

Öğretmen Denetimlerinde Alternatif Olarak Portfolyo Kullanımına Yönelik Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Görüşleri

Opinions of Teachers and School Administrators on the Use of Portfolios as an Alternative in Teacher Supervisions

Özgür ETİ | Süleyman GÖKSOY

STEM Temelli Fen Bilimleri Öğretiminin İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarına, Girişimciliklerine ve Motivasyonlarına Etkisi

The Effect of STEM-Based Science Teaching on the Academic Achievement, Entrepreneurship and Motivation of Primary School 3rd Grade Students

Fatih ÖZCAN | Ahmet Turan ORHAN

Öğretim Elemanlarının Acil Uzaktan Eğitim Sürecine İlişkin Görüşleri (Kovancılar Meslek Yüksekokulu Örneği)

Opinions of Lecturers on Emergency Distance Education Process (Kovancılar Vocational School Example)

Damla TOPÇU

Multiculturalism in Teacher Training Programs in Türkiye

Türkiye'deki Öğretmen Yetiştirme Programlarında Çokkültürlülük

Sevilay BULUT

İlkokul Yöneticilerinin İşle Bütünleşme, Tükenmişlik ve Girişimcilik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Examination of the Relationship between Primary School Administrators' Levels of Work Engagement, Burnout, and Entrepreneurship

Cumali YILMAZ | Songül TÜMKAYA

Uluslararası Ticaret ve Lojistik Eğitimi Alan Öğrencilerin Teknolojik Yetkinliklerinin Mesleki Algıları Üzerindeki Etkisi

The Effect of Technological Readiness of International Trade and Logistics Students on Their Professional Perceptions

Kemal KAMACI

Evaluation of ChatGPT Usage in Preschool Education: Teacher Perspectives

Okul Öncesi Eğitimde ChatGPT Kullanımının Değerlendirilmesi: Öğretmen Perspektifleri

Mustafa UĞRAŞ

Öğretmen Algılarına Göre Yöneticilerin Ruhsal Liderliği ile Takım Çalışması Arasındaki İlişki

With Spiritual Leadership According To Teachers' Perceptions Relationship between Teamwork

Ayşe GÜL | Muhammed ZİNCİRLİ

Narsist Liderlik Tarzının Örgütsel Sinizm Üzerindeki Etkilerine İlişkin Öğretim Elemanlarının Görüşleri

The Opinions of Academic Staff on the Effects of Narcissistic Leadership Style on Organizational Cynicism

Sibel ÖZTÜRK DEMİR | Münevver ÇETİN



EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERGİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 15 / Sayı: 30 / Güz 2024

JOURNAL of EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol: 15 / No: 30 / Fall 2024

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERGİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 15 / Sayı: 30 / Güz 2024

JOURNAL of EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol: 15 / No: 30 / Fall 2024

Baş Editör (Editor-in-Chief)

Prof. Dr. Zülfü DEMİRTAŞ (Fırat Üniversitesi)

Editörler (Editors)

Doç. Dr. Müslim ALANOĞLU (Fırat Üniversitesi)

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

Yayın Kurulu (Editorial Board)

Prof. Dr. Abdurrahman İLĞAN İzmir Demokrasi Üniversitesi

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

Dr. Hongwei Yang The University of West Florida

Prof. Dr. Bekir Sıddık GÜR Hacettepe Üniversitesi

Prof. Dr. Zafer ÇELİK Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi

Prof. Dr. Mustafa SÖZBİLİR Atatürk Üniversitesi

Prof. Dr. Hacı İbrahim DELİCE Afyon Kocatepe Üniversitesi

Dr. Muhammad AKRAM University of Punjab

Doç. Dr. Muhammet Baki MİNAZ Sakarya Üniversitesi

Prof. Dr. Soner DURMUŞ Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Prof. Dr. Mustafa GÜNDÜZ Yıldız Teknik Üniversitesi

Prof. Dr. Hasan BOZGEYİKLİ Selçuk Üniversitesi

Prof. Dr. Ahmet Şükrü ÖZDEMİR Marmara Üniversitesi

Prof. Dr. Ahmet AKIN İstanbul Medeniyet Üniversitesi

Doç. Dr. İlker DERE Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi

Prof. Dr. İbrahim Hakan KARATAŞ İstanbul Medeniyet Üniversitesi

Prof. Dr. Taner ALTUN Trabzon Üniversitesi

Doç. Dr. Mehmet Ali AKIN Mardin Artuklu Üniversitesi

Prof. Dr. Mehmet Şükrü BELLİBAŞ University of Sharjah

Prof. Dr. Enes GÖK Selçuk Üniversitesi

Doç. Dr. Muhammed ZİNCİRLİ Fırat Üniversitesi

Doç. Dr. Türker KURT Gazi Üniversitesi

Dil Editörü (Language Editör)

Cihat TURAN (Elazığ Bilim ve Sanat Merkezi)

Dizin (Indexing services)

Akademik Türk Dergileri Dizini (ATDD)

Akademia Sosyal Bilimler İndeksi (ASOS)

TÜBİTAK ULAKBİM Veri Tabanı

eibd@eibd.org.tr

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERGİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 15 / Sayı: 30 / Güz 2024

JOURNAL of EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol: 15 / No: 30 / Fall 2024

Yayın türü

Yaygın süreli

Sahibi

Eğitim-Bir-Sen adına

Ali YALÇIN

Genel Başkan

Sorumlu yazı işleri müdürü

Muammer KARAMAN

Genel Başkan Yardımcısı

Grafik tasarımı

Ertan GÜLDİBİ

Baskı, tarihi ve adeti

..... - 25.11.2024 - 4000 Adet

İdare yeri

Eğitim-Bir-Sen Genel Merkezi

Zübeyde Hanım Mahallesi Sebze Bahçeleri Caddesi

No:86 Kat14-15-16 Altındağ /Ankara-TÜRKİYE

Telefon no : (0.312) 231 23 06

Bürocell : (0.533) 741 40 26

Faks : (0.312) 230 65 28

Web adresi : www.ebs.org.tr

E-posta : ebs@ebs.org.tr

Makaleler

Araştırma Makalesi

Öğretmen Denetimlerinde Alternatif Olarak Portfolyo Kullanımına Yönelik Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Görüşleri

Opinions of Teachers and School Administrators on the Use of Portfolios as an Alternative in Teacher Supervisions

Özgür ETİ | Süleyman GÖKSOY

225

Araştırma Makalesi

STEM Temelli Fen Bilimleri Öğretiminin İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarına, Girişimciliklerine ve Motivasyonlarına Etkisi

The Effect of STEM-Based Science Teaching on the Academic Achievement, Entrepreneurship and Motivation of Primary School 3rd Grade Students

Fatih ÖZCAN | Ahmet Turan ORHAN

251

Araştırma Makalesi

Öğretim Elemanlarının Acil Uzaktan Eğitim Sürecine İlişkin Görüşleri (Kovancılar Meslek Yüksekokulu Örneği)

Opinions of Lecturers on Emergency Distance Education Process (Kovancılar Vocational School Example)

Damla TOPÇU

279

Araştırma Makalesi

Multiculturalism in Teacher Training Programs in Türkiye

Türkiye'deki Öğretmen Yetiştirme Programlarında Çokkültürlülük Sevilay BULUT

309

Araştırma Makalesi

İlkokul Yöneticilerinin İşle Bütünleşme, Tükenmişlik ve Girişimcilik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Examination of the Relationship between Primary School Administrators' Levels of Work Engagement, Burnout, and Entrepreneurship

Cumali YILMAZ | Songül TÜMKAYA

337

Araştırma Makalesi

Uluslararası Ticaret ve Lojistik Eğitimi Alan Öğrencilerin Teknolojik Yatkınlıklarının Mesleki Algıları Üzerindeki Etkisi

The Effect of Technological Readiness of International Trade and Logistics Students on Their Professional Perceptions

Kemal KAMACI

361

Araştırma Makalesi

Evaluation of ChatGPT Usage in Preschool Education: Teacher Perspectives

Okul Öncesi Eğitimde ChatGPT Kullanımının Değerlendirilmesi: Öğretmen Perspektifleri

Mustafa UĞRAŞ

387

Araştırma Makalesi

Öğretmen Algılarına Göre Yöneticilerin Ruhsal Liderliği ile Takım Çalışması Arasındaki İlişki

With Spiritual Leadership According To Teachers' Perceptions Relationship between Teamwork

Ayşe GÜL | Muhammed ZİNCİRLİ

415

Araştırma Makalesi

Narsist Liderlik Tarzının Örgütsel Sinizm Üzerindeki Etkilerine İlişkin Öğretim Elemanlarının Görüşleri

The Opinions of Academic Staff on the Effects of Narcissistic Leadership Style on Organizational Cynicism

Sibel ÖZTÜRK DEMİR | Münevver ÇETİN

441

EGİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERGİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 15 / Sayı: 30 / Güz 2024

JOURNAL of EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol: 15 / No: 30 / Fall 2024

Öğretmen Denetimlerinde Alternatif Olarak Portfolyo Kullanımına Yönelik Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Görüşleri

Opinions of Teachers and School Administrators on the Use of Portfolios as
an Alternative in Teacher Supervisions

Makale Türü (Article Type): Araştırma (Research)

Özgür ETİ
Süleyman GÖKSOY

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

Öğretmen Denetimlerinde Alternatif Olarak Portfolyo Kullanımına Yönelik Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Görüşleri

Özgür ETİ¹

Süleyman GÖKSOY²

DOI: 10.58689/eibd.1428214

Öz: Bu araştırmanın amacı portfolyonun öğretmen denetiminde kullanımının etkililiğini tespit etmektir. Bu çalışmada nitel araştırma deseni olan olgu bilim deseni kullanılmıştır. Çalışmada maksimum çeşitlilik örnekleme tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunda on beş öğretmen, on beş okul yöneticisi yer almaktadır. Veriler Düzce ilinde toplanmıştır. Araştırmada öğretmen ve okul yöneticilerine alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarından biri olan portfolyo hakkında bildikleri, portfolyonun öğretmen değerlendirmesinde kullanılabilirliği, öğretmen değerlendirmesinde kullanılacak portfolyonun nasıl kullanılması gerektiği ve öğretmen değerlendirmesinde kullanılacak portfolyonun olumlu ve olumsuz yönleri sorulmuş ve sonuçlar tespit edilmeye çalışılmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Araştırma bulguları portfolyonun öğretmenlerin gelişimini takip etme, süreç değerlendirmesi yapma, amaçlara yönelik kullanım, kişisel özellikleri yansıtma ve iletişimi geliştirme gibi önemli rolleri olduğunu göstermektedir. Portfolyolar, öğretmenlerin sınıf içerisinde kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerinin etkililiğini artırmaktadır. Portfolyo dosyaların kolayca arşivlenmesi, erişilebilir olması ve gelecekte değerlendirme için etkili bir şekilde kullanılmasını sağlar. Ancak portfolyo öğretmenler için ek bir iş yükü getirmekle birlikte bu durum öğretmenlerin motivasyonunu olumsuz etkilemektedir. Ayrıca öğretmenlerin birbirine benzer veya aynı dosyalar oluşturması değerlendirmenin gerçekçi olmamasına neden olabilir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen denetimi, öğretmen değerlendirme, portfolyo kullanımı

Geliş Tarihi: 30.01.2024; Kabul Tarihi: 05.07.2024

Kaynakça Gösterimi: Eti, Ö., & Göksoy, S. (2024). Öğretmen Denetimlerinde Alternatif Olarak Portfolyo Kullanımına Yönelik Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Görüşleri. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 15(30), 225-250

1 Müdür Yardımcısı, Düzce Aziziye İlkokulu, etiozgur25@gmail.com, ORCID: 0009-0005-4460-3289

2 Prof. Dr. Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, suleymangoksoy@duzce.edu.tr ORCID: 0000-0002-7151-0863

Giriş

Öğretmen denetimi, eğitim sistemlerinde öğretmen performansını değerlendirmek ve mesleki gelişimlerini desteklemek için kritik bir süreçtir (Doğan, 2020). Ancak, geleneksel öğretmen denetim yöntemleri, çeşitli zayıf yönleriyle dikkat çekmektedir (Kalkan ve Atmaca, 2028). Bu yöntemler genellikle standartlaştırılmış kriterlere dayalı değerlendirmeleri içerir ki bu durum, öğretmenlerin bireysel öğretim tarzlarını ve yaratıcılıklarını sınırlandırabilir (Göksoy ve Yenipınar, 2012). Değerlendirme süreçlerinde gerçekleştirilen sınıf içi gözlemler, sınırlı ve anlık kesitler sunarak öğretmenin genel performansını tam olarak yansıtmayabilmektedir. Ayrıca, bu süreçler genellikle denetleyicinin öznel yargılarına açıktır, bu da değerlendirme sonuçlarının tutarlılığını ve objektifliğini tehlikeye atabilir (Okutan, 2024). Dahası, öğretmenlere yönelik geribildirimler yeterince detaylı ve destekleyici olmayabilir, bu da onların profesyonel gelişimine katkıda bulunmada yetersiz kalabilmektedir (Göker, 2015). Son olarak, geleneksel denetim sistemleri, teknolojik araçların ve yenilikçi yöntemlerin entegrasyonunda genellikle eksik kalmaktadır (Kılıç vd., 2023). Bu durum hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin çağdaş eğitim araçlarından faydalanmalarını kısıtlamaktadır. Bu zayıf yönler, eğitimdeki denetim pratiklerinin yeniden değerlendirilmesi ve geliştirilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Geleneksel denetim yöntemlerinin sınırlılıkları ve katı yapısı, eğitimciler arasında sürekli bir yenilik arayışını tetiklemekte ve bu bağlamda portfolyolar, öğretmen performansının değerlendirilmesinde alternatif bir yol olarak dikkat çekmektedir (Demirkan, 2019). Portfolyolar, öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini ve sınıf içi etkinliklerini çok yönlü bir perspektiften sergilemelerine olanak tanıyarak, öğretim süreçlerinin daha şeffaf ve kapsayıcı bir şekilde değerlendirilmesine imkân vermektedir (Sivrikaya, 2014).

Bu yöntem, öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerini sürekli bir biçimde takip etme ve destekleme fırsatı sunarken, aynı zamanda eğitim yöneticilerine öğretmenlerin gelişimine yönelik daha bilinçli kararlar alabilme kapasitesi sağlamaktadır (Göker ve Ürün Göker, 2020). Öğretmenlerin kendilerini ifade etme ve profesyonel portföylerini zenginleştirme şansı buldukları bu süreç, aynı zamanda eğitim ortamlarında yenilikçi uygulamaların önünü açmakta ve öğretim kalitesinin artırılmasına katkı sağlamaktadır (Altun, 2014). Bu nedenle, portfolyo kullanımının yaygınlaştırılması, öğretmen denetimlerini daha işlevsel ve etkili hale getirecek stratejik bir adım olarak görülmektedir.

Portfolyo ve eğitimde uygulama alanları

Portfolyo, öğrencilerin ya da öğretmenlerin bir dönem boyunca ürettikleri çalışmaların toplandığı, planlı ve sistemli bir şekilde düzenlenen belgeler bütünüdür. Bu ürünler, bireylerin

bilgi, beceri ve yetkinliklerini somut bir biçimde göstermektedir (Yiğit ve Çimer, 2020). Eğitimde portfolyo kullanımının başlıca alanlarından biri öğrenci değerlendirilmesidir. Geleneksel sınavların aksine, portfolyolar öğrencinin sürekli gelişimini ve öğrenme süreci boyunca gösterdiği ilerlemeyi daha kapsamlı bir şekilde değerlendirmeye olanak tanımaktadır (Özen, 2011). Öğrencilerin yazılı çalışmaları, sanat projeleri, laboratuvar raporları ve diğer akademik ürünleri bu portfolyo içerisinde yer alabilir. Bu yöntem, öğrencilere kendi öğrenmelerini yansıtma ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirme fırsatı sunar.

Öğretmenler için portfolyo kullanımı ise profesyonel gelişimlerini destekleyici bir araç olarak öne çıkmaktadır (Hazar ve Yılmaz, 2022). Öğretmenler kendi ders planlarını, öğretim materyallerini, sınıf yönetimi stratejilerini ve öğrenci geri bildirimlerini içeren bir portfolyo geliştirerek, mesleki pratiklerini somut bir şekilde gözden geçirme imkânı bulabilirler (Demir, 2012). Bu süreç, öğretmenlerin kendilerini sürekli yenilemelerine ve öğretim metotlarını geliştirmelerine yardımcı olur.

Portfolyo kullanımının sağladığı bu bireysel yansıtma ve eleştirel düşünme süreci, öğretmenlerin öğrenci başarısını daha bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirmelerine olanak tanımaktadır (Kan, 2007). Böylece, öğrencilerin akademik gelişimlerinin yanı sıra sosyal ve duygusal gelişimleri de dikkate alınabilir. Bu yaklaşım, öğrencilerin sadece bilgi sahibi bireyler olarak değil, aynı zamanda etkili problem çözücüler ve yaratıcı düşünürler olarak yetiştirilmelerini desteklemektedir (Kurt, 2008). Portfolyo eğitim sürecinde öncelikle ve yoğun olarak öğretme- öğrenme faaliyetlerinde ve özellikle ölçme ve değerlendirmede kullanılmaktadır.

Öğretmenlerin portfolyoları kullanarak öğrenci geri bildirimleri toplaması, öğrenci ihtiyaçlarını daha doğru bir şekilde tespit etmelerine ve öğretim stratejilerini bu ihtiyaçlara göre şekillendirmelerine imkân vermektedir. Bu sürecin bir parçası olarak, öğretmenlerin öğretim yöntemlerindeki etkinliklerini ve öğrenci etkileşimlerini izlemeleri, sürekli gelişim için gereken bilgileri sağlayabilmektedir (Şerefli ve Erdoğan, 2021).

Sonuç olarak, portfolyo kullanımı, öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini gözden geçirmelerine ve geliştirmelerine yardımcı olmanın yanı sıra, eğitimde kaliteyi artıran, öğrenci merkezli bir öğrenme kültürünün oluşturulmasına katkıda bulunmaktadır (Demir, 2012). Bu süreç, öğretmenlerin öğretim pratiğini sürekli olarak yeniden değerlendirmelerini ve geliştirmelerini sağlar, bu da öğrencilerin daha iyi bir öğrenme deneyimi yaşamalarına olanak tanımaktadır (Demirören vd., 2009).

Portfolyonun öğretmen denetimine yönelik olası katkıları

Geleneksel öğretmen denetim yöntemleri genellikle sınırlı gözlem süreleri ve öznel değerlendirme kriterleri ile sınırlı kalırken, portfolyo yöntemi, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini

daha geniş bir perspektiften değerlendirmeye olanak tanımaktadır (Gündüz ve Balyer, 2011). Portfolyolar, öğretmenlerin bir dönem veya yıl boyunca gerçekleştirdikleri çalışmaları, uyguladıkları ders planlarını, öğrenci değerlendirmelerini ve pedagojik yaklaşımlarını kapsamlı bir şekilde sergileyen dokümanlardır (Okçu, 2007). Bu yöntem, öğretmen performansının çok boyutlu ve sürekli bir biçimde incelenmesine imkân tanımaktadır (Polat ve Köse, 2013). Geleneksel denetimlerde genellikle anlık performansa dayalı değerlendirmeler yapılırken, portfolyo kullanımı öğretmenin sürekli gelişim sürecini ve profesyonel yetkinliklerini zaman içinde gözler önüne serebilir.

Portfolyolar, öğretmenlerin kendilerini ifade etmelerine ve profesyonel gelişimlerini belgelenmiş kanıtlarla desteklemelerine olanak tanımaktadır (Menevşe, 2012). Bu durum, öğretmen denetimini sadece performans değerlendirme aracı olmaktan çıkarıp, bir öğrenme ve gelişim sürecine dönüştürür. Öğretmenler, portfolyolarını hazırlarken kendi öğretim metotlarını ve stratejilerini yeniden gözden geçirme fırsatı bulur, bu da mesleki yansıma ve öz-değerlendirme için zengin bir zemin sağlayabilir (Yaşar, 2010). Ayrıca, portfolyo kullanımı, öğretmen denetimlerinin daha objektif ve adil olmasını sağlayabilir. Çünkü portfolyolar, öğretmen performansını değerlendirirken kullanılacak somut veriler ve belgeler sunmaktadır (Yıldırım, 2023). Bu durum, öznel yargıların ve anlık gözlem hatalarının önüne geçer.

Öğretmenler tarafından sunulan portfolyo içerikleri, denetleyiciler tarafından incelendiğinde, öğretmenin öğretim becerileri ve profesyonel gelişimi hakkında daha kapsamlı bir bilgi edinilmesine yardımcı olabilmektedir (Ayva, 2010). Sonuç olarak, portfolyo yöntemi, öğretmen denetimini daha sistematik, kapsayıcı ve adil bir hale getirerek, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkıda bulunur ve eğitim kalitesinin artırılmasına yardımcı olmaktadır. Bu yöntem, öğretmenlerin sürekli öğrenme ve kendini geliştirme süreçlerinin bir parçası olarak entegre edildiğinde, geleneksel öğretmen denetimlerinin aşılmasına ve eğitim pratiklerinin yeniden şekillendirilmesine olanak tanıyabilir.

Problem durumu

Bu araştırmanın temel problemi, öğretmen ve okul yöneticilerinin, geleneksel denetim yöntemlerinin sınırlılıkları ve katı yapısına alternatif olarak portfolyo kullanımına ilişkin görüşlerini incelemektir. Geleneksel öğretmen denetimleri, sıklıkla anlık ve standartlaştırılmış değerlendirme kriterleri ile öğretmen performansını sınırlı bir perspektiften değerlendirirken, bu çalışma portfolyo kullanımının öğretmenlerin profesyonel gelişimlerine ve öğretim pratiğine olan potansiyel katkılarını detaylı bir şekilde ele almayı amaçlamaktadır. Öğretmenlerin ve yöneticilerin portfolyolar hakkındaki düşünceleri, bu yöntemin eğitim ortamlarında nasıl algılandığını ve kabul edildiğini ortaya koyarken, aynı zamanda portfolyo kullanımının yaygınlaştırılması için gerekli stratejik adımların belirlenmesine de yardımcı olacaktır. Bu

nedenle, araştırma özellikle öğretmenlerin portfolyo kullanımını nasıl algıladıklarını, bu yöntemin geleneksel denetim pratiklerine göre avantajlarını ve dezavantajlarını ve bu sürecin öğretim ve öğrenme kalitesine olan etkilerini analiz etmeyi hedeflemektedir.

Alt problemler

Araştırmanın alt problemleri aşağıda sunulmuştur:

- Öğretmenler portfolyo kullanımı hakkında ne düşünmektedir?
- Öğretmenler denetim sürecinde portfolyo kullanımı hakkında ne düşünmektedir?
- Öğretmenler denetim sürecinde portfolyo kullanımının olumlu ve olumsuz yönleri hakkında ne düşünmektedir?

Yöntem

Araştırmanın modeli

Bu çalışmada öğretmen denetiminde portfolyo kullanımına ilişkin sınıf, branş öğretmenleri ile okul yöneticilerinin görüşlerini tespit etmek için nitel araştırma deseni olan olgu bilim kullanılmıştır. Bu desen sürekli fark ettiğimiz, bildiğimiz fakat derinine ve bütün ayrıntılarıyla bilgi sahibi olamadığımız olgulara odaklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu desenin kullanılmasındaki amaç; araştırma yapılacak bireylerin olguya ilişkin deneyim ve algıları ile konuya yükledikleri anlamları detaylı olarak ortaya çıkarmaktır.

Çalışma grubu

Nitel araştırma deseninin kullanıldığı çalışmada, çalışma grubu oluşturulurken uygun / kolay örneklem tercih edilmiştir. Çalışma grubunu 2023-2024 eğitim öğretim döneminde Düzce ilinde ve Gümüşova ilçesinde MEB'e bağlı okullarda görev yapan 15 öğretmen ve okul yöneticisi oluşturmaktadır. Katılımcıların cinsiyet, branş okul türlerine ilişkin dağılım Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Öğretmen	Cinsiyet	Branş	Okul Kademesi
Ö1	Kadın	Sınıf Öğretmeni	İlkokul
Ö2	Kadın	Sınıf Öğretmeni	İlkokul
Ö3	Kadın	Sınıf Öğretmeni	İlkokul
Ö4	Kadın	Sınıf Öğretmeni	İlkokul
Ö5	Kadın	Okul Öncesi Öğretmeni	İlkokul
Ö6	Kadın	Okul Öncesi Öğretmeni	İlkokul
Ö7	Kadın	İngilizce Öğretmeni	İlkokul
Ö8	Kadın	Sınıf Öğretmeni	İlkokul
Ö9	Erkek	Sınıf Öğretmeni	İlkokul
Ö10	Kadın	Sınıf Öğretmeni	İlkokul
Ö11	Kadın	Sınıf Öğretmeni	İlkokul
Ö12	Erkek	Sınıf Öğretmeni	İlkokul
Ö13	Erkek	Sınıf Öğretmeni	İlkokul
Ö14	Erkek	Sınıf Öğretmeni	İlkokul
Ö15	Kadın	Sınıf Öğretmeni	İlkokul
Y1	Erkek	Sınıf Öğretmeni	İlkokul
Y2	Erkek	Sınıf Öğretmeni	İlkokul
Y3	Erkek	Sınıf Öğretmeni	İlkokul
Y4	Erkek	Sınıf Öğretmeni	İlkokul
Y5	Erkek	Sınıf Öğretmeni	İlkokul
Y6	Erkek	Sınıf Öğretmeni	İlkokul
Y7	Erkek	Sınıf Öğretmeni	İlkokul
Y8	Kadın	Edebiyat Öğretmeni	Lise
Y9	Erkek	Edebiyat Öğretmeni	Lise
Y10	Erkek	Fen Bilgisi Öğretmeni	Ortaokul
Y11	Erkek	Beden Eğitimi Öğretmeni	Ortaokul
Y12	Erkek	Sınıf Öğretmeni	İlkokul
Y13	Erkek	Sınıf Öğretmeni	İlkokul
Y14	Erkek	Sınıf Öğretmeni	İlkokul
Y15	Erkek	Sınıf Öğretmeni	İlkokul

Araştırmaya 12 sınıf öğretmeni, iki okul öncesi öğretmeni ve bir branş öğretmeni katılım sağlamıştır. Araştırmaya 11 sınıf öğretmeni ve ilkokul kademesinde yönetici, iki edebiyat öğretmeni lise kademesinde yönetici, iki fen bilgisi ve beden eğitimi öğretmeni olup ortaokul kademesinde yönetici katılım sağlamıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin hizmet süreleri dokuz ile 20 yıl arasında değişmekte olup yöneticilerin ise sekiz ile 21 yıl arasındadır.

Veri toplama aracı

Bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Literatürde yer alan daha önceki araştırmalardan hareketler görüşme formu ve içeriği araştırmacılar tarafından tasarlanmıştır. Formda toplamda dört ana soru ve dört sondaj soru bulunmaktadır. Sorular, araştırmaya katılan öğretmen ve okul yöneticilerinin portfolyo kullanımı ve denetimde portfolyonun nasıl olabileceğine ilişkin görüşlerini açığa çıkarmayı amaçlamaktadır. Öğretmenlere ve yöneticilere yöneltilen soruların bazıları şöyledir:

- Alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarından biri olan portfolyo (ürün seçki dosyası) hakkında ne tür bilginiz vardır? (Nedir? Niçin, nasıl ve nerede kullanılmaktadır?)
- Sizce portfolyo (ürün seçki dosyası) öğretmen değerlendirmesinde de kullanılabilir mi? Neden?
- Öğretmen değerlendirmesinde kullanılacak portfolyo (ürün seçki dosyası) olumlu ve olumsuz yönleri neler olabilir?

Verilerin toplanması ve analizi

Araştırmanın verileri 2023 yılının Kasım ve Aralık aylarında okullara gidilerek ve görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır. Veriler toplanmadan önce araştırma için etik izin ve araştırma izni alınmış, daha sonra ise görüşme yapılacak okul yöneticilerine, sınıf ve branş öğretmenlerine haber verilmiş görüşme zamanı belirlenmiştir. Görüşmeye başlamadan önce katılımcının kendini rahat hissetmesi ve görüşmeye güven içinde katılması amacıyla verilerin gizliliğiyle ilgili bütün bilgilendirmeler yapılmıştır. Toplanan verilerin kimseyle paylaşılmayacağı sadece bilimsel çalışmalarda kullanılacağı belirtilmiştir. Katılımcılardan ses kayıt cihazı kullanımı için izin istenmiştir. Katılımcıların bir kısmı ses kaydı alınmasından tedirgin olmuş bir kısmı ise izin vermemiştir. Bu katılımcıların cevapları kâğıda yazılarak elde edilmiştir.

Araştırmanın verileri elde edildikten sonra ses kayıtları deşifre edilmiştir. Deşifre edilen veriler daha sonra katılımcılara gönderilmiş ve yeniden bir onay alınarak eklemek-çıkarmak istedikleri yerler varsa bildirmeleri istenmiştir. Daha sonra içerik analizi tekniğine uygun olarak kodlama işlemi yapılmıştır. Anlamca birbirine yakın kodlar bir araya getirilerek kategoriler meydana getirilmiş ve en sonda ise temalar ortaya çıkartılmıştır. Verilerin kodlanmasında MAXQDA programından yararlanılmıştır. Araştırmada kullanılan kodlama sürecine ilişkin bir örnek Tablo 2’de sunulmuştur:

Tablo 2. Örnek Kodlama Tablosu

Örnek Alıntı	Kod	Kategori
“Portfolyo yansıtıcı bir nitelik taşıdığından öğretmenlerin süreç içerisinde neler yaptığını görme ve düzenleme fırsatı da sunar. Süreçte aktif olan öğretmenler yeni projeler geliştirmeye istekli olurlar. Portfolyonun bir diğer olumlu özelliği etkileşimli olmasıdır. Bu etkileşim sayesinde öğretmenlere de gerekli rehberlik sunulabilir.” (Ö1)	Portfolyonun süreç içindeki olumlu etkileri ve etkileşim	Portfolyo kullanımının olumlu etkileri

Etik onay

Bu araştırma için Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu’nun 2023/395 sayılı oturum ve 11 nolu kararı ile etik izin alınmıştır.

Bulgular

Araştırmanın verilerinin çözümlenmesi ile birlikte toplam üç tema elde edilmiştir. Bu temalar sırasıyla “Portfolyo Hakkında Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Görüşleri”, “Portfolyonun Öğretmen Denetiminde Kullanımı” ve “Portfolyo Kullanımının Öğretmen Denetimine Etkisi” şeklindedir. Birinci temaya ait kategori ve kodlar Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Birinci Temaya Ait Kategori ve Kodlar

Tema	Kategoriler	Kodlar	Öğretmen ve Yönetici Görüşleri
Portfolyo Hakkında Düşünceler	Özelliğine İlişkin Düşünceler	Bütünsellik	Ö9,Ö10,Y1,Y2,Y4
		Çok Yönlülük	Ö10,Y2
		Seçkin Olma	Ö1,Ö11
		Benzerlik	Ö2
		Alternatif Olma	Ö1
		Ürünlerin birleşimi	Ö5
		Farklı yerde kullanım	Ö5
		Derleme	Ö6
		Bilgi Kaynağı	Ö2
		Gelişim	Ö1,Ö3,Ö4,Ö6,Ö10,Ö11,Y2
	Sürece İlişkin Düşünceler	Performans Düzeyi Arasındaki Fark	Ö3,Ö4
		Ölçüte Dayalı Olma	Y2
		Geçmiş İçerme	Y4
		Fayda	Ö7
	Amaca İlişkin Düşünceler	Hedefe Yönelme	Y2
		Sistematik Olma	Y2
		Yapılandırma	Y2
		Öznellik	Ö7
	Kişisel Özelliklere İlişkin Düşünceler	Özgüven	Ö6
		İletişim	Y2
Yetenek		Y2	

Tablo 3’te görüldüğü üzere “Portfolyo Hakkında Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Görüşleri” temasına ait 4 farklı kategori ve 21 ayrı kod söz konusudur. Kategoriler sırasıyla “Özelliğine İlişkin Düşünceler”, “Sürece İlişkin Düşünceler”, “Amaca Yönelik Düşünceler” ve “Kişisel Özelliklere İlişkin Düşünceler” şeklindedir.

Özelliğine İlişkin Düşünceler

Çözümlenen verilerden hareketle ilk kategori olarak “Özelliğine İlişkin Düşünceler” meydana getirilmiş ve bu kategorinin altında 9 farklı kod oluşturulmuştur. Bu kategoride, portfolyoların içerik yapısı, formatı, kullanım kolaylığı, erişim ve pedagojik etkinliği gibi boyutları ele alınmaktadır. Portfolyo içerisinde yer alan ürünlerin anlamlı ve anlaşılır olabilmesi için bütünsel olması gerekmektedir. Ö10 kodlu öğretmenin “*Bireyin sadece akademik başarısını değil duygusal, psikomotor, sosyal vb. çok yönlü gelişim alanları hakkında detaylı bilgi vermektedir. Genellikle okul öncesinde kullanılmaktadır.*” ifadeleri bu görüşe kanıt niteliğindedir.

Portfolyonun diğer önemli özelliklerinden biri çok yönlü olmasıdır. Özellikle öğrencilerin tek bir alanda gelişim göstermeleri yerine bir bütün olarak gelişim göstermeleri gerekliliği vurgulanmaktadır. Ö1 kodlu olan öğretmenin “*Kullanım amacı bireylerin yıl içerisinde çok yönlü gelişimini bir şekilde ortaya koymalıdır. Sadece akademik başarıyı değil duygusal, psikomotor, sosyal vb. çok yönlü gelişim alanları hakkında detaylı bilgi vermelidir.*” ifadeleri bu görüşe örnek olarak verilebilir.

Sürece İlişkin Düşünceler

Çözümlenen verilerden hareketle ikinci kategori olarak “Sürece İlişkin Düşünceler” meydana getirilmiş ve bu kategori altında 4 farklı kod oluşturulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmen ve idareciler portfolyonun birey gelişimlerini izlemek amacıyla kullanıldığını belirtmişlerdir. Ö5 kodlu öğretmenin “*Portfolyo bireylerin yıl içerisinde kat ettiği yolu gösteren gelişim dosyasıdır. Kullanım amacı bireylerin yıl içerisinde çok yönlü gelişimini ortaya koymaktır. Sadece akademik başarısını değil duygusal, psikomotor, sosyal vb. çok yönlü gelişim alanları hakkında detaylı bilgi vermektedir.*” ifadeleri bu görüşü desteklemektedir. Portfolyonun diğer önemli özelliğinden birisi de bireylerin performans düzeyleri arasındaki farkı göstermesidir. Özellikle bireylerin sene başındaki ve sonundaki performansları arasındaki olumlu farkı görmemizi sağlamaktadır.

Ö3 kodlu öğretmenin “*Bireylerin sene başındaki performans düzeyleri ile sene sonundaki performans düzeyleri arasındaki farkı gözlemlememizi sağlar.*” ifadesi buna bir kanıt olarak sunulabilir. Alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarından biri olan portfolyo belirli kritere

(ölçüt) dayalı olmalıdır. Ölçülecek ve ölçme sonucunda değerlendirilecek davranışların hangi ölçüte göre ölçülüp değerlendirileceği önemlidir. Y2 kodlu okul yöneticisinin “*Eğitimde kullanılan portfolyolar, daha önce ortaya konmuş kriterlere göre, öğrencilerin çalışmalarının amaçlı olarak kendileri tarafından bir araya getirilmesidir.*” ifadesi bu düşünceye kanıt niteliğindedir.

Portfolyo hakkında öğretmenlerin sürece ilişkin ileri sürdükleri bir diğer düşünceleri ise geçmişe dönük olmasıdır. Özellikle geleneksel ölçme ve değerlendirme araçları anlık ölçme ve değerlendirme imkânı sağlarken portfolyo geçmişe dönük özellikler hakkında da bilgi vermektedir. Y4 kodlu okul yöneticisinin “*Yapılan çalışmalarla geçmişe dönük değerlendirme imkânı verir.*” ifadesi bu durumu desteklemektedir.

Amaca İlişkin Düşünceler

Çözümlenen verilerden hareketle üçüncü kategori olarak “Amaca Yönelik Düşünceler” meydana getirilmiş ve bu kategorinin altında 4 farklı kod oluşturulmuştur. Bu kategorilerden ilki faydadır. Okul öncesi öğrencilerinin gelişimi açısından portfolyonun faydalı olduğu görülmektedir. Ö7 kodlu öğretmenin “*Okul öncesinde daha faydalı olmaktadır.*” ifadesi bu düşünceleri destekler niteliktedir.

Alternatif ölçme ve değerlendirme araçları içerisinde yer alan portfolyo hedefe yönelme konusunda bize bilgi veren önemli araçlardır. Y2 kodlu okul yöneticisinin “*Bireylerin çalışmalarının amaçlı olarak kendileri tarafından bir araya getirilmesidir.*” ifadesi bu görüşe kanıt oluşturmaktadır. Portfolyo gelişmiş güzel hazırlanmış olan bir dosya değildir. Adından da anlaşılacağı üzere ürünlerin belirli bir sistematik içerisinde seçildiği ürün seçki dosyasıdır. Y3 kodlu okul yöneticisinin “*Bireyin yaptığı çalışmaların sistematik olarak toplanması sonucu oluşturulan bireysel gelişim dosyalarıdır.*” görüşü kanıt niteliğindedir. Portfolyonun en önemli amaçlarından birisi olan yapılandırma bilginin sadece salt öğrenilen ve ezbere dayalı bir bilgi olmadığını bilginin yapılandırılarak günlük hayatta kullanılması gerekliliğini bize göstermesidir. Y4 kodlu okul yöneticisinin “*Portfolyoların değerlendirilmesiyle bireylerin neler öğrendikleri, öğrenirken nasıl bir yol izledikleri, nasıl düşündükleri, nasıl soru sordukları, nasıl analiz yaptıkları, bilgiyi nasıl yapılandırdıkları ve diğer insanlarla nasıl iletişim kurdukları gözlenebilmektedir.*” ifadesi bu görüşe kanıt oluşturmaktadır.

Kişisel Özelliklere İlişkin Düşünceler

Çözümlenen verilerden hareketle sonuncu kategori olarak “Kişisel Özelliklere İlişkin Düşünceler” meydana getirilmiş ve bu kategorinin altında 4 farklı kod söz konusu oluşturulmuştur. Portfolyodan elde edilen ürünler öznel niteliktedir. Ö7 kodlu öğretmenin “*Bireyin kendine*

ait bir dosyası olur ve onun içinde toplanılır.” görüşü kanıt niteliğindedir. Portfolyo bireylerin gelişim özelliklerini yansıtmakla birlikte özgüvenlerini de arttırmaktadır. Ö6’nın “Bireylerin kendi gelişimlerini görmelerini, özgüven kazanmalarını sağlar.” ifadeleri bu görüşe kanıt niteliğindedir.

Portfolyonun diğer bir önemli özelliği bireyler arasında iletişimi sağlamasıdır. Y4 kodlu yöneticinin “Portfolyoların değerlendirilmesiyle bireylerin neler öğrendikleri, öğrenirken nasıl bir yol izledikleri, nasıl düşündükleri, nasıl soru sordukları, nasıl analiz yaptıkları, bilgiyi nasıl yapılandırdıkları ve diğer insanlarla nasıl iletişim kurdukları gözlenebilmektedir.” ifadesi bu düşünceyi destekler niteliktedir. Portfolyo bireylerin farklı yeteneklerini (duyuşsal, bilişsel, psikomotor) ortaya çıkaran alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarından bir tanesidir. Y2 kodlu yöneticinin “Bireylerin yaptığı çalışmaların sistematik olarak toplanması sonucu oluşturulan bireysel gelişim dosyaları bireyin farklı yeteneklerini ve düzeylerini, güçlü olduğu yönlerini, başarılarını ve bir süreç içindeki gelişimini bütünüyle değerlendirme imkânı vermektedir.” ifadeleri bu görüşe kanıt niteliğindedir.

Tablo 4. İkinci Temaya Ait Kategori ve Kodlar

Tema	Kategoriler	Kodlar	Öğretmen ve Yönetici Görüşleri
Portfolyonun Öğretmen Denetiminde Kullanımı	Yargıya Varma Amacıyla Kullanım	Değerlendirme	Ö1,Ö7,Y2,Y4,Y15
		Dönüt Sağlama	Ö1
	Duyuşsal Giriş Davranışları Ortaya Çıkarma Amacıyla Kullanım	Yöntem ve Teknik	Ö6
		Tarafsız Olmama	Ö3,Ö4
		Tutum	Ö6
		İlgisizlik	Ö10
		Kapsayıcı Olma	Ö14
		Sorumluluk	Y2
	Öğretmen Etkililiği Amacıyla Kullanım	Sınıf Yönetimi	Ö8
		Yenilik	Ö10
		Öğretmen Özellikleri	Y2
		Veli Profili	Ö10

Tablo 4’te görüldüğü üzere “Portfolyonun Öğretmen Denetiminde Kullanımı” temasına ait 3 farklı kategori ve 12 ayrı kod söz konusudur. Kategoriler sırasıyla “Yargıya Varma Amacıyla Kullanım”, “Duyuşsal Giriş Davranışları Ortaya Çıkarma Amacıyla Kullanım” ve “Okul Yönetiminin Etkililiği Amacıyla Kullanım” şeklindedir.

Yargıya Varma Amacıyla Kullanım

Çözümlenen verilerden hareketle ilk kategori “Yargıya Varma Amacıyla Kullanım” ve bu kategorinin altında 3 farklı kod söz konusudur. Araştırmaya katılan öğretmen ve idareciler

denetimde değerlendirme amacıyla kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir. Y15 kodlu yöneticinin “*Öğretmenin kendini değerlendirerek öz değerlendirme yapmasını sağlayabilir.*” ifadesi bu görüşe kanıt niteliğindedir. Portfolyo öğretmen denetiminde dönüt sağlamak amacıyla kullanılmaktadır. Ö1 kodlu öğretmenin “*Oluşturulacak denetleme mekanizmalarıyla öğretmenlerin ürün dosyalarına bakılarak süreç içerisinde ne gibi çalışmalar yaptığı belirlenip dönütler verilebilir.*” ifadesi bu görüşe kanıt niteliğindedir.

Portfolyo öğretmenlerin sınıf içerisinde kullandıkları öğretim yöntem ve teknikleri hakkında bize bilgi vermektedir. Ö6 kodlu öğretmenin “*Portfolyo dosyası sınıf genelinde incelendiğinde sınıf içerisinde hangi yöntem ve teknikler kullanıldığı hakkında bize fikir vermektedir.*” ifadesi bu görüşü kanıtlamaktadır.

Duyuşsal Giriş Davranışları Ortaya Çıkarma Amacıyla Kullanım

Portfolyonun Öğretmen Denetiminde Kullanımı temasına ait ikinci kategori “Duyuşsal Giriş Davranışları Ortaya Çıkarma Amacıyla Kullanım” olarak ortaya çıkmış ve bu kategori altında toplam 7 kod oluşturulmuştur. Portfolyo ile yapılan denetim ve değerlendirmenin tarafsız sonuçlar vermemektedir.

Tarafsız değerlendirmede değerlendiren kişi objektif olmalıdır. Ö3 kodlu öğretmenin “*Kullanılabilir, ancak sadece portfolyoya bağlı bir değerlendirme objektif olmaz.*” ifadesi bu görüşe kanıt niteliğindedir. Portfolyonun öğretmen denetiminde kullanımında oluşacak duyuşsal giriş davranışlarından birisi de tutumdur. Tutum bir kişiye, nesneye veya duruma sürekli olarak olumlu veya olumsuz yanıt verme eğilimidir. Ö6 kodlu öğretmenin “*Portfolyo dosyası sınıf içerisinde hangi yöntem ve teknikler kullanılıyor, öğrenmede bireysel farklılıklar göz önünde bulunduruluyor mu, kapsayıcı eğitim yaklaşımını destekliyor mu vb. soruların cevaplarını da içerisinde barındırır. Bunlar da öğretmenin sınıf içerisindeki takındığı tutumlar hakkında bilgi verir.*” ifadesi bu görüşü kanıtlamaktadır. Portfolyo denetimi tek başına yetersiz kalmakta ve öğretmen tarafından ilgisiz bir şekilde oluşturulmaktadır. Ö10 kodlu öğretmenin “*Sınıf içerisinde öğrencilerin akademik gelişimine bakarak yapılan değerlendirme eksik bir değerlendirme olacaktır. Çünkü her okul çevresindeki veli profili değişmektedir. Bazıları yapılan çalışmalar desteklerken bazıları ilgisiz kalabilir.*” ifadesi bu konuyu kanıtlamaktadır. Portfolyonun diğer özelliği kapsayıcı olmasıdır.

Kapsayıcılık, farklılıkları ne olursa olsun her türden insanın mümkün olduğunca işe dâhil edilmesi asimile edilmemesi düşüncesidir. Portfolyo denetim ve değerlendirmede bütün öğretmenlere yönelik olmalıdır. Ö14 kodlu öğretmenin “*Portfolyo dosyası sınıf içerisinde hangi yöntem ve teknikler kullanılıyor, öğrenmede bireysel farklılıklar göz önünde bulunduruluyor mu, kapsayıcı eğitim yaklaşımını destekliyor mu vb. soruların cevaplarını da içerisinde*

barındırır.” ifadesi bu düşünceyi kanıtlamaktadır. Denetim ve değerlendirilmede sorumluluk önemli bir yer tutmaktadır.

Öğretmen denetim ve değerlendirmesinin etkin bir şekilde ilerlemesi için öğretmenlerin sorumluluk almaları gerekmektedir. Y2 kodlu yöneticinin *“Öğretmenlerin belirli hedefler belirlemelerine ve gelişimlerini değerlendirebilmeleri için sorumluluk almalarına yardım edebilir. Öğretmenin kendini değerlendirerek öz değerlendirme yapmasını sağlayabilir.”* ifadesi bu konuyu kanıtlamaktadır.

Öğretmen Etkililiği Amacıyla Kullanım

Portfolyonun öğretmen denetiminde kullanımı temasına ait üçüncü kategori *“Öğretmen Etkililiği Amacıyla Kullanım”* olarak ortaya çıkmıştır ve bu kategori altında toplam dört kod oluşturulmuştur. Portfolyonun öğretmen etkililiği amacıyla kullanımında sınıf yönetimi faktörü ön plana çıkmaktadır. Etkili bir denetim ve değerlendirme mekanizmasında sınıf yönetiminin de rolü büyüktür. Ö8 kodlu öğretmenin *“Evet kullanılabilir. Öğretmenin sınıf yönetimi ve veli öğrenci öğretmen arasındaki iletişim gibi faktörlerin de değerlendirmede önemli yerinin olduğu vazgeçilmezdir.”* ifadesi kanıt niteliğindedir.

Portfolyonun öğretmen denetim ve değerlendirmesi amacıyla kullanımında yenilik önemli bir faktördür. Ö10 kodlu öğretmenin *“Kısmen değerlendirmesi yapılabilir. Örneğin öğretmenin ortaya koyduğu projeler okula ve çevresine kattığı yenilikler vb. açısından bir fikir sahibi olabiliriz.”* ifadesi kanıt niteliğindedir.

Portfolyonun öğretmen denetim ve değerlendirmesinde etkili olmasında öğretmen özelliklerinin de rolü büyüktür. Y2 kodlu yöneticinin *“Öğretmenlerin, güçlü ve zayıf yanlarını görmelerine, keşfetmelerine ve anlamalarına yardımcı olabilir.”* ifadesi bu görüşe kanıt niteliğindedir. Portfolyo denetim ve değerlendirmesinde veli profilinin önemi bulunmaktadır. Velilerin ilgisiz olduğu bir okulda portfolyo ile öğretmen denetim ve değerlendirmesinin yapılması gerekmektedir. Bu konu ile ilgili araştırmaya Ö10 kodlu öğretmenin *“Sınıf içerisinde öğrencilerin akademik gelişimine bakarak yapılan değerlendirme eksik bir değerlendirme olacaktır. Çünkü her okul çevresindeki veli profili değişmektedir. Bazıları yapılan çalışmalar desteklerken bazıları ilgisiz kalabilir.”* ifadesi bu görüşe kanıttır.

Tablo 5. Üçüncü Temaya Ait Kategori ve Kodlar

Tema	Kategoriler	Kodlar	Öğretmen ve Yönetici Görüşleri
Portfolyo Kullanımının Öğretmen Denetimine Etkisi	Portfolyonun Öğretmen Değerlendirmede Olumlu Yönleri	Objektiflik	Ö1,Y4,Y6,Y8,Y13
		Sürekli Geliştirme	Ö6,Y6,Y8,Y10,Y11
		Düzen	Ö2,Ö5,Ö8
		Beceri Geliştirme	Ö1,Y1,Y2
		Fırsat Sunma	Ö1,Y1,Y3
		Birey Gelişimi	Y1,Y8
		Süreç Değerlendirme	Y5
		Teşvik	Ö7
		Etkileşim	Ö1
		Geri Bildirim	Ö1
		Kapsamlılık	Y8
		Kendini İfade Etme	Ö7
		Teknolojiden Faydalanma	Ö12
		Rehber Olma	Ö1
		Aktif Olma	Ö1
	Portfolyonun Öğretmen Değerlendirmede Olumsuz Yönleri	Zaman Alıcı ve Maliyetli Olma	Ö1,Ö5,Ö10,Y2,Y3,Y4,Y15
		Ölçme ve Değerlendirme Eksiklikleri	Ö6,Ö8,Y8
		Yetersizlik	Y1,Y8,Y13
		İsraf	Y2,Y11
		İş Yüğü	Ö3,Ö4
		Reklam	Ö2
		Hedefsizlik	Y8
		Karşılaştırma	Y3
		Görmezden Gelme	Ö11
		Kopya Çekme	Ö14

Tablo 5’te görüldüğü üzere “Portfolyo Kullanımının Öğretmen Denetimine Etkisi” temasına ait 2 farklı kategori ve 25 ayrı kod oluşturulmuştur. Kategoriler sırasıyla “Portfolyonun Öğretmen Değerlendirmesinde Olumlu Yönleri ” ve “Portfolyonun Öğretmen Değerlendirmesinde Olumsuz Yönleri” şeklindedir.

Portfolyonun Öğretmen Değerlendirmede Olumlu Yönleri

Çözümlenen verilerden hareketle ilk kategori “Portfolyonun Öğretmen Değerlendirmede Olumlu Yönleri” ve bu kategorinin altında 15 farklı kod söz konusudur. Portfolyonun öğretmen değerlendirmede olumlu yönleri arasında öne çıkan özellik objektiftir. Portfolyo değerlendiren tarafından objektif kriterlere uygun olarak yapıldığında öğretmen denetimine olumlu yönde katkı sağlamaktadır. Y4 kodlu yöneticinin “*Değerlendirme süreci, adil, şeffaf ve öğretmenin gelişimini destekleyen bir yaklaşıma benimsemelidir.*” ifadesi bu görüşü desteklemektedir.

Portfolyonun öğretmen değerlendirmede olumlu yönlerinden diğeri sürekli geliştirmedir. Portfolyo değerlendirme öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine olanak tanımaktadır. Y11 kodlu yöneticinin *“Portföyün sürekli güncellenmemesi veya düzenli geribildirim alamama durumu, öğretmenin güncel gelişimini yansıtmada zorluk yaşamasına neden olabilir.*

Öğretmen değerlendirmesinde kullanılan portföy, bu olumlu ve olumsuz yönlerle birlikte dikkatlice değerlendirilmeli ve sürekli olarak iyileştirilmelidir.” ifadesi bu görüşü desteklemektedir. Portfolyonun öğretmen değerlendirmede diğeri olumlu yönü ise düzendir. Portfolyo öğretmen değerlendirmesinde belirli bir düzen içerisinde yapılmakta olup değerlendirme sonucunda düzenli veriler elde edilmektedir. Ö5 kodlu öğretmenin *“Öğretmenin işlerinin toplu hale getirilmesi, geriye dönük çalışmaları takip edebilmesi bunun da gelecekte yapacağı işler için fikir olması varsa eksiklikleri gidermesi gibi katkıları vardır.”* ifadesi bu görüşü desteklemektedir. Portfolyonun öğretmen değerlendirmede olumlu yönlerinden diğeri beceri geliştirmedir. Portfolyo öğretmen değerlendirmesinde mesleki beceri kazandırmaktadır. Y2 kodlu yöneticinin *“Portfolyo değerlendirme yaklaşımı öğretmenleri birbirleriyle karşılaştırmak ya da yarıştırmak yerine, her bir öğretmenin kendi potansiyeli ve özellikleri doğrultusunda maksimum gelişmesi sağlanabilir.”* ifadesi bu görüşü desteklemektedir. Portfolyonun öğretmen değerlendirmede olumlu diğeri yönü fırsat sunmasıdır.

Portfolyo öğretmenlere süreç içerisinde kendilerini geliştirme ve eksik yönlerini görme fırsatı sunmaktadır. Y3 kodlu yöneticinin *“Öğretmenlerin kendilerini göstermelerine fırsat tanır.”* ifadesi bu görüşü desteklemektedir. Portfolyonun öğretmen değerlendirmede olumlu yönlerinden diğeri birey gelişimini sağlamasıdır.

Portfolyo öğretmeni değerlendirirken aynı zamanda bireylerin gelişimlerini tamamlamalarına yardımcı olur. Y8 kodlu yöneticinin *“Portföy, birey başarılarını ve gelişimini belgeleyen somut örnekleri içermelidir. Birey çalışmaları, projeler ve değerlendirmeler bu açıdan önemlidir.”* ifadesi bu görüşü desteklemektedir. Portfolyonun öğretmen değerlendirmede olumlu yönlerinden başkası da süreç değerlendirmedir. Portfolyo ile öğretmenin süreç içerisinde yaptığı bütün ürünleri dikkate alınmaktadır. Y5 kodlu yöneticinin *“Öğretmen değerlendirmesinde portfolyo dosyası kullanması daha olumlu olacağını düşünüyorum öğretmenin bir süreç olarak değerlendirilmesi sadece eğitimle ilgili yaptığı çalışmalar değil eğitim sürecinde kullanıldığı yöntem teknikler yaptığı faaliyetler okula sağladığı katkılar öğrencinin okulu temsil gücü öğretmenin okuldaki çalışmalara katılmaya istekli olması ve bütün yönleri ile değerlendirmesi ancak portfolyo yöntemiyle olacağını düşünüyorum bu şekilde bir değerlendirme en sağlıklı değerlendirme olacağı düşünüyorum.”* ifadesi bu konuyu kanıtlamaktadır.

Portfolyonun öğretmen değerlendirmede diğeri olumlu yönü teşviiktir. Portfolyo) öğretmen değerlendirmesi amacıyla kullanıldığında öğretmenleri çalışmaya teşvik etmektedir. Ö7 kod-

lu öğretmenin *“Portfolyo oluşturmak için teşvik edilmelidir. Aksi halde sıkıcı olabilir. Teşvik edilirse geleneksel değerlendirmelerin kısıtluluklarını gidermeye yardımcı olabilir.”* ifadesi bu görüşü desteklemektedir. Portfolyonun öğretmen değerlendirmede olumlu yönlerinden bir diğeri etkileşimdir. Portfolyo bireylerin birbiriyle etkileşimini sağladığı gibi öğretmenlerin de değerlendirme öncesinde, sırasında ve sonrasında birbirleriyle etkileşimde olmalarına imkân vermektedir.

Y8 kodlu yöneticinin *“Portföy, öğretmenin sınıf içindeki ve dışındaki etkileşimlerini gösteren içsel ve dışsal iletişim araçlarını içermelidir. Öğrenci velileri, diğer öğretmenler ve okul yönetimi ile etkileşimleri yansıtabilir.”* ifadesi bu konuya kanıt niteliğindedir. Portfolyonun öğretmen değerlendirmede olumlu yönlerinden diğeri geri bildirimdir. Portfolyo öğretmen değerlendirmesinde önemli bir geri bildirim sağlamaktadır. Ö1 kodlu öğretmenin *“Gelecekte yapılacak çalışmalar için güdüleyici geri bildirim fırsatı sunar.”* ifadesi bu konuya kanıt niteliğindedir.

Portfolyonun öğretmen değerlendirmede olumlu yönleri arasında kapsamlılık bulunmaktadır. Y8 kodlu yöneticinin *“Olumlu bir portföy, öğretmenin işini bütünlük içinde yansıtan ve geniş bir kapsamı kapsayan bir belgeyi içerir.”* ifadesi bu konuyu kanıtlamaktadır. Portfolyonun öğretmen değerlendirmede başka olumlu yönü ise öğretmenlerin kendini ifade etmelerini sağlamasıdır. Ö7 kodlu öğretmenin *“Olumlu olarak öğretmenler kendilerini istediği şekilde ifade etmeleri açısından mesleklerini ilerletmeleri açısından kullanıldığında çok faydalı olur.”* ifadesi bu konuyu desteklemektedir.

Portfolyonun öğretmen değerlendirmesinde diğeri olumlu yönü teknolojiyen faydalanmasıdır. Öğretmenlerin hazırlamış oldukları ürünler teknoloji kullanılarak arşivlenmektedir. Ö12 kodlu öğretmenin *“Gelişen dijital dünyada dosyalama şekli daha kolay olur aksi durumda Nerde nasıl arşivlenecek, öncesi sonrası nasıl karşılaştıracak, kim karşılaştıracak, değerlendirme durumu nasıl olacak?”* ifadesi bu görüşü desteklemektedir. Portfolyonun öğretmen değerlendirmesinde kullanımının olumlu yönleri arasında rehber olma gelmektedir.

Portfolyo ile yapılan öğretmen denetiminde denetimi yapan kişi öğretmene rehber olmalıdır. Ö1 kodlu öğretmenin *“Bu etkileşim sayesinde öğretmenlere de gerekli rehberlik sunulabilir.”* ifadesi bu görüşü desteklemektedir. Portfolyonun öğretmen değerlendirmesindeki diğeri olumlu yönü aktif değildir.

Portfolyo öğretmenlerin süreç içerisinde aktif olmalarını sağlamaktadır. Ö1 kodlu öğretmenin *“Süreçte aktif olan öğretmenler yeni projeler geliştirmeye istekli olurlar.”* ifadesi bu görüşü desteklemektedir.

Portfolyonun Öğretmen Değerlendirmede Olumsuz Yönleri

Portfolyo Kullanımının Öğretmen Denetimine Etkisi temasına ait son kategori “Portfolyonun Öğretmen Değerlendirmede Olumsuz Yönleri” olarak ortaya çıkmıştır ve bu kategori altında toplam on kod oluşturulmuştur. Portfolyonun öğretmen değerlendirmesinde ortaya çıkan olumsuz yönleri arasında zaman alıcı ve maliyetli olması bulunmaktadır. Y15 kodlu yöneticinin “*Portfolyo değerlendirmeye dayalı bir sistem geliştirmeye ilişkin diğer bir engel; programın, zaman, emek, işgücü ve para açısından diğer yöntemlere göre daha fazla maliyet gerektirmesidir. Portfolyoların oluşturulması, yürütülmesi ve puanlanması yoğun bir çalışma, emek, işgücü ve eğitim gerektirir. Bu yüzden de maliyeti oldukça yüksek olacağını düşünmekteyim.*” ifadesi bu görüşü desteklemektedir.

Portfolyonun öğretmen değerlendirmesinde olumsuz yönlerinden diğeri de ölçme ve değerlendirme eksiklikleridir. Portfolyo öğretmen değerlendirmede güvenilir ve geçerli sonuçlar vermeyebilmektedir. Y8 kodlu yöneticinin “*Portföyün değerlendirilmesi için belirlenen kriterlerin belirsiz veya açık olması, değerlendirici ve öğretmen arasında tutarsızlık yaratabilir.*” ifadesi bu görüşü desteklemektedir.

Portfolyonun öğretmen değerlendirmesindeki bir diğer olumsuz yönü ise yetersizliktir. Portfolyo öğretmenler tarafından tam anlamıyla anlaşılmadığında ve yapılmadığında yetersiz kalabilmektedir. Y13 kodlu yöneticinin “*Öğrenci farklılıklarından kaynaklanan düzeye uygun olduğu halde uygun düşmeyen etkinliklerin çıkabileceği görüşü hâkimdir. Her öğrenciden aynı performans beklentisi oluşması öğretmenin kaygısının artmasına ve öğretmenin kendisini yetersiz hissetmesine neden olmaktadır.*” ifadesi bu görüşü desteklemektedir.

Portfolyonun öğretmen değerlendirmesindeki olumsuz yönlerden diğeri israftır. Portfolyo zaman, emek, işgücü açısından maliyetlidir. Bu sebepten dolayı portfolyo öğretmen değerlendirmede israfa yol açabilmektedir. Y2 kodlu yöneticinin “*Portfolyo değerlendirmeye dayalı bir sistem geliştirmeye ilişkin diğer bir engel; programın, zaman, emek, işgücü ve para açısından diğer yöntemlere göre daha fazla maliyet gerektirmesidir. Portfolyoların oluşturulması, yürütülmesi ve puanlanması yoğun bir çalışma, emek, işgücü ve eğitim gerektirir. Bu yüzden de maliyeti oldukça yüksek olacağını düşünmekteyim.*” ifadesi bu görüşü desteklemektedir.

Portfolyonun öğretmen değerlendirmesindeki bir diğer olumsuz yönü ise iş yüküdür. Portfolyo öğretmen değerlendirmede iş yükünü beraberinde getirmektedir. İş yükünün artmasıyla birlikte öğretmenlerin mesleki anlamda etkililiği azalmaktadır. Ö3 kodlu öğretmenin “*Portfolyo ağır olursa öğretmenin iş yükü artar, öğretmenin derse hazırlık sürecini olumsuz yönde etkiler*” şeklindeki ifadesi bu görüşe kanıt niteliğindedir. Ayrıca portfolyonun iş yü-

künü artırması öğretmenlerin mesleğe karşı motivasyonlarını da düşürmektedir. Ö4 kodlu öğretmenin *“Yapılacak portfolyonun yoğunluğuna göre öğretmenin iş yükü artabilir. Bu durum öğretmenin motivasyonunu olumsuz etkileyebilir.”* ifadesi bu görüşe kanıt niteliğindedir. Portfolyonun öğretmen değerlendirmesinde olumsuz yönlerinden diğeri reklamdır. Ö2 kodlu öğretmenin *“Olumsuz yön olarak çalışmaların tamamen reklam odaklı olmasıdır. Yani çalışan değil reklamını iyi yapan öğretmen iyi öğretmendir algısı yaratabilir.”* ifadesi bu görüşü kanıtlamaktadır. Portfolyonun öğretmen değerlendirmesindeki olumsuz yönlerinden diğeri hedefsizliktir. Portfolyo öğretmen değerlendirmesinde kullanan kişi değerlendirmeyi hedefler doğrultusunda yapmalıdır. Y8 kodlu yöneticinin *“Portföydeki hedeflerin belirlenmesi eksik veya yetersiz olabilir. Öğretmen, portföyü oluştururken belirli öğretim hedeflerine ulaşma stratejilerini yeterince belirlememiş olabilir.”* ifadesi bu görüşe kanıt niteliğindedir.

Portfolyonun öğretmen değerlendirmesindeki bir diğer olumsuz yönü ise karşılaştırmadır. Karşılaştırma yapmak öğretmenler açısından rekabet oluşturması yönünden düşünüldüğünde olumlu bir durum olarak gözüke de çoğu zaman öğretmenlerin birbirleri arasında iletişim kopukluğuna yol açabilmesi açısından olumsuz bir durumdur. Y3 kodlu yöneticinin *“Öğretmenler başka öğretmenlerle kendini karşılaştırma yapar. Bu çoğu zaman olumsuz sonuç doğurur.”* ifadesi bu düşünceye kanıttır. Portfolyonun öğretmen değerlendirmesinde kullanımının diğer olumsuz yönü görmezden gelmedir. Portfolyo öğretmenleri değerlendirme amacıyla kullanıldığında sadece bu dosyada yer alan bilgi ve belgeler dikkate alınırsa öğretmenin diğer özellikleri görmezden gelinebilmektedir. Ö11 kodlu öğretmenin *“Sadece bu dosyaya bakılarak öğretmenin başarılı sınıf ortamları veya diğer başarıları görmezden gelinebilir.”* ifadesi bu görüşe kanıt niteliğindedir.

Portfolyonun öğretmen değerlendirmesindeki olumsuz yönü kopya çekmedir. Ö14 kodlu öğretmenin *“Başka öğretmenlerin çalışmalarını çoğaltıp kullanmalar olabilir. Sadece bu dosyaya bakılarak öğretmenin başarılı sınıf ortamları veya diğer başarıları görmezden gelinebilir.”* ifadesi bu düşünceye kanıttır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada öğretmen ve idarecilerin öğretmen denetiminde portfolyo kullanımına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Portfolyonun bireylerin gelişimini takip etme, süreç değerlendirmesi yapma, amaçlara yönelik kullanım, kişisel özellikleri yansıtma ve iletişimi geliştirme gibi önemli rolleri bulunduğu görülmektedir. Kabaş'ın (2007) çalışmasından elde edilen bulgular, eğitim ve öğretim yaklaşımlarındaki değişikliklerle birlikte öğretmenlerin yeni müfredata uyum sağladığını ve bireysel başarıyı sadece sonuçlar ve başarılarla değil, aynı zamanda büyüme, çaba ve başarı süreciyle de değerlendirmenin önemini anladıklarını ortaya koymaktadır. Bu bulgular, portfolyonun bütünsellik özelliğini vurgulayan bu ça-

lişmayı destekler niteliktedir. Bireylerin gelişimini değerlendirmede bütünselliğin önemli olduğu görülmektedir.

Yaşar'ın (2010) çalışmasından elde edilen bulgular, portfolyonun bireyleri bütünsel olarak ölçme ve değerlendirme olanağı sunduğunu göstermektedir. Bu bulgu, portfolyonun bireylerin duygusal, psikomotor ve sosyal gibi çok yönlü gelişim alanlarına etkisi olduğunu belirten bu çalışmayı destekler niteliktedir. Ayrıca, Erbay'ın (2013) çalışmasından elde edilen bulgular, portfolyo değerlendirmenin akademik başarı üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını ortaya koymaktadır. Portfolyo, bireylerin çalışmalarının bir araya getirildiği bir dosya olarak tanımlanmakta ve bireylerin süreç içindeki gelişimini takip etme ve değerlendirme aracı olarak kullanılmaktadır. Oktan ve Vural'ın (2021) çalışmasından elde edilen bulgular ise, portfolyonun süreç odaklı ölçme ve değerlendirmeye olanak tanınması açısından değerli olduğunu vurgulamaktadır. Portfolyo, diğer ölçme ve değerlendirme tekniklerine alternatif oluşturabilecek nitelikte olup, bireylerin bir yıl içinde kat ettiği gelişimi göstermektedir. Bu araç, sadece nihai ürünleri değil, aynı zamanda süreci de değerlendirmektedir.

Palaz'ın (2022) çalışmasından elde edilen bulgular, bu sonucu destekler niteliktedir. Portfolyo, geçmişe dönük değerlendirme imkânı sağlamaktadır ve bireyleri teşvik etme, hedefe ulaşma ve yapılandırma konularında amaca yönelik bir araçtır. Portfolyonun bireylere özgüven kazandıran ve iletişim becerilerini geliştiren özellikleri bulunmaktadır. Ayrıca, portfolyo, bireylerin farklı yeteneklerini ortaya çıkaran, öznel bir dosya türüdür. Aksu'nun (2013) araştırma sonuçlarına göre, alternatif ölçme ve değerlendirmenin faydalarından birisi, bireylerin bireysel farklılıklarını fark etmelerine ve farklı bakış açıları geliştirmelerine olanak sağlamasıdır. Bu sonuç, araştırma bulgularını desteklemektedir. Portfolyo, öğretmenlerin süreç içerisindeki projeleri, etkinlikleri ve çalışmalarını ile öğretmen adaylarını ve öğretmenin kendini değerlendirmesini sağlayarak, denetmciler için daha ayrıntılı bir değerlendirme yapmak amacıyla kullanılmaktadır.

Demir'in (2012) çalışmasından elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının denetim ve değerlendirmesinde portfolyo kullanımının etkili olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, portfolyonun öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerini izleme ve değerlendirme açısından değerli bir araç olduğunu ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin sınıf içindeki öğretim yöntem ve teknikleri hakkında bilgi vermesi ve denetimciye dönüt sağlaması amacıyla da kullanılabilir. Akçıl'ın (2011) çalışmasından elde edilen bulgular, uygulama süresince ortaya koydukları her ürüne karşı öğretmenlerinden dönüt alınmasına ilişkin bulgularla bu çalışmayı desteklemektedir. Portfolyo değerlendirmesi, öğretmenlere sürekli olarak kendi gelişimlerini izleme ve değerlendirme fırsatı sunar. Aydın ve Kocalar'ın (2014) çalışmasından elde edilen bulgular, öğretmenlerin yenilikçi fikirler üret-

melerine, öz değerlendirme becerilerini geliştirmelerine ve profesyonel gelişimlerine katkıda bulunur. Bununla birlikte, aynı çalışmada, portfolyonun nesnel bir değerlendirme olmadığına dair bulgular da bu sonucu desteklemektedir. Portfolyonun öğretmen değerlendirmesindeki temel olumsuzluklardan biri, hazırlanmasının zaman alıcı ve maliyetli olmasıdır. Gezer'in (2012) çalışmasından elde edilen bulgular, ürün dosyasının bireyler için zaman kaybına neden olması ve portfolyo değerlendirme yönteminin zaman alıcı olmasıyla ilgili bulgularla örtüşmektedir. Ayrıca, Kabaş'ın (2007) çalışmasından elde edilen, portfolyonun uygulanabilmesi için uzun bir zaman sürecini gerektirdiği bulgusu da bu çalışmayı desteklemektedir. Yapılan bu çalışmada, öğretmenler ve idareciler, bu sürecin zaman ve emek açısından yoğun olduğunu ve buna ayrılacak bütçenin düşünülmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Portfolyo değerlendirmesi, öğretmenlerin yenilikçi fikirler üretmelerine, öz değerlendirme becerilerini geliştirmelerine ve profesyonel gelişimlerine katkıda bulunur. Ancak, portfolyo hazırlama sürecinin zaman alıcı ve maliyetli olması, bu değerlendirme yönteminin uygulanabilirliğini zorlaştırmaktadır. Bu nedenle, portfolyo değerlendirme süreçlerinin daha verimli ve ekonomik hale getirilmesi, öğretmenler ve idareciler tarafından dile getirilen bu önemli olumsuzlukların giderilmesine yardımcı olabilir.

Öğretmen denetim ve değerlendirmesinde portfolyo kullanımının daha verimli ve etkili olması adına bu çalışmadan elde edilen sonuçlara dayalı olarak aşağıdaki öneriler yapılmıştır:

- Öğretmen değerlendirme ve denetiminde geleneksel denetim ve değerlendirme yöntemlerinin yanında alternatif denetim ve değerlendirme yöntemleri de kullanılmalıdır.
- Öğretmenlerin kişisel, sosyal ve mesleki yeteneklerinin geliştirilmesine aktif olarak katkıda bulunulmalıdır.
- Etkili portfolyo denetim ve değerlendirmesi yapılabilmesi için değerlendirme sürecine başlamadan önce öğretmenlerin ve idarecilerin süreç hakkında bilgilendirilmelidirler.
- Öğretmenlere ve yöneticilere yönelik eğitimlerde teorinin yanı sıra uygulama yaptırılmalı ve konuyu daha da derinleştirmek için uygulamalı araştırmalar yapılmalıdır.
- Denetmenler ve idarecilerin denetim sürecinde portfolyo olarak kullanacak veri toplama araçlarının öncelikle geçerlik ve güvenilirlik işlemlerinin yapılması da gerekmektedir.

- Okullarda öğretmen denetim ve değerlendirmesine yönelik portfolyo kullanımında donanım ve kaynakların yeniden gözden geçirilmesi, bu olanaklara ulaşılabilirliğin artırılması adına yeni bir düzenlemenin yapılması uygun olabilir. Okullarımızın program dışında ek çalışmalara zaman ayrılmalıdır.

Etik Onay: Bu araştırma için Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 2023/395 sayılı oturum ve 11 nolu kararı ile etik izin alınmıştır.

Kaynakça

- Akçıl, U. (2011). *Web tabanlı e portfolyo öğretim sürecinin proje temelli derslere uygulanması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yakın Doğu Üniversitesi.
- Aksu, Ö. (2013). *Biyoloji öğretmenlerinin uyguladıkları alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin değerlendirilmesi ve öğretmen- öğrenci görüşleri*. (Yayımlanmamış doktora lisans tezi). Gazi Üniversitesi.
- Altun, B. (2014). *Denetime eleştirel yaklaşım: Öğretmen denetimi nasıl olmalı?* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
- Aydın, F., Kocalar, A. (2014). Coğrafya bölümü öğrencilerinin portfolyo değerlendirmeye ilişkin görüşleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 69-85
- Ayva, F. G. (2010). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin "portfolyo (ürün seçki dosyası)" tekniği hakkındaki görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi
- Demir, S. (2012). Öğretmen eğitimi bağlamında bir öğrenme ve değerlendirme yöntemi olarak portfolyo. *Erçiyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(32), 237-259.
- Demirkan, S. (2019). Eğitim yönetiminde alternatif denetim yaklaşımı: Öğretmen portfolyosu değerlendirme. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 49-62.
- Demirören, M., Koşan, A. M. A. ve Palaoğlu, Ö. (2009). Bir öğrenme ve değerlendirme yöntemi olarak "portfolyo". *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*, 62(1), 19-24.
- Doğan, S. (2020). Türk eğitim sisteminde öğretimsel denetim. *Journal of Continuous Vocational Education and Training*, 3(1), 63-73.
- Erbay, Ş. (2013). *Portfolyo kullanımının akademik başarıya etkisi: bir meta analiz çalışması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Gezer, A. (2012). *Portfolyo değerlendirme yönteminin ilköğretim I. basamak II. devre 'de kullanma düzeyinin öğretmen, veli, öğrenci görüşlerine bağlı olarak belirlenmesi: Çanakkale İli örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Göker, S. D. ve Ürün Göker, M. (2020). Öğretmen denetiminde yansıtıcı denetim modeli. *Studies in Educational Research and Development*, 4(1), 26-41.
- Göker, S. D. (2015). Denetim sürecinde öğretmen öğrenmesi için geliştirici bir geribildirim modeli. *The Journal of Academic Social Science*, 10, 817-826.
- Göksoy, S. ve Yenipınar, Ş. (2012). İstanbul ilinde görev yapan il eğitim denetmenlerinin denetim hizmetlerinin etkililiğine ilişkin görüşleri. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 3(5), 37-54.
- Gündüz, Y. ve Balyer, A. (2011). Eğitim denetiminde alternatif yaklaşımlar. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 33, 61-78.
- Hazar, R. G. ve Yılmaz, A. (2022). Erken çocukluk eğitiminde mesleki gelişim ve dokümantasyonu: Öğretmen portfolyosu. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 56-77.
- Kabaş, O. (2007). *Portfolyo değerlendirme yönteminin ilköğretim birinci kademedeki uygulanma düzeyi: Sakarya örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi.
- Kalkan, İ. ve Atmaca, T. (2022). Öğretmen denetimlerinin öğretmen, okul müdürü ve eğitim müfettişi görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 35-59.

