

J-EDUCAT

May

2025

Journal of Educational Studies

e-ISSN: 3023-8145



**J-EDUCAT: Eğitim
Araştırmaları Dergisi**

e-ISSN: 3023-8145

www.jeducat.com



2025 Volume 3, Issue 1

<https://www.jeducat.com/>



Journal Founder and Publisher

Prof. Dr. Zeynep EREN

Department of Educational Sciences / Education Management /The Faculty of Education

Sinop University 57100- Korucuk

Sinop-TURKEY

P:+90368 2715526- Ext.2019

JOURNAL WEBSITE: <https://www.jeducat.com/>

Contact and Submission

jeducat01@gmail.com

J-EDUCAT: Journal of Educational Research, J-EDUCAT: Eğitim Araştırmaları Dergisi (e-ISSN: 3023-8145) is an international journal whose publication processes are carried out in accordance with scientific and blind referee rules. The magazine is published regularly twice a year (May-November). Original research articles and theoretical studies produced with qualitative, quantitative, mixed and new research approaches in the field of education are accepted to the journal. Articles in Turkish (all dialects), English and Russian are accepted to the journal, which accepts articles in all fields related to education.

The journal does not have article processing charges (APCs) and article submission charges. The journal allows the author(s) to hold the copyright and retain publishing rights without restrictions. When using the materials in non-commercial purposes the link to the organization is required. The commercial use is prohibited. This journal provides immediate open access to its content on the principle that making research freely available to the public supports a greater global exchange of knowledge.



This work is licensed under CC BY-NC-SA



Editor-in-Chief

Prof. Dr. Zeynep Eren, Sinop University- Turkey

Editor

Assoc. Prof. Dr. Kamala Gahramanova, Baku State University- Azarbaijan

Editorial Board

Prof. Dr. Antonis Lionarakis, Hellenic Open University-Greece

Prof. Dr. Estrella T. Arroyo, University of Saint Anthony- USANT, Philippines

Prof. Dr. Erkan Kırıl- Aydın Adnan Menders University- Turkey

Prof. Dr. Mehmet Durdu Karsli, Eastern Mediterranean University- TRNC

Prof. Dr. Saudabayeva Gulmira, Kazakh National Pedagogical University-Kazakhstan

Prof. Dr. Adem Bayar, Harran University-Turkey

Prof. Dr. Aycaan Çiçek, Muğla Sıtkı Koçman University- Turkey

Prof. Dr. Hakan Uşaklı, Sinop University- Turkey

Prof. Dr. Gizkhanım Gahramanova, Azarbaijan State Pedogogy University, Azarbaijan

Prof. Dr. Kamile Demir, Alanya Alaattin Keykubat University- Turkey

Prof. Dr. Osman Titrek, Sakarya University- Turkey

Prof. Dr. Onur Şenel, Ankara University of Music and Fine Arts- Turkey

Prof. Dr. Sadık Yöndem, Abant İzzet Baysal University- Turkey

Prof. Dr. Zeynep Deniz Yöndem, Abant İzzet Baysal University- Turkey

Prof. Dr. Cevat Elma, Ondokuz Mayıs University-Turkey

Prof. Dr. Murat Özdemir, Hacettepe University, Turkey

Prof. Dr. Davut Uğurlu, Piri Reis University, Turkey

Prof. Dr. Zeynep Eren, Sinop University, Turkey

Prof. Dr. Sadık Kartal, Burdur Mehmet Akif Ersoy University, Turkey

Prof. Dr. Eşef Hakan Toytok, Kahramanmaraş Sütçü İmam University, Turkey

Prof. Dr. Mehmet Korkmaz, Gazi University, Turkey

Prof. Dr. Bilgen Kırıl, Aydın Adnan Menderes University, Turkey

Assoc. Prof. Dr. Kamala Gahramanova, Baku State University- Azarbaijan

Assoc. Prof. Dr. Olcay Yavuz, Southern Connecticut State University, USA

Assoc. Prof. Dr. Lubna Zaheer, University of Punjab - Pakistan

Assoc. Prof. Dr. Ümit Arslan, University of Nebraska at Kearney, USA

Assoc. Prof. Dr. Gülsün Şahan, Bartın University - Turkey

Assoc. Prof. Dr. Saadet Kuru Çetin, Muğla Sıtkı Koçman University-Turkey

Assoc. Prof. Dr. Muhammet İbrahim Akyürek, Selçuk University, Turkey

Assoc. Prof. Dr. Yeşim Koç, Sinop University- Turkey

Assoc. Prof. Dr. Sevinc Aliyeva, Bakü State University, Azarbaijan

Assoc. Prof. Dr. Ruzmetova Khilola Abdushoripovna, Taşkent Devlet

Pedaqoji Universitesi, Uzbekistan

Asisst. Prof. Dr. Mine Bayar, Harran University- Turkey

Dr. Malahat Nuriyeva, Baku State University, Azarbaijan

Drt. Supataeva Elvira Akinovna, Bishkek Music and Pedagogical College-Kyrgyz Republic

Drt. Nilufar Gahramanli, Azarbaijan State Pedogogy University, Azaebaijan

Language Editor (English, Turkish)

Derya Zülal Uğurlu

Graduate Assistant, Bilkent University, Turkey

Language Editor (Azarbaijan)

Drt. Nilufar Gahramanli

Azarbaijan State Pedagogy University, Azarbaijan

Language Editor (Russian)

Drt. Supataeva Elvira Akinovna

Bishkek Music and Pedagogical College, Kyrgyz Republic

From the Editors

Dear Colleagues, Dear Readers,

In the first issue of the third volume, we have published six articles with our valued colleagues. Our journal continues to be met with great interest in academic life. The evaluation process of many articles from different universities and institutions continues. ***J-EDUCAT: Journal of Educational Studies*** is an international peer-reviewed journal. We sincerely thank our colleagues who took on the task of evaluating the articles, the authors who supported them with your work, and all readers.

30 May, 2025

<https://www.jeducat.com/>

Editor-in-Chief

Prof. Dr. Zeynep Eren, Sinop University- Turkey

erenzeynep2021@gmail.com

zugurlu@sinop.edu.tr

Editor

Assoc. Prof. Dr. Kamala Gahramanova, Baku State University- Azarbaijan

kamala.gahraman@yahoo.com

2025, Volume 3, Issue 1, May (Cilt 3, Sayı 1, Mayıs)

FROM THE EDITORS
TABLE OF CONTENT
ABSTRACTING & INDEXING

iv
v
vi

RESEARCH PAPERS

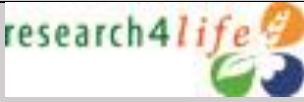
01. **Devlet Okulu ve Özel Okulda Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliklerinin Bazı Demografik Özelliklere Göre İncelenmesi** 312-336
An Examination of the Professional Burnout of Teachers Working in Public and Private Schools According to Certain Demographic Characteristics
Süleyman Sefa KEFÇİ, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi,  0000-0002-9531-8040
Büşra KEFÇİ, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi,  0009-0000-9636-5247
Dr. Kasım Kağan ÖZLOK, kasim.ozlok@ogr.ebyu.edu.tr,  0000-0002-0062-0205
02. **Epistemology Interdisciplinary** 337-347
Epistemoloji Interdisiplinarlıq
Assoc. Prof. Dr. Sevinc Sərdar qızı Əliyeva, Baku State University,  0000-0003-1158-8834
03. **Talk the Flip: Empowering Adult Learners through Inquiry-Driven Speaking Classes** 348-368
Liliya SARBASOVA, Bahcesehir University, iliyasarbassovakzn@gmail.com
Dr. Aysegul LIMAN KABAN, Mary Immaculate College: Limerick, IE,  0000-0003-3813-2888
04. **Gifted Students' Views on Homework and Screen Addiction Problems with COZE/KOZA Model** 369-382
Prof. Dr. M. Şahin BÜLBÜL, Kafkas University,  0000-0003-1524-6575
05. **Emekli Öğretmenlerin Türk Eğitim Sistemine Yönelik Görüşleri: Olgubilim Çalışması** 383-413
Retired Teachers' Views on the Turkish Education System: A phenomenological Study
Yaşar DİLBER, Bilim Uzmanı, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Doktora Öğrencisi,
Gürsu BİLSEM,  0000-0001-7994-2786.
06. **Ways and Means of Developing Active and Creative Thinking Among Students who have Lived their Lives in Conditions of Displacement in Azerbaijan** 414-420
ПУТИ И СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ АКТИВНОГО И ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ, ПРОЖИВШИХ ЖИЗНЬ В УСЛОВИЯХ ПЕРЕМЕЩЕНИЯ В АЗЕРБАЙДЖАНЕ
Jamila GULIYEVA ARIF (Jamila Quliyeva), Baku State University, Baku, Azerbaijan.
bdu.psixoloq@gmail.com,  0009-0008-4113-7982

Abstracting & Indexing (Volume 3, Issue 1, 2025, May)

J-EDUCAT: Journal of Educational Studies (e-ISSN: 3023-8145) is currently indexed, abstracted and listed starting with the first issue in:

Index links can be accessed from this page:

<https://www.jeducat.com/?pnum=26&pt=Abstracting+%26+Indexing+%28Dizin+ve+Indeks%29>

ALL RESPONSIBILITY OF THE ARTICLES PUBLISHED IN THE JOURNAL BELONGS TO THE AUTHORS.

DERGİDE YAYIMLANAN YAZILARIN TÜM SORUMLULUĞU YAZARLARINA AİTTİR.



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>



J-EDUCAT: Eğitim Araştırmaları Dergisi
J-EDUCAT: Journal of Educational Studies

(ISSN: 3023-8145)

<http://www.jeducat.com>

Geliş/Received: 29.11.2024

Kabul/Accepted: 15.12.2024/

Erken Görünümlü Sayıda Yayın/Early View Published: 23.12.2024

Sayı Yayın Tarihi/Published: 30.05.2025

Makalenin Türü / Article Type Research Article

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14548487>

Devlet Okulu ve Özel Okulda Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliklerinin Bazı Demografik Özelliklere Göre İncelenmesi

*Süleyman Safa KEFÇİ**

*Büşra KEFÇİ***

*Kasım Kağan ÖZLOK****

Öz

Bu araştırmada devlet okulu ve özel okulda çalışan öğretmenlerin cinsiyet, medeni durum, mesleki kıdem, okul türü ve haftalık çalışma saatleri değişkenlerine göre mesleki tükenmişlik durumlarını incelemek amaçlanmıştır. Araştırmada karma yöntem kullanılmış olup karma yöntem desenlerinden sıralı açıklayıcı desen tercih edilmiştir. Araştırma Türkiye’de yaşayan ve internet erişimi olan öğretmen olan sosyal medya kullanıcıları üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın nicel kısmında kesitsel tarama modeli kullanılmıştır. Google forms ile toplam 132 öğretmene ulaşılmış ve çalışmanın nicel verileri toplanmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması, tarama modeli olarak ise görüşme yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın nitel boyutunda amaçsal örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile katılımcılar belirlenmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu ve Maslach Tükenmişlik Envanteri Eğitimci Formu kullanılmıştır. Nitel boyutunda görüşme soruları ile veriler toplanmıştır. Nicel verilerin analizinde SPSS 23 kullanılmış, nitel verilerin analizi betimsel içerik analizi yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Araştırma sonucunda erkek öğretmenler kadın öğretmenlere yapılan pozitif ayrımcılık sebebi ile daha tükenmiş çıkmıştır. Öğretmenlerin medeni halleri tükenmişlik düzeylerini etkilememektedir. 6-10 yıl mesleki hizmet süresine sahip öğretmenler ve 11 yıl ve üzeri mesleki hizmet süresine sahip öğretmenlerin mesleki tükenmişliği mesleğin ilk yıllarındaki öğretmenler ile mesleğin son yıllarındaki öğretmenlerden daha yüksek bulunmuştur. Buradan hareketle tükenmişliğin mesleğin orta yıllarında artarak daha sonra azaldığı sonucuna varılmıştır. Özel sektörde çalışan öğretmenler devlet sektöründe çalışan öğretmenlerden daha fazla tükenmiştir. Özel sektör ile devlet sektörünün iş garantisi, maddiyat, iş yükü, özlük hakları gibi farklılıklarından ve özel sektörün sınava bağlı, stresli, başarı odaklı ve rekabetçi olmasından dolayı özel sektör öğretmenlerinin daha tükenmiş oldukları sonucuna varılmıştır. Haftalık ders saati fazla olan öğretmenlerin tükenmişliği yüksek bulunmuştur. Bu durum yorgunluğa bağlı olarak zihinsel ve fiziksel açıdan yıpranma, kendilerine yeterince zaman ayıramama durumlarından kaynaklanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Özel okul-devlet okulu öğretmenleri, mesleki tükenmişlik

* Doktora Öğrencisi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik Eğitimi Anabilim Dalı, Erzincan, safa.kefci@gmail.com, ORCID: 0000-0002-9531-8040

** Doktora Öğrencisi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik Eğitimi Anabilim Dalı, Erzincan, kefcibusra@gmail.com, ORCID: 0009-0000-9636-5247

*** Dr. , kasim.ozlok@ogr.ebyu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-0062-0205

An Examination of the Professional Burnout of Teachers Working in Public and Private Schools According to Certain Demographic Characteristics

Abstract

This study aimed to examine the professional burnout levels of teachers working in public and private schools based on certain variables. A mixed-methods approach was employed, with a sequential explanatory design preferred. The study group consisted of social media users who are teachers living in Turkey and have internet access. The quantitative portion utilized a cross-sectional survey model, reaching a total of 132 teachers via Google Forms to collect quantitative data. For the qualitative aspect, case study methodology was employed, with interviews conducted as the survey method. Participants in the qualitative dimension were selected using the maximum diversity sampling technique. In the quantitative dimension, data collection tools included a Personal Information Form and the Maslach Burnout Inventory Educators Form. Qualitative data were gathered through interview questions. Quantitative data were analyzed using SPSS, while qualitative data were analyzed through descriptive content analysis. The results indicated that male teachers experienced higher levels of burnout due to positive discrimination towards female teachers. The marital status of teachers did not significantly affect their burnout levels. Teachers with 6-10 years and 11 years or more of professional experience exhibited higher burnout levels compared to those in the early and late stages of their careers, suggesting that burnout increases during the middle years and then decreases. Teachers in the private sector were found to be more burned out than their public sector counterparts. This was attributed to differences in job security, financial factors, workload, and benefits, as well as the exam-oriented, stressful, and competitive nature of private sector employment. Additionally, teachers with higher weekly class hours reported greater levels of burnout, stemming from fatigue and a lack of personal time.

Keywords: Private school-public school teachers, professional burnout

Giriş

Tükenmişlik, mesleği gereği insanlarla sıklıkla iletişim halinde olan kişilerde meydana gelen duygusal yorgunluk, ilgisizlik ve düşük düzeyde kişisel yeterlilik duygusudur.(Maslach ve Zimbardo 1982). İnsanlar iş ve işteki pozisyonlarına bağlı olarak tükenmişlik sendromuna yatkın olmaktadır (Mestçioğlu 2007). Meslek türlerine bakıldığında; öğretmenlerin diğer meslek gruplarına kıyasla daha fazla stres altında oldukları gözlemlenmektedir (Batlaş ve Batlaş 1998: 62; Girgin ve Baysal, 2005; Işıksan, 2004). Okullarda öğretmenler için; öğrenci-öğretmen, okul-aile anlaşmazlıkları, öğrencilerin disiplin problemleri, görevde yükselme, toplumun eleştirileri ve kurumda karar sürecine az sayıda katılımın olması gibi strese sebep olan sorunlar mevcuttur (Campell, 1983). Bu stresli öğretim koşulları öğretmen tükenmişliği olarak ortaya çıkmaktadır (Tümkaya, 1996).

Öğretmenlerden daima ve hızla artan teknolojik gelişmelere uyum sağlayabilecek bireyler yetiştirmeleri ve toplumun birtakım sorunları ile uğraşmaları beklenmektedir (Akçamete, Kaner ve Sucuoğlu 2001: 1). OECD'nin 2009 yılı verilerine göre bu beklenti ile ebeveynler devlet okullarına ya da alternatif olarak özel kurum ve kuruluşlarla beklentilerinin karşılık bulabileceğini düşünmektedirler. Bu sebeple de maddi olanakları daha elverişli olan aileler çocuklarını özel okula göndermektedirler (Gürler, 2020: 268-269). Fakat devlet okulundaki öğretmenlerin ve özel okul öğretmenlerin sınıftaki öğrenci sayıları, ilgilenmeleri gereken problemler, çalışma saatleri, iş garantileri gibi konular farklılık göstermektedir (Güler, 2020). Özel kurumlarda ve devlet okullarında çalışan

öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri arasında farklılık vardır (Esmeray, 2008). Bu gibi durumlar da iki okul türündeki öğretmenlerin tükenmişliğini incelemenin önemli olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleriyle ilgili birçok araştırma yapılmıştır (Akin ve Koçak, 2007; Campell, 1983; Cemaloğlu ve Erdemoğlu Şahin, 2007; Çavuşoğlu, 2005; Kahn ve ark, 2006; Kayabaşı, 2008; Koçak, 2009; Özipek, 2006; Özkaya, 2006; Sarpkaya, 2000; Tan, 2003). Bu çalışmalarda iş koşullarının ağırlığı ve öz yeterlik, kazanımlar, iş yerine bağlılık, haklar tükenmişliğin sebepleri arasında belirtilmektedir (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001). Ayrıca Pines (1993) eğitim alanındaki tükenmişliğin nedenlerini, ebeveyn tutumları, beceriksiz idare, yetersiz rehberlik birimi, psikolojik yetersizlik, öğrencilerin eğitim faaliyetlerine kayıtsızlığını göstermiştir. Ek olarak yapılan bazı çalışmalar da gösteriyor ki öğretmenler yaşa bağlı olarak mesleki hizmet yılı, medeni hali, ailevi etkenler, mezuniyet farklılıkları gibi nedenlerden dolayı mesleki tükenmişlik yaşamaktadır (Ergin,1996; Çam, 1995; Gündüz, 2005; Kırılmaz, Çelen ve Sarp, 2003; Oruç,2007; Örmən,1993).

Bu bağlamda mevcut araştırmada; devlet ve özel okullarda çalışan öğretmenlerin tükenmişlik durumları ve bu tutumlarla ilgili değişkenlerin (Cinsiyet, Medeni Durum, Mesleki Kıdem, Okul Türü, Haftalık Çalışma Saati) karşılaştırılması amaçlanmıştır.

Araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1. Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik puanları cinsiyet, medeni durum, mesleki kıdem, okul türü ve haftalık çalışma saatleri değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
2. Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik algıları üzerinde değişkenlerin etkilerinin nedenleri nelerdir?

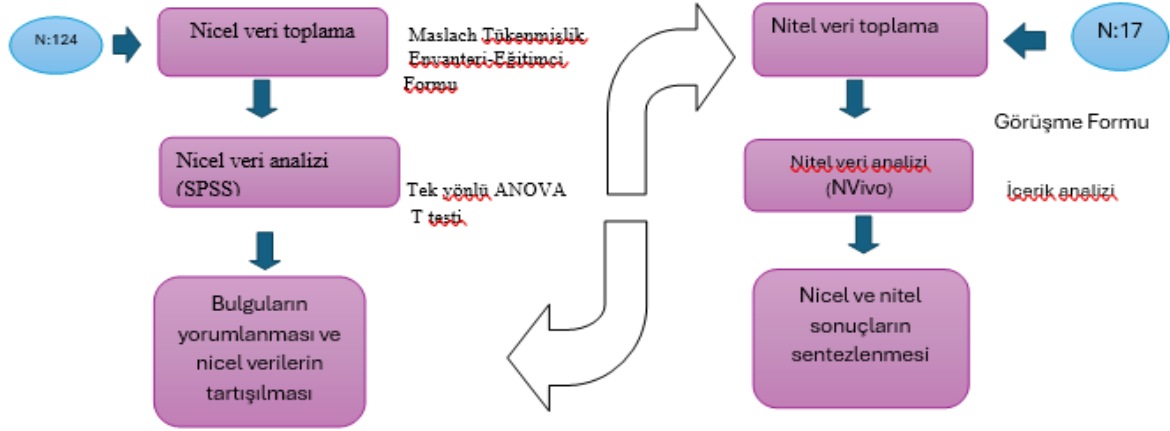
Yöntem

Araştırmanın Modeli

Çalışma nicel ve nitel veri toplama teknikleri içerdiğinden karma yöntem kullanılmıştır. Çalışmanın deseni Sıralı Açıklayıcı (explanatory) desendir. Sıralı Açıklayıcı desen nicel olarak toplanan verilerin nitel veriler vasıtasıyla güçlendirilmesi, belirtilmesidir (Creswell ve diğerleri, 2003). Öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerinin derinlemesine araştırılabilmesi adına sıralı açıklayıcı desen tercih edilmiştir. Şekil 1’de araştırma şeması sunulmuştur.

Şekil 1

Araştırma Süreçleri Şeması



Çalışmanın nicel kısmında kesitsel tarama modeli kullanılmıştır. Kesitsel araştırma tasarımına göre veriler tek ölçümle analiz edilir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2014). Tarama modeli, daha önce yapılmış veya mevcutta olan bir durumu olduğu gibi analiz etmeyi amaçlamaktadır. (Karasar, 2009). Bu araştırma modeli sayesinde araştırmacılar seçilen örneklemde elde ettikleri bilgileri daha geniş kitleler hakkında çıkarımlar yapmak için kullanırlar (Kelley vd. 2003). Birden çok değişkene göre öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerindeki farklılıkları incelenmesinde hem verilerin kısa sürede toplanması hem de çok kişiye ulaşılmasının kolay olması nedeniyle bu araştırma modelinin kullanılması kararlaştırılmıştır. Araştırma nitel kısmı durum deseninde tasarlanmış olup görüşme tekniği kullanılmıştır. Durum çalışması nitel araştırmalarda sıklıkla tercih edilir (Silverman, 2006; Yıldırım ve Şimşek, 2005). Nitel durum çalışması birçok özelliğinin yanı sıra farklı durumları derinlemesine araştırması yönüyle öne çıkmaktadır. Nitekim gözlemlenen veriler kapsamlı bir yaklaşımla araştırılarak analiz sonucunu nasıl etkiledikleri ve bu durumdan nasıl etkilendikleri üzerine yoğunlaşmaktadır (Cohen vd., 2005; Silverman, 2006; Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Örneklem

Bu araştırmanın nicel boyutunda 132 öğretmenle çalışılmıştır. Bu öğretmenler seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi temel alınarak belirlenmiştir. Bu yöntem pratik ve ekonomik olması açısından tercih edilmiştir (Monette, SulHvan ve Dejong, 1990). Araştırma kapsamına alınan 132 katılımcının, Cinsiyet, Medeni Durum, Mesleki Kıdem, Okul Türü, Haftalık Çalışma Saatine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Araştırmanın Nicel Boyutunda Yer Alan Öğretmenlerin Bazı Demografik Özelliklerine Göre Frekans Ve Yüzde Dağılımları

<i>Değişken</i>	<i>Gruplar</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
Cinsiyet	Kadın	80	62,5
	Erkek	48	37,5
Medeni Durum	Evli	75	58,6
	Bekar	53	41,4
Mesleki Kıdem	1-5 Yıl	44	34,4
	6-10 Yıl	43	33,6
	11 Yıl Ve Üzeri	41	32
Okul Türü	Özel	50	39,1
	Devlet	78	60,9
Haftalık Çalışma Saati	11-20 Saat	37	28,9
	21-30 Saat	49	38,3
	31 Saat Ve Üzeri	42	32,8

Tablo 1’de sunulduğu üzere çalışmaya katılan öğretmenlerin % 62,5’i kadın, % 58,6’sı evli, % 34,4’ü 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip, % 60,9’u devlet sektöründe çalışmakta ve % 38,3’ü haftalık 21-30 saat çalışmaktadır. Araştırmanın nitel boyutunda 17 katılımcı ile çalışılmıştır. Ankete katılanlar amaçsal örnekleme yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme esasına göre belirlenmiştir. Bu yöntem; daha küçük bir örnekleme imkân sağlayan ve örneklem içerisinde yer alan kişilerin farklılığını en üst düzeyde yansıtan bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışmada da her bir değişkeni farklı perspektiflerden ele alabilmek adına maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda yer alan öğretmenlerin bazı demografik özellikleri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Araştırmanın Nitel Boyutunda Yer Alan Öğretmenlerin Bazı Demografik Özellikleri

<i>Öğretmen numarası</i>	<i>Cins</i>	<i>Hizmet yılı</i>	<i>Haftalık saati</i>	<i>Ders</i>	<i>Kurum türü</i>
K1	Kadın	11 Yıl Ve Üzeri	11-20 Saat		Devlet
K2	Kadın	1-5yıl	21-30 Saat		Devlet
K3	Erkek	6-10yıl	21-30 Saat		Özel
K4	Erkek	1-5yıl	31saat Ve Üzeri		Özel
K5	Erkek	6-10yıl	31saat Ve Üzeri		Özel
K6	Kadın	6-10yıl	21-30 Saat		Devlet
K7	Kadın	11 Yıl Ve Üzeri	11-20 Saat		Devlet
K8	Kadın	11 Yıl Ve Üzeri	21-30 Saat		Özel
K9	Erkek	6-10yıl	21-30 Saat		Devlet
K10	Kadın	11 Yıl Ve Üzeri	11-20 Saat		Devlet
K11	Erkek	11 Yıl Ve Üzeri	31saat Ve Üzeri		Özel
K12	Erkek	6-10yıl	21-30 Saat		Devlet
K13	Erkek	6-10yıl	31saat Ve Üzeri		Özel

Devlet Okulu ve Özel Okulda Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliklerinin Bazı Demografik Özelliklere Göre İncelenmesi

K14	Erkek	11 Yıl Ve Üzeri	31saat Ve Üzeri	Özel
K15	Erkek	11 Yıl Ve Üzeri	31saat Ve Üzeri	Özel
K16	Erkek	6-10yıl	31saat Ve Üzeri	Özel
K17	Erkek	6-10yıl	21-30 Saat	Devlet

Tablo 2’de sunulduğu üzere görüşme yapılan katılımcılardan 11 öğretmen erkek, 6 öğretmen kadındır. Mesleki hizmet yılı açısından 8 öğretmen 6-10 yıl, 7 öğretmen 11 yıl ve üzeri, 2 öğretmen 1-5 yıl tecrübeye sahiptir. Haftalık ders saati açısından 7 öğretmen 31saat ve üzeri, 6 öğretmen 21-30 saat, 3 öğretmen 11-20 saat, kurum türü olarak 9 öğretmen özelde 8 öğretmen devlette çalışmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Çalışmanın veri toplama araçları kişisel bilgi formu ve maslach tükenmişlik ölçeği eğitimci formudur. Oluşturulan bilgi formunda öğretmenlere cinsiyet, medeni hal, mesleki hizmet süresi, çalıştığı kurum tipi, haftalık ders saati gibi sorular yöneltilmiştir. Maslach tükenmişlik ölçeği İnce ve Şahin’in (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan haliyle kullanılmıştır. Özgün hali 7’li likert tipinde olan bu ölçek 22 maddeden ve 3 alt boyuttan (duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı) oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutlarına göre Cronbach Alpha katsayıları; duygusal tükenme için 0.88, duyarsızlaşma için 0.78, kişisel başarı boyutu için 0.74 olarak bulunmuştur. Nitekim uygulanan anket verilerine göre Cronbach Alpha katsayısı duyarsızlaşma boyutu için 0.79, kişisel başarı boyutu için 0.78, duygusal tükenme boyutu için 0.89 olarak bulunmuştur. Ölçeğin her bir maddesinin puanlaması “1-Hiçbir zaman”, “2-Nadiren”, “3-Bazen”, “4-Çoğunlukla”, “5-Her zaman” olarak şeklindedir.

Araştırmanın nitel boyutunda nicel veri analizi sonuçları baz alınarak araştırmacılar tarafından 8 soru ve alt sonda soruları belirlenmiştir.

- Kendinizi tanıtır mısınız? Kaç yıldır görev yapmaktasınız? (sonda 1)
- Mesleki tükenmişlik hakkında ki düşünceleriniz nelerdir? Tükenmişlik hakkında ne söyleyebilirsiniz? (sonda 2)
- Kendinizi Mesleki tükenmişlik açısından nasıl değerlendirirsiniz? Yaptığımız ortak tanımlara göre kendinizi mesleki olarak tükenmiş hissediyor musunuz? (sonda 3)
- Mesleki tükenmişlik cinsiyete göre değişiklik gösterir mi? Neden? (sonda 4)
- Mesleki hizmet süresiyle tükenmişliğin bir ilgisi var mıdır? Sizin hizmet yılınıza göre mesleğe ilk başladığınız tükenmişliğinizi karşılaştırabilir misiniz? Aralarındaki farklılığın sebepleri neler olabilir? (sonda 5) Yıllar geçtikçe mesleki tükenmişlik anlamında nasıl hissettiniz? (sonda 6)
- Sizce haftalık ders saati sayısı tükenmişlik arasında bir ilişki var mıdır? Varsa, çok fazla derse girdiğiniz veya az derse girdiğiniz dönemleri kıyaslayacak olursanız tükenmişlik anlamında nasıl etkilendiniz? (sonda 7)

- Özel sektörle devlet sektörü öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik yönünden karşılaştıracak olursanız yorumlarınız neler olur? Tükenmiş olduğunu düşündüğünüz grubun tükenmişlik sebepleri sizce neler olabilir? (sonda 8)

Verilerin Toplanması

Online (çevrim içi) anket yöntemi, ankette yer alan soruların anketi dolduran kişiler tarafından cep telefonu, bilgisayar vb. cihazlar kullanılarak yapılan anketlerdendir (Jansen, Corley, ve Jansen, 2007). Çevrimiçi anket uygulaması hem daha fazla kişiye ulaşma imkânı sunması hem de daha hızlı anket yapma imkanı sunması sebebiyle daha sık kullanılır hale gelmiştir (Couper, 2000). Araştırmacılar Maslach Tükenmişlik anketi verilerini Google form vasıtasıyla internet üzerinden toplamışlardır. Veriler katılımcı öğretmenlerle gönüllülük esasına bağlı olarak online anket tekniği ile elde edilmiştir. Toplanan veriler IBM SPSS 23 programına aktarılıp analiz edilmiştir.

Araştırmanın nitel boyutu için yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde katılımcılara belirtilen görüşme soruları yöneltilmiş ve bu ana soruların anlaşılmasını kolaylaştıracak ya da daha fazla ayrıntı elde edilebilecek sonda sorular kullanılmıştır. Araştırmada 17 öğretmenle görüşmeler yapılmıştır. Bu öğretmenler gönüllülük esasına bağlı olarak görüşme yapmayı kabul etmişlerdir. Veriler toplanırken araştırmacılar katılımcıları etkilememeyi, yönlendirme yapmamaya özen göstermişlerdir. Görüşme verileri ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınıp saklanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın nitel boyutunda; katılımcıların görüşme sorularına verdikleri yanıtlar betimsel indeks formuna aktarıldığında, katılımcıların görüşlerindeki yakın veya zıt yönler belirlendikten sonra Nvivo programı ile içerik analizine tabi tutulmuştur. Birbirine yakın yanıtlar aynı şekilde kategorize edilip, bütüncül bir bakış açısıyla belirlenen temalar oluşturulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2008:147-227-228). İki araştırmacı birbirinden bağımsız şekilde katılımcı öğretmenlerin verdiği benzer cevapları inceleyerek taslak kod listeleri oluşturmuşlardır. İki araştırmacı ve bir uzman bir araya gelerek kod listesini incelemiş ve son şeklini vermiştir. Ardından iki araştırmacı verinin bir bölümünü kodlamış ve kodlara aynı anlamı verdikleri netleştirilmiştir. Veri analiz süreci iki araştırmacının eş zamanlı çalışması ile yürütülmüştür. Kodların ilişkilendirilmesi ve kategorilerin oluşturulması süreci araştırmacılar ve uzmanlar tarafından tartışma ortamında gerçekleştirilmiştir. Ayrıca her bir katılımcı öğretmen için K1,K2, K3... kodlamaları yapılmıştır.

Tablo 3

Tükenmişliğin Dağılımına İlişkin Bulgular

	Skewness		Kurtosis		Kolmogorov-Smirnov		
	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error	Statistic	df	Sig.
Toplam	,480	,214	-,326	,425	,095	128	,006

Tablo 3’de sunulduğu üzere, her iki veri için de skewness ve kurtosis değerlerinin standart hataya oranı $\pm 1,5$ aralığında olduğundan (Tabachnick and Fidell, 2013) ilgili verilerin normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Ayrıca Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarına göre de ilgili dağılımın normal olduğu belirlenmiştir ($p>.05$). Alt problem bazında yapılan analizler aşağıda özetlenmiştir. Değerlendirmelerde anlamlılık düzeyi .05 olarak benimsenmiştir. İki örneklem grubu arasında anlamlı fark olup olmadığını araştırmak amacıyla bağımsız gruplar t-testi, daha fazla gruba ait ortalamalar için anova kullanılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada kullanılan anket ve görüşme sorularının öncesinde katılımcılara araştırma hakkında bilgi verilmiş, kişisel verilerin saklanıp, kodlamalar yapılarak açıklanacağı bildirilmiştir. İç geçerliği artırmak adına çalışmada yer alan iki uzman birbirinden bağımsız şekilde verileri kullanıp sonuçlara ulaşmalarının akabinde bulgular oluşturulmuştur. Ayrıca nitel bulgular kısmında katılımcıların görüşleri olduğu gibi aktarılmıştır.

Araştırmanın geçerlik-güvenirlik çalışmaları kapsamında görüşme formları uzman görüşüne sunulmuştur. Örneğin sonda sorularında kısa cevap oluşturabilecek soru kökleri değiştirilmesi alanında uzman iki öğretim üyesi ve bir Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeninden oluşan uzmanlar tarafından belirtilmiş, sonda soruları tekrar düzenlenmiştir. Daha sonra dört öğretmen ile pilot uygulamalarda sorular odaklı bir problemle karşılaşılmamış olup sorulara son şekli verilmiştir. Ayrıca yöntem kısmında verilerin analizi ve veri toplama araçlarından detaylı bilgi okuyucuya sunulmuştur.

Bulgular

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular alt problemler bazında sırasıyla sunulmuştur.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi Öğrenmelerin mesleki tükenmişlik puanları cinsiyet, medeni durum, mesleki kıdem, okul türü ve haftalık çalışma saatleri değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir? şeklindedir.

Bu bölümde, araştırmada toplanan nicel verilerin istatistiksel analizleri ile elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Cinsiyet, medeni durum, mesleki kıdem, okul türü ve haftalık çalışma saatine göre mesleki tükenmişlik puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için ANOVA testi kullanılmıştır. Öncelikle homojenlik testi için Levene test sonucu incelenmiştir. Levene test sonucunda çalışma türü ve cinsiyete göre varyanslar anlamlı olarak eşit olduğu görülmektedir ($F(27,78)=1.603$, $p>.05$). ANOVA analizin betimsel sonucu Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4

Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Puanlarının Cinsiyet, Medeni Durum, Mesleki Kıdem, Okul Türü Ve Haftalık Çalışma Saatine Göre Betimsel Sonuçları

Değişkenler	Kategoriler	$\bar{x}$	Ss	N
Cinsiyet	Erkek	54,26	12,073	47
	Kadın	46,06	10,390	77
Medeni durum	Evli	48,42	11,583	72
	Bekar	50,21	11,919	52
Meslekteki kıdem	1-5	48,00	11,295	43
	6-10	52,91	12,067	43
	10 ve üzeri	46,26	10,922	38
Çalışılan kurum türü	Özel	52,67	11,945	49
	Devlet	46,88	11,043	75
Haftalık çalışma saati	11-20	44,31	9,661	35
	21-30	48,17	11,265	48
	31 ve üzeri	54,49	11,933	41

Tablo 4'e göre öğretmenlerin mesleki tükenmişlik seviyeleri incelendiğinde Erkek öğretmenlerin ($\bar{x}=54,26$; $Ss=12,073$), medeni durumu bekar olan öğretmenlerin ($\bar{x}=50,21$; $Ss=11,919$), mesleki kıdemde 6-10 yıl çalışanların ($\bar{x}=52,91$; $Ss=11,945$), özel okulda çalışan ($\bar{x}=52,67$; $Ss=11,945$) ve 31 ve üzeri ders saati çalışan öğretmenlerin ($\bar{x}=73,60$; $Ss=11,283$) diğer gruptaki öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Farklı Değişkenlere Göre Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyinin Farklılığı

Araştırmada incelenen Cinsiyet, Medeni Durum ve Okul türü değişkenlerine göre öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinde farklılaşma durumunu Bağımsız Örneklem t-testi kullanılarak gerçekleştirilmiş olup elde edilen çıkarımsal sonuçlar Tablo 5'de sunulmuştur.

Tablo 5

Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Puanlarının Cinsiyet Medeni Hal Ve Okul Türü Değişkenlerine Göre Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Boyut		n	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Cinsiyet	Erkek	48	53,71	12,531	126	3,512	,001

Devlet Okulu ve Özel Okulda Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliklerinin Bazı Demografik Özelliklere Göre İncelenmesi

	Kadın	80	46,09	11,482			
	Evli	75	48,35	12,597			
Medeni hal					126	-,648	,518
	Bekar	53	49,79	12,191			
	Özel	50	52,18	12,327			
Okul türü					126	2,407	,018
	Devlet	78	46,87	12,078			

Tablo 5'e göre erkek öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri kadın öğretmenlere ($t(126)=3.512; p<.05$) ve özel okullarda çalışan öğretmenler devlet okullarında çalışan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin ($t(126)= 2,407; p<.05$) anlamlı olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin medeni hallerine göre mesleki tükenmişlikleri kıyaslandığında bekar öğretmenlerin evli öğretmenlere göre mesleki tükenmişlik düzeylerinin anlamlı bir fark yoktur. ($t(126)= -,648; p>.05$).

