

- **Teaching behind the Screen: K-12 EFL Teachers' Perceptions on the Online Teaching Implementation**
Ekran Ardında Öğretim: K-12 Düzeyindeki İngilizce Öğretmenlerinin Çevrim İçi Öğretim Uygulamasına İlişkin Görüşleri
Nehir YASAN AK | Rukiye ALTIN | Eylem ERKAN İŞLER
- **Sendikalarda Adalet Algısının İş Performansı Üzerine Etkisinde Psikolojik İyi Oluşun Aracılık Rolü: Memur Sendikaları Konfederasyonu Çalışanları Üzerinde Bir Araştırma**
The Mediating Role of Psychological Well-Being in the Effect of Perceived Justice in Unions on Job Performance: A Study on Employees of the Confederation of Public Employees' Unions
Ali DENİZ | Alper Bahadır DALMIŞ
- **Mühendislerin ve Mühendislik Fakültesi Öğrencilerinin Ortaöğretimde Mesleki ve Teknik Eğitime Yönelik Algıları**
Engineers' and Engineering Students' Perceptions of Vocational and Technical Education in Secondary Education
Hayrunnisa ÇELİK | Mehmet BOZ | Ferat KAYA | Aylin KESKİN
- **Liselere Geçiş Sistemi T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Sorularının Bilişsel Talep Düzeyleri: Webb'in Bilgi Derinliği Modeline Dayalı Bir Analiz (2018-2025)**
Cognitive Demand Levels of History of Turkish Revolution and Kemalism Questions in the High School Transition System: An Analysis Based on Webb's Depth of Knowledge Model (2018–2025)
Ersin DURSUNLAR
- **Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Sınıf Öğretmenlerinin Görüş ve Uygulamalarının Değerlendirilmesi**
Examining Classroom Teachers' Views and Practices in the Context of Inclusive Education
Zeynel AMAC | Belçet ORAL
- **İş Sağlığı ve Güvenliği Öğrencilerinin Kariyer Farkındalıkları ile Gelecek Kaygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**
Examining the Relationship between Occupational Health and Safety Students' Career Awareness and Future Anxiety
Murat Salih GEDİKLİ | Gülay YEGİNOĞLU
- **Ortaokul Öğrencilerinin Genelleme Yapma Düzeyleri ve Değişken Algılarının İncelenmesi**
An Investigation of Secondary School Students' Levels of Generalisation and Variable Perceptions
Osman BURAN | Habip TAŞ
- **Lifelong Learning and Meaningful Learning Self-Awareness in Adult Education: A Study of Vocational Training Participants**
Yetişkin Eğitiminde Yaşam Boyu Öğrenme ve Anlamlı Öğrenme Öz-Farkındalığı: Mesleki Eğitim Kursiyerleri ile Bir Çalışma
Deniz YALÇINKAYA | Osman ÖZDEMİR
- **Zorlu Koşulların Öğretmen Perspektifinden Değerlendirilmesi: Karma Yöntem Araştırması**
Evaluating Challenging Conditions Encountered in Schools from a Teacher's Perspective: Mixed Methods Research
Recep ÜN | Celal Teyyar UĞURLU
- **Anadolu Mektebi Yazar Okumaları Programı'nın Lise Düzeyinde Okuma Kültürü ve Dil Becerilerinin Gelişimine Katkıları**
Contributions of the Anatolian School Author Reading Program to the Development of Reading Culture and Language Skills at High School Level
Orhan Gazi GÖKÇE
- **Öğretmen Adaylarının Gözünden Maarif Modelinin Kaynaştırma / Bütünleştirme Uygulamalarına Yansımaları**
Pre-Service Teachers' Perspectives on The Reflections of The Maarif Model on Inclusive Education Practices
Şeyda YILDIRIM PARLAK | Cemil PARLAK
- **Investigation of the Relationship between Early Childhood Teachers' Knowledge of Children and Their Job Satisfaction**
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocukları Tanıma Düzeyleri ile İş Doyumu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
Emine BOZÖYÜK AKSU | Mehmet Ali AKIN

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERGİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 17 / Sayı: 33 / Yaz 2026

JOURNAL of EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol: 17 / No: 33 / Summer 2026

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERGİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 17 / Sayı: 33 / Yaz 2026

JOURNAL of EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol: 17 / No: 33 / Summer 2026

Baş Editör (Editor-in-Chief)

Prof. Dr. Zülfü DEMİRTAŞ (Fırat Üniversitesi)

Editörler (Editors)

Doç. Dr. Müslim ALANOĞLU (Fırat Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Alper USLUKAYA (Çankırı Karatekin Üniversitesi)

Yayın Kurulu (Editorial Board)

Prof. Dr. Abdurrahman İLÇAN İzmir Demokrasi Üniversitesi

Prof. Dr. Bekir Sıddık GÜR Hacettepe Üniversitesi

Prof. Dr. Enes GÖK Selçuk Üniversitesi

Prof. Dr. Hacı İbrahim DELİCE Afyon Kocatepe Üniversitesi

Prof. Dr. İbrahim Hakan KARATAŞ İstanbul Medeniyet Üniversitesi

Prof. Dr. Mehmet Ali AKIN Mardin Artuklu Üniversitesi

Prof. Dr. Mehmet Şükrü BELLİBAŞ University of Sharjah

Prof. Dr. Mustafa GÜNDÜZ Yıldız Teknik Üniversitesi

Prof. Dr. Mustafa SÖZBİLİR Atatürk Üniversitesi

Prof. Dr. Sedat GÜMÜŞ The Education University of Hong Kong

Prof. Dr. Soner DURMUŞ Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Prof. Dr. Taner ALTUN Trabzon Üniversitesi

Prof. Dr. Türker KURT Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Zafer ÇELİK Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi

Doç. Dr. İlker DERE Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi

Doç. Dr. Muhammed ZİNCİRLİ Fırat Üniversitesi

Doç. Dr. Muhammet Baki MİNAZ Sakarya Üniversitesi

Doç. Dr. Selim GÜNDOĞAN Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi

Dr. Gürsen VURAL Milli Eğitim Bakanlığı

Dr. Hongwei Yang The University of West Florida

Dr. Muhammad AKRAM University of Punjab

Dr. Arş. Gör. Nihal ESEN Fırat Üniversitesi

Dil Editörü (Language Editor)

Cihat TURAN (Elazığ Bilim ve Sanat Merkezi)

Dizin (Indexing services)

Akademik Türk Dergileri Dizini (ATDD)

Akademia Sosyal Bilimler İndeksi (ASOS)

TÜBİTAK ULAKBİM Veri Tabanı

eibd@eibd.org.tr

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERGİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 17 / Sayı: 33 / Yaz 2026

JOURNAL of EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol: 17 / No: 33 / Summer 2026

Yayın türü

Sürekli Yayın

Sahibi

Eğitim-Bir-Sen adına

Ali YALÇIN

Genel Başkan

Sorumlu yazı işleri müdürü

Muammer KARAMAN

Genel Başkan Yardımcısı

Grafik tasarım

Ertan GÜLDİBİ

Tarihi

Temmuz 2026

İdare yeri

Eğitim-Bir-Sen Genel Merkezi

Zübeyde Hanım Mahallesi Sebze Bahçeleri Caddesi

No:86 Kat 14-15-16 Altındağ /Ankara-TÜRKİYE

Telefon no : (0.312) 231 23 06

Bürocell : (0.533) 741 40 26

Faks : (0.312) 230 65 28

Web adresi : www.ebs.org.tr

E-posta : ebs@ebs.org.tr

Makaleler

Araştırma Makalesi

Teaching behind the Screen: K-12 EFL Teachers' Perceptions on the Online Teaching Implementation
Ekran Ardında Öğretim: K-12 Düzeyindeki İngilizce Öğretmenlerinin Çevrim İçi Öğretim Uygulamasına İlişkin Görüşleri

Nehir YASAN AK | Rukiye ALTIN | Eylem ERKAN İŞLER

1

Araştırma Makalesi

Sendikalarda Adalet Algısının İş Performansı Üzerine Etkisinde Psikolojik İyi Oluşun Aracılık Rolü: Memur Sendikaları Konfederasyonu Çalışanları Üzerinde Bir Araştırma

The Mediating Role of Psychological Well-Being in the Effect of Perceived Justice in Unions on Job Performance: A Study on Employees of the Confederation of Public Employees' Unions

Ali DENİZ | Alper Bahadır DALMIŞ

29

Araştırma Makalesi

Mühendislerin ve Mühendislik Fakültesi Öğrencilerinin Ortaöğretimde Mesleki ve Teknik Eğitime Yönelik Algıları

Engineers' and Engineering Students' Perceptions of Vocational and Technical Education in Secondary Education

Hayrunnisa ÇELİK | Mehmet BOZ | Ferat KAYA | Aylin KESKİN

51

Araştırma Makalesi

Liselere Geçiş Sistemi T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Sorularının Bilişsel Talep Düzeyleri: Webb'in Bilgi Derinliği Modeline Dayalı Bir Analiz (2018-2025)

Cognitive Demand Levels of History of Turkish Revolution and Kemalism Questions in the High School Transition System: An Analysis Based on Webb's Depth of Knowledge Model (2018–2025)

Ersin DURSUNLAR

75

Araştırma Makalesi

Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Sınıf Öğretmenlerinin Görüş ve Uygulamalarının Değerlendirilmesi

Examining Classroom Teachers' Views and Practices in the Context of Inclusive Education

Zeynel AMAÇ | Behçet ORAL

103

Araştırma Makalesi

İş Sağlığı ve Güvenliği Öğrencilerinin Kariyer Farkındalıkları ile Gelecek Kaygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Examining the Relationship between Occupational Health and Safety Students' Career Awareness and Future Anxiety

Murat Salih GEDİKLİ | Gülay YEGİNOĞLU

135

Araştırma Makalesi

Ortaokul Öğrencilerinin Genelleme Yapma Düzeyleri ve Değişken Algılarının İncelenmesi
An Investigation of Secondary School Students' Levels of Generalisation and Variable Perceptions
Osman BURAN | Habip TAŞ

159

Araştırma Makalesi

Lifelong Learning and Meaningful Learning Self-Awareness in Adult Education: A Study of Vocational Training Participants
Yetişkin Eğitiminde Yaşam Boyu Öğrenme ve Anlamlı Öğrenme Öz-Farkındalığı: Mesleki Eğitim Kursiyerleri ile Bir Çalışma
Deniz YALÇINKAYA | Osman ÖZDEMİR

185

Araştırma Makalesi

Zorlu Koşulların Öğretmen Perspektifinden Değerlendirilmesi: Karma Yöntem Araştırması
Evaluating Challenging Conditions Encountered in Schools from a Teacher's Perspective: Mixed Methods Research
Recep ÜN | Celal Teyyar UĞURLU

219

Araştırma Makalesi

Anadolu Mektebi Yazar Okumaları Programı'nın Lise Düzeyinde Okuma Kültürü ve Dil Becerilerinin Gelişimine Katkıları
Contributions of the Anatolian School Author Reading Program to the Development of Reading Culture and Language Skills at High School Level
Orhan Gazi GÖKÇE

247

Araştırma Makalesi

Öğretmen Adaylarının Gözünden Maarif Modelinin Kaynaştırma / Bütünleştirme Uygulamalarına Yansımaları
Pre-Service Teachers' Perspectives on The Reflections of The Maarif Model on Inclusive Education Practices
Şeyda YILDIRIM PARLAK | Cemil PARLAK

275

Araştırma Makalesi

Investigation of the Relationship between Early Childhood Teachers' Knowledge of Children and Their Job Satisfaction
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocukları Tanıma Düzeyleri ile İş Doyumu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
Emine BOZÖYÜK AKSU | Mehmet Ali AKIN

303

Dergimiz ULAKBİM tarafından taranmaktadır.

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERGİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 17 / Sayı: 33 / Yaz 2026

JOURNAL of EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol: 17 / No: 33 / Summer 2026

Teaching behind the Screen: K-12 EFL Teachers' Perceptions on the Online Teaching Implementation

Ekran Ardında Öğretim: K-12 Düzeyindeki İngilizce Öğretmenlerinin
Çevrim İçi Öğretim Uygulamasına İlişkin Görüşleri

Makale Türü (Article Type): Araştırma (Research)

Nehir YASAN AK
Rukiye ALTIN
Eylem ERKAN İŞLER

www.dergipark.gov.tr/eibd
eibd@eibd.org.tr

Teaching behind the Screen: K-12 EFL Teachers' Perceptions on the Online Teaching Implementation

Nehir YASAN AK¹

Rukiye ALTIN²

Eylem ERKAN İŞLER³

DOI: 10.58689/eibd.1766231

Abstract: The rapid shift to online teaching during the COVID-19 pandemic highlighted both the potential and the challenges of integrating Computer-Assisted Language Learning (CALL) into English as a Foreign Language (EFL) education. While many teachers first encountered online teaching during the pandemic, this study included K-12 EFL teachers who had taught online both during COVID-19 and for at least seven consecutive weeks after pandemic restrictions ended. The aim was to explore their perceptions and practices in post-pandemic online teaching contexts. A qualitative research design was employed, using semi-structured interviews with twelve teachers who planned and delivered online lessons during the study period. Data were analyzed thematically to identify patterns in technological integration, pedagogical strategies, and perceived outcomes. Findings indicate that teachers valued CALL for enhancing interactivity, flexibility, and learner autonomy but faced challenges such as classroom management, varying digital literacy, and unequal student access. Limitations include the small sample size and single-context focus. Future studies should examine diverse contexts and employ mixed-method approaches while enhancing teacher training in both pedagogy and technology.

Keywords: Online teaching, English as a foreign language, Teacher perceptions, Benefits and challenges, Computer-assisted language learning

Geliş Tarihi: 16.08.2025; Kabul Tarihi: 06.01.2026

Kaynakça Gösterimi: Yasan Ak, N., Altın, R., & Erkan İşler, E. (2026). Teaching behind the Screen: K-12 EFL Teachers' Perceptions on the Implementation of Online Teaching. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 17(33), 1-28

1 PhD., Akdeniz University, Antalya, Türkiye, nehiryasanak@akdeniz.edu.tr, ORCID: 0000-0003-4801-2740

2 PhD., Kiel University, Kiel, Germany, ral@informatik.uni-kiel.de, ORCID: 0000-0001-7593-2775

3 MS, İstek Ankara Schools, Ankara, Türkiye, eylem.isler@istek.k12.tr, ORCID: 0000-0001-9408-2681

Introduction

Over the years, technology has undergone a revolutionary transformation, profoundly influencing many aspects of daily lives, including education. By bringing the enormous amount of information, resources, and tools at our fingertips, technology has made our lives faster, more efficient, and more connected. According to the International Telecommunication Union (2024), approximately 5.5 billion people, or 68% of the world's population, are estimated to be internet users in 2024. All the changes that are taking place in the world of technology have been impacting education systems and pedagogical practices. Technology integration in education is well established, with instructional tools evolving over time. Even traditional classroom resources such as the blackboard and chalk can be considered early forms of educational technology, demonstrating that technology has been embedded in language teaching for centuries. In the 1960s, language laboratories were equipped with tape recorders, video players, and overhead projectors. Since the early 1980s, computer-based materials often referred to as Computer Assisted Language Learning (CALL) have been used to teach languages (Sauro, 2009; Savaş, 2006; Savaş, 2018). Over time, technology's labor-saving potential and capacity to facilitate communication and access have made it an indispensable element of teaching and learning. Accordingly, it has become necessary to update teachers' pedagogical competencies to ensure effective and current use of educational technologies. As noted by Savaş (2006), sustaining CALL within teacher development programs is essential for empowering teachers to manage and continue their own professional development and to "allow teachers to experience CALL as a student."

Teachers' positive attitudes stimulate them, even if they have insufficient technology knowledge, to learn the required skills for employing CALL-based tasks in their teaching (Kolb, 2012; Reiser, 2001; Ryan et al., 2005; Sauro, 2009; Savaş, 2018). Although using a computer was the concern of those teachers who were familiar with computers, nowadays CALL has received the attention of many English and foreign language instructors and also SLA researchers (Chun, 1994; Dhaif, 1989; Dolzhich et al., 2021; Hani, 2014; Kawase, 2006; Kern, 1997; Loewen & Erlam, 2006; Sauro, 2009; Tosti & Harmon, 1973).

The COVID-19 pandemic further accelerated this transformation. With the abrupt shift to online education globally, both educators and institutions were forced to adapt. Teachers' competencies in Information and Communication Technologies (ICT), as well as their ability to integrate educational technology into online teaching, became critical to ensuring continuity and quality in learning processes (Dolzhich et al., 2021; Reeve et al., 2004; Reiser, 2001; Smith, 2003; Warschauer & Healey, 1998).

Against this backdrop, the present study explores the experiences and perceptions of EFL teachers who taught online during the pandemic and beyond. In particular, it focuses on the benefits and challenges these teachers encountered in their transition to and implementation of online teaching. Therefore, this study seeks to explore the following research questions:

1. What are the current practices of English Language Teachers in online teaching?
2. What are the benefits of online teaching in EFL classes?
3. What are the challenges of online teaching in EFL classes?

Literature Review

Evolution of CALL in Language Education

The history of CALL reflects shifts in technology, pedagogy, and globalization. Emerging in the 1960s, CALL has evolved from early drill-and-practice programs to today's online platforms, mobile apps, and AI-driven tools (Levy, 1997). Between the 1960s and 1980s, CALL was shaped by behaviorist methods, emphasizing repetitive grammar and vocabulary exercises on limited-access computers or in language labs (Ahmad, 1985; Donaldson & Haggstrom, 2006; Peterson, 2013; Warschauer & Healey, 1998). Language laboratories, predecessors to CALL, focused on listening and speaking through headsets and recordings, aligned with the audiolingual method of the time (Davies, 2005; Farrah & Al-Bakri, 2020; Gruba, 2004; Shen & Suwanthep, 2011). With the arrival of larger computers and early software, some lab activities were replaced by digital exercises, though these remained largely mechanical (Levy, 1997).

Over time, CALL's role in EFL and English as a Second Language (ESL) classrooms expanded. In EFL contexts, it provides learners with authentic input, global communication, and multimedia environments (Hubbard, 2009), while in ESL settings it fosters academic language and sociolinguistic competence in communicative contexts (Chapelle, 2006). Research highlights CALL's benefits for language learning, including gains in listening, vocabulary, and writing (Chun, 1994; Sauro, 2009).

Structural CALL

Structural or Behaviorist CALL, spanning the 1950s to 1970s, focused on stimulus-response learning, where computers posed questions and students provided answers through drills or fill-in-the-blank tasks (Warschauer, 1996). Rooted in Grammar-Translation and Audiolingual methods, language was viewed as discrete units governed by grammatical rules. The computer functioned as a tutor, delivering repetitive drills in grammar, vocabulary, and translation (Taylor, 1980). The most notable system, PLATO, incorporated audio, graphics, and flexible response analysis, and was considered highly successful at the time (Hart, 1981). However, despite its innovations, PLATO and other early systems largely emphasized grammar drills and discrete-point testing, offering limited interaction. As a result, CALL 1.0 was criticized

for its decontextualized practice and lack of focus on meaning-making or social engagement (Chapelle, 2001; Warschauer & Healey, 1998).

Communicative CALL

In the 1970s and 1980s, the Communicative Approach emphasized learning through tasks requiring authentic communication and interaction. This shift led to the second phase, Communicative CALL, which replaced behaviorist drills with programs such as paced reading and sentence reconstruction. Emerging in the 1980s and early 1990s, Communicative CALL aligned with communicative language teaching and drew on cognitive and constructivist theories, stressing learner autonomy, meaningful input, and interaction (Bax, 2003; Fotos & Browne, 2013; Holland, 1994). Advocates argued that CALL should foster intrinsic motivation and both learner-computer and learner-learner interactivity (Hani, 2014). Higgins and Johns (1984) further noted that communicative courseware should focus on text reconstruction and variations of cloze exercises.

Integrative CALL

By the mid-1990s, multimedia computers and the World Wide Web transformed language education, integrating earlier CALL approaches with new tools such as hypermedia, streaming audio and video, virtual worlds, and interactive web platforms. These advances enabled speaking, listening, reading, and writing activities to be practiced simultaneously, allowing learners to work at their own pace and schedule (Ferdig et al., 2020). Looking ahead, developments in interactive media, networked communication, and machine learning are expected to position computers as central tools for authentic language use (Beauvois, 1992; Warschauer & Healey, 1998). To support this shift, Hampel and Stickler (2005) proposed a seven-tiered framework of online teaching competencies, ranging from basic ICT skills to creativity, communicative facilitation, and developing a personal teaching style. To guide interpretation of the findings, this study draws on two complementary frameworks: Self-Determination Theory (SDT) (Deci & Ryan, 2015) to interpret themes relating to autonomy, motivation, and engagement; and Social Presence Theory (Short et al., 1976) to explain teachers' reports of reduced emotional connection and interactional deficits in online environments. These frameworks help contextualize both the benefits (e.g., enhanced autonomy) and challenges (e.g., reduced social and emotional cues).

Method

Research Design

This study adopted a qualitative explanatory case study design to examine EFL teachers' experiences and perceptions of online teaching in the post-pandemic period (Yin, 2014).

While the study documents teachers' online teaching practices and perceived benefits and challenges, its primary aim is not merely descriptive. Rather, it seeks to explain how and why teachers' perceptions evolved through sustained online teaching experience. In line with this explanatory orientation, the semi-structured interview protocol as seen in Appendix A was designed to move beyond descriptive accounts of tools and practices (Parts A and B) to probe the underlying reasons for teachers' attitude changes and their instructional preferences following the pandemic (Part C, particularly Questions 18 and 20). The case study approach enabled an in-depth investigation of these processes within a bounded real-life educational context, allowing observed patterns to be interpreted through contextual conditions and relevant theoretical lenses. This design is particularly appropriate for addressing "how" and "why" questions and for explaining complex educational phenomena as they unfold in authentic instructional settings.

Participants

The study was conducted in a large private school network in Türkiye with five branches, where English receives strong curricular emphasis. Due to the high number of weekly English instructional hours, eighth-grade classes are taught by multiple teachers. For example, in the eighth grade alone, there are 14 classes taught by eight course teachers and supported by six different speaking teachers. Twelve English language teachers (seven females, five males) participated in the study. All participants were actively teaching eighth grade at the time of data collection and had experience with online instruction, either during the transition to remote learning during the COVID-19 pandemic or through post-pandemic blended and individual instructional initiatives.

A criterion-based purposive sampling strategy was employed to recruit participants with direct and sustained experience related to the phenomenon under investigation. The research team formally invited all in-service English language teachers within the participating school network who had taught online during the COVID-19 pandemic and for at least seven consecutive weeks in the post-pandemic period, resulting in a pool of 15 eligible teachers. This sampling approach was selected to maximize the information richness of the sample, consistent with the exploratory qualitative design of the study, rather than to achieve statistical representativeness. A total of 12 teachers agreed to participate.

The inclusion criteria required participants to (a) be in-service English language teachers in the participating school network who had taught online during COVID-19 and for at least seven consecutive weeks after the pandemic, (b) have experience teaching K–12 learners, (c) use basic digital tools for instructional purposes, and (d) provide informed consent. Exclusion criteria applied to teachers who had no post-pandemic online teaching experience, were not currently teaching English, had less than one year of teaching experience, lacked reliable internet or device access, or declined to participate.

For descriptive and contextual purposes, participants – whose in-service teaching experience ranged from 5 to 25 years – were grouped post hoc into three categories based on years of in-service teaching experience: 0–5 years (TGI), 5–10 years (TGII), and more than 10 years (TGIII), with four teachers in each group (see Table 1).

Table 1. In-Service Teaching Experience of Participants

Teacher Groups	Years of Experience	Number	Percentage
TGI	0-5 Years	4	33.3
TGII	5-10	4	33.3
TGIII	10+	4	33.3

Although some participants were at earlier career stages, all had at least five years of broader experience in English language education through academic preparation and the sustained use of educational technologies. This ensured that the sample represented different career stages while maintaining a strong professional background in language teaching and technology use. Importantly, this grouping was intended to provide contextual background and to support a supplementary exploratory examination of potential experience-related patterns observed during analysis; however, it was not defined as a primary analytic dimension within the study's research questions.

Data Collection Tools and Procedures

The primary data collection tool was a semi-structured interview protocol designed based on the research questions and prior studies (e.g., Bao, 2020; Hampel & Stickler, 2005). To ensure the validity of the instrument, the protocol underwent a two-step process. First, its content validity was established through a thorough review by two experts in English language teaching and educational technology. Their feedback led to critical revisions to improve the clarity and relevance of the questions. Second, a pilot interview was conducted with one teacher to test the flow, timing, and comprehensibility of the questions, with further revisions made as needed. The semi-structured interview protocol consisted of 20 open-ended questions grouped into three sections: (A) demographic and professional background, (B) technological competencies and prior experiences with online teaching, and (C) perceived differences, benefits, challenges, and overall evaluations of online EFL instruction. The protocol was informed by prior CALL and online teaching studies and refined through expert review and pilot testing. The full interview protocol is provided in Appendix A for complete transparency regarding the data collection instrument. To ensure reliability, all interviews were conducted via Zoom by the same researcher to maintain consistency and minimize bias. With participant consent, interviews were recorded and transcribed verbatim, ensuring accurate representation of responses. This enhanced the data's trustworthiness. Ethical standards were upheld by informing participants of the study's purpose, ensuring confidentiality, and emphasizing their right to withdraw at any time.

Data Analysis

The qualitative interview data were analyzed using QDA Miner Lite and following Strauss and Corbin's (1990) Constant Comparison Method to ensure a systematic and rigorous approach. To enhance the trustworthiness of the findings (Lincoln & Guba, 1985), multiple strategies were applied, directly addressing both validity and reliability. The analysis proceeded in three stages: open coding, where all transcripts were read line by line to inductively identify distinct categories of meaning from participants' responses; axial coding, where relationships between these categories were examined and clustered into broader, higher-order themes; and selective coding, where the final themes were integrated to construct a coherent understanding of online teaching practices, benefits, and challenges. Autonomy was operationalized through codes such as self-paced learning, choice of time/place, and independent use of tools. Motivation was operationalized through references to increased interest, positive emotional engagement, and excitement toward digital tools. During open coding, 143 initial codes were generated inductively across all transcripts. These codes were then compared, merged, or split during axial coding, resulting in 26 categories. In the selective coding phase, these categories were grouped into three overarching themes: (1) Online Teaching Practices, (2) Perceived Benefits, and (3) Perceived Challenges. Credibility (validity) was enhanced through peer debriefing with two colleagues and member checking with three participants to confirm interpretations. Dependability (reliability) was supported by maintaining an audit trail of coding decisions. Inter-coder agreement was assessed on 25% of the transcripts using percent agreement, following Miles and Huberman (1994). The second coder used the same codebook and coded independently. The agreement rate was 87%. Discrepancies were resolved through discussion until full consensus was reached; no third coder was needed. These measures ensured the analysis was systematic, rigorous, and aligned with established qualitative research criteria. The sample of Codebook is shared on Table 2.

Table 2. Sample Codebook Illustrating Codes, Categories, and Themes

Code	Definition	Example Quote	Category	Theme
Autonomous Learning	Student or teacher ability to work independently using digital tools	"They can work whenever they are available..."	Learner Autonomy	Benefits
Technical Problems	Any software, hardware, or connection issue disrupting learning	"Zoom froze and I couldn't hear the students..."	Infrastructure Barriers	Challenges
Low Participation	Students not responding, muting microphones, turning off cameras	"I ask a question, and no one unmutes themselves."	Engagement Issues	Challenges
Interactive Whiteboard (IWB)	Mention of interactive whiteboard applications	"We always used the IWB tool during synchronous lessons."	Digital Practices	Teaching Practices

Ethical Approval

The study received approval from the Akdeniz University Social and Human Sciences Ethics Committee on August 14, 2025 (Approval No. 1292276). All procedures involving human participants were conducted in accordance with the ethical guidelines and standards set by the committee.

Findings

Background Characteristics related to Technological Skills and Online Teaching Experience

Interviews revealed that all participants had experienced technology-integrated classes during pre-service education, and 71% had prior online learning experience. Most had taught at the elementary level, though four senior teachers had K–12 experience. All owned personal computers used internet-connected devices daily for teaching, and had worked with tools such as Edmodo, Moodle, Blackboard, and online English resources. Microsoft Office programs were used in both face-to-face and online teaching, with online tool use expanding during fully remote periods. Their online instruction typically combined three hours of synchronous teaching with five hours of asynchronous tasks targeting the four main language skills. Most participants (84%) held positive attitudes toward online teaching, valuing the accessibility of authentic materials and its role in fostering learner autonomy. However, challenges included limited ICT competencies among some teachers and students and inadequate technological infrastructure. These advantages and challenges are explored further in the findings section with supporting excerpts.

Research Question 1: Current Practices in Online English Language Teaching

When tasked with designing and delivering an online lesson, many teachers first consider how to adapt traditional classroom practices to the virtual environment. A teacher's professional expertise, which includes competence in the language and culture, pedagogical knowledge and skills, and prior teaching experience, plays an important role in selecting the most suitable tools. In the online classroom, technology serves as an essential resource for maintaining the flow and effectiveness of the lesson. Figure 1 summarizes the current practices of English language teachers in online teaching.

The analysis showed that most EFL textbooks included Interactive Whiteboard (IWB) applications, actively used during synchronous lessons. When textbooks lacked integrated software, teachers scanned materials into PDFs and uploaded them to the cloud. Lessons were enriched with PowerPoint presentations featuring images, audio, polls, word clouds,

cultural notes, and grammar explanations. Quizlet flashcards were particularly popular, while additional online exercises were created with Moodle LMS, Microsoft Office tools, and H5P. H5P enabled practical, level-specific exercises with diverse question types, though preparation was time-consuming. These resources supported both asynchronous access and synchronous teaching, offering features such as multiple attempts, auto-save, auto-correction, question randomization, and individual/group feedback.

Teaching Components	Methods / Tools
Lessons	 PowerPoint  Interactive Whiteboard component of Perspectives student's Book
Lessons in Audio & Video	  Youtube  recorded materials
Electronic Flashcards (new words and phrases)	 Interactive Whiteboard component of Perspectives Sbook  Quizlet
Online Interactive Exercises and Games	 Forms  Edmodo  Quizlet  Quizlet  Quizlet  Quizlet  Asist
Pair/Group Work Activities	 Zoom  Learning Management Systems
Assessment (assignments/ oral presentations)	 Zoom  MyGrammarLab  Edmodo  MyELT (online reading platforms)  email submission of created videos

Figure 1. Overview of EFL Teachers' Current Online Teaching Practices

For synchronous online lessons, Zoom was the preferred platform due to its whiteboard, breakout rooms, and annotation tools. Other frequently used applications included PowerPoint, Poll Everywhere, AnswerGarden, and the coursebook's IWB (100%). For asynchronous work, Edmodo (90%) was valued for messaging, surveys, and organization, while Microsoft Word (84%) was used for detailed feedback through track changes.

Research question 2: Perceived Benefits of Online Teaching in EFL Classes

Participants identified a range of advantages associated with online teaching in EFL contexts. Table 3 presents the five most frequently mentioned benefits for both synchronous and

asynchronous lessons delivered to elementary school students. Counts refer to the number of participants who mentioned a theme at least once. Although qualitative research prioritizes depth over quantification, reporting frequencies can help convey the relative prevalence of themes across participants (Maxwell, 2010). The table also indicates the frequency of each advantage, based on the coding of qualitative data.

Table 3. Top Five Most Frequently Reported Advantages of Synchronous and Asynchronous Lessons

Order	Stated Advantages	<i>f</i>
1 st	Allowing to learn autonomously both for the teachers and the students	12
2 nd	Receiving individual feedback from the teachers on every detail	10
3 rd	Creating a very relaxed attitude towards the learning activity	7
4 th	The increasing motivation of the student	5
5 th	Easier to implement the online lesson so more practical	4

Participants reported several benefits of online teaching. The most common was that it allowed both teachers and students to learn autonomously ($n = 12$). As Participant 4 (TGIII) explained:

Teachers adapt lessons for online teaching environments; first, they need to learn the digital tools required for online instruction. Then students should learn not only how to use the introduced technology but also the language skill presented via that tool. (For interviews conducted in Turkish, all translations into English were completed by the author to ensure accuracy and consistency.)

Similarly, Participant 3 (TGI) shared, “*I am watching videos and following teachers around the world... I am trying to adapt to my student’s age.*”. The second most frequently mentioned advantage was receiving detailed individual feedback ($n = 10$). Participant 9 (TGI) noted, “*... they become more aware of their weaknesses and strengths,*” while Participant 11 (TGI) added, “*...the student should evaluate the feedback given by the tool to make necessary improvements.*”. Another benefit was the relaxed learning environment ($n = 7$). Participant 1 (TGII) stated, “*I can give feedback without the limitations of day or night... when [the student] is available, he or she can work on it.*”. Participants 2 (TGIII) and Participant 10 (TGII) added, “*The freedom of choice of when, where, and how to study is so relaxing and motivating.*”. Teachers also found online teaching motivating ($n = 5$). Participant 11 (TGI) said, “*I can squeeze many things into my daily routine... that makes me feel more motivated.*”. Participant 6 (TGIII) appreciated that “*Document-sharing, Internet-surfing, breakout rooms, etc. It was all very exciting that a virtual classroom was able to do everything a class needs.*”. Finally, participants highlighted the practicality of online lessons ($n = 4$). Participant 12

(TGIII) shared, “*All you need is an Internet connection and a computer... everyone at the same time can react on the same slide/page.*”. Participant 7 (TGI) emphasized, “*...with the blink of an eye you can reach all the resources, come up with solutions fast.*”.

Participants were also asked whether they would continue online teaching after the pandemic if given a choice. Some stated they would, noting that it enables learners to use authentic resources and improve language skills -listening, reading, writing, and speaking- independently of time and place.

Research question 3: Perceived Challenges of Online Teaching in EFL Classes

Participants reported a variety of challenges associated with online teaching in EFL contexts. Table 4 presents the five most frequently mentioned difficulties for both synchronous and asynchronous lessons delivered to elementary school students. The table also indicates the frequency of each challenge, based on the coding of qualitative data.

Table 4. Top Five Most Frequently Reported Challenges of both Synchronous and Asynchronous Lessons

Order	Stated Difficulties	<i>f</i>
1st	Not having enough transmission of emotional exchange between students and the teacher	12
2nd	Frustrating due to the technical problems	11
3rd	Increase in the workload	10
4th	Lack of autonomy among learners	9
5th	Low participation of older students	8

Participants identified several challenges of online teaching, the most frequent being the lack of emotional exchange between students and teachers ($n = 12$). Participant 8 (TGII) claimed, “*If the student turns off the camera, there may be many reasons for that. In a real classroom, you can observe the students in many aspects. Monitoring the students is the most difficult thing in online teaching.*” Traditional language classrooms are interactive, with teachers scaffolding, prompting, and facilitating while much interaction occurs spontaneously. In contrast, online settings limit communication in the target language. Socialization also requires deliberate effort, unlike face-to-face contexts where it develops naturally.

Participant 4 (TGII) stated:

When we do not turn the cameras on, we become like robots telling something. In some cases, even if we turn the cameras on, we still fail to transmit the good vibes that we could do in a real classroom environment.

Another teacher highlighted the challenge of communicating without body language:

During this process, we are not allowed to use the cameras so no interaction gestures, no transmission of feelings. This can result in misunderstandings and student alienation. It is important to touch them literally, annoy them, tease them to keep the rapport.

Technical problems were the second most reported challenge ($n = 11$). One teacher explained, “Only some students came to the virtual class on time... others spent 5–10 minutes just trying to log in or fix equipment issues.” Another said, “...we hear students asking for help when Zoom freezes or when their camera does not work. Yet, we have nothing to do.”. Increased workload was another concern ($n = 10$). Teachers reported revising course maps and syllabi, reducing content to a manageable level, reorganizing lesson plans, and adapting all materials for online delivery. At the same time, they had to learn new technologies, attend seminars, and manage extra tasks, which was highly time-consuming. Lack of learner autonomy also posed difficulties ($n = 9$). Participants stated that students did not regard online education as “school time” but more like “holiday time” with lessons intruding on play. One teacher complained, “I know that some of them are not listening or focusing on online teaching.”. Low participation was also frequently reported ($n = 8$), especially among 8th graders. Although some students found synchronous sessions motivating, many avoided speaking, annotating, or writing in the chat. Participant 11 (TGI) explained:

Imagine that you have prepared your lesson plan by including all the tricks that you know to increase students' participation. You start the lesson and present the topic. Then, it is the students' turn to make sentences. You ask the question and wait for them to unmute themselves and to give the answer. No one does that. Then you start calling out names from the class list. The called-out students either say nothing or type in the chat box, 'Ma'am my mic doesn't work.'”. You continue calling out names and wasting your time. It becomes a huge disappointment after all the time you spent. (For interviews conducted in Turkish, all translations into English were completed by the author to ensure accuracy and consistency.)

Some teachers linked this low participation to the lack of clear turn-taking rules among learners.

Discussions and Conclusion

The findings revealed that English language teachers' perceptions of online teaching encompassed both benefits and challenges. Perceived advantages and difficulties were shaped largely by the severity of technical issues and learners' motivation and autonomy. Reported

benefits included flexibility of time and place, access to diverse resources, enriched learning, opportunities for professional growth, and enhanced digital literacy, reflecting broader post-pandemic patterns of teachers' appropriation of digital technologies for innovative instruction (Chalkiadakis & Noguera, 2024). Teachers also valued the integration of authentic tasks, learner control, and the accessibility of free or publisher-provided digital tools.

Online teaching was generally perceived as useful, effective, and engaging, particularly due to the availability of teacher-friendly materials within learning management systems (LMSs), a perception that aligns with large-scale survey findings showing broadly comparable teacher attitudes toward online instruction across disciplinary contexts (Jiang et al., 2023). These systems allowed educators to monitor students' practice habits, identify common errors, and pinpoint areas requiring additional support. The inclusion of rich multimedia, which are visuals, audio, and video, was seen as making lessons more dynamic and improving comprehension. This aligns with prior research showing that educators with strong ICT competence tend to express more positive attitudes toward technology-enhanced language teaching (Farisa et al., 2023; Zou et al., 2022). Similarly, studies in Saudi Arabia have found that teachers view online teaching as motivating and easy to use, despite ongoing technical hurdles (Mekheimer, 2025). The most repeated advantage of online teaching stated by the participants was the fact that online teaching offered teachers greater temporal flexibility ($n = 12$). This finding aligns with broader literature highlighting the increased temporal flexibility that online teaching affords to both students and teachers. Studies have shown that flexible scheduling is a key benefit of online education, enabling educators to structure their work around personal rhythms and responsibilities, ultimately contributing to reduced stress and improved work-life balance (König et al., 2020; Rapanta et al., 2020). Teachers' emphasis on autonomy aligns with Self-Determination Theory, which identifies autonomy as a core psychological need influencing motivation. Conversely, concerns about reduced emotional exchange resonate with Social Presence Theory, which suggests that limited non-verbal cues in online environments can hinder rapport and engagement. Interestingly, all participants reported that their initial anxiety toward online teaching shifted to a more positive stance after several weeks of practice, as Savaş (2006) in her paper concluded that teachers' positive attitudes toward technology are closely tied to increased comfort and integration in teaching practice.

Although teachers can still have problems, they can anticipate obstacles they may come across. The most relieving development is that they know how to overcome them. As today's learners are "digital natives", teachers feel the need to know both the technical aspects of learning software and how to use the tools according to their aims (Prensky, 2001). The participant language teachers strongly believed peer interaction was essential for language learning. Therefore, they organized and managed the virtual classroom to foster real-time synchronous oral and visual interaction. Three LMS equipped with many tools to guide students asynchronously were activated. These arrangements cost considerable effort and time for the participating teachers.

Even though teaching EFL online offers numerous advantages, such as flexibility, access to authentic materials, and opportunities for individualized feedback, it also presents several notable challenges. Among these, the lack of face-to-face interaction emerged as the most frequently mentioned disadvantage in this study. This finding is consistent with prior research, where limited social and emotional cues in online environments have been shown to negatively affect both learner engagement and instructional communication (Hampel & Stickler, 2005; Moorhouse & Kohnke, 2021). In physical classrooms, teachers rely heavily on real-time feedback, gestures, eye contact, and group dynamics to adjust their instruction and foster learner motivation. In contrast, online teaching particularly when cameras are off or participation is low can feel impersonal and disconnected (Bao, 2020; Culdaz, 2024). Almost all participants reported frustration with technical disruptions and a marked increase in workload. These findings parallel global reports that cite unstable internet connections and unreliable devices as primary barriers to mobile or online learning, especially in less-resourced contexts (Aria et al., 2024; Wahab et al., 2024; Yan et al., 2024). Moreover, the sustained preparation required for effective online teaching, which includes repurposing materials, retraining on tools, and adapting tasks, can exacerbate teacher workload, as documented in both K-12 and higher education research (Samarasinghe et al., 2025; Wahab et al., 2024).

The participants agree with the scholars about the necessity of creating active engagement in the course activities, strong self-regulatory skills and increased autonomy (Fry et al., 2008; Lee & Choi, 2011; Muilenburg & Berge, 2005; Song et al., 2004). They also emphasized the negative impact of a lack of autonomy in online learning. Some students attended synchronous sessions without completing assigned tasks. For example, if a pre-class reading was left unfinished, teachers were forced to make substantial changes to their lesson plans. All participants (100%) noted that training learners to be more autonomous was one of the key benefits of online education. Conversely, 75% identified low student motivation as a major challenge. Teachers can address this by providing clear explanations and rationales for assignments (Karatay & Hegelheimer, 2021; Kessler, 2021; Song et al., 2004), as research shows that offering rationale enhances autonomy, motivation, and interest (Chen et al., 2021; Corbin & Strauss, 2014; Jang, 2008). Engagement or students' participation and investment in learning activities is important in online learning because it can increase learning and reduce educational risks such as losing motivation (Finn & Zimmer, 2012).

Overall, this study contributes to the growing body of literature on online EFL instruction by providing insights into both the enabling conditions and the persistent barriers encountered by elementary school teachers.

Limitations and Further Studies

This study provides useful insights into K-12 EFL teachers' perceptions of online teaching but has several limitations. First, it was conducted in a single private school in Türkiye, where teachers had reliable internet and technology, limiting generalizability to public or rural schools with fewer resources. Second, the small sample of twelve teachers may not capture the broader diversity of K-12 EFL contexts. Third, the study relied solely on self-reported interview data, which may be influenced by recall or social desirability bias. Finally, participants were experienced and digitally literate, which may explain their generally positive views and exclude perspectives of less tech-proficient teachers. The school's strong technological infrastructure (high-speed internet, LMS access, and available hardware) likely shaped participants' generally positive experiences. Findings may therefore not transfer to public or rural schools where digital resources are more limited. Future research should include more diverse samples, use multiple data sources such as observations or student feedback, and compare emergency remote teaching with long-term online education.

References

- Ahmad, K. (1985). Computers, language learning, and language teaching. *CALICO Journal*, 3(1), 15–43.
- Aria, A., Jafari, P., & Behifar, M. (2024). Identification of factors affecting student academic burnout in online education during the COVID-19 pandemic using grey Delphi and grey-DEMATEL techniques. *Scientific Reports*, 14(1), 3989. <https://doi.org/10.1038/s41598-024-53233-7>
- Bao, W. (2020). COVID-19 and online teaching in higher education: A case study of Peking University. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2(2), 113–115. <https://doi.org/10.1002/hbe2.191>
- Bax, S. (2003). CALL—past, present and future. *System*, 31(1), 13–28. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(02\)00071-4](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(02)00071-4)
- Beauvois, M. H. (1992). Computer-assisted classroom discussion in the foreign language classroom: Conversation in slow motion. *Foreign Language Annals*, 25(5), 455–464. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1992.tb01128.x>
- Chalkiadakis, L., & Noguera, I. (2024). K-12 Teacher's Appropriation of Digital Technologies and Innovative Instruction Across EU: A Scoping Review. *International Journal of Instruction*, 17(1), 415–436. Retrieved from <https://e-iji.net/ats/index.php/pub/article/view/513>
- Chapelle, C. A. (2001). *Computer applications in second language acquisition*. Cambridge University Press.
- Chapelle, C. A. (2006). *English language learning and technology: Lectures on applied linguistics in the age of information and communication technology*. John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/llt.7>
- Chen, X., Zou, D., & Su, F. (2021). Twenty-five years of computer-assisted language learning: A topic modeling analysis. *Language Learning & Technology*, 25(3), 151–185. <http://hdl.handle.net/10125/73454>
- Chun, D. M. (1994). Using computer networking to facilitate the acquisition of interactive competence. *System*, 22(1), 17–31. [https://doi.org/10.1016/0346-251X\(94\)90037-X](https://doi.org/10.1016/0346-251X(94)90037-X)
- Corbin, J., & Strauss, A. (2014). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (4th ed.). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781452230153>
- Culduz, M. (2024). Benefits and challenges of e-learning, online education, and distance learning. In *Incorporating the human element in online teaching and learning* (pp. 1–27). IGI Global Scientific Publishing. <https://doi.org/10.4018/978-1-6684-8501-8.ch001>
- Davies, G. (2005, June). Computer assisted language learning: Where are we now and where are we going. In *Developing a pedagogy for CALL* (pp. 13–15). Keynote presented at the University of Ulster Centre for Research in Applied Languages UCALL Conference.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2015). Self-determination theory. In J. D. Wright (Ed.), *International encyclopedia of the social & behavioral sciences* (2nd ed., pp. 486–491). Elsevier. <https://doi.org/10.4135/9781473940970>
- Dhaif, H. A. (1989, July). Can computers teach languages? *English Teaching Forum*, 27(3), 17–19. <https://eric.ed.gov/?id=EJ398712>
- Dolzich, E., Dmitrichenkova, S., & Ibrahim, M. K. (2021). Using M-learning technology in teaching foreign languages: A panacea during COVID-19 pandemic era. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, 15(15), 132–144. <https://doi.org/10.3991/ijim.v15i15.24191>
- Donaldson, R. P., & Haggstrom, M. A. (2006). *Changing language education through CALL*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203958537>
- Farisa, H., Sunggingwati, D., & Susilo, S. (2023). Teachers' competencies and students' attitudes toward ICT at an EFL secondary school. *Turkish Online Journal of Distance Education (TOJDE)*, 24(3), 224–239.
- Farrah, M., & Al-Bakri, G. (2020). Online learning for EFL students in Palestinian universities during corona pandemic: Advantages, challenges and solutions. *Arab World English Journal*, 11(2), 180–197. <https://doi.org/10.24093/awej/vol11no2.13>

- Ferdig, R. E., Baumgartner, E., Hartshorne, R., Kaplan-Rakowski, R., & Mouza, C. (Eds.). (2020). *Teaching, technology, and teacher education during the COVID-19 pandemic: Stories from the field*. Association for the Advancement of Computing in Education. <https://www.learntechlib.org/p/216903/>
- Finn, J. D., & Zimmer, K. S. (2012). Student engagement: What is it? Why does it matter? In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 97–131). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_5
- Fotos, S., & Browne, C. M. (Eds.). (2013). *New perspectives on CALL for second language classrooms*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203074428>
- Fry, H., Ketteridge, S., & Marshall, S. (Eds.). (2008). *A handbook for teaching and learning in higher education: Enhancing academic practice* (3rd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203891414>
- Gruba, P. (2004). Computer assisted language learning (CALL). In *The handbook of applied linguistics* (pp. 623–648). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9780470757000.ch25>
- Hampel, R., & Stickler, U. (2005). New skills for new classrooms: Training tutors to teach languages online. *Computer Assisted Language Learning*, 18(4), 311–326. <https://doi.org/10.1080/09588220500335455>
- Hani, N. A. B. (2014). Benefits and barriers of computer assisted language learning and teaching in the Arab world: Jordan as a model. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(8), 1609–1615. <https://doi.org/10.4304/tpls.4.8.1609-1615>
- Hart, R. (1981). Language study and the PLATO system. *Studies in Language Learning*, 3(1), 1–24.
- Higgins, J., & Johns, T. (1984). *Computers in language learning*. Collins ELT.
- Holland, V. M. (1994). Lessons learned in designing intelligent CALL: Managing communication across disciplines. *Computer Assisted Language Learning*, 7(3), 227–256. <https://doi.org/10.1080/0958822940070304>
- Hubbard, P. (Ed.). (2009). *Computer assisted language learning: Critical concepts in linguistics*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203878712>
- International Telecommunication Union. (2024, November 10). *Facts and figures 2024 – Internet use*. ITU-D. <https://www.itu.int/itu-d/reports/statistics/2024/11/10/ff24-internet-use>
- Jang, H. (2008). Supporting students' motivation, engagement, and learning during an uninteresting activity. *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 798–811. <https://doi.org/10.1037/a0012841>
- Jiang, Y., Ruan, X., Feng, Z., & Jiang, P. (2023). Teachers' Perceptions of Online Teaching Do Not Differ across Disciplines: A Survey. *Sustainability*, 15(4), 3569. <https://doi.org/10.3390/su15043569>
- Karatay, Y., & Hegelheimer, V. (2021). CALL teacher training—Considerations for low-resource environments: Overview of CALL teacher training. *CALICO Journal*, 38(3), 290–311. <https://doi.org/10.1558/cj.20159>
- Kawase, A. (2006). Second language acquisition and synchronous computer mediated communication. *Studies in Applied Linguistics and TESOL*, 6(2). <https://doi.org/10.7916/salt.v6i2.1553>
- Kern, R. (1997). Technology, social interaction, and FL literacy. *Texas Papers in Foreign Language Education*, 2(2), 183–205.
- Kessler, G. (2021). Current realities and future challenges for CALL teacher preparation. *CALICO Journal*, 38(3), i–xx. <https://www.jstor.org/stable/27113741>
- Kolb, S. M. (2012). Grounded theory and the constant comparative method: Valid research strategies for educators. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, 3(1), 83–86.
- König, J., Jäger-Biela, D. J., & Glutsch, N. (2020). Adapting to online teaching during COVID-19 school closure: Teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 608–622. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1809650>
- Lee, Y., & Choi, J. (2011). A review of online course dropout research: Implications for practice and future research. *Educational Technology Research and Development*, 59(5), 593–618. <https://doi.org/10.1007/s11423-010-9177-y>

- Levy, M. (1997). *Computer-assisted language learning: Context and conceptualization*. Oxford University Press.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- Loewen, S., & Erlam, R. (2006). Corrective feedback in the chatroom: An experimental study. *Computer Assisted Language Learning*, 19(1), 1–14. <https://doi.org/10.1080/09588220600803311>
- Maxwell, J. A. (2010). Using numbers in qualitative research. *Qualitative inquiry*, 16(6), 475–482.
- Mekheimer, M. (2025). EFL teacher perceptions of student beliefs, attitudes, and motivation in online learning. *Discover Psychology*, 5(1), 42. <https://doi.org/10.1007/s44202-025-00329-4>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage Publications.
- Moorhouse, B. L., & Kohnke, L. (2021). Responses of the English-language-teaching community to the COVID-19 pandemic. *RELC Journal*, 52(3), 359–378. <https://doi.org/10.1177/00336882211053052>
- Muilenburg, L. Y., & Berge, Z. L. (2005). Student barriers to online learning: A factor analytic study. *Distance Education*, 26(1), 29–48. <https://doi.org/10.1080/01587910500081269>
- Peterson, M. (2013). *Computer games and language learning* (Digital Education and Learning series). Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137005175>
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants, part 2: Do they really think differently? *On the Horizon*, 9(6), 1–6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424843>
- Rapanta, C., Botturi, L., Goodyear, P., Guàrdia, L., & Koole, M. (2020). Online university teaching during and after the COVID-19 crisis: Refocusing teacher presence and learning activity. *Postdigital Science and Education*, 2(3), 923–945. <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00155-y>
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28(2), 147–169. <https://doi.org/10.1023/B:MOEM.0000032312.95499.6f>
- Reiser, R. A. (2001). A history of instructional design and technology: Part I: A history of instructional media. *Educational Technology Research and Development*, 49(1), 53–64. <https://doi.org/10.1007/BF02504506>
- Ryan, R. M., La Guardia, J. G., Solky-Butzel, J., Chirkov, V., & Kim, Y. (2005). On the interpersonal regulation of emotions: Emotional reliance across gender, relationships, and cultures. *Personal Relationships*, 12(1), 145–163. <https://doi.org/10.1111/j.1350-4126.2005.00106.x>
- Samarasinghe, D. A. S., Piri, I. S., & Das, O. (2025). Navigating the shift: Assessing the online learning experience and effectiveness for construction students during the COVID-19 pandemic in New Zealand. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 1–18. <https://doi.org/10.1007/s40841-025-00381-7>
- Sauro, S. (2009). Computer-mediated corrective feedback and the development of L2 grammar. *Language Learning & Technology*, 13(1), 96–120. <http://llt.msu.edu/vol13num1/sauro.pdf>
- Savaş, P. (2006). *A case study of faculty support in the distance English language teacher education program at Anadolu University in Turkey* (Unpublished doctoral dissertation). University of Florida. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/case-study-faculty-support-distance-english/docview/305327600/se-2?accountid=13014>
- Savaş, P. (2018). CALL (Computer-assisted language learning) specialists' preparation. In J. I. Lontas (Ed.), *The TESOL encyclopedia of English language teaching* (pp. 1–7). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0800>
- Shen, L., & Suwanthep, J. (2011). E-learning constructive role plays for EFL learners in China's tertiary education. *Online Submission*, 49, 1–9. <https://eric.ed.gov/?id=ED514202>
- Short, J., Williams, E., & Christie, B. (1976). *The social psychology of telecommunications*. Wiley.
- Smith, B. (2003). Computer-mediated negotiated interaction: An expanded model. *The Modern Language Journal*, 87(1), 38–57. <https://doi.org/10.1111/1540-4781.00177>

- Song, L., Singleton, E. S., Hill, J. R., & Koh, M. H. (2004). Improving online learning: Student perceptions of useful and challenging characteristics. *The Internet and Higher Education*, 7(1), 59–70. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2003.11.003>
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Sage Publications.
- Taylor, R. (1980). *The computer in the school: Tutor, tool, tutee*. Teachers College Press.
- Tosti, D. T., & Harmon, N. P. (1973). The management of instruction. *AV Communication Review*, 21(1), 31–43.
- Warschauer, M. (1996). Computer-assisted language learning: An introduction. In S. Fotos (Ed.), *Multimedia language teaching* (pp. 3–20). Logos International.
- Warschauer, M., & Healey, D. (1998). Computers and language learning: An overview. *Language Teaching*, 31(2), 57–71. <https://doi.org/10.1017/S0261444800012970>
- Wahab, N. Y. A., Rahman, R. A., Mahat, H., Hudin, N. S., Ramdan, M. R., Razak, M. N. A., & Mohd Yadi, N. N. (2024). Impacts of workload on teachers' well-being: A systematic literature review. *TEM Journal*, 13(3), 1190–1197. <https://doi.org/10.18421/TEM133-80>
- Yan, C., Shan, Y., Lu, H., Han, L., Xie, T., & Wang, W. (2024). Barriers to and facilitators of e-learning health education based on the mental workload framework: A scoping review. *Nursing & Health Sciences*, 26(4), e70006. <https://doi.org/10.1111/nhs.70006>
- Zou, B., Chen, X., & Sun, W. (2022). *K-12 teachers' perceptions of the effectiveness of online EFL teaching and learning during the COVID-19 pandemic*. *Journal of China Computer-Assisted Language Learning*, 2(1), 45–68. <https://doi.org/10.1515/jccall-2022-0003>

Ekran Ardında Öğretim: K-12 Düzeyindeki İngilizce Öğretmenlerinin Çevrim İçi Öğretim Uygulamasına İlişkin Görüşleri

Giriş

COVID-19 pandemisi, dünya genelinde eğitim sistemlerini beklenmedik bir şekilde çevrim içi ortama taşımış ve bu süreç, İngilizceyi yabancı dil olarak öğreten (EFL) öğretmenler için hem pedagojik hem de teknolojik açıdan önemli değişiklikler yaratmıştır. Türkiye’de de benzer bir dönüşüm yaşanmış, özellikle K-12 düzeyinde görev yapan öğretmenler kısa sürede çevrim içi ders verme becerileri geliştirmek zorunda kalmışlardır. Pandemi döneminde başlayan bu deneyim, pandemi sonrası dönemde de kimi kurumlarda kısmen veya tamamen devam etmiştir. Bu çalışma, yalnızca pandemi döneminde değil, aynı zamanda pandemi sonrasında da en az yedi hafta süreyle çevrim içi ders vermeye devam eden K-12 İngilizce öğretmenlerinin deneyimlerini ve algılarını incelemeyi amaçlamaktadır. Böylece, pandemi sonrası dönemde çevrim içi dil öğretiminin sürdürülebilirliği ve uygulanabilirliği hakkında derinlemesine bilgi sağlanması hedeflenmiştir.

Bu bağlamda, mevcut çalışma, pandemi döneminde ve sonrasında çevrim içi ders veren İngilizce öğretmenlerinin deneyimlerini ve algılarını incelemektedir. Özellikle bu öğretmenlerin çevrim içi öğretime geçiş ve uygulama süreçlerinde karşılaştıkları faydalar ve zorluklara odaklanılmaktadır. Çalışmada şu araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. İngilizce öğretmenlerinin çevrim içi öğretimdeki mevcut uygulamaları nelerdir?
2. Çevrim içi öğretimin İngilizce yabancı dil derslerindeki faydaları nelerdir?
3. Çevrim içi öğretimin İngilizce yabancı dil derslerindeki zorlukları nelerdir?

Literatür Taraması/Kavramsal Çerçeve

Bilgisayar Destekli Dil Öğretimi (CALL), dil eğitiminde teknolojinin kullanımını ifade eden ve uzun yıllardır gelişim gösteren bir alandır (Chapelle, 2006). Pandemi süreci, CALL uygulamalarının zorunlu ve yaygın bir şekilde benimsenmesine yol açmış, öğretmenlerin çevrim içi ders tasarımı, etkileşim yönetimi ve dijital materyal kullanımı konularında hızla uyum sağlamasını gerektirmiştir. Önceki araştırmalar, çevrim içi öğretimin esneklik, zengin kaynak kullanımı ve öğrenci özerkliğini destekleme gibi avantajları olduğunu, ancak teknik sorunlar, düşük motivasyon, yüz yüze etkileşim eksikliği ve öğretmen iş yükünün artması

gibi zorluklar içerdığını ortaya koymuştur (Hampel & Stickler, 2005; Bao, 2020; Moorhouse & Kohnke, 2021). Ayrıca, öğretmenlerin dijital yeterlik düzeylerinin, teknolojiye karşı tutumlarını ve sınıf içi uygulamalarını önemli ölçüde etkilediği vurgulanmaktadır (Zou et al., 2022).

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışma, EFL öğretmenlerinin çevrim içi öğretime ilişkin deneyim ve algılarını derinlemesine incelemek amacıyla nitel açıklayıcı örnek olay çalışması (explanatory case study) deseniyle yürütülmüştür (Yin, 2014). Örnek olay çalışması, olgunun kendi bağlamında ayrıntılı şekilde incelenmesine olanak tanımaktadır.

Katılımcılar

Araştırmaya Türkiye’deki bir özel okulda görev yapan, çevrim içi ders verme deneyimine sahip 12 İngilizce öğretmeni katılmıştır. Katılımcıların bir kısmı bu deneyimi COVID-19 sürecinde edinirken, bir kısmı pandemi sonrası gönüllü olarak çevrim içi öğretime devam etmiştir. Katılımcılar mesleki kıdemlerine göre üç gruba ayrılmıştır: 0–5 yıl (TGI), 5–10 yıl (TGII) ve 10 yıl üzeri (TGIII). Her grupta 4 öğretmen yer almış ve cinsiyet dağılımı 7 kadın, 5 erkek şeklindedir. Tüm öğretmenler en az 5 yıldır eğitim teknolojilerini kullanmakta ve evlerinde kişisel bilgisayar/laptop bulundurmaktadır.

Veri Toplama Araçları ve Süreci

Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Form, demografik bilgiler, teknoloji kullanımı, çevrim içi öğretim deneyimleri ve algılanan yarar–zorluklar üzerine bölümler içermektedir. Görüşmeler Zoom üzerinden gerçekleştirilmiş ve her bir katılımcıdan en az yedi hafta çevrim içi ders verme koşulu aranmıştır. Tüm katılımcılara gönüllü katılım ve gizlilik esaslarını içeren onam formu sunulmuştur.

Veri Analizi

Görüşme kayıtları deşifre edilerek QDA Miner Lite yazılımında analiz edilmiştir. Strauss ve Corbin’in (1990) Sürekli Karşılaştırma Yöntemi kullanılarak açık, eksenel ve seçici kodlama aşamalarında temalar oluşturulmuştur. Kodlar arasındaki ilişkiler incelenerek bulgular bütüncül şekilde yorumlanmıştır.

Etik Onay

Araştırma, Akdeniz Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu'ndan 14 Ağustos 2025 tarihinde (No: 1292276) onay almıştır.

Bulgular

Teknolojik Yeterlikler ve Çevrim içi Öğretim Deneyimine İlişkin Arka Plan Özellikleri

Görüşme sonuçlarına göre tüm katılımcılar hizmet öncesi eğitimlerinde teknoloji entegrasyonlu dersler deneyimlemiş, %71'i ise daha önce çevrim içi öğrenme tecrübesine sahipti. Katılımcıların çoğu ilköğretim düzeyinde ders vermektedir; dört kıdemli öğretmen ise farklı K-12 seviyelerinde deneyim sahibiydi. Tüm katılımcılar kişisel bilgisayara sahip olup eğitim amaçlı internet bağlantılı cihazları günlük olarak kullandıklarını belirtti. Edmodo, Moodle, Blackboard ve çevrim içi İngilizce destek materyalleri gibi araçların yanı sıra Microsoft PowerPoint ve Word gibi ofis programlarını hem yüz yüze hem çevrim içi öğretimde aktif olarak kullandıklarını ifade ettiler.

Çevrim içi öğretim sürecinde katılımcılar her sınıf için haftada üç saat senkron ders yürütmüş, buna ek olarak haftada beş saatlik kendi hızında çalışmaya dayalı asenkron etkinlikler planlamışlardır. Bu görevler, öğrenme yönetim sistemleri üzerinden yürütülen dört temel dil becerisine yönelik aktiviteleri içermektedir. Katılımcıların %84'ü çevrim içi öğretime olumlu yaklaştıklarını ve özgün materyallere erişimin kolaylığını vurguladı. Bir öğretmen (Katılımcı 4, TGIII) bu durumu şöyle ifade etti: “Öğretmen önce çevrim içi derslerde kullanılacak araçları öğrenmeli. Öğrenciler ise hem bu teknolojiyi hem de araçla sunulan dil becerisini öğrenmeli.” Bununla birlikte, bazı öğretmenler ve öğrencilerde yetersiz Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT) yeterlikleri ve sınırlı teknik altyapı gibi sorunların hayal kırıklığı yarattığını da belirttiler.

Çevrim içi İngilizce Öğretiminde Mevcut Uygulamalar

Öğretmenler çevrim içi ders tasarlarlarken genellikle yüz yüze sınıf uygulamalarını sanal ortama uyarlamaya odaklanmıştır. Katılımcılar senkron derslerde sıklıkla Zoom'un beyaz tahta, “breakout room” ve açıklama (annotation) özelliklerini kullanmış, ders içeriklerini PowerPoint sunumları, YouTube videoları ve ders kitabının etkileşimli beyaz tahta bileşenleri ile zenginleştirmiştir. Asenkron etkinliklerde Edmodo (%90) mesajlaşma ve organizasyon özellikleri nedeniyle öne çıkmıştır. Bir öğretmen, “H5P ile çok çeşitli soru türlerinde alıştırmalar hazırlayabiliyorum ama bu gerçekten zaman alıyor” (Katılımcı 5, TGII) şeklinde sürecin yoğunluğunu ifade etmiştir.

Çevrim içi İngilizce Öğretiminde Algılanan Kolaylıklar

Katılımcılar, çevrim içi İngilizce öğretiminin hem senkron hem de asenkron derslerde sunduğu çeşitli avantajları dile getirmiştir. En sık vurgulanan fayda hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin özerk biçimde öğrenebilmesi olmuştur ($n = 12$). Katılımcılar, çevrim içi ortamın öğretmenlere derslerini farklı araçlarla zenginleştirme ve öğrencilerin kendi hızlarında öğrenmelerine olanak sağladığını ifade etmiştir. Katılımcı 4 (TGIII), “Öğretmen önce kullanacağı araçları öğrenir, sonra öğrenciler de hem teknolojiyi hem de bu araçla sunulan dil becerisini öğrenir” diyerek sürecin çift yönlü öğrenme fırsatı sunduğunu vurgulamıştır. Benzer şekilde Katılımcı 3 (TGI), “Dünya çapında öğretmenleri takip ediyorum... öğrencimin yaşına uyarlamaya çalışıyorum” ifadesiyle kendi mesleki gelişimine katkısını belirtmiştir.

İkinci sırada bireysel ve ayrıntılı geri bildirim sağlama imkânı ($n = 10$) gelmiştir. Katılımcı 9 (TGI), “Bu sayede öğrenciler kendi güçlü ve zayıf yönlerinin daha farkında oluyor” derken; Katılımcı 11 (TGI) ise “Araçların verdiği geri bildirimi öğrenci değerlendirip gerekli iyileştirmeleri yapabiliyor” demiştir. Bu durum, özellikle yazılı üretim ve telaffuz gibi bireysel gelişim gerektiren alanlarda etkili bulunmuştur. Üçüncü olarak, rahat bir öğrenme ortamı yaratılması ($n = 7$) dikkat çekmiştir. Katılımcı 1 (TGII), “Geri bildirimi gece-gündüz sınırlaması olmadan verebiliyorum... öğrenci müsait olduğunda üzerinde çalışabiliyor” derken; Katılımcı 2 (TGIII) “Ne zaman, nerede ve nasıl çalışacağına dair özgürlük, öğrenciyi hem rahatlatıyor hem de motive ediyor” ifadesini kullanmıştır. Motivasyon artışı ($n = 5$) da bir başka avantaj olarak öne çıkmıştır. Katılımcı 11 (TGI), “Günlük rutitime birçok şeyi sığdırabiliyorum... bu beni motive ediyor” derken; Katılımcı 6 (TGIII) “Belge paylaşımı, internet kullanımı, breakout rooms... sanal sınıfta bunların hepsini yapabilmek çok heyecan vericiydi” diyerek teknolojik imkânların ders motivasyonunu artırdığını belirtmiştir.

Son olarak, pratiklik ve erişim kolaylığı ($n = 4$) avantaj olarak dile getirilmiştir. Katılımcı 12 (TGIII), “Tek gereken internet bağlantısı ve bilgisayar... herkes aynı anda aynı sayfada ilerleyebiliyor” demiş; Katılımcı 7 (TGI) ise “Kaynaklara anında ulaşmak ve hızlıca çözüm üretmek çok kolay” diyerek çevrim içi ortamın zaman kazandırıcı yönünü vurgulamıştır.

Bazı katılımcılar, pandemi sonrası yüz yüze veya çevrim içi öğretim arasında seçim şansı verilse çevrim içi öğretimi tercih edebileceklerini söylemiştir. Bunun nedenleri arasında öğrencilerin otantik kaynaklardan dinleme, okuma, yazma ve konuşma becerilerini geliştirebilmesi, zaman ve mekândan bağımsız öğrenme fırsatı bulması öne çıkmıştır.

Çevrim içi İngilizce Öğretiminde Algılanan Zorluklar

Katılımcılar, çevrim içi İngilizce öğretiminde çeşitli zorluklar yaşadıklarını bildirmiştir. En sık dile getirilen sorun, öğretmen-öğrenci arasındaki duygusal etkileşimin yetersiz olmasıdır ($n = 12$). Fiziksel sınıflarda doğal olarak gelişen jest, mimik ve anlık iletişim, çevrim içi ortamda çoğu zaman sağlanamamaktadır. Katılımcı 8 (TGII), “Gerçek sınıfta öğrencileri

birçok açıdan gözlemleyebilirsiniz... çevrim içi ortamda bu çok zor” derken; Katılımcı 4 (TGII), “Kameralar kapalı olunca robot gibi konuşuyoruz” ifadesiyle bu iletişim boşluğunu vurgulamıştır. Başka bir öğretmen ise “Kameralar kapalı olduğu için jestler, mimikler yok... bu durum yanlış anlamalara ve öğrencinin yabancılaşmasına yol açabiliyor” demiştir. Bu durum, öğrencilerin dil öğretiminde sosyal bağ kurma fırsatlarını da azaltmıştır.

Teknik aksaklıklar ($n = 11$) ikinci sırada yer almış; geç bağlanma, donma, internet kesintisi ve cihaz arızaları ders akışını sık sık bölmüştür. Katılımcılardan biri, “Bazı öğrenciler derse zamanında gelse de, diğerleri 5–10 dakika sadece giriş yapmak veya teknik sorunları çözmekle uğraşıyor” diyerek bu durumun sürekliliğine dikkat çekmiştir. Bir diğeri ise “Zoom donduğunda veya kamera çalışmadığında yardım isteyen öğrencilere karşı çaresiz hissediyoruz” sözleriyle öğretmenin sınırlı müdahale imkanını vurgulamıştır.

Artan iş yükü ($n = 10$) de önemli bir sorun olarak öne çıkmıştır. Katılımcılar, ders planlarının yeniden düzenlenmesi, içeriklerin azaltılması, materyallerin çevrim içi formata uyarlanması ve yeni teknolojilerin öğrenilmesinin önceki dönemlere kıyasla çok daha fazla zaman aldığını belirtmiştir. Katılımcı 7 (TGI) “Bir yandan yeni araçları öğrenmeye çalışıyor, bir yandan da ders materyallerini buna uyarlıyoruz... bu süreçte toplantılar ve seminerler hiç olmadığı kadar arttı” demiştir.

Öğrencilerin özerklik eksikliği ($n = 9$) de öğretmenler için zorlayıcı olmuştur. Bazı öğretmenler, öğrencilerin çevrim içi dersleri “okul zamanı” değil, “tatil zamanı” gibi gördüğünü ve derse odaklanmakta zorlandığını ifade etmiştir. Katılımcı 7 (TGI) bu durumu, “Bazılarının dinlemediğini veya dikkatini vermediğini biliyorum” şeklinde dile getirmiştir.

Son olarak, özellikle 8. sınıflarda düşük katılım ($n = 8$) öne çıkmıştır. Katılımcı 11 (TGI), “Katılımı artırmak için bildiğim tüm taktikleri kullanıyorum. Soru soruyorum, cevap gelmiyor. İsim söyleyince ya sessizlik oluyor ya da ‘Mikrofonum çalışmıyor’ mesajı geliyor” sözleriyle yaşanan motivasyon sorununu anlatmıştır. Bazı öğretmenler, bunun çevrim içi ortamda konuşma sırasının nasıl işleyeceğine dair kuralların yerleşmemiş olmasından kaynaklandığını da belirtmiştir.

Sonuç/ Tartışma

Araştırma bulguları, çevrim içi EFL öğretiminin pedagojik esneklik, zengin kaynak kullanımı ve öğrencilerin bağımsız çalışma becerilerini geliştirme potansiyeline sahip olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, sosyal etkileşim eksikliği, motivasyon sorunları, teknik aksaklıklar ve artan iş yükü gibi zorluklar, öğretmenlerin deneyimlerinde belirgin şekilde ortaya çıkmıştır. Bu durum, önceki literatürde dile getirilen avantaj ve sınırlılıklarla uyumludur (Hampel & Stickler, 2005; Bao, 2020; Moorhouse & Kohnke, 2021). Katılımcıların

teknolojiye karşı olumlu tutumları, yüksek dijital yeterlikleri ile ilişkili görünmektedir. Ancak bu durum, dijital yeterlik düzeyi düşük öğretmenlerin deneyimlerinin farklı olabileceğini düşündürmektedir. Ayrıca, çevrim içi ortamda öğrenci etkileşimini artırmak için senkron ve asenkron stratejilerin dengeli şekilde kullanılmasının kritik olduğu vurgulanmıştır.

Araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Çalışmanın tek bir özel okul bağlamında yürütülmesi, küçük bir örnekleme ($n = 12$) dayanması, yalnızca öz-bildirim verilerinin kullanılması ve katılımcıların yüksek dijital yeterlik düzeyine sahip olması bulguların genellenebilirliğini kısıtlamaktadır. Gelecekteki çalışmaların daha geniş ve farklı bağlamlardan örneklemlerle yürütülmesi, öz-bildirim verilerinin sınıf gözlemleri veya öğrenci görüşleri ile desteklenmesi, acil uzaktan eğitim ile uzun dönemli çevrim içi eğitim deneyimlerinin karşılaştırılması ve öğretmen eğitim programlarında hem pedagojik hem de teknik becerilerin bütüncül olarak ele alınması önerilmektedir.

APPENDIX

A: SEMI-STRUCTURED INTERVIEW QUESTIONS FOR THE TEACHERS

PART A

1. What's your name?
2. How long have you been teaching English?
3. Which grade levels have you taught so far?
4. Do you have your computer at home?

PART B

5. How long have been using instructional technologies?
6. During your pre-service did you get technology integrated classes?
7. During your pre-service teaching, did you experience learning online?
8. What was your initial attitude to online teaching before you start it? a) Positive b) Negative c) Neutral

9. Give three adjectives to describe your experience with online teaching.
10. Which tools are you using to teach online?

PART C

11. What are the differences between teaching online and teaching face to face?
12. What are the benefits of teaching online?
13. What are the challenges of teaching online?
14. How motivating is it to instruct EFL online?
15. How effective is it to instruct EFL online?
16. To what extent is it useful to teach online?
17. What are your suggestions to the teachers teaching online?
18. How has your attitude changed after experiencing the online teaching?
19. Do you have any other comments, questions, or suggestions about the topic?
20. In the light of your experience so far, if you had the chance to choose between online teaching or face to face teaching after this pandemic situation ended, which one would you choose? Why?

EGİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERGİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 17 / Sayı: 33 / Yaz 2026

JOURNAL of EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol: 17 / No: 33 / Summer 2026

Sendikalarda Adalet Algısının İş Performansı Üzerine Etkisinde Psikolojik İyi Oluşun Aracılık Rolü: Memur Sendikaları Konfederasyonu Çalışanları Üzerinde Bir Araştırma

The Mediating Role of Psychological Well-Being in the Effect of Perceived
Justice in Unions on Job Performance: A Study on Employees of the
Confederation of Public Employees' Unions

Makale Türü (Article Type): Araştırma (Research)

Ali DENİZ
Alper Bahadır DALMIŞ

www.dergipark.gov.tr/eibd
eibd@eibd.org.tr

Sendikalarda Adalet Algısının İş Performansı Üzerine Etkisinde Psikolojik İyi Oluşun Aracılık Rolü: Memur Sendikaları Konfederasyonu Çalışanları Üzerinde Bir Araştırma*

Ali DENİZ¹

Alper Bahadır DALMIŞ^{**2}

DOI: 10.58689/eibd.1854413

Öz: Bu çalışma, kamu görevlileri sendikacılığı bağlamında, sendikalarda adalet algısının iş performansı üzerindeki etkisini ve bu ilişkide psikolojik iyi oluşun aracılık rolünü incelemeyi amaçlamaktadır. Türkiye’de kamu görevlileri sendikacılığı, işçi sendikacılığına kıyasla akademik literatürde daha az incelenmiş ve eksik kalan bir alan olarak dikkat çekmektedir. Araştırmada betimsel ve ilişkisel tarama modeli benimsenmiş ve yapısal eşitlik modellemesi (YEM) gibi doğrulayıcı analiz yöntemleri kullanılmıştır. Örnekleme, Memur-Sen’e bağlı hizmet kolu sendikalarında görev yapan 395 kişiden rastgele seçilen 216 katılımcıdan oluşmaktadır. Analizler, SPSS ve AMOS programlarıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulguları, örgütsel adalet algısının iş performansı ve psikolojik iyi oluş üzerinde doğrudan ve anlamlı bir etkisi olduğunu ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, psikolojik iyi oluşun bu etkide aracılık rolü oynamadığı tespit edilmiştir. Psikolojik iyi oluşun örgütsel adalet algısı ile güçlü bir pozitif ilişkiye sahip olduğu, ancak iş performansı üzerinde anlamlı bir etki yaratmadığı görülmüştür. Bu durum, psikolojik iyi oluşun iş performansını doğrudan etkileyen bir aracı değişken olarak değil, adalet algısının bireysel refah üzerindeki etkisini güçlendiren bir unsur olarak işlev gördüğünü göstermektedir. Elde edilen bulgular, sendika yöneticileri ve politika belirleyiciler için çalışanların adalet algısını artırmaya yönelik stratejiler geliştirilmesi konusunda faydalı ipuçları sunabilir.

Anahtar kelimeler: Sendika, örgütsel adalet, iş performansı, psikolojik iyi oluş.

Geliş Tarihi: 02.01.2026; Kabul Tarihi: 27.02.2026

Kaynakça Gösterimi: Deniz, A., & Dalmiş, A. B. (2026). Sendikalarda adalet algısının iş performansı üzerine etkisinde psikolojik iyi oluşun aracılık rolü: Memur sendikaları konfederasyonu çalışanları üzerinde bir araştırma. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 17(33), 29-50

1 Memur-Sen, Ankara, alideniz02@gmail.com, ORCID: 0009-0007-9915-311X

2 Doç. Dr., Türk Hava Kurumu Üniversitesi, Ankara, alperdalmiş@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-9069-3917

*İkinci yazar sorumluluğunda birinci yazar tarafından hazırlanan ‘Sendikalarda örgütsel adalet algısının iş performansı üzerindeki etkisinde psikolojik iyi oluşun aracılık rolü: Memur Sendikaları Konfederasyonu çalışanları üzerinde bir araştırma’ isimli yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

**Sorumlu yazar, alperdalmiş@hotmail.com

Giriş

Küreselleşme, dijitalleşme ve toplumsal dönüşümler, yönetim anlayışlarında köklü bir değişimi de beraberinde getirmiştir. Geleneksel yönetim yaklaşımları, üretkenlik ve verimlilik gibi nicel hedeflere odaklanırken, modern yönetim anlayışları, çalışanların sosyal, psikolojik ve duygusal gereksinimlerini giderek daha fazla dikkate almaktadır (Yılmaz ve Altınkurt, 2012). Bu dönüşüm, yalnızca işletme yönetiminde değil, çalışanların haklarını savunmayı ve refahlarını artırmayı hedefleyen sendikal yapıların rollerinde de derin etkiler yaratmıştır (Çelik ve Uğurlu, 2019). Özellikle küreselleşmenin etkisiyle artan rekabet ortamında, iş yerlerinde insan odaklı politikaların benimsenmesi gerekliliği ön plana çıkmaktadır. Türkiye gibi ekonomik ve toplumsal dönüşüm süreçleri içinde yer alan ülkelerde ise sendikaların çalışanların sosyal ve psikolojik refahına yönelik rollerinin önemi giderek artmaktadır (Ayça, 2023).

Türkiye’de sendikalar, geleneksel olarak toplu iş sözleşmeleri aracılığıyla ekonomik hakların korunması ve çalışma koşullarının iyileştirilmesi amacıyla faaliyet göstermiştir (Çelik ve Uğurlu, 2019). Ancak son yıllarda, çalışma yaşamında bireysel refahın daha fazla önem kazanmasıyla birlikte, sendikaların yalnızca ekonomik hakları savunan bir yapı olmaktan çıkarak, çalışanların psikolojik iyi oluşlarını desteklemeyi hedefleyen politikalar geliştirmesi gereklilik haline gelmiştir (Eren, 2020). Türkiye’nin önde gelen sendikalarından biri olan Memur-Sen, üyelerinin örgütsel adalet algısını güçlendiren, iş performansını artıran ve psikolojik refahını destekleyen uygulamalar geliştirmeye yönelik yeni yaklaşımları benimsemektedir (Memur-Sen, 2023). Bu bağlamda, sendikaların örgütsel adaleti teşvik eden ve çalışanların yaşam kalitesini artıran politikalar geliştirme kapasitelerinin değerlendirilmesi hem akademik hem de pratik açıdan önemli bir ihtiyaçtır.

Adalet kavramı, tarih boyunca insanlık için toplumsal yaşamın düzenleyici bir unsuru olarak görülmüştür. Adaletin toplum içerisindeki rolü, ilk olarak Antik Yunan felsefesinde Sokrates, Platon ve Aristoteles gibi düşünürler tarafından ele alınmıştır. Orta Çağ’a gelindiğinde ise adalet düşüncesi daha çok dini öğretilerle iç içe geçmiştir. Örgütsel adalet ise adalet kavramının iş yaşamında uygulanışını incelemektedir. Bu kavram, çalışanların iş yerinde adil bir muamele görmesini sağlamak amacıyla geliştirilmiş teorileri kapsar. Örneğin, klasik yönetim teorilerinden Taylor ve Weber, adaletin iş yerinde sağlanmasının önemine dikkat çekmişlerdir. Taylor, çalışanların emeğinin karşılığını almasını savunurken, Weber, liyakat ve eşitlik temelinde bir terfi sistemi önererek örgütlerde adaletin sağlanabileceğini belirtmiştir (Greenberg ve Bies, 1992). Greenberg (1987), örgütsel adaletin üç temel boyuttan oluştuğunu belirtmiştir.

- **Dağıtım adaleti**, çalışanların iş yerinde elde ettikleri ödüllerin adil bir şekilde paylaşıldığına dair algılarını ifade eder. Bu boyut, çalışanların çabalarının karşılığında aldıkları ödüllerin dengeli bir şekilde sunulması gerekliliğini vurgular (Folger ve Cropanzano, 1998).

- **Süreç adaleti**, karar alma süreçlerinin şeffaf, tarafsız ve güvenilir olmasını ifade eder. Adil süreçlerin, çalışanların örgüte olan güvenini artırdığı ve örgütsel bağlılığı güçlendirdiği belirtilmektedir (Leventhal, 1980; Thibaut ve Walker, 1975).
- **Etkileşim adaleti** ise, yöneticilerin çalışanlarla olan iletişimlerinde sergiledikleri saygı ve nezaketi kapsamaktadır. Bu boyut, çalışanların kendilerini değerli hissetmelerini sağlayarak örgüt içindeki ilişkileri güçlendiren bir unsurdur (Bies ve Moag, 1986).

Örgütsel adaletin iş yerindeki etkileri üzerine yapılan araştırmalar, adalet algısının iş tatmini, bağlılık ve performans üzerindeki belirleyici rolünü açıkça ortaya koymaktadır. Çalışanlar iş yerinde adil bir şekilde muamele gördüklerinde örgüte olan bağlılıklarının arttığı, işten ayrılma niyetlerinin azaldığı ve daha yüksek bir motivasyonla çalıştıkları gözlemlenmiştir (Cohen-Charash ve Spector, 2001; Colquitt vd., 2001). Türkiye’de yapılan çalışmalarda, adalet algısının iş tatmini ve bağlılık üzerindeki olumlu etkileri desteklenmiştir (Çelik ve Acar, 2011; Ertürk, 2009). Örneğin, Ertürk (2009), adil bir iş ortamının çalışanların örgütsel bağlılık düzeylerini artırarak işten ayrılma eğilimlerini azalttığını göstermiştir. Adaletin eksik olduğu iş yerlerinde ise çalışanların düşük motivasyon, düşük performans ve işten ayrılma eğilimi gibi olumsuz davranışlar sergiledikleri belirlenmiştir. Adaletsizlik algısının iş yerinde çalışanların stres düzeylerini artırdığı ve tükenmişlik gibi olumsuz sonuçlara yol açtığı vurgulanmaktadır (Karakaş ve Çelik, 2017).

Örgütsel adalet, çalışanların iş yerindeki süreçlere, ilişkilere ve kaynak dağıtımına yönelik algılarında adil bir yaklaşım olup olmadığını değerlendirmelerine dayanır (Greenberg, 1987; Özkalp ve Kirel, 2016). Bu kavram, iş yerindeki davranışların yalnızca bireysel boyutta değil, örgütsel düzeyde de nasıl algılandığını yansıtarak, çalışanların iş yerindeki tutum ve davranışlarını şekillendiren temel unsurlardan biri haline gelmiştir (Colquitt vd., 2001; Eren, 2020). Adalet algısı yalnızca sonuçlarla sınırlı olmayıp, süreçlerin nasıl yürütüldüğüne de bağlıdır (Leventhal, 1980; Özkalp ve Kirel, 2016). Karar alma süreçlerinde şeffaflık, tutarlılık ve çalışanların görüşlerinin dikkate alınması, adalet algısının oluşumunda kritik bir rol oynar (Eren, 2020). Çalışanlar, kendileriyle ilgili alınan kararlara katılım sağlayabildiklerinde, sürecin adil olduğuna dair daha güçlü bir inanç geliştirirler (Yılmaz ve Altınkurt, 2012). Öte yandan, süreçlerdeki keyfi uygulamalar veya yeterince açıklanmayan kararlar, prosedürel adalet algısını zedeleyebilir (Aksoy Kürü ve Köksal, 2021). Bu da çalışanların, iş yerindeki otoriteye olan güvenini azaltarak örgütsel bağlılığını zayıflatabilir (Güney, 2018).

İş performansı kavramının kökenleri, 20. yüzyılın başlarına kadar uzanmakta ve modern iş yönetimindeki yerini sanayi devrimiyle birlikte almaktadır (Barutçugil, 2006; Taylor, 1911). Bu dönemde, Frederick Taylor’ın bilimsel yönetim ilkeleri, çalışanların görevlerini standartlaştırma ve iş bölümü yapma önerileriyle verimliliği artırmayı hedeflemiştir (Eren ve Hayatoğlu, 2011). Taylor’ın çalışmaları, iş performansının yalnızca bireysel çaba değil, bilimsel yöntemlerle yönetilmesi gerektiğini vurgulamış ve işletmelerde verimliliği artırmak

için bu yaklaşımlar benimsenmiştir (Demirel, 2014). İkinci Dünya Savaşı sonrasında hızlanan sanayileşme ve küresel rekabetin artması, iş performansını daha geniş kapsamlı olarak ele alma ihtiyacını doğurmuştur (Fonkeng, 2018; Gürbüz ve Mert, 2009). Bu dönemde organizasyonlar, çalışanların bireysel performanslarını işletme hedeflerine katkıları açısından değerlendirme gereksinimi duymuş ve performans yönetimi sistemleri daha yaygın hale gelmiştir (Colquitt vd., 2001; Greenberg, 1993). İş performansının yalnızca bireysel başarıyı değil, organizasyonun genel verimliliğine olan katkısı da içermesi gerektiği kabul edilmiş ve bu doğrultuda performans yönetim sistemleri geliştirilmiştir (Turunç ve Çelik, 2010). İşletmeler, genel organizasyonel hedeflerine ulaşmak ve uzun vadede sürdürülebilir bir başarı sağlamak için çalışanların performansını etkili bir şekilde yönetmeye ihtiyaç duyar. Çalışanların iş süreçlerinde gösterdikleri başarı düzeyi, örgütsel hedeflerin gerçekleşmesinde ve işletmenin rekabet gücünün artırılmasında kritik bir rol oynar. Bu nedenle, performans değerlendirme sistemleri, işletmelerin verimliliğini, etkinliğini ve pazarda rekabet gücünü artırmaya yönelik stratejik bir araç olarak öne çıkmaktadır (Özdevecioğlu ve Kanıgür, 2009).

Örgütlerde iş performansı değerlendirmesi, çalışanların bireysel yetkinliklerinin, iş sonuçlarına olan katkılarının ve örgüt hedeflerine uygunluklarının sistematik bir şekilde analiz edilmesini amaçlayan stratejik bir yönetim aracıdır (Bingöl, 2016). Özellikle rekabetin yüksek olduğu günümüz iş dünyasında, performans değerlendirme yalnızca çalışanların performans seviyelerini ölçmekle kalmaz, aynı zamanda örgütün hedeflerine ulaşma yolunda etkinliğini artırmak için gerekli geri bildirimleri sağlar (Ergenekon Arslan vd., 2016). Performans değerlendirme süreci, çalışanların potansiyellerini etkin bir biçimde kullanmalarını sağlarken, onların örgüte olan bağlılıklarını da güçlendirir (Sabuncuoğlu, 2013).

Adalet kavramı çalışanların iş performansını doğrudan etkileyen önemli bir unsurdur. Adaletin sağlandığı bir iş ortamında çalışanlar, kendilerini değerli hisseder, işlerine daha fazla bağlılık gösterir ve daha yüksek bir motivasyonla çalışırlar (Colquitt vd., 2001). Örgütsel adalet algısı, çalışanların yalnızca bireysel performanslarını değil, aynı zamanda ekip çalışması ve örgütsel bağlılık gibi kritik unsurları da olumlu yönde etkiler (Eren, 2020). Çalışanlar, iş yerinde adil bir yönetim anlayışıyla karşılaştıklarında, işlerini daha yüksek bir özveriyle yapma eğilimindedirler (Yılmaz ve Altinkurt, 2012). Adaletin iş performansına olan etkisi, adaletin algılanma biçimine göre farklılık gösterebilir. Örneğin, kaynakların ve ödüllerin adil bir şekilde dağıtıldığını düşünen çalışanlar, çabalarının karşılığını aldıklarına inanarak performanslarını artırır (Leventhal, 1980). Sonuç olarak, adalet ile iş performansı arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır (Colquitt vd., 2001). Adalet algısının yüksek olduğu bir iş ortamında, çalışanların motivasyonu, iş tatmini ve performansı artarken; adalet algısının düşük olduğu bir ortamda bu unsurlar olumsuz etkilenmektedir (Greenberg, 1987).

Psikolojik iyi oluş, bireyin yaşamında kendini gerçekleştirme, anlam bulma ve sağlıklı ilişkiler kurma gibi çok boyutlu hedeflere ulaşmayı kapsayan bir kavramdır (Kuzgun,

2020). Tarihsel temelleri Antik Yunan dönemine kadar uzanan bu olgu, mutluluk ve yaşam kalitesine dair felsefi tartışmalarda ele alınmıştır (Çelik, 2021). Günümüzde psikolojik iyi oluş, yalnızca mutlulukla sınırlı olmayıp, bireyin hayatına anlam katması, topluma fayda sağlaması ve kişisel gelişim gibi çok yönlü bir yapıya sahiptir (Şahin, 2017). Ryan ve Deci (2001), psikolojik iyi oluşu Öz-Belirleme Teorisi kapsamında açıklayarak, bireyin üç temel ihtiyacını vurgulamaktadır: özerklik, yeterlilik ve ilişkililik (Çelik, 2021; Yılmaz ve Ekinci, 2022). Bu ihtiyaçların karşılanması, bireyin psikolojik iyi oluşunu artırırken, yaşam doyumunu ve motivasyonunu da güçlendirmektedir (Demir, 2018; Kuzgun, 2020; Ryan ve Deci, 2001). Literatürde, bu kavramın iş yaşamında ve örgütsel bağlamda önemi de sıklıkla vurgulanmaktadır (Çelik, 2021; Demir, 2018). Yüksek psikolojik iyi oluşa sahip bireylerin işlerine kolayca motive oldukları, daha yüksek performans sergiledikleri ve yaratıcı problem çözme yeteneklerinin arttığı belirtilmiştir (Kuzgun, 2020; Şahin, 2017). Bu durum, çalışanların hem kendilerine hem de bağlı bulundukları organizasyonlara daha fazla katkı sağlamalarına imkân tanır (Çelik, 2021; Demir, 2018). Psikolojik iyi oluş, özellikle iş yaşamında çalışanlar ve yöneticiler açısından farklı önemler taşır. Örneğin, Demir'in (2018) çalışmasında, psikolojik iyi oluş düzeyi yüksek çalışanların daha yüksek örgütsel bağlılık gösterdiği ve bu durumun örgüt içi verimliliği artırdığı ifade edilmiştir (Demir, 2018). Benzer şekilde, Çelik (2021), psikolojik iyi oluşun iş tatmini ile güçlü bir ilişki içinde olduğunu ve bu ilişkinin bireyin iş performansını artırdığını ortaya koymuştur. İş yaşamında psikolojik iyi oluşun artırılması, bireylerin karar alma süreçlerinde daha rasyonel davranmasını ve stresle başa çıkma becerilerinin güçlenmesini sağlar (Şahin, 2017). Psikolojik iyi oluş, bireysel mutluluk ve anlam arayışını desteklemenin yanı sıra sosyal ilişkilerin ve yaşam standartlarının geliştirilmesi ile de doğrudan ilişkilidir. Bu bağlamda, psikolojik iyi oluşu etkileyen unsurlar beş temel kategori olmak üzere bireysel, sosyal, çevresel, duygusal ve örgütsel olarak değerlendirilir.

Psikolojik iyi oluş ile örgütsel adalet arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır (Judge ve Colquitt, 2004). Adalet algısının yüksek olduğu iş yerlerinde, çalışanların psikolojik iyi oluşları artmakta, bu da iş tatmini, bağlılık ve verimlilik gibi unsurları olumlu yönde etkilemektedir. Örgütlerin adalet algısını güçlendiren politikalar benimsemesi hem bireysel refahı artırmak hem de örgütsel başarıyı sağlamak açısından kritik bir önem taşımaktadır (Eren, 2020). İşletmelerin çalışan verimliliğini artırma isteği, çalışanların psikolojik iyi oluş düzeyinin önemini giderek daha belirgin hale getirmiştir. Araştırmalar, yüksek psikolojik iyi oluş seviyesine sahip çalışanların işlerine daha bağlı olduklarını ve daha yüksek performans gösterdiklerini ortaya koymaktadır (Karlı, 2018). Türkiye’de bu alanda yapılan çalışmalar da, çalışanların iyi oluş düzeylerinin artmasının iş tatmini ve işletmelerin rekabet gücü üzerinde olumlu etkiler yarattığını göstermektedir. Örgütsel adalet, iş performansı ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişki, sürekli olarak birbirini destekleyen bir döngü oluşturur. Adalet algısının güçlenmesi, bireylerin psikolojik iyi oluşlarını artırır; bu durum iş süreçlerine olumlu yansırken, aynı zamanda daha adil bir iş ortamının da inşasını teşvik eder.

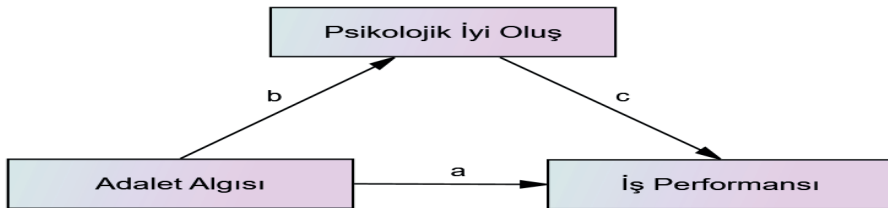
Araştırmanın Hipotezleri

Araştırmada geliştirilen hipotezler, örgütsel adalet, psikolojik iyi oluş ve iş performansı arasındaki ilişkilere odaklanmaktadır. Bu kavramsal ilişki, araştırmanın temel hipotezlerini ve modelini oluşturmaktadır. Literatür ve teorik çerçeveden elde edilen bulgular ışığında, üç ana hipotez ve bu hipotezlerin alt boyutlarını içeren alt hipotezler geliştirilmiştir. Araştırmanın hipotezleri, aşağıda detaylı bir şekilde sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırma Hipotezleri

Hipotez	İlişki
H1	Örgütsel adaletin iş performansı üzerinde olumlu etkisi vardır.
H2	Örgütsel adaletin Psikolojik iyi oluş üzerinde olumlu etkisi vardır.
H3	Psikolojik iyi oluşun, örgütsel adaletin iş performansı üzerindeki etkisinde aracılık rolü vardır.

Araştırmada ele alınan “örgütsel adalet”, “psikolojik iyi oluş” ve “iş performansı” arasındaki kavramsal ilişkiler aşağıda Şekil 1.’de sunulan model çerçevesinde görselleştirilmiştir:



Şekil 1. Araştırmanın Modeli

Yöntem

Bu çalışmanın temel amacı, Memur-Sen Konfederasyonu ve bağlı hizmet kolu sendikalar bünyesinde çalışanların iş performansı üzerindeki örgütsel adalet algısını ve bu algının psikolojik iyi oluş aracılığıyla nasıl şekillendiğini sistematik bir yaklaşımla incelemektir. Örgütsel adaletin çalışanların iş performansı üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkilerini değerlendirmek, bu etkilerin psikolojik iyi oluş gibi bireysel faktörler aracılığıyla nasıl güçlendiğini anlamak bu araştırmanın ana odak noktasıdır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Türkiye genelinde kamu sendikacılığı alanında faaliyet gösteren ve yetkili konfederasyon statüsüne sahip olan Memur-Sen Konfederasyonu'na bağlı hizmet kolu sendikalarının çalışanları oluşturmaktadır. Evren, Memur-Sen bünyesinde çeşitli hizmet kollarında görev yapan toplam 395 çalışandan oluşmaktadır. Veri toplama süreci gönüllülük esasına dayandığından, tüm evrene ulaşmak hedeflenmiş ancak katılım sınırlı kalmıştır ve bu nedenle araştırmanın örnekleme, rastgele örnekleme yöntemi ile seçilmiş 216 katılımcıyı içermektedir. Araştırma örnekleminin demografik özellikleri ve yüzdelik oranları Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. Demografik Özelliklerinin Dağılımları

	Kişi Sayısı (n=216)	Yüzde (%)
Cinsiyet		
Erkek	79	36,6
Kadın	137	63,4
Yaş Grubu		
22-30 yaş	53	24,5
31-40 yaş	82	38,0
41 ve üzeri yaş	81	37,5
Eğitim Durumu		
Lise	72	33,3
Ön Lisans	32	14,8
Lisans	99	45,8
Lisans Üstü	13	6,0
Halen Çalışılan Kurumdaki Çalışma Süresi		
1 yıldan az	29	13,4
1-3 yıl	66	30,6
4-7 yıl	64	29,6
8 yıl ve üzeri	57	26,4
Haftalık Çalışma Süresi		
40 saat ve altı	120	55,6
41-45 saat	55	25,5
46-50 saat	19	8,8
51 saat ve üzeri	22	10,2
Medeni Durum		
Bekâr	66	30,6
Evli	150	69,4
Halen Görev Yapılan Kurumda Tam Zamanlı Çalışma Durumu		
Hayır	1	0,5
Evet	215	99,5

Tablo 2 incelendiğinde; araştırmaya katılan çalışanların %36,6'sı (n=79) erkek, %63,4'ü ise (n=137) kadındır. Çalışanların %24,5'i (n=53) 22-30 yaş aralığında iken %38,0'ı (n=82) 31-40 yaş aralığında, %37,5'i (n=81) 41 yaş ve üzerindedir. Çalışanların %33,3'ü (n=72) lise mezunu iken %14,8'i (n=32) ön lisans, %45,8'i (n=99) lisans, %6,0'ı (n=13) ise lisans üstü mezunudur. Çalışanların %13,4'ünün (n=29) halen çalışmakta olduğu kurumdaki çalışma süresi 1 yıldan az iken %30,6'sı (n=66) 1-3 yıl, %29,6'sı (n=64) 4-7 yıl, %26,4'ü (n=57) ise 8 yıl ve üzerindedir. Çalışanların %55,6'sının (n=120) haftalık çalışma süresi 40 saat ve altında iken %25,5'inin (n=55) 41-45 saat, %8,8'inin (n=19) 46-50 saat, %10,2'sinin (n=22) ise 51 saat ve üzerindedir.

Medeni durum açısından çalışanların %30,6'sı (n=66) bekar, %69,4'ü (n=150) ise evlidir. Tam zamanlı çalışma durumlarına bakıldığında, katılımcıların %99,5'i (n=215) halen görev yaptığı kurumda tam zamanlı çalışırken, yalnızca %0,5'i (n=1) tam zamanlı çalışmamaktadır.

Ölçme Araçları

Araştırmada çalışanların örgütsel adalet algıları, Colquitt (2001) tarafından tasarlanan ve Türkçe'ye Özmen vd. (2007) tarafından uyarlanan 20 maddelik Örgütsel Adalet Ölçeği ile ölçülmüştür. Bu ölçek, örgütsel adalet algısının dört boyutunu (işlemsel adalet, dağıtım adaleti, kişiler arası adalet ve bilgisel adalet) birleştiren kapsamlı bir araçtır. Modelde yapılacak olası değişiklikler için ki-kare düşüş değerleri ("M.I." değerleri) incelenmiştir. Farklı boyutlar ile yüksek "M.I." değeri üreten 8 madde incelenerek sırayla ölçekten çıkarılmıştır (I1, I5, I6, I7, II4, IV5, IV8, V1).

İşgören performansı ölçeği, Sigler ve Pearson (2000) tarafından kullanılan ve Kirkman ve Rosen (1999)'dan alınan dört ifadeden oluşan ölçek ile ölçülmüştür. Performans ölçeği, daha önce Kirkman ve Rosen (1999) ile Sigler ve Pearson (2000) tarafından yapılan çalışmalarda uygulanmış ve ölçeğin tüm değişkenleri için kabul edilebilir güvenilirlik düzeyi olan 0,70 Cronbach α değerinin üzerinde sonuçlar elde edilmiştir (Çöl, 2008).

Psikolojik iyi oluşu ölçmek için Diener ve diğerleri (1985) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye Köker (1991) tarafından uyarlanan Yaşam Doyumu Ölçeği kullanılmıştır. Toplam 5 ifadeden oluşan bu ölçek, bireylerin yaşamdan duydukları memnuniyet seviyesini ölçmektedir. Beşli Likert tipi formatta hazırlanan ölçek, katılımcıların genel mutluluk algılarını değerlendirmektedir (Polat Dede ve Türkmen, 2019). Türkçe uyarlama çalışmaları sonucunda ölçeğin geçerlilik ve güvenilirliği kanıtlanmıştır. Araştırmada, psikolojik iyi oluşun örgütsel adalet algısı ve iş performansı üzerindeki etkilerini analiz etmek için bu ölçek kullanılmıştır.

Örgütsel Adalet Algısı, İş Performansı ve Psikolojik İyi Oluş Ölçeklerinin güvenilirliğini belirlemek amacı ile Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Ölçeklerin Cronbach Alfa İç Tutarlılık Katsayıları

Ölçekler	Madde Sayısı	Cronbach Alfa (α)	Güvenilirlik Düzeyi
Örgütsel Adalet Algısı Ölçeği	12	0,947	Yüksek Derecede Güvenilir
İşlemsel Adalet	3	0,872	Yüksek Derecede Güvenilir
Dağıtım Adaleti	3	0,870	Yüksek Derecede Güvenilir
Kişilerarası Adalet	3	0,962	Yüksek Derecede Güvenilir
Bilgisel Adalet	3	0,907	Yüksek Derecede Güvenilir
İş Performansı Ölçeği	3	0,862	Yüksek Derecede Güvenilir
Psikolojik İyi Oluş Ölçeği	5	0,914	Yüksek Derecede Güvenilir

0,00 < α < 0,40 Ölçek Güvenilir Değil; 0,40 < α < 0,60 Düşük Güvenilirlikte; 0,60 < α < 0,80 Orduka Güvenilir; 0,80 < α < 1,00 Yüksek Derecede Güvenilir.

Tablo 3 incelendiğinde, Örgütsel Adalet Algısı Ölçeğinin yüksek derecede güvenilir ($\alpha=0,947$) olduğu görölmüş iken işlemsel adalet ($\alpha=0,872$), dağıtım adalet ($\alpha=0,870$), kişilerarası adalet ($\alpha=0,962$) ve bilgisel adalet ($\alpha=0,907$) alt boyutlarının da yüksek derecede güvenilir olduğu görölmüştür. İş Performansı Ölçeğinin yüksek derecede güvenilir ($\alpha=0,862$) olduğu görölmüş iken Psikolojik İyi Oluş Ölçeğinin ($\alpha=0,914$) de yüksek derecede güvenilir olduğu görölmüştür.

Doğrulayıcı faktör analizinde, önceden belirli olan boyutlar incelenmiştir. Ölçeklerin tüm boyutları tek modelde ele alınmış ve 6 boyutlu ölçüm modeli oluşturulmuştur. 6 boyuttan oluşan yapıyı doğrulamak için kurulan ölçüm modeli birincil düzey DFA ile analiz edilmiştir. Analiz sonucunda modelin yeterli uyum göstermediği görölmüş ve bu nedenle model iyileştirme çalışmaları yapılmıştır.

Etik Onay: Bu araştırma için Türk Hava Kurumu Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 28.05.2024 tarihli ve 28299 kurum sayılı kararı ile etik izin alınmıştır.

Bulgular

Araştırma bulguları hipotezler doğrultusunda verilmektedir. Öncelikle, örgütsel adalet, iş performansı ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amacıyla korelasyon analizi yapılmış ve bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

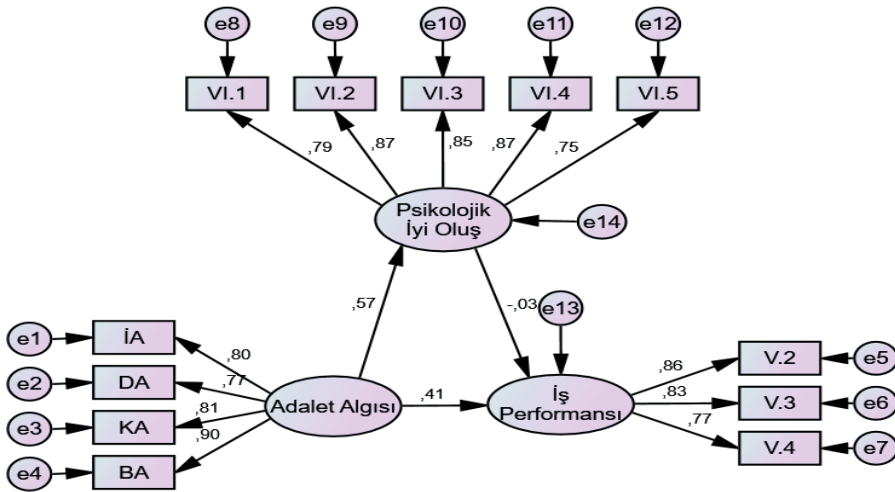
Tablo 4. AVE, CR ve Ölçekler Arası Korelasyonların İncelenmesi

	AVE	CR	1	2	3
1. Örgütsel Adalet Algısı	0,772	0,976	(0,879)		
2. İş Performansı	0,678	0,863	0,346	(0,823)	
3. Psikolojik İyi Oluş	0,686	0,916	0,527	0,177	(0,828)

Köşegende parantez içinde yer alan değerler AVE değerlerinin kareköküdür.

Korelasyon analizi sonuçları incelendiğinde; örgütsel adalet algısı puanı ile iş performansı puanı arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir doğrusal ilişki olduğu görülmüştür ($r=0,346$; $p<0,001$). Ayrıca, örgütsel adalet algısı puanı ile psikolojik iyi oluş puanı arasında da orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir doğrusal ilişki bulunmaktadır ($r=0,527$; $p<0,001$). Bunun yanı sıra, iş performansı puanı ile psikolojik iyi oluş puanı arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir doğrusal ilişki olduğu belirlenmiştir ($r=0,177$; $p<0,001$). Bu bulgular, değişkenler arasındaki anlamlı ilişkileri ortaya koymakta ve çalışmada öne sürülen hipotezleri desteklemektedir.

Kurduğumuz teorik modeldeki psikolojik iyi oluşun aracılık edip etmediği incelenmiş olup sonuçlar aşağıdaki Şekil 2’de sunulmuştur.



Şekil 2. Psikolojik İyi Oluşun Aracı Etkisi

Şekil 2 incelendiğinde model, örgütsel adalet algısı dört temel alt boyut (İşlemsel Adalet, Dağıtımsal Adalet, Kişilerarası Adalet ve Bilgisel Adalet) üzerinden temsil edilmiştir. Faktör

yüklerinin yüksekliği (0,75 ile 0,90 arasında) örgütsel adaletin güvenilir bir yapı olduğunu göstermektedir.

Örgütsel adalet algısının psikolojik iyi oluş üzerinde olumlu bir etkisi olduğu görülmektedir (0,57). Ancak psikolojik iyi oluşun iş performansı üzerindeki etkisi (-0,03) düşük ve anlamlı değildir. Bu bulgu, örgütsel adalet algısının doğrudan etkisinin daha güçlü olduğunu göstermektedir (0,41). İş performansı alt boyutlarının (V.2, V.3, V.4) faktör yükleri yüksek (0,77 ile 0,86 arasında) bulunmuş ve ölçeğin güvenilirliğini desteklemiştir.

Tablo 5’de aracı etki modelinin uyum indeks değerleri yer almaktadır. Aracı etki modeli için elde edilen uyum indeks değerleri incelendiğinde; AGFI, NFI, NNFI (TLI), CFI, RMSEA ve SRMR değerlerinin kabul edilebilir uyum, χ^2/sd , ve GFI değerlerinin ise iyi uyum sağladığını söyleyebiliriz. Bu sonuçlar, modelin genel olarak literatürde belirtilen uyum kriterlerini karşıladığını göstermektedir.

Tablo 5. Aracı Etki Modelinin Uyum İndeks Değerleri

	Modelin Uyum İndeks Değerleri	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Uyum
χ^2/sd	2,635	≤ 3	3-5	İyi Uyum
GFI	0,907	$\geq 0,90$	$>0,85$	İyi Uyum
AGFI	0,857	$\geq 0,90$	$>0,85$	Kabul Edilebilir Uyum
NFI	0,924	$\geq 0,95$	$>0,90$	Kabul Edilebilir Uyum
NNFI (TLI)	0,937	$\geq 0,95$	$>0,90$	Kabul Edilebilir Uyum
CFI	0,951	$\geq 0,95$	$>0,90$	Kabul Edilebilir Uyum
RMSEA	0,087	$\leq 0,05$	$<0,08$	Kabul Edilebilir Uyum
SRMR	0,052	$\leq 0,05$	$<0,08$	Kabul Edilebilir Uyum

Sd: serbestlik derecesi, GFI: Goodness of Fit Index, AGFI: Adjusted Goodness of Fit Index, NFI: Normed Fit Index, NNFI: Non-Normed Fit Index- TLI: Tucker-Lewis Index, CFI: Comparative Fit Index, RMSEA: Root Mean Square of Error Approximation, SRMR: Standardize Root Mean Square Residual.

Psikolojik iyi oluşun aracı değişken olarak kullanıldığı modelin hipotez sonuçları Tablo 6’da sunulmaktadır. Bu tabloda, adalet algısının iş performansı üzerindeki doğrudan etkisi ve psikolojik iyi oluşun bu ilişki üzerindeki aracılık rolü detaylı olarak incelenmiştir.

Tablo 6. Psikolojik İyi Oluşun Aracı Değişkeni ile Kurulan Modelin Hipotez Sonuçları

Hipotezler		Aracı Etki Yok		Aracı Etki Var		Aracılık Etkisi
		β	p	β	p	
H ₁	Adalet Algısı -> İş Performansı	0,395	***	0,412	***	Aracılık Yok
H ₂	Adalet Algısı -> Psikolojik İyi Oluş	-	-	0,573	***	
H ₃	Psikolojik İyi Oluş -> İş Performansı	-	-	-0,027	0,766	

*** $p < 0,001$

Tablo 6 incelendiğinde, öncelikle modelde aracı değişken bulunmadığı durumdaki direkt etkinin anlamlılığı değerlendirilmiştir. Bu sonuçlar tablonun ilk sütununda sunulmuştur. “Estimate” değeri, doğrudan etkinin büyüklüğünü, p değeri ise bu etkinin istatistiksel anlamlılığını ifade etmektedir. Analiz sonucuna göre, Adalet Algısı-> İş Performansı etkisinin istatistiksel olarak anlamlıdır ($\beta=0,395$; $p < 0,001$).

İkinci aşamada ise aracı değişkenin modelde olduğu duruma bakılmıştır. Buna göre; bu modelde Adalet Algısı-> İş Performansı etkisinin istatistiksel olarak anlamlıdır ($\beta=0,412$; $p < 0,001$). Aracı değişken incelendiğinde ise Adalet Algısı-> Psikolojik İyi Oluş etkisi ($\beta=0,573$; $p < 0,001$) istatistiksel olarak anlamlı iken Psikolojik İyi Oluş-> İş Performansı etkisi ise istatistiksel olarak anlamlı değildir ($\beta=-0,027$; $p > 0,05$). Bu durumda psikolojik iyi oluşun aracı etkisi yoktur.