- Kan, A. (2007). Portfolyo değerlendirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 133-144.
- Kılıç, Y., Yılmaz, E. ve Vaiz, O. (2023). Pandemi sürecinde online eğitimde denetim. *Mili Eğitim*, 52(238), 1361-1384.
- Kır Yiğit, M. ve Odabaşı Çimer, S. (2020). Portfolyo kullanımının öz düzenlemeli öğrenme becerileri üzerine etkisi. *Kesit Akademi Dergisi*, 6(25), 497-514.
- Kurt, M. (2008). *Bireysel gelişim dosyasına dayalı değerlendirme uygulamalarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi.
- Menevşe, E. B. (2012). *Portfolyo uygulamasının öğretmen adaylarının akademik başarılarına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Okçu, Y. (2007). *Matematik eğitiminde portfolyo değerlendirme*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi.
- Oktan, S. ve Vural S. (2021). *Sayısal tasarım eğitiminde portfolyo değerlendirme yönteminin kullanımı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Okutan, M. (2024). *Eğitim yönetimi ve denetiminde örnek olaylar*. Pegem Akademi.
- Özen, Y. (2011). Öğrenmede kişisel sorumluluğu artırmaya yönelik bir öğrenme ve değerlendirme yaklaşımı: Portfolyo değerlendirme. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 2(4), 109-132.
- Palaz, Ş. (2022). *Fen öğretiminde kullanılan ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına yönelik sınıf öğretmeni adaylarının değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.
- Polat, M. ve Köse, Y. (2013). Okullarda bir performans değerlendirme aracı olarak e-portfolyo kullanımına yönelik ilköğretim öğretmenlerinin görüşleri. *Journal of Computer and Education Research*, 1(1), 57-82.
- Sivrikaya, İ. (2014). *Çağdaş denetime ilişkin öğretmen yönetici ve maarif müfettişlerinin algıları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Okan Üniversitesi.
- Şerefli, B. ve Erdoğan, E. (2021). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının e-portfolyo kullanımları: bir durum çalışması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 52, 666-691.
- Yaşar, B. (2010). *Sınıf öğretmenlerinin portfolyo değerlendirme sürecine ilişkin görüşler: Balıkesir İli örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (12. Baskı)*. Seçkin Yayınevi.
- Yıldırım, R. (2023). *Öğretmen performansının değerlendirilmesine ilişkin bir model önerisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Necmettin Erbakan Üniversitesi
- Yiğit, M. K. ve Çimer, S. O. (2020). Portfolyo kullanımının öz düzenlemeli öğrenme becerileri üzerine etkisi. *Kesit Akademi Dergisi*, 6(25), 497-514.

Opinions of Teachers and School Administrators on the Use of Portfolios as an Alternative in Teacher Supervisions

Extended Abstract

Introduction

This study aims to determine the effectiveness of using portfolio under teacher supervision. The positive and negative aspects of the portfolio were revealed under the supervision of the teacher.

Method

This study, phenomenology, a qualitative research design, was used to determine the views of classroom and branch teachers and school administrators on the use of portfolios in teacher supervision. This design can be defined as focusing on phenomena that we are constantly aware of, that we know, but that we do not know in depth and in all details (Yıldırım ve Şimşek, 2021). The purpose of using this design is to reveal in detail the experiences and perceptions of the individuals to be researched about the phenomenon and the meanings they attribute to the subject.

Findings

According to the findings of the content analysis conducted in this study, two main themes were reached. These are the use of portfolio in individual supervision and its use in teacher supervision. Under the theme title of portfolio use in individual supervision, meanings, definitions and opinions about the concept of portfolio use in individual supervision were included. The theme of portfolio use in individual supervision consists of the sub-theme of thoughts about the portfolio. Accordingly, among the factors affecting the use of portfolio in individual supervision are the thoughts of individuals about the portfolio. The sub-themes related to the use of portfolio in individual supervision are the characteristics, process, purpose and personal characteristics of the portfolio. The factors affecting the use of the portfolio in individual supervision include holism, versatility, selectivity, being alternative, being based on criteria, being systematic, compilation, being a source of information, being a collection, having products together, being used in different places, development, process evaluation, performance evaluation, including the past, providing benefit, and directing to the goal. Under the theme heading of portfolio use in teacher supervision, the meaning, definition and opinions about the concept of portfolio use in teacher supervision are given.

The theme of portfolio use in teacher supervision consists of the sub-themes of portfolio use in teacher supervision, the purpose of the portfolio in teacher evaluation, and the positive and negative aspects of the portfolio in teacher evaluation. Portfolio use reveals affective input behaviors.

Among the affective input behaviors, objectivity, subjectivity, attitude, indifference, communication and responsibility come to the fore. Portfolio reveals teacher effectiveness. Classroom management, parent profile, innovation and teacher characteristics are among the factors affecting teacher effectiveness. It is seen that portfolio use improves teachers' individual characteristics. Individual characteristics include development, originality, effectiveness, self-evaluation, motivation and support. There are also external factors affecting portfolio use. External factors include environment, expert opinion and workload. Another factor affecting the effectiveness of portfolio use is document systems. Document systems include educational materials. Technological developments affect portfolio use. Technological developments include digitalization and database. Portfolio has positive and negative aspects in teacher supervision and evaluation. The positive aspects of the portfolio are objectivity, continuous improvement, organization, skill development, opportunity, student development, process evaluation, encouragement, interaction, feedback, comprehensiveness, self-confidence, self-expression, utilization of technology and guidance. The negative aspects of the portfolio are time-consuming and costly, measurement and evaluation deficiencies, inadequacy, waste, workload, advertisement, lack of target, comparison, ignoring and cheating.

Results and Conclusion

In this study, it is aimed to expand the use of the portfolio in teacher supervision and evaluation by addressing the positive and negative aspects of the use of the portfolio in teacher supervision and evaluation. Among the positive aspects of the portfolio in teacher evaluation is objectivity. The fact that portfolio evaluation is based on objective criteria ensures that the evaluation complies with the principle of impartiality. In this study, teachers and administrators emphasized the importance of objective evaluation and stated that this approach would support a fair and effective evaluation process. Continuous improvement is another important positive aspect. Portfolio assessment provides teachers with the opportunity to continuously monitor and evaluate their own development. The findings of the study conducted by Aydın and Kocalar (2012) support this conclusion. This contributes to teachers' generating innovative ideas, improving their self-evaluation skills and professional development. The finding of Aydın and Kocalar (2012) that the portfolio is not an objective evaluation supports this conclusion.

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERGİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 15 / Sayı: 30 / Güz 2024

JOURNAL of EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol: 15 / No: 30 / Fall 2024

STEM Temelli Fen Bilimleri Öğretiminin İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarına, Girişimciliklerine ve Motivasyonlarına Etkisi

The Effect of STEM-Based Science Teaching on the Academic Achievement, Entrepreneurship and Motivation of Primary School 3rd Grade Students

Makale Türü (Article Type): Araştırma (Research)

Fatih ÖZCAN

Ahmet Turan ORHAN

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

STEM Temelli Fen Bilimleri Öğretiminin İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarına, Girişimciliklerine ve Motivasyonlarına Etkisi

Fatih Özcan¹

Ahmet Turan Orhan²

DOI: 10.58689/eibd.1492745

Öz: Bu çalışmanın amacı STEM temelli fen bilimleri öğretiminin ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına, girişimciliklerine ve motivasyonlarına etkisini belirlemektir. Çalışmada nicel araştırma yöntemi içerisinde yer alan ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemi, deney grubunda 28 ve kontrol grubunda 27 olmak üzere toplam 55 ilkokul üçüncü sınıf öğrencisinden oluşmuştur. Veri toplama araçları olarak; kuvvet ve hareket ünitesi akademik başarı testi, girişimcilik ölçeği ve fen bilimleri motivasyon ölçeği kullanılmıştır. Fen bilimleri dersi deney grubunda araştırmacı tarafından hazırlanan STEM etkinlikleri ile yürütülürken, kontrol grubunda 2018 yılı fen bilimleri öğretim programına göre hazırlanmış olan ders kitabında yer alan etkinlikler ile yürütülmüştür. Uygulama kuvvet ve hareket ünitesi kapsamında beş hafta sürmüştür. Araştırmadan elde edilen bulgular, kontrol grubuna göre STEM etkinlikleri ile gerçekleştirilen deney grubu uygulamalarının öğrencilerin akademik başarılarını, girişimcilik becerilerini ve fen bilimleri motivasyonlarını anlamlı düzeyde artırdığını göstermektedir. Araştırma sonuçları dikkate alındığında sınıf öğretmenlerine fen bilimleri dersinde STEM etkinlik uygulamalarını sıklıkla kullanmaları önerilmektedir.

Anahtar kelimeler: Fen eğitimi, STEM, akademik başarı, girişimcilik, motivasyon

Geliş Tarihi: 30.05.2024; Kabul Tarihi: 23.07.2024

Kaynakça Gösterimi: Özcan, F. & Orhan, A. T. (2024). STEM Temelli Fen Bilimleri Öğretiminin İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarına, Girişimciliklerine ve Motivasyonlarına Etkisi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 15(30), 251-278

1 Yüksek Lisans Öğrencisi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, fthzcn34@gmail.com, ORCID: 0009-0009-9869-5835

2 Doç. Dr., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, aturanorhan@cumhuriyet.edu.tr, ORCID: 0000-0001-9613-3761

Giriş

Dünyamızda sosyal, ekonomik, kültürel ve teknolojik olarak birçok alanda çok hızlı değişim ve gelişim yaşanmaktadır. Bu değişim ve gelişim toplumu oluşturan bireyleri yakından etkilemektedir. Bu süreç bireylerde bulunması gereken beceri, bilgi ve donanımlarda farklılığa neden olmuştur (Gürkan, 2023). Gelişme ve değişmelere bağlı olarak bilgi hiç durmadan çoğalmakta ve bilgiye erişim ise bir o kadar kolaylaşmaktadır. Fakat bilgiye ulaşmak tek başına yeterli değildir. Bilginin doğruluğunu kontrol edilmesi, bilgiyi kullanma yollarının bilinmesi, doğru ve geçerli bilgiye daha hızlı ulaşılabilmesi gibi birçok becerinin öneminin arttığı görülmektedir (Ormancı, 2021).

Günümüz dünyasında meydana gelen hızlı gelişim ve değişimler insan yaşamına çeşitli kolaylıklar sağlarken aynı zamanda bazı zorlukları ve sorunları da getirmektedir. Bireylerin bu sorunlarla baş edebilmesini sağlayacak beceriler 21. yüzyıl becerileri olarak kendisini ortaya çıkarmıştır (Kırkıcı vd., 2018). Fen bilimleri, öğrencilerin yaşadıkları çevreyi eleştirel bir gözle tanıyarak çevrelerine uyum sağlamalarını, günlük yaşamda karşılaştıkları sorunlara özgün çözümler bulabilmelerini, doğada meydana gelen olaylara karşı ilgi ve merak duymalarını sağlayarak doğayı keşfetmelerini, muhakeme yeteneği, eleştirel düşünme, kariyer bilinci geliştirme ve girişimcilik becerilerine sahip olmalarını hedeflemektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018).

Eğitimciler, bugünün öğrencilerinin yarının çalışmaları için ihtiyaçlarını karşılamak için çeşitli yaklaşımlar kullanır. Böyle bir yaklaşım, mevcut müfredata entegre edilmiş bilim, teknoloji, mühendislik STEM eğitime vurgu yapmaktadır (Galindo ve Aguilar, 2019). Eğitimdeki en önemli reformlardan biri STEM eğitimidir (Chaya, 2023). STEM, okul öncesi eğitim kademesinden başlayarak yükseköğretim kademesine kadar olan tüm eğitim kademelerini içerisine alan disiplinler arası bir yaklaşımdır (MEB, 2016). Bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik STEM alanlarını oluşturmaktadır (Altunel, 2018).

STEM uygulamalarının faydaları arasında; öğrenci merkezli olması, öğrenmede kalıcılığı sağlaması, üst düzey düşünme becerilerini ve problem çözme yeteneğini geliştirmesi ifade edilebilir (Stohlmann vd., 2012). STEM uygulamaları ile öğrencilerin akademik başarı, bilimsel süreç becerileri, problem çözme becerileri, motivasyon, öz yeterlilik algıları, ilgi ve tutumlarında olumlu etkilere sahip olduğu belirlenmiştir (Eren ve Dökme, 2022). Eleştirel düşünen ve bilimsel okuryazarlığa sahip yaratıcı bireyler yetiştirilebilmesi için giderek artan bir şekilde STEM eğitime vurgu yapılmaktadır (Erduran, 2020). STEM eğitimi 21. yüzyılın yaratıcılık, iletişim, eleştirel düşünme ve iş birliği becerilerini artırmaktadır (Galindo ve Aguilar, 2019). Ayrıca öğrencileri eleştirel düşünmeye yönelterek iş birliği yapmalarına olanak sağlamaktadır (Akgündüz ve Akpınar, 2018).

Ülkelerin hem bilimsel hem de ekonomik manada gelişmesi ve gelişimini sürdürmesi öğretim kademelerinde STEM eğitiminin sunulması ile alakalıdır (Chaya, 2023; Galindo ve Aguilar, 2019). Öğrencilerin günlük yaşamda karşılaştıkları problem durumlarını çözebilmeleri ve toplumsal gelişime fayda sağlayacak becerilerle donatılması durumu, sunulan eğitimin kalitesini etkileyen bir faktördür (Şahin vd., 2014). Eğitim kademelerinin tamamındaki fen ve mühendislik öğretim programları bilimsel süreç becerilerini içermektedir. Bu kapsamda fen alanlarının bilimsel bilgi içerikli disiplinler arası bir boyuta sahip olduğu söylenebilir. Birçok ülkede STEM eğitiminin öğretim programlarına dâhil edildiği ve önemli katkılar sağladığı belirtilmektedir (Yıldırım ve Altun, 2015). Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından oluşturulan STEM eğitim raporunda da öğretim programlarına STEM eğitiminin dâhil edilmesi gerekliliği vurgulanmıştır (MEB, 2016). STEM'e erken başlamak çok önemli olup erken sınıflardaki öğrenme deneyimleri çocukların kariyerleri ve öğrenmeleri için pozitif fark oluşturur (Lange vd., 2022).

Ülkemizde fen eğitiminde STEM araştırmaları giderek artmakla birlikte ilkokulu içine alan çalışmaların çok sınırlı olduğu görülmektedir (Bircan ve Çalışıcı, 2022; Bostancı, 2023; Bozkurt vd., 2023; Erkan, 2023; Hişmi, 2022; Taş, 2024; Uyar, 2023; Ünlü, 2022; Yıldız, 2024; Yıldız ve Ecevit, 2022). Değerli (2021), fen eğitiminde STEM yaklaşımının etkililiğini araştırdığı meta analiz çalışmasında 2010-2020 yılları arasında 52 adet lisansüstü çalışmadan neredeyse tamamın ortaokul seviyesinde gerçekleştiğini, sadece ikisinin ilkokul 4. sınıfta gerçekleştiğini vurgulamıştır. Eren ve Dökme (2022), araştırmalarında 2014-2020 yılları arasında yayınlanan ve STEM uygulamalarının kullanıldığı 40 ampirik çalışmayı incelemiş, bu çalışmalardan sadece iki çalışmanın ilkokul öğrencileri ile yapıldığını ve bu çalışmaların da nitel olduğunu belirtmişlerdir. Benzer şekilde Gümüş ve Eroğlu (2024) araştırmalarında 2010-2022 yılları arasında fen eğitiminde gerçekleştirilen STEM uygulamalarını kapsayan bir meta analiz çalışması yapmışlardır. Bu meta analizde yer alan çalışmalar yayın türlerine göre incelendiğinde araştırmacılar özellikle makale sayılarının yeterli olmadığını ve STEM uygulamalarını konu alan araştırma makalesi çalışmalarına daha fazla ağırlık verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Kaya-Cappocci (2023), STEM eğitimi ve girişimciliğin araştırmalarda daha fazla ilgi görmeye başladığını ve daha fazla araştırma yapılması gerektiğini vurgulamıştır. Ülkemizde STEM araştırmaları içerisinde girişimcilik değişkenini içine alan çalışmaların çok az olduğu görülmektedir (Akyar, 2021; Eker, 2020; Kalik ve Kırındı, 2022; Toprak, 2023; Şirin ve Tarkin Çelikkıran; 2021). Akyar (2021), ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerine yönelik çalışmasında STEM eğitiminin girişimcilik becerileri üzerine etkisini ortaya koymuştur. Eker (2020), araştırmalarında STEM eğitimi uygulamalarının 5. sınıf öğrencilerinin girişimciliklerine etkisini incelemiştir. Kalik ve Kırındı (2022), araştırmalarında fen bilimleri dersinde okul dışı STEM

etkinliklerinin üstün yetenekli ortaokul öğrencilerin STEM'e karşı girişimcilik becerileri üzerine etkisini incelemişlerdir. Toprak (2023), STEM eğitiminin ilkokul dördüncü sınıf fen bilimleri dersinde öğrencilerin girişimcilik becerileri üzerindeki etkisine bakmıştır. Şirin ve Tarkin Çelikkıran (2021), 7. sınıf saf madde ve karışımlar ünitesi bağlamında uygulanan Girişimcilik odaklı STEM etkinliklerinin öğrencilerinin girişimcilik becerileri üzerindeki etkisini incelemişlerdir.

STEM eğitimi daha teşvik edici deneyimler için fırsatlar sunarak motivasyonu etkilemektedir (Furner ve Kumar, 2007). Ülkemizde ilkokul STEM uygulamaları incelendiğinde motivasyon değişkenini içine alan birkaç çalışma yer almaktadır (Biçer Karal, 2023; Çevik ve Abdioğlu, 2018; Eker, 2020; Şanlı ve Somuncuoğlu Özerbaş, 2021; Uğraş, 2020).

Biçer Karal (2023), alanyazında STEM eğitiminin öğrenci motivasyonunu belirlemeye yönelik çalışmaların eksikliğini belirterek ortaokul öğrencileri üzerinde STEM motivasyonunu incelemiştir (Biçer Karal, 2023). Çevik ve Abdioğlu (2018), bilim kampının 8. sınıf öğrencilerinin STEM fen motivasyonlarına etkisinin incelemişlerdir. Eker (2020), STEM eğitimi uygulamalarının 5. sınıf öğrencilerinin fen motivasyonlarına etkisini incelemiştir. Şanlı ve Somuncuoğlu Özerbaş (2021), STEM etkinliklerinin öğrencilerin Fen'e yönelik motivasyonlarına etkisini araştırmışlardır. Uğraş (2020), ise STEM etkinliklerinin yedinci sınıf öğrencilerinin motivasyonuna etkisini incelemiştir.

Benzer şekilde yurtdışında da Gagnier vd. (2024) STEM uygulamalarında yeterince temsil edilmeyen ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin (8-9 yaş) STEM sonuçlarını anlamının ve iyileştirilmesinin önemine vurgu yapmışlardır. Lange vd. (2022) de ilköğretim programlarını içeren az sayıda nicel STEM araştırması olduğu ve bu çalışmalara ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir.

Bu çalışmada STEM temelli fen bilimleri öğretiminin ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına, girişimciliklerine ve motivasyonlarına etkisi incelenmiştir. Araştırmanın alt problemleri ise şunlardır:

1. STEM temelli fen bilimleri öğretiminin ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına etkisi nedir?
2. STEM temelli fen bilimleri öğretiminin ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin girişimciliklerine etkisi nedir?
3. STEM temelli fen bilimleri öğretiminin ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin motivasyonlarına etkisi nedir?

Yöntem

Araştırmanın modeli

Çalışmada nicel araştırma yöntemi desenlerinden ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Önceden belirlenmiş gruplardan birisi kontrol grubu diğeri ise deney grubu olarak belirlenir (Büyüköztürk vd., 2018). Fen bilimleri dersi deney grubunda araştırmacı tarafından hazırlanan STEM etkinlikleri ile yürütülürken kontrol grubunda ise 2018 yılı fen bilimleri öğretim programına göre hazırlanmış olan ders kitabında yer alan etkinlikler ile yürütülmüştür.

Evren ve örneklem

Çalışmanın evrenini ilkokul 3. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi basit seçkisiz örnekleme göre seçilmiştir. Basit seçkisiz örnekleme ele alınan problemlerle ilgili bilgiler evrene göre benzeşik olup her bireyin seçilme şansı eşittir (Büyüköztürk vd., 2018). Araştırma, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında İç Anadolu Bölgesinde yer alan bir ilin devlet okulunda yürütülmüştür. Çalışmanın örneklemi, deney grubunda 28 ve kontrol grubunda 27 olmak üzere toplam 55 ilkokul üçüncü sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Deney grubunda 16 erkek, 12 kız öğrenci olmak üzere 28 öğrenci, kontrol grubunda ise 14 erkek, 13 kız öğrenci olmak üzere 27 öğrenci yer almıştır.

Araştırma süreci

İlkokul üçüncü sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilen 7 haftalık çalışmanın 2 haftası ön test ve son test uygulamaları için ayrılmıştır. Her iki grupta derslerin işleniş araştırmacı tarafından yapılmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkenleri olan akademik başarı, girişimcilik ve fen bilimleri motivasyon ön test puanlarının benzer olduğu görülmüştür. Birbirine benzer olan iki şube arasından deney ve kontrol grupları kura usulüne göre belirlenmiştir.

Kontrol grubunda dersler 2018 yılı fen bilimleri öğretim programına göre hazırlanmış olan ders kitabına göre yürütülmüştür. Deney grubunda ise dersler araştırmacı tarafından hazırlanan STEM etkinlikleri ile yürütülmüştür. Hazırlanan etkinlikler ünitenin kazanımlarına uygun bir şekilde plan haline getirilmiştir. STEM etkinlikleri; ifadelerin açıklığı, amaca uygunluk ve kapsam geçerliliği yönünden iki alan uzman eğitimcisi tarafından incelenmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanan etkinlik ve planlara son şekli verilmiştir. STEM temelli etkinlikler hazırlanırken, MEB (2019) “*Kazanım Merkezli STEM Uygulamaları*” kitabında bulunan etkinlikler de dikkate alınmıştır.

Etkinlikler öğrenci merkezli olarak planlanmış ve bu doğrultuda hazırlanan videolarla, sunularla, örnek olaylarla desteklenmiştir. Ayrıca etkinliklerde günlük yaşamla alakalı sorunlar dile getirilerek öğrencilerin derse karşı motive olmaları ve ön bilgilerinin harekete geçirmeleri sağlanmıştır. Etkinliklerle ilgili olarak öğrencilere videolar izletilmiştir. Ardından STEM etkinliklerine yönelik problem çözme becerisi gerektiren örnek olay durumlarıyla alakalı çalışma kâğıtları öğrencilere dağıtılmıştır. Öncelikle mevcut problem durumuna yönelik bireysel tasarım oluşturan öğrenciler tasarımlarını grup içerisinde paylaşarak mevcut problem durumuna en uygun olan tasarımı belirleyip ürüne dönüştürmüşlerdir. Etkinlik sonlarında öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini desteklemek amacıyla öğrencilere çeşitli sorular yöneltilmiştir. Araştırmacı süreç boyunca rehber görevi üstlenerek öğrencilere yol gösterici olmuştur.

Veri toplama araçları

Çalışma kapsamında deney ve kontrol gruplarına ön test ve son test olarak “İlkokul Üçüncü Sınıf Fen Bilimleri Dersi Kuvvet ve Hareket Ünitesi Akademik Başarı Testi”, “Girişimcilik Ölçeği” ve “Fen Bilimleri Motivasyon Ölçeği” uygulanmıştır.

Akademik başarı testi

Araştırmacı tarafından ünite kazanımları ve uzman görüşleri alınarak hazırlanan 33 maddeden oluşan, ilkokul üçüncü sınıf fen bilimleri dersi kuvvet ve hareket ünitesi akademik başarı testi gerekli izinler alınarak 2023-2024 eğitim-öğretim yılında İç Anadolu Bölgesindeki bir ilde öğrenim görmekte olan 535 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Madde analizi sonucunda KR-20 değeri 0.83 olan üç seçenekli 30 maddeden oluşan ilkokul üçüncü sınıf fen bilimleri dersi kuvvet ve hareket ünitesi akademik başarı testi oluşturulmuştur. Bu çalışmada kullanılan testin KR-20 değeri ön test için 0.71 son test için ise 0.82 olarak hesaplanmıştır.

Girişimcilik ölçeği

Dördüncü sınıf öğrencilerine yönelik girişimcilik ölçeği Akyar (2021) tarafından geliştirilmiştir. Yedi faktör, 39 maddeden oluşan ölçek üçlü likert tipindedir. Ölçeğin, Açıklayıcı Faktör Analizi ile güvenilirlik değeri 0.82 bulunmuştur. Bulunan değer Cronbach Alfa formülü baz alındığında girişimcilik ölçeğinin yüksek güvenilirlikte bir ölçek olduğunu ifade etmektedir. Ölçekten en çok 117 puan, en az 39 puan alınmaktadır. Ölçek için; Liderlik, Yenilikçilik, Risk Alma, Başarı İhtiyacı, Takım Çalışması, Etkili İletişim ve Öz Denetim olmak üzere yedi faktör belirlenmiştir. Bu çalışmada kullanılan testin güvenilirlik değeri ön test için 0.75 son test için ise 0.84 olarak hesaplanmıştır.

Fen bilimleri motivasyon ölçeği

Ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik motivasyonlarını tespit etmek için Kaplan vd. (2021) tarafından geliştirilmiştir. Fen bilimleri motivasyon ölçeği öz kararlılık, öz yeterlilik, içsel motivasyon ve öz güven olmak üzere dört faktör 21 maddeden oluşmakta olup güvenirlik değeri 0.93 bulunmuştur. İlköğretim öğrencileri üzerinden geliştirilen ölçeğin, ilkokul öğrencilerinde uygulanabilmesi için iki alan eğitimi uzmanından ve ölçeği geliştiren araştırmacılardan görüş alınmış ve ölçeğin kullanılmasına karar verilmiştir. Ayrıca bu araştırma örneklemini için de ölçek güvenirlik katsayısının 0.70'in üzerinde olduğu görülmektedir. Bu çalışmada kullanılan testin güvenirlik değeri ön test için 0.80 ve son test için ise 0.86 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin analizi

Veri setlerinin normallik dağılımları Shapiro-Wilk testi ile incelenmiştir. Shapiro-Wilk testi örneklem büyüklüğü 50 ve altı değer için kullanılmaktadır (Bursal, 2023). Veri setlerinin normallik dağılım sonuçları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Veri Setlerinin Normallik Dağılım Sonuçları

Ölçekler ve Gruplar			Shapiro-Wilk		
			İstatistik	Sd	p
Akademik Başarı Testi	Kontrol Grubu	Ön Test	.92	27	.06
		Son Test	.93	27	.10
	Deney Grubu	Ön Test	.92	28	.06
		Son Test	.92	28	.05
Girişimcilik Ölçeği	Kontrol Grubu	Ön Test	.97	27	.62
		Son Test	.95	27	.20
	Deney Grubu	Ön Test	.97	28	.66
		Son Test	.92	28	.05
Fen Bilimleri Motivasyon Ölçeği	Kontrol Grubu	Ön Test	.94	27	.22
		Son Test	.96	27	.45
	Deney Grubu	Ön Test	.94	28	.22
		Son Test	.92	28	.07

Tablo 1 incelendiğinde veri sayısının ön test ve son testlerde 50'den az olduğu görülmektedir. Bu yüzden verilerin normallik dağılımlarında Shapiro-Wilk değerleri esas alınmıştır. Bu değer ön ve son testlerde 0.05'ten büyük olduğu için verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir ($p > 0.05$). Yapılan analiz ve değerlendirmeler sonunda ön test-son test veri analizleri için parametrik ölçümlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Bu bağlamda grupların ön test-son test ortalama puanları bağımsız gruplar *t*-Testi ile hesaplanmış ve sonuçları tab-

lo ve şekillerle gösterilmiştir. Veri setinde anlamlı fark gerçekleşen durumlar Cohen d etki büyüklüğüne göre yorumlanmıştır. Cohen d etki büyüklüğü değerinin 0.2'den küçük olması durumunda etki büyüklüğünün zayıf, 0.5 olması durumunda orta ve 0.8'den büyük olması durumunda ise kuvvetli olarak değerlendirilir (Kılıç, 2014).

Etik Onay: Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu'nun 25.09.2023 tarih ve 338064 sayılı kararı ile etik izin alınmıştır.

Bulgular

Bu bölümde yapılan analizler sonrasında ulaşılan bulgular ve bulgulara ait yorumlar, çalışmanın alt problemleri doğrultusunda sırasıyla sunulmuştur.

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin bulgular

STEM etkinlikleri öncesinde ve sonrasında öğrencilerin akademik başarı testi toplam ortalama puanları bağımsız gruplar *t*-Testi ile hesaplanarak Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. STEM Etkinlikleri Öncesi ve Sonrası Öğrencilerin Akademik Başarı Testi Toplam Ortalama Puanları

Akademik Başarı Testi		N	\bar{X}	S
Deney Grubu	Ön Test	28	11.85	3.67
	Son Test	28	26.23	1.96
Kontrol Grubu	Ön Test	27	11.58	2.81
	Son Test	27	16.65	2.52

Tablo 2 incelendiğinde deney grubunun ($\bar{X}=11.85$) ve kontrol grubunun ($\bar{X}=11.58$) akademik başarı ortalama puanlarının STEM etkinlikleri öncesinde birbirine yakın olduğu STEM etkinlikleri sonrasında ise hem deney grubunda ($\bar{X}=26.23$) hem de kontrol grubunda ($\bar{X}=16.65$) arttığı görülmektedir. Öğrencilerin ön test akademik başarı testi kazanımları ve test toplam ortalama puanları bağımsız gruplar *t*-Testi ile karşılaştırılarak sonuçlar Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Ön Test Akademik Başarı Testi Toplam Ortalama Puanları Bağımsız Gruplar T-Testi Karşılaştırması

Ön Test	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
Deney Grubu	28	11.85	3.67	53	.29	.76
Kontrol Grubu	27	11.58	2.81			

Tablo 3 incelendiğinde deney grubu akademik başarı ortalama puanının 11.85, kontrol grubunun akademik başarı ortalama puanının ise 11.58 olduğu ve her iki grup arasında STEM etkinlikleri öncesinde anlamlı bir farklılığın ($p>0.05$) olmadığı söylenilebilir ($t_{(53)}=.29$; $p=.76$).

Uygulamalar sonrasında grupların son testlerinden elde edilen verilerin analiz sonuçları Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Son Test Akademik Başarı Testi Toplam Ortalama Puanları Bağımsız Gruplar t-Testi Karşılaştırması

Son Test	N	\bar{X}	S	Sd	t	p	Cohen d
Deney Grubu	28	26.23	1.96	53	15.24	.00	4.24
Kontrol Grubu	27	16.65	2.52				

Tablo 4 incelendiğinde STEM etkinliklerinin, akademik başarı ortalama puanlarının deney grubu lehine anlamlı bir fark ($p<0.05$) oluşturduğu ifade edilebilir ($t_{(53)}=15.24$; $p=.00$). Toplam ortalama puanlar arasındaki Cohen d etki büyüklüğü 4.24 bulunmuştur. Bu değer etki büyüklüğü olarak büyük etki olarak yorumlanmaktadır. Bu durum STEM etkinliklerinin öğrencilerin fen bilimleri dersi akademik başarılarını büyük bir etkiyle arttırdığı şeklinde yorumlanabilir.

Deney grubunun akademik başarı testi ön test ve son test ortalama puanlarının grup içi değişimi bağımlı grup t-Testi ile karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonucu Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Deney Grubu Akademik Başarı Testi Toplam Ortalama Puanları Bağımlı Gruplar t-Testi Karşılaştırması

Deney Grubu	N	\bar{X}	S	Sd	t	p	Cohen d
Ön Test	28	11.85	3.67	27	16.44	.00	4.88
Son Test	28	26.23	1.96				

Tablo 5 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test ortalama puanları arasında anlamlı bir farkın ($p<0.05$) olduğu söylenilebilir. Bu sonuç STEM etkinliklerinin öğrencilerin fen bilimler dersi akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği şeklinde yorumlanabilir ($t_{(27)}=16.44$; $p=.00$). Toplam ortalama puanlar arasındaki Cohen d etki büyüklüğü 4.88

bulunmuştur. Bu değer etki büyüklüğü açısından büyük etki olarak yorumlanmaktadır. Bu durum STEM etkinliklerinin öğrencilerin fen bilimleri dersi akademik başarılarını büyük bir etkiyle arttırdığı şeklinde yorumlanabilir.

Kontrol grubunun akademik başarı testi ön test ve son test ortalama puanlarının grup içi değişimi bağımlı grup *t*-testi ile karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonucu Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Kontrol Grubu Akademik Başarı Testi Toplam Ortalama Puanları Bağımlı Gruplar *t*-Testi Karşılaştırması

Kontrol Grubu	N	\bar{X}	S	Sd	t	p	Cohen d
Ön Test	27	11.58	2.81	26	20.95	.00	1.89
Son Test	27	16.65	2.52				

Tablo 6 incelendiğinde kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı testi ortalama puanlarında anlamlı bir artışın ($p < 0.05$) olduğu söylenebilir. Toplam ortalama puanlar arasındaki Cohen d etki büyüklüğü 1.89 bulunmuştur. Bu değer etki büyüklüğü açısından büyük etki olarak nitelendirilmektedir. Bu sonuç mevcut program dâhilinde kontrol grubu ile gerçekleştirilen derslerin de akademik başarıyı büyük bir etki ile arttırdığı şeklinde yorumlanabilir ($t_{(26)} = 20.95$).

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin bulgular

STEM etkinlikleri öncesinde ve sonrasında öğrencilerin girişimcilik ölçeği ortalama puanları bağımsız gruplar *t*-Testi ile hesaplanarak Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. STEM Etkinlikleri Öncesi ve Sonrası Öğrencilerin Girişimcilik Ölçeği Toplam Ortalama Puanları

Girişimcilik Ölçeği	N	\bar{X}	S
Deney Grubu	Ön Test	28	73.26
	Son Test	28	85.59
Kontrol Grubu	Ön Test	27	73.03
	Son Test	27	75.45

Tablo 7 incelendiğinde deney grubundaki girişimcilik ölçeği toplam ortalama puan artışının daha fazla olduğu görülmektedir. Bu artış deney grubunda STEM etkinliklerinden kaynaklanırken kontrol grubundaki artışın ise mevcut öğretim programı ile yürütülen derslerden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Öğrencilerin ön test girişimcilik ölçeği alt faktörleri ve ölçek toplam ortalama puanları bağımsız gruplar *t*-Testi ile karşılaştırılarak sonuçlar Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. Ön Test Girişimcilik Ölçeği Faktörleri ve Ölçek Toplam Ortalama Puanları Bağımsız Gruplar *t*-Testi Karşılaştırması

Ölçek Faktörleri	Ön Test	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
Liderlik	Deney Grubu	28	10.11	1.45	53	.56	.57
	Kontrol Grubu	27	9.90	1.39			
Yenilikçilik	Deney Grubu	28	11.74	1.58	53	-.36	.71
	Kontrol Grubu	27	11.90	1.61			
Risk Alma	Deney Grubu	28	8.07	1.29	53	-.28	.77
	Kontrol Grubu	27	8.17	1.31			
Başarı İhtiyacı	Deney Grubu	28	12.30	1.87	53	.51	.60
	Kontrol Grubu	27	12.03	1.91			
Takım Çalışması	Deney Grubu	28	9.85	1.46	53	-.20	.84
	Kontrol Grubu	27	9.93	1.48			
Etkili İletişim	Deney Grubu	28	15.81	1.86	53	.25	.80
	Kontrol Grubu	27	15.69	1.81			
Öz Denetim	Deney Grubu	28	9.56	1.64	53	-.07	.94
	Kontrol Grubu	27	9.59	1.63			
Toplam Ölçek	Deney Grubu	28	73.26	6.43	53	.13	.89
	Kontrol Grubu	27	73.03	6.21			

Tablo 8 incelendiğinde STEM etkinlikleri öncesinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin girişimcilik özellikleri bakımından eşit seviyede olduğu görülmektedir. Dolayısıyla her iki grup arasında STEM etkinlikleri öncesinde anlamlı bir farklılığın ($p>0.05$) olmadığı söylenebilir ($t_{(53)}=.13$; $p=.89$). Ayrıca ölçek alt faktörleri arasında da anlamlı bir farklılığın olmadığı ifade edilebilir. Uygulama sonrası grupların son testlerinden elde edilen verilerin analiz sonuçları Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Son Test Girişimcilik Ölçeği Faktörleri ve Ölçek Toplam Ortalama Puanları Bağımsız Gruplar *t*-Testi Karşılaştırması

Ölçek Faktörleri	Son Test	<i>N</i>	\bar{X}	<i>S</i>	<i>Sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	Cohen <i>d</i>
Liderlik	Deney Grubu	28	12.59	.74	53	7.45	.00	1.17
	Kontrol Grubu	27	10.21	1.49				
Yenilikçilik	Deney Grubu	28	13.67	.73	53	4.51	.00	1.23
	Kontrol Grubu	27	12.10	1.65				
Risk Alma	Deney Grubu	28	8.26	.90	53	1.33	.18	
	Kontrol Grubu	27	7.90	1.11				
Başarı İhtiyacı	Deney Grubu	28	17.07	.99	53	9.79	.00	1.54
	Kontrol Grubu	27	12.97	1.95				
Takım Çalışması	Deney Grubu	28	10.74	.98	53	1.43	.15	
	Kontrol Grubu	27	10.21	1.67				
Etkili İletişim	Deney Grubu	28	16.33	1.17	53	.87	.38	
	Kontrol Grubu	27	15.97	1.88				
Öz Denetim	Deney Grubu	28	12.52	.80	53	5.67	.00	1.53
	Kontrol Grubu	27	10.52	1.66				
Toplam Ölçek	Deney Grubu	28	85.59	2.29	53	10.64	.00	2.88
	Kontrol Grubu	27	75.45	4.42				

Tablo 9 incelendiğinde STEM etkinliklerinin girişimcilik ölçeği toplam ortalama puanlarının deney grubu lehine anlamlı bir fark ($p < 0.05$) oluşturduğu ifade edilebilir ($t_{(53)} = 10.64$; $p = .00$). Ölçek alt faktörlerine ait veriler incelendiğinde ise STEM etkinliklerinin risk alma, takım çalışması ve etkili iletişim alt boyutlarında anlamlı bir fark oluşturmadığı ($p > 0.05$) görülmektedir. Liderlik, yenilikçilik, başarı ihtiyacı ve öz denetim alt boyutlarında Cohen *d* etki büyüklüğü değerleri 0.8'den büyük olup kuvvetli etkiye sahiptir. Girişimcilik ölçeğinin toplamında ise toplam ortalama puanlar arasındaki Cohen *d* etki büyüklüğü 2.88 bulunmuştur. Bu değer etki büyüklüğü açısından büyük etki olarak yorumlanmaktadır. Bu durum STEM etkinliklerinin öğrencilerin girişimcilik özelliklerini büyük bir etkiyle arttırdığı şeklinde yorumlanabilir.

Deney grubunun girişimcilik ölçeği testi ön test ve son test toplam ortalama puanlarının grup içi değişimi bağımlı grup *t*-Testi ile karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonucu Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. Deney Grubu Girişimcilik Ölçeği Faktörleri ve Ölçek Toplam Ortalama Puanları Bağımlı Gruplar *t*-Testi Karşılaştırması

Ölçek Faktörleri	Deney Grubu	N	\bar{X}	S	Sd	t	p	Cohen d
Liderlik	Ön Test	28	10.11	1.45	27	36.23	.00	2.15
	Son Test	28	12.59	.74				
Yenilikçilik	Ön Test	28	11.74	1.58	27	38.52	.00	1.56
	Son Test	28	13.67	.73				
Risk Alma	Ön Test	28	8.07	1.29	27	47.54	.00	0.17
	Son Test	28	8.26	.90				
Başarı İhtiyacı	Ön Test	28	12.30	1.87	27	34.03	.00	3.18
	Son Test	28	17.07	.99				
Takım Çalışması	Ön Test	28	9.85	1.46	27	35.06	.00	0.71
	Son Test	28	10.74	.98				
Etkili İletişim	Ön Test	28	15.81	1.86	27	44.15	.00	0.33
	Son Test	28	16.33	1.17				
Öz Denetim	Ön Test	28	9.56	1.64	27	30.11	.00	2.29
	Son Test	28	12.52	.80				
Toplam Ölçek	Ön Test	28	73.26	6.43	27	59.14	.00	2.41
	Son Test	28	85.59	2.85				

Tablo 10 incelendiğinde deney grubunun girişimcilik ön test ve son test toplam ortalama puanları arasında anlamlı bir farkın ($p < 0.05$) olduğu söylenilebilir. Bu fark ölçek alt faktörlerinin tamamında görülmektedir. Bu sonuç STEM etkinliklerinin öğrencilerin girişimcilik özelliklerini olumlu yönde etkilediği şeklinde yorumlanabilir ($t_{(27)} = 59.14$; $p = .00$). Alt boyutlar için Cohen d etki büyüklüğü incelendiğinde risk alma ve etkili iletişim düşük etkiye, takım çalışması orta düzeyde etkiye ve liderlik, yenilikçilik, başarı ihtiyacı ile öz denetim ise büyük etkiye sahiptir. Girişimcilik ölçeğinin toplamında ise toplam ortalama puanlar arasındaki Cohen d etki büyüklüğü 2.41 bulunmuştur. Bu değer etki büyüklüğü açısından büyük etki olarak yorumlanmaktadır. Bu durum STEM etkinliklerinin öğrencilerin girişimcilik özelliklerini büyük bir etkiyle arttırdığı şeklinde yorumlanabilir.

Kontrol grubunun girişimcilik ölçeği ön test ve son test toplam ortalama puanlarının grup içi değişimi bağımlı grup *t*-Testi ile karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonucu Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. Kontrol Grubu Girişimcilik Ölçeği Faktörleri ve Ölçek Toplam Ortalama Puanları Bağımlı Gruplar *t*-Testi Karşılaştırması

Ölçek Faktörleri	Kontrol Grubu	N	\bar{X}	S	Sd	t	p	Cohen d
Liderlik	Ön Test	27	9.90	1.39	26	38.13	.00	0.21
	Son Test	27	10.21	1.49				
Yenilikçilik	Ön Test	27	11.90	1.61	26	39.76	.00	0.12
	Son Test	27	12.10	1.65				
Risk Alma	Ön Test	27	8.17	1.31	26	33.56	.00	0.18
	Son Test	27	8.40	1.11				
Başarı İhtiyacı	Ön Test	27	12.03	1.91	26	33.79	.00	0.48
	Son Test	27	12.97	1.95				
Takım Çalışması	Ön Test	27	9.93	1.48	26	35.98	.00	0.17
	Son Test	27	10.21	1.67				
Etkili İletişim	Ön Test	27	15.69	1.81	26	46.56	.00	0.15
	Son Test	27	15.97	1.88				
Öz Denetim	Ön Test	27	9.59	1.63	26	31.53	.00	0.56
	Son Test	27	10.52	1.66				
Toplam Ölçek	Ön Test	27	73.03	6.21	26	63.24	.00	0.44
	Son Test	27	75.45	4.42				

Tablo 11 incelendiğinde kontrol grubunun son test toplam ortalama puanının ($\bar{X}=75.45$) ön test toplam ortalama puanından ($\bar{X}=73.03$) daha fazla olduğu görülmektedir. Kontrol grubu öğrencilerinin girişimcilik ölçeği toplam ortalama puanlarında bir artışın anlamlı ($p<0.05$) olduğu görülmektedir.

Alt boyutlar için Cohen d etki büyüklüğü incelendiğinde sadece öz denetim alt boyutunda orta seviyede bir etkinin diğer alt boyutlarda ise düşük seviyede bir etkinin olduğu görülmektedir. Girişimcilik ölçeğinin toplamında ise toplam ortalama puanlar arasındaki Cohen d etki büyüklüğü 0.44 bulunmuştur. Bu değer etki büyüklüğü açısından düşük etki olarak yorumlanmaktadır. Bu sonuç mevcut program dâhilinde kontrol grubu ile gerçekleştirilen derslerin de girişimcilik özelliklerini küçük bir etki ile arttırdığı şeklinde yorumlanabilir ($t_{(26)}=63.24$; $p=.00$).

Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin bulgular

STEM etkinlikleri öncesinde ve sonrasında öğrencilerin fen bilimleri motivasyon ölçeği toplam ortalama puanları bağımsız gruplar *t*-Testi ile hesaplanarak Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12. STEM Etkinlikleri Öncesi ve Sonrası Öğrencilerin Fen Bilimleri Motivasyon Ölçeği Ortalama Puanları

Fen Bilimleri Motivasyon Ölçeği	N	\bar{X}	S	
Deney Grubu	Ön Test	28	3.15	.45
	Son Test	28	4.25	.12
Kontrol Grubu	Ön Test	27	3.19	.35
	Son Test	27	3.48	.25

Tablo 12 incelendiğinde deney grubunun ($\bar{X}=3.15$) ve kontrol grubunun ($\bar{X}=3.19$) fen bilimleri motivasyon ölçeği toplam ortalama puanlarının STEM etkinlikleri öncesinde birbirine yakın olduğu; STEM etkinlikleri sonrasında ise hem deney grubunda ($\bar{X}=4.25$) hem de kontrol grubunda ($\bar{X}=3.48$) arttığı görülmektedir. Deney grubundaki fen bilimleri motivasyon ölçeği ortalama puan artışının daha fazla olması STEM etkinliklerinden kaynaklanırken kontrol grubundaki artışın ise mevcut öğretim programı ile yürütülen derslerden kaynaklandığı düşünülmektedir. Öğrencilerin ön test fen bilimleri motivasyon ölçeği ortalama puanları bağımsız gruplar *t*-Testi ile karşılaştırılarak sonuçlar Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13. Ön Test Fen Bilimleri Motivasyon Ölçeği Faktörleri ve Ölçek Toplam Ortalama Puanları Bağımsız Gruplar *t*-Testi Karşılaştırması

Ölçek Faktörleri	Ön Test	N	\bar{X}	S	<i>Sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Öz Kararlılık	Deney Grubu	28	3.18	.56	53	-.28	.77
	Kontrol Grubu	27	3.22	.47			
Öz Yeterlilik	Deney Grubu	28	3.19	.62	53	-.34	.73
	Kontrol Grubu	27	3.25	.50			
İçsel Motivasyon	Deney Grubu	28	3.10	.60	53	-.44	.65
	Kontrol Grubu	27	3.18	.55			
Öz Güven	Deney Grubu	28	3.07	.63	53	.08	.93
	Kontrol Grubu	27	3.05	.61			
Toplam Ölçek	Deney Grubu	28	3.15	.45	53	-.38	.70
	Kontrol Grubu	27	3.19	.35			

Tablo 13 incelendiğinde STEM etkinlikleri öncesinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin fen bilimleri motivasyonları bakımından eşit seviyede olduğu görülmektedir. Dolayısıyla her iki grup arasında STEM etkinlikleri öncesinde anlamlı bir farklılığın ($p>0.05$) olmadığı söylenilebilir ($t_{(53)}=-.38$; $p=.70$). Ayrıca ölçek alt faktörlerine ait veriler Tablo 13 üzerinden incelendiğinde $p>0.05$ olduğu görülmektedir. Bu bağlamda ölçek alt faktörleri arasında da anlamlı bir farklılığın olmadığı ifade edilebilir. Uygulamalar sonrasında grupların son testlerinden elde edilen verilerin analiz sonuçları Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14. Son Test Fen Bilimleri Motivasyon Ölçeği Faktörleri ve Ölçek Toplam Ortalama Puanları Bağımsız Gruplar *t*-Testi Karşılaştırması

Ölçek Faktörleri	Son Test	N	\bar{X}	<i>S</i>	<i>Sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	Cohen <i>d</i>
Öz Kararlılık	Deney Grubu	28	4.31	.17	53	8.53	.00	2.77
	Kontrol Grubu	27	3.44	.41				
Öz Yeterlilik	Deney Grubu	28	4.73	.25	53	10.09	.00	2.85
	Kontrol Grubu	27	3.62	.49				
İçsel Motivasyon	Deney Grubu	28	3.40	.18	53	.35	.72	
	Kontrol Grubu	27	3.37	.39				
Öz Güven	Deney Grubu	28	4.73	.37	53	8.69	.00	2.43
	Kontrol Grubu	27	3.53	.59				
Toplam Ölçek	Deney Grubu	28	4.25	.12	53	13.67	.00	3.92
	Kontrol Grubu	27	3.48	.25				

Tablo 14 incelendiğinde STEM etkinliklerinin fen bilimleri motivasyon ölçeği toplam ortalama puanlarının deney grubu lehine anlamlı bir fark ($p < 0.05$) oluşturduğu ifade edilebilir ($t_{(53)} = 13.67$; $p = .00$). Ölçek alt faktörlerine ait veriler incelendiğinde STEM etkinliklerinin içsel motivasyon için anlamlı bir fark oluşturmadığı ($p > 0.05$) görülmektedir. Öz kararlılık, öz yeterlilik ve öz güven alt boyutlarında ise büyük etkiye sahiptir. Fen bilimleri motivasyon ölçeğinin toplamında ise toplam ortalama puanlar arasındaki etki büyüklüğü de büyük etki olarak yorumlanmaktadır. Bu durum STEM etkinliklerinin öğrencilerin fen bilimleri motivasyonlarını büyük bir etkiyle arttırdığı şeklinde yorumlanabilir. Deney grubunun fen bilimleri motivasyon ölçeği testi ön test ve son test ortalama puanlarının grup içi değişimi bağımlı grup *t*-Testi ile karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonucu Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15. Deney Grubu Fen Bilimleri Motivasyon Ölçeği Faktörleri ve Ölçek Toplam Ortalama Puanları Bağımlı Gruplar *t*-Testi Karşılaştırması

Ölçek Faktörleri	Deney Grubu	N	\bar{X}	<i>S</i>	<i>Sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	Cohen <i>d</i>
Öz Kararlılık	Ön Test	28	3.18	.56	27	28.20	.00	2.73
	Son Test	28	4.31	.17				
Öz Yeterlilik	Ön Test	28	3.19	.62	27	35.61	.00	3.25
	Son Test	28	4.73	.25				
İçsel Motivasyon	Ön Test	28	3.10	.60	27	25.61	.00	0.67
	Son Test	28	3.40	.18				
Öz Güven	Ön Test	28	3.07	.63	27	24.02	.00	3.21
	Son Test	28	4.73	.37				
Toplam Ölçek	Ön Test	28	3.15	.45	27	34.55	.00	3.34
	Son Test	28	4.25	.12				

Tablo 15 incelendiğinde deney grubu son test toplam ortalama puanının ($\bar{X}=4.25$) ön test toplam ortalama puanından ($\bar{X}=3.15$) daha fazla olduğu görülmektedir. Öğrencilerinin ön test ve son test toplam ortalama puanları arasında; öz kararlılık, öz yeterlilik, içsel motivasyon ve öz güven boyutlarının tamamında anlamlı bir fark ($p<0.05$) bulunmuştur. Bu sonuç STEM etkinliklerinin öğrencilerin fen bilimleri motivasyonlarını olumlu yönde etkilediği şeklinde yorumlanabilir ($t_{(27)}=34.55$; $p=.00$). Ölçek alt faktörlerine ait veriler incelendiğinde STEM etkinliklerinin içsel motivasyon için orta düzeyde bir etkiye sahip olduğu öz kararlılık, öz yeterlilik ve öz güven boyutlarında ise büyük etkiye sahip olduğu vurgulanabilir. Fen bilimleri motivasyon ölçeğinin toplamında ise toplam ortalama puanlar arasındaki Cohen d etki büyüklüğü 3.34 bulunmuştur. Bu durum STEM etkinliklerinin öğrencilerin fen bilimleri motivasyonlarını büyük bir etkiyle arttırdığı şeklinde yorumlanabilir. Kontrol grubunun fen bilimleri motivasyon ölçeği ön test ve son test ortalama puanlarının grup içi değişimi bağımlı grup t -Testi ile karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonucu Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16. Kontrol Grubu Fen Bilimleri Motivasyon Ölçeği Faktörleri ve Ölçek Toplam Ortalama Puanları Bağımlı Gruplar t -Testi Karşılaştırması

Ölçek Faktörleri	Kontrol Grubu	N	\bar{X}	S	Sd	t	p	Cohen d
Öz Kararlılık	Ön Test	27	3.22	.47	26	34.69	.00	0.49
	Son Test	27	3.44	.41				
Öz Yeterlilik	Ön Test	27	3.25	.50	26	32.65	.00	0.74
	Son Test	27	3.62	.49				
İçsel Motivasyon	Ön Test	27	3.18	.55	26	29.02	.00	0.39
	Son Test	27	3.37	.39				
Öz Güven	Ön Test	27	3.05	.61	26	25.25	.00	0.79
	Son Test	27	3.53	.59				
Toplam Ölçek	Ön Test	27	3.19	.35	26	45.82	.00	0.95
	Son Test	27	3.48	.25				

Tablo 16 incelendiğinde kontrol grubunun son test toplam ortalama puanının ($\bar{X}=3.48$) ön test toplam ortalama puanından ($\bar{X}=3.19$) daha fazla olduğu görülmektedir. Kontrol grubu öğrencilerinin fen bilimleri motivasyon ölçeği toplam ortalama puanlarında bir artışın ($p<0.05$) olduğu görülmektedir. Bu durum alt faktörler için de geçerlidir. Toplam ortalama puanlar arasındaki etki büyüklüğü ise 0.95 bulunmuştur. Bu sonuç mevcut program dâhilinde kontrol grubu ile gerçekleştirilen derslerin de fen bilimleri motivasyonunu büyük bir etkiyle arttırdığı şeklinde yorumlanabilir ($t_{(26)}=45.82$; $p=.00$).

Sonuç ve Tartışma

Araştırmada STEM etkinlikleri sonrasında deney grubunun akademik başarı düzeyinin kontrol grubuna nazaran anlamlı bir düzeyde arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Deney ve kontrol grubunun son test toplam ortalama puanları arasındaki anlamlı değişimin etki büyüklüğü 4.24 olarak bulunmuştur. Bu sonuç STEM etkinlikleri sonrasında öğrencilerin fen bilimleri dersi akademik başarılarının anlamlı derecede ve büyük bir etkiyle arttığını göstermektedir. Deney ve kontrol gruplarının kendi içlerindeki değişim karşılaştırıldığında ise deney grubundaki değişim (Cohen $d=4.88$) kontrol grubundaki değişimden (Cohen $d=1.89$) daha büyük olduğu için STEM etkinliklerinin öğrencilerin fen bilimleri dersi akademik başarıları üzerinde daha büyük bir etki oluşturduğu söylenilebilir.

İlgili literatür incelendiğinde bu araştırma ile paralellik gösteren çalışmalar olduğu görülmektedir. Gümüş ve Eroğlu (2024) fen eğitiminde 2010-2022 yılları arasında gerçekleştirilen STEM uygulamalarını kapsayan meta analiz çalışmalarında akademik başarı açısından STEM uygulamalarının fen eğitiminde etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Eren ve Dökme (2022), STEM uygulamalarının öğrencilerin akademik başarılarında olumlu etkilere sahip olduğunu vurgulamışlardır. Ültay vd., (2023), STEM etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarını olumlu etkilediği sonucuna ulaşmışlardır.

Yıldırım ve Altun (2015), laboratuvar ortamında gerçekleştirilen STEM etkinliklerinin öğrencilerin başarılarını arttırdığını tespit etmişlerdir. Akdağ ve Güneş (2021) ortaokul yedinci sınıf fen bilimleri dersi elektrik enerjisi ünitesi ders içeriğinde yapılan STEM etkinliklerinin öğrencilerin ders başarı düzeylerini arttırdığı ve bilimsel süreç becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmışlardır.

Çetin (2019) ortaokul fen bilimleri ders içeriğinde yer alan destek ve hareket konusunu STEM etkinlikleri ile işlemiş ve çalışma sonrasında STEM etkinlikleriyle işlenen fen bilimleri derslerinde öğrencilerin başarı düzeylerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Gürbüz vd. (2019) ortaokul yedinci sınıf fen bilimleri dersi güneş sistemi ve ötesi ünitesi kapsamında STEM temelli öğretim faaliyetlerinin öğrencilerin ders başarılarını arttırdığı sonucunda ulaşmışlardır.

Güven vd. (2018) 7E modeline göre kuvvetin ölçülmesi konusu kapsamında gerçekleştirilen STEM etkinliklerinin ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin başarılarını arttırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Kurtuluş ve Yılmaz (2023) beşinci sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdikleri çalışmada argümantasyona ve otantik öğrenmeye dayalı STEM etkinliklerinin öğrencilerin daha fazla içeriğe ulaşmalarına olanak sağladığı, öğrencilerin kendi öğrenmelerini yönettikleri ve akademik başarılarının arttığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde Özcan ve Koca (2019), STEM

temelli etkinliklerin öğrencilerin akademik başarılarını arttırmanın yanı sıra STEM'e yönelik tutum ve algılarını arttırdığı sonucuna ulaşmışlardır.

Öztürk (2020) fen bilimleri derslerinde kullanılan STEM etkinliklerinin yapıldığı deney grubunun kontrol grubuna göre akademik başarıların anlamlı düzeyde artış gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Turgutalp (2021), ortaokul sekizinci sınıf fen bilimleri Pascal Prensibi konusunun 5E modeline göre gerçekleştirilen STEM etkinlikleriyle işlenmesinin deney grubu öğrencilerinin akademik başarı düzeylerini mevcut program çerçevesinde yürütülen derslere katılan kontrol grubu öğrencilerine oranla anlamlı düzeyde arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Ülger Çetin (2023) STEM etkinliklerinin öğrencilerin başarı düzeylerine anlamlı düzeyde bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Moreno vd. (2016) ile Wiratman vd. (2023), STEM eğitimlerinin öğrencilerin akademik başarılarını arttırdığı sonucuna ulaşmışlardır.

Bu araştırmanın bir diğer sonucu ise STEM etkinlikleri sonrasında deney grubunun girişimcilik özelliklerinin kontrol grubuna göre anlamlı bir düzeyde artması olarak ifade edilebilir. Deney ve kontrol grubunun son test toplam ortalama puanları arasındaki anlamlı değişimin etki büyüklüğü 2.88 olarak bulunmuştur. Ulaşılan bu sonuç çalışma kapsamında gerçekleştirilen STEM etkinliklerin öğrencilerin girişimcilik özelliklerinin anlamlı derecede büyük bir etkiyle arttığını göstermektedir.

İlgili literatüre bakıldığında bu çalışmanın sonucuna benzer şekilde STEM uygulamalarının girişimcilik becerisini arttırdığını ifade eden bazı çalışmalar bulunmaktadır. Toprak (2023), STEM etkinlikleriyle işlenen fen bilimleri derslerinin ilkökul dördüncü sınıfa devam eden öğrencilerin girişimcilik becerisinde anlamlı bir oranda artış gösterdiğini belirtmiştir. Akyar (2021) dördüncü sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilen STEM etkinliklerinin öğrencilerin girişimcilik becerilerini anlamlı bir oranda arttırdığı sonucunu vurgulamıştır.

Kalik ve Kırındı (2022) araştırmalarında fen bilimleri dersinde okul dışı STEM etkinliklerinin üstün yetenekli ortaokul öğrencilerin STEM'e karşı girişimcilik becerileri üzerine etkisini incelemişler ve öğrencilerin STEM'e karşı girişimcilik becerilerinin anlamlı bir artış gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır. Şirin ve Tarkın Çelikkıran (2021), 7. sınıf saf madde ve karışımlar ünitesi bağlamında uygulanan girişimcilik odaklı STEM etkinliklerinin öğrencilerinin girişimcilik becerileri ve algıları üzerindeki etkisini incelemişler ve STEM etkinlikleriyle öğrencilerin girişimciliğe yönelik algı ve becerileri geliştirilebileceğini ortaya koymuşlardır. Benzer şekilde Eguchi (2016) ile Lim vd. (2022), STEM etkinliklerinin öğrencilerin girişimcilik becerilerini kazanmalarında etkili olduğunu tespit etmişlerdir.

Bu araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç ise STEM etkinlikleri sonrasında deney grubunun fen bilimleri motivasyon düzeyinin kontrol grubuna oranla anlamlı bir düzeyde artma-

sındır. Toplam ortalama puanlar arasındaki etki büyüklüğü ise 3.92 olarak bulunmuştur. Bu sonuç çalışma kapsamında yapılan STEM etkinliklerinin öğrencilerin fen bilimleri motivasyonlarını anlamlı derecede büyük bir etkiyle arttırdığını göstermektedir.

İlgili çalışmalara bakıldığında Biçer Karal (2023), ortaokula devam eden öğrencilerin STEM motivasyonlarına etki eden değişkenleri incelemiştir. Bu çalışmada erkeklerin kızlara göre STEM motivasyonlarının yüksek olduğu ve öğrencilerin STEM bilgi düzeylerinin motivasyon düzeylerini etkilediği sonucuna vurgu yapılmıştır. Çevik ve Abdioğlu (2018), STEM etkinliklerinin fen motivasyonları üzerinde yüksek oranda bir etki oluşturduğunu belirtmişlerdir.

Eker (2020), STEM eğitimi uygulamalarının 5. sınıf öğrencilerinin motivasyon üzerinde anlamlı bir fark oluşturduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Şanlı ve Somuncuoğlu Özerbaş (2021), ortaokula devam eden öğrencilerin fen bilimlerine yönelik motivasyonlarının STEM etkinliklerinden olumlu bir şekilde etkilendiğini tespit etmişlerdir. Uğraş (2020), STEM etkinlikleri sonucunda yedinci sınıfa devam eden öğrencilerin motivasyonlarının arttığını vurgulamıştır. Ayrıca Daher (2022), Eguchi (2016) ile Lim vd. (2022) STEM etkinliklerinin öğrencilerin motivasyon düzeylerini etkilediği sonucuna ulaşmışlardır.

Sonuç olarak yapılan bu araştırma STEM etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarını, girişimcilik becerilerini ve fen bilimleri motivasyonlarını üzerinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırma sonuçları dikkate alındığında sınıf öğretmenlerine fen bilimleri dersinde STEM etkinlik uygulamalarını sıklıkla kullanmaları önerilmektedir.

Kaynakça

- Akdağ, F. T., & Güneş, T. (2021). 7. sınıflarda STEM uygulamaların akademik başarı ve bilimsel süreç becerileri üzerine etkisi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2),24-36.
- Akgündüz, D., & Akpınar, B. C. (2018). Okul öncesi eğitiminde fen eğitimi temelinde gerçekleştirilen STEM uygulamalarının öğrenci, öğretmen ve veli açısından değerlendirilmesi. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 32(1), 1-26.
- Akyar, D. (2021). *STEM Eğitiminin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin girişimcilik becerileri üzerine etkisi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi.
- Altunel, M. (2018). STEM eğitimi ve Türkiye: Fırsatlar ve riskler. *Seta Perspektif*, 207(1),1-7.
- Biçer Karal, B. G. (2023). Ortaokul öğrencilerinin STEM motivasyonlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi: Şırnak ili örneği. *Eğitim Bilim ve Araştırma Dergisi*, 4(1), 1-15. <https://doi.org/10.54637/ebad.1163024>
- Bircan, M. A., & Çalışıcı, H. (2022). STEM eğitimi etkinliklerinin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin STEM'e yönelik tutumlarına, 21. yüzyıl becerilerine ve matematik başarılarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 47(211), 87-119.
- Bostancı, Ö. (2023). *Fen bilimleri derslerinde uygulanan robotik & kodlama destekli STEM etkinliklerinin ilkokul öğrencilerinin fen eğitimi motivasyonlarına ve robotik tutumlarına etkisi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi.
- Bozkurt, O., Kağar, T., & Yıldırım, B. (2023). The effect of STEM education model based science education on 3-7 grades students' attitudes towards STEM. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 12(2), 443-450.
- Bursal, M. (2023). *SPSS ile temel veri analizleri* (3. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (25. Baskı). Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9789944919289>
- Chaya, H. (2023). Investigating teachers' perceptions of stem education in private elementary schools in Abu Dhabi. *Journal of Education and Learning*, 12(2), 60-78. <https://doi.org/10.5539/jel.v12n2p60>
- Çetin, S. (2019). *STEM eğitiminin ortaokul öğrencilerinin akademik başarılarına etkisi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Çevik, M., & Abdioğlu, C. (2018). Bir bilim kampının 8. sınıf öğrencilerinin STEM başarılarına, fen motivasyonlarına ve üstbilişsel farkındalıklarına etkisinin incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 304-327. <https://doi.org/10.15869/itobiad.477163>
- Daher, W. (2022). Students' motivation to learn mathematics in the robotics environment. *Computers in the Schools*, 39(3), 230–251. <https://doi.org/10.1080/07380569.2022.2071227>
- Değerli, M. (2021). *Fen eğitiminde STEM yaklaşımının etkililiği: Bir meta analiz çalışması.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dicle Üniversitesi.
- Eguchi, A. (2016). RoboCupJunior for promoting STEM education, 21st century skills, and technological advancement through robotics competition. *Robotics and Autonomous Systems*, 75(B), 692–699. <https://doi.org/10.1016/j.robot.2015.05.013>

- Eker, M. (2020). *STEM eğitimi uygulamalarının 5. sınıf öğrencilerinin fen motivasyonlarına ve girişimciliklerine etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi.
- Erduran, S. (2020). Nature of “STEM”? Epistemic underpinnings of integrated science, technology, engineering, and mathematics in education. *Science & Education*, 29(2020), 781-784. <https://doi.org/10.1007/s11191-020-00150-6>
- Eren, E. & Dökme, İ. (2022). Fen eğitiminde kullanılan STEM uygulamalarının değerlendirilmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 9(2), 669-681. <https://doi.org/10.21666/muefd.1080617>
- Erkan, H. (2023). *Ters yüz öğrenme modeli ile yürütülen STEM etkinliklerinin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin bilimsel yaratıcılık, STEM tutum ve STEM alguları üzerine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Giresun Üniversitesi.
- Furner, J., & Kumar, D. (2007). The mathematics and science integration argument: a stand for teacher education. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology*, 3(3), 185-189. <https://doi.org/10.12973/ejmste/75397>
- Gagnier, K. M., Holochwost, S. J., Ceren, M., & Fisher, K. R. (2024). Filling a gap: Initial evidence for reliable and valid measures of students' self-concept, self-efficacy, and interest in science with elementary students traditionally underrepresented in STEM. *Frontiers in Education*, 8(1242876), 1-22. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1242876>
- Galindo, J., & Aguilar, S. P. (2019). What teachers want: Elementary teachers' perceptions of stem-focused professional development. *Journal of Education and Practice*, 10(21), 115-128.
- Gümüş, B., & Eroğlu, E. (2024). Fen eğitiminde gerçekleştirilen STEM uygulamalarının farklı değişkenler açısından incelenmesi: Bir meta analiz çalışması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(1), 54-74. <https://doi.org/10.24315/tred.1259577>
- Gürbüz, F., Gökçe, Y., Töman, U., Gürbüz, S., & Gökçe, F. (2019). Fen bilimleri dersi güneş sistemi ve ötesi ünitesinde STEM uygulamalarının akademik başarıya ve kalıcılığa etkisi. *Journal of Instructional Technologies and Teacher Education*, 8(2), 30-39.
- Gürkan, G. (2023). 21. Yüzyıl becerileri. F. Erdoğan (Ed.), *Matematik ve fen bilimleri eğitiminde yeni yaklaşımlar* (s. 37-48). Efeakademi Yayınları.
- Güven, Ç., Selvi, M., & Benzer, S. (2018). 7E öğrenme modeli merkezli STEM etkinliğine dayalı öğretim uygulamalarının akademik başarıya etkisi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(STEMES'18), 73-80. <https://doi.org/10.18506/anemon.463812>
- Hişmi, E. (2022). *STEM etkinliklerinin ilkökul öğrencilerindeki STEM'e ilişkin tutumlar, akademik başarı, problem çözme ve sosyal becerileri geliştirme süreci açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi.
- Kalılık, G., & Kırındı, T. (2022). Fen bilimleri dersinde okul dışı STEM etkinliklerinin üstün/özel yetenekli öğrencilerin STEM'e karşı tutumlarına ve girişimcilik becerileri üzerine etkisi. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 10(1), 38-63. <https://doi.org/10.56423/fbod.1058632>
- Kaplan, E., Bektaş, O., & Karaca, M. (2021). Fen bilimleri motivasyon ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Artvin Çoruh Üniversitesi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 60-81. <https://doi.org/10.22466/acusbd.1021163>

- Kaya-Capocci, S. (2023). Girişimcilik ve STEM eğitimi çalışmalarında yeni akımlar: bir bibliyometri çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 869-892. <https://doi.org/10.17679/inu-efd.1320031>
- Kılıç, S. (2014). Etki büyüklüğü. *Journal of Mood Disorders*, 4(1), 44-46.
- Kırkıç, K. A., Derin, G., & Aydın, E. (2018). Yenilikçi bir öğretim yaklaşımı olarak STEM. K. A. Kırkıç ve E. Aydın (Ed.), *Merhaba STEM: Yenilikçi bir öğretim yaklaşımı* (s. 13-19). Eğitim Yayınevi.
- Kurtuluş, M. A., & Yılmaz, S. (2023). Argümantasyon ve otantik öğrenme tabanlı STEM uygulamalarının akademik başarıya etkisi. *Yaşadıkça Eğitim*, 37(3), 649-669. <https://doi.org/10.33308/26674874.2023373610>
- Lange, A. A., Robertson, L., Tian, Q., Nivens, R., & Price, J. (2022). The effects of an early childhood-elementary teacher preparation program in STEM on pre-service teachers. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 18(12), 1-18. <https://doi.org/10.29333/ejmste/12698>
- Lim, T. C., Wilson, B., Grohs, J. R., & Pingel, T. J. (2022). Community-engaged heat resilience planning: Lessons from a youth smart city STEM program. *Landscape and Urban Planning*, 226, 104497. <https://doi.org/10.1016/j.landurbplan.2022.104497>
- MEB. (2016). *MEB STEM eğitimi raporu*. Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü.
- MEB. (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2019). *Kazanım merkezli STEM uygulamaları*. T.C. MEB Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü.
- Moreno, N. P., Tharp, B. Z., Vogt, G., Newell, A. D., & Burnett, C. A. (2016). Preparing students for middle school through after-school STEM activities. *Journal of Science Education and Technology*, 25(6), 889-897. <https://doi.org/10.1007/s10956-016-9643-3>
- Ormancı, Ü. (2021). 21. Yüzyıl becerileri. Ü. Ormancı ve S. Çepni (Ed.), *Kuramdan uygulamaya 21. yüzyıl becerileri ve öğretimi*, (s. 15-33). Nobel Yayıncılık.
- Özcan, H., & Koca, E. (2019). STEM yaklaşımı ile basınç konusu öğretiminin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına ve STEM'e yönelik tutumlarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 44(198).
- Öztürk, D. (2020). *İlkokul 4. Sınıf fen bilimleri dersinde STEM etkinliklerinin akademik başarıya etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ordu Üniversitesi.
- Stohlmann, M., Moore, T. J., & Roehrig, G. H. (2012). Considerations for teaching integrated STEM education. *Journal of Pre-College Engineering Education Research (J-PEER)*, 2(1), 28-34. <https://doi.org/10.5703/1288284314653>
- Şahin, A., Ayar, M. C., & Adıgüzel, T. (2014). Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik içerikli okul sonrası etkinlikler ve öğrenciler üzerindeki etkileri. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(1), 297-322. <https://doi.org/10.12738/estp.2014.1.1876>
- Şanlı, M., & Somuncuoğlu Özerbaş, D. H. (2021). STEM etkinliklerinin öğrencilerin STEM alanlarına yönelik tutumuna ve fene yönelik motivasyonlarına etkisi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(3), 139-154. <https://doi.org/10.18026/cbayarsos.889816>
- Şirin, E., & Tarkin Çelikkıran, A. (2021). Girişimcilik odaklı STEM etkinliklerinin 7. sınıf öğrencilerinin girişimcilik becerilerine ve algılarına etkisinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 50(2), 1263-1304.

- Taş, M. (2023). *İlkokul öğrencilerinin dijital hikâye okuryazarlığında STEM etkinlikleri: Bir karma desen araştırması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi.
- Toprak, E. (2023). *STEM eğitiminin ilkökul dördüncü sınıf fen bilimleri dersinde öğrencilerin bilimsel yaratıcılık, girişimcilik ve 21. yüzyıl öğrenme ve yenilenme becerileri üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi.
- Turgutalp, E. (2021). *8. sınıf basıncı konusunda STEM öğretme-öğrenme modelinin uygulanmasının öğrenci başarısına ve girişimcilik becerisine etkisinin araştırılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi.
- Uğraş, M. (2020). 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>
- Uyar, A. (2023). STEM eğitim alan ilkökul ve ortaokul öğrencilerinin STEM'e yönelik metaforik algıları. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(38), 385-405. <https://doi.org/10.35675/befdergi.1239174>
- Ülger Çetin, S. (2023). *5. sınıf fen bilimleri dersi 'Elektrik Devre Elemanları' ünitesi için STEM uygulamalarının öğrencilerin akademik başarılarına ve STEM'e karşı tutumlarına etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi.
- Ültay, N., Üstüner, K., Sünbül, M. N., & Taştan, V. (2023). "Kuvveti Tanıyalım" ünitesinin 3. sınıf öğrencilerine STEM temelli etkinlikler ile öğretilmesi. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 11(2), 403-423. <https://doi.org/10.56423/fbod.1240112>
- Ünlü, C. (2022). *İlkokulda STEM uygulamalarının öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerine, STEM'e ilişkin tutumlarına ve STEM alanlarındaki mesleklere yönelik ilgilerine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- Wiratman, A., Bungawati, B., & Rahmadani, E. (2023). Project-based learning integrated with science, technology, engineering, and mathematics (STEM) to the critical thinking skills of students in elementary school. *SITTAH*, 4(2), 167-180. <https://doi.org/10.30762/sittah.v4i2.1828>
- Yıldırım, B., & Altun, Y. (2015). STEM eğitim ve mühendislik uygulamalarının fen bilgisi laboratuvar dersindeki etkilerinin incelenmesi: *El-Cezeri, Journal of Science and Engineering*, 2(2), 28-40.
- Yıldız, M., & Ecevit, T. (2022). İlkokulda bir STEM etkinliği: Paleontolog olarak fosillerle çalışmak. *Journal of Inquiry Based Activities*, 12(1), 51-69.
- Yıldız, Z. (2024). *STEM etkinliklerinin 4. sınıf öğrencilerinin STEM tutumlarına ve matematik başarılarına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi.

The Effect of STEM-Based Science Teaching on the Academic Achievement, Entrepreneurship and Motivation of Primary School 3rd Grade Students

Extended Abstract

Introduction

The advancement of countries in scientific and economic terms is contingent upon the availability of STEM education at all levels of education (Chaya, 2023; Galindo & Aguilar, 2019). While there has been a gradual increase in STEM research in science education in our country, it is evident that studies involving primary school students remain scarce (Bircan & Çalışıcı, 2022; Bostancı, 2023; Bozkurt et al., 2023; Erkan, 2023; Hişmi, 2022; Taş, 2024; Uyar, 2023; Ünlü, 2022; Yıldız, 2024; Yıldız & Ecevit, 2022).

Kaya-Cappocci (2023) highlighted the growing interest in STEM education and entrepreneurship within the research community, emphasizing the need for further investigation in this area. In our country, there is a paucity of studies that incorporate the entrepreneurship variable into STEM research (Akyar, 2021; Eker, 2020; Kalik & Kırındı, 2022; Toprak, 2023; şirin & Tarkın Çelikkıran, 2021).

The provision of opportunities for more stimulating experiences is identified as a key factor influencing motivation in the context of STEM education (Furner & Kumar, 2007). A review of the literature on STEM practices in primary schools in our country reveals a paucity of studies that include the motivation variable. However, there are a few studies that do include this variable, namely: Biçer Karal (2023), Çevik & Abdioğlu (2018), Eker (2020), şanlı & Somuncuoğlu Özerbaş (2021) and Uğraş (2020).

This study examined the impact of STEM-based science teaching on the academic achievement, entrepreneurship and motivation of third-grade primary school students.