Araştırmada incelenen Mesleki Kıdem ve Haftalık Çalışma Saati değişkenlerine göre öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinde farklılaşma durumunu ANOVA testi kullanılarak gerçekleştirilmiş olup elde edilen çıkarımsal sonuçlar Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

Mesleki Kıdem Ve Haftalık Çalışma Saati Değişkenlerine Göre Tek Değişkenli ANOVA Test Sonuçları

	Kaynak	K.T.	S.D.	K.O	F	p	Etki Büyüklüğü
Mesleki	Grup içi	980,447	2	490,224	3,734	,027	.144
Kıdem	Grup Dışı	15886,996	121	131,297			
	Genel	16867,444	123				
Haftalık	Grup içi	2032,990	2	1016,495	8,291	,000	.121
Çalışma	Grup Dışı	14834,453	121	122,599			
Saati	Genel	16867,444	123				

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri mesleki kıdem ($F(2,122)=3,734; P=.027 <.05, \eta^2= ,144$) ve haftalık çalışma saati ($F(2,122)=8,291; P=.000 <.05, \eta^2=$

,121) değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşmıştır. Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri üzerine mesleki kıdem ve haftalık ders saati değişkenlerinin ortalama bir etkisi olup mesleki kıdem mesleki tükenmişliğin % 14'ü ve haftalık ders saati ise mesleki tükenmişliğin %12'si ile açıklanmaktadır. Mesleki kıdem ve haftalık çalışma saatlerinde oluşan farkın kaynağını belirlemek için Post Hoc testlerinden LSD testi kullanılmış olup Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Puanlarının Cinsiyet Medeni Hal Ve Okul Türü Değişkenlerine Göre Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

	(I) Haftalık dersi	(J) Haftalık dersi	Ortalama Fark (I-J)	Standart Hata	p	95% Güven Aralığı Farkı ^b	
						Alt Sınır	Üst Sınır
Haftalık ders saati	11-20	21-30	-3,85	2,461	,120	-8,72	1,02
		31 ve üzeri	-10,17*	2,548	,000	-15,22	-5,13
	21-30	11-20	3,85	2,461	,120	-1,02	8,72
		31 ve üzeri	-6,32*	2,355	,008	-10,98	-1,66
	31 ve üzeri	11-20	10,17*	2,548	,000	5,13	15,22
		21-30	6,32*	2,355	,008	1,66	10,98
Mesleki kıdem	1-5						
	6-10						
	11 ve üzeri						
	1-5	6-10	-4,91*	2,471	,049	-9,80	-,01
		11 ve üzeri	1,74	2,551	,497	-3,31	6,79
	6-10	1-5	4,91*	2,471	,049	,01	9,80
Mesleki kıdem		11 ve üzeri	6,64*	2,551	,010	1,59	11,69

Devlet Okulu ve Özel Okulda Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliklerinin Bazı Demografik Özelliklere Göre İncelenmesi

11 ve üzeri	1-5	-1,74	2,551	,497	-6,79	3,31
	6-10	-6,644*	2,551	,031	-12,84	-,45

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin haftalık çalışma saatlerine sahip grupların mesleki tükenmişlik puanları arasında anlamlı fark vardır ($p<.05$). Buna göre 31 ve üzeri haftalık çalışma süresine sahip öğretmenlerin ($\bar{x}=54.49$, $Ss=11.933$) mesleki tükenmişlik puanlarının 11-20 arasında haftalık derse sahip öğretmenlere ($\bar{x}=44,31$ $Ss=9.661$), ve 21-30 arasında haftalık derse sahip öğretmenlere ($\bar{x}=48.17$ $Ss=11.265$), göre daha yüksek olduğu görülmektedir. 11-20 arasında haftalık ders saati çalışan öğretmenlerin puanları ile 21-30 arasında haftalık derse sahip öğretmenin puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p>.05$). 6 ile 10 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin ($\bar{x}=52,91$ $Ss=12.067$), diğer gruptaki öğretmenlere göre daha yüksek; 1 ile 5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin ($\bar{x}=48$ $Ss=11.295$), ise 11 ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlere ($\bar{x}=46.26$ $Ss=10.922$), göre daha mesleki tükenmişliklerinin yüksek olduğu bulunmuştur. Haftalık ders saatinin yüksek olduğunda öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin de arttığı gözlemlenmiştir. 1-5 Yıl mesleki kıdem grubu ile 6-10 mesleki kıdemde yer alan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik puanları arasında öğretmenlerin mesleki tükenmişlik puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p>.05$).

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik algıları üzerinde değişkenlerin etkilerinin nedenleri nelerdir? şeklindedir.

Katılımcılarla belirlenen demografik değişkenlerin hangi özelliklerinin mesleki tükenmişlik üzerinde etkili olduğuna dair yapılan görüşmelerin betimsel analizine dair bulgular Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8*Öğretmenler İle Mesleki Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Yapılan Görüşmenin Betimsel Analizi*

Ders Saati (15)	Yorgunluk	15
Hizmet Süresi (19)	İlk heyecanın olmaması	6
	İlk baştaki tecrübesizlik	4
	Yıpranma	2
	Sağlık problemi yaş ile artar	2
	Kuşak farkı	2
	Enerjiyi kaybetmek	1
	Kendine zaman ayıramamak	1
	Yıllar içinde sorumluluk artması	1
Kurum (38)	Devlet okullarında ödül sistemi olmaması	1
	Devlet okullarında öğrencilerin isteksizlikleri	1
	Devlet okullarında öğrencilerle iyi ilişki kuramamak (özele göre)	1
	Devlet okullarında sınıf mevcutlarının fazla olması	1
	Özel okullarda iş garantisi olmaması	7
	Özel okullarda ders saati fazlalığı	7
	Özel okullarda maddi koşullar	6
	Özel okullardaki veli baskısı	4
	Özel okullarda özlük haklarının olmaması	3
	Özel okullardaki maaş farkı	2
	Özel okullardaki rekabet	2
	Sınava yönelik yoğun çalışma	1
	İdari tecrübesizlik	1
	Sınav stresi Öğrencilerin başarısızlığıyla başarısız hissetme	1

Katılımcıların kuruma dair düşüncelerine yönelik betimsel analiz sonuçları Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9

Öğretmenlerin Çalıştıkları Kurum Tipine Bağlı Olarak Mesleki Tükenmişliklerine Dair Yapılan Görüşmenin Betimsel Analizi

Kodlar	f
Özel okullarda iş garantisi olmaması	7
Özel okullarda ders saati fazlalığı	7
Özel okullarda maddi koşullar	6
Özel okullardaki veli baskısı	4
Özel okullarda özlük haklarının olmaması	3
Özel okullardaki maaş farkı	2
Özel okullardaki rekabet	2
Sınava yönelik yoğun çalışma	1
İdari tecrübesizlik	1
Sınav stresi Öğrencilerin başarısızlığıyla başarısız hissetme	1
Devlet okullarında ödül sistemi olmaması	1
Devlet okullarında öğrencilerin isteksizlikleri	1
Devlet okullarında öğrencilerle iyi ilişki kuramamak (özele göre)	1
Devlet okullarında sınıf mevcutlarının fazla olması	1

Görev yapılan okul değişkenine göre;

“Mesleki hizmet süresiyle tükenmişliğin bir ilgisi var mıdır? Sizin hizmet yılınıza göre mesleğe ilk başladığınız tükenmişliğinizi karşılaştırabilir misiniz? Aralarındaki farklılığın sebepleri neler olabilir? Yıllar geçtikçe mesleki tükenmişlik anlamında nasıl hissettiniz?” şeklindeki görüşme sorusuna katılımcı öğretmenlerin çoğunluğu mesleki hizmet süresiyle tükenmişliğin alakalı olduğunu (f=16), çok az sayıda öğretmende alakalı olmadığını (f=1) yanıtını vermiştir. Mesleki hizmet süresiyle tükenmişliğin alakalı olduğunu söyleyen ve mesleki hizmet süresiyle tükenmişliğin doğru orantılı olduğunu düşünen öğretmenlerin verdiği cevaplar; “İlk heyecanın olmaması” (f=6), “Yıpranma” (f=2), “Sağlık problemi yaş ile artar” (f=2), “Kuşak farkı” (f=2), “Enerjiyi kaybetmek” (f=1), “Kendine zaman ayıramamak” (f=1), “Yıllar içinde sorumluluk artması” (f=1) şeklinde kodlanmıştır. Mesleki hizmet süresiyle tükenmişliğin alakalı olduğunu söyleyen ve mesleki hizmet süresiyle tükenmişliğin ters orantılı olduğunu düşünen öğretmenlerin verdiği cevaplar; “İlk baştaki tecrübesizlik” (f=4) şeklinde kodlanmıştır. Örneğin “İlk heyecanın olmaması” şeklinde kodlanan K10 bu konu hakkında şunları söylemiştir: *“Bence tabiki alakalı olduğunu düşünüyorum, mesleğe ilk başlayan kişi heyecan duymaktadır..... ilk başlayan (göreve) kişide ki istek arzu yıllar geçtikçe yorgunluk oluyor.”*, “Enerjiyi kaybetmek” şeklinde kodlanan K6 bu konu hakkında şunları söylemiştir: *Bunun ilişkisi olduğunu düşünüyorum çünkü zamanla insan daha çok enerjik hissedemeyebiliyormesleki deneyim insanı daha çok yıpratabiliyor.....*, mesleki hizmet süresiyle tükenmişliğin ters orantılı olduğunu düşünen ilk baştaki tecrübesizlik” şekilde kodlanan K12 bu konu hakkında şunları söylemiştir: *“Mesleğin ilk yıllarında kendimizi eksik hissetmemizden dolayı tükenmişlik hissi oluştu fakat sonrasında derslere daha fazla hakim oldukça bu tükenmişlik sendromu kalmadı.”*, mesleki hizmet süresiyle tükenmişliğin alakalı olmadığını düşünen K1 bu konu hakkında şunları söylemiştir: *“Bence yoktur tükenmişlikle yıl arasında paralellik olduğunu düşünmüyorum... hatta mesleğimin ilk yıllarında tükenmişliği tecrübesizliğime bağlı olarak daha çok hissettim....tecrübe kazandıkça daha kolay bir şekilde yürütür oldum.....bu sebeple pek bağlantı olduğunu düşünmüyorum.”* Görüşmeye katılan katılımcı öğretmenlere *“Sizce haftalık ders saati sayısı tükenmişlik arasında bir ilişki varmıdır? Varsa, Çok fazla derse girdiğiniz veya az derse girdiğiniz dönemleri kıyaslayacak olursanız tükenmişlik anlamında nasıl etkilendiniz?”* şeklindeki görüşme sorusuna katılımcı öğretmenlerin çoğunluğu haftalık ders saatiyle tükenmişlik arasında ilişki olduğu (f=15), az sayıda öğretmende ilişki olmadığı (f=2) yönünde görüş bildirmiştir.

Haftalık ders saatiyle tükenmişlik arasında ilişki olduğunu düşünen öğretmenlerin verdiği cevaplar yorgunluk olarak kodlanmıştır. Örneğin yorgunluk olarak kodlanan K1 bu konu hakkında şunları söylemiştir: *“Haftalık çok fazla derse girmek hem fiziksel hem zihinsel olarak yoruyor, ... yeni derslere hazırlanmak için belki zaman bile bulamıyorsunuz, performansınız da düşüyor, bu durumda tükenmişliği artırır”*, K5 şunları söylemiştir: *“Kesinlikle vardır 30 saat derse girmek ile 15 saat derse girmek arasında dağlar kadar fark vardır çünkü çok sayıda ders saatine girildiğinde kişi kendine zaman*

ayırıyor bunun sonucu olarak beyin olarak ve fiziksel olarak artık vücut yorgun düşüyor bu durumda belli bir noktadan sonra artık tükenmişliği başlatıyor.”, haftalık ders saatiyle tükenmişlik arasında ilişki olmadığını düşünen K9 bu konu hakkında şunları söylemiştir. “Açıkçası düşünmüyorum öyle bir şey olduğunu (tükenmişliğin haftalık ders saatini etkilemesi) çünkü çok çalıştığımız zamanlarda oluyor az çalıştığımız zamanlar da. Daha çok çalıştığın kurumla veya öğrenciyle alakalı olduğunu düşünüyorum (mesleki tükenmişliğin) ders saatiyle alakalı olduğunu düşünmüyorum. “

Görüşmeye katılan katılımcı öğretmenlere “Özel sektörle devlet sektörü öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik yönünden karşılaştıracak olursanız yorumlarınız neler olur?” şeklindeki görüşme sorusuna katılımcı öğretmenlerin çoğunluğu özel sektörle devlet sektörü öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik yönünden aralarında fark olabileceği (f=16), az sayıda öğretmende aralarında fark olamayacağını (f=1) belirtmiştir. Özel sektörle devlet sektörü öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik yönünden aralarında fark olabileceğini düşünen 16 öğretmenin de çoğunluğu özel sektör öğretmenlerinin (f=15), az sayıda öğretmen de devlet sektörü öğretmenlerinin daha çok tükenmiş olabileceği (f=1) hususunda görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin özel ve devlet okulu öğretmenlerinin tükenmiş olabileceği durumlar için verdiği cevaplar “Özel okullarda iş garantisi olmaması” (f=7), “Özel okullarda ders saati fazlalığı” (f=7), “Özel okullarda maddi koşullar” (f=6), “Özel okullardaki veli baskısı” (f=4), “Özel okullarda özlük haklarının olmaması” (f=3), “Özel okullardaki rekabet” (f=2), “Özel okullardaki maaş farkı” (f=2), “Devlet okullarında öğrencilerin isteksizlikleri” (f=1), “Devlet okullarında öğrencilerle iyi ilişki kuramamak (özele göre)” (f=1), “Devlet okullarında sınıf mevcutlarının fazla olması” (f=1), “Sınava yönelik yoğun çalışma” (f=1), “İdari tecrübesizlik” (f=1), “Sınav stresi Öğrencilerin başarısızlığıyla başarısız hissetme” (f=1), Devlet okullarında ödül sistemi olmaması (f=1) şeklinde kodlanmıştır. Örneğin K3 “Maddi koşullar” şeklinde kodlanan konu ile ilgili şunları söylemiştir: “*Tabi ki vardır (özel sektör ile devlet sektörü öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik yönünden karşılaştıracak olursanız bir farklılık var mıdır?) Maddiyat bu iş içerisinde biraz daha öneme sahip...m.e.b.de ücret konusunda bir garanti var fakat özel sektörde böyle bir garanti bulunmamaktadır... ,“ İş garantisi olmaması” şeklinde kodlanan konu ile ilgili şunları söylemiştir: “Her sene anlaşmamız yenileniyor...bir sonraki seneye nasıl geçeceğimiz belli değil yani bir belirsizlik var özel sektörde....”,“Özel okullarda özlük haklarının olmaması” şeklinde kodlanan konu ile ilgili şunları söylemiştir: “En önemli farklılık da sendika hakkımızın olmaması ve özlük haklarımızı kullanamamamız...Kağıt üzerinde m.e.b.de atamamız yapılıyor , teftiş ve denetim yapılıyor fakat özellikle özel sektörde öğretmenlerin özlük hakları iade edilmiyor....” Bir başka örnek K14 ,“ İş garantisi olmaması” şeklinde kodlanan konu ile ilgili şunları söylemiştir: “*Tabi ki ben özel sektörde 20 küsur yılımı geçirdim....Tabi ki devlet sektöründe işin garanti olması yıpratıcılık açısından biraz daha kolaydır ama dershanecilik biraz daha zordur yani daha yıpratıcıdır psikolojik olarak daha çok etkiler....” , “Sınava yönelik yoğun çalışma” şeklinde kodlanan konu ile ilgili şunları söylemiştir: “dershanecilik de konuların bitirilmesi, daha hızlı olunması, soru**

Devlet Okulu ve Özel Okulda Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliklerinin Bazı Demografik Özelliklere Göre İncelenmesi

çözümünün daha aktif bir şekilde olduğunu biliyoruz o daha çok yıpratıcı olabilir ama belki milli eğitimde aynı standartlarda olmayabilir yani bu durumlarda bazı değişkenler olabilir....” Bir başka örnek K16 “Özel okullarda ders saati fazlalığı” şeklinde kodlanan konu ile ilgili şunları söylemiştir: “Tabi ki vardır...haftalık 7 günü çalışmakla 6 günü çalışmak ya da 5 günü çalışmak arasında (fark vardır) insanın kendine zaman ayırması da gerekiyor biz özel sektörde bunu fazla yapamıyoruz kendimize fazla zaman ayıramıyoruz. Kendimize zaman ayıramadığımız zamanda.....çalışma isteği gelmiyor artık...insanların kendilerine zaman ayırması lazım.....Özel sektörde biraz daha fazla çalışıldığı için etki ediyordur.... Bir başka örnek K8 “Özel okullarda ders saati fazlalığı” şeklinde kodlanan konu ile ilgili şunları söylemiştir: “Tükenmişlik açısından çok fark var bence (özel sektör ile devlet sektörü öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik yönünden karşılaştıracak olursanız bir farklılık var mıdır?) özel sektör de gerçekten etüt, ek ders, fazla ders saati olması ve beklentinin daha yüksek olması.... Öğretmeni daha çok yıpratıyor.....Devlet de bu durum böyle değil mi evet öyle fakat aksam 5 oldu mu göreviniz bitiyor ama özel sektör de biz bu durumu böyle görmüyoruz akşam etütleri, 8-9 a kadar devam eden kurslar olabiliyor bu durumda öğretmeni olumsuz etkiliyor...., “Özel okullardaki maaş farkı” şeklinde kodlanan konu ile ilgili şunları söylemiştir: “Özel sektörle devlet sektörünün arasında maaş farkının olması da öğretmeni yıpratıyor. Öğretmen diyor ki ben bu kadar çalışıyorum şu maaşı alıyorum ama devletteki öğretmen daha az çalışıyor daha fazla maaş alıyor bunu düşünmesi de psikolojik olarak yıpratıyor öğretmeni... Bir başka örnek K9 “Devlet okullarında öğrencilerin isteksizlikleri” şeklinde kodlanan konu ile ilgili şunları söylemiştir: “Devlette karşınıza gelen öğrenciler eğer çalıştığınız kurumlar (matematik açısından değerlendiriyorum şuanda) yüzde 5’lik dilimdeki öğrencileri almıyorsa okula zorunlu oldukları için geldiğini, okula vakit geçirmek için geldiğini düşünüyorum. Zorunluluk da öğretmende tükenmişliğe yol açıyor....özel sektörde daha çok hevesli öğrencilerle karşılaşılıyor öğretmenler....

Sonuçlar ve Tartışma

Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin cinsiyetlerine göre anlamlı ölçüde farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Elde edilen verilere göre öğretmenlerin cinsiyeti ile tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Araştırma bulgularına göre erkekler kadınlardan daha fazla tükenmiştir. Bu durum araştırmanın nitel bulgularında da örneklendirildiği üzere işyerinde kadınlara yapılan pozitif ayrıcalık sebepli olabilir. Kadınların yapısı gereği annelik içgüdüleriyle erkeklerle göre çocuklarla daha iyi ilişki kurabilmeleri; erkek hocalara göre tükenmişliğini azaltan bir başka unsur olabilir. Erkek ve kadınların doğuştan gelen farklılıklarını mesleki tükenmişlikleri üzerinde etkisi olup olmadığı başka çalışmalarla desteklenebilir. Cinsiyet ile tükenmişlik ilişkisi başka araştırmalarda da incelenmiş ve mevcut çalışmanın elde edilen bulgularıyla benzerlik gösteren (Al-Asadi ve diğerleri, 2018; Dere ve Çiftçi, 2015; Girgin ve Baysal, 2005; Kayan ve Kozikoğlu, 2017; Yoğun-Erçen, 2007) çalışmalarıdır. Mevcut çalışmanın sonuçlarıyla farklılık gösteren Şanlı ve Tan (2017), Çoğaltay ve

diğerleri (2017) çalışmalarında kadınların tükenmişliğini erkeklerden daha yüksek olduğu sonucunu tespit etmişlerdir. Ayrıca literatürde tükenmişlik ile cinsiyet arasında anlamlı fark olmadığı sonucuna varan (Akyürek, 2020; Kelgökmen ve diğerleri, 2016; Uslu ve Acar, 2020) çalışmalarda mevcuttur. Çalışma bulgularından hareketle erkeklerin tükenmişliğinin daha fazla olmasını açıklayacak nitelikte yeni araştırmalar yapılabilir.

Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin medeni hallerine göre anlamlı ölçüde farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Elde edilen verilere göre öğretmenlerin medeni halleri ile tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark yoktur. Bu durumla benzer sonuçlar bulan Yoğun-Erçen (2007) çalışmasında “Özellikle evli kadınların cinsiyet rolleri gereği ev sorumlulukları göz önünde bulundurulduğunda, erkeklere göre daha çok sorumlulukları olduğu beklenebilir. Ancak sorunla ve stresle daha çok yüz yüze gelmek bireyin stresle mücadele deneyimini arttırmaktadır.” şeklinde açıklamıştır. Mevcut çalışmayla benzer sonuçlar (Akyürek, 2020; Moran ve Çoruk, 2022; Kelgökmen ve diğerleri, 2016, Öztürk, 2018; Polat ve diğerleri, 2012; Yılmaz, 2010) içeren çalışmalar mevcuttur. Ancak literatür de öğretmenlerin medeni halleri ile tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu saptayan (Gönen, 2020; Şanlı ve Tan, 2017) çalışmalarda mevcuttur.

Çalışmada öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin mesleki hizmet sürelerine göre anlamlı ölçüde farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Elde edilen verilere göre öğretmenlerin hizmet süresi ile tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Araştırma bulgularına göre 6-10 yıl mesleki hizmet süresine sahip öğretmenler 11 yıl ve üzeri mesleki hizmet süresine sahip öğretmenlerden daha fazla tükenmiştir. Çalışmanın nitel bulgularında birçok öğretmen mesleğin ilk yıllarında tükenmişliğin olmadığını ilk heyecanla hareket ettiğini ve sonraki yıllarda böyle bir heyecan durumu söz konusu olmadığından tükenmişlik durumunun başladığını belirtmişlerdir. Yine çalışmanın nitel bulgularında mesleki hizmet süresi en fazla olan öğretmenler genellikle tükenmişlik yaşamadığını belirtmişlerdir. Buradan da tükenmişliğin mesleğin orta yıllarında artarak daha sonra azaldığı sonucuna varılabilir. Hatta bu durumu (Gökçakan ve Murat, 2007) “Tükenmişlik düzeyini etkileyen bireysel faktörlerden birisi olan hizmet yılı göz önüne alınarak sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerindeki gelişim seyrini belirlemeyi amaçlayan bir çalışmada öğretmenlerin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarındaki tükenmişlik düzeylerinin dördüncü yıla doğru artış gösterdiği, sekizinci yıla doğru ise düştüğü gözlenmiştir.” şeklinde açıklamıştır. Bu sonuç mevcut araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Literatürde çalışmanın bulgularıyla benzerlik gösteren (Şanlı ve Tan, 2017; Yılmaz, 2010) çalışmalar mevcuttur. Ayrıca bazı çalışmalarda da (Akyürek, 2020; Duman ve diğerleri, 2020; Gönen, 2020) mesleki hizmet süresiyle mesleki tükenmişlik arasında anlamlı fark olmadığını belirtilmiştir. Bu bulgulardan hareketle literatürde mesleki hizmet yılı ile tükenmişlik arasındaki ilişkiyi açıklayacak nitelikte özgün çalışmalar yapılabilir.

Devlet Okulu ve Özel Okulda Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliklerinin Bazı Demografik Özelliklere Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin çalıştığı kurum tipine (özel-devlet) göre anlamlı ölçüde farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Elde edilen verilere göre öğretmenlerin çalıştığı kurum tipi ile tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Araştırma bulgularına göre özel sektörde çalışan öğretmenler devlet sektöründe çalışan öğretmenlerden daha fazla tükenmiştir. Çalışmanın nitel bulgularında öğretmenler özel sektör ile devlet sektörünün iş garantisi, maddiyat, iş yükü, özlük hakları...gibi farklılıklarından kaynaklı tükenmişlik olabileceğine dair görüş bildirmiştir. Yine nitel bulgularda özel sektörün sınava bağlı, stresli, başarı odaklı ve rekabetçi olması bu sektördeki öğretmenleri tüketen unsurlardan sayılmıştır. Bu durumu Yoğun-Erçen (2007) çalışmasında “Dershanelerde görev yapan öğretmenlerin çalışma ortamlarının ve özel eğitim kurumlarındaki rekabet ve performans beklentilerinin devlet liselerine göre daha stresli olduğu bilinmektedir.” şeklinde özetlemiştir. Çalışmanın bu sonuçlarından hareketle milli eğitim bakanlığı bünyesinde yer alan özel eğitim kurumlarında yer alan personellerin özlük hakları, çalışma şartlarında iyileştirmeye gidilebilir. Çalışmanın bu sonuçlarının aksine literatürde Duman ve diğerleri (2020), Güneş (2020) çalışmalarında devlet sektörü öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin özel sektör öğretmenlerine göre daha fazla olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca Yılmaz (2010) çalışmasında, öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin çalıştığı kurum tipine (özel-devlet) göre anlamlı bir şekilde farkın oluşmadığı sonucuna varmıştır.

Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin haftalık ders saatine değişip değişmediği incelenmiştir. İnceleme sonucunda analiz edilen verilere göre haftalık ders saatiyle tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Araştırma bulgularına göre haftalık 31 saat ve üzeri çalışan öğretmenler haftalık 11-21 saat çalışan öğretmenlerden daha fazla tükenmiştir. Çalışmanın nitel bulguları bu durumu destekler niteliktedir. Çalışmanın nitel bulgularında çoğu katılımcı haftalık ders saati fazla olan öğretmenlerin yorgunluğa bağlı olarak zihinsel ve fiziksel açıdan yıprandıkları, bu durum sonrasında tükenmişlik oluşabileceği konusunda görüş bildirmişlerdir. Yine nitel bulgularda haftalık ders saati fazla olan öğretmenler kendilerine yeterince zaman ayıramadıkları noktasında şikayetçi olup bu durumdan kaynaklı olarak derse girmek için isteksiz olduklarının ve tükenmişlik oluşabileceğini belirtmişlerdir. Akten (2007) ve Girgin (2010) çalışmalarında mevcut çalışmayla benzer sonuçlar bulmuşlardır. Ancak literatürde haftalık ders saati ile mesleki tükenmişlik arasında anlamlı fark bulmayan çalışmalar da (Kelgökmen ve diğerleri, 2015; Ozan, 2009; Şanlı ve Tan, 2017) mevcuttur. Bu çalışmada elde edilen bulgular kullanılan ölçek ile evrenin küçük bir parçasını oluşturan örneklemdeki kişi sayısı ve katılımcıların verdiği samimi cevaplarla sınırlıdır. Bu çalışmanın bulguları daha geniş örneklem oluşturacak örnekleriyle tekrardan tartışılabilir. Çalışmada tükenmişliğin alt boyutları incelenmemiştir ancak mevcut sonuçlar ışığında yapılacak yeni çalışmalarda tükenmişliğe sebep olan etkenler tükenmişliğin alt boyutlarıyla incelenebilir. Çalışmada öğretmenlerin

tükenmişliğine sebep olan bir dizi faktörden bahsedilmiştir. Bu faktörlerden hareketle uygulayıcı konumunda ki öğretmenler kendi tükenmişliklerini aza indireyecek önlemler alabilirler.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi İnsan Araştırmaları Eğitim Bilimleri Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 28 Haziran 2024

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: E-88012460-050.04-377778

Yazarların Katkı Oranı

Çalışmada yer alan yazarların katkı oranları 1. yazar %40, 2. yazar %30, 3. Yazar %30 şeklindedir.

Çıkar Çatışması

Bu çalışmada çıkar çatışması teşkil edecek herhangi unsur yer almamaktadır.

Kaynaklar

- Akın, U., Koçak, R. (2007). Öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. (51), 353-370.
- Akten, S. (2007). *Rehber öğretmenlerin meslekî tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi] Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Akyürek, M. İ. (2020). Öğretmenlerde tükenmişlik. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(37), 35-47.
- Al-Asadi J; Khalaf S; Al-Waaly A; Abed A; Shami S. (2018). Burnout among primary school teachers in Iraq: prevalence and risk factors. *East Mediterr Health J*. <https://doi.org/10.26719/2018.24.3.262>
- Baltaş, Acar ve Zühal Baltaş (1998), *Stres ve başa çıkma yolları*, 18. b. Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Baştürk, S., ve Taştepe, M. (2013). *Öğretim hedeflerinin belirlenmesi, iyi yapılandırılmış hedef cümlelerinin yazımı ve eğitimin planlanması*. S. Baştürk (Ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (sf. 271-272). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (17. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları
- Campell, L.L. (1983). *Teacher burnout: description and prescription*. The Clearing House .
- Cemaloğlu, N., Erdemoğlu Şahin. D. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 15(2), 465-484.
- ÇAM, Olcay (1995), *Tükenmişlik*, Saray Medikal Yayıncılık, İzmir.

Devlet Okulu ve Özel Okulda Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliklerinin Bazı Demografik Özelliklere Göre İncelenmesi

- Çavuşoğlu, İ. (2005). *Endüstri meslek liselerinde çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile bazı kişisel değişkenler arasındaki ilişki* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Çoğaltay, N., Anar, S., & Karadağ, E. (2017). Öğretmenlerin tükenmişliğini etkileyen faktörler: cinsiyetin ve medeni durumun etkisine yönelik bir meta-analiz çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(3), 695-707.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2005). *Research methods in education*. (5th Ed.). London: Routledge Falmer.
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. L., & Hanson, W. E. (2003). *Advanced mixed methods research designs*. In a. tashakkori, & c. teddlie (eds.), *handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 209-240). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dere Çiftçi, H. (2015). Özel eğitim merkezlerinde çalışan öğretmenlerin mesleki yetkinlik ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Akdeniz İnsani Bilimler Dergisi*, 5(1), 221-241.
- Duman, N., Ramazan, S. A. K. ve Sak, İ. T. Ş. (2020). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile örgütsel sinizm tutumlarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 1098-1127.
- Ergin C (1996). Maslach tükenmişlik ölçeğinin Türkiye sağlık personeli normları. *3P Dergisi*, 4(1) 32.
- Girgin, G ve A. Baysal (2005). Tükenmişlik sendromuna bir örnek: zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyi. *Tsk Koruyucu Hekimlik Bülteni*, 2005: 4 (4)
- Girgin, G., ve Baysal, A. (2005). Zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyi ve bazı değişkenler (İzmir örneği). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(18), 1-10.
- Girgin, G. (2010). Öğretmenlerde tükenmişliğe etki eden faktörlerin araştırılması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(32), 31-48.
- Gökçakan, Z., & Murat, M. (2007). Sınıf öğretmenlerinde on yıllık hizmet sürecinde tükenmişliğin gelişimine yönelik bir haritalama çalışması. *Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 177-185.
- Gönen, T. (2020). Psikolojik sağlamlığın tükenmişliğe etkisi: özel okullarda çalışan öğretmenler üzerine bir araştırma, *Turizm Ekonomi ve İşletme Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 46-60.
- Gündüz, B. (2005). İlköğretim öğretmenlerinde tükenmişlik. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1: 152-166.
- Güneş, A. M. (2021). Özel ve resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ve sınıf yönetim becerileri arasındaki ilişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (58), 290-311.
- Işıkkhan, V. (2004). *Çalışma hayatında stres ve başa çıkma yolları*. Ankara: Sandal Yayınları.
- İnce, N. B., & Şahin, A. E. (2016). Maslach tükenmişlik envanteri-eğitimci formu'nu türkçe'ye uyarlama çalışması. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 6(2). <https://doi.org/10.21031/epod.97301>
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Nobel Yayınları, Ankara.
- Kate K., Belinda C., Vivienne B., John S. (2003). Good practice in the conduct and reporting of survey research. *International Journal for Quality in Health Care*, Volume 15, Issue 3, Pages 261–266, <https://doi.org/10.1093/intqhc/mzg031>

- Kayabaşı, Y. (2008). Bazı değişkenler açısından öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*. (20), 190-212.
- Kayan, M. F., & Kozikoğlu, İ. (2023). Eleştirel pedagoji ve eğitim programlarına yansımaları. *Vankulu Sosyal Araştırmalar Dergisi*(11), 1-11. <https://doi.org/10.55089/yyuvasad.1261503>
- Kelgökmen, A. H., Saçlı Uzunöz, F. & Demirhan, G. (2016). Beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin saptanması ve karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(3), 1503-1516.
- Khan, J. H., Schneider, KT, Jenkins-Henkelman, TM, Moyle, LL (2006). Emotioanal social support and job burnout among high school teachers: is it all due to dispositional affectivity?. *Journal of Organizational Behavior*. (27), 793-807.
- Kırılmaz, A. Y., Çelen, Ü., Sarp, N. (2003). İlköğretimde çalışan bir öğretmen grubunda tükenmişlik durumu araştırması. *İlköğretim Online*. 2 (1), 2-9.
- Koçak, R. (2009). Okul yöneticilerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 19(1): 65-83.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B. & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52 (1), 397-422.
- Maslach, C. ve P. G. Zimbardo (1982). *Burnout – The Cost of Caring*, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey.
- Mestçioğlu, Ö. (2007)<http://www.psikonet.com/konu.asp?kid=203> Alındığı Tarih 21.07.2007.
- Monette, D.R., Sullivan, T.J., & De Jong, C.R. (1990). *Applied social research*. New York: Harcourt Broce Jovanovich, Inc.
- Moran, C., & Çoruk, A. (2022). İlköğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin duygusal emek davranışları ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE)*, 11(1), 27-42.
- Oruç, S. (2007). *Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Adana İli örneği)* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Adana.
- Ozan, M.B. (2009). A study on primary school teacher burnout levels: the northern cyprus case. *Education*, 129(4), 692-703.
- Örmen, U. (1993). *Tükenmişlik duygusu ve yöneticiler üzerinde bir uygulama* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özipek, A. (2006). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerde mesleki tükenmişlik düzeyleri ve nedenleri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Özkaya, H. (2006). *Yatılı ilköğretim bölge okulu ve ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin öğretmen görüşleri açısından karşılaştırılması* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Öztabak, M. Ü. (2018). Rehber öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin bazı demografik değişkenlere ve faktörlere göre incelenmesi. *FSM İlmî Araştırmalar İnsan Ve Toplum Bilimleri Dergisi*(12), 171-222. <https://doi.org/10.16947/fsmia.502230>

Devlet Okulu ve Özel Okulda Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliklerinin Bazı Demografik Özelliklere Göre İncelenmesi

- Pines, A.M. (1993). *Burnout: An existential perspective*. In Schaufeli, W., Maslach, C., & Marek, T. (Eds.), *Professional burnout: Developments in theory and research* (pp. 33-52). Washington D.C.: Taylor & Francis.
- Polat, O., & Pakiş, I. (2012). Mobbing: işyerinde psikolojik taciz. *Acıbadem Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3(4), 211-217.
- Polat, G., Topuzoğlu, A., Gürbüz, K., Hotalak, Ö., Kavak, H., Emirikçi, S. ve Kayış, L. (2009). Bilecik ili, bozüyük ilçesi, lise öğretmenlerinde tükenmişlik sendromu, *TAF Prev Med Bull*, 8(3): 217-222.
- Sarpkaya, R. (2000). Liselerde çalışan öğretmenlerin iş doyumunu (manisa ili örneği). *Amme İdaresi Dergisi*, 33 (3), 121- 123.
- Tan, N. (2003). *Anadolu lisesi öğretmenlerinin iş doyumunu etkileyen etmenler* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Tümkiye, S. (1996). *Öğretmenlerdeki tükenmişlik görülen psikolojik belirtiler ve başa çıkma davranışları* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Yılmaz, B. (2010). *Resmi ve özel ilköğretim okullarındaki sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi.
- Yoğun, Ayşe Esmeray, (2008). *Kadınların cam tavanı aşma stratejileri: büyük ölçekli türk işletmelerinde bir inceleme* [Doktora Tezi]. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Silverman, D. (2006). *Interpreting qualitative data* (3rd Ed.). London: Sage.
- Şanlı, Ö., & Tan, Ç. (2017). Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27(2), 131-142.
- Uslu, M. A., & Acar, S. (2020). Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin maslach tükenmişlik envanteri ile incelenmesi: batman ilinde yapılan bir araştırma. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 277-284. <https://doi.org/10.18506/anemon.520901>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin. 147-227-228.
- Yoğun-Erçen, A. E. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri: mersin ilinde karşılaştırmalı bir inceleme. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (34), 1-8.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Burnout is the sense of emotional exhaustion, depersonalization, and reduced personal accomplishment that occurs among individuals who engage in intensive interactions with others due to their jobs (Maslach and Zimbardo, 1982). Depending on their job and position, people may be more or less susceptible to burnout syndrome (Mestçioğlu, 2007). Burnout syndrome reveals an issue of stress that cannot be managed (Maslach and Zimbardo, 1982). Looking at the types of professions, it is observed that teachers generally experience more stress than individuals in other professions (Batlaş and Batlaş, 1998: 62; Girgin and Baysal, 2005; Işıkhani, 2004). For teachers in schools, stress-inducing issues include teacher-student and school-family conflicts, student discipline problems, difficulties in

promotion, societal criticism, inadequate reward systems, and insufficient involvement in decision-making processes within the institution (Campbell, 1983). These stressful teaching conditions manifest as teacher burnout (Tümekaya, 1996).