Araştırmada test edilen hipotezlerin sonuçları Tablo 7’de özetlenmiştir. Bu tablo, örgütsel adaletin iş performansı ve psikolojik iyi oluş üzerindeki etkilerini değerlendirirken, psikolojik iyi oluşun aracılık rolüne dair bulguları da kapsamlı bir şekilde sunulmuştur.

Tablo 7. Hipotezlerin Değerlendirilmesi ve Kabul/Red Durumları

Hipotezler	İlişki	Sonuç (r, p)		Kabul/Red
		β	P	
H ₁	Örgütsel adaletin iş performansı üzerinde olumlu etkisi vardır.	Örgütsel Adalet Algısı → İş Performansı	$\beta = 0,395$ $p < 0,001$	Kabul
H ₂	Örgütsel adaletin psikolojik iyi oluş üzerinde olumlu etkisi vardır.	Örgütsel Adalet Algısı → Psikolojik İyi Oluş	$\beta = 0,527$; $p < 0,001$	Kabul
H ₃	Psikolojik iyi oluşun, örgütsel adaletin iş performansı üzerindeki etkisinde aracılık rolü vardır.	Psikolojik İyi Oluş (Aracı Değişken)	Adalet Algısı → Psikolojik İyi Oluş $\beta = 0,573$; $p < 0,001$ Psikolojik İyi Oluş → İş Performansı $\beta = -0,027$; $p > 0,05$	Red

Tablo 7 incelendiğinde, Adalet Algısı'nın İş Performansı üzerindeki doğrudan etkisi, aracı değişken olmaksızın $\beta = 0.395$, $p < 0.001$ olarak anlamlı bulunmuştur. Psikolojik İyi Oluş aracı değişken olarak modele dahil edildiğinde ise Adalet Algısı'nın İş Performansı üzerindeki etkisi $\beta = 0.412$, $p < 0.001$ olarak anlamlı kalmıştır. Dolayısıyla, Adalet Algısı'nın İş Performansı üzerinde doğrudan etkisi anlamlıdır ve H1 hipotezi kabul edilmiştir.

Adalet Algısı'nın Psikolojik İyi Oluş üzerindeki etkisi ise $\beta = 0.573$, $p < 0.001$ olarak anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu, Adalet Algısı'nın Psikolojik İyi Oluş üzerinde güçlü ve anlamlı bir etkisi olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda, Adalet Algısı'nın Psikolojik İyi Oluş üzerindeki etkisini ifade eden H2 hipotezi kabul edilmiştir. Psikolojik İyi Oluş'un İş Performansı üzerindeki etkisi ise $\beta = -0.027$, $p = 0.766$ olarak anlamlı bulunmamıştır. Bu durum, Psikolojik İyi Oluş'un İş Performansı üzerinde doğrudan bir etkisinin bulunmadığını ve ayrıca Adalet Algısı ile İş Performansı arasındaki ilişkide aracılık etkisi göstermediğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle, Psikolojik İyi Oluş'un aracılık rolüne sahip olmadığını ifade eden H3 hipotezi reddedilmiştir. Bu sonuçlar, örgütsel adaletin çalışanların psikolojik iyi oluşlarını ve iş performanslarını artırmada doğrudan etkili olduğunu göstermektedir. Ancak analizler, psikolojik iyi oluşun bu etkiyi aracı değişken olarak anlamlı bir şekilde taşımadığına işaret etmektedir. Bu bulgu, örgütsel adalet algısının çalışanların iş performansını artırmak için daha önemli ve belirleyici bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır. Yani, adalet algısının güçlendirilmesi, doğrudan iş performansı üzerinde etkili olurken, psikolojik iyi oluş, bu etkiyi tamamlayıcı ancak belirleyici olmayan bir rol oynamaktadır. Bu durum, adalet algısının iş performansını artırmada daha önemli ve belirleyici bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır.

Sonuç ve Tartışma

Sendikalar, modern iş dünyasında yalnızca çalışan haklarının savunucusu değil, aynı zamanda iş gücü piyasasının düzenlenmesinde stratejik bir aktör olarak önemli bir yere sahiptir. Literatürde de sıklıkla belirtildiği gibi, sendikalar, iş yerinde adalet algısının güçlendirilmesi, iş barışının sağlanması ve sürdürülebilir bir çalışma ortamının tesis edilmesinde kilit bir rol oynamaktadır. Günümüzün küresel rekabet koşulları, iş gücü piyasasının dinamiklerini karmaşılaştırırken, sendikaların bu değişen koşullara adapte olma ve çalışan memnuniyetini artırma işlevi daha da önem kazanmaktadır. Çalışan bağlılığı, motivasyon ve iş performansı gibi kritik iş gücü göstergelerinin artırılmasında sendikal faaliyetlerin etkisi giderek daha belirgin hale gelmektedir.

Bu bağlamda gerçekleştirilen araştırmada, “Sendikalarda adalet algısının iş performansı üzerindeki etkisinde psikolojik iyi oluşun aracılık rolü” konusu Memur-Sen çalışanları özelinde incelenmiş ve araştırma sonuçları, literatürdeki benzer çalışmalarla karşılaştırılarak değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular hem teorik hem de uygulamalı düzeyde önemli çıkarımlar sunmaktadır.

Bu araştırmanın sonuçlarına göre, örgütsel adalet algısının iş performansı üzerinde doğrudan ve anlamlı bir etkisi olduğu tespit edilmiştir ($r=0.395$, $p<0.001$). Bu bulgu, Colquitt ve diğerlerinin (2001) örgütsel adaletin çalışan motivasyonu ve iş performansı üzerindeki etkilerini ele alan çalışmalarını desteklemektedir. Dağıtım sal adaletin iş performansını artırmadaki en güçlü bileşenlerden biri olduğu görülmüştür ve bu sonuç, Tüfekçi ve diğerlerinin (2016) adil kaynak ve ödül dağıtımının çalışan memnuniyeti ve performansı üzerindeki olumlu etkilerine dair bulgularıyla uyumludur. İşlemsel adaletin, iş süreçlerindeki şeffaflık ve tutarlılık aracılığıyla çalışanların iş süreçlerine olan bağlılıklarını artırdığı ortaya konmuştur. Bu durum, Leventhal ve diğerlerinin (1980) örgütsel süreçlerin adil yönetilmesinin çalışanların iş sonuçlarına olumlu yansıdığını ifade ettiği çalışmalarıyla paralellik göstermektedir. Çalışmamızda da bu durum doğrulanmış, işlemsel adalet algısının iş süreçlerinde güven ve memnuniyet yaratarak performansı desteklediği görülmüştür.

Kişilerarası adalet boyutunun çalışanlar arasındaki sosyal bağlar ve iş birliğini güçlendirdiği ve iş performansı üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu belirlenmiştir. Şimşek ve diğerlerinin (2005) kişilerarası adaletin güven ve sosyal ilişkileri artırarak iş süreçlerini iyileştirdiğini ifade eden bulguları, araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Bilgisel adaletin çalışanların iş süreçlerine yönelik bilgilendirilme düzeylerini artırarak iş tatmini ve motivasyon üzerinde olumlu etkiler yarattığı tespit edilmiştir.

Adalet algısının psikolojik iyi oluş üzerindeki etkisi güçlü ve anlamlı bulunmuştur. Bu durum, Kelloway ve Barling'in (2010) adalet algısının çalışanların duygusal dayanıklılığını ve psikolojik iyi oluşunu artırdığına dair çalışmalarıyla tutarlıdır. Ayrıca, Greenberg (1987), örgütsel adaletin duygusal iyi oluş üzerindeki etkisinin, iş yerinde algılanan adaletsizliklerin çalışanların psikolojik sağlığına zarar verdiğini gösterdiğini ifade etmiştir. Çalışmamız da adalet algısının yüksek olduğu iş yerlerinde psikolojik iyi oluşun daha güçlü olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, psikolojik iyi oluşun iş performansı üzerindeki doğrudan etkisinin anlamlı bulunmaması ve aracılık rolü göstermemesi, bu ilişkinin literatürde tartışmalı bir konu olduğunu ortaya koymaktadır. Wright ve Cropanzano (2000), psikolojik iyi oluşun iş performansı üzerindeki olumlu etkilerini vurgulamışken, çalışmamız bu etkiyi doğrulamamıştır. Bu durum, sektörel bağlam, örneklem özellikleri veya metodolojik farklılıklardan kaynaklanabilir.

Çalışmamızın bulguları hem ulusal hem de uluslararası literatürle karşılaştırıldığında belirli noktalarda uyumluluk göstermektedir. Gürbüz ve Şahin (2018), örgütsel adalet algısının iş tatmini ve motivasyon üzerindeki olumlu etkilerini incelemiş ve bu algının çalışanların performansına doğrudan katkı sağladığını tespit etmiştir. Çalışmamız bu sonuçları doğrulamakta ve örgütsel adalet algısının çalışanların bireysel iş süreçlerini iyileştirdiğini göstermektedir. Meyer ve Allen (1997), çalışanların adil yönetim politikaları altında daha yüksek psikolojik iyi oluş sergilediklerini ve bunun iş sonuçlarına yansıdığını ifade etmişlerdir. Araştırmamız, adalet algısının psikolojik iyi oluş üzerindeki olumlu etkisini

destekler niteliktedir. Çalışmamızda bu aracılık rolü gözlemlenmemiştir, bu da bulguların bağlama özgü değişkenlerle şekillenebileceğini göstermektedir. Demir (2007), örgütsel adalet algısının çalışanların iş yüklerini daha etkin yönetmelerine imkân sağladığını ve bu durumun iş süreçlerindeki verimliliği artırdığını vurgulamıştır. Bu bulgu, araştırmamızdaki adalet algısının iş performansını doğrudan artırdığı sonucuyla uyumludur.

Araştırmamızın sonuçlarına dayanarak, sendikal yapıların adaletin dört boyutunu kapsayan stratejiler geliştirmesi gerektiği önerilmektedir. Şeffaf karar alma süreçleri, çalışan katılımını teşvik eden uygulamalar ve açık iletişim mekanizmaları iş tatmini ve performansı artırabilir. Çalışanların psikolojik iyi oluş düzeylerini artırmak için rehberlik hizmetleri, stres yönetimi eğitimleri ve sosyal destek programları geliştirilmelidir. Çalışanların demografik özelliklerini dikkate alarak özel politikalar geliştirilmesi de önemli bir strateji olarak öne çıkmaktadır. Örneğin, genç çalışanlar için kariyer gelişimi, kadın çalışanlar için esneklik ve kıdemli çalışanlar için bilgi paylaşımı odaklı uygulamalar benimsenmelidir. Ayrıca, psikolojik iyi oluşun aracılık rolüyle ilgili bulguların daha derinlemesine incelenebilmesi için nitel yöntemler kullanılmalıdır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler veya odak grup çalışmaları gibi yöntemler, çalışan deneyimlerini daha derinlemesine analiz etme fırsatı sunabilir.

Bu çalışma, örgütsel adalet algısının iş performansı üzerindeki güçlü etkisini ve psikolojik iyi oluşun bu ilişkideki sınırlı rolünü açıkça ortaya koymaktadır. Bulgular, sendikaların adalet algısını güçlendiren politikalar benimseyerek bireysel ve kurumsal düzeyde performansı artırma potansiyeline sahip olduğunu göstermektedir. Gelecekteki çalışmaların, dijitalleşme ve küreselleşme gibi dinamiklerin sendikal adalet ve iş performansı üzerindeki etkilerini daha kapsamlı bir şekilde ele alması önerilmektedir.

Bu çalışmanın bulguları, sendikalarda adalet algısının iş performansı üzerindeki etkisi ve bu süreçte psikolojik iyi oluşun rolü hakkında önemli sonuçlar sunmuş, ancak bu alanda daha kapsamlı araştırmalara ihtiyaç duyulduğunu göstermiştir. Gelecekte yapılacak çalışmalar, farklı sektörlerde ve bölgelerde örgütsel adalet algısı, iş performansı ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkileri inceleyerek bulguların genellenebilirliğini test edebilir. Ayrıca, bu değişkenlerin uzun vadeli etkilerini anlamak için boylamsal araştırmalar yapılması önemlidir. Özellikle kültürel farklılıkların bu süreçlerdeki rolünü ele alan çalışmalar, kolektivist ve bireyci kültürler arasındaki farklılıkları anlamaya katkı sağlayabilir.

Psikolojik iyi oluşun aracılık rolünün sınırlı bulunması, bu ilişkide etkili olabilecek iş tatmini, örgütsel bağlılık ve liderlik tarzı gibi diğer değişkenlerin incelenmesini gerektirmektedir. Bu tür çalışmalar, çalışan davranışlarını daha geniş bir perspektifle ele alma olanağı sunacaktır. Ayrıca, nitel araştırma yöntemlerinin, örneğin yarı yapılandırılmış görüşmelerin ve odak grup çalışmalarının kullanılması, çalışanların örgütsel adalet algıları ve psikolojik iyi oluş deneyimlerini daha derinlemesine anlamaya yardımcı olacaktır. Dijitalleşme ve teknolojik değişimlerin çalışma ortamlarına getirdiği yeni dinamikler de araştırmalara dahil edilmelidir.

Uzaktan çalışma modelleri ve dijital liderlik gibi konuların sendikal adalet algısı ve çalışan performansı üzerindeki etkilerinin araştırılması, bu alan yazınına önemli katkılar sağlayabilir. Öte yandan, adalet algısının farklı boyutları (dağıtımsal, işlemsel, kişilerarası, bilgisel) ve bu boyutların iş tatmini, stres yönetimi ve çalışan motivasyonu üzerindeki etkilerinin detaylı bir şekilde incelenmesi gerekmektedir. Farklı ülkeler ve bölgeler arasında karşılaştırmalı çalışmalar, örgütsel adalet algısının kültürel ve yapısal farklılıklarla nasıl şekillendiğini anlamaya olanak tanıyacaktır. Bu tür araştırmalar, uluslararası düzeyde daha geniş kapsamlı sonuçlar elde edilmesine yardımcı olacaktır. Ayrıca, örgütsel adalet, iş performansı ve psikolojik iyi oluşun yanı sıra liderlik tarzı, ödüllendirme sistemleri ve organizasyonel kültür gibi faktörlerin de modele dahil edilmesi, daha kapsamlı sonuçlara ulaşmayı sağlayacaktır.

Bu öneriler doğrultusunda gerçekleştirilecek gelecekteki çalışmalar, örgütsel adalet, psikolojik iyi oluş ve iş performansı ilişkisini daha derinlemesine anlamamıza katkı sağlayarak hem akademik literatüre hem de uygulamalara yönelik önemli çıktılar sunabilir.

Etik Onay: Bu araştırma için Türk Hava Kurumu Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 28.05.2024 tarihli ve 28299 kurum sayılı kararı ile etik izin alınmıştır.

Kaynakça

- Aksoy Kürü, S. ve Köksal, K. (2021). Etik liderliğin örgütsel adalet algısı üzerindeki etkisi: Psikolojik sözleşme algısının aracılık rolü. *Yıldız Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 128–144.
- Ayça, B. (2023). Psikolojik iyi olma durumu ile iş performansı arasındaki ilişkide örgütsel güven ve uygulama adaletinin düzenleyici etkisi. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 15(1), 300–316.
- Barutçugil, İ. (2006). *Stratejik insan kaynakları yönetimi*. Kariyer Yayınları.
- Bies, R. J. ve Moag, J. S. (1986). Interactional justice: Communication criteria of fairness. *Research on Negotiation in Organizations*, 1, 43–55.
- Bingöl, D. (2016). *İnsan kaynakları yönetimi*. Beta Yayınları.
- Cohen-Charash, Y. ve Spector, P. E. (2001). The role of justice in organizations: A meta-analysis. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 86(2), 278–321.
- Colquitt, J. A. (2001). On the dimensionality of organizational justice: A construct validation of a measure. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 386–400.
- Colquitt, J. A., Conlon, D. E., Wesson, M. J., Porter, C. O. ve Ng, K. Y. (2001). Justice at the millennium: A meta-analytic review of 25 years of organizational justice research. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 425–445.
- Çelik, A. (2021). Psikolojik iyi oluş ve iş performansı arasındaki ilişki: Bir meta-analiz. *İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*, 12(2), 205–219.
- Çelik, A. ve Acar, G. (2011). Türkiye’de örgütsel adalet algısının iş tatmini üzerindeki etkisi. *Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 13(22), 45–60.
- Çelik, N. ve Uğurlu, O. (2019). 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu’nun kamu sendikacılığına etkisi. Adalet Yayınevi.
- Çelik, N. ve Uğurlu, O. (2019). Kamu sendikacılığında güncel sorunlar ve çözüm önerileri. *Çalışma Hayatı Dergisi*, 11(2), 35–49.
- Çelik, N. ve Uğurlu, O. (2019). Sendikaların değişen rollerine akademik bir bakış. *İşletme ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 412–428.
- Çöl, G. (2008). Algılanan güçlendirmenin işgören performansı üzerine etkileri. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 9(1), 35–46.
- Demir, C. (2007). İş yerinde adalet algısı ve performans: Hizmet sektörü çalışanları üzerine bir araştırma. *Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(3), 45–67.
- Demir, K. (2018). Psikolojik iyi oluşun örgütsel bağlılık ve iş performansına etkisi. *İş ve İnsan Dergisi*, 9(1), 15–29.
- Demirel, Y. (2014). Örgütsel bağlılık üzerine çalışanların adalet algısının etkileri. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(4), 15–32.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J. ve Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71–75. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13
- Eren, E. (2020). İş yerinde adalet algısının çalışan psikolojisine etkisi. *İş Psikolojisi Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 44–61.
- Eren, E. ve Hayatoğlu, F. (2011). *Örgütsel davranış*. Beta Yayınları.
- Ergenekon Arslan, A., Baş, M. ve Ergun Özler, D. (2016). 360 derece performans değerlendirmenin bir işletmedeki örgütsel adalet algısı üzerine etkisi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 49, 78–94.
- Ertürk, A. (2009). Örgütsel adalet ve iş tatmini arasındaki ilişki. *Kamu Yönetimi Araştırmaları Dergisi*, 15(2), 22–35.
- Folger, R. ve Cropanzano, R. (1998). *Organizational justice and human resource management*. Sage Publications.
- Fonkeng, C. (2018). Employee performance management and organizational effectiveness. *Journal of Human Resource Management*, 6(3), 58–64.
- Greenberg, J. (1987). Organizational justice: Yesterday, today, and tomorrow. *Journal of Management*, 16(2), 399–432.
- Greenberg, J. (1993). The social side of fairness: Interpersonal and informational classes of organizational justice. In R. Cropanzano (Ed.), *Justice in the workplace: Approaching fairness in human resource management* (pp. 79–103). Erlbaum.
- Greenberg, J. ve Bies, R. J. (1992). Establishing the role of empirical studies in understanding organizational justice. In J. Greenberg ve R. Cropanzano (Eds.), *Advances in organizational justice* (pp. 281–312). Stanford University Press.

- Güney, S. (2018). *Yönetim psikolojisi: İşletmelerde insan faktörü*. Gazi Kitabevi.
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (5. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Gürbüz, S. ve Mert, İ. (2009). Örgütsel adalet algısı ve çalışanların iş tatmini. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(4), 58–72.
- Judge, T. A. ve Colquitt, J. A. (2004). Organizational justice and stress: The mediating role of work-family conflict. *Journal of Applied Psychology*, 89(3), 395–404. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.89.3.395>
- Karşlı, A. (2018). Psikolojik iyi oluş ve iş performansı üzerine bir değerlendirme. *Çalışma İlişkileri Dergisi*, 6(2), 15–30.
- Kelloway, E. K. ve Barling, J. (2010). Leadership development as an intervention in occupational health psychology. *Work ve Stress*, 24, 260–279.
- Kirkman, B. L. ve Rosen, B. (1999). Beyond self-management: Antecedents and consequences of team empowerment. *Academy of Management Journal*, 42(1), 58–74. <https://doi.org/10.2307/256874>
- Köker, S. (1991). *Normal ve sorunlu ergenlerin yaşam doyumu düzeylerinin karşılaştırılması* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kuzgun, E. (2020). Psikolojik iyi oluş ve toplumsal katkı. *Psikoloji Çalışmaları Dergisi*, 13(2), 125–138.
- Leventhal, G. S. (1980). What should be done with equity theory? New approaches to the study of fairness in social relationships. In K. Gergen, M. Greenberg ve R. Willis (Eds.), *Social exchange: Advances in theory and research* (pp. 27–55). Plenum Press.
- Memur-Sen. (2023). *Emek mücadelemizde 1007 kazanım*. Memur-Sen Yayınları.
- Meyer, J. P. ve Allen, N. J. (1997). *Commitment in the workplace: Theory, research, and application*. Sage Publications.
- Özdevecioğlu, M. ve Kanıgür, Z. (2009). *Performans yönetimi ve ölçümü*. Detay Yayıncılık.
- Özkalp, E. ve Kirel, Ç. (2016). *Örgütsel davranış*. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Özmen, A., Arbak, Y. ve Özer, P. S. (2007). Adalet verilen değer in adalet algıları üzerindeki etkisinin sorgulanmasına ilişkin bir araştırma. *Ege Akademik Bakış*, 7(1), 17–33.
- Polat Dede, N. ve Türkmen, F. (2019). Yaşam doyumu ve esnek çalışma üzerine bir araştırma. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 12(23), 68–85.
- Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 141–166.
- Sabuncuoğlu, Z. (2013). *İnsan kaynakları yönetimi*. Uludağ Yayınları.
- Sigler, T. H. ve Pearson, C. M. (2000). Creating an empowering culture: Examining the relationship between organizational culture and perceptions of empowerment. *Journal of Quality Management*, 5(1), 27–52.
- Şahin, B. (2017). Psikolojik iyi oluş ve yaşam kalitesi. *Sağlık ve İnsan Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 201–216.
- Şimşek, Ö. F., Şeşen, H. ve Meydan, C. H. (2005). Örgütsel adalet algısının çalışanların performansı üzerindeki etkisi: Liderlik algısının rolü. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, 20(2), 27–43.
- Taylor, F. W. (1911). *The principles of scientific management*. Harper ve Brothers.
- Thibaut, J. ve Walker, L. (1975). *Procedural justice: A psychological analysis*. Erlbaum.
- Turunç, Ö. ve Çelik, M. (2010). İş tatmini ve performans arasındaki ilişkiler: Kavramsal çerçeve ve araştırmalar. *İşletme Yönetimi Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 70–89.
- Tüfekçi, O., Özcan, S. ve Demir, G. (2016). Örgütsel adalet algısının iş performansı üzerindeki etkisi: Bankacılık sektöründe bir araştırma. *Uluslararası İşletme ve Yönetim Dergisi*, 7(1), 50–65.
- Wright, T. A. ve Cropanzano, R. (2000). Psychological well-being and job satisfaction as predictors of job performance. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5(1), 84–94.
- Yılmaz, G. ve Altinkurt, M. (2012). Örgütsel adalet algısının iş tatmini ve iş performansı üzerindeki etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 37(4), 32–50.
- Yılmaz, S. ve Ekinci, S. (2022). PERMA modeline dayalı psikolojik iyi oluşun iş yaşamında uygulanabilirliği. *İş ve İnsan Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 45–62.

The Mediating Role of Psychological Well-Being in the Effect of Perceived Justice in Unions on Job Performance: A Study on Employees of the Confederation of Public Employees' Unions

Extended Abstract

Globalization, digitalization, and societal transformations have brought about a fundamental shift in management approaches. While traditional management perspectives largely focused on quantitative goals such as productivity and efficiency, modern management increasingly emphasizes employees' social, psychological, and emotional needs (Yılmaz & Altınkurt, 2012). This transformation has created profound effects not only in business management but also in the roles of trade union structures that aim to protect employees' rights and enhance their well-being (Çelik & Uğurlu, 2019). Particularly in the highly competitive environment shaped by globalization, the need to adopt human-centered policies in workplaces has become more prominent. In countries like Türkiye, which are undergoing economic and social transformation processes, the importance of unions' roles in supporting employees' social and psychological well-being is steadily increasing (Ayça, 2023).

In Türkiye, unions have traditionally operated with the aim of protecting economic rights and improving working conditions through collective bargaining agreements (Çelik & Uğurlu, 2019). However, in recent years, as individual well-being has gained greater importance in working life, it has become necessary for unions to move beyond merely defending economic rights and to develop policies that support employees' psychological well-being (Eren, 2020). Memur-Sen, one of Türkiye's leading unions, has adopted new approaches aimed at strengthening members' perceptions of organizational justice, enhancing job performance, and supporting psychological well-being (Memur-Sen, 2023). In this context, assessing the capacity of trade unions to promote organizational justice and develop policies that enhance employees' quality of life represents an important need from both academic and practical perspectives.

Organizational justice refers to employees' perceptions that decision-making processes, resource distribution, and communication patterns within the workplace are fair (Greenberg, 1987). The literature includes numerous studies demonstrating the positive impact of organizational justice on employee motivation, job satisfaction, and performance (Colquitt et al., 2001). However, environments with low perceptions of justice are often associated with negative outcomes such as stress, job dissatisfaction, and turnover intention (Ünsever, Şener & Çetinkaya, 2024). To understand the impact of organizational justice on job performance in detail, it is essential to focus on the mediating role of psychological well-being in this process.

Psychological well-being is associated with individuals feeling valued, finding meaning in their lives, and experiencing positive interactions in their social relationships (Ryff & Keyes, 1995; Ryan & Deci, 2001). This concept is directly related to employees' success, satisfaction levels, and organizational commitment in the workplace. It is known that employees working in environments where psychological well-being is high demonstrate increased performance and stronger organizational commitment (Wright & Cropanzano, 2004). Moreover, psychological well-being is reported to play a critical mediating role in the relationship between organizational justice and employee performance (Çelik & Yıldız, 2021). Therefore, examining the mediating role of psychological well-being in the impact of organizational justice on job performance will contribute significantly to both the literature and organizational practice (Ayça, 2023).

Introduction

This study aims to examine the impact of perceptions of justice in unions on job performance and the mediating role of psychological well-being in this relationship within the context of public employees' unions. Compared to labor unions, public employees' unions in Turkey have been less explored in academic literature and remain an under-researched area. The need for organization among public employees and the influence of international norms have been key factors shaping the emergence and development of public employee unionism.

Method

The research adopts a descriptive and relational survey model, employing structural equation modeling (SEM) as a confirmatory analysis method. The sample consists of 216 participants randomly selected from 395 individuals working in service branch unions affiliated with Memur-Sen.

Findings

The findings reveal that perceptions of organizational justice have a direct and significant impact on job performance and psychological well-being. However, psychological well-being was not found to mediate this relationship. Psychological well-being demonstrated a strong positive relationship with perceptions of organizational justice but showed no significant effect on job performance. This suggests that psychological well-being functions not as a mediating variable directly affecting job performance but rather as a factor enhancing the impact of justice perceptions on individual well-being.

Results

The findings provide valuable insights for union leaders and policymakers to develop strategies aimed at enhancing employees' perceptions of justice. Increasing transparency in decision-making processes, strengthening effective communication channels, and implementing programs that support employee well-being may positively influence job performance and commitment. This study aims to make a modest contribution to the literature on the relationships between organizational justice, job performance, and psychological well-being.

Conclusion

Writers; (1) all financial contributions, sponsorships or project supports made to the articles and (2) if their work has been presented in national or international scientific meetings in the academic field such as congresses, conferences or symposiums, this should be clearly stated in the article content. Such studies can be accepted and included in the peer-review process, provided that they have not been published or sent for publication elsewhere, except for a short summary.

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERGİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 17 / Sayı: 33 / Yaz 2026

JOURNAL of EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol: 17 / No: 33 / Summer 2026

Mühendislerin ve Mühendislik Fakültesi Öğrencilerinin Ortaöğretimde Mesleki ve Teknik Eğitime Yönelik Algıları

Engineers' and Engineering Students' Perceptions of Vocational and
Technical Education in Secondary Education

Makale Türü (Article Type): Derleme (Review)

Hayrunnisa ÇELİK

Mehmet BOZ

Ferat KAYA

Aylin KESKİN

www.dergipark.gov.tr/eibd

eibd@eibd.org.tr

Mühendislerin ve Mühendislik Fakültesi Öğrencilerinin Ortaöğretimde Mesleki ve Teknik Eğitime Yönelik Algıları¹

Hayrunnisa ÇELİK²

Mehmet BOZ³

Ferat KAYA⁴

Aylin KESKİN⁵

DOI: 10.58689/eibd.1808765

Öz: Mesleki ve teknik eğitim, eğitim sisteminin farklı kademelerinde ve çeşitlilik gösteren öğretim programları aracılığıyla yürütülmektedir. Bu eğitim kademelerinden biri olan ortaöğretim düzeyinde verilen mesleki ve teknik eğitim yalnızca iş gücü açısından ara eleman yetiştirmekle kalmaz aynı zamanda profesyonel mesleklere yönelik insan kaynağının hazırlanmasına da katkı sağlamaktadır. Bu çalışmanın amacı, ortaöğretimde mesleki ve teknik eğitim veren programlardan mezun olarak mühendislik fakültesinde eğitim gören öğrenciler ile mesleğini icra eden mühendislerin, aldıkları mesleki eğitime yönelik algılarının incelenmesidir. Çalışma bir nitel araştırma deseni olan fenomenolojik desende tasarlanmıştır. Çalışma verileri, 2024 yılı ağustos ve ekim aylarında, 7 mühendis ve 11 mühendislik fakültesi öğrencisiyle yapılan yüz yüze görüşmeler aracılığıyla elde edilmiştir. Görüşmelerde yarı yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılmıştır. Görüşmelerden elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. Ortaöğretimde mesleki eğitimin mühendislik fakültesine temel oluşturma, üretim becerisi kazandırma gibi mesleğe yönelik olumlu yansımaları olmakla birlikte; akademik derslerdeki eksiklik gibi zorlayıcı yanları da bulunmaktadır. Ortaöğretimde mesleki eğitimin, mesleğe yönelik uygulama olanağı sağlaması yönüyle güçlü ve mesleki teorik ve akademik derslerdeki eksiklik nedeniyle zayıf yönleri bulunmaktadır. Mühendisler ve mühendislik fakültesi öğrencileri ortaöğretimde mesleki eğitimin gelişmesine yönelik öneriler de sunmaktadır. Çalışmanın bulguları

Geliş Tarihi: 22.10.2025; Kabul Tarihi: 28.02.2026

1 Bu çalışma, II. Ankara Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Kaynakça Gösterimi: Çelik, H., Boz, M., Kaya, F., & Keskin, A. (2026). Mühendislerin ve mühendislik fakültesi öğrencilerinin ortaöğretimde mesleki ve teknik eğitime yönelik algıları. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 17(33), 51-74

2 Dr., Öğretmen, T.C. MEB, Yükseköğretim ve Yurt Dışı Eğitim Genel Müdürlüğü, Ankara, chayrunnisa92@gmail.com, ORCID: 0000-0002-0617-2116

3 Okul Müdürü, MEB, Gazi Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Ankara, 44m.boz34@gmail.com, ORCID: 0009-0002-1532-5513

4 Okul Müdürü, MEB, Ege Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Ankara, feratkaya06@gmail.com, ORCID: 0009-0008-0433-5883

5 Okul Müdürü, MEB, Alparslan Ortaokulu, Ankara, aylinkumludere@gmail.com, ORCID: 0009-0002-7179-7603

doğrultusunda ortaöğretim mesleki eğitiminde akademik ve uygulama programlarında yapılacak değişikliklerin mühendislik alanına olumlu etkileri olacaktır. Bu çalışma mesleki eğitimin mühendislik eğitimine ve uygulama sürecine etkilerini ortaya koyması bakımından literatüre özgün bir katkı sağlamaktadır.

Anahtar kelimeler: Ortaöğretim, Mesleki ve Teknik Eğitim, Mühendis, Mühendislik Fakültesi

Giriş

Dünya genelinde ekonomik olarak güçlü görülen ülkeler, nitelikli iş gücüne sahip olan ve nitelikli iş gücü yetiştirmeye önem verenlerdir. Bu nedenle ülkeler dünya ekonomisinde söz sahibi olabilmek için var olan yeraltı, yerüstü kaynaklarını koruma, coğrafi konumlarını kullanma, teknolojilerini geliştirmeye birlikte, donanımlı bir şekilde yetişmiş insan gücüyle de önde olmaya çalışmaktadır (Üstün ve Yiğit, 2022). Nitelikli iş gücü oluşturabilmek için mesleki eğitim, ülkelerin ön plana aldıkları çalışma konuları arasında olmuştur.

Mesleki eğitim, insanları beceri gerektiren bir zanaata hazırlama sürecidir. Bireyleri, belirli bir mesleğe ya da ticaret alanına özgü bilgi, beceri ve yeterlilikleri edinmeleri için tasarlanmış eğitim türüdür. Mesleki eğitim, çıraklık uygulamaları gibi iş temelli bileşenlere sahip olabilir (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2011). Uygulama yaparak becerilerin geliştirildiği, temel bilimsel bilgilerin edinildiği, evrensel dünya standartlarında mesleki yeterliliklerin geliştirildiği, üretken ve işinin ehli iş gücünün oluşturulduğu sistem mesleki eğitim sistemidir (Ekşioğlu, 2013). Mesleki eğitimle, işsizlik oranının azaltılması, iş kollarındaki ara elaman ihtiyacının karşılanması ve böylece de toplumsal beklentilerin karşılanarak refahın artırılması amaçlanmaktadır (Bozgeyikli, 2019). Türkiye’de mesleki eğitim, nitelikli iş gücü olarak üretime katılacak mezunları yetiştirme, piyasanın ihtiyaçlarına uygun uygulamalar hazırlama, eğitim ve sosyal yapının sektörel olarak uyumunu sağlama, sürekli gelişim ve iyileştirmeyle birlikte girişimcilik anlayışı kazandırma hedefindedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2025). Mesleki eğitimle birlikte öğrenciler işgücü piyasası için hazırlanırken kendi yeteneklerini keşfederek kendileri için kariyer hedefleri oluşturabilirler (MEB, 2016). Mesleki eğitim, ekonomik başta olmak üzere toplumsal ve sosyal olarak da ülkelerin ihtiyaçlarını karşılayarak toplumsal hayatı düzenlemeye katkı sağlamaktadır.

Tarihsel olarak bakıldığında mesleki eğitim Okul Merkezli Eğitim Modeli, İşletme Merkezli Eğitim Modeli ve İşbirliği Modeli (Dual Sistem) olarak uygulanmıştır. Okul Merkezli Mesleki Eğitim modelinde mesleki teorik ve uygulamalı eğitimin tamamı okulda verilmektedir.

İşletme Merkezli Eğitim modelinde, çıraklık eğitimi yapılmakta ve tam zamanlı olarak öğrenci işletmede bulunmaktadır. İşbirliği Modelinde ise okul ve işletme birlikte çalışarak mesleki eğitim sürdürülmektedir (Davies ve Farquharson, 2004). Dünyada mesleki eğitime yönelik yaklaşımlar zaman içerisinde değişiklik göstermiştir. Öğrencilerin daha erken yaşlardan itibaren mesleki ve teknik eğitime başlamaları gerektiği ve mesleki eğitim ile genel eğitimin net bir şekilde birbirinden ayrılmadan bir arada yürütülmesi gerektiği fikri önem kazanmaya başlamıştır. Hem toplumsal açıdan hem de devletler açısından mesleki eğitimin ikinci planda görülmesine, mesleki eğitimin akademik eğitim tercihindan sonraki tercihlere alınmasına yönelik algı değişmeye başlamıştır. Mesleki eğitimin sektörlerle kurulan iş birliği dahilinde iş başında uygulamalı olarak sürdürülmesi gerektiği düşüncesiyle mesleki eğitim planlanması yapılmaya başlanmıştır (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2018; Wheelahan ve Moodie, 2016).

Meslek eğitimi ve meslek edindirmeye yönelik uygulamalar Anadolu'nun eski dönemlerinden itibaren farklı şekillerde uygulanarak bugünkü mesleki eğitimi oluşturmuştur. Osmanlı öncesi dönemde, çocukların ustalarıyla birlikte yaşayarak bir zanaat öğrendikleri ahilik eğitimiyle mesleki eğitim yürütülmektedir. Osmanlı döneminde de ahilik sistemi devam ettirilerek genişletilmiş ve usta-çırak ilişkisine vurgu yapılmıştır. Lonca ve Gedik teşkilatı isimleriyle mesleki eğitim sürdürülmüştür (Demirer, 2018).

Cumhuriyet dönemi sonrasında mesleki ve teknik eğitime yönelik ulusal politikalar geliştirilerek mesleki eğitimin genel eğitim sistemine dahil edilme çalışmaları başlamıştır. İlk olarak belediyelerin sorumluluğunda olan mesleki ve sanat okulları 1927 yılından itibaren Maarif Vekaleti'ne bağlanmış ve eğitim sistemine dahil edilmiştir. 1940-1980 yılları arasında okula dayalı mesleki eğitim anlayışı benimsenmiştir. Bu düşünceyle her ile bir meslek lisesi açılması amaçlanmıştır. 1980 yıllardan itibaren okul ve işletmenin işbirliğine dikkat çekilerek birlikte çalışmaya yönelik politikalar geliştirilmiştir. 1986 yılında çıraklık, kalfalık ve ustalık eğitimine yönelik düzenlemeler yapılmıştır. Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü kapsamındaki birimlerin kurulması ve teşkilatlanması ise 2011 yılında gerçekleştirilmiştir (MEB, 2025). Türkiye'de mesleki eğitim günümüzde Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde, Tematik Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde, Çok Programlı Anadolu Liselerinde, Mesleki Eğitim Merkezlerinde, Halk eğitim Merkezlerinde, Olgunlaşma Enstitülerinde ve Akşam Sanat Okullarında verilmektedir. Mesleki eğitimin önemine ve geliştirilmesine yönelik çalışmalar son yıllarda artmıştır. 20. Milli Eğitim Şurası'nda mesleki eğitimin yapısını güçlendirme kapsamında önemli kararlar alınmıştır. Mesleki eğitimde uygulanan öğretim programlarının güncellenmesi gerekliliği burada alınan kararlar arasındadır (MEB, 2021).

Ortaöğretimde mesleki ve teknik eğitimden öğrenciler, eğitim gördükleri bölüm ve alanlarla ilgili olarak belli niteliklerle mezun olmaktadır. Mesleki Eğitim Merkezleri'nden mezun olan öğrenciler çıraklık, kalfalık ve ustalık belgelerini almakla birlikte iş yerinde çalışma

tecrübesi de edinmektedir. Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri'nden mezun olan öğrenciler ise tüm ortaöğretim kademelerinde ortak programın devamında mesleki ve dallara göre teorik dersler almaktadır. Teorik derslerin uygulamalarını atölyelerde gerçekleştirmektedir. Bu okullardan mezun olan öğrenciler meslek alanlarıyla ilgili staj uygulamasından geçmişlerdir (Demirer, 2018). Eğitimlerin ve staj uygulamasının ardında mezunlar, toplumun ihtiyacı olan teknik işlerin yapılmasında önemli rol oynamaktadır.

Mesleki ve teknik eğitim sonrasında eğitimlerine devam etmek isteyen öğrenciler isterlerse mesleki eğitim aldıkları alan/dallarda isterlerse de farklı alanlarda eğitimlerine devam edebilmektedir. Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM)'nin düzenlediği üniversite giriş sınavı 2024 yerleştirme sonuç istatistiklerine göre, sınava giren öğrencilerin herhangi bir bölüme yerleşme oranı % 35.83'tür. Mesleki ve teknik lise mezunu olup bir bölüme yerleşme oranı ise % 28.83'tür. Mesleki ve teknik liselerden mezun olan öğrencilerin üniversiteye yerleşme oranı tüm yerleşme oranının gerisindedir. Mesleki ve teknik liselerden mezun olarak üniversite sınavına giren öğrencilerin, % 24'ü önlisans programlarına ve % 4.82'si ise lisans programlarına yerleşmiştir (ÖSYM, 2025a). Mesleki ve teknik liselerden mezun olan öğrencilerin üniversiteye ve özellikle bir lisans programına yerleşme oranı oldukça düşüktür.

Yükseköğretimde mesleki ve teknik eğitim önlisans düzeyinde meslek yüksekokulları ve lisans düzeyinde mühendislik ve teknoloji fakülteleri aracılığıyla yürütülmektedir. Mesleki ve teknik eğitim ortaöğretimi sonunda öğrencilerin eğitimlerini devam ettirmelerine ve mesleki ve teknik eğitimi cazip hale getirmeye yönelik çalışmalar yapılmaktadır (Ulus vd., 2015). Mühendislik eğitimi, endüstriyel ve teknolojik olarak ilgili dalda temel bilgi ve becerilerle donatılmış, ilgili olduğu alanda derinlik kazanma, analiz, sentez ve sözlü ifade gibi yeteneklere sahip bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Mühendislik eğitim programları, temel bilimler (fizik, kimya, biyoloji), temel mühendislik bilimleri, temel mesleki bilgiler (her mühendislik için kendine özgü) ve ileri mesleki bilgiler ve uygulamalardan oluşmaktadır (Gençoğlu ve Gençoğlu, 2005).

Bu çalışmanın amacı, ortaöğretimde mesleki ve teknik eğitim programlarından mezun olarak mühendislik fakültesini tamamlayan mühendislerin ve aynı şekilde mühendislik fakültesinde eğitimlerine devam eden öğrencilerin aldıkları mesleki ve teknik eğitime yönelik algılarını belirlemektir. Mesleki ve teknik eğitim programından mezun olan öğrenciler büyük oranda toplumun ihtiyacı olan teknik eleman olarak çalışma hayatına girmektedir. Mezun oldukları alanda teknik sorunların çözümünde ve teknik üretimde görev almaktadır. Mesleki ve teknik ortaöğretimden mezun olan öğrencilerin oldukça az bir kısmı ise lisans eğitimine devam etmektedir (ÖSYM, 2025a). Lisans eğitime devam eden öğrenciler, mesleki ve teknik eğitim aldıkları alanlar doğrultusunda mühendislik eğitimi alabilmektedir. Mühendislik eğitimi, mesleki ve teknik eğitim ortaöğretim programlarıyla benzer amaçlarla eğitim sunmakta ve toplumun teknik, teknolojik, endüstriyel gelişimini sağlayacak bireyler yetiştirmektedir. Benzer amaçları ve alanları içeren mesleki ve teknik ortaöğretim ile mühendislik eğitimi birlikte

alan kişilerin aldıkları bu eğitime yönelik algılarının incelenmesinin, mesleki eğitimin geleceği açısından farklı bir bakış açısı kazandıracağı, mesleki ve teknik ortaöğretimden mühendisliğe uzanan eğitim yolunun güçlü ve zayıf yönleri belirlenerek, eğitim politikalarının ve program içeriklerinin yeniden düzenlenmesine zemin oluşturacağı, eğitimler arasında bütünlük sağlanmasına yönelik somut veriler sunacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda bu çalışma mesleki ortaöğretim ve mühendislik yükseköğretimi etkileşimine odaklanan sınırlı çalışmalardan birisi olacaktır. Bu amaçla çalışmada aşağıdaki sorular araştırılmıştır;

1. Ortaöğretimde mesleki ve teknik eğitimden mezun olmanın, mühendislik eğitimine olumlu ve olumsuz yansımaları nelerdir?
2. Ortaöğretimde mesleki ve teknik eğitimin, mühendislik eğitimine etkisi bakımından güçlü ve zayıf yönleri nelerdir?
3. Ortaöğretimde mesleki ve teknik eğitim programlarının mühendislik eğitimini daha etkili hale getirebilmesine yönelik öneriler nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın modeli

Ortaöğretimde mesleki ve teknik eğitim programlarından mezun olup mühendis olarak çalışanların ve aynı şekilde mezun olup mühendislik fakültesine devam eden öğrencilerin aldıkları mesleki ve teknik eğitime yönelik algılarının incelendiği bu çalışma nitel araştırma olarak tasarlanmıştır. Nitel veri oluşturma yöntemleri kullanılarak, gerçekleşen olayların ve olguların gerçekçi ve bütüncül olarak ortaya konmasına yönelik yapılan araştırmalar nitel araştırma olarak ifade edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Nitel araştırmalarda algılara yönelik veriler, çevreyle ilgili veriler ve süreçle ilgili veriler olmak üzere üç farklı veri toplanabilir (LeCompte ve Goetz, 1984). Bu çalışmada mesleki ve teknik eğitim alan kişilerin mesleki uygulamalarındaki bu eğitimin etkisine yönelik algıları incelenmiştir. Çalışma nitel araştırma türlerinden fenomenoloji deseninde yürütülmüştür. Fenomenoloji deseni, bireylerin bir olguyla ilgili algı ve deneyimlerinin incelenmesidir (Creswell, 2020). Bu çalışmanın olgusu ortaöğretimde alınan mesleki ve teknik eğitimin uygulama alanına etkileridir. Bu olgu, mühendislerin ve mühendislik fakültesi öğrencilerinin görüşlerine göre ele alınmıştır.

Çalışma grubu

Fenomenoloji çalışmalarında, katılımcıların seçim stratejileri önemlidir. Bu tür çalışmalar için özellikle uygun olan katılımcı seçim stratejisi katılımcıların amaçlı bir şekilde

seçilmesidir. Katılımcılar, bir katılımcıdan çalışmayı diğer katılımcılara önermesini isteyerek örnekleme genişletme yönteminin kullanıldığı kartopu stratejisi ile seçilebilir. Bir kişinin katılımıyla gerçekleşen çalışmalar olmakla birlikte 325 kişiye kadar katılımcının olduğu fenomenolojik çalışmalar bulunmaktadır (Creswell, 2020). Bu çalışmaya katılımcılar, ölçüt örnekleme stratejisiyle dahil edilmiştir. Ölçüt örnekleme, belirlenmiş ölçütleri sağlayan katılımcıların araştırmaya dahil edilmesidir (Marshall ve Rossman, 2014). Çalışmanın amacı doğrultusunda araştırmacılar tarafından belirlenen ölçüt, mühendislik fakültesi öğrencilerinde ve mühendislerin ortaöğretimde mesleki ve teknik eğitim programlarından mezun olmuş olmasıdır. Bu bağlamda çalışmaya, ortaöğretime mesleki ve teknik eğitim programlarında tamamlayan 7 mühendis ve 11 mühendislik fakültesi öğrencisi katılmıştır.

Çalışmaya katılan mühendislerin altısı özel bir firmada çalışırken biri Enerji ve Tabii Kaynaklar Bakanlığı'nda çalışmaktadır. Mühendislerin biri kadın altısı erkektir. Çalışmaya katılan mühendislik fakültesi öğrencilerinin ise ikisi kadın dokuzu erkektir. Nitel araştırmaların doğası gereği katılımcı sayısı örneklemden elde edilen zengin bilgi miktarına göre belirlenir. İdeal örneklem büyüklüğü verilerin doyuma ulaştığı ve döngüsel olarak tekrarlanmaya başladığı büyüklüktür (Guba ve Lincoln, 1982). Bu çalışmada yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen verilerin, on sekizinci katılımcıdan itibaren benzerlik göstermesi nedeniyle verilerin doygunluğa ulaştığı araştırmacılar tarafından belirlenmiştir.

Veri toplama aracı ve süreci

Çalışmanın verileri 2024 yılı Ağustos ve Ekim ayları arasında yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu, mesleki ve teknik eğitimle ilgili alanyazın incelenerek (Bozgeyikli, 2019; Cice, 2019; Kerkez ve Gelişli, 2024; Üstün ve Yiğit, 2022; Şahin ve Yalçın, 2019) ve ortaöğretimde mesleki ve teknik eğitim öğretmeni olarak çalışan öğretmenler ile mühendislik fakültesi öğretim üyeleriyle görüşülerek açık uçlu sorular halinde araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur. Soruların çalışma amacına ve kapsamına uygunluğunu belirleyebilmek için, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Bilim Dalı ve Mühendislik Fakültesi'nde öğretim üyesi olan iki alan uzmanından görüş alınmıştır. Çalışmadan elde edilen veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan aşağıda yer alan görüşme sorularından elde edilmiştir.

1. Ortaöğretimde mesleki ve teknik eğitimden mezun olmanın mühendislik eğitimine olumlu yansımaları nelerdir?
2. Ortaöğretimde mesleki ve teknik eğitimden mezun olmanın mühendislik eğitimini zorlaştıran yanları nelerdir?
3. Ortaöğretimden mesleki ve teknik eğitim programlarının size göre güçlü yönleri nelerdir?

4. Ortaöğretimde mesleki ve teknik eğitim programlarının size göre zayıf yönleri nelerdir?
5. Ortaöğretimde mesleki ve teknik eğitim programlarına yönelik önerilerinizi açıklayınız.

Çalışmanın gerçekleştirilmesi için, katılımcılara bizzat ulaşılarak görüşme zamanı belirlenmiştir. Her bir katılımcıya ulaşılmasının ardından çalışma katılım şartı olan, ortaöğretimde mesleki ve teknik eğitim programından mezun olup mühendislik yapan ya da mühendislik fakültesinde okuyan yeni katılımcıların önerilmesi istenmiştir. Her bir görüşme yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar görüşme öncesinde çalışma hakkında bilgilendirilmiştir. Çalışmanın amacı, hakları ve sorumluluklarıyla ilgili olarak bilgilendirilerek onamları alınmıştır. Görüşmeler en kısa 14 dakika en uzun 20 dakika sürmüştür. Görüşmeler ses kaydına alınmıştır.

Verilerin analizi

Çalışmadan elde edilen veriler, içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Görüşmelerde alınan ses kayıtları öncelikle analize uygun hale getirmek amacıyla yazıya geçirilmiştir. İçeriği analiz etmek için tümevarımcı analiz kullanılmıştır. Tümevarımcı analiz için tüm veriler ayrı ayrı kodlanır ve ardından ilişkili kodlar temaları (kategorileri) oluşturur (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Çalışmada yer alan üç araştırmacı tüm verileri ayrı ayrı kodladıktan sonra, yaptıkları kodlamaları karşılaştırarak araştırmanın alt problemleri çerçevesinde temalaştırılmıştır. İçerik analizinde, aynı verilerin birden fazla kodlayıcı tarafından kodlandığı durumlarda kodlayıcılar arası güvenilirliğin belirlenmesi gerekir. Kodlayıcılar arası güvenilirliğin en az %70 olması gerekir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmacılar tarafından yapılan kodlamaların güvenilirliği Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik hesaplama formülüne göre % 84.12 olarak hesaplanmıştır.

Çalışmada, mühendisler ve mühendislik fakültesi öğrencilerinin görüşlerinden örneklerle de yer verilmiştir. Çalışmaya katılan tüm mühendisler M1, M2, M3.... ve mühendislik fakültesi öğrencilerine Ö1, Ö2, Ö3... gibi sıra numarası verilerek temalara ilişkin görüşleri bu kodlama bağlamında sunulmuştur.

Çalışmanın Geçerlilik ve Güvenirliği

Nitel çalışmalar için geçerlik ve güvenirliğin açıklanması verilerin kanıtlanabilirliğini ve çalışmaların niteliğini artırmaktadır. Bunun için belli stratejiler kullanılmaktadır (Lewis, 2009). İnandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik çalışmanın geçerlik ve güvenirliğini sağlamak için bu çalışmada kullanılan stratejilerdir. Nitel çalışmalarda araştırma süreci, kendi içerisinde tutarlı, teyit edilebilir ve açık olmalı yani çalışmaların inandırıcılığı olmalıdır. Bu çalışmanın inandırıcılığını artırmak için, görüşme sorularının

hazırlanmasında uzman görüşlerine başvurulmuş, bulgulara doğrudan alıntılara yer verilmiş, katılımcıların görüşlerini ifade ettikleri süreçte anlaşılmayan bölümler tekrar ifade edilmesi istenerek teyit edilmiştir. Nitel çalışmalarda benzer ortam ve durumlara sonuçların aktarılabilirliği gerekir. Bu çalışmanın sonuçlarının aktarılabilirliği yöntemin net bir şekilde açıklanması ve amaçlı örnekleme yönteminin kullanılmasıyla sağlanmaya çalışılmıştır. Nitel çalışmalarda tüm çalışma sürecinin aynı şekilde yürütülmesi yani çalışmanın tutarlılığı önemlidir. Bu çalışmada tüm katılımcılarla yapılan görüşmeler benzer şekilde gerçekleştirilmiş ve araştırmacıların kodlamaları arasındaki güvenilirlik hesaplanmıştır. Nitel çalışmalarda ulaşılan sonuçlarla verilerin karşılaştırılması ve okuyucuya bu anlamda açıklamalarda bulunulması teyit edilebilirliği ifade etmektedir. Bu çalışmada görüşme kayıtlarının yazıya geçirilmesi, kodlamaların ve çıkarımların araştırmacılar tarafından saklanması, sonuçların teyit edilebilirliğini sağlamak için yapılmıştır.

Etik Onay: Bu araştırma için Hacettepe Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Etik Kurulu'nun 25.06.2024 tarihli toplantı kararı ve E-66777842-300-00003560753 sayılı izin yazısı ile etik izin alınmıştır.

Bulgular

Ortaöğretimde mesleki ve teknik eğitim programlarından mezun olan mühendislerin ve mühendislik fakültesi öğrencilerinin mesleki ve teknik eğitime yönelik görüşleri beş farklı tema altında ele alınmıştır. Mühendislere ve mühendislik fakültesi öğrencilerine göre, mesleki eğitimin olumlu yansımaları, mesleki eğitimin zorlayıcı yanları, mesleki eğitimin güçlü yönleri, mesleki eğitimin zayıf yönleri ve mesleki eğitime yönelik önerileri vardır. Ortaöğretimde mesleki eğitimden mezun olmanın mühendislik çalışma alanına ve eğitimine olumlu yansımaları Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1. Ortaöğretimde Mesleki Eğitimden Mezun Olmanın Mühendislik Çalışma Alanına ve Mühendislik Eğitime Olumlu Yansımaları

Tema	Kodlar	Frekans
Mesleki Eğitimin Olumlu Yansımaları	Mühendislik Fakültesi derslerine temel oluşturma	11
	Üretim deneyimi kazanma	7
	Mekanik kullanım becerisi kazanma	7
	El becerisi kazanma	5
	Problem çözme becerisi kazanma	3
	Özgüven sağlama	1
	İlgi ve merakın artmasını sağlama	1

Tablo 1’de görüldüğü üzere mühendislerin ve mühendislik fakültesi öğrencilerine göre ortaöğretimde aldıkları mesleki eğitimin olumlu yansımaları; mühendislik fakültesi derslerine temel oluşturma (f=11), üretim deneyimi kazandırma (f=7), mekanik kullanım becerisi kazandırma (f=7), el becerisi kazandırma (f=5), problem çözme becerisi kazandırma (f=3), özgüven sağlama (f=1) ve ilgi ve merakı artırma (f=1) olarak kodlanmıştır. Bu temaya ilişkin katılımcı görüşü örnekleri şunlardır:

“Mesleki ve teknik liseden mezun olmamın sağladığı faydalar ilk olarak mühendislik fakültesi eğitimimin ilk yıllarında karşıma çıktı. Kültür ve mesleki teknik dersleri mühendislik derslerinin temelini oluşturduğunu gördüm. Bu nedenle de mühendislik derslerine adaptasyonum çok kolay olmuştur. Mühendis olarak çalıştığım kuruma da uyumuma katkı sağladığımı düşünüyorum.” (M3)

“Teknik lisenin en büyük getirilerinden biri, çözüm odaklı olmaktır. Üniversitede bunu diğer liselerden mezun arkadaşlara göre çok bariz bir şekilde görebildik. Bir diğeri ise soyut kavramları ok hızlı bir şekilde öğrenmemizi sağlamasıdır.” (M1)

“Meslek lisesi bana teknik bilgi ve beceriler kazandırdı. Bu beceriler mühendislik yaparken kullanılan becerilerdir. Problem çözme, takım çalışması, teknik sorunların çözümü konularında bana bir temel oluşturduğunu düşünüyorum. Ayrıca meslek lisesinde iş deneyimi de kazandığım için mühendislik kariyerime önemli faydası olacağını düşünüyorum. Mesleki teknik liseden mezun olan öğrenciler mesleki alanda doğrudan derinlemesine bir bilgi aldığı için mühendislik eğitimi sırasında da kendisine uygun belirli bir alana yönelebiliyor. Benim için de mühendislik eğitimim sırasında bir alana yönelebilmem mesleki eğitimde genel olarak bir eğitim almış olmamdır.” (Ö8)

“Mesleki ve teknik liseden mezun olmamın mühendislik eğitimine olumlu yanlarından en önemlisi teknik bilgi öğrenmek ve bunun hemen ardından öğrendiğim teknik bilgiyi pratiğe dökmektir. Kitaptaki bilgileri gerçek hayatta kullanmak benim için o bilgilerin kalıcı olmasını sağladı. Uygulamalı derslerde kazandığımız sorumluluk bilinciyle kamu kurumlarında staj yapma imkanım oldu. Bu şekilde hem pek çok şey öğrendiğimi gördüm hem de özgüvenim arttı. Problem çözme, sorumluluk alma, analitik düşünme gibi beceriler kazandığımı düşünüyorum.” (Ö11)

Mesleki ve teknik eğitim hem akademik derslerin hem mesleki teorik ve uygulama derslerinin olduğu hem de iş ve çalışma deneyiminin kazanıldığı bir eğitim sürecidir. Tüm bu süreçlerden geçen öğrenciler için, mühendislik eğitimi ve çalışma ortamı oldukça tanıdık olmaktadır. Mühendisliğin gerektirdiği becerilerin kazanılması ile birlikte gelen pek çok faydayla özgüvenli olma, problem çözme becerine sahip olma gibi kişilik özelliklerini de etkilediği için mesleki ve teknik eğitimin öğrencilerin bir bütün olarak gelişimini desteklemektedir.

Mühendislere ve mühendislik fakültesi öğrencilerine göre ortaöğretimde mesleki eğitimden mezun olmanın zorlayıcı yanları Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Ortaöğretimde Mesleki Eğitimden Mezun Olmanın Mühendislik Çalışma Alanında ve Mühendislik Eğitiminde Zorlayıcı Yanlar

Tema	Kodlar	Frekans
Mesleki Eğitimin Zorlayıcı Yanları	Akademik derslerdeki eksiklik	16
	Yetersiz mesleki teorik altyapı	4

Tablo 2’de görüldüğü üzere mühendislerin ve mühendislik fakültesi öğrencilerinin ortaöğretimde aldıkları mesleki eğitimin zorlayıcı yanları da olduğunu düşünmektedir. Neredeyse tüm katılımcılar mesleki ve teknik eğitimde akademik derslerdeki eksikliği ($f=16$) mesleki eğitimin zorlayıcı yanı olarak görmektedir. Ayrıca mesleki teorik altyapının da yetersiz ($f=4$) olduğu düşünülmektedir. Bu temaya ilişkin katılımcı görüşü örnekleri şunlardır:

“Meslek lisesindeki matematik, fizik gibi sayısal derslerin temel olarak yetersiz ve az saat olması nedeniyle üniversitede bu derslerin gerektiği konuları öğrenememiş oldum.” (M2)

“Mesleki teknik liselerinde verilen teorik, akademik (Matematik, fizik, kimya vs.) dersler mühendislik veya herhangi bir lisans bölümünü kazanabilmek ve okuyabilmek için yeterli değil. Bunun için kişi ekstra ekstra çaba sarf etmesi gerekiyor. İlgili mühendislik bölümünü kazansa dahi, mühendislik dersleri içerisinde göreceği derslerde bir hayli zorlayacaktır. Bunların üstesinden gelebilmek için çok fazla çaba gerekti.” (M6)

“Meslek lisesinde 10. sınıfta alan seçimi yaptıktan sonra meslek dersleri yoğunlaştı. Matematik, fizik, kimya, biyoloji, Türkçe, tarih, coğrafya gibi derslerin süreleri ve önemi azaldı. Buna rağmen üniversite sınavında Anadolu ve Fen liselerine giden ve meslek dersleri almayan kişilerle yarışmak zorluyor. Aynı zamanda mühendislik derslerini alırken de önceki derslerin eksikliklerini hissettim.” (Ö10)

“...Lisede tercih edilecek mühendislik alanının tüm dersleri gösterilse üniversite ve daha sonrası için daha iyi bir eğitim olurdu. Mühendislik alanlarıyla ilgili mesleki teorik bilgiler bence daha az.” (Ö13)

Mesleki ve teknik eğitim öğrencilerin mesleki altyapının oluşmasında önemli bir yerdedir. Ancak öğrencilerin mühendislik alanında eğitimlerine devam edebilmeleri için Türkiye’de tüm öğrencilere ortak bir şekilde uygulanan üniversite sınavında başarılı olmaları gerekmektedir. Bu nedenle mesleki eğitimi tamamlayan öğrenciler ortak sınava hazırlanma konusunda eksiklik hissetmektedir.

Mühendislere ve mühendislik fakültesi öğrencilerine göre ortaöğretimde aldıkları mesleki eğitimin güçlü yönleri Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Mühendislere ve Mühendislik Fakültesi Öğrencilerine Göre Ortaöğretimde Aldıkları Mesleki Eğitimin Güçlü Yönleri

Tema	Kodlar	Frekans
Mesleki Eğitimin Güçlü Yönleri	Uygulama deneyimi sağlama	13
	Teknik bilginin temelini edinme	6
	İş hayatına hazırlama	4
	Mühendislik alanına uyumu kolaylaştırma	3
	İş disiplini kazandırma	2

Mühendisler ve mühendislik fakültesi öğrencileri Tablo 1’de görüldüğü üzere mesleki eğitimin güçlü yönlerini uygulama deneyimi sağlama (f=13), teknik bilginin temelini edinme (f=6), iş hayatına hazırlama (f=4), mühendislik alanına uyumu kolaylaştırma (f=3), iş disiplini kazandırma (f=2) olarak algılamaktadır. Bu temaya ilişkin katılımcı görüşü örnekleri şunlardır:

“Teknik bilgi anlamında benim için iyi bir ön aşama olması, sanayi ortamına adaptasyon için zorluk çekmemem ve sanayinin tozunu erken yutmam bence güçlü yönüdür.” (M4)

“Mühendislik eğitimimde teorik derslerdeki anlatılan konulara yönelik pratik bilgiler vermesi, ekip ruhu, çalışma deneyimi kazandırması mesleki eğitimin önemli yönlerindendir.” (M7)

“Mesleki ve teknik eğitim programları; pratik deneyimlere, standartlara uygun eğitime, standartlara uygun ekipmanlara olanak sağlayarak iş dünyasına hazırladı beni. Meslek odaklı olduğu için istediğim alanda ilerlememe katkı sağladı. Bence en önemli ve güçlü yönü kesinlikle staj ve beraberinde iş deneyim fırsatı sunmasıdır.” (Ö15)

“Teknik eğitim programlarının güçlü yönleri, üniversitede teorik olarak gördüğümüz bazı dersleri teknik eğitim programında uygulamalı olarak görmek bu teorik olarak anlatılan kısmı kafamızda canlandırabilmek ve anlamayı kolaylaştırmasıdır.” (Ö18)

Mesleki ve teknik eğitimi ortaöğretimde alan kişiler bu eğitimin mühendislik eğitimi ve mühendislik mesleği açısından kolaylaştırıcı bir yönü olduğunu düşünmektedir. Bu durum mesleki eğitimin genel olarak teorik ve uygulama açısından mühendislikle benzer yönlerini vurgulamaktadır. Mesleki ve teknik eğitim programının mühendislik eğitimine bir hazırlık aşaması olarak görülmektedir.

Mühendislere ve mühendislik fakültesi öğrencilerine göre ortaöğretimde aldıkları mesleki eğitimin zayıf yönleri Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. Mühendislere ve Mühendislik Fakültesi Öğrencilerine Göre Ortaöğretimde Aldıkları Mesleki Eğitimin Zayıf Yönleri

Tema	Kodlar	Frekans
Mesleki Eğitimin Zayıf Yönleri	Mesleki teorik ve akademik derslerin eksik verilmesi	9
	Teorik derslerle aynı anda uygulamanın yapılmıyor olması	2
	Bölmelere öğrenci seçiminde özensiz davranılması	2
	Atölyelerdeki donanım eksikliği	1

Tablo 4’te görüldüğü üzere mühendislerin ve mühendislik fakültesi öğrencilerine göre mesleki eğitimin zayıf yönleri, mesleki teorik ve akademik derslerin eksik verilmesi ($f=7$), teorik derslerle aynı anda uygulamanın yapılmıyor olması ($f=2$), bölümlere öğrenci seçiminde özensiz davranılması ($f=2$), atölyelerdeki donanım eksikliği ($f=1$) dir. Bu temaya ilişkin katılımcı görüşü örnekleri şunlardır:

“Mesleki eğitimin zayıf yönlerini, mesleki teorik derslerin çok yetersiz, yüzeysel verilmesi, üniversite sınavına hazırlıkta yeterli akademik destek olmaması, teknik atölyelerin teknolojiye uyum sağlamada geri kalması ve toplumun mesleki eğitimle ilgili bilinçlendirmenin zayıf olması olarak düşünüyorum.” (M4)

“Mesleki eğitimimizde eksik olan şuydu ki, edindiğimiz mesleki bilgi ve beceriyi kullanacak alanlarımızı tam olarak anlayamadık. Sahaya edindiğimiz bilgileri öğrendiğimiz anlarda inip neler yapabileceğimizi o anda görmeliydik. Staj döneminde geç kalıyordu.” (M5)

“Mesleki ve teknik eğitimde alınan teorik mesleki derslerin yetersiz olduğunu düşünüyorum. Mesleki derslerin de yüzeysel akademik derslerin de yüzeysel olduğunu düşünüyorum. Akademik derslerden matematik dersinde edindiğimiz bilgiler mühendislik dersleri için yeterli gelmiyor. Daha kapsamlı mesleki teorik ve akademik bir eğitim verilmelidir.” (Ö16)

“...Öğrenciler liselere yönlendirilirken son çare olarak meslek lisesini düşünülmesi nedeniyle hem akademik hem de el becerisi olarak en zayıf öğrencilerin mesleki eğitimi almaya çalışması en zayıf yönüdür.” (Ö12)

Mesleki ve teknik eğitim programlarının mühendislik eğitimi için yeterli düzeyde eğitim sunmadığı belirtilmektedir. Hem mesleki anlamda hem de akademik anlamda alınan eğitimin eksik olduğu, hem uygulamada hem de eğitimin de devamını sağlamakta bu eksiklik hissedilmektedir. Bu sebeple de özensiz bir şekilde öğrencilerin mesleki eğitime yerleştiği düşünülmektedir.

Mühendislerin ve mühendislik fakültesi öğrencilerinin ortaöğretimdeki mesleki eğitime yönelik önerileri ise Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Mühendislerin ve Mühendislik Fakültesi Öğrencilerinin Mesleki Eğitime Yönelik Önerileri

Tema	Kodlar	Frekans
Mesleki Eğitim Yönelik Öneriler	Akademik derslerin ağırlığı artırılmalı	12
	Uygulama deneyimi artırılmalı	5
	Toplumdaki olumsuz algıyı yıkmaya yönelik rehberlik çalışmaları yapılmalı	4
	Gerçek mesleki ortamlar tanıtılmalı	2
	Öğrencide mesleki merakı uyandırmaya yönelik çalışmalar yapılmalı	2
	Mesleki eğitimden mezun olmaya yönelik avantajlar artırılmalı	2

Mesleki ve teknik eğitim alan mühendislerin ve mühendislik fakültesi öğrencilerinin mesleki eğitime yönelik önerilerinin ise, akademik derslerin ağırlığının artırılması (f=12), uygulama deneyiminin artırılması (f=5), toplumdaki olumsuz algının yıkılmasına yönelik rehberlik çalışmalarının yapılması (f=4), gerçek mesleki ortamların tanıtılması (f=2), öğrencide mesleki merakın uyandırılmasına yönelik çalışmaların yapılması (f=2), mesleki eğitimden mezun olmaya yönelik avantajların artırılması (f=2) olduğu Tablo 5' te görülmektedir. Bu temaya ilişkin katılımcı görüşü örnekleri şunlardır:

"...Ortaokuldan itibaren mesleki ve teknik liselerin daha cazip bir şekilde tanıtımı yapılmalıdır. Mühendislik derslerinde kullanılan literatürdeki ders isimlerine benzer ders isimleri programda düzenlenerek ilerideki üniversite hayatına aşına olarak merakları artırılmalıdır. Akademik derslerin oranı artırılarak üniversite sınavı için öğrencilerin hazırlanması sağlanmalıdır." (M6)

"Meslek liselerini tercih eden öğrencilerin kalitesi artırılmalıdır. Son 10-15 yılda meslek liseleri mecburi olarak gidilecek en düşük seviyedeki yerler olarak görüldü. Meslek lisesi tanıtımlarının doğru bir şekilde yapılması gerekir." (M2)

"Öğrencilere eğitim konusunda daha fazla destek verilmeli. Akademik temelleri güçlendirilmeli (Matematik, fizik gibi dersler için). Mesleki uygulamalar ve atölye deneyimleri daha fazla artırılmalı." (Ö18)

"Teknik eğitim programlarında üniversite sınavına hazırlık açısından 9.sınıftan itibaren meslek derslerinin yanı sıra sınava yönelik derslerin sayısının ve ders saati sayısının artırılması gerekir. Çünkü meslek liselerinde bu derslerin eksikliğinden kaynaklı çoğu öğrenci

başaramayacağı korkusuyla sınava hazırlanmaktan vazgeçiyor. Diğer önerim ise uygulama derslerinin düzenlenmesi ve öğrencilerin meslek lisesi mezunu olarak belli ayrıcalıklara sahip olması gerekir ki tercih edilme düzeyi artsın.” (Ö13)

Mesleki eğitimin mühendislik eğitimi ve mühendislik için en zorlayıcı yanı akademik derslerin eksikliği olması nedeniyle en yoğun öneri akademik derslerin artırılması olarak görülmektedir. Öğrenciler mühendislik alanında mesleki temel almalarına rağmen akademik derslerdeki eksiklik mühendislik fakültelerine yerleşmelerini zorlaştırmaktadır. Ayrıca daha nitelikli öğrencilerin mesleki eğitime yönlendirilmesine yönelik öneriler de, mühendislerin ve bu eğitimi alan öğrencilerin eğitim sürecini devam ettirmesine yönelik önerileridir.

Sonuç ve Tartışma

Ortaöğretimde mesleki eğitim alan mühendisler ve mühendislik fakültesi öğrencilerinin aldıkları bu eğitime yönelik algılarının belirlendiği bu çalışmanın önemli sonuçları bulunmaktadır. Mühendisler ve mühendislik fakültesi öğrencileri ortaöğretimde aldıkları mesleki eğitimin hem mühendislik eğitimine hem de çalışma hayatlarına olumlu yansımaları olduğunu düşünmektedir. Bu bağlamda aldıkları eğitimin en çok, mühendislik eğitime temel oluşturduğunu düşünmektedirler. Ayrıca aldıkları eğitim onlara göre; mühendislik sürecinin önemli bir kısmı olan üretim aşaması için deneyim kazandırmakta, mühendislik için mekanik kullanımı ve el becerisi edinmelerini sağlamakta, problem çözme becerisi kazandırmakta, özgüvenlerini, meraklarını ve içinde bulundukları alana duydukları ilgiyi artırmaktadır. Mühendislik eğitiminin müfredat programlarında alanlara göre farklılıklar görülse de eğitimin büyük kısmı birbirine benzerdir. Ders müfredatında matematik, fizik, kimya, biyoloji gibi temel bilimler ve temel mühendislik bilimleri tüm mühendislik programlarında yer almaktadır. Bunların dışında her mühendislik programı için temel ve ileri mesleki bilgiler ile uygulama programları ders müfredatlarında yer almaktadır (Gençoğlu ve Gençoğlu, 2005; Özsoy, 2014). Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan mesleki ve teknik öğretim programlarına göre mühendislik alanına temel oluşturduğu düşünülen alanlar Elektrik-Elektronik Teknolojisi, Endüstriyel Otomasyon Teknolojileri, İnşaat Teknolojisi, Kimya Teknolojisi, Maden Teknolojisi, Makine ve Tasarım Teknolojisi, Metalürji Teknolojisi, Mikromekanik, Motorlu Araçlar Teknolojisi, Uçak Bakım ve Yenilenebilir Enerji Teknolojileri alanlarıdır. Bu alanların öğretim programları incelendiğinde öncelikle mühendislik fakültelerindeki gibi temel bilimler her alanda ortak olarak verilmektedir. Her alanda temel mesleki bilgiler ilgili alandaki mühendislik fakültelerinde olduğu gibi farklı derslerde ayrı ayrı verilmektedir. Ayrıca her mesleki dersle ilgili atölyede temel mesleki alan bilgilerinin uygulaması yer almaktadır (MEB, 2025). Mesleki ve teknik liselerde görev yapan öğretmenler mühendislik alımlarında meslek lisesi mezunlarına öncelik tanınması ve mühendis adaylarında meslek lisesi mezunu olma gerekliliğini vurgulamaktadır (Üstün ve

Yiğit, 2022). Mesleki ve teknik liselerin öğretim programları hem ilgili alanda çalışacak teknik elemanların yetiştirilmesine hem de mühendislik fakülteleri müfredatında yer alan mesleki derslere temel oluşturacak şekilde hazırlanmıştır. Mühendis olarak çalışan ve mühendislik fakültesinde eğitime devam eden öğrenciler de mühendislik için mesleki eğitimin temelini almalarına bu eğitimin yardımcı olduğunu düşünmektedir. Burada aldıkları eğitimin, mühendislik eğitiminin niteliğini artırdığı böylece daha nitelikli mühendislerin yetişmesine katkı sağladığı düşünülmektedir. Ayrıca mesleki ve teknik eğitim veren öğretmenlere göre mesleki eğitim öğrencilerin üretken olmasına, erken yaşta mesleki beceriler edinmelerine, kendilerini geliştirmelerine katkı sağlamaktadır (Güzen ve Erbaş, 2023). Aynı şekilde, mesleki yeterliliklerin temellerinin edinilmesine mesleki eğitim önemli rol oynadığı görülmüştür (Kam, 2013). Mesleki eğitimin bireyler için özgüven kazandırma, girişimciliği artırma, mesleki beceriler kazandırma gibi faydaları görülmektedir (Erdayı, 2009; Tekin ve Bolat, 2017). Mesleki eğitim alan öğrencilere yönelik aldıkları eğitimin olumlu yanları çalışma bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Çalışmaya katılan mühendisler ve mühendislik fakültesi öğrencilerinin neredeyse tamamı ortaöğretimde aldıkları mesleki eğitimin zorlayıcı yanı olarak akademik derslerdeki eksikliği belirtmiştir. Öğrencilerin akademik dersler olarak ifade ettikleri dersler; Türkçe, matematik, fizik, kimya, biyoloji, tarih, coğrafya, yabancı dil gibi temel bilimlerdir. Mesleki ve teknik öğretim programlarında 9., 10., 11. ve 12. sınıflardaki derslerin % 44'ü temel bilimlerden oluşturmaktadır. Bu oranın büyük kısmı 9. sınıfta verilerek sonraki yıllarda yoğun bir şekilde mesleki teorik derslere yer verilmektedir (MEB, 2025). Mesleki olarak nitelikli iş gücünün gelişmesi açısından mesleki teorik dersler önemlidir. Ancak mesleki eğitim aldıkları alanda üst öğrenimlerine devam etmek ve mühendislik fakültesinde öğrenim görmek isteyen öğrenciler mezun olduklarında Yükseköğretim Kurumları Sınavına girmeleri gerekmektedir. Bu sınav temel bilimlere ait sorulardan oluşmaktadır (ÖSYM, 2025b). Temel bilimleri daha çok ortaöğretimin ilk yıllarında alan öğrencilerin mezun olduktan sonra yapılan bu sınavdan başarılı olarak istedikleri üst öğrenimlere yerleşmeleri güç olmaktadır. Bu nedenle de yükseköğretime yerleşen mesleki ve teknik lise mezunu öğrenci oranı oldukça düşüktür (ÖSYM, 2025a). Bununla birlikte 8. sınıf öğrencileri kültür derslerinin mesleki eğitim müfredatında yeterince verilmemesi nedeniyle mezunların yükseköğretime devam olasılığının azalması, yükseköğretime yerleştirme sınavı sonrasında istediği programa yerleşecek puanı alamayacağını düşündükleri için mesleki eğitimi tercih etmemektedirler (Özcan, 2010). Mesleki ve teknik öğretim programları, mesleki alanda eğitim almış öğrencilerin ilgili mühendislik alanına yönelmesini zorlaştırmaktadır. Bu sorunun çözümü için uygulanmaya çalışılan ek puan, kontenjan verilmesi gibi uygulamaların yetersiz olduğu düşünülmektedir. Mühendislere ve mühendislik fakültesi öğrencilerine göre mesleki eğitimin bir diğer zorlayıcı yanı, teorik altyapının yetersiz olmasıdır. Temel bilimlere yönelik derslere göre çok daha yoğun bir şekilde mesleki teorik ve uygulama dersleri bulunmasına rağmen mühendisler ve mühendislik fakültesi öğrencilerinden bunların yetersiz olduğunu düşünenler bulunmaktadır. Mesleki ve teknik eğitimde temel olarak, iş gücü piyasası için gerekli olan

nitelikli elamanların yetişmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda verilen eğitim teknik işlerin yapılmasına yönelik gerçekleştirildiği için bu eğitim mühendislik bakımından yetersiz görülüyor olabilir. Mesleki ve teknik eğitimde alınan eğitim, yalnızca mühendislik için bir temel oluşturmaktadır. Mühendislik eğitiminin geneli için yetersiz olarak düşünülebilir. Mesleki ve teknik eğitim öğretmenlerine göre de mesleki öğretim programları, güncellenmeli, geliştirilmeli ve uygulanabilir olmalıdır (Güzen ve Erbaş, 2023). 20. Milli Eğitim Şurası'nda alınan kararlar arasında öğretim programlarının güncellenmesi kararı alınmıştır (MEB, 2021). Bu kararların uygulamaya geçirilmesi mühendislerin ve mühendislik fakültesi öğrencilerinin mesleki teorik altyapının yetersizliğine yönelik düşüncelerini destekleyecektir.

Mühendislere ve mühendislik fakültesi öğrencilerine göre mesleki eğitimin en güçlü yönü uygulama deneyimi kazandırmasıdır. Aynı zamanda mühendisler ve mühendislik fakültesi öğrencileri, teknik bilginin temelini edinmenin, iş hayatına hazırlamanın, mühendislik alanına uyumu kolaylaştırmanın, iş disiplini kazandırmanın mesleki eğitimin güçlü yönü olarak görmektedir. Meslek lisesi mezunu olan çalışanlarla yapılan araştırma bulgularına göre, mezunların büyük bölümü (%83,6) meslek lisesi mezunu olmayı ayrıcalıklı bulmaktadır. Mezunlar mesleki eğitimin iş bulmada avantaj sağladığını (%92,1) düşünmektedir. İş hayatı koşullarına uyumu konusunda kendini yeterli (%95) hissetmektedirler (Tamer ve Özcan, 2014). Mesleki ve teknik liselerde verilen teorik ve uygulamalı dersler, yoğun olarak çalışma hayatına yöneliktir. Mesleki teorik derslerle ilgili olarak, mühendisler ve mühendislik fakültesi öğrencileri mesleki eğitimin yetersiz olduğunu düşünmelerine rağmen çalışma hayatına yönelik uyumu kolaylaştırmasını ve çalışma hayatına hazırlık yapmasını güçlü yön olarak görmesinin sebebi, mesleki eğitimin çalışma hayatına yönelik olarak verilmesi olabilir. Mühendislik eğitimine yönelik teorik bilgiler mesleki eğitimde eksik görülmesine rağmen iş hayatına uyum mesleki eğitim için güçlü yöndür.

Mühendisler ve mühendislik fakültesi öğrencileri mesleki eğitimin zayıf yönlerinin, mesleki teorik ve akademik derslerin eksik verilmesi, teorik derslerle aynı anda uygulamanın yapılmıyor olması, bölümlere öğrenci seçiminde özensiz davranılması, atölyelerdeki donanım eksikliği olduğunu düşünmektedir. Meslek liselerinde görev yapan öğretmenlere göre de meslek liselerinde ders dağılımlarının dengesiz olması, stajın yetersiz olması, birden çok okul türünün bir arada olması gibi uygulamaya dönük sorunlar bulunmaktadır (Üstün ve Yiğit, 2024). 12. sınıfta yürütülen beceri eğitimlerinin yetersiz olduğu (Şahin ve Yalçın, 2019) ve bu tür uygulamaların ve beceri eğitimlerinin daha alt sınıflardan başlamak üzere öğrencilere verilmesi gerektiği önerilmektedir (Pehlivan ve Karlıklı, 2018). Araştırma bulgularıyla benzer şekilde meslek liselerindeki donanım eksikliği olduğu da yapılan araştırmalarda görülmektedir (Üstün ve Yiğit, 2024; Gülhan, 2017). Mesleki eğitimde hem programlarda yer alan derslerle ilgili, hem uygulama deneyimleriyle ilgili hem de fiziki şartlarla ilgili zayıflıklar yıllar içerisinde varlığını sürdürmektedir.

Mühendislere ve mühendislik fakültesi öğrencileri mesleki eğitimin daha iyi bir şekilde yürütülmesine yönelik önerilerde bulunmuştur. Akademik derslerin ağırlığının artırılması,

uygulama deneyiminin artırılması, toplumdaki olumsuz algının yıkılmasına yönelik rehberlik çalışmalarının yapılması, gerçek mesleki ortamların tanıtılması, öğrencide mesleki merakın uyandırılmasına yönelik çalışmaların yapılması, mesleki eğitimden mezun olmaya yönelik avantajların artırılması mesleki eğitime yönelik sunulan önerilerdir. Mesleki eğitim alacak öğrencilerin belirlenmesinde bir sınav yapılması, mühendislik alımlarında meslek liselerine öncelik verilmesi ve mesleki eğitim almış olma şartının getirilmesi, staj uygulama sürelerinin uzatılması, meslek derslerinin sayısının artırılması önerileri de mesleki eğitime yönelik yapılmış önerilerdir (Üstün ve Yiğit, 2024). Benzer şekilde mezunların kendi alanlarında istihdam edilmesi ve kolaylıkların sağlanması (Kaya, 2021), işbaşı beceri eğitimlerinin ve iş hayatının tanıtılması, özgüvenlerinin artırılması (Özer, 2021), mesleki eğitimin topluma tanıtılmasına yönelik rehberlik çalışmalarının yapılması, mesleki eğitimden mezun olan öğrenciler için üniversite sınavında ek puan verilmesi (Demirer ve Dal, 2020; Aslantürk, 2014) gibi önerilerde bulunulmuştur. Mesleki eğitimde yasal mevzuatta yükseköğretime geçişle ilgili ve okul üretim mekanizmalarıyla ilgili, öğrenciler kapsamında tanıtım ve yaygınlaştırmayla ilgili ve istihdam garantisiyle ilgili düzenlemeler önerilmektedir (Akbiyık, vd., 2023).

Ortaöğretimde mesleki eğitim olarak mühendislik eğitime devam eden ve eğitimlerini tamamlayan mühendislerin aldıkları eğitime yönelik algılarının incelendiği bu araştırma, Türkiye’de yükseköğretim ve sonrası izleme çalışmaları kapsamında değerlendirilebilir. Mesleki eğitimin hem mühendislik eğitime hem de iş dünyasına uyuma yönelik önemli katkıları bulunmaktadır. Bu bakımdan mesleki eğitimden yükseköğretime geçişi kolaylaştırmak için her dönem farklı çözüm yolları denenmiş ve hala bu amaçla farklı uygulamalar gerçekleştirilmektedir. Mühendislik Fakülteleriyle benzer müfredata sahip Teknoloji Fakültelerinde yer alan mühendislik bölümlerine ek puanla mesleki eğitim mezunlarının yerleştirilmesi, mesleki eğitim mezunları için özel kontenjanların oluşturulması mesleki eğitimin mühendislik alanında temel oluşturması için sağlanan gelişmelerdir. Bununla birlikte meslek liselerinde hem mühendislik eğitime temel oluşturacak temel bilimler derslerini öğrencilere verebilmek hem de üniversite sınavında öğrencilerin akademik derslerden geri kalmasını önlemek amacıyla Akademik Destek Dersleri programları açılmıştır. Bu programlarda mesleki eğitim öğrencileri 12.sınıf düzeyinde Akademik Destek Dersleri Programına göre eğitimlerini tamamlamaktadır. Bu programlarda temel bilimlere yönelik bir müfredat yürütülmekte, mesleki eğitim ve staj uygulamaları önceki yıllarda tamamlanmaktadır (MEB, 2020). Bu programların etkililiği ve uygulama süreçlerine yönelik akademi çalışmalar henüz yapılmamıştır.

Öneriler

Ortaöğretimde mesleki ve teknik eğitimin, mühendislik eğitime katkı sunabilmesi için ortaöğretim programları el becersini kazanma, problem çözme, özgüven, merak ve alanlara ilgiyi geliştirmeye odaklanan çalışmalara ağırlık vermesi gerekmektedir. Mühendisliğin

gerektirdiği ilgi ve becerilerin mesleki eğitimde benzerlik taşıması bu gerekliliği ortaya çıkarmaktadır. Mesleki ve teknik eğitimin en önemli zorlayıcı yanı akademik derslerdeki yetersizlik olarak görülmektedir. Mühendislik alanıyla benzer ilgi ve beceri geliştirmesine rağmen, üniversite sınavları için yeterli akademik derslerin alınamaması, mesleki eğitimin mühendislik alanına öğrenci yetiştirmesini zorlaştırmaktadır. Bu nedenle ortaöğretimde mesleki ve teknik eğitimde akademik desteğin eksikliğine yönelik düzenlemeler yapılmalıdır. Ortaöğretimde mesleki eğitim ders programları güncellenmeli, mühendislik mesleğine yönelecek öğrencilerin alacağı akademik ders saati artırılmalıdır. Mesleki eğitimle birlikte akademik derslerin yoğunluğunun artmasının önüne geçilebilmesi için ortaokul düzeyinde mesleki eğitim programları oluşturulmalı ve temel mesleki eğitim uygulamaları daha erken yaşlarda çocukların erişimine yönelik politikalar geliştirilmelidir. Milli Eğitim Bakanlığı ile Yükseköğretim Kurulu arasında kurumsal iş birliği protokolleri oluşturularak mesleki lise–mühendislik fakültesi geçiş süreçleri eşgüdümlü bir şekilde planlanmalıdır. Mesleki eğitim olarak mühendislik eğitime devam eden öğrencilerin mühendislik eğitimindeki akademik süreçleri boylamsal olarak incelenerek eksiklikler belirlenmeli ve ortaöğretimdeki eğitimde düzenlemeler yapılmalıdır. Mesleki eğitimin mühendislik alanı için bir temel oluşturduğu, mühendislik eğitimi ve çalışma hayatı için önemli destekleri olduğu görülmektedir. Mesleki eğitime ve mühendislik alanına ilgi duyan, farklı mühendislik alanları bakımında belli düzeyde yetenekleri bulunan öğrencilerin mesleki eğitime yöneltilmesi, mühendislik alanının gelişimine ve ülkede daha nitelikli mühendislerin üretime katılmasına katkı sağlayacaktır. Bu bakımdan mesleki eğitim mühendisliğin temel lisesi olarak görülmelidir.

Etik Onay: Bu araştırma için Hacettepe Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Etik Kurulu’nun 25.06.2024 tarihli toplantı kararı ve E-66777842-300-00003560753 sayılı izin yazısı ile etik izin alınmıştır.

Kaynakça

- Akbıyık, A., Öztürk, S., & Yiğit, F. (2023). Okul yöneticilerinin görüşleri ile mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının eğitim süreçlerinin değerlendirilmesi. *The Journal of Social Sciences*, 2023-67, 629-642. <https://doi.org/10.29228/SOBIDER.72619>.
- Aslantürk, M. (2014). *Türkiye’de mesleki teknik eğitimin yaşadığı sorunlar ve çözümleri konusunda mesleki eğitim yöneticileri, meslek dersleri öğretmenleri ve eğitimcilerin görüşlerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Bozgeyikli, H. (2019). *Mesleki ve teknik eğitimin geleceği (Analiz Raporu: 2019/02)*. İstanbul: İLKE İlim Kültür Eğitim Vakfı.
- Cice, Y. (2019). *Mesleki ve teknik eğitim politikalarının analizi: Öğretmen, okul yöneticisi ve sektör görüşleri*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Creswell, J. W. (2020). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma deseni* (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.). Ankara: Siyasal Yayın Dağıtım.
- Davies, T.A., & Farquharson, F. (2004). The learnership model of workplace training and its effective management: lessons learnt from a Southern African case study. *Journal of Vocational Education & Training* 56(2), 181–203. <https://doi.org/10.1080/13636820400200253>
- Demirer, M. (2018). *Mesleki eğitimde Avrupa kredi transfer sistemi (ECVET) bağlamında mesleki ve teknik eğitimin yeniden yapılandırılması: Bir model önerisi*, [Doktora Tezi]. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Demirer, M., & Dal, S. (2020). Mesleki eğitimde program güncellemeleri, sektörel işbirliği ve yükseköğretime devam oranları üzerine eğitim yöneticileri ve meslek dersi öğretmenlerinin görüşleri. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 11(22), 297-321.
- Ekşioğlu, S. (2013). *Mesleki ve teknik liselerde uygulanan modüler öğretim programının değerlendirilmesi* [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Erday, A. U. (2009). Dünyada genç işsizliği sorununun çözümüne yönelik ulusal politikalar ve Türkiye. *Çalışma ve Toplum*, 3(22), 133-162.
- Gençoğlu, M.T., & Gençoğlu, E., (2005). Mühendislikte lisans eğitimi ve başarı ölçütleri. *TMMOB Mühendislik Eğitimi Sempozyumu*, 18-19 Kasım, Ankara, 271-280
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Technology Research and Development*, 30(4), 233–252.
- Gülhan, A. (2017). *Meslek liseleri yöneticileri gözüyle meslek liselerinin önemi, mevcut durumu, sorunları ve çözüm önerileri* [Tezsiz yüksek lisans projesi]. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Güzen, B., & Erbaş, Y. H. (2023). Ortaöğretim kurumlarında mesleki ve teknik eğitimin sorunları ve çözüm önerileri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 82-104. <https://doi.org/10.53629/sakaefd.1280501>
- Kam, M. (2013). *Mesleki ve teknik ortaöğretim okullarının tercih edilme nedenlerinin belirlenmesi ve analizi*. [Yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kaya, N. (2021). *Meslek liselerinde öğrenim gören öğrencilerin işletmelerdeki beceri eğitiminde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri* [Tezsiz yüksek lisans projesi]. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Kerkez, B., & Gelişli, Y. (2024). Türkiye’de Mesleki ve Teknik Eğitimde Yaşanan Niceliksel Değişimler. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*(60), 1259-1282. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1409283>
- LeCompte, M. D. & Goetz, J. P. (1984). Ethnographic data collection in evaluation research. D. M. Fetterman (Ed.), *Ethnography in educational evaluation* içinde. Beverly Hills, CA: Sage.
- Lewis, J. (2009). Redefining qualitative methods: Believability in the fifth moment. *International Journal of Qualitative Methods*, 8(2), 1-14. <https://doi.org/10.1177/160940690900800201>
- Marshall, C. & Rossman, G.B. (2014) *Designing Qualitative Research*. Sage Publications, New York.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2025). Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Alanlar Çerçeve Öğretim Programları. https://meslek.meb.gov.tr/cerceveliste.aspx?sinif_kodu=11&kurum_id=1

- MEB (2021). 20. Milli Eğitim Şurası Kararları. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_12/08163100_20_sura.pdf
- MEB (2020). Akademik Destek Dersleri ve Haftalık Ders Saatleri, Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü.
- MEB (2016). Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği. https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_11/03111224_ooky.pdf.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2018/06/the-future-of-education-and-skills_5424dd26/54ac7020-en.pdf.
- Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi [ÖSYM] (2025a). 2024 YKS Yerleştirme Sonuçlarına İlişkin Sayısal Bilgiler. https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2024/YKS/YERLESTIRME/sayisalbilgiler_sd27082024.pdf.
- ÖSYM (2025b). Yükseköğretim Kurumları Sınavı Kılavuzu. https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2025/YKS/kilavuz_ykd06022025.pdf.
- Özcan, M. (2010). Anadolu meslek lisesi öğrencilerinin okudukları okulu seçme nedenleri ve gelecek beklentileri [Yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Özer, M. (2021). Türkiye’de mesleki eğitimi güçlendirmek için atılan yeni adımlar. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(16), 1-16.
- Özsoy, A. (2014). Mühendislik eğitimine çalışan mühendislerin bakışı ve işyeri eğitimi modeli. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 77-85.
- Pehlivan, A., & Karlıklı, M. (2018). Ortaöğretim kurumlarında verilen muhasebe eğitiminin muhasebecilik mesleğine uygunluğunun değerlendirilmesi. *Siyaset, Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 151-165.
- Şahin, A., & Yalçın, H. (2019). Meslek lisesi öğrencilerinin işletmelerdeki beceri eğitimi. 4. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar ve Davranış Bilimleri Sempozyumu Bildiri Kitabı*, 224-235.
- Tamer, M. A., & Özcan, M. (2014). Örgün mesleki ve teknik eğitim sisteminin mesleki eğitimin paydaşlarına değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 44(203), 205-224.
- Tekin, M. T., & Bolat, Y. (2017). Mesleki eğitime erişim yolu olarak SODES (Sosyal Destek Programı) projeleri. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 8-20.
- Ulus, L., Tuncer, N., & Sözen, Ş. (2015). The importance of vocational high school in terms of vocational education, development and competence. *International Journal of Turkish Education Sciences*, 2015(5), 168-185.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], (2011). International Standard Classification of Education. UNESCO Institute for Statistics. <https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf>.
- Üstün, A., & Yiğit, A. (2022). Mesleki Eğitimde Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 8(54):827-839. <http://dx.doi.org/10.29228/JOSHAS.63315>
- Wheelahan, L., & Moodie, G. (2016). *Global trends in TVET: A framework for social justice*. Brussels: Education International
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Engineers' and Engineering Students' Perceptions of Vocational and Technical Education in Secondary Education

Extended Abstract

Introduction

Countries strive to protect their natural and human resources, take advantage of their geographical locations, develop technology, and cultivate a well-equipped and skilled workforce in order to gain a competitive position in the global economy. Vocational education has therefore become one of the key areas of focus for nations aiming to build a qualified labor force. Similarly, in our country, it was agreed at the 20th National Education Council that vocational education curricula should be updated in order to enhance the quality of the skilled workforce.

Students who wish to continue their education after completing vocational and technical training may pursue further studies either in the same field/discipline in which they received their vocational training or in a different field if they prefer. According to the 2024 placement statistics published by the Student Selection and Placement Center, the university placement rate for graduates of vocational and technical high schools was 28.83%. Among students who graduated from vocational and technical high schools and took the university entrance exam, 24% were placed in associate degree programs, while 4.82% were placed in bachelor's degree programs. The purpose of this study is to determine the perceptions of engineers who completed the faculty of engineering after graduating from vocational and technical education programs in secondary education as well as students who are currently continuing their education in the faculty of engineering regarding the vocational and technical education they received.

Method

This study employs a qualitative study design. The participants were included in the study through the snowball sampling method. The study participants were reached by each participant who met the criteria recommending new participants. In this context, 7 engineers and 11 engineering faculty students who completed their secondary education in vocational and technical education programs participated in the study. The study was carried out through semi-structured interviews between August and October 2024. A semi-structured interview form was used as the data collection tool in the study. The study data were analyzed using the content analysis method.

Findings

According to engineers and engineering faculty students who graduated from vocational and technical education programs in secondary education, vocational education has positive reflections, challenging aspects, strengths, weaknesses, and graduates have suggestions regarding vocational education. According to the views of the participant engineers and engineering faculty students, the positive reflections of vocational education received in secondary education were coded as providing a foundation for engineering faculty courses, gaining production experience, acquiring the skills of mechanical usage, acquiring manual skills, developing problem-solving ability, providing self-confidence, and increasing interest and curiosity. Almost all participants see the lack of academic courses in vocational and technical education as a challenging aspect of vocational education. In addition, the participants think that the vocational theoretical infrastructure is insufficient. The participant engineers and engineering faculty students perceive the strengths of vocational education as providing practical experience, acquiring the basis of technical knowledge, preparing for professional life, facilitating adaptation to the field of engineering and gaining work discipline. According to the participants, the weaknesses of vocational education include the insufficient teaching of vocational theoretical and academic courses, the lack of simultaneous practice with theoretical courses, careless student selection for departments and the lack of equipment in workshops. Also, the participant engineers and engineering faculty students who received vocational and technical education suggested increasing the weight of academic courses, increasing practical experience, conducting guidance activities to break the negative perception in society, introducing real professional environments, carrying out activities to arouse vocational curiosity in students, and increasing the advantages of graduating from vocational education.

Conclusion

The study results show that vocational education has significant contributions both to engineering education and to adaptation to business life. In this respect, over the years, different steps have been taken to facilitate the transition from vocational education to higher education, and different practices are still being implemented for this purpose now. It is obvious that vocational education forms a basis for the field of engineering and provides important support for engineering education and professional life. Guiding students who are interested in vocational education and the field of engineering and who have a certain level of skills in different fields of engineering toward vocational education will contribute to the development of the field of engineering and the participation of more qualified engineers in production. In this respect, vocational education should be regarded as the fundamental high school of engineering.

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERGİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 17 / Sayı: 33 / Yaz 2026

JOURNAL of EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol: 17 / No: 33 / Summer 2026

Liselere Geçiş Sistemi T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Sorularının Bilişsel Talep Düzeyleri: Webb'in Bilgi Derinliği Modeline Dayalı Bir Analiz (2018-2025)

Cognitive Demand Levels of History of Turkish Revolution and Kemalism
Questions in the High School Transition System: An Analysis Based on
Webb's Depth of Knowledge Model (2018–2025)

Makale Türü (Article Type): Araştırma (Research)

Ersin DURSUNLAR

www.dergipark.gov.tr/eibd
eibd@eibd.org.tr

Liselere Geçiş Sistemi T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Sorularının Bilişsel Talep Düzeyleri: Webb'in Bilgi Derinliği Modeline Dayalı Bir Analiz (2018-2025)

Ersin DURSUNLAR¹

DOI: 10.58689/eibd.1860341

Öz: Bu çalışma, 2018–2025 yılları arasında Liselere Geçiş Sistemi (LGS) kapsamında sorulan T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük sorularını, Norman Webb tarafından geliştirilen Bilgi Derinliği (DOK) Modeli çerçevesinde analiz etmektedir. Nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yönteminin kullanıldığı çalışmada, resmî sınav kitapçıklarından elde edilen 80 soru içerik analizi yoluyla kodlanmış; analiz sürecinde frekans ve yüzde dağılımlarından yararlanılmıştır. Bulgular, soruların büyük ölçüde Beceri/Kavram (DOK 2) düzeyinde yoğunlaştığını (%80), Stratejik Düşünme (DOK 3) düzeyindeki soruların ise sınırlı bir orana sahip olduğunu (%10) göstermektedir. Hatırlama (DOK 1) düzeyindeki soruların toplam içindeki oranı yine %10 olarak belirlenmiş; Genişletilmiş Düşünme (DOK 4) düzeyinde ise hiçbir soruya rastlanmamıştır. Yıllara göre yapılan analizler, üst düzey bilişsel talebin doğrusal bir artış göstermediğini; dönemsel ve dalgalı bir dağılım sergilediğini ortaya koymaktadır. Bu durum, LGS'nin bilişsel profilinin ağırlıklı olarak kavramsal ilişkilendirme ve bağlamsal yorumlama becerilerine dayandığını; stratejik muhakemenin ise sınavda sınırlı ve süreksiz biçimde temsil edildiğini göstermektedir. Sonuç olarak LGS T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük testinin, doğrudan bilgi hatırlamaya dayalı bir yapıdan ziyade kavramsal ve bağlamsal düşünmeyi merkeze aldığı ancak üst düzey stratejik düşünmeyi sistematik biçimde artırmadığı söylenebilir. Bu sonuç, tarih öğretiminde analiz ve yorumlama temelli yaklaşımların önemini koruduğunu bununla birlikte merkezi sınav formatının bilişsel sınırlarının da dikkate alınması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Anahtar kelimeler: Bilişsel talep, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük soruları, Webb'in bilgi derinliği modeli

Geliş Tarihi: 09.01.2026; Kabul Tarihi: 09.03.2026

Kaynakça Gösterimi: Dursunlar, E. (2026). Liselere Geçiş Sistemi T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Sorularının Bilişsel Talep Düzeyleri: Webb'in Bilgi Derinliği Modeline Dayalı Bir Analiz (2018-2025). *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 17(33), 75-102

¹ Dr., Erzurum Milli Eğitim Müdürlüğü, ersindursunlar@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-9480-9091

Giriş

Modern eğitim sistemlerinde ölçme ve değerlendirme uygulamaları yalnızca öğrenme çıktılarının belirlenmesine hizmet eden teknik süreçler değil aynı zamanda öğretim programlarının yönünü ve niteliğini şekillendiren stratejik araçlardır. Nitekim yüksek performans gösteren eğitim sistemlerine ilişkin analizler, değerlendirme süreçlerinin; sistem tasarımı, standartların belirlenmesi ve sürekli iyileştirme süreçleriyle bütünleşik biçimde kurgulandığını ortaya koymaktadır (Masters, 2023). Özellikle merkezi ve yüksek riskli (high-stakes) sınavlar; standart belirleme, hesap verebilirlik sağlama ve öğretim kalitesini izleme işlevleri aracılığıyla sistem düzeyinde güçlü etkiler üretmektedir (Au, 2007; Koretz, 2008).

Yüksek riskli sınavlar, uygulamada öğretim içeriğini ve önceliklerini belirleyerek hangi bilgi ve becerilerin değerli görüldüğüne dair güçlü çıktılar verir (Koretz, 2017). Bu nedenle bir sınavın niteliği yalnızca psikometrik özellikleriyle değil ölçtüğü bilişsel süreçlerin öğretim programındaki hedeflerle ne ölçüde örtüştüğüyle değerlendirilmelidir (Pellegrino, 2014). Ölçme değerlendirme sonuçlarının öğretim süreçlerini yönlendirme gücü, sınavların sınıf içi öğretim süreçleri üzerindeki belirleyici etkisini açıkça ortaya koymaktadır (Au, 2007). Yüksek riskli sınavlar, literatürde “washback effect” olarak tanımlanan geri bildirim etkisiyle öğretmenlerin öğretim stratejilerini ve materyal seçimlerini etkileyebilmektedir (Au, 2007; Gu, 2023). Bu durum, sınavın ölçtüğü içerik ve soru türlerinin sınıf içi pedagojik öncelikleri şekillendirmesine yol açabilmektedir (Chak, 2024). Araştırmalar, büyük ölçekli sınavların öğretim içeriğini ve sınıf içi uygulamaları sınavda ölçülen standart ve kazanımlara uyumlu hâle getirme yönünde güçlü bir etki oluşturduğunu göstermektedir (Polikoff, 2012; Porter, 2002).

Bu yönlendirici etki, sınav sorularının bilişsel niteliğini kritik bir değişken hâline getirmektedir. Nitekim bazı çalışmalar, sınav sorularının bilişsel talep düzeylerinin çoğunlukla düşük ve orta düzeylerde yoğunlaştığını; stratejik muhakeme ve genişletilmiş düşünme gerektiren üst düzey görevlerin ise sınırlı kaldığını ortaya koymaktadır (Hess vd., 2009). Sınavların öğretimi yönlendirme gücü dikkate alındığında, bu durum sistem düzeyinde bilişsel daralma riskini gündeme getirmektedir. Dolayısıyla merkezi sınav sorularının bilişsel niteliği, eğitim sisteminin hangi zihinsel becerileri öncelediğini gösteren kritik bir gösterge niteliği taşımaktadır. Bu noktada sınav sorularının yalnızca içerik geçerliği açısından değil aynı zamanda “bilişsel talep” düzeyi bakımından da incelenmesi gerekmektedir (Hess vd., 2009). Bilişsel talep, bir sorunun çözüm sürecinde öğrenciden beklenen zihinsel işlemlerin derinliğini ve karmaşıklığını ifade etmektedir (Anderson & Krathwohl, 2001; Webb, 2002a).

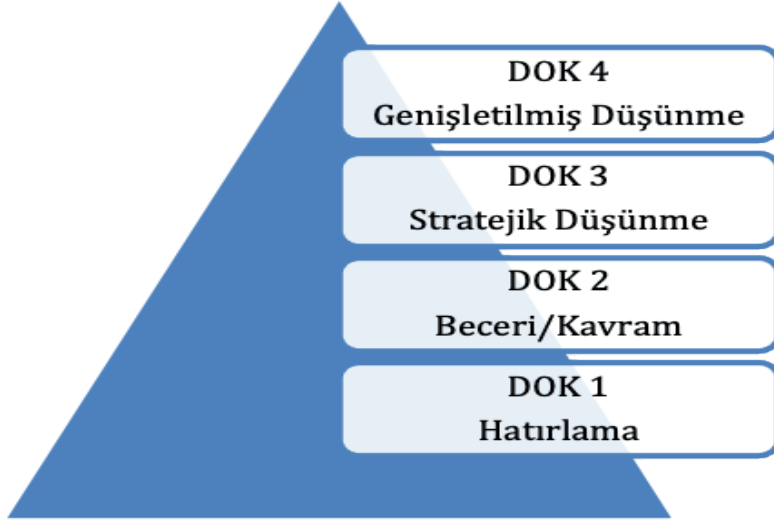
Bilişsel talep tartışması, özellikle disipline özgü düşünme süreçlerinin ön planda olduğu alanlarda daha da önem kazanmaktadır. Tarih eğitimi bağlamında bilişsel talep, disipline özgü düşünme süreçleriyle doğrudan ilişkilidir. Wineburg (2001), tarihsel düşünmenin kanıt değerlendirme, bağlam oluşturma ve nedensel akıl yürütme gibi karmaşık bilişsel

işlemleri içerdiğini vurgulamaktadır. Güncel çalışmalar, tarihsel düşünmenin disipline özgü kanıt kullanımı, çoklu kaynak analizi ve argümantasyon süreçlerini içerdiğini; bu nedenle değerlendirme uygulamalarının bu disiplinler bilişsel boyutları yansıtacak biçimde tasarlanması gerektiğini ortaya koymaktadır (Gibson vd., 2025; Reisman vd., 2019). Bu bağlamda, sınavların bilişsel talep düzeyi yalnızca genel düşünme becerileri açısından değil tarihsel muhakemenin disiplinler doğası açısından da değerlendirilmelidir.

Türkiye bağlamında bu tartışma, öğretim programlarının vurguladığı bilişsel hedefler ile merkezi sınav uygulamaları arasındaki uyum sorusunu gündeme getirmektedir. T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı, öğrencilerin yalnızca tarihsel bilgi edinmelerini değil; olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurmalarını, tarihsel kanıtları analiz etmelerini, farklı bakış açılarını değerlendirmelerini ve millî mücadelenin düşünsel arka planını eleştirel biçimde yorumlamalarını hedeflemektedir (MEB, 2024a). Programda yer alan kazanımlar incelendiğinde, tarihsel düşünme becerilerinin -özellikle analiz, karşılaştırma, çıkarım yapma ve kanıt temelli muhakeme- vurgulandığı görülmektedir (MEB, 2024a). Bu durum, öğretim programının bilişsel açıdan yalnızca içerik aktarımına değil disipline özgü düşünme süreçlerine dayalı bir öğrenme yaklaşımını benimsediğini göstermektedir. Dolayısıyla merkezi sınav sorularının bilişsel talep düzeylerinin, programda öngörülen bu tarihsel analiz ve muhakeme boyutlarıyla ne ölçüde örtüştüğü, program-değerlendirme uyumu açısından kritik bir araştırma konusu hâline gelmektedir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında yayımlanan Sosyal Bilimler Alan Becerileri (SBAB) çerçevesi, sosyal bilimler öğretiminde bilgi aktarımının ötesine geçilerek kanıt temelli düşünme, tarihsel muhakeme, çok boyutlu analiz ve yorum geliştirme becerilerinin merkeze alınmasını öngörmektedir (MEB, 2024b). Bu bağlamda öğretim programlarında hedeflenen disiplinler bilişsel süreçlerin, merkezi sınav uygulamalarında ne ölçüde temsil edildiği sorusu daha da önem kazanmaktadır. Sınav sorularının bilişsel talep düzeylerinin analiz edilmesi, programda öngörülen alan becerileri ile ölçme uygulamaları arasındaki tutarlılığın değerlendirilmesi açısından kritik bir gösterge sunmaktadır.

Sınav sorularının bilişsel düzeyine dair geleneksel analizler çoğunlukla Bloom Taksonomisi'ne dayanmakla birlikte, Norman L. Webb tarafından geliştirilen Bilgi Derinliği (Depth of Knowledge-DOK) modeli, soruların gerektirdiği düşünme derinliğini değerlendirmede işlevsel bir çerçeve sunmaktadır (Hess vd., 2009; Webb, 2002b). DOK modelinin Bloom Taksonomisi'ne göre en belirgin üstünlüğü, bilişsel süreçleri sadece hiyerarşik fiiller üzerinden değil, görevin içeriği ve bağlamıyla birlikte ele almasıdır. Bloom Taksonomisi öğrencinin sergilemesi beklenen bilişsel süreç türlerine odaklanırken, DOK modeli bir görevin gerektirdiği bilişsel karmaşıklık düzeyini vurgulamaktadır (Wyse & Viger, 2011). Bu model, sorunun yüzeysel fiiline (örneğin; açıklama, tanımlama) odaklanmak yerine, cevaba ulaşmak için sarf edilen zihinsel yoğunluğu ve bilginin farklı durumlara transfer edilme derecesini temel alır (Hess vd., 2009; Webb, 2002b). Ayrıca DOK, soru güclüğü (bir soruyu kaç öğrencinin doğru yanıtladığı) ile bilişsel karmaşıklık (sorunun çözümünde gereken

zihinsel işlem sayısı ve türü) arasındaki ayrımı netleştirerek, sınavların niteliğine dair geçerli ve derinlemesine veriler sunar (Webb, 1997). Model; Hatırlama (DOK 1), Beceri/Kavram (DOK 2), Stratejik Düşünme (DOK 3) ve Genişletilmiş Düşünme (DOK 4) olmak üzere dört düzeyden oluşmaktadır (Webb, 2002b). Şekil 1'de sunulan DOK düzeyleri, bilişsel talebin hiyerarşik yapısını göstermektedir.



Şekil 1. DOK Düzeyleri (Webb, 2002b'den uyarlanmıştır).

Şekil 1'de görüldüğü üzere DOK modeli, bilişsel talebi dört hiyerarşik düzeyde ele almaktadır. DOK 1 düzeyinde öğrenciden temel bilgi, tanım ya da olguları hatırlaması veya verilen bilgiyi aynen uygulaması beklenirken; DOK 2 düzeyinde bilginin yorumlanması, sınıflandırılması ve birden fazla adımı içeren basit çıkarımların yapılması gerekmektedir. DOK 3 düzeyi, öğrencinin akıl yürütme, kanıt kullanma, gerekçelendirme ve farklı çözüm yollarını değerlendirme gibi üst düzey bilişsel süreçleri işe koymasını zorunlu kılmaktadır. En üst basamak olan DOK 4 ise öğrencinin uzun süreli, karmaşık ve disiplinler arası düşünmeyi içeren problem çözme süreçlerine katılmasını ya da özgün bir ürün ortaya koymasını gerektirmektedir (Hess vd., 2009; Webb, 2002b).