Method

In the study, a quasi-experimental design with a pretest-posttest control group, one of the quantitative research method designs, was employed. One of the predetermined groups is designated as the control group, while the other is designated as the experimental group (Büyüköztürk et al., 2018). The science course was conducted with STEM activities developed by the researcher for the experimental group, while the control group engaged in activities aligned with the 2018 science curriculum as outlined in the textbook.

Findings

It can be stated that there was a statistically significant difference ($p < 0.05$) in favor of the experimental group in terms of academic achievement mean scores as a result of the STEM activities. The effect size, as measured by Cohen's d , between the total mean scores was found to be 4.24. This value is interpreted as a large effect size. This can be interpreted as evidence that STEM activities have a significant and positive impact on students' academic achievement in science courses.

It can be stated that STEM activities created a significant difference ($p < 0.05$) in favor of the experimental group in the total mean scores of the entrepreneurship scale. The total entrepreneurship scale demonstrated a Cohen's d effect size of 2.88 between the total mean scores. This value is interpreted as a large effect size. This can be interpreted as STEM activities had a significant impact on the entrepreneurship characteristics of students.

It can be stated that STEM activities resulted in a significant difference ($p < 0.05$) in favor of the experimental group in the total mean scores of the science motivation scale. The total science motivation scale demonstrated a Cohen's d effect size of 3.92, interpreted as a large effect size. This indicates that STEM activities significantly increased students' science motivation.

Results and Conclusion

The results of this research demonstrate that students' academic performance in science courses improved significantly and with a notable impact following participation in STEM activities. Upon examination of the related literature, it becomes evident that there are studies that align with this research (Çetin, 2019; Eren & Dökme, 2022; Gümüş & Eroğlu, 2024; Güven et al., 2018; Ültay et al., 2023; Yıldırım & Altun, 2015).

Another outcome of this study indicates that STEM activities have a significantly greater effect on students' entrepreneurial characteristics compared to other forms of education. Another outcome of this study indicates that STEM activities significantly enhance students' motivation for science.

Consequently, this research demonstrates that STEM activities are efficacious in enhancing students' academic performance, entrepreneurial abilities, and scientific motivation. Considering the findings of this research, it is recommended that classroom teachers make frequent use of STEM activity applications in science courses.

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERGİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 15 / Sayı: 30 / Güz 2024

JOURNAL of EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol: 15 / No: 30 / Fall 2024

Öğretim Elemanlarının Acil Uzaktan Eğitim Sürecine İlişkin Görüşleri (Kovancılar Meslek Yüksekokulu Örneği)

Opinions of Lecturers on Emergency Distance Education Process
(Kovancılar Vocational School Example)

Makale Türü (Article Type): Araştırma (Research)

Damla TOPÇU

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

Öğretim Elemanlarının Acil Uzaktan Eğitim Sürecine İlişkin Görüşleri (Kovancılar Meslek Yüksekokulu Örneği)

Damla TOPÇU¹

DOI: 10.58689/eibd.1430042

Öz: Uzaktan eğitim, zamandan ve mekândan bağımsız, öğretmen ve öğrencinin yüz yüze etkileşiminin olmadığı bir eğitim sistemidir. Acil durumlarda tüm eğitim kademelerinde ya da belli eğitim kademelerinde uzaktan eğitim sistemi uygulanabilmektedir. 2019 yılının Aralık ayında Çin'in Wuhan kentinde ortaya çıkan ve tüm dünyaya yayılan Koronavirüs salgını ile Türkiye'de tüm eğitim kademelerinde, 6 Şubat 2023 tarihinde ise Kahramanmaraş'ın Pazarcık ve Elbistan ilçelerinde gerçekleşen depremler nedeniyle yükseköğretimde acil uzaktan eğitim sürecine geçilmiştir. Bu doğrultuda bu çalışmada öğretim elemanlarının acil uzaktan eğitim sürecine ilişkin deneyimleri anlaşılmalıya çalışılmıştır. Araştırmada öğretim elemanlarının uzaktan eğitime ilişkin deneyimleri dikkate alındığı için fenomenolojik desen uygun görülmüş ve araştırma yorumsamacı yaklaşımla kurgulanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu Kovancılar Meslek Yüksekokulu'nda görev yapan öğretim elemanlarından oluşmaktadır. Katılımcılarla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmeler metin haline getirildikten sonra kodlar çıkarılarak tema ve alt temalar belirlenmiştir. Araştırmada öğretim elemanlarının acil uzaktan eğitim sürecine ilişkin düşünceleri, uzaktan eğitimde karşılaştıkları sorunlar ve uzaktan eğitimin geliştirilmesi temaları belirlenmiştir. Bu temalar doğrultusunda uzaktan eğitimin avantajlı ve dezavantajlı yönlerinin olduğu, öğrencilerin derse katılmaması, teknik aksaklıklar, sınavların güvenli yapılmaması, uygulama derslerinin yapılamaması gibi sorunların acil uzaktan eğitimde en sık karşılaşılan sorunlar olduğu, acil uzaktan eğitim sisteminin geliştirilmesi ve daha etkili olabilmesi için akademik personele bu konuda eğitim verilmesi, öğrencilerin derse devam zorunluluklarının olması, sınavların daha güvenli yapılması ve uzaktan eğitim alt yapısının olası durumlarda tekrar kullanılabilmesi için geliştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmanın uzaktan eğitimin olası durumlarda daha etkili bir şekilde kullanılması için uzaktan eğitimin alt yapısının geliştirilmesine ve denetim mekanizmalarının güçlendirilmesine yönelik katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Deprem, Öğretim Elemanı, Uzaktan Eğitim.

Geliş Tarihi: 01.02.2024; Kabul Tarihi: 29.07.2024

Kaynakça Gösterimi: Topçu, D. (2024). Öğretim Elemanlarının Acil Uzaktan Eğitim Sürecine İlişkin Görüşleri (Kovancılar Meslek Yüksekokulu Örneği). *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 15(30), 279-308
1 Öğr. Gör. Dr., Fırat Üniversitesi Kovancılar Meslek Yüksekokulu, Sağlık Bakım Hizmetleri. dtopcu@firat.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1594-6806

Giriş

Afetler, toplumsal ve fiziksel kayıplarla birlikte psikolojik travmalara ve sosyal sorunlara neden olan trajik olaylardır. Afetler geçmişten günümüze insanlar üzerinde pek çok etki yaratmıştır. Son yüzyılın en büyük afeti olarak adlandırılan 6 Şubat 2023 tarihli Kahramanmaraş depremlerinin de toplum üzerinde maddi-manevi çok büyük etkileri olmuştur. Pazarcık (7,8 Mw) ve Elbistan (7,7 Mw) merkezli depremlerde birçok can ve mal kaybı yaşanmıştır. 50 000’den fazla insan hayatını kaybetmiş ve 500 000’den fazla bina yıkılmış ya da ağır hasar almıştır. Maddi anlamda da ciddi kayıplar meydana gelmiştir (Marangoz & İzci, 2023). Kahramanmaraş merkezli depremlerin büyük bir felakete neden olması, eğitim alanını da olumsuz etkilemiş ve yükseköğretimde örgün eğitimden acil uzaktan eğitim sürecine geçilmiştir.

Uzaktan eğitim, “kaynak ile alıcının öğrenme-öğretme süreçlerinin büyük bir bölümünde birbirlerinden ayrı (uzak) ortamlarda bulunduğu alıcılarına öğretim yaşı, amaçları, zamanı, yeri ve yöntemi vb. açılardan “bireysellik”, “esneklik” ve “bağımsızlık” olanağı tanıyan, öğrenme – öğretme süreçlerinde; yazılı ve basılı materyaller, işitsel araçlar, teknolojiler, yüz yüze eğitim gibi materyal, araç ve teknoloji ve yöntemlerin kullanıldığı, kaynak ile alıcılar arasındaki iletişim ve etkileşimin ise etkileşimli tümleşik teknolojilerle sağlandığı planlı sistematik bir eğitim teknolojisi uygulamasıdır” (Uşun, 2006). Keegan’e (2000) göre uzaktan eğitim, eğitmenler ve öğrenenler arasında mekânsal uzaklığın olduğu bir eğitim yöntemidir. Diğer bir ifade ile uzaktan eğitim, çeşitli sistemlerden ve özel araçlardan yararlanılarak öğrencinin kendi kendine öğrenmesini sağlayan bir öğrenme yöntemidir (Banar ve Fırat, 2015).

Uzaktan eğitimin amacı, eğitimde zamansal ve mekânsal engelleri ortadan kaldırmak, teknolojik gelişmelerden yararlanmak, zamandan ve mekândan etkilenmeyen sistemlerle eğitim öğretime devam etmektir (Özbay, 2015). Uzaktan eğitim, eğitimin kısa süre içerisinde ve daha az maliyetle daha geniş kitlelere ulaşmasına imkân tanınması açısından önem arz etmektedir (Banks vd., 2007). Ayrıca eğitimde fırsat eşitliği sağlaması açısından da uzaktan eğitim oldukça önemlidir (Akyürek, 2020; Andsoy vd., 2012). Bilgisayar ve internet teknolojilerinin kullanılması ile gerçekleştirilen uzaktan eğitim, öğrenme fırsatlarının sunumunu çeşitlendirmiş ve zenginlik katmıştır (Bozkurt, 2017). Dünyanın birçok yerinde uzaktan eğitim her yaş grubundaki bireylere birçok konuda eğitim imkânı sunmaktadır. Türkiye açısından bakıldığında da uzaktan eğitim faaliyetlerinin son zamanlarda arttığı söylenilebilir (Özbay, 2015).

Uzaktan eğitimin hem öğrenciler hem de eğitimciler açısından avantajları ve dezavantajları bulunmaktadır. Uzaktan eğitimin avantajlarından biri zaman ve mekân sınırını ortadan kaldırarak istenilen yer ve zamanda eğitime ulaşma imkânı sunmasıdır (Al-Mawadeh vd., 2023). Ayrıca uzaktan eğitim, çok çeşitli öğrenme ve öğretme imkânı sunması, çalışanlara eğitim fırsatı sağlaması ve maliyetinin düşük olması açısından da avantajlıdır (Coşkun vd. 2023).

Uzaktan eğitimin dezavantajları da bulunmaktadır. Uzaktan eğitim, hem sosyalleşme ve sosyal ilişkiler bakımından hem de uygulama ve tartışma gereken konularda yetersiz kalması bakımından dezavantajlı bir yöntem olarak görülmektedir (Coşkun vd., 2023; Erpolat Taşabat vd., 2023). Aynı zamanda uzaktan eğitim, öğrencilerin öğrendiklerini sunma ve aktarma becerilerini olumsuz etkilemesi ve sınavlarda kopya çekme, ödevlerde kopyala yapıştır yapma gibi kötüye kullanımların olması açısından da dezavantajlıdır (Al-Mawadeh vd., 2023). Uzaktan eğitimin; teknolojik eksiklik, motivasyon düşüklüğü, kolaycılığa sevk etme, derslerin verimli olmaması, sınavlarda güvenlik problemi yaşanması gibi zayıf yönleri de bulunmaktadır (Bertiz vd., 2022). Uzaktan eğitimin dezavantajlı yönleri bulunsa da acil durumlarda eğitimin kesintisiz devam etmesine imkân tanınması açısından uzaktan eğitim oldukça önem arz etmektedir.

Pandemi, doğal afet gibi durumlarda acil uzaktan eğitim sürecine geçilmektedir. Örneğin 2019 yılının Aralık ayında Çin'in Wuhan kentinde ortaya çıkan ve tüm dünyaya yayılan Koronavirüs salgını ile Türkiye'de tüm kademelerde acil uzaktan eğitime geçilmiştir. 2023 yılında ise Kahramanmaraş'ın Pazarcık (7,8 Mw) ve Elbistan (7,7 Mw) ilçelerindeki depremlerin büyük bir felakete neden olmasından dolayı yükseköğretimde acil uzaktan eğitim sürecine geçilmiştir. Tıp gibi uygulamalı bölümlerde yüz yüze eğitim devam etse de birçok bölümde acil uzaktan eğitime geçilmiştir. Bu çalışmada öğretim elemanlarının acil uzaktan eğitim sürecine ilişkin deneyimleri anlaşılmasına çalışılmıştır.

Yöntem

Araştırmanın modeli

Acil uzaktan eğitim sürecine ilişkin öğretim elemanlarının deneyimlerinin incelendiği bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış ve araştırma yorumsamacı yaklaşımla (hermeneutic approach) kurgulanmıştır. Araştırma deseni olarak fenomenolojik desen uygun görülmüştür. Fenomenolojik araştırma, bir ya da birkaç kişinin yaşanmış deneyimlerinden ortak anlamlar çıkarmayı hedeflemektedir (Creswell, 2016). Bu çalışmada da bizzat acil uzaktan eğitim sürecini deneyimlemiş öğretim elemanlarının deneyimleri göz önünde bulundurulmuştur.

Bu araştırma, öğretim elemanlarının acil uzaktan eğitim sürecine ilişkin görüşlerini anlamak amacıyla yapılmıştır. Öğretim elemanlarının uzaktan eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunların çözülmesi için yapılması gerekenlerin ortaya çıkarılması da amaçlanmıştır. Bu amaçlar çerçevesinde çalışmada üç temel araştırma sorusu üzerinde durulmuştur. Birincisi; öğretim elemanlarının acil uzaktan eğitim sürecine ilişkin düşüncelerine, ikincisi; öğretim elemanlarının uzaktan eğitimde yaşadıkları sorunlara, üçüncüsü de uzaktan eğitimin ge-

liştirilmesi için yapılacaklara yöneliktir. Araştırmada elde edilen verilerin acil uzaktan eğitim sürecinde yaşanan sorunların çözülmesine ve acil uzaktan eğitim sisteminin geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Çalışma grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu, Fırat Üniversitesi Kovancılar Meslek Yüksekokulu'nda görev yapan öğretim elemanlarından oluşmaktadır. Bu araştırmada acil uzaktan eğitimi deneyimleyen öğretim elemanlarına ulaşmak hedeflenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu 10 öğretim elemanından oluşmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan öğretim elemanlarının hepsi hem Covid-19 pandemi sürecinde hem de Kahramanmaraş merkezli depremlerde acil uzaktan eğitim sürecini deneyimlemişlerdir.

Katılımcıların kimliklerinin etik açıdan açığa çıkarılmaması için katılımcılar görüşme sırasına göre kodlanmıştır. Örneğin birinci sırada görüşülen öğretim elemanı "G1" şeklinde kodlanmıştır. Katılımcıların sosyodemografik özellikleri Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1. Katılımcıların Sosyodemografik Özellikleri

Gör. Kodu	Cinsiyet	Yaş	Program	Deneyim Süresi (yıl)	Görüşme Süresi (dk.)
G1	Kadın	42	İlk ve Acil Yardım Pr.	8	32
G2	Kadın	36	Sağlık Kurumları İşletmeciliği Pr.	2,5	23
G3	Kadın	30	Eczane Hizmetleri Pr.	6	27
G4	Erkek	48	İşletme Yönetimi Pr.	22	35
G5	Erkek	36	Eczane Hizmetleri Pr.	5	25
G6	Kadın	28	Eczane Hizmetleri Pr.	4	19
G7	Erkek	36	Sağlık Kurumları İşletmeciliği Pr.	8	23
G8	Erkek	35	Sağlık Kurumları İşletmeciliği Pr.	3	20
G9	Erkek	31	Evde Hasta Bakımı Pr.	4	25
G10	Kadın	36	Sağlık Kurumları İşletmeciliği Pr.	4	18

Araştırmanın çalışma grubu, uzaktan eğitimi deneyimleyen 10 öğretim elemanından oluşmaktadır. Katılımcıların demografik özellikleri şu şekildedir: Katılımcıların 5'i kadın, 5'i erkektir. Yaşları 28-48 yaş aralığında olup, 1'i İlk ve Acil Yardım, 4'ü Sağlık Kurumları İşletmeciliği, 3'ü Eczane Hizmetleri, 1'i İşletme Yönetimi, 1'i de Evde Hasta Bakımı Programı'nda öğretim görevlisi olarak çalışmaktadır. Katılımcıların öğretim elemanı olarak çalışma süreleri 2,5 ile 22 yıl aralığındadır. Katılımcılarla yapılan görüşmelerin süresi 18 ile 35 dakika aralığındadır.

Veri toplama aracı

Araştırmada nitel araştırma yönteminin derinlemesine görüşme tekniği kullanılarak veriler toplanmıştır. Katılımcılarla önceden hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme formundaki sorular literatüre dayanılarak hazırlanmıştır (Balaman & Hanbay Tiryaki, 2021; Erpolat Taşabat vd., 2023; Kurnaz & Serçemeli, 2020; Özer & Çekici, 2020; Sayan, 2020). Görüşme formu nitel araştırmalar konusunda uzman farklı bir öğretim elemanı tarafından gözden geçirilmiş ve görüşleri çerçevesinde sorular düzenlenmiştir. Ayrıca acil uzaktan eğitim sürecini deneyimleyen 3 öğretim görevlisiyle yapılan pilot çalışma ile de görüşme formundaki soru sayısı 17'den 15'e düşürülmüştür.

Görüşmeler Kovancılar Meslek Yüksekokulu'nda, öğretim elemanlarının müsait oldukları bir zaman diliminde kendi odalarında gerçekleştirilmiştir. Araştırmada 10 öğretim görevlisi ile görüşülmüş ve görüşmeler katılımcıların rızası alınarak yapılan ses kayıtları ile tamamlanmıştır. Nitel araştırmalarda veri toplama sürecinde veriler yeterli doygunluğa eriştiğinde ve tekrarlar başladığında veri toplamaya son verilmesi gerekmektedir (Charmaz, 2006'dan akt. Creswell, 2013). Araştırmanın veri doyumuna ulaşmasından dolayı 10. görüşmeden sonra görüşmeler sonlandırılmıştır.

Verilerin analizi

Araştırmada elde edilen veriler tematik olarak analiz edilmiştir. Tematik analiz, verilerdeki örüntüleri ortaya çıkarmaya odaklanmaktadır. Görüşmelerden elde edilen veriler metin haline getirildikten sonra kodlar belirlenmiş ve temalar çıkarılmıştır. Nitel araştırmalarda kodlama iki şekilde yapılmaktadır: Birincisinde kodlar metnin yanına yazılmakta ve temalar çıkartılmaktadır. İkincisinde ise belirlenmiş olan temalara (kategorilere) karşılık gelen kodlar metin içinden çıkartılmaktadır (Bal, 2016). Bu çalışmada MAXQDA Nitel Veri Değerlendirme Programı'ndan yararlanılarak metnin yanına kodlar yazılmış ve temalar çıkartılmıştır.

Güvenirlilik, geçerlilik ve etik onay

Nitel araştırmalarda geçerlilik stratejilerinden biri dış denetimlerdir. Dış denetim, dışarıdan bir danışmanın ya da denetçinin araştırma sürecini ve sonuçlarını incelemeleri ile gerçekleştirilmektedir. Tarafsız bir inceleme için denetçinin araştırma ile bir bağlantısının olmaması gerekmektedir (Creswell, 2016). Bu araştırmada nitel araştırmalar yapan ve araştırma ile hiçbir bağlantısı olmayan bir öğretim elemanı tarafından araştırma süreci ve sonuçları incelenmiştir. Nitel araştırmalarda güvenirlilik de çeşitli stratejilerle sağlanmaktadır. Bunların başında verilerin toplanmasında ses kayıt cihazı kullanılması ve yazıya geçirilmesi gelmektedir. Bu durum güvenirliliği artırmaktadır. Kodlayıcılar arasındaki görüş birliği de araştırmanın güvenirliliğini artırmaktadır (Creswell, 2016). Bu araştırmada veriler ses kaydı kullanılarak

toplanmış ve yazıya olduğu gibi aktarılmıştır. Veriler analiz için birkaç defa okunmuş, kodlar belirlenmiştir. Araştırma verilerinin kodlanması için metin haline getirilen veriler başka bir öğretim görevlisine gönderilmiş ve kodlaması istenmiştir. Denetçinin ve araştırmacının yapmış olduğu kodlar karşılaştırılmış ve son olarak ortak kodlar belirlenmiştir. Bu şekilde görüş birliği sağlanmıştır. Kodlardan yola çıkılarak temalar belirlenmiştir. Bu temalar da denetçi tarafından kontrol edilmiş ve görüş birliği sağlanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler literatür ile örtüşmektedir.

Bu araştırma için Fırat Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nun 2023/22 sayılı oturum ve 16 nolu kararı ile etik izin alınmıştır.

Bulgular

Katılımcılara sorulan sorular ve alınan cevaplardan MAXQDA Nitel Veri Değerlendirme Programı'ndan yararlanılarak kodlar çıkarılmış ve temalar belirlenmiştir. Araştırmada 3 ana tema belirlenmiştir. Bunlar; öğretim elemanlarının acil uzaktan eğitim sürecine ilişkin düşünceleri, uzaktan eğitimde yaşanan sorunlar ve uzaktan eğitimin geliştirilmesi şeklindedir.

1. Öğretim elemanlarının acil uzaktan eğitim sürecine ilişkin düşünceleri

Katılımcılara “Uzaktan eğitim hakkında ne düşünüyorsunuz?” sorusu sorulmuş ve katılımcılardan alınan cevaplardan “uzaktan eğitimin avantajları” ve “uzaktan eğitimin dezavantajları” alt temaları oluşturulmuştur. Uzaktan eğitim sürecine ilişkin görüşlere ait tematik veriler Tablo 2’de gösterilmektedir.

Tablo 2. Katılımcıların Uzaktan Eğitim Sürecine İlişkin Görüşleri

Tema ve Alt Temalar	Katılımcılar	Kod sayısı	F
Uzaktan Eğitimin Avantajları		142	
Zaman ve mekân esnekliği	G1, G2, G3, G4, G5, G6, G7, G8, G9, G10		10
Mesleki kolaylık	G1, G3, G4, G5, G6, G9		6
Derslerin kayıtlı olması	G2, G3, G4, G5, G6, G10		6
Lisansüstünde verimli olması	G1, G3, G5, G6, G7, G9		6
Zaman tasarrufu	G1, G3, G7, G9,		4
Kendini geliştirme	G1, G3, G4		3
Acil durumlarda elverişli olması	G2, G7, G8		3
Uzaktan Eğitimin Dezavantajları		121	
Derslerin verimsiz olması	G3, G4, G6, G7, G8, G10		6
Motivasyon düşüklüğü/dikkat dağınıklığı	G1, G2, G3, G8, G9, G10		6
Her ders için uygun olmaması	G1, G5, G7, G8, G9		5
Ön lisans için elverişsiz olması	G1, G3, G5, G6, G7, G9		6
Fırsat eşitsizliği	G3, G5, G6, G7, G10		5
Mesleki körelme	G1, G3, G9		3

1.1. Uzaktan eğitimin avantajları

Görüşmelerden çıkarılan kodlardan uzaktan eğitimin avantajları teması “zaman ve mekân esnekliği”, “mesleki kolaylık”, “derslerin kayıtlı olması”, “lisansüstünde verimli olması”, “zaman tasarrufu”, “kendini geliştirme” ve “acil durumlarda elverişli olması” alt temalarına ayrılmıştır.

1.1.1. Zaman ve mekân esnekliği

Katılımcılar uzaktan eğitimin zamandan ve mekândan bağımsız olarak eğitime imkân sağlama açısından avantajlı olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların ifadelerinin bir kısmı aşağıda verilmiştir.

*“Uzaktan eğitim kolaylıkları olan bir sistem. İnternet üzerinden **her yerden ulaşabiliyorsun.** (...).”(G1)*

*“**İstedğin yer ve zamanda dersini yapabiliyorsun.** Yeter ki internet olsun. Bu açıdan oldukça avantajlı uzaktan eğitim. (G7)*

*“**Şöyle insanların bulunduğu yerden eğitim imkânlarına ulaşması bir defa çok güzel bir şey.** (...).Yani bir zaman sınırı yok ki daha doğrusu **mekân sınırı yok.** Bunun için çok etkin bu açıdan. Ama dediğim gibi altyapısını düzgün kullanabilirsek **her yerden her saat internetin olduğu her yerden bağlantı kurduğunuzda eğitim mümkün.**” (G8)*

1.1.2. Mesleki kolaylık

Katılımcılar uzaktan eğitimin mesleksi kolaylık sağladığını belirtmişlerdir. Uzaktan eğitimde derslerin bulunulan yerde yapılması, sınavların sistem tarafından puanlanması, sınav notlarının öğrenci bilgi sistemine otomatik olarak geçirilmesi, fazla enerji sarf etmeden derslerin yapılması, ders süresinin daha iyi değerlendirilmesi, sınıf düzenini sağlama zorluğunu ortadan kaldırması gibi bakımlardan uzaktan eğitimin mesleki kolaylık sağladığı görülmektedir. Katılımcıların ifadelerinin bir kısmı aşağıda verilmiştir.

*“İşimi kolaylaştıran yönü sınavlar, normalde ben sınavlarımı klasik yaparım. Klasik sınavları okumak tabii ki biraz daha enerji ve zaman ister. **Uzaktan eğitimde çoktan seçmeli sınav yaptığınızda sistem zaten puanlıyor, puanları otomatik olarak OBS’ye de geçirebiliyorsunuz.** (...). Ben dersi daha iyi performansla anlatıyorum veya sınavları okurken benim için daha kolay oluyor...” (G3)*

*“(...). **Kendi odamda anlatıyorum bu da işin kolay tarafı. Çünkü sınıfta olduğun zaman sürekli ayaktayız, sürekli olarak işte sınıfı geziyoruz, tahtayı kullanıyoruz, siliyoruz, yazıyoruz falan bunlar zoru. (...).**” (G4)*

*“(...). **Evde olduğunuz için, efor sarf etmediğiniz için daha fazla konuşabiliyorsunuz, süreyi çok daha iyi değerlendirebiliyorsunuz. Kesinlikle sınıf düzenini sağlamakta zorlanmıyorsunuz, bunlar online eğitimin faydaları.**”(G9)*

1.1.3. Derslerin kayıtlı olması

Katılımcılar uzaktan eğitimde yapılan derslerin kayıt altına alınmasının ve öğrencilerin bu kayıtlara ulaşabiliyor olmasının avantaj olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin dersleri kaçırdığında, anlamadıkları yerleri gözden geçirmek istediklerinde veya sınava hazırlandıklarında ders kayıtlarından yararlanabilecek olmalarının onlara avantaj sağladığı söylenilebilir. Katılımcıların ifadelerinin bir kısmı aşağıda verilmiştir.

*“Online eğitimin bence avantajı şu: **derslerimiz kayıtlı, öğrenci istediği zaman tekrar tekrar dinleyebiliyor. Ki ben özellikle sınavlardan önceki bir hafta anlattığım bütün konuları öğrencinin özellikle bilmesi gerektiğine inandığım, mesleğinde kullanması gerektiğine inandığım temel kilit noktaları tekrar anlatırım. Bu şekilde öğrenci döne döne tekrar o dersi dinleyebiliyor bu benim için avantajlı tarafı.**” (G2)*

*“...avantajlı yönleri de var. Özellikle **ders kayıtlarını tekrar izleyebilmele-ri, tekrar tekrar.** Çünkü yüz yüze öğrenci derse gelmediği zaman, devamsızlık yaptığı zaman o dersle alakası kalmıyor; ama uzaktan eğitimin böyle bir avantajı var.(...)” (G5)*

*“Uzaktan eğitimde **dersler kaydediliyor sonuçta daha sonradan da girip izleyebilirler.** Bunu kullanmak isteseler aslında çok daha pozitif yönleri de var sadece negatif değil. Ama bunu öğrencinin istemesi lazım. Bizim öğrenci kitlemiz çok istekli olmadığı için olumsuzluk yaşıyoruz. **Mesela ben kendim öğrenciyken isterdim bir on hafta sonra girip aaa hoca ne demişti dinleyebileyim diye. (...).**” (G6)*

1.1.4. Lisansüstünde verimli olması

Katılımcılar uzaktan eğitimin ön lisans ve lisanstan ziyade lisansüstü eğitimde daha verimli olduğunu belirtmişlerdir. Bu yönüyle lisansüstü eğitimde uzaktan eğitim bir avantaj sağlamaktadır. Lisans sonrası çalışma hayatına atılan ve evlenip çocuk sahibi olan lisansüstü öğrencilerin derslere katılımını kolaylaştırması ve okulun bulunduğu ilden farklı bir ilde yaşayan öğrencilerin okula gitme zorunluluğunu ortadan kaldırması bakımından uzaktan eğitimin lisansüstü eğitimde daha avantajlı olduğu söylenilebilir. Katılımcıların ifadelerinin bir kısmı aşağıda verilmiştir.

“Uzaktan eğitim yüksek lisans, doktorada daha iyi, gerçekten bu öğrenciler öğrenmeyi istiyorlar. Hem yüksek lisans öğrencisi öğrenmek istiyor hem de doktora. Bir de oradaki öğrenci bilginin üstüne bilgi koyuyor.(...). Yüksek lisans ve doktora öğrencisi zaten bir zaman ayırıp giriyor derse. Ya çalışıyordur, ya evlidir, ya çocuğu vardır. Onun için bir avantaj bence. (...).” (G1)

“Uzaktan eğitim yüksek lisans, doktorada daha verimli oluyor. (...).” (G3)

“(...). Ben doktora öğrenimine pandemide başladım. Bir yıl tamamen pandemiden dolayı uzaktan yaptık. Aslında ben faydasını çok gördüm. (...). Anlamadığımız yerleri tekrardan da izledik. Ben kendi açımdan doktora öğreniminde uzaktan eğitimi aslında biraz avantaj görüyorum o açıdan. (...).” (G5)

“...lisansüstü öğrencisiyim aynı zamanda, hem online eğitim verdim hem online eğitim aldım. Ama biz eğitimlerimizde sınav sonuçlu değil de almış olduğumuz eğitimi sahada uygulayacağımız bilinciyle ilerliyorduk. Derslerimiz çok verimli geçiyordu, hatta bizim bir dönemimiz örgüne döndü eğitim esnasında, hocamız bu örgünün bile bir kısmını online yapalım dedi. Gelmeye gerek yok çünkü gerçekten çok verimli geçiyor.(...).” (G9)

1.1.5. Zaman tasarrufu

Katılımcılar, uzaktan eğitimde derslerin süresinin daha kısa olmasının, derslerin bölünmesinin ve ders süresinin planlanan şekilde değerlendirilmesinin zaman tasarrufu sağladığını belirtmişlerdir. Katılımcıların ifadelerinin bir kısmı aşağıda verilmiştir.

“(...). Direkt ben yapıp gösteriyordum yüz yüze eğitimde. Uzaktan eğitimde video kullandık. Video hiç yoktan iyidir ama ben yaptırıp daha sonra birer

*birer öğrencilere yaptırdığım zaman tabii ki daha kalıcı olduğunu öğrenci de söylüyor ben de farkındayım. Çünkü **biz bir dersi saatlerce bitiremedik, saatlerce sürerdi. Şimdi daha kısa sürüyor dersler.***” (G1)

*“Sınavları öğrenci bilgi sistemine tek tek geçirmek gibi bir şey yok. Bu yüzden **zaman kazandırıyor. Bunun dışında ders anlatırken bölünmüyorsunuz, hızlı bir şekilde anlatabiliyorsunuz. Vurgulamak istediğiniz yerleri anlatabiliyorsunuz ama bu benim açımdan olan kısmı. (...). Bir konuyu bir haftada bitirmek istiyorsam bitiriyorum veya üzerinde göstermek istediğim örnekleri gösteriyorum. Hani sınıf ortamındaki zaman kayıplarını yaşamıyorum ama tabii ki bu benim açımdan böyle. (...).**”* (G3)

*“...**okula ulaşım konusunda belki süreklilik biraz azaldı. (...). Evde olduğunuz için, efor sarf etmediğiniz için daha fazla konuşabiliyorsunuz, süreyi çok daha iyi değerlendirebiliyorsunuz. (...).**”* (G9)

1.1.6. Kendini geliştirme

Katılımcıların bazıları uzaktan eğitimin kendilerini geliştirmeleri açısından avantajlı olduğunu belirtmişlerdir. Uzaktan eğitimde teknolojinin kullanılması, kullanıcıların teknoloji bilgisini artırdığı ve öğrencilere daha verimli ders anlatabilmek amacıyla eğitimcilerin kendilerini geliştirdiği söylenilebilir. Katılımcıların ifadelerinin bir kısmı aşağıda verilmiştir.

*“Bana katkı sağladı diyebilirim. Şu anlamda katkı sağladı. Ders notlarım vardı, anlatacağım konular tabii ki ders programına göre belliydi ama uzaktan eğitim sisteminde öğrencinin daha az katıldığı ama sizin **daha yüksek performans göstermeniz gereken bir sistem olduğu için ders notlarını güncelledim haftalara göre daha net bir şekilde böldüm. (...). Beni anlattığım konu üzerinde biraz daha geliştirmeye yöneltti. Ama öğrenci bunların ne kadarından faydalanyor bundan emin değilim. Benim için ders notlarını düzenleme veya geliştirme açısından daha iyi oldu.**”*(G3)

*“Ders anlatma anlayışımızı baya etkiledi. Çünkü şöyle ben daha çok tahta ve kalem kullanmayı seven bir insanım yani notlarım her zaman yanımda olur, masanın üzerinde olur. Ama tahtayla kalemin yeri her zaman farklıdır. **Bunu bilgisayar ortamında yaparken zorlandığımız noktalar oldu fakat bir süre sonra kendinizi geliştirmeye başlıyorsunuz. Yani yeni bilgisayardaki yeni programlar, bazı programlar çünkü PDF üzerine yazı yazabiliyor, onları kullanıyorsunuz veya işte wordde yapıp ekran paylaşabiliyorsunuz. (...).**”* (G4)

1.1.7. Acil durumlarda elverişli olması

Katılımcıların bazısı uzaktan eğitimin acil durumlarda eğitime ulaşılmasına imkân tanınması açısından avantaj sağladığını ifade etmişlerdir. Katılımcıların ifadelerinin bir kısmı aşağıda verilmiştir.

*“(...). Belki ülkenin yarısının etkilendiği süreçti deprem. Ama bu öğrenciler derslerinden uzak kalmadılar bu süreçte. Bu yüzden avantajlı ben-
ce. Gerçi o deprem dolayısıyla her şeyini kaybedip mali olarak buraya ge-
lemeyecek öğrencilerimiz vardı. Hayatta, ailesinden birini de kaybetmemiş
ama ailesinin onu maddi olarak okutma gücü yok. Bu noktada çok büyük
avantaj sağladı.(...).” (G2)*

*“(...). Eğer örnek veriyorum Allah korusun bedeni engeli varsa mesela,
ulaşamıyorsa, bir maliyet olarak elvermiyorsa, ulaşamıyorsa veyahut da
belki gerçekten durumu hiç müsait değil, maddi, manevi, fiziki, ruhi, be-
deni. Çok daha rahat bir şekilde ulaşabilir, çok daha kolay bir şekilde
bunu alabilir, edinebilir. Belki bir okula gelecek kadar bile imkânı yoksa
bu açıdan avantaj, onu kesinlikle söyleyeyim.(...).” (G8)*

1.2. Uzaktan eğitimin dezavantajları

Katılımcıların ifadelerinden “uzaktan eğitimin dezavantajları” teması “derslerin verimsiz ol-
ması”, “motivasyon düşüklüğü”, “her ders için uygun olmaması”, “ön lisans için elverişli
olmaması”, “fırsat eşitsizliği” ve “mesleki körelme” alt temalarına ayrılmıştır.

1.2.1. Derslerin verimsiz olması

Katılımcılar uzaktan eğitimde öğrencilerle etkileşim halinde olunmadığı için derslerin verimsiz
olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin sorulan sorulara cevap vermemesi ya da konu hak-
kında hiçbir soru sormamaları konunun anlaşılıp anlaşılmadığı noktasında fikir elde edilememe-
sine neden olmaktadır. Bu durum uzaktan eğitimde derslerin verimsiz olduğu düşüncesini ortaya
çıkarmaktadır. Katılımcıların konu ile ilgili ifadelerinin bir kısmı aşağıda verilmiştir.

*“Ben uzaktan eğitimin verimli bir şekilde yürüyebildiğine inanmıyorum.
(...). Öğrenci olayın ne kadarını anladı, ne kadarını anlamadı, konunun
neresine hâkim değil bunu uzaktan eğitimde anlamak mümkün değil.
Öğrenciler ders kayıt altında olduğu için daha çekimser davranıyor, anla-
madıkları yerleri sormuyorlar. (...).Öğretici bir süreç olmadığını düşün-
nüyorum özetle.”(G3)*

*“(...).Slaytları yüklüyoruz, ellerinde not almıyorlar, dinliyorlar mı dinlemiyorlar mı bilmiyorsun. Onun için ben uzaktan eğitime sıcak bakmıyorum açıkçası. Ben çok haz almıyorum çünkü **soru soruyorum cevabını alamıyorum, anlayıp anlamadıklarını sürekli tekrar ediyorum anladık deyip geçiyorlar.** (...)” (G1)*

*“...öğrenci açısından baktığın zaman **verimlilik oranı baya düşüktür** yani. Yüz yüze eğitimde %90 iken uzaktan eğitimde **verimlilik oranı %10'a düşüyor.** (...)” (G7)*

*“Biraz daha slayta gömüyor bizi. Çünkü hani bir görsellik sağlayamıyoruz, bir soru cevap yapamıyoruz çok fazla. O yüzden daha monoton bir şekilde slayt üzerinden ve ekleyeceklerim şeklinde gidiyor. Yani **tek taraflı ders anlatımına dönüyor, o yüzden daha verimsiz oluyor bence.**” (G6)*

1.2.2. Motivasyon düşüklüğü/dikkat dağınıklığı

Katılımcılar uzaktan eğitimde hem öğrencilerin hem de kendilerinin motivasyonlarının düştüğünü belirtmişlerdir. Bu durum dikkat dağınıklığını da beraberinde getirmektedir. Bu durumda öğrencilerin derse katılımının ve dersin verimliliğinin olumsuz etkilendiği söylenilebilir. Katılımcıların konu ile ilgili ifadelerinin bir kısmı aşağıda verilmiştir.

*“Uzaktan eğitimin öğrencilerde **motivasyon düşürdüğüne** inanıyorum. **Derse katılım konusunda da problem yaşadıklarını düşünüyorum.** Onlardaki **motivasyon düşüklüğü bizi de etkiliyor.**(...)” (G2)*

*“...belli bir süre sonra bununla alakalı **modum düşebiliyor.** Yani yüz yüze daha bir öğrenciyle etkileşim halinde olduğumuz için hani bazen işte öğrenciye takılıyor veya konu konuyu açıyor daha farklı yerlere gidiyor. Ben o kısımdan biraz daha zevk alıyorum yani. Öğrenciyle birebir olması. Burada maalesef öğrenciyle etkileşim haline giremiyoruz, öyle bir dezavantajı var. **Biraz mod düşüklüğü oluyor maalesef.**” (G5)*

1.2.3. Her ders için uygun olmaması

Katılımcılar uzaktan eğitimin her ders ve her bölüm için uygun olmaması yönüyle dezavantajlı olduğunu belirtmişlerdir. Özellikle sağlık bölümlerinde uygulama dersleri için uzaktan eğitimin uygun olmadığı, teorik dersler için daha elverişli olduğu ifade edilmiştir. Bunun yanı sıra sosyal bilimler alanındaki derslerde uzaktan eğitim uygun görülürken, uygulama gerektiren alanlarda uygulama yapılamadığı için uzaktan eğitim uygun görülmemektedir. Katılımcıların ifadelerinin bir kısmı aşağıda verilmiştir.

“(…) Belki bizim üniversitede sürekli yapılan uzaktan eğitim dersleri için yapılabilir Türkçe, Tarih, İngilizce. Çünkü o bilgiler sıfırdan öğrenilmiyor, belli bilginin üzerine koyuluyor. Onlar için olabilir ama böyle meslek eğitimi verilen bölümler en azından. Sosyal bilimler için olabilir ama diğer bölümlerin olmaması gerektiğini düşünüyorum ben.” (G1)

“Belli başlı dersler online belki olabilir. Ama her bölümün kendine özgü, özel, ciddi dersleri var. O derslerin mutlaka yüz yüze olması lazım.(…) Belli başlı dersler de uzaktan olabilir. Biraz daha sosyal dersler mi dersiniz, projeye yönelik dersler onlar olabilir, onlarda bir sakınca yok.” (G5)

“Ticari matematik dersi, istatistik dersim var. (...). ...teorik kısmı varsa tamam, bunu aktarıyorsunuz ama teorik olmayan kısımları da işliyorsunuz mesela. Şu sorunun çözümü şöyle falan diye ama etkin değil. Tahtayı kullanıyoruz ama o da çok etkin değil. En fazla belki bir iki, hadi bilemedin üç soru çözüyorsunuz.” (G8)

1.2.4. Ön lisans için elverişli olmaması

Katılımcılar uzaktan eğitimin ön lisans eğitimi için elverişli olmadığını, öğrencilerin bölümleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları için uzaktan eğitimde dersleri dikkate alma noktasında problem yaşadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların ifadelerinin bir kısmı aşağıda verilmiştir.

“...ben ön lisans ve lisans eğitimi için kesinlikle tavsiye etmiyorum. Eğer benim fikrimi sorarlarsa şiddetle karşıyım hatta. Hatta alan derslerinin hiçbiri uzaktan olmamalı. Tüm alan dersleri yüz yüze olmalı. (...) ...bir ön lisansta, bir lisansta hiçbir bilgi yok. Yani üzerine koyacağın altta bir bilgi yok. Onun için ön lisansta, lisansta bu karar verilirken çok iyi düşünülmesi gerekiyor. Çünkü sıfırdan bir şey öğretiyorsun. Yani yüz yüze olunca belli bir disiplin sağlanıyor sınıfta. Belli bir motivasyon sağlanıyor. Ama uzaktan eğitimde ne bu disiplini sağlayabiliyorsun ne de motivasyonu verebiliyorsun öğrenciye” (G1)

“...uzaktan eğitimde özellikle teori derslerinin uzaktan eğitimde verilmesi taraftarıyım ben ama bu ön lisans ve lisansta uymuyor.(…)” (G9)

1.2.5. Fırsat eşitsizliği

Katılımcılar uzaktan eğitimin internete ve teknolojiye olan ihtiyacı artırmasından dolayı eğitimde fırsat eşitliğini sağlayamadığını belirtmişlerdir. Depremden dolayı çadırda, konteynır-

da kalan yahut kırsal alanda yaşayan öğrencilerin internete ve teknolojik aletlere erişim noktasında problem yaşayıp derslere katılamamalarından dolayı eğitimde fırsat eşitliği sağlanamadığı ifade edilmiştir. Katılımcıların konu ile ilgili ifadelerinin bir kısmı aşağıda verilmiştir.

“...ben eğitim eşitliğini engellediğini düşünüyorum. Şu açıdan, zaten deprem bölgesindeyse bir çocuk internet erişimi, teknolojik alet erişiminde problem olacaktır eğer çadırda konteynırda kalıyorsa. Materyaller artık günümüzde çok pahalı, bilgisayarlar, telefonlar. Birincisi buna ulaşması gerekiyor. İkincisi internete ulaşacak ve bu internet sınırsız olacak. Çünkü bir dersiniz 45-50 dakika. 50 dakika telefondan bir videoyu Youtube'a bile atmış olsak video izlediğinde var olan internet paketini tüketmiş olacak. Ben aksine eğitimde fırsat eşitliğini engellediğini düşünüyorum uzaktan eğitim..” (G3)

“ Fırsat eşitliğini maalesef sağlayamıyor. Özellikle biz kendi yöremizdeki okula ve öğrencilere baktığımız zaman o konuda maalesef eksikiz yapacak bir şeyimiz de yok. Çünkü öğrencilerin bir kısmı kırsalda yaşıyor, internete ulaşmaları çok zor. Bunu yapmak da öyle kolay değil. Fırsat eşitliği maalesef sağlayamıyor.” (G5)

“...zaten internet imkanı olmayan insan uzaktan eğitime de katılamıyor haliyle. Çoğu öğrencilerimden dönüş var işte çoban olan öğrencim vardı, 'şu an dağdayım çekmiyor' diye mesaj attı bana, aradı. Hatay'da olan öğrencim vardı, ne bileyim çalışan öğrencim vardı. En azından okul olsa izin alıp gelebilirlerdi. Burada bir düzen kurabilirdi. Direkt okula adapte olabilir(...)” (G10)

1.2.6. Mesleki körelme

Katılımcıların bazıları uzaktan eğitimin uzun vadede mesleki anlamda körelmeye neden olabileceğini belirtmiştir. Uzaktan eğitimde slaytların kullanılması, ders öncesi hazırlığın yüz yüze eğitimdeki gibi yapılmaması yahut uzaktan eğitimin mesleki kolaylık sağlamasından dolayı mesleki anlamda bir tembellik söz konusu olabileceği düşünülmektedir. Bu durum öğretim elemanları açısından bir dezavantaj olarak görülmektedir. Katılımcıların ifadelerinin bir kısmı aşağıda verilmiştir.

“Ders anlatma alışkanlığımı değiştirdi tabii ki. Önceden ben bir hazırlık sürecine giriyordum mutlaka. Mesela nasıl, dersim olduğu günün bir gün öncesi mutlaka ben birkaç saat ders hazırlığı yapardım. Notlar alırdım

kitabı, şunu örnek vereyim gibisinden. Şimdi o yok mesela. Çünkü slayt karşılıyor. Bir de ben slayttan anlatmayı sevmezdim, mutlaka konuyu baştan aşağı bir okurdum unuttuğum bir yer var mı diye. Uzaktan eğitimde onu yapmıyordum. Yarım saat kala bilgisayarın başına oturup şöyle bir slaytlara bakıyordum. O şekilde oluyor. Bir de slayt tam karşında olunca anlatacağımı da o zaman anlatıyorsun. Yani bir hazırlık evresini ben unuttum uzaktan eğitimde. Hazırlık evresini atlıyordum, hazırlık yapmıyordum uzaktan eğitimde.(...)” (G1)

“(...). Bu bizler için belki daha kolay, daha az enerji, daha az efor harcıyoruz. Ama bu uzun vadede bizi köreltir, kendimizi yenilemek istemeyiz, zaten elimizde ders kayıtları, ders notları var diye. Bir süre sonra belki tembelliğe götürebilir. Ama öğrenciyi her gördüğünde ders notuna bakıp o sınıfa derse hâkim bir şekilde öğrenciye sunum yapmak istiyorsunuz. Orada daha fazla enerji harcıyorsunuz, daha çok çalışıyorsunuz. Bu açıdan bizi eksilteceğini düşünüyorum.(...)” (G3)

2. Uzaktan eğitimde yaşanan sorunlar

Katılımcılara “Uzaktan eğitimde yaşadığınız sorunlar nelerdir?” sorusu sorulmuş ve katılımcılar uzaktan eğitimde çeşitli nedenlerden dolayı sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu nedenle uzaktan eğitimde yaşanan sorunlar teması “öğrenci katılımının olmaması”, “öğrencilerin derse ilgisizliği”, “teknik aksaklıklar”, “sınavlarda güvenlik problemi”, “uygulama derslerinin yapılamaması” ve “ders anlatma zevkinin azalması” alt temalarına ayrılmıştır. Uzaktan eğitimde yaşanan sorunlara ilişkin tematik veriler Tablo 3’te gösterilmektedir.

Tablo 3. Katılımcıların Acil Uzaktan Eğitim Sürecinde Yaşadıkları Sorunlar

Acil Uzaktan Eğitim Sürecinde Yaşanan Sorunlar ile İlgili Tema ve Alt Temalar	Katılımcılar	Temada Çıkarılan Kod Sayısı	F
Uzaktan Eğitimde Yaşanan Sorunlar		228	
Öğrenci katılımının olmaması	G1,G3, G4, G6, G8, G9		6
Öğrencilerin derse ilgisizliği	G1, G2, G3, G4, G6, G7, G8, G9, G10		9
Teknik aksaklıklar	G1, G3, G5, G7, G10		5
Sınavlarda güvenlik problemi	G1, G2, G3, G4, G5, G6, G7, G9, G10		9
Uygulama derslerinin yapılamaması	G1, G3, G5, G6, G8, G9		6
Ders anlatma zevkinin azalması	G6, G9, G10		3

2.1. Öğrenci katılımının olmaması

Katılımcıların tümü uzaktan eğitimde en büyük sorunun öğrencilerin derse katılmaması olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenciler uzaktan eğitimde derse katılmadığı için yahut az sayıda öğrenci katıldığı için derslerin formalite icabı işlenmiş olduğu görülmektedir. Katılımcıların ifadelerinin bir kısmı aşağıda verilmiştir.

*“En büyük sıkıntı derste **devamlılığın olmaması**. Tabii şöyle bir durum söz konusu **derse devam etmeyen öğrenciyi bırakmamız lazım** belki fakat işin insani yönü buna engel oluyor. Deprem bölgesinde olan öğrencilerimiz var. (...) **Ama öğrencilerin devamı konusunda büyük sıkıntılar var.**” (G4)*

*“...öğrencilerle alakalı, **öğrencilerin katılımıyla ilgili problemim var**. Derse girseler bile tam etkili bir şekilde dinlemediklerini düşünüyorum. O açıdan bir problemim var başka bir problemim yok.” (G6)*

*“**Öğrencilerin de katılmaması zaten olayı bitiriyor**. Bir sınıfta hiçbir öğrenci yoksa uzaktan eğitimde yani o artık şekilsel olarak tamamlanması gereken bir süreç halini alıyor maalesef. (...)” (G8)*

2.2. Öğrencilerin derse ilgisizliği

Katılımcılar az sayıda öğrencinin derse girdiğini ama dersi dinlemediklerini belirtmişlerdir. Soru sorulduğunda çevrimiçi olmalarına rağmen öğrencilerin cevap vermemesi, dersle ilgili soru sormamaları, çeşitli bahaneler öne sürüyor olmaları öğrencilerin derslere ilgi göstermediğini hatta derslere formaliteden girip dersi dinlemediklerini ortaya çıkarmaktadır. Bu durumda uzaktan eğitimde derslerin verimli olmamasının öğrencilerin derse ilgisiz olmasından kaynaklandığı söylenilebilir. Katılımcıların konu ile ilgili ifadelerinin bir kısmı aşağıda verilmiştir.

*“(...) Özellikle sorumluluk bilinci olmayan öğrenci **dersi açık derse katılmıyor**. Yani sistemde görülüyor ama soru sorduğunda cevap vermiyor yani aslında bizi dinlemiyor. Bu noktada öğrenciye zararlı olduğunu düşünüyorum. (...)” (G2)*

*“(...) Burada aslında biraz daha **öğrencilerin özverili olmaları gerekiyor**. Daha doğrusu öğrencinin **hocayı biraz sıkıştırması gerek açıkçası**. Böylede olmayınca anlatıp geçiyorsunuz. ‘Arkadaşlar sorusu olan var mı’ diyorsunuz **mesela kimse soru sormayınca sizde bunu anlaşıldı diye kabul etmek zorunda kalıyorsunuz**. (...)” (G8)*

*“Benim yaşadığım öğrenci, **öğrenci dersi dinlemiyor**. Öğrenci derse katılım sağlıyor, ‘kameralarınızı açın en azından yüz yüze göreyim sizi birlikte ders işleyelim’ dediğimde de işte kameranın bozuk olduğunu ya da müsait olmadıklarını, sesli dinlediklerini, daha rahat ettiklerini vesaire gibi sebepler ön plana sunuyorlar. **Ama dersi dinlemiyorlar.** (...)” (G9)*

*“...mesela ‘etik nedir arkadaşlar’ dediğim zaman en azından sınıfta bir tartışma ortamı yaratabiliyorsun. Bence bu, bence bu ama burada kesinlikle öyle bir şey yok. **Bilen de ses vermiyor bilmeyen de belki de ekranın başında değil.**” (G10)*

2.3. Teknik aksaklıklar

Katılımcılar uzaktan eğitimde çeşitli teknik aksaklıklar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Sistemin dersten atması, ses problemi, ders kayıtlarının sağlıklı alınamaması gibi teknik problemler yaşandığı görülmektedir. Katılımcıların konu ile ilgili ifadelerinin bir kısmı aşağıda verilmiştir.

*“Hem sınav döneminde hem de ders işlerken internet sıkıntısı falan ya da **sistemden atmayla ilgili kendimde sıkıntı yaşadım**. Yani bir bakıyordum internet kesintisinden dolayı **dersten beni de atmış oluyordu sistem.**” (G1)*

*“Öğrencilerin devamında problem var. Üniversitemizin Collabrate sisteminde sıkıntı var. **Sistemde özellikle sesle ilgili problem var**. Sunu görselini tam ekran yaptığımızda ben ilerletip görsem dahi öğrenci göremeyebiliyor. (...)” (G3)*

*“Alt yapı özellikle belli saatlerde hocalar derse girdiği zamanlarda birkaç defa **beni de sistem attı. Tam dersin ortasında sistem atıyordu** (...)” (G7)*

*“Sistemsiz sıkıntı var evet. Belli bir şeyden sonra **yavaşlıyor. Kayıtta sıkıntı yaşıyoruz** mesela doğru düzgün kayıt alması için dersten en az beş dakika önce kaydı açmam gerekiyor ki düzgün bir şekilde kayıt alsın. Orada belirlediğin saatin dışına taşıtığın zaman hemen **oturumu sonlandırabiliyor**. Bu tip sıkıntılar yaşıyorum yani.” (G10)*

2.4. Sınavlarda güvenlik problemi

Katılımcılar uzaktan eğitimde yapılan sınavların güvenli olmadığını, öğrencilerin kopya çektiklerini belirtmişlerdir. Sınavlarda öğrencilerin kontrol edilememesi, soruların hem başkala-

rına yaptırılmasına hem de sınava birkaç cihazla girip kopya çekmelerine neden olduğu için uzaktan eğitimde yapılan sınavların yeterli ölçümü sağlayamadığı görülmektedir. Katılımcıların ifadelerinin bir kısmı aşağıda verilmiştir.

“...uzaktan eğitimdeki ölçme sisteminin de çok yeterli ölçüde ölçümü sağladığını da düşünmüyorum. (...). ...öğrenciler teknolojilere bazen bizden daha hakimler ve bu teknolojileri sınavlarda değerlendirebiliyorlar ve en büyük sıkıntı kendi öğrencilerimden birinci dönemde kalan öğrencilerin ikinci dönemde çok yüksek notlar alması, geçmişte mezun olan öğrencilerin soruları bir bilene çözdürdüklerine dair sözlü beyanları bu konuda ölçme sisteminin doğru olmadığını bana gösteriyor.” (G4)

“Sınavlarda da kopya çektiklerini düşünüyorum. Onun da çok verimli olmadığını düşünüyorum. Çünkü derse mesela bir iki hafta giren bir kişinin bile yüksek notlar aldığını görüyoruz. O yüzden onda da kopya çekildiğini genel itibariyle düşünüyorum. Onun çok verimli olmadığını düşünüyorum. Bir de bizi biraz böyle test yapmaya zorlar bir şey olduğu için uzaktan eğitimle yapmak o açıdan da çok verimli sınavlar da yapılamadığını düşünüyorum.(...). “...kopyaya biraz daha müsait bir sistem.” (G6)

“(...). Süre kısmına bakıyoruz sistemden bu dediğim kişiler sınavın 25 dakikalık 30 dakikalık süresinin tamamını kullanmışlar diğeri 7-8 dakika girip çıkmış zaten soruları öğrenmiş, sistemden hazırlanmış girmiş yüklemiş çıkmış mesela. Yine problem sınavı yapma, ölçme değerlendirme sisteminde. Ölçme değerlendirmede problem var.” (G9)

2.5. Uygulama derslerinin yapılamaması

Katılımcılar uzaktan eğitimde uygulama derslerini videolarla anlatmaya çalıştıklarını, öğrencilerin kafalarında canlandırmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Ancak bu şekilde verimli olmadığını, özellikle sağlık bölümlerinde laboratuvar olmadan uygulama derslerinin öğretilemediği ifade edilmiştir. Katılımcıların ifadelerinin bir kısmı aşağıda verilmiştir.

“(...). Uzaktan eğitimde videolarla gösteriyorum ama etkili değil. Videolarla bir sağlık bölümündeki uygulamayı öğretmek çok zor. Yani belki bir bilgisayar programcısı bir kodlamayı bilgisayarda gösterebilir ama bizim sağlıkta ben istediği kadar anlatayım, örnek veriyorum SPR'ı video ile nasıl öğrensin çocuk. Tüm püf noktaları söylüyorsun, basamakları anlatıyorsun ama bir maket üzerinde uygulamak daha farklı.(...).” (G1)

“Bizim Eczane Hizmetleri Laboratuvar Uygulama dersimiz var. Bu ders kapsamında hastane eczanelerinde karşılaşabilecekleri majistral ilaç reçetelerini öğretiyoruz. Bu formülasyonları nasıl yapabileceklerini anlatıyoruz. **Tabii ki bunu soyut olarak anlatmak öğretici değil.** Havana bunu sırasıyla koyarsın, bu şekilde tartarsın, buna dikkat edersin gibi ifadelerle anlatmaya, betimlemeye kafalarında canlandırmaya çalışıyoruz. **Ama laboratuvar ortamına girip bunu yapmadıkları için öğrenemeyecekler.** Uzaktan eğitimde sadece bazı reçete formüllerini nasıl yapabileceklerini ezberliyorlar.” (G3)

“**Uygulama gerektiren derslerde proje ödevi veriyoruz.** Önce biz anlatıyoruz benzer şekilde projeleri de diğer haftaya hazırlayacak şekilde onlara ödev veriyoruz. (Laboratuvar ortamı yok öğrenci bunu nasıl yapıyor?) O yüzden ödevler biraz daha hani yapmadığı şeyi görselleştirmeye, yapıyor-muş gibi yönlendirmeye çalışıyoruz ama onu alıp **eline tartımı yapmadan, karıştırmadan tabii tam anlayamıyor. O konuda eksik oluyor sadece uzaktan eğitim yapıldığında pratik derslerde eksiklik oluyor.**” (G6)

“Bir kere **teknik altyapısı çok yeterli değil.** Özellikle **sayısal derslerde yani işlemsel derslerde çok kısıtlı kalıyor.** Sadece teorik bilgiyi aktarıyorsunuz ama karşılıklı bir etkileşim yok. **Mesela soru çözümü yok, pratik yok, uygulama çok fazla yok.** Tahta açıyoruz falan ama o yani böyle çok yüz yüze sınıfta yapıldığı gibi mümkün değil. Öyle bir işlevsel imkân vermiyor. (...)” (G8)

2.6. Ders anlatma zevkinin azalması

Katılımcıların uzaktan eğitimde yaşadıkları sorunlardan biri de uzaktan eğitimin ders anlatma zevkini ve heyecanını olumsuz etkilemesidir. Ders anlatırken hareket kısıtlılığının olması, sisteme yabancı olunması, öğrencilerin derse ilgisiz olması gibi nedenlerden dolayı derse girme zevkinin azaldığı görülmektedir. Katılımcıların ifadelerinin bir kısmı aşağıda verilmiştir.

“(...). Uzaktan öğretimde hem onlar açısından şey var hem bizim açımızdan. Derse hazırlanma, daha hazır gitme, daha istekli gitme, **bizim de o azmimizi, heyecanımızı biraz söndürüyor diye düşünüyorum.** Çok memnun değilim.” (G6)

“Beni çok etkiliyor. Ben normalde derste yürürüm, konuşurum, el kol hareketlerini çok kullanırım. Jest ve mimiklerimle ders anlatırım. **Yani**

dersimden zevk alırım anlatınca ben. Ama onlineda bilgisayarın başına geçiyorum, bir süre sonra robota dönüyorum. Zaten öğrencilerin dersi dinlemediğini fark edince dikkatim dağılıyor. (...)” (G9)

“...ben sınıftaki gibi kendimi ifade edemiyorum. Bende de motivasyon sıkıntısı oluyor. (...)” (G10)

3. Uzaktan eğitimin geliştirilmesi

Katılımcılara “Uzaktan eğitimin daha verimli olması için neler yapılmasını istersiniz?” sorusu sorulmuş ve alınan cevaplardan uzaktan eğitimin geliştirilmesi teması belirlenmiştir. Bu tema “öğretim elemanlarına eğitim verilmesi”, “derse devam zorunluluğunun olması”, “sınavların güvenli yapılması” ve “uzaktan eğitim alt yapısının geliştirilmesi” alt temalarına ayrılmıştır. Uzaktan eğitimin geliştirilmesine yönelik tematik veriler Tablo 4’te gösterilmektedir.

Tablo 4. Katılımcıların Uzaktan Eğitimin Geliştirilebilir Yönlerine İlişkin Görüşleri

Uzaktan Eğitimin Geliştirilmesi ile İlgili Tema ve Alt Temalar	Katılımcılar	Temada Çıkarılan Kod Sayısı	F
Uzaktan Eğitimin Geliştirilmesi		72	
Öğretim elemanlarına eğitim verilmesi	G1, G3, G4, G10		4
Derse devam zorunluluğunun olması	G1, G2, G4, G6, G9		5
Sınavların güvenli yapılması	G1, G2, G3, G4, G5, G6, G7, G8, G9, G10		10
Uzaktan eğitimin alt yapısının geliştirilmesi	G3, G7, G8, G9, G10		5

3.1. Öğretim elemanlarına eğitim verilmesi

Uzaktan eğitim sisteminin alışılmamış bir sistem olması motivasyonu ve dersin verimliliğini olumsuz etkilemektedir. Bu nedenle uzaktan eğitim konusunda üniversite personeline eğitim verilmesinin motivasyonun yükselmesinde ve derslerin verimli hale gelmesinde etkili olacağı düşünülmektedir. Katılımcıların konu ile ilgili ifadeleri aşağıda verilmiştir.

“(...) Bu eğitimciler, ölçme değerlendirmeciler, teknik oluşturacaklara bir sürü iş düşüyor. Tamam, teknik geliştirilebilir bir de bunların tüm üniversite personeline öğretilmesi gerekiyor yani. Belki vardır biz bilmiyoruz. Muhtemelen vardır motive edici yöntemler, teknikler vardır eğitimde öğretimde. Bunların da bir şekilde üniversite personeline eğitimlerle öğretilbilir akademisyenlere. Çünkü bu uzaktan eğitim bizim gerçeğimiz oldu.

(...). Böyle şeyler yapılabilir. Daha çok cezbedici yöntemler öğretilerek, gitmeye de gerek kalmadan tüm akademik personele de bu teknikler öğretiler bence, yapılabilir bu. Bununla ilgili çalışmalar yapılabilir.” (G1)

“... ev ortamında veya bir ekrana bakarak bunun hiçbir eğitimini almadık birden bire içine düştük. Ders ortamında sınıftaki gibi verimli olamıyorum. Ben de verimli olamadığımı düşünüyorum.(...). Bu konuda nasıl davranılması gerektiği hakkında **bilgilendirme yapılması hem öğrenci hem de bizim için geliştirici olacaktır.**” (G10)

3.2. Derse devam zorunluluğunun olması

Katılımcıların tümü uzaktan eğitimde en büyük sorunun öğrencilerin derslere devamsızlık yapmalarından kaynaklandığını belirtmişlerdir. Bu nedenle bu sorunun ortadan kalkması için uzaktan eğitimde devam zorunluluğunun olması gerektiğini belirtmişlerdir. Katılımcıların ifadelerinin bir kısmı aşağıda verilmiştir.

“Devam zorunluluğu olmadığı için katılmıyorlar. **Zorunlu olursa katılım artacaktır.** Uzaktan eğitimde bu sorunu yoklama tehdidiyle biraz çözmeye çalıştım, onun dışında çok da yapacak bir şey yok. Yoklama tehdidi en etkili olan. **Devam zorunluluğu olursa buna da gerek kalmayacak.**” (G6)

“(...).Yüz yüzedeki gibi teori derslerini iyi bir ölçme değerlendirme olursa, **öğrencilerin derse katılımı zorunlu hale gelirse** örgündeki gibi özellikle kamera açma veya konuştuğun zaman karşıdaki kişiden ses gelmediğinde bir iki ondan sonra devamsızlıktan yok sayılır gibi. Yani **görünürde var ama normalde yoksa o devamsızlıktan yok sayılsın.** Bu tarz iyileştirmeler olursa teorik kısmında da uzaktan eğitim gelmesini isterim. Ama bunlar yapılmazsa onu da istemem kesinlikle.” (G9)

3.3. Sınavların güvenli yapılması

Katılımcılar uzaktan eğitimde sınavların güvenli yapılamamasının önemli sorunlardan biri olduğunu belirtmişler ve sınavların güvenli yapılması konusunda iyileştirmelerin yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Katılımcıların konu ile ilgili ifadelerinin bir kısmı aşağıda verilmiştir.

“...geçmişte mezun olan **öğrencilerin soruları bir bilene çözdürdüklerine dair sözlü beyanları bu konuda ölçme sisteminin doğru olmadığını bana gösteriyor.** Bu nedenle ölçme değerlendirmelerin sağlıklı yapılması için

sistemsel düzenlemelerin olması gerekiyor. Madem zorunluluktan uzaktan eğitime geçiyoruz bu iyileştirmelerin de yapılması gerekiyor. Diğer türlü çok da elverişli olmuyor.” (G4)

*“(…). Sınavlar yapılırken öğrenci aslında laboratuvar ortamı oluşsa, **hem canlı olarak hem de kamera açık, mikrofonu açık o şekilde sınava girse daha sağlıklı olur, daha ciddiye alır.(...)**” (G7)*

*“...ellerinde slayt, kitap, soruları okuyup yüzde yüz doğru cevaplara ulaşabiliyorlar zaten. Biz bunları **kontrol etme mekanizmasına sahip değiliz. Bunların geliştirilmesi gerekiyor. Diğer türlü sınavlar güvenli olmayacak.** (…). (G10)*

3.4. Uzaktan eğitim alt yapısının geliştirilmesi

Katılımcılar uzaktan eğitimin olası durumlarda daha etkili bir şekilde kullanılması için uzaktan eğitimin alt yapısının geliştirilmesi ve denetim mekanizmalarının güçlendirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu şekilde daha verimli derslerin işlenebileceği ve daha güvenli sınavların yapılabileceği söylenilebilir. Katılımcıların konu ile ilgili ifadelerinin bir kısmı aşağıda verilmiştir.

*“(…).Uzaktan eğitim sistemi daha çok nasıl geliştirilmiş hali olabilir, **laboratuvar ortamı bütün illerde oluşturulur, öğrenciler ders saatlerinde laboratuvar ortamına girer, dersine girer, hoca da bilgisayarla iş yerinden girer, bu şekilde geniş zamanlı, geniş kapsamlı bir şekilde ders işlenirse o daha sağlıklı olur.(...)**.” (G7)*

*“(…) Dediğim gibi şu şekliyle çok verim vermez. Bizim ya bunu ciddi bir şekilde böyle sadece lazım olduğu zaman kullanabileceğimiz şekliyle değil **ciddi bir şekilde ele alınıp yapılandırıp mümkün olduğunda hazır hale getirmemiz lazım. Böyle her lazım olduğunda başvurursak bu teknik altyapıyla mümkün değil. Bunu sınavlardan da uygulamalardan da görüyoruz.(...)**” (G8)*

*“(…).Bence bizim **denetim mekanizmamızın güçlendirilmesi lazım. Eğer ki online eğitim devam edecekse ondan önce eğitim mekanizmasının çok güçlü bir şekilde iyileştirilmesi gerekiyor.(...)** (G9)*

Sonuç ve Tartışma

Uzaktan eğitim hem öğretmenleri hem de öğrencileri çeşitli şekillerde etkileyebilmektedir. Bu araştırmada öğretim elemanlarının acil uzaktan eğitim sürecine ilişkin deneyimleri incelenmiştir. Çalışma grubunu oluşturan öğretim elemanlarının hepsi hem Covid-19 pandemi sürecinde hem de Kahramanmaraş merkezli depremlerde acil uzaktan eğitim sürecini deneyimlemişlerdir.

Öğretim elemanlarının acil uzaktan eğitim sürecine yönelik düşünceleri, acil uzaktan eğitimin avantajlı ve dezavantajlı yönlerinin olduğunu ortaya çıkarmıştır. Uzaktan eğitimin; zaman ve mekân esnekliği, mesleki kolaylık, derslerin kayıtlı olması, lisansüstünde verimli olması, zaman tasarrufu, kendini geliştirme ve acil durumlarda elverişli olması açısından avantajlı olduğu ancak derslerin verimsiz olması, dikkat dağınıklığı, motivasyon düşüklüğü, her ders için uygun olmaması, ön lisans için elverişli olmaması, fırsat eşitsizliği ve mesleki körelmeye sebebiyet verebilmesinden dolayı da dezavantajlı olduğu ortaya çıkmıştır. Uzaktan eğitimin zaman ve mekândan bağımsız olması ve zaman tasarrufu sağlaması bulgularına başka çalışmalarda da rastlanılmaktadır. Uzaktan eğitimin dikkat dağınıklığı ve motivasyon düşürmesine yönelik sonuçlar Sayan'ın (2020), Duman'ın (2020) ve Albayrak, Berber ve Uludağ'ın (2022) yapmış oldukları çalışmalarda da görülmektedir. Literatürde uzaktan eğitimin fırsat eşitliği sağladığına yönelik bilgiye sahada ulaşılmamış olup aksine depresyonun dolayı fırsat eşitliği sağlayamadığı sonucu elde edilmiştir. Bennett ve diğerleri (2020) uzaktan eğitimde öğrencilerin olanaklarının aynı olmamasının fırsat eşitsizliğini doğurduğunu belirtmektedir.

Öğretim elemanları acil uzaktan eğitim sürecinde birçok sorunla karşılaşmışlardır. Bu sorunların başında öğrencilerin derslere katılmaması gelmektedir. Öğrenciler derse katılmadığında da eğitimin şekilsel bir hale geldiği görülmektedir. Ayrıca derse katılan az sayıda öğrencinin derse ilgisizliği, sistemin dersten atması, ses sıkıntısı gibi teknik aksaklıklar, sınavların güvenli yapılamaması, uygulama derslerinin yapılamıyor olması ve uzaktan eğitimin alışlagelmiş ders anlatma alışkanlıklarını olumsuz etkilemesi açısından ders anlatma zevklerinin azalması gibi sorunlar da yaşamışlardır. 2020 yılı ve sonrasında yapılan çalışmalarda uzaktan eğitimde öğrencinin derse katılmaması, soru sorulduğunda geri bildirim alamama, etkileşimin olmaması, aktif öğrenmeme ve devam zorunluluğunun olmaması gibi karşılaşılan sorunlar ortaya koyulmuştur (Aydemir, 2021; Candan ve Usta, 2022; Çardak ve Güler, 2022; Domaç vd., 2022; Karakuş vd., 2020; Türker ve Dündar, 2020; Özer ve Çekici, 2020; Şen Yaman, 2022). Başka çalışmalarda öğretim elemanlarının uzaktan eğitimde karşılaşmış oldukları problemlerden birinin de uygulama derslerinin yapılamaması olduğu görülmektedir (Albayrak vd., 2022; Sayan, 2020; Ünal ve Bulunuz, 2020). Aynı zamanda sınavların güvenli yapılamadığına ilişkin yaşanan sorunlar başka birçok çalışmada da (Çardak ve Güler, 2022; Dolmacı ve Dolmacı 2020; Şen Yaman, 2022; Tümen Akyıldız 2020) ortaya koyulmuştur.

Dolayısıyla araştırmada elde edilen bulguların diğer çalışmalarda elde edilen bulgularla örtüştüğü görülmektedir.

Acil uzaktan eğitimde karşılaşılan önemli sorunlardan biri de öğrencinin başarılı olup olmadığının anlaşılmasındır. Uzaktan eğitimde öğrenci derse aktif olarak katılmadığı için soru cevap yapılamamakta ve bu durumda öğrencinin ders içerisindeki öğrenme düzeyi hakkında bilgi sahibi olmak güçleşmektedir. Bunun yanı sıra sınavlarda sistemin güvenli olmaması nedeniyle öğrencinin başarı düzeyi hakkında net bilgi edinmek de zorlaşmaktadır. Dolayısıyla uzaktan eğitimde öğrencinin öğrenip öğrenmediğini anlamak ve başarı düzeyi hakkında aşikâr bir şey söylemek mümkün olmamaktadır. Tang ve diğerleri (2020) de uzaktan eğitimin derse katılım, ölçme değerlendirme ve öğrencilerin öğrenme düzeyleri bakımından eksik kaldığını belirtmektedir.

Araştırmada hem acil uzaktan eğitimde sorunların en aza indirilmesi hem öğrencilerin ve öğretim elemanlarının acil uzaktan eğitimde motivasyonlarının artması hem de acil uzaktan eğitimin geliştirilmesi için akademik personele uzaktan eğitim konusunda gerekli eğitimlerin verilmesi gerektiği tespit edilmiştir. Ayrıca acil uzaktan eğitimin geliştirilmesi için öğrencilerin derslere devam zorunluluklarının olması, sınavların kontrol mekanizmalarının artırılarak güvenli hale getirilmesi ve uzaktan eğitim alt yapısının geliştirilmesi gerektiği de tespit edilmiştir. Uzaktan eğitimin olumsuz ve dezavantajlı yönlerinin geliştirilip herhangi bir olağanüstü durumda daha etkili bir şekilde kullanılması için iyileştirilmesi oldukça önem arz etmektedir.

Sayan'ın (2020) araştırmasında öğretim elemanlarının yüz yüze eğitimde almış oldukları verimi uzaktan eğitimde alamadıkları sonucu, bu çalışmada da elde edilmiş ve öğretim elemanları uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimin yerini tutamayacağını belirtmişlerdir. Bu durum yüz yüze eğitimin popülerliğini ön plana çıkarmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde, acil uzaktan eğitimin avantajlı ve dezavantajlı yönleri bulunmakta ve acil uzaktan eğitim sürecinde çeşitli nedenlerden (öğrenci, internet, sınav gibi) kaynaklı birtakım sorunlar yaşanmaktadır. Acil uzaktan eğitim sürecinde uygulama derslerinin yapılmaması ve derslerin verimsiz olması, uzaktan eğitim sisteminin her bölüm ve her ders için uygun olmadığını göstermektedir. Acil uzaktan eğitim sürecinde derslerin daha verimli olması ve uzaktan eğitim sisteminin gerekli durumlarda daha etkili bir şekilde kullanılabilmesi için hem öğretim elemanlarının eğitilmesi hem de uzaktan eğitim sisteminin geliştirilmesi önem arz etmektedir.

Uzaktan eğitimin öğretim elemanları üzerindeki etkilerine yönelik yapılacak çalışmalarda fakülterde bölüm temelli araştırmaların yapılması yaşanan problemlerin ve uzaktan eği-

timin geliştirilecek yönlerinin ortaya çıkarılması açısından literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca deprem gibi ekonomik durumu derinden etkileyen acil durumlarda her öğrencinin hem yaşanan yer bakımından hem de teknolojik aletlere ulaşma bakımından aynı fırsatlara sahip olmadığı, akıllı telefonlarla dersi dinlemenin kolay ancak verimli olmadığı (slaytların görünmemesi, yazıların çok küçük olması gibi) göz önünde bulundurularak bu yönde iyileştirmelerin yapılması önem arz etmektedir.

