

Eğitim Bilim ve Araştırma Dergisi–EBAD

Cilt 4 / Sayı 1

Sayfa: 1-244



Mart 2023

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/ebad>

Eğitim Bilim ve Araştırma Dergisi–EBAD

Yayıncı

Vizetek Yayıncılık

Baş Editör

Doç. Dr. Murat OKUR

Editör

Doç. Dr. Hatice GÜNGÖR SEYHAN

Yazı İşleri Müdürü

Fulya ÖZÇELİK

Yayın Editörü

Doç. Dr. Murat OKUR

Teknik Kontrol ve Mizanpaj Sorumlusu

Sadık HANGÜL

Editör Kurulu

Prof. Dr., Durmuş EKİZ, Trabzon Üniversitesi

Prof. Dr., Selahattin KAYMAKÇI, Kastamonu Üniversitesi

Doç. Dr., Hasan BAKIRCI, Van Yüzüncüyıl Üniversitesi

Doç. Dr. Hüseyin MERTOL, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Doç. Dr., Mustafa Şahin BÜLBÜL, Kars Kafkas Üniversitesi

Doç. Dr. Savaş KARAGÖZ, Aksaray Üniversitesi

Doç. Dr., Yılmaz KARA, Bartın Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi, Handan DEMİRCİOĞLU, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi

Yayın Kurulu

Prof. Dr., Nilgün TATAR, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi

Prof. Dr., İsmail SEÇER, Atatürk Üniversitesi

Doç. Dr., Mustafa ÜREY, Trabzon Üniversitesi

Doç. Dr., Hüseyin ARTUN, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi

Doç. Dr., Yasemin KUŞDEMİR, Kırıkkale Üniversitesi

Doç. Dr., Mesut BÜTÜN, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi, Burak DELİCAN, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Doç. Dr., Nuri Can AKSOY, Hasan Kalyoncu Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi, Serkan COŞTU, Kars Kafkas Üniversitesi

İçindekiler

Editör'den

vi

Ortaokul Öğrencilerinin STEM Motivasyonlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi: Şırnak İli Örneği

Examination of Secondary Students' STEM Motivations In Terms of Some Variables: The Case of Şırnak

Berna Gül BİÇER KARAL

1-15

Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Uygulamalarında Yaşanan Sorunların Belirlenmesi Ve Çözüm Önerilerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Determining Problems of Teacher Training in Turkey and Evaluating Teachers' Views On Solution Suggestions

Hasan BAŞ, Eşref NURAL

16-46

Tasarım ve Beceri Atölyeleri Hakkında Okul Yöneticilerinin Görüşleri

Views of School Administrators on Design and Skills Workshops

İsmail ÇETİN, Elif SAĞLAM ÇETİN

47-71

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Duygusal Zekâları Ve Etkili Vatandaşlık Yeterlikleri Arasındaki İlişki
Association between Emotional Intelligence and Effective Citizenship Proficiency of Pre-service Primary Teachers

Aşkın BAYDAR

72-86

A Conceptual Framework for Systematic Review of Studies in Interactive Technology of Education Sciences in Turkey

Türkiye'de Eğitim Bilimleri Etkileşimli Teknoloji Çalışmaları Alanında Yapılan Çalışmaların Sistematiik Olarak İncelenmesi

Öznur DİNÇEL, Reşat ÇETİN, Selda BERKER

87-106

Fen Eğitiminde Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modeli: Bir Meta Sentez Çalışması
Flipped Learning Model in Science Education: A Meta Synthesis Study

Burcu SOLAK, Fatma COŞTU

107-135

Uzaktan Eğitim ve Örgün Eğitim Öğrencilerinin Başarı Odaklı Motivasyon ve Sosyal Bulunuşluk
Düzeylerinin İncelenmesi

Investigation of Achievement-Oriented Motivation and Social Presence Levels of Distance
Education and Formal Education Students

Emine ARUĞASLAN, Hanife ÇİVRİL

136-152

Göstergebilime İlişkin Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi

Evaluation of Postgraduate Thesis Related to Semiotic

Songül MOLLAOĞLU

153-170

Destructive Leadership and Organizational Culture as the Predecessors of Academic Mobbing

Akademik Mobbing'in Öncülleri olarak Yıkıcı Liderlik ve Örgütsel Kültür

Burcu ERDEMİR

171-220

Analysis of the Problems of Special Education Teachers

Özel Eğitim Öğretmenlerinin Sorunlarının Analizi

Metin IŞIK, Tuğba SEYMEN

221-244

Editör'den

Eğitim Bilim ve Araştırma Dergisi (EBAD) Vizetek Yayıncılık tarafından yılda iki defa çıkarılan bilimsel, hakemli ve elektronik ortamda okuyucuların erişimine açık bir dergidir. EBAD, özellikle eğitim alanı ile sosyal ve beşeri bilimlerin diğer disiplinlerindeki nitelikli çalışmaları nesnel bir bakış açısı ile okuyucusuna ulaştırmayı hedeflemektedir. Yayın kurulumuz dergimizin 4. cildinin 1. sayısını (Mart 2023) yayımlamanın mutluluğunu yaşamaktadır. Bir sonraki sayımız 2023 Sonbahar Döneminde (Ekim 2023) yayımlanacaktır. Bu sayımızda, on yedi yazara ait toplam 10 araştırma makalesi vardır. Hakemlik sürecinde her makale en az iki hakem tarafından incelenmiştir. Dergimiz ileriki sayılarda akademik danışma kurulunu ve hakem havuzunu genişletmeyi hedeflemektedir. Bu bağlamda dergimizin danışma kurulunda yer almak isteyen veya hakem olarak dergimize katkıda bulunmak isteyen değerli araştırmacılar okurmurat55@hotmail.com adresine e-posta ile özgeçmişlerini gönderebilirler. Bu sayının yayımlanma sürecine destek veren herkese teşekkür eder, eğitimin çeşitli alanlarında çalışan tüm araştırmacıların çalışmalarını değerlendirmek üzere dergimize davet etmekten mutluluk duyarım.

Doç. Dr. Hatice GÜNGÖR SEYHAN

Editör

Mart, 2023



Ortaokul Öğrencilerinin STEM Motivasyonlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi: Şırnak İli Örneği

Examination of Secondary Students' STEM Motivations In Terms of Some Variables: The Case of Şırnak

Berna Gül BİÇER KARAL¹

¹Fen Bilgisi Öğretmeni, MEB, Şırnak, Türkiye

bernagulbicer@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-3999-305X

Geliş Tarihi: 16.08.2022

Kabul Tarihi: 13.01.2023

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin STEM motivasyonlarının bazı değişkenler açısından incelemek ve değerlendirmektir. Araştırmanın yönteminde tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Şırnak ilindeki 224 ortaokul öğrencisi ile yürütülmüştür. Çalışmada Luo, Wang, Liu ve Zhou (2019) tarafından geliştirilen ve Dönmez (2020)'in Türkçeye uyarladığı STEM motivasyon ölçeği kullanılmıştır. 25 maddeden oluşan ölçek, 4'lü likert türündedir. Ölçeğin geliştirilmesini sağlayan araştırmacılar tarafından güvenilirlik katsayısı (cronbach alfa (α) değeri) 0,91 olarak belirtilmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin cinsiyetlerine göre STEM motivasyon ölçeğinin mühendislik alt boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu, bu anlamlı farkın ise erkek öğrencilerin lehine olduğu görülmüştür. Öğrencilerin akademik durumlarına göre STEM motivasyon ölçeği puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre STEM motivasyon ölçeği puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğrencilerin STEM bilgi düzeylerine göre STEM motivasyon ölçeği puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve bu anlamlı farkın yüksek bilgi düzeyine sahip öğrencilerin lehine olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Fen eğitimi, motivasyon, STEM

ABSTRACT

The aim of this study is to examine and evaluate secondary school students' STEM motivations in terms of some variables. Scanning model was used in the research method. The study was carried out with 224 secondary school students in Şırnak in the 2021-2022 academic year. The STEM motivation scale developed by Luo, Wang, Liu, and Zhou (2019) and adapted into Turkish by Dönmez (2020) was used in the study. The scale, which consists of 25 items, is in a 4-point Likert type. The reliability coefficient (cronbach's alpha (α) value) was specified as 0.91 by the researchers who developed the scale. As a result of the research, it was seen that there was a significant difference between the gender of the students and the engineering sub-dimension of the STEM motivation scale and it was in favor of male students. There was no significant difference between the academic status of the students and their STEM motivation scale scores. There was no significant difference between students' grade levels and STEM motivation scale scores. It has been determined that there is a significant difference between students' STEM knowledge levels and STEM motivation scale scores in favor of students with high knowledge levels.

Keywords: Motivation, science education, STEM

GİRİŞ

Teknoloji, bilim ve robotik gibi alanlarda yaşanan hızlı gelişmeler neticesinde ülkelerde de araştıran, sorgulayan ve bu gelişmeleri takip edebilen bireylere olan ihtiyaç artmaktadır. 21. yy becerilerine sahip bireylere olan ihtiyaç eğitim ve öğretim yaklaşımlarında yenilikleri ve reformları beraberinde getirmektedir.

STEM eğitimi yaklaşımı da yenilikçi yaklaşımlar arasında dikkat çekmektedir (Akgündüz vd., 2015). STEM yaklaşımı Fen (Science), Teknoloji (Technology), Mühendislik (Engineering), Matematik (Mathematics) alanlarının birlikte öğretilmesini ilke edinen bir yaklaşımdır (Gülhan ve Şahin, 2016). STEM eğitim yaklaşımının amacı dört disiplinin bütünlük halde yaşam durumlarında kullanılmasıdır (Hom, 2014). STEM eğitimi yaklaşımı, bireylerde araştırma sorgulama becerileri, eleştirel düşünme becerileri ve problem çözme becerilerinin yanı sıra aktif özgün tasarım yapabilme yeteneği kazandırmayı içeren bir yaklaşımdır (Buyruk ve Korkmaz, 2016).

Günümüzde birçok gelişmiş ülkenin öğretim programında okul öncesi öğretimden itibaren farklı uygulamalar ile STEM eğitimi yaklaşımı kullanılmaktadır (Kahraman ve Doğan,

2020). Bu ülkelere örnek olarak ise Amerika son 10 yıl içerisinde çoğu eyaletinde STEM okulları açarak ‘Yeni Nesil Bilim Standartları STEM’ öğretim programını devlet politikası haline getirmiştir (Dönmez, 2020). Ülkemizde ise ortaokul 2018 fen bilimleri dersinin öğretim programına mühendislik ve tasarım becerileri eklenerek güncellik sağlanmıştır (Biçer, Uzoğlu ve Bozdoğan, 2018). Ayrıca ortaokul fen bilimleri dersi öğretim programına ‘Fen, Mühendislik ve Girişimcilik Uygulamaları’ ile STEM eğitimi yaklaşımı uygulanmaya başlamıştır (MEB, 2018). Uygulanan STEM etkinlikleri ve öğretim programları ile öğrencilerde 21. yy becerileri, fen-teknoloji-mühendislik-matematik becerileri ve ilgilerinin artması hedeflenmektedir (Ayar, 2015; Gökbayrak ve Karışan, 2017; Karakaya, Avcı ve Yılmaz, 2018). Thomas (2014), çalışmasında STEM eğitiminin genel hedeflerini; iş gücünü STEM okuryazarı kişilerden üretmek, STEM alanlarındaki işlerinde devamlılığı sağlamak, ülkelere ekonomik gelir sağlayacak yenilikler üretebilmek, gelecekte meydana çıkabilecek yeni iş alanlarında yeterli olabilmek olarak tanımlamaktadır (Thomas, 2014). Bu hedefler doğrultusunda STEM eğitiminin ülkelerin iş gücü ihtiyacına cevap verebilecek önemli bir eğitim yaklaşımı olduğu söylenebilir.

STEM eğitimi yaklaşımı bireylerde araştırma, sorgulama becerileri, eleştirel düşünme becerileri ve problem çözme becerilerinin yanı sıra aktif özgün tasarım yapabilme yeteneği kazandırmayı hedefleyen bir yaklaşımdır (Buyruk ve Korkmaz, 2016). STEM eğitiminin hedeflerine ulaşılmasında birçok bilişsel etkenin varlığından söz edilebilmektedir. STEM eğitimi yaklaşımının hedeflerine yönelik yapılan çalışmalarda motivasyonun bu alanlara katılım konusunda önemli olduğunu düşünülmektedir (Restivo, Chouzal, Rodrigues, Menezes, ve Bernardino Lopes, 2014; Rosenzweig ve Wigfield, 2016; Master, Cheryan, Moscatelli, ve Meltzoff, 2017; Dönmez, 2020).

Motivasyon, öğrencilerin bilgi ve becerilerinin ortaya çıkarılmasında önemli faktörlerden biri olarak kabul edilmektedir (Dede ve Yaman, 2008). Ayrıca motivasyon öğrencilerin başarılı olmalarında önemli bir unsurdur (Freedman, 1997; Lee ve Brophy, 1996).

Motivasyon tanım olarak davranışta bulunma isteği, niyetidir (Elliot ve Covington, 2001). Alan yazın incelendiğinde motivasyona dair birçok tanımlama mevcuttur. Bireylerde davranışın oluşması, yönlendirilmesi ve sürdürülmesine dair bütün faktörlerin var olduğu duyuşsal yapıya motivasyon denir (Arık, 1996; Martin ve Briggs, 1986). Bir diğer tanımlama da ise, bireylerin davranışları ile ilgili performansların bütünüdür ifadesi yer almaktadır (Visser-Wijnveen, Stes ve Petegem, 2012; Huss-Keeler, Peters ve Moss, 2013).

Öğrenmenin en önemli kavramlarından biri olan motivasyonun öğretim ortamlarında göz önünde bulundurulması gerekmektedir (Dede ve Yaman, 2008). Araştırmalar motivasyonun öğrenmeye ve başarıya yönelik etkisi olduğunu ortaya koymaktadır. Akademik başarısı düşük öğrencilerin genellikle yeteri motivasyona sahip olmadığı, akademik başarısı yüksek öğrencilerin ise genellikle motivasyonlarının yüksek olduğu ortaya konulmuştur (Linnenbrink ve Pintrich, 2002). Bireylerde motivasyona yönelik birçok bireysel farklılık olabilmektedir. Bununla beraber öğrenme ortamı, öğretmen ve öğrenme yöntemi de oldukça etkilidir (Yılmaz ve Çavaş, 2007). Fen öğretimi alanında yapılan araştırmalar ise sınıf içerisinde öğrenme sürecine aktif katılımın olduğu yöntemlerin kullanılmasının motivasyonu arttırdığı yönündedir (Lee ve Brophy, 1996; Tuan, Chin ve Shieh, 2005). STEM eğitime yönelik hazırlanan programların fene yönelik motivasyona olumlu etkisinin olduğu tespit edilmiştir (Vennix, Den Brok ve Taconis, 2018). Bu bağlamda STEM eğitiminin öğrenme sürecinde kullanılmasının bireylerde motivasyonu arttıracığı söylenebilmektedir. Alan yazın incelendiğinde Dönmez (2020) tarafından STEM motivasyon ölçeğinin Türkçeye uyarlanması çalışması görülmektedir. Alan yazında STEM eğitiminin öğrenci motivasyonunu belirlemeye yönelik çalışmaların olmadığı belirlenmiştir.

Bu nedenle çalışmanın öğrencilerde STEM motivasyonlarını arttırmaya yönelik eksiklikleri ve yeterlilikleri belirlemeye yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin STEM motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından ortaya konulması hedeflenmiştir.

YÖNTEM

Çalışma 2021-2022 eğitim öğretim yılında Şırnak ilindeki ortaokul öğrencilerinin STEM motivasyonlarının bazı değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığı tarama modeli kullanılarak belirlenmiştir. Tarama modelinde araştırmanın konusuna dair olay, kişi veya nesne, kendi şartları içerisinde farklılaşmadan, olduğu gibi tanımlanmaktadır (Karasar, 2012).

Evren ve Örneklem

Araştırmaya, Şırnak ilinde, 2021-2022 eğitim-öğretim yılı içerisinde bir devlet ortaokulunda öğrenim gören, toplam 224 öğrenci katılmıştır. Örneklem grubu, kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi esas alınarak belirlenmiştir. Kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi, örneklemin kolaylıkla ulaşılabilmesine ve uygulama yapılabilmesine imkan sağlar (Büyüköztürk vd., 2012, s.89) . Araştırmaya katılan örneklem grubunun kişisel bilgilerine dair frekans ve yüzde dağılımları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcılara Ait Kişisel Bilgiler

Kişisel Bilgiler		F	%
Cinsiyet	Kadın	120	53,6
	Erkek	104	46,4
Akademik Durum	Kötü	8	3,6
	Orta	125	55,8
	İyi	91	40,6
Sınıf Düzeyi	5.sınıf	38	17,0
	6.sınıf	60	26,8
	7.sınıf	60	26,8
	8.sınıf	66	29,5
STEM Hakkındaki Bilgi Düzeyi	Düşük	60	26,8
	Orta	135	60,3
	Yüksek	29	12,9

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin demografik bilgilerinin dağılımı görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, katılımcıların demografik bilgilerinin tespit edilmesi amacı ile araştırmacı tarafından Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Form katılımcıların cinsiyet, akademik durum, sınıf düzeyi ve STEM hakkındaki bilgi düzeylerini belirlemeye yönelik sorulardan oluşmaktadır.

Katılımcıların STEM motivasyon durumlarını belirlemek için Luo, Wang, Liu ve Zhou (2019) tarafından geliştirilen ve Dönmez (2020) tarafından Türkçe'ye uyarlanan STEM motivasyon ölçeği kullanılmıştır.

25 maddeden oluşan ölçek, 4 'lü likert türündedir. Ölçekte dört boyuttan oluşmaktadır. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8. maddeler bilim boyutu, 9, 10, 11, 12, 13, 14. maddeler teknoloji boyutunu, 15, 16, 7, 18, 19. maddeler mühendislik boyutu, 20, 21, 22, 23, 24, 25. Maddeler matematik boyutunu ifade etmektedir. Ölçeğin geliştirilmesini sağlayan araştırmacılar tarafından güvenirlik katsayısı ise (cronbach alfa (α) değeri) 0,91 olarak belirtilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan STEM motivasyon ölçeğinden elde edilen verilerin analizinde SPSS paket programı kullanılmıştır. Verilerin dağılımları normallik analizi ile belirlenmiştir. "Gözlem sayısının 30'dan az olduğu araştırmalarda Shapiro-Wilk, 30'dan fazla olduğu çalışmalarda ise Kolmogorov-Smirnov testi kullanılmaktadır" (Can, 2016, s.89). Gözlem

sayısının 224 olması nedeni ile verilerin dağılım sonuçlarına Kolmogorov-Smirnov testi ile bakılmıştır.

Tablo 2. Normallik Analizi Değerleri

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Statistic	Df	Sig.	Statistic	Df	Sig.
Alt Boyutlar Toplam	,060	224	,050	,991	224	,176

*p≤0.05

Tablo 2 incelendiğinde Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarına göre verilerin normal dağıldığı belirlenmiştir. Test sonucunda hesaplanan sig.(p) değerinin $\alpha=0.05$ ve $0.05'$ den büyük çıkması anlamlılık düzeyinde puanların normal dağılımdan kaynaklandığına kanıt olarak gösterilmektedir (Mertler ve Vannatta, 2005; Demir, Saatçioğlu ve İmrol, 2016). Bu neden ile parametrik testlerden bağımsız gruplar t-testi, iki bağımsız değişkenin birbirinden anlamlı bir farklılıklarının olup olmadığını belirlemek için uygulanmıştır. Yine parametrik testlerden olan ANOVA testi ise ikiden fazla bağımsız değişkenler için uygulanmıştır.

BULGULAR

Tablo 3'de araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet değişkeni açısından STEM motivasyonlarına ait bağımsız gruplar t-Testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 3. STEM Motivasyon Ölçeği Alt Boyutlarının Cinsiyete Göre Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	χ^2	SS	t	P
STEM Motivasyon	Kadın	120	66,0833	8,64	-1,429	,155
	Erkek	104	67,9423	10,8		
Bilim	Kadın	120	17,8667	3,03	-1,319	,185
	Erkek	104	18,4423	3,44		
Teknoloji	Kadın	120	20,4750	2,97	,031	,976
	Erkek	104	20,4615	3,62		
Mühendislik	Kadın	120	11,6917	2,77	-2,400	,017*
	Erkek	104	12,7308	3,58		
Matematik	Kadın	120	16,0500	3,14	-,528	,598
	Erkek	104	16,3077	4,02		

*p<0.05

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin STEM motivasyonlarının, cinsiyet değişkeni açısından sadece mühendislik alt boyutunda erkek öğrenciler lehine anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir ($p<0.05$). Bağımsız gruplar t-testi sonucuna göre hesaplanan ortalama puan (χ^2) değeri incelendiğinde, erkek öğrencilerin mühendislik alt boyutunda kadın öğrencilere göre STEM motivasyonlarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 4’de araştırmaya katılan öğrencilerin akademik durum değişkeni açısından STEM motivasyonlarına ait ANOVA Testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4. STEM Motivasyon Puanlarının Akademik Duruma Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Df	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	410,243	2	205,121		
Gruplar İçi	20725,115	221	93,779	2,187	,115
Toplam	21135,357	223			

*p<0.05

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin STEM motivasyon puanlarının öğrencilerin akademik durum değişkeni açısından farklılık göstermediği görülmektedir. Tablo 5’de araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeyi değişkeni açısından STEM motivasyonlarına ait ANOVA Testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 5. STEM Motivasyon Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Df	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	624,276	3	208,092		
Gruplar İçi	20511,081	220	93,232	2,232	,085
Toplam	21135,357	223			

*p<0.05

Tablo 5’de incelendiğinde öğrencilerin STEM motivasyon puanlarının öğrencilerin sınıf düzeyi değişkeni açısından farklılık göstermediği görülmektedir.

Tablo 6’da araştırmaya katılan öğrencilerin STEM hakkındaki bilgi düzeyleri değişkeni açısından STEM motivasyonlarına ait ANOVA Testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 6. STEM Motivasyon Puanlarının STEM Hakkındaki Bilgi Düzeylerine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Df	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	894,963	2	447,481		
Gruplar İçi	20240,394	221	91,585	4,886	,008*
Toplam	21135,357	223			

*p<0.05

Tablo 6 incelendiğinde katılımcıların STEM Motivasyon puanlarının STEM hakkındaki bilgi düzeyleri değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (F=4,886; p<.05). STEM hakkındaki bilgi düzey durumuna ait farklılığın hangi gruplar arasında anlamlı olduğunu tespit etmek için yapılan Scheffe testi sonuçlarına bakıldığında ‘‘yüksek bilgi düzeyi’’ (X =70,65; SS=11,22) ile ‘‘düşük bilgi düzeyi’’ (X =64,15; SS=8,45) grupları arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Yüksek bilgi düzeyine sahip olan katılımcılar; düşük bilgi

düzeyine sahip olan katılımcılara göre; STEM Motivasyon ölçeğinden anlamlı bir biçimde daha yüksek puan almıştır.

SONUÇLAR VE TARTIŞMA

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin STEM motivasyonları bazı değişkenler açısından incelenmiştir. Çalışmada Luo, Wang, Liu ve Zhou (2019) tarafından geliştirilen ve Dönmez (2020) tarafından Türkçeye uyarlanan ortaokul öğrencilerinin STEM motivasyon puanları tespit edilmesi ve bu puanın cinsiyet, akademik durum, sınıf düzeyi ve STEM hakkındaki bilgi düzeyi değişkenleri açısından değerlendirilmesi yapılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin cinsiyetleri ile STEM motivasyon ölçeğinin mühendislik alt boyutunda anlamlı bir farklılık vardır. Ortalama puan değerinden yola çıkarak erkek öğrencilerin mühendislik boyutunda STEM motivasyonlarının kadın öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür. Alan yazında cinsiyet değişkeni ile STEM motivasyonunun incelendiği bir çalışmaya rastlanmamasına karşın cinsiyet faktörü ve STEM alanlarında ilgi, tutum ve başarıya yönelik çalışmalar mevcuttur. Karakaya, Avgın ve Yılmaz (2018), çalışmalarında cinsiyete göre teknoloji ve mühendislik mesleklerine olan ilgi seviyelerinde anlamlı bir farklılaşma olmadığını belirtmişlerdir. Knezek ve ark. (2011) çalışmalarında, STEM alanlarında kariyer ilgisinin erkek öğrencilerde kadın öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçtan yola çıkarak araştırmayı destekler nitelikte STEM alanlarından olan mühendislik kariyer ilgisinin erkek öğrencilerde yüksek olabileceği düşünülmektedir. Mühendislik boyutunda STEM motivasyonlarının erkek öğrenci lehine çıkmasını ‘mühendisliğin toplumlarda erkeklere daha uygun bir meslek olarak görülmesinden kaynaklanmaktadır’ (Knight ve Cunningham, 2004; Capobianco, Diefes-Dux, Mena ve Weller, 2011) sonucu destekler niteliktedir. Toplumsal algının bir gereği olarak mühendislik alanında erkek öğrencilerin daha motivasyonlu olduğu söylenebilir.

Araştırmada, öğrencilerin akademik durumları değişkeni açısından STEM motivasyon ölçeği puanlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Literatür incelendiğinde akademik durum değişkeni ile STEM motivasyonunun incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak Kırıktaş ve Şahin (2019) lise öğrencilerinin STEM derslerindeki akademik başarı ve kariyer ilgisini incelediği çalışmada akademik başarının arttıkça STEM kariyer ilgisinin azaldığı sonucunu bulmuşlardır. Karakaya, Avgın ve Yılmaz (2018) ise takdir belgesi alan öğrencilerin STEM mesleklerine olan ilgilerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Alan yazında bulunan akademik ilgi ve araştırma konusu olan öğrencilerin akademik durumları ile STEM

motivasyon puanları sonuçlarında farklılıklar olduğu görülmektedir. Bu durumun derslerde kullanılan eğitim öğretim yöntem ve tekniklerinde ki farklılıklardan, araştırmaların yapıldığı yaş ve sınıf seviyesi farklılıklarından, eğitim ortamının fiziki ve materyal şartlarından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle öğrencilerin akademik durumları ile STEM motivasyon puanlarını konu alan araştırmaların yapılması ve çeşitli faktörlerin göz önünde bulundurulması önerilmektedir.

Öğrencilerin sınıf düzeyleri değişkeni açısından STEM motivasyon ölçeği puanlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Alan yazında sınıf düzeyleri ile STEM motivasyon puanına yönelik çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak Karakaya ve Avgın (2016), araştırmalarında, ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeylerindeki artışın STEM'e olan tutumlarını incelemiş ve negatif etki oluşturduğunu tespit etmişlerdir. Bu tutumun motivasyonda gerçekleşen azalmadan kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Sınıf düzeyi arttıkça ders konu dağılımlarında artış ve sınav kaygısının bu motivasyon ve tutum sürecini etkileyebileceği söylenebilir.

Öğrencilerin STEM bilgi düzeyleri değişkeni açısından STEM motivasyon ölçeği puanlarında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Scheffe testi sonuçlarına göre STEM hakkında yüksek bilgi düzeyine sahip olan katılımcıların STEM motivasyon ölçeği puanlarının STEM hakkında düşük bilgi düzeyine sahip olan katılımcılara kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür. Kahraman (2021), yayınladığı doktora tezinde kontrol ve deney grubundan oluşan çalışmada STEM etkinliklerinin uygulandığı dolaylı olarak bilgi düzeyi artan deney grubundaki öğrencilerin motivasyon düzeylerinin daha çok arttığı sonucuna ulaşmıştır. Hayden ve arkadaşları (2011) ise ortaokul öğrencileri ile yaptıkları çalışmada STEM etkinliklerinin öğrencilerin STEM alanlarına yönelik ilgilerini arttırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Sarı ve Yazıcı (2018)'in beşinci sınıf öğrencileri ile yaptıkları çalışmada ve Uğraş (2018)'in yedinci sınıf öğrencileri ile yaptıkları çalışmalar sonucunda STEM etkinliklerinin öğrencilerde motivasyon ve ilgiyi arttırdığını belirtmişlerdir. Knezek ve ark., (2013) tarafından yapılan bir diğer çalışmada da STEM etkinliklerinin öğrencilerin STEM alan bilgilerine ve bu alanlara yönelik ilgilerinde olumlu bir etki yarattığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu bilgiler ışığında STEM etkinlikleri ile öğrencilerde STEM bilgi düzeyinin artması öğrencilerde motivasyonu arttırmıştır sonucuna varılabilir. Alan yazından verilen örnekler araştırma sonucunu destekler niteliktedir.

ÖNERİLER

Araştırma Şırnak ili ve ortaokul öğrencileri ile sınırlandırılmıştır. Yapılacak çalışmalar için örneklem grubunun genişletilmesi önerilebilir.

STEM alanında bilgi düzeyinin fazla olan öğrencilerde motivasyon puanının yüksek olması nedeni ile STEM bilgi düzeyini arttıracak çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akgündüz, D., Aydeniz, M., Çakmakçı, G., Çavaş, B., Çorlu, M. S., Öner, T., ve Özdemir, S. (2015). *STEM eğitimi Türkiye raporu*. İstanbul: Scala Basım.
- Arık, A. (1996). *Motivasyon ve heyecana giriş*. Çantay Kitabevi.
- Ayar, M. C. (2015). First-hand experience with engineering design and career interest in engineering: An informal STEM education case study. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 15(6), 1655-1675. <https://doi.org/10.12738/estp.2015.6.0134>
- Bıçer, B. G., Uzoğlu, M., ve Bozdoğan, A. E. (2018). Fen bilimleri öğretmenlerinin STEM hakkındaki görüşlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, (12), 1-15.
- Buyruk, B., ve Korkmaz, Ö. (2016). FeTeMM farkındalık ölçeği (FFÖ): Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Journal of Turkish Science Education*, 11(1), 3-23.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Can, A. (2016). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Capobianco, B. M., Diefes-dux, H. A., Mena, I., & Weller, J. (2011). What is an engineer? Implications of elementary school student conceptions for engineering education. *Journal of Engineering Education*, 100(2), 304-328.
- Dede, Y., ve Yaman, S. (2008). Fen öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(1), 19-37.

- Demir, E., Saatçioğlu, Ö., ve İmrol, F. (2016). Uluslararası dergilerde yayımlanan eğitim Araştırmalarının normallik varsayımları açısından incelenmesi. *Current Research in Education*, 2(3), 130-148.
- Dönmez, İ. (2020). STEM motivasyon ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 486-510.
- Elliot, A. J., & Covington, M. V. (2001). Approach and avoidance motivation. *Educational Psychology Review*, 13(2), 73–92.
- Freedman, M. P. (1997). Relationship among laboratory instruction, attitude toward science, and achievement in science knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 34(4), 343-357.
- Gökbayrak, S., ve Karışan, D. (2017). Altıncı sınıf öğrencilerinin FeTeMM temelli etkinlikler hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi (ALEG)*, 3(1), 26-40.
- Gülhan, F., ve Şahin, F. (2016). Fen-teknoloji-mühendislik-matematik entegrasyonunun (STEM) 5. sınıf öğrencilerinin bu alanlarla ilgili algı ve tutumlarına etkisi. *International Journal of Human Sciences*, 602-620. <https://doi.org/10.14687/ijhs.v13i1.3447>.
- Hayden, K., Ouyang, Y., Scinski, L., Olszewski, B., & Bielefeldt, T. (2011). Increasing student interest and attitudes in STEM: Professional development and activities to engage and inspire learners. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 11(1), 47-69.
- Hom, E. J. (2014). *What is STEM education*. [Http://www.livescience.com/43296-what-is-STEM-education.html adresinden alınmıştır].
- Huss-Keeler, R., Peters, M., & Moss, J. M. (2013). Motivation for attending higher education from the perspective of early care and education professionals. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 34(2), 121-139. <https://doi.org/10.1080/10901027.2013.787475>.
- Kahraman, E., ve Doğan, A. (2020). STEM temelli uygulamaların ortaokul öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarına etkisi. *Turkish Studies Educational Sciences*, 15(4).



- Kahraman, E. (2021). *STEM eğitiminin ortaokul öğrencilerinin STEM mesleklerine yönelik ilgilerine, bilimsel yaratıcılıklarına ve fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarına etkisinin araştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karakaya, F., Avgın, S. S., ve Yılmaz, M. (2018). Ortaokul öğrencilerinin fen-teknoloji mühendislik-matematik (FeTeMM) mesleklerine olan ilgileri. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(19), 36-58.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi* (25. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kırıktaş, H., ve Şahin, M. (2019). Lise öğrencilerinin STEM alanlarına yönelik kariyer ilgileri ve tutumlarının demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 55-77.
- Knezek, G., Christensen, R., & Tyler-Wood, T. (2011). Contrasting perceptions of STEM content and careers. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 11(1), 92-117.
- Knezek, G., Christensen, R., Tyler-Wood, T., & Periathiruvadi, S. (2013). Impact of environmental power monitoring activities on middle school student perceptions of STEM. *Science Education International*, 24(1), 98-123.
- Knight, M., & Cunningham, C. (2004, June). *Draw an engineer: Development of a tool to investigate students' ideas about engineers and engineering*. In 2004 Annual Conference (9-482).
- Lee, O., & Brophy, J. (1996). Motivational patterns observed in sixth-grade science classrooms. *Journal of Research in Science Teaching*, 33(3), 585-610. [https://doi.org/10.1002/\(sici\)1098-2736\(199603\)33:3<303::aid-tea4>3.0.co;2-x](https://doi.org/10.1002/(sici)1098-2736(199603)33:3<303::aid-tea4>3.0.co;2-x)
- Linnenbrink, E., & Pintrich, P. R. (2002). Achievement goal theory and affect: An asymmetrical bi-directional model. *Educational Psychologist*, 37, 69-78.
- Luo, T., Wang, J., Liu, X., & Zhou, J. (2019). Development and application of a scale to measure students' STEM continuing motivation. *International Journal of Science Education*, 41(14), 1885-1904. <https://doi.org/10.1080/09500693.2019.1647472>

- Martin, B. L., & Briggs, L. J. (1986). *The affective and cognitive domains: Integration for instruction and research*. Educational Technology Publications.
- Master, A., Cheryan, S., Moscatelli, A., & Meltzoff, A. N. (2017). Programming experience promotes higher STEM motivation among first-grade girls. *Journal of Experimental Child Psychology, 160*, 92-106.
- Mertler, C. A., & Vannatta, R. A. (2005). *Advanced and multivariate statistical methods: Practical application and interpretation* (third edition). United States: Pyrczak Publishing.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı. Ankara, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Restivo, T., Chouzal, F., Rodrigues, J., Menezes, P., & Bernardino Lopes, J. (2014). "Augmented reality to improve stem motivation" in IEEE Global Engineering Education Conference, Istanbul, Turkey, April 2014, 803–806.
- Rosenzweig, E. Q., & Wigfield, A. (2016). STEM motivation interventions for adolescents: A promising start, but further to go. *Educational Psychologist, 51*(2), 146-163, <https://doi.org/10.1080/00461520.2016.1154792>
- Sarı, U., ve Yazıcı, Y. Y. (2018). *STEM eğitiminin fen öğrenimine yönelik motivasyona etkisi*. Uluslararası Öğrenme, Öğretim ve Eğitim Araştırmaları (International Learning, Teaching and Educational Research Congress - ILTER). 6-8 September 2018, Amasya.
- Thomas, T. A. (2014). *Elementary teachers' receptivity to integrated science, technology, engineering, and mathematics (STEM) education in the elementary grades* (Publication No. 3625770) [Doctoral dissertation, University of Nevada]. ProQuest.
- Tuan, H. L., Chin, C. C., & Shieh, S. H. (2005). The development of a questionnaire to measure students' motivation towards science learning. *International Journal of Science Education, 27*(6), 639-654. <https://doi.org/10.1080/0950069042000323737>
- Uğraş, M. (2018). The effects of STEM activities on STEM attitudes, scientific creativity and motivation beliefs of the students and their views on STEM education. *International*



Online Journal of Educational Sciences, 10(5), 165-182.
<https://doi.org/10.15345/iojes.2018.05.012>

Vennix, J., den Brok, P., & Taconis, R. (2018). Do outreach activities in secondary STEM education motivate students and improve their attitudes towards STEM? *International Journal of Science Education*, 1-21. <https://doi.org/10.1080/09500693.2018.1473659>

Visser-Wijnveen, G., Stes, A., & Petegem, P. V. (2012). Development and validation of a questionnaire measuring teachers' motivations for teaching in higher education. *Higher Education*, 64(3), 421-436. <https://doi.org/10.1007/s10734-011-9502-3>

Yılmaz, H., & Çavaş, P. H. (2007). Reliability and validity study of the students' Motivation toward Science Learning (SMTSL) questionnaire. *Elementary Education Online*, 6(3), 430-440. [Erişim adresi: <http://ilkogretim-online.org.tr>]



EXTENDED SUMMARY

The STEM education approach draws attention among the permanent approaches (Akgündüz et al., 2015). The STEM education approach is an approach that includes providing individuals with research and inquiry skills, critical thinking skills and problem solving skills, as well as the ability to make active original design (Buyruk & Korkmaz, 2016). Today, STEM education approach is used with different applications from pre-school education in the curriculum of many developed countries (Kahraman & Doğan, 2020). It is aimed to increase students' 21st century skills, science-technology-engineering-mathematics skills and interests with the implemented STEM activities and curriculum (Ayar, 2015; Gökbayrak & Karışan, 2017; Karakaya, Avgin & Yılmaz, 2018). Motivation is; It is accepted as one of the important factors in revealing the knowledge and skills of students (Dede & Yaman, 2008). In addition, motivation is an important element for students to be successful (Freedman, 1997; Lee & Brophy, 1996). It has been determined that the programs prepared for STEM education have a positive effect on motivation towards science (Vennix, Den Brok, & Taconis, 2018). In this context, it can be said that the use of STEM education in the learning process will increase the motivation of individuals.

The aim of this study is to examine and evaluate secondary school students' STEM motivations in terms of some variables. Scanning model was used in the research method. The study was carried out with 224 secondary school students in Şırnak in the 2021-2022 academic year. The STEM motivation scale developed by Luo, Wang, Liu, and Zhou (2019) and adapted into Turkish by Dönmez (2020) was used in the study. The scale, which consists of 25 items, is in a 4-point Likert type. The reliability coefficient (cronbach's alpha (α) value) was specified as 0.91 by the researchers who developed the scale. As a result of the research, it was seen that there was a significant difference between the gender of the students and the engineering sub-dimension of the STEM motivation scale and it was in favor of male students. There was no significant difference between the academic status of the students and their STEM motivation scale scores. There was no significant difference between students' grade levels and STEM motivation scale scores. It has been determined that there is a significant difference between students' STEM knowledge levels and STEM motivation scale scores in favor of students with high knowledge levels.



Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Uygulamalarında Yaşanan Sorunların Belirlenmesi ve Çözüm Önerilerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Determining Problems of Teacher Training in Turkey and Evaluating Teachers’ Views On Solution Suggestions

Hasan BAŐ¹, Eşref NURAL²

¹Lisansüstü Öğrencisi, Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, hasanbas611@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-2793-5423

²Dr. Öğretim Üyesi, Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, esref.nural@trabzon.edu.tr, ORCID: 0000-0003-0100-8162

Geliş Tarihi: 23.12.2022

Kabul Tarihi: 17.03.2023

ÖZ

Araştırmanın amacı Türkiye’de öğretmen yetiştirme uygulamalarında yaşanan sorunların belirlenmesi ve çözüm önerilerine yönelik öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesidir. Bu doğrultuda öncelikle giriş bölümünde konu belirtilmiş, konu ile ilgili tanım ve bilgilendirmeler yapılmıştır. Sonrasında problem ve alt problemler açıklamıştır. Araştırmanın önemi ve sınırlılıkları ifade edilmiştir. Araştırma nitel bir araştırmadır, veriler ise yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu açık uçlu 5 sorudan oluşmaktadır. Görüşme soruları alanyazın taramasının ardından alt problemler göz önünde bulundurularak uzman görüşüne başvurularak oluşturulmuştur. Araştırma kapsamında 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Trabzon ili Düzköy ilçesinde ilk ve ortaöğretim kurumlarında görevli 12 öğretmene ulaşılmış ve öğretmenlere konu ile ilgili görüşlerini belirlemek üzere yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Ulaşılan veriler içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda ulaşılan bulgulara göre, Türkiye’de öğretmen yetiştirme uygulamalarında öğretmenliğe girişte yeterli ölçme ve değerlendirmenin yapılmadığı, öğretmen adaylarının eğitiminde uygulama azlığı ve nitelik sorunları bulunduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin mesleğe başladıktan sonraki hizmet içi

eğitimlerinin çağa uygun, verimli ve başarılı olmadığı, farklı alanlara öğretmen olma olanağı tanınmasının getirdiği olumsuzluklar, öğretmenlerin özlük hakları ve ücretlerinin istenilen düzeyde olmadığı belirlenmiştir. Belirlenen sorun alanlarına yönelik olarak çözüm önerileri son bölümde sıralanmıştır.

Anahtar Sözcükler: *Nitelikli öğretmen, öğretmen adayı seçimi, öğretmen eğitimi, öğretmen yetiştirme*

ABSTRACT

This study aims to determine problems of teacher training in Turkey and evaluate recommendations of teachers for leading to improvements in teacher training. Accordingly, the subject was specified firstly in the introduction section. Later, related definitions and information were presented on the subject. Flowingly, the main research problem and sub problems were stated. The significance and limitations of the study were explained. The research is a qualitative study, and the data were collected using semi-structured interview form. The semi-structured interview form contains five open-ended questions. Interview questions were prepared after the literature review, considering the sub problems and the expert opinion. Within the scope of research, the semi-structured interview form was conducted to twelve teachers working in primary and secondary schools in Düzköy district of Trabzon province in 2020-2021 educational years so as to take their opinions related to the subject. The obtained data were analyzed by means of content analysis method. According to the acquired results in the research findings, in practice of teacher training in Turkey, adequate measurement and evaluation is not made at the entrance to teaching. It is revealed that there have been lack of practice and quality problems in education of teacher candidates. It has been stated that in-service training of teachers after beginning their professions is old fashioned, inefficient and unsuccessful, and there have been negative problems, which are caused by the right to be a teacher in different fields, and personal rights and wages are not the desired level. Various solution suggestions for the determined problem areas are listed in the last section.

Keywords: *A qualified teacher, selection of teacher candidate, teacher education, teacher training*



GİRİŞ

Eğitim geçmişten bugüne, her toplumda süregelen insanlığın en temel görevlerinden biridir. Öğretmen ise bu olgunun merkezinde yer almaktadır. Çünkü o bir topluluğun veya ulusun varlığıyla ilgili bir görevi yerine getirir (Tozlu, 2015). Öğretme işi yeryüzünün en eski mesleklerinden birisidir. Öğretmenler ise öğrenmeyi gerçekleştirmeye dönük olarak öğrenme ortamında gereken bütün düzenlemeleri uygulayan kişilerdir (Gündoğdu ve Silman, 2007).

Eğitim bir davranış değiştirme süreci olarak değerlendirilmektedir. Eğitimin bu anlamda önemini herkes onaylamaktadır. Sokakta, iş yerinde, çeşitli kurumlarda ve farklı durumlarda gözlemlenen iyi veya kötü davranışlar eğitim sisteminin bir sonucudur. Çünkü davranış değiştirme sürecinin en etkili ve planlı biçimde kazandırıldığı kurumlar okullardır. Öğrenci davranışlarını istenilen yönde geliştirmeyi ve değiştirmeyi sağlayan öğeler içerisinde eğitim programlarının önemli bir yeri vardır. Ancak bu programların uygulayıcıları olan öğretmenlerin eğitim süreci içerisindeki en önemli öge olduğu unutulmamalıdır. Bu nedenle ülkeler nitelikli öğretmen yetiştirme çabası içerisine girmiştir (Arslan, 2009).

Geçmişle gelecek arasında kurulacak bağlantıyı sağlamanın en önemli yollarından birisi eğitimidir. Eğitim aynı zamanda bir toplumun kalkınmasını sağlayan insan ve iş gücünü yetiştirmek görevini üstlenen bir yapıdır. Bir ülkedeki eğitim uygulamalarının başarısı oradaki öğretmenlerin ve diğer eğitim çalışanlarının yeteneklerine ve iyi yetişmelerine bağlıdır. Hiçbir eğitim sistemi, o sistemdeki işleri yürütecek çalışanın niteliğinin üstünde başarı sağlayamaz. Dolayısıyla bir okulun içinde görev alan öğretmenler kadar iyi olduğu değerlendirilmektedir (Kavcar, 2002). Öğretmenler eğitim sisteminin ana uygulayıcıları oldukları için büyük bir sorumluluk ve görevi yerine getirmektedir. Bir ülkenin eğitim politikasını uygulayanlar öğretmenlerdir (Gürkan, 1987).

Eğitim politikalarını uygulayan ve uygulama yolları ile bu politikalara etki eden, eğitim çalışmalarını anlamlı kılan, eğitimi işlevsel duruma getirip ona can veren ve eğitim etkinliklerini başlatan, geliştiren, uygulayan eğitimciler olan öğretmenler eğitimin vazgeçilmez ögesidir. Bu nedenle eğitim politikasını geliştirenler eğitim sistemlerinde

yapılan yeniliklerin temelinde öğretmenlerin bulunduğunu belirtmektedir (Mete, 2013). Bu doğrultuda öğretmenlerin çağın gerektirdiği bilgi ve becerilere uygun olarak yetiştirilmesi toplumun beklentisidir.

Öğretmenler geçmişten bugüne birikimli olarak gelen kültürel öğeleri gelecek kuşaklara iletme görevini yerine getirmektedir. Ancak öğretmenler yalnızca kültürel birikimin iletilmesinde değil, günden güne değişen koşullara, öğrencileri alıştırmada kilit görev üstlenmektedir. Toplumsal yaşamdaki değişiklikler, ailede yapısındaki değişimler, teknik ve kültüre bağlı yenilikler ve gelişimler yalnızca eğitim uygulamalarını değil bir yandan da okulun ve sınıfın temellerini değiştirmektedir (ETUCE, 1995). Başarılı öğrenciler iyi bir eğitimle, eğitimin istenilen sonuçları vermesi de öğretmenlerin iyi yetiştirilmeleri ile mümkündür. Bu nedenle, eğitimde geri kalmak istemeyen ülkeler eğitim üyesi, sınıf ve alan öğretmeni yetiştirme uygulamalarını geliştirmeye ve yenileştirmeye çabalamaktadır. Öğretmen adaylarının belirlenmesi, hizmet öncesi, hizmet içi eğitimler ülkenin gereksinim duyduğu nitelikte öğretmen yetiştirmeyi amaç edinmek durumundadır. Bu amaca uygun öğretmen yetiştirmek için öğretmen yetiştirme ile ilgili bütün kurum ve kuruluşların birlikte eş güdümlü olarak çaba göstermesi gerekmektedir.

Uluslararası alanda uygulanan PISA, TIMSS gibi sınavlardan elde edilen başarı sıralamaları ülkelerin eğitim sistemlerini gözden geçirmelerini sağlamıştır. Bu sınavlar eğitim sistemlerinin başarı belgesi gibi değerlendirilmekte ve bunlara göre sistemde yenilik ve düzeltmeler yapılmaktadır (Çelebi, Güner, Taşçı Kaya ve Korumaz, 2014). Bu anlamda başarılı ülkelerde uygulanan yöntemler ilgiyle izlenmekte ve bunlardan uygun olanları alınıp ilgili ülkelere uyarlanarak ülkelerdeki eğitim ve öğretim sorunları düzeltilmeye çalışılmaktadır. Türkiye ise önceki yıllarda adı geçen uluslararası bu sınavlarda ortalamanın altında kalmıştır. Bu durum Türkiye'deki eğitim sistemini ve özellikle öğretmen yetiştirme sistemini gözden geçirmeyi gerekli kılmaktadır.

Öğretmen yetiştirme ile ilgili araştırmalar son dönemlerde farklı çalışmalarda ele alınmaktadır. Öğretmen eğitimi, geçmiş dönemde okuma yazma bilen bir kuşak yetiştirme gerekliliğinden doğmuştu. Bugün ise artık bilgin, bilinçli ve kültürel olarak gelişmiş bir kuşak yetiştirmek amaçlanmaktadır (Thandi ve Sethi, 2009). Eğitim ile kalkınma arasındaki doğrudan ilişki düşünüldüğünde iyi öğretmen yetiştirmenin önemi



ortaya çıkmaktadır. Bütün ülkelerde son yıllarda eğitim anlayışında öğretmenlerin birtakım becerilerle donanmış olması beklenmektedir. Eğitimde başarının yakalanması ancak iyi ve nitelikli öğretmen eğitimi ile olanaklıdır. Bu doğrultuda öğretmen yeterliklerinin artırılması ve geliştirilmesi önemli görülmektedir.

Öğretmenlik, Milli Eğitim Temel Yasasında: “Öğretmenlik mesleği, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir uzmanlık mesleğidir.” tanımıyla belirtilmiştir (MEB, 1973). Dolayısıyla devletin ve toplumun öğretmenlerden birincil isteği, öğretmenlerin görevlerini bu yasada belirtildiği biçimde Türk milli eğitiminin hedeflerini ve ana ilkelerini temele alarak yerine getirmeleridir. Bu nedenle içinde bulunduğu toplumda eğitimle edinilmesi beklenen kazanımların uygulayıcısı olan öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmektedir. İyi bir öğretmen, topluma her yönden önderlik eden ve bilgelik özelliği ile donanmış olan aydın bir kişidir. Öğretmenlik mesleği; gitgide değişen ve karmaşıklaşan, her geçen gün yeniden tanımlanan ve gelişmiş bilgi toplumlarında birçok yetenek ve beceriyi bir araya getiren bir uzmanlık mesleğidir. Bilgi çağında, gelişmiş bir toplum oluşturmada öğretmenlerin ve öğrencilerin sürekli gelişimi gerekmektedir. Öğrencilerden beklenti çoğaldıkça onları yetiştiren öğretmenlerden de beklenti çoğalmaktadır. Öğretmenlerden son dönemde en çok beklenenlerin başında kendilerini sürekli yenileme ve geliştirmeleri gelmektedir. Eğitim uygulamalarının geçmişine bakıldığında, eğitimcilere meslekle ilgili eğitim olanakları oluşturmanın ana gayesi, öğrencilerin akademik başarısını artırmak olmuştur (OECD, 2005).

Son yüzyılda bilgi hızla çoğalmaktadır. Az bir sürede bilgi iki katına çıkmaktadır. Bu nedenle, artık öğretmenlerin ve öğrencilerin bilgiyi edinme biçimleri ile ilgili geçmişle karşılaştırılamayacak kadar fazla bilgi ve deneyimler kazanılmıştır (Kısakürek, 2003). Çağdaş topluluklarda; iyi yetişmiş, öğrenmeyi öğrenen, sürekli olarak kendini yenileyen ve yaşam boyu eğitime inanan kimseler yetiştirmenin önemi görülmüştür. Öğretmenlerin çağın gerektirdiği değişen koşullara uygun insan yetiştirmede büyük sorumlulukları vardır. Bu nedenle öğretmenlerin de iyi yetişmiş; değişim, gelişim ve yaşam boyu öğrenme anlamında yetkin olmaları gerekmektedir. Eğitimin temel ögesi olarak görülen öğretmenin iyi eğitilmiş olması, eğitimin niteliğini doğrudan belirleyen koşulların birincisidir. Nitelikli bir öğretmen, ülke gereksinimlerini ve toplumun beklentilerini göz

önünde bulundurarak tutum ve davranışlarını daha etkili biçimde tasarlamaktadır (Gündüz ve Tangut, 2014).

Türkiye’de öğretmenlik mesleğiyle ilgili yeterli bir ölçüt geliştirilmemesi öğretmenliğin kolay, herkesin yapabileceği bir iş olarak değerlendirilmesi sonucunu ortaya çıkarmıştır. Bu durum mesleğe ilişkin yeterli değer, tutum ve yetenekleri olmayanların da bu mesleğe yönelmesi ve niteliğin giderek aşağıya düşmesine neden olmuştur. Toplumda öğretmenlik mesleğinin saygınlığı giderek azalmaktadır. Oysa öğretmenlik mesleği, alanında derin uzmanlık gerektiren, öğretmenlik meslek bilgisi olan ve öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği tutum ve değerleri benimseyen kimselerce yerine getirilmesi gereken bir uğraştır.

Öğretmen gereksinimini gidermek amacıyla eğitim fakülteleri kurulmasına rağmen, planlama yapılmaksızın eğitim fakültesi dışında kalan çeşitli bölüm mezunlarına öğretmen adayı olma olanağı verilmesi ve bilen kişinin öğretmeyi de bileceği düşüncesiyle buralardan öğretmen yetiştirilmesi şeklinde bir uygulama yapılmaktadır. Bu durum aslında çok önemli bir iş gücü planlaması sorunu olarak görülmektedir (Yayla, 2015). Yeterli planlama yapılmadan eğitim fakültesine alınan veya bir yıllık eğitimle öğretmenlik belgesi alarak mesleğe başlayan bazı öğretmenler aldıkları eğitimin yetersiz kalması ve mesleğe uygun olmadıklarından topluma yararlı olamamaktadır. Çağın gerektirdiği özellikte soran, sorgulayan, araştıran, öğrenmeyi öğrenen, yaratıcı ve özgür düşünen, sorumluluk sahibi, çağdaş düşünceyle donanmış, dünyadaki gelişme ve yenilikleri izleyen öğrenciler yetiştirmekte büyük zorluklar yaşanmaktadır. Hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerin beklentiyi karşılamadığı değerlendirilmektedir.

Son yıllarda dünyada ve Türkiye’de eğitimin her düzeyinde ekonominin isteklerine uygun insan gücü yetiştirme önem kazanmakta ve bu konu üzerine odaklanılmaktadır. Eğitim toplumun gereksinim duyduğu iş gücünü yetiştirmede görev üstlenmektedir. Eğitim bu yönüyle toplumun kalkınmasında en önemli etkenlerin başında gelmektedir. Eğitimde iyi olan toplumlar kalkınmış iken eğitimde sorun yaşayan ülkeler geri kalmış ülke durumuna düşmektedir. Bu nedenle öğretmenlik mesleği önem kazanmış ve iyi öğretmen yetiştirmenin çok önemli olduğu görülmüştür. Bu çalışmada öğretmen yetiştirmede Türkiye’de karşılaşılan sorunlar ele alınmakta ve bu sorunlara çözüm önerileri dile getirilmektedir. Bu amaca yönelik olarak Türkiye’de öğretmen yetiştirme

sistemindeki sorunların belirlenmesi ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerinin değerlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri neler olduğunun belirlenmesi hedeflenmiştir. Bu problem durumunu açıklamak için şu alt problemlere yer verilmiştir:

1. Öğretmenliğe giriş sistemi nasıl olmalıdır? Öğretmen olacaklarda hangi özellikler bulunmalıdır?
2. Türkiye'deki öğretmenlik eğitimi nasıl değerlendirilmektedir? Öğretmenlere hangi alanlarda daha çok katkı sağlamıştır?
3. Öğretmenlerin mesleğe başladığında yetersiz kaldığı durumlar nelerdir? Bu sorunlar nasıl giderilmiştir?
4. Hizmet içi eğitim çalışmalarına ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir? Bu çalışmalar nasıl planlanmalıdır?
5. Türkiye'de öğretmen yetiştirmede en önemli sorun nedir? Varsa çözüm yolları ile ilgili öneriler nelerdir?

Bu araştırmayla öğretmen eğitimi ile ilgili olarak alana farklı bir bakış açısı getirmek amaçlanmaktadır. Alanyazında konu ile ilgili olarak nitelikli öğretmen, öğretmen yetiştirme, öğretmen eğitimi vb. anahtar kelimeler ile tarama yapılmıştır. Elde edilen bilgiler önce sınıflandırılmış daha sonra uygun olanları belirlenerek araştırmaya geçilmiştir. Ulaşılan veriler incelendiğinde yapılan çalışmaların konuya eğitim bilimleri açısından yaklaşıldığı görülmüştür. Bu çalışma, alana kuramsal açıdan yeni bilgi ve öneriler getirmeyi, alanda yapılacak olan çalışmalara katkı sağlamayı hedeflemektedir.

Geçerlik, Güvenilirlik ve Sınırlılıklar

Seçilen araştırma yöntemi ve veri toplama aracı bu araştırmanın konusuna, amacına ve problem çözümüne uygundur. Geçerli ve güvenilirdir. Alanyazındaki kaynaklar tarandığında araştırmanın kuramsal temeli için yeterli bilgi elde edilmiştir.

Araştırma nitel veri araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme formunda öğretmenlere yöneltilen 5 açık uçlu soru ile sınırlıdır. Bu araştırma, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Trabzon ili Düzköy ilçesinde görevli 12 öğretmenin veri toplama aracına verdikleri yanıtlar ile sınırlıdır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada Türkiye’de öğretmen yetiştirme uygulamalarında yaşanan sorunların belirlenmesi ve bu sorunlara çözüm önerileri konusunda öğretmenlerin görüşleri alınırken nitel araştırma yönteminden yararlanmanın daha iyi ve verimli olacağı değerlendirilmiştir. Çünkü bir konu üzerinde, o konudan doğrudan etkilenenler üzerinde yapılacak olan çalışmalarda, birinci elden ve dolaysız bilgi edinmede görüşme yönteminin daha etkili olacağını söylemek mümkündür (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Uzman görüşüne başvurularak oluşturulan görüşme formu, katılımcılara yazılı biçimde verilmiş ve yanıtların bu yöntemle toplanması sağlanmıştır. Katılımcılar, bu araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen kimselerden oluşmaktadır. Bu kapsamda, Türkiye’de öğretmen yetiştirme ile ilgili önemli görülen sorunların belirlenmesi ve bu sorunların önemli görülme gerekçesi ve çözüm önerilerine ilişkin öğretmenlerin görüşleri, açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlar içerik çözümlemesi yöntemi ile incelenmiştir. Ayrıca nitel araştırma yöntemlerinden görüşmeye ek olarak olan alanyazın taraması yapılmış elde edilen veriler sınıflandırılmıştır. Böylece araştırmanın kavramsal çerçevesi belirlenmiştir.

Çalışma Grubu

Trabzon ilinde bulunan tüm ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarına ulaşmanın güçlüğü nedeni ile Düzköy ilçesindeki ilkokul, ortaokul ve lise seviyesindeki öğretmenlerin çalışma kapsamında görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmada benzer sosyoekonomik çevrede bulunan 1 ilkokul, 1 ortaokul ve 1 lisede, 1-25 yıl kademe aralığında bulunan öğretmenlere ilişkin ölçütler belirlenmiştir. Bu öğretmenlerden 12 alan ve sınıf öğretmenin araştırma konusunda görüşlerine başvurulmuştur. Katılımcılara ait bilgiler aşağıdaki tabloda ayrıntılı bir biçimde gösterilmiştir:

Tablo 1. Öğretmenlerin Cinsiyet, Kıdem, Hizmet İçi Eğitimlere Katılım, Görev, Okul Türü, Öğrenim Durumu Dağılımları

<i>Değişkenler</i>		<i>Dağılımlar</i>
Cinsiyet	Kadın	6
	Erkek	6
	Toplam	12
Kıdem	5-15 Yıl	10
	16-25 Yıl	2
	Toplam	12
Hizmet İçi Eğitimlere Katılım	Hayır	-
	Kısmen	4
	Evet	8
Okuldaki Görevi	Sınıf Öğretmeni	2
	Alan öğretmeni	10
Okul Türü	İlkokul	2
	Ortaokul	7
	Lise	3
Öğrenim Durumu	Lisans	10
	Yüksek lisans	2
	Doktora	-
Meslekle İlgili Takip Edilen Yayın	Var	4
	Yok	8

Problem durumu ile ilgili görüşlerine başvurulmuş 12 öğretmenin cinsiyet durumlarına göre dağılımları incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin 6 bayan ve 6 erkek öğretmenden oluştuğu görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki kıdem yılı değerlerine bakıldığında görüşme yapılan katılımcılardan 5-15 yıl arasında 10, 16-25 yıl arasında ise 2 öğretmenin bulunduğu görülmektedir. Öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere katılımına bakıldığında az katılım gösteren 4 ve genelde mesleki gelişim seminerlerine katılan öğretmen sayısının 8 olduğu ve bütün öğretmenlerin mesleki çalışmalara katılım sağladığı görülmüştür. Öğretmenlerin okuldaki görev dağılımına bakıldığında ise 10 öğretmenin alan öğretmeni 2 öğretmenin ise sınıf öğretmeni olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin okul türüne göre dağılımları incelendiğinde ilkokulda 2, ortaokulda 7 ve lisede 3 öğretmenin görev yaptığı görülmüştür. Katılımcıların öğrenim durumları incelendiğinde 10 öğretmenin lisans 2 öğretmenin de yüksek lisans mezunu olduğu görülmüştür. Meslekleri ile ilgili dergi izleyen öğretmenlerin sayısına bakıldığında 4 öğretmenin mesleği ile ilgili dergi okuduğu görülmüştür.

Veri Toplanması

Verilerin toplanması aşamasında alanyazın taraması yapılarak Türkiye’de ve diğer ülkelerde öğretmen yetiştirme uygulamaları ile ilgili makale, tez, kitap, dergi gibi çeşitli bilimsel kaynaklara ulaşılarak bu kaynaklar incelenmiştir. Bu çalışmada bir nitel veri toplama yöntemi olan görüşme tekniği kullanılmış, veriler yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmış, veri kaynağı olarak da öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmanın verileri araştırmacının geliştirdiği “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” ile toplanmıştır. Görüşme formu, açık uçlu 5 sorudan oluşmaktadır. Bu sorular şunlardır:

1. Öğretmenliğe giriş sistemi nasıl olmalıdır? Öğretmen olacaklarda hangi özellikler bulunmalıdır?
2. Türkiye’deki öğretmenlik eğitimi nasıl değerlendirilmektedir? Öğretmenlere hangi alanlarda daha çok katkı sağlamıştır?
3. Öğretmenlerin mesleğe başladığında yetersiz kaldığı durumlar nelerdir? Bu sorunlar nasıl giderilmiştir?
4. Hizmet içi eğitim çalışmalarına ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir? Bu çalışmalar nasıl planlanmalıdır?
5. Türkiye’de öğretmen yetiştirmede en önemli sorun nedir? Varsa çözüm yolları ile ilgili öneriler nelerdir?

Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Trabzon ili Düzköy ilçesindeki okullarda görev yapan öğretmenlerin konu ile ilgili görüşleri belirlenmiştir. Ayrıca katılımcıların sorulara başkalarıyla görüş alışverişinde bulunmadan yanıt vermesi sağlanmıştır. Bu da yanıtlarda bireyselliği sağlama noktasında önemli görülmektedir. Dolayısıyla veri kaynağı güvenilirlik kazanır ve anketlerden alınan verilere göre geçerliliği daha çoktur (Karasar, 2012). İlgili alanyazın taramasına bağlı olarak araştırmacının geliştirdiği yarı yapılandırılmış görüşme formu 5 maddeden oluşmuş ve öğretmenlerin Türkiye’de öğretmen yetiştirme uygulamalarında yaşanan sorunların belirlenmesi ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerilerinin değerlendirilmesini belirlemeyi amaçlayan görüşme tekniği ile düşüncelerin açık ve içten olarak belirlenmesi sağlanmıştır.



Verilerin Analizi

Araştırmada veriler üzerinde analiz çalışması yapılırken ulaşılan verilerin çözümünde nitel veri analizi yollarından biri olan içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde ilk olarak araştırma amacı belirlenir. Kavramlar tanımlanır ve analiz birimleri ortaya konur. Konular ve temalar araştırmaya uygun biçimde mantıksal olarak belirlenir daha sonra kodlamaya geçilir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009).

Verilerin kodlanmasında anlamlı bölümlere nasıl ad verileceği araştırmacılar tarafından sorulan sorulardan biridir. Kodlamada kullanılan kavramlar araştırmacının kendisinden, alanyazından veya toplanan verilerin içinden gelebilmektedir. Araştırmacı veriler arasında bulduğu önemli bir bilgiyi kavramsallaştırırken o bölüme en uygun sözcüğü bulmaya çalışır. Daha sonra gerek görürse bu kavramı değiştirir yerine yeni ve daha uygun bir kavram getirir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Görüşmeden elde edilen bulgular belirli konulara ayrılarak araştırmada verilerin analiz edilmesi ve yorumlanması sürecine geçilmiştir. Bu doğrultuda araştırmaya katılanların görüşleri belirli kodlarla belirtilmiş ve yapılan alıntılarla desteklenerek okuyucuya sunulmuştur. Yine güvenirliliğin ve geçerliğin sağlanması için katılımcıların araştırmaya gönüllü olarak katılmasına özen gösterilmiştir. Toplanan veriler son aşamada tema ve kodlardan yola çıkılarak elde edilen bulgular, yorumlanarak ve konu başlıkları ve tablolar biçiminde, ilk elden alınmış görüşlere de yer verilerek araştırmacı tarafından yorumlanmıştır. Katılımcı görüşleri doğrudan alıntı biçiminde tırnak işareti ile gösterilmiştir. Katılımcı öğretmenler “Ö1, Ö2, Ö3...” kodları ile kısaltılarak gösterilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde “Türkiye’de öğretmen yetiştirme uygulamalarında yaşanan sorunların belirlenmesi ve bu sorunların çözüm önerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi” incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen bilgilerin analizi sonucu ulaşılan bulgular sıralanmıştır.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmenlere “Öğretmenliğe giriş sistemi nasıl olmalıdır? Öğretmen olacaklarda hangi özellikler bulunmalıdır?” sorusu yöneltilerek aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

Katılımcıların öğretmenliğe giriş ve öğretmenlerde bulunması gereken özelliklere ilişkin verdikleri yanıtlar Tablo 2’de gösterilmiştir:

Tablo 2. Öğretmenliğe Giriş ve Öğretmenlerde Bulunması Gereken Özelliklere İlişkin Öğretmen Görüşleri

<i>Konular</i>	<i>Katılımcılar</i>
Alan bilgisi yeterliliğini ölçen sınav yapılması	Ö1, Ö3, Ö6
Öğretmen liselerinin yeniden açılması	Ö8, Ö9
Çok yönlü değerlendirmeler yapılması (yetenek, tutum kişilik testi, grupla ders anlatımı)	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö10, Ö11, Ö12
Üniversitelerdeki eğitimin iyileştirilmesi	Ö2, Ö11
Üniversiteye alımların gereksinimlere göre planlanması	Ö11, Ö5
Uygulama derslerinin artması veya uygulama okullarının olması	Ö1, Ö11

Tablo 2’deki veriler incelendiğinde katılımcıların büyük bir çoğunluğu öğretmenliğe girişte çok yönlü değerlendirme sınavları yapılmasını gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlik alan bilgisine dayalı bir sınav uygulanması, öğretmen liselerinin yeniden açılması, üniversitelerdeki eğitimlerin ve öğretim üyelerinin niteliğinin artırılması, üniversitelerde uygulamaya dönük derslerinin sayısının ve niteliğinin artırılması gerektiği ve bunun da uygulama okulları açılarak yapılabileceği katılımcı öğretmenlerce belirtilmiştir. Öğretmen olacak kişilerin öğretme, öğrenme isteği olan, insan sevgisi, derin bir alan ve meslek bilgisi olması gerektiği söylenmiştir. Sürekli olarak kendini yenileme ve geliştirme isteği, teknolojik anlamda yaşanan değişme ve gelişmeleri izleyen, kişilik, tutum ve değerler yönünden mesleğe uygun, kültürel ve evrensel değerleri benimseyen, eğitim ve öğretim bilgisi yönünden yeterli olmaları gerektiği belirtilmektedir.

Öğretmenliğe giriş ve öğretmenlerde bulunması gereken özelliklere ilişkin katılımcı görüşlerini şöyle belirtmek olanaklıdır:

Ö2: “Bence öğretmenlik çok yönlü yetenekli olmayı gerektiren bir meslek. Bu yüzden öğretmenliğe giriş sadece bilgiyi ölçen ve niceliksel anlamda sıralama yapan üniversite sınavıyla olmamalı. Bunun yerine niteliksel anlamda ölçme yapan çok boyutlu değerlendirmeler yapılmalıdır. Bu sınavlar, bazı yetenek testleri ve grupla ders anlatma vb. biçimde yapılmalıdır. Üniversitelerdeki eğitim iyileştirilmeli. Öğretmen olacak kişiler sevecen, sıcakkanlı, gelişmeye açık olmalı. Mesleğe başladıktan sonra da kendini geliştirmeli ve her zaman öğrenci kalabilmelidir. Günümüzde öğretmenlik anlayışı değişime uğramaktadır artık eskisi gibi oturduğu yerden kitaba dayalı teorik bilgiyi aktaran bir öğretmenden daha çok öğrencilerine bilgiyi edinme yollarını öğrenmede rehberlik eden bir eğitim anlayışı benimsenmiştir. İyi bir öğretmen araştırma yapmaktan hoşlanmalı, devamlı okumalı ve teknolojik gelişmeleri yakından izlemelidir.”