Türkiye'de 2018 yılından itibaren Liselere Geçiş Sistemi (LGS) adıyla uygulanan merkezi sınava yönelik yayımlanan örnek soruların; okuduğunu anlama, yorumlama, sonuç çıkarma, problem çözme, analiz yapma ve eleştirel düşünme gibi üst düzey becerileri ölçecek nitelikte tasarlandığı MEB tarafından belirtilmektedir (MEB, 2018; ÖDSGM, 2024). Bununla birlikte, LGS ve benzeri dönem sınavlarına ilişkin yapılan ampirik analizler, bu iddianın bilişsel düzey bakımından ne ölçüde karşılık bulduğunu tartışmaya açmaktadır. Nitekim söz konusu sınav sorularına yönelik çalışmaların büyük bölümü Yenilenmiş Bloom Taksonomisi temelinde

gerçekleştirilmiş ve soruların çoğunlukla alt ve orta bilişsel düzeylerde yoğunlaştığı rapor edilmiştir (Polat & Bilen, 2022; Şahin & Bursal, 2024). Sosyal Bilgiler dersine yönelik analizlerde de benzer bir eğilim dikkat çekmekte; hazırlanan soruların büyük bir kısmının bilgi birikimi boyutunda olgusal ve kavramsal bilgi basamağında, bilişsel süreç boyutunda ise hatırlama ve anlama basamağında konumlandığı ortaya konmaktadır (Şanlı & Pınar, 2017). Daha spesifik olarak T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi bağlamında yapılan içerik analizleri, LGS’de tarihsel anlama ve kronolojik düşünme gibi temel tarihsel düşünme becerilerine görece daha fazla yer verildiğini; buna karşılık tarihsel analiz, yorumlama ve problem çözme gerektiren üst düzey becerilerin sınırlı kaldığını göstermektedir (Karagözoğlu, 2025). Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, sınavın “üst düzey becerileri ölçme” iddiası ile mevcut bilişsel profil arasında dikkatle incelenmesi gereken bir alan bulunduğu söylenebilir.

Türkiye’de merkezi sınav sorularının Webb’in DOK modeli temelinde ve uzunlamasına (2018–2025 gibi çok yıllık bir periyotta) sistematik biçimde incelendiği çalışmaların son derece sınırlı olduğu görülmektedir. Mevcut araştırmalar çoğunlukla tek yıla odaklanmakta ya da Bloom temelli sınıflandırmalarla yetinmektedir (Hançer & Özmen, 2022; Oğuztekin & Bektaş, 2023; Özden vd., 2014; Türkmen & Benzer, 2023; Yalçın-Çer, 2023; Yıldırım-Suna & Benzer, 2024). Bu durum, LGS’nin zaman içinde gerçekten üst düzey bilişsel talebi artırıp artırmadığının ve “yeni nesil” iddiasının bilişsel derinlik bakımından ne ölçüde karşılık bulduğunun nesnel biçimde değerlendirilmesini güçleştirmektedir. Dolayısıyla, DOK çerçevesinde yapılacak uzunlamasına bir analiz, sınavın bilişsel eğilimini ortaya koymak açısından önemli bir araştırma boşluğunu doldurma potansiyeli taşımaktadır.

Bu araştırmanın amacı, 2018–2025 yılları arasında uygulanan LGS T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük sorularının bilişsel talep düzeylerini Webb’in DOK modeli çerçevesinde incelemektir. Çalışma, Türkiye bağlamında merkezi ve yüksek riskli bir sınavın (LGS) bilişsel profilini DOK modeliyle uzunlamasına analiz eden nadir araştırmalardan biri olarak literatüre katkı sunmayı hedeflemektedir. Böylece sınavın yıllar içindeki bilişsel eğilimi sistematik biçimde ortaya konulacak; üst düzey düşünme becerilerinin (DOK 3 ve DOK 4) temsil düzeyi nicel verilerle değerlendirilecektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. LGS T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük sorularının DOK düzeylerine göre genel dağılımı nasıldır?
2. LGS T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersine yönelik üst düzey bilişsel talep (DOK 3 ve DOK 4) gerektiren soruların temsil düzeyi nedir?
3. LGS T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük sorularının DOK düzeyleri konu alanlarına göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

Yöntem

Araştırmanın modeli

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi ile yürütülmüştür. Doküman incelemesi, bu çalışmada hem metodolojik bir çerçeve (yöntem) hem de temel bir veri toplama tekniği olarak işlev görmüştür (Bowen, 2009). Bu yöntem, özellikle eğitimde program, sınav ve öğretim materyallerinin incelenmesinde yaygın olarak kullanılmaktadır (Bowen, 2009). Bir araştırma yöntemi olarak doküman incelemesi; olgu veya olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin, araştırmacı müdahalesi olmaksızın sistematik bir biçimde analiz edilmesine olanak tanıyan bir yaklaşımdır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bununla birlikte doküman incelemesi, özellikle sosyal bilimlerde araştırmanın ham verilerinin (bu çalışma özelinde sınav sorularının) doğrudan kaynağından elde edilmesini sağlayan bir veri toplama aracı olarak da tanımlanmaktadır (Merriam & Tisdell, 2016). Çalışmada doküman incelemesinin hem bir yöntem hem de bir veri toplama aracı olarak tercih edilmesinin nedeni; LGS kapsamında 2018-2025 yılları arasında sorulan T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük sorularının bilişsel talep düzeylerini, zaman içindeki değişimini ve teorik modellerle (DOK) uyumunu nesnel, tekrarlanabilir ve kanıta dayalı bir biçimde analiz etmeye imkân tanınması nedeniyledir (Bowen, 2009; Yıldırım & Şimşek, 2021).

Çalışma materyali

Araştırmanın çalışma materyali, MEB tarafından yayımlanan ve 2018–2025 yılları arasındaki LGS T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük testlerinde yer alan toplam 80 sorudan oluşmaktadır. LGS'nin ilk kez uygulanmaya başlandığı 2018 yılından itibaren her yıl ilgili dersten 10 soru sorulmuş olup çalışmada sekiz yıla ait (2018-2025) toplam 80 soru analiz edilmiştir. Sorular yalnızca yıllara göre değil; öğretim programındaki konu/öğrenme alanı temalarına göre de sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırma, belirli içerik alanlarının farklı bilişsel talep düzeyleriyle ilişkili olup olmadığını incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Her bir soru, ait olduğu ünite/öğrenme alanı teması dikkate alınarak kodlanmış; böylece DOK düzeyi ile konu alanı arasındaki olası örüntüler analiz sürecine dâhil edilmiştir. Bu yaklaşım, bilişsel talep dağılımının yalnızca zamansal değişimle değil, içerik yapısıyla da ilişkili olup olmadığını değerlendirmeye imkân tanımaktadır. Tüm sorular, MEB tarafından kamuoyuna sunulan resmî sınav kitapçıklarından elde edilmiştir. Bu yönüyle çalışmada kullanılan veri seti birincil ve erişime açık resmî dokümanlardan oluşmaktadır. Dokümanların resmî ve değiştirilemez nitelikte olması, araştırmanın veri bütünlüğünü ve dış geçerliğini destekleyen önemli bir unsur olarak değerlendirilmektedir (Bowen, 2009).

Veri toplanması ve analizi

Veri toplama sürecinde, öncelikle 2018-2025 yılları arasında uygulanan LGS sınavlarına ait T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük soruları yıl bazında sınıflandırılmıştır. Her bir sınav

yılına ait sorular, ayrı veri setleri hâline getirilmiş ve analiz öncesinde soru numaraları aynen kullanılarak kodlamaya hazır hâle getirilmiştir. Analiz sürecinde sorular, bağlamından koparılmadan; soru kökü, seçenekler ve varsa görsel materyaller birlikte değerlendirilmiştir. Bu yaklaşım, bilişsel talebin doğru biçimde belirlenebilmesi açısından önerilen bir uygulamadır (Hess vd., 2009; Webb, 2002b).

Verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi, belirlenen kuramsal çerçeve doğrultusunda verilerin sistematik biçimde sınıflandırılmasına ve yorumlanmasına olanak tanımaktadır (Neuendorf, 2017; Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu çalışmada analiz birimi, her bir LGS sorusu olarak belirlenmiştir. Kodlama sürecinde her bir soru için geliştirilen “Soru Düzeyi Analiz Formu” kullanılmıştır. Bu form; sorunun içeriği, öğrenciden beklenen bilişsel görev, modelin teorik ölçütleri ve atanan DOK düzeyinin gerekçesini içermektedir. DOK düzeyi belirlenirken sorunun yüzeysel fiil yapısından ziyade, öğrencinin cevaba ulaşmak için gerçekleştirmesi gereken bilişsel işlemin derinliği esas alınmıştır. Böylece kodlama yalnızca sonuç etiketlemesine dayalı değil gerekçeli ve ölçüt temelli bir değerlendirme süreci olarak yürütülmüştür. Analiz formunun yapısı ve soru düzeyi belirlemede kullanılan analiz formu Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Soru Düzeyi Analiz Formu

Alan	Açıklama	Kodlayıcı Notu
Sınav Yılı	Sorunun ait olduğu LGS yılı	
Soru Numarası	Test içindeki sıra numarası	
Soru Türü	Metin / Harita / Tablo / Görsel / Çoklu veri	
Temel Bilişsel İşlem	Öğrenciden beklenen ana zihinsel süreç (örn. çıkarım yapma, kanıt değerlendirme, neden–sonuç kurma)	
Veri Yapısı	Tek veri / Çoklu veri (metin + harita vb.)	
Bilişsel Karmaşıklık Göstergesi	Çok adımlı düşünme, gerekçelendirme, sentez, stratejik karar verme vb.	
Gerekçeli DOK Kararı	Kodlama kararının kısa açıklaması	
Kodlanan DOK Düzeyi	DOK 1 / DOK 2 / DOK 3 / DOK 4	

Tablo 1’de görüldüğü üzere, analiz sürecinde yalnızca sorunun hangi DOK düzeyinde olduğu belirlenmemiş; aynı zamanda bu kararın dayandığı bilişsel işlem, veri yapısı ve karmaşıklık göstergeleri de sistematik biçimde kayıt altına alınmıştır. Bu yaklaşım, kodlama sürecinin sistematik ve izlenebilir biçimde yürütülmesini sağlayarak analizlerin şeffaflığını ve iç geçerliğini güçlendirmektedir (Creswell & Poth, 2018). Ayrıca her bir sorunun “gerekçeli DOK kararı” ile değerlendirilmesi, araştırmanın yeniden üretilebilirliğini desteklemektedir. Analiz formunun soru bazında doldurulmuş birer örneği, kodlama sürecinin somutlaştırılması amacıyla Ek 1’de sunulmuştur. Tablo 2’de ise çalışma kapsamında, LGS’de çıkmış T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük sorularının DOK modeline göre değerlendirilmesinde kullanılan kriter ve gerekçelere yer verilmiştir.

Tablo 2. DOK Modeline Göre Soru Sınıflandırma Kriterleri ve Gerekçeleri

Bilişsel Düzey	Temel Karakteristik	LGS Soruları İçin Gerekçe (Neden Bu?)	Tipik Örnek İşlemler
DOK 1 (Hatırlama)	Bilginin doğrudan geri çağırılması.	Öğrencinin metinde veya görselde yazan bilgiyi hiçbir yorum katmadan, olduğu gibi bulup işaretlemesi yeterlidir.	Tanım eşleştirme, şemadan doğrudan veri çekme, olay ismini hatırlama.
DOK 2 (Beceri/ Kavram)	Bilginin bir bağlam içinde kullanılması.	Öğrenci, bildiği bir kavramı (örn. Millî Egemenlik) metindeki bir eylemle (örn. Meclisin açılması) ilişkilendirmelidir. Metin içi anlamlandırma ve sınıflandırma gerektirir.	Metinden çıkarım yapma, kavram-olay eşleştirme, ana fikri belirleme, kanıtları fark etme, benzerlik bulma.
DOK 3 (Stratejik Düşünme)	Muhakeme, analiz ve karmaşık çıkarım.	Öğrenci; birden fazla veriyi (harita+metin+tablo) sentezlemeli, yazarın/kişinin niyetini analiz etmeli veya bir eylemin stratejik sonucunu (diplomatik etkisini) kestirmelidir.	Metaforları çözme, neden-sonuç zinciri kurma, kanıtları değerlendirip çıkarım yapma, tutarsızlıkları/hataları bulma.
DOK 4 (Genişletilmiş Düşünme)	Uzun süreli araştırma ve sentez.	Öğrencinin bir problemi çözmek için günlerce araştırma yapması, özgün bir proje geliştirmesi veya birden fazla kaynağı aylar süren bir süreçte analiz etmesi gerekir.	LGS formatında bulunmamaktadır. (Proje ödevleri veya tez çalışmaları bu düzeydedir.)

Tablo 2’de görüldüğü üzere DOK modeli, soruların yalnızca içerik ya da kullanılan fiiller üzerinden değil öğrenciden beklenen düşünme sürecinin karmaşıklığı dikkate alınarak değerlendirilmesini esas almaktadır. DOK düzeyleri, en temel olan hatırlamadan uzun süreli ve üst düzey akıl yürütme gerektiren süreçlere doğru kademeli bir yapı sunmakta; böylece ölçme araçlarının bilişsel derinliğinin sistematik biçimde incelenmesine olanak tanımaktadır (Hess vd., 2009; Webb, 2002b).

Örnek soru analizlerine baktığımızda 2024 LGS’de yer alan 4 numaralı soru DOK 2’yi açık biçimde yansıtmaktadır:

“Osmanlı Devleti, Birinci Dünya Savaşı öncesinde İtilaf Devletleri’nin tutumu dolayısıyla âdeta Almanya’nın tarafına itilmiştir.” diyen bir tarihçi aşağıdaki gelişmelerden hangisini bu düşüncesine kanıt olarak gösteremez?

Bu soru, öğrenciden tarihsel bir yorumu verilen gelişmelerle ilişkilendirmesini ve kanıt niteliği taşımayan seçeneği belirlemesini istemektedir. Soru, bilinen tarihsel bir bağlam içerisinde, öğretim programında doğrudan yer alan ve görece açık olan neden-sonuç ilişkilerini tek bir bilişsel çerçeve içinde analiz etmeyi gerektirmektedir. Öğrenci, verilen

önermeyi seçeneklerde sunulan gelişmelerle karşılaştırarak tek aşamalı bir değerlendirme yapmakta ve uygun (ya da uygun olmayan) seçeneği belirlemektedir. Bu süreç, tek adımlı bir ilişkilendirme içerdiğinden DOK 2 düzeyindedir. Öğrenci bilgiyi üretmez; verilen bağlamı doğru kavram kategorileriyle tek yönlü bir neden sonuç bağlamında eşleştirir. Benzer biçimde 2021 LGS’de yer alan 1 numaralı soru da DOK 2 yapısını göstermektedir:

“Mustafa Kemal’in öğrenim gördüğü yıllarda Osmanlı Devleti sınırları içerisindeki okullarda eğitim birliğinden söz etmek mümkün değildi.” diyen bir tarihçi, aşağıdakilerden hangisini bu düşüncesine kanıt olarak gösterir?

Bu soruda öğrencinin “eğitim birliği” kavramını anlaması ve farklı kurumlarca yönetilen okul türlerini belirten seçeneği tanıması gerekir. Burada yapılan işlem doğrudan ezber bilgi değil, kavramın kapsamını bağlamla eşleştirmedir. Bu nedenle soru DOK 2’dir. Buna karşılık DOK 3 düzeyindeki sorular daha sınırlıdır ve öğrenciden çoklu bilgi analizi talep etmektedir. Örneğin 2023 LGS’de yer alan 5 numaralı soru stratejik muhakeme gerektirmektedir:

“Çanakkale Zaferi; İtilaf Devletleri’nin savaşı kısa sürede kazanma planlarını suya düşürmüştür... Rusya’da Bolşevik İhtilali gerçekleşmiş ve yeni yönetim savaştan çekilmiştir... Buna göre, I. Birinci Dünya Savaşı’nın süresinin uzaması, II. İtilaf Devletleri’nin müttefik kaybına uğraması, III. Osmanlı Devleti’nin savaş dışı kalması, IV. İngiltere’nin sömürgelerini kaybetmesi sonuçlarından hangilerine Çanakkale Savaşları’nın neden olduğu söylenebilir?”

Bu soruda öğrenci yalnızca tek bir kavramı eşleştirmez; verilen çoklu tarihsel sonuçları neden-sonuç zinciri içinde değerlendirmek zorundadır. Her bir yargıyı ayrı ayrı analiz ederek hangilerinin doğrudan bağlantılı olduğunu belirler. Bu çoklu muhakeme süreci tek adımlı değildir ve stratejik düşünme gerektirir. Bu nedenle soru DOK 3 olarak sınıflandırılmıştır. DOK 1 düzeyindeki sorular ise yine sınırlı sayıdadır. Örneğin 2025 LGS’de yer alan 1 numaralı soru doğrudan bilgi tanıma, hatırlama niteliğindedir:

“Mustafa Kemal Atatürk “Artık duramayız, mutlaka ileri gideceğiz çünkü mecburuz! Medeni dünya çok ileridedir. Buna yetişmek, o medeniyet dairesine dahil olmak mecburiyetindeyiz.” sözleriyle aşağıdaki ilkelerinden hangisinin önemini vurgulamıştır”

Bu soru öğrenciden yalnızca bilgiyi doğrudan hatırlamasını ve geri getirmesini istemektedir. Ek çıkarım veya kavramsal analiz gerektirmemektedir. Dolayısıyla bu tür sorular DOK 1 düzeyinde değerlendirilmiştir.

Kodlama sürecinde, bir sorunun bilişsel talep düzeyi belirlenirken sorunun çözümü için öğrenciden beklenen en üst düzey bilişsel işlem esas alınmıştır. Bu yaklaşım, Webb (2002b)

ve Hess vd. (2009) önerileri doğrultusunda benimsenmiştir. Kodlama tamamlandıktan sonra, her yıl için DOK düzeylerine göre frekans ve yüzde dağılımları hesaplanmış; ayrıca yıllara göre eğilimler karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Soruların bilişsel talep düzeylerinin yalnızca yıllara göre değil, içerik temalarına göre de farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla konu alanı temelli bir dağılım analizi gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda her bir soru, öğretim programındaki ait olduğu öğrenme alanı/kazanım teması doğrultusunda sınıflandırılmış ve belirlenen DOK düzeyleri ile paralel şekilde kodlanmıştır. Böylece DOK düzeyi ile konu alanı arasındaki olası örüntülerin ortaya konulması amaçlanmıştır. Elde edilen dağılım verileri, bulgular bölümünde üçüncü alt problem kapsamında sunulmuştur.

Geçerlik ve güvenilirlik

Kodlama güvenilirliği

Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla, analiz kapsamındaki sorular sosyal bilgiler eğitimi alanında doktor üç uzman tarafından, DOK modeli temel alınarak bağımsız biçimde kodlanmıştır. Kodlama sürecine geçilmeden önce, kodlayıcıların DOK düzeylerine ilişkin kuramsal çerçeve, düzey tanımları ve örnek uygulamalar üzerinde ortak bir anlayış geliştirmeleri sağlanmıştır. Bu amaçla, DOK düzeylerini temsil eden örnek sorular üzerinde ön değerlendirmeler yapılmış ve kodlama ölçütleri netleştirilmiştir. Sorular bağlamından koparılmadan analiz edilmiştir. Yüzeysel fiil yapısından ziyade, çözüm sürecindeki bilişsel derinlik esas alınmıştır (Webb, 2002b). Birden fazla düzeyi içeren sorularda daha sonra müzakere edilerek karar kılınmıştır.

Her soru, kodlayıcılar tarafından birbirinden bağımsız biçimde değerlendirilmiş ve ilk kodlamalar tamamlandıktan sonra kodlayıcılar arası tutarlık analizine geçilmiştir. Kodlayıcı güvenilirliğinin belirlenmesinde, nitel içerik analizlerinde yaygın olarak kullanılan Miles ve Huberman (1994) görüş birliği formülü tercih edilmiştir. Bu yaklaşım, özellikle kategorik kodlamalarda araştırmacılar arası uyumun şeffaf biçimde raporlanmasını sağlaması nedeniyle tercih edilmektedir. Kodlama sürecinin tamamlanmasının ardından, kodlayıcılar arasındaki uyum düzeyi [$\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{(\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı})}$] hesaplanmıştır. Üç kodlayıcı bulunduğu için her soru üç ikili karşılaştırmaya (kodlayıcı1-kodlayıcı2; kodlayıcı1-kodlayıcı3; kodlayıcı2-kodlayıcı3) tabi tutulmuş ve toplam 240 karşılaştırma üzerinden hesaplama yapılmıştır. Üç kodlayıcı tarafından gerçekleştirilen 240 ikili karşılaştırmaların 197'sinde görüş birliği, 43'ünde görüş ayrılığı belirlenmiştir. Miles ve Huberman (1994) formülüne göre hesaplanan kodlayıcı güvenilirliği .82'dir. Elde edilen .82 değeri, içerik analizlerinde genel kabul gören .80 eşik değerinin üzerindedir ve kodlama sürecinin yüksek düzeyde tutarlı olduğunu göstermektedir. Literatürde .80 ve üzerindeki değerlerin araştırmacılar arası güvenilirlik açısından yeterli kabul edildiği belirtilmektedir (Miles & Huberman, 1994).

Kodlayıcılar arasında ortaya çıkan görüş ayrılıkları (ikili karşılaştırmalar sonucu toplamda 43) daha sonra birlikte değerlendirilmiş; DOK düzeylerinin tanımlayıcı ölçütleri ve bilişsel talep göstergeleri esas alınarak müzakere edilmiş ve her soru için nihai DOK düzeyi üzerinde uzlaşa sağlanmıştır. Bu uzlaşma süreci, öznel yorum riskini azaltarak analizlerin iç tutarlığını güçlendirme amacına yönelik yapılmıştır. DOK gibi bilişsel düzey sınıflamalarında yorumlayıcı unsurun tamamen ortadan kaldırılması mümkün olmamakla birlikte kodlayıcı eğitimi, bağımsız kodlama, sayısal güvenilirlik hesaplaması ve uzlaşma sürecinin birlikte yürütülmesi çalışmanın metodolojik sağlamlığını artırma amaçlı gerçekleştirilmiştir.

İç geçerlik (İnandırıcılık)

Araştırmanın iç geçerliğini artırmak amacıyla analiz sürecinde kullanılan kodlama ölçütleri açık biçimde tanımlanmıştır. Her bir DOK düzeyine ilişkin kararlar kuramsal dayanaklarla gerekçelendirilmiştir. Kodlama sürecinde alınan kararların gerekçelendirilmesi ve farklı DOK düzeylerine ait analiz örneklerinin sunulması, analiz sürecinin şeffaflığını ve izlenebilirliğini desteklemektedir (Creswell & Poth, 2018).

Dış geçerlik (Aktarılabilirlik)

Çalışma materyalinin kapsamının açık biçimde tanımlanması, aktarılabilirliğe ilişkin önemli bir ölçüt olarak kabul edilmektedir (Lincoln & Guba, 1985). Araştırmada kullanılan materyalin, MEB tarafından yayımlanan tüm LGS T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük sorularını kapsamı, elde edilen bulguların benzer bağlamlara aktarılabilirliğini güçlendirmektedir.

Etik Onay: Bu araştırma, kamuya açık resmî dokümanların incelenmesine dayalı bir doküman incelemesi çalışmasıdır. İnsan katılımcı içermediğinden etik kurul izni gerektirmemektedir.

Bulgular

Birinci alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “LGS T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük sorularının DOK düzeylerine göre genel dağılımı nasıldır?” şeklindedir. Bu alt problem kapsamında gerçekleştirilen analiz hem yıllara göre dağılımın ayrıntılı biçimde incelenmesini hem de sınavın genel bilişsel talep yapısının bütüncül bir perspektifle değerlendirilmesini amaçlamaktadır. Bu doğrultuda, öncelikle 2018–2025 yılları arasında uygulanan LGS T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük sorularının her birinin DOK düzeylerine göre konumlandırıldığı bilişsel matris oluşturulmuştur. Soruların yıl ve soru numarası bazında hangi bilişsel düzeyde yoğunlaştığını göstermesi açısından bu matris, sınavın yapısal bilişsel örüntüsünü ayrıntılı biçimde yansıtmaktadır. Elde edilen bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. LGS T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Soruları (2018-2025) Bilişsel Matrisi

Sınav Yılı	DOK 1		DOK 2		DOK 3		Toplam Soru
	f	%	f	%	f	%	
2018	8	10	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10	90	-	-	10
2019	-	-	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10	100	-	-	10
2020	-	-	1, 2, 3, 4, 6, 7, 9	70	5, 8, 10	30	10
2021	5, 9	20	1, 2, 3, 4, 6, 7, 10	70	8	10	10
2022	7, 9	20	1, 2, 3, 4, 5, 8	60	6, 10	20	10
2023	4	10	1, 2, 3, 6, 7, 9, 10	70	5, 8	20	10
2024	3	10	1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10	90	-	-	10
2025	1	10	2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10	90	-	-	10
Toplam	8 Soru		64 Soru		8 Soru		80 Soru

Tablo 3 incelendiğinde, 2018–2025 yılları arasında uygulanan LGS T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük testlerinde soruların büyük bölümünün DOK 2 düzeyinde toplandığı görülmektedir. Toplam 80 sorunun 64'ünün bu düzeyde yer alması, sınavın temel olarak öğrencilerden doğrudan bilgi hatırlamalarını değil; verilen bağlamı analiz ederek kavramsal ilişkilendirme yapmalarını beklediğini göstermektedir. Buna karşılık DOK 1 düzeyinde 8 soru, DOK 3 düzeyinde ise yine 8 soru bulunmaktadır. DOK 4 düzeyinde herhangi bir soruya rastlanmamıştır.

Genel olarak değerlendirildiğinde, LGS İnkılap Tarihi testinin bilişsel profilinin ağırlıklı olarak DOK 2 düzeyinde yoğunlaştığı; DOK 3'ün sınırlı fakat seçici işlev gördüğü; DOK 1'in ise yine düşük oranla temsil edildiği anlaşılmaktadır. Bu yapı, sınavın ezber bilgi ölçmekten ziyade kavramsal ilişkilendirme ve bağlamsal yorumlama becerilerini merkezine aldığını göstermektedir. Soruların yıl bazındaki ayrıntılı dağılımının ardından, LGS T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük sorularının genel bilişsel profilini ortaya koymak amacıyla tüm yıllar birlikte değerlendirilmiş ve elde edilen toplu bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. LGS T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Soruları Genel Bilişsel Düzeyi

Bilişsel Talep Düzeyi	Toplam Soru Sayısı	Genel Yüzde	Yoğunlaşma Durumu
DOK 1 (Hatırlama)	8	%10	Düşük
DOK 2 (Beceri/Kavram)	64	%80	Baskın Yoğunluk
DOK 3 (Stratejik Düşünme)	8	%10	Sınırlı
DOK 4 (Genişletilmiş Düşünme)	0	%0	Yok
Toplam	80	%100	

Tablo 4 incelendiğinde, 2018–2025 yılları arasında uygulanan LGS T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük testlerinde soruların büyük ölçüde DOK 2 düzeyinde yoğunlaştığı (%80)

görülmektedir. Bu oran, sınavın temel bilişsel omurgasının kavramsal ilişkilendirme, bağlam içinde yorumlama ve tek adımlı çıkarım süreçleri üzerine kurulduğunu göstermektedir. Öğrencilerden doğrudan bilgiyi geri çağırımları değil; verilen metin, tablo veya tarihsel durumu analiz ederek uygun kavramsal çerçeveye eşleştirmeleri beklenmektedir.

DOK 1 düzeyindeki soruların toplam oranının %10 ile sınırlı kalması, sınavın salt ezber bilgiye dayalı bir ölçme anlayışından büyük ölçüde uzaklaştığını ortaya koymaktadır. Bu düzeydeki sorular genellikle açık bilgi tanıma veya doğrudan şemadan veri okuma niteliğindedir. Bu sorular, sınavın genel yapısında belirleyici bir ağırlık oluşturmamaktadır. DOK 3 düzeyindeki soruların da %10 oranında yer aldığı görülmektedir. Bu sorular, öğrenciden çoklu bilgi setlerini birlikte değerlendirme, neden-sonuç zinciri kurma ve alternatif yargıları ayırt etme gibi daha üst düzey muhakeme süreçleri talep etmektedir. Ancak oran itibarıyla DOK 3 sorularının sınavın tamamına yayılmış baskın bir yapı oluşturmada; daha çok seçicilik işlevi gören sınırlı bir katman niteliğinde olduğu anlaşılmaktadır. DOK 4 düzeyinde herhangi bir soruya yer verilmemiş olması (%0), merkezi ve çoktan seçmeli sınav formatının, doğası gereği uzun süreli araştırma, özgün ürün geliştirme veya çok aşamalı performans gerektiren bilişsel talepleri ölçmeye uygun olmamasıyla açıklanabilir. Bu durum sınavın kavramsal kullanım ve yorumlama becerilerini merkeze aldığı ancak genişletilmiş düşünme düzeyine çıkmadığı bir ölçme yapısına sahip olduğunu göstermektedir.

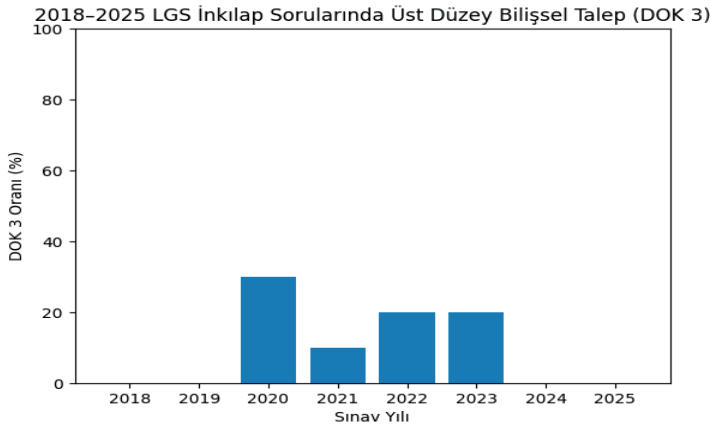
İkinci alt probleme ilişkin bulgular

“LGS T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersine yönelik üst düzey bilişsel talep (DOK 3 ve DOK 4) gerektiren soruların temsil düzeyi nedir?” alt problemine ilişkin elde edilen veriler, üst düzey bilişsel süreçlerin sınavda sınırlı ve dönemsel biçimde temsil edildiğini göstermektedir. Sonuçlar Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Üst Düzey Bilişsel Talep (DOK 3 ve DOK 4) Temsil Oranları

Sınav Yılı	Üst Düzey Soru Sayısı (f)	Temsil Oranı DOK 3 (%)	Temel Bilişsel Görev	Temsil Oranı DOK 4
2018	0	%0	-	Yok
2019	0	%0	-	Yok
2020	3	%30	Çoklu neden-sonuç analizi	Yok
2021	1	%10	Harita/kronoloji verisi birleştirme	Yok
2022	2	%20	Hukuki çelişki ve bağlamsal hata analizi	Yok
2023	2	%20	Olaylar arası stratejik bağ kurma	Yok
2024	0	%0	-	Yok
2025	0	%0	-	Yok
Ort.	1	%10	Sınırlı stratejik düşünme odaklı	Yok

Tablo 5 incelendiğinde, LGS T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük sorularında üst düzey bilişsel talep gerektiren soruların (DOK 3 ve DOK 4) temsil oranının yüksek olmadığı; sekiz yıllık dönemde toplam 80 sorunun yalnızca 8'inin (%10) DOK 3 düzeyinde yer aldığı görülmektedir. Bu durum, 8 yıllık LGS sınav sürecinde her yıl ortalama bazında sadece 1 sorunun üst düzey bilişsel talep gerektiren nitelikte sorulduğunu -yıl bazında bazı yıllar hiç sorulmadığını- göstermektedir. DOK 4 düzeyinde ise hiçbir soruya rastlanmamıştır. Tablo 5'te sunulan yıllık dağılımı görsel olarak desteklemek amacıyla, 2018–2025 yılları arasında DOK 3 oranlarının yıllara göre değişimi Şekil 2'de gösterilmiştir.



Şekil 2. 2018–2025 Yılları Arasında DOK 3 Düzeyi Oransal Değişimi

Şekil 2 incelendiğinde, üst düzey bilişsel talebin doğrusal bir artış göstermediği; aksine belirgin dalgalanmalar sergilediği görülmektedir. 2018 ve 2019 yıllarında DOK 3 oranı %0 iken, 2020 yılında %30'a yükselmiştir. 2021 yılında %10'a gerileyen oran, 2022 ve 2023 yıllarında %20 düzeyinde seyretmiş; 2024 ve 2025 yıllarında ise yeniden %0 düzeyine düşmüştür. Bu örüntü, üst düzey muhakemenin sınavın kalıcı ve istikrarlı bir bileşeni hâline gelmediğini; dönemsel olarak ortaya çıktığını göstermektedir.

2018 ve 2019 yıllarında üst düzey bilişsel talep gerektiren sorulara yer verilmemiştir. Bu durum, sınavın ilk dönemlerinde stratejik muhakeme gerektiren görevlerin henüz belirgin biçimde yapılandırılmadığını göstermektedir. 2020 yılında DOK 3 oranının %30'a yükselmesi, özellikle çoklu neden–sonuç zincirlerinin analiz edildiği sorular aracılığıyla sınavın daha karmaşık bilişsel işlemleri ölçmeye yöneldiğini göstermektedir. 2021 ve 2022 yıllarında ise üst düzey talep oranı sırasıyla %10 ve %20 düzeyinde gerçekleşmiştir. Bu yıllarda harita–kronoloji bütünleştirme veya hukuki bağlam analizi gibi daha karmaşık işlemler sınırlı sayıda soruyla temsil edilmiştir. 2023 yılında DOK 3 oranı %20 düzeyinde devam etmiş ancak 2024 ve 2025 yıllarında üst düzey bilişsel talep gerektiren sorulara yeniden yer verilmemiştir. Bu durum, üst düzey muhakemenin sınavın yapısal ve sürekli bir bileşeni hâline gelmediğini; yıllara göre dalgalı ve sınırlı bir temsil gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Sekiz yıllık ortalama dikkate alındığında, üst düzey bilişsel talep oranının %10 düzeyinde kaldığı görülmektedir. Bu bulgu, LGS T.C. İnkılap Tarihi testinin bilişsel profilinin ağırlıklı olarak DOK 2 düzeyinde yapılandığını; DOK 3'ün ise seçici ancak sınırlı bir rol üstlendiğini göstermektedir. Dolayısıyla sınavın ayırt edicilik gücü tamamen üst düzey stratejik muhakemeye dayalı değil; daha çok kavramsal ilişkilendirme ve bağlamsal yorumlama becerileri üzerinden şekillenmektedir. Öte yandan, DOK 4 düzeyinde hiçbir soruya yer verilmemiş olması, Webb'in kuramsal çerçevesinde uzun süreli araştırma, planlama ve özgün ürün geliştirme gerektiren bilişsel süreçlerin merkezi ve çoktan seçmeli sınav formatıyla yapısal olarak örtüşmemesiyle açıklanabilir. Genel olarak değerlendirildiğinde, LGS T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük testinde üst düzey bilişsel talep temsili sınırlı olup süreklilik göstermemektedir. Bu bulgu, sınavın stratejik düşünmeyi tamamen dışlamadığını ancak temel ölçme odağının orta düzey bilişsel süreçler olduğunu ortaya koymaktadır.

Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “LGS T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük sorularının DOK düzeyleri konu alanlarına göre nasıl bir dağılım göstermektedir?” şeklindedir. Bu kapsamda soruların bilişsel talep düzeylerinin içerik temalarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu amaçla her bir soru ait olduğu öğrenme alanı/kazanım teması doğrultusunda sınıflandırılmış ve DOK düzeyleriyle birlikte analiz edilmiştir. Tablo 6'da 2018–2025 yılları arasında yer alan soruların konu alanlarına göre DOK düzeyi dağılımı sunulmuştur.

Tablo 6. Konu Alanlarına Göre DOK Düzeyi Dağılımı (2018–2025)

Öğrenme Alanı (2018 Öğretim Programı)	DOK 1	DOK 2	DOK 3	Toplam
Bir Kahraman Doğuyor	1	11	-	12
Millî Uyanış: Bağımsızlık Yolunda Atılan Adımlar	2	16	3	21
Millî Bir Destan: Ya İstiklal Ya Ölüm!	1	12	3	16
Atatürkçülük ve Çağdaşlaşan Türkiye	4	16	-	20
Demokratikleşme Çabaları	-	4	-	4
Atatürk Dönemi Türk Dış Politikası	-	4	2	6
Atatürk'ün Ölümü ve Sonrası	-	1	-	1
Toplam	8	64	8	80

Tablo 6 incelendiğinde, soruların bilişsel talep düzeylerinin öğrenme alanı temalarına göre belirgin biçimde farklılaştığı görülmektedir. Toplam 80 sorunun 64'ünün DOK 2 düzeyinde yoğunlaşması, tüm konu alanlarında kavramsal ilişkilendirme ve yorumlama becerilerinin baskın olduğunu göstermektedir. *Millî Uyanış: Bağımsızlık Yolunda Atılan Adımlar* (21 soru) ve *Millî Bir Destan: Ya İstiklal Ya Ölüm!* (16 soru) ünitelerinde DOK 3 düzeyindeki soruların (her birinde üçer soru) görece daha fazla temsil edilmesi, stratejik muhakeme gerektiren görevlerin daha çok Millî Mücadele süreci bağlamında yapılandırıldığını düşündürmektedir.

Buna karşılık *Atatürkçülük ve Çağdaşlaşan Türkiye* ünitesinde soru sayısı yüksek olmasına rağmen (20 soru) DOK 3 düzeyinde soruya yer verilmemiş olması, bu temanın daha çok ilke-kavram ilişkilendirme düzeyinde ele alındığını göstermektedir. Benzer biçimde *Demokratikleşme Çabaları ve Atatürk'ün Ölümü ve Sonrası* ünitelerinde üst düzey bilişsel talep sınırlı kalmıştır. Bu bulgular, üst düzey stratejik muhakemenin konu alanlarına dengeli biçimde dağılmadığını ortaya koymaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada, 2018–2025 yılları arasında uygulanan LGS kapsamındaki T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük soruları, Webb'in Bilgi Derinliği (DOK) modeli çerçevesinde incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar, sınavın sekiz yıllık süreçte belirgin bir doğrusal bilişsel dönüşüm geçirdiğini değil; istikrarlı biçimde orta düzey bilişsel talep (DOK 2) üzerinde yapılandığını göstermektedir.

Toplam 80 sorunun %80'inin DOK 2 (Beceri/Kavram) ve %10'unun DOK 3 (Stratejik Düşünme) düzeyinde yer alması, LGS'nin bilişsel yapısının ağırlıklı olarak kavramsal ilişkilendirme, bağlamsal yorumlama ve tek ya da çok adımlı çıkarım süreçleri üzerine inşa edildiğini göstermektedir. Bu dağılım, sınavın yalnızca bilgi hatırlamaya dayalı bir ölçme anlayışını benimsemediğini; aksine öğrencilerden bilgiyi anlamlandırma ve belirli bir bağlam içinde kullanma becerisi beklediğini ortaya koymaktadır. Nitekim DOK 1 düzeyindeki soruların %10 ile sınırlı kalması da bu yorumu desteklemektedir. Elde edilen sonuçlar, ölçme araçlarının yalnızca bilginin varlığını değil nasıl kullanıldığını da değerlendirmesi gerektiğini vurgulayan Hess vd. (2009) ile kuramsal düzeyde örtüşmektedir. Aynı zamanda bu sonuçlar, bilişsel talebin derinliğini merkeze alan “bilişsel titizlik” yaklaşımıyla da tutarlıdır (Hess vd., 2009). Bununla birlikte DOK 3 düzeyindeki soruların sınırlı oranı, stratejik muhakeme ve çoklu veri analizi/sentezi gerektiren görevlerin sınavda daha sistematik ve dengeli biçimde yer almasının gerekliliğine işaret etmektedir.

Yıllara göre dağılım incelendiğinde, DOK 3 düzeyindeki soruların doğrusal bir artış eğilimi göstermediği; aksine dalgalı ve sınırlı bir temsil örüntüsü sergilediği görülmektedir. 2020 yılında %30'a yükselen üst düzey talep oranı, sonraki yıllarda %10–%20 bandında seyretmiş; bazı yıllarda ise tamamen ortadan kalkmıştır. 2020 yılında COVID-19 pandemisi nedeniyle sınav kapsamının birinci dönem konularıyla sınırlandırılmış olması, ölçme kapsamının daralmasına karşılık ayırt ediciliği artırma amacıyla daha üst düzey bilişsel talep gerektiren sorulara nispeten daha fazla yer verilmiş olabileceği şeklinde yorumlanabilir. Bununla birlikte, 2023 yılında yaşanan 6 Şubat depremleri nedeniyle sınav kapsamının yeniden birinci dönem konularıyla sınırlandırılmış olmasına karşın DOK 3 oranının bir önceki yıla benzer düzeyde kalması, konu daralmasının üst düzey bilişsel talep oranı üzerinde belirgin

bir değişim yaratmadığını düşündürmektedir. Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, üst düzey stratejik muhakemenin sınavın yapısal ve sürekli bir bileşeni hâline gelmediği; yıllara göre dönemsel ve sınırlı bir temsil gösterdiği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla sınavın seçicilik işlevinin bütünüyle DOK 3 düzeyine dayandığını söylemek mümkün değildir. Bu sonuçlar, Türkiye’de merkezi sınavların çoğunlukla alt ve orta düzey bilişsel süreçlerde yoğunlaştığını ortaya koyan çalışmalarla (Hançer & Özmen, 2022; Topçu, 2017) genel olarak örtüşmektedir. Bu araştırmada da LGS T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük testinin bilişsel talep yapısının ağırlıklı olarak DOK 2 düzeyinde yoğunlaştığı belirlenmiştir.

Sınav sorularının bilişsel yapısı, ölçülen performansın hangi öğrenme çıktılarıyla daha güçlü ilişki kurduğunu doğrudan etkilemektedir. Nitekim ortaokul Sosyal Bilgiler ve T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük derslerindeki öğrenci başarılarının LGS T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük testini anlamlı düzeyde yordadığını ortaya koyan bulgular, merkezi sınavın ders kazanımlarıyla belirli bir tutarlılık taşıdığını göstermektedir (Öntaş vd., 2020). Bununla birlikte, yordama ilişkilerinin niteliği sınavın öncelik verdiği bilişsel düzeylerle yakından ilişkilidir. DOK 2 düzeyindeki kavramsal ilişkilendirme sorularının baskın olması, sınavın daha çok kavramsal anlama ve yorumlama becerilerini ölçtüğünü; stratejik muhakeme gerektiren görevlerin ise sınırlı kaldığını göstermektedir. Bu durum, sınavın yordama gücünün üst düzey tarihsel düşünme becerilerinden ziyade kavramsal akademik başarıyla daha güçlü ilişkili olabileceğini düşündürmektedir.

Ölçme ve değerlendirme literatüründe sınav sorularının içerik yapısının, bilişsel talep düzeyini doğrudan etkileyebileceği vurgulanmaktadır (Tekin, 2019). Konu alanı temelli dağılım incelendiğinde, DOK 3 düzeyindeki soruların özellikle Millî Mücadele sürecini içeren ünitelerde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu bulgu, tarih öğretiminde çoklu neden–sonuç ilişkilerini analiz etme, kanıta dayalı çıkarım yapma ve bağlamsal değerlendirme gibi üst düzey bilişsel süreçlerin daha çok savaş ve diplomasi bağlamında yapılandırıldığını düşündürmektedir. Nitekim tarihsel düşünme becerilerinin özellikle problematik ve çok boyutlu tarihsel olaylar üzerinden geliştirildiği belirtilmektedir (Dilek, 2007). Buna karşılık Atatürk ilke ve inkılaplarına odaklanan ünitelerde üst düzey bilişsel talebin sınırlı kalması, bu alanların daha çok kavramsal açıklama ve ilke–örnek eşleştirme düzeyinde ele alındığını göstermektedir. Sonuç olarak, LGS’de T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi kapsamında üst düzey düşünme becerilerinin konu alanlarına dengeli biçimde dağılmadığı ve belirli tarihsel temalar etrafında yoğunlaştığı söylenebilir.

Uluslararası literatürde öğretim programları, standartlar ve değerlendirme arasındaki uyumun ve program tutarlılığının öğrenci öğrenmesini desteklemede merkezi bir rolü olduğu vurgulanmaktadır (Martone & Sireci, 2009; Webb, 2002a). Bu bağlamda LGS’de DOK 2 düzeyinin baskın olması, öğretim programında yer alan kavramsal ve bağlamsal kazanımlarla bir ölçüde uyumlu görünmektedir. Ayrıca Breakstone vd. (2013), sosyal bilimler ve tarih eğitimi alanında yapılan çalışmaların değerlendirme uygulamalarının

çoğunlukla bilgi hatırlama düzeyinde kaldığını; kanıt kullanımı ve tarihsel muhakeme gibi disiplinler becerilerin sınırlı biçimde ölçüldüğünü ortaya koyduğunu belirtmektedir. Benzer biçimde farklı ülke bağlamlarında yapılan bilişsel düzey analizleri de büyük ölçekli merkezi sınav sorularının ağırlıklı olarak alt ve orta bilişsel süreçlerde yoğunlaştığını göstermektedir (Muhayimana vd., 2022). Bununla birlikte stratejik düşünme ve üst düzey tarihsel analiz gibi süreçler DOK 3+ kapsamında kritik olarak kabul edildiğinden, bu düzeyin sınavda sınırlı temsil edilmesi bilişsel derinlik açısından bir dengesizliğe işaret etmektedir (Hess vd., 2009).

Analiz edilen hiçbir yılda DOK 4 (Genişletilmiş Düşünme) düzeyinde soruya rastlanmamıştır. Ancak bu durum, sınavın bilişsel yetersizliğinden ziyade, çoktan seçmeli ve zaman sınırlı merkezi sınavların yapısal sınırlılıklarıyla ilişkilendirilebilir. Webb'in (2002b) modelinde DOK 4 düzeyi, uzun süreli araştırma, kanıt sentezi ve özgün ürün geliştirme gibi genişletilmiş bilişsel süreçleri kapsamaktadır. Büyük ölçekli standart testlerin bu tür süreçleri ölçmede sınırlı kaldığı literatürde tartışılmaktadır (Koretz, 2008; Shepard, 2000; Webb, 2002a). Bu nedenle DOK 4 düzeyindeki tarihsel düşünme becerilerinin sınıf içi uygulamalar ve alternatif değerlendirme araçları aracılığıyla desteklenmesi gerekmektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, LGS T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük testinin bilişsel profili ağırlıklı olarak DOK 2 düzeyinde yapılandırılmıştır. Üst düzey bilişsel talep (DOK 3) sınavda tamamen yok değildir ancak sınırlı ve süreksiz bir temsil göstermektedir. Bu durum, sınavın kavramsal ilişkilendirme ve bağlamsal yorumlama becerilerini merkeze aldığını ancak ileri düzey stratejik muhakemeyi sistematik biçimde artırmadığını ortaya koymaktadır. Merkezi sınavlarda, DOK 2 düzeyindeki soruların kavramsal derinliğinin muhafaza edilmesi; buna ek olarak, çoklu veri kaynağının sentezini gerektiren DOK 3 düzeyindeki soru türlerinin sınavlarda düzenli ve sürdürülebilir biçimde yer almasının sağlanması çalışma kapsamında önerilmektedir.

Etik Onay: Bu araştırma, kamuya açık resmî dokümanların incelenmesine dayalı bir doküman incelemesi çalışmasıdır. İnsan katılımcı içermediğinden etik kurul izni gerektirmemektedir.

Kaynakça

- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Au, W. (2007). High-stakes testing and curricular control: a qualitative metasynthesis. *Educational Researcher*, 36(5), 258-267. <https://doi.org/10.3102/0013189X07306523>
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Breakstone, J., Smith, M., & Wineburg, S. (2013). Beyond the bubble in history/social studies assessments. *Phi Delta Kappan*, 94(5), 53-57. <https://doi.org/10.1177/003172171309400512>
- Chak, M.-C. (2024). Washback in language learning strategies under high stakes language testing: A study of the Hong Kong secondary system. *rEFLECTIONS*, 31(1), 1-24. <https://doi.org/10.61508/refl.v31i1.269539>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Dilek, D. (2007). *Tarih derslerinde öğrenme ve düşünce gelişimi* (3. Baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Gibson, L., Peck, C. L., Miles, J., & Duquette, C. (2025). Historical thinking: Trends, critiques, and future directions. *Current Opinion in Psychology*, 65, 102088. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2025.102088>
- Gu, K. (2023). Washback effects of IELTS test on teachers' adoption of teaching materials in the classroom in China. *International Journal on Social and Education Sciences*, 5(2), 381-392. <https://doi.org/10.46328/ijones.513>
- Hançer, Ö., & Özmen, C. (2022). LGS sınavlarında sorulan T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi sorularının yenilenmiş bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(2), 30-46. <https://izlik.org/JA34FS47NH>
- Hess, K. K., Jones, B. S., Carlock, D., & Walkup, J. R. (2009). *Cognitive rigor: Blending the strengths of bloom's taxonomy and webb's depth of knowledge to enhance classroom-level processes*. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED517804.pdf>
- Karagözoğlu, N. (2025). An analysis of the Türkiye Republic Revolution History and Kemalism course questions in the high school entrance exams in terms of historical thinking skills. *Türk Akademik Yayınlar Dergisi (TAY Journal)*, 9(3), 425-445. <https://izlik.org/JA46PJ85AN>
- Koretz, D. M. (2008). *Measuring up: What educational testing really tells us*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1503gxj>
- Koretz, D. M. (2017). *The testing charade: Pretending to make schools better*. The University of Chicago Press. <https://press.uchicago.edu/ucp/books/book/chicago/T/bo24695545.html>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE Publications.
- Martone, A., & Sireci, S. G. (2009). Evaluating alignment between curriculum, assessment, and instruction. *Review of Educational Research*, 79(4), 1332-1361. <https://doi.org/10.3102/0034654309341375>
- Masters, G. (2023). *Building a world-class learning system: Insights from some top-performing school systems*. National Center on Education and the Economy. <https://all-learning.org.au/app/uploads/2023/08/Building-a-World-Class-Learning-System.pdf>
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). Jossey-Bass.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). SAGE Publications. milesandhuberman1994.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2018). *2018 Liselere Geçiş Sistemi (LGS): Merkezî sınavla yerleşen öğrencilerin performansı* [Rapor No.3]. https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_12/17094056_2018_lgs_rapor.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2024a). *T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programı (8. sınıf)*. 2025825154713595-inkılap 8.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2024b). *Sosyal bilimler alan becerileri (SBAB)*. Sosyal Bilimler Alan Becerileri (SBAB) - Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli

Muhayimana, T., Kwizera, L., & Nyirahabimana, M. R. (2022). Using Bloom's taxonomy to evaluate the cognitive

- levels of primary leaving English exam questions in Rwandan schools. *Curriculum Perspectives*, 42, 51-63. <https://doi.org/10.1007/s41297-021-00156-2>
- Neuendorf, K. A. (2017). *The content analysis guidebook* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Oğuztekin, E., & Bektas, O. (2023). 2018-2021 LGS fen sorularının bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Anadolu University Journal of Education Faculty*, 7(1), 227-245. <https://doi.org/10.34056/aujef.1108229>
- Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (ÖDSGM). (2024, Şubat 15). *Liselere Geçiş Sistemi (LGS) kapsamındaki merkezî sınava yönelik örnek sorular yayımlandı*. <https://odsgm.meb.gov.tr/www/liselere-gecis-sistemi-lgs-kapsamindaki-merkezi-sinava-yonelik-ornek-sorular-yayimlandi/icerik/1171>
- Öntaş, T., Çoban, O., & Yıldırım, E. (2020). Ortaokul sosyal bilgiler ve T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük derslerindeki öğrenci başarılarının LGS T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük testini yordama gücü. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 52(52), 579-598. <https://doi.org/10.15285/maruaebd.691741>
- Özden, M., Akgün, A., Çinici, A., Sezer, B., Yıldız, S., & Taş, M. M. (2014). Merkezi sistem ortak sınav fen bilimleri sorularının Webb'in bilgi derinliği seviyelerine göre analizi. *Adıyaman University Journal of Science*, 4(2), 91-108. <https://izlik.org/JA52AD43MU>
- Pellegrino, J. W. (2014). Assessment as a positive influence on 21st century teaching and learning: A systems approach to progress. *Psicología Educativa*, 20(2), 65-77. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2014.11.002>
- Polat, M., & Bilen, E. (2022). TEOG ve LGS merkezi sınav fen sorularının bilişsel süreç boyutunun yenilenmiş bloom taksonomisi ile değerlendirmesi. *Journal of the Turkish Chemical Society Section C: Chemical Education*, 7(1), 45-72. <https://doi.org/10.37995/jotesc.1041329>
- Polikoff, M. S. (2012). The association of state policy attributes with teachers' instructional alignment. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 34(3), 278-294. <https://doi.org/10.3102/0162373711431302>
- Porter, A. C. (2002). Measuring the content of instruction: Uses in research and practice. *Educational Researcher*, 31(7), 3-14. <https://doi.org/10.3102/0013189X031007003>
- Reisman, A., Brimsek, E., & Hollywood, C. (2019). Assessment of Historical Analysis and Argumentation (AHAA): A new measure of document-based historical thinking. *Cognition and Instruction*, 37(4), 534-561. <https://doi.org/10.1080/07370008.2019.1632861>
- Shepard, L. A. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29(7), 4-14. <https://doi.org/10.3102/0013189X029007004>
- Şahin, B., & Bursal, M. (2024). Ortaöğretime geçiş merkezi sınavları fen sorularının yenilenmiş bloom taksonomisi boyutlarına göre incelenmesi (1998-2021). *Bogazici University Journal of Education*, 41(2), 113-130. <https://doi.org/10.52597/buje.1285415>
- Şanlı, C., & Pınar, A. (2017). Sosyal bilgiler dersi sınav sorularının yenilenen bloom taksonomisine göre incelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(3), 949-959. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.330234>
- Tekin, H. (2019). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Yargı Yayınları.
- Topçu, E. (2017). Analysis of history questions asked in the transition from primary to secondary education (TPSE) according to the renewed bloom taxonomy. *International Journal of Turkish Education Sciences*, 2017(9), 321-335. <https://izlik.org/JA87TZ84EG>
- Türkmen, M., & Benzer, S. (2023). Liselere Geçiş Sınavı (LGS) fen bilimleri sorularının yenilenmiş bloom taksonomisinin bilişsel süreç boyutuna ve uluslararası matematik ve fen eğilimleri araştırması bilişsel alan basamaklarına göre incelenmesi. *Journal of Individual Differences in Education*, 5(2), 48-62. <https://doi.org/10.47156/jide.1300534>
- Webb, N. L. (1997). *Criteria for alignment of expectations and assessments in mathematics and science education (Research Monograph No. 6)*. National Institute for Science Education.
- Webb, N. L. (2002a). *Alignment study in language arts, mathematics, science, and social studies of state standards and assessments for four states: A study of the state collaborative on assessment & student standards (SCASS), technical issues in large-scale assessment (TILSA)*. Council of Chief State School Officers.
- Webb, N. L. (2002b). *Depth-of-knowledge levels for four content areas*. Wisconsin Center for Education Research.
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Temple University Press.
- Wyse, A. E., & Viger, S. G. (2011). How item writers understand Depth of Knowledge. *Educational Assessment*,

16(4), 185–206. <https://doi.org/10.1080/10627197.2011.634286>

Yalçın-Çer, Ö. (2023). Yenilenmiş bloom taksonomisine göre LGS ve TIMSS matematik sorularının karşılaştırmalı incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 99-134. <https://doi.org/10.17539/amauefd.1272457>

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Seçkin.

Yıldırım-Suna, Z., & Benzer, A. (2024). 2023 LGS Türkçe sorularının yenilenmiş bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 9(1), 35-47. <https://doi.org/10.54979/turkegitimdergisi.1362833>

Cognitive Demand Levels of History of Turkish Revolution and Kemalism Questions in the High School Transition System: An Analysis Based on Webb's Depth of Knowledge Model (2018–2025)

Extended Abstract

Introduction

Assessment and evaluation tools play a crucial role in determining whether instructional objectives are achieved in education systems. High-stakes centralized examinations, such as the High School Transition System (LGS) in Türkiye, not only measure student achievement but also shape instructional priorities and classroom practices. Therefore, the cognitive demand embedded in examination questions provides an important indicator of the thinking skills emphasized within the education system.

While Bloom's Taxonomy has frequently been used to analyze the cognitive levels of assessment items, Webb's Depth of Knowledge (DOK) model offers a more detailed framework for examining the complexity of cognitive processing required by assessment tasks. The model conceptualizes cognitive demand across four levels: Recall (DOK 1), Skills and Concepts (DOK 2), Strategic Thinking (DOK 3), and Extended Thinking (DOK 4).

In subjects such as History of Turkish Revolution and Kemalism—where cause–effect reasoning and contextual interpretation are central—the DOK model provides a useful framework for examining the cognitive depth of examination questions. However, longitudinal analyses of centralized examinations in Türkiye based on Webb's DOK model remain limited. Therefore, this study examines the cognitive demand levels of LGS History of Turkish Revolution and Kemalism questions administered between 2018 and 2025.

Method

This study employed a qualitative document analysis design to systematically examine written materials without researcher intervention (Bowen, 2009; Yıldırım & Şimşek, 2021). The dataset consisted of all History of Turkish Revolution and Kemalism questions included in the LGS examinations administered between 2018 and 2025. As ten questions are asked each year, a total of 80 multiple-choice items were analyzed. All questions were obtained from official examination booklets published by the Turkish Ministry of National Education (MoNE), and each question constituted the unit of analysis

Questions were analyzed in their entirety—including the stem, options, and accompanying visuals—to determine the highest level of cognitive demand required for a correct response (Webb, 2002b; Hess et al., 2009). Content analysis was used to classify questions according to DOK levels, with coding based on the depth of cognitive processing rather than surface-level verbs.

To ensure reliability, three Social Studies education experts independently coded the questions. Inter-coder reliability, calculated using the Miles and Huberman (1994) agreement formula, was .82, exceeding the accepted .80 threshold. Disagreements were resolved through consensus discussions. As the study relied solely on publicly available examination documents, ethical committee approval was not required.

Findings

The findings reveal that the cognitive profile of LGS History of Turkish Revolution and Kemalism questions remained predominantly centered on DOK Level 2 throughout the eight-year period.

General Distribution (2018–2025)

- DOK 1 (Recall): 8 questions (10%)
- DOK 2 (Skills and Concepts): 64 questions (80%)
- DOK 3 (Strategic Thinking): 8 questions (10%)
- DOK 4 (Extended Thinking): 0 questions (0%)

Most questions required students to interpret contextual information, establish conceptual relationships, and apply historical knowledge within structured situations (DOK 2). Questions involving strategic reasoning (DOK 3), such as multi-step cause–effect analysis or interpreting different historical sources, appeared occasionally but were limited. Recall-based questions (DOK 1) were relatively few, and no item reached the DOK 4 level.

Results

The results indicate that the LGS History of Turkish Revolution and Kemalism test does not show a clear shift toward higher-order cognitive demand. Instead, the examination structure consistently emphasizes DOK 2-level tasks.

This pattern suggests that the test primarily measures students' ability to interpret contextual information, establish conceptual connections, and apply historical knowledge in structured scenarios. Strategic reasoning (DOK 3) appears selectively but remains limited in the overall cognitive structure of the test.

Conclusion

Overall, the findings indicate that the LGS History of Turkish Revolution and Kemalism test largely emphasizes DOK 2-level cognitive demand rather than higher-order thinking. These results align with previous research showing that large-scale centralized examinations tend to focus on intermediate cognitive processes rather than extended analytical tasks (Hançer & Özmen, 2022; Topçu, 2017).

The absence of DOK 4 items should not be interpreted as a deficiency but as a structural limitation of time-bound multiple-choice assessments. As noted in the literature (Porter, 2002; Polikoff, 2012), large-scale standardized tests have limited capacity to measure extended inquiry and long-term analytical production.

Based on these findings, it is recommended that the conceptual depth of DOK 2 questions be maintained while increasing the proportion of DOK 3 items requiring the integration of multiple sources and more complex historical reasoning.

Ek-1 Kodlama Uygulama Örnekleri

Örnek Uygulama 1 (DOK 1-Hatırlama)

Alan	İçerik
Sınav Yılı	2018
Soru Numarası	1
Soru Türü	Metin
Temel Bilişsel İşlem	Açık metin bilgisini kavramsal karşılıkla eşleştirme/hatırlama
Veri Yapısı	Tek veri (metin)
Bilişsel Karmaşıklık	Tek adımlı ilişkilendirme
Gerekçeli DOK Kararı	Metinde savaş meydanında askerî başarı, barış masasında ise başarısızlık açık biçimde belirtilmektedir. Öğrenci, önceden öğrenilmiş “savaş–diplomasi-barış masası–dış politika” ilişkisini hatırlayarak cevaba ulaşmaktadır. Bu nedenle soru, bilgi hatırlama ve temel kavram tanıma düzeyinde (DOK 1) değerlendirilebilir.
Kodlanan DOK	DOK 1 (Hatırlama)

Örnek Uygulama 2 (DOK 2-Beceri/Kavram)

Alan	İçerik
Sınav Yılı	2025
Soru Numarası	7
Soru Türü	Metin
Temel Bilişsel İşlem	Metinden hedef çıkarımı yapma
Veri Yapısı	Tek veri (metin)
Bilişsel Karmaşıklık	İki adımlı kavramsal ilişkilendirme
Gerekçeli DOK Kararı	Öğrenci, Mustafa Kemal Paşa’nın askeri hareketini verilen hedef ifadeleriyle ilişkilendirerek çıkarım yapmaktadır. Ancak çözüm süreci tek metne dayalıdır ve çoklu veri sentezi ya da stratejik muhakeme gerektirmemektedir.
Kodlanan DOK	DOK 2 (Kavramsal Uygulama)

Örnek Uygulama 3 (DOK 3-Stratejik Düşünme)

Alan	İçerik
Sınav Yılı	2022
Soru Numarası	10
Soru Türü	Tablo (çoklu eşleştirme)
Temel Bilişsel İşlem	İlke-örnek eşleştirmelerini analiz ederek tutarsızlığı belirleme
Veri Yapısı	Çoklu veri (4 ilke + 4 örnek)
Bilişsel Karmaşıklık	Çok adımlı karşılaştırma ve eleştirel değerlendirme
Gerekçeli DOK Kararı	Öğrenci, her bir dış politika ilkesini verilen örneklerle ayrı ayrı karşılaştırarak kavramsal uygunluğu değerlendirmektedir. Doğru cevaba ulaşmak için tüm eşleştirmelerin sistematik biçimde analiz edilmesi gerekmektedir. Çözüm süreci tek adımlı değildir ve eleştirel karşılaştırma gerektirir.
Kodlanan DOK	DOK 3 (Stratejik Düşünme)

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERGİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 17 / Sayı: 33 / Yaz 2026

JOURNAL of EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol: 17 / No: 33 / Summer 2026

Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Sınıf Öğretmenlerinin Görüş ve Uygulamalarının Değerlendirilmesi

Examining Classroom Teachers' Views and Practices in the Context of Inclusive Education

Makale Türü (Article Type): Araştırma (Research)

Zeynel AMAÇ

Behçet ORAL

www.dergipark.gov.tr/eibd

eibd@eibd.org.tr

Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Sınıf Öğretmenlerinin Görüş ve Uygulamalarının Değerlendirilmesi

Zeynel AMAÇ¹

Behçet ORAL²

DOI: 10.58689/eibd.1809184

Öz: Kapsayıcı eğitim, tüm öğrencilerin bireysel farklılıkları ne olursa olsun eşit ve kaliteli eğitime erişimini sağlamayı hedefleyen bir yaklaşımdır. Bu eğitim anlayışı, Salamanca Bildirgesi ile küresel ölçekte benimsenmiş olup özellikle mülteci nüfusun yoğun olduğu bölgelerde kritik önem taşımaktadır. Bu bağlamda, bu araştırma yüksek mülteci nüfusu ve kendine özgü sosyokültürel yapısıyla Türkiye’de önemli bir bağlam sunan Kilis ilindeki sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime ilişkin görüş ve uygulamalarını derinlemesine incelemeyi amaçlamaktadır. Nitel durum çalışması deseninde tasarlanan araştırmada, ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilen 38 sınıf öğretmeniyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Ayrıca sınıf gözlemleri ve doküman incelemesi gerçekleştirilmiştir. Veriler tematik analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Bulgular, öğretmenlerin kapsayıcı eğitimi bir yandan akademik-sosyal faydalar, toplumsal bütünleşme ve mesleki gelişim fırsatı sunan bir “güç” olarak algılarken; diğer yandan aşırı iş yükü, yetersiz kaynak, esnek olmayan müfredat ve kurumsal/mesleki destek mekanizmalarının eksikliği nedeniyle bir “yük” olarak deneyimlediklerini ortaya koymuştur. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim uygulamaları hazır ders planlarına bağımlılık, teknoloji ve etkileşimli yöntemlerin kullanımı ile karakterize olmuş; işbirlikleri ise okul içi paydaşlarla sınırlı kalmıştır. Çalışmada, kapsayıcı eğitimin başarısının; öğretmenlerin bireysel çabalarının yanında, sınıf mevcutlarının azaltılması, müfredat esnekliğinin sağlanması, uygulamalı mesleki gelişim ve politika düzeyinde düzenli dönüşüm gerektirdiği sonucuna varılmıştır.

Anahtar kelimeler: Durum çalışması, Kapsayıcı eğitim, Sınıf öğretmenleri

Geliş Tarihi: 23.10.2025; Kabul Tarihi: 09.03.2026

Kaynakça Gösterimi: Amaç, Z. ve Oral, B. (2026). Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Sınıf Öğretmenlerinin Görüş ve Uygulamalarının Değerlendirilmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 17(33), 103-134.

1 Dr., Kilis 7 Aralık Üniversitesi, zamac@kilis.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-1387-5773

2 Prof.. Dr., Dicle Üniversitesi, oralbehcet@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-6885-1683

Giriş

Tarihsel süreçte eğitim, bireyleri toplumla bütünleştiren önemli bir işlev görmüştür. Bireylerin içinde bulundukları toplumsal dönüşüme uyum sağlaması ve bu sürece aktif katılım göstermesi, sağlıklı bir toplumsallaşmanın temel koşullarındandır. Eğitim ise bireylerin bu uyum sürecini yönetmelerinde, toplumsal dönüşüme katkıda bulunmalarında ve kültürel birikimi gelecek nesillere aktarmalarında kilit rol oynamaktadır (Hoşgörür, 2021). Öte yandan, küreselleşmenin, artan göç hareketlerinin ve teknolojik gelişmelerin hız kazandığı çağımızda toplumsal yapı giderek daha heterojen bir karakter kazanmıştır. Bu çoğulcu yapı içerisinde özel gereksinimli bireyler, üstün yetenekliler, mülteci gruplar ve farklı alt kültürle mensup kişiler bir arada yaşamaktadır (Banks, 2015). Bu gerçeklik, eğitimin toplumsallaştırıcı işlevini yerine getirirken bireyi merkeze alan pedagojik yaklaşımları zorunlu kılmaktadır. Okulların ve sınıfların birer mikro-toplum niteliği taşıdığı dikkate alındığında, tüm bireyleri kapsayan ve toplumsal bütünleşmeyi destekleyen bir eğitim anlayışının önemi daha da belirginleşmektedir. Nitekim Shevlin'in (2010) vurguladığı gibi, günümüzün heterojen sınıf yapıları, geleneksel öğretim anlayışlarının ötesinde yeni yaklaşımlara duyulan gereksinimi artırmaktadır. Bu toplumsal dönüşüm ve çeşitlenme süreci, öğrencilerin sahip olduğu bireysel farklılıkların eğitim ve öğretim anlayışlarına yansımaları da kaçınılmaz kılmaktadır. Öğrencilerin sahip olduğu bireysel farklılıklar eğitim ve öğretim anlayışlarının da farklılaşmasını gerektirmektedir (Aktekin, 2017; Temur, 2025). Eğitimde çeşitliliğe duyarlı yaklaşımların uygulama alanları (kurumlar) ve uygulama biçimleri, eski dönemlerden beri akademik çevrelerde tartışılan bir konudur. Ancak, temel bir insan hakkı olarak eğitimin hiçbir ayırım gözetmeksizin tüm öğrencilere sunulması ve bu hizmetin nitelikli bir biçimde yürütülmesi gerekmektedir.

Günümüz eğitim uygulamaları incelendiğinde, öğretim süreçlerinin ağırlıklı olarak grupla öğrenme dinamikleri göz önünde bulundurularak tasarlandığı görülmektedir. Oysa öğrencilerin farklı sosyokültürel kesimlerden gelmeleri, bireysel ilgi, yetenek ve öğrenme ihtiyaçlarına sahip olmaları, aynı eğitim ortamında bile öğretim gereksinimlerini önemli ölçüde çeşitlendirmektedir (Riding ve Rayner, 2012). Bu durum, standartlaştırılmış öğretim yaklaşımlarının ötesine geçerek, bireysel farklılıklara duyarlı ve kapsayıcı pedagojik modellerin geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır. Bireyin kendine özgü ihtiyaçları yerine gruba odaklanan bir eğitim anlayışı, hem öğrenme güçlüklerine yol açmakta hem de eğitim-öğretimde verim kaybına neden olmaktadır (Gültekin ve Burak, 2019; Jonassen ve Grabowski, 1993). Öte yandan da bireyin farklı özelliklerinin göz ardı edilmesi eğitimin toplumsallaşma işlevine de ket vurabilmekte, farklı ihtiyaçlara ve gereksinimlere sahip öğrencilerin toplumun dışında kalmasına neden olabilmektedir (Ainscow vd., 2006; Sakız, 2021). Bu sorunlarla başa çıkabilmek için eğitim sisteminin tüm kademelerinde kapsayıcı ve farklılıkları gözetim uygulamalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu ihtiyaç, eğitimin her kademesi için geçerli olmakla birlikte, özellikle ilköğretim düzeyinde daha belirgin bir önem kazanmaktadır. Erken çocukluk ve ortaöğretim gibi diğer eğitim kademeleri bireyin gelişiminde önemli roller üstlenirse de, ilköğretim

dönemi öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal temellerinin atıldığı kritik bir evre olarak öne çıktığı ifade edilebilir. İlkokullar, toplumun geleceğini inşa eden temel eğitim kurumları olarak kabul edilmekte; bu kademede edinilen bilgi, beceri ve değerler öğrencilerin sonraki eğitim yaşamlarını ve yetişkinlik dönemindeki toplumsal rollerini derinden etkilemektedir (Ersoy, 2006). Bu nedenle ilkokul eğitiminin öğrencilerin yaşam gerçeklerinden ve toplumun yapısından kopuk olmaması büyük önem taşımaktadır. Sınıfların birer mikro-toplum modeli olarak işlev görmesi, öğretmenlerin sınıf içindeki çeşitliliği erken dönemde fark etmesini ve bu farklılıkları kapsayıcı biçimde yönetmesini gerekli kılmaktadır. Farklı sosyokültürel geçmişlerden gelen öğrencilerin ilkokul düzeyinde bütünleştirilmesi, yalnızca akademik başarı açısından değil, sağlıklı bir toplumsallaşma sürecinin inşası açısından da hayati bir rol oynamaktadır.

Sınıf öğretmenleri, öğretim programındaki kazanımları öğrencilere aktarmanın yanı sıra, öğrencilerde araştırma ruhunu teşvik eden, yaratıcılığı ve girişimciliği destekleyen ve olumlu tutumların gelişimine rehberlik eden kilit aktörlerdir (Güleç vd., 2023). Ayrıca, öğrencilerin bireysel özelliklerini yakından gözlemleme ve değerlendirme fırsatına sahip olmaları nedeniyle, özel gereksinimli öğrencilerin erken dönemde fark edilmesi ve uygun yönlendirmelerin yapılmasında önemli bir rol üstlenmektedirler (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü [OECD], 2021). Bu yönüyle sınıf öğretmenleri, kapsayıcı eğitim uygulamalarının sınıf düzeyinde etkili biçimde hayata geçirilmesinde belirleyici bir konuma sahiptir. Dolayısıyla öğretmenlerin bu süreci hangi kapsayıcı eğitim anlayışı ve pedagojik çerçeve içinde yürüttüklerinin açıklığa kavuşturulması önem kazanmaktadır. Bu gereklilik, kapsayıcı eğitimin nasıl anlaşıldığı ve hangi yaklaşım temelinde ele alındığına odaklanmayı zorunlu kılmaktadır. Günümüzün çok katmanlı toplum yapısında, ilkokulların işlevselliğini artıracak yeni pedagojik yaklaşımlara duyulan ihtiyaç, kapsayıcı eğitim uygulamalarını ön plana çıkarmaktadır. Göransson ve Nilholm (2014) kapsayıcı eğitimin dört farklı şekilde algılandığını belirtmektedir: özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırılması, bu öğrencilerin ihtiyaçlarına odaklanılması, tüm öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanması ve bir öğrenme topluluğu oluşturulması. Haug (2016) ise bu yaklaşımları dar ve geniş kapsamlı olarak sınıflandırmaktadır. Bu çalışma, tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını ve bir öğrenme topluluğu oluşturulmasını merkeze alan geniş kapsamlı yaklaşımı benimsemekte olup, bu duruş Salamanca Bildirgesi (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu [UNESCO], 1994) ile de uyum içindedir.

UNESCO (1994) kapsayıcı eğitimi öğrencilerin farklı gereksinimlerine karşılık vermek amacıyla eğitim sistemlerindeki ayrımcılığı azaltarak ve onların eğitim, kültür ve toplumsal katılımını artırmayı hedefleyen bir süreç olarak tanımlamaktadır. Oral (2016), kapsayıcı eğitimi, eğitim sistemlerinin hiçbir ayırım gözetmeden tüm çocukların gereksinimlerine cevap verecek şekilde düzenlenmesi gerektiğini savunan bir yaklaşım olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda cinsiyet, etnik köken, dil, din, yaşanan bölge, sağlık durumu ve sosyoekonomik şartlar gibi faktörlerin ayrımcılığa yol açmaması gerektiğinin altını çizmektedir.

Kapsayıcı eğitim ile ilgili alan yazınında çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. İlkokul seviyesinde yapılan araştırmalar (Kılınç, 2019; Kırılmaz ve Öntaş, 2020; Özokçu, 2017) incelendiğinde; genel olarak sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere, engeli olan öğrencilere veya üstün yetenekli öğrencilere yönelik tutumlarına odaklanıldığı görülmektedir. Farklılıkları olan tüm öğrenciler bağlamında öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin görüşlerini ve uygulamalarını inceleyen araştırma sayısının sınırlı olduğu söylenebilir.

Alan yazınında sınıf öğretmenleriyle kapsayıcı eğitim üzerine yapılan çalışmaların (Aas, 2019; Bayar ve Üstün, 2017; Can ve Kara, 2017; Chiner ve Cardona, 2013; Çınar, 2020; Esmer vd., 2017; Morse, 2020; Savolainen vd., 2022; Wilson vd., 2020) bulgularına göre kapsayıcı eğitimde öğretmen algı ve tutumlarının önemli olduğu ve öğretmenlerin sınıf içi kapsayıcı uygulamalarda öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını karşılama konusunda zorluklarla karşılaştıkları belirlenmiştir.

Öte yandan alan yazını incelendiğinde, Millî Eğitim Bakanlığına [MEB] bağlı okullarda mülteci öğrencilerin Türk öğrencilerle birlikte eğitim aldığı sınıflara odaklanan çalışmaların sayısının sınırlı olduğu görülmektedir. Özellikle bu bağlamda, sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime ilişkin görüşleri ve sınıf içi uygulamalarını ele alan araştırmaların yetersiz kaldığı söylenebilir. Bu araştırma, alanda yaşanan sorunların tespiti ve sorunların çözümüne yönelik stratejiler geliştirilmesi, kapsayıcı eğitime yönelik farkındalık sağlama, sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim uygulamalarının iyileştirilmesine katkıda bulunması ve ileride bu alanda yapılacak bilimsel araştırmalara ışık tutması bakımından önemli görülmektedir.

Günümüzde eğitim, bireysel gelişimin ötesine geçerek sürdürülebilir kalkınmanın temel taşıyıcılarından biri hâline gelmiştir. Birleşmiş Milletlerin 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri arasında yer alan “Nitelikli Eğitim” hedefi (Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı, 2020), bu anlayışın somut bir yansımasıdır. Sakız’ın (2021) da vurguladığı gibi, kapsayıcı ve nitelikli eğitim olmadan sürdürülebilir kalkınmaya ulaşmak mümkün değildir. Bu doğrultuda Türkiye, 11. Kalkınma Planı’nda (T.C. Cumhurbaşkanlığı, 2019) kapsayıcı eğitimi temel politika önceliği olarak belirlemiş ve 20. Millî Eğitim Şûrası’nda (MEB, 2021) da eğitimde fırsat eşitliği ve kapsayıcılık ilkelerini ön plana çıkarmıştır. Bu bağlamda, öğretmenlerin kapsayıcı eğitim deneyimleri ve görüşleri, eğitim sisteminin daha adil ve sürdürülebilir bir yapıya kavuşturulmasında kilit öneme sahiptir. Mevcut çalışma da bu dönüşüm sürecine katkı sağlama potansiyeli taşımaktadır.

Türkiye, Suriye’deki iç savaş sonrasında önemli sayıda mülteciye ev sahipliği yapmaya başlamış ve 2016-2017 eğitim-öğretim yılı itibarıyla Suriyeli çocuklar Türk eğitim sistemine entegre edilmiştir. MEB verilerine göre 2022-2023 eğitim-öğretim yılında ilkokul düzeyinde yaklaşık 387.000 farklı uyruktan öğrenci Türk akranlarıyla birlikte eğitim görmüştür. Bu sayıya uluslararası koruma altındaki Afganistan, Irak, Filistin, Somali ve Yemen kökenli öğrenciler de dâhildir (MEB, 2022a). Güncel veriler, 2024-2025 eğitim-öğretim yılı itibarıyla

Suriye kökenli öğrenci sayısının yaklaşık 400.000'e ulaştığını, uluslararası koruma altındaki diğer ülke vatandaşı öğrencilerin sayısının ise yaklaşık 60.000 olduğunu göstermektedir (MEB, 2024). Bu demografik dönüşüm, Türkiye'deki sınıfların kültürel, dilsel ve etnik çeşitliliğini önemli ölçüde artırmış ve eğitim ortamlarını doğal olarak çok kültürlü yapıya dönüştürmüştür. Bu durum, kapsayıcı eğitim uygulamalarının önemini daha da belirgin hâle getirirken, öğretmenlerin bu çeşitlilikle başa çıkabilme becerilerini kritik bir unsur hâline getirmiştir.

Eğitim sistemindeki bir diğer önemli gelişme, özel gereksinimli öğrencilerin tipik gelişim gösteren akranlarıyla aynı sınıf ortamlarında eğitim almalarının yaygınlaşmasıdır. Alan yazınında kaynaştırma eğitimi kapsamındaki öğrenci sayısında dikkate değer bir artış olduğu belgelenmektedir (Çakıroğlu ve Melekoğlu, 2014). MEB verileri bu eğilimi doğrular nitelikte olup, 2022 yılında yaklaşık 130.000 özel gereksinimli öğrencinin (83.000 erkek ve 47.000 kız) kaynaştırma eğitiminden yararlandığını göstermektedir (MEB, 2022b). Son istatistikler ise bu sayının 2024 itibarıyla 182.000'e (113.000 erkek ve 69.000 kız) ulaştığını ortaya koymaktadır (MEB, 2025). Ayrıca, MEB'in uygulamaya koyduğu adrese dayalı okula kayıt sistemi, farklı sosyoekonomik ve kültürel geçmişlerden gelen öğrencilerin aynı eğitim ortamlarında buluşmasına olanak tanımaktadır. Tüm bu gelişmeler, okullardaki öğrenci profilini önemli ölçüde çeşitlendirmiş ve Türkiye'deki eğitim kurumlarını farklı özelliklere sahip öğrencilerin bir arada öğrenim gördüğü yapılar hâline getirmiştir. Bu bağlamda mevcut çalışma, öğretmenlerin sınıf içindeki çeşitliliğe nasıl yaklaştıklarını ve farklı gereksinimlere sahip öğrencilere yönelik eğitim stratejilerini anlamak açısından önemli katkılar sunabilir. Araştırmanın bulguları, eğitim sisteminin daha adil ve kapsayıcı bir yapıya kavuşturulması için gerekli politika ve uygulamaların geliştirilmesine de rehberlik edebilir.

Son yıllarda sınıfların giderek heterojen bir yapı kazanması, farklı öğrenme ihtiyaçları olan öğrencilerin aynı eğitim ortamını paylaşması, öğretmenlerin mesleki yeterliklerini yeniden gözden geçirmelerini gerektirmiştir. Bu dönüşüm, öğretmenlerin hem iş yükünü artırmış hem de pedagojik sorumluluklarını çeşitlendirmiştir. MEB'in bu değişime uyum sağlama ve eğitim kalitesini iyileştirme yönündeki çabaları, öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin bilgi, beceri ve uygulamalarının sistematik olarak incelenmesi ihtiyacını daha belirgin hâle getirmiştir. Bu çerçevede, mevcut araştırma öğretmenlerin kapsayıcı eğitim deneyimlerine ilişkin görüş, ihtiyaç ve karşılaştıkları güçlükleri anlamada önemli bir veri kaynağı oluşturmaktadır.

Öğretmen perspektifinden kapsayıcı eğitim uygulamalarının irdelenmesi, yalnızca mevcut eğitim politikalarının geliştirilmesine değil, aynı zamanda toplumsal bütünleşmenin desteklenmesine de katkı sağlama potansiyeli taşımaktadır. Bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim sürecindeki deneyimlerini derinlemesine inceleyerek, alana hem kuramsal hem de uygulama düzeyinde katkı sunmayı hedeflemektedir. Çalışmanın, eğitim sistemimizin daha kapsayıcı ve bütünleştirici bir yapıya kavuşması için gereken dönüşüme rehberlik edecek veriler sağlayacağı düşünülmektedir.

Ulusal alan yazınında kapsayıcı eğitimi bütüncül bir yaklaşımla ele alan araştırmaların sınırlı sayıda olması, bu çalışmanın özgün değerini ortaya koymaktadır. Mevcut araştırma, kapsayıcı eğitimin kuramsal temellerine katkı sağlamanın yanı sıra eğitim politikalarının geliştirilmesine ve uygulayıcılara rehberlik etme potansiyeli taşımaktadır. Çalışma sonuçlarının, özel gereksinimli ve farklı kültürel geçmişlere sahip öğrencilerin nitelikli eğitime erişimini güçlendirecek politika önerileri sunması beklenmektedir. Ayrıca, elde edilen bulguların öğretmen eğitimi programlarının iyileştirilmesi ve etkili kapsayıcı uygulamaların yaygınlaştırılması için somut veriler sağlayacağı öngörülmektedir. Bu yönüyle araştırma, eğitimde kapsayıcılık ve eşitlik ilkelerinin hayata geçirilmesine yönelik bütünlük bir model önermektedir.

Bu araştırmanın özgün katkısının üç boyutlu olduğu söylenebilir. Birincisi, kapsayıcı eğitimi dar bir grup yerine, mülteci, özel gereksinimli ve dezavantajlı öğrencilerin bir arada bulunduğu gerçek bir sınıf bağlamında ele almasıdır. İkincisi, Kilis ilinin sosyokültürel, demografik ve coğrafi özgünlüğü (Amaç, 2025), Türkiye’deki kapsayıcı eğitim tartışmalarına kritik bir veri sunmaktadır. Üçüncüsü ise, bulguların politika yapıcılar ve öğretmen eğitimcileri için doğrudan uygulanabilir somut öneriler üretmesidir.

Kapsayıcı eğitim alanında hem ulusal hem de uluslararası düzeyde öğretmen odaklı önemli çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalar, öğretmen tutum ve algılarının (Bayar ve Üstün, 2017; Saloviita, 2020; van Steen ve Wilson, 2020), öz-yeterlik inançlarının (Özokçu, 2017; Woodcock vd., 2022) ve uygulamada karşılaştıkları zorlukların (Engelbrecht ve Savolainen, 2018) kapsayıcılığın başarısındaki kritik rolünü ortaya koymuştur. Ancak, mevcut alan yazını önemli bir kısmı öğretmen deneyimlerini ya belirli bir öğrenci grubu (yalnızca özel gereksinimliler veya yalnızca mülteciler) üzerinden değerlendirmiş ya da Kilis ili gibi yüksek oranda mülteci nüfusu, dezavantajlı sosyoekonomik yapısı ve sınır kenti olması gibi özgün koşulları bir arada barındıran bağlamları derinlemesine incelememiştir. Bu nedenle, mülteci, özel gereksinimli ve dezavantajlı öğrencilerin bir arada bulunduğu gerçek bir sınıf ekosistemi içinde, sınıf öğretmenlerinin geniş kapsamlı kapsayıcı eğitim anlayışı çerçevesindeki bütünlük görüş, uygulama ve deneyimleri, alan yazınında görece araştırılmamış bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışma, bu boşluğu doldurmayı amaçlamakta ve kapsayıcı eğitimi, tüm farklılıklarıyla bir bütün olarak ele almayı hedeflemektedir. Bu amaca yönelik olarak çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim hakkındaki görüşleri nelerdir?
2. Sınıf öğretmenleri kapsayıcı eğitim bağlamında, öğrencilerin eğitsel ihtiyaçlarını karşılamak için öğretim etkinliklerini nasıl planlamaktadırlar?
3. Sınıf öğretmenleri kapsayıcı eğitim uygulamalarını hangi strateji, yöntem ve tekniklerle gerçekleştirmektedirler?

4. Sınıf öğretmenleri gerçekleştirdikleri kapsayıcı eğitim uygulamalarını hangi yöntem ve tekniklerle değerlendirmektedirler?
5. Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimin daha nitelikli hâle getirilebilmesine yönelik önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın modeli

Bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime ilişkin görüşlerini ve bu doğrultudaki eğitim-öğretim uygulamalarını betimlemeyi amaçlayan nitel bir çalışmadır. Nitel araştırma, “algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına odaklanan bir araştırma süreci” olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 41). Bu paradigma, insan deneyimlerinin karmaşıklığını katılımcıların bakış açısından anlamayı hedeflemekte ve yorumlamacı bir temele dayanmaktadır. Ayrıca mevcut çalışma, nitel araştırma paradigması kapsamında durum çalışması deseninde kurgulanmıştır. Söz konusu yöntem, Gündoğdu ve Eken (2020, s. 292) tarafından “belirlenen durumların kesin olarak tanımlanması ve yeniden yapılandırılabilmesini” sağlamayı hedefleyen; Merriam ve Tisdell (2016) tarafından ise sınırları belirli bir sistemin derinlemesine incelendiği bir yaklaşım olarak tanımlanmaktadır. Bu çalışmada odak noktası, farklı sınıf düzeylerinde (2–4. sınıflar) sarmal ve kademeli biçimde artan öğretim sorumluluklarına sahip sınıf öğretmenleridir. Bu nedenle, çalışma “iç içe geçmiş tekli durum deseni” ile modellenmiştir. Bu desende sınıf öğretmenliği ana durum olarak ele alınmış; öğretmenlerin farklı sınıf düzeylerinde yürüttükleri öğretim uygulamaları ise iç içe geçmiş alt analiz birimleri olarak değerlendirilmiştir. Bu yaklaşım, öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin görüş ve uygulamalarının sınıf düzeyine bağlı olarak nasıl çeşitlendiğinin, bağlamı korunarak ve bütüncül bir çerçevede incelenmesine olanak sağlamaktadır (Yin, 2018).

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2021–2022 eğitim öğretim yılında Kilis il merkezindeki ilkokullarda görev yapan ve ölçüt örnekleme yöntemi (Burak, 2022) kullanılarak belirlenen 38 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Nitel araştırmalarda katılımcı sayısı önceden kesin olarak belirlenmekten ziyade, araştırmanın amacı doğrultusunda derinlemesine ve zengin veri elde edilmesi esas alınmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu nedenle çalışmada katılımcı sayısı, veri toplama süreciyle eş zamanlı olarak yürütülen analizler sonucunda veri doygunluğuna ulaşılması temel alınarak belirlenmiştir.

Çalışma grubunun belirlenmesinde kullanılan ölçütler şunlardır: (1) kapsayıcı eğitimle ilgili hizmet içi ya da mesleki eğitim faaliyetlerine katılmış olmak, (2) kapsayıcı sınıflarda öğretmenlik deneyimine sahip olmak, (3) sınıfında mülteci, özel gereksinimli ya da dezavantajlı gruplardan öğrencilerin bulunması, (4) aynı sınıf düzeyinde en az bir eğitim-öğretim yılı çalışma deneyimine sahip olmak, (5) 2., 3. ya da 4. sınıf öğretmeni olmak (1. sınıf öğretmenleri, okuma-yazma sürecinin özgün dinamikleri nedeniyle çalışma kapsamı dışında bırakılmıştır) ve (6) çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul etmek.

Veri toplama süreci görüşme, sınıf gözlemi ve doküman incelemesini kapsayacak biçimde çoklu veri kaynakları kullanılarak yürütülmüştür. İlk aşamada gerçekleştirilen görüşmelerin ardından elde edilen veriler ön analizlere tabi tutulmuş, belirli temaların ve tekrar eden örüntülerin ortaya çıkmaya başladığı gözlenmiştir. Yaklaşık otuzuncu katılımcıdan itibaren görüşme ve gözlem verilerinde yeni kodların sınırlı düzeyde üretildiği, mevcut temaların tekrarlandığı ve veri doygunluğuna ulaşıldığı belirlenmiştir. Ancak veri doygunluğunun farklı veri türleri açısından da doğrulanabilmesi amacıyla veri toplama süreci 38 öğretmenle tamamlanmıştır.

Katılımcıların 14'ü erkek, 24'ü kadındır. Öğretmenlik kıdemleri 2 ile 28 yıl arasında değişmekte olup, kadın öğretmenlerin ortalama kıdemi 9 yıl, erkek öğretmenlerin ise 11 yıldır. Katılımcılardan 32'si sınıf gözlemine izin verirken, 6 öğretmen çeşitli gerekçelerle gözleme izin vermemiştir. Gözlem ve doküman verileri, görüşme bulgularını desteklemek ve veri çeşitliliği yoluyla bulguların güvenilirliğini artırmak amacıyla analiz sürecine dâhil edilmiştir.

Veri toplama aracı

Araştırma kapsamında kullanılan görüşme formu, kapsayıcı eğitimle ilişkili alan yazının incelenmesi ve ilgili alanlarda uzman 10 akademisyenin görüşleri doğrultusunda geliştirilmiştir. Uzmanlar; araştırma yöntemleri (1), eğitim programları ve öğretim (3), özel eğitim (4), rehberlik ve psikolojik danışmanlık (1) ve sınıf eğitimi (1) alanlarında görev yapan öğretim üyelerinden oluşmaktadır. Bu çeşitlilik, görüşme sorularının kapsayıcı eğitimin kuramsal, pedagojik ve uygulamaya dönük boyutlarını temsil etmesini amaçlamıştır. Kapsam geçerliği sürecinde uzmanlardan, görüşme sorularını araştırma amaçlarıyla uyum, kavramsal yeterlik, anlaşılabilirlik ve uygulanabilirlik ölçütleri çerçevesinde değerlendirmeleri istenmiştir. Uzmanlardan alınan yazılı geri bildirimler doğrultusunda benzer içerik taşıyan maddeler birleştirilmiş, araştırma sorularıyla doğrudan ilişkisi bulunmayan ifadeler formdan çıkarılmış ve anlaşılması güç olduğu belirtilen sorular yeniden yapılandırılmıştır. Bu düzenlemeler veri toplama süreci öncesinde tamamlanmış ve görüşme formu 14 açık uçlu sorudan oluşan nihai hâline getirilmiştir.

Araştırmacı, veri toplama sürecinde “tam gözlemci” rolünü benimsemiştir. Bu rolün tercih edilmesinin temel gerekçesi, sınıf içi etkileşimleri ve öğretim süreçlerini doğal akışı içerisinde gözlemleyebilmek ve araştırmacının varlığının öğretmen ve öğrenci davranışları üzerindeki olası etkisini en aza indirmektir (Merriam ve Tisdell, 2016). Bu yaklaşım, özellikle kapsayıcı sınıf ortamlarında öğretim uygulamalarının gerçekçi biçimde incelenmesine olanak sağlamıştır. Araştırma kapsamında 32 farklı sınıfta toplam 64 ders saati gözlem gerçekleştirilmiştir. Gözlem süreci, veri çeşitliliğini artırmak amacıyla belirli ölçütler doğrultusunda planlanmıştır. Bu kapsamda gözlemler, 2., 3. ve 4. sınıf düzeylerine dengeli biçimde dağıtılmış; farklı ders türlerini ve özellikle temel dersleri kapsayacak şekilde (örneğin Türkçe, Matematik ve Hayat Bilgisi) yürütülmüş ve günün farklı zaman dilimlerinde (sabah ve öğleden sonra) gerçekleştirilmiştir. Her sınıfta en az iki ders saati gözlem yapılmasına özen gösterilerek, öğretim sürecinin sürekliliği ve tutarlılığı incelenmiştir.

Gözlemler için kullanılan gözlem formu, görüşme formunun geliştirilmesinde yer alan aynı uzman grubunun görüşleri doğrultusunda hazırlanmıştır. Bu kapsamda, uzman akademisyenlerin geri bildirimleri alınarak; fiziksel ortam, öğretim süreci ve değerlendirme boyutlarını kapsayan 39 maddelik bir gözlem formu geliştirilmiştir. Uzman değerlendirmeleri sonucunda maddelerin kapsamı, açıklığı ve araştırma amacıyla uyumu gözden geçirilmiş; gerekli düzenlemeler veri toplama süreci öncesinde tamamlanmıştır. Gözlem formunun güvenilirliği, pilot uygulama sonrasında Miles ve Huberman’ın (1994) güvenilirlik formülü kullanılarak hesaplanmış ve güvenilirlik katsayısı %91 olarak belirlenmiştir. Ayrıca katılımcı öğretmenlere ait ders planları, sınıf defterleri, öğrenci etkinlik ve ödev örnekleri ile sınıf içi panoların fotoğrafları toplanarak veri havuzuna dâhil edilmiştir. Gerekli etik kurul ve Millî Eğitim Bakanlığı izinleri alındıktan sonra veriler 2022 yılında toplanmıştır. Gözlem yapılan sınıflardaki tüm öğrencilerin velilerinden yazılı onam alınmış; onam vermeyen velilerin çocukları gözlem süresince başka şubelere yönlendirilmiştir.

Verilerin analizi

Nitel verilerin analizinde Braun ve Clarke (2022) tarafından önerilen tematik analiz yaklaşımının altı aşaması izlenmiştir. Bu aşamalar; verilerle aşinalık kazanma, ilk kodların oluşturulması, temaların geliştirilmesi, temaların gözden geçirilmesi, temaların tanımlanması ve raporlanmasıdır. Görüşme verileri yazılı metne dönüştürüldükten sonra gözlem notları ve dokümanlarla birlikte MAXQDA nitel veri analizi programına aktarılmıştır. Kodlama sürecinde betimsel, değer ve süreç kodlamaları kullanılmıştır. Betimsel kodlama, ağırlıklı olarak görüşme verilerine uygulanmış ve katılımcıların kapsayıcı eğitime ilişkin deneyimlerini, algılarını ve uygulamalarını doğrudan yansıtan ifadelerin özetlenmesi amacıyla tercih edilmiştir. Değer kodlaması, hem görüşme verilerinde hem de dokümanlarda öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin inançlarını, tutumlarını ve mesleki değerlerini ortaya koymak amacıyla kullanılmıştır. Süreç kodlaması ise özellikle sınıf gözlemlerinde, öğretmenlerin kapsayıcı uygulamaları sınıf içinde nasıl hayata geçirdiklerini, öğretim sürecindeki etkileşimleri ve uygulama adımlarını

betimlemek amacıyla uygulanmıştır. Bu kodlama yaklaşımı, farklı veri türlerinin doğasına uygun analiz yapılmasına olanak sağlamıştır.

Analizler sonucunda kapsayıcı eğitim, kapsayıcı uygulamalar, kapsayıcı işbirlik, kapsayıcı yeterli ve kapsayıcı öneriler olmak üzere beş ana tema ve bu temalara bağlı çeşitli kategoriler belirlenmiştir. Bulgular sunulurken, temaları destekleyen katılımcı görüşlerine doğrudan alıntılarla yer verilmiş, alıntıların aktarımında etik kurallara ve gizlilik ilkesine özen gösterilmiştir. Araştırmada nitel desen kapsamında geçerlik ve güvenilirliği sağlamak amacıyla çeşitli stratejiler benimsenmiştir. Yin'e (2018) göre durum çalışmalarında yapı geçerliği, iç geçerlik, dış geçerlik ve güvenilirlik temel ölçütlerdir. Yapı geçerliğini sağlamak amacıyla veri üçgenlemesi kullanılmış; görüşme, gözlem ve doküman verileri birlikte analiz edilerek kanıt zinciri oluşturulmuştur. İç geçerlik, diğer bir ifadeyle inandırıcılık, katılımcılarla uzun süreli etkileşim, katılımcı teyidi ve doğrudan alıntılar yoluyla desteklenmiştir.

Uzun süreli etkileşim, her bir katılımcıyla ortalama 30–40 dakika süren görüşmelerin yanı sıra, 32 sınıfta toplam 64 ders saati boyunca gerçekleştirilen sistematik gözlemler yoluyla sağlanmıştır. Bu süreç, öğretmenlerin kapsayıcı uygulamalarının farklı zamanlarda ve farklı derslerde izlenmesine olanak tanımıştır. Katılımcı teyidi kapsamında ise görüşme notlarından elde edilen özet bulgular katılımcılarla paylaşılmış, ifadelerin doğruluğuna ilişkin geri bildirimleri alınmış ve gerekli görülen durumlarda metinlerde düzeltmeler yapılmıştır.

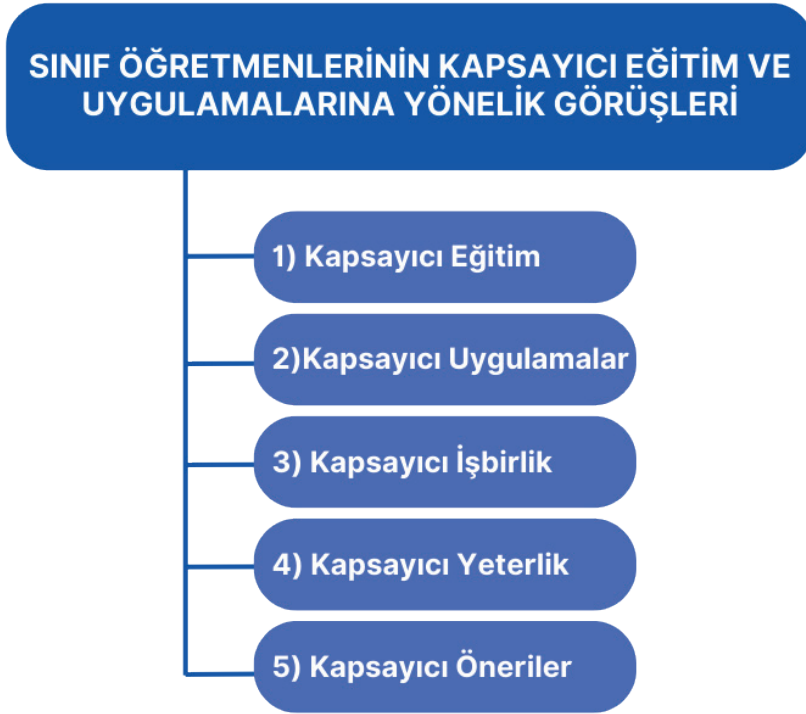
Aktarılabirliği artırmak amacıyla amaçlı örnekleme yaklaşımı benimsenmiş ve araştırma süreci ile bağlam ayrıntılı biçimde betimlenmiştir. Güvenirliği sağlamak için veri toplama ve analiz süreci adım adım belgelenmiş, kodlama ve tema oluşturma aşamalarında uzman görüşlerine başvurulmuştur. Ayrıca araştırmada kullanılan gözlem formunun güvenilirliğini sınamak amacıyla Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik formülü uygulanmış ve iki kodlayıcı arasındaki uyum oranı %89 olarak hesaplanmıştır. Tüm veriler güvenli ortamlarda saklanmış, etik kurul ve Millî Eğitim Bakanlığı izinleri alınmış; katılımcıların gizliliği ve gönüllülüğü titizlikle gözetilmiştir.

Etik Onay: Bu çalışma Dicle Üniversitesi Etik Kurulu 24.03.2022 tarihli 21.03.2022-62 sayılı kararı ile etik izni, Kilis İl Millî Eğitim Müdürlüğünün 07.04.2022 tarihli kararı ile çalışma izni alınarak yürütülmüştür. “Bilgilendirilmiş Onam Formu” katılımcılar tarafından imzalanmıştır. Katılımcıların kimliklerinin korunması amacıyla isimleri gizli tutularak O1-K1-2 şeklinde kodlanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime ilişkin görüş, uygulama ve deneyimlerini ortaya koyan nitel bir araştırmanın bulguları ana temalar ve kategoriler hâlinde

özetlenmektedir. Veriler, görüşmeler, gözlemler ve doküman incelemesi yoluyla toplanmış olup analizler sonucunda kapsayıcı eğitim, kapsayıcı uygulamalar, kapsayıcı işbirlik, kapsayıcı yeterlik ve kapsayıcı öneriler olmak üzere beş ana tema oluşturulmuştur. Temalar Şekil 1’de görsel olarak sunulmuştur:



Şekil 1. Kapsayıcı eğitim ve uygulamalara ilişkin temalar

Kapsayıcı eğitim

Bu tema, öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik görüşlerini ortaya koymakta olup, “bir güç olarak kapsayıcı eğitim” ve “bir yük olarak kapsayıcı eğitim” şeklinde iki kategori altında incelenmiştir. Bu temanın genel yapısı Şekil 2’de görsel olarak sunulmuştur:



Şekil 2. Kapsayıcı eğitim teması ve kategorileri

Bir güç olarak kapsayıcı eğitim

Katılımcıların büyük çoğunluğu ($f=33$) kapsayıcı eğitimi olumlu değerlendirmiş ve çeşitli avantajları olduğunu belirtmiştir. En fazla vurgu, kapsayıcı eğitimin öğrencilere sağladığı faydalar ($f=36$) üzerinde yapılmıştır. Öğretmenler, kapsayıcı eğitimin öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimine katkı sağladığını, akran öğrenmesini teşvik ettiğini, empati, saygı ve hoşgörü gibi değerleri geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Bir katılımcı bu durumu, “*Farklılıkların bir arada olması bir avantaj, bir zenginlik olarak görülebilir... Dışlama gibi, empatisizlik gibi olumsuz davranışların önlenmesi için kullanılabilir*” (O3-K5-2) sözleriyle açıklamıştır.

İkinci sırada, kapsayıcı eğitimin toplumsal faydaları ($f=31$) yer almıştır. Öğretmenler, kapsayıcı eğitimin toplumsal bütünleşmeye, kültürler arası etkileşime ve fırsat eşitliğine katkı sağladığını vurgulamışlardır. Bir öğretmen, “*Kapsayıcı eğitimin toplumsal açıdan birleştirici, bütünleştirici bir görevi vardır*” (O7-K21-3) demiştir.

Ayrıca, önemli sayıda katılımcı ($f=24$) kapsayıcı eğitimin kendilerine mesleki gelişim, deneyim kazanma ve farklı öğrenci gruplarını tanıma fırsatı sunduğunu belirtmiştir. Katılımcıların büyük bir kısmı ($f=28$) kapsayıcı sınıflarda tekrar çalışmak istediklerini ifade etmiş, bunu mesleki doyum ve öğrenci hayatına dokunabilmekle gerekçelendirmişlerdir.

Bir yük olarak kapsayıcı eğitim

Öte yandan, bazı öğretmenler kapsayıcı eğitimi bir yük olarak algılamaktadır. Bu kategoride, öğretmenler açısından dezavantajlar (f=14) öne çıkmıştır. Katılımcılar, materyal eksikliği, aşırı iş yükü, mesleki yetersizlik hissi ve tükenmişlik gibi sorunlardan bahsetmiştir. Bir öğretmen, *“Ayrıca öğretmene daha fazla materyal hazırlaması... açısından daha fazla zaman ve çaba sarf etmesinden dolayı dezavantajlıdır”* (O10-K31-4) şeklinde görüş bildirmiştir.

Öğrencilere yönelik dezavantajlar (f=11) da dile getirilmiştir. Öğretmenler, heterojen sınıflarda öğretimi bireyselleştirmenin zorluğundan, hızlı ve yavaş öğrenen öğrencilerin ihtiyaçlarına aynı anda cevap verememekten ve iletişim sorunlarından kaynaklı sıkıntılar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bir öğretmen, *“Çocukların problemlerini çözmeye çalışırken, onları sınıf ortamına adapte etmeye çalışırken, o gün yapılması gereken çalışmalar aksayabiliyor. Müfredatı [İlkokul programı] uygulamak zorlaşıyor. Her çocuğun ihtiyacına göre ders anlatmak diğer bir sınırlılık”* (O9-K13-3) şeklinde görüş bildirmiştir.

Kapsayıcı eğitimi kavramsallaştıramama kategorisinde, bazı öğretmenlerin (f=6) kapsayıcı eğitimi tam manasıyla kavramsallaştıramadıkları görülmüştür. Katılımcılar, dezavantajlılık vurgusu yaparken kapsayıcılığın özünü tam olarak anlamlandıramadıklarını göstermişlerdir. Bir öğretmen, *“... farklı kültür ve milletten insanların bu sürece dahil edilmesi... Bu olay %90 oranında kapsayıcı eğitimin önüne set çekiyor”* (O3-K17-3) ifadesini kullanmıştır.

Eğitim programına yönelik eleştiriler kategorisinde, öğretmenler (f=15) programın yoğunluğu ve zaman sınırlılığı konusuna dikkat çekmişlerdir. Katılımcılar, mevcut ilköğretim programının kapsayıcı eğitim için yeterince esnek olmadığını ve programı yetiştirme kaygısı taşıdıklarını belirtmişlerdir. Bir öğretmen, *“En çok sunuş yöntemini kullanmaktayım. Çünkü müfredat ağır ve çok kapsamlı olduğundan yetişmesi için bu yöntemi kullanmaktayım”* (O11-K37-4) demiştir.

Öğretmenler açısından dezavantajlar kategorisinde (f=14), materyal eksikliği, aşırı iş yükü, mesleki yetersizlik hissi ve tükenmişlik öne çıkan sorunlar olmuştur. Bir öğretmen, *“Ayrıca öğretmene daha fazla materyal hazırlaması... açısından daha fazla zaman ve çaba sarf etmesinden dolayı dezavantajlıdır”* (O10-K31-4) şeklinde görüş bildirmiştir. Yaklaşık dört öğretmenden biri (f=10) kapsayıcı sınıflarda çalışmak istemediğini belirtmiş, bunun nedenleri olarak “zor” ve “yorucu” olmasını, psikolojik yıpranmayı ve mesleki doyumsuzluğu göstermişlerdir.

Kapsayıcı uygulamalar

Bu tema, öğretmenlerin kapsayıcı eğitim bağlamındaki somut uygulamalarını kapsamakta ve altı alt kategoriden oluşmaktadır. Şekil 3, bu temaya ait kategorileri içermektedir:



Şekil 3. Kapsayıcı eğitim teması ve kategorileri

Kapsayıcı eğitim ortamları

Öğretmenler, çalıştıkları okulların sosyoekonomik ($f=38$), kültürel ($f=32$), fiziksel ve yönetsel ($f=25$) özelliklerini değerlendirmişlerdir. Gözlemler, birçok sınıfta fiziksel koşulların (ışıklandırma, ısıtma ve hijyen) kısmen uygun olduğunu, bazı okullarda ise konteyner sınıflar, kalabalık sınıf mevcutları ve ikili öğretimden kaynaklanan hijyen sorunları olduğunu ortaya koymuştur.

Kapsayıcı eğitim planları

Öğretmenler ders planlarını hazırlarken en çok öğrenci ihtiyaçları ($f=23$), kalıcı öğrenme ($f=14$) ve kazanımlar ($f=10$) gibi kıstasları dikkate aldıklarını belirtmişlerdir. Ancak, hem görüşmelerdeki öğretmen ifadeleri ($f=32$) hem de doküman incelemeleri (incelenen 38 planın 32'si), öğretmenlerin büyük çoğunlukla hazır ders planlarını kullandığını ve bireysel uyarlamaların sınırlı kaldığını ortaya koymuştur. Gözlem verileri bu durumun sınıf içi yansımaları doğrulamış; öğretmenlerin genellikle bu standart planlara bağlı kalarak ilerlediği, öğrenci farklılıklarına anlık müdahalelerin ise daha çok doğaçlama gerçekleştiği görülmüştür.

Kapsayıcı öğretim

Tüm katılımcılar (f=38) kapsayıcı öğretimde teknolojiden faydalandıklarını ifade etmiştir. Bir öğretmen bu durumu şöyle açıklamıştır: *“Farklı özelliklere sahip öğrenciler için genellikle teknolojiyi kullanarak öğrenimi onların düzeylerine indirgemekteyim. Hem bu sayede daha kolay öğrenmekte hem de derse ve okula karşı ilgisi artmaktadır. Örneğin web 2.0 araçlarından Pawtoon, Wordwall gibi uygulamaları kullanarak onları sürece dahil etmeye çalışıyorum”* (O6-K9-2). En sık kullanılan yöntem ve teknikler arasında drama (f=23), soru-cevap (f=22), canlandırma (f=15) ve yaparak-yaşayarak öğrenme (f=13) yer almaktadır. Öğretmenler ayrıca görsel materyaller kullanma (f=12), öğrencilere bireysel destek sağlama (f=10) ve öğretimsel uyarlamalar yapma (f=6) gibi uygulamalarla farklı ihtiyaçları karşılamaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Bir öğretmen drama yöntemini şöyle betimlemiştir: *“Öğrencilerim Suriyeli olduğu için genellikle Türkçe bilmediklerinden Türkçe konuşulunca anlamakta çok zorluk çekiyor. Bu durumda hikaye okuduğumuzda ya da metin çalışmalarında drama yöntemini kullanıyorum. Dersimi onlara göre planlamaya gayret ediyorum”* (O2-K28-4). Farklı öğrenci ihtiyaçlarını karşılamak için çeşitli materyallerden yararlandıklarını belirten bir öğretmen, *“Suriyeli öğrenciler için görselleştirmeyi, şarkı, video gibi materyalleri kullanmaya çalışıyorum”* (O6-K32-4) şeklinde ifadeler kullanmıştır. Özellikle dil sorunu yaşayan öğrenciler için öğretim programında uyarlamalar yaptıklarını belirten öğretmenlerden biri görüşünü şöyle ifade etmiştir: *“Dil sorunu yaşadığımız için öncelikle Türkçe dersine ağırlık veriyorum”* (O9-K27-4).

Kapsayıcı değerlendirme

Kapsayıcı değerlendirme kategorisinde öğretmenlerin ölçme-değerlendirme sürecinde kullandıkları yaklaşım, yöntem ve teknikler incelenmiştir. Değerlendirme stratejileri açısından öğretmenlerin yarısından fazlasının (f=19) süreç odaklı değerlendirme yaptığı, bazı öğretmenlerin (f=11) sonuç odaklı değerlendirmeyi tercih ettiği, bir kısmının ise (f=8) hem süreç hem sonuç değerlendirmesini birlikte kullandığı belirlenmiştir. Karma strateji kullanan bir öğretmen bu durumu *“Her öğrencinin özel durumuna göre bir değerlendirme ortamı sunulmalı. Özellikle BEP’li öğrenciler için öğrendikleri doğrultusunda onları eğitim-öğretim faaliyetlerinden soğutmayacak, ilgi artırıcı, motive edici yöntemler kullanılmalı. Değerlendirmeyi bazen süreç olarak bazen ise sonuç olarak değerlendirmeyi tercih ediyorum. Süreç değerlendirmede resim, drama gibi sonuç değerlendirme de çoktan seçmeli, ucu açık uçlu sorular gibi yöntemleri tercih ediyorum”* (O7-K22-3) şeklinde açıklamıştır. En çok kullanılan alternatif değerlendirme teknikleri arasında gözlem (f=19), portfolyo (f=8) ve performans değerlendirme (f=7) öne çıkarken, bir öğretmen drama yöntemiyle yaptığı değerlendirmeyi *“Drama tekniğini kullanırız. Örneğin; matematik dersinde uzunluk ölçülerini anlatalım. Konu anlatımı ve örneklemeler bitince ders sonunda değerlendirme amacıyla metreyi öğrenciye veririz. Sınıfın iki köşesi arasındaki uzaklığı nasıl ölçeceğini isteriz. Ve ölçme işlemi bitince neler yaptığını kısaca anlatmasını isteriz. Böylece değerlendirme işlemini tamamlamış oluruz”* (O1-K1-2) sözleriyle anlatmıştır.