Kaynakça

- Akyürek, M. İ. (2020). Uzaktan eğitim: Bir alanyazın taraması. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 1-9.
- Albayrak, Ö., Berber, K. & Uludağ, E. (2022). Pandemi sürecinde hemşirelik esasları uygulama derslerinin uzaktan eğitim ile yürütülmesi konusunda akademisyenlerin deneyimleri. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 11 (1), 220-228.
- Al-Mawadeh N. S., Alsnayan, M. N. & ALktaybeh, M. M. (2023). E-Learning pattern between effectiveness and obstacles as viewed by secondary school students during the covid-19 pandemic in Jordan. *Journal of Educational and Psychological Sciences (JEPS)*, 7(2), 124-138.
- Andsoy, I. I., Güngör, T., Bayburtluoğlu, T. & Yaman, S. (2012). Karabük Üniversitesi Sağlık Yüksekokulu birinci sınıf hemşirelik öğrencilerinin uzaktan eğitim sistemine ilişkin düşünceleri. *Türkiye Klinikleri Hemşirelik Bilimleri Dergisi*, 4(2), 66-73.
- Aydemir, A. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde öğretmen ile öğrenci-veli iletişimi: Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin deneyimleri. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(2), 813-827.
- Bal, H. (2016). *Nitel araştırma yöntem ve teknikleri*. Sentez Yayıncılık.
- Balaman, F. & Hanbay Tiryaki, S. (2021). Corona Virüs (Covid-19) nedeniyle mecburi yürütülen uzaktan eğitim hakkında öğretmen görüşleri. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 52-84. Retrieved from <http://www.itobiad.com/tr/pub/issue/60435/769798>
- Banar, K. & Fırat, M. (2015). Bütüncül bir bakıştan açık ve uzaktan eğitim: Türkiye özel. *Yeğitek Dergisi*, 0 (12), 18-21.
- Banks, F., Bird, M., Deane, M., Hedges, C., Leach, J., & Moon, B. (2007). Costing open and distance teacher education: Case study examples from Sub-Saharan Africa, Washington D.C, USA: World Bank Institute. (Retrieved: https://wikieducator.org/images/1/1a/Costing_Study_101907.pdf).
- Bennett R., Uink B. & Cross S. (2020). Beyond the social: cumulative implications of COVID-19 for first nations university students in Australia, *Social Sciences & Humanities Open*, 2(1). <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2020.100083>
- Bertiz, Y., Kırmacı, Ö. & Aslan, B. (2022). Acil durum uzaktan öğretim sürecinde bir üniversite profili. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13 (1), 620-635.
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye’de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 85-124.
- Candan, A. & Usta, İ. (2022). Pandemi Sürecinde öğretmenlerin uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik bakış açılarının incelenmesi. *Anadolu Akademi Sosyal Bilimleri Dergisi*, 4(1), 1-18.
- Coşkun, N. Ü., Erdem, H. & Öztürk, M. (2023). Öğretim elemanlarının lisansüstü düzeyde uzaktan eğitime ilişkin görüşler. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 3(5), 850-863.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (3. Baskı). Mesut Bütün ve Selçuk Beşir (Çev. Ed.). Siyasal Kitabevi.
- Creswell, J. W. (2013). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. Selçuk Beşir Demir (Çev.). Eğiten Kitap Yayınları.
- Çardak, U. & Güler, Ç. (2022). Uzaktan eğitim ve uzaktan öğretmen yetiştirme bağlamında akademisyen uygulama, görüş ve önerileri. *Van YÜE Eğitim Fakültesi Dergisi*, Şubat Özel Sayı, 323-353.
- Dolmacı, M. & Dolmacı, A. (2020). Eş zamanlı uzaktan eğitimle yabancı dil öğretiminde öğretim elemanlarının görüşleri: Bir Covid 19 Örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(2), 202-228. <https://doi.org/10.37217/tebd.78398>

- Domaç, G. G., Neccar, D. & Tüfekçi, A. (2022). Koronavirüs (Covid-19) salgını sürecinde uzaktan eğitimin fen bilimleri öğretmenlerinin mesleklerine yansımaları. *Nitel Sosyal Bilimler*, 4(1), 59-77.
- Duman, S. N. (2020). Salgın döneminde gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 95-112.
- Erpolat Taşabat, S., Oğuz, E., Telsiz Kayaoğlu, G. I. & Ersen, M. (2023). Covid-19 pandemi sürecinde üniversite öğrencileri ve akademisyenlerin uzaktan eğitime yönelik bakış açıları üzerine bir araştırma. *Veri Bilimi Dergisi*, 6(1), 15-33.
- Karakuş, N., Ucuzsatar, N., Karacaoğlu, M. Ö., Esendemir, N., & Bayraktar, D. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 19, 220-241. [https://doi.org/ 10.29000/rumelide.752297](https://doi.org/10.29000/rumelide.752297)
- Keegan D. (2000). *Theoretical principles of distance education*. Routledge.
- Kurnaz, E. & Serçemeli, M. (2020). Covid-19 pandemi döneminde akademisyenlerin uzaktan eğitim ve muhasebe eğitimine yönelik bakış açıları üzerine bir araştırma. *USBAD Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi*, 2(3), 262-288.
- Marangoz, M. & İzci, Ç. (2023). Doğal afetlerin ekonomik, sosyal ve çevresel etkilerinin 6 Şubat 2023 Kahramanmaraş merkezli depremler bağlamında girişimciler açısından değerlendirilmesi. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 24(52), 1-30.
- Özbay, Ö. (2015). Dünyada ve Türkiye’de uzaktan eğitimin güncel durumu. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(5), 376-394.
- Özer, Ö. & Çekici, Y. E. (2020). Uzaktan eğitim yoluyla yürütülen Türk Dili derslerinin değerlendirilmesi: Nitel bir araştırma. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, Ö7, 92- 110. <https://doi.org/10.29000/rumelide.808251>
- Sayan, H. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde öğretim elemanlarının uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Bilişim Teknolojileri Online Dergisi*, 11(42), 100-122.
- Şen Yaman, G. (2022). Arapça öğretiminde uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik akademisyen görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, GEFAD-YABDİLSEM, 79-114.
- Tang, T., Abuhmaid, A.M., Olaimat, M., Oudat, D.M., Aldhaeabi, M. & Bamanger, E. (2020). efficiency of flipped classroom with online-based teaching under COVID-19, *Interactive Learning Environments*, 28(7), 1-12. [https://doi.org/ 10.1080/10494820.2020.1817761](https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1817761)
- Tümen Akyıldız, S. (2020). Pandemi döneminde yapılan uzaktan eğitim çalışmalarıyla ilgili ingilizce öğretmenlerinin görüşleri (bir odak grup tartışması). *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 21, 679-696. [https://doi.org/ 10.29000/rumelide.835811](https://doi.org/10.29000/rumelide.835811)
- Türker, A. & Dündar, E. (2020). Covid-19 pandemi sürecinde eğitim bilişim ağı (EBA) üzerinden yürütülen uzaktan eğitimlerle ilgili lise öğretmenlerinin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 323-342.
- Uşun, S. (2006). *Uzaktan Eğitim*. Nobel Yayıncılık.
- Ünal, M. & Bulunuz, N. (2020). Covid-19 salgını döneminde yürütülen uzaktan eğitim çalışmalarının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi ve sonraki süreçle ilişkin öneriler. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 343-369.

Opinions of Lecturers on Emergency Distance Education Process (Kovancilar Vocational School Example)

Extended Abstract

Introduction

On 6 February 2023, the Kahramanmaraş-based earthquakes, which caused a great disaster, negatively affected the field of education and distance education was introduced in higher education. Distance education is an education system that is independent of time and space, where there is no face-to-face interaction between teachers and students. In emergencies, distance education system can be applied at all levels as well as at certain levels. In this study, it was tried to understand the experiences of lecturers about the emergency distance education process.

This study is important in terms of revealing the advantageous and disadvantageous aspects of the emergency distance education system based on the experiences of the instructors and revealing the improvable aspects of the distance education system.

Method

Qualitative research method was used in the study. Since the experiences of the lecturers regarding distance education were taken into consideration in the study, phenomenological design was deemed appropriate and the research was designed with an interpretivist approach. The study focused on three main research questions. The first one is about the lecturers' thoughts about distance education, the second one is about the problems experienced by the lecturers in distance education, and the third one is about what needs to be done to improve distance education. The research firstly aimed to understand the experiences of lecturers regarding the emergency distance education process. In addition, it was also aimed to reveal the opinions of lecturers about distance education and the problems they encounter in distance education and to understand the effects of distance education on the academician profession.

The study group of this research consists of lecturers working at Kovancilar Vocational School. In this study, instructors who have experienced distance education were reached and in-depth interviews were conducted with the instructors using a semi-structured interview form prepared in advance. Interviews with lecturers were conducted at Kovancilar Vocational School. In the research, 10 lecturers were interviewed and the interviews were completed by audio recording with the consent of the participants. After the interviews were transcribed,

codes were extracted, themes and sub-themes were identified using MAXQDA Qualitative Data Evaluation Programme.

Findings

The study revealed that distance education is advantageous in terms of providing flexibility in time and space, providing professional convenience, recording the courses, being suitable for postgraduate education, saving time, improving the instructors themselves and being suitable in cases of necessity. At the same time, it was determined that distance education is disadvantageous in terms of inefficient courses, low motivation, not suitable for every course, not suitable for associate degree education, causing inequality of opportunity and causing professional atrophy. In the study, it was determined that lecturers experienced some problems in distance education. Problems such as students not attending the courses, lack of interest of students who attend few courses, technical problems, inability to conduct exams safely, inability to conduct practice courses, and decreased pleasure in lecturing are among the problems experienced by instructors in distance education. In addition, it was determined in the research that in order to improve distance education and increase its efficiency, academic staff should be trained, students should be obliged to attend the courses, control mechanisms should be increased in exams and distance education infrastructure should be improved.

Results and Conclusion

In line with the data obtained in the research, it was concluded that distance education has advantageous and disadvantageous aspects, problems such as students not attending the course, technical problems, exams not being held safely, and not being able to conduct practice courses are the most common problems encountered in distance education, academic staff should be trained on this subject in order to develop the distance education system and make it more effective, students should have to attend the course, exams should be held more safely, and the distance education infrastructure should be developed so that it can be reused in possible situations. In addition, it was also concluded that the efficiency obtained in face-to-face education could not be obtained in distance education. It is seen that the findings obtained in the research overlap with the findings obtained in other studies. It is thought that conducting department-based studies in faculties in studies to be conducted on the effects of distance education on academics will contribute to the literature in terms of revealing the problems experienced and the aspects of distance education to be developed.

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERGİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 15 / Sayı: 30 / Güz 2024

JOURNAL of EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol: 15 / No: 30 / Fall 2024

Multiculturalism in Teacher Training Programs in Türkiye

Türkiye'deki Öğretmen Yetiştirme Programlarında Çokkültürlülük

Makale Türü (Article Type): Araştırma (Research)

Sevilay BULUT

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

Multiculturalism in Teacher Training Programs in Türkiye

Sevilay BULUT¹

DOI: 10.58689/eibd.1473556

Abstract

In this age of migration, education systems need to focus on overcoming socio-economic inequalities and taking advantage of the opportunities that cultural diversity brings to schools and classrooms at the same time. In order to optimize the opportunities that multiculturalism offers, it is crucial to ensure well-managed, in-class processes. In order for teachers to appreciate multiculturalism and benefit from the opportunities that it will provide, they must receive appropriate professional support and training. In this context, it has been considered important to determine how the forced migration-oriented multiculturalism experienced in Türkiye in the last decades affects the curricula of teacher training programs. Although significant efforts have been made in educational policies in Türkiye, it is evident that the desired level of creating multicultural learning environments has not been attained. It is also possible to monitor this situation through teacher education programs. This research has been conducted using the document analysis method. The data was obtained from the course content web pages of universities that ranked in the top 10 in the URAP 2022-2023 national and international rankings, as well as from the course contents offered by higher education institutions in Türkiye. As a result, it has been determined that the number of courses addressing migration in Türkiye is insufficient in accordance with the need. Furthermore, it has been observed that the topic of migration is only addressed at the course level but is not integrated as a fundamental component in programs.

Keywords: Immigration, Teacher education, Undergraduate programs, Multiculturalism.

Geliş Tarihi: 25.04.2024; Kabul Tarihi: 06.08.2024

Kaynakça Gösterimi: Bulut, S. (2024). Multiculturalism in Teacher Training Programs in Türkiye. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 15(30), 309-336

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Jandarma ve Sahil Güvenlik Akademisi, Güvenlik Bilimleri Fakültesi, Sosyal Bilimler Bölüm Başkanlığı, e-posta: bulut1087@gmail.com. ORCID: 0000-0003-2591-5971

Introduction

Based on the 2020 data from the International Organization for Migration (IOM), there are 281 million international migrants globally, representing 3.6 percent of the world's population. There are 28 million child immigrants worldwide, constituting 1.4 percent of the global child population (IOM, 2024). According to the United Nations definition, individuals aged 15 to 18 are considered children. Based on this, international migration reports indicate that migrants in this age range account for 24 percent of the global migrant population (IOM, 2024). According to United Nations data, 65% of immigrant children of primary school age, 41% of those in secondary education, and 6% of those in higher education are enrolled in the education system (United Nations High Commissioner for Refugees, 2023). Based on the data, it is evident that there are 15 million migrant children of school age, with half of them actively pursuing their education.

Since 2011, Türkiye has experienced an influx of mass migration that it has never experienced before. This migration resulting from the war in Syria necessitated the reinterpretation of many fields, including education, in Türkiye. According to the Ministry of National Education's data for the 2022-2023 academic year, 730,806 Syrian students were enrolled in primary education in Türkiye. Additionally, data from the Higher Education Council (YÖK) indicates that 301,694 foreign university students were receiving education in Türkiye. The number of immigrants, and consequently immigrant students, is increasing day by day both globally and in our country. This transformation leads societies, and consequently education, towards a multicultural framework. Therefore, discussing multiculturalism in education has become an unavoidable necessity.

Education, which is the cornerstone of social integration, is also one of these issues. Although ethnic and cultural diversity makes society richer, special effort is required to adapt the education system to this situation in order to benefit from all the opportunities it provides (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2013). Facts, situations, and changes encountered in life are directly or indirectly reflected in the education system. In this context, educational programs are constantly changing and adapting. A substantial number of courses in the education programs are related to the transfer of accumulated culture to children and youth. While this transfer continues, on the other hand, new elements enter the cultural structure in various ways, and a movement is formed. These dynamics should be included in education as much as possible. Otherwise, this structure, which may prevent school education, may result in the random and undesirable response of negative cultural syntheses (Usta, 2018). When it is evaluated in the context of multiculturalism, it should be taken into consideration that education is an important tool of social integration processes. The fact that the society has a multicultural structure makes it necessary for education to follow this process and makes its structure suitable for multiculturalism.

Multiculturalism works best when relations between the state and minorities are viewed as a social policy issue rather than a state security issue. If the state perceives immigrants as a security threat, even the support given to multiculturalism and the ability of minorities to voice their multicultural rights will decrease (Kymlicka & Öztürk, 2013). In this context, it should not be forgotten that since education is a powerful adaptation tool, the actors who can use this tool most effectively are teachers. Issues such as immigration and multiculturalism should be taken into consideration at a basic level in all kinds of education programs, and teacher education programs should also be addressed from this perspective. Nieto and Bode (2013), provides a definition of multicultural education and endeavors to elucidate the principles underpinning educational reform, encompassing seven key characteristics. These are as follows: 1) multicultural education actively opposes racism, 2) multicultural education is a fundamental facet of the educational system, 3) multicultural education holds significance for all students, 4) multicultural education is pervasive across diverse contexts, 5) multicultural education advocates for social justice, 6) multicultural education operates as an ongoing process, 7) multicultural education embodies a critical pedagogy.

Banks (1993), emphasized that numerous educational groups mistakenly overlook the fact that multicultural education can be achieved merely by adding elements to the existing curriculum. He argued that for a deeper comprehension of multicultural education and its alignment with theoretical principles, there is a need for a more explicit delineation, conceptualization, and in-depth research into its diverse facets. Due to this mandate, teacher educators were required to include multicultural education into their teacher education programs to maintain their accreditation. However, this standard is mostly satisfied by teacher education programs through requiring only one or two diversity courses; and unfortunately, the idea of multicultural education is not infused in other teacher education coursework (Todd & Smith, 2019). More precisely, teachers play a vital role in determining the quality of multicultural processes within educational institutions. This directs our attention to the matter of teacher education. It is important to explore the relationship between multiculturalism in college settings and teacher candidates' educational outcomes. This research aims to frame how multiculturalism fosters teacher candidates' comprehension of multiculturalism in the curriculum of universities' undergraduate teacher training programs in Türkiye.

Traces of multiculturalism in teacher training programs

Based on Güvenç's (2015) perspective, it is possible to explain culture as social heritage, traditions, lifestyle, ideals, values, behaviours, and adaptation to the environment. On the other hand, culture is the product of education and social interaction. The concept of culture included meanings that changed from discipline to discipline, from author to author and from period to period. Numerous courses within educational curricula are dedicated to the

transmission of accumulated cultural knowledge to children and adolescents. Simultaneously, this process of cultural transmission coexists with the infusion of novel elements into the cultural milieu through diverse channels, thereby engendering a state of dynamism. It is imperative that these dynamic forces are thoughtfully integrated into educational frameworks to prevent the potential obstruction of pedagogical processes. Neglecting to incorporate these dynamics may give rise to unintended and adverse cultural amalgamations within the educational milieu (Usta, 2018). According to Yanık (2012), multiculturalism embraces the promotion of diverse identities, cultures, ethnicities, and minority groups by actively enhancing their presence in the public sphere.

Pluralism not only creates different cultural values but also ensures that common life is embellished with different cultural patterns. The fact that groups claiming to be different in the social structure want their identities to be recognized to preserve and maintain their differences has brought the issue of multiculturalism to the agenda (Başbay & Bektaş, 2009). The concepts of multiculturalism and diversity have emerged as a result of the increase in social diversity, the intensification of human rights movements, ethnic minorities and women's demands for equal rights and opportunities, and the awareness of racism, sexism and oppression against these groups. Although it's challenging to define, it's important to remember that it requires thinking in the same way as concepts like assimilating, integrating, and excluding. It should be kept in mind that education is an indispensable instrument and part of cultural integration processes. The primary objective of multicultural education is to revamp educational institutions, including schools, to ensure that their curriculum incorporates and embraces the varied experiences, histories, cultures, and viewpoints of students from diverse racial, ethnic, religious, and social-class backgrounds. The essence of multicultural education lies in promoting diversity rather than homogeneity and striving for the comprehensive inclusion of all students within society on an equal footing. Educators must make a concerted effort to connect with the real-world experiences and cultural heritage of their students. Parekh (2000) argues that for a society to be considered multicultural, it must consist of two or more cultural communities living together. In such a society, cultural diversity is not only welcomed but also placed at the center of understanding, and it is respected for its contribution to survival. Alternatively, a society can choose to assimilate these communities, absorbing them into the majority culture (as cited in Canatan, 2009). Considering the current circumstances in Türkiye, the significance of culture and integration procedures is evident. This leads us directly to educational processes like curriculums, material development, school environments, teacher education, and so on. Türkiye has been experiencing its highest multidimensional cultural structure period since 2011, so now is the time to think about multiculturalism in this respect. It can be stated that people with common living conditions and beliefs in the same geography can have a polyphonic thought system and defend different values.

According to National Association for Multicultural Education (NAME, 2023), multicultural education is an integrated and pervasive process that encompasses every facet of school practices, policies, and organization. Its fundamental purpose is to ensure that every student achieves the highest levels of academic success. By imparting knowledge about the histories, cultures, and significant contributions of various groups, multicultural education fosters a positive self-concept in students. Moreover, it equips all learners with the necessary knowledge, attitudes, and skills to actively promote fairness and equality within organizations and institutions, leading to the equitable redistribution of power and resources among diverse groups. In order to achieve the objectives of multicultural education school staff should be well-versed in multicultural literacy, capable of involving and embracing families and communities to cultivate a supportive environment that values diverse perspectives, experiences, and the principles of democracy. It calls for extensive school transformation since multicultural education should deeply influence and be integrated into every aspect of the school community and its organization. Banks (1993), while listing the aims and objectives of multicultural education, emphasizes that focusing especially on equality in education should be prioritized. To foster this evolution in education, it is essential to assess not only the methodologies employed by teachers but also their conduct and practices.

Teacher training programs incorporating multiculturalism aim to develop educators' intercultural competence. Teachers learn to effectively communicate and collaborate with students, families, and colleagues from diverse cultural backgrounds. They develop the skills to navigate cross-cultural interactions, promote dialogue, and facilitate cross-cultural understanding among students. First and foremost, it is essential to establish the foundations and boundaries of a multicultural policy for education. Fox and Gay (1995), indicated that multiculturalism should be an obligatory component of teacher education, rather than an optional one. It is imperative that every aspect and participant in the program is fully engaged, as this is essential for adequately equipping teachers to work effectively with today's diverse student population. Given its universal importance, multicultural education should seamlessly and consistently run through the entire process of preparing teachers and all other school professionals. Gay (2002), highlights that effective teaching requires a solid grasp of both content knowledge and pedagogical skills. Yet, a common issue is the insufficient readiness of many teachers to instruct ethnically diverse student populations. The content knowledge mentioned here includes cultural values, traditions, communication styles, learning approaches, contributions, and relationship norms of ethnic communities. Teacher education programs and professors should not oversimplify multiculturalism by treating it as a mere item on a lesson plan, instead of embracing it as a mindset and a set of deeply held values. According to Sinagatullin (2003), multicultural teacher competence is characterized by three key aspects. The first of these is attitudes and cultural competence, which entails

fostering positive and tolerant attitudes towards diverse values, cultures, and standards of living. It also involves promoting inclusivity and acceptance of students with diverse backgrounds and health conditions, as well as being open to varying parental expectations and attitudes towards education and teacher-parent relationships. The second crucial aspect is knowledge and cultural awareness. Multicultural teachers are expected to possess, apply, and continually update subject area content and global knowledge. They should strive to gain a deep understanding of the diversity among their students and within humanity as a whole. Additionally, they need to adapt their knowledge to ensure equitable opportunities for all students, regardless of their backgrounds. Recognizing and appreciating the diversity of attitudes, values, and customary qualities among different cultural groups is an integral part of this aspect. The third aspect encompasses skills essential for inclusive teaching. Effective classroom management is a cornerstone, involving an understanding of students' values, communication styles, and socialization patterns to maintain a well-functioning classroom environment. Integration of multicultural content into the curriculum is another skill, ensuring that diverse perspectives are included in the learning process. Addressing diversity-related issues, including those related to race, social class, gender, practices may vary across different cultural contexts.

In contrast to the diversity among students in Türkiye, characterized by dramatic shifts in our country's cultural landscape, teacher education programs should prioritize one of their primary objectives: to equip predominantly white, female, monolingual instructional teams to effectively engage with students from diverse cultural and linguistic backgrounds. We need to embrace multicultural education enthusiastically. Teachers in Türkiye should cultivate attitudes of openness, respect, and empathy towards individuals from diverse cultural backgrounds. They should develop cultural competence by acknowledging and challenging their own biases, prejudices, and stereotypes. They need to acquire a deep understanding of the cultural backgrounds, histories, and experiences of the diverse groups within Turkish society. This includes awareness of various ethnicities, religions, languages, and traditions present in Türkiye. They should also stay informed about global multicultural issues and trends to effectively address them in the classroom. Teachers should be able to differentiate instruction, provide appropriate support, and facilitate constructive dialogue among students from diverse backgrounds. Schools should follow a curriculum that fosters high expectations and a culture of success. In order for this program to work, teacher candidates should be trained for this purpose. Teacher candidates should be trained as people who can be role models for students and support them in developing different perspectives on multiculturalism. It should take into consideration providing mentoring programs for inexperienced teachers, developing supportive working conditions to improve teacher effectiveness and increase teacher retention, and developing adequate financial and career incentives to attract and

retain high-quality teachers in disadvantaged schools (OECD, 2013). For instance, Germany implements funding initiatives aimed at recruiting and guiding teachers from immigrant backgrounds.

Educators play a crucial role in supporting immigrant students and acting as cultural bridges between students and staff members. This effort is in accordance with the Germany Federal Office for Migrants and Refugees' actions in 2011 (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2019). In the Turkish context, teacher education is an integral component of the higher education system, organized within the university framework. According to the YÖK (2023) database, it is noteworthy that there exists a total of 93 faculties of education affiliated with both state and private universities. In line with Fox and Gay (1995), while public school student populations are becoming more ethnically, racially, and linguistically diverse, prospective teachers continue to be predominantly middle-class, Turkish-speaking, urban Turkish people. It is vital to incorporate fundamental principles of multicultural education into teacher training programs and integrate multiculturalism into their profession. When selecting teacher candidates for teacher training institutions, it is imperative to place significant emphasis on fostering a sense of multiculturalism among them. This approach is instrumental in cultivating the belief that a reduction in prejudice and an enhancement of awareness are attainable outcomes.

One of the challenges confronting the multicultural education system in Türkiye pertains to the disjunction between theoretical frameworks and practical implementation. Primarily, following the establishment of a comprehensive theoretical foundation and conceptual framework, concurrent practical applications should be systematically developed and implemented. According to Banks (1993), to conceptualize multicultural education encompasses the following dimensions: (a) the incorporation of diverse content, (b) the process of constructing knowledge, (c) efforts to diminish prejudice, (d) the implementation of equitable pedagogy, and (e) fostering an empowering school culture and social structure. Gay (2002), however, points out that there is a tremendous gap between theory and practice in the field. In her view, theory development has outpaced development in practice, and a wide gap exists between the two. Deficiencies in the relevant literature should be addressed through research and the gap between practice and practice should be closed. Educators should also develop the skills to transform the knowledge into culturally responsive curriculum plans and effective teaching methods. Culturally responsive teachers should possess the ability to evaluate the multicultural strengths and weaknesses within curriculum designs and instructional materials, and be ready to enact changes to enhance their overall quality (Gay, 2002) Moreover, organizing lessons to create an inclusive and engaging learning environment is essential, as is recognizing the importance of socializing students

and possessing the necessary skills for it, while understanding that socialization practices may vary across different cultural contexts.

Content integration refers to the degree to which teachers incorporate examples, data, and information from diverse cultures and social groups to exemplify fundamental concepts, principles, generalizations, and theories within their subject area or field of study. The concept of the knowledge construction process pertains to the methodologies employed by social, behavioral, and natural scientists to generate knowledge, along with the underlying cultural assumptions, frames of reference, perspectives, and biases that shape the knowledge within a particular discipline. When integrated into the classroom, this dimension of multicultural education facilitates students' comprehension of how knowledge is formulated and how it can be influenced by the racial, ethnic, and social-class backgrounds of individuals and groups. In essence, teachers guide students in understanding the dynamic process through which knowledge is created and its connection to diverse cultural perspectives. The prejudice reduction aspect of multicultural education explores the attributes of children's racial attitudes and the approaches that can be employed to foster the development of more democratic attitudes and values among students. In an academic context, one of the pertinent concepts to consider is equity pedagogy, which encompasses the deliberate utilization of instructional strategies and approaches aimed at fostering the scholastic advancement of students hailing from diverse racial, ethnic, and socio-economic backgrounds (Banks, 1993). Multicultural education is grounded in these and analogous pedagogical methodologies. It is imperative to emphasize the prioritization of the inclusion of these pedagogical approaches within the Turkish education system, as well as their integration into teacher education programs.

Overall, teacher education programs have a responsibility to prepare future educators to work with students from diverse cultural backgrounds, and incorporating multiculturalism into the curriculum, field experiences, and diversity initiatives can help achieve this goal. As Todd and Smith (2019) suggested, it is imperative that teacher education programs critically re-examine their policies and practices in terms of their preparation of culturally responsive preservice teachers. To explore the influence of multiculturalism on undergraduate teacher training programs in Türkiye, it is essential to begin by examining the courses provided by the Council of Higher Education, as they serve as a primary and significant source. Another important resource to consider, in addition to the recommendations from the Council of Higher Education, which determines teacher training programs, is the analysis of courses offered by universities themselves. These courses provide valuable insights into how multiculturalism is integrated into undergraduate teacher training programs. Lastly, it is considered appropriate to examine the programs of universities in various countries that are known to have benefited from the experience of multiculturalism, with a focus on

their approaches to incorporating multiculturalism. Teacher education initiatives in Türkiye should be focused on equipping upcoming educators to competently address the needs of an ever-diversifying student population. To achieve this, an ongoing commitment to active fieldwork and insightful analysis is imperative. The aim of the research is to investigate and analyze the current state of multicultural education within teacher training programs in Türkiye. Research questions are as follows:

1. To what extent does the integration of multiculturalism occur in teacher education programs on an international scale?
2. Does the Higher Education Council incorporate multiculturalism into both compulsory and elective courses offered to universities?
3. To what extent is multiculturalism integrated into teacher education programs in Türkiye?

Methodology

The research employed a qualitative research design, utilizing the document analysis method to systematically examine and interpret textual sources relevant to the study's objectives. According to Merriam (2015), the term "document" serves as a broad category encompassing various written, visual, printed, and digital data sources. In qualitative research, such data sources hold the same significance as data gathered through observations or interviews, implying that all educational documents can be valuable sources for research purposes. Within (Love's (2003) classification, the concept of "Academic Document Analysis" highlights the utility of this method for examining various higher education-related sources. These sources include program materials, course content, academic calendars, application forms, research reports, and faculty bulletins.

Data collection and analysis

The data was obtained from 3 different sources: an evaluation was conducted on the elective and compulsory courses recommended by the YÖK for all universities and course content web pages of universities that ranked in the top 10 in the University Ranking by Academic Performance 2022-2023 national and international rankings. In pursuit of access to the course materials offered by universities, the initial step involved a comprehensive review of the course catalogs of faculties ranked in the top 10 in the URAP 2022-2023 associated with teacher training programs in Türkiye. At this stage, an in-depth analysis was conducted to explore the foundational methodologies and program objectives to which the identified courses were affiliated. This analysis extended to a detailed scrutiny of course content, objectives, and weekly topics, all undertaken as separate investigative components.

Teacher training programs and the associated course materials at international universities ranked in the top 10 in the URAP 2022-2023 were examined with a consistent approach. In consonance with its institutional mission, the Council of Higher Education endeavors to offer both requisite and discretionary courses to faculties in Türkiye. These course offerings, which can be accessed by all stakeholders through the *Teacher Training Undergraduate Programs* webpage, underwent a meticulous scrutiny. Subsequently, I conducted a systematic examination of all materials made available on the aforementioned webpage, with a particular focus on the course components dedicated to the thematic domain of “multiculturalism”. The collected data underwent analysis using the content analysis method, a form of content analysis (Krippendorff, 2019). The data analysis adopted a deductive approach. It encompassed an exhaustive examination of all content pertaining to “multiculturalism”. Furthermore, it encompassed the inclusion of all themes associated with migration, language education, geography, and social issues and such. Notably, the I did not restrict the analysis to predefined codes but, instead, incorporated all content relevant to “multiculturalism” that emerged during the data analysis process.

Findings

This section presents findings from three distinct sources. The first source includes data obtained from the course content provided by the YÖK for both elective and compulsory courses. The second source encompasses information extracted from course catalogs of the top 10 national and international universities for the academic year 2022-2023.

1st data source: the evaluation of the elective and compulsory courses recommended by The YÖK

The findings derived from the evaluation of elective and compulsory courses recommended by the YÖK for all universities are presented in this chapter. All recommended courses underwent examination to identify those containing content related to multiculturalism. A total of 17 courses were identified, with a particular focus on determining whether these courses explicitly or implicitly addressed multiculturalism. The data for the identified courses were initially presented in a table format. Subsequently, a comprehensive analysis was conducted to assess the incorporation of multiculturalism within the content of each course.

Table 1. Multiculturalism Related Courses That Provided by the YÖK

UNDERGRADUATE PROGRAM	COURSE TITLE	COURSE TYPE	TERM
Social Studies Teaching Undergraduate Program	Human and Economic Geography	Pedagogical Content Knowledge Course	2 nd term
Social Studies Teaching Undergraduate Program	Human and Economic Geography of Türkiye	Pedagogical Content Knowledge Course	4 th term
Turkish Language Teaching Undergraduate Program	Turkish Teaching for Bilingual Turkish Children	Teaching Profession Course (elective)	-
Turkish Language Teaching Undergraduate Program	Teaching Turkish to Foreigners	Pedagogical Content Knowledge Course	8 th term
Geography Teaching Undergraduate Program	Human Geography I	Pedagogical Content Knowledge Course	1 st term
Geography Teaching Undergraduate Program	Human and Economic Geography of Türkiye	Pedagogical Content Knowledge Course	5 th term
Geography Teaching Undergraduate Program	Environmental Issues	Pedagogical Content Knowledge Course	7 th term
Philosophy Education Undergraduate Program	Rural, Urban and Migration Sociology	Pedagogical Content Knowledge Course	8 th term
Philosophy Education Undergraduate Program	Social Structure of Türkiye	Pedagogical Content Knowledge Course	5 th term
Classroom Teaching Undergraduate Program	Inclusive Language Teaching	Pedagogical Content Knowledge Course (elective)	-
Classroom Teaching Undergraduate Program Philosophy Education Undergraduate Program Guidance and Counseling Undergraduate Program Social Studies Teaching Undergraduate Program Turkish Language Teaching Undergraduate Program Geography Teaching Undergraduate Program	Culture and Language	General Education Courses (elective)	-
Guidance and Counseling Undergraduate Program	Culture Sensitive Family Counseling	Pedagogical Content Knowledge Course (elective)	-
Guidance and Counseling Undergraduate Program	Cultural Anthropology	Pedagogical Content Knowledge Course	1 st term
Guidance and Counseling Undergraduate Program	Career Counseling to Disadvantaged Groups	Pedagogical Content Knowledge Course (elective)	-
Guidance and Counseling Undergraduate Program	Inclusive Education	Teaching Profession Course (elective)	-
Guidance and Counseling Undergraduate Program	Anthropology of Education	Teaching Profession Course (elective)	-
Arabic Language Teaching Undergraduate Program	Contemporary Arab World	Pedagogical Content Knowledge Course (elective)	-

The Human and Economic Geography course covers topics such as migration and its associated challenges, economic transformations, policy responses, and cultural interactions. Upon reviewing the course content, it appears that they are relevant to multiculturalism. However, the course descriptions primarily emphasize migration without establishing a direct connection to broader multicultural themes.

The Human and Economic Geography of Türkiye course, included in multiple programs, covers topics such as internal and external migrations, population density and distribution, and the settlement of immigrants. Upon reviewing the course content, it appears that they are relevant to multiculturalism. However, the course descriptions primarily emphasize migration without establishing a direct connection to broader multicultural themes.

It is evident that *the Turkish Teaching for Bilingual Turkish Children* course includes content specifically designed for teaching Turkish to children of Turkish descent living abroad. This course directly addresses multiculturalism through its content, focusing primarily on teaching Turkish to Turkish immigrants abroad. However, considering the increasing number of foreign students in our country, there is a clear need for similar courses aimed at teaching Turkish to bilingual children within our borders.

The Teaching Turkish to Foreigners course focuses on methodologies for instructing Turkish as a foreign language. The relationship between multiculturalism and language is intimate. Teaching Turkish as both a second and foreign language contributes to social harmony, aligning well with multicultural principles. However, the course does not emphasize the concept of multiculturalism in the context of fostering harmony.

The Human Geography I course covers numerous concepts related to culture, including cultural integration and differences, population policies, migrations, reasons for migration, historical and contemporary migration patterns, internal and external migrations, and the current refugee crisis. Upon reviewing the course content, it appears that they are relevant to multiculturalism. However, the course descriptions primarily emphasize migration without establishing a direct connection to broader multicultural themes.

The Human and Economic Geography of Türkiye course covers Türkiye's population growth, demographic policies, population characteristics, internal and external migration patterns, population density, urban issues, and provides an overview of Türkiye's economic geography. While the course specifically addresses external migration, suggesting potential relevance to multiculturalism, there is no indication that the course content is discussed within this context.

In the *Environmental Issues* course, issues such as population growth, migration and environment, urbanization and its problems are discussed. The course content does not specify whether the topics discussed are contextualized within multiculturalism. While the course is relevant to multicultural issues and their contemporary relevance, it does not establish a direct connection to these themes.

The Rural, Urban, and Migration Sociology course, which focuses on migration and social mobility, addresses the issue of multiculturalism from various perspectives. Upon reviewing the course content, it appears that they are relevant to multiculturalism. However, the course descriptions primarily emphasize migration without establishing a direct connection to broader multicultural themes.

The Social Structure of Türkiye course includes the analysis of Türkiye's social structure along with practical applications of this analysis. Upon reviewing the course content, it appears that they are relevant to multiculturalism. However, the course descriptions primarily emphasize migration without establishing a direct connection to broader multicultural themes.

The Culture Sensitive Family Counseling course examines family counseling theories through a culturally sensitive lens, aiming to leverage diverse cultural backgrounds as strengths when working with families. The concept of viewing cultural differences as assets directly relates to multiculturalism and harmony, yet this perspective is not emphasized in the course content. Recognizing cultural differences as assets is closely tied to multiculturalism and social harmony. However, while the course content acknowledges cultural diversity as valuable, it does not emphasize multiculturalism explicitly.

The Cultural Anthropology course covers fundamental topics in anthropology, including the concept of culture, cultural change, values, and various aspects such as economy, language, family, kinship, social organization, and ceremonies. Additionally, it explores specialized fields within anthropology such as religion, communication, economics, education, history, linguistics, and literature. Upon reviewing the course content, it appears that they are relevant to multiculturalism. However, the course descriptions primarily emphasize migration without establishing a direct connection to broader multicultural themes.

The Anthropology of Education course explores a range of topics including culture, acculturation, adaptation, subculture, counterculture, and common culture. It delves into the cultural foundations and roles of education, intercultural differences in learning, and the school environment as a cultural space. The course also examines school cultures through ethnographic approaches, explores the impact of media, mass media, and popular culture on education, and discusses themes like globalization, cultural interaction, cultural literacy, and

their implications for education. The course specifically centers on education and cultural content, presenting an opportunity to integrate it with multiculturalism. However, such integration is not currently included.

The Inclusive Education course focuses on discussing inclusivity, the principles of inclusive education, program design, teacher roles, instructional materials, and practical examples, with a particular emphasis on addressing the diverse needs of students. This course places greater emphasis on diversity, yet it lacks a specific focus on multiculturalism.

The Career Counseling for Disadvantaged Groups course aims to develop individual and group career intervention programs tailored to marginalized populations with diverse societal characteristics (such as immigrants, individuals with disabilities, ex-convicts, retirees, etc.). The concepts covered in the course content have direct relevance to multiculturalism and social harmony, yet they are not emphasized within the course material.

The Culture and Language course, included in multiple programs, explores the relationship between national identity and language, emphasizing their interconnectedness. It examines the dynamics of cultural and linguistic change, diverse cultures, and addresses issues related to globalization, multilingualism, and multiculturalism. It is one of the few courses that explicitly addresses the concept of multiculturalism in its course content.

The Inclusive Language Teaching course emphasizes strategies for teaching reading and writing to children with diverse native languages. It addresses teaching methods for students facing language acquisition challenges and includes approaches for teaching Turkish as a foreign or second language to immigrant children. The course discourse, particularly regarding immigrant children learning Turkish as a second language, underscores aspects of multiculturalism.

Contemporary Arab World course examines crises stemming from civil wars, refugee and migration challenges, as well as Türkiye's policies toward Arab nations and reciprocally, Arab countries' policies toward Türkiye. While the course specifically addresses immigration and related issues, suggesting a connection to multiculturalism, it does not establish this connection within the course content.

2nd Data source: course content web pages of national universities that ranked in the top 10 in The URAP 2022-2023

The course content shared on the websites of the top 10 national universities on the 2022-2023 URAP list was examined. In particular, the research focused on whether there was a direct emphasis on multiculturalism. Additionally, concepts and content related to “migration”,

“population movement”, and “cultural change” which indirectly point to multiculturalism, were also examined.

Table 2. Top 10 Universities in the URAP 2022-2023 World Ranking and Their Scores on the Basis of Indicators (URAP, 2023).

No	University	City	Article	Citation	Total Document	International Collaboration	National Collaboration	Project
1	Koç University	İstanbul	180.66	182.96	181.22	108.77	67.04	180.07
2	Hacettepe University	Ankara	170.43	173.97	179.98	97.43	68.78	155.28
3	Middle East Technical University	Ankara	156.95	171.41	178.83	98.59	62.63	193.20
4	Istanbul University	İstanbul	145.54	164.65	171.13	92	68.15	130.91
5	Istanbul Technical University	İstanbul	150.65	162.02	171.24	93.14	59.28	162.42
6	Ankara University	Ankara	149.36	154.82	163.51	90.39	64.94	146.11
7	Sabancı University	İstanbul	164.84	175.33	164.30	104.91	43.67	167.35
8	Gazi University	Ankara	144.99	151.04	160.88	80.50	70.32	115.09
9	Ege University	İzmir	140.96	147.94	155.23	84.85	59.27	160.65
10	Bilkent University	Ankara	144.78	173.51	162.57	99.23	45.94	177

Within the Guidance and Psychological Counseling Program at Hacettepe University, there are two courses that address the topic of multiculturalism. In the (PDR106) *Social Problems* course, the 7th week is dedicated to discussing internal and external migrations, focusing on problem areas and potential solutions from the perspective of psychological counseling and guidance. The second course related to migration is (PDR305) *Culturally Sensitive Counseling*, where various weeks of the course explore fundamental concepts such as human diversity, multiculturalism, and multicultural counseling competencies. The Department of Turkish and Social Sciences Education at Hacettepe University offers the *Teaching Turkish to Foreigners* course. This particular course is specifically designed to impart Turkish language skills to individuals whose native language differs from Turkish. Regarding its design principles, it deviates from multiculturalism related courses offered in alternative programs.

The Department of Social Sciences Education at Gazi University's Faculty of Education offers one course pertaining to immigration. This course is titled *Contemporary Global Issues* and it is seen that immigration is integrated into this course, but its inclusion is limited to specific week (Migration and Refugee Challenges subject in 12nd week). When addressing topics like migration at a global level there is an expectation for multiculturalism to be comprehensively integrated into the course content.

At Ege University's Turkish Teaching Department, the elective course (TÖAESEÇ001) *Culture and Language* extends over a few weeks, encompassing topics such as dialect, language, regional dialects, slang, globalization, multilingualism, and multiculturalism. In addition to this, within the Preschool Teacher Education program offered by the same university, the (OÖÖ204AE) *Early Childhood Literature* course places particular emphasis on multilingualism and children's literature during the early childhood years.

Analysis of this data indicates that the quantity of courses addressing multiculturalism falls below expectations. The objectives, outcomes, and content of these courses have been thoroughly scrutinized. In light of these findings, it is evident that the educational responses have not kept pace proportionally with the significant impacts of migration.

3th Data source: course content web pages of international universities that ranked in the top 10 in The URAP 2022-2023

The course content shared on the websites of the top 10 international universities on the 2022-2023 URAP list was examined. In particular, the research focused on whether there was a direct emphasis on multiculturalism. Additionally, concepts and content related to "migration", "population movement", and "cultural change" which indirectly point to multiculturalism, were also examined.

Table 3. Indicative scores of the top 10 universities in the world in the URAP 2022-2023 world ranking (URAP, 2023).

No	University	Country	Article	Citation	Total Document	AIT	CIT	Collaboration
1	Harvard University	USA	126	126	60	90	90	108
2	University of Toronto	Canada	118.78	124.55	59	89	107	86.42
3	University College London	England	117.04	124.15	57.47	88.33	106.83	87.34
4	Universite de Paris	France	117.59	122.26	57.39	87.75	104.9	84.75
5	University of Oxford	England	113.73	122.48	56.02	86.07	104.82	86.25
6	Stanford University	USA	112.17	125	55.59	80.03	106.53	89
7	Johns Hopkins University	USA	113.65	121.91	56.37	80.46	104.93	85.68
8	Shanghai Jiao Tong University	China Mainland	125	117.02	55.63	74.91	103.05	80.53
9	Tsinghua University	China Mainland	116.44	120.12	53.89	74.49	103.67	84.23
10	Zhejiang University	China Mainland	124.15	116.37	54.98	74.26	101.65	79,58

The aim of the Society and Culture BA program, conducted by the Faculty of Education and Society Education at the University College of London, is to support students in developing a mindset that regards education as a dynamic transformation in the understanding of media landscapes, global connectivity, migration dynamics, political realms, social equity, and economic landscapes. Within this program, the course (*EDPS0218*) *Education in the Age of Globalisation* aims to research the complexities and possibilities brought about by the increasing multiculturalism in schools and the internationalization of universities, both in the UK and in other parts of the world. In another course offered within this program is, (*EDPS0247*) *Global London | Contemporary Urban Education, Culture and Space*, one of the central aims of this course is to focus on the diversity and internationalized experience of higher education in the context of big cities such as London. The other program, Education Studies BA, which is also conducted by the IOE, UCL's Faculty of Education and Society offers the course in the second year of the program (*EDPS0017*) *Educating Minorities, Migrants and Refugees* which provides students with the chance to comprehend the sociological placement of minorities, migrants, and refugees in the field of education. Multilingualism is the central focus of the course offered in the program's third year, related to the topic of immigration.

In addition, the university provides modules that include courses with shared content accessible to students pursuing various programs. (*GEOG0039*) *Migration and Transnationalism*, (*ANTH0195*) *Migration and Health* are two of these courses that are included in the UCL Module Catalogue. Faculty of Population Health Sciences-(*IEHC0070*) *Ethnicity, Migration and Health*, School of Slavonic and Eastern European Studies-(*SEES0102*) *Migration and the European Union*, IOE-(*SOCS0086*) *Migration and Society*, Faculty of Mathematical and Physical Sciences- (*IRDR0033*) *International Migration Law* are the other courses that approaches the topic of migration from different perspectives in the module.

In addition to the courses, UCL hosts research groups and centers dedicated to conducting studies on migration. For instance, the interdisciplinary research center *Migration Research Unit* and the research cluster *Culture and Migration* bring together human geographers working across social, cultural and historical geography.

The Ontario Institute for Studies in Education (OISE) at the University of Toronto offers courses based on multiculturalism via teaching training programs. The (*APD5284Y*) *Assessment and Intervention with Culturally and Linguistically Diverse Children, Youth and Families* course is available through the Applied Psychology and Human Development department. This course aims to prepare teacher candidates for the techniques and strategies used in assessing and intervening with individuals from diverse cultural and linguistic backgrounds. The Curriculum, Teaching and Learning department offers (*CTL3000H*) *Foundations of Bilingual and Multicultural Education* course which focuses on second language instruction, education for minority populations, and pluralism in education, defined in terms of language and culture. Also, the (*CTL3002H*) *Second Language Teaching Methodologies* course of the same department offers a historical survey of second language teaching methodologies and new ways of teaching traditional second language skills. There are other courses of the same department focus on language teaching: (*CTL3008H*) *Critical Pedagogy, Language and Cultural Diversity*, focuses on current educational issues related to minority students in both Canadian and international contexts; (*CTL3018H*) *Language Planning and Policy* course, approaches language teaching as a political issue; (*CTL3020H*) *Writing in a Second Language* course, aims evaluate students' second language writing skills also there is (*CTL3100H*) *Communication and Second Language Learning in the Workplace* course aims to investigate and study the conditions of second language speakers' workplace communication needs; (*CTL3805H*) *Multilingualism and Plurilingualism* course examines the impact of linguistic diversity on language and identity construction; (*CTL3806H*) *Sociocultural Theory and Second Language Learning* course, examines aspects of second language learning (SLL) from the perspective of a sociocultural theory; (*CTL3808H*) *The Role of Instruction in Second Language Learning*, (*CTL3811H*) *Critical Perspectives on Language, Racism, and Settler-Colonialism* are the other offered courses in the department. Another department of the

university is Leadership, Higher and Adult Education, this department offers courses related to migration, diversity, multiculturalism, etc. the *(LHA1042H) Educational Leadership and Diversity* which designed to acquaint students with the practices and issues associated with administration, organization, and leadership in educational organizations with culturally diverse student populations, is one of such courses. *(LHA1147H) Women, Migration, and Work* course focuses on the gender, race, and class dimensions of population movement and forced migration. The Social Justice Education department has courses related to migration *(SJE1927H) Migration and Globalization* is one of these courses, which tackles three broad themes: (1) migration, nation, and subjectivity; (2) globalization and its discontents; and (3) empire and subaltern.

The Department of Education at the University of Oxford provides a range of programs for individuals interested in becoming teachers or pursuing careers in education. *Msc In Applied Linguistics and Second Language Acquisition* is one of the courses offered by the department.

The Stanford Graduate School of Education of Stanford University offers *(EDUC103B) Race, Ethnicity, and Linguistic Diversity in Classrooms: Sociocultural Theory and Practices*, a foundational course that focuses on classrooms with students from diverse racial, ethnic, and linguistic backgrounds. The elective courses, such as “*(EDUC277) Education of Immigrant Students: Psychological Perspectives*” offer historical and contemporary approaches to educating immigrant students. *(EDUC389C) Race, Ethnicity, and Language: Pedagogical Possibilities* issues to be addressed include language variation and change, language and identity, bilingualism and multilingualism, language ideologies, and classroom discourse. *(EDUC114N) Growing Up Bilingual* course focuses on the experiences of long-term US minority populations as well as those of recent immigrants. *(EDUC149) Theory and Issues in the Study of Bilingualism* aims to prepare students to work with bilingual students and their families and to carry out research in bilingual settings. The goal of “*(EDUC 177A) Well-Being in Immigrant Children and Youth: A Service-Learning Course*” is to understand how social institutions are responding to the needs of immigrant children and youth to support their well-being.

The School of Education at Johns Hopkins University offers the course *(ED.855.710) Multicultural Education* which aims to address the requisite awareness, knowledge, and skills for enhancing their multicultural competencies.

Discussion

Given the significant developments post-2011, there is an anticipation for teacher training programs to adapt to emerging needs and undergo modifications. This is particularly evident

in the influx of migration to Türkiye following the conflicts in Syria since 2011. Examining teacher training programs within these contexts, especially post-migration, reveals a tangible influence of multiculturalism on teacher education. Teachers need to be supported to teach in diverse classrooms; however, 52% of teachers interviewed in France, Ireland, Italy, Latvia, Spain, and the United Kingdom felt that the support they received from management in managing diversity was insufficient. The extent to which teacher education includes diversity differs from country to country. Teacher candidates in the Netherlands, New Zealand, and Norway; take compulsory courses to support students from different backgrounds. In addition, taking such courses in Europe is generally dependent on the wishes of the teachers (UNESCO, 2019).

Multiculturalism began to be one of the main issues in Turkish educational programs after the migration to the country after the war in Syria. Thinking and accepting that students might have different races, ethnicities, classes, languages, belief systems, experiences, sexual preferences, and political views; considering these in planning the instructional environment and being open to discussion about these differences can be accepted as an important indicator of carrying cultural richness into the classroom environment (Başbay & Bektaş, 2009).

YÖK offers an average of 100 elective and compulsory courses for each of the 25 different teacher training undergraduate programs. Some of these courses have been proposed collaboratively for various teacher training programs. Upon examining the course contents, it becomes evident that the majority do not directly address multiculturalism. Out of the 17 courses identified as being related to multiculturalism, only a few establish a direct connection with this concept. Generally, these courses reference indirect topics such as “migration”, “cultural interaction”, and “population mobility”.

When the contents of courses such as *The Human and Economic Geography*, *The Human and Economic Geography of Türkiye*, *The Rural, Urban, and Migration Sociology*, and *The Social Structure of Türkiye* are examined, they appear suitable for establishing a direct connection to multiculturalism. However, despite the course descriptions discussing migration, population movements, and their associated issues, it is evident that there is no direct connection to multiculturalism.

There is a significant relationship between multiculturalism and language. It would be reasonable to expect language courses to incorporate multiculturalism by addressing the diverse cultural backgrounds of individuals. However, an analysis of the course contents that related to language teaching reveal that this integration is not being achieved. Given the number of immigrant children and students in the Türkiye, it is evident that the concepts of “bilingualism” and “bilingual education” should be carefully addressed. However, it appears that this necessity is not highlighted in the course contents.

In courses such as Culturally Responsive Family Counseling, Cultural Anthropology, *The Culture and Language*, *The Inclusive Language Teaching*, and Anthropology of Education, the concept of multiculturalism is directly emphasized.

The Inclusive Education course focuses on diversity rather than multiculturalism. Multiculturalism, including the education of immigrant children, is addressed as a subsidiary theme.

Although the course contents of universities in Türkiye are suitable for addressing multiculturalism, it is evident that this concept is not given significant attention. In addition, when examining the proportion of courses related to multiculturalism compared to all courses, it is evident that the number is low.

According to course content at Turkish Universities, it is observed that there is a tendency to frequently include content related to this concept. However, it can be said that the concept of multiculturalism is generally alluded to rather than explicitly addressed.

When examining the course contents directly or indirectly related to multiculturalism, and the objectives of the training programs at Turkish universities courses it becomes apparent that this concept is only included sporadically within the curriculum. In other words, multiculturalism is not explicitly incorporated into the course objectives or program aims.

A closer look at the mentioned international universities reveals and their programs, it's clear that they incorporate multiculturalism in various aspects. This includes the subjects forming the core of the programs, the content covered in courses, and the methods and approaches utilized in teaching.

The concept of “multiculturalism” is prominently and confidently incorporated into the objectives and course contents of teacher training programs at universities abroad. In other words, it is understood that multiculturalism is not treated as a mere topic for discussion limited to a few weeks.

In addition, it is evident that the number of courses directly or indirectly related to multiculturalism is higher than those in our country. This can be attributed to these countries having more extensive experience with cultural diversity compared to our own.

Conclusion

Examining the courses in teacher training programs in Türkiye within the context of multiculturalism reveals a situation that contradicts the cultural diversity of the society. The

courses largely exclude multiculturalism or address it superficially. Given the increasing cultural diversity in Türkiye due to migration, teachers will inevitably have students from various cultural backgrounds. Therefore, teacher training programs must incorporate more courses and content that effectively support multicultural education, both in number and quality. Realizing this objective necessitates the implementation of comprehensive teacher training programs underpinned by robust foundational principles.

Understanding the characteristics of teacher training programs in countries with a longer history of cultural diversity than Türkiye is crucial. It is essential to study the objectives of these programs and examine whether their courses address multiculturalism. This knowledge can serve as a valuable reference for shaping the teacher training dynamics in our country.

Teacher training programs strive to incorporate multicultural perspectives by often incorporating just one or two courses in multicultural education or by mandating that teacher candidates' complete assignments that superficially explore cultural differences. Such practices can be superficial rather than support teacher candidates' attitudes, knowledge and skills related to multiculturalism. To engage in a discourse concerning such support, it is imperative that teacher educators and the prevailing higher education paradigm be systematically structured and adequately primed. As educational professionals, they must establish an environment for the critical reassessment of their convictions, methodologies, and objectives, thus enabling the collaborative pursuit of a vision for the pedagogical process. The fundamental principles and practices of multiculturalism should be given a central and primary focus when developing teaching methods and strategies. It suggests that educators and educational institutions should place a high level of importance on incorporating multicultural perspectives, diversity, and inclusive teaching techniques into their curriculum and pedagogical approaches. In essence, it underscores the idea that multicultural education should form the foundation upon which teaching methods and practices are built.

While the body of literature addressing multicultural teacher, education emphasizes the pivotal role of coherence in teacher preparation programs, it is notable that there is a scarcity of research dedicated to investigating this particular area. To establish an education system characterized by sensitivity to multiculturalism, it is imperative to ameliorate the disjunction between theoretical underpinnings and pragmatic execution within this sphere.

References

- Banks, J. A. (1993). Multicultural education: Historical development, dimensions and practice. *Review of Research in Education*, 19, 3–49. <https://doi.org/10.2307/1167339>
- Başbay, A., & Bektaş, Y. (2009). Instructional environment and teacher competences in the context of multiculturalism. *Education and Science*, 34(152).
- Canatan, K. (2009). Multiculturalism in European societies: A sociological approach. *The Journal of International Social Research*, 1(6).
- Fox, W., & Gay, G. (1995). Integrating multicultural and curriculum principles in teacher education. *Peabody Journal of Education*, 70(3), 64–82. <https://doi.org/10.1080/01619569509538835>
- Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(2), 106–116. <https://doi.org/10.1177/0022487102053002003>
- Güvenç, B. (2015). *Kültürün ABC'si*. YKY Publishing.
- International Organization for Migration (IOM). (2024). World Migration Report 2024. Geneva: IOM.
- Krippendorff, K. (2019). The changing landscape of content analysis: Reflections on social construction of reality and beyond. *Communication & Society*, 47(1). Retrieved from https://repository.upenn.edu/asc_papers/604
- Love, P. (2013). Document analysis. In *Research in the college context: Approaches and methods* (pp.99-112.) Routledge.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan, Trans.; 3rd revised.). Nobel Yayın Dağıttım.
- National Association for Multicultural Education. (n.d.). About NAME. Retrieved May 20, 2024, from <https://www.nameorg.org/learn/>
- Nieto & Bode (2013). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education*. Longman Press.
- OECD, (2013). Education today 2013: The OECD Perspective. OECD Publishing.
- Sinagatullin, I. M. (2003). *Constructing multicultural education in a diverse society*. Scarecrow Press.
- Todd, R., & Smith, J. (2019). Multicultural teacher education matters. *The Journal of the Research Association of Minority Professors*, 20(1). Retrieved from <https://digitalcommons.pvamu.edu/jramp/vol20/iss1/1>
- UNESCO. (2019). Global education monitoring report, 2019: Migration, displacement and education: building bridges, not walls.
- UNHCR Education Report 2023 – Unlocking Potential: The Right to Education and Opportunity
- University Ranking by Academic Performance (World). (2022). https://urapcenter.org/Rankings/2022-2023/World_Ranking_2022-2023.
- Usta, İ. (2018). Öğretmen yetiştirme lisans programlarındaki değişim ve açık ve uzaktan öğrenme dersine yönelik öneriler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 4 (4), 58–68. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/636319>
- Kymlicka, W., & Öztürk, F. (2013). Çokkültürlülük: Başarı, başarısızlık ve gelecek. *Journal of Istanbul University Law Faculty*, 70(2). Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/97742>

- YÖK. (2023). Institutional structure of the Council of Higher Education. <https://www.Yok.Gov.Tr/En/Institutional/History>.
- YÖK. (2023). New teacher training undergraduate programs. <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari>
- Yanık, C. (2012). Multiculturalism in Türkiye within the context of discussion of multiculturalism in the world: A critical overview (Doctoral dissertation, Bursa Uludağ University, Türkiye).

Türkiye’deki Öğretmen Yetiştirme Programlarında Çokkültürlülük

Geniş Özet

Giriş

2011’den beri Türkiye hiç yaşamadığı bir göç dalgasıyla karşı karşıya kalmıştır. Suriye’deki savaşın yol açtığı bu göç, eğitim dahil birçok alanın yeniden yorumlanmasını zorunlu kılmıştır. Bu büyük göç dalgasının ardından, çokkültürlü eğitim ortamları ve bu ortamların niteliği, gündeme getirilmesi gereken en önemli konulardan biri haline gelmiştir. Uluslararası göç örgütünün 2020 verilerine göre dünya genelinde 281 milyon uluslararası göçmen vardır, bu sayı dünya nüfusunun yüzde 3,6’sını oluşturmaktadır. Bu göçmenlerin 28 milyonunu çocuklar oluşturmaktadır bu da dünyadaki çocuk nüfusunun yüzde 1,4’üdür. Uluslararası göçmen raporlarına bakıldığında bu yaş aralığındaki göçmelerin dünya genelindeki göçmen sayısına oranı %24 olarak belirtilmiştir. Birleşmiş Milletlerin sağladığı verilere göre ilkököl çağındaki göçmen çocukların %65’i, ortaöğretim çağındakilerin %41’i, yükseköğretim düzeyindekilerinse %6’sı eğitim sistemine kayıtlıdır. Verilerden hareketle 15 milyon okul çağı göçmen çocuğun olduğu ve bunların yarısının eğitim yaşamına devam ettiği anlaşılmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığının 2022-2023 eğitim yılı verilerine göre ilköğretimde okuyan 730 bin 806 Suriyeli öğrenci vardı ve bunun yanında YÖK verilerine göre Türkiye’de 301 bin 694 yabancı uyruklu üniversite öğrencisi eğitim almıştır.

Bireylerin yaşamlarındaki değişimler doğrudan veya dolaylı olarak eğitim sisteminin de güncellenmesini kaçınılmaz kılar. Eğitim programlarının değişmesi öğretmen eğitimine de doğrudan yansımaktadır. Bu bağlamda, eğitim programlarındaki çok sayıda dersin, hakim kültürün çocuklara ve gençlere aktarılmasıyla ilgili olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Bu aktarım devam ederken yeni öğeler çeşitli yollarla kültürel yapıya girer ve bir hareket oluşur. Bu değişimlerin, mümkün olduğunca eğitime dahil edilmesi gerekir. Aksi takdirde, okul eğitimini engelleyebilecek bu yapı, olumsuz kültürel sentezlerin rastgele ve istenmeyen bir tepkisine neden olabilir. Okullarda gerçekleştirilmesi planlanan reformlar, reformların kurumsallaştırılmasını mümkün kılacak şekilde okulun rollerinin, normlarının ve değerlerinin değişmesini gerektirir. Örneğin, öğretmenler daha fazla bilgiye ihtiyaç duyar ve ırksal ve etnik tutumlarını gözden geçirmeleri gerekir; bu nedenle daha fazla zaman ve çeşitli öğretim materyallerine ihtiyaç duyarlar. Bu bağlamda, ilk odak noktası öğretmen eğitiminin niteliği olmalıdır. Eğitim fakültelerindeki öğretmen eğitim programlarının çağın koşullarına ve gereksinimlerine göre değişmesi ve güncellenmesi kaçınılmaz bir gerekliliktir.

Çokkültürlülük bağlamında değerlendirildiğinde, toplumun çokkültürlü bir yapıya sahip olması, eğitimin bu süreci izlemesini ve yapısını çokkültürlülüğe uygun hale getirmesini gerektirir. Çokkültürlü toplumların sunduğu zorluklar ve olanaklar her zaman tartışılmıştır., Toplumların çokkültürlülük bağlamında sözü edilen zorlukları nasıl aşabileceğine ve sunduğu olanaklardan nasıl yararlanabileceğine ilişkin içgörüler sunulmuş ve sunulacaktır. Toplumsal entegrasyonun temel taşı olan eğitim de hem zorluk hem de olanak değerlendirilen konulardan biridir. Etnik ve kültürel çeşitlilik toplumu zenginleştirse de eğitim sisteminin bu duruma uyum sağlaması için özel çaba gerekmektedir. Daha doğrusu öğretmenler, eğitim kurumlarındaki çokkültürlü süreçlerin niteliğini belirlemede hayati bir rol oynar. Bu da dikkatimizi öğretmen eğitimi meselesine çeker. Üniversitelerin lisans öğretmen yetiştirme programlarının müfredatındaki çokkültürlülüğün öğretmen adaylarının çokkültürlülüğü nasıl kavradığını çerçevelemeyi amaçlayan bu araştırma, önemli bir açıdan ele alır.

Çokkültürlülük, bir sosyal politika meselesi olarak görüldüğünde en iyi biçimde çalışır. Eğer devlet göçmenleri bir güvenlik tehdidi olarak algılsa çokkültürlülüğe verilen destek ve azınlıkların çokkültürlü haklarını seslendirme yetenekleri azalacaktır. Bu bağlamda, eğitimin güçlü bir adaptasyon aracı olması nedeniyle, bu aracı en etkili şekilde kullanabilen aktörlerin öğretmenler olduğu unutulmamalıdır. Göç ve çokkültürlülük gibi konuların tüm eğitim programlarında temel bir düzeyde dikkate alınması gerekir ve öğretmen eğitim programları da bu bakış açısıyla ele alınmalıdır.

Yöntem

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden biri olarak doküman analizi kullanılmıştır. Merriam'a (2015) göre "doküman" terimi, çeşitli yazılı, görsel, basılı ve dijital veri kaynaklarını içeren geniş bir kategoriye ifade eder. Nitel çalışmada, bu tür veri kaynakları, gözlemler veya görüşmeler yoluyla elde edilen verilerle aynı öneme sahiptir, yani tüm eğitim belgeleri araştırma amaçları için değerli kaynaklar olabilir. Love'un (2003) sınıflandırmasında, "Akademik Doküman Analizi" kavramı, bu yöntemin çeşitli yükseköğrenimle ilgili kaynakları incelemek için ne kadar yararlı olduğunu vurgular. Bu kaynaklar, program materyallerini, ders içeriğini, akademik takvimleri, başvuru formlarını, araştırma raporlarını ve fakülte bültenlerini içerir. Toplanan veriler, içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir (Krippendorff, 2019). Veri analizi, çıkarımsal bir yaklaşımla gerçekleştirilmiştir. "Çokkültürlülük" ile ilgili belirlenen içerikler kapsamlı bir şekilde incelemiştir ayrıca göç, dil eğitimi, coğrafya ve sosyal konular gibi tüm temalar da araştırma kapsamında farklı aşamalarda dikkate alınan olgu ve kavramlar olmuştur.

Veriler, 3 farklı kaynaktan elde edilmiştir. YÖK tarafından tüm üniversitelere önerilen seçmeli ve zorunlu derslerin değerlendirilmesi ve URAP 2022-2023 ulusal ve uluslararası

sıralamalarında ilk 10'a giren üniversitelerin ders içerik web sayfaları. Üniversitelerin sunmuş olduğu ders materyallerine erişim sağlanması amacıyla, ilk adım Türkiye'deki öğretmen yetiştirme programlarıyla ilişkilendirilen URAP 2022-2023'te ilk 10'da yer alan fakültelerin ders kataloglarının kapsamlı bir şekilde incelenmesini içermektedir. Bu aşamada, tanımlanan derslerin bağlı olduğu temel metodolojileri ve program hedeflerini keşfetmek için derinlemesine bir analiz yapılmıştır. Bu analiz; dersin içeriği, hedefleri ve haftalık konuların detaylı bir şekilde incelenmesini içermektedir.

Sonuç ve Tartışma

Türkiye'deki öğrenci çeşitliliği, ülkemizin kültürel niteliğini açık biçimde yansıtmaktadır. Bu durum göz önünde bulundurulduğunda bu çokkültürlü ortamlarda sorumluluk üstlenecek öğretmenlerin yetiştirildiği eğitim programlarının öncelikli hedefleri arasına bu durumun getirdiği avantajlar ve dezavantajların konu edilmesi önemlidir böylece farklı kültürel ve dilsel arka plana sahip öğrencilerle etkili bir şekilde etkileşime girebilecek şekilde donatılabilirler.

Türkiye'deki öğretmenler, farklı kültürel arka planlara sahip öğrenciler arasında öğretimi farklılaştırabilmeli, uygun destek sağlayabilmeli ve yapıcı diyaloglar geliştirebilmelidir. Okullarda, yüksek beklentiler ve başarı kültürünü teşvik eden bir müfredat izlenmelidir. Bu programın işleyebilmesi için öğretmen adayları da bu amaçla eğitilmelidir. Öğretmen adayları, öğrencilere rol model olabilecek ve onları çokkültürlülük konusunda farklı bakış açıları geliştirmede destekleyebilecek kişiler olarak yetiştirilmelidir. Bunun olabilmesi çokkültürlülüğü merkeze alan öğretmen yetiştirme programları ve buna uygun ders içerikleriyle mümkündür.

Öğretmen eğitimi programlarının temel amaçları incelendiğinde çokkültürlülükle ilgili kavramlara az da olsa yer verildiği ancak doğrudan çokkültürlü programların yer bulmadığı anlaşılmaktadır. Bunun yanında incelenen ders içeriklerinde sayısal oran açısından derslerde doğrudan ya da dolaylı olarak çokkültürlülüğe değinen az sayıda ders olduğu görülmektedir. Özellikle uluslararası programlara bakıldığında ise yalnızca ders içeriklerinde değil program amaçlarında da çokkültürlü yapıya yer verildiği açıktır.

Çokkültürlü öğretmen eğitimini ele alan alanyazının vurguladığı tutarlılığın öğretmen yetiştirme programlarında kritik bir rol oynadığı konudur, bu özel alanda araştırma eksikliğine dikkat çekilmektedir. Çokkültürlülüğe duyarlı bir eğitim sistemi kurmak için, bu alandaki teorik temellerle pratik uygulama arasındaki ayrımı gidermek son derece önemlidir. Bu kavramın merkezi önemi, çokkültürlü eğitimin, eğitim kurumlarında -okulöncesinden üniversitelere kadar her seviyede- anlamlı dönüşümler sağlaması için hem kavramsal hem de uygulamada kapsayıcı bir yaklaşım gerektirmesidir.

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERGİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 15 / Sayı: 30 / Güz 2024

JOURNAL of EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol: 15 / No: 30 / Fall 2024

İlkokul Yöneticilerinin İşle Bütünleşme, Tükenmişlik ve Girişimcilik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Examination of the Relationship between Primary School Administrators'
Levels of Work Engagement, Burnout, and Entrepreneurship

Makale Türü (Article Type): Araştırma (Research)

Cumali YILMAZ
Songül TÜMKAYA

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

İlkokul Yöneticilerinin İşle Bütünleşme, Tükenmişlik ve Girişimcilik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*

Cumali YILMAZ¹

Songül TÜMKAYA²

DOI: 10.58689/eibd.1491131

Öz: Araştırmada ilkokul yöneticilerinin işle bütünleşme, tükenmişlik ve girişimcilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Katılımcılar Adana il merkezinde görevli 201 ilkokul yöneticisinden oluşmuştur. İlişkisel tarama modeli ile yürütülen çalışmada veriler t testi, ANOVA, korelasyon ve çoklu doğrusal regresyon kullanılarak analiz edilmiştir. Sonuçta, ilkokulda görev yapan erkek yöneticilerin kadınlara göre kendilerini daha fazla işle bütünleşmiş ve girişimci algıladıkları bulunmuştur. Kadın yöneticilerin erkeklere göre daha fazla tükenmişlik ve mesleki açıdan başarısızlık algıladıkları saptanmıştır. 36-45 yaş grubundaki yöneticilerin tükenme, 25-35 yaş grubundaki yöneticilerin ise mesleki başarısızlığı daha fazla algıladıkları anlaşılmıştır. 46 ve üstü yaş grubundaki yöneticiler ise kendilerini daha çok işle bütünleşmiş ve girişimci algılamışlardır. Ayrıca 16 yıl ve üstü yöneticilik süresine sahip yöneticiler kendilerini daha fazla işle bütünleşmiş ve girişimci olarak görmüşlerdir. 1-5 yıllık yöneticiler ise daha çok tükenme ve mesleki başarısızlık yaşadıklarını bildirmişlerdir. Yöneticilerin girişimcilik düzeyleri ile işle bütünleşme düzeyleri arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki saptanmıştır. Girişimcilik ve işle bütünleşme düzeyleri ile tükenmişlik düzeyleri arasında ise negatif yönde orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur. İşle bütünleşmenin odaklanma ve yoğunlaşma alt boyutu ile tükenmişliğinin duyarsızlaşma ile mesleki başarı alt boyutlarının yöneticilerin girişimcilik düzeylerini anlamlı bir şekilde yordadığı anlaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: İlkokul, Okul yöneticisi, İşle bütünleşme, Tükenmişlik, Girişimcilik.

Geliş Tarihi: 30.05.2024; Kabul Tarihi: 12.08.2024

* Bu çalışma Cumali YILMAZ'ın Songül TÜMKAYA danışmanlığında yürütmüş olduğu "İlkokul yöneticilerinin işle bütünleşme, tükenmişlik ve girişimcilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi" isimli yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

Kaynakça Gösterimi: Yılmaz, C. & Tümkaya, S. (2024). İlkokul yöneticilerinin işle bütünleşme, tükenmişlik ve girişimcilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 15(30), 337-360

1 Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Çukurova Gülbeyaz Güzel Ana Okulu, cumaliyilmaz7320@gmail.com, ORCID: 0009-0007-7516-3698

2 Prof. Dr. Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, stumkaya@cu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-0140-4640

Giriş

İşle bütünleşme çok eski olmamakla birlikte oldukça ilgi gören bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu kavram, kişinin sevdiği işe kendisini adanması olarak da ifade edilebilir. İşle bütünleşmeyi; Khan (1990) motivasyon olarak, Maslach ve Leiter (1997) tükenmişliğin antitezi, Macey ve Schnieder (2008) ise örgüt için enerji sarf etme çabası olarak açıklamıştır. Endüstri devriminden önce insanlar fiziksel güç gerektiren işlerle yoğun olarak meşgul olmakta ve bunu fiziki olarak gerçekleştirmekteydi. Ancak endüstrinin gelişmesi ile birlikte fiziki işler makineler aracılığı ile yürütülmeye başlandı (Sunman, 2021). Bu süreçten sonra işe alımlarda insanların fiziki olarak güçlü olmasından ziyade daha çok beceriye dayalı özelliklerinin dikkate alındığı görülmektedir. Bir başka deyişle kişilerin işin niteliğine göre seçilmeye başlandığı söylenebilir. Günümüzde bu süreç, kişinin sadece becerisi değil aynı zamanda ruhsal-duygusal durumlarının da iş için önemli bir faktör haline gelmesiyle birlikte farklı bir boyut kazanmıştır. İşle bütünleşme bir örgütte örgüt üyelerinin rolleri ile kendilerini özdeşleştirerek dinamik ve diyalektik ilişki kurması, yaptığı işi anlamlı bulması, daha zor ve daha zahmetli işlere talebinin artması olarak tanımlanmaktadır (Kahn, 1990; akt. Kavgacı, 2014). Bu açıklamalara dayalı olarak işle bütünleşme kavramını; çalışanların iş ortamında sosyal uyumuna zarar veren, yaptığı işe olumsuz tutum sergilemesine neden olan ve karşılaşılan stres durumu ile baş edilememesi sonucunda bireyde gözlenen zihinsel duygusal ve fizyolojik durum olarak tanımlanan “tükenmişlik” kavramının anti tezi olarak açıklamak mümkündür (Tuğrul ve Çelik, 2002). Benzer şekilde Schaufeli ve Bakker (2004) da işle bütünleşmeyi tükenmişliğin zıttı olarak ifade etmekte ve tükenmişliği de çalışanın kişisel ve sosyal uyumunu olumsuz etkileyen ve kişinin işine karşı olumsuz tutum sergilemesine neden olan bir kavram olarak açıklamaktadır. Bununla birlikte tükenmişliğin birey kadar çalışma ortamını da olumsuz etkilediği ve bu etkilerden ilkinin de çalışanın performansında meydana gelen düşüş olduğu belirtilmektedir (Maslach ve Zimbardo, 1982; akt. Ardıç ve Polatçı, 2009). Buna paralel olarak Ardıç ve Polatçı (2009) da bireyin işi ile yaşadığı uyumsuzluğun kişinin tükenmişliğini artırırken verimliliğini düşüreceğini, bu durumun tam tersi bireyin işi ile yaşadığı uyumun yani işi ile bütünleşmenin, çalışanın verimliliği ve etkinliğini arttıracaklarını söylemişlerdir.

İş performansında oldukça önemli olan tükenmişlik kavramı Maslach ve Jackson (1981) tarafından “iş gereği yoğun duygusal taleplerle karşılaşan ve sürekli insanlarla birlikte çalışanlarda görülen fiziksel bitkinlik, uzun süreli yorgunluk, çaresizlik ve umutsuzluk duygularının yapılan işe, yaşama ve diğer insanlara karşı olumsuz tutumlara yansımaları ile oluşan bir sendrom” olarak tanımlanmıştır. Tanımdan da anlaşılacağı üzere kişinin işi ile ilgili huzursuzluğunu ifade eden tükenmişlik istenmeyen sonuçlar doğurabilmektedir. Maslach ve Jackson (1981), tükenmişliğin sonuçlarından bir tanesinin iş veriminin düşmesi olduğunu ifade

etmişlerdir. Ayrıca tükenmişliği “duygusal tükenme” “duyarsızlaşma” ve “mesleki başarıda düşüş hissi” olarak üç alt boyutta ele almışlardır. Leiter ve Maslach (1988) bu üç alt boyutu şu şekilde açıklamaktadır: Duygusal Tükenme; tükenmişliğin kişideki içsel durumunu ifade etmektedir. Çalışan hizmet ettiği kişilere karşı kendini daha az sorumlu hisseder. İstekliliği düşüktür. Bu kişilerin ertesi gün işe gitmek istememeleri en önemli belirtilerden biridir. Duyarsızlaşma; çalışanın sorumlu olduğu kişilere karşı ilgisiz, duygudan yoksun küçümser tavırlar takınmasını ifade eder. Mesleki başarıda düşüş hissi; çalışanın kendini olumsuz değerlendirmesini ifade eder. Bu alt boyutun bir belirtisi olarak çalışanda kendisine verilen görevin üstesinden gelemeyeceği düşüncesinin oluşması gözlenebilir.

