

# BAYTEREK Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi

## BAYTEREK International Journal of Academic Research

(e-ISSN): 2651-320X



© 2025 BUAAD-BIJAR. Tüm hakları saklıdır.

**DergiPark**  
AKADEMİK

bayterekdergisi@gmail.com  
<http://dergipark.gov.tr/buaad>

# BAYTEREK

Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi

International Journal of Academic Research

Cilt: 8 Sayı: 1 Yıl: 2025 / Volume: 8 Issue: 1 Year: 2025

Editörler / Editors: **Dr. Onur Alp KAYABAŞI & Dr. Mehmet ÖZKAYA**

Editör Yardımcısı / Assistant Editor: **Uğur ÜLGİN**

Sorumlu Yazı İşleri Müdürü / Publisher Editor: **Dr. Onur Alp KAYABAŞI**

Redaksiyon / Redaction: **Dr. Onur Alp KAYABAŞI**

Dizgi ve Sayfa Tasarımı / Typographic & Page Design: **Dr. Mehmet ÖZKAYA**

Kapak Tasarımı / Cover Design: **Dr. Mehmet ÖZKAYA**

İletişim / Contact Person: **Uğur ÜLGİN**

Dizinlenmektedir / Indexed in: **EBSCO, MLA, Asos İndeks, OpenAIRE, İdeal Online**

BAYTEREK Dergisi 2018 yılından itibaren yılda iki defa düzenli olarak yayınlanmaktadır.

Journal of BAYTEREK published biannually since 2018.

## Yayın Kurulu / Publication Board\*

Dr. Gökhan ARI: Düzce Üniversitesi

Dr. Haluk DUMAN: Aksaray Üniversitesi

Dr. İbrahim DİLEK: Gazi Üniversitesi

Dr. Mehmet AKINCI: Aksaray Üniversitesi

Dr. Meryem SAMIRKAŞ KOMŞU: Mersin Üniversitesi

Dr. Mustafa GÖKÇE: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Dr. Seyfullah YILDIRIM: Yıldırım Beyazıt Üniversitesi

Dr. Ünsal Yılmaz YEŞİLDAL: Akdeniz Üniversitesi

Dr. Yılmaz YEŞİL: Gazi Üniversitesi

Dr. Yunus GÜNİNDİ: Aksaray Üniversitesi

\* Liste isme göre alfabetik olarak düzenlenmiştir. / List is created in alphabetical order

## Hakem Kurulu / Reviewers\*

Dr. Abdullah KÖK

Dr. Abdulluttalip İPEK

Dr. Abdulvahit SOFİZADEH

Dr. Adem SEZER

Dr. Ahmet MERMER

Dr. Alaattin AKÖZ

Dr. Ali YAKICI

Dr. Alpaslan DEMİR

Dr. Atilla KARTAL

Dr. Ayhan BİÇAK

Dr. Aynur KOÇAK

Dr. Aysun YEMEN

Dr. Ayşe YÜCEL ÇETİN

Dr. Ayten KIRIŞ AVAROĞULLARI

Dr. Bekir DİREKÇİ

Dr. Betül KERAY DİNÇEL

Dr. Bünyamin TAŞ

Dr. Cihat YILDIRIM

Dr. Celal KARACA

Dr. Dilek CERAN

Dr. Dursun YILDIRIM

Dr. Ekrem ARIKOĞLU

Dr. Eman HAYAJNEH

Dr. Ercan OKTAY

Dr. Erdal YILDIRIM

Dr. Eren YÜRÜDÜR

Dr. Erkan SALAN

Dr. Esma ŞİMŞEK

Dr. Eyup AKIN

Dr. Eyüp AKMAN

Dr. Eyüp ŞİMŞEK

Dr. Eyyup YARAŞ

Dr. Farhod MAKSDOV

Dr. Fatma AÇIK

Dr. Fatma ÖZKAN

Dr. Figen GÜNER DİLEK

Dr. Gökhan ARI

Dr. Gökhan DUMAN

Dr. Gökhan ÖZSOY

Dr. Gülay MİRZAOĞLU SIVACI

Dr. Gürsoy AKÇA

Dr. Hakan AKDAĞ

Dr. Hakan KOÇ

Dr. Hakan SELDÜZ

Dr. Haktan DEMİRCİOĞLU

Dr. Haluk DUMAN

Dr. Hamza KELEŞ

Dr. Haneen ABUDAYEH

Dr. Hasan IŞIK

Dr. Hatice GEDİK

Dr. Hayati BEŞİRLİ

Dr. Ivan FUKALOV

Dr. İbrahim ERDAL

Dr. İhsan KALENDEROĞLU

Dr. İsa ÖZKAN

Dr. İsmet ÇETİN

Dr. Karjavbay Sartkojauli

Dr. Kenan ARIBAŞ

Dr. Kürşat KURTULGAN

Dr. M. Engin DENİZ

Dr. M. Faruk ÖZÇINAR

Dr. M. Tevfik HEBEBCİ

Dr. Mahmut YARDIMCIOĞLU

Dr. Mehmet AÇA

Dr. Mehmet AK

Dr. Mehmet AKINCI

Dr. Mehmet ÇERİBAŞ

Dr. Mehmet ÇEVİK

Dr. Mehmet Emre ÇELİK

Dr. Melek ÇOLAK

Dr. Meryem SAMIRKAŞ KOMŞU

Dr. Mohammad Nabi SALİM

Dr. Muammer NURLU

Dr. Muhammed BEZİRCİ

Dr. Muhammed SALMAN

Dr. Muhammet AVAROĞULLARI

Dr. Muhammet BAŞTUĞ

Dr. Mustafa BAŞI

Dr. Mustafa GÖKÇE

Dr. Mustafa KIŞOĞLU

Dr. Mustafa TAHİROĞLU

Dr. Mustafa Tervik HEBEBCİ

Dr. Mustafa YILDIZ

Dr. Muvaffak EFLATUN

Dr. N. Tayyibe EKEN

Dr. Necmettin AYGÜN

Dr. Nedim BAKIRCI

Dr. Oğuzhan Serdar

KESİCİOĞLU

Dr. Oman DOĞANAY

Dr. Onur Emre KOCAÖZ

Dr. Osman UYANIK

Dr. Ömer ÖZKAN

Dr. Özgür ÖNDER

Dr. Özgür YILDIZ

Dr. Özlem YURT

Dr. Pap NORBERT

Dr. Petr KUČERA

Dr. Refik TURAN

Dr. Remzi KILIÇ

Dr. Remzi KUZUOĞLU

Dr. Ruhi İNAN

Dr. Saadettin Yağmur GÖMEÇ

Dr. Savaş KARAGÖZ

Dr. Selahattin AVŞAROĞLU

Dr. Serkan Selim ÜKTEN

Dr. Seyfullah YILDIRIM

Dr. Tahsin YILDIRIM

Dr. Turan AÇIK

Dr. Ünsal Yılmaz YEŞİLDAL

Dr. Ünal ŞİMŞEK

Dr. Veli Savaş YELOK

Dr. Yalçın DİLEKLİ

Dr. Yılmaz YEŞİL

Dr. Yunus CERAN

Dr. Yunus GÜNİNDİ

Dr. Zahra ABOLHASSANİ

Dr. Zekeriya KARADAVUT

Dr. Zelfira ŞÜKÜRÇİYEVA

Dr. Zeliha SEÇKİN

Dr. Zübeyir OVACIK

\* Liste isme göre alfabetik olarak düzenlenmiştir. / List is created in alphabetical order

## İletişim Bilgileri / Contact Information

E-posta / E-mail: bayterekdergisi@gmail.com

Telefon / Phone: +90 (382) 288 3437

Adres/Address: Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Adana Yolu Üzeri E-90 Karayolu 7. Km 68100

Aksaray / TÜRKİYE

# BAYTEREK Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi

BAYTEREK International Journal of Academic Research

Volume:8 Issue:1 Year:2025

(e-ISSN): 2651-320X

## **Editorial...**

*BAYTEREK International Journal of Academic Research, shares review, research, and introductory articles of various science fields, especially Social Sciences, Humanities and Administrative Sciences, Educational Sciences and Teacher Training and Philology, with open access to the readers in electronic environment. In this issue, 5 articles have been published from various branches of science. We invite scientists to support the journal and the scientific community with their original articles in their fields; hope to meet at our new issue.*

## **Editörden...**

*BAYTEREK International Journal of Academic Research, özellikle Sosyal ve Beşerî Bilimler, İdari Bilimler, Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Eğitimi ve Filoloji gibi çeşitli bilim alanlarından inceleme, araştırma ve tanıtım makalelerini okuyuculara elektronik ortamda açık erişimle sunmaktadır. Bu sayıda, farklı bilim dallarından 5 makale yayınlanmıştır. Bilim insanlarını, kendi alanlarındaki özgün makaleleriyle dergimize ve bilimsel topluluğa destek olmaya davet ediyoruz; yeni sayımızda görüşmek üzere...*

# BAYTEREK Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi

BAYTEREK International Journal of Academic Research

## İçindekiler / Contents

| Editörden / Editorial                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                             | Sayfa /Page |
|------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|
| Araştırma Makaleleri / Research Articles |                                                                                                                                                                                                                                                                                             |             |
| Volume 8, Issue 1, Year 2025             | <b>Nitelikli Anadolu Liselerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Karşılaştıkları Problemler ve Çözüm Önerileri</b><br>(Problems Faced by Teachers Working in Qualified Anatolian High Schools and Solution Suggestions)<br>Mücahit Erşan, Soner Doğan                                             | 1-25        |
|                                          | <b>Eğitimde Dijital Pedagoji Çalışmalarına Yönelik Bir Bibliyometrik Analiz</b><br>(A Bibliometric Analysis of Digital Pedagogy Studies in Education)<br>Emine Özer, Orhan Aktaş, Muhammed Zeki Güz, Bahadır Kılcan                                                                         | 38-61       |
|                                          | <b>Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kesintisiz Çalışma Deneyimleri: Tükenmişlik, Motivasyon ve Eğitim Kalitesi Üzerine Bir Değerlendirme</b><br>(Preschool Teachers' Uninterrupted Working Experiences: An Evaluation on Burnout, Motivation and Quality of Education)<br>Engin İş, Gülten Bulut | 73-100      |
| Derleme Makaleleri / Review Articles     |                                                                                                                                                                                                                                                                                             |             |
| Cilt 8, Sayı 1, Yıl 2025                 | <b>Tinsmithing: A Vanishing Craft - the Case of Iskenderun</b><br>(Kaybolmaya Yüz Tutmuş Bir Meslek Kalaycılık: Iskenderun Örneği)<br>Hüseyin Kürşat Türkan                                                                                                                                 | 26-37       |
|                                          | <b>Identitätsbildung im mehrsprachigen Raum</b><br>(Formation of Identity in Multilingual Areas)<br>Sedat İnce                                                                                                                                                                              | 62-72       |



## Nitelikli Anadolu Liselerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Karşılaştıkları Problemler ve Çözüm Önerileri

(Problems Faced by Teachers Working in Qualified Anatolian High Schools and Solution Suggestions)

Mücahit Erşan<sup>1</sup>, Soner Doğan<sup>2</sup>

### Makale Geçmişi

### ÖZ

#### Article History

Alındı/Received:

12/01/2025

Kabul edildi/Accepted:

27/06/2025

#### Article Type:

Araştırma Makalesi  
Research Article

Bu çalışma, nitelikli Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin karşılaştıkları problemleri ve bu problemlere yönelik çözüm önerilerini kapsamlı bir şekilde incelemektedir. Araştırma fenomenolojik desene dayalı olup, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile 15 öğretmenden veri toplanmıştır. İçerik analizi yöntemiyle elde edilen veriler analiz edilerek 5 tema, 15 kategori ve toplamda 25 kod oluşturulmuştur. Temalar; öğrenci, akademik, idari, veli ve diğer problemler olarak belirlenmiştir. Öğrenci problemleri kapsamında akademik rehabet, motivasyon eksikliği ve psikolojik sorunlar öne çıkarken, akademik problemler müfredat yoğunluğu ve sınav odaklı yapı ekseninde şekillenmiştir. İdari problemler arasında yönetim değişkenliği ve proje bazlı hedef baskısı dikkat çekerken, veli problemleri aşırı müdahale ve ilgi eksikliğiyle ilişkilendirilmiştir. Diğer problemler temasında ise öğretmen seçimi, mesleki gelişim eksikliği ve proje okulu olmanın getirdiği ek yükler vurgulanmıştır. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin motivasyonunu ve mesleki doyumunu olumsuz etkileyen bu faktörlerin eğitim kalitesini doğrudan etkilediğini ortaya koymuş, bu problemlerin hafifletilmesine yönelik somut çözüm önerileri sunmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Nitelikli Anadolu Liseleri, Öğretmen Problemleri, Öğretmen Motivasyonu, Mesleki Doyum

© 2025 BUAAD-BIJAR. Tüm hakları saklıdır.

### Kaynak gösterme / To cite this article:

Ersan, M. & Doğan, S. (2025). Nitelikli anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin karşılaştıkları problemler ve çözüm önerileri. *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 1-25. <https://doi.org/10.48174/buaad.1618106>

### Summary

This study comprehensively examines the challenges faced by teachers working in qualified Anatolian high schools and proposes solutions to these problems. The research is based on a phenomenological design, and data were collected from 15 teachers using a semi-structured interview technique. The data obtained were analyzed using content analysis, resulting in the identification of 5 themes, 15 categories, and a total of 25 codes. The themes identified include student, academic, administrative, parental, and other problems. Student-related problems primarily involve academic complacency, lack of motivation, and psychological issues, while academic problems focus on curriculum overload and an exam-oriented structure. Administrative problems highlight management variability and project-based performance pressures, whereas parental problems are associated with over-involvement and lack of interest. The other problems theme emphasizes teacher selection issues, limited professional development, and the additional burdens brought by the project school status. The findings reveal that these factors negatively impact teachers' motivation and job satisfaction, directly affecting the quality of education. The study also offers practical recommendations for mitigating these challenges.

**Keywords:** Qualified Anatolian High Schools, Teacher Challenges, Teacher Motivation, Job Satisfaction

<sup>1</sup>Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, ersanmucacit@gmail.com, Orcid: 0009-0005-7975-1302

<sup>2</sup>Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, snr312@gmail.com, Orcid: 0000-0003-2013-3348

## Giriş

Eğitim, yalnızca bireylerin bilgi ve beceri kazanmasını sağlamanın ötesinde, toplumların geleceğini şekillendiren en kritik sosyal sistemlerden biridir. Hussel'e (1982) göre, eğitim, bireyin sosyal ve entelektüel kapasitesini geliştiren bir kültürel aktarım süreci olup, toplumların ekonomik ve kültürel kalkınmasında bir kaldıraç etkisi yaratır. Bu bağlamda, eğitimde nitelik, yalnızca bireysel başarıyı değil; aynı zamanda toplumun refah seviyesini de doğrudan etkileyen bir unsurdur. Demir ve Ünal'a (2021) göre Türkiye'de nitelikli Anadolu liseleri, yüksek akademik beklentilere sahip öğrencilere yönelik yoğunlaştırılmış bir müfredat sunarak bu sürecin en stratejik unsurlarından biri haline gelmiştir. Ancak bu okullarda görev yapan öğretmenlerin mesleki deneyimleri, eğitimde kaliteyi belirleyen en temel değişkenlerden biri olarak öne çıkmaktadır.

Skinner'ın (1953) davranışçı öğrenme kuramına göre, eğitim sürecinde bireyin motivasyonu, dışsal pekiştireçler kadar, eğitim ortamındaki destekleyici faktörlere de bağlıdır. Nitelikli Anadolu liselerinde çalışan öğretmenler, genellikle yüksek başarı odaklı bir öğrenci grubuyla karşı karşıya olmakla birlikte, bu süreçte yaşadıkları zorluklar nedeniyle mesleki doyumda ve motivasyonda düşüşler yaşayabilmektedir. Bandura'nın sosyal öğrenme kuramı (1977) ise bireylerin davranışlarının, çevresel faktörler ve sosyal etkileşimlerle şekillendiğini vurgular. Bu kuramsal çerçeve, öğretmenlerin çalışma ortamındaki ilişkiler, iş yükü ve yönetim desteği gibi faktörlerin onların performansı üzerindeki etkisini anlamada önemlidir. Yıldırım'a göre (2019) özellikle nitelikli Anadolu liselerinde, bu faktörlerin yoğunluğu, öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini artırmakta ve eğitimin niteliğini dolaylı yoldan etkilemektedir.

Bu çalışmada, öğretmenlerin nitelikli Anadolu liselerinde karşılaştıkları çeşitli mesleki sorunlar bütüncül bir şekilde ele alınmış; özellikle mesleki doyum, motivasyon ve tükenmişlik gibi kavramlar, bu sorunların öğretim süreçlerine etkisini anlamada temel değişkenler olarak değerlendirilmiştir. Day ve Sammons (2014), öğretmenlerin mesleki memnuniyeti ve motivasyonu, sadece bireysel performanslarını değil, aynı zamanda öğrencilerin akademik ve sosyal başarılarını da etkileyen kritik bir faktör olarak kabul edildiğinden bahsetmektedir. Bu bağlamda, Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramı, öğretmenlerin mesleki doyumunu anlamada temel bir rehber sunmaktadır. Özellikle öğretmenlerin temel ihtiyaçları olan güvenlik, aidiyet ve takdir edilme gibi unsurların karşılanmaması durumunda, üst düzey ihtiyaçlarını (kendini gerçekleştirme gibi) karşılamalarının mümkün olmadığı öne sürülmektedir (Maslow, 1943). Bu kuramsal çerçeve, öğretmenlerin nitelikli Anadolu liselerindeki deneyimlerini açıklamak için güçlü bir temel oluşturmaktadır.

Motivasyon kavramı, Bandura'nın sosyal öğrenme kuramı ve Skinner'ın davranışçı öğrenme kuramı ışığında bu çalışmada yer almaktadır. Bu iki kuram, öğretmenlerin eğitim ortamındaki davranışlarını ve öğrencilerle olan etkileşimlerini açıklamak için önemli bir altyapı sunar.

Bandura'nın (1977) sosyal öğrenme kuramı, öğretmenlerin iş arkadaşları, yöneticiler ve öğrencilerle olan etkileşimlerinin motivasyonlarını nasıl etkilediğini anlamada temel bir rehberdir. Skinner'ın (1953) davranışçı yaklaşımı ise, dışsal pekiştiricilerin öğretmen davranışları üzerindeki etkisini vurgulayarak, yönetim desteğinin ve okul kültürünün önemini ortaya koymaktadır. Bu nedenle, bu araştırmada motivasyon kavramı, öğretmenlerin mesleki tatmin düzeyleri ve öğrencilerle olan etkileşimleri bağlamında ele alınmaktadır.

Tükenmişlik kavramı, Freudenberger'in (1974) mesleki tükenmişlik teorisi ile ilişkilendirilmiştir. Freudenberger'e göre, tükenmişlik, bireyin mesleki beklentiler ile gerçeklik arasındaki sürekli çatışma sonucunda yaşadığı fiziksel, duygusal ve zihinsel yorgunluk durumudur. Yıldırım' a (2019) göre, nitelikli Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenler, yüksek akademik başarı beklentileri, zaman baskısı ve yönetim desteği eksikliği gibi faktörler nedeniyle tükenmişlik riskiyle daha fazla karşı karşıya kalmaktadırlar. Şanlı ve Tan (2017) ise öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini çeşitli değişkenler açısından inceleyerek bu alanda önemli bulgular elde etmişlerdir. Tükenmişlik kavramı, öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların sistemsal ve bireysel boyutlarını anlamak için önemli bir analitik çerçeve sunmaktadır.

Nitelikli Anadolu liseleri, Türkiye'deki eğitim sisteminde, akademik başarısı yüksek öğrencilerin yetiştirildiği ve yoğun bir müfredatla donatılmış, özel bir eğitim ortamı sunmaktadır. Ancak bu okullarda görev yapan öğretmenler, hem akademik başarı baskısı hem de öğrencilerin bireysel ve sosyal ihtiyaçlarına yanıt verme gibi çok boyutlu sorumluluklarla karşı karşıya kalmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin motivasyonunu, mesleki doyumunu ve tükenmişlik düzeyini doğrudan etkileyen çeşitli problemlere yol açmaktadır. Öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar üzerine yapılan çalışmalar, genel olarak farklı okul türlerinde yoğunlaşmaktadır. Örneğin, Meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri üzerine yapılan çalışmalar (Kaya ve Arslan, 2017), İmam Hatip Liseleri'nde öğretmenlerin yaşadığı mesleki tükenmişlik ve iş yükü üzerine yapılan araştırmalar (Demirtaş ve Kılınç, 2018) ve Anadolu liselerindeki öğretmenlerin karşılaştıkları akademik ve idari sorunları inceleyen çalışmalar (Yıldırım, 2019) eğitim literatüründe yer almaktadır.

Ancak, nitelikli Anadolu liselerine özgü dinamiklerin ve bu bağlamda öğretmenlerin yaşadığı özgün sorunların yeterince incelenmediği görülmektedir. Nitelikli Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin yaşadığı sorunlar, akademik beklentilerin yüksek olması, müfredat yoğunluğu, sınav odaklı yapı ve veli baskısı gibi faktörlerle daha karmaşık hale gelmektedir. Örneğin, Demir ve Ünal (2021) tarafından yapılan çalışmada, Anadolu liselerinde eğitim kalitesini etkileyen faktörler incelenmiş ancak nitelikli Anadolu liselerine özgü detaylar ele alınmamıştır. Benzer şekilde, Kıranlı Güngör ve Atalay (2018) tarafından yapılan araştırma, genel olarak Anadolu liselerindeki

öğretmenlerin meslek etiğine ilişkin görüşlerini ele almakta, nitelikli Anadolu liselerindeki öğretmenlerin deneyimlerine özgü bağlamı kapsamamaktadır.

Bu çalışmanın önemi, nitelikli Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin deneyimlerine ve karşılaştıkları problemlere odaklanarak, bu bağlamda literatürdeki önemli bir boşluğu doldurmayı hedeflemesinden kaynaklanmaktadır. Araştırma, öğretmenlerin bu okul türündeki deneyimlerini, karşılaştıkları zorlukları ve bu zorluklarla başa çıkma stratejilerini derinlemesine inceleyerek, yalnızca bireysel düzeyde değil, aynı zamanda kurumsal ve sistemsel düzeyde çözümler geliştirmeyi amaçlamaktadır. Fenomenolojik bir yaklaşım benimsenerek, öğretmenlerin öznel algı ve deneyimleri analiz edilecek ve bu analizlerin, nitelikli Anadolu liselerinde eğitim kalitesinin artırılmasına yönelik somut öneriler geliştirilmesine katkı sağlaması beklenmektedir.

Araştırma, öğretmenlerin yaşadığı problemlerin eğitim sisteminin genel işleyişine etkilerini ortaya koymanın yanı sıra, yönetim desteği, iş yükü, müfredat yoğunluğu ve veli beklentileri gibi temel konularda politika yapıcılara rehberlik edecek bulgular sağlayacaktır. Ayrıca, öğretmenlerin motivasyonunu artıracak ve tükenmişlik seviyelerini azaltacak destek mekanizmalarının oluşturulmasına katkı sağlamayı hedeflemektedir.

## **Yöntem**

### **Araştırma Deseni**

Bu çalışma, nitel bir araştırma olarak tasarlanmış ve fenomenolojik yaklaşım benimsenmiştir. Fenomenolojik yaklaşım, bireylerin yaşadıkları deneyimlerin anlamlarını kendi bakış açılarıyla nasıl algıladıklarını derinlemesine incelemeyi amaçlar (Creswell, 2013). Bu yaklaşımda, olguların bireyler üzerindeki etkisi araştırılırken, katılımcıların öznel deneyimlerinden yola çıkılarak çok boyutlu ve anlam yüklü bir analiz gerçekleştirilir. Nitelikli Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlara ilişkin öznel deneyimlerini anlamak amacıyla bu desen tercih edilmiştir. Fenomenolojik yaklaşım, öğretmenlerin bireysel algı, duygu ve yorumlarını temel alarak onların yaşadığı problemleri bütüncül bir şekilde değerlendirme imkânı sunar. Bu bağlamda, öğretmenlerin yaşantılarından elde edilen veriler aracılığıyla, problemler hem kişisel hem de yapısal düzeyde analiz edilmiştir.

### **Katılımcılar**

Araştırmanın çalışma grubunu, X ilindeki nitelikli Anadolu liselerinde görev yapan 15 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, öğretmenlerin branş, deneyim yılı ve cinsiyet gibi farklı demografik özelliklere sahip olmasını sağlamıştır. Bu çeşitlilik, farklı bağlamlardan gelen görüşlerin daha geniş

bir perspektifte analiz edilmesine olanak tanımıştır (Patton, 2015). Katılımcılar K1, K2, K3, ... K14, K15 şeklinde kodlanmıştır.

Tablo 1. Katılımcılar ile ilgili betimleyici bilgiler

| Katılımcılar | Cinsiyet | Yaş | Branş                  | Kıdem (Yıl) | Nitelikli Anadolu Lisesindeki Görev Süresi (Yıl) |
|--------------|----------|-----|------------------------|-------------|--------------------------------------------------|
| K1           | E        | 45  | Coğrafya               | 21          | 13                                               |
| K2           | E        | 35  | Rehberlik              | 11          | 4                                                |
| K3           | E        | 44  | Bilişim Teknolojileri  | 22          | 18                                               |
| K4           | E        | 52  | İngilizce              | 29          | 10                                               |
| K5           | E        | 48  | Fizik                  | 26          | 15                                               |
| K6           | E        | 52  | Fizik                  | 29          | 8                                                |
| K7           | K        | 44  | Biyoloji               | 21          | 9                                                |
| K8           | E        | 47  | Türk Dili ve Edebiyatı | 25          | 16                                               |
| K9           | E        | 37  | Görsel Sanatlar        | 14          | 1                                                |
| K10          | E        | 53  | Felsefe                | 30          | 17                                               |
| K11          | E        | 43  | Beden Eğitimi          | 21          | 17                                               |
| K12          | K        | 38  | Almanca                | 15          | 9                                                |
| K13          | K        | 48  | Matematik              | 28          | 16                                               |
| K14          | K        | 49  | Matematik              | 27          | 19                                               |
| K15          | E        | 58  | İngilizce              | 35          | 14                                               |

Tablo 1’de katılımcılara ait demografik bilgiler incelendiğinde; toplamda 15 kişi bulunmaktadır. Cinsiyet dağılımı: 11 erkek (E), 4 kadın (K). Yaş aralığı: En genç katılımcı 35 yaşında (K2), en yaşlı katılımcı 58 yaşında (K15). Ortalama yaş: 45,93. Kıdem (mesleki deneyim) aralığı: En düşük kıdem 11 yıl (K2), en yüksek kıdem 35 yıl (K15). Ortalama kıdem: 22,33 yıl. Nitelikli Anadolu Lisesindeki görev süresi aralığı: En düşük süre 1 yıl (K9), en yüksek süre 19 yıl (K14). Ortalama görev süresi: 12,13 yıldır.

En yaygın branşlar: İngilizce, Fizik ve Matematik (her biri 2 kişi ile %13,33 oranında temsil edilmektedir).

Diğer branşlar: Her biri 1 kişi ile toplamın %6,67'sini oluşturmaktadır.

Branş çeşitliliği: 12 farklı branş temsil edilmekte, bu da katılımcı grubunun geniş bir branş yelpazesi içerdiğini göstermektedir.

### Veri Toplama Araçları

Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu, nitel araştırmalarda veri toplama amacıyla sıklıkla tercih edilen, hem araştırmacıya süreci yönetme konusunda rehberlik eden hem de katılımcıların kendi ifadeleriyle deneyimlerini

serbestçe aktarmalarına imkân tanıyan esnek bir veri toplama aracıdır (Arslan & Kaya, 2017). Bu tür görüşmeler, belirli bir araştırma konusu hakkında derinlemesine bilgi elde etmeyi ve katılımcıların yaşantılarını anlamaya yönelik açıklamalarda bulunmalarını sağlamayı amaçlar (Demirtaş & Kılınç, 2018).

Görüşme formu, öğretmenlerin nitelikli Anadolu liselerinde karşılaştıkları mesleki sorunları ortaya koymaya yönelik açık uçlu sorulardan oluşturulmuştur. Soruların oluşturulmasında ilgili literatürden yararlanılmış; taslak sorular geliştirildikten sonra, alanında uzman üç öğretim üyesinin görüşüne başvurularak kapsam geçerliliği değerlendirilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak görüşme formunun nihai hali oluşturulmuştur. Formun anlaşılabilirliğini ve uygulanabilirliğini test etmek amacıyla pilot uygulama gerçekleştirilmiş ve ardından ana veri toplama sürecine geçilmiştir. Görüşmeler, katılımcıların onayı alınarak ses kayıt cihazı ile kaydedilmiş; veri kaybını önlemek amacıyla her görüşmenin ortalama süresi 15–20 dakika arasında olacak şekilde planlanmıştır (Gökçe, 2019).

### **Veri Toplama Süreci**

Nitelikli Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin yaşadığı problemler ile ilgili öğretmenlerle görüşme şeklinde çalışmanın yapılabilirliği hususunda ..... Üniversitesi Eğitim Bilimleri Araştırma Önerisi Etik Değerlendirme Kurulu'ndan 24\_12\_09 numaralı başvuru ile 23.12.2024 tarihinde E-50704946-050.04-505954 sayılı karar ile etik kurul izni alınmıştır.

Görüşmeler, katılımcıların gönüllü katılımına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara, araştırmanın amacı ve etik kurallar açıkça belirtilmiş ve her bir katılımcıdan yazılı onam alınmıştır. Araştırmanın etik boyutu, kişisel bilgilerin gizliliği ve verilerin anonimleştirilmesi ilkelerine dayalı olarak ele alınmıştır. Görüşme sırasında alınan ses kayıtları, yalnızca analiz amacıyla kullanılmış ve araştırma tamamlandıktan sonra imha edilmiştir.

### **Veri Analizi**

Toplanan veriler, içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analizi, verilerin sistematik bir şekilde sınıflandırılmasını ve anlamlı temalar altında toplanmasını sağlar (Yıldırım & Şimşek, 2018). İçerik analizinin amacı, verilerde örtük anlamları ortaya çıkarmak ve veri setinden yola çıkarak tematik bir yapı oluşturmaktır (Patton, 2015). Bu analiz yöntemi, özellikle nitel araştırmalarda katılımcıların deneyim ve algılarını derinlemesine anlamada etkili bir yaklaşım olarak kabul edilmektedir (Merriam, 2009).

Verilerin analizi sırasında öncelikle görüşme kayıtları yazılı hale getirilmiş ve kodlama işlemi yapılmıştır. Kodlama sürecinde, tekrarlayan ifadeler ve ortak temalar belirlenmiş, bu temalar üzerinden anlamlı bir yapı oluşturulmuştur. Verilerin güvenilirliğini artırmak amacıyla, kodlama işlemi bağımsız bir araştırmacı tarafından tekrar edilmiş ve kodlayıcılar arası uyum hesaplanmıştır. Braun ve Clarke (2006) da tematik analizde güvenilirliğin sağlanabilmesi için veri setinin farklı araştırmacılar tarafından kodlanmasını önermektedir.

Bu bağlamda içerik analizi süreci, araştırma verilerinin bütüncül bir şekilde ele alınmasını sağlamış ve temaların belirlenmesinde sistematik bir yaklaşım benimsenmiştir.

### **İnandırıcılık ve Aktarılabilirlik**

Araştırmanın inandırıcılığını artırmak amacıyla katılımcı doğrulama yöntemi uygulanmıştır. Bu yöntemde, elde edilen bulgular katılımcılarla paylaşılmış ve onların geri bildirimleri alınarak verilerin doğruluğu teyit edilmiştir. Katılımcı doğrulama, nitel araştırmalarda veri analizinin güvenilirliğini sağlamak için etkili bir strateji olarak kabul edilmektedir (Başkale, 2016).

Araştırmanın aktarılabilirliğini artırmak için ise maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme, farklı demografik ve mesleki özelliklere sahip katılımcıları araştırma grubuna dahil ederek, elde edilen bulguların farklı bağlamlara genellenebilirliğini desteklemektedir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu yöntemde, hem deneyim süresi hem de branş farklılıkları göz önünde bulundurulmuş ve çeşitlilik sağlanarak daha geniş bir perspektif elde edilmiştir. Coşkun (2019) da maksimum çeşitlilik örneklemesinin nitel araştırmalarda veri çeşitliliğini artırarak araştırma bulgularının güvenilirliğini desteklediğini ifade etmektedir.

Bu yaklaşımlar, nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik ölçütleri arasında kabul edilen inandırıcılık ve aktarılabilirlik kavramlarını desteklemektedir. Katılımcı doğrulama ve maksimum çeşitlilik örnekleme, araştırmanın bulgularının hem katılımcı gerçeklikleri hem de farklı bağlamlarla tutarlılığını sağlayarak bilimsel güvenirliği artırmaktadır (Başkale, 2016).

### **Tutarlılık ve Doğrulanabilirlik**

Tutarlılık, araştırma sürecinin her aşamasında sistematik bir şekilde izlenmesiyle sağlanmıştır. Kodlama sürecinde bağımsız bir araştırmacı ile birlikte çalışılmış ve kodlayıcılar arası uyum kontrol edilmiştir. Nitel araştırmalarda güvenilirliğin önemli bir göstergesi olan kodlayıcılar arası uyumun %80 ve üzerinde olması, verilerin güvenilirliğini artıran önemli bir ölçüt olarak kabul edilmektedir

(Fidan & Öztürk, 2015). Kodlama işlemleri sırasında ortaya çıkan farklılıklar tartışılmış ve ortak bir karara varılmıştır. Bu süreç, veri analizindeki tutarlılığın sağlanmasına katkıda bulunmuştur.

Doğrulanabilirlik açısından, veri toplama ve analiz süreçleri ayrıntılı bir şekilde kayıt altına alınmıştır. Görüşme kayıtları, yazılı dökümler ve kodlama dokümanları düzenli olarak gözden geçirilmiş ve verilerin analizine ilişkin tüm işlemler ayrıntılı şekilde belgelenmiştir. Bu sistematik kayıt tutma ve dokümantasyon süreci, araştırmanın şeffaflığını artırmakta ve diğer araştırmacıların aynı veri setini analiz etmeleri durumunda benzer sonuçlara ulaşmalarını sağlamaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2018).

Araştırmanın her aşamasında veri analiz süreçlerinin ayrıntılı olarak raporlanması, hem tutarlılık hem de doğrulanabilirlik açısından nitel araştırmalarda kritik öneme sahiptir. Arslan (2021) de bu bağlamda, kodlama süreçlerinde şeffaflık ve veri analizi prosedürlerinin açıkça belirtilmesinin, nitel araştırmalarda güvenilirlik ve doğruluk ölçütlerini güçlendirdiğini vurgulamaktadır.

## Bulgular

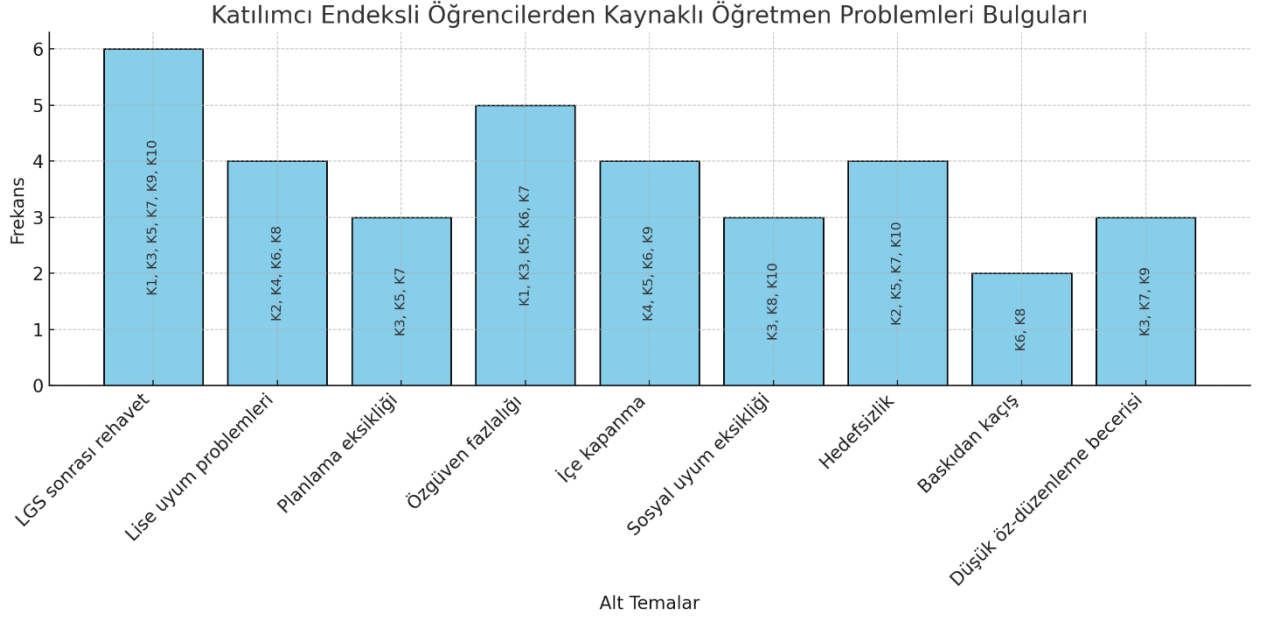
### Öğretmenlerin Öğrencilerden Kaynaklı Karşılaştığı Problemler

Tablo 2. Öğrencilerden Kaynaklı Öğretmen Problemleri Teması

| Kategoriler                                                  | Kodlar                      | Frekans   | Katılımcılar            |
|--------------------------------------------------------------|-----------------------------|-----------|-------------------------|
| Öğrencilerle İlgili Akademik Kaynaklı Problemler             | LGS sonrası rehabet         | 6         | K1, K3, K5, K7, K9, K10 |
|                                                              | Lise uyum problemleri       | 4         | K2, K4, K6, K8          |
|                                                              | Planlama eksikliği          | 3         | K3, K5, K7              |
| <b>Toplam</b>                                                |                             | <b>13</b> |                         |
| Öğrencilerin Psikolojik Durumlarından Kaynaklanan Problemler | Özgüven fazlalığı           | 5         | K1, K3, K5, K6, K7      |
|                                                              | İçe kapanma                 | 4         | K4, K5, K6, K9          |
|                                                              | Sosyal uyum eksikliği       | 3         | K3, K8, K10             |
| <b>Toplam</b>                                                |                             | <b>12</b> |                         |
| Motivasyon Eksikliği                                         | Hedefsizlik                 | 4         | K2, K5, K7, K10         |
|                                                              | Baskıdan kaçış              | 2         | K6, K8                  |
|                                                              | Düşük öz-düzenleme becerisi | 3         | K3, K7, K9              |
|                                                              |                             |           |                         |
| <b>Toplam</b>                                                |                             | <b>9</b>  |                         |

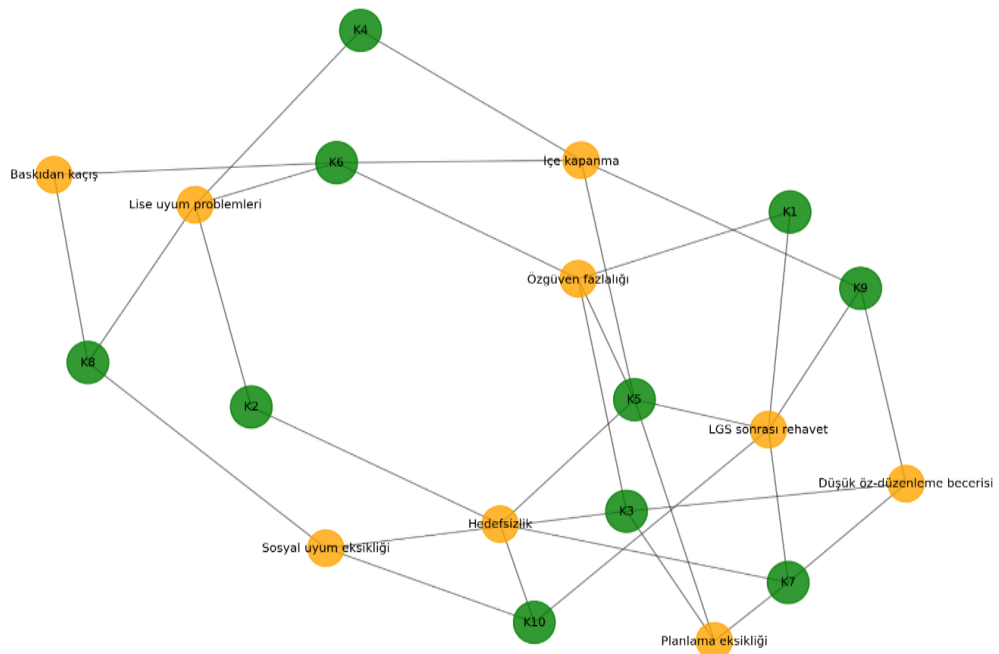
Tablo 2’de görüldüğü üzere, öğretmenlerin öğrenci problemleri ile ilgili görüşleri, akademik sorunlar (f:13), psikolojik sorunlar (f:12) ve motivasyon eksikliği (f:9) olmak üzere 3 kategoride yapılandırılmıştır. Tabloda akademik sorunlar ve psikolojik sorunlar kategorilerinin ön plana çıktığı görülmüştür.