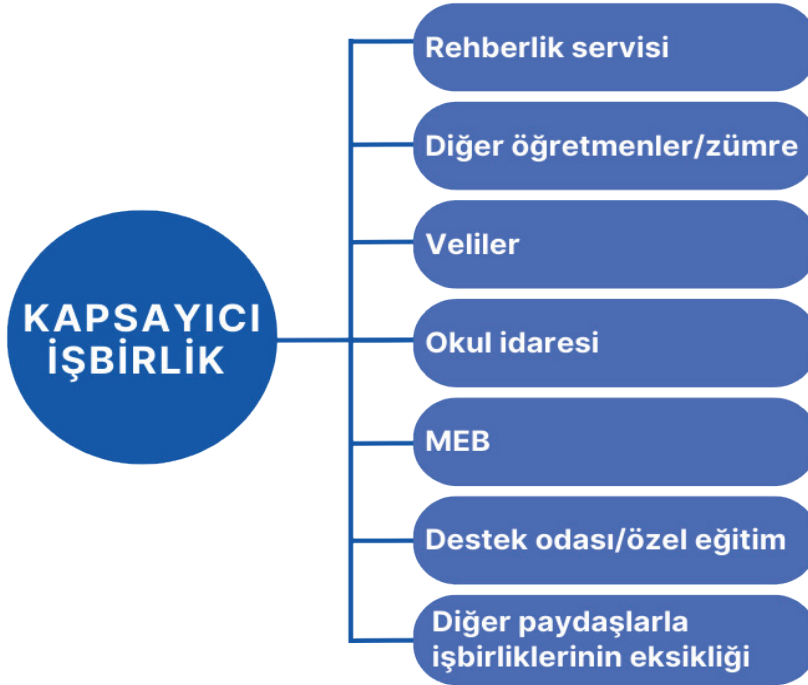
Geleneksel değerlendirme yöntemlerinden ise en sık çoktan seçmeli testler (f=18) ve eşleştirme soruları (f=17) kullanılmaktadır. Bir öğretmen, 2. sınıflarda uyguladığı geleneksel teknikleri “2. sınıflarda yazılı sınav ilköğretim kurumları yönetmeliğine göre yapılmamaktadır. Eğitimde yaptığımız çalışmaları ve süreci çeşitli yöntemlerle değerlendiriyoruz. Çalışmalarımızda, görseller ve eşleştirmeler, doğru-cevap, boşluk doldurma ve çoktan seçmeli gibi basit soruların olduğu değerlendirmeler yapıyoruz. Gözlem yapıyoruz” (O3-K4-2) diyerek ifade etmiştir. Bununla birlikte, bazı öğretmenlerin (f=2) kapsayıcı eğitimde ölçme-değerlendirmeyi tam olarak anlamlandıramadıkları ve “Test, açık uçlu sorular, eşleştirme, çoktan seçmeli sorular, doğru yanlış soruları gibi sorulardan oluşan sınavlar hazırlıyorum” (O5-K30-4) şeklinde kapsayıcı olmayan uygulamalara yöneldikleri görülmüştür. Sınıf içi gözlemler, değerlendirme etkinliklerinin genel olarak kapsayıcı olduğunu ancak ölçme araçlarının her öğrenci profili için uyarlanması kısmi eksiklikler bulunduğunu ortaya koymuştur. Gözlem formuna göre öğretmenlerin büyük ölçüde ölçme araçlarını öğrenci özelliklerine uyarladıkları (f=45), ancak geleneksel ve alternatif teknikleri bir arada kullanma konusunda kısmen yeterli oldukları (f=35) belirlenmiştir. Sınıf panolarının büyük çoğunluğu (f=27) farklı öğrenci gruplarının ürünlerini içerecek şekilde düzenlenmiştir.

Kapsayıcı iletişim ve uygulamalardaki güçlükler

Özellikle Suriyeli velilerle iletişimde WhatsApp (f=7), Google Tercüme (f=5) ve okuldaki tercümanlar (f=3) kullanılmaktadır. Bir öğretmen bu konuda “Whatsapp uygulamasıyla öğrencilerimin velilerine ulaşıyorum. Suriyeli öğrencilerimin velileriyle tercüman aracılığıyla bazen de Google tercüme hizmetiyle iletişim kurup öğrencilere verdiğim ödevi veya istediğim şeyi velilere duyuruyorum” (O5-K15-4) şeklinde görüş bildirmiştir. Uygulamada karşılaşılan en büyük güçlükler ise veli kaynaklı (f=26; iletişim sorunları, ilgisizlik), öğretmen kaynaklı olmayan (materyal eksikliği f=16, kalabalık sınıflar f=5) ve eğitim programlarının yoğunluğu (f=14) olarak sıralanmıştır. Veli kaynaklı sorunlara ilişkin öğretmenler, “Dersleri anlamada dilden kaynaklı çok zorluk yaşıyorlar. Ailede destek alamıyorlar. Bu da okul öğretmen aile üçgeni tamamlanmadığı için öğrencide öğrenme ile ilgili sıkıntılara yol açıyor” (O4-K14-2) ve “Suriyeli velilerle ve öğrencilerle anlaşma konusunda sıkıntılar yaşıyorum. Türkçe bilmeyen velilerim bulunmaktadır” (O6-K32-4) ifadeleriyle dikkat çekmişlerdir. Materyal eksikliği konusunda bir öğretmen “En çok materyal eksikliği zorluyor. Sadece ders kitabı ile ders işlemek yetersiz kalabiliyor. Birçok öğrencide temel ders materyalleri bile olmayabiliyor (Kalem, silgi, boya, defter gibi)” (O3-K5-2) derken, bir başkası “Kapsayıcı eğitim materyal konusunda eksiklik yaşıyoruz” (O3-K24-4) demiştir. Eğitim programlarının yoğunluğu ve zaman baskısı ise bir öğretmenin şu sözleriyle özetlenmiştir: “Zaman açısından problem yaşıyoruz. Çünkü her öğrencinin ilgi alanına yönelik etkinlik hazırlamak çok zor ve zaman isteyen bir durum. Çünkü yetiştirmemiz gereken bir müfredat var, esnekliği çok az. Öğrencilerimi daha iyi tanımak için farklı çalışmalar da yapmak zorunda kalıyorum. Bu da benim yorulmama neden oluyor” (O5-K15-3).

Kapsayıcı işbirlik

Bu tema, öğretmenlerin kapsayıcı eğitimi desteklemek amacıyla okul içi ve okul dışındaki paydaşlarla kurdukları işbirliklerini kapsamaktadır. Yapılan analizler sonucunda kapsayıcı işbirlik temasının farklı paydaşlarla yürütülen işbirliklerini içeren çeşitli kategorilerden oluştuğu belirlenmiştir. Bu temanın genel yapısı ve kategorileri Şekil 4'te yer almaktadır:



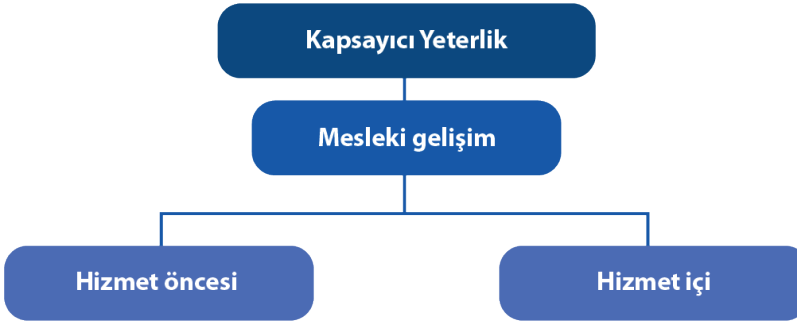
Şekil 4. Kapsayıcı işbirlik teması ve kategorileri

Katılımcılar en fazla rehberlik servisi (f=32) ile işbirliği yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu konuda bir öğretmen, “*Öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak için özellikle psikolojik danışmanlarla iş birliği içerisinde oluyorum*” (O2-K3-2) şeklinde görüş bildirmiştir. Bunu diğer öğretmenler/zümre arkadaşları (f=35) ve veliler (f=27 olumlu) ile işbirlikleri takip etmektedir. Velilerle olumlu işbirliklerinin yanı sıra, özellikle Suriyeli velilerle iletişim sorunları ve bazı velilerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik olumsuz tutumları bir engel olarak rapor edilmiştir. Bu konuda iki katılımcının görüşleri şöyledir: “*Ailesi toplantılara bile gelmeyen [Suriyeli] öğrencim var*” (O5-K15-3). “*Aile en büyük dezavantaj! Çocuğunun özel gereksinimini kabullenmez* (O1-K12-3). Okul idaresi (f=23) ile işbirliği genellikle olumlu bulunurken, MEB (f=3) ve destek odası/özel eğitim (f=2) gibi diğer paydaşlarla işbirlikleri oldukça sınırlıdır. Bir katılımcı, “*Öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için müdür beyle iş*

birliği yaptığım oluyor ancak başka kimlerle konuşacağımı bilmiyorum açıkçası” (O3-K3-2) diyerek bu eksiği ifade etmiştir.

Kapsayıcı yeterlik

Bu tema, öğretmenlerin kapsayıcı eğitim alanındaki mesleki yeterliklerini nasıl edindiklerini ve bu yeterlikleri geliştirmeye yönelik hizmet öncesi ve hizmet içi mesleki gelişim süreçlerini ele almaktadır. Yapılan analizler sonucunda kapsayıcı yeterlik temasının farklı gelişim kaynaklarını içeren kategorilerden oluştuğu belirlenmiştir. Bu temanın yapısı ve kapsadığı kategoriler Şekil 5’te sunulmuştur:



Şekil 5. Kapsayıcı yeterlik teması ve kategorileri

Hizmet öncesi dönemde, öğretmenlerin çoğunluğu Özel Eğitim (f=22) ve Kaynaştırma Eğitimi (f=19) dersleri aldıklarını belirtmişlerdir. Hizmet içi dönemde ise tüm öğretmenler kapsayıcı eğitimle ilgili en az bir kurs veya seminere (yüz yüze f=21, online f=17) katıldıklarını ifade etmiştir. Öğretmenlerin yarıdan fazlası (f=23) ayrıca kişisel olarak araştırma yaptıklarını, video izlediklerini veya kitap okuduklarını beyan etmiştir. Bununla birlikte bazı öğretmenler, kapsayıcı eğitim bağlamında daha kapsamlı projelerde yer aldıklarını belirtmişlerdir. Bir öğretmen İçişleri Bakanlığının Suriyelilere yönelik veli uyum projesinde yer aldığını belirterek “*Veliler için uyum konusunda seminerler veriyorum*” (O4-K6-2) şeklinde görüş bildirmiştir. Başka bir öğretmen ise PİKTES, GİZ, LÖSEV, TEMA, Yeşilay, AFAD gibi birçok proje ve STK faaliyetinde gönüllü olarak yer aldığını ifade etmiş ve “*STK faaliyetlerinin tamamında kapsayıcı eğitimin hedeflerine somut olarak ulaşabiliyorum. Bu hususta da başarılı olmak için GÖNÜLLÜLÜK esas ön plana çıkıyor*” (O1-K1-2) demiştir.

Kapsayıcı öneriler

Bu tema, öğretmenlerin kapsayıcı eğitimin niteliğini artırmaya yönelik olarak farklı düzeylerde sundukları önerileri kapsamaktadır. Yapılan analizler sonucunda kapsayıcı öneriler temasının okul ve sınıf ortamı, öğrenciler, Millî Eğitim Bakanlığı, veliler, öğretmenler ve hizmet öncesi öğretmen eğitimi olmak üzere çeşitli kategoriler altında toplandığı belirlenmiştir. Bu temanın genel yapısı ve kategorileri Şekil 6’da sunulmuştur:



Şekil 6. Kapsayıcı öneriler teması ve kategorileri

Okul ve sınıf ortamına yönelik öneriler arasında, sınıf mevcutlarının azaltılması ile fiziki koşulların ve materyal çeşitliliğinin iyileştirilmesi (f=18) öncelikli olarak vurgulanmıştır. Bir öğretmen, “*Okullarda materyaller arttırılmalı ve çeşitlendirilmeli öğrenci ihtiyacına göre*” (O4-K14-2) diyerek bu gereksinimi dile getirmiştir. Öğrencilere yönelik olarak ise, Suriyeli öğrenciler için Türkçe dil eğitiminin ve uyum sınıflarının birinci sınıftan itibaren başlatılması (f=12) önerisi öne çıkmaktadır. Bir katılımcı, “*Uyum sınıfı 3. sınıfta açılıyor... 1. sınıfta başlamalı*” (O3-K4-2) şeklinde görüş belirtmiştir. Ayrıca, farklılıkları olan öğrencilere yönelik olumsuz tutumların engellenmesi için öneriler geliştirilmesi (f=2) gerektiği ifade edilmiştir; bu bağlamda bir öğretmen, “*Giyimi kuşamı konuşması farklı olan öğrencilere yönelik az da olsa bazen olumsuz tutumlar olabiliyor. Bunu önlemeye yönelik öneriler geliştirilebilir*” (O1-K1-2) demiştir.

MEB’e yönelik öneriler kapsamında, öğretim programlarının sadeleştirilmesi ve esnek hâle getirilmesi (f=6) ile okullara adil maddi destek sağlanması gerektiği ifade edilmiştir. Bir öğretmen, “*Müfredat sadeleştirilmeli ve esnek olmalıdır*” (O3-K25-4) derken, bir başkası

“Destekler okullara eşit değil adil dağıtılmalıdır” (O3-K5-2) şeklinde eklemiştir. Ders kitaplarına yönelik olarak ise (f=3), kitapların öğrenci ihtiyaçlarını karşılamadığı belirtilmiş; bir öğretmen *“Okul kitaplarında değişikliğe gidilebilir. Çocukların ihtiyaçlarını karşılamıyor, kitaplarda fazla eksiklikler var”* (O9-K13-3) demiştir. Velilere yönelik önerilerde, okul-veli işbirliğinin güçlendirilmesinin yanı sıra Suriyeli velilere yönelik Türkçe kursları ve aile eğitim programları düzenlenmesi (f=12) talep edilmektedir. Bir öğretmen, *“Aile eğitimlerine başlanmalı. Bu bir sürece dahil edilmeli. 10 saat ya da 20 saat eğitime tabi tutulmalı”* (O9-K13-3) şeklinde öneride bulunmuştur. Öğretmenlere yönelik öneriler arasında, uygulamalı ve sürekli mesleki gelişim eğitimlerinin verilmesi (f=10) ile öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsünün güçlendirilmesi yer almaktadır. Bir katılımcı, *“Öğretmenlere yönelik uygulamalı eğitimler verilmeli”* (O6-K32-4) derken, bir başkası *“toplumun öğretmene bakış açısı değişmeli”* (O11-K38-4) vurgusu yapmıştır.

Hizmet öncesi öğretmen eğitimine ilişkin olarak ise, müfredata kapsayıcı eğitim uygulamalarına yönelik daha kapsamlı ve pratik derslerin eklenmesi (f=2) önerilmiştir; bir öğretmen *“fakültelerde bu tür ortamlarla karşılaşınca nasıl davranılması gerektiği eğitim ayrı bir ders olarak verilmelidir”* (O3-K5-2) ifadesini kullanmıştır. Ayrıca, işbirliğine yönelik öneriler (f=3) kapsamında, farklı kurumlarla işbirliğinin geliştirilmesi gerektiği belirtilmiş; bir öğretmen *“Millî Eğitim, Belediyemiz, Muhtarlıklar ekonomik olarak sosyal etkinliklerde gereken desteği verirse moral olarak daha iyi olacağına inanıyorum”* (O11-K38-4) demiştir. Okul yönetimine yönelik önerilerde (f=3) ise, idarecilere de hizmet içi eğitim verilmesi talep edilmiştir; bir katılımcı *“Bu uygulamaların daha nitelikli olması için hem velilere hem öğretmenlere hem de idarecilere hizmet için eğitimler vererek desteklenmelidir”* (O6-K9-2) şeklinde görüş bildirmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma, Kilis ilinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim deneyimlerini inceleyerek, bu yaklaşımın taşıdığı olanakları ve karşılaşılan sınırlılıkları ortaya koymaktadır. Bulgular, kapsayıcı eğitimin öğretmen algılarında belirgin bir ikilik barındırdığını göstermektedir. Öğretmenler kapsayıcı eğitimi sosyal ve pedagojik açıdan güçlendirici bir yaklaşım olarak görürken, aynı zamanda yapısal yetersizlikler ve sınırlı destekler nedeniyle bu süreci zaman zaman zorlayıcı ve yük oluşturan bir deneyim olarak yaşayabilmektedir.

Araştırma bulguları, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun kapsayıcı eğitimi öğrenciler, toplum ve kendi mesleki gelişimleri açısından destekleyici bir “güç” olarak değerlendirdiğini göstermektedir. Bu durum, çalışmada ortaya çıkan kapsayıcı eğitimin bir güç olarak algılanması temasını açık biçimde desteklemektedir. Katılımcıların bu olumlu yaklaşımı, kapsayıcı eğitimin öğrencilerin akademik başarılarını ve sosyal becerilerini geliştirdiğini

ortaya koyan uluslararası araştırmalarla (Cole vd., 2020; Sakız, 2017) örtüşmektedir. Araştırmanın sonuçları kapsayıcı eğitimin toplumsal bütünleşmeyi güçlendiren bir araç olduğunu vurgulayan kuramsal yaklaşımlarla da uyumlu olduğu söylenebilir (Ainscow, 2019). Bu bağlamda öğretmenlerin kapsayıcı eğitimi yalnızca pedagojik bir tercih değil, daha kapsayıcı ve adil bir toplumun inşasına katkı sunan bir eğitim anlayışı olarak gördükleri anlaşılmaktadır.

Araştırmanın bulguları, öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik genel olarak olumlu bir tutuma sahip olduklarını, ancak uygulama sürecine ilişkin bazı kaygılar taşıdıklarını gösteren çalışmalarla (Saloviita, 2020; van Steen ve Wilson, 2020) uyumludur. Ayrıca, öğretmenlerin mesleki kıdemi arttıkça bu kaygıların azalma eğiliminde olduğunu (Bayar ve Üstün, 2017) ortaya koyan ulusal araştırma sonuçlarını da destekler niteliktedir. Mevcut çalışma, kapsayıcı eğitimin öğretmenler açısından yalnızca bir öğretim uygulaması değil, aynı zamanda mesleki gelişimi destekleyen bir deneyim alanı olarak algılandığını göstermektedir. Öğretmenlerin kapsayıcı sınıfları pedagojik bir zorunluluğun ötesinde, profesyonel kimliklerini geliştiren bir ortam olarak değerlendirmektedir. Bu durum, kapsayıcı eğitimin öğretmenlerin pedagojik anlayışlarını ve mesleki rollerini yeniden düşünmelerine olanak sağlayan bir süreç olduğunu vurgulayan çalışmalarla da paralellik gösterdiği (Florian ve Spratt, 2013) ifade edilebilir.

Bununla birlikte, öğretmenlerin bir bölümü kapsayıcı eğitimi artan iş yükü, tükenmişlik hissi ve mesleki yeterliğe ilişkin kaygılarla birlikte değerlendirerek bu süreci zorlayıcı bir deneyim olarak tanımlamaktadırlar. Bu durum, kapsayıcı eğitimin bazı öğretmenler açısından bir “yük” olarak algılanabildiğini göstermektedir. Söz konusu algı, Esmer vd. (2017) tarafından vurgulanan destek eksikliği ve tükenmişlik bulgularıyla paralellik göstermekte; Aktan’ın (2021) da işaret ettiği üzere kalabalık sınıflar, sınırlı destek hizmetleri ve uygulamaya dönük pedagojik yetersizlikler gibi yapısal koşullar tarafından beslenmektedir. Dolayısıyla, bu algının bireysel tutumlardan ziyade öğretmenlerin içinde çalıştıkları bağlamın sunduğu olanaklarla yakından ilişkili olduğu söylenebilir.

Kapsayıcı öneriler temasındaki bulgularda belirtildiği gibi bazı öğretmenlerin belirli öğrenci gruplarını ayrı sınıflarda istemesi, kapsayıcılık kavramının hâlen tıbbi modele dayalı biçimde algılandığını göstermekte ve alan yazınında tartışılan kavramsal belirsizliği somutlaştırmaktadır (Miles ve Singal, 2010). Bu noktada ortaya çıkan “yük” algısının yalnızca bireysel öğretmen yeterlikleriyle açıklanamayacağı görülmektedir. Kesişimsellik perspektifi, eğitim ortamlarında ortaya çıkan zorlukların tek bir faktörden değil, birbiriyle etkileşim hâlindeki çoklu yapısal koşulların kesişiminden kaynaklandığını vurgulamaktadır (Beşić, 2020). Bu çerçevede öğretmenlerin kapsayıcı eğitimi uygularken yaşadıkları güçlükler yalnızca pedagojik bilgi eksikliğiyle değil, aynı zamanda eğitim sisteminin yapısal özellikleriyle ilişkili olabilir. Araştırmanın bulguları da bu durumu desteklemekte; öğretmenlerin özellikle kalabalık sınıflar, esnek olmayan müfredat yapısı ve yetersiz destek mekanizmaları gibi faktörleri kapsayıcı uygulamaların önünde engel olarak ifade

ettikleri görülmektedir. Bu koşulların bir araya gelmesi öğretmenlerin karşılaştığı pedagojik karmaşıklıkla artırmakta ve kapsayıcı süreci yönetmelerini güçleştirebilmektedir.

Öğretmenlerin kapsayıcı uygulamaları, okulun fiziki koşulları ve mevcut kaynaklarla önemli ölçüde sınırlandığı görülmüştür. Bu durum, kapsayıcı uygulamalar temasında ortaya çıkan temel yapısal sınırlılıkları yansıtmaktadır. Fiziki altyapı yetersizlikleri (Göksoy, 2017) ve materyal eksikliği (Berkant ve Atılğan, 2017) ulusal alan yazınıyla tutarlıdır. Bununla birlikte, bu sınırlılıklar öğretmenlerin pedagojik tercihlerini de dolaylı olarak şekillendirmekte, hazır ders planlarına bağımlılığı artırmakta ve bireysel uyarlamaların uygulanabilirliğini azaltmaktadır. Dolayısıyla, kapsayıcı uygulamalardaki kısıtlılıklar öğretmenlerin isteksizliğinden ziyade, öğretim ortamının sunduğu olanaklarla doğrudan ilişkili yapısal bir sorun alanına işaret ettiği söylenebilir.

Daha dikkat çekici olan bulgu ise öğretmenlerin hazır ders planlarına bağımlı kalmaları ve bireysel uyarlamaların sınırlı olmasıdır. Bu durum, başta farklılaştırılmış öğretim ve Evrensel Tasarım olmak üzere, kapsayıcı eğitim yaklaşımlarının sınıf içinde hayata geçirilmesini önemli ölçüde güçleştirmektedir (Engelbrecht ve Savolainen, 2018). Oysa farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin hazırbulunuşluk, ilgi ve öğrenme profillerindeki farklılıkları merkeze alarak esnek ve çeşitlendirilmiş öğrenme yaşantıları sunmayı hedeflemektedir (Aktekin, 2017). Benzer biçimde Evrensel Tasarım yaklaşımı da öğrenme ortamlarının daha en baştan tüm öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını gözeterek biçimde; esnek materyaller, çeşitli öğrenme yolları ve farklı katılım biçimleri sunacak şekilde düzenlenmesini öngörmektedir (Demir Başaran, 2021). Gözlemler, öğretmenlerin kuramsal olarak etkili olduğu bilinen bu yaklaşımları, esnek olmayan müfredat ve kalabalık sınıflar nedeniyle sınıf ortamına yansıtmakta zorlandıklarını göstermiştir. Buna karşın, velilerle iletişimde dijital araçların yaratıcı biçimde kullanılması, öğretmenlerin sınırlı koşullar altında dahi çözüm üretme kapasitesine sahip olduğunu ortaya koyduğu ifade edilebilir.

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim için kurduğu işbirlikleri, okul içindeki birkaç paydaşla sınırlı kalmaktadır. Bu bulgu, kapsayıcı işbirlik temasının sınırlı ve kırılabilir yapısını ortaya koymaktadır. Rehberlik servisi ve meslektaşlarla işbirliği görece yaygınken, merkezi ve dış destek mekanizmalarının eksikliği dikkat çekmektedir. Bu durum, Öen vd. (2023) tarafından rapor edilen “yalnızlık hissi” ile örtüşmektedir ve Türkiye’de Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı [BEP] uygulamalarına ilişkin bulgularla da tutarlı olduğu söylenebilir (Değirmenci Kurt ve Tomul, 2020). Çalışma, bu yalnızlığın, MEB ve üniversiteler gibi dış aktörlerle bağlantı kurulamadığında daha da derinleşebileceğine işaret etmektedir. Sosyal adalet perspektifi, eğitimde eşitliğin tüm paydaşların katılımıyla sağlanabileceğini vurgulamaktadır. Mevcut işbirliği ağlarının sınırlı olması, öğretmenleri kapsayıcı eğitim sürecinde önemli bir sorumluluk üstlenmek zorunda bırakmakta; ancak yeterli destekten yoksun kalmaları, bu süreci tek başına yürütüyor oldukları yönünde bir “yük” algısının oluşmasına katkı sağlayabilmektedir.

Öğretmenler kapsayıcı eğitime ilişkin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimler almış olmalarına rağmen, bu eğitimlerin uygulamaya dönük mesleki gelişimlerini yeterince desteklemediğini ifade etmektedir. Bu bulgu, kapsayıcı yeterlik temasını öne çıkarmaktadır. Watkins'ın (2012) öğretmen eğitiminin kapsayıcı uygulamalardaki rolüne ilişkin vurgularıyla uyumlu olarak, çalışma mevcut eğitimlerin niceliksel varlığına karşın niteliksel olarak sınırlı kaldığını göstermektedir. Kuramsal bilgi ile sınıfın çok katmanlı gerçekliği arasındaki bu boşluk, öğretmenlerin kapsayıcı uygulamaları sürdürülebilir biçimde hayata geçirmesini zorlaştırdığı sonucuna ulaşılabilir.

Araştırmanın bulguları, öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik olumlu bir tutum sergilediklerini ve bu yaklaşımı büyük ölçüde benimsediklerini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, öğretmenlerin kapsayıcı eğitimi sınıf içi uygulamalara yansıtma noktasında çeşitli engellerle karşılaştıkları görülmektedir. Nitekim öğretim programlarının yoğunluğu, yetersiz fiziksel koşullar ve esnek olmayan müfredat yapısı gibi faktörler, kapsayıcı uygulamaların hayata geçirilmesini sınırlandırmaktadır. Bu kısıtlılıklara rağmen, öğretmenlerin teknoloji entegrasyonu konusundaki girişimleri ve alternatif öğretim yöntemlerini kullanma çabaları dikkat çekicidir. Bu durum, öğretmenlerin kapsayıcı eğitim sürecinde yalnızca uygulayıcı değil, aynı zamanda aktif ve yaratıcı roller üstlenmeye istekli oldukları şeklinde yorumlanabilir.

İşbirliği ve mesleki gelişim temaları, kapsayıcı eğitimin büyük ölçüde öğretmenlerin bireysel çabalarına dayandığını göstermektedir. Okul içi paydaşlarla işbirliği görece yaygın olmakla birlikte, merkezi ve dış destek mekanizmalarının sınırlılığı öğretmenlerde yalnızlık ve yük algısını güçlendirmektedir. Hizmet içi eğitimlere katılım yaygın olmasına rağmen, bu eğitimlerin uygulamaya dönük yeterlikleri geliştirmede yetersiz kaldığı görülmektedir. Sonuç olarak, kapsayıcı eğitimin başarısı öğretmenlerin iyi niyetine indirgenemez; müfredat esnekliği, fiziki koşullar, mesleki destek ve paydaş işbirliğini içeren bütüncül bir sistem yaklaşımı gerektirmektedir. Bu tür bir yapı, öğretmenleri yalnızca uygulayıcı değil, kapsayıcı eğitimin etkili değişim ajanları hâline getirme potansiyeline sahiptir.

Sınırlılıklar ve Öneriler

Bu nitel araştırma, bir durum çalışmasıdır. Çalışmanın bulguları, yalnızca katılımcı sınıf öğretmenlerinden yarı yapılandırılmış görüşmeler, gözlemler ve doküman incelemesi yoluyla toplanan nitel verilerle sınırlıdır. Veri toplama sürecinde, resmi izinler gereği görüşmeler ses kaydı ile belgelenememiş; veriler araştırmacı notları ve yazılı formlarla desteklenmiştir. Bu durum, katılımcı ifadelerinin birebir aktarımını ve veri derinliğini kısıtlayıcı bir faktör olmuştur. Araştırmanın odağı, öğretmen görüşleri ile sınırlandırılmış olup, öğrenci, veli veya okul yöneticisi perspektifleri çalışma kapsamına dâhil edilmemiştir. Ayrıca, “kapsayıcı eğitim” olgusu, farklılıkları olan tüm öğrencilerin nitelikli eğitime erişimi şeklinde operasyonel bir tanımla ele alınmış ve bu çerçevede yorumlanmıştır. Nihai olarak, istatistiksel

genelleme amacı taşımayan bu türden bir durum çalışmasında, Yin (2018) tarafından öne sürüldüğü üzere, kuramsal çıkarımlara dayalı analitik genelleme (analytic generalization) geçerli bir yöntem olarak kabul edilmektedir. Bu bağlamda, çalışmanın bulgularının, ilgili alan yazınındaki mevcut teorik çerçeveler ışığında analitik genelleme potansiyeli taşıdığı değerlendirilmektedir.

Çalışma sonuçları ışığında, aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

Sistem ve politika düzeyi: Kapsayıcı eğitim sürecinde yaşanan endişeleri gidermeye yönelik destekleyici rehberlik programlarının tasarlanması önem arz etmektedir. Öğretim programlarının öğretmenlere uyarılama esnekliği tanıyacak şekilde yeniden düzenlenmesi yararlı olacaktır. Hizmet içi eğitimlerin yüz yüze ve uygulamalı olarak yeniden yapılandırılmasının yanı sıra, özellikle mülteci öğrencilerin yoğun olduğu bölgelerde öğretmen yardımcılığı sisteminin hayata geçirilerek iş yükünün hafifletilmesi faydalı olabilir.

Okul ve sınıf düzeyi: Kapsayıcı eğitimin fiziksel ve yapısal engellerinin azaltılması; sınıf mevcutlarının düşürülmesi ve fiziksel koşulların (aydınlatma, erişilebilirlik, hijyen) iyileştirilmesi yararlı olacaktır.

Öğretmen ve mesleki gelişim düzeyi: Hizmet içi eğitimlerin yüz yüze ve uygulamalı olarak yeniden yapılandırılmasının yanı sıra, özellikle mülteci öğrencilerin yoğun olduğu bölgelerde öğretmen yardımcılığı sisteminin hayata geçirilerek iş yükünün hafifletilmesi faydalı olabilir.

Gelecek araştırmalar: İleride yapılacak çalışmalarda, kapsayıcı eğitime eleştirel yaklaşan öğretmenlerin görüşlerinin altında yatan nedenler nitel araştırma yaklaşımıyla derinlemesine incelenebilir. Ayrıca, ders kitaplarının kapsayıcılık bağlamında analiz edilmesi ve kapsayıcı uygulamaların yüksek düzeyde gerçekleştirildiği ve gerçekleştirilemediği sınıfları karşılaştıran araştırmaların desenlenmesi alan yazınına katkı sağlayabilir.

Etik Onay: Bu çalışma Dicle Üniversitesi Etik Kurulu 24.03.2022 tarihli 21.03.2022-62 sayılı kararı ile etik izni, Kilis İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 07.04.2022 tarihli kararı ile çalışma izni alınarak yürütülmüştür.

Açıklama: Bu makale, birinci yazarın, danışmanlığını Prof. Dr. Behçet Oral'ın üstlendiği 'Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim ve uygulamalarına ilişkin görüşleri' başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

Finansal Katkı Beyanı: Araştırma sürecinde herhangi bir kurum ya da kuruluştan finansal katkı, sponsorluk veya proje desteği alınmamıştır.

Yazar Çıkar Çatışması Bilgisi: Bu çalışmada çıkar çatışması yoktur ve finansman desteği alınmamıştır.

Teşekkür: Bu çalışmada görüşlerini paylaşan ve sınıflarında gözlem yapmama izin veren öğretmenlere ve öğrencilerine, okul yöneticilerine ve araştırmanın geçerlik ve güvenirlik kısmı için görüşlerini paylaşan uzmanlara teşekkür ederiz.

Kaynakça

- Aas, H. K. (2019). Teachers talk on student needs: Exploring how teacher beliefs challenge inclusive education in a Norwegian context. *International Journal of Inclusive Education*, 26(5), 495-509. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1698065>
- Ainscow, M. (2019). *The UNESCO Salamanca Statement 25 years on developing inclusive and equitable education systems: Discussion paper*. <https://en.unesco.org/sites/default/files/2019-forum-inclusion-discussion-paper-en.pdf>
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Aktan, O. (2021). Teachers' opinions towards inclusive education interventions in Turkey. *Anatolian Journal of Education*, 6(1), 29-50.
- Aktekin, S. (2017). *Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenler için el kitabı*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Amaç, Z. (2025). Kilis'te kapsayıcı eğitimin durumu. M. A. Yıldırım & S. Maşkaraoğlu (Eds.), *Şehir ve kimlik: Abdullah Enveri anısına* (ss. 335-352). Kilis 7 Aralık Üniversitesi Yayınları.
- Banks, J. A. (2015). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching* (6th ed.). Routledge.
- Bayar, M., & Üstün, A. (2017). İlkokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin duygu, tutum ve kaygılarının değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 12(14), 73-88. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.11872>
- Berkant, H., G., & Atılgan, G. (2017). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Journal of Educational Reflections*, 1(1), 13-25.
- Bešić, E. (2020). Intersectionality: A pathway towards inclusive education? *Prospects*, 49, 111-122. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09461-6>
- Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu [UNESCO]. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı. (2020). *Sürdürülebilir kalkınma amaçları 4: Nitelikli eğitim*. <https://www.tr.undp.org/content/turkey/tr/home/sustainable-development-goals/goal-4-quality-education.htm>
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE.
- Burak, D. (2022). *Örnekleme yöntemleri*. H. Tabak, B. Aksu Dünya, & F. Şahin (Ed.), *Eğitimde araştırma yöntemleri* içinde (ss. 125-153). Pegem.
- Can, E., & Kara, Z. (2017). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi öğrencilerine yönelik tutumlarını etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 71-96.
- Chiner, E., & Cardona, M. C. (2013). Inclusive education in Spain: How do skills, resources, and supports affect regular education teachers' perceptions of inclusion? *International Journal of Inclusive Education*, 17(5), 526-541. <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.689864>
- Cole, S. M., Murphy, H. R., Frisby, M. B., Grossi, T. A., & Bolte, H. R. (2020). The relationship of special education placement and student academic outcomes. *The Journal of Special Education*, 54(4), 217-227. <https://doi.org/10.1177/0022466920925033>
- Çakıroğlu, O., & Melekoğlu, M. A. (2014). Statistical trends and developments within inclusive education in Turkey. *International Journal of Inclusive Education*, 18(8), 798-808.
- Çınar, S. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumu*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Değirmenci Kurt, A., & Tomul, E. (2020). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(7), 144-154.

- Demir Başaran, S. (2021). Öğrenmede evrensel tasarıma giriş. S. D. Başaran (Ed.), *Öğrenmede evrensel tasarım: Kapsayıcı eğitimi sağlamada kuramsal ve uygulamalı bir çerçeve* içinde (ss. 41-71). Pegem Akademi.
- Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü [OECD]. (2021). Supporting students with special needs: A policy priority for primary education. *Teaching in Focus*, 40. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/d47e0a65-en>
- Engelbrecht, P., & Savolainen, H. (2018). A mixed-methods approach to developing an understanding of teachers' attitudes and their enactment of inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 33(5), 660-676. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1410327>
- Ersoy, A. (2006). *İlköğretim beşinci sınıfta teknoloji destekli proje tabanlı öğrenme uygulamaları*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Esmer, B., Yılmaz, E., Güneş, A. M., Tarım, K., & Delican, B. (2017). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerinin eğitimine ilişkin deneyimleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1601-1618.
- 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>
- Göksoy, S. (2017). Okulların altyapı yeterliliği. *International Journal of Leadership Training*, 1(1), 9-15.
- Göransson, K., & Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings: A critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 265-280. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933545>
- Güleç, B., Eşer, O., Zeydanlı, S., Başaran, F., Kaplan, M. M., & Güleç, E. (2023). Sınıf öğretmenliği mesleğinin önemi ve tarihçesi. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 9(61), 2417-2422. <https://doi.org/10.29228/JOSHAS.68425>
- Gültekin, M., & Burak, D. (2019). Türkiye’de uyarlanabilir öğrenme yaklaşımı kapsamında yapılan tezler üzerine bir içerik analizi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 9(2), 438-462. <https://doi.org/10.17943/etku.528340>
- Gündoğdu, K., & Eken, M. (2020). Nitel araştırma desenleri. B. Oral ve A. Çoban (Ed.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (ss. 285-316). Pegem.
- Haug, P. (2016). Understanding inclusive education: Ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206-217. <https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>
- Hoşgörür, V. (2021). Eğitimin sosyal ve kültürel temelleri. Ö. Demirel, Z. Kaya ve K. Kiroğlu (Ed.), *Eğitime giriş* (19. bs., ss. 91-118) içinde. Pegem.
- Jonassen, D. H., & Grabowski, B. L. (1993). *Handbook of individual differences, learning and instruction*. Lawrence Erlbaum.
- Kılınç, S. (2019). ‘Who will fit in with whom?’ Inclusive education struggles for students with dis/abilities. *International Journal of Inclusive Education*, 23(12), 1296-1314. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1447612>
- Kırlmaz, M. C., & Öntaş, T. (2020). Sınıf öğretmenlerinin sığınmacılara yönelik kapsayıcı eğitimi gerçekleştirme durumunun incelenmesi. *HAYEF: Journal of Education*, 17(1), 51-82. <https://doi.org/10.5152/hayef.2020.19001>
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. (4th ed.). Jossey Bass.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). SAGE.
- Miles, S., & Singal, N. (2010). The education for all and inclusive education debate: Conflict, contradiction or opportunity? *International Journal of Inclusive Education*, 14(1), 1-15.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2021). 20. Millî eğitim şurası. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_12/08163100_20_sura.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2022a). *Geçici koruma kapsamı altındaki öğrencilerin eğitim hizmetleri*. http://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/26165737_goc2022sunu.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2022b). *Millî eğitim istatistikleri: Örgün Eğitim 2021/’22*. MEB. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_09/15142558_meb_istatistikleri_organ_egitim_2021_2022.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024). *İzleme değerlendirme raporu 2024*. https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2025_05/05165645_izlemevedegerlendirmeraporu.pdf

- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2025). *Millî eğitim istatistikleri: Örgün Eğitim 2024/25*. MEB. https://sgb.meb.gov.tr/istatistik_k/2425.pdf
- Morse, A. R. (2020). *Barriers to inclusive education: A qualitative case study among inclusive elementary teachers in the general education classroom*. (Unpublished doctoral dissertation). Northcentral University.
- Øen, K., Krumsvik, R. J., & Skaar, Ø. O. (2023). Inclusion in the heat of the moment: Balancing participation and mastery. *Frontiers in Education*, 8, 967279. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.967279>
- Oral, I. (2016). Türkiye’de kapsayıcı eğitimi yaygınlaştırmak için politika önerileri. *Eğitim Reformu Girişimi (ERG) Raporu*. http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG_KapsayiciEgitim_PolitikaOnerileri.pdf
- Özokçu O. (2017). Investigating the relationship between teachers’ self-efficacy beliefs and efficacy for inclusion. *European Journal of Special Education Research*, 2(6), 234-252. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1133784>
- Riding, R. & Rayner, S. (2012). *Cognitive styles and learning strategies: Understanding style differences in learning and behavior* (10th ed.). Routledge.
- Sakız, H. (2017). Impact of an inclusive programme on achievement, attendance and perceptions towards the school climate and social-emotional adaptation among students with disabilities. *Educational Psychology*, 37(5), 611-631. <https://doi.org/10.1080/01443410.2016.1225001>
- Sakız, H. (2021). *Eğitimde bir kalite modeli olarak kapsayıcı eğitim*. Nobel.
- Saloviita, T. (2020). Teachers’ changing attitudes and preferences around inclusive education. *International Journal of Disability, Development and Education*, 69(6), 1841-1858. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2020.1828569>
- Savolainen, H., Malinen, O., & Schwab, S. (2022). Teacher efficacy predicts teachers’ attitudes towards inclusion: A longitudinal cross-lagged analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 26(9), 958-972. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1752826>
- Shevlin, M. (2010). Valuing and learning from young people. In R. Rose (Ed.), *Confronting obstacles to inclusion* (pp. 103-121). Routledge.
- T.C. Cumhurbaşkanlığı. (2019). *On birinci kalkınma planı (2019-2023)*. https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2022/07/On_Birinci_Kalkinma_Planı-2019-2023.pdf
- Temur, S. (2025). Examination of the 2024 social studies curriculum learning outcomes from the perspective of inclusive education principles. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 227-250. <https://doi.org/10.21666/muefd.1635593>
- van Steen, T., & Wilson, C. (2020). Individual and cultural factors in teachers’ attitudes towards inclusion: A meta-analysis. *Teaching and Teacher Education*, 95, 103127. <https://doi.org/10.1016/J.TATE.2020.103127>
- Watkins, A. (Ed.) (2012). *Teacher education for inclusion: Profile of inclusive teachers*. EADSNE. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf>
- Wilson, C., Marks Woolfson, L., & Durkin, K. (2020). School environment and mastery experience as predictors of teachers’ self-efficacy beliefs towards inclusive teaching. *International Journal of Inclusive Education*, 24(2), 218-234. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1455901>
- Woodcock, S., Sharma, U., Subban, P., & Hitches, E. (2022). Teacher self-efficacy and inclusive education practices: Rethinking teachers’ engagement with inclusive practices. *Teaching and Teacher Education*, 117, 103802. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103802>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. bs). Seçkin.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). SAGE.

Examining Classroom Teachers' Views and Practices in the Context of Inclusive Education

Extended Abstract

Introduction

In contemporary societies, characterized by increasing heterogeneity due to globalization, migration, and technological advancement, classrooms have become microcosms of diversity. This necessitates educational approaches that respond to the varied needs of all students, including those with disabilities, refugees, and those from disadvantaged backgrounds. Inclusive education is understood through a broad lens, which emphasizes quality education for all learners by combating discrimination and enhancing participation. While existing literature often focuses on teachers' attitudes towards specific student groups, there is a scarcity of research examining teachers' integrated views and practices within a diverse classroom ecosystem. This qualitative case study aims to fill this gap by exploring the perceptions and practices of classroom teachers in Kilis, Türkiye. The research is guided by the following questions: 1. What are teachers' views on inclusive education? 2. How do they plan teaching activities? 3. What strategies do they employ? 4. How do they assess inclusive practices? 5. What are their recommendations for improvement?

Method

This study was designed as a qualitative case study to provide an in-depth examination of the phenomenon within its real-life context. The research group was selected through criterion sampling and consisted of 38 classroom teachers from primary schools. Data were collected through semi-structured interviews, classroom, and documents. Thematic analysis was employed to analyze the data. To ensure validity and reliability, data triangulation, prolonged engagement, member checking, and expert reviews were utilized.

Findings

The analysis yielded five themes:

Inclusive education as strength and burden: Teachers predominantly perceived inclusive education as a “strength”, highlighting its academic-social benefits, contribution to social

integration, and value as an opportunity for teachers' professional development. Conversely, a significant number viewed it as a "burden" due to excessive workload, material shortages, feelings of professional inadequacy, and burnout. Challenges in meeting diverse student needs and an inflexible, overcrowded curriculum were also prominent.

Inclusive practices: Teachers' practices were significantly constrained by contextual factors. While they reported using interactive methods and technology, their planning was largely dependent on pre-made lesson plans, with limited adaptations. Assessments combined traditional and alternative techniques, though adaptations for different student profiles were partial.

Inclusive collaboration: Collaboration was mostly confined to in-school stakeholders, such as guidance counselors and fellow teachers. Cooperation with parents was mixed, with communication barriers reported, especially with Syrian parents. Collaboration with MoNE and other external support mechanisms was notably limited.

Inclusive competency: All teachers had participated in at least one in-service training on inclusive education, and many had taken relevant pre-service courses. Over half also engaged in personal research. However, this theoretical preparation often did not translate into high self-efficacy for practical application in the complex classroom environment.

Inclusive recommendations: Teachers proposed systemic improvements, including reducing class sizes, enhancing physical conditions and material diversity, making the curriculum more flexible and less crowded, providing practical and continuous professional development, and offering Turkish courses for Syrian parents

Results

The findings reveals a central tension in teachers' experiences. They are poised to be "agents of change". recognizing the transformative power of inclusive education for students, society, and their own professional growth. However, this potential is systematically stifled by intersecting structural barriers. The perception of inclusive education as a "burden" is not merely an individual issue but a direct consequence of systemic failures. Teachers' reliance on standard lesson plans and limited practical self-efficacy, despite formal training, highlight a gap between theory and the realities of diverse classrooms. Their ingenious use of digital tools underscores their role as "problem-solvers" but also points to the inadequacy of formal support structures. The limited collaboration network isolates teachers, reinforcing the "burden" narrative.

Conclusion

This study concludes that the success of inclusive education cannot be reduced to the goodwill and individual efforts of teachers. While teachers in Kilis demonstrate a willingness to embrace inclusive education as a strength and are capable of creating inventive solutions, their potential is suppressed by structural obstacles. Therefore, inclusive education should be reframed from a “teacher problem” to a matter of social justice requiring holistic systemic reform. This must encompass policy, school management, family involvement, and societal acceptance. Recommendations include policy-level changes such as reducing class sizes and increasing curriculum flexibility, providing ongoing, practice-oriented teacher training, and strengthening support mechanisms. Future studies should investigate the reasons behind critical teacher attitudes and conduct comparative analyses of high- and low-implementation inclusive classrooms. The system must evolve to empower, rather than isolate, teachers as transformative “change agents.”

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERGİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 17 / Sayı: 33 / Yaz 2026

JOURNAL of EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol: 17 / No: 33 / Summer 2026

İş Sağlığı ve Güvenliği Öğrencilerinin Kariyer Farkındalıkları ile Gelecek Kaygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Examining the Relationship between Occupational Health and Safety
Students' Career Awareness and Future Anxiety

Makale Türü (Article Type): Araştırma (Research)

Murat Salih GEDİKLİ

Gülray YEGİNOĞLU

www.dergipark.gov.tr/eibd

eibd@eibd.org.tr

İş Sağlığı ve Güvenliği Öğrencilerinin Kariyer Farkındalıkları ile Gelecek Kaygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi¹

Murat Salih GEDİKLİ²

Gülay YEGİNOĞLU³

DOI: 10.58689/eibd.1853768

Öz: Bu araştırmanın amacı, iş sağlığı ve güvenliği programında öğrenim gören öğrencilerin kariyer farkındalık düzeyleri ile gelecek kaygıları arasındaki ilişkiyi incelemek ve bu değişkenlerin çeşitli sosyo-demografik özelliklere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemektir. İlişkisel tarama modelinde yürütülen çalışmanın örneklemini, Karadeniz Teknik Üniversitesi Araklı Meslek Yüksekokulu İş Sağlığı ve Güvenliği Programı'nda öğrenim gören ve mezun olan toplam 208 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan demografik bilgi formu, Kariyer Farkındalığı Ölçeği ve Üniversite Öğrencilerinde Gelecek Kaygısı Ölçeği kullanılmış; veriler SPSS 25.0 programında bağımsız gruplar t-testi, tek yönlü varyans analizi ve Pearson korelasyon analizleri ile değerlendirilmiştir. Bulgular, öğrencilerin kariyer farkındalık düzeylerinin ortalamanın üzerinde olduğunu ve kariyer farkındalığı ile gelecek kaygısı arasında negatif yönlü, orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunduğunu göstermiştir. Gelir düzeyi, yaş, sınıf ve ebeveyn eğitim düzeyi kariyer farkındalığında; cinsiyet ve gelir düzeyi ise gelecek kaygısında anlamlı farklılıklara neden olmuştur. Genel olarak kariyer farkındalığının artması, öğrencilerin gelecek kaygısının azalmasına katkı sağlamakta; bu durum, üniversitelerde kariyer rehberliği ve psikososyal destek hizmetlerinin güçlendirilmesinin önemine işaret etmektedir.

Anahtar kelimeler: Kariyer Farkındalığı, Gelecek Kaygısı, İş Sağlığı ve Güvenliği

Geliş Tarihi: 01.01.2026; Kabul Tarihi: 17.03.2026

Kaynakça Gösterimi: Gedikli, M. S. & Yeginoglu, G. (2026). İş Sağlığı ve Güvenliği Öğrencilerinin Kariyer Farkındalıkları ile Gelecek Kaygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 17(33), 135-158

1 Bu makale, ikinci yazarın danışmanlığında yürütülen birinci yazarın "İş sağlığı ve güvenliği öğrencilerinin kariyer farkındalıkları ile gelecek kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi" başlıklı doktora tezinden türetilmiştir.

2 Öğr. Gör. Dr., Karadeniz Teknik Üniversitesi, msgedikli@ktu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-5689-6094

3 Prof. Dr. Avrasya Üniversitesi, gulay.yeginoglu@avrasya.edu.tr, ORCID: 0000-0003-0944-1585

Giriş

Üniversite öğrencilerinin kariyer gelişim süreçleri, yalnızca bireysel ilgi ve yeteneklerle değil; aynı zamanda eğitim aldıkları alanın yapısal özellikleri, istihdam koşulları ve mesleğe özgü belirsizliklerle şekillenmektedir. Özellikle meslek yüksekokullarında öğrenim gören öğrenciler, kısa sürede iş yaşamına geçme beklentisiyle birlikte yoğun bir gelecek planlaması süreciyle karşı karşıya kalmaktadır. Bu bağlamda kariyer farkındalığı, öğrencilerin mesleki hedeflerini daha gerçekçi biçimde değerlendirebilmelerine ve belirsizliklerle baş edebilmelerine olanak tanıyan önemli bir psikososyal kaynak olarak değerlendirilmektedir (Brown ve Lent, 2013; Savickas, 2012).

Kariyer kavramı, 1970’li yıllardan itibaren bireyin yaşamı boyunca şekillenen ve yalnızca mesleki başarılarla sınırlı olmayan bütüncül bir gelişim süreci olarak ele alınmaktadır (Taylor, 2003). Küreselleşme ve değişen yönetim anlayışlarıyla birlikte kariyer, örgütsel ve bireysel düzeyde daha fazla önem kazanmış; bireyin ilgi, yetenek ve yaşam hedefleriyle uyumlu bir gelişim alanı olarak değerlendirilmiştir (Sturges vd., 2008). Bu çerçevede kariyer farkındalığı, bireyin güçlü yönleri, mesleki hedefleri ve kariyer fırsatlarına ilişkin bilgi ve farkındalık düzeyini ifade eden, kariyer gelişim sürecinin temel bileşenlerinden biri olarak tanımlanmaktadır (Savickas, 2012). Literatürde, üniversite öğrencilerinin kariyer farkındalık düzeylerinin yeterince gelişmemiş olmasının mesleki karar süreçlerini ve kariyer gelişimini olumsuz etkileyebildiği vurgulanmaktadır (Öner ve Tutar, 2023).

Üniversite yılları, bireyin gelecek planlarını şekillendirdiği ve belirsizliklere bağlı kaygı düzeylerinin arttığı kritik bir dönemdir. Kaygı, bireyin zorlayıcı durumlar karşısında yaşadığı bilişsel ve duygusal tepkiler bütünü olarak tanımlanmakta olup, üniversite öğrencilerinde akademik yük, ekonomik zorluklar, yeni bir ortama uyum ve mezuniyet sonrası iş bulma endişeleriyle ilişkilendirilmektedir (Kula ve Saraç, 2016; Uğuz-Arsu, 2022). Gelecek kaygısı ise bireyin geleceğe yönelik belirsizliklerden duyduğu endişeyi ifade etmekte ve özellikle mezuniyet sürecine yaklaşan öğrencilerde daha belirgin hâle gelebilmektedir. Bu bağlamda, bu araştırmanın amacı İş Sağlığı ve Güvenliği (İSG) programında öğrenim gören ve mezun olan öğrencilerin kariyer farkındalık düzeyleri ile gelecek kaygıları arasındaki ilişkiyi incelemektir.

İş sağlığı ve güvenliği, çalışanların işlerini yerine getirirken karşılaşılabilecekleri risk ve tehlikelerin önlenmesine yönelik olarak yürütülen planlı ve bilimsel çalışmaları kapsamaktadır. Günümüzde insan sağlığı ve güvenliğinin öncelikli olduğu bir çalışma anlayışı yaygınlaşmakla birlikte, iş güvenliği kültürünün toplumsal düzeyde benimsenmesi görece yeni bir olgudur (Ceylan, 2012; Sayıntürk, 2014). Bu durum, İSG alanında yetişen bireylerin mesleki sorumluluklarını daha karmaşık ve baskılayıcı bir bağlamda deneyimlemelerine yol açabilmektedir.

İş Sağlığı ve Güvenliği programı öğrencileri, mezuniyet sonrasında yalnızca istihdam sorunu ile değil; uzmanlık sınavları, mevzuata dayalı sorumluluklar, hukuki yaptırımlar ve yüksek risk içeren çalışma alanlarıyla da karşı karşıya kalmaktadır. Buna karşın Türkiye’de İSG öğrencilerinin kariyer farkındalığı ile gelecek kaygısı arasındaki ilişkiyi, mesleğe özgü yapısal belirsizlikler bağlamında ele alan ampirik çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Mevcut çalışmalar çoğunlukla farklı lisans programlarında öğrenim gören öğrenciler üzerinde yürütülmüş; meslek yüksekokulu ve özellikle İSG alanına özgü risk, sorumluluk ve istihdam dinamikleri yeterince dikkate alınmamıştır (Öner ve Tutar, 2023; Şimşek ve Karahüseyinoğlu, 2024).

Bu araştırma, İSG öğrencilerinin kariyer farkındalık düzeyleri ile gelecek kaygıları arasındaki ilişkiyi inceleyerek, mesleğe özgü belirsizliklerin psikososyal yansımalarını görünürlük kılma amaçlamaktadır. Bu yönüyle çalışma, kariyer farkındalığı literatürüne alan temelli bir katkı sunmakta ve İSG öğrencilerine yönelik psikososyal değerlendirmelerde önemli bir boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır.

Kariyer Farkındalığı

Kariyer, bireyin yaşamı boyunca üstlendiği mesleki roller ve bu süreçteki ilerlemelerden oluşan dinamik bir gelişim alanı olarak tanımlanmaktadır (Akat ve Budak, 1994). Günümüzde kariyer, yalnızca örgüt içi terfi süreçlerini değil; bireyin değerleri, becerileri ve hedefleri doğrultusunda oluşturduğu daha esnek bir mesleki yolculuğu ifade etmektedir (Savickas, 2012). Bu yolculuk, bireyin kendini tanıması ve öznel hedefler geliştirmesini içeren içsel boyut ile iş piyasası koşulları ve mesleki fırsatları kapsayan dışsal boyutlardan oluşmaktadır (Ünal, 2004).

Bu çerçevede kariyer farkındalığı, bireyin kendi ilgi, değer ve yeteneklerini tanımasının yanı sıra iş dünyasının taleplerini, mesleki gereklilikleri ve gelişim fırsatlarını doğru biçimde değerlendirebilme düzeyi olarak tanımlanmaktadır (Nasir ve Lin, 2013). Kariyer farkındalığı, bireyin daha gerçekçi kariyer hedefleri belirlemesini, bilinçli kararlar almasını ve mesleki gelişim olanaklarını etkin biçimde kullanmasını desteklemektedir. Nitekim kariyer farkındalığı yüksek bireylerin, kariyer seçeneklerini daha sağlıklı değerlendirdikleri, uyum becerilerinin arttığı ve iş yaşamına geçiş sürecinde daha avantajlı bir konumda oldukları belirtilmektedir (Brown ve Lent, 2013).

Üniversite öğrencileri açısından kariyer farkındalığı; meslek alanlarına ilişkin bilgi edinmeyi, kişisel yeterlilikleri tanımayı ve mezuniyet sonrası kariyere yönelik planlama yapmayı içeren temel bir gelişim alanıdır. Değişen iş piyasası ve artan belirsizlik ortamı dikkate alındığında, öğrencilerin kariyerlerini etkin biçimde yönetebilmeleri için iletişim, uyum ve sürekli öğrenme gibi becerilere sahip olmaları gerektiği vurgulanmaktadır (Yeşilyaprak, 2016). Bu bağlamda kariyer farkındalığının artması, öğrencilerin hem kariyer kaygılarıyla başa çıkma- larını hem de çalışma yaşamına daha hazırlıklı adım atmalarını kolaylaştırmaktadır.

Gelecek Kaygısı

Gelecek kaygısı, bireyin gelecekte karşılaşılabileceği durumlara ilişkin belirsizlik algısı, kontrol edememe duygusu ve olumsuz beklentilerle karakterize edilen özgül bir kaygı türü olarak tanımlanmaktadır (Zaleski, 1996; Tarhan, 2012). Bu kaygı türünde birey; eğitim, iş, ekonomik koşullar, sosyal ilişkiler ve yaşam standartları gibi alanlarda tehdit ve yetersizlik algısı geliştirebilmektedir. Günümüz koşullarında teknolojik dönüşümler, iş piyasasındaki rekabetin artması ve ekonomik belirsizlikler, bireylerin geleceğe yönelik planlarında güvensizlik hissini artırarak gelecek kaygısını beslemektedir (Kurt, 2007; Tuncer, 2011).

Araştırmalar, gelecek kaygısının bireyin kaygıya duyarlılığı, geçmiş deneyimleri ve yaşamındaki kritik dönüm noktalarıyla ilişkili olduğunu göstermektedir (Bujnowska vd., 2019). Belirsizlik, finansal sorunlar, işsizlik riski ve sosyoekonomik güçlükler, geleceğe yönelik olumsuz beklentileri güçlendiren başlıca faktörler arasında yer almaktadır (Kula ve Saraç, 2016; Tapkan, 2024). Gelecek kaygısının artması, bireylerin karar verme süreçlerinde zorlanmalarına ve psikolojik iyi oluş düzeylerinin düşmesine yol açabilmektedir (Dilmaç vd., 2009).

Üniversite Öğrencilerinde Gelecek Kaygısı

Üniversite dönemi, ergenlikten yetişkinliğe geçişin yaşandığı ve kimlik ile kariyer gelişimi açısından kritik bir yaşam evresidir. Bu süreçte öğrenciler, hem akademik başarı beklentileri hem de mezuniyet sonrası istihdam koşullarıyla yüzleşmektedir. Aile beklentileri, ekonomik güçlükler ve mezuniyet sonrası iş bulma belirsizlikleri, üniversite öğrencilerinde gelecek kaygısını artıran temel unsurlar arasında yer almaktadır (Hisli, 1989; Tuncer, 2011).

Gelecek kaygısı yaşayan öğrencilerin mesleki karar verme süreçlerinde zorlandıkları, kariyer hedeflerini erteleyebildikleri ve kendilerini yeterince hazırlayamama endişesi taşıdıkları belirtilmektedir (Kula ve Saraç, 2016). Özellikle kariyerle ilgili belirsizlikler, iş bulamama ve ekonomik bağımsızlığı sağlayamama düşünceleriyle birleştiğinde, gelecek kaygısı daha da yoğunlaşmaktadır (Türkçapar ve Sargın, 2012). Bu nedenle üniversite öğrencilerinde gelecek kaygısı, akademik başarı ve kariyer planlama süreçleriyle yakından ilişkili temel bir psiko-sosyal değişken olarak değerlendirilmektedir.

İş Sağlığı ve Güvenliği Öğrencilerinin Mesleğe Özgü Sorunları ve Gelecek Kaygısı

Üniversite öğrencilerinin genel gelecek kaygısı akademik başarı, ekonomik koşullar ve istihdam olanakları etrafında şekillenirken; İş Sağlığı ve Güvenliği (İSG) programı öğrencileri için bu kaygı, mesleğin doğasından kaynaklanan çok daha spesifik ve teknik risklerle derinleşmektedir. İSG öğrencilerinin gelecek kaygısını besleyen temel unsurlar aşağıda belirtilen başlıklar altında kategorize edilebilir:

Uzmanlık Sınıfları ve Sınav Sistemindeki Belirsizlikler

Türkiye’deki İSG mevzuatına göre mezunlar, doğrudan sahaya çıkmak yerine ÖSYM tarafından düzenlenen İSG sınavlarında başarılı olup “C Sınıfı İş Güvenliği Uzmanı” belgesi almak zorundadır. Sınavın zorluk derecesi, yılda sadece iki kez yapılması ve uzmanlık sınıfları (A, B, C) arasındaki hiyerarşik geçiş süreçlerinin uzunluğu, öğrenciler üzerinde ciddi bir kariyer baskısı oluşturmaktadır. Mezuniyet sonrası belgelendirme sürecindeki bu zorunlu duraklama, “işsiz kalma” korkusunu tetikleyen birincil faktörlerden biridir (Geri ve Akın, 2018).

Hukuki Sorumluluk ve “Günah Keçisi” Algısı

İSG uzmanlığı, sadece teknik bir danışmanlık değil, aynı zamanda ağır cezai sorumluluklar barındıran bir meslektir. İş kazası sonrası açılan davalarda uzmanların “asli kusurlu” görülme riski veya işverenin sorumluluğunu paylaşmak durumunda kalmaları, öğrencilerde mesleğe karşı bir çekince yaratmaktadır. Literatürde “hukuki güvencesizlik” olarak tanımlanan bu durum, öğrencilerin kariyer farkındalıklarını artırırken aynı zamanda mesleki geleceklerine dair kaygı düzeylerini de yükseltmektedir (Yıldırım ve Demirer, 2021).

İstihdam Yapısı ve Mezun-Sektör Uyumsuzluğu

Piyasadaki Ortak Sağlık ve Güvenlik Birimleri (OSGB) odaklı istihdam yapısı, uzmanların düşük ücretlerle ve yoğun çalışma temposuyla çalıştırılmasına neden olabilmektedir. Özellikle yeni mezun C sınıfı uzmanların tecrübesizlik bahanesiyle istihdam dışı bırakılması veya sadece “imza yetkisi” üzerinden değerlendirilmesi, öğrencilerin profesyonel kimlik gelişimini olumsuz etkilemektedir (Erkal ve Çakır, 2019).

Mevzuatın Dinamik Yapısı ve Eğitim Yetersizliği

İSG mevzuatının sürekli güncellenmesi, öğrencilerin okulda öğrendikleri bilgilerin kısa sürede geçerliliğini yitireceği korkusuna yol açmaktadır. Sektördeki teknolojik dönüşüm ve yeni risk analiz yöntemlerine uyum sağlama zorunluluğu, öğrencileri “yetersiz kalma” kaygısına itmektedir (Özkılıç, 2020).

Yöntem

Araştırmanın Modeli

İş sağlığı ve güvenliği bölümü öğrencilerinin kariyer farkındalıkları ile gelecek kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Karadeniz Teknik Üniversitesi Araklı Meslek Yüksekokulu İş Sağlığı ve Güvenliği Programı'nda öğrenimine devam eden öğrenciler ile bu programdan mezun olan bireyler oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem seçimine gidilmemiş, evrenin tamamına ulaşılması hedeflenen 'tam sayım' yöntemi benimsenmiştir. Bu kapsamda, 2024-2025 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde hazırlanan veri toplama araçları, çevrimiçi form (Google Forms) aracılığıyla tüm öğrenci ve mezunlara ulaştırılmıştır. Gönüllülük esasına dayalı olarak yürütülen sürece; eğitimine aktif olarak devam eden 130 öğrenci ve mezun durumundaki 78 kişi olmak üzere toplam 208 katılımcı dahil edilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Sosyo-Demografik Özellikleri

Değişken	Düzy	n	%
Cinsiyet	Kadın	125	60.1
	Erkek	83	39.9
Sınıf	1	63	30.3
	2	67	32.2
	Mezun	78	37.5
Gelir Düzeyi	Düşük Gelir (20 bin ve altı)	23	11.1
	Orta Gelir (21-50 bin)	147	70.7
	Yüksek Gelir (51 bin üstü)	38	18.3
Mezun Olma Durumu	Evet	131	63.0
	Hayır	77	37.0
Anne Eğitim Durumu	İlköğretim	143	68.8
	Lise	55	26.4
	Lisans	10	4.8
Baba Eğitim Durumu	İlköğretim	92	44.2
	Lise	81	38.9
	Lisans	35	16.8
Toplam		208	100.0

Tablo 1’de katılımcıların demografik bilgilerine bakıldığında, %60.1’ kadın, %63’ü mezun durumunda, %70.7’sinin gelir düzeyi orta; %68.8’inin anne eğitimi ilköğretim olduğu tespit edilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Kişisel bilgi formu

Araştırmada, katılımcıların cinsiyet, öğrenim gördükleri sınıf, yaş, mezuniyet durumu, gelir seviyesi ile anne ve babalarının eğitim düzeyine ilişkin bilgileri elde etmek amacıyla, araş-

tırmacı tarafından hazırlanan 7 maddelik bir demografik bilgi formu kullanılmıştır. Formun hazırlanma sürecinde ilgili kaynaklardan yararlanılmıştır.

Üniversite öğrencilerinde gelecek kaygısı ölçeği

Geylani ve Çiriş (2022) tarafından oluşturulan “Üniversite Öğrencilerinde Gelecek Kaygısı Ölçeği”, 19 maddeden meydana gelmekte olup iki alt boyuttan oluşmaktadır. Gerçekleştirilen faktör analizleri sonucunda ölçeğin iki faktörlü bir yapıya sahip olduğu saptanmıştır. Bu faktörlerden ilki “Gelecek Korkusu”nu yansıtırken, ikincisi 2., 4., 6., 8., 10. ve 12. maddeleri içeren “Gelecekte Umutsuzluk” alt boyutudur. Ölçeğin iç tutarlılık katsayıları tüm maddeler için Cronbach’s $\alpha = 0.91$, birinci faktör için $\alpha = 0.95$ ve ikinci faktör için $\alpha = 0.88$ olarak rapor edilmiştir. Ayrıca, 2., 4., 6., 8., 10. ve 12. maddeler ters puanlanmaktadır. Ölçek, “Hiçbir Zaman”, “Nadiren”, “Bazen”, “Sıklıkla” ve “Her Zaman” olmak üzere beşli Likert tipi bir değerlendirme formatına sahiptir ve kesme puanı bulunmamaktadır. Ölçekten elde edilen toplam puan arttıkça gelecek kaygısı düzeyi yükselmekte, puan azaldıkça ise kaygı düzeyinde azalma gözlenmektedir (Geylani ve Çiriş, 2022).

Kariyer farkındalık ölçeği

Öztürk ve Şirin (2020) tarafından geliştirilen “Kariyer Farkındalığı Ölçeği”, üniversite öğrencilerinin kariyer bilincini ölçmek amacıyla hazırlanmış bir değerlendirme aracıdır. Araştırmada uygun örnekleme teknikleri kullanılarak, farklı üniversite ve bölümlerden toplam 662 öğrenci çalışmaya dahil edilmiştir. Ölçeğin geçerlik analizi kapsamında açıklayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır; güvenilirliğini test etmek için ise Cronbach’s Alpha katsayısı ve test-tekrar test yöntemi kullanılmıştır. AFA sonuçlarına göre ölçek, altı alt boyut altında gruplanan 31 maddeye indirgenmiştir. Bu kapsamda, boyut eğici yaklaşım alt boyutuna ait faktör yükü 0.72, sosyal destek arama alt boyutuna ait faktör yükü ise 0.62 olarak belirlenmiştir. DFA bulguları, açıklayıcı faktör analizinden elde edilen yapıyla tutarlılık göstermiştir. Ayrıca benzer ölçüt geçerliliği açısından yapılan analizde, Kariyer Farkındalığı Ölçeği ile Kariyer Karar Verme Yetkinlik Ölçeği arasında 0.78 düzeyinde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Ölçeğin iç tutarlılığı Cronbach’s Alpha değeriyle 0.91 olarak hesaplanmış, test-tekrar test güvenilirlik katsayısı ise 0.74 olarak bulunmuştur (N=103). Bu sonuçlar, ölçeğin 31 maddeyle üniversite öğrencilerinin kariyer farkındalığını değerlendirmek için geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu ortaya koymaktadır (Öztürk ve Şirin, 2020).

Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılacak veri toplama araçlarının uygulanabilmesi amacıyla, Avrasya Üniversitesi Rektörlüğü’ne bağlı Etik Kurul Birimi’nden etik kurul onayı alınmıştır. Uygulamalar; 2024-2025 eğitim öğretim yılında gönüllülük esasına dayalı olarak toplanmıştır. Uygulamayı yapan araştırmacı ve araştırma hakkında formun başında kısaca bilgi verilmiştir.

Araştırmanın amacı vurgulanmış ve elde edilen verilerin gizli kalacağı ifade edilmiştir. Bu açıklamalardan sonra uygun zamanlarda gönüllü olarak katılmak isteyen öğrencilere ölçekler uygulanarak toplamda 208 öğrenciye ulaşılmıştır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada elde edilen verilerin analizinde, %95 güven düzeyi ve $p < 0.05$ anlamlılık sınırı esas alınarak SPSS 25.0 istatistik programı kullanılmıştır. Verilerin normal dağılıma uygunluğu, çarpıklık ve basıklık değerleri dikkate alınarak değerlendirilmiştir. İstatistiksel çözümlemelerde; bağımsız gruplar t-testi, tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA), Pearson korelasyon analizi uygulanmış; ayrıca frekans, yüzde oranları ve güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır.

Etik Onay: Bu araştırma için Avrasya Üniversitesi Etik Kurulunun 23.05.2025 tarih 08 sayılı toplantısında etik izin alınmıştır (Sayı: E-69268593-050.04-31002).

Bulgular

Bu bölümde, araştırma doğrultusunda yapılan analizlerin sonuçları ve bu sonuçlarla ilgili genel değerlendirmeler, alt başlıklar halinde sunulmuştur.

Tablo 2. Kariyer Farkındalık Ölçeği ile Gelecek Kaygısı Ölçeği Puanlarının Dağılımı

Boyutlar	N	Ort.	S	Çarpıklık	Basıklık	Min	Max
Kişisel Farkındalık	208	22.87	4.27	-0.583	1.315	6.00	30.00
Kendini Tanıma İhtiyacı	208	9.60	2.54	0.172	-0.068	3.00	15.00
Genel Kariyer Farkındalığı	208	18.04	3.71	-0.115	-0.241	8.00	25.00
İş Farkındalığı	208	25.25	5.25	-0.280	0.654	7.00	35.00
Yetkinlik Farkındalığı	208	17.38	6.01	0.465	-0.498	6.00	30.00
Kariyer Kararı	208	12.15	3.84	-0.029	-0.425	4.00	20.00
Ölçek (Toplam)	208	105.31	19.09	0.340	0.412	48.00	155.00
Gelecek Korkusu	208	42.02	12.04	-0.135	-0.478	13.00	65.00
Gelecekte Umutsuzluk	208	16.01	5.00	-0.021	-0.282	6.00	30.00
Ölçek (Toplam)	208	58.04	15.35	-0.165	-0.173	19.00	95.00

Tablo 2’de, çalışmada kullanılan ölçme araçlarına ait puan dağılımları gösterilmiştir. Tablo- da yer alan verilere göre, katılımcıların Kariyer Farkındalık Ölçeği’nden elde ettikleri ortalama puan 105.31 ± 19.09 olarak saptanmıştır. İkinci ölçme aracı olan Gelecek Kaygısı Ölçeği’nden ise ortalama 58.04 ± 15.35 puan alınmıştır. Ölçeklerden elde edilen puanların çarpıklık

ve basıklık katsayılarının “-1.5 ile +1.5” aralığında olduğu görülmüştür. Bu bulgular, verilerin normal dağılım gösterdiğini ortaya koymaktadır (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu nedenle, verilerin analizinde parametrik testler tercih edilmiştir.

Tablo 3. Kariyer Farkındalık Ölçeği ve Gelecek Kaygısı Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşması

Değişken	Cinsiyet	N	Ort.	Sd	t	p	Cohen's d
Kariyer Farkındalık Ölçeği							
Kişisel Farkındalık	Kadın	125	22,60	3,87	-1.085	0.27	
	Erkek	83	23,26	4,81			
Kendini Tanıma İhtiyacı	Kadın	125	9,74	2,56	0.994	0.32	
	Erkek	83	9,38	2,51			
Genel Kariyer Farkındalığı	Kadın	125	18,04	3,34	0.022	0.98	
	Erkek	83	18,03	4,23			
İş Farkındalığı	Kadın	125	24,81	4,75	-1.482	0.14	
	Erkek	83	25,91	5,89			
Yetkinlik Farkındalığı	Kadın	125	16,45	5,74	-2.791	<0.001	0.039
	Erkek	83	18,79	6,16			
Kariyer Kararı	Kadın	125	11,87	3,81	-1.320	0.18	
	Erkek	83	12,59	3,87			
Ölçek (Toplam)	Kadın	125	103,54	17,11	-1.651	0.10	
	Erkek	83	107,98	21,57			
Gelecek Kaygısı Ölçeği							
Gelecek Korkusu	Kadın	125	44,97	10,42	4.531	<0.001	0.064
	Erkek	83	37,59	12,98			
Gelecekte Umutsuzluk	Kadın	125	16,50	4,53	1.738	0.080	
	Erkek	83	15,27	5,59			
Ölçek (Toplam)	Kadın	125	61,48	13,05	7.453	<0.001	0.058
	Erkek	83	52,86	17,10			

Tablo 3'te yer alan bulgular, katılımcıların cinsiyetlerine göre Kariyer Farkındalık Ölçeği toplam puanı ($t = -1.651$, $p > 0.05$) ile alt boyutlardan Kişisel Farkındalık ($t = -1.085$, $p > 0.05$), Kendini Tanıma İhtiyacı ($t = 0.994$, $p > 0.05$), Genel Kariyer Farkındalığı ($t = 0.022$, $p > 0.05$), İş Farkındalığı ($t = -1.482$, $p > 0.05$) ve Kariyer Kararı ($t = -1.320$, $p > 0.05$) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığını göstermektedir. Cinsiyet değişkenine göre yapılan t-testi sonucunda, katılımcıların 'Yetkinlik Farkındalığı' alt boyut puanlarının erkek öğrenciler lehine anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür ($t = -2.791$; $p < 0.001$). Bu farka ilişkin hesaplanan etki büyüklüğü değeri (Cohen's $d = 0.039$), bulgunun orta düzeye yakın, küçük bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Cinsiyet değişkenine göre yapılan analizde, kadın öğrencilerin Gelecek Korkusu ve Gelecek Kaygısı Toplam puanlarının erkek öğrencilere göre anlamlı derecede yüksek olduğu saptanmıştır ($p<0.001$). Bu farklara ilişkin hesaplanan etki büyüklüğü değerleri; Gelecek Korkusu alt boyutu için $d=0.064$ ve ölçek toplamı için $d=0.058$ olarak bulunmuştur. Cohen (1988) kriterlerine göre bu değerler, cinsiyetin gelecek kaygısı üzerinde orta düzeyde belirgin bir etkisinin olduğunu göstermektedir.

Tablo 4. Kariyer Farkındalık Ölçeği ve Gelecek Kaygısı Ölçeklerinin Yaş ile İlişkisi

	Yaş		
	N	r	p
Kariyer Farkındalık Ölçeği			
Kişisel Farkındalık	208	.138	0.040
Kendini Tanıma İhtiyacı	208	.048	0.480
Genel Kariyer Farkındalığı	208	.115	0.090
İş Farkındalığı	208	.165	0.010
Yetkinlik Farkındalığı	208	.364	<0.001
Kariyer Kararı	208	.081	0.240
Ölçek (Toplam)	208	.236	<0.001
Gelecek Kaygısı Ölçeği			
Gelecek Korkusu	208	-.095	0.170
Gelecekte Umutsuzluk	208	.039	0.570
Ölçek (Toplam)	208	-.061	0.370

Tablo 4'te, katılımcıların yaşları ile Kariyer Farkındalık Ölçeği toplam puanı ($r=0.236$; $p<0.05$), Kişisel Farkındalık ($r=0.138$; $p<0.05$), İş Farkındalığı ($r=0.165$; $p<0.05$) ve Yetkinlik Farkındalığı ($r=0.364$; $p<0.05$) alt boyutları arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Buna karşın, Kendini Tanıma İhtiyacı ($r=0.048$; $p>0.05$), Genel Kariyer Farkındalığı ($r=0.115$; $p>0.05$) ve Kariyer Kararı ($r=0.081$; $p>0.05$) boyutlarında yaş ile anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Katılımcıların yaşa göre Gelecek Kaygısı Ölçeği geneli ($r=-0.061$; $p>0.05$) ile Gelecek Korkusu ($r=-.095$; $p>0.05$) ve Gelecekte Umutsuzluk ($r=0.039$; $p>0.05$) boyutlarından almış oldukları puanların arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki saptanmamıştır.

Tablo 5. Kariyer Farkındalık Ölçeği ve Gelecek Kaygısı Ölçeğinin Mezun Olma Durumuna Göre Farklılaşması

Değişken	Mezun Olma	N	Ort.	t	p	Cohen's d
Kariyer Farkındalık Ölçeği						
Kişisel Farkındalık	Evet	131	23,21	1.515	0.130	
	Hayır	77	22,28			
Kendini Tanıma İhtiyacı	Evet	131	9,55	-0.322	0.740	
	Hayır	77	9,67			
Genel Kariyer Farkındalığı	Evet	131	18,20	0.824	0.410	
	Hayır	77	17,76			
İş Farkındalığı	Evet	131	25,55	1.083	0.280	
	Hayır	77	24,74			
Yetkinlik Farkındalığı	Evet	131	18,32	2.966	<0.001	0.042
	Hayır	77	15,80			
Kariyer Kararı	Evet	131	12,06	-0.476	0.630	
	Hayır	77	12,32			
Ölçek (Toplam)	Evet	131	106,91	1.581	0.110	
	Hayır	77	102,59			
Gelecek Kaygısı Ölçeği						
Gelecek Korkusu	Evet	131	42,18	0.241	0.810	
	Hayır	77	41,76			
Gelecekten Umutsuzluk	Evet	131	16,21	0.748	0.450	
	Hayır	77	15,67			
Ölçek (Toplam)	Evet	131	58,39	0.432	0.660	
	Hayır	77	57,44			

Ölçeği toplam puanı ($t= 1.581$, $p>0.05$) ile Kişisel Farkındalık ($t= 1.515$, $p>0.05$), Kendini Tanıma İhtiyacı ($t= -0.322$, $p>0.05$), Genel Kariyer Farkındalığı ($t= 0.824$, $p>0.05$), İş Farkındalığı ($t= 1.083$, $p>0.05$) ve Kariyer Kararı ($t= -0.476$, $p>0.05$) alt boyutlarında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Ancak Yetkinlik Farkındalığı alt boyutunda ($t= 2.966$, $p<0.05$) mezuniyet durumuna bağlı olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu farkın etki büyüklüğü Cohen's $d=0.042$ olarak hesaplanmış olup, mezuniyet durumunun yetkinlik farkındalığı üzerinde orta düzeyde bir etkisinin olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların mezun olma durumuna göre Gelecek Kaygısı Ölçeği geneli ($t= 0.432$, $p>0.05$) ile Gelecek Korkusu ($t= 0.241$, $p>0.05$) ve Gelecekte Umutsuzluk ($t= 0.748$, $p>0.05$) boyutlarından elde edilen puanların anlamlı olarak farklılaşmadığını göstermektedir.

Tablo 6. Kariyer Farkındalık Ölçeği ve Gelecek Kaygısı Ölçeği Puanlarının Gelir Düzeyine Göre Farklılaşması

Boyutlar	Faktör	F	p	ω^2
Kariyer Farkındalık Ölçeği				
Kişisel Farkındalık	Gruplar arası	5,328	<0.001	0.048
Kendini Tanıma İhtiyacı	Gruplar arası	2,552	0.080	
Genel Kariyer Farkındalığı	Gruplar arası	10,574	<0.001	0.091
İş Farkındalığı	Gruplar arası	16,600	<0.001	0.135
Yetkinlik Farkındalığı	Gruplar arası	7,499	<0.001	0.066
Kariyer Kararı	Gruplar arası	6,810	<0.001	0.060
Ölçek (Toplam)	Gruplar arası	12,574	<0.001	0.106
Gelecek Kaygısı Ölçeği				
Gelecek Korkusu	Gruplar arası	6,028	<0.001	0.054
Gelecekte Umutsuzluk	Gruplar arası	6,013	<0.001	0.054
Ölçek (Toplam)	Gruplar arası	7,154	<0.001	0.063

Gruplar: 1: Düşük Gelir Düzeyi, 2: Orta Gelir Düzeyi, 3: Yüksek Gelir Düzeyi

Tablo 6 incelendiğinde, katılımcıların gelir düzeyi değişkenine göre Kariyer Farkındalık Ölçeği toplam puanlarının yanı sıra Kişisel Farkındalık, Genel Kariyer Farkındalığı, İş Farkındalığı ve Yetkinlik Farkındalığı alt boyutlarında anlamlı farklılıklar bulunduğu görülmektedir ($p < 0.05$). Buna karşılık, Kendini Tanıma İhtiyacı alt boyutunda gelir düzeyine göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p > 0.05$). Yapılan Tukey testi, yüksek gelir grubundaki öğrencilerin kariyer farkındalığına ilişkin birçok boyutta hem düşük hem de orta gelir grubundaki öğrencilere kıyasla daha yüksek puanlara sahip olduğunu ortaya koymuştur. Özellikle Kişisel Farkındalık, Genel Kariyer Farkındalığı, İş Farkındalığı ve Yetkinlik Farkındalığı boyutlarında yüksek gelir grubunun daha yüksek düzeyde farkındalık gösterdiği belirlenmiştir. Ölçek geneli değerlendirildiğinde ise orta ve yüksek gelir grubundaki öğrencilerin toplam kariyer farkındalığı puanlarının düşük gelir grubundan anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Öte yandan, gelir düzeyine göre Gelecek Kaygısı Ölçeği toplam puanlarında da anlamlı farklılıklar saptanmış; düşük gelir düzeyine sahip öğrencilerin hem gelecek korkusu hem de gelecekte umutsuzluk düzeylerinin orta ve yüksek gelir grubundaki öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Anlamlı bulunan bu farkların etki büyüklükleri incelendiğinde; ω^2 değerlerinin 0.048 ile 0.135 arasında değiştiği görülmüştür. Özellikle iş farkındalığı ($\omega^2 = 0.135$) ve kariyer farkındalığı toplam ($\omega^2 = 0.106$) puanlarındaki farkın büyük düzeyde bir etki gücüne sahip olduğu, gelir düzeyinin kariyer algısı üzerinde kritik bir rol oynadığı belirlenmiştir. Genel olarak bulgular, gelir düzeyi arttıkça kariyer farkındalığının yükseldiğini, buna karşın gelecek kaygısının azaldığını göstermektedir.

Tablo 7. Kariyer Farkındalık Ölçeği ve Gelecek Kaygısı Ölçeği Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Farklılaşması

Boyutlar	Faktör	F	p	ω^2
Kariyer Farkındalık Ölçeği				
Kişisel Farkındalık	Gruplar arası	,619	0.540	
Kendini Tanıma İhtiyacı	Gruplar arası	1,284	0.270	
Genel Kariyer Farkındalığı	Gruplar arası	,508	0.600	
İş Farkındalığı	Gruplar arası	,876	0.410	
Yetkinlik Farkındalığı	Gruplar arası	7,591	<0.001	0.072
Kariyer Kararı	Gruplar arası	1,160	0.310	
Ölçek (Toplam)	Gruplar arası	1,412	0.240	
Gelecek Kaygısı Ölçeği				
Gelecek Korkusu	Gruplar arası	,613	0.540	
Gelecekte Umutsuzluk	Gruplar arası	,424	0.650	
Ölçek (Toplam)	Gruplar arası	,671	0.510	

Gruplar: 1: İlköğretim, 2: Lise, 3: Lisans

Tablo 7’ye göre, katılımcıların anne eğitim düzeyi değişkenine göre Kariyer Farkındalık Ölçeği toplam puanları ile Kişisel Farkındalık, Kendini Tanıma İhtiyacı, Genel Kariyer Farkındalığı, İş Farkındalığı ve Kariyer Kararı alt boyutlarının puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0.05$). Ancak Yetkinlik Farkındalığı alt boyutunda anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmiş olup ($F_{2,205}=7.591$, $p<0.05$), yapılan Tukey analizi lisans mezunu annelere sahip öğrencilerin yetkinlik farkındalığı puanlarının, ilköğretim ve lise mezunu annelere sahip öğrencilere kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu göstermiştir. Bu farkın etki büyüklüğü $\omega^2=0.072$ olarak hesaplanmış ve orta-yüksek etki olarak değerlendirilmiştir. Öte yandan, anne eğitim düzeyi değişkeni Gelecek Kaygısı Ölçeği toplam puanı ile Gelecek Korkusu ve Gelecekte Umutsuzluk alt boyutlarında anlamlı bir farklılık ortaya koymamış ($p>0.05$), dolayısıyla anne eğitim düzeyinin öğrencilerin gelecek kaygısı düzeyleri üzerinde istatistiksel açıdan belirleyici bir etkisi olmadığı anlaşılmıştır.

Tablo 8. Kariyer Farkındalık Ölçeği ve Gelecek Kaygısı Ölçeği Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre Farklılaşması

Boyutlar	Faktör	F	p	ω^2
Kariyer Farkındalık Ölçeği				
Kişisel Farkındalık	Gruplar arası	,123	0.880	
Kendini Tanıma İhtiyacı	Gruplar arası	,998	0.370	
Genel Kariyer Farkındalığı	Gruplar arası	,315	0.730	
İş Farkındalığı	Gruplar arası	,637	0.530	
Yetkinlik Farkındalığı	Gruplar arası	6,012	<0.001	0.059
Kariyer Kararı	Gruplar arası	,399	0.670	
Ölçek (Toplam)	Gruplar arası	,712	0.490	
Gelecek Kaygısı Ölçeği				
Gelecek Korkusu	Gruplar arası	,971	0.380	
Gelecekte Umutsuzluk	Gruplar arası	,971	0.380	
Ölçek (Toplam)	Gruplar arası	,231	0.790	

Gruplar: 1: İlköğretim, 2: Lise, 3: Lisans

Tablo 8 incelendiğinde, katılımcıların baba eğitim düzeyine göre Kariyer Farkındalık Ölçeği toplam puanlarının yanı sıra Kişisel Farkındalık, Kendini Tanıma İhtiyacı, Genel Kariyer Farkındalığı, İş Farkındalığı ve Kariyer Kararı alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ($p>0.05$). Bununla birlikte, Yetkinlik Farkındalığı alt boyutunda baba eğitim düzeyine bağlı anlamlı bir farklılaşma saptanmış ($F_{2,205}=6.012$, $p<0.05$); yapılan Tukey testi sonuçları, lisans mezunu babalara sahip öğrencilerin yetkinlik farkındalığı puanlarının ilköğretim mezunu babalara sahip öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bu farkın etki büyüklüğü $\omega^2=0.059$ olarak hesaplanmış ve orta düzey etki olarak değerlendirilmiştir. Öte yandan, baba eğitim durumu Gelecek Kaygısı Ölçeği toplam puanı ile Gelecek Korkusu ve Gelecekte Umutsuzluk alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermemiştir ($p>0.05$). Bu bulgular, baba eğitim düzeyinin öğrencilerin kariyer farkındalığının yalnızca yetkinlik boyutunda etkili olduğunu, ancak gelecek kaygısı üzerinde belirleyici bir rol oynamadığını göstermektedir.

Tablo 9. Kariyer Farkındalık Ölçeği ve Gelecek Kaygısı Ölçeği Puanları Arasındaki İlişki

	KFÖ (Toplam)	GKÖ (Toplam)
KFÖ (Toplam)	1	
GKÖ (Toplam)	-,465*	1

*Pearson Korelasyon

Katılımcıların kariyer farkındalıkları ile gelecek kaygıları arasındaki ilişkiyi analiz etmek için Pearson Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda Kariyer Farkındalık Ölçeği ve Gelecek Kaygısı Ölçeği arasında negatif yönlü orta seviyede anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($r=-0.465$; $p<0.05$).

Tartışma

Bu araştırmada iş sağlığı ve güvenliği programında öğrenim gören öğrencilerin kariyer farkındalığı ile gelecek kaygısı arasındaki ilişki incelenmiş ve ek olarak bu iki değişkenin çeşitli demografik faktörlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular, kariyer farkındalığı ile gelecek kaygısı arasında negatif yönlü ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, öğrencilerin kariyer hedeflerine yönelik daha yüksek bilinç ve farkındalık geliştirmelerinin geleceğe ilişkin belirsizlik algılarını azalttığını düşündürmektedir. Nitekim benzer biçimde Şimşek ve Karahüseyinoğlu (2024), Öner ve Tutar (2023) ve Okyay (2024) tarafından yapılan çalışmalar da kariyer farkındalığının kaygı ve umutsuzlukla negatif yönde ilişkili olduğunu bildirmiştir.

Kariyer farkındalığı düzeylerinin genel olarak ortalamanın üzerinde bulunması, literatürdeki benzer araştırmalarla uyumludur (Tenik, 2023; Üstün, 2022; Yaşar, 2020). Bu durum, gençlerin mesleki hedef ve tercihlerini önceki yıllara kıyasla daha bilinçli biçimde değerlendirdiğini ve üniversite eğitimi sürecinde kariyer gelişimine yönelik farkındalıklarının güçlendiğini göstermektedir.

Demografik değişkenlere ilişkin sonuçlar, kariyer farkındalığının özellikle gelir düzeyi, yaş ve ebeveyn eğitim durumu ile ilişkili olduğunu; cinsiyet ve mezuniyet durumunun ise çoğu boyutta anlamlı etkiler yaratmadığını göstermektedir. Gelir düzeyinin hem ölçek genelinde hem de birçok alt boyutta anlamlı farklılık oluşturması dikkat çekicidir. Yüksek gelir düzeyine sahip öğrencilerin kariyer farkındalıklarının belirgin biçimde daha yüksek olması, bu grupların eğitim olanaklarına erişim, özel kurslar, mentorluk hizmetleri ve teknolojik imkânlardan daha fazla yararlanabilmesiyle açıklanabilir. Benzer sonuçlar Karatepe (2022) ve Yayla (2011) tarafından da rapor edilmiştir.

Mezuniyet durumuna ilişkin bulgular, yalnızca Yetkinlik Farkındalığı alt boyutunda anlamlı bir farklılık olduğunu ve bu farkın mezun öğrenciler lehine olduğunu ortaya koymuştur. Eğitim sürecinin ilerlemesiyle öğrencilerin kendilerini mesleki anlamda daha yeterli hissetmeleri literatürde de sıkça vurgulanan bir durumdur (Hubbard ve Dunbar, 2017; Kulaç, 2024). Bu bulgu, üniversite eğitiminin kariyer gelişimi farkındalığını artırmada belirleyici olduğunu düşündürmektedir. Ancak mezuniyet durumu ile yaş değişkeni arasında doğal bir ilişki bulunduğu dikkate alındığında, yaş değişkeninin potansiyel bir karıştırıcı etki yaratmış olabileceği göz ardı edilmemelidir. Nitekim yaş ile kariyer farkındalığı arasında pozitif yönlü ilişkilerin

saptanmış olması, mezuniyet durumuna bağlı farkların kısmen yaşla ilişkili deneyim artışından kaynaklanabileceğini düşündürmektedir. Bu nedenle bulgular yorumlanırken mezuniyet durumunun etkileri, yaş faktörüyle birlikte değerlendirilmelidir. Gelecek araştırmalarda çok değişkenli modeller kullanılarak bu tür karıştırıcı etkilerin kontrol edilmesi önerilmektedir.

Anne ve baba eğitim düzeyine ilişkin bulgular, ebeveyn eğitiminin yalnızca Yetkinlik Farkındalığı boyutunda anlamlı farklılık yarattığını göstermektedir. Hem anne hem de baba eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin kariyer farkındalığı artmaktadır. Bu sonuç, ebeveynlerin eğitim seviyesinin çocukların kariyer gelişim süreçlerinde rol model olma, rehberlik etme ve mesleki kaynaklara erişim sağlama gibi yollarla dolaylı etkiler yarattığını ileri süren literatürle uyumludur (Can ve Taylı, 2014; Şimşek ve Karahüseyinoğlu, 2024).

Gelecek kaygısı açısından incelendiğinde, cinsiyet ve gelir düzeyi değişkenlerinin belirleyici olduğu görülmüştür. Kadın öğrencilerin daha yüksek gelecek kaygısına sahip olması, iş yaşamında karşılaşılabilecekleri cinsiyet temelli eşitsizliklere ilişkin algılarla, toplumsal cinsiyet rollerine bağlı sorumluluklarla ve kariyer süreçlerinde yaşanan belirsizlikle ilişkilendirilebilir. Literatürde benzer bulgular rapor edilmiştir (Aytaç ve Dursun, 2009; Gedikli ve Akdoğan, 2023). Gelir düzeyi açısından düşük sosyoekonomik grupların daha yüksek kaygı yaşaması ise ekonomik koşulların öğrencilerin gelecek beklentilerini ve akademik performanslarını doğrudan etkilediğini göstermektedir. Literatürde de sosyoekonomik düzeyin kaygı ve umutsuzluk üzerinde önemli bir belirleyici olduğu bildirilmektedir (Alaosman, 2019; Kula ve Saraç, 2016).

Yaş, mezuniyet durumu ve ebeveyn eğitim düzeylerinin gelecek kaygısı üzerinde anlamlı etki göstermemesi, farklı demografik özelliklere sahip öğrencilerin benzer düzeylerde geleceğe ilişkin belirsizlik yaşadığını göstermektedir. Bu bulgu, üniversite öğrencilerinin tümünün mezuniyet sonrası iş bulma sürecine dair genel bir kaygı taşıdığına işaret etmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma, İş Sağlığı ve Güvenliği programında öğrenim gören ve mezun olan öğrencilerin kariyer farkındalıkları ile gelecek kaygıları arasındaki ilişkiyi incelemiş ve kariyer farkındalığının gelecek kaygısını azaltıcı bir işleve sahip olduğunu ortaya koymuştur. Bulgular, kariyer farkındalığı arttıkça öğrencilerin geleceğe ilişkin belirsizlik algılarının azaldığını ve psikolojik olarak daha dengeli bir gelecek tasarımı geliştirebildiklerini göstermektedir. Çalışma sonuçları, özellikle sosyoekonomik düzey ve cinsiyet değişkenlerinin gelecek kaygısı üzerinde belirleyici olduğunu; gelir düzeyi yükseldikçe kaygının azaldığını, kadın öğrencilerin ise daha yüksek gelecek kaygısı yaşadığını ortaya koymuştur. Bu bulgular, İSG öğrencilerinin mesleki risk algısı ve istihdam belirsizlikleriyle birlikte değerlendirildiğinde, kariyer planlama süreçlerinin yalnızca bireysel değil; aynı zamanda yapısal, ekonomik ve toplumsal faktörlerden de etkilendiğini göstermektedir.

Bu sonuçlar doğrultusunda, üniversitelerde kariyer merkezlerinin yalnızca mezuniyet sonrası istihdam odaklı değil, öğrencilerin kariyer farkındalıklarını erken dönemden itibaren geliştirmeyi hedefleyen bütüncül bir yaklaşımla yapılandırılması önem taşımaktadır. İSG programlarına özgü olarak; mesleki yetkinliklerin, uzmanlık sınıflarının, mevzuata dayalı sorumlulukların ve sektörel istihdam koşullarının öğrencilere sistematik biçimde aktarılması, belirsizlik algısının azaltılmasına katkı sağlayabilir. Bu kapsamda mentorluk programları aracılığıyla öğrencilerin alan deneyimine sahip uzmanlarla bir araya getirilmesi, gerçekçi kariyer beklentileri geliştirmelerine ve mesleki öz yeterlik algılarının güçlenmesine destek olabilir.

Ayrıca, düşük sosyoekonomik düzeye sahip ve gelecek kaygısı yüksek öğrenciler için psikososyal destek hizmetlerinin yaygınlaştırılması; kariyer danışmanlığı ile psikolojik danışma hizmetlerinin eşgüdümlü biçimde sunulması önerilmektedir. Kadın öğrencilerde daha yüksek düzeyde saptanan gelecek kaygısı dikkate alındığında, toplumsal cinsiyet temelli eşitsizliklerle duyarlı rehberlik ve danışmanlık uygulamalarının geliştirilmesi, kariyer planlama süreçlerinde kapsayıcı ve destekleyici bir ortamın oluşturulmasına katkı sağlayabilir.

Son olarak, üniversiteler ile sektör paydaşları arasında kurulacak iş birliği mekanizmaları aracılığıyla staj, uygulamalı eğitim ve saha deneyimlerinin artırılması; İSG öğrencilerinin iş yaşamına geçiş sürecine daha hazırlıklı olmalarını ve geleceğe yönelik belirsizlik algılarının azalmasını destekleyebilir.

Çalışmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma, tek bir üniversitenin (KTÜ Araklı MYO) öğrencileriyle yürütülmüş olup bulguların genellenebilirliği sınırlıdır. Ayrıca veriler öz-bildirim ölçekleriyle toplanmış; kesitsel tasarım nedeniyle nedensel çıkarımlar yapılamamıştır. Mezuniyet durumu ile yaş değişkeni arasındaki ilişki, bulguların yorumlanmasında dikkate alınması gereken bir diğer sınırlılıktır.

Gelecek Araştırmalar İçin Öneriler

Gelecek çalışmalarda farklı üniversitelerden ve farklı İSG programlarından daha geniş örneklemle karşılaştırmalı araştırmalar yapılması; nitel yöntemlerle öğrencilerin mesleğe ilişkin algılarının derinlemesine incelenmesi önerilmektedir. Ayrıca kariyer danışmanlığı ve psikososyal destek müdahalelerinin etkisini ölçen deneysel çalışmalar, alana önemli katkılar sağlayabilir.

Etik Onay: Bu araştırma için Avrasya Üniversitesi Etik Kurulunun 23.05.2025 tarih 08 sayılı toplantısında etik izin alınmıştır. (Sayı: E-69268593-050.04-31002)

Kaynakça

- Akat, İ., & Budak, G. (1994). *İşletme yönetimi*. İstanbul: Beta Basım Yayın.
- Alaosman, F. B. (2019). *Üniversite öğrencilerinin gelecek kaygısı ve başa çıkma yöntemleri*. Yakın Doğu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi Lefkoşe.
- Aytaç, S. S., & Dursun, S. (2009). Üniversite öğrencileri arasında işsizlik kaygısı. *Bursa Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 28(1), 71-84.
- Brown, S. D., & Lent, R. W. (2013). *Career development and counseling: putting theory and research to work*. New Jersey, Hoboken, John Wiley & Sons, Inc.
- Bujnowska, A., Rodriguez, C., Garcia, T., Areces, D., & Marsh, N. (2019). Parenting and future anxiety: The impact of having a child with developmental disabilities. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(4), 668.
- Can, A., & Taylı, A. (2014). Ortaokul öğrencilerinin kariyer gelişimlerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 321-346.
- Ceylan, H. (2012). Türkiye'deki İş Sağlığı ve Güvenliği Eğitimi Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Ejovoc Electronic Journal of Vocational Colleges*, 2(2), 94-104.
- Cohen, C., & Patterson, D. G. (2012). Teaching strategies that promote science career awareness. *Northwest Association for Biomedical Research*, Seattle, USA.
- Dilmaç, B., Hamarta, E., & Arslan, C. (2009). Üniversite öğrencilerinin sürekli kaygı ve denetim odaklarının bağlanma stilleri açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9, 127-59.
- Erkal, S., & Çakır, M. (2019). İş sağlığı ve güvenliği programı öğrencilerinin mesleki beklentileri ve gelecek kaygıları üzerine bir araştırma. *İş Sağlığı ve Güvenliği Dergisi*, 12(1), 45-58.
- Gedikli, E., & Akdoğan, R. (2023). Sağlık yönetimi öğrencilerinin gelecek kaygısı ile mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant Sağlık Bilimleri ve Teknolojileri Dergisi*, 3(3), 1-12.
- Geri, S., & Akın, M. (2018). İş güvenliği uzmanlarının çalışma hayatında karşılaştığı sorunlar ve mesleki tatmin düzeyleri. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 29(2), 215-234.
- Geylani, M., & Çiriş-Yıldız, C. (2022). Development of future anxiety scale in university students: validity and reliability study. *Journal of Inonu University Vocational School of Health Services*, 10(1), 284-300.
- Hisli, N. (1989). Beck Depresyon Envanterinin üniversite öğrencileri için geçerlilik ve güvenilirliği". *Türk Psikoloji Dergisi*, 7(23), 3-13.
- Hubbard, K., & Dunbar, S.D. (2017). *Perceptions of scientific research literatur eand strategies for reading papers depend on academic career stage*. Cambridge, UK, Department of Plant Sciences, University of Cambridge.
- Karatepe, Z. B. (2022). *Gençlerin Kariyer Farkındalık Düzeyi, Popülerite Algısı Ve Gelişmeleri Kaçırma Korkusu*. Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Konya.
- Kula, K. Ş., & Saraç, T. (2016). Üniversite öğrencilerinin gelecek kaygısı/The future anxiety of the university students. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(33), 227-242.
- Kulaç, Y. (2024). *Üniversite Öğrencilerinin Yükseköğretimde Aldıkları Hizmet Kalitesi ile Akademik Kariyer Farkındalıkları Arasındaki İlişki*. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya.
- Kurt, G. (2007). RIDİT analizi ve üniversite öğrencilerinin gelecek kaygılarının incelenmesi üzerine bir uygulama. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 193-206.
- Nasir, R., & Lin, L. S. (2013). The Relationship between self-concept and career awareness amongst students. *Canadian Center of Science and Education*, Vol. 9, No. 1.
- Okyay, C. (2024). *Kariyer farkındalığı ve stresle başa çıkma tarzları ile gelecek kaygısı arasındaki ilişki: Pdr lisans öğrencilerine ilişkin araştırma*. Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Öner, B., & Tutar, O. F. (2023). Üniversite öğrencilerinin kariyer farkındalığı ile iş bulma kaygısı arasındaki ilişki, *Journal of ROL Sport Sciences*, 4(3), 1043-1058.
- Özkılıç, Ö. (2020). İş sağlığı ve güvenliğinde yeni yaklaşımlar ve mevzuat analizi. Seçkin Yayıncılık.
- Öztürk, M., & Şirin, A. (2020, Mayıs). *Kariyer farkındalık ölçeğinin geliştirilmesi ve geçerlik-güvenirlik çalışmasının gerçekleştirilmesi*. 6. Uluslararası Sosyal Beşeri ve Eğitim Bilimleri Kongresi, İstanbul, Türkiye. Erişim adresi: <https://www.researchgate.net/publication/341103251>

- Savickas, Mark L. (2012). Life design: A paradigm for career intervention in the 21st century. *Journal of Counseling and Development*, 90, 13-19.
- Sayintürk, H. (2014). *İş sağlığı ve güvenliği yükümlülüklerine aykırı davranan işveren karşısında işçilerin hakları*. Çankaya Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Sturges, J., Conway, N., & Liefoghe, A. (2008). What's the deal? An exploration of career management behaviour in Iceland. *International Journal of Human Resource Management*, 194, 752-768.
- Şimşek, A., & Karahüseyinoğlu, F. (2024). Üniversite Öğrencilerinin Kişilik Tipleri, Kariyer Farkındalığı ve Gelecek Kaygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 13(2), 587-609.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). Using multivariate statistics (6th ed.). Pearson.
- Tapkan, B. (2024) *Üniversite Öğrencilerinde Gelecek Kaygısı İle Akademik Başarı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. İstanbul Arel Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Tarhan, N. (2012) *Genç Arkadaşım*. İstanbul, Timaş Yayınları.
- Taylor, M. M. (2003). The development of a boundaryless career orientation scale. *Australian Journal of Psychology*, 55, 135-136.
- Tenik, N. (2023). *Spor Bilimlerinin Okul İklimi Algıları ile Kariyer Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi*. Iğdır Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Tuncer, M. (2011). Yükseköğretim gençliğinin gelecek beklentileri üzerine bir araştırma, *International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(2), 933-946.
- Türkçapar, M. H., & Sargin, A. E. (2012). Bilişsel davranışçı psikoterapiler: Tarihçe ve gelişim. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*, 1, 7-14.
- Uğuz-Arsu, Ş. (2022). Covid-19 Pandemisinde öğrencilerin gelecek kaygılarının kariyer geleceği algısı ile ilişkisi. *The Business Journal*, 3(2), 95- 114.
- Ünal, A. (2004). *İnsan kaynakları yönetiminde kariyer yönetimi, planlaması, geliştirilmesi ve uygulaması*. İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Malatya.
- Üstün, O. (2022). *Spor bilimleri sınavlarına hazırlanan adayların kariyer farkındalıkları ile gelecek kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. İstanbul Gelişim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Yaşar, O. M. (2020). *Spor eğitimi alan üniversite öğrencilerinin kariyer farkındalıklarının incelenmesi*. Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara.
- Yaşar, O. M., & Sunay, H. (2019). Spor bilimleri öğrencilerine yönelik kariyer farkındalığı ölçeğinin (KFÖ) geliştirilmesi. *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 2(1), 7-22.
- Yayla, A. (2011). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kariyer gelişimleri ile karar verme stilleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Yeşilyaprak, B. (2016). *Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı: Kuramdan uygulamaya*. Ankara, Pegem Yayınları.
- Yıldırım, M., & Demirel, S. (2021). İş güvenliği uzmanlarının hukuki sorumluluk algıları üzerine bir nitel araştırma. *Kamu Yönetimi ve Politikaları Dergisi*, 3(1), 89-112.
- Zaleski, Z. (1996). Future anxiety: Concept, measurement, and preliminary research. *Personality and Individual Differences*, 21(2), 165-174.

Examining the Relationship between Occupational Health and Safety Students' Career Awareness and Future Anxiety

Extended Abstract

Introduction

University years represent a critical developmental phase in which individuals shape their career trajectories while coping with academic, social, and economic pressures. For students in Occupational Health and Safety (OHS) programs, this process is particularly complex due to the technical demands of the profession, exposure to risk-related knowledge, and uncertainties surrounding employment conditions. Career awareness encompasses individuals' understanding of their interests, values, competencies, and career opportunities, enabling more realistic planning and adaptive career decisions. In contrast, future anxiety refers to worries and negative expectations regarding education, employment, economic security, and overall life conditions. Previous studies indicate that higher levels of career awareness are associated with lower anxiety and more positive future expectations among university students. Within this framework, the present study aims to examine the relationship between career awareness and future anxiety among OHS students and graduates, and to explore whether these variables differ according to selected demographic characteristics, including gender, age, class level, graduation status, income level, and parental education.

Method

The study employed a correlational survey design. The sample consisted of 208 participants (125 female and 83 male) who were either enrolled in or had graduated from the Occupational Health and Safety Program at Karadeniz Technical University Araklı Vocational School. Data were collected during the 2024–2025 academic year via an online questionnaire administered on a voluntary basis. Demographic information was obtained using a researcher-developed form covering gender, age, class level, graduation status, income level, and parental education. Career awareness was measured using the Career Awareness Scale developed by Öztürk and Şirin (2020), which includes multiple sub-dimensions such as personal awareness, job awareness, competency awareness, and career decision-making, and demonstrates high reliability. Future anxiety was assessed using the Future Anxiety Scale for University Students developed by Geylani and Çiriş (2022), comprising the sub-dimensions of Fear of the Future and Hopelessness about the Future. Data analysis was conducted using SPSS 25.0. Skewness and kurtosis values indicated normal distribution, allowing for the use of parametric tests, including independent samples t-tests, one-way ANOVA with Tukey post hoc analysis, and Pearson correlation analysis. Statistical significance was set at $p < .05$.

Findings

The findings revealed that participants' overall career awareness levels were above the moderate range, while their future anxiety levels were moderate. Pearson correlation analysis demonstrated a statistically significant, negative, and moderate relationship between career awareness and future anxiety ($r = -0.47$, $p < .001$), indicating that increased career awareness was associated with reduced future-related anxiety.

Demographic analyses showed no significant gender differences in total career awareness scores, although male participants scored higher in competency awareness. Age was positively associated with several dimensions of career awareness, suggesting that older students perceived themselves as more knowledgeable and competent regarding their careers. Class level and graduation status did not affect overall career awareness, yet third-year students and graduates exhibited higher competency awareness than their counterparts.

Income level emerged as a strong differentiating variable. Students from higher-income backgrounds reported significantly higher scores across multiple career awareness dimensions, including personal awareness, job awareness, competency awareness, career decision, and total career awareness. Parental education did not significantly affect total career awareness; however, students whose parents held university degrees reported higher competency awareness compared to those whose parents had lower educational levels.

Regarding future anxiety, female students reported significantly higher levels of fear of the future and total future anxiety than male students. Income level also played a decisive role, with students from low-income groups experiencing higher fear of the future, hopelessness, and overall future anxiety. No significant differences in future anxiety were found in relation to age, class level, graduation status, or parental education.

Results

The results indicate that OHS students generally possess relatively high career awareness while experiencing moderate levels of future anxiety. The negative association between these variables highlights the protective role of career awareness against future-oriented concerns. Socioeconomic status and gender were identified as key factors influencing both career awareness and future anxiety, underscoring structural inequalities that shape students' career perceptions and psychological well-being.

Conclusion

This study demonstrated a moderate and negative relationship between career awareness and future anxiety among students and graduates of an Occupational Health and Safety program. Higher career awareness appears to reduce uncertainty and anxiety regarding future career and life conditions. Socioeconomic factors, particularly income level and parental education, significantly influenced career awareness, while gender and income level were the primary determinants of future anxiety. These findings emphasize the importance of institutional interventions, such as career counseling, mentoring, and psychological support services, to strengthen students' career readiness and alleviate future-related anxiety. Targeted support for socioeconomically disadvantaged students may contribute to improved career planning, academic adjustment, and overall psychological well-being.