21. yüzyıl, toplum hayatında ekonomi, siyaset, sağlık, eğitim vb. birçok alanda değişimin oldukça hızlı gerçekleştiği bir dönem olarak görülmektedir. İnsan hayatındaki bu değişimler birtakım yeni beceriler kazanmamızı zorunlu kılmaktadır. Bu beceriler arasında “yaşam ve kariyer” ile “öğrenme ve yenilik becerileri” oldukça önemlidir. Uçar (2019), 21. Yüzyıl becerileri arasında olmasa da girişimciliğin diğer tüm becerilerin amacına ulaşması için önemli bir beceri olduğunu ve mevcut durumu gözetenek fırsatları sezebilme ve o fırsatı ele geçirmek için bir organizasyon yaratma etkinliği olduğunu ifade etmiştir. Girişimcilik “yaşadığımız çevrenin yarattığı fırsatları sezme, o sezgilerden düşler üretme, düşleri projelere dönüştürme, projeleri yaşama taşıyarak ve zenginlik üretmek insan yaşamını kolaylaştırma becerisine sahip olmaktır” (Bozkurt, 2000, ss.86-94). Girişimcilik üretken bir sistem oluşturmak amacıyla her türlü sermayenin etkin kullanılması, parçaların bir araya getirilmesi işidir. Girişimci ise bu sürecin yaratıcısı olan kişidir. Onun farklı düşünme biçimini tetikleyen birtakım motivasyonlar vardır. Bunlar maddi motivasyonların dışında kişinin içsel olarak geliştirdiği motivasyonlardır. Örneğin; toplum tarafından kabullenilme, takdir edilme, başarı duygusu vb. maddi olmayan bu motivasyon araçları bir işletmenin kar etme güdüsünden daha etkin olabilmektedir (Uygun vd., 2018). Bu durumda girişimcilikte içsel motivasyonun daha etkili olduğu söylenebilir.

Okullar, bireylerin eğitim aracılığı ile donatılıp hem çağın hem de içinde yaşadığı toplumun beklentilerini karşılayan önemli kurumlardır. 21. Yüzyılın kişilerden olduğu kadar kurumlardan ve onları yöneten yöneticilerinden de birtakım beklentileri vardır. Okul yöneticilerinin de çağa uygun eğitim ortamlarını hazırlarken girişimcilik becerisi fark yaratan bir özellik olarak karşımıza çıkmaktadır. Yenilikçilik ve yaratıcılık girişimci kişilerin özelliklerindedir (Derin, 2019). Günümüz ilkokullarında yenilik, değişim gibi kavramları okullara yansıtma sıkıntıları olduğu görülmektedir (Gürses ve Helvacı, 2011). İlkokullarda okul yöneticilerinin işle bütünleşmesi, tükenmişlik ve girişimcilik problemleri üzerinde durulması okulların çağa uygun bir şekilde kendisini geliştirebilmesine katkı sağlayabilir. Girişimci okul yöneticileri

çocuklara rol model olmaktadır. Rol model olan okul yöneticilerinden yirmi birinci yüzyılda beklenen ana becerilere sahip bireyler yetiştirmesi hedeflenmelidir. İşine severek gelen okul yöneticileri çocukların niteliklerini artırmak için eğitim ortamını daha kaliteli hale getirecektir. Kaliteli eğitim ortamının üst eğitim kademesine daha nitelikli bireyler yetiştirmesi mümkündür.

Literatür incelendiğinde, işle bütünleşme, tükenmişlik ve girişimciliğin genel anlamda birbirinden ayrı konular olarak ele alındığı, her bir konuda bağımsız çalışmaların olduğu, bu değişkenleri birlikte ele alan bir çalışmanın bulunmadığı ve farklı örneklerle çalışıldığı anlaşılmıştır. Örneğin, Varlık'ın (2022), "Belirsizlik yönetiminin işle bütünleşme, inisiyatif alma ve kariyer planlaması üzerindeki etkisi: Karma yöntem araştırması", Yıldırım'ın (2020), "İşle bütünleşmeyi etkileyen faktörler ve işle bütünleşmenin bireysel ve örgütsel çıktıları", Akyürek'in (2020), "Öğretmenlerde tükenmişlik.", Metin'in (2023), "Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile çocukların sergilediği davranış problemleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi", Yazıcı'nın (2014), "Ortaokul yöneticilerinin girişimcilik yeterlilik düzeyleri", Artık'ın (2019), "Okul yöneticilerinin liderlik ve girişimcilik özelliklerinin incelenmesi" başlıklı çalışmaları bunlardan bazılarıdır. Konuların yukarıda da belirtildiği gibi farklı örnekler ve başlıklar altında incelendiği görülmektedir. Kişinin işle bütünleşmesi, tükenmişliği ve yaptığı işteki girişimciliği içe içe geçmiş birbiri ile ilişkili olabilecek kavramlardır. Bu nedenle bu kavramların birlikte incelenmesi önemlidir. Yapılan bu çalışmanın işle bütünleşme, tükenmişlik ve girişimcilik kavramları arasındaki ilişkinin belirlenmesine ilişkin alandaki boşluğu dolduracağı düşünülmektedir. İlkokul; eğitim süreci ve hedef kitle bakımından ortaokul ve lise gibi diğer eğitim kademelerinden farklılaşmaktadır. Araştırmada diğer kademelere öğrenci yetiştiren önemli bir basamak olması nedeniyle ilkökul yöneticileri ile çalışılmış olması da ayrı bir önem taşımaktadır. Okullar öğrencileri geleceğe hazırlarken kendilerini de değişim ve dönüşüme adapte etmek zorundadır. Bu sürece dâhil olmayan okulların öğretmen, öğrenci, yönetici ve diğer paydaşlar açısından toplum taleplerini karşılamada yetersiz kalması muhtemeldir. Kendi geleceğini tayin edemeyen okullar yetiştirdikleri öğrencilerin geleceğini de tayin edemeyeceklerdir. Gelişim ve değişime ilişkin taleplerin karşılanmasında da okul yöneticilerinin girişimcilikleri oldukça önem kazanmaktadır. Girişimcilik birçok faktörden etkilenen bir özellik taşımaktadır. Yapılan araştırmanın, ilkökullarda çağa uygun eğitim standartlarına ulaşmanın önündeki engellerin kaldırılmasında okul yöneticilerinin rolü, özellikleri ve yaşadıkları sorunların ne denli önemli olduğunun farkına varılarak gerekli önlemlerin alınması konusunda katkı sağlaması beklenmektedir. Bu noktadan hareketle araştırmada genel olarak ilkökul yöneticilerinin işle bütünleşme, tükenmişlik ve girişimcilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. İlkokulda görev yapan okul yöneticilerinin cinsiyet değişkenine göre işle bütünleşme, girişimcilik ve tükenmişlik puanları farklılaşmakta mıdır?
2. İlkokulda görev yapan okul yöneticilerinin yaş değişkenine göre işle bütünleşme, girişimcilik ve tükenmişlik puanları farklılaşmakta mıdır?
3. İlkokulda görev yapan okul yöneticilerinin yöneticilik süresi değişkenine göre işle bütünleşme, girişimcilik ve tükenmişlik puanları farklılaşmakta mıdır?
4. İlkokulda görev yapan okul yöneticilerinin işle bütünleşme, tükenmişlik ve girişimcilik düzeyleri arasındaki anlamlı bir ilişki var mıdır?
5. İşle bütünleşme ve tükenmişliğin ilkokulda görev yapan okul yöneticilerin girişimcilik düzeylerini yordayan değişkenler nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın modeli

Bu araştırmada, işle bütünleşme ve tükenmişliğin ilkokulda görev yapan okul yöneticilerinin girişimcilik düzeyleri ile ilişkisini incelenmek amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Karasar (1984), ilişkisel tarama modelini iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkinin ortaya konulmasını amaçlayan model olarak tanımlamaktadır.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları, Adana ili merkez ilçelerindeki ilkokullarda 2020/2021 eğitim- öğretim yılında görev yapan ve uygun örnekleme yöntemi ile ulaşılan toplam 201 okul müdürü ve müdür yardımcısından oluşmuştur. Sınırlılıkları olmasına rağmen ekonomik olan uygun örnekleme yöntemi Büyüköztürk vd. (2014) tarafından; zaman, işgücü açısından kolay ulaşılabilen ve kolay uygulanabilen birimlerin seçilmesi şeklinde ifade edilmiştir. Katılımcılara ait demografik veriler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcılar Ait Demografik Veriler

Değişken	Kategori	f	%
Cinsiyet	Erkek	144	71.6
	Kadın	57	28.4
Yaş	25-35	54	26.9
	36-45	66	32.8
	46 +	81	40.3
Yöneticilik Süresi (Yıl)	1-5	77	38.3
	6-10	42	20.9
	11-15	34	16.9
	16+	48	23.9
Toplam		201	100

Tablo 1’de görüldüğü üzere toplam 201 ilkokul yöneticisinin katıldığı araştırmada, katılımcıların %71.6’sı erkek, %28.4’ü kadınlardan oluşmaktadır. Çalışmaya katılanların ağırlıklı olarak 46 ve üstü (%40.3) yaş grubunda oldukları tespit edilmiştir. Yine bu araştırmaya katılanların büyük çoğunluğunun (%38.3) yöneticilik süresi 1-5 yıl arasında olanlardan oluştuğu görülmüştür.

Veri toplama araçları ve süreci

Bu çalışmada veri toplama araçları olarak; “Kişisel Bilgi Formu”, “İşle Bütünleşme Ölçeği”, “Okul Yöneticilerinin Tükenmişliği Ölçeği” ve “Okul Yöneticilerinin Girişimciliği Ölçeği” kullanılmıştır. Veriler Google Forms aracılığıyla çevrimiçi olarak toplanmıştır.

Bu araştırma için Çukurova Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Alanında Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu’nun 30.09.202 tarih ve 2020/15 nolu kararı ile etik izin alınmıştır.

Kişisel bilgi formu

Kişisel bilgi formunda katılımcıların demografik bilgilerinin elde edilmesi hedeflenmiştir. Bu amaçla formda; yaş, cinsiyet ve yöneticilik süresine ilişkin bilgiler yer almıştır.

İşle bütünleşme ölçeği

İlkokul yöneticilerinin işle bütünleşme düzeylerini belirlemek için Schaufeli vd. (2002) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlaması Kavgacı (2014) tarafından yapılan “Utrecht İşle Bütünleşme Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek; zindelik ve odaklanma-yoğunlaşma olarak adlandırılan iki alt boyuttan oluşmaktadır. 7’li likert tipi ölçeğin her bir maddesinde yer alan ifadeler *Hiç*, *Neredeyse Hiç*, *Nadiren*, *Bazen*, *Sıklıkla*, *Çok Sık* ve *Her zaman* seçenekleriyle değerlendirilmektedir. Ölçek hem alt boyutlara hem de toplam puana göre değerlendirilebil-

mektedir. Uyarlama çalışması sonucunda ölçeğin toplam puanına ilişkin güvenilirlik katsayısı ise .94'tür. Yüksek puan işle bütünleşme düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Bu araştırma için hesaplanan Cronbach's Alfa değerleri; zindelik için .91, odaklanma-yoğunlaşma için .83, toplam işle bütünleşme için .94 olarak bulunmuştur.

Okul müdürleri tükenmişlik ölçeği

Ölçek, Friedman (2002) tarafından geliştirilmiştir. Türkçe uyarlama çalışması Özer vd. (2012) tarafından yapılmıştır. Okul Müdürleri Tükenmişlik Ölçeği; tükenme, duyarsızlaşma, mesleki başarı olarak üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek "hiçbir zaman (1), nadiren (2), bazen (3), çoğunlukla (4), her zaman (5)" şeklinde 5 basamaklı cevap seçeneklerinden oluşmaktadır. Ölçeğin üç alt boyuta ilişkin Cronbach's Alfa iç tutarlık katsayıları; duyarsızlaşma boyutu için .89, tükenme boyutu için .90 ve mesleki başarı boyutu için ise .76 olarak bulunmuştur. Ölçeğin kararlılığı için 13 gün ara ile uygulanan test-tekerrar test sonuçları ise duyarsızlaşma boyutu için .78, tükenme boyutu için .81 ve mesleki başarı boyutu için ise .84 olarak hesaplanmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 20, en yüksek puan ise 100'dür. Ölçekten alınan puanların yükselmesi, okul müdürlerinin yaşadıkları tükenmişliğin fazla olduğunu göstermektedir. Mesleki başarı alt boyutundaki puanlar ters çevrilerek değerlendirildiği için bu alt boyutta elde edilen yüksek puan yöneticilerin mesleki başarıya ilişkin yaşadıkları tükenmişlik düzeyinin yüksek olduğunu ifade etmektedir. Bu araştırma kapsamında hesaplanan Cronbach's Alfa iç tutarlık katsayıları; duyarsızlaşma boyutu için .86, tükenme boyutu için .90 ve mesleki başarı boyutu için ise .75 olarak bulunmuştur.

Okul yöneticilerinin girişimciliği ölçeği

Köybaşı ve Dönmez (2017), tarafından geliştirilen "Okul Yöneticilerinin Girişimciliği (OYGÖ)" ölçeği her bir maddesinde yer alan yanıt seçenekleri 1=Hiçbir zaman, 2= Ara Sıra, 3= Bazen, 4=Sıklıkla, 5=Her Zaman şeklinde olan Likert tipi bir ölçektir. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda OYGÖ'nün okul yöneticilerini iki bileşenin oluşturduğu tek boyutlu bir yapı ile girişimcilik düzeyindeki toplam varyansın % 54,67'sini açıkladığı görülmüştür. Doğrulayıcı faktör analizi sonucu oluşan uyum iyiliği değerlerinin kabul edilebilir değerler arasında olduğunu ve analizdeki hata varyanslarının .37-.70 arasında ve faktör yüklerinin .56-.80 arasında değiştiğini göstermiştir. Tüm bu bulgular doğrultusunda OYGÖ'nün doğrulandığı ve ölçek için gerekli uyum indekslerine sahip olduğu anlaşılmıştır. OYGÖ'nün güvenilirliği için Cronbach's Alfa katsayısına bakılmıştır. Birinci bileşen için .85; ikinci bileşen için .86 ve ölçek toplam puanı için .90 olarak hesaplanmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 15, en yüksek puan 75'tir. Ölçekten alınan yüksek puan girişimcilik düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada girişimcilik ölçek toplam puanı için Cronbach's Alfa değeri .95 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin analizi

Bu çalışmada nicel veri analizi yapılmıştır. Verilerin analizi için SPSS 22.0 paket programından yararlanılmıştır. Araştırmada öncelikle ölçeklerden elde edilen verilerin normallik değerleri incelenmiştir. Ölçeklere ilişkin normallik değerleri Tablo 2. de verilmiştir.

Tablo 2. Ölçeklere İlişkin Normallik Değerleri

Değişkenler	n	\bar{X}	Ss	Skewness	Kurtosis
İşle Bütünleşme(Toplam)	201	5.85	.78	-487	-.381
Tükenmişlik					
Tükenme	201	1.90	.84	1.25	1.361
Duyarsızlaşma	201	1.67	.70	.90	-.136
Mesleki Başarı	201	2.15	.79	.603	.338
Girişimcilik	201	4.41	.60	-1.31	1.83

Tablo 2’de de görüldüğü gibi işle bütünleşme için basıklık ve çarpıklık değeri (Skewness ve kurtosis) de -.487 ile -.381 arasında bulunmuştur. Tükenmişlik ölçeği alt boyutu tükenme için basıklık ve çarpıklık değeri (Skewness ve kurtosis) +1.254 ile +1.361 arasında bulunmuştur. Tükenmişlik ölçeği alt boyutu zindelik için Skewness ve kurtosis (çarpıklık ve basıklık) değerleri +.90 ile -.136 aralığında bulunmuştur. Tükenmişlik ölçeği alt boyutu mesleki başarı için basıklık ve çarpıklık değeri (Skewness ve kurtosis) +.603 ile +.338 arasında bulunmuştur. Girişimcilik ölçeği için basıklık ve çarpıklık değeri (Skewness ve kurtosis) -1.31 ile +1.83 arasında bulunmuştur. Sonuçlardan verilerin normal dağılım gösterdiği anlaşılmıştır. Bu nedenle araştırmada veriler, parametrik testler olan t testi, ANOVA, korelasyon ve çoklu doğrusal regresyon ile analiz edilmiş, gruplar arasındaki farkı belirlemek için LSD testinden yararlanılmıştır. Tüm analizlerde anlamlılık düzeyi $p < .05$ olarak kabul edilmiştir.

Etik onay

Bu araştırma için Çukurova Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Alanında Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu’nun 30.09.202 tarih ve 2020/15 nolu kararı ile etik izin alınmıştır.

Bulgular

İlkokulda görev yapan okul yöneticilerinin cinsiyet değişkenine göre işle bütünleşme, girişimcilik ve tükenmişlik düzeyleri incelenmiş ve t testi sonuçları Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3. İlkokulda Görev Yapan Okul Yöneticilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İşle Bütünleşme, Girişimcilik ve Tükenmişlik Alt Boyutlarına İlişkin t Testi Sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	n	\bar{X}	Ss	t	p
İşle Bütünleşme (Toplam)	Kadın	57	5.52	.84	3.77	.000*
	Erkek	144	5.98	.72		
Tükenme	Kadın	57	2.05	.91	-1.67	.110
	Erkek	144	1.84	.81		
Duyarsızlaşma	Kadın	57	1.77	.72	1.25	.212
	Erkek	144	1.63	.68		
Mesleki Başarı	Kadın	57	2.45	.81	3.39	.001*
	Erkek	144	2.04	.76		
Girişimcilik	Kadın	57	4.14	.75	3.51	.001*
	Erkek	144	4.52	.48		

*p<.05

Tablo 3'e bakıldığında cinsiyete göre ilkokul yöneticilerinin işle bütünleşme puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($t_{(199)} = 3.77$, $p < .05$). Ortalamalar incelendiğinde işle bütünleşme puanlarının erkek yöneticiler ($x=5.98$) lehine yüksek olduğu saptanmıştır.

İlkokulda görev yapan okul yöneticilerinin tükenmişlik ölçeğinin tükenme ($t_{(199)} = -1.61$, $p > .05$) ve duyarsızlaşma ($t_{(199)} = 1.25$, $p > .05$) alt boyut puanlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı, mesleki başarı alt boyut puanlarında ise anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ($t_{(199)} = 3.39$, $p < .05$). Ortalamalar incelendiğinde algılanan mesleki başarıdaki tükenmişlik düzeyinin kadın yöneticiler ($x=2.45$) lehine yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 3'e göre ilkokulda görev yapan okul yöneticilerinin girişimcilik puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı anlaşılmaktadır ($t_{(199)} = 3.51$, $p < .05$). Ortalamalara bakıldığında girişimcilik puanlarının erkek yöneticiler ($x=4.52$) lehine yüksek olduğu görülmüştür. Tablo 4'de ilkokulda görev yapan okul yöneticilerinin yaş değişkenine göre işle bütünleşme, girişimcilik ve tükenmişlik alt boyutlarına ilişkin ANOVA sonuçları görülmektedir.

Tablo 4. İlkokulda Görev Yapan Okul Yöneticilerinin Yaş Değişkenine Göre İşle Bütünleşme, Girişimcilik ve Tükenmişlik Alt Boyutlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Yaş	n	\bar{X}	Ss	F	P	LSD
İşle Bütünleşme (Toplam)	1- 25-35	54	5.59	.83	10.81	.000*	1<2<3
	2- 36-45	66	5.69	.78			
	3- 46+	81	6.16	.65			
Tükenme	1- 25-35	54	2.03	.94	6.91	.001*	3<1<2
	2- 36-45	66	2.10	.91			
	3- 46+	81	1.64	.63			
Duyarsızlaşma	1- 25-35	54	1.72	.82	2.15	.119	
	2- 36-45	66	1.77	.73			
	3- 46+	81	1.55	.56			
Mesleki Başarı	1- 25-35	54	2.51	.98	15.14	.000*	3<2<1
	2- 36-45	66	2.27	.69			
	3- 46+	81	1.82	.58			
Girişimcilik	1- 25-35	54	4.15	.74	10.21	.000*	1<2<3
	2- 36-45	66	4.40	.60			
	3- 46+	81	4.60	.38			

*p<.05

Tablo 4'e bakıldığında ilkokulda görev yapan okul yöneticilerinin yaşa göre işle bütünleşme puanında ($F_{(3-197)}=11.86$, $p<.05$) anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Yapılan LSD testine göre işle bütünleşme puanındaki farkın yaşları 25-35 arasında olan okul yöneticileri ile diğer yaş gruplarında bulunan okul yöneticilerden kaynaklandığı ve 36 ve üstü yaş aralığında bulunan okul yöneticiler lehine olduğu anlaşılmıştır. Ortalamalar okul yöneticilerinin yaşları arttıkça işle bütünleşme puanlarının da arttığını göstermiştir.

Yaş değişkenine göre ilkokulda görev yapan okul yöneticilerinin tükenme ($F_{(3-197)}=6.91$, $p<.05$) ve mesleki başarı ($F_{(3-197)}=15.14$, $p<.05$) alt boyut puanlarında anlamlı bir şekilde farklılaşma bulunmuştur. Duyarsızlaşma alt boyutunda ise yaşa göre anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır ($F_{(3-197)}=2.15$, $p>.05$). Yapılan LSD testi sonucunda yaşa göre tükenme alt boyut puanlarındaki farkın yaşları 36-45 arasında olan ilkokul yöneticileri ile diğer yaş gruplarında bulunan yöneticilerden kaynaklandığı ve 36-45 yaş arasında olan yöneticiler lehine olduğu anlaşılmıştır. Sonuçlar, yaşları 36-45 arasında olan okul yöneticilerinin algıladıkları tükenme puanlarının daha yüksek olduğunu göstermiştir. LSD testi sonucunda yaşa göre mesleki başarı alt boyut puanlarındaki farkın yaşları 25-35 arasında olan ilkokul yöneticileri ile diğer yaş gruplarında bulunan yöneticilerden kaynaklandığı ve 25-35 yaş arasında olan yöneticiler lehine olduğu anlaşılmıştır. Sonuçlar, yaşları 25-35 arasında olan ilkokul

yöneticilerinin algıladıkları mesleki başarıdaki tükenmişlik düzeyinin daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Tablo 4 incelendiğinde ilkökulda görev yapan okul yöneticilerinin yaşa göre girişimcilik puanlarında anlamlı bir şekilde farklılaşma olduğu gözlenmiştir. ($F_{(3-197)}=10.21$, $p<.05$) Yapılan LSD testi sonucunda yaşa göre girişimcilik puanlarındaki farkın yaşları 46 ve üstü olan okul yöneticileri ile diğer yaş gruplarında bulunan okul yöneticilerden kaynaklandığı ve 46 ve üstünde olan okul yöneticiler lehine yüksek olduğu anlaşılmıştır. Başka bir ifade ile ilkökulda görev yapan okul yöneticilerinden yaşları 46 ve üstünde olan diğerlerine göre kendilerini daha girişimci olarak algılamaktadır. İlkokulda görev yapan okul yöneticilerinin yöneticilik süresi değişkenine göre işle bütünleşme, girişimcilik ve tükenmişlik alt boyutlarına dair ANOVA sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. İlkokulda Görev Yapan Okul Yöneticilerinin Yöneticilik Süresi Değişkenine Göre İşle Bütünleşme, Girişimcilik ve Tükenmişlik Alt Boyutlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Yöneticilik Süresi (Yıl)	n	\bar{X}	Ss	F	P	LSD
İşle Bütünleşme (Toplam)	1- 1-5	77	5.51	.77	13.59	.000*	1<3
	2- 6-10	42	5.76	.78			1<2<4
	3- 11-15	34	6.05	.72			1<2<3
	4- 16+	48	6.32	.55			
Tükenme	1- 1-5	77	2.11	.97	4.54	.004*	4<3<1
	2- 6-10	42	1.97	.74			
	3- 11-15	34	1.76	.66			
	4- 16+	48	1.58	.71			
Duyarsızlaşma	1- 1-5	77	1.76	.77	2.17	.093	-
	2- 6-10	42	1.81	.71			
	3- 11-15	34	1.53	.55			
	4- 16+	48	1.52	.61			
Mesleki Başarı	1- 1-5	77	2.56	.86	15.11	.000*	4<3<2<1
	2- 6-10	42	2.12	.64			
	3- 11-15	34	1.89	.72			
	4- 16+	48	1.73	.48			
Girişimcilik	1- 1-5	77	4.20	.68	8.82	.000*	1<2<3
	2- 6-10	42	4.33	.65			1<2<4
	3- 11-15	34	4.64	.39			1<2
	4- 16+	48	4.66	.34			

* $p<.05$

Tablo 5'e bakıldığında ilkökulda görev yapan okul yöneticilerinin yöneticilik süresine göre işle bütünleşme puanında ($F_{(4-196)}=13.59$, $p<.05$) anlamlı bir şekilde farklılaşma gözlenmiştir. Yapılan LSD testi sonucunda yöneticilik süresine göre işle bütünleşme puanlarındaki farkın 16 yıl ve üstü yöneticilik süresi olan okul yöneticileri ile diğer gruplarda bulunan okul yöne-

ticilerden kaynaklandığı saptanmıştır. LSD testi işle bütünleşme puanlarının, 16 yıl ve üstü yöneticilik süresi bulunan okul yöneticileri lehine yüksek olduğunu göstermiştir. Sonuçlar, okul yöneticilerinin yöneticilik süresi arttıkça işle bütünleşme puanlarının da arttığını göstermiştir.

İlkokulda görev yapan okul yöneticilerinin yöneticilik süresine göre tükenme ($F_{(4-196)}=4.54$, $p<.05$) ve mesleki başarı ($F_{(4-196)}=15.11$, $p<.05$) alt boyut puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Duyarsızlaşma alt boyutunda ise yöneticilik süresine göre anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur ($F_{(4-196)}=2.17$, $p>.05$). Yapılan LSD testi sonucunda yöneticilik süresine göre, tükenme ile mesleki başarı alt boyut puanlarındaki farkın süresi 1-5 yıl olan yöneticiler ile diğer yöneticilik sürelerine sahip olan gruplardan kaynaklandığı ve 1-5 yıl yöneticilik süresi olanlar lehine yüksek olduğu anlaşılmıştır. Bir başka deyişle yöneticilik süresi 1-5 yıl arasında olan ilkokul yöneticileri diğerlerine göre kendilerini daha fazla tükenmiş ve mesleki açıdan daha başarısız algılamaktadır.

Tablo 5’de görüldüğü gibi, ilkokulda görev yapan okul yöneticilerinin girişimcilik düzeylerinin yöneticilik süreleri değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğu anlaşılmaktadır ($F_{(4-196)}=8.82$ $p<.05$). Yapılan LSD testi sonucunda farkın 16 yıl ve üstü yöneticilik süresine sahip ilkokul yöneticileri ile diğer yöneticilik süresine sahip olanlar arasından kaynaklandığı saptanmıştır. Aritmetik ortalamalara bakıldığında girişimcilik puanlarının yöneticilik süresi 16 yıl ve üstü olan ilkokul yöneticileri lehine yüksek olduğu görülmüştür. Sonuçlara göre yöneticilik süresi 16 yıl ve üstü olan ilkokul yöneticileri kendilerini diğer yöneticilere göre daha fazla girişimci algılamaktadır. Bir başka ifade ile ilkokul yöneticilerinin yöneticilik süresi arttıkça kendilerini daha girişimci algıladıkları söylenebilir. Tablo 6’da ilkokulda görev yapan okul yöneticilerinin işle bütünleşme, tükenmişlik ve girişimcilik düzeyleri arasındaki korelasyon sonuçları görülmektedir.

Tablo 6. İlkokulda Görev Yapan Okul Yöneticilerinin İşle Bütünleşme, Tükenmişlik ve Girişimcilik Düzeyleri Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	Zindelik	Odaklanma ve Yoğunlaşma	Tükenme	Duyarsızlaşma	Mesleki Başarı	Girişimcilik
Zindelik	1					
Odaklanma ve Yoğunlaşma	.85**	1				
Tükenme	-.58**	-.48**	1			
Duyarsızlaşma	-.40**	-.39**	.63**	1		
Mesleki Başarı	-.58**	-.52**	.45**	.38**	1	
Girişimcilik	.53**	.54**	-.47**	-.51**	-.57**	1

** $p<0.01$

Tablo 6'ya bakıldığında ilkokulda görev yapan okul yöneticilerinin girişimcilik puanları ile tükenmişliğin; tükenme ($r=-.47$, $p<.05$), duyarsızlaşma ($r=-.51$, $p<.05$) ve mesleki başarı ($r=-.57$, $p<.05$) alt boyutları arasında negatif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Girişimcilik ile işle bütünleşmenin; zindelik ($r=-.53$, $p<.05$) ile odaklanma ve yoğunlaşma ($r=-.54$, $p<.05$) alt boyutları arasında ise pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu anlaşılmıştır.

İşle bütünleşmenin zindelik alt boyutu ile tükenmişliğin; tükenme ($r=-.58$, $p<.05$), duyarsızlaşma ($r=-.40$, $p<.05$) ve mesleki başarı ($r=-.58$, $p<.05$) alt boyutları arasında negatif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Aynı şekilde işle bütünleşmenin odaklanma ve yoğunlaşma alt boyutu ile tükenmişliğin; tükenme ($r=-.48$, $p<.05$), duyarsızlaşma ($r=-.39$, $p<.05$) ve mesleki başarı ($r=-.52$, $p<.05$) alt boyutları arasında negatif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Tablo 7'de işle bütünleşme ve tükenmişliğin ilkokulda görev yapan okul yöneticilerin girişimcilik düzeylerini yordamasına ilişkin regresyon analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 7. İşle Bütünleşme ve Tükenmişliğin İlkokulda Görev Yapan Okul Yöneticilerin Girişimcilik Düzeylerini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	Standart				p	İkili r	Kısmi r
	B	HataB	β	t			
Sabit	4,18	.403		10.391	.00		
Zindelik	.000	.075	-.001	-.006	.996	.530	.000
Odaklanma ve Yoğunlaşma	.199	.079	.251	2.533	.012	.541	.131
Tükenme	-.031	.054	-.043	-.575	.566	.474	-.030
Duyarsızlaşma	-.226	.058	-.264	-3.886	.000	.512	-.201
Mesleki Başarı	-.244	.049	-.325	-4.995	.000	.574	-.259
R= 0.691,	R ² = 0.477						
F _(3,26) =35.591	p= 0.000						

Tablo 7'deki regresyon sonuçları incelendiğinde işle bütünleşmenin yalnızca odaklanma ve yoğunlaşma alt boyutu ile yönetici tükenmişliğinin duyarsızlaşma ile mesleki başarı alt boyutlarının girişimcilik üzerinde anlamlı birer yordayıcı oldukları anlaşılmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma, işle bütünleşme ve tükenmişliğin ilkokulda görev yapan okul yöneticilerinin girişimcilik düzeyleri ile ilişkisini analiz etmek amacıyla yapılmıştır. Araştırmaya ilişkin tartışmalar araştırmanın alt amaçları temel alınarak yapılmıştır.

Yapılan çalışmada ilkökul yöneticilerinin cinsiyete göre işle bütünleşme toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Erkek ilkökul yöneticileri kadın yöneticilere göre kendilerini daha fazla işle bütünleşmiş algılamaktadır. Araştırmanın sonucu ile benzer sonuçları elde eden çalışma örnekleri sunmak mümkündür. Örneğin, Schaufeli ve Baker (2004) da yaptıkları çalışmada kadınların erkek çalışanlara nazaran düşük düzeyde işle bütünleşme olduğu görülmüştür. Ancak işle bütünleşmenin cinsiyet ile ilişkisini inceleyen çalışmaların bir kısmında farklı sonuçların da elde edildiği saptanmıştır. Bu çalışmalardan birini gerçekleştiren Çelik (2013), işle bütünleşme toplam puanın cinsiyete göre farklılaşmadığını ortaya koymuştur. Toplumumuzda var olan erkeklerin kadınlara nazaran daha çok aileye bakma sorumluluğu işe adanmayı ya da işte daha zinde olmayı gerektirmiş olabilir. Bu yüzden erkek ilkökul yöneticilerinin kadın yöneticilere göre daha fazla işle bütünleşmesine neden olmuş olabilir.

İlkokullarda görev yapan okul yöneticilerin tükenmişlik ölçeğinin tükenme ve duyarsızlaşmanın alt boyut puanlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Mesleki başarı alt boyut puanlarında ise anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Mesleki başarıdaki tükenmişlik düzeyi ilkökulda görev yapan kadın yöneticilerde daha yüksek görülmüştür. Bir başka deyişle ilkökulda görev yapan kadın okul yöneticileri erkek yöneticilere göre kendilerini mesleki olarak daha başarısız algılamaktadır. Bu çalışmaya benzer sonuçları Izgar (2000) ve Aydemir (2021) de elde etmiştir. Araştırmacılar cinsiyet değişkenine göre okul müdürlerinin tükenmişlik düzeylerinin mesleki başarı alt boyutunda kadın okul yöneticilerin daha fazla tükenmişlik algıladıklarını ifade etmişlerdir. Bu durumun ortaya çıkmasına, kadınların daha hırslı ve kararlı çalışmaları kaynaklık etmiş olabilir. Nitekim, Soysal (2010) kadın girişimciler üzerine yaptığı çalışmada onların hırslı ve kararlı çalışma gösterdiğini ifade etmiştir. Bu sonuç, işine daha idealist yaklaşan kadınlarda gözlenen mesleki tükenmişliğin nedenini açıklayabilir.

İlkokulda görev yapan okul yöneticilerinin girişimcilik düzeylerinin erkeklerde kadınlara oranla daha yüksek olduğu görülmüştür. Arı (2011) da bu çalışmaya benzer sonuçlara ulaşmıştır. Mızrakçı (1994), anne ve babaların tutumlarının çocuğun cinsiyetine göre farklılaştığını, anne ve babaların kız çocuklarına karşı daha korumacı davrandıklarını, erkek çocuklarının ise daha serbest bırakıldığını ifade etmiştir. Eğitim kurumlarında daha az sayıda bulunan kadın yöneticilerin girişimcilik düzeylerinin de daha az olması bu tür toplumsal cinsiyete özgü çocuk yetiştirme tutumları ile açıklanabilir.

İlkokullarda görev yapan okul yöneticilerinin yaşa göre işle bütünleşme puanında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. İşle bütünleşme puanındaki farkının 46 ve üstü yaş aralığında bulunan okul yöneticiler lehine olduğu anlaşılmıştır. Sonuçlar, okul yöneticilerinin yaşları arttıkça işle bütünleşme puanlarının da arttığını göstermiştir. Bu araştırma sonucu-

na paralellik gösteren pek çok araştırma görmek mümkündür. Bunlardan bazıları Schaufeli ve Bakker (2004), Öncel (2007), Çağlar (2011) ve Aydemir'in (2021) yaptığı çalışmalardır. Yaşla birlikte işle bütünleşme düzeyinin artması sonucuna karşın İnanır (2020) ve Arı (2011) yaş değişkeninin işle bütünleşmede anlamlı bir farklılığa neden olmadığını bulmuşlardır. Bu çalışmada ortaya çıkan sonuç, ilkokul yöneticilerinin yaş ile birlikte edindikleri deneyimlerin problem çözme ve enerjilerini daha verimli kullanma konusunda avantajlar sağlaması ve böylece işle bütünleşme düzeylerini arttırmış olması ile açıklanabilir.

İlkokullarda görev yapan okul yöneticilerinin yaşa göre tükenme ve mesleki başarı alt boyut puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Duyarsızlaşma alt boyutunda ise yaşa göre anlamlı bir farklılık olmadığı anlaşılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde 36-45 yaş arasındaki ilkokul yöneticileri diğerlerine göre kendilerini daha fazla tükenmiş algıladıkları anlaşılmaktadır. Aynı şekilde 25-35 yaş arasındaki ilkokul yöneticileri diğerlerine göre kendilerini mesleki olarak daha başarısız algılamaktadır. Yapılan araştırmalar incelendiğinde farklı sonuçların elde edildiği görülmüştür. Örneğin, Sürücüoğlu ve Poyraz (2015) ile Izgar (2000), yaşları arttıkça okul idarecilerinin mesleki başarısızlık algılarının azaldığını ifade ederken, Babaoğlu (2006) ise ilkokul yöneticileri ile yaptığı çalışmada yaşa göre tükenme, duyarsızlaşma ve mesleki başarı alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Örmən (1993) ise tecrübesiz kişilerin daha fazla tükenmişlik yaşadıklarını ifade etmiştir. Araştırmalarda tükenmişliğe ilişkin yaşa göre farklı sonuçların elde edilmiş olmasında ilkokul yöneticilerinin çalışma ortamlarının ve karşılaştıkları problemlerin değişiklik göstermesi ile deneyimleri etkili olmuş olabilir.

İlkokulda görev yapan okul yöneticilerinin girişimcilik puanlarının 46 ve üstü yaş aralığında bulunan okul yöneticileri lehine olduğu görülmüştür. Bu durumun nedeni yöneticilerin maddi ve manevi birikimlerinin yaş ile birlikte artması olarak açıklanabilir. Cerev ve Saylan'ın (2020), araştırmasında da genç çalışanların yenilikçi olma ve fırsatları yakalamada ileri yaş çalışanlara göre daha düşük düzeyde olduğunu ifade etmesi bu çalışmanın sonucunu destekler niteliktedir.

İlkokullarda görev yapan okul yöneticilerinin yöneticilik süresine göre işle bütünleşme puanında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Sonuçlar incelendiğinde yöneticilik süresine göre işle bütünleşme puanındaki farkın 16 yıl ve üstü yöneticilik süresi bulunan okul yöneticileri lehine olduğu görülmüştür. Elde edilen veriler okul yöneticilerinin yöneticilik süresi arttıkça işle bütünleşme puanının da arttığını göstermiştir. Bu durumun yöneticilik süresinin artması ile çalışanların farklı bir iş bulma ya da yeni bir iş kurma düşüncelerinin ortadan kalkmasından kaynaklanmış olabileceği söylenebilir. Morrow ve McElroy (1987), çalışma süresi arttıkça işe bağlılığın attığını ifade etmiştir. Literatür incelendiğinde okul yöneticilerinin, yöneticilik süresine göre işle bütünleşme düzeylerine ilişkin araştırmaya rastlanma-

mıştır. Daha çok yöneticilerin tükenmişlik düzeylerinin düşük olması ya da iş doyumlarının yüksek olması ya da işyerinden ayrılma niyetlerinin olmaması işle bütünleşme kavramı ile ilişkilendirildiği görülmektedir. Örneğin, Ardıç ve Polatçı (2009) tükenmişliği işle bütünleşmenin zıttı olarak ele almış ve bu kavramı “Tükenmişlik ve madalyonun diğer yüzü işle bütünleşme” olarak ifade etmiştir.

İlkokullarda görev yapan okul yöneticilerinin yöneticilik süresine göre tükenme ve mesleki başarı alt boyut puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Duyarsızlaşma alt boyutunda ise yöneticilik süresine göre anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Yöneticilik süresi 1-5 yıl arasında olan ilkökul yöneticileri diğerlerine göre kendilerini hem daha fazla tükenmiş hissetmekte hem de daha fazla mesleki başarısız algılamaktadır. Benzer sonuçlara Babaoğlu vd. (2010) ile Aksu ve Baysal (2005) da ulaşmıştır. Bu durumun oluşmasına kıdemli yöneticilerin işlerinde kendilerini daha yetkin hissetmelerinden ve belirsizlikleri tolere etme becerilerinden kaynaklanmış olabileceği söylenebilir.

İlkokullarda görev yapan okul yöneticilerinin yöneticilik süresi 1-5 yıl olanlar kendilerini diğer yöneticilere göre daha az girişimci algılamaktadır. Bir başka ifade ile ilkökul yöneticilerinin yöneticilik süresi 6 yıl ve üstü olanlar kendilerini daha girişimci algıladıkları söylenebilir. Sonuçların bu şekilde çıkmasında yöneticilerin zamanla mesleğinde etkili iletişim ve kriz yönetimi konusunda uzmanlaşmaları etkili olmuş olabilir. Varlık (2022), bu konuda yöneticilerin önceden karşılaştıkları krizleri daha kolay yönetebildikleri ve açık ve etkili iletişimin sürece olumlu katkıları olduğunu belirtmiştir. Bu konuda yapılan araştırmalar incelendiğinde yöneticilik süresi; deneyim, tecrübe, hizmet süresi gibi kavramlarla iç içe kullanılmış olduğu görülmektedir. Uygun vd. (2012) ile Karademir vd. (2018), deneyimli kişilerin girişimcilik düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Okul yöneticilerinin girişimcilik düzeyleri ile tükenmişlik alt boyut puanları arasında (tükenme, duyarsızlaşma, mesleki başarı) orta düzeyde ve negatif yönde bir ilişki olduğu anlaşılmıştır. Okul yöneticilerinde işle bütünleşme düzeyleri (zindelik, odaklanma ve yoğunlaşma) ile tükenmişlik alt boyut puanları arasında (tükenme, duyarsızlaşma, mesleki başarı) orta düzeyde ve negatif yönde bir ilişki olduğu görülmüştür. Elde edilen bu bilgiler ışığında ilkökul yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri azaldıkça girişimcilikleri ve işle bütünleşme düzeyleri artmaktadır. Ayrıca yöneticilerin girişimcilik düzeyleri ile işle bütünleşme düzeyleri arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yapılan regresyon analizi; işle bütünleşmenin odaklanma ve yoğunlaşma boyutu ile tükenmişliğin duyarsızlaşma ve mesleki başarı boyutlarının girişimciliğin yordayıcısı olduğunu göstermiştir. Tükenme, kişinin zihinsel, bilişsel ve fiziksel olarak tükenmesi ve yapılan işin kalitesinin azalması olarak ifade edilebilir (Çokluk, 2001; Özer vd., 2012). Tükenmişlik yaşayan ilkökul yöneticileri kendilerini bitkin ve yorgun hissettiklerinden dolayı yeni bir adım atmaya yönelik motivas-

yon düşüklüğüne sahip olmuş olabilirler. İşe gitmekte isteksizlik, duygusal olarak kendini aşırı yıpranmış hissetme, enerji eksikliği (Torun, 1997) ilkokul yöneticilerinde girişimciliğin azalmasına yol açabilir. Aynı şekilde duyarsızlaşma yaşayan ilkokul yöneticilerinin çevresinde olup bitene kayıtsız kalması, gelen uyarıcılara kapalı olması (etrafına duvarlar örmesi), girişimcilik için gerekli analitik düşünme sürecinin başlatılmasını engelleyebilir. Aksu ve Baysal (2005), duyarsızlaşmayı bireyin hizmet verdiği kişilere karşı olumsuz tutum geliştirmesi, rahatsız edici tavır takınması ve onlara duygusuz bir biçimde davranmasıdır. Böyle bir duyarsızlaşma süreci içinde olan yöneticiler dış dünyadan gelen olumsuzlukları engellemek için herhangi bir girişimde de bulunmayabilirler (Solak, 2020). Tükenme ve duyarsızlaşma birbirini izleyen iki önemli süreç iken bunun bir sonraki adımı mesleki tükenmişlik olmaktadır. Tükenmişlik bir süreç olarak gelişmektedir. İş yapma enerjisinin kalmaması ile başlayan ilk duygusal tükenme aşaması, çevresinde olup bitene karşı kayıtsız kalma şeklinde kendini gösteren duyarsızlaşma boyutu ile ilerler. Daha sonra birey mesleğinde kendini yetersiz, verilen işlerin altında ezilmiş hissederek mesleki anlamda da tükenmişlik yaşar (Solak, 2020). Mesleki başarısı düşük olan kişinin, işinde kendisini başarısız algılaması aynı zamanda mutsuz olduğunu da göstermektedir (Berk ve Aliyev, 2022; Maslach ve Jackson, 1981). İşinde mutsuz olan kişilerin tükenmeye daha yatkın oldukları ve bu durumun zamanla psikolojik ve ruhsal sorunlara yol açabileceği ifade edilmektedir (Filiz, 2014). Girişimci kişilerin özelliklerine bakıldığında yüksek başarı arzusu önemli bir kavram olarak ortaya çıkmaktadır (Bozkurt ve Alparslan, 2013). Kendine güven, girişimci kişilerin yapacakları işlerde işin üstesinden gelme inancını ifade eder (Bozkurt, 2007). Girişimci okul yöneticiliği ise; personelin fikirlerine değer vererek onları motive etme, hedefler ve stratejiler oluşturmak için problem çözme stratejilerini aktif olarak kullanma, engellerin üstesinden gelmek için üstün performans gösterme gibi özellikler gerektirmektedir (Özkaya, 2019; Schooley, 2005). Bu bilgiler ışığında mesleki başarı boyutunda tükenmişlik hisseden yöneticilerin işlerinde yetkin olabilmelerini, işleri halledebilme inancının yüksek olmasını, kısacası girişimci olmalarını beklemek mümkün görünmemektedir. Bozgeyik (2005), girişimci kişileri kısıtlı kaynaklara rağmen fırsatların peşinde koşan, yetenekli, aktif kişiler olarak açıklamıştır. Bu çalışmada okul yöneticilerinin aklını işine vermesi, işine olumlu duygular beslemesi ve işinde enerjik olması gibi işle bütünleşmeye yönelik davranış düzeyleri ile kişilerin fırsatları yakalamasını içeren girişimci davranışlarının birbirini desteklediği anlaşılmıştır.

Nicel araştırma deseni ile yapılan bu çalışmada okul yöneticilerinin yalnızca girişimcilik, işle bütünleşme ve tükenmişlik düzeylerine ilişkin bir veri elde edilmiş ancak bunların nedenlerine ilişkin bir bilgiye ulaşılmamıştır. Çalışmadaki bu sınırlılığı ortadan kaldırmak için daha sonra yapılacak araştırmalarda daha derin ve detaylı bir şekilde nitel yöntemlerle de veri toplanması önerilmektedir. Ayrıca araştırmanın katılımcılarını yalnızca ilkokulda görev yapan yöneticiler oluşturduğundan diğer kademelerde görev yapan okul yöneticilerinin işle

bütünleşme, tükenmişlik ve girişimcilik düzeyleri ile ilgili bir karşılaştırma yapılamamıştır. Bu ikinci sınırlılığını aşmak için de tüm kademelerde görev yapan yöneticilere ulaşmayı hedefleyen çalışmalar yapılabilir.

Etik Onay: Bu araştırma için Çukurova Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Alanında Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 30.09.202 tarih ve 2020/15 nolu kararı ile etik izin alınmıştır.

Kaynakça

- Aksu, A. ve Baysal, A. (2005). *Kuram ve uygulama eğitim yönetimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyürek, M. İ. (2020). Öğretmenlerde tükenmişlik. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(37), 35 - 47. <https://doi.org/10.14582/DUZGEF.2020.138>
- Ardıç, K. ve Polatçı, S. (2009). Tükenmişlik sendromu ve madalyonun öbür yüzü: İşle bütünleşme. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 32, 21-46.
- Arı, S. (2011). *Örgüt ikliminin işle bütünleşme üzerine etkisi ve bir uygulama*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi.
- Artık, L. (2019). *Okul yöneticilerinin liderlik ve girişimcilik özelliklerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi.
- Aydemir, C. (2021). Çalışanların tükenmişlik düzeylerini yöneticilerinin cinsiyetine göre incelemeye yönelik bir araştırma. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 319-331. <https://doi.org/10.21733/ibad.419737>
- Babaoğlu, E. (2006). *İlköğretim müdürlerinde tükenmişlik*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Babaoğlu, E., Altun, S. ve Çakan, M. (2010). İlköğretim okulu yöneticilerinin tükenmişlik düzeyi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 355 - 373.
- Berk, S. ve Aliyev, R. (2022). Özel gereksinimi olan ve tipik gelişen çocuklara eğitim veren öğretmenlerin mesleki tükenmişlik ve iş doyumunu düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Bolu İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 962-973. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2022..-968962>
- Bozgeyik, A. (2005). *Girişimcilik ruhunuzu ateşleyin girişimcilere yol haritası*. Hayat Yayınevi.
- Bozkurt, Ö. (2007). Girişimcilik eğiliminde kişilik özelliklerinin önemi, *Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 2, 93-111. <https://hdl.handle.net/20.500.12428/982>
- Bozkurt, Ö. Ç. ve Alparslan, A., M. (2013). Girişimcide bulunması gereken özellikler ile girişimcilik eğitimi; Girişimci ve öğrenci görüşleri. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 8(1), 7-28. <https://hdl.handle.net/20.500.12428/407>
- Bozkurt, R. (2000). Girişimci ve rol bilinci, *İş Fikirleri Dergisi*, 12, 86-94.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak E. K., Akgün Ö. E., Karadeniz Ş. ve Demirel F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem A Yayıncılık.
- Çağlar, E. S. (2011). *The impact of empowerment on work engagement mediated through psychological empowerment: Moderating roles of leadership styles and work goals*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi.
- Cerev, G. ve Saylan, B. (2020). Çalışanlarının demografik özelliklerinin girişimcilik algısına etkisi: Sağlık sektörü çalışanlarına yönelik nicel bir çalışma. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31(1).245-260. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1321120>
- Çelik, M. (2013). *İlkokul yöneticilerinin öğretmen algularına göre dönüşümcü liderlik ve girişimcilik becerilerine sahip olma düzeyleri ve bu düzeyler arasındaki ilişki: Bağcılar ve Bakırköy ilçesi örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi.
- Çokluk, O. (2001). Engelliler okullarında görev yapan yöneticilerde ve öğretmenlerde tükenmişlik. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 3 (01), 35-47. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000053

- Derin, M. (2019). *Ortaöğretim kurumlarındaki yöneticilerin girişimcilik özellikleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi.
- Dönmez, B. ve Güneş, H. (2001). İlköğretim okulu yöneticilerinde tükenmişlik. *Eğitim Araştırmaları*, 5, 71-78.
- Filiz, Z. (2014). Öğretmenlerin iş doyum ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 10, 157-172. <https://doi.org/10.17130/ijmeb.2014.10.23.437>
- Friedman, İ. A. (2002). Burnout in school principals: Role related antecedents. *Social Psychology of Education*, 5 (3), 229-251. <https://doi.org/10.1023/A:1016321210858>
- Gürses, G. ve Helvacı, M. A. (2011). Öğretmenlerin okullarda değişime karşı direnme nedenleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 1540-1565.
- İnanır, B. (2020). *Öğretmenlerin işle bütünleşme düzeyleri ile Okul iklimi ve öğretmen liderliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kastamonu Üniversitesi.
- Izgar, H. (2000). *Okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri nedenleri ve bazı etken faktörlere göre incelenmesi: Orta Anadolu Örneği*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi.
- Kahn, W.A. (1990). Psychological conditions of personal engagement and dis engagement at work. *Academy of Management Journal*, 33, 692-724. <https://doi.org/10.5465/256287>
- Karademir, E., Balbağ, M. Z. ve Çemrek, F. (2018). Öğretmen adaylarının girişimcilik düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*. (47), 177-200.
- Kavgacı, H. (2014). *İlköğretim kurumu öğretmenlerinin işle bütünleşme düzeylerinin bireysel ve örgütsel değişkenlerle ilişkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi.
- Köybaşı, F. ve Dönmez, B. (2017). Okul yöneticisi girişimcilik ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 235-247.
- Leiter, M. P. ve Maslach, C. (1988). The impact of interpersonal environment on burnout and organisational commitment. *Journal of Organisational Behavior*, 9(4), 297-308.
- Macey, W. ve Schneider, B. (2008). The meaning of employee engagement. *Industrial and Organizational Psychology*, 1(1), 3-30. <https://doi.org/10.1111/j.1754-9434.2007.0002.x>
- Maslach, C. ve Leiter, M. P. (1997). *The truth about burnout*, Jossey- Bass.
- Maslach, C. ve Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>
- Maslach, C. ve Zimbardo, P. (1982). *Burnout – the cost of caring*. Prentice-hall, inc.
- Metin, M. (2023). *Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile çocukların sergilediği davranış problemleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi.
- Mızrakçı, Ş. (1994). *Annelerin çocuk yetiştirme tutumlarına etki eden faktörler: demografik özellikleri, kendi yetiştiriliş tarzları, çocuk gelişimine ilişkin bilgi düzeyleri ve çocuğun mizacına ilişkin algıları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi.
- Morrow, P. C. ve McElroy, J. C. (1987). Work commitment and job satisfaction over three career stages. *Journal of Vocational Behavior*, 30(3), 330-346. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(87\)90009-1](https://doi.org/10.1016/0001-8791(87)90009-1)
- Öncel, L. (2007). *Öğretmenlerin işleriyle bütünleşme düzeylerinin performansları ve iş yerlerinden ayrılma niyetleriyle ilişkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi.

- Örmen, U. (1993). *Tükenmişlik duygusu ve yöneticiler üzerinde bir uygulama*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi.
- Özkaya, Y. (2019). *Okul yöneticilerinin girişimci liderlik davranışları ile örgüt kültürü arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Uşak Üniversitesi.
- Özer, N., Dönmez, B. ve Cömert, M. (2012). Friedman okul müdürleri tükenmişlik ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 105-121.
- Polatçı, S. (2007). *Tükenmişlik sendromu ve tükenmişlik sendromuna etki eden faktörler (Gaziosmanpaşa Üniversitesi Akademik Personel Üzerine Bir Çalışma)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Osman Paşa Üniversitesi.
- Schaufeli, W. B. ve Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources and their relation ship with burn out and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25, 293-315. <https://doi.org/10.1002/job.248>
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González - Romà, V. ve Bakker, A. B. (2002). The measurement of burn out and engagement: A two sample confirmative analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92.
- Solak, D. C. (2020). *Okullarda farklı kademelerde çalışan öğretmenlerin tükenmişlik ve öz-şefkat düzeyinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi.
- Soysal, A. (2010). Türkiye’de kadın girişimciler: engeller ve fırsatlar bağlamında bir değerlendirme. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 65(1), 83-114. <https://doi.org/10.1002/job.248>
- Sunman, G. (2021). *Çalışanların endüstri 4.0 dönüşümüne yönelik tehdit algılarının tükenmişlik, işe adanmışlık ve kariyer bağlılığı üzerine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Aksaray Üniversitesi.
- Sürücüoğlu, H. ve Poyraz, K. (2015). İlk ve orta öğretim okul yöneticilerinde tükenmişlik (Kütahya il merkezi örneği). *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 44, 9-23. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/56059>
- Torun, A. (1997). *Stres ve Tükenmişlik, Endüstri ve Örgüt Psikolojisi içinde*, Türk Psikologlar Derneği ve Kalite Derneği Ortak Yayımları.
- Tuğrul, B. ve Çelik, E. (2002). Normal çocuklarla çalışan anaokulu öğretmenlerinde tükenmişlik, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 2-11.
- Uçar, S. (2019). *Girişimcilik eğitimi-temel eğitimden öğretmen eğitimine genel bakış*. Akademisyen Kitapevi.
- Uygun, M., Güner, E. ve Mete, S. (2018). Girişimcilik eğitiminin gençlerin girişimcilik motivasyonlarının gelişimindeki rolü. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 25(3), 1-16. <https://doi.org/10.18657/yonveek.360276>
- Varlık, S. (2022). *Fen bilimleri öğretmen adaylarının bilim tarihi ve bilim insanlarına ilişkin algı ve görüşlerinin belirlenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi.
- Yazıcı, O. (2014). *Ortaokul yöneticilerinin girişimcilik yeterlilikleri düzeyi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi.
- Yıldırım, M. (2020). İşle bütünleşmeyi etkileyen faktörler ve işle bütünleşmenin bireysel ve örgütsel çıktıları. *Business Economics and Management Research Journal*. 3(2), 91-100.

Examination of the Relationship between Primary School Administrators' Levels of Work Engagement, Burnout, and Entrepreneurship

Extended Abstract

Introduction

People may occasionally feel uneasy, helpless, or hopeless in their work. Studies in this regard often revolve around the concept of “burnout.” Similarly, individuals may also feel enthusiastic, dedicated, hopeful, and engaged in their work, which can be referred to as “work engagement.” While different definitions exist, Schaufeli and Bakker (2004) describe work engagement as the opposite of burnout, whereas Maslach and Jackson (1981) define burnout as a syndrome characterized by physical exhaustion, long-term fatigue, feelings of helplessness and hopelessness, and negative attitudes towards work, life, and other people, experienced by those who face intense emotional demands and constantly work with others. Another important aspect to consider in people’s work life is entrepreneurship. Entrepreneurship is having the ability to perceive opportunities created by our environment, generate dreams from those perceptions, turn dreams into projects, and bring projects to life, thus facilitating human life by creating wealth (Bozkurt, 2000, pp.86-94). The purpose of this study is to investigate the relationship between primary school administrators’ levels of work engagement, burnout, and entrepreneurship.

Method

The sample of the study consisted of 201 school administrators working in the city center of Adana. A relational survey model was used in the research. The data for the study were collected using the “Utrecht Work Engagement Scale” developed by Schaufeli et al. (2002) and adapted into Turkish by Kavgacı (2014), the “Burnout Scale for School Administrators” developed by Friedman (2002) and adapted into Turkish by Özer et al. (2012), and the “Entrepreneurship Scale for School Administrators” developed by Köybaşı and Dönmez (2017).

Findings

A significant difference was found in the total scores of work engagement and entrepreneurship according to the gender of primary school administrators, favoring male administrators. It was found that male administrators in primary schools perceive themselves as more engaged in their work and more entrepreneurial compared to females. Female administrators

perceived more burnout and professional failure compared to males. Administrators in the age group of 36-45 perceived more burnout, while those in the age group of 25-35 perceived more professional failure. Administrators aged 46 and above perceived themselves as more engaged in their work and more entrepreneurial. Additionally, administrators with 16 years or more of managerial experience perceived themselves as more engaged in their work and more entrepreneurial. Administrators with 1-5 years of experience reported experiencing more burnout and professional failure. A positive moderate relationship was found between administrators' levels of entrepreneurship and work engagement. A negative moderate relationship was found between levels of entrepreneurship and burnout. It was found that the sub-dimensions of focus and concentration of work engagement and the sub-dimensions of depersonalization and professional success of burnout significantly predicted administrators' levels of entrepreneurship.

Discussion and Conclusion

A significant difference was found in the total scores of work engagement according to the gender of primary school administrators in this study. Male primary school administrators perceive themselves as more engaged in their work compared to female administrators. This might be explained by the societal expectation that men, compared to women, should devote themselves more to work or be more energetic at work, due to greater responsibility for family care. The entrepreneurship levels of school administrators working in primary schools were found to be higher in males compared to females. Arı (2011) also found similar results. The lower entrepreneurship levels of female administrators, who are less common in educational institutions, can be explained by gender-specific roles in society. A significant difference was determined in the sub-dimension scores of burnout and professional success according to the age of school administrators working in primary schools. However, there was no significant difference in the sub-dimension of depersonalization according to age. A significant difference was observed in the work engagement score according to the managerial experience of school administrators working in primary schools. It appears that the low levels of burnout among administrators or high levels of job satisfaction or the absence of intention to leave the workplace are associated with the concept of work engagement. For example, Ardic and Polatçı (2009) regarded burnout as the opposite of work engagement and described this concept as "Burnout is the other side of the coin of work engagement." In this study, it was understood that the levels of behavioral engagement related to work, such as administrators devoting their minds to their work, harboring positive feelings towards their work, and being energetic at work, supported entrepreneurial behaviors involving seizing opportunities.

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERGİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 15 / Sayı: 30 / Güz 2024

JOURNAL of EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol: 15 / No: 30 / Fall 2024

Uluslararası Ticaret ve Lojistik Eğitimi Alan Öğrencilerin Teknolojik Yatkınlıklarının Mesleki Algıları Üzerindeki Etkisi

The Effect of Technological Readiness of International Trade and Logistics
Students on Their Professional Perceptions

Makale Türü (Article Type): Araştırma (Research)

Kemal KAMACI

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

Uluslararası Ticaret ve Lojistik Eğitimi Alan Öğrencilerin Teknolojik Yetkinliklerinin Mesleki Algıları Üzerindeki Etkisi

Kemal KAMACI¹

DOI: 10.58689/eibd.1525094

Öz: Teknolojik yeniliklerle birlikte uluslararası ticaret ve lojistik alanında yeni paradigmalara ve modellerin ortaya çıkmasına paralel olarak işletmeler de yenilikçi teknolojilere yatırım yapma ve uyum sağlama ihtiyacı hissetmektedir. Bu durum hem uluslararası ticaret hem de lojistik alanında güncel teknolojiye uyum sağlayabilen yüksek niteliğe sahip çalışanlara olan talebi artırmaktadır. Talebin karşılanması noktasında potansiyel iş gücü kaynağı olarak görülebilecek olan uluslararası ticaret ve lojistik bölüm öğrencilerinin teknolojiye yetkinlik düzeylerinin belirlenmesi de bu konuda önemli görülmektedir. Bu çalışma ile Uluslararası Ticaret ve Lojistik bölümü öğrencilerinin teknolojik yetkinlikleri ile mesleki algı düzeyleri arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırmada, bağımsız değişken olarak belirlenen teknolojik yetkinliğin alt boyutları; iyimserlik ve yenilikçilik ile bağımlı değişken olarak belirlenen mesleki algının alt boyutları; kariyer, ücret ve çalışma koşulları algısı ilişkilendirilmiştir. Araştırma, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi ve ilişki derecelerini ortaya koymayı amaçlayan ilişkiyel tarama modeli temelinde gerçekleştirilmiştir. Kolayda örnekleme yöntemi kullanılan araştırmanın örneklemini Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Uluslararası Ticaret ve Lojistik bölümü öğrencileri oluşturmuştur. Çalışmada nicel veri toplama yöntemlerinden anket yöntemi kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 22 paket programı ve SMART PLS 4.0 programı kullanılmış, PLS-SEM yöntemi ile doğrulayıcı faktör analizi ve yol analizi yapılmıştır. Araştırmada öğrencilerin teknolojik yenilikçilikleri ile kariyer, ücret ve çalışma koşulları algısı alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamış ancak teknolojik iyimserlikleri ile kariyer, ücret ve çalışma koşulları algı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya konmuştur. Özellikle teknolojik iyimserlik düzeyinin kariyer algısı üzerinde yüksek düzeyde etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Uluslararası ticaret, Lojistik, Teknolojik yetkinlik, Mesleki algı, PLS-SEM

Geliş Tarihi: 30.07.2024; Kabul Tarihi: 03.10.2024

Kaynakça Gösterimi: Kamacı, K. (2024). Uluslararası Ticaret ve Lojistik Eğitimi Alan Öğrencilerin Teknolojik Yetkinliklerinin Mesleki Algıları Üzerindeki Etkisi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 15(30), 361-386

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Uygulamalı Bilimler Fakültesi, Uluslararası Ticaret ve Lojistik Bölümü, kemalkamaci@kmu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-4234-674X

Giriş

Yirminci yüzyılın son dönemlerinden itibaren teknolojinin üstel gelişimi ve endüstriyel devrimler ticari anlamda ulusal sınırların ortadan kalkmasına yol açmıştır. Yaşanan bu gelişmeler dünyanın çeşitli bölgelerindeki işletmelerin birlikte çalışma becerileri geliştirmelerine ve küresel boyutta tedarik zincirlerinin oluşumuna neden olmaktadır (Banger, 2016). Uluslararası ticaretin gelişimi, lojistik faaliyetlere olan talebi artırarak daha fazla iş ve yatırım fırsatlarını da beraberinde getirmektedir. Aynı şekilde lojistik faaliyetlerin her geçen gün öneminin artması ile sektör gelişmekte ve ekonomik büyümeye olumlu yönde etki etmektedir (Gani, 2017). Lojistik faaliyetler üretimin coğrafi dağılımını kolaylaştırarak doğrudan yer ve zaman faydası sağlamakla birlikte tüketimin küreselleşmesini teşvik ederek uluslararası ticaretin gelişimine de katkı sağlamaktadır. Bu durum uluslararası ticaret ile lojistik arasında doğrudan bir nedensel ilişki olduğunu göstermektedir (Katrakylidis ve Madas, 2019).

Uluslararası ticaret ve lojistik, küresel kalkınmanın temel unsuru olarak görüldüğünden operasyonel anlamda işletmelerin önemli bir parçası haline gelmiştir (Min vd., 2019). Ülkeler arasındaki ticari alışverişler küresel tedarik zincirlerinin oluşumuna neden olmakla birlikte, lojistik faaliyetlerin etkin ve verimli bir şekilde yürütülmesinin de önemini artırmaktadır. Özellikle teknolojik gelişmelerle birlikte uluslararası ticarete kalite ve zaman unsurlarının ön plana çıkması, sürdürülebilir çevre bilincinin yaygınlaşması da lojistik faaliyetlere daha fazla önem gösterilmesinin gerekliliğini ortaya koymaktadır (Demirtaş ve Bozyiğit, 2023; Erturgut, 2021).

Uluslararası ticaret ve lojistik süreçlerde dijitalleşmenin yaşanması iş yapış şekillerinin değişmesine neden olduğundan (Pflaum vd., 2018) teknolojik yeniliklere yatkınlık, işletmeler açısından giderek artan bir zorunluluk halini almaktadır (Barczak vd., 2019). İşletmelerde işgücü faktörünün ise teknolojinin ekonomik başarısında önemli bir etkiye sahip olduğu, başarının çalışanların vasıfları ve kabiliyetleri ile mümkün olabileceği de vurgulanmaktadır (Coetzer vd., 2020; Filizöz ve Orhan, 2018). Küresel tedarik zincirlerinin stratejik başarısında özellikle teknolojik yeniliklere geçişlerinde işgücü faktörünün belirleyici rol oynamasından dolayı işletmelerin çalışanlar üzerindeki taleplerinde de önemli değişimler yaşanmaktadır (Coetzer vd., 2020; Gorecky vd., 2014). Bu gelişmeler uluslararası ticaret ve lojistik alanında da kalifiye personel ihtiyacında artışlar yaşandığını göstermektedir. Bu ihtiyaçlar, uluslararası ticaretin yürütülmesinde teknolojik donanımına sahip uzmanların yetiştirilmesine yönelik daha fazla gereksinimlerin ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Uluslararası ticarete geleneksel lojistik anlayışının gelecekteki lojistik yetenek ihtiyacını karşılayamayacak olması özellikle yükseköğretim kurumlarında uluslararası ticaret ve lojistik eğitime odaklanılmasını gerekli kılmaktadır (Pawlak ve Kudelska, 2012; Zhang, 2019).

Uluslararası ticaret ve lojistik, iş alanı ve istihdam oluşturma potansiyeli bakımından oldukça yüksek büyümeye sahip sektör olarak karşımıza çıkmaktadır. Sektörün sahip olduğu bu değer Türkiye’de de bu sektöre olan ilginin artmasına neden olmaktadır. Yükseköğretim kurumları, uluslararası ticaret ve lojistik endüstrisinin hızlı gelişimine uyum sağlamak, sektörün ihtiyaç duyduğu personeli yetiştirmek ve ülkelerin gelişimine daha iyi hizmet etmek amacıyla Uluslararası Ticaret ve Lojistik bölümleri açmaya başlamış, bölümlerin sayısındaki artışlarla birlikte bölümde eğitim gören öğrencilerin sayısında da artışlar gözlenmiştir (Demirtaş ve Bozyiğit, 2023). Öğrencilerin mezun olduktan sonra istihdam edilebilmeleri ve kariyer planlamalarında başarılı olabilmelerinin öğrencilerin ilgi alanlarına, kişisel beceri ve yeteneklerine uygun bir eğitim almalarına bağlı olduğu da ifade edilmektedir (Gürdoğan ve Atabey, 2015; Sayın ve Küçük, 2020). Zira bazı öğrenciler bilinçli olarak bölümü tercih ederken bazıları ise bilinçsiz olarak tercih edebilmekte ve eğitim süreci içerisinde bölümleri ile ilgili mesleki beklentilerinde de değişimler yaşanabilmektedir. Sektörün ihtiyaç duyduğu kalifiye iş gücü için öğrencilerin bilgi donanımları kadar mesleki algıları da önemli görülmüştür. Kişi ve meslek arasında kesişen özellikler ne kadar uyumlu olursa sektörde çalışma eğilimi de o kadar yüksek olmaktadır. Ayrıca kişilerin mesleklerine karşı pozitif algıya sahip olmalarının mesleklerini yerine getirmede daha çok özen göstermelerine de neden olduğu ifade edilmektedir. Kişiler kendi yetenekleri ve meslek özelliklerinin özdeşleşmediğini fark ettikleri durumlarda ise sektörde çalışma isteklerini kaybedebilmektedirler (Karasoy, 2022).

Ülkelerin ekonomik ve sosyal açıdan yükselebilmesi ve uluslararası ticarete başarıyı yakalayabilmesi için lojistik alt yapılarını teknoloji ile bütünleşik bir şekilde geliştirmeleri gerekmektedir. Bu süreçte iş gücünün organizasyonel dönüşüme katkısı ve süreç içerisindeki önemi ise daha çok belirginleşmektedir. İşletmelerin sahip olacağı iş gücünün teknolojik yeniliklere yakınlık düzeylerini anlamak teknoloji kullanımının başarısında ve bu doğrultuda işletmelerin geliştireceği stratejilerde etkili olacaktır. Çalışanların teknolojiye yakınlıklarının yüksek olduğu organizasyonlarda güncel teknolojilerin benimsenmesi ve kullanılması kısa sürede gerçekleşebilirken aksi durumda teknolojiye karşı bir direnç oluşabilecek ve uyum süreci daha uzun olabilecektir (Şahin ve Özkaya, 2020).

Günümüzde uluslararası ticari faaliyetler daha rekabetçi bir küresel ekonomiye doğru ilerledikçe teknolojiyle uyumlu daha etkin lojistik sistemler ve tedarik zincirleri oluşturup yönetecek yüksek nitelikli insanlara olan talepler de artmaktadır (Ozment ve Keller, 2011). Uluslararası ticaret ve lojistik sektör olarak sürekli bir gelişim göstermesinden dolayı istihdam sağlama bakımından da yüksek bir potansiyele sahiptir. Yükseköğretim düzeyinde eğitim veren Uluslararası Ticaret ve Lojistik bölümleri de sektörün ihtiyacı olan kalifiye işgücünü sağlama bakımından önemli bir kaynak olarak görülmektedir (Şahin ve Özkaya, 2020). Bu sebeple üniversitelerin uluslararası ticaret ve lojistik bölümlerinde eğitim gören öğrencilerin sektörde çalışmaları sektördeki işgücü ihtiyacının karşılanması açısından önemli olmakla birlikte (Karasoy, 2022) bu konuda potansiyel iş gücünün teknolojiye yakınlık düzeyleri de

belirleyici olabilecektir.

Literatürde teknolojik yetkinlikle ilgili çalışmaların özellikle dördüncü sanayi devrimiyle birlikte kuramlar ve sektörler üzerinde yoğunluk kazandığı (Choi ve Yoo, 2021; Kasnak, 2022; Kim vd., 2020; Öz ve Işık, 2020; Samaranayake vd., 2017; Tahar vd., 2020; Yılmaz, 2023) görülmektedir. Öğrenciler üzerinde teknolojik yetkinlikle ilgili çalışmalar yapılsa da özellikle Covid-19 pandemisinden sonra araştırmalarda artış yaşandığı gözlemlenmiştir (Al-araibi vd., 2019; Al-Fadhel vd., 2020; Caputo vd., 2019; Irmak, 2022; Yağmurlu ve Sektioğlu, 2023). Mesleki algı ile ilgili ise öğrenciler üzerinde birçok çalışma gerçekleştirilmiştir (Akgöz ve Samatova, 2020; İlğan ve Ceviz, 2019; Kocaman ve Kuybu Rol, 2020; Mukhtaruddin vd., 2022) ancak yükseköğretim öğrencileri üzerinde teknolojik yetkinlik ile mesleki algı faktörlerini bir arada ele alan bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu çalışma ile Uluslararası Ticaret ve Lojistik eğitimi alan öğrencilerin teknolojik yetkinliklerinin mesleki algıları üzerindeki etkisinin araştırılması amaçlanmıştır. Çalışma neticesinde elde edilecek bulgular ve ulaşılan sonuçların bu konuda yapılacak çalışmalara temel oluşturacağı ve ilgililere ışık tutacağı düşünülmektedir.

Kavramsal Çerçeve

Mesleki algı

Mesleki algı genel anlamda bireylerin sahip oldukları mesleklerin toplumsal açıdan nasıl algılandığı ve bireyin mesleğin kişisel ve sosyal getirilerini nasıl algıladığı ile ilgilidir. Sahip olunan bu algıların bireyin iş motivasyonu üzerinde etkili olduğu ifade edilmektedir (Wong vd., 1998). Bireyler eğitim aldıkları meslekleri yapmayı eğitim süreçlerinin sonunda tercih etmeyebilmekte veya tercih etseler dahi ilerleyen süreçte meslekler bireylerin maddi ve manevi ihtiyaçlarını tatmin etme noktasında yetersiz kalabilmektedir. Bunun yanında kişinin sahip olduğu öz yeterlilik de meslekte karşılaşılan sorunları aşma ve mesleği sürdürülebilir kılma noktasında etkili olabilmektedir (Apalı, 2018; Chesnut ve Burley, 2015; Çınar ve Yenipınar, 2019; Everhart ve Chelladurai, 1998). Mesleki algıları olumlu olan insanların mesleki bağlılıklarının yüksek ve işlerini yaparken mutluluk duyan insanlar oldukları da ifade edilmektedir (Carless, 2005).

Mesleki algı ile ilgili gerek çeşitli sektörlerde gerekse öğrenciler üzerinde çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler üzerinde yapılan bir çalışmada, kişilerin eğitim gördükleri meslekleri kendi istekleriyle seçmelerinin ve mesleklerini severek yapmalarının mesleki algı ve başarısında etkili olduğu belirtilmiştir (Akça vd., 2019). Öğrencilerin mesleki kariyerlerini tayin etme bağlamında mesleki algılarına ilişkin Politeknik Üniversitesinde gerçekleştirilen araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin gelecekte kendi kişiliklerine uygun ve yeteneklerini keşfedebilecekleri bir meslek algısına sahip oldukları ortaya konmuştur (Gulk vd., 2020).

Kocaman ve Kuybu Rol (2020) turizm öğrencilerine yönelik gerçekleştirdikleri çalışmalarında öğrencilerin mesleki algı ve beklentileri gelecek kaygılarının sektörde çalışma isteği üzerindeki etkisini araştırdıkları çalışmalarında mesleki algısı yüksek bir öğrencinin sektör hakkında olumlu düşüncelere sahip olduğu ve mezuniyetten sonra da sektörde çalışma isteğinin yüksek olduğunu belirtmiştir. Hemşirelik son sınıf öğrencileri üzerindeki bir araştırmaya göre de mesleğin iş garantisine sahip olmasının mesleki algı üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu belirtilmiştir (Can vd., 2022). Bununla birlikte kişinin icra ettiği mesleğin bireysel katkısının yanında toplumsal ve insani faydasının olduğunun da görülmesi mesleki algıyı olumlu yönde etkilemektedir (Akgöz ve Samatova, 2020; Ay vd., 2018). Eşer vd., (2008) çalışmalarında bölümlerini ailesi istediği için tercih eden öğrencilerin her ne kadar eğitime başlamadan önce mesleki algıları olumsuz olsa da eğitim sürecinde bilgi ve becerilerini kullanma imkânı bulabilmeleri durumunda mesleki algılarının olumlu olabileceğini saptamışlardır. Lojistik üzerine eğitim veren bölümlerde yapılan araştırmalarda okulda alınan eğitim ve çevre etkisinin de mesleki algıyı ve sektörde çalışma niyetini olumlu yönde etkilediği vurgulanmakla birlikte bu konuda teorik derslere daha fazla yoğunlaşmadan uygulamaya yönelik staj olanaklarının geliştirilmesinin önemli olduğu ifade edilmiştir (Lau vd., 2021; Özoğlu vd., 2020; Sayın ve Küçük, 2020). Karasoy (2022), lojistik eğitimi alan öğrenciler üzerinde, mesleki uyum ve mesleki algı düzeylerinin lojistik mesleğini yapma niyetleri üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmasında mesleki uyum ve meslekte kariyer algısının öğrencilerin mesleklerini yapma niyetlerini etkilediğini ortaya koymuştur.