Grafik 1: Katılımcı Endeksli Öğrencilerden Kaynaklı Öğretmen Problemleri Bulguları



Grafik 1’de görüldüğü üzere katılımcıların daha çok “LGS sonrası rahavet” ve “özgüven fazlalığı” ifadelerini kullandığı saptanmıştır.

Grafik 2: Katılımcı Odaklı Öğrencilerden Kaynaklı Öğretmen Problemleri Ağ Grafığı



Grafik 2'ye göre; K3, 4 farklı konuda ortak görüş bildirmiş, K1, K5, K7, K9'un her biri 3 farklı konuda ortak görüş bildirmiş, K2, K6, K8 ve K10'un her biri 2 ise farklı konuda ortak görüş bildirmişlerdir. Bu sonuçlara göre K3 en fazla ortak görüş bildiren katılımcı olarak farklı konular üzerine geniş bir görüş ifade etmiştir. Aşağıda, öğretmenlerin bu konularla ilgili doğrudan ifadeleri yer almaktadır:

*K1: “LGS’den çıkıp gelen öğrenciler, genellikle bu başarının ardından rahatlama moduna geçiyor ve bu durum derslerine olan ilgilerini azaltıyor.”*

*K4: “Bazı öğrenciler, yeni arkadaşlıklar kurmak yerine yalnız kalmayı tercih ediyor ve bu da sosyal uyumlarını etkiliyor.”*

*K7: “Planlama yapmadan çalışmaya başlayan öğrenciler, genellikle sınavlarda başarısız oluyor.”*

*K6: “Ailelerinin baskısı nedeniyle öğrenciler tamamen stresten kaçmaya çalışıyor ve derslerden uzaklaşıyor.”*

*K9: “Öz-düzenleme becerisi düşük olan öğrenciler, ders çalışmayı sürekli erteliyor ve sınav dönemlerinde zorlanıyor.”*

### **Müfredat ve Sınav Sistemine Dayalı Mesleki Problemlere İlişkin Bulgular**

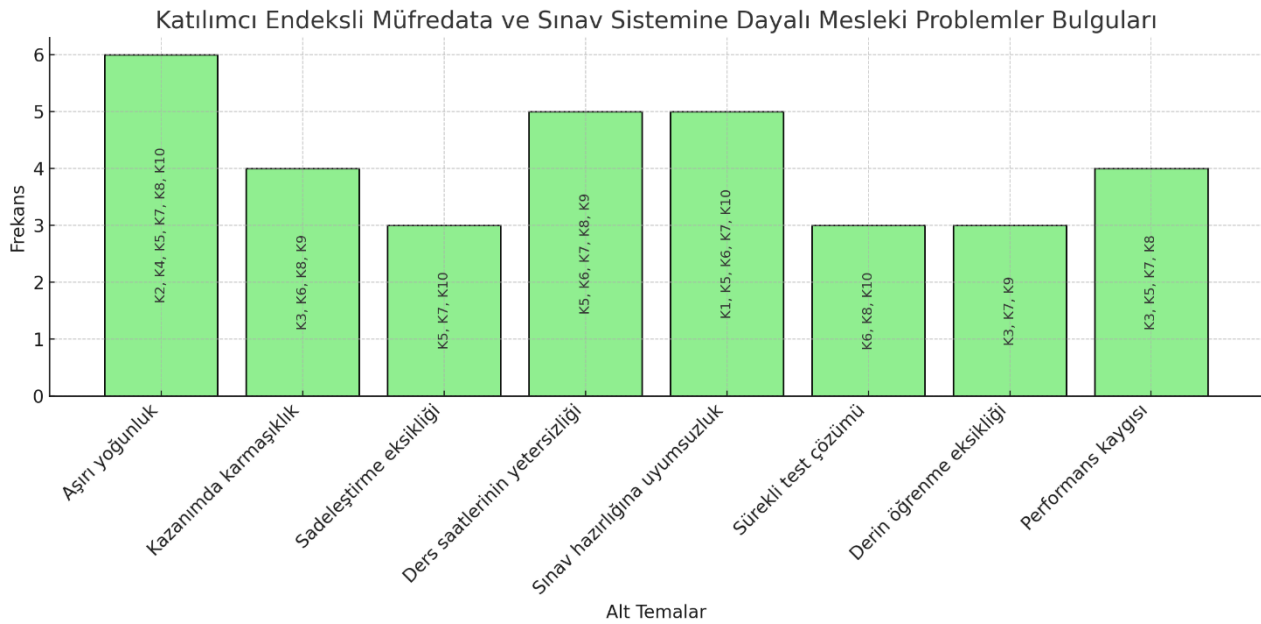
Tablo 3. Müfredat ve Sınav Sistemine Dayalı Mesleki Problemler Teması

| Kategoriler        | Kodlar                        | Frekans   | Katılımcılar            |
|--------------------|-------------------------------|-----------|-------------------------|
| Müfredat Sorunları | Aşırı yoğunluk                | 6         | K2, K4, K5, K7, K8, K10 |
|                    | Kazanımda karmaşıklık         | 4         | K3, K6, K8, K9          |
|                    | Sadeleştirme eksikliği        | 3         | K5, K7, K10             |
| <b>Toplam</b>      |                               | <b>13</b> |                         |
| Zaman Yönetimi     | Ders saatlerinin yetersizliği | 5         | K5, K6, K7, K8, K9      |
|                    | Sınav hazırlığına uyumsuzluk  | 3         | K6, K8, K10             |
| <b>Toplam</b>      |                               | <b>8</b>  |                         |
| Sınav Baskısı      | Sürekli test çözümü           | 5         | K1, K5, K6, K7, K10     |
|                    | Derin öğrenme eksikliği       | 3         | K3, K7, K9              |
|                    | Performans kaygısı            | 4         | K3, K5, K7, K8          |
| <b>Toplam</b>      |                               | <b>12</b> |                         |

Tablo 3'te görüldüğü üzere, öğretmenlerin akademik problemler ile ilgili görüşleri, müfredat sorunları (f:13), zaman yönetimi (f:8) ve sınav baskısı (f:12) olmak üzere 3 kategoride

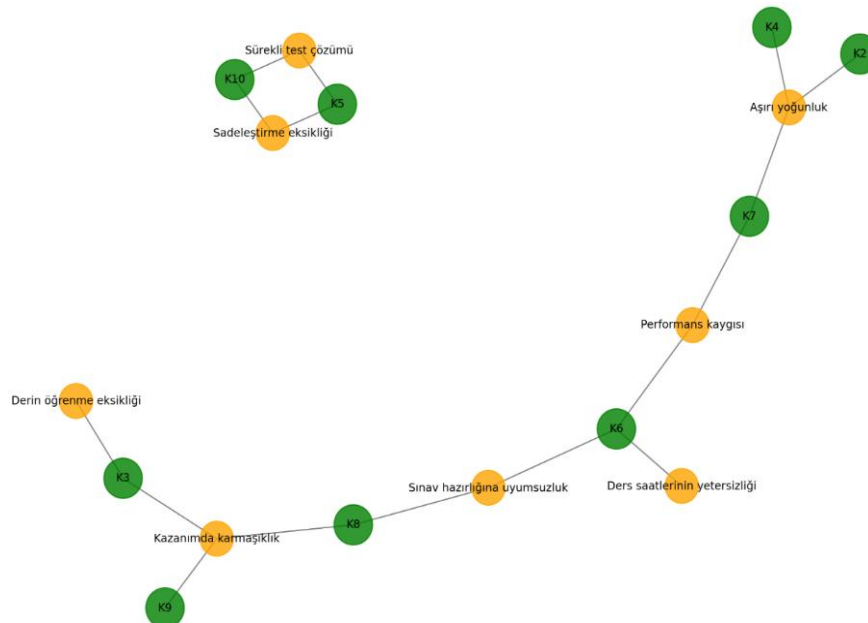
yapılandırılmıştır. Tabloda müfredat sorunları ve sınav baskısı kategorilerinin ön plana çıktığı görülmüştür.

Grafik 3: Katılımcı Endeksli Müfredata ve Sınav Sistemine Dayalı Mesleki Problemler Bulguları



Grafik 3’te görüldüğü üzere, katılımcıların daha çok “aşırı yoğunluk”, “ders saatlerinin yetersizliği” ve “sürekli test çözümü” ifadelerini kullandıkları tespit edilmiştir.

Grafik 4: Katılımcı Odaklı Müfredata ve Sınav Sistemine Dayalı Mesleki Problemler Ağ Grafiği



Grafik 4'e göre K6; 4 farklı konuda, K5; 3 farklı konuda, K3 ve K10; her biri 3 farklı konuda ve K2, K4, K7, K8,K9; her biri 2 farklı konuda ortak görüş bildirmişlerdir. Sonuçlara göre, K6 akademik

problemler teması altında en fazla farklı konuda ortak görüş bildiren katılımcı olmuştur. Aşağıda, öğretmenlerin bu konularla ilgili doğrudan ifadeleri yer almaktadır:

K7: “Fen Lisesi ve Anadolu Lisesi müfredatlarının birleştirilmesi, öğrenciler için kafa karışıklığına yol açıyor.”

K5: “Bazı derslerde müfredat çok yoğun olduğu için konuları yetiştiremiyoruz.”

K9: “Sınav baskısı nedeniyle öğrenciler sadece test çözmeye odaklanıyor, derinlemesine öğrenme neredeyse hiç gerçekleşmiyor.”

K6: “Ders saatleri yetersiz olduğu için konuları gerektiği gibi işleyemiyoruz.”

K3: “Sürekli test çözmek, öğrencilerin derin öğrenme becerilerini köreltiyor.”

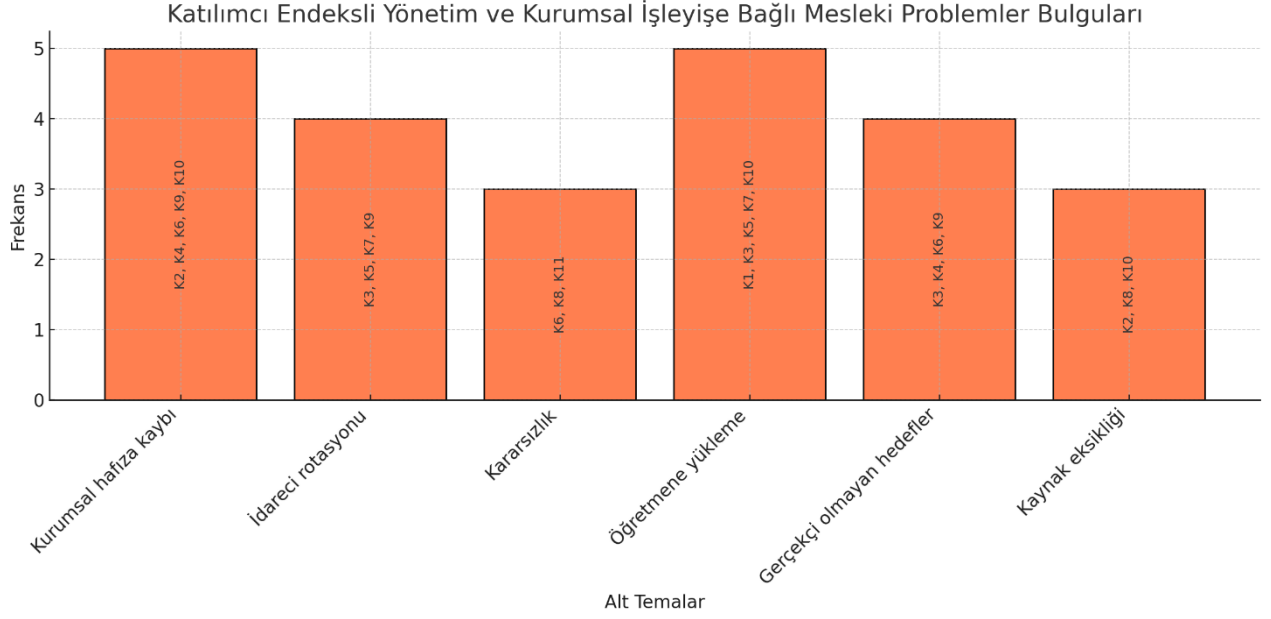
### ***Yönetim ve Kurumsal İşleyişe Bağlı Mesleki Problemlere İlişkin Bulgular***

Tablo 4. Yönetim ve Kurumsal İşleyişe Bağlı Mesleki Problemler Teması

| Kategoriler                 | Kodlar                    | Frekans   | Katılımcılar        |
|-----------------------------|---------------------------|-----------|---------------------|
| Yönetim Değişkenliği        | Kurumsal hafıza kaybı     | 5         | K2, K4, K6, K9, K10 |
|                             | İdareci rotasyonu         | 4         | K3, K5, K7, K9      |
|                             | Kararsızlık               | 3         | K6, K8, K11         |
| <b>Toplam</b>               |                           | <b>12</b> |                     |
| Proje ve Performans Baskısı | Öğretmene yükleme         | 5         | K1, K3, K5, K7, K10 |
|                             | Gerçekçi olmayan hedefler | 4         | K3, K4, K6, K9      |
|                             | Kaynak eksikliği          | 3         | K2, K8, K10         |
| <b>Toplam</b>               |                           | <b>12</b> |                     |

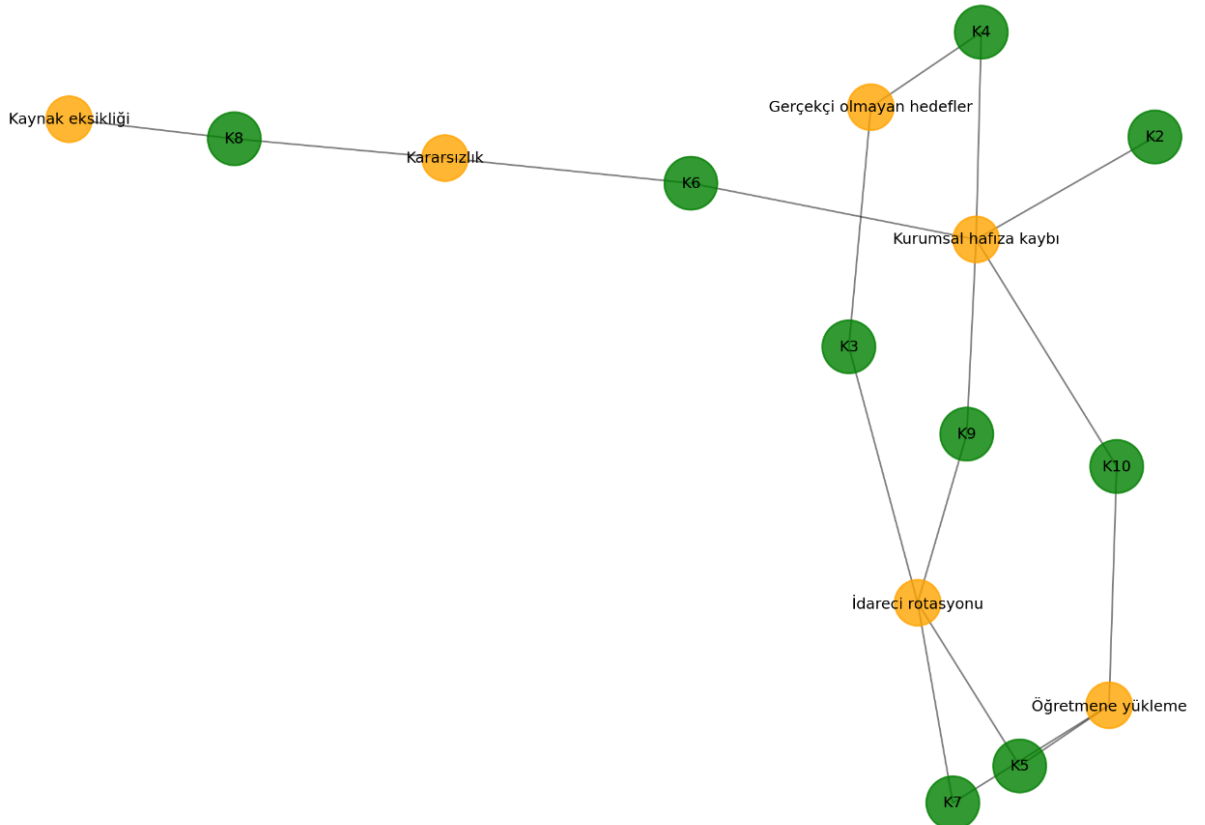
Tablo 4’te görüldüğü üzere, öğretmenlerin idari problemler ile ilgili görüşleri; yönetim değişkenliği (f:12) ve proje ve performans baskısı (f:12) olarak 2 kategoriye ayrılmıştır. Her iki kategorinin de eşit oranda dile getirildiği gözlemlenmiştir.

Grafik 5: Katılımcı Endeksli Yönetim ve Kurumsal İşleyişe Bağlı Mesleki Problemler Bulguları



Grafik 5’te, katılımcıların daha çok “kurumsal hafıza kaybı” ve “öğretmene yüklenme ifadelerini kullandıkları tespit edilmiştir.

Grafik 6: Katılımcı Odaklı Yönetim ve Kurumsal İşleyişe Bağlı Mesleki Problemler Ağ Grafiği



Grafik 6'ya göre; K3, K4, K6 ve K9'un her biri 3 farklı konuda ortak görüş belirtmiş, K2, K5, K7, K8 ve K10'un her biri ise 2 farklı konuda ortak görüş belirtmişlerdir. Aşağıda, öğretmenlerin bu konularla ilgili doğrudan ifadeleri yer almaktadır:

K10: “Her idare değişikliğinde süreçler sıfırlanıyor ve yeni bir düzen kurmamız gerekiyor.”

K5: “Proje okulu olduğumuz için hedefler çok yüksek ve bunları gerçekleştirmek için yeterli desteğimiz yok.”

K9: “İdarecilerin sık değişmesi nedeniyle kurumsal hafıza oluşmıyor.”

K3: “Gerçekçi olmayan hedefler nedeniyle projeler genelde kağıt üzerinde kalıyor.”

K8: “Yönetim tarafından kaynakların yetersizliği işimizi zorlaştırıyor.”

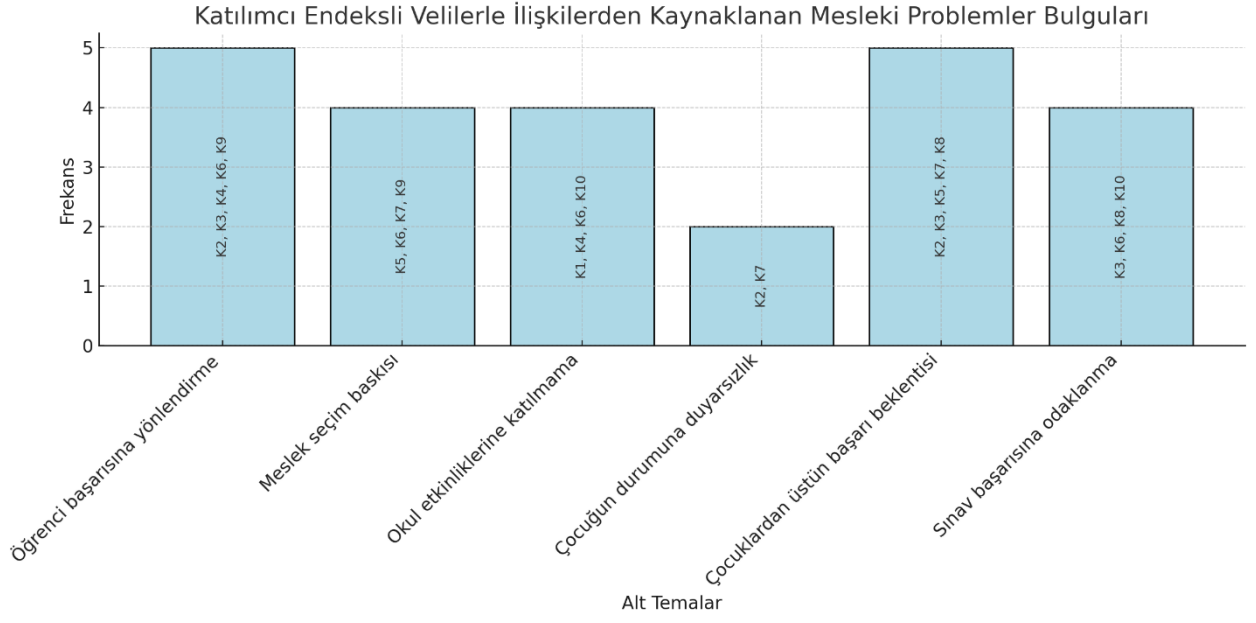
#### Velilerle İlişkilerden Kaynaklanan Mesleki Problemlere İlişkin Bulgular

Tablo 4. Velilerle İlişkilerden Kaynaklanan Mesleki Problemler Teması

| Kategoriler     | Kodlar                              | Frekans  | Katılımcılar       |
|-----------------|-------------------------------------|----------|--------------------|
| Aşırı Müdahale  | Öğrenci başarısına yönlendirme      | 5        | K2, K3, K4, K6, K9 |
|                 | Meslek seçim baskısı                | 4        | K5, K6, K7, K9     |
| <b>Toplam</b>   |                                     | <b>9</b> |                    |
| İlgi Eksikliği  | Okul etkinliklerine katılmama       | 4        | K1, K4, K6, K10    |
|                 | Çocuğun durumuna duyarsızlık        | 2        | K2, K7             |
| <b>Toplam</b>   |                                     | <b>6</b> |                    |
| Yüksek Beklenti | Çocuklardan üstün başarı beklentisi | 5        | K2, K3, K5, K7, K8 |
|                 | Sınav başarısına odaklanma          | 4        | K3, K6, K8, K10    |
| <b>Toplam</b>   |                                     | <b>9</b> |                    |

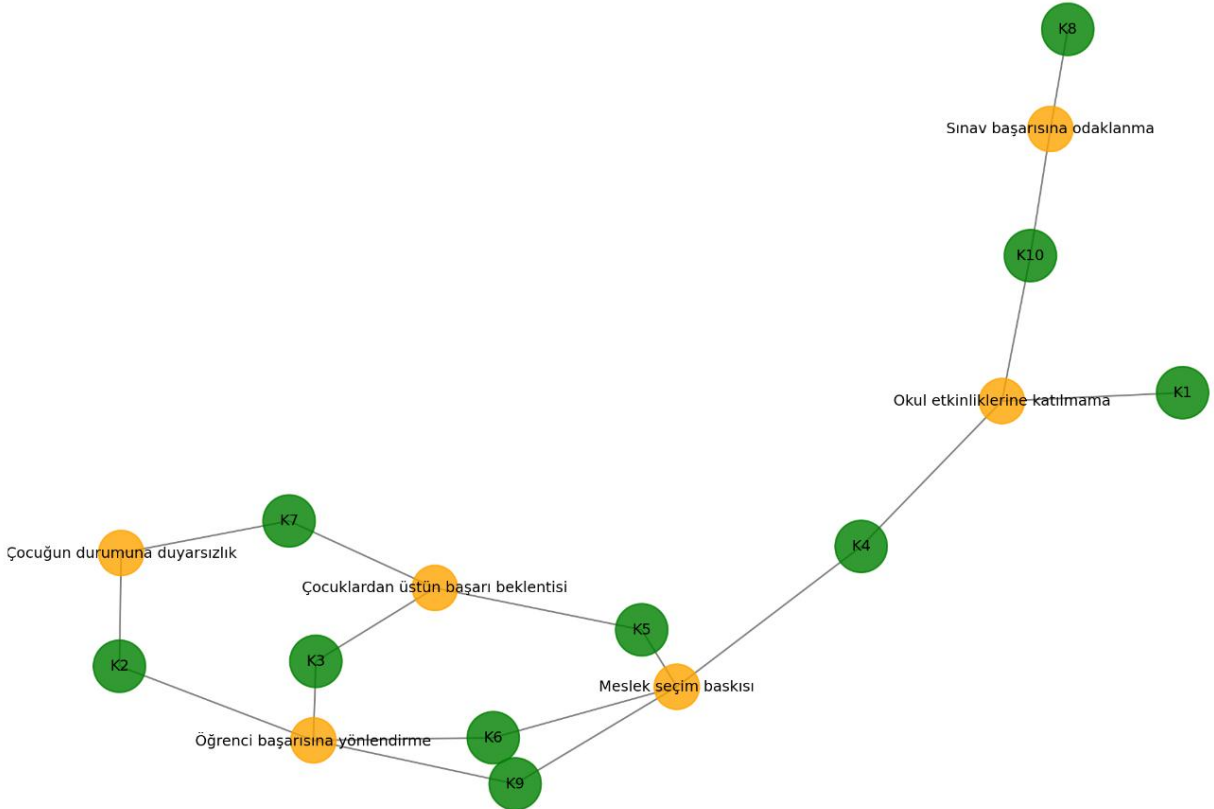
Tablo 4'te görüldüğü üzere, öğretmenlerin veli problemleri ile ilgili görüşleri, aşırı müdahale (f:9), ilgi eksikliği (f:6) ve yüksek beklenti (f:9) olmak üzere 3 kategoriye ayrılmıştır. Tabloda aşırı müdahale ve yüksek beklenti kategorilerinin ön plana çıktığı görülmüştür.

Grafik 7: Katılımcı Endeksli Velilerle İlişkilerden Kaynaklanan Mesleki Problemler Bulguları



Grafik 7'ye göre; katılımcıların daha çok “öğrenci başarısına yönlendirme” ve “çocuklardan üstün başarı beklentisi” ifadelerini kullandıkları saptanmıştır.

Grafik 8: Katılımcı Odaklı Velilerle İlişkilerden Kaynaklanan Mesleki Problemler Ağ Grafiği



Grafik 8'e göre; K3, K5, K6, K7 ve K10'un her biri 3 farklı konuda ortak görüş belirtmiş, K1, K2, K4, K8 ve K9'un her biri ise 2 farklı konuda ortak görüş belirtmişlerdir. Aşağıda, öğretmenlerin bu konularla ilgili doğrudan ifadeleri yer almaktadır:

K6: “Veliler, çocuklarının başarısızlığında öğretmenleri suçluyor. Çocukların yeterince çaba göstermediği göz ardı ediliyor.”

K4: “Bazı veliler öğrencilerin meslek seçimlerini bile kontrol etmek istiyor. Bu durum öğrencilerin motivasyonunu olumsuz etkiliyor.”

K7: “Veli profili, çocuklarıyla yeterince ilgilenmeyen veya aşırı müdahaleci olan iki uç noktada yoğunlaşıyor.”

K3: “Bazı veliler, sadece sınav başarılarına odaklanıyor ve bu da çocukların stresini artırıyor.”

K8: “Okul etkinliklerine katılımın düşük olması, öğrencilerin sosyal gelişimini engelliyor.”

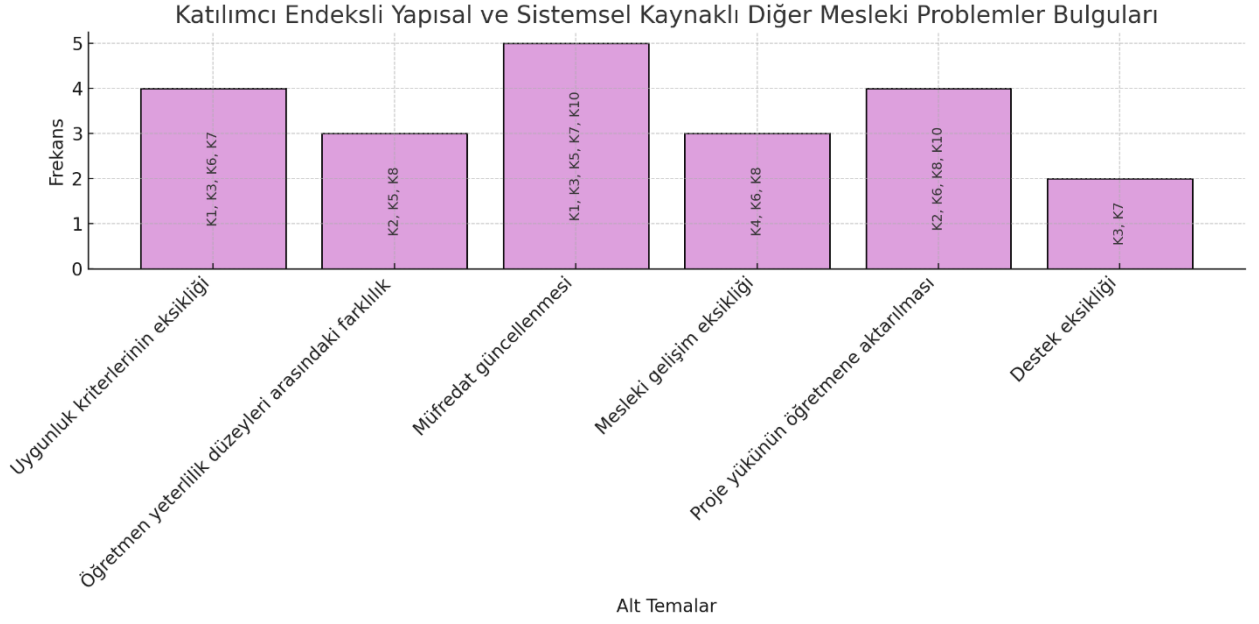
#### Yapısal ve Sistemsel Kaynaklı Diğer Mesleki Problemlere İlişkin Bulgular

Tablo 5. Yapısal ve Sistemsel Kaynaklı Diğer Mesleki Problemler Teması

| Kategoriler                | Kodlar                                             | Frekans  | Katılımcılar        |
|----------------------------|----------------------------------------------------|----------|---------------------|
| Öğretmen Seçimi            | Uygunluk kriterlerinin eksikliği                   | 4        | K1, K3, K6, K7      |
|                            | Öğretmen yeterlilik düzeyleri arasındaki farklılık | 3        | K2, K5, K8          |
| <b>Toplam</b>              |                                                    | <b>7</b> |                     |
| Eğitimde Gelişim           | Müfredat güncellenmesi                             | 5        | K1, K3, K5, K7, K10 |
|                            | Mesleki gelişim eksikliği                          | 3        | K4, K6, K8          |
| <b>Toplam</b>              |                                                    | <b>8</b> |                     |
| Proje Okulu Olmanın Etkisi | Proje yükünün öğretmene aktarılması                | 4        | K2, K6, K8, K10     |
|                            | Destek eksikliği                                   | 2        | K3, K7              |
| <b>Toplam</b>              |                                                    | <b>6</b> |                     |

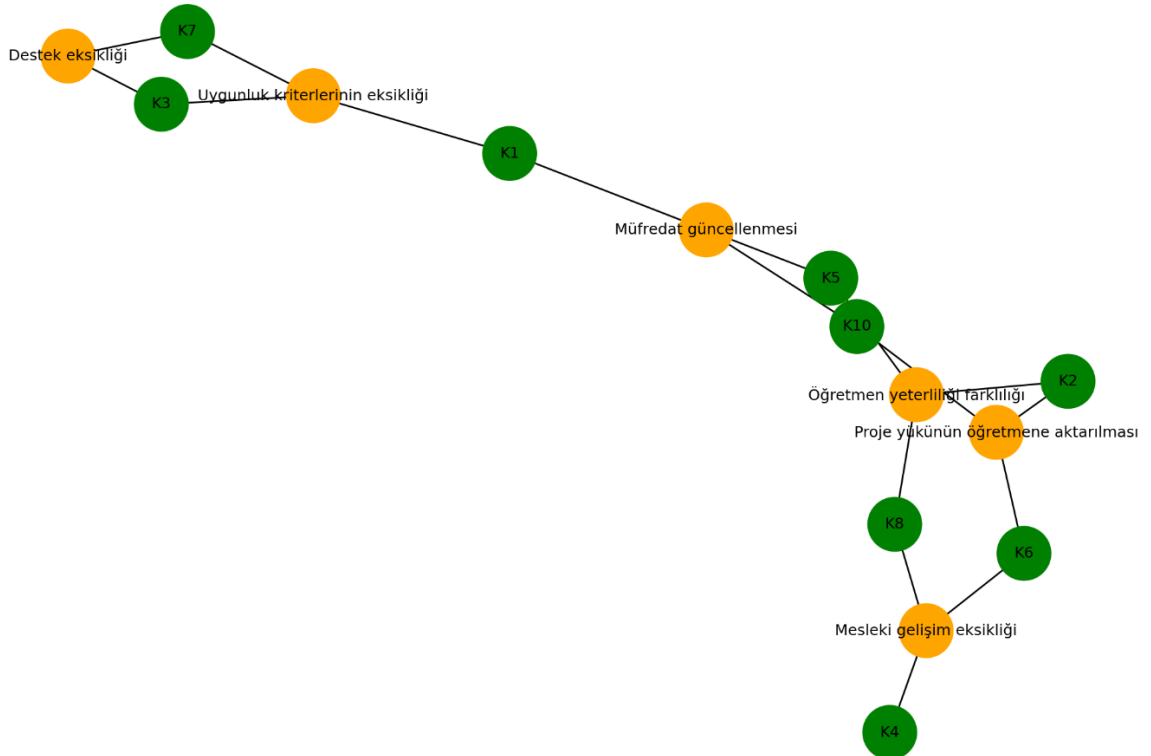
Tablo 5'te görüldüğü üzere, öğretmenlerin diğer problemlerle ilgili görüşleri öğretmen seçimi (f:7), eğitimde erişim (f:8) ve proje okulu olmanın etkisi (f:6) olmak üzere 3 kategoriye ayrılmıştır. Tabloda tüm kategoriler yakın oranda olmasıyla birlikte eğitimde erişim kategorisinin ön plana çıktığı saptanmıştır.

#### Grafik 9: Katılımcı Endeksli Yapısal ve Sistemsel Kaynaklı Diğer Mesleki Problemler Bulguları



Grafik 9'a göre; katılımcıların daha çok "müfredat güncellenmesi" ifadelerini daha çok kullandıkları tespit edilmiştir.

Grafik 10: Katılımcı Odaklı Yapısal ve Sistemsel Kaynaklı Diğer Mesleki Problemler Ağ Grafiği



Grafik 10'a göre; K5, K6, K10'un her biri 3 farklı konuda ortak görüş belirtmiş, K1 ve K7'nin her biri 3 farklı konuda ortak konuda ortak görüş belirtmiştir. K2, K3, K4, K8'in her biri ise 2 farklı konuda ortak görüş belirtmiştir. Sonuçlara göre, K5, K6, K10 diğer problemler teması altında en

fazla farklı konuda ortak görüş bildiren katılımcılardır. Aşağıda, öğretmenlerin bu konularla ilgili doğrudan ifadeleri yer almaktadır:

K5: “Nitelikli okullarda öğretmenlerin belli bir sınavla seçilmesi okullarda kaliteyi artırabilir.”

K8: “Proje beklentilerinin öğrencilere değil, öğretmenlere yüklenmesi sistemi tıkıyor.”

K10: “Müfredatın güncellenmesi ve piyasa ihtiyaçlarına uygun hale getirilmesi gerekiyor.”

K7: “Proje okulu olduğumuz için gerçekçi olmayan hedeflerle karşı karşıyayız.”

K6: “Mesleki gelişim fırsatlarının sınırlı olması, öğretmenlerin yeniliklere uyum sağlamasını zorlaştırıyor.”

### **Tartışma ve Sonuç**

Nitelikli Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin karşılaştıkları en temel sorunlardan biri, öğrencilerin sınav baskısı, motivasyon kaybı ve davranışsal problemleridir. Öğrencilerin özgüven fazlalığı, içe kapanma ve sınav stresi gibi sorunları, öğretim sürecinin akışını bozarak öğretmenlerin sınıf içi yönetim becerilerini olumsuz etkilemektedir. Bu durum, sınav kaygısının öğrencilerin akademik performansını ve öğrenme süreçlerini doğrudan etkileyen önemli faktörlerden biri olduğunu ortaya koymaktadır (Demirtaş & Kılınç, 2018). Özellikle lise son sınıf öğrencileri üzerinde yapılan araştırmalar, sınav kaygısının başarısızlık korkusu, motivasyon kaybı ve öğrenme süreçlerinden kopmaya neden olduğunu göstermektedir (Çepni, 2022).

Türkiye Psikiyatri Derneği'ne göre sınav kaygısı, öğrencilerde huzursuzluk, endişe, tedirginlik ve çalışmaya isteksizlik gibi belirtilerle ortaya çıkmakta ve bu durum akademik başarıyı olumsuz etkilemektedir (Türkiye Psikiyatri Derneği, 2021). Benzer şekilde, sınav kaygısının fiziksel belirtileri arasında mide bulantısı, baş ağrısı ve uyku problemleri de yer almakta ve bu faktörler öğrencilerin hem psikolojik hem de fiziksel sağlığını etkileyerek öğrenme süreçlerini daha da zorlaştırmaktadır (Rehberlik Servisi, 2020).

Çalışmanın bulguları, sınav odaklı eğitim sisteminin öğrencilerin yalnızca akademik başarıya odaklanmasına neden olduğunu ve öğrenme süreçlerinin yüzeyselleştiğini göstermektedir. Çepni (2022) ve Tosun ve arkadaşlarının (2008) araştırmaları, sınav kaygısının öğrenciler üzerinde yarattığı baskının motivasyon kaybına ve öğrenme süreçlerinden kopmaya neden olduğunu ortaya koymuştur. Bu araştırma bulguları ile literatür uyumlu olmakla birlikte, nitelikli Anadolu liselerinde öğrenci

profiline özgü olarak yüksek başarı beklentilerinin davranışsal problemlere dönüştüğü tespit edilmiştir.

Bu problemler uluslararası bağlamda da tartışılmıştır. Örneğin, Wang ve arkadaşlarının (2019) Çin’de yaptığı bir araştırma, yoğun sınav baskısının öğrencilerde stres ve kaygı düzeylerini artırarak öğretmenlerin iş yükünü ve rehberlik rollerini genişlettiğini ortaya koymuştur. Bu durum, benzer sınav odaklı sistemlerin bulunduğu ülkelerdeki öğretmenlerin deneyimleri ile uyum göstermektedir. Ancak bu araştırma, nitelikli Anadolu liselerine özgü olarak öğrencilerin başarı baskısı nedeniyle özgüven fazlalığı sergilemesi gibi davranışların sınıf dinamiklerini daha fazla bozduğunu vurgulamaktadır. Öğretmenlerin bu tür problemlerle başa çıkarken, rehberlik ve psikolojik danışmanlık rolünü daha fazla üstlenmek zorunda kaldıkları anlaşılmıştır. Bu bulgu, nitelikli Anadolu liselerindeki öğretmenlerin, yalnızca akademik değil, aynı zamanda öğrencilerin kişisel ve sosyal gelişimlerini desteklemede de önemli bir yük üstlendiğini göstermektedir.

Araştırmada, müfredatın yoğunluğu, sınav odaklı yapı ve ders saatlerinin yetersizliği öğretmenlerin akademik süreçlerini olumsuz etkileyen başlıca sorunlar olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin, zaman kısıtlamaları nedeniyle müfredatı hızlıca geçmek zorunda kaldıkları ve öğrencilerle derinlemesine öğrenme süreçleri gerçekleştiremedikleri anlaşılmıştır. Literatürde, “müfredat yoğunluğunun ve sınav odaklı yapının öğretim süreçlerini sınırladığı” sıklıkla belirtilmektedir (Börteçine, 2018). Ayrıca, OECD’nin (2019) yayınladığı bir rapor, “Türkiye gibi sınav odaklı sistemlerde müfredatın genişliği ve ders saatlerinin sınırlı olması nedeniyle öğretmenlerin öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmekte zorlandığını” ortaya koymaktadır.

Bu çalışmada da literatürle uyumlu bir şekilde, öğretmenlerin müfredatın yoğunluğu nedeniyle ders içeriklerini yüzeysel işlemek zorunda kaldığı tespit edilmiştir. Ancak öğretmenlerin ders saatlerinin artırılmasına yönelik taleplerinin daha belirgin olması, nitelikli Anadolu liselerindeki yoğun ders yükünden kaynaklanıyor olabilir. Özellikle proje okulu statüsüne sahip nitelikli Anadolu liselerinde, müfredatın yanı sıra ek programların uygulanması öğretmenlerin akademik süreçlerini daha da zorlaştırmaktadır. Bu bağlamda, akademik yüklerin sistematik olarak ele alınması gerektiği anlaşılmaktadır.

Okul yönetimi ile yaşanan iletişim sorunları, sık değişen yönetim anlayışları ve idari yüklerin fazlalığı, öğretmenlerin mesleki bağlılığını ve motivasyonunu olumsuz etkileyen önemli faktörlerdir. Literatürde, etkili yönetim-öğretmen iş birliğinin öğretmenlerin mesleki tatminini artırdığı ve iş

yükünü hafiflettiği belirtilmektedir (Falavigna vd., 2017). Bu çalışmada, öğretmenlerin karar alma süreçlerine dahil edilmedikleri ve idari görevlerin öğretim süreçlerini aksattığı tespit edilmiştir.

Carey (2012) ve Harris (2014) tarafından yapılan araştırmalar, sık değişen yönetim politikalarının ve yetersiz destek mekanizmalarının, öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini artırdığını göstermiştir. Bu çalışmada, nitelikli Anadolu liselerine özgü olarak proje okullarına özgü hedef baskılarının, öğretmenlerin iş yükünü daha da artırdığı tespit edilmiştir. Bu durum, proje okullarında görev yapan öğretmenlerin, diğer okul türlerindeki öğretmenlere kıyasla daha fazla idari yük ve hedef baskısıyla karşı karşıya olduğunu göstermektedir. Ayrıca, yönetimle etkili iletişim eksikliği, öğretmenlerin iş süreçlerinde yalnız hissetmelerine neden olmuştur. Bu bulgular, yönetim desteğinin eğitim süreçlerindeki kritik önemini bir kez daha ortaya koymaktadır.