Ö7: “Eğitim öğretim bilgilerinin dikkate alındığı, her öğretmenin kendi alanı ile ilgili sınava tabi tutulduğu, adil bir atama sistemi ile öğretmen olunmalıdır. Bunun için de değerlendirmeyi yine öğretmenlikten gelmiş deneyimli kişilerin yapması daha yerinde olur. Kendini iyi ifade edebilen, günün ve ortamın koşullarına ayak uydurabilen, öğrencinin dilinden anlayan, duygudaşlık yeteneği gelişmiş, teknolojiyi doğru yerde doğru şekilde kullanabilen, yeniliklere açık olmalı. ”İyi bir öğretmen her şeyi değiştirebilir.” anlayışını benimseyen kişilik yapısına sahip olmalı. Çocukla çocuk olabilen bazense öğrencilerini bir yetişkin gibi görüp öyle davranabilen özellikte olmalı. Hayat deneyimi olan, öğrencilerini doğru bir şekilde motive etmeyi amaçlayan özelliklere sahip olmalıdır”.

Ö8: “Öğretmenlik mesleğine giriş öğretmen liselerinde eğitim-öğretim ile başlamalıdır. Öğretmen lisesine başlayan öğrenci ileride öğretmen olacağına farkında olmalıdır. Bu lise boyunca öğretmen adayı tüm alanlarda yeterli eğitim almalı ve kendini geliştirmelidir. Öğretmen olacak kişide koşulsuz insan(çocuk) sevgisi, saygı, öğrenme merakı, yeniliklere uyum sağlayabilme, üretkenlik, disiplin, sorumluluk gibi özellikler olmalıdır”.

Ö12: “Giriş sistemi kesinlikle sınavla olmalı fakat sınavlar alan sınavının yanı sıra uygulamaya dayanmalı. Elbette kısa bir uygulama yeterli olmayacaktır. Bu süreç isteyen bir durumdur örneğin eğitim boyunca her yıl belirli aralıklarla uygulamalar yapıp buna göre puanlama yapılmalıdır. Dört yıl boyunca toplanan puanlar etkili olmalıdır.

Öğretmen kişi beş duyuya dayalı öğretim yapmalıdır. Derslerde öğrencileri birbirleriyle karşılaştırmamalıdır. Sınıfta yarışma ortamı sağlayabilmeli fakat kontrolü kaybetmemelidir. Yeniliklere açık olmalıdır, kendisini geliştirmelidir. Örneğin; dil öğrenmeli, alanı ile ilgili kitaplar okumalıdır”.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmenlere “Türkiye’deki öğretmenlik eğitimi nasıl değerlendirilmektedir? Öğretmenlere hangi alanlarda daha çok katkı sağlamıştır?” sorusu yöneltilerek aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

Katılımcıların aldıkları öğretmenlik eğitimin değerlendirilmesiyle ilgili olarak verdikleri yanıtlar Tablo 3’te gösterilmiştir:

Tablo 3. Öğretmenlik Eğitiminin Değerlendirilmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri

<i>Konular</i>	<i>Katılımcılar</i>
Kuramsal bilgi	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö10, Ö12
Örnek ders anlatımları	Ö2, Ö3
Öğretmenlik uygulaması	Ö6, Ö9, Ö11
Üniversite-okul iş birliği	Ö9
İletişim becerileri	Ö10, Ö11

Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların aldıkları eğitimin daha çok kuramsal bilgi boyutunda kaldığı değerlendirilmektedir. Öğretmenlerin çoğu bu noktadaki sorunlarını mesleğe başladıktan sonra edindiği deneyimlere bağlı olarak süreç içinde giderdiğini ve üniversitedeki eğitimin öğretmenlik uygulaması yönünden yeterli olmadığını belirtmiştir. Üniversite ile okul arasında gerekli eş güdümün sağlanamadığı ve üniversiteden mezun olan öğretmenlere yeterli derecede dönüt yapılmadığı katılımcılar tarafından dile getirilmiştir.

Katılımcılardan bazıları öğretmenlik eğitimi boyunca aldıkları eğitimden iletişim becerileri ve örnek ders anlatımları konusunda yararlandıklarını söylemiştir.



Alınan öğretmenlik eğitiminin değerlendirilmesine ilişkin katılımcıların görüşlerinin bazıları aşağıda verilmiştir:

Ö1: “Öğretmenlik eğitimimle ilgili teorik bilgilerle donatıldığımı, uygulamada çok eksik bırakıldığımı söyleyebilirim. Ancak bu işi yaparak öğrendiğimi, her bir yaşantının birikimimi arttırdığını söyleyebilir. Kendimi alanım; Türkçe okuma, yazma, dinleme, konuşma alanlarında geliştirdiğimi düşünüyorum”.

Ö3: “Öğretmenlik için formasyon eğitimi almış bir öğretmen olarak daha çok uygulamaya dayalı bir eğitim almamız gerektiğini düşünüyorum. Staj programının yoğunlaştırılması gerekirdi. Eğitimimiz uygulamadan çok teoride kalmıştır. Ancak çoğu zaman eğitimim süresince sunum yapmış biri olarak bunun faydasını gördüm. Öğrencilerimi de tahtanın önüne çıkararak özgüven kazanmalarını sağlamaya çalışıyorum. Ayrıca eğitimim boyunca derslerde yaptığımız rol oynama etkinliklerinin de yararını çok gördüm. Dil öğretiminde elbette bu tekniğin yararı tartışılmaz”.

Ö7: “Mesleğin teorik olarak anlatıldığını düşünüyorum. Üniversitede yeterli düzeyde uygulama çalışması yapılmıyor. Mesleğe yönelik örnek uygulamalara daha fazla yer verilmeli. Teorik bilgi alanında daha çok geliştirmiştir”.

Ö11: “Aldığım öğretmenlik eğitimini yeterli buluyorum. Eğitimin içeriğinde saha çalışmalarının artması gerektiğini düşünüyorum. Aldığım öğretmenlik eğitimi olaylara farklı açılardan bakma, insanı bir bütün olarak ele alma ve iletişim alanında bana katkı sağlamıştır”.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Katılımcılara “Öğretmenlerin mesleğe başladığında yetersiz kaldığı durumlar nelerdir? Bu sorunlar nasıl giderilmiştir?” sorusu yöneltilerek aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

Katılımcıların öğretmenliğe başladıktan sonraki süreçte yaşanan yetersizlik veya sorunlarla ilgili görüşlerinin değerlendirilmesiyle ilgili verilen yanıtlar Tablo 4’te gösterilmiştir:

Tablo 4. Öğretmenliğe Başladıktan Sonraki Süreçte Yaşanan Sorunlarla İlgili Öğretmen Görüşleri

<i>Konular</i>	<i>Katılımcılar</i>
Mesleki deneyimsizlik ve öğretmenlik uygulamaları dersi yetersizliği	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö9
Sınıf yönetimi	Ö3, Ö4, Ö7, Ö10, Ö11
Meslektaşlar arası bilgi ve deneyim paylaşımı	Ö3, Ö4, Ö7, Ö8, Ö11
Kültürel farklılıklar	Ö12
Hizmet içi eğitimlere katılma	Ö1
Yönetimle ilgili işlemler ve mevzuat bilgisi	Ö11, Ö12
İnternet, kitap, dergi, makale vb. yararlanma	Ö4, Ö6, Ö8, Ö11

Tablo 4 incelendiğinde katılımcıların mesleğe başladıklarında en çok sınıf yönetimi ve mesleki deneyim anlamında sıkıntılar yaşadığı ortaya çıkmaktadır. Bu sorunu meslektaşlar arası bilgi ve deneyim paylaşımı yaparak mesleki gelişim eğitimlerine katılarak alanla ilgili kaynaklardan yararlanarak aştıklarını söylemişlerdir. Bazı katılımcılar mesleğe başladıklarında yönetimle ilgili işler ve kendilerini ilgilendiren veya bağlayan yasal düzenlemeleri yeterince bilmedikleri veya kültürel farklılıklardan dolayı uyum sağlamakta başlangıçta zorlandıklarını dile getirmiştir. Katılımcılar bu bağlamdaki sorunları eğitimle ilgili yasal metinleri araştırarak ve girdikleri yeni kültürü tanımak için çaba göstererek aşmıştır.

Mesleğe başladıktan sonraki süreçte yaşanan sorunlarla ilgili katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

Ö1: “Mesleğe başladığımda deneyim ve uygulama konusunda eksiklikler hissetmeme karşın bu eksiklikleri yaparak yaşayarak ve kendimi geliştirerek kapattığımı düşünüyorum. Ayrıca katıldığım kurs ve seminerler de bana bu anlamda katkı sağlamıştır”.

Ö4: “Öğretmenlerle iş birliği yapma konusunda eksikliğini hissettim. Özellikle deneyimli öğretmenler fazladan iş yükü ve kâğıt savurganlığı olarak gördükleri psikolojik testleri ya da sınıf rehberlik çalışmalarını uygulamak istemiyorlardı. Eksikliğini zamanla onlarla arkadaş olarak ve bu çalışmaların gerekliliğini ara ara anlatarak giderdim. Ayrıca bu eksikliğini gidermek için kitaplar okuduğumu hatırlıyorum. Bir diğer eksiklik

ise öğrencilerimizin hep doğruyu söylediğine yönelik deneyimsizlikten gelen bakış açıysydı. Bu konuyu da sınıf rehber öğretmenlerinden ve derse giren diğer hocalarından aldığım görüşlerle desteklemem gerektiğini anlayarak giderdim”.

Ö12: “Evet, özellikle ilk yılında doğuda çalıştığım için dil konusunda çok zorluk çektim. Bilgi aktarmak, iletişim kurmak oldukça zordu. Kültürel farklılıklar olduğu için verdiğim örnekler bile anlaşılmadı çoğu kez. Ben de onların kültürünü araştırarak onlara yakınlık kurmaya çalıştım ve bu şekilde çözüm aradım ayrıca sınıflar çok kalabalıktı sınıfı yönetmekte ve konuları yetiştirmekte de çok zorlandım. Yönetimsel işlerde de çok eksiktim örneğin bir sınıf defterinin nasıl dolduracağım bilmiyordum. Onca gereksiz bilgi arasında üniversite hayatım boyunca sınıf defterinden hiç söz edilmemiş olması da oldukça ilginçti”.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmenlere “Hizmet içi eğitim çalışmalarına ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir? Bu çalışmalar nasıl planlanmalıdır?” sorusu yöneltilerek aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

Katılımcıların hizmet içi eğitimler ve bu çalışmaların verimliliği ile ilgili görüşlerinin değerlendirilmesine ilişkin olarak verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular Tablo 5’te gösterilmiştir:

Tablo 5. Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitimler ve Bunların Nasıl Düzenlenmesi Gerektiği ile İlgili Görüşleri

<i>Konular</i>	<i>Katılımcılar</i>
Gereksinimlere göre planlama yapılması	Ö1, Ö3, Ö4, Ö7,
Öğretmenlerin gönüllü katılımı	Ö2, Ö6, Ö9, Ö11
Öğretmenlerin yeterlilik algısı	Ö4, Ö9
Maddi karşılığının olması	Ö2, Ö3,
İl dışında ve tatil dönemlerinde yapılması	Ö9, Ö11, Ö12
Yapılandırıcı ve yenilikçi yöntemlerle uygulanması	Ö5, Ö10, Ö12

Tablo 5 incelendiğinde katılımcılara göre hizmet içi eğitim çalışmalarına yönelik olarak yapılan çalışmalar öncelikle ilgi ve gereksinimlere göre planlanmalı ayrıca katılım gönüllü olmalıdır. Yine bu çalışmaların eğitime ara verilen dönemlerde ve farklı illerde

yapılmasının yanında daha yararlı olması için geleneksel düz anlatım, sunum, slayt yöntemleri ile değil yenilikçi, iş birlikçi ve yapılandırmacı anlayışla ve alanında uzman kimselerce hazırlanması ve sunulmasının önemli olduğu belirtilmiştir. Katılan eğitimlerin ücret karşılığının olması, görevde yükselme ve ilerlemede yarar sağlaması da ileri sürülen görüşler arasındadır.

Hizmet içi eğitimlerin yararlı olup olmadığı ve nasıl daha iyi olabileceği ile ilgili öğretmen görüşlerinin bazıları aşağıda sıralanmıştır:

Ö2: *“Hizmet içi eğitim seminerlerinin kalitesinin tartışmaya açık olduğunu düşünüyorum. Alanında uzman kimseler tarafından verilen paylaşıma dayalı eğitimlerden faydalandığım oldu ancak çoğu seminerin dostlar alışverişte görsün anlayışıyla yapıldığını düşünüyorum. Seminerlerin daha yararlı olması için tamamen öğretmen isteği ve tercihinin göre biçimlenmesi gerekir. Gönüllülük temel alınmalı ve istekli kişilere öncelik tanınmalıdır. Seminerlerden alınan başarı ve katılım belgeleri sadece Mebbisteki sayfayı doldurmaya yaramamalı. Somut anlamda da bu alınan belgelerin maaş veya ödenek ayrıca yükselme durumlarında etkili olması gerekir”.*

Ö6: *“Hizmet içi eğitimlerde yapılan çalışmalar güzel fakat verimli olduğunu düşünmüyorum. Çünkü seminer çalışmaları daha çok dönem başı veya dönem sonu işlerinin yapıldığı boş zaman olarak görülüyor. Bu çalışmalar öğretmenlerin mesleki anlamda daha da geliştirileceği, eğitim sürecini verimli kullanmaya yönelik çalışmaların yapıldığı, en azından yapılan toplantılarda düşüncelerin dikkate alındığı bir planlama yapılması gerekir”.*

Ö10: *“Çok yararlı çalışmalar olduğu gibi bir kazanım sağlamayan içi boş eğitimlerinde verildiğini gördüm. Klasik düz anlatım veya monolog özelliklere sahip seminerlerin faydalı olduğunu düşünmüyorum. Verilecek eğitimlerin iş birlikçi öğretim ve istasyon yöntemleri kullanılarak verilmesi gerekir. Katılımcı sayılarının verilecek çalışmaya uygun belirlenmesi de önemlidir. Seminerler çok uzun tutulmamalı, katılımcıları sıkmayacak ve ilgilerini her zaman canlı tutacak biçimde düzenlenmesi gerekmektedir”.*



Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmenlere “Türkiye’de öğretmen yetiştirmede en önemli sorun nedir? Varsa çözüm yolları ile ilgili öneriler nelerdir?” sorusu yöneltilerek aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

Katılımcıların Türkiye’de öğretmen yetiştirme uygulamaları ile ilgili en önemli sorunlar ve yaşanan sorunların çözüm yolları ile ilgili görüşlerinin değerlendirilmesine ilişkin verdikleri yanıtlar Tablo 6’da gösterilmiştir:

Tablo 6. Öğretmenlerin Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Uygulamalarında Yaşanan En Önemli Sorunlarla İlgili Değerlendirmeleri

<i>Konular</i>	<i>Katılımcılar</i>
Mesleğe yönelik bakış açısı	Ö2, Ö5, Ö6, Ö8,
Mesleğe uygun aday seçimi	Ö1, Ö2, Ö3, Ö9, Ö10, Ö11
Ezberci eğitim anlayışı	Ö4, Ö6
Üniversitelerde verilen eğitimin yetersizliği	Ö6, Ö7,
Yeterince uygulama yapılmadan mesleğe başlanması	Ö7, Ö8
Öğretmenlerin özlük hakları ve gelir azlığı ile ilgili yetersizlikler	Ö5, Ö8
Diğer alanlara öğretmen olma olanağı sağlanması	Ö12

Tablo 6 incelendiğinde katılımcıların Türkiye’de öğretmenlik uygulamalarının en önemli sorunları arasında mesleğe uygun aday seçiminin yapılamayışının ve mesleğe yönelik olarak toplumda var olan bakış açısının etkisi ön plana çıkmaktadır. Özellikle öğretmenliğe girişte sadece bilgiyi ölçen sınavların yapılması ve çok yönlü değerlendirme, seçme sınavlarının yapılmayışı ve toplumun öğretmenlik mesleğine sıradan, herkesin yapabileceği ve kolay bir meslek olarak bakması önemli bir sorun olarak görülmektedir. Bunun yanı sıra problem çözme, proje ve makale yazma vb. yöntemlere öğretmenlik uygulamalarında yer verilmesi gerektiği, öğretmen yetiştiren kurumlar olan üniversitelerde verilen eğitimlerin yetersiz olduğu, öğretmenlik fakülteleri dışından gelen adaylara da öğretmen olma olanağı sağlanması ve üniversitelerde öğretmenlik uygulaması derslerinin azlığı ve yetersizliği katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin özlük haklarının istenilen düzeyde olmadığı ve öğretmen gelirlerinin de düşük olduğu belirtilmiştir.

Türkiye’de öğretmen yetiştirmede ortaya çıkan en önemli problemler ve bu problemlerin çözüm önerileri ile ilgili katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda sıralanmıştır:

Ö2: “Bence en önemli sorun öğretmenlik mesleğinin basit, herkesçe yapılabilecek bir meslek olarak görülmesidir. Bu durum da yeterli puanı alan ancak mesleğe uygun olmayan kişilerin de bu mesleğe girmesine neden olmaktadır. Bu yüzden mutlaka öğretmenlik yeteneğini ölçen bir sınav veya sınavlar yapılmalı ve başarı gösterenler öğretmenlik fakültesine alınmalıdır. Mesleğe başladıktan sonra da öğretmenden gelişim beklenmeli yılda belli sayıda seminere katılımı istenmelidir. Bazı ülkelerde devlette görev almak için öğretmenlerin yüksek lisans mezunu olması isteniyor bu uygulama bizde de olmalıdır”.

Ö4: “En önemli sorun ezberci, tek yönlü eğitim anlayışı. İyi ezberleyenlerin ve test çözenlerin kazandığı ve aynı yöntemle bitirdiği eğitim fakültelerinde yaratıcı düşünmeyi geliştirecek projeler, bir sorunu nasıl çözebilirsiniz şeklinde problem çözme yeteneğini geliştirecek sınav sistemi, bilgisini arttırması için araştırmaya yöneltecek makale yazdırma ödevleri olmadığı sürece, öğretmen adayları ne görüyorsa onu yapıyor böylece düz bir anlatım yeterli görülüyor”.

Ö10: “Öğretmenlik bölümlerinin üniversiteye giriş sınavı puanı ile öğrenci almasını doğru bulmuyorum. Öğretmenlik mesleğini gerçekten yapabilecek öğrencilerin birtakım uygulama ya da yetenek sınavlarına bağlı tutulması gerektiğini düşünüyorum hatta öğretmen liselerinin yeniden hayata geçilmesi gerektiğini düşünenlerdenim. Öğretmen lisesinde okuyan öğrenci ileride öğretmen olacağına bilinciyle yetişiyor, bu önemli bir kazanım öğretmen adayı için”.

Ö12: “Öncelikle öğretmen liselerinin kapatılmasıyla sorunların iyice derinleştiğini düşünüyorum. Öğretmen adayına küçük yaşta öğretmenlik disiplini ve bilincini vermek paha biçilemez bir değerdir. Oysaki bunun devamında zaten eğitim fakültelerinden mezun olan meslektaşlarımız da birçok noktada eğitimlerinden memnun değilken formasyon olarak öğretmen olmuş biri olmama karşın fen edebiyat fakültesi mezunları başta olmak üzere birtakım bölümlere sağlanan formasyon hakkının da öğretmen yetiştirmede yapılan hatalar arasında olduğuna inanıyorum”.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

“Türkiye’de öğretmen yetiştirme uygulamalarında yaşanan sorunların belirlenmesi ve çözüm önerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi” konulu bu araştırmada öğretmenlerin görüş, değerlendirme ve önerileri kayıt altına alınmıştır. Öğretmenlerin konuyla ilgili değerlendirmelerine göre Türkiye’de öğretmen yetiştirme uygulamalarında birçok sorun yaşanmaktadır.

Öğretmenler, en başta mesleğe uygun aday seçiminin yapılmamasının doğurduğu olumsuzlukları dile getirmiştir. Öğretmen eğitiminde amaçlanan niteliğe ulaşmada eğitim programlarının ve öğretim üyelerinin nitelikleri ile bu eğitimlere katılan öğretmen adaylarının da bilişsel ve duyuşsal özelliklerinin büyük önemi olduğu araştırmacılarca belirtilmiştir (Sağlam ve Kürüm, 2005).

Alanyazında günümüzde tartışılan öğretmen etkililiği kavramının boyutlarına bakıldığında öğretmenin hizmet öncesi eğitim durumu, etkinlik düzeyini belirleyen etmenlerden biridir (Priestly, Biesta ve Robinson, 2015). Kozikoğlu (2016) öğretmenlerin almış oldukları hizmet öncesi eğitimlerinin onları öğretmenlik mesleğine başlarken yeterli hazırbulunuşluğa ulaştırma noktasında yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır. Eğitim fakültelerindeki lisans eğitimi düzeyindeki okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinin yeterli sayıda ve nitelikte olmadığı, lisans eğitimlerinin daha çok teorik bilgi boyutunda kaldığı ve öğretmen adaylarını gerçek eğitim koşullarına hazırlamada yeterli olmadığı görülmüştür. Türkiye’de öğretmen eğitimi programlarında her üniversitenin eğitim fakültelerinin farklı yaklaşımlar geliştirmesi de önemli bir sorundur. Bu nedenle programdaki dersler aynı bile olsa Türkiye’de öğretmen yetiştirme uygulamalarının, benzer sonuçları verdiğini belirtmek olanaklı değildir. Farklı üniversitelerde birbirinden bağımsız ve bütünüyle değişik yetenek, değer ve tutumlar ortaya çıkmaktadır.

Türkiye’de öğretmenlik eğitiminin kuramsal bilgi boyutunda kaldığı görülmektedir. Bu da öğretmen adaylarının yeterince uygulama ve deneyim yaşamadan mesleğe başlamasına neden olmaktadır. Türkiye’de öğretmenlik uygulaması eğitim fakültelerinde son sınıfta iki dönem olarak uygulanmaktadır. Türkiye’de öğretmenlik uygulamasına az süre ayrılmakta bu da adayların uygulama sırasında sorunlar yaşamasına

ve okul ve eğitimin işleyişi ile ilgili yeterli bilgiden yoksun olmalarına neden olmaktadır (Aslan ve Sağlam, 2018). Ayrıca üniversite eğitiminin son yılında yapılan öğretmenlik uygulamasının adayların KPSS sürecine denk gelmesi, adayların bu eğitimden yeterince yararlanmalarının önüne geçmektedir. Türkiye’de öğretmen adaylarının son sınıfta KPSS sınavına odaklandıkları dolayısıyla üniversitedeki öğretmenlik uygulaması derslerine gereken önemi vermedikleri belirtilmektedir (Mete, 2013).

Hizmet içi eğitimlerin etkililiği diğer bir tartışma konusudur. Bakanlık öncülüğünde Türkiye’de, öğretmenlerin meslekî açıdan gelişmelerini sağlamak amacıyla düzenlenen hizmet içi eğitim çalışmalarının yetersiz olduğu, sınırlı sayıda öğretmenin bu eğitimlere katıldığı ve bu eğitimlerin çoğunlukla sadece bilgi aktarımı biçiminde yapıldığı bilinmektedir (Önen, Mertoğlu, Saka ve Gürdal, 2009). Öğretmenlerin mesleki gelişimleri Millî Eğitim Bakanlığı öncülüğünde merkezi olarak Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü yerelde ise MEM müdürlüklerince yapılan eğitimlerle sağlanmaktadır. Bunun yanında okullarda düzenlenen eğitimler, öğretmenlerin kendi istekleri ile katılım sağladıkları toplantı, kurslar ve yüksek lisans yapma biçiminde bu eğitimler gerçekleştirilmektedir. Ancak hizmet içi ve diğer eğitimlerde genelde alışılmış, eski öğretim yolları ön plana çıkmaktadır. Bunun sonucunda bu eğitimlerde konular değişse bile yöntem hep aynı kaldığı için öğretmenlerde istenilen bilgi ve beceriler gelişmemektedir.

Türkiye’de son yıllarda yaşanan büyük değişim ve gelişmeler sonucu vatandaşların öğretmenlik mesleğine bakış açısı, mesleği kolay iş kapısı olarak görme biçiminde bir algıya dönüşmektedir. Bu durum mesleğin saygınlığını zedelemekte ve her geçen gün öğretmenliğe olan güveni sarsmaktadır. Bazı dört yıllık bölümlere bir yıllık eğitimin ardından belge verilerek öğretmenlik yolunun açılması da önemli bir soruna dönüşmüştür. Bu nedenle öğretmenlik mezunu olup atama bekleyenlerin sayısı da giderek artmaktadır. Geçmiş dönemlerde uygulanan bu şekildeki öğretmen alımı uygulamaları sonucunda görevde olup meslekte niteliği düşüren öğretmenlerin de bulunduğu dile getirilmektedir.

Türkiye’de öğretmenlerin OECD ülkeleri ortalaması temel alındığında diğer ülkelerdeki öğretmenlerden daha düşük ücretle çalıştıkları (Süngü, 2012) ve özlük haklarını tam anlamıyla düzenleyen bir meslek yasalarının da bulunmadığı belirtilmekte

bunun da öğretmenleri olumsuz etkilediği değerlendirilmektedir. Bu noktada PISA, TIMSS vb. uluslararası sınavlarda en üst sıraları elde eden ülkeler öncelikli olarak incelenmelidir. Çünkü eğitim sisteminin başarısı o sistemde yer alan öğretmenlerin başarısına bağlıdır (Aykaç, Kabaran ve Bilgin, 2014). Dolayısıyla başarılı ülkelerde öğretmen yetiştirme uygulamalarında yapılanlar çok iyi incelenmelidir.

Sonuç olarak Türkiye’de öğretmen yetiştirme uygulamalarında sorunların özellikle öğretmenlerin mesleğe alım, hizmet öncesi, hizmet içi eğitim süreçlerinde görüldüğü ortaya çıkmıştır. Bu yüzden öncelikle bu alanlara odaklanmak gerekmektedir.

Soran, eleştirel bakış açısı geliştirebilen, sorgulayan, düşünen, bilgiyi yapılandırabilen, teknolojiyi iyi biçimde kullanabilen, öğrenmeyi öğrenmiş, topluma ve çevresine duyarlı bir öğretmen yetiştirmenin başlangıç aşaması bu özelliklerin adayda bulunup bulunmadığının belirlenmesi olmalıdır. Bunun da tek boyutlu sınav uygulaması yerine çok yönlü ölçme yöntemleri ile olması gerektiği ayrıca öğretmen adaylarının üniversite eğitimine başladıktan sonra da uygulama ağırlıklı bir eğitimden geçmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır.

Türkiye’de öğretmenlik eğitiminin kuramsal bilgi boyutunda kaldığı görülmektedir. Bu da öğretmen adaylarının yeterince uygulama ve deneyim yaşamadan mesleğe başlamasına neden olmaktadır. Öğretmenlere verilen lisans eğitimlerinin kuramsal boyutta kalması yine öğretmenlerin meslek öncesi yeterli uygulama alanı ve olanağı bulamamaları, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin bir süre bocalamasına neden olmaktadır. Türkiye’de öğretmen eğitimi programlarında her üniversitenin eğitim fakültelerinin farklı yaklaşımlar geliştirmesi önemli bir sorundur. Bu nedenle eğitim öğretim hizmetlerinde de nitelik değişebilmektedir.

Eğitimde ve özellikle uluslararası sınavlarda başarı gösteren ülkeler bulunmaktadır. Bu ülkelerde öğretmen eğitiminin nasıl yapılandırıldığı, nasıl uygulandığı ve bu eğitimlerde nasıl sonuçlar alındığı incelenerek Türkiye’ye bu uygulamalardan hangilerinin uyarlanabileceği karşılaştırmalı eğitim çalışmalarının da sonuçları kullanılarak belirlenmesinin yararlı olacağı değerlendirilmektedir.

Türkiye’de öğretmenliğe başlamak için hangi özelliklerin gerekli ve önemli olduğu konusunda öğretmen adaylarının belirli bir değerlendirme sürecinden geçirilmemeleri önemli bir sorun olarak görülmekte öğretmen olmak için gerekli ölçütlerin oluşturulup uygulanmadığı belirtilmektedir. Ülkenin geleceğini etkileyecek bu konularda dikkatli ve özenli olunmasının gerekli olduğu düşünülmektedir.

Üniversite ile okul arasında gerekli eş güdümün sağlanmaması ve üniversiteden mezun olan öğretmenlere yeterli derecede dönüt yapılmaması bir diğer önemli sorunu oluşturmaktadır. Çünkü alınan eğitimin verimli olup olmadığı geri bildirimlerle desteklememekte bu da sistemin kendini sıkıntılı noktalarda yenileyememesi olarak ortaya çıkmaktadır. Ayrıca yanlış eğitim politikaları sonucu öğretmenlik mezunlarında yaşanan artış ve atama bekleyen öğretmenler önemli bir soruna dönüşmüştür.

Türkiye’de, öğretmenlere yönelik olarak sunulan hizmet içi eğitimlerin yeterli olmadığı belirlenmiştir. Bu eğitimler verimsiz ve alışılmış, eski yöntemlerle verildiği için yararlı olmaktan uzaktır. Bu durum eğitimlerin gerekli değişim ve dönüşümü sağlayamamasına neden olmaktadır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda belirlenen sorunların çözümünde bazı önerileri şöyle sıralamak mümkündür:

- Öğretmenlik bölümlerine giriş puanları yükseltilmelidir. Üniversiteye girişte öğretmen adaylarına yazılı sınav, kişilik, tutum, değer ve mesleğe yönelik ilgi değerlendirmelerinin yanında grupta tartışma ve görüşme yöntemleri uygulanmalıdır.
- Öğretmenliğe başlamak için yüksek lisans yapmış olmak koşulu getirilmeli. Bir başka seçenek olarak öğretmenliğin ilk on yılında yüksek lisans yapma veya emekli olabilmek için yüksek lisans bitirmiş olma koşulu getirilmelidir.
- Öğretmenlik eğitimi veren üniversitenin öğretmenlik uygulama okulu olmalı ve birinci sınıftan başlanarak öğretmen adayları, öğretmenlik uygulamaları derslerinde deneyim kazanmalıdır. Öğretmen adayları eğitim süresince bu okullarda uygulama öğretmeni rehberliğinde çalışmalıdır.
- Öğretmenlik eğitimi veren kurumlar her türlü olanak ve öğretim üyelerinin niteliği yönünden geliştirilmelidir. Eğitim fakültesindeki dersler kuramsal



biçimde işlenmemeli ve geleneksel yöntemler yerine yenilikçi öğrenme anlayışlarına dayanmalıdır.

- Eğitim fakültelerinde öğretmenlerin meslek bilgisi ve özel alanda gelişmelerinin yeterli düzeyde sağlanmasına çalışılmalı ve eğitim bilimleri derslerinin ağırlığı artırılmalıdır. Sınıf yönetimi derslerine özel önem gösterilmelidir. Eğitim fakültelerinde öğrenci yığılmalarının önüne geçilmeli gereksinim dışı öğrenci alımlarının sonlandırılmalı ve üniversitelerde en uygun öğretim üyesi/öğrenci sayısı sağlanmalıdır.
- Mesleğe yeni başlayan bütün öğretmenlere, görevdeki ilk üç yılı boyunca deneyimli öğretmenler tarafından sürekli danışmanlık hizmeti sağlanmalıdır.
- Meslek içi eğitimlerin nitelik ve verimliliğinin artması adına bu eğitimlerin alanında uzman üniversite görevlilerince verilmesi sağlanmalı. Alışılmış yöntemler yerine yapılandırmacı ve ilerici eğitim yöntemlerine ağırlık verilmelidir. Hizmet içi eğitimler yıllık 100 olarak saat zorunlu tutulmalı ancak kurs seçimi öğretmene bırakılmalıdır. Bu eğitimler eğitim-öğretime ara verilen dönemlerde yapılmalıdır. Öğretmenlere bu çalışmalara farklı il veya ortamlarda girme olanağı sağlanmalıdır. Ayrıca bu eğitimlerden alınan başarı belgeleri, öğretmenlerin mesleki ilerlemelerinde etkili olmalı hatta aylıklarına artış olarak yansıtılmalıdır.
- Öğretmenlerin aylıkları artırılmalıdır. Böylece öğretmenlerin mesleki açıdan güdülenmesi artacak ve kendilerini geliştirmeye daha çok çaba göstereceklerdir. Öte yandan, meslekte yüksek başarı gösteren öğretmenlere de başarı ödeneği verilmelidir.
- Öğretmen eğitiminde fakülte ile okul işbirliği gerçekleştirilmelidir. Fakülteler mezun ettiği öğretmenleri izlemeli onlardan aldıkları geri bildirimlerle öğretmenlik eğitiminin sorunlu yönlerini düzenlemelidir.
- Diğer alan fakülte mezunlarına yönelik gerçekleştirilen bir yıllık eğitim ardından öğretmen olma uygulaması kaldırılarak bu alanlardan öğretmenliğe geçiş sonlandırılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Arslan, M. (Ed.) (2009). *Eğitim bilimlerine giriş*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Aslan, M., ve Sağlam, M. (2018), Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 144-162.
- Aykaç, N., Kabaran, H. ve Bilgin, H. (2014). Türkiye’de ve bazı Avrupa birliği ülkelerindeki öğretmen yetiştirme uygulamalarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Turkish Studies*, 9(3), 279-292.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Çelebi, N., Güner, H., Taşçı Kaya, G. ve Korumaz, M.(2014). Neoliberal eğitim politikaları ve eğitimde fırsat eşitliği bağlamında uluslararası sınavların (PISA, TIMSS ve PIRLS) analizi. *Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 33-75.
- ETUCE, (1995). *Teacher education in Europe*. [2021 tarihinde http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/etuce_report_1995-01-oth-enlt05.pdf sitesinden alındı].
- Gündoğdu, K. ve Silman, F. (2007), Bir meslek olarak öğretmenlik ve etkili öğretim, *Eğitim Bilimine Giriş* içinde, (ss. 259-292).
- Gündüz, H. ve Tangut, E. (2014), Performans değerlendirmeye ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri, *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(9), 1-21.
- Gürkan, T. (1987), Ortaöğretim kurumlarında öğretime ilişkin sorunlar, *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 20(1-2), 305-322.
- Kavcar, C. (2002), Cumhuriyet döneminde dal öğretmeni yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 114.



- Karasar, N. (2012), *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kısakürek, M. A. (2003), *Eleştirel çağrışımlar ve öğrenme*. Öğrenmeyi Öğrenme Etkinlikleri, 17-18 Kasım 2003, Türkiye Zekâ Vakfı ve Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, ODTÜ Kültür ve Kongre Merkezi, Ankara.
- Kozikoğlu, İ. (2016), *Öğretimin ilk yılı: Mesleğin ilk yılındaki öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler, hizmet öncesi eğitim yeterlikleri ve mesleğe adanmışlıkları*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- MEB, (1973), Milli eğitim temel kanunu, [2021 tarihinde <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf> adresinden alınmıştır].
- Mete, Y. A. (2013). Güney Kore, Japonya, Yeni Zelanda ve Finlandiya’da öğretmen yetiştirme ve atama politikaları, *Turkish Studies*, 8(12) , 859-878.
- OECD, (2005), Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers.
- Önen, F., Mertoğlu, H., Saka, M. ve Gürdal, A. (2009), Hizmet içi eğitimin öğretmenlerin öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin bilgilerine etkisi: ÖPYEP örneği, *Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(10), 9-26.
- Priestley, M., Biesta, G. J. J., & Robinson, S. (2015), Teacher agency: What is it and why does it matter? In R. Kneyber & J. Evers (Eds.), *Flip the system: Changing education from the Bottom Up*, London: Routledge.
- Sağlam, M., ve Kürüm, D. (2005), Türkiye ve Avrupa birliği ülkelerinde öğretmen eğitiminde yapısal düzenlemeler ve öğretmen adaylarının seçimi, *Milli Eğitim Dergisi*, 33(167), 53-70.
- Süngü, H. (2012), Bazı OECD ülkelerindeki öğretmen maaşlarının karşılaştırmalı bir analizi, *Eğitim ve Toplum*, 1(2), 21-45.
- Thandi, M. K., & Sethi, P. (2009), Higher education- reforms in teacher education, *The International Journal of Research and Review*, 3, 50-56.



Tozlu, N. (2015), Öğretmen yetiştirme üzerine düşünceler, *TYB Akademi*, 13(10), 123-135.

Yayla, A. (2015), Nitelikli öğretmenlerin yetiştirme sürecinde yeni arayışlar: Sorunlar ve çözüm önerileri. *TYB Akademi*, 13(9), 109-121.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013), *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.



EXTENDED SUMMARY

The aim of the research is to determine the problems experienced in teacher training practices in Turkey and to evaluate the opinions of teachers on solution suggestions. With this research, it is aimed to present new theoretical information and suggestions to the field, especially in relation to teacher education, and to contribute to the studies to be done in the field. It is aimed to bring a new and different perspective to those who will work on this subject. For this reason, the literature was searched with keywords: qualified teachers, teacher training, teacher education, and so on. In this direction, first of all, articles, theses, books and journals related to the subject were scanned and in the introduction part, the concepts and definitions of education, teacher and teacher training were given in detail.

In this study, it was evaluated that it would be better and more productive to use the qualitative research method while taking the opinions of the teachers on the determination of the problems experienced in teacher training practices in Turkey and the suggestions for solutions to these problems. Because it is possible to say that the interview method will be more effective in obtaining first-hand and direct information in studies to be carried out on those who are directly affected by that subject (Yıldırım & Şimşek, 2013, pp.242-243). In this context, due to the difficulty of reaching all primary and secondary education institutions in the province of Trabzon, the opinions of primary, secondary and high school teachers in Düzköy were sought within the scope of the study. In the study, criteria were determined for the teachers who were in the 1-25-year grade range in 1 primary school, 1 secondary school and 1 high school in a similar socioeconomic environment. Among these teachers, 12 field and classroom teachers were consulted for their views on the research.

The chosen research method and data collection tool are suitable for the subject, purpose and problem solution of this research. It is valid and reliable. When the sources in the literature were scanned, sufficient information was obtained for the theoretical basis of the research.

Based on the opinions, the teachers firstly expressed the drawbacks caused by not choosing candidates suitable for the profession. In addition, according to the opinions of

the teachers, it was seen that the school experience and teaching practice in undergraduate education were insufficient in terms of both quantity and quality, undergraduate education was theory-oriented and insufficient in preparing teachers for real education conditions. It is known that in-service training activities organized under the leadership of the ministry in order to ensure the professional development of teachers after they start their profession are insufficient, a limited number of teachers participate in these trainings, and these trainings are mostly only in the form of knowledge transfer (Önen, Mertoğlu, Saka & Gürdal, 2009).

As a result of the great changes and developments experienced in Turkey in recent years, the perspective of the citizens towards the teaching profession is turning into a perception of seeing the profession as an easy job.

This situation damages the prestige of the profession and shakes the faith in teaching day by day. Opening the way of teaching by giving certificates to some four-year departments after one year of education has also turned into an important problem. For this reason, the number of those who have a teaching degree and are waiting for an assignment is increasing. It is stated that as a result of such teacher recruitment practices applied in the past, there are also teachers who are on duty and reduce their qualifications in the profession.

It is stated that teachers in Turkey work for lower wages than teachers in other countries based on the average of OECD countries (Süngü, 2012) and there is not any comprehensive professional law that regulates their personal rights, which is considered to have a negative impact on teachers.

In summary, it has been revealed that problems in teacher training practices in Turkey are seen especially in the recruitment, pre-service and in-service training processes of teachers. Therefore, it is necessary to focus on these areas at first. Some suggestions for solving these problems can be listed as follows:

Entry scores for teaching departments should be increased. In addition to the written exam, personality, attitude, value and interest assessments for the profession,



group discussion and interview methods should be applied to pre-service teachers at university entrance.

To start teaching, it is necessary to have a master's degree.

The university providing teacher education should have a teaching practice school, and teacher candidates should gain experience in teaching practice courses starting from the first grade.

Institutions providing teacher education should be developed in terms of all kinds of opportunities and the quality of faculty members.

Efforts should be made to ensure adequate level of professional knowledge and development of teachers in education faculties, and the weight of educational science courses should be increased. Classroom management courses should be given special attention. The accumulation of students in education faculties should be prevented, unnecessary student recruitment should be terminated, and the most appropriate number of lecturers/student should be provided in universities.

In order to increase the quality and efficiency of in-service training, these trainings should be provided by university officials who are experts in their fields. Constructivist and progressive education methods should be emphasized instead of conventional methods.

Teachers' salaries should be increased.

In teacher education, cooperation between the faculty and the school should be carried out. Faculties should monitor the teachers they graduate and regulate the problematic aspects of teacher education with the feedback they receive from them.

After a one-year training for graduates of faculties from other fields, the practice of becoming a teacher should be abolished and the transition from these fields to teaching should be ended.



Tasarım ve Beceri Atölyeleri Hakkında Okul Yöneticilerinin Görüşleri Views of School Administrators on Design and Skills Workshops

İsmail ÇETİN¹, Elif SAĞLAM ÇETİN²

¹Yüksek Lisans, Ondokuzmayıs Üniversitesi, Samsun, Türkiye, cetinweb.online@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-0986-8634

²Yüksek Lisans, Ahmet Yesevi Üniversitesi, Ankara, Türkiye, elifweb.online@gmail.com, ORCID: 0000-0002-7903-6959

Geliş Tarihi: 02.01.2023

Kabul Tarihi: 01.03.2023

ÖZ

İnsan ve teknoloji etkileşiminde ibrenin makineleşme yönünde ilerlediğini düşünen çok sayıda uzmanın eskiden bilimkurgu olarak değerlendirilen senaryoları, günümüzde yaşananların sıradan, canlı ve güncel bir aktarımı şeklinde görülmektedir. Yüksek katma değerli teknolojilerin ışık hızında ilerlemesi tüm sektörleri dönüşüm konusunda ciddi adımlar atmaya mecbur bırakmıştır. Çağa yeterince cevap veremeyen eğitim ekosisteminde bir takım yenilikleri gerekli kılmaktadır. Dünyada gelişmiş ekonomiler birçok kuruluşun açıkladığı 21. yüzyıl becerilerini bireylerine kazandırmak için eğitim politikalarında birtakım reformlara gitmişlerdir. Ülkemizde de 2018 yılında açıklanan 2023 Vizyon Belgesi bu paralelde atılan adımlardan biridir. Vizyon Belgesinde birçok reform görülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığının 2023 yılına kadar ulaşmayı hedeflediği bir takım reformlardan birisi de tasarım ve beceri atölyelerinin kurulmasıdır. Öğrencilerin ilgi, istek ve yeteneklerine göre oluşturulacak atölye çalışmaları öğrencilerin bütüncül anlayışla eğitim görmesini amaçlamaktadır. Öğrencilerin eğitiminde yalnızca akademik yönünü değil aynı zamanda yeteneklerini ortaya çıkaran beceri temelli eğitimin de okullara girmesi önemli olarak görülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı okullarda açılacak olan tasarım ve beceri atölyelerinin hangi alanlarda açılacağı ve etkinliklerin nasıl yapılması gerektiğini kılavuz kitaplarla da açıklanmış olsa da bu konuda öğretmen eğitimlerinden atölyelerde uygulanacak modüllere ve atölyelerin nasıl planlanması gerektiğine kadar birçok konu belirsizliğini korumaktadır. Tasarım ve beceri atölyelerinin okullarda açılmasıyla ilgili Samsun İlinde seçkisiz yolla belirlenen 106 okul yöneticisinin görüşleri bu araştırmada sunulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Atölye, beceri, 2023 vizyon belgesi, 21 yüzyıl becerileri, tasarım



ABSTRACT

The scenarios of many experts who think that the needle is moving in the direction of mechanization in human and technology interaction, which were considered as science fiction in the past, are seen as an ordinary, lively and up-to-date transmission of what is happening today. The rapid progress of high value-added technologies has forced all sectors to take serious steps in transformation. It necessitates some innovations in the education ecosystem, which cannot adequately respond to the age. Developed economies in the world have made some reforms in their education policies in order to provide their individuals with 21st century skills announced by many organizations. The 2023 Vision Document announced in 2018 in our country is one of the steps taken in this direction. Many reforms can be seen in the Vision Paper. One of the reforms that the Ministry of National Education aims to achieve by 2023 is the establishment of design and skill workshops. The workshops, which will be created according to the interests, wishes and abilities of the students, aim to provide education with a holistic understanding. In the education of students, it is considered important that skill-based education that reveals not only their academic aspects but also their talents is introduced into schools. Although the Ministry of National Education has explained in which areas the design and skill workshops to be opened in schools and how the activities should be done, with guide books, many issues from teacher training to the modules to be applied in the workshops and how the workshops should be planned remain unclear. Opinions of 106 randomly selected school administrators in Samsun regarding the opening of design and skill workshops in schools will be presented in this research.

Keywords: *Design, skill, workshop, 2023 vision document, 21st century skills*

GİRİŞ

Son yıllarda teknolojiye meydana gelen değişimler insanoğlunu özellikle dijital dünyaya doğru götürmektedir. Eskiden bilimkurgu olarak nitelendirilen senaryoları artık günümüzde sıradan, güncel bir aktarımı şeklinde görülmektedir. Yüksek katma değerli teknolojilerin hızlı bir şekilde ilerlemesi tüm sektörleri de değişime ayak uydurması için zorlamaktadır. Bu değişimlere ayak uyduramayan eğitim sistemlerinin de yenilenmesi kendini güncellemesi gerekmektedir. 21. Yüzyıl becerilerine sahip bireylerin var olabilmesi için eğitim politikalarının da güncellenmesi veya değiştirilmesi de değişim ve gelişim için zorunluluktur (Şişman, 2002).

Birçok kuruluş tarafından açıklanan 21. Yüzyıl becerileri, dünyada gelişmiş devletlerin eğitim politikalarında güncellemelere gitmelerini sağlamıştır. Bütün ülkeler özellikle gelişmiş ekonomiler çağa ayak uyduracak eğitim reformlarını önemli kuruluşların raporlarını göz önünde bulundurarak yenilemiştir. Eğitimde belirlenen hedeflere ulaşılabilirlik düzeyi devletlerin gücü ile doğru orantılıdır. Dünya Sağlık Örgütü 21. Yüzyıl becerilerini: Kişilerarası iletişim, iletişim, öz farkındalık, empati kurma, problem çözme, karar verme, stresle başa çıkma, duygularla başa çıkma yaratıcı düşünme ve en önemlisi eleştirel düşünme olarak sıralamaktadır (WHO, 1997). Açıklanan bu yeterlilikler günlük hayatta insanların karşılaştığı problemleri çözmeye kullandıkları yeterlilikler olarak tanımlanmaktadır. (Gülhane, 2014). Eğitimin en önemli amacı 21. Yüzyılın sorunlarıyla başa çıkabilecek nitelikli bireyler yetiştirebilmek olmalıdır (Tutkun, 2010).

21. yüzyıl becerileri önemli birçok kuruluş tarafından açıklanmış ve bu becerilerin kazandırılması konusunda çalışmalar yürütülmüştür. Önemli kuruluşlardan biri olan 21. Yüzyıl Öğrenim Platformu (Partnership for 21st Century Learning) bu becerileri; yaratıcılık ve yenilik, eleştirel düşünme ve problem çözme, iletişim ve işbirliği, bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, bilgi-medya-teknoloji okuryazarlığı, esneklik ve uyum, girişimcilik ve özyönetim, sosyal ve kültürlerarası beceriler, üretkenlik ve hesap verebilirlik, liderlik ve sorumluluk olarak sıralamaktadır (Partnership for 21st Century Skills, 2009). OECD (2018) ise 2030 metninde, ekonomik, sosyal ve çevresel olarak toplumların hızlı bir değişime girdiğini vurgulamıştır. Öğrencilerin “dönüştürücü yeterlilikler” perspektifinde sorumluluklarının farkında olan ve çağın gerektirdiği becerileri yerine getirecek donanımda olan öğrencilerin yetişmesi için yeni değer yaratmak, gerilimleri ve iklimleri uzlaştırmak ve sorumluluk almak şeklinde üç uzmanlık alanına değinmektedir. OECD, aynı zamanda PISA ve PIAAC gibi yapılan sınavlarla ülkelerin eğitim durumlarını da gözlemleyerek çağın gerektirdiği becerilere de yön vermektedir (OECD, 2018). AB ise en yetkili eğitim politikalarını ET2020 çerçevesinde ortaya koymuştur. Eğitim politikasını dört stratejik hedeften biri olarak ortaya koyduğu ET2020 çerçevesinde, eğitimin tüm kademelerinde, girişimcilik, yaratıcılık ve yenileşmenin geliştirilmesini vurgulamıştır. Bunu gerçekleştirebilmek için dijital beceriler, öğrenmeyi öğrenme, fikirleri hayata geçirebilme ve girişimcilik gibi becerilerin kazandırılması vurgulanmıştır (AB, 2009).

Teknolojide ışık hızında meydana gelen değişimler toplumları da değişimlere mecbur bırakmaktadır. Tüm bu gelişmelere ayak uydurmak, çağın gerisinde kalmamak için Dünyanın birçok ülkesi eğitim politikalarını güncellemektedir. Özellikle önemli kuruluşların açıklanmış



olduğu 21. Yüzyıl becerilerinin bireylere kazandırılması çerçevesinde çaba harcanmaktadır. Türkiye ise Avrupa Birliği'nin yayınlamış olduğu 2020 stratejisine benzer "Vizyon 2023" başlığı altında Cumhuriyetimizin yüzüncü yılında ulaşılmak istenen hedefleri yansıtan üç yıllık bir strateji belgesi ortaya koymuştur. Vizyon 2023 strateji belgesiyle dijitalleşen dünyada beceri eğitimleri ön plana çıkartılarak, öğrencilerin ilgi, yetenek ve mizaçlarına uygun tasarım ve beceri atölyelerinin kurulması hedeflenmiştir (Çetin, 2022).

2023 Eğitim Vizyonu ile hedeflenen okullarda tasarım beceri atölyelerinin felsefesini yansıtan en önemli isim İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu'dur. İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu ortaya koyduğu görüşleriyle farklılık yaratmış ve daha çok üretim odaklı, iş odaklı okulları savunmuştur. Fay Kirby'e göre İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu, Türk pedagojisinin mimarı ve ayrıca öğretmen yetiştirmek için kurulan Köy Enstitülerinin de fikir babasıdır (Çetin,2022). Eğitim ile ilgili görüşleri bugün dahi geçerliliğini koruyan, ortaya koyduğu sorun ve çözüm önerileri 2018 yılında Milli Eğitim Bakanlığı'nın yayınladığı 2023 Vizyon Belgesi hedefleri ile benzerlik göstermektedir. Baltacıoğlu'nun üretim okulları, liberallerin iş okulları ve sosyalistlerin politeknik okulları ile paralellik gösterir. Onun eğitime dair görüşlerini babasının verdiği iş eğitimi, J. J. Rousseau'nun Emile adlı eğitim romanı, Avrupa'da Fransa başta olmak üzere özellikle İngiltere, Belçika ve Almanya gibi ülkelerde gördüğü Kırsal Eğitim Yurtları ve Decroly'nin Ermitaj Okullarının etkisi vardır (Kaçmazoğlu, 2001).

İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu, Avrupa yaptığı incelemelerden sonra üretimi merkeze alan, iş gücünü geliştiren destekleyen fikirler ortaya koymuş ve eğitim sisteminin bu yönde olmasını savunmuştur. 1912 yılında bu etkilerin tesir ettiği ilk kitabı "Talim ve Terbiyede İnkılap" adıyla yayınlamıştır. Kitabında eğitime dair görüşlerini şu şekilde açıklar:

"Bizim ülkede eğitim öğretimin amacı, uslu belleği kuvvetli adam yetiştirmektir. Türkiye'de eğitim atasözleriyle anlatılan en kuvvetli eğitim inançları, boş inançlardan başka bir şey değildir! İnsanların hayat başarısı; birinci derecede bilgilerinin, zekâlarının değil; girişim, azim, sebat, cesaret ve şecaat gibi ahlak özelliklerinin, yani karakterlerinin ürünüdür. Yaşamak azminde bulunan bir ulusun tek amacı çocukları yaşama hazırlamak olmalıdır. Eğitim; yaşam için en önemli bir sermayedir. Bilgilerin en büyük önemi bile, karakterin önemine öğelerine kuvvet ve gelişme sağlayan bir araç içindir." (Baltacıoğlu, 1927).

Bu kitapla ezberci eğitime karşı çıkmış ve Avrupa’da gördüğü okulların etkisiyle de yeni bir eğitim sistemi yaratmanın mücadelesini başlatmıştır.

Baltacıoğlu’na göre eğitim, çocukların mesleki becerilerini geliştirmeyi amaçlamalıdır. Eğitim sadece belli bir alanda kişiye bilgi vermemeli aynı zamanda o alana yönelik kişiliğini geliştirmelidir. Beceri eğitimleri yaşantı merkezli ve toplum için olmalıdır. Baltacıoğlu, “*Uçak kullanmayı havada, tarım tarlada, yüzmeye denizde, demircilik atölyede öğrenilir.*” der (Baltacıoğlu, 1995). Dewey’in asıl olan hayat için okul tanımıyla ve J. J. Rousseau’nun “ okul hayata hazırlamaktır” tanımlarıyla eğitim görüşlerinin örtüştüğünü görmekteyiz. Eğitime pragmatist yaklaşmış ve işe yarayan becerilerin çocuklara öğretilmesini savunmuştur (Çetin, 2022)

Baltacıoğlu’nun eğitim görüşlerini özetleyen “İçtima-i Mektep” tir. Pedagojik inançlarının kitabı olarak gösterir (Baltacıoğlu, 1942). Savunduğu pedagojik ilkleri üretimle birleştirerek kitabına yansıtmıştır. Bu okulda geleneksel eğitim anlayışına bağlı sıra, öğretim programları, kitaba bağlı öğretim, ezbercilik, ders saatleri, baskı ve ceza yoktur. Bunların yerine öğrencilerin özgür olduğu, mesleki beceriler kazandıran gerçek etkinliklere dayalı yaşamın kendisi vardır (Aytaç, 1978). Bu okulun felsefesi “iş içinde, iş vasıtasıyla iş için eğitim” vardır. İş sayesinde bireyin çok yönlü gelişi hedeflenmiştir (Kafadar, 1997). Bu okulla birlikte toplu öğretimle demokratik okul kavramı ve üretim okulu kavramları bu dönemde ilk kez kullanılmış ve Cumhuriyet’in kuruluşundan sonraki eğitim politikalarına kılavuzluk yapmıştır (Güngör, 2008). Ayrıca Baltacıoğlu, sınavları eleştirmiş ve ezberci eğitim bir parçası olduğunu söylemiştir. Ona göre sınav, sorular sorularak öğrenciler ölçülemez. Çünkü bireyin zihinsel yetenekleri ve olgunlaşmaları aynı değildir (Tozlu, 1989). Sınavların öğrencileri ölçmeye ve değerlendirmeye yeterli olmadığını onun yerine süreç değerlendirmesi yapılması gerektiğini söyler. Baltacıoğlu’na göre önemli olan çalışma iradesini kazanıp kazanmadığı ve bunu devam ettirip ettirmediğidir (Tozlu, 1989). Asıl değerlendirme, yaparak yaşayarak çocukların yaptıkları iş üzerinde, yeterliliklerinin değerlendirilmesidir (Baltacıoğlu, 1944). Baltacıoğlu’nun eğitimde ölçme ve değerlendirmeyle ilgili bu görüşleri günümüzde de geçerliliğini korumaktadır. 2023 Vizyon Belgesinde hedeflenen portfolyolarla öğrencilerin süreç değerlendirmeleri ile de örtüşmektedir (MEB, 2018).

Geçmişten günümüze eğitime bakıldığında 1.0 tarım topluluklarında bilgi ve beceri aktarımı ezber yöntemiyle gerçekleştiği (Puncreobutr, 2016), eğitim 2.0’a bakıldığında



sanayinin etkisiyle okulların fabrika öğrencilerin ise ürün olarak değerlendirildiği (Pooworavan, 2015), eğitim 3.0'a bakıldığında internetin yaygın hale gelmesiyle bilgi ve üretim toplumunun ortaya çıktığı görülmüştür. Gelişen teknolojinin eğitim sistemlerinde kullanılmasıyla da geleneksel eğitim yöntemlerinin terk edildiği görülmüştür (Harkins, 2008). Gelişen teknolojiye bağlı olarak internetin kullanımının yaygınlaşması ve makineler arası iletişimin sağlanması "akıllı" üretim teknolojilerini ortaya çıkarmıştır (Aksoy, 2017). Eğitim 4.0 ile bu gelişmelerin ışığında inovasyon ve üretim odaklı süreci ifade etmektedir (Harkins, 2008). Eğitimde 2.0 ile "eğitimde teknolojinin öğretilmesi", 3.0 ile "eğitimde teknolojinin kullanımına" dönüşürken, 4.0 ile "eğitimde teknolojinin tasarımı ve inovatif kullanımına" dönüşmektedir. Yaşanan gelişmeler ışığında bilgiye ulaşmanın artık kolay olması ile bilgiyi yorumlama ve anlamlandırma kişiselleşmiş, eğitimin artık geleneksel düzeni yıkılmaya başlamıştır (Gelen ve Demircioğlu, 2020). Dolayısıyla eğitim 4.0, öğrencilerin ilgi, istek, ihtiyaç ve yeteneklerine göre bireysel öğrenmeyi gerekli kılan ve olanak sağlayan bir eğitimidir (Heick 2017; Jeschke, 2014; Nedeva & Dineva 2012; Teaching Tools 2012).

Toplumlarda ortaya çıkan değişimleri tetikleyen birçok sebep vardır. Teknolojide ve bilimde meydana gelen değişimler bunlardan en önemlileridir (Özdemir, 2011). Bireyi merkezine alan verim odaklı ve oluşacak toplumsal sorunları engelleyecek akıllı toplum hedefi Japonya'da ortaya çıkmıştır (Harayama, 2017). Japonya'da ortaya konulan toplum 5.0'ın gerçekleşmesi özellikle 21. Yüzyıl becerilerine sahip bireylerin oluşturduğu toplumlarda gerçekleşebilir. (Brown & Martin 2017, Gelen 2017, McKinsey Global Institute 2018).

Dünyada görülen değişimlere ayak uydurmaya çalışan Milli Eğitim Bakanlığı 2018 yılında yayınlamış olduğu 2023 Vizyon Belgesi ile eğitimde planlanan önemli reformları hayata geçirmek istemektedir. 21. Yüzyıl becerilerinin bireylere kazandırılması için tasarım beceri atölyelerinin okullarda kurulması oldukça önemlidir. TBA adı altında açılacak kategorilerden "Yazılım ve Tasarım Atölyeleri" ile

- Robotik ve kodlama,
- Yazılım ve tasarım,
- Üç boyutlu (3D) tasarım,

□ Grafik tasarım

Adı altında açılacak atölyelerde bu alanlara yönelik etkinlik ve uygulamalar yoluyla;

□ Teknoloji okuryazarlığı,

□ Algoritmik düşünme,

□ Problem çözme, programlama ve özgün ürün geliştirme,

□ Çoklu karar yapıları içeren programlar oluşturma,

□ Robotik ve kodlamanın ana unsuru olan sanat ve tasarım algısı geliştirme,

□ 3 boyutlu düşünme, şekil ve uzay algısını geliştirme,

□ İnce motor becerilerini geliştirme,

□ Hayal gücü (imajinasyon) geliştirme,

□ Hayal ettiği bir tasarımı ortaya koyabilme,

□ Üretme ve buluş yapma becerilerinin kazandırılması hedeflenmektedir (https://tba.meb.gov.tr/?cpt_services=yazilim-ve-tasarim-atolyesi, 2023).

Ülkemizde 2018 yılında açıklanan 2023 Vizyon Belgesi özellikle 21. Yüzyıl becerilerine sahip bireylerin yetişmesi adına atılan adımlardan biridir. Vizyon Belgesinde birçok reform görülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığının 2023 yılına kadar ulaşmayı hedeflediği bir takım reformlardan birisi de tasarım ve beceri atölyelerinin kurulmasıdır. Öğrencilerin ilgi, istek ve yeteneklerine göre oluşturulacak atölye çalışmaları öğrencilerin bütüncül anlayışla eğitim görmesini amaçlamaktadır. Öğrencilerin eğitiminde yalnızca akademik yönünü değil aynı zamanda yeteneklerini ortaya çıkaran beceri temelli eğitimin de okullara girmesi önemli olarak görülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı okullarda açılacak olan tasarım ve beceri atölyelerinin hangi alanlarda açılacağı ve etkinliklerin nasıl yapılması gerektiğini kılavuz kitaplarla açıklamış olsa da bu konuda öğretmen eğitimlerinden atölyelerde uygulanacak modüllere ve atölyelerin fizik yapısı, donatım malzemelerinin nasıl planlanması gerektiğine kadar birçok konu belirsizliğini korumaktadır.



Okullarımızın özellikle bakanlığın ikili eğitimi kaldırması ve tam gün eğitim politikasına geçmesinden dolayı fiziksel yetersizliklerini artırmıştır. Derslik olarak kullanılmayan alanlar da dâhil olmak üzere tüm alanlar neredeyse dersliğe çevrilmiş ve sınıflardaki öğrenci sayıları artmıştır. Okulların bu durumları göz önüne alındığında bu atölyelerin nerede oluşturulacağı ve fiziki düzenlemesi, öğrenci mevcutları düşünüldüğünde nasıl planlanacağı büyük bir sorun olarak görülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığının 2023 Vizyon Belgesiyle hedeflerine koyduğu müfredat değişikliklerinin nasıl olacağı ve atölye çalışmaları bu programların neresinde olacağı merak konusudur. Atölye çalışmalarının plan ve programının nasıl olması gerektiği, öğretmen görevlendirmelerinin nasıl olacağı ve program kim tarafından hazırlanırsa daha faydalı olacağı önemli bir konudur. Köylerde yer alan birleştirilmiş sınıflı okullar kapatılarak taşınmalı eğitime dayalı bölge okulları oluşturulmuştur. Taşınmalı eğitimin en büyük sorunu öğrenci velilerinin okullara ilgisiz olmasıdır. Ancak velilerin daha ilgili ve aktif olması başarıyı da beraberinde getirmektedir. Özellikle tasarım ve beceri atölyelerinde velilerin tutumları önemli bir yere sahiptir. Uzman görüşleriyle belirlenen tüm bu sorunlar kapsamında tasarım ve beceri atölyelerinin okullarda açılmasıyla ilgili Samsun İlinde seçkisiz yolla belirlenen 106 okul yöneticisinin görüşleri bu çalışmada sunulacaktır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma betimsel içerikli bir çalışmadır. Betimsel araştırma mevcut durumu var olduğu şekliyle aynen ortaya koymaya çalışmaktır (Kaptan, 1973). Milli Eğitim Bakanlığının yayınlamış olduğu 2023 Vizyon Belgesi ile eğitimde yeni köklü değişiklikler hedeflenmiş ve bu hedefler sadece başlıklar halinde yayınlanmıştır. Tasarım ve beceri atölyeleri de bu hedeflerden birisidir. 2023 Vizyon Belgesinde bu atölyelerin kurulması ve işleyişi ile ilgili herhangi bir içerik yer almamıştır. Başlıklar atılmış ancak içerik doldurulmaya çalışılmaktadır. Okullara bu konu hakkında cevabı istenilen yazılar gönderilerek ve her il ve ilçede okul müdürleri ve öğretmenlerden oluşan çalıştaylar yapılarak vizyon belgesinin içeriği tamamlanmaya çalışılmaktadır. Atölyelerin kurulması ve işleyişi ile ilgili uzmanlar ile yapılan görüşmeler neticesinde belirlediğimiz kategorilere (fiziksel yapı, fiziki donanımı, yöntem, öğretmen, mevzuat ve veli) bağlı olarak 9 madde oluşturulmuştur. Tasarım ve beceri atölyelerinin bu kategorilere bağlı olarak oluşturulan sorular, okul yöneticilerine sorularak 2023 Vizyon Belgesinde sadece başlık olarak verilen tasarım beceri atölyelerinin içeriğinin nasıl olabileceği mevcut durumu ortaya çıkarmak istenmiştir.

Tasarım beceri atölyelerinin okullarda nerede oluşturulması ve fiziksel donanımın nasıl olması gerektiği, fiziki şartları; uygulanacak program, mevzuat ve hangi becerilerin nasıl planlanması gerektiği, programı, yöntemi ve mevzuatı; atölyelerde öğretmenlerin nasıl görevlendirileceği ve velilerin nasıl katkı sağlayabileceği, öğretmen ve veli durumlarını alan yanıtlara göre betimlenmesi hedeflenmiştir.

Çalışma Grubu

Bu çalışmanın evrenini çeşitli okul türlerinde ve çeşitli branşlarda görev yapan tüm okul yöneticileri oluşturmaktadır. Örneklemi çeşitli branşlarda değişik okul türlerinde Ondokuzmayıs, Vezirköprü, Canik, İlkadım ilçelerinde görev yapan okul yöneticileri oluşturmaktadır. Tasarım ve beceri atölyeleri hakkında görüşleri sorulan okul yöneticilerinin branşlarına, hizmet sürelerine ve görev yaptıkları okulun fizik durumuna ilişkin elde edilen verilen aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir. Araştırma için oluşturulan Google formu sosyal medya üzerinden ilçelerin okul yönetici gruplarında paylaşılarak araştırmaya katılım sağlamaları istenmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Okul Yöneticilerinin Branşlarına Göre Dağılımı

Sıra	Branş	Katılım Sayısı	%
1	Sınıf Öğretmeni	53	50
2	Türkçe	8	7,5
3	Sosyal Bilgiler	8	7,5
4	Matematik	4	3,8
5	Rehberlik	4	3,8
6	Din Kültürü	4	3,8
7	Teknoloji Tasarım	3	2,8
8	Fen Bilgisi	2	1,9
9	Fizik	2	1,9
10	Beden Eğitimi	1	0,9
11	İngilizce	1	0,9
12	Kimya	1	0,9
13	Bilişim Teknolojileri	1	0,9
14	Diğer	10	9,4
TOPLAM		106	100

Tasarım ve beceri atölyeleri hakkında görüşlerini bildiren okul yöneticilerin branşları yukarıdaki tabloda gösterilmiştir. Çeşitli branşlardan 106 okul yöneticisinin katıldığı araştırmada en çok katılım sınıf öğretmeni branşında çalışan okul yöneticileri oluşturmuştur.

Tablo 2. Araştırmaya Katılan Okul Yöneticilerinin Hizmet Sürelerine Göre Dağılımı

Sıra	Hizmet Süresi	Katılım Sayısı	%
1	0-5 Yıl	6	5,7
2	6-10 Yıl	19	17,9
3	11-15 Yıl	20	18,9
4	16-20 Yıl	30	28,3
5	21 ve Üzeri	31	29,2
TOPLAM		106	100

Araştırmaya en çok katılan okul yöneticileri 16-20 yıl ve 21 yıl üzeri hizmet süresine sahip katılımcılardır. Bu gösterge, tecrübeli okul yöneticileri tarafından verilen yanıtların çoğunlukta olduğunu göstermektedir.

Tablo 3. Araştırmaya Katılan Okul Yöneticilerinin Okullarının Mevcut Durumları

Sıra	Görüş	f	%
1	Okulumuzun fiziki şartları yetersiz durumdadır.	62	58,5
2	Okulumuzun mali kaynakları oldukça sınırlıdır	76	71,7
3	Velilerimiz okulumuza karşı oldukça ilgisizdir.	52	49,1
4	Okulumuz Taşıma merkezi bir okuldur.	45	42,5
5	Okulumuzda, okul yönetiminiz, öğretmen ve velilerimiz koordineli bir şekilde çalışmaktadır.	51	48,1
6	Okulumuz akademik başarısı oldukça yüksektir	19	17,9
7	Okulumuzda yetenekli öğrencilerimiz BİLSEM merkezlerine yönlendirilir.	45	42,5
8	Öğretmenlerimiz yeniliğe açık ve kendilerini sürekli geliştirir.	46	43,4
9	Okul Aile Birliğimiz okulumuzda etkin bir şekilde sorumluluklarını yerine getirir.	25	23,6
10	Diğer (Okul Aile Birliği sembolik kalır.)	1	0,9
Toplam		106	100

Katılımcıların verdiği bilgilerden yola çıkarak okulların fiziki şartları ve mali kaynakları bakımından incelendiğinde atölyelerin kurulmasında zorluklar yaşanılacağını göstermektedir. Velilerin ilgisizliğine bakılacak olursa taşıma merkezi okulların en önemli sorunlarından biri olduğunu kanıtlamaktadır. Çünkü taşınmalı eğitimle devam eden okullardaki öğrenci velilerinin ulaşım sıkıntılarından dolayı okullara gidemedikleri çocuğunu yeterince takip edemediklerini göstermektedir. Dolayısıyla akademik başarı da istenilen düzeyde olmadığı katılımcıların verdikleri yanıtlardan anlaşılmaktadır. Bu göstergeler, atölye çalışmalarında öğretmen ve öğrencinin yine baş başa kalacağını, velinin bu süreci takip edemeyeceğini göstermektedir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırma temel anlamda sorunun nedenlerini analiz etmekten ziyade mevcut durumu ortaya koymaya yönelik betimsel içerikli bir çalışmadır. Çalışmanın temel amacını okul yöneticilerinin tasarım ve beceri atölyeleri hakkındaki görüşlerinin betimsel analizini ortaya koymaktadır.