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERGİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 17 / Sayı: 33 / Yaz 2026

JOURNAL of EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol: 17 / No: 33 / Summer 2026

Ortaokul Öğrencilerinin Genelleme Yapma Düzeyleri ve Değişken Algılarının İncelenmesi

An Investigation of Secondary School Students' Levels of Generalisation and Variable Perceptions

Makale Türü (Article Type): Araştırma (Research)

Osman BURAN
Habip TAŞ

www.dergipark.gov.tr/eibd
eibd@eibd.org.tr

Ortaokul Öğrencilerinin Genelleme Yapma Düzeyleri ve Değişken Algılarının İncelenmesi

Osman BURAN¹

Habip TAŞ²

DOI: 10.58689/eibd.1889075

Öz: Bu çalışmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin değişken (harf) algılarını ve genelleme yapma becerilerini sınıf düzeylerine göre incelemektir. Araştırma, nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması deseniyle yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu, 2022–2023 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören toplam 192 ortaokul öğrencisi (6., 7. ve 8. sınıf) oluşturmaktadır. Veriler, açık uçlu dört sorudan oluşan bir başarı testi ve her sınıf düzeyinden seçilen altışar öğrenci ile gerçekleştirilen klinik görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Başarı testinden ve görüşmelerden elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Bulgular, öğrencilerin harfleri çoğunlukla bilinmeyen veya yerine sayı yazılabilen semboller olarak algıladıklarını; sınıf düzeyi arttıkça harflere ilişkin çoklu değer anlayışının güçlendiğini göstermektedir. Genelleme yapma süreçlerinde, özellikle üst sınıf düzeylerinde örüntülerin genel kuralını oluşturabilen öğrenci sayısının arttığı görülmüştür. Bununla birlikte yedi ve sekizinci sınıfta olup genelleme becerisini kazanamayan öğrencilerin olması çalışmanın dikkat çeken sonuçlarından biridir. Çalışmada öğrencilerle yapılan klinik görüşmelerde başarı testine ilişkin cevapları açımlayan ve detaylandıran bulgulara da ulaşılmıştır. Çalışma sonuçları, cebirsel düşünmenin gelişimsel seyrine ilişkin önemli ipuçları sunmakta ve ilkokuldan itibaren yapılandırılan cebir öğretiminin önemini vurgulamaktadır.

Anahtar kelimeler: Cebirsel ifadeler, Harf algısı, Genelleme becerisi, Örüntü

Geliş Tarihi: 14.02.2026; Kabul Tarihi: 27.03.2026

Kaynakça Gösterimi: Buran, O. ve Taş, H. (2026). Ortaokul Öğrencilerinin Genelleme Yapma Düzeyleri ve Değişken Algılarının İncelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 17(33), 159-184

1 Dr., Erzurum Milli Eğitim Müdürlüğü, osman830@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-1922-1570

2 Dr., Öğr. Üyesi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, h.tas@firat.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-1600-8686

Giriş

Aritmetik, matematik öğretiminin temelini oluşturan ve öğrencilerin nicel ilişkileri anlamlandırmasını sağlayan bilişsel yapı taşlarından biridir. Sayıların anlamı, işlemlerin doğası ve niceliksel ilişkilerin kavranması, öğrencilerin daha üst düzey matematiksel düşünmeye geçişini mümkün kılmaktadır (Kilpatrick vd., 2001). Üst düzey matematiksel düşünmeye geçiş bir anlamda öğrencilerde cebirsel düşünmeye yönelik bir zemin inşa edebilir (Levin ve Walkoe, 2022). Bununla birlikte, aritmetikten cebire geçiş yalnızca hesaplamayı bilmekten ibaret değildir; öğrencilerin matematiksel ifadeleri sembolik bir dil olarak görmesi ve bu dilin soyut yapısını anlaması gereklidir (Kieran, 2007).

Cebir öğretiminde kritik aşamalardan biri genellemedir. Bu nedenle cebirsel düşünmenin bileşenleri içerisinde özellikle ortaokullarda genelleme yapabilme becerisini öğrenciye keşfettirmek oldukça önemlidir (Girit ve Akyüz, 2016). Genelleme becerisi öğrencilerin harfleri ve sembolleri kullanımına bağlıdır. Bu nedenle öğrencilerin kullanılacak harf ve sembolleri doğru anlamlandırması önem arz etmektedir. Çünkü harflerin değişken, bilinmeyen, genel sayı veya ilişki gösteren semboller olarak işlevi, matematiksel akıl yürütmenin temelini oluşturmaktadır (Usiskin, 1988). Ancak araştırmalar, öğrencilerin sembollere genellikle “boşluk dolduran” ya da “tek bir değeri temsil eden birer nesne” olarak baktığını ve bu durumun cebirsel düşünmenin önemli bir bileşeni olan genelleme yapma becerisini zorlaştırdığını göstermektedir (MacGregor ve Stacey, 1997).

Sembolik gösterim, matematiğin evrensel dilini oluşturur ve öğrencilerin genelleme yapabilmesini, ilişkileri karşılaştırabilmesini ve soyut düşünme becerilerini geliştirmesini sağlayabilir (Sfard, 1991). Bu bağlamda cebir öğretimi, yalnızca sembollerin mekanik kullanımını değil; aynı zamanda sembollerin temsil ettiği ilişkileri, kuralları ve yapıları anlamayı da içermelidir. Etkili cebir öğretimi, öğrencilerin sembolik dil ile gerçek yaşam durumları arasında bağlantı kurmasını destekleyerek matematiksel kavrayışı ve genellemeyi derinleştirebilir (Kaput, 1999).

Genelleme, sayısal örüntülerde gözlenen düzenin fark edilmesi, bu düzenin soyutlanması ve söz konusu ilişkilerin cebirsel bir kurala dönüştürülmesi süreci olarak tanımlanabilir. Bu sürecin matematiksel olarak ifade edilebilir hale gelmesi ise değişken kavramının, yani harf sembolünün bilinçli kullanımıyla mümkündür. Cebirsel düşünme sürecinin en önemli aşamalarından biri olan sembollerin kullanımının öğrencilerin genelleme becerisi üzerindeki önemi büyüktür. Çünkü harfler karmaşık problemleri çözmede ve işlemleri anlamlandırmada bireylerin yardımcılarıdır. Öğrencilere bu süreçte kavratılması gereken önemli iki terim “eşitlik” ve “değişken”dir. Bu terimlerden biri olan eşitliğin, matematikte yaygın bir şekilde kullanılmasına rağmen yapılan çalışmalarda öğrenciler tarafından yeterince anlaşılmadığı görülmektedir (Van De Walle vd., 2016). Öğrenciler tarafından “=” sembolü derin ilişkiyi yakalama anlamından ziyade cevap verme ihtiyacı ortaya çıkarmaktadır. Öğrencilerin

genelleme becerisinde semboller gibi bir diğer yardımcı unsur da harflerdir. İlkokul seviyesinde öğrenciler harfleri sayının basamak kavramı olarak kullanırken ortaokul ile birlikte bilinmeyen, değişken vb. durumlar için kullanılmaktadır. Bu nedenle Van Amerom (2002) harflerin kullanımını aritmetik ve cebir olmak üzere ikiye ayırmıştır. Literatürde harflerin aritmetikte kullanımı ile cebirde kullanımı birbirinden farklı olsa da öğrenciler özellikle ortaokulda bu durumla ilgili olarak kavram kargaşasına düşmektedirler (Kieran, 2004).

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Matematik programlarının ilkökul, ortaokul ve lise düzeyinde önemli bileşenlerinden biri de cebir öğretimidir. Bu nedenle Türkiye’de 2018 matematik programında cebir öğretimi altıncı sınıfta başlayıp yedinci ve sekizinci sınıfa doğru zenginleşerek ilerlemiştir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] , 2018). Buna karşın yeni program olan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) ile birlikte işlemlerle cebirsel ifadeler ilişkilendirilerek ilkökul birinci sınıftan itibaren üçüncü tema olarak verilmiştir (MEB, 2024). Maarif modeliyle birlikte ilkökul ve ortaokul sürecinin tamamına yayılan cebir öğretiminde sınıf seviyesine göre nasıl bir farklılaşmanın meydana geleceği beklentisini ön plana çıkarmaktadır. Her iki müfredatta da cebirsel ifadelerin anlamlandırılması önemli bir amaç olarak belirtilmiştir (MEB, 2018; 2024). Bu amaç doğrultusunda genelleme becerisi ve harflerin etkin kullanımı önem arz etmektedir. Çünkü genelleme becerisi ve harflerin etkin kullanımı cebirsel ifadelerin kapsamı içerisinde ve bu becerilerin erken dönemde işlevsel bir şekilde anlaşılması önem arz etmektedir (Amaç ve Didiş-Kabar, 2019; Matthews ve Fuchs, 2020). Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin harf algıları ve genelleme yapma becerilerinin sınıf düzeylerine göre incelenmesi hedeflenmiştir. Araştırma verilerinin 2022–2023 eğitim-öğretim yılında, 2018 Matematik Öğretim Programı kapsamında toplanmış olması çalışmaya ayrı bir önem kazandırmaktadır

Bu çalışma, ortaokul öğrencilerin harf algıları ve genelleme yapma becerilerine ilişkin mevcut durumun betimlenmesine katkı sunmaktadır. Bununla birlikte, araştırmanın yöntemi ve çalışma grubu dikkate alındığında, elde edilen bulguların yalnızca benzer gruplarla gerçekleştirilecek çalışmalar için sınırlı bir karşılaştırma olanağı sağlayacağı düşünülmektedir. TYMM ile ilişkili değerlendirmelere ise bu kapsam çerçevesinde sınırlı ölçüde yer verilmiştir.

Bu anlamda çalışmada matematik öğretim programının sembolik düşünme ve cebirsel muhakeme boyutuna ait etkililiğinin değerlendirilmesine sağlayacağı katkılar önem arz etmektedir. Bu doğrultuda, 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin harfleri nasıl anlamlandırdıkları ve genelleme yapma süreçleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Çalışma, söz konusu kavramların gelişimsel seyrini belirleyerek matematik öğretim programının hedeflediği kavramsal derinliğe yönelik önemli bulgular sunmayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

- Ortaokul öğrencilerinin cebirsel ifadelerde harf algıları nasıldır?
- Ortaokul öğrencilerinin cebirsel ifadelerde genelleme yapma düzeyleri nasıldır?

Yöntem

Çalışmanın Modeli

Bu araştırmada, ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre cebirsel ifadeler bağlamında harf algıları ve genelleme yapma becerileri bir durum olarak ele alınıp incelenmiştir. Çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması benimsenmiştir. Durum çalışması, bir olgunun gerçek yaşam koşulları ve güncel bağlamı içinde ele alınarak ayrıntılı biçimde incelenmesini gerektiren bir araştırma yaklaşımıdır (Yin, 2009). Bu yaklaşım özellikle “nasıl” ve “neden” sorularına yanıt arayan araştırmalar için uygun bir çerçeve sunmakta ve incelenen durumun çok yönlü olarak anlaşılmasını sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu doğrultuda çalışmada öğrencilerin başarı testindeki sorulara verdiği cevapların arka planına inmek için klinik görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerle öğrencilerin cevaplarının ayrıntılandırılması klinik görüşmenin bir yönü olarak çalışmanın yöntemi açısından önemlidir (Merriam ve Tisdell, 2016). Çünkü başarı testindeki cebirsel ifadelerle ilgili soruların ortaokul öğrencilerinin bilişsel dünyalarında nasıl anlamlandırıldığı önemlidir. Bu nedenle klinik görüşmeler yardımıyla ilgili bilişsel arka planın ortaya çıkarılması çalışmanın zenginliğini arttırabilir (Kilpatrick vd., 2001). Çalışmada başarı testi ve klinik görüşme gibi birden fazla veri kaynağından yararlanarak incelenen olguya ilişkin ayrıntılı ve derinlemesine bilginin toplanması durum çalışmasının kapsamı içindedir (Creswell, 2013; Patton, 2014).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Çalışmaya, 64 altıncı sınıf, 62 yedinci sınıf ve 66 sekizinci sınıf öğrencisi olmak üzere toplam 192 ortaokul öğrencisi katılmıştır. Seçilen örneklemin farklı sınıf düzeylerinden seçilmesi araştırmanın amacı doğrultusunda karşılaştırma yapmayı olanaklı hale getirmektedir.

Uygun örnekleme yöntemi, araştırmacının zaman, maliyet ve erişilebilirlik gibi sınırlılıkları göz önünde bulundurarak çalışmaya dâhil edeceği birimleri kolay ulaşılabilir gruplardan seçmesine olanak tanır. Büyüköztürk vd. (2016), bu yöntemin özellikle saha çalışmalarında pratiklik sağlaması nedeniyle sıklıkla tercih edildiğini ifade etmektedir. Benzer biçimde Creswell (2013), uygun örnekleme yönteminin araştırmacıya esneklik sunduğunu, veri toplama sürecini hızlandırdığını ve araştırmanın uygulanabilirliğini artırdığını ifade

etmektedir. Merriam (2015) ise nitel araştırmalarda araştırmacının çalışma alanına erişim kolaylığı, kurum izinleri ve katılımcı gönüllülüğünün bu yöntemi seçmede belirleyici faktörler olduğunu vurgulamaktadır. Literatürün işaret ettiği kolaylıklar ışığında mevcut araştırmada da veri toplama sürecinin daha sağlıklı yürütülmesi, uygulamaların sorunsuz gerçekleştirilebilmesi ve katılımcı öğrencilere erişimin kolay olması amacıyla uygun örnekleme yöntemi tercih edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada iki tane veri toplama aracından yararlanılmıştır. Birinci veri toplama aracı açık uçlu dört sorudan oluşan başarı testidir. Başarı testinde bir soru cebirsel ifadelerde öğrencilerin harf algılarına, üç soruda genelleme yapma becerisine yöneliktir. Araştırmada kullanılan başarı testi iki matematik öğretmeni ve alanında uzman iki matematik eğitimcisi tarafından geliştirilmiştir. Başarı testinin ilk hali; harf kullanımı ile ilgili iki ve genelleme ile ilgili dört soru olmak üzere altı soru olarak hazırlanmıştır. Pilot uygulamadan sonra elde edilen veriler ve uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak başarı testinin son hali oluşturulmuştur.

Araştırmanın ikinci veri toplama aracı ise klinik görüşmelerdir. Bu görüşmelerle öğrencilerin başarı testindeki sorulara yükledikleri içsel ve bilişsel anlamların yakalanması hedeflenmiştir (Patton, 2014). Bu doğrultuda, başarı testinde verilen cevaplara göre her sınıf düzeyinden altışar öğrenci ile klinik görüşmeler yapılmıştır. Başarı testi ve klinik görüşme örnek soruları aşağıda Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Başarı Testi ve Klinik Görüşme Soru Örnekleri

Beceri Düzeyi	Başarı Testi Sorusu	Örnek Klinik Mülakat Soruları
Harf Algısına Yönelik	1) $y + 8$ ifadesinde “y” sembolü neyi ifade ediyor? Açıklayınız.	*Nasıl bir sayı? Açıklar mısın? *Başka bir değer alabilir mi? ...
Genelleme Yapma Sürecine Yönelik	3-)  Yukarıda verilen örüntü birbirine eş üçgenler kullanılarak oluşturulmuştur. Buna göre; a) Örüntünün 17. Adımındaki üçgen sayısını bulunuz. b) Örüntünün kaçınıcı adımında 149 adet üçgen bulunur? c) Bu örüntüye alt üçgen sayısını veren kuralı yazılı olarak ifade ediniz ve örüntünün n. terimi için harfli bir ifade yazarak açıklayınız.	*Soruyu sesli olarak çözer misin? *Neden bu işlemi tercih ettin? *Burada “n” harfi ile ne demek istedin? *149 adet üçgenin kaçınıcı adımında olduğunu bulurken nasıl bir yol izledin? ...

Tablodan da anlaşılabacağı üzere çalışma özellikle öğrencilerin harf algılarına ve genelleme yapma becerilerine odaklanmaktadır. Harf algısına yönelik klinik mülakat soruları aracılığıyla öğrencilerin harfi yalnızca bir sembol olarak mı, yoksa değişken, bilinmeyen ya da genellenmiş bir nicelik olarak mı kavradıkları anlaşılmaya çalışılmıştır. Buna karşılık genelleme yapma sürecine yönelik sorular, öğrencilerin örüntüler arasında ilişki kurma, kuralı fark etme, bu kuralı sözel ya da sembolik olarak ifade etme ve çözüm yollarını gerekçelendirme becerilerini görünür kılmayı amaçlamıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmacılar tarafından geliştirilen harf algıları ve genelleme yapma becerilerine yönelik başarı testi çalışma grubuna uygulanmıştır. Elde edilen başarı testlerinin analizinden sonra klinik görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Klinik görüşmeler için her sınıf düzeyinden toplam altı öğrenci belirlenmiş; bu seçim sürecinde, başarı testindeki yanıt kategorilerinin her birinden ikişer öğrenci görüşmelere dâhil edilmiştir. Bu görüşmeler sınıf ortamında her öğrenci ile ayrı ayrı gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler, her öğrencinin soruyu nasıl çözdüğünü, ne yaptığını, niçin yaptığını ortaya çıkarmak amacıyla ortalama 15-20 dakika sürmüştür. Görüşmelerde veri kaybının önüne geçmek için katılımcılardan ve velilerinden gerekli izinler alındıktan sonra ses kaydı alınmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada uygulanan başarı testi, betimsel analiz yöntemi ile değerlendirilmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre betimsel analiz; nitel verilerin daha önce yapılandırılmış temalar çerçevesinde sistematik olarak incelenmesini, verilerin organize edilmesini ve ulaşılan sonuçların okuyucu için açık, anlaşılır ve düzenli bir yapıda sunulmasını temel alan bir nitel araştırma yöntemidir.

Analizler alanında uzman iki matematik eğitimcisi tarafından yapılmış olup sonuçlar karşılaştırılmıştır. Çalışmanın güvenilirlik düzeyini belirlemek için Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen güvenilirlik formülü kullanılmıştır. Bu kapsamda, kodlayıcılar arasındaki tutarlılığı ölçmek amacıyla $[güvenirlik = (görüş\ birliği / (görüş\ birliği + görüş\ ayrılığı)) \times 100]$ formülü üzerinden hesaplama yapılarak kodlayıcılar arası uyum oranı % 89 olarak hesaplanmıştır. Literatürde, kodlayıcılar arasındaki uyum oranının %70 ve üzerinde olması, çalışmanın yüksek düzeyde bir güvenilirliğe sahip olduğunu kanıtı olarak değerlendirilmektedir. Bu doğrultuda, mevcut araştırmada ulaşılan %89'luk güvenilirlik katsayısı, gerçekleştirilen kodlama işlemlerinin oldukça tutarlı olduğunu göstermektedir. Elde edilen bu yüksek uyum oranı, araştırma bulgularının nesnelliğini pekiştirmiş ve çalışmanın bilimsel geçerliliğine önemli bir katkı sağlamıştır.

Öğrencilerin başarı testine vermiş oldukları cevaplar analiz edilirken literatür taranmıştır. Başarı testinin birinci sorusuna ilişkin cevaplar; “Boş”, “Belirli bir sayı”, “Çoklu değer” ve

“Diğer” (Akkan ve Baki, 2016b; Knuth vd., 2005) şeklinde sınıflandırılmıştır. Başarı testinin üç şıktan oluşan ikinci sorusuna ilişkin cevaplar; “Boş”, “Doğru” ve “Yanlış” şeklinde kategorize edilmiştir.

Katılımcıların kimliklerinin gizli tutulması amacıyla araştırmada kod isimler kullanılmıştır. Kullanılan kod isimlerde “Ö” öğrenciyi, sayı sınıf seviyesini ve “A” harfi sorulara yanlış cevap veren katılımcıları “B” harfi ise doğru cevap veren katılımcıları temsil etmektedir. Örneğin; Ö6A kodlu öğrenci 6. sınıfta öğrenim gören ve başarı testine yanlış cevaplar veren öğrenci iken Ö7B kodlu öğrenci ise 7. sınıfta öğrenim gören ve başarı testine doğru cevaplar veren öğrencidir.

Etik Onay: Bu araştırma için Fırat Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu’ndan 2025/25 sayılı oturum ve 41278 numaralı karar ile etik izin alınmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın sorularına ilişkin olarak başarı testine verilen cevapların betimsel analizinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Daha sonra cevapların bir kısmı örnek olacak şekilde tablolar halinde verilmiştir. Son olarak öğrencilerin görüşme cevapları derinleştirici bulgu olarak verilmiştir.

Araştırmanın Birinci Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci sorusu “Ortaokul öğrencilerinin cebirsel ifadelerde harfleri algılama düzeyleri nasıldır?” şeklindedir. Bu soru kapsamında başarı testindeki analiz sonuçları Tablo 2’ de verilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin Harf Algılarına İlişkin Analiz Sonuçları

Sınıf	Boş		Belirli Bir Sayı		Çoklu Değer		Diğer		Toplam
	N	%	N	%	N	%	N	%	
6	13	20.31	11	17.19	24	37.50	16	25.00	64
7	12	19.35	8	12.90	37	59.68	5	8.06	62
8	9	13.64	7	10.61	33	50.00	11	16.67	66

Sonuçlar 6. sınıf öğrencilerinin %20.31’i, 7. sınıf öğrencilerinin %19.35’i, 8. sınıf öğrencilerinin %13.64’ ü soruyu boş bıraktığını göstermektedir. Öğrencilerin bilinmeyene belirli bir değer atama oranları ise 6. sınıflarda %17.19 iken 7. sınıflarda %12.90, 8. sınıflarda ise %10.61’dir. Sınıf seviyesi arttıkça bilinmeyene verilen belirli bir sayı değeri atama oranı düşmektedir. Tabloda bilinmeyene atanan çoklu değer kategorisi incelendiğinde en yüksek

oran 7. sınıflarda (%59.68) en düşük oran ise 6. Sınıflarda (%37.50) görülmektedir. Burada dikkat çeken kısım bilinmeyene çoklu değer atama oranı 7. sınıflarda 8. sınıflara kıyasla daha yüksektir olmasıdır. Sekizinci sınıf öğrencilerinin %16.67'si, 7. sınıf öğrencilerinin %8.06'sı ve 6. sınıf öğrencilerinin % 16.67'si soruya vermiş oldukları cevaplar diğer kategorisindedir.

Ortaokul öğrencilerinin harf sembolünün kullanımına yönelik *belirli bir sayı* kategorisinde vermiş oldukları örnek cevaplar Tablo 3' te verilmiştir.

Tablo 3. Harf Sembolünün Kullanımına İlişkin Belirli Bir Sayı Kategorisine Ait Örnek Öğrenci Cevapları

6. Sınıf	7.Sınıf	8. Sınıf
y sayısı rakamı temsil eder	y+8 olması için y=8 olmalı	mesela y=8 ise " y 8" y ifadesi 16'dır.

Tablo 3 incelendiğinde; “y sayısı rakamı temsil eder” ifadesi, öğrencinin değişken kavramını henüz tam olarak genelleyemediğini ve değişkeni sadece belli bir değer ile sınırlama eğiliminde olduğunu göstermektedir. Yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin ise değişkene belli bir değer atama eğiliminde oldukları tespit edilmiştir. Yapılan klinik görüşmelerde öğrencilere “harfin (y) anlamı sorulduğunda”;

“Bir sayı ifade ediyor”, “sayıdır”, “Bir sayı...y diyelim 14, 15 olabilir”, “Her harf bir sayı ifade eder. y bir sayı ifade ediyor. Cevabını da yazdım. 8y” şeklinde cevaplar vermişlerdir. Öğrenciler bilinmeyen kavramını; belli bir değere indirgemiş olup belirli bir sayı kategorisinde algılamaktadırlar.

Ortaokul öğrencilerinin harf sembolünün kullanımına yönelik *çoklu değer* kategorisinde vermiş oldukları örnek cevaplar Tablo 4' te verilmiştir.

Tablo 4. Harf Sembolünün Kullanımına İlişkin Çoklu Değer Kategorisine Ait Örnek Öğrenci Cevapları

6. Sınıf	7.Sınıf	8. Sınıf
herhangi bir sayı, bilinmeyen	"y" sembolü istenilen bilinmeyen değeri ifade ediyor	y=Bilinmeyeni ifade eder
"y" değişkeni ifade eder "y" yerine herhangi bir sayı yazılabilir	y sembolü burada bilinmeyeni ifade ediyor y'nin yerine her şey gelebilir. aslında bu cebirsel ifade dir eşitlik olmayd. denklemler olabilir	y harfi herhangi bir sayıyı temsil etmektedir

Tablo 4 incelendiğinde, öğrencilerin y sembolünü “*bilinmeyen*” veya “*yerine sayı yazılabilen harf*” olarak algıladıkları görülmektedir. Öğrencilerin “*y bilinmeyi ifade eder*” ve “*y harfi herhangi bir sayıyı temsil etmektedir*” şeklindeki yanıtları, değişken kavramına ilişkin doğru bir anlamlandırmanın olduğunu göstermektedir. Yapılan klinik görüşmelerde “*öğrencilere harfin (y) anlamı sorulduğunda*”;

“*y sembolü bilinmeyen ifade ediyor... Buraya herhangi bir sayı gelebilir.*”

“*y sembolü bilinmeyi ifade ediyor... Bilmeyen, sayı bilmiyoruz. Sayının yerine bir sürü sayı gelebilir. “Bilinmeyen sayı, yani bilmediğimiz sayı... Herhangi bir sayı, her değer olabilir”*

“*Hocam bilinmeyen yani bilmediğimiz sayı. Herhangi bir sayı.*” şeklinde cevaplar alınmıştır. Bu cevaplar öğrencilerin bilinmeyen kavramını *herhangi bir sayı* olarak algıladıklarını göstermektedir.

Ortaokul öğrencilerinin harf sembolünün kullanımına yönelik *diğer* kategorisinde vermiş oldukları örnek cevaplar Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Harf Sembolünün Kullanımına İlişkin Diğer Kategorisine Ait Örnek Öğrenci Cevapları

6. Sınıf	7.Sınıf	8. Sınıf
Y+8 sekizle toplamını ifade ediyor	bir işlen sanırken y veya z veya başka harflerle mesela y=76 iken böyle anlama gelir.	4 ifadesi +’nın hemen yanına ne yazarsın. belirlenmiştir y ne yazarsın. Gösterir.

Tablo 5’te verilen öğrenci cevapları incelendiğinde öğrencilerin değişken kavramını tam anlamlandıramadıkları gözlemlenmektedir.

Araştırmanın İkinci Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci sorusu *Ortaokul öğrencilerinin cebirsel ifadelerde genelleme yapma düzeyleri nasıldır?* Şeklinde dir. Bu kapsamda ortaokul öğrencilerinin genelleme yapma süreçlerine ilişkin 2. soru A şıkkına yönelik analiz sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

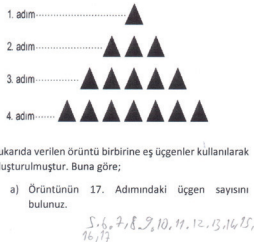
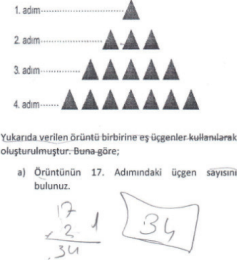
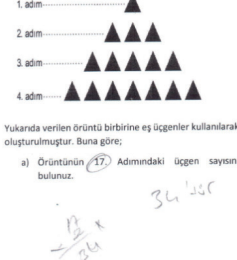
Tablo 6. Öğrencilerin Başarı Testindeki 2. Soru A Şıkkı İçin Verdikleri Cevapların Dağılımları

Sınıf	Boş		Yanlış		Doğru		Toplam
	N	%	N	%	N	%	
6.Sınıf	6	9.38	19	29.69	39	60.94	64
7.Sınıf	5	8.06	17	27.42	40	64.52	62
8.Sınıf	0	0	18	27.27	48	72.73	66

Tablo 6 incelendiğinde, genelleme testi 2. soru (a) şıkkına ilişkin olarak öğrencilerin verdikleri yanıtların sınıf düzeylerine göre farklılaştığı görülmektedir. Altıncı sınıf öğrencilerinin %9.38'inin soruyu boş bıraktığı, %29.69'unun yanlış cevap verdiği ve %60.94'ünün ise doğru yanıtladığı belirlenmiştir. Yedinci sınıf öğrencilerinde soruyu boş bırakanların oranı %8.06, yanlış cevap verenlerin oranı %27.42 ve doğru cevap verenlerin oranı %64.52 olarak tespit edilmiştir. Sekizinci sınıf öğrencileri arasında soruyu boş bırakan herhangi bir öğrenciyi rastlanmamış; yanlış cevap verme oranının %27.27, doğru cevap verme oranının ise %72.73 ile en yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Bu durum, sınıf seviyesi yükseldikçe öğrencilerin problem çözme başarısının ve doğru yanıt üretme oranının arttığını ortaya koymaktadır.

Ortaokul öğrencilerinin genelleme yapma süreçlerine yönelik 2. soru A şıkkı için vermiş oldukları örnek yanlış cevaplar Tablo 7' de verilmiştir.

Tablo 7. 2. Soru A Şıkkı İçin Yanlış Öğrenci Cevapları

6. sınıf	7. Sınıf	8. sınıf
 Yukarıda verilen örüntü birbirine eş üçgenler kullanılarak oluşturulmuştur. Buna göre; a) Örüntünün 17. Adımındaki üçgen sayısını bulunuz. <i>5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17</i> <i>17/2 = 8.5</i>	 Yukarıda verilen örüntü birbirine eş üçgenler kullanılarak oluşturulmuştur. Buna göre; a) Örüntünün 17. Adımındaki üçgen sayısını bulunuz. <i>17/2 = 8.5</i> <i>34</i>	 Yukarıda verilen örüntü birbirine eş üçgenler kullanılarak oluşturulmuştur. Buna göre; a) Örüntünün 17. Adımındaki üçgen sayısını bulunuz. <i>17/2 = 8.5</i> <i>34</i>
<i>M- İkinci sorunun "a" şıkkını nasıl bir çözüm yaptın?</i> <i>Ö6A- Ben 17. Adıma kadar gittim.</i> <i>M-Nasıl yani?</i> <i>Ö6A- 5'e kadar verilmiş. Bende 17'ye kadar yazdım.</i> <i>M-Nasıl yani?</i> <i>Ö6A-Hocam 17'yi sormuş bende 17'yi buldum.</i> <i>M-1'er 1'er mi artmış örüntü?</i> <i>Ö6A-Hayır hocam 2'şer 2'şer artmış.</i> <i>M-Ama sen 17 bulmuşsun.</i> <i>Ö6A-Hocam 17'yi istemiş bende 17'ye kadar yazdım.</i>	<i>M- Başarı testinin ikinci sorusunun "a" şıkkını nasıl çözdün?</i> <i>Ö7A-Önce "a" şıkkını çözdüm. Şekiller 2'şer 2'şer artmış. Ben 17. Adımı bulmak için 2 ile 17'yi çarptım.</i> <i>M-2'şer 2'şer arttığı için mi 17 ile 2'yi çarptın?</i> <i>Ö7A-Evet hocam.</i>	<i>M- İkinci sorunun "a" şıkkını nasıl çözdün?</i> <i>Ö8A-İki iki arttığı için 17 ile 2'yi çarptım.</i> <i>M-Örüntü ikişer ikişer arttığı için 2 ile çarptın.</i> <i>Ö8A- Evet.</i> <i>M-Mesela örüntü 4'er 4'er artsaydı 4 ile mi çarpardın?</i> <i>Ö8A- 4 ile çarpardım.</i>

Tablo 7' de 2. soru "a" şıkkı için Ö6A öğrencisinin verdiği cevap incelendiğinde öğrenci 17 cevabına ulaşmıştır. Öğrenci bu cevabı verirken adım sayısı ile üçgen sayısını karıştırmış ve 5. adıma kadar verilen örüntüyü 1'er 1'er aritmetik olarak artırmış ve cevabı 17 bulmuştur. Öğrenci örüntünün kuralını bulmak yerine örüntüyü devam ettirmeyi tercih etmiştir. Ö7A ve

Ö8A'nın cevapları incelendiğinde ikisinin de hatalı sonuç verdiği ve benzer hataları yaptıkları görülmektedir. Her iki öğrencide örüntünün 2'şer 2'şer arttığını fark etmiş ve adım sayısını 2 ile çarparak sonucu 34 bulmuşlardır. Burada her iki öğrenci de örüntüdeki artış miktarını (2) fark etmiş ve bu artış miktarını doğrudan istenen adım sayısı ile çarparak $(17 \times 2 = 34)$ sonuca ulaşmaya çalışmıştır.

Ortaokul öğrencilerinin genelleme yapma süreçlerine yönelik 2. soru A şıkkı için vermiş oldukları örnek doğru cevaplar Tablo 8' de verilmiştir.

Tablo 8. 2. Soru A Şıkkı İçin Doğru Öğrenci Cevapları

6. sınıf	7. Sınıf	8. sınıf
Yukarıda verilen örüntü birbirine eş üçgenler kullanarak oluşturulmuştur. Buna göre; a) Örüntünün 17. Adımındaki üçgen sayısını bulunuz. 1, 3, 5, 7, 9, 11, 13, 15, 17, 19, 21, 23, 25, 27, 29, 31, 33 33 üçgen vardır.	Yukarıda verilen örüntü birbirine eş üçgenler kullanarak oluşturulmuştur. Buna göre; a) Örüntünün 17. Adımındaki üçgen sayısını bulunuz. Kural: $2n-1$ $2 \cdot 17 - 1 = 33$	Yukarıda verilen örüntü birbirine eş üçgenler kullanarak oluşturulmuştur. Buna göre; a) Örüntünün 17. Adımındaki üçgen sayısını bulunuz. $2x-1$ $2 \cdot 17 - 1 = 33$
M-Başarı testindeki ikinci sorunun "a" şıkkını nasıl çözdün? Ö6B-Deneyerek buldum. Her adımda ikişer ikişer arttığı için devam ettim, sonra 17. Adımımı buldum ve 33 olduğunu gördüm.	M- İkinci sorunun a şıkkını nasıl çözdün? Detaylı bir şekilde anlatır mısın? Ö7B-Öncelikle örüntünün kuralını buldum. M-Nasıl buldun? Ö7B-Kuralı, ne kadar arttığı "n"nin katsayısını verir. 2'şer 2'şer arttığı için buradaki "n"nin katsayısı 2 olacak. Sonra burada 1. adımdaki üçgen sayısı 1'miş. 2 ile 1'i çarptım 2, bir olabilmesi için 2'den 1 çıkardım. Genel terimi $2n-1$ buldum. M-Burada "n" neyi temsil ediyor? Ö7B-"n" Örüntünün adım sayısı, yani kaçınıcı adım olduğunu. M-Tamam devam edelim. Ö7B-Sonra kuralı buldum, "n" yerine 17 koydum. 2 çarptı 17, 34 ediyor, 1 çıkardım 33 ediyor. M-Peki başka bir yolla çözüm yapabilir miydin? Ö7B-Örüntüyü devam ettirirdim ama uzun sürerdi.	M-Başarı testindeki ikinci sorunun "a" şıkkını nasıl çözdün? Ö8B-Önce üçgenlerin ne kadar arttığına baktım. 2'şer 2'şer artmış. Sonra 2. Adımda 3 tane üçgen var: 2 ile 2'yi çarptım 4, 3 olabilmesi için 1 çıkarttım. M-Neden 2 ile 2'yi çarptın? Ö8B-Hocam 2'şer 2'şer arttığı için örüntü 2 çarptı adım sayısı olur. Onun için 2 ile 2'yi çarptım sonra 3 olması için bir çıkarttım. Sonra 17. adımı sormuş. Genel kura $2x-1$ buldum. M-Buradaki "x" ne? Ö8B-Adım sayısı. Sonra 17 ile 2'yi çarptım 34, 34'den de 1 çıkardım 33. Yani 17. adımda 33 üçgen varmış M-Peki 17. adımdaki üçgen sayısını farklı bir yolla bulabilir miydin? Ö8B-Evet, örüntüyü ikişer ikişer artırarak bulurdum.

Tablo 8 incelendiğinde; öğrencilerin görüşme cevaplarına göre iki temel çözüm yaklaşımı benimsedikleri görülmektedir: örüntüyü ardışık olarak sürdürmeye dayalı aritmetik çözüm

ve örüntünün genel kuralını belirleyip yerine koyma yoluyla ilerleyen cebirsel genelleme stratejisi. Bu çerçevede öğrencilerin akıl yürütmeleri aşağıdaki şekilde değerlendirilebilir;

Ö6B öğrencisinin çözümü incelendiğinde örüntünün 17. adımındaki üçgen sayısını bulmak için örüntüyü devam ettiği görülmektedir. Öğrenci örüntünün 2'şer 2'şer arttığını fark etmiş ve şekil örüntüsünü sayı örüntüsüne çevirerek örüntüyü devam ettirmiştir. Ö7B ve Ö8B öğrencilerinin çözümleri incelendiğinde örüntünün 17. adımındaki üçgen sayısını bulmak için önce verilen şekil örüntüsünü sayı örüntüsüne çevirmişler ve buradan hareketle örüntüye ait genel terimi bulmuşlardır. Her iki öğrencinin de genel terim üzerinden işlem yaparak doğru sonuca ulaştıkları görülmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin genelleme yapma süreçlerine ilişkin 2. soru B şıkkına yönelik analiz sonuçları Tablo 9' da verilmiştir.

Tablo 9. Öğrencilerin Başarı Testindeki 2. Soru B Şıkkı İçin Verdikleri Cevapların Dağılımları

Sınıf	Boş		Yanlış		Doğru		Toplam
	N	%	N	%	N	%	
6.Sınıf	15	23.44	38	59.38	11	17.19	64
7.Sınıf	9	14.52	36	58.06	17	27.42	62
8.Sınıf	13	19.70	21	31.82	32	48.48	66

Tablo 9 incelendiğinde, genelleme testi 2. soru (b) şıkkına ilişkin olarak öğrencilerin verdikleri yanıtların sınıf düzeylerine göre farklılaştığı görülmektedir. Altıncı sınıf öğrencilerinin %23.44'ünün soruyu boş bıraktığı, %59.38'inin yanlış cevap verdiği ve %17.19'unun doğru cevapladığı belirlenmiştir. Yedinci sınıf öğrencilerinin %14.52'sinin soruyu boş bıraktığı, %50.06'sının yanlış cevap verdiği ve %27.42'sinin doğru yanıtladığı tespit edilmiştir. Sekizinci sınıf öğrencilerinin ise %19.70'inin soruyu boş bıraktığı, %31.82'sinin yanlış cevap verdiği ve %48.48'inin doğru cevap verdiği görülmüştür. En az doğru cevap sayısı 6. sınıflarda, en fazla doğru cevap oranı ise 8. sınıflarda bulunmakta olup sınıf düzeyi arttıkça doğru cevap oranı da artmıştır.

Ortaokul öğrencilerinin genelleme yapma süreçlerine yönelik 2. soru B şıkkı için vermiş oldukları örnek yanlış cevaplar Tablo 10' da verilmiştir.

Tablo 11. 2. Soru B Şikkı İçin Doğru Öğrenci Cevapları

6. sınıf

7. Sınıf

8. sınıf

b) Örüntünün kaçınıcı adımında 149 adet üçgen bulunur?

$$\begin{array}{r} 150 \\ 149 \\ 148 \\ 147 \\ 146 \\ 145 \\ 144 \\ 143 \\ 142 \\ 141 \\ 140 \\ 139 \\ 138 \\ 137 \\ 136 \\ 135 \\ 134 \\ 133 \\ 132 \\ 131 \\ 130 \\ 129 \\ 128 \\ 127 \\ 126 \\ 125 \\ 124 \\ 123 \\ 122 \\ 121 \\ 120 \\ 119 \\ 118 \\ 117 \\ 116 \\ 115 \\ 114 \\ 113 \\ 112 \\ 111 \\ 110 \\ 109 \\ 108 \\ 107 \\ 106 \\ 105 \\ 104 \\ 103 \\ 102 \\ 101 \\ 100 \\ 99 \\ 98 \\ 97 \\ 96 \\ 95 \\ 94 \\ 93 \\ 92 \\ 91 \\ 90 \\ 89 \\ 88 \\ 87 \\ 86 \\ 85 \\ 84 \\ 83 \\ 82 \\ 81 \\ 80 \\ 79 \\ 78 \\ 77 \\ 76 \\ 75 \\ 74 \\ 73 \\ 72 \\ 71 \\ 70 \\ 69 \\ 68 \\ 67 \\ 66 \\ 65 \\ 64 \\ 63 \\ 62 \\ 61 \\ 60 \\ 59 \\ 58 \\ 57 \\ 56 \\ 55 \\ 54 \\ 53 \\ 52 \\ 51 \\ 50 \\ 49 \\ 48 \\ 47 \\ 46 \\ 45 \\ 44 \\ 43 \\ 42 \\ 41 \\ 40 \\ 39 \\ 38 \\ 37 \\ 36 \\ 35 \\ 34 \\ 33 \\ 32 \\ 31 \\ 30 \\ 29 \\ 28 \\ 27 \\ 26 \\ 25 \\ 24 \\ 23 \\ 22 \\ 21 \\ 20 \\ 19 \\ 18 \\ 17 \\ 16 \\ 15 \\ 14 \\ 13 \\ 12 \\ 11 \\ 10 \\ 9 \\ 8 \\ 7 \\ 6 \\ 5 \\ 4 \\ 3 \\ 2 \\ 1 \end{array}$$

M- "b" şikkını nasıl çözdün?
Ö6B-İki ile çarptığımız zaman, 1 eksilttiğimiz zaman şey 149 bulunuyor. Bu yüzden 150'yi ikiye böldüm 75 çıktı.
M-Peki neden 75'i 2 ile çarpıp 1 eksilttiğimizde 149 oluyor? Yani neden 2 katının 1 eksiği olarak düşündün?
Ö6B-Örüntü kuralını öyle hesapladım. Yani 2'şer 2'şer artmış ya 2 ile çarpmalıyız. Mesela 3. Adımda 5 üçgen var 2 ile 3'ü çarparsak 6 eder, 5 olması için 1 eksiltiriz.

b) Örüntünün kaçınıcı adımında 149 adet üçgen bulunur?

$$\begin{array}{l} \text{Kural} \quad 2n-1 \\ 2 \cdot 75 - 1 = 149 \\ 2 \cdot 75 - 1 = 149 \end{array}$$

M-İkinci sorunun b şikkının çözümünde neler yaptın?

Detaylı bir şekilde anlatır mısın?

Ö7B-Öncelikle örüntünün kuralını buldum.

M-Nasıl buldun örüntünün kuralını?

Ö7B-Kuralı, ne kadar arttığı "n"nin katsayısını verir: 2'şer 2'şer arttığı için buradaki "n"nin katsayısı 2 olacak. Sonra burada 1. Adımdaki üçgen sayısı 1'miş. 2 ile 1'i çarptım 2, bir olabilmesi için 2'den 1 çıkardım. Genel terimi $2n-1$ buldum.

M-Burada "n" neyi temsil ediyor?

Ö7B-"n" Örüntünün adım sayısı, yani kaçınıcı adım olduğunu.

M-Tamam devam edelim.

Ö7B-Sonra kuralı buldum, "n" yerine 17 koydum. 2 çarpı 17, 34 ediyor; 1 çıkardım 33 ediyor. M-Peki başka bir yolla çözüm yapabilir miydin?

Ö7B-Örüntüyü devam ettirirdim ama uzun sürerdi.

b) Örüntünün kaçınıcı adımında 149 adet üçgen bulunur?

$$\begin{array}{l} 2x-1=149 \\ 2x=150 \\ x=75 \end{array}$$

M-"b" şikkını nasıl çözdün?

Ö8B-"b" Şikkını ben denklem ile çözdüm. Zaten genel kuralı bulmuştum. $2x-1$ 'i 149'a eşitledim.

M-Neden?

Ö8B-Çünkü genel terimde x adım sayısı, onun yerine bir sayı yazdığımızda sonuç 149 olacak buda denklem oluşturur. Bende bu denklemi çözdüm ve sonuç "75" çıktı.

Öğrenciler bulmuş oldukları genel terimde “n” ifadesinin örüntünün adım sayısını belirttiğinin farkındadırlar. Altıncı sınıf düzeyinde doğru sonuca ulaşma ön plandayken, 7. ve 8. sınıf düzeylerinde örüntünün matematiksel yapısının fark edilmesi, değişken kullanımı ve genel terim oluşturma becerilerinin belirgin biçimde geliştiği söylenebilir.

Ortaokul öğrencilerinin genelleme yapma süreçlerine ilişkin 2. soru C şıkkına yönelik analiz sonuçları Tablo 12’ de verilmiştir.

Tablo 12. Öğrencilerin Başarı Testindeki 2. Soru C Şıkkı İçin Verdikleri Cevapların Dağılımları

Sınıf	Boş		Y		D		Toplam
	N	%	N	%	N	%	
6.Sınıf	27	42.19	35	54.69	2	3.12	64
7.Sınıf	12	19.35	30	48.39	20	32.26	62
8.Sınıf	5	7.58	38	57.58	23	34.85	66

Tablo 12 incelendiğinde, 6. sınıf öğrencilerinin başarı testinin 2. sorusunun (c) şıkkına verdikleri cevapların %42.19’unun boş bırakıldığı, %54.69’unun yanlış olduğu ve %3.12’sinin doğru cevaplardan oluştuğu görülmektedir. Soruyu 7. sınıf öğrencilerinin, %19.35’i boş bırakmış, %48.39’u yanlış cevaplar vermiş ve % 32.26’sı doğru cevaplar vermiştir. Soruyu 8. sınıf öğrencilerinden, %7.58’i boş bırakmış, %57.58’i yanlış cevaplar vermiş ve % 34.85’i doğru cevaplar vermiştir.

Altıncı sınıf seviyesinde soruyu sadece 2 öğrenci doğru cevaplayabilmiştir. Öğrenciler kuralı nasıl bulduğunu doğru bir şekilde açıklamışlardır. Öğrenciler kuralı önce sözel olarak ifade etmişler daha sona kat ifadesi yerine “n” terimi kullanmışlardır.

7. sınıf öğrencilerinin cevapları incelendiğinde yanlış cevaplarda bir öğrencinin cevabı dikkat çekmektedir. Öğrenci verilmiş olan adım sayısı (4 adım verildi yani $4n$ ilk terim 2 olduğu için $4n+2$) ile “n” terimini ilişkilendirmeye çalışmıştır

8. sınıf seviyesinde genel terimi doğru olarak ifade eden öğrenci cevapları oldukça fazladır. Öğrenciler kuralı nasıl bulduğunu doğru bir şekilde açıklamışlardır. Öğrenciler kuralı önce sözel olarak ifade etmişler daha sona kat ifadesi yerine “n” terimi kullanmışlardır.

Ortaokul öğrencilerinin genelleme yapma süreçlerine yönelik 2. Soru C şıkkı için vermiş oldukları örnek yanlış cevaplar Tablo 13’ de verilmiştir.

Tablo 13. 2. Soru C Şıkkı İçin Yanlış Öğrenci Cevapları

6. sınıf	7. sınıf	8. sınıf
c) Bu örüntüye ait üçgen sayısını veren kuralı yazılı olarak ifade ediniz ve örüntünün n. terimi için harfli bir ifade yazarak açıklayınız. <i>N</i> <i>NNN</i> <i>NNNNN</i>	c) Bu örüntüye ait üçgen sayısını veren kuralı yazılı olarak ifade ediniz ve örüntünün n. terimi için harfli bir ifade yazarak açıklayınız. <i>(4n+2)</i>	c) Bu örüntüye ait üçgen sayısını veren kuralı yazılı olarak ifade ediniz ve örüntünün n. terimi için harfli bir ifade yazarak açıklayınız. <i>+2</i>
M- “c” şikkını nasıl çözdün? Ö6A-Bir tane “N” yazdım, 3 tane “N” yazdım. Yani üçgen yerine “N” yazdım. M-Neden üçgen yerine “N” yazdın? Ö6A-Kuralı bulabilmek için.	M-“c” şikkında örüntünün genel teriminin $4n+2$ bulmuşsun. Nasıl buldun $4n+2$, yi? Ö7A-Ben burada 4 ile çarpılır 2’şer 2’şer artıyor 2 eklenir. M-Neden 4 ile çarpılır? Ö7A-4 Sıra var hocam onun için. M-4 Sıra derken ne kastediryorsun? Ö7A- Hocam yukarıdan aşağıya (Örüntüyü göstererek) 4 sıra var. M-Anladım.	M-İkinci sorunun “c” şikkına baktığımda +2 yazdığını gördüm. Neden +2 cevabını verdin? Ö8A-İkişer ikişer arttığı için genel kural +2’dir.

Tablo 13' de Ö6A'nın verdiği cevap incelendiğinde öğrenci tarafından örüntünün genel teriminin yanlış anlaşıldığı görülmektedir. Öğrenci üçgen şekli yerine “N” harfleri yazarak genel terimi oluşturduğunu düşünmektedir. Öğrenciye göre örüntünün genel terimi için üçgen yerine “N” harfi kullanılmalıdır.

Ö7A örüntünün satır sayısı ile “n” ifadesini çarpmayı tercih etmiş ve bulduğu sonuca 2 eklemiştir. 4 ile çarpmasının nedeni örüntünün ilk dört adımının verilmiş olduğunu söylemiş ve 2’şer 2’şer arttığı için 2 ile toplamıştır. Öğrencinin “4 sıra var” açıklaması, n değişkenini adım sayısı yerine şeklin görsel özelliğiyle ilişkilendirdiğini ortaya koymaktadır. Ö8A ise genel terimi 2 olarak ifade etmiş bunun sebebini de örüntünün 2’şer 2’şer artmasından dolayı olduğunu belirtmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin genelleme yapma süreçlerine yönelik 2. soru C şıkkı için vermiş oldukları örnek doğru cevaplar Tablo 14’ de verilmiştir.

Tablo 14. 2. Soru C Şıkkı İçin Doğru Öğrenci Cevapları

6. sınıf	7. Sınıf	8. sınıf
c) Bu örüntüye ait üçgen sayısını veren kuralı yazılı olarak ifade ediniz ve örüntünün n. terimi için harfli bir ifade yazarak açıklayınız. $n \cdot 2 - 1$ M- “c” şıkkını nasıl çözdün? Ö6B-Sayıyı iki ile çarptığımızda bir sayı buluyoruz ve o sayıyı 1 eksiltiyoruz. Sayı bilmediğimiz için “n” dedim ben. Örüntü sorularında da “n” oluyor galiba	d) Bu örüntüye ait üçgen sayısını veren kuralı yazılı olarak ifade ediniz ve örüntünün n. terimi için harfli bir ifade yazarak açıklayınız. Kural $2n-1$ Örüntünün ne kadar arttığı “n” harfinin değerini verir. M-Nasıl buldun örüntünün kuralını? Ö7B-Kuralı, ne kadar arttığı “n”nin katsayısını verir. 2’şer 2’şer arttığı için buradaki “n”nin katsayısı 2 olacak. Sonra burada 1. Adımdaki üçgen sayısı 1’miş. 2 ile 1’i çarptım 2, bir olabilmesi için 2’den 1 çıkardım. Genel terimi $2n-1$ buldum. M-Burada “n” neyi temsil ediyor? Ö7B-“n” Örüntünün adım sayısı, yani kaçınıcı adım olduğunu.	c) Bu örüntüye ait üçgen sayısını veren kuralı yazılı olarak ifade ediniz ve örüntünün n. terimi için harfli bir ifade yazarak açıklayınız. $2n-1$ Adın sayısıyla kaçar tane arttığını ifade 1 çıkarırız M- Başarı testindeki ikinci sorunun “c” şıkkını nasıl çözdün? Ö8B-Önce üçgenlerin ne kadar arttığına baktım. 2’şer 2’şer artmış. Sonra 2. Adımda 3 tane üçgen var. 2 ile 2’yi çarptım 4, 3 olabilmesi için 1 çıkarttım. M-Neden 2 ile 2’yi çarptın? Ö8B-Hocam 2’şer 2’şer arttığı için örüntü 2 çarpı adım sayısı olur. Onun için 2 ile 2’yi çarptım sonra 3 olması için bir çıkarttım. M-Tamam devam et lütfen. Ö8B- Genel kuralı $2x-1$ buldum. M-Buradaki “x”ne? Ö8B-Adım sayısı

Tablo 14 incelendiğinde, Ö6B kodlu öğrencinin ifadeleri değerlendirildiğinde, öğrencinin örüntüdeki sayısal ilişkiyi fark ettiği ve bu ilişkiyi sözel olarak doğru biçimde ifade edebildiği görülmektedir. Ö6B kodlu öğrenci, “sayıyı iki ile çarptığımızda bir sayı buluyoruz ve o sayıyı 1 eksiltiyoruz” şeklindeki açıklamasıyla işlemsel süreci net bir şekilde ortaya koymuştur.

Ö7B ve Ö8B kodlu öğrencinin açıklamaları ise daha sistematik ve yapılandırılmış bir düşünme sürecini yansıtmaktadır. Ö7B, örüntünün artış miktarının “n”nin katsayısını belirlediğini kavramış ve bu bilgiyi doğru biçimde uygulamıştır. “2’şer 2’şer arttığı için buradaki ‘n’nin katsayısı 2 olacak” ifadesi, öğrencinin örüntüdeki değişim oranı ile cebirsel ifade arasında doğrudan bir ilişki kurabildiğini göstermektedir. Ö8B kodlu öğrencinin ifadeleri de benzer şekilde, örüntüdeki artış miktarını tespit etme ve bu bilgiyi genel terim oluşturma sürecinde kullanma becerisini yansıtmaktadır. Öğrenci, “2’şer 2’şer artmış” gözleminden hareketle, “örüntü 2 çarpı adım sayısı olur” şeklinde bir genelleme yapmıştır. Bu ifade, öğrencinin örüntüdeki yapısal ilişkiyi soyutlayabildiğini ve cebirsel bir kurala dönüştürebildiğini göstermektedir. Öğrenci, 2. adımı kontrol ederek sabit terimi belirlemiş ve genel kuralı $2x-1$ olarak ifade etmiştir. “x”in adım sayısını temsil ettiğini belirtmesi, değişken kavramını doğru biçimde anladığını ortaya koymaktadır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin cebirsel düşünme düzeyleri; harf algıları ve genelleme yapma becerileri bağlamında incelenmiştir. Bu bölümde elde edilen bulgular, araştırmanın iki sorusu doğrultusunda sırasıyla tartışılmıştır. Son olarak elde edilen veriler ışığında harf algısı ile genelleme süreci arasındaki ilişki bütüncül bir şekilde ele alınmıştır.

Araştırmanın birinci sorusu *Ortaokul öğrencilerinin cebirsel ifadelerde harf algıları nasıldır?* Araştırmada ortaokul öğrencilerinin cebirsel ifadelerde harf algıları incelendiğinde, öğrencilerin harf sembolüne yükledikleri anlamların sınıf düzeyine göre farklılaştığı, ancak tüm sınıf seviyelerinde boş ve diğer cevaplarının çokluğu öğrencilerin harfleri algılamada güçlükler yaşadığını göstermektedir. Girit ve Akyüz (2016) ortaokul öğrencileri ile yapmış oldukları çalışmada; öğrencilerin değişken kavramına yönelik çeşitli güçlükler yaşadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bulgular, öğrencilerin önemli bir bölümünün harfleri çoklu değer olarak gördüğünü ortaya koymuştur. Bununla birlikte harfleri “*belirli bir sayı*” olarak algılayan öğrencilerinde olduğu görülmüştür.

Araştırmanın birinci sorusu kapsamında 6. sınıf öğrencilerinde diğer sınıflara göre harfi belirli bir sayıya indirgeme eğiliminin daha belirgin olduğu, sınıf düzeyi arttıkça “*çoklu değer atama*” oranının yükseldiği ancak bu artışın doğrusal olmadığı belirlenmiştir. Altıncı sınıf öğrencilerinin harfli ifadeyi belli bir değere indirgemeleri erken sınıf döneminde öğrencilerin değişkeni anlamakta zorlanmaları ile açıklanabilir (Asquith, vd., 2007). Akkan ve Baki (2016b) sınıf seviyesi arttıkça harflerin anlamına “çoklu değer atama oranının” arttığı sonucuna ulaşmıştır. Yedinci sınıf öğrencilerinde çoklu değer kategorisinin en yüksek orana ulaşması, bu sınıf düzeyinin aritmetikten cebire geçişte kritik bir eşik olduğunu göstermektedir. Buna karşılık sekizinci sınıf öğrencilerinde halen “*belirli sayı atama*” ve bağlam dışı yorumların görülmesi, değişken kavramının öğrencilerde yeterince oluşmadığını göstermektedir. Knuth vd. (2005) ortaokul öğrencileri ile yaptıkları çalışmalarında 7. sınıftan sonra cebirsel gösterimde hataların olabildiğini ve bunun sebebinin ise yeni öğrenmelerden kaynaklanan etkileşimlerden meydana geldiğini belirtmişlerdir. Bu durum ise öğrencilerin cebire geçiş aşamasında aritmetik düşünce ile cebirsel düşünce arasında kavramsal bir kopukluk yaşamasına neden olmaktadır (Yıldız vd., 2015). Çünkü öğrenciler, sembollerini sabit değer olarak algılamakta ve harflerin sembolik olarak farklı matematiksel anlamlar taşıdığını tam olarak kavrayamamaktadırlar (Yıldız vd., 2015). Uluslararası çalışmalar da öğrencilerin değişken kavramını daha geniş bir bağlamda anlamlandırmakta zorlandığını göstermektedir (Ketema, 2021). Bu bağlamda, harflerin sadece bilinmeyen ya da sabit bir sayıyı temsil ettiği algısından çıkarak, değişken bir yapısına yönelik rolüne vurgu yapan öğretim stratejileri geliştirilmesi önemlidir.

Araştırmanın ikinci sorusu *Ortaokul öğrencilerinin cebirsel ifadelerde genelleme yapma düzeyleri nasıldır?* şeklindedir. Araştırmanın ikinci sorusu kapsamında başarı testindeki üç maddelik ikinci soru sorulmuştur.

Başarı testindeki ikinci sorunun “a” şıkkı ortaokul öğrencilerinin verilen bir örüntünün istenen adımına karşılık gelen değeri bulma şeklindedir. Bu bağlamda elde edilen verilerin analizi incelendiğinde sınıf seviyesi arttıkça öğrencilerin başarı oranının da arttığı görülmektedir. Akkan (2013) tarafından yapılan çalışma, sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencilerin örüntü genelleme becerilerinin tüm kademelerde olumlu bir yönde artış gösterdiğini ortaya koymuştur. Altıncı sınıf öğrencilerine ait çözümler ve klinik görüşmeler incelendiğinde genel anlamda örüntüyü aritmetik olarak devam ettirme eğiliminde oldukları görülmektedir. Diğer sınıf düzeyindeki öğrenci cevaplarında da aritmetik olarak örüntüyü devam ettirerek istenen adımı bulma eğiliminde olan öğrenci cevapları bulunmakta olup 6. sınıf düzeyindeki öğrencilere göre daha azdır. Özdemir vd. (2015) yılında yapmış oldukları çalışmada, öğrencilerin örüntünün yakın ve uzak terimlerini bulurken genellikle terimler arasındaki farkı kullanarak örüntüyü adım adım sayısal olarak devam ettirdikleri ve bu yolla istenen terime ulaşma eğiliminde oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Yeşildere-İmre vd. (2017) ortaokul öğrencileri ile yapmış oldukları bir başka çalışmada öğrencilerin cebirsel genelleme yerine aritmetik genelleme eğiliminde olduklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler genelleme yaparken soyutlamalar üretmek yerine örüntüyü sayısal olarak devam ettirmek gibi daha basit düzeydeki çözüm yollarına yönelmektedirler (Nathan ve Kim, 2007). Başarı testine verilen cevaplar ve klinik görüşmeler ışığında sınıf seviyesi arttıkça öğrencilerin örüntünün istenen adımına karşılık gelen terimi bulmak için örüntüye ait genel terimden faydalandıkları görülmektedir. Akkan ve Çakıroğlu (2012) ortaokul öğrencilerinin genelleme stratejilerini inceledikleri çalışmada sınıf seviyesi arttıkça öğrencilerin örüntüleri genelleme stratejilerinde ki çeşitliliğin arttığını görmüşlerdir. Benzer sonuca Jurdak ve El Mouhayar (2014) 4. Sınıftan 11. sınıfa kadar 1232 öğrenci ile yapmış oldukları çalışmalarında sınıf seviyesi arttıkça öğrencilerin örüntü problemine ait çözümlerde daha karmaşık stratejiler kullandıkları sonucuna ulaşmışlardır.

İkinci sorunun “b” şıkkında öğrencilerden örüntüye ait verilen bir değer hangi adıma ait olduğunu bulmaları istenmiştir. Öğrencilerin cevapları incelendiğinde sınıf düzeyi arttıkça doğru cevap oranı da artmaktadır. Cevaplar incelendiğinde öğrencilerin bir kısmının sadece tek tek terimleri belirleyebildiğini, bir kısmının ise genel ilişkiyi kurarak sembolik genellemelere gittiğini göstermektedir. Firdaus vd. (2019) yapmış olduğu çalışmada benzer bir sonuca ulaşmıştır. Sınıf seviyesi arttıkça doğru sonuca ulaşma oranının artma sebebi olarak; öğrenciler her ne kadar değişken kavramı ile 6. sınıfta da karşılaşılıyor olsa da cebirsel işlemler ve denklem çözme gibi kazanımlar 7. sınıfta başlıyor olup diğer üst sınıf düzeylerinde de devam etmesi söylenebilir. Akkan ve Baki (2016a) yapmış oldukları çalışmada ortaokul öğrencilerinde sınıf düzeyi arttıkça genelleme yapma süreçlerinin aritmetikten cebire geçiş bağlamında olumlu bir yönde değiştiği sonucuna ulaşmışlardır. Özellikle 8. sınıf seviyesindeki öğrencilerin vermiş olduğu doğru cevapların oranı diğer sınıflara göre oldukça yüksektir. Altıncı sınıf öğrencilerinin başarı oranı ise oldukça düşüktür. Bu durum öğrencilerin yakın terimi bulmada uzak terimi bulmaya göre daha başarılı oldukları sonucu ile açıklanabilir (Jurdak & El Mouhayar 2014; Yakut-Çayır ve Akyüz, 2015).

İkinci sorunun “c” şıkında öğrencilerden verilen bir örüntüye ait genel terimi bulmaları istenmiştir. Bu kapsamda 6. sınıf seviyesindeki öğrencilerin doğru cevap oranlarının çok az olduğu görülmüştür. Sınıf seviyesi itibari ile cebirsel ifadeler kavramına ilişkin öğrenme çıktılarının ve içeriğin sınırlı olması bu durumu açıklamaktadır (MEB, 2024). Öğrenciler bu seviyede daha çok aritmetik genellemeyi kolay olduğu için kullanma eğilimindedir (Kama vd., 2023). Sınıf seviyesi arttıkça genelleme becerilerinde doğru cevap oranının arttığı görülmüştür. Bu durum sınıf seviyesi arttıkça cebirsel ifade kullanım eğiliminin artmasıyla açıklanabilir (Girit ve Akyüz, 2016; Walkowiak, 2014). Sınıf seviyesi arttıkça doğru cevap sayısında da bir artış söz konusu olmasına rağmen 7. sınıf ve 8. sınıf öğrencilerinin doğru cevap oranlarının yakınlığı oldukça dikkat çekicidir. Bu sonuç, Radford’un (2017) kuramsal çerçevesinde ifade edilen ‘sembolik genelleme’ durumuna erişimin bu iki sınıf düzeyinde benzer bir gelişimsel olgunluğa ulaştığı şeklinde yorumlanabilir. Literatürde de belirtildiği üzere (Jurdak ve El Mouhayar, 2014), ortaokulun son iki yılında öğrenciler benzer cebirsel stratejileri benimsemekte olup 7. ve 8. sınıflar arasındaki bu küçük farkın sebebini açıklamaktadır.

Çalışmanın iki sorusuna ait bulgular, birleştirildiğinde ortaokul öğrencilerinin harf algı düzeyleri arttıkça verilen bir örüntüye ait genel terimi cebirsel olarak oluşturma düzeylerinin yani genelleme becerilerinin de arttığı söylenebilir. Küchemann (1978) öğrencilerin sınıf seviyesi arttıkça harfleri değişken olarak anlamlı bir şekilde kullandıklarını ve buna bağlı olarak cebirsel ifade kurma becerilerinin de arttığını belirtmiştir. MacGregor ve Stacey’nin (1997) çalışmalarında da harfleri yalnızca bir “etiket” olarak algılayan öğrencilerin örüntülere ilişkin genel kuralı cebirsel biçimde ifade etmekte zorlandıkları, harfi “değişken” olarak algılayan öğrencilerin ise genel terimi harfle yazmada daha başarılı oldukları vurgulanmaktadır. Arcavi’nin (1994) ortaya koyduğu “sembol anlamı” kavramı da, öğrencilerin cebirsel sembollerin anlamını esnek ve anlamlı biçimde kullanabildikçe cebirsel düşünme ve genelleme düzeylerinin yükseldiğini vurgulamaktadır. Literatürdeki bu sonuçlar bu çalışmada gözlenen “harf algı düzeyi arttıkça genel terimi cebirsel olarak yazma düzeyinin artması” sonucuyla örtüşmektedir. Bu bağlamda çalışmada ele alınan cebirsel ifadelerin iki önemli bileşeni olan harf ve genelleme kavramlarının öğrenciler tarafından anlamlandırılma düzeylerinin geliştirilmesi ve güçlendirilmesi oldukça önemlidir. Bunun için matematik program içeriğini ve ders kitaplarını hazırlayanlara ayrıca öğretmenlere yönelik bazı öneriler sunulmuştur:

- Harflerin yalnızca “*bilinmeyen*” değil, *çoklu değer ve genelleme* aracı olarak kullanımını destekleyen öğrenme uygulamalarına ağırlık verilmelidir.
- Öğretmenler, genelleme yapma sürecinde sınıfta “*Neden böyle düşündün?*”, “*Bu kural her adım için geçerli mi?*”, “*Bu harf neyi temsil ediyor?*” gibi sorgulayıcı sorularla öğrencinin harf ve örüntü algısını görünür kılmalıdır.

- Kitaplarda harf, sadece “bilinmeyen sayı” rolünde değil; “değişken”, “parametre”, “genel kuralı ifade eden sembol” gibi farklı anlamlarda, sade ve günlük hayatla ilişkilendirilmiş örnekler üzerinden sunulmalıdır.
- Harf algısı ile genelleme yapabilme becerisi arasındaki bağı güçlendirecek etkinlikler ders kitaplarında yer almalıdır.
- Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) kapsamında erken yaşlardan itibaren yapılandırılan cebir öğretiminin ortaokul düzeyindeki yansımaları izlenmeli ve öğrencilerin cebirsel düşünmedeki zayıf-eksik yönlerine müdahale edilmelidir.

Etik Onay: Bu araştırma için Fırat Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu’ndan 2025/25 sayılı oturum ve 41278 numaralı karar ile etik izin alınmıştır.

Kaynakça

- Akkan, Y. (2013). Comparison of 6th-8th graders' efficiencies, strategies and representations regarding generalization patterns. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, 27, 703-732.
- Akkan, Y. ve Baki, A. (2016a). Doğal sayı sistemindeki özellikleri genelleme yoluyla görünür kılma bağlamında ortaokul öğrencilerinin cebire geçişlerinin incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (2). 198-230
- Akkan, Y. ve Baki, A. (2016b). Ortaokul öğrencilerinin aritmetikten cebire geçiş süreçlerinin incelenmesi: sembollerin kullanımı ve harflerin anlamı. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2). 270-305.
- Akkan, Y. ve Çakıroğlu, Ü. (2012). Doğrusal ve ikinci dereceden örüntüleri genelleştirme stratejileri: 6-8. sınıf öğrencilerinin karşılaştırılması. *Education and Science*, 37 (165). 104-120
- Amaç, R. ve Didiş Kabar, M. G. (2019). Matematik öğretmeni adaylarının cebirde harflerin kullanımı ve cebirsel işlemler ile ilgili öğrenci hatalarına yönelik farkındalıkları. *Journal of Qualitative Research in Education*, 7(4), 1525-1552. doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.7c.4s.10m
- Arcavi, A. (1994). Symbol sense: Informal sense-making in formal mathematics. *For the Learning of Mathematics*, 14(3), 24-35.
- Asquith, P., Stephens, A. C., Knuth, E. J. ve Alibali, M. W. (2007). Middle school mathematics teachers' knowledge of students' understanding of core algebraic concepts: Equal sign and variable. *Mathematical Thinking and Learning*, 9(3), 249-272.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayınları.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri* (Çev: M. Bütün ve S. B. Demir). Siyasal Kitapevi.
- Firdaus, A. M., Juniati, D. ve Pradnyo, P. (2019, February). The characteristics of junior high school students in pattern generalization. In *Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 1157, No. 4, p. 042080). IOP Publishing.
- Girit, D. ve Akyüz, D. (2016). Algebraic thinking in middle school students at different grades: conceptions about generalization of patterns. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 10(1), 243-272.
- Jurdak, M. E. ve El Mouhayar, R. R. (2014). Trends in the development of student level of reasoning in pattern generalization tasks across grade level. *Educational Studies in Mathematics*, 85(1), 75-92.
- Kama, Z., Bostan, M. I., ve Pekkan, Z. T. (2023). Sixth-grade students' pattern generalization approaches. *Journal of Pedagogical Research*, 7(5), 136-155.
- Kaput, J. J. (1999). Teaching and learning a new algebra. E. Fennema ve T. A. Romberg (Ed.) *Mathematics classrooms that promote understanding* içinde (pp. 133-155). Lawrence Erlbaum Associates.
- Ketema, S. (2021). Examining learners' understandings of algebraic variables: evidence from modelling in the classroom. *International Journal of Educational Development in Africa*, 6(1), 1-17
- Kieran, C. (2004). Algebraic thinking in the early grades: What is it. *The Mathematics Educator*, 8(1), 139-151.
- Kieran, C. (2007). Learning and teaching algebra at the middle school through college levels: Building meaning for symbols and their manipulation. In F. K. Lester Jr. (Ed.). *Second handbook of research on mathematics teaching and learning* içinde (pp. 707-762). Information Age Publishing.
- Kilpatrick, J., Swafford, J. ve Findell, B (2001). *Adding it up: Helping children learn mathematics*. National Academy Press.
- Knuth, E. J., Alibali, M. W., McNeil, N. M., Weinberg, A., ve Stephens, A. C. (2005). Middle school students' understanding of core algebraic concepts: Equivalence & Variable. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik*, 37(1), 68-76.
- Küchemann, D. (1978). Children's understanding of numerical variables. *Mathematics in School*, 7(4), 23-26.

- Levin, M., ve Walkoe, J. (2022). Seeds of algebraic thinking: a knowledge in pieces perspective on the development of algebraic thinking. *ZDM – Mathematics Education*, 54(6), 1303–1314. <https://doi.org/10.1007/s11858-022-01374-2>
- MacGregor, M. ve Stacey, K. (1997). Students' understanding of algebraic notation: 11–15. *Educational Studies in Mathematics*, 33(1), 1-19
- Matthews, P. G. ve Fuchs, L. S. (2020). Keys to the gate? equal sign knowledge at second grade predicts fourth-grade algebra competence. *Child Development*, 91(1), e14–e28. <https://doi.org/10.1111/cdev.13144>
- Merriam, S.B. (2015). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev: S. Turan). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Merriam, S. B. ve Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and Implementation*. Jossey-Bass
- Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. SAGE Publications.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Matematik dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1–8. sınıflar)*. <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201813017165445->
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Ortaokul matematik dersi öğretim programı (5-8. sınıflar)*. <https://tyymm.meb.gov.tr/upload/program/2024programmat5678Onayli.pdf>
- Nathan, M. J. ve Kim, S. (2007). Pattern generalization with graphs and words: A cross-sectional and longitudinal analysis of middle school students' representational fluency. *Mathematical Thinking and Learning*, 9(3), 193-219.
- Özdemir, E., Dikici, R., ve Kültür, M. N. (2015). Öğrencilerin örüntüleri genelleme süreçleri: 7. sınıf örneği. *Kastamonu Education Journal*, 23(2), 523-548.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Çev: M. Bütün ve S.B. Demir). Pegem Akademi.
- Radford, L. (2017). The emergence of symbolic algebraic thinking in primary school C. Kieran (Ed.) *Teaching and learning algebraic thinking with 5- to 12-year-olds the global evolution of an emerging field of research and practice* içinde (pp. 3-25). Springer International Publishing.
- Sfard, A. (1991). On the dual nature of mathematical conceptions: reflections on processes and objects as different sides of the same coin. *Educational Studies in Mathematics*, 22(1), 1-36.
- Usiskin, Z. (1988). Conceptions of school algebra and uses of variables. *The Ideas of Algebra, K-12*, 8(1). 7-13
- Walkowiak, T. A. (2014). Elementary and middle school students' analyses of pictorial growth patterns, *Journal of Mathematical Behavior*, 33. 56-71.
- Van Amerom, B., A. (2002). *Reinvention of early algebra: developmental research on the transition from arithmetic to algebra*. [Unpublished doctoral dissertation]. University of Utrecht.
- Van De Walle, J. A., Karp, K. S. ve Bay-Williams, J. M. (2016). *İlkokul ve ortaokulmatematiği: Gelişimsel yaklaşımla öğretim*. (Çev: S. Durmuş). Nobel Yayıncılık.
- Yakut Çayır, M. ve Akyüz, G. (2015). 9. Sınıf öğrencilerinin örüntü genelleme problemlerini çözme stratejilerinin belirlenmesi. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education*, 9(2). 205-229
- Yeşildere-İmre, S., Akkoç, H., ve Baştürk-Şahin, B. N. (2017). Ortaokul öğrencilerinin farklı temsil biçimlerini kullanarak matematiksel genelleme yapma becerileri. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 8(1), 103-129.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınevi.
- Yıldız, P., Çiftçi, Ş. K., Şengil-Akar, Ş. ve Sezer, E. (2015). Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin cebirsel ifadeleri ve değişkenleri yorumlama sürecinde yaptıkları hatalar. *Hacettepe Journal of Educational Research*, 1(1), 18-31
- Yin, R. K. (2009). How to do better case studies. L.Bickman ve D.J.Rog (Ed.) *The SAGE handbook of applied social research methods* içinde (pp.254-282). SAGE Publication.

An Investigation of Secondary School Students' Levels of Generalisation and Variable Perceptions

Extended Abstract

Introduction

Algebraic thinking encompasses students' abilities to generalise mathematical relationships, interpret symbolic expressions, and use the concept of variables functionally. During the transition from arithmetic to algebra, how students perceive letter symbols and their level of generalisation through patterns play a critical role. The literature indicates that students often perceive letters merely as 'a specific number' or 'a space-filling symbol' and struggle to grasp the multi-valued structure of variables. This situation directly affects the generalisation process. The aim of this study is to examine secondary school students' perceptions of letters in algebraic expressions and their generalisation skills according to class level and to reveal developmental differences.

Method

The research was conducted using the case study design, one of the qualitative research approaches. The study group consisted of a total of 192 students, including 64 sixth-grade, 62 seventh-grade, and 66 eighth-grade students enrolled in the 2022–2023 academic year. A success test consisting of four open-ended questions and clinical interviews conducted with six students from each grade level were used as data collection tools. The data were analysed using descriptive analysis methods, and inter-coder reliability was calculated as 89%. Letter perceptions were examined under the categories of 'blank', 'a specific number', 'multiple values' and 'other'; generalisation skills were examined in terms of correct, incorrect and blank answers

Findings

The findings show that a significant proportion of pupils perceive letters as 'unknown but specific numbers'. Although the proportion of pupils perceiving letters as having multiple values increases as the class level rises, misconceptions persist even at the eighth-grade level. In generalisation questions, it was determined that sixth-grade students mostly used the pattern continuation strategy, while seventh- and eighth-grade students were more

successful in forming general terms and using variables. However, it was found that even in upper grades, some students produced solutions based on operational thinking without understanding the structure of the rule. In particular, erroneous strategies that directly relate the increase in the pattern to multiplication or division operations were noteworthy.

Results

The study revealed significant deficiencies in secondary school pupils' ability to interpret letters in algebraic expressions and to generalise. Furthermore, the results indicate a meaningful relationship between secondary school pupils' perception of letters and their ability to generalise. Although the rates of perceiving letters as multiple values and forming general terms increased as the grade level increased, it was determined that this development was not linear or complete. In particular, sixth-grade students tended towards arithmetic generalisation, while symbolic generalisation became more pronounced in higher grade levels. However, it was found that even in the seventh and eighth grades, solution strategies based on reducing the variable to a specific number and operational thinking persisted. This situation reveals that conceptual gaps persist in the transition from arithmetic to algebra and that there is a need for teaching practices aimed at deepening the concept of variables.

Conclusion

In teaching algebra, emphasis should be placed on the function of letters not only as unknowns but also as variables and generalising tools. Pattern studies should be linked to symbolic generalisation from early school years onwards. Students should be encouraged to make verbal explanations during the process of forming general terms and supported in going beyond purely operational approaches.

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERGİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 17 / Sayı: 33 / Yaz 2026

JOURNAL of EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol: 17 / No: 33 / Summer 2026

Lifelong Learning and Meaningful Learning Self-Awareness in Adult Education: A Study of Vocational Training Participants

Yetişkin Eğitiminde Yaşam Boyu Öğrenme ve Anlamlı Öğrenme
Öz-Farkındalığı: Mesleki Eğitim Kursiyerleri ile Bir Çalışma

Makale Türü (Article Type): Araştırma (Research)

Deniz YALÇINKAYA
Osman ÖZDEMİR

www.dergipark.gov.tr/eibd
eibd@eibd.org.tr

Lifelong Learning and Meaningful Learning Self-Awareness in Adult Education: A Study of Vocational Training Participants

Deniz YALÇINKAYA¹

Osman ÖZDEMİR²

DOI: 10.58689/eibd.1889950

Abstract: Lifelong learning encompasses all learning experiences that an individual engages in throughout their life. So, it is important to examine not only individuals' tendencies to participate in lifelong learning (LLL) activities, but also the effects of these processes on individuals. The study aimed to uncover experimental evidence regarding how LLL contributes to the development of meaningful learning self-awareness. This study was conducted on 365 participants in vocational training courses. This study offers implications for the effect of LLL on meaningful learning self-awareness. A correlational quantitative research design was adopted, and purposive sampling was used to select participants. Data were collected using the Lifelong Learning Scale and the Meaningful Learning Self-Awareness Scale. Descriptive statistics were calculated to determine the levels of the variables, while ANOVA tests were conducted to examine whether these variables differed according to demographic characteristics such as education level and labour status. The results showed that participants' lifelong learning and meaningful learning self-awareness levels differed significantly according to education level, while lifelong learning levels also differed significantly according to labour status. Overall, the findings suggest that lifelong learning tendencies play an important role in enhancing individuals' awareness of meaningful learning processes and may contribute to more conscious and reflective learning experiences. In addition, Pearson correlation analysis was used to investigate the relationship between lifelong learning and meaningful learning self-awareness, and simple linear regression analysis was conducted to examine the predictive role of lifelong learning. The findings revealed a moderate, positive, and statistically significant relationship between lifelong learning and meaningful learning self-awareness ($r = .566$, $p < .01$). Regression analysis further indicated that lifelong learning significantly

Geliş Tarihi: 15.02.2026; Kabul Tarihi: 15.03.2026

Kaynakça Gösterimi: Yalçinkaya, D., & Özdemir, O. (2026). Lifelong learning and meaningful learning self-awareness in adult education: a study of vocational training participants. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama* 17 (33), 185-218

1 Lecturer, Dr., Selcuk University, School of Foreign Languages, Konya, Türkiye, dyalcinkaya@selcuk.edu.tr, ORCID: 0000-0002-3034-4600

2 Assoc. Prof., Selcuk University, School of Foreign Languages, Konya, Türkiye, osman_ozdemir73@selcuk.edu.tr, ORCID: 0000-0002-4536-4049

predicts meaningful learning self-awareness ($\beta = .566$, $p < .01$) and explains approximately 32% of the variance in this variable ($R^2 = .320$).

Keywords: Lifelong Learning, Vocational Training, Adult Education, Meaningful Learning, Self-Awareness

Introduction

Lifelong learning (LLL) has increasingly come to the forefront of educational research and policy discourse, attracting sustained attention from international organizations and national governments. Although the concept emerged in the early twentieth century, it regained prominence in the 1960s under terms such as continuing education, adult education, and *éducation permanente*, particularly through the initiatives of the Council of Europe, UNESCO, and the OECD (Jallade & Mora, 2001). Since then, LLL has evolved into a central framework guiding educational reforms aimed at expanding learning opportunities across the lifespan.

Traditionally, LLL has been closely associated with adult education, which historically focused on providing learning opportunities outside formal schooling and responding to labour market demands. Contemporary policies continue to reflect this orientation, as evidenced by the rapid growth of vocational and certificate programs designed to enhance employability and workforce adaptability. In this respect, LLL is frequently conceptualized within a human capital paradigm emphasizing economic productivity and competitiveness (Field, 2006).

However, the intellectual foundations of LLL extend beyond employability. Earlier formulations of “lifelong education” emphasized collective responsibility, democratic participation, and social transformation (Faure et al., 1972). Adult education has long been viewed as a vehicle for democratic engagement and empowerment, fostering egalitarian and dialogical learning environments (English & Mayo, 2012). The conceptual shift from “lifelong education” to “lifelong learning” reflects a broader transformation from state-centered educational provision to individualized responsibility for skills development, with significant social and financial implications across different social classes (Biesta, 2015; English & Mayo, 2012).

In parallel with these policy transformations, LLL has been associated with personal development outcomes such as cognitive growth, problem-solving ability, and self-awareness (Debbarma & Shivam, 2024). Despite numerous of research on participation patterns, access barriers, and policy frameworks in LLL (Kim et al., 2004; Field, 2006), empirical evidence concerning its qualitative learning outcomes remains comparatively limited. In particular, the relationship between LLL participation and deeper constructs such as meaningful learning and self-awareness has received insufficient systematic investigation. Much of the literature prioritizes structural determinants of participation rather than examining how adult learn-

ers experience and internalize learning processes within vocational and certificate programs. Moreover, the potential influence of demographic variables—such as educational attainment and labour market status—on these psychological and cognitive outcomes remains underexplored.

This gap is significant for both theoretical and practical reasons. If LLL is to function not merely as an instrument of employability but as a mechanism for fostering resilience, democratic agency, and transformative learning, its impact on meaningful learning and self-awareness must be more rigorously examined. Understanding these relationships is particularly crucial in contexts where individuals increasingly bear responsibility for their own skill development and career sustainability.

Therefore, this study aims to investigate the relationship between participation in LLL—specifically within vocational and certificate programs—and the development of meaningful learning and self-awareness among adult learners. It further examines how demographic variables, including education level and labour status, shape these outcomes. By addressing this underexplored dimension of LLL, the study contributes to the literature by shifting the analytical focus from participation and access toward deeper learning processes and reflective development in adult education contexts.

Theoretical Framework

This study is grounded in the assumption that lifelong learning (LLL), meaningful learning, and self-awareness constitute an interrelated developmental system in adult learning. The theoretical basis integrates three main aspects those are; lifelong learning theory, meaningful learning and self-awareness theory, and adult developmental concepts.

The European Commission (2001) defines *lifelong learning* as intentional learning activities undertaken throughout life to enhance knowledge, skills, and competencies for personal, social, and professional development. Similarly, Watson (2003) emphasizes that LLL equips adults with the skills and awareness required to navigate changing life conditions. Within this framework, LLL is not merely participation in education, but an ongoing developmental orientation. To clarify the relationship between LLL and meaningful learning self-awareness, related concepts must first be explained.

Self-awareness, a central construct in adult development, is conceptualized as both awareness of oneself and one's relationship with others and society, and as a process of internal growth rather than a discrete, performative skill (Jaakkola et al., 2022). It involves reflective recognition of internal states, emotions, values, strengths, and limitations (Carden et al., 2022; Church, 1997; Showry & Manasa, 2014). Developmental theorists such as Kegan (1982) and Laske (1999) frame self-awareness as a structural transformation in adult meaning-making capacity.

Meaningful learning represents the cognitive mechanism connecting LLL and self-awareness. Drawing on Ausubel's (1968) theory, meaningful learning occurs when new information is integrated into existing cognitive structures rather than memorized mechanically. Nesbit et al., (2004) contributes to discussions of meaningful learning and adult education by proposing a systematic evaluation framework for digital learning objects that promotes learner engagement, pedagogical quality, and collaborative professional development, which are essential components of effective e-learning for adult learners. Marton et al. (1984) distinguish between surface/reception learning and deep/discovery learning, the latter aligning with meaningful learning. This construct emphasizes internal cognitive restructuring, reflection, and knowledge construction. From this perspective, self-awareness functions as both a precondition and an outcome of meaningful learning processes.

Interrelationship between lifelong learning, meaningful learning, and self-awareness

Existing literature suggests that LLL environments may foster meaningful learning, which in turn supports reflective processes and identity development. Lau (2006) highlights that LLL requires appropriate attitudes and self-regulated learning skills, reinforcing metacognitive awareness. Empirical research indicates that participation in LLL is associated with professional growth, community engagement, and autonomy (Ullman et al., 2011). The research by Skaniakos and Piirainen (2019). emphasizes that professional and personal experiences intertwine, helping participants develop self-understanding and professional competence.

Talmage and Knopf (2018) found that older adults engaged in university-based lifelong learning articulated reflective “big and beautiful questions” that connected curiosity with wisdom, suggesting that participation fosters self-awareness and meaningful, purpose-driven learning in later life. Meaningful learning—understood as the integration of new knowledge into existing cognitive structures in ways that foster deep understanding (Ausubel, 1968)—is central to this developmental perspective. Self-awareness, defined as the capacity to reflect on one's beliefs, behaviours, and learning processes, is widely recognized as essential for personal and professional growth (Klimoski & Hu, 2011; London, et al., 2022). In rapidly changing social and technological contexts, adults are expected not only to update their skills but also to cultivate reflective capacities that enable adaptability and resilience (Caffarella, 2001).

Vocational education and training (VET) constitute a key institutional context for adult LLL. State-supported vocational programs not only provide professional qualifications but also opportunities for reflective development and personal awareness (Coelli & Tabasso, 2019). Moreover, research in professional fields demonstrates that LLL awareness enhances decision-making and reflective competence (Acar et al., 2023).

Gender-focused studies further demonstrate that participation in lifelong learning can foster empowerment and self-awareness, particularly among women (Stromquist, 2004). These

findings suggest that LLL may operate as a transformative developmental space rather than solely a skills-acquisition mechanism. Although numerous studies examine: determinants of LLL participation, competencies required for lifelong learning, or the outcomes of professional training, there is limited empirical research directly examining how participation in LLL activities fosters meaningful learning and self-awareness simultaneously, particularly within vocational education contexts.

Many studies focus on individuals who already display high levels of self-directedness or self-awareness (London et al., 2022), rather than investigating whether structured LLL participation itself cultivates these qualities. Additionally, research often analyse meaningful learning and self-awareness as separate outcomes without analysing their developmental interconnection.

Thus, it can be said that the literature lacks:

1. An integrated model linking LLL participation, meaningful learning processes, and self-awareness development.
2. Empirical examination of how demographic variables interact with these constructs in vocational adult education settings.
3. Evidence clarifying whether vocational training environments function as developmental spaces beyond skill acquisition.

This study adopts an integrated developmental perspective, proposing that participation in lifelong learning—particularly vocational training—creates cognitive and reflective conditions that promote meaningful learning, which in turn enhances self-awareness.

By examining how demographic variables influence LLL tendencies and how participation in vocational training courses contributes to meaningful learning and self-awareness, this research addresses the identified gap and contributes:

- A clarified conceptual linkage between LLL, meaningful learning, and self-awareness,
- Empirical evidence from vocational education contexts,
- A developmental interpretation of adult learning beyond labor-market adaptation.

Hence, understanding LLL as a reflective and meaning-making process shifts adult education planning from participation metrics toward developmental outcomes. Strengthening lifelong learning competencies may therefore enhance not only professional adaptability but also reflective capacity and personal growth.

This framework positions adult vocational education as a potential site of transformative development, thereby expanding the conceptual scope of lifelong learning research.

Hypotheses

This article aims to examine how the variables of education level and labour status influence the interrelation among LLL, meaningful learning, and self-awareness. To achieve this, the following hypotheses were formulated to guide the study:

H1: There is a positive and significant relationship between lifelong learning and meaningful learning self-awareness.

H2: Lifelong learning and meaningful learning self-awareness differ significantly across participants' education levels.

H3: Lifelong learning and meaningful learning self-awareness differ significantly across participants' labour status.

Methodology

In this study, it was aimed to examine the relationship between LLL and meaningful learning self-awareness and to evaluate whether these two concepts differ in terms of some demographic variables. A correlational research model was used to examine the relationship between learners' meaningful learning self-awareness and LLL. Correlational studies are a basic tool that aims to determine the direction and degree of these relationships by analysing the relationships between two or more variables and to reach meaningful results in the data analysis process (Hedges & Rhoads, 2010; Steinkamp & Maehr, 1983). In the study, quantitative research methods were used and statistical analyses were used to determine the relationships between variables and to test the differences between groups.

The primary reason for choosing a correlational research model in this study is to examine the relational structure between lifelong learning and meaningful learning self-awareness. The aim of the study is not to establish a causal relationship between the variables, but rather to reveal how these variables change together and in what direction they are related. In this respect, the correlational model offers an approach consistent with the research questions and hypotheses.

Furthermore, correlational designs are frequently used in many studies in the fields of adult education and lifelong learning to examine the relationships between individuals' learning tendencies, awareness levels, and cognitive processes. Since this study is exploratory in nature, the findings obtained through correlational analyses are intended to form a basis for future experimental or longitudinal research. Therefore, the chosen research model is consis-

tent with the aim and scope of the study. In this context, firstly, the sample of the study, data collection tools, and the data collection process and analysis used are explained in detail.

Sample of the study

This study was conducted with 365 participants with different demographic characteristics. 98.6% of the participants were female, and only 1.4% were male. In terms of marital status, 78.1% of the participants were married, 9.3% were single, 6.8% were widowed, and 5.8% were divorced. In terms of age groups, 81% of the participants are between the ages of 40-69. The 50-59 age group (35.3%) is particularly prominent. Considering the course attendance period, 70.1% of the participants attended courses for 4 months or longer. In terms of labour status distribution, 46.8% of the participants are housewives and 38.1% are retired. In terms of education level, 42.5% of the participants are bachelor's degree graduates, and 34.2% are high school graduates. The rate of master's and doctoral graduates is 7.1%. Table 1 shows the demographic characteristics of the participants.

Table. 1 Demographic Characteristics of the Participants (N = 365)

Variable	Category	f	%
Gender	Female	360	98.6
	Male	5	1.4
Marital Status	Married	285	78.1
	Single	34	9.3
	Widowed	25	6.8
	Divorced	21	5.8
Age Group	20–29	8	2.2
	30–39	28	7.7
	40–49	90	24.7
	50–59	129	35.3
	60–69	77	21.1
	70 and above	33	9.0
Course Attendance Period	Less than 4 months	109	29.9
	4 months or longer	256	70.1
Labour Status	Housewife	171	46.8
	Retired	139	38.1
	Employed	33	9.0
	Unemployed	22	6.1
Education Level	Primary School	24	6.6
	Secondary School	35	9.6
	High School	125	34.2
	Bachelor's Degree	155	42.5
	Master's/Doctorate	26	7.1

The sample for this study consisted largely of female participants (98.6%). This is directly related to the structural characteristics and target audience of the institution where the research was conducted (BELMEK Vocational Training Courses). Since these courses primarily offer vocational and personal development programs for women, the gender distribution of the sample reflects the natural structure of the population. However, this homogeneous gender distribution limits the generalizability of the findings to male participants and adult learner groups with a more balanced gender distribution. Therefore, the results should be evaluated particularly in the context of lifelong learning tendencies and meaningful learning self-awareness among adult women. Working with more balanced and diversified samples in future research will strengthen the generalizability of the findings.

BELMEK vocational training courses were chosen as the application area for this research. The institution was selected because of its accessibility to researchers, its structured training programs for adult learners within the scope of non-formal education, and its large number of trainees. During the data collection period, there were approximately 1,200 active adult trainees at BELMEK.

The required sample size was determined using the sample size calculation method employed for finite populations. Assuming a 95% confidence level and a 5% sampling error, the minimum sample size required for the research was determined to be approximately 291 individuals. To increase the representativeness of the research and to ensure greater inclusion of participants with diverse demographic characteristics, data was collected from a total of 365 adult trainees who voluntarily participated in the data collection process.

Participation in the research was entirely voluntary, and no incentives were offered to participants. Announcements of participation were made through the institution's official communication channels. This approach ensured the inclusion of adult learners with diverse characteristics within a single institutional context; however, it should be considered that the generalization of the findings to all adult learning environments may be limited.

Data collection tools

The data of the study were collected using the "Lifelong Learning Scale" and "Meaningful Learning Self-Awareness" scales. These scales are measurement tools with validity and reliability studies. These instruments used in data collection play an important role in answering the main research questions of the study. Both scales are self-report instruments; therefore, they capture participants' perceived competencies and awareness rather than objective performance. The reliance on self-report data is a limitation, as it reflects perceptions of learning rather than directly measured learning outcomes.

Lifelong learning scale

The Lifelong Learning Scale, originally developed by Wielkiewicz and Meuwissen (2014), is a 16-item scale that aims to assess individuals' lifelong learning competencies. The scale has a Likert-type structure ranging from "1-Never" to "5-Always". The scale, which was adapted into Turkish by Engin, Kör, and Erbay (2017), was tested on 727 university students. Exploratory and confirmatory factor analyses revealed that the scale retained its original unidimensional structure. A single-factor structure explaining 52.65% of the total variance was formed. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) value was found to be 0.95, and Bartlett's Test of Sphericity was found to be significant at $p < 0.001$ level. These values indicate that there is a data set suitable for factor analysis. Cronbach's Alpha internal consistency coefficient of the scale was calculated as 0.93. This high reliability coefficient indicates that the Turkish version of the scale is a reliable measurement tool. The final version of the scale was validated with a total of 15 items. In the present study, the internal consistency of the scale was retested, and the Cronbach's Alpha coefficient was calculated as .86. This finding indicates that the scale produces reliable results in a different adult sample as well.

Meaningful learning self-awareness scale

The scale developed by Meydan (2018), based on David P. Ausubel's meaningful learning theory, was designed to measure students' awareness in learning processes. The scale consists of 24 items in five sub-dimensions. These sub-dimensions are: (i) Cognitive self-regulation and transfer, (ii) Analysing newly learned subject, (iii) Comparing and relating between preliminary and newly learned knowledge, (iv) Reviewing preliminary information, (v) Evaluating the newly learned information. The scale was prepared in a five-point Likert-type scale. The scale reached a five-factor structure explaining 59.45% of the total variance. Factor loadings were above 0.50, which shows that the scale is compatible with its theoretical structure. The KMO value was calculated as 0.89, and Bartlett's test was significant at the $p < 0.001$ level. These values indicate that the sample size is sufficient, and the data set is suitable for factor analysis. The overall Cronbach Alpha coefficient of the scale was found to be 0.913. The reliability coefficients of the sub-dimensions are 0.859, 0.848, 0.782, 0.661, and 0.883, respectively. These values indicate that both the general and sub-dimensions of the scale are reliable. In the item analysis results of the scale, it was found that the corrected item-total correlations were between 0.35 and 0.64.

In this study, the Cronbach Alpha internal consistency coefficient of the Cognitive self-regulation and transfer sub-dimension of the Meaningful Learning Self-Awareness scale is calculated as .88, analyzing the newly learned subject sub-dimension is .90, comparing and relating between preliminary and newly learned knowledge is .85, reviewing of preliminary information is .77 and evaluating the newly learned information is .88. The total Cronbach Alpha internal consistency coefficient of the Meaningful Learning Self-Awareness scale is

.94. KMO value is found to be 0.93 and Bartlett's Test of Sphericity was found to be significant at $p < 0.001$ level.

While the fact that both measurement tools are self-report-based, generating data based on individuals' perceptions and evaluations, is a limitation that should be considered, self-report scales are known to be a widely accepted method in studies examining individual awareness and learning processes in the fields of adult education, lifelong learning, and self-awareness. In this context, it can be said that the measurement tools used are sufficient in terms of validity and reliability and provide appropriate measurements in line with the objectives of the research.

Data collection process

The data collection process involved adult learners enrolled in vocational courses at Belmek (Ankara Metropolitan Municipality, Belmek Vocational Training Courses). BELMEK was opened in 1994 with the slogan "Every house will be a workshop" in order to spread the awareness of culture, art and aesthetics in society, to contribute to the protection and development of our cultural richness, to equip our women with new knowledge and skills, to make them professional, to strengthen their family economies, to give our women the habit of living together and working in a planned manner, to reinforce the sense of friendship, solidarity and trust in society, and to ensure the efficient use of free time.

A purposive sampling method was used, targeting participants who met the inclusion criteria of being over 18 years old and actively enrolled in courses during the data collection period. The scales were administered to assess attitudes, skills, and knowledge relevant to the vocational training context. Data collection occurred during scheduled sessions at the training centers, where participants were provided with clear instructions and assured of confidentiality. Each participant completed the scales in approximately 10-20 minutes. Informed consent was obtained before participation, and ethical approval was secured from the relevant committee." The data was gathered by 365 participants at Belmek. Following the data cleaning process, no forms were found to be incomplete or contain errors that could affect the analysis process. Therefore, the entire dataset was included in the analysis process, and the research analyses were performed using data from 365 valid participants.

Data analysis procedure

The data collected in the study were analysed in line with the research objectives. Since the study was designed based on a correlational model, the analyses focused on identifying relationships among variables rather than making causal inferences. Initially, the dataset was screened for missing or erroneous values, and the necessary data cleaning procedures were performed. Subsequently, descriptive statistics were calculated to summarize the demographic characteristics of the participants. Frequency and percentage distributions were

used to describe variables such as gender, age, education level, and labour status. The internal consistency reliability of the scales used in the study was evaluated using Cronbach's Alpha coefficient. In addition, Kaiser–Meyer–Olkin (KMO) and Bartlett's Test of Sphericity were conducted to examine the suitability of the data for factor analysis and to assess construct validity. The KMO test evaluates the adequacy of the sample for factor analysis, whereas Bartlett's test determines whether the correlation matrix significantly differs from an identity matrix.

To test H1, which examines the relationship between lifelong learning and meaningful learning self-awareness, Pearson correlation analysis was conducted.

To test H2, which investigates whether lifelong learning and meaningful learning self-awareness differ according to participants' education levels, one-way analysis of variance (ANOVA) was performed.

To test H3, which examines whether lifelong learning and meaningful learning self-awareness differ according to labour status, one-way ANOVA was also conducted.

When the ANOVA results indicated a statistically significant difference between groups, Scheffe post-hoc test was applied to determine between which specific groups the differences occurred. All statistical analyses were performed using SPSS 22.0, and the level of significance was set at $p < .05$. In this study, the Cronbach Alpha internal consistency coefficient of the Lifelong Learning Scale is calculated as 0.86. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) value is found to be 0.88, and Bartlett's Test of Sphericity was found to be significant at $p < 0.001$ level.

Ethical considerations

In order to collect data from participants attending vocational training courses at Belmek, a petition was submitted to the *Ankara Metropolitan Municipality, Belmek Vocational Training Courses Vocational Training Branch Directorate*, with a letter of the decision of the ethics committee. After obtaining approval for the study, the questionnaire form consisting of the scales was shared with the said directorate via a link. The officials at the directorate shared this survey link with the participants and thus enabled the willing participants to answer the questionnaire.

Written informed consent was obtained from all participants after providing detailed information about the study's purpose, procedures, and their rights, including the right to withdraw without any hesitation.

Participants' data were anonymized, and all personal identifiers were removed to ensure confidentiality. Data was securely stored and accessible only to authorized researchers. Participation in this study was entirely voluntary, and no participant faced any force or undue influence.

Ethical approval: This study was approved by the Scientific Ethics Review Board of Selcuk University (Approval No: 2024/06 Date: 28/05/2024). All procedures were conducted following the ethical standards outlined by the Declaration of YÖK (Higher Education Council) in Türkiye.

Findings

Findings section presents the findings obtained from the statistical analyses conducted to test the hypotheses of the study. In total, three hypotheses were formulated to examine the relationships between lifelong learning and meaningful learning self-awareness, as well as the potential differences in these variables across participants’ education levels and labour status.

First, descriptive statistics of the variables included in the study are presented to provide a general overview of participants’ lifelong learning tendencies and meaningful learning self-awareness levels. Subsequently, correlation and regression analyses are reported to test H1, which examines the relationship between lifelong learning and meaningful learning self-awareness. Finally, ANOVA analyses are presented to test H2 and H3, which investigate whether lifelong learning and meaningful learning self-awareness differ according to participants’ education levels and labour status. The findings are presented in tables and interpreted sequentially in line with the research hypotheses. Table 2 provides the descriptive statistical results for the scales used in the study, offering a detailed overview of the participants’ life-long learning and meaningful learning self-awareness.

Table 2. Descriptive Data of the Scales

Variable	Sub-dimensions	n	Min	Max	$\bar{X}$	Ss
Lifelong Learning		365	1.93	5.00	3.77	.56
	Cognitive Self-Regulation and Transfer Analyzing	365	1.00	5.00	4.10	.48
Meaningful Learning Self-Awareness	Newly Learned Subject Comparing and Relating Between Preliminary and Newly Learned	365	2.13	5.00	4.19	.46
	Knowledge Reviewing of Preliminary Information	365	1.75	5.00	4.10	.56
	Evaluating the Newly Learned Information	365	1.67	5.00	4.16	.47
		365	1.00	5.00	3.93	.75
	Total Mean Score	365	1.92	5.00	4.13	.42

In the study, arithmetic mean ranges were considered in interpreting the scale scores. Accordingly, 1.00–1.80 was considered very low, 1.81–2.60 low, 2.61–3.40 medium, 3.41–4.20 high, and 4.21–5.00 very high. The average scores obtained in accordance with this classification were interpreted. According to Table 2, the mean total score for the lifelong learning scale is 3.77 ($Ss=.56$), and it is seen that the participants have a generally high tendency in this sense. The mean score for the cognitive self-regulation and transfer sub-dimension of the meaningful learning self-awareness scale is 4.10 ($Ss=0.48$). This rate shows that the participants use this skill at a high level. In analysing the newly learned subject sub-dimension, the mean score is 4.19 ($Ss=0.46$). This dimension stands out as one of the highest sub-dimension scores. The mean of the sub-dimension of comparing and relating between preliminary and newly learned knowledge is 4.10 ($Ss=0.56$). This reveals that the participants are successful in making associations during learning. The mean score in the reviewing of preliminary information sub-dimension is 4.16 ($Ss=0.47$). This rate shows that the participants attach importance to reevaluating their prior knowledge. The mean score of 3.93 ($Ss=0.75$) in evaluating the newly learned information sub-dimension is relatively low compared to the other sub-dimensions. The total mean score of all sub-dimensions is 4.13 ($Ss=0.42$), indicating that the participants' self-awareness of meaningful learning is quite high. In general, it is seen that the participants have a strong tendency in both lifelong learning and meaningful learning self-awareness; especially analytical thinking, association, and evaluation skills come to the fore.

According to the correlation analysis, there is a moderate positive statistically significant relationship between the two variables ($r = .566$, $p < 0.01$). The fact that the obtained relationship is statistically significant ($p < .01$) reveals that the link between these two variables is not coincidental and reflects a strong relationship. This finding can be interpreted as the level of lifelong learning increases; the participants' self-awareness of meaningful learning also increases. The analysis of the data of 365 participants in the study shows that individuals' predisposition towards lifelong learning is directly related to their capacity to make sense of and consciously direct the learning process. In conclusion, this finding suggests that developing lifelong learning skills can increase individuals' ability to process and evaluate information more consciously and meaningfully in their learning processes.

Table 3 presents the results of the ANOVA analysis, which examines whether there are significant differences in participants' lifelong learning and meaningful learning self-awareness levels across participant education levels (primary school, high school, bachelor's degree, master's, and Phd degree).

Table 3. Descriptive and ANOVA Results for Participants' Lifelong Learning and Meaningful Learning Self-Awareness Levels by Participant Education Levels

Scales	Participant Education Levels	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>SD</i>	<i>DF</i>	Mean Squares	<i>F</i>	<i>p</i>
Lifelong Learning Total Mean Score	Primary School	59	3.50	.63	3	2.409	8.011	.001
	High School	125	3.76	.54	361	.396		
	Bachelor's Degree	155	3.84	.51	364			
	Master's and Phd Degree	26	4.06	.50				
	Total	365	3.77	.56				
Meaningful Learning Self-Awareness Total Mean Score	Primary School	59	3.97	.60	3	.664	3.843	.010
	High School	125	4.12	.38	359	.173		
	Bachelor's Degree	155	4.17	.36	362			
	Master's and Phd Degree	26	4.23	.34				
	Total	365	4.13	.42				

Note. $p < .05$ was accepted as the level of statistical significance. $*p < .05$. Lifelong Learning: $F(3, 361) = 8.011$, $p < .001$; Meaningful Learning Self-Awareness: $F(3, 359) = 3.843$, $p = .010$. Post-hoc comparisons were conducted using the Scheffé test.

Table 3 shows the ANOVA analysis results examining the differences between lifelong learning and meaningful learning self-awareness levels according to the participants' educational levels. According to the ANOVA results, participants' lifelong learning levels show a significant difference according to their education levels ($F[3, 361]=8.011$, $p<.001$). When the mean scores are analysed, it is seen that lifelong learning scores increase as the level of education increases. The average score for primary school graduates was calculated as 3.50, and for master's or doctorate graduates as 4.06. According to the Scheffé test results, there are significant differences between primary school graduates and groups with other education levels. The difference between primary school graduates and high school graduates ($MD=-.25733$, $p=.033$), the difference between primary school graduates and university graduates ($MD=-.33561$, $p=.001$), and the difference between primary school graduates and master's and doctorate graduates ($MD=-.56338$, $p=.000$) are statistically significant.

The participants' meaningful learning self-awareness levels also showed a significant difference according to their education levels ($F[3, 359]=3.843$, $p=.010$). Mean scores show that the higher the educational level, the higher the level of meaningful learning self-awareness. The mean score of primary school graduates was calculated as 3.97, while the mean score of master's or doctorate graduates was calculated as 4.23. According to the Scheffé test results,

significant differences were found especially between primary school graduates and university graduates (MD -.19916, $p = .022$).

The findings show that education level is effective on both lifelong learning and meaningful learning self-awareness. It is seen that individuals with higher levels of education have higher levels of lifelong learning and meaningful learning skills. This situation reveals that education has an important role in developing individuals' learning skills. Table 4 below shows ANOVA results for participants' lifelong learning and meaningful learning self-awareness levels by participants' labour status.

Table 4. Descriptive and ANOVA Results for Participants' Lifelong Learning and Meaningful Learning Self-Awareness Levels by Participants' Labour Status

Scales and	Participants' labour status	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>SD</i>	DF	Mean Squares	F	<i>p</i>
Lifelong Learning Total Mean Score	Housewife	171	3.64	.57	5	1.449	4.798	.000
	Unemployed or Job Seeking	20	4.09	.39	358	.302		
	Works in the Public Sector	16	4.02	.54	363			
	Works in the Private Sector	9	3.99	.42				
	Owens his/her own business	10	3.74	.69				
	Retired	139	3.85	.52				
	Total	365	3.77	.56				
Meaningful Learning Self-Awareness Total Mean Score	Housewife	171	4.07	.46	5	.326	1.863	.100
	Unemployed or Job Seeking	20	4.27	.38	356	.175		
	Works in the Public Sector	16	4.21	.45	361			
	Works in the Private Sector	9	3.98	.14				
	Owens his/her own business	10	4.26	.42				
	Retired	139	4.17	.37				
	Total	365	4.13	.42				

When Table 4 is examined, the total lifelong learning scores of the participants show a significant difference according to their labour status ($F[5, 358] = 4.798, p < 0.001$). These findings indicate that individuals' labour status may affect their lifelong learning levels. Unemployed or job-seeking individuals have the highest lifelong learning total score ($= 4.09$). This group seems to be more open to learning activities and adopts lifelong learning. According to the results of the Scheffé test conducted to examine the differences between the groups, the difference between housewives and unemployed or job-seeking participants ($MD = -.45025, p = .037$) and the difference between housewives and retired participants ($MD = -.21098, p = .048$) are statistically significant. These findings may suggest that housewives have limited access to learning opportunities; unemployed or job-seeking participants and retired participants show a higher propensity towards lifelong learning than housewives. No significant difference was observed among other labour status groups.

Participants' meaningful learning self-awareness total scores do not show a It is understood that these groups have a positive attitude towards learning activities. Participants working in the private sector ($= 3.98$) have the lowest mean. This may indicate that private sector employees spend less time learning due to work intensity. Although there is no significant difference, there is a striking difference between self-employed individuals and those working in the private sector. Significant difference according to their labour status ($F[5, 356] = 1.863, p = 0.100$). However, when the averages between the groups are analyzed, self-employed participants had the highest average ($= 4.26$). This suggests that participants' awareness of learning may be higher in independent work environments. Participants who are unemployed or looking for a job ($= 4.27$) and participants working in the public sector ($= 4.21$) also show high averages.

As a result, in terms of LLL, there is a significant effect of the participants' labour status variable. In particular, unemployed or job-seeking participants exhibit a higher level of learning awareness. Housewives, on the other hand, have the lowest level of lifelong learning. Although there is no significant effect of labour status in terms of meaningful learning self-awareness, it is noteworthy that self-employed individuals and unemployed individuals have high scores. The low averages of private sector employees should be taken into consideration. The relationship between participants lifelong learning and meaningful learning self-awareness levels is shown in Table 5.

Table 5. Correlation Analysis Results

Lifelong Learning	Meaningful Learning Self-Awareness		
	Pearson Correlation	Sig. (2-tailed)	n
Total Mean Score	.566**	.000	365

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed); ** $p < 0.01$, * $p < 0.05$

Table 5 shows the relationship between participants' lifelong learning levels and their meaningful learning self-awareness. According to the correlation analysis, there is a moderate positive statistically significant relationship between the two variables ($r = .566$, $p < 0.01$). This finding can be interpreted as the level of lifelong learning increases, the participants' self-awareness of meaningful learning also increases. In conclusion, this finding suggests that developing lifelong learning skills can increase individuals' ability to process and evaluate information more consciously and meaningfully in their learning processes.

Further insights into how lifelong learning predicts participants' meaningful learning self-awareness are explored in Table 6.

Table 6. Simple Linear Regression Analysis Between Variables

	<i>B</i>	<i>SHB</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>
Constant	2.524	.125	-	20.248	.000
1- Lifelong Learning	.425	.033	.566	13.029	.000

$n=365$, $R=.566$, $R^2=.320$, $p<.01$

Note. Dependent variable is Meaningful Learning Self-Awareness

Table 6 presents the findings of the simple linear regression analysis showing the extent to which lifelong learning predicts participants' meaningful learning self-awareness. It is seen that lifelong learning variable significantly predicts meaningful learning self-awareness ($\beta = .566$, $p < .01$). The lifelong learning variable explains approximately 32% of the change in the level of meaningful learning self-awareness ($R^2=.320$). In conclusion, it can be said that lifelong learning shows a strong association with meaningful learning self-awareness, and the positive relationship between these two variables emphasizes the importance of lifelong learning skills in learning processes.

Discussion

It is important to acknowledge that the present study employed a cross-sectional, non-random, convenience sample. Therefore, the findings should be interpreted as associative rather than causal, and generalizations to all adult learners should be made cautiously.

The development of self-awareness is a lifelong journey that involves the intentional initiation and continuous expansion and deepening of both the substance of self-awareness and the methods or practices employed in its pursuit (London et al. 2022). The writers explain this progression that, over time, individuals develop an understanding of the importance and essence of self-awareness, mastering its processes and engaging with them in increasingly refined and meaningful ways. This progression allows for deeper self-insight and a greater

understanding of the interplay between internal and external self-awareness. Frameworks from adult development, learning, and motivation theories offer valuable perspectives for comprehending this evolving process.

The research and studies (Coelli & Tabasso, 2019; Kwang et al., 2005; Skaniakos & Piirainen (2019); Thwe & Kalman, (2023) are consistent with the findings of our study. According to the findings, it is reasonable to interpret the following results:

Finding 1: Differences in LLL and meaningful learning self-awareness levels were examined according to participants' educational attainment

Analysis of mean scores indicates that LLL levels increase with higher educational attainment, demonstrating a significant effect of education on LLL tendencies. Scheffé test results show statistically significant differences between primary school graduates and individuals with higher education levels, secondary, university, and postgraduate groups.