Today, teachers are expected to prepare individuals for a constantly and rapidly changing technological society and to address various societal issues (Akçamete, Kaner, and Sucuoğlu, 2001: 1). According to the 2009 OECD data, parents believe their expectations can be met either in public schools or, alternatively, through private institutions and enterprises that are not government-operated. For this reason, some families with a higher socioeconomic status who desire a good education and future career opportunities for their children opt to send them to private schools (Gürler, 2020: 268-269). However, the conditions in public schools differ from those in private schools in terms of class size, types of issues teachers deal with, working hours, and job security (Güler, 2020). There are also differences in burnout levels between teachers working in private and public schools (Esmeray, 2008). These factors highlight the importance of studying burnout among teachers in both types of schools.

Numerous studies have been conducted on teacher burnout (Akin and Koçak, 2007; Campell, 1983; Cemaloğlu and Erdemoğlu Şahin, 2007; Çavuşoğlu, 2005; Kahn et al., 2006; Kayabaşı, 2008; Koçak, 2009; Özipek, 2006; Özkaya, 2006; Sarpkaya, 2000; Tan, 2003). Among the factors causing burnout identified in these studies are workload, control, rewards, belonging, fairness, and values (Maslach, Schaufeli, and Leiter, 2001). Additionally, Pines (1993) identified causes of burnout among teachers as parental attitudes, poor school administration, discipline problems, low motivation, students' lack of interest in education, bureaucracy, and insufficient resources. Furthermore, other studies indicate that teachers experience occupational burnout due to factors such as age, marital status, number of children, spouse's occupation, school of graduation, personal expectations, personality, and motivation in personal life (Ergin, 1996; Çam, 1995; Gündüz, 2005; Kırılmaz, Çelen ve Sarp, 2003; Oruç, 2007; Örmek, 1993).

This study aims to examine and compare the burnout levels of teachers working in public and private schools and the variables related to these attitudes (gender, type of school, private school employment status, professional seniority, age, total duration of employment in the current institution, etc.).

The study seeks to answer the following questions:

1. Do teachers' professional burnout scores differ based on gender, marital status, professional seniority, type of school, and weekly working hours?
2. What are the reasons for the impact of these variables on teachers' perceptions of professional burnout?

Method

In the study, a mixed-method approach incorporating both quantitative and qualitative dimensions was used as the data collection technique. The design of the study is Sequential Explanatory. The purpose of this design is to support, explain, or exemplify data collected through quantitative methods with data gathered through qualitative methods (Creswell et al., 2003). The sequential explanatory design was chosen to enable an in-depth exploration of teachers' professional burnout.

Result and Discussion

The study examined whether teachers' burnout levels differed significantly by gender. The findings showed a significant relationship between teachers' gender and burnout levels, with male teachers experiencing higher burnout than female teachers. This may be due to positive privileges accorded to women in the workplace, as illustrated in the qualitative findings of the study. Another factor that could reduce burnout in female teachers is their innate maternal instinct, which may help them establish better relationships with children compared to male teachers. The potential impact of inherent gender differences on professional burnout could be explored further in other studies. Similar findings have been reported in other studies, including those by Girgin and Baysal (2005), Dere and Çiftçi (2015), Kayan and Kozikoğlu (2017), Al-Asadi et al. (2018), and Yoğun-Erçen (2007). Conversely, studies by Şanlı and Tan (2017) and Çoğaltay et al. (2017) found that women had higher burnout than men. Additionally, other research, such as Uslu and Acar (2020), Kelgökmen et al. (2016), and Akyürek (2020), found no significant difference in burnout based on gender.

The study also investigated whether teachers' burnout levels varied significantly according to marital status. The results indicated no significant difference between marital status and burnout levels among teachers. Yoğun-Erçen (2007) found similar results, explaining that "married women, given their gender roles and domestic responsibilities, might be expected to bear more responsibilities than men. However, more frequent exposure to stress and issues increases one's experience in coping with stress." Similar results were reported in studies by Öztapak (2018), Kelgökmen et al. (2016), Yılmaz (2010), Polat et al. (2012), Akyürek (2020), and Moran and Çoruk (2022). However, some studies in the literature, such as those by Gönen (2020) and Şanlı and Tan (2017), found a significant relationship between teachers' marital status and burnout levels.

The study examined whether teachers' burnout levels differed significantly according to their weekly teaching hours. The findings indicated a significant relationship between weekly teaching hours and burnout levels. According to the research results, teachers working 31 hours or more per week experienced higher burnout than those working 11-21 hours per week. The qualitative findings of the study support this conclusion, with many participants expressing that teachers with higher weekly teaching hours suffer from mental and physical exhaustion due to fatigue, potentially leading to

burnout. Additionally, teachers with a heavy teaching load reported feeling unable to allocate enough personal time, leading to a lack of motivation for teaching and an increased risk of burnout. Similar results were found in studies by Akten (2007) and Girgin (2010). However, there are studies in the literature that did not find a significant relationship between weekly teaching hours and professional burnout, such as those by Kelgökmen et al. (2015), Ozan (2009), and Şanlı and Tan (2017).

The study suggests that further research can be conducted to explore the higher rate of male burnout. Qualitative findings from the study indicate that teachers experience burnout after the initial excitement of their profession fades away. These findings provide a basis for future studies to investigate the relationship between years of professional service and burnout. However, the study's findings are limited by the scale used and the small sample size, so it is recommended to replicate the study with a larger sample for more robust results. Additionally, the study did not examine the sub-dimensions of burnout, but future research can focus on exploring the factors that contribute to burnout using these sub-dimensions. The study identifies several factors that contribute to teacher burnout, offering practitioners the opportunity to take measures to reduce their own burnout.

Copyrights

Copyright for this article is retained by the author(s), with first publication rights granted to the Journal. This is an open-access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution license (CC BY NC SA) (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>)





J-EDUCAT: Eğitim Araştırmaları Dergisi

Journal of Educational Studies

(ISSN: 3023-8145)

<http://www.jeducat.com>

Geliş/Received: 04.02.2025

Kabul/Accepted: 12.04.2025

Erken Görünüm Yayın Tarihi (Early-Published): 15.04.2025

Yayın Tarihi (Published): 30.05.2025

Makalenin Türü / Article Type: Derleme Makale/Review

DOI: 10.5281/zenodo.15206285

Epistemoloji Interdisiplinarlıq

*Sevinc Sərdar qızı Əliyeva**

Öz

İnsanların dinamik bilik cəmiyyətlərində məlumatlı və hərtərəfli həyata hazırlanması sintez edən idrakların yetişdirilməsini tələb edir. Biz mədəni və təbii sağqalma problemlərini həll etmək məqsədilə insanların geniş və müxtəlif mənbələrdən olan biliklərini vahid bir bilik daxilində birləşdirmə bacarığını inkişaf etdirməliyik. Sintezi insanın əsas bacarığıdır. Bu bacarıq hələ lap erkən yaşlardan, uşaqlar simvolik oyun oynayarkən, bədii kompozisiyalar yaradarkən yaxud yeni oyunun qaydalarını öyrənərkən özünü büruzə verir. Biz analogiyalar, zəngin vizual təsəvvürlər və sadə sistemlərin mövcud olduğu cəmiyyətlərdə iştirak etməklə, müəyyən mənada sintez etməyi kifayət qədər tez öyrənirik. Bu gün interdisiplinar iddialar universitetlərin missiyalarında bütün dünyada açıq-aşkar ifadə edilmişdir. Biz keyfiyyətli təlimatlar hazırlamaq, tələbələrə bu institusional aspektləri yerinə yetirmək istəyiriksə, insanların sintez etməyi öyrənmələrinin dərk edilməsini zəruri hal kimi qəbul etməliyik.

Anahtar Kelimələr: interdisiplinar, epistemoloji yanaşma, koqnitiv inkişaf, model, təfəkkür.

Epistemology Interdisciplinary

Abstract

Preparing people for informed and comprehensive life in dynamic knowledge societies requires the cultivation of synthesizing cognitions. We must develop the ability of people to integrate knowledge from a wide range of sources into a single knowledge in order to solve the problems of cultural and natural survival. Synthesis is a fundamental human ability. This ability manifests itself from a very early age, when children play symbolic games, create artistic compositions, or learn the rules of a new game. We learn to synthesize in a certain sense quite quickly, by participating in societies where analogies, rich visual representations, and simple systems exist. Today, interdisciplinary claims are clearly expressed in the missions of universities around the world. If we want to develop quality instructions and have students fulfill these institutional aspects, we must accept the understanding that people learn to synthesize as a necessity.

Keywords: Interdisciplinary, epistemological approach, cognitive development, model, thinking.

Giriş

İnterdisiplinar idrak bir fənn çərçivəsindən çıxan fənnin fundamental yaxud praktiki anlanmasını inkişaf etdirən insanların yaxud qrupların iki yaxud daha çox fənlərin yaxud təyin edilmiş sahələrdən ideya və üsulları inteqrasiya etməsi prosesidir. İnterdisiplinar tələbələr tək fənnin vasitəsilə

* Doctor of philosophy in pedagogy, Associate Professor, Baku State University, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1158-8834>

mümkün olmayan üsullarla məhsulları istehsal etmək, hadisələri izah etmək yaxud problemləri həll etmək məqsədilə iki yaxud daha çox fənlərdən əldə edilmiş məlumatları, texnikaları, alətləri, perspektivləri, konsepsiyaları və yaxud nəzəriyyələri inteqrasiya edirlər. Koqnitiv hadisə kimi nəzərdə tutulmuş iinterdisiplinar tədrisin anlanması analoji mülahizələr, konseptual qarışdırma və mürəkkəb səbəb-nəticə mülahizələri kimi cəlb edilmiş psixi proseslərin empirik öyrənilməsinə tələb edir. Lakin fərqli epistemologiyalara (təhlilin üstünlük təşkil edən məqamları, üsullar, etibarlılıq meyarları) cavab verən bilik formalarının inteqrasiyası interdisiplinar tədrisin açarıdır, interdisiplinar tədrisin psixoloji öyrənilməsi güclü epistemioloji əsas tələb edir. Bu disiplinar biliklərin xarakterinin artikulyasiyasını və bu biliklərin istehsal edildiyi və qəbul edilmiş hesab edildiyi üsul və meyarları tələb edir. Bu həmçinin bizə çoxsaylı interdisiplinar kəsişmələrdə meydana çıxan ideyaları anlamaqda və təsdiq etməkdə bizə kömək edən epistemioloji nəzəriyyəni də tələb edir.

İnterdisiplinar tədris, bizim fikrimizcə, bir sıra həssas düzəlişləri ehtiva edir və onların köməyi ilə yeni ideyalar bir-birinə və tədqiq edilən fənn ilə əlaqədar əvvəlcədən olan öhdəliklərə qarşı ölçülür. Konstruksionizmin pragmatik nəzəriyyəsinin leyhinə argument irəli sürmək məqsədilə biz ilk növbədə interdisiplinar idrak və öyrənmənin güclü və zəif tərəflərini nəzərə almaqla onun mövcud ədəbiyyatını nəzərdən keçiririk. Biz epistemioloji fərziyyələrin bizim interdisiplinarlıq düşüncəmizi iki yanaşma vasitəsilə - məntiqi pozitivizm və uyğunluq nəzəriyyəsi - necə çərçivəyə saldığını və məhdudlaşdırdığını nümayiş etdiririk. Sonra isə biz interdisiplinar tədris üçün pragmatik konstruktivist çərçivəni tətbiq edirik.

İnterdisiplinar Tədris Mexanizmlərinin Konseptual Modelləri

Bu gün interdisiplinar tədrisin empirik tədqiqatı biliklərin toplanmasını mümkün edə biləcək generativ epistemiologiya yaxud tədqiqatların konvergent xətləri olmadan aşkar edilir. İnterdisiplinar tədris kritik düşüncə bacarıqları, biliyin, öyrənmənin və sorğunun daha mürəkkəbləşmiş konsepsiyaları və yüksək motivasiyası və tələbələrin cəlb olunması ilə əlaqələndirilir (Hursh, Haas & Moore, 1988). Bəzi hallarda müəlliflər müəyyən tədris nəzəriyyələrinə əsaslanmış interdisiplinar tədrisi mexanizmlərinin konseptual modellərini irəli sürürlər. Modellər empirik yaxud konseptual baxımdan əsaslandıqları səviyyəyə və izahını axtardıqları interdisiplinar tədrisin ölçülərinə uyğun olaraq fərqlənir. Məsələn, Gilles Fauconnier və Mark Turner tərəfindən irəli sürülmüş konseptual qarışıq nəzəriyyəsi insanın əsas koqnitiv hesablamasını əhatə edir: yeni məna yaratmaq məqsədilə iki mövcud konsepsiyayı birləşdimək bacarığı (Fauconnier & Turner, 2002). "Problem həll etmə" yaxud "əlyazma" kimi "qarışıq" konsepsiyalar gündəlik dildə universaldır və bizim ətraf mühiti dərk etmək bacarığımıza öz töhfəsini verir. M. Miller mürəkkəb konsepsiyaların, məsələn, empirik bioetika və təkamüldə innovasiya, hüceyrə inkişafı, texnologiya və təşkilatlar kimi geniş mənalı konsepsiyaların insanlara fərqli məlumat bazasını inteqrasiya etməyi necə aşıladığını göstərir (Miller, 2005). Onun tədqiqatları interdisiplinar inteqrasiyaların mikro-təqdimatlarını işıqlandırır. Bu, inteqrasiya edilmiş konsepsiyaların

qurulduğu proseslərə aid edilmir. Neo-Piajey əmələlərinə əməl edən tədqiqatçılar artan çətinlik və abstraksiya səviyyələrinə uyğun bilik strukturlarının qurulmasına və yenidən baxılmasına böyük əhəmiyyət verirlər. Təcrid edilmiş hər bir konsepsiyanın aşağı səviyyəli dərk edilməsi iki konsepsiya arasında əlaqənin anlanmasında əvvəl olmalıdır. Bundan əlavə, bir-biri ilə əlaqəli anlayışlar dəstləri arasında əlaqələrin anlanması hər bir iştirak edən dəstin ilkin olaraq aşağı səviyyəli anlanmasına əsaslanır. "Sistemlər" yaxud "sistemlər sistemləri" kimi yüksək səviyyəli mürəkkəb konsepsiyalar bu abstraksiyaları tədrisdə arzuolunan uğur göstəricisinə çevirməklə daha aşağı səviyyəli konsepsiyaları təşkil edir. Interdisiplinar kontekstlərə tətbiq edilməklə, neo-Piajey yanaşmasına uyğun olaraq, ilk növbədə tələbələr abstraksiyaları bir müvafiq fənn üzrə qururlar. Daha sonra onlar iki yaxud daha çox disiplin üzrə bilik əldə edir, lakin onlar arasında əlaqə yaratmırlar. Üçüncü, onlar mərkəzi və daha mücərrəd mövzu ətrafında iki fəndən əldə edilmiş bilikləri integrasiya edirlər. Tədris və koqnitiv inkişafın sosial ölçülərini qeyd etməklə, Svetlana Nikitina və Rebeka Bönz kimi tədqiqatçılar müxtəlif sahələrdə təhsil alan şəxslər arasında disiplinlər mülahizələrin və düşüncə tərzlərinin mütərəqqi mənimsənilməsini xarakterizə edirlər. Bu tədqiqatçılar tədrisdə sosial vasitəçiliyi çıxış nöqtəsi kimi qəbul edirlər. Onların təklif etdiyi tərəqqilər ayrı-ayrı şəxslərin digər disipline olan həmkarlarından xarici konsepsiyalara və terminlərə olan həssaslığından başlayır, bu konstruksiyaları müəyyən etmək bacarığının artması ilə davam edir və onları interdisiplinar kontekstlərdə səmərəli şəkildə istifadə edilməsi ilə başa çatır. Eynilə interdisiplinar tədrisdə kommunikativ ölçüləri vurğulamaqla, digərləri ümumi əsasın yaradılmasında birgə öyrənməni - iki və daha çox şəxs tərəfindən problemin yaxud yanaşmanın birgə müəyyən edilməsini tədqiq edir. Interdisiplinar tədrisin yeni tədqiqatında insan idrakının tədqiqinə müxtəlif yanaşmalar və bilik təbiəti haqqında müvafiq fərziyyələr istifadə edilirdi. Perspektivlər də həmçinin məhduddur. Məsələn, diqqətin integrativ konsepsiyalar üzərində cəmlənməsi konsepsiyaların necə öyrənilməsi ilə tamamlanmalıdır. Tədrisin mürəkkəbliyinin göstəriciləri kimi mürəkkəblik və mücərrədliyə qarşı neo-Piaje öhdəliyi tədrisin təsviri ilə tamamlanmalıdır ki, burada da effektivlik yaxud innovasiya kimi digər koqnitiv məqsədlər güdülməlidir. Modellər biliklərin xarakteri haqqında mülahizələrə və onların əldə edildiyi proseslərə görə fərqlənir. Faktiki olaraq, interdisiplinar tədrisin öyrənilməsi üçün hərtərəfli əsas öyrənilənlərin xarakteri haqqında daha çox aydınlıqdan başlayır. Interdisiplinar biliyi yaxud anlayışı formalaşdıran nədir? Interdisiplinar tədris nəzəriyyəsini nümayiş etdirmək məqsədilə bu mürəkkəb epistemioloji fenomenin əsas aspektlərini ayırd edə bilərikmi?

Reduksionizm Problemi

Interdisiplinar təlim keçmiş hadisələrin estetik şərhindən başlayaraq suyun mövcudluğunun hərtərəfli izahlarından fərqli koqnitiv səyləri ehtiva edir. O, geniş ixtisas spektrində konsepsiya və düşüncə tərzlərindən ibarətdir. Interdisiplinar tədris üçün epistemioloji əsas cəlb edilmiş tədris proseslərini işıqlandırmaqla bu müxtəlifliyi nəzərə almalıdır. Ümumi desək, epistemioloji nəzəriyyələr

biliyin xarakterini, həcmi və tətbiqini işıqlandırır. Lakin onlar insan biliyi və ideyalarını, onların müəyyən bilik formalarına aid etdiyi nisbi əhəmiyyəti və biliyin qəbul edilə bilən hesab edildiyi standart və meyarları səciyyələndirir. Nəticə etibarilə, epistemoloji çərçivələr həmçinin interdisiplinar biliklərin integrasiyasını işıqlandırmaq və onun tətbiqi ilə fərqlənirlər. Kompleks bilik nəzəriyyəsinin axtarışı bir sıra intellektual ənənələrdən olan mütəfəkkirlərə stimül verir. Alimlər bir-biri ilə əlaqəli olmayan disiplinlər faktları yaxud tələblərlə əlaqəli olmayan əsas qanunauyğunluqları aşkar etməyə çalışırdılar. Bilik sahələri arasında məntiqi əlaqələrin yaradılması sahəsində səylərin təqdirə layiq olmasına baxmayaraq, onların nəticələrinin izahında adətən məntiq və riyaziyyatdan, yaxud son zamanlar biologiyadan irəli gələn izah növü üstünlük təşkil edir. Daha sonra iki məqam nəzərdən keçirilir: A.J. Ayer-in klassik əsərində göstərilən kimi məntiqi pozitivizm və E. O. Wilson tərəfindən tətbiq edilmiş uyğunluq nəzəriyyəsi. Məntiqi pozitivizm 1920-ci illərin əvvəllərində Vyana məktəbində yaranmış ingilis dilli fəlsəfədə üstünlük təşkil edir. O, analitik həqiqətin mənbəyi kimi məntiqə, riyaziyyata və dünya haqqında sübut edilə bilən həqiqətin açıqlanmasının yeganə üsulu kimi təbiət və sosial elmlərə əsaslanır. Məntiqi pozitivizm propozisional biliyə üstünlük verir, mənadolu mühakimələr və müddəalar dünyasını prinsip etibarlı ilə təcrübə və məntiqi sübutla yoxlanıla bilən biliklə məhdudlaşdırırdı. Buna baxmayaraq, Ayer-in emosional etika nəzəriyyəsinə əsasən, mənəvi yaxud estetik sahəyə aid mövqelər məntiqi pozitivist dünya görüşündən kənarda qalır. Onlar empirik yaxud məntiqi baxımdan təsdiq edilə yaxud təsdiq edilməyə bilməzlər. Eynilə, təsvirlər yaxud hərəkətlərdə təcəssüm edilən qeyri-təsviri biliklər müvafiq olaraq məntiqi hesab edilə bilməz. Məntiqi pozitivizm özünün ən ciddi formasında mülahizə onun meyarlarına cavab verdiyi halda etibarlı ola bildiyinə zəmanət verirdi. Lakin bunun da öz dəyəri var. O, insanın incəsənət və normativ-mənəvi mülahizələri sahəsində koqnitiv nailiyyətlərini istisna etməklə, elm və məntiq vasitəsilə anlamağa çalışdığı bilik növlərini məhdudlaşdırır. İnterdisiplinar tədrisdə biliklərin təmsil edilməsinə tətbiq edildikdə, məntiqi pozitivizm disiplinlərdə təsviri biliklərin əldə edilməsini və deduktiv və induktiv təfəkkür bacarıqlarının inkişafını vurğulayır. Halbuki o, hələ də estetik təcrübəni anlama bilmir və keçmişin interpretasiyasının nüansları haqqında heç nə bildirmir. Təkrar edilməz məntiq sistemində kodlaşdırılması üçün olduqca mürəkkəb və qeyri-müəyyən, modelləşdirmə və yoxlama üçün semantik baxımdan olduqca möhkəm olan estetik təcrübə pozitivist təfəkkür və izahedici əsas çərçivəsindən kənara çıxır. Edward O. Wilson-un uyğunluq nəzəriyyəsi son zamanlar C. P. Snovun təbiyyat elmləri ilə humanitar elmlərini birləşdirmək cəhdi kimi qeyd edilir. Uyğunluq ən azından intellektual səylərinin müxtəlifliyini qəbul edir. Təcrübədə bu uyğunluq "müərrəd prinsiplərin ümumi dəsti və əsaslı sübutlar barədə razılığa gəlmək" məqsədilə mütəxəssisləri birləşdirməyə çalışır. Vilson bunu "21-ci əsrin yeni bilik birliyi-bütövlüyü" kimi səciyyələndirir (Wilson, 1998, 10-14). O, iddia edir ki, uyğunluq humanitar elmlərlə təbiət elmlərini qanuni olaraq birləşdirə biləcək. Uyğunluq humanitar elmlərə tədqiqat üçün insani və mədəni konstruksiyaları - təfəkkür, gözəllik, altruizm, əməkdaşlıq - formalaşdırmağa, və bioloji elmlərə onları

izah etməyə imkan verir. Buna baxmayaraq, estetik nailiyyətləri anlamaq məqsədilə uyğunluq insanın vizual dərk etmə biologiyasına nəzər yetirmək üçün tarixdən, incəsənətdən və memarlıqdan yan keçir. Uyğunluq tələbələrin insan həyatının bioloji əsaslarını izah etmək istədikləri interdisiplinar səylərinin formalaşdırılması üçün faydalıdır. Lakin o, tələbələrin müharibənin emosional dəyərinin anlanması yaxud müalicə yaxud barışıq üçün incəsənətin necə istifadə edilə biləcəyi kimi digər məqsəd axtarışlarında məhduddur. Öz şəxsi şərtlərində çoxsaylı bilik formalarını əhatə edən və eyni zamanda etibar qazanmış daha plüralist epistemoloji nəzəriyyə tələb olunur.

İnterdisiplinar fəaliyyətlər müxtəlifdir: məsələn, tarixi abidələrin layihələndirilməsinə olan tələblər iqlim dəyişkənliyi yaxud su çatışmazlığının izahı tələblərindən əhəmiyyətli dərəcədə fərqlənir. Tapşırıqlar arasında əhəmiyyətli dərəcədə koqnitiv ötürmələr nadir hallarda baş verir. İnterdisiplinar tədris üçün məhsuldar epistemoloji çərçivə nədən ibarətdir? Güman ki, dörd meyar tələb olunur. Birincisi, epistemoloji struktur disiplinər anlamağın çoxsaylı formalarının nəzərə alınması bacarığı üzrə plüralistik olmalı və fərqli intellektual gündəlikləri əhatə etməlidir. İkincisi, o, interdisiplinar tədris hadisəsinə uyğun olmalı, interdisiplinar integrasiya proseslərini işıqlandırmalıdır. Üçüncüsü, nəzəriyyə biliyin azdan daha mükəmməl şərtlərə doğru irəliləməsini izah etməlidir; təhsilin əhəmiyyətli dinamikasını işıqlandırır. Nəhayət, o, bilik keyfiyyətinin təmin edilməsini təklif etməlidir - interdisiplinar səylərdə etibarlı və müvafiq tətbiq etmə stabdantlarını təklif etməklə xəta ehtimalını azaldan epistemoloji mexanizm (Boix-Mansilla, 2010, 288-306).

İnterdisiplinar tədrisdə biliyin integrasiyasını işıqlandırmaq üçün epistemoloji nəzəriyyə nə empirik təsdiq edilmiş mülahizələrlə öz fəaliyyət sahəsini məhdudlaşdırmamalı, nə də bütün bilik formalarını biologiya elmi kimi imtiyazlı elmlərə gətirməməlidir. Bu cür aksentlər, gördüyümüz kimi, qanuni olaraq yoxlanıla biləcək interdisiplinar tədris növlərini məhdudlaşdırır. Bunun əvəzində məhsuldar epistemologiya fənnin anlaşılmasının necə inkişaf etdiriləcəyinə dair, bu cür anlayışın, məsələn, heykəlin estetik interpretasiyasına səbəb olub-olmadığına dair yaxud içməli suyun çatışmazlığının hərtərəfli izahına dair təsəvvür yaradır.

İnterdisiplinar Tədrisin Dinamik Təsvirinə Doğru

İnterdisiplinar tədrisin epistemologiyası üçün yuxarıda göstərilən meyarlar birbaşa olaraq praqmatik konstruktivizmə işarə edir. Praqmatik konstruktivizm interdisiplinar tədrisin epistemoloji əsasları kimi təklif edilir. Filosoflar N. Goodman və K. Elginin əsərlərinə əsaslanaraq, bu yanaşma məqsədli, plüralistik və müvəqqəti interdisiplinar tədrisin səciyyələndirilməsi üçün müvafiq çərçivə təklif edir. İnterdisiplinar tədris konstruktivist-praqmatik epistemologiyaya aiddir. Bu epistemologiya mövcud disiplinər təsəvvürlər vasitəsilə insanların dünyanı, özlərini və digərlərini daha yaxşı anlamalarını aydınlaşdırır. Konstruktivist epistemoloji struktur iddia edir ki, tədqiqat və idrakın məqsədi anlama prosesinin irəlilədilməsidir. Tədqiqat sorğusu həqiqət axtarışında heç də təsviri biliklərin toplanması deyil. Əksinə, sorğu öz predmetinin geniş, dərin və nəzərdən keçirilə bilən anlanmasını

tələb edir. Konstruktiv interdisiplinartədris bilik, mənanın yaradılması və öyrənmə haqqında aşağıdakı beş prinsiplə təsvir edilə bilər (Jonassen, 2004).

Biliklər ətraf mühitlə qarşılıqlı əlaqə vasitəsilə qurulur. Tələbələr qəbul edən və interpretasiya edəndirlər. Onlar əqli modelləri yaradan koqnitiv, interpretasiya hərəkətləri vasitəsilə fiziki aləm barədə öz şəxsi təsəvvürlərini yaradırlar. Bu dərk etmə prosesi yeni ideya və hadisələrin artıq yaradılmış mövcud fərziyyələrlə uyğunlaşdırılmasını ehtiva edir. Tələbə tərəfindən yaradılmış bilik təkcə ideyalardan (məzmun) deyil, həm də əldə edildiyi kontekst haqqında biliklərdən, dərk edəninin həmin mühitdə nə etməsindən ibarətdir. Dərk edəninin həmin mühitdən nə əldə etmək niyyətlərini ehtiva edir. Beləliklə, insanları daha aşağı səviyyəli həyat formalarından fərqləndirən cəhət intensionallıqdan (məqsədli həyat və davranışdan) və bu intensionallığı təşkil edən niyyətlərin məcmusundan ibarət qabiliyyətlərə və səriştələrə aiddir.

Research and Publication Ethics

In this study, all rules specified in the “Directive on Scientific Research and Publication Ethics of Higher Education Institutions” were followed. None of the actions specified under the second section of the Directive, “Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics”, have been carried out.

Disclosure Statements

Contribution rate statement of researcher 100%. No potential conflict of interest was reported by the author.

Ədəbiyyat

- Boix-Mansilla, V. (2010). Learning to synthesize: The development of interdisciplinary understanding. In R. Frodeman, J. T. Klein, & C. Mitcham (Eds.), *The Oxford handbook of interdisciplinarity* (pp. 288-306). Oxford: Oxford University Press.
- Fauconnier, G. and Turner, M. (2002). *The way we think: conceptual blending and the minds' hidden complexity*. New York: Basic Books.
- Hursh, B., Haas, P. and Moore, M. (1988). An interdisciplinary model to implement general education. *Journal of Higher Education*, 54, 42–59.
- Jonassen, D. H. (2004). *Learning to solve problems: An instructional design guide*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Miller, M. L. (2005). *Integrative concepts and interdisciplinary work: a study of faculty thinking in four college and university programs*. Harvard Graduate School of Education qualifying paper. Cambridge, MA: Harvard Graduate School of Education. <http://pzweb.harvard.edu/interdisciplinary>
- Wilson, E. O. (1998). *Consilience: the unity of knowledge*. New York: Knopf.

Extended Abstract

Introduction

Interdisciplinary learning is the process by which individuals or groups integrate ideas and methods from two or more disciplines or designated areas to develop a fundamental or practical

understanding of a subject that is beyond the scope of a single discipline. Interdisciplinary learners integrate information, techniques, tools, perspectives, concepts, or theories from two or more disciplines to produce products, explain phenomena, or solve problems in ways that are not possible through a single discipline. Understanding interdisciplinary learning as a cognitive phenomenon requires empirical study of the mental processes involved, such as analogical reasoning, conceptual blending, and complex causal reasoning. However, the integration of forms of knowledge that respond to different epistemologies (dominant points of analysis, methods, and criteria of validity) is key to interdisciplinary learning, and the psychological study of interdisciplinary learning requires a strong epistemological foundation. This requires an articulation of the nature of disciplinary knowledge and the methods and criteria by which this knowledge is produced and accepted. It also requires an epistemological theory that helps us understand and validate the ideas that emerge at multiple interdisciplinary intersections. Interdisciplinary teaching, we argue, involves a series of sensitive adjustments by which new ideas are measured against each other and against prior commitments to the discipline under study. In order to make an argument for a pragmatic theory of constructionism, we first review the existing literature on interdisciplinary cognition and learning, taking into account its strengths and weaknesses. We demonstrate how epistemological assumptions frame and limit our thinking about interdisciplinarity through two approaches: logical positivism and relevance theory. We then apply a pragmatic constructivist framework to interdisciplinary teaching.

Conceptual Models of Interdisciplinary Teaching Mechanisms

Today, empirical research on interdisciplinary teaching is found to lack a generative epistemology or convergent lines of inquiry that would enable the accumulation of knowledge. Interdisciplinary teaching is associated with critical thinking skills, more sophisticated conceptions of knowledge, learning, and inquiry, and higher motivation and engagement of students (Hursh, Haas, & Moore, 1988). In some cases, authors propose conceptual models of interdisciplinary teaching mechanisms based on specific teaching theories. Models differ according to the level of empirical or conceptual grounding they are based on and the dimensions of interdisciplinary teaching they seek to explain. For example, the conceptual blending theory proposed by Gilles Fauconnier and Mark Turner encompasses a fundamental cognitive computation of the human being: the ability to combine two existing concepts in order to create new meaning (Fauconnier & Turner, 2002). “Mixed” concepts such as “problem solving” or “handwriting” are universal in everyday language and contribute to our ability to understand our environment. M. Miller shows how complex concepts, such as empirical bioethics and broad concepts such as innovation in evolution, cellular development, technology, and organizations, teach people to integrate disparate knowledge bases (Miller, 2005). Her research illuminates the micro-representations of interdisciplinary integrations. This does not refer to the

processes by which integrated concepts are constructed. Researchers following the neo-Piagetian tradition place great emphasis on the construction and revision of knowledge structures that correspond to increasing levels of difficulty and abstraction. A low-level understanding of each isolated concept must precede an understanding of the relationship between two concepts. Furthermore, understanding the relationships between sets of related concepts is based on an initial low-level understanding of each participating set. Complex higher-level concepts such as "systems" or "systems of systems" organize lower-level concepts, transforming these abstractions into desirable indicators of educational success. Applied to interdisciplinary contexts, in line with the neo-Piagetian approach, students first construct abstractions in one relevant subject. They then acquire knowledge in two or more disciplines, but do not make connections between them. Third, they integrate knowledge acquired from two disciplines around a central and more abstract theme. By highlighting the social dimensions of learning and cognitive development, researchers such as Svetlana Nikitina and Rebecca Bönz characterize the progressive acquisition of disciplinary reasoning and ways of thinking among individuals studying in different fields. These researchers take social mediation in education as a starting point. The progress they propose begins with individuals' sensitivity to concepts and terms foreign to their colleagues from other disciplines, continues with an increased ability to identify these constructs, and ends with their effective use in interdisciplinary contexts. Similarly, while emphasizing the communicative dimensions of interdisciplinary learning, others explore collaborative learning—the joint identification of a problem or approach by two or more individuals—in order to create a common ground. New research on interdisciplinary learning has used different approaches to the study of human cognition and related assumptions about the nature of knowledge. Perspectives are also limited. For example, a focus on integrative concepts must be complemented by a focus on how concepts are learned. The neo-Piagetian commitment to complexity and abstraction as indicators of the complexity of learning must be complemented by a description of learning that also pursues other cognitive goals, such as effectiveness or innovation. Models differ in their assumptions about the nature of knowledge and the processes by which it is acquired. In fact, a comprehensive foundation for the study of interdisciplinary learning begins with greater clarity about the nature of what is learned. What constitutes interdisciplinary knowledge or understanding? Can we discern key aspects of this complex epistemological phenomenon in order to demonstrate a theory of interdisciplinary learning?

The Problem of Reductionism

Interdisciplinary learning involves a variety of cognitive endeavors, from aesthetic interpretations of past events to comprehensive explanations of the existence of water. It draws on a wide range of concepts and modes of thought across a wide range of disciplines. An epistemological framework for interdisciplinary learning should take this diversity into account by illuminating the

learning processes involved. Generally speaking, epistemological theories illuminate the nature, scope, and application of knowledge. However, they also characterize human knowledge and ideas, the relative importance they attribute to particular forms of knowledge, and the standards and criteria by which knowledge is considered acceptable. Consequently, epistemological frameworks also differ in their illumination of the integration of interdisciplinary knowledge and its application. The search for a comprehensive theory of knowledge has stimulated thinkers from a number of intellectual traditions. Scholars have sought to uncover fundamental regularities that are not related to unrelated disciplinary facts or requirements. Although efforts to establish logical connections between fields of knowledge are commendable, their results are usually explained by the kind of explanation that comes from logic and mathematics, or more recently from biology. Two points are then considered: logical positivism, as presented in the classic work of A.J. Ayer, and the theory of correspondence as applied by E. O. Wilson. Logical positivism has dominated English-speaking philosophy since its emergence in the Vienna School in the early 1920s. It is based on logic, mathematics as the source of analytical truth, and the natural and social sciences as the only means of revealing provable truth about the world. Logical positivism favors propositional knowledge, limiting the world of meaningful judgments and statements to knowledge that can be tested in principle by experience and logical evidence. However, according to Ayer's theory of emotional ethics, positions in the moral or aesthetic realm are excluded from the logical positivist worldview. They cannot be empirically or logically verified or disproved. Similarly, non-descriptive knowledge embodied in images or actions cannot be considered logical in the same way. Logical positivism, in its strictest form, guaranteed that reasoning could be valid if it met its criteria. But this also has its costs. It limits the kinds of knowledge that science and logic attempt to understand, excluding human cognitive achievements in the fields of art and normative-moral reasoning. When applied to the representation of knowledge in interdisciplinary teaching, logical positivism emphasizes the acquisition of descriptive knowledge across disciplines and the development of deductive and inductive reasoning skills. However, it still fails to understand aesthetic experience and says nothing about the nuances of the interpretation of the past. Aesthetic experience, too complex and vague to be codified in a system of irrefutable logic, and too semantically robust to be modeled and verified, falls outside the framework of positivist thinking and explanatory framework. Edward O. Wilson's theory of coherence has recently been cited as an attempt by C. P. Snow to unify the natural sciences and the humanities. Coherence, at least in part, acknowledges the diversity of intellectual endeavors. In practice, this coherence seeks to bring together specialists in order to "agree on a common set of abstract principles and sound evidence". Wilson characterizes it as "the new knowledge unity of the 21st century" (Wilson, 1998, 10–14). He argues that coherence can legitimately unify the humanities and the natural sciences. Coherence allows the humanities to formulate human and cultural constructs for study - thought, beauty, altruism, cooperation - and the biological sciences

to explain them. However, coherence bypasses history, art, and architecture to look at the biology of human visual perception in order to understand aesthetic achievements. Coherence is useful for shaping interdisciplinary efforts by students who want to explain the biological basis of human life. But it is limited in its pursuit of other goals, such as helping students understand the emotional cost of war or how art can be used for healing or reconciliation. A more pluralistic epistemological theory is needed that embraces multiple forms of knowledge on their own terms and is also credible.