Tasarım ve beceri atölyeleri ile ilgili sorular oluşturulmadan önce Ondokuz Mayıs Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi ve Eğitim Fakültesinde bulunan uzmanlardan tasarım ve beceri atölyeleri hakkında görüş alınmış ve soru havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan soru havuzları uzman görüşlerine sunulduktan sonra karar verilenler şunlardır:

- 1) Milli Eğitim Bakanlığının yayımlamış olduğu 2023 Vizyon Belgesi'nde planlanan Tasarım ve Beceri Atölyelerinin açılmasıyla ilgili ne düşünüyorsunuz?
- 2) Tasarım ve Beceri Atölyelerinde uygulanacak programı her okul yönetimi, kendi okulunun imkân ve şartlarına göre hazırlaması hakkında ne düşünüyorsunuz?
- 3) Tasarım ve Beceri Atölyeleri okullarda nasıl oluşturulmalıdır?
- 4) Tasarım ve Beceri Atölyelerinin fiziki donanımı nasıl olmalıdır?
- 5) Tasarım ve Beceri Atölyelerinde sizce hangi becerilere yönelik faaliyetler planlanmalıdır?
- 6) Okullarda aynı anda birden fazla öğretmenin atölyede faaliyet göstermesi hakkında ne düşünüyorsunuz?
- 7) Tasarım ve Beceri Atölyelerinde uygulanacak programın özellikleri neler olmalıdır?
- 8) Öğrencilerin bu atölyelerde hangi becerileri almaları daha faydalı olur?
- 9) Tasarım ve Beceri Atölyelerine Veliler nasıl katkı sağlayabilir?

Veriler araştırmacı tarafından uzman görüşleri sonrasında neticelendirilen 9 maddelik soru formuna dayanmaktadır. Verilerin toplama süreci sosyal medya gruplarında yapılan paylaşımlarda Google forms ile sağlanmıştır.

BULGULAR

Uzman görüşleri sonrasında oluşturulan veri toplama aracıyla 9 maddelik sorular okul yöneticilerinin görüşlerine sunulmuştur. Elde edilen verilen aşağıda yer alan tablolarda gösterilmiştir.

Tablo 4. Okul Yöneticilerinin Tasarım Beceri Atölyeleri Hakkındaki Düşünceleri

Sıra	Görüş	f	%
1	Geç kalınmış bir uygulama olarak görüyorum.	43	40,6
2	Düşünme becerilerini geliştirici olumlu bir yenilik olarak görüyorum.	44	41,5
3	Öğrencilerin eksik kalan beceri yönünü geliştirici bir yenilik olarak görüyorum.	44	41,5
4	Bu uygulamayla öğrencilerin yaşam becerilerinin daha da gelişeceğini düşünüyorum.	48	45,3
5	Tasarım ve Beceri Atölyeleri okulların fiziki şartlarından dolayı açılmasının uzun zaman alacağını düşünüyorum.	51	48,1
6	İlçelerde bilim merkezi olarak açılması gerektiğini düşünüyorum.	1	0,9
7	Formaliteden öteye geçemeyeceğini düşünüyorum.	1	0,9
8	Alt yapısı olmadan kesinlikle uygulanamayacağını düşünüyorum.	1	0,9
Toplam		106	100

Katılımcılardan %40,6'sı, geç kalınmış bir uygulama olarak gördüğünü, %41,5 düşünme becerilerini geliştirici olumlu bir yenilik olarak gördüğünü belirtmiştir. %41,5 öğrencilerin eksik kalan beceri yönünü geliştirici bir yenilik olarak gördüğünü, %45,3 ise bu uygulamayla öğrencilerin yaşam becerilerinin daha da gelişeceğini düşündüğünü belirtmiştir. Katılımcıların %48,1 ise tasarım ve beceri atölyelerinin okulların fiziki şartlarından dolayı açılmasının uzun zaman alacağını belirtmiştir. Katılımcılardan %0,9 ise ilçelerde bilim merkezi olarak açılması gerektiğini, formaliteden öteye geçemeyeceğini ve alt yapısı olmadan kesinlikle uygulanamayacağını belirtmişlerdir.

Tablo 5. Okul Yöneticilerinin Tasarım ve Beceri Atölyelerinde Uygulanacak Program Hakkındaki Görüşleri

Sıra	Görüş	f	%
1	Okullar için daha verimli bir program olur	40	37,7
2	Bakanlığın her okul için ortak bir program hazırlaması daha doğru olur.	19	17,9
3	Bu programı ilçe milli eğitim müdürlükleri yapmalıdır.	13	12,3
4	Okulda program yazacak donanıma sahip personel bulamazsınız.	24	22,6
5	Okullar hazırlamalı ve programın uygulanışı için bakanlık mali destek sağlamalıdır.	68	64,2
6	Bu programları ilçelerdeki teknoloji tasarım öğretmenlerinin oluşturduğu komisyonlar hazırlamalıdır.	29	27,4
7	Bilişim Teknoloji öğretmenleri hazırlamalıdır.	1	0,9
8	Programı öğretmenler hazırlamalıdır.	1	0,9
9	Programı Bakanlık hazırlamalıdır fakat.....	1	0,9
Toplam		106	100

Katılımcılardan %37,7'si soruya okulların hazırlayacağı programın daha verimli bir program olacağı yanıtını vermiştir. %17,9'si ise bakanlığın her okul için ortak bir program hazırlamasının daha doğru olacağını ifade etmiştir. %12,3 bu programı ilçe milli eğitim müdürlükleri yapmalı, %22,6 okulda program yazacak donanıma sahip personelin olmadığını belirtmiştir. Katılımcıların büyük çoğunluğu %64,2'si okullar hazırlamalı ve programın uygulanışı için bakanlık mali destek sağlaması gerektiğini belirtmiştir. %27,4 bu programları ilçelerdeki teknoloji tasarım öğretmenlerinin oluşturduğu komisyonlar hazırlamalı, %0,9 Bilişim teknoloji öğretmenleri ve öğretmenlerin hazırlaması gerektiğini belirtmişlerdir.

Tablo 6. Okul Yöneticilerinin Okullarda Tasarım ve Beceri Atölyelerinin Nasıl Oluşturulması Hakkındaki Görüşleri

Sıra	Görüş	f	%
1	Bağımsız bir dersliği atölyeye çevirerek	66	62,3
2	Bağımsız bir dersliği olmayan okullarda atölye için bir bölüm yapılarak	51	48,1
3	Sınıflar derslik görevinin yanında atölye çalışmalarına uygun olarak düzenlenerek	43	40,6
Toplam		106	100

Katılımcıların %62,3'ü bağımsız bir dersliği atölyeye çevrilmesi gerektiğini, %48,1'i bağımsız bir dersliği olmayan okullarda atölye için bir bölüm yapılması gerektiğini, %40,6'sı ise sınıflar derslik görevinin yanında atölye çalışmalarına uygun olarak düzenlenmesi gerektiğini belirtmiştir.

Katılımcılar tasarım beceri atölyelerinin fiziki donanımı nasıl olmalı sorusuna; öğrencilerin rahatlıkla çalışabileceği büyüklükte ve tehlike arz etmeyen ortamlar olmalı, geniş ve aydınlık olmalı, ihtiyaca uygun sarf malzemeler olmalı, laboratuvar gibi olmalı, öğrencilerin ilgi ve becerilerini karşılayacak araç gereç yönünden yeterli donanıma sahip olmalı, geniş ve ferah bir alan olmalı, mevcut bilindik öğrenci sıraları kullanılmamalı, teknolojik araç ve gereçlerle donatılmalı (bilgisayar, yazıcı, 3D yazıcı vb.), 15 öğrenciden fazla öğrencinin kullanımı uygun olmayacağından fiziki donanım ona göre planlanmalı, yetenekli öğrencileri teşvik edici olmalı, çocuklar için güvenli bir ortam olmalı, tabure sistemi olmalı ve öğrenciye uygun masa düzeni olmalı, fiziki donanım öğrencilerin gereksinimine uygun şekilde bakanlık tarafından desteklenerek okul idaresi ve öğretmenleri ile birlikte tasarlanmalı şeklinde yanıtlar verilmiştir.

Katılımcılar tasarım ve beceri atölyelerinde sizce hangi becerilere yönelik faaliyetler planlanmalıdır sorusuna; Spor, halk oyunları, geleneksel çocuk oyunları, görsel sanatlar, müzik

ve gösteri etkinlikleri, Bilgisayar, model uçak, kişisel gelişim, yabancı dil, robotik kodlama, uzay bilimi, zeka oyunları proje becerileri, endüstriyel tasarım alanına hazırlık olarak kabul edilecek alanlar başta olmak üzere, görsel içerikli ve kodlama bilgisi ile ilgili faaliyetler de bulunmalı, gözlem, yaratıcılık, eleştirel düşünme, yorumlama, çözüm üretme gibi faaliyetlerin temeli hayatı kolaylaştırma, sorunlara çözüm üretme ve üretilen çözümlere yenilik katma, estetik düşünme gibi kavramlara dayanmalı yenilikçi, özgün, problem çözen, estetik, yaratıcı, ilerici, bilginin ve zekanın ürünü olan her türlü faaliyetler yürütülmeli, el becerileri, doğa ve ekoloji, El sanatları, ebru çalışması, ahşap süs eşyaları, takı tasarım faaliyetleri, maket çalışmaları olmalı, bitki, hayvan bakımı ya da oyuncak yapımı şeklinde beceriler olarak belirtmişlerdir.

Tablo 7. Okul Yöneticilerinin Okullarda Uygulanacak Tasarım ve Beceri Atölyelerinde Öğretmen Görevlendirmeleri Hakkındaki Görüşleri

Sıra	Görüş	f	%
1	Atölyelerde birden fazla öğretmenin görev alması uygun olmaz.	58	54,7
2	Atölyelerde birden fazla öğretmenin katılımı etkili olur.	42	39,6
3	Birden fazla öğretmen ile atölyede öğrenci kontrolü ve yönetimi daha etkili olur.	44	41,5
4	Birden fazla öğretmenin maliyet açısından yük olur.	66	62,3
5	Sınıf öğretmenlerinin yanında teknoloji tasarım öğretmenlerinin görev alması verimli kılar	1	0,9
Toplam		106	100

Katılımcıların %21,7'si atölyelerde birden fazla öğretmenin görev almasının uygun olmadığını, %42,5'si atölyelerde birden fazla öğretmenin katılımının etkili olduğunu, %44,3'ü birden fazla öğretmen ile atölyede öğrenci kontrolü ve yönetiminin daha etkili olacağını, %9,4'ü birden fazla öğretmenin maliyet açısından yük olacağını, %42,5'i sınıf öğretmenlerinin yanında teknoloji tasarım öğretmenlerinin görev almasının verimli kılacağını belirtmiştir.

Tablo 8. Okul Yöneticilerinin Okullarda Uygulanacak Tasarım ve Beceri Atölyelerinde Programın Özellikleri Hakkındaki Görüşleri

Sıra	Görüş	f	%
1	Öğrencilerin yaşlarına uygun olmalı	42	39,6
2	Yaşam becerilerine uygun olmalı	41	38,7
3	Bilimsel olmalı	25	23,6
4	Program esnek olmalı okul çevresine uyarlanabilmelidir	49	46,2
5	Uygulanabilir olmalı ve ekonomik olmalıdır	42	39,6
6	Çocuklar için tehlike arz eden becerilerden uzak olmalıdır	22	20,8
7	Mevzuat iş yükü değil işleyişi düzenlettirici ve kolaylaştırıcı olmalıdır	37	34,9
Toplam		106	100

Katılımcıların %39'u öğrencilerin yaşlarına uygun olmalı, %38,7'si yaşam becerilerine uygun olmalı, %23,6'sı bilimsel olmalı, %46,2'si program esnek olmalı okul çevresine uyarlanabilmeli, %39,6'sı uygulanabilir olmalı ve ekonomik olmalı, %20,8'si çocuklar için tehlike arz eden becerilerden uzak olmalı, %34,9'u mevzuat iş yükü değil işleyişi düzenleştirici kolaylaştırıcı olmalı diye belirtmişlerdir.

Tablo 9. Okul Yöneticilerinin Tasarım ve Beceri Atölyelerinin Hangi Becerilere Yönelik Olması Gerektiği İle İlgili Görüşleri

Sıra	Görüş	f	%
1	El becerileri	42	39,6
2	Günlük yaşam problemleri	41	38,7
3	Ekonomik değer yaratacak tasarım ve beceri etkinlikleri	25	23,6
4	Düşünme becerilerini geliştirecek çalışmalar	49	46,2
5	İhtiyaç duyduğu severek yaptığı etkinlikler	42	39,6
6	Çocuğun doğasına uygun eğlenerek öğrenmesini sağlayan etkinlikler	22	20,8
Toplam		106	100

Katılımcılar öğrencilerin bu atölyelerde almaları gereken becerileri; %45,3 ile el becerileri, %39,6 ile günlük yaşam problemleri, % 27,4 ile ekonomik değer yaratacak tasarım ve beceri etkinlikleri, %53,8 ile düşünme becerilerini geliştirecek çalışmaları, %34 ile ihtiyaç duyduğu severek yaptığı etkinlikleri, %40,6 ile çocuğun doğasına uygun eğlenerek öğrenmesini sağlayan etkinlikler olarak belirtmişlerdir.

Tablo 10. Okul Yöneticilerinin Tasarım ve Beceri Atölyelerine Velilerin Nasıl Katkı Sağlayacağına Yönelik Görüşleri

Sıra	Görüş	f	%
1	Maddi olarak	58	54,7
2	Etkinliklere katılarak	42	39,6
3	Öğrencinin atölye çalışmalarıyla ilgilenerek	44	41,5
4	Atölye çalışmalarında öğrenciyi takip ederek ve destekleyerek	66	62,3
5	Fikir Vererek	1	0,9
Toplam		106	100

Katılımcılar veliler nasıl katılım sağlamalı sorusuna; %54,7'si maddi olarak, %39,6'sı etkinliklere katılarak, %41,5 öğrencinin atölye çalışmalarıyla ilgilenerek, %62,3'ü atölye çalışmalarında öğrenciyi takip ederek ve destekleyerek, %0,9'u ise fikir vererek şeklinde belirtmiştir.



SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuçlar

1) Farklı branşlardan ve okul türlerinden katılan okul yöneticilerinin tasarım ve beceri atölyeleri hakkındaki görüşleri incelendiğinde, atölyelerin kurulması faydalı ve geç kalınmış bir uygulamadır. Ayrıca öğrencilerin beceri yönünü temele alması olumlu bir yaklaşımdır. İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu, beceri içerikli eğitimlerin bireylerin yetiştirilmesinde oldukça önemli olduğunu, sadece bilgi aktarımı şeklinde verilen eğitimin bireyi hayata hazırlamada yetersiz olduğunu vurgulamıştır (Çetin,2022). Eğitim sadece belirli bir alanda kişiye bilgi vermemeli aynı zamanda o alanla ilgili beceriye dayalı etkinliklerle kişiliğini de tümüyle geliştirmelidir (Baltacıoğlu, 1995).

2) Atölyelerde uygulanacak plan ve programın okullar tarafından imkân ve şartlarına göre hazırlanmalıdır. Uygulanacak modüller bireylerin 21. Yüzyıl becerilerini kazandırmaya yönelik planlamalar içermelidir. Dünyada önemli bir yere sahip olan WHO, Partnershipfor 21st Century Learning, OECD gibi kuruluşların açıklamış olduğu 21. Yüzyıl becerileri modüllerin planlamasında önemli bir yere sahiptir (Partnershipfor 21st Century Skills, 2009; OECD, 2018; WHO, 1997).

3) Tasarım ve beceri atölyeleri okullarda bağımsız bir dersliği atölyeye çevirerek, bağımsız bir dersliği olmayan okullarda bir bölümü inşa ederek oluşturmalıdır. Sınıfların derslik görevinin yanında atölye çalışmaları için kullanılmamalıdır.

4) Tasarım ve beceri atölyeleri, yeterli alana sahip, aydınlık, 15 öğrenci kapasitesi olmalı, kazandırmak istediği becerilere yönelik donatım ve sarf malzemeleri içermeli, öğrenciler için güvenli olmalı, masa ve tabureler olmalıdır.

5) Tasarım ve beceri atölyelerinde Spor, halk oyunları, geleneksel çocuk oyunları, görsel sanatlar, müzik ve gösteri etkinlikleri, bilgisayar, model uçak, kişisel gelişim, yabancı dil, robotik kodlama, uzay bilimi, zeka oyunları, proje becerileri, endüstriyel tasarım alanına hazırlık olarak kabul edilecek alanlar başta olmak üzere, görsel içerikli ve kodlama bilgisi ile ilgili faaliyetler, el becerileri, doğa ve ekoloji, el sanatları, ebru çalışması, ahşap süs eşyaları, takı tasarım faaliyetleri, maket çalışmaları olmalı, bitki, hayvan bakımı ya da oyuncak yapımı gibi faaliyetler içermeli ve planlanmalıdır. 2023 Vizyon Belgesi ile eğitimde planlanan reformlar 21. Yüzyıl becerilerini içeren ve bireyin bütünüyle gelişimine odaklı becerilerdir (https://tba.meb.gov.tr/?cpt_services=yazilim-ve-tasarim-atolyesi, 2023). Japonya'da ortaya çıkan eğitim 4.0 ile hedeflenen yeni toplum planına da bakıldığında öğrencilerin ilgi, istek ve yeteneklerine göre bireysel öğrenmeyi gerekli ve önemli kılan bunun gerçekleşmesini

hedefleyen bir eğitimidir (Heick 2017, Jeschke 2014, Nedeva and Dineva 2012, Teaching Tools 2012).

6) Tasarım ve beceri atölyelerinde aynı anda birden fazla öğretmenin görev yapması, atölye çalışmalarında öğrenci kontrolünü ve yönetimini daha etkili kılacaktır. Ayrıca ilkokullarda sınıf öğretmenlerinin yanında teknoloji tasarım öğretmenlerinin görev alması atölye çalışmalarını daha verimli kılacaktır.

7) Tasarım ve beceri atölyelerinde uygulanacak program öğrencilerin seviyelerine ve yaşam becerilerine uygun olmalıdır. Ayrıca program esnek olmalı okul çevresine uyarlanabilmeli, uygulanabilir ve ekonomik olmalıdır. Atölyelerde uygulanacak faaliyetler öğrenciler için tehlike arz etmeyen faaliyetler içermelidir. Oluşturulacak mevzuat iş yükü değil, kolaylaştırıcı olmalıdır. Baltacıoğlu, okullarda uygulanacak eğitime pragmatist yaklaşmış, işleyişin kolaylaştırıcı ve işe yarar olması gerektiğini, bireyi geliştiren ve topluma faydası olan işleyişi savunmuştur (Çetin, 2022).

8) Tasarım ve beceri atölyelerinde öğrencilerin ihtiyaç duyduğu, severek yaptığı çalışmalar planlanmalı, düşünme becerileri, el becerileri, günlük yaşam problemleri tercih edilmeli, çocukların doğasına uygun eğlenerek öğrenmesini sağlayan faaliyetler planlanmalıdır. Vizyon 2023 Belgesinde açılması hedeflenen atölye faaliyetleri öğrencilerin ilgi, istek ve yetenekleri göz önüne alınacağı belirtilmiştir (MEB, 2018).

9) Tasarım ve beceri atölyelerine veliler hem maddi destek sağlayarak hem de öğrencinin atölye çalışmalarını takip ederek ve destekleyerek sürecin içerisinde yer almalıdır. Bireylerin zihinsel yetenekleri ve olgunlaşmaları aynı değildir (Tozlu, 1989). Atölye çalışmalarında yeteneklerini geliştirecek olan bireyin en önemli destekçisi ailesidir.

Öneriler

1) Tasarım ve beceri atölyeleri okulların fiziki yapısına göre, okulun çevresi göz önünde bulundurularak düzenlenmelidir.

2) Tasarım ve beceri atölyelerinin plan ve programlarını, bakanlığın oluşturduğu bir taslak üzerine, her ilçede milli eğitim müdürlüğü koordinesinde halk eğitim müdürlükleri ve ilçe gençlik spor müdürlükleri birlikte oluşturmalıdır. Her okul oluşturulan bu program çerçevesinde atölye faaliyetlerini devam ettirmelidir.

3) Okullarda atölye ve beceri faaliyetleri için bilim, sanat, spor ve yabancı dil alanlarında fiziksel düzenlemeler sağlanmalıdır.

4) Özellikle bilim ve sanat atölyeleri alanına uygun şekilde okulda fiziksel düzenleme yapılmalıdır.

5) Atölyelerde her öğrenciye 4 metre kare alan kalacak şekilde düzenlenmelidir.

6) Bilim ve sanat atölyeleri; gitar, bağlama, çocuk korosu, şiir dinletisi, Radyo ve TV yayıncılığı, tiyatro, gazete ve dergi yazarlığı, drama, masal diyarı, resim, bilgisayar, robotik kodlama, mekatronik, bilim uygulamaları, origami, oryantrink, halk oyunları ve Tübitak 4006 uygulamaları olabilir.

7) Tasarım ve beceri atölyeleri kapsamında özellikle spor alanında beceri ortamlarının çocukların ihtiyaçlarına cevap verebilecek şekilde düzenlenerek; Futbol, basketbol, voleybol, hentbol, eskrim, masa tenisi, badminton, güreş, yelkencilik, satranç, yüzme, atletizm, teakwando, karate, halter, judo, fitness, kickboks, bowling, buz pateni, bocce, dart gibi dallarda okul çevre şartları ve imkanlar göz önünde bulundurularak faaliyetleri içeren düzenlemeler yapılmalıdır.

8) Atölye çalışmalarında 1 den fazla öğretmenin görev yapması mali açıdan yük oluşturacağı gibi planlama açısından da kargaşaya ve iş yüküne neden olacaktır. Atölye çalışmasında 1 öğretmenin görev alması daha faydalı olacaktır.

Diğer Öneriler

1) Milli Eğitim Bakanlığı 2023 Vizyon Belgesi ile uygulamaya geçecek olan kurumsal rehberlik hizmetiyle atölye faaliyetleri uzmanlar tarafından incelenmeli, takip edilmeli ve okullara, velilere, öğrencilere gerekli rehberlik hizmetleri sağlanmalıdır. Özellikle yetenekli olan çocukların keşfedilmesi için gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.

2) Okul müfredatları sadeleştirilmeli, öğleden sonraki zaman tasarım ve beceri faaliyetlerine ayrılmalıdır. Öğretim programları ile özellikle bilim ve sanat alanlarında oluşturulan atölye çalışmaları iç içe olmalıdır.

3) Bilim, sanat ve spor alanlarında yapılan çalışmalar yılsonu okullar tarafından velilere sergilenmelidir. Yine bilim, sanat, spor ve yabancı dil alanlarında İl, ilçe genelinde yarışmalar düzenlenmelidir. Bu yarışmalar hem yetenekli çocukların keşfedilmesini sağlayacak hem de atölye çalışmalarının değerlendirilmesine fayda sağlayacaktır.

4) Milli Eğitim Bakanlığı 2023 Vizyon Belgesi ile uygulamaya geçecek olan okul gelişim planı ile okulların oluşturulacak atölye programları bu planlarda yer almalıdır. Ayrıca sağlanacak bütçeye atölye giderleri de eklenmelidir.

5) Atölye çalışmalarında görev alacak öğretmenlerin alanında uzman olanlardan görevlendirilmesi gerekir, yeterli personel olmaması halinde o alanla ilgili akredite edilmiş belgeye sahip olan öğretmenler görevlendirilmelidir.

6) Atölyelerde özveriyle çalışmalar yürüten öğretmenler ödüllendirilmelidir.

7) Bilim, sanat, spor ve yabancı dil alanlarında oluşturulan atölye çalışmalarına katılan öğrenciler değerlendirilmelidir. Öğrencilere sertifika verilmeli ve ona referans olmalıdır. Ayrıca her öğrenci için oluşturulacak portfolyo dosyalarına atölye çalışmaları ile ilgili durumları belirtilmelidir.

KAYNAKÇA

- Aksoy, S. (2017). Değişen teknolojiler ve endüstri 4.0: endüstri 4.0'ı anlamaya dair bir giriş. *Sosyal Araştırma Vakfı Katkı*, 4, 34-44.
- Aytaç, K. (1978). Baltacıoğlu'nun eğitim sisteminin ana gelişimi. *Yeni Adam Gazetesi*.
- Baltacıoğlu, I. H. (1995). *Tâlim ve terbiyede inkılâp*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Baltacıoğlu, İ. H. (1927). Meslek mektepleri –Türkiye meslek mekteplerinin ıslah ve tesisi. *Muallimler Mecmuası*, 51/52, 2157-2171.
- Baltacıoğlu, İ. H. (1942). *İçtimai mektep*. Ankara: Maarif Matbaası.
- Baltacıoğlu, İ. H. (1944). *Rüyamdaki okullar*. İstanbul: Ahmet İhsan Matbaası.
- Brown-Martin, G. (2017). "Education and the fourth industrial revolution". <https://www.groupemediatfo.org/wp-content/uploads/2017/12/FINAL-Education-and-the-FourthIndustrial-Revolution-1-1-1.pdf> (Erişim Tarihi: 02.09.2021).
- Çetin, İ. (2022). *Tasarım beceri atölyeleri kurulma kriterleri ve uygulama örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- European Commission, (June 2002). *European Report on Quality Indicators of Lifelong Learning*.
- European Parliament Council. *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning*. https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/journal_en.pdf
- Gelen, İ. (2017). "P21-21st century skill frameworks in curriculum and instruction (USA practices)". *The Journal of Interdisciplinary Educational Research*, 1(2), 15-29. [Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/jier>]



- Gelen, İ., ve Demircioğlu, H. (2020). Endüstri 4.0 ve toplum 5.0 bağlamında: “Eğitim 4.0”. *Asr Journal Academic Social Reseour Journal*, 5(17), 495-512.
- Gülhane, T. F. (2014). Okul eğitimi yoluyla yaşam becerilerinin gelişimi. *IOSR Spor ve Beden Eğitimi Dergisi*, 1(6), 28-29.
- Harayama, Y. (2017). “Society 5.0: Aiming for a new human-centered society. Japan's science and technology policies for addressing global social challenges”. *Hitachi Review*, 66(6), 556-557.
- Harkins, A. M. (2008). Leapfrog principles and practices: Core components of education 3.0 and 4.0. *Futures Research Quarterly*, 24(1), 19-31.
- Heick, T. (2017). “Things every student should know in a digital world”. <https://www.linkedin.com> (Erişim Tarihi: 27.03.2020).
- Jeschke, S. ve Heinze, U. (2014). “Higher Education 4.0 – Trends and future perspectives for teaching and learning”. 64. DHV-Tag Virtuelle Lernwelten in der Universität. https://www.researchgate.net/publication/284717997_Higher_Education_40_Trends_and_Future_P_erspectives_for_Teaching_and_Learning (Erişim Tarihi: 05.10.2021).
- Kaçmazoğlu, H. B. (2001). Bir halk adamı olarak aydının portresi: İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu. *Doğu Batı Düşünce Dergisi*, 4(16), 199-219.
- Kafadar, O. (1997). *Türk eğitim düşüncesinde batılılaşma*. Ankara: Vadi Yayınları.
- Kaptan, S. (1973). *Eğitim ve sosyal bilimler bilimsel araştırma teknikleri*. Ankara: Rehber Yayınevi.
- Kirby, F. (1962). *Türkiye’de köy enstitüleri*. Ankara: İmece Yayınları.
- McKinsey Global Institute. (2018). “Disruptive technologies: Advances that will transform life, business, and the global economy”. <https://www.mckinsey.com> (Erişim Tarihi: 22.09.2021).
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2018). 2023 *Eğitim vizyonu*. [Erişim Tarihi: 15 Ekim 2021. Ankara. <http://2023vizyonu.meb.gov.tr/> adresinden erişildi]

- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2018). *Tasarım ve beceri atölyeleri*. [Erişim: 20 Şubat 2023, https://tba.meb.gov.tr/?cpt_services=yazilim-ve-tasarim-atolyesi]
- Nedeva, V. ve Dineva, S. (2012). “*New learning innovations with web 4.0*”. <http://www.icvl.eu> [Erişim Tarihi: 10.08.2021].
- OECD, (2018). The future of education and skills. [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
- Özdemir, S. M. (2011). Toplumsal değişme ve küreselleşme bağlamında eğitim ve eğitim programları: kavramsal bir çözümleme. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 85-110.
- Partnership for 21st Century Skills (2009). *P21 framework definitions*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519462.pdf>
- Pooworavan, Y. (2015). *Challenges of new frontier in learning: Education 4.0*. Bangkok: Innovative Learning Center.
- Puncreobutr, V. (2016). Education 4.0: New challenge of learning. *St. Theresa Journal of Humanities and Social Sciences*, 9(5), 92-97.
- Şişman, M. (2002). *Öğretmenliğe giriş*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tozlu, N. (1989). *Ismayıl Hakkı Baltacıoğlu'nun eğitim sistemi üzerine bir araştırma*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- WHO, TW (1997). *Okullarda yaşam becerileri eğitimi. Ruh sağlığı programı. Ruh Sağlığı ve Madde Bağımlılığının Önlenmesi Anabilim Dalı*. Dünya Sağlık Örgütü.



EXTENDED SUMMARY

Introduction

The meaning of the word design is used in Turkish as the form that the thought, the thing that is wanted to be or done, takes in the mind as a result of design (TDK, 2018) Design; It is also defined as the creative action of problem determination and problem solving, which consists of decisions made to achieve goals at various stages. When design is considered as a problem determination and solving, it is an act of thinking. In design, the problem comes with the solution. The problem is the beginning and the harbinger of the solution. Identifying and solving the problem is also accomplished through learning and thinking actions. While designing, some information is acquired by learning, and learning this information causes a change in what people know in their minds and a new accumulation of knowledge emerges (Bayazit, 2004). Design is a process that first starts in the mind and then concretely reveals the design in the mind with skill. The scientific and cultural knowledge that mankind has so far, dating back thousands of years, can sometimes be insufficient to explain what has happened.

The scenarios of many managers who think that the needle is moving towards mechanization in human and technology interaction, which were considered as science fiction in the past, are seen as an ordinary, lively and up-to-date operation of what is happening today. The rapid progress of high value-added technologies has forced serious progress in transformation in all sectors. It necessitates some innovations in the education ecosystem, which cannot adequately respond to the age. The developed economies of the world have made extensive reforms for their education policies for people in the 21st century, whose many aims have been explained. In the reviews in 2018, the 2023 Vision Document is one of the steps taken in parallel with this. Many reforms can be seen in the Vision Paper. One of the reforms that the Ministry of National Education aims to achieve by 2023 is the establishment of design and skill workshops. The workshops, which will be created according to internal interests, wishes and abilities, aim to provide students with a holistic education. In collective education, not only the academic aspect but also the revealing of the elements is seen as important that skill-based education enters the schools. Although the guidebooks on which areas to open the design and skill workshops, which are the solution of the Ministry of National Education, and how the shapes should be made, are also explained in the guidebooks, many issues from teacher training to the modules to be produced in the workshops and how to plan the workshops remain unclear. The opinion of 106 randomly selected school administrators in Samsun regarding the opening of the findings of design and skill workshops is for this purpose.

Method

In this study, the convenient sampling technique, which is one of the non-random sampling techniques, was used. The convenient sampling method, also known as accidental or convenient sampling, is a method that aims to prevent loss of time, money and workforce (Büyükoztürk et al., 2016). The universe of this study consists of all school administrators working in various school types and various branches.

This research is basically a descriptive study aimed at revealing the current situation rather than analyzing the causes of the problem. The main purpose of the study is the descriptive analysis of school administrators' views on design and skill workshops. The data were obtained by sharing in social media groups, based on a 9-item questionnaire prepared by the researcher.

The universe of this study consists of all school administrators working in various school types and various branches. The sample consists of school administrators working in Ondokuz Mayıs, Vezirköprü, Canik and İlkadım districts in different types of schools in various branches. The Google form created for the research was shared with the school administrator groups of the districts via social media and they were asked to participate in the research.

Results

Design and skill workshops of school information from different branches and school types. In addition, it is a positive approach that students take the skill aspect as a basis. The school should prepare the evacuation program in the workshops and the Ministry of National Education should provide financial support to the schools. Workshops should be built for schools that are not physically suitable for opening workshops, and the number of students who will conduct examinations in these workshops should not exceed 15. In these workshops, sports, folk dances, traditional children's games show, visual arts, music and activities, computers, model airplanes, personal development, foreign language, robotic expansion, space science, intelligence games, project sections, industrial design areas will be accepted as preparation areas. Basically, those that may be related to visual content and cultivation information should be hand skills, nature and ecology, handicrafts, marbling work, wooden ornaments, team design operations, model works, should be included and planned such as plant, animal care or toy making.

Having more than one teacher working at the same time in design and skill workshops will make student control and management more effective in workshops. In addition, it will



make the workshops that take part in technology design more productive in addition to the classroom experiment in primary schools.

The program of stay in design and skills workshops should be appropriate to students' levels and life skills. In addition, the program should be plastic, adaptable to the school environment, be applicable and economical. Those who do not pose a danger should be included in the workshops to reduce them. The legislation to be created should be a facilitator, not a workload.

In design and skill workshops, the works that students need and enjoy should be planned, thinking skills, hand skills, daily life problems should be preferred, and activities that enable children to learn while having fun in accordance with their nature should be planned. Parents should be involved in the process both by providing financial support and by following and supporting the student's workshops.

Discussion

Design and skill workshops should be organized according to the physical structure of the schools and taking into account the school's environment. Public education directorates and district youth sports directorates should jointly create the plans and programs of design and skill workshops, on a draft created by the ministry, under the coordination of the national education directorate in each district. Every school should continue its workshop activities within the framework of this program. Physical arrangements should be provided in the fields of science, art, sports and foreign language for workshops and skills activities in schools. Physical arrangements should be made in the school, especially in accordance with the field of science and art workshops. The workshops should be arranged in such a way that each student has 4 square meters of space. Science and art workshops; guitar, baglama, children's choir, poetry recital, Radio and TV broadcasting, theater, newspaper and magazine writing, drama, fairy tale land, painting, computer, robotic coding, mechatronics, science applications, origami, orientrunk, folk dances and Tübitak 2204, 4006 may have applications. Within the scope of design and skill workshops, especially in the field of sports, skill environments are organized to meet the needs of children; School environmental conditions in branches such as football, basketball, volleyball, handball, fencing, table tennis, badminton, wrestling, sailing, chess, swimming, athletics, teakwando, karate, weightlifting, judo, fitness, kickboxing, bowling, ice skating, bocce, dart Arrangements including activities should be made taking into account the possibilities and opportunities.



Pedagogical Implications

The design skill workshops, which have the feature of being an application that will reveal the education and the parents and rapidly increase the equipment of each student with the 21st century talents, are in the literature as an exemplary education practice in the world with their spread in Turkey in the following periods.



Sınıf Öğretmeni Adaylarının Duygusal Zekâları Ve Etkili Vatandaşlık Yeterlikleri Arasındaki İlişki

Association between Emotional Intelligence and Effective Citizenship Proficiency of Preservice Primary Teachers

Aşkın BAYDAR¹

¹Dr. Öğr. Üyesi, Artvin Çoruh Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Artvin, Türkiye

askinbaydar@gmail.com, ORCID: 0000-0002-5795-8282

Geliş Tarihi: 26.01.2023

Kabul Tarihi: 02.03.2023

ÖZ

Duygusal zekânın eğitim ortamlarındaki etkisi, sayısı gittikçe artan çalışmalarla incelenmektedir. Birçok sosyal beceriye etkisi kanıtlanan duygusal zekânın akademik performansı, takım performansını, çatışma çözümü için gerekli yetenekleri, sosyal ilişkileri ve sosyal bağlantıları, vatandaşlıkla ilgili becerileri, etkin katılımı, örgütsel vatandaşlık davranışlarını, görev performansını, sivil katılımı ve sivil katılıma bağlılığı geliştirdiği bulguları da bu alandaki çalışmalarda yer almaktadır. Bu çalışmada bir eğitim fakültesinde öğrenim gören sınıf eğitimi öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri ile etkili vatandaşlık yeterlikleri arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Çalışmaya 42 kadın, 21 erkek, toplam 63 öğretmen adayı katılmıştır. İlişkisel tarama modeli ile yürütülen çalışmada veri toplama araçları olarak duygusal zekâ ve etkili vatandaşlık yeterlikleri ölçekleri kullanılmıştır. Duygusal Zekâ ölçeği, Hyuneung Lee ve Yungjung Kwak tarafından geliştirilmiştir. Türkçeye Şehri Nur Kayıhan ve Serhat Arslan tarafından uyarlanmıştır. Toplam 20 maddeden oluşan, Likert tipi bir ölçektir. Alt boyutları duygusal farkındalık, duygusal kolaylaştırma ve duygusal düzenlemedir. Etkili Vatandaşlık Yeterlikleri Ölçeği Halil İbrahim Sağlam tarafından geliştirilmiştir. 23 maddeden oluşan, beşli Likert tipi bir ölçektir. Veriler Pearson çarpım momentler korelasyonu, basit doğrusal regresyon ve çoklu doğrusal regresyonla analiz edilmiştir. Çalışmanın sonunda duygusal zekâ puanlarıyla etkili vatandaşlık yeterlikleri puanları arasında pozitif yönde

anlamli bir ilişki bulunmuştur ve katılımcıların duygusal zekâ puanlarının etkili vatandaşlık yeterlikleri puanlarını anlamli biçimde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Duygusal zekâ, etkili vatandaşlık, sınıf eğitimi, öğretmen eğitimi*

ABSTRACT

Effects of emotional intelligence in educational environments are investigated with a growing amount of research. Emotional intelligence has positive impacts on many social skills regarding citizenship. The aim of this study is to investigate the association between emotional intelligence and effective citizenship proficiency for preservice primary teachers who are 4th graders in a faculty of education. A total of 63 preservice teachers, 42 females and 21 males, participated to the research. The relational screening model was used for the research. Emotional intelligence and effective citizenship proficiency scales were used as data collection tools. The Emotional Intelligence Scale is a 20-item, Likert-type scale developed by Hyuneung Lee and Yungjung Kwak. It includes the subdimensions of emotional recognition, emotional facilitation and emotional regulation. The Effective Citizenship Proficiency Scale is also a Likert-type scale with 23 items developed by Halil İbrahim Sağlam and consists of two sub dimensions of citizenship values and citizenship information skills. Data were analyzed by Pearson product-moment correlation, simple linear regression and multiple linear regression. The results of the research show that there is a significant positive correlation between emotional intelligence and effective citizenship scores and preservice teachers' emotional intelligence scores significantly predict the effective citizenship proficiency variable.

Keywords: *Emotional intelligence, effective citizenship, primary education, teacher education*

GİRİŞ

Duygusal zekânın, bireyin sosyal gelişimindeki önemi gün geçtikçe artan çalışmalarla daha iyi anlaşılacaktır. Sosyal gelişimdeki duygusal zekâ etkisi özellikle bireyin sosyal becerilerinde görülen olumlu gelişmelerde gözlenmektedir. Etkili vatandaşlık da duygusal zekâ gelişiminin yansıdığı sosyal becerilerden biridir. Salovey, Brackett ve Mayer'e (2004) göre duyguları anlama, değerlendirme ve sergileme becerisi olarak tanımlanan duygusal zekâ, Voronov ve Weber'e (2015) göre de duyguları tanımlama ve işlevsel duruma getirme yeteneğidir. Mayer ve Salovey (1997) duygusal zekâ becerilerini kendinin ve başkalarının duygularını tam olarak algılama, düşünmeyi kolaylaştırmak için duyguları kullanma, duyguları



anlama ve duyguları yönetme olarak sıralarlar. Duyguları algılama, kendinin ve başkalarının duygularını tam olarak tanımlayabilme demektir. Düşünmeyi kolaylaştırmak için duyguları kullanma, düşünce sistemindeki öncelik sırasını duyguların belirlemesi nedeniyle duyguların bilişsel işlemler için kılavuz olarak kullanılabilmesidir (Mayer, Salovey, & Caruso, 2000). Duyguları anlama, karmaşık duygular arasındaki farkları ve hangi duygunun hangi davranışa yol açacağını kavrayabilmedir (Mayer, Caruso, & Salovey, 1999). Duyguları yönetme de duyguları olası sonuçlarına göre yönlendirebilmedir. Kişi kendi duygularını ve başkalarının duygularını yönlendirebilir (Mayer, Salovey, & Caruso, 2000). Genel olarak duygusal zekâsı yüksek kişiler birçok sosyal avantaja sahiptirler. Kendi duygularını anlamayı, bu duyguların yoğunluğunu düzenlemeyi bilirler; kendi hatalarını kabul ederler; güçlü ve zayıf yönlerini bilip zayıflıklarını telafi edebilirler; kendi duygularının başkaları üstündeki etkisini hissederler; başkalarını dinler ve empati kurabilirler; bir gruptaki duygusal durumu görüp güç dengelerini anlayabilirler (Goleman, 1997). Duygusal zekâ aynı zamanda başkalarının sorunlarına karşı bizi duyarlı ve anlayışlı kıldığı için, çatışma çözümü için gerekli yetenekleri de geliştirir (Faulks 2006). Duygusal zekâsı yüksek kişilerin daha kaliteli, daha fazla sosyal ilişkiye ya da bağlantıya sahip olması beklenir (Himes, 2019). Pool'a (1997) göre iyi vatandaşlık da duygusal zekânın kanıtıdır. Toplumdaki etkin katılım belirli bir düzeyde duygusal zekâ gerektirir (Faulks 2006). Chianese (2018), Avrupa genelindeki okullarda ve yerel topluluklarda yetki, katılım ve etkin vatandaşlık davranışları için oluşturulan bir projede öğrencilerin bir takım sosyal becerilerinin yanında duygusal zekâlarının da geliştirilmesinin amaçlandığını belirtmiştir. İngiltere'de uygulanan benzer bir projede de duygusal zekâyı esas alarak verilen eğitimin vatandaşlık eğitimi için önemi vurgulanmıştır (Gagen, 2015). Faulks'a (2006) göre de duygusal zekâ vatandaşlık için temel becerilerden biridir. Araştırmalar, duygusal zekâyla örgütsel vatandaşlık davranışı arasında olumlu ilişki olduğunu göstermektedir (Yaghoubi, Mashinchi, & Hadi, 2011; Turnipseed & Vandewaa 2012; Day & Carroll 2004). Cote ve Miners (2006), duygusal zekânın örgütsel vatandaşlık davranışıyla paralel olarak yüksek düzeydeki görev performansı ile da doğrudan ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Adeyi ve Onipede'nin (2018) araştırmasında duygusal zekânın ortaokul öğrencilerinin sivil katılıma bağlılıklarını yordadığı belirlenmiştir.

Alanyazında vatandaşlık davranışlarını ve vatandaşlık eğitimini birçok boyutuyla etkileyen duygusal zekânın etkili vatandaşlık üzerindeki etkisini incelen yeterli araştırma yoktur. Özellikle de düşünceleri ve yaklaşımları eğitim programlarının sınıfta uygulanmasını (Doong, 2002) önemli bir biçimde etkileyen öğretmenlerin ve gelecek nesilleri eğitecek öğretmen adaylarının durumlarının incelendiği araştırmalar yetersizdir. Bu çalışmanın amacı,

sınıf öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri ve etkili vatandaşlık yeterlikleri arasındaki ilişkilerin belirlenmesidir.

YÖNTEM

Bu çalışma, üniversite öğrencilerinin duygusal zekâları ve etkili vatandaşlık yeterlikleri arasındaki ilişkileri belirlemeye yönelik olduğu için ilişkisel tarama tipi bir model kullanılmıştır. “İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir.” (Karasar, 2000: 81).

Çalışma Grubu

Çalışmada araştırmacının kolayca ulaşabileceği örneklemden verileri toplayabilmesine olanak sağlayan (Büyüköztürk vd., 2006) uygun örneklem yoluyla belirlenmiş 63 kişilik bir çalışma grubu kullanılmıştır. Katılımcılar bir devlet üniversitesindeki eğitim fakültesinin sınıf eğitimi anabilim dalında öğrenim gören üçüncü sınıf öğrencileridir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada değişkenleri ölçmek amacıyla, iki ayrı ölçek kullanılmıştır. Bunlar duygusal zekâ ve etkili vatandaşlık yeterlikleri ölçekleridir.

Duygusal Zekâ Ölçeği, Lee ve Kwak (2012) tarafından geliştirilmiştir. 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçek Likert tipi değerlendirme sistemine sahiptir. Yapılan faktör analizi sonrası, ölçeğin üç faktörden oluştuğu anlaşılmıştır. Bunlar; 1-6. sorular F1, 7-12. sorular F2; 13-20. sorular F3’tür. Bu faktörler; duygusal farkındalık, duygusal kolaylaştırma ve duygusal düzenlemedir. Kayıhan ve Arslan (2016) tarafından Türkçe’ye uyarlanmıştır. Testin orijinalindeki üç alt ölçek, Türkiye için yapılan faktör analizi ile doğrulanmıştır ($\chi^2=399,55$; $df=167$; $RMSEA=0,075$; $NNFI=0,90$; $CFI=0,91$; $IFI=0,91$; $SRMR=0,080$; $GFI=0,86$). Türkiye için cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı 0,83 olarak bulunmuştur.

Etkili Vatandaşlık Yeterlikleri Ölçeği; Sağlam (2011) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 23 maddeden oluşan 5’li Likert tipi bir ölçektir. Yapı geçerliği için “açımlayıcı faktör analizi” uygulanmıştır. Faktör analizinden önce KMO ve Bartlett Sphericity testi değerlerine bakılmıştır. KMO değerine (0,86) ve Bartlett Sphericity testi ($\chi^2=2586,959$; $p=0,000$) sonuçlarına anlamlı farklılık görülmesi faktör analizini gerektirmiştir. Faktör analizi sonucunda ölçeğin 23 maddeden oluşan iki boyutlu bir yapıya sahip olduğu bulunmuştur. İlk boyut 12 maddeden oluşmakta ve faktör yük değerleri 0,42 ile 0,72 arasındadır. Bu boyutun adı

vatandaşlık değerleridir. Toplam varyansın 19,1'ini açıklamaktadır ve iç tutarlılık katsayısı 0,83'tür. Ölçeğin ikinci boyutu vatandaşlık bilgi becerileri adını taşımaktadır. 11 maddeden oluşmakta ve faktör yük değerleri 0,41 ile 0,76 arasındadır. Toplam varyansın 19,9'unu açıklamaktadır ve iç tutarlılık katsayısı 0,84'tür. 23 maddeden oluşan Ölçeğin bütünü düşünüldüğünde toplam varyansın %39,0'ını açıkladığı ve iç tutarlılık katsayısının 0,89 olduğu bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Çalışmanın ilk aşamasında ölçeklerin tanımlayıcı istatistik değerleri bulunmuştur (aritmetik ortalama, standart sapma). Araştırmanın temel sorusunu yanıtlamak ve sürekli değişkenler arasındaki ilişkiyi saptamak amacıyla Pearson çarpım momentler korelasyon analizine başvurulmuştur. Yordama amacını sınamak amacıyla basit ve çoklu doğrusal regresyon analizleri “enter” yöntemi kullanılarak yapılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde istatistiksel işlem sonuçları yer almıştır.

Tablo 1. Duygusal Zekâ ve Etkili Vatandaşlık Yeterlikleri Ölçeklerinin Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

Ölçek	N	Min.	Max.	Art.Ort	Std. Sapma
Duygusal farkındalık	63	2,67	5,00	3,9656	,51428
Duygusal kolaylaştırma	63	2,00	5,00	3,5688	,66373
Duygusal düzenleme	63	1,00	5,00	3,5337	,82097
Duygusal zekâ toplam	63	2,39	5,00	3,6894	,52029
Vatandaşlık değerleri	63	3,00	5,00	4,4788	,41477
Vatandaşlık bilgi becerileri	63	2,73	5,00	4,1659	,57555
Vatandaşlık yeterlikleri toplam	63	3,23	5,00	4,3224	,44455

Tablo 1.'de görüldüğü üzere, Duygusal Zekâ Ölçeği alt boyutlarından en yüksek aritmetik ortalama 3,97'yle duygusal farkındalık alt boyutundan elde edilmiştir. İkinci sırada duygusal kolaylaştırma (3,56) ve son sırada 3,53'lük ortalama ile duygusal düzenleme yer almıştır. Bu sonuçlar “oldukça katılıyorum” değerlendirmesi içindedir. Duygusal Zekâ Toplam puanlarının ortalaması ise 3,69 olmuştur ve o da “oldukça katılıyorum” değerlendirmesi içindedir. Etkili Vatandaşlık Yeterlikleri ölçeğinin toplam puanlarının aritmetik ortalaması 4,32 ile “tümüyle katılıyorum” sınırları içindedir. Öğrenciler etkili vatandaşlık yeterliklerini yüksek düzeyde algılamışlardır. Vatandaşlık değerleri de yüksek düzeyde algılanmıştır. Ancak vatandaşlık bilgi becerileri alt boyut 4,17'lik aritmetik ortalama ile “oldukça katılıyorum” değerlendirmesi içine

girmiştir. Çalışma kapsamında kullanılan “Duygusal Zekâ Ölçeği” ile “Etkili Vatandaşlık Yeterlikleri Ölçeği”nin toplam puanları ve alt boyut toplamaları puanları arasında ilişki Pearson çarpım momentler korelasyon katsayıları yardımı ile bulunmuştur. Sonuçlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Duygusal Zekâ ile Etkili Vatandaşlık Yeterlikleri Arasındaki İlişkiler

Ölçek	Vatandaşlık değerleri	Vatandaşlık bilgi becerileri	Vatandaşlık toplam
Duygusal farkındalık	,457(***)	,498(***)	,535(***)
Duygusal kolaylaştırma	,172	,289(*)	,267(*)
Duygusal düzenleme	,254(*)	,564(***)	,483(***)
Duygusal zekâ toplam	,357(**)	,583(***)	,544(***)

*P<.05 **p<.01 ***p<.001

Duygusal Zekâ Ölçeği ile Etkili Vatandaşlık Yeterlikleri toplam puanlar arasında pozitif yönde ve ,001 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur (,544). Duygusal zekânın alt boyutlarından duygusal farkındalık ile vatandaşlık yeterlikleri toplam arasında ,535’lik ($p<,001$), duygusal kolaylaştırmayla vatandaşlık toplam arasında ,267 ($p<,05$) ve duygusal düzenleme ile vatandaşlık toplam arasında ,483 ($p<,011$)’lik pozitif yönde anlamlı ilişkiler vardır. Duygusal farkındalık ile vatandaşlık değerleri arasında ,475 ($p<,001$), vatandaşlık bilgisi arasında ,498 ($p<,001$)’lik ilişkiler söz konusudur. Duygusal kolaylaştırma ile vatandaşlık bilgisi arasında ,289 ($p<,05$)’lik ilişki vardır. Fakat duygusal kolaylaştırma ile vatandaşlık değeri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Duygusal düzenleme ile vatandaşlık değerleri arasında ,254 ($p<,05$) ve vatandaşlık bilgisi arasında ise ,564 ($p<,001$) oranında ilişkiler bulunmuştur.

Araştırmanın temel amacını sınamak için ölçeklerin toplam puanlarıyla basit doğrusal regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Sonrasında Duygusal Zekâ Ölçeği alt boyut toplamaları birlikte ele alınarak Etkili Vatandaşlık Yeterlikleri Ölçeği toplam ve alt boyutları için çoklu doğrusal regresyon yöntemi uygulanmıştır.

Tablo 3. Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları (Öğretmen Adayları Duygusal Zekâ Ölçeği Toplam/ Etkili Vatandaşlık Yeterlikleri Toplam)

Değişken	B	Std Hata	β	t	p
Sabit	2,607	,342		7,625	,000***
Duygusal zekâ	,465	,092	,544	5,065	,000***

R: ,544 R²: ,296 F=25,659 p=,000***

Öğrenci duygusal zekâ toplam puan değişkeni, öğrencilerin etkili vatandaşlık yeterlikleri puanları ile pozitif yönde anlamlı bir ilişki vermektedir. $R=,544$, $R^2=,296$, öğrenci duygusal zekâ puan değişkeni onların etkili vatandaşlık yeterlikleri puanları varyansının % 29,6'ini açıklamaktadır. Regresyon katsayısının anlamlılığına ilişkin t- testi sonuçları incelendiğinde ise, ($t= 5,065$; $p=,001$). Duygusal zekâ toplam puanlarının, öğrenci etkili vatandaşlık yeterlikleri değişkeni üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir.

Tablo 4. Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları (Öğretmen Adayları Duygusal Zekâ Ölçeği Alt Boyutları Toplam/ Etkili Vatandaşlık Yeterlikleri Toplam)

Değişken	B	Std Hata	β	t	p
(Sabit)	2,242	,387		5,793	,000***
Duygusal farkındalık	,373	,091	,431	4,090	,000***
Duygusal Kolaylaştırma	-,041	,085	-,062	-,490	,626
Duygusal Düzenleme	,212	,070	,392	3,030	,004**

R: .635 R²: .404 F=13,306 p=.000***

Öğrenci duygusal zekâ alt boyut toplam puan değişkenleri, öğrencilerin etkili vatandaşlık yeterlikleri puanları ile anlamlı bir ilişki vermektedir. $R=,635$; $R^2=,404$, öğrenci duygusal zekâ alt boyut puan değişkenleri onların etkili vatandaşlık yeterlikleri puanları varyansının % 40,4'ünü açıklamaktadır. Regresyon katsayısının anlamlılığına ilişkin t- testi sonuçları incelendiğinde ise, duygusal farkındalık ($t= 4,090$; $p=,001$) ve duygusal düzenleme ($t=3,030$; $p=,004$) puanlarının istatistiksel açıdan anlamlı olduğu görülmüştür. Duygusal zekâ duygusal farkındalık ve duygusal düzenleme toplam puanlarının, öğrenci etkili vatandaşlık yeterlikleri değişkeni üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir.

Tablo 5. Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları “Öğretmen Adayları Duygusal Zekâ Ölçeği Alt Boyutları Toplam/ Etkili Vatandaşlık Değerleri Toplam

Değişken	B	Std Hata	β	t	p
(Sabit)	2,904	,412		7,048	,000
Duygusal farkındalık	,337	,097	,418	3,472	,001
Duygusal kolaylaştırma	,005	,090	,007	,051	,959
Duygusal düzenleme	,063	,075	,124	,844	,402

R: .473 R²: .224 F=5,663 p=.002**

Öğrenci duygusal zekâ alt boyut toplam puan değişkenleri, öğrencilerin etkili vatandaşlık değerleri puanları ile anlamlı bir ilişki vermektedir. $R=,473$; $R^2=,224$, öğrenci duygusal zekâ alt boyut puan değişkenleri onların etkili vatandaşlık değerleri puanları varyansının % 22,4'ünü açıklamaktadır. Regresyon katsayısının anlamlılığına ilişkin t- testi sonuçları incelendiğinde ise sadece duygusal farkındalık ($t=3,472$; $p=,001$) puanlarının istatistiksel açıdan anlamlı olduğu

görülmüştür. Duygusal zekâ duygusal farkındalık toplam puanlarının, vatandaşlık değerleri değişkeni üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir.

Tablo 6. Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları (Öğretmen Adayları Duygusal Zekâ Ölçeği Alt Boyutları Toplam / Etkili Vatandaşlık Bilgileri Toplam)

Değişken	B	Std Hata	β	t	p
(Sabit)	1,580	,484		3,264	,002
Duygusal farkındalık	,409	,114	,365	3,584	,001***
Duygusal kolaylaştırma	-,088	,106	-,101	-,827	,412
Duygusal düzenleme	,361	,088	,515	4,126	,000***

R: .667 R²: .443 F=15,648 p=.000***

Öğrenci duygusal zekâ alt boyut toplam puan değişkenleri, öğrencilerin etkili vatandaşlık yeterlikleri puanları ile anlamlı bir ilişki vermektedir. R=,667; R²=,443, öğrenci duygusal zekâ alt boyut puan değişkenleri onların etkili vatandaşlık yeterlikleri puanları varyansının %44,3'ünü açıklamaktadır. Regresyon katsayısının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, duygusal farkındalık (t=3,584; p=,001) ve duygusal düzenleme (t=4,126; p=,000) puanlarının istatistiksel açıdan anlamlı olduğu görülmüştür. Duygusal zekâ duygusal farkındalık ve duygusal düzenleme toplam puanlarının, vatandaşlık değerleri değişkeni üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir.

SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Öğretmen adaylarının duygusal zekâları ve etkili vatandaşlık yeterlikleri düzeyleri arasındaki ilişkilerin belirlenmesini amaçlayan bu çalışmanın ilk sonucu her üç boyutta da öğretmen adaylarının duygusal zekâlarının üst düzeyde çıkmasıdır. Bu durumun gelecekteki sınıflarının duygusal durumu için umut verici olduğu söylenebilir. Etkin öğretmenler, hem kendi duygularını hem de bu duyguları ne zaman ve nasıl ifade etmesi gerektiğini anlayan, öğrencinin öğrenmesi ve yetişmesi için gerekli ortamları yaratan öğretmenlerdir (Galler, 2015). Bu öğretmenler kendi duygusal ifadelerinin öğrenciler üstündeki etkisinin farkındadırlar (Morris, 2010). Çalışmanın bu bulguları Corcoran, ve Tormey'in (2012) bir İrlanda üniversitesinde, bu çalışmadaki katılımcılarla aynı sınıf düzeyindeki öğretmen adaylarının duygusal zekâlarını ölçtükleri ve sonucu ortalamasının altında buldukları çalışmanın bulgularıyla çelişmektedir. Bu farklılık söz konusu çalışmanın yapıldığı ülkeyle Türkiye arasındaki kültürel farklılıkların duygusal zekâyâ etkisiyle açıklanabilir; zira duygular içinde buldukları kültüre göre yararlı ve işlevsel olmalarına bağlı olarak yaygın düşünceler olarak dağılırlar ve yeniden üretilirler (Ekermans, 2009). İkinci olarak, öğretmen adaylarının etkili vatandaşlık yeterlikleri de duygusal zekâları gibi üst düzeyde çıkmıştır. Bu sonucuyla çalışma Değirmenci ve



Eskici'nin (2019) öğretmen adaylarıyla yürüttükleri ve katılımcıların etkili vatandaşlık algılarının üst düzeyde çıktığı çalışmayla örtüşmektedir. Yine, öğretmen adaylarıyla yürütülen ve katılımcıların etkili vatandaşlık yeterliklerinin üst düzeyde çıktığı Çenkılıç (2019), ve Sağlam'ın (2011) çalışmalarıyla da paralellik göstermektedir. Bu üç çalışmanın sonuçları öğretmen adaylarının vatandaş olarak sorumluluklarının farkında, haklarını bilen, toplumsal konulara karşı duyarlı olduklarını göstermektedir. Ayrıca genel olarak Türkiye'deki eğitim fakültelerinin geleceğin öğretmenlerini etkili vatandaşlık yeterlikleri açısından gerektiği gibi hazırladığı anlamına da gelebilir. Çalışmanın en önemli bulgusu Duygusal Zekâ ölçeği toplam puanlarıyla etkili vatandaşlık yeterlikleri ölçeği toplam puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin bulunmasıdır. Öğretmen adaylarının duygusal zekâ puanlarının etkili vatandaşlık yeterlikleri değişkeni üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Ayrıca, duygusal zekânın alt boyutlarından duygusal farkındalık ile etkili vatandaşlık değerleri toplam puanları arasında, duygusal kolaylaştırma arasında ve duygusal düzenleme arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Giriş bölümünde belirtildiği üzere, alanyazında duygusal zekâ ile etkili vatandaşlık arasındaki ilişkiyi araştıran bir çalışmaya rastlanmamıştır. Fakat duygusal zekâ ile vatandaşlığın değişik boyutlarının karşılaştırıldığı araştırmalara rastlanmaktadır. Bunlardan biri de Adeyi ve Onipede'nin (2018) demokrasinin varlığını sürdürebilmesi ve gelişmesi için bilgili, etkili ve sorumlu vatandaşlara ihtiyacının olduğunu vurguladıkları ve duygusal zekânın ortaokul öğrencilerinin sivil katılıma bağlılıklarına etkisini araştırdıkları araştırmadır ve araştırmanın bulguları duygusal zekânın sivil katılıma bağlılığı yordadığı yönündedir. Bu yönüyle bulgular bu çalışmada konu edilen duygusal zekânın etkili vatandaşlık yeterliklerinin vatandaşlık değerleri faktörüyle arasındaki ilişkiyle benzerlik göstermektedir. Zira etkili vatandaşlık yeterlikleri ölçeğinin ilgili faktöründe sivil katılıma bağlılıkla da ilgili “demokratik değerlere saygılıyım, çevremde olup bitenlere karşı ilgiliyim, başkalarının haklarına saygılıyım, sorumluluklarımı bilir yerine getiririm, bir konuda nasıl karar verilmesi gerektiğini bilirim, haklarımı bilir kullanırım” gibi maddeler mevcuttur. Ayrıca bu çalışma Yaghoubi, Mashinchi, Hadi (2011); Turnipseed, Vandewaa (2012); Day, Carroll (2004); Cote ve Miners (2006) ve Meniado'nun (2020) duygusal zekâ ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasında olumlu ilişkiler buldukları araştırmalarla benzer sonuçlara ulaşmıştır.

Bu çalışma öğretmen adaylarının duygusal zekâlarının ve buna paralel olarak etkili vatandaşlık yeterlik düzeylerinin geleceğin etkili vatandaşlarını yetiştirecek düzeyde olduklarını göstermektedir. Blockmans ve Russack'a (2020) göre pozitif ve bağımsız sivil katılım için hedef kitlenin ve halkın duygusal zekâlarını teşvik ederek geliştirmek gereklidir.

Duygusal zekâyı geliştirici etkinliklere her öğretim düzeyinde yer verilmelidir. Özellikle de öğretmen yetiştiren kurumların müfredatlarında duygusal zekâ gelişimine yönelik derslere yer almalıdır. Gelecekteki araştırmalarda farklı bölümlerde okuyan öğretmen adaylarının, farklı düzeylerde öğrenim gören öğrencilerin ve öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ve etkili vatandaşlık yeterlikleri arasındaki ilişkiler incelenebilir. Öğretmen adaylarının, öğretmenlerin ve halkın etkili sivil katılımları için duygusal zekâ düzeylerine hitap eden etkinlikleri ve yöntemleri konu alınabilir.

KAYNAKÇA

- Adeyi, M. O., & Onipede, A. A. (2018). Emotional intelligence and acculturation as predictors of secondary school students' commitment to civic participation in Ado local government area of Ekiti state. *Social Science Education Journal (SOSCED-J)*, 2(2), 70-76.
- Blockmans, S. & Russack, S. (Eds.) (2020). *Deliberative Democracy in the EU: Countering Populism with Participation and Debate*. Brussels: CEPS, Rowman & Littlefield International. Retrieved April 06, 2020 from https://www.ceps.eu/download/publication/?id=26605&pdf=Deliberative-Democracy_2CU_Vol3.pdf
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Chianese, G. (2018). Promoting students active citizenship: The project SPACE. *Asian Journal of Contemporary Education*, 2(1), 1-7.
- Corcoran, R. P. & Tormey, R. (2012). How emotionally intelligent are pre-service teachers?. *Teaching and Teacher Education*, 28(5), 750-759.
- Cote, S. & Miners, C. T. (2006). Emotional intelligence, cognitive intelligence, and job performance. *Administrative science quarterly*, 51(1), 1-28.
- Çenkılıç, T. (2019). *Öğretmen adaylarının etkili vatandaşlık yeterliklerinin incelenmesi*. (Unpublished Master's Thesis), İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Day, A. L. & Carroll, S. A. (2004). Using an ability-based measure of emotional intelligence to predict individual performance, group performance, and group citizenship behaviours. *Personality and Individual differences*, 36(6), 1443-1458.



- Değirmenci, Y. & Eskici, B. (2019). Öğretmen adaylarının etkin vatandaşlık algılarının incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 232-256.
- Doong, S. S. (2003). *Reconstructing political education in Taiwan: A study on perspectives of teacher educators and senior high school teachers of civic/citizenship education*. (Unpublished Doctoral Dissertation). University of Minnesota.
- Ekermans, G. (2009). Emotional intelligence across cultures: Theoretical and methodological considerations. In *Assessing emotional intelligence* (pp. 259-290). Springer, Boston, MA.
- Faulks, K. (2006). Rethinking citizenship education in England: some lessons from contemporary social and political theory. *Education, citizenship and social justice*, 1(2), 123-140.
- Gagen, E. A. (2015). Governing emotions: citizenship, neuroscience and the education of youth. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 40(1), 140-152.
- Galler, D. (2015). *An exploration of how outstanding teachers use emotional intelligence to create positive classroom climates* (Doctoral Dissertation), Rutgers University.
- Goleman, D. (1997). *Working with Emotional Intelligence* (New York: Bantam, 1997).
- Himes, B. (2019). *An Investigation of the Relationships among Emotional Intelligence, Compassion, and Organizational Citizenship Behaviors* (Unpublished Doctoral Dissertation). San Diego State University.
- Karasar, N. (2000). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara. Nobel.
- Kayihan, Ş. N. & Arslan, S. (2016). Duygusal Zekâ Ölçeği: Bir Ölçek Uyarlama Çalışması. *FSM İlmî Araştırmalar İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*, (7), 137-145.
- Lee, H. & Kwak, Y. (2012). Development and initial validation of a trait emotional intelligence scale for Korean adults. *Asia Pacific Education Review*, 13(2), 209-217.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-34). New York, NY: Basic Books.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.

- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2000). Models of emotional intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (pp. 396-420). New York: Cambridge University Press.
- Meniado, J. C. (2021). Organizational Citizenship Behavior and Emotional Intelligence of EFL Teachers in Saudi Arabia: Implications to Teaching Performance and Institutional Effectiveness. *Arab World English Journal (AWEJ)*, 11(4), 3-14.
- Morris, C. (2010). *Emotionally competent caregiving: Relations among teacher-child interaction patterns, teacher's beliefs about emotions, and children's emotional competence* (Unpublished doctoral dissertation). George Mason University.
- Pool, C. R. (1997). Up with emotional health. *Educational leadership*, 54(8), 12-14.
- Sağlam, H. İ. (2011). Öğretmen adaylarının etkili vatandaşlık yeterlik düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 39-50.
- Salovey, P., Brackett, M. A., & Mayer, J. (2004). *Emotional intelligence; Key readings in the Mayer and Salovey model*. Port Chester, NY: Dude Press.
- Turnipseed, D. L. & Vandewaa, E. A. (2012). Relationship between emotional intelligence and organizational citizenship behavior. *Psychological reports*, 110(3), 899-914.
- Voronov, M. & Weber, K. (2016). The heart of institutions: Emotional competence and institutional actorhood. *Academy of Management Review*, 41(3), 456-478.
- Yaghoubi, E., Mashinchi, S. A., & Hadi, A. (2011). An analysis of correlation between organizational citizenship behavior (OCB) and emotional intelligence (EI). *Modern Applied Science*, 5(2), 119-123.



EXTENDED SUMMARY

People who have high emotional intelligence, have lots of social advantages. They know how to understand their own feelings and to regulate the intensity of these feelings. They accept their faults. They know their strong and weak aspects. They compensate their weaknesses. Emotional intelligence also improves social relations. People who have high emotional intelligence are expected to be good citizens. Because, active participation requires emotional intelligence. Emotional intelligence is one of the basic skills of citizenship.

There is no adequate research in the literature regarding the effects of emotional intelligence, that affects citizenship behaviors and citizenship education with its many dimensions, on effective citizenship. Especially, studies examining the situations of teachers whose thoughts and approaches affect the implementation of educational programs in the classroom and pre-service teachers who will train future generations are insufficient. The aim of this study is to determine the association between emotional intelligence and effective citizenship proficiency for preservice primary teachers.

This study is conducted as a survey. A total of 63 preservice teachers, 42 women and 21 men, participated in this research which used the relational screening model. As data collection measures, the Emotional Intelligence and the Effective Citizenship Proficiency scales were used. The Emotional Intelligence Scale is a 20-item, Likert-type scale developed by Hyuneung Lee and Yungjung Kwak and adapted to Turkish by Şehri Nur Kayıhan and Serhat Arslan. It comprises the subdimensions of emotional recognition, emotional facilitation and emotional regulation. The Effective Citizenship Proficiency Scale is a Likert-type scale with 23 items developed by Halil İbrahim Sağlam and consists of two sub dimensions of citizenship values and citizenship information skills. In the first stage of the study, descriptive statistics values of the scales were found. Pearson product moment correlation technique was used to answer the main question of the research and to determine the relationship between continuous variables. Simple linear regression and multiple linear regression analysis were performed using the "enter" method to test the predictive purpose of the study.