Velilerin aşırı müdahaleleri veya ilgisizlikleri, öğretmenlerin mesleki süreçlerinde ek bir stres kaynağı oluşturmaktadır. Literatürde, velilerin eğitim süreçlerine dengesiz katılımının hem öğrenciler hem de öğretmenler üzerinde olumsuz etkiler yarattığı sıklıkla vurgulanmaktadır (Falavigna vd., 2017). Bu çalışmada, velilerin ilgisizliğinin öğretmenlerin karar süreçlerini ve öğrenci takibini zorlaştırdığı anlaşılmıştır.

Literatürde genellikle aşırı müdahale sorunlarına odaklanılırken, bu çalışmada ilgisizlik probleminin daha fazla ön plana çıktığı görülmektedir. Özellikle nitelikli Anadolu liselerinde öğrencilerden yüksek başarı beklentisi olan velilerin, bu süreçlere ya fazla müdahil ya da tamamen uzak kaldığı anlaşılmıştır. Bu farklılık, veli-öğretmen ilişkisindeki eksikliklerin ve beklenti yönetiminin yetersizliğinden kaynaklanmaktadır. Öğretmenlerin bu tür zorluklarla başa çıkarken, iletişim stratejilerini geliştirmek zorunda kaldığı görülmektedir.

Araştırmada, nitelikli Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin, öğrenciler, akademik süreçler, idari zorluklar ve veliler dışında da bir dizi problemle karşılaştığı tespit edilmiştir. Bu problemler arasında öğretmen seçim kriterlerinin yetersizliği, mesleki gelişim fırsatlarının sınırlılığı ve proje okullarına özgü ek yükler öne çıkmaktadır. Özellikle proje okulu statüsüne sahip nitelikli Anadolu liselerinde, öğretmenlerin proje ve performans hedefleri nedeniyle asli görevlerine yeterince odaklanamadıkları anlaşılmıştır.

Literatürde, proje okullarında görev yapan öğretmenlerin yüksek beklentilerle karşı karşıya kaldığı ve bu durumun mesleki tükenmişlik düzeylerini artırdığı belirtilmektedir (Pyrzack, 2016). Çalışmada elde edilen bulgular, öğretmenlerin proje hedeflerini karşılamak için daha fazla zaman ve enerji harcadığını, bu durumun öğretim süreçlerini olumsuz etkilediğini göstermektedir. Bu bağlamda, proje okullarına özgü ek yüklerin, öğretmenlerin pedagojik uygulamalarına ayıracakları

zamanı azalttığı anlaşılmaktadır. Bu bulgu, proje okullarında görev yapan öğretmenlerin idari ve akademik görevler arasında denge kurma ihtiyacını vurgulamaktadır.

Bir diğer önemli problem, mesleki gelişim fırsatlarının sınırlılığıdır. Literatürde, mesleki gelişim programlarına katılımın öğretmenlerin bilgi ve becerilerini artırdığı, aynı zamanda mesleki tatminlerini güçlendirdiği ifade edilmektedir (Harris, 2014). Ancak bu çalışmada, öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine yeterince katılamadıkları ve bu durumun, mesleki yenilenme ve motivasyon açısından olumsuz etkiler yarattığı görülmüştür. Özellikle nitelikli Anadolu liselerinde, öğretmenlerin yoğun iş yükleri nedeniyle bu tür faaliyetlere zaman ayıramadığı anlaşılmıştır.

Öğretmen seçim kriterlerinin yetersizliği de araştırmada belirlenen diğer önemli bir problemidir. Literatürde, nitelikli öğretmenlerin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki kritik etkisi defalarca vurgulanmıştır (Hattie, 2008). Ancak çalışmada, nitelikli Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin seçiminde, belirli standartların yeterince sağlanamadığı belirtilmiştir. Bu durum, öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin öğrenci başarısını ve eğitim kalitesini doğrudan etkilediği bir bağlamda ciddi bir eksiklik olarak değerlendirilmektedir.

Uluslararası bağlamda da öğretmen seçim kriterleri ve mesleki gelişim fırsatları tartışılmaktadır. Örneğin, OECD (2019) raporu, öğretmen yeterliliklerinin eğitim kalitesine etkisini vurgulamakta ve mesleki gelişim faaliyetlerinin teşvik edilmesi gerektiğini belirtmektedir. Ancak bu çalışmada, Türkiye bağlamında, özellikle nitelikli Anadolu liselerinde öğretmenlerin hem seçilme süreçlerinin hem de mesleki gelişim fırsatlarının eksik olduğu anlaşılmıştır.

Bu araştırma, nitelikli Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları anlamayı ve bu sorunların öğretim süreçlerine etkilerini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Bulgular, öğretmenlerin dört ana alanda (öğrenci davranışları, akademik süreçler, idari destek eksikliği ve veli ilişkileri) ciddi problemler yaşadığını göstermiştir. Bu problemler yalnızca bireysel düzeyde değil, eğitim sisteminin yapısal eksikliklerinden de kaynaklanmaktadır. Çalışma, literatürde tartışılan sorunlara bağlamsal bir katkı sunmuş ve nitelikli Anadolu liselerine özgü detayları ortaya koyarak literatüre önemli veriler sağlamıştır.

Öğrenci davranışlarıyla ilgili olarak, sınav odaklı sistemin öğrenciler üzerinde baskı yarattığı ve bu baskının, davranışsal sorunlar (motivasyon kaybı, özgüven fazlalığı, içe kapanma gibi) olarak öğretmenlerin sınıf içi süreçlerini olumsuz etkilediği görülmüştür. Bu bulgular, sınav baskısının öğrencilerde yalnızca akademik başarı kaygısı yaratmakla kalmayıp, öğretmenlerin rehberlik rollerini zorlaştırdığını ortaya koymaktadır. Yapılan uluslararası çalışmalarda da benzer sonuçlar dikkat çekmektedir. Örneğin, Robinson ve Harris (2014), yüksek başarı beklentilerinin öğrencilerde

motivasyon kaybına yol açarak öğrenme süreçlerinden uzaklaşmalarına neden olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmanın bulguları, özellikle nitelikli Anadolu liselerine özgü olarak, öğrencilerin başarı baskısı nedeniyle hem öğretmenlere hem de sınıf dinamiklerine zarar verebilecek davranışlar sergilediklerini göstermektedir.

Akademik süreçler açısından, müfredatın yoğunluğu ve ders saatlerinin yetersizliği, öğretmenlerin iş yükünü artırarak öğrencilerle derinlemesine öğrenme süreçleri gerçekleştirmelerini engellemiştir. Müfredatın ağırlığı ve sınav baskısının birleştiği bu durum, öğretmenlerin yalnızca temel konuları yüzeysel bir şekilde işleyebilmelerine neden olmuştur. Literatürde, öğretim süreçlerinde öğretmenlerin zaman baskısı altında çalışmasının eğitim kalitesini düşürdüğü belirtilmiştir (Gökçe, 2018). Ayrıca, Hargreaves ve Fullan (2012), öğretmenlerin yoğun müfredat nedeniyle öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına yeterince odaklanamadığını vurgulamaktadır. Bu çalışma da benzer şekilde, nitelikli Anadolu liselerindeki proje okulu statüsünün öğretmenler üzerindeki akademik yükü daha da artırdığını göstermektedir.

İdari zorluklar arasında, yönetim desteğinin yetersizliği ve idari işlerin öğretim süreçlerini aksatması önemli bir yer tutmaktadır. Yönetim politikalarının etkili olmaması, öğretmenlerin motivasyonunu ve bağlılığını olumsuz yönde etkilemiştir. Darling-Hammond (2010), öğretmenlerin iş süreçlerine dahil edilmemesinin mesleki tükenmişlik riskini artırdığını ve motivasyonu düşürdüğünü belirtmiştir. Bu araştırma, proje okullarında görev yapan öğretmenlerin, hedef baskıları nedeniyle daha fazla iş yüküyle karşı karşıya kaldıklarını ve bu durumun öğretim süreçlerini olumsuz etkilediğini ortaya koymuştur. Ayrıca, yönetimle etkili bir iletişim eksikliği, öğretmenlerin mesleki bağlılıklarını zayıflatmaktadır.

Velilerle ilişkilerde, aşırı müdahale veya ilgisizlik gibi iki uç problem öğretmenlerin süreç yönetimlerini zorlaştırmaktadır. Literatürde, velilerin eğitim süreçlerindeki dengesiz katılımlarının öğrencilerin yanı sıra öğretmenler üzerinde de olumsuz etkiler yarattığı ifade edilmektedir (Epstein, 2011). Bu çalışmada, nitelikli Anadolu liselerinde velilerin eğitim süreçlerine ya aşırı müdahil olduğu ya da tamamen ilgisiz kaldığı tespit edilmiştir. Bu durum, öğretmenlerin eğitim süreçlerini yönetirken ek bir stres kaynağı olarak velilerle ilişki kurma çabasını artırmaktadır.

Sonuçlar, öğretmenlerin karşılaştığı diğer problemlere de işaret etmektedir. Öğretmen seçim kriterlerinin yetersizliği, mesleki gelişim fırsatlarının sınırlılığı ve proje okullarına özgü ek yükler, eğitim sistemindeki yapısal eksiklikleri ortaya koymaktadır. Duflo, Dupas ve Kremer (2015), öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin artırılmasının eğitim çıktıları üzerinde doğrudan olumlu etkisi olduğunu göstermiştir. Ancak bu çalışmada, nitelikli Anadolu liselerinde öğretmenlerin mesleki

gelişim programlarına zaman ayıramadıkları ve seçim kriterlerinin yetersiz olduğu görülmüştür. Bu durum, öğretmenlerin hem pedagojik hem de profesyonel gelişimlerine zarar vermektedir.

Araştırmanın bulguları, eğitim sisteminde daha destekleyici ve yapılandırılmış politikaların geliştirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Özellikle nitelikli Anadolu liselerine özgü bağlamda, öğretmenlerin ihtiyaçlarına yönelik daha esnek ve destekleyici mekanizmaların oluşturulması gereklidir. Ancak çalışmanın sınırlılıkları da göz önünde bulundurulmalıdır.

Örneklem, belirli bir bağlama odaklanmıştır ve bulguların genellenebilirliği sınırlıdır. Ayrıca, kısa süreli bir araştırma olması nedeniyle yılın farklı dönemlerinde öğretmenlerin karşılaştığı sorunların ele alınması mümkün olmamıştır. Bu sınırlamalar, gelecekteki araştırmalarda daha geniş örneklem ve uzun süreli çalışmalarla giderilebilir. Eğitim sistemi, öğretmenlerin ihtiyaçlarını merkeze alan ve sistemik eksiklikleri gidermeyi hedefleyen politikalarla yeniden şekillendirilmelidir.

### Kaynakça

- Arslan, E. (2021). Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik: Kavramsal bir inceleme. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 44, 1-15.
- Arslan, M., & Kaya, E. (2017). Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle veri toplama: Eğitim araştırmalarında kullanımına yönelik bir inceleme. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi*, 21(3), 112-125.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Börteçine, E. (2018). Eğitimde müfredat yoğunluğu ve öğretim süreçlerine etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 43(1), 45-60.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Carey, L. B. (2012). Educational stress and teacher burnout: A systems perspective. *Journal of Educational Administration*, 50(4), 555-578.
- Coşkun, R. (2019). Nitel araştırmalarda tasarım, örneklem ve veri edinme ve çözümleme sorunları. *9th International Social Sciences Conference in The Balkans*, 280-290.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). Sage Publications.
- Çepni, S. (2022). Sınav kaygısının öğrencilerin motivasyon ve öğrenme süreçlerine etkisi. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi*, 34(2), 101-115.

- Çepni, S. (2022). Sınav odaklı eğitim sisteminin öğrenciler üzerindeki psikolojik etkileri. *Eğitim Psikolojisi Dergisi*, 17(2), 88-104.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 1-44.
- Darling-Hammond, L. (2010). *The flat world and education: How America's commitment to equity will determine our future*. Teachers College Press.
- Demir, Y., & Ünal, A. (2021). Anadolu liselerinde eğitim kalitesine etki eden faktörler. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 25(3), 45-60.
- Demirtaş, H., & Kılınç, A. Ç. (2018). Eğitimde yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanımı: Kavramsal ve uygulamalı bir yaklaşım. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 26(2), 177-195.
- Demirtaş, H., & Kılınç, A. Ç. (2018). İmam hatip liselerinde görev yapan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri ve iş yükü. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 42(2), 115-132.
- Demirtaş, H., & Kılınç, A. Ç. (2018). Sınav odaklı eğitim sisteminin öğrenci başarısına etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 26(4), 189-205.
- Duflo, E., Dupas, P., & Kremer, M. (2015). School governance, teacher incentives, and pupil-teacher ratios: Experimental evidence from Kenyan primary schools. *Journal of Public Economics*, 123, 92-110.
- Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2nd ed.). Routledge.
- Falavigna, G., Ippoliti, R., & Manello, A. (2017). Teacher burnout and school performance. *International Journal of Educational Management*, 31(7), 1005-1024.
- Fidan, T., & Öztürk, İ. (2015). Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik: Kodlayıcılar arası uyumun önemi. *Eğitim ve Bilim*, 40(178), 175-191.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159-165.  
<https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x>
- Gökçe, F. (2018). Eğitimde zaman yönetimi: Öğretmenlerin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(2), 189-212.
- Gökçe, F. (2019). Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile veri toplama süreçleri: Bir metodolojik inceleme. *Eğitim ve Toplum Dergisi*, 15(4), 88-102.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching*, 8(3), 381-391.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press. ISBN-13: 978-0807753323

- Harris, D. N. (2014). *Teacher quality: Understanding the effectiveness of teacher attributes*. Economic Policy Institute. ISBN-13: 978-1612506999.
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge. ISBN-13: 978-0415476188.
- Husserl, E. (1982). *Ideas pertaining to a pure phenomenology and to a phenomenological philosophy: First book: General introduction to a pure phenomenology* (F. Kersten, Trans.). Springer. ISBN-13: 978-9024725038.
- Kaya, E., & Arslan, M. (2017). Meslek liselerinde öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Mesleki ve Teknik Eğitim Dergisi*, 21(1), 45-61.
- Kıranlı Güngör, S., & Atalay, B. (2018). Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin meslek etiğine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Education Journal*, 26(5), 1751-1764.  
<https://doi.org/10.24106/kefdergi.3055>
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396.  
<https://doi.org/10.1037/h0054346>
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Sage Publications.
- OECD. (2019). *Education at a glance 2019: OECD indicators*. OECD Publishing.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* (4th ed.). Sage Publications.
- Pyrzack, F. (2016). *Success in academic writing* (6th ed.). Routledge.
- Rehberlik Servisi. (2020). Öğrencilerin üzerindeki görünmez yük: Sınav kaygısı. Rehberlik Servisi Dergisi. <https://www.rehberlikservisi.net>
- Robinson, K., & Harris, A. L. (2014). *The broken compass: Parental involvement with children's education*. Harvard University Press.
- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. New York, NY: Macmillan.
- Tosun, M., Yıldırım, B., & Çakır, E. (2008). Sınav odaklı eğitimin öğrenciler üzerindeki etkileri. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi*, 32(4), 101-117.
- Türkiye Psikiyatri Derneği. (2021). Sınav kaygısı ve öğrenci başarısı. Türkiye Psikiyatri Derneği Yayınları. <https://psikiyatri.org.tr>
- Wang, L., Chen, Y., & Li, J. (2019). Exam-oriented education and student stress in Chinese high schools. *Asian Journal of Education*, 15(2), 75-90.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, F. (2019). Öğretmenlerin iş yükü ve stres kaynakları. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi*, 22(3), 123-135.



## **Tinsmithing: A Vanishing Craft - the Case of Iskenderun** (Kaybolmaya Yüz Tutmuş Bir Meslek Kalaycılık: İskenderun Örneği)

Hüseyin Kürşat Türkan<sup>1</sup>

### *Article History*

*Alındı/Received:*

29/01/2025

*Kabul edildi/Accepted:*

27/06/2025

*Article Type:*

*Derleme Makalesi*

*Review Article*

### **ABSTRACT**

Since their existence, people have dedicated themselves to altering and transforming available materials to ease their lives and ensure survival with this initiative. Throughout historical eras, these materials ranged from stone to bronze, the latter blending tin and copper. Consequently, the significance of tin, a metal, in human history warrants attention. With the evolution of ages and technological advancements, the local usage of tin, like many other metals, has declined. Consequently, tinsmithing, a craft, has also faded into obscurity. Traditional handicrafts are among the phenomena reflecting a nation's culture and lifestyle. Traditional handicrafts, evaluated within the category of Intangible Cultural Heritage (ICH), are struggling to hold on today, as being doomed to extinction. Among these is tinsmithing, as mentioned. At this point, it is known that tinsmithing, an old craft, exists in very few regions in Turkey. The place called "the Last Tinsmith" located in the İskenderun district of Hatay is trying to keep the tradition alive as the only tinsmith in the region. In this context, this study focused on the survival efforts of tinsmithing, which is a significant value, under challenging conditions, practical stages of the craft have been followed, and the master's views and recommendations on the future of tinsmithing have been gathered. The place of a profession striving to survive in the age of ready consumption in the current order was discussed. The interview technique was used in the research and the recorded data was supported by literature review.

**Anahtar Kelimeler:** Handicrafts; tin; Iskenderun; culture; practices

© 2025 BUAAD-BIJAR. Tüm hakları saklıdır.

### **Kaynak gösterme / To cite this article:**

Turkan, H. K. (2025). Tinsmithing: a vanishing craft - the case of Iskenderun. *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 26-37. <https://doi.org/10.48174/buaad.1628141>

### **Özet**

İnsanlar var oluşlarından bu yana eldeki malzemeyi değiştirip dönüştürmeye ve bu girişimle hayatını kolaylaştırmaya, hayatta kalmaya adanmıştır kendini. Tarihsel çağlara bakıldığında bu malzeme bir taş olabildiği gibi kalay ve bakırın karışımıyla elde edilen tunç da olmuştur. Dolayısıyla bir maden olan kalayın insanlık tarihi açısından önemine dikkat çekmek gerekmektedir. Çağın değişmesi, teknolojinin var olması ve gelişmesiyle birlikte kalayın da birçok madende olduğu gibi yerel düzeyde kullanımı azalmıştır. Akabinde bir zanaat alanı olan kalaycılık mesleği de kaybolmaya yüz tutmuştur. Geleneksel el sanatları bir milletin kültürünü ve yaşam tarzını da yansıtan olgulardan biridir. Somut Olmayan Kültürel Miras (SOKÜM) kategorisinde değerlendirilen geleneksel el sanatları günümüzde yok olmaya mahkûm edilmiş olarak tutunmaya çalışmaktadır. Bunlardan biri de belirtildiği gibi kalaycılıktır. Bu noktada eski bir zanaat olan kalaycılığın Türkiye’de çok az yörede var olduğu bilinmektedir. Hatay’ın İskenderun ilçesinde bulunan “Son Kalaycı” isimli yer, yörenin tek kalay ustası olarak geleneği yaşatmaya çalışmaktadır. Bu bağlamda araştırmada önemli bir değer olan kalaycılığın zor şartlarda var olma çabasına odaklanılmış, mesleğin uygulama aşamaları takip edilmiş ve ustasından kalaycılığın gelecekteki konumu üzerine görüşleri ve tavsiyeleri sorulmuştur. Hazır tüketim çağında ayakta kalmaya çalışan bir mesleğin mevcut düzendeki yeri tartışılmıştır. Araştırmada görüşme tekniği kullanılmış ve kayıt altına alınan veriler literatür tarama ile desteklenmiştir.

**Keywords:** El sanatları; kalay; İskenderun; kültür; uygulamalar

<sup>1</sup>Hatay Mustafa Kemal University, khturkan@gmail.com, Orcid: 0000-0002-6743-9056

## **Introduction**

In Türkiye, the executive unit responsible for the tasks and policies related to Intangible Cultural Heritage is the Ministry of Culture and Tourism's General Directorate of Research and Education. This General Directorate conducts tasks and procedures related to ICH through regulations and guidelines based on the Convention for the Safeguarding of Intangible Cultural Heritage, collaborating with institutions such as provincial Directorates of Culture and Tourism, the Turkish National Commission for UNESCO, the Ministry of National Education, the Ministry of Foreign Affairs, and universities (Arioğlu & Atasoy, 2015: 109). The UNESCO convention, which evaluates handicrafts within the ICH framework, was officially published in the Official Gazette on January 25, 2006. A year prior, the General Directorate of Revolving Funds within the Ministry of Culture and Tourism established the Directorate of Traditional Handicrafts and Stores Operations in 2005, aimed at researching, developing, supporting, promoting, and marketing traditional handicrafts. However, despite these developments and similar efforts by many municipalities, there is insufficient determination to save and carry forward our handicrafts from extinction (Ünver, 2013: 305).

Traditional handicrafts are elements of cultural memory formed by the codes of cultural heritage, which manifest themselves through features such as common identity, emotion, and a sense of belonging (Arioğlu & Atasoy, 2015: 112). The material products of Turkish culture, reflecting our identity carried from the past to the present, began to be known as handicrafts in the early years of the Republic (1930s). In Turkey, particularly after 1960, population movements both reduced traditional handmade production and led to the emergence of a different lifestyle formed by people in squatter settlements who could not integrate into urban life. Handicraft products, which were parts of traditional life in villages, were either not produced during this period or transformed into degenerated products. From the 1980s onwards, while the rural population decreased and the urban population increased, many functional handicraft examples were no longer produced as they lost their functional roles in traditional life. Consequently, many handicraft products, once used by a large part of our society and now forgotten by contemporary people, have disappeared, though they should have held a place in our cultural history (Öztürk, 2013: 156). Like any product, handicrafts, part of the folk economy, must continue to be beneficial areas of engagement for producers and consumers to sustain their existence. Therefore, it is important to carefully determine consumer behavior, needs, and expectations for traditional handicraft producers and market them using the correct methods (Çalış, 2013: 150). The prevalence of numerous massive factories producing in series undoubtedly complicates this situation. As a result, the ease and lower cost of accessing products for consumers have reduced the demand for handmade products. Hence, traditional arts centered on handicraft cannot achieve a balance of supply and demand and eventually close down.

One of the traditional handicrafts that has come close to being abandoned is tinsmithing, crucial for copper products. “Tinsmithing is the process of coating the exterior of copper-made items with tin to protect them from rust and external factors and to prevent copper from becoming toxic over time” (Çoban, 2022: 78). The earliest evidence of tin used as an alloy material in Anatolia was found in the excavations at Yumuktepe, located 3 km northwest of Mersin. This material, an alloy of copper and tin containing 2.6% tin, dates back to approximately 4300 BC. The tin ratio in this material is very low for making true bronze, so it is considered as a primitive example. However, it is currently known as the oldest processed copper and tin find in Anatolia (Kaptan, 1981: 164). Today, tinsmithing, which can be considered one of the lost professions, was seen as a necessity of daily life in the past. This is because Turkish culture and one of its operational elements, food and beverage practices, are largely associated with tin and copper metals. Therefore, the art of tinsmithing holds significant importance in Turkish culture (Yavuz, 2006: 38). The rich food and beverage culture and the importance placed on hospitality in Turkish society have paved the way for the enrichment of utensils. The most preferred utensil material, copper, has certain characteristics. Copper, due to use and other reasons, wears out over time and becomes unusable. Therefore, copper products need to be tinned periodically and made ready for use again. However, due to the various reasons mentioned above, copper usage has decreased, and consequently, the profession of tinsmithing has come to the brink of extinction.

Looking at the history of the copper craft in Hatay, it can be identified that the first copper masters were Armenians. The art of copper processing was also learned by Muslims who had close relations with Armenians. Today, copper craftsmanship continues to exist in Hatay primarily for touristic reasons (Çoruh & Çaparlar, 2012: 24). Although different materials/metals have replaced copper in daily use today, certain practices of the regional culture continue to necessitate the use of copper. For instance, large copper cauldrons and trays are used to prepare “hırise” a special dish made during the festivals of the Nusayris (Arab Alawites), who form a significant part of Iskenderun. There is only one center in the Iskenderun district where these copper items can be tinned. İlker Akalın, who continues his father’s profession, learned tinsmithing from his father. As a child, he attended both school and his father’s tinsmith shop. İlker Akalın, who learned all the intricacies of tinning from his father at a young age, was trained within the master-apprentice discipline. Although he currently works in a different field, he has not completely abandoned tinsmithing, which he considers his father’s legacy. The shop’s sign even reads “The Last Tinsmith Orhan Akalın” in memory of his father, who passed away in 2018. İlker Akalın believes that changing the sign and writing his name would also erase traces of his past, memories, and childhood. Master İlker accepts this profession as an ancestral craft. He learned the intricacies of the work from his father. “My father trained an apprentice in Hacıahmetli Village. My father started tinsmithing at a young age, so his apprentice

was 30 years older than him. Our craft is ancestral. We have been tinsmiths for four generations, going back to my father's grandfather... My father trusted me; he would watch me tin, but he wouldn't look when I was at the fire, fearing I would panic and burn it. This is how I learned. My father used to travel to nearby villages at times. He would tin on a wood fire on the ground. He used to take me with him" (KK1). Master İlker is also engaged in another job due to the low demand for tinsmithing. His father's words, "Learn this trade but don't rely on it; it won't feed you" (KK1), also suggest that tinsmithing gave a similar impression to previous generations. Master İlker attributes the danger of tinsmithing's extinction to the reduced widespread use of copper. "In the past, even spoons were made of copper. Now, no one says 'let's buy copper,' they don't care" (KK1). According to the master, tinsmithing also has health benefits. "Those who deal with tinning don't easily catch colds (due to sal ammoniac), and they don't suffer from joint pain and calcification" (KK1).

The number of people bringing copper items for tinning increases during festival periods because large cauldrons are used for cooking and distributing food during festivals. "There is a rush during festivals. Many people bring their cauldrons before the festival to avoid the rush. Large cauldrons used in cooking hirise during festivals are brought in" (KK1). These festivals are special to the Arab Alawites, who are predominant in the region. The diversity of this cultural belief positively impacts the tinsmithing profession.

## 1. Materials Used in Tinsmithing

**1.1. Sal Ammoniac:** Also known as ammonium chloride, this chemical compound is a white crystalline salt that is highly soluble in water (URL-1). During the tinning process, it is sprinkled over the copper to facilitate the annealing of the product. As stated, "Without sal ammoniac, the tin won't adhere" (KK1).



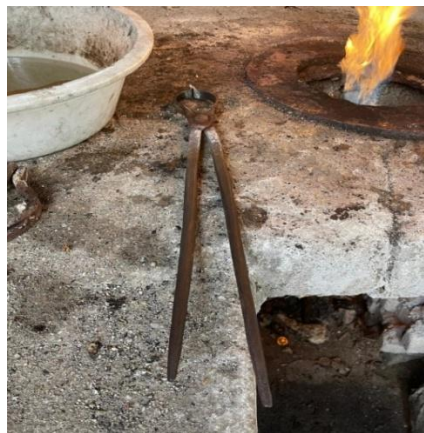
**Image 1:** Container of Ammonium Chloride

**1.2. Tin:** Tin is silvery-gray in color, does not oxidize easily in the air, and is resistant to corrosion. Due to these properties, it is used to coat other metals to protect them from corrosion. Its history dates back to 3000 BC. Tin was used in bronze alloys in Ancient Egypt and Mesopotamia (URL-2). *Tin is sold by weight. I buy it from Maraş. Sometimes customers bring their own tin, trusting its quality more and finding it more economical. Both tinsmiths and solderers purchase tin for their use in soldering. Since it is bought from the bank, the name of the manufacturer is written on the tin* (KK1).



**Image 2:** Tin Rods Purchased from the Bank

**1.3. Tongs and Shears:** These are used to hold and cut heated copper.



**Image 3:** Tongs Holding the Tinned Product.

**1.4. Brush:** It is used for brushing to smooth the surface of the product before tinning.



**Image 4:** Cleaning Brush

**1.5. Coal/Gas/Propane Stove:** The stove section where the fire is ignited to melt the tin, heat the product, and carry out the tinning process. *“Previously, gas stoves were used for tinning. Then it switched to coal. I turned to propane. The original is a gas stove”* (KK1).



**Image 5:** Lower Part of the Propane Stove



**Image 6:** Upper Part of the Propane Stove

**1.6. Caustic Soda:** Also known as sodium hydroxide, caustic soda is an inorganic compound. Prolonged skin contact can cause chemical burns (URL-3). It is used to clean the copper product of dirt before tinning, ensuring better adhesion of the tin. For this process, caustic soda is prepared by boiling it with certain mixtures.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Ilker Usta considers the recipe for this mixture a trade secret and did not want to disclose it.



**Image 7:** Container with Boiled and Ready-to-Use Caustic

**1.7. Cotton:** Used during the leveling of the tin, it must be a special heat-resistant cotton specific to tinsmithing.



**Image 8:** Tinsmith's Cotton Used During Tinning

**1.8. Leçe Stone:** A special stone that the tinsmith cleans by rubbing her cotton occasionally during tinning. “The leçe stone needs to be ridged to clean the cotton. It becomes unusable when worn out” (KK1).



**Image 9:** Leçe Stone for Rubbing the Cotton

**1.9. Cooling Pool:** The area where the product is immersed in water to solidify after the tinning process is completely finished. “If we don’t immerse the copper in the cooling pool at the end, it bends because it softens” (KK1).



**Image 10:** Process of Immersing the Copper Tray in the Cooling Pool

## **2. Tinning Stages**

### **2.1. Cleaning the Product to be Tinned**

To prepare a copper product for tinning, it must undergo several processes. The first of these processes is cleaning the product. The cleaning process is determined by the tinsmith based on the current condition of the copper product (such as a pot, tray, plate, cauldron, cezve, teapot, etc.). The copper product is “initially cleaned with diluted acid. We first wash stained ones with sand” (KK1). Diluted acid refers to the material known as “caustic.” The craftsman carefully immerses the product in caustic using tongs and waits for it to dry. The sand-cleaning process involves rubbing sand onto the product to remove surface stains and dirt, revealing the copper beneath. “A well-cleaned container means the tin will adhere well” (KK1).



**Image 11:** Copper Tray Cleaned with Caustic



**Image 12:** Copper Tray Washed with Sand

## **2.2. Annealing the Copper Product to be Tinned**

The annealing process involves heating previously tinned items in the intense flame of the tinning furnace for a period to warm them up. Annealing also cleanses any residual oils from the product. This is crucial for ensuring the tin adheres properly. “The type of furnace can vary among tinsmiths. Some use wood fires, others use coal, and some use propane” (KK1). To anneal the copper, sal ammoniac is sprinkled over the heated copper on the furnace.



**Image 13:** Heating the Copper Cauldron



**Image 14:** Sprinkling Ammonium Chloride on the Copper Tray

## **2.3. Tinning the Copper Product**

After annealing the copper product, the next step is tinning. If there are any deformations in the product (such as cracks, breaks, bends, etc.), the tinsmith repairs these before proceeding with tinning.

“If there are holes or cracks, tin won’t cover them. We use a tin-lead solder to fill them. The amount of tin used depends on the product’s needs. You can’t use gloves, your hands will get burned” (KK1). Each product has a unique tinning method. “For cauldrons, we do the base first and then the sides to avoid burning our arms when bending over” (KK1). During the tinning process, a tin rod is moved over the product, and the heat from the product melts the tin. The melted tin is then quickly spread over the product using a special heat-resistant cotton specific to tinsmithing. This process continues until the surface of the product is completely covered with tin. The tinsmith’s cotton is rubbed on the leçe stone after each use to clean it. “Tinned products last longer if they are cleaned with ashes after use” (KK1).



**Image 15:** Applying the Tin Rod to the Product

#### **2.4. Cooling the Tinned Product**

This is the final stage of the tinning process. After tinning, the product is cooled in a “cooling pool” to shock it. This step can be thought of as washing the tinned product with cold water. The washed products are then set aside to dry.



**Image 16:** Cooling the Tinned Tray



**Image 17:** Cooling the Tinned Cauldron

### **Conclusion**

Traditional handicrafts are phenomena that reflect a nation's culture and lifestyle. Classified under the Intangible Cultural Heritage (ICH) category, traditional handicrafts struggle to survive in contemporary times despite facing extinction. One such craft is tinsmithing. At this point, it is known that tinsmithing, an ancient craft, exists in very few regions of Turkey today. In Hatay's Iskenderun district, the "*Last Tinsmith*" strives to keep this tradition alive as the only tinsmith in the area. As a result of the fieldwork, the tinsmith was visited, and an interview was conducted focusing on his perspective on the profession, his views about the craft, and his methods of practicing it.

Unfortunately, copper, which has a long-standing usage has reached a discouraging state. As mentioned at the beginning of the study, copper usage is no longer preferred due to various reasons. Tinsmith Master İlker is aware of the gravity of the situation and holds little hope for the future of the craft. However, it can be said that copper usage in Iskenderun is relatively higher than in many other regions due to cultural factors. The region's religious diversity plays a significant role in this. Mainly, the Arab Alawites conduct many festive celebrations involving food, which require the use of copper utensils. As a result, especially during festival times, more copper trays and cauldrons are brought to the tinsmith for tinning. This cultural belief system contributes to the craft's survival.

The study has determined that tinsmithing is being kept alive in the Iskenderun region by İlker Usta and that the sustainability of the profession should be supported. The study also aimed to address existing problems and find ways to resolve them, focusing on preserving the craft in this context.

## References

- Ünver, E. (2013). El sanatlarının kültüre ve turizme katkısı üzerine. *Uluslararası Türk ve dünya kültüründe Kahramanmaraş sempozyumu*. 18-21 Nisan 2013. Vol II, pp. 303-306. Kahramanmaraş.
- Öztürk, İ. (2013). El sanatı ürün, kültürel değişim ve turizm ilişkisi. *Uluslararası Türk ve dünya kültüründe Kahramanmaraş sempozyumu*. 18-21 Nisan 2013. Vol II, pp. 155-158. Kahramanmaraş.
- Çalış, H. (2013). Geleneksel el sanatlarının devamlılığını sağlayan faktörler. *Uluslararası Türk ve dünya kültüründe Kahramanmaraş sempozyumu*. 18-21 Nisan 2013. Vol I, pp. 149-151. Kahramanmaraş.
- Çoban, K. (2022). Eskişehir’de yaşayan geleneksel el sanatlarının SOKÜM bağlamında incelenmesi. (Unpublished master’s thesis). *Eskişehir Osmangazi University, Institute of Social Sciences*. Eskişehir.
- Yavuz, A. (2006). Cumhuriyet döneminde Ankara Kalesi’ndeki geleneksel el sanatları. (Unpublished master’s thesis). *Gazi University, Institute of Social Sciences*. Ankara.
- Arioğlu, İ. E., & Aydoğdu Atasoy, Ö. (2015). Somut olmayan kültürel miras kapsamında geleneksel el sanatları ve Kültür ve Turizm Bakanlığı. *Turkish Studies*, pp. 109-126.
- Kaptan, E. (1981). Türkiye madencilik tarihi içinde kalayın önemi ve kökeni. *Bulletin of the Mineral Research and Exploration*, (95-96), pp. 1-9.
- Çoruh, H., & Çaparlar, A. (2012). Bakırcılık. Yaşayan el sanatları ve sanatkârıyla Hatay (Tarihten-Günümüze). *Hatay Valiliği. Pozitif Matbaa*, pp. 23-26.

## Electronic Sources

- (URL-1): [https://tr.wikipedia.org/wiki/Amonyum\\_klor%C3%BCr](https://tr.wikipedia.org/wiki/Amonyum_klor%C3%BCr) (Accessed: 13.05.2024).
- (URL-2): <https://tr.wikipedia.org/wiki/Kalay> (Accessed: 13.05.2024).
- (URL-3): [https://tr.wikipedia.org/wiki/Sodyum\\_hidroksit](https://tr.wikipedia.org/wiki/Sodyum_hidroksit) (Accessed: 08.06.2024).



## Eğitimde Dijital Pedagoji Çalışmalarına Yönelik Bir Bibliyometrik Analiz

(A Bibliometric Analysis of Digital Pedagogy Studies in Education)

Emine Özer<sup>1</sup>, Orhan Aktaş<sup>2</sup>, Muhammed Zeki Güz<sup>3</sup>, Bahadır Kılcan<sup>4</sup>

### Makale Geçmişi

### ÖZ

#### Article History

Alındı/Received:

28/03/2025

Kabul edildi/Accepted:

27/06/2025

#### Article Type:

Araştırma Makalesi  
Research Article

Bu çalışma, dijital pedagoji literatürünün mevcut durumu ve temel eğilimlerini incelemek amacıyla bibliyometrik analiz yöntemini kullanarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma, 1999-2024 yılları arasında Dimension, Lens, PubMed, Scopus ve Web of Science gibi beş büyük akademik veri tabanında “digital pedagogy” ifadesine dayalı sistematik aramalar yoluyla elde edilen veriler üzerinden yürütülmüştür. Veri toplama sürecinde arama sorguları, filtreleme kriterleri ve çıktı formatları titizlikle belirlenmiş; elde edilen veriler Excel ve R’nin Biblioshiny paketi kullanılarak entegre edilip temizlenmiş ve yinelenen kayıtlar ayıklanarak nihai analiz için 874 benzersiz kayıt oluşturulmuştur. Analiz aşamasında, yayın dağılımı, önde gelen yazarlar, en çok atıf alan makaleler, dergiler ve anahtar kelime trendleri detaylı olarak incelenmiştir. Bulgular, dijital pedagoji literatüründe özellikle 2014 yılından itibaren belirgin bir artış olduğunu ve 2019–2024 döneminde yayın sayısının ciddi oranda yükseldiğini ortaya koymaktadır. Bu durum, dijital teknolojilerin eğitimde giderek daha merkezi bir rol oynadığını ve dijital pedagoji araştırmalarının sürdürülebilir, hızla büyüyen bir alan olarak önem kazandığını göstermektedir. Çalışmanın sonuçları literatürdeki eğilimleri, boşlukları ve potansiyel gelişim alanlarını ortaya çıkararak akademik ve uygulamaya yönelik önemli çıkarımlar sunmaktadır. Bu kapsamda, dijital pedagoji çok disiplinli bir alan olması bakımından disiplinlerarası ve uluslararası iş birliklerinin teşvik edilmesi; bibliyometrik bulguların nitel içerik analizleriyle desteklenerek kuramsal ve metodolojik yönelimlerin daha iyi anlaşılması; öğretmen eğitimi programlarında dijital pedagojik yeterliklere odaklanılması; dijital pedagojiyi merkeze alan yenilikçi ve kapsayıcı eğitim politikalarının oluşturulması; yapay zekâ ve dijital beceriler gibi güncel temalara odaklanılması ve gelecekteki analizlerin yalnızca makalelerle sınırlı kalmayıp tezler, konferans bildirileri ve kitap bölümleri gibi farklı akademik yayın türlerini de kapsayacak şekilde genişletilmesi önerilmektedir. Ayrıca, dijital pedagojinin yapay zekâ destekli öğrenme sistemleri gibi alanlarda daha fazla araştırma yapılması da önem arz etmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** eğitim, dijital pedagoji, bibliyometri, r-studio

© 2025 BUAAD-BIJAR. Tüm hakları saklıdır.

### Kaynak gösterme / To cite this article:

Özer, E., Aktaş, O., Güz, M. Z., & Kılcan, B. (2025). Eğitimde dijital pedagoji çalışmalarına yönelik bir bibliyometrik analiz. *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 38- 61. <https://doi.org/10.48174/buaad.1667446>

### Summary

This study was conducted using bibliometric analysis methods to examine the current state and key trends in the digital pedagogy literature. The research was carried out using data obtained through systematic searches of the expression “digital pedagogy” across five major academic databases (Dimension, Lens, PubMed, Scopus, and Web of Science) for the years 1999–2024. In the data collection process, search queries, filtering criteria, and output formats were meticulously defined; the collected data was integrated and cleaned using Excel and R’s Biblioshiny package, with duplicate records removed to create a final dataset of 874 unique records. During the analysis phase, publication distribution, leading authors, most cited articles, journals, and keyword trends were thoroughly examined. The findings

<sup>1</sup>Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Doktora Öğrencisi, emineikiz@gmail.com, Orcid: 0000-0003-0341-7023

<sup>2</sup>Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Doktora Öğrencisi, ohn\_aktas@hotmail.com, Orcid: 0000-0001-8192-4085

<sup>3</sup>Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Doktora Öğrencisi, mzekiguz@gmail.com, Orcid: 0000-0003-0219-4817

<sup>4</sup>Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Prof. Dr., bahadir@gazi.edu.tr, Orcid: 0000-0003-0646-1804

reveal a notable increase in the digital pedagogy literature, particularly since 2014, with a significant rise in publications during the 2019–2024 period. This indicates that digital technologies are playing an increasingly central role in education and that digital pedagogy research is becoming an important, rapidly growing field. The study's results provide significant academic and practical insights by identifying trends, gaps, and potential areas for development in the literature. In this context, it is recommended to promote interdisciplinary and international collaborations, as digital pedagogy is a multidisciplinary field; to support bibliometric findings with qualitative content analyses to better understand theoretical and methodological trends; to focus on digital pedagogical competencies in teacher education programs; to develop innovative and inclusive education policies centered around digital pedagogy; to focus on current themes such as artificial intelligence and digital skills; and to expand future analyses to include not only journal articles but also theses, conference papers, and book chapters, thereby broadening the scope of academic publications. Furthermore, it is also crucial to conduct more research in areas such as artificial intelligence-supported learning systems within digital pedagogy.