These findings align with Rasheed et al. (2019), who identify theory-based, educational, and individual strategies as central to developing self-awareness. Although educational orientation is increasingly associated with lifelong participation among self-aware individuals, empirical research directly examining the role of LLL in fostering meaningful learning awareness remains limited (London et al., 2022).

Similarly, Senturk and Duran (2020) emphasize the importance of attitudes, competencies, and skills related to LLL, noting that interest in lifelong learning, persistence, and regulatory skills vary by age and education level, while LLL tendencies do not differ significantly by working mode or professional seniority.

Overall, the findings confirm that educational attainment significantly influences both LLL and meaningful learning self-awareness. Higher education levels are associated with stronger meaningful learning skills and greater LLL capacity, highlighting education's central role in supporting lifelong and meaningful learning processes.

Finding 2: Total lifelong learning scores of the participants show a significant difference according to their labour status

Labour status is linked to lifelong learning. The unemployed or job seekers are more conscious of learning compared to housewives, who have the lowest awareness of continuing learning. The other considerable finding was that the self-employed and unemployed participants scored higher than all, but this is as expected due to labour status not being a significant predictor of meaningful learning; however, it was present. Private sector employees rated themselves on the lower end.

Finding 3: The level of lifelong learning increases; the participants' self-awareness of meaningful learning also increases

As LLL levels increase, participants' self-awareness of meaningful learning also rises, indicating that LLL skills enhance individuals' ability to engage with, evaluate, and process information more consciously. This direct relationship between LLL and self-awareness is consistent with adult development theories (Kegan, 1982; Laske, 1999).

The positive and significant association between participation in LLL activities and meaningful learning self-awareness aligns with previous research. Monitoring adult engagement in education reveals gains in personal and professional skills (Kim et al., 2004), while studies show that strong LLL habits improve clinical decision-making and self-awareness (Demir et al., 2023; Ullmann et al., 2011). Meaningful learning has also been described as a continuum extending from professional development to transformative social engagement (Pesonen & Piirainen, 2019).

Supporting these findings, the OECD (2007) emphasizes that LLL fosters personal growth, confidence, and skill development. Continuous professional development grounded in self-awareness further contributes to personality development and pedagogical thinking (Kusnere, 2019), while self-directed learning is identified as essential for adult learning in complex contexts (Murray, 2015). Additional evidence confirms that LLL promotes self-awareness, empowerment, and meaningful learning through positive adult education and constructivist approaches (Cobos-Sanchiz et al., 2022; Rambla & Kovacheva, 2023).

Overall, participants demonstrate strong tendencies in both LLL and meaningful learning self-awareness, particularly in analytical and evaluative skills. Correlation analysis reveals a moderate, positive, and statistically significant relationship between these variables, confirming that LLL plays a critical role in enhancing meaningful learning self-awareness in adult education contexts.

3.1 Unemployed or job-seeking individuals have the highest lifelong learning total score

Unemployed or job-seeking participants demonstrated the highest lifelong learning (LLL) scores, followed by public sector employees, while private sector employees showed the lowest scores, possibly due to time constraints. Although these differences were not statistically significant, the notably higher learning awareness among unemployed individuals suggests strong motivation toward learning.

These findings align with the TurkStat Adult Education Survey (2023), which reports a clear association between labour status and participation in LLL. The survey indicates that students, followed by unemployed individuals and housewives, show the highest participation in non-job-related learning, consistent with the present results. It also reports an overall de-

cline in participation in both job-related and non-job-related training between 2016 and 2022, with slight increases only among employed individuals in off-the-job training, underscoring the influence of labour status on LLL participation.

In contrast, international evidence differs. Watson (2003) notes that in Australia, unemployed and low-skilled individuals face greater barriers to education and training, and are less likely to complete programs or gain employment benefits, highlighting contextual differences in how labour market conditions shape lifelong learning engagement.

3.2 Self-employed individuals achieved the highest average, indicating that independent work environments may foster greater awareness of learning

Self-employed individuals recorded the highest mean scores, suggesting that independent work contexts may foster greater learning awareness. Although labour status did not have a statistically significant effect on meaningful learning self-awareness, self-employed and unemployed participants showed notably high levels. This finding supports Preston's (2006) argument that low participation in formal adult education among working-class groups may be influenced by factors beyond the availability of provision.

The results also indicate that unemployed, job-seeking, and public-sector participants demonstrate high learning awareness, highlighting the role of labour status in lifelong learning orientation. Consistent with this, Coelli and Tabasso (2019) report that adult education enhances job and employment satisfaction, with participation driven by professional advancement, skill development, career transitions, and personal interest, reinforcing the influence of labour status on lifelong learning engagement.

3.3 Housewives have the lowest level of lifelong learning

The sample is overwhelmingly female (98.6%), making the results largely reflective of women's participation in LLL. Prior research indicates gender-based differences in LLL, with men more engaged in vocational and workplace learning, and women more involved in community- and caregiving-oriented education (Leathwood & Francis, 2017). Accordingly, gender appears as a significant factor influencing LLL participation in this study.

Housewives—representing 46.8% of vocational training participants—exhibit the lowest LLL levels. This may stem from family responsibilities, time constraints, limited educational access, and lower educational attainment. The significant association between education level and meaningful learning self-awareness further suggests that housewives' lower LLL levels are closely linked to educational disadvantage.

These findings are consistent with Milovanovitch (2016), who highlights the need for accessible, gender-sensitive vocational education and training systems to facilitate women's

integration into LLL and the labour market. Similarly, Jenkins (2006) demonstrates that adult learning participation supports women's transition from labour-market inactivity to paid employment. Although women's engagement in vocational training is high, the long-term impact of such participation on LLL development and employment outcomes requires further examination.

Leathwood & Francis (2017) further emphasize the importance of coherent and responsive education systems that enable re-engagement in formal learning. This issue extends beyond pedagogy to equity and social justice, as access to education yields substantial social, economic, and personal benefits that should be universally available.

The writers conducted some interviews in their study, and the quotations from *the women participants* show us how this kind of training caused them to develop self-esteem and self-awareness:

“For example, one suggested, ‘it’s making me realize that I’m not stupid.’ Another said, ‘It made a whole lot of difference to how I feel about myself since I learned to read better. You feel better when you learn to do a lot of things for yourself, you know.’ Others talked about how they were more able to make decisions and be their own person after many years of focusing on the needs of others. For example, one suggested, ‘It helped me to realize things about myself, be more mature, make up my own mind.’ Another said, ‘I’m not afraid to voice my opinion now, even if I’m wrong. I speak up a lot more now. Before I came to the programme, I would never have done that because I didn’t want to make trouble.’ Others commented on how they were taken more seriously by others, for example, ‘I’m being taken more seriously at work now. I’m not just a woman who left school and then had lots of kids.’ ‘I want to become something now – before I just thought I was a nobody’” (Leathwood & Francis, 2017: 104).

These quotations above from the participants' own words can support the definition of self-awareness; “Self-awareness consists of a range of components, which can be developed through focus, evaluation and feedback, and provides an individual with an awareness of their internal state (emotions, cognitions, physiological responses), that drives their behaviours (beliefs, values and motivations) and an awareness of how these impacts and influences others” (Carden et al, 2022).

The study reveals that participants demonstrate strong tendencies in both LLL and meaningful learning self-awareness, with analytical thinking, association, and evaluation skills particularly prominent. This finding is consistent with Foley (1993, 1999), who reports that women develop not only practical skills and knowledge through every day and home-based learning, but also self-awareness, value clarity, and the ability to analyse contextual and structural factors, make informed judgments, and act in line with their goals.

A notable finding, when compared with studies examining demographic variables in LLL, is that employed and working-class individuals constitute the smallest proportion of participants. This pattern may be explained by participation barriers such as time constraints and difficulties in balancing work, family, and education (Belanger & Valdivieso, 1997; Chisholm et al., 2004; Darkenwald & Merriam, 1982).

Overall, the results suggest that labour status influences LLL levels. Unemployed, job-seeking, and retired individuals show higher tendencies toward LLL, whereas housewives appear to have more limited access to learning opportunities. No statistically significant differences were observed among other occupational groups.

Finding 4: Participants' meaningful learning self-awareness total scores do not show a significant difference according to their labour status

The findings suggest that self-employed individuals may demonstrate relatively higher learning awareness. Unemployed participants or those seeking employment ($\bar{X} = 4.27$) and public sector employees ($\bar{X} = 4.21$) also display high mean scores, indicating a positive attitude toward learning activities. Private sector employees have the lowest mean ($\bar{X} = 3.98$), which may be associated with limited time for learning due to work intensity. Although no statistically significant difference was found, the gap between self-employed individuals and private sector employees is noteworthy.

Meaningful learning self-awareness refers to the ability to monitor and regulate one's own learning processes (Novak, 2010). Grounded in constructivist learning theory (Ausubel, 2000), it is influenced by learning strategies, motivation, and prior knowledge. This aligns with Zimmerman's (2002) self-regulated learning framework, which highlights individual agency over occupational status.

Overall, employment status does not inherently determine meaningful learning self-awareness; rather, intrinsic motivation, cognitive strategies, and prior educational experiences appear to be more decisive. Future research should examine indirect factors such as job satisfaction, work-life balance, and industry type.

Conclusion

The participants of LLL and meaningful learning, especially analytical thinking, association, and evaluation skills, are quite high on the scales. At the end of this study, it can be said that the effective and important effect of LLL on meaningful learning self-awareness revealed that there is a positive relationship between both variables and that LLL skills are vital in acquiring the fundamental parts of learning processes. Our results appear to have important implications for adult education programs.

In conclusion, the process of LLL facilitates the exploration, understanding, and development of one's inner world. This leads to increased self-awareness and a deeper connection with oneself. LLL, meaningful learning, and self-awareness are inextricably linked, with education level and labour status serving as pivotal variables. This leads to increased awareness and a deeper level of knowing oneself. Meaningful learning, LLL, and awareness of oneself go together, and labour level and educational level serve as key factors. By knowing and valuing individualized needs and barriers, one can build participatory strategies that allow one to survive in a changing environment. In the future, a culture of awareness and LLL will become a key in closing educational and labour level gaps, and in creating a fair and flexible society to lead an equal and democratic environment for adults.

Limitations and further research

The study's non-random convenience sample, composed predominantly of female and non-working participants, limits the generalizability of the findings. In addition, the reliance on self-report scales restricts the ability to draw causal conclusions. Future research should employ longitudinal or experimental designs with more balanced and diverse samples to examine the causal direction between LLL and meaningful learning self-awareness.

Future research could explore additional variables, such as job satisfaction, work-life balance, and socio-cultural background, to further understand their indirect influence on meaningful learning and self-awareness through LLL.

Ethical Approval: This study was approved by the Scientific Ethics Review Board of the Selcuk University (Approval No: 2024/06 Date: 28/05/2024). All procedures were conducted following the ethical standards outlined by the Declaration of YÖK (Higher Education Council) in Türkiye.

References

- Acar, C., Değirmenci, H. D., Olçay, S., & Tekin İftar, E. (2023). Teachers' knowledge, experience, and professional development needs for teaching social skills to students with developmental disabilities. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(2), 641–668. <https://doi.org/10.19171/uefad.1293113>
- Alt, D., & Raichel, N. (2022). Problem-based learning, self- and peer assessment in higher education: towards advancing lifelong learning skills. *Research Papers in Education*, 37(3), 370–394. <https://doi.org/10.1080/02671522.2020.1849371>
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. Holt, Rinehart and Winston.
- Ausubel, D. P. (2000). *The acquisition and retention of knowledge: A cognitive view*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-015-9454-7>
- Biesta, G. J. J. (2015). *Beyond learning: Democratic education for a human future*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315635811>
- Belanger, P., & Valdivielso, S. (Eds.). (1997). *The emergence of learning societies: Who participates in adult learning?* UNESCO Institute for Education.
- Caffarella, R. S. (2001). *Planning programs for adult learners: A practical guide for educators, trainers, and staff developers*. Jossey-Bass.
- Carden, J., Jones, R. J., & Passmore, J. (2022). Defining self-awareness in the context of adult development: A systematic literature review. *Journal of Management Education*, 46(1), 140–177. <https://doi.org/10.1177/1052562921990065>
- Chisholm, L., Larson, A., & Mosseux, A. F. (2004). *Lifelong learning: Citizens' views in close-up. Findings from a dedicated Eurobarometer survey*. Office for Official Publications of the European Communities.
- Church, A. H. (1997). Managerial self-awareness in high-performing individuals in organizations. *Journal of Applied Psychology*, 82(2), 281–292. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.82.2.281>
- Cobos-Sanchiz, D., Perea-Rodriguez, M.-J., Morón-Marchena, J.-A., & Muñoz-Díaz, M.-C. (2022). Positive adult education, learned helplessness, and the Pygmalion effect. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19, 778. <https://doi.org/10.3390/ijerph19020778>
- Coelli, M., & Tabasso, D. (2019). Where are the returns to lifelong learning? *Empirical Economics*, 57, 205–237. <https://doi.org/10.1007/s00181-018-1433-8>
- Darkenwald, G. G., & Merriam, S. B. (1982). *Adult education: Foundations of practice*. Harper & Row.
- Debbarma, S., & Shivam, P. K. (2024). Effect of lifelong learning among students and teachers: A literature review. *Online International Interdisciplinary Research Journal*, 14(4).
- Demir, A. M., Kilinc, C. G., & Demir, O. (2023). The relationship between lifelong learning perceptions of pediatric nurses and self-confidence and anxiety in clinical decision-making processes. *Comprehensive Child and Adolescent Nursing*, 46(2), 102–113. <https://doi.org/10.1080/24694193.2023.2171507>
- English, L. M., & Mayo, P. (2012). *Learning with adults: A critical pedagogical introduction*. Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6091-768-4_1
- Engin, M., Kör, H., & Erbay, H. (2017). Turkish adaptation study of lifelong learning scale. *Kastamonu Education Journal*, 25(4), 1561–1572.
- European Commission. (2001). *Making a European area of lifelong learning a reality* (COM/2001/678 final). <https://aei.pitt.edu/42878/>
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A.-R., Lopes, H., Petrovsky, A. V., Rahnema, M., & Ward, F. C. (1972). *Learning to be: The world of education today and tomorrow*. UNESCO.
- Field, J. (2006). *Lifelong learning and the new educational order* (2nd ed.). Trentham Books. ISBN (2nd ed.): 978-1858563468
- Foley, G. (1993). The neighbourhood house: Site of struggle, site of learning. *British Journal of Sociology of Education*, 14(1), 21–37. <https://doi.org/10.1080/0142569930140102>

- Foley, G. (1999). *Learning in social action: A contribution to understanding informal education*. Zed Books.
- Hedges, L. V., & Rhoads, C. (2010). *Statistical power analysis in education research* (NCSE 2010–3006). National Center for Special Education Research, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. <https://ies.ed.gov/ncser/>
- Jaakkola, N., Karvinen, M., Hakio, K., Wolff, L.-A., Mattelmäki, T., & Friman, M. (2022). Becoming self-aware—How do self-awareness and transformative learning fit in the sustainability competency discourse? *Frontiers in Education*, 7, 855583. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.855583>
- Jallade, J. P., & Mora, J. G. (2001). Lifelong learning: International injunctions and university practices. *European Journal of Education*, 36(3), 361–377. <https://doi.org/10.1111/1467-3435.00074>
- Jenkins, A. (2006). Women, lifelong learning and transitions into employment. *Work, Employment and Society*, 20(2), 309–328. <https://doi.org/10.1177/0950017006064116>
- Kegan, R. (1982). *The evolving self: Problem and process in human development*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/9780674039414>
- Kim, K., Collins Hagedorn, M., Williamson, J., & Chapman, C. (2004). *Participation in adult education and lifelong learning: 2000–01* (NCES 2004–050). U.S. Department of Education. <https://doi.org/10.1037/e672832007-012>
- Klimoski, R. J., & Xiaoxiao, H. (2012). Improving self-awareness and self-insight. In M. London (Ed.), *The Oxford handbook of lifelong learning*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxford-hb/9780195390483.013.0024>
- Kusnere, I. (2019). The possibilities for improving teachers' emotional responsiveness. In *Proceedings of the International Scientific Conference: Society, Integration, Education* (Vol. 5, pp. 42–50). <https://doi.org/10.17770/sie2019vol5.3870>
- Kwang, N. A., Ang, R. P., Ooi, L. B., Shin, W. S., Oei, T. P. S., & Leng, V. (2005). Do adaptors and innovators subscribe to opposing values? *Creativity Research Journal*, 17(2–3), 231–242. <https://doi.org/10.1080/10400419.2005.9651485>
- Laske, O. (1999). An integrated model of developmental coaching. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 51(3), 139–159. <https://doi.org/10.1037/1061-4087.51.3.139>
- Lau, J. (2006). *Guidelines on information literacy for lifelong learning*. IFLA.
- Leathwood, C., & Francis, B. (Eds.). (2017). *Gender and lifelong learning*. Routledge.
- London, M., Valeria, I. Sessa, & Loren, A. S. (2022). Developing self-awareness: A learning process for self and interpersonal growth. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*. 10:261–288. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-120920-044531>
- Marton, F., Hounsell, D., & Entwistle, N. (Eds.). (1984). *The experience of learning*. Scottish Academic Press.
- Meydan, H. (2018). Development of the meaningful learning self-awareness scale. *Journal of Values Education*, 16(36), 95–118.
- Milovanovitch, M. (2016). *Increasing female participation in employment through vocational education and training in Jordan*. PRIME.
- Murray, H. (2015). *Lifelong learning in the twenty-first century: An investigation of the interrelationships between self-directed learning and lifelong learning* (Doctoral dissertation, Union Institute & University).
- Nesbit, T., L. Leach, & G. Foley. (2004). “Teaching Adults.” In *Dimensions of Adult Learning: Adult Education and Training in a Global Era*, edited by G. Foley, 74–95. Sydney: Open University Press.
- Novak, J. D. (2010). Learning, creating, and using knowledge: Concept maps as facilitative tools in schools and corporations. *Journal of E-Learning and Knowledge Society*, 6(3), 21–30.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2007). *Towards a sustainable economic future: Women and vocational education and training*. OECD.

- Pesonen, L., & Piirainen, A. (2019). Teachers' students' meaningful learning in widening learning worlds. *Teaching Education*, 30(3), 323–342. <https://doi.org/10.1080/10476210.2018.1561662>
- Preston, J. (2006). Informal and community contexts for learning. In P. Sutherland & J. Crowther (Eds.), *Lifelong learning: Concepts and contexts*. Routledge.
- Rambla, X., & Kovacheva, S. (2023). Constructing meaningful transitions in a vulnerable situation. *International Journal of Social Welfare*, 32-45-54. <https://doi.org/10.1111/ijsw.12505>
- Rasheed, S. P., Younas, A., & Sundus, A. (2019). Self-awareness in nursing: A scoping review. *Journal of Clinical Nursing*, 28(5-6), 762-774. <https://doi.org/10.1111/jocn.14708>
- Senturk, S., & Duran, V. (2020). Lifelong learning tendencies of trainers in adult education. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 9(1). <https://doi.org/10.11591/ijere.v9i1.20365>
- Showry, M., & Manasa, K. V. L. (2014). Self-awareness—Key to effective leadership. *IUP Journal of Soft Skills*, 8(1), 15–26.
- Skaniakos, T., & Piirainen, A. (2019). The meaning of peer group mentoring in the university context. *International Journal of Evidence-Based Coaching and Mentoring*, 17(1), 19–33. <https://doi.org/10.24384/EKNZ-S730>
- Steinkamp, M. W., & Maehr, M. L. (1983). Affect, ability, and science achievement: A quantitative synthesis of correlational research. *Review of Educational Research*, 53(3), 369-396. <https://doi.org/10.3102/00346543053003369>
- Stromquist, N. P. (2004). The educational nature of feminist action. In G. Foley (Ed.), *Dimensions of adult learning: Adult education and training in a global era* (pp. 35–52). Open University Press. <https://doi.org/10.4324/9781003115366-4>
- Talmage CA, Knopf RC. (2018). Wisdom and curiosity among older learners: elucidating themes of well-being from beautiful questions in older adulthood. *OBM Geriatrics* 2(4):025; <https://doi.org/10.21926/obm.geriatr.1804025>
- Thwe, W. P., & Kálmán, A. (2023). Lifelong learning in the educational setting: A systematic literature review. *Asia-Pacific Education Researcher*. <https://doi.org/10.1007/s40299-023-00738-w>
- Turkish Statistical Institute. (2023). *Adult education survey, 2022* [Press release]. <https://veriportali.tuik.gov.tr/en/press/49748>
- Ullmann, T. D., Ferguson, R., Buckingham Shum, S., & Deakin Crick, R. (2011). Designing an online mentoring system. In *Workshop on Awareness and Reflection in Personal Learning Environments*.
- Watson, L. (2003). *Lifelong learning in Australia*. Department of Education, Science and Training.
- Wielkiewicz, R. M., & Meuwissen, A. S. (2014). A lifelong learning scale for research and evaluation of teaching and curricular effectiveness. *Teaching of Psychology*, 41(3), 220-227. <https://doi.org/10.1177/0098628314537971>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

Yetişkin Eğitiminde Yaşam Boyu Öğrenme ve Anlamlı Öğrenme Öz-Farkındalığı: Mesleki Eğitim Kursiyerleri ile Bir Çalışma

Genişletilmiş Özet

Giriş

Yaşam boyu öğrenme (YBÖ), son yıllarda eğitim politikaları ve akademik literatürde merkezi bir kavram haline gelmiştir. Kökeni 20. yüzyılın başlarına uzanan YBÖ, 1960'lı yıllarda Avrupa Konseyi, UNESCO ve OECD gibi kuruluşların çalışmalarıyla yeniden yapılandırılmıştır. Temel amacı, bireylerin yaşamlarının tüm evrelerinde öğrenme fırsatlarına erişimini sağlayarak öğrenmeyi süreklilik taşıyan bir süreç olarak konumlandırmaktır. Bu yaklaşım, öğrenmeyi yalnızca örgün eğitimle sınırlamaz; bireyin gereksinimlerine yönelik, amaçlı ve uygulamaya dönük bir süreç olarak ele alır.

YBÖ tarihsel olarak yetişkin eğitimiyle yakından ilişkilidir. Yetişkin eğitimi başlangıçta örgün eğitim dışında kalan bireylerin bilgi ve becerilerini geliştirmeyi hedeflemiş, özellikle iş gücü piyasasının taleplerine yanıt verme işlevi üstlenmiştir. Günümüzde mesleki kurslar, sertifika programları ve hizmet içi eğitimlerin artışı bu ilişkinin göstergesidir. Bununla birlikte YBÖ yalnızca istihdam odaklı değildir; demokratik katılımın güçlendirilmesi ve toplumsal dönüşümün desteklenmesi gibi daha geniş hedefleri de kapsamaktadır.

“Yaşam boyu eğitim” anlayışından “yaşam boyu öğrenme” anlayışına geçiş, sorumluluğun kamusal alandan bireye kayması şeklinde yorumlanmaktadır. Bu durum özellikle finansal yükümlülükler açısından sosyal sınıflar arasında farklı etkiler yaratmaktadır. Dolayısıyla YBÖ, pedagojik olduğu kadar sosyal politika ve toplumsal adalet bağlamında da değerlendirilmelidir.

YBÖ, bireysel gelişimin yanı sıra öz-farkındalık, problem çözme ve bilişsel esneklik gibi yeterliklerin gelişimini destekler. Ancak literatürde çoğunlukla yetişkinlerin programa katılımını etkileyen değişkenler incelenmiş; YBÖ'nün öz-farkındalık ve anlamlı öğrenme üzerindeki doğrudan etkileri sınırlı biçimde ele alınmıştır.

Öz-farkındalık, bireyin güçlü ve zayıf yönlerini tanıması, davranışlarını değerlendirmesi ve hedef belirlemesi açısından kritik bir yeterliktir. Küreselleşme ve dijital dönüşüm çağında bireylerin bilgi ve becerilerini sürekli güncelleyebilmeleri, anlamlı öğrenme kapasitesi ve öz-farkındalık düzeyleriyle yakından ilişkilidir.

Bu çalışma, YBÖ ile anlamlı öğrenme ve öz-farkındalık arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Eğitim düzeyi ve çalışma durumu gibi demografik değişkenlerin, mesleki kurslara katılan yetişkinlerin anlamlı öğrenme ve öz-farkındalık düzeyleri üzerindeki etkisi analiz edilmektedir.

Literatür Taraması / Kavramsal Çerçeve

YBÖ, anlamlı öğrenme ve öz-farkındalık karşılıklı olarak birbirini besleyen gelişimsel bir yapı oluşturur. Avrupa Komisyonu (2001), YBÖ'yü bireyin kişisel, sosyal ve mesleki gelişimini destekleyen kasıtlı öğrenme etkinlikleri olarak tanımlar. Watson'a (2003) göre ise YBÖ, değişen yaşam koşullarına uyum için gerekli bilinç ve becerileri geliştiren dinamik bir süreçtir.

Öz-Farkındalık Kavramı

Öz-farkındalık, bireyin yalnızca içsel süreçlerinin değil, toplumsal ilişkilerinin de bilincinde olmasıdır. Jaakkola ve ark. (2022) öz-farkındalığı gelişimsel bir süreç olarak tanımlarken; Church (1997), Carden ve ark. (2022) ile Showry ve Manasa (2014) bireyin duygu, düşünce ve değerlerini yansıtmaya kapasitesine vurgu yapmaktadır. Kegan (1982) ve Laske (1999) öz-farkındalığı yetişkin gelişim kuramlarıyla ilişkilendirir. Karmaşık ve belirsiz çevresel koşullarda öz-değerlendirme kapasitesi, mesleki ve kişisel uyum için belirleyicidir.

Anlamlı Öğrenme Kavramı

Anlamlı öğrenme, yeni bilgilerin mevcut bilişsel yapılarla ilişkilendirilmesi sürecidir (Nesbit et al., 2004). Bu yaklaşım Ausubel'in (1963, 1968) bilişsel öğrenme kuramına dayanır. Ausubel'e göre öğrenme, bilgiyi pasif biçimde almak yerine, aktif olarak yapılandırmayı içerir. Lau (2006), YBÖ'nün gönüllü ve sürekli öğrenme tutumunu gerektirdiğini belirtmektedir.

Anlamlı öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öz-farkındalık önemli bir ön koşuldur. Öğrenenin kendi öğrenme sürecini izlemesi ve bilgiyi deneyimleriyle ilişkilendirmesi, bilişsel derinliği artırır. Alt ve Raichel'in (2022) çalışmalarına göre, öğrenci merkezli ve yansıtıcı öğrenme yaklaşımları yaşam boyu öğrenme becerilerini geliştirerek anlamlı öğrenmeyi desteklemektedir.

Mesleki Eğitim ve YBÖ İlişkisi

Mesleki eğitim (VET), YBÖ bağlamında hem mesleki yeterlilik hem kişisel gelişim açısından önemlidir. Devlet destekli programlar bireylere profesyonel nitelik kazandırırken öz-farkındalığı da desteklemektedir. Coelli ve Tabasso (2019), mesleki eğitime katılım ile YBÖ süreçleri arasında güçlü bir ilişki bulunduğunu belirtmektedir.

YBÖ, Anlamlı Öğrenme ve Öz-Farkındalık İlişkisi

YBÖ, bireylerin değişime uyum sağlamasını kolaylaştırırken; anlamlı öğrenme bilginin uygulanabilirliğini artırır. Kusnere (2019), Murray (2015), Rambla ve Kovacheva (2023) ile Cobos-Sanchiz ve ark. (2022), YBÖ'nün yansıtıcı düşünme süreçlerini güçlendirdiğini ve öz-farkındalığı artırdığını vurgulamaktadır.

Demografik değişkenler, YBÖ eğilimleri üzerinde belirleyicidir. Eğitim düzeyi, cinsiyet ve çalışma durumu öğrenme çıktıları açısından önem taşımaktadır (Kwang ve ark., 2005).

Ampirik Bulgular ve Cinsiyet Boyutu

Araştırmalar YBÖ ile öz-farkındalık arasında pozitif ilişki olduğunu göstermektedir. Acar ve ark. (2023), hemşirelerde YBÖ farkındalığının klinik karar verme becerilerini güçlendirdiğini ortaya koymuştur. Ullman ve ark. (2011) ile Pesonen ve Piirainen (2019), anlamlı öğrenmenin mesleki gelişimi desteklediğini belirtmektedir. Thwe ve Kalman (2023) ise YBÖ yeterliklerinin öz-farkındalık üzerindeki etkisini vurgulamaktadır.

Cinsiyet temelli çalışmalar, YBÖ'nün kadınların öz-farkındalık gelişiminde önemli rol oynadığını göstermektedir (Foley, 2004; Stromquist, 2004). Rasheed ve ark. (2019), öz-farkındalık gelişimi için kuramsal çerçeve, eğitimsel müdahale ve bireysel girişim olmak üzere üç strateji önermektedir.

Araştırmanın Konumlandırılması

Bu çalışma, literatürdeki boşluğu ele alarak YBÖ ile anlamlı öğrenme ve öz-farkındalık arasındaki ilişkiyi demografik değişkenler bağlamında incelemektedir. Mesleki kurslara katılımın gelişimsel etkilerini analiz etmek, yetişkin eğitimi politikalarının etkililiğini değerlendirmek açısından önem taşımaktadır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada yaşam boyu öğrenme (YBÖ) ile anlamlı öğrenme-öz-farkındalık arasındaki ilişki incelenmiş ve bu değişkenlerin eğitim düzeyi ile çalışma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı analiz edilmiştir. Nicel araştırma yaklaşımı benimsenmiş ve ilişkisel (ko-relasyonel) araştırma modeli kullanılmıştır. Nedensel çıkarım yapılmamış, yalnızca değişkenler arası ilişkiler değerlendirilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırma, Ankara Büyükşehir Belediyesi'ne bağlı BELMEK Meslek Edindirme Kursları'nda eğitim alan 365 yetişkin katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların büyük çoğunluğu kadındır (%98,6). Yaş grubunda 40–69 aralığı (%81) öne çıkmaktadır. Katılımcıların %46,8'i ev hanımı, %38,1'i emeklidir. Eğitim düzeyinde lisans mezunları (%42,5) ve lise mezunları (%34,2) çoğunluktadır. Örneklem amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiş ve katılım gönüllülük esasına dayalıdır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada iki ölçek kullanılmıştır:

1. **Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği** (tek boyutlu, Likert tipi). Bu çalışmada Cronbach Alfa değeri.86'dır.
2. **Anlamlı Öğrenme Öz-Farkındalık Ölçeği** (5 alt boyutlu, 24 maddelik). Toplam Cronbach Alfa değeri.94'tür.

Her iki ölçek de öz-bildirim temellidir ve geçerlik-güvenirlik analizleri (KMO ve Bartlett testleri) uygun sonuçlar vermiştir.

Veri Analizi

Veriler SPSS 22.0 programında analiz edilmiştir. Tanımlayıcı istatistikler, Cronbach Alfa güvenirlik analizi, Pearson korelasyon analizi, bağımsız örneklem t-testi ve ANOVA uygulanmıştır. Anlamlılık düzeyi $p < .05$ olarak kabul edilmiştir.

Bulgular

Araştırma bulgularına göre katılımcıların yaşam boyu öğrenme (YBÖ) düzeyleri yüksektir ($\bar{X}=3.77$). Anlamlı öğrenme öz-farkındalık ölçeğinin toplam ortalaması ise 4.13 olup oldukça yüksek bir düzeye işaret etmektedir. Alt boyutlar incelendiğinde en yüksek ortalamanın “yeni öğrenilen konuyu analiz etme” ($\bar{X}=4.19$) ve “ön bilgileri gözden geçirme” ($\bar{X}=4.16$) boyutlarında olduğu görülmektedir. “Yeni öğrenilen bilgiyi değerlendirme” boyutu ($\bar{X}=3.93$) diğer alt boyutlara göre görece daha düşük kalmıştır. Genel olarak katılımcıların hem yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin hem de anlamlı öğrenme öz-farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu; özellikle analiz etme, ilişkilendirme ve bilişsel öz-düzenleme becerilerinin öne çıktığı görülmektedir.

Korelasyon analizi sonucunda YBÖ ile anlamlı öğrenme öz-farkındalık arasında orta düzeyde, pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=.566$, $p<.01$). Bu bulgu, yaşam boyu öğrenme düzeyi arttıkça anlamlı öğrenme öz-farkındalık düzeyinin de arttığını göstermektedir.

Basit doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre yaşam boyu öğrenme, anlamlı öğrenme öz-farkındalığın anlamlı bir yordayıcısıdır ($\beta=.566$, $p<.01$). YBÖ değişkeni, anlamlı öğrenme öz-farkındalık düzeyindeki varyansın yaklaşık %32'sini açıklamaktadır ($R^2=.320$). Bu durum, yaşam boyu öğrenme becerilerinin öğrenme süreçlerinin bilinçli ve anlamlı yürütülmesinde önemli bir rol oynadığını göstermektedir.

Eğitim düzeyine göre yapılan ANOVA analizinde, hem yaşam boyu öğrenme ($F=8.011$, $p<.001$) hem de anlamlı öğrenme öz-farkındalık ($F=3.843$, $p=.010$) düzeylerinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Eğitim düzeyi arttıkça her iki değişkenin ortalama puanlarının da arttığı görülmektedir. Özellikle ilkokul mezunları ile diğer eğitim düzeyleri arasında anlamlı farklar tespit edilmiştir. Bu bulgu, eğitim düzeyinin öğrenme eğilimleri ve farkındalık gelişiminde belirleyici olduğunu göstermektedir.

Çalışma durumuna göre yapılan analizde, yaşam boyu öğrenme düzeyleri anlamlı farklılık göstermiştir ($F=4.798$, $p<.001$). İşsiz veya iş arayan bireyler en yüksek YBÖ ortalamasına sahipken, ev hanımları en düşük ortalamaya sahiptir. Ev hanımları ile işsiz/iş arayan ve emekli gruplar arasında anlamlı fark bulunmuştur. Buna karşılık, anlamlı öğrenme öz-farkındalık düzeyleri çalışma durumuna göre anlamlı farklılık göstermemiştir ($p>.05$). Ancak ortalamalar incelendiğinde serbest çalışanlar ve işsiz bireylerin daha yüksek, özel sektör çalışanlarının ise daha düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

Genel olarak bulgular, yaşam boyu öğrenmenin anlamlı öğrenme öz-farkındalığı ile güçlü bir ilişki içinde olduğunu; eğitim düzeyinin her iki değişken üzerinde etkili olduğunu ve çalışma durumunun özellikle yaşam boyu öğrenme üzerinde belirleyici rol oynadığını ortaya koymaktadır.

Sonuç

Araştırma bulguları, katılımcıların hem yaşam boyu öğrenme (YBÖ) hem de anlamlı öğrenme öz-farkındalık düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Özellikle analitik düşünme, ilişkilendirme ve değerlendirme becerilerinin öne çıkması, yetişkin öğrenenlerin öğrenme süreçlerine bilinçli ve yapılandırılmış biçimde yaklaştıklarını ortaya koymaktadır. Çalışmanın temel sonucu, YBÖ ile anlamlı öğrenme öz-farkındalığı arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunduğunu ve YBÖ becerilerinin öğrenme sürecinin temel bileşenlerinin kazanılmasında kritik rol oynadığını göstermesidir. Bu durum, yetişkin eğitimi programlarının

yalnızca bilgi aktarımına değil, öğrenmeyi öğrenme ve öz-farkındalık geliştirme boyutlarına da odaklanması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Yaşam boyu öğrenme süreci, bireyin iç dünyasını keşfetmesini, anlamlandırmasını ve geliştirmesini desteklemektedir. Bu süreç, öz-farkındalığın artmasına ve bireyin kendisiyle daha derin bir bağ kurmasına katkı sağlamaktadır. Bulgular, yaşam boyu öğrenme, anlamlı öğrenme ve öz-farkındalığın birbirinden ayrılmaz biçimde ilişkili olduğunu; eğitim düzeyi ve çalışma durumunun ise bu ilişkiyi etkileyen temel değişkenler arasında yer aldığını göstermektedir.

Eğitim düzeyi, bireylerin öğrenme eğilimleri ve farkındalık gelişimi üzerinde belirleyici bir rol oynamakta; daha yüksek eğitim düzeyi, daha güçlü yaşam boyu öğrenme ve anlamlı öğrenme kapasitesi ile ilişkilendirilmektedir. Çalışma durumu ise özellikle yaşam boyu öğrenme eğilimlerini etkilemektedir. Bu bulgular, bireysel gereksinimlerin ve yapısal engellerin dikkate alındığı kapsayıcı ve katılımcı yetişkin eğitimi stratejilerinin geliştirilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Sonuç olarak, yaşam boyu öğrenme kültürünün güçlendirilmesi; eğitim ve istihdam düzeyleri arasındaki eşitsizliklerin azaltılmasında, daha esnek ve adil bir toplum yapısının oluşturulmasında önemli bir araçtır. Öz-farkındalık temelli ve bireysel farklılıkları gözetken yetişkin eğitimi politikaları, değişen dünyaya uyum sağlayabilen, demokratik katılımı yüksek ve öğrenmeyi yaşamın ayrılmaz bir parçası olarak benimseyen bireylerin yetişmesine katkı sağlayacaktır.

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERGİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 17 / Sayı: 33 / Yaz 2026

JOURNAL of EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol: 17 / No: 33 / Summer 2026

Zorlu Koşulların Öğretmen Perspektifinden Değerlendirilmesi: Karma Yöntem Araştırması

Evaluating Challenging Conditions Encountered in Schools from a
Teacher's Perspective: Mixed Methods Research

Makale Türü (Article Type): Araştırma (Research)

Recep ÜN
Celal Teyyar UĞURLU

www.dergipark.gov.tr/eibd
eibd@eibd.org.tr

Okullarda Karşılaşılan Zorlu Koşulların Öğretmen Perspektifinden Değerlendirilmesi: Karma Yöntem Araştırması*

Recep ÜN¹

Celal Teyyar UĞURLU²

DOI: 10.58689/eibd.1883586

Öz: Bu araştırmanın amacı, okullarda öğretmenlerin karşılaştıkları zorlu koşulları tanım-
lamak, bu koşulları yönetebilmek için gerekli olan öğretmen özelliklerini ortaya koymak,
koşullara ve yönetim sürecine yönelik öğretmen algılarını belirleyerek bu algıların çeşitli
değişkenlere göre nasıl farklılaştığını saptamaktır. Araştırma, karma yöntem olarak model-
lenmiş olup nitel boyut için fenomenoloji, nicel boyut için tarama modeli benimsenmiştir.
Araştırmanın nitel aşamasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış, elde edilen
bulgular temel alınarak “Zorlu Koşullar Ölçeği (ZKÖ)” ve “Zorlu Koşulların Yönetimi Ölçe-
ği (ZKYÖ)” geliştirilmiş, nitel bulgular nicel verilerle desteklenmiştir. Araştırma, 2024-2025
yılında Hatay ili Antakya ilçesinde gerçekleştirilmiş olup çalışma grubunu 24, örneklemini
ise 511 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin zorlu koşullara yöne-
lik tanımlamaların okul içi ve dışı çeşitli unsurları kapsadığını ve bu unsurların merkezinde
öğrencilerin yer aldığını, alınan eğitim politika kararlarının ise bu koşulları artırıcı ya da
azaltıcı etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Öğretmenler, dayanışma ağı, dil desteği gibi
çeşitli yöntemleri kullanarak zorluklarla başa çıkmaya çalışırken, süreç içinde öz yeterlikle-
rini; geliştirdikleri beceriler, strese karşı önlemler ve çeşitli motivasyon kaynakları ile sür-
dürmektedir. Ayrıca öğretmenlerin zorlu koşullara yönelik algılarının yüksek, ancak yönetim
sürecine yönelik algılarının ise daha güçlü olduğu belirlenmiştir. Bu algılar, mesleki kıdem
ve okul kademesi değişkenlerine göre değişkenlik gösterdiği görüldü de, genel olarak anlamlı
bir farklılaşmanın olmadığı saptanmıştır. Araştırma sonucunda, elde edilen bulgulara dayalı
olarak çeşitli kapsayıcı öneriler sunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Zorlu koşullar, Yönetim, Öğretmen perspektifi

Geliş Tarihi: 06.02.2026; Kabul Tarihi: 26.03.2026

Kaynakça Gösterimi: Ün, R., & Uğurlu, C. T. (2026). Okullarda karşılaşılan zorlu koşulların öğretmen
perspektifinden değerlendirilmesi: karma yöntem araştırması. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve
Uygulama*, 17 (33), 219-246

*Bu çalışma, ikinci yazar danışmanlığında birinci yazar tarafından yürütülen yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

1 Milli Eğitim Bakanlığı, unrecep@gmail.com, ORCID: 0009-0001-2964-6281

2 Prof. Dr., Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, celalteyyar@gmail.com, ORCID: 0000-
0002-7933-9327

Giriş

Zorluk kavramı, herhangi bir işin yapılma sürecinde bireyi sıkıntıya sokan, fazladan çaba ve dayanıklılık gerektiren koşulları tanımlar (Türk Dil Kurumu [TDK], 2025). Okullarda ortaya çıkan zorluklar, eğitim-öğretim sürecinin niteliğini düşüren, okulun gelişimini yavaşlatan, yönetimde güçlükler meydana getiren ve sağlıklı bir okul ikliminin oluşmasını engelleyen koşullar olarak nitelendirilir (Lupton, 2004). Bu koşullar, genellikle kontrolsüz ve/veya ön-görülemeyen biçimde ortaya çıkar ve yalnızca okul içi dinamiklerin değil, aynı zamanda okul dışı çevresel faktörlerin de etkisiyle oluşan bütüncül bir yapıyı ifade eder (Arar vd., 2020; Berkovich, 2018). Okul içi dinamikler, başta öğretmenler olmak üzere okulun diğer paydaşların eylemlerinden etkilenmektedir. Okul dışı çevreden kaynaklanan faktörler ise etnik köken, göçmenlik durumu, işsizlik, velilerin eğitim düzeyi ve gelir durumu ile okulun kentsel ve kırsal bölgede bulunması gibi koşulları kapsamaktadır (Berkovich, 2018).

Mevcut alanyazında ise zorlu koşullar farklı boyutlarıyla ele alınmaktadır. Ahumada vd. (2016), bu koşulları öğrenci öğrenmesine ilişkin güçlükler, ebeveyn katılımının sınırlı olması, yoksulluk ve altyapı yetersizlikleri, düşük genel bütçeler ve yetersiz çalışma koşulları, okula sınırlı erişim ile düşük performans gösteren öğretmenler kapsamında değerlendirmektedir. Harris ve Chapman (2004) ise zorlu koşulların, sosyoekonomik yoksulluk, sınıfsal farklılıkların belirginliği, okulların dezavantajları bölgelerde bulunması, yüksek personel devir hızı, yetersiz fiziki olanaklar ve kaynak eksikliği gibi durumlardan kaynaklandığını belirtmektedir. Berkovich ve Grinstain (2022) ise söz konusu koşulların çoğunlukla bazı ortak özellikler taşıdığını vurgulamaktadır. Bu ortak özellikler; yoksulluk ya da işsizlikle mücadele eden ailelerden gelen öğrencilerin varlığı, çok etnikli öğrenci yapısı, öğretim dilini yeterince kavrayamayan öğrenciler, öğrenci öğrenmelerinin yeterince desteklenmemesi ve kentsel ya da kırsal konumdan kaynaklanan mekânsal zorluklar şeklinde sıralamaktadır. Diğer taraftan Arar ve Örüçü (2021), okullarda karşılaşılan zorlu koşulların karmaşık bir yapı sergilediğini, her bir faktörün bir diğerini etkileyerek domino etkisi yarattığını ifade etmektedir. Arar vd. (2020) ise bu koşulların göç, ekonomik krizler ve COVID-19 gibi küresel gelişmelerin etkisiyle ortaya çıkabileceği gibi, belirli bir coğrafya, yerel yönetim ya da doğrudan okul bağlamıyla sınırlı kalabileceğini belirtir. Bu çerçevede zorlu okul koşulları okul yönetiminde yöneticilerin üzerine önemli sorumluluklar yüklemektedir. Okullar açısından yönetilmesi zor durumlar okullarda liderlik davranışlarını öne çıkarmaktadır (Koç ve Atmaca, 2022).

Kuramsal çerçeve

Okullarda karşılaşılan zorlu koşullar, çok boyutlu ve karmaşık bir yapı sergilemekte, her okulun içinde bulunduğu yapısal ve çevresel özelliklerine göre farklılık gösterebilmektedir. Bu bağlamda araştırmanın bu bölümünde Berkovich ve Grinstain (2022) tarafından ortaya konulan söz konusu koşulların ortak özellikleri ele alınmıştır.

Yoksulluk

Yoksulluk, bireylerin insan onuruna yakışır bir yaşam sürdürebilmek için gerekli temel olanaklardan yoksun kalması durumunu ifade etmektedir (Alpaydın, 2008). Yalnızca maddi eksikliklerle sınırlı olmayan bu kavram, eğitim bağlamında özellikle mutlak ve göreceli yoksulluk biçimlerinde ele alınmaktadır (Atmaca, 2019). Mutlak yoksulluk, öğrencilerin temel gereksinimlere erişememesi nedeniyle okula devamı ciddi biçimde sınırlandırırken; göreceli yoksulluk, öğrencilerin kendilerini okuldan ve toplumdaki dışlanmış hissetmelerine yol açabilmektedir (Van der Berg, 2008). Eğitim ile yoksulluk arasında karşılıklı ve olumsuz bir ilişki bulunmaktadır (Yıldırım ve Kahraman, 2018). Yoksul ailelerden gelen öğrencilerin eğitime erişimi sınırlı olmakta, bu durum düşük eğitim düzeyine ve yoksulluğun kuşaklar arası aktarımına neden olmaktadır. Bu yönüyle yoksulluk, eğitime erişimin hem nedeni hem de sonucu olarak değerlendirilmektedir (Mihai vd., 2015).

Sosyoekonomik statü

Sosyoekonomik statü; hane geliri, ebeveynlerin eğitim düzeyi ve mesleki konumu gibi bileşenlerden oluşmakta ve öğrencinin ailesinin sosyoekonomik konumunu yansıtmaktadır (Wells ve Lynch, 2012). Ailenin sosyoekonomik durumu, öğrenci başarısını etkileyen temel faktörlerden biridir (Liu vd., 2020). Avantajlı ailelerden gelen öğrenciler akademik ve sosyal açıdan daha olumlu özellikler sergilerken (Carvalho ve Novo, 2012), düşük sosyoekonomik statüye sahip öğrenciler genellikle daha düşük akademik başarı göstermekte ve ebeveyn katılımı sınırlı kalmaktadır. Bu durum, bazı öğrencilerin erken yaşta iş gücüne katılmalarına ve çoğunlukla vasıfsız işlerde çalışmalarına yol açmaktadır (Vadivel vd., 2023).

Etnik köken

Etnik köken, bireylerin kendi etnik grupları ve diğer gruplarla etkileşimleri sonucunda ortaya çıkan farklılıkları ifade etmektedir (Gillborn, 2003). Farklı kültürlerin bir arada yaşadığı toplum yapısı çok kültürlülük olarak tanımlanmakta (Arber, 2008) ve çok kültürlü eğitim, farklı etnik, dilsel ve kültürel geçmişlere sahip öğrencilere eşit eğitim olanakları sunmayı amaçlamaktadır (Kayabaşı ve Kayabaşı, 2021). Bu yaklaşım, öğrencilerin önyargılarının azalmasına katkı sağlasa da öğretmenlerin çok kültürlü eğitime ilişkin bilgi ve uygulama yeterliklerinin sınırlı olduğu belirtilmektedir (Arora, 2018). Aldridge vd. (2000), çok kültürlü eğitimin uygulanmasında yaşanan güçlüklerin yanlış algılar ve bölünme endişelerinden kaynaklandığını belirtirken; Kart ve Şimşek (2019), öğretmenlerin özellikle dil, iletişim ve duygusal sorunlar yaşadıklarını vurgulamaktadır. Polat ve Kılıç (2013) ise öğretmenlerin çok kültürlülüğe olumlu baktıklarını ancak uygulama açısından kendilerini yeterli görmediklerini ortaya koymuştur.

Göç ve mültecilik

Göç, bireylerin çeşitli nedenlerle yer değiştirmesi olarak tanımlanırken (Biçer, 2023), mültecilik hayati tehditler nedeniyle ülkesini terk eden bireyleri ifade etmektedir (Karyağdı, 2023). Türkiye, düzensiz ve kalıcı göç hareketlerinin yoğun yaşandığı bir ülkedir (Köleoğlu, 2023). Bu durum, eğitim-öğretim süreçlerinde yeni zorlukların ortaya çıkmasına ve okul işleyişinin olumsuz etkilenmesine neden olmaktadır. Okullarda göç bağlamında en önemli sorunlardan biri dil engelidir (Sevinç, 2021). Dil yetersizliği, öğretimin niteliğini, sınıf yönetimini ve zaman kullanımını olumsuz etkilemektedir. Bunun yanı sıra gruplaşma, dışlanma, akran zorbalığı ve velilerle iletişim sorunları sıkça görülmektedir (Karataştan, 2023). Velilerin düşük eğitim düzeyi ve uyum sorunları ise okul terkini ve çocuk işçiliğini artırabilmektedir (Saracaloğlu, 2014).

Okulun konumu

Okulun konumu; ulaşım, güvenlik, kaynaklara erişim ve çevresel koşullar gibi unsurlar nedeniyle eğitim sürecini doğrudan etkilemektedir. Bu bağlamda okullar, kırsal ve kentsel konumda ele alınmaktadır. Kırsal bölgeler; düşük nüfus yoğunluğu, sınırlı ekonomik faaliyetler ve düşük eğitim düzeyi ile tanımlanmakta (Coladarcı, 2007) ve bu bölgelerdeki okullar genellikle yetersiz altyapı, sınırlı fiziksel imkânlar ve teknolojik eksikliklerle karşı karşıya kalmaktadır (Budge, 2006; Yettick vd., 2014). Ekonomik güçlükler ve toplumsal tutumlar, öğrencilerin okula devamını özellikle kız çocukları açısından olumsuz etkilemektedir (Stelmach, 2011). Kentsel okullar ise yoksulluk, düşük akademik başarı, devamsızlık, disiplin sorunları, şiddet, kültürel ve dilsel farklılıklar gibi çok sayıda sorunla karşı karşıyadır (Gaikhorst vd., 2017; Lippman, 1996; Voltz, 1998). Bu karmaşık yapı, öğretmenlerin iş yükünü artırmakta ve stres ile tükenmişlik düzeylerini yükseltmektedir (Camacho ve Parham, 2019). Ayrıca okulların bulunduğu konumun, deprem ve benzeri olağanüstü zorlayıcı koşullarla yüz yüze kalması da (Culha vd., 2025) zorlayıcı koşulların önemli bir yanını oluşturmaktadır.

Araştırmanın amacı ve önemi

Toplumun geleceğini şekillendirmede önemli bir role sahip olan okullar, günümüzde bulundukları coğrafi ve sosyal çevreye bağlı olarak çeşitli zorluklarla karşı karşıyadır ve bu zorluklarda sosyoekonomik koşullar belirleyici olmaktadır. Söz konusu güçlükler, başta öğrenciler olmak üzere tüm okul paydaşlarını etkilemekte; bu süreçte okulların zorlukları yönetme biçimi, olumsuz etkilerin azaltılması ve okulun sürdürülebilirliği açısından kritik bir rol oynamaktadır. Ancak Sumanasena vd. (2020), zorlu koşullarda görev yapan öğretmenlerin bu durumları yönetmede güçlük yaşadıklarını ve üretkenliklerinin azaldığını belirtmektedir. Buna karşılık Mintrop ve Charles (2017), etkili çalışma ekiplerinin öğretmenlerin problem çözme kapasitesini artırdığını; Webs vd. (2018) ise öğretmenler arası işbirliğinin zorlu koşullarda öğrenci öğrenmesini, öğretmen motivasyonunu ve süreçlerin verimliliğini desteklediğini vurgulamaktadır.

Zorlu koşullarda eğitim öğretimin sürdürülebilirliği okul yöneticilerinin üzerine düşen rol ve sorumlulukları artırmaktadır. Bu nedenle zorlu koşulların ne olduğu ve nasıl yönetilmesi gerektiğine ilişkin keşfe ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışma okul yöneticilerinin liderlik eylemleri bağlamında önemli bir boşluğa işaret etmektedir.

Bu çerçevede öğretmen yetkinlikleri, okulların zorluklarla baş etme sürecinde merkezi bir öneme sahiptir. Öğretmenlerin esneklik göstermesi ve alternatif yöntemler geliştirmesi, okulların bu süreçlerden daha güçlü çıkmasını sağlamaktadır. Bu araştırmanın amacı; farklı eğitim kademelerinde görev yapan öğretmenlerin karşılaştıkları zorlu koşulları tanımlamak, bu koşulların yönetiminde gerekli öğretmen özelliklerini ortaya koymak, koşullara ve yönetime ilişkin öğretmen algılarını belirlemek ve bu algıların mesleki kıdem ile okul kademesine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını incelemektir. Bu kapsamda aşağıdaki problemlere yanıt aranmıştır.

1. Öğretmenlerin okullardaki zorlu koşulların anlamına ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Öğretmenlerin zorlu koşullara yönelik eğitim politikası kararlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Öğretmenlerin zorlu koşullarla başa çıkma ve mücadele etme yolları nelerdir?
4. Öğretmenlerin zorlu koşullarla baş etmede öz yeterlik algılarına ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Öğretmenlerin zorlu koşullara ve bu koşulların yönetimine ilişkin algı düzeyleri nelerdir ve bu algılar mesleki kıdem ile okul kademesine göre anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma grubu ve örneklem, veri toplama araçları ve süreci ile veri analizi başlıkları ele alınmıştır.

Araştırmanın modeli

Araştırmada nitel ve nicel yöntemlerin güçlü yanlarının birlikte kullanılmasına olanak tanıyan ve sonuçların kapsayıcılığını artırmaya yarayan karma yöntem tercih edilmiştir (Plano Clark, 2017). Bu bağlamda araştırmanın nitel boyutunda fenomenoloji, nicel boyutunda ise tarama (survey) modeli benimsenmiştir. Öncelikle nitel aşama ile başlanmış, elde edilen bulgular temel alınarak nicel aşamaya geçilmiş ve araştırmacılar tarafından “Zorlu Koşullar Ölçeği (ZKÖ)” ve “Zorlu Koşulların Yönetimi Ölçeği (ZKYÖ)” geliştirilmiştir. Böylece keşfedici sıralı bir yöntem izlenmiş, ölçme araçları geliştirilerek nitel verilerin nicel bulgu-

larla desteklenmesi sağlanmış ve nitel aşamada elde edilen bulguların daha geniş bir evrene genellemesi amaçlanmıştır (Creswell, 2017).

Çalışma grubu ve örneklem

Araştırmanın nitel boyutunda amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ve maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme kapsamında doğal afet, göç, çok etnikli öğrenci yapısı ve düşük sosyoekonomik düzey gibi zorlu koşullarda görev yapan öğretmenler çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Maksimum çeşitlilik örneklemeyle yaş, mesleki kıdem ve okul kademesi farklılaştırılmış; cinsiyetin dengeli dağılımına ve okulun kent ya da kırsal konumda olmasına dikkat edilmiştir. Bu kapsamda çalışma grubunu, 2024–2025 eğitim-öğretim yılında Hatay ili Antakya ilçesindeki devlet okullarında görev yapan 24 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlerin yaşları 24–53 arasında olup yaş ortalaması 35’tir; 12’si erkek, 12’si kadındır. Mesleki kıdemleri 2–31 yıl arasında değişmekte, ortalama kıdem süresi 11 yıldır. Öğretmenlerin 17’si kırsal, 7’si kent okullarında görev yapmakta ve anaokulundan liseye kadar her kademeden 6’şar öğretmen çalışma grubunda yer almaktadır.

Araştırmanın nicel boyutunda küme, tabakalı ve basit seçkisiz örnekleme yöntemleri kullanılmıştır. Temsil gücünün yüksek olduğu düşünülerek Antakya merkez ilçe sınırları küme örnekleme kapsamında araştırmaya dâhil edilmiştir. Devlet okullarında görev yapan öğretmenler, okul kademesine göre tabakalara, ardından cinsiyete göre alt tabakalara ayrılmış; tabaka ağırlıkları hesaplandıktan sonra örneklem basit seçkisiz yöntemle belirlenmiştir. Bu doğrultuda örneklem, 2024–2025 eğitim-öğretim yılında Hatay ili Antakya ilçesindeki devlet okullarında görev yapan 511 öğretmenden oluşmaktadır. Öğretmenlerin 198’i erkek, 313’ü kadındır; 130’u 1–5 yıl, 190’ı 6–14 yıl ve 191’i 15 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptir. Görev yaptıkları okul kademeleri ise 23 anaokulu, 149 ilkokul, 189 ortaokul ve 150 lise şeklindedir.

Veri toplama araçları ve süreci

Araştırmanın nitel boyutunda çeşitliliği sağlamak, nicel boyutunda ise öğretmen algılarının hem mesleki kıdem hem de okul kademesi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yaş, cinsiyet, mesleki kıdem ve görev yapılan okul kademesine ilişkin bilgileri içeren bir form hazırlanmıştır. Mesleki kıdeme ilişkin bilgiler, nicel boyutta kategorize edileceğinden bu bilgiler sayısal olarak alınmış ve bu form tüm veri toplama araçlarında ortak biçimde kullanılmıştır.

Araştırmanın nitel boyutu için yanıt aranan problemler temel alınarak yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formu hazırlanmadan önce alanyazın taranmış, uzman görüşü alınmış, açıklık ve anlaşılabilirlik bakımından evrenden seçilen 2 öğretmenle ön uygulama yapılmış ve nihayetinde 8 ana soru ve 12 sonda soru olmak üzere toplam 20 soru görüşmeler için hazır hale getirilmiştir. Veriler, Ocak 2025 tarihinde öğretmenlerle bireysel görüşme yapılarak toplanmıştır. Öncesinde öğretmenlere kişisel verileri koruma hakkında

detaylı bilgi verilmiş, izin veren 21 öğretmen için ses kaydı alınmış, izin vermeyen 3 öğretmene görüşme formu sunulmuş, görüşmelerde notlar tutularak anlaşılmayan kısımlar için teyit alınmıştır. Öğretmenlere “*Bir öğretmen olarak sizin için zorlu koşul ne demektir. Zorlu koşullar deyince ne anlıyorsunuz. Tanımlar mısınız?*”, “*Eğitim politikalarının zorlu koşullar üzerindeki etkisi sizce nedir. Örneklendirir misiniz?*”, “*Eğitim kurumları/okullar açısından zorlu koşullara ilişkin başa çıkma/mücadele etme yolları/stratejileri nelerdir?*” ve “*Zorlu koşullarla baş etmede öz yeterlik nasıl artırılabilir?*” şeklinde çeşitli sorular yönlendirilmiştir. Görüşme süreleri ortalama olarak yaklaşık 17 dakika sürmüştür. Görüşme sonrasında veriler deşifre edilmiş, bu veriler tutulan notlarla karşılaştırılıp tüm veriler Word dosyası olarak kaydedilmiştir. Son olarak, öğretmenlerden biri eğitim politikalarına, bir diğeri ise stres yönetimine ilişkin soruyu yanıtsız bırakmıştır.

Nicel boyutta, nitel bulgular ve alanyazın doğrultusunda geliştirilen, geçerlik ve güvenirliği sağlanan ZKÖ ve ZKYÖ kullanılmıştır. Veriler, Mart 2025 tarihinde matbu formlar aracılığıyla toplanmıştır. Öncesinde öğretmenler detaylı bir şekilde bilgilendirilmiş, araştırmacının okulda bulunduğu süre içinde formları doldurmaları istenmiştir. Bu durum, geri dönüşmeyen bir form bulunmamasına ve öğretmenlerin formları dikkatli doldurmalarına katkı sağlamıştır. Araştırmacı bu süreçte tüm etik hususlara riayet etmiş, araştırmanın içeriğine dair bilgilendirme dışında öğretmenleri herhangi bir şekilde yönlendirmemiştir. Toplanan veriler aynı gün bilgisayara kaydedilmiş, yanlış veri girişinin olup olmadığına bakılmıştır. Veri girişi sırasında öğretmenler tarafından cevaplanması gözden kaçan maddeler için ilgili maddelerin ortalamaları kullanılmış, cevap verilmeyen madde sayısı fazla ise ilgili form araştırmadan çıkarılmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2013).

Verilerin analizi

Nitel veriler, analize hazırlandıktan sonra içerik analiziyle çözümlenmiş ve kodlama yoluyla önceden belirlenmemiş kategoriler ortaya çıkarılmıştır. Analiz sürecinde verilerin kodlanması, kategorilerin oluşturulması, kod ve kategorilerin düzenlenmesi ile bulguların tanımlanması ve yorumlanması aşamaları izlenmiştir. Bu kapsamda öğretmenler alfabetik sırayla Ö1–Ö24 şeklinde kodlanmış, verilerden elde edilen kodlar, alanyazın ve uzman görüşü doğrultusunda ilişkilendirilerek ortak kategoriler altında birleştirilmiş ve tablolarla sunulmuştur.

Nicel verilerin analizinden önce kayıp ve uç değerler incelenmiş, z puanlarının ± 3 aralığında olması ölçüt olarak alınmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2013). Normallik incelemesinde tüm maddelerin çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 2 arasında olduğu belirlenmiştir (Tan, 2016). Bu doğrultuda ZKÖ için 426, ZKYÖ için 460 veri analize dâhil edilmiştir. Mesleki kıdem verileri üç gruba ayrılmış, anaokulu kademesine ait veri sayısının düşük olması nedeniyle bu veriler ilkokul kademesine eklenmiştir.

Analiz sürecinde öğretmenlerin zorlu koşullara ve bu koşulların yönetimine ilişkin algı düzeylerini belirlemek amacıyla betimsel istatistikler kullanılmıştır. Algı düzeylerinin mesleki kıdem ve okul kademesine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için iki faktörlü varyans analizi yapılmış, ikili karşılaştırmalarda Tukey HSD Post Hoc testi tercih edilmiş ve anlamlılık düzeyi ,05 olarak belirlenmiştir (Shavelson, 2016).

Geçerlik ve güvenirlik

Araştırmanın nitel boyutunda geçerliğin sağlanması için uzman görüşü alınmış, açıklık ve anlaşılabilirlik bakımından evrenden seçilen 2 öğretmenle ön uygulama yapılmış, sonda soruları düzenlenmiş, görüşme sırasında ses kaydı alınarak notlar tutulmuş ve açık olmayan ifadeler için geri bildirim alınmıştır. Ayrıca öğretmenlerin çeşitliliği sağlanmış ve yeterli veri doygunluğuna ulaşmak için örneklem sayısı yüksek tutulmuştur. Güvenirliğin sağlanması için ise süreçler belirli bir plan dâhilinde gerçekleştirilerek detaylı bir şekilde açıklanmış, kod ve kategorilerin belirlenmesinde uzman görüşü alınmış ve toplanan belgeler muhafaza edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Araştırmanın nicel boyutunda, nitel bulgular ve mevcut alanyazın doğrultusunda geliştirilen ZKÖ ve ZKYÖ kullanılmıştır. ZKÖ veri toplama aracı toplam 22 madde ve 4 boyuttan oluşmaktadır. Eğitim-öğretim engelleri (EÖE) boyutunda 9 madde, öğrenci katılımı zorlukları (ÖKZ) boyutunda 6 madde, altyapı yetersizliği (AY) boyutunda 4 madde ve eğitimsel dezavantajlar (ED) boyutunda 3 madde bulunmaktadır. Faktör yük değerleri ,588 ile ,784 arasında değişmekte olup açıklanan toplam varyans yaklaşık %57’dir. Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı boyutlar için ,704 ile ,876 arasında değişmekte olup ölçek toplamında ,883’tür. ZKYÖ veri toplama aracı ise 21 madde ve tek boyuttan oluşmaktadır. Faktör yük değerleri ,637 ile ,729 arasında değişmekte olup açıklanan toplam varyans yaklaşık %47’dir. Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ,941’dir. Ölçekler ise 5’li likert olarak derecelendirilmiş olup herhangi bir ters madde bulunmamaktadır.

Etik Onay: Bu araştırma için Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu’nun 05.12.2024 tarih ve 3 nolu kararı ile etik izin alınmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, araştırmada yanıt aranan problemler temelinde elde edilen bulgular tablolar ve şekiller aracılığıyla sunulmuş, nitel bulgular doğrudan alıntılarla desteklenerek yorumlanmış, nicel bulgulara ait istatistiksel sonuçlar ise ayrıntılı biçimde açıklanmıştır.

Zorlu koşulların anlamına ilişkin görüşler

Araştırmanın birinci problemine yönelik elde edilen bulgular “zorlu koşulların anlamı” teması etrafında toplanmış, bu temaya ait oluşturulan kod ve kategorilere yönelik bilgilere ise Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1. Zorlu Koşulların Anlamı Temasına İlişkin Elde Edilen Kod ve Kategoriler

Kategori	Kod
Aile yapısı	Anne ve/veya babanın vefat etmiş olması, çocuğun okutulmak istenmemesi, çocuğun tercihlerine baskı, çocuk işçiliği, ebeveynlerin ayrı yaşaması, eğitim düzeyinin düşük olması, ekonomik düzeyin düşük olması, evde ders çalışma ortamı yokluğu, göçmen aile varlığı, ilgisiz veli, okul imkânlarını aşan talepler, okula karşı olumsuz tutum, olumsuz rol model, sosyokültürel çevre, Türkçe bilmeme, veli-okul işbirliği eksikliği, yaşanan muhit, yeterli kaynağa ulaşamama
Okulun konumu	Ev-okul arası mesafenin fazlalığı, gürültülü çevre, güvenlik endişesi, internet şebekesinin yokluğu, okul yolunun düzensizliği, okula ulaşım sorunu, tozlu çevre, yoğun trafik, zorlu hava koşulları
Okulun altyapısı	Atölye eksikliği, eski yapılarda eğitim, internet eksikliği, jeneratör eksikliği, kalabalık sınıflar, kütüphane eksikliği, laboratuvar eksikliği, öğrenci kademesine uygun olmayan yapı, spor salonu eksikliği, yemekhane eksikliği, yetersiz derslik sayısı, yetersiz elektrik ve su altyapısı, yetersiz ısıtma sistemi, yetersiz kantin içeriği, yetersiz okul bahçesi, yetersiz okul servisi, yetersiz ödenekler, yetersiz sosyal alanlar
Fiziksel yetersizlikler	Akıllı tahta eksikliği, bilgisayar eksikliği, deney malzemesi eksikliği, fotokopi makinası eksikliği, öğrenci kademesine uygun olmayan materyaller, yetersiz kitap sayısı, yetersiz klima ve ısıtıcı, yetersiz materyaller, yetersiz ses sistemi, yetersiz sınıf içi araç ve gereç, yetersiz sıra ve masa, yetersiz spor malzemesi
Eğitim-öğretim	Çözumsuz görünen durumlar, müfredat uygulama engelleri, potansiyel risk durumları, süreci engelleyen davranışlar, yaşanan aksaklıklar
Öğrenci	Akademik düzey farklılıklarının belirginliği, devamsızlık, disiplin sorunları, düşük hazırbulunuşluk, düşük motivasyon, eğitim hedefi yoksunluğu, farklı etnik yapı, gelecek kaygısının olmaması, kültürel farklılıklar, okuma-yazma eksikliği, öğretim dilini bilmeme, yabancı uyruklu öğrenciler
Yönetim	Fazla evrak yükü, güven eksikliği, mesleğin kutsal olarak görülmemesi, okul içi iletişimsizlik, olumlu okul kültürü eksikliği, öğrencilerin güdülenememesi, planlamada aksaklıklar, sınıf yönetiminde zorluklar, yöneticilerin mesleki yetersizliği, yöneticilerin olumsuz tutumu, yönetici-öğretmen arası çatışma
Personel	Okul güvenliği eksikliği, tercüman eksikliği, yetersiz rehber öğretmen sayısı, yetersiz temizlik personel sayısı
Beklenmedik olaylar (COVID-19)	Devamsızlık, düşük hazırbulunuşluk
Doğal afet (Deprem)	Barınma sorunu, birden fazla okul tarafından kullanılan yapı, deprem gören yapıda eğitim, deprem sonrası hayat pahalılığı, devamsızlık, düşük ders verimi, iletişim problemleri, motivasyon düşüklüğü, öğretmenlerin birden fazla yerde görevlendirilmesi, pasif öğrenci profili, psikolojik sorunlar, ulaşım sorunu, uyum sorunu, yeni atanan öğretmenlerin adapte sorunu

Tablo 1 incelendiğinde aile yapısı, okulun konumu ve okulun altyapısı gibi kategorilerin, zorlu koşulların anlamı teması etrafında toplandığı görülmektedir. Öğretmenler, eğitim-öğretim sürecinde karşılaşılan en büyük zorlukların aile kaynaklı olabildiğini vurgulamaktadır. Bir öğretmenin, *“Ailenin çocuk üzerindeki etkisi. ... Eğer bir aile çocukla ilgilenmiyorsa, ilgisiz bir aileyse bence bu zorlu koşulların en büyüğü olabilir. ...”* (Ö1) şeklindeki ifadesi, aile ilgisinin sürecin devamı açısından belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır. Benzer biçimde, *“... Ailenin sosyoekonomik durumu, eğitim düzeyi bunun alt başlığı olabilir. ... En önemlisi iletişim, aileyle iletişim, yabancı uyruklu ve Türk aileler diyebiliriz. En zorlu koşul şuan bu okul için en azından bu.”* (Ö4) şeklindeki görüşü, aile içi dinamiklerin okula yansıdığını göstermektedir.

Öğretmenler, okulun bulunduğu çevre koşullarının da önemli güçlükler yarattığını dile getirmiştir. *“... Güvenliği en başta geliyor. ... Güven, materyal, ulaşım başka zorlu koşul yok benim için, okullar için.”* (Ö8) şeklindeki ifadesi, bu durumu desteklemektedir. Diğer yandan, *“... Teknolojik aletlerimiz yok. Akıllı tahtalarımız var ama çoğu bozuk, çalışmıyor. İnternetten kaynaklı tahta kullanımı çok sıkıntıya giriyor ki şebeke sorunu yaşıyoruz. Telefonumuzu dahi tahtaya bağlayamazsak biz nasıl faydalanacağız. ...”* (Ö6) şeklindeki görüşü, internet altyapısının yetersizliğinin teknolojinin etkin kullanımını engellediğini ortaya koymaktadır.

Okulun büyüklüğü, fiziki imkânları ve altyapı sorunları da zorlu koşullar arasında yer almaktadır. Bir öğretmenin, *“... Okullarda sınıf mevcutlarının çok kalabalık olması, yeterince sınıf dersliklerinin olmaması, derslerin işlenmesi hususunda oldukça zorlu bir durum yaratmaktadır. ...”* (Ö9) şeklindeki ifadesi, okulun öğrenci kademesine uygunluğunun önemini vurgulamaktadır. Okullarda fiziki donanım eksiklikleri öğretim sürecini zorlaştırmaktadır. *“Okul içi örnekler: Ses sistemi, bilgisayar, fotokopi makinesi vb. olmaması. Klimanın yokluğu. ...”* (Ö16), *“... Kitapların yetersiz olması yine okul içi bir zorlu koşul. ...”* (Ö17) ve *“... Fen derslerinde deney malzemelerinin olmaması, beden derslerinde file eksikliği, saha yetersizlikleri. ...”* (Ö18) şeklindeki görüşleri, bu eksikliklerin öğrenme sürecini olumsuz etkilediğini ortaya koymaktadır.

Öğretmenler, öğrenciler arasındaki akademik seviye farkları, hazırbulunuşluk eksikliği, öğretim dilini bilmeme ve okuma-yazma yetersizliklerinin dersin işlenmesini zorlaştırdığını belirtmiştir. *“... Öğrencinin derse verdiği değer olabilir, yeteri kadar ilgiyi göstermemesi bir zorlu koşul olabilir. Devam-devamsızlık olabilir. ...”* (Ö21) ve *“... Farklı öğrencileri bir arada tutmak, dersi ilerletmek, sonlandırmak. ... Yabancı uyruklu öğrencilerimizden dolayı zorlanıyoruz. Aynı dili konuşmadığımız insanlarla aynı duyguları da paylaşamıyoruz. İletişimi ilerletemiyoruz.”* (Ö22) şeklindeki ifadeleri, kültürel farklılıkların süreci etkilediğini göstermektedir.

Okul içi iletişimsizlik ve güven eksikliği de zorlu koşullar arasında yer almaktadır. *“... Yönetim-öğretmen arası yaşanan sıkıntılar.”* (Ö18) şeklindeki görüşü ise okul içi iletişimin öne-

mine işaret etmektedir. Ayrıca “... Tercümanın olmayışı zorlu koşul bizim için. Çünkü çocuk ve aile ile iletişime geçemiyoruz.” (Ö4) ve “Temizlik personeli olmadığı için okulların kirli olması.” (Ö18) şeklindeki ifadeleri, yardımcı personel eksikliğinin etkisini göstermektedir.

Öğretmenler, özellikle 6 Şubat 2023 Kahramanmaraş depremlerinden sonra ciddi zorluklar yaşadıklarını belirtmiştir. “... Çünkü öğrenciler gerçekten yıpranmışlar. ... Depremden yıpranarak geldikleri için iletişimde bir sıkıntı yaşıyoruz. İster istemez içe kapanık oluyorlar. ...” (Ö3) şeklindeki görüşü, öğrencilerin depremin üzerinden iki yıl geçmesine rağmen öğrencilerin bu travmanın etkilerini atamadıklarını göstermektedir. Ayrıca öğretmenlerin birden fazla okulda görevlendirilmesi ve geçici eğitim ortamları yeni zorluklar yaratmaktadır. “... Şuan biz üç okula gidiyoruz. ... Üç bölünmek de bir sıkıntı. ...” (Ö19) ve “... Şuanda konteynerde dersler işleniyor. Yemekhanede dersler işleniyor. Öncelikle bu büyük bir sorun teşkil ediyor. ...” (Ö20) şeklindeki ifadeleri, bu durumu açıkça ortaya koymaktadır.

Zorlu koşullara yönelik alınan eğitim politikası kararlarına ilişkin görüşler

Araştırmanın ikinci problemine yönelik elde edilen bulgular “eğitim politikaları” teması etrafında toplanmış, bu temaya ait oluşturulan kod ve kategorilere yönelik bilgilere ise Tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2. Eğitim Politikaları Temasına İlişkin Elde Edilen Kod ve Kategoriler

Kategori	Kod
Politika desteklemeleri	Anasınıflarının zorunlu olması, kapsayıcı eğitimin desteklenmesi projesinin (PIKTES) uygulanması, öğrencilere öğle yemeği verilmesi, öğretmenlerin barınma sorununun çözülmesi, ücretsiz taşınmalı eğitimin uygulanması
Politika sorunları	12 yıllık zorunlu eğitim sisteminin getirilmesi, deprem sonrası hazırlıkların tamamlanmış gibi gösterilmesi, deprem sonrası okullara gerekli desteğin tam olarak sağlanmaması, eğitim programlarının esnek olmaması, eğitim sisteminde sürekli değişiklik yapılması, eğitimde tasarruf tedbirlerinin uygulanması, Maarif Modeli’nin değerlendirilmesine yeterince zaman verilmemesi, Maarif Modeli’nin fazladan iş yükü getirmesi, Maarif Modeli’nin tüm öğrencileri kapsamaması, Maarif Modeli’nin uygulanabilmesi için gerekli ortamların olmaması, mevzuatın yetersiz olması, öğretmen maaşlarının yetersiz olması, sınıfta kalma sisteminin zorlaştırılması, yabancı uyruklu ve Türk öğrencilerin birlikte eğitim alması, yönetici ve öğretmenlerin etkisizleştirilmesi

Tablo 2 incelendiğinde politika desteklemeleri ve politika sorunları kategorilerinin eğitim politikaları teması altında toplandığı görülmektedir. Öğretmenler, bazı politika kararlarının özellikle dezavantajlı öğrenciler açısından fırsat eşitliğine katkı sunduğunu ve yaşanan güçlükleri azalttığını belirtmiştir. Bir öğretmenin, “Ulaşım konusunda, devletin sağladığı taşınmalı öğrenci politikası, ucra yerlerden gelen öğrenciler için ücretsiz servis sistemi oldukça

faydalıdır. Bu tarz öğrencilerin okula gelmelerini sağlayıp öğrencilerin keyfi devamsızlık yapmalarının önüne geçmektedir. Ayrıca bu öğrencilere öğle yemeği sunulması da oldukça iyi bir sistemdir. ...” (Ö9) şeklindeki ifadesi, bu katkırı ortaya koymaktadır. Benzer şekilde, “... Anasınıflarının zorunlu olması 1. sınıfa olumlu yansımaktadır. Dolayısıyla işimizi kolaylaştırmaktadır. ...” (Ö16) şeklindeki görüşü, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin arttığını göstermektedir.

Buna karşın öğretmenler, bazı politika kararlarının ve uygulama biçimlerinin okul ortamında ciddi sorunlara yol açtığını ifade etmiştir. “... Depremden sonra bile benim bulunduğum okul orta hasarlı bir okuldu ve biz bir yıl o okulun içinde eğitim-öğretim görmeye devam ettik. ... Her gelen, bilmiyorum bundan bahsedeyim mi, her gelen bakanla, her gelen başka bir şeyle sürekli eğitim politikası da değişiyor. Bu da bizi zorluyor. ...” (Ö17) şeklindeki ifadesi, kaynak yetersizliği, riskli yapılarda eğitimin sürdürülmesi ve politika süreksizliğinin öğretmenler ve öğrenciler üzerindeki olumsuz etkilerini göstermektedir.

Öğretmenler, özellikle yabancı uyruklu öğrencilere yönelik politikaların sınıf içi uygulamalarda sorunlar yarattığını dile getirmiştir. “... Yabancı uyruklu öğrencilerin çok rahat bir şekilde Türk okullarına alınması. Hiç okula gitmemiş ama 9 ile 10 yaşlarındaki çocuğu bile şuan birinci sınıfa almak zorunda kalıyorum. ...” (Ö6) şeklindeki görüşü, bu durumun öğretim sürecini zorlaştırdığını ortaya koymaktadır. Ayrıca öğretmenler, politikaların okul ve bölge koşullarını yeterince dikkate almadığını vurgulamaktadır. “... Maarif Modeli gibi politikalar, koşulların iyi olduğu okullara göre uygulandığını, hazırlandığını düşünüyorum. Bizim bulunduğumuz bölgedeki okullara uyarlaması biraz zor olacağını düşünüyorum.” (Ö8) ve “Eğitim politikaları genel olarak Türkiye genelinde yapıyor. ... Bizden istenen eğitim şeklide aynı. Tabii yönetmelikte bu esnetilebilir diye madde işlenmiş ama. ... Çocuklar çok zorlanıyor. Özellikle zor bölgelerde olan çocuklar.” (Ö24) şeklindeki ifadeleri, politikaların esneklikten uzak olduğunu göstermektedir.

Son olarak bir öğretmenin, “... Geçen Bakan Bey de eğitim-öğretim açılışına geldi. Hatay’da eğitim-öğretime her yer hazır. ... Günümüzde şunu fark ettik ki zorunlu eğitim sistemi kalifiye eleman eksikliğine neden oldu. ... Okullar açılırken altyapı çok hazır olmasa bile her yer eğitim-öğretime hazırmış gibi ulusal medyada demeçler veriliyor. Bunlar ister istemez ortamı yaşayan biz öğretmenleri incitiyor. ...” (Ö12) şeklindeki görüşü, sahadaki sorunların yeterince görünür kılınmadığını ve bunun öğretmenler üzerinde olumsuz bir etki yarattığını ortaya koymaktadır.

Zorlu koşulların yönetimine ilişkin görüşler

Araştırmanın üçüncü problemine yönelik elde edilen bulgular “zorlu koşulların yönetimi” teması etrafında toplanmış, bu temaya ait oluşturulan kod ve kategorilere yönelik bilgilere ise Tablo 3’te yer verilmiştir.

Tablo 3. Zorlu Koşulların Yönetimi Temasına İlişkin Elde Edilen Kod ve Kategoriler

Kategori	Kod
Dayanışma ağı	Çevreden destek alma, maddi destek sağlama, meslektaş desteği, muhtardan destek alma, okul içi koordineli çalışma, sivil toplum kuruluşlarıyla işbirliği, veli işbirliği, yardım kuruluşlarına başvurma
Dil desteği	Çeviri programları kullanma, dil kurslarında görev alma, temel kelimeleri öğretme, Türkçe kelime kartları oluşturma, Türkçeyi teşvik etme
Öğrenci gelişimi	Anlayışlı olma, bireysel ilgilenme, desteklemeye çalışma, motive etme, okulu sevdirmeye, önemsendiğini hissettirme, topluma kazandırmaya çalışma, umut aşılama, uyum desteği sağlama
Başa çıkma ve iyileştirme yöntemleri	Çevreye okulu sevdirmeye, fikir alma, ileriye dönük programlar yapma, imkânlar doğrultusunda hareket etme, kendini geliştirme, krizlere hızlı müdahale edebilme, olayları doğru analiz edebilme, ödül ve ceza mekanizmaları kullanma, öğretimi farklılaştırma, özel servis şirketleri ayarlama, sorunlara çözüm arama, sosyal etkinlikler yapma, uygun okul ortamı oluşturma, uygun planlamalar yapma, uygun sınıf ortamı oluşturma, uzmanına danışma, veli ziyaretleri yapma, yenilikleri aktarma, zamanı etkili kullanma

Tablo 3 incelendiğinde, dayanışma ağı, dil desteği ve öğrenci gelişimi gibi kategorilerin, zorlu koşulların yönetimi teması etrafında toplandığı görülmektedir. Öğretmenler, karşılaştıkları zorlu koşulların etkisini azaltmak için çeşitli destek ve işbirliği mekanizmalarını kullandıklarını ifade etmiştir. Dayanışma ağı kapsamında öğretmenlerin, *“İlk önce bulunduğum toplumdan destek almaya çalışıyorum. O mahallenin muhtarı olabilir, ileri gelenleri olabilir, aileler olabilir. Zaten okul içinde herkes meslektaşlarıyla destekleşerek başa çıkmaya çalışıyor.”* (Ö1) şeklindeki ifadesi, öğretmenlerin bulundukları çevreyle etkileşim içinde olduklarını, bu çevreyi okulun yararına kullanmaya gayret ettiklerini göstermektedir. Dil desteği kapsamında *“... Program kullanarak çeviri yapıyorum. ... Sınıfın her köşesine bir kelime kartı vb. gibi bir alan yarattım ki çocuklar Türkçe öğrenebilsinler diye. ...”* (Ö4) şeklindeki görüşü, öğretmenlerin, sürecin devamını sağlamak için çeşitli yöntemler kullanarak öğretim dilini öğretmeye çalıştıklarını ortaya koymaktadır. Öğrenci gelişimi kapsamında öğretmenler, öğrencilerle bireysel ilgilendiklerini, onlara umut aşılayarak okulu sevdirmeye çalıştıklarını ifade etmiştir. Bir öğretmenin, *“Biz öğretmenler fiziki koşulları sağlamada yetersiz kalırız. Ama öğrencilerin motivasyonunu artırmada oldukça etkiliyiz. ...”* (Ö9) şeklindeki ifadesi, bu durumu destekler niteliktedir. *“Bir kalp, bir kalptir diyerek en azından ben bütün yıl içinde bir öğrenciye dokunabilsem, benim için bir kâr. ...”* (Ö21) şeklindeki görüşü, öğretmenlerin öğrencilerin bütüncül gelişimi için çaba sarf ettiklerini göstermektedir. Başa çıkma ve iyileştirme yöntemleri kapsamında öğretmenler, *“... Eğitimlere katılıyorum. ... Sürekli bir eğitim içindeyim. ...”* (Ö6), ve *“... Çoğu zaman kendimden ödün veririm. ...”* (Ö16) şeklindeki ifadeleri, öğretmenlerin sürekli gelişim çabası içinde olduklarını ve mesleki sorumluluklarının yalnızca okul içi uygulamalarla sınırlı kalmadığını göstermektedir.

Zorlu koşullarla baş etmede öz yeterlik algısına ilişkin görüşler

Araştırmanın dördüncü problemine yönelik elde edilen bulgular “zorlu koşulların yönetimine yönelik öz yeterlikler” teması etrafında toplanmış, bu temaya ait oluşturulan kod ve kategorilere yönelik bilgilere ise Tablo 4’te yer verilmiştir.

Tablo 4. Zorlu Koşulların Yönetimine Yönelik Öz Yeterlikler Temasına İlişkin Elde Edilen Kod ve Kategoriler

Kategori	Kod
Geliştirilen beceriler	Dirayetli olma, empati yapma, fedakârlık yapma, ikna ve iletişim becerisi, koordineli hareket etme, krizleri yönetebilme, öğrenciyi tanıma, öğretmen becerilerini geliştirme, öngörebilme, önlem alma, önyargıları kırma, özverili olma, psikolojik sağlamlık, sabırlı olma, tecrübe kazanma, teknolojik araçları kullanma, yabancı dil öğrenme
Motivasyon kaynakları	Dini inanç, hobi edinme, kendini telkin etme, maaş, mesleği sevmek, öğrencilere değer verme, öğrencileri sevmek, öğrencilerin başarabildiğini görme, öğrencilerin mutlu olması, öğretmen ve yöneticilerin destekleyici tavırları, öğretmenlerle etkinlikler düzenleme, sorunların çözülebileceğine inanma, takdir edilme, topluma faydalı bireyler yetiştirme
Stres yönetimi	Aileyle vakit geçirme, destek alma, deşarj olma, düşünüp hareket etme, eğlenceli etkinlikler yapma, geçeceğine ilişkin inanç geliştirme, iyi koşullara odaklanma, kabullenme, meslektaş sohbetleri, sorunun çözümüne ara verme, şikâyetçi olmama, uyum sağlama, zorluklara kendini hazırlama

Tablo 4 incelendiğinde, geliştirilen beceriler ve motivasyon kaynakları gibi kategorilerin, zorlu koşulların yönetimine yönelik öz yeterlikler teması etrafında toplandığı görülmektedir. Öğretmenler, geliştirdikleri çeşitli beceriler sayesinde zorlu koşullara daha hazırlıklı olduklarını ve bu koşulların etkilerine direnç gösterebildiklerini aktarmıştır. Öğretmenin, “*Biz öz yeterliğimizi psikolojik sağlamlıkla yapıyoruz. ...*” (Ö2) şeklindeki ifadesi, bu durumu destekler niteliktedir. Diğer öğretmenlerin, “*Arapça öğrendim neredeyse çocukları anlamak için. ...*” (Ö7) ve “*Teknolojik araç kullanımıyla ilgili becerilerimi geliştiriyorum. ...*” (Ö16) şeklindeki görüşleri, öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimlerini sürdürmelerinin zorlu koşulların etkisini azaltmada katalizör görevi gösterdiğini ortaya koymaktadır. Motivasyon kaynakları kapsamında öğretmenlerin “*Öğrencilerin başarabildiklerine şahit olmak beni mutlu ediyor ve motivasyonumu artırıyor. ...*” (Ö9) ve “*... Öğretmenliğe severek geldik. ... İnsana dokunduğumuzda onu değiştirebilecek bir meslekteyiz. ...*” (Ö12) şeklindeki ifadeleri, öğretmenlerin motivasyonlarının temelinde öğrencilerin gelişimine ve başarısına tanıklık etme ile mesleğin toplumsal ve insani yönüne atfedilen anlamın yer aldığını göstermektedir. Stres yönetimi kapsamında bir öğretmenin, “*... Şikâyet yerine bir olayı çözebildiğimiz kadar çözmeye çalışıyoruz. ...*” (Ö2) şeklindeki görüşü, öğretmenlerin şikâyet etmek yerine, çözüm odaklı davranışlar geliştirmeye çalıştıklarını göstermektedir. Ancak bazı öğretmenlerin, “*... Bunların olabilirliğini kabul ediyorum. ...*” (Ö8) ve “*... Alıştık hocam, uzun yıllardır içinde*

yaşadığımız için alıştık.” (Ö22) şeklindeki ifadeleri, öğretmenlerin oluşan stresle başa çıkamadıklarını, var olan durumu kabullendiklerini ve çözüm yerine uyum sağlama yolunu tercih ettiklerini ortaya koymaktadır.

Zorlu koşullar ve yönetim sürecine ilişkin algılar

Araştırmanın beşinci problemine yönelik elde edilen bulgulara ait istatistiksel sonuçlar, sistemli bir şekilde tablolar halinde sunulmuştur. Öncelikle öğretmenlerin zorlu koşullar ve yönetim sürecine ilişkin algılarını ortaya koymak amacıyla betimsel istatistikler hesaplanmış, bu kapsamda mod, medyan, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri belirlenmiş ve bunlara ilişkin sonuçlara ise Tablo 5’te yer verilmiştir.

Tablo 5. Zorlu Koşullar ve Yönetim Sürecine İlişkin Algılara Yönelik Betimsel İstatistikler

Ölçek	Boyutlar ve Toplam	Mod	Medyan	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$ /Madde Sayısı
ZKÖ	EÖE	45	38	36,6338	6,88235	4,07
	ÖKZ	30	26	25,6714	3,47427	4,27
	AY	16	14	14,5845	3,37864	3,64
	ED	15	11	10,9953	2,74483	3,66
	Toplam	93	88	87,8850	11,55970	3,99
ZKYÖ	Toplam	105	92	91,4304	9,41315	4,35

Tablo 5 incelendiğinde, ZKÖ’ye ait boyutlar arasında en düşük ortalamanın 3,64 ile altyapı yetersizliği boyutuna, en yüksek ortalamanın ise 4,27 ile öğrenci katılımı zorlukları boyutuna ait olduğu görülmektedir. Boyut puanları dikkate alındığında öğretmenlerin, öğrenci katılımı zorluklarına “kesinlikle katılıyorum”, diğer boyutlara ise “katılıyorum” şeklinde görüş bildirdikleri anlaşılmaktadır. Bununla birlikte, ölçeklerin genelinden elde edilen puanlara bakıldığında öğretmenlerin ZKÖ’ye ilişkin algılarının 3,99 ortalama ile “katılıyorum”, ZKYÖ’ye ilişkin algılarının ise 4,35 ortalama ile “kesinlikle katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin, zorlu koşullar ve yönetim sürecine ilişkin algılarının, hem mesleki kıdem hem de okul kademesi değişkenlerine göre nasıl farklılaştığının belirlenmesi amacıyla yapılan iki faktörlü varyans analizi sonuçlarına ise sırasıyla Tablo 6 ve Tablo 7’de yer verilmiştir.

Tablo 6. Zorlu Koşullara İlişkin Algıların Mesleki Kıdem ve Okul Kademesi Değişkenlerine Göre Yapılan İki Faktörlü Varyans Analizi Sonucu

Okul kademesi Mesleki kıdem	İlkokul			Ortaokul			Lise		
	$\bar{X}$	Ss	N	$\bar{X}$	Ss	N	$\bar{X}$	Ss	N
1 ile 5 yıl arası	4,1687	,49982	38	3,9673	,51778	50	4,0091	,61685	25
6 ile 14 yıl arası	4,0666	,48566	43	3,9600	,46052	75	3,9202	,55937	41
15 yıl ve üstü	4,0485	,51363	59	4,1224	,48534	39	3,7955	,58300	56
	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması		F	p	η^2	Fark	
Kıdem	,307	2	,154		,569	,566	,003		
Kademe	2,104	2	1,052		3,896	,021	,018		
Kıdem*Kademe	1,738	4	,434		1,609	,171	,015		
Hata	112,575	417	,270						
Toplam	6915,531	426							
İlkokul-Lise						,004		,2055	

Tablo 6 incelendiğinde, zorlu koşullara ilişkin algıların, en düşük 15 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip lise kademesindeki öğretmenler ($\bar{X}$ =3,7955, Ss=,58300), en yüksek ise 1 ile 5 yıl arası mesleki kıdeme sahip ilkokul kademesindeki öğretmenler ($\bar{X}$ =4,1687, Ss=,49982) olduğu görülmektedir. Ancak bu algı düzeylerinin anlamlı olarak farklılaşmadığı tespit edilmiştir [$F_{(4,417)}=1,609$, $p=,171$, $\eta^2=,015$, $p>,05$]. Diğer taraftan öğretmenlerin algılarının, mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı [$F_{(2,417)}=,569$, $p=,566$, $\eta^2=,003$, $p>,05$], ancak okul kademesi değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür [$F_{(2,417)}=3,896$, $p=,021$, $\eta^2=,018$, $p<,05$]. Öğretmenlerin zorlu koşullara yönelik algı düzeylerinin %1,8'i okul kademesi değişkeni ile açıklanmakla birlikte, bu değişken öğretmenlerin zorlu koşullara ilişkin algı düzeyini düşük ölçüde etkilemektedir.

Tablo 7. Zorlu Koşulların Yönetimine İlişkin Algıların Mesleki Kıdem ve Okul Kademesi Değişkenlerine Göre Yapılan İki Faktörlü Varyans Analizi Sonucu

Okul kademesi Mesleki kıdem	İlkokul			Ortaokul			Lise		
	$\bar{X}$	Ss	N	$\bar{X}$	Ss	N	$\bar{X}$	Ss	N
1 ile 5 yıl arası	4,4574	,41723	43	4,2286	,49646	50	4,2857	,40476	25
6 ile 14 yıl arası	4,3623	,45735	46	4,3486	,48346	78	4,3411	,40105	49
15 yıl ve üstü	4,4651	,42310	69	4,4177	,43156	44	4,2406	,43619	56
	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması		F	p	η^2	Fark	
Kıdem	,168	2	,084		,426	,654	,002		
Kademe	1,399	2	,700		3,541	,030	,015		
Kıdem*Kademe	1,250	4	,313		1,582	,178	,014		
Hata	89,097	451	,198						
Toplam	8811,909	460							
İlkokul-Lise						,016		,1459	

Tablo 7 incelendiğinde, zorlu koşulların yönetimine ilişkin algıların, en düşük 1 ile 5 yıl arası mesleki kıdeme sahip ortaokul kademesindeki öğretmenler ($\bar{X}=4,2286$, $Ss=,49646$), en yüksek ise 15 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip ilkökul kademesindeki öğretmenler ($\bar{X}=4,4651$, $Ss=,42310$) olduğu görülmektedir. Ancak bu algı düzeylerinin anlamlı olarak farklılaşmadığı tespit edilmiştir [$F_{(4,451)}=1,582$, $p=,178$, $\eta^2=,014$, $p>,05$]. Diğer taraftan öğretmenlerin algılarının, mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı [$F_{(2,451)}=,426$, $p=,654$, $\eta^2=,002$, $p>,05$], ancak okul kademesi değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür [$F_{(2,451)}=3,541$, $p=,030$, $\eta^2=,015$, $p<,05$]. Öğretmenlerin zorlu koşullara yönelik algı düzeylerinin %1,5'i okul kademesi değişkeni ile açıklanmakla birlikte, bu değişken öğretmenlerin zorlu koşullara ilişkin algı düzeyini düşük ölçüde etkilemektedir.

Tartışma, sonuç ve öneriler

Araştırmanın birinci problemine ilişkin görüşler incelendiğinde, zorlu koşulların çok boyutlu olarak tanımlandığı ve bu koşulların okulda yer alan tüm paydaşları etkilediği, ancak öğrencilerin merkezde yer aldığı görülmektedir. Öğretmenler, aile yapısının öğrencilerin eğitim sürecinin sürekliliğinde belirleyici olduğunu, ailelerin gelir durumu, eğitim düzeyi ve sosyokültürel özelliklerinin öğrencilerin bireysel, sosyal ve akademik gelişimlerini doğrudan etkilediğini ifade etmektedir. Aile kaynaklı olumsuzluklar, öğretmenler açısından da önemli zorluklar oluşturmaktadır. Bunun yanı sıra okulun bulunduğu konumun da zorlu koşulları artırabildiği belirtilmektedir. Ulaşım güçlükleri ekonomik yük oluştururken, okul çevresinin güvenli olmaması kaygı ve düzensizliğe yol açabilmektedir. Şebeke sorunları acil durumlarda iletişimi zorlaştırmakta, teknolojik araçların kullanılamaması ise eğitimin niteliğini olumsuz etkilemektedir. Öğretmenler, okulun altyapı ve fiziksel koşullarının eğitimin kalitesinde temel bir rol oynadığını; temizlik, ısınma, elektrik ve su gibi temel ihtiyaçların karşılanmasının öncelikli olduğunu vurgulamaktadır. Demirbaş eksikliği, bina yapısının durumu ve eğitim materyallerinin yetersizliği de hedeflere ulaşmayı güçleştiren unsurlar olarak öne çıkmaktadır. Öğrenciler açısından en önemli sorunlardan biri dil problemidir. Eğitim dilini bilmeyen öğrencilerle iletişim kurulamaması ve tercümanların yetersizliği süreci zorlaştırmaktadır. Ayrıca öğrencilerin ilgisizliği, motivasyon düşüklüğü ve geleceğe yönelik hedeflerinin olmaması, eğitim ve ekonomi politikalarının bir sonucu olarak değerlendirilmektedir. Hazırbulunuşluk düzeyinin düşüklüğü ve akademik seviye farklılıkları da sınıf içi süreçleri olumsuz etkilemektedir. Yöneticilerin deneyimi ve yaklaşımları okul iklimini, öğretmen devir hızını ve kaynak kullanımını doğrudan etkilemektedir. Temizlik, güvenlik, tercüman ve rehber öğretmen eksiklikleri okul işleyişini aksatmaktadır. Son olarak COVID-19 ve özellikle deprem gibi olağanüstü durumların eğitimi ciddi biçimde sekteye uğrattığı; konteynerlerde eğitim, okul eşleştirmeleri ve yönetsel çatışmaların süreci daha da zorlaştırdığı ifade edilmektedir. Liu vd. (2020), eğitim süreçlerinin sağlıklı bir şekilde sürdürülebilmesi için çeşitli faktörlerin gerekli olduğunu, bunların arasında ailenin sosyoekonomik düzeyinin belirleyici

olduğunu ifade ederken Permana vd. (2023) ise sürdürülebilir bir eğitim ortamı için okulların minimum düzeyde altyapı ve donanıma sahip olması gerektiğini aktarmıştır. Özgan ve Tekin (2011), öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerindeki farklılıkların öğretmenler için sınıf yönetiminde zorluklar yarattığını aktarırken Biçer (2023), özellikle yabancı uyruklu öğrencilerde yaşanan dil probleminin bu durumu daha da güçleştirdiğini ifade etmiştir. Mızrak (2018), deprem nedeniyle okulların çoğunluğunun kullanılmaz hale geldiğini, öğretmen ve öğrencilerin birçoğunun yer değişikliği yaptığını ifade ederken Arslan (2023), bu durumun öğrencilerde çeşitli sorunları beraberinde getirdiğini ve öğrencilerin okula devamını engellediğini belirtmiştir. Bu bağlamda araştırma sonuçları, mevcut alanyazın ile uyumlu olmakla birlikte, zorlu koşulların eğitim-öğretim sürecinin sürekliliğinde belirleyici olduğunu, fiziki koşulların önemli olmakla birlikte, paydaşlar arası etkileşimin ve okulun dış çevreyle kurduğu ilişkilerin sürecin etkinliğinde kritik rol oynadığını göstermektedir. Ancak sonuçlar, özellikle deprem sonrası alınan önlemlerin ve uygulama girişimlerinin yeterli olmadığını ve bu durumların zaman zaman yönetici, öğretmen ve öğrenciler için farklı sorunları beraberinde getirdiğini göstermektedir.

Araştırmanın ikinci problemine ilişkin görüşler incelendiğinde, eğitim politikalarının zorlu koşullar üzerinde hem azaltıcı hem de artırıcı etkiler oluşturabildiği görülmektedir. Taşınmalı eğitim, ücretsiz öğle yemeği, kapsayıcı eğitim projeleri, anasınıfının zorunlu hâle getirilmesi ve deprem sonrası uygulanan konteyner kentler, özellikle dezavantajlı gruplar için okula devamı ve eğitimin sürekliliğini destekleyen uygulamalar olarak öne çıkmaktadır. Buna karşılık sık yapılan sistem değişiklikleri, Maarif Modeli'nin yeterince değerlendirilmeden ve paydaşlar sürece dâhil edilmeden uygulanması, programların sınırlı esnekliği ve zorunlu eğitim düzenlemeleri zorlu koşulları artıran unsurlar olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimi, disiplin ve yetki sınırlılıkları ile ekonomik kısıtlamaların, öğretmen motivasyonunu ve kuruma bağlılığı olumsuz etkilediği ifade edilmektedir. Ulutaş ve Tümtaş (2023), kapsayıcı eğitimin uygulanmasında bazı eksiklikler yaşansa da yabancı uyruklu öğrencilerin entegrasyonu için önemli olduğunu ifade ederken Ekinci ve Bozan (2019), ana sınıflarının zorunlu olmasının özellikle öğrencilerin dil gelişimi ve öz bakım becerilerinin gelişimi için önemli olduğunu ve ilkokul için önemli bir altyapı oluşturduğunu aktarmıştır. Ülçay (2024), Maarif Modeli'nin uygulanmasında altyapı ve donanımdan kaynaklı sorunlar yaşanabileceğine, öğretmenlerin uyum sağlamada zorlanabileceğine ve ölçme değerlendirme konularında belirsizlikler olduğuna dikkat çekmiştir. Turan ve Akçay (2023), eğitimde yapılan sık değişikliklerin öğretmenlerde değişime direnç oluşturduğunu ve alınan eğitim politika kararlarının sonuçlarını net bir şekilde görmeden değişikliğe gidilmemesi gerektiğini ifade etmiştir. Örs vd. (2013) ise 12 yıllık zorunlu eğitim sistemiyle birlikte sınıfta kalmanın zorlaştığını, öğretmenlerin etkisizleştirdiğini ve öğrencilerin öğrenmeye yönelik isteklerinin azaldığını aktarmıştır. Bu bağlamda araştırma sonuçları mevcut alanyazın ile paralellik göstermekle birlikte, eğitim politikalarının planlı ve kapsayıcı biçimde uygulanmadığında zorlu koşulları azaltmak yerine derinleştirebileceğini, yetersiz kaynak kullanımı ve uzun vadeli etkilerin göz ardı edilmesinin ise öğrencilerin durumunu ve okul süreçlerine katılımını olumsuz etkileyebileceğini göstermektedir.

Araştırmanın üçüncü problemine ilişkin görüşler incelendiğinde, öğretmenlerin zorlu koşullarla başa çıkmada dayanışma ağlarını etkin biçimde kullandıkları ve öğrenci gelişimini merkeze alan uygulamalara yöneldikleri görülmektedir. Okul içi paydaşların koordineli çalışması ile veli, muhtar ve yardım kuruluşlarından alınan desteklerin süreci olumlu yönde etkilediği belirtilmektedir. Öğretmenlerin Türkçe bilmeyen öğrenciler için dil destekleyici yöntemler kullandıkları, bireysel ilgiyle öğrencilerin akademik ve sosyal uyumlarını güçlendirdikleri ifade edilmektedir. Özellikle depresyon sonrasında motivasyonu artırıcı uygulamaların öne çıktığı, karşılaşılan sorunların ise işbirliği, uzman desteği ve planlı yaklaşımlarla çözülmeye çalışıldığı vurgulanmaktadır. Webs vd. (2018), zorlu koşullarda öğretmenlerin farklı işbirlikçi yöntemleri kullanmalarının eğitim sürecine olumlu katkı sağladığını ifade ederken Mintrop ve Charles (2017) ise koordineli bir şekilde okul süreçlerinin yürütülmesinin, öğretmenlerin zorluklara karşı daha kolay direnç göstermesine katkı sağladığını ve problem çözme becerilerini geliştirdiklerini aktarmıştır. Bu bağlamda araştırma sonuçları, öğrencilerin sosyoekonomik nedenler ve motivasyon düşüklüğü nedeniyle eğitimden uzaklaşmalarını önlemek amacıyla öğrenci katılımını artırmaya yönelik stratejilerin geliştirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Diğer taraftan sonuçlar, öğretmenlerin katılımını teşvik eden yöntemlere ve öğrenci geri bildirimlerine daha fazla yer verilmesinin, dezavantajlı öğrenciler için maddi desteklerin sağlanmasının ve ailelerle güçlü bir işbirliği kurulmasının, eğitimde fırsat eşitliğinin güçlendirilmesine önemli katkılar sunacağını göstermektedir.

Araştırmanın dördüncü problemine ilişkin görüşler incelendiğinde, öğretmenlerin zorlu koşulların yönetimine yönelik öz yeterliklerini geliştirdikleri beceriler, motivasyon kaynakları ve stres yönetimi yoluyla sağladıklarını göstermektedir. Öğretmenler olası sorunları öngörerek önlem almakta, krizleri dirayetli ve etkili biçimde yönetmeyi hedeflemektedir. İletişim ve empati becerileriyle öğrencileri merkeze alan bir yaklaşım benimsenirken, öğrencilerin başarısı ve mutluluğu temel motivasyon kaynağı olarak öne çıkmaktadır. Bunun yanı sıra dini inançlar, mesleki kazanç ve hobiler motivasyonu desteklemekte; sosyal ilişkiler, mola verme, değerlendirme ve destek alma gibi yöntemlerle stres yönetilmektedir. Deniz vd. (2024), öğretmenlerin yaşadıkları stresle başa çıkmak için sosyal destek aldığını, meditasyon ve olumlu düşünme gibi stratejileri işe koştuklarını ve fiziksel aktivitelere yöneldiklerini ifade etmiştir. Bu bağlamda araştırma bulguları, öğretmenlerin öz yeterliklerinin güçlendirilmesinin zorlu koşullarla başa çıkmada kritik bir rol oynadığını ve bu yeterliğin desteklenmesinin eğitim süreçlerine olumlu katkı sağladığını göstermektedir.

Araştırmanın beşinci problemine ilişkin algılar incelendiğinde, öğretmenlerin zorlu koşullara yönelik algılarının yüksek, bu koşulların yönetimine ilişkin algılarının ise daha yüksek olduğunu göstermektedir. Algı düzeyleri, mesleki kıdem ve okul kademesi değişkenlerine göre değişse de, bu farklılıklar genel olarak anlamlı değildir. Anlamlı farklılaşma, yalnızca ilköğretim ve lise kademesi arasında görülmüş olsa da, bu değişken öğretmen algılarını düşük düzeyde etkilemektedir. Berkoviç ve Grinshtain (2022), öğretmenlerin okullarda çeşitli zorluklarla karşılaştıklarını ancak bu zorlukların ortak noktalarının yoksulluk, öğretim dilini bilmeme,

etnik yapı, öğrenme destek eksikliği ve mekâna bağlı koşullar olduğunu ifade etmiştir. Ansell (2004) ise yaşanan zorluklarla başa çıkmak için öncelikle bunların net bir şekilde tanımlanmasının, gerektiğinde dış destek almanın, öğretmenler arası işbirlikçi bir kültür geliştirerek esnek değerlendirme yöntemlerinin okul sistemine uyarlanmasıyla önemine dikkat çekmiştir. Bu bağlamda araştırma bulguları mevcut alanyazın ile uyumlu olmakla birlikte, öğretmenlerin zorlu koşullara ilişkin algılarının yüksek olmasının yanı sıra bu koşulları yönetme kapasitelerine dair güçlü bir farkındalığa sahip olduklarını ve bu durumun farklı değişkenlere rağmen büyük ölçüde tutarlı olduğunu göstermektedir.

Araştırma sonuçları, öğretmenlerin okullarda karşılaşılan zorlu koşullara ilişkin algılarının yüksek olduğunu ve yönetim sürecine yönelik algılarının daha güçlü olduğunu ve bunlara yönelik çok yönlü değerlendirmeler yaptıklarını göstermektedir. Okulların altyapı ve donanım olanakları eğitim kalitesinin temel belirleyicilerinden biri olmakla birlikte, paydaşlar arasındaki ilişki dinamikleri sürecin etkinliği açısından daha kritik bir rol oynamaktadır. Okulda kurulan ilişkiler yalnızca kurum içiyle sınırlı kalmamakta, öğrencilerin ve ailelerin sosyokültürel çevresiyle bütünleşik bir yapı oluşturmaktadır. Deprem ve COVID-19 gibi krizler ise okulların uyum kapasitesini zorlamış, eğitim politikalarının kapsayıcılığı ve kaynak tahsisi bu süreçlerde belirleyici olmuştur. Yetersiz ve plansız politikalar zorlukları derinleştirirken destekleyici yaklaşımlar sürecin sürdürülebilirliğini kolaylaştırmaktadır. Öğretmenler zorlu koşullarla başa çıkmak için dayanışma ağları kurmakta, çevre ve sivil toplumla işbirliği yapmakta ve bireysel çabalarla koşulları iyileştirmeye çalışmaktadır. Ancak öğretmenlerin fiziksel altyapının geliştirilmesi konusunda yeterli beceri ve kaynağa sahip olmadıkları görülmektedir. Ayrıca bazı öğretmenlerin stresle baş etmede güçlük yaşadığı ve psikolojik dayanıklılıklarının desteklenmesi gerektiği belirlenmiştir. Öğrenci katılımındaki düşüş, sosyoekonomik dezavantajlar ve motivasyon sorunları öğretmen algılarında öne çıkan temel zorluklardır. Mesleğin saygınlığının azalmasına ilişkin algı ise öğretmenlerin mesleğe bakışını olumsuz etkilemektedir. Sonuçlar, okul içi destek ve işbirliği mekanizmalarının güçlendirilmesi, okulların altyapısına yeterli kaynak ayrılması, yerel paydaşlarla ortak projelerin artırılması, krizlere duyarlı esnek politikalar geliştirilmesi, öğrenci katılımını teşvik eden uygulamaların yaygınlaştırılması ve öğretmenlerin psikolojik dayanıklılığını artıracak hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi gerektiğini göstermektedir. Ayrıca öğretmenlik mesleğinin toplumsal saygınlığını ve refahını yükseltecek ödüllendirici ve koruyucu politikaların hayata geçirilmesi önem taşımaktadır.

Etik Onay: Bu araştırma için Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 05.12.2024 tarih ve 3 nolu kararı ile etik izin alınmıştır.