The first result of this study, that aims to determine the association between emotional intelligence and effective citizenship proficiency for preservice primary teachers, is the highest level emotional intelligence in all three dimensions. This is promising for the emotional state of their future classes. This finding of the study is contradicting with the study conducted in and Ireland university. In that study preservice teachers' who are at the same level with our

participants, emotional intelligence was measured and found below average. This difference could be explained by the effects of cultural differences between the mentioned country and ours on emotional intelligence; because emotions are dispersed and reproduced as common thoughts depending on their being useful and functional according to the culture they are in. Secondly, effective citizenship proficiency of preservice teachers is measured at higher levels like their emotional intelligence. With this result, this study overlaps with some studies conducted with Turkish preservice teachers and found high level effective citizenship proficiency. The results of these studies show that pre-service teachers are aware of their responsibilities as citizens, know their rights, and are sensitive to social issues. It might also mean that education faculties in Turkey in general properly prepare future teachers in terms of effective citizenship proficiencies. The most important finding of the study is the positive significant relation between the Emotional Intelligence Scale total scores and the Effective Citizenship Proficiency Scale total scores. It seems that emotional intelligence variable is a significant predictor of the effective citizenship proficiency variable. Besides, significant positive relations were found between emotional recognition sub dimension and citizenship values total scores; emotional facilitation sub dimension and citizenship values total scores; and emotional regulation sub dimension and citizenship values total scores. This results are similar to the results of the studies that compare the emotional intelligence and citizenship with their various dimensions. One of them is the study that emphasis the necessity of effective and responsible citizens for democracy to continue its existence and to develop, and investigate the effects of emotional intelligence on civil participation of secondary school students. The findings of this study show that emotional intelligence predicts civil participation. With this aspect the findings show similarity with the relation between emotional intelligence and the citizenship values sub dimension in our study. Because the relevant factor in the Effective Citizenship Proficiency Scale there are items like 'I respect to democratic values, I am concerned with what happens around me, I respect to the rights of others, I know my responsibilities and carry their weights, I know how to decide in an issue. Also this study reached similar results to the studies that found positive relations between emotional intelligence and organizational citizenship.

This study shows that pre-service teachers' emotional intelligence and, in parallel, effective citizenship proficiency levels are at a level to raise effective citizens of the future. Emotional intelligence development activities should be included in every teaching level. In particular, teacher training institutions should include courses on the development of emotional



intelligence in their curricula. In future research, the relationships between the emotional intelligence levels and effective citizenship proficiencies of pre-service teachers studying in different departments, students and teachers studying at different levels can be examined. For effective civic participation of pre-service teachers, teachers and the public; activities and methods that address emotional intelligence levels can be discussed.



A Conceptual Framework for Systematic Review of Studies in Interactive Technology of Education Sciences in Turkey

Türkiye’de Eğitim Bilimleri Etkileşimli Teknoloji Çalışmaları Alanında Yapılan Çalışmaların Sistematik Olarak İncelenmesi

Öznur DİNÇEL¹, Reşat ÇETİN², Selda BERKER³

¹Öđretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, İstanbul, Türkiye, oznuruzer@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-2340-3780

²Öđretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, İstanbul, Türkiye, poladik1967@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-0021-9013

³Öđretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, İstanbul, Türkiye, seldamaras@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-7406-3942

Geliş Tarihi: 13.02.2023

Kabul Tarihi: 15.03.2023

ABSTRACT

In the new century, mobile devices and online tools have become increasingly important in the social lives of many individuals. In this context, it is important to access valuable information for life, understand information in a short time at once, and shorten the process of accessing meaningful information from a pile of data, especially if we are in the learning process. In this regard, this study aims to examine the research conducted on Interactive Web 2.0 tools, which have recently been included in many different areas of research in Turkey between 2014 and 2020. The research method is a systematic review, and the study uses the systematic method. Detailed information is provided on the structure of the systematic review, databases and keywords, study selection criteria, data extraction methods, data analysis methods, and the evaluation of potential biases. Based on an examination of the trends in studies conducted using the keywords "Interactive Technology", "Education", and "University Students" in national databases in Turkey (such as ULAKBİM and DergiPark) and the Google Scholar database, conclusions are drawn according to the criteria identified in the study

objectives. The data obtained in the study is categorized by year, research topics, study groups/samples, and research results. It is expected that the results of this study will contribute to new research in the relevant literature.

Keywords: *Interactive technology, systematic review, Web 2.0 tools*

ÖZ

Yeni yüzyılda pek çok bireyin sosyal yaşamında mobil cihazlar ve çevrimiçi araçlar önemli yer tutmaktadır. Bu noktada yaşam için değerli olan bilgiye ulaşmak, bilgiyi kısa sürede bir seferde anlamak, öğrenme sürecindeyse veri yığınının anlamlı bilgiye ulaşma sürecini kısaltmak önemlidir. Bu bağlamdan hareketle bu çalışma, Türkiye’de 2014-2020 yılları arasında birçok farklı konuda daha önce yapılan araştırmalar kapsamına son zamanlarda dâhil olan Etkileşimli Web 2.0 araçları ile ilgili yapılan araştırmaları incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma yöntemi sistematik bir incelemedir. Çalışmada sistematik metodu kullanılmıştır. Sistematik derlemenin yapısı, veri tabanları ve anahtar kelimeler, çalışma seçim kriterleri, veri çıkarma yöntemleri, veri analizi yöntemleri ve potansiyel önyarguların değerlendirilmesi hakkında ayrıntılı bilgi verir. Araştırmanın amacı kapsamında belirlenen kriterlere göre Türkiye’deki ulusal veri tabanlarında (ULAKBİM, Dergi Park gibi) ve Google Akademik veri tabanında “İnteraktif Teknoloji” “Eğitim” ve “Üniversite Öğrencileri” anahtar kelimeleri kullanılarak yapılan çalışma eğilimleri incelemelerine dayalı çıkarımlarda bulunulmuştur. Çalışma sonucunda elde edilen veriler yıllara, araştırma konularına, çalışma grubu/örneklem ve araştırmaların sonuçlarına göre kategorize edilmiştir. Bu araştırma sonuçlarının ilgili literatürdeki yeni çalışmalara katkı sağlaması beklenmektedir.

Anahtar Sözcükler: *İnteraktif teknoloji, sistematik inceleme, Web 2.0 araçları*

INTRODUCTION

Today, education in educational institutions with teacher-centered methods and tools has been replaced by multiple learning environments designed using information technologies. Yılmaz (2005) states that teachers use various teaching materials to provide a more effective, efficient, and attractive education. Accordingly, in the same way, different teaching tools are needed to make content more understandable and support teaching. Initially, it was groundbreaking with the integration of visual and auditory tools into education, and today it is used in teaching processes from the most basic to the most advanced level thanks to various software. The reason is that now there is a two-way interaction between technology and man (Erişti, 2010). Therefore, as people develop technology, technology transforms people. Technology

provides us with an environment for finding new ways to solve many of the questions and problems we face and developing new mindscapes by influencing the way we think. Thus, internet-based software, computers, and interactive applications are rapidly becoming widespread in teaching environments (Çınar, Doğan & Tüzün, 2019). Internet-based computers also allow students to acquire more permanent experiences than other teaching tools and also enable students to learn based on their own learning speed.

With the emergence of Web 2.0 technology, educational programs are now put into use, and it is aimed to increase the permanence of learning through collaborative platforms. As a result of rapid developments in science and technology, it is seen that the use of technology in learning and teaching environments where technology is integrated, educational software also plays a role in increasing the permanence of the course objectives by helping individuals to learn in multiple learning environments with materials that appeal to both vision and hearing. Computer-aided teaching includes other technologies, whether web-based or PC-based. Digitally-supported education can significantly contribute to the teaching of the target language in environments very close to real life and individual learning (Günday & Tahtalı Çamlıoğlu, 2015). Demirezen (1989) also stated that language learning gained an affective social and communicative dimension with the addition of tools and materials to learning environments. The author also expresses that the permanence in mind increases thanks to visual images.

By adding audio-visual elements to learning, subject-specific visuals, movies, animations, and other similar features allow teachers to perform learning in a shorter and more effective way (Deniz, 2004). Moreover, various websites offer activities related to the learning and teaching of students at all levels according to topics and themes. Thanks to these audio-visual activities provided by internet sites, any person can learn effectively and permanently (Kuşçu, 2017). As Günday & Aycan (2016) noted, “multimedia tools are a candidate to be at the top of the indispensable parts of our lives. In all societies, a different lifestyle is offered to people through multimedia tools such as computers, laptops, and mobile phones and internet, 3G, and 4.5G applications. These advances in technology have an impact on all areas, from science to art, from our daily life to education to life. In parallel with these developments, digitally prepared educational materials, on the one hand, communication media such as social media, many websites and software, on the other hand, are becoming widespread today” (Günday & Aycan, 2016).

The more the teacher can provide a teaching environment that appeals to many sensory organs with the support of technology, the more effective learning will take place at a higher



level in these environments. A teacher using Web 2.0 tools and interactive classroom tools adds vitality to his classroom thanks to the different activities, software, and products he brings to his classroom, the teacher's understanding of evaluation is diversified, and he can also evaluate the products produced by students beyond the written exam grades (Elmas & Geban, 2012). Thus, individualized teaching becomes easier. Students' reflection on the products they have created and the products produced by the others also allows them to take responsibility for their own learning as part of the process. In this way, one can talk about a more active and participatory class. In this context, the use of technology in education and teaching can meet the different needs of students. For example, a subject told on the internet can provide more personal studying opportunities to the individual. Questions that cannot be asked during the lesson in the classroom can be asked directly to the instructor through educational programs such as blogs and moodles. This ensures that the student is not excluded from the education and teaching process (Çağıltay & Göktaş, 2013). The fact that the student can access information whenever and wherever he wants, independent of time and place with technological tools, reduces individual differences and allows the student to learn at his own pace.

Based on this context, this research aims to examine the previous studies conducted between 2014 and 2020 in Turkey in the higher education level regarding the interactive Web 2.0 tools that have recently been included in the scope of research on many different topics with the systematic reviews method. Accordingly, the purpose of the research is to categorize the past research available in national databases in Turkey (such as ULAKBIM and DergiPark) and Google Scholar databases based on year, research topics, study group/sample, and results of the research. The results of this research are expected to contribute to new studies in the relevant literature.

Interactive Web 2.0 Tools Used in Higher Education

Computer and computer-aided and based educational technologies have led to radical changes in the field of educational sciences. Interactive learning tools provide a starting point for educators who want to make the classroom a more collaborative environment (Yıldırım, 2019). Considering the use of interactive classroom tools in the lessons to include the student in the course more and the students' lives with the technology around them, the classroom should also be included in this process.

Since the review of the interactive Web 2.0 tools of research conducted in the literature relating to the use of higher education in Turkey is examined in this study, interactive Web 2.0 tools that are primarily appropriate for university students studying in higher education are

discussed in detail below (Bektaş, 2020; Fidan & Debbağ, 2020; Karavaş, 2020; Kiper, 2020; Sağır, 2020):

Google Sites: With Google Sites, a website and blog page can be created for personal or educational use. The fact that it is available to all teachers regardless of the branch makes it easy for teachers to perform all the tasks requested by students on the digital platform very quickly. All Google products work synchronously with one another. For this reason, a document created in Google Drive, a presentation prepared with Google Presentations, and the results of a survey carried out with Google Forms can be easily added to a blog created with Google Sites.

Course Hero: This is a platform focused on finding study resources. Course Hero aims to ensure that students and educators achieve success by enabling students or instructors to share their own study resources to help others learn, as well as by requesting personalized homework from teachers on the platform. Course Hero learning/interaction environment focuses on university students (Course Hero, n.d.).

Edmodo: It is a global education network that connects teachers, students, administrators and institutions with the people and resources they need to reach their potential. The focus is on educators' ability to connect and collaborate with students, parents, and each other in the safest and easiest way possible. Through Edmodo, educators can log in as a teacher and create a group, organize quizzes, send messages, and share course documents (Wikipedia contributors, 2023).

Moodle: It can be used on your computers or portable devices via browsers on the website. Moodle offers educators the opportunity to create environments where they can manage their learning processes for secondary school, high school, and university students. At the same time, educators can contribute to their personal and professional development through learning communities created with Moodle (Moodle, n.d.).

Twitter: By creating personal profiles on a digital social network, it is one of the popular social networking platforms where other users can follow you, and you can follow them. Educators and students can contribute to their individual development through hashtags created for educational purposes. They can follow the education agenda via Twitter by following personal or corporate accounts (Koç, 2022).

Facebook: It is the world's largest web-based social networking platform that allows you to create personal profiles on a digital social network, and features communication and



interaction with other users. In addition, the platform gives an individual or corporate organizations the opportunity to create options such as organization and event in a digital environment in the easiest way with functions such as pages, groups, surveys, live broadcasts, and events. Besides, students and educators can participate in groups, people, pages, and events to support their individual development through Facebook (Saykılı, 2014).

WordClouds: It is a free online word and tag cloud creator. It works on PC, tablet or smartphone. You can paste text, upload a document or add a link to a website to automatically generate a cloud of words or tags. You can customize your cloud-based on shapes, themes, colors, and fonts. You can also edit the word list, cloud size, and space size. With WordClouds, which can be used in almost all educational activities from primary school to university, lessons become more fun, meaningful, and efficient (WordClouds.com, n.d.).

Emaze: This is a cloud-based application similar to other interactive presentation creation tools. It is a tool that changes the way teachers and students interact in the classroom and helps to redesign the presentation platform to be used in teaching as exciting and innovative. Unlike many other presentation platforms, Emaze allows teachers to customize presentations to tailor their lesson plans to the learning needs of their students. Students studying at high school and university level are able to use all functions of Emaze fully (Emaze, n.d.).

Quizlet: It started with educational game cards that can be used for language learning in the digital environment. The site has developed rapidly and increased its effectiveness with new tools. Quizlet is based on learning from a secret memorization perspective. It prepares students through the tools it uses and repetition technique. It is an effective application to create lasting vocabulary at the middle school, high school and university level (Quizlet, n.d.).

Synap.ac: It is a unique online learning tool that uses scientifically proven research to help gain more information in less time. Synap uses a memory technique called “spaced repetition” to help gain more information in less time. You can only prepare multiple-choice questions on the social media-based and repetitive site. Multiple choice questions can easily adapt to scientifically based topics. For this reason, most of the exams prepared on the website are based on medicine, mathematics, and science (Synap, n.d.).

Testmoz: It is a test creation tool that does not require membership, and it is very easy to use and simple. Besides, students who will take the test do not need to be a member. The only thing you need is the link to the test. The main difference from the other web 2.0 tools prepared for measurement and evaluation is that the website does not have advertisements, a pop-up

window, nor pictures and videos on the page. This makes it easier to use the website in classrooms with very low-speed internet connections (TestMoz, n.d.).

METHOD

The methodology of the research is a qualitative systematic review. The qualitative systematic review method aims to determine the research method (quantitative, qualitative, and mixed research method) of the studies conducted in the relevant literature for the subject or research trend determined by the researcher and to make inferences by interpreting the data obtained by reviewing according to specific criteria (Çalık & Sözbilir, 2014). According to this research method, the subject to be analyzed is interpreted by category, theme, and coding based on the outputs of the studies in the relevant literature.

Data Collection

In the process of collecting data for the research, a review was carried out on national databases (such as ULAKBİM and DergiPark) and Google Scholar database with the keywords “Interactive Technology”, “Education,” and “University Students” on October 15, 2020. Accordingly, the criteria for inclusion in the research are to include the relevant keywords in the title and abstract sections, the document type to be an article, and the full text of the research to be accessible. The exclusion criteria from the study are non-experimental research as research methods, reviews, case reports, meta-analyzes, and editorial material articles, and short questionnaires. In addition, duplicate studies were excluded.

As a result of the review, between January 2014 and October 2020, in line with the criteria determined with relevant keywords,

- A total of 12 articles from ULAKBİM, DergiPark databases and
- A total of 26 articles from Google Scholar database were accessed.

Accordingly, a total of 38 articles were accessed from databases based on the criteria determined as a result of the review.

Data Analysis

Descriptive analysis was used in the analysis of the articles reviewed based on the criteria determined in the study. Thus, the theoretical framework in the relevant literature was used in the descriptive analysis of the coding (Miles & Huberman, 2015). In the analysis of the data obtained in the study, analytical themes were also used by using the descriptive analysis and descriptive themes obtained as a result of the inductive analysis.

FINDINGS

The findings of the distribution of the studies reviewed within the scope of the research by years are given in Table 1.

Table 1. Distribution of Studies by Year

Year	Frequency (f)
2014	4
2015	7
2016	6
2017	13
2018	3
2019	4
2020	1
Total	38

According to Table 1, which shows the distribution of the studies by year (38), 3 of the studies were conducted in 2014, 7 in 2015, 6 in 2016, 13 in 2017, 3 in 2018, 4 in 2019, and 1 in 2020.

The findings of the distribution of the studies reviewed within the scope of the research by topic are given in Table 2.

Table 2. Distribution of Studies by Topic

Theme	Coding	Frequency (f)
	Augmented reality (AR) applications used for teaching vocabulary in foreign language education	1
	Perceptions of the concept of digital stories	1
	Perceptions regarding the use of the Scratch tool, which is an educational programming environment in programming teaching	1
	Opinions on the usefulness and ease of use of the distance education system UKEY (Uludağ University Corporate Education And Research Activities Governance System)	1
	Prospective Geography teacher' opinions on the FATİH Project	1
	Prospective teachers' opinions on the use of Web 2.0 tools in educational processes	1
	Students' perspectives on the distance education system during the Covid-19 pandemic, their self-efficacy on the distance education system and their opinions on accounting courses conducted with distance education	1
	Opinions on enriched e-books	1
	Students' perceptions of using Prezi in teaching accounting	1
	Student opinions on the use of technology in accounting courses	1
	Students' opinions on the distance education system	1



Opinion / Perception / Suggestions	The opinions of the prospective teachers who took the graphics and animation courses on the use of graphic-based programs in material development	1
	Opinions on the FATİH project and use of technology in teaching mathematics	1
	Perceptions of Edmodo learning management system towards interactive e-support environments focused on learning English in the language learning processes of those who learn English as a foreign language	1
	Opinions of prospective mathematics teachers about the use of dynamic software and interactive whiteboard technology in teaching mathematics	1
	The opinions of the prospective teachers who attended the “Seminar on Examination of Web 2.0 Tools for Prospective Teachers and Their Use in Learning Environments	1
	Prospective teachers’ opinions on interactive whiteboard-based teaching	1
	Medical school students’ opinions on interactive videos	1
	Student opinions on the use of mobile technology in providing in-class feedback and correction	1
	Prospective teachers’ opinions on computer-aided course instruction	1
	The opinions of the students of the Faculty of Economics and Administrative Sciences on the use of technology in the accounting courses	1
	The effect of micro-teaching practices centered on smartboard on prospective science teachers’ perceptions of technological pedagogical content knowledge and use of smart boards	1
	Prospective teachers’ opinions on the use of interactive lesson instruction in teaching geography	1
	Prospective teachers’ opinions on the use of interactive boards in the context of the FATİH Project	1
	Prospective information technologies teachers’ perceptions about e-book and interactive book	1
	The Effect of Augmented Reality (AR) Application on Vocabulary Learning and Memorability in Foreign Language Course	1
	Use of digital stories in foreign language education	1
	The effect of Web 2.0 applications on educational processes	1
	Instructional Use of Blogs in Teaching Turkish as a Foreign Language	1
	The effect of digital stories created using the Toondoo application on students’ academic achievement and attitudes	1
	Determining the follow-up, satisfaction, and achievement levels of students in English lessons given through the distance education system	1
The effect of flipped learning in algorithm and programming education on the academic achievement of university students	1	
The effects of the distance education system on users within the framework of the Technology Acceptance Model	1	
The effect of modern physics teaching based on interactive board in accordance with the inquiry-based learning approach on academic achievement and motivation	1	

	Analysis of communication faculty students' awareness and interest levels about AR applications and their application skills	1
Contribution to Learning	The effect of interactive teaching material on achievement and attitude in the virtual classroom environment	1
	The effects of a comprehensive web-based interactive educational material that includes theoretical learning areas in the design course curriculum in the field of arts education on students' academic achievement	1
	The effects of interactive map exam software on students' academic achievement in teaching geography	1
Usage Trend / Status	Tendencies of Prospective Music Teachers to Use Notation Writing Software	1
	The usage levels of applications that can teach geographical information and skills on smart devices	1

Table 2 shows the distribution of studies by topic (40) and these studies were reviewed in terms of three different themes, including Opinion / Perception / Suggestions (25), Contribution to Learning (13), and Usage Tendency / Status (2).

The findings of the distribution of the study group/sample of the studies reviewed in the context of the research are given in Table 3.

Table 3. Distribution of Studies by Study Group/Sampling

Study Sample / Study Group / Study Document	Frequency (f)
Students of the Department of Computer Education and Instructional Technology	3
Prospective Teachers Studying in the Faculty of Education	2
Prospective Teachers of Information Technologies	2
Students of the Computer Engineering Department	1
Students of the Faculty of Economics and Administrative Sciences	1
Students of the Music Teaching Department	1
Students of the School of Foreign Languages	2
Prospective Teachers of Geography Education	5
Prospective Teachers of Social Studies	2
Students of Vocational School	3
Students of the Department of Health Management	1
Students Learning Turkish as a Foreign Language	1
Instructors Teaching Turkish as a Foreign Language	1
Students of the Child Development Department	1
Students of the Department of Business Administration	1
Students of the Department of Mechanical Engineering	1
Students of the Department of Computer Programming	1
Prospective Teachers of Preschool Education	2
Prospective Teachers of Elementary Mathematics	1
Prospective Teachers of Mathematics	1
Prospective Teachers of Science	3
Students of the Faculty of Medicine	1
Students of the Faculty of Communication	1
Students of the Faculty of Mechanical Engineering	1
Prospective Teachers of Elementary Teacher Education	2
Students of the Faculty of Economics and Administrative Sciences	1
Students of the Faculty of Fine Arts Education	1
Total	43

According to the findings in Table 3, which shows the distribution of the research by study group/sample (43), there are prospective teachers from different branches (22), students of the engineering department (3), students of economics and administrative sciences (4), vocational school students (5), students of the school of foreign languages (2), students learning Turkish as a foreign language (1), instructors teaching Turkish as a foreign language (1), students studying at the faculty of communication (1), students studying at the faculty of fine arts education (1), and students studying at medical faculty (1).

The findings of the distribution of the results of the studies reviewed within the scope of the research are given in Table 4.

Table 4. Distribution of Studies by Results

Theme	Coding	Frequency (f)
Positive Effects	AR applications save time and provide memorability	1
	Providing motivation, usability and ease of use for programming with Scratch	1
	AR applications ensure the permanence of vocabulary learning and learned words	1
	High level of finding useful according to technology acceptance for UKEY	1
	Perceiving notation software necessary and useful for classroom environments	1
	The use of digital stories, the permanence of the lessons and the opportunity for students to express themselves more easily and comfortably, its use being fun and motivating	1
	With the FATİH project, students' technology use skills will improve, and the project will increase quality and efficiency in education.	1
	The importance and necessity of the FATİH project to keep up with the age	1
	Effectiveness and usefulness of using social media in educational processes	1
	With the distance education system, the ability to rewatch the lessons, flexible learning opportunities and saving time	1
	Blogs, a new form of learning, increase motivation towards learning by preparing fun and interactive learning environment.	1
	The positive impact of digital stories on students' achievement and attitudes towards the lesson	1
	Digital stories enable active participation in the lesson, increase the memorability and motivation for the lesson.	1
	Page design of enriched e-books to be original and motivational	1

The use of Prezi in accounting education provides a better understanding of accounting lessons and makes the lessons more interesting and fun	1
Providing education with the distance education system is an efficient practice if the lessons are followed regularly by the student	1
When flipped learning is well structured, it is an effective method that increases academic achievement for teaching programming at the higher education level.	1
Sufficiency of the course content in the courses with graphic and animation activities	1
The concentration of FATİH Project on the content, effectiveness and interests of the students in a mathematics lesson	1
Positive perceptions of those who learn English as a foreign language about the interactive Edmodo e-learning environments	1
The fact that the distance education system is useful and easy, and it has a positive effect on users' attitudes towards the system.	1
The positive effect of self-efficacy to use distance education on perceived usefulness	1
Teacher candidates expressing positive opinions about the seminar activities carried out for Web 2.0 education and about the post-event learning outcomes	1
The combination of dynamic mathematics software and interactive board technology contributes to the concretization of the subject, increases memorability, facilitates the understanding of concepts, and saves time.	1
Interactive board-based teaching materials make the lesson fun and increase participation, concretize abstract concepts, facilitate learning, and provide memorability	1
Medical students find interactive videos suitable for learning the symptoms of autism and making it easier to diagnose	1
Most of the communication faculty students affirm the objectives about the effects of AR applications on the education and learning process.	1
Mobile technology system to be effective in active participation, repetition and comparison and contribute to the achievement	1
Computer-aided lesson instruction to be suitable for geography teaching, to provide effective and permanent learning when applied, to make the lesson interesting, to increase the interaction between teacher and student	1
Liking the interactive feature of the instructional material and contributing to learning	1
The use of smart boards has a positive effect on TPACK's self-confidence in general	1
The positive effect of the course activities carried out by using web-based teaching materials in design courses on students' knowledge	1
Interactive map exams increase the academic achievement of students in geography teaching	1
Interactive lesson instruction is more effective than traditional methods, the lesson becomes more interesting and understandable, and the information is permanent	1
Students of teaching science have positive opinions and competencies regarding the use of interactive boards in their undergraduate education and professional life.	1

	Perceptions' of prospective teachers of information technologies about e-books are easy to carry and "appeal to more than one sense."	1
	Some technical problems (QR code detection problems, small screen size, etc.) in the application process.	1
	The digital narrative method can prevent improvisation in speaking lesson	1
	Due to the economic and geographical differences between the regions and the different levels of teacher-student readiness, the project cannot be applied equally throughout the country.	1
	Low technology use skills of senior teachers preventing the implementation of FATİH Project	1
	Students not adopting the distance education system too much	1
Negative Effects	Not being able to reach the internet and the instructor with the distance education system and feeling socially isolated	1
	Too many texts in enriched e-books	1
	The negative perception of courses with graphic and animation content	1
	Difficulties in using the program on the interactive whiteboard, sensitivity in touch, students' intervention to the technologies used	1
	The mobile technology system is not effective in students' motivation for the lesson	1
	Negative opinions of prospective teachers of elementary teaching about the use of interactive boards in their undergraduate education and professional life	1
Associations with Applications	Digital stories are mostly associated with "e-book" apps	1
	Low use of applications that provide geographic knowledge and skills on smart devices	1
Usage Status of Applications	Wanting to use Web 2.0 tools in education, but not enough knowledge	1
	Students do not benefit from technology while preparing for accounting courses and exams.	1
	Students benefit from technology while preparing for accounting courses, lessons and exams	1

According to Table 4, four different themes were obtained based on the distribution of research results (52). These are positive effects (36), negative effects (11), associations with applications (1), and the usage status of applications (4).

RESULT AND DISCUSSION

In the 21st century, the rapid speed of change and the development of technology has managed to influence different disciplines due to various reasons. The majority of disciplines have been adapted to keep up with technological transformations. Undoubtedly, one of the fields that technology has affected the most is education. Nearly all elements from the teaching



environment to the material used in the teaching and learning process are integrated with technology. For this reason, it is seen that there has been a recent increase in systematic review studies to reveal the trends in educational sciences literature. This research aims to examine the researches on interactive Web 2.0 tools in higher education in Turkey between the years 2014-2020.

Research data collected under the national databases in Turkey (such as ULAKBİM and Dergi Park) and Google Scholar databases are limited to three keywords/phrases in terms of the review. In addition, since it is limited to three research questions, it cannot be suggested that it includes all articles on interactive technology in the field of education.

The results obtained within the scope of the purpose of the research are given below in line with the relevant literature:

The distribution of the studies by year is as follows: 3 of them in 2014 (Akyüz, Kurnaz, & Kabataş Memiş, 2014; Koç & Yeşiltaş, 2014), 7 in 2015 (Morkoç & Erdönmez, 2015; Özer & Türel, 2015), 6 in 2016 (Akçayır & Akçayır, 2016; Yükseltürk & Altıok, 2016), 13 in 2017 (Erol, 2017; Yılmaz, 2017), 3 in 2018 (Öztürk & Erdoğan, 2018; Temelli, 2018), 4 in 2019 (Bozna, 2019; Yaşlıca, 2019), and 1 in 2020 (Serçemeli & Kurnaz, 2020).

The distribution of the research by topic is as follows: Opinion/Perception/Suggestions (Türker & Genç, 2018; Alım & Siyamoğlu, 2017; Akçayır & Akçayır, 2016; Fidan, Aslan & Subaşı, 2015; Akyüz et al., 2014), Contribution to Learning (Yaşlıca, 2019; Gömleksiz and Pullu, 2017; Karaca and Ocak, 2017; Tatlı and Aksoy, 2017; Sarı & Güven, 2014) and Usage Trend/Status (Alım & Siyamoğlu, 2017; Okay, 2016).

The distribution of the studies by study group/sample is as follows: Prospective teachers in different branches (Alım & Siyamoğlu, 2017; Korkmaz & Korkmaz, 2015; Akyüz et al., 2014), students studying in the engineering department (Karaca & Ocak, 2017; Varol, Özer, & Türel, 2014), students of the faculty of economics and administrative sciences (Serçemeli & Kurnaz, 2020; Temelli, 2018), students of the vocational school (Metin, Karaman & Şaştım, 2017; Morkoç & Erdönmez, 2015), students studying at the school of foreign languages (Bozna, 2019), students learning Turkish as a foreign language and instructors teaching Turkish (Türker & Genç, 2018), students studying at the faculty of communication (Sayımer & Küçükşaraç, 2015), students studying at the fine arts education department (Yılmaz, 2017) and students medicine faculty (Taşlıbeyaz, Dursun, & Karaman, 2015).

The distribution of the research results are as follows: Positive Effects (Akgür et al., 2019; Alım & Siyamoğlu, 2017; Türker, 2016), Negative Effects (Bozna, 2019; Öçal & Şimşek, 2017; Fidan et al., 2017; Akyüz et al., 2014), Associations with Applications (Özer & Türel, 2015) and Usage Status of Applications (Özüçelik, 2019; Temelli, 2018; Özer & Özer, 2017).

Interactive technologies have a great place and importance today, where the virtual world is used effectively, even the teacher-student relationship can continue over blogs and social networks, and information sharing is facilitated. In the teaching-learning process, the teacher, learner and other learning resources and environments mutually influence each other. It is known that this influence positively contributes to learners' learning. Interaction is considered as one of the critical components in the formation of knowledge, especially in cases where learning takes place with the help of interactive technology tools (Yeşil, 2020). Therefore, the most general purpose of active and meaningful learning is the interaction between student-student and student-teacher, and it reveals the importance of interactive tools that will be used to help students gain practical communication skills.

CONFLICT OF INTEREST

There is no personal or financial conflict of interest between the authors of the article within the scope of the study.

REFERENCES

The references marked with an asterisk (*) are the studies included in the systematic review.

- *Akçayır, M., ve Akçayır, G. (2016). Üniversite öğrencilerinin yabancı dil eğitiminde artırılmış gerçeklik teknolojisi kullanımına yönelik görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 1169-1186.
- *Akçayır, M., ve Akçayır, G. (2016). Yabancı dil öğretiminde artırılmış gerçeklik uygulamalarının kelime öğrenimine ve kalıcılığa etkisi. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (18), 331-345.
- *Akgür, M. Ş., Uzunöz, A., ve Meydan, A. (2019). Coğrafya öğretiminde interaktif ders sunumu kullanımı. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 5(1), 47-56.
- *Akyüz, H. İ., Kurnaz, M. A., ve Kabataş Memiş, E. (2014). Akıllı tahta kullanımlı mikro öğretim uygulamalarının fen bilgisi öğretmen adaylarının TPAB'larına ve akıllı tahta kullanıma yönelik algılarına etkisi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 3(1), 1-14.



- *Alım, M., ve Siyamoğlu, S. (2017). Coğrafya öğretmeni adaylarının akıllı cihazlarda coğrafi bilgi ve beceri kazandırabilecek uygulamaları kullanmalarına yönelik görüşleri. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 22(38), 251-274.
- *Altıok, S., Yükseltürk, E., & Üçgül, M. (2017). Web 2.0 eğitimine yönelik gerçekleştirilen bilimsel bir etkinliğin değerlendirilmesi: Katılımcı görüşleri. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 6(1), 1-8.
- Bektaş, K. (2020). Oyunlaştırma araçları. In. (Ed. O., İşbulan, Z., Demir Kaymak, M. Kıyıcı) *101 araçla Web 2.0.* (ss. 477-496). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- *Bozna, H. (2019). İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenenlerin etkileşimli e-destek ortamlarına yönelik algıları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 97-116.
- Course Hero. (n.d.). *About us.* Retrieved March 14, 2023, from <https://www.coursehero.com/about-us/>.
- Çağıltay, K., ve Göktaş, Y. (Eds.). (2013). *Öğretim teknolojilerinin temelleri: teoriler, araştırmalar, eğilimler.* Pegem Akademi.
- Calik, M., ve Sözbilir, M. (2014). Parameters of content analysis. *Education and Science*, 39(174), 33-38.
- Çam, E. (2020). Kelime bulutu ve sunum hazırlama araçları. In. (Ed. O., İşbulan, Z., Demir Kaymak, M. Kıyıcı) *101 araçla Web 2.0.* (ss. 193-234). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çınar, M., Doğan, D., ve Tüzün, H. (2019). Programlama etkinliklerinde yapa-boza öğrenme etkinlikleri. In. (Ed. A. İşman, F. Odabaşı, & B. Akkoyunlu) *Eğitim teknolojileri okumaları 2019* (pp. 505-530). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirezen, M. (1989). *Video kullanımının yabancı dil öğrenimine getirdikleri.* Fen ve Yabancı Dil öğretmenlerinin Yetiştirilmesi Sempozyum, 15-16 Mayıs 1989, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Deniz, N. (2004). Bilgisayar teknolojileri kullanımı (Ed. B. Vural), *Eğitim-öğretimde teknoloji ve materyal kullanımı.* İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Elmas, R., & Geban, O. (2012). Web 2.0 tools for 21st century teachers. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(1), 243-254.
- Emaze. (n.d.). *Emaze Blog.* Retrieved March 14, 2023, from <https://www.emaze.com/blog/>.
- *Eren, A., ve Kaya, M. D. (2017). Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim sistemine bakış açılarının teknoloji kabul modeli ile incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1, 35.

- Erişti, B. (2010). Eğitimde dönüşümler. H. F. Odabaşı (Ed.), *Bilgi ve İletişim Teknolojileri Işığında Dönüşümler* içinde (s. 1-112). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- *Erol, C. Ç. (2017). Web tabanlı etkileşimli eğitim materyalinin desen bilgisi başarısı üzerindeki etkileri. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(4), 253-273.
- *Fidan, M. E., Aslan, Ü., ve Subaşı, S. (2015). Muhasebe derslerinde teknoloji kullanımı ile ilgili öğrenci görüşleri. *Journal of Accounting, Finance and Auditing Studies*, 1(2), 34-61.
- Fidan, M., ve Debbağ, M. (2020). Arttırılmış ve sanal gerçeklik araçları. In. (Ed. O., İşbulan, Z., Demir Kaymak, M. Kıyıcı) *101 araçla Web 2.0.* (ss. 497-599). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- *Gömlüksiz, M. N., ve Pullu, E. K. (2017). Toondoo ile dijital hikâyeler oluşturmamanın öğrenci başarısına ve tutumlarına etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 12(32), 35-110.
- Günday R., ve Tahtalı Çamlıoğlu, Y. (2015). Yabancı dil ve gramer öğretiminde dijital medyayı kullanma. *Turkish Studies*, 10(15), 471-484.
- Günday, R., & Aycan, A. (2016). Öğrenme kuramları ve Flanet Fle ve english page adlı yabancı dil eğitimi sitelerinde beceri geliştirme etkinlikleri. *Odü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi (Odüsobiad)*, 6(15), 443-462.
- *Karaca, C., ve Ocak, M. A. (2017). Algoritma ve programlama eğitiminde ters yüz öğrenmenin üniversite öğrencilerinin akademik başarısına etkisi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(2), 527-543.
- Karavaş, B.R. (2020). Video hazırlama ve yayınlama araçları. In. (Ed. O., İşbulan, Z., Demir Kaymak, M. Kıyıcı) *101 araçla Web 2.0.* (ss. 275-308). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kiper, A. (2020). İnografik araçları. In. (Ed. O., İşbulan, Z., Demir Kaymak, M. Kıyıcı) *101 araçla Web 2.0.* (ss. 177-192). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- *Koç, H., & Yeşiltaş, E. (2014). İnteraktif harita sınavlarının öğrencilerin akademik başarısına etkisi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(2), 247-257.
- Koç, E. (2022). Eğitim ve öğretim faaliyetlerinde sosyal medya platformlarının kullanılması: hashtag incelemesi. *Turkish Online Journal of Design Art and Communication*, 12(3), 643-654.
- *Korkmaz, E., & Korkmaz, C. (2015). Candidate teachers' views towards the use of interactive board. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(32), 477-497.



- Kuşçu, E. (2017). Yabancı dil öğretimi/öğreniminde görsel ve işitsel araçları kullanmanın önemi. *The Journal of Academic Social Science*, 5(43), 213-224.
- *Metin, A. E., Karaman, A., ve Şaştım, Y. A. (2017). Öğrencilerin uzaktan eğitim sistemine bakış açısı ve uzaktan eğitim İngilizce dersinin verimliliğinin değerlendirilmesi: Banaz Meslek Yüksekokulu. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 640-652.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi* (Çev. S. Akbaba Altun & A. Ersoy). Ankara: Pegem Akademi.
- Moodle. (n.d.). *An open source learning platform*. Retrieved March 14, 2023, from <https://moodle.org/?lang=tr>.
- *Morkoç, D. K., ve Erdönmez, C. (2015). Web 2.0 Uygulamalarının eğitim süreçlerine etkisi: Çanakkale Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokul Örneği. *AJIT-e: Bilişim Teknolojileri Online Dergisi*, 5(15), 25-48.
- *Öçal, M. F., ve Şimşek, M. (2017). Matematik öğretmen adaylarının FATİH projesi ve matematik eğitiminde teknoloji kullanımına yönelik görüşleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 8(1), 91-121.
- *Okay, H. H. (2016). Müzik öğretmeni adaylarının nota yazım programlarının kullanımına yönelik eğilimleri (Balıkesir Üniversitesi Örneği). *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (31), 74-87.
- *Özer, S., ve Türel, Y. K. (2015). Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının e-kitap ve etkileşimli e-kitap kavramına ilişkin metaforik algıları. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 6(2), 1-23.
- *Özer, Ü., ve Özer, E. A. (2017). *Sosyal bilgiler ile bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmeni adaylarının eğitimde web 2.0 kullanımına yönelik görüşleri*. ICPESS 2017 Proceedings, 3, 106-118.
- *Öztürk, M. S., ve Erdoğan, M. (2018). Muhasebe eğitiminde bilgi teknolojileri kullanımı üzerine bir araştırma. *Akdeniz University Faculty of Economics & Administrative Sciences Faculty Journal*, 18(38), 173-196.
- *Özüçelik, E. (2019). *Uzaktan eğitim sistemlerinin kullanımı: Uludağ Üniversitesi örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Sağır, B. (2020). Ölçme ve değerlendirme araçları. In. (Ed. O., İşbulan, Z., Demir Kaymak, M. Kıyıcı) *101 araçla Web 2.0*. (ss. 309-348). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- *Sarı, U., & Güven, G. B. (2014). Etkileşimli tahta destekli sorgulamaya dayalı fizik öğretiminin başarı ve motivasyona etkisi ve öğretmen adaylarının öğretime yönelik görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 7(2), 110-143.
- Sayıklı, A. (2014). *Çevrimiçi sosyal ağların yabancı dil eğitimini destekleme potansiyeli: Facebook örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- *Sayımer, İ., ve Küçüksaraç, B. (2015). Yeni teknolojilerin üniversite eğitimine katkısı: İletişim fakültesi öğrencilerinin artırılmış gerçeklik uygulamalarına ilişkin görüşleri. *International Journal of Human Sciences*, 12(2), 1536-1554.
- *Serçemeli, M., ve Kurnaz, E. (2020). COVID-19 pandemi döneminde öğrencilerin uzaktan eğitim ve uzaktan muhasebe eğitime yönelik bakış açıları üzerine bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 40-53.
- *Sinecen, O., Sinecen, F., ve Sinecen, M. (2017). Öğretim teknolojileri derslerinin içeriğine ve işleyişine ilişkin Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin algıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(42), 125-137.
- Synap. (n.d.). *Blog*. Retrieved March 14, 2023, from <https://synap.ac/blog/>.
- *Taşlıbeyaz, E., Dursun, O. B., ve Karaman, S. (2015). Tıp eğitiminde kullanılan etkileşimli videolar ile ilgili öğrenci görüşlerinin incelenmesi. 24(6), 222-229.
- *Tatar, E., Zengin, Y., ve Kağızmanlı, T. (2014). Dinamik matematik yazılımı ile etkileşimli tahta teknolojisinin matematik öğretiminde kullanımı. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 4(2), 104-123.
- *Tatlı, Z., ve Aksoy, D. A. (2017). Yabancı dil konuşma eğitiminde dijital öykü kullanımı. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 45, 137-152.
- *Temelli, Ü. F. (2018). İİBF öğrencilerinin muhasebe derslerinde teknoloji kullanımı ile ilgili görüşleri: Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi örneği. *World of Accounting Science*, 20, 701-720.
- TestMoz. (n.d.). *TestMoz - The Test Generator*. Retrieved March 14, 2023, from <https://testmoz.com/>
- *Türker, A. (2016). Coğrafya öğretmeni adaylarının FATİH projesine ilişkin görüşleri. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 5(3), 16-30.



- *Türker, M. S., ve Genç, A. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde blogların öğretim amaçlı kullanımı üzerine öğrenci ve öğretmen görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, (39), 251-266.
- *Uslupehlivan, E., ve Kurtoğlu-Erden, M. (2016). Eğitim fakültesi öğrencilerinin dijital öykü kavramına yönelik algılarının incelenmesi. *International Conference on Quality in Higher Education*, 244-253.
- *Varol, F., Özer, S. ve Türel, Y. K. (2014). ARCS motivasyon modeline yönelik tasarlanan z- kitaplara ilişkin görüşler. *Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Dergisi*, 3(3), 1-8.
- *Yaşlıca, E. (2019). Sanal sınıf ortamında etkileşimli öğretim materyalinin başarıya ve tutuma etkisi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(1), 39-56.
- Yeşil, B. L. (2020). *İngilizce öğretiminde dijital dönem interaktif uygulama örnekleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- *Yeşiltaş, E., Yılmaz, A., ve Yaman, T. (2015). Coğrafya öğretiminde interaktif ders sunumu kullanımına yönelik öğretmen adaylarının görüşlerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2015(4), 223-238.
- Yıldırım, G. (2019). Dijital kitapların öğrenme-öğretme sürecine entegrasyonu. In. *Dijital kitap teknolojisi terminolojiden pedagojiye* (ss. 78-93). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yılmaz, A. (2005). Eğitim yönetimde bilgisayarlardan faydalanmanın avantajları ve dezavantajları. *Milli Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 166, 7.
- *Yılmaz, Ö. (2017). Etkileşimli sınıf ortamında biçimlendirici değerlendirme ve dönüt: Mobil teknoloji kullanımı. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(5), 1832-1841.
- *Yükseltürk, E., & Altıok, S. (2016). Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının programlama öğretiminde scratch aracının kullanımına ilişkin algıları. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 12(1), 39-52.
- Quizlet. (n.d.). *Quizlet Blog*. Retrieved March 14, 2023, from <https://quizlet.com/blog/>
- Wikipedia contributors. (2023, March 7). *Edmodo*. In Wikipedia. Retrieved March 14, 2023, from <https://tr.wikipedia.org/wiki/Edmodo>.
- WordClouds.com. (n.d.). *About WordClouds.com*. Retrieved March 14, 2023, from <https://www.wordclouds.com/about/>.



Fen Eğitiminde Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modeli: Bir Meta Sentez Çalışması

Flipped Learning Model in Science Education: A Meta Synthesis Study

Burcu SOLAK¹ · Fatma COŞTU²

¹Doktora Öğrencisi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul, Türkiye, solak.bburcu@gmail.com, ORCID: 0000-0002-8923-8095

²Dr., İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul, Türkiye, fatmacostu@gmail.com, ORCID: 0000-0002-7101-6267

Geliş Tarihi: 16.02.2023

Kabul Tarihi: 13.03.2023

ÖZ

Bu araştırmada, Türkiye'deki fen eğitiminde ters yüz edilmiş öğrenme modeli ile oluşturulmuş lisansüstü tezler meta sentez yöntemi ile farklı temalar çerçevesinde incelenmiştir. Nitel, nicel ve karma araştırma yöntemleriyle yazılmış 4 doktora tezi ve 19 yüksek lisans tezi olmak üzere 23 lisansüstü tez kullanılmıştır. Bu tezler YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanı sayesinde elde edilmiştir. Tezlerden elde edilenler, fen eğitiminde ters yüz edilmiş öğrenme modeli ile ilgili çalışmaların hangi yıllarda yapıldığını, amaçlarının neler olduğu, hangi araştırma desenlerinin kullanıldığı, çalışma gruplarının kimler olduğu, hangi fen bilimleri konusunu kapsadığı, hangi veri toplama aracı kullanıldığı, hangi uygulamaların çalışmaya dâhil edildiği, çalışmaların ne kadar sürdüğü ve hangi sonuçlar elde edildiği açısından incelenmiştir. Çalışmanın geçerlik ve güvenilirliği, oluşturulan kategoriler ve incelenen lisansüstü tezler araştırma yazarları, 3 doktora öğrencisi ve bir alan eğitimcisi tarafından haftalık görüşmelerdeki tartışmalarda sağlanmıştır. Çalışmalar analiz edilirken tablo ve şekillerden yararlanılmıştır. Analizlerin sonuçlarına bakıldığında, çalışmaların 2015 sonrasında birlikte arttığı görülmektedir. Çoğunlukla karma desene yazılmış çalışmalarla karşılaşmaktadır. 8. sınıf öğrencileriyle yapılan çalışmalar yoğunluktadır. Çalışmalarda öğrencilere videoların ulaşması için en çok kullanılan uygulamalar Edpuzzle ve Whatsapp'tır. Çalışmalarda sıklıkla karşılaşılan veri toplama araçları ise akademik başarı testleri ile öğrenci görüşleridir. Yapılan çalışmalarda sıklıkla uygulama süreleri 6 hafta olarak görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Fen eğitimi, lisansüstü tezler, meta sentez, ters yüz edilmiş öğrenme



ABSTRACT

In this research, graduate theses were examined within the framework of different themes by meta synthesis method in Turkey with the flipped learning model in science education. A total of 23 postgraduate thesis including 19 master's thesis and 4 doctoral dissertations, written with qualitative, quantitative, and mixed research methods were analyzed. YÖK national thesis center database was used in the collection of the postgraduate theses to be examined. The data from the theses in terms of which years the studies on flipped learning model in science education were carried out, what their aims were, which research designs were used, who the study groups were, which science subjects were covered, which data collection tool was used, which applications were included in the study, how long the studies lasted, what results were obtained were examined. Categories and graduate theses, which are examined in order to ensure the validity and reliability of the study, are provided in discussions in weekly by the authors, doctoral students and science education expert. While analyzing the studies, tables and graphics were used. In view of the results of analyzes, it is seen that studies have increased after 2015. It is mostly encountered with mixed research method. Studies with 8th grade students are intensified. Edpuzzle and WhatsApp are the most used applications for the students to reach students the videos in the studies. Data collection tools frequently encountered in studies academic achievement tests and students' views. In the studies, the application period is often seen as 6 weeks.

Keywords: *Flipped Learning, Science Education, Meta Synthesis, Master Theses*

GİRİŞ

Yapılandırmacı öğrenmenin eğitim sisteminde yer almasından beri, öğrenci merkezli olma ve bireysellik gibi kavramlar ön plana çıkmıştır. Ancak sınıf ortamında bireyselliğin zor olabileceği sınıf mevcutlarına sahip olma, müfredatta yer alan kazanımları yetiştirme telaşı ve zamanın bireysellik için yetersizliği alternatif çözümler sunmuştur. Bu ihtiyaçlara cevap verebilecek bir öğrenme modeli olarak ters yüz edilmiş öğrenme modeli (TYEÖM) kullanılmaktadır. TYEÖM öğrencilere pek çok fırsat sağlamıştır: Bunlar (Karakaş, 2021);

- ✓ “Öğrenciler konuları bireysel olarak öğrenmektedir.”
- ✓ “Öğrenciler konuları kendi hızlarında öğrenmektedir.”
- ✓ “Öğrenme için zamanın ve mekânın önemi yoktur.”

- ✓ “Öğrenciler evdeki görevlerini kendi yapacaklarından sorumluluk sahibi olmaktadır.”
- ✓ “Öğrencilerin sınıf ortamında üst bilişsel becerileri gelişmektedir.”
- ✓ “Öğrenci merkezlidir ve aktif öğrenme ön plandadır”.

TYEÖM’ nin iki aşaması vardır. Bunlardan biri öğrencinin derse gelmeden önce konu hakkında bilgiler öğrendiği kısım, diğeri ise ders sırasında öğrendikleri bilgileri kullanarak üst bilişsel seviyeye ulaştığı kısımdır (Sadık ve Ergüleç, 2021). Burada öğretmenin dersi planlama aşamasında oldukça sistematik olması gerekir. Öğrencilere gönderilecek materyallerin seçiminden ders sırasında kullanılacak materyallere kadar hepsinin uyum içinde olması sağlanmalıdır (Hwang, Lai & Wang, 2015). Öğretmenin öğrencilerine öncelikle konuyu ders içeriği ile ilgili yazılı ya da görsel materyal göndermesi gerekir. Öğrenciler, öğretmenlerinin onlara gönderdikleri içerikleri kendi hızlarında ve istedikleri yerde çalışma fırsatı bulurlar. Eğer öğretmen öğrencilerine videolar gönderdiyse burada dikkat etmesi gerekenler mevcuttur: Brame (2016)’e göre videoların kısa olması, öğrenci potansiyeline uygun olması, etkileşimli içeriklerin olması, uygun video stillerinin seçilmesi, bilişsel seviye basamaklarında aşırıya kaçınılması önemlidir. Guo, Kim & Rupin (2014) videoların etkili olabilmesi için 6 dakikanın altında olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Thorpe (2008)’a göre, videolar öğrencilerin akademik başarılarının gelişmesini sağlayan araçlardır. Günümüzde ise etkileşimli videolar da yaygınlaşmaya başlamıştır. Etkileşimli videolar verimli öğrenme çıktıları oluşmasını sağlar (Vural, 2013). TYEÖM’ nde ders öncesi ne kadar önemliyse, ders sırasında öğrenme için yapılanlar da o kadar önemlidir. Sams & Bergmann (2013) bunun için çeşitli önerilerde bulunmuştur:

- ✓ Ters yüz edilmiş bir derste sınıf içinde derste ilk olarak öğrencilere gönderilen materyallerdeki bilgilerin öğrenilip öğrenilmediği kontrol edilmesi için soru cevap etkinliği yapılmalıdır.
- ✓ Öğrencilerin dersten önce kullandıkları öğrenme materyallerinden notlarla sınıfa gelmeleri sağlanmalıdır.
- ✓ Öğrenme materyallerinde anlaşılmayan yerler öğrenciler tarafından öğretmene sorulmalıdır.
- ✓ Sınıfta etkinlik ortamı oluşturabilmek için öğrenciler küçük gruplara ayrılabilir.
- ✓ Öğretmen öğrencileri değerlendirerek onların eksiklerini kapatabilir.



Diğer öğrenme yöntemlerine göre nispeten yeni olan TYEÖM, literatüre bakıldığında kökeninin 1990'lı yıllara kadar gittiği görülmektedir (Correra, 2015). Mazur (2009) öğrencilerin karmaşık konuları anlayabilmelerini sağlamak için akran öğretimi yöntemini uygulamıştır. Öğrenciler ders öncesinde konuları kitaplardan çalışmışlar, birbirlerine sorular sormuşlar ve anlayamadıkları yerleri ise Mazur (2009) tarafından kurulan elektronik platforma yazmışlardır. Sınıfta ise bilgilerin pekiştirilmesi ve öğrenmede sorun olan yerlerin düzeltilmesi sağlanmıştır. Talbert (2017)'e göre Mazur' un yöntemi ters yüz edilmiş öğrenmenin ilk çalışmalarındandır. Profesör Baker da 1995 yılında benzer bir yöntemi kullanarak, sunumlarını ders öncesinde öğrencilerle paylaşmıştır. Öğrenciler de sunumları çalışarak sınıfa geldiklerinden derslerde aktiviteler yapmaya olanak sağlanmıştır (Talbert, 2017). Bergmann & Sams (2014), bu öğrenme modelini lisedeki kimya derslerinde kullanmıştır. Amaçları derslere katılamayan öğrencilerin eksiklerinin kapatılmasını sağlamak olmuştur. Bu amaca rağmen tüm öğrencilerin videoları izlediklerini fark ettiklerinden 2007-2008 eğitim-öğretim yılında bu uygulamayı tüm okulda devam ettirmişlerdir (Bergmann, 2011). Ülkemizde ise bu öğrenme modeli çeşitli projeler ve farklı okulların uygulamasıyla tanınır hale gelmeye başlamıştır (Demiralay, 2014). Türkiye'de yer alan literatürde, farklı alanlarda ve sınıf kademelerinde araştırmalar yürütülmektedir. Bu araştırmada ise sadece fen eğitiminde ters yüz edilmiş öğrenme modeli alanında gerçekleştirilmiş lisansüstü çalışmalar derlenmiştir.

Bu araştırma, Türkiye'de gerçekleştirilen YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında yayımlanan tezlerle sınırlandırılmıştır. TYEÖM farklı alanlarda da kullanıldığı için bu çalışmada sadece fen eğitimi alanında yapılmış çalışmalara yer verilmiştir. Araştırmada nitel, nicel ve karma desenli çalışmalar meta senteze uygun olarak incelenmiştir.

Bu araştırmanın amacı, fen eğitiminde TYEÖM konusunda Türkiye'de yazılmış ve YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında yayımlanmış tezlerin oluşturulan temalarla ilişkili olarak meta sentez çalışmasının yapılmasıdır. Bu çalışma kapsamında çeşitli sorulara cevap aranmıştır. Bu meta sentez çalışmasında araştırma soruları aşağıdaki gibidir:

1. Fen eğitiminde TYEÖM ile ilgili yayımlanmış tezlerde hangi araştırma deseni kullanılmıştır?
2. Fen eğitiminde TYEÖM ile ilgili yayımlanmış tezlerin yıllara göre dağılımı ne durumdadır?
3. Fen eğitiminde TYEÖM ile ilgili yayımlanmış tezlerde amaçlar nelerdir?

4. Fen eğitiminde TYEÖM ile ilgili yayımlanmış tezlerde hangi çalışma grupları üzerinde çalışmalar yapılmıştır?
5. Fen eğitiminde TYEÖM ile ilgili yayımlanmış tezlerde hangi fen bilimleri konuları üzerinde çalışmalar yapılmıştır?
6. Fen eğitiminde TYEÖM ile ilgili yayımlanmış tezlerde hangi veri toplama araçlarından faydalanılmıştır?
7. Fen eğitiminde TYEÖM ile ilgili yayımlanmış tezlerde ters yüz edilmiş öğrenme modelini gerçekleştirmek için hangi uygulamalardan yararlanılmıştır?
8. Fen eğitiminde TYEÖM ile ilgili yayımlanmış tezlerde araştırmaların süreleri ne kadardır?
9. Fen eğitiminde TYEÖM ile ilgili yayımlanmış tezlerde hangi sonuçlar elde edilmiştir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada fen eğitiminde ters yüz edilmiş öğrenme modeli incelenirken nicel, nitel ve karma araştırma desenleriyle yazılmış araştırmaları sentezlemek için nitel araştırma yöntemlerinden biri olan meta sentez çalışması yapılmıştır. Meta sentez çalışmalarında aynı konularda yazılmış farklı çalışmaların bulguları incelenir ve yorumlanır (Finfgeld, 2003, s.205). Bu tarz çalışmalarda asıl hedeflenen, farklı konularda yazılmış tüm çalışmaların daha geniş yorumlanmasıyla dönüşümünü sağlamaktır (Sandelowski & Barroso, 2003). Meta sentez çalışmaları yapılırken çeşitli basamaklar takip edilir. Bu basamaklar, Polat ve Ay (2016) tarafından aşağıda verilen Şekil 1'deki gibi görselleştirilmiştir:



Şekil 1. Bir meta sentez çalışmasının basamakları (Polat ve Ay, 2016)



Verilerin Toplanması

Bu araştırmada araştırma sorularına yanıt bulabilmek için Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) Ulusal Tez Merkezi veri tabanı taranmıştır. İlk olarak ters yüz edilmiş öğrenme alanında yapılan çalışmalara ulaşmak için ön tarama yapılmıştır. Ön taramada “ters yüz edilmiş öğrenme” anahtar kelimesi taratıldığında sadece 8 çalışmaya ulaşılmıştır. Bunun nedeni bu kavramın İngilizce ’den Türkçe ’ye çevrilirken farklı çeviriler kullanmış olmasıdır. Daha sonraki aşamada ise anahtar kelime “flipped” olarak değiştirilerek YÖK’ün veri tabanında yayımlanmış 158 yüksek lisans ve doktora tezine ulaşılmıştır. Tüm tezler tek tek incelenerek fen eğitimi alanında yapılan çalışmalar tespit edilmiştir. Bu alanda yapılan toplam 23 yüksek lisans ve 4 doktora tezi olduğu görülmüştür.

Çalışmada Yer Alma ve Yer Almama Kriterleri

Bu araştırmada incelenen yüksek lisans ve doktora tezlerinin çalışmada yer alma kriterleri aşağıdaki gibidir:

- ✓ YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında yayımlanmış olması
- ✓ Fen bilgisi, fizik, kimya veya biyoloji eğitimi alanlarında yazılmış olması
- ✓ Tam metne ulaşılabilmesi

Bu araştırmada incelenen yüksek lisans ve doktora tezlerinin çalışmada yer almama kriterleri aşağıdaki gibidir:

- ✓ Farklı veri tabanlarında yayımlanmış olması
- ✓ Farklı alanlarda yazılmış olması
- ✓ Tam metne ulaşamaması

Yukarıda yer alan kriterler doğrultusunda makale yazarları yüksek lisans ve doktora tezlerini bilimsel süzgeçten geçirmişlerdir.

Verilerin Analizi

Bu meta sentez çalışmasında, veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Bu yöntemde, seçilen konu ile ilgili yapılan çalışmalarda ele alınan yöntemler ve sonuçlar sistematik olarak değerlendirmeye tabii tutulur (Göktaş vd., 2012; Lin, Lin & Tsai, 2014). Yıldırım ve Şimşek (2011)’e göre seçilen konu ile ilgili yapılan çalışmalar benzerlikleri ve

farklılıkları doğrultusunda temalarla düzenlenir. Bu çalışmada içerik analizinin kullanılmasının sebebi, verileri temalara göre sınıflandırmak, benzerlikleri ve farklılıkları ortaya koymak ve sonuçlara ulaşmaktır (Cohen, Manion & Morrison, 2007).

Bu çalışmada lisansüstü tezler; araştırmaların yapıldığı yıllara göre dağılımını, amaçlarını, hangi araştırma desenlerinin kullanıldığını, hangi çalışma gruplarının kullanıldığını, hangi fen bilimleri konularında yapıldığını, hangi veri toplama araçlarından faydalandığını, uygulama yapılırken hangi uygulamalardan yararlandığını, araştırma sürelerinin ne kadar sürdüğünü, hangi sonuçlar elde edildiğini gösteren temalar altında incelenmiştir. Bu temalar, meta sentez alanında uzman bir alan eğitimi profesörü ile dört doktora öğrencisinin fikirleri alınarak ortaya konulmuştur. Bu çalışmada incelenen yüksek lisans tezleri YL1, YL2,...,YL19 gibi, doktora tezleri ise D1, D2,...,D4 gibi isimler verilerek kodlanmış ve aşağıda yer alan Tablo 1’ de detaylı olarak belirtilmiştir.

Tablo 1. Araştırma Kapsamındaki Meta Sentezde Kullanılan Lisansüstü Tezlerin Türleri

Çalışmalar	Çalışmaların Kodları	f
Yüksek Lisans Tezleri	YL1, YL2, YL3, YL4, YL5, YL6, YL7, YL8, YL9, YL10, YL11, YL12, YL13, YL14, YL15, YL16, YL17, YL18, YL19	19
Doktora Tezleri	D1, D2, D3, D4	4
Toplam		23

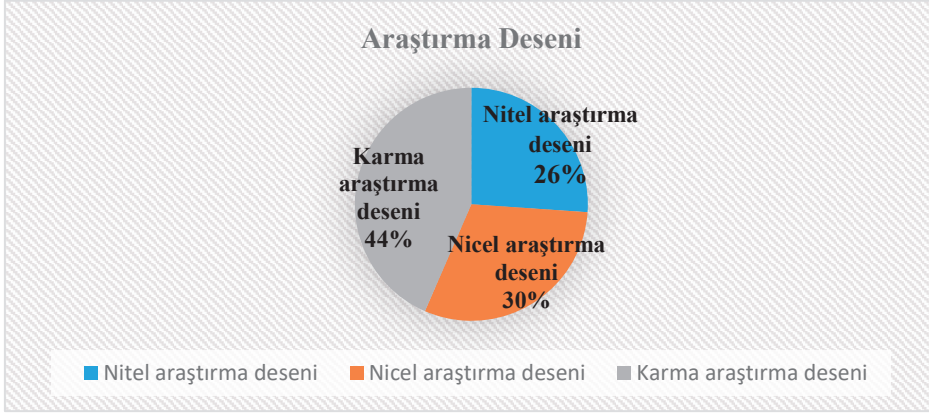
Tablo 1 incelendiğinde fen bilgisi, fizik, kimya ve biyoloji eğitimi alanlarında toplam 19 tane yüksek lisans ve 4 tane doktora tezi TYEÖM’ ne uygun olarak yazılmış ve YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında yayımlanmıştır. Bu tezler, Microsoft Excel programı sayesinde kategorize edilerek çözümlenmiştir. Ayrıca, tablolar ve grafikler oluşturularak bu konuda araştırma yapan okuyuculara sunulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

Geçerlik ve güvenirliliği sağlamak adına YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanı araştırmacılar tarafından birden fazla taranarak yayım yanlılığından kaçınmak hedeflenmiştir. Araştırma süreci 12/12/2021 tarihine kadar yayımlanan tezleri içerdiğinden güncel yayımlanan çalışmalar takip edilmiştir. Ayrıca, bu araştırma için kullanılan tezler ve oluşturulan temalar, bir alan eğitim uzmanı ve dört doktora öğrencisi ile toplantılar yapılarak ve toplantılardaki öneriler dikkate alınarak geçerlik ve güvenirlilik çalışmaları sağlanmıştır.

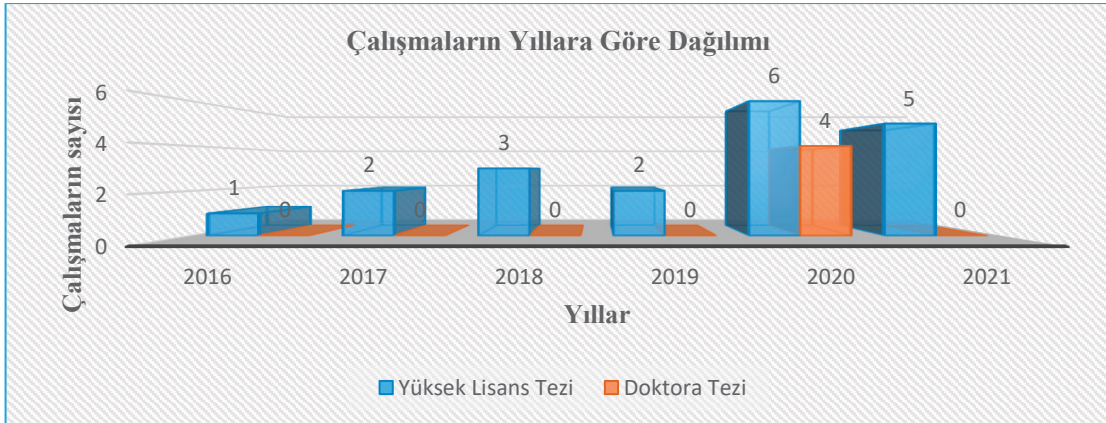
BULGULAR

Bu çalışmada yer alan araştırma sorularına cevap bulmak için elde edilen verilere ait tablolar ve Őekiller bu bölümde yer almaktadır. Aşağıda yer alan Şekil 2'deki grafik, çalışmaları araştırma desenlerine göre kategorize etmiştir:



Şekil 2. Araştırma kapsamındaki meta sentezde kullanılan tezlerin araştırma desenleri

Şekil 2'deki grafik incelendiğinde, YK veri tabanından elde edilen 23 çalışmanın %44'ünün karma araştırma deseni (N=10), %30'unun nicel araştırma deseni (N=7) ve %26'sının nitel araştırma desenine (N=6) göre yazıldığı görülmektedir. Aşağıda yer alan Şekil 3'teki grafikte yayımlanan çalışmaların hangi yıllarda yayımlandığını detaylı olarak göstermektedir.



Şekil 3. Araştırma kapsamındaki meta sentezde kullanılan tezlerin yıllara göre dağılımı

Şekil 3'teki grafik incelendiğinde, YK veri tabanından elde edilen lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımı görülmektedir. 2016 yılı ncesi, TYEM' ne göre fen bilimleri alanında yazılmış tezlere rastlanmamıştır. 2016 yılında 1 tane, 2017 ve 2019 yıllarında 2 tane, 2018

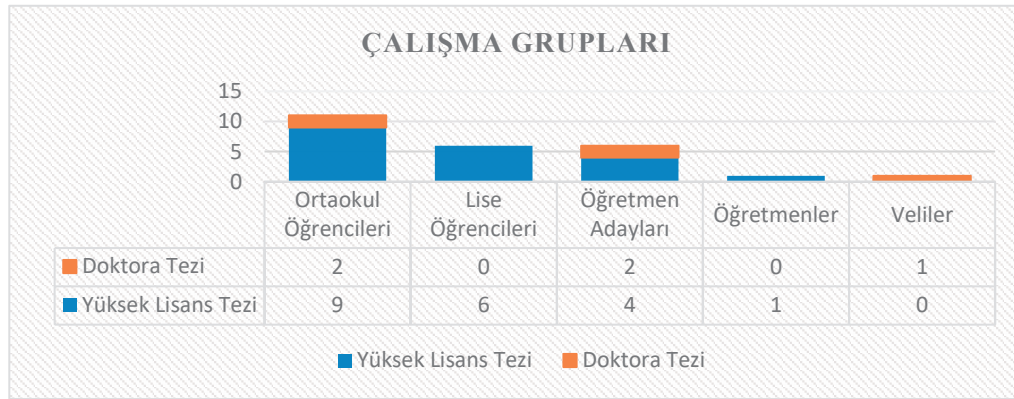
yılında 3 tane, 2020 yılında 6 tane ve 2021 yılında 5 tane yüksek lisans tezi yazıldığı görülmüştür. 4 tane doktora tezi ise sadece 2020 yılında yazılmıştır ve diğer yıllarda yazılan ve yayımlanan doktora tezlerine rastlanılmamıştır. Tablo 2’de yer alan yayımlanan tez çalışmalarının amaçlarını detaylı olarak içermektedir. Tablo 2 incelendiğinde, ters yüz edilmiş öğrenme alanındaki çalışmalarda en fazla yapılan çalışma akademik başarı üzerine olmuştur ($f=16$). Akademik başarı üzerine etkisini takip eden araştırmalar ise öğrenci görüşleri üzerine etkisidir ($f=10$). En fazla araştırma yapılan üçüncü amaç ise kalıcılığa etkisidir ($f=3$). TYEÖM üzerine farklı amaçlarla çalışmalar yapılmış olup bu araştırmaların frekansları oldukça azdır.