Interdisciplinary activities are diverse: for example, the demands of designing historical monuments differ significantly from those of explaining climate change or water scarcity. Significant cognitive transfers between tasks rarely occur. What constitutes a productive epistemological framework for interdisciplinary teaching? Four criteria are likely required. First, the epistemological framework must be pluralistic in its ability to accommodate multiple forms of disciplinary understanding and encompass different intellectual agendas. Second, it must be relevant to the interdisciplinary teaching event, illuminating processes of interdisciplinary integration. Third, the theory must explain the progression of knowledge from less to more perfect conditions; it illuminates important dynamics of education. Finally, it must offer assurance of knowledge quality—an epistemological mechanism that reduces the likelihood of error by offering reliable and appropriate application standards in interdisciplinary endeavors (Boix-Mansilla, 2010, 288-306).

To illuminate the integration of knowledge in interdisciplinary teaching, epistemological theory should neither limit its scope to empirically validated considerations nor relegate all forms of knowledge to privileged disciplines such as biology. Such emphases, as we have seen, limit the kinds of interdisciplinary teaching that can be legitimately tested. Instead, productive epistemology provides insight into how understanding of a subject can be developed, whether such understanding leads, for example, to an aesthetic interpretation of a sculpture or to a comprehensive explanation of the scarcity of drinking water.

Towards a Dynamic Description of Interdisciplinary Teaching

The above criteria for the epistemology of interdisciplinary teaching point directly to pragmatic constructivism. Pragmatic constructivism is proposed as the epistemological basis of interdisciplinary teaching. Based on the works of philosophers N. Goodman and K. Elgin, this approach offers a relevant framework for characterizing purposeful, pluralistic, and provisional interdisciplinary teaching. Interdisciplinary teaching belongs to the constructivist-pragmatic epistemology. This epistemology clarifies how people better understand the world, themselves, and others through existing disciplinary imaginaries. The constructivist epistemological framework argues that the purpose of inquiry and cognition is to advance the process of understanding. Research inquiry is not simply the accumulation of descriptive knowledge in search of truth. Rather, inquiry requires a broad, deep, and reflective

understanding of its subject matter. Constructive interdisciplinary teaching can be described by the following five principles of knowledge, meaning-making, and learning (Jonassen, 2004).

Knowledge is constructed through interaction with the environment. Students are perceivers and interpreters. They construct their own understandings of the physical world through cognitive, interpretive actions that create mental models. This process of understanding involves the alignment of new ideas and phenomena with existing assumptions. The knowledge created by the student consists not only of ideas (content), but also of knowledge about the context in which it is acquired, what the perceiver does in that environment. It includes what the perceiver intends to gain from that environment. Thus, what distinguishes humans from lower life forms concerns the abilities and competencies that consist of intentionality (purposeful living and behavior) and the set of intentions that constitute this intentionality.

References

- Boix-Mansilla, V. (2010). Learning to synthesize: The development of interdisciplinary understanding. In R. Frodeman, J. T. Klein, & C. Mitcham (Eds.), *The Oxford handbook of interdisciplinarity* (pp. 288-306). Oxford: Oxford University Press.
- Fauconnier, G. and Turner, M. (2002). *The way we think: conceptual blending and the minds' hidden complexity*. New York: Basic Books.
- Hursh, B., Haas, P. and Moore, M. (1988). An interdisciplinary model to implement general education. *Journal of Higher Education*, 54, 42–59.
- Jonassen, D. H. (2004). *Learning to solve problems: An instructional design guide*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Miller, M. L. (2005). *Integrative concepts and interdisciplinary work: a study of faculty thinking in four college and university programs*. Harvard Graduate School of Education qualifying paper. Cambridge, MA: Harvard Graduate School of Education. <http://pzweb.harvard.edu/interdisciplinary>
- Wilson, E. O. (1998). *Consilience: the unity of knowledge*. New York: Knopf.

Copyrights

Copyright for this article is retained by the author(s), with first publication rights granted to the Journal. This is an open-access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution license (CC BY NC SA) (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>)





J-EDUCAT: Eğitim Araştırmaları Dergisi
Journal of Educational Studies
(ISSN: 3023-8145)

<http://www.jeducat.com>

Geliş/Received: 25.11.2024

Kabul/Accepted: 12.03.2025

Erken Görünüm Yayın Tarihi

(Early-Published): 01.05.2025

Yayın Tarihi (Published): 30.05.2025

Makalenin Türü / Article Type:

Araştırma Makalesi/Research Article

DOI: 10.5281/zenodo.15318881

Talk the Flip: Empowering Adult Learners through Inquiry-Driven Speaking Classes¹

Liliya SARBASOVA²

Aysegul LIMAN KABAN³

Abstract

This study explores the effectiveness of integrating the Flipped Classroom (FC) model with Inquiry-Based Learning (IBL) to enhance English-speaking proficiency among adult EFL learners. Conducted at a language institute in Ankara, the research involved 20 participants aged 20–30, randomly assigned to either a control group (traditional instruction) or an experimental group (FC-IBL integration). A quantitative design was employed, utilizing pre- and post-tests based on the Cambridge English Speaking Exam (B1 Level), alongside the Community of Inquiry (COI) Survey to measure teaching, social, and cognitive presence. Findings revealed statistically significant improvements in both groups; however, the experimental group demonstrated greater gains (mean increase from 13.8 to 16.7) compared to the control group (14.7 to 16.1). COI results indicated enhanced learner engagement, interaction, and autonomy in the FC-IBL environment. Despite starting with lower proficiency scores, the FC group outperformed their peers by leveraging self-directed pre-class study and collaborative in-class activities. These results suggest that the FC-IBL model fosters a more effective and engaging learning experience than traditional methods, particularly in developing oral proficiency. Limitations include the small sample size, short course duration, and variation in learner backgrounds, underscoring the need for larger-scale, longitudinal research.

Keywords: Flipped classroom, inquiry-based learning, speaking proficiency, adult EFL learners, Community of Inquiry, language education, learner engagement.

Introduction

In an increasingly interconnected and digitalized world, effective English-speaking skills are no longer a luxury but a necessity for academic, professional, and social mobility. Speaking, as a productive language skill, is particularly challenging for adult EFL learners due to its reliance on real-

¹ The current article is part of the research that was the topic of my master's thesis in Education Technology at Bahçeşehir University, Türkiye. The thesis was defended on December 26, 2024. Thesis: THE IMPACT OF THE FLIPPED CLASSROOM ON ADULT EFL LEARNERS' SPEAKING SKILLS

² Liliya SARBASOVA, master's degree student, Bahcesehir University (Istanbul), Information Technology department, e-mail: iliyasarbasovakzn@gmail.com

³ Dr. Aysegul LIMAN KABAN, Mary Immaculate College, STEM Education Department, e-mail: aysegul.limankaban@mic.ul.ie ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3813-2888>

time cognitive processing, linguistic competence, and communicative confidence (Goh & Burns, 2012). Traditional language instruction, often teacher-centered and textbook-driven, fails to provide the flexibility, engagement, and authenticity that adult learners require to develop speaking proficiency (Tondeur et al., 2023).

To address these limitations, educators are increasingly turning to active learning paradigms such as the Flipped Classroom (FC) and Inquiry-Based Learning (IBL), which align with constructivist principles and digital pedagogy. The FC model reverses conventional teaching by delivering instructional content through asynchronous digital tools outside the classroom, freeing up in-class time for interaction, practice, and personalized feedback (Lo & Hew, 2019; Bishop & Verleger, 2013). This model not only supports learner autonomy and time management but also leverages digital affordances to promote engagement and deeper learning—especially relevant for adult learners who often balance academic goals with professional and personal commitments.

Complementing the FC, IBL engages learners in problem-solving, investigation, and critical reflection through real-world questions and collaborative tasks (Pedaste et al., 2022). Its emphasis on inquiry processes aligns closely with the development of communicative competence, encouraging students to generate, articulate, and negotiate meaning in contextually rich situations (Chen, 2021). When combined, FC and IBL create a blended learning environment that enhances both cognitive depth and communicative fluency. Additionally, the Community of Inquiry (COI) framework offers a robust lens for examining the quality of learning experiences within such blended models. By analyzing teaching presence, cognitive presence, and social presence, COI enables a holistic evaluation of how instructional design fosters meaningful learning and sustained interaction (Shea, Richardson, & Swan, 2022).

Despite growing interest in FC and IBL, few empirical studies have investigated their combined effect on speaking skill development among adult EFL learners. Existing research often focuses on reading, writing, or general language acquisition, overlooking the unique cognitive and affective demands of spoken communication in English as a foreign language (Yilmaz & Baydas, 2017). Furthermore, limited attention has been given to how these models interact with learner perceptions of engagement and presence—factors known to significantly impact learning outcomes in online and blended contexts.

This study addresses these gaps by investigating the impact of integrating the FC model with IBL strategies on speaking proficiency and learner experience in an adult EFL context. Specifically, it examines the extent to which this approach improves speaking outcomes and influences students' perceptions of teaching, social, and cognitive presence as defined by the COI framework. By triangulating test performance data with learner feedback, this study offers a comprehensive view of how blended, inquiry-driven pedagogies can enhance oral language development in adult learners.

Literature

Flipped Learning: Reorganizing Instructional Time for Active Learning

Flipped learning (FL) has emerged as a popular instructional model within blended and online education, where content delivery is shifted outside the classroom via digital tools, while class time is used for active, collaborative engagement (Bergmann & Sams, 2012). This approach aims to maximize students' engagement in higher-order thinking tasks during face-to-face sessions, leveraging digital materials—often videos or interactive modules—for pre-class preparation. Meta-analyses affirm the model's effectiveness in promoting academic achievement, motivation, and learner autonomy across various disciplines (Lo & Hew, 2019; Zou, Luo, Xie, & Hwang, 2022). Despite this, the model is not without critique. Studies such as those by Akçayır and Akçayır (2018) and Günbatar (2021) reveal inconsistencies in outcomes and point to the limitations of the pre-class phase, including a lack of immediate feedback, student procrastination, and insufficient engagement with materials. Ay and Dağhan (2023) directly addressed this challenge by embedding the Community of Inquiry (COI) framework into the pre-class component, finding that structured interaction and scaffolding significantly improved students' cognitive and critical thinking skills.

Inquiry-Based Learning: Enabling Epistemic Agency

Rooted in constructivist learning theory, Inquiry-Based Learning (IBL) positions students as co-constructors of knowledge, engaging them in the iterative processes of questioning, investigating, interpreting, and resolving real-world problems (Pedaste et al., 2022). Within language education, IBL supports the development of communication, problem-solving, and reflective thinking skills (Aidoo et al., 2022). It has also been shown to increase motivation and conceptual understanding (Jong et al., 2022). However, IBL on its own demands a high level of learner self-regulation and can falter in under-structured environments (Kwitonda et al., 2021). Jong et al. (2022), through their FIBER project (Flipped Issue-Based Enquiry Ride), emphasize that teacher facilitation is critical—particularly in tailoring the design of pre- and in-class activities across different academic bands. Their findings support the view that inquiry must be intentionally designed to scaffold learners' transitions between individual and social knowledge construction.

Flipped Inquiry-Based Learning (FIBL): A Synergistic Pedagogical Model

Combining FL and IBL into a Flipped Inquiry-Based Learning (FIBL) model aims to leverage the strengths of both approaches: autonomy, flexibility, and student engagement through FL, and deep cognitive processing, collaboration, and critical thinking through IBL. Studies exploring this integration in STEM (Aidoo et al., 2022), teacher education (Özudoğru, 2021), and social humanities education (Jong et al., 2022) demonstrate that FIBL supports knowledge retention, learner confidence, and engagement more effectively than either approach alone.

The FIBL model also addresses a persistent issue in FL research—passive engagement with pre-class materials. By requiring learners to engage in inquiry-driven tasks based on those materials, the approach elevates the epistemic function of the flipped environment (Wang et al., 2023). This structured interdependence between the flipped and inquiry components creates an iterative learning cycle that encourages application, reflection, and collaboration. In chemistry education, Aidoo et al. (2022) found that FIBL led to significant gains in both academic performance and critical thinking skills among pre-service teachers. Female participants in their study performed notably better, suggesting FIBL may have additional gender-inclusive benefits. Similarly, Özüdoğru (2021), in a qualitative study with pre-service teachers, reported that online FIBL environments enhanced teaching and cognitive presence, particularly when combined with gamified elements like Kahoot to foster interactivity.

The Community of Inquiry Framework: A Lens for Learning Experience

The Community of Inquiry (COI) framework, introduced by Garrison et al. (1999), is widely adopted in evaluating the quality of online and blended learning environments. It comprises three interrelated presences—teaching presence, cognitive presence, and social presence—that are essential for deep and meaningful learning. Recent adaptations also introduce learning presence to highlight learners' self-regulation (Shea & Bidjerano, 2010).

Numerous studies now use COI to analyze flipped and inquiry-based models. For instance, Ay and Dağhan (2023) found that embedding COI into the pre-class phase of flipped learning enhanced not only teaching and cognitive presence but also addressed students' sense of isolation by improving social presence. Similarly, Wang et al. (2022) applied a revised COI framework in a MOOC-based flipped setting and reported enhanced metacognition, peer interaction, and facilitation quality. These findings suggest that the COI framework not only enhances learning experiences but also acts as a design tool to scaffold flipped inquiry-based models.

In a Turkish context, Günbatar (2021) employed COI to evaluate a flipped model in a technical teacher education course. The study reported very high levels of teaching, cognitive, and social presence, reinforcing the framework's applicability across disciplines. Özüdoğru's (2021) research also confirmed that student perceptions of COI elements were strongly associated with their satisfaction and engagement in online flipped environments, particularly when the course design emphasized peer feedback and reflective discourse.

Gaps and Contribution of the Present Study

While the individual efficacy of flipped and inquiry-based learning has been well explored, research on their combined application—particularly in language education—remains limited. Moreover, although COI has become a staple in evaluating online and blended environments, few studies systematically apply the full COI model to FIBL in EFL or speaking-focused contexts. Additionally, much of the current literature is either domain-specific (e.g., STEM) or focuses on higher-order thinking

without explicitly connecting these outcomes to learners' perception of teaching, social, and cognitive presence.

The present study seeks to bridge these gaps by examining the effectiveness of a COI-guided FIBL intervention in a tertiary-level EFL speaking course. Specifically, it investigates the extent to which teaching, cognitive, and social presences are perceived by learners, and how these perceptions relate to learning outcomes and learner engagement. By doing so, this study contributes to ongoing discussions about the design, facilitation, and evaluation of hybrid pedagogies in digital language learning environments.

Methodology

Research Design

This study employed a quantitative, quasi-experimental pre-test/post-test control group design to evaluate the impact of a Flipped Classroom (FC) model integrated with Inquiry-Based Learning (IBL) on the development of speaking proficiency in adult EFL learners. The experimental group received instruction using the FC-IBL model, while the control group was taught through conventional teacher-centered methods. To assess instructional effectiveness, both groups completed pre- and post-intervention speaking assessments based on the Cambridge B1 Speaking Exam, in addition to a validated Community of Inquiry (COI) Survey to measure learners' perceptions of teaching, social, and cognitive presence.

Research Questions

- 1- Is there a statistically significant difference between the COI-based Flipped classroom of EFL learners and Traditional classrooms in pre-and post-tests?
- 2- Is there any difference in the learning experience of the student's perceptiveness in the three presences of the COI survey?

Settings

The research was conducted at a preparatory school for English language learning as an independent volunteer course designed to develop speaking skills in alignment with Cambridge speaking exam requirements. The course lasted eight weeks, meeting once a week for two lessons (each 45 minutes, with a 10-minute break). It was conducted during the second term, in the afternoon, following university lectures.

According to the institution's curriculum, English was both the medium of instruction and the spoken language in class. At the end of the semester, students were required to take a speaking exam, which was part of both the Cambridge exam and the curricular assessment. The experimental course, which was based on voluntary participation, took place outside of regular class hours and did not interfere with the main curriculum.

The materials for the experimental course were developed based on the Cambridge B1 Preliminary exam to enhance students' speaking skills, particularly in preparation for speaking exams in their main course at the language preparatory school. The primary goal of the experimental course was to build students' confidence and willingness to speak in English. While grammar and vocabulary instruction were included, the focus remained on encouraging active participation in speaking activities, fostering the ability to ask and answer questions, express ideas freely, and work collaboratively.

Participants

A total of 20 adult learners, aged 20 to 30, enrolled voluntarily in a supplementary English-speaking course at a language preparatory school in Ankara, Turkey. All participants demonstrated B1-level English proficiency based on institutional placement tests. Random assignment to experimental and control groups was conducted using a simple lottery method to ensure baseline comparability ($n = 10$ per group). The diverse linguistic and cultural backgrounds of participants introduced naturalistic variation typical of adult EFL classrooms, enhancing the ecological validity of the study.

Instructional Context and Procedure

The intervention spanned eight weeks, with participants attending two 45-minute sessions per week. The instructional design for both groups aligned with the Cambridge B1 Speaking Exam framework, structured into four thematic units. Each unit consisted of three instructional sessions followed by a practice session. In the experimental group, instruction followed the FC-IBL approach. Learners received digital content (videos, readings, guided tasks) via a WhatsApp group prior to each lesson. These asynchronous materials aimed to build foundational knowledge and linguistic input. In-class sessions focused on collaborative speaking tasks, inquiry-driven discussions, and peer interaction designed to promote critical thinking and communicative fluency. In contrast, the control group received traditional instruction, characterized by teacher-led explanations, textbook use, and drill-based speaking practice. Lessons followed a linear, presentation-practice-production (PPP) model with limited learner autonomy or pre-class preparation. Both groups were taught by the same instructor to minimize instructional bias. The instructor maintained consistent instructional objectives across groups while varying delivery methods according to the respective pedagogical models. Table 1 provides a comparative overview of the instructional designs implemented in the experimental and control groups, highlighting key differences in pedagogical approach, learner engagement, use of technology, and classroom dynamics.

Table 1*Instructional Design Comparison Between Experimental and Control Groups*

Component	Experimental Group (FC + IBL)	Control Group (Traditional Instruction)
<i>Teaching Approach</i>	Flipped Classroom + Inquiry-Based Learning	Teacher-Centered Traditional Approach
<i>Pre-Class Activities</i>	Videos, readings, and guided questions shared via WhatsApp	None
<i>In-Class Activities</i>	Collaborative discussions, problem-solving, peer interaction	Teacher-led explanations, drills, textbook-based practice
<i>Student Role</i>	Active learner, inquirer, collaborator	Passive recipient of information
<i>Teacher Role</i>	Facilitator, guide, inquiry designer	Lecturer, controller of knowledge flow
<i>Use of Technology</i>	High – mobile platforms and digital content	Minimal – primarily face-to-face interaction
<i>Instructional Focus</i>	Application of knowledge, critical thinking, communicative practice	Memorization, language rules, controlled production
<i>Autonomy and Flexibility</i>	High – learners manage time and materials independently	Low – learning is bound to classroom and teacher's pace
<i>Assessment Preparation</i>	Speaking tasks aligned with Cambridge B1 exam, integrated into inquiry	Speaking tasks aligned with Cambridge B1, delivered as drills

Data Collection Instruments

Three instruments were used to collect data pre-and post-tests and the COI Survey.

Speaking Proficiency Tests: Pre- and post-tests were adapted from the Cambridge English B1 Preliminary Speaking Exam. Participants were paired randomly via the lottery method, and each pair completed the test face-to-face in 10–12 minutes. Scoring was based on standardized Cambridge descriptors covering fluency, coherence, lexical resource, and interaction.

Community of Inquiry (COI) Survey: The 34-item COI instrument (Arbaugh et al., 2008) assessed learners' perceptions of teaching, cognitive, and social presence. Responses were rated on a 5-point Likert scale (1 = Strongly Disagree to 5 = Strongly Agree). The survey demonstrated excellent internal consistency (Cronbach's $\alpha = .955$) and had been previously validated for use in blended learning environments.

Demographic Information: Basic demographic data were collected to contextualize the results and ensure sample diversity.

Data Analysis

Data were analyzed using SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). The Shapiro-Wilk test was used to assess normality due to the small sample size ($n = 20$). To determine within-group differences, paired-sample t-tests were conducted. Independent-sample t-tests compared pre- and post-test performance between the experimental and control groups. Descriptive statistics and reliability analysis were applied to interpret COI survey responses. A significance level of $p < 0.05$ was used throughout to determine statistical significance.

Validity and Reliability

Validity is a concept in applied measurement procedures or research tools used to collect the required information from respondents. Reliability refers to the consistency of findings when used repeatedly (Kumar, 2011). The pre-test and post-test in the study ensured consistent evaluation of participants' speaking skill improvements across both the FC and TC groups. Internal validity is reinforced through the alignment of instructional content, testing procedures, and learning objectives, ensuring that observed differences in performance are attributed to the instructional approach and the accuracy of the study's findings.

The COI survey, consisting of 34 items, was used to measure students' learning experiences. Content validity was established through expert review, ensuring that the survey items comprehensively covered the constructs of teaching, social, and cognitive presence (Kozan & Richardson, 2014). Construct validity was supported by factor analysis, confirming the survey's alignment with the theoretical framework (Kumar, 2011). Reliability was assessed using Cronbach's alpha, yielding a score of 0.95, indicating excellent internal consistency. These results suggest that the COI survey is a valid and reliable instrument for measuring the student learning experience in this study (Garrison et al., 2010).

Results

To answer the research questions, tests of normality, paired sample t-tests, independent-sample t-tests, and descriptive analysis were conducted accordingly.

To prevent errors in further statistical analysis, this study first performed the Shapiro-Wilk test of normality to check the score distribution in both the Pre- and Post-tests due to the small number of participants (only 20 students).

Is the data of the Pre-test and Post-test normally distributed?

Table 2 presents the results of the Shapiro-Wilk test applied to pre-test and post-test scores to assess whether the data are normally distributed. The results show p-values of 0.050 (pre-test) and 0.500 (post-test), indicating that the data do not significantly deviate from normality—thus justifying the use of parametric tests (t-tests) for further analysis.

Table 2*Normality of Data Distribution*

	Shapiro-Wilk		
	Statistics	Df	Sig.
Pre-test	.940	20	.050
Post-test	.958	20	.500

Is there any difference between the Pre-test and Post-test in the FC?

Table 3*Difference in Pre-test and Post-test Scores in FC*

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair1	Pre-test	13.8	10	1.3	.41
	Post-test	16.7	10	1.5	.49

Table 3 provides descriptive statistics (mean, standard deviation, and standard error) for pre-test and post-test speaking scores within the experimental group. The mean score increased from 13.8 to 16.7, showing a clear improvement in speaking proficiency following the FC-IBL intervention.

Is there any difference in pre-test and post-test in TC?

Table 4*Difference in Pre-test and Post-test Scores in TC*

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair1	Pre-test	14.7	10	2.0	.65
	Post-test	16.1	10	2.5	.79

Table 4 presents the same metrics for the control group. It shows a more modest improvement in mean speaking scores from 14.7 to 16.1, suggesting that while traditional instruction yielded gains, they were less substantial than those observed in the experimental group.

Is there any difference in a Pre-test in both groups FC and TC?

Table 5*Comparison of Pre-test Scores Between Groups*

	Group	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pre-test	1	10	13.8	1.3	.41
	2	10	14.7	2.05	.65

Table 5 compares the baseline (pre-test) speaking performance between the two groups. The control group had a higher mean score (14.7) compared to the experimental group (13.8), which

suggests the FC-IBL group started at a slight disadvantage, emphasizing the significance of their later gains.

Is there any difference in the Post-test in both groups FC and TC?

Table 6

Comparison of Post-test Scores Between Groups

	Group	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Post-test	1	10	16.7	1.5	.49
Pre-test	2	10	16.1	2.5	.79

Table 6 compares post-intervention performance, showing that the experimental group (mean = 16.7) outperformed the control group (mean = 16.1), despite starting lower. This supports the argument that the FC-IBL model was more effective in enhancing speaking proficiency.

Is there any difference between Pre-test and Post-test for all 20 participants?

Table 7

Overall Differences in Pre-test and Post-test Scores

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Pre-test	20	12.00	18.00	14.2	1.7
Post-test	20	12.00	20.00	16.4	2.06
Valid (Listwise)	20				

Table 7 aggregates data from both groups (n = 20) to illustrate the overall learning gains. The average speaking score increased from 14.2 to 16.4, reinforcing the conclusion that the intervention (especially in the FC group) positively impacted learner outcomes.

Is there reliability in items (questions) in the COI survey?

Table 8

Reliability of Survey Items

Cronbach's Alpha	N of Items
.955	34

Table 8 reports the Cronbach's Alpha coefficient (.955) for the Community of Inquiry (COI) survey instrument. A value above 0.9 indicates excellent internal consistency, validating the reliability of the 34 survey items in measuring perceptions of teaching, social, and cognitive presence.

Is there any difference in the learning experience of the student's perceptiveness in the three presences of the COI survey?

Table 9

Differences in Survey Responses

Teaching presence	Mean	Std.Deviation
1. The instructor clearly communicated important course topics.	4.85	0.36
2. The instructor clearly communicated important course goals.	4.75	0.44
3. The instructor provided clear instructions on how to participate in course learning activities.	4.70	0.57
4. The instructor clearly communicated important due dates/time frames for learning activities.	4.70	0.57
5. The instructor was helpful in identifying areas of agreement and disagreement on course topics that helped me to learn.	4.80	0.41
6. The instructor was helpful in guiding the class toward understanding course topics in a way that helped me clarify my thinking.	4.88	0.36
7. The instructor helped to keep course participants engaged and participating in productive dialogue.	4.75	0.44
8. The instructor helped keep the course participants on task in a way that helped me to learn.	4.75	0.44
9. The instructor encouraged course participants to explore new concepts in this course.	4.70	0.57
10. Instructor actions reinforced the development of a sense of community among course participants	4.65	0.58
11. The instructor helped to focus the discussion on relevant issues in a way that helped me to learn.	4.75	0.44
12. The instructor provided feedback that helped me understand my strengths and weaknesses relative to the course's goals and objectives.	4.80	0.41
13. The instructor provided feedback in a timely fashion.	4.70	0.57
Social Presence	Mean	Std.Deviation
14. Getting to know other course participants gave me a sense of belonging in the course.	4.65	0.48
15. I was able to form distinct impressions of some course participants.	4.55	0.60

Table 9 (continued)*Differences in Survey Responses*

16. Online or web-based communication is an excellent medium for social interaction.	4.40	0.88
17. I felt comfortable conversing through the online medium.	4.55	0.75
18. I felt comfortable participating in the course discussions.	4.50	0.60
19. I felt comfortable interacting with other course participants.	4.60	0.59
20. I felt comfortable disagreeing with other course participants while still maintaining a sense of trust.	4.50	0.68
21. I felt that my point of view was acknowledged by other course participants.	4.40	0.68
22. Online discussions help me to develop a sense of collaboration.	4.30	0.80
Cognitive presence	Mean	Std.Deviation
23. Problems posed increased my interest in course issues.	4.35	0.93
24. Course activities piqued my curiosity.	4.55	0.75
25. I felt motivated to explore content-related questions.	4.55	0.68
26. I utilized a variety of information sources to explore problems posed in this course.	4.40	0.68
27. Brainstorming and finding relevant information helped me resolve content-related questions.	4.65	0.48
28. Online discussions were valuable in helping me appreciate different perspectives.	4.40	0.75
29. Combining new information helped me answer questions raised in course activities.	4.65	0.48
30. Learning activities helped me construct explanations /solutions.	4.88	0.36
31. Reflection on course content and discussions helped me understand fundamental concepts in this class.	4.75	0.44
Resolution	Mean	Std.Deviation
32. I can describe ways to test and apply the knowledge created in this course.	4.50	0.68
33. I have developed solutions to course problems that can be applied in practice.	4.70	0.57

Table 9 (continued)*Differences in Survey Responses*

34. I can apply the knowledge created in this course to my work or other non-class-related activities	4.80	0.41
--	------	------

Table 9 presents the descriptive results of the COI survey administered to participants in the experimental group, who experienced instruction through the Flipped Classroom integrated with Inquiry-Based Learning (FC-IBL). The table is divided into three principal domains—Teaching Presence, Social Presence, and Cognitive Presence—with an additional section labelled "Resolution" that reflects applied learning. Each item was rated on a five-point Likert scale, and the high means across most items suggest a generally positive perception of the learning environment.

In the domain of Teaching Presence, participants reported a high level of satisfaction with the instructional design, communication clarity, and facilitation skills of the instructor. The highest-rated item was "The instructor helped to guide the class toward understanding course topics in a way that helped me clarify my thinking," which received a mean score of 4.88 and a low standard deviation, indicating both strength and consistency in instructional support. Other high-scoring items included the instructor's provision of timely and useful feedback, effective communication of course goals and expectations, and success in keeping students on task and engaged. While all items under Teaching Presence received favorable ratings, the item relating to fostering a sense of community—"The instructor reinforced the development of a sense of community among course participants"—had a slightly lower mean of 4.65, suggesting that while facilitation and content delivery were highly effective, there is modest room for improvement in nurturing communal classroom dynamics.

Within the Social Presence dimension, learners indicated a generally strong sense of interpersonal connection and comfort in interacting with peers. For instance, items reflecting a sense of belonging and comfort in participation (e.g., "I felt comfortable interacting with other course participants") yielded mean scores above 4.5, confirming that students found the environment supportive for communication. However, some items reflected more variance. The statement "Online or web-based communication is an excellent medium for social interaction" received one of the lower mean scores in this domain (4.40) with a higher standard deviation, revealing a diversity of perceptions about the efficacy of digital tools for fostering social interaction. These responses point to a broader issue in hybrid and digitally mediated learning environments: while students may feel socially connected overall, not all learners perceive online interaction as an equally effective substitute for face-to-face engagement.

In terms of Cognitive Presence, which evaluates students' engagement in constructing and confirming meaning through reflection and discourse, the results were again positive. Students indicated high levels of motivation, curiosity, and intellectual engagement with course content. Notably, the item "Learning activities helped me construct explanations and solutions" received a mean score of 4.88, suggesting that the FC-IBL approach successfully promoted critical thinking and problem-solving. Other items, such as those addressing the use of diverse information sources and collaborative exploration of problems, also received favorable responses. Nonetheless, one of the lower-rated items in this dimension was "Problems posed increased my interest in course issues" (mean = 4.35), implying that while students found the activities intellectually engaging, not all tasks succeeded in sparking intrinsic interest or sustained inquiry.

The final section, Resolution, captures learners' confidence in applying the knowledge gained from the course to real-world or non-class contexts. Items here were rated highly, especially the statement "I can apply the knowledge created in this course to my work or other non-class-related activities," which received a mean of 4.80. This suggests that students not only acquired knowledge but also developed a clear sense of how to transfer and operationalize it beyond the immediate learning setting. The relatively lower-rated item in this section, "I can describe ways to test and apply the knowledge created in this course" (mean = 4.50), indicates that while learners felt capable of using what they learned, articulating strategies for testing its applicability may require further scaffolding or reflection opportunities.

In sum, the analysis of Table 9 reveals that the FC-IBL instructional model was perceived very positively across all three COI dimensions. Teaching presence was particularly strong, highlighting the instructor's pivotal role in designing and managing the learning process. Social presence was also rated highly, though the use of digital communication tools for social purposes received slightly mixed evaluations. Cognitive presence outcomes suggest that students were actively engaged and reflective, though task design could be improved to further stimulate curiosity and diverse perspectives. Finally, learners expressed confidence in the real-world relevance and transferability of their learning, reinforcing the pedagogical effectiveness of the FC-IBL approach in adult EFL contexts.

Discussion and Conclusions

This study aimed to investigate the impact of a Flipped Inquiry-Based Learning (FIBL) model on speaking proficiency and learner engagement in an adult EFL context, using the Community of Inquiry (CoI) framework as both a design principle and evaluative lens. The findings show a significant improvement in speaking outcomes for the experimental group and high learner perceptions across all three CoI dimensions—teaching, cognitive, and social presence. However, a deeper analysis reveals

important complexities and limitations often glossed over in the celebratory discourse surrounding hybrid pedagogies.

Performance Gains: Meaningful or Methodological?

The FC-IBL group improved from a mean of 13.8 to 16.7, outperforming the control group, which increased more modestly from 14.7 to 16.1. At face value, this reinforces prior findings on the efficacy of FIBL in supporting communicative skills (Kim & Ahn, 2018; Schallert, Lavicza, & Vandervieren, 2022; Santhanasamy & Yunus, 2022). However, these gains should not be interpreted uncritically. First, the control group began with a higher average, and its improvement suggests that traditional methods can also yield positive results, particularly when aligned with standardized exam formats. What differentiated the FIBL group was not content, but how learners engaged with it—through pre-class autonomy and in-class collaboration.

Yet, these gains may be partially attributed to the novelty effect or increased motivation triggered by being part of an experimental group. Learners in the FC group had access to digital resources and collaborative problem-solving tasks—advantages that may not be replicable in more resource-constrained or high-stakes contexts. Furthermore, the short 8-week duration limits conclusions about the long-term transferability of speaking skills.

Community of Inquiry Results: Depth or Surface?

Survey findings revealed high levels of satisfaction across all CoI domains. Teaching presence was particularly strong, with students praising the clarity of communication, feedback, and guidance provided by the instructor. Cognitive presence was also highly rated, especially in items related to constructing explanations and solving problems—echoing findings by Wang et al. (2023) and Özüdoğru (2021), who noted that CoI-aligned design promotes reflective discourse. Social presence received slightly lower, though still positive, scores. Learners felt a sense of belonging and trust, but items related to the effectiveness of online communication tools were rated lower (mean = 4.4), suggesting that digital interaction is still not a perfect substitute for face-to-face social dynamics.

This echoes concerns in the literature that CoI, while robust conceptually, often masks deeper inequalities in learner engagement (Ay & Dağhan, 2023; Loizou, & Lee, 2020). The assumption that social presence automatically follows from interaction ignores differences in digital literacy, personality, and communicative confidence. In this study, although WhatsApp and group discussion platforms facilitated some bonding, not all learners appeared equally empowered, as evidenced by participation asymmetries during class tasks.

Instructional Design: Pedagogical Power and Cognitive Load

While the FIBL model yielded success, it did so within a highly orchestrated environment. The instructor played a central role in scaffolding both the pre-class materials and the inquiry process. Learners were not left to “discover” meaning in an open-ended sense but were guided through structured, communicative tasks with clear expectations. This points to a tension: inquiry-based models often advocate for learner autonomy, but autonomy must be carefully supported to prevent cognitive overload—especially in linguistically challenging contexts like EFL speaking (Chen et al., 2022; Jong et al., 2022).

The balance between structure and openness is delicate. In our study, pre-class materials were interactive and accessible, yet a small number of students expressed uncertainty in connecting them to in-class inquiry tasks. This suggests that the model's success depends on tight alignment between asynchronous and synchronous phases, a finding consistent with Aidoo et al. (2022). It also highlights that teacher facilitation, not just pedagogical model, is critical for success—something often underemphasized in FIBL literature.

Learner Engagement: Autonomy or Anxiety?

Theoretically, FIBL fosters learner autonomy by allowing students to prepare at their own pace and arrive to class ready for critical dialogue. However, our findings suggest this idealized version of autonomy may only apply to a subset of learners. While most students in the experimental group embraced the self-directed model, a few remained dependent on peer cues or expressed hesitation when speaking without scripted support. This aligns with Tondeur et al. (2023) and Turan & Akdag-Cimen (2022), who caution that not all adult learners possess the same levels of self-regulation, metacognition, or confidence—especially when transitioning from traditional to inquiry-based environments.

Moreover, some learners may interpret open-ended inquiry as ambiguous or anxiety-inducing rather than empowering. This discomfort, though educationally productive in some cases, requires careful emotional scaffolding and a redefinition of learner roles, which cannot occur overnight (Hmelo-Silver, Golan Duncan & Chinn, 2007). Ignoring this emotional labor risks reproducing a hidden curriculum of exclusion, where confident, vocal students dominate inquiry while others remain passive.

Equity and Sustainability: The Limits of Innovation

While the FIBL model clearly offered pedagogical benefits in this study, its broader scalability is questionable. The intervention succeeded in part due to its small class size, dedicated instructor, and extracurricular context, which allowed flexibility in task design and assessment. These conditions are

rarely present in large-scale institutional settings. Furthermore, the model assumes device access, digital literacy, and instructor fluency in hybrid pedagogies—resources that remain unevenly distributed across global EFL contexts.

As Ay & Dağhan (2023) note, innovative pedagogies often carry hidden costs: more preparation time for instructors, the need for content creation skills, and constant moderation to sustain engagement. In systems that are already overburdened, such innovations risk becoming aspirational rather than actionable. To move from proof-of-concept to policy, institutions must invest in capacity-building, not just technology adoption.

Conclusion

This study showed that integrating a Flipped Classroom with Inquiry-Based Learning (FIBL) can bolster adult EFL learners' speaking skills, but these gains come with important caveats. Learners in the FIBL group achieved larger improvements in speaking performance than those in a traditional class and reported higher levels of teaching, cognitive, and social presence. However, we caution against broad generalizations. These findings stem from a small, well-supported class in a specific context, illustrating what is possible rather than what is guaranteed in other settings. The success of FIBL in our case hinged on key structural factors. A small class enabled intensive guidance and active participation, and strong scaffolding with continuous instructor involvement (clear pre-class expectations, guided inquiry tasks, prompt feedback) kept learners on track. These conditions were pivotal; in larger or less-supported classes the same activities might not have flourished. Thus, FIBL requires careful orchestration in a favorable context.