Teknolojik yatkınlık

Teknoloji, zenginlik üretme faktörü olarak görülmektedir. Güncel teknolojilerin etkin kullanımını ise rekabet koşullarını ciddi bir şekilde etkilemektedir. Küreselleşme sürecindeki değişimler, ulusların sadece ulusal pazarlara mal ve hizmet üretmek istenilen kalkınma düzeyine ulaşamayacaklarını göstermektedir. Bu nedenle teknolojinin kullanılması ile esnek ve verimlilik odaklı yaklaşımlar ile uluslararası pazarlarda yer alabilmek küresel rekabette başarının temel faktörlerinden biri olarak ifade edilmektedir (Safari vd., 2012).

Teknolojide yaşanan gelişmeler hizmet sağlayıcılar, çalışanlar ve müşteriler açısından katma değer sağlamanın olumlu yönleri ile teknolojik yeniliklerin getirdiği yeni iş yapma yöntemlerini öğrenme zorunluluğunun olumsuz yönleri arasında bir gerilime neden olmaktadır (Atrian ve Ghobbeh, 2023). Teknoloji iş yapış şekillerinde yeniliklere neden oldukça işletme yöneticileri müşterilerine yenilikçi deneyimler sunma arzusunun yanında müşterilerinin bu deneyimlere açık olmasını ve özellikle çalışanları üzerinde oluşabilecek potansiyel olumsuz etkilerin asgari düzeyde olmasını sağlamakla ilgili zorluklarla karşı karşıya kalabilmektedirler (Kamacı ve Öz, 2021). Yönetim kademesi de dahil olmak üzere bir organizasyondaki personelin güncel teknolojileri kullanabilme ve bu teknolojilerle hizmet verebilme konu-

sunda kendilerini rahat hissetmelerinin motivasyon ve üretkenlikleri üzerinde olumlu etki edeceği ifade edilmektedir (Parasuraman ve Colby, 2015). Teknolojilerin endüstrilerde ve iş yapış şekillerinde genişleyen karakterleri nedeniyle teknolojiye maruz kalanların teknoloji tabanlı sistemleri kullanmaya hazır olup olmadıklarını anlamak gerekmektedir (Lin vd., 2007; Parasuraman, 2000). Bununla birlikte gerek günlük yaşamda gerekse ticari faaliyetlerde teknolojiye bağımlılık arttıkça insanların teknolojiye hazır oluşları ve teknolojiye ne kadar yatkın oldukları teknolojik ürünlerin üretilmesindeki nihai amaç bakımından da önemli görülmektedir (Güvener, 2019).

Teknolojiye hazır olma yapısı, teknolojiye hazır bulunma gibi kavramlarla da ifade edilen teknolojik yetkinlik genel olarak insanların yaşamlarında başarıya ulaşmaları için teknolojileri kullanabilme ve benimseme eğilimlerini ifade etmektedir (Parasuraman, 2000). Bu durum kişiden kişiye farklılaşabilmekte ve insanların teknolojiye yönelik algılarının yeni bir teknolojiye hazır oluş durumlarını da etkileyebilen olumlu ve olumsuz yönleri içerebilmektedir. Bununla birlikte insanların teknolojiye yetkinliklerini ortaya koyan duygular da farklılaşabilmektedir (Smit vd., 2018). İnsanların hayatlarındaki hedeflerine ulaşma amacıyla güncel teknolojileri kullanabilme eğilimini ifade eden teknolojik yetkinliğin ikisi olumlu ve ikisi olumsuz olmak üzere dört faktörden etkilendiği ifade edilmiştir. Teknoloji kullanımının kolaylaştırıcıları olarak ifade edilebilen ilk iki faktörün iyimserlik ve yenilikçilik, teknoloji kullanımının engelleyicileri olarak ifade edilen diğer iki faktörün ise rahatsızlık ve güvensizlik olduğu belirtilmiştir. Teknolojik iyimserlik, teknolojinin insanların hayatlarında kontrol, esneklik ve etkinlik sağladığına yönelik inanç; teknolojik yenilikçilik ise, teknolojide öncü ve lider olma olarak tanımlanmıştır (Parasuraman, 2000).

Teknolojinin üstel gelişimi ile teknolojik ürünlerin artması nedeniyle güncel teknolojilere uyum sağlama konusunda zorluklarla karşılaşmaktadır. Bu durum potansiyel teknoloji kullanıcılarının teknolojiye yetkinlik durumları ile ilgili bilimsel çalışmaların yapılmasını gerekli kılmıştır. Parasuraman (2000) çalışmasında teknolojik yetkinliğin teknolojik tabanlı hizmetlerin kullanımını belirleme konusunda güçlü sonuçlar elde etmiştir. Teknolojik yetkinlik düzeyleri yüksek olanların teknolojik hizmetleri kullanma ihtimallerinin de yüksek olduğu belirlenmiştir. Bunu Na vd., (2021)'nin çalışmalarında ortaya koydukları teknolojik yetkinlik düzeyinin yenilikçilik ve iyimserlik bakımından yüksek olmasının teknoloji kullanımlarında olumlu yönde etkili olduğu sonucu da doğrulamaktadır. Bu türde olan insanların teknolojinin faydalarına ve kullanılabilirliğine odaklanan insanlar oldukları aksi durumda olanların ise teknolojiyi faydasız ve karmaşık buldukları da tespit edilmiştir (Yousafzai ve Yani-de-Soriano, 2012). Safari vd., (2012) küresel rekabet endeksinin temel verimlilik göstergelerinden olan yükseköğretim ve teknolojik yetkinlik arasındaki etkileşimi araştırdıkları çalışmalarında her iki faktör arasında anlamlı ve pozitif bir ilişkinin olduğunu saptamışlardır. Sektörler üzerinde

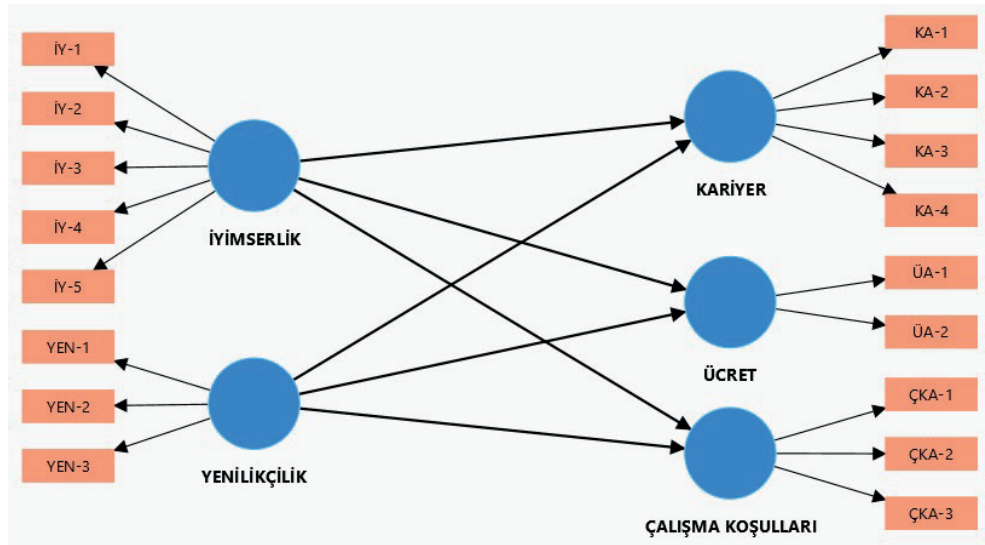
yapılan çalışmalarda da teknolojik yatkınlığın yüksek olmasının örgütsel öğrenmeye olumlu etkisi olduğu (Kasnak, 2022) ayrıca müşteri deneyimi ve satın alma niyeti üzerinde de doğrudan etkili olduğu (Yılmaz, 2023) ortaya konmuştur.

Yöntem

Araştırmanın Modeli ve Hipotezleri

Bu çalışma, ilişkisel tarama modeli temelinde gerçekleştirilmiştir. İki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkilerin derecesini ortaya koymayı (Karasar, 2014) amaçlamaktadır. Bu doğrultuda uluslararası ticaret ve lojistik bölümünde eğitim gören öğrencilerin teknolojik yatkınlıklarının mesleki algı düzeyleri üzerindeki etkisine bakılmıştır. Yani bağımsız değişken olan teknolojik yatkınlık (Parasuraman, 2000) ile bağımlı değişken olan mesleki algı düzeyi (Karaso, 2022) arasındaki ilişki araştırılmıştır.

Çalışmanın amacına ve teorik çerçevesinde uygun olarak araştırmanın modeli ve hipotezleri Şekil 1'deki gibi geliştirilmiştir.



Şekil 1. Araştırmanın Modeli

Şekil 1'de görüldüğü üzere teknolojik iyimserlik ve teknolojik yenilikçilik bağımsız değişken, kariyer algısı, ücret algısı ve çalışma koşulları algısı bağımlı değişkendir. Bu doğrultuda araştırmanın hipotezleri şu şekildedir:

- H_1 : Uluslararası ticaret ve lojistik bölümü öğrencilerinin teknolojik iyimserlikleri, mesleki kariyer algılarını anlamlı şekilde etkilemektedir.
- H_2 : Uluslararası ticaret ve lojistik bölümü öğrencilerinin teknolojik iyimserlikleri, mesleki ücret algılarını anlamlı şekilde etkilemektedir.
- H_3 : Uluslararası ticaret ve lojistik bölümü öğrencilerinin teknolojik iyimserlikleri, mesleki çalışma koşulları algılarını anlamlı şekilde etkilemektedir.
- H_4 : Uluslararası ticaret ve lojistik bölümü öğrencilerinin teknolojik yenilikçilikleri, mesleki kariyer algılarını anlamlı şekilde etkilemektedir.
- H_5 : Uluslararası ticaret ve lojistik bölümü öğrencilerinin teknolojik yenilikçilikleri, mesleki ücret algılarını anlamlı şekilde etkilemektedir.
- H_6 : Uluslararası ticaret ve lojistik bölümü öğrencilerinin teknolojik yenilikçilikleri, mesleki çalışma koşulları algılarını anlamlı şekilde etkilemektedir.

Çalışma grubu ve veri toplama

Araştırmanın örnekleme yöntemi olasılıklı olmayan örneklem tekniklerinden kolayda örnekleme yöntemidir. Kolayda örnekleme, kolay ulaşılabilen vasıtalarla yararlanarak en kolay ulaşılabılır deneklerden veri toplandığı tekniktir. Özellikle zaman, bütçe ve kaynak sınırlamaları gibi faktörler nedeniyle daha geniş bir evrene ulaşmak her zaman mümkün olmadığından sosyal bilim araştırmalarında sıklıkla tercih edilmektedir (Creswell ve Creswell, 2017; Gürbüz ve Şahin, 2018). Bu bağlamda araştırmanın örneklemini Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Uluslararası Ticaret ve Lojistik bölümü öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmanın yapıldığı dönemde bölümün aktif olarak kayıtlı $N = 145$ öğrencisi bulunmaktadır. Araştırmanın amacına uygun olarak oluşturulan anket formu Nisan ve Mayıs 2024 tarihlerinde yüz yüze öğrencilere ulaştırılmış kendilerine ulaşamayan öğrencilere internet yoluyla ulaşılmaya çalışılmıştır. Anket formunun başında araştırmanın amacı katılımcılara verilmiş ve devamında katılımın gönüllü olduğu, istenildiği takdirde sonlandırabilecekleri, toplanan verilerin toplu bir şekilde sadece çalışmanın amacı kapsamında değerlendirileceği aktarılmıştır. Anket formunun doldurulma süresi yaklaşık 10 dakikadır. Yaklaşık %93 oranında geri dönüş sağlanmış ve toplam 135 öğrenciden veri elde edilmiştir. Eksik olan veya boş bırakılan anketler çıkarılarak toplamda $n = 132$ veri araştırmaya dâhil edilmiştir.

Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bulgular ise Tablo 1'deki gibidir:

Tablo 1. Demografik Özelliklere İlişkin Bulgular

Cinsiyet	Frekans	Yüzde (%)
Erkek	77	58,3
Kadın	55	41,7
Sınıfı	Frekans	Yüzde (%)
1.Sınıf	38	28,8
2.Sınıf	36	27,3
3.Sınıf	27	20,5
4.Sınıf	31	23,5
Bölümünüzü tercih nedeniniz nedir?	Frekans	Yüzde (%)
Üniversiteye devam edebilmek	18	13,6
Evime yakın olması	6	4,5
Bilinçli olarak tercih yapmadım	16	12,1
Bölümümünden mezun olup alanımda ilerlemek	92	69,8
Üniversite öncesi sektöre bakış açısı	Frekans	Yüzde (%)
Olumlu	82	62,1
Kısmen olumlu	40	30,3
Olumsuz	1	0,8
Kararsızım	9	6,8
Üniversiteye başladıktan sonra sektöre bakış açısı	Frekans	Yüzde (%)
Olumlu	95	72,0
Kısmen olumlu	28	21,2
Olumsuz	4	3,0
Kararsızım	5	3,8

Tablo 1'e göre katılımcıların %58,3'ü erkek ve %41,7'si ise kadın; %28,8'i birinci sınıf, 27,3'ü ikinci sınıf, %20,5'i üçüncü sınıf ve %23,5'i ise dördüncü sınıf öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrencilerin yaklaşık %70'i öğrenim gördüğü alanda ilerlemek amacıyla bölümü bilinçli olarak tercih ettiğini ifade etmiştir. Bilinçli tercih yapmadığını ifade edenlerin oranı ise %12,1'dir. Diğerleri ise üniversiteye devam edebilmek (%13,6) ve evlerine yakın olmasından (%4,5) dolayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

Öğrencilerin %62,1'i üniversiteye başlamadan önce sektöre bakış açılarının 'olumlu' olduğunu ifade ederlerken bu oranın üniversiteye başladıktan sonra %72 olduğu görülmüştür. Üniversite öncesi sektöre bakışları kısmen olumlu olanların oranı ise %30,3 iken üniversiteye başladıktan sonra bu oranın %21,2 olduğu gözlemlenmiştir. Üniversite öncesi sektöre bakışları olumsuz olanların oranı %0,8 ve kararsız olduklarını belirtenlerin oranı ise %6,8'dir. Üniversite sonrasında bu oranların %3 'olumsuz' ve %3,8 de 'kararsız' olarak değiştiği görülmektedir. Bulgular, üniversite öncesi kısmen olumlu görüşe sahip olanların büyük bir çoğunluğunun üniversiteye başladıktan sonra olumlu görüşe sahip olduklarını göstermektedir.

Veri toplama araçları

Araştırmada birincil veri toplama yöntemlerinden olan anket yöntemi (Gürbüz ve Şahin, 2018) kullanılmıştır. Bu çalışmada kullanılan “Mesleki Algı Ölçeği” ve “Teknolojik Yetkinlik Ölçeği” araştırmanın amacı doğrultusunda en uygun ölçüm araçları olarak tercih edilmiştir. Mesleki Algı Ölçeği, öğrencilerin mesleklerine yönelik tutumları, gelecek beklentileri ve mesleklerine atfettikleri değer gibi unsurları içeren öğrencilerin mesleklerine dair algılarını kapsamlı bir şekilde ölçebilecek yapılandırılmış bir araçtır. Teknolojik Yetkinlik Ölçeği de bireylerin teknolojiyi benimseme ve kullanma eğilimlerini değerlendirmede yaygın olarak kullanılmaktadır. Bu çalışmada ise, teknolojik gelişmelerin hızla mesleki beceriler üzerinde etkili olduğu günümüz koşullarında, öğrencilerin teknolojik yetkinliklerinin ölçülmesinde etkili bir araç olarak değerlendirilmiştir. Çalışmanın amacına uygun olarak hazırlanan anket formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm demografik sorular, ikinci bölümde ise teknolojik yetkinlik ve mesleki algı ölçekleri yer almaktadır. Demografik sorularda katılımcılara cinsiyet, sınıf ve bölüm tercih nedenleriyle ilgili sorular sorulmuştur.

Mesleki Algı Ölçeği: Karasoy (2022)’un, Aymankey ve Aymankey (2013) ile Akyol, Oğan ve Oğan (2018)’in turizm öğrencileri üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmalarından alarak lojistik öğrencilerine uyarladığı, 4 ifadeli kariyer algısı, 2 ifadeli ücret algısı ve 3 ifadeli yasal ve sosyal hayata ilişkin faktörlerden oluşan ölçeğinden yararlanılmıştır. Ölçeğin toplam iç tutarlılık (güvenirlilik) kat sayısının .84 olduğu belirtilmiş ve 5’li Likert tipi (1-Kesinlikle Katılmıyorum, 5-Kesinlikle Katılıyorum) üzerinden değerlendirme yapılmıştır. Bu çalışmada, ölçeğin toplam iç tutarlılık (güvenirlilik) kat sayısı .83 olarak belirlenmiştir.

Teknolojik Yetkinlik Ölçeği: Parasuraman ve Colby (2015) tarafından geliştirilen insanların hayatlarındaki hedeflerini gerçekleştirebilmek adına yeni teknolojileri benimseme ve kullanabilme eğilimlerini ortaya koyan bir ölçektir. İsmail ve Wahid’e (2020) göre ölçek teknoloji tabanlı hizmetleri benimseme niyetinin değerlendirilmesi noktasında önemli bir etken olarak görülmektedir. Ölçek, Güvener (2019) tarafından Türkçeye uyarlanmış ve bu çalışmada 9 ifadeli teknolojik yenilikçilik ve 6 ifadeli teknolojik iyimserlik faktörlerinden oluşan bu ölçekten yararlanılmıştır. Ölçeğin toplam iç tutarlılık (güvenirlilik) kat sayısının .76 olduğu belirtilmiştir. Ölçekte 5’li Likert tipi (1-Kesinlikle Katılmıyorum, 5-Kesinlikle Katılıyorum) üzerinden değerlendirme yapılmıştır. Bu çalışmada, ölçeğin toplam iç tutarlılık (güvenirlilik) kat sayısı .84 olarak belirlenmiştir.

Verilerin analizi

PLS, kovaryans temelli analizlerin tamamını yapabilmeyen yanı sıra, küçük örneklem gruplarıyla çalışabilme ve normal dağılım koşulunu gerektirmemesi gibi avantajlara sahiptir (Ay-

bek ve Karakaş, 2023). Bu sebeple verilerin analizinde SMART PLS 4.0 programı ile PLS SEM yöntemi kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi ve yol analizi yapılmıştır. Maddelerin yüksek düzeyde faktör yüküne sahip olması için en az 0,60 yüke sahip olması gerektiğinden dolayı (Gürbüz ve Şahin, 2018) faktör analizinde faktör yükü 0,60'ın altında kalan ifadeler ölçekten çıkarılmıştır.

PLS-SEM için belirlenmiş ortak ve genel bir uyum iyiliği ölçütü bulunmamaktadır (Hair Jr. vd., 2017). Ancak yaygın yaklaşıma göre faktör yükleri, t değeri, CR ve AVE gibi yakınsama geçerliliği, HTMT ve Fornell-Larcker kıstasları gibi ayrışma geçerliliği ve yol analizi neticesinde elde edilen R^2 , f^2 ve Q^2 gibi parametrelerin araştırmanın uyum iyiliğini değerlendirmede kullanılabileceği belirtilmiştir (Aybek ve Karakaş, 2023; Hair Jr. vd., 2017; Karaca ve Yemez, 2022; Sarstedt vd., 2016).

Etik onay

Bu araştırma için Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'ndan 22.04.2024 tarih ve 06/117 sayılı karar ile etik kurul izni alınmıştır.

Bulgular

Araştırma modeline ilişkin DFA bulguları

Çalışmada doğrulayıcı faktör analizi ile iki ölçeğe ait toplam beş faktörün iç tutarlılık ve geçerliliği analiz edilmiştir. Analizde öncelikle faktör yükleri, CR ve AVE değerlerine bakılmış ve bunlar Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Ölçek Boyutlarına Ait Bulgular

Boyutlar	İfadeler	Faktör Yükleri	Cronbach’s Alpha	CR	AVE
İyimserlik	İY-1	0.812	0,847	0,874	0,616
	İY-2	0.807			
	İY-3	0.742			
	İY-4	0.741			
	İY-5	0.818			
Yenilikçilik	YEN-1	0,860	0,804	0,807	0,719
	YEN-2	0,817			
	YEN-3	0,867			
Kariyer Algısı	KA-1	0,911	0,903	0,911	0,775
	KA-2	0,811			
	KA-3	0,891			
	KA-4	0,904			
Ücret Algısı	ÜA-1	0,910	0,815	0,821	0,844
	ÜA-2	0,927			
Çalışma Koşulları Algısı	ÇKA-1	0,660	0,736	0,850	0,648
	ÇKA-2	0,829			
	ÇKA-3	0,906			

Yakınsama geçerliliği için faktör yük değerinin 0,6’dan, CR değerinin 0,7 ve AVE değerinin 0,5’ten büyük olması beklenmektedir (Aybek ve Karakaş, 2023). PLS-SEM yöntemi ile yapılan analizde öncelikle faktör yükleri 0,6’dan küçük olan ifadeler ölçekten çıkarılmış ve analiz yenilenerek Tablo 2’deki sonuçlara ulaşılmıştır. Buna göre teknolojik yetkinlik ölçeğinin iyimserlik boyutu altında 5 ifade, yenilikçilik boyutu altında 3 ifade; mesleki algı ölçeğinin kariyer algısı boyutu altında 4 ifade, ücret algısı boyutu altında 2 ifade ve çalışma koşulları algısı altında 3 ifade toplanmıştır. Tablo 2’deki bulgulara göre beş boyutun faktör yüklerinin %60’ın üzerinde olduğu, CR değerlerinin 0,7’nin ve AVE değerlerinin ise 0,5’in üzerinde olduğu görülmüştür. Ayrıca CR değerlerinin AVE değerlerinden büyük olduğu da gözlemlenmiş, bu bulgulara göre ölçeğin yakınsama geçerliliğini sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Ölçek boyutlarının iç tutarlılıklarının göstergesi olan Cronbach’s Alpha değerlerine bakıldığında iyimserlik boyutunun 0,874, yenilikçilik boyutunun 0,804, kariyer algısı boyutunun 0,903, ücret algısı boyutunun 0,815 ve çalışma koşulları algısı boyutunun ise 0,736 olduğu

görülmüştür. Buna göre iyimserlik, yenilikçilik, kariyer algısı ve ücret algısı boyutlarının çok yüksek düzeyde güvenilir, çalışma koşulları algısı boyutunun ise yüksek düzeyde güvenilir (Karagöz, 2017) olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

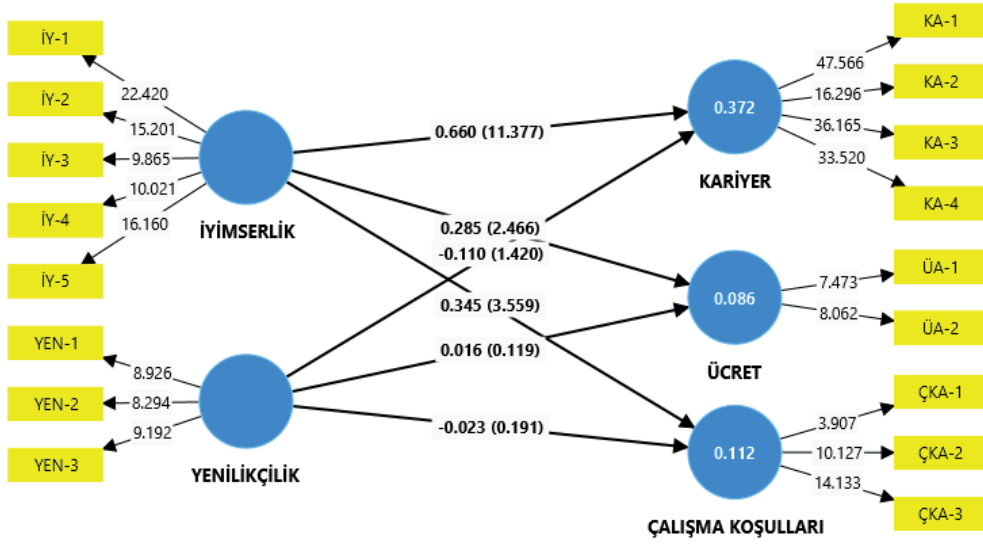
Ölçeğin ayrışma geçerliliği için ise HTMT ve Fornell-Larcker değerlerine bakılmış ve bulgular Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Ayrışma Geçerliliğine İlişkin Bulgular

Fornell-Larcker Değerleri					
	Kariyer	Yenilikçilik	Çalışma	Ücret	İyimserlik
Kariyer Algısı	0.881				
Yenilikçilik	0.232	0.848			
Çalışma Koşulları Algısı	0.529	0.159	0.805		
Ücret Algısı	0.400	0.171	0.388	0.919	
İyimserlik	0.602	0.517	0.327	0.290	0.785
HTMT Değerleri					
	Kariyer	Yenilikçilik	Çalışma	Ücret	İyimserlik
Kariyer Algısı					
Yenilikçilik	0.273				
Çalışma Koşulları Algısı	0.613	0.208			
Ücret Algısı	0.459	0.206	0.499		
İyimserlik	0.653	0.624	0.351	0.344	

Fornell ve Larcker'a (1981) göre AVE değerlerinin karekökleri, boyutlar arasındaki korelasyon değerlerinden büyük olmalıdır. Tablo 3'te AVE değerlerinin karekökleri koyu olarak gösterilmiştir ve Fornell-Larcker kriterine göre ayrışma geçerliliğini sağladığı görülmektedir. Ayrışma geçerliliğinin bir diğer ölçütü ise Heterotrait-monotrait (HTMT) korelasyon değerleridir. HTMT'nin Fornell-Larcker'a kıyasla daha yüksek özgüllük ve duyarlılık oranlarına ulaşabildiği ifade edilmekte ve ayrışma geçerliliği için HTMT değerinin 1'e yakın olmaması istenmektedir (Ab Hamid vd., 2017; Henseler vd., 2015). Bu sebeple TMT değerinin 0,9'dan küçük olması beklenmektedir (Aybek ve Karakaş, 2023). Yine Tablo 3'te HTMT matrisi dikkate alındığında değerlerin tamamı 0,9'dan küçüktür ve HTMT kriterine göre de ayrışma geçerliliğinin sağlandığı görülmektedir.

Analizler sonucunda ölçeklerin faktör yapıları doğrulanmış ve yapısal uyumu sağlanmıştır. Bu işlemlerden sonra model, yol (path) analizi ile test edilmiştir.



Şekil 2. Yapısal Modele Ait Yol Diyagramı

Şekil 2’de görüldüğü gibi teknolojik yetkinlik boyutları olan iyimserlik ve yenilikçilik bağımsız değişken; mesleki algı boyutları olan kariyer algısı, ücret algısı ve çalışma koşulları algısı ise bağımlı değişkendir. Model üzerinde PLS-SEM yol analizi için bootstrapping komutu 5000 alt örneklem büyüklüğünde çalıştırılarak hipotezler test edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 4.’te sunulmuştur.

Tablo 4. Yol Analizine Ait Bulgular

Hipotez	İlişkiler	Yol Katsayısı	t değeri	p değeri	Sonuç
H ₁	İyimserlik → Kariyer	0.660	11.377	0.000*	Desteklendi
H ₂	İyimserlik → Ücret	0.285	2.466	0.014*	Desteklendi
H ₃	İyimserlik → Çalışma Koşulları	0.345	3.559	0.000*	Desteklendi
H ₄	Yenilikçilik → Kariyer	-0.110	1.420	0.156	Desteklenmedi
H ₅	Yenilikçilik → Ücret	0.016	0.119	0.905	Desteklenmedi
H ₆	Yenilikçilik → Çalışma Koşulları	-0.023	0.191	0.848	Desteklenmedi

Yol analizinde hipotez testleri için p ve t değerleri dikkate alınmaktadır. Yol katsayılarının anlamlı olabilmesi için t değerinin %95 güven aralığında 1,96’dan büyük olması beklenmektedir (Karaca ve Yemez, 2022). Tablo 4’te görüldüğü üzere teknolojik yetkinliğin iyimserlik boyutunun mesleki algı boyutları üzerindeki etkisine bakıldığında, hem kariyer algısını ($t=11.377>1,96$; $p=0.000<0.05$) hem ücret algısı ($t=2.466>1,96$; $p=0.014<0.05$) hem de çalışma koşulları algısını ($t=3.559>1,96$; $p=0.000<0.05$) pozitif ve anlamlı bir şekilde etkilediği görülmektedir. Bu durumda H₁, H₂ ve H₃ hipotezleri kabul edilmiştir. Teknolojik yetkinliğin

yenilikçilik boyutunun mesleki algı boyutları üzerindeki etkisine bakıldığında, hem kariyer algısı üzerinde ($t=1.420 < 1,96$; $p=0.156 > 0.05$) hem ücret algısı ($t=0.119 < 1,96$; $p=0.905 > 0.05$) hem de çalışma koşulları algısı ($t=0.191 < 1,96$; $p=0.848 < 0.05$) üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı görülmektedir. Böylece H_4 , H_5 ve H_6 hipotezleri reddedilmiştir.

Tablo 5. R^2 , f^2 ve Q^2 Değerleri

İlişkiler	f^2	Bağımlı Değişken	R^2	Q^2
İyimserlik → Kariyer	0.508	Kariyer Algısı	0.372	0.336
İyimserlik → Ücret	0.065			
İyimserlik → Çalışma Koşulları	0.098	Çalışma Koşulları Algısı	0.112	0.065
Yenilikçilik → Kariyer	0.014			
Yenilikçilik → Ücret	0.000	Ücret Algısı	0.086	0.044
Yenilikçilik → Çalışma Koşulları	0.000			

R^2 değerleri, bağımlı değişkenlerin açıklanma düzeyinin belirlenmesi açısından önemli görülmektedir (Hair, 2010). Tablo 5'te R^2 değerlerine bakıldığında, bağımsız değişkenler iyimserlik ve yenilikçilik boyutlarının kariyer algısını %37,2 oranında, çalışma koşulları algısını %11,2 oranında, ücret algısını ise %8,6 oranında açıkladığı görülmektedir. Etki büyüklüğünü gösteren f^2 ve yordama gücünü gösteren Q^2 değerlerinin 0,35'ten büyük olması yüksek; 0,15'ten küçük olması ise düşük derecede olduğunu göstermektedir (Aybek ve Karakaş, 2023). Tablo 5'e göre f^2 değerlerinden sadece teknolojik iyimserliğin kariyer algısı üzerinde yüksek düzeyde ($f^2=0.508 > 0.35$) etkiye sahip olduğu görülmektedir. Q^2 değerlerinde ise teknolojik yatınlığın %33,6 oranında kariyer algısını yordadığı görülmektedir. Diğer bağımlı değişkenlerde ise yordama oranı çalışma koşulları algısında %6,5 ve ücret algısında ise %4,4 olarak ortaya konmuştur.

Tartışma ve Sonuç

Uluslararası alanda ticari faaliyetler daha rekabetçi bir küresel ekonomiye doğru ilerledikçe işletmeler yenilikçi teknolojilere yatırım yapma ve uyum sağlama ihtiyacı hissetmektedirler (Moldabekova vd., 2021). Bu durum hem uluslararası ticaret hem de lojistik alanında güncel teknolojiye uyum sağlayabilen yüksek niteliğe sahip çalışanlara olan talebi artırmaktadır. Uluslararası Ticaret ve Lojistik bölümleri ise sektördeki kalifiye iş gücü ihtiyacının karşılanmasında temel kaynak olarak görülmektedir. Ancak potansiyel iş gücü olarak görülebilecek olan uluslararası ticaret ve lojistik bölüm öğrencilerinin teknolojiye yatınlık düzeyleri de bu konudaki belirleyici unsur olacaktır. Bu bağlamda, öğrencilerin teknolojik yatınlıklarının mesleki algıları üzerindeki etkilerini incelemek, sektörün gelecekteki iş gücü dinamiklerini anlamak açısından önem arz etmektedir. Bu çalışma ile uluslararası ticaret ve lojistik bölümü öğrencilerinin mesleki algılarının teknolojik yatınlıklarından etkilenip etkilenmediği araştırılmıştır. Araştırmada, bağımsız değişken olarak belirlenen teknolojik yatınlığın iki alt

boyutu teknolojik iyimserlik ve teknolojik yenilikçilik, mesleki algının kariyer algısı, ücret algısı ve çalışma koşulları algısı ile ilişkilendirilmiştir.

Analiz sonuçları ile öğrencilerin teknolojik iyimserliklerinin mesleki algı düzeyleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu ortaya konmuştur. Bu sonuç, öğrencilerin teknolojiye yönelik pozitif bakış açıları, mesleklerinde daha iyi kariyer fırsatları, daha yüksek ücret beklentileri ve daha iyi çalışma koşulları algılamalarına neden olduğunu göstermektedir. Yol analizi bulgularına bakıldığında özellikle teknolojik iyimserlik düzeyinin kariyer algısı üzerinde yüksek düzeyde etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Parasuraman (2000) teknolojik iyimserliği (optimism), teknolojiye karşı güven, olumlu bir bakış açısına sahip olma ile teknolojinin insanların yaşam kalitelerini yükselttiği, etkinlik ve esneklik sağladığı inancına sahip olmak olarak açıklamıştır. Bu haliyle teknolojik iyimserlik, zamandan bağımsız olmak, daha fazla kontrol imkânı elde etmek ve çalışmalarda verimliliği artırmak gibi teknolojiye karşı pozitif bakış açısını ortaya koymaktadır. Elde edilen bulgular, teknolojik iyimserlik düzeyi yüksek olan öğrencilerin sektörde kariyer yapma niyetlerinin daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaştırmaktadır. Böylece teknolojik iyimserliğin meslek seçiminde ve mesleki tatmin düzeyinde önemli bir rol oynadığı ifade edilebilir. Bu sonuç, teknolojiyi benimsemenin kariyer bağlılığı (Sunman, 2021) ve mesleki başarı (Venkatesh vd., 2003) üzerindeki olumlu etkisini destekleyen görüşlerle de uyumludur. Bununla birlikte, teknolojiyi faydalı olarak algılamanın teknolojik yeniliklerin benimsenmesinde önemli olduğu da ifade edilmiş ve bu tür niteliklere sahip olanların, rekabetçi küresel ekonomide başarılı sistemler tasarlama ve uygulama faaliyetleri içerisinde olanlar tarafından göz ardı edilmemesi gerektiği vurgulanmıştır (Davis, 1989; Kamacı ve Öz, 2021; Özışık ve Erdil Şahin, 2022).

Diğer taraftan, teknolojik yenilikçilik ile mesleki algı arasındaki ilişkiler analiz sonuçlarında anlamlı bulunmamıştır. Yani, öğrencilerin teknolojik yenilikçilik düzeylerinin meslekte kariyer yapma, ücret ve çalışma koşulları üzerinde belirgin bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Parasuraman (2000) teknolojik yenilikçiliği, teknoloji kullanımında öncü olma, teknolojik yenilikleri diğer insanlardan önce kullanma olarak açıklamıştır. Araştırmaya ait bulgular, teknolojik yenilikçiliğin öğrencilerin mesleki algılarında daha az belirleyici olduğunu, teknoloji liderliği veya öncülüğünün mesleki algılar üzerinde doğrudan bir etkiye sahip olmadığını göstermektedir. Yol analizi bulgularına bakıldığında, iki boyutuyla birlikte teknolojik yetkinliğin mesleki algıyı toplamda %57 (R^2 değerleri) oranında açıkladığı görülmektedir. Bu sonuç, teknolojik yenilikçiliğin bireylerin mesleki algıları üzerindeki etkisinin dolaylı veya başka faktörlerle birlikte incelenmesi gerektiğini düşündürmektedir. Teknostres bu faktörlerden biri olarak görülmektedir ve Atrian ve Ghobbeh (2023) çalışmalarında, teknostresin işgücü performansını olumsuz yönde etkileyebileceğini belirtmişlerdir. Igarria vd. (1997) ise bu sorunun, teknolojik yeniliklerin kullanımından algılanan fayda ile azaltılabileceğini ifade etmiştir.

Çalışmanın bulguları teknolojik yatkınlığın özellikle kariyer algısı üzerinde etkili olduğu sonucunu ortaya koymuştur. Özellikle taşımacılık, depolama, liman işletmeciliği ve son adım teslimat gibi uluslararası lojistik faaliyetlerde yapay zekâ, blockchain ve nesnelerin interneti gibi teknolojilerin hızla yaygınlaşması, sektörde çalışanların bu teknolojilere adaptasyonunu zorunlu kılmaktadır. Örneğin, Continental firması otonom araçlar ve robot kuryeler ile son adım teslimatlarını daha verimli hale getirmek için çalışmalar yapmaktadır. Yine Altenwerder ve Rotterdam gibi limanlarda konteynırlar otonom olarak elleçlenmekte ve liman ile iskele arasındaki depolama ve elleçleme faaliyetlerinde de otonom araçlar kullanılmaktadır (Crandall ve Formby, 2016; Kamacı, 2022). Bu tür teknolojik yeniliklerin kullanımının yaygınlaşmasıyla birlikte bilgiyi yorumlayabilen ve teknolojik değişimlere uyum sağlayabilen çalışanlar sektörde önem kazanmaya da başlamıştır (Özışık ve Erdil Şahin, 2022). Uluslararası ticaret ve lojistik sektöründe gelişime açık belirli bir eğitim seviyesindeki işgücüne olan ihtiyaç da giderek artacaktır. Bu nedenlerden dolayı, kişisel ve mesleki özellikler arasındaki uyumun yüksek olmasının sektörde çalışma eğilimini de yükselteceği düşünüldüğünde uluslararası ticaret ve lojistik sektörünün ihtiyaç duyduğu kalifiye iş gücünün sağlanabilmesi için eğitim programlarının teknolojiye yönelik olumlu tutumları geliştirici nitelikte olmasının önemi ortaya çıkmaktadır. Uluslararası ticaret ve lojistik programlarındaki eğitimlerde, simülasyonlar, veri analizleri, yazılım gibi uygulamalarla teknoloji entegrasyonunun sağlanabilmesi öğrencilerin pratik becerilerini geliştirmelerine destek olacaktır. Yapay zeka, nesnelerin interneti, bulut bilişim, blok zincir gibi sektörde önemi artan teknolojilerde hedef odaklı ar-ge faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi de önerilmektedir.

Bu çalışma ile teknolojik iyimserlik ve teknolojik yenilikçiliğin mesleki algı üzerindeki etkileri detaylı bir şekilde açıklanmaya çalışılmıştır. Çalışmanın sınırlılıklarından biri, örneklem grubunun yalnızca Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi öğrencileri ile sınırlı olmasıdır. Bu nedenle bulguların genellenebilirliği sınırlıdır. Gelecekte, farklı üniversitelerden ve uluslararası ticaret ve lojistik sektörlerinde çalışan profesyonellerden daha geniş örneklem grupları ile çalışmalar yapılması, sonuçların geçerliliğini artıracaktır. Ayrıca, çalışma kesitsel bir yapıya sahip olduğu için öğrencilerin mesleki algılarındaki değişimlerin zaman içindeki etkileri incelenememiştir. Farklı analizlerle yapılacak derinlemesine araştırmalar ile teknolojik yatkınlıkların uluslararası ticaret ve lojistik iş hayatındaki rolünü, öğrencilerin ve çalışanların mesleki algılarını etkileyen unsurları daha kapsamlı bir şekilde araştırmak, gelecekteki çalışmalar için önemli bir yönelim olacaktır. Çalışma sonucunda elde edilen bulguların sektör paydaşlarına ve bundan sonra yapılacak bilimsel çalışmalara yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Etik Onay

Bu araştırma için Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'ndan 22.04.2024 tarih ve 06/117 sayılı karar ile etik kurul izni alınmıştır.

Kaynakça

- Ab Hamid, M. R., Sami, W., & Mohamad Sidek, M. H. (2017). Discriminant validity assessment: Use of Fornell & Larcker criterion versus HTMT Criterion. *Journal of Physics: Conference Series*, 890(1). <https://doi.org/10.1088/1742-6596/890/1/012163>
- Akça, E., Sürücü, Ş. G., Akbaş, M., & Şenoğlu, A. (2019). Ebelik öğrencilerinin sosyal zeka düzeyleri ile meslek algıları arasındaki ilişki. *Cukurova Medical Journal*, 44(2), 621–631.
- Akgöz, E., & Samatova, G. (2020). Turizm sektöründe mesleki algı ile mesleki bağlılık arasındaki ilişkinin demografik özelliklere göre incelenmesi. *Balkan Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(17), 5–13.
- Akyol, C., Oğan, E., & Oğan, Y. (2018). A research on occupational expectations and socio-economic profiles of university students graduate tourism education. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 17(2), 648–665. <https://doi.org/10.21547/jss.382774>
- Al-araibi, A. A. M., Mahrin, M. N. bin, & Yusoff, R. C. M. (2019). Technological aspect factors of E-learning readiness in higher education institutions: Delphi technique. *Education and Information Technologies*, 24, 567–590.
- Al-Fadhel, H., Al-Jalahma, A., & Al-Muhanadi, M. (2020). The reporting of technological readiness of higher education institutions in GCC Countries: A situational analysis of COVID-19 Crisis. *2020 Sixth International Conference on E-Learning (Econf)*, 296–301.
- Apalı, A. (2018). Muhasebe meslek mensupları açısından stajyer meslek mensuplarının yeterliliklerinin araştırılması: Burdur ili örneği. *Muhasebe ve Vergi Uygulamaları Dergisi*, 11(3), 283–306.
- Atrian, A., & Ghobbeh, S. (2023). Technostress and job performance: Understanding the negative impacts and strategic responses in the workplace. *ArXiv Preprint ArXiv:2311.07072*.
- Ay, F., Keçe, M., İnci, İ., Alkan, N., & Acar, G. (2018). Ebelik öğrencilerinin meslek algıları ve kariyer planlarının etkileyen faktörler. *Balikesir Health Sciences Journal*, 7(2), 74–82. <https://doi.org/10.5505/bsbd.2018.09815>
- Aybek, G., & Karakaş, H. (2023). Sosyal bilimlerde PLS-YEM kullanım rehberi: Hiyerarşik yapı modellemesi ile bir uygulama. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(3), 656–674. <https://doi.org/10.17494/ogusbd.1301243>
- Aymankuy, Y., & Aymankuy, Ş. (2013). Turizm işletmeciliği eğitimi alan öğrencilerin turizm sektöründeki istihdamla ilgili görüşleri ve sektördeki kariyer beklentileri (Balıkesir Üniversitesi Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Yüksekokulu örneği). *Akademik Bakış Dergisi*, 35(4), 1–21.
- Banger, G. (2016). *Endüstri 4.0 ve akıllı işletme*. Dorlion Yayınları.
- Barczak, A., Dembinska, I., & Marzantowicz, L. (2019). Analysis of the risk impact of implementing digital. *Processes*, 7(11), 815.
- Can, R., İnce, S., & Ünlüsoy Dinçer, N. (2022). Academic and clinical stress levels and profession perceptions of Nursing Senior Students / Hemşirelik son sınıf öğrencilerinin akademik ve klinik stres düzeyleri ve meslek algıları. *Türkiye Biyoetik Dergisi*, 9(3), 85–94.
- Caputo, F., Papa, A., Cillo, V., & Del Giudice, M. (2019). Technology readiness for education 4.0: barriers and opportunities in the digital world. *Opening up education for inclusivity across digital economies and societies* içinde (ss. 277–296). IGI Global.

- Carless, S. A. (2005). The influence of fit perceptions, equal opportunity policies, and social support network on pre-entry police officer career commitment and intentions to remain. *Journal of Criminal Justice*, 33(4), 341–352. <https://doi.org/10.1016/j.jcrimjus.2005.04.004>
- Chesnut, S. R., & Burley, H. (2015). Self-efficacy as a predictor of commitment to the teaching profession: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 15, 1–16.
- Choi, J., & Yoo, D. (2021). The impacts of self-construal and perceived risk on technology readiness. *Journal of Theoretical and Applied Electronic Commerce Research*, 16(5), 1584–1597. <https://doi.org/10.3390/jtaer16050089>
- Çınar, B., & Yenipınar, U. (2019). Turizm rehberliği bölümü öğrencilerinde genel öz yeterlilik algısı, mesleki kaygı ve mesleği yapma niyeti ilişkisi. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 30(3), 153–162.
- Coetzer, J., Kuriakose, R. B., & Vermaak, H. J. (2020). Collaborative decision-making for human-technology interaction-a case study using an automated water bottling plant. *Journal of Physics: Conference Series*, 1577(1). <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1577/1/012024>
- Crandall, R., & Formby, S. (2016). Is that a driverless truck alongside you. *ISE Magazine*, (6), 26–31.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
- Davis, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly*, 13(3), 319–340. <https://doi.org/10.5962/bhl.title.33621>
- Demirtaş, F., & Bozyiğit, S. (2023). Uluslararası Ticaret ve Lojistik öğrencilerinin geleceğe yönelik mesleki beklentileri. *Eğitim Ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori Ve Uygulama*, 14(27), 108–134. <https://doi.org/10.58689/eibd.1261869>
- Erturgut, R. (2021). *Lojistik ve tedarik zinciri yönetimi*. Nobel Yayın.
- Eşer, İ., Denat, Y., & Khorshid, L. (2008). Hemşirelik mesleğini algılamada ilk klinik uygulamanın etkisi. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 24(1), 15–26.
- Everhart, C. B., & Chelladurai, P. (1998). Gender differences in preferences for coaching as an occupation: The role of self-efficacy, valence, and perceived barriers. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 69(2), 188–200.
- Filizöz, B., & Orhan, U. (2018). İnsan kaynakları yönetimi bağlamında endüstri 4.0 : Bir yazın çalışması. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 19(2), 110–117.
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39–50.
- Gani, A. (2017). The logistics performance effect in international trade. *Asian Journal of Shipping and Logistics*, 33(4), 279–288. <https://doi.org/10.1016/j.ajsl.2017.12.012>
- Gorecky, D., Schmitt, M., Loskyll, M., & Zühlke, D. (2014). Human-computer-interaction in the industry 4.0 era. *2014 12th IEEE International Conference on Industrial Informatics (INDIN)*, 289–294.
- Gulk, E. B., Olennikova, M. V, Baranova, T. A., & Khoroshikh, V. V. (2020). Professional perceptions of students of the polytechnic university. *International Conference on Interactive Collaborative Learning*, 438–446.

- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (5.Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Gürdoğan, A., & Atabey, S. (2015). Öğrencilerin meslek stajından memnuniyet düzeylerinin kariyer hedeflerine etkisi. *Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 91–113.
- Güvener, A. (2019). *Dijital dönüşüm sürecinde çalışanların teknolojik hazırlık seviyelerinin belirlenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Bahçeşehir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hair Jr., J. F., Matthews, L. M., Matthews, R. L., & Sarstedt, M. (2017). PLS-SEM or CB-SEM: Updated guidelines on which method to use. *International Journal of Multivariate Data Analysis*, 1(2), 107. <https://doi.org/10.1504/ijmda.2017.087624>
- Henseler, J., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2015). A new criterion for assessing discriminant validity in variance-based structural equation modeling. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 43, 115–135.
- Igbaria, M., Zinatelli, N., Cragg, P., & Cavaye, A. L. M. (1997). Personal computing acceptance factors in small firms: a structural equation model. *MIS Quarterly*, 279–305.
- İlğan, A., & Ceviz, H. (2019). The relationship between the perception of the society related to teaching profession and teachers' professional motivation according to teachers view. *Educational Administration: Theory and Practice*, 25(2), 285–338.
- Irmak, M. (2022). *Mesleki çalışma programlarının uzaktan ve yüz yüze eğitim ile yapılmasının öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ismail, K. A., & Wahid, N. A. (2020). A review on technology readiness concept to explain consumer's online purchase intention. *International Journal of Industrial Management*, 6, 49–57.
- Kamacı, K. (2022). Otonom Lojistik. E. Gelmez (Ed.), *Lojistikte Güncel Yaklaşımlar içinde* (ss. 71–98). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kamacı, K., & Öz, M. (2021). *Teknolojik yeniliklerin tedarik zinciri ve lojistik süreçlerde kullanılmasında insan-teknoloji etkileşimi* (1.Baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karaca, Ş., & Yemez, İ. (2022). Turist gerçek davranışında sosyal medyanın rolünün incelenmesi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(2), 836–847.
- Karagöz, Y. (2017). *SPSS ve AMOS uygulamalı nitel-nicel-karma bilimsel araştırma yöntemleri ve yayın etiği* (1.Baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (26.baskı). Ankara Nobel Yayınevi.
- Karasoy, E. N. (2022). *Lojistik yönetimi bölümü öğrencilerinin mesleki uyum ve mesleki algı düzeylerinin mesleği yapma niyeti üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kasnak, E. (2022). *Endüstri 4.0 olgunluk düzeyinin örgütsel öğrenmeye etkisinde teknolojik yetkinliğin aracı rolü*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Katrakylidis, I., & Madas, M. (2019). International trade and logistics: An empirical panel investigation of the dynamic linkages between the logistics and trade and their contribution to economic growth. In *International Journal of Economics and Business Administration* (Vol. 7, Issue 4, pp. 3–21). <https://doi.org/10.35808/ijeba/328>

- Kim, M. J., Lee, C. K., & Preis, M. W. (2020). The impact of innovation and gratification on authentic experience, subjective well-being, and behavioral intention in tourism virtual reality: The moderating role of technology readiness. *Telematics and Informatics*, 49(January), 101349. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2020.101349>
- Kocaman, S., & Kuybu Rol, E. P. (2020). Öğrencilerin mesleki algı ve beklentileri ile gelecek kaygılarının sektörde çalışma isteği üzerine etkisi: antalya yükseköğretim turizm öğrencilerine yönelik bir araştırma. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, 8(4), 3192–3217. <https://doi.org/10.21325/jotags.2020.758>
- Lau, Y. Y., Dragomir, C., Tang, Y. M., & Ng, A. K. Y. (2021). Maritime undergraduate students: Career expectations and choices. *Sustainability (Switzerland)*, 13(8). <https://doi.org/10.3390/su13084297>
- Lin, C., Shih, H., & Sher, P. J. (2007). Integrating technology readiness into technology acceptance: The TRAM model. *Psychology & Marketing*, 24(7), 641–657.
- Min, S., Zacharia, Z. G., & Smith, C. D. (2019). Defining supply chain management: In the past, present, and future. *Journal of Business Logistics*, 40(1), 44–55. <https://doi.org/10.1111/jbl.12201>
- Moldabekova, A., Philipp, R., Satybaldin, A. A., & Prause, G. (2021). Technological readiness and innovation as drivers for logistics 4.0. *The Journal of Asian Finance, Economics and Business*, 8(1), 145–156.
- Mukhtaruddin, Y. S., Gantar, M. T., Kalsum, U., & Imam, S. (2022). The ethical perception of accounting department students: The effect of human character and professional perception as an intervening variable. *Journal of Positive School Psychology*, 6(8), 3247–3261.
- Na, T.-K., Lee, S.-H., & Yang, J.-Y. (2021). Moderating effect of gender on the relationship between technology readiness index and consumers' continuous use intention of self-service restaurant kiosks. *Information*, 12(7), 280.
- Öz, M., & Işık, P. (2020). Pazarlamada yükselen trend online alışverişin teknoloji kabul modeliyle açıklanması. N. K. Erdemir (Ed.), *Dijital Çağda İşletme Alanında Yeni Eğilimler içinde* (ss. 91–110). Eğitim Yayınevi.
- Özışık, T., & Erdil Şahin, B. (2022). Endüstri 4.0 teknolojilerinin iş gücü ve işin geleceğine etkileri. *Journal of Life Economics*, 9(2), 81–96. <https://doi.org/10.15637/jlecon.9.2.03>
- Ozment, J., & Keller, S. B. (2011). The future of logistics education. *Transportation Journal*, 50(1), 65–83. <https://doi.org/10.5325/transportationj.50.1.0065>
- Özoğlu, B., Senir, G., & Büyükkelik, A. (2020). Devlet üniversitelerinde lojistik eğitime yönelik bir araştırma. *Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 4(2), 19–35.
- Parasuraman, A. (2000). Technology readiness index (TRI) a multiple-item scale to measure readiness to embrace new technologies. *Journal of Service Research*, 2(4), 307–320.
- Parasuraman, A., & Colby, C. L. (2015). An updated and streamlined technology readiness index: TRI 2.0. *Journal of Service Research*, 18(1), 59–74. <https://doi.org/10.1177/1094670514539730>
- Pawlak, N., & Kudelska, I. (2012). Logistics education and students' expectations. *Logistics and Transport*, 1(14), 37–44.
- Pflaum, A., Prockl, G., Bodendorf, F., & Chen, H. (2018). The digital supply chain of the future: From drivers to technologies and applications. *Proceedings of the 51st Hawaii International Conference on System Sciences*, 3924–3925.

- Safari, S., Ghasemi, R., Elahi Gol, A., & Kashani, Y. M. (2012). Relationship between “innovation” and “business sophistication”: A secondary analysis of countries global competitiveness. *European Journal of Scientific Research*, 79(1), 29–39.
- Şahin, G., & Özkaya, S. (2020). Türkiye’de lojistik sektörünün incelenmesi ve sektör araştırmasının bulguları. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 2(2), 113–137.
- Samaranayake, P., Ramanathan, K., & Laosirihongthong, T. (2017). Implementing industry 4.0—A technological readiness perspective. *2017 IEEE International Conference on Industrial Engineering and Engineering Management (IEEM)*, 529–533.
- Sarstedt, M., Hair, J. F., Ringle, C. M., Thiele, K. O., & Gudergan, S. P. (2016). Estimation issues with PLS and CBSEM: Where the bias lies! *Journal of Business Research*, 69(10), 3998–4010.
- Sayın, A. A., & Küçük, Ü. (2020). Lojistik bölümünü tercih eden öğrencilerin lojistik sektörden beklentileri: karamanoğlu mehmetbey üniversitesi örneği. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(28), 1342–1373. <https://doi.org/10.26466/opus.679831>
- Smit, C., Roberts-Lombard, M., & Mpiganjira, M. (2018). Technology readiness and mobile self-service technology adoption in the airline industry: An emerging market perspective. *Acta Commercii*, 18(1), 1–12.
- Sunman, G. (2021). *Çalışanların endüstri 4.0 dönüşümüne yönelik tehdit algılarının tükenmişlik, işe adanmışlık ve kariyer bağlılığı üzerine etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tahar, A., Riyadh, H. A., Sofyani, H., & Purnomo, W. E. (2020). Perceived ease of use, perceived usefulness, perceived security and intention to use e-filing: The role of technology readiness. *The Journal of Asian Finance, Economics and Business*, 7(9), 537–547.
- Venkatesh, V., Morris, M. G., Davis, G. B., & Davis, F. D. (2003). User acceptance of information technology: Toward a unified view. *MIS Quarterly*, 425–478.
- Wong, C. S., Hui, C., & Law, K. S. (1998). A longitudinal study of the job perception-job satisfaction relationship: A test of the three alternative specifications. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 71(2), 127–146. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8325.1998.tb00667.x>
- Yağmurlu, N., & Sektioğlu, İ. (2023). Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan muhasebe ve finans eğitimi: lisans öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(2), 1413–1442. <https://doi.org/10.30798/makuiibf.1220329>
- Yılmaz, A. (2023). *Artırılmış gerçeklik uygulamalarında teknolojik yetkinliğin müşteri deneyimi ve satın alma niyeti üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yousafzai, S., & Yani-de-Soriano, M. (2012). Understanding customer-specific factors underpinning internet banking adoption. *International Journal of Bank Marketing*, 30(1), 60–81.
- Zhang, Z. (2019). Discussion on practical teaching of logistics management major in higher vocational education. In *166.62.7.99* (Issue Ieesasm, pp. 1203–1207). <http://166.62.7.99/conferences/LNEMSS/IEESASM2019/19IEESASM254.pdf>

The Effect of Technological Readiness of International Trade and Logistics Students on Their Professional Perceptions

Extended Abstract

Introduction

International trade and logistics has become an important part of businesses in operational terms since it is seen as the basic element of global development. Since the labour factor plays a decisive role in the strategic success of global supply chains, especially in their transition to technological innovations, there are significant changes in the demands of enterprises on employees. These developments show that there is an increase in the need for qualified personnel in the field of international trade and logistics. The fact that the traditional logistics understanding in international trade will not be able to meet the need for logistics talent in the future makes it necessary to focus on international trade and logistics education, especially in higher education institutions. For the qualified labour force required by the sector, the professional perceptions of the students are considered as important as their knowledge equipment. For this reason, although it is important for the students studying in the international trade and logistics departments of universities to work in the sector in order to meet the labour force need in the sector, the level of technological readiness of the potential workforce may also be decisive in this regard. This study aims to investigate the effect of technological predispositions of students studying International Trade and Logistics on their professional perceptions.

Method

In the study, the relationship between the independent variable technological readiness and the dependent variable level of professional perception was investigated. The research was carried out on the basis of the relational screening model.

The survey method was used in the research. The sample of the research consists of the students of Karamanoğlu Mehmetbey University International Trade and Logistics Department. Total of 132 data were included in the research by removing incomplete or blank questionnaires. In the analysis of the data, confirmatory factor analysis and path analysis were performed using PLS-SEM method with SMART PLS 4.0 software.

Findings

In the analyses conducted to ensure the reliability and construct validity of the scales, factor loadings, CR, AVE and HTMT values were examined and path analysis was performed after the factor structures of the scales were verified and structural fit was ensured. In path analysis, p and t values were taken into consideration for hypothesis tests. When the effect of the optimism dimension of technological readiness on the dimensions of professional perception is examined, it is seen that it positively and significantly affects both career and wage and working conditions perception. When the effect of the innovativeness dimension of technological readiness on the dimensions of professional perception was examined, it was observed that it did not have a significant effect on both career and wage and working conditions perception.

Conclusion

This study investigated whether the professional perceptions of international trade and logistics department students are affected by their technological readiness. The results of the analyses showed that students' technological optimism has a significant effect on their professional perception levels. This result shows that students' positive perspectives towards technology cause them to perceive better career opportunities, higher wage expectations and better working conditions in their professions. When path analysis findings were analysed, it was concluded that especially technological optimism level has a high level of effect on career perception. The obtained findings lead to the conclusion that students with high levels of technological optimism have higher levels of intention to have a career in the sector.

On the other hand, it was observed that the technological innovativeness levels of the students did not have a significant effect on making a career in the profession, wages and working conditions. It was concluded that technological innovativeness was less determinant in students' professional perceptions and technology leadership or pioneering did not have a direct effect on professional perceptions. This result suggests that the effect of technological innovativeness on individuals' occupational perceptions should be examined indirectly or together with other factors.

Considering that a high level of harmony between personal and professional characteristics will increase the tendency to work in the sector, the importance of education programmes to develop positive attitudes towards technology in order to provide the qualified workforce needed by the international trade and logistics sector emerges. However, a more comprehensive investigation of the role of technology use in international trade and logistics business life and the factors affecting the professional perceptions of students and employees will be an important orientation for future studies.

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERGİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 15 / Sayı: 30 / Güz 2024

JOURNAL of EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol: 15 / No: 30 / Fall 2024

Evaluation of ChatGPT Usage in Preschool Education: Teacher Perspectives

Okul Öncesi Eğitimde ChatGPT Kullanımının Değerlendirilmesi:
Öğretmen Perspektifleri

Makale Türü (Article Type): Araştırma (Research)

Mustafa UĞRAŞ

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

Evaluation of ChatGPT Usage in Preschool Education: Teacher Perspectives

Mustafa UĞRAŞ¹

DOI: 10.58689/eibd.1537337

Abstract: This study aims to determine teachers' views on the use of ChatGPT in preschool education. The study was conducted using a case study, which is one of the qualitative research methods. In the 2023–2024 academic year, the study group consisted of 16 preschool teachers working in a province in the Eastern Anatolia Region of Turkey. The researcher developed a semi-structured interview form and used researcher diaries as data collection tools. An inductive content analysis approach described the data from the interviews with the participating teachers and the research diaries. The findings revealed that most of the teachers thought that ChatGPT was suitable for preschool education due to its potential, such as creating personalized and creative activities and suggesting games and stories. However, negative opinions about potential problems such as obtaining misinformation, technology addiction, decreased social interaction, and deriving age-inappropriate content were also identified. For successful integration at the pre-school level, technical requirements such as tablets and computers may be needed, as well as teacher trainings, a guide on how to use ChatGPT effectively, and information for parents. School administrators, teachers, and parents should receive training about ChatGPT, as suggested.

Keywords: ChatGPT, Artificial intelligence (AI), Preschool teachers, Kindergarten, Early childhood

Geliş Tarihi: 22.08. 2024; Kabul Tarihi: 08.10.2024

Kaynakça Gösterimi: Uğraş, M. (2024). Evaluation of ChatGPT Usage in Preschool Education: Teacher Perspectives. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 15(30) 387-414

1 Assoc. Dr., Fırat University, Department of Education, Preschool Teacher Education Teacher, mugras@firat.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6921-0178>

Introduction

The COVID-19 pandemic has made educational technology a vital part of the education system. In this era of continuous technological development in education, teachers need to use these technologies to contribute to their personal and professional development (Bhaskar & Rana, 2024; Escotet, 2023; Fullan et al., 2023; Kilag et al., 2024). In recent years, rapid developments in areas such as artificial intelligence and natural language processing have the potential to transform learning environments (Ahn & Chen, 2022; B. Wang et al., 2023; D. Wang et al., 2019; Zhai et al., 2021; Zhang, 2022). AI tools like ChatGPT (Chatbot Generative Pre-Trained Transformer) let students create their own learning experiences (Elbanna & Armstrong, 2024; Hadi Mogavi et al., 2021; Liu et al., 2023; Rahiman & Kodikal, 2024; Su & Yang, 2022; Xia et al., 2019), get help with their problems at any time and in any place, and get feedback (Clarizia et al., 2018; Elbanna & Armstrong, 2024; Hwang & Chang, 2023; Zhang, 2022). In this context, AI-supported language models such as ChatGPT offer unique opportunities for preschool education (Chen & Lin, 2024; Slavuj et al., 2015). Through the models, teachers and students can easily access meaningful content that is relevant to their needs (Kostiainen et al., 2018; Shoeybi et al., 2020). In this process, identifying the right needs and making effective use of models are critical. In this context, this study aims to identify the potential roles, challenges, and future prospects of using ChatGPT in preschool education. Understanding the potential of ChatGPT in the classroom and exploring its practical applications can help preschool teachers improve the learning experience in their classrooms. From this perspective, the study's aim is to determine teachers' views on the use of ChatGPT in preschool education.

What is ChatGPT?

In November 2022, Kohnke et al. launched ChatGPT, an AI-powered conversational robot (Kohnke et al., 2023). OpenAI developed ChatGPT as a natural language processing (NLP) tool (Roumeliotis & Tselikas, 2023). OpenAI designed ChatGPT to converse with people in natural language, utilizing vast amounts of trained data to generate consistent and relevant responses (Javaid et al., 2023; Roumeliotis & Tselikas, 2023). OpenAI specifically designed ChatGPT to facilitate the transmission of clear and comprehensible information and facilitate user conversations (Hill-Yardin et al., 2023; Kohnke et al., 2023). Unlike other AI applications, ChatGPT generates dialogs that present new content, maintain user interaction, and provide relevant responses in conversations with users (Rahman & Watanobe, 2023; Susnjak & McIntosh, 2024). It can create complete conversations based on human input (Alshahrani, 2023; Salvagno et al., 2023), answer questions, provide information, generate texts, and even make small talk (Haleem et al., 2022). From a sociocultural theory perspective (Vygotsky, 1978), tools like ChatGPT can mediate people's thinking and learning

(ElSayary, 2023; Javaid et al., 2023). By interacting with ChatGPT, people can develop new understandings and ways of thinking through the process of internalization (Javaid et al., 2023). However, activity theory (Engeström, 2001) suggests that the introduction of a new tool like ChatGPT into an existing activity system may lead to tensions and contradictions (Rahman & Watanobe, 2023). In this context, teachers, as actors in the education system, may face various challenges in the implementation of ChatGPT. Therefore, it is important to understand their perceptions of ChatGPT. Most studies have focused on the use of ChatGPT in the educational process (Baidoo-Anu & Owusu Ansah, 2023; Kasneci et al., 2023). However, studies examining teachers' opinions on the use of ChatGPT in education are very limited (Su & Yang, 2022). The aim of this study is to determine teachers' opinions on the use of ChatGPT in preschool education.

ChatGPT in preschool education

Many studies indicate that preschool education has a high impact on children's socialization, development, and academic achievement (Alwaely et al., 2021; Duncan et al., 2023; M.-T. Wang et al., 2020), and socioeconomic outcomes (Duncan et al., 2023; Schmerse, 2020). Indeed, preschool education is a critical and important stage in which children acquire and develop social and cognitive skills, self-esteem, and perceptions of the world (Çiftci & Bildiren, 2020; Papadopoulos, 2021; Wahyuningrum et al., 2020). Moreover, this period is an important and fundamental stage in children's learning processes (Hutt et al., 2022). It is considered one of the most effective ways to provide future generations with the necessary skills and competencies to succeed in future labor markets (Duncan et al., 2023; García-Pérez et al., 2021; M. Uğraş & Genç, 2018). Teachers play a critical role in helping children acquire these skills (Brownell et al., 2006; Darling-Hammond, 2017; Delpit, 2006; Massa, 2014; Ratcliff & Hunt, 2009). In particular, teachers' integration of technology into educational processes can help students increase their technological literacy and minimize the difficulties they may face in their future educational levels (Kurniah et al., 2023).

Knowledge and experience with information and communication technologies have a significant impact on preschool teachers' level of technology use in education (Akyar et al., 2024; Shoraevna et al., 2021). Therefore, providing training to teachers on these issues allows them to effectively incorporate ICT into their lessons. In this context, teachers' training will enable them to manage their learning environments more effectively and efficiently by integrating AI-supported tools, particularly ChatGPT, into their educational processes.

Integrating ChatGPT into educational practices equips teachers with a cutting-edge and efficient set of tools to address the evolving requirements of contemporary education (Arndt, 2023; Yu, 2024). By leveraging the advanced features of ChatGPT, educators can successfully

cope with the complexities of today's educational environment and maintain their important role in driving pedagogical progress (Yu, 2024). Preschool teachers can use AI-supported tools such as ChatGPT in their lessons to offer students various advantages and make learning processes more engaging (Elbanna & Armstrong, 2024; İpek et al., 2023; Javaid et al., 2023; Tlili et al., 2023). By providing students with personalized content and teaching strategies, ChatGPT can improve learning efficiency and support sustainable development goals (Elbanna & Armstrong, 2024; Hadi Mogavi et al., 2021; Hwang & Chang, 2023; İpek et al., 2023; Javaid et al., 2023; Liu et al., 2023; Rahiman & Kodikal, 2024; Su & Yang, 2022; Xia et al., 2019). In addition, this tool has the potential to play an important role in providing instant feedback to students' educational questions regardless of time and space (Clarizia et al., 2018; Elbanna & Armstrong, 2024; Hwang & Chang, 2023; Zhang, 2022).

AI-powered educational tools have the potential to provide educational opportunities to disadvantaged students who face geographical or economic barriers (Bulathwela et al., 2024). This can support greater equity in education and sustainable development goals by increasing educational access (Abulibdeh et al., 2024; Bulathwela et al., 2024). Furthermore, the pandemic impact in 2020 led to a global shift in education and training activities to online platforms. In addition, events that caused mass effects took place in different parts of the world (Uğraş, 2023). For example, the major earthquakes that occurred in Turkey in 2023 had a negative impact on education and training processes. Disruptions in face-to-face education led to online education becoming compulsory from time to time. Studies have shown that in this period, learning losses occurred in early childhood children that could not be fully identified (Uğraş et al., 2023). In this process, the view that technologies such as ChatGPT can be a good alternative to eliminating individual student losses comes to the fore (Maphosa & Maphosa, 2023). In this context, it is of significant importance for teachers to understand ChatGPT and learn how to integrate it into their lessons within the framework of Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) (Lozano & Blanco Fontao, 2023). Teachers' active participation is crucial for the successful integration of technology into learning processes (LaToya J. O'Neal & Cotten, 2017; Lo, 2023). TPACK is a framework that highlights the intersection of technology, pedagogy, and content knowledge, emphasizing how teachers can effectively integrate technology into their teaching practices (Mishra et al., 2023). By leveraging TPACK, teachers can design more meaningful and effective lessons, especially when using advanced tools like ChatGPT (ElSayary, 2023). ChatGPT's potential to enhance both content delivery and pedagogical strategies in educational settings makes TPACK relevant to this study. Therefore, understanding how teachers can incorporate ChatGPT using the TPACK framework is crucial for maximizing the educational benefits of this technology. In the literature, there are a limited number of studies examining preschool teachers' views on the use of ChatGPT. One of these studies, conducted by Su and Yang (2022), investigated kindergarten teachers' views on ChatGPT (Su & Yang, 2022). According

to the findings of the study, there were mixed views about ChatGPT among teachers. While some teachers considered ChatGPT as a powerful educational tool, others found it mediocre. It was also emphasized that ChatGPT can have positive effects in areas such as lesson planning, pedagogical knowledge, content knowledge and 21st century skills. However, teachers' negative views on the use of ChatGPT were also identified. Among these negative views, hardware problems, lack of resources and concerns about the accuracy of the tool stand out. It should be taken into consideration that ChatGPT and other artificial intelligence tools may have different effects in different cultural contexts and therefore, it is important to conduct similar studies in different countries. This study developed a training program to familiarize preschool teachers with ChatGPT and teach them how to use this artificial intelligence tool effectively. This training program aims to determine teachers' perspectives on how to use ChatGPT in preschool education.

Methodology

This study employed a qualitative research method known as a case study. Qualitative research aids in comprehending the perspectives of the participants and their formation (Maxwell, 2012; Miles & Huberman, 1994). A case study, which is within the scope of qualitative research methods, is an appropriate method for understanding, exploring, and interpreting a situation, event, or phenomenon (Merriam & Tisdell, 2015). Because the case study's goal is to understand or evaluate a specific issue (Creswell, 2021), in this context, the case study approach was preferred to achieve the study's purpose.

Participants

The study's participants consisted of 16 preschool teachers working in public schools in a province in Turkey's Eastern Anatolia Region in the 2023-2024 academic year. The participants were selected based on the purposive sampling method. Purposive sampling is a frequently employed method in qualitative research to strategically locate and pick examples that contain a wealth of information in order to make the most efficient use of limited resources (Campbell et al., 2020). This sampling technique entails the identification and selection of individuals or groups who possess extensive knowledge and expertise in the subject matter of interest (Gentles et al., 2015). In this context, the preschool teachers identified participated in the study voluntarily. A consent form was obtained from each participant. In the study, instead of the participants' real names, the names that characterized them (T1, T2, T3... T16) were used. Thirteen of the participant teachers were female and three were male. Twelve of these teachers had 1-5 years of service, 3 had 6-10 years of service and 1 had 11-15 years of service. Ten of the teachers work in rural areas and the remaining six work in schools located in the central region. 14 of the teachers have bachelor's degrees, and the remaining 2 have master's degrees. Table 1 presents the teacher's self-qualifications.

Table 1. Participant Self Characteristics

Gender	N	Graduations	
Female	13	License	28
Male	3	Master’s Degree	12
Professional Experience		Region of Duty	
1-5 Years	12	Rural	10
6-10 Years	3	Center	6
11-15 Years	1		
Total	16		

Implementation Process

In this study, a training program was prepared for preschool teachers to successfully integrate ChatGPT into preschool education. While preparing this training program, national and international literature was reviewed. The draft program was finalized based on the opinions of two experts in the field of artificial intelligence in education. Table 2 presents the content of the prepared training program.

Table2. ChatGPT Training Program

1st week.
<ul style="list-style-type: none"> - What is ChatGPT? - How to use ChatGPT? - What is the potential and importance of ChatGPT in education? - Developing the skills to ask the right questions to ChatGPT - Use in Preschool Education - Creating and organizing learning materials. - Designing activities on students’ developmental areas
2nd week
<ul style="list-style-type: none"> • Integration of ChatGPT into Preschool Education - How can it be harmoniously integrated into the learning objectives of the preschool curriculum? - Examples of planning activities customized to student needs - Teaching students how to use ChatGPT - Security considerations when using ChatGPT - Creating ChatGPT supported lesson plans for students. • Applications and Discussion - Sharing preschool teachers' thoughts on integrating ChatGPT into the lesson process - Discussing the difficulties that may be encountered during implementation and solutions - An overview of the future and impact of ChatGPT in education.

We introduced artificial intelligence and ChatGPT in the prepared training and provided information on how to successfully integrate them into preschool education. Next, we conducted trainings to create sample activities using ChatGPT. We stated the safe use of ChatGPT, addressed the issues to consider, and initiated the discussion section. In this section, teachers expressed their thoughts and concerns about the use of ChatGPT in the education process. Long discussions were held on these. We completed the training in two weeks.

Data collection process

In order to examine teachers' views on the integration of ChatGPT in pre-school education, data were collected using a semi-structured interview form and the researcher's diaries. To maintain the validity and reliability of the research, the study triangulates the data collection tools to gain a wider and more deeper understanding (Thurmond, 2004). Researchers use two or more data sets for triangulation (Heale & Forbes, 2013). Denzin (2017) collected data at separate times within the scope of triangulation (Denzin, 2017). In order to determine the views of preschool teachers, teachers were interviewed at the end of the planned training. Before beginning the interview, the researcher informed the participants about the ethical issues, ensuring that the information they provided would remain confidential and not be used outside the research. Additionally, all teachers signed a written informed consent form. The researcher conducted the interviews, which typically lasted 25–30 minutes. During the interview process, follow-up questions such as "...can you give an example about...?" and "...please explain what you mean in more detail about..." were used to clarify and expand the teachers' comments and to encourage discussion. To prevent data loss, we recorded the interviews on voice recorders. At the end of the interview, the participant was made to listen to the interview recording and his or her consent was obtained. After the interviews were completed, the interview data was converted into verbatim transcripts. Before starting the research, the necessary ethics committee permissions were obtained from the relevant institutions.

Data Collection Tools

The researcher prepared a semi-structured interview form to gather teachers' perspectives on the use of ChatGPT in preschool education. After conducting the necessary literature reviews and seeking expert opinions, the researcher prepared the draft form. Two experts from the field of artificial intelligence applications in education examined this form. The interview form was finalized in line with the feedback received from the experts. Appendix 1 presents the semi-structured interview form. In addition to the semi-structured interview form, a researcher's diary was used as a data collection tool to observe teachers' activities during the training process.