Tablo 2. Araştırma Kapsamındaki Meta Sentezde Kullanılan Lisansüstü Tezlerin Amaçları

Çalışmanın Amaçları	Çalışmaların Kodları	f
Akademik başarıya etkisi	D1, D2, D3, D4, YL1, YL2, YL3, YL4, YL5, YL6, YL9, YL10, YL11, YL13, YL16, YL19	16
Kavram yanlışlarının giderilmesine etkisi	YL1	1
Öğrenci görüşlerine etkisi	D3, YL2, YL3, YL7, YL9, YL10, YL12, YL14, YL15, YL16	10
Eleştirel düşünme eğilimine etkisi	D1	1
Öğretmen adaylarının görüşlerine etkisi	D2, YL4	2
Kendi kendine öğrenme becerilerine etkisi	D4, YL19	2
Kavramsal anlama düzeylerine etkisi	YL5	1
Sürece etkisi	YL7, YL10	2
Epistemolojik inançlarına etkisi	YL8	1
21. yüzyıl becerilerine etkisi	YL8	1
Öğretmen görüşlerine etkisi	YL9	1
Zihinsel risk alma becerilerine etkisi	YL10, YL13	2
Kalıcılığa etkisi	D2, YL10, YL16	3
Sınıf iklimine etkisi	D2	1
Özgüvene etkisi	YL4	1
Performans düzeyine etkisi	YL11	1
Problem çözme becerilerine etkisi	YL11	1
Tutumuna etkisi	YL11, YL16	2
Öğrenmeyi öğrenme yetkinliğine etkisi	YL12	1
Bilgisayarca düşünme becerilerine etkisi	YL13	1

Çevre bilinci düzeyine etkisi	YL14	1
Kavramsal öğrenmeye etkisi	YL15	1
Modellerin doğasına etkisi	YL15	1
Öğrenmeye etkisi	YL17	1
Öz düzenleme becerilerine etkisi	D3	1
Veli görüşlerine etkisi	D3	1
Öz yeterlik inançlarına etkisi	YL18	1
STEM eğitime yaklaşımlarına etkisi	YL18	1
STEM mesleklerine olan ilgisine etkisi	D4	1
Bilimsel süreç becerilerine etkisi	YL19	1

Şekil 4’te yer alan grafikte TYEÖM’ nin hangi çalışma gruplarıyla yapıldığını detaylıca gösterilmiştir.



Şekil 4. Araştırma kapsamındaki meta sentezde kullanılan tezlerin çalışma grupları

Şekil 4’teki grafik incelendiğinde, en yoğun olarak ortaokul öğrencileriyle çalışıldığı görülmektedir ($f=11$). Lise öğrencileriyle ve öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmaların sayısının eşit olduğu görülmektedir ($f=6$). Öğretmenler ve velilerle yapılan çalışmaların sayısı ise en az seviyededir ($f=1$). Doktora tezlerinde kullanılan araştırma grupları ortaokul öğrencileri ($f=2$), öğretmen adayları ($f=2$) ve velileri ($f=1$) kapsarken; yüksek lisans tezlerinde veliler hariç tüm çalışma gruplarıyla ($f=20$) çalışmalar yapılmıştır.

Tablo 3’te araştırma kapsamındaki meta sentezde kullanılan tezlerin ters yüz edilmiş öğrenme modelinin hangi fen bilimleri konularıyla yapıldığını detaylıca gösterilmektedir.

Tablo 3. Araştırma Kapsamındaki Meta Sentezde Kullanılan Tezlerin Fen Bilimleri Konuları

DERS	KADEMELER	KONULAR	KOD	f
Fen Bilimleri	5. SINIF	Madde ve Değişim (2), İnsan ve Çevre	YL4, YL8, YL14	3
	6. SINIF	Madde, Yoğunluk, Solunum Sistemi	YL4, YL5, YL6	3
	7. SINIF	Karışımlar, Aynalarda Yansıma ve Işığın Soğurulması, Kuvvet ve Hareket (2)	YL4, YL10, YL13, D4	4
	8. SINIF	Maddenin Isı ile Etkileşimi, Asitler ve Bazlar, Madde ve Endüstri (2), Mevsimler ve iklim	YL1, YL4, YL12, YL16, D3	5
Fizik	9.SINIF	-	-	-
	10.SINIF	Basınç ve Kaldırma Kuvveti	YL11	1
	11.SINIF	-	-	-
	12. SINIF	-	-	-
Kimya	9.SINIF	-	-	0
	10.SINIF	Asitler, Bazlar ve Tuzlar, Kimyanın Temel Kanunları, Kimyasal Hesaplamalar ve Mol Kavramı	YL3, YL19	2
	11.SINIF	İleri Kimya	YL9	1
	12.SINIF	Organik Kimya	YL7	1
Biyoloji	9.SINIF	Mitokondri ve Kloroplast	YL17	1
	10.SINIF	-	-	-
	11.SINIF	-	-	-
	12.SINIF	-	-	-

Tablo 3 incelendiğinde, ortaokul ve lise düzeyindeki kademelere göre hangi konularda araştırma yapıldığı görülmektedir. Ortaokul kademesinde en çok çalışmanın 8. sınıfta (f=5)

yapıldığına, lise kademesinde ise en çok çalışmanın kimya dersinde 10. sınıfta (f=2) yapıldığına rastlanılmaktadır.

Tablo 4’te ise araştırma kapsamındaki meta sentezde kullanılan tezlerin TYEÖM’nin üniversite seviyesinde hangi derslerde uygulandığını göstermektedir.

Tablo 4. Araştırma Kapsamındaki Meta Sentezde Kullanılan Tezlerin Uygulandığı Üniversite Düzeyindeki Dersler

Dersler	KOD	f
Organik Kimya (2) Evrin* Eğitim Psikolojisi Özel Öğretim Yöntemleri 2	YL2, YL15, YL18, D1, D2,	5

Tablo 4 incelendiğinde, üniversite düzeyindeki derslerden Organik Kimya dersinde 2 kez, Evrim dersinde 1 kez, Eğitim Psikolojisi dersinde 1 kez, Özel Öğretim Yöntemleri 2 dersinde 1 kez olmak üzere 5 kez ters yüz edilmiş öğrenme modelinden yararlanılan çalışmalar yapılmıştır. Evrim ile ilgili yazılmış tezde tezin tam metnine erişim kısıtlı olduğu için özet kısmından çıkarım yapılmıştır. Aşağıda yer alan Tablo 5 ters yüz edilmiş öğrenme modeli için hangi veri toplama araçlarından yararlandığını göstermektedir:

Tablo 5. Araştırma Kapsamındaki Meta Sentezde Kullanılan Tezlerdeki Veri Toplama Araçları

VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	KOD	f
Akademik Başarı Testi	YL1, YL2, D1, YL3, YL6, YL9, YL10, D2, YL11, YL13, YL15, YL16, D3, D4, YL19	15
Kavram Testi	YL1	1
Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	YL2, YL3, YL7, YL9, YL10, D2, YL14, YL16, YL17, D3,	10
“Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği”	D1	1
“TPAB Ölçeği”	YL4	1
“TPAB Özgüven Ölçeği”	YL4	1
Doküman incelemesi	YL4, YL9	2
Odak Grup Görüşmesi	YL4, YL9, D2, YL14	4
Gözlem	YL4, YL9, YL14	4
Kavramsal Anlama Testi	YL5	1
“Kendi Kendine Öğrenme Becerileri Ölçeği”	YL5, YL19	2
Öğrenci Görüş Anketi	YL7, YL9, YL10, YL12, YL15	5
“Bilimsel Epistemolojik İnançlar Ölçeği”	YL8	1
“21. Yüzyıl Öğrenme Becerilerinin Kullanılma Düzeyi Envanteri”	YL8	1
Yazılı Sınavlar	YL9	1
“Zihinsel Risk Alma Ölçeği”	YL10	1
“Sınıf İklimi Envanteri”	D2	1
Öğrenci Günlükleri	D2, YL12	2
Performans Düzeyi Testi	YL11	1

Mantıksal Düşünme Grup Testi	YL11	1
Fizik Dersi Tutum Ölçeği	YL11	1
“Öğrenmeyi Öğrenme Yetkinlik Ölçeği”	YL12	1
Kişisel Bilgi Formu	YL12	1
“Bilgisayarca Düşünme Ölçeği”	YL13	1
“Zihinsel Risk Alma ve Yordayıcılarına Yönelik Algı Ölçeği”	YL13	1
“Fen Bilimleri Tutum Ölçeği”	YL16	1
“Öz Düzenleme Ölçeği”	D3	1
Veliye uygulanan açık uçlu sorular	D3	1
“Teknolojiyle Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği”	D4	1
“STEM Mesleklerine Yönelik İlgi Ölçeği”	D4	1
“Öğretmen Öz Yeterlik İnanç Ölçeği”	YL18	1
“Entegre STEM Eğitimi Yönelik Ölçeği”	YL18	1
“Grasha-Riechman Öğrenme Stilleri Ölçeği”	YL19	1
“Bilimsel Süreç Becerileri Testi”	YL19	1
“Hao’nun Ters Yüz Öğrenme Hazır Bulunuşluk Ölçeği”	YL19	1
“Mantıksal Düşünme Yeteneği Ölçeği”	YL19	1
TOPLAM		72

Tablo 5 incelendiğinde, en çok araştırmanın akademik başarı testi (f=15) kullanılarak yapıldığı görülmektedir. İkinci sırada ise yarı yapılandırılmış görüşme formları (f=10) yer almaktadır. Lisansüstü çalışmaların çoğunda birden fazla veri toplama aracı kullanıldığı için toplamda 72 veri toplama aracına ulaşılmıştır.

Tablo 6’da araştırma kapsamındaki meta sentezde kullanılan tezlerin TYEÖM’ nin uygulanabilmesi için öğrencilerle içeriklerin hangi uygulamalar aracılığıyla paylaşıldığı gösterilmektedir.

Tablo 6. Araştırma Kapsamındaki Tezlerde TYEÖM’de Kullanılan Uygulamalar

Uygulamaların İsimleri	Kod	f
Whatsapp	YL1, YL2, D2, YL16, D3,	5
Edpuzzle	YL3, YL8, YL9, YL14, YL15, D3	6
EBA	YL5, YL10, YL12, YL16, D4	5
Edmodo	YL6, YL18	2
Youtube	YL9, YL17	2
Taşınabilir aygıtlar (CD, USB)	YL10, YL11, YL13	3
Websitesi	YL11, YL13	2
Diğer	YL2, YL4, YL7, YL9, D2, YL17, D4, YL19	20
TOPLAM		45

Tablo 6 incelendiğinde, en çok kullanılan uygulamanın Edpuzzle (f=6) olduğu görülmektedir. İkinci sırada ise Whatsapp (f=5) ve EBA (f=5) yer almaktadır. Diğer kısmında 20 tane farklı uygulama olduğu görülmektedir. Tez çalışmalarında birden fazla uygulama kullanılan araştırmalar olduğu için toplamın incelenen tez sayısından fazla olduğu çıkarımı



yapılabilir. Ayrıca bir çalışmanın (D1) sadece özet kısmına erişim sağlandığından hangi uygulamaya kullanıldığı bilinmemektedir.

Araştırma kapsamındaki tezlerde TYEÖM'nin uygulama süreleri Tablo 7'de toplu olarak gösterilmektedir.

Tablo 7. Araştırma Kapsamındaki Tezlerde TYEÖM'nin Uygulama Süreleri

Uygulama Süreleri	Kod	f
8 ders saati	YL5	1
15 ders saati	YL11	1
16 ders saati	YL6	1
24 ders saati	YL10	1
2 hafta	YL17	1
3 hafta	YL1, YL3	2
4 hafta	YL15	1
5 hafta	YL13, YL14	2
6 hafta	YL2, YL8, YL12, YL16, D3	5
8 hafta	YL7, D2, D4	3
10 hafta	YL18, YL19	2
5 ay	YL9	1
1 dönem	YL4	1
TOPLAM		22

Tablo 7 incelendiğinde, TYEÖM uygulanan tez çalışmalarında uygulama süreleri açısından farklılıklar mevcuttur. En çok tercih edilen uygulama süresinin 6 hafta olduğu görülmektedir. İkinci sırada ise 8 hafta yer almaktadır. Toplamda ise 22 sonuca ulaşılmaktadır çünkü tez çalışmalarından birinde (D1) erişim kısıtlı olduğundan özet kısmında bu bilgiye yer verilmemektedir.

Araştırma kapsamındaki TYEÖM uygulanan tezlerdeki akademik başarı ile ilgili sonuçları Tablo 8'de göstermektedir.

Tablo 8. Araştırma Kapsamındaki Tezlerde TYEÖM'nin Akademik Başarıya Etkisiyle İlgili Sonuçlar

Sonuçlar	Kod	f
TYEÖM öğrencilerin akademik başarılarında anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır.	YL1, YL16	2
TYEÖM öğrencilerin akademik başarılarında olumlu etkiye sahiptir.	YL2, YL3, YL6, YL9, YL10, D2, YL11, YL12, YL13, YL15, YL17, D3	12
TYEÖM deney grupları ve kontrol grubu arasında akademik başarı ve ilgi açısından anlamlı bir farklılık oluştururken, iki deney grubu arasında anlamlı farklılık oluşturmamıştır.	D4	1
TYEÖM deney grupları ve kontrol grubu arasında akademik başarı, kendi kendine öğrenme, mantıksal	YL19	1

düşünme yeteneği açısından anlamlı bir farklılık oluşturmuştur.		
TYEÖM bağımsız ve katılımcı öğrenme stiline sahip gruplarda akademik başarıyı olumlu etkiler.	YL19	1
TOPLAM		17

Tablo 8 incelendiğinde, akademik başarı ile ilgili farklı sonuçlarla karşılaşılmaktadır. Ancak en çok karşılaşılan sonuç (f=12), TYEÖM' nin akademik başarıyı olumlu etkilediğidir. Bunun dışında, etkisinin olmadığı (f=2) sonuçlar da vardır. Ayrıca, akademik başarının öğrenme stillerine göre farklılaştığı da görülmektedir.

Tablo 9. Araştırma Kapsamındaki Tezlerde TYEÖM İle İlgili Görüşlere Yönelik Sonuçlar

Sonuçlar	Kod	f
TYEÖM öğrencilerin ilgi, tutum ve görüşlerinde olumlu yönde etkilidir.	YL2	1
TYEÖM öğrencilerin görüşlerinde olumlu yönde etkilidir.	YL3, YL7, YL12, YL16	4
TYEÖM'nin farklı dersler için de uygulanabilirliğini öğrenciler desteklemektedir.	YL7	1
TYEÖM için öğrenciler olumlu ve olumsuz görüşler bildirir.	YL10, YL15	2
TYEÖM öğrencilerin bu modeli işlevsel olarak değerlendirmesini sağlar.	D2	1
TYEÖM etkili, tekrar yapma imkânı sunan, esnek, derse hazırlıklı gelmeyi sağlayan bir modeldir.	D3	1
TYEÖM velilerin olumlu görüşler ifade etmesini sağlamıştır.	D3	1
TYEÖM ve STEM etkinlikleri öğrencilerin görüşlerinde olumlu yönde etkilidir.	YL18	1
TOPLAM		12

Tablo 9 incelendiğinde, öğrencilerin görüşleri ile ilgili farklı sonuçlar elde edilmiştir. Ancak en çok karşılaşılan sonuç (f=4), ters yüz edilmiş öğrenmeye karşı olumlu görüşlerin olduğudur. Bununla birlikte, iki araştırmada (YL10 ve YL15) da hem olumlu hem de olumsuz görüşlerin var olduğuna değinilmiştir. Ayrıca, araştırmalardan çıkan görüş niteliği taşıdığı düşünülen ifadeler de Tablo 10'da yer almaktadır.

Tablo 10. Araştırma Kapsamındaki Tezlerde TYEÖM'nin Kalıcılığa Etkisiyle İlgili Sonuçlar

Sonuçlar	Kod	f
TYEÖM öğrencilerin öğrendikleri bilgilerin kalıcılıklarında olumlu yönde etkilidir.	YL10, YL13	2
TYEÖM öğrencilerin öğrendikleri bilgilerin kalıcılıklarında etkili değildir.	D2	1
TOPLAM		3

Tablo 10 incelendiğinde öğrencilerin bilgilerinin kalıcılıklarıyla ilgili de farklı çalışmalarda farklı sonuçlar elde edilmiştir. Yapılan iki çalışmada (YL10 ve YL13) TYEÖM'nin öğrencilerin bilgilerinin kalıcılıklarına olumlu etkisi olduğu belirlenmişken, bir



çalışmada (D2) kalıcılığa etki etmediği bulunmuştur. Tablo 11’ de TYEÖM’nin tutuma etkisi ile ilgili elde edilen sonuçlara yer verilmiştir.

Tablo 11. Araştırma Kapsamındaki Tezlerde TYEÖM’nin Tutuma Etkisiyle İlgili Sonuçlar

Sonuçlar	Kod	f
TYEÖM öğrencilerin olumlu bir tutuma sahip olmasını sağlar.	D2, YL11	2
TYEÖM öğrencilerin tutumlarında etkili değildir.	YL16	1
TOPLAM		3

Tablo 11 incelendiğinde, öğrencilerin tutumları ile ilgili iki farklı sonuç elde edilmiştir. Yapılan iki çalışmada (D2 ve YL11) TYEÖM’nin öğrencilerin tutumlarına olumlu etkisi olduğu belirlenmişken, bir çalışmada (YL16) tutumun değişmediği bulunmuştur. Tablo 12’ de TYEÖM’ye ilişkin diğer sonuçlara yer verilmiştir.

Tablo 12. Araştırma Kapsamındaki Tezlerde TYEÖM’ye İlişkin Diğer Sonuçlar

Sonuçlar	Kod	f
TYEÖM öğrencilerin kavram yanılgılarının giderilmesinde etkilidir.	YL1	1
TYEÖM, TPAB (teknolojik pedagojik alan bilgisi) ve TPAB özgüven sonuçlarında olumlu etkiye sahiptir.	YL4	1
Öğrencilerin TYEÖM ile gerçekleştirilen pedagojik alan bilgisi ve TPAB bilgi düzeyleri olumlu yönde etkilenmiştir.	YL4	1
TYEÖM öğrencilerin kendi kendine öğrenme becerisi üzerinde olumlu etkiye sahiptir.	YL5, YL12	2
TYEÖM öğrencilerin yoğunluk konusunda kavramsal anlamalarında olumlu yönde etkilidir.	YL5	1
TYEÖM’nde öğrenciler derslere ön hazırlıklı gelmelerini sağlamaktadır.	YL7	1
TYEÖM öğrencilerin bilimsel epistemolojik inanç düzeylerinde etkili değildir.	YL8	1
TYEÖM öğrencilerin 21. Yüzyıl beceri düzeylerinde etkili değildir.	YL8	1
TYEÖM öğrencilerin zihinsel risk alma becerilerinde etkili değildir.	YL10, YL13	2
TYEÖM öğrencilerin sınıf iklimi algılarında etkili değildir.	D2	1
TYEÖM öğrencilerin problem çözme becerilerinde etkili değildir.	YL11	1
TYEÖM öğrencilerin bilgisayarca düşünme becerilerinde etkili değildir.	YL13	1
TYEÖM öğrencilerin özgüvenlerinde olumlu yönde etkilidir.	YL14	1
Çevre eğitiminde TYEÖM kullanımı öğrencilerin dersi daha iyi anlamasına ve derste aktif olmaktan keyif almasını sağlamıştır.	YL14	1
TYEÖM öğrencilerin öz düzenleme becerileri açısından etkilidir.	D3	1
TYEÖM öğrencilerin teknolojiyle kendi kendine öğrenme açısından etkili değildir.	D4	1
TYEÖM STEM etkinliklerinde öğrencilerin öz yeterlik inançlarını ve STEM öğretimi yönelimlerinde olumlu yönde etkilidir.	YL18	1
TYEÖM deney grupları arasında bilimsel süreç becerileri açısından etkili değildir.	YL19	1
TOPLAM		20

Tablo 12 incelendiğinde, TYEÖM bazı durumlarda olumlu etkiye sahipken, bazı durumlarda etkili olmadığı görülmüştür. Olumlu etki görülen durumlar, kavram yanılgılarının giderilmesi, TPAB ve TPAB özgüveni, kendi kendine öğrenme becerisi, kavramsal anlama,

özgüven, öz düzenleme becerisi, öz yeterlik inançları ve STEM öğretimi yönelimleridir. Etkisi görülmeyen durumlar ise bilimsel epistemolojik inanç düzeyleri, 21. yüzyıl becerileri, zihinsel risk alma becerileri, sınıf iklimi algıları, problem çözme becerileri, bilgisayarca düşünme becerileri, teknolojiyle kendi kendine öğrenme becerileri, bilimsel süreç becerileridir. İncelenen 23 tane tezin 22'sinin sonuçları yukarıdaki tablolarda yer almaktadır. 1 tezin sadece özet kısmına erişilebildiğinden onun sonuçlarına bu araştırmada yer verilmemiştir. Ayrıca çalışmalarda birden fazla sonuç yer aldığı için her sonuç araştırmaya eklenmeye çalışılmıştır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırma, 2016-2021 yılları arasında Türkiye’de TYEÖM ile yapılan tez çalışmalarına yer vermiştir. Tez çalışmalarına bakıldığında, 2020 ve 2021 yıllarında çalışmaların yoğunlaştığı çıkarımı yapılabilir. Araştırılan bu çalışmalarda kullanılan araştırma deseni, %44 ile karma araştırma desenidir. Çalışmalarda karma desenin kullanılmasının amacı araştırılan durumu farklı yönleriyle incelemek olarak verilebilir. Ayrıca, Aydoğdu, Karamustafaoğlu ve Bülbül (2017) tarafından yapılan araştırmada da ifade edildiği üzere, eğitim araştırmalarında betimsel araştırma yöntemi kadar çok sık kullanılmasa da karma araştırma deseninin özellikle son yıllarda yapılan eğitim araştırmalarında izlenen yöntemlerden birisi olması ile de bu durumu desteklemektedir. Araştırmaların amaçlarına bakıldığında, en çok çalışmanın akademik başarıya etkisi üzerinde yapıldığı görülmektedir. Öğrencilerin akademik başarısının yüksek olması konuyu öğrendiklerine ışık tutacağından ters yüz edilmiş öğrenme modelinin akademik başarıya etkisine bakılmasının normal olduğu düşünülmektedir. Diğer öğrenme modellerine göre nispeten yeni bir öğrenme modeli olduğundan öğrencilerin bu model hakkındaki görüşleri de en çok araştırılan diğer bir alt başlıktır. Bir öğrenme modelinde öğrencilerin görüşleri önemlidir çünkü öğrenci öğrenme modeline karşı bir davranış geliştirdiğinde öğrenmesi de etkilenecektir. Eğer öğrenci öğrenme modeline karşı olumsuz bir davranış geliştirirse bu durum öğrenmesini ve görüşlerini de etkileyebilir. Solak (2021)’ın da değindiği üzere, TYEÖM’ nin öğrencilerin akademik başarılarına etkisi ve bu modele ilişkin öğrenci görüşlerini belirleme araştırmaları dışında birtakım araştırmalar planlanıp yürütülebilir. Böylelikle, TYEÖM’ nin öğrenciler üzerindeki etkileri daha detaylı öğrenilebilir.

Bu araştırmada tezlerde hangi araştırma gruplarıyla çalışıldığı incelenmiştir. Buna göre, en çok çalışılan araştırma grubu ortaokul öğrencileridir. Bu durum ortaokul öğrencilerinin daha ulaşılabilir olduğunu düşündürmektedir. En az çalışılan grup ise öğretmenler ve velilerdir. Bu gruplarda yapılan çalışmaların yetersiz olduğu görülmektedir. Velilerden veri toplanması veya



velilere ulaşmak daha zor olabilir; bu nedenle çalışmalarda tercih edilmeyen bir araştırma grubu olabilir. Ancak öğretmenlerle yapılan araştırmaların artırılması gerekmektedir. Çünkü öğretmenler ne kadar farklı öğrenme modelleri hakkında bilgiye sahip olursa o kadar öğrenciye ulaşabilir. Bu nedenle, önce öğretmenlere TYEÖM hakkında farkındalık kazandırılabilir daha sonra da bu model üzerinde çalışmalar yapılabilir.

TYEÖM ile ilgili konu dağılımlarına bakıldığında, çoğunlukla ortaokul kademesindeki konuların çalışıldığı görülmektedir. En çok çalışmanın 8. sınıf düzeyindeki konularla yapıldığı sonucuna erişilebilir. Bu durumun sebebinin, ortaokul öğrencilerinin hem ulaşılabilir olması hem de teknolojik alet kullanımının diğer kademelere göre 8. sınıf kademelerinde daha iyi olabileceği düşünüldüğünden olabilir. 8. sınıf düzeyindeki konuları ise 7. sınıf düzeyindeki konular izlemektedir. Lise kademesinde de çalışmalar yapılmıştır, en çok araştırmanın kimya dersinde yapıldığı görülmektedir. Üniversite düzeyinde de çalışmalar vardır ve yine en çok kimya alanında çalışma mevcuttur. Bu nedenle, bu konuda araştırma yapacak olanların fizik ve biyoloji gibi konulara yönelmesi alandaki eksikleri kapatmak adına faydalı olacaktır.

TYEÖM' ni araştırmak için yoğunlukla kullanılan veri toplama araçları akademik başarı testi ve yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Bu veri toplama araçlarını takiben, öğrenci görüş anketi, ortak grup görüşmesi ve gözlemler de çalışmalarda kullanılmıştır. Bu konu hakkında araştırma yapacak kişilerin, TYEÖM' ni farklı temalar altında inceleyerek sadece bu öğrenme modeline yönelik ölçek geliştirmesi ve uygulamalarının çoğalması TYEÖM' nin detaylıca anlaşılmasına katkı sağlayacaktır.

TYEÖM' nin uygulanabilmesi için öncelikle öğretmenlerin ya da araştırmacıların öğrencileriyle konu hakkında bilgileri paylaşabileceği bir platform seçmesi gerekmektedir. Tez çalışmalarına bakıldığında, en çok kullanılan uygulamanın Edpuzzle olduğu görülmektedir. Bunun sebebinin bu uygulamanın ara yüzünün basit olması, istenen videonun uygulamaya yüklenmesi, videoya soruların eklenmesi ve herkes tarafından kolayca anlaşılabilir olması olabilir. Ayrıca bu uygulama araştırmacıya, öğrencinin videonun ne kadarını izlediği, video içinde sorulan soruların kaç tanesine doğru cevap verdiği gibi bilgiler vermesi araştırmalarda neden kullanıldığını açıklayabilir. Bu uygulamayı, Whatsapp ve EBA takip etmektedir. Bu öğrenme modelini kullanacak kişilerin, öncesinde amacına uygun bir platform belirlemesi gerekmektedir.

TYEÖM' nin uygulama süresine bakıldığında, en çok tercih edilen sürenin 6 hafta olduğu görülmektedir. Ancak bu öğrenme modelinde yapılan çalışmalarda 8 ders saatinden 1 döneme kadar uygulama süresine rastlanmaktadır. Bu durumda, bu öğrenme modeli için etkili sürenin ne olduğu yapılacak çalışmalar ile ilerleyen zamanlarda belirlenebilir.

Bu çalışmada, TYEÖM ile ilgili araştırma sonuçları beş farklı tabloda verilmiştir. Bunun sebebi birbiriyle ilişkili başlıklarda farklı sonuçların ortaya çıkmasıdır. Akademik başarı ile ilgili bulunan sonuçlardan bazıları olumlu etki oluştururken, bazı çalışmalarda ters yüz edilmiş öğrenme modelinin etkisine rastlanılmamıştır. Araştırmalara farklı konular da eklenerek çalışmalar sürdürülmüş ve onlar için de akademik başarı araştırılmıştır. Öğrencilerin öğrenme stillerine göre bu modelin akademik başarı üzerinde etkisi araştırılmış ve bağımsız ile katılımcı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin akademik başarılarının olumlu etkilendiği görülmüştür. Bu alandaki çalışmalar arttırılırsa, akademik başarının neden etkilendiği ya da etkilenmediği de ortaya çıkartılabilir. Öğrenci görüşleriyle ilgili bulunan sonuçlarda genellikle olumlu görüşlere rastlanmıştır. Olumsuz görüşlere bakılıp ters yüz edilmiş öğrenme modelinin uygulama süreci de geliştirilebilir ya da değiştirilebilir. Kalıcılık ve tutuma bakıldığında her iki alanda da 3 çalışmadan 2'sinin olumlu bir etkiye sahip olduğu, 1'inin ise etkisinin olmadığı sonucuna varılmıştır. Diğer sonuçlara bakıldığında ise, TYEÖM bazı alanları olumlu etkilerken, bazı alanlarda yine herhangi bir etkiye neden olmamıştır. Araştırmacıların, kullanılan ölçekleri farklı gruplara uygulaması ile genelleme yapmak öğrenme modelleri için daha uygun olacaktır.

Sonuç olarak, incelenen çalışmalardan ulaşılan bulgular TYEÖM' nin tez çalışmaları açısından literatürdeki durumunu görmemizi sağlamaktadır. Bu çalışma, gelecekteki araştırmalara ışık tutması açısından meta sentezin ne kadar önemli olduğunu diğer araştırmacılara göstermektedir.



KAYNAKÇA

- Aydoğdu, Ü. R., Karamustafaoğlu, O., ve Bülbül, M. Ş. (2017). Akademik araştırmalarda araştırma yöntemleri ile örneklem ilişkisi: Doğrulayıcı doküman analizi örneği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 556-565.
- Bergmann, J. (2011). *The history of the flipped class*. Erişim adresi: <http://www.jonbergmann.com/the-history-of-the-flipped-class/>
- Bergmann, J. & Sams, A. (2014). *Flipped learning: Gateway to student engagement*. Washington: International Society for Technology in Education.
- Brame, C. J. (2016). Effective educational videos: Principles and guidelines for maximizing student learning from video content. *CBE—Life Sciences Education*, 15(es6), 1-6.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). New York, NY: Routledge.
- Correa, M. (2015). Flipping the foreign language classroom and critical pedagogies a (new) old trend. *Higher Education for the Future*, 2(2), 114-125.
- Demiralay, R. (2014). *Evde ders okulda ödev modelinin benimsenmesi sürecinin yeniliğin yayılımı kuramı çerçevesinde incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Finfgeld, D.L. (2003). Metasynthesis: The state of the art-so far. *Qualitative Health Research*, 13(7), 893-904.
- Göktaş, Y., Küçük, S., Aydemir, M., Telli, E., Arpacık, Ö., Yıldırım, G. ve Reisoğlu, İ. (2012). Türkiye’de eğitim teknolojileri araştırmalarındaki eğilimler: 2000-2009 dönemi makalelerinin içerik analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12 (1), 177-199.
- Guo, P. J., Kim, J., & Rubin, R. (2014). *How video production affects student engagement: An empirical study of MOOC videos*. Paper presented at the Proceedings of the first ACM Conference on Learning at Scale Conference.

- Hwang, G.J., Lai, C.L. & Wang, S.Y. (2015). Seamless flipped learning: A mobile technology-enhanced flipped classroom with effective learning strategies. *Journal of Computers in Education*, 2(4), 449-473.
- Karakaş, G. (2021). *Türkiye’de ters yüz edilmiş öğrenme ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin tematik, metodolojik ve istatistiksel açıdan incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Lin, T.C., Lin, T.J. & Tsai, C.C. (2014). Research trends in science education from 2008 to 2012: A systematic content analysis of publications in selected journals. *International Journal of Science Education*, 36(8), 1346-1372.
- Mazur, E. (2009). Farewell, lecture? *Science* 323, 50-51.
- Polat, S. ve Ay, O. (2016). Meta-sentez: Kavramsal bir çözümleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi-Journal of Qualitative Research in Education*, 4(1), 52-64.
- Sadık, O. ve Ergüleç, F. (2021). Geriye doğru tasarım modeli ve ters yüz edilmiş sınıflar yaklaşımı çerçevesinde bir öğretim tasarımı dersi tasarımı ve uygulaması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 1544-1596.
- Sams, A. & Bergmann, J. (2013). Flip your students' learning. *Educational Leadership*, 70(6), 16-20.
- Sandelowski, M. & Barroso, J. (2003). Toward a metasynthesis of qualitative findings on motherhood in HIV-positive women. *Research in Nursing & Health*, 26, 153-170.
- Solak, B. (2021). *Ters yüz edilmiş öğrenme modelinin fen bilimleri dersinde kullanılması: Maddenin ısı ile etkileşimi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Talbert, R. (2017). *Flipped learning: A guide for higher education faculty*. Virginia: Stylus Publishing.
- Thorpe, R. (2008). Digital technology in classrooms: Video in teaching and learning. *NHK Broadcasting Studies*, 6, 2145.

Vural, O. F. (2013). The impact of a question-embedded video-based learning tool on elearning. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(2), 1315-1323.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (8. Basım)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

***Meta sentez için incelenen tezler**

[YL1] Solak, B. (2021). *Ters yüz edilmiş öğrenme modelinin fen bilimleri dersinde kullanılması: Maddenin ısı ile etkileşimi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

[YL2] Yurtlu, S. (2018). *Fen eğitiminde ters yüz sınıf modelinin öğrenci başarısına ve görüşlerine etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Muş Alparslan Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Muş.

[YL3] Keskin, E. (2020). *Ters yüz sınıf yönteminin 10. sınıf öğrencilerinin kimya dersi "asitler, bazlar ve tuzlar" ünitesindeki akademik başarılarına etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

[YL4] Öztürk, İ. G. (2017). *Ters yüz sınıflar modelinin kullanıldığı fen öğretimi laboratuvar uygulamaları dersinin öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi gelişmelerine etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.

[YL5] Taşçı, R. (2021). *EBA ile desteklenmiş ters yüz sınıf uygulamasının ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin yoğunluk kavramını anlama düzeylerine ve kendi kendine öğrenme becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Rize.

[YL6] Yağmur, D. (2019). *Çevrilmiş sınıf modelinin 6. sınıf öğrencilerinin solunum sistemi konusunda akademik başarıya etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- [YL7] Kanbur, S. (2016). *Organik kimya öğretiminde ters yüz sınıf modelinin uygulanması: Bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- [YL8] Murat, M. (2018). *Ters yüz sınıf modelinin 5. sınıf öğrencilerinin 21. yüzyıl becerileri ile bilimsel epistemolojik inançlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- [YL9] Kırmızıoğlu, H. A. (2018). *11. sınıf kimya dersinin ters yüz sınıf modeli ile işlenmesi: Bir durum araştırması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- [YL10] Aksoy, İ. (2020). *Ortaokul fen öğretiminde ters yüz sınıf uygulamaları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kastamonu Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kastamonu.
- [YL11] Çakar, V. (2019). *Fizik eğitiminde ters yüz edilmiş sınıf modelinin kullanılmasının öğrenme ürünleri üzerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Zonguldak.
- [YL12] Derin, S. (2021). *Madde ve endüstri ünitesinde gerçekleştirilen ters yüz sınıf modelinin 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme yetkinlikleri açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- [YL13] Çakır, E. (2017). *Ters yüz sınıf uygulamalarının fen bilimleri 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarı, zihinsel risk alma ve bilgisayarca düşünme becerileri üzerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- [YL14] Demir, E. (2020). *5. sınıf fen bilimleri dersi insan ve çevre ünitesinde ters yüz sınıf uygulamalarının çevre bilincine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kastamonu Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kastamonu.
- [YL15] Özdemir, T. (2020). *Ters yüz sınıf modelinin stereo kimya kavramlarının öğrenilmesine ve bilimsel modeller ile ilgili anlayışlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.



- [YL16] Yanardağ, H. (2021). *Ters yüz sınıf uygulamalarının mevsimler ve iklim ünitesinin öğretiminde 8. sınıf öğrencilerinin akademik başarı, tutum ve öğrenme kalıcılıklarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- [YL17] Aziz, S. (2021). *Ters yüz öğrenme modelinin biyoloji konularını öğrenmeye etkisi: mitokondri ve kloroplast örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- [YL18] Coşkun, G. (2020). *Ters yüz eğitim modeliyle STEM etkinliklerinin fen bilgisi öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarına ve STEM eğitim yaklaşımına yönelik etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Antalya.
- [YL19] Tekin, D. (2020). *Kimyanın temel kanunları, kimyasal hesaplamalar ve mol kavramı ünitelerinin yapılandırmacılık temelli ters yüz edilmiş sınıf modeli ile öğretimi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- [D1] Özdeş, S. (2020). *Öğretmen adaylarına iş birlikli tavşan deliği stratejisiyle evrim öğretimi: Kanıta dayalı iki farklı uygulama*. Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- [D2] Kayan, M. F. (2020). *Evde ders okulda ödev modelinin akademik başarı, kalıcılık ve sınıf iklimi üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Düzce Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Düzce.
- [D3] Nacaroğlu, O. (2020). *Özel yetenekli öğrencilerin madde ve değişim ünitesindeki başarılarına ve öz düzenleme becerilerine ters yüz öğrenme modelinin etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- [D4] Söndür, D. (2020). *STEM etkinlikleriyle desteklenmiş ters yüz öğrenme modelinin çeşitli değişkenlere etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

EXTENDED SUMMARY

Since the introduction of constructive learning in the education system, concepts such as student-centricity and individuality have been prominent. However, having class sizes in which individuality can be difficult in a classroom environment, the rush to cultivate curriculum gains, and the lack of time for individuality offer alternative solutions. A flipped learning model (FLM) is used as a model that can address these needs. FLM has two stages: One is the part where the student learns about the subject before they come to class, and the other is the part where they get to the top cognitive level using information they learn during the course (Sadik & Ergulec, 2021). The teacher needs to be quite systematic in the planning stage of the lesson. All materials to be sent to students must be harmonized, from selection of material for use during the course (Hwang vs., 2015). The teacher should first send students text or visual materials about the subject matter content. Students have the opportunity to create content that their teachers send them, at their own pace and at study where they want. The teacher could send videos to his students, according to Brame (2016), it is important that videos are short, conform to student potential, have interactive content, select appropriate video styles, and not overestimate cognitive level steps. Guo, Kim, and Rubin (2014) stated that videos need to be under 6 minutes to be effective. According to Thorpe (2006), videos are the means by which students improve academic achievement. Today, interactive videos are becoming more common. Interactive video produces efficient learning outputs (Hit, 2013).

The purpose of this research is to conduct a meta-synthesis study in science education, in relation to the themes that were produced in Turkey in the case of the FLM and published in the Higher Education Institution (YÖK) National Thesis Center database. A number of questions have been asked. Research questions in this meta-synthesis study are as follows:

What research pattern has been used in science education in published dissertations on FLM?

- What is the distribution of the theses published on FLM in science education by years?*
- What are the objectives of the theses published on FLM in science education?*
- Which study groups have been studied in the theses published on FLM in science education?*
- Which subjects were studied in the theses published on FLM in science education?*



- *Which data collection tools were used in the theses published on FLM in science education?*
- *Which applications were used to carry out FLM in published theses on FLM?*
- *What is the duration of the research in the theses published on FLM in science education?*
- *What results have been obtained in in the theses published on FLM in science education?*

This research is limited to the theses published in the YÖK National Thesis Center database in Turkey. Because FLM is used in different fields, this study only included studies in the field of science education. The study examined qualitative, quantitative, and mixed patterns in accordance with meta synthesis.

In this study, FLM in science education was examined, while the meta-synthesis study was conducted, one of the qualitative research methods, to synthesize research written with quantitative, qualitative, and mixed research patterns. The findings of different works written on the same subjects are examined and interpreted in the meta-synthesis studies (Fingeld, 2003, p.205). The real aim of these efforts is to transform all of the works written on different subjects through a broader interpretation (Sandelowski & Barroso, p.154).

In this research, the YÖK National Thesis Center database was scanned for answers to research questions. First, a pre-scan was made to reach the studies in the flipped learning field. When the keyword "flipped learning" was scanned in the pre-scan, only 8 studies were found. The reason for this is that this concept used different translations when it was translated from English to Turkish. At the next stage, the keyword was changed to "flipped" and 158 master's and doctoral theses published in the database of YÖK were reached. Studies in the field of science education were determined by examining all theses one by one. It has been observed that there are 23 master's and doctoral theses in this field. The criteria for inclusion of the master's and doctoral theses examined this research are as follows: (a) Published in the YÖK National Thesis Center database, (b) written in science, physics, chemistry or biology education and (c) access to full text.

In this meta-synthesis study, the data was analyzed by content analysis method. This method systematically evaluates the methods and results discussed in the study of the selected topic (Göktaş, 2012; Lin, Lin and Tsai (2014). According to Yildirim & Şimşek (2011), the studies on the chosen topic are organized with themes in line with similarities and differences. The reason for using content analysis in this study is to classify data according to themes, to

reveal similarities and differences, and to reach conclusions (Cohen, Manion & Morrison, 2007).

In this research, postgraduate theses studied in themes that show the distribution, objectives, what research patterns are used, what study groups are used, what science issues are being done, what data collection tools are being utilized, what applications are being used to make applications, how long research times, what results are being obtained. These themes were created by the ideas of a professor who is an expert in the field of meta-synthesis and four doctoral students.

To ensure validity and reliability, the YÖK National Thesis Center database is scanned by researcher to avoid publication bias. The research process included theses published until 12/12/2021, so current published works were followed. Furthermore, the theses used for this research and the themes created, the validity and reliability studies were provided by holding meetings with a professor and four doctoral students from field and taking into account the suggestions in the meetings.

It is seen that 44% of 23 studies obtained from YÖK database were written according to mixed research design (N=10), 30% by quantitative research design (N=7), and 26% by qualitative research design (N=6). The distribution of graduate theses obtained from the YÖK database by years is as follows: Before 2016, there were no theses written in the field of science education according to FLM. It was observed that one master's thesis was written in 2016, two in 2017 and 2019, three in 2018, six in 2020 and five in 2021. Four doctoral theses were written only in 2020 and there were no doctoral theses published in other years.

In studies in the field of flipped learning, the most common study was on academic achievement (f=16). Studies following its effect on academic achievement are its effect on student views (f=10). The third most studied aim is it's the effect of permanence (f=3). Studies have been conducted on FLM for different purposes and the frequencies of these studies are quite low.

It is most commonly studied with middle school students (f=11). The number of studies with high school students and prospective science teachers appears to be equal (f=6). The number of studies with teachers and parents is minimal (f=1). While the research groups used in doctoral these included middle school students (f=2), teacher candidates (f=2) and parents



($f=1$), studies were conducted with all study groups ($f=20$) except the parents in the master's theses.

From the middle and high school levels, research is shown on which level. It is found that the most studies were done in the 8th grade ($f=5$) and the most studies were done in the 10th grade ($f=2$) in chemistry. Five studies of the university level courses were conducted using the flipped learning model: two in the organic chemistry course, one in the evolution course, one in the educational psychology course and one in the special teaching methods course. Since access to the full text of the thesis is limited in thesis written on evolution, inferences were made from the abstract part of the thesis.

It is seen that the researches in theses are mostly done by using the academic achievement test ($f=15$). This is followed by semi-structured interview forms ($f=10$). Since more than one data collection tool was used in most of the postgraduate studies, a total of 72 data collection tools were reached.

Theses show through which applications the content is shared with the students in order to implement FLM. The most commonly used application is Edpuzzle ($f=6$). Second one is Whatsapp ($f=5$) and EBA ($f=5$). There are 20 different applications on the others. Since there are studies in which more than one application is used in thesis studies, it can be deduced that the total is more than the number of theses examined. In addition, since only the summary part of a thesis is accessed, it is not known which application was used. There are differences in the study period in theses. It is seen that the most preferred period is six weeks and another one is 8 weeks.

When the results of the theses are examined, different results are encountered. The most common result ($f=12$) related to positive effect of academic achievement on FLM. Besides, the most common results ($f=4$) is that students have positive opinions towards FLM. When the permanence effect of FLM was examined, it was concluded that the knowledge learned was permanent ($f=2$). While FLM has a positive effect in some cases, it has been observed no effective in others. Some of the situations that have positive effects are on misconceptions, self-confidence, self-learning skills, conceptual understanding, STEM teaching orientations. On the other hand, some unaffected cases are scientific epistemological belief levels, 21st century skills, mental risk taking skills, problem solving skills. Since there were more than one result in the theses, each result was tried to be added to the study.

The research includes the thesis studies conducted with FLM in Turkey between the years 2016-2021. Looking at the thesis studies, it can be deduced that the studies are concentrated in 2020 and 2021. The research design used in these researched studies is mixed research design with 44%. The purpose of using mixed design in studies is to examine the researched situation from different aspects. When the aims of the studies are examined, it is seen that most of the studies have been done on the effect of academic success. It is thought that it is normal to look at the effect of the flipped learning model on academic success, since the high academic achievement of the students will reflect on what they have learned about the subject. Since it is a relatively new learning model compared to other learning models, the opinions of students about this model is another sub-title that is mostly researched. In a learning model, students' views are important because when the student develops a behavior against the learning model, their learning will also be affected. If the student develops a negative behavior towards the learning model, this will also affect his learning and views. Studies should be increased except one that involves academic success and student opinions. Thus, the effects of FLM on students can be learned in more detail.



Uzaktan Eğitim ve Örgün Eğitim Öğrencilerinin Başarı Odaklı Motivasyon ve Sosyal Bulunuşluk Düzeylerinin İncelenmesi

Investigation of Achievement-Oriented Motivation and Social Presence Levels of Distance Education and Formal Education Students

Emine ARUĞASLAN¹, Hanife ÇİVRİL²

¹Dr. Öğr. Üyesi, Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Uzaktan Eğitim Meslek Yüksekokulu, Bilgisayar Teknolojileri Bölümü, eminearugaslan@isparta.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8153-9117

²Dr. Öğr. Üyesi, Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Uzaktan Eğitim Meslek Yüksekokulu, Bilgisayar Teknolojileri Bölümü, hanifecivril@isparta.edu.tr, ORCID: 0000-0003-2925-3688

Geliş Tarihi: 28.02.2023

Kabul Tarihi: 15.03.2023

ÖZ

Bu çalışmada, uzaktan eğitime kayıtlı uzaktan eğitim öğrencilerinin ve bazı derslerini uzaktan eğitim ile alan örgün eğitime kayıtlı öğrencilerin başarı odaklı motivasyon ve sosyal bulunuşluk düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca başarı odaklı motivasyon ile sosyal bulunuşluk arasında ilişki olup olmadığı da incelenmiştir. Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma bir devlet üniversitesinde yürütülmüştür. Çalışmanın katılımcılarını tüm derslerini uzaktan eğitimle alan uzaktan eğitime kayıtlı ve bazı derslerini uzaktan eğitimle alan örgün eğitime kayıtlı toplam 277 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada “Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeği” ve “E-Öğrenme Ortamları için Sosyal Bulunuşluk Ölçeği” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, bağımsız örneklem t-testi ve pearson korelasyon analiz yöntemleri kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçları, tüm öğrencilerin başarı odaklı motivasyon ve sosyal bulunuşluk düzeylerinin ortalamanın üzerinde olduğunu göstermiştir. Ayrıca öğrencilerin başarı odaklı motivasyon düzeylerinin uzaktan eğitim öğrencilerinde anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğrencilerin başarı odaklı motivasyon ile sosyal bulunuşluk düzeyleri arasında pozitif yönlü güçlü bir ilişki bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Uzaktan eğitim, örgün eğitim, başarı odaklı motivasyon, sosyal bulunuşluk

ABSTRACT

In this study, it was aimed to examine the achievement-oriented motivation and social presence levels of the distance education students enrolled in distance education and the students enrolled in formal education who took some of their courses with distance education. In addition, whether there is a relationship between achievement-oriented motivation and social presence was also examined. In the study, the survey model, which is one of the quantitative research methods, was used. The study was conducted at a state university. The participants of the study consisted of 277 students enrolled in distance education, who took all their courses through distance education, and registered in formal education, who took some of their courses through distance education. "Achievement-Oriented Motivation Scale" and "Social Presence Scale for E-Learning Environments" were used as data collection tools in the study. Descriptive statistics, independent sample t-test and Pearson correlation analysis methods were used in the analysis of the data. The results of the study showed that the achievement-oriented motivation and social presence levels of all students were above the average. In addition, students' achievement-oriented motivation levels were found to be significantly higher in distance education students. A strong positive relationship was found between students' achievement-oriented motivation and social presence levels.

Keywords: *Achievement-oriented motivation, distance education, formal education, social presence*

GİRİŞ

Uzaktan eğitim, bireylerin bilgiye erişimindeki değişimlere bağlı olarak şekillenmektedir. Uzaktan eğitimin tarihsel süreci, öğrenme materyallerinin posta yoluyla gönderildiği 1840 yıllarına dayanmaktadır (Holmberg, 1986). Uzaktan eğitimin uygulanma şekli ve uzaktan eğitimi kullanan bireyler, içinde bulunduğumuz bilgi çağında oldukça farklılaşmıştır. Uzaktan eğitimin başlangıçta eğitim imkânlarının kısıtlı olduğu veya ulaşımın zor olduğu bölgelerde yaşayıp eğitim alamayan yetişkinlere veya okul çağındaki bireylere hitap ettiği düşünülmüştür (Kaye, 1989). Günümüzde uzaktan eğitim, tüm kesimden bireylere hitap eden bir eğitim modeli haline gelmiştir. Çoğu ülkede, uzaktan eğitimin yükseköğretimin önemli bir parçası haline geldiği ve genel kabul gördüğü görülmektedir (Qayyum & Zawacki-Richter, 2019). 2019 yılında yaşanan pandeminin uzaktan eğitimin kabulünde önemli bir dönüm noktası olduğunu söylemek mümkündür. Her yaştan ve her eğitim kademesinden öğrencinin uzaktan eğitim ile tanıştığı bir döneme girilmiştir.



Eğitim sürecinin ana çıktıkları arasında yer alan öğrenme, Holmberg (1995) tarafından içselleştirme süreci ve bireysel etkinlik olarak dile getirilmiştir. Bireysel etkinlik olarak ifade edilen bireysel çalışabilme yeteneği özellikle uzaktan eğitim için son derece değerlidir. Bireysel çalışma becerisi, uzaktan eğitim öğrencilerinin sahip olması gereken önemli beceriler arasında yer almaktadır (Kaye, 1989). Bu nedenle öğrenme konusunda bireyselliğin önemli olduğunu söylemek mümkündür. Bu düşünceyle bağlantılı olarak Wedemeyer tarafından geliştirilen bağımsız öğrenme kuramı akla gelmektedir. Wedemeyer'a (1981) göre, bağımsız öğrenme, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini yönetebildiği, öğretmenlerin sadece bir rehber olarak yer aldığı ve öğrencilerin daha fazla sorumluluk üstlendiği bir öğrenme modelidir. Uzaktan eğitimin bağımsız çalışabilen öğrenciler için uygun bir sistem olduğu söylenebilir. Öğrencilerin bağımsız çalışabilmesi için yüksek motivasyonu gerektirir (Kaye, 1989). Motivasyon öğrencilerin eğitim için yaptığı yatırımı ve eğitime olan bağlılığını gösteren duygusal, zihinsel ve davranışsal konularla ilgilidir (Tucker, Edmondson ve Spear, 2002) ve öğrenmenin ön gerekliliği olarak değerlendirilmektedir (Pintrich ve Schunk, 1996). Öğrencilerin motivasyonları ile akademik başarısı arasında ilişki olduğu da bilinmektedir (Richardson, Abraham ve Bond, 2012; Yazıcı ve Altun, 2013). Motivasyonu etkileyen çok sayıda faktör bulunmaktadır. Bunlar arasında başarılı olma isteği de yer almaktadır. Başarı motivasyonu öğrencilerin belirlediği hedefe ulaşmak için zaman ve enerji ayırması olarak ifade edilmektedir (Ülgen, 1994). Eliot ve Church (1977), başarıya motivasyonunu, emek isteyen faaliyetlerde yetkin olabilme çabası olarak nitelendirmiştir (Akt: Schunk, 2009). Bu sebeple uzaktan eğitimde öğrencilerin başarı odaklı motivasyonları, öğrenme sürecinde büyük önem taşımaktadır. Bu motivasyon, öğrencilerin başarıya ulaşmalarını ve öğrenme sürecinde daha yüksek performans göstermelerini sağlayabilir.

Öğrencilerin birbirleriyle olan etkileşimi ve sosyal bağları, öğrenme sürecinin önemli bir parçasıdır ve uzaktan eğitimde bu bağlar, sanal ortamlara taşınmak zorundadır. Sung ve Mayer (2012), çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki sosyal bulunuşluğu, bir öğrencinin çevrimiçi bir öğrenme topluluğunda diğer öğrencilerle ve öğretmenlerle kişisel olarak bağlantılı hissetme derecesini olarak ifade ederken; Tu ve McIsaac (2002) ise öğrencinin çevrimiçi bir ortamda deneyimlediği topluluk hissini bir ölçüsü olarak tanımlamıştır. Gunawardena (1995) sosyal bulunuşluk kavramını kişinin 'gerçek kişi' olarak algılama derecesi olarak tanımlamıştır. Anderson vd. (2001) ise öğrencilerin çevrimiçi ortamlarda kendini yansıtabilmesi ve diğer öğrencilerle iletişim kurabilme konusundaki yeteneğini sosyal bulunuşluk olarak ifade etmektedir. Çevrimiçi ortamda öğretmenler ile öğrenciler arasındaki iletişim-etkileşim sorunları

ve fiziksel olarak farklı ortamlarda bulunma öğrencilerin memnuniyetsizliğine, daha az katılımına hatta daha yüksek terk oranlarına neden olabilmektedir (Reio ve Crim 2006).

Uzaktan eğitimde öğrenme sürecinin başarıya ulaşabilmesi için öğrencilerin başarı odaklı motivasyonlarının ve sosyal bulunuşluklarının incelenmesi önem arz etmektedir. Bu çalışmada, uzaktan eğitime kayıtlı uzaktan eğitim öğrencilerinin ve bazı derslerini uzaktan eğitim ile alan örgün eğitime kayıtlı öğrencilerin başarı odaklı motivasyon ve sosyal bulunuşluk düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğrencilerin başarı odaklı motivasyon düzeyleri nasıldır?
2. Öğrencilerin başarı odaklı motivasyon düzeyleri
 - a. cinsiyetlerine
 - b. öğretim türüne göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Öğrencilerin sosyal bulunuşluk düzeyleri nasıldır?
4. Öğrencilerin sosyal bulunuşluk düzeyleri
 - a. cinsiyetlerine
 - b. öğretim türüne göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Öğrencilerin başarı odaklı motivasyon düzeyleri ile sosyal bulunuşluk düzeyleri arasında ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Araştırma modeli

Bu çalışmada, uzaktan eğitime kayıtlı uzaktan eğitim öğrencilerinin ve bazı derslerini uzaktan eğitim ile alan örgün eğitime kayıtlı öğrencilerin başarı odaklı motivasyon ve sosyal bulunuşluk düzeyleri ve bu iki durumun birbiriyle olan ilişkisi araştırılmıştır. Bu amaç doğrultusunda nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Büyüköztürk vd. (2013), tarama modelini, bir grubun belirli özelliklerinin ortaya çıkarılması için veri toplanması olarak tanımlamaktadır. Tarama modelinde Karasar'ın (2012) belirttiği gibi; önceden yaşanan ya da mevcut zamanda var olan olay ve olgular betimlenmekte ve araştırma konusu kendi koşulları içinde olduğu şekliyle tanımlanmaktadır.



Çalışma grubu

Bu çalışmanın katılımcılarını, tüm derslerini uzaktan eğitimle alan öğrenciler ve yasal düzenlemelerin izin verdiği ölçüde müfredatta belirlenmiş bazı derslerini uzaktan eğitimle alan örgün eğitim öğrencileri oluşturmaktadır. Bir devlet üniversitesinde uzaktan eğitim önlisans programlarına kayıtlı 119 (%42.96) öğrenci ile yine aynı üniversitenin örgün eğitim önlisans programlarına kayıtlı 158 (%57.04) öğrenci olmak üzere toplam 277 öğrenci araştırmaya katılmıştır. Öğrencilerin 125'i (%45.13) erkek, 152'si (%54.87) kadındır. Uzaktan eğitim öğrencileri, Tıbbi Dokümantasyon ve Sekreterlik ile Sağlık Bilgi Sistemi Teknikerliği programlarına kayıtlıdır. Örgün eğitim öğrencileri ise Bankacılık ve Sigortacılık, Bilgisayar Programcılığı ve Grafik-Tasarım programlarına kayıtlıdır.

Veri toplama araçları

Bu çalışmada, Semerci (2010) tarafından geliştirilen “Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeği” ve Kang, Choi ve Park (2007) tarafından geliştirilen Olpak ve Kılıç Çakmak (2009) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan “E-Öğrenme Ortamları için Sosyal Bulunuşluk Ölçeği” kullanılmıştır.

Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeği bir olumsuz maddenin bulunduğu toplam 35 madde ve dış etkiler, iç etkiler, hedef büyütme, öz-bilinç olmak üzere dört alt faktörden oluşmaktadır. Alt faktörlerden dış etkenler boyutunda 12 madde, iç etkenler boyutunda 9 madde, hedef büyütme boyutunda 7 madde ve öz-bilinç boyutunda ise 7 madde yer almaktadır. Ölçeğin KMO değeri 0.911, Bartlett testi değeri 7361.928 (sd=595, $p<.05$) olarak belirlenmiştir. Cronbach Alpha katsayısı 0.896, test tekrar test korelasyonu 0.977 ($p<0.01$) olan ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir (Semerci, 2010).

“E-Öğrenme Ortamları için Sosyal Bulunuşluk Ölçeği” 19 madde ile ortak bulunuşluk, etkileme ve kaynaştırma olmak üzere üç alt faktörden oluşmaktadır. Alt faktörlerden ortak bulunuşluk boyutunda 5 madde, etkileme boyutunda 7 madde ve kaynaştırma boyutunda 7 madde bulunmaktadır. Ölçek uyarlaması için öncelikle dil eşdeğerliği sağlanmış, uzman görüşü alınmış ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Sonrasında Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ile düzeltilmiş, madde-toplam korelasyonu hesaplanmış ve t-testi kullanılarak üst %27 ile alt %27 grupların madde ortalamaları arasındaki farkların anlamlılığı incelenmiştir. Yapılan çalışma sonucunda ölçeğin uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu, faktörlerin Cronbach Alpha katsayılarının .79 ile .91 arasında değiştiği dolayısıyla geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu belirlenmiştir (Olpak ve Kılıç Çakmak, 2009).

Verilerin toplanması ve analizi

Çalışmanın verileri 2022-2023 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Bilişim Teknolojileri dersini çevrimiçi olarak alan uzaktan eğitim ve örgün eğitim öğrencilerinden çevrimiçi veri toplama aracı kullanılarak elde edilmiştir. Verilerin normal dağılıp dağılmadığına normallik analizleri ile bakılmış ve verilerin normal dağıldığı görülmüştür. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, bağımsız örneklem t-testi ve pearson korelasyon analiz yöntemleri kullanılmıştır.

BULGULAR

Araştırma soruları kapsamında uzaktan eğitim ve örgün eğitim öğrencilerinin başarı odaklı motivasyon düzeyleri ve sosyal bulunuşluk düzeyleri ile ilgili analizler gerçekleştirilmiş ve analiz sonuçları tablolaştırılarak sunulmuştur. Tablo 1’de öğrencilerin başarı odaklı motivasyon düzeyleri ile ilgili betimsel istatistik sonuçları yer almaktadır.

Tablo 1. Başarı Odaklı Motivasyon Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Alt kategori	N	Min	Max	\bar{x}	SS
Dış etkenler	277	12	60	51.37	8.35
İç Etkenler	277	9	45	36.42	7.44
Hedef Büyütme	277	11	35	27.30	4.00
Özbilinç	277	7	35	27.55	5.79
Ölçeğin Tamamı	277	39	173	142.50	22.52

Başarı odaklı motivasyon ölçeğinin alt faktörlerinden ve ölçeğin tamamından alınan en düşük, en yüksek ve ortalama değerler Tablo 1’de görülmektedir. Dış etkenler ($\bar{x}=51.37$), iç etkenler ($\bar{x}=36.42$), hedef büyütme ($\bar{x}=27.30$), özbilinç ($\bar{x}=27.55$) alt boyutlarının her birinde ve ölçeğin tamamında ($\bar{x}=142.50$) alınan puanların ortalamasının üstünde olduğu görülmektedir. Bu durum çalışmaya katılan öğrencilerin başarı odaklı motivasyonlarının yüksek olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin başarı odaklı motivasyonlarının cinsiyetlerine ve öğretim türlerine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı, bağımsız örneklem t-testi ile analiz edilmiştir. Cinsiyete göre yapılan analiz sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin Başarı Odaklı Motivasyon Düzeylerinin Cinsiyete Göre Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Alt kategori	Cinsiyet	n	\bar{x}	SS	sd	t
Dış etkenler	Kadın	152	51.72	8.25	275	-.756
	Erkek	125	50.96	8.49		
İç Etkenler	Kadın	152	36.82	6.46	275	-1.002
	Erkek	125	35.92	8.48		
Hedef Büyütme	Kadın	152	27.43	3.90	275	-.583

	Erkek	125	27.15	4.14		
Özbilinç	Kadın	152	26.93	5.34	275	1.950
	Erkek	125	28.31	6.23		
Ölçeğin Tamamı	Kadın	152	142.81	1.69	275	-.255
	Erkek	125	142.12	2.19		

Tablo 2 incelendiğinde cinsiyete göre alt faktörlerde ve ölçeğin tamamında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($p>0.05$). Öğrencilerin başarı odaklı motivasyon düzeylerinin öğretim türüne göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği ile ilgili analiz sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin başarı odaklı motivasyon düzeylerinin öğretim türüne göre bağımsız örneklem t-testi sonuçları

Alt kategori	Öğretim Türü	n	\bar{x}	SS	sd	t
Dış etkenler	Uzaktan öğretim	119	53.10	7.12	275	3.13*
	Örgün öğretim	158	50.07	8.97		
İç Etkenler	Uzaktan öğretim	119	37.12	7.44	275	1.30
	Örgün öğretim	157	35.94	7.41		
Hedef Büyütme	Uzaktan öğretim	119	28.10	3.45	275	2.90*
	Örgün öğretim	158	26.70	4.29		
Özbilinç	Uzaktan öğretim	119	27.91	6.02	275	.897
	Örgün öğretim	158	27.28	5.62		
Ölçeğin Tamamı	Uzaktan öğretim	119	146.06	19.99	275	2.30*
	Örgün öğretim	158	139.81	23.97		

* $p<0.05$

Tablo 3'e göre dış etkenler ($\bar{x}=53.10$, $t_{(275)}=3.13$) ile hedef büyütme ($\bar{x}=28.10$, $t_{(275)}=2.90$), alt boyutlarında ve ölçeğin tamamında ($\bar{x}=146.06$, $t_{(275)}=2.30$) uzaktan eğitim öğrencilerinin başarı odaklı motivasyon düzeylerinin anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu görülmektedir ($p<0.05$).

Tablo 4'te öğrencilerin sosyal bulunuşluk düzeyleri ile ilgili betimsel istatistik sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4. Öğrencilerin Sosyal Bulunuşluk Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Alt kategori	N	Min	Max	\bar{x}	SS
Ortak bulunuşluk	277	5	25	17.64	5.24
Etkileme	277	7	35	25.60	7.01
Kaynaştırma	277	7	35	25.18	7.10
Ölçeğin Tamamı	277	19	95	68.43	18.04

E-öğrenme ortamları için sosyal bulunuşluk ölçeğinin alt faktörlerinden ve ölçeğin tamamından alınan en düşük, en yüksek ve ortalama değerler Tablo 4'te görülmektedir. Ortak bulunuşluk ($\bar{x}=17.64$), etkileme ($\bar{x}=25.60$) ve kaynaştırma ($\bar{x}=25.18$) alt boyutlarının her birinde ve ölçeğin tamamında ($\bar{x}=68.43$) alınan puanların ortalamasının üstünde olduğu

görülmektedir. Bu durum çalışmaya katılan öğrencilerin çevrimiçi ortamda sosyal bulunuşluk düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin sosyal bulunuşluk düzeylerinin cinsiyetlerine göre anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan t-testi sonuçları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Öğrencilerin Sosyal Bulunuşluk Düzeylerine Cinsiyete Göre Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Alt kategori	Cinsiyet	n	\bar{x}	SS	sd	t
Ortak bulunuşluk	Kadın	152	17.42	4.66	275	.783
	Erkek	125	17.92	5.87		
Etkileme	Kadın	152	25.84	6.62	275	-.634
	Erkek	125	25.30	7.49		
Kaynaştırma	Kadın	152	25.19	6.77	275	-.027
	Erkek	125	25.16	7.51		
Ölçeğin Tamamı	Kadın	152	68.46	16.60	275	-.028
	Erkek	125	68.40	19.73		

Öğrencilerin sosyal bulunuşluk düzeylerinin öğretim türüne göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği ile ilgili analiz sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Öğrencilerin Sosyal Bulunuşluk Düzeylerine Öğretim Türüne Göre Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Alt kategori	Öğretim Türü	n	\bar{x}	SS	sd	t
Ortak bulunuşluk	Uzaktan öğretim	119	17.62	5.31	275	-.077
	Örgün öğretim	158	17.67	5.20		
Etkileme	Uzaktan öğretim	119	25.49	7.64	275	-.215
	Örgün öğretim	157	25.68	6.53		
Kaynaştırma	Uzaktan öğretim	119	24.48	7.43	275	-1.394
	Örgün öğretim	158	25.70	6.82		
Ölçeğin Tamamı	Uzaktan öğretim	119	67.60	18.61	275	-.657
	Örgün öğretim	158	69.05	17.64		

Yapılan analizler sonucunda öğrencilerin cinsiyetleri ya da öğretim türüne göre sosyal bulunuşluk düzeylerinde anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmüştür.

Öğrencilerin başarı odaklı motivasyon düzeyleri ile sosyal bulunuşluk düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını kontrol etmek amacıyla korelasyon analizi yapılmış ve sonucu Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Sosyal Bulunuşluk İle Başarı Odaklı Motivasyon Arasındaki İlişki (Pearson r)

	Başarı odaklı motivasyon
Sosyal bulunuşluk	.672*

* $p < 0.01$



Tablo 7 incelendiğinde sosyal bulunuşluk ile başarı odaklı motivasyon arasında pozitif yönlü güçlü bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada, uzaktan eğitime kayıtlı uzaktan eğitim öğrencilerinin ve bazı derslerini uzaktan eğitim ile alan örgün eğitime kayıtlı öğrencilerin başarı odaklı motivasyon ve sosyal bulunuşluk düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın sonuçları incelendiğinde, tüm öğrencilerin başarı odaklı motivasyon düzeylerinin ortalamanın üzerinde olduğu görülmektedir. Çalışmanın bu sonucu Ergin ve Karataş (2018) tarafından yapılan çalışmanın bulguları ile uyumludur. Öğrencilerin başarı odaklı motivasyon düzeylerinin cinsiyet ve öğretim türüne göre farklılık oluşturup oluşturmadığı incelendiğinde, cinsiyete göre farklılaşmadığı ancak öğretim türüne göre ölçeğin tamamında, dış etkenler alt boyutunda ve hedef büyütme alt boyutunda uzaktan eğitim öğrencilerinin lehine anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmüştür. Ergin ve Karataş (2018) ise kız öğrencilerin başarı odaklı motivasyon düzeylerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Uzaktan eğitim, öğrencilerinin öğrenme kaynaklarından uzakta olması nedeniyle büyük ölçüde bağımsız çalışma gerektiren ve öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olduğu bir sistemdir. Dolayısıyla uzaktan eğitim öğrencilerinden kendi öğrenme hedeflerini belirleme, öğrenme stratejileri geliştirme ve öğrenme sonuçlarını değerlendirme gibi öz-düzenlemeli öğrenme becerilerine sahip olmaları beklenmektedir. Bu çalışmada, uzaktan eğitim öğrencilerinin, uzaktan eğitimin getireceği sorumluluğun bilincinde olarak uzaktan eğitim programlarında okumayı tercih ettiği düşünüldüğünde başarı odaklı motivasyonlarının örgün eğitim öğrencilerine göre daha yüksek çıkması beklenen bir sonuçtur. Bu sonuç, Ghorbani, Zarifsanaiey ve Negahban'ın (2020) e-öğrenme ile eğitim alan öğrencilerin akademik motivasyonlarının, geleneksel eğitim gören öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaştığı çalışmasıyla uyumludur. Malik ve Akkaya (2021) ise uzaktan eğitim ve geleneksel eğitim öğrencileri arasındaki akademik motivasyonları karşılaştırmış ve uzaktan eğitim öğrencilerinin daha düşük motivasyona sahip olduğu sonucunu bulmuştur. Bunun nedenini ise geleneksel eğitim öğrencilerinin öğretim elemanlarına, sınıf arkadaşlarına ve destek personeline erişiminin uzaktan eğitim öğrencilerine göre daha kolay olması şeklinde yorumlamıştır. Semerci (2010), ilgili ölçeğin hedef büyütme alt boyutunda “yüksek not almayı isteme, ilklerden olma isteği, sınavlardan yüksek not almak için çalışma” gibi durumları ele almıştır. Bu boyutun öğretim türüne göre uzaktan eğitim öğrencilerinin lehine anlamlı olduğu görülmüştür. Uzaktan eğitim öğrencileri, bağımsız öğrenenler olarak öğrenme sürecinde kendi

hedeflerini belirleyerek bu yönde daha fazla çaba sarf ettiği söylenebilir. Bu durum da öğrencilerin öğrenme hedeflerini gerçekleştirme noktasında daha yüksek bir motivasyon seviyesine sahip olmalarını sağlar. Bennett, Evans ve Riedle (2007), üniversite öğrencileriyle yürüttüğü çalışmada uzaktan eğitim öğrencilerinin, geleneksel eğitimde öğrenim gören öğrencilere göre daha fazla öğrenme hedefi odaklı olduklarını bulmuştur. Uzaktan eğitim öğrencileri için, hedef belirleme, başarıya ulaşmak için gerekli bir adımdır.