Our results also prompt reflection on assumptions about learner autonomy and engagement. FIBL assumes a high degree of student self-direction, yet we observed considerable variability in practice. Some participants embraced the self-paced study and collaboration, while others were superficial in preparation or struggled with inquiry's open-ended nature. This echoes critiques of flipped classrooms that report procrastination and uneven preparation. In our class the self-motivated learners reaped greater benefits, whereas those with passive habits lagged behind. Not everyone overcame discomfort with the student-driven format; a few remained hesitant about open-ended inquiry, reminding us that innovative pedagogy alone will not change ingrained habits. These patterns temper the notion that FIBL guarantees engagement for all and highlight the need for support to assist less-autonomous learners.

Finally, although participants reported a strong sense of social presence by course end, cultivating that community—especially in online spaces—required deliberate effort. Simply providing forums or chat channels did not automatically yield engagement; some learners stayed reticent, so

connection had to be actively nurtured. This suggests that the “social” element of the Community of Inquiry framework demands careful facilitation. As others have noted, using familiar, user-friendly technology can help build cohesion in flipped classrooms, underscoring the importance of purposeful interaction design. Without such efforts, social presence may remain superficial, limiting FIBL’s overall impact.

Looking ahead, this study carries practical implications and directions for further research. For educators, training is essential to learn how to scaffold inquiry, facilitate interactive learning, and manage the increased planning load. Curriculum reforms should introduce flipped-inquiry elements gradually, with clear student guidelines and time frames to help learners adjust. Equally, institutions must provide adequate technology, support, and planning time to make FIBL sustainable. Future research should probe FIBL in varied contexts (e.g. larger classes or resource-limited settings) and develop strategies to support less self-directed learners. Longitudinal studies can determine whether gains in speaking and COI persist over time. FIBL holds genuine promise for enriching EFL speaking instruction—but its success is conditional. Its impact ultimately depends on thoughtful implementation aligned with learners’ needs and robust support.

Research and Publication Ethics

The study adhered to ethical standards set by the Higher Education Institutions Research Ethics Committee Directive. Ethical approval was granted by the OSTIM Teknik University Social and Human Sciences Ethics Committee (Decision Date: 29.02.2024; Document Number: E-96274976-100-28456). All participants were informed of the research purpose, procedures, and their right to withdraw without consequence. Participation was voluntary, and no identifying information was collected or reported.

Ethics committee permission information

In this study, all rules specified in the "Directive on Scientific Research and Publication Ethics of Higher Education Institutions" were followed. None of the actions specified under the second section of the Directive, "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics", have been carried out.)

Name of the committee that conducted the ethical assessment: OSTIM TEKNİK UNIVERSITY Sosyal ve Baseri Bilimler Etik Kurulu

Date of the ethical assessment decision: 29.02.2024

Ethics assessment document number: E-96274976-100-28456

Disclosure Statements

1. Contribution rate statement of researchers: First Author 60 %; Second Author 40 %.
2. No potential conflict of interest was reported by the authors.

Acknowledgment

This research was conducted as part of the first author's master's dissertation, under the supervision of the second author.

References

- Aidoo, B., Anthony-Krueger, C., Gyampoh, A. O., Tsyawo, J., & Quansah, F. (2022). A mixed-method approach to investigate the effect of flipped inquiry-based learning on chemistry students' learning. *European Journal of Science and Mathematics Education*, 10(4), 507–518.
<https://doi.org/10.30935/scimath/12339>
- Akcayir, G., & Akcayir, M. (2018). The Flipped Classroom: A Review of Its Advantages and Challenges. *Computers & Education*, 126, 334-345. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.07.021>
- Ay, K., & Dağhan, G. (2023). The effect of the flipped learning approach designed with community of inquiry model to the development of students' critical thinking strategies and social, teaching and cognitive presences. *Education and Information Technologies*, 28, 15267–15299.
<https://doi.org/10.1007/s10639-023-11809-2#>
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. Washington DC: International Society for Technology in Education.
- Bishop, J. L., & Verleger, M. A. (2013). The Flipped Classroom: A Survey of the Research. *120th American Society for Engineering Education Annual Conference and Exposition*, 30, 1-18.
- Chen, R. H. (2021). Fostering Students' Workplace Communicative Competence and Collaborative Mindset through an Inquiry-Based Learning Design. *Education Sciences*, 11(1), 17.
<https://doi.org/10.3390/educsci11010017>
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (1999). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2(2–3), 87–105.
[https://doi.org/10.1016/S1096-7516\(00\)00016-6](https://doi.org/10.1016/S1096-7516(00)00016-6)
- Goh, C. C. M., Goh, C., & Burns, A. (2012). *Teaching Speaking*. Ernst Klett Sprachen.
- Günbatar, M. S. (2021). Flipped classroom in higher education: Evaluation of the process in the framework of community of inquiry. *Journal of Educational Technology Systems*, 50(2), 215–254.
<https://doi.org/10.1177/00472395211031660>
- Hmelo-Silver, C.E., Golan Duncan, R., & Chinn, C. (2007). Scaffolding and Achievement in Problem-Based and Inquiry Learning: A Response to Kirschner, Sweller, and Clark (2006). *Educational Psychologist*, 42, 99-107. <https://doi.org/10.1080/00461520701263368>
- Jong, M. S.-Y., Chen, G., Tam, V., Hue, M.-T., & Chen, M. (2022). Design-based research on teacher facilitation in a pedagogic integration of flipped learning and social enquiry learning. *Sustainability*, 14(2), 996.
<https://doi.org/10.3390/su14020996>
- Kwitonda, J. D., Sibomana, A., Gakuba, E., & Karegeya, C. (2021). Inquiry-based experimental design for enhancement of teaching and learning of chemistry concepts. *African Journal of Educational Studies in Mathematics and Sciences*, 17(2), 13–25. <https://dx.doi.org/10.4314/ajesms.v17i2.2>
- Lo, C. K., & Hew, K. F. (2019). The impact of flipped classrooms on student achievement in engineering education: A meta-analysis of 10 years of research. *Journal of Engineering Education*.
doi:10.1002/jee.20293

- Loizou, M., & Lee, K. (2020). A flipped classroom model for inquiry-based learning in primary education context. *Research in Learning Technology*, 28. <https://doi.org/10.25304/rlt.v28.2287>
- Özüdoğru, M. (2021). Understanding the experiences of teacher candidates related to online flipped learning in relation to community of inquiry framework. *Journal of Computer Assisted Learning*, 38(2), 338–349. <https://doi.org/10.1111/jcal.12609>
- Pedaste, M., Leijen, Ä., Kallas, K., & Raave, D. K. (2022). How to increase the potential of digital learning in achieving both cognitive and non-cognitive learning outcomes? (*CO:RE Short Report Series on Key Topics*). Hamburg: Leibniz-Institut für Medienforschung | Hans-Bredow-Institut (HBI); CO:RE – Children Online: Research and Evidence. <https://doi.org/10.21241/ssoar.79415>
- Santhanasamy, C., & Yunus, M. M. (2022). The flipped learning and Blendspace to improve pupils' speaking skills. *Frontiers in Psychology*, 13, Article 866270. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.866270>
- Schallert, S., Lavicza, Z., & Vandervieren, E. (2022). Towards Inquiry-Based Flipped Classroom Scenarios: a Design Heuristic and Principles for Lesson Planning. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 20, 277–297. <https://doi.org/10.1007/s10763-021-10167-0>
- Shea, P., Richardson, J., & Swan, K. (2022). Building bridges to advance the Community of Inquiry framework for online learning. *Educational Psychologist*, 57(3), 148–161. <https://doi.org/10.1080/00461520.2022.2089989>
- Tondeur, J., Howard, S., Van Zanten, M., et al. (2023). The HeDiCom framework: Higher Education teachers' digital competencies for the future. *Education Tech Research Dev*, 71, 33–53. <https://doi.org/10.1007/s11423-023-10193-5>
- Turan, Z., & Akdag-Cimen, B. (2020). Flipped classroom in English language teaching: a systematic review. *Computer Assisted Language Learning*, 33, 590–606. <https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1584117>
- Wang, K., Zhu, C., Li, S., & Sang, G. (2022). Using revised community of inquiry framework to scaffold MOOC-based flipped learning. *Interactive Learning Environments*, 31(10), 7420–7432. <https://doi.org/10.1080/10494820.2022.2071948>
- Yilmaz, R. M., & Baydas, O. (2017). An examination of undergraduates' metacognitive strategies in pre-class asynchronous activity in a flipped classroom. *Education Tech Research Dev*, 65, 1547–1567. <https://doi.org/10.1007/s11423-017-9534-1>
- Zou, D., Luo, S., Xie, H., & Hwang, G. J. (2022). A systematic review of research on flipped language classrooms: theoretical foundations, learning activities, tools, research topics and findings. *Computer Assisted Language Learning*, 35, 1811–1837. <https://doi.org/10.1080/09588221.2020.1839502>

Copyrights

Copyright for this article is retained by the author(s), with first publication rights granted to the Journal. This is an open-access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution license (CC BY NC SA) (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>)



Appendices

APPENDIX 1. Speaking Test (Pre-test and Post-test)

Cambridge Assessment English. (n.d.). **B1 Preliminary exam format**. Cambridge University Press & Assessment. Retrieved [insert retrieval date], from <https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/preliminary/exam-format/>

APPENDIX 2. The Course Program

The name of the course:

Improve speaking skills in terms of Cambridge speaking exam requirements

Part A: Respond to questions

Lesson 1: Understanding the Purpose of the Question

Lesson 2: Structuring Your Answer

Lesson 3: Asking for Clarification or Feedback

Lesson 4: Practice Speaking Test

Part B: Describe one color picture

Lesson 1: Describing Objects and Their Position

Lesson 2: Describing Animals and Their Habitat

Lesson 3: Describing People and Their Characteristics

Lesson 4: Practice and Feedback

Part C: Make one response to a suggestion

Lesson 1: Understanding the Importance of Feedback

Lesson 2: Responding to Suggestions

Lesson 3: Giving Feedback

Lesson 4: Practice and Feedback

Part D: Discuss likes and dislikes, experience, hobbies, etc.

Lesson 1: Introduction to Discussion

Lesson 2: Expressing Likes and Dislikes

Lesson 3: Sharing Experiences and Opinions

Lesson 4: Discussing Habits and Preferences



J-EDUCAT: Eğitim Araştırmaları Dergisi
Journal of Educational Studies
(ISSN: 3023-8145)

<http://www.jeducat.com>

Geliş/Received: 12.02.2025

Kabul/Accepted: 29.03.2025

Erken Görünüm Yayın Tarihi

(Early-Published): 01.05.2025

Yayın Tarihi (Published): 30.05.2025

Makalenin Türü / Article Type:

Araştırma Makalesi/Research Article

DOI: 10.5281/zenodo.15319447

Gifted Students' Views on Homework and Screen Addiction Problems with COZE/KOZA Model

M. Şahin BÜLBÜL ¹

Abstract

This study examines the views of gifted students on homework and screen addiction. Pupils emphasised that giving homework over the internet increases the time spent in front of the screen and that this situation has negative effects. In the project study conducted using the KOZA/COZE model, students suggested that homework should be done at school and under the supervision of a teacher. This solution will reduce students' screen addiction and ensure that homework is completed more efficiently and effectively. This solution, which is similar to the suggestions in the literature, is an important guide for the arrangements to be made in the education system.

Keywords: Gifted students, screen addiction and the KOZA/COZE model.

Introduction

Gifted students are individuals who demonstrate superior performance compared to their peers in general intelligence, creativity, leadership, artistic talent, or special academic areas. These students usually display distinctive characteristics at an early age. For example, early speech, early literacy, a large vocabulary and the ability to solve complex problems are typical characteristics of gifted children. They also tend to be curious, questioning and have an insatiable desire to learn. Gifted children can excel not only in academics but also in areas such as art, music, leadership and psychomotor skills. These students usually have independent study skills and are quite talented at self-learning. In addition, gifted children may be more emotionally sensitive and develop a deeper awareness of the world around them. These characteristics lead to differentiated educational needs in both their academic and social lives (Ataman, 1982; Çağlar, 1972; Sak, 2011).

Another important characteristic of gifted students is their creative thinking and problem solving skills. These students have a talent for finding unconventional solutions, developing different

¹ Prof. Dr., Kafkas University, Dede Korkut Education Faculty, The Department of Special Education, Kars, msahinbulbul@gmail.com, orcid.org/0000-0003-1524-6575

perspectives and solving complex problems. Gifted children also tend to show leadership qualities. They excel in group work, enjoy taking responsibility and have a natural ability to lead others. However, these pupils may sometimes find it difficult to get along with their peers because their interests and thinking levels are different from those of their peers. This can lead to social isolation. Gifted students may also be more emotionally intense and sensitive to the problems of the world. These characteristics require a special approach to their education. These characteristics of gifted children require that educational programmes are designed to support both their academic and social-emotional development (Renzulli, 1986; Gallagher, 1976; Sak, 2011).

KOZA is an original learning and project development environment designed to support the project production processes of gifted students (Bülbül, 2024). This model is designed to reveal students' creative potential and develop their deep thinking skills. KOZA's working mechanism is based on four basic stages: Poke, Create, Contrast and Agree. These stages guide students to systematically develop a project idea from start to finish. The first stage, "Catch" a problem (inquiry), is a discovery process in which students try to find a problem by examining sources and discussing their own experiences. In this stage, students, with the guidance of a mentor, search for a problem or an idea that will form the basis of their projects, using various materials and their memories. The second stage, "Occurrence" of solutions, is a brainstorming process in which students seek solutions to the problem they have identified. In this stage, students formulate possible solutions with the help of tools such as guiding commands on the wall and stimulating questions on the table. The third stage, "Zeal" with your partner for the most logical solution, is the stage where students critically evaluate their proposed solutions and identify their weaknesses. In this stage, students try to find the most reasonable and meaningful solution by criticising each other's ideas. The final stage, "Engage" with your partner to execute the chosen solution, is the stage where students make a plan on how to implement the solution they have identified and reach an agreement by sharing the work. This process allows students to develop critical thinking, collaboration and project management skills. These stages of KOZA/COZE facilitate students' systematic development of their ideas and project production, similar to Hegel's 'thesis-antithesis-synthesis' dialectic. This model allows students to acquire project production skills at an early age and to flex these skills to move on to more complex projects in the future (Bülbül, 2024).

In this study, a project study was conducted at KOZA with two gifted BİLSEM students. During the exploratory phase, the two students identified the situation of "assigning homework online" as a problem and wanted to develop an idea for solving this problem.

Literature

Homework has been discussed for many years as an important part of the educational process. Homework is given to students to reinforce the information they learn at school, to develop a sense of

responsibility and to increase their academic success. However, particularly with the technological developments brought about by the digital age, the impact of homework on students has begun to be re-evaluated. In this study, we will examine the research that has been conducted on the subject and the findings in the literature, focusing on the thesis that homework increases students' screen addiction.

Aims and Functions of Homework

Homework is given to students to repeat, reinforce and correct the information they have learned in school (Cooper, 2001; Özben, 2006). Homework helps students to develop their independent working skills, gain a sense of responsibility and increase their academic success (Büyüktokatlı, 2009). In addition, homework strengthens school-family cooperation by ensuring that families are involved in the educational process of their children (Epstein & Van Voorhis, 2001). However, in addition to these positive effects of homework, there are also concerns that homework increases students' screen addiction, especially with the widespread use of digital devices. A large proportion of homework is now done on computers, tablets or smartphones, significantly increasing the amount of time students spend in front of screens.

Homework and Screen Addiction

The technological possibilities of the digital age have changed the way homework is done. In particular, it has become common for students to do their homework on digital platforms. This has led to an increase in the amount of time students spend in front of screens, and the risk of screen addiction (Dursun, 2021). Doing homework in digital environments leads to students not only completing their homework, but also spending time with social media, games and other digital content.

Studies have shown that the amount of time spent in front of screens has increased, especially among primary and secondary school students, and that this situation has a negative impact on students' physical, mental and social development (Yuladur, 2009; Türkoğlu et al., 2014). Doing homework in digital environments causes students to face problems such as distraction, sleep disturbance and eye fatigue (Şora, 2020). In addition, doing homework on digital platforms increases the tendency of students to copy their homework or use content they find ready on the Internet (Akbaba & Tüzemen, 2015).

Negative Effects of Homework on Students

In addition to increasing students' screen addiction, homework has other negative effects. In particular, excessive homework and homework that is not appropriate to the student's level reduces students' motivation and decreases their desire to do homework (Yuladur, 2009). In addition, family control over homework and students receiving help from their families while doing homework can lead to family conflicts (Türkoğlu et al., 2014).

Homework is also seen to have a negative impact on students' social lives. In particular, a heavy homework load limits students' time to participate in social activities, which hinders the development of students' social skills (Bağlama, 2022). In addition, homework reduces students' time for rest and recreation, which increases students' stress levels, and this negatively affects students' academic performance (Cooper, 2001).

Digitalisation of Homework and Screen Addiction

The digitalisation of homework has increased the amount of time students spend in front of screens, and with it the risk of screen addiction. Especially during the pandemic period, it has become common for students to do their homework on digital platforms, which has significantly increased the time students spend in front of the screen (Dursun, 2021). Doing homework in digital environments means that students not only complete their homework, but also spend time with social media, games and other digital content.

Studies have shown that the amount of time spent in front of screens has increased, especially among primary and secondary school students, and that this situation has a negative impact on students' physical, mental and social development (Yuladur, 2009; Türkoğlu et al., 2014). Doing homework in digital environments causes students to experience problems such as distraction, sleep disorders and eye strain (Şora, 2020). In addition, doing homework on digital platforms increases the tendency of students to copy their homework or use content they find ready on the Internet (Akbaba & Tüzemen, 2015).

Findings and Recommendations From the Literature Review

Homework is given to students to increase their academic success and reinforce their learning. However, the technological possibilities of the digital age have led to concerns that homework is increasing students' screen addiction. Doing homework in digital environments increases the amount of time students spend in front of screens, which has a negative impact on their physical, mental and social development.

In this context, the following five basic suggestions can be made to prevent homework from increasing students' screen addiction:

1- Quality and quantity of homework: Care should be taken to ensure that homework is appropriate to the student's level and meaningful. The amount of homework should be arranged so as not to increase the amount of time students spend in front of the screen.

2- Control of digital homework: When homework is done in digital environments, the time students spend in front of the screen should be controlled. Teachers should develop methods to prevent students from being distracted while doing homework on digital platforms.

3-The role of families: Families should support students with homework and control the time students spend in front of the screen while doing homework in digital environments.

4- Alternative homework methods: Homework should be encouraged to be done not only in digital environments but also by traditional methods. Especially for primary school students, handwritten homework will reduce the time students spend in front of the screen.

5-Make homework fun: Designing homework in a way that attracts students' attention and makes it fun will increase students' desire to do homework and reduce screen addiction (Öztürk Çoşan, 2018).

In the literature, homework is assigned to increase students' academic success, but especially with the technological opportunities brought by the digital age, there is a concern that homework will increase students' screen addiction. Therefore, it is very important that homework is organised in a way that does not increase the amount of time students spend in front of screens and is designed in a way that does not negatively affect students' physical, mental and social development.

Methodology

This section outlines the methodological approach employed in investigating gifted students' perspectives on homework and screen addiction, with a particular focus on the use of the KOZA (COZE) model as an instructional and project-development framework. The method comprises the research design, participant selection, setting and materials, data collection procedures, data analysis strategies, and ethical considerations. By detailing each stage of the process, this section aims to ensure clarity, replicability, and a thorough understanding of how the study's findings were derived.

Research Design

A qualitative case study design was adopted to capture the nuanced views of two gifted students participating in a project-based learning experience using the KOZA (COZE) model. Qualitative inquiry was considered appropriate given the exploratory nature of the study, which sought to unearth students' viewpoints on homework practices and their relationship to increased screen time. The KOZA (COZE) model's emphasis on creativity, problem identification, and collaborative solution-finding provided a structured yet flexible framework for data generation.

The study was carried out in four consecutive stages—mirroring the KOZA (COZE) phases of Catch, Occurrence, Zeal, and Engage—each of which generated specific data points. This process facilitated the in-depth exploration of participants' problem-solving journeys, capturing the evolution of their thoughts regarding homework and screen addiction.

Participants and Sampling

The study involved two students (aged 11 and 12), both identified as gifted through standard intelligence and aptitude assessments administered at BİLSEM (Science and Art Center). These learners

were purposively selected due to their distinct educational needs and demonstrated capacity for advanced cognitive processing, attributes that aligned well with the requirements of the KOZA (COZE) approach. Key inclusion criteria encompassed: enrollment at BİLSEM (ensuring they had previously been assessed as gifted), willingness to engage in a creative, open-ended project and Parental consent for participation in the research.

While the sample size was small, it allowed for a detailed, immersive exploration of each student's experiences, cognitive processes, and emotional reactions related to homework and screen use. In line with qualitative methodology, the richness of participants' insights was prioritized over breadth of sample size.

Setting and Materials

Data collection took place in a dedicated KOZA project room at a BİLSEM facility. This room was designed to stimulate creativity and collaborative problem-solving. Several key materials and resources were used:

KOZA (COZE) Resources

Visual Stimuli: Boards with diverse pictures, question prompts, and stimulus words intended to provoke critical and creative thinking.

KOZA Protocol Guides: Worksheets and brief guidelines explaining each stage (Catch, Occurrence, Zeal, Engage) and corresponding strategies for idea generation.

Print and Digital Resources

Books and Magazines: Provided for additional brainstorming support and to help learners discover real-world examples relevant to the problem at hand.

Digital Devices: Students occasionally used tablets or computers for research, though their usage was minimized in keeping with the project's central concern about screen addiction.

Recording Instruments

Audio Recorder: Used to capture verbal exchanges, brainstorming discussions, and final reflections.

Field Notes and Observation Checklists: Maintained by the researcher to document behaviors, interactions, and emotional responses.

The environment was carefully prepared to ensure a quiet, distraction-free setting that facilitated creative engagement yet allowed the researcher to observe and record participant interactions unobtrusively.

Procedure

The procedure was carried out in alignment with the KOZA (COZE) model's four stages. The entire project spanned approximately four weeks, with sessions scheduled after regular BİLSEM classes.

Catch (Problem Identification and Inquiry)

Orientation: The two gifted students were introduced to the KOZA (COZE) framework. They explored wall-mounted images and written prompts.

Brainstorming: Students perused magazines, books, and other prompts, noting challenges that resonated with them. Through discussion, they converged on the central problem: *"Giving homework online increases screen time and fosters screen addiction."*

Initial Interviews: After the students agreed upon the problem, semi-structured interviews were conducted to document their personal experiences and motivations.

Occurrence (Solution Generation)

Brainstorming Session: Students used the question prompts on tables and walls (e.g., "Change the format," "Expand," "Fix," etc.) to generate potential solutions. They wrote their ideas on a large whiteboard.

Guided Brainwriting: Each student offered individual suggestions, then responded to each other's ideas. The researcher encouraged them to "push" their thinking beyond conventional solutions, especially focusing on balancing academic needs with screen-time reduction.

Zeal (Critical Discussion and Elimination of Ideas)

Collaborative Critique: Students were instructed to evaluate each idea logically and respectfully, referencing real-life constraints such as homework requirements, teacher availability, and school resources.

Elimination Process: Ideas that lacked practicality or contravened resource limitations were crossed out on the whiteboard. The final consensus emerged from sustained dialogue and reflection.

Audio Recording: Throughout this phase, an audio recorder captured the students' points of agreement, disagreements, and rationales for discarding certain ideas.

Engage (Implementation Planning and Agreement)

Action Plan: Once the optimal solution—completing homework at school under teacher supervision—was identified, students collaboratively planned how this method could be presented to peers and potentially to school administrators.

Reflective Discussion: The session concluded with a meta-reflection on the entire process. Students discussed how using KOZA (COZE) influenced their problem-solving and shaped their view on homework tasks.

Data Collection

Data collection encompassed multiple qualitative tools to provide a rich, triangulated understanding:

Semi-Structured Interviews: Conducted at three points—pre, mid, and post-study—to capture evolving perspectives on screen addiction and homework practices. Interview protocols included open-ended questions about students’ experiences, challenges, and feelings regarding the digital completion of homework.

Audio and Video Recordings: Primary data derived from participants’ dialogues during each KOZA (COZE) session.

Researcher Field Notes: Real-time observations documented affective responses, group dynamics, body language, and incidental remarks that might not surface in formal interviews.

Artifacts: Photographs of whiteboard writings, outlines of proposed solutions, and any visual materials the students produced.

This multi-layered approach to data collection supported credibility by allowing cross-verification among different data sources.

Data Analysis

Qualitative content analysis was employed to interpret the collected data:

Transcription: Audio recordings were transcribed verbatim to ensure accurate representation of student dialogue.

Initial Coding: The researcher carefully read through the transcripts, coding segments of text that reflected attitudes toward homework, experiences of screen usage, or references to the KOZA (COZE) model.

Category Generation: Codes that shared conceptual similarities were grouped into categories such as time management, motivation, teacher supervision, and peer collaboration.

Theme Development: Higher-order themes emerged once categories were further organized and refined. For instance, “Balancing Digital vs. Traditional Homework Methods” and “Teacher Support as a Mitigating Factor for Screen Addiction” captured recurring threads across multiple data sources.

Triangulation: Observational data, interview excerpts, and artifacts were compared for consistency, with any discrepancies prompting deeper re-examination to ensure coherent thematic interpretation.

Throughout this iterative analysis, the researcher drew upon the theoretical underpinnings of creative problem-solving and gifted education to interpret the students’ viewpoints accurately. Reflexivity was maintained by keeping a research journal and openly acknowledging the researcher’s own assumptions about digital technology and homework practices.

Findings

Solving the Identified Problem in KOZA

After explaining the working principles of KOZA to the students, the project production process began. After looking at the pictures on the board (Figure 1), the students browsed through magazines, books and encyclopaedias and many topics came up but were not selected because they could not be understood. The problem agreed upon in the poke step was identified as "giving homework online".

Figure 1

Students Examining the Board in the First Step (Catch a Problem)



In the "create" stage, which is the stage of generating solutions using the brainstorming technique within the framework of the identified problem, the students first examined the board. All the boards in KOZA are designed to stimulate related and unrelated areas of the brain with different visuals (Figure-2). The commands on the wall and the question patterns on the table guide them in producing solutions. In addition, students can fill in their forms or write on the board if they wish.

Figure 2

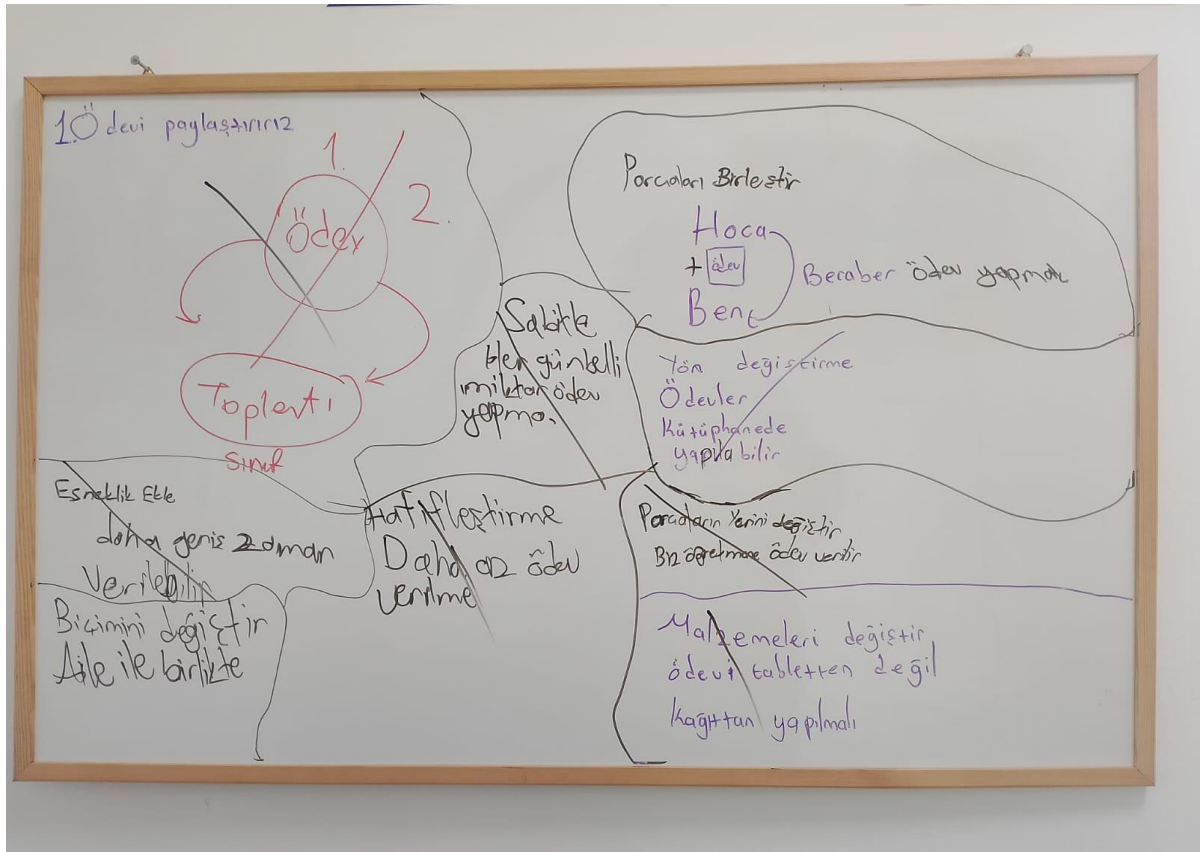
Pupils Producing Solutions to Their Problems (Occurrence of Solutions)



Pupils mentioned the difficulty of finding homework on the internet and admitted that they were immersed in games and videos after doing homework on the tablet. Two science and art students diagnosed as gifted wrote different solutions on the whiteboard (Figure 3). In the following lines, the statements in brackets after the suggestion are the commands written on the wall and table. First, they suggested that the homework should be shared. This way they will spend less time in front of the screen. Then they suggested meetings where they would explain the other parts to each other in a meeting (Break the homework). Then they suggested that the homework should be a fixed amount (Fix). It was also thought that more time could be given (Expand). It was suggested that it should be done with the family (Change the format). It was also suggested that there should be less homework (Make it easier). It was stated that homework could be done in libraries (Change direction). Homework could be given on paper rather than on screen (Change the material). It was stated that students could give homework to the teacher (Connect the pieces). There was laughter at this funny suggestion. Inspired by the questions on the table, they said, "Our mother can give us homework, she doesn't want us to use tablets" (Who). Finally, they thought of doing their homework at school with the teacher. The reason for this idea was the satisfaction they had with the homework they did together after classes in the make-up classes held after the Covid-19 pandemic.

Figure 3

Some of the Ideas Produced by the Students



The colours of the whiteboard pens used by the students have no meaning and the picture in Figure-3 was formed because they wanted to cross out the ideas they eliminated in the contrast stage. The idea they did not draw was the idea they agreed on. The third stage, the contrast stage, started with the students looking at the board for about 1 minute (Figure 4).

Figure 4

The Stage Where Students Eliminate Each Other's Ideas and Choose the Most Appropriate One (Zeal With Your Partner About Solutions).



The conversation was restarted by reminding the students that they should criticise and refute each other's ideas politely and logically. The students eliminated the ideas they had noted one by one, giving their reasons, and finally proposed and agreed on a solution that did not appear in the literature review (Table 1). When Table 1 was examined, there were more different and more numerous suggestions than those mentioned in the literature. The solution that was understood was to do the homework at school and under the supervision of the teacher (Figure 5).

Table 1

Table Showing the Literature, Their Own Suggestions and Reasons for Elimination Regarding the Identified Problem

Literature Suggestion	Students' Suggestion	Reason for Elimination
A. Quality and quantity of homework	Easier	If there is enough time, the student forgets more.
B. Control of digital homework	Fix	Homework piles up when there is a holiday.
C. Role of the family	Change the format	Our family may have other things to do
D. Alternative homework methods	Change the material	The school cannot always make photocopies
E. Make homework fun	Combine the pieces	The teacher learns what we need to learn
	Expand	
	Tear the homework apart	Our other friend may not understand
	Who	Our mother may not know the lesson
	Change direction	A tablet can be taken to the library, but her mother sees it at home
Solution: Let's do the homework from the last lesson with our teacher and our friends.		

Figure 5

Students Celebrating the Agreed Solution (Engage to Execute the Chosen Solution)



Discussion and Conclusions

This study explored the views of gifted students on homework and screen addiction. Pupils stated that the assignment of homework over the internet increased the time spent in front of the screen and that this situation had a negative impact on their physical, mental and social development. In the project study, which was conducted using the KOZA (COZE) model, students suggested that homework should be done at school and under the supervision of a teacher. This solution will reduce students' screen addiction and ensure that homework is completed more efficiently and effectively.

There are concerns in the literature that homework is given to increase students' academic success, but that digitalisation increases screen addiction. The solutions suggested by the students in this study are similar to those suggested in the literature, but offer a more innovative and applicable approach. In particular, the suggestion that homework should be done at school will enable students to both complete their homework in a more disciplined manner and reduce the time they spend in front of the screen.

As a result, the views of gifted students on homework and screen addiction are an important guide to what needs to be done in the education system. By taking into account factors such as the quality and quantity of homework, the control of digital homework, the role of families, alternative homework methods and making homework fun, a homework system can be developed that will reduce students' screen addiction and increase their academic success. In this context, implementing the solutions suggested by the students will make the work of both students and teachers easier and create a healthier learning environment.

Research and Publication Ethics

In this study, all rules specified in the "Directive on Scientific Research and Publication Ethics of Higher Education Institutions" were followed. None of the actions specified under the second section of the Directive, "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics", have been carried out.)

Disclosure Statements

1. Contribution rate statement of researchers: First Author 100%
2. No potential conflict of interest was reported by the authors.

References

- Akbaba, A., & Tüzemen, M. (2015). İlkokul 1, 2 ve 3. sınıflarda ödev vermenin pedagojik boyutunun ilgili öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 32, 119-138.
- Ataman, A. (1982). Üstün zekâlı çocuklara ana-babaları ve öğretmenleri nasıl yardımcı olabilir. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt: 15, Sayı: 1.
- Bağlama, Y. (2022). Ortaokul öğrencilerine verilen fen bilimleri ödevleri ve geribildirimlerine yönelik öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri. [*Yüksek Lisans Tezi*, Gaziantep Üniversitesi].

- Bülbül, M. Ş., (2024). *BİLSEM'lerin sessiz proje üretim odası: KOZA*. Ertem Yayıncılık.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.14736135>
- Büyüktokatlı, N. (2009). İlköğretimde ev ödevi uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. [Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi].
- Cooper, H. (2001). *The battle over homework: Common ground for administrators, teachers, and parents*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Çağlar, D. (1972). Üstün zekalı çocukların özellikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(3),
- Dursun, B. (2021). Çevrimiçi ödev, akademik başarı ve öz düzenleme arasındaki ilişkinin incelenmesi. [Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi].
- Epstein, J. L., & Van Voorhis, F. L. (2001). More than minutes: Teachers' roles in designing homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 181-193.
- Gallagher, J. J. (1976). *Teaching the gifted child*. Boston: Allyn and Bacon.
- Özben, B. G. (2006). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin fen bilgisi dersindeki başarılarına ev ödevi çalışmalarının etkisi. [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi].
- Öztürk Çoşan, A. (2018). Canlı âlemleri ünitesinin öğretiminde kullanılan eğitsel oyunların öğrenci başarısına ve başarının kalıcılığına etkisi. [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi].
- Renzulli, J. (1986). The enrichment triad/revolving door model: A schoolwide plan for the development of creative production. In J.S. Renzulli (ed), *System and models for developing programs for the gifted and talented*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Sak, U. (2011). *Üstün zekâlılar özellikleri tanılanmaları eğitimleri*. Ankara: Maya Akademi.
- Şora, E. A. (2020). Ödev uygulamalarında öğrenme toplulukları: 8. sınıf İngilizce dersine yönelik bir eylem araştırması. [Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi].
- Türkoğlu, A., İflazoğlu, A., & Karakuş, M. (2014). *Eğitim sürecinde ödev*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yuladur, C. (2009). Fen ve teknoloji dersinde öğrencilerin ev ödevi performansını arttırmaya yönelik bir eylem araştırması. [Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi].