Kaynakça

- Ahumada, L., Galdames, S., & Clarke, S. (2016). Understanding leadership in schools facing challenging circumstances: A Chilean case study. *International Journal of Leadership in Education*, 19(3), 264-279. <https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1048744>
- Aldridge, J., Calhoun, C., & Aman, R. (2000). 15 misconceptions about multicultural education. *Focus on Elementary*, 12(3), 1-6.
- Alpaydın, Y. (2008). Türkiye’de yoksulluk ve eğitim ilişkileri. *İlem Yıllık*, 3(3), 49-64.
- Ansell, D. (2004). Improving schools facing challenging circumstances. *Nottingham, England: National College for School Leadership*, 1-29.
- Arar, K., & Örucü, D. (2021). Rethinking educational leadership and policy in schools in challenging circumstances: Inter/intra-continental perspectives. *Leadership and Policy in Schools*, 20(1), 1-5. <https://doi.org/10.1080/15700763.2020.1838555>
- Arar, K., Örucü, D., & Waite, D. (2020). Understanding leadership for refugee education: Introduction to the special issue. *International Journal of Leadership in Education*, 23(1), 1-6. <https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1690958>
- Arber, R. (2008). *Race, ethnicity and education in globalised times*. Springer Science & Business Media.
- Arora, R. (2018). *Race and ethnicity in education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351150880>
- Arslan, M. (2023). Okul müdürlerinin 6 Şubat Kahramanmaraş depremi sonrası okullarda karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri. *Uluslararası Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Dergisi*, 10(97), 1550-1559. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8200750>
- Atmaca, Z. (2019). *Yoksulluk ve yoksullukla mücadele eğitim politikaları*. (Yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi.
- Berkovich, I. (2018). When the going gets tough: Schools in challenging circumstances and the effectiveness of principals’ leadership styles. *J Community Appl Soc Psychol*, 28, 348-364. <https://doi.org/10.1002/casp.2372>
- Berkovich, I., & Grinshtain, Y. (2022). Typology of “tough love” leadership in urban schools facing challenging circumstances. *Urban Education*, 57(1), 108-134. <https://doi.org/10.1177/0042085918801883>
- Biçer, S. (2023). *Mülteci çocukların sosyal ve akademik uyumları: Sorunlar ve çözüm önerileri*. (Yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi.
- Biçer, S. (2023). *Mülteci çocukların sosyal ve akademik uyumları: Sorunlar ve çözüm önerileri*. (Yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi.
- Budge, K. (2006). Rural leaders, rural places: Problem, privilege, and possibility. *Journal of Research in Rural Education*, 21(13), 1-10.
- Camacho, D. A., & Parham, B. (2019). Urban teacher challenges: What they are and what we can learn from them. *Teaching and Teacher Education*, 85, 160-174. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.06.014>
- Carvalho, R. G., & Novo, R. F. (2012). Family socioeconomic status and student adaptation to school life: Looking beyond grades. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(3), 1209-1222.
- Coladarcı, T. (2007). Improving the yield of rural education research: An editor’s swan song. *Journal of Research in Rural Education*, 22(3), 1-9.
- Creswell, J. W. (2017). *Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. Çev. Demir, S. B. (Ed.). Eğitim Kitap.
- Culha, A., Bellibaş, M. Ş., & Özkul, R. (2025). Educational leadership in the shadow of crises: Effective school leadership practices for post-earthquake recovery in southeast Türkiye. *Educational Management Administration & Leadership*. <https://doi.org/10.1177/17411432251339712>

- Deniz, F., Cantürk, A., Ayyıldız, H., Doğan, T., & Cantürk, F. (2024). Öğretmenler için stres yönetimi: Sağlıklı bir çalışma ortamı oluşturma. *International QMX Journal*, 3(1), 199-206. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10601655>
- Ekinci, A., & Bozan, S. (2019). Zorunlu okul öncesi eğitime geçiş ile ilgili anasınıfı ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 482-500.
- Gaikhorst, L., Beishuizen, J., Roosenboom, B., & Volman, M. (2017). The challenges of beginning teachers in urban primary schools. *European Journal of Teacher Education*, 40(1), 46-61. <https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1251900>
- Gillborn, D. (2003). *Race, ethnicity and education: Teaching and learning in multiethnic schools*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203400265>
- Harris, A., & Chapman, C. (2004). Improving schools in difficult contexts: Towards a differentiated approach. *British Journal of Educational Studies*, 52(4), 417-431.
- Karataştan, A. (2023). *Göçmen/mülteci öğrencisi olan ve olmayan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları sınıf içi problemler ve çözüm önerilerinin karşılaştırılması olarak incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi.
- Kart, M., & Şimşek, H. (2019). Çok kültürlü eğitim mümkün mü? *Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 1-11.
- Karyağdı, D. (2023). *Sınıf öğretmenlerinin çocuk hakları görüşleri ile mülteci öğrencilere yönelik tutumları: Karma yöntem araştırması*. (Yüksek lisans tezi). Giresun Üniversitesi.
- Kayabaşı, C., & Kayabaşı, U. (2021). İşveç'te çok kültürlü eğitim. *International Journal of Disciplines Economics & Administrative Sciences Studies*, 7(31), 564-577. <http://dx.doi.org/10.26728/ideas.454>
- Koç, E., & Atmaca, T. (2022). Difficult situations at school and management strategies according to school principals. *National Journal of Education Academy*, 6(2), 175-193. <https://doi.org/10.32960/uead.1139839>
- Köleoğlu, M. (2023). *Göç etmiş öğrencilerle çalışan öğretmenlerin demokratik değerleri ile mülteci öğrencilere karşı tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Hatay örneği)*. (Yüksek lisans tezi). Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi.
- Lippman, L. (1996). *Urban schools: The challenge of location and poverty*. Department of Education Office of Educational.
- Liu, J., Peng, P., & Luo, L. (2020). The relation between family socioeconomic status and academic achievement in China: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 32, 49-76. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09494-0>
- Lupton, R. (2004). Schools in disadvantaged areas: Recognising context and raising quality. *LSE STICERD Research Paper No. CASE076*, 1-39.
- Mızrak, S. (2018). Eğitim, afet eğitimi ve afete dirençli toplum. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 56-67. <https://doi.org/10.21666/muefd.321970>
- Mihai, M., Țițan, E., & Manea, D. (2015). Education and poverty. *Procedia Economics and Finance*, 32, 855-860. [https://doi.org/10.1016/S2212-5671\(15\)01532-4](https://doi.org/10.1016/S2212-5671(15)01532-4)
- Milner, H. R. (2012). But what is urban education? *Urban Education*, 47(3), 556-561. <https://doi.org/10.1177/0042085912447516>
- Mintrop, R., & Charles, J. (2017). The formation of teacher work teams under adverse conditions: Towards a more realistic scenario for schools in distress. *Journal of Educational Change*, 18, 49-75. <https://doi.org/10.1007/s10833-016-9293-5>

- Örs, Ç., Erdoğan, H., & Kipici, K. (2013). Eğitim yöneticileri bakış açısıyla 12 yıllık kesintili zorunlu eğitim sistemi: Iğdır örneği. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4, 131-154.
- Özgan, H., & Tekin, A. (2011). Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin sınıf yönetimine etkisine yönelik öğretmen görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 421-434.
- Permana, B. S., Insani, G. N., Reygita, H., & Rustini, T. (2023). Lack of educational facilities and infrastructure in Indonesia. *AURELIA: Jurnal Penelitian dan Pengabdian Masyarakat Indonesia*, 2(2), 1076-1080.
- Plano Clark, V. L. (2017). Mixed methods research. *The Journal of Positive Psychology*, 12(3), 305-306. <https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1262619>
- Polat, İ., & Kılıç, E. (2013). Türkiye’de çok kültürlü eğitim ve çok kültürlü eğitimde öğretmen yeterlilikleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 352-372.
- Saracaloğlu, C. (2014). *Göçün eğitime ve eğitim yönetimine etkileri (Turgutlu örneği)*. (Yüksek lisans tezi). Okan Üniversitesi.
- Sevinç, E. (2021). *Okul yöneticileri ve öğretmenlerin mülteci veliler ile karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri*. (Yüksek lisans tezi). İbn Haldun Üniversitesi.
- Shavelson, R. J. (2016). *Sosyal bilimler için istatistik*. Çev. Güler, N. (Ed.). Pegem.
- Stelmach, B. L. (2011). A synthesis of international rural education issues and responses. *Rural Educator*, 32(2), 32-42.
- Sumanasena, M. L. H., Nawastheen, F. M., & Jayawardena, P. R. (2020). Job satisfaction of teachers working in the most difficult schools, with special reference to Puttalam Education Zone, Sri Lanka. *Sri Lanka Journal of Social Sciences*, 43(1), 39-52. <https://dx.doi.org/10.4038/sljss.v43i1.7934>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics (sixth edition)*. Pearson.
- Tan, Ş. (2016). *SPSS ve excel uygulamalı temel istatistik-I*. Pegem.
- Turan, A., & Akçay, R. C. (2023). Öğretmenlerin değişim yorgunluğu ile değişime direnç konusundaki algıları arasındaki ilişki. *Yıldız Journal of Educational Research*, 8(1), 28-42. <https://doi.org/10.14744/yjer.2023.018>
- Türk Dil Kurumu. (2024, Ekim). Sözlük. <https://sozluk.gov.tr/>
- Ulukoş, M. Y., & Tümtaş, M. S. (2023). Piktes projesinin Türkiye’deki Suriyelilerin entegrasyonuna etkisi: Antalya örneği. *Stratejik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(3), 481-496. <https://doi.org/10.30692/sisad.1358917>
- Ülçay, O. (2024). Türkiye yüzyılı Maarif Modeli değerlendirmesi. *Ulusal Eğitim Toplum ve Dünya Dergisi*, 1(2), 70-75.
- Vadivel, B., Alam, S., Nikpoo, I., & Ajanil, B. (2023). The impact of low socioeconomic background on a child’s educational achievements. *Education Research International*, 2023(1), 6565088. <https://doi.org/10.1155/2023/6565088>
- Van der Berg, S. (2008). Poverty and education. *Education Policy Series*, 10(28), 1-28.
- Voltz, D. L. (1998). Challenges and choices in urban education: The perceptions of teachers and principals. *The Urban Review*, 30(3), 211-228.
- Webs, T., & Holtappels, H. G. (2018). School conditions of different forms of teacher collaboration and their effects on instructional development in schools facing challenging circumstances. *Journal of Professional Capital and Community*, 3(1), 39-58. <https://doi.org/10.1108/JPC-03-2017-0006>
- Wells, R. S., & Lynch, C. M. (2012). Delayed college entry and the socioeconomic gap: Examining the roles of student plans, family income, parental education, and parental occupation. *The Journal of Higher Education*, 83(5), 671-697. <https://doi.org/10.1080/00221546.2012.11777262>

- Yettick, H., Baker, R., Wickersham, M., & Hupfeld, K. (2014). Rural districts left behind? Rural districts and the challenges of administering the Elementary and Secondary Education Act. *Journal of Research in Rural Education*, 29(13), 1-15.
- Yıldırım, A., & Karaman, Z. (2018). Ailenin yoksulluğu/zenginliği ile eğitim/akademik başarı arasındaki ilişki: PISA 2015 verileri ile ampirik bir çalışma. *International Journal of Academic Value Studies (Javstudies)*, 4(19), 343-350.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.

Evaluating Challenging Conditions Encountered in Schools from a Teacher's Perspective: Mixed Methods Research

Extended Abstract

Introduction

Schools play a fundamental role in shaping the future of society but currently face numerous challenges that vary according to their geographical and social contexts, with socioeconomic conditions being a key determining factor. These challenges affect all school stakeholders, particularly teachers and administrators, making effective school management essential for minimizing negative impacts and ensuring sustainability. Teachers working in challenging school environments may experience difficulties that reduce professional productivity; however, collaboration-based working structures enhance problem-solving skills and support schools in coping more effectively with such conditions. Teacher collaboration also promotes student learning, increases teacher motivation, and improves the efficiency of educational processes. In this context, teacher competencies are central to managing challenging conditions. Teachers' professional flexibility, alternative instructional practices, and problem-solving strategies help schools respond more effectively to adversity. Accordingly, this study aims to identify the challenging conditions faced by teachers at different educational levels, determine the teacher characteristics needed to manage these conditions, examine teachers' perceptions of challenging conditions and school management, and analyze differences in these perceptions based on professional seniority and school level.

Method

A mixed methods design was used to obtain more comprehensive results by integrating qualitative and quantitative approaches. Phenomenology was adopted in the qualitative dimension, while a survey model was employed in the quantitative dimension. Based on qualitative findings, the "Challenging Conditions Scale" and the "Management of Challenging Conditions Scale" were developed to support the qualitative data with quantitative evidence. In the qualitative phase, criterion and maximum variation sampling methods were used. Teachers working under challenging conditions such as natural disasters, migration, multi-ethnic student populations, and low socioeconomic status were included. Maximum variation was ensured in terms of age, professional seniority, school level, school location (rural–urban), and gender balance. Accordingly, the qualitative sample consisted of 24 teachers working

in public schools in the Antakya district of Hatay province during the 2024–2025 academic year. In the quantitative phase, cluster, stratified, and simple random sampling methods were employed, and the sample included 511 teachers. Data were analyzed using content analysis and descriptive statistics. To examine differences in teachers' perceptions by professional seniority and school level, a two-way ANOVA was conducted, followed by the Tukey HSD test for pairwise comparisons, with the significance level set at .05.

Results

The findings indicate that teachers perceive the challenging conditions in schools at a high level, while their perceptions of how these conditions are managed are even stronger. Teachers approach challenging conditions from a multidimensional perspective and view management processes as extending beyond in-school factors. Although physical infrastructure and resources are important, stakeholder relationships play a more decisive role in the effectiveness of educational processes. These relationships extend beyond schools and interact with the sociocultural contexts of students and families, directly shaping education. Crises such as earthquakes and the COVID-19 pandemic have tested schools' adaptability and resilience, making inclusiveness, flexibility, and resource allocation in education policies critical. Inadequate policies intensify challenges, whereas holistic and supportive approaches contribute to sustainability. Teachers cope with difficult conditions through solidarity networks, community and civil society collaboration, and individual efforts; however, limited resources and competencies for improving physical infrastructure and difficulties in managing stress highlight the need for support to strengthen psychological resilience. Teachers identify declines in student participation, socioeconomic disadvantages, and motivational problems as major challenges, while a perceived loss of professional prestige negatively affects their professional outlook. Overall, the findings emphasize the need to strengthen in-school support and collaboration mechanisms, improve school infrastructure, expand cooperation with local stakeholders, develop flexible and crisis-responsive policies, promote student participation, and provide in-service training to enhance teachers' psychological resilience.

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERGİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 17 / Sayı: 33 / Yaz 2026

JOURNAL of EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol: 17 / No: 33 / Summer 2026

Anadolu Mektebi Yazar Okumaları Programı'nın Lise Düzeyinde Okuma Kültürü ve Dil Becerilerinin Gelişimine Katkıları

Contributions of the Anatolian School Author Reading Program to the
Development of Reading Culture and Language Skills at High School Level

Makale Türü (Article Type): Araştırma (Research)

Orhan Gazi GÖKÇE

www.dergipark.gov.tr/eibd
eibd@eibd.org.tr

Anadolu Mektebi Yazar Okumaları Programı'nın Lise Düzeyinde Okuma Kültürü ve Dil Becerilerinin Gelişimine Katkıları

Orhan Gazi GÖKÇE¹

DOI: 10.58689/eibd.1870391

Öz: Bu araştırmada Anadolu Mektebi Yazar Okumaları Programı'nın lise düzeyindeki öğrencilerin okuma kültürü, dil becerileri ve eleştirel okuma tutumları üzerindeki etkileri nitel bir yaklaşımla incelenmiştir. Program, belirli yazar ve eserlerin bütünlüklü biçimde okunmasına dayanan yazar/külliyyat okuma yöntemini esas almakta; okuma sürecini yazma, konuşma ve dinleme etkinlikleriyle destekleyen uzun soluklu bir edebiyat eğitimi modeli sunmaktadır. Çalışmanın temel amacı, programın etkisini nicel göstergelerle ölçmekten ziyade sürdürülebilir bir okuma kültürünün hangi pedagojik süreçler aracılığıyla inşa edildiğini ortaya koymaktır. Araştırma, nitel durum çalışması deseniyle yürütülmüş; çalışma grubunu Tokat ilinde Anadolu Mektebi Yazar Okumaları Programı'na aktif olarak katılan Tokat BİST Sosyal Bilimler Lisesinden 20 öğrenci oluşturmuştur. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşmeler, katılımcı gözlem ve doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler tematik analiz yöntemiyle çözümlenmiş; gözlem ve doküman verileri ise görüşmelerden elde edilen temaların doğrulanması ve bağlamsallaştırılması amacıyla kullanılmıştır. Veri kaynakları arası üçgenleme yoluyla bulguların geçerlik ve güvenilirliği desteklenmiştir. Araştırma bulguları, programın öğrencilerin okuma alışkanlıklarında niceliksel bir artıştan ziyade nitel bir dönüşüm sağladığını göstermektedir. Öğrencilerin eleştirel okuma ve düşünme becerilerinin geliştiği; okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerinin bütüncül biçimde desteklendiği belirlenmiştir. Program sürecinde karşılaşılan bazı zorluklara rağmen Anadolu Mektebi Yazar Okumaları Programı'nın lise düzeyinde sürdürülebilir bir okuma kültürü oluşturmada etkili bir edebiyat eğitimi modeli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Edebiyat eğitimi, dil becerileri, Anadolu mektebi, yazar okumaları, okuma kültürü

Geliş Tarihi: 23.01.2026; Kabul Tarihi: 23.04.2026

Kaynakça Gösterimi: Gökçe, O. G. (2026). Anadolu Mektebi Yazar Okumaları Programı'nın Lise Düzeyinde Okuma Kültürü ve Dil Becerilerinin Gelişimine Katkıları. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 17(33), 247-274

1 Dr. Öğr. Üyesi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, orhangazi.gokce@gop.edu.tr, ORCID: 0000-0002-3787-7960

Giriş

Okuma, bireyin dil becerilerini artıran ve düşüncüyü derinleştiren bir edimdir. Zaman ve mekâna bağlı olarak amacı ve yöntemi değişiklik arz eden okuma faaliyeti, eğitim süreçlerinin her kademesinde ana öğrenme/öğretme metodu olagelmıştır. Temelde okuma, bireysel bir faaliyettir ancak kültürün yeni nesillere aktarılması açısından toplumsal bir mahiyet taşır. Okuma eylemi insana en başta kendisini, içine doğduğu dünyanın niteliğini anlama imkânları sunar. Alberto Manguel'in ifadesiyle okumak, yaratıcı etkinliklerin en insani olanıdır (Manguel, 2014).

Maryanne Wolf, Proust ile mürekkep balığı arasında kurduğu metaforik ilişki bağlamında kaleme aldığı eserinde Proust'un okumayı, insanlara ancak okuma sayesinde karşılaşabilecekleri ya da anlayabilecekleri binlerce farklı gerçekliğe erişme olanağı sağlayan bir tür entelektüel mabet olarak gördüğünden söz eder (Wolf, 2017). Okumak insan için büyük bir yalnızlık içinde ona bir iletişim imkânı bahşeder. İnsan şahsiyeti okuduklarıyla şekillenir. Okuma eylemi hayatlarımıza yön verirken hayat tarzımız da okuma tarzımızı belirler.

Okuma alışkanlığının öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimlerine katkıda bulunduğu herkesin üzerinde mutabık kaldığı bir gerçektir. Bilişsel açıdan bireylerin okudukları metinlerde cümleler arası ilişki kurma kabiliyetleri ilk okuma dönemlerinden itibaren gelişmeye başlar. Okur birey, kendi okuma macerası boyunca kurduğu dil evreninde özgün bir kavrayış becerisi elde eder.

Okuma faaliyeti, iyi bir kavrayıcı olmak için gereken üstbilişsel gelişim ve donanımları edinmeye imkân sağlarken eleştirel düşünme becerilerini de geliştirir. Sadece formal eğitim süreçlerinde değil hayat boyu öğrenme kaynağı olması bakımından okumak, insana en çok fayda sağlayan bir alışkanlık olarak görülebilir. Bu nedenle okuma başlangıçta edinilen bir beceri değil alışkanlık hâline getirilmesi gereken bir beceridir. Özgür düşünceli, üretken, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerisi gelişmiş bireylerin yetiştirilmesi, okuma alışkanlığının kazandırılmasıyla mümkündür. Bireyler ve dolayısıyla toplumlar bu sayede gelişmelere uyum sağlama bilinci kazanabileceklerdir (Bircan ve Tekin, 1989).

Günümüzde okuma sadece bireysel bir yetenek olmanın ötesinde kişisel olgunluk göstergesi ve ülkelerin gelişmişlik düzeyiyle ilgi kurularak değerlendirilmektedir. Dolayısıyla bir milletin gelişmişlik düzeyi halkının okuma oranı, bilgiye ulaşma ve bilgiyi kullanma seviyeleriyle anlaşılır hâle gelmiştir (Balci, 2016).

Doğan Aksan (2007)'in tanımıyla “düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak aktarılmasını sağlayan, çok yönlü, çok gelişmiş bir dizge” olarak dilin en rafine ürünü olan edebiyat eserleri, okuma faaliyetinin merkezine oturur (s. 55). Okumayı kültür haline getirmiş bireyler bilişsel ve estetik algı kapasitesini geliştirirler, öğrenme ve gelişme imkânlarına kavuşurlar (Bamberger, 1990).

Okuma alışkanlığı ayrıca toplumun gelişim göstergelerinden biridir. Günümüzde bireylerin okudukları kitap sayısı ve okuma alışkanlıklarındaki nitelikle toplumların gelişmişlik seviyeleri arasında doğrudan bir bağ kurulmaktadır (Aydoğdu, 2020).

Okunan kitap sayısı kümülatif bir gösterge olarak değerlendirilse de nitelik bakımından yeterli bir veri sunmaz. Zira asıl önem arz eden; okumanın maksadı, usulü ve birey üzerindeki etkileridir. Okuma eylemi iki kapak arasında sınırlı değildir. Okuma, bir kültür meselesidir ve seçici olmayı gerekli kılar. Okuma kültürü kazanmış birey, okuma alışkanlığının en üst basamağı olan eleştirel okuma-yazma becerisini edinmiş bireydir (İnce-Samur, 2014).

Uluslararası ölçekte elde edilen bulgular, okuma zevkiyle gerçekleştirilen okuma etkinliklerinin öğrencilerin okuma başarıları ile güçlü bir ilişki içinde olduğunu göstermektedir. Bu tür okuma etkinliklerinin yalnızca akademik performansla sınırlı kalmayıp öğrenme çıktıları ve bireysel iyi oluş üzerinde de olumlu etkiler oluşturduğu belirtilmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin gönüllü okuma alışkanlıklarını destekleme konusunda eğitim sistemlerinin önemli zorluklarla karşı karşıya olduğu da vurgulanmaktadır. Özellikle okuma motivasyonu, okuma sıklığı ve bireylerin okuma süreçlerine yönelik duyuşsal katılımı gibi unsurların bir arada ele alınması gerektiği ifade edilmektedir (Cremin ve Scholes, 2024, s. 537–538).

Okuma kültürü, birbiriyle ilişkili ve birbirini bütünleyen birçok beceriyi içeren bir süreçtir (Sever, 2013). Bireyin nitelikli eserleri seçebilme kabiliyetinin gelişmesi; aile, okul, öğretmen gibi çevresel faktörlere bağlıdır. Doğal bir gereksinime dönüşen okuma alışkanlığının kazanılması tedricen gerçekleşir. Her bir kitap, okuyucuyu başka bir kitaba yönlendirir ve kişiye has bir okuma serüveni oluşur. Bu serüven bir tema etrafında şekillenebileceği gibi bir yazarın edebî izleğini keşfetme yolculuğuna da dönüşebilir. Bu türden bir okuma, okunan yazarın bütünlüklü bir şekilde anlaşılması ve edebî anlamdaki tekâmülünü yahut kusurlarını gözlemek için en iyi yoldur. Türk edebî geleneğinde çok okumaktan ziyade önemli yazarların bütün eserlerinin döne döne okuma usulü yerinde görülmüştür. Ziya Gökalp (1956, s. 123), ölümünden önce kızı Seniha Göksel'e şu cümleyi söyler: "Ne yazık, kafamdaki fikirleri veremedim; eserimi tamamlayamadım. Bunları hep beraber götürüyorum.". Gökalp'in tamamlayamadığını dediği eserden muradı kuşkusuz kendi fikri bütünlüğü ve tekâmül etmiş edebî şahsiyetidir. Bir yazarın tek bir eserle kendini ifade etmesi mümkün olmadığı gibi okuyucunun da yazarı rastgele bir eseriyle tanınması ve hakkında sahih bir fikre ulaşması düşünülemez.

Kemmiyet değil keyfiyet odaklı bakıldığında derinlemesine okuma ve anlama faaliyeti yazar okuma/külliyat okuma yöntemiyle mümkün olacaktır. Mehmet Eroğlu (2012), insan hayatının kısa olduğuna dikkat çekerek gerekli kitapları okumaya odaklanmak gerektiğini ifade eder. Ona göre rastgele okumak, abur cubur yemeğe benzer. Okumaya mutlaka klasiklerden başlanmalı ve bizi ilgilendiren temaları ele alan yazarlar bu yoldan keşfedilmelidir. İyi okurluğun sırrı kitap değil yazar okumaktır.

Semih Gümüş, benzer şekilde doğru dürüst kitaplarla yetinmenin daha doğru bir yol olduğunu ifade eder ve insanın bazen her seferinde başka bir kitap olarak okuduğu kitabı döne dolana bir kez daha okurken ne olduğunu bilmediği kitaplarla zamanını geçirmekten de korunmuş olacağına vurgu yapar (2020, s. 195).

Sezai Karakoç ise meselenin bir başka boyutuna dikkat çeker. Ona göre okumak, ezberlemek ve dıştan kavramayı değil bilgiyi benliğe ve ruha mal etme çabasıdır (1986, s. 68). Karakoç'un bu bağlamda liselerdeki edebiyat öğretim programlarına da eleştirisi vardır. O, lise edebiyat eğitiminde Doğu ve Batı klasiklerine yeterince yer verilmediğinden, bu eserlerin belirli bir sistemle okutulmadığından yakını. Ona göre derinlemesine bir klasik eğitimi, öğrencilerin şahsiyetlerinin gelişimi için zaruridir. Klasik okumaları yoluyla bireyler hem iç dünyasıyla hem de diğer dünyalarla nitelikli bir temas kurma imkânı yakalayabilir (2005, s. 47). Karakoç ayrıca edebiyat eğitiminde kronolojinin tersinden işletilmesini savunur. Ona göre öğrenciler öncelikle bugünün yazarlarını tanımalıdır. Yerelden genele, bugünden geriye doğru izlenecek metot okuma kültürünün yerleşmesi ve kökleşmesini kolaylaştırır (2005, s. 50).

Ahmet Hamdi Tanpınar, 1919 Kasım'ında Darülfünun'un Edebiyat şubesinde öğrenciyken elinde gizlemeyi unuttuğu Jean Moreas olduğu hâlde Yahya Kemal'le karşılaşır. Kitabı eline alan Yahya Kemal "gençliğinden bir şeylere bakar gibi" talebesine şu ikazda bulunur "Güzel, ama sizin için daha erken, klasikleri okuyun, sırasıyla okuyun. Ve her muharriri teknil okuyun!" Hocasının bu tavsiyesini Tanpınar, "Hakikatte yolumuzu kısaltmayı istiyordu." şeklinde yorumlar (2001, s. 19). Tanpınar başka bir yerde şu ifadeyi kullanır: "Benim için san'atta, ilimde her şeyden evvel dikkat esastır. Daha büyüğü kelime bilmem. Yahya Kemal, Fuat Köprülü hocamızdı. Yahya Kemal'den tarih zevkini ve bir muharriri teknil okumak disiplinini aldım." (2000, s. 331)

Tanpınar'ın Yahya Kemal'den öğrendim dediği "tekmil okuma" disiplini dikkati pek çabuk dağılan ve fikri takipte zorlanan modern insan için son derece meşakkatli bir okuma yöntemidir. Dikkati dağıtacak unsurların çoğaldığı, dikkat süresinin azaldığı çağımızda teknil okuma yahut külliyyat okumaları diye isimlendirebileceğimiz okuma tarzını benimsemek/benimsetmek mümkün müdür? Bu soru ekseninde çalışmamızda "Milli ve manevi değerlere sahip çıkan, Türk kültür ve medeniyetinin gelişmesine katkı sunmuş yazarların tüm eserlerini okumayı" amaçlayan Anadolu Mektebi Yazar Okumaları Programı'nı merkeze alacağız. Lise düzeyindeki öğrencilere yazar/külliyyat okuma yöntemi ile edebiyat sevgisi kazandırmayı amaçlayan ve Millî Eğitim Bakanlığı iş birliğiyle Türkiye genelinde uygulanmakta olan bu program, genel kritik okuma deneyimlerini yaşatarak okuma-yazma kültürünü geliştirmeyi hedeflemektedir

Edebiyat eğitime özgün, sivil bir katkı: Anadolu Mektebi

Türkiye’de edebiyat eğitimi uzun yıllar boyunca öğrencilere daha çok edebiyat tarihinin ana hatlarını belletme amacı gütmüştür. 2018 yılında öğretim programında yapılan değişikliklerle temel dört dil becerisinin yanında bilgi okuryazarlığı, eleştirel düşünme becerisi, görsel okuryazarlık, iletişim ve iş birliği, medya okuryazarlığı, yaratıcı düşünme gibi yeterlilikler Türk Dili ve Edebiyatı dersinin kazandıracığı temel yeterlilikler arasında zikredilmiştir (MEB, 2018, MEB, 2024). Bu yeterlilik ve beceriler, üniteler boyunca okuma, yazma ve sözlü iletişim başlıkları altında ders kitaplarında yer almaktadır.

Öğretim programında edebiyat eğitiminin edebiyatla ilgili bilgilerin kazandırılmasının yanında öğrencilerin Türk dilinin inceliklerini keşfedecekleri, dil becerilerini geliştirmelerine olanak sağladığı vurgulanır. Dil bilinci ve becerilerinin geliştirilmesi için öğrencilerin edebiyatla temasının okuyucu rolüyle sınırlandırılmaması, yazma, dinleme ve konuşma yoluyla dil ve edebiyat bilgilerini hayatlarında kullanmalarına olanak sağlayacak çalışmalara yer verilmesi hususunda yönlendirme yapılmalıdır (MEB, 2018). Bu bağlamda düşünüldüğünde öğrencilerin en başta Türk Dili ve Edebiyatı dersini sevmeleri, derin ve etkileşimli öğrenme deneyimi kazanmaları ana prensip olarak benimsenmiştir. Öğretim programında öngörüldüğü üzere Türk Dili ve Edebiyatı dersi kapsamında öğrencilerin her sınıf düzeyinde şiir, hikâye, deneme, makale gibi edebî türlerde öğretmenlerin rehberliğinde yapacağı destekleyici okumalar hedeflenen kazanımlar açısından son derece önemli görülmektedir.

2024-2025 eğitim-öğretim yılında yürürlüğe giren Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı’nda ise tematik yaklaşım benimsenerek öğrencilerin dört beceri temelinde gelişimleri hedeflenmektedir. Yeni öğretim programı, edebiyat dersi ders kitabında yer alan metinlere ek olarak tam metin okumalarını da esas almaktadır (MEB, 2024). Yeni öğretim programında ortaya konulan ilkeler ve usuller bağlamında öğrencilerin okuma alışkanlıklarını destekleyecek etkinlik ve uygulamaların önemi artmaktadır. Bu bağlamda çalışmamıza konu olan Anadolu Mektebi Yazar Okumaları Programı, takip ettiği yöntem ve çıktıları bakımından önemli veriler sunmaktadır.

Anadolu Mektebi Yazar Okumaları Programı, 2012 yılında Prof. Dr. Sami Güçlü’nün Sakarya Üniversitesinde 12 kişilik bir öğrenci grubu ile çalışmalarına başlamıştır. Bu faaliyet; Millî Eğitim Bakanlığı, Gençlik ve Spor Bakanlığı, Kültür ve Turizm Bakanlığı ile yapılan protokollerle üniversiteler ve yerel yönetimlerce desteklenerek ülke genelinde gönüllülük esasına bağlı olarak faaliyet göstermektedir (Anadolu Mektebi, 2023, s. 4-5). Uzun yıllardır uygulanan program, bu vakte değin çok az bilimsel araştırmanın konusu olmuştur. Program hakkında kurumsal sitede yer alan yönergeler, yayınlar, raporlar ve tanıtıcı bazı yayınlar dışında herhangi bir kaynağa rastlanmamıştır.

Anadolu Mektebi Yazar Okumaları Programı temel olarak Türk edebiyatında yer edinmiş ve ortak duyarlılıklara hitap eden, dil duyarlılığı yüksek yazarların eserlerinin tamamı ya da tamamına yakını okutmayı hedefler. Bu bağlamda program, dört dil becerisini (dinleme, konuşma, okuma, yazma) geliştirme hedefini benimser. Ayrıca öğrencilerin sadece okudukları eserler yoluyla yazarın düşünsel ve edebî evrimini gözlemleyerek eleştirel düşünce becerilerini geliştirmeyi hedefler. Programda teknil okuma ya da külliyat okuma yöntemi benimsenir. Buradan hareketle danışma kurulunca belirlenen yazarların hedef kitle olan lise öğrencilerinin genel seviyelerine uygun eserleri okuma listesine alınmıştır. Programa dâhil olan öğrencilerden hazırlanan kılavuzda belirtilen uygulama basamaklarına uygun bir şekilde dört dil becerisini geliştirmeleri beklenir (Anadolu Mektebi, 2023). Bu bağlamda öğrenciler öncelikle takvime uygun olarak sırasıyla belirlenen yazarların eserlerini okurlar; belirledikleri bir tema ve konu çerçevesinde eserlerin yanında önerilen ilgili inceleme ve araştırma makale ve kitaplardan yararlanarak bir konuşma metni yazarlar; önce okullarında düzenlenen okul panelinde ve sonrasında il panelinde tebliğlerini sunarlar ve diğer katılımcıların konuşmalarını dinlerler. Böylelikle programa katılan öğrenci, dört dil becerisi kapsamında verimli bir çaba ortaya koyar.

Anadolu Mektebi Yazar Okuma Programı'nda başlangıçtan günümüze bazı değişiklikler olmakla birlikte yer alan yazarlar, okuma sırası, eser sayıları ve okuma takvimi 2024-2025 eğitim-öğretim yılı başlangıcına kadar aşağıdaki tablodaki gibi planlanmış ve uygulanmıştır.

Tablo 1. Anadolu mektebi yazarları okuma tablosu² (Anadolu Mektebi, 2023, s. 23)

Okunma Sırası	Okunacak Yazar	Kitapların Okunma ve Panelde Sunulma Süresi	Okunacak Kitap Sayısı
1.	Mustafa Kutlu	4 ay	17 kitap
2.	Cengiz Aytmatov	4 ay	18 kitap
3.	Tarık Buğra	4 ay	13 kitap
4.	Yunus Emre	4 ay	13 kitap, 5 makale
5.	Mehmet Âkif Ersoy	4 ay	16 kitap
6*. 1	Ahmet Hamdi Tanpınar	4 ay	10 kitap
6. 2.	Cengiz Dağcı	4 ay	15 kitap
6. 3.	Sâmiha Ayverdi	4 ay	15 kitap
7.	Necip Fazıl Kısakürek	4 ay	23 kitap
8.	Mevlânâ	4 ay	14 kitap, 5 makale
9.	Yahya Kemal Beyatlı	4 ay	12 kitap
10.	Sezai Karakoç	4 ay	23 kitap
11.	Cemil Meriç	4 ay	13 kitap
12.	Nurettin Topçu	4 ay	16 kitap

*Okunacak altıncı yazarın seçimi illerin/danışman öğretmenlerin seçimine bırakılmıştır.

2 Anadolu Mektebi Yazar Okuma Programı ilk versiyon ayrıntılı okuma listesi ve diğer detaylar için: <https://online.fliphtml5.com/krfhp/geim/>

Ahmet Hamdi Tanpınar, Cengiz Dağcı, Sâmîha Ayverdi isimlerinden istediğini altıncı yazar olarak okuyabilir.

Programın Türkiye genelinde liselerde yaygınlaşmasıyla birlikte, yazar çeşitliliğinin artırılması, alternatifli okuma seçenekleri ve okunacak kitapların sayısına yönelik eleştiriler dik-kate alınarak 2024-2025 eğitim-öğretim yılı başında programda birtakım düzenlemeler yapılmıştır. Buna göre güncellenen yazarlar, eser sayıları ve okuma sürelerine ilişkin bilgiler aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 2. Anadolu mektebi yazarları okuma tablosu³ (Anadolu Mektebi, 2025, s. 24)

Okunma Sırası	Okunacak Yazar (1. Seçenek)	Okunacak Yazar (2. Seçenek)	Okuma- Metin Yazma- Panel Sunma (Toplam) Süresi
1	Mustafa Kutlu 13 kitap	Sabahattin Ali 9 kitap	4 ay
2	Cengiz Aytmatov 13 kitap	Cengiz Dağcı 12 kitap	4 ay
3	Sait Faik Abasıyanık 10 kitap	Tarık Buğra 11 kitap	4 ay
4	Yunus Emre 7 kitap-5 makale	Mehmet Akif Ersoy 10 kitap	4 ay
5	Sezai Karakoç 13 kitap	Sâmîha Ayverdi 12 kitap	4 ay
6	Ahmet Hamdi Tanpınar 8 kitap	Necip Fazıl Kısakürek 13 kitap	4 ay
7	Yahya Kemal 10 kitap	Mevlâna 8 kitap-5 makale	4 ay
8	Nurettin Topçu 12 kitap	Cemil Meriç 10 kitap	4 ay

Anadolu Mektebi Yazar Okumaları El Kitabı'nda yapılan düzenlemeler neticesinde öğrenciler; yukarıdaki tabloya göre her sırada yer alan iki seçenekten yalnızca birini okuyacaktır. Anadolu Mektebi okumalarına yeni başlayan her öğrenci sınıf düzeyi fark etmeksizin birinci sıradaki yazarlardan biriyle okumalarına başlayacaktır. İlk seçenikle okumaya başlayan bir grup sonraki yazar için ikinci seçenekten, bir sonraki yazarda tekrar istediği seçenekten devam edebileceklerdir. Her sıra için okunacak yazarı okuldaki ilgili grubun danışman öğretmeni belirleyecek olup bu süreçte danışman öğretmenin il koordinatörüyle iletişim içinde kalması önemsenmektedir. Öğrenciler yukarıdaki sıralamada her dönem bir yazarı seçerek devam edip 8. yazarı bitirdikten sonra dilerse başa dönerek okumadan geçtikleri yazarları okuyabileceklerdir (Anadolu Mektebi, 2025, s.23).

3 Anadolu Mektebi Yazar Okuma Programı ikinci versiyon ayrıntılı okuma listesi ve diğer detaylar için: <https://online.fliphtml5.com/mektep/iigc/#p=25>

Anadolu Mektebi Yazar Okuma Programı, özü itibarıyla kitap seçip okumak yerine seçilen yazarın tüm kitaplarının ve yazar hakkında neşredilmiş seçkin çalışmaların okunması esasına dayanır. Yazar seçiminde öncelik olarak yazarların millî, manevî ve insanî değerlere sahip olmaları ve bu değerler temelinde bir hayatı tasavvur etmeleri gözetilmiştir (Anadolu Mektebi, 2023). Okuma listesinde yer alan yazarlara temel referansları, ifade biçimleri, işledikleri temalar bağlamında bakıldığında okuma programının temel bir tezi olduğu fark edilir. Sami Güçlü'ye göre okuma listesinde yer alan isimler Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı'nın önemli yazarları arasındadır. Yeni nesillere Türk kültür, sanat ve edebiyatının inceliklerini aktarmada kendi klasiklerimiz sayabileceğimiz bu eserlerin önemli bir işlevi olacaktır (2019).

Anadolu Mektebi Yazar Okumaları aynı zamanda eleştirel bir okuma sürecidir. Öğrenciler eserleri eleştirel ve seçici bir gözle okurlar. Belirli temalar penceresinden eserler analitik çözümlemelere tabi tutulur. Öğrencilerin hazırladıkları konuşma metinlerinde genellikle yazarların edebî serüvenleri, dil ve üslup tercihleri ve spesifik bazı tema ve konular yer alır. Öğrencilerin kaleme aldıkları bazı metinler Anadolu Mektebi Dergisi'nde yayınlanır (Anadolu Mektebi, 2024). Öğrencilerin okumalarını destekleyici mahiyette bazı akademisyen ve yazarların seminerleri program dâhilinde planlanmaktadır. Bu seminerlerde listelerdeki yazarları okuma metotları ele alınarak öğrencilerin farklı bakış açıları kazanması hedeflenir.

Mustafa Başpınar'ın tespitiyle külliyyat okumaları, bir maraton koşusu gibidir. Bu okuma türü, en başta okura yorucu bir mesai gibi gözükse de günün sonunda okuma kabiliyetini geliştirdiği, muhakeme ve mukayese melekelerini güçlendirdiği ve öğrencinin bir eşiği aştığı görülür. Külliyyat okumaları, yazarın eserlerini çoğu kez kronolojik olarak okumayı esas aldığı için okunan yazarın edebî serüvenini, bu serüvenin iniş ve çıkışlarını görme imkânı sağlar (2023, s. 72).

Edebiyat eğitimi çoğu zaman bireysel bir okuma ve anlama pratiği olarak ele alınsa da bu sürecin doğası gereği etkileşimsel ve yayılımcı bir yapı taşıdığı göz ardı edilmektedir. Oysa farklı disiplinlerde yürütülen çalışmalar, bireyler arasındaki yerel etkileşimlerin zamanla bütüncül ve örgütlü yapılara dönüştüğünü göstermektedir. Özellikle kolektif davranış üzerine yapılan araştırmalar, bir grubun çevresel uyaranlara verdiği tepkilerin tek tek bireylerin toplamından daha fazlasını ifade ettiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda anlamın bireysel bilişsel süreçlerden ziyade bireyler arası etkileşimler yoluyla da üretildiği fikri, edebiyat eğitimi bağlamında yeniden düşünülmesini gerekli kılmaktadır (Cavagna vd., 2010). Bu bağlamda değerlendirildiğinde Anadolu Mektebi Yazar Okumaları Programı, bireysel ve derinlikli bir okuma serüveni olduğu kadar öğrenciler arasında nitelikli etkileşimlere de kapı açan bir faaliyettir.

Anadolu Mektebi Yazar Okumaları Programı kapsamında okul panelleri ile başlayan, il panelleriyle devam eden faaliyetler, bölge ve Türkiye buluşmalarıyla devam eder. Bölge buluşmalarında farklı illerden gelen öğrenciler bir araya gelerek sosyalleşme imkânı bulurken

okumaları neticesinde hazırladıkları metinleri panellerde diğer öğrencilerle paylaşırlar. Bu buluşmalarda öğrenci panellerinin ardından misafir akademisyen veya yazarlar değerlendirme konuşmaları yapar. Bu paneller dışında ayrıca akademisyen ve yazar buluşmalarına ilave olarak gezi, tiyatro ve konser gibi farklı sanatsal etkinlikler de yapılır. Okuma faaliyetiyle programa dâhil olan öğrenci ve danışman öğretmenler yerelden ulusala uzanan bir sosyal ağa da dâhil olurlar (Anadolu Mektebi, 2023).

Program, öğrencilere sosyalleşme imkânları sağlamakla birlikte öz itibarıyla bireysel, uzun soluklu bir okuma serüvenidir. Bu yönüyle program öğrencilere okuma alışkanlığını da aşarak verimli bir okuma ve düşünme disiplini kazandırmaktadır. “Mezun olunamayan tek mektep” olarak tavsif edilen Anadolu Mektebi Yazar Okumaları Programı’na öğrenciler yükseköğretime geçince de devam ederler. Türkiye buluşmalarında düzenlenen panellerde üniversiteli öğrenciler liseli öğrencilere önderlik yapar böylelikle program kendi ekosistemi ni kurmuş olur ve bir gelenek inşa eder. Bu bakımdan Anadolu Mektebi nesiller arası iletişimi güçlendiren bir misyona da sahiptir.

Anadolu Mektebi Yazar Okumaları Programı, öğrencilerin edebiyata olan ilgisini artırmada etkili bir rol oynamaktadır. Program, öğrencilere sadece öğrenme amaçlı değil aynı zamanda sosyalleşerek edebi eserlerle ilgilenme şansı tanımaktadır. Bu durum öğrencilerin derslere daha motive bir şekilde katılmalarını sağlamakta ve edebiyatın yaşamın bir parçası olduğuna dair farkındalıklarını artırmaktadır.

Bu çalışmada Anadolu Mektebi Yazar Okumaları Programı’nın liselerdeki edebiyat eğitimine müfredat dışı sağladığı katkılara, öğrenci gelişimine katkısına odaklanılmaktadır (Anadolu Mektebi, 2023). Program, uzun yıllardır birçok ilde uygulanıyor olmasına rağmen henüz derinlemesine araştırmalara konu olmamıştır. Bu sebeple konu ile ilgili literatür sınırlıdır. Çalışmamız, bu temel problem bağlamında programın temel prensiplerini yazar okuma yöntemi bağlamında ele almaktadır. Çalışma, programın Tokat ilindeki uygulamalardan hareketle öğrencilerin edebi birikimlerini, okuma alışkanlıklarını ve eleştirel düşünme becerilerini nasıl etkilediğini tespit etmeyi amaçlamaktadır.

Anadolu Mektebi Yazar Okumaları Programı üzerine yapılan mevcut çalışmalar, programın öğrencilerin okuma alışkanlıkları, motivasyonları ve akademik tutumları üzerindeki etkilerini büyük örneklemeler üzerinden nicel verilerle ortaya koymuştur. Ancak bu çalışmalar, programın öğrencilerde hangi okuma stratejilerini, düşünsel dönüşümleri ve dilsel farkındalıkları hangi süreçler üzerinden ürettiğine dair derinlemesine bir açıklama sunmamaktadır.

Bu araştırma, Anadolu Mektebi’ni bir okuma etkinliği olarak değil külliyat okuma temelli, uzun soluklu ve disiplinli bir okuma pedagojisi olarak ele almakta ve bu pedagojinin lise düzeyindeki öğrencilerde nasıl bir okur kimliği inşa ettiğini nitel veriler ışığında incelemektedir. Bu yönüyle çalışma, programın etkililiğini ölçmekten ziyade okuma kültürünün nasıl

yapılandırıldığını ve sürdürülebilir hâle geldiğini açıklamayı amaçlamaktadır.

Çalışma, alt problem olarak Anadolu Mektebi Yazar Okumaları Programı'nın öğrencilerin okuma alışkanlıklarını nasıl etkilediğini incelemektedir. Programın öğrencilerde düzenli okuma alışkanlığı kazandırıp kazandırmadığı, okuma sürekliliğini ve okuma motivasyonunu nasıl etkilediği araştırılmaktadır. Öğrencilerin program öncesi ve sonrası okuma alışkanlıkları karşılaştırılarak programın etkisi değerlendirilmiştir. Programın uygulanması sırasında karşılaşılan zorluklar, başarılı uygulamalar, programın öğrencilere sağladığı faydalar ve geliştirilmesi gereken alanlar incelenmektedir. Bu değerlendirme, programın genel etkinliğini artırmak için önerileri de içermektedir.

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma metodolojisine yönelik prosedür takip edilmiştir. Nitel araştırmalar, bir problem durumu ile ilgili olarak görüşme, gözlem ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerini kullanan, ilgilenilen probleme ilişkin olguların gerçekçi bir şekilde ele alınmasına yönelik öznel-yorumlayıcı bir süreci ifade eder (Seale, 1999). Araştırmada çalışma alanına uygun olarak durum çalışması deseni benimsenmiş ve veri toplama tekniklerinden biri olarak gözlem yöntemi kullanılmıştır. Gözlem yöntemi, veriye doğrudan ulaşma olanağı sağlayan, araştırmacıya sosyal veya kurumsal ortamları inceleme fırsatı sunan bir tekniktir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Araştırmanın yönteminde ayrıca literatür taraması da önemli bir yer tutmaktadır. Literatür taraması, ilgili alandaki önceki çalışmaların kapsamlı bir şekilde incelenmesi ve araştırma sorularının oluşturulmasında rehberlik etmesi açısından değerli bir araçtır (Creswell, 2017). Bu kapsamda Anadolu Mektebi Yazar Okumaları Programı'nın temel prensip ve yöntemleri tespit edilmiş program ile ilgili yapılmış çalışmalar incelenmiş ve programın eleştirel düşünme, okuma alışkanlıkları ve edebi bilgi birikimi üzerindeki potansiyel etkileri literatür bağlamında değerlendirilmiştir. Literatür taraması, aynı zamanda araştırmada kullanılan diğer yöntemlerin seçimini ve verilerin yorumlanmasını desteklemiştir.

Araştırma modeli

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni yapılandırılmıştır. Amaç, Anadolu Mektebi Yazar Okumaları Programı'nın öğrenciler üzerindeki etkilerini derinlemesine ve çok yönlü bir şekilde anlamaktır (Yin, 2018). Araştırmada veri çeşitliliği sağlamak amacıyla birden fazla nitel veri toplama tekniği kullanılmıştır.

Çalışma grubu

Tokat ili, Anadolu Mektebi Yazar Okumaları Programı'nın uzun süredir kesintisiz biçimde uygulandığı ve öğrencilerin birden fazla yazar sürecine katılım sağladığı illerden biridir. Bu durum, programın öğrenciler üzerindeki etkilerinin zamansal derinlik içinde gözlemlenmesine imkân tanımaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu Tokat BİST Sosyal Bilimler Lisesi'nde Anadolu Mektebi Yazar Okumaları Programı'na aktif olarak katılmış 20 lise öğrencisi oluşturmuştur. Nitel bir araştırma olması ve programın bireysel ve derinlikli okuma tecrübesine dayanması sebebiyle örneklem sayısı sınırlı tutulmuştur. Katılımcılar farklı sınıf düzeylerinden ve farklı etkinlik tecrübelerine sahip bireyler arasından maksimum çeşitlilik örneklemesi yöntemiyle seçilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu sayede farklı deneyimlere sahip öğrencilerin görüşlerinin yansıtılması amaçlanmıştır.

Veri toplama araçları

Anadolu Mektebi Yazar Okumaları kapsamında Tokat BİST Sosyal Bilimler Lisesi'nde 2024-2025 eğitim-öğretim yılı boyunca program dâhilinde yapılan toplantılar, paneller, sosyal etkinlikler ve çalışmalara aktif katılım sağlanmıştır. Veri toplama süreci, çeşitli tekniklerle desteklenmiştir:

Gözlem: Program süresince çeşitli toplantı ve etkinliklere katılmak suretiyle gözlem yapılmıştır. Gözlemler, katılımcı gözlem yöntemiyle gerçekleştirilmiş olup araştırmacının etkinliklere doğrudan dâhil olması öngörülmüştür. Bu yolla programın uygulanma süreci ve öğrencilerin katılım düzeyi detaylı bir şekilde analiz edilmiştir. Gözlem sürecinde, araştırmacı tarafından hazırlanan detaylı bir gözlem formu kullanılmış ve etkinliklerin her bir aşamasında öğrenci katılımı, tartışma düzeyi ve yaratıcılık ölçüleri kayıt altına alınmıştır. Bu formlar, özellikle programın öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisini gözlemlemek amacıyla kullanılmıştır. Ayrıca, gözlemlerin nitel verileri güçlendirmek ve diğer veri toplama yöntemleriyle birleştirilerek kapsamı geniş bir analiz sunması hedeflenmiştir. Toplanan veriler, literatür ışığında detaylı bir şekilde analiz edilmiş ve programın edebiyat eğitimi alanına katkıları değerlendirilmiştir. Gözlem verileri, görüşme verilerini pekiştirmek amacıyla kullanılmış ve veri türleri arasında üçgenleme (triangulation) sağlanmıştır (Patton, 2014). Çalışmada gözlem verileri, bağımsız bir bulgu üretme aracı olarak değil görüşmelerden elde edilen temaların doğrulanması, ayrıntılandırılması ve bağlamsallaştırılması amacıyla kullanılmıştır. Gözlem sürecinde elde edilen veriler, doğrudan temalaştırılmamış; yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilen temaların her biri için destekleyici gözlem göstergeleri olarak analiz sürecine dâhil edilmiştir.

Bu kapsamda her bir tema oluşturulduktan sonra, ilgili temaya karşılık gelen gözlem notları yeniden incelenmiş; öğrencilerin panel hazırlık süreçleri, sunum esnasındaki tutumları, grup içi etkileşimleri ve okuma sürecine yönelik davranışları temalarla ilişkilendirilmiştir.

Böylece gözlem verileri, görüşme bulgularının yorumlanmasında açıklayıcı ve pekiştirici bir işlev üstlenmiştir.

Her etkinlik sırasında araştırmacı tarafından detaylı notlar tutulmuş, katılımcıların görülen davranışları ve etkinliklerin öğrencilerdeki yansımaları kaydedilmiştir. Gözlemler için önceden hazırlanan gözlem kılavuzları kullanılmış ve bu kılavuzlar, katılımcıların etkinliklerdeki davranışları ve programın hedefleriyle uyumunu değerlendirmek amacıyla tasarlanmıştır.

Doküman Analizi: Program kapsamında hazırlanan faaliyet raporları ve diğer dokümanlar incelenmiş ve bu belgeler ışığında uygulama süreci değerlendirilmiştir.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme: Bu görüşmelerde yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak veri derinliği hedeflenmiştir (Creswell, 2017). Veri toplama sürecinde öncelikle açık uçlu sorulardan oluşan görüşme formu hazırlanarak öğrencilere ulaştırılmıştır. Form, öğrencilerin programa dair deneyimlerini ifade etmelerine olanak sağlayacak şekilde beş ana temaya dayalı olarak yapılandırılmıştır:

1. Okuma alışkanlığı
2. Eleştirel düşünme
3. Edebi bilgi ve kavrayış
4. Kişisel-sosyal gelişim
5. Programın zorlukları ve katkıları

Yarı yapılandırılmış görüşmede öğrencilere aşağıda amaçları belirtilen sorular yöneltilmiştir:

1. Bu programa katılmadan önce kitap okuma alışkanlıklarınız nasıldı? Anadolu Mektebi süreci bu alışkanlığınızı nasıl etkiledi?

Amaç: Program öncesi ve sonrası okuma alışkanlıklarındaki değişimi öğrenmek.

2. Bir yazarın bütün eserlerini okuyarak onun edebi dünyasına girmek sizde nasıl bir etki bıraktı? Bu süreçte sizi en çok etkileyen eser veya yazar hangisiydi, neden?

Amaç: Külliyyat okuma yönteminin öğrencide bıraktığı kişisel ve edebi etkiyi analiz etmek.

3. Panel ve konuşma hazırlık süreci size ne kattı? Konuşma ve yazma becerilerinizde bir değişim gözlemlediniz mi?

Amaç: Dört dil becerisi gelişimi hakkında öğrencinin kişisel gözlemlerini öğrenmek.

4. Program kapsamında karşılaştığınız en büyük zorluk neydi? Bu zorluğun üstesinden nasıl geldiniz?

Amaç: Programın öğrenciler üzerinde oluşturduğu yük veya engellerin niteliğini görmek.

5. Anadolu Mektebi'nin sizde oluşturduğu en kalıcı farkındalık ne oldu? Bu farkındalığın hayatınıza ve geleceğe bakışınıza etkisi oldu mu?

Amaç: Programın öğrencinin kişisel gelişimi, dünya görüşü ve uzun vadeli etkileri üzerine derinlikli bilgi edinmek.

Görüşmeye toplamda 20 öğrenci katılmıştır. Katılımcıların programda bulunma süreleri, okudukları yazar ve katıldıkları panel sayısı aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

Tablo 3. Katılımcıların Demografik ve Programa Katılım Özellikleri

Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeyleri, programa katılım süreleri, okudukları yazar sayıları ve katıldıkları panel sayıları tabloda özetlenmiştir.

Sınıf Düzeyi	f	Program Süresi (Yıl)	f	Okunan Yazar Sayısı	f	Katılım Sağlanan Panel Sayısı	f
Hazırlık	8	1	10	1	6	0	4
9. sınıf	5	2	4	2	5	1	8
10. sınıf	5	3	5	3	6	2	3
11. sınıf	2	4	1	4	1	3	3
			0	5	1	4	1
			0	6	1	5	1

Veri toplanması ve analizi

Verilerin analizi Braun ve Clarke'ın (2006) geliştirdiği tematik analiz yöntemi temel alınarak yürütülmüştür. Süreç şu aşamaları içermektedir:

1. Verilere aşinalık kazanma
2. Anlamlı kodların oluşturulması
3. Kodlardan temaların belirlenmesi
4. Temaların gözden geçirilmesi
5. Temaların tanımlanması ve adlandırılması
6. Bulguların raporlaştırılması

Kodlamalar her bir görüşme sorusu için ayrı ayrı yapılmıştır. Gözlem verileri ise bu temaları destekleyici örnekler olarak bulgularla bütünleştirilmiştir. Verilerin geçerlik ve güvenilirliğini artırmak amacıyla doğrudan alıntılara yer verilmiş, yorumlar araştırmacının gözlem notlarıyla desteklenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Etik Onay: Bu araştırma için Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 2025/08 sayılı oturum ve 08.70 nolu kararı ile etik izin alınmıştır.

Bulgular

Bu araştırmanın bulguları, Tokat BİST Sosyal Bilimler Lisesi'nde Anadolu Mektebi Yazar Okumaları Programı'na katılan öğrencilerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verilerin tematik analizi sonucunda oluşturulmuştur. Katılımcı gözlem sürecinde elde edilen veriler ise görüşme bulgularını destekleyici ve derinleştirici bir işlev üstlenmiştir. Bulgular, öğrencilerin okuma alışkanlıkları, eleştirel düşünme becerileri, edebî kavrayışları ve kişisel-sosyal gelişimleri bağlamında ortaya çıkan anlam örüntüleri çerçevesinde sunulmuştur. Temalar, öğrenci deneyimlerinde ortaya çıkan üst düzey anlam çerçevelerini temsil etmektedir. Alt kodlar ise her bir temanın farklı boyutlarını ve anlam odaklarını görünür kılmak amacıyla oluşturulmuştur. Bu nedenle her tema birden fazla alt kod ile desteklenmiş ve tematik analiz sürecinin yorumlayıcı niteliği korunmuştur.

Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verilerin tematik analizi, öğrencilerin okuma alışkanlıklarında nitel bir dönüşüm yaşandığını ortaya koymuştur. Bu dönüşüm, gözlem sürecinde öğrencilerin panel hazırlıklarında metinlere daha uzun süreli odaklanmaları, okudukları eserler arasında bağ kurmaları ve tartışmalarda metne referansla konuşmaları gibi davranış göstergeleriyle desteklenmiştir.

Tablo 4. Okuma alışkanlığına etkisi

Tema	Alt Kodlar / Anlam Birimleri	Örnek İfadeler
Okuma Kültüründe Nitel Dönüşüm	Anlama derinliğinin artması, yazarı bütünlüklü kavrama, bağlamsal okuma	“Artık sadece okumadığımı fark ettim”
	Farklı türler, farklı yazarlar, çoklu bakış açısı	“Çok yönlü bakmaya çalışıyorum”
	Okuma motivasyonunun artması	“Kitap okuma ve yazma hevesim arttı”
	Okuma sürekliliği ve disiplini	“Daha düzenli kitap okumaya başladım”
	Yazma becerilerinde gelişme, ifade kabiliyeti	“Daha güzel yazma becerileri edindim”

Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verilerin tematik analizi, Anadolu Mektebi Yazar Okumaları Programı'nın öğrencilerin okuma alışkanlıklarında niceliksel bir artıştan ziyade nitel bir dönüşüm oluşturduğunu ortaya koymuştur. Öğrenciler, program öncesinde okuma eylemini çoğunlukla zorunlu ve yüzeysel bir faaliyet olarak algıırken süreç içerisinde okuma eylemini anlamaya, bağlam kurmaya ve yazarı bütünlüklü biçimde kavramaya yönelik bir zihinsel etkinlik olarak değerlendirmeye başlamışlardır.

Bu tema altında yer alan alt kodlar incelendiğinde öğrencilerin özellikle anlama derinliği, bağlamsal okuma ve yazarı bütünlüklü kavrama becerilerinde belirgin bir gelişim yaşadıkları görülmektedir. Öğrenciler, metni sadece olay örgüsü düzeyinde değil yazarın düşünsel arka planı, dönemi ve tekrar eden temaları bağlamında değerlendirdiklerini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte okuma motivasyonunun artması ve okuma sürekliliğinin sağlanması, programın öğrencilerde disiplinli bir okuma alışkanlığı oluşturduğunu göstermektedir. Okuma sürecine eşlik eden yazma isteği ise okuma-yazma ilişkisinin karşılıklı olarak güçlendiğine işaret etmektedir.

Tablo 5. Eleştirel Düşünme ve Yorumlama

Tema	Alt Kodlar / Anlam Birimleri	Örnek İfadeler
Eleştirel Okuma ve Düşünsel Dönüşüm	Metne çoklu bakış açısı ile yaklaşım, derinlemesine kavrayış	“Yazarın derinlerine inip onun gibi düşünmek.”
	Önyargının kırılması, farklı bakış açılarını görme, özgün fikir geliştirme	“Perspektifim genişledi.”
	Metin yorumlama biçiminde değişim, olaylara farklı açılardan bakma, yenilikçi okuma	“Farklı tarzlarda kitaplar okuma alışkanlığı edindim.”
	Düşünceleri dile getirme becerisinde gelişim, çoklu dil becerilerinde eş zamanlı gelişim, özdeğerlilik bilincinde artış	“Kelime hazinem gelişti, özgüvenim arttı.”

Görüşme verileri, öğrencilerin eleştirel okuma tutumlarında belirgin bir gelişim olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, gözlem sürecinde öğrencilerin yazarın görüşlerine doğrudan katılmak yerine sorgulayıcı ifadeler kullanmaları, farklı bakış açılarını tartışmalara dâhil etmeleri ve panel sunumlarında karşı görüşlere yer vermeleriyle somutlaşmıştır.

Görüşme verilerinin analizi, Anadolu Mektebi Yazar Okumaları Programı'nın öğrencilerde eleştirel okuma ve düşünsel dönüşüm sürecini desteklediğini göstermektedir. Öğrenciler, programın başlangıcında yazarı olduğu gibi kabul eden bir okuma tutumuna sahipken süreç içerisinde metne mesafeli, sorgulayıcı ve değerlendirmeci bir yaklaşımla bakmaya başladıklarını ifade etmişlerdir.

Bu tema kapsamında ortaya çıkan alt kodlar, öğrencilerin önyargılarının kırıldığını, farklı bakış açılarını değerlendirme becerisi kazandıklarını ve metinleri çoklu perspektiften yorumlayabildiklerini göstermektedir. Eleştirel okuma tutumunun gelişmesi, öğrencilerin yalnızca edebî metinlere değil sosyal ve düşünsel meselelere de daha analitik bir

gözle yaklaşmalarına imkân tanımıştır. Bu durum, eleştirel düşünmenin metin merkezli bir beceriden ziyade bireyin genel düşünsel tutumunu dönüştüren bir süreç olduğunu ortaya koymaktadır.

Tematik analiz sonuçları, öğrencilerin edebî kavrayış düzeylerinin derinleştiğini ortaya koymaktadır. Gözlem verileri ise bu kavrayışın öğrencilerin panel metinlerinde yazarın üslup özelliklerine ve eserler arası tematik bağlara bilinçli biçimde yer vermeleri yoluyla davranışsal düzeyde görünür hâle geldiğini göstermektedir.

Tablo 6. Edebi bilgi ve kavrayış

Tema	Alt Kodlar / Anlam Birimleri	Örnek İfadeler
Edebî Kavrayışın Derinleşmesi	Anlatım dili, yapı, tekrar eden temalar, üslup farklılıkları	“O yazarın akımını daha yakından tanıma”
	Metin çözümleme, yapı çözümleme, dikkatli okuma becerisi	“Kendi okuduklarımı detaylı inceliyorum”
	Ön yargıların kınlanması, esere ve yazara tarafsız bakış	“Ön yargılı yaklaşırdım, şimdi objektifim”
	Panel yapma becerisi, diksiyon, yapılandırılmış konuşma	“Panel konuşması hazırlamayı öğrendim”

Bu tema altındaki analiz sonuçları, Anadolu Mektebi Yazar Okumaları Programı’nın öğrencilerin edebî kavrayış düzeylerini belirgin biçimde derinleştirdiğini ortaya koymaktadır. Öğrenciler, bir yazarın eserlerini bütünlüklü biçimde okumanın, yazarın üslubunu, edebî akımını ve düşünsel çizgisini daha net kavramalarını sağladığını ifade etmişlerdir.

Bu tema altında yer alan alt kodlar ise öğrencilerin metin çözümleme, tematik analiz ve yapısal okuma becerilerinin geliştiğini göstermektedir. Öğrenciler sadece metinleri içerik düzeyinde değil yapı, dil ve tema bakımından da çözümleyebildiklerini belirtmişlerdir. Panel metni yazma ve sunma süreci ise bu edebî çözümlemelerin sistematik ve yapılandırılmış bir biçimde ifade edilmesine katkı sağlamıştır. Böylece edebî bilgi, ezberlenen bir içerik olmaktan çıkıp yorumlanan ve yeniden üretilen bir bilgiye dönüşmüştür.

Görüşmelerden elde edilen bulgular, programın öğrencilerin özgüven ve ifade becerilerini geliştirdiğini de göstermektedir. Bu durum, gözlem sürecinde öğrencilerin sunum sırasında daha akıcı konuşmaları, sorulara gönüllü olarak cevap vermeleri ve grup içi etkileşimlerde daha aktif rol almalarıyla desteklenmiştir.

Tablo 7. Kişisel ve sosyal gelişim

Tema	Alt Kodlar / Anlam Birimleri	Örnek İfadeler
Kişisel ve Sosyal Gelişim	Diksiyon, akıcı konuşma, topluluk karşısında kendini ifade edebilme	“Topluluk önünde daha rahat konuşuyorum”
	Kendini değerli hissetme, görüşlerini paylaşma cesareti	“Özgüvenim arttı”
	Panel öncesi hazırlık süreçlerini yönetme, zaman planlaması, topluluk karşısında konuşma kuralları	“Panel öncesi hazırlık yapmam gerektiğini fark ettim”
	Grup çalışmaları, fikir paylaşımı, dayanışma, sosyalleşme	“Topluluk önünde daha güzel şekilde düşüncelerimi ifade etmeyi öğrendim”

Görüşmelerden elde edilen bulgular, Anadolu Mektebi Yazar Okumaları Programı’nın öğrencilerin kişisel ve sosyal gelişimleri üzerinde belirgin bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Öğrenciler, özellikle topluluk önünde konuşma, kendini ifade etme ve sosyal etkileşim alanlarında önemli kazanımlar elde ettiklerini belirtmişlerdir.

Bu tema kapsamında ortaya çıkan alt kodlar; programın öğrencilerde özgüven gelişimi, hıtabet becerisi, sorumluluk bilinci ve planlama disiplini oluşturduğunu göstermektedir. Panel hazırlık süreçleri, öğrencilerin zaman yönetimi ve sorumluluk alma becerilerini geliştirirken grup çalışmaları ve ortak etkinlikler sosyal etkileşimi güçlendirmiştir. Öğrenciler, düşüncelerini paylaşabildikleri ve ciddiye alındıklarını hissettikleri bu ortamların kendilerini daha güçlü ve özgüvenli bireyler hâline getirdiğini vurgulamışlardır.

Görüşme verileri, öğrencilerin program sürecinde zaman yönetimi ve yazma sürecine ilişkin zorluklar yaşadıklarını ortaya koymuştur. Gözlem notları ise bu zorlukların öğrencilerin panel hazırlık süreçlerinde yaşadıkları gecikmeler, metinlerini tekrar tekrar düzenleme çabaları ve süreç içinde gösterdikleri ısrarcı tutumlar üzerinden izlenebilir hâle geldiğini göstermektedir.

Tablo 8. Programın zorlukları ve katkıları

Tema	Alt Kodlar / Anlam Birimleri	Örnek İfadeler
Programın Dönüştürücü Etkileri ve Zorlukları	Okuma-yazma sürelerini dengeleme, öncelik belirleyememe	“Kitapları sıraya koymakta zorlandım.”
	Yazıya başlama korkusu, ifade güçlüğü, seçilme kaygısı	“Yazımın alınmadığı paneller beni üzüyordu.”
	Hayal kırıklığı, yeniden deneme isteği, içsel motivasyon	“Daha iyisini yapmak istedim.”
	Düşünce olgunluğu, kendini tanıma, sabır, ifade yetisi	“Fikirlerim derinleşti.”

Araştırma bulguları, Anadolu Mektebi Yazar Okumaları Programı’nın öğrenciler üzerinde önemli dönüştürücü etkiler oluşturmakla birlikte çeşitli zorluklar da barındırdığını ortaya

koymaktadır. Bu zorluklar, çoğunlukla zaman yönetimi, yazma sürecinde yaşanan güçlükler ve motivasyon dalgalanmaları şeklinde ifade edilmiştir.

Tema altında yer alan alt kodlar incelendiğinde öğrencilerin karşılaştıkları bu zorlukların çoğunun dönüştürücü bir işleve sahip olduğu görülmektedir. Yazma sürecinde yaşanan zorlanmalar ve yoğun okuma temposu, öğrencilerin sabır, direnç ve kişisel olgunluk gelişmelerine katkı sağlamıştır. Öğrenciler, süreç boyunca zaman zaman zorlandıklarını ancak bu zorlukların kendilerini daha disiplinli ve kararlı bireyler hâline getirdiğini ifade etmişlerdir. Bu durum, programın yalnızca akademik değil aynı zamanda şahsiyet inşasına yönelik bir işlev üstlendiğini göstermektedir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışma, Anadolu Mektebi Yazar Okumaları Programı'nın lise düzeyindeki öğrencilerde okuma kültürünü niceliksel bir artışın ötesinde, nitel ve sürdürülebilir bir dönüşüm olarak yapılandırıldığını göstermektedir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verilerin tematik analizi, bu bulguları destekleyen katılımcı gözlem notları ve kaydedilen davranış göstergeleri öğrencilerin okuma eylemine yönelik algılarında belirgin bir değişim yaşandığını ortaya koymuştur.

Öğrencilerin ifadeleri, program sürecinde okumanın zorunlu bir görev olmaktan çıkarak anlam kurma, bağlam oluşturma ve yazarı bütünlüklü kavrama odaklı bir zihinsel etkinliğe dönüştüğünü göstermektedir. Bu bulgu, okuma kültürünü süreklilik, seçicilik ve eleştirel kavrayış bileşenleriyle ele alan çalışmalarla örtüşmektedir. Çalışmanın özgün yönü, bu okuma kültürünün külliyat okuma yöntemi üzerinden hangi pedagojik süreçlerle inşa edildiğini nitel veriler aracılığıyla görünür kılmasıdır. Öğrencilerin anlama derinliği, bağlamsal okuma ve yazarı bütünlüklü kavrama alt kodları etrafında yoğunlaşan anlatıları, okuma sürecinin yüzeysel bir etkinlikten derinlemesine bir zihinsel sürece evrildiğini göstermektedir.

Görüşme verilerinin analizi, Anadolu Mektebi Yazar Okumaları Programı'nın öğrencilerde eleştirel okuma ve düşünsel dönüşüm sürecini desteklediğini ortaya koymaktadır. Öğrenciler, programın başlangıcında yazarı olduğu gibi kabul eden bir okuma tutumuna sahipken süreç ilerledikçe metne mesafeli, sorgulayıcı ve değerlendirmeci bir yaklaşım geliştirdiklerini ifade etmişlerdir. Bu dönüşüm yalnızca metin merkezli bir eleştirel okuma becerisinin değil aynı zamanda bireyin genel düşünsel tutumunu etkileyen bir farkındalığın geliştiğine işaret etmektedir. Bu bulgu, eleştirel okumanın metinle sınırlı bir beceri olmadığını; bireyin dünyayı anlamlandırma biçimini dönüştüren bir süreç olduğunu vurgulayan çalışmalarla uyumludur. Öğrencilerin çoklu perspektif geliştirme, önyargılarını sorgulama ve metni kendi düşünsel çerçeveleriyle yorumlama yönündeki ifadeleri, eleştirel okumanın okur merkezli edebiyat eğitimi anlayışıyla örtüştüğünü göstermektedir. Bu yönüyle Anadolu Mektebi Pro-

gramı, öğrencilerde pasif okurdan aktif ve sorgulayıcı okura geçişi destekleyen bir yapı sunmaktadır.

Araştırma bulguları, programın öğrencilerin edebî kavrayış düzeylerini derinleştirdiğini de ortaya koymaktadır. Tematik analiz sonuçları, öğrencilerin yazarların üslup özelliklerini, edebî akımlarını ve eserlerde tekrar eden temaları daha bilinçli bir şekilde ayırt edebildiklerini göstermektedir. Öğrencilerin metin çözümleme, yapısal okuma ve tematik analiz alt kodları etrafında yoğunlaşan anlatıları, edebî bilginin ezbere dayalı bir içerikten ziyade anlamlandırılan ve yorumlanan bir bilgiye dönüştüğünü ortaya koymaktadır.

Panel metni yazma ve sunum süreçlerine ilişkin gözlem verileri, bu edebî kavrayışın yalnızca bireysel okuma düzeyinde kalmadığını, yapılandırılmış yazılı ve sözlü ifade yoluyla pekiştirildiğini göstermektedir. Bu durum, derin okuma kavramı çerçevesinde vurgulanan dikkat, yorumlama ve anlam inşası süreçlerinin birlikte işletildiği bir okuma pratiğine işaret etmektedir. Böylece program, öğrencilerin edebiyatla kurduğu ilişkiyi yüzeysel bir temasın ötesine taşıyarak kalıcı bir edebî farkındalık oluşturmaktadır.

Görüşme ve gözlem verilerinin birlikte değerlendirilmesi, Anadolu Mektebi Yazar Okumaları Programı'nın öğrencilerin kişisel ve sosyal gelişimleri üzerinde de belirgin bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Öğrenciler, topluluk önünde konuşma, kendini ifade etme ve sosyal etkileşim alanlarında önemli kazanımlar elde ettiklerini belirtmişlerdir. Panel hazırlık süreçleri, öğrencilerin sorumluluk alma, planlama ve zaman yönetimi becerilerini geliştirirken grup çalışmaları ve ortak etkinlikler sosyal etkileşimi güçlendirmiştir. Bu bulgular, dil becerilerinin bütüncül gelişimini esas alan çağdaş edebiyat eğitimi yaklaşımlarıyla uyumludur. Okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerinin aynı öğrenme döngüsü içerisinde deneyimlenmesi, öğrencilerin dili yalnızca akademik bir araç olarak değil düşüncüyü ifade etmenin doğal bir parçası olarak kullanmalarını sağlamıştır. Bu yönüyle Anadolu Mektebi Programı, formal öğretim programlarını destekleyen işlevsel ve tamamlayıcı bir öğrenme ortamı sunmaktadır.

Bulgular, programın dönüştürücü etkilerinin yanında bazı zorluklar da barındırdığını ortaya koymaktadır. Öğrenciler, yoğun okuma temposu, yazma sürecinde yaşanan güçlükler ve zaman yönetimi sorunlarını programın zorlayıcı yönleri olarak ifade etmişlerdir. Ancak tematik analiz sonuçları, bu zorlukların çoğunun öğrencilerde sabır, direnç ve kişisel olgunluk gelişimine katkı sağlayan dönüştürücü bir işleve sahip olduğunu göstermektedir.

Bu bağlamda Anadolu Mektebi Yazar Okumaları Programı yalnızca akademik kazanımlar sunan bir okuma etkinliği değil aynı zamanda şahsiyet inşasına katkı sağlayan uzun soluklu bir eğitim pratiği olarak değerlendirilebilir. Öğrencilerin süreç boyunca yaşadıkları zorlanmalar, okuma disiplininin ve düşünsel sürekliliğin gelişmesine katkı sağlamış; bu durum programın sürdürülebilir bir okuma kültürü oluşturma potansiyelini güçlendirmiştir.

Sonuç olarak bu çalışma, Anadolu Mektebi Yazar Okumaları Programı'nı sonuç odaklı bir başarı ölçümü çerçevesinde değil okuma kültürünün nasıl inşa edildiğini ve sürdürülebilir hâle geldiğini açıklayan nitel bir perspektifle ele almıştır. Programın lise düzeyindeki öğrencilerde okuma alışkanlığı, eleştirel düşünme ve dil becerilerini hangi pedagojik süreçler üzerinden geliştirdiğini ortaya koyan bu analiz, alan yazınında nicel verilerle ortaya konan bulguları tamamlayıcı bir çerçeve sunmaktadır. Bu yönüyle çalışma, edebiyat eğitimi alanında okuma kültürünü derinlemesine ve disiplinli bir süreç olarak ele alan alternatif pedagojik yaklaşımlara yönelik önemli ipuçları sunmakta; yazar/külliyyat okuma temelli uygulamaların lise düzeyinde etkili ve sürdürülebilir bir model olarak değerlendirilebileceğini göstermektedir.

Bu bulgular, İstanbul örnekleminde elde edilen nicel verilerle de tutarlık arz eder. Nitekim yapılan araştırmada öğrencilerin %88'i, Anadolu Mektebi'nin kendilerini daha düzenli okumaya yönelttiğini ifade etmiştir. Öğretmenlerin %95,1'i, öğrencilerin okuma hızlarının ve sürekliliğinin arttığını belirtmiştir. Ayrıca %94,8 oranında öğretmen, kitap analiz oturumlarının öğrencilerin metni anlama derinliğini güçlendirdiği görüşündedir (Hızlı Önal, 2024). Bu nicel araştırma; programın öğrencilerin okuma sıklığı, motivasyonu ve akademik tutumları üzerindeki olumlu etkilerini ortaya koymuştur ancak bu nitel araştırma, söz konusu etkilerin nasıl ve hangi süreçler üzerinden oluştuğunu nitel verilerle açıklaması bakımından önceki çalışmalardan ayrılmaktadır. Öğrencilerin bireysel anlatıları ve gözlem verileri, okuma alışkanlığının içselleştirilme sürecini, yaşanan zorlukları ve dönüşüm anlarını görünür kılarak programın pedagojik işleyişine dair derinlikli bir perspektif sunmaktadır.

Nitel bulgular, öğrencilerin yazarların metinsel dünyasına derinlemesine nüfuz ettiklerini, metinleri katmanlı olarak değerlendirmeye başladıklarını göstermektedir. Öğrenciler, program sonrası önyargılarının kırıldığını, farklı düşünce tarzlarına karşı daha açık olduklarını ve yazarın düşünsel derinliğine inme isteğinin geliştiğini ifade etmişlerdir. Bu bulgular nicel veriler tarafından da güçlü biçimde doğrulanmaktadır. Öğretmenlerin %95,5'i, öğrencilerin okuduklarını anlama ve eleştirel yorumlama düzeylerinin belirgin biçimde geliştiğini belirtmiştir. Öğrenciler de benzer biçimde %92,9 oranında eleştirel okuma becerilerinin arttığını ifade etmiştir (Hızlı Önal, 2024). Panel metni yazma ve sunum hazırlama süreçlerinin yazma, konuşma ve dinleme becerilerini geliştirdiğini ortaya koymuştur. Öğrenciler, düzenli yazı üretme pratiğinin yazma kaygılarını azalttığını; panel sunumlarının ise özgüvenlerini artırdığını ifade etmişlerdir.

Anadolu Mektebi Yazar Okumaları Programı prensipleri, takip ettiği usul ve yöntemler ve zaman içinde edinilen tecrübeler bağlamında bazı özgün pozitif yönlere sahiptir. Bu pozitif yönlerle birlikte geliştirilmeye açık taraflar da söz konusudur. Bu bağlamda doğrudan öğrenci ifadeleri ile bu ifadelerle örtüşen gözlem notlarının birlikte değerlendirilmesiyle Anadolu Mektebi Yazar Okumaları Programı, öğrencilerin edebiyata yönelik ilgilerini belirgin biçimde artırmakta ve Türk Dili ve Edebiyatı dersine karşı motivasyonlarını güçlendirmektedir.

Program sürecinde öğrencilerin edebî metinlerle daha bilinçli ve süreklilik arz eden bir ilişki kurmaları yalnızca edebiyat dersindeki başarıyı değil aynı zamanda diğer derslerdeki akademik performansı da dolaylı olarak olumlu etkilemektedir. Bu durum, edebiyat eğitiminin öğrencilerin genel öğrenme tutumları üzerindeki dönüştürücü etkisini ortaya koymaktadır.

Programın temel işleyişi; belirlenen yazar ve eserlerin okunmasını, bu okumalar doğrultusunda tematik bir metin hazırlanmasını, hazırlanan metnin sözlü sunum yoluyla paylaşılmasını ve diğer katılımcıların dinleyici olarak sürece dâhil olmasını esas almaktadır. Bu yapı, tematik yaklaşımı esas alan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı'nda öngörülen okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerinin bütüncül bir biçimde geliştirilmesine imkân tanımaktadır. Böylece dil becerileri yalnızca teorik kazanımlar olarak değil uygulamaya dayalı bir süreç içerisinde deneyimlenmektedir.

Anadolu Mektebi Yazar Okumaları Programı, öğrencilerin sosyal etkileşimlerini artırarak sosyalleşmelerine katkı sağlamakta; edebî eserler etrafında kurulan ortak zemin sayesinde edebiyatın yaşamın doğal bir parçası olarak algılanmasını teşvik etmektedir. Panel ve ortak okuma süreçleri, öğrencilerin fikirlerini paylaşabildikleri, farklı görüşlerle karşılaşabildikleri ve edebî metinler üzerinden düşünsel farkındalık geliştirebildikleri bir ortam sunmaktadır.

Programın öne çıkan yönlerinden biri, öğrencilere uzun soluklu ve bireysel bir okuma serüveni sunmasıdır. Bu süreç, öğrencilerin sadece belirli metinleri okumalarını değil aynı zamanda verimli okuma alışkanlığı ve düşünme disiplini kazanmalarını desteklemektedir. Uzun vadede bu yaklaşımın öğrencilerde kalıcı bir okuma kültürü oluşturma potansiyeli taşıdığı söylenebilir. Ayrıca programın üniversite döneminde de sürdürülebilir bir yapıya sahip olması, öğrenciler açısından sürekli öğrenmeyi teşvik eden bir imkân sunmaktadır.

Üniversite öğrencilerinin lise düzeyindeki katılımcılara rehberlik etmesi, nesiller arası etkileşimi güçlendirmekte ve programın sürekliliğini destekleyen bir gelenek inşasına katkı sağlamaktadır. Bu yönüyle Anadolu Mektebi Yazar Okumaları Programı bireysel kazanımlarla sınırlı kalmamakta, kolektif bir kültürel aktarım sürecine de zemin hazırlamaktadır.

Bu olumlu yönlerinin yanında programın sürdürülebilirliği açısından bazı geliştirmelere ihtiyaç duyduğu görülmektedir. Yoğun ve bireysel devamlılık gerektiren okuma faaliyeti olması, programın yaygın bir okuma hareketine dönüşmesini zorlaştırmaktadır. Okuma listesinde yer alan yazar ve eserlerle nitelikli bir temas kurma süreci zaman almakta; öğrenciler, listedeki tüm eserleri okuma konusunda çeşitli güçlükler yaşamaktadır. Bu durum, özellikle okuma deneyimi sınırlı olan öğrenciler açısından daha belirgin hâle gelmektedir.

Öğrencilerin okuma yöntemleri konusunda yeterli deneyime sahip olmamaları, rehberlik ihtiyacını artırmaktadır. Ancak mevcut uygulamalarda her öğrencinin bu rehberlikten eşit ölçüde yararlanmadığı görülmektedir. Panel süreçlerinde hazırlanan metinlerin çoğu zaman benzer temalar etrafında şekillenmesi, eleştirel okuma ve özgün değerlendirmelerin sınırlı

kalmasına yol açmaktadır. Bu durum, programın eleştirel düşünme potansiyelinin tam anlamıyla ortaya çıkmasını engelleyebilmektedir.

Öte yandan öğrencilerin lise dönemi boyunca okuması öngörülen yazar ve eser sayısına ulaşmakta zorlandıkları; okuma listesinde belirlenen hedeflerle fiili okuma düzeyleri arasında mesafe olduğu gözlemlenmektedir. Okuma listesinde yer alan kitaplara erişimde yaşanan sorunlar da motivasyon kaybına neden olmakta ve sürecin aksamasına yol açmaktadır. Ayrıca her bir yazar için öngörülen okuma sürelerinin çoğu zaman aşıldığı, okuma takvimine uyum konusunda güçlükler yaşandığı görülmektedir.

Program kapsamında bazı yazar ve temaların ara okumalar şeklinde planlanması, okuma listesinde belirlenen sıraya uyumu zorlaştırmakta; tersine kronolojik okuma ilkesinin yeterince gözetilememesi, özellikle bugünden geçmişe doğru ilerleyen okuma sürecinde kavramsal güçlükler doğurmaktadır. Bunun yanında okuma listesinin tüm lise türlerinde standart biçimde uygulanması, akademik düzeyi farklı okullarda programın etkinliğini sınırlandırabilmektedir.

Programda zaman içerisinde yapılan değişikliklerin uygulamada nasıl sonuçlar doğuracağı süreç içinde daha net biçimde görülecektir. Ancak elde edilen dönütler doğrultusunda programın ana ekseninden sapmadan güncellenmesi ve iyileştirilmesi, Anadolu Mektebi Yazar Okumaları Programı'nın sürdürülebilirliği açısından olumlu bir gösterge olarak değerlendirilmektedir.

Kaynakça

- Aksan, D. (2007). *Her yönüyle ana çizgileriyle dilbilim*. TDK Yayınları.
- Anadolu Mektebi (2023). Anadolu mektebi yazar okumaları programı el kitabı. <https://online.fliphtml5.com/krfhp/geim/> (Erişim Tarihi: 18.06.2024).
- Anadolu Mektebi (2024). *Anadolu mektebi dergisi*. <https://www.anadolumektebi.org/tr/e-dergi> (Erişim Tarihi: 11.12.2024).
- Anadolu Mektebi (2024). *Anadolu mektebi yazar okumaları programı el kitabı*. <https://www.anadolumektebi.org/tr/> (Erişim Tarihi: 11.12.2024).
- Aydoğdu, H. (2020). Okuma alışkanlığı ve okul kütüphanelerinin bireysel gelişime etkisi üzerine bir değerlendirme. *Milli Eğitim Dergisi*, 49 (225), 201-226.
- Balcı, A. (2016). *Okuma ve anlama eğitimi*. Pegem Yayınları.
- Bamberger, R. (1990). *Okuma alışkanlığını geliştirme* (Çev. B. Çapar). Kültür Bakanlığı Kütüphanecilik Dizisi.
- Başpınar, M. (2023). Anadolu’da on bir yıldır esen bir rüzgâr: Anadolu mektebi. *Umran Dergisi*, (347), 70-73.
- Bircan, İ. (2019). Türkiye’de okuma alışkanlığının azalması orunu ve çözüm yolları. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 22(1), 393-410. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000883
- Braun, V., ve Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Cavagna, A., Cimarelli, A., Giardina, I., Parisi, G., Santagati, R., Stefanini, F., & Viale, M. (2010). Scale-free correlations in starling flocks. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 107(26), 11865-11870.
- Cremin, T., & Scholes, L. (2024). Reading for pleasure: Scrutinising the evidence base – benefits, tensions and recommendations. *Language and Education*, 38(4), 537-559. <https://doi.org/10.1080/09500782.2024.2324948>
- Creswell, J. W. (2017). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Eroğlu, M. (2012). “Kitap değil yazar okuyun.” <https://agorakitapligi.blogspot.com/2012/10/mehmet-eroglu-kitap-degil-yazar-okuyun.html> (Erişim Tarihi: 24.06.2024).
- Göksel, S. (1956). “Babama ait hatıralar” Doğumunun 80. yıldönümü dolayısıyla Ziya Gökalp ve açılan Ziya Gökalp Müzesi. *Işıl Matbaası*. ss. 122-124.
- Güçlü, S. (2019). Sami Güçlü ile mülakat. *Anadolu Mektebi* (1). ss. 6-10. <https://online.fliphtml5.com/locm/qwm-y/#p=1> (Erişim Tarihi: 10. 06. 2024).
- Gümüş, S. (2020). *Okumak ve yazmak*. Notus Yayınları.
- Hızlı Önal, S. (2024). *Öğretmenlerin ve öğrencilerin gözünden Anadolu Mektebi Yazar Okumaları Programı*. Türkçe ve Dil Eğitiminde İyi Uygulamalar Konferansı Bildiri Kitabı. Ankara: TTK s. 305-328. <https://ttkbyayin.meb.gov.tr/yayin/278>
- İnce-Samur, A. Ö. (2014). Türkiye’deki ve dünyadaki çalışmaların tanıklığında okuma kültürü. *Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 157-188.
- Karakoç, S. (1986). *Günlük yazılar III, Sür* (3. Baskı). Diriliş Yayınları.
- Karakoç, S. (2005). *Düşünceler ve kavramlar I*. Diriliş Yayınları.
- Khilkevich, A., Lohse, M., Low, R., Orsolic, I., Bozic, T., Windmill, P., & Mrsic-Flogel, T. D. (2024). Brain-wide dynamics linking sensation to action during decision-making. *Nature*, 634(8035), 890-900.
- Manguel, A. (2014). *Okumalar okuması*. YKY.
- MEB (2018). Türk dili ve edebiyatı öğretim programı. <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=353-> (Erişim Tarihi: 30. 05. 2024).
- MEB (2024). Türk dili ve edebiyatı öğretim programı. <https://tymm.meb.gov.tr/upload/program/2024programtur-h9101112Onayli.pdf> (Erişim Tarihi: 6.8.2024)

- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Seale, C. (1999). Quality in qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 5(4), 465-478. <https://doi.org/10.1177/147332500200100107>
- Sever, S. (2013). *Çocuk edebiyatı ve okuma kültürü*. Tudem Yayınları
- Tanpınar, A. H. (2000). *Yaşadığım gibi*. Dergâh Yayınları.
- Tanpınar, A. H. (2001). *Yahya Kemal*. Dergâh Yayınları.
- Taşdelen, V., (2006). Literature education: a hermeneuutic approach. *Milli Eğitim Dergisi*, no.160, 42-55. <https://doi.org/10.18533/journal.v3i1.341>
- Wolf, M. (2017). *Proust ve mürekkepbalığı: Okuyan beynin bilimi ve hikâyesi*. Koç Üniversitesi Yayınları.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Contributions of the Anatolian School Author Reading Program to the Development of Reading Culture and Language Skills at High School Level

Extended Abstract

Introduction

Reading is not merely a technical skill acquired during early schooling but a lifelong cultural practice that shapes individuals' intellectual depth, language awareness, and critical thinking abilities. In literature education, the manner in which reading is structured is as significant as the act itself. Fragmented and surface-level reading practices often fail to foster sustainable reading habits or deep literary understanding, particularly at the high school level. Therefore, educational approaches that emphasize continuity, depth, and reflective engagement in reading have gained increasing importance.

This study focuses on the Anatolian School Author Reading Program, a nationwide and voluntary reading initiative implemented in cooperation with the Turkish Ministry of National Education. The program is grounded in an author-based corpus reading approach, which prioritizes comprehensive engagement with an author's works rather than isolated texts. The main purpose of this research is to examine how this program contributes to the development of reading culture, language skills, and critical reading abilities at the high school level, as well as to explain the pedagogical processes through which these contributions emerge.

Conceptual Framework and Literature Review

The author-based reading method has deep roots in Turkish literary tradition and is closely associated with the view that a writer's intellectual and aesthetic world can be fully understood through holistic engagement with their corpus. Literary figures such as Tanpınar, Karakoç, and Gökalt emphasized the importance of "complete reading" (*tekmil okuma*) as a means of cultivating literary sensitivity and intellectual discipline. Contemporary reading theories similarly support this approach, particularly within the frameworks of deep reading and critical literacy.

Studies on reading culture consistently indicate that reading quantity alone does not guarantee cognitive or interpretive development; rather, reading purpose, method, and continuity play decisive roles. While recent quantitative studies on the Anatolian School Author Reading Program have demonstrated its positive effects on students' reading motivation and academic attitudes, there remains a notable lack of qualitative research explaining how these effects are produced through specific educational practices. This study addresses this gap by examining

the program as a structured reading pedagogy rather than merely an extracurricular activity.

Method

This study was designed as a qualitative case study aimed at exploring students' reading experiences in depth. The research was conducted in Tokat province, where the Anatolian School Author Reading Program has been implemented systematically over several years. The study group consisted of 20 high school students enrolled at Tokat BIST Social Sciences High School who actively participated in the program. Maximum variation sampling was employed to represent differences in grade levels and duration of participation.

Data were collected through participant observation, document analysis, and semi-structured interviews. Observations were carried out during reading sessions, panel preparation processes, and presentation activities throughout the 2024–2025 academic year. Semi-structured interviews focused on students' reading habits, critical reading skills, literary understanding, personal development, and perceived challenges related to the program. Data were analyzed using thematic analysis based on Braun and Clarke's six-stage framework. Triangulation was applied to enhance the credibility of the findings, with observation data used to support and contextualize interview-based themes.

Findings

The findings indicate that the Anatolian School Author Reading Program leads to a qualitative transformation in students' reading habits. Participants reported a shift from viewing reading as a compulsory academic task toward engaging with texts in a more reflective, motivated, and sustained manner. Corpus-based reading practices enabled students to develop layered and contextual comprehension, allowing them to recognize authors' intellectual development, recurring themes, and stylistic patterns.

Another significant finding concerns the development of critical reading and thinking skills. Students gradually adopted a questioning and evaluative stance toward texts rather than accepting authorial viewpoints uncritically. The processes of preparing written panel texts and presenting them orally played a key role in this transformation by requiring students to synthesize their readings into coherent interpretations and arguments.

In addition, the program contributed to the development of the four fundamental language skills. Regular writing practices enhanced students' expressive clarity and organizational skills, while panel presentations strengthened speaking confidence, articulation, and listening abilities. Students also reported improvements in self-confidence, time management, and social interaction.

Discussion and Conclusion

The findings demonstrate that the Anatolian School Author Reading Program functions as a long-term, discipline-based reading pedagogy that fosters sustainable reading culture and critical literacy among high school students. Unlike fragmented reading practices, corpus-based reading supports deep comprehension, interpretive consistency, and intellectual perseverance. The integration of reading, writing, speaking, and listening within a single learning cycle contributes to holistic language development.

Although the program involves challenges such as reading intensity and time management, these difficulties often serve as formative experiences that strengthen students' reading discipline and personal growth. Overall, the study concludes that the Anatolian School Author Reading Program offers a valuable model for enriching literature education and cultivating lifelong readers. The findings suggest that corpus-based reading approaches can be effectively adapted to secondary education to support both cognitive and to support both cognitive and affective development, as well as long-term reading engagement.

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERGİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 17 / Sayı: 33 / Yaz 2026

JOURNAL of EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol: 17 / No: 33 / Summer 2026

Öğretmen Adaylarının Gözünden Maarif Modelinin Kaynaştırma / Bütünleştirme Uygulamalarına Yansımaları

Pre-Service Teachers' Perspectives on The Reflections of The Maarif Model
on Inclusive Education Practices

Makale Türü (Article Type): Araştırma (Research)

Şeyda YILDIRIM PARLAK
Cemil PARLAK

www.dergipark.gov.tr/eibd
eibd@eibd.org.tr

Öğretmen Adaylarının Gözünden Maarif Modelinin Kaynaştırma / Bütünleştirme Uygulamalarına Yansımaları¹

Şeyda YILDIRIM PARLAK²

Cemil PARLAK³

DOI: 10.58689/eibd.1879537

Öz: 2024 yılından itibaren ülkemizde uygulanmaya başlayan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM), bütüncül bir eğitim yaklaşımını benimsemekte ve farklılaştırılmış öğretim anlayışını da içermektedir. Bu kapsamda, farklılaştırma altındaki zenginleştirme ve destekleme kavramlarının kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına etkileri olacağı öngörülmektedir. Bu araştırmada, farklı lisans programlarındaki öğretmen adaylarının TYMM'nin kaynaştırma/bütünleştirmeye olası yansımalarına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Nitel araştırma deseninde yürütülen araştırmada durum (vaka) çalışması kullanılmış, 14 öğretmen adayıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Veriler içerik analiziyle değerlendirilmiş, dört ana tema ve 16 alt tema ortaya çıkmıştır. Ana temalar: (a) TYMM'ye ilişkin bilgi, (b) kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına ilişkin bilgi, (c) TYMM'nin bu uygulamalara yansımaları ve (d) uygulamaya yönelik önerilerdir. Bulgulara göre, öğretmen adaylarının TYMM'ye dair bilgileri bulunsa da sınırlı olduğu görülmüştür. Sahip oldukları bilgileri genellikle derslerinden veya sınav hazırlık süreçlerinden edinmişlerdir. Modeli öğrenci merkezli ve teknoloji temelli olarak tanımlamakla birlikte kaynaştırma/bütünleştirmeye yönelik bilgilerinin de teorik bilginin ezberlenmesine yönelik olduğu görülmüştür. Öğretmen adayları TYMM'nin kapsayıcı eğitime olumlu yansımaları olacağını düşünmektedir. Yanı sıra modelde teknoloji kullanımının öğrencinin yetişemeyeceği seviyede olmasının sınırlılık oluşturabileceği düşünülmektedir. TYMM'nin uygulanmasına ilişkin seminer ve eğitim gereksinimleri bulunmaktadır. Bulgular, alan yazın çerçevesinde tartışılarak önerilere yer verilmiştir.

Anahtar kelimeler: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Kaynaştırma/bütünleştirme, Öğretmen adayları, Durum çalışması

Geliş Tarihi: 01.02.2026; Kabul Tarihi: 23.04.2026

Kaynakça Gösterimi: Yıldırım Parlak, Ş. & Parlak, C. (2026). Öğretmen Adaylarının Gözünden Maarif Modelinin Kaynaştırma / Bütünleştirme Uygulamalarına Yansımaları. Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama, 17(33), 275-302

1 Bu çalışma, Ankara'da düzenlenen 1.Uluslararası Eğitim Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

2 Dr. Öğr. Üyesi Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, E-mail: seyda.yildirimparlak@mku.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1139-2447

3 Bilim Uzmanı, MEB, Serinyol Necati Oflazoğlu Ortaokulu, Hatay, E-mail: cemilparlak6@gmail.com, ORCID: 0009-0009-7872-9225

Giriş

Dünya çapında eğitim müfredatları, içinde bulunduğumuz yüzyılın getirdiği gereksinimler ve bireysel farklılıkların ön plana çıkmasıyla dönüşüm sürecine girmiştir. Bu dönüşüm sürecinin merkezinde esnek müfredat yapılarına, öğrenciyi merkeze alan ve bireysel potansiyeli en üst seviyeye çıkarmayı amaçlayan modellere geçiş yapmak yer almaktadır (Fullan, 2015). Ülkemizde bu ihtiyaca yanıt olarak 2024 yılında ilk defa birinci, beşinci ve dokuzuncu sınıflarda uygulamaya başlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) eğitim sistemimizde çeşitli yenilikleri içeren bir eğitim modelidir. TYMM’de; öğretim programlarının temel yaklaşımı, öğrenci profili, erdem-değer-eylem çerçevesi ve beceriler çerçevesi olmak üzere ana bileşenler bulunmaktadır. Bu bileşenler doğrultusunda TYMM’nin bütüncül bir eğitim yaklaşımı olduğu söylenebilmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024).

TYMM’nin öne çıkan yanlarından biri farklılaştırılmış öğretimi inisiyatif olarak değil müfredatla özdeşleşmiş bir parça olarak içermesidir. Farklılaştırılmış öğretim, müfredata tabi olan öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri, ilgileri ve öğrenme düzeyleri doğrultusunda ki farklı profillere cevap verebilmek için içerikte, süreçte ve çıktılarda yapılan düzenlemelerdir (Tomlinson, 2014; Ülçay, 2024). Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı sınıf içerisinde standart başarı düzeyinde öğrenci beklentisini yıkarak her öğrencinin kendi potansiyelinde üst seviyeye ulaşmasını amaçlamaktadır. Bu kapsamda modelde; esneklik, bireysel farklılıklara saygı duyma, değişime açık olma, bireysel ve grup beklenti dengesi, her öğrencinin bireysel hızında ilerlemesi, sürekli-geliştirici ve çeşitlendirilmiş değerlendirme yöntemleri kullanma ana ilkelerdir (MEB, 2024). Öğrencilerin birbirleriyle yarış halinde olması ya da ayrıştırılması bakış açısı yerine bireysel farklılıkların ön planda yer alması, öğrencinin bireysel gereksinimleri kapsamında eğitim içeriğinin belirlenerek destek stratejiler kullanılan öğrenme ortamlarının oluşturulması önemlidir (Taşkın, 2025). TYMM içerisinde süreç; diğer öğrencilerden ileri düzeyde olan öğrenciler için zenginleştirme, daha fazla zamana ve pratik yapmaya gereksinim duyan öğrenciler için destekleme stratejileriyle bireyselleştirilerek güvence altına alınmaktadır (MEB, 2024). Modelde zenginleştirme yaklaşımının akranlarından ileride olan öğrencilere yönelik tasarlanan strateji olduğu belirtilmektedir. Öğrencilerin programlarının üstüne çıkılarak ve daha genişletilmiş öğrenme fırsatları sağlanarak onları en üst düzeyde geliştirmeyi hedeflemektedir. Destekleme yaklaşımı ise öğrenme süreçlerinde akranlarından daha fazla zamana ve tekrara gereksinim duyan öğrencilere yönelik öğretimsel uyarlamaları kapsamaktadır. Her öğrencinin kendi hızında ilerlemesini sağlayacak zaman ve desteği alması önemli olarak ifade edilmektedir (MEB, 2024).

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (ÖEHY) (2018) kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarını, özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin her tür ve kademedeki akranlarıyla etkileşimde olmaları ve üst seviyede performans sergilemelerini gerçekleştirmek amacıyla destek eğitim hizmetleri sağlanarak kendi yaş grubundaki öğrencilerle aynı sınıfta eğitim ve öğretimden yararlanmaları olarak tanımlamaktadır. Yönetmelik uyarınca özel gereksinimli (ÖG’li) öğrencilerin tipik gelişim gösteren akranlarıyla aynı ortamlarda eğitim almaları yasal

bir zorunluluktur. ÖG’li öğrenciler yerleştirildikleri okullarda uygulanan eğitim müfredatlarına tabi tutulurken bu öğrenciler için bireysel ihtiyaçları doğrultusunda bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlanmaktadır (Batu vd., 2013). Fakat çoğu zaman ÖG’li öğrenciler için hazırlanan BEP’ler ile müfredat arasındaki uyumun kâğıt üzerinde kaldığı görülmektedir (Ayanoglu ve Gür Erdoğan, 2019; Yıldız, 2024). TYMM’nin farklılaştırılmış öğretimi merkeze almasının, BEP uygulama sürecini müfredatın doğal bir parçası haline getireceği düşünülmektedir. Destekleme ve zenginleştirme yaklaşımlarının, ÖG’li öğrencilere yetersizlik türleri ve gelişim özellikleri doğrultusunda sunulması gereken düzenlemeler ve uyarlamaların (Diken ve Batu, 2021) yasal bir zorunluluk düşüncesinden ziyade sürecin gerekliliği olarak doğal bir şekilde uygulanmasını ve bütüncül bir kapsayıcılık anlayışını garanti altına almaktadır (Ülçay, 2024).

TYMM’nin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarında eğitim ve öğretim faaliyetlerinden yararlanan öğrencilerin eğitim yaşantılarına yansımalarının olması doğal olarak beklenmektedir. Özellikle TYMM’de yer alan farklılaştırılmış öğretim, destekleme ve zenginleştirme kavramlarının kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerinin ÖEHY (2018) yer alan eğitim öğretimin uyarlanması ve bireyselleştirmeye yönelik yansımalarıyla paralelliği göze çarpmaktadır. Farklılaştırılmış öğretim ve kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları arasındaki ilişkinin teorik temelleri Öğrenme için Evrensel Tasarım (Universal Design for Learning) (UDL) modeli üzerine kurulabilmektedir. Bu modelde öğrenme ortamlarının en başından itibaren bütün öğrencilerin çeşitli gereksinimlerini karşılayabilecek şekilde tasarlanması, öğrencilerin çoklu temsili, ifade ve katılım yollarının çeşitlendirilmesine vurgu yapılarak tüm öğrencilerin öğrenmeye katılımının artırılması amaçlanmaktadır (CAST, 2018). Farklılaştırılmış öğretim öğrencilerin hazırbulunuşlukları, ilgi ve öğrenme düzeylerine göre içerik, ürün ve süreçte uyarlamalar yapılarak öğretimin esnek bir şekilde planlanmasını hedeflemektedir (Subban, 2006; Tomlinson vd., 2003). Bu iki yaklaşım birlikte değerlendirildiğinde kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarında erişilebilirlik ve bireyselleştirmenin güçlendirildiği tespit edilmektedir. Bu doğrultuda iki yaklaşım kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının kuramsal temelini destekleyen bütüncül bir yaklaşım olarak yer almaktadır.

Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının başarısını etkileyen en belirleyici unsur sınıfı yönetme rolü üstlenen öğretmenlerdir. TYMM’de öğretmen bilgi aktaran kişi rolü yerine öğrenme süreçlerini ve ortamı tüm öğrencilere uygun hale getiren tasarımcı ve uyarlama yapan kişi olarak konumlandırılmaktadır (MEB, 2024). Geleceğin öğretmenleri olan öğretmen adaylarının TYMM’nin uygulanması sürecine yönelik düşüncelerinin yetişme süreçlerinden sahaya kadar ülkemizde uygulanan eğitim öğretim süreçlerinden haberdar olmaları, benimsemeleri ve teorik bilgileri uygulamaya geçirmeyi sağlama açısından önem arz etmektedir (Batu vd., 2013). Öğretmen adaylarının modele ilişkin yaklaşım ve stratejileri bilmeleri ve içselleştirmeleri mesleki öz yeterliklerini de etkileyecektir. Gerçekleştirilen araştırmalar kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları ve kapsayıcı eğitim doğrultusunda öğretim tasarımının sistematik olarak gözden geçirilmesinin öğrencilerin başarılarını ve katılımlarını doğrudan etkilediğini göstermektedir (Meyer vd., 2014; Florian ve Black-Hawkins, 2011).

Ülkemizde TYMM'nin uygulanmasına geçilmesinin akademik bir süreç olmasının yanında öğretmen uygulamaları ve öğrencilerin deneyimlerini de doğrudan etkileyen bir alan olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Özellikle geleceğin öğretmenleri olan öğretmen adaylarının bu müfredat değişiminin öğretim tasarımı yaklaşımları kapsamında yansımalarına ilişkin algı ve deneyimlerini ortaya konması öğretmen eğitime aktarımın nasıl yapılabileceğini anlamaya yardımcı olacaktır. Bunun yanında TYMM'nin uygulanmaya başlamasıyla birlikte eğitim fakültelerinde öğretmen adayı yetiştirme sürecinde öğretmen adaylarının gerçek gereksinimleri ve yeniden düzenlenmesi gereken unsurlara yönelik uygulamaya yönelik öğretimsel stratejilerin belirlenmesini uygulamalı alanlarda katkı sağlayacaktır. Bu bağlamda kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarında eğitim gören öğrencilerin eğitim süreçlerinde yer alması olağan olan lisans programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının TYMM'nin bu uygulamalara olabilecek yansımalarına yönelik algılarının ve hazırlık düzeylerinin belirlenmesi gereksinim olarak ortaya çıkmaktadır.

Alan yazın incelendiğinde TYMM'nin yapısal özelliklerine ilişkin çalışmaların yer aldığı görülsede kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına yansımalarını ve öğretmen adaylarının rollerini ampirik olarak ele alan araştırmaların sınırlı olduğu görülmüştür (Akpınar vd., 2024; Altundağ ve Kavrayıcı, 2025; Yılmaz, 2025). Erbaş (2025) sınıf öğretmeni adaylarının TYMM yönelik okuryazarlıklarının geliştirmesini hedeflerken Güneş (2025) TYMM'nin felsefi hedefleri ve mevcut öğretmen yetiştirme süreci arasındaki uyumun karşılaştırmalı olarak değerlendirmesini gerçekleştirmiştir. Bu doğrultuda alan yazında öğretmen adaylarının TYMM'nin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına olabilecek yansımalarına yönelik görüşlerinin belirlenmesine yönelik boşluk olduğu görülmüştür. Araştırmada, kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarındaki öğrencilerin eğitim süreçlerinde yer alabilecek lisans programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının TYMM'nin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına olabilecek yansımalarına yönelik görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu bilgiler bağlamında araştırmada yanıt aranan sorular aşağıdaki gibidir:

1. Öğretmen adaylarının TYMM'ye ilişkin bilgileri ve görüşleri nelerdir?
2. TYMM çerçevesinde, öğretmen adaylarının kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarında ÖĞ'li öğrencilerin gelişimini desteklemeye yönelik sahip olmaları gereken yetkinliklerine ilişkin görüşleri nasıldır?
3. Öğretmen adaylarının TYMM'nin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına olabilecek yansımalarına ilişkin görüşleri nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın modeli

Bu araştırmada, TYMM'nin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına olabilecek yansımalarına yönelik öğretmen adaylarının yaşantıları ve görüşlerinin derinlemesine incelenmesi ve olası nedenlerinin ortaya konularak paydaşlara öneriler sunulması amaçlanmıştır. Bu bağlamda araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum (vaka) çalışmasıyla yürütülmüştür. Durum çalışmasında, sınırlı bir sistemin, durumun ya da durumların betimlenmesi ve incelenmesi amaçlanmaktadır (Merriam, 2013). Araştırma deseni, Hatay ilinde bulunan bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının TYMM'nin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına yansımalarına yönelik düşünce ve görüşlerini ortaya çıkarmayı sağlaması dolayısıyla tercih edilmiştir. Araştırmanın yürütüldüğü üniversite; araştırmacı yönünden veri toplama sürecinde erişilebilir olması, öğretmen adaylarının çeşitli branşlardan ve sınıf düzeylerinden katılım sağlayabilmesiyle katılımcı çeşitliliğini artırması ve fakültenin program yapısının TYMM ile ilişkili uygulamalar gerçekleştirmesi yönleriyle araştırma problemini incelemeye uygun zemin sunmuştur.

Çalışma grubu

Araştırmada amaçlı örnekleme türlerinden kolay ulaşılabilir (uygun) durum ve maksimum çeşit örnekleme birlikte kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örneklemesinde, araştırmacının zaman, maliyet ve erişim imkanları doğrultusunda pratik bir şekilde ulaşabildiği katılımcı ya da durumları örnekleme dahil etmesi yer almaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu örnekleme türünde seçilen grubun evreni temsil etme gücü sınırlı olabilmektedir. Bu sınırlılığın önüne geçmek amacıyla maksimum çeşitlilik örneklemesiyle ulaşılan katılımcılar arasından araştırılan olguya ilişkin farklı özelliklere sahip bireylerin bilinçli olarak seçilmesiyle mümkün olduğunca çeşitliliğin geniş tutulmasını hedefleyen maksimum çeşitlilik örnekleme de kullanılmıştır. Bu örnekleme türünde temel amaç genelleme yapmaktan ziyade farklılıklar içindeki ortak örüntü ve temaları ortaya çıkarmaktır (Patton, 2015). Bu doğrultuda ilk aşamada araştırmacıların pratik bir şekilde ulaşabilecekleri ve çeşitliliğin sağlanabileceği Hatay ilindeki bir üniversitenin eğitim fakültesinde yer alan bölümler belirlendikten sonra araştırmaya gönüllü olarak katılım gösterecek öğretmen adayları araştırılmıştır. İkinci aşamada çalışma grubunda çeşitliliği sağlamak amacıyla maksimum çeşitlilik örneklemesinin sağlanabileceği farklı branşlarda öğrenim gören öğretmen adaylarına ulaşılmıştır. Bu sayede farklı branşlardaki öğretmen adaylarının TYMM algılarının ortaya konması ve olgunun geniş bir perspektiften ele alınmasının sağlanması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda kolay ulaşılabilir örneklemeyle ulaşılan öğretmen adayları arasından farklı branşlarda ve farklı sınıf düzeyinde (3. ve 4. sınıf) öğrenim görme ölçütlerine göre seçim yapılarak maksimum çeşitlilik sağlanmıştır.