Öğrencilerin e-öğrenme ortamları için sosyal bulunuşluk düzeylerinin ölçüldüğü ölçeğe verdikleri yanıtlar incelendiğinde sosyal bulunuşluklarının yüksek olduğu ve cinsiyete ve öğretim türüne göre farklılaşmadığı görülmüştür. Gündüz, Aydemir ve Karaman'ın (2018) ve Kim, Kwon ve Cho'nun (2011) yaptığı çalışmalarda da benzer şekilde öğrencilerin cinsiyete göre sosyal bulunuşluk düzeylerinde anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Uzaktan eğitim sürecinde sosyal bulunuşluk, öğrencilerin birbirleriyle etkileşim kurmalarını, birbirlerini daha yakından tanımalarını, birbirleriyle yardımlaşmalarını ve birlikte öğrenmelerini sağlamaktadır (Kim vd., 2011; Sung ve Mayer, 2012). Bu durum, öğrencilerin daha fazla öğrenme imkânı bulmalarına yardımcı olarak öğrenme deneyimlerini daha keyifli hale getirir.

Ancak, sosyal bulunuşluk için uygun ortamların yaratılması ve öğrencilerin uygun şekilde yönlendirilmesi gerekmektedir. Geleneksel eğitimdeki öğrencilerin e-öğrenme ortamında sosyal bulunuşluk düzeylerinin yüksek çıkması beklenen bir durumdur. Bu öğrenciler, çevrimiçi ortamların haricinde de aynı kampüs ortamını paylaşıyor olmaları sebebiyle sürekli yüz yüze etkileşim halindedirler. Uzaktan eğitim öğrencilerinin de sosyal bulunuşluk düzeylerinin yüksek çıkması canlı dersler, sosyal medya ortamları ve mesajlaşma platformları gibi dijital ortamlar sayesinde birbiriyle etkili bir etkileşim sağlayabildiklerini göstermektedir. Gündüz vd. (2018) uzaktan eğitim sistemi ile ders alan öğrencilerin eş-zamanlı derslerdeki sosyal bulunuşluk düzeylerini inceledikleri çalışmada, öğrencilerin sosyal bulunuşluk düzeylerini yüksek bulmuştur. Araştırmacılar, uzaktan eğitim öğrencilerinin kendilerini gerçek bir sınıf ortamında hissetmeleri için eş-zamanlı öğrenme ortamlarının öneminden bahsederek; öğrencilerle etkili iletişim kurmanın ve öğrencilerin sosyal bulunuşluk düzeylerini daha yüksek seviyelere çıkaracak ders içeriklerinin, ders materyallerinin ve uygun öğrenme ortamların hazırlanması gerektiğini ifade etmektedirler (Sung ve Mayer, 2012; Gündüz vd., 2018).

Bu çalışmada, öğrencilerin başarı odaklı motivasyon ile sosyal bulunuşluk düzeyleri arasında pozitif yönlü güçlü bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Aragon (2003), ister çevrimiçi ister yüz yüze olsun, herhangi bir öğrenme ortamında sosyal bulunuşluk yaratmanın genel



amacını, öğrencilerin eğitmenin ve diğer katılımcıların yanında kendilerini rahat hissettikleri bir ortam oluşturmak olduğunu vurgulamıştır. Bu şekilde oluşturulamayan bir öğrenme ortamı, öğretim elemanları ve öğrenciler için tatmin edici veya başarılı olmayan bir ortama dönüşebilmektedir. Ayrıca öğrenciler, bir öğrenme ortamında yüksek düzeyde sosyal bulunuşluğa sahip oldukları zaman kendilerine verilen görevleri tamamlama eğiliminde olurlar. Öğrenciler öğrenme ortamının bir parçası olduklarını hissetmezlerse, diğerleriyle paylaştıkları bilgi miktarında bir azalma olacaktır (Leh, 2001, Akt: Yılmaz vd., 2016). Bu durumların ise öğrencilerin başarı odaklı motivasyonlarını da dolaylı olarak etkilediği düşünülebilir.

ÖNERİLER

Yapılan araştırmalar, öğretim elemanlarının öğrencilerin sosyal bulunuşlukları üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Richardson (2001), uzaktan eğitimde sosyal bulunuşluk üzerine yapmış olduğu çalışmasında, öğretim elemanları ile öğrenciler arasında oluşan bağın öğrencilerin memnuniyetleri, motivasyonları ve öğrenmeleri üzerinde etkisi olduğunu dile getirmiştir. Kim vd. (2011), medya entegrasyonu ve eğitmen tarafından sunulan kaliteli bir öğretimin, hem sosyal bulunuşluk hem de öğrenme memnuniyetinin önemli yordayıcıları olduğunu ifade etmiştir. Dolayısıyla öğretim elemanları öğrenme ortamında, öğrencilerin birlikte çalışabilecekleri tartışma, grup projesi gibi etkinlikler oluşturarak sosyal bulunuşluk düzeylerini artıracak düzenlemeler yapabilir. Bu kapsamda öğretim elemanlarının farkındalık düzeylerinin artırılması önemlidir.

Bu çalışmada öğrencilerin başarı odaklı ve sosyal bulunuşluk düzeyleri sadece cinsiyet ve öğretim türü göre araştırılmıştır. Yapılacak çalışmalar, öğrencilerin diğer demografik özelliklerine veya yükseköğretimin farklı düzeylerine odaklanabilir.

KAYNAKÇA

- Anderson, T., Rourke, L., Garrison, D. R., & Archer, W. (2001). Assessing teaching presence in a computer conferencing context. *Journal of Asynchronous Learning Network*, 5(2), 1-17.
- Aragon, S. R. (2003). Creating social presence in online environments. *New directions for adult and continuing education*, 2003(100), 57-68.
- Bennett, S., Evans, T., & Riedle, J. (2007). Comparing academic motivation and accomplishments among traditional, nontraditional, and distance education college students. *Psi Chi Journal of Undergraduate Research*, 12(4), 154-161.
- Ergin, A. ve Karataş, H. (2018). Üniversite öğrencilerinin başarı odaklı motivasyon düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(4), 868-887.
- Ghorbani, A. T., Zarifsanaiey, N., & Negahban, M. B. (2020). Comparing the impacts of e-learning and conventional education on students' academic motivation and performance: a descriptive Study. *Interdisciplinary Journal of Virtual Learning in Medical Sciences*, 11(3), 170-179.
- Gunawardena, C. N. (1995). Social presence theory and implications for interaction collaborative learning in computer conferences. *International Journal of Educational Telecommunications*, 1(2), 147-166.
- Gündüz, A., Aydemir, M. ve Karaman, S. (2018). Eş-Zamanlı sanal sınıf ortamındaki uzaktan eğitim öğrencilerinin sosyal bulunuşluk düzeylerinin demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(2), 83-95.
- Holmberg, B. (1986). *Growth and structure of distance education*. London: Croom Helm.
- Holmberg, B. (1995). *Theory and practice of distance education*. London: Routledge.
- Kaye, A. R. (1989). Distance education. In Titmus, J. T. (Ed.) *Lifelong Education for Adults: An international handbook*. Oxford: Paragon Press.
- Kim, J., Kwon, Y., & Cho, D. (2011). Investigating factors that influence social presence and learning outcomes in distance higher education. *Computers & Education*, 57(2), 1512-1520.



- Malik, M. A., & Akkaya, B. (2021). Comparing the academic motivation of conventional and distance education students: A study about a Turkish university. *Sir Syed Journal of Education & Social Research*, 4(2), 341-351.
- Olpak, Y. Z., & Kılıç Çakmak, E. (2009). E-öğrenme ortamları için sosyal bulunmuşluk ölçeğinin uyarlama çalışması. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 142-160.
- Pintrich, P.R. & Schunk, D.H. (1996). *Motivation in education: Theory, research and applications* (2nd ed.). Englewood Cliffs: NJ Merrill Company.
- Qayyum, A., & Zawacki-Richter, O. (2019). The state of open and distance education. In O. Zawacki-Richter & A. Qayyum (Eds.), *Open and distance education in Asia, Africa, and the Middle East: National perspectives in digital age* (pp. 125 – 140). SpringerBriefs in Education.
- Reio, T. G., & Crim, S. J. (2006). The emergence of social presence as an overlooked factor in asynchronous online learning. *Paper presented at the academy of human resource development international conference (AHRD)* (pp. 964–971). Columbus, Ohio.
- Richardson, J. C. (2001). *Examining social presence in online courses in relation to students' perceived learning and satisfaction*. State University of New York at Albany.
- Richardson, M. Abraham, & C. Bond, R. (2012). Psychological correlates of University students' academic performance: a systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138(2), 353–387.
- Schunk, D. H., (2009). *Öğrenme teorileri: Eğitimsel bir bakışla* (Çeviri Editörü: Dr. Muzaffer Şahin), 5. Baskıdan Çeviri, Ankara: Nobel Yayınevi.
- Semerci, Ç. (2010). Başarı odaklı motivasyon (bom) ölçeği'nin geliştirilmesi. *Education Sciences*, 5(4), 2123-2133.
- Sung, E., & Mayer, R. E. (2012). Five facets of social presence in online distance education. *Computers in human behavior*, 28(5), 1738-1747.
- Tu, C. H., & McIsaac, M. (2002). The relationship of social presence and interaction in online classes. *The American journal of distance education*, 16(3), 131-150.

- Tucker, A. L., Edmondson, A. C., & Spear, S. (2002). When Problem Solving Prevents Organizational Learning. *Journal of Organizational Change Management*, 15(2), 122-137.
- Ülgen, G., (1994). *Eğitim psikolojisi: Kavramlar, ilkeler, yöntemler, kuramlar ve uygulamalar*. Ankara: Lazer Ofser Matbaa.
- Wedemeyer, C. (1981). *Learning at the back door: Reflections on non-traditional learning in the lifespan*. Madison: University of Wisconsin Press.
- Yazıcı, H. ve Altun, F. (2013). Üniversite öğrencilerinin içsel ve dışsal motivasyon kaynakları ile akademik başarıları arasındaki ilişki. *International Journal of Social Science*, 6(6), 1241-1252.
- Yılmaz, R., Aydemir, M., Karaman, S., & Goktas, Y. (2016). Social presence in a three-dimensional virtual world used for distance education. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 18(3), 859-897.



EXTENDED SUMMARY

Distance education is shaped depending on the changes in individuals' access to information. The historical process of distance education dates back to 1840, when learning materials were sent by mail (Holmberg, 1986). The way in which distance education is implemented and the individuals who use distance education are quite different in the information age we live in. It has entered a period where students of all ages and all levels of education are introduced to distance education. Learning, which is among the main outputs of the educational process, was expressed by Holmberg (1995) as the internalization process and individual activity. The ability to work individually, which is expressed as individual activity, is extremely valuable especially for distance education. Therefore, it is possible to say that individuality is important in learning. In connection with this idea, the independent learning theory developed by Wedemeyer comes to mind. According to Wedemeyer (1981), independent learning is a learning model in which students can manage their own learning processes, teachers are only a guide and students take on more responsibility. It can be said that distance education is a suitable system for students who can work independently. Students need high motivation to work independently (Kaye, 1989). There are many factors that affect motivation. Among them is the desire to be successful. For this reason, achievement-oriented motivation of students in distance education is of great importance in the learning process. The interaction and social ties of students with each other are an important part of the learning process and in distance education, these ties have to be transferred to virtual environments. While Sung and Mayer (2012) define social presence in online learning environments as the degree to which a student feels personally connected with other students and teachers in an online learning community; Tu and McIsaac (2002) defined it as a measure of the sense of community that a student experiences in an online environment. In order for the learning process to be successful in distance education, it is important to examine the achievement-oriented motivations and social presence of the students. In this study, it was aimed to examine the achievement-oriented motivation and social presence levels of the distance education students enrolled in distance education and the students enrolled in formal education who took some of their courses with distance education. In the study, the survey model, which is one of the quantitative research methods, was used. The study was conducted at a state university. The participants of the study consisted of 277 students enrolled in distance education, who took all their courses through distance education, and registered in formal education, who took some of their courses through distance education. In the study, "Achievement -Oriented Motivation Scale" and "Social

Presence Scale for E-Learning Environments" were used as data collection tools. Descriptive statistics, independent sample t-test and Pearson correlation analysis methods were used in the analysis of the data. Within the scope of the research questions, analyzes were carried out on the achievement-oriented motivation levels and social presence levels of distance education and formal education students, and the results of the analysis were presented in tables. It was observed that the scores obtained in each of the sub-dimensions of the scale and in the whole scale were above the average. This shows that the success-oriented motivation of the students participating in the study is high. The independent sample t-test was used to analyze whether there was a significant difference in the achievement-oriented motivations of the students according to their gender and teaching types. It was observed that there was no significant difference in sub-factors and the whole scale according to gender ($p > 0.05$). According to the type of instruction, external factors ($\bar{x} = 53.10$, $t_{(275)} = 3.13$) and target enlargement ($\bar{x} = 28.10$, $t_{(275)} = 2.90$), sub-dimensions and the whole scale ($\bar{x} = 146.06$, $t_{(275)} = 2.30$), it is seen that the achievement-oriented motivation levels of distance education students are significantly higher. It is seen that the scores obtained from the sub-factors of the social presence scale and the whole scale for e-learning environments are above the average. This shows that the students participating in the study have high levels of social presence in the online environment. The independent sample t-test was used to analyze whether there was a significant difference in the social presence levels of the students according to their gender and teaching types. As a result of the analyzes made, it was seen that there was no significant difference in the social presence levels of the students according to their gender or the type of education. Pearson correlation analysis was conducted to check whether there is a significant relationship between students' achievement-oriented motivation levels and social presence levels. When the results of the analysis are examined, it is seen that there is a strong positive relationship ($.672$, $p < 0.01$) between social presence and success-oriented motivation. When the results of the study are examined, it is seen that the success-oriented motivation levels of all students are above the average. This result of the study is compatible with the findings of the study conducted by Ergin and Karataş (2018). When it was examined whether students' achievement-oriented motivation levels differed according to gender and education type, it was observed that there was no difference according to gender, but there was a significant difference in favor of distance education students in the whole scale, in the external factors sub-dimension, and in the goal enlargement sub-dimension according to the education type. Ergin and Karataş (2018) concluded that female students' achievement-oriented motivation levels are higher than male students. When the answers given by the students to the scale, which measures their social



presence levels for e-learning environments, were examined, it was seen that their social presence was high and did not differ according to gender and education type. Similarly, in the studies conducted by Gündüz, Aydemir, and Karaman (2018) and Kim, Kwon, and Cho (2011), no significant difference was found in the social presence levels of students by gender. Studies show that instructors are effective on students' social presence. Kim, Kwon, and Cho (2011) stated that media integration and a quality teaching provided by the instructor are important predictors of both social presence and learning satisfaction. Therefore, in the learning environment of the instructors, arrangements can be made to increase the level of social presence by creating activities such as discussions and group projects in which students can work together. In this context, it is important to increase the awareness levels of the instructors. In this study, students' achievement-oriented and social presence levels were investigated only according to gender and teaching type. Future studies can be done by focusing on other demographics of students or different levels of higher education.



Göstergebilime İlişkin Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi Evaluation of Postgraduate Thesis Related to Semiotic

Songül MOLLAOĞLU¹

¹Dr. Öğretim Üyesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Sivas, Türkiye

Songul.mollaoglu@cumhuriyet.edu.tr; ORCID: 0000-0002-3519-8702

Geliş Tarihi: 02.03.2023

Kabul Tarihi: 20.03.2023

ÖZ

Anlam üretmeyi inceleyen araştırma disiplinlerinden biri olan göstergebilim, günümüzün önemli kuramsal ve uygulamalı araştırma alanlarına sahiptir. Bu çalışmanın amacı göstergebilimle ilgili yapılan tezlerin bazı özellikleri yönünden incelenmesidir. Doküman analizi tekniği ile yapılan çalışmada çalışmanın evrenini Yükseköğretim Kurulu (Yöktez) merkezinde bulunan göstergebilimle ilgili yapılan tüm tezler oluşturmaktadır. Çalışmada örneklem seçimi yapılmamış ve evrendeki tüm tezler çalışma kapsamına alınmıştır. Veriler SPSS programında (Ver:22.00) değerlendirilmiştir. Buna göre YÖK Ulusal Tez Merkezinde göstergebilimle ilişkili 1098 lisansüstü tez olduğu belirlenmiştir. Bu tezlerin %92.2'si ise 2000 yılından sonra yapılmış olup, tezlerin %75.1'i Yüksek lisans, %22.4'ü Doktora ve %2.5'i ise sanatta yeterlik tezleridir. Tezlerin % 84'ünün Sosyal Bilimler Enstitüsü, %7.5'inin Fen Bilimleri Enstitüsü, %5.4'ünün Eğitim Bilimleri Enstitüsü, %1.4'ünün Güzel Sanatlar Enstitüsü tarafından yapıldığı belirlenmiştir. Göstergebilimle ilgili sırasıyla en çok İstanbul Üniversitesi, Marmara, Gazi Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Ege Üniversitesi ve Ankara Üniversitesinde ve en çok güzel sanatlar, reklamcılık ve radyo-televizyon konularında göstergebilimle ilgili tezlerin üretildiği belirlenmiştir. Göstergebilim sanat eğitiminin temel konularından biri olmasına rağmen bu alanda lisansüstü çalışmalarda yeterince ele alınmamaktadır. Bu da konunun kritize edilmesi, yorumlanması ve yeni sentezlere ulaşılmasını sınırlandırmaktadır. Göstergebilimsel çalışmaların gelişimi için sanatla ilgili lisansüstü eğitim programlarında göstergebilimsel çalışmaların yaygınlaşması önemlidir. Bu nedenle göstergebilimle ilgili daha çok Doktora çalışmaları yapılması gerekir. Ayrıca, sanatla ilgili



eğitim kurumlarında göstergebilimle ilgili daha çok derse yer verilmesinin bu alanda daha çok lisansüstü çalışmaların yapılmasına zemin oluşturacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: *Göstergebilim, lisansüstü eğitim, lisansüstü tezler, sanat eğitimi*

ABSTRACT

Semiology which is one of the research areas that examines meaning production, has important theoretical and applied research areas today. The aim of this study is to examine the theses related to semiotics in terms of their characteristics such as the type of theses, the year they were made, the university that made the thesis, the institute, and the subject of the postgraduate thesis. This study is designed as descriptive. All theses on semiotics in the center of the Council of Higher Education (Yöktez) constitute the universe of the study. In the study, no sample selection was made and all the theses in the universe were included in the study. The data were evaluated in the SPSS program (Ver:22.00). Accordingly, it has been determined that there are 1098 postgraduate theses related to semiotics in YÖK National Thesis Center since 1985. 92.2% of these theses were made after 2000, 75.1% of these theses are Master's theses, 22.4% are PhD and 2.5% are proficiency in art. It was determined that 84% of the theses were made by the Institute of Social Sciences, 7.5% by the Institute of Science, 5.4% by the Institute of Educational Sciences, and 1.4% by the Institute of Fine Arts. It was determined that semiotic theses were produced mostly in Istanbul University, Marmara, Gazi University, Hacettepe University, Ege University and Ankara University, and mostly in fine arts, advertising and radio-television subjects. For the development of semiotic studies, it is important that semiotic studies become widespread in art-related postgraduate education programs. Therefore, more doctoral studies on semiotics are required. In addition, it is thought that giving more courses on semiotics in art-related educational institutions will form the basis for more postgraduate studies in this field.

Keywords: *Art education, graduate education, graduate theses, semiotic*

GİRİŞ

Bir anlamlandırma disiplini olarak göstergebilim, varsayımsal-tümdengelimli anlayışla anlamsal farklılıkların yaratılması ve/veya kavranılmasını amaçlamaktadır (Rifat, 2011). Göstergebilimle ilgili çalışmalar hem iletişimsel hem de anlamlandırma özellikleri ile tüm alanlarda ilgi görmektedir. Anlatı tekniğini ortaya çıkarmak, anlatı biçimlerini yorumlamak, günümüzün önemli kuramsal ve uygulamalı araştırma alanlarından biri olmuştur (Uçan, 2015).

Toplumları oluşturan bireylerin kendi aralarında iletişim kurabilmek ve anlayabilmek için başvurdukları doğal diller; tavırlar, hareketler, eylemler, çeşitli jest ve mimikler (el, kol, baş), sağır ve dilsiz alfabeti, görseller, trafik işaretleri, film, tiyatro oyunları, sinema, ses, müzik, resim gibi düzenlemeler birer dizgedir, dizgeler bütünüdür. Gerçekleşme zeminleri farklı olan bu dizgelerin, öğeleri de ağırlıklı bir şekilde, gösterge şeklinde tanımlanır.

Göstergebilim; diller, dizgeler, işaretler gibi. gösterge dizgelerini irdeleyen bilim dalıdır (Guiraud, 1994). Göstergeler, kendileri dışındaki bir şeye gönderide bulunan hareketler, etkiler veya olguları ifade eder. Kodlar, göstergelerin organize ettiği ve göstergelerin kendi aralarında nasıl bağlantılandırılabilmesine yönelik sistemlerdir. Fiske (2003), tüm oluşmuş bu kodların diğerlerine uyarlandığını, bildirildiğini veya diğerleri için de kullanılır bir zemine uyarlandığını iddia eder. Guiraud (1994) ise, anlamla alakalı her şeyin göstergebilimin çalışma ve inceleme zemininde ele alındığını ileri sürer.

Günümüz göstergebilimin referans alınan ilk isimleri Charles Sanders Peirce ve İsviçreli dilbilim uzmanı Ferdinand de Saussure' dür. Saussure göstergebilim ile ilgili görüşleri, Genel Dil Bilim Dersleri isimli kitabında göstergebilimi (semyoloji) göstergelerin sosyolojik bağlam içindeki pozisyonunu gözlemleyen bir bilim dalı şeklinde tanımlamıştır (Saussure, 1985). Dilbilimsel metodolojileri objelere uygulayan ve her şeyi dille tasarlamaya ve dil dışı fenomenleri kendi dil metaforuna evrilmesini açığa çıkaran bir bakış açısı olarak göstergebilim, sadece dilsel göstergeleri değil aynı zamanda anlamsal bir bütün oluşturan her şeyi işleyerek araştırmaktadır. Sistemler bütünü olan dil, sadece işitimi imgesi ve harf karakterlerinden oluşmamaktadır, aynı zamanda dilsel göstergeler ve dil dışı göstergelerle birlikte ele alınmaktadır. 1960 'lı yılların ilk çeyreğinde ortaya çıkan ve tüm disiplinlere etki eden göstergebilim günümüzde de bağımsız ve çok etkin bir disiplindir. Fikir kapsamlı işlerde, şiirde, romanda, tiyatro, dans, resim, grafiksel öge, sanat pratikleri, sosyolojik deneyimler gibi alanlarda dil önemli bir unsurdur ve bu anlamda iletişim belli bir dil aracılığıyla olabilmektedir. Bir üst bilim dalı özelliği kazandığı 21. Yüzyılın başlarından itibaren giderek dünyada önemi artarak gelişme kaydeden göstergebilim çok sayıda alanda kendine yer bulan ve kullanılan bir disiplindir (Fox, 1995; Mollaoğlu, 2022; Turk, 2022). Türkiye'de ise, dil bilimci Süheyla Bayrav'ın çalışmaları ve Fransız dilbilimci Greimas'ın Fransa'daki çalışmaları ile eşzamanlı yürütülen Türkiye'deki çalışmalar göstergebilim alanına öncülük yapmıştır. Daha sonra ülkemizdeki göstergebilim çalışmaları Greimas'ın öğrencileri olan Tahsin Yücel ve Berke Vardar'la devam etmiştir. Bu çalışmalarla başlayan göstergebilim günümüzde artık başta güzel



sanatlar olmak üzere, reklamcılık, iletişim gibi çok geniş alanlarda kendine yer bulmuş ve farklı alanlarda önemli çalışmalar yapılmıştır (Kalelioğlu, 2021).

Göstergebilim sanat yapıtındaki göstergeleri okuyup anlamlandırabilmek için yani göstergebilimsel çözümleme yapmak için birçok eğitim kurumlarında görsel iletişim, semiyotik, sanat eleştirisi, imge ve yorumları, sanat yapıtı çözümlemesi gibi farklı isimlerde anılan derslerle verilmektedir (Batu, 2014). Alanyazın çalışmaları incelendiğinde; ülkemizde göstergebilimi farklı boyutlarıyla ele alan yayınların olduğu görülmektedir. Ünal (2016) “Göstergebilimin Serüveni” adlı çalışmasında göstergebilimin dünyada ortaya çıkışı, tarihçesi, geçmişten bugüne geçirdiği aşamaları, benzer şekilde Güneş (2013), göstergebilimin tarihini ele almaktadır. Bircan çalışmalarında (Bircan 2015a, Bircan 2015b) göstergebilimin öncüleri olan Barthes ve Saussure’ ün yaklaşımlarını konu edinirken, Batu (2011, 2014, 2015) ise göstergebilim ve sanat eğitimi ilişkisini, önemini, sorunlarını irdelemektedir. Eziler Kıran ve Kıran (2011) “Yazınsal Okuma Süreçleri” adlı kitabında; çağdaş yazın sanatı ile ilgili verdiği örnekler ve metin okuma çalışmalarına yazınsal ya da yazınsal olmayan yapıtlara okuyucunun dilbilimsel ve göstergebilimsel bakışla irdelemesini amaçlamaktadır. Keser (2018) ise, sanat tarihi ve sanat eleştirisi disiplinlerinin biçimlenme süreci ile birlikte en yaygın sanat tarihi ve eleştiri metodolojilerini anlattığı “Sanat Metodolojileri” kitabında göstergebilim metodolojisine geniş yer vermektedir. Ayrıca bir çözümleme yöntemi olarak göstergebilimin sinema, afiş, fotoğraf, şiir gibi görsellerin veya faaliyetlerin analizinde kullanıldığını gösteren çok sayıda çalışma olduğu görülmektedir (Aykanat, 2013; Çağlar, 2015; Çakı, 2018; Elyıldırım, 2017; Gültekin, 2021; Öztunç, 2020).

Lisansüstü eğitim programlarında yapılan tezler bilgi aktarımını sağlayan önemli bilimsel çalışmalardır. Tezler ilgili bilim dallarına yönelik bilginin üretildiği ve yayıldığı kanıtlayan bilimsel araştırma raporları olarak, belli bir metodoloji, kavram ve kurama göre ele alınır, bilimsel bir jüri önünde elde edilen sonuçları tartışılır. Savunulan tez geçerlik ve güvenilirliği kanıtlanmış akademik çalışmalar olarak alana katkı sunar. Yüksek lisans ve doktora tezi olmak üzere iki farklı düzeyde yapılan tezlerin bilime yenilik getirmesi, yeni bir bilimsel yöntemi geliştirmesi ve bilimsel yöntemin yeni bir alana uygulanması gibi nitelikler taşıması beklenmektedir (Erkul ve Kanten, 2019; Trevor, 2018).

Üniversitelerde bilgi üretim ve iletim araçlarından biri olan lisansüstü tezler, öğrencinin alana yenilik katmasının yanında tez konusunu detaylı ve derinlemesine bir anlayışla sorgulama, kritize etme ve yorumlama, yeni sentezlere ulaşmasını sağlar. Aynı zamanda elde edilen sonuçlar alanın gelişmesini ve yeni çalışmaların yapılmasına yol açacak geniş veri

ortamının oluşmasına yol açar. Lisansüstü eğitim sürecinde yapılan tez çalışmaları, özgün görüşlere ve yaratıcı fikirlere de evrilebilmektedir. İmgelem yüklü metinlerin taşıdığı gösterge ve başka imgelere ve olgulara yaptığı göndermelerin tarihsel, toplumsal ve metinsel bağıntılarını ele alan göstergebilimin lisansüstü eğitim düzeyinde yeteri kadar ders sayısı, süresi ve içerikte ele alınarak göstergebilim metodolojisi konulu tezlerin yapılması eğitim alan kişilerde kritik düşünme, sorgulama, anlamlandırma, analiz ve sentez yeteneğini güçlendirmekle birlikte, üretilen bilginin alana yansımaları ve alanı beslemesini sağlar. Yanı sıra, incelenen olgu, durum ve/veya olayın içinde yaşanan toplumla, kültürle, dünya ile ilişkisi ve bağıntısını ortaya çıkararak, yordamaları güçlendirir (Keser, 2018; Tuncer, 2020).

Bu bilgiler ışığında göstergebilimle ilgili çalışmaların sanat eğitimi veren eğitimsel kurumlarda lisansüstü tezlerle desteklenmesi göstergebilim metodolojisinin kullanımının artmasını ve alanda göstergebilimin gelişmesini sağlayacak önemli bir etmen olarak görülmektedir. Bu bağlamda çalışmanın amacı, göstergebilim konusunda yapılan lisansüstü tezlerin bazı özellikleri (türü, yapıldığı yıl, tezi yapan üniversite, enstitü, lisansüstü tez konusu) yönünden değerlendirmektir. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Göstergebilim konusunda yapılmış lisansüstü tezler, hangi yıllarda yapılmıştır?
2. Göstergebilim konusunda yapılmış lisansüstü tezlerin türleri nedir?
3. Göstergebilim konusunda yapılmış lisansüstü tezler hangi enstitüler kapsamında yapılmıştır?
4. Göstergebilim konusunda yapılmış lisansüstü tezler hangi üniversiteler tarafından yapılmıştır?
5. Göstergebilim konusunda yapılmış lisansüstü tezlerin konu dağılımı nasıldır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi tekniğinden yararlanılarak yapılan çalışmada göstergebilim konusunda yapılan lisansüstü tezler farklı değişkenlere göre değerlendirilmiştir. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezinde bulunan dokümanlar incelenmiştir. Doküman analizi, bir problem durumu üzerine belirli bir zaman aralığında üretilen dokümanların veya bu problem durumu ile ilgili birçok kaynak tarafından ve farklı zamanlarda üretilmiş dokümanların belli bir zaman dilimine dayalı analizidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 187).



Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evrenini YÖKTEZ (<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tarama.jsp>) web sitesinde bulunan lisansüstü tezler oluşturmaktadır. YÖK Ulusal Tez Merkezi web sayfasına girilerek “ göstergebilim” anahtar kelimesi ile detaylı tarama yapılmış ve göstergebilimle ilişkili 1985 yılından 2022 yılına değin 1098 lisansüstü tez olduğu belirlenmiştir. Doküman taramasında YÖKTEZ sitesinde 1985 yılı itibariyle tezlerin yüklendiği ve böylece 1985 yılından çalışmanın verilerinin toplandığı tarihe kadar toplam 1098 adet lisansüstü tezin olduğu saptanmıştır. Böylece bu çalışmanın evrenini göstergebilimle ilgili yapılan 1098 lisansüstü tez oluşturmuştur. Bu çalışmada örneklem seçimine gidilmeden evrende yer alan tüm tezler araştırmaya alınmıştır.

Verilerin Toplanması

Çalışmanın verileri Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezinde bulunan dökümanlar incelenerek elde edilmiştir. Veriler, internet ortamında YÖKTEZ web sitesine (<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tarama.jsp>) girilerek elde edilmiştir. Göstergebilim konusunda yapılan 1098 lisansüstü tezlerin türü, yapıldığı yıl, tezi yapan üniversite, enstitü, lisansüstü tez konusu gibi özellikleri hakkında veriler elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Yöktez Merkezinde bulunan lisansüstü tezlerin türü, yapıldığı yıl, tezi yapan üniversite, enstitü, lisansüstü tez konusu gibi özellikleri tek, tek bilgisayarda SPSS programına (ver:22.0) yüklenmiş ve bu program kullanılarak değişkenlerin sayı ve yüzdelik hesaplamaları yapılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular, araştırmanın alt amaçlarına göre verilmiştir.

Tablo 1’de görüldüğü gibi Yükseköğretim Kurulu internet sitesine (YÖKTEZ) göstergebilimle ilgili toplam 1098 tez yüklenmiştir. Buna göre, bu tezlerin % 7.8’i (86 tez) 2000 yılı ve öncesi, %21.9’u (241 tez) 2001-2010 yılları arasında, %61.3’ü (673 tez) 2011-2020 yılları arasında, %8.9’u ise (98 tez) ise 2021 yılı ve sonrasında yapılmıştır.

Tablo 1.Göstergebilimle İlgili Yapılan Tezlerin Yapıldığı Yıla Göre Dağılımı

Yıl	f	%
≤2000	86	7.8
2001-2010	241	21.9
2011-2020	673	61.3
≥2021	98	8.9
TOPLAM	1098	100.0

“Göstergebilim konusunda yapılmış lisansüstü tezlerin türleri nedir?” sorusunun cevabı Tablo 2’de verilmiştir. YÖKTEZ sitesinde bulunan veri tabanından göstergebilimle ilgili yapılan tezler Doktora, Yüksek lisans ve Sanatta yeterlik olarak ayrıştırılmış, frekansları ve yüzdeleri hesapları verilmiştir. Göstergebilimle ilgili yapılan tezlerin türüne göre dağılımı incelendiğinde, tezlerin %75.1’i (825 tez) Yüksek lisans, %22.4’ü (247 tez) Doktora ve %2.5’i (26 tez) ise Sanatta Yeterlik tezi olduğu belirlenmiştir.

Tablo 2. Göstergebilimle İlgili Yapılan Tezlerin Türüne Göre Dağılımı

Tez Türü	f	%
Doktora Tezleri	247	22.4
Yüksek lisans Tezleri	825	75.1
Sanatta Yeterlik Tezleri	26	2.5
Toplam	1098	100.0

Çalışmanın “Göstergebilim konusunda yapılmış lisansüstü tezler hangi enstitüler kapsamında yapılmıştır?” sorusunun cevabı ise Tablo 3’de verilmiştir. Bu soru doğrultusunda, YÖKTEZ web sitesinde tezin hangi enstitüler tarafından yapıldığı tek, tek incelenmiş ve Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Fen Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Enstitüsü, Mühendislik ve Fen Bilimleri Enstitüsü, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Lisansüstü Program Enstitüsü ve Güvenlik Bilimleri Enstitüsü olarak sınıflandırılmıştır. Kodlanan enstitüler SPSS programına yüklenerek lisansüstü tezlerin hangi enstitüler tarafından yapıldığının dağılımı belirlenmiştir.

Göstergebilimle ilgili tezlerin % 84’ünün (84 tez) Sosyal Bilimler Enstitüsü kapsamında yer alan bölümlerde yapıldığı, %7.5’inin (82 tez) Fen Bilimleri Enstitüsü, %5.4’ünün (59 tez) Eğitim Bilimleri Enstitüsü, %1.4’ünün (16 tez) Güzel Sanatlar Enstitüsü tarafından yapıldığı belirlenmiştir (Tablo 3).

**Tablo 3.** Göstergibilimle İlgili Tezlerin Yapıldığı Enstitüye Göre Dağılımı

Enstitüler	f	%
Sosyal Bilimler Enstitüsü	922	84.0
Fen Bilimleri Enstitüsü	82	7.5
Eğitim Bilimleri Enstitüsü	59	5.4
Güzel Sanatlar Enstitüsü	16	1.4
Mühendislik ve Fen Bilimleri Enstitüsü	8	0.7
Sağlık Bilimleri Enstitüsü	7	0.6
Lisansüstü Program Enstitüsü	2	0.2
Güvenlik Bilimleri Enstitüsü	2	0.2
Toplam	1098	100.0

YÖKTEZ web veri tabanında doküman analizi ile yanıt aranan diğer bir soru ise göstergibilim konusunda yapılmış lisansüstü tezler hangi üniversiteler tarafından yapılmıştır? sorusudur. Buna göre veri tabanı incelendiğinde, 103 üniversitede lisansüstü eğitim sürecinde göstergibilim konusu tez olarak ele alınmıştır. Bu üniversiteler Devlet üniversiteleri ve özel üniversiteleri kapsamaktadır. Frekans ve yüzdelerinin analizi yapılarak her bir üniversitenin bu konuyla ilgili toplam kaç tez yaptığının dağılımı bulunmuştur. Bu dağılım Tablo 4'te yer almaktadır.

Göstergibilimle ilgili yapılan tezlerin yapıldığı üniversitelere göre dağılımı incelendiğinde en çok % 7.4'ünün (82 tez) İstanbul Üniversitesi, %7'sinin (77 tez) Marmara,%6.7'sinin (74 tez) Gazi Üniversitesi, %6.5'inin (72 tez) Hacettepe Üniversitesi, %5'inin (55 tez) Ege Üniversitesi , % 3.6 sının (40 tez) Ankara Üniversitesi, %3.4'ü (37 tez) Selçuk Üniversitesi, %3.2'sinin (36 tez) Atatürk Üniversitesi, %3.2'si (35 tez) İstanbul Teknik Üniversitesi, %2.9'unun (32 tez) Dokuz Eylül Üniversitesi, %2.5'i (28 tez) Kocaeli Üniversitesi, %2.3'ünün (26 tez) Erciyes Üniversitesi, %2.3'ü (25 tez). %2.4'ü (26 tez) Yıldız Teknik Üniversitesi İstanbul Kültür Üniversitesi, %2.1'i (23 tez) Mimar Sinan Üniversitesi'nde yapıldığı görülmektedir (Tablo 4).

Tablo 4. Göstergibilimle İlgili Yapılan Tezlerin Yapıldığı Üniversitelere Göre Dağılımı

Üniversiteler	f	%	Üniversiteler	f	%	Üniversiteler	f	%
Ankara Üniversitesi	40	3.6	Fırat Üniversitesi	15	1.4	Kırklareli Üniversitesi	5	0.5
Ankara Yıldırım Beyazıt Ün.	2	0.2	Galatasaray Üniversitesi	3	0.3	Maltepe Üniversitesi	11	1.0
Ankara Hacı Bayram Üniversitesi	11	1.0	Gazi Üniversitesi	74	6.7	Manisa Celal Bayar Üniversitesi	2	0.2
Anadolu Üniversitesi	31	2.8	Gebze Teknik Üniversitesi	1	0.1	Mardin Artuklu Üniversitesi	4	0.4
Altınbaş Üniversitesi	2	0.2	Giresun Üniversitesi	3	0.3	Marmara Üniversitesi	77	7.0
Akdeniz Üniversitesi	31	2.8	Gümüşhane Üniversitesi	2	0.2	Mersin Üniversitesi	7	0.7
Afyon Kocatepe Üniversitesi	3	0.3	Hacettepe Üniversitesi	72	6.5	Mimar Sinan Ün.	23	2.1
Adnan Menderes Ün.	2	0.2	Haliç Üniversitesi	3	0.3	Munzur Üniversitesi	1	0.1

Abdullah Gül Üniversitesi	1	0.1	Harran Üniversitesi	1	0.1	Mustafa Kemal Üniversitesi	3	0.3
Ardahan Üniversitesi	1	0.1	Hatay Mustafa Kemal Ün.	1	0.1	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	2	0.2
Atatürk Üniversitesi	36	3.2	Işık Üniversitesi	9	0.8	Muğla Üniversitesi	2	0.2
Atılım Üniversitesi	2	0.2	İlhan Doğramacı Bilkent Üniversitesi	5	0.5	Necmettin Erbakan Üniversitesi	4	0.4
Bahçeşehir Üniversitesi	7	0.7	İnönü Üniversitesi	7	0.7	Nişantaşı Üniversitesi	1	0.1
Bartın Üniversitesi	1	0.1	İstanbul Arel Üniversitesi	22	2.0	Ondokuz Mayıs üniversitesi	14	1.3
Batman Üniversitesi	4	0.4	İstanbul Aydın Üniversitesi	14	1.3	Ordu Üniversitesi	5	0.5
Başkent Üniversitesi	6	0.6	İstanbul Bilgi Üniversitesi	4	0.4	Orta Doğu Teknik Üniversitesi	4	0.4
Beykent Üniversitesi	6	0.6	İstanbul Kültür Üniversitesi	25	2.3	Pamukkale Üniversitesi	8	0.8
Boğaziçi Üniversitesi	3	0.3	İstanbul Medipol Üniversitesi	1	0.1	Polis Akademisi	1	0.1
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	1	0.1	İstanbul Sebahattin Zaim Üniversitesi	1	0.1	Sakarya Üniversitesi	6	0.6
Bursa Uludağ Üniversitesi	1	0.1	İstanbul Teknik Üniversitesi	35	3.2	Selçuk Üniversitesi	37	3.4
Celal Bayar Üniversitesi	2	0.2	İstanbul Ticaret Üniversitesi	11	1.0	Süleyman Demirel Üniversitesi	12	1.1
Cumhuriyet Üniversitesi	2	0.2	İstanbul Yeni Yüzyıl Üniversitesi	4	0.4	Trakya Üniversitesi	2	0.2
Çanakkale onsekiz Mart Üniversitesi	6	0.6	İstanbul Üniversitesi	82	7.4	Uludağ Üniversitesi	1	0.1
Çankaya Üniversitesi	3	0.3	İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa	1	0.1	Üsküdar Üniversitesi	3	0.3
Çankırı Karatekin Ün.	1	0.1	İzmir Ekonomi Ün.	3	0.3	Uşak Üniversitesi	3	0.3
Çukurova Üniversitesi	7	0.7	İzmir Yüksek Teknoloji Enstitüsü	1	0.1	Yalova Üniversitesi	5	0.5
Dicle Üniversitesi	1	0.1	Kadir Has Üniversitesi	4	0.4	Yaşar Üniversitesi	13	1.2
Dokuz Eylül Üniversitesi	32	2.9	Karabük Üniversitesi	3	0.3	Yeditepe Üniversitesi	17	1.5
Doğuş Üniversitesi	3	0.3	Karadeniz Teknik Ün.	8	0.7	Yüzüncü Yıl Üniversitesi	4	0.4
Dumlupınar Üniversitesi	2	0.3	Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi	1	0.1	Yıldız Teknik Ün.	26	2.4
Ege Üniversitesi	55	5.0	Kastamonu Üniversitesi	2	0.2	Zirve Üniversitesi	1	0.1
Erciyes Üniversitesi	26	2.3	Kocaeli Üniversitesi	28	2.5	Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi	2	0.2
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	1	0.1	KTO Karatay Üniversitesi	1	0.1			
Eskişehir Teknik Ün.	2	0.2	Kütahya Dumlupınar Ün.	2	0.2			
Fatih Üniversitesi	1	0.1	Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi	8	0.7			

Araştırmanın son sorusu göstergebilim başlığı altında yapılmış ve göstergebilim kapsamında yer alan hangi konularda tezlerin yapıldığını sorgulayan “Göstergebilim konusunda yapılmış lisansüstü tezlerin konu dağılımı nasıldır?” sorusudur. Bu sorunun cevabı da benzer şekilde YÖKTEZ web sayfasında taranarak, göstergebilim kapsamındaki alt konular kod verilmiştir ve daha sonra SPSS’e yüklenerek analizi yapılmıştır.

Tablo 5’de göstergebilimle ilgili tezlerin yapıldığı konulara göre dağılımı yer almaktadır. Buna göre yapılan tezlerin %16.5’inin (181 tez) konusu güzel sanatlarla ilgiliyken, %11’i (121

tez) reklamcılık, %8.5'i (94 tez) radyo-televizyon, %7.1'i halkla ilişkiler, %7.1'i sahne ve görüntü sanatları, %5.9'u (65 tez) gazetecilik, %5.3'ü (58 tez) mimarlık, %5.1'i iletişim bilimleri, %4.8'i eğitim- öğretim, % 4'ü (44 tez) dilbilim ve %2.6'sı (29 tez) Fransız dili ve edebiyatı gibi konularla ilgilidir.

Tablo 5. Göstergebilimle ilgili Tezlerin Yapıldığı Konular

Konular	f	%	Konular	f	%
Güzel Sanatlar	181	16.5	Siyasal Bilimler	7	0.7
Reklamcılık	121	11.0	Şehircilik ve Bölge Planlama	6	0.6
Radyo-Televizyon	94	8.5	Giyim Endüstrisi	6	0.6
Sahne ve Görüntü Sanatları	78	7.1	Endüstri/ Endüstri Mühendisliği	6	0.6
Halkla İlişkiler	78	7.1	Antropoloji	5	0.5
Gazetecilik	65	5.9	İşletme	5	0.5
Mimarlık	58	5.3	Müzik	5	0.5
İletişim Bilimleri	56	5.1	Turizm	5	0.5
Eğitim ve Öğretim	53	4.8	Psikoloji	3	0.3
Dilbilim	44	4.0	El Sanatları	3	0.3
Fransız Dili ve Edebiyatı	29	2.6	Tarih	2	0.2
Türk Dili ve Edebiyatı	26	2.4	Peyzaj Mimarlığı	2	0.2
Sosyoloji	27	2.4	Bilim ve Teknoloji	2	0.2
Batı Dilleri	19	1.7	Arkeoloji	1	0.1
Alman Dili ve Edebiyatı	19	1.7	Bale ve Dans	1	0.1
Felsefe	12	1.1	Bilgi ve Belge Yönetimi	1	0.1
İç Mimari	12	1.1	Halk Sağlığı	1	0.1
İngiliz Dili ve Edebiyatı	12	1.1	Ekonomi	1	0.1
Din	10	0.9	Gastronomi ve Mutfak Sanatları	1	0.1
Amerikan Dili ve Edebiyatı	8	0.8	Kamu Yönetimi	1	0.1
Endüstri Ürünleri Tasarımı	8	0.8	Matematik	1	0.1
Halk Bilimi	7	0.7	Spor	1	0.1
Mütercim	7	0.7	Türk İnkılap Tarihi	1	0.1
Sanat Tarihi	7	0.7			

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada YÖK Tez Merkezinde bulunan göstergebilimle ilgili lisansüstü tezler; tezin yapıldığı yıl, tez türü, tezin yapıldığı enstitü, tezin yapıldığı üniversite ve tez konusu gibi özellikler yönünden incelenmiştir. Buna göre YÖK Ulusal Tez Merkezinde göstergebilimle ilişkili 1985 yılından bugüne değin 1098 lisansüstü tez olduğu belirlenmiştir. Göstergebilimle ilgili ilk tez 1985 yılında Fransız Dili ve Edebiyatı konusunda yapılan bir yüksek lisans tezidir. 1989 yılında sahne ve görüntü sanatları, güzel sanatlar ve dilbilim alanında yapılmış ilk Doktora tezlerinin olduğu görülmektedir. Geçmişten günümüze doğru tezlerin giderek arttığı 2000 yılı ve öncesinde tez sayısı sadece 86 iken 2010 yılında 327'ye, 2020 yılında 1000'e çıktığı ve günümüze değin 1098 tez sayısına ulaştığı belirlenmiştir.

Göstergebilimle ilgili yapılan tezlerin sayısının giderek artması olumlu olmakla birlikte özellikle ülkemizde göstergebilimsel bilgi ve uygulamaların yaygınlaşmasına gereksinim

duyulduğu bu nedenle daha çok lisansüstü tez ve çalışmaların yapılması gerektiği düşünülmektedir. Göstergeler iletişimin gerçekleşebilmesinde kişilerarası iletişim sürecinde en temel ve önemli unsurlardan biridir. Bilginin hızla yayıldığı günümüzde göstergeler iletişim sürecinin gerçekleşmesinin yanında göstergebilimsel çözümlerle anlamlandırma, anlamsal bütünlüğü sağlama konusunda da yol göstericilerdir. Araştırmacılar için göstergebilim mimarlık, iletişim ve güzel sanatlar alanlarında çok başvurulan önemli bir bilimsel yöntemdir (Machado ve Romanini, 2012; Mollaoğlu, 2022). Bu nedenle bu yöntemin başta sanat yapıtı çözümlerinde olmak üzere ilgili alanlarda kullanımını arttırmak için öğretim programlarında göstergebilimle ilgili derslerin, konuların gözden geçirilmesi ve lisansüstü eğitimde yapılan tezlerle bu alanın gelişmesi ve ilerlemesini sağlayacak yaklaşımlarda bulunulması önemlidir.

Göstergebilimle ilgili Türkiye’de yapılan tezlerin $\frac{3}{4}$ ’ünün yüksek lisans tezi geri kalan $\frac{1}{4}$ ’ünün ise Doktora ve sanatta yeterlik alanında yapıldığı bu çalışmada belirlenen diğer bir sonuçtur. Lisansüstü eğitimin akademik katkılarının yanında ülkelerin politik, sosyokültürel ve ekonomilerinin gelişmesi ve ilerlemesinde de önemli katkıları bulunmaktadır (Ertem, 2020). Bilgi üretebilen, üretilen bilgiyi kullanabilen, eleştirel ve üretken bir düşünce yapısına sahip nitelikli insan gücü yetiştirme temel amacı olan lisansüstü eğitimin en önemli çıktılarında biri lisansüstü eğitim sürecinde üretilen tezlerdir (Karaman ve Bakırcı, 2010). Tezler elbette ki ilgili alandaki bakış açısı ve çalışmada ele alınan metodolojik eğilimleri de yansıtmaktadır. Bu çalışmada da daha çok göstergebilimsel konuların yüksek lisans düzeyinde yapılan tezlerle ele alındığı Doktora düzeyinde yapılan tezlerin göstergebilimle ilgili yapılan tezlerin dörtte birinden bile az olduğu belirlenmiştir. Doktora eğitimi öğrencinin bağımsız araştırma yapma yetisi dışında öğrencinin, bilimsel olayları derin, geniş bakış açısı ile sorgulama, kritize etme ve yorum yapma, analiz yaparak yeni sentezlere ulaşmak üzere etkili ve nitelikli yeteneği edinmesini sağlamayı amaçlar (Erdem, 2007; Karakütük, Özdemir, 2011). Bu nedendir ki doktora tezleri önemlidir ve doktora tezleri, lisans eğitiminden sonra yüksek lisans eğitimi ve yüksek lisans tez aşaması başarıyla tamamlanmış bir eğitim süreci sonrasında, doktora eğitimiyle yetiştirilen bilim insanları tarafından orijinal çalışma sonuçlarını ortaya çıkarmaya dayalıdır. Bu bağlamda göstergebilim ile ilgili doktora tezlerinin daha çok yapılması bu alanın gelişmesi ve yaygınlaşmasını sağlayacaktır.

Göstergebilimle ilgili yapılan tezlerin büyük çoğunluğu Sosyal Bilimler Enstitüsü tarafından yapılırken, sadece %1.4’ü Güzel Sanatlar Enstitüsü tarafından yapılmıştır. Üniversitelerin lisansüstü eğitimlerinin yürütüldüğü birimler enstitülerdir. Enstitüler, konu



alanı olarak birbirine yakın ve benzer anabilim dalları gruplandırılarak fen, sosyal, sağlık, eğitim bilimleri enstitüleri gibi bilimsel alanlarına göre isimlendirilirler. Birer yükseköğretim kurumu olan enstitülerde lisansüstü bilimsel araştırma ve uygulamalar yapılmakta, ilgili alanlara uzman, bilim insanları yetiştirilmektedir (Karakütük, 2002). Bu enstitülerden biri olan ve göstergebilimle ilgili en çok lisansüstü tezlerin yapıldığı enstitü olan sosyal bilimler enstitülerinde siyasal, iktisat, eğitim, edebiyat gibi sosyal bilimlerle ilgili fakültelerin anabilim dallarının yanında, birçok üniversitede güzel sanatlar fakültelerinin anabilim dalları da lisansüstü eğitim faaliyetlerini bu enstitü kapsamında sürdürmektedir.

Eğitim fakültelerine bağlı güzel sanatlar eğitimi bölümlerinin lisansüstü eğitimleri ise Eğitim bilimleri enstitüsü bünyesinde yürütülmektedir. Sayıları az olmakla birlikte bazı üniversitelerde ise güzel sanatlarla ilgili anabilim dallarının lisansüstü eğitimleri güzel sanatlar enstitüleri tarafından yürütülmektedir. Tezlerin konuları irdelendiğinde çoğunun sosyal bilimlerle ilgili güzel sanatlar, reklamcılık, radyo-televizyon, halkla ilişkiler, sahne - görüntü sanatları, gazetecilik ve dilbilim; ikinci sırada ise fen bilimleri ile ilgili mimarlık alanları ile ilgili konular ele alınmıştır.

Göstergebilimle ilgili sırasıyla en çok İstanbul Üniversitesi, Marmara, Gazi Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Ege Üniversitesi ve Ankara Üniversitesi gibi altyapısı gelişmiş üniversitelerde tez çalışmaları yapıldığı görülmektedir. Özel üniversite ve Anadolu üniversitelerinde oldukça az sayıda tez çalışmasının yapıldığı belirlenmiştir. Başta İstanbul ve Ankara olmak üzere büyük kentlerdeki üniversitelerde göstergebilim tezlerinin daha çok yapılmış olması bu üniversitelerde konunun lisansüstü ders olarak verilmesi, dersi veren ve tez yürütücülüğünü yapabilen eğitim kadrosunun olması ile ilişkili olabilir. Bu sonuç göz önünde bulundurulduğunda, göstergebilim derslerinin öncelikle lisansüstü eğitimlerde yer alması ve dersi verebilecek donanımdaki öğretim elemanlarının yetiştirilmesi bu alanın gelişimine katkı sağlayacaktır.

Sonuç olarak, göstergebilimle ilgili yapılan lisansüstü tezlerin bazı özelliklerinin incelendiği bu çalışmada; tezlerin 2000'li yıllardan sonra arttığı, yapılan tezlerin büyük çoğunluğunun yüksek lisans tezi olduğu, Doktora tezlerinin çok az olduğu, tezlerin en çok sosyal bilimler enstitüsü tarafından yapıldığı belirlenmiştir. Ayrıca göstergebilimle ilgili yapılan tezlerin çoğunun İstanbul ve Ankara'daki devlet üniversitelerinde yapıldığı ve en çok sırasıyla güzel sanatlar, reklamcılık ve radyo-televizyon konularında göstergebilimle ilgili tezler üretildiği ortaya konmuştur.

Araştırmanın sonucundan hareketle aşağıdaki önerilerde bulunmaktadır:

- Göstergebilimle ilgili çalışmaların yaygınlaştırılması,
- Göstergebilim alanının gelişimi için ilgili lisansüstü programlarda göstergebilim derslerinin okutulması,
- Göstergebilim alanında ders verebilecek öğretim elemanlarının yetiştirilmesi,
- Başta Doktora tezleri olmak üzere lisansüstü tezlerle bu disiplinle ilgili dünya literatürüne orijinal çalışmalarla katkı sunulması önerilmektedir.
- Ayrıca, bu çalışmada da görüldüğü gibi pek çok disiplini ilgilendirdiği için bütünlük lisansüstü eğitim programları açarak göstergebilim alanında nitelikli elemanlar yetiştirilmeli ve tezler üretilmelidir.

KAYNAKÇA

- Aykanat, T. (2013). Bir şiiri göstergebilimsel açıdan okumak ya da şeyhî'nin bir gazelinin semiotik analizi. *International Journal of Social Science*, 6(3), 991-1008.
- Batı, U. (2005). Bir anlam yaratma süreci ve ideolojik yapı olarak reklamların göstergebilim bir bakış açısıyla çözümlenmesi. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 29(2), 175-190.
- Batu B. (2014). Sanat yapıtı eleştirisinde karşılaşılan sıkıntılar ve göstergebilimsel çözümleme yöntemi. *SDÜ-Arte-Güzel Sanatlar Fakültesi Sanat Dergisi*, 7(13), 114-128.
- Batu, B. (2011). *Sanat eğitimi alanında yapıt incelemelerinde bir yöntem olarak görsel gösterge çözümlemesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Batu, B. (2015). Geleceğin sanat eğitiminde göstergebilim yeri. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 48(2), 123-140.
- Bircan, U. (2015). Saussure'de dil, dilbilim ve göstergebilim. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 13(25), 43-66.
- Bircan, U. (2015). Roland Barthes ve Göstergebilim. *S Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 13(26), 17-41.
- Çağlar, B. (2015). Vladimir Propp'un masal anlatısı perspektifinden "Interstellar" filminin incelenmesi. *Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 24, 31-55.



- Çakı, C. (2018). Roland Barthes'ın göstergebilimsel çözümlemesi ile Nazi propagandasında engelliler. *Süleyman Demirel Üniversitesi İfade*, 1(2), 66-91.
- Elyıldırım, S. (2017). Keloğlan masallarında geleneğin yansımaları. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(7), 176 – 201.
- Erdem, A.R. (2007). Öğretim üyesinin bilim insanı yetiştirme sorumluluğu ve bu sorumluluğun gerektirdiği mesleki etik. *Akademik Dizayn Dergisi*, 1(2), 77-81.
- Ertem, H.Y. (2020). Lisansüstü eğitimde yapı ve süreç: Araştırma üniversitelerinde örgüt iklimi ve lisansüstü deneyimler. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 464-483.
- Eziler Kıran A., Kıran, Z. (2011). *Yazınsal okuma süreçleri (dilbilim, göstergebilim ve yazınbilim yöntemleriyle)* (2.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Fiske, J. (2003). *İletişim çalışmalarına giriş* (S. İrvan, Çeviri.). Ankara, Türkiye: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Fox, A. (1995). *Linguistic reconstrution: an introduction to theory and method* (3.rd ed). Oxford, United States: Oxford University Press.
- Guiraud, P. (1994). *Göstergebilim* (M. Yalçın, Çeviri). Ankara, Türkiye: İmge.
- Gültekin, G. (2021).Umudun öteki yüzü” filminin göstergebilimsel çözümlemesi bağlamında mültecilik. *Aksaray İletişim Dergisi*, 3(1),62-85.
- Güneş, A. (2013). Göstergebilim tarihi. *NWSA-Humanities*, 8, (4), 332-348
- Erkul, H & Kanten, P. (2019). Metodolojik açıdan lisansüstü bitirme tezleri üzerine nitel bir araştırma. *Management and Political Sciences Review*, 1(1), 11 -37.
- Kalelioğlu, M. (2021). Göstergebilim kuramının genel bir değerlendirmesi, Türkiye’deki yeri ve önemi. *Söylem Filoloji Dergisi*, 6(1), 189-200
- Karakütük, K., ve Özdemir, Y. (2011). Bilim insanı yetiştirme projesi (BİYEP) ve öğretim üyesi yetiştirme programının (ÖYP) değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 26-38.
- Karaman, S., ve Bakırcı, F. (2010). Türkiye’de lisansüstü eğitim: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, II, 94-114.
- Keser, N. (2006). *Tek parti döneminde türk resim sanatının ideolojik üretimi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Keser, N. (2018). *Sanat metodolojileri* (1. Baskı). Ankara, Türkiye: Ütopya Yayınevi.
- Machado, I. & Romanini, V. (2012). Semiotics of communications: From semiosis of nature to culture. *Biosemiotics*, 5, 47-60.
- Mollaoğlu, S. (2022). *Lisansüstü öğrencilerinin günümüz sanat pratiklerini göstergebilimsel çözümlenmeye yönelik özyeterlik ölçeğinin geliştirilmesi ve uygulanması* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Oswald, L. (2011). *Marketing semiotics: signs, strategies and brand value*. New York: Oxford University Press.
- Öztunç, E. (2020). Kız kardeşler film afişinin göstergebilim yöntemiyle incelenmesi. *Elektronik Cumhuriyet İletişim Dergisi*, 2(2), 69 – 81.
- Rifat, M. (2011). *Homo semioticus ve genel göstergebilim sorunları*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Saussure, F. D. (1998). *Genel dilbilim dersleri* (B. Vardar, Çev). İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Trevor, D. (2018). How to do a postgraduate research project and write a minor thesis. *Archives of Disease in Childhood*, 103(9), 820-827.
- Tuncer, E.S. (2020). Göstergebilimin çözümlenme modelleri ışığında reklam anlatıları. *Atatürk İletişim Dergisi*, 20, 73- 102.
- Türk, G. D. (2022). Semiotic analysis of brand personalities in social media according to Jung's archetypal brand personality model. *Business & Management Studies: An International Journal*, 10(1), 280–309.
- Uçan, H. (2015). *Yazınsal eleştiri ve göstergebilim: kuram-uygulama, çözümlenme örnekçeleri* (2.Baskı). İstanbul: İz Yayıncılık.
- Ünal, M.F. (2016). Göstergebilimin serüveni. *Mütefekkir*, 3(6), 379-398
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.



EXTENDED SUMMARY

Theses made in graduate education, which are education programs that train high-level expertise after undergraduate education, are important in raising scientists who have a higher level of knowledge and efficiency than undergraduate education as the products of an in-depth study. It includes graduate education, master's and doctorate, proficiency in art and the necessary education process, scientific studies and practical practices that enable specialization. Thesis studies made during the graduate education process can evolve into original views and creative ideas. In this context, some features of graduate theses on semiotics are examined in this study.

Aim of this study is to evaluate the postgraduate theses on semiotics in terms of their characteristics such as type, year, university, institute, postgraduate thesis topic.

In this study, postgraduate theses on semiotics using qualitative research method were evaluated according to different variables. In the study, in which the document analysis technique was used, the documents in the Higher Education Council Thesis Center were examined. The universe of the research consists of all the theses related to semiotics in the Thesis Center of the Council of Higher Education (YÖK). In the study, 1098 theses in the YÖK National Thesis Center were included in the research without using the sampling method. In the collection of data, a detailed search was made with the keyword "semiotics" by entering the web page of YÖK National Thesis Center and it was determined that there were 1098 graduate theses related to semiotics from 1985 to 2022. Data were obtained on the type of 1098 postgraduate theses on semiotics, the year they were made, the university that made the thesis, the institute, and the subject of the postgraduate thesis. The graduate thesis were loaded into the SPSS program on a single computer, and the number and percentage calculations of the variables were obtained using this program.

Below are the findings of some features of all the theses related to semiotics in the YÖK National Thesis Center. Total of 1098 theses on semiotics have been uploaded to the website of the Council of Higher Education (YÖKTEZ). Accordingly, 7.8% (86 theses) of these theses were between the years 2000 and before, 21.9% (241 theses) between 2001-2010, 61.3% (673 theses) between 2011-2020, 8.9% (98 theses) were made in 2021 and later. Considering the distribution of semiotics by level, it was determined that 75.1% (825 theses) were Master's, 22.4% (247 theses) were Doctorate, and 2.5% (26 theses) were Proficiency in Art. Of the theses related to semiotics, 84% (84 theses) were made in the departments within the scope of the

Social Sciences Institute, 7.5% (82 theses) were made by the Institute of Science, 5.4% (59 theses) were made by the Institute of Educational Sciences, and 1.4% (16 thesis) was made by the Fine Arts Institute. When the distribution of the theses on semiotics according to the universities is examined, the most 7.4% (82 theses) are Istanbul University, 7% (77 theses) Marmara, 6.7% (74 theses) Gazi University, 6.5% (72 theses) Hacettepe University, 5% (55 theses) Ege University, 3.6% (40 theses) Ankara University, 3.4% (37 theses) Selçuk University, 3.2% (36 theses) Atatürk University, 3.2%' (35 theses) Istanbul Technical University, 2.9% (32 theses) Dokuz Eylül University, 2.5% (28 theses) Kocaeli University, 2.3% (26 theses) Erciyes University, 2.3% (25 theses)). It is seen that 2.4% (26 theses) were made at Yıldız Technical University, Istanbul Kültür University, and 2.1% (23 theses) were made at Mimar Sinan University. 16.5% of theses were about fine arts, 11% (121 theses) were advertising, 8.5% (94 theses) were radio-television, 7.1% were public relations, 7.1% were performing and visual arts, 5.9% (65 theses) journalism, 5.3% (58 theses) architecture, 5.1% communication sciences, 4.8% education-training, 4% (44 theses) linguistics and 2.6% (29 theses) are related to subjects such as French language and literature.

Although it is positive that the number of theses on semiotics is increasing, it is thought that there is a need for the spread of semiotic knowledge and applications especially in our country, so more postgraduate theses and studies should be done. Indicators are one of the most basic and important elements in the process of interpersonal communication in the realization of communication. In today's world where information is spreading rapidly, besides the realization of the communication process, signs are also guiding in terms of making sense with semiotic analysis and providing semantic integrity. For researchers, semiotics is an important scientific method that is widely used in the fields of architecture, communication and fine arts. For this reason, in order to increase the use of this method in related fields, especially in the analysis of artworks, it is important to review the courses and subjects related to semiotics in curricula and to make approaches that will ensure the development and progress of this field with theses made in graduate education. In this study, some features of postgraduate theses on semiotics were examined; It has been determined that the theses have increased after the 2000s, the majority of the theses are master's thesis, the doctorate theses are very few, and the theses are mostly made by the social sciences institute. In addition, it has been revealed that most of the theses on semiotics were made at state universities in Istanbul and Ankara, and theses on semiotics were produced in the fields of fine arts, advertising and radio-television, respectively. In line with these results; For the dissemination of studies on semiotics and the



development of this field, it should be recommended to teach semiotics courses in related graduate programs, to train lecturers who can teach in this field, to contribute to the literature of our country and the world with original studies on semiotics, especially with doctoral theses. In addition, as it is seen in this study, since it concerns many disciplines, integrated graduate education programs should be opened, qualified personnel in the field of semiotics should be trained and theses should be produced.



Destructive Leadership and Organizational Culture as the Predecessors of Academic Mobbing

Akademik Mobbing'in Öncüleri olarak Yıkıcı Liderlik ve Örgütsel Kültür

Burcu ERDEMİR¹

¹Dr. Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara, Türkiye

burcuerdemir@yahoo.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2283-157X>

Geliş Tarihi: 03.03.2023

Kabul Tarihi: 19.03.2023

ABSTRACT

While global trends like university rankings and neoliberal policies have changed the operation of the higher education systems worldwide, they brought a new managerial understanding that prioritized competition and quantification of performance over collegiality and quality. This transformation rendered values like trust and professionalism hollow, weakened the relationships among faculty and directors, and eventually prepared a suitable ground for mobbing to flourish. The study aims to examine the phenomenon of academic mobbing from the perspectives of Turkish faculty based on Hofstede's Cultural Dimensions Model. 12 semi-structured in-depth interviews with the targeted faculty working at different universities in Ankara, İstanbul, Konya and Eskişehir were conducted. The major findings of the study were as follows: the perpetrators of mobbing were the directors who adopted autocratic and laissez-faire leadership styles and had good relationships with in-group members; academic culture was described with threat, fear, jealousy, humiliation, high-power-distance and collectivisms, all of which triggered mobbing; the targeted faculty were determined, strong and self-confident in nature as well as impulsive and aggressive at times; mobbing predominantly ended in resignation, psychological and psychosomatic problems, and the lack of belonging; the top two coping strategies were getting social support and facing the mobbers; and the most frequent suggestions were for leaders to ensure meritocracy, for faculty to leave the institution the soonest time possible, and for the state to create a mobbing law.



Finally, it is recommended that democratic and transformative leadership styles be used at universities and independent expert groups inspect them.

Key words: Mobbing, academia, higher education, leadership, culture, faculty members

ÖZ

Üniversite sıralamaları ve neoliberal politikalar gibi küresel eğilimler tüm dünyada yükseköğretim sistemlerinin işleyişini değiştirirken beraberinde getirdikleri yeni yönetsel anlayış, mesleki işbirliği ve kalite yerine rekabete ve performansın sayısal ölçütlerle değerlendirilmesine öncelik verdi. Bu dönüşüm, güven ve profesyonellik gibi kavramların içini boşalttı, öğretim elemanları ile yöneticiler arasındaki ilişkileri zayıflattı ve sonunda mobbingin gelişmesi için uygun bir ortam hazırladı. Bu çalışma, akademik mobbing olgusunu, Hofstede'nin Kültürel Boyutlar Modeli'ne dayandırarak, Türk öğretim elemanlarının bakış açısından incelemeyi hedeflemektedir. 12 yarı yapılandırılmış mülakat, Ankara, İstanbul, Konya ve Eskişehir'de farklı üniversitelerde çalışan mobbinge maruz kalmış öğretim elemanı ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın temel bulguları şu şekildedir: mobbingin failleri, otokratik ve serbest bırakıcı liderlik biçimlerini benimseyen ve iç-grup üyeleriyle iyi ilişkiler içinde olan yöneticilerdir; akademik kültür, tehdit, korku, kıskançlık, küçük görme, yüksek-güç-mesafesi ve kolektivizm ile tanımlanmış ve tüm bunlar mobbingi tırmandırmıştır; mobbing mağduru öğretim elemanları yapı olarak kararlı, güçlü ve özgüvenli oldukları kadar zaman zaman fevri ve agresif olarak da tanımlanabilir; mobbing olgusu büyük oranda istifa, psikolojik ve psikosomatik problemler ve aidiyet duygusunun kaybı ile sonuçlanmıştır; ilk iki başa çıkma stratejisi, sosyal destek alma ve faillerle yüzleşmektir; en sıklıkla dile getirilen öneriler, liderler açısından liyakati sağlamak, öğretim elemanları açısından işyerinden en kısa sürede ayrılmak ve devlet içinse mobbing yasası çıkarmaktır. Son olarak, üniversitelerde demokratik ve dönüşümcü liderlik biçimlerinin kullanılması ve üniversitelerin bağımsız uzman grupları tarafından denetlenmesi önerilmektedir.