Copyrights

Copyright for this article is retained by the author(s), with first publication rights granted to the Journal. This is an open-access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution license (CC BY NC SA) (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>)





J-EDUCAT: Eğitim Araştırmaları Dergisi

Journal of Educational Studies

(ISSN: 3023-8145)

<http://www.jeducat.com>

Geliş/Received: 12.02.2025 Kabul/Accepted: 12.03.2025/ Erken

Yayın Tarihi (Early Published): 01.05.2025/ Yayın Tarihi (Published): 30.05.2025

DOI: 10.5281/zenodo.15321422

Article Type/Makale Türü: Research Article/ Araştırma Makalesi

Emekli Öğretmenlerin Türk Eğitim Sistemine Yönelik Görüşleri: Olgubilim Çalışması*

Yaşar DİLBER**

Özet

Bireyin gelişim evrelerinden olan ve ileri yetişkinlik evresi içerisinde yer alan emeklilik dönemi azalan güç ve sağlığa uyumun yanında azalan gelire de uyum sağlama süreci olarak değerlendirilmektedir. Emekli meslek mensupları arasında yer alan emekli öğretmenler de toplumun bir ferdi olarak aynı sosyo-ekonomik süreçlerden geçmekte ve aynı sorunlarla karşı karşıya kalmaktadır. Emekli öğretmenler hizmet yılları içerisinde pek çok farklı bölge ve ilde çok zor şartlarda eğitim-öğretim hizmetini sürdürmüş, eğitim sisteminin zorlu süreçlerini yaşamış ve hizmet süresinde pek çok farklı deneyimlerle birlikte mesleki hayatlarını noktalamışlardır. Bu çalışmanın amacı eğitim sistemine ait bazı sorunları yakından deneyimlemiş ve hizmet sonrasında da bu deneyimleri objektif olarak değerlendirecekleri düşüncesiyle Türk milli eğitim sistemine yönelik emekli öğretmenlerin görüşlerini incelemektir. Nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni ile tasarlanan bu çalışmada Bursa ili Gürsu ilçesinde ikamet eden, 9 emekli öğretmenle yüz yüze görüşmeler yapılarak elde edilen verilere yer verilmiştir. Elde edilen sonuçlar emekli öğretmenlerin eğitim sistemine ait görüşlerinin alınması eğitime ilişkin bazı noktalara ışık tutacağı, geçmişten geleceğe Türk eğitim sistemi ve öğretmenlik mesleğinin değişimi ile ilgili karşılaştırma sağlaması açısından fayda sağlayacağı, politika yapıcılara temel bir veri ortaya koyacağı ve günümüz öğretmenlerine de örnek teşkil edeceği düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmadan elde edilen sonuçlara göre emekli öğretmenler, genç nüfus oranı, öğretmen sayısı ve gelişen teknolojik imkanların okullara hızlı şekilde adapte olmasını Türk eğitim sisteminin güçlü yönlerini olarak görmektedirler. Türk eğitim sisteminin zayıf yönleri olarak eğitimin bir devlet politikası haline gelmemesi, sınıf geçme, devamsızlık ve disiplin sorunları, ders kitapları ve müfredat ile öğretmenlerde mesleğe yönelik memnuniyetsizliği, öğretmenlerin yetersizliği ve nitelik sorunu ile okulların fiziki alt yapılarının yetersiz olması görüşü ön plana çıkmaktadır. Emekli öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinin geçmişten günümüze geçirdiği değişime yönelik görüşleri, genelde olumsuz olmakla birlikte öğretmenler, öğretmen yetiştiren kurumların niteliği, öğretmenlerin kılık-kıyafet serbestliğinin öğretmenlerin imaj ve saygınlığına zarar verdiği şeklinde değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Son olarak, gelecekte Türk eğitim sisteminde eğitimin bir devlet politikası haline geleceği düşüncesi ön plana çıkmaktayken katılımcıların bir kısmı da Türk eğitim sisteminin geleceğine yönelik karamsar düşüncelerini ortaya koymuşlardır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Emekli öğretmenler, Türk eğitim sistemi, öğretmenlik mesleğinin değişimi.

*Bu çalışma, 3- 7 Mayıs 2023 tarihinde XIV. Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu'nda (EYFOR-14) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Bilim Uzmanı, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Doktora Öğrencisi, Gürsu BİLSEM, yasardilber80@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0001-7994-2786.

Retired Teachers' Views on the Turkish Education System: A phenomenological Study

Abstract

The retirement period, which is one of the developmental stages of the individual and is included in the advanced adulthood stage, is considered as a process of adapting to decreasing income as well as decreasing strength and health. Retired teachers, who are among the retired professionals, go through the same socio-economic processes and face the same problems as a member of society. Retired teachers have continued their education and training services in many different regions and provinces under very difficult conditions, experienced the challenging processes of the education system and ended their professional lives with many different experiences during their service. The aim of this study is to examine the views of retired teachers on the Turkish national education system, with the idea that they have experienced some of the problems of the education system closely and will objectively evaluate these experiences after their service. In this study, which was designed with a phenomenological design from qualitative research methods, the data obtained by face-to-face interviews with 9 retired teachers residing in Gürsu district of Bursa province were included. It is thought that the results obtained will shed light on some points related to education by taking the opinions of retired teachers about the education system, will be useful in terms of providing a comparison about the change of the Turkish education system and teaching profession from past to future, will provide a basic data for policy makers and will set an example for today's teachers. In this context, according to the results obtained from the research, retired teachers see the young population, the number of teachers and the rapid adaptation of developing technological opportunities to schools as the strengths of the Turkish education system. As the weaknesses of the Turkish education system, the view that education has not become a state policy, class passing, absenteeism and discipline problems, textbooks and curriculum, dissatisfaction among teachers towards the profession, insufficiency and qualification problems of teachers and inadequate physical infrastructure of schools come to the forefront. Although the views of retired teachers on the changes in the teaching profession from past to present are generally negative, teachers have made evaluations about the quality of teacher training institutions, the quality of teacher training institutions, and the fact that the freedom of teachers' dress code has damaged the image and reputation of teachers. Finally, while the idea that education will become a state policy in the Turkish education system in the future came to the forefront, some of the participants also expressed pessimistic thoughts about the future of the Turkish education system. In line with the results obtained from the research, various suggestions were made.

Keywords: Retired teachers, Turkish education system, change in teaching profession.

Giriş

Emeklilik, bireysel ve toplumsal açıdan insan hayatının önemli dönüm noktalarından biridir. Bireysel açıdan emeklilik fiziksel, mental, sosyal ve ekonomik olarak değişimin başladığı dönem olarak görülebilir. Toplumsal açıdan ise sosyal prestij ve bazı yaşamsal amaçların yitirilmesinin yanında yeni yaşamsal amaçlar belirleme açısından bir fırsat olarak da ele alınabilir. (Demirbilek, 2007; Yemişçigil, Powdthavee ve Whillans, 2021). Sosyal prestij ve yaşamsal amaçlarının yitirilmesi, çalışma esnasında toplumda belirli bir konumdaki bireyin emekliliğe adım atmasıyla birlikte bu konumunu kaybetmesi olarak ifade edilebilir. Günümüzde bilim ve teknolojiye ilerlemeler, yaşam koşullarının iyileşmesi, sağlık hizmetlerinin gelişmesi, beslenme konusundaki farkındalıklar ile spor ve fiziksel aktivite kültürünün yaygınlaşması gibi faktörler bireyin yaşam süresini uzatarak emekliliği uzun bir

yaşam süreci haline getirmiştir (Günay, 2006; Mechling, 2007; Zhdanov, Khayrullin, Khalilov, Eftekhari ve Sozinov, 2023). Ulukavak, Yüzlü ve Özkayran (2024) emekliliği, bireyin çalışma yaşamından ayrılıp yaşlılığa adımını attığı, bireysel ve toplumsal açıdan önemli bir değişimin yaşandığı dönem olarak tanımlamışlardır. Bu bağlamda emeklilik bireyler için aktif çalışma yaşamını bitirip psikolojik, sosyolojik ve ekonomik anlamda yeni bir döneme geçme sürecidir.

Emekliliğin insan sağlığına olumlu etkileri olduğu kadar olumsuz sonuçlarının da olduğunu gösteren araştırmalar bulunmaktadır. Emekliliğin iş ortamında yaşanan stresi ortadan kaldırdığı, psikolojik sağlığı artırdığı (Okamoto, Kobayashi ve Komamura, 2023; Binh Tran ve Zikos, 2019; Dave, Rashad ve Spasojevic, 2006) ve anksiyete, depresyon, kimlik ve amaç kaybı, bilişsel işlevlerde azalma ile fiziksel sağlık üzerinde olumsuz etkileri olduğu bilinmektedir (Dwivedi, 2021; Ebeid ve Oğuzoğlu, 2023; Pilehvari, You ve Lin, 2023; Sandra, 2016). İpek (2017), emeklilerin yeni yaşamlarını yeterince kabullenemediklerinde, kendilerini elinden bir şey gelmez, yaşlı, işe yaramaz görüp değersizlik ve tükenmişlik duygularına kapıldığını bunun neticesinde de ruh sağlıklarının ciddi anlamda zarar gördüğünü ifade etmiştir. Emekliliğin fiziksel ve ruhsal sağlığa etkilerinin büyük ölçüde sosyal ağlar ve sosyoekonomik durum gibi bireysel koşullara bağlı olarak değişebileceği düşünülmektedir. Çalışmanın bireylere ekonomik açıdan kazanç sağlamanın yanında aynı zamanda kimlik kazandırarak özsaygısını etkilediği, emeklilikle birlikte kimlik kaybı ve amaç eksiliği ile mücadele, erken değersizlik duygusu ve yaşam kalitelerine olumsuz etkileri olabileceği belirtilmektedir (Demirbilek, 2007; Canché, González, Valle ve Ceh, 2019; Şahin ve Selvitopu, 2012). Emeklilik dönemine sağlıklı bir şekilde uyum sağlamak hem birey hem de toplum açısından oldukça önemlidir. Bu yeni duruma geçiş yeni rutinlere, faaliyetlere, rollere ve daha düşük bir gelire uyum sağlamayı içermektedir.

Atchley (1989) emeklilik dönemini balayı evresi, düş kırıklığı evresi, yeniden uyum evresi, denge evresi ve sonlanma evresi şeklinde adlandırarak beş evrede incelemiştir. Balayı evresi, bireyin emekliliğe erişmesiyle birlikte mutlu, enerji, istekli ve sağlıklı hissettiği, emeklilik öncesi yapılan planların uygulamaya geçildiği evredir. Düş kırıklığı evresi, sıkıntı ve bunalımların görüldüğü evredir. Özellikle emeklilik öncesinde herhangi bir planı olmayan bireyler için ilk evre daha kısa sürerken ikinci evreyi daha erken ve açık şekilde hissetmektedirler. Üçüncü evre olan yeniden uyum sürecinde birey önceliklerini yeniden gözden geçirir, kısıtlayıcı unsurları kabul etmeye ve onlara uyum sağlamaya başlar. Denge evresinde ise bireyin uyumu tam anlamıyla gerçekleşir, gerçeklerle arasında herhangi bir sorun yaşanmaz, çoğunlukla bu evre rahatlık evresi olarak değerlendirilir. Beşinci evre olan emekliliğin sonlanmasında birey artık ciddi sağlık sorunlarıyla karşı karşıya kalır veya ölüm gerçekleşir. Park ve Jou (2024) emekli kadın öğretmenler üzerine yaptıkları araştırma sonucunda emekliliğe uyum sürecinde bireylerin giriş dönemi, karışıklık dönemi, değişim dönemi ve gerçekleştirme dönemi olmak üzere dört aşamadan geçtiğini vurgulamışlardır. Emekliliğin başında bireyler mesleki kimliklerinin ve rutinlerinin

bozulmasına uyum sağlarken ne yapacağını, nereye yöneleceklerini bilememektedir. Bu aşama emekli birey için işin sağladığı rutinler ile sosyal etkileşimler olmadan yaşamanın gerçekliğiyle yüzleşmesi ve bu yüzleşmeyle mücadele sürecini içerir. Daha sonra yeni statülerini kabul etmeye başladıkça yeni roller, görevler ve faaliyetleri keşfettikleri bir döneme geçiş yaparlar. Bu yeni talep ve arayışlar emeklileri, ilişkilerde doyumun yakalandığı, kendini gerçekleştirme evresine sürükler.

Emeklilerin uyumu yaşam doyumlarını önemli ölçüde etkilemektedir çünkü yaşam tarzı, duygusal durumlar ve finansal koşullardaki değişiklikler refahı etkileyebilen büyük bir yaşam geçişidir. Emeklilerin yaşadığı uyum derecesi sosyal destek, finansal istikrar, sağlık ve kişisel özellikler de dahil olmak üzere çeşitli faktörlerle ilişkilidir (Wong, 2019; Nguyen, Mitrou, Taylor ve Zubrick, 2020; Kim ve Park, 2022). Salman (2004) yaptığı araştırmada emeklilik sürecine uyumun bireyin yaşam kalitesini artırdığı bulgusunu elde etmiştir. Bu bağlamda emekliliğe uyum sürecinin bireyin refahını ve yaşam kalitesini koruyabilmesi ya da geliştirebilmesi adına sorunsuz şekilde yaşanması büyük önem arz etmektedir. Emeklilik bazı bireyler açısından bir yalnızlık ve içe kapanma dönemi olarak tanımlanırken bazı bireyler açısından yeni sosyal ilişkilerin ve ağların kurulabildiği, iş hayatında gerçekleştiremediği hayallerini gerçekleştirebilme, kişisel gelişimlerini sağlama ve hayat boyu öğrenme için bir fırsat olarak değerlendirilmektedir (İpek, 2017; Bačová, 2023).

Toplumlar eğitimi sadece bilginin kazandırıldığı kurumlar olarak değil aynı zamanda sürdürülebilir kalkınmayı, kültürel anlayışı, toplumsal refahı ve sosyal uyumu teşvik eden çok yönlü bir araç olarak görmektedir. Gelişmiş ya da gelişmekte olan ülkeler eğitimden beklenen sonuçlara ulaşmada öğretmenlere önemli görev ve sorumluluklar yüklemektedir (Ünsal, Nacar ve Gökdaş, 2017: s.795). Nitekim eğitimin kalitesinin öğretmenin niteliği ve yeterliliği belirlemektedir. Kayadibi (2001) öğretmenleri eğitimde kalitenin ve başarının baş aktörü olarak tanımlarken eğitimde kaliteyi yakalamak isteyen ülkelerin öncelikli işinin nitelikli öğretmen yetiştirmek olduğunu altını çizmiştir. Engida, Iyasu ve Fentie (2024) ile Şahin Okudan (2024) nitelikli öğretmene erişimi olan öğrencilerin diğer faktörlerden bağımsız olarak yüksek oranda başarıya ulaşma eğiliminde olduğunu söylemektedir. Öğretmenin niteliği sadece öğrenci başarısını değil aynı zamanda öğrencilerin katılımını, motivasyonunu ve iyi oluşunu da etkilemektedir. Bu bağlamda eğitim süreçleri içerisinde var olan sorunları çözmek ve eğitimin kalitesinin artırılması için öğretmenlerin nitelikli şekilde yetiştirilmesi kritik öneme sahiptir. Türk eğitim sisteminde hedeflenen başarının yakalanamamasına ilişkin çok sayıda çalışma (Aydağül, 2008; Dilekçi, 2022; Can, 2015; Çakır ve Tabancalı, 2024; Saka, 2014) olmasına rağmen tartışmalar öğretmen yetiştirme politikaları ve öğretmenlerin mevcut durumları etrafında yoğunlaşmaktadır (Ünsal vd., 2017; Çetinkaya, 2024; Dönmez ve Gülen, 2024; Baş ve Nural, 2023; Özoğlu, 2011; Önen, Atlı, Yüce, Bağırar ve Doğan, 2023; Erginer, Bostancıoğlu, Erginer ve Eranıl, 2023; Postryhach ve Yaşar, 2024).

Bu araştırmanın amacı emekli öğretmenlerin Türk eğitim sisteminin güçlü ve zayıf yönleri, uygulanan politikalar, geçmişten günümüze öğretmenlik mesleğinin geçirdiği değişim ile gelecekte eğitimde nasıl bir değişim yaşanacağına ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Emeklilikle birlikte sistem dışına çıkan öğretmenlerin, geniş bilgi ve birikimlerinden yeterince yararlanılmamaktadır. Eğitim sisteminin ve politikaların emekli öğretmenlerin bilgi ve tecrübeleriyle değerlendirilmesi çalışmanın özgün yanını ortaya koymaktadır. Bu amaçla çalışmada, Türkiye’de emekli öğretmenlerin uzun yıllar hizmetleri sonucunda elde ettikleri zengin bilgi ve deneyimlerine dayanarak Türk eğitim sistemine yönelik değerlendirmeleri ve öğretmenlik mesleğinde yaşanan değişim ile gelecekte Türk eğitim sistemine yönelik öngörülerini belirlenmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

1. Emekli öğretmenler Türk eğitim sisteminin güçlü yönlerini nasıl açıklamaktadırlar?
2. Emekli öğretmenlerin Türk eğitim sisteminin zayıf yönlerini nasıl açıklamaktadırlar?
3. Emekli öğretmenlere göre öğretmenlik mesleği geçmişten günümüze nasıl bir değişim geçirdiğine ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Emekli öğretmenlerin Türk eğitim sisteminin geleceğiyle ilgili görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırma, olgubilim desenine göre yürütülen nitel bir araştırmadır. Gill (2020: s.89) olgubilim, deneyim veya bilinç yapılarını inceleyen bir dizi araştırma metodolojisi olarak tanımlamıştır. Fenomenin bilincimizde bize görüldüğü şekliyle yorumlanması olduğunu dolayısıyla olgubilimin bilincimizde görünen nesnelerin veya bu nesneleri deneyimleme biçimimizin incelenmesi şeklinde tanımlamıştır. Olgubilim, bireyin olguya yönelik yaşantısına, algılarına ve olguya yüklenen anlama odaklanmaktadır. Geçmişte bir olgunun nasıl deneyimlendiği, birey için ne anlam ifade ettiği gibi öznel yaşantıya vurgu yapmaktadır (Günbayı ve Sorm, 2018). Olgubilim, araştırmacının katılımcılar tarafından tanımlandığı şekliyle bir fenomenle ilgili insan deneyimlerinin özünü tanımladığı bir sorgulama stratejisidir (Creswell, 2009: s.30). Demir’e (2024) göre olgubilim, geçmiş yaşantılarla ilgili olup geçmişteki öznel yaşantıların anlamı, içinde bulunduğu bağlam ve etkileşimleri betimsel olarak yorumlamak ve açıklamaktır. Bu açıdan fenomenolojik bakışın araştırmacıya bireylerin deneyimlerinin derinliğini ve zenginliğini keşfedebilecekleri benzersiz bir mercek görevi gördüğü söylenebilir. Bununla birlikte bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiş, görüşmelerde katılımcıların onayları doğrultusunda ses kaydı alınmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışmanın katılımcıları MEB okul ve diğer eğitim kurumlarında çeşitli görevlerde bulunmuş, 2023 yılı itibarıyla emekliliği üzerinden en az 1 yıl geçmiş öğretmenlerden oluşmaktadır. Katılımcılara kartopu örnekleme yöntemi ile ulaşılmıştır. Kartopu örnekleme, ilk araştırma grubu veya katılımcı bulunduktan sonra bu grup ya da katılımcı aracılığıyla yeni katılımcıları bulmaya dayanan bir örnekleme türüdür (Erkuş, 2021; Pasikowski, 2023).

Katılımcılar K1, K2, K3 şeklinde isimlendirilerek gizlilik ve etik ilkelere uyulmuştur. Aşağıda katılımcılara ait demografik bilgiler sunulmuştur.

Tablo 1. Demografik bilgiler

Kişisel Bilgiler	Demografik Bileşenler	Katılımcılar
Cinsiyet	Kadın	
	Erkek	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9
Yaş	50-55	
	56-60	K1
	61-65	K4, K7
	66-70	K2, K5, K6, K8, K9
	71-75	K3
İlk Göreve Başlama Yılı	1977	K9
	1979	K8, K6, K2
	1980	K5, K3
	1981	K7
	1982	K4
	1986	K1
Emeklilik Yılı	2006	K5
	2007	K4, K8
	2015	K3, K6, K7
	2017	K1, K9
	2021	K2
En Son Emekli Olunan Görev	Öğretmen	K1, K2, K3, K4, K6, K8
	Müdür Yardımcısı	K9
	Müfettiş	K7
	İlçe Milli Eğitim Müdürü	K5
Branş	Sınıf Öğretmeni	K1, K2, K7, K8, K9
	Sosyal Bilgiler Öğretmeni	K3
	Fen Bilimleri Öğretmeni	K4
	Tarih	K5, K6

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Analizi

Araştırmada veriler araştırmacı tarafından geliştirilmiş ve 4 maddeden oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla birebir görüşmeler yapılarak elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde uzman, sorularını ön hazırlıkla mümkün olduğunca anlaşılır bir dil

kullanır. Görüşme esnasında soruların anlaşılmadığı veya öngörülemeyen sorunlarla karşılaşıldığı durumlarda sorularını yeniden düzenleyip katılımcılara aktarır (Polat, 2022). Bu anlamda yarı yapılandırılmış görüşmeler uzman veya görüşmeciye esneklikle birlikte rahatlık sağlar.

Görüşmeler deşifre işleminden sonra içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım'a (2010: s.322) göre içerik analizinde veriler tanımlanırken benzer veya birbiriyle ilişkisi olduğu belirlenen veriler belirli kavram ve kategoriler çerçevesinde bir araya getirilerek yorumlanır. İçerik analizi, verilerin kodlama yoluyla sistematik şekilde tanımlanmasına yönelik kullanılan bir analiz yöntemidir.

Geçerlik, Güvenirlik ve Objektiflik

Bilimsel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik, çalışmanın değerini ve objektifliğini artıran unsurlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Nitel araştırmalarda genel olarak kabul edilen veya fikir birliğine varılmış belirli ölçütlerin olmaması konunun tartışmalı hale gelmesine neden olmaktadır. Nitel araştırmalarda bağlam, araştırmacının subjektif yorumu ve araştırma sonucunda elde ettiği bilginin yeniden yapılandırılması veya yorumlanması nitel araştırmanın nesnelliliğine zarar vermektedir (Tutar, 2022). Bu bağlamda nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirliği sağlamak amacıyla araştırmacı tarafından çeşitli yöntem ve stratejiler uygulanmaktadır. Bunlar geçerlik için inanılabilirlik (credibility), uzun süreli etkileşim, sürekli gözlem, akran bilgilendirmesi, referans yeterliliği, araştırmacı önyargılarını azaltma, katılımcı teyidi, üçgenleme, olumsuz durum analizi; aktarılabilirlik (transferability), amaçlı örnekleme, dahil etme/dışlama kriterleri, yansıtıcı günlük, adım adım tekrarlama, kodlayıcılar arası tutarlılık, ortamın ve katılımcıların ayrıntılı tanıtımı (kapsamlı betimleme); güvenirlik (dependability) için araştırma denetimi/denetim izi, literatür, araştırma yöntemlerinin ayrıntılı tanıtımı, üçgenleme, uzman incelemesi; objektiflik için ise araştırmacı önyargılarını azaltma ve üçgenleme gibi bir dizi stratejiden oluşmaktadır (Ahmed, 2024; Arslan, 2022; Başkale, 2016; Gibbs, 2014: s.291; Kowal ve O'Connell, 2014: s.70).

Bu araştırmada geçerlik ve güvenirliği sağlamak amacıyla eğitim yönetimi alanında doktora eğitime devam eden bir uzmandan akran bilgilendirmesi, katılımcı teyidi, kodlayıcılar arası tutarlılık, kapsamlı betimleme ile yine eğitim yönetimi alanında bir öğretim üyesi tarafından uzman incelemesi stratejileri uygulanmıştır.

Bulgular

Emekli öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulardan kodlar çıkarılarak kategoriler belirlenmiş ve yorumlanmıştır.

1. Alt probleme ilişkin Bulgular

Emekli öğretmenlere Türk eğitim sisteminin güçlü yönleri sorulmuş, elde edilen verilerden kodlar çıkarılarak kategorilere ulaşılmış ve Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. *Türk eğitim sisteminin güçlü yönleri ve frekansları*

Kategori	Kod	f
Toplum	Genç Nüfus	3
	Halkın Eğitime İlgisi	1
İnsan Kaynağı	Öğretmen Sayısı	2
Teknoloji	Teknolojik İmkanların Gelişmesi	2
	Güçlü Yanı Yok	2

Emekli öğretmenler genç nüfusun yüksek olması ve öğretmen sayısının geçmişe oranla artış göstermesini, Türk eğitim sisteminin güçlü yönleri olarak göstermişlerdir. İki emekli öğretmen ise Türk eğitim sisteminin hiçbir güçlü yanı olmadığını söylemişlerdir. Halkın eğitime ilgisinin ve teknolojik imkanların göreve başladıkları yıllara göre oldukça fazla geliştiğini, bu imkanların eğitim sistemine hızlıca adapte edilmesinin diğer güçlü yanları olduğunu ifade etmişlerdir. Aşağıda araştırmaya katılan emekli öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazılarına yer verilmiştir.

“Şu an için benim gördüğüm acı gerçek, tek güçlü yanı, yeterli öğrenci grubunun olması. Genç nüfusumuzun yoğun olması, genç nüfusumuzun yüksek olması yüksek, tek güçlü yön olarak bunu görüyorum (K1).” diyerek genç nüfusumuzun ülkemiz açısından bir potansiyel olarak görüldüğü ifade edilmiştir.

“Sistemi değil de Türk milletinin eğitim açlığı en güçlü yanımızdır diye düşünüyorum. Velinin muazzam isteğine yıllardır cevap verilemedi. Kaliteli okulda nitelikli öğretmenlerle milletimiz çocuğunu okutmak istiyor. Fen Liselerinde eski Anadolu Liselerinde bu kısmen karşılandı (K5).” diyerek toplumun nitelikle eğitime yönelik talebine karşılık verilmediğine vurgu yapılmıştır.

2. Alt probleme ilişkin Bulgular

Emekli öğretmenlere Türk eğitim sisteminin zayıf yönleri sorulmuş, elde edilen verilerden kodlar çıkarılarak kategorilere ulaşılmış ve Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. *Türk eğitim sisteminin zayıf yönleri ve frekansları*

Kategori	Kod	f
Politika	Devlet Politikasının Olmaması	3
	Sınıf Geçme/Devamsızlık ve Disiplin Sorunları	2
	Müfredat / Ders Kitapları	2
	İdeolojik Yaklaşımlar	1
Öğretmen	Mesleki Memnuniyetsizlik	4
	Öğretmen Yetersizliği	2
	Nitelik	2
Fiziki İmkanlar	Okulların Fiziki Yetersizliği	2

Emekli öğretmenler Türk eğitim sisteminde bir devlet politikasının olmadığını, politikaların hükümetlere göre belirlendiğini, sınıf geçme, devamsızlık ve disiplin sorunlarına yönelik politikaların yetersiz olduğunu ve eğitim politikalarının ideolojik yaklaşımla geliştirildiğini ifade etmişlerdir. Bunun dışında öğretmenlerin mesleğine yönelik memnuniyetsizliklerini, öğretmen açığının yıllardır kapanmadığını ve öğretmenlerin niteliklerini de eğitimin sisteminin zayıf yönleri olarak sıralamışlardır. Ayrıca okulların fiziki olarak ihtiyaçları karşılamada yetersiz olduğunu vurgulamışlardır. Aşağıda araştırmaya katılan emekli öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazılarına yer verilmiştir.

“Öğretmenlerin görevlerini severek yapmaması. Öğretmenliği bir gelir kapısı olarak görmeleri eğitim sistemimizin zayıf yönüdür, mesleği profesyonel olarak değerlendiriyorlar. Ayrıca her şeyin hazır bulunması, araştırma yapılmaması, emek sarf edilmemesi eğitim sistemimizin zayıf yönüdür. Eskiden insanlar planlarını, programını kendisi yaparken şimdi her şeyi internetten hazır bulup, indirip sadece adlarını ve okulun adını değiştiriyorlar. Eskiden günlük plan, eğitim planı, ünite planını bizler yapardık. Burada öğretmen yıl boyunca neleri hazırlayacağını planlardı, şimdi ise her şey hazır, kitaptan bak anlat veya akıllı tahtayı aç çocuklar oradan izlesinler (K2).” diyerek öğretmenlerin mesleği profesyonel bir iş olarak görmelerinden dolayı eğitim-öğretimde her süreci bu bakış açısıyla değerlendirdiklerini, eskiden çaba sarf ederek oluşturulan planların şimdi ise teknolojinin de ilerlemesiyle hazır olarak internetten temin edip kullandıklarını, plana kendilerinden bir şey katmadıklarını belirtmiştir.

“Öğrencilerin sınıf geçmesine göz yumma ve devam sorunları zayıf yanlarımızdır. Son 20 yılda 4 milyona yakın öğrencimiz okul dışında. Dışarıdan insanlara sınavlara girmeden sertifikalar diplomalar verilmesi. Yani sistemimizle ilgili ciddi sıkıntılar var şu anda (K7).” Eğitim politikaları içerisinde yer alan sınıf geçme, disiplin ve devam-devamsızlık politikalarının öğrencilerin çaba sarf etmeden bir üst eğitim kademesine geçmesine neden olduğunu bunun da eğitim sisteminin zayıf yönü olarak gördüklerini ifade edilmiştir.

“İdeolojinin etkisi altında olması eğitim sistemimizin, hükümet ideolojilerinin etkili olması, devletin ideolojisinin yerine hükümetin ideolojisinin etkisinin olmasını zayıf yönü olarak görüyorum. Sürekli değişen bir sistem var (K6)”. Türk eğitim tarihinin uzun geçmişine rağmen eğitimin bir devlet politikası haline getirilmediği, her gelen iktidarın ideolojisine göre değiştirilen eğitim politikalarının eğitim sisteminin zayıf yönü olarak değerlendirilmiştir.

3. Alt probleme ilişkin Bulgular

Emekli öğretmenlere öğretmenlik mesleğinin geçmişten günümüzü nasıl bir değişimden geçtiğine yönelik sorudan elde edilen veriler analiz edilerek kodlar çıkarılmış ve kategoriler oluşturulmuştur. Tablo 4’te kategoriler ve kodlar sunulmuştur.

Tablo 4. Öğretmenlik mesleğinin geçmişten günümüze değişimi ve frekansları

Kategori	Kod	f
Politika	Fakültelerin Niteliği	6
	Kılık-Kıyafet Serbestliği	3
	İdeolojik Yaklaşım	2
	Mülakat	2
	Denetim/Teftiş Sistemi	2
	Liyakatsizlik	2
Öğretmen	Saygınlık	3
	Mesleki Paylaşım	1
	Araştırma/Sorgulama	1
	Öğretmen Becerisi	1
	Okuma Kültürü	1
	Öğretmenlerin Öğrencilere Yaklaşımı	1
Veliler	Velileri Öğretmene Bakışı	1
İmkan ve Kaynaklar	Teknoloji	1
	İmkanların Artması	1

Emekli öğretmenlerin geçmişten günümüze öğretmenlik mesleğinde yaşanan değişime yönelik görüşleri dört kategori altında düzenlenmiştir. Politika kategorisi altında; öğretmen yetiştiren fakültelerin nitelik sorunu yaşadığından, kılık-kıyafet serbestliğinin öğretmenliğin saygınlık ve imajına zarar verdiğinden, öğretmenlik mesleğinin ideolojik yaklaşımla şekillendirildiğinden, öğretmen alımlarında yapılan mülakatların nitelikli öğretmen seçme amacını gütmemediğinden, denetim ve teftiş sisteminin zamanla zayıflatıldığından ve yönetimin liyakatsiz kadrolara teslim edildiğinden söz edilmiştir. Öğretmen kategorisi altında öğretmenlerin imaj ve saygınlığının zaman içerisinde düştüğünü, öğretmenlerin kendi aralarında yaptığı mesleki paylaşımların zayıfladığını, araştırma ve sorgulama yeteneklerini işe koşmadıklarını, öğretme becerisi ve öğretmenlerin okuma kültürünün zaman içerisinde gerilediğini, öğrenciye yaklaşımlarının geçmişe kıyasla değişim gösterdiğini

belirtmişlerdir. Veli ve imkan/kaynaklar kategorisi altında ise velilerin öğretmenlere bakış açılarının zaman içerisinde olumsuz açıdan değiştiğinin, teknolojinin geliştiğinin, imkanların ise geçmişe kıyasla inanılmaz derecede arttığının altını çizmişlerdir. Aşağıda araştırmaya katılan emekli öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazılarına yer verilmiştir.

“Öğretmen eskiden daha yetkindi güçlüydü, kaliteliydi öğretmen, alanında daha donanımlıydı. Öğretme becerisi de yüksekti, saygınlığı vardı. Öğretmenin öğrenci üzerinde bir yaptırımı kalmadı. Öğretmenler nitelsiz mezun oluyorlar. Öğretmenlere daha fazla serbestlik veriliyor, öğrenciye de verildi tabii bu, sadece öğretmenlere değil, bu da öğretmen niteliğini fazlasıyla etkiledi (K3).” diyerek öğretmen yetiştiren kurumların niteliğine vurgu yapılarak öğretmenlerin yetkin, donanımlı ve güçlü şekilde mezun olamadıklarını, öğretmen ve öğrenciye yönelik uygulamaya konan politikaların olumsuz sonuçlara yol açtığını belirtmişlerdir.

“Öğretmenlik mesleği köy enstitüleri zamanında en iyi noktasında idi. Zaman içinde meslek yozlaştırıldı. Önce öğretmenlik mesleği ile ilgisi olmayan lise mezunu kişiler öğretmen olarak alındı. 70’li yıllarda siyasi görüşlere kurban edildi. Önce MÇP hükümeti zamanında aldıkları puanlara bakılmadan lise mezunu yandaşlar eğitim enstitüsü ve fakültelere alındı. Ardından Ecevit döneminde lise mezunu olan her birey enstitü ve fakültelere alınarak hızlandırılmış eğitim adı altında 18 günde, 90 günde öğretmen olarak kadrolara atandı. Bunların içinde okula hiç gitmeden öğretmen olanlar da oldu. Onlar bu kadrolarda, Milli Eğitim Bakanlığı kadrolarında, her kademedede yıllarca görev yaptılar. 1998 yılında üniversite mezunu olup, boşta olan herkes öğretmenliğe atandı. Bunların içerisinde ziraat mühendisleri, meteoroloji mühendisleri, veterinerler vardı. 2000’li yıllarda ÖSYM ve KPSS soruları çalındı, mülakat adı altında liyakatsiz kişiler öğretmen yapıldı. Son darbe ise mülakat denilen ucube sistemle vuruldu (K9).” denilerek öğretmen yetiştirme sistemi hakkında süreç içerisinde uygulanan politikalara ve bu politikaların öğretmenlik mesleğine verdiği zararların altı çizilmiştir. Geçmişte ve günümüzde öğretmen yetiştirme politikalarının işlevsizliği, öğretmenlik yetkinliğinde ve yeterliliğinde olmayan üniversite mezunlarının pedagojik eğitim almadan öğretmenliğe atanmasından bahsederek öğretmen yetiştirmeye yönelik ortaya konulan politikaların günü kurtarma adına uygulamaya konulduğu belirtilmiştir.

“Öğretmenlik mesleğinin çağdaş teknolojilerle rol-model olma özelliği %20’ye indi. Teknoloji öğretmenin önemini de azalttı değerini de...nitelik olarak eski öğretmenlerle şimdikiiler arasında çok bir fark yok, eğitim faaliyetlerinin ve öğretmenin denetimleri bitirildi. İdare, öğretmen, okul üzerindeki denetim sistemi kaldırıldı bu da öyle görünüyor ki eğitimin kalitesini etkiledi. Teftiş, denetim önemli faaliyetlerdir. Teftiş, denetim eğitimin niteliğinin artıran en önemli unsurdu. En ilgisiz öğrenci bile teftiş zamanında kendini ona göre ayarlar, okulda olağanüstü hâl ilan edilirdi, şimdi denetim kaldırıldı kim

kime dumduma. Geçmişteki öğretmenleri çok da övgüyle bahsetmemek lazım şimdi de öğretmenin iyisi kötüsü var, geçmişte de vardı. Mülakatların öğretmen alımlarında yapılmaması lazım hiçbir siyasal iktidar bunu adil bir şekilde yapmaz, öyle olunca da kalitesiz öğretmenler çocuklarımıza ders anlatmaya başladılar (K5).” diyerek eğitim kurumlarındaki teftiş ve denetimlerin öneminden bahsedilmiş, mülakatların öğretmen adaylarının niteliklerini sorgulamaktan uzak olduğunu ve amacına uygun şekilde gerçekleştirilmediğine vurgu yapılmıştır. Ayrıca teknolojinin gelişmesiyle birlikte öğretmenlerin çaba sarf etmeden istediği bilgiye erişip sınıfta uyguladığını bunun da öğretmenlik mesleğinin önemini ve değerini azaldığını ifade etmiştir.

4. Alt probleme ilişkin Bulgular

Emekli öğretmenlere gelecekte Türk eğitim sisteminin nasıl bir değişim geçireceği sorulmuş, elde edilen verilerden kodlar çıkarılarak kategorilere ulaşılmış ve Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. *Gelecekte Türk eğitim sisteminde değişim ve frekansları*

Kategori	Kod	f
Politika	Devlet Politikası	6
	Ödenek/Eğitime Ayrılan Pay	2
	Öğretmen Niteliği	1
Karamsar	Ümitsiz	3
İmkan ve Kaynaklar	Teknoloji	1

Emekli öğretmenler gelecekte Türk eğitim sisteminin nasıl bir değişim geçireceği sorusu üzerine eğitim politikalarının zamanla devlet politikası haline gelip daha sağlıklı uygulanacağını, eğitime ayrılan kaynağın ve öğretmen niteliğiyle ilişkili olarak da zamanla daha iyi düzeye geleceğini belirtmişlerdir. Bir kısım katılımcı ise gelecekte eğitim sisteminin çok daha iyi noktalarda olmayacağına yönelik karamsar görüşte olduklarını ifade etmişlerdir. Aşağıda araştırmaya katılan emekli öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazılarına yer verilmiştir.