**Keywords:** education, digital pedagogy, bibliometrics, r-studio

## Giriş

Günümüzde dijital teknolojilerin hızla gelişmesi eğitim süreçleri ve pedagojik yaklaşımlar üzerinde değişimlere yol açarak dijital pedagoji kavramını ön plana çıkarmaktadır. Dijital pedagoji kavramı genel bir tabir ile dijital teknolojilerin öğretim süreçlerine etkin biçimde entegre edilmesi olarak ifade edilmektedir (Sailin ve Mahmor, 2018, s. 146; Väätäjä ve Frangou, 2021, s. 148). Dijital pedagoji, modern eğitimin temel yapı taşlarından biri olarak özenle incelenmiş, kavramsal biçimde yapılandırılmış ve bilimsel verilerle desteklenmiş tanınmaya ihtiyaç duyan yeni bir eğitim mimarisi olarak ortaya çıkmaktadır. Araştırmacılar, bu alanda basılı materyallerin elektronik formata dönüştürülmesi veya çevrimiçi kursların sınırlı kalması gibi indirgeme eğilimlerinin eğitim üzerindeki etkilerini sorgularken, aynı zamanda felsefi ve psikolojik temellerin de ele alınması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Çağdaş bilim insanları ve eğitim temsilcileri mevcut eğitim sistemlerinin dayandığı geleneksel koşullardan uzaklaşılarak yeni potansiyellerin ortaya çıktığı temel bir dönüşümün yaşandığı konusunda hemfikir olup, eğitimin amacının bilgi ezberlemeden ziyade disiplinler arası ve bireysel yetkinliklerin bütünsel gelişimine katkıda bulunması gerektiğini savunmaktadırlar. Dijital pedagoji, dijital dönüşümün temel unsurlarını ve bireysel gelişime katkısını ortaya koyarak, dijital öğrenme, eğitim, didaktik ve eğitim yönetimi gibi yeni alanların oluşumunu desteklemektedir (Ilaltdinova, Belyaeva ve Lebedeva, 2019, s. 36–41).

Çağımızın öğrencileri dijital teknolojilerle iç içe büyüyerek dijital yerliler haline gelmekte, bu durum ise eğitim sistemlerini en yeni teknolojik ve pedagojik yeniliklere uyum sağlayacak şekilde dönüşüme zorlamaktadır. Çağımızın öğretim ve öğrenme süreçlerinde, öğretmenlerden dijital teknolojiler ve yenilikçi pedagojik uygulamalar aracılığıyla öğrencilerin çağın gerektirdiği ve ihtiyaç duyacakları becerileri geliştirmelerine rehberlik etmeleri beklenmektedir (Sailin ve Mahmor, 2018, s. 144).

Bu gelişmeler doğrultusunda dijital pedagoji, eğitimde kalıcı bir dönüşüm gerçekleştirme potansiyelini taşıyarak geleneksel yaklaşımların dışında farklı öğrenme deneyimlerinin kapısını aralamaktadır. Böylece, eğitim süreci yalnızca bilgi aktarımının ötesine geçerek bireylerin eleştirel ve yaratıcı düşünme, problem çözme gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye odaklanan etkili bir öğrenme ortamının gerçekleşmesini sağlayacaktır.

Dijital pedagojiyi nasıl yorumladığımız eğitimde teknolojinin rolünü ve etkilerini belirleyen temel unsurlardan biridir. Eğitimcilerin geçmişleri, deneyimleri ve öğretim bağlamları, dijital pedagojiyi yorumlamalarını ve uygulamalarını şekillendirirken bu farklı anlayışlar öğretim uygulamaları, öğrenci öğrenme deneyimleri ve genel eğitim hedefleri üzerinde çeşitli etkiler yaratmaktadır. Bu çeşitlilik, dijital teknolojilerin eğitim sürecine nasıl entegre edileceği, hangi amaçlara hizmet edeceği ve mevcut öğretim yaklaşımlarını nasıl zenginleştireceği konusunda geniş bir perspektif sunarak yenilikçi ve etkili uygulamaların geliştirilmesine olanak tanımaktadır (Väätäjä ve Frangou, 2021, s. 148).

Avrupa Komisyonu (2020, s. 2)'nin "Eğitimde Dijital Dönüşüm" adlı raporunda dijital eğitim iki temel yön etrafında şekillenmektedir. Birincisi, eğitim ve öğretimi geliştirmek ve genişletmek amacıyla dijital teknolojilerin (uygulamalar, platformlar, yazılımlar) yaygınlaştırılması, teknolojinin öğretim ve öğrenme süreçlerini nasıl destekleyebileceğini göstermektedir. İkincisi ise dijitalleşen bir dünyada yaşam, çalışma, öğrenme ve gelişme süreçlerine etkin katılımı sağlamak için öğrencilerin bilgi, beceri ve tutumlar açısından dijital yeterliliklerle donatılması gerekliliğidir. Bu iki boyutun ele alınması; altyapı, strateji ve liderlik, öğretmen ve öğrenci becerileri, içerik, müfredat, değerlendirme gibi pek çok alanda politika ve eylemler gerektirmektedir.

Geleneksel pedagojide bilgi, müfredat ve öğretmen tarafından yapılandırılırken dijital pedagojide öğrenciler, bilgiyi keşfetme, yapılandırma ve anlamlandırma sürecinde aktif rol oynamaktadırlar. Bu durum, öğrencilerin kendi öğrenme yollarını oluşturmalarını ve öğrenme süreçlerini bireysel olarak yönetmelerini sağlayarak öğrenme sürecini daha esnek, etkileşimli ve kişiselleştirilmiş hale dönüştürmektedir. Bu bağlamda, dijital pedagojide öğrenciler yalnızca bilgi tüketicisi değil, aynı zamanda bilgi üreticisi konumuna geçmektedir. Böylece, öğrenme süreci tek yönlü bilgi aktarımından çıkarak dinamik bir yapıya dönüşmektedir (Siemens, 2013, s. 12-14).

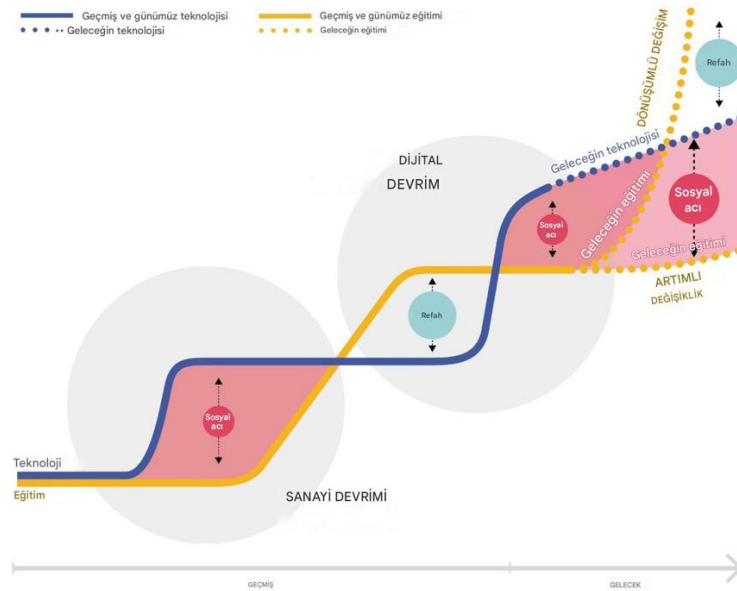
Bu bağlamda dijital pedagojinin en önemli avantajlarından biri öğrencilerin önceden belirlenmiş bir müfredata bağlı kalmaksızın kendi öğrenme yollarını seçmelerine olanak tanıyan esnek bir yapı sunmasıdır. Aynı zamanda, dijital pedagojinin etkileşim odaklı yapısı, öğrencilerin daha derinlemesine öğrenmelerini sağlayarak bilişsel becerilerini geliştirmelerine yardımcı olacaktır.

Dijital pedagoji, öğrenme ortamlarını kapalı ve belirli yapılar olmaktan çıkarak, farklı platformlara yayılan ve birçok paydaşın etkileşim içinde olduğu dinamik ekosistemler hâline

getirmiştir. Bu dönüşüm, öğretmenlerin rolünü de değiştirerek onların yalnızca içerik oluşturma sürecinde değil, aynı zamanda öğrenme süreçlerini dijital araçlarla yönlendirme ve düzenleme aşamalarında da etkin bir şekilde yer almalarını gerektirmiştir (Dillenbourg, 2016, s. 544). Böylelikle öğretmenlerin alan bilgilerini teknolojik yetkinliklerle harmanlayarak eğitim sürecine entegre etmeleri artık kaçınılmaz bir durum haline almıştır (Bal ve Karademir, 2013, s. 26). Bu bağlamda çeşitli araştırmacılar (Christensen ve Knezek 2008; Pongsakdi, Kortelainen ve Marjaana Veermans, 2021) teknoloji entegrasyonunun üst düzeyde gerçekleşebilmesi için öğretmenlerin dijital teknolojilere yönelik olumlu tutum geliştirmelerine, bu teknolojileri etkili bir şekilde kullanabilme becerisine sahip olmalarına ve sınıflarında yeterli dijital araca erişimine bağlı olduğunun altını çizmektedirler. Öğretmen ve öğrenci rollerindeki bu değişim interaktif yaklaşımların önemini ortaya koymakta; böylece hem öğretmen hem de öğrenci rollerinde yaşanan dönüşümlerin eğitimdeki yerini daha iyi anlamamıza olanak tanımaktadır. Özetle, bu entegrasyon sürecinde önemli olan, doğru cihaz veya yazılım seçmek değil, öğrenciler, bilgisayarlar ve öğrenme süreçleri arasında sağlam bağlantılar kuracak vizyon sahibi öğretmenler, okul liderleri ve diğer karar vericilerdir (OECD, 2015, s. 191).

Son yıllardaki teknolojik gelişmeler, eğitim alanında da önemli dönüşümlere yol açan yeni cihazlar ve uygulamaların hayatımıza girmesini sağlamıştır (Bal ve Karademir, 2013, s. 16). Bilgisayar bilimlerindeki ilerlemeler, dijital ve fiziksel dünyalar arasındaki sınırların giderek daha belirsiz hale gelmesine yol açmıştır. Yirmi beş yıl önce, bir öğrencinin dijital öğrenme ortamlarıyla etkileşimi yalnızca ekran, klavye ve fare aracılığıyla gerçekleşmekteydi ve bilgisayar ve insan beyni, etkileşimlerini semboller üzerinden gerçekleştiren iki sembolik makine olarak algılanmaktaydı. Ancak günümüzde öğrenme ortamları, vücut sinyallerini algılayarak eğim ayarı yapan bir koşu bandı, trafik durumunu göz önünde bulunduran dijital bir sürüş asistanı ya da yazı yazmayı destekleyen bir robot gibi farklı cihazlarla bütünleşmiş bir şekilde boyut kazanmıştır (Dillenbourg, 2016, s. 545). Bu somut örnekler, dijital pedagoji uygulamalarının pedagojik altyapı ile nasıl bütünleştiğini göstermesi bakımından önem taşımaktadır.

Teknolojik çağda yapabildiklerimiz ile anlayabildiklerimiz arasındaki fark, teknolojiyi kullanma becerimiz ile bu beceriyi kavrama düzeyimiz arasında belirgin bir ayrım yarattığını göstermektedir. Bu durum, Günther Anders'ın “üretim ile kavrayış arasındaki uyumsuzluk” ifadesiyle özetlenen, ne yaptığımızı tam olarak anlayamadığımız bir hal almaktadır (Lewin, 2010, s. 356-357). Bu bağlamda, dijital pedagoji uygulamalarında da öğretmenlerin ve öğrencilerin teknolojiyi kullanmalarının yanı sıra bu kullanımın altında yatan pedagojik ve eleştirel boyutları anlamaları, etkin ve bilinçli öğrenme süreçlerinin geliştirilmesi için gereklidir.



Şekil 1. Teknoloji ve Eğitim Arasındaki Yarış. (OECD, 2019. Future of Education and Skills 2030: OECD Learning Compass 2030 A Series of Concept Notes).

Yukarıda yer alan şekilde teknoloji ve eğitimin tarihsel gelişiminde birbirlerini nasıl etkilediklerini ve aralarındaki uyum ya da uyumsuzluk durumlarının toplumsal sonuçlarını göstermektedir. Endüstri Devrimi'nden Dijital Devrim'e uzanan süreçte teknolojinin hızla ilerlemesine karşılık eğitim bu değişime ayak uydurmakta zaman zaman zorlanmıştır. Bu uyumsuzluk, "Toplumsal sıkıntı" ve "Refah" arasında dalgalanmalara yol açabilmekte; ancak eğitim, teknolojik yeniliklerle dönüştürücü bir uyum yakaladığında toplumsal refahı artırma potansiyeline sahip olmaktadır (OECD, 2019, s. 7). Dolayısıyla, Şekil 1 teknolojinin yarattığı fırsatların değerlendirilmesi ve ortaya çıkabilecek toplumsal zorlukların hafifletilmesi için eğitimin sürekli güncellenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Eğer eğitim, teknolojik gelişmelerin gerisinde kalırsa toplumsal sıkıntılar (örneğin işsizlik, beceri uyumsuzluğu) artabilir. Ancak eğitimle teknoloji arasındaki yarışta dengeli bir uyum sağlanırsa, toplumsal refah ve ekonomik kalkınma hedeflerine ulaşmak daha mümkün olacaktır. Sonuç olarak dijital pedagoji; öğrenci merkezli, etkileşimli ve esnek öğrenme ortamlarını destekleyen, aynı zamanda öğretmenlerin rehberlik rolünü yeniden tanımlayan, felsefi ve psikolojik temellere dayanan dinamik bir eğitim yaklaşımı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu yeni eğitim anlayışı hem mevcut eğitim sistemlerinin geleneksel yapılarını eleştirmekte hem de geleceğin öğrenme-öğretme teknolojilerine zemin hazırlamaktadır. 21. yüzyılın getirdiği bu dinamik öğrenme ihtiyaçları göz önünde bulundurulduğunda, öğrenme ortamlarının teknolojiyle gerçekleştirilmesi artık bir ihtiyaç olmaktan çıkarak zorunluluk haline gelmiştir.

Alanyazın incelendiğinde dijital pedagojinin önemine dikkat çeken çalışmaların gerçekleştirildiği görülmektedir. Konuyla ilgili Lähdesmäki, Maunumäki ve Nurmi'nin (2024) çalışması, erken çocukluk eğitim ve bakımında dijital pedagojinin geliştirilmesinde liderlerin kritik

rolünü ortaya koymaktadır. Sailin ve Mahmor (2018) yapmış oldukları çalışmada, öğretmen adaylarının dijital pedagojiyi geliştirmelerinde anlamlı öğrenme aktivitelerinin kritik rolünü belirlemişlerdir. Vääätäjä ve Korte (2023), dijital pedagojinin mevcut öğretim yaklaşımlarını iyileştirmekten, öğrenme süreçlerini bütünsel olarak yeniden yapılandırmaya kadar farklı yorumlanabileceğini ve bu nedenle öğretmen eğitimi programlarının dijital teknoloji entegrasyonunu ve iş birliğine dayalı yaklaşımları önceliklendirmesi gerektiğini vurgulamaktadırlar. Vääätäjä ve Ruokamo (2021), dijital pedagojinin boyutlarını kavramsallaştırmayı ve öğretmenlerin dijital teknolojileri kullanarak öğretim süreçlerini yeniden düşünmelerine yardımcı olacak bir model sunmayı amaçlamışlardır. Kearney, Schuck ve Burden (2022) ise COVID-19 sonrasında dijital teknolojilerin eğitimde kullanımını temel alarak kapsayıcı bir gelecek vizyonu oluşturmak amacıyla senaryolar geliştirmişlerdir.

Yukarıda yer alan çalışmaların dijital pedagojiye yönelik yenilikler ve farklılıklar sunmayı ve alanı bir adım daha ileriye götürmek isteyen araştırmalar olduğunu söylenebilir. Bu araştırma ise yukarıdaki araştırmalardan farklı olarak dijital pedagoji alanındaki çalışmaların serüveninin ne yönde olduğunu belirleyebilmek için bibliyometrik analiz yöntemiyle ortaya konmuş makaleleri incelemeyi ve analiz etmeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara bütüncül bir bakış açısıyla cevap aranmıştır.

1. Dijital pedagoji ile ilgili yayımlanmış makalelerin yıllara göre dağılımı nasıldır?
2. Dijital pedagoji alanında en üretken yazarlar kimlerdir?
3. Dijital pedagoji alanındaki yayınların yıllık ortalama atıf oranları nasıl değişiklik göstermektedir?
4. Dijital pedagoji ile ilgili en fazla yayın yapan dergiler hangileridir?
5. Dijital pedagoji alanında önde gelen yazarların zaman içindeki yayın üretkenlikleri nasıl bir eğilim izlemektedir?
6. Dijital pedagoji literatüründe en yüksek atıf alan makaleler hangileridir?
7. Yazarlar dijital pedagoji çalışmaları kapsamında en çok hangi anahtar kelimeleri tercih etmektedir?
8. Dijital pedagoji alanında en çok hangi çalışma alanları araştırılmaktadır?
9. Dijital pedagoji literatüründeki kavramlar arasındaki ilişkiler nasıl yapılandırılmıştır?

## Yöntem

Bu araştırma bibliyometrik analiz yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Bazı araştırmacıların tanımına göre bibliyometri, kitaplar ve diğer iletişim araçlarına matematiksel ve istatistiksel yöntemlerin uygulanması süreci olarak nitelendirilmektedir (Pritchard, 1969, s. 349). Bibliyometrik analiz, akademik çalışmaların incelenmesinde sıkça başvurulan bir araştırma metodolojisidir. Bu

yöntemde, tanımlayıcı istatistikler, atıflara dayalı ağ analizleri ve frekans analiz tekniklerini içeren çeşitli istatistiksel araçlar kullanılmaktadır (Fernández López, Vilalta Alonso, Porraspita, León Sánchez, 2022, s. 4). Bunun yanı sıra bibliyometrik analiz, yayınların fiziksel bileşenleri ve bibliyografik referansların ölçümüyle, bilimsel araştırmalardaki temel yapı taşlarını, iş birliği ağlarını ve eğilimleri sistematik olarak ortaya koyan bir alan sunmaktadır (Brodus, 1987, s. 377). Çalışma, "digital pedagogy" kavramına ilişkin literatürün eğitim araştırmaları boyutunu ortaya koymak amacıyla, Dimensions, Lens, PubMed, Web of Science ve Scopus veri tabanlarında gerçekleştirilen sistematik bir arama sürecine dayanmaktadır. Her veri tabanında konuya özgü anahtar kelime ve filtreleme kriterleri kullanılarak arama yapılmış, böylece elde edilen sonuçlar farklı parametreler çerçevesinde karşılaştırılmıştır.

## **Verilerin Toplanması**

Çalışmada öncelikle dijital pedagoji konusundaki literatür taramasını gerçekleştirmek amacıyla Dimensions, Lens, PubMed, Web of Science (WoS) ve Scopus veri tabanları kullanılmıştır. Bu veri tabanları çok disiplinli yapıları, yüksek atıf indeksli dergileri kapsama yetkinlikleri ve küresel ölçekte geniş bir literatüre erişim sağlamaları nedeniyle tercih edilmiştir. Ayrıca her bir veri tabanı, eğitim, teknoloji ve sağlık gibi dijital pedagojiyle ilişkili farklı alanlarda yayınlara ulaşmayı mümkün kılmaktadır. Her veri tabanında yapılan aramalar, konuya ilişkin güncel ve geçerli makalelere ulaşmayı hedeflemiş, belirlenen anahtar kelimeler ve filtreleme kriterleri doğrultusunda sistematik bir şekilde yürütülmüştür. Aşağıda, veri toplama sürecinde izlenen adımlar detaylı olarak açıklanmıştır.

Çalışmada, farklı atıf dizinlerinde "digital pedagogy" teriminin akademik literatürdeki durumunu belirlemek üzere beş ana veri kaynağı kullanılmıştır. Bunlardan Dimensions veri tabanında, "digital pedagogy" ifadesi "başlık ve özet" alanlarında sorgulanmış, sadece makale türündeki yayınlar hedeflenmiş ve 2001'den 2024'e kadar olan belirli yıllar kapsam dahiline alınmıştır. Ayrıca, ANZSRC 2020 kodları çerçevesinde (39 Education, 3901 Curriculum and Pedagogy, 3903 Education Systems, 3902 Education Policy, Sociology and Philosophy, 3904 Specialist Studies in Education) ek bir filtre uygulanarak sonuçlar daraltılmış ve toplamda 413 sonuç elde edilmiştir. Lens veri tabanında ise "digital pedagogy" ifadesi "başlık, özet, anahtar kelime ve çalışma alanı" gibi çoklu alanlarda sorgulanmış, yayın türü olarak "journal article" seçilmiş ve 1900–2024 arası geniş bir zaman dilimi dikkate alınarak 900 sonuca ulaşılmıştır. PubMed platformunda, "digital pedagogy" ifadesi yalnızca "başlık ve özet" alanlarında kullanılmış, 2001–2024 yılları arasındaki yayınlar "relevance" kriterine göre sıralanmış ve sonuç olarak 26 yayın tespit edilmiştir. Web of Science veri tabanında, "digital pedagogy" terimi "yazar anahtar kelimeleri" üzerinden

sorgulanmış, yayın türü olarak makaleler seçilmiş ve yayın yılı olarak 2025'e kadar olan yayınlarla ilgili alt kategoriler (Education Educational Research veya Education Scientific Disciplines) ve dil olarak "İngilizce" tercih edilerek toplamda 83 sonuç elde edilmiştir. Son olarak, Scopus veri tabanında "Title-Abs-Key" komutu kullanılarak "digital pedagogy" ifadesi sorgulanmış, yayın türü olarak makaleler, yayın yılı olarak 2001–2024 aralığı ve dil olarak "İngilizce" seçilmiş, ek olarak, ilgili konu veya sınıflandırma filtreleri (örneğin, "SOCI" alt kategorisi) uygulanarak 288 sonuç elde edilmiştir.

Farklı veri tabanlarından elde edilen veriler arasında aynı makalenin birden fazla kaydı yer alabileceğinden, veri seti üzerinde birleştirme işlemi gerçekleştirilmiştir. İlgili algoritmalar ve referans yönetim araçları kullanılarak, yinelenen kayıtlar tespit edilmiş ve çıkarılmıştır. Programdan elde edilen veriler .xlsx dosyası olarak dışa aktararak kayıtlar incelendiğinde bazı verilerin programca tespit edilemediği ve tekrarlandığı görülmüştür. Bu aşamada manuel kontrol gerçekleştirilmiş ve veri setinde yer alan tekrar eden kayıtlar öncelikle DOI numaraları üzerinden tespit edilerek sistematik olarak veri tabanından çıkarılmıştır. Bu aşamadan sonra, elle gerçekleştirilen detaylı temizleme sürecinde; eserlere, yazar isimlerine ve başlıklara yönelik kontroller yapılarak, aynı verinin farklı kayıtları ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Yapılan bu çok boyutlu kontroller neticesinde, eşleşen tekrarlı veriler ayıklanmış ve nihai veri seti 874 esere indirilmiştir. Bu metodolojik yaklaşım, analizde kullanılacak verilerin homojen, güvenilir ve geçerli olmasını sağlamaya yönelik önemli bir adım olarak öne çıkmaktadır. Aşağıda yer alan tabloda veri setine erişim süreci detaylı olarak sunulmuştur.

**Tablo 1.** *Dijital pedagoji aramalarında kullanılan veri tabanı parametreleri, yayın yılları, sonuç sayıları ve veri formatları*

| Atıf Dizini | Arama Sorgusu / Anahtar Kelime                                                                                                         | Filtre/Parametreler                                                                                                                                                                                                                                                                    | Sonuç Sayısı | Veri Formatı |
|-------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|--------------|
| Dimensions  | "digital pedagogy"                                                                                                                     | -Yayın Türü: Article<br>- Arama Alanı: Title & Abstract<br>- Fields of Research: "39 Education OR 3901 Curriculum and Pedagogy OR 3903 Education Systems OR 3902 Education Policy, Sociology and Philosophy OR 3904 Specialist Studies In Education"<br>- Filtre: Yayın Yılı 2001–2024 | 413          | CSV          |
| Lens        | (Title: "digital pedagogy") OR (Abstract: "digital pedagogy") OR (Keyword: "digital pedagogy") OR (Field of Study: "digital pedagogy") | - Yayın Türü: Journal Article<br>- Filtre: Yayın Yılı 1900–2024                                                                                                                                                                                                                        | 900          | CSV          |

|                |                                        |                                                                                                                                                                   |     |           |
|----------------|----------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|-----------|
| Pubmed         | “digital pedagogy”<br>[Title/Abstract] | - Filtre: Yayın Yılı 2001–2024                                                                                                                                    | 26  | Plaintext |
| Web of Science | “digital pedagogy” (Author Keywords)   | -Document Type: Article<br>- Categories: Education Educational Research veya Education Scientific Disciplines<br>- Dil: English<br>- Filtre: Yayın Yılı 2010–2024 | 83  | BibTeX    |
| Scopus         | TITLE-ABS-KEY (“digital pedagogy”)     | - Yayın Türü: Article<br>- Filtre: Yayın Yılı 2001–2024<br>- Dil: English                                                                                         | 288 | CSV       |

Veri tabanlarına göre elde edilen sonuçlar, arama stratejilerinde uygulanan farklı kriterlerin literatür taramasının kapsamını nasıl etkilediğini göstermektedir. Örneğin Dimensions veri tabanında, ANZSRC 2020 kodları gibi spesifik disiplin filtrelerinin uygulanması, konunun eğitim alanındaki alt başlıklarıyla ilişkilendirilmesine olanak tanırken, sonuç sayısının nispeten dar olmasına yol açmıştır. Lens veri tabanında kullanılan geniş tarih aralığı ve çok yönlü arama kriterleri, daha fazla çalışmanın ortaya çıkmasını sağlamıştır. PubMed’de elde edilen sınırlı sonuç sayısı, veri tabanının temel olarak tıp ve sağlık bilimleri ağırlıklı olması nedeniyle "digital pedagogy" konusuna dair literatürün sınırlılığını ortaya koymaktadır. Web of Science ve Scopus ise eğitimle ilgili disiplinler arası konulara yönelik yapılan taramalarda farklı filtreleme yöntemleriyle orta düzeyde sonuç sunmuştur.

## Veri Analizi

Bibliyometrik analiz ve bilim ölçüm çalışmaları kapsamında, Bibliometrix R paketi (<http://www.bibliometrix.org>) niceliksel araştırmalar için kapsamlı araçlar sunmaktadır. Açık kaynaklı R dilinde geliştirilen bu paket, üstün istatistiksel algoritmalar, yüksek kaliteli sayısal rutinler ve entegre veri görselleştirme olanaklarıyla bilimsel hesaplamalar için R'nin tercih edilmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Aria ve Cuccurullo, 2017, s. 963). Bu çalışmada elde edilen veriler, R-Studio platformu üzerinden erişilebilen esnek ve sürekli güncellenen R ortamının sunduğu avantajlardan yararlanılarak analiz edilmiştir. Araştırmacılar, <https://cran.r-project.org/> sitesinde sunulan çeşitli paketlerden faydalanabilmektedir. Özellikle, University of Naples Federico II'den Massimo Aria ve Corrado Cuccurullo'nun iş birliğiyle geliştirilen Bibliometrix paketinin olanakları kullanılarak analiz gerçekleştirilmiştir (Karaca ve Kılcan, 2023, s. 149). Bu işleme başlamadan önce R-Studio’ya eklenen “bibliometrix” paketi aktif edilerek yukarıdaki veri tabanlarından indirilerek R yazılımında geliştirilen bir kod yardımıyla birleştirilen ve mükerrer olarak elenen makalelerin haricindeki veriler .csv formatında R arayüzüne eklenmiştir. Bu işlemten sonra bibliometrix paketinin imkân tanıdığı parametreler üzerinden gerçekleştirilen analizler yardımıyla elde edilen nicel

veriler ve grafikler yorumlanarak dijital pedagoji kavramıyla ilgili yayımlanan makalelerin genel çerçevesi belirlenmiştir.

### Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde dijital pedagoji ile ilgili 2024 yılına kadar gerçekleştirilen eğitim araştırmalarına ilişkin bibliyometrik analiz sonuçları yer almaktadır.

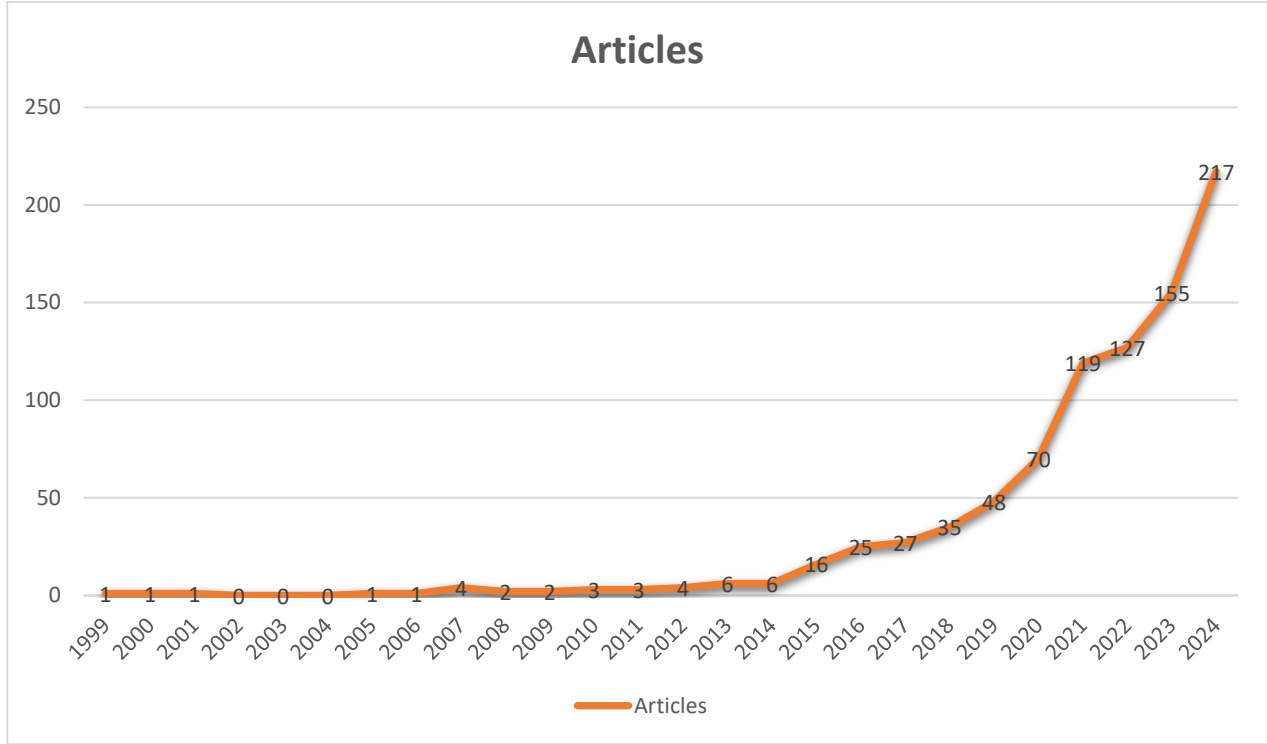
**Tablo 2.** *Bibliyometrik analiz için kullanılan nihai veri setinin genel görünümü.*

|                                   |           |
|-----------------------------------|-----------|
| Zaman aralığı                     | 1999-2024 |
| Kaynak sayısı                     | 652       |
| Belge sayısı                      | 874       |
| Yazar sayısı                      | 2053      |
| Tek yazarlı belge sayısı          | 279       |
| Yıllık büyüme oranı               | %24.01    |
| Uluslararası ortak yazarlık oranı | %0.3432   |
| Belge başına düşen yazar sayısı   | 2.58      |
| Yazar anahtar kelimeleri          | 1115      |
| Kaynakça sayısı                   | 0         |
| Belgelerin ortalama yaşı          | 3.89      |
| Belge başına ortalama atıf sayısı | 7.739     |

Çalışmada kullanılan bibliyometrik veri seti 1999-2024 yıllarını kapsamakta olup, toplamda 652 farklı kaynak ve 874 belge içermektedir. Analizde 2053 yazar yer alırken, bunlardan 279'u tek yazarlı makalelere imza atmıştır. Yıllık büyüme oranı %24,01 olarak belirlenmiştir. Ayrıca, uluslararası ortak yazarlık oranı %0.3432 olup, makale başına ortalama 2.58 yazar gözlemlenmiştir. Çalışmalarda kullanılan 1115 yazar anahtar kelimesi (DE) ve belge başına ortalama 8 atıf yapılmıştır. Veri setindeki belgelerin ortalama yaşı 3,89 yıl olarak hesaplanırken, referans sayısı 0 olarak kaydedilmiştir.

## Yayınların yıllara göre dağılımı

Araştırma kapsamında çalışmaya dahil edilen dijital pedagoji ile ilgili yayınların yıllara göre dağılımı, Grafik 1’de sunulmuştur.

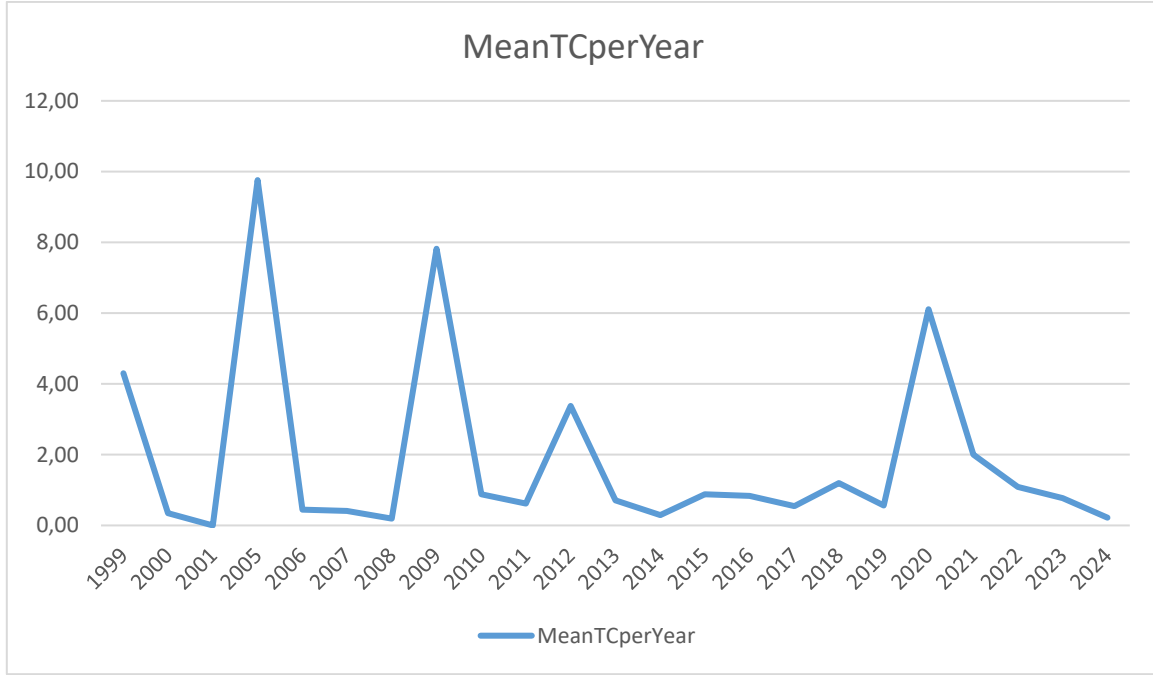


Grafik 1. Yıllara göre yayın dağılımı

Grafik 1’e göre, dijital pedagojiyle ilgili indeks ve kategorilerdeki ilk yayın 1999 yılında gerçekleştirilmiştir. Dijital pedagoji alanında 1999-2001 yıllarında her yıl yalnızca birer yayınla başlayan ve 2002-2004 döneminde hiç yayın yapılmayan süreç bu konunun henüz yaygın bir araştırma alanı olarak görülmediğini yansıtmaktadır. 2007 yılında (4), 2013’te (6) ve 2014’te (6) makale sayılarında gözlemlenen ara dönem artışları, alana yönelik sınırlı fakat artan bir ilginin varlığını ortaya koymaktadır. 2015 (16), 2016 (25), 2017 (27), 2018 (35) ve 2019 (48) yıllarında yayın sayısının artması dijital pedagojinin akademik literatürde giderek daha görünür hale geldiğini göstermektedir. Ayrıca, 2020 (70), 2021 (119), 2022 (127), 2023 (155) ve 2024 (217) yıllarında kaydedilen oldukça yüksek yayın rakamları son yıllarda alana yönelik ilginin katlanarak arttığını ortaya koymaktadır. Özellikle 2020 sonrası küresel pandemi koşullarıyla birlikte bu alandaki yayın sayısını katlanarak artırmış ve 2024’te yayın sayısının 217’ye ulaştığı görülmüştür. Bu tablo, dijital teknolojilerin eğitimdeki rolünün giderek daha merkezi hale geldiğini ve dijital pedagoji araştırmalarının sürdürülebilir bir alan olarak önem kazandığını göstermektedir.

## Yıllık Ortalama Atıflar

Araştırma kapsamında çalışmaya dahil edilen dijital pedagoji ile ilgili yayınların yıllara göre aldığı atıflar, Grafik 2 'de verilmiştir.

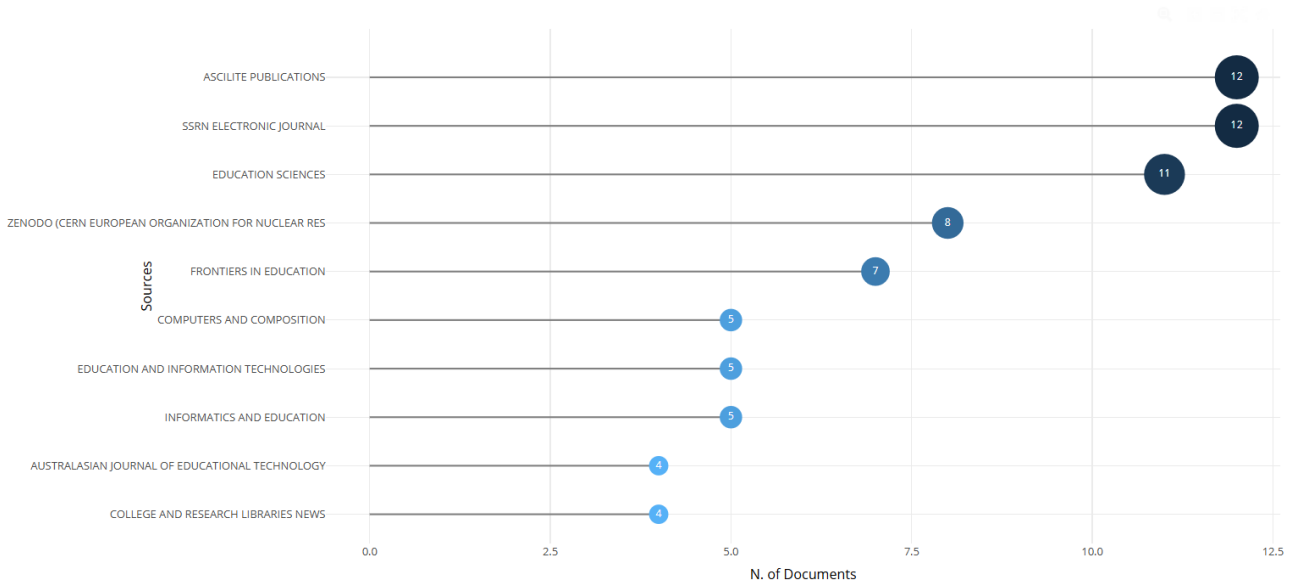


Grafik 2. Yıllara göre atıf dağılımı

Yıllar bazında ortalama atıf sayıları incelendiğinde, dijital pedagoji alanında dönemsel dalgalanmaların olduğu açıkça görülmektedir. Örneğin, 1999 yılında (4.30) nispeten yüksek bir ortalama atıf sayısı kaydedilirken, 2001’de (0.00) hiç atıf alınmadığı, 2005’te (9.76) zirveye ulaşıldığı ve 2009’da (7.82) tekrar önemli bir yükseliş yaşandığı dikkat çekmektedir. Bu tür ani sıçramalar, o yıllarda yayınlanmış az sayıda makalenin oldukça fazla atıf almasıyla ilişkilendirilebilir. 2012’de (3.38) yine yüksek bir ortalama söz konusu olup 2020’de (6.11) yeni bir tepe noktası gözlemlenmesi pandemi döneminde dijital pedagojiye yönelen yoğun ilgi ve tartışmaların atıf artışına yol açtığını düşündürmektedir. Buna karşılık 2008’de (0.19) ve 2017-2019 aralığında (0.55-1.20) olduğu gibi ortalama atıf sayısının düşük seyrettiği yıllar da bulunmaktadır. Son yıllara (2023 ve 2024) gelindiğinde ortalama atıf sayısının (0.77 ve 0.22) belirgin biçimde azalması yayınların henüz yeterli süre içinde atıf biriktirememesiyle açıklanabilir. Genel olarak tablo, dijital pedagoji alanında belirli yıllarda yüksek etkili (çok atıf alan) çalışmaların yayınlanabildiğini ancak alanın atıf oranının her yıl aynı düzeyde seyretmediğini göstermektedir.