Data Analysis

This study used content analysis to analyze teachers’ responses to semi-structured interview questions and research diaries. Content analysis involves creating themes by giving codes to the data obtained and evaluating the data in this sense (Schreier, 2014; Yıldırım & Şimşek, 2013). The researcher determined the themes in the study through her own discussions, without building on the themes identified in previous studies. Therefore, the researcher used an inductive content analysis approach. For data analysis, coding is defined as a systematic process of classification for subjective interpretation of textual data content, which involves defining themes or categories (Elo & Kyngäs, 2008; Hsieh & Shannon, 2005). The MAXQDA program processed the data and created a comprehensive coding framework with frequency values. A researcher and a research assistant independently coded and analyzed 40% of the data. Since the independent coding of 92% of the data was compatible, only the remaining data was analyzed by the researchers. As a result of the checks, the codes with disagreements were discussed, and the agreed codes and themes were used in the study.

Ethical Approval: The ethics committee permission of the research was obtained with Firat University Social and Human Sciences Scientific Research and Publication Ethics Committee evaluation decision date=23.08.2024, ethics evaluation document number=26480.

Findings

The results of the content analysis of the data obtained from the interviews conducted at the end of the training program attended by the preschool teachers participating in the study to integrate ChatGPT into the preschool education level are presented in the tables and figures below.

Theme 1. The use of ChatGPT in pre-school education

The themes, categories and codes related to the use of ChatGPT at preschool level are presented in Figure 1.

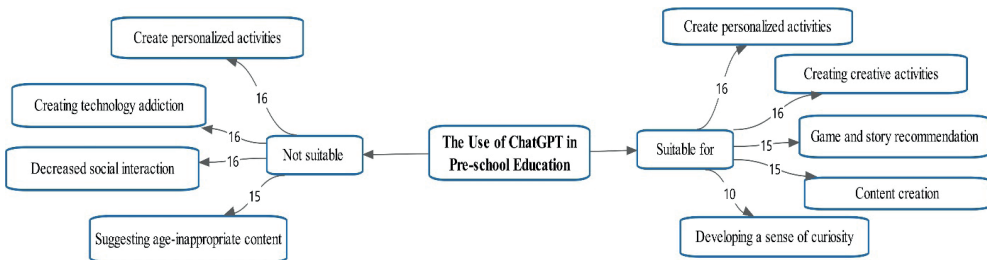


Figure 1. Teachers’ views on the use of ChatGPT in preschool level

Teachers participating in this study believed that ChatGPT, with its personalized activities, creative activities, content creation, and game and story suggestions, was appropriate for preschool education levels. However, concerns such as learning misinformation, technological addiction, decreased social interaction, and the possibility of creating age-inappropriate content were also identified. The research participant, PT2, stated that “... *It can be especially useful for children to get instant information about the subjects they are curious about and to produce different games or stories. Nevertheless, I think that technology should be used limited and carefully in this age group. It is important to prioritize children’s social interactions and physical activities...*”. Similarly, PT5 stated that “...*Using ChatGPT in education seems to be an interesting innovation. I think it has the potential to create different content that can attract the attention of children in particular. For example, it can immediately answer a child’s question about dinosaurs or tell an interactive story about a topic. However, I think we need to be careful about how much and how technology is used in the classroom. This age group is more prone to learning through physical play and face-to-face interaction...*”. During the training, teachers, especially those working in village schools, frequently expressed both surprise and happiness. For example, PT8 “... *I think this technology can be quite new and exciting for children in the region where I work. When children meet a technology like ChatGPT, it can open a different world for them. Our limited possibilities can pave the way for us to create rich content with this tool...*”. On the other hand, PT14, who said that he was teaching in a crowded classroom and constantly discussed how it should be applied in multi-student groups during the education process, stated that “...*Working in a crowded classroom is an important obstacle in terms of giving individual attention to each child. Therefore, I think that ChatGPT can be a guide in the education process. It can be useful in areas such as the potential to provide personalized content and answering children’s questions on certain topics or providing them with fun and instructive stories...*”.

Theme 2. The potential of ChatGPT in preschool learning processes

The themes, categories and codes related to the potential of ChatGPT in learning processes at preschool level are presented in Figure 2.

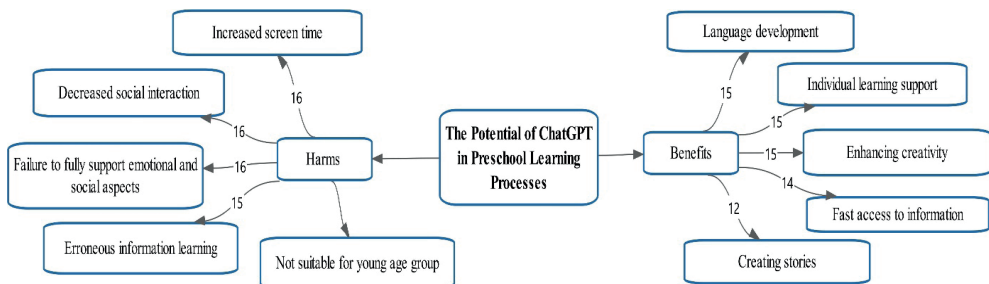


Figure 2. Teachers’ views on the potential of ChatGPT for learning processes at preschool level

According to the opinions of the teachers participating in this study, ChatGPT’s potential in language development, individual learning support, encouraging creativity, accessing information quickly and creating creative stories in learning processes at the preschool education level was determined. However, harmful situations such as increased screen time, decreased social interaction, inadequacy in supporting emotional and social aspects, learning incorrect information and the possibility of creating content that is not suitable for young ages were also identified. The participant in the study, PT15, stated that “... when we discuss a topic or create a story while doing group activities with children, we can use ChatGPT to generate creative ideas. Nevertheless, I plan to use this technology only at certain moments and in a way that does not negatively affect children’s physical and social development. I believe that technology should not interfere with children’s natural play processes. I also think that it should be used under constant teacher or parental supervision in case it produces erroneous information...”. Similarly, PT13 said, “...I may consider using ChatGPT in the classroom, especially in activities that will attract children’s interest. For example, when children want to learn about nature or create a new story, ChatGPT can inspire them...”.

Theme 3. Requirements for the successful integration of ChatGPT into the preschool level

The themes, categories and codes related to the requirements for successfully integrating ChatGPT into the preschool level are presented in Figure 3.

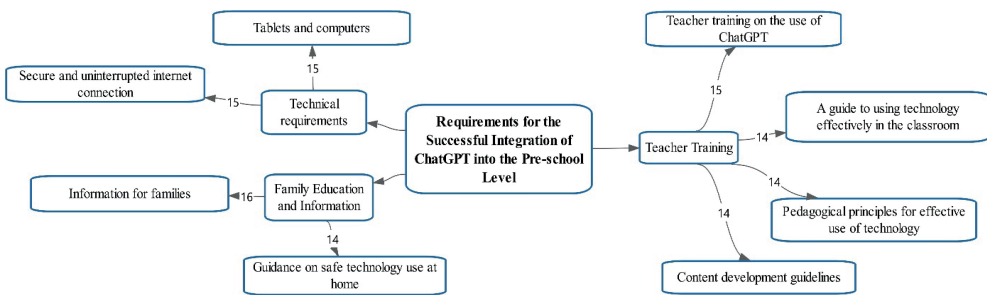


Figure 3. Teachers’ views on the needs to successfully integrate ChatGPT into the preschool level

According to the teachers who participated in this study, successful integration of ChatGPT into preschool education requires technical requirements such as tablets or computers and a secure, uninterrupted internet connection. Teachers indicated the need for teacher trainings that cover topics such as identifying pedagogical principles for using technology, acquiring skills to use technology effectively in the classroom, and establishing appropriate content development guidelines. They also emphasized the importance of introducing this artificial intelligence-supported tool to families and providing necessary information about its safe

use. For example, PT5 stated that “...It is important that we receive trainings to show how we can use this technology effectively. I also think that there should be necessary tablets or computers to use it in the classrooms...”. Similarly, PT7 also stated that “... In order to use ChatGPT effectively, we need to receive the necessary trainings. Devices and uninterrupted internet should be in every classroom. Along with these, I think it is important to inform the families about artificial intelligence supported tools...”.

Theme 4. The future of ChatGPT in preschool education

The themes, categories and codes related to the future of ChatGPT in pre-school education are presented in Figure 4.

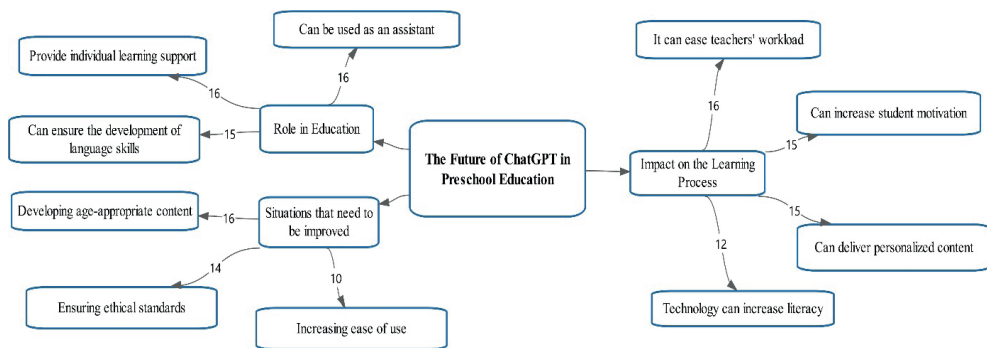


Figure 4. Teachers' views on the future of ChatGPT in preschool education

According to the views of the teachers who participated in this study, ChatGPT can be used as an assistant in pre-school education level and can provide individual learning support and language development. The participants' views were that ChatGPT can lighten the workload of teachers, increase students' motivation and technology literacy levels, and provide personalized content. In addition to these, teachers also stated that ChatGPT needs improvements in areas such as developing age-appropriate content, ensuring ethical standards and increasing ease of use. For example, PT1 stated that “... Using ChatGPT as an assistant in my classroom will enable me to better respond to the individual learning needs of children. Providing advantages such as language development, increasing students' motivation, increasing their technology literacy levels from an early age will enable this technology to be used more in the future...”. On the other hand, PT3 stated that “... the integration of AI-supported tools into traditional teaching processes will provide significant advantages for both teachers and students. Thanks to these tools, our workloads will decrease, we will be able to provide personalized content, and we will be able to give quick feedback. However, in order for this integration to be healthier, I think it is necessary to develop age-appropriate content, to make it easier to use and most importantly to ensure ethical standards...”

Discussion

The study examined preschool teachers' views on the use of ChatGPT. In this context, a training program for the introduction and effective use of ChatGPT was prepared and implemented. This training program determined the opinions of the participating teachers about the use of ChatGPT at the preschool education level. According to the study, teachers believe ChatGPT can provide significant benefits at the preschool education level in areas such as personalized activities, creative activities, content creation, and game and story suggestions. However, the study also identified teachers' views on potential risks, including learning misinformation, technological addiction, decreased social interaction, and the creation of age-inappropriate content. In the literature, there are findings that ChatGPT is an effective educational tool that can support students with self-regulation difficulties (Li et al., 2023; H. Uğraş & Uğraş, 2024). ElSayary (2023) emphasizes that ChatGPT creates opportunities to provide students with different experiences and rich, effective suggestions in lessons (ElSayary, 2023). In this framework, ChatGPT's contributions to teaching processes are considered significant advantages in terms of teaching. Many benefits that ChatGPT offers to teachers and students are also mentioned in the existing literature (Albadarin et al., 2024; Atlas, 2023; Baidoo-Anu & Owusu Ansah, 2023; Feser, 2024; Mai et al., 2024; Opara et al., 2023). Similarly, in a study conducted by Ağmaz (2023), it was stated that ChatGPT can produce age-appropriate content for children, support creative thinking skills, and help in storytelling in early childhood (Ağmaz, 2023). In addition, Allehyani & Algamdi (2023) stated that ChatGPT can provide advantages in children's second language learning in early childhood (Allehyani & Algamdi, 2023). According to the literature's findings, ChatGPT positively impacts preschool education by fostering creativity, offering personalized learning materials, and enhancing children's language skills. However, we conclude that careful planning is necessary for the safe and effective use of ChatGPT in educational settings, given the risks associated with its use.

The teachers who participated in the study were of the opinion that ChatGPT can be useful in preschool education due to its potential for language development, individual learning support, encouraging creativity, fast access to information, and creating creative stories. These results reflect the idea that ChatGPT can enrich teachers' teaching processes and meet students' different learning needs. However, they were also concerned about the potential risks associated with ChatGPT, including increased screen time, decreased social interaction, inadequate support for emotional and social aspects, inaccurate information learning, and the possibility of creating content that is inappropriate for young people. In this context, technological pedagogical knowledge and experience can help preschool teachers effectively integrate ChatGPT into the teaching process and reduce potential risks. Studies in the

literature also reflect these conflicting results (Abdaljaleel et al., 2024; Hwang & Chang, 2023; Jauhiainen & Guerra, 2023; Kasneci et al., 2023; Liu et al., 2023; Murgia et al., 2023; Pasca & Arcese, 2024; Young & Shishido, 2023; Yu, 2024). For example, Allehyani & Algamdi (2023) state that ChatGPT can provide advantages for children's second language learning in early childhood (Allehyani & Algamdi, 2023); Luo et al. (2024) state that it can be a conversational tool for children and can also improve their intelligence (Luo et al., 2024); Zhao et al. (2024) state that it can provide many benefits such as storytelling, creativity, and knowledge acquisition (Zhao et al., 2024); and Abdaljaleel et al. (2024) draw attention to the possible negative effects of ChatGPT (Abdaljaleel et al., 2024). Alshater (2022) and Hong (2023) state the potential to inhibit students' critical thinking skills (Hong, 2023; M Alshater, 2022). Despite ChatGPT's potential to support various learning needs in preschool education, teachers' views and literature findings suggest its careful implementation and pedagogical approach. Therefore, training teachers to minimize potential risks of ChatGPT and effectively utilize its advantages is crucial.

Teachers participating in this study believe that successful integration of ChatGPT into preschool education requires meeting technical requirements such as tablets or computers and a secure, uninterrupted internet connection. Failure to meet these requirements creates obstacles for teachers to use this tool effectively during the integration process (Dwivedi et al., 2023; Kasneci et al., 2023; Montenegro-Rueda et al., 2023; Tan & Subramonyam, 2023). Strengthening the technical infrastructure will help teachers successfully integrate ChatGPT into the process (Chan, 2023; Kasneci et al., 2023; Whalen & Mouza, 2023). Teachers indicated the need for teacher trainings that cover topics such as identifying pedagogical principles related to technology use, gaining skills to use technology effectively in the classroom, and creating appropriate content development guidelines. They also emphasized the importance of introducing this AI-supported tool to families and informing them about its safe use. Yang et al. (2023) show that school administrators and parents' safety concerns are among the difficulties encountered in integrating ChatGPT into the teaching process (Yang et al., 2023). School administrators and parents generally have concerns about the security of the information generated by ChatGPT, as well as ethics and privacy concerns related to the use of this tool (Limna et al., 2023; Ray, 2023; Wu et al., 2023). Attention to these issues is important for a more effective integration process (Elbanna & Armstrong, 2024). In this context, comprehensive support, both technically and pedagogically, can ensure the effective integration of ChatGPT into preschool education.

According to the teachers who participated in this study, ChatGPT can serve as an assistant at the preschool level, offering individual learning support and fostering language development. The participants also believe that ChatGPT can ease the workload of teachers, increase

students' motivation and technology literacy levels, and provide personalized content. These features will allow students to experience a more effective teaching process through ChatGPT. Furthermore, the enormous potential that this tool can bring to the teaching process increases the potential to diversify and personalize learning processes (Kewalramani et al., 2021; Williams et al., 2019). According to Cooper (2023), ChatGPT can save teachers time in the teaching process (Cooper, 2023). It helps teachers improve their teaching practices (Whalen & Mouza, 2023). ChatGPT can significantly reduce teachers' workload, allowing them to devote more time to fostering innovation and making breakthroughs in various fields (Van Dis et al., 2023). On the other hand, teachers indicated that ChatGPT needs improvements in areas such as developing age-appropriate content, ensuring ethical standards, and increasing ease of use. According to the literature (Baidoo-Anu & Owusu Ansah, 2023; Perkins, 2023; Jalil et al., 2023; King & chatGPT, 2023; Mogali, 2023; Szabo, 2023), ChatGPT has the potential to generate false information and raise doubts about the accuracy and reliability of the information it derives. Teachers identified issues that require improvement, as they have the potential to present significant challenges. This may pose problems, especially in terms of reliability and accuracy of information. Furthermore, it's important to acknowledge that ChatGPT's training on large datasets may lead to the generation of biased or erroneous information (Baidoo-Anu & Owusu Ansah, 2023; Gilson et al., 2022; Khan et al., 2023). Teachers, students, and parents should have sufficient information literacy in order to minimize the impact of both the issues that teachers state as needing improvement and the problems of inaccuracy of information that this tool may produce (Celik, 2023; B. Wang et al., 2023). Furthermore, to ensure the effective use of ChatGPT in educational processes, additional efforts should focus on content development and the establishment of ethical standards for this tool. We should also create training programs and support mechanisms to guarantee the correct and effective use of technology by teachers.

This study provides preliminary information for teachers to use ChatGPT more effectively and sustainably in preschool education. The small number of participants in this study is a limitation. It consists of 16 teachers from a few preschools in a province in Turkey's Eastern Anatolia Region, which limits the findings' generalizability. This is due to time and resource constraints. For future studies, we recommend researchers conduct a larger study with preschool teachers with different characteristics. In addition, this study was based on interview data and researcher diaries at the end of the training on the use of ChatGPT in preschool education. However, the results may not fully reflect the effects in the real classroom environment. We were unable to conduct the research in classroom settings. For future studies, we recommend researchers focus on the classroom use of ChatGPT in preschool education and its long-term effects. These results will provide an opportunity to evaluate the long-term effects of ChatGPT. We have not explored the perspectives of school

administrators, parents, or other stakeholders, whose opinions are crucial for the use of ChatGPT in preschool education. This may be important for a more holistic assessment of the potential benefits and harms of using this AI-supported tool in preschools. For this reason, we suggest that future studies should also include other stakeholders in education.

Ethical Approval: The ethics committee permission of the research was obtained with Fırat University Social and Human Sciences Scientific Research and Publication Ethics Committee evaluation decision date=23.08.2024, ethics evaluation document number=26480.

References

- Abdaljaleel, M., Barakat, M., Alsanafi, M., Salim, N. A., Abazid, H., Malaeb, D., Mohammed, A. H., Hassan, B. A. R., Wayyes, A. M., & Farhan, S. S. (2024). A multinational study on the factors influencing university students' attitudes and usage of ChatGPT. *Scientific Reports*, *14*(1), 1983. <https://doi.org/10.1038/s41598-024-52549-8>
- Abulibdeh, A., Zaidan, E., & Abulibdeh, R. (2024). Navigating the confluence of artificial intelligence and education for sustainable development in the era of industry 4.0: Challenges, opportunities, and ethical dimensions. *Journal of Cleaner Production*, 140527. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2023.140527>
- Ağmaz, R. F. (2023). Early Childhood Educational Resources on ChatGPT: Review of Educational Blogs and Forums. *International Journal of Research in Teacher Education (IJRTE)*, *14*(3). <https://doi.org/10.29329/ijrte.2023.598.10>
- Ahn, M. J., & Chen, Y.-C. (2022). Digital transformation toward AI-augmented public administration: The perception of government employees and the willingness to use AI in government. *Government Information Quarterly*, *39*(2), 101664. <https://doi.org/10.1016/j.giq.2021.101664>
- Akyar, B. C., Monteiro, A., & Fernandes, P. (2024). Exploring Portuguese preschool educators' attitudes and practices on information and communication technology (ICT). *Education and Information Technologies*, 1–22. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12613-2>
- Albadarin, Y., Saqr, M., Pope, N., & Tukiainen, M. (2024). A systematic literature review of empirical research on ChatGPT in education. *Discover Education*, *3*(1), 60. <https://doi.org/10.1007/s44217-024-00138-2>
- Allehyani, S. H., & Algamdi, M. A. (2023). Digital competences: Early childhood teachers' beliefs and perceptions of ChatGPT application in teaching English as a second language (ESL). *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, *22*(11), 343–363.
- Alshahrani, A. (2023). The impact of ChatGPT on blended learning: Current trends and future research directions. *International Journal of Data and Network Science*, *7*(4), 2029–2040.
- Alwaely, S. A., Yousif, N. B. A., & Mikhaylov, A. (2021). Emotional development in preschoolers and socialization. *Early Child Development and Care*, *191*(16), 2484–2493.
- Arndt, H. (2023). AI and education: An investigation into the use of ChatGPT for systems thinking. *arXiv Preprint arXiv:2307.14206*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2307.14206>
- Atlas, S. (2023). ChatGPT for Higher Education and Professional Development: A Guide to Conversational AI. *College of Business Faculty Publications*. https://digitalcommons.uri.edu/cba_facpubs/548
- Baidoo-Anu, D., & Owusu Ansah, L. (2023). Education in the Era of Generative Artificial Intelligence (AI): Understanding the Potential Benefits of ChatGPT in Promoting Teaching and Learning. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.4337484>
- Bhaskar, P., & Rana, S. (2024). The ChatGPT dilemma: Unravelling teachers' perspectives on inhibiting and motivating factors for adoption of ChatGPT. *Journal of Information, Communication and Ethics in Society*. *22*(2), 219–239. <https://doi.org/10.1108/JICES-11-2023-0139>
- Perkins, M. (2023). Academic integrity considerations of AI Large Language Models in the post-pandemic era: ChatGPT and beyond. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, *20*(2). <https://doi.org/10.53761/1.20.02.07>
- Brownell, M. T., Adams, A., Sindelar, P., Waldron, N., & Vanhover, S. (2006). Learning from Collaboration: The Role of Teacher Qualities. *Exceptional Children*, *72*(2), 169–185. <https://doi.org/10.1177/001440290607200203>

- Bulathwela, S., Pérez-Ortiz, M., Holloway, C., Cukurova, M., & Shawe-Taylor, J. (2024). Artificial intelligence alone will not democratise education: On educational inequality, techno-solutionism and inclusive tools. *Sustainability*, *16*(2), 781. <https://doi.org/10.3390/su16020781>
- Campbell, S., Greenwood, M., Prior, S., Shearer, T., Walkem, K., Young, S., Bywaters, D., & Walker, K. (2020). Purposive sampling: Complex or simple? Research case examples. *Journal of Research in Nursing*, *25*(8), 652–661.
- Celik, I. (2023). Towards Intelligent-TPACK: An empirical study on teachers' professional knowledge to ethically integrate artificial intelligence (AI)-based tools into education. *Computers in Human Behavior*, *138*, 107468. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2022.107468>
- Chan, C. K. Y. (2023). A comprehensive AI policy education framework for university teaching and learning. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, *20*(1), 38. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00408-3>
- Chen, J. J., & Lin, J. C. (2024). Artificial intelligence as a double-edged sword: Wielding the POWER principles to maximize its positive effects and minimize its negative effects. *Contemporary Issues in Early Childhood*, *25*(1), 146–153.
- Çiftci, S., & Bildiren, A. (2020). The effect of coding courses on the cognitive abilities and problem-solving skills of preschool children. *Computer Science Education*, *30*(1), 3–21. <https://doi.org/10.1080/08993408.2019.1696169>
- Clarizia, F., Colace, F., Lombardi, M., Pascale, F., & Santaniello, D. (2018). Chatbot: An Education Support System for Student. In A. Castiglione, F. Pop, M. Ficco, & F. Palmieri (Eds.), *Cyberspace Safety and Security* (pp. 291–302). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-01689-0_23
- Cooper, G. (2023). Examining science education in ChatGPT: An exploratory study of generative artificial intelligence. *Journal of Science Education and Technology*, *32*(3), 444–452.
- Creswell, J. W. (2021). *A concise introduction to mixed methods research*. SAGE publications.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, *40*(3), 291–309.
- Delpit, L. (2006). Lessons from Teachers. *Journal of Teacher Education*, *57*(3), 220–231. <https://doi.org/10.1177/0022487105285966>
- Denzin, N. K. (2017). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. Transaction publishers.
- Duncan, G., Kalil, A., Mogstad, M., & Rege, M. (2023). Investing in early childhood development in preschool and at home. *Handbook of the Economics of Education*, *6*, 1–91.
- Dwivedi, Y. K., Kshetri, N., Hughes, L., Slade, E. L., Jeyaraj, A., Kar, A. K., Baabdullah, A. M., Koohang, A., Raghavan, V., & Ahuja, M. (2023). “So what if ChatGPT wrote it?” Multidisciplinary perspectives on opportunities, challenges and implications of generative conversational AI for research, practice and policy. *International Journal of Information Management*, *71*, 102642. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2023.102642>
- Elbanna, S., & Armstrong, L. (2024). Exploring the integration of ChatGPT in education: Adapting for the future. *Management & Sustainability: An Arab Review*, *3*(1), 16–29.
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, *62*(1), 107–115.

- ElSayary, A. (2023). An investigation of teachers' perceptions of using ChatGPT as a supporting tool for teaching and learning in the digital era. *Journal of Computer Assisted Learning*. <https://doi.org/10.1111/jcal.12926>
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, *14*(1), 133–156.
- Escotet, M. Á. (2023). The optimistic future of Artificial Intelligence in higher education. *Prospects*, 1–10. <https://doi.org/10.1007/s11125-023-09642-z>
- Feser, M. S. (2024). Parents' views on the use of ai-based chatbots such as chatgpt in high school (STEM) education. *Journal of Baltic Science Education*, *23*(1), 4–8.
- Fullan, M., Azorín, C., Harris, A., & Jones, M. (2023). Artificial intelligence and school leadership: Challenges, opportunities and implications. *School Leadership & Management*, 1–8. <https://doi.org/10.1080/13632434.2023.2246856>
- García-Pérez, L., García-Garnica, M., & Olmedo-Moreno, E. M. (2021). Skills for a working future: How to bring about professional success from the educational setting. *Education Sciences*, *11*(1), 27. <https://doi.org/10.3390/educsci11010027>
- Gentles, S. J., Charles, C., Ploeg, J., & McKibbin, K. A. (2015). Sampling in qualitative research: Insights from an overview of the methods literature. *The Qualitative Report*, *20*(11), 1772–1789.
- Gilson, A., Safranek, C., Huang, T., Socrates, V., Chi, L., Taylor, R. A., & Chartash, D. (2022). *How Does ChatGPT Perform on the Medical Licensing Exams? The Implications of Large Language Models for Medical Education and Knowledge Assessment* [Preprint]. *Medical Education*. <https://doi.org/10.1101/2022.12.23.22283901>
- Hadi Mogavi, R., Ma, X., & Hui, P. (2021). Characterizing Student Engagement Moods for Dropout Prediction in Question Pool Websites. *Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction*, *5*(CSCW1), 12:1-12:22. <https://doi.org/10.1145/3449086>
- Haleem, A., Javaid, M., Qadri, M. A., & Suman, R. (2022). Understanding the role of digital technologies in education: A review. *Sustainable Operations and Computers*, *3*, 275–285.
- Heale, R., & Forbes, D. (2013). Understanding triangulation in research. *Evidence-Based Nursing*. <https://ebn.bmj.com/content/early/2013/08/13/eb-2013-101494?versioned=true>
- Hill-Yardin, E. L., Hutchinson, M. R., Laycock, R., & Spencer, S. J. (2023). A Chat (GPT) about the future of scientific publishing. *Brain, Behavior, and Immunity*, *110*, 152–154.
- Hong, W. C. H. (2023). The impact of ChatGPT on foreign language teaching and learning: Opportunities in education and research. *Journal of Educational Technology and Innovation*, *5*(1). <https://doi.org/10.61414/jeti.v5i1.103>
- Hsieh, H.-F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, *15*(9), 1277–1288.
- Hutt, S. J., Tyler, S., Hutt, C., & Christopherson, H. (2022). *Play, exploration and learning: A natural history of the pre-school*. Routledge.
- Hwang, G.-J., & Chang, C.-Y. (2023). A review of opportunities and challenges of chatbots in education. *Interactive Learning Environments*, *31*(7), 4099–4112. <https://doi.org/10.1080/10494820.2021.1952615>
- İpek, Z. H., Gözümlü, A. İ. C., Papadakis, S., & Kallogiannakis, M. (2023). Educational Applications of the ChatGPT AI System: A Systematic Review Research. *International Journal*, *12*(3), 26–55.

- Jalil, S., Rafi, S., LaToza, T. D., Moran, K., & Lam, W. (2023). ChatGPT and Software Testing Education: Promises & Perils. *2023 IEEE International Conference on Software Testing, Verification and Validation Workshops (ICSTW)*, 4130–4137. <https://doi.org/10.1109/ICSTW58534.2023.00078>
- Jauhiainen, J. S., & Guerra, A. G. (2023). Generative AI and ChatGPT in school Children's education: Evidence from a school lesson. *Sustainability*, *15*(18), 14025. <https://doi.org/10.3390/su151814025>
- Javaid, M., Haleem, A., Singh, R. P., Khan, S., & Khan, I. H. (2023). Unlocking the opportunities through ChatGPT Tool towards ameliorating the education system. *BenchCouncil Transactions on Benchmarks, Standards and Evaluations*, *3*(2), 100115. <https://doi.org/10.1016/j.tbench.2023.100115>
- Kasneci, E., Sessler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., Gasser, U., Groh, G., Günemann, S., Hüllermeier, E., Krusche, S., Kutyniok, G., Michaeli, T., Nerdel, C., Pfeffer, J., Poquet, O., Sailer, M., Schmidt, A., Seidel, T., ... Kasneci, G. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences*, *103*, 102274. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274>
- Kewalramani, S., Kidman, G., & Palaiologou, I. (2021). Using Artificial Intelligence (AI)-interfaced robotic toys in early childhood settings: A case for children's inquiry literacy. *European Early Childhood Education Research Journal*, *29*(5), 652–668. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2021.1968458>
- Khan, R. A., Jawaid, M., Khan, A. R., & Sajjad, M. (2023). ChatGPT - Reshaping medical education and clinical management. *Pakistan Journal of Medical Sciences*, *39*(2). <https://doi.org/10.12669/pjms.39.2.7653>
- Kilg, O. K. T., Malbas, M. H., Miñoza, J. R., Ledesma, M. M. R., Vestal, A. B. E., & Sasan, J. M. V. (2024). The Views of the Faculty on the Effectiveness of Teacher Education Programs in Developing Lifelong Learning Competence. *European Journal of Higher Education and Academic Advancement*, *1*(2), 92–102.
- King, M. R. & chatGPT. (2023). A Conversation on Artificial Intelligence, Chatbots, and Plagiarism in Higher Education. *Cellular and Molecular Bioengineering*, *16*(1), 1–2. <https://doi.org/10.1007/s12195-022-00754-8>
- Kohnke, L., Moorhouse, B. L., & Zou, D. (2023). ChatGPT for language teaching and learning. *Relc Journal*, *54*(2), 537–550.
- Kostiainen, E., Ukskoski, T., Ruohotie-Lyhty, M., Kauppinen, M., Kainulainen, J., & Mäkinen, T. (2018). Meaningful learning in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, *71*, 66–77. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.12.009>
- Kurniah, N., Agustriana, N., & Sapri, J. (2023). Integration of Scientific Literacy and Technology in Designing Early Childhood Learning. *Indonesian Journal of Early Childhood Education Studies*, *12*(2), 204–210.
- LaToya J. O'Neal, P. G., & Cotten, S. R. (2017). Elementary School Teachers' Beliefs about the Role of Technology in 21st-Century Teaching and Learning. *Computers in the Schools*, *34*(3), 192–206. <https://doi.org/10.1080/07380569.2017.1347443>
- Li, P.-H., Lee, H.-Y., Cheng, Y.-P., Starčič, A. I., & Huang, Y.-M. (2023). Solving the self-regulated learning problem: Exploring the performance of Chatgpt in Mathematics. *International Conference on Innovative Technologies and Learning*, 77–86. https://doi.org/10.1007/978-3-031-40113-8_8
- Limna, P., Kraiwanit, T., Jangjarat, K., Klayklung, P., & Chocksathaporn, P. (2023). The use of ChatGPT in the digital era: Perspectives on chatbot implementation. *Journal of Applied Learning and Teaching*, *6*(1). <https://doi.org/10.37074/jalt.2023.6.1.32>

- Liu, M., Ren, Y., Nyagoga, L. M., Stonier, F., Wu, Z., & Yu, L. (2023). Future of education in the era of generative artificial intelligence: Consensus among Chinese scholars on applications of ChatGPT in schools. *Future in Educational Research*, 1(1), 72–101. <https://doi.org/10.1002/fer3.10>
- Lo, C. K. (2023). What Is the Impact of ChatGPT on Education? A Rapid Review of the Literature. *Education Sciences*, 13(4). <https://doi.org/10.3390/educsci13040410>
- Lozano, A., & Blanco Fontao, C. (2023). Is the education system prepared for the irruption of artificial intelligence? A study on the perceptions of students of primary education degree from a dual perspective: Current pupils and future teachers. *Education Sciences*, 13(7), 733. <https://doi.org/10.3390/educsci13070733>
- Luo, W., He, H., Liu, J., Berson, I. R., Berson, M. J., Zhou, Y., & Li, H. (2024). Aladdin's Genie or Pandora's Box for early childhood education? Experts chat on the roles, challenges, and developments of ChatGPT. *Early Education and Development*, 35(1), 96–113.
- M Alshater, M. (2022). Exploring the role of artificial intelligence in enhancing academic performance: A case study of ChatGPT. Available at SSRN 4312358. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4312358>
- Mai, D. T. T., Da, C. V., & Hanh, N. V. (2024). The use of ChatGPT in teaching and learning: A systematic review through SWOT analysis approach. *Frontiers in Education*, 9, 1328769. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1328769>
- Maphosa, V., & Maphosa, M. (2023). *Adoption of Educational Fourth Industrial Revolution Tools Pre and Post-COVID-19 and the Emergence of ChatGPT*. <https://www.intechopen.com/online-first/1142940>. <https://doi.org/10.5772/intechopen.1001612>
- Massa, S. (2014). The development of critical thinking in primary school: The role of teachers' beliefs. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 141, 387–392.
- Maxwell, J. A. (2012). *Qualitative research design: An interactive approach*. Sage publications.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley & Sons.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Mishra, P., Warr, M., & Islam, R. (2023). TPACK in the age of ChatGPT and Generative AI. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 39(4), 235–251.
- Mogali, S. R. (2023). Initial impressions of ChatGPT for anatomy education. *Anatomical Sciences Education*, ase.2261. <https://doi.org/10.1002/ase.2261>
- Montenegro-Rueda, M., Fernández-Cerero, J., Fernández-Batanero, J. M., & López-Meneses, E. (2023). Impact of the Implementation of ChatGPT in Education: A Systematic Review. *Computers*, 12(8), 153.
- Murgia, E., Pera, M. S., Landoni, M., & Huibers, T. (2023). Children on ChatGPT Readability in an Educational Context: Myth or Opportunity? *Adjunct Proceedings of the 31st ACM Conference on User Modeling, Adaptation and Personalization*, 311–316. <https://doi.org/10.1145/3563359.3596996>
- Opara, E., Mfon-Ette Theresa, A., & Aduke, T. C. (2023). ChatGPT for teaching, learning and research: Prospects and challenges. *Global Academic Journal Humaniyat Social Science*, 5(2), 33–40.
- Papadopoulos, D. (2021). Examining the relationships among cognitive ability, domain-specific self-concept, and behavioral self-esteem of gifted children aged 5–6 years: A cross-sectional Study. *Behavioral Sciences*, 11(7), 93. <https://doi.org/10.3390/bs11070093>

- Pasca, M. G., & Arcese, G. (2024). ChatGPT between opportunities and challenges: An empirical study in Italy. *The TQM Journal*. <https://doi.org/10.1108/TQM-08-2023-0268>
- Rahiman, H. U., & Kodikal, R. (2024). Revolutionizing education: Artificial intelligence empowered learning in higher education. *Cogent Education*, *11*(1), 2293431. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2293431>
- Rahman, Md. M., & Watanobe, Y. (2023). ChatGPT for Education and Research: Opportunities, Threats, and Strategies. *Applied Sciences*, *13*(9). <https://doi.org/10.3390/app13095783>
- Ratcliff, N., & Hunt, G. (2009). Building teacher-family partnerships: The role of teacher preparation programs. *Education*, *129*(3), 495–505.
- Ray, P. P. (2023). ChatGPT: A comprehensive review on background, applications, key challenges, bias, ethics, limitations and future scope. *Internet of Things and Cyber-Physical Systems*. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S266734522300024X>
- Roumeliotis, K. I., & Tselikas, N. D. (2023). Chatgpt and open-ai models: A preliminary review. *Future Internet*, *15*(6), 192. <https://doi.org/10.3390/fi15060192>
- Salvagno, M., Taccone, F. S., & Gerli, A. G. (2023). Can artificial intelligence help for scientific writing? *Critical Care*, *27*(1), 75. <https://doi.org/10.1186/s13054-023-04380-2>
- Schmerse, D. (2020). Preschool quality effects on learning behavior and later achievement in Germany: Moderation by socioeconomic status. *Child Development*, *91*(6), 2237–2254.
- Schreier, M. (2014). Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein wegweiser im dickicht der Begrifflichkeiten. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, *15*(1). <https://doi.org/10.17169/fqs-15.1.2043>
- Shoeybi, M., Patwary, M., Puri, R., LeGresley, P., Casper, J., & Catanzaro, B. (2020). *Megatron-LM: Training Multi-Billion Parameter Language Models Using Model Parallelism* (No. arXiv:1909.08053). arXiv. <http://arxiv.org/abs/1909.08053>
- Shoraevna, Z., Eleupanovna, Z., Tashkenbaevna, S., Zulkarnayeva, Z., Anatolevna, L., & Nurlanbekovna, U. (2021). Teachers' views on the use of Information and Communication Technologies (ICT) in education environments. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, *16*(3), 261–273.
- Slavuj, V., Kovacic, B., & Jugo, I. (2015). Intelligent tutoring systems for language learning. *2015 38th International Convention on Information and Communication Technology, Electronics and Microelectronics (MIPRO)*, 814–819. <https://doi.org/10.1109/MIPRO.2015.7160383>
- Su, J., & Yang, W. (2022). Artificial intelligence in early childhood education: A scoping review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, *3*, 100049. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100049>
- Susnjak, T., & McIntosh, T. R. (2024). ChatGPT: The end of online exam integrity? *Education Sciences*, *14*(6), 656. <https://doi.org/10.3390/educsci14060656>
- Szabo, A. (2023). *ChatGPT a breakthrough in science and education: Can it fail a test?* [Preprint]. Open Science Framework. <https://doi.org/10.31219/osf.io/ks365>
- Tan, M., & Subramonyam, H. (2023). *More than Model Documentation: Uncovering Teachers' Bespoke Information Needs for Informed Classroom Integration of ChatGPT* (No. arXiv:2309.14458). arXiv. <http://arxiv.org/abs/2309.14458>
- Thurmond, V. A. (2004). The point of triangulation. *Journal of Nursing Scholarship*, *33*(3), 253–258. <https://doi.org/10.1111/j.1547-5069.2001.00253.x>

- Tlili, A., Shehata, B., Adarkwah, M. A., Bozkurt, A., Hickey, D. T., Huang, R., & Agyemang, B. (2023). What if the devil is my guardian angel: ChatGPT as a case study of using chatbots in education. *Smart Learning Environments*, 10(1), 15. <https://doi.org/10.1186/s40561-023-00237-x>
- Uğraş, H. (2023). Erken Çocukluk Dönemi Öğretmenlerinin Deprem Sonrasında Çocuklarda Gözlemledikleri Sorunlara İlişkin Görüşleri. *Journal of History School*, 67, 3935–3962. <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.73177>
- Uğraş, H., & Uğraş, M. (2024). ChatGPT in early childhood STEM education: Can it be an innovative tool to overcome challenges? *Education and Information Technologies*, 1–29. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12960-0>
- Uğraş, M., & Genç, Z. (2018). Investigating preschool teacher candidates' STEM teaching intention and the views about STEM education. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 7(2), 724–744. <https://doi.org/10.14686/buefad.408150>
- Uğraş, M., Zengin, E., Papadakis, S., & Kalogiannakis, M. (2023). Early Childhood Learning Losses during COVID-19: Systematic Review. *Sustainability*, 15(7). <https://doi.org/10.3390/su15076199>
- Van Dis, E. A., Bollen, J., Zuidema, W., Van Rooij, R., & Bockting, C. L. (2023). ChatGPT: five priorities for research. *Nature*, 614(7947), 224–226.
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. *Harvard UP*.
- Wahyuningrum, E., Suryanto, S., & Suminar, D. R. (2020). Parenting in digital era: A systematic literature review. *Journal of Educational, Health and Community Psychology*, 3, 226–258.
- Wang, B., Rau, P.-L. P., & Yuan, T. (2023). Measuring user competence in using artificial intelligence: Validity and reliability of artificial intelligence literacy scale. *Behaviour & Information Technology*, 42(9), 1324–1337. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2022.2072768>
- Wang, C.-Y., & Lin, J. J. H. (2023). Utilizing artificial intelligence to support analyzing self-regulated learning: A preliminary mixed-methods evaluation from a human-centered perspective. *Computers in Human Behavior*, 144, 107721. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2023.107721>
- Wang, D., Weisz, J. D., Muller, M., Ram, P., Geyer, W., Dugan, C., Tausczik, Y., Samulowitz, H., & Gray, A. (2019). Human-AI Collaboration in Data Science: Exploring Data Scientists' Perceptions of Automated AI. *Proc. ACM Hum.-Comput. Interact.*, 3(CSCW). <https://doi.org/10.1145/3359313>
- Wang, M.-T., Smith, L. V., Miller-Cotto, D., & Huguley, J. P. (2020). Parental ethnic-racial socialization and children of color's academic success: A meta-analytic review. *Child Development*, 91(3), e528–e544. <https://doi.org/10.1111/cdev.13254>
- Whalen, J., & Mouza, C. (2023). ChatGPT: Challenges, Opportunities, and Implications for Teacher Education. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 23(1), 1–23.
- Williams, R., Park, H. W., Oh, L., & Breazeal, C. (2019). Popbots: Designing an artificial intelligence curriculum for early childhood education. *Proceedings of the AAAI Conference on Artificial Intelligence*, 33(01), 9729–9736. <https://ojs.aaai.org/index.php/AAAI/article/view/5040>
- Wu, X., Duan, R., & Ni, J. (2023). Unveiling security, privacy, and ethical concerns of chatgpt. *Journal of Information and Intelligence*, 2, 102-115 <https://doi.org/10.1016/j.jiixd.2023.10.007>
- Xia, M., Sun, M., Wei, H., Chen, Q., Wang, Y., Shi, L., Qu, H., & Ma, X. (2019). PeerLens: Peer-inspired Interactive Learning Path Planning in Online Question Pool. *Proceedings of the 2019 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, 1–12. <https://doi.org/10.1145/3290605.3300864>

- Yang, X., Zhu, X., & Chen, D. (2023). Discourses regarding education governance in the digital age at K-12 level: Possibilities, risks, and strategies. *Teaching and Teacher Education, 132*, 104261. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104261>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Qualitative research methods in social sciences*. Seçkin Publishing.
- Young, J. C., & Shishido, M. (2023). Investigating OpenAI's ChatGPT Potentials in Generating Chatbot's Dialogue for English as a Foreign Language Learning. *International Journal of Advanced Computer Science and Applications, 14*(6). <https://doi.org/10.14569/IJACSA.2023.0140607>
- Yu, H. (2024). The application and challenges of ChatGPT in educational transformation: New demands for teachers' roles. *Heliyon, 10*, 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e24289>
- Zhai, X., Chu, X., Chai, C. S., Jong, M. S. Y., Istenic, A., Spector, M., Liu, J.-B., Yuan, J., & Li, Y. (2021). A Review of Artificial Intelligence (AI) in Education from 2010 to 2020. *Complexity, 2021*, 1–18. <https://doi.org/10.1155/2021/8812542>
- Zhang, A. (2022). Human Computer Interaction System for Teacher-Student Interaction Model Using Machine Learning. *International Journal of Human-Computer Interaction, 1–12*. <https://doi.org/10.1080/10447318.2022.2115645>
- Zhao, Y., Yusof, S. M., Hou, M., & Li, Z. (2024). How Can Generative Artificial Intelligence help Teachers in Early Childhood Education with their Teaching? Analyses from the Perspective of Teaching Methods. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development, 13*(1). <http://dx.doi.org/10.6007/IJARPED/v13-i1/20958>

Appendix:

1- Semi-structured interview form

- What are your thoughts on the use of ChatGPT in preschool education?
- What do you think about the potential contributions of ChatGPT to children's learning processes?
- What are the necessary conditions to successfully integrate ChatGPT into preschool education?
- What are your thoughts about the future of ChatGPT in preschool education?

Okul Öncesi Eğitimde ChatGPT Kullanımının Değerlendirilmesi: Öğretmen Perspektifleri

Genişletilmiş Özet

Giriş

COVID-19 salgını, eğitim teknolojilerini eğitim sisteminin hayati bir parçası haline getirmiştir. Eğitimde teknolojinin sürekli geliştiği bu çağda, öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerine katkı sağlamak için bu teknolojileri kullanmaları gerekmektedir (Bhaskar & Rana, 2024; Escotet, 2023; Fullan et al., 2023; Kilag et al., 2024). Son yıllarda, yapay zeka ve doğal dil işleme gibi alanlardaki hızlı gelişmeler, öğrenme ortamlarını dönüştürme potansiyeline sahiptir (Ahn & Chen, 2022; C.-Y. Wang & Lin, 2023; D. Wang et al., 2019; Zhai et al., 2021; Zhang, 2022). ChatGPT gibi yapay zeka araçları öğrencilere, kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunma, (Elbanna & Armstrong, 2024; Hadi Mogavi et al., 2021; Liu et al., 2023; Rahiman & Kodikal, 2024; Su & Yang, 2022; Xia et al., 2019), yer ve zamandan bağımsız olarak problemlerine çözüm önerileri sağlama ve geri bildirimde bulunma imkanı sunmaktadır (Clarizia et al., 2018; Elbanna & Armstrong, 2024; Hwang & Chang, 2023; Zhang, 2022). Bu bağlamda, ChatGPT gibi yapay zeka destekli dil modelleri, okul öncesi eğitim kademesine de benzersiz fırsatlar sunmaktadır (Chen & Lin, 2024; Slavuj et al., 2015). Modeller aracılığıyla, öğretmenler ve öğrenciler, ihtiyaçlarına uygun ve anlamlı içeriklere kolayca ulaşabilmektedir (Kostiainen et al., 2018; Shoeybi et al., 2020). Bu süreçte, doğru ihtiyaçların belirlenmesi ve modellerin etkin kullanımı büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda, araştırma, okul öncesi eğitim kademesinde ChatGPT kullanımının potansiyel rollerini, zorluklarını ve gelecekteki beklentilerini belirlemeyi amaçlamaktadır. ChatGPT'nin sınıf içindeki potansiyelini anlamak ve pratik uygulamalarını keşfetmek, okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında öğrenme deneyimini geliştirmelerine katkı sağlayabilir. Bu bakış açısıyla araştırmanın amacı, okul öncesi eğitim kademesinde ChatGPT kullanımına yönelik öğretmen görüşlerini belirlemektir.

Yöntem

Bu çalışmada, durum çalışması olarak bilinen bir nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma, katılımcıların görüşlerini anlamamıza ve bu görüşlerin nasıl oluştuğunu anlamamıza yardımcı olmaktadır (Maxwell, 2012; Miles & Huberman, 1994). Nitel araştırma yöntemleri kapsamında olan durum çalışması ise, bir durumu, olayı veya olguyu anlama, keşfetme ve yorumlamak için uygun bir yöntemdir (Merriam & Tisdell, 2015). Çünkü durum çalışmasının amacı belirli bir konuyu anlamak veya değerlendirmektir (Creswell, 2013). Bu bağlamda araştırmanın amacına ulaşmak için durum çalışması yaklaşımı tercih edilmiştir.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları, 2023-2024 eğitim öğretim yılında Türkiye' nin Doğu Anadolu Bölgesindeki bir ilde bulunan devlet okullarında görev yapan 16 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcılar belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme, nitel araştırmalarda, sınırlı kaynakların en verimli şekilde kullanılması amacıyla bilgi açısından zengin olan vakaların belirlenmesi ve seçilmesi için yaygın bir tekniktir (Campbell ve diğerleri, 2020). Bu örnekleme yöntemi, araştırma konusu hakkında bilgi ve deneyime sahip bireylerin veya grupların tanımlanmasını ve seçilmesini içerir (Gentles vd., 2015). Bu kapsamda belirlenmiş olan okul öncesi öğretmenleri araştırmaya gönüllü olarak katılmışlardır. Her katılımcıdan gönüllü olur formu alınmıştır.

Uygulama Süreci

Bu araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin ChatGPT' nin, okul öncesi eğitim kademesine başarılı bir şekilde entegre edilebilmesi için bir eğitim programı hazırlanmıştır. Bu eğitim programı hazırlanırken ulusal ve uluslararası literatür taranmıştır. Oluşturulan taslak program eğitimde yapay zeka alanındaki iki uzmandan görüşleri alınarak son şekli verilmiştir.

Veri toplama süreci

Okul öncesi eğitim kademesine ChatGPT' nin entegre edilmesi ile ilgili öğretmenlerin görüşlerini incelemek için yarı yapılandırılmış görüşme formu ve araştırmacı günlükleri kullanılarak veriler toplanmıştır. Çalışmanın geçerliliğini ve güvenilirliğini sağlamak için araştırma, daha geniş ve daha derin bir anlayış elde etmek amacıyla veri toplama araçlarını üçgenlemektedir (Thurmond, 2004). Üçgenleme kapsamında veriler ayrı zamanlarda toplanmıştır (Denzin, 2017). Okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek amacıyla, planlanan eğitimin sonunda öğretmenler ile mülakat yapılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Okul öncesi eğitim kademesinde ChatGPT kullanımına yönelik öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanmıştır. Taslak form, gerekli literatür incelemeleri ve uzman görüşleri alınarak hazırlanmıştır. Bu form, eğitimde yapay zekâ uygulamaları alanında uzman iki kişi tarafından incelenmiştir. Uzmanlardan alınan dönütler doğrultusunda görüşme formuna son hali verilmiştir. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formunun yanı sıra öğretmenlerin eğitim sürecindeki faaliyetlerini gözlemlemeye yönelik araştırmacı günlüğü kullanılmıştır.

Veri Analizi

Bu araştırmada, öğretmenlerin yarı yapılandırılmış görüşme sorularına verdikleri yanıtlar ve araştırma günlükler içerik analiziyle incelenmiştir. İçerik analizi, elde edilen verilere kodlar verilerek temaların oluşturulmasını ve verilerin bu anlamda değerlendirilmesini kapsamaktadır (Schreier, 2014; Yıldırım & Şimşek, 2013). Araştırmacı çalışmadaki temaları, daha önce yapılan çalışmalardan belirlenmiş temalar üzerine inşa etmeden, kendi tartışmaları yoluyla belirlemiştir. Bu nedenle araştırmacı tümevarımcı bir içerik analizi yaklaşımı kullanmıştır. Veri analizi için, kodlama, tema veya kategori tanımlamayı içeren, metinsel veri içeriğinin öznel yorumlanması için sistematik bir sınıflandırma süreci olarak tanımlanmaktadır (Elo & Kyngäs, 2008; Hsieh & Shannon, 2005). Elde edilen veriler, MAXQDA programında işlendikten sonra frekans değerlerinin yer aldığı kapsamlı bir kodlama çerçevesi oluşturulmuştur.

Bulgular

Bu çalışmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre, ChatGPT'nin okul öncesi eğitim kademesi için kişiselleştirilmiş etkinlikler, yaratıcı etkinlikler, içerik oluşturma, oyun ve hikâye önerileri gibi konularda uygun olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, yanlış bilgi öğrenme, teknolojik bağımlılık, sosyal etkileşimin azalması ve yaşa uygun olmayan içeriklerin oluşturulma ihtimali gibi endişeler de tespit edilmiştir.

Bu çalışmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre, ChatGPT'nin okul öncesi eğitim kademesinde öğrenme süreçlerinde dil gelişimi, bireysel öğrenme desteği, yaratıcılığı teşvik etme, bilgiye hızlı ulaşma ve yaratıcı hikayeler oluşturma konularındaki potansiyeli faydalı olabileceğine yönelik görüşleri belirlenmiştir. Bununla birlikte, ekran süresinin artması, sosyal etkileşimin azalması, duygusal ve sosyal yönün desteklenmesinde yetersiz kalma, hatalı bilgi öğrenme ve küçük yaşlar için uygun olmayan içeriklerin oluşturulma ihtimali gibi zararlı durumları da tespit edilmiştir.

Bu çalışmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre, ChatGPT'nin okul öncesi eğitim kademesine başarılı bir şekilde entegre edilmesi için tabletler veya bilgisayarlar ve güvenli, kesintisiz internet bağlantısı gibi teknik gereksinimlerin karşılanması gerekmektedir. Öğretmenler, teknoloji kullanımıyla ilgili pedagojik ilkelerin belirlenmesi, teknolojiyi sınıfta etkili kullanma becerilerinin kazandırılması ve uygun içerik geliştirme rehberlerinin oluşturulması gibi konuları kapsayan öğretmen eğitimlerine ihtiyaç duyulduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, bu yapay zekâ destekli aracın ailelere tanıtılması ve güvenli kullanımıyla ilgili gerekli bilgilendirmelerin yapılmasının önemine de vurgu yapmışlardır.

Bu çalışmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre, ChatGPT'nin okul öncesi eğitim kademesinde asistan olarak kullanılabilmesi, bireysel öğrenme desteği ve dil gelişimi sağlayabileceğine yönelik görüşleri belirlenmiştir. Katılımcılar, ChatGPT'nin öğretmenlerin iş yükünü hafifletebileceği, öğrencilerin motivasyonunu ve teknoloji okuryazarlık düzeylerini arttırabileceğini, ayrıca kişiselleştirilmiş içerikler sunabileceğine yönelik görüşleri belirlenmiştir. Bunlarla birlikte öğretmenler, ChatGPT'nin yaşa uygun içerikler geliştirme, etik standartlarının sağlanması ve kullanım kolaylığının artırılması gibi alanlarda iyileştirmeler gerektiğine yönelik düşünceleri de belirlenmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Öğretmenlerin görüşleri, ChatGPT'nin okul öncesi eğitim kademesi için kişiselleştirilmiş etkinlikler ve yaratıcı etkinlikler tasarlamada etkili olabileceğini göstermektedir. ChatGPT'nin dil gelişimi, bireysel öğrenme desteği, yaratıcılığı teşvik etme, bilgiye hızlı ulaşma ve yaratıcı hikayeler oluşturma gibi öğrenme süreçlerinde faydalı olabileceği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin iş yükünü hafifletme ve öğrencilerin teknoloji okuryazarlık düzeylerini artırma konusunda potansiyel sağladığı belirlenmiştir. ChatGPT'nin hatalı bilgi öğrenme ve küçük yaşlar için uygun olmayan içeriklerin oluşturulma ihtimali konusunda endişeler tespit edilmiştir. Teknolojik bağımlılık riskini artırma ve sosyal etkileşimin azalması gibi konularda çekinceler belirlenmiştir. ChatGPT'nin duygusal ve sosyal yönlerin desteklenmesinde yeterli olamayabileceği yönünde görüşler belirlenmiştir. Başarılı bir entegrasyon için tabletler veya bilgisayarlar ve güvenli, kesintisiz internet bağlantısı gibi teknik gereksinimlerin karşılanması gerektiği tespit edilmiştir. Teknoloji kullanımıyla ilgili pedagojik ilkelerin belirlenmesi ve teknolojiyi sınıfta etkili kullanma becerilerinin kazandırılması için öğretmen eğitimlerine ihtiyaç duyulduğu tespit edilmiştir. Yapay zekâ destekli araçların ailelere tanıtılması ve güvenli kullanımına yönelik bilgilendirmelerin yapılmasının önemi tespit edilmiştir. Bu bulgular ışığında, ChatGPT'nin okul öncesi eğitim kademesinde etkili bir şekilde kullanılabilmesi için teknik altyapı ve eğitim gereksinimlerinin karşılanmasının yanı sıra içeriklerin yaşa uygunluğunun ve etik standartlarının sağlanması gerektiği sonucuna varılmıştır.

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERGİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 15 / Sayı: 30 / Güz 2024

JOURNAL of EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol: 15 / No: 30 / Fall 2024

Öğretmen Algılarına Göre Yöneticilerin Ruhsal Liderliği ile Takım Çalışması Arasındaki İlişki

With Spiritual Leadership According To Teachers' Perceptions Relationship between Teamwork

Makale Türü (Article Type): Araştırma (Research)

Ayşe GÜL
Muhammed ZİNCİRLİ

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

Öğretmen Algılarına Göre Yöneticilerin Ruhsal Liderliği ile Takım Çalışması Arasındaki İlişki*

Ayşe GÜL¹

Muhammed ZİNCİRLİ²

DOI: 10.58689/eibd.1537463

Öz: Bu çalışmanın genel amacı, öğretmenlerin algılarına göre ruhsal liderlik ile takım çalışması arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmanın evrenini 2022-2023 eğitim öğretim yılında Elazığ il merkezindeki anaokulu, ilkokul, ortaokul, liselerde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme yöntemiyle belirlenmiş olup, araştırma çeşitli kademelerde görev yapan 408 öğretmenden alınan veriler analiz edilerek gerçekleştirilmiştir. Çalışmada ilişkisel model kullanılmıştır. Araştırma kapsamında veriler, Yönetici Ruhsal Liderlik Ölçeği, Takım Çalışması Ölçeği ve araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu ile toplanmıştır. Araştırmada verilerin analizinde istatistik paket programı kullanılmıştır. Elde edilen veriler normal dağılım varsayımlarını sağladığı için ruhsal liderlik ve takım çalışması algılarının medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için t-testi kullanılırken eğitim durumu ve eğitim kademesine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla da Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), ruhsal liderlik ve takım çalışması arasındaki ilişkiyi incelemek için Pearson Korelasyon analizi ve ruhsal liderliğin takım çalışması algısını yordamasına ilişkin de Basit Regresyon analizi yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin ruhsal liderlik ile takım çalışması algılarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Medeni durum değişkeninin anlamlandırma, verimlilik/bağlılık, vizyon algılarını anlamlı olarak etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim kademesi değişkeninin ruhsal liderlik ve takım çalışması algıları üzerinde anlamlı etkisinin olduğu görülmüştür. İlkokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin umut/inanç/özgecil sevgi, verimlilik/bağlılık, vizyon algılarının okul öncesi kademesinde çalışan öğretmenlere oranla daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca ilkokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin umut/inanç/özgecil sevgi, verimlilik/bağlılık, takım çalışması algılarının

Geliş Tarihi: 22.08.2024; Kabul Tarihi: 28.10.2024

Kaynakça Gösterimi: Gül, A. ve Zıncırlı, M. (2024). Öğretmen Algılarına Göre Yöneticilerin Ruhsal Liderliği ile Takım Çalışması Arasındaki İlişki. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 15(30), 415-440

Bu çalışma ikinci yazarın danışmanlığında birinci yazarın “Öğretmen algılarına göre yöneticilerin ruhsal liderlik ile takım çalışması arasındaki ilişki” başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

1 Öğretmen, Şehit Metin Koza Anaokulu, Elazığ, 212402103@firat.edu.tr, ORCID: 0009-0002-0885-4425

2 Doç. Dr., Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Yönetimi Bölümü, Elazığ, mzincirli@firat.edu.tr, ORCID: 0000-0003-0716-6794

lisede görev yapan öğretmenlere oranla daha yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Eğitim durumu değişkenine ilişkin farklılaşma incelendiğinde ise lisans mezunu öğretmenlerin verimlilik/bağlılık algılarının lisansüstü öğretmenlere oranla daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada yapılan Pearson Korelasyon Analizi sonucunda ruhsal liderlik ile takım çalışması arasında anlamlı ilişkinin olduğu görülmüştür. Basit regresyon analizi sonucunda ruhsal liderlik algısının toplam varyansın yaklaşık %33'ünü açıkladığı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen algıları, Ruhsal liderlik, Takım çalışması.

Giriş

Lider, benimsemiş olduğu liderlik türünü çalışmakta olduğu eğitim kurumuna yansıtabilir. Her eğitim kurumunda farklı farklı liderlik türleri gözlemlenebilmektedir (Şişman, 2004). Kurumun yapısına, dinamiklerine uygun liderlik türünün sergilenmesi son derece önemli bir husustur (Şahin, 2003). Klasik yapıda ödül ve cezaya dayalı liderlik türleri günümüzde önemini kaybetmiş olup yeni liderlik türlerinin ortaya çıkışına neden olmuştur (Yeşil, 2013). Elton Mayo ve arkadaşları Hawthorne araştırmaları ile işyerlerinin aslında sosyal bir örgütten oluştuğunu ödül ceza kavramı yerine örgütte en önemli faktörün insan olduğunu ileri sürmüştür. Çalışanlara karşı gösterilen tutum ve davranışların ücretten, ödülünden ve cezadan daha etkili olduğu gözlemlenmiştir (Mayo, 1949). İşçilere yönelik bu çalışmalarla liderlikte yeni değerler ön plana çıkmaya başlamıştır (Baloğlu ve Karadağ, 2009). Bu araştırmanın ilk değişkeni olan ruhsal liderlik yeni değerlerle ortaya çıkan bir liderlik türüdür. Ruhsal liderlik, insani değerlerin ve örgütsel yapının çalışma hayatına uyarlanması olarak tanımlanmaktadır (Fairholm, 1998). Ruhsal liderliğin bir diğer tanımı ise kişinin kendisini ve diğerlerini içten güdülemesi için gerekli olan değerler, tutumlar ve davranışlardır (Fry, 2003).

Ruhsal liderliğin temelini Fry oluşturmuştur. Fry çalışanların beklentilerinin sadece maddiyat olmadığını manevi doyumun da önemli bir faktör olduğunu belirtmiştir. Bu kapsamda liderlerin, çalışanları takdir ederek aidiyet hissi oluşturarak manevi doyum hissiyatını yaşatmalarının önemli olduğu vurgulanmıştır (Fry, 2003). Bolman ve Deal kişilik özelliklerinin bir bütün olarak ele alınması gerektiğini ve bunu yapabilmek için de insanların ruhsal özelliklerinin göz ardı edilemeyeceğini vurgulamıştır (Bolman ve Deal, 2001 aktaran, Şimşek ve Garipağaoğlu, 2016). Fairholm (1996) ruhsallığın biyolojik ya da fizyolojik olmadığını duygusal ve zihinsel etkinliklerle kendini gösterdiğini belirtmiştir. Ruhsal liderlik adalet, doğruluk ve bağımsızlık gibi duygusal, zihinsel etkinliklerle kendini göstermektedir (Fairholm, 1996). Çalışanlar ruhsal etkinliklerine değer verildiğini gördüklerinde kurumları için birçok fedakârlıkta bulunabileceklerdir. Çalışanın yapmış olduğu mesleki fedakârlık çalışmanı tatmin edecek ve iş doyumunun sağlanmasında etkili olacaktır (Moxley, 2000). Çalışma ortamında karşılaşılan iş tatmini ve doyumuna yönelik problemleri aşabilmenin bir yolunun da ruhsal liderlik olduğuna dikkat çekilmiştir. Çalışanların beklentilerinin karşılanması, ruhsal özelliklerine önem verilmesi, kurumda çıkabilecek birçok problemin önüne geçebilmekte ve ortaya çıkan sorunlara çözüm olabilme noktasında önem arz etmektedir (Sanders ve diğ., 2003).

Yeni liderlik türleri arasında yer alan insancıl değerleri, motivasyonu içerisinde barındıran ruhsal liderlik günümüzde popülerlik kazanmıştır (Karadağ, 2016). İnsani ilişkileri olumlu kılmayı, çalışan motivasyonunu artırmayı, ortak vizyon oluşturmayı hedefleyen ruhsal liderlik kurumların uygulamaya ihtiyaç duyduğu bir liderlik türü haline gelmiştir (Baloğlu ve Karadağ, 2009). Okullar da ruhsal liderlik kavramının uygulanmasına ihtiyaç duyulan kurumlar

arasında yer almaktadır. Literatür incelendiğinde ruhsal liderliğin eğitim öğretim kurumlarına yansımalarına dair birçok araştırma bulunmaktadır. Rezach (2002) eğitim liderlerindeki ruhsal liderlik kavramını ele almıştır. Eğitim yöneticilerinin ruhsal liderlik özellikleri göstermesinin işlevsel olduğu kanaatine varmıştır. Ruhsal liderliğin eğitim ortamlarında uygulanıp uygulanmayacağını inceleyen çalışmayı ise Akar (2010) yapmıştır. Bu çalışmalarda ruhsal liderliğin sergilendiği okullarda örgütsel bağlılığın yüksek düzeyde olduğu gözlemlenmiştir. Örgütsel bağlılığın yüksek olduğu okullarda öğretmenlerin performansında, verimliliğinde artışı gözlemlenmiştir (Akar, 2010). Ankaralıoğlu (2020) yapmış olduğu çalışmada farklı okul kademelerinde çalışan öğretmen algılarına göre yöneticilerin ruhsal liderlik stiline okul kültürüne etkisini araştırarak ruhsal liderlik algısı ile okul kültürü algısı arasında orta düzey ve pozitif anlamlı ilişki saptamıştır.

Eğitim kurumlarında personelin koordineli biçimde çalışarak belirlenen hedeflere ulaşabilmek için ihtiyaç duyduğu diğer bir kavram ise takım çalışması kavramıdır (Tuna, 2003). Organize olmak, ekip olmak gibi kavramlar takım çalışması kavramını akla getirmektedir. Birbiriyle iyi ilişkiler kurabilen, işinde usta kişilerin bir araya gelerek oluşturduğu görevini yerine getirme yapısına takım çalışması denir (Başaran, 1993). Takım çalışması kavramının bir diğer tanımı ise belirlenen amaçlar doğrultusunda bir araya gelen insan topluluğunun görevlerini yerine getirmesidir (Zehir ve Özşahin, 2008).

Hedeflere ulaşmada önemli bir yere sahip olan lider, tek başına başarıyı getirmekte yeterli olmayabilir. Doğru bir lider eşliğinde çalışanlarla birlikte oluşturulan bir takımın koordine biçimde çalışması da gerekmektedir. Liderin kurumdaki diğer tüm unsurları etkilemesi bağlamında kurumun çalışanları ve lideri bir takım halinde takımın kurallarını belirlemeli ve görev dağılımı yapılmalıdır. Ancak bu şekilde hedeflere ulaşılarak başarı elde edilebilir (Selçuk, 2007). Takım çalışmasının doğru biçimde uygulandığı, çalışanların görev paylaşımı yapıp eşgüdümlü biçimde çalıştığı kurumlarda verimliliğin arttığı gözlemlenmiştir (Tuna, 2003). Bu nedenle takım çalışması ve ruhsal liderliği eğitim kurumlarına entegre etmeye ihtiyaç duyulmuştur. Ruhsal liderlik ve takım çalışması kavramlarının ortak alt başlıklar içermesi iki kavram arasında ilişki olabileceği fikrini akıllara getirmektedir. Yapılan araştırmalara göre ruhsal liderliğin eğitim kurumlarına yansımalarının pozitif etkileri üzerinde durulmuştur (Karadağ, 2016). Aynı şekilde takım çalışmasının eğitime yansımaları da incelenmiş olup takım çalışmasının eğitim kurumlarını olumlu yönde etkilediğine vurgu yapılmıştır (Tuna, 2003). Yapılan araştırmalar ile ruhsal liderlik ve takım çalışması kavramlarının eğitim kurumlarını pozitif şekilde etkilediği gözlemlenmiştir (Becerikli, 2013). Okullarda uygulanan ruhsal liderliğin yöneticiler ve personel arasında olumlu ilişkiler kurmasına yardımcı olduğu ve eğitim kurumlarında uygulanması gereken bir liderlik türü olduğu düşünülmektedir (Çimen, 2018). Aynı şekilde okullarda yapılan takım çalışmasının verimlilik sağladığı ve eğitim ku-

rumlarında uygulanması gereken bir çalışma stili olduğuna dikkat çekilmiştir (Tuna, 2003). Eğitim alanında takım çalışması incelendiğinde gelişmiş ülkelerin okullarda takım çalışmasına yer verdiği gözlemlenmiştir (Lysberg, 2023). Okul yöneticisi ve öğretmenler arasında iş birliği yapılarak çalışmaların yürütüldüğü belirtilmiştir (Tuna, 2003). Ülkemiz okullarında da takım çalışmalarına yer verilmektedir. Zümre toplantıları, kurul toplantıları bunlara bir örnek olarak gösterilebilmektedir (Kocabaş ve Gökbaş, 2003). Okullarda yöneticinin, öğretmenin, personelin takım olarak çalışmalar yürütmesi başarıya açılan bir yol olarak gösterilebilir. Takım çalışması sonucu edilen başarıların bireysel başarılarından daha etkili olduğu yadsınmaz bir gerçektir (Güçlü ve Okçu, 2015).

Eğitim kurumlarında çalışanlar bir amaç doğrultusunda sürekli bir araya gelmektedirler. Kurullar, toplantılar, komisyonlar çalışanların bir araya geldikleri alanlardır (Kocabaş ve Gökbaş, 2003). Bu alanlarda amaçlar çalışanlar tarafından benimseniyor, yapılan çalışmalar üst seviyeye çıkarılmak için çaba harcanyorsa takım çalışması yapıldığı anlamına gelmektedir. Günümüzde birçok kurum etkinliklerini üst seviyeye çıkarabilmek ve amaçlarına ulaşabilmek adına takım çalışmasına önem vermekte ve uygulamaya çalışmaktadır (Güçlü ve Okçu, 2015). Yapılan araştırmaya göre de takım çalışmasının sergilendiği kurumlarda verimlilik etkili bir biçimde artış göstermiştir (Çetin, 2001). Bu artışın farkında olan eğitim kurumları da takım çalışmasına yer vermeye başlamışlardır. Tuna (2003) yönetici ve öğretmenlerin takım çalışmasına dair görüşlerini araştırdığı tez çalışmasında öğretmen ve yöneticilerin takım şeklinde çalışmalarının iş motivasyonunu arttırdığını ifade etmiştir. Kocabaş ve Göktaş (2003) yapmış oldukları araştırma ile yeni bilgi üretme konusunda okulların birbirini olumlu yönde etkilediğini bu anlamda takım çalışmasının eğitim kalitesini arttırdığını belirtmiştir. Birbirini tamamlayıcı özelliklere sahip personelin istihdamı ile oluşturulan takımlar üst düzey sorun çözme ve karar verme yeteneğiyle dikkat çekmektedir (Becerikli, 2013). Üst düzey sorun çözme ve karar verme yetisi etkili bir liderlik anlayışıyla yönetilmelidir. Dikkat edildiğinde etkili liderlerin örgütlerinde takım çalışmasına yer verildiğine, takım çalışması sergilenen örgütlerin ise çalışma stillerine uygun anlayışlı liderlerle yönetilmesi gerektiğine vurgu yapılmıştır. Bu nedenle ruhsal liderlik modeli ve takım çalışması birbirleriyle uzak kavramlar değildir (Güçlü ve Okçu, 2015).

Literatür incelendiğinde ruhsal liderlik ile takım çalışması kavramları arasında anlamlı bir ilişki olabileceği düşünülmektedir. Ruhsal liderlik özellikleri gösteren veya göstermeyen liderlerle çalışan öğretmenlerin takım çalışmasına yönelik tutum ve davranışlarının nasıl olduğu merak konusu olmuştur. Bu nedenle okullarda ruhsal liderlik ile takım çalışması arasındaki ilişkinin araştırılmasına gerek duyulmuştur. Bu sebeple araştırmanın problemini ruhsal liderlik ile takım çalışması arasındaki ilişkinin araştırılması oluşturmaktadır. Bu çalışmanın amacı okullardaki her kademedeki görev yapan öğretmen algılarına göre ruhsal liderlik ile ta-

kım çalışması arasındaki ilişkiye dair görüşleri değerlendirmektir. Araştırmanın alt amaçları aşağıda verildiği gibidir:

1. Öğretmenlerin ruhsal liderlik ve takım çalışması algılarının düzeyi nedir?
2. Öğretmenlerin ruhsal liderlik ve takım çalışması algıları; cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi, hizmet süresi, yaş, eğitim kademesi ve branş değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin ruhsal liderlik ile takım çalışması algıları arasında ilişki var mıdır?
4. Öğretmenlerin ruhsal liderlik algıları, takım çalışması algılarını anlamlı şekilde yordamakta mıdır?

Yöntem

Araştırmanın modeli

Öğretmenlerin ruhsal liderlik ile takım çalışması algıları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan araştırmada ilişkisel model kullanılmıştır. İlişkisel model en az iki değişken arasındaki birlikte değişimin var olup olmadığını ve derecesini belirlemek amacıyla kullanılan araştırma modelidir (Karasar, 2005).

Evren ve örneklem

Çalışmanın evrenini, 2022-2023 yılında Elazığ ilindeki anaokullarında, ilkokullarda, ortaokullarda ve liselerde görev yapan 8008 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Her tabaka, genelde tüm evren içindeki oranına göre örneklemede temsil edilir. Önce araştırma ile ilgili tabaka kararlaştırılır. İkinci aşamada araştırmacı her tabakanın evrendeki oranına göre örneklemede yer almasını sağlamak üzere her tabaka için bir kota koyar. Kota örnekleme yöntemi araştırmanın yapılacağı topluluğun belirli özelliklerini yansıtabilmek için topluluktan sadece belli özelliklerde olan örneklerin alınmasını gerektiren araştırma yöntemidir. Kota örnekleme yönteminde değişkenler doğrultusunda alt kümeler oluşturulur (Yağar ve Dökme, 2018). Bu araştırmada alt kümeleri anaokullarında, ilkokullarda, ortaokullarda ve liselerde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Evren büyüklüğünün 6000' in üzerinde olduğu evrenlerde güven aralığını %95 elde edebilmek için 384 örneğe ihtiyaç duyulmaktadır (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004). Bu araştırmanın örneklemi 408 öğretmen ile sürdürülmüştür. Araştırma evrenini oluşturan öğretmenler ile ilgili bilinmesi gereken sayısal veriler Tablo 1' de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine Yönelik Bilgiler

Demografik Değişken	Gruplar	(n)	(%)
Cinsiyet	Kadın	238	58.3
	Erkek	170	41.7
	Toplam	408	100
Medeni Durum	Evli	264	64.7
	Bekâr	144	35.3
	Toplam	408	100
Görev Yapılan Eğitim Kademesi	Okul Öncesi	128	31.4
	İlkokul	93	22.8
	Ortaokul	60	14.7
	Lise	127	31.1
	Toplam	408	100
Yaş	21-25 yaş	41	10.0
	26-30 yaş	58	14.2
	31-35 yaş	102	25.0
	36-40 yaş	96	23.5
	40 yaş ve üzeri	111	27.2
	Toplam	408	100
Hizmet Süresi (kıdem)	1-5 yıl	93	22.8
	6-10 yıl arası	120	29.4
	11-15 yıl arası	82	20.1
	16-20 yıl arası	58	14.2
	21 yıl ve üzeri	55	13.5
	Toplam	408	100
Branş	Sosyal Bilimler	310	76.0
	Fen Bilimleri	68	16.7
	Güzel Sanatlar/ Beden Eğitimi/ Konservatuvar	30	7.4
	Toplam	408	100
Eğitim Durumu	Ön Lisans	32	7.8
	Lisans	296	72.5
	Lisansüstü	80	19.6
	Toplam	408	100

Tablo 1 incelendiğinde, çalışmaya katılan 408 öğretmenden %58.3'ü kadın, %41.7'si erkektir. Öğretmenlerin %64.7'si evlidir. Öğretmenlerin %35.3'ü ise bekindir. Öğretmenlerin %31.4'ü okul öncesinde, %22.8'i ilkokulda, %14.7'si ortaokulda ve %31.1'i lisede görev yapmaktadır. Öğretmenlerin %10.0'ı 21 ile 25 yaş arasında, %14.2'si 26 ile 30 yaş arasında, %25.0'ı 31 ile 35 yaş arasında, %23.5'i 36 ile 40 yaş arasında ve 27.2'si 40 yaş ve üzerin-

dedirler. Branş değişkeni açısından tetkik edildiğinde öğretmenlerin %76.0'ı sosyal bilimler, %16.7'si fen bilimler ve %7.4'ü güzel sanatlar/beden eğitimi/konservatuvar branşlarındadır. Öğretmenlerin kıdemleri incelendiğinde %22.8'i 1 ile 5 yıl arasında, %29.4'ü 6 ile 10 yıl arasında, %20.1'i 11 ile 15 yıl arasında %14.2'si 16 ile 20 yıl arasında, %13.5'i 20 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin mezun olduğu okul türünü incelediğimizde öğretmenlerin %7.8'i ön lisans, %72.5'i lisans, %19.6'sı ise lisansüstü seviyesinde eğitim görmüştür.