Anahtar kelimeler: Akademi, kültür, liderlik, mobbing, öğretim elemanları, yükseköğretim

INTRODUCTION

It is one of the duties of higher education institutions (HEIs) to maintain qualified human capital not only for the development of society as a whole but also for adaptation to changing environmental circumstances. However, the vulnerability of global higher education systems (HESs) across some external and internal forces that affect the dynamics of the system

adversely also puts the health of human capital in danger. These forces range from internationalization of trends such as university rankings, to neoliberal policies that increased privatization, encouraged competition and quantity rather than collegiality and quality in academia and changed the managerial understanding (Forest & Altbach, 2007; Quinn, 2012). As managerial decisions and implementations affect employees' mental health and job performance (Montano et al., 2017), their support is necessary at normal times but more so during challenging processes. The resulting cumulative effect of these transformative developments influenced the academic profession by hollowing out the key concepts such as autonomy, academic freedom and collegiality (Currie, 2004). These stressors tensed relationships among faculty and gave way to an unhealthy organizational culture that can be named as "workplace bullying" (Nielsen & Einarsen, 2018) or within the specificity of this article, in the higher education (HE) context, "academic mobbing".

Workplace bullying takes place not only in the lower levels of education among teachers (Korkmaz & Cemaloğlu, 2010), but also in HE among university staff (Einarsen, 1999; Crawford, 1997; Giorgi, 2012; Keashly & Neuman, 2010). About the global prevalence of workplace bullying in all sectors, a meta-analysis indicated that around 15% of employees experienced it at some level, though the rate may be affected by geographical (Nielsen et al., 2010), methodological (Nielsen & Einarsen, 2018) and economic-climactic factors (Van de Vliert et al., 2013). Specifically for academic mobbing, this percentage ranges from 8% to 65% (Lester, 2013; Raskhauskas, 2006) in international studies, and from 16% to 55% in the Turkish context (Erdemir, 2015; Erdemir et al., 2020; Sert & Wigley, 2013).

As universities affect society as much as they are affected by it, academic mobbing needs to be explored more thoroughly. Workplace bullying has been studied in different countries and sectors, the most reported of which are industry, education (Hubert & Veldhoven, 2001) and health sector (Leon-Perez et al., 2019). In educational environments, lower levels rather than HE cover a larger space. Despite its serious consequences on the targeted faculty and the HES, mobbing in HE has been of less demand by researchers. Therefore, this study, focusing on mobbing in HE aims to close the gap in terms of contributing to the development of a healthy academic environment that supports its stakeholders to realize organizational and individual goals while protecting ethical values that do not give way to mobbing. Another thing is that, all sectors including HE are influenced by ever changing economic, social and technological developments in today's life. This already existing transformative dynamic is now challenged



with new viruses that take into control the whole world. In these unstable and unpredictable circumstances, it is important for HEIs to exert effective leadership that is open to development, learns from each other and respects individual differences. Especially for a country like Türkiye, which goes through frequent changes in its education system, creation of a healthy HES that has zero tolerance to mobbing is of utmost importance.

Drawing on Cultural Dimensions Model of Hofstede, this study aims to examine the phenomenon of academic mobbing from the perspective of targeted Turkish faculty at universities. The secondary aim of the study is to set a route for an “ideal academic culture” based on “supportive leadership” practices to enable universities as “mobbing-free zones”. The guiding research questions are as follows: (1) *What are the preparatory factors of academic mobbing?* (2) *What kind of mobbing behaviors are faculty exposed to?* (3) *What are the characteristics of perpetrators (mobbers) and targets (mobbees)?* (4) *What are the consequences of academic mobbing?* (5) *How can faculty cope with academic mobbing?*

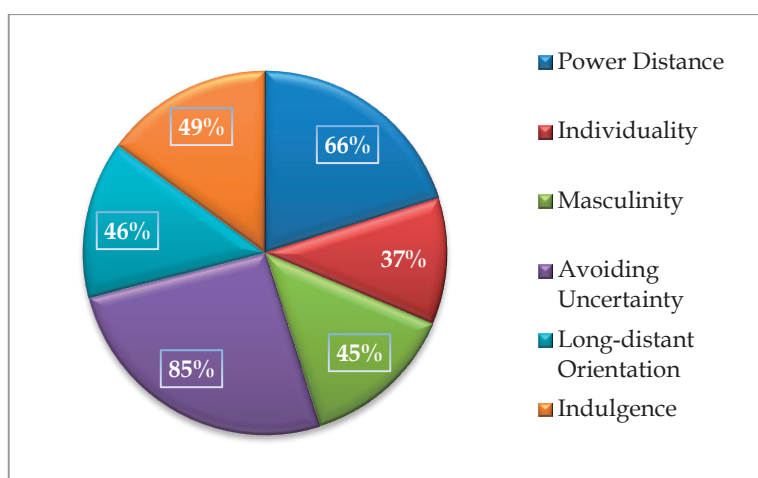
Theoretical Framework

Geert Hofstede’s “Cultural Dimensions Model”

The multidimensional concept of “culture” has been defined as “software of the mind” and collective programming of the mind that distinguishes one group of people from others (Hofstede et al., 2010, pp. 5-6). This description underlines the role of sharing emotions, views and behaviors by people who form that culture. Hofstede and his friends called this interaction displayed in thoughts, behaviors and attitudes as “the layers of culture” (p. 17). When examined from the perspective of HEIs, based on the principle of interaction in the formation of a culture, every individual is responsible for creating a healthy culture by using those layers. At this point Murphy (1989) draws the attention to the effect of organizations by stating that ethical workplace practices pass through ethical organizational culture. This is valid in HEIs too as organizational culture reminds faculty of their occupational responsibilities, roles and behavior patterns that are accepted or unaccepted by the organization.

Hofstede (2001; 2010; 2011), who explores how social and organizational cultures are formed, examined the culture of 76 countries and regions and collated them under six cultural dimensions as “high/low power distance, collectivistic/individualistic, high/low uncertainty avoidant, short/long term orientation, indulgent/restraint and masculine/feminine” (Figure 1).

In this study, the first two of these dimensions will be focused on in exploring academic mobbing in the Turkish context.



Note. Taken from Hofstede, 2010.

Figure 1. Hofstede's cultural dimensions –The case of Türkiye

Indicated in Figure 1, in the high-power-distance (66%) Turkish culture people view it normal that power is dissipated hierarchically rather than shared (Hofstede, 2001; Hofstede n.d). This hierarchical structure in social and work life brings with itself corruption and an unequal approach in relationships (Hofstede, 2011). For instance, while individualistic western societies such as Denmark, Norway and Australia view themselves in equal status with others, eastern societies such as Japan, Korea and India respect authority (Rockstuhl et al., 2012; Shavitt et al., 2006). The situation for the latter, which Türkiye is a part of, can be explained with having a high power distance and a centralized culture (Hofstede et al., 2010). Hofstede resembles this cultural composition to the patriarchal family order where father is the head of the family and others submit to him.

In the same model, Turkish society being low in individualism (37%) and high in collectivism positively suggests that individuals will be loyal to their group, protect its benefits and take each other's responsibility. Negatively, inferring from Hofstede's collectivism/individualism dichotomy, the effort to maintain group harmony may cause suppression of real emotions and covering up of some moral issues, which may problematize settling down democracy in society. The other thing is, rewarding hard work with only inner satisfaction, as in collectivist cultures, rather than material rewards too, as in individualistic



cultures, is demotivating in terms of achieving a challenging goal, and thus, may affect individual and/or collective success adversely.

With regard to academic mobbing, as high power distance wipes off the equality perception between the faculty and the director, it situates faculty as passive and powerless right from the beginning. Hence, the director holding the position power in hand stacks the odds in his favor in the slightest dispute that may arise in between the two, and requires the faculty to put more effort to prove oneself. Even in collectivist cultures, individuals have their own dispositions that may go against dominant cultural norms. Namely, an individualist faculty wanting to express her opinion freely and expecting others to respect this, may contradict with a collectivist director that favors high-power distance. Thus, preventing this outcome to escalate into mobbing requires everyone in HEIs to have high consciousness about individual and cultural differences and act in a solution oriented, responsible manner.

In collectivistic societies, there is more nepotism and structures like “in-group” and “clique” (Hofstede, n.d). In other words, “high power distance” and “collectivist culture” act as enabling factors for groupings/cliques in academia. However, as mobbing takes place based on perceived power imbalance between the parties (Einarsen et al., 2003, p. 15), cliques as such combine their forces along with a common goal (Shavitt et al., 2006) and prepare the suitable grounds to exert mobbing on individuals who stand against their goals. The other attention grabbing issue about collectivism is the feeling of “belonging”. It may be assumed that if individuals do not feel belong to their institutions, they will not be loyal to them either, not consider each other’s benefits and not take on responsibility, as an indication of a clash with the dominant culture. Considering the fact that mobbing occurs due to such kinds of unresolved conflicts (Rayner et al., 2002), especially directors at all levels but faculty as well should find ways to create an inclusive culture that fosters the feeling of commitment and tolerates differences rather than allows the formation of cliques. Considering that in a nepotistic society it takes more time to form a trust-based environment (Hofstede, n.d), the seeds to create an anti-mobbing academic environment should be sown immediately as they can be collected only in the middle to the long-run.

(Academic) Mobbing

The first systematic descriptions of mobbing was made by Leymann (1996) as “workplace-related psychological problem”, “ganging up on someone” and “psychological

terror” (p. 165). Einarsen and Raknes (1997 as cited in Einarsen et al., 2019, p. 673), on the other hand, called mobbing as “workplace bullying” and defined it as:

... direct or indirect aggressive behavior directed either deliberately or unintendedly toward organizational member(s) by other members, perceived as humiliating, offensive and causing severe distress for the victim and in some cases obstructing job performance and/or causing a general unpleasant work environment.

The concept of mobbing is used with other words synonymously in the literature some of which are “bullying” (Einarsen et al., 2003), “emotional abuse” (Davenport et al., 2003; Keashly, 1998; Lester, 2013), and “workplace trauma” (Wilson, 1991). When bullying is used on its own, it refers to a physically more powerful or a bigger child physically attacking a less powerful one. When it is used as “workplace bullying” (Hoel & Cooper, 2000; Salin, 2003; Vartia, 2003) it suggests psychological attacks at work, or as Tinaz (2006) calls “psychological abuse”. In this study, while mobbing in HEIs is referred to as “academic mobbing”, attackers are named as “perpetrators” or “mobbers”, and individuals who are mobbed as “targets”.

Although the main duty of universities is to create environments where independent behaviors and thoughts can develop, unfortunately, they are also places where mobbing is witnessed frequently. When compared with mobbing in other institutions, academic mobbing shows some differences. While Westhues (2006) states that mobbing can be experienced in institutions that are described by high job security, subjective performance measures and bureaucratic structure, Crawford (1997) suggests that this description suits very well with educational institutions. Westhues (2005) also states that university campuses are perfect grounds for mobbing culture to flourish and that academic mobbing develops more implicitly: *“Academic knives are more polished and keen than those made of steel, and they are thrown with such grace that targets sometimes scarcely know they have been stabbed in the back until their campus lives are lost”* (p. 46). Literature suggests, mobbing in educational environments is one of the most frequent one with 42%, followed by health and banking sectors (Yıldız, 2007). Yet another study indicated that, out of 2400 mobbing targets, 14% was composed of schools, universities and other educational institutions (Leymann, 1996). Hence, just as the definition of mobbing clarifies the severity of the phenomenon, the reflections in educational institutions indicate its prevalence.



Leadership

As leaders are key people who shape organizations a lot with their visions, decisions and implementations, leader behaviors and their relationships with employees have been explored frequently. There is not a single definition of leadership as it possesses many qualities. In 1950, Stogdill making one of the first definitions of leadership as: “*the process (act) of influencing the activities of an organized group in its efforts toward goal setting and goal achievement.*” (p. 4) stressed that leadership is more about the process of affecting others rather than a composition of personal traits. The trend in 90’s led by Bass (1990) explained that leadership is not only a process but the way of communicating among group members to construct a situation or perceptions and wishes of group members. During the same period, there was also the trend of “leaders and their followers” as well as the approach of Bennis, that viewed leadership as the capacity to transform the vision into reality (Bennis & Townsend, 1995).

Indeed, it is not possible to meet the needs of the 21st century based on the definitions of the 20th century. Therefore, today’s leadership definition should be made again with reference to the globalized world and the accompanying conditions that challenged HEIs. Although the aim here is not to come up with a definition of leadership, it is important to state leadership qualities required to meet the needs of the present era. Accordingly, the leader should be a person who makes it possible for the organization and its members to reach their goals by also allowing organizational members to use their potentials and bring forth their unique qualities, who instills the values of meritocracy, collegiality and solidarity, and pioneers a transparent, solution-oriented system.

When favorable leader qualities were sought, the following took the lead: motivation-power linked with emotional intelligence, empathy, the ability to make a correct decision, intuition and imagination, responsibility-consciousness, sense of humor, balanced personality and sense of justice (Lunenburg & Ornstein, 2008; O’Moore & Lynch, 2007). Constructive and effective leadership styles constitute the subject matter of many studies (Tepper, 2007). However, as downward mobbing, i.e., from the director to the employee, is one of the most important issues at workplaces (Lutgen-Sandvik, 2003), examining the dark side of leadership can be more meaningful. It allows us to grasp the scope of the matter better and only in this way, ineffective leadership qualities can be developed and destructive leadership prevented (Einarsen et al., 2007). Poor leadership is described in aggressive behaviors, abuse, punishment,

high rates of employee stress (Offermann & Hellmann, 1996) and interpersonal conflicts. When these are combined with negative social climate, they escalate into mobbing (Bowie et al., 2005). Destructive leadership and organizational culture are indicated as the two important predictors of mobbing (Einarsen, 1999; Davenport et al., 2002; Leymann, 1990; Vartia, 1996). In some studies, leadership has been stated as the predecessor of workplace mobbing (Einarsen, 1999; Hoel et al., 2010; Leymann, 1993; O'Moore & Lynch, 2007; Stouten et al., 2010). The fact that academic mobbing originated more from leadership weaknesses was also reported in national studies (Erdemir et al., 2020; Fettahlioğlu, 2008). In the education sector, the ones who said that they were mobbed by their directors were 38% (Hubert & Veldhoven, 2001) and teachers and university personnel were the most mobbed group (Einarsen, 1999).

Organizations that do not function well due to mobbing (Simon & Simon, 2006) are regarded as emotionally unsafe or unhealthy (Hoy et al., 1991). In this sense, leaders serve as the primary contact for employees to report concerns and need to be the ones to keep the workplace mobbing-free (Bandow & Hunter, 2008). However, the fact that some academic leaders perceive mobbing as a managerial style (Martin & La Van, 2010) makes the solution to this problem even more difficult. Lester (2013) argues that directors need to be proactive to rethink current policies to manage academic bullies on their campus. Indeed, it has to be accepted by academic leadership that mobbing is mainly an organizational problem. Only in this way steps to take precautions and eliminate the problem can be taken.

Academic Mobbing and Leadership Styles

While effective leadership can stimulate people to become better in their jobs, negative leadership styles such as autocrat, tyrant, dictator or authoritarian can increase mobbing behaviors (Blasé & Blase, 2002). Many studies have been conducted to test the effect of different leadership styles on employees. This study focuses on mainly two groups of leadership behaviors; under the “destructive leadership styles” as *autocratic* and *laissez-faire* and under the “positive leadership styles” as *democratic* and *transformational*.

Autocratic Leadership

Leaders adopting autocratic leadership are typically directive, allow no participation in decisions, and create aggression and lower subordinate satisfaction, which decreases productivity in the long run (Lunenburg & Ornstein, 2008). These leaders can also be called



toxic leaders and *petty tyranny* (Ashforth, 1994; Einarsen et al, 2007) since they indulge in tyrannical and unpredictable management, causing low leader endorsement and greater psychological distance from subordinates. Studies show a positive correlation between bullying and autocratic leadership (Einarsen et al., 1994, Hoel & Cooper, 2000; Peker et al., 2018). For instance, in the study conducted by O'Moore et al. (2012), 90% of the bullied respondents reported to have been exposed to autocratic leadership. In another study (O'Moore & Lynch, 2007), while 51% of the non-mobbed participants felt the leadership was autocratic, this number was 67% with the mobbed ones. One other research (Agervold, 2009; Agervold & Mikkelsen, 2004) investigating the relationship between environmental conditions and academic mobbing revealed similar results in that autocratic leadership style was frequently reported by people working in departments where mobbing was prevalent. In parallel with these findings, Poussard and Çamuroğlu, (2009) in their study indicated that autocratic leadership was the most effective reason lying beneath workplace mobbing besides stress, conflict, work-overload, injustice and uncertainty. Whether it is called autocratic or petty tyranny, these leadership styles make up more than 50% of mobbing cases (Ashforth, 1994), which is alarming. However, it is important to note that these results are not to totally reject autocratic leadership, as autocratic leaders can be desirable at times of crisis, in time-sensitive situations and/or under conditions that require structure (Houghton & Yoho, 2005).

Laissez-Faire Leadership

Laissez-faire leadership, one of passive-avoidant leadership styles (Avolio & Bass, 2004), gives complete freedom to the group and leaves it to the subordinates to make a decision. At first glance, this may sound positive, especially for employees in research and development industry who need more freedom and less close supervision to allow for creativity. However, as studies suggest, the absence of sufficient leadership may lead to disappointment and stress among some employees, escalating into tensed relationships (Einarsen, 1999). Research reveals that laissez-faire leadership is positively and directly correlated with workplace mobbing (Aasland et al., 2010; Hoel et al., 2010; Leymann, 1996; Nielsen, 2013; Tsuno & Kawakami, 2015), causes the most aggression compared to the other leadership styles (Lunenburg & Ornstein, 2008), and is regarded as being the least effective (Bass & Avolio, 1994) style. It was associated with adverse effects such as health issues and diminished job satisfaction (Skogstad et al., 2017). Referring to the disassociation of the leader with the followers in laissez faire leadership, studies explicate that as the negative behavior is not challenged in this kind of a

leadership, it aggravates mobbing (Einarsen, 1999; Leymann, 1996). In another study, 15% of the non-mobbed and 18% of the mobbed employees agreed that laissez-faire leadership was practiced in their workplaces (O'Moore & Lynch, 2007). It was found in a Turkish study with 500 primary school teachers from different cities that in schools where school principals adopted "low level of leadership" behaviors, teachers were exposed to middle level mobbing and the more principals practiced laissez-faire leadership the higher levels of mobbing teachers experienced (Cemaloğlu, 2007). To conclude, due to its direct positive relationship with mobbing and the resulting stress, laissez-faire leadership is not the ideal choice to be implemented in HEIs.

Democratic Leadership

Based on Bass (1990)'s proposition of categorizing leaders as being highly active and passive, Houghton and Carbo (2008) examine democratic leadership under two titles as power-building (active) and empowered (passive). While the prior, i.e., active democratic leaders focus on the development of employees and trust-building, the latter, i.e., passive democratic leaders encourage employees to assume their own responsibilities (Stewart & Manz, 1995). Because of these positive qualities of democratic leadership, it is accepted to lessen the effects of mobbing-related organizational factors by creating constructive and functional work conditions (Houghton & Carbo, 2008; Peker et al., 2018). In one of the studies, while the mobbed respondents with 15% accepted that their managers used democratic leadership style, this percentage rose up to 33% with non-mobbed respondents (O'Moore & Lynch, 2007). This may indicate that not only having a democratic leader does not totally prevent mobbing, but mobbed people also perceive their director's leadership style as less democratic than the non-mobbed ones. Hence, it can be concluded that the existing mobbing practices in an organization affects the perceptions of the mobbed more.

Transformative Leadership

Transformative leadership presents itself as an effective style in terms of predicting employee psychological well-being positively (Arnold, 2017) and workplace mobbing negatively (Cemaloğlu, 2011; Ertüreten, 2013; Nielsen, 2013; Tsuno & Kawakami, 2015). Additionally, it stimulates employees intellectually and increases individual attention and concentration (Avolio & Bass, 2004; Lowe et al., 1996). It also leads to lower levels of role stress (Podsakoff et al., 1996), enhances creativity and motivation (Burns, 1978), job



satisfaction, employee performance and organizational commitment (Brown & Moshavi, 2002; Hater & Bass, 1988; Koh et al., 1995) and provides stimulus for change and innovation (Bass & Avolio, 1994). As it respects individual needs and differences and encourages a supportive organizational climate (Bass, 1998), and a unifying organizational culture (Corrigan et al., 2002), it contributes to the prevention of academic mobbing as well.

Academic Mobbing and Organizational Culture

Organizational culture refers to common symbols, beliefs, attitudes and values in an organization. It can be described as something “not primarily *inside* people’s heads, but somewhere between the heads of a group of people where symbols and meanings are publicly expressed” (Bryman et al., 2011, p. 153). Thus, what people reflect based on their beliefs and behavior patterns help form the culture in an organization. In this way people give meaning to their experiences, i.e. culture is shared by others.

Fuller (2010, pp. 59-60), explains healthy work culture as the one where “*everyone, regardless of rank, exhibits a questioning attitude*”. He adds that only by showing respect for all ideas, maintaining transparency in decision making, being accountable, wiping out unneeded hierarchy and blessing cultural diversity, environment of respect can survive. Hoy et al. (1991), on the other hand, define healthy organizational culture as the one to have effective leaders who provide direction and encouragement for academic excellence. However, it is not the case in every organization. Namely, a strong relationship was found between organizational culture and workplace mobbing (Davenport et al., 2002; Galanaki, 2012; Leymann, 1996; Matthiesen & Einarsen, 2010; Vartia, 1996; Zapf, 1999). At this point job and social structure are important as they define workplace dynamics and the culture (Leymann, 1996; Zapf & Einarsen, 2011). In other words, it is suggested that mobbing prevails in organizational cultures where incivility, rude behaviors and indignity are tolerated (Aquino & Lamertz, 2004). In such organizations, hierarchical structure rather than adhocracy culture was reported to prevail (Omari, 2007) and the subjects of that hierarchy, i.e., the leaders, are said to create, evolve and manipulate organizational culture (Schein, 2004). Hence, leaders should be the responsible figures to formulate ways to resolve abusive behaviors embedded in the culture.

Considering that culture defines behavioral standards in an organization, higher professional standards should be aimed for as poorly defined cultural norms and behaviors set a breeding ground for academic mobbing (Lester, 2013; Leymann, 1990; O'Moore & Lynch, 2007; Lutgen-Sandvik & McDermott, 2008; Twale & De Luca, 2008). Davenport et al. (2002) defines dysfunctional organizational culture by poor leadership (51%), non-recognition of achievement (46%), workload (51%) and unsupportive management (48%), which he states contribute to mobbing formation. For cleansing the academic environment, some elements need to be instilled into the culture as; empowerment of faculty, and encouragement of creativity, cooperation and trust. While doing so, holding a critical perspective will not only continuously improve the culture and make perpetrators apparent, but also keep people alert and discourage them from being submissive.

METHOD

Being one of the qualitative methods, phenomenological design was used as it allows an in-depth understanding of a sensitive issue like mobbing through targets' lived experiences (Marshall & Rossman, 2006). Accordingly, 2 pilot and in total 12 semi-structured, tape-recorded, one-on-one interviews were conducted in November and December 2022. As the topic of mobbing is a sensitive one, it was important that the participants felt secure to talk with the interviewer. Hence, the participants were reassured that the data would be made available only to the researcher's access and be saved with a password in the researcher's computer, the signatures on the consent forms would not be matched with the answers to the questions and that instead of the real names of the participants, codes (e.g., P1, P2,..) would be used. These explanations enabled the participants to feel safe and join the interview based on voluntary purposes. The interviews typically lasted for about thirty minutes before which the participants were informed about the content and ethical procedures. The instrument, for which expert opinion had already been taken, was developed by the researcher aligned with the available literature and the research questions. 11 content and process questions were prepared that gave the chance to the researcher to explore the problem in depth (e.g., How is the general atmosphere in the department? Is everyone equally treated in the department?).

The participants as faculty members were purposefully selected through maximum variation sampling and reached through snowball method based on the criteria that they had been working at the same university at least for one year and exposed to academic mobbing. It

is suggested that in phenomenological studies sample size range from 3 to10 (Creswell, 2014). Based on the saturation level in this study, 12 participants were interviewed with. They displayed a diverse profile regarding their gender, departments, university type (state/foundation), cities lived in (Eskişehir, Ankara, İstanbul, Konya) and the year of experience (4-19) (Table 1).

The interviews were first transcribed and then through MAXQDA software program, inductive content analysis was made to categorize the data into themes and codes based on the nature of the data, research questions and the literature. To ensure trustworthiness, after coding, the data were subjected to member check to allow for changes to be made. To enable transferability of the data to other studies, thick descriptions were made that enabled reflection of the details of the participants' experiences. The data will be preserved until a publication is produced within a year, and the information gathered from this study will not be used for any other future research.

Table 1. The Demographic Information of the Participants

Participants	Gender	Department	University Type	Title	Year of Experience
P1	F	English Language Teaching (ELT)-Preparatory School	State	Instructor- PhD student	19
P2	F	ELT-Freshman	State	Instructor	6
P3	F	International Office	State	Research Assistant (RA) - PhD student	10
P4	F	Educational Sciences	State	RA - PhD student	7
P5	M	International Office	State	RA - PhD student	13
P6	F	Educational Sciences	State	RA - PhD student	7
P7	F	ELT-Freshman	State	Instructor - MA	7
P8	F	ELT-Preparatory School	Foundation	Instructor - PhD student	16
P9	F	ELT-Preparatory School	Foundation	Instructor - MA	4
P10	F	ELT-Preparatory School	Foundation	Instructor	12
P11	M	Physics	Foundation	RA – MA	5
P12	M	Foreign Language Teaching	State	Assist. Prof.-PhD student	18

Limitations

Academic mobbing was analyzed relying on faculty perspectives but not directors. This may have shadowed some other preparatory factors lying beneath. Therefore, it is suggested that future studies be conducted in mixed method and cover the perspectives of the supervisors

as well. This will also help put forth a clearer picture of academic mobbing to better inform policy makers about the measures they can take.

RESULTS

The study aimed at investigating and reflecting the experiences and perspectives of Turkish faculty who were exposed to mobbing at their universities. Analyzing the data, there appeared 5 themes with their sub-categories and 46 codes (Table 2).

Table 2. The Data Analyzed into Themes and Codes

Themes	Sub-categories	Codes	Participants	Frequency	Explanation	Research questions
Predecessors of Academic Mobbing		power groups and inequality	All	High		
		threat perception, jealousy	1,3,5,7,8,10,11	High		
		autocratic leadership	All	High	Factors that prepare the ground for mobbing	1
		laissez faire leadership	P11	Low		
		professional and personal incompetency	3,5,11	Low		
	learned helplessness	1,7	Low			
Mobbing Behaviors		capacity and relevance related duties	1,2,3,4,6,7,9,11,12	High		
		gossips, rumors	1,7,9	Low	Mobbing behaviors faculty were exposed to	2
		humiliation, irritation, sarcasm	3,4,6-10	Middle		
	ignoring and isolating	1,6	Low			
Personal Characteristics	Perpetrator	being unappreciative	2-8; 10	High	Perpetrator and target dispositions	3
		obedience-seeking	4,10	Low		



		closed communication	7,9	Low	
		psychologically unhealthy	3	Low	
	Target	being different and diligent	1,3,4,7,11	Middle	
		determined, strong	1,3,4,6-12	High	
		self-confident	1,3,4-11	High	
		aggressive, impulsive	1,3,6,7,9,11	Middle	
Consequences					
	Material	resignation	4,7,8,9,10,12	Middle	
		financial loss	4,11	Low	
	Immaterial	lack of belonging	1-10	High	
	Negative				
		psychological and psychosomatic effects	1,3-5,7-9,10,11	High	
		questioning oneself	2,4,6,8,10	Low	
		feeling insecure	1,4,5,11,12	Low	The effects of academic mobbing on the targets
		lost time and ideals	1,3,4,9,11,12	Middle	
		demotivation	1,2,3,4,6,7,9	Middle	
	Immaterial	isolation	1,3,4,5,11,12	Middle	
	Positive	self-confidence boost	8,9	Low	
		exculpation	1,11	Low	
		ambition	10	Low	
Faculty Coping Strategies and Suggestions	Coping				
		social support	1-11	High	
		oral - written complaints	1-6, 9,10	Middle	
		health experts and medication	1,3-6, 9,10	Middle	Faculty coping strategies for mobbing and their suggestions for prevention
		suing	3-5, 9,11	Low	
		improving oneself academically	1,5,7	Low	
		keeping distant	3,5,6	Low	
		facing the mobbers	1,2,3,6,7,8,9, 10,11, 12	High	

4

5

Suggestions			
Directors	giving and receiving feedback	5,6,7,11,12	Low
	meritocracy	2,4,5,7,8,11,12	Middle
	independent inspection boards	1,4,5	Low
Faculty	not worth staying	1,3-6,10	Middle
	bonding and forming unions	1,4,8,9,10	Low
	keeping distant	3,6,10	Low
	talking to authorities	2,5,6	Low
	facing the mobber	3	Low
The state	mobbing law	3,10,11	Low

Theme 1: Predecessors of Academic Mobbing

This section is about the first research question that inquires the preparatory factors of academic mobbing.

Power Groups and Inequality

All faculty believed that they were discriminated and treated unequally by their directors due to a nepotistic approach and existence of *power groups* that were in close contact with the directors. These in-group members were privileged in that they had fewer duties, taught fewer classes, took a leave or a health report without difficulty. P3 added that the fact that she did more work than others in the office caused her to continuously account for the work she did and not take a leave as easily as others who had fewer duties and were less experienced. This, she perceived as a mobbing behavior and although she raised this issue several times, it caused her relationship with the director to be tensed. P6 observed that while other research assistants were given informal leaves to study in the library for the PhD proficiency exam, were not given extra workload and did not even come to the department, she was being checked whether she was still in the office at 5 p.m. or given weekend duties in the department by a faculty.

An example to *unequal* treatment was about not being allowed to follow the PhD courses at a different university while another faculty in the power group was. P1 said the excuse was given by the director as the heavy workload in the department that needed help. For P1,



mobbing behavior lasted for 12 years, after which she could get enrolled again to the PhD program but due to lost motivation she had to drop the program eventually. P12 and P8 experienced similar setbacks to continue with their graduate classes. P8 explained the director's biased treatment toward the power groups as:

Other instructors, whose academic capabilities were not so distinctive, were praised, at least they never experienced the psychological pressure we felt. His relationship with others was like the little angels of him running around for him; it was like they were in a summer camp having a holiday and everybody was happy. We were like working in two different institutions.

Autocratic Leadership

All faculty found the exerted leadership as too controlling and coercive. While P12 explained it as *"They were trying to crush us down by pressurizing"* and P1 told about the process she had been through as:

Now everybody does master's and PhD in the school. Being secluded in those years, being punished, as if I did something wrong...it was just getting enrolled with the director's knowledge; nothing was hidden but an inquiry was started against me. In that period, one of the vice presidents was waiting for me by the door, in my class hour. Indeed, she was given the right to do her PhD at that time but she didn't see it as a right for me.

P4, who was having her PhD in another city than her workplace said she received a letter from the directorate: *"To make me uncomfortable, they sent me a letter saying that I had to transfer my PhD to the city I was working in. It was a kind of threat and there wasn't the same PhD program there."* P8, referring to the atmosphere in the department said: *"I had been feeling under very serious pressure by all means. ..._Under such pressure, it was almost impossible to exercise friendship or have healthy relationships."* P8 continued to tell about the trauma caused by her supervisor:

The vice president, after hearing that I was accepted to the program, told me that we had to talk a bit. Then, he locked the door and said to me that I could never go the PhD program I was accepted for! That day was a milestone for me. He said that “we work under a very hectic schedule here and you are the one to know this the best, so we cannot give you a permission to go to that program”.

The reflections of the autocratic leadership style were in the form of “top-down decision-making”, applied to faculty by their directors, and to the directors by their supervisors. This, P8 said, caused “fear” and “untrustworthiness” in the campus. P6 said “*the decisions were taken by the department head and the faculty were made known about them. Sometimes changes were made in the assigned tasks when we asked for it, but mostly we were not involved*”. A similar work atmosphere was described by P11 as: “*hypocritical, self-seeking and indecent*”. P9 gave examples about what she called “the slavish mindset” around the campus referring to the excessive control mechanism:

For example, you went to school five minutes late or left five minutes early. They said the chairman of the board of trustees got very angry with this and decided to deduct those minutes from our salary at the end of the month. Once, they were even multiplied by three. The dean, the vice rector were watching the campus from their windows; there was extreme surveillance until 10 p.m. when we still had classes. Once the dean had interrupted my class and questioned the number of students and why they didn’t show up. All my concentration was lost!

Laissez Faire Leadership

P11’s director was being *uninterested* in finding fair solutions to upcoming problems in the department:

For instance, the director says something needs to be done in the department. Looked from outside, the instructors are doing the work, there seems to be no problem for the director. However, the problem about the work is resolved by “us”, racking “our” brains just to have a “fair” work allocation, not the director is doing this! ... Ideally, “the director” needs to allocate the duties among us fairly, in a written form, before setting the task. Since we know that in the present system she won’t do it fairly, we don’t ask her to do it.



The decisions, P11 said, should also be well-thought by taking into account the course load of instructors:

When giving the responsibility of teaching a course to an instructor, to enable quality teaching, the director should give minimum teaching hour to the instructor. She needs to feel this responsibility and empathize, especially when there are instructors taking their job seriously. She has to ask for an additional teaching staff and want us to do the extra duties in the summer term when there is no teaching. This is about leadership skills and necessitates taking on responsibility and devotion.

Threat Perception and Jealousy

Many of the mobbed faculty thought they were seen as threats to the authority and to some colleagues, which also caused them to be the targets of jealousy. P7 said “*you know the competition among women; I think I couldn’t be bared with*”. P11 explained it as:

In none of the academic circles I have been in until know, has it been beyond jealousy. Because people are uneducated and get hollow PhDs, associate professorships and full professorships to increase their salaries and be reputable. I mean I don’t believe they do anything believing in knowledge.

P10 thought the director’s jealousy stemmed from his own inferiority complex:

For years, he told me “you are after my position”. By the way, I don’t even have a master’s degree. How can I be a director? For instance, I want a duty, I am not given it; he thinks I can influence others.

Professional and Personal Incompetency

P5 said the incompetency of the directors in their jobs fueled the feeling of jealousy in them and caused them to despise the quality of the work of instructors. Whereas P3 thought the reason for abusive behaviors were related to managerial and personal weaknesses:

While some colleagues promote themselves well, I keep silent as I may have taken a back seat not having been praised for so long. This being the case, the other colleague may have appeared to work more. If she was a good director, she could have observed well to understand what was going on.

Learned Helplessness

A few faculties thought learned helplessness that mobbed individuals or bystanders felt was one of the enabling factors of mobbing it left the ground for perpetrators to do whatever they wanted. P1 said: *“I was the first one to be accepted to a PhD program in the department and was exposed to 10-12-year mobbing, and other faculty backed off with learned helplessness upon seeing me being psychologically abused.”*

Similarly, P 7 explained it as: *“People think wrongly in the department as: ‘it’s been just the way it is’. People don’t have the notion that ‘we suffered for years, so the new comers should not’. They are like ‘let sleeping dogs lie’.”*

Theme 2: Mobbing Behaviors

This section explored the second research question, as the kinds of mobbing behaviors faculty were exposed to.

Capacity and Relevance Related Duties

Faculty said they were given duties over or below their capacity or some were even given no duty. Regarding the latter, P1 said that due to the jealousy of the director, a kind of punishment was given to her; i.e., asking her to teach four classes (more than other instructors) because she was specifically requested by a professor in another department to teach writing to her class due to her superior performance. Whereas P11 said he was asked to do the secretarial work too and teach at the same time, neither of which was within his job description. P9 said because she resisted accepting an irrelevant duty, she was not given any class to teach and made a substitute instructor. P9, being an English language instructor, refused to teach free English classes to a coordinator at her university as this duty was not within her job description.

Humiliation, Irritation, Sarcasm

P6 sadly reported that her perpetrator’s irritation of her as: *“oh, you have come to school! We thought you resigned!”* P8 said her director approached her with a *“sarcastic approach”* to despise her efforts for the good works she performed. P9 complained that her director told her off twice by the secretary; the first one because her colleague complained about her to the director and the second one was like: *“She said I gave a high mark to a student. She humiliated me and I got angry and talked back to her.”* P4 sadly talked about her director’s behavior: *“we*



had a loss in our family and despite hearing about this, he expressed his sympathy with a smile on his face as if he was mocking. This wore me down a lot”.

P7 reported the teacher trainer’s personal comments attacking her and how she felt humiliated:

Months later I had started working at the university, she said: “We accepted you from the backup position; first, we liked you and then we got disappointed”. Such kinds of personal opinions tired me a lot here. When I went to the department head to talk about this, she was already informed about it and I was told off in a very aggressive tone.

Gossips, Rumor

P9 said “*there was discrimination and people were spreading gossip*”. P1 said:

Gossip culture was so widespread at those times; everybody was prejudiced against each other and these were reflected to the department head. ... They warned newly employed faculty as: “be careful with X, don’t talk to him/her!”. They made this against me a lot. They talked behind me as: “she makes groups, be careful!” or “she does her job very well ‘but’ ...; she reads a lot ‘but’ she is impulsive!” I was laughing at them because these things did not serve anything. I made very good relationships with people and they saw this.

Ignoring and Isolating

P1 said that her ideas had been ignored by the director and the power group in the meetings for the last four years whereas the same ideas raised later on by the power-group members were always appreciated. She also said due to these unfair treatments and not being given a class to teach, she isolated herself from others by spending the whole semester in the library reading academic magazines. P6 also complained about being ignored: “*She pretended not to see me in meetings while she talked to everybody, and then she came to me and said ‘Oh were you here?’*”

Theme 3: Personal Characteristics

This section answers the third research question as the distinctive personal characteristics of the perpetrators and the targets. It should be underlined that these specifications cannot

legitimize the mobbing behaviors the targets were exposed to but are just observations that need to be examined further by other researchers so that more definitive results can be attained.

Perpetrator-Related

The perpetrators of mobbing were all directors at different levels at universities; i.e. an exposure to top-down mobbing was experienced. “Being unappreciative” was the most common behavior of the perpetrators. P7 said she was not appreciated by her director when she did a job well and was responded as “*no problem, okay!*”. P5 refrained from similar issues: “*Appreciation mechanism doesn’t work well here. Although I work until 8-9 pm, I don’t expect anything financial. There is no promotion system or a system to be the office director. The rector appoints whoever he wants*”. P8 also felt degraded by the director’s treatment of her achievements: “*I was in an atmosphere where my education and my existence were so much respected and valued but this man spoiled them all!*”.

Another issue was about “obedience-seeking” directors. P4 explained:

On my first day, he didn’t say any welcoming words to me but told me to submit my documents. He gave short answers as if I was a rookie. He is a curmudgeon; he continuously desires flattery. He didn’t want me to work there. ... There is bondage among assistants too; there are a few favorite ones.

Being “closed to communication” was the other attacker characteristic that demotivated the targets. P7, referring to her director, exemplified it as: “*In order to smooth our relationship, I had a box of chocolate made for her. She said ‘take your chocolate with you!’. I emailed her for the same reason but there was no reply*”. P9 expressed the situation as “*if you resist her or don’t agree with her, she becomes moody; she is not open to criticism*”.

Some directors being “psychologically unhealthy” was another issue, which P3 described as:

She is such a hardheaded person; even if she comes with a pipe of peace, her opinion doesn’t change. I told this to her too. In the slightest problem, this rises to the surface. ... I think she is manic-depressive. I have it in my family too, she is so similar. When someone is schizoid, she shows great interest to that person. I have always thought that in her distressed periods she argued with me making me a scapegoat.



Target-Related

One of the most common dispositions was being “determined and strong”. Quite a number of faculty felt that they were righteous in resisting mobbing and defending their rights. P1 said being the vice president in the department, she did not submit to the president but questioned his decisions at times. Similarly, P7 said: *“I am a resisting character; I mean I question everything and they don’t like this. When I was in [...] university they perceived my character as positive; as a person who thinks critically, but here, negatively, as if I am awkward”*.

Another attention grabbing common quality of the participants was “self-confidence”. P3 said that it was her self-confidence that they tried to shatter. P1 expressed her self-confidence as: *“I don’t like group decisions; if the group believes in what I believe, that’s okay but I can stand against my friends if I believe in something else”*. P5, on the other hand, said *“I never questioned my self-worth; I understood how valuable I was when I received positive reactions from people I was not expecting when my office director humiliated me”*.

Being “different and more diligent” than others were also among common qualities. These could be neutral qualities such as thinking differently than colleagues or positive and competitive qualities like having uncommon hobbies and interests, or being academically successful that have caused them to be perceived as threats. Interests and success stories of the participants were about: wanting to become a cultural attaché, a documentary producer and a book writer (P1); being transferred to one of the best universities in the world as a PhD student to study with a well-known professor, playing the cello and the guitar, being a diver and underwater photographer, and visiting uncommon countries (P7); being able to read and write before primary school and having read classical books until then, and being able to play chess at the age of three (P11). As for the negative qualities, some instructors accepted that they had the “anger management problem”, and were outspoken, which caused them to be perceived as “impulsive” and as a threat.

Theme 4: Consequences of Academic Mobbing

This section clarifies the fourth research question that queries the effects of mobbing on the targets, which can be examined as “material” and “immaterial” consequences. For the prior, some faculty had to “resign” and go to another university (P8), and some others could not do it

due to financial difficulties (P1), not finding a suitable alternative then or thinking that it (mobbing) would pass (P9). Some faculty experienced “financial burdens” after they resigned (P4, P11) and had to survive with their close contacts’ supports.

As for the “immaterial” consequences, although there were a few positive effects, most were negative such as “lack of belonging”, as P1 suggested:

During the period I was not let go to my PhD courses, I brought all my stuff home; I did not belong to their mentally. I had only a dictionary in my room and academic magazines. They punished me by putting me in charge of a passive duty that they thought would hurt and degrade me. Thanks for the god that I don’t evaluate myself with what they do to me but then, my ties were totally cut. If I didn’t need money then, I would do my PhD, and to survive, I would sell anything in the market! I am not resentful as even that involves some kind of an emotion.

The second most encountered immaterial outcome was “psychological and psychosomatic effects”. P1 said the petitions she had to write “*were something very tiring. ... I was worn out so much during that period.*” For P3, it was as follows:

I went through very troubled times. I didn’t spare time to anything else. I put on a lot of weight, I got acnes. If I had not experienced that process, I could have been more sociable or maybe gotten married. However, in depression, your vision gets narrow and your energy is lowered.

Similarly, P7 said seeing that such unprofessional behaviors took place in an important university of Türkiye, she felt so negative, sad, frustrated and surprised. P5 said he could not tell what he was going through to his wife, which made him feel depressed. He added “*I felt everybody was looking at me. I couldn’t go to lunch with anyone; it affected my social life a lot. Even when that person left, the effects did not pass for months*”. On the other hand, P11, having sued the mobbers said: “*they didn’t accept my letter of resignation and pretended that I escaped from school without telling them about it and they made me worn out during the lawsuit for seven months*”. P10, about getting the diabetes after her exposure to mobbing said: “*it affected my motivation a lot; if I had stayed there one or two more years, I would be hospitalized*”.

“Questioning oneself” was another disturbing emotion some faculty felt. P8 described the period as: “*First of all, you get into a very big internal conflict in terms of the undeserved*



behavior you are faced with. You start to question why you are there". While one faculty questioned herself whether she was too tolerant (P2), another (P4) asked herself the question:

Why me? I was valedictorian at the university; I asked myself why they did not want me to have a PhD. I asked the question why" all the time. ... Even my husband told me whether I was doing something wrong or something was missing with me. When I heard that they were doing the same things to others too, I knew that it was nothing to do with me but them.

Although it was not a frequent outcome, some faculty "felt insecure" both financially and psychologically. While P11 said he never felt comfortable in that environment, P4 said that she lost her self-confidence. For P12, it was firstly financial insecurity he felt and then the lack of confidence:

There is self-confidence among others but they don't want to spread that confidence around to prevent it to become organized. ... You cannot tell an opinion of yours comfortably in the academic environment. This is something that needs to be handled psychologically.

It was sad to hear that some faculty deeply felt their "lost time and ideals" during and in the aftermath of mobbing. P4 said that rather than sparing her precious time to getting ready for the doctorate qualification exam then, she lost time moving to another city to get away from her mobbing experience. P1 added:

Starting a PhD thirteen years after you earned the right to do so means that you have finished your career before you started. ... It could have been so much different. For the last two years I am looking forward to the early retirement law; normally why would I think about it? Faculty, in general, don't want to leave the university because it is comfortable.

P2 explained why she got "demotivated": "*because I was teaching the same demanding course over and over again, there was no break, no reason for enthusiasm, which I could feel by teaching another course, for example. These inevitably reflect to the students*". P6 acknowledged that her work life was affected highly as she did not want to do work or go to school during the mobbing period. Similarly, P7 said she even did not have the motivation to

use the course materials she had prepared. Such kind of psychology also caused some faculty feel “isolated” as P1 explained:

Not to put them [her colleagues] in a difficult situation, I got isolated. For a semester, I came to school in the morning when nobody was there yet and left after everybody left in the evening. I didn’t talk to anyone; when they saw me months later, they even found my hair had grown.

Interestingly, some faculty also experienced the positive effects of academic mobbing. One of them was “self-confidence-boost” as P8 explained: “*This situation raised my self-confidence in terms of realizing my self-worth because what he did to me made me think that I was so valuable, and for this reason, he was annoying me all the time*”. P10 suggested that she became more “ambitious” about her academic goals. P1 said another positive outcome was that her “exculpation” finally came out when all her colleagues obtained the right to do graduate studies owing to her struggles throughout the years. P11 also said that he believed he proved his righteousness with the lawsuit he initiated as this helped everybody to learn about the mobbers’ wrong doings.

Theme 5: Faculty Coping Strategies and Suggestions

This section clarifies the fifth research question by presenting both coping strategies faculty used and their suggestions for the prevention of mobbing.

Coping Strategies

One of the most commonly used strategy was getting “social support” from friends and family members. However, P1 added that the person she is today, she would get a professional help, considering the difficulties she had been through. While P4 said she shared her depressive period with her husband and family members, P5 said his wife could not understand his problem and he did not have a friend to share it with either. P8 reported her talk with her mother as: “*She told me not to fight with this problem as I had the capacity to find a good job everywhere. She wanted me to change the job without thinking for a moment. Hearing this, you feel yourself in safety*”.

The other coping strategy for faculty was making “oral and written complaints”, which was not easy all the time as they had to contact with authority figures or people they had issues with. Some faculty had to go and talk to the (vice) president a few times to raise their problems



or to other authority figures whom they thought could help. However, it was sad to hear that none of the faculty could receive a favorable answer.

A number of faculty made use of “health experts and medication” to get through the mobbing period. While one said it was helpful that she was on medication for 1.5 years (P10), another said it was not of much help maybe because she did not get frequent sessions (P3). Some other faculty tried to cope with it on their own by taking some tranquilizers (P4) or with mind power (P1, P5, P6, P9). However, the ones who did not get expert help said it would have been better if they did.

Although “suing” the perpetrator was an option by some faculty, they chose not to do it as some thought it would not yield desired results (P3). Others said mobbing related lawsuits were not so common in Türkiye or legislative process would last very long and also that they had no witness to support them in the court. The only person who sued the perpetrator (P11) said it cost him 7-month unemployment. “Improving oneself academically” to pursue new and promising career paths was another strategy offered. This could be applying for a PhD program or finding a position as a leader, both of which would ease making a decision to leave work. For instance, P7 was accepted from a competitive university in the United States for the PhD program and planned to move there with her husband for a totally new life. “Keeping distant” to minimize the contact with mobbers was also a method that some faculty said comforted them. Finally, “facing the mobber” was a frequent but futile strategy followed as the perpetrators denied their faults, and in some cases this even caused more aggression.

Suggestions

Faculty had some suggestions for three groups of people as “directors” including department heads, deans and rectors; “faculty” and “the state”. For the first group, the importance of making open policies were underlined besides empathizing and getting 360-degree “feedback” through periodical meetings and/or enclosed and autonomous questionnaires. About getting feedback P12 stated: “*you need to know that whatever you say will be taken into consideration because people withdraw themselves when they see they are not valued*”. P7, remembering how she was treated, stressed that directors’ approach when giving feedback should be democratic but not like: “*I am like this, ... know your place, shut up and do what I say!*”. *Otherwise, strings are stretched. When people take the power in their hands, they don’t know what to do*”.

Valuing “meritocracy” in promotions and work allocations were stated more frequently than other suggestions. A faculty thought that a person should not be made a director solely based on their academic success but it should be questioned whether the person has a humane approach (P7) and maintains unity through preventing power groups (P4). P8’s expectations of a director were:

In order for the management to work properly, they should be composed of people who have self-confidence and the vision to delegate the right job to the right people. ... If the manager is not good, then an institution can collapse in the real sense.

P1 and a few others drew the attention to the need for “independent inspection boards” formed outside the university, to which people would trust more. P1 explained why the proficiency of directors should be observed by that board: *“For example they appoint a director to the department for three consecutive years and then for three more years! Is that person successful there? Is s/he wanted there?”*

For “faculty”, the most frequently offered suggestion was to leave the mobbing-breeding work as it is “not worth staying” there baring the abuse. Faculty said if they had had better opportunities or financial support, they would have left that work immediately. P4 even said: *“stay unemployed and hungry but don’t bare that psychology!”*. Other suggestions were, “keeping distant” from all faculty and directors as much as possible; “facing the mobber”; “talking to authorities” with the idea in mind that once a mobber always a mobber (P5); and “bonding and forming unions” (P9) that would especially help in private sector since it sees employees as workers no matter what background they come from. For the last group, “the state”, it was suggested to form “mobbing laws” to protect employees and deter potential mobbers, which would also indirectly help make universities more autonomous through established meritocracy.

DISCUSSION

The study examined mobbing related perspectives of 12 targeted Turkish faculty. Analyzing the data, 5 themes and 46 codes were developed. The major results were compared and contrasted with the related literature. While doing so, Hofstede’s Cultural Dimensions Model was made use of.



Answering the first research question, the perpetrators of academic mobbing were the directors, which was also supported by research (Rayner et al., 2002). Most directors adopted autocratic leadership style, which according to Agervold (2009) increases mobbing and ends up in what Namie and Namie (2009) call authoritative bullying. Similarly, in another study it was indicated that in faculties where negative leadership is implemented and unethical employee behaviors are prevalent, there is more mobbing (21%) (Erdemir, 2019). The finding that under the supervision of autocratic leaders' nepotism was observed can be explained with Hofstede (Hofstede, n.d)'s collectivist cultural dimension, which also refers to the existence of nepotistic tendencies and cliques.

The laissez-faire leadership, being another destructive style, was stated to escalate conflict development and workplace mobbing (Agotnes et al., 2020; Einarsen et al., 1994; Hoel & Cooper, 2000; Leymann, 1996) whereas in the use of transformational leadership, no conflict was observed (Agotnes et al., 2020). Also for the faculty who did not feel belong to their departments, or who observed helplessness and alienation (McCull-Kennedy & Anderson, 2002), the use of transformational leadership could have been helpful, as it positively affects organizational culture (Leithwood & Jantzi, 2000). Similarly, democratic leadership, by allowing employees to take on initiatives, make their own evaluations and set their own goals also leads to fewer mobbing cases (Houghton & Carbo, 2008; Houghton et al., 2021). Hence, owing to their constructive nature, while transformational and democratic leadership styles proved to build closer ties with employees and helped the prevention of academic mobbing, laissez faire and autocratic leadership styles triggered academic mobbing based on the current study findings.

Although in collectivist cultures like Türkiye, individuals tend to protect the benefits of the group and take on each other's responsibility (Hofstede et al., 2010; Notelaers et al., 2019), the present study findings proved that this quality of collectivism do not necessarily prevent mobbing. Referring to the second research question, some mobbing behaviors faculty were exposed to were isolation (also in Houghton et al., 2021), gossiping, spreading rumors (also in Hoel & Cooper, 2000; Zapf et al., 1996) ideas being ignored (also in Freedman & Vreven, 2016), humiliation and being given below or over-capacity duties (also in Leymann, 1996). The reason of these mobbing behaviors taking place can be explained by the disposition in collectivist cultures to oversee issues for the sake of maintaining harmony.

As for the third research question, the most frequently stated perpetrator characteristic, “being unappreciative”, was also reported by Einarsen (1999), who also stated that it can be overcome by constructive leadership. “Obedience-seeking” perpetrator characteristic can be aligned with the high-power-distance Turkish culture that sees the authority as superior. Although respect is not a negative notion, power distance should be at an acceptable amount as high power distance, to Özen (2009) is positively correlated with mobbing. The directors being “professionally and personally incompetent” and having “poor psychology” were backed by other researchers (Crawford, 1997; Zapf, 1999). Similarly, MacCarthy (2003, p. 232) stated perpetrators to be psychopaths and low-skilled individuals along with other negative qualities.

As can be inferred from target characteristics and targets’ explanations, being different in some way from others (Bozeman & Hershcovis, 2015), and being self-confident (Shallcross, 2003) were some reasons to be mobbed, as also indicated in the literature. Different than some researchers who reported that introverts who find it difficult to defend themselves are more likely to be mobbed (Coyne et al., 2000), this study found that faculty showing determination and strength to raise their opinions and defending their ideas were also mobbed. As the person in the latter character seems more extravert, Nielsen and Knardahl (2015) claim that this may also be annoying for colleagues and form a reason to be mobbed. Faculty being diligent, conscientious, highly qualified and performing better, as in the present study, could be irritating for others and cause the targets to be perceived as threats, and eventually be mobbed (Houghton et al., 2021; Lester, 2013; Nielsen & Knardahl, 2015; Tınaz, 2011; Westhues, 2005; Zapf, 1999; Zapf & Einarsen, 2003). On the negative side, having an anger management problem and being impulsive or feeling anxious have also been indicated in similar terms to be reasons for targeting (Coyne et al., 2000). However, from the environmentalist perspective, researchers also stress that personal dispositions are the “result” of mobbing, not the “reason” (Glasø et al., 2009) as individuals are exposed to influential factors in their social circles (Lewis & Orford, 2005; Srivastava et al., 2003). Hence, a traumatic event like mobbing may have caused a change of character in the targets rather than them possessing those characteristics innately. It should also be noted that both perpetrator and target characteristics are changeable and cannot be evaluated as definitive. Therefore, it is suggested that longitudinal studies be conducted to help conclude that certain characteristics constitute risk factors for mobbing (Nielsen & Einarsen, 2018).

Although there is no definitive conclusion about the gender-based prevalence of mobbing, the fact that the majority of the participants being female has been reported in many other



studies too (Erdemir et al., 2020; Zapf et al., 2020). This may be explained with women reporting mobbing more readily than men (Rayner et al., 2002), that they are less self-assertive and less aggressive than men (which was not valid for this study) (Bjorkqvist, 1994) and/or women are represented less in effective positions than men at work (Salin, 2018). In other studies, women were the minority and they were exposed to mobbing more (Baş, 2011; Çevik, 2011; Günçavdı; 2015), which is backed by Leymann (1993)'s explanation that gender-based minority is likely to be mobbed more. Specifically, for Türkiye, male dominance in the cultural structure is a factor that cannot be ignored in shaping individuals' perspectives, including the academic culture. This may be a strong reason for abusive behaviors to be directed more towards women. Although there are studies reporting more women to be abused than men (Cayvarlı, 2013; Namie & Namie, 2009), the opposite is also true (Fettahlıoğlu, 2008). Hence, there is not definite evidence that proves one gender is mobbed more than the other.

Answering the fourth research question regarding the consequences of academic mobbing, just as almost all targeted faculty wanted to resign and leave their university, the literature indicates a correlation between mobbing and the intent to leave (Glambek et al., 2014; Nielsen & Einarsen, 2012). Especially HE faculty self-reported to have chosen to leave the mobbing generating organization (Taylor, 2012). The lack of belonging faculty felt, psychological and psychosomatic health issues, and financial loss were also cited by others (Lo Presti et al., 2019; Namie, 2021; Nielsen & Einarsen, 2012). Targets experiencing emotional disturbance after being psychologically abused has been indicated as a frequent outcome of mobbing in different cultures and countries too (Nielsen & Einarsen, 2018). As a psychosomatic symptom, diabetes came out in this study as well as in a meta-analytic study that mobbed individuals are 1.46% more likely to get diabetes (Xu et al., 2018). After being mobbed, experiencing familial issues (Tepper, 2000) and not being able to explain the mobbing process to the family members due to the fear of misjudgment (MacIntosh, 2005) were the commonly stated consequences, also aligned with this study. The other thing is that, although some faculty said they had anger management problems, which coincides with other research indicating that targets' emotions may not be stable (Glasø et al., 2007), target characteristics cannot solely explain mobbing since organizational factors (Salin, 2003) and psycho-social workplace environment also play important roles (Kwan et al., 2016).

As for the last research question, facing the mobbers as a coping strategy did not work in this study and even caused more aggression. Lester (2013)'s study indicated similar results as

39% of the participants said it escalated mobbing. Oral and written complaints, which were made at moderate levels in this study, was 5% in another study (Namie, 2021). This low percentage may be related to the disbelief of targets that the issue can be resolved. The other thing is that although almost all faculty said they made use of social support during the mobbing process, this support did not necessarily come from their colleagues but family members or friends outside of their workplace. Coworkers' reluctance to support the target was indicated as 13% in Namie (2021)'s study, and was explained by observers fearing that they would be targeted too (Rayner et al., 2002). The unwillingness of coworkers to support the target also signals the lack of trust among colleagues. It was also inferred from the participants' experiences that the nature of mobbing cannot be grasped easily by people outside the institution, even if they are the family members, which puts the targets into difficult situations in terms of feeling alone. In this sense, it is highly suggested that targets get professional help if they cannot find a way out. Finally, suing the perpetrator is a step taken by only one of the faculty, the rarity of which may be due to not having witnesses or the lack of mobbing law in Türkiye whereas many other countries have taken legislative initiatives to address mobbing cases. For instance, Sweden, as the leading one, has the most developed legal initiative under Labor Safety and Worker's Health (Yamada, 2003). While France, which established the victimology chair in 1994, accepts mobbing as a legal offense, Finland included both physical and psychological abuse in its Labor Law (Tınaz, 2006). Quebec took the first North American decision towards passing the law in 2004 (McDonald, 2006), and the United States devised legislative measures in certain states (Namie & Namie, 2011). Türkiye handles mobbing cases under certain legislative measures such as the Labor Law, the Law of Obligations, or the Penal Code (Erdemir, 2012). Türkiye also ratified 1996 dated European Social Charter (revised) in 2007 that regulated the dignity at work (Resmi Gazete, 2007) and The Turkish Prime Ministry passed a Circular in 2011 called Preventing Psychological Abuse (Mobbing) at Work that requires the establishment of a board and a Social Security Communication Center to address mobbing (Resmi Gazete, 2011).

Finally, as to eradicate mobbing in HEIs, the targets in this study and Çevik (2011) suggested consideration of meritocracy in promotions. The other striking measure offered was inspecting universities by independent boards (also in Erdemir, 2015). While many participants defended the idea that it was not worth staying long in the mobbing-prone institution, this was implemented by 12% of employees in another study (Pearson et al., 2000). Just as some faculty



underlined the importance of directors being open to getting periodical feedback from faculty, and also empathizing when giving feedback, studies also indicate that supervisors should respond to the problems and wishes of employees as this influences the good of organizations and the intention to leave (McClellan et al., 2013). Lastly, for the state authorities, the targets suggested preparing a deterrent mobbing law. Although there has been some measures taken to address mobbing in the Turkish law, the creation of a specific mobbing law could help address the core of the phenomenon.

PRACTICAL IMPLICATIONS

The main implication is for organizational leaders, i.e. university president, deans and department heads and other middle level directors. The first condition to cope with mobbing is to accept the reality of mobbing and announce the university that university leadership is determined to implement a zero-tolerance policy against mobbing. This is because leaders are held responsible for mobbing to come into play at first place (Hauge et al., 2007, Salin, 2003) as well as for diminishing the recurrence of the issue and the seriousness of its repercussions (Namie, 2007). Leaders are highly influential in organizations and have important roles in fighting with this phenomenon especially considering the close link between academic mobbing and poor leadership (Leymann, 1996; Vartia, 2003). At this point the kind of leaders that will be appointed to the university needs to be evaluated carefully by the university presidency as costs of hiring a potential mobber may outweigh its benefits.

Some measures that can be taken by academic leaders in HEIs are; training middle and top level management as well as administrative and academic staff and students about all kinds of harassment. This should accompany the development of an anti-mobbing mechanism that involves both preventive measures as well as guiding procedures to be followed in case of a mobbing incident. Besides, 360 degree evaluations should be compulsory at universities, which can be implemented by an out-sourced reliable independent body made up of different occupations such as human resources specialist, lawyer, and mental health expert. Next is to ensure that promotional criteria for academic leaders and faculty be based on meritocracy.

In the formation of the organizational culture, the planned actions of leadership play an important role. Therefore, to prevent mobbing, the leadership need to work towards maintaining suitable working conditions, i.e. appointing knowledgeable and correct people for the correct position, ensuring collegiality, supporting professional development, encouraging cooperative

culture. Being a part of the organizational culture, human resources department at universities should not only support the benefits of the university presidency but also create a reliable and responsible mechanism so that targets of mobbing can share their experiences to find guidance and solutions. Namely, having ethical systems in organizations has been linked with having a superior human resources management (Einarsen et al., 2019). Finally, in order for mobbing incidents to be examined thoroughly and fairly, legal regulations should be specified urgently. The state should also allocate more positions for medical staff at hospitals and train them specifically for the treatment of mobbing victims.

THEORETICAL IMPLICATIONS

Referring to Hofstede's cultural dimensions, a more low-power distant model should be adopted where people in authority should be questioned and asked to be accountable for their behaviors. Faculty needs to be given equal rights, respected by directors, and involved in the decision-making mechanism so that conflicts can be communicated more easily without escalating into mobbing. Having a collectivist culture, Turkish academia should internalize the positive aspects of it as defending each other's interests and taking responsibility for one another. Turkish academia should also be open to the positive sides of individualistic culture. For instance, rather than doing away with intrinsic rewards only, faculty should know that it is their right to expect individual rewards too, for their hard work and accomplishments. In addition, diversity of opinions should also be respected, as an indication of an individualistic society. Hence, to create a healthier and balanced cultural environment and mobbing-free academia, positive sides of collectivist/individualist and high/low power distant cultures should be implemented.

CONCLUSION

This study explored academic mobbing at Turkish universities by resorting to the lived experiences of the targeted faculty. The discussions were based on Hofstede's Cultural Dimensions Model. Accordingly, the major findings of the study are briefly stated below.

The first finding of the study put forth the predecessors of academic mobbing as HE directors' adoption of destructive leadership styles, i.e., autocratic and laissez-faire leadership. These were accompanied with professional and personal in competencies that also gave way to the formation of cliques, nepotism and inequalities. The other important finding is about the



cultural dimension's model of Hofstede being used, which helped explain the mobbing-prone academic environment with the dominant organizational and country culture. This culture affected practiced leadership styles, which caused the prevalence of threat, fear, jealousy, humiliation, isolation and rumors in the environment. The third finding revealed the most frequent mobbing behaviors as the amount and relevance of work being given, humiliation and sarcasm. The fourth outcome framed the most observed mobber characteristics as being unappreciative and seeking obedience, and the most common target qualities as being determined, strong, self-confident as well as being impulsive and aggressive. The fifth finding explicated the most frequent harsh material consequences of academic mobbing for the faculty as resignation, and the immaterial ones as psychological and psychosomatic effects, and the lack of belonging to the organization along with many other serious results. At the sixth place comes the top two coping strategies of faculty as getting social support and facing the mobbers. The seventh finding is about the most common suggestions as to ensure meritocracy for leaders, to leave the mobbing-prone institution for faculty, and to create a mobbing law for the state. The final outcome is about the theoretical model of Hofstede, which also relates to the first finding, i.e., the preferred leadership styles of directors. While the use of autocratic leadership style suggests the prevalence of high power distance between directors and faculty that triggered mobbing activities, that of laissez-faire leadership, though infrequent in use, not only clashed with the collectivistic nature of Turkish society that expect their interests to be taken care of by their leader but also bred a mobbing-prone academic culture. Hence, the study also suggests the use of positive leadership styles as transformative and democratic, to discourage mobbing in academia and support the development of a healthy workplace.

REFERENCE

- Aasland, M. S., Skogstad, A., Notelaers, G., Nielsen, M. B., & Einarsen, S. (2010). The prevalence of destructive leadership behaviour. *British Journal of Management*, *21*(2), 438–52. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8551.2009.00672.x>
- Agervold, M. (2009). The significance of organizational factors for the incidence of bullying. *Scandinavian Journal of Psychology*, *50*, 267–276. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.2009.00710.x>.
- Agervold, M., & Mikkelsen, E. G. (2004). Relationships between bullying, psychosocial work environment and individual stress reactions. *Work and Stress*, *18*, 336–351. <https://doi.org/10.1080/02678370412331319794>.
- Ågotnes, K. W., Skogstad, A., Hetland J., Olsen, O. K., Espevik, R., Bakker, A. B. & Einarsen, S. V. (2020). Daily work pressure and exposure to bullying-related negative acts: The role of daily transformational and laissez-faire leadership, *European Management Journal*, *39*(4), 423-433. <https://doi.org/10.1016/j.emj.2020.09.011>
- Aquino, K., & Lamertz, K. (2004). A relational model of workplace victimization: Social roles and patterns of victimizations in dyadic relationships. *Journal of Applied Psychology*, *89*(6), 1023-1034. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.89.6.1023>.
- Arnold, K. A. (2017). Transformational leadership and employee psychological wellbeing: A review and directions for future research. *Journal of Occupational Health Psychology*, *22*(3), 381-393. <https://doi.org/10.1037/ocp0000062>
- Ashforth, B. E. (1994). Petty tyranny in organizations. *Human Relations*, *47*(7), 755-778. <https://doi.org/10.1177/001872679404700701>
- Avolio, B. J., & Bass, B. M. (2004). *Multifactor leadership questionnaire. Manual and sampler set* (3rd ed.). Redwood City, CA: Mindgarden.
- Bandow, D. & Hunter, D. (2008). Developing policies about uncivil workplace behavior. *Business Communication Quarterly*, *71*(1), 103-106. <https://doi.org/10.1177/1080569907313380>
- Bass, B. M. (1990). *Bass and Stodgill's handbook of leadership: Theory, research and managerial applications* (3rd Ed.). New York: Free Press.
- Bass, B. M. (1990). From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, *18*(3), 19-31. [https://doi.org/10.1016/0090-2616\(90\)90061-S](https://doi.org/10.1016/0090-2616(90)90061-S).



- Bass, B. M. (1998). *Transformational leadership: Industry, military, and educational impact*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bass, B. M. & Avolio, B. J. (1994). *Improving organisational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Baş, S. (2011). *İş yeri mobbingi ile iş tatmini ve örgütsel güven arasındaki ilişki: Türk akademisyenleri üzerine bir çalışma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bennis, W. G., & Townsend, R. (1995). *Reinventing leadership: Strategies to empower the organization*. New York: Harper Collins Business Essentials.
- Björkqvist, K. (1994). Sex differences in physical, verbal, and indirect aggression: A review of recent research. *Sex Roles*, 30, 177–188. <https://doi.org/10.1007/BF01420988>
- Blase, J. & Blase J. (2002). The dark side of leadership: Teacher perspectives of principal mistreatment. *Educational Administration Quarterly*, 38(5), 671-727. <https://doi.org/10.1177/0013161X02239643>
- Bolman, L. G. & Gallos, J. V. (2011). *Reframing academic leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bowie, V., Fisher, B. S. & Cooper, C. L. (Eds.) (2005). *Workplace violence: Issues, trends, strategies*. UK: Willan Publishing.
- Bozeman, J., & Hershcovis, M. S. (2015). The role of the victim and the perpetrator-victim relationship in understanding workplace aggression. In M. A. Paludi (Ed.), *Bullies in the workplace: Seeing and stopping adults who abuse their co-workers and employees* (pp. 63–84). Praeger/ABC-CLIO
- Brown, F. W., & Moshavi, D. (2002). Herding academic cats: Faculty reactions to transformational and contingent reward leadership by department chairs. *Journal of Leadership Studies*, 8(3), 79–94. <https://doi.org/10.1177/107179190200800307>
- Bryman, A., Colinson, D., Grint, K., Jackson, B. & Uhl-Bien, M. (Eds). (2011). *The sage handbook of leadership*. London: Sage Publications
- Burns, J. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Cayvarlı, P. E. (2013). *Akademisyenlerin üniversitelerdeki psikolojik yıldırmaya ilişkin algılarının incelenmesi: Dokuz Eylül Üniversitesi örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Cemaloğlu, N. (2007). The relationship between school administrators' leadership styles and bullying. *H. U. Journal of Education*, 33, 77-87.