## En Fazla Yayın Yapan Dergiler

Elde edilen veriler dahilinde dijital pedagoji ile ilgili en çok yayın yapan 10 dergiye ait bilgiler Şekil 2’de verilmiştir.

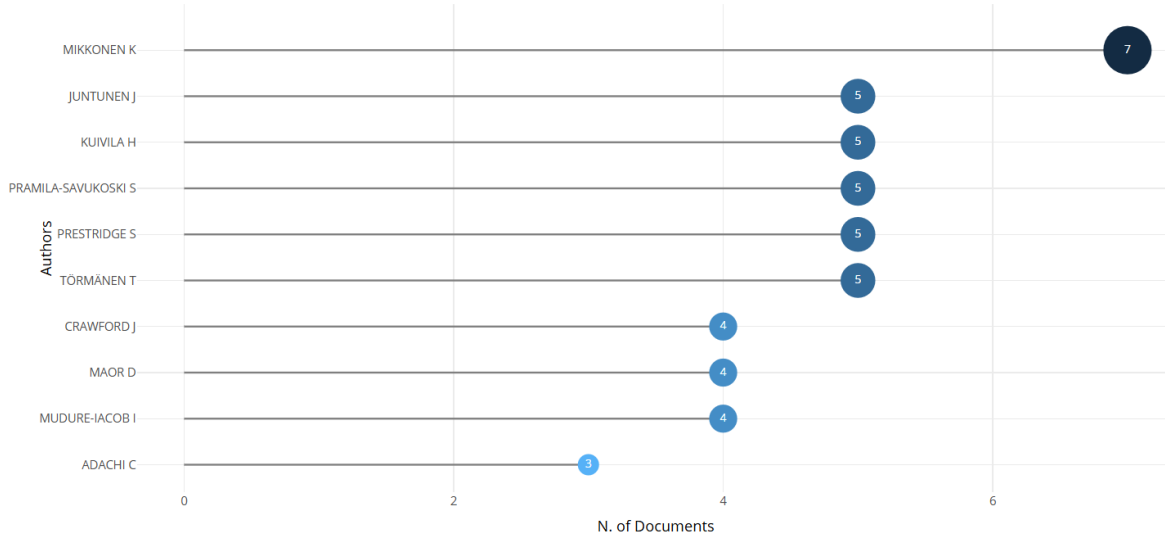


Şekil 2. En fazla yayın yapan dergiler

Şekil 2’de dijital pedagoji alanında en çok yayına ev sahipliği yapan kaynaklar incelendiğinde ASCILITE Publications ve SSRN Electronic Journal’ın 12’şer makale ile ilk sırada yer alması bu alanla ilgili önemli çalışmaların söz konusu platformlarda yayımlandığını göstermektedir. Education Sciences (11) ve Zenodo (8) gibi farklı mecralar da dijital pedagojiye ilişkin kayda değer miktarda yayın sunmaktadır. Frontiers in Education (7) ile Computers and Composition (5), Education and Information Technologies (5) ve Informatics and Education (5) gibi dergiler, alanın hem kuramsal hem de uygulamalı çalışmalarını yansıtan diğer öne çıkan kaynaklar olarak dikkat çekmektedir. Dijital pedagoji çalışmalarının hem teknoloji odaklı hem de genel eğitim bilimleri dergilerinde yer aldığı gözlemlenmektedir. Son olarak, Australasian Journal of Educational Technology ve College and Research Libraries News’in (4’er makale) yer alması dijital pedagoji üzerine yapılan araştırmaların farklı coğrafyalarda kendine yer bulduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar, dijital pedagoji literatüründe belirli platformların ve dergilerin yoğunlaştığını, araştırmacıların alanla ilgili kapsamlı bir inceleme yapmak için öncelikle bu kaynaklara başvurabileceklerini göstermesi bakımından önemlidir.

## En Fazla Yayın Yapan Yazarlar

Dijital pedagoji konusunda en fazla yayın yapan 10 yazara ait bilgiler Şekil 3'te verilmiştir.

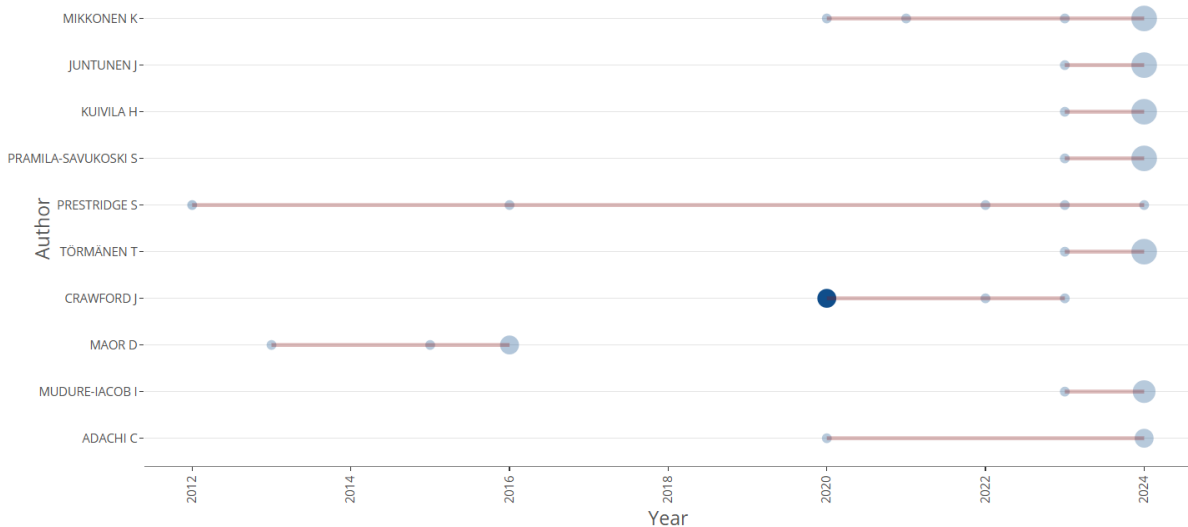


Şekil 3. En fazla yayın yapan yazarlar

Şekil 3 incelendiğinde, dijital pedagoji konusunda ilgili indeks ve kategorilerde en fazla yayına sahip olan araştırmacı Mikkonen K'nın (7) makale ile listenin başında yer aldığı, onu Juntunen J (5), Kuivila H (5), Pramila-Savukoski S (5), Prestridge S (5) ve Törmänen T (5) makale ile yakından takip ettikleri görülmektedir. Bunun yanı sıra Crawford J (4), Maor D (4) ve Mudure-Iacob I (4) makale ile Adachi C ise (3) makale ile diğer önemli yazarlar olarak dikkat çekmektedir.

## Yazarların Zaman İçindeki Üretkenliği

Dijital pedagoji konusunda yazarların zaman içindeki üretkenliği Şekil 4'te verilmiştir.



Şekil 4. Yazarların Zaman İçindeki Üretkenliği

Şekil 4’te yer alan baloncukların büyüklüğü, yazarların belirli yıllardaki makale sayısını gösterirken, renk tonları ise atıf sayılarını ifade etmektedir. Daha koyu renkli baloncuklar, ilgili yıl içinde daha fazla atıf alan çalışmaları temsil etmektedir. Buna göre özellikle 2020’de Crawford J’nin 2 makale ile yayımladığı çalışmaların 1342 atıf alması, yıllık ortalama 223.667 gibi son derece yüksek bir atıf oranına ulaşması, o yıl yayımlanan çalışmalarının alanda geniş yankı uyandırdığını ve kısa sürede yoğun atıf aldığını göstermektedir. Benzer şekilde, Prestridge S’nin 2012’de yayımladığı tek makalenin 176 atıf alması (12.571 yıllık ortalama) önemli bir etki yaratmıştır. Prestridge S’nin 2012’den 2024’e uzanan beş farklı yılda yayın yapması ise zamana yayılmış bir üretkenlik sergilediğini göstermektedir. Maor D ise 2016’da 2 makale ile toplamda 70 atıfa ulaşarak (7 yıllık ortalama) öne çıkmaktadır. Buna karşılık, diğer yazarlar genellikle 2023 ve 2024 yıllarında çok sayıda makale yayımlamış olsa da bu yayınların henüz yeterli süre içinde atıf biriktiremediği gözlenmektedir. Bu kapsamda 2023 ve 2024 yıllarında yayımlanan çalışmalara göre Adachi C, Juntunen J, Kuivila H, Mikkonen K, Mudure-Iacob I, Pramila-Savukoski S ve Törmänen T gibi yazarların yeni yayınlarının atıf değerlerinin düşük kaldığı görülmektedir. Örneğin, Mikkonen K 2024’te 4 makaleyle alana katkı sunsa da henüz 4 atıf almış ve yıllık atıf ortalaması 2 olarak kaydedilmiştir. Bu tablo genel olarak, bazı yazarların geçmişte yayımladıkları yüksek etkili çalışmalar sayesinde çok sayıda atıf aldığını, öte yandan yeni yayınların atıf toplamak için zamana ihtiyaç duyduğunu ortaya koymaktadır. Sonuç olarak veriler, yazarların üretkenliğinin belirli yıllarda yoğunlaştığını ve atıf sayılarının ise yayının yapıldığı yıl, çalışma içeriği ve zaman faktörlerine bağlı olarak önemli ölçüde değişkenlik gösterdiğini ortaya koymaktadır.

### En Çok Atıf Alan Makaleler

Dijital pedagoji konusunda en fazla atıf alan makalelere ait bilgiler tablo 3’te yer verilmiştir.

**Tablo 3.** En fazla atıf alan makaleler

| Yazar/ Yıl / Dergi                                        | Makale Başlığı                                                                                                | Atıf Sayısı(f) |
|-----------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------|
| Crawford J (2020), Journal Of Applied Learning Teaching   | Covid-19: 20 Countries’ Higher Education Intra-Period Digital Pedagogy Responses                              | 1336           |
| Watermeyer R (2021), Higher Education                     | Covid-19 And Digital Disruption In Uk Universities: Afflictions And Affordances Of Emergency Online Migration | 595            |
| Hemmi A (2009), Journal Of Computer Assisted Learning     | The Appropriation And Repurposing Of Social Computing By Educators In Higher Education                        | 228            |
| Baird D (2005), Journal Of Educational Technology Systems | Neomillennial Learning Styles: Strategizing for Digital Natives                                               | 205            |
| Prestridge S (2012), Computers & Education                | The Beliefs Behind The Teacher Influences Their Ict Practice                                                  | 176            |

|                                                               |                                                                                                                                        |     |
|---------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Sepasgozar S (2020),<br>Applied Sciences                      | Digital Twin And Web-Based Technologies For Online<br>Education: A Case Of Construction Management And<br>Engineering                  | 166 |
| Privateer P (1999), The<br>Journal Of Higher Education        | Academic Technology And The Future Of Higher Education:<br>Strategic Paths                                                             | 116 |
| La V L (2020), Journal Of<br>Education Teaching               | Initial Teacher Education In Covid-19 Times: Exploring An<br>Educational Approach In Spain, Italy And UK                               | 113 |
| Tejedor S (2020), Revista<br>Latina De Comunicación<br>Social | Exploring The Relationship Between The Transformation Of<br>Education, Teachers, And Digital Media: A Cross-Cultural<br>Study In Spain | 85  |
| Greenhow C, 2021,<br>Technology, Pedagogy And<br>Education    | The Educational Response To Covid-19 Across Two<br>Countries: A Critical Examination Of Initial Digital Pedagogy<br>Adoption           | 81  |

Tablodaki verilere bakıldığında, Crawford (2020) Journal Of Applied Learning Teaching'de yayımlanan, "COVID-19: 20 Countries' Higher Education Intra-Period Digital Pedagogy Responses" başlıklı makalesi en fazla atıf alan makale konumundadır. Bu çalışma, COVID-19 döneminde 20 ülkedeki yükseköğretim kurumlarının dijital pedagojik yanıtlarını değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Yazar, üniversite ve hükümet kaynaklarına dayalı masaüstü analiz yöntemiyle, yükseköğretim sağlayıcılarının sosyal izolasyon stratejilerinden tamamen çevrimiçi müfredat yeniden geliştirmeye kadar değişen tepkilerini zamanında haritalamaktadır. Makalenin temel hedefi, küresel ölçekte üniversitelerin dijital dönüşüme verdikleri yanıtları tartışmak ve akademik kalite ile müfredat standartlarından ödün vermeden öğrencilerin dijital olarak desteklendiği dengeli bir eğitim ortamı için sektörün birleşmesi gerektiğini vurgulamaktır (Crawford, 2020). Bu durum, pandeminin eğitim alanındaki araştırmalara ne denli yön verdiğini ve dijitalleşmenin hızlı biçimde akademik ilgi gördüğünü göstermektedir. En yüksek atıfa sahip ikinci makale, Watermeyer'in (2021) Higher Education dergisinde yayımlanan "COVID-19 and Digital Disruption In UK Universities: Afflictions And Affordances of Emergency Online Migration" başlıklı çalışmasıdır. Bu makalede, pandemi nedeniyle üniversite kampüslerinin kapanması sonucu tüm öğrenme, öğretme ve değerlendirme süreçlerinin çevrimiçi platformlara taşınması ele alınmaktadır. Watermeyer, Birleşik Krallık'taki farklı disiplinlerden ve kariyer kademelerinden 1148 akademisyenin yer aldığı bir anketin bulgularını raporlayarak, dijital geçiş sürecinde akademisyenlerin karşılaştığı zorluklar ile sağlanan avantajları ortaya koymaktadır (Watermeyer, 2021). Diğer çalışmalar arasında yer alan Hemmi (2009), Baird (2005), Prestridge (2012), Sepasgozar (2020), Privateer (1999), La (2020), Tejedor (2020) ve Greenhow (2021) gibi makaleler ise farklı açılardan dijital pedagojiye ilişkin konuları ele almışlardır. Genel olarak, bu çalışmalar dijital pedagojinin pandemi sürecindeki dönüşümünü ve yükseköğretimdeki dijital adaptasyon süreçlerini farklı perspektiflerden değerlendirerek, konunun çok boyutlu ve dinamik yapısına ışık tutmaktadır.

## En Çok Kullanılan Anahtar Kelimeler

Dijital pedagoji ile ilgili makalelerde yazarlar tarafından en çok kullanılan anahtar kelimeler Şekil 5’te gösterilmiştir.

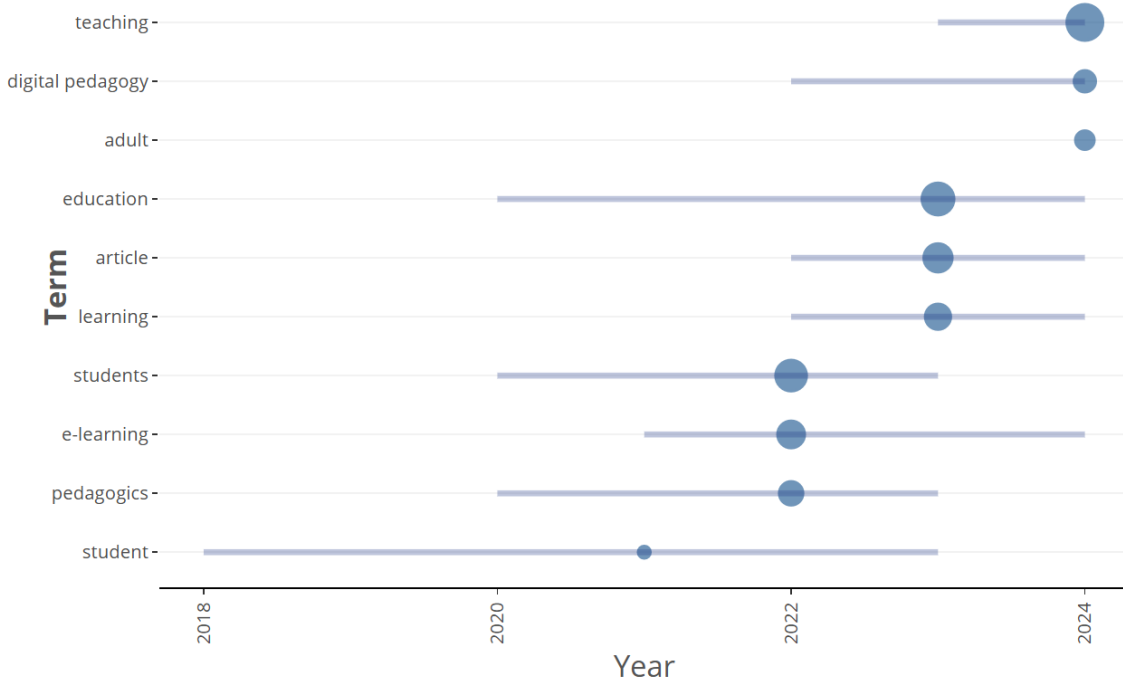


Şekil 4. Dijital pedagoji temalı yayınlara ait kelime bulutu

Şekil 5’te oluşturulan kelime bulutunda, sadece tek kelimelik ifadeler dikkate alınmış ve bu nedenle analizde en sık kullanılan 50 "keyword plus" terimine odaklanılmıştır. Literatüre göre, Garfield’ın (1990) vurguladığı gibi, yazarların seçtikleri anahtar kelimelere ek olarak oluşturulan "keyword plus" terimleri, konuyla ilgili daha geniş kapsamlı bilgi sunmaktadır. Araştırmacıların, dergi yönergelerine uygun olarak genellikle 3 ila 6 anahtar kelime kullanması göz önüne alındığında, WoS, Scopus, PubMed, Dimensions ve Lens gibi veri tabanlarının yayınlarda yer alan bu anahtar kelimeler üzerinden ek terimler üretmesi, konuyla ilgili eğilimlerin ve ilişkilerin daha derinlemesine anlaşılmasını sağlamaktadır (Tripathi vd., 2018). Şekil 4 incelendiğinde, dijital pedagojinin en sık kullanılan anahtar kelimelerinin başında, “teaching” (19) ve “education” (15) terimleri gelmektedir. Bu terimleri “students” (14) ve “article” (12) izleyerek, çalışmaların öğrenci merkezli bir yaklaşıma ve akademik yayın sürecine odaklandığını göstermektedir. “E-learning” (11) ve “learning” (10) kavramları, dijital ortamlarda öğrenme süreçlerinin önemini vurgularken, “pedagogics” (9), “covid-19” (8), “digital pedagogy” (8) ve “technology” (8) terimleri, pandemi dönemiyle birlikte hızla önem kazanan dijital eğitim teknolojileri ve pedagojik uyarlamalara işaret etmektedir. Bu dağılım, dijital pedagojinin hem kuramsal hem de uygulamalı yönleriyle yoğun biçimde araştırıldığını göstermektedir.

## En çok araştırma yapılan çalışma alanları

Dijital pedagoji konusunda en çok araştırma yapılan çalışma alanlarına ait bilgiler Şekil 6’da verilmiştir.

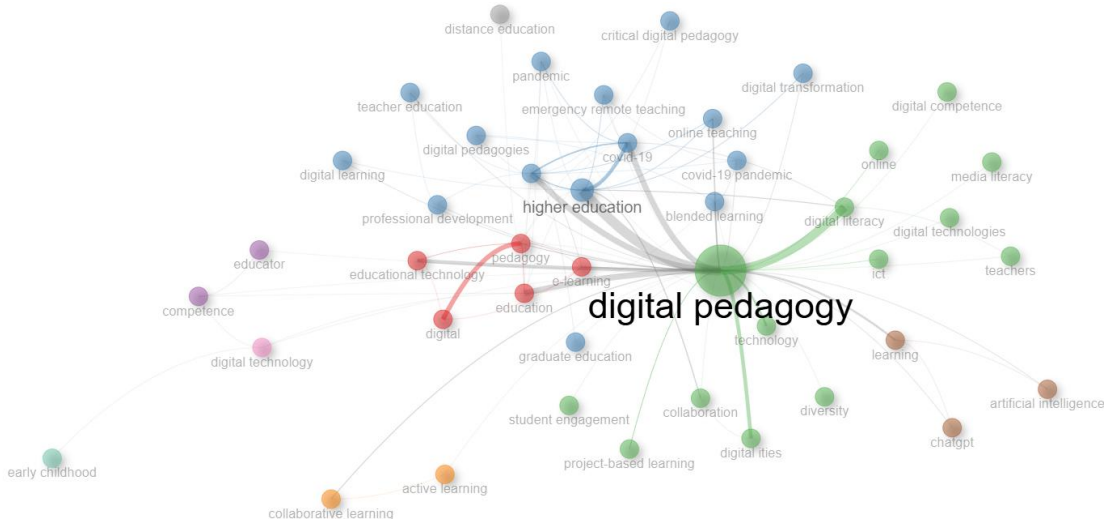


Şekil 6. Trend topics

Şekil 6’daki verilere göre, dijital pedagoji alanında “teaching” (19), “education” (15) ve “students” (14) en yüksek sıklıkta kullanılan kavramlardır. Bu üç terim, araştırmaların öğretim, eğitim ve öğrenci odaklı yapısını göstermektedir. Bunları “article” (12), “e-learning” (11), “learning” (10), “pedagogics” (9), “digital pedagogy” (8), “adult” (7) ve “student” (6) takip etmektedir. Buradan hareketle dijital pedagojinin öğretim ve eğitim etrafında şekillendiğini, akademik yayın sürecinin (article) de önemli bir alan olduğunu göstermektedir. Yıllar arası dağılım incelendiğinde “teaching,” “digital pedagogy” ve “adult” kavramlarının 2024 yılında öne çıktığı, “education,” “article,” “learning” gibi terimlerin ise 2022-2024 aralığında yoğunlaştığı görülmektedir. “e-learning” ve “students” kavramlarının özellikle 2021-2023 yıllarında öne çıktığı görülmektedir. Bu durum pandemi sonrası çevrimiçi eğitim uygulamalarının yaygınlaşmasına ve öğrenci deneyimlerinin giderek artmasına bağlanabilir. Bunun yanı sıra “article” (12) sıklığı akademik yayın ve araştırma süreçlerine yapılan vurguyu ve dijital pedagojinin literatürde tartışılan bir konu olduğunu göstermektedir.

## Anahtar Kelime Ağı

Dijital pedagoji konusunda yapılan akademik çalışmalarda birlikte kullanılan anahtar kelimeler arasındaki ilişkiler Şekil 7’de verilmiştir.



Şekil 7. Co-occurrence Network

Şekil 7 incelendiğinde, “digital pedagogy” kavramının ağı merkezinde konumlandığı ve çok sayıda terimle yoğun etkileşim halinde olduğu görülmektedir. Örneğin, “teacher education” ve “distance education” terimleri, eğitim teknolojilerinin öğretmen yetiştirmeye ve uzaktan öğrenmeye entegrasyonunu vurgularken; “covid-19 pandemic” ile olan ilişki, pandemi döneminde dijital araçların ve uzaktan eğitim yöntemlerinin hızla benimsenmesiyle ilişkilendirmek mümkündür. “Evaluation,” “collaboration,” “student engagement,” “diversity,” “artificial intelligence” ve “active learning” gibi kavramlar, dijital pedagojinin farklı yönlerini ve uygulama alanlarını yansıtmaktadır. Örneğin “artificial intelligence,” gelecekte eğitimde daha fazla kullanılacağı öngörülen teknolojik yaklaşımları temsil ederken, “collaboration” ve “student engagement,” dijital öğrenme ortamlarının etkileşimli yapısını ve öğrencilerin aktif katılımını ön plana çıkarmaktadır. Bu tablo, dijital pedagojinin eğitim bilimleri, teknoloji ve toplumsal konularda çok boyutlu bir araştırma alanı olduğunu göstermektedir. Yukarıda yer alan ağ yapısındaki kavramların çeşitliliği, dijital pedagojinin farklı disiplinler ve farklı yaş grupları (erken çocukluktan yükseköğretime kadar) için uyarlanabilir bir araştırma alanı olduğunu göstermektedir.

## Sonuç

Bu çalışma 1999–2024 yılları arasında dijital pedagoji alanında gerçekleştirilen eğitim araştırmalarına ait 874 belge, 653 kaynak ve 2053 yazar üzerinden gerçekleştirilen bibliyometrik analiz sonuçlarını ortaya koymaktadır. Bu çalışmanın bulgularının uluslararası alan yazında dijital pedagoji alanındaki araştırma eğilimlerini ve boşlukları ortaya koyarak, ileride yürütülecek olan araştırmalar için rehber olabileceği düşünülmektedir.

Çalışmadaki yayın dağılımı analizine göre, dijital pedagoji çalışmaları 1999 yılında ilk kez başlamış; ancak 2002–2004 döneminde yayın sayısında belirgin bir düşüş olduğu gözlemlenmiştir. İlk yıllarda yıllık yalnızca 1 yayımla başlayan süreç bu dönemde konunun henüz yaygınlaşmadığını göstermektedir. 2007, 2013 ve 2014 yıllarında kaydedilen ara artışlar, alana yönelik sınırlı bir ilginin başladığını işaret ederken 2014 yılından itibaren ve özellikle de 2019–2024 döneminde önemli bir sıçrama yaşanmıştır. Özellikle 2020 sonrası pandemi etkisiyle 2024 yılında 217 makaleye ulaşılmıştır. Bu durum, dijital teknolojilerin eğitimde giderek daha merkezi bir rol oynadığını ortaya koymaktadır.

Atıf analizine bakıldığında ise dijital pedagoji alanındaki çalışmaların etkisinin dönemsel olarak farklılık gösterdiğini ortaya çıkmaktadır. Özellikle 1999, 2005 ve 2009 yıllarında yayımlanan çalışmaların ortalama atıf sayılarında ani yükselmeler gözlemlenirken; 2000, 2006, 2007 ve 2008 yıllarında nispeten düşük atıf değerleri tespit edilmiştir. 2020’de, pandemi koşulları altında dijital pedagojiye yönelik yoğun ilgi ve tartışmaların etkisiyle bu alandaki çalışmaların atıf sayılarında artış yaşanmış ancak son yıllarda (2023-2024) yayımlanan çalışmaların henüz yeterli süre içinde atıf biriktirememesi düşük atıf sayıları şeklinde ifade edilmiştir.

Konuyla ilgili en fazla yayın yapan dergiler arasında ASCILITE Publications, SSRN Electronic Journal, Education Sciences ve Zenodo öne çıkarken, en fazla eser ortaya koyan yazarlar arasında Mikkonen K, Juntunen J, Kuivila H, Pramila-Savukoski S, Prestridge S ve Törmänen T gibi isimler dikkat çekmektedir. En yüksek atıfa sahip makale, Crawford (2020) tarafından kaleme alınmış olup, bu çalışma COVID-19 döneminde 20 ülkedeki yükseköğretim kurumlarının dijital pedagojik yanıtlarını kapsamlı bir şekilde ele almaktadır. Watermeyer (2021) tarafından yapılan çalışma ise Birleşik Krallık üniversitelerinin dijital geçiş sürecindeki zorluklar ve avantajlara odaklanarak önemli katkılar sunmaktadır. Diğer çalışmalar, farklı açılardan dijital pedagojiye dair önemli veriler sağlamış, böylece alanın çok boyutlu yapısına ışık tutulmuştur. ASCILITE Publications ve SSRN Electronic Journal gibi platformlarda yayımlanan çalışmalar, alanın hem teknoloji hem de eğitim bilimleri bağlamında ele alındığını ortaya koymaktadır.

Öte yandan konuyla ilgili en sık kullanılan anahtar kelimelere bakıldığında ise “teaching”, “education”, “students”, “article”, “e-learning” ve “learning” gibi kelimelerin sıklıkla kullanıldığı belirlenmiştir. Bu dağılım, dijital pedagoji çalışmalarının öğretim, eğitim ve öğrenci odaklı bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Bunun yanında trend konulara bakıldığında ise özellikle 2021-2023 yıllarında “teaching”, “digital pedagogy” ve “adult” gibi kavramların öne çıktığı, “education”, “article” ve “learning” gibi terimlerin ise 2022-2024 aralığında yoğunlaştığı gözlemlenmiştir. Bu durum, pandemi sonrası çevrimiçi eğitim uygulamalarına işaret etmektedir.

Anahtar kelime ağı analizinde “digital pedagogy” kavramının ağı merkezinde yer aldığını ve “teacher education”, “distance education”, “covid-19 pandemic” gibi terimlerle güçlü etkileşimler kurduğunu ortaya koymaktadır.

Bu bulgular, European Commission (2020, s. 2-3) raporunda belirtildiği üzere, eğitimde dijital dönüşümün, bağlantı teknolojilerindeki gelişmeler, dijital cihazların yaygın kullanımı, bireysel esneklik ihtiyacı ve dijital becerilere artan talep tarafından yönlendirildiğini aynı zamanda COVID-19 krizinin dijital teknolojilerin eğitimde kullanımını kaçınılmaz bir zorunluluk haline getirerek, entegrasyon sürecinde aşılması gereken eksiklikleri gün yüzüne çıkardığı ifadeleriyle uyum içerisindedir.

Dijital dönüşüm, eğitimde köklü değişimlere yol açmakla kalmayıp, geleceğin belirsiz iş alanlarına ve toplumsal zorluklara yanıt verebilmek için öğrencilerde geniş bir beceri yelpazesi oluşturulmasını zorunlu kılmaktadır. OECD’nin ‘Eğitimin ve Becerilerin Geleceği 2030’ projesine göre, dijital teknolojilerin hızla yaygınlaşması ve küreselleşmenin yarattığı koşullar öğrencilere yalnızca temel bilgi değil aynı zamanda eleştirel ve yaratıcı düşünme, öğrenmeyi öğrenme, öz düzenleme gibi bilişsel beceriler; empati, öz yeterlilik ve iş birliği gibi sosyal-duygusal beceriler ve yeni bilgi ve iletişim teknolojisi cihazlarını kullanma gibi pratik yetkinlikler kazandırmayı gerektirmektedir. Bu bağlamda, eğitim politikalarının, dijital pedagojinin geleceğini ve okulların bu dönüşüme nasıl uyum sağlaması gerektiğini şekillendirirken, öğrenciler için kapsamlı ve bütünlümlü bir beceri seti oluşturulmasına odaklanması büyük önem taşımaktadır (OECD, 2018, s. 2-5).

Dijital On Yıl Politika Programı, 2021’den itibaren gelecek on yılı kapsayacak şekilde dijital dönüşümün dört temel hedefini öne çıkarmaktadır. Bunlar, Dijital olarak yetenekli bir nüfus ve yüksek yetenekli dijital profesyoneller, güvenli ve sürdürülebilir dijital altyapılar, işletmelerin dijital dönüşümü ve kamu hizmetlerinin dijitalleştirilmesidir. Program, dijital teknolojilerin (bulut bilişim, veri analitiği, yapay zekâ vb.) kullanımını teşvik eden ve yenilikçi altyapıların dağıtımını destekleyen somut hedefler sunarken, dijital teknolojilerin etkisini ölçmeye yönelik araştırmaları teşvik ederek, enerji ve kaynak açısından verimli yeniliklerin geliştirilmesini de öngörmektedir (European Commission, 2021, s. 4-5). Bu kapsamlı çerçeve, dijital pedagoji uygulamalarında, eğitimcilerin ve okulların dijital dönüşümden yararlanarak öğretim ve öğrenme süreçlerini güçlendirecek stratejik yaklaşımların belirlenmesinde önemli bir rehber niteliği taşımaktadır.

Sonuç olarak, dijital pedagoji literatürü 1999’dan bu yana sürekli büyümüş, özellikle pandemi döneminde büyük bir ivme kazanmıştır. Yayın sayısındaki artış, alana yönelik akademik ilginin ve dijital dönüşümün arttığını gösterirken, atıf ve anahtar kelime analizleri dijital pedagoji çalışmalarının çok boyutlu yapısını ve disiplinlerarası özelliğini ortaya koymaktadır. Araştırmanın sonuçları, dijital

pedagoji literatüründe mevcut eğilimleri ve potansiyel gelişim alanlarını ortaya koyarken, gelecekteki araştırmalar için önemli ipuçları sunmaktadır.

Araştırmanın bazı sınırlılıkları arasında dil ve anahtar kelime filtrelerinin yalnızca İngilizce yayınları içermesi, belirli yayın türlerine (makaleler) odaklanması ve bu nedenle konferans bildirileri, kitap bölümleri gibi diğer önemli yayınların değerlendirmeye alınmaması yer almaktadır. Ayrıca, bibliyometrik analiz yöntemleri yayınların niteliksel unsurlarını (içerik kalitesi, metodolojik yapı, teorik açıdan katkı vb.) değerlendirmedikten yalnızca sayısal etkilerin incelenmesi bazı önemli faktörlerin gözden kaçmasına neden olabilir. Gelecekteki çalışmalarda daha kapsamlı ve çok boyutlu yöntemler kullanılarak bu boşlukların doldurulması sağlanabilir. Bu doğrultuda, aşağıdaki öneriler sunulmaktadır.

## Öneriler

- Dijital pedagojinin doğası gereği farklı disiplinlerle (eğitim teknolojisi, sosyoloji, psikoloji, bilgisayar bilimleri vb.) kesişen bir alan olması nedeniyle ortak araştırma projeleri ve disiplinlerarası çalışmalar teşvik edilmelidir. Ayrıca, farklı ülkelerden araştırmacıların iş birliğiyle yürütülen çalışmalar dijital dönüşümün yerel ve küresel boyutlarını daha iyi anlamaya katkı sağlayacaktır.
- Bibliyometrik verilerin sunduğu nicel çıktılar, nitel analizlerle desteklenerek daha derinlemesine anlamlar ortaya konabilir. Özellikle ön plana çıkan yayınların kuramsal ve metodolojik açıdan değerlendirilmesi alandaki kuramsal yönelimlerin tespit edilmesini sağlayacaktır.
- Literatürde öne çıkan kavramlar ve yayınlar, öğretmenlerin dijital becerilerinin güçlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda, öğretmen yetiştirme programlarında dijital pedagojik yeterliliklere özel öğretim modülleri geliştirilerek, öğretmen adaylarının dijital teknolojileri etkili, eleştirel ve pedagojik açıdan uygun biçimde kullanabilme becerileri artırılmalıdır.
- Araştırma bulguları, dijital dönüşüm süreçlerinin eğitim politikalarında nasıl yer bulması gerektiğine dair önemli ipuçları sunmaktadır. Bu bağlamda, araştırma çıktılarından hareketle dijital pedagojiyi merkeze alan yenilikçi ve kapsayıcı eğitim politikalarının oluşturulması önerilmektedir.
- Gelecekteki araştırmalar yalnızca makalelerle sınırlı kalmayıp, konferans bildirileri, kitap bölümleri ve tez çalışmaları gibi diğer akademik kaynaklar da analiz kapsamına dahil edilmelidir. Bu durum literatürün daha zengin ve çeşitli bir şekilde haritalanmasına olanak sağlayacaktır.

- Anahtar kelime analizleri, son dönemde yapay zekâ, uzaktan eğitim, dijital beceriler gibi temaların öne çıktığını göstermektedir. Bu bağlamda, dijital pedagojinin yapay zekâ destekli öğrenme sistemleri gibi alanlarda daha fazla araştırma yapılması önerilmektedir.

### Kaynakça

- Aria, M. & Cuccurullo, C. (2017). Bibliometrix: An R-tool for comprehensive science mapping analysis. *Journal of Informetrics*, 11(4), 959–975. Retrieved from <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1751157717300500?via%3Dihub>.
- Bal, M. S. & Karademir, N. (2013). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) konusunda öz-değerlendirme seviyelerinin belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 15–32.
- Broadus, R. (1987). Toward a definition of bibliometrics. *Scientometrics*, 12(5–6), 373–379. Retrieved from <https://link.springer.com/article/10.1007/BF02016680>.
- Crawford, J., Butler-Henderson, K., Rudolph, J. et al. (2020). COVID-19: 20 Countries' Higher Education Intra-Period Digital Pedagogy Responses. *Journal of Applied Teaching and Learning*, 3, 1-21. <https://doi.org/10.37074/jalt.2020.3.1.7>
- Christensen, R., & Knezek, G. (2008). Self-report measures and findings for information technology attitudes and competencies. In J. Voogt & G. Knezek (Eds.), *International handbook of information technology in primary and secondary education* (pp. 349–365). Springer Science+Business Media.
- Dillenbourg, P. (2016). The evolution of research on digital education. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 26(2), 544–560. <https://doi.org/10.1007/s40593-016-0106-z>
- European Commission (2020, September 30). Digital Education Action Plan (2021–2027) European Commission.
- European Commission. (2021). *Europe's Digital Decade: Digital Targets for 2030*. Retrieved from <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/policies/europes-digital-decade>.
- Fernández López, R., Vilalta Alonso, J. A., Porraspita, D. A. & León Sánchez, M. A. (2022). Prospective scenarios: A literature review using the R bibliometrix package. *Bibliotecas. Anales de Investigacion*, 18(1), 1–30. Retrieved from [https://www.researchgate.net/publication/359348013\\_PROSPECTIVE\\_SCENARIOS\\_A\\_LITERATURE\\_REVIEW\\_USING\\_THE\\_R\\_BIBLIOMETRIX\\_PACKAGE](https://www.researchgate.net/publication/359348013_PROSPECTIVE_SCENARIOS_A_LITERATURE_REVIEW_USING_THE_R_BIBLIOMETRIX_PACKAGE).
- Garfield, E. (1990). Keywords Plus: ISI's breakthrough retrieval method. Part 1. Expanding your searching power on current contents on diskette. *Current Contents*, 1(32), 5-9.
- Ilaltdinova, E. Y., Belyaeva, T. K. & Lebedeva, I. V. (2019). Digital pedagogy: Features of the term evolution in the framework of categories and concepts of pedagogy. *Perspektivy Nauki i Obrazovania – Perspectives of Science and Education*, 40(4), 33–43. <https://doi.org/10.32744/pse.2019.4.3>.
- Imaduddin, M., & Eilks, I. (2024). A scoping review and bibliometric analysis of educational research on water literacy and water education. *Sustainable Chemistry and Pharmacy*, 42, 101833. <https://doi.org/10.1016/j.scp.2024.101833>
- Karaca, A., & Kılcan, B. (2023). The Adventure of Artificial Intelligence Technology in Education: Comprehensive Scientific Mapping Analysis. *Participatory Educational Research*, 10(4), 144-165. <https://doi.org/10.17275/per.23.64.10.4>

- Kearney, M., Schuck, S. & Burden, K. (2022). Digital pedagogies for future school education: Promoting inclusion. *Irish Educational Studies*, 41(1), 117–133. <https://doi.org/10.1080/03323315.2021.2024446>.
- Lähdesmäki, S., Maunumäki, M. & Nurmi, T. (2024). Play is the base! ECEC leaders' views on the development of digital pedagogy. *Early Childhood Education Journal*, 52(8), 1897–1910.
- Levin, D. & Lundie, D. (2016). Philosophies of digital pedagogy. *Studies in Philosophy and Education*, 35, 235–240. <https://doi.org/10.1007/s11217-016-9514-7>.
- Lewin, D. (2010). 'They know not what they do': The spiritual meaning of technological progress. *Journal of Contemporary Religion*, 25(3), 347–362. <https://doi.org/10.1080/13537903.2010.516537>.
- OECD. (2015). *Students, computers and learning: Making the connection, PISA*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264239555-en>.
- 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](https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2018/06/the-future-of-education-and-skills_5424dd26/54ac7020-en.pdf).
- OECD. (2019). *Future of education and skills 2030: OECD Learning Compass 2030: A series of concept notes*. OECD Publishing. [https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/1-1-learning-compass/OECD\\_Learning\\_Compass\\_2030\\_Concept\\_Note\\_Series.pdf](https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/1-1-learning-compass/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf).
- Pongsakdi, N., Kortelainen, A. & Veermans, M. (2021). The impact of digital pedagogy training on in-service teachers' attitudes towards digital technologies. *Education and Information Technologies*, 26, 5041–5054. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10439-w>.
- Pritchard, A. (1969). Statistical bibliography or bibliometrics. *Journal of Documentation*, 25(4), 348–349.
- Sailin, S. & Mahmor, N. (2018). Improving student teachers' digital pedagogy through meaningful learning activities. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 15(2), 143–173.
- Siemens, G. (2013). Massive open online courses: Innovation in education? In R. McGreal, R. Kinuthia, W. Marshall, S., & McNamara, T. (Eds.), *Open educational resources: Innovation, research and practice* (pp. 5–15). Athabasca, Canada: Athabasca University Press. Retrieved from <http://oasis.col.org/handle/11599/486>.
- Tripathi, M., Kumar, S., Sonker, S. K., & Babbar, P. (2018). Occurrence of author keywords and keywords plus in social sciences and humanities research: A preliminary study. *COLLNET Journal of Scientometrics and Information Management*, 12(2), 215–232.
- Väätäjä, J. & Frangou, S. M. (2021). Conceptualising a model for meaningful digital pedagogy. In Y. M. Huang, C. F. Lai, & T. Rocha (Eds.), *Innovative technologies and learning. ICITL 2021*.
- Väätäjä, J. & Korte, S.-M. (2023). Exploring the conceptions of meaningful digital pedagogy in the context of teacher education practicums. *Education in the North*, 30(2), 136–155. <https://doi.org/10.26203/4fyb-yy18>.
- Väätäjä, J. O. & Ruokamo, H. (2021). Conceptualizing dimensions and a model for digital pedagogy. *Journal of Pacific Rim Psychology*. <https://doi.org/10.1177/1834490921995395>.
- Watermeyer, R., Crick, T., Knight, C., et al. (2021). COVID-19 and digital disruption in UK universities: Afflictions and affordances of emergency online migration. *Higher Education*, 81, 623–641. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00561-y>



## Identitätsbildung im mehrsprachigen Raum<sup>1\*</sup>

(Formation of Identity in Multilingual Areas)

Sedat İnce<sup>2</sup>

### Article History

*Alındı/Received:*

03/06/2025

*Kabul edildi/Accepted:*

27/06/2025

*Article Type:*

*Derleme Makalesi*

*Review Article*

### Zusammenfassung

Bei verbalen Begegnungen zwischen Menschen ist der jeweilige Name der Person der erste Marker der Identität. Durch die Definition mit dem Namen der eigenen Person identifiziert sich der Mensch und isoliert sich gleichzeitig von der Menge. Im Laufe einer Kommunikation füllt sich der Name mit der Identität der Person. Sprachliche Merkmale des Inhalts und der Struktur wiederum belegen die Identität sprachbedingt. Diese Inhalte und Strukturen werden bei jedem kommunikativen Akt aufs Neue gebildet. Auch soziologische Befunde legen nahe, dass Identität nichts Starres, sondern ein sich ständig wandelndes Phänomen darstellt, welches sich auch bei jeder zwischenmenschlichen Begegnung neu strukturiert. Dies führt zu dem Schluss, dass sich die menschliche Identität über Sprache manifestiert. Doch kommt hier die Frage auf, welche Erscheinungsformen dieser Prozess bei bilingual oder gar multilingualen Individuen aufweist? Betrachtet man die Sprache als überwiegenden und umfangreichsten Kulturträger, spiegelt sich durch sie geförderte Kultur auch in der Identität der Person, die ihrer mächtig ist. Wenn also jemand mehrere Sprachen spricht, gehört er/sie dann auch mehreren Kulturen gleichzeitig an? Kann hier dann auch von mehreren Identitäten gesprochen werden? Inwiefern beeinflusst Sprache die Identität? Wenn dem so ist, gibt es eine ID1 und ID2? Sprechen wir anders und mit dem entsprechenden kulturellen Hintergrund, wenn wir in einer anderen Sprache sprechen? Diese Studie sucht nach Antworten auf diese und ähnliche Fragen unter den Aspekten, die die Psycholinguistik und Neurolinguistik zu diesem Untersuchungsgegenstand einbringen.