Gönüllü olarak katılmayı kabul eden, fen bilgisi öğretmenliği, ilköğretim matematik öğretmenliği, İngilizce öğretmenliği, rehberlik ve psikolojik danışmanlık, sınıf öğretmenliği, sosyal bilgiler öğretmenliği ve Türkçe öğretmenliği bölümündeki öğretmen adayları araş-

tırmaya dahil edilmiştir. Sonuç olarak yedi farklı öğretmenlik branşında öğrenim gören ve ÖG’li bireylere yönelik dersler almış olan 14 öğretmen adayı araştırmanın katılımcılarını oluşturmaktadır. İlgili bölümlerdeki öğretmen adaylarının meslek yaşantılarında kaynaştırma/bütünleştirme öğrencileriyle karşılaşma ve çalışma ihtimalleri yüksek olmakla birlikte bu alana yönelik dersler müfredatlarında yer almaktadır. Nitel araştırma yöntemlerinde genelleme yapma amacı bulunmamakla birlikte elde edilen verilerin zenginliği ve örüntüler önemli bulunmaktadır (Lincoln ve Guba, 1985; Patton, 2015). Veri toplama sürecinde elde edilen veriler eş zamanlı olarak analiz edilerek yeni katılımcılardan elde edilen verilerin ortaya çıkan tema ve alt temalardan farklılaşmadığı görüldükten sonra veri doygunluğuna ulaşıldığı anlaşılmıştır. Katılımcılara ilişkin bilgilere Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcı Öğretmen Adaylarının Demografik Özellikleri

Kod İsim	Yaş	Cinsiyet	Lisans Programı	Sınıf Düzeyi	Alınan Dersler	Çevresindeki ÖG’li Birey
Elif	22	Kadın	Fen Bilgisi Öğretmenliği	4.Sınıf	Özel Eğitim ve Kaynaştırma, Kapsayıcı Eğitim	Var (Amca)
Emre	21	Erkek	Fen Bilgisi Öğretmenliği	3.Sınıf	Özel Eğitim ve Kaynaştırma	Yok
Hüseyin	22	Erkek	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	3.Sınıf	Özel Eğitim	Yok
Hatice	27	Kadın	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	4.Sınıf	Özel Eğitim, Kapsayıcı Eğitim	Yok
İlknur	36	Kadın	Türkçe Öğretmenliği	3.Sınıf	Özel Eğitim, Özel Gereksinimli Çocuklar	Var (Komşu çocukları)
İsmail	22	Erkek	Türkçe Öğretmenliği	4.Sınıf	Özel Eğitim	Var (Kuzen)
Osman	25	Erkek	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	4.Sınıf	Özel Eğitim ve Kaynaştırma	Var (Hala)
Özge	28	Kadın	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	3.Sınıf	Özel Eğitim ve Kaynaştırma, Kapsayıcı Eğitim	Yok
Dilek	22	Kadın	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	4.Sınıf	Özel Eğitim	Var (Komşu)
Deniz	21	Erkek	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	3.Sınıf	Özel Eğitim	Yok
Hayri	24	Erkek	Sınıf Öğretmenliği	4.Sınıf	Özel Eğitim	Yok
Handan	22	Kadın	Sınıf Öğretmenliği	3.Sınıf	Özel eğitim, Kapsayıcı Eğitim	Var (Komşu)
Gamze	23	Kadın	İngilizce Öğretmenliği	3. Sınıf	Özel Eğitim	Yok
Galip	30	Erkek	İngilizce Öğretmenliği	4.Sınıf	Özel Eğitim	Yok

Tabloda yer aldığı üzere katılımcılar 21-36 yaşlar arasında yer almaktadır. Cinsiyetlerine bakıldığında yedi katılımcı kadın ve yedi katılımcı erkektir. Katılımcıların yedisi dördüncü sınıf ve yedisi üçüncü sınıf düzeyindedir. Tamamı özel eğitim alanına ilişkin ders almıştır.

Çoğu katılımcı “Özel Eğitim” ve “Özel Eğitim ve Kaynaştırma” derslerini almışken buna ek olarak dört katılımcı “Kapsayıcı Eğitim” ve bir katılımcı da “Özel Gereksinimli Çocuklar” derslerini almıştır. Altı katılımcının çevresinde ÖG’li birey yer alırken diğerlerinin çevresinde yer almamaktadır.

Veri toplama aracı ve verilerin toplanması

Araştırmada verilerin toplanması amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunu oluşturmak için alan yazın taraması yapılmıştır. Sonrasında soru havuzu oluşturulmuştur. Ardından araştırmanın amacına uygun olan ve özünü ortaya çıkarmayı sağlayacak olan sorular seçilerek taslak görüşme formu ortaya çıkarılmıştır. Taslak görüşme formu özel eğitim alanında çalışan üç alan uzmanına gönderilerek uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşü sonrası dönütlere yönelik düzenlemeler gerçekleştirilerek nihai görüşme formuna ulaşılmıştır. Görüşme formu; demografik bilgiler ve öğretmen adayı görüşme soruları olmak üzere iki kısımdan oluşmaktadır. İlk kısımda yaş, cinsiyet, öğrenim görülen lisans programı, sınıf düzeyi vb. katılımcılara ait demografik bilgilere ilişkin sorular yer almaktadır. İkinci kısımda 11 adet görüşme sorusu bulunmaktadır. Görüşme formunda bulunan örnek sorular aşağıdaki gibidir:

1. Aldığınız dersler kapsamında kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına yönelik düşünceleriniz nelerdir?
3. Karşılaşabileceğiniz ÖG’li öğrencilerinize yönelik var olan donanımınıza ilişkin görüşleriniz nelerdir?
4. TYMM hakkında genel görüşleriniz nelerdir?
9. TYMM’de yer alan “destekleme” kavramı doğrultusunda hazırlanacak planın kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisinin eğitim sürecine yansımalarına ilişkin görüşleriniz nelerdir?

Görüşme formunun hazırlanmasının ardından katılımcılara araştırmanın amacı açıklanarak gönüllü katılımlarına ve görüşmeler esnasında ses kaydı alınmasına ilişkin izinlerini içeren onam formu imzalatılmıştır. Sonrasında görüşmeleri gerçekleştirmek üzere uygun oldukları gün ve saate yönelik randevulaşılmıştır. Belirlenen gün ve saatte yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcılarla görüşmeye başlamadan önce araştırmaya katılımlarına ve görüşme esnasında ses kaydı alınmasına yönelik izinleri sözlü olarak tekrar alınmıştır. Ardından yarı yapılandırılmış görüşme sürecine başlanılmıştır. Tüm katılımcılara görüşme formunda yer alan sorular aynı sırayla sorulmakla birlikte görüşmenin akışı doğrultusunda ortaya çıkan farklı konularda ek sorular sorulmuştur. Her bir katılımcı için kod isim kullanılmıştır. Görüşmeler 46 dakika ile 78 dakika arasında sürmüştür. Görüşmelerin tamamlanmasından sonra ses kayıtları dinlenerek bilgisayar ortamında Word belgesine dökümü yapılmış-

tır. Toplam 137 sayfa görüşme dökümü elde edilmiştir. Ardından araştırmacılar tarafından görüşmeler ve yazılı dökümlerin örtüşmesine yönelik kontroller gerçekleştirilmiştir.

Verilerin analizi

Elde edilen verilerin analizi içerik analiziyle gerçekleştirilmiştir. İçerik analizi, verilerin açıklanması amacıyla tekrarlayan ifadelerden kod, kodlardan kategoriler, kategorilerden alt temalar ve alt temaların bir araya getirilmesiyle temaların ortaya çıkarılmasını sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu doğrultuda araştırmacılar tarafından tekrarlı veri okumalar gerçekleştirilerek katılımcılar tarafından tekrar eden ifadelerden kodlar oluşturulmuştur. İlişkili kodlar bir araya getirilerek kategoriler oluşturulduktan sonra kategoriler birleştirilerek alt temalara ulaşılmıştır. Alt temalardan birbirleriyle ilişkili olanlar da bir araya getirilerek ana temalar oluşturulmuştur. Tablo 2’de tema ve alt temalara yönelik oluşturulan kodlar ve kategorilere ilişkin örnekler yer verilmiştir.

Tablo 2. Tema ve Alt Temaların Oluşturulmasında Kodlama Örnekleri

Görüşme Dökümünde Yer Alan Örnek Katılımcı Cümleleri	Kodlar	Kategoriler	Alt Tema/Tema
“Hocamız derste anlatmıştı ve incelemiştik.” “KPSS-AGS süreci için çalışırken duydum.”	Ders İnceleme Duyuma KPSS AGS Sınav Hoca	Derste öğrenme Sınav hazırlıkta öğrenme	Sınırlı farkındalık/ TYMM’ye İlişkin Bilgi
“Yeterli donanıma sahip olduğumu düşünmüyorum.” “Bildiklerim derslerdeki bilgiler. Onlarla sınıftaki engelli öğrenciyle ne çalışacağımı ne yapacağımı bilmiyorum. O yüzden eksik olduğumuzu düşünüyorum.” “Daha öğrenciyi ön plana çıkarıyor. Öğrenciler için yapılabilecek her şey ayrıntılı biçimde yer alıyor...” “Öğrencilerin bireysel olarak en iyi öğreneceği yöntemi esas alması özel gereksinimli öğrenci için faydalı olacaktır.” “Modelde teknolojinin kullanımının yer alması öğrencilerin öğretilcek bilgilere dikkatini çekmede önemli u yani güzel bir nokta.”	Yeterli Donanım Bilmeme Düşünmeme Eksik Merkez Esas Öğrenci Öğrenme Bireysel Ön plan Teknoloji Önemli	Yeterli olmama Donanımı eksik görme Öğrencilerin merkeze alınması Bireysel öğrenmelerinin göz önünde olması Teknolojiyi içermesi	Kendi donanımını eksik görme/ Kaynaştırma/ Bütünleştirme Uygulamalarına Yönelik Bilgi Güçlü yönler/ TYMM’nin Kaynaştırma/ Bütünleştirme Uygulamalarına Yansımaları
“Hocalarımızın bizlere anlatması gerekiyor.” “Bizlere çeşitli seminerler verilebilir...” “Uzmanlar uygulayacak öğretmenlere eğitimler verilerse daha iyi olacaktır.”	Anlatma Seminer Uzman Hoca Eğitim	Öğretmen adaylarına modelin anlatılması Bilinmesinin yaygınlaştırılması Seminer verilmesi	Uzmanlara öneriler/ TYMM’nin Uygulanmasına Yönelik Öneriler

İnandırıcılık, aktarılabilirlik ve teyit edilebilirlik

Nitel araştırma yöntemlerinin temelinde, nicel araştırma yöntemlerinde yer alan geçerlik ve güvenirlik kavramları yer almazken bu kavramlara karşılık gelen inandırıcılık, aktarılabilirlik ve teyit edilebilirlik kavramları yer almaktadır (Lincoln ve Guba, 1985). Araştırmacılar sahip olabilecekleri önyargıları göz önünde bulundurarak refleksif bir yaklaşım benimsemiştir. Olası etkileri en aza indirmek için çeşitli önlemler almıştır.

Bu doğrultuda, ilk olarak veri toplama aracının hazırlanması sürecinde uzman görüşleri alınmıştır. Görüşme esnasında yönlendirici olmamak adına açık uçlu sorular yöneltilmiştir ve katılımcıların görüşlerini özgürce ifade etmelerine fırsat tanınmıştır. Verilerin analizi ve bulgular detaylı bir şekilde raporlanmıştır. Ayrıca raporlama sürecinde katılımcı ifadelerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır.

Nitel araştırmalarda, araştırma sonucunda ulaşılan sonucun toplanan verilerle tutarlı olup olmaması göz önünde bulundurulması önemsenmektedir (Merriam, 2013). Bu doğrultuda kodlayıcılar arası güvenirlik verisinin hesaplanmasında özel eğitim alanında yüksek lisans derecesi bulunan bir uzmanla kodlayıcılar arası uyum kontrol edilmiştir. Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen “(Görüş birliği/ Görüş birliği + Görüş ayrılığı) x 100” formül kullanılmıştır. Gerçekleştirilen hesaplamada %97 değerine ulaşılmıştır.

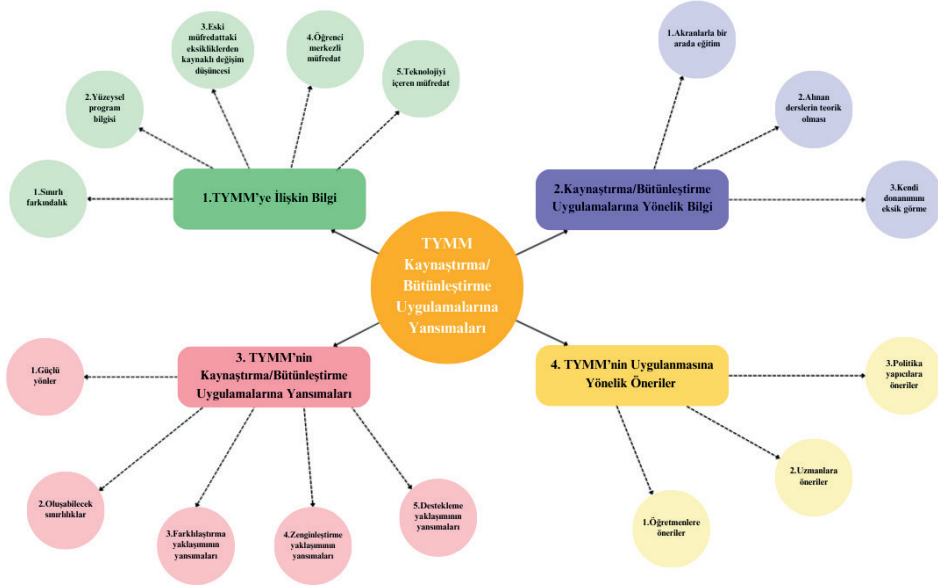
Ardından elde edilen bulguların doğruluğunu teyit etmek amacıyla katılımcılarla paylaşım yapılarak katılımcı teyidi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular alanyazında yer alan araştırmalarla birlikte sentezlenerek raporlaştırılmıştır. Bu uygulamalar sonucunda araştırmacıların olası önyargılarının etkisi azaltılmaya çalışılarak inandırıcılığı, aktarılabilirliği ve teyit edilebilirliği artırılmıştır.

Etik Onay: Bu araştırma için Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu’nun 2025/11 sayılı oturum ve 3 nolu kararı ile etik izin alınmıştır. Katılımcılardan araştırma öncesinde gönüllü katılımlarına ilişkin sözlü ve yazılı onam alınmıştır.

Bulgular

Öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen görüşmelerde ulaşılan veriler doğrultusunda dört ana tema ve 16 alt tema araştırmanın bulgularını oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının görüşleri sonucunda ortaya çıkan dört tema; 1) TYMM’ye ilişkin bilgi, 2) Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına yönelik bilgi, 3) TYMM’nin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları-

na yansımaları ve 4) TYMM'nin uygulanmasına yönelik önerilerdir. Şekil 1'de tema ve alt temalara yer verilmiştir. Her bir tema ve alt tema öğretmen adaylarının görüşleriyle birlikte ilgili paragraflarda yer almaktadır.



Şekil 1. Ana Tema ve Alt Temalar

Tablo 3'te de yer aldığı üzere ilk temada öğretmen adaylarının TYMM hakkında sınırlı farkındalığa sahip oldukları, yüzeysel program bilgileri olduğu, eski müfredattaki eksikliklerden dolayı müfredat değişikliği olduğu düşünceleri, öğrenci merkezli ve teknolojiyi içeren müfredat olduğuna ilişkin bilgileri olduğu görülmüştür.

Tablo 3. TYMM'ye İlişkin Bilgi

Tema	Alt Temalar
TYMM'ye İlişkin Bilgi	1. Sınırlı farkındalık
	2. Yüzeysel program bilgisi
	3. Eski müfredattaki eksikliklerden kaynaklı değişim düşüncesi
	4. Öğrenci merkezli müfredat
	5. Teknoloji içeren müfredat

Öğretmen adaylarının tamamının TYMM'yi daha önce derslerinde öğretim elemanları tarafından ve Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) ve Millî Eğitim Bakanlığı Akademi Giriş Sınavına (MEB-AGS) hazırlık sürecinde çalışırken öğrendiklerini belirttikleri görülmektedir. Türkçe Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören İlknur, "Hocamız derste anlatmıştı ve incele miştik." ve sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören Hayri "Duydum evet...

İnı derslerimizde. Hocalarımızla inceledik.” ifadesiyle bölüm öğretim elemanları tarafından derslerinde ele alındığını ve incelediklerini belirtmiştir. İlköğretim Matematik öğretmenliği bölümünde öğrenim gören Hüseyin, “KPSS-AGS süreci için çalışırken duydum.” diyerek merkezi atama sınavına hazırlanırken bilgi sahibi olduğundan bahsetmiştir.

Öğretmen adayları TYMM’ye ilişkin yüzeysel program bilgileri olduğunu ifade etmektedir. Sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören Hayri *“Birçok disiplini aslında birleştiriyor. Okuryazarlık olsun, finansal ve dijital... Kapsamlı bir şekilde.”* ifadesiyle modelin birçok disiplini birleştirdiğine vurgu yapmıştır. Türkçe öğretmenliği bölümünde öğrenim gören İlknur *“Bu model içerisinde atölyelerin olması, öğretmenlerin yönlendirilmesi ve etkinliklere yer verilmesi benim çok hoşuma gitti. Dil bilgisi öğretimine becerilerle yer verilerek, aynı zamanda dil yapıları adı altında sunulması da çok iyi olmuş. Üretkenliğe, öğrencilerin üst bilişsel ve eleştirel becerilerine dayalı bir program.”* ifadesiyle görüşünü belirtmiştir.

İki öğretmen adayı müfredattaki değişimin eski müfredattaki eksiklerden kaynaklı yapıldığına dair görüş bildirmiştir. Türkçe öğretmenliği bölümünde öğrenim gören İlknur *“Diğer müfredatın genelde ezbere dayalı bir müfredat olduğunu düşünüyorum. Bu biraz daha yapısalıcı ve daha üretken.”* ifadesiyle görüşünü belirtmiştir. İlköğretim matematik öğretmenliği bölümünde öğrenim gören Hüseyin *“Bence öğrenciler öğrenmede zorluk yaşıyorlardı. Öğretmenler de anlatmada zorluk yaşıyorlardı. Daha kolay uygulanabilir modele geçince daha kolay öğreneceklerini düşünmüş olabilirler.”* ifadesiyle görüşünü beyan etmiştir.

Öğretmen adayları eski müfredatın yeterince öğrenci merkezli olmadığını ve TYMM’nin öğrenciyi merkeze alarak bireysel olarak güçlendirmeye vurgu yaptığını belirtmiştir. Türkçe öğretmenliği bölümünde öğrenim gören İlknur *“Daha çok öğrenci merkezli bir müfredat olmuş.”* ifadesiyle görüşünü bildirmiştir. Sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören Hayri *“Bireyi esas aldığı için, bireysel farklılıkları esas aldığı için bireye özgü bir eğitim-öğretim gerçekleştirilecek. Bireye duyarlı.”* ifadesiyle modelin bireyi ve bireysel farklılıkları esas aldığından bahsetmiştir. Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören Elif, *“Eski müfredatta genel olarak konular ve öğretim yöntemleri ele alınıyordu. TYMM her öğrenci için uygun olan öğretim yöntemini önemsiyor.”* diyerek görüşlerini belirtmiştir.

Öğretmen adaylarından ikisi TYMM’nin teknoloji içermesine yönelik görüş bildirmiştir. Türkçe Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören İlknur *“Bu modelde öğrencilerin teknolojiyi kullanmasına da önem veriliyor.”* ifadesiyle TYMM’nin teknoloji içermesi hakkında görüşünü belirtmiştir. Sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören Hayri *“Günümüz teknolojisi çok değişti. Gelişen teknolojiye ayak uydurmak için değişiklikler yer alıyor.”* ifadesiyle görüşünü beyan etmiştir.

Tablo 4’te yer aldığı üzere öğretmen adaylarının müfredatlarında yer alan dersler doğrultusunda kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına yönelik bilgilerinin ÖG’li bireylerin akran-

larla bir arada eğitim almaları olduğu, aldıkları derslerin teorik düzeyde olduğu ve bu alanda kendi donanımlarını eksik gördükleri ortaya çıkmıştır.

Tablo 4. Kaynaştırma/Bütünleştirme Uygulamalarına Yönelik Bilgi

Tema	Alt Temalar
Kaynaştırma/Bütünleştirme Uygulamalarına Yönelik Bilgi	1. Akranlarla bir arada eğitim 2. Alınan derslerin teorik olması 3. Kendi donanımını eksik görme

Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına yönelik bilgilerine ilişkin İlköğretim matematik öğretmenliği bölümünde öğrenim gören Hatice “*Kaynaştırmayı aldığım özel eğitim ve kapsayıcı eğitim derslerinde öğrendim. Ama bu derslerde teorik bilgiler kapsamında öğrendim. Okullarda sorarsanız aynı sınıfta eğitim almaları.*” ifadesiyle görüş belirtmiştir. Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümünde öğrenim gören Deniz “*Kaynaştırma bizlerin çalışacağı okullardaki özel çocuklar. Özel eğitim dersi aldık fakat giriş düzeyde bilgiler vardı.*” cümlesiyle bilgi düzeyini ifade etmiştir. İlköğretim matematik öğretmenliği bölümünde öğrenim gören Hüseyin “*Akranlarıyla aynı sınıfta eğitim almalılar bence. Bir bireyler zaten. Ve toplumda bir yerleri olması gerektiğini düşünüyorum.*” ifadesiyle görüşünü bildirmiştir. Türkçe öğretmenliği bölümünde öğrenim gören İlknur “*Akranlarından çok geriden gelen özel gereksinimli öğrenciler için önden eğitim vermek daha sonra akranlarının arasına konması gerektiğini düşünüyorum. Ya da öğretmene rehberlik servisi olsun, müdürler olsun ya da diğer öğretmenler olsun destek sunulması gerek.*” ifadesiyle kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına yönelik görüşünü bildirmiştir. Rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümünde öğrenim gören Dilek de “*Hem faydalı hem de dezavantajı olan bir uygulama olduğunu düşünüyorum. Diğer çocuklar gibi her şeyi kavrayamayabilir. Onun için zor olabilir. Diğer normal gelişim gösteren öğrencilerle kaynaşırsa da çok iyi olabilir.*” ifadesiyle uygulamaya yönelik görüşünü belirtmiştir.

Alınan derslere ilişkin sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünde öğrenim gören Osman, “*Aldığım derste sadece teorik bilgiler vardı. Bazen dersimizi veren öğretim elemanı ders dışında günlük hayatından konular bile anlatırdı.*” diyerek aldığı derse ilişkin görüş ve yaşantılarından bahsetmiştir. İngilizce öğretmenliği bölümünde öğrenim gören Gamze, “*Ben yetersizlik türlerini biliyorum. Ama sınıfta bir öğrenci olduğunda ona nasıl öğreteceğimi bilmiyorum. Kolaylaştırmaya çalışırım. Ama nasıl öğreteceğimi bilmiyorum.*” ifadesiyle görüşlerini ifade etmiştir. Sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören Handan “*Kaynaştırmayla ilgili bildiğim şeyler derslerde öğrendiklerimiz. Onları da ezberliyoruz. Uygulamada karşılaştım o zaman öğrenirim diye düşünüyorum.*” ifadesiyle görüşlerini belirtmiştir.

Öğretmen adaylarına kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerine yönelik aldıkları diğer eğitimler, mesleklerine yönelik bilgileri, sorumlulukları ve yeterlilikleri sorulduğunda sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören Hayri, “*Tabi ki de yeterli görmüyorum kendimi. Kendi-*

mi geliştirmek için bu konular hakkında bir şeyler okumadım. Bir dersler alıyorsak onlar.” ifadesiyle donanımını eksik gördüğünü belirtmiştir. Benzer şekilde ilköğretim matematik öğretmenliği bölümünde öğrenim gören Hüseyin, “Yeterli donanıma sahip olduğumu düşünmüyorum.” şeklinde görüşünü belirtmiştir. Sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören Hayri, “Bildiklerim derslerdeki bilgiler. Onlarla sınıftaki engelli öğrenciyle ne çalışacağını ne yapacağını bilmiyorum. O yüzden eksik olduğumuzu düşünüyorum.” ifadesiyle görüş bildirmiştir.

Tablo 5’te yer verildiği gibi öğretmen adayları TYMM’nin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına olabilecek yansımalarına ilişkin güçlü yönler ve oluşabilecek sınırlılıklara değinirken TYMM içeriğinde yer alan farklılaştırma, zenginleştirme ve destekleme yaklaşımlarının kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerinin eğitim süreçlerine olası yansımalarına ilişkin görüş bildirmiştir.

Tablo 5. TYMM’nin Kaynaştırma/Bütünleştirme Uygulamalarına Yansımaları

Tema	Alt Temalar
TYMM’nin Kaynaştırma/Bütünleştirme Uygulamalarına Yansımaları	1. Güçlü yönler 2. Oluşabilecek sınırlılıklar 3. Farklılaştırma yaklaşımının yansımaları 4. Zenginleştirme yaklaşımının yansımaları 5. Destekleme yaklaşımının yansımaları

TYMM’nin uygulanmasının kaynaştırma/bütünleştirme öğrencileri açısından güçlü yönleri; öğrencilerin merkeze alınması, her öğrencinin bireysel öğrenmelerinin göz önünde bulundurulması ve teknolojiyi içermesi olarak ortaya çıkmıştır. İlköğretim matematik öğretmenliği bölümünde öğrenim gören Hüseyin, “Daha öğrenciyi ön plana çıkarıyor. Öğrenciler için yapılabilecek her şey ayrıntılı biçimde yer alıyor. Daha kolay uygulanabilir. Öğretmenlerin kolay anlatabileceğini düşünüyorum.” ifadesiyle görüş bildirmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünde öğrenim gören Osman, “Öğrencilerin bireysel olarak en iyi öğreneceği yöntemi esas alması özel gereksinimli öğrenci için faydalı olacaktır.” ifadesiyle görüşünü belirtmiştir. Fen bilgisi öğretmenliği bölümünde öğrenim gören Emre, “Modelde teknolojinin kullanımının yer alması öğrencilerin öğretilen bilgilere dikkatini çekmede önemli u yani güzel bir nokta.” ifadesiyle modelin teknolojiyi içermesini güçlü bir yön olarak belirtmiştir.

TYMM’nin uygulanması esnasında oluşabilecek sınırlılıklara ilişkin iki öğretmen adayı öğretim süreçlerinin planlanmasında kullanılabilecek teknolojinin ÖĞ’li öğrencinin yetişemeyeceği seviyede kalabilmesinin sınırlılık oluşturabileceğine yönelik görüş bildirmiştir. Sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören Hayri, “Sınıftaki arkadaşları teknolojik olarak ilerleyebilecekken kaynaştırma/bütünleştirme uygulamasında eğitim gören öğrenci geri planda kalabilir.” ifadesiyle görüşünü bildirmiştir. Fen bilgisi öğretmenliği bölümünde öğrenim gören Elif, “Maarif modelde bilişim teknolojilerinin çok etkin bir şekilde kullanılması

öngörülüyor. Örneğin görme yetersizliği olan bir bireyin bunu yapması çok zor bir şey. Yani olağanüstü bir şey bence.” diyerek teknoloji kullanımının görme yetersizliği olan öğrencilere yönelik sınırlılık oluşturabileceğini ifade etmiştir.

Öğretmen adaylarına farklılaştırma yaklaşımının kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına yansımalarına ilişkin görüşleri sorulduğunda; kapsayıcılığın faydalı olacağı ve öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına karşılık verilebileceğine ilişkin ifadelerde bulunmuşlardır. Rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümünde öğrenim gören Dilek, *“Yaklaşım aslında tüm öğrencileri kapsıyor fakat özel gereksinimli çocuk kendini ayrıştırılmış hissetmez. Çok faydalı buluyorum.”* diyerek yaklaşımın yansımalarına yönelik görüşlerini bildirmiştir. İlköğretim matematik öğretmenliği bölümünde öğrenim gören Hüseyin, *“Her birey farklı öğrenme yapılarına sahip. Bu sebepten dolayı olumlu olacağını düşünüyorum.”* ifadesiyle görüşünü belirtmiştir. Diğer öğretmen adaylarından farklı olarak Türkçe öğretmenliği bölümünde öğrenim gören İlknur, *“Sadece akademik eğitim olarak görmememiz lazım. Kendi yeteneklerini de keşfetmemiz lazım. Özel gereksinimli çocuk farklı alanlarda müzik, sanat, spor gibi daha iyi yeteneklere sahip olabilir. Biz öğretmen olarak onu o şekilde yönlendirmemiz gerekiyor. Öğretmen çok iyi gözlemci olmalı orada.”* ifadesiyle öğretmenlere olabilecek yansımalarına ilişkin görüşlerini dile getirmiştir.

Öğretmen adaylarına zenginleştirme yaklaşımının kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına yansımalarına ilişkin görüşleri sorulduğunda; özellikle üstün yetenekli öğrencilerin ilerlemelerini desteklemesine vurgu yapmışlardır. Rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümünde öğrenim gören Dilek, *“Üstün yetenekli öğrenciler için çok büyük bir fırsat olacağını düşünüyorum. Bu öğrenciler bazen keşfedilse bile onlar için çok bir şey yapılmıyor. Ama bu yaklaşımla onlar için güzel çalışmalar yapılabilir.”* ifadesiyle görüşünü belirtmiştir. Türkçe öğretmenliği bölümünde öğrenim gören İlknur, *“Aslında üstün zekalı çocuklar da bu sınıflarda var. Zenginleştirme onlar için büyük fırsat. Onların bir üst seviyede öğrenmeleri için önemli.”* ifadesiyle yaklaşımın üstün yetenekli öğrenciler açısından yansımalarına ilişkin görüşünü belirtmiştir. Sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören Hayri de benzer şekilde, *“Öğrencilerimiz arasında zekâ seviyesi yüksek bir öğrenci olabilir. Bu yüzden aslında gerekli. Ona göre bir eğitim verilecektir.”* görüşünü bildirmiştir.

Öğretmen adaylarına destekleme yaklaşımının kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına yansımalarına ilişkin görüşleri sorulduğunda; ÖG’li öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştıracak, kalıcılığı artıracak ve akranlarıyla benzer düzeye gelmeyi destekleyeceği yönünde görüş bildirmişlerdir. İlköğretim matematik öğretmenliği bölümünde öğrenim gören Hüseyin, *“Özel gereksinimli öğrencinin daha kolay öğrenmesini sağlar bence. Sosyal becerileri için de daha kolay kaynaşmasını sağlar çevreyle.”* ifadesiyle görüşlerini belirtmiştir. Rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümünde öğrenim gören Dilek, *“Mesela ben çok okursam daha iyi anlarım. Bazıları kodlama yaparak daha iyi anlar. Tekrarlar öğrenmeyi sağlayacaktır. Kalıcılık kapsamında etkili olacaktır.”* ifadesiyle görüşünü bildirmiştir. Sınıf öğretmenliği

bölümünde öğrenim gören Hayri, “*Akranlarıyla aynı seviyeye gelmesi gerekiyor. Bu çocuklar gerideler. Bu yüzden destekleme sayesinde akranlarına daha fazla yaklaşabilir eğitim düzeyi olarak.*” diyerek görüşünü ifade etmiştir. İngilizce öğretmenliği bölümünde öğrenim gören Galip de “*Çocuğun ihtiyacına göre zaman ayırmak ve tekrar yapmak önemli. Bizim alanımızda ezberler önemli mesela. Çocuk için yeterli zaman ayırmak ona faydalı olacaktır.*” diyerek destekleme yaklaşımının kendi branşına olası yansımaları belirtmiştir.

Tablo 6’da görüldüğü üzere öğretmen adayları tarafından TYMM’nin uygulanmasına yönelik önerilerinin; modelin uygulanmasına ilişkin öğretmenlere, modelin duyurulması ve yaygınlaştırılmasına ilişkin uzmanlara ve modelin geliştiricileri ve ülke çapında uygulanmasına yönelik politika yapıcılar için öneriler sunulmuştur.

Tablo 6. TYMM’nin Uygulanmasına Yönelik Öneriler

Tema	Alt Temalar
TYMM’nin Uygulanmasına Yönelik Öneriler	1. Öğretmenlere öneriler 2. Uzmanlara öneriler 3. Politika yapıcılara öneriler

Bu temanın ilk alt teması olan öğretmenlere önerilere bakıldığında; kendilerini sürekli değişen çağa uygun olarak geliştirmeleri ve her öğrenciyi bireysel farklılıkları doğrultusunda takip ederek farkında olmaları gerektiği önerilmiştir. Fen bilgisi öğretmenliği bölümünde öğrenim gören Elif, “*Öğretmenler kendilerini geliştirmeli. Yeni müfredatta teknoloji önemli. Bazı öğretmenler hala akıllı tahta açamıyor. Bu yüzden kendilerini geliştirmeliler.*” ifadesiyle görüşünü belirtmiştir. Türkçe öğretmenliği bölümünde öğrenim gören İsmail “*Teknoloji önemli. Uygulamaları kullanmak, etkinlikleri yapabilmek. Bunları öğretmenlerin bilmesi gerekiyor...*” ifadesiyle öğretmenlerin kendilerini teknolojiye yönelik geliştirmesi gerektiğini belirtmiştir. Sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören Hayri, “*Öğretmenler çok iyi gözlem yapmalı. Çok donanımlı olmalı. Çok fazla fikir ve bilgi edinmeli. Yaklaşırken hoşgörülü ve farklılıklarına saygılı olmalı.*” ifadesiyle görüşlerini dile getirmiştir.

Uzmanlara önerilere bakıldığında; öğretmen adaylarına modelin anlatılması, bilinmesinin yaygınlaştırılması, öğretmenlere uygulamalar için seminerler verilmesi önerilmiştir. Sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören Hayri, “*Hocalarımızın bizlere anlatması gerekiyor.*” ifadesiyle akademisyenler tarafından modelin anlatılması gerektiğini belirtmiştir. Rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümünde öğrenim gören Dilek, “*Bizlere çeşitli seminerler verilebilir. Öğrenciyi içine kapsayan projeler de yapılabilir.*” ve sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünde öğrenim gören Özge “*Eğitimlerin verilmesi ve seminerler iyi olur.*” ifadeleriyle seminerlerle bilgilendirilebileceklerine ve projeler yapılabileceğine işaret etmiştir. İngilizce öğretmenliği bölümünde öğrenim gören Gamze, “*Uzmanlar, uygulayacak öğretmenlere eğitimler verilerse daha iyi olacaktır.*” ifadesiyle uzmanlar tarafından öğretmenlere eğitimler verilmesine yönelik öneride bulunmuştur.

Politika yapıcılara önerilere bakıldığında, müfredat geçişlerinde uygulamaya yönelik kılavuzların yayınlanarak bu geçişlerin yumuşatılması gerektiğine ve uygulamanın anlaşılmasını kolaylaştırıcı çalışmalar yapılmasına ilişkin öneriler yer almaktadır. İlköğretim matematik öğretmenliği bölümünde öğrenim gören Hüseyin, “*Süreç öğretmenler ve bizler için aslında çok keskin oldu. Bu modelin nasıl uygulanacağına ilişkin detaylı bir örnek kılavuz olursa kafalardaki soru işaretleri giderilmiş olacaktır.*” ifadesiyle uygulama kılavuzu hazırlanmasına yönelik öneride bulunmuştur. İngilizce öğretmenliği bölümünde öğrenim gören Gamze, “*Bu müfredat bizlere gelene kadar birçok uzman tarafından geliştirilmiştir. Eksik olduğunu düşünmüyorum. Tabi ki bizlere de anlayabileceğimiz ya da uygulamayı kolaylaştıracak şeyler yapılabilir.*” ifadesiyle modelin anlaşılması ve uygulamayı kolaylaştırılmasına ilişkin çalışmalar yapılabilmesine ilişkin öneride bulunmuştur.

Tüm bulgular özetlendiğinde, öğretmen adaylarının TYMM’yi bölüm öğretim üyelerinin müfredatta yer alan derslerindeki konulara dahil etmesiyle ve merkezi atama sınavı sürecine hazırlanırken duydukları ve içeriğine yönelik bilgileri bu kapsamda edindikleri, eski müfredattaki eksikliklerden dolayı değişime gidildiğini düşündükleri, yeni müfredatın içeriğine ilişkin bilgilerinin öğrenci merkezli olması ve teknolojiyi içermesi olduğu görülmüştür. Yanı sıra özel eğitim ve kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarını içeren dersler almalarına rağmen bilgilerinin sadece teorik düzeyde olduğu ve bu nedenle kendi donanımlarını öğretmenlik mesleğini gerçekleştirirken karşılaşılabilecekleri kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerine yeterli olarak görmediklerini belirtmişlerdir. TYMM’nin içerdiği farklılaştırma, zenginleştirme ve destekleme yaklaşımlarının kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerine olumlu katkılar sağlayacağını düşündükleri görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmada kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarında yer alan ÖĞ’li öğrencilerin eğitim ve öğretim süreçlerinde bulunabilecek lisans programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının TYMM’nin bu uygulamalara olabilecek yansımalarına yönelik görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda TYMM’ye ilişkin bilgi, kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına yönelik bilgi, TYMM’nin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına yansımaları ve TYMM’nin uygulanmasına yönelik önerileri içeren dört ana tema altında bulgular açıklanmıştır. Temalara ilişkin bulgular aşağıda ilgili paragraflarda tartışılarak sunulmaktadır.

İlk temada ortaya çıkan öğretmen adaylarının TYMM’ye yönelik bilgilerinin öğrenim gördükleri programdaki derslerden ve merkezi atama sınavına hazırlık esnasında edinmelerinin sahip oldukları bilginin yüzeysel ve sınav odaklı olduğunu açıklamaktadır. Gerçekleştirilen araştırmalar öğretmen adaylarının eğitim sistemine ilişkin bilgilerini önemli derecede sınava hazırlık esnasında edindikleri ve aldıkları derslerle kısmen örtüştüğünü ortaya çıkarmıştır

(Altun- Yalçın vd., 2020; Sezgin ve Duran, 2011). Bu husus, öğretmen yetiştirme süreçlerinde amacın mesleki yeterliliğin geliştirilmesi yerine merkezi atama sınavında başarılı olmaya indirgenmesiyle açıklanabilir. Kleickmann vd. (2013) öğretmen yetiştirme programlarının yapısının öğretmen adaylarının program ve eğitsel bilgi düzeylerini doğrudan etkilediğini belirtmektedir. Ülkemiz bağlamında bakıldığında öğretmenlik mesleğini yapabilmek için sınav başarısının temel belirleyici olması durumunun öğretmen adaylarının önceliklerini etkilediği düşünülmektedir. Bu çerçevede öğretmen adaylarının bilgi edinme süreçlerinin alanlarıyla ilişkili, uygulamaya dönük ve eleştirel kapsamdan çıkarak bilgi ezberine dayalı ve sınava ilişkin kısa vadeli performans hedefine odaklanmaları TYMM gibi güncel ve kapsamlı modelleri derinlemesine öğrenmelerini sınırlamaktadır.

Öğretmen adaylarının modele ilişkin bilgilerinin modele ilişkin temel kavramları içermesi ve genellikle söylem düzeyinde olması bilgilerinin yüzeysel kaldığını göstermektedir. Duyul vd. (2025) öğretmenlerin TYMM'yi çağın gereksinimleri doğrultusunda geliştirildiğini ve olumlu bulduklarını belirtirken öğretmen adayları açısından daha çok teorik kabul düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu durum yukarıda açıklandığı üzere öğretmen adaylarının sınav odaklı ve ezbere dayalı yaklaşımlarından kaynaklanmasını göstermekle birlikte kavramları bilmelerine rağmen eğitimsel ve uygulamaya yönelik anlamlarını beklenen düzeyde içselleştirememelerine sebep olmaktadır. Bu nedenle öğretmen yetiştirme programlarının yalnızca bilgi ezberleme odaklı olmak yerine, eğitimsel öğrenmeleri ve mesleki becerileri geliştirme odaklı olarak güncellenmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır (Darling-Hammond, 2006; Shulman, 1987). Bu kapsamda öğretmen yetiştirme programlarında uygulama odaklı yaklaşım ve yansıtıcı öğrenme fırsatlarının güçlendirilmesi faydalı olacaktır (Korthagen, 2010).

İkinci temada öğretmen adaylarının kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına ilişkin olumlu tutumlar geliştirmeleri ÖĞ'li öğrencilerin akranlarıyla bir arada eğitim almalarına ilişkin bilgilerinin olduğunu ortaya koymaktadır (Balık ve Özgün, 2024; Khamzina vd., 2024). Fakat bu bilgi ve tutumların yalnızca teorik bilgi düzeyinde olmasının öğretmen adaylarının uygulamaya dönük deneyimlerinin yetersiz kalmasının bir sonucu olduğu düşünülmektedir (Kurt vd., 2024). Araştırmada elde edilen bulgular, teorik bilgi edinmenin uygulamaya yönelik yansımada yeterlikleri güçlendirmek için tek başına yeterli olmadığını ve uygulamaya yönelik fırsatların sağlanarak teori ve uygulama arasındaki uçurumu kapatmayı sağlamada önemli olduğunu bir kez daha ortaya koymaktadır.

Araştırmada kaynaştırma/bütünleştirmeye yönelik alınan özel eğitimle ilişkili derslerin içeriklerinin giriş düzeyde ve teorik bilgilerle sınır olduğu durumu ortaya çıkmıştır. Nitekim gerçekleştirilen araştırmalarda da bu durumun öğretmen adaylarının sınıf ortamlarındaki gereksinimlerine cevap vermelerini sınırlandırdığı vurgulanmaktadır (Avcı Doğan vd., 2025; Kardeş Taşkın, 2020; Kurt vd., 2024). Sadece teorik bilgilere sahip öğretmen adaylarının uygulamadaki deneyim süreçlerinde yeterliliklere ilişkin problemler yaşadığı, bundan dolayı öz-yeterlik algılarının olumsuz etkilendiği ve kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının et-

kili bir biçimde gerçekleştirilmesini güçleştirdiği görülmektedir (Khamzina vd., 2024; Yenen ve Gültekin, 2024). Bu doğrultuda öğretmen adaylarının teorik bilgileri içselleştirmeyi sağlayan, uygulamaya dönük, yaşanabilecek durumlara önceden hazırlıklı hale getiren ve kendi gelişimlerinin farkında olup araştıran ve sorgulayan bireyler haline getirmeyi hedefleyen program yapılarına gereksinim duyulmaktadır. Bu sayede öğretmen adayları teorik bilgiye sahip ve sınav odaklı kimlik yapısından daha yetkin ve kendini mesleki açıdan donanımlı hale getirebilen bireyler olması sağlanabilir.

Üçüncü temada öğretmen adaylarının TYMM’de yer alan farklılaştırma, destekleme ve zenginleştirme yaklaşımlarını kapsayıcı yaklaşım ve kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları açısından olumlu yansımaları olabileceğine karşın teknolojinin sınırlılık oluşturabileceği yönünde algılarının olduğu ortaya çıkmıştır. Alan yazında eğitim ortamlarında teknoloji kullanımının öğrencilerin katılımlarını artıran bir unsur olduğu yer almakla birlikte (Başgöl ve Coştu, 2025; Kulaksız ve Toran, 2022; Murithi ve Yoo, 2021) adayların bu algılarının bireysel uyarlamalar ve öğrenme için evrensel tasarım modeline ilişkin bilgi ve beceri eksikliğinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu doğrultuda teknolojinin kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarında kullanımının ÖG’li bireyler açısından sınırlayıcı bir durum oluşturmaması öğretmenin/öğretmen adayının uygulamadaki uyarlamaları ve bireyselleştirmesiyle doğrudan ilişkilidir. Nitekim öğretim materyalleri ve cihazların ÖG’li bireyler için uyarlanmamasının dışlanmalarına yol açabilmektedir (Diken ve Batu, 2021). Bu durum ışığında öğretmen yetiştirme programlarında teknolojinin öğretim ortamlarında kullanımına ilişkin eğitimsel uyarlamalar konusunun göz önünde bulundurulması ve öğretmen adaylarına bu hususta destek sunulması gerekmektedir (Dinçer, 2024; Theodorio, 2024).

Dördüncü temada öğretmen adaylarının TYMM’nin uygulanmasına yönelik önerileri teorik bilgi ve uygulama arasındaki boşluğun kapatılmasına ilişkin gereksinime vurgu yapmaktadır. Karal ve Wolfe (2020) ve Marmoah vd. (2024) araştırmalarında da vurgulandığı üzere, öğretmen adaylarının hizmet içi eğitim ve seminerlerin gerçekleştirilmesine yönelik önerileri müfredat değişimindeki geçiş sürecinde yaşanan karmaşıklıktan kaynaklanan kaygılarını ortaya çıkarmaktadır.

Öğretmen adaylarının öğretmenlere ilişkin önerilerinde, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate almaları ve teknolojiyi eğitimsel süreçlerde kullanmaya yönelik önerilerde bulunmaları TYMM’nin bireyselleştirmeye yönelik yansımalarının uygulamaya henüz uygun şekilde yansımadığını göstermektedir. Öğretmenlerin bilgi aktaran kişi rolünden öğrenmeyi tasarlayan kişi rolüne geçmeleri beklenmekteyken (Coşkun, 2022) öğretmenlerin öğrenmeyi tasarlama rolüne ve farklılaştırılmış öğretim süreçlerine geçişte dirençli oldukları ya da TYMM’ye ilişkin gerekli donanıma sahip olmadıkları düşünülmektedir. Benzer şekilde öğretmenlerin eğitimsel süreçlerde teknolojinin kullanılmasını önermeleri uygulama süreçlerindeki eksikliğe işaret etmektedir. Murithi ve Yoo (2021) öğretmenlerin teknoloji kullanımlarının beceri ve motivasyon açısından farklılıklar gösterdiğini vurgulamaktadır. ÖG’li öğrencilerin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarında aldıkları eğitimlerin niteliği açısından öğret-

menlere gereksinimleri doğrultusunda Dinçer (2024) tarafından da önerilen sürekliliği olan desteklerin sunulması önemli bir husustur.

Politika yapıcılara yönelik önerilerde müfredat geçişini kolaylaştırıcı olan uygulama kılavuzlarının ve destekleyici çalışmaların yapılmasının önerildiği görülmüştür. Bu önerilerin müfredat değişiminin yalnızca yazılı belge değişimi olarak sınırlı kalmaması ve uygulama kültürü haline gelmesini istediklerini düşündürmektedir (Uygun ve Akgül, 2024). Bu geçiş sürecinin öğretmenler/öğretmen adayları tarafından zorlu olarak algılandığı için hem yüz yüze hem de çevrim içi desteklerin sağlanması faydalı olacaktır (Darling-Hammond, 2017). Tüm bunlara ek olarak uygulama süreçlerinde, yetiştiği çağdan dolayı teknolojik bilgileri daha yüksek olan ve donanımları güçlü olan öğretmen adaylarının deneyimli öğretmenlerle iş birliği içinde çalışmasının eğitim sistemi içerisinde yeni bir yaklaşım olarak benimsenmesinin karşılıklı öğrenmeleri artıracığı düşünülmektedir.

Sonuç olarak bu çalışmada TYMM'nin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına yansımalarını öğretmen adaylarının bakış açısından ele alan ilk nitel araştırmalardan biri olmasıyla alan yazına özgün bir katkı sağladığı söylenebilmektedir. Araştırmada öğretmen adaylarının TYMM'ye ilişkin bilgileri ve bakış açılarının ortaya konmasına ek olarak çarpıcı bir şekilde teknolojinin ÖG'li öğrencilerin eğitim süreçlerinde olası sınırlılık olarak tanımlanmasına yönelik kuramsal düzeyde bir tartışmaya kapı aralanmıştır. Ayrıca TYMM'nin ana felsefesiyle öğretmen yetiştirme programlarında yürütülen süreçlerin birlikte ele alındığında nitelikli ve donanımlı öğretmen yetiştirme amacından çok sınav ve değerlendirilme odaklı teorik bilgi edinmeye yönelik bir yaklaşımın yer aldığı ortaya çıkmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarında yer alan zenginleştirme ve farklılaştırma yaklaşımlarının TYMM uygulama sürecinde nasıl ele alınacağına ilişkin uygulamacılara ve politika yapıcılara deneyime dayalı kanıtlar sunmaktadır.

Sınırlılıklar

Bu çalışmada çalışma grubu Hatay ilindeki eğitim fakültesindeki yedi bölümde öğrenim gören 14 öğretmen adayıyla sınırlıdır. Nitel araştırma yöntemlerinde katılımcı sayısı sınırlılık olarak görülmemekle birlikte derinlemesine ve kaliteli bilgiler toplanması açısından gerekli ve istendik bir durum olarak kabul edilmektedir (Creswell, 2016). Bu doğrultuda araştırmacılar tarafından katılımcı sayısı sınırlılık olarak değerlendirilmemekle birlikte çalışmada elde edilen bulguların bu bağlamla sınırlı olduğu belirtilmektedir.

Öneriler

Bu bulgular ışığında aşağıdaki önerilere yer verilmiştir:

1. Üniversitelerin eğitim fakültelerindeki programlara ülkemizde uygulanan güncel müfredata yönelik teori ve uygulama kredisi bulunan ders eklenebilir.

2. ÖG’li öğrencilerin eğitiminde yer alabilecek lisans programlarında yer alan özel eğitime yönelik derslerin içeriklerinin öğretim programı ve planı hazırlama, uyarlamalar yapma ve öğrenci özellikleri doğrultusunda bireyselleştirme yapma ve öğretim ortamı oluşturma gibi konuları içerecek şekilde düzenlenmesi önerilmektedir. Buna ek olarak edindikleri bilgileri deneyimlemelerine ilişkin staj uygulamalarında ÖG’li bireylerle uygulama deneyimi şartı bulunmalıdır.
3. Okullarda TYMM’nin uygulanmasına yönelik ÖG’li öğrencilerin katılımını sağlayacak fiziksel, teknolojik ve öğretimsel desteklerin sağlanması önerilmektedir.
4. ÖG’li öğrencilerin eğitiminde yer alabilecek öğretmen adaylarına ve öğretmenlere yönelik BEP yazma atölyeleri düzenlenmesi önerilmektedir.
5. Araştırma sonucunda sınırlılık oluşturabileceği düşünülen teknolojinin öğretim süreçlerinde kullanılmasına ilişkin öğretmen adayları ve öğretmenlere teknoloji uyarlama modülleri geliştirilerek hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim uygulanması gerçekleştirilebilir.
6. TYMM’nin ilk uygulanmaya başlandığı zamandan bu yana kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına yansımalarının belirlenmesi için eğitim öğretim gören öğrencilerin öğretmenleri, aileleri ve öğrencilerle uygulamalı araştırmalar gerçekleştirilebilir.
7. TYMM’nin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları kapsamında eğitim alan öğrencilerin katılımları, eğitsel performansları ve öğrenme yaşantılarına etkilerini belirlemeye yönelik boylamsal araştırmalar gerçekleştirilebilir.
8. Sınıfında kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi olan ve TYMM kapsamında eğitim-öğretim yaşantılarını planlayan bir öğretmen ve akademisyenler iş birliğiyle eylem araştırmaları gerçekleştirilmesi önerilebilmektedir.

Etik Onay: Bu araştırma için Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu’nun 2025/11 sayılı oturum ve 3 nolu kararı ile etik izin alınmıştır. Katılımcılardan araştırma öncesinde gönüllü katılımlarına ilişkin sözlü ve yazılı onam alınmıştır.

Kaynakça

- Akpınar, B., Özer, B., Oral, B., & Köksalan, B. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin program geliştirme ve felsefi düzleminden analizi. *EKEV Akademi Dergisi*, 99, 59-73. <https://doi.org/10.17753/sosekev.1489135>
- Altun-Yalçın, S., Yılmaz, Z. A., & Yalçın, S. (2020). Eğitim fakültesinde verilmekte olan dersler ile KPSS sınavının içeriğinin örtüşme durumuna ilişkin Fen Bilgisi öğretmen adayı görüşleri. *E-Kafkas Journal of Educational Research*, 7(3), 390-400. <https://doi.org/10.30900/kafkasegt.829359>
- Altundağ, M., & Kavrayıcı, C. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin bazı ülkelerin eğitim modelleri ile liderlik ve sürdürülebilir okuryazarlık bağlamında karşılaştırılması. *Milli Eğitim Dergisi*, 54(1), 1207-1250. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1709973>
- Avcı Doğan, G., Baş, N., & Altun, N. (2025). Öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik öz yeterlikleri ve tutumları: Karma yöntemler araştırması. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 15(2), 1088-1110. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1615325>
- Ayanoğlu, Ç., & Gür Erdoğan, D. (2019). Okul yöneticilerinin özel gereksinimli öğrencilere bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) hazırlanması/uygulanması hakkındaki görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20(4), 677-706. <https://doi.org/10.21565/oezelegitimdergisi.531039>
- Balık, F., & Özgün, Ö. (2024). *Inclusive education in early childhood: Teacher perceptions, practices, challenges and needs*. Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi, 8(2), 487-506. <https://doi.org/10.47525/ulasbid.1479155>
- Başgöl, M., & Coştu, B. (2025). The effect of Education 4.0 tools on 7th grade students' learning outcomes and attitudes in the electrical circuits unit. *Education and Information Technologies*, 30, 15645-15689. <https://doi.org/10.1007/s10639-025-13404-z>
- Batu, E. S., Çolak, A., & Odluyurt, S. (2013). *Özel gereksinimli çocukların kaynaştırılması*. Vize.
- Batu, E. S., Kırcaali-İftar, G., & Uzuner, Y. (2013). *Özel eğitimde kaynaştırma*. Eğiten Kitap.
- CAST. (2018). *Universal design for learning guidelines version 2.2*. <http://udlguidelines.cast.org>
- Coşkun, F. (2022). Öğretmenlik mesleği ve 21. yüzyıl becerileri. *Alanyazın Eğitim Bilimleri Eleştirel İnceleme Dergisi*, 3(1), 31-38. <https://dergipark.org.tr/en/pub/alanyazin/issue/62233/1072326>
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (3. baskıdan çeviri). Siyasal Kitabevi.
- Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs*. Jossey-Bass.
- Diken, İ. H., & Batu, S. (2021). Kaynaştırmaya giriş. İbrahim H. Diken (Ed.), *İlköğretimde kaynaştırma* (s. 2-23) içinde. Pegem Akademi.
- Diñer, S. (2024). Bridging the gap in technology integration in education: An examination of science teachers' competencies and needs. *Journal of Turkish Science Education*, 21(4), 620-634. <https://doi.org/10.36681/tused.2024.033>
- Duyul, S., Duyul, Y., Kesman, M., & Kesman, M. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli konusunda öğretmen görüşleri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 5(3), 1-19. <https://uleder.com/index.php/uleder/article/download/562/331> adresinden erişilmiştir.
- Erbaş, A. A. (2025). Sınıf öğretmeni adaylarının Türkiye Yüzyılı Maarif Modeline ilişkin okuryazarlıklarının geliştirilmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 15(2), 322-333. <https://doi.org/10.5961/higheredusci.1722555>
- 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>
- Fullan, M. (2015). *The new meaning of educational change*. Teacher College Press.
- Güneş, G. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ve öğretmen yetiştirme süreci: Karşılaştırmalı bir değerlendirme. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 168-194. <https://doi.org/10.21733/ibad.1762302>
- Karal, M. A., & Wolfe, P. S. (2020). In-service training for special education teachers working with students having developmental disabilities to develop effective transition goals. *International Journal of Developmental Disabilities*, 66(2), 133-141. <https://doi.org/10.1080/20473869.2018.1518809>

- Kardeş, S., & Taşkın, N. (2020). Okul öncesi öğretmen adaylarının özel gereksinimli çocuklara yönelik algıları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 51-73. <https://doi.org/10.17152/gefad.658084>
- Kleickmann, T., Richter, D., Kunter, M., Elsner, J., Besser, M., Krauss, S., & Baumert, J. (2013). Teachers' content knowledge and pedagogical content knowledge: The role of structural differences in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 64(1), 90-106. <https://doi.org/10.1177/0022487112460398>
- Korthagen, F. A. J. (2010). How teacher education can make a difference. *Journal of Education for Teaching*, 36(4), 407-423. <https://doi.org/10.1080/02607476.2010.513854>
- Kulaksız, T., & Toran, M. (2022). Development of pre-service early childhood teachers' technology integrations skills through a praxeological approach. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 19(1), 36. <https://doi.org/10.1186/s41239-022-00344-8>
- Kurt, A., Akar, E., Ketenoğlu Kayabaşı, Z. E., Kurtuluş Uzlu, M., Ünsal, A., & Özdemir, M. (2024). Kaynaştırmaya ilişkin sunulan yeterlik eğitiminin öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik yeterliklerine ve tutumlarına olan etkisi: İyi bir kaynaştırma iyi bir uygulayıcı ister projesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 13(3), 582-593. <https://doi.org/10.30703/cije.1357027>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- Marmoah, S., Sukmawati, F., Poerwanti, J. I., Supianto, Yantoro, & Duca, D. S. (2023). Teacher challenges in designing the learning after curriculum change: An analysis of learning management system. *International Journal on Advanced Science, Engineering & Information Technology*, 13(6). <https://doi.org/10.18517/ijaseit.v13i6.19655>
- Merriam, S. B. (2013). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. CAST Professional Publishing.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nd Ed.). Sage Publication.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni. <https://tyymm.meb.gov.tr/upload/brosur/2024programortakmetinOnayli.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Murithi, J., & Yoo, J. E. (2021). Teachers' use of ICT in implementing the competency-based curriculum in Kenyan public primary schools. *Innovation and Education*, 3(1), 1-11. <https://doi.org/10.1186/s42862-021-00012-0>
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2018, 7 Temmuz). Resmi Gazete (Sayı:30471). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm> adresinden erişilmiştir.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* (4th ed.). Sage.
- Sezgin, F., & Duran, E. (2011). Kamu Personeli Seçme Sınavı'nın (KPSS) öğretmen adaylarının akademik ve sosyal yaşantılarına yansımaları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 153(153). <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi/issue/21488/230331>
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22. <http://dx.doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Subban, P. (2006). Differentiated instruction: A research basis. *International Education Journal*, 7(7), 935-947. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ854351.pdf>
- Taşkın, S. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde değerler eğitimi yaklaşımının analizi. *İstanbul Eğitim Dergisi*, 1(2), 160-180. <https://doi.org/10.71270/istanbulegitim.istj.1640604>
- Theodorio, A. O. (2024). Examining the support required by educators for successful technology integration in teacher professional development program. *Cogent Education*, 11(1), 1-17. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2298607>
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). ASCD.

- Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., Conover, L. A., & Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2-3), 119-145. <https://doi.org/10.1177/016235320302700203>
- Uygun, K., & Akgül, G. (2024). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeline ilişkin görüşleri. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 8(2), 81-102. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/debder/issue/89513/1592478>
- Ülçay, O. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli değerlendirmesi. *Ulusal Eğitim, Toplum ve Dünya Dergisi*, 1(2), 70-77. <https://egitimdergi.com/index.php/eid/article/view/11/14>
- Yenen, E. T., & Gültekin, İ. (2024). Examining teachers' views on inclusive education practices. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 7(2), 162-182. <https://doi.org/10.70325/eyyad.1537170>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (11.Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, S. (2024). Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimlerine devam eden okul öncesi dönem özel gereksinimli öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) geliştirme sürecinin incelenmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yılmaz, T. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin ortaokul düzeyindeki akademik yansımaları: Bir kapsam taraması. *Alanyazın*, 6(2), 106-129. <https://doi.org/10.59320/alanyazin.1781730>

Pre-Service Teachers' Perspectives on The Reflections of The Maarif Model on Inclusive Education Practices

Extended Abstract

Introduction

The concept of differentiated instruction, as included in the TCMM, is defined as an approach grounded in flexibility and individualization to meet students' diverse learning needs. This model emphasizes the creation of inclusive learning environments that consider the interests, abilities, and educational requirements of all students within the educational system (MoNE, 2024; Ülçay, 2024). TCMM categorizes differentiation under two sub-dimensions: enrichment and support. These concepts underscore the importance of addressing individual differences in education and fostering students' development in line with their unique goals and needs. In inclusive education practices implemented through mainstreaming, students with special educational needs (SEN) are enrolled in general education schools and follow the same curriculum.

The principles of differentiated instruction, enrichment, and support emphasized in TCMM align closely with the adaptations and individualization outlined in this regulation. It is expected that TCMM will influence the educational experiences of students participating in inclusive education. This study aims to explore in depth the perspectives of pre-service teachers from various subject areas regarding the potential reflections of TCMM on inclusive education practices. The research seeks to answer the following questions:

1. What are the pre-service teachers' knowledge and opinions regarding TCMM?
2. What are their views on the competencies required to teach SEN students within inclusive education practices?
3. What are their perceptions of the potential reflections of TCMM on inclusive education practices?

Method

This research was conducted using a case study, one of the qualitative research methods. A case study aims to describe and examine a limited system, situation, or situations (Merriam, 2013). This research design was chosen because it allows for revealing the thoughts and opinions of prospective teachers regarding the reflections of the TCMM on their inclusion/integration practices. The participants consisted of 14 pre-service teachers from departments

of primary mathematics education, Turkish language education, social studies education, science education, psychological counseling and guidance, classroom teaching, and English language education at a faculty of education in Hatay, Türkiye. Data were collected through a semi-structured interview form developed by the researchers. The form included 11 open-ended questions designed to elicit participants' views. Prior to the interviews, informed consent was obtained, including permission for audio recording. All participants were asked the same questions in the same sequence. The interviews lasted between 46 minutes and 78 seconds and 38 minutes. The recordings were transcribed verbatim, resulting in a total of 137 pages of data. Content analysis was conducted on the transcriptions, leading to the identification of four main themes and 16 sub-themes.

Findings

Most participants reported that they had encountered the TCMM in university courses or during preparation for the Public Personnel Selection Examination (KPSS) and the Ministry of National Education Academy Entrance Exam (MEB-AGS). The participants generally viewed TCMM as a student-centered model that emphasizes individual empowerment." Although the participants had some theoretical knowledge about inclusive education, they expressed concerns about their practical competence. Participants identified several advantages that TCMM might offer to inclusive education. These include centering students in the learning process, recognizing individual learning preferences, and incorporating technology." Pre-service teachers proposed that educators must continuously update themselves to align with the evolving demands of education and understand each student's individual differences. They also recommended informing teacher candidates about TCMM through expert-led sessions and organizing implementation-focused seminars for in-service teachers. Furthermore, they suggested that policymakers should publish implementation guidelines during curriculum transitions to facilitate smoother adoption and better comprehension of the model.

Results

As a result, this study makes a unique contribution to the literature as one of the first qualitative inquiries exploring the reflections of the "Türkiye Century Maarif Model" (TCMM) on inclusive/integrative practices from the perspective of pre-service teachers. In addition to revealing the knowledge levels and perspectives of pre-service teachers regarding the TCMM, the research remarkably opens a door for theoretical discussion on the definition of technology as a potential limitation in the educational processes of students with special needs. Furthermore, considering the core philosophy of the TCMM alongside the processes carried out in teacher education programs, it has been revealed that an approach oriented toward exam-based and theoretical knowledge acquisition prevails, rather than the goal of cultivating highly qualified and well-equipped teachers. The findings obtained from this

study provide empirical evidence for practitioners and policymakers on how enrichment and differentiation approaches within inclusive/integrative practices should be addressed during the implementation process of the TCMM.

Conclusion

Overall, while pre-service teachers appear to have knowledge of the TCMM, they lack the skills to teach and adapt it to the SEN. They believe the new curriculum has had positive effects on these practices. Therefore, it is suggested that special education courses in undergraduate programs be planned with practical applications. Additionally, providing training to observe the real-life implementations of the TCMM will bridge the gap between theory and practice.

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERGİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 17 / Sayı: 33 / Yaz 2026

JOURNAL of EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol: 17 / No: 33 / Summer 2026

Investigation of the Relationship between Early Childhood Teachers' Knowledge of Children and Their Job Satisfaction

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocukları Tanıma Düzeyleri ile İş Doyumu
Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Makale Türü (Article Type): Araştırma (Research)

Emine BOZÖYÜK AKSU
Mehmet Ali AKIN

www.dergipark.gov.tr/eibd
eibd@eibd.org.tr

Investigation of the Relationship between Early Childhood Teachers' Knowledge of Children and Their Job Satisfaction

Emine BOZÖYÜK AKSU ¹

Mehmet Ali AKIN ²

DOI: 10.58689/eibd.1761495

Abstract: This study aims to examine the relationship between early childhood teachers' knowledge of children and their job satisfaction levels. A relational survey model was employed, and the study sample consisted of teachers working in public preschools and kindergartens in Diyarbakır province, selected through a simple random sampling method. Data were collected using the General Information Form, the Student Recognition Competence Scale, and the Minnesota Job Satisfaction Scale. The normality of the data was tested with the Kolmogorov–Smirnov test; based on these results, the independent samples t-test was used for normally distributed dimensions and the Mann–Whitney U test was used for non-normally distributed dimensions, while the Spearman rank-order correlation coefficient was used to examine the associations between the two scales. The findings revealed a statistically significant and positive relationship between teachers' knowledge of children and their job satisfaction levels. A strong positive correlation emerged between intrinsic job satisfaction and the recognising individual differences sub-dimension. Moderate positive correlations were identified with the managing-learning and recognising-developmental characteristics sub-dimensions, and a weak positive correlation was observed with the guidance sub-dimension. Regarding extrinsic job satisfaction, moderate positive correlations were found with all four sub-dimensions. These results suggest that strengthening teachers' child-recognition competencies supported by appropriate resources and teacher–child collaboration can effectively support their job satisfaction.

Key words: Early childhood teacher, child recognition, job satisfaction

Geliş Tarihi: 12.08.2025; Kabul Tarihi: 13.05.2026

Kaynakça Gösterimi: Bozöyük Aksu, E. ve Akın, M. A. (2026). Investigation of the Relationship between Early Childhood Teachers' Knowledge of Children and Their Job Satisfaction. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 17(33), 303-322

1 Ankara Milli Eğitim Müdürlüğü, emine.bzyk@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-9514-1679

2 Prof.. Dr., Mardin Artuklu Üniversitesi, akina7215@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-9387-0149

Introduction

Education is a dynamic process that emerges alongside humanity and aims to develop individuals' abilities and personalities. Although its form varies across time and societies, it always functions according to specific goals (Abay, 2004). In today's globalising world, societies must maintain high-quality education systems to adapt to change and progress (Çay & Şanal, 2016). A key commonality among developed countries is the presence of qualified education systems, which naturally lead to a well-equipped workforce. Consequently, both developed and developing countries have increasingly prioritised evaluating and improving their education systems (Akkaya, 2015).

One of the fundamental aims of education is to support individuals in adapting to their environment, a process that begins in early childhood (Yaşar, 2002). Preschool education typically encompasses the period from birth to the start of primary school, during which children aged 0–6 are supported in their social, cognitive, physical, psychomotor, emotional and language development. This phase is often referred to as a “vital period” (Önder, 2011). Because preschool education builds the foundation for later learning, the quality of this process especially the teacher's competence is critical (Yaşar, 2002).

Preschool education not only prepares children for formal schooling but also contributes to lifelong learning (Durualp & Kaytez, 2016). As the quality and prevalence of preschool education increases worldwide, the teacher's role becomes increasingly influential. This influence is closely tied to the teacher's job satisfaction, which, in turn, significantly affects children's educational experiences (Acar, 2016; Özyürek, 2009). While efforts to strengthen preschool education continue globally, researchers emphasise that not only the effects of classroom practices on children but also the well-being and perceptions of teachers must be studied (Hall-Kenyon et al., 2014).

Preschool teachers are second only to parents in their influence on young children (Yazıcı, 2013). Therefore, it is essential that they communicate effectively, genuinely care for their students, and have a deep understanding of child development (Downing et al., 2000). A high-quality preschool education relies not only on emotional connection but also on scientific knowledge. The more a teacher knows about child development, the more effective and empathetic their teaching becomes (Onur, 2005). Research suggests that teachers who read children's books, are familiar with children's games, and actively engage in child-related activities tend to know and love children more (Çay & Şanal, 2016; Gelbal & Duyan, 2010). Such interactions help teachers connect with children, which contributes to both student engagement and teacher job satisfaction (Morrison, 2003; Rudasill, 2011).

Play and movement are among the most effective methods for fostering learning and emotional expression in preschoolers. From ancient scholars like Plato to contemporary

educators, the significance of storytelling, games, songs and movement-based activities has been emphasised (Brosterman, 1997; Özdoğan, 2009). Teachers who know their students well can select age-appropriate and culturally relevant practices, strengthening the teacher–child relationship and educational outcomes (Demir & Çamlı, 2011; Poyraz & Dere, 2001).

Each child enters preschool with a unique background, which is related to individual differences in cognitive, social-emotional, motor, language and self-care development. Therefore, teachers must be equipped to assess these differences using various techniques such as portfolios, observations, interviews and development reports (Epstein et al., 2004; McAfee & Leong, 2007). However, studies focused specifically on child-recognition practices remain limited in Turkey (Topuz & Kaya, 2016).

Work is a central part of adult life, and job satisfaction is crucial for well-being and professional motivation (Gill, 1999; Yeşilyaprak, 2006). In teaching, low job satisfaction can lead to disengagement and reduced effectiveness, especially in preschool settings where teacher–child interaction is intensive (Balcı, 2005; Kapucu, 2019). To prevent burnout and ensure meaningful teaching experiences, educators must love their profession and build strong relationships with children (Ergün & Özdaş, 1999).

Although job satisfaction among teachers has been widely studied, most research focuses on general working conditions or variables like age, gender and administrative support (Akkurt, 2008; Çağlar & Demirtaş, 2011; Skaalvik & Skaalvik, 2009). Studies that specifically explore the link between preschool teachers' knowledge of children and their job satisfaction remain limited.

Given this gap, the current study aims to investigate the relationship between preschool teachers' knowledge of children and their job satisfaction levels. It is expected that the findings will contribute to both the literature and practice by highlighting the importance of child recognition in enhancing job satisfaction. In this context, the study seeks to answer the following questions:

1. What is the level of preschool teachers' knowledge of children according to their own perceptions?
2. Are there significant differences in child-recognition levels based on variables such as gender, school type, marital status, educational level, reading children's books and watching cartoons?
3. What is the level of job satisfaction among preschool teachers according to their own perceptions?

4. Are there significant differences in job satisfaction based on gender, school type, marital status and educational level?
5. Is there a significant relationship between preschool teachers' knowledge of children and their job satisfaction levels?

Method

Research Model

This study, which investigates the relationship between preschool teachers' level of knowing children and their job satisfaction, employed the relational survey model, one of the quantitative descriptive research approaches. The relational survey model aims to identify the existence and degree of co-variation between two or more variables, and it is appropriate for testing hypotheses about such relationships (Büyüköztürk et al., 2020; Karasar, 2017). Quantitative research relies on numerical data to produce measurable results and was preferred here in order to obtain objective insights from a relatively large sample.

Population and Sample

The study population consists of 1 586 preschool teachers working in official kindergartens and preschools in Diyarbakır province during the 2021–2022 academic year. According to Cohen et al. (2000), a minimum sample of 20 participants is suggested for a population of 100. Using simple random sampling, a target sample of 320 teachers was planned; to compensate for possible non-response, the data-collection process was continued until 337 teachers had been reached. The demographic distribution of the participants is presented in Table 1.

Table 1. Demographic Information of the Teachers in the Sample

Independent Variable	Group	N	%
Gender	Female	295	87.5
	Male	42	12.5
Marital Status	Married	262	77.7
	Single	75	22.3
Educational Background	Bachelor	325	96.4
	Master	12	3.6
Seniority	0–10 years	263	78.0
	11–20 years	74	22.0
School Type	Preschool	114	33.8
	Kindergarten	223	66.2
Reads Children's Books	Yes	329	97.6
	No	8	2.4
Watches Cartoons	Yes	301	89.3
	No	36	10.7
Total		337	100.0

Table 1 shows that 295 participants (87.5%) were female and 42 (12.5%) were male. In terms of marital status, 262 (77.7%) were married and 75 (22.3%) were single. Regarding educational level, 325 (96.4%) held a bachelor's degree and 12 (3.6%) held a master's degree. For seniority, 263 teachers (78.0%) had 0–10 years of experience and 74 (22.0%) had 11–20 years. By school type, 114 teachers (33.8%) worked in a preschool and 223 (66.2%) worked in a kindergarten. In addition, 329 teachers (97.6%) reported reading children's books, while 8 (2.4%) did not. Finally, 301 teachers (89.3%) reported watching cartoons and 36 (10.7%) did not.

Data Collection Tools

In the study, three instruments were used. The General Information Form, developed by the researchers after a literature review, was used to obtain demographic information (gender, marital status, education, seniority, school type, reading children's books and watching cartoons).

The Teachers' Competence Scale for Knowing Students, developed by Şahin and Beydoğan (2016), was used to measure the extent to which teachers know their students. The scale contains 29 items grouped under four sub-dimensions: recognising individual differences (items 1–10), managing learning (items 11–19) recognising developmental characteristics (items 20–26) and guidance (items 27–29). Items are rated on a 5-point Likert scale (strongly disagree to strongly agree); the possible total score ranges from 29 to 145. Cronbach's α

values reported by the original authors range between 0.65 and 0.86 for the sub-dimensions and 0.91 for the whole scale.

The Minnesota Job Satisfaction Scale, developed by Weiss, England and Lofquist (1967) and translated into Turkish by Baycan (1985), was used to measure the job satisfaction of the teachers. The scale consists of 20 items and yields a total score along with two sub-dimension scores: intrinsic satisfaction (items 1, 2, 3, 4, 7, 8, 9, 10, 11, 15, 16 and 20) and extrinsic satisfaction (items 5, 6, 12, 13, 14, 17, 18 and 19). Intrinsic satisfaction reflects the essence of the job and its relevance to one's interests, ability and creativity, while extrinsic satisfaction reflects factors such as collegial relations, the work environment, management and salary. Each item is rated from 1 (not at all satisfied) to 5 (very satisfied); the possible total score therefore ranges from 20 to 100. The reliability coefficient of the scale was reported as 0.90 and the Cronbach's α was 0.65 (Yıldırım, 1996). Data were collected from 337 preschool teachers who voluntarily took part in the study during the 2021–2022 academic year.

Data Analysis

Before inferential analyses, the normality of each sub-dimension was examined with the Kolmogorov–Smirnov test (supported by skewness and kurtosis values and Shapiro–Wilk for smaller subgroups such as the master's-degree group). The intrinsic and extrinsic job-satisfaction scores were approximately normally distributed ($p > .05$), whereas the four sub-dimensions of the Child-Recognition Scale were not ($p < .05$). Accordingly, parametric techniques (independent-samples t-test) were used for the job-satisfaction comparisons, and non-parametric techniques (Mann–Whitney U test) were used for the child-recognition comparisons. The relationship between teachers' knowledge of children and their job satisfaction was examined with the Spearman rank-order correlation coefficient, in line with the non-normal distribution of the child-recognition scores. Correlation magnitudes were interpreted as very weak (.00–.20), weak (.20–.39), moderate (.40–.59), high (.60–.79) and very high (.80–1.00) (Büyüköztürk, 2009).

Ethical Approval: Ethical permission for this study was obtained from the Scientific Research and Publication Ethics Committee of Mardin Artuklu University (decision number 4, session number 2021/9).

Findings

Descriptive statistics on teachers' child-recognition and job-satisfaction levels

The minimum and maximum values, arithmetic means and standard deviations obtained from the Child-Recognition Scale and the Minnesota Job Satisfaction Scale are presented in Table 2.

Table 2. Descriptive Statistics for The Two Scales

Scale	Sub-dimension	Items	Min	Max	$\bar{X}$	SD
Job Satisfaction	Intrinsic Satisfaction	12	1.25	5.00	2.36	0.998
	Extrinsic Satisfaction	8	1.58	5.00	3.49	0.624
Child Recognition	Recognising Individual Differences	10	1.00	5.00	4.91	0.288
	Managing Learning	9	1.11	5.00	4.56	0.348
	Recognising Developmental Characteristics	7	1.43	5.00	4.62	0.333
	Guidance	3	1.00	5.00	4.74	0.350

According to Table 2, the mean of the teachers' intrinsic satisfaction ($\bar{X} = 2.36$) corresponds to the response category "I am not satisfied", while the mean of extrinsic satisfaction ($\bar{X} = 3.49$) corresponds to "satisfied"; extrinsic satisfaction is therefore higher than intrinsic satisfaction. For the Child-Recognition Scale, the means of all four sub-dimensions recognising individual differences ($\bar{X} = 4.91$), managing learning ($\bar{X} = 4.56$), recognising developmental characteristics ($\bar{X} = 4.62$) and guidance ($\bar{X} = 4.74$) correspond to the response category "strongly agree".

Analysis of child-recognition and job-satisfaction levels by gender

The Mann–Whitney U test was used to compare the four child-recognition sub-dimensions across gender, and the independent-samples t-test was used to compare the two job-satisfaction sub-dimensions. The results are presented in Tables 3a and 3b.

Table 3a. Mann–Whitney U Test for Child Recognition Levels by Gender

Sub-dimension	Gender	N	Mean Rank	Sum of Ranks	U	<i>p</i>
Recognising Individual Differences	Female	295	168.54	49718.50	6058.50	.737
	Male	42	172.25	7234.50		
Managing Learning	Female	295	170.19	50205.00	5845.00	.422
	Male	42	160.67	6748.00		
Recognising Developmental Characteristics	Female	295	173.59	51208.00	4842.00	.004
	Male	42	136.79	5745.00		
Guidance	Female	295	171.25	50518.00	5532.00	.145
	Male	42	153.21	6435.00		

As shown in Table 3a, no significant difference was observed between male and female teachers in the recognising-individual-differences, managing-learning and guidance sub-dimensions ($p > .05$). A significant difference, however, was found in the recognising-developmental-characteristics sub-dimension ($U = 4842.00$; $p < .05$): the mean rank of female teachers ($R = 173.59$) was higher than that of male teachers ($R = 136.79$), indicating that the difference is in favour of female teachers.

Table 3b. Independent-Samples t Test for Job Satisfaction by Gender

Sub-dimension	Gender	N	$\bar{X}$	SD	<i>t</i>	df	<i>p</i>
Intrinsic Satisfaction	Male	42	2.28	0.944	-0.529	335	.597
	Female	295	2.37	1.007			
Extrinsic Satisfaction	Male	42	3.47	0.489	-0.244	335	.807
	Female	295	3.49	0.642			

According to Table 3b, intrinsic-satisfaction means for both female ($\bar{X} = 2.37$) and male ($\bar{X} = 2.28$) teachers correspond to the “I am not satisfied” category, while extrinsic-satisfaction means for female ($\bar{X} = 3.49$) and male ($\bar{X} = 3.47$) teachers correspond to the “I am satisfied” category. No significant difference was found between female and male teachers in either sub-dimension ($p > .05$).

Analysis of child-recognition and job-satisfaction levels by school type

The Mann–Whitney U test and the independent-samples t-test were used to compare child-recognition and job-satisfaction levels across school type. Results are presented in Tables 4a and 4b.

Table 4a. Mann–Whitney U Test for Child-Recognition Levels by School Type

Sub-dimension	School Type	N	Mean Rank	Sum of Ranks	U	<i>p</i>
Recognising Individual Differences	Preschool	114	170.25	19408.50	12558.50	.849
	Kindergarten	223	168.36	37544.50		
Managing Learning	Preschool	114	165.59	18877.00	12322.00	.607
	Kindergarten	223	171.21	38176.00		
Recognising Developmental Characteristics	Preschool	114	174.77	19924.00	12380.00	.559
	Kindergarten	223	166.50	37129.00		
Guidance	Preschool	114	166.91	19027.50	12472.50	.712
	Kindergarten	223	170.07	37925.50		

According to the mean ranks in Table 4a, kindergarten teachers scored slightly higher than preschool teachers in managing learning ($R = 171.21$) and guidance ($R = 170.07$), whereas preschool teachers scored slightly higher in recognising individual differences ($R = 170.25$) and recognising developmental characteristics ($R = 174.77$). None of these differences was statistically significant ($p > .05$).

Table 4b. Independent-Samples t Test for Job Satisfaction by School Type

Sub-dimension	School Type	N	$\bar{X}$	SD	<i>t</i>	df	<i>p</i>
Intrinsic Satisfaction	Preschool	114	2.36	0.974	0.054	335	.957
	Kindergarten	223	2.35	1.013			
Extrinsic Satisfaction	Preschool	114	3.49	0.609	0.180	335	.857
	Kindergarten	223	3.48	0.633			

Table 4b shows that intrinsic-satisfaction means for preschool ($\bar{X} = 2.36$) and kindergarten ($\bar{X} = 2.35$) teachers fall into the “I am not satisfied” category, and extrinsic-satisfaction means for preschool ($\bar{X} = 3.49$) and kindergarten ($\bar{X} = 3.48$) teachers fall into the “I am satisfied” category. No significant difference was found by school type ($p > .05$).

Analysis of child-recognition and job-satisfaction levels by marital status

Mann–Whitney U and t-test results for marital status are shown in Tables 5a and 5b.

Table 5a. Mann–Whitney U Test for Child-Recognition Levels by Marital Status

Sub-dimension	Marital Status	N	Mean Rank	Sum of Ranks	U	<i>p</i>
Recognising Individual Differences	Married	262	175.91	46089.50	8013.50	.003
	Single	75	144.85	10863.50		
Managing Learning	Married	262	159.86	41882.50	7429.50	.001
	Single	75	200.94	15070.50		
Recognising Developmental Characteristics	Married	262	162.06	42459.00	8059.00	.006
	Single	75	192.55	14491.00		
Guidance	Married	262	160.86	42145.00	7692.00	.002
	Single	75	197.44	14808.00		

Table 5a shows that single teachers scored higher than married teachers in managing learning ($R = 200.94$), recognising developmental characteristics ($R = 192.55$) and guidance ($R = 197.44$), whereas married teachers scored higher in recognising individual differences ($R = 175.91$ vs. 144.85). All four differences are statistically significant ($p < .05$): the difference is in favour of married teachers in recognising individual differences and in favour of single teachers in the other three sub-dimensions.

Table 5b. Independent-Samples t-Test for Job Satisfaction by Marital Status

Sub-dimension	Marital Status	N	$\bar{X}$	SD	<i>t</i>	df	<i>p</i>
Intrinsic Satisfaction	Married	262	2.26	0.970	-3.555	335	.000
	Single	75	2.72	1.014			
Extrinsic Satisfaction	Married	262	3.41	0.625	-4.235	335	.000
	Single	75	3.75	0.554			

According to Table 5b, single teachers reported higher intrinsic ($\bar{X} = 2.72$ vs. 2.26) and extrinsic ($\bar{X} = 3.75$ vs. 3.41) job satisfaction than married teachers. Both differences were statistically significant ($p < .05$) and in favour of single teachers.

Analysis of child-recognition and job-satisfaction levels by educational background

Mann–Whitney U and t-test results for educational background are presented in Tables 6a and 6b.

Table 6a. Mann–Whitney U Test for Child-Recognition Levels by Educational Background

Sub-dimension	Education	N	Mean Rank	Sum of Ranks	U	<i>p</i>
Recognising Individual Differences	Bachelor	325	168.76	54848.50	1923.50	.817
	Master	12	175.38	2104.50		
Managing Learning	Bachelor	325	167.53	54446.00	1521.00	.171
	Master	12	208.92	2507.00		
Recognising Developmental Characteristics	Bachelor	325	168.10	54632.50	1707.50	.459
	Master	12	193.38	2320.50		
Guidance	Bachelor	325	166.80	54211.00	1236.00	.018
	Master	12	228.50	2742.00		

Table 6a indicates a significant difference only in the guidance sub-dimension ($U = 1\,236.00$; $p < .05$) in favour of teachers with a master's degree ($R = 228.50$) over those with a bachelor's degree ($R = 166.80$). No significant differences were observed in the other sub-dimensions ($p > .05$).

Table 6b. Independent-Samples t-Test for Job Satisfaction by Educational Background

Sub-dimension	Education	N	$\bar{X}$	SD	t	df	p
Intrinsic Satisfaction	Bachelor	325	2.36	0.998	0.434	335	.665
	Master	12	2.23	1.110			
Extrinsic Satisfaction	Bachelor	325	3.48	0.625	-0.529	335	.597
	Master	12	3.58	0.610			

Table 6b shows that intrinsic-satisfaction means for both bachelor- ($\bar{X} = 2.36$) and master-level ($\bar{X} = 2.23$) teachers correspond to the “I am not satisfied” category, while extrinsic-satisfaction means ($\bar{X} = 3.48$ and $\bar{X} = 3.58$, respectively) correspond to “I am satisfied”. No significant differences were observed ($p > .05$).

Analysis of child-recognition levels by reading children’s books and watching cartoons

Mann–Whitney U test results for the variables “reading children’s books” and “watching cartoons” are reported in Tables 7a and 7b.

Table 7a. Mann–Whitney U Test for Child-Recognition Levels by the Reading-Children’s Books Variable

Sub-dimension	Reads children’s books	N	Mean Rank	Sum of Ranks	U	p
Recognising Individual Differences	Yes	329	170.61	56131.00	787.00	.020
	No	8	102.81	822.00		
Managing Learning	Yes	329	169.66	55815.00	1103.00	.425
	No	8	142.25	1 138.00		
Recognising Developmental Characteristics	Yes	329	169.85	55880.00	1037.00	.285
	No	8	134.06	1073.00		
Guidance	Yes	329	169.42	55738.00	1179.00	.564
	No	8	151.88	1215.00		

According to Table 7a, teachers who read children’s books scored significantly higher than those who did not in the recognising-individual-differences sub-dimension ($R = 170.61$ vs. 102.81 ; $U = 787.00$; $p < .05$). No significant differences were observed in the other sub-dimensions ($p > .05$).

Table 7b. Mann–Whitney U Test for Child-Recognition Levels by the Cartoon-Watching variable

Sub-dimension	Watches cartoons	N	Mean Rank	Sum of Ranks	U	<i>p</i>
Recognising Individual Differences	Yes	301	176.75	53202.00	3085.00	.001
	No	36	104.18	3751.00		
Managing Learning	Yes	301	171.34	51573.00	3822.00	.042
	No	36	149.44	5380.00		
Recognising Developmental Characteristics	Yes	301	173.32	52168.50	3707.50	.028
	No	36	132.90	4784.50		
Guidance	Yes	301	172.51	51925.50	3464.50	.008
	No	36	139.65	5027.50		

Table 7b shows that teachers who watch cartoons scored significantly higher than those who do not on all four child-recognition sub-dimensions: recognising individual differences ($U = 3\,085.00$), managing learning ($U = 3822.00$), recognising developmental characteristics ($U = 3\,707.50$) and guidance ($U = 3464.50$); all $p < .05$.

Relationship between child-recognition levels and job-satisfaction levels

Spearman rank-order correlation analysis was conducted to examine the association between the two scales. Results are presented in Table 8.

Table 8. Spearman Rank-Order Correlations Between the Child-Recognition and Job-Satisfaction Sub-Dimensions

Variable	N	$\bar{X}$	SD	1	2	3	4	5	6
1. Intrinsic Job Satisfaction	337	2.36	.998	1					
2. Extrinsic Job Satisfaction	337	3.49	.624	.776**	1				
3. Recognising Individual Differences	337	4.91	.288	.611**	.583**	1			
4. Managing Learning	337	4.56	.347	.473**	.463**	.195**	1		
5. Recognising Developmental Characteristics	337	4.62	.332	.427**	.394**	.151**	.597**	1	
6. Guidance	337	4.74	.349	.358**	.398**	.190**	.606**	.423**	1

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

Table 8 shows the correlations between the sub-dimensions of the two scales. The coefficients were interpreted as very weak (.00–.20), weak (.20–.39), moderate (.40–.59), high (.60–.79) and very high (.80–1.00). A positive and high correlation was found between intrinsic job satisfaction and recognising individual differences ($r = .611$; $p < .01$). Moderate positive correlations emerged with managing learning ($r = .473$; $p < .01$) and recognising developmental characteristics ($r = .427$; $p < .01$), and a weak positive correlation with guidance ($r = .358$; $p < .01$). Extrinsic job satisfaction was moderately and positively associated with recognising individual differences ($r = .583$; $p < .01$), managing learning ($r = .463$; $p < .01$), recognising developmental characteristics ($r = .394$; $p < .01$) and guidance ($r = .398$; $p < .01$).

Discussion and Conclusion

This study aimed to determine preschool teachers' levels of knowing children and their job-satisfaction perceptions, to examine whether these levels differed significantly by selected independent variables, and to analyse the relationship between the two constructs.

The analysis revealed that marital status significantly influenced both intrinsic and extrinsic job satisfaction, with single teachers reporting higher levels than married teachers. No significant differences emerged by gender or school type.

With respect to child-recognition competence, female teachers scored significantly higher than male teachers in recognising children's developmental characteristics. Single teachers scored significantly higher than married teachers in three of the four sub-dimensions (managing learning, recognising developmental characteristics and guidance), while married teachers scored higher in recognising individual differences. Teachers with a master's degree scored significantly higher than those with a bachelor's degree in the guidance sub-dimension, suggesting that further education may support guidance skills. Moreover, teachers who reported reading children's books scored higher in recognising individual differences, and teachers who watched cartoons scored higher on all four child-recognition sub-dimensions. These findings are consistent with the literature (Çay & Şanal, 2016; Gelbal & Duyan, 2010; Onur, 2005).

Examining the association between preschool teachers' knowledge of children and their job satisfaction, a positive and high correlation was found between intrinsic job satisfaction and recognising individual differences. Moderate positive correlations emerged with managing learning and recognising developmental characteristics, and a weak positive correlation with guidance. Thus, intrinsic-satisfaction elements such as interest, ability and creativity appear to be closely linked to teachers' knowledge of their students. For extrinsic job satisfaction, moderate positive correlations were observed with all four child-recognition sub-dimensions. Factors such as salary, work environment, collegial relationships and management style therefore also relate to teachers' competence in recognising and supporting students. These

findings support previous research on the link between teachers' job satisfaction and their knowledge of children (Acar, 2016; Çay & Şanal, 2006; Gelbal & Duyan, 2010; Kapucu, 2019; Onur, 2005).

In conclusion, the findings indicate a positive and significant relationship between preschool teachers' knowledge of children and their job-satisfaction levels, which appear to reinforce each other. Although the association is not very strong, it is statistically significant and underlines the importance of strengthening teachers' child-recognition competencies in order to support both their job satisfaction and the quality of education they provide.

Suggestions

- Practitioners should recognise that preschool teachers, who play a strategic role in early childhood education, can strengthen their job satisfaction and child-recognition competence through positive attitudes rooted in mutually productive collaboration. Such an environment fosters teachers' sense of well-being and motivates them to contribute more effectively to children's education.
- Enriching the school environment with well-equipped physical materials is likely to support teachers in performing their duties with greater enthusiasm and thereby increase job satisfaction.
- Short-term in-service training programmes aimed at improving child-recognition competence may also be beneficial, particularly when they include practical activities and up-to-date pedagogical content.
- Social activities organised by school administrations, in which teachers engage with their students outside the classroom, are valuable opportunities for strengthening the teacher-child relationship and improving teachers' knowledge of individual differences.
- For future research, scholars are encouraged to conduct in-depth investigations into specific factors — reading children's books, watching cartoons, listening to children's songs and knowledge of children's games — and to consider their separate effects on teachers' job satisfaction and child-recognition levels.
- Mixed-method designs that complement surveys with qualitative techniques (case studies, home visits, portfolio analyses, parent interviews and play-based assessments) may yield richer insights and increase the explanatory power of the findings.

Ethical Approval: Ethical permission for this study was obtained from the Scientific Research and Publication Ethics Committee of Mardin Artuklu University (decision number 4, session number 2021/9).

References

- Abay, A. R. (2004). Eğitim toplum ilişkisi ve Türkiye uygulamaları. *Türk Dünyası Araştırmaları Dergisi*, 149, 129–146.
- Acar, F. M. (2016). *Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik ve iş doyumu düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Unpublished master's thesis). Çağ University, Türkiye.
- Akkaya, R. (2015). *Öğretmenlerin kontrol odağı ile iş doyumu arasındaki ilişki* (Unpublished master's thesis). Adnan Menderes University, Türkiye.
- Akkurt, Z. (2008). *Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi* (Unpublished master's thesis). Selçuk University, Türkiye.
- Balcı, A. (2005). *Açıklamalı eğitim yönetimi terimleri sözlüğü*, Tek Ağaç Publishing.
- Baycan, A. (1985). *Analysis of several aspects of job satisfaction between different occupational groups* (Published master's thesis). Boğaziçi University Social Sciences Institute, Türkiye.
- Brosterman, N. (1997). *Inventing kindergarten*. Harry N. Abrams.
- Büyükoztürk, Ş. (2009). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (10. Ed.). Pegem Akademi.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (28. Ed.). Pegem Akademi.
- Çağlar, Ç. & Demirtaş, H. (2011). Dershane öğretmenlerinde tükenmişlik ve iş doyumu. *E-International Journal of Educational Research*, 2, 30–49.
- Çay, Y. & Şanal, M. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının ve sınıf öğretmenlerinin çocuk sevmeye düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6, 134–142.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2000). *Research methods in education* (5th Ed.). Routledge Falmer.
- Demir, Ö. & Çamlı, Ö. (2011). Öğretmenlik uygulaması dersinde uygulama okullarında karşılaşılan sorunların sınıf ve okul öncesi öğretmenliği öğrenci görüşleri çerçevesinde incelenmesi: Nitel bir çalışma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 117–139.
- Downing, J. E., Ryndak, D. L. & Clark, D. (2000). Paraeducators in inclusive classrooms: Their own perceptions. *The Journal of Remedial and Special Education*, 21(3), 171–181.
- Durualp, E. & Kaytez, N. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumlarının çocuk sevmeye düzeyleri ile bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 6(1), 97–112.
- Epstein, A. S., Schweinhart, L. J., DeBruin-Parecki, A. & Robin, K. B. (2004). *Preschool assessment: A guide to developing a balanced approach*. National Institute for Early Childhood Research.
- Ergün, M. & Özdaş, A. (1999). Okul gözlemi ve uygulama çalışmalarının öğretmen adayları üzerindeki etkisi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3, 115–119.
- Gelbal, S. & Duyan, V. (2010). İlköğretim öğretmenlerinin çocuk sevmeye durumlarına etki eden değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 127–137.
- Gill, F. (1999). Lessons from sociology, psychology and political theory. *Journal of Socio-Economics*, 28(6), 725–743.
- Hall-Kenyon, K. M., Bullough, R. M., MacKay, K. L. & Marshall, E. E. (2014). Preschool teacher well-being: A review of the literature. *Early Childhood Education Journal*, 42(3), 153–162.
- Kapucu, S. T. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki doyumları ile çocuk sevgisi düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Unpublished master's thesis). Marmara University, Türkiye.
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (32. Ed.). Nobel Akademik.
- McAfee, O. & Leong, D. J. (2007). *Assessing and guiding young children's development and learning* (4. ed.). Pearson Education.
- Morrison, G. S. (2003). *Fundamentals of early childhood education*. Pearson Education.

- Önder, M. (2011). Okul öncesi dönem çocuklarının aile eğitimi. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 15(1), 377–386.
- Onur, B. (2005). Çocukluğun dün ve bugün. *Kebikeç İnsan Bilimleri için Kaynak Araştırmaları Dergisi*, 19, 99–112.
- Özdoğan, B. (2009). *Çocuk ve oyun: Çocuğa oyunla yardım* (Extended 5. Ed.). Anı Publishing.
- Özyürek, A. (2009). Okul öncesi eğitimi öğretmen ve yöneticilerinin iş doyumu, kişisel özellik ve mesleki değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 182, 8–21.
- Poyraz, H. & Dere, H. (2001). *Okul öncesi eğitiminin ilke ve yöntemleri*. Anı Publishing.
- Rudasill, K. M. (2011). Child temperament, teacher–child interactions and teacher–child relationships: A longitudinal investigation from first to third grade. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(2), 147–156.
- Şahin, H. & Beydoğan, H. Ö. (2016). Öğretmenlerin öğrencileri tanımayla yönelik yeterlik ölçeği. Geçerlilik ve güvenirlik Çalışması. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 5(14), 177-198
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 25, 518–524.
- Topuz, G. Y. & Erbil-Kaya, Ö. M. (2016). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin çocukları tanıma ve değerlendirme amaçlı yapılan çalışmalara ilişkin görüşleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 6(1), 27–56.
- Weiss, D. J., Dawis, R. V., England, G. W., & Lofquist, L. H. (1967). *Manual for the Minnesota Satisfaction Questionnaire* (Vol. 22). University of Minnesota, Industrial Relations Center.
- Yaşar, Ş. (2002). *Okul öncesi eğitimin ilke ve yöntemleri*. Anadolu University Publishing.
- Yazıcı, Z. (2013). Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk sevmeye eğilimlerinin incelenmesi. *Mediterranean Journal of Humanities*, 3(2), 279–286.
- Yeşilyaprak, B. (2006). *Eğitimde rehberlik hizmetleri*. Nobel Publishing.
- Yıldırım, F. (1996). *İş doyumu ile örgütsel adalet ilişkisi* (Unpublished doctoral dissertation). Ankara University, Türkiye.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocukları Tanıma Düzeyleri ile İş Doyumu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Giriş

Erken çocukluk dönemi, bireylerin fiziksel, bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimlerinin temellerinin atıldığı kritik bir süreçtir. Bu dönemde çocukların doğru biçimde tanınması; bireysel farklılıklarının ve gelişimsel ihtiyaçlarının anlaşılması, eğitim-öğretim sürecinin başarısını doğrudan etkileyen unsurlar arasındadır. Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin çocukları çok yönlü tanınması ve bireysel gelişim alanlarına yönelik bilinçli müdahalelerde bulunması beklenmektedir. Çocukları tanıma düzeyi yüksek öğretmenler, öğrencilerinin potansiyellerini ortaya çıkarmada daha etkili olabilmektedir. İş doyumuna ise öğretmenlerin mesleki yaşamlarındaki olumlu ve olumsuz deneyimlerin genel bir değerlendirmesidir. İş doyumuna yüksek öğretmenler iş ortamındaki güçlüklerle daha iyi başa çıkmakta, yeniliklere açık olmakta ve mesleki gelişim için daha istekli davranmaktadır. Öğretmenlerin iş doyumuna, eğitim sürecine olan yaklaşımlarını ve performanslarını doğrudan etkileyen önemli bir değişken olarak ele alınmaktadır. Bu çalışma, okul öncesi öğretmenlerinin çocukları tanıma düzeyleri ile iş doyumları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Söz konusu değişkenlerin cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, okul türü, çocuk kitabı okuma ve çizgi film izleme değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı da analiz edilmiştir. Literatürde her iki değişkeni birlikte ele alan sınırlı sayıda çalışma bulunması (Acar, 2016; Durualp & Kaytez, 2016; Kapucu, 2019), bu araştırmanın alan yazına özgün bir katkı sağlamasını desteklemektedir.

Yöntem

Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli ile desenlenmiştir. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha fazla değişken arasındaki birlikte değişimin varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan; bu yönüyle ilişkilere yönelik hipotezlerin sınanmasında uygun bir desen olarak kabul edilmektedir (Büyüköztürk vd., 2020; Karasar, 2017).

Araştırmanın evrenini 2021–2022 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır ilinde resmî bağımsız anaokulu ve ana sınıflarında görev yapan 1.586 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle ulaşılan örneklem 337 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Veriler, Şahin ve Beydoğan (2016) tarafından geliştirilen “Öğretmenlerin Öğrencileri Tanımaya Yönelik Yeterlik Ölçeği” (Çocukları Tanıma Düzeyi Ölçeği) ile Weiss, England, Dawis ve Lofquist (1967) tarafından geliştirilen ve Baycan (1985) tarafından Türkçeye uyarlanan “Minnesota İş Doyumu Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır.

Çocukları Tanıma Düzeyi Ölçeği dört alt boyuttan oluşmaktadır: bireysel farklılıkları tanıma, öğrenmeyi yönetme, gelişimsel özellikleri tanıma ve rehberlik. İş Doyumu Ölçeği ise içsel (12 madde) ve dışsal (8 madde) doyum olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır.

Verilerin analizi SPSS programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Çıkarımsal analizlerden önce verilerin normal dağılıma uygunluğu Kolmogorov–Smirnov testi ile sınanmıştır. İş doyumunu alt boyutları yaklaşık olarak normal dağılım gösterirken ($p > .05$), Çocukları Tanıma Düzeyi Ölçeği’nin alt boyutları normal dağılım göstermemiştir ($p < .05$). Buna göre iş doyumunu karşılaştırmalarında parametrik tekniklerden bağımsız örneklem t-testi; çocukları tanıma karşılaştırmalarında ise non-parametrik tekniklerden Mann–Whitney U testi kullanılmıştır. İki ölçek arasındaki ilişki Spearman sıra-fark korelasyon katsayısı ile incelenmiştir.

Bulgular

- Öğretmenlerin çocukları tanıma düzeyleri tüm alt boyutlarda “kesinlikle katılıyorum” düzeyindedir. İş doyumunu açısından ise içsel doyum ortalaması “memnun değilim”, dışsal doyum ortalaması “memnunum” düzeyindedir; dışsal doyum içsel doyumdan daha yüksektir.
- Cinsiyet değişkenine göre, çocukların gelişimsel özelliklerini tanıma alt boyutunda kadın öğretmenler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur ($U = 4842.00$; $p < .05$). Diğer çocukları tanıma alt boyutlarında ve iş doyumunun her iki alt boyutunda cinsiyete göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p > .05$).
- Okul türü değişkenine göre çocukları tanıma ve iş doyumunu alt boyutlarının hiçbirinde anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > .05$).
- Medeni durum değişkenine göre, çocukları tanıma ölçeğinin bireysel farklılıkları tanıma alt boyutunda evli öğretmenler lehine; öğrenmeyi yönetme, gelişimsel özellikleri tanıma ve rehberlik alt boyutlarında ise bekâr öğretmenler lehine anlamlı farklılıklar saptanmıştır ($p < .05$). İş doyumunun hem içsel hem dışsal alt boyutunda bekâr öğretmenler, evli öğretmenlere göre anlamlı olarak daha yüksek doyum bildirmiştir ($p < .05$).
- Eğitim düzeyi değişkenine göre, çocukları tanıma ölçeğinin yalnızca rehberlik alt boyutunda yüksek lisans mezunu öğretmenler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur ($U = 1236.00$; $p < .05$); iş doyumunun her iki alt boyutunda ise eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($p > .05$).
- Çocuk kitabı okuyan öğretmenler, okumayanlara göre bireysel farklılıkları tanıma alt boyutunda anlamlı olarak daha yüksek puanlar almıştır ($p < .05$). Çizgi film izleyen

öğretmenler ise çocukları tanıma ölçeğinin dört alt boyutunda da izlemeyen öğretmenlere göre anlamlı olarak daha yüksek puan almıştır ($p < .05$).

Çocukları tanıma düzeyleri ile iş doyumu arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur. İçsel iş doyumu ile bireysel farklılıkları tanıma arasında yüksek ($r = .611$; $p < .01$), öğrenmeyi yönetme ($r = .473$; $p < .01$) ve gelişimsel özellikleri tanıma ($r = .427$; $p < .01$) ile orta düzeyde, rehberlik ($r = .358$; $p < .01$) ile zayıf düzeyde pozitif ilişkiler saptanmıştır. Dışsal iş doyumu ile ise dört alt boyutun tamamında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur ($p < .01$).

Tartışma ve Sonuç

Araştırma sonuçları, okul öncesi öğretmenlerinin çocukları tanıma düzeyleri ile iş doyumları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgu, öğrencilerini daha iyi tanıyan öğretmenlerin mesleklerinden duydukları doyumun da daha yüksek olduğunu göstermekte ve iki değişkenin karşılıklı olarak birbirini beslediğine işaret etmektedir. Sonuçlar, alan yazındaki önceki çalışmalarla paralellik göstermektedir (Acar, 2016; Çağlar & Demirtaş, 2011; Gelbal & Duyan, 2010; Kapucu, 2019).

Medeni durumun hem iş doyumu hem de bazı çocukları tanıma alt boyutları üzerindeki etkisi, öğretmenlerin kişisel yaşam koşullarının mesleki yaşamlarına da yansıdığını göstermektedir. Çocuk kitabı okuma ve çizgi film izleme gibi çocukla ilgili etkinliklerin çocukları tanıma düzeyi üzerindeki olumlu etkisi ise öğretmenlerin günlük yaşamlarındaki çocuk merkezli pratiklerin mesleki yeterliklerine doğrudan katkı sağladığını ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak; öğretmenlerin çocukları tanıma becerilerini destekleyen hizmet-içi eğitim programlarının yaygınlaştırılması, okul ortamlarının fiziksel ve sosyal donanım açısından iyileştirilmesi, okul yönetimlerinin öğretmen-çocuk etkileşimini güçlendiren etkinlikleri teşvik etmesi ve gelecekteki araştırmalarda karma yöntem desenlerinin tercih edilmesi önerilmektedir.

EİBD 33.Sayı Hakem Listesi

- Prof. Dr. Cem TUNA Recep** Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Prof. Dr. Ceyhun OZAN Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Gürsel GÜLER Yozgat Bozok Üniversitesi
Prof. Dr. Recep DÜNDAR İnönü Üniversitesi
Prof. Dr. Serkan Ünsal Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Doç. Dr. Abdulkadir BARUT Harran Üniversitesi
Doç. Dr. Ayşe Özgül İNCE SAMUR Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi
Doç. Dr. Ayşegül AYYILDIZ ASİL Hakkari Üniversitesi
Doç. Dr. Dilşah KALAY Kütahya Dumlupınar Üniversitesi
Doç. Dr. Hilal KAZU Fırat Üniversitesi
Doç. Dr. Hüseyin CEYLAN Kırıkkale Üniversitesi
Doç. Dr. Kerem ÇOLAK Trabzon Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet Tufan YALÇIN Çankırı Karatekin Üniversitesi
Doç. Dr. Murat ALTUĞ Aksaray Üniversitesi
Doç. Dr. Nazike KARAGÖZOĞLU Yozgat Bozok Üniversitesi
Doç. Dr. Nurullah YAZICI Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Doç. Dr. Taner ATMACA Düzce Üniversitesi
Doç. Dr. Ramazan ÖZKUL Harran Üniversitesi
Doç. Dr. Selçuk DEMİR Şırnak Üniversitesi
Doç. Dr. Semiha İSMAİLOĞLU Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Doç. Dr. Turgay ÖNTAŞ Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi
Doç. Dr. Yahya Han ERBAŞ Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Dr. Bahaddin DEMİRDİŞ Çankırı Karatekin Üniversitesi
Dr. Ahmet Can ABBAK Milli Eğitim Bakanlığı
Dr. Ebru ESKİCİ Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Dr. Emel GÜLER Anadolu Üniversitesi
Dr. Mehmet Hanifi ÇAÇAN Milli Eğitim Bakanlığı
Dr. Mehtap KOT Trabzon Üniversitesi
Dr. Naime GÜNEŞ ÖZLER Hitit Üniversitesi
Dr. Raziye GÜNAY BİLALOĞLU Çukurova Üniversitesi
Dr. Yasin DEMİRCİ Milli Eğitim Bakanlığı
Dr. Samet TÜRER Düzce Üniversitesi
Dr. Şenol DENİZ Ankara Üniversitesi
Dr. Zülfü ALANOĞLU Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi

Amaç ve kapsam

Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama, Eğitimciler Birliği Sendikası [Eğitim-Bir-Sen] tarafından yılda iki kez yayımlanan hakemli bir dergidir. Dergide, eğitim bilimleri ve öğretmenlik mesleği ile ilgili teorik ve uygulamalı çalışmaların yayımlanması amaçlanmaktadır. Özellikle, öğretmen ve yöneticilerin çalışma yaşamları, özlük hakları ve mesleki gelişimlerine yönelik çalışmalara öncelik verilmektedir. İnsani bilimlerin diğer alanları ile ilgili çalışmalar ise ancak eğitim bilimleri ve öğretmenlik mesleği ile ilişkilendirilmek şartı ile değerlendirilmeye alınabilecektir.

EİBD yılda iki kez (Yaz ve Güz) hem basılı hem de online olarak yayınlanır. Ancak, hakem değerlendirme süreci tamamlandıktan sonra kabul alan çalışmalar ERKEN GÖRÜNÜM başlığı altında web sayfasında yer alırlar. Böylelikle yayına kabul edilen çalışmaların zaman kaybetmeden yayınlanması ve akademisyenler tarafından kullanılabilmesi amaçlanmaktadır. Yazarlardan kaynaklanan gecikmeler haricinde, dergiye gönderilen makalelerin hakem değerlendirmesi sürecinin 3-6 ay içerisinde (revizyon ve yeniden değerlendirme süreçleri dahil) tamamlanması planlanmaktadır.

Yazarlara bilgi

Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulamaya gönderilecek makaleler Dergi Yayın Kurallarına (<https://dergipark.org.tr/tr/pub/eibd> adresinden ulaşılabilir) uygun olarak düzenlenmeli ve Dergipark sisteminden yüklenmelidir. Sisteme yüklenen makaleler, önce amaç, konu, içerik, genel yayım ve yazım kurallarına uygunluk yönlerinden Yayın Kurulu'na incelenir. Uygun bulunmayan makaleler değerlendirilmeden yazarlarına iade edilir. Yayımlanmasının olanaklı olduğuna karar verilen makaleler, bilimsel bakımdan değerlendirilmek üzere, konu alanıyla ilgili en az iki hakemin görüşüne sunulur. Hakemler arasından görüş farklılığı olması durumunda üçüncü bir hakemin görüşüne başvurulabilir. Bir makalenin dergide yer alabilmesi için konu alanı ile ilgili en az iki hakemin olumlu görüş bildirmiş olması gerekmektedir. Makalelerine ilişkin düzeltme önerisi almış olan yazarlar düzeltme işlemlerini, düzeltme önerisiyle birlikte, ya makale üzerine açıklama kutularına yazarak, değişiklikleri izleme komutunu kullanarak ya da ayrı bir raporla sayfa, paragraf ve satır belirterek göstermelidir. Hakemler tarafından önerilen değişiklikler yazar veya yazarlar tarafından benimsenmezse makale, yazarı/yazarları tarafından geri çekilebilir. Ayrıca böyle bir durumda, Yayın Kurulu yazıyı yazarına geri vermek ya da bir başka hakeme başvurmak konusunda tam yetkilidir. Yazarlarla hakemler arasındaki iletişimi yalnızca Editör veya Editör yardımcıları sağlar. Aksi belirtilmedikçe Yayın Kurulu, iletişimini birinci yazarla yürütür.

Dergi yayın etiği

25 Şubat 2020 tarihli ULAKBİM kararıyla, "Tüm bilim dalları için (Sosyal bilimler dahil) etik kurul kararı gerektiren çalışmalar için ETİK KURUL ONAYI alınmış olmalı, bu onay makalede belirtilmeli ve belgelendirilmelidir." şartı getirilmiştir. Bu sebeple 2020 yılı yılında süreci başlayan veya bundan sonraki yıllarda süreci yeni başlatılacak olan çalışmalarını dergimize gönderecek yazarların bu konuya dikkat etmeleri önemli olup, makale yükleme esnasında ETİK KURUL ONAYI'nı ek dosya olarak yüklemeleri gerekmektedir. Ayrıca yazarların yöntem bölümünde ve makale son sayfasında etik kurulu onayı ile ilgili bilgileri (kurul adı, tarih ve sayı numarası) belirtmeleri gerekmektedir.

Etik Kurul izni gerektiren araştırmalar aşağıdaki gibidir:

- 1-Anket, mülakat, odak grup çalışması, gözlem, deney, görüşme teknikleri kullanılarak katılımcılardan veri toplanmasını gerektiren nitel ya da nicel yaklaşımlarla yürütülen her türlü araştırmalar
- 2-İnsan ve hayvanların (materyal/veriler dahil) deneysel ya da diğer bilimsel amaçlarla kullanılması,
- 3-İnsanlar üzerinde yapılan klinik araştırmalar,
- 4-Hayvanlar üzerinde yapılan araştırmalar,
- 5-Kişisel verilerin korunması kanunu gereğince retrospektif çalışmalar,

Ayrıca;

- 1-Ölgu sunumlarında "Aydınlatılmış onam formu"nın alındığının belirtilmesi,
- 2-Başkalarına ait ölçek, anket, fotoğrafların kullanımı için sahiplerinden izin alınması ve belirtilmesi,
- 3-Kullanılan fikir ve sanat eserleri için telif hakları düzenlemelerine uyulduğunun belirtilmesi

Etik kurul onayı olmayan (2019 yılı ve önceki yıllarda süreci tamamlanan veya süreci başlatılan makaleler için) sorumlu yazar tarafından, son sayfaya

" başlıklı çalışmamın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış, karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde "Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi ve Editörünün" hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğunu taahhüt ederim."

şeklinde bir ibare eklenerek, imzalanacaktır. Bu dosyanın da imzalı şekilde makale yükleme esnasında ek dosya olarak yüklenmesi gerekmektedir.



EĞİTİM-BİR-SEN
EĞİTİMCİLER BİRLİĞİ SENDİKASI