- Cemaloğlu, N. (2011). Primary principals' leadership styles, school organizational health and workplace bullying. *Journal of Educational Administration*, 49(5), 495–512. <https://doi.org/10.1108/09578231111159511>
- Corrigan, P.W., Diwan, S., Campion, J., & Rashid, F. (2002). Transformational leadership and the mental health team. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 30(2), 97-108. <https://doi.org/10.1023/a:1022569617123>. PMID: 12680615.
- Coyne, I., Seigne, E., & Randall, P. (2000). Predicting workplace victim status from personality. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 9(3), 335-349. <https://doi.org/10.1080/135943200417957>
- Crawford, N. (1997). Bullying at work: A psychoanalytic perspective. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 7(42), 219-225. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-1298\(199706\)7:3<219::AID-CASP420>3.0.CO;2-Q](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-1298(199706)7:3<219::AID-CASP420>3.0.CO;2-Q)
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. (4th ed., International Student Ed.). Los Angeles: Sage.
- Currie, J. (2004). The neo-liberal paradigm and higher education: A critique. In J. K. Odin & P. T. Manicas (Eds.), *Globalization and higher education* (pp. 47–53). Honolulu: University of Hawai'i Press.
- Çevik, S. K. (2011). *Üniversitelerde öğretim elemanlarının yıldırma (mobbing) davranışlarına maruz kalma düzeyi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Davenport, N., Schwartz, R.D. & Elliott, G.P. (2002). *Mobbing. emotional abuse in the American workplace*. Iowa: Civil Society.
- Einarsen, S. (1999). The nature and causes of bullying at work. *International Journal of Manpower*, 20(1/2), 16-27. <https://doi.org/10.1108/01437729910268588>
- Einarsen, S., Aasland, M. S. & Skogstad, A. (2007). Destructive leadership behavior: A definition and conceptual model. *Leadership Quarterly*, 18(3), 207–16. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2007.03.002>
- Einarsen, S., Hoel, H., Zapf, D. & Cooper, C. L. (2003). The concept of bullying at work: The European tradition. In S. Einarsen, H. Hoel, D. Zapf & C. L. Cooper, *Bullying and emotional abuse in the workplace. International perspectives in research and practice* (pp. 3-30). London: Taylor & Francis.



- Einarsen, S., Raknes, B. I., & Matthiesen, S. B. (1994). Bullying and harassment at work and their relationship to work environment quality: An exploratory study. *European Work and Organizational Psychologist*, 4(4), 381–401. <https://doi.org/10.1080/13594329408410497>.
- Einarsen, K., Salin, D., Einarsen, S. V., Skogstad, A., & Mykletun, R. J. (2019). Antecedents of ethical infrastructures against workplace bullying: The role of organizational size, perceived financial resources and level of high-quality HRM practices. *Personnel Review*, 48(3), 672–690. <https://doi.org/10.1108/PR-10-2017-0303>
- Erdemir, B. (2012). Psychological abuse (mobbing) in higher education and legal measures in the world and in Turkey. *Journal of Higher Education*, 2(3), 151-158. <https://doi.org/10.2399/yod.12.022>.
- Erdemir, B. (2015). *Psychological abuse in higher education in relation to leadership and ethical climate*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erdemir, B. (2019). Türkiye'de akademide mobbing ve çözüm önerileri: Lisansüstü tezlerin içerik analizi. *Yükseköğretim Dergisi*, 9(2), 213–233. <https://doi.org/10.2399/yod.18.034>
- Erdemir, B., Demir, C. E., Yıldırım, J. & Kondakçı, Y. (2020). Academic mobbing in relation to leadership practices: A new perspective to an old issue. *The Educational Forum*. 84(2), 126-139. <https://doi.org/10.1080/00131725.2020.1698684>
- Ertüreten A, Cemalcılar Z, & Aycan, Z. (2013). The relationship of downward mobbing with leadership style and organizational attitudes. *Journal of Business Ethics*, 116, 205–216. <https://doi.org/10.1007/s10551-012-1468-2>
- Fettahlıoğlu, O. O. (2008). *Örgütlerde psikolojik şiddet (mobbing): Üniversitelerde bir uygulama* (Yayımlanmamış doktora tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Forest, J. J. F., & Altbach, P. G. (2007). *International handbook of higher education. Part 1*. Dordrecht: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4020-4012-2>
- Freedman, S, & Vreven, D. (2016). Workplace incivility and bullying in the library: Perception or reality? *College and research libraries*, 77(6), 727. <https://doi.org/10.5860/crl.77.6.727>
- Fuller, R. W. (2010). *All rise: Somebodies, nobodies, and the politics of dignity*. U.S.A: Berrett-Koehler Publishers, Inc.

- Galanaki, E. (2012). The role of organizational culture on the occurrence of workplace bullying: Effects on organizational commitment and job satisfaction. Paper presented at the 5th Annual EuroMed Conference. *Building new business models for success through innovation, entrepreneurship, competitiveness and responsibility*, Glion-Montreux, Switzerland.
- Giorgi, G. (2012). Workplace bullying in academia creates a negative work environment. An Italian study. *Employee Responsibilities and Rights Journal*, 24(4), 261-275. <https://doi.org/10.1007/s10672-012-9193-7>
- Glambek, M. & Matthiesen, S. & Hetland, J. & Einarsen, S. (2014). Workplace bullying as an antecedent to job insecurity and intention to leave: A 6-month prospective study. *Human Resource Management Journal*. 24(3), 255-268. <https://doi.org/10.1111/1748-8583.12035>.
- Glasø, L. Matthiesen, S. B., Nielsen, M. B., & Einarsen, S. (2007). Do targets of workplace bullying portray a general victim personality profile? *Scandinavian Journal of Psychology*, 48(4), 313-319. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.2007.00554.x>
- Glasø, L., Nielsen, M. B., & Einarsen, S. (2009). Interpersonal problems among targets and perpetrators of workplace bullying. *Journal of Applied Social Psychology*, 39(6), 1316–1333. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2009.00483.x>
- Günçavdı, G. (2015). *Araştırma görevlilerinin maruz kaldıkları kötü muamele düzeyi ile iş doyumunu ve işten ayrılma niyeti ilişkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Hater, J. J. & Bass, B. M. (1988). Supervisors' evaluations and subordinates' perceptions of transformational and transactional leadership. *Journal of Applied Psychology*, 73, 695-702. DOI: 10.1037/0021-9010.73.4.695
- Hauge, L. J., Skogstad, A. & Einarsen, S. (2007). Relationships between stressful work environments and bullying: Results of a large representative study. *Work and Stress*, 21(3), 220-242). <https://doi.org/10.1080/02678370701705810>
- Hoel, H., & Cooper, C. L. (2000). Working with victims of workplace bullying. In H. Lemshaw, & J. Pritchard (Eds.), *Good practice in working with victims of violence* (pp. 101-118). London: Jessica Kingsley.

- Hoel, H., Glasø, L., Hetland, J., Cooper, C. L., & Einarsen, S. (2010). Leadership styles as predictors of self-reported and observed workplace bullying. *British Journal of Management*, *21*(2), 453-468. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8551.2009.00664.x>
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations* (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Hofstede, G. (2011). Dimensionalizing cultures: The Hofstede model in context. *Online Readings in Psychology and Culture*, *2*(1). (E-Journal). Retrieved February 8, 2023, from <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1014>
- Hofstede, G. (n.d.). *Hofstede insights. Country comparison tool*. Retrieved January 10, 2023, from <https://www.hofstede-insights.com/>
- Hofstede, G., Hofstede, G. J., & Minkov, M. (2010). *Cultures and organizations: Software of the mind. Intercultural cooperation and its importance for survival*. London and New York: Mc Graw Hill.
- Houghton, J. D. & Carbo, J. (2008, October). Perceived leadership style: A moderator of workplace bullying behavior. In J. P. Keenan (Ed.) *The association on employment practices and principles*. Proceeding of the 16th Annual international Conference, CERR: Chicago, Illinois.
- Houghton, J. D., Oxarart, R. A., Heames, J. T., Buckley, M. R., & Carboi J. A. (2021). Leader power and agency-communion orientations as moderators of the effects of organizational characteristics on workplace bullying. *Employee Responsibilities and Rights Journal*, *33*, 235–249. <https://doi.org/10.1007/s10672-021-09379-x>
- Houghton, J. D. & Yoho, S. K. (2005). Toward a contingency model of leadership and psychological empowerment: When should self-leadership be encouraged? *Journal of Leadership and Organizational Studies*, *11*(4), 65-83. <https://doi.org/10.1177/107179190501100406>
- Hoy, W. K., Tarter, C. J. & Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools / healthy schools. Measuring organizational climate*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Hubert, A. B., & Van Veldhoven, M. (2001). Risk sectors for undesired behavior and mobbing. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, *10*(4), 415-424. <https://doi.org/10.1080/13594320143000799>
- Keashly, L. (1998). Emotional abuse in the workplace: Conceptual and empirical issues. *Journal of Emotional Abuse*, *1*(1), 85-117. https://doi.org/10.1300/J135v01n01_05

- Keashly, L., & Neuman, J. H. (2010). Faculty experiences with bullying in higher education: Causes, consequences and management. *Administrative Theory and Praxis*, 32(1), 48-70. <https://doi.org/10.2753/ATP1084-1806320103>
- Koh, W. L., Steers, R. M., & Terborg, J. R. (1995). The effects of transformational leadership on teacher attitudes and student performance in Singapore. *Journal of Organizational Behavior*, 16(4), 319–333. <https://www.jstor.org/stable/2488561>
- Korkmaz, M. & Cemaloğlu, N. (2010). Relationship between organizational learning and workplace bullying in learning organizations. *Educational Research Quarterly*, 33(3), 3-38.
- Kwan, S. S. M., Tuckey, M. R., & Dollard, M. F. (2016). The role of the psychosocial safety climate in coping with workplace bullying: A grounded theory and sequential tree analysis. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 25(1), 133-148. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2014.982102>
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 112–129. <https://doi.org/10.1108/09578230010320064>
- Leon-Perez, J. M., Escartín Solanelles, J. & Giorgi, G. (2019). The presence of workplace bullying and harassment worldwide. In D'Cruz, P., Noronha, E., Notelaers, G., & Rayner, C. (Eds.) *Concepts, approaches and methods. Handbooks of workplace bullying, emotional abuse and harassment*, Vol 1 (pp. 55-86). Singapore: Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-0134-6_3
- Lester, J. (Ed.). (2013). *Workplace bullying in higher education*. NY: Routledge.
- Lewis, S. E., & Orford, J. (2005). Women's experiences of workplace bullying: Changes in social relationships. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 15(1), 29-47. DOI: 10.1002/casp.807
- Leymann, H. (1990). Mobbing and psychological terror at workplaces. *Violence and Victims*, 5(2), 119-26.
- Leymann, H. (1993). *Mobbing. Psychoterror am arbeitsplatz und wie man sich dagegen wehren kann*. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH.
- Leymann, H. (1996). The content and development of mobbing at work. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5(2), 165-184. <https://doi.org/10.1080/13594329608414853>

- Lo Presti, A., Pappone, P., & Landolfi, A. (2019). The associations between workplace bullying and physical or psychological negative symptoms: Anxiety and depression as mediators. *Europe's Journal of Psychology*, 15(4), 808-822. <https://doi.org/10.5964/ejop.v15i4.1733>
- Lowe, K. B., Kroeck, K. G., & Sivasubramaniam, N. (1996). Effectiveness correlates of transformational and transactional leadership: A meta-analytic review of the MLQ literature. *The Leadership Quarterly*, 7(3), 385–425. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(96\)90027-2](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(96)90027-2)
- Lunenburg, F. C. & Ornstein, A. C. (2008). *Educational administration: Concepts and practices* (5th ed.). Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company.
- Lutgen - Sandvik, P. (2003). The communicative cycle of employee emotional abuse: Generation and regeneration of workplace mistreatment. *Management Communication Quarterly*, 16(4), 471–501. <https://doi.org/10.1177/0893318903251627>
- Lutgen-Sandvik, P., & McDermott, V. (2008). The constitution of employee-abusive organizations: A communication flow theory. *Communication Theory*, 18(2), 304-333. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2885.2008.00324.x>
- MacCarthy, P. (2003). Bullying at work: a postmodern experience. In Einarsen, S., Hoel, H., Zapf, D., & Cooper, C. (2003). *Bullying and emotional abuse in the workplace: international perspectives in research and practice*. London and New York: Taylor & Francis.
- MacIntosh, J. (2005). Experiences of workplace bullying in a rural area. *Issues in Mental Health Nursing*, 26(9), 893-910. DOI: 10.1080/01612840500248189
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2006). *Designing qualitative research* (4th ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Martin, W. & LaVan, H. (2010). Workplace bullying: A review of litigated cases. *Employee Responsibilities and Rights Journal*, 22, 175-194. <https://doi.org/10.1007/s10672-009-9140-4>
- Matthiesen, S. B., & Einarsen, S. (2010). Bullying in the workplace: Definition, prevalence, antecedents and consequences. *International Journal of Organization and Behavior*, 13(2), 202-248. <https://doi.org/10.1108/IJOTB-13-02-2010-B004>

- McClellan, E. J., Burris, E. R., & Detert, J. R. (2013). When does voice lead to exit? It depends on leadership. *Academy of Management Journal*, 56(2), 525-548. <https://doi.org/dx.doi.org/10.5465/amj.2011.0041>
- McCull-Kennedy, J. R., & Anderson, R. D. (2002). Impact of leadership style and emotions on subordinate performance. *The Leadership Quarterly*, 13(5), 545-559. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(02\)00143-1](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(02)00143-1)
- McDonald, J. J. (2006). Be nice, or be sued. *Employee Relations Law Journal*, 31(4), 73-83. <https://www.fisherphillips.com/news-insights/be-nice-or-be-sued.html>
- Montano, D., Reeske, A., Franke, F., & Hüffmeier, J. (2017). Leadership, followers' mental health and job performance in organizations: A comprehensive meta-analysis from an occupational health perspective. *Journal of Organizational Behavior*, 38(3), 327e350. <https://doi.org/10.1002/job.2124>
- Murphy, P. (1989). Creating ethical corporate structures. *Sloan Management Review*, 30(2), 81-87. <https://www.proquest.com/docview/1302988730>
- Namie, G. (2007). The challenge of workplace bullying. *Employment Relations Today*, 34(2), 43-51. <https://doi.org/10.1002/ert.20151>
- Namie, G. (2021). 2021 WBI U.S. workplace bullying survey. <https://workplacebullying.org/2021-wbi-survey/>
- Namie, G., & Namie, R. (2009). U.S. Workplace bullying: Some basic considerations and consultation interventions. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 61(3), 202-219. <https://doi.org/10.1037/a0016670>
- Namie, G., & Namie, R. (2011). *WBI healthy workplace bill to prevent and correct abuse at work. Healthy Workplace Bill*. Retrieved January 30, 2023, from <http://www.healthyworkplacebill.org>
- Nielsen, M. B. (2013). Bullying in work groups: the impact of leadership. *Scandinavian Journal of Psychology*, 54(2), 127-36. <https://doi.org/10.1111/sjop.12011>
- Nielsen, M. B., & Einarsen, S. (2012). Outcomes of workplace bullying: A meta-analytic review. *Work and Stress*, 26(4), 309-332. <https://doi.org/10.1080/02678373.2012.734709>
- Nielsen, M. B., & Einarsen, S. V. (2018). What we know, what we do not know, and what we should and could have known about workplace bullying: An overview of the literature and agenda for future research. *Aggression and Violent Behavior*, 42, 71e83. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.06.007>



- Nielsen, M. B. & Knardahl, S. (2015). Is workplace bullying related to the personality traits of victims? A two-year prospective study, *Work and Stress*, 29(2), 128-149. <https://doi.org/10.1080/02678373.2015.1032383>
- Nielsen, M. B., Matthiesen, S. B., & Einarsen, S. (2010). The impact of methodological moderators on prevalence rates of workplace bullying. A meta-analysis. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83(4), 955–979. <https://doi.org/10.1348/096317909X481256>
- Notelaers, G., Van der Heijden, B., Hoel, H. & Einarsen, S. (2019). Measuring bullying at work with the short-negative acts questionnaire: Identification of targets and criterion validity. *Work and Stress*, 33(1), 58-75. <https://doi.org/10.1080/02678373.2018.1457736>
- Offermann, I. R. & Hellmann, P. S. (1996). Leadership and subordinate stress: A 360° view. *Journal of Occupational Health Psychology*, 1(4), 382-390. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.1.4.382>
- Omari, M. (2007). *Towards dignity and respect at work: An exploration of bullying in the public sector*. (Unpublished doctoral dissertation), Edith Cowan University, Western Australia.
- O'Moore, M. & Lynch, J. (2007). Leadership, working environment and workplace bullying. *International Journal of Organization Theory and Behaviour*, 10(1), 95-117. <https://doi.org/10.1108/IJOTB-10-01-2007-B005>
- O'Moore, M., Seigne, E., McGuire, I. & Smith, M. (2012). Victims of workplace bullying in Ireland. *The Irish Journal of Psychology*, 14(2-3), 345-357. <https://doi.org/10.1080/03033910.1998.10558195>
- Özen, Ö. (2009). *Örgüt kültürünün mobbing davranışı üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Quinn, L. (2012). Understanding resistance: An analysis of discourses in academic staff development. *Studies in Higher Education*, 37(1), 69–83. <https://doi.org/10.1080/03075079.2010.497837>
- Pearson, C. M., Andersson, L. M., & Porath, C. L. (2000). Assessing and attacking workplace incivility. *Organizational Dynamics*, 29(2), 123–137. [https://doi.org/10.1016/S0090-2616\(00\)00019-X](https://doi.org/10.1016/S0090-2616(00)00019-X)
- Peker, S., Inandi, Y., & Gilic, F. (2018). The relationship between leadership styles (autocratic and democratic) of school administrators and the mobbing teachers suffer. *European*

Journal of Contemporary Education, 7(1), 150-164.
<https://doi.org/10.13187/ejced.2018.1.150>

- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B. & Bommer, W. H. (1996). Transformational leader behaviors and substitutes for leadership as determinants of employee satisfaction, commitment, trust and organizational citizenship behaviors. *Journal of Management*, 22(2), 259-298. [https://doi.org/10.1016/S0149-2063\(96\)90049-5](https://doi.org/10.1016/S0149-2063(96)90049-5)
- Poussard, J. M., & Çamuroğlu, M. İ. (2009). *Psikolojik taciz: İşyerindeki kabus*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Raskauskas, J. (2006). *Bullying in academia: An examination of workplace bullying in New Zealand universities*. Paper Presented at the American Education Research Association Conference. American Education Research Association Conference, San Francisco.
- Rayner, C., Hoel, H., & Cooper, C. L. (2002). *Workplace bullying: What we know, who is to blame, and what we can do?* London: Taylor & Francis.
- Resmi Gazete. (2007). *Avrupa Konseyi 1996 gözden geçirilmiş sosyal şartı*. Retrieved February 1, 2023, from <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2007/04/20070409-1.htm>
- Resmi Gazete. (2011). Başbakanlık işyerinde psikolojik tacizin (mobing) önlenmesi - 2011/2 Sayılı Genelge. Retrieved February 1, 2023, from <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/03/20110319-8.htm>
- Rockstuhl, T., Dulebohn, J. H., Ang, S., & Shore, L. M. (2012). Leader-member exchange (LMX) and culture: A meta-analysis of correlates of LMX across 23 countries. *Journal of Applied Psychology*, 97(6), 1097-130. <https://doi.org/10.1037/a0029978>.
- Salin, D. (2003). Ways of explaining workplace bullying: A review of enabling, motivating and precipitating structures and processes in the work environment. *Human Relations*, 56(10), 1213–1232. <https://doi.org/10.1177/00187267035610003>
- Salin, D. (2018). Workplace bullying and gender: An overview of empirical findings. In P. D'Cruz et al. (Eds.), *Handbooks of workplace bullying, emotional abuse and harassment. Vol. 3: Dignity and inclusion at work*. Singapore: Springer Nature Singapore Pte Ltd.
- Schein, E. H. (2004). *Organizational culture and leadership* (3rd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Shallcross, L. (2003). *The workplace mobbing syndrome, response and prevention in the public sector*. Workplace Mobbing Conference, Brisbane (pp. 16-17).

- Sert, Ö., & Wigley, A. A. (2013). *Mobbing, üniversiteler ve toplumsal cinsiyet*. Retrieved January 15, 2023, from <https://www.egitimsenankara5.org/mobbing-universiteler-ve-toplumsal-cinsiyet/>
- Shavitt, S., Lalwani, A. K., Zhang, J., & Torelli, C. J. (2006). The horizontal/vertical distinction in cross-cultural consumer research. *Journal of Consumer Psychology, 16*(4), 325-356. https://doi.org/10.1207/s15327663jcp1604_3
- Simon, C. S. & Simon, D. B. (2006). Bully for you. Full steam ahead: How Pennsylvania Employment Law permits bullying in the workplace. *Widener Law Journal, 16*, 141-164. <https://heinonline.org/HOL/LandingPage?handle=hein.journals/wjpl16&div=11&id=&page>
- Skogstad, A., Nielsen, M. B., & Einarsen, S. (2017). Destructive forms of leadership and their relationships with employee well-being. In E. K. Kelloway, K. Nielsen, & J. K. Dimoff (Eds.), *Leading to occupational health and safety: How leadership behaviours impact organizational safety and well-being* (pp. 163e195). Wiley-Blackwell.
- Srivastava, S., John, O. P., Gosling, S. D., & Potter, J. (2003). Development of personality in early and middle adulthood: Set like plaster or persistent change? *Journal of Personality and Social Psychology, 84*, 1041–1053. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.5.1041>
- Stewart, G.L. & Manz, C.C. (1995). Leadership for self-managing work teams: A typology and integrative model. *Human Relations, 48*(7), 747-770. <https://doi.org/10.1177/001872679504800702>
- Stogdill, R. M. (1950). Leadership, membership, and organization. *Psychological Bulletin, 47*(1), 1-14. <https://doi.org/10.1037/h0053857>
- Stouten, J., Baillien, E., Van den Broeck, A., Camps, J., De Witte, H., & Euwema, M. (2010). Discouraging bullying: The role of ethical leadership and its effects on the work environment. *Journal of Business Ethics, 95* (Supplement 1), 17e27. <https://doi.org/10.1007/s10551-011-0797-x>
- Taylor, S.K. (2012). *Workplace bullying in higher education: Faculty experiences and responses*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Minnesota. Retrieved January 21, 2013 from https://conservancy.umn.edu/bitstream/handle/11299/127285/Taylor_umn_0130E_12672.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Tepper, B. (2000). Consequences of abusive supervision. *The Academy of Management Journal*, 43(2), 178-190. <https://doi.org/10.2307/1556375>
- Tepper, B.J. (2007). Introduction to the Leadership Quarterly special issue: Destructive leadership. *Leadership Quarterly* 18(3), 171–173. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2007.03.003>
- Tınaz, P. (2006). Mobbing: İşyerinde psikolojik taciz. *Çalışma ve Toplum*, 3(10), 11-22. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ct/issue/71771/1154978>
- Tınaz, P. (2011). *İşyerinde psikolojik taciz (Mobbing)*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Tsuno, K., & Kawakami, N. (2015). Multifactor leadership styles and new exposure to workplace bullying: A six-month prospective study. *Industrial Health*, 53(2), 139e151. <https://doi.org/10.2486/indhealth.2014-0152>
- Twale, D. J., & De Luca, B. M. (2008). *Faculty incivility: the rise of the academic bully culture and what to do about it*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Van de Vliert, E., Einarsen, S., & Nielsen, M. B. (2013). Are national levels of employee harassment cultural covariations of climato-economic conditions? *Work and Stress*, 27(1), 106–122. <https://doi.org/10.1080/02678373.2013.760901>
- Vartia, M. (1996). The sources of bullying: Psychological work environment and organizational climate. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5, 203–214. <https://doi.org/10.1080/13594329608414855>.
- Vartia, M. V. (2003). *Workplace bullying- a study on the work environment, wellbeing and health*. (Unpublished doctoral dissertation). People and Work Research Reports 56. Finnish Institute of Occupational Health.
- Westhues, K. (2005). *The envy of excellence: administrative mobbing of high-achieving professors*. UK: The Edwin Mellen Press.
- Westhues, K. (2006). *The story behind the story-mob rule*. Retrieved December 20, 2022, from <https://www.kwesthues.com/chronicle.htm>
- Wilson, C. B. (1991). U.S. Businesses suffer from workplace trauma. *The Personnel Journal*, 70, 47-50.
- Xu, T. W., Hanson, L. L. M., Lange, T., Starkopf, L., Westerlund, H., Madsen, I. E. H., ... & Rod, N. H. (2018). Workplace bullying and violence as risk factors for type 2 diabetes: A multicohort study and meta-analysis. *Diabetologia*, 61(1), 75–83. <https://doi.org/10.1007/s00125-017-4480-3>



- Yamada, D. (2003). Workplace bullying and the law: toward a transnational consensus? In S. Einarsen, H. Hoel, D. Zapf & C. Cooper (Eds.), *Bullying and emotional abuse in the workplace: international perspectives in research and practice* (pp. 399-411). London and New York: Taylor & Francis.
- Yıldız, S. (2007). *İşyerinde istismar davranışlarının psiko-sosyal boyutu ve bir uygulama* (Yayımlanmamış doktora tezi). Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Zapf, D. (1999). Organizational, work group related and personal causes of mobbing/ bullying at work. *International Journal of Manpower*, 20, 70 – 85. <https://doi.org/10.1108/01437729910268669>.
- Zapf, D., & Einarsen, S. (2003). Individual antecedents of bullying. In S. Einarsen, H. Hoel, & C. Cooper (Eds.). *Bullying and emotional abuse in the workplace: International perspectives in research and practice* (pp. 165-184). London and New York: Taylor & Francis.
- Zapf, D., & Einarsen, S. (2011). Individual antecedents of bullying: Victims and perpetrators. In S. Einarsen, H. Hoel, D. Zapf, & C. L. Cooper (Eds.). *Bullying and harassment in the workplace* (pp. 177-200). Boca Raton: CRC Press.
- Zapf, D., Escartín Solanelles, J., Einarsen, S., Hoel, H. & Vartia, M. (2020). Empirical findings on prevalence and risk groups of bullying in the workplace. In S. V. Einarsen, H. Hoel, D. Zapf & C. Cooper (Eds.). *Bullying and harassment in the workplace: Theory, research and practice* (3rd ed.). CRC Press. <https://doi.org/10.1201/9780429462528>
- Zapf, D., Knortz, C. & Kulla, M. (1996). On the relationship between mobbing factors and job content, work environment and health outcomes. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5(2), 215-37. <https://doi.org/10.1080/13594329608414856>



Analysis of the Problems of Special Education Teachers Özel Eğitim Öğretmenlerinin Sorunlarının Analizi

Metin IŐIK¹, Tuğba SEYMEN²

¹Dr, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir, Türkiye

isik.metin@ahievran.edu.tr; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7431-4091>

²Md. Yrd., Millî Eğitim Bakanlığı, Trabzon, Türkiye

seymen7461@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-9070-5351>

Geliş Tarihi: 06.03.2023

Kabul Tarihi: 21.03.2023

ABSTRACT

This research aims to reveal the opinions of special education teachers about the problems experienced in special education and the solutions for these problems. The research was conducted using a qualitative research design. The study group consists of the teachers of the Trabzon Province Sürmene Special Education Practice School in the 2022-2023 academic year. Qualitative data were analyzed by content analysis. According to the findings, teachers working in special education schools experience problems arising from the education system, parents, school management, teachers and students. In addition, they stated that educational environments do not meet the needs of special education students and that the tools provided are insufficient. Teachers working in special education schools, graduated from different fields, consider the wages they receive to be insufficient. In the appointment of field experts and special education graduates as teachers to special education schools, it is expected that it is necessary and important to have competencies such as patience, understanding, compassion, effective communication and motivation within the scope of personal and professional competencies.

Keywords: *Special education, special education teacher, problems of special education teachers'.*



ÖZ

Bu araştırma, özel eğitim öğretmenlerinin özel eğitimde yaşanan sorunları ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri ile ilgili görüşlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırma nitel araştırma deseni kullanılarak yürütülmüştür. Çalışma grubunu 2022-2023 eğitim öğretim yılında Trabzon ili Sürmene ilçesi Özel Eğitim Uygulama Okulu öğretmenleri oluşturmaktadır. Nitel veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Ulaşılan bulgulara göre, özel eğitim okulunda görev yapan öğretmenler eğitim sistemi, veli, okul yönetimi, öğretmenlerle ve öğrencilerden kaynaklanan sorunlar yaşamaktadır. Ayrıca eğitim ortamlarının özel eğitim öğrencilerinin ihtiyaçlarına cevap vermediği, sunulan araç gereçlerin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Özel eğitim okullarında çalışan farklı alan mezunu öğretmenler, aldıkları ücreti yetersiz görmektedirler. Özel eğitim okullarına alan uzmanı ve özel eğitim mezunlarının öğretmen olarak atanmasında, kişisel ve mesleki yeterlilikler kapsamında sabır, anlayış, merhamet, etkili iletişim ve motivasyon gibi yeterliliklere sahip olmanın gerekli ve önemli görülmesi beklenmektedir.

Anahtar Sözcükler: *Özel eğitim, özel eğitim öğretmenliği, özel eğitim öğretmenlerinin sorunları.*

INTRODUCTION

Education is an important process that prepares individuals for life in every field and supports the improvement and development of societies in sociocultural, economic, and technological fields (Özgenel, Işık and Bahat, 2019). For learning, which is the purpose of education, to take place, special arrangements are required for those who need special education due to capacity and developmental differences among students (Himmetoğlu, Shikhkamalova & Bayrak, 2022). Therefore, special education is provided in appropriate environments with specially trained personnel and training programs developed to meet the educational and social needs of individuals who differ from their peers in terms of individual and developmental characteristics and educational competencies (Ministry of National Education [MoNE], 2021). The purpose of special education is to educate students in a way that will enable them to act independently and to have a place for themselves in society by gaining social life skills (Ataman, 2013). Nowadays, since some of the teachers working in special education schools are field experts and some of them are from outside the field, the knowledge and experience sought by teachers are not met. It is necessary to prevent problems by eliminating the deficiencies in the field of special education that teachers have problems with due to different

reasons such as students, parents, and schools. Even if teachers are knowledgeable and experienced in the field of special education, they may have difficulties due to the problems they encounter at school. Therefore, it should be accepted as normal that problems faced by special education teachers differ, and the solutions they expect are specific to these schools (Billingsley & Cross, 1991). Teachers work to provide the necessary knowledge and skills to students who need special education due to their differences and to reach a close and sufficient level to their peers in terms of educational qualifications. However, due to personal and organizational negativities in special education schools, teachers' ability to cope with the problems they experience should be considered important for the training of students who need special education.

Special education is the whole of the educational services provided to students who differ significantly from the average student characteristics, individually planned and aiming to maximize the individual's possibility of living independently (Gündüz & Akın, 2019). Individuals with special educational needs differ from their peers at the expected level in terms of their individual characteristics and educational qualifications for various reasons. In special education, it is aimed that individuals with special educational needs can fulfill their social roles, become self-sufficient and prepare for life (Ataman, 2013; MoNE, 2018). Individuals with special needs, with more than one disability, divided into gifted individuals and individuals with intellectual disabilities who have attention deficit and hyperactivity disorder, language and speech difficulties, emotional and behavioral disorders, visual or hearing impairment, orthopedic disability, special learning disability, autistic, cerebral palsy, chronic disease (MoNE, 2018). The education given in special education schools is based on the individual learning needs of the students. Learning environments are organized for a single student or very small student groups. Therefore, it requires the use of different methods-techniques and equipment (Zigmond & Kloo, 2011).

According to Bilge (2013), nowadays, the place and impact of school, which prepares students for the future, are questioned and monitored. Educational institutions are a part of the cultural and social field with broad and dynamic characteristics that should be suitable for teaching and learning targeted by education (Campbell, Saltmarsh, Chapman & Drew, 2013). Providing special education support to individuals with special education needs, developing basic life skills, and meeting their learning needs or preparing them for work and profession are the main duties of teachers working in day education institutions. However, it is considered quite important to support teachers working in special education institutions, especially by



school administrators, regarding the problems they encounter (Himmetoğlu, Shikhkamalova & Bayrak, 2022). Because, due to the nature of special education, the unique aspects of these schools play a role in the individual or organizational problems experienced by teachers in special education schools (Billingsley & Cross, 1991). In schools, it is especially important to support teachers psychologically so that they feel valued by the school and are willing to improve their performance. This situation comes to the fore more in special education schools (Yalçın, 2017). Because the lack of necessary knowledge and experience for the education of children with physical and psychological differences other than the usual characteristics is back-breaking and tiring for teachers. (Akçamete at, al., 2001). Therefore factors such as teachers' willingness to do their jobs, the bonds with school, students, and colleagues, high knowledge, skills, expertise, and motivation, have an important place in the success of the school they work and the education system (Sudarjat, Abdullah & Sunaryo, 2015; Tehseen & Ul-Hadi, 2015). It is seen that the focus of many studies on success and effectiveness in education is the feelings, thoughts, and behaviors of teachers (Brunsting, Sreckovic & Lane, 2014; Çankıran, 2019; Sudarjat, Abdullah & Sunaryo, 2015; Tehseen & Ul-Hadi, 2015). Because it is seen that special education teachers experience more exhaustion than other teachers due to the different problems they experience (Akçamete, Kaner & Sucuoğlu, 1998), and even some special education teachers quit their profession due to the characteristics of the student group they work with (Nichols & Sosnowsky, 2002; Billingsley & Cross, 2004).

To meet the increasing needs related to special education in Turkey, there is a need for new special education schools and teachers specialized in special education who are highly motivated, and who constantly renew themselves considering the working conditions and the student group they work with. First of all, it is important to determine what needs to be done to improve the current situation in special education. The fact that some of the teachers working in special education requiring specialization have different higher education graduation areas, the working conditions of special education schools, and the expectations of parents and society from the education given to individuals with special education needs increase the importance of studies in this field. This research offers solutions in line with the problems and opinions of

teachers working in a special education institution, considering their educational fields and experiences.

METHOD

In this research, a qualitative research method was used to examine a situation in depth and to see the subject by including the subjective perspectives of the participants. The research aims to examine the problems faced by teachers in a “typical” special education school and their opinions and suggestions for the solution to these problems. In line with this purpose, the research was designed using an explanatory case study, one of the qualitative research methods. The case study is defined as the process of making an in-depth examination of a current topic in real life, especially when the boundaries between the phenomenon and the context are not clear (Yin, 2009). Qualitative research investigates different social environments, the behaviors, opinions, and social movements of individuals living in these environments, how they make sense of life, and the functioning of the society they live in (Willis, 2008).

In qualitative research, the concepts of credibility, transferability, consistency, and confirmability are tried to be reached for validity and reliability (Yıldırım & Şimşek, 2013). To support credibility, researchers spent a long time with the teachers working at the Special Education Practice School. For the themes that emerged in the research, the corrections suggested by the experts were made by consulting the expert opinion. For participant confirmation, the final version of the themes was presented to the participating teachers and their approval was obtained. For external validity, detailed descriptions and citations of teachers' opinions are made (Merriam & Tisdell, 2016). Raw data and initial codings are stored to be used for confirmation when consistency review is needed.

Participants

The study group of the research consists of teachers working in special education schools. The fact that it is a typical special education school was a factor in the selection of this school. The purposeful determination of sample selection in qualitative research stems from the research purpose rather than the methodological requirements (Creswell, 2017). Stake (1995) states that it may be beneficial to prefer a typical situation while doing a case study. It seems appropriate to prefer purposive sampling methods in case studies. Within this study, typical case sampling was preferred among the sampling types. Typical case sampling is a process of sampling that may represent similar cases, and is ordinary in terms of the feature under consideration or reflects the average (Patton, 2002). In this study, first of all, a school with

typical characteristics was determined from the special education practice schools in the province where the research was conducted, taking into account the number of student-teachers and the student's disability.

The data were collected through face-to-face interviews with the teachers working in the Special Education Practice Schools in the Trabzon province Sürmene district in the 2022/2023 academic year. As the limitations of the interview require an expensive and time-consuming process, interviewing a limited number of resource persons limits the research. In addition, it is a limitation that the participant responds to the questions with prejudice by being positively or negatively affected by the interviewer's opinion, gender, age, social status, and attitudes (Yıldırım & Şimşek, 2006).

Table 1. Demographic Characteristics of Participants

Participants	Gender	Marital Status	Education Degree	Branch	Permanent/ Wage employee	Seniority	Disability Level
P 1	M	S	Master's degree	Special Teaching Education	P	10	Mentally disabled/light level
P 2	F	S	Bachelor's Degree	Special Teaching Education	P	10	Blind
P 3	F	M	Bachelor's Degree	Special Teaching Education	P	21	Blind
P 4	F	M	Bachelor's Degree	Special Teaching Education	P	16	Mentally disabled/light level
P 5	M	M	Bachelor's Degree	Special Teaching Education	P	6	Autism
P 6	M	M	Bachelor's Degree	Special Teaching Education	P	8	Autism
P 7	M	M	Bachelor's Degree	Special Teaching Education	P	8	Autism
P 8	M	S	Bachelor's Degree	Special Teaching Education	P	9	Autism
P 9	M	S	Bachelor's Degree	Special Teaching Education	P	10	Mentally disabled/heavy level
P 10	M	M	Bachelor's Degree	Special Teaching Education	P	11	Mentally disabled/ Medium heavy
P 11	F	S	Bachelor's Degree	Special Teaching Education	P	12	Mentally disabled/light level
P 12	F	S	Bachelor's Degree	Social Studies teacher	wage employee	6	Mentally disabled/medium heavy
P 13	F	M	Bachelor's Degree	Sociology	wage employee	5	Autism
P 14	F	S	Bachelor's Degree	Social Studies teacher	wage employee	10	Mentally disabled/ medium heavy

P 17	F	M	Bachelor's Degree	Philosophy	wage employee	8	Autism
P 18	F	M	Bachelor's Degree	Turkish Teacher	wage employee	5	Mentally disabled/medium heavy

The study group of the research consists of 7 men and 11 women. 10 of the participants are single, 8 are married and 17 are undergraduates, 1 is a graduate. While 11 participants are permanent teachers who graduated from special education teaching, 7 of them graduated from different fields and work as paid teachers. While 3 paid teachers have 5 years of experience, 4 paid teachers work between 6-10 years. It is seen that the professional experience of staffed teachers that took special education, varies between 6 and 21 years.

Data Collection

The data were collected through face-to-face interviews with the teachers working in the Special Education Practice Schools in the Trabzon province Sürmene district in the 2022/2023 academic year. As the limitations of the interview require an expensive and time-consuming process, interviewing a limited number of resource persons limits the research. In addition, it is a limitation that the participant responds to the questions with prejudice by being positively or negatively affected by the interviewer's opinion, gender, age, social status, and attitudes (Yıldırım & Şimşek, 2006).

The data of the research were collected through a semi-structured interview form. While preparing the questions in the semi-structured interview form prepared by the researcher, the objectives of the research were taken as a basis. In the first part of the form, there are demographic information questions for the participating special education teachers, and in the second part, questions about the preferences of special education teachers and the problems they face, and their opinions on the solution to these problems are included. Allowing another expert to examine the research to ensure the validity of the research, and providing expert confirmation contributes positively to the validity (Denzin & Lincoln, 2008). The form was submitted to the opinion of two special education experts and a language expert to determine whether the questions were suitable for the research purposes and qualitative application. The following questions were included in the semi-structured interview form:

1. What are the reasons for choosing special education teaching?

3. What are the problems experienced by special education teachers?
4. What are the practices of special education teachers for solving problems?

In the research phase of the data collection tool, which was finalized in line with expert suggestions, after the research permission of the Ministry of National Education with the number E-82438636-605.99-68491839 and dated 17/01/2023, face-to-face interviews were held with the teachers of the special education practice school after the end of the class hours in the school environment where they felt comfortable.

Data Analysis

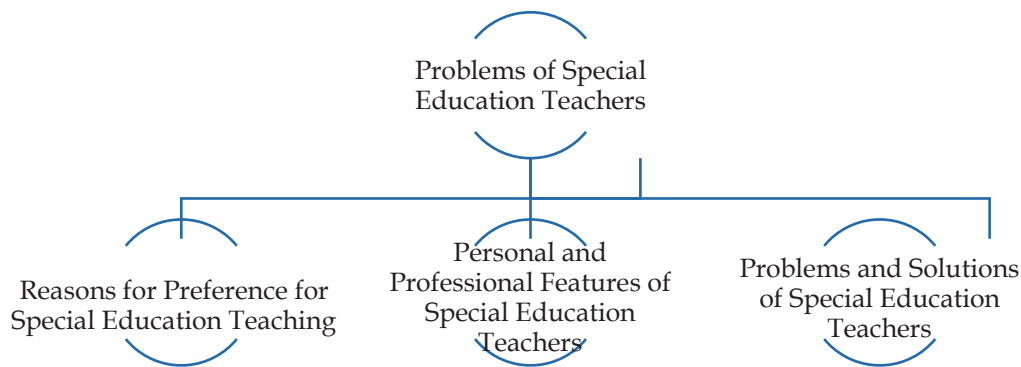
In addition to the above questions, in the semi-structured interview form, testing questions were included in order to get more in-depth information. An appointment was made with the teachers before the interviews were conducted; The interviews were held at the school to provide the researchers with the opportunity to observe. The interviews lasted about 20-50 minutes, and the recordings were taken because all of the interviewees gave permission.

Since two researchers took part in the interviews, it was possible for the researchers to take notes during the interview. The main data source of qualitative research is human and the researcher does not collect the data from the whole but reproduces the data together with the interviewed subject (Kümbetoğlu, 2015). The aim of this research is to know the problems and to develop solutions by benefiting from the opinions and experiences of the teachers working in the special education school. Re-reading the data is recommended as the most important task to be done while performing the content analysis (Patton, 2002). To increase the reliability of the analyzes, the data of this study were analyzed independently by two different researchers, and care was taken to read the data several times. As a result of the readings, codes, categories, and themes were reached. The findings were finalized by the analysis process, the comparison of the findings obtained by the two researchers, the determination of common patterns, and the expert opinion of two faculty members from the field of educational administration. In order to ensure credibility, methods such as conveying the research process from beginning to end in a detailed and accurate manner, participant confirmation, and purposive sampling methods are preferred (Başkale, 2016). In the research, the participation of two researchers in the interviews, the independent conduct of the analyzes by two separate researchers, the taking of expert opinion for the findings obtained from the analyzes, and the presentation of the findings with

direct quotations are the measures taken for the credibility of the research. Objective reading principles are introduced against the reader's comments made easily and automatically, depending on their knowledge, intuition, attitudes, values, and reference circles (Bilgin, 2014). The content analysis of the research was carried out using the MAXQDA program.

FINDINGS

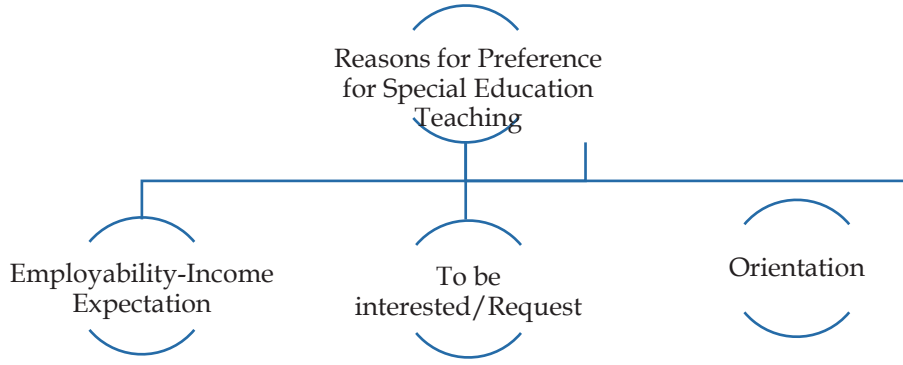
In this study, the problems faced by teachers working in special education institutions and their opinions on the solution to these problems are examined. For this purpose, as a result of the analysis of the data obtained from the in-depth interviews to understand the problems faced by the teachers working in special education schools, the themes of "Reasons for Preferring Special Education Teaching", "Characteristics of Special Education Teachers" and "Problems of Special Education and Suggestions for Solutions" and categories belonging to these themes were reached.



Model 1. “Reasons for Preferring Special Education Teaching”, “Characteristics of Special Education Teachers” and “Problems of Special Education and Suggestions for Solutions” themes and categories

1. Reasons for Preferring Special Education Teaching

Three themes emerged as a result of the analysis of the opinions of the teachers working in the Special Education Schools about the problems they faced and their methods of coping with the problems: “Reasons for Preferring Special Education Teaching”, “Characteristics of Special Education Teachers” and “Problems of Special Education and Suggestions for Solutions”. Three sub-themes in Model 2 emerged as a result of the analysis of teachers' opinions about the preference for special education teaching.



Model 2. Sub-themes related to the Reasons for Preferring Special Education Teaching

□ ***Employability/Income Expectation***

According to the participating special education teachers, economic income expectation, ease of appointment, and employment come to the fore in the preference for special education teaching. Some of the opinions of special education teachers expressing their reasons for preference are as follows:

“Appointment was good at that time (G 5)”.

“I chose it because it has more additional courses, it is easy to assign, and it is easy to finish the department (G 6)”.

“The reason why I chose to be a special education teacher was for commercial reasons at first. I wrote this section so that I can open rehabilitation when I graduate from high school (G 8)”.

“It is a guaranteed job without doing math. Repose on the government, as a Turkish logic. Go away from here as soon as possible special education (G 9)”.

□ ***Be Interested/ Willingness***

According to the participating special education teachers, special education teaching is described as a special and different field from other teaching fields. Some of the opinions expressing that special education should be chosen consciously and voluntarily during the preference process as a special field that needs to be done with interest and willingness are as follows:

“I decided to become a special education teacher during the internship period as a counselor. As I did this job, I loved it and continue to do it. (G17)”.

“I didn't like children at first. I guess this is true in all fields. The sense of being helpful to someone led me to this section (G 3)”.

“Because I love the children here, I love the children with special educational needs. I love spending time with them, revealing their talents (G 12)”.

□ **Guidance**

Participant teachers stated that it is important to be guided by family, friends, teachers, and the environment during the university preference period for special education teaching. Some of the views of teachers about guidance in preferring special education teaching are as follows:

“I was guided by my friend (G6)”.

“My friend helped me during my university preference period. I made my choice with him (G7)”.

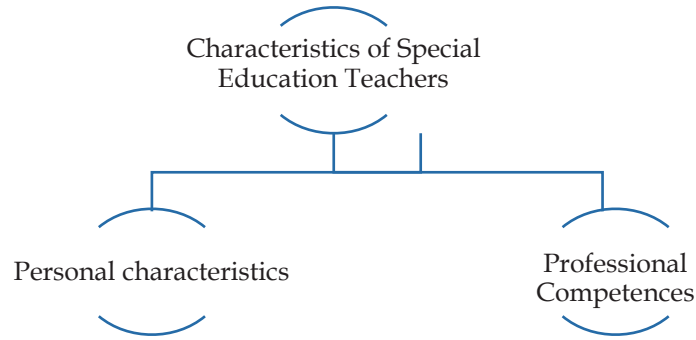
“At that time, I chose it with the guidance of my teacher and informing me about the field. It wasn't a well-known field. I researched the field, with the guidance of the counselor (G 5)”.

“In high-school, I asked my teacher if I could be a teacher or a special education teacher. He said yes you can. Today, I say I am glad that I chose this path. This path is so long, and different (G 11)”.

2. Characteristics of Special Education Teachers

Special education teachers should be trained to teach individuals with special educational needs. However, due to the insufficient number of teachers who graduated from special education, graduates of different fields are assigned to special education schools. However, teachers in these schools should be trained to provide this education.

Participant teachers also state that teachers working in this field should have some personal characteristics and professional competencies.



Model 3. Related sub-themes about “Characteristics of Special Education Teachers”

□ *Personal Characteristics*

According to the participants, it is expressed that special education teachers should be a patient, self-sacrificing, compassionate, disciplined, empathetic, high sense of responsibility, love children, be open to communication, stable and forward-looking. Due to the long educational process and slow development of students in need of special education, it may be seen as a necessity for teachers in special education to have some personal characteristics, unlike other branches. Some of the opinions of the participants on this subject are as follows:

“In special education, you don’t receive a recompense for your work right away. You have to be patient and contented (G 3)”.

“Must be patient, inclusive, devoted (G 4)”.

“They need to be conscious of responsibility, sensitive, and compassionate. Being patient and responsible is essential. Compassion arises naturally in this work environment because children are adorable. I love them all. Authority is needed, it varies according to the child (G 12)”.

“Must be a patient person. He/she should be able to be a child with children. Also, should be able to come down to their age, and live with them. Special education teachers need to be people with strong empathy skills. He/she should know how to apologize, how to apologize to a child. There should be understanding, compassion, and creativity. (G 14)”.

“He/she must be patient, disciplined, and foreseeing. Because he/she should be able to predict different solutions for learning and what a child can do in the future. There must be discipline, internal discipline in the work and he/she should be in his/her attitudes towards a child (G 16)”.

□ *Professional Competencies*

Professional competencies expected of special education teachers are described as thinking in many ways, knowing and applying scientific methods and techniques, researching, questioning, following innovations and being open to innovations, being able to communicate effectively, being able to observe, and being prone to personal and professional development. Some of the participant teachers' views on professional competencies are as follows:

“It is necessary to patiently apply the scientific methods that we have been taught and to be more innovative and to be able to apply new methods by reading, to have the courage to apply, to approach new situations boldly and to go in the light of science (G 1)”.

“All students who need special education consist of individuals with different characteristics. For this reason, special education teachers think student-based, not class-based. The aim is to create positive changes in the student (G 2)”.

“The difference between special education teachers from other branches is that we received training in special education, but other teachers trained in their field. We learned a lot of teaching method techniques about how to teach a concept. Our differences start with the field of education we received first (G 7)”.

“He/she should be able to observe, the moment he looks at it, he has to draw a picture of it in his head. Should be able to observe all kinds of events and take pictures. The special education teacher should observe. The ability to observe allows the teacher to get to know his/her students (G 9)”.

“The aim in special education is to give the child's needs first. Literacy education is not the primary goal. Special education is a holistic field and it is necessary to gain basic life skills such as speaking, communication, reading, and writing. It is necessary to give the child basic skills (G 12)”.

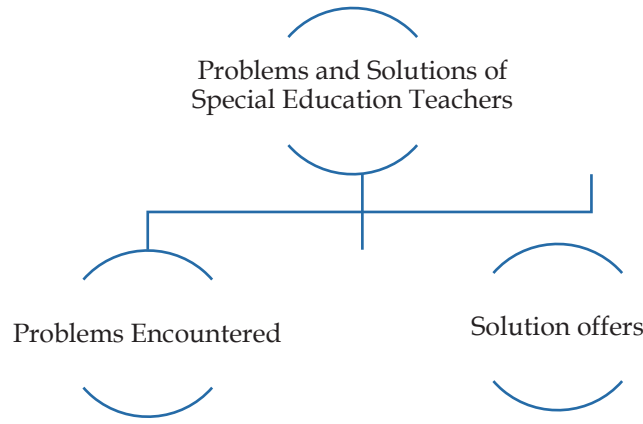
“A special education teacher should not say "I am sufficient" (G 18)”.

“Must tend research and development. He should research to improve himself, every student is different, and every student has different needs. Every student in our school has very different characteristics and needs. You

have to adapt your knowledge to your student. Every child is special, so we have to adapt it very well (G 5)”.

3. Problems of Special Education and Suggestions for Solutions

The needs of the students of special education teachers, the responsibilities and working conditions of special education, the numerical inadequacy of field specialist teachers and special education schools, the work of graduates from different fields as teachers, the inadequacy of physical conditions, the lack of equipment, bureaucratic obstacles, the problems caused by parents and teachers, the failure of school administrators to fulfill their responsibilities for providing resources, cooperation, and coordination are expressed as the problems faced in special education.



Model 4. Problems of Special Education and Suggestions for Solutions

□ *Experienced Problems*

The participants stated that the inadequacy of the number of permanent teachers in special education schools and the employment of graduates from different fields as paid teachers is a problem in the education of students in need of special education. In addition, the participating teachers think that there are many different problems arising from the physical conditions of the schools, the lack of equipment, other teachers, especially the parents, and the school administration. According to the participants, problems are experienced due to students, parents, teachers, school management, the physical environment, and lacking equipment.

“Some parents have high expectations from their children. (G 2)”.

“It can be from student, parent, and environment (G 5)”.

“We have problems with students, we experience developmental or instructional problems. We find solutions for these (G 6)”.

“I think it is a problem to have substitute teachers while there are special education graduates (G 7)”.

“My problems are adults who seem normal, administrators, teachers, and people around. People who cannot communicate are the biggest problems (G 9)”.

“Educationally, other stakeholders in the field of special education should be trained by people who have received training in this field. (G 10).”

“Parent problems come first. They reject their child’s problems. Insecurity, feelings of rejection happen (G 14)”.

“There are a lot of parental problems. There are people who have difficulties because their children are special. We do not agree on the characteristics of children, we cannot convince them that children are different and they are sick (G 13)”.

“It is another problem that branch teachers who received normal education in subjects that require expertise are allowed to give classes (G 18)”.

“The biggest problem encountered in special education schools is generally the lack of materials (G2)”.

“The first problem is that we could not create the physical environments of the schools for children (G 9)”.

“There is a great lack of materials for students to learn (G 15)”.

“The physical deficiencies of schools are also a problem. Life doesn't just end at school. It continues outside of school (G 16)”.

□ Solution Suggestions

The opinions of the permanent and paid teachers working in the special education school about the problems experienced are also similar in the solution suggestions they offer. According to the participating field experts and paid teachers who graduated from different departments, opening schools suitable for the needs of special education students, all teachers being field experts, providing special education training to parents, improving the physical conditions of the schools and equipment deficiencies are seen as important practices in solving the problems.



“I try to use scientific methods in student's compulsive behavior (G1)”.

“I’m solving it by talking. I'm looking for a solution by consulting everyone. I get ideas from my colleagues, especially those working in different institutions and fields. I get support from the Internet, I get support from books (G5)”.

“I’m solving problems with parents by talking. I get support from the counselor service and school administration (G6)”.

“We get support from the school administration. I get support from other colleagues about children. There is a large group of special education graduate friends, I exchange information with those friends. In the diagnosis of children, I get ideas and help by consulting them, especially by sharing predictions and determinations (G7)”.

“Constant communication is the most effective method. We need to be in constant contact with mothers and make them feel that their child is very valuable and important to us. (G10)”.

“I generally get support from field experts and teachers. I consult with anyone who helps me in solving problems. After taking this path, I do what I need to do to be happy and successful. Because I love, because my profession is my love, I endure all kinds of difficulties (G11)”.

“I use talking, consulting. I do not use other methods. Furthermore, I get support from the school administration. Observing is also very important, different methods can be used (G15)”.

RESULT AND DISCUSSION

When the participant teacher's views on the problems of special education teachers are examined, the reasons for the preference of special education teachers give important clues in explaining the problems experienced in schools. Participant teachers see special education teaching as a special field that should be preferred with particular interest and desire. The unwillingness, indifference, and low motivation of the teachers working in special education create obstacles to the expected success in education. According to Yalçın (2017), it is important for special education teachers to feel valued and willing to fulfill their duties and responsibilities with pleasure. In addition, their psychological support will make them more

prominent in special education schools. It is expected that teachers who willingly choose special education teaching have a high tendency to solve the problems they encounter. In line with the main purpose of education, it is ensured that individuals have the authority to learn, receive education and self-development in educational environments, and benefit from these authorities as they wish. In special education, it is one of the basic principles of special education that each benefits from education services in line with their interests, wishes, competencies, and abilities.

According to the participants, special education teaching is also preferred due to employability, interest, and desire, and teacher, friend, and family referral. Not meeting the need for teachers in special education, which is presented as a justification for meeting the need for more sensitive and qualified education for unstable individual differences, continues to be a problem today (tedmem, 2016). The belief of having the knowledge and skills required by the teaching profession is important for the teacher. The participants state that the most important characteristics expected of special education teachers are patience and stability. In order to be successful in special education teaching, which requires patience, dedication, and constant improvement, it is necessary to do this profession lovingly and willingly (Çapa & Çil, 2000). According to Kılıç (2020), special education teaching is different from other teaching fields. It requires both being more resistant psychologically and more patience. To work in special education, graduation from the field of special education should be the basic requirement. However, some of the teachers working in special education are assigned outside the field on the grounds that the need cannot be met, and they are assigned because it is more than the norm and is considered among the reasons for the problems experienced.

When the opinions of all the teachers working in the special education practice school were examined, it was concluded that the most common problem related to the problems arising from the parents in special education was the excessive intervention of the families and the lack of sufficient support. In addition, the participating teachers perceive that parents do not accept their children's disability, do not show the necessary attention to their children and their education, their awareness and education levels are low, their socio-cultural levels are low, and their expectations from teachers are high as a problem. This result supports the finding in the literature that special education parents expect the solution to the problems experienced by teachers and the state to improve with the laws (Bakkaloğlu, 2013). It can be said that this situation is due to the fact that the parents have high expectations and the opportunities are limited. However, as one of the important factors that determine the quality of special education, communication, and cooperation between the family and the school should be strong



(Güleç-Aslan, Özbey, Sola-Özgüç & Cihan, 2014; Ngang, 2021; Rodrigues et al., 2015). In addition, the participating special education teachers state that the assignment of graduates from different fields as special education teachers at the school they work in, and even the fact that these paid teachers leave their jobs because they have difficulties frequently, is an important source of problems. In special education schools; The fact that students receive education from teachers who have gone through a different education process within the framework of different education programs from other students in their own age groups clearly reveals that the schools in question have unique characteristics (Himmetoğlu, Shikhkamalova, & Bayrak, 2022).

It has been concluded that the teachers working in special education schools think that the most problematic area in special education is caused by behavioral problems and non-compliance with the rules. The pressure of society and families on teachers and students with their high expectations makes things even more difficult (Altinkurt, 2008). In addition, general problems such as the wage received from special education teaching, the inadequacy of course equipment, the indifference of school administrators, and the problems arising from the disability of special children are added (Vızlı, 2005).

When the views of the participants on the problems arising from the teachers in special education are examined, it is seen that the most problematic reason is the field of education, lack of knowledge, and inadequacy arising from being outside the field. Both the programs of special education schools are designed in accordance with their own qualifications, and the teachers working in these institutions must be trained to give this education (Himmetoğlu., Shikhkamalova & Bayrak, 2022). The fact that non-field graduates work as special education teachers in special education schools can be seen as one of the most important reasons why special education fails to meet expectations.

The individual differences that occur as a result of the high differences between students require special arrangements for some students. When the opinions of the participating special education teachers about the problems arising from the physical conditions of the schools are examined, it is stated that the problems are mostly due to the lack of buildings, classrooms, and gardens. In addition, teachers stated that the lack of course equipment also affects education negatively. These findings in the literature support the conclusion that the classroom, corridor, kitchen, toilet, playground, bathroom, counselor room, and garden arrangement are insufficient (Gündüz & Akın, 2015). The low number of private education institutions, the lack of equipment in these institutions, and the inadequacy of physical conditions to meet the needs of

students put teachers working in these institutions in a difficult situation (Brunsting, Sreckovic, & Lane, 2014; Işıkhan, 2017).

Participating teachers state that it is a problem that school administrators do not support them. In Kılıç's (2020) research, the inadequacy of school administration in meeting the needs is seen as one of the reasons for the problems experienced in special education. Inadequacies in special education and lack of communication are among the problems arising from administrators. However, it is emphasized that school administrators have important effects on their commitment to their work and motivation through the role they play in solving the problems that teachers encounter (Conley & You, 2017). In addition, there are positive and negative consequences of special education teachers' attitudes and behaviors towards their profession, the institution they work for, their students or colleagues (Akbaşlı, Kösece & Balta-Uçan, 2018; Blazar & Kraft, 2017; Franciso & Celon, 2020; Khalid, Yasmin & Azeem, 2011).

As an important feature of special education's unique qualities, the process of coping with students with different needs and behavioral problems increases the workload of the teacher and makes it a heavy profession (Hamama et al., 2013). In order to fulfill the requirements of these responsibilities, it may be necessary for special education teachers to be highly professionally equipped. Considering how important a problem for the development of students in need of special education is that the family and society do not have sufficient knowledge and awareness about the situation of children, the importance of teachers' personal characteristics and professional competencies increases.

The teachers who participated in the study stated that teachers working in the field of special education should know and apply scientific methods and techniques. They also stated that they should have professional competencies such as doing research, following innovations, communicating effectively, being able to observe, and being prone to personal and professional development. The ability of special education teachers to conduct research, follow innovations, communicate effectively with families and make observations contributes positively to the development of students in need of special education. In the context of the specific characteristics of special education, teachers' need for appropriate solutions is also included.

Finally, the expectations in the context of reintegrating students into society bring forward the role of teachers within the scope of research findings to communicate effectively with other stakeholders, especially families, and to cooperate with teachers professionally. According to the results of the research, it can be understood that just as the effectiveness of the school



depends on the success of the teacher, the success of the teacher depends on the decrease in the number of problems encountered in the education process or on the solution of them in appropriate ways.

The number of quotas in the relevant fields of education faculties in Turkey is also insufficient to close this gap in the short term. In addition, the fact that teachers in the field do not have sufficient knowledge and equipment in the field of special education is an important problem area (ERG, 2011).

The results of the research show that in the solution to the problems of the teachers working in the special education school, the teachers who are experts in the field of special education working, increasing the equipment of the schools and classrooms, providing the educational tools and practices to keep the morale and motivation of the special education teachers high are of priority. It is seen that it is also important to increase the awareness levels of student families who need special education and to raise awareness about communication and cooperation.

Within the framework of these results obtained from the research, the following suggestions were developed.

The differences in the characteristics of the students in special education schools and the expectations of the families from education and teachers impose more responsibilities on special education teachers and cause them to experience problems. By increasing the cooperation between school administrators and teachers, training can be organized to inform school staff about special education. By informing families in order to reduce the problems caused by the special situation of children and the low level of knowledge of families in special education schools, families' participation can be increased in a positive way.

As stated by the participating teachers due to its unique characteristics and structure, special education requires specialization in the field and measures can be developed for the teachers who are trained in this field to work. When choosing a field in special education teaching, taking measures to increase desire, interest, and awareness can reduce the problems experienced in special education. In special education, the changing characteristics of each student, the differences in the educational and socio-economic levels of the families, and the unique aspects of the schools negatively affect the patience, stability, strength, desire, and motivation of the teachers. Measures can be taken to reduce the stress levels of special education teachers and increase their desire and motivation.

One of the limitations of this research is that it was carried out with teachers working in a single special education school. It would be more beneficial to conduct similar research with a larger sample of special education teachers.

CONFLICT OF INTEREST

There is no personal or financial conflict of interest between the authors of the article within the scope of the study.

ETHICAL CONSENT OF THE RESEARCH

In this study, all the rules specified within the scope of the “Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive” were followed. None of the actions specified in the second part of the directive, under the title of "Processes Contrary to Scientific Research and Publication Ethics" were taken.

Ethics committee permission information

Name of the committee that made the ethical assessment: Ahi Evran University Social Sciences and Humanities Scientific Research and Publication Ethics Committee

The date of the ethical assessment decision: 24.01.2023

The document issue number of the ethical assessment report: 2023/01/02

REFERENCES

- Akçamete, G., Kaner, S & Sucuoğlu, B. (2001). *Öğretmenlerde tükenmişlik iş doyumu ve kişilik*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Altınkurt, N. (2008). *Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ataman, A. (Ed.) (2009). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş*. Ankara: Gündüz Yayınevi.
- Bakkaloğlu, H. (2013). Ebeveynlerin gözüyle özel gereksinimli çocukların erken müdahaleden okul öncesi programlara geçiş süreci, *Eğitim ve Bilim*, 38(169).
- Bateman, D. F., & Bateman, C. F. (2014). *A principal's guide to special education*. Arlington, Virginia: Council for Exceptional Children.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda, geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün



- belirlenmesi. *DEUHFED*, 9(1), 23-28.
- Bilge, B. (2013). Öğrenci başarısını arttırmada okul müdüründen beklenen liderlik özellikleri. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 1(2), 12-23.
- Bilgin, N. (2014). *Sosyal bilimlerde içerik analizi, teoriler ve örnek çalışmalar*. Siyasal Kitabevi, Ankara.
- Billingsley, B. S. (2004). Special education teacher retention and attrition: A critical analysis of the research literature. *The Journal of Special Education*, 38(1), 39-55.
- Blazar, D., & Kraft, M. A. (2017). Teacher and teaching effects on students' attitudes and behaviors. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 39(1), 146-170.
- Brunsting, N. C., Sreckovic, M. A., & Lane, K. L. (2014). Special education teacher burnout: A synthesis of research from 1979 to 2013. *Education and Treatment of Children*, 37(4), 681-712.
- Campbell, M., Saltmarsh, S., Chapman, A. & Drew, C., (2013). Sage sagepub.co.uk/journals Permissions.nav, *Improving Schools* 16(3). 209–222.
- Conley, S., & You, S. (2017). Key influences on special education teachers' intentions to leave: The effects of administrative support and teacher team efficacy in a mediational model. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(3), 521-540.
- Çankıran, S. (2019). *Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik ve iş doyumlarının mesleki benlik saygısı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. [Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi], Necmettin Erbakan Üniversitesi, Özel Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya. <https://hdl.handle.net/20.500.12452/6850>
- Doğan, S., & Koçak, O. (2014). Okul yöneticilerinin sosyal iletişim becerileri ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 20(2), 191-216.
- ERG (Eğitim Reformu Girişimi), (2016). *Engeli olan çocukların Türkiye'de eğitime erişimi: Durum analizi ve öneriler*, www.egitimreformugirisimi.org
- Francisco, C. D. C., & Celon, L. C. (2020). Teachers' instructional practices and its effects on students' academic performance. *Online Submission*, 6(7), 64-71.
- Güleç-Aslan, Y., Özbey, F., Sola-Özgüç, C., & Cihan, H. (2014). Vaka araştırması: Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin sorunları ve ihtiyaçları. *Journal of International Social*

Research, 7(31), 639-654.

Gündüz, M. & Akın, A. (2015). Türkiye’de devlet okullarındaki özel eğitimle ilgili sorunlar ve çözüm önerileri, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(2).

Hamama, L., Ronen, T., Shachar, K., & Rosenbaum, M. (2013). Links between stress, positive and negative affect, and life satisfaction among teachers in special education schools. *Journal of Happiness Studies*, 14(3), 731-751.

Himmetoğlu, B., Shikhkamalova, V. & Bayrak, C. (2022). Özel eğitim öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunların çözümünde okul yöneticilerinin rolü, *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(3), 1597-1618.

Işıkhan, V. (2017). Özel eğitim alanında çalışan personelin tükenmişlik düzeylerine etkide bulunan faktörlerin incelenmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 28(1), 7-26.

Kılıç, M. H. (2020). *Özel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar* (Merkez Efendi ve Pamukkale ilçe örneği), [Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi], Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation* (4th ed.). San Francisco, CA: Jossey Bass.

Nichols, A. S. & Sosnowsky, L. (2002). Burnout among Special Education Teachers in Self-Contained Cross-Categorical Classrooms. *Teacher Education and Special Education*, 25, 71-86.

Ngang, T. K. (2012). A comparative study on teacher leadership in special education classroom between China and Malaysia. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 31, 231-235.

Özgenel, M., Işık, M. & Bahat, İ. (2019). Öğretmenlik İmajı: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 52(3). 871-892 DOI: 10.30964/auebfd.461440, E-ISSN: 2458-8342, P-ISSN: 1301-3718.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2018). Millî Eğitim Bakanlığı [MoNE], <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=24736&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and education methods*, (3rd Edition). Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.

Rodrigues, F. B., Campos, S., Chaves, C., & Martins, C. (2015). Family-school cooperation in



the context of inclusion of children with special educational needs. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 171, 309-316.

Sudarjat, J., Abdullah, T., & Sunaryo, W. (2015). Supervision, leadership, and working motivation to teachers' performance. *International Journal of Managerial Studies and Research (IJMSR)*, 3(6), 146-152.

Tedmem, (19 Ocak 2016). Özel Eğitim Öğretmenliği: Yetiştirme Sürecine İlişkin Değerlendirmeler, <https://tedmem.org/mem-notlari/gorus/ozel-egitim-ogretmenligi-yetistirme-surecine-iliskin-degerlendirmeler>

Tehseen, S., & Hadi, N. U. (2015). Factors influencing teachers' performance and retention. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6(1), 233.

Vızlı, C. (2005). *Görme engelliler ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerle normal ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin karşılaştırılması Üsküdar ilçesi örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Willis, J. (2008). *Qualitative research methods in education and educational technology*. US: Information Age Pub.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Zigmond, N. P. & Kloo, A. (2011). General education and special education are (and should be) different. J. M. Kauffman & D. P. Hallahan (Eds.). *Handbook of special education* içinde (s.160-172), New York, NY: Routledge.