**Schlüsselwörter:** Identität; mehrsprachigkeit; kultur

© 2025 BUAAD-BIJAR. Tüm hakları saklıdır.

### Kaynak gösterme / To cite this article:

İnce, S. (2025). Identitätsbildung im mehrsprachigen Raum. *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 62-72. <https://doi.org/10.48174/buaad.1712910>

### Summary

The name of a person is the primary determining factor of his/her identity at meetings based on conversation between people. When a person defines him/herself with his/her name, at the same time, he/she separates him/herself from others. During conversation process, the person's name is filled with information about his identity. The content and structure of this conversation once more emphasize this human being's personality linguistically. In every action of speaking, this content and structure are re-formed. Sociological findings, too, state that personality is not a fixed reality and it is a fact which rebuilds itself in each new encounter. This situation results in that human's personality is formed through the language. However, there is a question to be answered here; how this lingual identity formation process happens in the bilingual and multilingual persons. When the language is seen as the most important and largely transporter of culture, this language's culture influences the master user of this language's personality. In this case, does a person, who speaks more than one language, have more than one culture? How does language affect identity? Does that mean we are going to mention the people who have more than one culture? How does language affect identity? Are any concepts such as first identity and second identities? While speaking another language, are we speaking with another cultural background? This study tries to find the answers to the questions above and explain them in the light of the theories of psycholinguistics and neurolinguistics.

<sup>1\*</sup> Zum Artikel umgeschrieben aus dem Vortrag "Multilinguale Identitätsbildung", Re-Visionen Kulturwissenschaftliche Herausforderungen interkultureller Germanistik, Jahrestagung der Gesellschaft für interkulturelle Germanistik (GiG), 23.-27. September 2010, Georg-August-Universität, Göttingen

<sup>2</sup>Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi sedatince@mu.edu.tr, Orcid: 0000-0002-3356-9223

## 1. Theoretische Einleitung

Im Türkischen gibt es ein Sprichwort: „Bir dil – bir insan, iki dil – iki insan. Eine Sprache – ein Mensch, zwei Sprachen – zwei Menschen.“ Meine Vorfahren scheinen schon viel früher, ohne viel wissenschaftliche Forschung, die Tatsache erkannt zu haben, dass die Sprache den Menschen formt. Die Sprache verleiht einen Charakter, eine Persönlichkeit, eine Identität. Aber was bedeutet Identität in diesem Zusammenhang? Die Denotation des Begriffs bezieht sich auf die lateinische Entsprechung *idem*, was soviel heißt wie derselbe, das Gleiche. In einigen Wissenschaftsbereichen wie der Philosophie, der Logik und der Mathematik wird Identität als vollkommene Übereinstimmung des Einen mit dem Anderen verstanden, also A ist gleich A, oder 0 ist gleich 0. Aber kann man von einer völligen Übereinstimmung bei Mensch und Sprache sprechen? Allgemein betrachtet

[...] bezeichnet beim Menschen Identität die ihn kennzeichnende und als Individuum von anderen Menschen unterscheidende Eigentümlichkeit seines Wesens. Da Identität auf Unterscheidung beruht und die Unterscheidung ein Verfahren ist, das ein Ganzes untergliedert, kann etwas nur als Teil eines Ganzen Identität erlangen. Daher wird verständlich, weshalb Menschen ihre Identität als bestimmte Menschen in einem Wechselspiel von „Dazugehören“ und „Abgrenzen“ entwickeln. (<http://de.wikipedia.org/wiki/Identität>; Stand: 03.09.2010)

So ist jemand zum Beispiel Mitglied einer Fußballmannschaft, aber kein Künstler in einem Orchester, oder man ist Angestellter in einer Firma, aber nicht der Chef, oder man ist groß, aber nicht blond, usw. Spricht man von einer psychischen Identität wird davon ausgegangen

[...], dass sich ein Mensch mit etwas identifiziert, also ein äußeres Merkmal einer bestehenden Gruppenidentität als sein eigenes Wesensmerkmal annimmt. In gewisser Hinsicht erscheint dies als notwendiger Prozess zur Heranbildung einer eigenen Persönlichkeit, aber es bleibt stets ein Element der Fremdbestimmung und Zuschreibung (ebd.).

Die Übernahme von fremdbestimmten Eigenschaften ist unvermeidlich, da der Mensch Zeit seines Lebens stets sozialen Kontakten – welcher Art auch immer – ausgesetzt ist und der Prozess der Identitätsentwicklung ununterbrochen andauert. Auch hierfür gibt es im Türkischen eine Redewendung, die besagt: Nennt man jemanden vierzig Mal „dumm“, dann wird er dumm. Hier wird nochmals die Erkenntnis meiner Vorfahren deutlich, dass Sprache unsere Identität prägt.

Ein neugeborenes Baby hat noch keinen Eindruck von sich selbst und somit auch noch keine Identität, da es noch nicht in sprachlichen Kontakt mit anderen Menschen getreten ist. In der Regel lernen Menschen die ersten Wörter und Kommunikationsfertigkeiten innerhalb der Familie. Mit fünf Jahren hat man so einige Erfahrungen durch die Kommunikation mit anderen gesammelt und sich ein vages Bild von der Welt erstellt. In dem Alter hat man auch eine gewisse Vorstellung von sich selbst, was

man von anderen erwarten kann und was auf dieser Welt möglich oder unmöglich ist. Solange nichts Großartiges diese Überzeugungen radikal verändert, werden diese Eindrücke aus der ersten Phase unserer Existenz das Fundament für den Rest unseres Lebens darstellen. (vgl. Satir 1988: 55)

Der Mensch ist ein Lebewesen, das sich ständig verändert, sich durch Veränderung weiterentwickelt und durch Entwicklung zu sich selbst findet. Dieselbe Person kann innerhalb kürzester Zeit zwei völlig unterschiedliche Identitäten offenbaren. Zudem kann die Herangehensweise eines Menschen an Ereignisse je nach verschiedenen Faktoren sehr unterschiedlich sein. Er kann erbliche oder vorübergehende Merkmale, die er aus seiner Persönlichkeit mitbringt, in seinem körperlichen Verhalten, seiner Sprache und seinem Geisteszustand widerspiegeln. Dies ist die psychische und soziale Seite des Menschen. (vgl. Günay 2004: 179)

Jedes Individuum besitzt eine persönliche Sprachanwendung. In Wirklichkeit – sei es bewusst oder unbewusst - offenbart die Person dem Empfänger ihre einzigartigen Verhaltensweisen und Herangehensweisen durch die Sprache und ihre individuelle Anwendung der Sprache. Ebenso wie die verwendete Sprache können auch die gezeigten Verhaltensweisen je nach individuellen Merkmalen und sozialem Umfeld variieren. Die Handlungen sind eng mit der inneren Welt eines Individuums verbunden. (vgl. Günay 2004: 180)

Um einen Menschen zu verstehen, ist es notwendig, nicht nur auf seine Sprache, sondern auch auf seine Handlungen zu achten, denn diese Handlungen helfen uns, ihn zu verstehen. Bei der Kennenlernstudie sind alle körperlichen Verhaltensweisen, Gesten und Gesichtsausdrücke der Person von Bedeutung. Tatsächlich unterstützen diese Verhaltensweisen die von ihnen verwendete Sprache. (vgl. Günay 2004: 180)

So gesehen ist die Sprache des einzelnen Menschen untrennbar mit seiner Identität verbunden. Sprechen ist Handeln und Sprache ist allgegenwärtig. Egal ob man morgens beim Frühstück die Nachrichten im Radio hört oder abends im Fernsehen einen Film ansieht, ob man telefoniert oder im Internet surft. Menschen nehmen Zeit ihres Lebens sprachliche Informationen auf und rezipieren somit Sprache. Dem gegenüber, übermittelt der Mensch selbst natürlich auch stets sprachliche Informationen über sich und die Welt an andere Menschen in seinem Umfeld und produziert somit Sprache. (vgl. Rickheit, Sichelschmidt, Strohner 2002: 11)

Die Rolle der Mehrsprachigkeit in der Identitätsbildung zeigt oft eine einzigartige und komplexe Beziehung zwischen den Sprachen und der Identität. Das Beherrschen mehrerer Sprachen kann zu einer vielschichtigen Identität führen, die sich situationsbedingt ändern kann. Denn multilinguale Personen können je nach Kontext und Gesprächspartner verschiedene sprachliche Identitäten

vorweisen. Das bedeutet, dass jede Sprache, die eine multilinguale Person spricht, eine Verbindung zu einer bestimmten Kultur herstellt. Diese kulturellen Verbindungen können einen reichhaltigen und vielfältigen Identitätssinn fördern. Mehrsprachigkeit erleichtert auch die soziale Einfügung in verschiedene Gemeinschaften. Dadurch, dass man in mehreren Sprachen kommunizieren kann, sind mehrsprachige Personen in der Lage, effektiv mit Menschen aus anderen Kulturen zu interagieren und soziale Verbindungen aufzubauen.

## **2. Drei Auffassungen von Identität**

### **2.1 Lothar Krappmann**

Aber auch Wissenschaftler unserer Zeit haben die Tatsache erkannt, dass die zwischenmenschlichen Beziehungen hauptsächlich verbal geregelt werden und somit die persönliche Identität sprachlich stark beeinflusst wird. Zum Beispiel wird

[...] nach dem Verständnis des Soziologen Lothar Krappmann Identität über Sprache vermittelt. Für ihn entsteht Identität erst durch die Kommunikation eines Individuums mit seinen Mitmenschen in jeder Situation neu. Dadurch ist Identität nichts Starres, sondern verändert sich immer wieder von Situation zu Situation. (<http://de.wikipedia.org/wiki/Identität>; Stand: 03.09.2010)

Begegnen sich also zwei Menschen, werden sie Mitteilungen, Wünsche, Absichten oder Bedürfnisse verbal austauschen. Dies geschieht in erster Linie über einen gemeinsamen sprachlichen Code. Aber um den Prozess der Identitätsbildung bei solch einer Begegnung durchführen zu können, muss die Sprache nach Krappmann drei Funktionen im Interaktionsprozess erfüllen:

- Einerseits muss die Sprache die besonderen Erwartungen der Interaktionspartner in einer speziellen Situation dem Gegenüber übertragen können. Sie muss also den unvermeidlichen Informationsverlust beim verbalen Austausch von Erfahrungen in einem individuellen Bedeutungssystem möglichst minimieren.
- Andererseits muss die Sprache so differenziert beschaffen sein, dass durch sie Problemlösungen gefunden werden können.
- Dazu kommt die unabdingbare Funktion der Sprache, Informationen über die individuelle Einstellung des Sprechers zum manifesten Inhalt zu übermitteln, die den Charakter der sozialen Beziehung der Aussage bestimmt (vgl. ebd.).

Erfüllt die Sprache diese drei Funktionen, so entsteht in jeder Situation eine neue Identität in einem Interaktionsprozess. In diesem Prozess hat das Individuum die Aufgabe, einen Balanceakt zu vollziehen zwischen den normierten Erwartungen nach einer perfekten Identität als Tochter,

Freund, Mutter, etc. und der Erkenntnis, dass man diesen Ansprüchen nicht genügen kann. Diese Erwartungen an das Individuum stellen die Erwartungen der Außenwelt an die soziale Identität dar.

Geht man von einer gelungenen Identitätsbildung aus, so ordnet das Individuum die gemachten Erfahrungen mit diversen Gesprächspartnern zu einer möglichst konstanten Biographie, die ihm so beständigere Handlungsorientierungen schafft. Die Ausbildung einer individuellen Identität ist folglich das Ergebnis vieler Interaktionsprozesse, die miteinander verknüpft wurden und so ein beständigeres Bild von Identität vermitteln, als die unabhängig nebeneinander stehenden einzelnen Ereignisse der Kommunikation (ebd.).

## **2.2 George Herbert Mead**

Der amerikanische Soziologe George Herbert Mead ist ebenfalls der Meinung, dass sich Identität durch die Sprache in sozialen Interaktionssituationen entwickelt. In seinem Werk *Geist, Identität und Gesellschaft* heißt es, dass sich Identität erst entwickeln muss und nicht schon bei der Geburt vorhanden ist. Identität entsteht erst durch gesellschaftliche Erfahrungs- und Tätigkeitsprozesse, also durch die Beziehungen zu diesen Prozessen und zu anderen Menschen (vgl. Mead 1973, S. 230).

Mead unterteilt die menschliche Identität in zwei Teilaspekte: das Ich (I) und das ICH (ME). Sämtliche Erfahrungen und Erinnerungen, die das Individuum gemacht hat, werden im Identitätsbereich des ICH (ME) geordnet und gespeichert und stellen den Teil der Identität dar, der objektiviert und somit vom Individuum selbst betrachtet werden kann. Und der Betrachter dieses Teils ist die subjektive Seite vom Ich, also der subjektive Bereich von Identität. Diese Ansichtweise unterteilt die Identität eines Menschen in ein Objekt und ein Subjekt, welches dieses Objekt betrachten kann (vgl. ebd.). Dies geschieht, wenn wir uns über vergangene Erfahrungen und Erinnerungen Gedanken machen und diese nach unserer eigenen Sicht bewerten.

Aber kaum jemand wird behaupten können, dass er sich an alles in seiner Vergangenheit erinnert, da nicht alle Erfahrungen dauerhaft in die Erinnerungen und dadurch in das als Objekt fungierende ICH der Identität eingehen. Es werden nur solche Erinnerungen festgehalten, die für das Individuum von Bedeutung sind und somit in der zeitlichen Einordnung den Lebenslauf eines Menschen ausmachen. In diesem Prozess entwickelt das subjektive Ich immer wieder neue Erinnerungen und das objektive ICH wird aus diesen vorangegangenen Erinnerungen geschaffen. Und die Erzeugung von Erinnerungen und Erfahrungen geschieht durch soziale Interaktionen des Individuums mit anderen Menschen über die Sprache und anderen kommunikativen Mitteln wie Mimik und Gestik (vgl. ebd.).

### 2.3 Lucas Derks

Nach dem Konzept der personalen Identität wird der Begriff Identität als Summe der Repräsentationen und Überzeugungen eines Individuums über seine Einzigartigkeit definiert. Hiernach stellt der langjährige NLP-Trainer Lucas Derks sechs verschiedene Arten der personalen Identität auf:

1. Identität als Synonym, z.B. „Ich bin ich.“
2. Identität über den eigenen Namen, z.B. „Ich bin Sedat Ince.“
3. Identität über eine Metapher, z.B. „Ich bin ein Glückspilz.“
4. Identität über eine persönliche Eigenschaft, z.B. „Ich bin fleißig.“
5. Identität über einen Namen für eine soziale Kategorie, z.B. „Ich bin ein Akademiker.“
6. Identität über eine bewertete Eigenschaft in einer sozialen Kategorie, z.B. „Ich bin ein guter Autofahrer.“

Betrachtet man diese sechs Arten der Ausdrucksmöglichkeiten für die eigene Identität, kann man den Übergang von einer individuellen zu einer sozialen Identität beobachten, welche die zwei Pole der personalen Identität darstellen. (vgl. ebd.)

Unter individueller Identität versteht man die Selbstinterpretation als eigenständiges Individuum. Es handelt sich um einen subjektiven Konstruktionsprozess, in dem Individuen eine Passung von innerer und äußerer Welt suchen‘ und ein ‚individuelles Rahmenkonzept‘ entwickeln, ‚innerhalb dessen [...] Erfahrungen interpretiert‘ werden.

Unter sozialer Identität versteht man die Summe aller Zuschreibungen, die man im Vergleich mit Merkmalen in der Gruppe zwar für sich selbst, aber als ein an einer Gemeinschaft teilnehmendes Individuum trifft (soziale Identifikationen als Teil des Ganzen) (<http://de.wikipedia.org/wiki/Identität>; Stand: 03.09.2010).

### 3. Alfred Korzybski und die Landkartengleichung

Jedoch kann es nach Alfred Korzybski, dem amerikanischen Sprachwissenschaftler und Philosophen polnischer Abstammung, keine Identifikation mit den Erfahrungen und Erinnerungen eines Individuums geben, und schon gar nicht mit verbal codierten. In seinem Hauptwerk *Science and Sanity* von 1933 stellt Korzybski seine „Theorie der Gesundheit“ auf, deren Ausgangspunkt aus zwei Teilen besteht und in einem Landkartensatz zusammengefasst ist:

Eine Landkarte ist nicht das Gebiet, das sie repräsentiert, aber wenn sie korrekt ist, ist sie in ihrer Struktur der Struktur des Gebietes gleich (oder ähnlich), worin ihre Brauchbarkeit begründet ist. (<http://www.nlp.at/theorie/ij/Kor1.htm>; Stand: 08.09.2010)

Der erste Teil des Satzes kritisiert die Vorstellung, es würde so etwas wie Identität zweier Ereignisse, zweier Menschen usw. geben. Eine sprachliche Analyse des allgemeinen Gebrauchs des Verbs ‚sein‘ brachte Korzybski zu dieser Kritik. Die irrtümliche Auffassung, es gäbe so etwas wie ‚Identität‘, hat nach Korzybski die Folge, dass das bestimmte mentale Vorgehen der ‚Identifikation‘, zu inadäquaten Modellen und Handlungsentwürfen führt.

Im zweiten Teil der Analyse beschäftigt sich Korzybski damit, wie eine Abbildung in Relation zum Abgebildeten aussehen muss. Die Voraussetzung ist, dass alle Abbildungen den empirisch bekannten Daten entsprechen. Was wiederum bedeutet, dass Theorien, die von den empirisch bekannten Daten eines Bereichs abgelöst wurden, schlecht sind. Das gilt sowohl für individuelle Theorien, wie auch für wissenschaftliche Theorien. Korzybskis Analyse gilt hier vor allem sprachlichen ‚Abbildungen‘ und ob sie dem Abgebildeten entsprechen. Wenn also die Sprache suggeriert, dass etwas statisch und andauernd ist und dafür ein nominalisierter Sprachgebrauch angewandt wurde, es sich tatsächlich aber um einen Prozess handelt, der mit einem ‚Statik‘ suggerierenden Begriff beschrieben wird, ist die Abbildung falsch. (vgl. <http://www.nlp.at/theorie/ij/Kor1.htm>; Stand: 08.09.2010)

Im Weiteren äußert sich Korzybski darüber, dass Worte nicht die Gegenstände und Ereignisse an sich repräsentieren, sondern lediglich die durch ein menschliches Nervensystem wahrgenommenen Gegenstände und Ereignisse. Diese Wahrnehmung entsteht durch die Reaktion unseres Nervensystems auf einen Reiz der Außenwelt. Und diese Reaktion nannte Korzybski eine „semantische Reaktion“, da sie die psychologische Reaktion eines bestimmten Individuums auf Wörter, Zeichen, Symbole ist, die im Zusammenhang mit der Bedeutung dieser Wörter, Zeichen, Symbole für dieses Individuum stehen. (vgl. <http://www.nlp.at/theorie/ij/Kor1.htm>, Stand: 08.09.2010)

Somit kann behauptet werden, dass Sprache eine der Grundkomponenten bei der Bildung unseres mentalen Weltmodells ist und auch erhebliche Auswirkungen auf unsere Wahrnehmung und Reaktionen auf die Realität hat (Dilts 2010: 19).

Im Hinblick auf diese Erkenntnis ist Fakt, dass jede Kultur und somit jede Sprache eigene Wörter, Zeichen und Symbole für ein und dieselben Dinge, Gefühle, Farben usw. hat. Somit muss jemand, der in bikulturellen Verhältnissen aufgewachsen ist, seine sprachliche Landkarte in beiden Sprachen erstellen, was wiederum bedeutet, dass jedes Wort, jedes Zeichen und jedes Symbol für die gleichen Realitäten mit kulturellbedingten semantischen Inhalten gefüllt wird, die in vielen Situationen

grundsätzlich verschieden sind. Nach den oben angesprochenen soziologischen, psychologischen und sprachwissenschaftlichen Erkenntnissen, wirkt sich dieser Zustand auch auf die Identitätsbildung einer Person aus.

#### **4. Auswirkungen der Mehrsprachigkeit auf die Identitätsbildung**

Ein bilinguals Individuum muss zwei Realitäten in sich vereinen, die aus zwei verschiedenen Weltansichten entstanden sind. Jede Erfahrung in der einen oder anderen Kultur wird mit der entsprechenden Sprache kodiert und gespeichert. Aus zwei unterschiedlichen sprachlichen Landkarten entstehen zwei verschiedene Identitäten. Mit dem Gebrauch einer Sprache repräsentiert man auch die dazugehörige Kultur, die eine bestimmte Wahrnehmung und Verhaltensweise impliziert. Somit ändern sich mit dem Wechsel der Sprache nicht nur die Wörter, sondern auch Gestik, Mimik, Intonation und Körperhaltung. Denn eine andere Sprache repräsentiert wieder eine andere Kultur und somit unterschiedliche Wahrnehmungen und Verhaltensweisen.

Bei einem Besuch von deutschen Freunden von mir in der Türkei bemerkte eine von ihnen, ich würde, wenn ich Türkisch spreche, viel ernster wirken und es würde sich anhören, als wäre ich verärgert. Ich kann von außen leider nicht beurteilen, ob das der Realität entspricht, aber ich könnte es mir in Anbetracht der erwähnten Veränderungen beim Wechsel von einer Sprache in die andere erklären. Anscheinend war der Eindruck meiner türkischen Vaterfigur, mit der ich aufgewachsen bin, autoritär und da ich kein deutsches Vorbild hatte, modellierte ich die Art und Weise zu sprechen von meinem Vater, der die maskulinen Eigenschaften eines anatolischen Mannes hatte. Und so wie ich diese Eigenschaften wahrgenommen und aufgenommen habe, spiegeln sie sich in meinem verbalen Ausdruck im Türkischen wider.

In seinem „Handbuch für Erziehende“ weist Colin Baker auf Vor- und Nachteile der Bilingualität, wo tabellarisch bei „Charakterliche Vorteile“ festgehalten ist, dass bilinguale Personen ein ‚erhöhtes Selbstwertgefühl‘ und ‚Identitätssicherheit‘ besitzen (vgl. Baker 2007: 2). Diese charakterlichen Vorteile legt er folgendermaßen aus:

Einer der Vorteile besteht für bilinguale Kinder und Erwachsene darin, zwei oder mehr Erfahrungswelten zu besitzen. Jede Sprache bringt ihre Verhaltensmuster mit, ihre Sprichwörter, Geschichte und Geschichten, Traditionen, Arten des Treffens und Begrüßens, Geburts-, Hochzeits- und Sterberituale, Konversationsmuster (...), unterschiedliche Literatur, Musik, Unterhaltungsgewohnheiten, religiöse Traditionen, Wege die Welt zu begreifen und zu interpretieren, Vorstellungen und Glauben, Wege zu Denken und zu Trinken, Weinen und Lieben, Essen und Umsorgen, Wege zu Scherzen und zu Trauern (ebd.: 3).

Im Weiteren heißt es:

Wenn mit jedem Ausdruck leicht unterschiedliche Assoziationen verknüpft sind, mag der Bilinguale in der Lage sein, flüssiger, flexibler und kreativer zu denken. Die Fähigkeit zwischen zwei Sprachen wechseln zu können, kann zu einem stärkeren Bewusstsein für Sprache und zu mehr Einfühlungsvermögen in der Kommunikation führen (ebd.: 5).

Diese Feststellung von Baker kann ich mit einer persönlichen Beobachtung meiner bilingualen Veranlagung verifizieren. Es ist eher selten, dass man in der Türkei mit der Minderheitssprache Deutsch in Kontakt kommt. Doch aus beruflichen Gründen habe ich an verschiedenen Universitäten des Öfteren mit Personen zu tun, die ebenfalls in Deutschland aufgewachsen und somit bilingual sind. Zudem bin ich mit einer Remigrantin aus Deutschland verheiratet und wir sind an derselben Universität tätig und teilen uns sogar das Büro. Ich habe an mir beobachtet, dass, wenn es mit diesen Personen zu Meinungsverschiedenheiten kommt, ich sofort auf die deutsche Sprache wechsele. Meines Erachtens liegt das daran, dass ich Streitgespräche lieber auf Deutsch führe, weil man sich nach meinen Erfahrungen damit sachlicher und distanzierter, also weniger affektiv ausdrücken kann. Besonders wenn es um persönliche Angelegenheiten geht, spreche ich Deutsch, da mir die deutsche Sprache die notwendige Distanz zu den Emotionen gibt, wodurch man dann besser und logischer argumentieren kann.

## **5. SCHLUSS**

Abschließend kann festgehalten werden, dass die Identitätsbildung bei bilingualen oder multilingualen Individuen weitreichender und komplexer ist, als bei monolingualen Personen. Jede erlernte Sprache in ihrer kulturellen Umgebung bildet entsprechende Eigenschaften bei der betroffenen Person. Soziale Kontakte und der verbale Austausch von Erfahrungen in einer Sprache formen die Identität nach der entsprechenden Kultur. Somit besitzen mehrsprachige Menschen mehrere Identitäten, die untereinander abgestimmt sind und sich gegenseitig auch beeinflussen können. Da bei diesen Personen sich alle Eigenschaften der unterschiedlichen Kulturen und Sprachen in einem Individuum befinden, müssen diese auf eine ganz individuelle Art und Weise harmonisieren. Diese Tatsache schafft dem Bi- und Multilingualen mehr Handlungsmöglichkeiten und eine breitere Perspektive bei der Wahrnehmung und Verarbeitung seiner Realität.

Erinnert man sich an dieser Stelle an den österreichischen Philosophen Ludwig Wittgenstein und seine berühmten Worte: „Die Grenzen meiner Sprache sind die Grenzen meiner Welt.“, so verdoppelt und multipliziert sich die Größe des Weltbildes eines Menschen, der mehr als nur eine Sprache beherrscht und mit dem kulturellen Umfang dieser Sprachen vertraut ist. Die enge Beziehung zwischen Sprache und Denken verleiht den Zwei- oder Mehrsprachigen die Möglichkeit die Grenzen

ihrer Weltauffassung auszuweiten und durch mehrschichtige, komplexe Denkprozesse zu umfassenderen Schlüssen und Ergebnissen zu gelangen.

Die Identität eines Menschen wird durch die Rolle/Rollen, die er in einer Gesellschaft annimmt, bestimmt. Auch dadurch, wie man in verschiedenen Situationen, Kontexten und Gesprächen mit anderen Menschen agiert und reagiert. Ein Mensch, der in einem mehrsprachigen Raum aufgewachsen ist, nimmt nicht nur die sprachlichen Eigenschaften jener Sprachen auf, denen er ausgesetzt war, sondern auch die Kultur, ihre Werte, religiöse Einflüsse, traditionelle Praktiken und ihre eigentümliche Weltanschauung. Dies wiederum beeinflusst die Persönlichkeitsentwicklung des Individuums und natürlich auch seine Identität. Aber insgesamt betrachtet, wird die Persönlichkeit eines Menschen vor allem durch seine Sprache, also durch seine Sprachanwendung geprägt. Es ist somit erwiesen, dass die Sprache eine gravierende Rolle bei der Entwicklung und Reifung der Identität des Menschen spielt.

Wie abschließend bemerkt werden kann, ist die Verbindung zwischen Sprache und Identität unübersehbar tief und vielschichtig. Die Sprache bestimmt nicht nur, wie wir die Welt wahrnehmen oder verstehen, sondern auch unser Selbstbild und die Art und Weise, wie wir von anderen wahrgenommen werden. In jeglicher Hinsicht spielt die Sprache eine entscheidende Rolle in der Identitätsbildung und nicht zuletzt die komplexen Einflüsse der Mehrsprachigkeit. Durch die Sprache wird nicht nur das kulturelle Erbe bewahrt, sondern auch eine humanere, verständnisvollere und kulturell verbundene Welt gefördert.

Nach den aufgeführten Erkenntnissen soziologischer, psychologischer und sprachwissenschaftlicher Forschungen kann behauptet werden, dass durch die Sprache(n), die wir sprechen, größtenteils unsere Erfahrungen und Erinnerungen entstehen, welche letztendlich unsere Identität bilden. In diesem Sinne möchte ich ein fern-östliches Sprichwort umändern: Es sollte nicht heißen „Du bist, was du isst.“, sondern „Du bist, was du sagst, dass du bist.“

## **Quellenverzeichnis und Literatur**

Baker, Colin 2007: Zweisprachigkeit zu Hause und in der Schule. Ein Handbuch für Erziehende. (Übs. aus dem Englischen: Heino Meyer). Engelschoff: Verlag auf dem Ruffel

Dilts, Robert B. 2001: Die Magie der Sprache. Sleight of Mouth (Übers. Theo Kierdorf, Hildegard Höhr). Paderborn: Junfermann Verlag

Rickheit, G.; Sichelschmidt, L.; Strohner, H. 2002: Psycholinguistik. Die Wissenschaft vom sprachlichen Verhalten und Erleben, Tübingen: Stauffenburg Verlag

Günay, V. Doğan 2004: Dil ve İletişim. İstanbul: Multilingual

Mead, George Herbert 1973: Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus, Frankfurt: Suhrkamp Verlag

Satir, Virginia 1988: İnsan Yaratmak (Çev. Selim Yeniçeri). İstanbul: Beyaz Yayınları

<http://de.wikipedia.org/wiki/Identität>; Stand: 03.09.2010

<http://www.nlp.at/theorie/ij/Kor1.htm>; Stand: 08.09.2010



## Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kesintisiz Çalışma Deneyimleri: Tükenmişlik, Motivasyon ve Eğitim Kalitesi Üzerine Bir Değerlendirme

(Preschool Teachers' Uninterrupted Working Experiences: An Evaluation on Burnout, Motivation and Quality of Education)

Engin İş<sup>1</sup>, Gülten BULUT<sup>2</sup>

### Makale Geçmişi

### ÖZ

#### Article History

Alındı/Received:

23/05/2025

Kabul edildi/Accepted:

30/06/2025

#### Article Type:

Araştırma Makalesi  
Research Article

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi eğitim kurumlarında kesintisiz altı saatlik çalışma düzenine tabi olan öğretmenlerin deneyimlerini inceleyerek, bu uygulamanın öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri, motivasyonları ve eğitim kalitesi üzerindeki etkilerini ortaya koymaktır. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden fenomenolojik (olgubilimsel) yaklaşım temel alınarak yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında devlet kurumlarında görev yapmakta olan ve kesintisiz altı saatlik eğitim modelinde çalışan 15 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmaya katılacak kişiler, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Bu araştırmanın bulguları, okul öncesi öğretmenlerinin kesintisiz altı saatlik çalışma düzenine ilişkin hem olumlu hem de olumsuz deneyimler yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Uygulama sınıf yönetimi ve zaman planlamasında kolaylık sağlarken; öğretmenlere etkinlik hazırlama ve öğrencilere bireysel zaman ayırma fırsatı sunmaktadır. Ancak uzun süreli kesintisiz çalışma, öğretmenlerde yorgunluk, stres, motivasyon kaybı ve tükenmişliğe yol açmakta; bu da iş yükünü artırarak eğitim kalitesini düşürebilmektedir. Ayrıca sistem, öğretmenler arası iletişim ve işbirliğini sınırlandırarak mesleki yalnızlık ve bireyselleşmeye neden olmakta; bu durum öğretmen motivasyonu ile okul iklimini olumsuz etkilemektedir. Bu nedenle, öğretmen ve öğrenci ihtiyaçlarını dikkate alan dengeli bir eğitim yapısının oluşturulması gerektiği vurgulanmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Okul öncesi öğretmenleri; kesintisiz eğitim; tükenmişlik; motivasyon; eğitim kalitesi

© 2025 BUAAD-BIJAR. Tüm hakları saklıdır.

### Kaynak gösterme / To cite this article:

İş, E., & Bulut, G. (2025). Okul öncesi öğretmenlerinin kesintisiz çalışma deneyimleri: tükenmişlik, motivasyon ve eğitim kalitesi üzerine bir değerlendirme. *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 73-100. <https://doi.org/10.48174/buaad.1705024>

### Summary

Preschool education constitutes a fundamental stage in an individual's developmental process and plays a critical role in cognitive, affective, social, and psychomotor development (Zembat, 2007). Teachers have a key role in facilitating this process. In addition to conducting educational activities, preschool teachers are responsible for ensuring children's safety, recognizing individual differences, and maintaining effective communication with families (Sarpkaya, 2013). These multifaceted responsibilities significantly increase the professional workload of teachers and may lead to burnout over time.

Occupational burnout is a frequently encountered situation, especially in professional groups that interact intensively with people. The burnout model developed by Maslach and Jackson (1981) explains this phenomenon in three dimensions: emotional exhaustion, depersonalization and decline in personal accomplishment. The fact that preschool teachers work under long-term and intensive working conditions, especially without rest breaks, may cause them to experience burnout in all three dimensions (Çapri ve Çelikkaleli, 2008). In particular, teachers who work for six hours

<sup>1</sup>Mardin Artuklu Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, enginis@artuklu.com.tr, Orcid: 0000-0003-4304-0662

<sup>2</sup>Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretmen, gultennbulut@gmail.com, Orcid: 0009-0003-6445-6357

continuously are observed to experience emotional burnout as well as physical and mental fatigue (Skaalvik & Skaalvik, 2017).

In this context, preschool teachers' working hours, rest rights and the adequacy of support mechanisms should be evaluated in terms of teacher health as well as the quality of education (Kaya, 2021). The fact that teachers constantly work in environments that require high attention and cannot meet their physical needs increases their stress levels and this situation negatively affects their professional satisfaction (Baysal, 2010). In addition, teachers' burnout can directly affect not only their individual health but also the developmental process of children (Ergül, 2020).

Research emphasizes that teacher burnout is not only an individual problem but also a structural issue that directly affects the quality of education. Teacher burnout can negatively affect the relationship with students, classroom interaction and teaching quality (Lloyd & Sullivan, 2012). Research in this field in Turkey (Ulu Kalın, 2019; Yıldız & Yıldız, 2021) reveals that preschool teachers have high levels of professional burnout; especially the lack of auxiliary personnel, lack of break time, inadequacy of the physical environment and increased workload are the main factors that feed this burnout. Jennings and Greenberg (2009) state that teacher burnout is not only an individual stress situation; it also directly affects teachers' classroom performance and their relationships with students. In addition, teacher burnout is also considered as a systemic problem that affects school climate, student development and the overall functioning of educational institutions (Skaalvik & Skaalvik, 2017). The fact that the effects of teachers' working conditions on teachers in Turkey, especially within the framework of the uninterrupted working model in preschool education, have not been sufficiently researched, makes studies in this field more meaningful and necessary at both theoretical and practical levels.

The purpose of this study is to examine the experiences of teachers who are subjected to the uninterrupted six-hour work schedule in preschool education institutions and to reveal the effects of this practice on teachers' burnout levels, motivation and quality of education. In this direction, it aims to contribute to the improvement of educational policies by identifying the difficulties experienced by teachers, their solution suggestions and support needs. The main problem question of this research is: "How does the uninterrupted six-hour work schedule of preschool teachers shape teachers' professional burnout, physical and psychological conditions, classroom management and discipline skills, positive and negative effects on students' learning processes, and teachers' job satisfaction, motivation levels and career change thoughts?"

This study was conducted based on the phenomenological approach, one of the qualitative research designs. The study group of the research consists of 15 preschool teachers working in public schools in the 2024-2025 academic year and working in the uninterrupted six-hour education model. The participants were determined by using maximum diversity sampling, one of the purposeful sampling methods. In this study, a semi-structured interview form was used as a data collection tool. The data were analyzed by content analysis method.

The findings show that this practice provides some convenience in terms of classroom management and time planning; it provides opportunities for teachers to prepare activities and allocate time for individual students. However, uninterrupted long-term work increases teachers' physical and mental fatigue as well as stress, demotivation and burnout. This can negatively affect the quality of education by increasing teachers' workload.

In particular, professional collaboration processes such as communication between teachers, joint planning and experience sharing are limited in this system, which leads to professional loneliness and individualization. This situation negatively affects both teacher motivation and social solidarity within the school, thus weakening the school climate. While the majority of teachers acknowledged the positive aspects of this system, they also pointed out the psychological and physical challenges that threaten them. In particular, the lack of rest breaks decreases teachers' job satisfaction and indirectly reduces the quality of education.

Similarly for students, problems such as distraction, lack of motivation and learning difficulties arise. These findings suggest that continuous education programs should be re-evaluated for both teachers and students. The following is an analysis of the research questions and findings.

**Keywords:** Preschool teachers; continuous instruction; burnout; motivation; educational quality

## Giriş

Günümüzde okul öncesi eğitim, bireyin gelişim sürecinde temel bir basamak olarak kabul edilmekte ve çocuğun bilişsel, duyuşsal, sosyal ve psikomotor gelişiminde kritik bir rol oynamaktadır (Zembat, 2007). Bu süreçte öğretmenlerin rolü oldukça önemlidir. Okul öncesi öğretmenleri, yalnızca eğitsel etkinlikleri yürütmekle kalmayıp aynı zamanda çocukların güvenliğini sağlamak, bireysel

farklılıkları gözetmek ve ailelerle etkili iletişim kurmak gibi çok yönlü sorumluluklara sahiptir (Sarpkaya, 2013). Bu durum, öğretmenlerin mesleki yükünü artırmakta ve zamanla tükenmişlik yaşama riskini beraberinde getirmektedir.

Mesleki tükenmişlik, özellikle insanlarla yoğun etkileşim içinde olunan meslek gruplarında sıkça karşılaşılan bir durumdur. Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen tükenmişlik modeli, bu olguyu duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarıda düşüş olmak üzere üç boyutta açıklamaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin uzun süreli ve yoğun tempolu çalışma koşulları altında, özellikle de dinlenme arası olmaksızın aralıksız çalışmaları, bu üç boyutta da tükenmişlik yaşamalarına neden olabilmektedir (Çapri ve Çelikkaleli, 2008). Özellikle aralıksız altı saat boyunca görev yapan öğretmenlerin, fiziksel ve zihinsel yorgunluklarının yanı sıra duygusal tükenmişlik yaşadıkları gözlemlenmektedir (Skaalvik ve Skaalvik, 2017).

Bu bağlamda, okul öncesi öğretmenlerin çalışma süreleri, dinlenme hakları ve destek mekanizmalarının yeterliliği, eğitim kalitesi kadar öğretmen sağlığı açısından da değerlendirilmelidir (Kaya, 2021). Öğretmenlerin sürekli olarak yüksek dikkat gerektiren ortamlarda çalışmaları, fiziksel ihtiyaçlarını karşılayamamaları, stres düzeylerini artırmakta ve bu durum mesleki doyumlarını olumsuz etkilemektedir (Baysal, 2010). Ayrıca öğretmenlerin tükenmişlik yaşamaları, yalnızca bireysel sağlıklarını değil, çocukların gelişimsel sürecini de doğrudan etkileyebilmektedir (Ergül, 2020).

### **Problem Durumu**

Okul öncesi eğitim, bireyin bilişsel, sosyal, duygusal ve fiziksel gelişiminin temellerinin atıldığı, yaşam boyu sürecek öğrenme ve uyum becerilerinin kazanıldığı en kritik dönemlerden biridir (Yıldız ve Yıldız, 2021). Bu dönemde sunulan nitelikli eğitim, çocukların ilkokula daha hazır başlamalarını sağlamakta, sosyal-duygusal becerilerini geliştirmekte ve uzun vadeli akademik başarılarına katkıda bulunmaktadır (Güneş, 2022). Bu bağlamda, öğretmenin rolü sadece öğretimsel süreçle sınırlı kalmayıp, çocukların bakım, güvenlik, rehberlik ve sosyal gelişim gibi çok yönlü ihtiyaçlarının karşılanmasında da belirleyicidir (Sarpkaya, 2013).