“Şu an eğitimimizin geleceğini aynı bu şekilde giderse iyi görmüyorum çünkü hep hazırcılık, öğrenmeden emek sarf etmeden, yapmadan yaşamadan hazır öğreniyoruz, gelecekte karamsarım açıkçası. Eskiden öğretmenler uygulama yaparlardı atanmadan önce okullarda 15 gün- 1 ay okullarda staj görürdük ama şimdi bu olay yok, öğretmen mezun oluyor atanıyor, hemen derse girmeye başlıyor ve ne yapacağını bilmiyor. Onun için öğretmenlerin mezun olduktan sonra en az 2-3 ay staj görmesi lazım, bir okulda tecrübeli öğretmenlerin yanında staj yaparak tecrübe kazanmalı sonra da görev yerlerine gitmeleri. Bir de öğretmenlerin mezun olduğu üniversitelerin donanımlı olması lazım yani öğretmenler yeterince iyi yetişmiyor akademide. Donanımlı ve yetkin bir şekilde mezun olamıyorlar. Yani KPSS’ye giriyor başarılı oluyor atanıyor ama bu öğretmenlik için yeterli bir durum değildir. Eğitimin

geleceğiyle ilgili karamsarım çok da ümitvar olamıyorum çünkü hep hazırcılık, sınıfta kalmak yok hemen öğrenmeden geç. Öğrenmeden geçen ne olur? Temel olmadan bina olmaz yetkin şekilde mezun olmak önemli (K2).” Bir diğer katılımcı ise “Devlet eğitimden elini eteğini çekmiş durumda. Atadığı öğretmenin kendi yandaşı olması, sorunların çoğalmasına neden oluyor. Okullarda temizlik, güvenlik, ödenek, açık kadrolar sorunu eğitimin geleceğine karamsar bakmama sebep oluyor (K9).” Katılımcı devlet politikalarının etkisizliğinden amacına uygun politikaların geliştirilip uygulamaya geçilemediğinden söz etmiştir.

Başka bir katılımcı ise *“Türkiye’de eğitim sistemi toparlamadığımız sürece hiçbir şeyin olacağına inanmıyorum. Ümitvar olmuyorsunuz, torunlarımızın geleceğinden endişe duyuyorum. Eğitim ücretli olmamalı. Devlet okullarında eğitim ücretli olmamalı. Devlet okullarında eğitimin ücretli olmasına karşıyım. Devlet bütün okullarına eşit davranmalı, okul öncesine ödenek var. Liselere, orta derece okullara ödenek var. İlkokullara ödenek yok. Okul müdürüyle veli baş başa bırakılıyor. Bu zihniyetin kalkması lazım. Okulların maddi kaynakları yok. Eğitimin geleceği ile ilgili karamsarım ve bu şekilde yönetilirse bir yere varmayacağını düşünüyorum çünkü köklü ve temel bir devlet politikası olması lazım (K1).”* Emekli öğretmenlerin yaşadıkları olumsuz deneyimlere dayanarak Türk eğitim sisteminin geleceği hakkında olumsuz görüşlerini ifade etmişlerdir.

*“Milletimizin eğitim açlığı siyasi iktidarları yola getirecektir, düzeltecektir, eninde sonunda öznesi eğitim olan bir faaliyete dönmek zorunda kalacaktır. Bireyin kişisel zenginliklerini geliştirecek eğitim sistemleri onun algısını, görgüsünü, becerilerini geliştirecektir. Zamanla eğitim sistemleri istenilen düzleme çekileceğini düşünüyorum. Genel itibariyle eğitim sistemimizin geleceğinden ümitliyim (K5).”*diğer katılımcılar toplumun eğitime yönelik istek ve taleplerinin politika yapıcılar tarafından dikkate alınacağı ve toplum baskısıyla zamanla eğitim sisteminin de düzeleceği konusunda olumlu görüş bildirmiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Emekli öğretmenlerin kendi bilgi, deneyim ve görüşlerinden yola çıkarak Türk eğitim sisteminin güçlü ve zayıf yönleri, uygulanan politikalar ve gelecekte eğitimde nasıl bir değişim yaşanacağına yönelik yürütülen bu çalışmadan elde edilen sonuçlara göre Türk eğitim sisteminin güçlü yanları olarak genç nüfusun fazla olması gösterilmiştir. Ülkenin sosyo-ekonomik kalkınmasında genç nüfusun yeri yadsınamaz derecededir. Genç nüfusun potansiyelinin eğitim yoluyla kullanılması, insan sermayesinin niteliğini geliştirmesinin yanında ekonomik büyümeye de katkı sağlayacaktır. Altun ve Gider Atalay (2010) Türkiye’nin yüksek genç nüfusu, dinamik ve uyarlanabilir bir işgücünü teşvik ettiğinden dolayı eğitim için önemli avantajlar sunabileceğini belirtmektedir. Araştırmacılar, bu demografik avantajın ekonomik büyümenin itici gücü olan yenilikçiliği ve teknolojik ilerlemeyi yönlendirebileceğini ifade

etmişlerdir. Genç nüfus, gelişmek için ihtiyaç duydukları bilgi, fırsat ve imkanlar sağlandıkça toplumsal kalkınmada önemli bir güç olarak değerlendirilmektedir. Genç nüfusa ihtiyaç duydukları eğitim ve becerilerin kazandırarak üretken bir ekonomiye dahil edilmesi ülkelerin karşı karşıya kaldığı en büyük zorluklar olarak görülmektedir (UN DESA, 2015). Gorshkov (2018) genç nüfusu, sosyo-ekonomik kalkınmaya aktif katılımı, sürdürülebilir ekonomik büyüme için hayati öneme sahip olduğunu belirterek genel nüfusa kıyasla sosyal ve ekonomik sorunları ele almada daha proaktif oldukları için ekonomik büyümede birincil faktör olarak değerlendirmiştir. Araştırmadan elde edilen bulguda emekli öğretmenler Türkiye’de genç nüfusun fazla olmasının Türk eğitim sisteminin en güçlü yönü olduğunu vurgulamışlardır. Bu bağlamda genç nüfusa eğitim açısından yapılan stratejik yatırımların daha üretken ekonominin büyümesine dolayısıyla toplumsal refahın artmasına neden olacaktır.

Diğer bir önemli bulgu Türkiye’deki öğretmen sayısının eğitim sisteminin en güçlü yönü olduğu sonucudur. Öğretmen sayısı, eğitimin kalitesini ve erişilebilirliğini etkileyen önemli unsurlar arasında yer almaktadır. Yusuf, Shika ve Muhammad’in (2023) yaptığı araştırmada öğretmen sayısının fazla olmasının öğretmenlerde iş yükü ve stresi azaltarak öğrencilerin başarılarını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacılar, öğrenci çıktılarını ve genel eğitim kalitesi açısından yeterli öğretmen miktarının oldukça önemli olduğunun altını çizmişlerdir. Öğretmen sayısını artırma çabasıyla öğretmen niteliğini artırma çabalarını dengelemek gerekmektedir. Yeterli sayıda öğretmen genel eğitim kalitesini artırmanın yanında öğrenciler açısından farklı öğrenme ihtiyaçlarını ve tercihlerini karşılayabilecek, bunun sonucunda eğitim çıktıları iyileştirilebilecek çok çeşitli uzmanlık ve öğretim yöntemlerine izin vermektedir (Zabalza, 1979; Vegas, 2007). Fetler (1997) öğretmen sayısının fazla olmasının çeşitli dezavantajları da beraberinde getirebileceğini, öğretmenler nitelikli veya deneyimli değilse eğitim kalitesini düşürüp öğrencilerin başarısızlığına ve okul terkine neden olabileceğini vurgulamıştır. Bu açıdan iktidarlardan veya politika yapıcılardan niceliğe odaklanırken niteliği göz ardı etmemeleri, tüm öğrencilerin kaliteli eğitime erişmelerinin önündeki engelleri ortadan kaldırması beklenmektedir.

Emekli öğretmenler Türk eğitim sisteminin bir diğer güçlü yönü olarak teknolojik imkanların iyileşmesi ve gelişmesini göstermiştir. Eğitimde teknolojinin gelişmesi, etkileşimli öğrenme yöntemleri aracılığıyla öğrenci motivasyonunu ve katılımını önemli ölçüde artırmaktadır (Sani, Kamal, Biswas, Chowdhury, Roy ve Sarwar, 2024). Araştırmalar, eğitimde teknoloji kullanmanın öğrenmeyi kolaylaştıracağı, daha keyifli hale getireceği ve kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunacağını göstermektedir (Kurtoglu Erden ve Uslupehlivan, 2020; Zengin, Akel, Çolak, Çolak, Özkoyuncu Ay ve Metin, 2024). Türkiye’de eğitim teknolojileriyle ilgili ilk politika belgesi 1973 yılında yürürlüğe giren 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 13.maddesi olduğu söylenebilir. 1984 yılından itibaren de eğitimde teknoloji kullanımının yaygınlaştırılması amacıyla ciddi alt yapı yatırımları gerçekleştirilmiştir.

Günümüzde eğitim teknolojileri yapay zeka, artırılmış gerçeklik, sanal gerçeklik, karma gerçeklik, büyük veri ve öğrenme analitikleri gibi uygulamaların kullanımına yöneldiği görülmektedir (Tiryakiol, Aydın, Mumcuoğlu, Yalçıntaş ve Topaloğlu, 2023). Türk eğitim sistemi, öğrenme çıktılarını iyileştirme ve öğrencileri 21.yüzyıl becerilerine hazırlamayı hedefleyen teknolojik araçları eğitim sürecine dahil etme ve entegrasyonunu sağlamaya yönelik önemli adımlar atmıştır. Alt yapı yetersizlikleri, düşük internet hızları, öğretmenleri bilişim teknolojileri konusundaki sınırlı yetkinliği, bilişim teknolojileriyle ilgili kapsamlı politikalara yönelik ihtiyaç teknolojinin eğitime entegrasyonu önündeki engeller olarak sıralanmıştır (Aypay ve Özdemir, 2021; Hikmet ve Karaosman, 2022). Bu noktada Türk eğitim sisteminin teknolojiye ilgisi ve geçmişte yapılan teknolojik girişimlerle, eğitimde teknolojiye adaptasyon konusunda geçmişteki deneyimleriyle birlikte hızla değişen teknolojiyi yakından takip ettiği, bunlar için kaynak ayırdığı ve eğitim kurumlarında teknolojiden daha fazla yararlanma çabası içerisinde olduğu söylenebilir.

Emekli öğretmenler Türk eğitim sisteminin zayıf yönleri olarak sürdürülebilir bir devlet politikasının olmamasını işaret etmişlerdir. Türkiye’de eğitim, hükümetlerin müdahaleleri, yeni hükümetin eski hükümetten farklı politikalar izlemesi ya da bakanlığın kısa sürede el değiştirmesinden kaynaklı olarak istikrarsızlığa ve bir devlet politikası haline gelememesine neden olmuştur (Yıldız ve Yıldız, 2016; Ertem, 2024; Gür ve Çelik, 2009: s.12). Bununla birlikte Türk eğitim sistemi genellikle siyasi, ideolojik, kültürel, toplumsal ve yapısal faktörlerden kaynaklı çeşitli müdahalelere maruz kalmaktadır (Ertem, 2024; Güven, 2019; Çoban, 2022; Yelaldı, 2023; Nohl ve Somer, 2020). Gür ve Çelik (2009: s.12) eğitime ideolojik nedenlerle gerçekleştirilen yapısal müdahalelerin Türk eğitim sisteminde telafisi mümkün olmayan sorunlara yol açtığını söylemiştir. Gelişmekte olan ülkeler genellikle uluslararası kuruluşların etkisi ve küreselleşmenin baskısıyla iş gücü piyasasının talepleri ve ekonomik büyüme hedeflerine uyum sağlamak için eğitim politikalarında değişiklik gerektiren durumlarla sıklıkla karşı karşıya kalmaktadır (Blege, 1971; Aypay ve Özdemir, 2021; Blagorazumnaia ve Trifonova, 2023). Bu bağlamda gelişmekte olan ülkeler kategorisinde yer alan Türkiye’de, eğitim sistemi gerek küreselleşme ve neoliberalizmin baskısıyla gerekse de geçmişten günümüze değişen sosyal ve siyasi süreçlerle ideolojik müdahalelere maruz kalmış ve çeşitli toplumsal tartışmaların yaşanmasına sahne olmuştur. Küreselleşmeden kaynaklı baskı ve yönetime geçen iktidarların kendi ideolojik düşüncelerine uygun insan yetiştirmeye yönelik müdahaleleri sonucunda devletin sürdürülebilir bir eğitim politikasının oluşturulmasına engel olduğu düşünülmektedir.

Araştırmadan elde edilen diğer bir sonuç ise öğretmenlerin mesleğine yönelik memnuniyetsizliği gösterilmiştir. Eğitimciler Birliği Sendikası’nın (Eğitim-Bir-Sen) 2008 yılında yayınladığı raporda 1553 öğretmenden elde ettiği verilere göre öğretmenlerin %64,5’i mesleklerinden

memnunken, %26,4'ü kısmen memnun, %9,1'i ise memnun değilim demiştir. Raporun sonuç kısmında 100 öğretmenden 85'inin yaşam standartlarını oluşturan şartların gelirleriyle karşılanmadığını ifade etmesi ise raporun bir diğer önemli bulgusu olarak karşımıza çıkmaktadır. Aynı raporda mesleki memnuniyetsizlik yaşayan öğretmenlerin %39'nun öğretmenlikten elde ettikleri geliri yeterli bulmadıklarını söyleyerek diğer nedenler arasında mesleğin yıpratıcı (%23), sosyal imkanların azlığı (%13) ve meslek tatmininin yetersizliği (%11) yer almaktadır. Çalışkan'ın (2024) yaptığı araştırmada öğretmenlerin iş memnuniyetine ilişkin algılarının yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yalçın'ın (2016) sınıf öğretmenleriyle yaptığı araştırmada mesleki memnuniyet düzeyinin düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Meslek öğretmenleriyle yapılan bir çalışmada ise Türkiye'deki öğretmenlerin %90'ından fazlası işlerinden memnun olduklarını bildirmişlerdir (ETF, 2020: s.79). Öğretmenlerin mesleki memnuniyet düzeyleriyle ilgili araştırmalarda farklı sonuçların çıkmasının nedeni çok boyutlu olarak değerlendirilebilir. Bunlar arasında ekonomik kaygılar (Topcu, 2023; Demir-Yıldız, 2023), okulların fiziki koşulları (Shonje, 2016), okul yönetimiyle olan iletişim sorunları ve destek eksikliği (Alkar, Namli Altıntaş ve Dalkılıç Kaya, 2023; Valizadeh, 2021: Özkan ve Akgenç, 2022; Sahito ve Väisänen, 2017), tükenmişlik durumları (Seis, 2023; Çetin ve Çolak, 2020), kamu veya özel okulda görev yapma (Aytaç, 2020), öğretmenlik mesleğinin düşük prestij ve saygıya sahip olduğu algısı (Ünsal, Ağçam ve Korkmaz, 2017) gibi nedenler sayılabilir. Araştırmacının sonucuna göre sayılan nedenlere ek olarak, okul iklimi, özlük hakları, atama süreçleri, idari yükler, yönetim sorunları, sosyo-ekonomik ve politik faktörler ile mesleki/kişisel tatmin öğretmenlerin mesleki memnuniyetsizliklerinin nedenleri arasında yer alabilir.

Emekli öğretmenler Türkiye'de öğretmenlik mesleğinde geçmişten günümüze yaşanan değişimi genellikle olumsuz cümlelerle ifade etmişlerdir. Akman (2019) ve Turan Güllaç (2023) yaptığı araştırma sonucunda katılımcıların çoğunluğu göreve yeni başlayan öğretmenlerin yetersizliğine vurgu yapmışlardır. Yetiştirilen öğretmenlerin pedagojik açıdan yetersiz olduğu, akademisyenlerin nitelik sorunlarından, fakültelerin fiziki açıdan eksiklikleri ile öğretmen seçim sürecinin amacına hizmet etmemesi gibi sebepler sıralanmaktadır. Öğretmen yetiştiren fakültelerin yetersizliği olarak teori ve uygulama arasında olması gereken dengenin tam olarak kurulamaması gösterilmektedir. Ayrıca son yıllarda Türkiye'de açılan üniversitelerde insan kaynağı açısından yetersizliklerin olduğuna da işaret edilmektedir (Şişman, 2009; Özcan, 2011: s.181). Şahin'in (2014) üniversite öğrencileriyle yaptığı çalışmada, katılımcıların %34'ünün aldığı dersleri yeterli görmediğini, programdaki bazı derslerin kaldırıp yeni derslerin konulması gerektiği, derslerin iyi işlenmediği ve derslerin işlenme yöntemini doğru bulmadıkları, derslerde hocalardan kaynaklı olarak amacının dışına çıkıldığı, hocaların donanımsız, isteksiz ve öğrenciye karşı tutumlarının kötü olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Nitekim YÖK (2007: s.105) yayınladığı raporda, eğitim fakültelerinin bilgi toplumuna ulaşmak için gerekli insan gücü hazırlama kapasitesinin yeterli olmadığını belirtmiştir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının eğitim

fakültelerinde nitelikli şekilde yetişmediği şeklindeki tartışmalar ile yeniden yapılanma çabaları uzun yıllar eğitim gündemini meşgul etmiştir (Aydın, Şahin ve Topal, 2008; Abazoğlu, Yıldırım ve Yıldızhan, 2016; Aslan, 2003; Dönmez ve Gülen, 2024; Yılmaz, 2018; Hacettepe Üniversitesi, 2017; Çelik ve Memduhoğlu, 2022). Dolayısıyla Türkiye’de öğretmen yetiştiren kurumların geçmişten günümüze pek çok kez yapılandırılmasına rağmen istenilen düzeyde nitelikli öğretmen yetiştirilemediği konusundaki tartışmalar günümüzde halen devam ettiği görülmektedir.

Emekli öğretmenlerin geçmişten günümüze yaşanan değişim içerisinde öğretmenlerin kılık kıyafet serbestliğini göstermişlerdir. 1982 yılından itibaren uygulanan öğretmenlere yönelik kılık kıyafet zorunluluğuna yönelik ilk tepki 2013-2014 eğitim-öğretim yılında öğretmenler tarafından ülke genelinde serbest kıyafet için eylemlerle ortaya çıkmıştır (İHA, 2013). 2016 yılında yayınlanan bir araştırmaya göre her 100 öğretmenden 58’i, yönetim kademesindeki her 100 öğretmenden 52’si kılık kıyafet zorunluluğunu doğru bulmadığını ifade etmiştir (Eğitim-Bir-Sen, 2016). Türkiye’de kılık-kıyafet serbestliğine yönelik araştırmalar daha çok öğrenciler üzerine yapılmıştır. Öğrencilerin kılık kıyafet serbestliği üzerine yapılan araştırmalarda katılımcıların bir kısmı uygulamayı olumlu bulurken bir kısmı olumsuz görüş bildirmişlerdir (Düzgün, 2014; Kapucu ve Sezgin, 2015; Uğurlu, Doğan, Topçu ve Demir, 2015; Demir ve Köse, 2017; Coşkun ve Şener, 2023). Öğrencilerin 2013-2014 eğitim-öğretim yılında başlayacak serbest kıyafet uygulamasının ardından öğretmenlerde de bu konuda bir talep olduğunu, Milli Eğitim Bakanı Ömer Dinçer’in öğretmenlerin bu taleplerine karşı öğretmenlerin kamu çalışanı olmasından dolayı gerekli bu kanuni düzenlemenin Milli Eğitim Bakanlığı’nın yetkisi dışında olduğunu söyleyerek mecliste çözülmesi gerektiğine işaret etmiştir (Özçakır, 2013). Meclisten öğretmenlerin kıyafet serbestliğiyle ilgili gerekli kanuni düzenleme 12 yıldır yapılmamış olup sendikaların her eğitim-öğretim yılı başında düzenli olarak aldıkları kıyafet serbestliği eylem kararlarına istinaden okullarına serbest kıyafetle gitmektedirler. Bu anlamda emekli öğretmenler Türkiye’de geçmişten günümüze öğretmenlik mesleğinde yaşanan değişimde kılık kıyafet serbestliğinin önemine vurgu yaparak öğretmenlik mesleğinin imaj ve saygınlığına zarar verdiği noktasında görüşlerini bildirmişlerdir.

Araştırmadan elde edilen diğer sonuç ise emekli öğretmenlerin görüşlerine göre geçmişten günümüze öğretmenlik mesleğinin saygınlığında azalma olduğu konusunda görüşlerini bildirmişlerdir. Durdukoca (2019) ve Mutluer ve Yüksel’in (2019) yaptıkları araştırmada katılımcılarının önemli bir kısmının öğretmenliği prestijli bir meslek olarak görmediğini belirtmiştir. Öğretmenlerin saygınlığına zarar veren veya olumsuz etkileyen nedenler arasında kılık kıyafet, alınan düşük maaş, bazı öğretmenlerin yanlış davranışları, profesyonellikten yoksun olmaları, derslere giriş çıkış saatleri, derslere hazırlıksız girme, zayıf sınıf yönetimi, olumsuz siyasi söylemler ve medyadaki olumsuz haberler gösterilmektedir (Erzen, 2017; Erzen ve Epçaçan, 2018; Atmaca, 2020; Swetnam, 1992; Ünal, 2013;

Vera Vila, 1992). Erzen (2017) ile Bayar, Üstün ve Zengin'in (2020) yaptıkları araştırmaya göre öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini toplumdaki saygınlığına dayanarak seçtiklerini fakat toplumun öğretmenlere duyduğu saygının her geçen gün azaldığı sonucuna ulaşmıştır. Göker ve Gündüz (2017) ise Türkiye'de öğretmenliğin saygınlığının yüksek fakat eğitim performansının düşük olmasının dikkat çekici bir sorun olduğunu vurgulamışlardır. Aydın, Canavar ve Akkın (2018) çalışmalarında öğretmenlik mesleğinin toplumsal statülerinin son yıllarda giderek düştüğünü, öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsünün yetersiz olduğunu ve öğretmenler yaptığı mesleğin toplum nezdinde düşük statülü bir meslek olduğu inancını taşıdıkları sonucunu elde etmişlerdir. 2015 yılında yayınlanan *Türkiye'de Çalışma Yaşamı ve Mesleklerin İtibarı* adlı araştırmanın *Türkiye Mesleki İtibar Skalası*'nda öğretmenlik 80.98 skorla en üstteki 20 meslek içerisinde 4.sırada yer almıştır (Sunar, Kaya, Otrar, Nerse, Demiral ve Kalpaklıoğlu, 2015). Bu bağlamda öğretmenliğin saygınlığına zarar verecek pek çok olumsuz davranışlara, medyadaki olumsuz haber ve siyasi söylemlere rağmen toplum nezdinde öğretmenlik mesleğinin itibarı öğretmenlerin algıladığı kadar düşük olmadığını söyleyebiliriz.

Araştırmada ulaşılan son sonuca göre emekli öğretmenlerin gelecekte Türk eğitim sisteminde ne gibi değişimlerin olacağı noktasında eğitimin bir devlet politikası haline geleceği görüşü ön plana çıkmaktadır. Çalık ve Koşar (2018) Türk milletinin muasır medeniyetler seviyesini yakalayabilmesi için eğitim politikalarının uzun erimli bir olgu olduğu gerçeği göz önünde bulundurularak tasarlanması, uygulanması ve sonuçlarının doğru analiz edilerek gerekli düzenlemelerin yapılması, eğitimin bir parti ya da hükümet olarak değil uzun erimli bir devlet politikası olarak tasarlanıp uygulamaya geçilmesinin ne kadar önemli olduğunu vurgulamışlardır. Curos (2018) eğitimi bir devlet politikası haline getirmek bir ulusun istikrarını ve gelişimini önemli ölçüde etkilediğini ifade eder. Ulusal kalkınmayı sağlamak amacıyla eğitimi bir devlet politikası haline getirmek için eğitimi öncelikli sorun alanı olarak tanımlamak; eğitim politikalarının gelişimi üzerinde sosyal, ekonomik ve küresel unsurların etkisini belirlemek ve ona uygun politikalar geliştirmek gerektiği ortadadır (Grinenko, Gegel, Poleshchuk, Tutaeva, Pronina, Shchukina ve Egorova, 2019; Hrabovenko, 2020). Yıldırım, Saklan ve Yıldırım'ın (2016) emekli öğretmenlerle gerçekleştirdiği araştırmasında Türk eğitim sisteminin günümüzdeki temel sorunları arasında eğitimin sıklıkla değişmesini göstermişlerdir. Bu açıdan eğitim politikalarının toplumsal ihtiyaçlara uygun şekilde güncellenmesi dışında siyasi iradenin keyfi ve hiçbir bilimsel dayanağa sahip olmayan müdahalelerinden mümkün olduğunca kaçınmak, eğitimi bir devlet politikası haline getirmenin temel basamağını oluşturduğu söylenebilir.

OECD'nin (2013) Türk eğitim sisteminin güçlü yönleri ve iyileştirilmesi gereken alanlarla ilgili raporunda eşitlik, kalite, öğretmenlerin desteklenmesi, okullarda iyileştirme, mesleki eğitimin geliştirilmesi, denetim ve finansmanın artırılması gibi alanlarda yapılacak çalışmalar Türkiye'nin

eğitimde daha iyi sonuçlar elde etmesine katkıda bulunabileceği belirtilmiştir. Raporda belirtilen eğitimde kalite, öğretmenlerin desteklenmesi, okulların iyileştirilmesi, denetim ve finansmanın artırılmasına yönelik öneriler, araştırmadan elde edilen bulgularla benzerlik taşıdığı görülmektedir. Mevcut çalışmanın Bursa ili Gürsu ilçesinde ikamet eden ve 9 emekli erkek öğretmenle gerçekleştirilmiş olması araştırmanın sınırlılıkları olarak değerlendirilmelidir. Çalışma farklı bölgelerde ikamet eden, kadın emekli öğretmenleri de içeren daha fazla sayıda katılımcıyla yinelenebilir. Araştırma sonuçlarından yola çıkarak öğretmenlerin mesleki gelişimlerini ve motivasyonlarını artırmaya yönelik yapısal düzenlemeler gerçekleştirilmelidir. Emekli öğretmenlerin politika geliştirme süreçlerine aktif olarak katılmasına yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Emekli öğretmenlerin bilgi ve deneyimlerinden yararlanabilecek bir mesleki gelişim sistemi geliştirilmelidir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Çalışmada etik kurul izni gerektirmediği için etik beyan formu kullanılmıştır.

Yazarların Katkı Oranı

Çalışma tek yazarlı olarak yayınlanmıştır. Yazar katkısı % 100.

Çıkar Çatışması

Çalışmada çıkar çatışması yoktur.

Destek ve Teşekkür

Çalışmaya katkı sunan emekli öğretmenlere teşekkürlerimi sunuyorum.

Kaynaklar

- Abazoğlu, İ., Yıldırım, O., & Yıldızhan, Y. (2016). Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(6), 143-160.
- Ahmed, S. K. (2024). The pillars of trustworthiness in qualitative research. *Journal of Medicine, Surgery, and Public Health*, 2, 100051, 1-4. <https://doi.org/10.1016/j.glmedi.2024.100051>.
- Akman, Y. (2019). Eğitim fakültelerinin misyonları üzerine bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46, 39-56. <https://doi.org/10.9779/pauefd.452829>.
- Alkar, E., Namlı Altıntaş, İ., & Dalkılıç Kaya, R. (2023). A qualitative research study on the professional job satisfaction of secondary school teachers in various fields. *International Journal of Research in Education and Science*, 9(3), 732–752. <https://doi.org/10.46328/ijres.3245>.
- Altun, A., & Gider Atalay, C. (2010). Overview of human capital in Turkey in the EU process in terms of education: An analysis on the axis of development plans. *2nd International Symposium on Sustainable Development, June 8-9 2010, Sarajevo*, 323-329. Retrieved from <https://omeka.ibu.edu.ba/files/original/f84ffd0f35f1a9baea35b2284661b503.pdf>.

- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., & Yıldırım, E. (2010). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: SPSS uygulamalı. Sakarya Yayıncılık.
- Arslan, E. (2022). Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 51 (1), 395-407.
- Aslan, A. K. (2003). Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılmalarına ilişkin bir değerlendirme. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(9), 23-37.
- Atchley, R. C. (1989). A continuity theory of normal aging. *The Gerontological Society of America*, 29(2), 183-190. <https://doi.org/10.1093/geront/29.2.183>.
- Atmaca, T. (2020). Öğretmenlerin toplumsal saygınlık ve imajlarına olumsuz etki eden faktörlerin incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 34(1), 152-167. <https://doi.org/10.33308/26674874.2020341165>.
- Aydağül, B. (2008). No shared vision for achieving education for all: Turkey at risk. *Prospects*, 38, 401-407. <https://doi.org/10.1007/s11125-009-9085-2>.
- Aydın, R., Canavar, O., & Akkın, A. (2018). Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleği ve öğretmenliğin toplumsal statüsüne ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. 21. *Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 7(21), 965-990.
- Aydın, R., Şahin, H., & Topal, T. (2008). Türkiye’de ilköğretime sınıf öğretmeni yetiştirmede nitelik arayışları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi* 2, 119-142.
- Aypay, A., & Özdemir, M. (2021). Güncel eğilimlerden hareketle gelecek eğitim politikalarına yönelik çıkarımlar. *İnsan ve İnsan*, 8(27), 27-49. <https://doi.org/10.29224/insanveinsan.816609>.
- Aytaç, T. (2020). The effects of working in public or private schools on job satisfaction of teachers in Turkey: A meta-analysis study. *Eurasian Journal of Educational Research*, 20(89), 179-200. <https://doi.org/10.14689/ejer.2020.89.9>.
- Bačová, V. (2023). Sociálne a individuálne koncepty dôchodku a ich zmeny. *Ceskoslovenska Psychologie*, 67(6). <https://doi.org/10.51561/cspsych.67.6.392>.
- Baş, H., & Nural, E. (2023). Türkiye’de öğretmen yetiştirme uygulamalarında yaşanan sorunların belirlenmesi ve çözüm önerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Eğitim Bilim ve Araştırma Dergisi*, 4(1), 16-46. <https://doi.org/10.54637/ebad.1222046>.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Binh Tran, D., & Zikos, V. (2019). The causal effect of retirement on health: Understanding the mechanisms. *Australian Economic Review*, 52(4), 427-446. <https://doi.org/10.1111/1467-8462.12340>.
- Blagorazumnaia, O., & Trifonova, L. (2023). Educational policy in the context of globalization and international cooperation. *Journal of Research on Trade, Management and Economic Development*, 10(1/19), 134-145. <https://doi.org/10.59642/JRTMED.1.2023.10>.

- Blege, W. (1971). Alternatives in education in a developing country: The Ghana case. *Interchange* 2, 62–70. <https://doi.org/10.1007/BF02140866>.
- Can, E. (2015). Qualitative obstacles in Turkish education system and suggestions. *The Anthropologist International Journal of Contemporary and Applied Studies of Man*, 20, 289-296.
- Canché, M. N. I., González, I. I. B., Valle, A. R. C., & Ceh, J. G. G. (2019). Retirement as a variation process of the psycho-affective scope of the elderly. *International Journal of Advanced Research (IJAR)*, 7(4), 61-67. <http://dx.doi.org/10.21474/IJAR01/8791>.
- Coşkun, H., & Şener H. F. (2023). Okullarda kıyafet serbestliği uygulamasına ilişkin öğrenci ve veli görüşlerinin incelenmesi. *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi*, 84, 447–462. <https://doi.org/10.7816/ulakbilge-11-84-05>.
- Creswell, J. W. (2009). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. Sage.
- Curos, L. (2018). Educational policy in the EU: Actuality and practical significance. *Modern Historical and Political Issues: Journal in Historical & Political Sciences*, 37-38. 124-129. <https://doi.org/10.31861/MHPI2018.37-38.117-121>.
- Çakır, A., & Tabancalı, E. (2024). Points of incompatibility between the Turkish education system and human resources management. *International Education Studies*, 17(3), 9-20. <https://doi.org/10.5539/ies.v17n3p9>.
- Çalık, T., & Koşar, S. (2018). Türk eğitim politikasının devlet politikası olarak düzenlenmesi ihtiyacı. *Devlet Fikir ve Kültür Dergisi*, 5. Erişim Şubat 10, 2025, http://devlet.com.tr/makaleler/y338-TURK_EGITIM_POLITIKASININ_DEVLET_POLITIKASI_OLARAK_DUZENLENMESI_IHTIYACI.html.
- Çalışkan, A. (2024). Öğretmenlerin statü kaygıları ile iş memnuniyeti arasındaki ilişki. [Tezsiz Yüksek Lisans Projesi, Pamukkale Üniversitesi], <https://gcris.pau.edu.tr/bitstream/11499/56425/1/Ay%C5%9Fe%20%C3%87ALI%C5%9EKAN.pdf>.
- Çelik, Ş. N., & Memduhoğlu, H. B. (2022). The evaluation of the English language teacher education program in Turkey. *International Journal of Educational Methodology*, 8(4), 833-851. <https://doi.org/10.12973/ijem.8.4.833>.
- Çetin, C., & Çolak, M. (2020). Job insecurity and burnout among teachers in Turkey. *International Journal of Human Resource Studies*, 10(2), 197-219. <http://dx.doi.org/10.5296/ijhrs.v10i2.17053>.
- Çetinkaya, C. A. (2024). Evaluating the past and present of teacher candidates selection in Türkiye by educational policymakers. Retrieved from https://osf.io/preprints/edarxiv/udzme_v1. <https://doi.org/10.35542/osf.io/udzme>.
- Çoban, A. (2022). Examining the programs of political parties in terms of the structure of the Turkish national education system. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 17(2), 131–164. <https://doi.org/10.29329/epasr.2022.442.7>.

- Dave, D., Rashad, I., & Spasojevic, J. (2006). The effects of retirement on physical and mental health outcomes. *NBER Working Paper Series*, 12123. National Bureau of Economic Research. <https://www.nber.org/papers/w12123>.
- Demir, E. (2024). Sosyal bilimlerde nitel araştırma teknikleri üzerine betimsel bir çalışma. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25(46), 313-328. <https://dx.doi.org/10.21550/sosbilder.1340355>.
- Demir, E., & Köse, M. (2017). Okullarda kıyafet serbestliğine ilişkin öğrenci görüşleri. *The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences (JILSES)*, 3(2), 159-176.
- Demir-Yıldız, C. (2023). Unveiling job satisfaction of teachers through a blend of methodologies. *Sustainability*, 15, 1-18. <https://doi.org/10.3390/su151813986>.
- Demirbilek, S. (2007). Yaşlılık ve emeklilik ilişkisinin sosyolojik boyutu. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 10(1-2), 131-146.
- Dilekçi, A. (2022). Evaluation of Turkey's PISA reading literacy scores. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 10(1), 138-146. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.10n.1p.138>.
- Dönmez, İ., & Gülen, S. (2024). Science curricula and science teachers training in Turkey: Past, present and future. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education*, 17(2), 929-962. <https://doi.org/10.17522/balikesirnef.1371492>.
- Durdukoca, Ş. F. (2019). An analysis of teacher views on the prestige of teaching profession in Turkey. *Journal of Education and Training Studies*, 7(1), 125-139. <https://doi.org/10.11114/jets.v7i1.3825>.
- Düzgün, A. (2014). *Okullarda serbest kıyafet uygulamasına ilişkin yöneticilerin bakış açısı*. [Yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Dwivedi, M. (2021). Psychological effects of retirement: A review. *Journal of Emerging Technologies and Innovative Research (JETIR)*, 8(7), 833-836.
- Ebeid, M., & Oğuzoğlu, U. (2023). Short-term effect of retirement on health: Evidence from nonparametric fuzzy regression discontinuity design. *Health Economics*, 32(6), 1323-1343. <https://doi.org/10.1002/hec.4669>.
- Eğitim-Bir-Sen (2008). Öğretmenlerin meslek memnuniyeti araştırması. Eğitimciler Birliği Sendikası Araştırma Dizisi.
- Eğitim-Bir-Sen (2016). Kılık kıyafet araştırması. Eğitimciler Birliği Sendikası Araştırma Dizisi 12, Eğitim-Bir-Sen Yayınları.
- Engida M.A., Iyasu A. S., & Fentie Y. M. (2024). Impact of teaching quality on student achievement: student evidence. *Frontiers in Education*, 9, 1-10. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1367317>.

- Erginer, E., Bostancıoğlu, A., Erginer, A., & Eranıl, A. K. (2023). The portrayal of “bad” teacher: A phenomenological study of Turkish trainee teachers’ experiences. *TAY Journal*, 7(4), 791-826. <https://doi.org/10.29329/tayjournal.2023.610.05>.
- Erkuş, A. (2021). Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci: Araştırmaya düşünsel hazırlık araştırmalarda merak edilenler bilim ve bilimsel yöntem. Seçkin Yayıncılık.
- Ertem, E. C. (2024). Rising authoritarianism and changing education policies of 21st century Turkey. *On Education Journal for Research and Debate*, 7(20). https://doi.org/10.17899/on_ed.2024.20.8.
- Erzen, Z. (2017). Öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmenlerin toplumdaki saygınlığının bazı değişkenler açısından incelenmesi. [Yüksek lisans tezi, Siirt Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Erzen, Z., & Epçaçan, C. (2018). Öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmenlerin toplumdaki saygınlığının incelenmesi. *Journal of Institute of Economic Development and Social Researches*, 4(9), 331-345.
- ETF (2020). Türkiye’de meslek öğretmenleri, eğitimciler ve okul müdürleri için sürekli mesleki gelişim – 2018. EU European Training Foundation.
- Fetler, M. (1997). Staffing up and dropping out: Unintended consequences of high demand for teachers. *Education Policy Analysis Archives*, 5(16). Retrieved from https://digitalcommons.usf.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1317&context=usf_EPAA
- Gibbs, G. R. (2014). Using software in qualitative analysis. In U. Flick (Ed.), *The sage handbook of qualitative data analysis* (pp.271-294). Sage.
- Gill, M. (2020). Phenomenology as qualitative methodology. In M. Järvinen and N. Mik-Meyer (Eds.), *Qualitative analysis: Eight approaches for the social science* (pp.73-93). Sage.
- Gorshkov, M. K. (2018). Young people and the future economy. *Upravlenets, Ural State University of Economics*, 9(3), 2-7. <https://doi.org/10.29141/2073-1019-2018-9-3-1>.
- Göker, S. D., & Gündüz, Y. (2017). Dünya ölçeğinde öğretmenlerin saygınlık statüsü ve özlük hakları. *Milli Eğitim Dergisi*, 46(213), 177-196.
- Grinenko, A. V., Gegel, L. A., Poleshchuk, I. A., Tutaeva, D. R., Pronina, E. V., Shchukina, T. V., & Egorova, E. V. (2019). A governing and political orientation in the field of education. *Eurasian Journal of Biosciences*, 13(1), 149–154.
- Günay, G. (2006). Bireylerin kişi ve aile olarak emekliliğe hazırlanmalarına ilişkin plan yapma durumlarının incelenmesi. [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Günbayı, I., & Sorm, S. (2018). Social paradigm in guiding social research design: The functional, interpretive, radical humanist and radical structural paradigms. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 9(2), 57-76.
- Gür, B. S., & Çelik, Z. (2009). Türkiye’de milli eğitim sistemi: Yapısal sorunlar ve önerileri. *Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı (SETA) Raporu*.