Türkiye’de okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması amacıyla son yıllarda önemli politikalar hayata geçirilmiş olsa da (MEB, 2021), öğretmenlerin çalışma koşulları niteliksel açıdan benzer oranda gelişmemiştir. Özellikle kesintisiz altı saatlik çalışma düzeni, öğretmenlerin hiçbir dinlenme süresi olmaksızın gün boyunca sınıfta fiziksel, zihinsel ve duygusal açıdan aktif olmalarını gerektirmekte; bu durum tükenmişlik riskini artıran yapısal bir soruna dönüşmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin gün içinde teneffüs ya da mola haklarının olmaması, destek personel eksikliği, bakım sorumluluğunun da eğitsel sorumlulukla birleşmesi, iş yükünü daha da artırmakta ve öğretmenlerin yalnızlaşmasına neden olmaktadır (Jeon vd., 2018; MEB, 2023).

Bu çalışma koşulları, Maslach ve Leiter'in (2016) tanımladığı üç boyutlu tükenmişlik kuramı bağlamında ele alındığında; duygusal tükenme, öğretmenlerin sürekli yüksek dikkat ve duygusal emek gerektiren etkileşimleri nedeniyle yoğun biçimde yaşanmakta; duyarsızlaşma, öğretmenlerin çocuklarla ilişkilerinde mesafe koyma eğilimiyle kendini göstermekte; kişisel başarıda azalma ise sınıf yönetimi ve pedagojik yeterlilik hissinin zayıflamasıyla ortaya çıkmaktadır. Literatürde bu tükenmişlik boyutlarının, öğretmenlerin sadece bireysel sağlıkları açısından değil, aynı zamanda sınıf içi etkileşim kalitesi, çocuk gelişimi ve eğitsel çıktılarının niteliği üzerinde belirleyici olduğu vurgulanmaktadır (Jennings ve Greenberg, 2009; Skaalvik ve Skaalvik, 2017).

Uluslararası karşılaştırmalar, Türkiye'deki kesintisiz ve molasız çalışma modelinin pedagojik sürdürülebilirlik açısından sorunlu olduğunu ortaya koymaktadır. Örneğin Finlandiya'da öğretmenler ders saatleri arasında düzenli olarak dinlenme molaları kullanmakta ve sınıf içi sorumlulukları destek personellerle paylaşmaktadır (Sahlberg, 2011). Japonya'da ise öğretmenlerin gün içinde bireysel hazırlık, gözlem ve dinlenme zamanlarına önem verilmekte, eğitim sisteminde "kolektif sorumluluk" ilkesi benimsenmektedir (Takayama, 2008). Bu ülkelerde öğretmenin iyi oluşu, eğitimin temel yapı taşı olarak görülürken; Türkiye'deki uygulamada öğretmenin çok yönlü yük altında yalnız bırakıldığı ve bireysel çabalarıyla sistemi sürdürmeye çalıştığı görülmektedir.

Türkiye özelinde yapılan araştırmalar, okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin yüksek olduğunu ortaya koymakta ve bu tükenmişliğin temel nedenleri arasında fiziksel ortam eksiklikleri, yardımcı personel yetersizliği, mola sürelerinin olmayışı ve artan iş yükü gibi sistemsel faktörler öne çıkmaktadır (Ulu Kalın, 2019; Özdemir, 2021; Yıldız ve Yıldız, 2021). Bununla birlikte, bu çalışmaların çoğu öğretmenlerin genel tükenmişlik düzeylerine odaklanmakta; kesintisiz altı saatlik çalışma modeli gibi yapısal düzenlemelerin tükenmişlik üzerindeki doğrudan etkilerini yeterince sorgulamamaktadır (Şahin ve Erdoğan, 2017; Richmond ve Schuster, 2013).

Bu çalışma, okul öncesi öğretmenlerinin kesintisiz ve molasız çalışma düzeninden kaynaklanan mesleki tükenmişlik deneyimlerini Maslach'ın kuramsal çerçevesiyle ilişkilendirerek derinlemesine incelemeyi amaçlamaktadır. Bu sayede öğretmen sağlığını, eğitim kalitesini ve çocuk gelişimini tehdit eden bu yapısal soruna ilişkin bütüncül ve eleştirel bir değerlendirme sunulması hedeflenmektedir. Elde edilecek verilerin, öğretmenlerin mesleki iyi oluşlarını destekleyici uygulamaların geliştirilmesi, eğitim politikalarının öğretmen merkezli biçimde yeniden yapılandırılması ve okul öncesi eğitim sisteminin sürdürülebilirliğinin sağlanması açısından önemli katkılar sunması beklenmektedir.

Araştırma, literatürde sıklıkla genel tükenmişlik düzeylerinin ya da öğretmenlerin mesleki stres faktörlerinin incelendiği araştırmalardan ayrılarak, okul öncesi öğretmenlerinin kesintisiz altı saatlik çalışma düzenine özgü deneyimlerini odak noktası olarak ele alması bakımından özgün bir katkı sunmaktadır. Türkiye'de öğretmen tükenmişliğine ilişkin pek çok araştırma bulunsun da (Ulu Kalın,

2019; Şahin ve Erdoğan, 2017), bu çalışmaların büyük bölümü genel iş yükü, fiziksel koşullar ya da destek yetersizlikleri gibi faktörleri betimleyici düzeyde ele almakta; kesintisiz çalışma modeli gibi yapısal bir uygulamanın doğrudan ve derinlemesine analizine yer verilmemektedir. Ayrıca, bu çalışma Maslach'ın tükenmişlik kuramını temel alarak, öğretmenlerin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarıda azalma gibi özgül deneyimlerini teorik düzeyde bütünleştirmeyi hedeflemektedir. Buna ek olarak, çalışmada Türkiye'deki uygulamalar, uluslararası modellerle karşılaştırılarak incelenmekte; özellikle öğretmen destek sistemleri ve mola uygulamaları açısından Finlandiya ve Japonya gibi ülkelerle yapılan karşılaştırmalar, çalışmanın yeni bir bakış açısı ve kıyaslamalı değerlendirme sunmasını sağlamaktadır. Bu yönüyle araştırma, hem eğitim politikalarının yeniden yapılandırılmasına katkı sunabilecek politik çıktılar üretmekte hem de okul öncesi öğretmenlerinin mesleki iyi oluşuna dair literatürdeki önemli bir boşluğu niteliksel ve bütüncül biçimde doldurmaktadır.

Araştırmanın amacı, okul öncesi eğitim kurumlarında kesintisiz altı saatlik çalışma düzenine tabi olan öğretmenlerin deneyimlerini inceleyerek, bu uygulamanın öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri, motivasyonları ve eğitim kalitesi üzerindeki etkilerini ortaya koymaktır. Bu doğrultuda, öğretmenlerin yaşadıkları zorlukları, çözüm önerilerini ve destek ihtiyaçlarını belirleyerek, eğitim politikalarının iyileştirilmesine katkı sağlamayı hedeflemektedir. Bu araştırmanın temel problem sorusu: *"Okul öncesi öğretmenlerinin kesintisiz altı saatlik çalışma düzeninin, öğretmenlerin mesleki tükenmişlik, fiziksel ve psikolojik durumları, sınıf yönetimi ve disiplin becerileri, öğrencilerin öğrenme süreçleri üzerindeki olumlu ve olumsuz etkileri ile öğretmenlerin iş doyumu, motivasyon düzeyleri ve kariyer değişikliği düşüncelerini nasıl şekillendirmektedir?"*

Bu temel soru doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır.

1. Okul öncesi öğretmenlerinin kesintisiz altı saatlik çalışma düzeninin mesleki tükenmişliklerine olan etkileri nelerdir ve bu etkileşimler hangi olumlu ve olumsuz sonuçları doğurmaktadır?
2. Kesintisiz çalışma düzeninin öğretmenlerin fiziksel ve psikolojik durumları üzerindeki etkileri nelerdir?
3. Çocukların okul deneyimleri onların gelişimsel süreçlerine nasıl katkı sağlamakta ve bu süreçte hangi zorluklarla karşılaşmaktadır?
4. Kesintisiz altı saatlik çalışma süresi, öğretmenlerin meslektaşlarıyla iletişim ve işbirliği süreçlerini nasıl etkilemektedir?
5. Kesintisiz çalışma süresi, çocuklar ve öğretmenleri sınıf yönetimi ve disiplin açısından nasıl etkilemektedir?
6. Sınıf öğretmenleri, iş doyumları, motivasyon düzeyleri ve kariyer değişikliği düşüncelerinin hangi faktörlerle şekillendiğini nasıl değerlendirmektedirler?

## Yöntem

### Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden fenomenolojik (olgubilimsel) yaklaşım temel alınarak yürütülmüştür. Fenomenoloji, bireylerin belirli bir olguya ilişkin yaşantılarını ve bu yaşantılara yükledikleri anlamları derinlemesine incelemeyi amaçlar (Yıldırım ve Şimşek, 2022). Bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin kesintisiz altı saatlik çalışma düzeni içinde yaşadıkları mesleki tükenmişlik deneyimleri, onların kendi anlatımları üzerinden anlamlandırılmaya çalışılmıştır. Bu tür araştırmalar genellenebilirlik açısından sınırlı olmakla birlikte, küçük bir çalışma grubuyla daha derinlemesine ve ayrıntılı bilgiler elde etmeyi amaçlar (Creswell, 2021; Patton, 2014).

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında resmi okullarda görev yapmakta olan ve kesintisiz altı saatlik eğitim modelinde çalışan 15 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmaya katılacak kişiler, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılarak belirlenmiştir (Berg ve Lune, 2019). Bu yöntemin seçilmesinin temel nedeni, araştırmanın amacına uygun olarak, farklı deneyim ve bakış açılarına sahip öğretmenlerin görüş ve deneyimlerini anlamaktır. Nitel araştırmalarda gerekli minimum örneklem büyüklüğü genellikle 5-25 kişiden oluşan bir çalışma grubunu kapsar (Creswell, 2021). Fraenkel, Wallen ve Hyun (2012) ise nitel araştırmalarda 1-20 kişilik bir çalışma grubunu tavsiye etmektedir. Bu bağlamda, araştırmanın katılımcı sayısı olan 15 kişi, yeterli ve uygun bir çalışma grubu büyüklüğü sağlamaktadır. Katılımcıların bilgilerini gizlemek amacıyla gerçek isimleri yerine kodlar kullanılmıştır. Katılımcılara ait demografik bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1**

*Katılımcıların Betimsel Özellikleri*

| Öğretmen | Cinsiyet | Kıdem Yılı | Yaş   |
|----------|----------|------------|-------|
| Ö1       | K        | 1-5 yıl    | 25-35 |
| Ö2       | K        | 6-10 yıl   | 25-35 |
| Ö3       | K        | 6-10 yıl   | 25-35 |
| Ö4       | K        | 6-10 yıl   | 25-35 |
| Ö5       | K        | 1-5 yıl    | 25-35 |
| Ö6       | K        | 6-10 yıl   | 25-35 |
| Ö7       | K        | 1-5 yıl    | 35-45 |
| Ö8       | K        | 1-5 yıl    | 25-35 |
| Ö9       | K        | 6-10 yıl   | 25-35 |
| Ö10      | K        | 6-10 yıl   | 35-45 |

|     |   |           |       |
|-----|---|-----------|-------|
| Ö11 | E | 1-5 yıl   | 25-35 |
| Ö12 | E | 16-20 yıl | 35-45 |
| Ö13 | E | 1-5 yıl   | 25-35 |
| Ö14 | E | 6-10 yıl  | 25-35 |
| Ö15 | E | 6-10 yıl  | 25-35 |

Tablo 1'deki katılımcılara ait bilgiler incelendiğinde çalışma grubunda araştırmanın örnekleminde çoğunluğu oluşturanlar genç (25-35 yaş), kadın ve 1-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerdir. Kadın öğretmen sayısı erkeklerin iki katıdır. Katılımcıların %86,6'sı düşük-orta kıdeme sahiptir, sadece bir öğretmen 16-20 yıl deneyime sahiptir.

### Veri Toplama Aracı

Yapılan bu çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yapılandırılmış görüşme formları nitel çalışmalarda başvuru en yaygın yöntemler içerisinde bulunmaktadır (Seidman, 2006). Veri toplama aracı olarak kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formunun ilk bölümünde araştırmaya katılan katılımcılara ait kişisel bilgiler yer almaktadır. Görüşme formunun ikinci bölümünde ise araştırma soruları doğrultusunda oluşturulan 6 görüşme sorusu yer almaktadır. Araştırmanın sorularının oluşturulmasında alan yazın taraması yapılmış ve bu tarama sonucunda 8 soruluk bir soru havuzu oluşturulmuştur. Soru havuzunun oluşturulmasının ardından, araştırma sorularının araştırma amacına ve içeriğine uygunluğunu değerlendirmek amacıyla 2 alan uzmanından görüş alınmıştır. Alan uzmanlarının yaptığı inceleme ve değerlendirmeler sonucunda, 2 soru elenmiş ve geriye kalan 6 sorunun araştırmanın kapsamını ve amacını yeterince temsil ettiği sonucuna varılmıştır. Son olarak, yapılandırılmış görüşme formuna ait sorular belirlendikten sonra, dil ve yazım kontrolü yapılmış ve görüşme formuna son şekli verilmiştir (Creswell, 2021; Patton, 2014).

### Verilerin Toplanması ve Verilerin Analizi

Bu çalışmada, veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmış ve öğretmenlerle gönüllülük esasına dayalı olarak yüz yüze derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler, katılımcıların anonimliği korunarak gerçekleştirilmiş ve ses kaydı alınıp yazıya dökülmüştür (Merriam, 2015). Veriler, içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analizi, metinlerden anlamlı birimler çıkararak temalar oluşturmayı amaçlar ve verilerin derinlemesine incelenmesini sağlar (Patton, 2014). Elde edilen veriler, kodlama ve tema oluşturma aşamalarıyla analiz edilerek öğretmenlerin süreçlere dair deneyimlerine yönelik önemli içgörüler sunulmuştur. Görüşmeler yaklaşık 30-45 dakika sürmüştür.

## Verilerin Geçerlik ve Güvenirliği

Araştırmada geçerlik ve güvenirlik, Guba ve Lincoln'un (1994) nitel araştırmalar için önerdiği inanılabilirlik, güvenilirlik, onaylanabilirlik ve aktarılabilirlik ölçütlerine göre yapılandırılmıştır. İnanılabilirlik için katılımcı teyidi yapılmış, görüşme özetleri katılımcılarla paylaşılmış ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ayrıca, tema ve kod listeleri uzman görüşüne sunularak içerik doğruluğu sağlanmıştır. Veriler, MAXQDA 2022 programı ile tematik analiz yöntemi kullanılarak kodlanmıştır. Kodlama sürecinde biri araştırmacı, diğeri alanda deneyimli bağımsız bir ikinci kişi olmak üzere iki kodlayıcı görev almıştır. Kodlayıcılar verileri bağımsız olarak analiz etmiş, karşılaştırma sonucu %80 oranında uyum elde edilmiştir. Bu oran, Stemler'e (2001) göre güçlü bir güvenilirlik düzeyini göstermektedir.

Onaylanabilirlik için analiz süreci sistemli biçimde belgelenmiş, doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Aktarılabilirlik ise katılımcı profilleri ve araştırma bağlamının ayrıntılı betimlenmesiyle sağlanmıştır. Ayrıca, nitel araştırmalarda önemli olan refleksivite ilkesi gözetilmiştir. Araştırmacı, kendi ön kabullerinin farkında olarak veri yorumlarını katılımcı anlatılarına dayandırmış, süreci tarafsız biçimde yönetmeye özen göstermiştir (Creswell, 2021).

## Bulgular

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı aracılığıyla elde edilen bulgulara bu bölümde yer verilmiştir. Bulgular, veri toplama formunda yer alan soruların sırasına uygun olarak sunulmuştur.

Katılımcıların “Okul öncesi öğretmenlerinin kesintisiz altı saatlik çalışma düzeninin mesleki tükenmişliklerine olan etkileri nelerdir ve bu etkileşimler hangi olumlu ve olumsuz sonuçları doğurmaktadır?” sorusuna ilişkin görüşleri tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2**

*Öğretmenlerin Kesintisiz Çalışma Düzeninin Etkileri*

| Tema             | Alt Tema                              | Kodlar                  | f |
|------------------|---------------------------------------|-------------------------|---|
| Pozitif Sonuçlar | Öğrenme sürecinin iyileşmesi          | Öğrenme süreci          | 2 |
|                  | Sosyal becerilerin gelişimi           | Sosyal beceriler        | 3 |
|                  | Motor becerilerin gelişimi            | Motor beceriler         | 1 |
|                  | Mesainin erken bitmesi                | Erken bitiş             | 4 |
|                  | Etkinlikler için yeterli süre         | Yeterli etkinlik süresi | 3 |
|                  | Aidiyet duygusunun gelişmesi          | Aidiyet duygusu         | 2 |
|                  | Yorgunluk                             | Yorgunluk               | 5 |
|                  | Stres ve anksiyete                    | Stres, anksiyete        | 4 |
|                  | Fiziksel ihtiyaçların karşılanamaması | Fiziksel ihtiyaçlar     | 3 |
| Negatif Sonuçlar | Öğrenme kalitesinde azalma            | Azalan öğrenme kalitesi | 2 |
|                  | Dikkat süresinde azalma               | Dikkat süresi           | 2 |
|                  | Etkinliklerden haz almama             | Etkinlikten haz almama  | 1 |
|                  | Verimlilikte düşüş                    | Azalan verimlilik       | 1 |

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin kesintisiz çalışma düzeninin hem pozitif hem de negatif sonuçları ortaya konulmaktadır. Katılımcıların olumlu ve olumsuz etkilenme durumları, pozitif (f=15) ve negatif (f=19) şeklinde iki alt kategoriye ayrılmıştır. pozitif kategori altında yer alan kodlar şunlardır: öğrenme sürecinin iyileşmesi (f=2), sosyal becerilerin gelişimi (f=3), motor becerilerin gelişimi (f=1), mesainin erken bitmesi (f=4), etkinlikler için yeterli süre (f=3), ve aidiyet duygusunun gelişmesi (f=2). pozitif kategorisinde en çok tekrar eden kod mesainin erken bitmesi (f=4) olmuştur. Bu bulgu, öğretmenlerin kesintisiz çalışma düzeninin, mesailerinin erken bitmesi gibi olumlu etkiler sağladığını düşündüğünü göstermektedir. Negatif kategori altında ise kodlar şunlardır: yorgunluk (f=5), stres ve anksiyete (f=4), fiziksel ihtiyaçların karşılanamaması (f=3), öğrenme kalitesinde azalma (f=2), dikkat süresinde azalma (f=2), etkinliklerden haz almama (f=1), ve verimlilikte düşüş (f=1). Negatif kategorisinde en çok tekrar eden kod yorgunluk (f=5) olmuştur. Bu, öğretmenlerin kesintisiz çalışma düzeninin, fiziksel ve zihinsel yorgunluk oluşturduğuna dair güçlü bir kanıt sunmaktadır. Bu veriler, kesintisiz çalışma düzeninin öğretmenlerin hem mesleki hem de kişisel yaşamlarında belirgin etkiler yarattığını vurgulamaktadır.

Kesintisiz çalışma düzeninin öğretmenler üzerindeki etkileri, katılımcıların görüşlerinden de anlaşılacağı gibi, hem olumlu hem de olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir. Olumlu yönlerden biri, öğretmenlerin daha fazla vakit ayırabildikleri çalışmalarının, öğrencilerin gelişimine katkı sağlama fırsatı tanınmasıdır. Örneğin, katılımcılardan biri, *"Çalışmalara yeterince vakit ayrılabilir. Olumlu olarak sadece bunu söyleyebilirim."* (Ö4) diyerek, kesintisiz çalışma düzeninin öğrenme sürecine olumlu etkilerini vurgulamaktadır. Ayrıca, bazı öğretmenler, mesailerinin erken bitmesini olumlu bir yön olarak belirtmektedirler. *"Olumlu tarafı okuldan diğer branşlara göre erken çıkmaktayım."* (Ö7) şeklindeki bir görüş, öğretmenlerin kişisel zamana sahip olabilme fırsatını değerlendirdiklerini göstermektedir. Diğer bir öğretmen ise, *"08.00-13.00 arası yani aralıksız 5 saat çalışıyorum. Bunun içine planlama da girince 6 saat oluyor. Olumlu yanı okulda daha çok zaman geçirdiğim için etkinlik hazırlama ve uygulamada çok fazla zamanım oluyor..."* (Ö8) diyerek, kesintisiz çalışmanın etkinlik hazırlama ve uygulama konusunda öğretmenlere büyük avantaj sağladığını ifade etmiştir. Katılımcılardan bir diğeri, *"Çocuk ve öğretmen arasında daha kolay bağ oluşuyor sürekli beraber olduğumuz için. Gün içinde çoğunlukla kendi öğretmeniyle etkinlik yapan çocukların sınıfa ve öğretmenlerine karşı aidiyet duygusu artıyor."* (Ö9) şeklinde belirttiği gibi, öğretmenlerin sınıfta sürekli bulunması, öğrencilere aidiyet duygusu kazandırmakta ve öğretmen-öğrenci ilişkisini güçlendirmektedir. Ayrıca, bazı öğretmenler, *"Olumlu yönü öğretmen sürekli sınıfta vakit geçirdiği için kriz durumlarında anında müdahale edebiliyor."* (Ö10) diyerek, kesintisiz çalışma düzeninin kriz anlarında öğretmenlere hızlı ve etkili müdahale imkânı sunduğunu ifade etmektedirler. *"Çocuk ve öğretmen arasında daha kolay bağ oluşuyor sürekli beraber olduğumuz için."* (Ö9) gibi ifadeleri, kesintisiz çalışma düzeninin ilişkileri güçlendirdiğini ortaya koymaktadır.

Bununla birlikte, öğretmenler tarafından paylaşılan bu olumlu yönler rağmen, kesintisiz çalışma düzeninin olumsuz etkilerine dair görüşler de bulunmaktadır. Bir öğretmen, *"Aklıma pek olumlu bir yönü gelmiyor ancak etkinliklerin devamlı olmasından kaynaklı bir bütün olarak kavramlar anlatılabiliyor. Çocukların gelişimi daha hızlı oluyor bu sayede."* (Ö13) diyerek, kesintisiz etkinliklerin çocukların daha hızlı gelişmesine olanak tanısa da, bu durumun öğretmenler için tükenmişlik hissi yaratabileceğini dolaylı olarak ima etmektedir. Yine de öğretmenlerin genellikle etkinliklerin sürekliliğinden elde edilen faydaları vurgulamaları, öğretmenlerin bu sürecin öğretim kalitesi üzerindeki etkilerine odaklandıklarını göstermektedir. Katılımcıların büyük bir kısmı kesintisiz altı saatlik çalışma süresinin fiziksel ve zihinsel açıdan yorucu olduğunu, bu durumun hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin sağlığını olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Öğretmenlerin temel ihtiyaçlarını karşılayamama, yorgunluk ve stres gibi durumlar en çok tekrar edilen olumsuz kodlar arasında yer almıştır. Katılımcılardan biri, *"Aralıksız 6 saat çalışmanın hiçbir olumlu yanı yok. Olumsuz yanı ise öğretmenin kendi biyolojik ihtiyaçlarını gidermek için bile vaktinin olmayışı ve bu düşünce ile psikolojik olarak yıpranması."* (Ö1) diyerek, bu durumun öğretmenin sağlığını nasıl olumsuz etkilediğini ifade etmiştir. Ayrıca, bazı öğretmenler, öğrencilerin dikkat sürelerinin kısalığı ve etkinliklerin uzun sürmesinin verimliliği olumsuz etkilediğini dile getirmiştir. *"Süre çok uzun, öğrenci sayısı azsa eğer yaptığım etkinlik ve oyunlar çok kısa sürede bitiyor ve sürekli yeni bir şey yaptırmam gerekiyor. Bu çok yorucu oluyor."* (Ö8) gibi ifadeler, öğretmenlerin ve öğrencilerin sınıf içindeki etkinliklerden nasıl yorulduklarını ve bu durumun eğitim verimliliğini nasıl düşürdüğünü göstermektedir.

Öğretmenlerin kesintisiz çalışma düzenine dair görüşleri, hem olumlu hem de olumsuz etkiler barındırmaktadır. Olumlu olarak, bu düzen öğretmenlere etkinlik düzenleme ve öğrencilere daha fazla vakit ayırma imkanı sunarken, aynı zamanda aidiyet duygusunun gelişmesine ve öğretmen-öğrenci bağının güçlenmesine katkı sağlamaktadır. Ancak, uzun süreli çalışma, yorgunluk, stres ve fiziksel ihtiyaçların karşılanamaması gibi olumsuz etkiler de doğurabilmektedir. Bu çelişkili durum, öğretmenlerin iş yükü ve psikolojik baskılarla baş etme stratejilerinin önemini ortaya koymaktadır. Kesintisiz çalışma düzeni, eğitim deneyimlerini etkileyen karmaşık bir durumdur; dolayısıyla hem olumlu sonuçların hem de olumsuz etkilerin dengelenmesi, eğitim kalitesini artırmak için kritik bir öneme sahiptir.

Katılımcıların *"Kesintisiz çalışma düzeninin öğretmenlerin fiziksel ve psikolojik durumları üzerindeki etkileri nelerdir?"* Araştırma sorusuna ilişkin görüşleri Tablo 3'te gösterilmiştir.

**Tablo 3***Fiziksel ve Psikolojik Etkiler: Öğretmenlerin Kesintisiz Çalışma Düzenine Yönelik Görüşleri*

| <b>Tema</b>        | <b>Alt Tema</b>                      | <b>Kodlar</b>                          | <b>f</b> |
|--------------------|--------------------------------------|----------------------------------------|----------|
| Fiziksel Etkiler   | Fiziksel Tükenme                     | Yorgunluk                              | 3        |
|                    | Temel İhtiyaçların Göz Ardı Edilmesi | Kişisel ihtiyaçların göz ardı edilmesi | 5        |
|                    | Performans Kaybı                     | İş performansında azalma               | 2        |
|                    | Verimlilikte Azalma                  | Mesleki verimde düşüş                  | 2        |
|                    | Duygusal Tükenme                     | Tükenmişlik                            | 4        |
| Psikolojik Etkiler | İşe Yönelik Olumsuz Duygular         | Stres ve iş memnuniyetinde azalma      | 3        |
|                    | Motivasyon Kaybı                     | Azalan motivasyon ve heyecan           | 5        |
|                    | Bağlılık Sorunları                   | Mesleki bağlılığın azalması            | 1        |
|                    | Algılanan Eşitsizlik                 | Eşitsizlik düşüncesi                   | 2        |

Tablo 3 incelendiğinde, kesintisiz altı saatlik çalışma düzeninin öğretmenler üzerinde hem fiziksel hem de psikolojik açıdan önemli olumsuz etkiler yarattığı görülmektedir. Fiziksel etkilerde en çok vurgulanan durum “kişisel ihtiyaçların göz ardı edilmesi” (f=5) olup, öğretmenlerin temel ihtiyaçlarını karşılayamadan çalışmak zorunda kalmaları ciddi bir rahatsızlık kaynağıdır. Ayrıca “yorgunluk” (f=3), “iş performansında azalma” (f=2) ve “mesleki verimde düşüş” (f=2) kodları, fiziksel kapasitenin zorlandığını ve bunun verimliliği düşürdüğünü göstermektedir. Psikolojik etkilerde ise “azalan motivasyon ve heyecan” (f=5), “tükenmişlik” (f=4) ve “stres ve iş memnuniyetinde azalma” (f=3) kodları öne çıkmakta; öğretmenlerin zamanla duygusal olarak yıprandığı görülmektedir. Ayrıca, “eşitsizlik düşüncesi” (f=2) ve “mesleki bağlılığın azalması” (f=1) kodları, bu durumun öğretmenlerin mesleğe yönelik algılarını da olumsuz etkilediğini göstermektedir.

Fiziksel etkiler kapsamında en yüksek frekansa sahip olan “kişisel ihtiyaçların göz ardı edilmesi” (f=5) kodu, öğretmenlerin temel biyolojik gereksinimlerini (tuvalet, su içme, kısa süreli dinlenme gibi) dahi karşılayamadan çalıştıklarını ve bunun ciddi bir rahatsızlık kaynağı olduğunu göstermektedir. Örneğin, Ö2 nolu katılımcı, “*Tuvaletimi saatlerce tutmak zorunda kalabiliyorum veya tuvaletim gelmesin diye suyu çok az içiyorum*” ifadesiyle bu durumun ne denli zorlayıcı olduğunu açıkça dile getirmiştir. Bu fiziksel yetersizlik hali, beraberinde “yorgunluk” (f=3), “iş performansında azalma” (f=2) ve “mesleki verimde düşüş” (f=2) gibi etkileri getirmektedir. Ö4 nolu katılımcı, “*Altı saat aralıksız çalışmak... beni mental ve fiziksel olarak yoruyor*” sözleriyle bu durumun hem fiziksel hem de zihinsel yıpranmayı artırdığını ifade etmektedir. Benzer şekilde, Ö3 ve Ö7 numaralı katılımcılar, sürekli ayakta ve çocuklarla birlikte olmanın verimliliği düşürdüğünü ve eğitimin kalitesini olumsuz etkilediğini vurgulamışlardır.

Psikolojik etkiler açısından bakıldığında, en yüksek frekansa sahip olan “azalan motivasyon ve heyecan” (f=5) kodu, öğretmenlerin zamanla işlerine olan bağlılıklarını ve isteklerini kaybettiklerini göstermektedir. Ö1 nolu katılımcı, “*Bıkkınlık ve isteksizliğe neden oluyor... başka bir branşa yönelmek istedikleri ve bir kaçış yolu aradıkları oluyor*” ifadesiyle bu tükenmişliğin meslekten uzaklaşma eğilimine neden olabileceğine dikkat çekmektedir. Bu bağlamda, “tükenmişlik” (f=4) ve “stres ve iş memnuniyetinde azalma” (f=3) gibi kodlar, öğretmenlerin duygusal olarak yıprandığını ve mesleki doyumlarının azaldığını ortaya koymaktadır. Ö10 nolu katılımcı, “*Mesleki olarak tükenmişlik hissi yaratıyor, öğretmeni asosyalleştiriyor*” ifadesiyle psikolojik etkilerin sosyal izolasyona da yol açabileceğini belirtmiştir. Ö5 nolu öğretmenin, “*Tükendim diyemem ama o noktaya doğru gidiyorum*” sözleri ise bu tükenmişlik sürecinin nasıl bir yıpranma haline dönüştüğünü göstermektedir. Ayrıca, bazı öğretmenlerin bu yoğunluk karşısında kurumsal eşitsizlik hissine kapıldıkları da “eşitsizlik düşüncesi” (f=2) koduyla öne çıkmıştır. Ö8 nolu katılımcı, okul öncesi öğretmenlerinin ders süresinin diğer branşlara göre uzun olmasını bir “haksızlık” olarak nitelendirerek bu algıyı pekiştirmektedir. “Mesleki bağlılığın azalması” (f=1) ise bu sürecin öğretmenleri meslekten soğutabileceğini göstermekte; Ö13 nolu katılımcının “*Bu durum öğretmenliği bırakıp idareciliğe geçmek istememde önemli bir rol oynuyor*” ifadesi bu duruma örnek teşkil etmektedir. Tüm bu bulgular, öğretmenlerin sürekli yoğun, plansız ve dinlenme süresi tanımayan bir çalışma düzeni içerisinde hem fiziksel hem de ruhsal olarak yıprandığını; bunun da öğretim sürecini ve eğitim kalitesini olumsuz etkilediğini göstermektedir.

Katılımcıların “*Öğrencilerin okul deneyimleri onların gelişimsel süreçlerine nasıl katkı sağlamakta ve bu süreçte hangi zorluklarla karşılaşmaktadır?*” Araştırma sorusuna ilişkin görüşleri Tablo 4’te gösterilmiştir.

**Tablo 4**

*Katılımcı Görüşlerine Göre Okul Deneyiminin Gelişimsel Katkıları ve Karşılaşılan Zorluklar*

| <b>Tema</b>                | <b>Alt Tema</b>                 | <b>Kodlar</b>                   | <b>f</b> |
|----------------------------|---------------------------------|---------------------------------|----------|
| Gelişimsel Katkılar        | Fiziksel ve Psikolojik Güvenlik | Güvenlik                        | 4        |
|                            | Bilişsel ve Sosyal Gelişim      | Sosyal becerilerin gelişimi     | 2        |
|                            | Fiziksel Gelişim Desteği        | Motor becerilerin gelişimi      | 2        |
|                            | İletişimsel Becerilerin Artışı  | İletişim becerilerinin gelişimi | 3        |
| Zorluklar ve Sınırlılıklar | Fiziksel ve Zihinsel Yorgunluk  | Yorgunluk                       | 5        |
|                            | Dikkat ve Odaklanma Sorunları   | Dikkat süresinde azalma         | 3        |
|                            | Motivasyonel Gerileme           | Azalan motivasyon               | 4        |
|                            | Akademik Performans Kaybı       | Öğrenme kalitesinde azalma      | 2        |

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmenlerin kesintisiz çalışma süresinin öğrenciler üzerindeki etkilerine ilişkin görüşleri Gelişimsel Katkılar ve Zorluklar ve Sınırlılıklar yönleriyle iki ana tema altında toplanmıştır. Gelişimsel Katkılar teması altında, öğretmenler en fazla “güvenlik” (f=4) unsurunu vurgulamış, uzun süreli öğretmen-öğrenci etkileşiminin okul öncesi çocuklar için duygusal

güven sağladığını belirtmişlerdir. Ayrıca, “iletişim becerilerinin gelişimi” (f=3), “sosyal becerilerin gelişimi” (f=2) ve “motor becerilerin gelişimi” (f=2) gibi kodlar, öğrencilerin gelişimlerine katkı sağladığını göstermektedir.

Öte yandan, Zorluklar ve Sınırlılıklar teması daha fazla dile getirilmiştir. “Yorgunluk” (f=5) en sık belirtilen olumsuz etkidir; uzun süreli etkinliklerin fiziksel ve zihinsel yorgunluğa yol açtığı, bunun da “azalan motivasyon” (f=4), “dikkat süresinde azalma” (f=3) ve “öğrenme kalitesinde azalma” (f=2) gibi olumsuz sonuçlar doğurduğu ifade edilmiştir.

Gelişimsel Katkılar başlığı altında en fazla vurgulanan unsur “güvenlik” (f=4) olmuştur. Öğretmenler, öğrencilerin uzun süre boyunca aynı öğretmenle bir arada bulunmalarının, özellikle duygusal gelişim açısından güven ortamı sağladığını ifade etmişlerdir. Bu durumun özellikle dört yaş grubu öğrencileri için önemli olduğu belirtilmiş, bazı çocukların annelerini özlemeleri gibi duygusal tepkiler verdikleri ancak öğretmenle olan sürekli ilişkinin bu süreci daha kolay yönetilebilir hale getirdiği aktarılmıştır (Ö1, Ö15). Ayrıca öğretmenler, bu sürecin öğrencilerin iletişim becerileri (f=3), sosyal becerileri (f=2) ve motor gelişimleri (f=2) üzerinde olumlu etkileri olduğunu vurgulamışlardır (Ö7, Ö13). Öğrencilerin arkadaşlarıyla uzun süre bir arada vakit geçirmelerinin dil gelişimlerini desteklediği, kesintisiz etkinliklerin ise motor beceriler üzerinde katkı sağladığı belirtilmiştir.

Bununla birlikte, Zorluklar ve Sınırlılıklar başlığı altında toplanan olumsuz görüşler daha yüksek frekanslara sahiptir. Katılımcılar tarafından en fazla dile getirilen olumsuz etki “yorgunluk” (f=5) olarak öne çıkmıştır. Öğrencilerin uzun süre sınıfta kalmaları fiziksel ve zihinsel yorgunluğa yol açmakta, bu durum da doğrudan “azalan motivasyon” (f=4), “dikkat süresinde azalma” (f=3) ve “öğrenme kalitesinde düşüş” (f=2) ile ilişkilendirilmektedir (Ö4, Ö6, Ö7, Ö14). Özellikle küçük yaş gruplarının dikkat sürelerinin kısa olması nedeniyle etkinliklerden çabuk sıkıldıkları, enerjilerini yeterince boşaltamadıkları için sınıf içinde huzursuzlaştıkları ve öğrenme süreçlerine tam olarak odaklanamadıkları ifade edilmiştir. Öğretmenler, bu olumsuz etkileri azaltmak için çocukların dinlenmesine olanak tanıyan geçiş etkinlikleri planladıklarını da belirtmişlerdir (Ö1, Ö13).

Bazı öğretmenler, bu uygulamanın olumlu etkilerini artırmak için teneffüs benzeri kısa araların yapılandırılmış şekilde sisteme dahil edilmesi gerektiğini vurgulamışlardır (Ö2, Ö13). Bunun çocuklara sadece fiziksel bir rahatlama değil, aynı zamanda ilkokula hazırlık açısından da olumlu katkı sağlayacağı dile getirilmiştir.

Katılımcıların “Kesintisiz altı saatlik çalışma süresi, öğretmenlerin meslektaşlarıyla iletişim ve işbirliği süreçlerini nasıl etkilemektedir?” araştırma sorusuna ilişkin görüşleri Tablo 5'te gösterilmiştir.

**Tablo 5**

*Kesintisiz Çalışma Süresinin Öğretmenler Arası İletişim ve İşbirliği Süreçlerine Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri*

| <b>Tema</b>                    | <b>Alt Tema</b>                    | <b>Kodlar</b>                                     | <b>f</b> |
|--------------------------------|------------------------------------|---------------------------------------------------|----------|
| Mesleki İlişkiler ve Dayanışma | İletişim ve İşbirliği Eksikliği    | Meslektaşlarla etkileşim                          | 4        |
|                                |                                    | eksikliği                                         |          |
|                                | Bireyselleşme ve Mesleki Yalnızlık | Ortak planlama yapılamaması                       | 3        |
|                                |                                    | Fikir alışverişi ve deneyim paylaşımının azalması | 3        |
|                                |                                    | Bireysel çalışmaya zorlanma                       | 2        |
|                                |                                    | Sosyal dayanışmanın zayıflaması                   | 2        |

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin, kesintisiz altı saatlik çalışma süresinin, mesleki ilişkiler ve okul içi dayanışma üzerinde olumsuz etkiler yarattığını düşündükleri görülmektedir. Bu tema altında iki alt tema öne çıkmaktadır: İletişim ve işbirliği eksikliği ile bireyselleşme ve mesleki yalnızlık. "Meslektaşlarla etkileşim eksikliği" kodu en fazla tekrar edilen (f=4) ifadedir. Katılımcılar, ders aralarının kısalığı ve öğretmenlerin sürekli sınıf içinde olması nedeniyle diğer öğretmenlerle sosyalleşme ve pedagojik etkileşim fırsatlarının azaldığını belirtmiştir. Bu durum, hem psikolojik olarak öğretmenleri yalnızlaştırmakta hem de ekip çalışmasına dayalı öğretim faaliyetlerini sınırlamaktadır. Bir öğretmen bu durumu şu sözlerle ifade etmiştir: *"Sabah derse giriyoruz, öğleye kadar neredeyse sınıftan hiç çıkmıyoruz. Koridorda ya da öğretmenler odasında karşılaşmak bile zor. Bu yüzden hem paylaşım azalıyor hem de kendimizi yalnız hissediyoruz."* (Ö1) "Ortak planlama yapılamaması" (f=3) ve "fikir alışverişi ve deneyim paylaşımının azalması" (f=3) kodları da öğretmenler arası işbirliğinin giderek zayıfladığını göstermektedir. Katılımcılar, daha önce teneffüslerde ya da boş derslerde gerçekleştirdikleri kısa planlamaların artık yapılamadığını, bunun da hem ders içeriklerinin bütünlüğünü hem de öğretimsel verimliliği etkilediğini dile getirmiştir. Bir diğer öğretmen, durumu şöyle aktarmıştır: *"Dersler çok sıkışık ilerliyor. Bir konu hakkında fikir almak istesem bile karşı öğretmeni bulmam zor oluyor. Daha önce birlikte proje geliştirdik, şimdi neredeyse sadece kendi sınıfımızla sınırlıyız."* (Ö4)

"Bireysel çalışmaya zorlanma" (f=2) ve "sosyal dayanışmanın zayıflaması" (f=2) kodları ise öğretmenlerin bireyselleşme eğiliminde olduğunu ve dayanışma kültürünün zayıfladığını göstermektedir. Bu, mesleki yalnızlık hissini pekiştirmekte ve öğretmenlerin motivasyonunu düşürmektedir. Bir öğretmenin bu konuda yaptığı yorum dikkat çekicidir: *"Eskiden sorunlarımızı*

paylaşır, birlikte çözüm arardık. Şimdi herkes kendi sınıfına kapanmış durumda. İletişim yok, yalnızlık çok fazla." (Ö7). Bu bulgular, öğretmenler arası mesleki etkileşimin ve sosyal desteğin, eğitim ortamlarının verimliliği açısından ne denli önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Kesintisiz ve yoğun ders programları, sadece öğretim sürecini değil, öğretmenlerin duygusal dayanıklılığını ve işbirliği kültürünü de doğrudan etkilemektedir.