- Güven, İ. (2019). Neo-conservative Islam and transition of secular education in Turkey. *Journal for The Study of Religions and Ideologies*, 18(53), 37–59.
- Hacettepe Üniversitesi (2017). Türkiye’de öğretmen eğitimi ve istihdamı: Mevcut durum ve öneriler (Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Raporu.
- Hikmet, P. T., & Karaosman, S. H. (2022). The implication of using information communication technology to present, comment on and discuss student work on the outcome of students performance: Evidence from Turkey. *Journal of Education*, 5(4), 1–15. <https://doi.org/10.53819/81018102t4082>.
- Hrabovenko, N. (2020). State educational policy through the prism of modern processes in the field of knowledge reproduction. *Pattern Analysis and Applications*, 8(6), 16–22. <https://doi.org/10.15421/1520101>.
- İHA (2013). Öğretmenler serbest kıyafetle derse girdi. Erişim Şubat 5, 2025, <https://www.memurlar.net/haber/324161/ogretmenler-serbest-kiyafetle-derse-girdi.html>.
- İpek, C. (2017). Emeklilik hayatında uyum sorunu ve emeklilik eğitimi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 60-72.
- Kapucu, S., & Sezgin, F. (2015). Liselerde serbest kıyafet uygulamasının çok perspektifli analizi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(5), 681-704, <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2015.037>.
- Kayadibi, F. (2001). Eğitim kalitesine etki eden faktörler ve kaliteli eğitimin üretime katkısı. *Journal of Istanbul University Faculty of Theology*, 3, 71-94.
- Kim, Y. T., & Park, D. B. (2022). Analysis of factors affecting life satisfaction of retired disabled people - comparison following non-disabled group and disability characteristics. *Korean Society of Educational Gerontology*, 8(2), 131-154. <https://doi.org/10.31748/kseg.2022.8.2.131>.
- Kowal, S., & O’Connell, D. C. (2014). Transcription as a crucial step of data analysis. In U. Flick (Ed.), *The sage handbook of qualitative data analysis* (pp.64-78). Sage.
- Kurtoğlu Erden, M., & Uslupehlivan, E. (2020). Eğitimde teknoloji kullanımının bugünü ve geleceğine ilişkin öğretmen adaylarının düşüncelerinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 109-126.
- Mechling, H. (2007). Aging and physical activity in the focus of science. *European Review of Aging and Physical Activity*, 4, 1-2. <https://doi.org/10.1007/s11556-007-0017-y>.
- Mutluer, Ö., & Yüksel, S. (2019). The social status of teaching profession: A phenomenological study. *Journal of Teacher Education and Educators*, 8(2), 183-203.
- Nguyen, H. T., Mitrou, F., Taylor, C., & Zubrick, S. R. (2020). Does retirement lead to life satisfaction? Causal evidence from fixed effect instrumental variable models. *Life Course Centre Working Paper No. 2020-10*, 1-58. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3634335>.

- Nohl, A., & Somel, N. (2020). Education policy in Turkey. Oxford Research Encyclopedia of Education. Retrieved from <https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-159>.
- OECD (2013). Eğitim politikası genel görünümü: Türkiye. Erişim Şubat 12, 2025, https://mtegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_03/10103823_15024414_eitimpolitikasgenelgrnmtrkiye.pdf.
- Okamoto, S., Kobayashi, E., & Komamura, K. (2023). The retirement-health puzzle: A sigh of relief at retirement? *The Journals of Gerontology. Series B, Psychological Sciences and Social Sciences*, 78(1), 167–178. <https://doi.org/10.1093/geronb/gbac127>.
- Önen, S., Atlı, H., Yüce, D., Bağiran, E., & Doğan, N. (2023). Japonya, Singapur ve Türkiye'nin öğretmen yetiştirme programları. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 9(66), 3149–3159. <https://doi.org/10.29228/joshas.70704>.
- Özcan, M. (2011). Bilgi çağında öğretmen eğitimi, nitelikleri ve gücü: Bir reform önerisi. Türk Eğitim Derneği İktisadi İşletmesi.
- Özçakır A. İ. (2013). Öğretmenlere okulda kıyafet serbestliği. Erişim Şubat, 5, 2025, <https://blog.milliyet.com.tr/ogretmenlere-okulda-kiyafet-serbestligi/Blog/?BlogNo=395991>.
- Özkan, U. B., & Akgenç, E. (2022). Teachers' job satisfaction: Multilevel analyses of teacher, school, and principal effects. *Forum for International Research in Education*, 7(3), 1–23. <https://doi.org/10.32865/fire202273271>.
- Özoğlu, M. (2011). Türkiye'nin öğretmen "yetiştirme" politikası. 21. *Yüzyılda Türkiye'nin Eğitim ve Bilim Politikaları Sempozyumu*, 143-156. file:///C:/Users/Hp/Downloads/Turkiye_nin_Ogretmen_Yetistirme_Politika.pdf.
- Park, M-S., & Ju, D-B. (2024). A study regarding the grounded theoretical approach on life adaptation process experienced by honorably retired female teachers. *Korean Journal of Teacher Education*, 40(5), 127-148. <https://doi.org/10.14333/KJTE.2024.40.5.06>.
- Pasikowski, S. (2023). Snowball sampling and its non-trivial nature. *Przegląd Badań Edukacyjnych (Educational Studies Review)*, 2(43), 105–120. <https://doi.org/10.12775/PBE.2023.030>.
- Pilehvari, A., You, W., & Lin, X. (2023). Retirement's impact on health: What role does social network play? *European Journal of Ageing*, 20(14), 1-20. <https://doi.org/10.1007/s10433-023-00759-w>.
- Polat, A. (2022). Nitel araştırmalarda yarı-yapılandırılmış görüşme soruları: Soru form ve türleri, nitelikler ve sıralama. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(2), 161-182.
- Postryhach, N., & Yaşar, M. D. (2024). The problem of quality of qualified professional teacher training in Turkey. *Journal «ScienceRise: Pedagogical Education»*, 3 (60), 40–46. <http://doi.org/10.15587/2519-4984.2024.311395>.

- Sahito, Z., & Väisänen, P. (2017). Factors affecting job satisfaction of teacher educators: Empirical evidence from the universities of Sindh province of Pakistan. *Journal of Teacher Education and Educators*, 6(1), 5–30.
- Saka, F. Ö. (2014). Does our education system allow students to be autonomous? *Mediterranean Journal of Humanities*, 4(2), 215-226. <https://doi.org/10.13114/MJH.201428441>.
- Salman, S. (2004). *Öğretmelerin emeklilik dönemine uyumları ve yaşam tatminleri*. [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Sandra, I. N. (2016). Implications of retirement on health and longevity. *Research on Humanities and Social Sciences*, 6(11), 31-40.
- Sani, J., Kamal, Md. M., Biswas, T. K., Chowdhury, S., Roy, S., & Sarwar, S. (2024). Technologies used in education. *International Journal For Multidisciplinary Research*, 6(3). <https://doi.org/10.36948/ijfmr.2024.v06i03.22020>.
- Seis, Z. (2023). The challenge EFL teachers face in Turkey: Burnout. *Futurity education*, 3(2), 227–250. <https://doi.org/10.57125/FED.2023.06.25.14>.
- Shonje, G. N. (2016). The influence of working conditions on teachers' job satisfaction: The case of Kisarawe district public secondary school teachers, Tanzania [Unpublished master's thesis, The Open University of Tanzania].
- Sunar, L., Kaya, Y., Otrar, M., Nerse, S., & Kalpaklıoğlu, B. (2015). Türkiye’de çalışma yaşamı ve mesleklerin itibarı. Toplumsal Yapı Araştırma Programı. Erişim Şubat 8, 2025. <https://tyap.net/turkiye-mesleki-itibar-skalasi-olusturuldu>.
- Swetnam, L. A. (1992). Media distortion of the teacher image. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies*, 66(1), 30–32. <https://doi.org/10.1080/00098655.1992.9955921>.
- Şahin Okudan, A. (2024). Öğrencinin akademik başarısında öğretmenin etkisine yönelik bir inceleme. *Spor, Eğitim ve Çocuk*. 4(3), 11-28. <https://doi.org/10.5505/sec.2024.21931>.
- Şahin, H., & Selvitopu, A. (2012). Teachers' views about retirement and pre-retirement training. *Elementary Education Online*, 11(4), 1053-1065.
- Şahin İ. (2014). The quality issues on teacher training in Turkey: The case of prospective teachers. *Middle-East Journal of Scientific Research*, 21 (5), 808-817. <https://doi.org/10.5829/idosi.mejsr.2014.21.05.8449>.
- Şişman, M. (2009). Öğretmen yeterlilikleri: Modern bir söylem ve retorik. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 63-82.
- Tiryakiol, S., Aydın, M. B., Mumcuoğlu, K. R., Yalçıntaş, Z., & Topaloğlu, S. (2023). İlke politika önerileri 5: Eğitim teknolojileri. M. N. Öksüz (Ed.), İlke İlim, Kültür ve Eğitim Vakfı.
- Topcu, S. (2023). Eğitim kurumlarında görevli öğretmenlerin yaşadığı ekonomik kaygıların veri analizinin incelenmesi. *Sosyal Araştırmalar ve Davranış Bilimleri*, 9(19), 51-64. <https://doi.org/10.52096/jsrbs.9.19.05>.

- Tutar, H. (2022). Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik: Bir model önerisi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(2), 117-140.
- Turan Güllaç, E. (2023). Eğitim fakülteleri lisans programlarının yeniden yapılandırılmasına ilişkin öğretim elemanlarının görüşlerinin değerlendirilmesi, *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(1), 559-575. <https://doi.org/10.24315/tred.1065688>.
- Uğurlu, C. T., Doğan, S., Topçu, İ., & Demir, A. (2015). Serbest kıyafet uygulaması: Kim ne söyledi? *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 21(2), 213-246. <https://doi.org/10.14527/kuey.2015.009>.
- UN DESA (2015). Youth population trends and sustainable development. *United Nations Department of Economic and Social Affairs 2015/1 Population Facts – Population Division*. Retrieved from <https://www.un.org/esa/socdev/documents/youth/fact-sheets/YouthPOP.pdf>.
- Ulukavak, A., Yüzlü, Y., & Özkayran, S. E. (2024). Emekli öğretmenlerin hayat boyu öğrenme tutumları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 84-99.
- Ünal, A. (2013). Teachers' deviant workplace behaviors: Scale development. *Social Behavior and Personality: an International Journal*, 41(4), 635-642. <https://doi.org/10.2224/sbp.2013.41.4.635>.
- Ünsal, S., Ağçam, R., & Korkmaz, F. (2017). Exploring teaching profession from a sociological perspective: Evidence from Turkey. *Universal Journal of Educational Research*, 5(5), 874 - 880. <https://doi.org/10.13189/ujer.2017.050519>.
- Ünsal, S., Nacar, D., & Gökdaş, A. (2017). Emeklilik hakkı kazanmış öğretmenlerin emeklilik kavramına ve emekli olma durumlarına ilişkin görüşleri. Ö. Demirel ve S. Dinçer (Ed.), *Küreselleşen dünyada eğitim içinde* (s.793-804). Pegem Akademi.
- Valizadeh, M. (2021). The challenges facing English language teachers in Turkey. *Advances in Language and Literary Studies*, 12(4), 61–67. <https://doi.org/10.7575/AIAC.ALLS.V.12N.4.P.61>.
- Vegas, E. (2007). Teacher labor markets in developing countries. *The Future of Children*, 17(1), 219-232. <https://doi.org/10.1353/foc.2007.0011>.
- Vera Vila, J. (1992). Elementos para el análisis de la imagen social de los profesores. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 4. <https://doi.org/10.14201/2963>.
- Wong, F. M. F. (2019). Life satisfaction and quality of life enjoyment among retired people aged 65 or older. *Open Journal of Social Sciences*, 7, 119-127. <https://doi.org/10.4236/jss.2019.75009>.
- Yelaldı, M. (2023). Tevhid-i Tedrisat Kanunu sonrasında eğitimde yaşanan değişim ve dönüşümün incelenmesi. *International Journal of Social Science*, 7(31), 339-349. <https://doi.org/10.52096/usbd.7.31.18>.
- Yalçın, S. (2016). Sınıf öğretmenlerinin mesleki memnuniyet/memnuniyetsizlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 1-16.

- Yemişçigil, A., Powdthavee, N., & Whillans, A. V. (2021). The effects of retirement on sense of purpose in life: Crisis or opportunity? *Psychological Science*, 32(11), 1856–1864. <https://doi.org/10.1177/09567976211024248>.
- Yıldırım, N., Saklan, E., & Yıldırım, V. Y. (2016). Emekli öğretmenlerin edindikleri deneyimler düzleminde geçmiş ve günümüz eğitim sistemi sorunlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 1-19.
- Yılmaz, D. (2018). *Türkiye'nin öğretmen yetiştirme politikalarında paradigma sorunu*. [Yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Yusuf, A. K., Shika, A.S., & Muhammad, N. (2023). Role of teachers' quantity on the academic achievement of secondary school students. *Developing Country Studies*, 13(1), 62-66. <https://doi.org/10.7176/DCS/13-1-06>.
- Zabalza, A. (1979). From shortage to surplus: The case of school teachers. *Applied Economics*, 11(1), 55-70. <https://doi.org/10.1080/758520523>.
- Zengin, S., Akel, E., Çolak, A., Çolak, N., Özkoyuncu Ay, Z., & Metin, E. (2024). Eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 11(103), 165–173. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10616592>.
- Zhdanov, R. I., Khayrullin, R. N., Khalilov, R. I., Eftekhari, A., & Sozinov, A. S. (2023). Determinants of human longevity: Input of environment, nutrition, physical activity, eustress, heredity, health care, motivation, and mental state. *Exploration of Medicine*, 4(5), 755-771. <https://doi.org/10.37349/emed.2023.00176>.

Extended Abstract

Introduction

Retirement is one of the important turning points in human life from an individual and social perspective. From an individual perspective, retirement can be seen as the period when physical, mental, social and economic change begins. From a social perspective, in addition to the loss of social prestige and some life goals, it can also be considered as an opportunity to determine new life goals. (Demirbilek, 2007; Yemişçigil, Powdthavee, & Whillans, 2021). The loss of social prestige and life goals can be expressed as the individual who is in a certain position in society during his/her work and loses this position as he/she steps into retirement. Today, factors such as advances in science and technology, improvement in living conditions, development of health services, awareness about nutrition and the spread of sports and physical activity culture have extended the life span of the individual and made retirement a long life process (Günay, 2006; Mechling, 2007; Zhdanov, Khayrullin, Khalilov, Eftekhari, & Sozinov, 2023). Ulukavak, Yüzlü and Özkayran (2024) defined retirement as the period when an individual leaves working life and steps into old age, and a significant change occurs in

terms of individuals and society. In this context, retirement is the process of ending active working life for individuals and entering a new period in psychological, sociological and economic terms.

Purpose

The purpose of this research is to reveal the views of retired teachers on the strengths and weaknesses of the Turkish education system, the policies implemented, the changes that the teaching profession has undergone from the past to the present, and how education will change in the future. The extensive knowledge and experience of teachers who leave the system with retirement are not sufficiently utilized. The evaluation of the education system and policies with the knowledge and experience of retired teachers reveals the originality of the study. For this purpose, the research attempts to determine the evaluations of retired teachers in Turkey based on their rich knowledge and experience gained as a result of their long years of service, the changes experienced in the teaching profession, and their predictions for the Turkish education system in the future. In this context, the following research questions were sought to be answered: (1) How do retired teachers explain the strengths of the Turkish education system? (2) How do retired teachers explain the weaknesses of the Turkish education system? (3) According to retired teachers, what are their views on how the teaching profession has changed from the past to the present? (4) What are the views of retired teachers on the future of the Turkish education system?

Method

This research is a qualitative research conducted according to the phenomenological design. Gill (2020: p.89) defined phenomenology as a set of research methodologies that examine the structures of experience or consciousness. The participants of the study were teachers who had held various positions in schools and other educational institutions of the Ministry of National Education and who had retired at least 1 year ago as of 2023. The participants were reached using the snowball sampling method. Snowball sampling is a type of sampling that is based on finding new participants through this group or participant after the first research group or participant is found (Erkuş, 2021; Pasikowski, 2023). The participants were named as K1, K2, K3 and confidentiality and ethical principles were followed. The data in the study were obtained by conducting one-on-one interviews using a semi-structured interview form developed by the researcher and consisting of 4 items. In semi-structured interviews, the expert uses a language that is as understandable as possible with preliminary preparation of his questions. In cases where the questions are not understood or unforeseen problems are encountered during the interview, he rearranges his questions and conveys them to the participants (Polat, 2022). In this sense, semi-structured interviews provide flexibility and comfort to the expert or interviewer.

The interviews were analyzed with the content analysis method after the deciphering process. According to Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu and Yıldırım (2010: p.322), while defining the data in content analysis, the data determined to be similar or related to each other are brought together and interpreted within the framework of certain concepts and categories. Content analysis is an analysis method used for systematically defining the data through coding. In order to ensure validity and reliability in this study, peer debriefing, participant confirmation, consistency between coders, comprehensive description and expert review by a faculty member in the field of educational administration were applied as strategies.

Findings

Retired teachers indicated that the high number of young people and the increase in the number of teachers compared to the past were the strengths of the Turkish education system. Two retired teachers said that the Turkish education system had no strengths. They stated that the public's interest in education and technological opportunities had improved considerably compared to the years they started their jobs, and that the rapid adaptation of these opportunities to the education system were other strengths. Retired teachers stated that there is no state policy in the Turkish education system, that policies are determined by governments, that policies regarding passing grades, absenteeism and discipline problems are inadequate and that education policies are developed with an ideological approach. Apart from this, they listed teachers' dissatisfaction with their profession, the teacher shortage that has not been closed for years and the qualifications of teachers as the weaknesses of the education system. They also emphasized that schools are physically inadequate to meet the needs. The views of retired teachers on the changes experienced in the teaching profession from the past to the present are organized under four categories. Under the policy category, it was mentioned that the faculties that train teachers have quality problems, that the freedom of dress and appearance harms the prestige and image of teaching, that the teaching profession is shaped by an ideological approach, that the interviews conducted during teacher recruitment do not aim to select qualified teachers, that the inspection and audit system has been weakened over time, and that the administration has been handed over to incompetent cadres. Under the teacher category, they stated that the image and prestige of teachers has decreased over time, that the professional sharing of teachers among themselves has weakened, that they do not put their research and questioning skills to work, that the teaching skills and the reading culture of teachers have regressed over time, and that their approaches to students have changed compared to the past. Under the parent and opportunities/resources category, they emphasized that the parents' perspectives on teachers have changed negatively over time, that technology has developed, and that the opportunities have increased incredibly compared to the past. When asked how the Turkish education system will change

in the future, retired teachers stated that education policies will become state policies and be implemented more healthily over time, and that the resources allocated to education and the quality of teachers will improve over time. Some participants expressed a pessimistic view that the education system will not be at much better points in the future.

Discussion and Conclusions

Retired teachers have generally expressed the change in the teaching profession in Turkey from the past to the present in negative terms. As a result of the research conducted by Akman (2019) and Turan GÜLLAÇ (2023), the majority of the participants emphasized the inadequacy of newly appointed teachers. The reasons for this are listed as the pedagogical inadequacy of the trained teachers, the quality problems of the academicians, the physical deficiencies of the faculties and the fact that the teacher selection process does not serve its purpose. The inadequacy of the faculties that train teachers is shown as the inability to fully establish the necessary balance between theory and practice. It is also pointed out that there are inadequacies in terms of human resources in the universities opened in Turkey in recent years (Şişman, 2009; Özcan, 2011: p.181). In a study conducted by Şahin (2014) with university students, it was concluded that 34% of the participants did not find the courses they took sufficient, that some courses in the program should be removed and new courses should be added, that the courses were not taught well and that they did not find the teaching method of the courses correct, that the courses went beyond their purpose due to the teachers, that the teachers were unequipped, unwilling and had bad attitudes towards the students. In fact, in the report published by the Council of Higher Education (2007: p.105), it was stated that the capacity of education faculties to prepare the necessary manpower to reach the information society was not sufficient. In this context, the discussions on the fact that teacher candidates were not trained in a qualified manner in education faculties and the restructuring efforts have occupied the education agenda for many years (Aydın, Şahin, & Topal, 2008; Abazoğlu, Yıldırım, & Yıldızhan, 2016; Aslan, 2003; Dönmez & Gülen, 2024; Yılmaz, 2018; Hacettepe University, 2017; Çelik & Memduhoğlu, 2022). Therefore, although teacher training institutions in Turkey have been restructured many times from past to present, the discussions on whether qualified teachers can be trained at the desired level still continue today.

Copyrights

Copyright for this article is retained by the author(s), with first publication rights granted to the Journal. This is an open-access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution license (CC BY NC SA) (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>)





J-EDUCAT: Eğitim Araştırmaları Dergisi

Journal of Educational Studies

(ISSN: 3023-8145)

<http://www.jeducat.com>

Geliş/Received: 10.03.2025 Kabul/Accepted: 29.04.2025/ Erken
Yayın Tarihi (Early Published): 25.05.2025/ Yayın Tarihi (Published):
30.05.2025

Makalenin Türü / Article Type: Derleme/Review

DOI:10.5281/zenodo.15512409

ПУТИ И СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ АКТИВНОГО И ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ, ПРОЖИВШИХ ЖИЗНЬ В УСЛОВИЯХ ПЕРЕМЕЩЕНИЯ В АЗЕРБАЙДЖАНЕ

Бакинский Государственный Университет,

*Jamila GULIYEVA ARIF **

*Педагог Джамиля Гулиева Ариф**

Аннотация

В условиях вынужденного перемещения студенты сталкиваются с рядом вызовов, влияющих на их образовательный процесс и когнитивное развитие. Данная статья рассматривает пути и средства развития активного и творческого мышления у студентов, проживающих в Азербайджане, через призму различных методологических подходов. Исследование основано на когнитивном, социокультурном, психологическом, педагогическом и комплексном подходах, позволяющих выявить механизмы и инструменты развития креативности у студентов. В статье рассматриваются особенности мышления студентов в условиях перемещения, включая гибкость, эмоциональную восприимчивость, адаптивность и междисциплинарное восприятие информации. Основное внимание уделяется методам развития креативного мышления, таким как интерактивное обучение, проектная деятельность, творческие задания, использование цифровых технологий и психологическая поддержка. Приведены примеры успешных образовательных инициатив в Азербайджане, направленных на поддержку студентов, переживших вынужденное перемещение. Рассматриваются программы адаптации, образовательные лагеря, международные гранты и поддержка молодежных стартапов. В заключение подчеркивается важность системного и комплексного подхода в образовательных программах, который способствует не только успешной адаптации студентов, но и их дальнейшему профессиональному росту. Развитие активного и творческого мышления у данной категории студентов играет ключевую роль в формировании конкурентоспособных специалистов и развитии общества в целом.

Ключевые слова: студенты, перемещение, творческое мышление, адаптивность.

Ways and Means of Developing Active and Creative Thinking Among Students who have Lived their Lives in Conditions of Displacement in Azerbaijan

Abstract

In the context of forced displacement, students face a number of challenges that affect their educational process and cognitive development. This article examines the ways and means of developing active and creative thinking among students living in Azerbaijan through the prism of various methodological approaches. The study is based on cognitive, socio-cultural, psychological, pedagogical and integrated approaches, which make it possible to identify the mechanisms and

* Baku State University, Baku, Azerbaijan. bdu.psixoloq@gmail.com

* Бакинский Государственный Университет, Педагог Джамиля Гулиева Ариф bdu.psixoloq@gmail.com

tools for the development of creativity in students. The article discusses the features of students' thinking in conditions of movement, including flexibility, emotional receptivity, adaptability and interdisciplinary perception of information. The focus is on methods for developing creative thinking, such as interactive learning, project activities, creative tasks, the use of digital technologies and psychological support. Examples of successful educational initiatives in Azerbaijan aimed at supporting students who have survived forced displacement are given. Adaptation programs, educational camps, international grants and support for youth startups are considered. In conclusion, the importance of a systematic and integrated approach in educational programs is emphasized, which contributes not only to the successful adaptation of students, but also to their further professional growth. The development of active and creative thinking in this category of students plays a key role in the formation of competitive specialists and the development of society as a whole.

Keywords: Students, movement, creative thinking, adaptability.

Введение

Развитие активного и творческого мышления у студентов является важной задачей образовательных учреждений, особенно в условиях нестабильности и вынужденного перемещения. В Азербайджане многие молодые люди сталкиваются с последствиями вынужденных миграций, что накладывает отпечаток на их социальную адаптацию и образовательный процесс. В данной статье рассмотрены пути и средства, способствующие развитию их креативности и аналитического мышления с учетом методологических подходов к изучению проблемы.

Методологический подход к изучению проблемы

Исследование развития активного и творческого мышления студентов, переживших перемещение, опирается на несколько научных подходов (Амосов, 1987; Роджерс, 1994; Выготский, 1996; Стернберг, 2018):

1-Когнитивный подход: изучает механизмы мышления, восприятия и решения проблем, что позволяет определить стратегии развития креативности;

2-Социокультурный подход: анализирует влияние социальной среды и культурных изменений на мышление студентов;

3-Психологический подход: рассматривает эмоциональные и мотивационные аспекты, влияющие на творческую активность;

4-Педагогический подход: определяет эффективные методы и средства обучения, способствующие развитию активного мышления.

5-Комплексный подход: учитывает взаимодействие всех вышеперечисленных факторов и рассматривает их влияние на когнитивное развитие студентов в условиях перемещения.

Эти подходы в совокупности позволяют создать целостную картину факторов, влияющих на развитие интеллектуальных способностей студентов. (Амосов, 1987; Роджерс, 1994; Выготский, 1996; Стернберг, 2018).

Особенности мышления студентов в условиях перемещения

Перемещение зачастую сопровождается изменением привычной социальной среды, экономическими сложностями и культурными адаптациями. Это приводит к развитию адаптивного мышления, но также может создавать стрессовые ситуации, ограничивающие творческий потенциал. Студенты, пережившие подобный опыт, часто обладают следующими особенностями мышления (Выготский, 1996; Дьюи, 2001; Гильфорд, 2007; Стернберг, 2018):

1. Гибкость и способность быстро адаптироваться к новым условиям;
2. Высокий уровень эмоциональной восприимчивости;
3. Необходимость поиска нестандартных решений в сложных жизненных ситуациях;
4. Развитые коммуникативные навыки из-за частой смены окружения;
5. Склонность к междисциплинарному подходу в решении проблем;
6. Способность к быстрой обработке и анализу новой информации. (Выготский, 1996; Дьюи, 2001; Гильфорд, 2007; Стернберг, 2018).

Пути развития активного и творческого мышления

Для раскрытия потенциала студентов важно использовать методы, направленные на развитие их аналитического, критического и креативного мышления (Выготский, 1996; Дьюи, 2001; Гильфорд, 2007; Стернберг, 2018):

Интерактивное обучение

Использование активных методик обучения способствует вовлечению студентов в образовательный процесс. К ним относятся:

1. Дискуссии и дебаты, развивающие умение аргументировать свою позицию;
2. Метод кейсов, позволяющий анализировать реальные жизненные ситуации;
3. Работа в группах, стимулирующая кооперацию и обмен идеями;
4. Ролевые игры и моделирование реальных ситуаций, что помогает студентам лучше адаптироваться к различным сценариям.

Проектная деятельность

Студентам, имеющим опыт перемещения, особенно важно проявлять свою креативность через практическую деятельность. Проектная работа позволяет:

1. Самостоятельно находить и применять знания;
2. Развивать навыки критического анализа и решения проблем;
3. Создавать новые идеи и находить нестандартные подходы;
4. Интегрировать знания из разных дисциплин для поиска наиболее эффективных решений.

Творческие задания и тренинги

Для развития креативности можно использовать:

1. Написание эссе и создание творческих работ;
2. Разработка инновационных решений в заданной области;
3. Проведение мозговых штурмов для генерации идей;
4. Участие в конкурсах и выставках, стимулирующих творческое самовыражение.

Использование цифровых технологий

Современные технологии предоставляют широкие возможности для активного обучения:

1. Онлайн-курсы и интерактивные платформы для самообразования;
2. Виртуальные симуляции и обучающие игры;
3. Социальные сети и форумы для обмена знаниями и опытом;
4. Использование искусственного интеллекта для персонализированного обучения и анализа данных.

Психологическая поддержка и мотивация

Развитие творческого мышления невозможно без уверенности в своих силах и позитивной мотивации. Поэтому важно:

1. Организовывать психологические тренинги и консультации;
2. Создавать благоприятную образовательную среду;
3. Поддерживать инициативность студентов через гранты и конкурсы;
4. Внедрять коучинговые программы для развития личностных и профессиональных навыков.

Практический опыт и успешные кейсы

Исследования показывают (Молчанова, 2015), что студенты, вынужденные адаптироваться к новым условиям, демонстрируют повышенный уровень самостоятельности и креативности. В Азербайджане были разработаны и успешно внедрены образовательные инициативы, направленные на поддержку таких студентов. Например:

1. Программы адаптации для студентов из семей вынужденных переселенцев;
2. Образовательные лагеря и интенсивные курсы по креативному мышлению;
3. Сотрудничество университетов с международными организациями для предоставления стипендий и грантов;
4. Поддержка молодежных стартапов и инновационных проектов. (Выготский, 1996; Дьюи, 2001; Гильфорд, 2007; Стернберг, 2018).

Заключение

Вынужденное перемещение накладывает определённые трудности на образовательный процесс студентов, однако оно также развивает гибкость и адаптивность их мышления.

Использование активных методик обучения, проектной деятельности, цифровых технологий и психологической поддержки способствует раскрытию их творческого потенциала. Методологический подход к изучению данной проблемы позволяет глубже понять механизмы формирования креативного мышления и разработать наиболее эффективные стратегии обучения.

Важно развивать системный и комплексный подход к образовательным программам, уделяя внимание не только обучению, но и социальной поддержке студентов. Таким образом, выпускники, обладающие активным и творческим мышлением, смогут не только успешно адаптироваться к новым условиям, но и внести значительный вклад в развитие общества, науки и экономики Азербайджана.

Литература

- Амосов Н.М. (1987). Искусство мышления. – Киев: Наука.
- Дьюи Дж. (2001). Как мы мыслим. – М.: Логос.
- Гильфорд Дж. (2007). Креативность и интеллект. – СПб.: Питер, 2007.
- Молчанова О.В. Социокультурные аспекты адаптации студентов в условиях миграции. – М.: РГГУ, 2015.
- Роджерс К. Творчество и личностное развитие. – М.: Прогресс, 1994.
- Стернберг Р. Когнитивная психология. – СПб.: Питер, 2018.
- Выготский Л.С. Психология развития. – М.: Педагогика, 1996.

Этика исследований и публикаций

В этом исследовании были соблюдены все правила, указанные в «Директиве о научных исследованиях и этике публикаций высших учебных заведений». Ни одно из действий, указанных во втором разделе Директивы «Действия, противоречащие этике научных исследований и публикаций», не было выполнено.

Заявления о раскрытии информации

1. Заявление о размере вклада исследователей: первый автор 100%.
2. Автор не сообщил о потенциальном конфликте интересов.

Extended Abstract

Developing active and creative thinking in students is an important task for educational institutions, especially in the context of instability and forced displacement. In Azerbaijan, many young people face the consequences of forced migration, which leaves its mark on their social adaptation and educational process. This article examines the ways and means of promoting the development of their creativity and analytical thinking, taking into account methodological approaches to studying the problem.

Methodological Approach to Studying the Problem

The study of the development of active and creative thinking in students who have experienced displacement is based on several scientific approaches (Amosov, 1987; Rogers, 1994; Vygotsky, 1996; Sternberg, 2018) : (1) Cognitive approach: studies the mechanisms of thinking, perception and problem

solving, which allows us to determine strategies for the development of creativity; (2) Sociocultural approach: analyzes the influence of the social environment and cultural changes on students' thinking; (3) Psychological approach: considers the emotional and motivational aspects that influence creative activity; (4) Pedagogical approach: determines effective teaching methods and tools that contribute to the development of active thinking. (5) Integrated approach: takes into account the interaction of all the above factors and examines their impact on students' cognitive development in the context of displacement. These approaches together allow us to create a holistic picture of the factors influencing the development of students' intellectual abilities (Amosov, 1987; Rogers, 1994; Vygotsky, 1996; Sternberg, 2018).

Peculiarities of Students' Thinking in the Context of Relocation

Relocation is often accompanied by changes in the familiar social environment, economic difficulties, and cultural adaptations. This leads to the development of adaptive thinking, but can also create stressful situations that limit creative potential. Students who have experienced such an experience often have the following features of thinking (Vygotsky, 1996; Dewey, 2001; Guilford, 2007; Sternberg, 2018): (1) Flexibility and the ability to quickly adapt to new conditions; (2) High level of emotional sensitivity; (3) The need to find non-standard solutions in difficult life situations; (4) Developed communication skills due to frequent changes in environment; (5) Tendency to an interdisciplinary approach to problem solving; (6) The ability to quickly process and analyze new information (Vygotsky, 1996; Dewey, 2001; Guilford, 2007; Sternberg, 2018).

Ways to Develop Active and Creative Thinking

To unlock students' potential, it is important to use methods aimed at developing their analytical, critical and creative thinking (Vygotsky, 1996; Dewey, 2001; Guilford, 2007; Sternberg, 2018):

Interactive learning: The use of active learning methods helps to engage students in the educational process. These include: Discussions and debates that develop the ability to argue their position; The case method, which allows you to analyze real-life situations; Group work that stimulates cooperation and exchange of ideas; Role-playing games and modeling real situations, which helps students better adapt to different scenarios.

Project activities: It is especially important for students with experience of moving to demonstrate their creativity through practical activities. Project work allows you to: Independently find and apply knowledge; Develop critical analysis and problem-solving skills; Create new ideas and find unconventional approaches; Integrate knowledge from different disciplines to find the most effective solutions.

Creative tasks and trainings: To develop creativity, you can use: Writing essays and creating creative works; Developing innovative solutions in a given area; Brainstorming to generate ideas; Participating in competitions and exhibitions that stimulate creative expression.

Using digital technologies: Modern technologies provide ample opportunities for active learning: Online courses and interactive platforms for self-education; Virtual simulations and educational games; Social networks and forums for sharing knowledge and experience; Using artificial intelligence for personalized learning and data analysis.

Psychological support and motivation: Developing creative thinking is impossible without self-confidence and positive motivation. Therefore, it is important to: Organize psychological trainings and consultations; Create a favorable educational environment; Support students' initiative through grants and competitions; Implement coaching programs to develop personal and professional skills.

Practical experience and successful cases: Research shows that (Molchanova, 2015) students forced to adapt to new conditions demonstrate increased levels of independence and creativity. Educational initiatives aimed at supporting such students have been developed and successfully implemented in Azerbaijan. For example: Adaptation programs for students from internally displaced families; Educational camps and intensive courses on creative thinking; Cooperation between universities and

international organizations to provide scholarships and grants; Support for youth start-ups and innovative projects (Vygotsky, 1996; Dewey, 2001; Guilford, 2007; Sternberg, 2018).

Conclusion

Forced displacement imposes certain difficulties on the educational process of students, but it also develops the flexibility and adaptability of their thinking. The use of active teaching methods, project activities, digital technologies and psychological support helps to reveal their creative potential. The methodological approach to the study of this problem allows us to better understand the mechanisms of creative thinking formation and develop the most effective teaching strategies.

It is important to develop a systematic and comprehensive approach to educational programs, paying attention not only to training, but also to social support for students. Thus, graduates with active and creative thinking will be able not only to successfully adapt to new conditions, but also to make a significant contribution to the development of society, science and the economy of Azerbaijan.

References

- Amosov N.M. The Art of Thinking. – Kyiv: Nauka, 1987.
 Dewey J. How We Think. – M.: Logos, 2001.
 Guilford J. Creativity and Intelligence. - St. Petersburg: Piter, 2007.
 Molchanova O.V. Sociocultural Aspects of Students' Adaptation in the Context of Migration. – M.: RSUH, 2015.
 Rogers, K. Creativity and Personal Development. – M.: Progress, 1994.
 Sternberg, R. Cognitive Psychology. – St. Petersburg: Piter, 2018.
 Vygotsky L.S. Developmental Psychology. - M.: Pedagogy, 1996.

Research and Publication Ethics

In this study, all rules specified in the "Directive on Scientific Research and Publication Ethics of Higher Education Institutions" were followed. None of the actions specified under the second section of the Directive, "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics", have been carried out.

Disclosure Statements

1. Contribution rate statement of researchers: First Author 100%.
2. No potential conflict of interest was reported by the author.

Copyrights

Copyright for this article is retained by the author(s), with first publication rights granted to the Journal. This is an open-access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution license (CC BY NC SA) (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>)