Katılımcıların "Kesintisiz çalışma süresi, öğrenciler ve öğretmenleri sınıf yönetimi ve disiplin açısından nasıl etkilemektedir?" Araştırma sorusuna ilişkin görüşleri Tablo 6'te gösterilmiştir.

**Tablo 6**

*Sınıf Yönetimi ve Disiplin Üzerindeki Durumlar*

| <b>Tema</b>                    | <b>Alt Tema</b>                  | <b>Kodlar</b>                         | <b>f</b> |
|--------------------------------|----------------------------------|---------------------------------------|----------|
| Eğitim Süreci ve Yönetimi      | Öğretim Etkinliği                | Bütüncül anlatım                      | 3        |
|                                | Zaman Yönetiminde Esneklik       | Süre sıkıntısı olmadan etkinlik yapma | 4        |
|                                | Disiplin ve Kontrol              | Otoriteyi pekiştirme                  | 1        |
|                                | Kriz Yönetimi                    | Krizlere anında müdahale              | 5        |
|                                | Fiziksel ve Zihinsel Etkiler     | Yorgunluk ve dikkat azalması          | 4        |
| Psikolojik ve Fiziksel Etkiler | Duygusal Yük ve Gerilim Birikimi | Enerjiyi boşaltamama                  | 1        |
|                                | Psikolojik Etkiler               | Stres ve anksiyete                    | 3        |
|                                | Öğrenme Süreci                   | Öğrenme kalitesinde azalma            | 2        |

Tablo 6 incelendiğinde, katılımcıların sınıf yönetimi ve disiplin üzerindeki görüşleri, kesintisiz çalışma süresinin Eğitim Süreci ve Yönetimi ve Psikolojik ve Fiziksel Etkiler temaları altında toplanmıştır. Öğretmenler, uzun süreli derslerin bütüncül anlatım (f=3) ve süre sıkıntısı olmadan etkinlik yapma (f=4) gibi avantajlar sunduğunu belirtmişlerdir. Bu, öğretmenlerin daha etkili ve kapsamlı dersler yapmalarına imkan tanımaktadır. Ayrıca, uzun süreli eğitimler, otoriteyi pekiştirme (f=1) ve sınıf düzenini güçlendirme fırsatları sağlamaktadır. En büyük avantaj ise, öğretmenlerin krizlere anında müdahale (f=5) edebilmesiyle güvenlik ve düzenin sağlanmasıdır.

Öte yandan, uzun süreli kesintisiz eğitimlerin Psikolojik ve Fiziksel etkileri de görülmektedir. Öğrencilerde yorgunluk ve dikkat azalması (f=4), enerjiyi boşaltamama (f=1) ve stres ile anksiyete (f=3) gibi durumlar, psikolojik ve fiziksel zorluklar yaratmaktadır. Ayrıca, öğrenme kalitesinde azalma (f=2) da, uzun süreli derslerin verimlilik kaybına yol açtığını göstermektedir. Bu, öğrencilerin öğrenme kapasitelerini olumsuz etkileyebilmektedir.

Katılımcı görüşleri, altı saatlik kesintisiz eğitim süresinin hem avantajlar hem de dezavantajlar sunduğunu göstermektedir. Öğretim Etkinliği açısından, bazı öğretmenler, aralıksız yapılan etkinliklerin öğrencilerin dikkatini toplamada zorluklar yaşasa da, etkinliklere yeterince vakit ayırabilme ve süre sıkıntısı olmadan etkinlik yapma gibi avantajlar sunduğuna dikkat çekmişlerdir.

Örneğin, Ö4 görüşünde, öğretmen *"Etkinliklere yeterince vakit ayırma açısından altı saat yetiyor"* ifadesiyle, verilen etkinliklerin tamamlanması için gerekli sürenin sağlandığını belirtmektedir. Ancak, bu avantajın da bir dezavantajı vardır; yani, etkinlikler sırasında dikkat dağılması nedeniyle öğrenciler "hareketlilik" gösterebiliyor, bu da sınıf içi disiplinin etkilenmesine yol açmaktadır (Ö4).

Disiplin ve Kontrol açısından, bazı öğretmenler uzun süreli derslerin otoriteyi pekiştirdiğini, ancak öğretmenin ve öğrencilerin yorgunluk ve motivasyon düşüklüğü nedeniyle sınıf yönetiminde zorlandıklarını belirtmişlerdir. Ö5 öğretmeni, *"sınıftaki tek otorite figürü olduğumuz için otoriteyi sağlamlaştırıyor"* derken, sınıf içindeki disiplinin güçlendiğine değinmiştir. Ancak aynı öğretmen, "rehavetin başlaması" ve "sınıf yönetiminin zorlaşması" gibi olumsuz etkiler yaşandığını da ifade etmektedir. Bu da, öğretmenlerin fiziksel ve zihinsel yorgunluğunun disiplin üzerinde olumsuz etkiler yaratabileceğini göstermektedir.

Psikolojik Etkiler bağlamında, Ö3 öğretmeni, *"6 saat boyunca çocukların dikkatini öğretmene ve etkinliklere çekmek oldukça zor"* diyerek, öğrencilerin dikkat sürelerinin kısaldığını ve bu durumun öğrenme verimliliğini düşürdüğünü vurgulamaktadır. Ayrıca, Ö9 öğretmeni, sürekli etkinlik geçişlerinin yönetilmesinin zorluklarını açıklamış ve uyarlamalar yapmanın, sınıf yönetimini daha verimli hale getirdiğini ifade etmiştir. Bununla birlikte, *"çocukların enerjilerini boşaltamaması"* (Ö7) gibi durumlar, fiziksel ve zihinsel yorgunluk etkisiyle sınıf içi disiplin sorunlarına yol açabilmektedir.

Son olarak, Kriz Yönetimi alanında ise, öğretmenler, sınıf içindeki krizlere hızlı müdahale edebilmenin avantajını dile getirmiştir. Ö10 öğretmeni, *"kriz anlarında müdahaleye olanak tanırken, çocukların üzerinde disiplin oluşturmayı zorlaştırıyor"* diyerek, krizlere müdahale etmenin disiplin üzerinde karmaşık bir etki yarattığını belirtmiştir. Öğretmenlerin görüşlerine göre, kesintisiz eğitim, sınıf yönetimi ve disiplin açısından bazı avantajlar sunsa da, uzun süreli derslerin hem öğrenciler hem de öğretmenler üzerinde fiziksel, zihinsel ve psikolojik olumsuz etkiler yarattığı anlaşılmaktadır.

Katılımcıların *"Sınıf öğretmenleri, iş doyumları, motivasyon düzeyleri ve kariyer değişikliği düşüncelerinin hangi faktörlerle şekillendiğini nasıl değerlendirmektedirler?"* Araştırma sorusuna ilişkin görüşleri Tablo 7’de gösterilmiştir.

**Tablo 7**

*Sınıf Öğretmenlerinin İş Doyumu, Motivasyon ve Kariyer Değişikliği Düşünceleri ile İlgili Görüşleri*

| Tema                    | Alt Tema                 | Kodlar                        | f |
|-------------------------|--------------------------|-------------------------------|---|
| İş Doyumu ve Motivasyon | Mesleki Tükenmişlik      | Tükenmişlik                   | 5 |
|                         | İş Yüküne Bağlı Yıpranma | Zihinsel ve fiziksel yıpranma | 4 |
|                         | Motivasyon Kaybı         | Görevde isteksizlik           | 3 |

|                                          |                                   |                         |   |
|------------------------------------------|-----------------------------------|-------------------------|---|
|                                          | Kurumsal Adalet Algısında Bozulma | Adaletsizlik duygusu    | 3 |
| Kariyer ve Meslek İçi Değişim Eğilimleri | Kariyer Değişikliği Eğilimi       | İdareciliğe geçiş       | 4 |
|                                          | Meslek İçi Alan Değişikliği       | Farklı bir branşa geçiş | 3 |

Tablo 7 incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin iş doyumu ve motivasyonları üzerinde önemli olumsuz etkiler olduğu gözlemlenmektedir. En yüksek frekansa sahip olan tükenmişlik (f=5), öğretmenlerin yoğun çalışma temposu nedeniyle duygusal ve fiziksel olarak tükenme yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Bunun yanı sıra, zihinsel ve fiziksel yıpranma (f=4) durumu da öğretmenlerin mesleklerinde uzun süreli ve zorlayıcı koşullar altında çalışmanın sağlığını olumsuz etkilediğini göstermektedir. Öğretmenlerin göreve karşı isteksizlik (f=3) ve adaletsizlik duygusu (f=3) yaşamaları, iş doyumlarının düşük olduğunu ve motivasyon eksiklikleri yaşadıklarını gösteren önemli bulgulardır. Bu da öğretmenlerin görevlerine karşı daha az istekli ve enerjisiz olduklarını ortaya koymaktadır. Öte yandan, öğretmenlerin başka bir kariyer ve meslek içi değişim eğilimleri düşüncesi de belirgin bir şekilde vurgulanmıştır. İdareciliğe geçiş (f=4) ve farklı bir branşa geçiş (f=3) gibi kariyer ve meslek içi değişim düşünceleri, öğretmenlerin mevcut branşlarından memnuniyetsizlik duyduklarını ve alternatif kariyer yollarına ilgi duyduklarını göstermektedir. Genel olarak, öğretmenlerin iş doyumundaki tükenmişlik ve yıpranma gibi duygular, kariyer değişikliği düşüncelerini tetiklemiş ve bu durum öğretmenlerin motivasyon kaybı yaşadığını, daha sağlıklı bir iş ortamı için alternatif kariyer yollarını düşündüklerini göstermektedir.

Katılımcılar, genellikle 6 saatlik kesintisiz çalışma süresinin mesleki tatminlerini düşürdüğünü, yıpranmalarına ve tükenmişlik hissine yol açtığını belirtmişlerdir. Örneğin, Ö5, "*Fiziksel olarak yıprandığımı hissediyorum. Çok yoruluyorum. Kendimi bir anda stresli ve mutsuz buluyorum*" diyerek, uzun süreli çalışmanın fiziksel ve psikolojik etkilerini açıkça ifade etmektedir. Ö6 ve Ö7 de, bu uzun süreli çalışma nedeniyle tükenmişlik ve mesleki verimlilik kaybı yaşadıklarını, bu durumun iş motivasyonlarını olumsuz etkilediğini vurgulamaktadır. Özellikle, öğretmenlerin çocuklarla sürekli iletişimde olmaları ve etkinlikleri ara vermeden gerçekleştirmeleri gerektiği okul öncesi eğitimde, öğretmenlerin tükenmişlik sendromuyla başa çıkmakta zorlandıkları görülmektedir. Ö9, "*Bu durum öğretmenlerin motivasyonunu, enerjisini, sınıf içi düzeni, etkinlik yönetimini olumsuz yönde etkiliyor*" diyerek, bu çalışma koşullarının öğretmenlerin profesyonel verimliliğini nasıl etkilediğini ortaya koymaktadır. Ayrıca, sürekli aynı sınıf ortamında bulunmanın, öğretmenin psikolojik olarak da baskı altında hissetmesine yol açtığı, meslekteki motivasyon kaybının ve tükenmişliğin belirginleştiği dile getirilmektedir (Ö10, Ö12).

Katılımcılar, bu durumun mesleki tatmini düşürdüğünü ve uzun vadede kariyer değişikliği düşüncelerini artırdığını belirtmişlerdir. Ö13, *"Uzun bir süre böyle devam edemeyeceğimi düşünüyorum ve idareciliğe geçmeyi düşünüyorum kısa bir süre sonra"* şeklinde ifade ettiği gibi, uzun süreli çalışma koşulları öğretmenleri başka bir kariyere yönlendirme potansiyeline sahiptir. Aynı şekilde, Ö8 ve Ö14 de mesleki tatminsizlik nedeniyle öğretmenlerin başka kariyer yollarına yönelme isteğini dile getirmiştir. Bu durum, öğretmenlerin motivasyon kaybı yaşadıklarını ve daha sağlıklı bir iş ortamı için alternatif kariyer yollarını düşündüklerini ortaya koymaktadır.

### Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin aralıksız altı saat süren eğitim programlarına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Bu araştırmanın amacı, okul öncesi eğitim kurumlarında kesintisiz altı saatlik çalışma düzenine tabi olan öğretmenlerin deneyimlerini inceleyerek, bu uygulamanın öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri, motivasyonları ve eğitim kalitesi üzerindeki etkilerini ortaya koymaktır. Elde edilen sonuçlar, kesintisiz eğitim uygulamasının hem öğrenciler hem de öğretmenler açısından çok boyutlu etkiler yarattığını göstermektedir.

Bulgular, bu uygulamanın sınıf yönetimi ve zaman planlaması açısından bazı kolaylıklar sağladığını; öğretmenlere etkinlik hazırlamak ve öğrencilere bireysel olarak zaman ayırmak için fırsatlar sunduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, kesintisiz uzun süreli çalışma, öğretmenlerde fiziksel ve zihinsel yorgunluğun yanı sıra stres, motivasyon kaybı ve tükenmişlik duygularını da artırmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin iş yükünü artırarak eğitim kalitesini olumsuz etkileyebilmektedir. Özellikle öğretmenler arası iletişim, ortak planlama ve deneyim paylaşımı gibi mesleki işbirliği süreçleri bu sistemde sınırlandırılmakta, bu da mesleki yalnızlık ve bireyselleşmeye yol açmaktadır. Bu durum, hem öğretmen motivasyonunu hem de okul içi sosyal dayanışmayı olumsuz etkilemekte, dolayısıyla okul iklimini zayıflatmaktadır.

Araştırmada öğretmenlerin büyük çoğunluğu, bu sistemin olumlu yönlerini kabul etmekle birlikte, kendilerini tehdit eden psikolojik ve fiziksel zorluklara da dikkat çekmiştir. Özellikle dinlenme aralarının olmayışı, öğretmenlerin iş doyumunu azaltmakta ve eğitim kalitesini dolaylı olarak düşürmektedir. Öğrenciler açısından da benzer şekilde dikkat dağınıklığı, motivasyon eksikliği ve öğrenme güçlükleri gibi sorunlar ortaya çıkmaktadır. Bu bulgular, kesintisiz eğitim programlarının hem öğretmenler hem de öğrenciler için yeniden değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir. Aşağıda, belirlenen araştırma soruları ve bulgular ışığında yapılan analiz yer almaktadır.

#### 1. Kesintisiz Altı Saatlik Çalışma Düzeninin Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliğine Etkisi

Araştırmanın birinci bulgusunda, okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan aralıksız eğitim sisteminin öğretmenler üzerindeki etkileri ele alınmıştır. Öğretmen görüşlerine göre, aralıksız eğitim

uygulaması genel olarak olumsuz değerlendirilmiştir. Özellikle altı saatlik kesintisiz çalışma süresinin, çocukların ihtiyaçlarını karşılamak ve dikkatlerini sürdürmek açısından öğretmenler için oldukça yoğun bir tempo gerektirdiği ifade edilmiştir. Bu durum, öğretmenlerde yorgunluk, stres ve tükenmişlik hissini artırmakta; mesleki bağlılıklarını ve motivasyonlarını olumsuz yönde etkilemektedir (Akın vd., 2024). Literatürde de benzer şekilde, uzun süreli kesintisiz çalışmanın öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini artırdığı belirtilmiştir (Hyseni vd., 2025; Li, 2024; Maslach ve Leiter, 2016). Tükenmişlik, yalnızca iş doyumunu azaltmakla kalmamakta, aynı zamanda öğretmenlerde kariyer değişikliği düşüncelerini de tetikleyebilmektedir (Kyriacou, 2001).

Buna karşın, bazı öğretmenler aralıksız eğitimin olumlu yönlerine de dikkat çekmişlerdir. Özellikle öğretmenin sürekli sınıfta bulunmasının, öğrencilerle daha fazla vakit geçirmesine ve kriz durumlarına hızlı müdahale edebilmesine olanak tanıdığı ifade edilmiştir. Ayrıca, etkinliklerin bölünmemesi sayesinde eğitim sürecinin daha akıcı ve bütüncül bir şekilde yürütüldüğü, bu durumun hem çocukların dikkat süreleri hem de etkinliğe katılımları açısından avantaj sağladığı belirtilmiştir. Öğretmenlerin bir kısmı, bu sistemin güvenlik açısından da olumlu sonuçlar doğurduğunu, çocukların sürekli gözetim altında bulunmasının olası güvenlik problemlerini önleyebileceğini vurgulamıştır. Bu bulgular, öğretmen-öğrenci etkileşiminin sürekliliği ve sınıf içi güvenlik açısından sistemin işlevsel yönlerini vurgulayan literatürle de örtüşmektedir (Stansbury ve Zimmerman, 2002; Yılmaz, 2020).

Bu bağlamda, öğretmen görüşleri genel olarak aralıksız eğitimin getirdiği zorluklara odaklanmakla birlikte; sınıf içi süreklilik, güvenlik ve etkinlik bütünlüğü gibi bazı olumlu yönler de dile getirilmiştir. Bulgular, öğretmenlerin kişisel ihtiyaçlarının ve iş yüklerinin eğitim politikalarında dikkate alınmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır. Eğitim sisteminin sürdürülebilirliği açısından, öğretmenlerin mesleki doyumlarını ve motivasyonlarını destekleyecek yapısal düzenlemelerin önem arz ettiği görülmektedir.

## **2. Kesintisiz Çalışma Düzeninin Öğretmenlerin Fiziksel ve Psikolojik Durumları Üzerindeki Etkileri**

Araştırmanın ikinci bulgusunda, okul öncesi öğretmenlerinin aralıksız altı saat çalışmaya ilişkin mesleki deneyimlerine odaklanılmıştır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu, bu uygulamanın ciddi fiziksel ve psikolojik yükler yarattığını ifade etmiştir. Özellikle kesintisiz çalışma temposu nedeniyle yorgunluk, motivasyon kaybı ve mesleki tatminsizlik yaşadıklarını belirtmişlerdir. Sürekli bir yoğunluk içinde çalışmak, öğretmenlerin meslekten aldıkları tatmini azaltmakta ve bazı öğretmenlerde alternatif kariyer arayışlarını gündeme getirmektedir. Bu bulgular, Özdemir'in (2015) çalışmalarıyla da örtüşmektedir. Söz konusu çalışmada, öğretmenlerin uzun süreli çalışma saatlerinin mesleki tükenmişliği artırdığı ve bu durumun mesleki doyumunu olumsuz etkilediği belirtilmiştir. Benzer şekilde, Erdem ve Demirel (2016) de öğretmenlerde gözlenen mesleki

tatminsizliğin motivasyonu düşürdüğünü ve öğretmenlerin farklı kariyer seçeneklerini değerlendirmeye başladıklarını ortaya koymuştur.

Literatürde sıkça vurgulandığı üzere, kesintisiz uzun süreli çalışmanın öğretmenlerin yalnızca motivasyonlarını değil, aynı zamanda fiziksel ve psikolojik sağlıklarını da olumsuz etkilediği görülmektedir. Özellikle Skaalvik ve Skaalvik (2010), öğretmenlerin uzun çalışma süreleri sonucunda yorgunluk, stres, tükenmişlik ve motivasyon kaybı yaşadıklarını, bunun da iş verimliliği üzerinde olumsuz etkiler yarattığını ifade etmektedir. Benzer şekilde, Pyhäntö vd. (2011), öğretmenlerin düzenli aralarla dinlenmelerinin hem fiziksel sağlıklarını hem de verimliliklerini olumlu yönde etkilediğini vurgulamaktadır.

Bu kapsamda, öğretmenlerin bu olumsuz etkilerden korunabilmesi için çalışma saatlerinin yeniden yapılandırılması ve dinlenme sürelerinin sistematik olarak planlanması önem arz etmektedir. Eğitim sürelerinin gözden geçirilmesi, öğretmenlere düzenli mola imkânlarının sunulması ve mesleki gelişim desteklerinin artırılması, öğretmenlerin motivasyon ve mesleki tatmin düzeylerinin yükselmesine katkı sağlayacaktır.

Okul yönetimi bu noktada önemli bir role sahiptir. Okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ihtiyaçlarını anlayarak uygun destek ve kaynakları sağlamaları; işbirliğine dayalı, destekleyici ve pozitif bir çalışma ortamı oluşturmaları, öğretmenlerin mesleki doyumlarını artırmada belirleyici faktörlerdendir. Böyle bir ortam, yalnızca öğretmenlerin psikolojik iyi oluşlarını güçlendirmekle kalmaz, aynı zamanda eğitim süreçlerinin kalitesine de olumlu katkılar sunar.

### **3. Kesintisiz Altı Saatlik Okul Sürecinin Öğrenciler Üzerindeki Etkileri**

Araştırmanın üçüncü bulgusunda, aralıksız altı saatlik eğitimin okul öncesi öğrencileri üzerindeki etkilerine yönelik öğretmen görüşleri analiz edilmiştir. Öğretmenlerin büyük bir kısmı, okul öncesi dönemde çocukların dikkat sürelerinin sınırlı olması nedeniyle uzun süreli eğitimin öğrenciler açısından çeşitli zorluklar yarattığını belirtmiştir. Özellikle öğrencilerin dikkatlerinin dağılması, sıkılmaları ve bu durumdan sonra yeniden motive olmalarının güçleşmesi, sınıf içi etkinliklerin verimliliğini düşürmekte ve öğretmenin yönetim yükünü artırmaktadır.

Öğretmenler, öğrencilerin sürekli enerjik yapıları nedeniyle etkinlikler arası geçişlere hazır olmadıklarını ve bunun da öğrenme sürecini olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda, okul öncesi eğitimde dinlenme ve teneffüs sürelerine daha fazla yer verilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu tür aralar, çocukların hem fiziksel hem de zihinsel olarak yeniden toparlanmalarına ve sınıf içinde daha sakin ve odaklanmış olmalarına katkı sağlayacaktır.

Bazı öğretmenler, uzun süreli eğitim sürecinde öğrencilerin sosyal, duygusal ve motor gelişimlerinde olumlu ilerlemeler gözlemlediklerini ifade etseler de, bu sürecin öğrencileri fiziksel olarak yorduğu da dile getirilmiştir. Bunun yanı sıra, öğretmenin sürekli sınıfta bulunmasının öğrencilerin güvenliği açısından olumlu bir durum olduğu da belirtilmiştir. Kriz anlarında hızlı

müdahale imkânı ve öğrencilerle sürekli temas hâlinde olma durumu, güvenlik açısından bir avantaj olarak değerlendirilmiştir.

Konuyla ilgili literatür de öğretmen görüşlerini desteklemektedir. Güneş ve Aydın (2017) ile Wilson ve Korn (2007), öğrencilerin dikkat sürelerinin sınırlı olduğunu ve uzun süreli derslerin bu dikkat süresini zorladığını ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Yıldırım ve Yalçın (2018), öğrencilerin ders boyunca motivasyonlarını korumakta zorlandıklarını ve bunun öğrenme sürecini olumsuz etkilediğini belirtmektedir. Bu bağlamda, ders sürelerinin kısaltılması ve aralıklı dinlenme zamanlarının planlanması, öğrenci motivasyonunu ve öğrenme verimliliğini artırabilecek uygulamalar arasında değerlendirilmektedir (Bradbury, 2016).

Guskey (2000), uzun süreli derslerin öğrencilerin öğrenme süreçlerinde verimsizlik yarattığını ve dikkat düzeylerinin zamanla düştüğünü belirtmektedir. Ancak, Stansbury ve Zimmerman (2002) tarafından yapılan çalışmalarda, öğretmenin etkili sınıf yönetimi ve planlama becerilerinin bu olumsuz etkileri azaltabileceği vurgulanmaktadır. Bu açıdan bakıldığında, kesintisiz eğitim süreci, öğretmenlerin pedagojik yeterlilikleriyle dengelenmediğinde öğrencilerin dikkat, motivasyon ve öğrenme düzeylerinde çeşitli sınırlamalara yol açabilmektedir.

Bu sonuçlar, okul öncesi eğitim sürecinin yapılandırılmasında öğrenci gelişim düzeylerinin ve dikkat sürelerinin dikkate alınmasının gerekliliğini ortaya koymakta; dinlenme araları, esnek program yapısı ve etkili sınıf yönetimi uygulamalarının eğitim kalitesine katkı sağlayabileceğini göstermektedir.

#### **4. Öğretmenler Arası İletişim ve İşbirliği Açısından Kesintisiz Çalışma Süresinin Etkileri**

Araştırmanın önemli katkılarından biri, kesintisiz eğitimin öğretmenler arası iletişim ve işbirliği süreçleri üzerindeki etkisini de ortaya koymasındır. Sürekli sınıf içinde bulunma zorunluluğu, ortak planlama, deneyim paylaşımı ve sosyal destek mekanizmalarının zayıflamasına neden olmakta; bu durum mesleki yalnızlık ve bireyselleşmeye yol açmaktadır. Bu bulgu, kurumsal öğrenmenin ve öğretmen dayanışmasının sürdürülebilirliği açısından dikkat çekicidir (Demirtaş ve Cömert, 2017; Collie vd., 2012). Bu bulgular literatürle de örtüşmektedir. Benzer şekilde, Kraf ve Papay (2014), işbirliği ve iletişim olanaklarının yetersiz olduğu eğitim ortamlarında öğretmen motivasyonunun azaldığını ve bunun mesleki tatmini olumsuz etkilediğini vurgulamaktadır.

Öğretmenler arası iletişim ve işbirliğinin zayıflaması, sadece bireysel mesleki gelişimi değil, aynı zamanda kurumsal öğrenme süreçlerini ve okul kültürünü de olumsuz etkileyebilmektedir (Day ve Gu, 2007). Bu bağlamda, okul yönetiminin öğretmenler arası etkileşimi ve işbirliğini destekleyici stratejiler geliştirmesi büyük önem taşımaktadır. Ortak planlama saatlerinin oluşturulması, düzenli öğretmen toplantılarının yapılması ve öğretmenler arasında deneyim paylaşımına imkân tanıyan ortamların sağlanması bu anlamda etkili uygulamalar olabilir (Collie vd., 2012).

Sonuç olarak, öğretmenler arası iletişim ve işbirliği, etkili bir okul kültürü ve sürdürülebilir mesleki gelişim için vazgeçilmez unsurlardır. Aralıksız altı saatlik çalışma düzeni bu süreçleri olumsuz yönde etkilediği için, eğitim ortamlarının daha esnek ve etkileşimi destekleyen bir yapıya kavuşturulması gerektiği görülmektedir.

##### **5. Kesintisiz çalışma süresi, öğrenciler ve öğretmenleri sınıf yönetimi ve disiplin açısından etkileri**

Öğrenciler açısından da benzer biçimde dikkat sürelerinin sınırlılığı nedeniyle motivasyon kaybı, sıkılma ve öğrenme zorlukları yaşandığı görülmektedir. Bradbury (2016) ve Guskey (2000), öğrencilerin uzun süreli derslerde dikkatlerinin dağıldığını ve öğrenme süreçlerinin olumsuz etkilendiğini vurgulamaktadır. Ancak öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri, bu olumsuzlukları azaltmada belirleyici olabilir. Etkinlik çeşitliliği, fiziksel hareket alanları ve esnek geçişler, uzun eğitim süresinin etkilerini hafifletebilir (Stansbury ve Zimmerman, 2002). Başar (2015), uzun ders saatlerinin öğrencilerde dikkat dağınıklığına ve öğrenme süreçlerinde kopukluklara neden olduğunu ifade etmektedir. Öğrencilerin bu süreçteki motivasyon kaybı, öğretmenlerin sınıf yönetiminde karşılaştıkları zorlukları artırmakta ve derslerin verimliliğini azaltmaktadır.

Öte yandan, kesintisiz çalışma düzeninin sınıf yönetimi açısından bazı avantajları bulunsa da, öğretmenlerin fiziksel ve zihinsel açıdan zorlanmasına yol açtığı da belirtilmiştir. Uzun süreli derslerde öğrencilerin dikkatlerinin dağılması, davranışsal problemler yaşanması ve öğretmenlerin sınıf disiplinini sağlamada zorluklarla karşılaşmaları yaygın sorunlar arasında yer almaktadır. Freiberg (1999), bu tür durumların sınıf yönetimini daha karmaşık hâle getirdiğini ve öğretmenin tükenmişlik düzeyini artırabileceğini ifade etmektedir. Bu nedenle, etkinliklerin dikkatli biçimde planlanması ve uygun dinlenme aralarının programa dâhil edilmesi, hem öğretmen hem de öğrenci refahı açısından önemli görülmektedir.

Benzer şekilde, Korkmaz (2016), öğretmenlerin sınıf içi disiplini sağlamakta zorlandıklarında öğrencilerin akademik başarılarının da olumsuz etkilendiğini ortaya koymuştur. Bu durum, öğretmenlerin uzun süreli ders saatlerinde etkili sınıf yönetimi için çeşitli stratejiler geliştirmelerini zorunlu kılmaktadır. Bu stratejiler arasında etkinlik çeşitliliği sağlama, öğrencilerin derse katılımını artırma ve sınıf içi disiplini koruma yer almaktadır.

Ancak, bu tür stratejilerin sürekli olarak uygulanması öğretmenler açısından fiziksel ve zihinsel bir yük oluşturmaktadır. Öğretmenlerin iş doyumunu ve motivasyon düzeyleri, uzun süreli ders saatlerinin yarattığı tükenmişlik hissi nedeniyle olumsuz etkilenmektedir. Hargreaves (2000), öğretmenlerde oluşan tükenmişliğin, iş tatminsizliğine ve meslekten ayrılma eğilimlerine yol açabileceğini belirtmektedir. Bu durum, eğitim sisteminde sürdürülebilirliği ve öğretmen verimliliğini tehdit eden önemli bir soruna işaret etmektedir.

## 6. Sınıf Öğretmenlerinin İş Doyumu, Motivasyon Düzeyleri ve Kariyer Değişikliği Düşünceleri

Katılımcıların büyük bir bölümü, kesintisiz çalışma sisteminin öğretmenlerde tükenmişlik ve motivasyon kaybına yol açabileceğini ifade etmiş; bu nedenle daha sağlıklı bir çalışma ortamı için dinlenme aralıklarının planlı bir şekilde düzenlenmesi gerektiğini vurgulamıştır. Araştırmanın altıncı bulgusu da bu durumu desteklemekte; aralıksız altı saatlik çalışma süresinin öğretmenlerin mesleki tatmin düzeyi üzerindeki olumsuz etkilerini ortaya koymaktadır. Çapri ve Gündüz (2017), öğretmenlerin uzun saatler boyunca kesintisiz çalışmasının mesleki yorgunluğu artırdığını ve bu durumun mesleki tatminlerini olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Demirtaş ve Çolakoğlu (2019) ile Demir (2018) ise öğretmenlerin mesleki doyumlarının artırılması için çalışma koşullarının iyileştirilmesinin ve mesleki gelişim fırsatlarının artırılmasının önemine dikkat çekmiştir.

Özellikle okul öncesi öğretmenleri açısından değerlendirildiğinde, ara vermeden yapılan etkinliklerin hem öğretmenleri hem de öğrencileri fiziksel ve psikolojik olarak zorladığı görülmektedir. Yalçın ve Yalçın (2018), okul öncesi eğitimde etkinliklere ara verilmemesinin öğretmen ve öğrenci sağlığını olumsuz etkilediğini vurgulamaktadır. Tok (2002), Kaya (2013), Sabancı vd., (2018) ile Can ve Serençelik (2017) tarafından yapılan çalışmalar da, teneffüs sürelerinin olmamasının öğretmenlerin fiziksel yorgunluklarını artırdığını, meslektaşlar arası iletişimi sınırladığını ve iş doyumlarını olumsuz etkilediğini ortaya koymuştur.

Araştırma bulguları, okul öncesi düzeyde uygulanan aralıksız altı saatlik eğitim programının hem öğretmenler hem de öğrenciler açısından çeşitli olumsuzluklara yol açtığını göstermektedir. Dinlenme aralarının olmaması, öğretmenlerde fiziksel ve zihinsel yorgunluğa; öğrencilerde ise dikkat dağınıklığı, motivasyon kaybı ve öğrenme güçlüklerine neden olmaktadır. Ayrıca öğretmenler arası iletişim ve işbirliği azalmakta, sınıf yönetimi zorlaşmakta ve mesleki tatmin düşmektedir. Bu durum, mevcut sistemin sürdürülebilirliğini sorgulamakta ve erken çocukluk eğitime uygun, dinlenme sürelerini içeren yeni yapılandırmaların gerekliliğini ortaya koymaktadır. Hem öğretmen verimliliğini hem de öğrenci başarısını artırmak için ders sürelerinin gözden geçirilmesi ve sistemsel iyileştirmelerin yapılması önem arz etmektedir.

### Öneriler

1. Ders Süreleri Gözden Geçirilmeli: Okul öncesi ders süreleri, çocukların gelişimsel ihtiyaçlarına uygun olarak planlanmalı; aralıklı dinlenme ve teneffüs zamanlarına yer verilmelidir.
2. Öğretmen Dinlenme Hakları Güvence Altına Alınmalı: Fiziksel ve zihinsel yorgunluğu azaltmak için öğretmenlere düzenli mola süreleri tanınmalı, sürekli sınıfta bulunma ve nöbet uygulamaları esnetilmelidir. Bazı öğretmenler, kişisel zamanlarını etkili kullanarak stresle

- başta çıktıklarını, meditasyon, nefes egzersizi veya kısa yürüyüşlerle günü dengelemeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir.
3. İşbirliği ve İletişim Teşvik Edilmeli: Öğretmenler arasında etkileşimi artıracak ortak planlama zamanları ve işbirliğine dayalı çalışma ortamları oluşturulmalıdır.
  4. Sınıf Yönetimi Desteği Sağlanmalı: Uzun süreli derslerde yaşanan disiplin sorunlarına yönelik öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilmeli, sınıf yönetimi becerileri güçlendirilmelidir.
  5. Mesleki Tatmin Artırılmalı: Öğretmenlerin çalışma koşulları iyileştirilmeli, mesleki gelişim olanakları artırılmalı ve destekleyici politikalar geliştirilmelidir.
  6. Uygulama Bilimsel Verilerle Değerlendirilmeli: Kesintisiz eğitim modeli, araştırma bulguları ışığında yeniden ele alınmalı ve uygulamalara yönelik kararlar, sahadan gelen veriler dikkate alınarak şekillendirilmelidir.

### Kaynakça

- Akın, M.A., İş, E. ve Akbaba, Ş. (2024). Okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarının değerlendirilmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 8(1), 219-243.
- Aydın, B., & Bayrak, C. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinde tükenmişlik: Çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 1035–1054. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2016.16.3-5000187860>
- Başar, H. (2015). *Sınıf yönetimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Baysal, A. C. (2010). *İş yaşamında stres ve başa çıkma yolları*. Beta Yayınları.
- Berg, B. L., & Lune, H. (2019). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (A. Arı, Ed., 9. baskı). Eğitim Yayınevi.
- Bradbury, N. A. (2016). Attention span during lectures: 8 seconds, 10 minutes, or more? *Advances in Physiology Education*, 40(4), 509–513.
- Can, E., & Serencelik, G. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin okul yönetimine katılımlarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (30), 525–542.
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social–emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189–1204.
- Creswell, J. (2021). *Karma yöntem araştırmalarına giriş* (M. Sözbilir, Çev.). Pegem A Yayıncılık.
- Çapri, B., & Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (23), 1–13.

Çapri, B., & Gündüz, B. (2017). Öğretmenlerin mesleki yorgunluk ve tatmin düzeyleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 42(190), 35–50.

Day, C., & Gu, Q. (2007). Variations in the conditions for teachers' professional learning and development: Sustaining commitment and effectiveness over a career. *Oxford Review of Education*, 33(4), 423–443.

Demir, K. (2018). Mesleki tatmin ve motivasyon: Öğretmenlerin iş koşullarının iyileştirilmesi üzerine bir inceleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 24(2), 147–166.

Demirtaş, H., & Cömert, M. (2017). Öğretmenlerin meslektaş etkileşimleri ve mesleki gelişim. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 42(189), 23–42.

Demirtaş, Z., & Çolakoğlu, U. (2019). Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 96–114.

Erdem, M., & Demirel, H. (2016). Öğretmenlerin mesleki tatminsizlik nedenleri ve sonuçları: Nitel bir çalışma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 22(1), 67–88.

Ergül, M. (2020). Okul öncesi eğitimde çalışan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 15(6), 235–250.

Fraenkel, J., Wallen, N., & Hyun, H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (10th ed.). McGraw-Hill Education.

Freiberg, H. J. (1999). Measuring classroom management: A multivariate assessment of teachers' practices. *Journal of Educational Research*, 92(2), 91–101.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 105–117). Sage.

Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Corwin Press.

Güneş, A. (2022). Türkiye’de okul öncesi eğitimin gelişimi ve önemi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(1), 101–115.

Güneş, F., & Aydın, S. (2017). Öğrencilerin dikkat süreleri ve öğrenme süreçleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 42(192), 65–80.

Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16(1), 29–39.

Hyseni Duraku, Z., Jahiu, G., & Geci, D. (2025). The interplay of individual and organizational factors with early childhood teachers' level of work motivation, job satisfaction, and burnout. *International Journal of Educational Reform*, 34(1), 106–121.

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525.

Jeon, L., Buettner, C. K., & Snyder, A. R. (2018). Pathways from teacher depression and child-care quality to child behavioral problems. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 86(3), 225–235.

Kaya, N. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlar ve hizmetiçi eğitim ihtiyaçları araştırma raporu. <http://www.academia.edu/6954387/>

Kaya, S. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin çalışma şartlarının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Toplum Dergisi*, 17(4), 112–128.

Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 229–243.

Korkmaz, H. (2016). *Eğitimde disiplin ve sınıf yönetimi*. Nobel Yayın Dağıtım.

Kraft, M. A., & Papay, J. P. (2014). Can professional environments in schools promote teacher development? Explaining heterogeneity in returns to teaching experience. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 36(4), 476–500.

Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Psychology*, 21(1), 59–70.

Li, J. (2024). Exploring the impact of school leadership on teacher well-being in three high-performing case study schools in China (Doctoral dissertation, University College London). <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/...>

Lloyd, C. M., & Sullivan, A. (2012). The prevalence of burnout among teachers: A systematic review. *Educational Review*, 64(3), 321–335.

Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2), 99–113.

Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). *Burnout: A multidimensional perspective*. Taylor & Francis.

Merriam, S. B. (2015). Qualitative research: Designing, implementing, and publishing a study. In J. W. Guthrie (Ed.), *Handbook of research on scholarly publishing and research methods* (pp. 125–140). IGI Global.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2023). *Okul öncesi eğitim kurumları yönetmeliği*. Ankara: MEB Yayınları.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2021). Okul öncesi eğitim raporu. *Eğitim ve Toplum Dergisi*, 16(3), 32–50.

Özdemir, M. (2015). Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(4), 1143–1165.

Özdemir, M. (2021). Türkiye’de okul öncesi eğitimde karşılaşılan zorluklar ve çözüm önerileri. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(2), 78–92.

Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. Pegem Akademi.

Pyhältö, K., Pietarinen, J., & Salmela-Aro, K. (2011). Teacher–working-environment fit as a framework for burnout experienced by Finnish teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27(7), 1101–1110.

Richmond, M., & Schuster, J. (2013). Teacher burnout: Causes, consequences, and interventions. *Journal of Educational Psychology*, 18(2), 142–158.

Sabancı, A., Altun, M., & Uçar Altun, S. (2018). Okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve velilerin görüşlerine göre ana sınıfı eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitimi Yönetimi Dergisi*, 24(2), 339–385.

Sahlberg, P. (2011). *Finnish lessons: What can the world learn from educational change in Finland?* Teachers College Press.

Sarpkaya, R. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 120–130.

Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences* (3rd ed.). Teachers College Press.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059–1069.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Motivated for teaching? Associations with school goal structure, teacher self-efficacy, job satisfaction and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 67, 152–160. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.006>

Stansbury, K., & Zimmerman, J. (2002). Teacher professional development and learning communities. *Phi Delta Kappan*, 83(9), 682–686.

Stemler, S. (2001). An introduction to content analysis. *ERIC Digest*.

Şahin, İ., & Erdoğan, D. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinde tükenmişlik ve iş doyumu: İstanbul ilindeki devlet okulları örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(4), 707–723.

Takayama, K. (2008). The politics of international league tables: PISA in Japan’s achievement crisis debate. *Comparative Education*, 44(4), 387–407.

Tok, E. (2002). *Okul öncesi eğitim kurumlarında yönetim sorunları (Denizli ili örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

Ulu Kalın, Ö. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 53–70.

Vural, D. E., & Kocabaş, A. (2016). Okul öncesi eğitim ve aile katılımı. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(59).

Wilson, K., & Korn, J. H. (2007). Attention during lectures: Beyond ten minutes. *Teaching of Psychology*, 34(2), 85–89.

Yalçın, F. A., & Yalçın, M. (2018). Okul öncesi öğretmenlerin okul öncesi eğitimin sorunlarıyla ilgili görüşleri: Ağrı ili örneği. *İlköğretim Online*, 17(1), 367-383.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2022). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, K., & Yalçın, S. (2018). Uzun süreli derslerin öğrenci motivasyonu üzerindeki etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 24(3), 123–137.

Yıldız, S., & Yıldız, E. P. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile çalışma koşulları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 17(2), 156–174.

Yılmaz, F. (2020). Okul öncesi eğitimin çocuk gelişimine etkileri. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 19(1), 45–60.

Zembat, R. (2007). *Okul öncesi eğitime giriş*. Morpa Yayınları.