Veri toplama araçları

Bu aşamada öğretmenlere hangi ölçeklerin uygulanması gerektiğine ölçeklerin geçerlik, güvenilirlik düzeyleri, güncelliği, kullanım kolaylığı ve yapılan araştırmanın hedeflerine olan uygunluğuna göre karar verilmiştir. Sonuç olarak Kişisel Bilgi Formu, Yönetici Ruhsal Liderlik ve Takım Çalışması Algı Ölçekleri kullanılmıştır.

Yönetici ruhsal liderlik ölçeği

Bu çalışmada öğretmenlere yirmi sekiz maddeden, dört alt boyuttan oluşan Akıncı ve Ekşi (2017) tarafından geliştirilmiş olan yönetici ruhsal liderlik ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin genel boyutunda cronbach alfa değeri .98 iken, umut/inanç/özgecil sevgi boyutunda .96, anlamlandırma alt boyutunda .94, verimlilik/bağlılık alt boyutunda .93, vizyon alt boyutunda .94'tür (Akıncı ve Ekşi, 2017). Ölçeğin iç tutarlılığını belirleyebilmek için çalışmadaki verileri kullanarak Cronbach Alpha değeri hesaplanmıştır. Umut/inanç/özgecil sevgi alt boyutunun Cronbach Alpha değeri .92 olarak hesaplanmıştır. Anlamlandırma boyutunun Cronbach Alpha değeri .91 olarak hesaplanmıştır. Verimlilik/bağlılık boyutunun Cronbach Alpha değeri .89 olarak hesaplanmıştır. Vizyon boyutunun Cronbach Alpha değeri 0.93 olarak tespit edilmiştir. Toplam Cronbach Alpha değeri .97 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlarla ölçeğin kullanılabilir olduğu görülmüştür.

Takım çalışması ölçeği

Çalışmamızda Gürül (2013) tarafından geliştirilen tek boyuttan oluşan 7 maddelik takım çalışması ölçeği kullanılmıştır. Takım çalışması algı ölçeği tek boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin geneli için Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .88 olarak bulunmuştur. Elde edilen sonuçlar ölçeğin Türkiye'de kullanılabilirliğini göstermiştir (Gürül, 2013). Takım çalışması ölçeğinin iç tutarlılığını belirlemek için çalışmadan elde edilen veriler kullanılarak Cronbach Alpha değeri hesaplanmıştır. Cronbach Alpha değeri .91 olarak bulunmuştur. Değer göz önünde bulundurulduğunda kullanılabilir yeterlilikte olduğu saptanmıştır. Anketler online ve elden dağıtılmak üzere iki şekilde öğretmenlere ulaştırılmaya çalışılmıştır. Okullara elden dağıtılan 500 anketten 324'ünün geri dönüşü sağlanmıştır. Geri dönüş sağlanan anketler içerisinde 3

tanesi inceleme yeterliliğine (yırtık, okunmaz halde vb.) sahip olmadığı için değerlendirmeye alınmamıştır. Çevrimiçi olarak 87 anket doldurulmuş olup toplamda 408 veri elde edilmiştir.

Verilerin analizi

Araştırma yapılarak elde edilen veriler ölçek biçimine uygun bir numaralandırma biçimi ile numaralandırılıp daha sonra veriler özel paket programa girilmiştir. Bu program kullanılarak analiz edilmiştir. Ruhsal liderlik ve takım çalışması algılarının normal dağılıp dağılmadığını kontrol etmek için öncelikle çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Verilerde normalliğin kontrolü çarpıklık ve basıklık değerlerine bakarak incelenmiştir. Verilerin normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Öğretmenlerin ruhsal liderlik ve takım çalışması algısına ilişkin betimsel analizler uygulanmıştır. Öğretmenlerin ruhsal liderlik ve takım çalışmasına ilişkin algılarının evli ya da bekâr olma (medeni durum) durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılık oluşturup oluşturmadıklarına ilişkin t testi uygulanmıştır. Ruhsal liderlik ve takım çalışması algılarının öğretmenlerin eğitim durumları ve çalıştıkları eğitim kademelerine göre farklılaşp farklılaşmadığını anlayabilmek için ANOVA (tek yönlü varyans analizi) kullanılmıştır. ANOVA testinden sonra anlamlı farklılık bulunması durumunda farklılığın nedeninin tespit etmek amacıyla Post-Hoc testleri arasında olan Tukey ve Scheffe Testi uygulanmıştır. Tukey ve Scheffe testlerinin tercih edilmesindeki neden diğer testlere göre daha hassas testler olmasıdır. Ruhsal liderlik ve takım çalışması algıları arasındaki ilişkinin yönünün ve düzeyinin belirlenmesi amacıyla pearson korelasyon yöntemi kullanılmıştır.

Bu araştırma için Fırat Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nun 2023/13 sayılı oturum ve 20 nolu kararı ile etik izin alınmıştır.

Bulgular

Öğretmenlerin ruhsal liderlik ve takım çalışması algısına ilişkin betimsel analizini yapabilmek için ruhsal liderlik ölçeği alt boyutları ve takım çalışması ölçeği puan ortalamaları hesaplanmıştır. Betimsel analiz sonuçları Tablo 2 de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Ruhsal Liderlik ve Takım Çalışması Algısına İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları (n=461)

Değişkenler	Madde Sayısı	En Düşük Puan	En Yüksek Puan	\bar{X}	Puan Düzeyi
Umut/İnanç/Özgecil Sevgi	10	1.00	5.00	3.71	Yüksek
Anlamlandırma	6	1.00	5.00	3.82	Yüksek
Verimlilik/Bağlılık	6	1.65	5.00	3.78	Yüksek
Vizyon	6	1.00	5.00	3.68	Yüksek
Takım Çalışması	7	1.20	5.00	3.71	Yüksek

Kalaycı (2010) betimsel analiz sonuçlarında hesaplanan aritmetik puanların 3.41 ile 4.20 aralığında olması durumunda puan düzeyinin yüksek düzeyde olduğunu ifade etmiştir. Tablo 2 incelendiğinde 1-umut/inanç/özgecil sevgi alt boyutuna ait maddelerin puan ortalamasının $\bar{x}=3.71$ 2-anlamlandırma alt boyutuna ait puan ortalamasının ise $\bar{x}=3.82$ olduğunu görmekteyiz. Bu sonuca göre öğretmenlerin okullardaki umut/inanç/özgecil sevgi ve anlamlandırma-ya ilişkin algılarının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. 3-verimlilik/bağlılık toplam puan ortalamasının $\bar{x}=3.78$ yani yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. 4-vizyon boyutu incelendiğinde ise ortalama puanın $\bar{x}=3.68$ olarak hesaplanmıştır ve yüksek düzeydedir. Takım çalışması boyutuna ait ortalama $\bar{x}=3.71$ olarak hesaplanmıştır ve yüksek düzeydedir.

Öğretmenlerin ruhsal liderlik ve takım çalışması algılarının medeni durum değişkenine göre anlamlı şekilde farklılık gösterip göstermediğini anlayabilmek için t testi uygulanmış olup sonuçlar Tablo 3’ de gösterilmiştir.

Tablo 3. Ruhsal Liderlik ve Takım Çalışması Algılarının Medeni Durumlarına Göre Anlamlı Düzeyde Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin t Testi Sonuçları

Değişkenler	Medeni Durum	N	\bar{X}	Ss	t	p
Umut/İnanç/Özgecil Sevgi	Evli	264	3.70	0.86	-.329	0.059
	Bekar	144	3.73	0.74		
Anlamlandırma	Evli	264	3.82	0.92	-1.003	0.006
	Bekar	144	3.91	0.75		
Verimlilik/Bağlılık	Evli	264	3.75	0.87	-1.024	0.005
	Bekar	144	3.83	0.70		
Vizyon	Evli	264	3.65	1.02	-.971	0.006
	Bekar	144	3.74	0.86		
Takım Çalışması	Evli	263	3.72	0.80	.170	0.715
	Bekar	144	3.70	0.76		

Tablo 3’teki veriler incelendiğinde; öğretmenlerin umut/inanç/özgecil sevgi algısı ile evli ya da bekar olma (medeni durum) arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık yoktur($t=-.329$; $p=.059$, $p>.05$). Takım çalışması ölçeğindeki bulgulara göre de göre puan ortalamalarındaki farkın istatistiki açıdan anlamlı düzeyde olmadığı tespit edilmiştir ($t=.170$; $p=.715$, $p>.05$).

Anlamlandırma alt boyutundaki bulgulara göre, ise evli öğretmenlerin puanlarının ortalamaları $\bar{x}=3.82$ ($Ss=0.92$) ve bekar öğretmenlerin puanlarının ortalamasının $\bar{x}=3.91$ ($Ss=0.75$) olduğu görülmektedir. Ortalamalar arasındaki farkın medeni durumdan etkilenip etkilenmediğini saptayabilmek amacıyla t testi yapılmıştır. t testi ($t=1.003$; $p=.006$, $p<.05$) olarak hesaplanmıştır. Medeni durum ile anlamlandırma boyutu arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin algılarına göre bekar öğretmenlerin anlamlandırma algılarının, evli öğretmenlerin anlamlandırma algılarından daha yüksektir.

Verimlilik/bağlılık alt boyutundaki bulgulara göre evli öğretmenlerin puan ortalamalarının $\bar{x}=3.75$ ($Ss=0.87$) ve bekar öğretmenlerin puanlarının ortalamasının $\bar{x}=3.83$ ($Ss=0.70$) olduğu görülmektedir. Ortalamalar arasındaki farkın medeni durumdan etkilenip etkilenmediğini saptayabilmek amacıyla t testi yapılmıştır. t testi sonucu ($t=-1.024$; $p=.005$, $p< .05$) olarak hesaplanmıştır. Medeni durum ile verimlilik/bağlılık alt boyutu arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin algılarına göre, bekar öğretmenlerin verimlilik/bağlılık alt boyutuna ilişkin, evli öğretmenlerin verimlilik/bağlılık algılarından daha yüksektir.

Vizyon alt boyutundaki bulgulara göre evli öğretmenlerin puanlarının ortalamasının $\bar{x}=3.65$ ($Ss=1.02$) ve bekar öğretmenlerin puanlarının ortalamasının $\bar{x}=3.74$ ($Ss=0.86$) olduğu görülmektedir. Ortalamalar arasındaki farkın medeni durumdan etkilenip etkilenmediğini saptayabilmek amacıyla t testi yapılmıştır. t testi sonucu ($t=-.971$; $p=.006$, $p< .05$) olarak hesaplanmıştır. Medeni durum ile vizyon alt boyutu arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin algılarına göre bekar öğretmenlerin vizyon alt boyutuna ilişkin algılarının evli öğretmenlerin vizyon alt boyutuna ilişkin algılarından daha yüksektir.

Öğretmenlerin yönetici ruhsal liderlik ölçeği ve takım çalışması ölçeğine ilişkin algılarının, çalıştıkları eğitim kademesine göre, değişiklik gösterip göstermediğini anlamak için ANOVA yapılmış olup elde edilen bulgular Tablo 4’de gösterilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Ruhsal Liderlik Algılarını ve Takım Çalışması Algılarının Çalıştıkları Eğitim Kademelerine Göre Anlamlı Düzeyde Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Yaş	N	\bar{x}	Ss	F	P	Fark
Umut/İnanç/ Özgecil Sevgi	A. Okul Öncesi	128	3.63	0.85	2.933	.033	B>A B>D
	B. İlkokul	93	3.93	0.73			
	C. Ortaokul	60	3.68	0.90			
	D. Lise	127	3.64	0.78			
	Toplam	408	3.71	0.82			
Anlamlandırma	A. Okul Öncesi	128	3.80	0.89	2.015	.111	
	B. İlkokul	93	4.04	0.76			
	C. Ortaokul	60	3.76	0.95			
	D. Lise	127	3.79	0.85			
	Toplam	408	3.85	0.86			
Verimlilik/ Bağlılık	A. Okul Öncesi	128	3.71	0.88	3.080	.027	B>A B>D
	B. İlkokul	93	4.00	0.72			
	C. Ortaokul	60	3.76	0.88			
	D. Lise	127	3.69	0.76			
	Toplam	408	3.78	0.81			
Vizyon	A. Okul Öncesi	128	3.60	0.99	3.117	.026	B>A
	B. İlkokul	93	3.95	0.84			
	C. Ortaokul	60	3.58	1.06			
	D. Lise	127	3.61	0.94			
	Toplam	408	3.68	0.96			
Takım Çalışması	A. Okul Öncesi	128	3.71	0.84	2.721	.044	B>D
	B. İlkokul	93	3.88	0.73			
	C. Ortaokul	60	3.72	0.72			
	D. Lise	126	3.58	0.78			
	Toplam	40z	3.71	0.84			

Tablo 4 incelediğinde; umut/inanç/özgecil sevgi alt boyutlarına ilişkin algılarda okul öncesinde görev yapan öğretmenlerin puanlarının ortalamasını $\bar{x}=3.63$ ($Ss=0.85$), ilkokulda görev yapan öğretmenlerin puanlarının ortalamasını $\bar{x}=3.93$ ($Ss=0.73$), ortaokulda görev yapan öğretmenlerin puanlarının ortalamasını $\bar{x}=3.68$ ($Ss=0.90$) ve lisede görev yapan öğretmenlerin puanlarının ortalamasını $\bar{x}=3.64$ ($Ss=0.78$) olduğu görülmektedir. İlişkisiz uç yada daha çok örneklem ortalaması arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla ANOVA yapılmıştır. Grupların evren ortalaması arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla ANOVA yapılmıştır. Grupların evren ortalamaları için en az iki grup arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Grup varyanslarının eşit olduğu durumlar için ortalama puanlarının çoklu karşılaştırılmasında sıklıkla kullanılan Tukey yapılmıştır. Uygulanan ANOVA sonucunda puan ortalamalarında istatistiki olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu sonucuna varılmıştır

($F=2.933$; $p=.033$, $p<.05$). Farkın kaynağının saptanması için Tukey testi yapılmıştır. Tukey testi 1953 yılında J.W Tukey tarafından önerilen ve bağımsız k grup ortalamayı ortak hata yaklaşımı ile ikili olarak karşılaştırmaya yarayan ve uygulamada tercih edilen bir çoklu karşılaştırma testidir. Tukey testi grup varyanslarının eşit olduğu durumlar için ortalama puanların çoklu karşılaştırmasında sıklıkla kullanılır (Daniel ve Wayne, 1986 aktaran, Bülbül, 2000). Analiz sonuçları öğretmenlerin yönetici ruhsal liderlik algılarının görev yaptıkları eğitim kademeleri bakımından anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir ($F=2,933$, $p=.033$, $p<.05$). Öğretmenlerin yönetici ruhsal liderlik algıları, görev yapılan eğitim kademesine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Kademeler arası farkların hangi gruplar arası olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre, okul öncesi kademesinde ($\bar{x}=3.63$, $Ss=0.85$) ve lise kademesinde ($\bar{x}=3,64$, $Ss=0.78$) görev yapanların yönetici ruhsal liderlik algılarının ilkökul ($\bar{x}=3,93$, $Ss=0.73$) kademesinde görev yapanlardan daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Diğer gruplar arasında ise istatistiki açıdan anlamlı bir fark görülmemiştir.

Anlamlandırmaya dair algılarda ise okul öncesinde çalışan öğretmenlerin puanlarının ortalaması $\bar{x}=3.80$ ($Ss=0.89$), ilkökulda çalışan öğretmenlerin puanlarının ortalaması $\bar{x}=4.04$ ($Ss=0.76$), ortaokulda çalışan öğretmenlerin puanlarının ortalaması $\bar{x}=3.76$ ($Ss=0.95$) ve lisede çalışan öğretmenlerin puanlarının ortalaması $\bar{x}=3.79$ ($Ss=0.85$) olduğu görülmektedir. Hesaplanan ortalamalar arasındaki bu farkın anlamlı olup olmadığının saptanması için Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($F=2,015$, $p=.111$, $p>.05$).

Verimlilik/Bağlılık alt boyutu incelendiğinde okul öncesinde çalışan öğretmenlerin puan ortalamaları $\bar{x}=3.71$ ($Ss=0.88$), ilkökulda görev yapan öğretmenlerin puanlarının ortalaması $\bar{x}=4.00$ ($Ss=0.72$), ortaokulda görev yapan öğretmenlerin puanlarının ortalaması $\bar{x}=3.76$ ($Ss=0.88$) ve lisede çalışan öğretmenlerin puanlarının ortalaması $\bar{x}=3.69$ ($Ss=0.76$) olduğu görülmektedir. Puan ortalamaları arasındaki bu farkın anlamlı olup olmadığının belirleyebilmek için ANOVA yapılmıştır. Yapılan analize göre ortalamalar arasındaki farkın istatistiki açıdan anlamlı olduğu ortaya konulmuştur ($F=3.080$; $p=0.027$, $p.<.05$). Farkın kaynağının saptanması için Tukey testi yapılmıştır. Tukey testi sonuçlarına göre ilköğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin verimlilik/bağlılık algıları okul öncesi kademesinde ve lise kademesinde görev yapan öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. Diğer gruplar arasında ise istatistiki açıdan anlamlı bir fark görülmemiştir.

Vizyon alt boyutu incelendiğinde okul öncesinde çalışan öğretmenlerin puanlarının ortalaması $\bar{x}=3.60$ ($Ss=0.99$), ilkökulda görev yapan öğretmenlerin puanlarının ortalamasının $\bar{x}=3.95$ ($Ss=0.84$), ortaokulda görev yapan öğretmenlerin puanlarının ortalamasının $\bar{x}=3.58$ ($Ss=1.06$) ve lisede görev yapan öğretmenlerin puanlarının ortalamasının $\bar{x}=3.61$ ($Ss=0.94$) olduğu görülmüştür. Puan ortalamaları arasındaki bu farkın anlamlı olup olmadığının saptanması için ANOVA yapılmıştır. Yapılan analize göre puan ortalamaları arasındaki farkın ista-

tistik açıdan anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($F=3.117$; $p=0.026$, $p. <05$). Farkın kaynağının saptanması için Tukey testi yapılmıştır. Tukey testi sonuçlarına göre ilköğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin vizyon alt boyutuna ilişkin algıları okul öncesinde görev yapan öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksektir. Bulgular incelendiğinde diğer gruplar arasında istatistik açıdan anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

Takım çalışması ölçeği incelendiğinde okul öncesinde çalışan öğretmenlerin puanlarının ortalamaları $\bar{x}=3.71$ ($Ss=0.84$), ilkokulda çalışan öğretmenlerin puan ortalamaları $\bar{x}=3.88$ ($Ss=0.73$), ortaokulda çalışan öğretmenlerin puan ortalamaları $\bar{x}=3.72$ ($Ss=0.72$) ve lisede çalışan öğretmenlerin puan ortalamaları $\bar{x}=3.58$ ($Ss=0.78$) olarak hesaplanmıştır. Puan ortalamaları arasındaki bu farkın araştırılması için ANOVA yapılmıştır. Analiz sonucuna göre puan ortalamalarındaki farkın istatistik açıdan anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($F=2.721$; $p=0.044$, $p. <05$). Tukey testi sonuçlarına göre ilköğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin takım çalışması algıları lise kademesinde görev yapan öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksektir. Bulgular incelendiğinde diğer gruplar arasında istatistik açıdan anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

Öğretmenlerin eğitim durumu değişkeninin ruhsal liderlik ve takım çalışması algıları üzerinde anlamlı bir etki doğurup doğurmadığını anlayabilmek için ANOVA yapılmıştır. ANOVA ile elde edilen veriler Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Ruhsal Liderlik ve Takım Çalışması Algısının Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Eğitim Durumu	N	\bar{X}	Ss	F	P	Fark
Umut/inanç/Özgecil Sevgi	A.Ön lisans	32	3.81	0.73	1.750	0.175	
	B.Lisans	296	3.74	0.80			
	C.Lisansüstü	80	3.56	0.92			
	Toplam	408	3.71	0.82			
Anlamlandırma	A.Ön Lisans	14	3.95	0.78	2.031	0.133	
	B.Lisans C.Lisansüstü	314	3.88	0.82			
	Toplam	80	3.68	1.02			
		408	3.85	0.86			
Verimlilik/Bağlılık	A.Ön Lisans	32	3.86	0.68	3.540	0.030	B>C
	B.Lisans	296	3.83	0.79			
	C.Lisansüstü	80	3.56	0.90			
	Toplam	408	3.78	0.81			
Vizyon	A.Ön Lisans	32	3.82	0.80	2.083	0.126	
	B.Lisans C.Lisansüstü	296	3.72	0.94			
	Toplam	80	3.49	1.07			
		408	3.68	0.96			
Takım Çalışması	A.Ön Lisans	32	3.71	0.66	1.111	0.330	
	B.Lisans C.Lisansüstü	295	3.74	0.80			
	Toplam	80	3.59	0.79			
		407	3.71	0.79			

Tablo 5'teki bulgular doğrultusunda öğretmenlerin umut/inanç/özgecil sevgi alt boyutu ile eğitim durumları arasında istatistiki açıdan anlamlı fark bulunmamaktadır ($F=1.750$; $p=.175$, $p>.05$). Anlamlandırma alt boyutuna ait bulgular incelendiğinde anlamlandırma alt boyutu ile eğitim durumları arasında istatistiki açıdan anlamlı fark bulunmamaktadır ($F=2.031$; $p=.133$, $p>.05$). Aynı şekilde vizyon alt boyutuna ait puanlar ($F=2.083$; $p=.126$, $p>.05$) ve takım çalışması ölçeğine ait puanlar ($F=1.111$; $p=.330$, $p>.05$) incelendiğinde öğretmenlerin eğitim durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı saptanmıştır.

Verimlilik/Bağlılık alt boyutu incelendiğinde ön lisanstan mezun öğretmenlerin puanları ortalamasının $\bar{x}=3.86$ ($Ss=0.68$) olduğu görülmektedir. Lisanstan mezun olan öğretmenlerin puanları ortalamasının $\bar{x}=3.83$ ($Ss=0.79$) olduğu görülmektedir. Lisansüstü mezunu öğretmenlerin puanları ortalamasının $\bar{x}=3.56$ ($Ss=0.90$) olduğu görülmektedir. Ortalamalardaki farkın anlamlı olup olmadığını anlamak için ANOVA yapılmıştır. Yapılan analize göre ortalamalarda istatistiki açıdan anlamlı fark bulunmamaktadır ($F=3.540$; $p=.03$, $p<.05$). Elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmenlerin lisans mezunu ile lisansüstü mezunu olma durumları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Ortaya çıkan bu farkın kaynağının saptanabilmesi amacıyla Scheffe testi uygulanmıştır. Yapılan Scheffe testi genel olarak en esnek yapıda olan ve karşılaştırılacak grup sayılarının fazla olabileceği durumlarda hata payını kontrol altına alabilen çoklu karşılaştırma testlerinden biridir. Ayrıca gruplarda bulunan gözlem sayılarındaki eşitliği önemsemeyen bir post hoc testidir (Scheffe,1999). Yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre lisans mezunu öğretmenlerin verimlilik/ bağlılık alt boyutu algıları lisansüstü öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksektir. Diğer gruplar arasında ise istatistiki açıdan anlamlı fark bulunmamaktadır.

Öğretmenlerin ruhsal liderlik ve takım çalışması algıları arasındaki ilişkiyi tespit için Pearson Korelasyon Analizi yapılmıştır. Sonuçlara Tablo 6'da yer verilmiştir.

Tablo 6. Ruhsal Liderlik ile Takım Çalışması Arasındaki İlişkilerin İncelenmesine Yönelik Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
1.Ruhsal Liderlik	1					
2-Umut/İnanç/Özgecil Sevgi	.564**	1				
3-Anlamlandırma	.535**	.910**	1			
4-Verimlilik/Bağlılık	.553**	.889**	.876**	1		
5- Vizyon	.552**	.907**	.897**	.896**	1	
6-Takım Çalışması	.575**	.564**	.535**	.553**	.552**	1

** $p<.01$, $N=408$

Korelasyon katsayısının 0.00-0.30 arasında değer alması düşük düzeyde, 0.31-0.70 arasında değer alması orta düzeyde ve 0.71-1.00 arasında olması ise yüksek düzeyde ilişkinin olduğunu gösterir (Büyüköztürk vd., 2008). Tablo 13 incelendiğinde ruhsal liderlik ile takım çalışması arasında anlamlı, pozitif ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir ($r = .575$; $p < .01$). Ruhsal liderlik ile takım çalışması alt boyutlarından Umut/inanç/özgecil sevgi alt boyutu arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişkinin ($r = .564$; $p < .01$), anlamlandırma alt boyutuyla da pozitif ve orta düzeyde bir ilişkinin ($r = .535$; $p < .01$) olduğu görülmüştür. Ayrıca Ruhsal liderlik ile verimlilik/bağlılık alt boyutu arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişkinin ($r = .553$; $p < .01$), vizyon alt boyutu ile de pozitif ve orta düzeyde bir ilişkinin ($r = .552$; $p < .01$) olduğu görülmektedir. Umut/inanç/özgecil sevgi alt boyutu ile anlamlandırma alt boyutu puanları arasında anlamlı, pozitif ve yüksek düzeyde ($r = .910$; $p < .01$), umut/inanç/özgecil sevgi alt boyutu ile verimlilik/bağlılık alt boyutu puanları arasında anlamlı, pozitif ve yüksek düzeyde ($r = .889$; $p < .01$), umut/inanç/özgecil sevgi alt boyutu ile vizyon alt boyutu puanları arasında anlamlı, pozitif ve yüksek düzeyde ($r = .907$; $p < .01$), umut/inanç/özgecil sevgi alt boyutu ile takım çalışması puanları arasında anlamlı, pozitif ve orta düzeyde ($r = .564$; $p < .01$) bir ilişki olduğu söylenebilir. Anlamlandırma alt boyutuna dair korelasyon tablosu incelendiğinde anlamlandırma alt boyutu ile verimlilik/bağlılık alt boyutu arasında anlamlı, pozitif ve yüksek düzeyde ($r = .876$; $p < .01$), anlamlandırma alt boyutu ile vizyon alt boyutu puanları arasında anlamlı, pozitif ve yüksek düzeyde ($r = .897$; $p < .01$), anlamlandırma alt boyutu ile takım çalışması ölçęği puanları arasında anlamlı, pozitif ve orta düzeyde ($r = .535$; $p < .01$) bir ilişki olduğu söylenebilir. Verimlilik/bağlılık boyutuna dair korelasyon tablosu incelendiğinde verimlilik/bağlılık alt boyutu ile vizyon alt boyutu puanları arasında anlamlı, pozitif ve yüksek düzeyde ($r = .896$; $p < .01$), verimlilik/bağlılık alt boyutu ile takım çalışması boyutu puanları arasında anlamlı, pozitif ve orta düzeyde ($r = .553$; $p < .01$) bir ilişki olduğu söylenebilir. Tablo 13 incelendiğinde vizyon alt boyutu ile takım çalışması boyutu puanları arasında anlamlı, pozitif ve orta düzeyde ($r = .552$; $p < .01$), bir ilişki olduğu söylenebilir.

Korelasyon tablosu incelendiğinde yönetici ruhsal liderlik alt boyutları arasında çoklu bağlantı problemi olduğu görülmektedir. Çoklu bağlantı bağımsız değişkenler arasındaki korelasyonun 0. 80'in üzerinde yani yüksek seviyede olması durumu olarak tanımlanabilir (Kasalar, 2015).

Öğretmenlerin ruhsal liderlik ve takım çalışması algıları arasındaki ilişkiyi tespit için Pearson Korelasyon Analizi yapılmıştır. Sonuçlara Tablo 7'de yer verilmiştir.

Tablo 7. Öğretmenlerin Algılarına Göre Takım Çalışması Algısının Yordamasına İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları

Yordanan Değişken	Yordayan Değişkenler	B	Standart Hata	β	t	p
	Sabit	1.658	.790		11.129	.000
Takım Çalışması	Ruhsal Liderlik	.548	.829	.575	14.141	.000**

R= .575, R²= .331,

Düzeltilmiş $\Delta R^2 = .331$, F = 199.968, p= 000, **p<.05

Çoklu bağlantıyı giderebilmek için çalışmada tüm boyutlar ruhsal liderlik başlığı altında toplanarak regresyon tablosu oluşturulmuştur (Kasalar, 2015). Tablo 7 incelendiğinde ruhsal liderlik değişkeni öğretmenlerin takım çalışması puanları ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir (R=.575, R²=.331, F = 199.968, p=000, p<.01). Bu sonuçlara göre ruhsal liderlik algısı düzeyinin takım çalışması algısındaki toplam varyansın yaklaşık olarak %33'ünü açıkladığı söylenebilmektedir. Ayrıca standartlaşmış regresyon katsayılarına göre yordayıcı değişkenin öğretmen takım çalışması üzerindeki önem sırası ($\beta = .575$) olarak sıralanabilir.

Tartışma ve Sonuç

Öğretmenlerin yönetici ruhsal liderlik ölçeğinin tümüne vermiş oldukları cevapların ortalaması “Katılıyorum” düzeyindedir. Bu doğrultuda araştırmaya katılan öğretmenlerin yönetici ruhsal liderlik algılarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada yönetici ruhsal liderlik alt boyut puanları ortalaması incelendiğinde en yüksek ortalamaya anlamlandırma boyutu sahipken en düşük ortalamaya vizyon alt boyutu sahiptir. Öğretmenlerin takım çalışması ölçeğinin tümüne vermiş oldukları cevapların ortalaması “Katılıyorum” (X=3.71) düzeyindedir. Bu durumda çalışmaya katılan öğretmenlerin takım çalışması algılarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Literatür incelendiğinde öğretmenlerin yönetici ruhsal liderlik algı puanları yüksek düzeyde olduğunu belirtmiştir (Çimen, 2018). Tülübaş ve Polat (2013) ruhsal liderliğe dair yapmış oldukları çalışmalarında ruhsal liderlik ölçeği kullanmışlardır. Ruhsal liderliğin alt boyutlarının ortalamaları dikkate alındığında en yüksek ortalamaya sahip alt boyut anlamlandırma çıkarken en düşük ortalamaya sahip alt boyut vizyon olarak belirlenmiştir. Kocabaş ve Gökbaş (2003) yapmış oldukları takım çalışması araştırmasında takım çalışması puan ortalamalarının yüksek düzeyde olduğunu belirtmiştir.

Araştırma ruhsal liderlik ve takım çalışmasının medeni durum değişkeni açısından incelenmiştir. Medeni durum ile ruhsal liderliğin alt boyutu olan umut/inanç/özgecil sevgi alt boyutu puanları arasında herhangi anlamlı farklılaşma görülmemiştir. Ruhsal liderliğin diğer bir alt boyutu olan anlamlandırma boyutunda ise, medeni durum anlamlı farklılaşma göstermiştir. Bekar öğretmenlerin ruhsal liderlik anlamlandırma algı düzeylerinin evlilere göre daha yük-

sek olduğu görülmüştür. Verimlilik/bağlılık alt boyutu medeni durum değişkeni açısından incelenmiştir. Bekar öğretmenlerin verimlilik bağlılık algılarının evli öğretmenlerin verimlilik/bağlılık algılarından daha yüksek seviyede olduğu görülmüştür. Vizyon alt boyutu medeni durum değişkeni açısından incelendiğinde anlamlı farklılaşma görülmüştür. Evli öğretmenlerin vizyon algılarının bekar öğretmenlere oranla daha düşük düzeyde olduğu ortaya konmuştur. Takım çalışması ölçeği evli yada bekar olma (medeni durum) değişkeni açısından araştırıldığında anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Çolakoğlu (2018) takım çalışmasında liderin etkisini incelediği araştırmasında medeni durum ile takım çalışması arasında bir farklılaşma görülmediğini belirtmiştir.

Çalışmada öğretmenlerin yönetici ruhsal liderlik ve takım çalışması algıları eğitim kademesi değişkeni açısından incelenmiştir. Araştırma alt boyutlarından anlamlandırma alt boyutu ile çalışılmakta olunan eğitim kademeleri arasında herhangi anlamlı farklılık bulunamamıştır. Fakat, umut/inanç/özgecil sevgi, vizyon, verimlilik/bağlılık, takım çalışması alt boyutları ile çalışılmakta olunan eğitim kademesi arasında anlamlı farklılığa rastlanılmıştır. İlkokulda görev yapan öğretmenlerin umut/inanç/özgecil sevgi alt boyutuna ilişkin okul öncesi kademesinde ve lisede çalışan öğretmenlere oranla anlamlı düzeyde daha yüksektir. Verimlilik/bağlılık alt boyutu öğretmenlerin çalıştıkları eğitim kademesi yönüyle incelendiğinde ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin verimlilik/ bağlılık algılarının okul öncesinde ve lisede çalışan öğretmenlere oranla anlamlı düzeyde daha yüksektir. Vizyon alt boyutu incelendiğinde ilkokulda çalışan öğretmenlerin vizyon algılarının okul öncesinde çalışan öğretmenlerden daha yüksek düzeydedir. Takım çalışması alt boyutu incelendiğinde ise ilkokulda çalışan öğretmenlerin takım çalışması algılarının lisede görev yapan öğretmenlerden daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Alan yazın incelendiğinde ruhsal liderlik ile görev yapılan eğitim kademesi arasında anlamlı farklılık bulunan çalışmalar bulunmaktadır. Ankaralıoğlu (2020) yapmış olduğu araştırmasında ruhsal liderlik ile çalışılan eğitim kademesi arasında anlamlı farklılık olduğunu belirtmiştir.

Mevcut araştırma sonucunda öğretmenlerin takım çalışması algılarının eğitim durumu değişkeninden etkilenmediği, ancak ruhsal liderliğin alt boyutu olan verimlilik/bağlılık alt boyutunun anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ortaya çıkan sonuca göre, eğitim durumu lisans olan öğretmenlerin eğitim durumu lisansüstü olan öğretmenlere göre verimlilik bağlılık algıları daha yüksektir. Bunun nedeni lisans mezunu öğretmenlerin iş ortamlarını daha çok aile ortamı gibi görüp inandığı değerleri iş ortamında davranışlarıyla daha kolay sergileyebilme özgürlüğüne sahip olmalarından kaynaklanabilir. Ankaralıoğlu (2020) yapmış olduğu ruhsal liderliğe dair araştırmada öğretmenlerin eğitim durumu ile ruhsal liderlik algıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını belirtmiştir. Akıncı ve Eşki (2017) araştırmasında lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin ruhsal liderlik algıları arasında anlamlı

bir farklılık olmadığını belirtmiştir. Akgüney (2013) çalışmasında öğrenim durumu değişkeninin de yer alan lisans mezunu olan kişilerin ruhsallık liderlik algılarının lisansüstü mezunu kişilere göre daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Bankacılık ve finans alanında yapılan bu çalışmanın sonucunun araştırmamızdaki bulgularla ters düştüğü görülmektedir. Akgüney (2013) in çalışmasındaki bulgular ile araştırma sonucu elde edilen bulgular arasındaki çelişki araştırmaların farklı meslek dallarında çalışanlardan elde edilen veriler olmasından kaynaklanmış olabilir. Literatür incelendiğinde genellikle öğretmenlerin eğitim durumu ile ruhsal liderlik algıları arasında önemli farklılıklar bulunmamaktadır. Eğitim durumu değişkeni ile öğretmenlerin ruhsal liderlik algıları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı söylenebilir.

Korelasyon analizi sonucunda ruhsal liderlik ile takım çalışması arasında pozitif yönde orta düzeyde ilişki olduğu ortaya konmuştur. Öğretmen algılarına göre ruhsal liderlik algısı arttıkça takım çalışması algısı da artacaktır. Ruhsal liderlik algısı azaldıkça takım çalışması algısı da azalacaktır. Sonuç olarak, öğretmenler tarafından algılanan ruhsal liderlik türü ile takım çalışması arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu ve ruhsal liderlik türünün takım çalışmasının oluşmasında işlevsel bir liderlik türü olduğu söylenebilir. Wong ve Siu (2010) tarafından yapılan bir araştırmada, ruhsal liderlik ile takım çalışması arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Özellikle ruhsal liderliğin, takım üyelerinin motivasyonunu artırarak işbirliği ve etkili iletişim sağladığı ve bu durumun takım performansına olumlu etkiler yaptığı belirlenmiştir. Avolio ve Gardner (2005) tarafından yapılan bir çalışmada, öğretmenlerin ruhsal liderlik algılarının, sınıf içi takım çalışması ve işbirliği üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin liderlik tarzı olarak algıladıkları ruhsal liderlik özelliklerinin, öğrenciler arasında daha sağlıklı ilişkilerin oluşmasına ve öğrenme ortamının gelişmesine katkı sağladığı gözlemlenmiştir.

Ruhsal liderlik algısının takım çalışması algısını istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde yordadığı sonucuna varılmıştır. Ruhsal liderlik algısının yüksek düzeyde olabilmesi için okulda takım çalışması yapılması gerektiği söylenebilir. Ruhsal liderlik, takım çalışmasının anlamlı bir yordayıcısıdır. Takım çalışması algısındaki değişimin yaklaşık %33'ü araştırmada bulunan bağımsız değişkenler ile açıklanabilmektedir.

Literatür incelendiğinde, ruhsal liderlik algısının yüksek olmasının faydalarından bahsedilmiştir. Ruhsal liderlik türünün eğitim yöneticilerine uygunluğunu incelediği çalışmasında ruhsal liderliğin eğitim kurumlarında oldukça işlevsel bir liderlik türü olduğu sonucuna varmıştır (Rezach, 2002). Okul yöneticilerinin işyerlerinde anlam arayışında olan öğretmenlere bir aile ortamı sunması, takım ruhu aşılması, saygı duyması, insan onuruna yakışır biçimde davranışlar sergilemesi, birlikte bir vizyon oluşturup hedeflere ulaşılmaya çalışılması görev algıları üzerinde anlamlı bir etki oluşturmaktadır (Ankaralıoğlu, 2020). Bu nedenle okullarda takım çalışması algısını geliştirmek için ruhsal liderlik algısını artırmak önem arz etmektedir.

Yapılan mevcut çalışmada edinilen deneyimler ve bilgiler sonucunda araştırmacı ve uygulamacılara faydası olacağı düşünülen bazı öneriler aşağıda sıralanmıştır.

1. Eğitim programlarında öğretmenlerin takım çalışması davranışları gösterebilecekleri; zümre öğretmen toplantıları, şube öğretmen kurulları, toplantılar, etkinlikler gibi çalışmalara yer verilebilir.
2. Vizyon oluşturmada öğretmenlere katılım sağlayabilecekleri düzenlemeler yapılabilir.
3. Lisansüstü öğretmenlerin verimlilik/bağlılıklarını destekleyecek etkinlikler yapılabilir.
4. Yapılan çalışmada öğretmenlerin ruhsal liderlik ile takım çalışması algıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Literatür incelendiğinde bu konu ile ilgili yapılmış çalışmalar kısıtlıdır. Araştırma sonucunda ulaşılan bulguları karşılaştırabilmek adına bu alandaki problemler araştırılabilir.
5. Çalışma Elazığ ilinde gerçekleştirilmiş ve sınırlı sayıda kişiye ulaşılmıştır. Farklı illerde benzer çalışma yürütülerek sonuçları karşılaştırılabilir.
6. Bekar öğretmenlerin ruhsal liderlik algılarının evli öğretmenlere kıyasla daha yüksek oranda olduğu görülmektedir. Bu sebeple evli öğretmenlerin ruhsal liderlik algılarını artırmaya yönelik neler yapılabileceği araştırılabilir.
7. Ruhsal liderlik ile takım çalışması arasında orta düzeyde ve pozitif yönlü ilişki olduğu ayrıca ruhsal liderlik arttıkça takım çalışması algısının da artacağı sonucuna ulaşılmıştır. Takım çalışması algısını desteklemek amacıyla kişisel sorunlara eğilme, güvene, saygıya, anlayışa, adalete dayalı tutum ve davranışlar gösterme, öğretmenlere değer verme, kararlara katılım artırma, kurul komisyon toplantılarında okulu geliştirmeye ve eğitimin niteliğini artırmaya yönelik eleştirilere açık olma gibi okullardaki ruhsal liderlik davranışlarını artırmaya yönelik çalışmalar yapılabilir.

Bu araştırma için Fırat Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nun 2023/13 sayılı oturum ve 20 nolu kararı ile etik izin alınmıştır.

Kaynakça

- Akar, A. C. (2010). *Ruhsal liderlik ve ruhsal liderliğin eğitim örgütlerinde uygulanabilirliği hakkında teorik bir çalışma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi
- Akgüney, E. (2013) *Ruhsal liderliğin örgütsel çıktılara etkisi: bankacılık ve faizsiz finans sektörleri arasında karşılaştırmalı bir analiz* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü.
- Akıncı, T., ve Ekşi, H. (2017). Yönetici ruhsal liderlik algı ölçeği geliştirilmesi. *Route Educational and Social Science Journal*, 4(7), 294-312.
- Ankaralıoğlu, S. (2020). *Farklı okul kademelerinde görev yapan öğretmen algularına göre yöneticilerin ruhsal liderlik stiline okul kültürüne etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Avolio, B. J., ve Gardner, W. L. (2005). Authentic leadership development: Getting to the root of positive forms of leadership. *The Leadership Quarterly*, 16(3), 315-338. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2005.03.001>
- Baloğlu, N., ve Karadağ, E. (2009). Ruhsal liderlik üzerine teorik bir çözümleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 58(58), 165-190.
- Başaran İ. E. (1993). *Eğitim yönetimi*. Gül Yayınevi.
- Becerikli, Y. S. (2013). Takım çalışmaları ve verimlilik ilişkisi: karar alma süreçlerinin etkinlik kazanmasında liderin rolü. *Verimlilik Dergisi*, (3), 93-116.
- Bülbül, S. E. (2000). Çoklu Karşılaştırma Testleri ve Bir Örnek Uygulama. *Öneri Dergisi*, 3(14), 95-100.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çetin, S. (2001). *İlköğretim okullarında takım çalışması konusunda öğretmen görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Çimen, B. (2018). *Ruhsal liderlik, örgüt kültürü ve örgütsel sessizliğin okul başarısına etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Çolakoğlu, F. B. (2018). *Liderin takım çalışması üzerindeki etkileri ve bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Pamukkale Üniversitesi.
- Fairholm, G. W. (1996). Spiritual leadership: Fulfilling whole-self needs at work. *Leadership & organization Development journal*, 17(5), 11-17.
- Fairholm, G. W. (1998). Perspectives On Leadership: From the Science of Management to Its.
- Fry, L. W. (2003). Toward a theory of spiritual leadership. *The Leadership Quarterly*, 14, 693-727.
- Güçlü, N., ve Okçu, V. (2015). İlköğretim öğretmenlerinin etkili takım çalışmasına ilişkin algıları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 49-69.
- Gürül, B. (2013). *Takım çalışması ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiye yönelik uygulamalı bir araştırma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (Vol. 5, p. 359). Asil Yayın Dağıtım.
- Karadağ, E. (2016). Ruhsal Liderliğin Örgütsel Bağlılık ve Verimliliğe Etkisinde Ulusal Kültürün Moderatörlüğü: Kültürler Arası Bir Meta-Analiz Çalışması. *Galatasaray Üniversitesi İletişim Dergisi*, (25), 233-260.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Nobel yayınları.

- Kasalar, S. (2015). *Multicollinearity Çoklu Doğrusal Bağlantı*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Yaşar Üniversitesi.
- Kocabaş, İ. ve Gökbaş, M.(2003). Eğitimde takım çalışması. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, (130): 8- 15.
- Lysberg, J. (2023). Mesleki öğrenme için yeteneklerin açığa çıkarılması: öğretmenlerin yerleşik ekip çalışmasında işbirlikçi sorgulama süreçleri üzerine düşünceleri. *İşyeri Öğrenimi Dergisi*, 35 (1), 1-16.
- Mayo, E. (1949). Hawthorne and the western electric company. *The social problems of an industrial civilization*, 1-7.
- Moxley, R. S. (2000). *Leadership and Spirit*. San Francisco, CA: Jossey-Bass
- Polat, S., ve Tülübaş, T. (2013). Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerine göre öğretim elemanlarının ruhsal liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri. *Eğitim ve bilim*, 38(170).
- Rezach, K. (2002). *Spiritual Leadership as a Model of Effective Leadership in Independent Schools*. Seton Hall University Dissertations and Theses (ETDs), 1438.
- Sanders, J. E., Hopkins, W. E., & Geroy, G. D. (2003). *From transactional to transcendental: Towards an integrated theory of leadership*. *Journal of Leadership and Organizational Studies* 9(4), 21- 31.
- Scheffe, H. (1999). *The analysis of variance* (Vol. 72). John Wiley & Sons.
- Selçuk, G., (2007), *Takım Çalışmasında Liderin Rolü (Küçükçekmece ve Esenler İlçesi Devlet İlköğretim Okullarında Görevli Müdür Yardımcılarının Takım Çalışmasında Liderin Rolüne İlişkin Algılarının İncelenmesi)*, Beykent Üniversitesi.
- Şahin, S. (2003). *Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile okul kültürü arasındaki ilişkiler* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Şimşek, E. ve Garipağaoğlu B. Ç. (2016) Bolman ve Deal' in Dört Çerçeve Modeline Göre Akademik Liderlerin Liderlik Yaklaşımlarının İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 5(s. 619).
- Şişman, M. (2004). *Öğretim liderliği* (2. bs.). Pegem Akademi.
- Tuna B. (2003). *Takım Çalışmasına İlişkin Yönetici ve Öğretmenlerin Görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi.
- Yağar, F. ve Dökme, S. (2018). Niteliksel araştırmaların planlanması: Araştırma soruları, örneklem seçimi, geçerlik ve güvenilirlik. *Gazi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3(3), 1-9.
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2004). *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Detay Yayıncılık.
- Yeşil, S. (2013). *Küresel ve Değişen Çevre Dinamikleri Işığında Yeni Yönetim Yaklaşımlarından Seçme Konular*. Şeçkin Yayıncılık.
- Zehir, C., ve Özşahin, M. (2008). "Takım Yönetimi Ve Takım Etkinliğini Belirleyen Faktörler: Savunma Sanayinde Ar-Ge Yapan Takımlar Üzerinde Bir Saha Araştırması". *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, Cilt:9/2, 266-279.
- Wong, P. T. P., ve Siu, N. Y.-F. (2010). Leadership and quality of life. In P. T. P. Wong (Ed.), *The human quest for meaning: Theories, research, and applications* (2nd ed., pp. 287-310). Routledge.

With Spiritual Leadership According To Teachers' Perceptions Relationship between Teamwork

Extended Abstract

Introduction

The leader reflects the type of leadership he/she has adopted to the educational institution in which he/she works. Different types of leadership can be observed in each educational institution (Şişman, 2004). It is extremely important to exhibit the type of leadership appropriate to the structure and dynamics of the organization (Şahin, 2003). Spiritual leadership, which is the first variable of this study, is a type of leadership that emerged with new values. Spiritual leadership is defined as the adaptation of human values and organizational structure to working life (Fairholm, 1998). Another definition of spiritual leadership is the values, attitudes and behaviors necessary for motivating oneself and others from within (Fry, 2003). Another concept that needs to be implemented in educational institutions is teamwork. Just like the alphabet, when the leader and employees form a team and organize themselves, they can gain meaning and achieve success. In this context, the employees and the leader of the organization should determine the rules of the team and distribute tasks as a team. Only in this way can success be achieved by reaching the goals (Selçuk, 2007). Concepts such as being organized and being a team bring to mind the concept of teamwork. The structure of fulfilling the task formed by people who can establish good relationships with each other and who are skilled in their work by coming together is called teamwork (Başaran, 1993). Another definition of the concept of teamwork is the fulfillment of the duties of the human community that comes together in line with the determined goals (Zehir & Özşahin, 2008).

Method

In this study, which aims to examine the relationship between teachers' perceptions of spiritual leadership and teamwork, a correlational model was used. The correlational model is a research model used to determine the existence and degree of co-variance between at least two variables (Karasar, 2005). The general purpose of this study is to examine the relationship between spiritual leadership and teamwork according to teachers' perceptions. The population of the study consists of teachers working in kindergartens, primary schools, secondary schools and high schools in Elazığ city center in the 2022-2023 academic year. The sample of the study was determined by quota sampling method and the research was carried out by analyzing the data obtained from 408 teachers working at various levels. A correlational model was used in the study. Within the scope of the study, data were collected with the Executive Spiritual Leadership Scale, Teamwork Scale and personal information form

prepared by the researcher. Statistical package program was used to analyze the data. Since the data obtained met the assumptions of normal distribution, t-test was used to determine whether the perceptions of spiritual leadership and teamwork differed according to marital status variable, One-Way Analysis of Variance (ANOVA) was used to determine whether they differed according to educational status and educational level, Pearson Correlation Analysis was used to examine the relationship between spiritual leadership and teamwork, and Simple Regression Analysis was used to predict the perception of teamwork.

Findings

As a result of the analyzes, it was concluded that spiritual leadership and teamwork perceptions were at a high level. It has been concluded that the marital status variable has a significant effect on the perceptions of meaning-making, productivity/commitment and vision. It was seen that the education level variable had a significant effect on spiritual leadership and teamwork perceptions. It was determined that the hope/belief/self-love, productivity/commitment, and vision perceptions of teachers working at the primary school level were higher than those working at the preschool level. In addition, it was found that the perceptions of hope/belief/spiritual love, productivity/commitment, teamwork of teachers working at the primary school level were at a higher level than those working at the high school level. When the differentiation related to the educational status variable was examined, it was found that the perceptions of efficiency/commitment of undergraduate teachers were at a higher level than postgraduate teachers. As a result of Pearson Correlation Analysis, it was seen that there was a significant relationship between spiritual leadership and teamwork. As a result of simple regression analysis, it can be said that spiritual leadership perception explains approximately 33% of the total variance.

Conclusion

The average of the answers given by the teachers to the whole scale of administrative spiritual leadership is at the level of "I agree" ($\bar{x}=3.73$). In this direction, it was concluded that the perceptions of the teachers participating in the study were at a high level. In the study, when the mean scores of the spiritual leadership sub-dimension scores were analyzed, the meaning-making dimension had the highest mean while the vision sub-dimension had the lowest mean. The average of the answers given by the teachers to the whole teamwork scale is at the level of "Agree" ($X=3.71$). In this case, it was concluded that the teamwork perceptions of the teachers participating in the study were at a high level. The study examined spiritual leadership and teamwork in terms of marital status. There was no significant difference between marital status and the scores of hope/belief/selfless love sub-dimension of spiritual leadership. On the other hand, marital status showed a significant difference in

the meaning-making dimension, which is another sub-dimension of spiritual leadership. It was observed that single teachers had higher perception levels of spiritual leadership meaning-making than married teachers. Efficiency/commitment sub-dimension was analyzed in terms of marital status. It was observed that single teachers' perceptions of productivity/commitment were higher than married teachers' perceptions of productivity/commitment. When the vision sub-dimension was analyzed in terms of marital status, significant differentiation was observed. It was revealed that the vision perceptions of married teachers were at a lower level than single teachers. When the teamwork scale was investigated in terms of being married or single (marital status), no significant differentiation was observed. In the study, teachers' perceptions of executive spiritual leadership and teamwork were analyzed in terms of the level of education. No significant difference was found between the meaning-making sub-dimension of the research sub-dimensions and the level of education. As a result of the correlation analysis, it was revealed that there was a moderate positive relationship between spiritual leadership and teamwork. According to teachers' perceptions, as the perception of spiritual leadership increases, the perception of teamwork will also increase. As the perception of spiritual leadership decreases, the perception of teamwork will decrease. As a result, it can be said that there is a significant relationship between the type of spiritual leadership perceived by teachers and teamwork and that spiritual leadership is a functional type of leadership in the formation of teamwork. It was concluded that spiritual leadership perception predicted teamwork perception in a statistically significant way. It can be said that teamwork should be practiced in the school in order to have a high level of spiritual leadership perception. Spiritual leadership is a significant predictor of teamwork. Approximately 33% of the change in teamwork perception can be explained by the independent variables in the study.

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERGİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 15 / Sayı: 30 / Güz 2024

JOURNAL of EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol: 15 / No: 30 / Fall 2024

Narsist Liderlik Tarzının Örgütsel Sinizm Üzerindeki Etkilerine İlişkin Öğretim Elemanlarının Görüşleri

The Opinions of Academic Staff on the Effects of Narcissistic Leadership
Style on Organizational Cynicism

Makale Türü (Article Type): Araştırma (Research)

Sibel ÖZTÜRK DEMİR
Münevver ÇETİN

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

Narsist Liderlik Tarzının Örgütsel Sinizm Üzerindeki Etkilerine İlişkin Öğretim Elemanlarının Görüşleri

Sibel ÖZTÜRK DEMİR¹

Münevver ÇETİN²

DOI: 10.58689/eibd.1507328

Öz: Narsist liderlik tarzının kısa vadede belirli olumlu etkiler yaratabileceği düşünülse de uzun vadede örgütsel yapı içerisinde örgütsel sinizm gibi olumsuz sonuçlara yol açabileceği öngörülmektedir. Özellikle yükseköğretim gibi daha kompleks yapılara sahip olan kurumlarda, sürdürülebilir bir örgüt kültürü ve olumlu bir örgüt ikliminin tesis edilmesi ile öğretim elemanlarının ve kurumun performansının artırılması bağlamında narsist liderlik tarzının etkilerinin araştırılması önem teşkil etmektedir. Bu araştırmanın amacı, narsist liderlik tarzının örgütsel sinizm üzerindeki etkilerine ilişkin öğretim elemanlarının görüşlerinin incelenmesidir. Nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseniyle yürütülen araştırmanın katılımcılarını, bir vakıf üniversitesinin çeşitli birimlerinde ve farklı unvanlarda görev yapan 12 öğretim elemanı oluşturmuştur. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Nitel veriler betimsel analiz tekniğinden yararlanılarak çözümlenmiştir. Araştırmada, katılımcı öğretim elemanları, narsist liderlik tarzının örgütsel sinizmi artırdığı yönünde görüşlerini beyan etmişlerdir. Öğretim elemanları, örgütsel sinizmi arttıran en önemli faktörleri adaletsizlik, şeffaflık eksikliği ve ayrımcılık ile ödüllendirme ve takdir eksikliği olarak sıralamışlardır. Bu sonuçlara ilâveten, katılımcılar narsist liderlik tarzının genel olarak kurum ve çalışanlar üzerinde olumlu bir etkisinin bulunmadığını, en önemli olumsuz etkisinin ise örgütsel aidiyet ile güven duygularının zedelenmesi olduğunu ifade etmişlerdir. Son olarak, katılımcı öğretim elemanları, çalışanlara ve örgüt liderlerine yönelik çeşitli önerilerde bulunmuşlardır.

Anahtar kelimeler: Narsist liderlik, Örgütsel sinizm, Yükseköğretim

Geliş Tarihi: 29.06.2024; Kabul Tarihi: 28.10.2024

Kaynakça Gösterimi: Öztürk Demir, S. ve Çetin, M. (2024). Narsist Liderlik Tarzının Örgütsel Sinizm Üzerindeki Etkilerine İlişkin Öğretim Elemanlarının Görüşleri. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 15(30), 441-469

1 Öğr. Gör., Nişantaşı Üniversitesi, İstanbul, Türkiye, e-mail: sibel.demir@nisantasi.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8820-8281

2 Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye, e-mail: mcetin@marmara.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1203-9098

Giriş

Her örgütün hem mevcut işleyişi hem de gelişimi liderlerinin özelliklerine bağlı olmaktadır (Piwowar-Sulej ve Iqbal, 2023). Liderlik özünde çeşitli yetkileri barındırdığından, bir liderin sahip olduğu tutum ve davranışlar onun takipçilerinde her zaman olumlu etkilere neden olmamaktadır. Sürekli olarak büyüyen ve gelişen örgütlerde, gitgide artan yetkiler bazı liderlerde başkaları tarafından hoş karşılanmayan söylem ve eylemlerin ortaya çıkmasına yol açabilmektedir. Liderlerde olumsuz değerlendirmelere etki eden özelliklerden biri de narsisizmdir. Sözcük manası *özseverlik* olan bu problemlilik kişilik özelliği, bireylerin sahip oldukları yüksek öz güven sonucunda kendilerini devamlı olarak diğerlerinden daha üstün görmeleriyle ortaya çıkmaktadır. Narsisizm ileri düzeyde ise bir kişilik bozukluğu olarak yorumlanabilmektedir; fakat her narsist tavırlar sergileyen bireylerde kişilik bozukluğu olduğunu iddia etmek doğru bir yaklaşım olmamaktadır (Kılınç, 2023). Bu bağlamda, narsisizmin liderlik araştırmalarındaki uygulamalarını algılayabilmek için öncelikle kökenini ve gelişimini psikolojik bir yapı olarak gözden geçirmek elzem görülmektedir (Rosenthal ve Pittinsky, 2006).

Narsisizm

Narsisizm kavramının kökeninin Yunan mitolojisinden geldiği düşünülmektedir. Hikâyeye göre, Narcissus adında güzel ve genç bir adam, havuza bakarken sudaki kendi yansımasına âşık olur. Güzelliği karşısında büyülenen Narcissus, kendi yansımasına hayranlıkla bakmaya devam eder ve kendi yansımasını baştan çıkaramayacağını anlayınca çaresizlik içinde hayata veda eder (Braun, 2016; 2017). İlk kez 1885 yılında Havelock Ellis tarafından kullanılan Narcissus kaynaklı narsisizm kavramı “cinsel duyguların kaybolması ve neredeyse tamamen kendine hayranlık duyma eğilimi” şeklinde tanımlanarak psikoloji; 1899 yılında ise Paul Nache tarafından Ellis’in makalesinin Almanca bir özeti yazılarak ve burada Narcissus teriminin hem kişinin kendi bedenine cinsel bir nesne gibi davrandığını ifade etmek hem de cinsel sapkınlığa atıfta bulunmak için kullanıldığı belirtilerek psikiyatri literatürüne girmiştir (Akt. Raskin ve Terry, 1988). Narsisizme yönelik bilimsel ilgi ise Freudyen psikanalizden kaynaklanmıştır. Müteakiben klinik psikoloji ve psikiyatri, sosyal psikoloji ve kişilik psikolojisi ile örgütsel psikoloji alanlarına taşınmıştır (Braun, 2016).

Freud (1931/1950); güç, özgüven ve kibir ile karakterize edilen spesifik bir narsistik kişilik tipinin var olduğunu ileri sürmüştür (Akt. Rosenthal ve Pittinsky, 2006); ancak libidinal tipler üzerine yaptığı araştırmada narsisizm konusunda daha olumlu (ve daha az klinik) bir bakış açısı sunmuştur (Campbell, 2001). Paulhus ve Williams tarafından psikolojideki kişilik özelliklerinden üç tanesi birlikte ele alınarak “karanlık üçlü” kavramı ortaya atılmıştır. Patolojik olmayan bu üç kişilik özelliği; “makyavelizm”, “narsisizm” ve “normal psikopati” olarak ifade edilmiştir (Paulhus ve Williams, 2002). 2021 yılında ise Paulhus ve diğ. (2021) tarafından

psikoloji literatüründeki ortak uzlaşa göz önünde bulundurularak, kavrama “sadistik” kişilik özelliği eklenerek “karanlık dörtlü” kavramını ortaya çıkarmışlardır.

Otto Kernberg (1975) narsisizmi “normal” ve “patolojik” narsisizm olmak üzere iki kategoriye ayırmıştır. Normal narsisizmi “libidinal enerjinin benliğe yatırımı” olarak ifade ederken; patolojik narsisizmi ise “bölme ve kopukluk gibi ego savunmalarının çok yoğun olduğu, sınır kişilik örgütlenmesinin bir alt tipi” olarak tanımlamıştır. Patolojik narsisizmin özelliklerini; “ben merkezci olma”, “onay ve hayranlık ihtiyacı”, “empati yoksunluğu”, “büyüklenmeci düşünceler”, “yüzeysel duygular” olarak belirtmiştir (Akt. Selvi, 2018). Narsisizm kavramını ele alan Emmons (1987), narsisizm yapısını uyumluluk derecelerine göre “liderlik/otorite”, “kendine hayranlık/kendiyle ilgililik”, “üstünlük/büyülenmecilik” ve “sömürücülük/hak iddia etme” olarak sınıflandırmıştır. Emmons’tan farklı olarak Raskin ve Terry (1988) narsisizmin ölçülmesinde “otorite”, “kendine yeterlilik”, “üstünlük”, “teşhircilik”, “sömürücülük”, “kendini beğenme” ve “hak iddia etme” olarak yedi alt faktör öne sürmüşlerdir. Glover ve diğ. (2012) ise araştırmalarında narsistik kişilik özelliklerinin değerlendirilmesinde kullanılmak amacıyla beş faktör kişilik modelini temel alarak türettikleri on beş alt boyuttan oluşan bir yapı sunmuşlardır: “Onay arayıcılık”, “kibir”, “liderlik-otorite”, “güvensizlik”, “hak iddia etme”, “teşhircilik”, “sömürücülük”, “büyülenme hayalleri”, “umursamazlık”, “empati eksikliği”, “manipülatiflik”, “hayranlık ihtiyacı”, “tepkisel öfke-öfke”, “utanç” ve “macera-perestlik”.

Narsisizmin liderlerdeki karakteristik yansımaları; “kibir”, “aşağılık hissi”, “doymayan tanınma ve üstünlük ihtiyacı”, “aşırı duygusallık ve öfke”, “empati eksikliği”, “ahlak yoksunluğu”, “mantıksızlık ve katılık” ve “paranoyaklık” olarak ifade edilmektedir (Rosenthal ve Pittinsky, 2006). Bununla birlikte, narsist liderlerin takipçilerine çekici bir vizyon sunarak saygınlık kazandıkları ve özellikle geniş kitleleri etkileme yetenekleri sayesinde iyi bir lider imajı oluşturdukları da literatürde dile getirilen görüşler arasında yer almaktadır (Gruda ve diğ., 2021). Potansiyel olarak zarar verici özelliklerine rağmen, narsist liderler genellikle kendinden emin, cesur ve yetkin bir imaj sergileyerek başkaları tarafından takip edilmektedir. Ayrıca, çoğu zaman espri yetenekleri, çekicilikleri ve başlangıçta alçakgönüllü bir izlenim verme konusundaki ustalıkları da belirtilmektedir (O’Reilly ve Chatman, 2020). Benzer şekilde Maccoby (2000) tarafından üretken narsistlerin de olduğu ve üretken narsistlerin vizyon sahibi olmaları ve çok sayıda takipçiye ilham vermeleri gerekçesiyle onları ideal liderler yapan iki güçlü özelliklerinin olduğu ifade edilmektedir. Farklı olarak, Hogan ve Kaiser (2005) tarafından narsist liderlerin ilk bakışta cesur, özgüvenli ve karizmatik görüne de uzun vadede kişilerarası ilişkileri tahrip edebilecek hak iddia etmeye dayalı eylemleri gerçekleştirebileceği dile getirilmektedir. Biçer (2020) tarafından da narsist liderlerin uzun vadede performans ve liderlik açısından olumsuz sonuçlara yol açabilecek şekilde alışılma-

dık düzeyde özgüven sergileyebilecekleri belirtilmektedir. Bu durum, başarısızlıkları kabul etme, hatalardan ders çıkarma ve verilen tavsiyeleri dinleme konusundaki isteksizlikleriyle ilişkilendirilebilmektedir. Narsist liderlerin örgütsel yapı içerisinde takipçileri üzerinde oluşturduğu olumsuz etkilerden birinin de örgütsel sinizm olduğu düşünülmektedir.

Örgütsel sinizm

Sinizm, Türk Dil Kurumu (TDK) Sözlüğü'nde "kinizm" (TDK, 2024); Cambridge İngilizce sözlüğünde ise "kötümserlik" (Cambridge Dictionary, 2024) olarak tanımlanan ve toplum içinde uzun süredir var olan bir olgudur. Felsefi inanç sistemine göre, sinizmin kökenlerinin Antik Yunan'a kadar uzandığı belirtilmektedir (Dean ve diğ., 1998). Örgütsel sinizm kavramı; "bireyin çalıştığı örgüte karşı üç boyutu içeren olumsuz tutumu" şeklinde tanımlanmaktadır. Bu olumsuz tutumlar ise "örgütün dürüstlükten yoksun olduğu inancı", "örgüte yönelik olumsuz etki" ve "örgüte yönelik aşağılayıcı ve eleştirel davranış eğilimleri" olarak ifade edilmektedir (Dean ve diğ., 1998). Örgütsel sinizm, artan adaletsizlik inançları, güvensizlik duyguları ve örgütle ilişkili olarak ortaya çıkan karmaşık bir tutumu temsil etmektedir. Bu tutum bilişsel, duyuşsal ve davranışsal unsurları içermektedir ve örgüte karşı eylemlerle sonuçlanabilmektedir (Bommer ve diğ., 2005).

Dean ve diğ. (1998) ile Bommer ve diğ. (2005), örgütsel sinizmi tutum kavramıyla benzer bir biçimde "bilişsel, duyuşsal ve davranışsal" öğelerden oluşan çok boyutlu bir yapı olarak ele almışlardır. Çalışanların örgütün etik davranmayacağına olan inançları örgütsel sinizmin ilk boyutu olan *bilişsel* yönünü oluşturmaktadır. Bu durumda, çalışanlar örgütlerinin uygulamalarının adalet, dürüstlük ve samimiyet gibi temel ilkeler doğrultusunda olmadığına inanmaktadır (Demir, 2021), çünkü bu ilkeler örgütün çıkarları uğruna feda edilmektedir (Dean ve diğ., 1998). Örgütsel sinizmin *duyuşsal* boyutunda, çalışanlar örgütlerine yönelik inançları doğrultusunda olumsuz duygular geliştirmektedir (Dean ve diğ., 1998; Demir, 2021). Bu duygular genellikle örgütlerini hor görme ve örgütlerine kızgınlık duyma yönündedir. Örgütsel sinizmin son boyutu olan *davranışsal* boyutunda ise çalışanlar olumsuz inanç ve duyguları doğrultusunda, örgüte karşı küçük düşürücü ve eleştirel davranışlar sergileme eğiliminde olmaktadır (Demir, 2021).

Örgütsel sinizmi, ilk inceleyen araştırmacılardan biri olan Niederhoffer (1967, s. 93), "polis memurlarının kendi güçlerine ve halka karşı hissettikleri olumsuz tutumları bir anomi türü" olarak tanımlamıştır. Niederhoffer'a göre, anomi üç bileşenden oluşan hayal kırıklığına yol açmaktadır: (1) nefret, kıskançlık ve düşmanlık duyguları; (2) güçsüzlük duygusu ve (3) bu duyguların sürekli olarak tekrarlanması. Bu kavram bir polis memurunun "sivillere karşı bir nefret duyuyorum" şeklindeki ifadesiyle özetlenebilmektedir (Akt. Eaton, 2000, s. 2).

Dean ve diğ. (1998) ile Abraham (2000) örgütsel sinizmi; “örgütsel değişim sinizmi”, “çalışan sinizmi”, “toplumsal/kurumsal sinizm”, “mesleki sinizm” ve “kişilik sinizmi” olarak beş farklı kategoride incelemiştir. Andersson (1996) ise örgütsel sinizmi, “çalışan sinizmi” ve “iş sinizmi” özelliklerine göre iki kategoride değerlendirmiştir (Akt. Sur, 2010). *Kişilik sinizmi*, bireylerin doğuştan sahip olduğu ve diğer bireylerin motivasyonlarına karşı genel bir olumsuz tutum olarak tanımlanmaktadır (Abraham, 2000). *Çalışan sinizmi*, organizasyon içindeki yapılar, üst düzey yöneticiler ve diğer çalışanlara karşı duyulan hayal kırıklığı, güvensizlik ve küçümseme gibi olumsuz tutumları kapsamaktadır (Dean ve diğ., 1998). *Mesleki sinizm*, özellikle hizmet sektöründe çalışanlar başta olmak üzere, belirli meslek gruplarında, tüketicilerle yaşanan stresli etkileşimlerin çalışanları olumsuz yönde etkileyerek mesleki sinizm deneyimlemelerine yol açabileceği temeline dayanmaktadır. *Toplumsal/kurumsal sinizm*, birey ve toplum arasındaki toplumsal sözleşmenin ihlalinin bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır ve son olarak *örgütsel değişim sinizmi*, değişim çabalarının başarısızlıkla sonuçlanmasının ardından gelişen olumsuz tepkileri ifade etmektedir (Abraham, 2000).

Örgütsel sinizme yol açan temel unsurlar arasında örgütsel adalet, örgüt politikaları, psikolojik sözleşme ihlalleri ve bireylerin yaşadığı rol çatışmaları öne çıkmaktadır. Örgütsel sinizme en fazla sebep olan faktörler arasında ise örgütün adalet anlayışındaki eksiklikler yer almaktadır (Bommer ve diğ., 2005). Narsist liderlik, örgüt içinde sinizmin artmasına katkıda bulunabilecek bir unsur olabilmektedir. Bu tür liderlerin psikolojik sözleşme ihlalleri gerçekleştirilebileceği ifade edilmektedir. Nitekim Güneş (2020) tarafından yapılan çalışmada, yıkıcı liderlik ile örgütsel sinizm arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur ve bu ilişkide psikolojik sözleşme ihlalinin aracı rol oynadığı tespit edilmiştir. Özkaya ve Kazak (2023) tarafından yapılan çalışmada da okul yöneticilerinin sergilediği toksik liderlik davranışlarının, okullarda adaletsiz bir düzenin oluşmasına, otoriter anlayışın hâkim olmasına ve yöneticilere duyulan güvenin zedelenmesine neden olduğu belirlenmiştir. Narsist tavırlar, bu toksik liderlik davranışları arasında yer almıştır. Benzer şekilde, Karagöz ve diğ. (2024) tarafından yapılan çalışmada, toksik liderlik ile örgütsel sinizm arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bozbayır ve diğ. (2023) tarafından yapılan çalışmada ise yükseköğretim kurumlarındaki birim amirlerinin olumsuz ruhsal durumlarının yanı sıra sergiledikleri değer bilmez, çıkarıcı ve bencilce toksik liderlik davranışlarının, akademik personelin örgütsel bağlılıklarını olumsuz yönde etkilediği sonucuna varılmıştır. Dolayısıyla, narsist liderlik ve toksik davranışların varlığı, örgütsel sinizmin artışı etkileyebilmektedir.

Narsist liderlik ve örgütsel sinizm

Narsist liderlik ile örgütsel sinizm arasındaki ilişki, sosyal değişim teorisi çerçevesinde güçlü bir bağa işaret etmektedir. Çalışanlar, takdir edildiklerini hissettiklerinde, örgüte karşılık verme gerekliliği duymaktadır ve başarılarının karşılığında belirli teşvikler alacaklarını varsa-

arak motive olmaktadır (Blau, 1964; Cropanzano ve Mitchell, 2005; Akt. Erkutlu ve Chafra 2017; Mousa ve diğ., 2020). Bu etkileşimlerdeki herhangi bir dengesizlik, çalışanların liderlerine ve liderlerin de çalışanlarına katkı sağlamamasından kaynaklanabilmektedir (Mousa ve diğ., 2020). Bu durumda, özellikle çalışanlar, liderlerinin katkılarının yetersiz olduklarını hissettiklerinde öfke ve hayal kırıklığı gibi duygusal tepkilerle karşılık verebilmektedir (Erkutlu ve Chafra, 2017). Hem narsist liderlik hem de örgütsel sinizm genellikle olumsuz çağrışımlar sergilemektedir. Narsist liderler, kendi yönetim yaklaşımlarını öne çıkardıkları ve örgütteki diğer bireylerin ilgi ve ihtiyaçlarını göz ardı ettikleri için, örgütsel sinizmden kaynaklanan olumsuz duygu ve düşüncelere zemin hazırlayabilmektedir (Okçu ve diğ., 2023).

Alanyazında, narsisizm ve örgütsel sinizm değişkenlerini birlikte inceleyen çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalar, farklı kurumlarda narsist liderlerin örgütsel sinizmi arttırabileceğini ortaya koymaktadır (Aboramadan ve diğ., 2020; Erkutlu ve Chafra, 2017; Jaffar ve diğ., 2022; Mousa ve diğ., 2020; Okçu ve diğ., 2023). Yükseköğretim kurumlarında narsist liderlik tarzının varlığına rağmen, bu konunun yeterince araştırılmadığı ve alanyazında bir boşluk olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, narsist liderliğin yükseköğretim kurumlarındaki etkileri, daha derinlemesine incelenmesi gereken bir alan olarak önem kazanmaktadır.

Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın amacı narsist liderlik tarzının örgütsel sinizm üzerindeki etkilerine ilişkin öğretim elemanlarının görüşlerinin incelenmesidir. Bu çerçevede araştırmanın soruları şu şekilde belirlenmiştir:

1. Öğretim elemanlarının çalıştıkları kurumda narsist olarak tanımladıkları liderlerin çalışanlara yönelik *tutum ve davranışları* ile *yönetim tarzlarına* ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Öğretim elemanlarının çalıştıkları kuruma yönelik olumsuz tutum ve davranışları nelerdir?
3. Öğretim elemanlarının çalıştıkları kurumda *örgütsel sinizmi arttıran faktörler* hakkındaki görüşleri nelerdir?
4. Öğretim elemanlarının çalıştıkları kurumda narsist liderlerin kurum ve çalışanlar üzerinde yarattığı etkilere ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Öğretim elemanlarının örgütsel sinizmin etkilerini azaltabilmek için önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın modeli

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Fenomenolojinin temel sorusu; “bu insan grubu veya kişinin bu fenomene ilişkin yaşanmış deneyiminin anlamı, yapısı ve özü nedir?” olarak ifade edilmektedir (Patton, 2018, s. 104). Diğer bir deyişle fenomenolojik bir çalışma; “birkaç kişinin bir fenomen veya kavramla ilgili yaşanmış deneyimlerinin ortak bir anlamını keşfetmektedir” (Creswell, 2021, s. 79). Bu çalışmada narsist olarak tanımladıkları bir lidere bağlı görev yapan öğretim elemanlarının deneyimlerinden yola çıkarak narsist liderlik tarzının örgütsel sinizm üzerindeki etkilerini nasıl anlamlandırdıklarına odaklanılmıştır.

Çalışma grubu

Çalışmada ölçüt örnekleme ve maksimum çeşitlilik örnekleme ile katılımcılar belirlenmiştir. Ölçüt örneklemede hedef daha önceden belirlenen ölçütlere uyan durumların gözden geçirilerek incelenmesi iken (Patton, 2018); maksimum çeşitlilik örneklemede “bulguların farklı bakış açıları veya farklılıkları yansıtmaya olasılığını arttırmaktır” (Creswell, 2021, s. 159). Amaçlı örneklemlerin, amaçlı örnekleme türlerinin birleştirilmesiyle katmanlaştırılarak daha homojen bir örneklem oluşturulabileceği belirtildiğinden (Patton, 2018), bu çalışmada ölçüt örnekleme ve maksimum çeşitlilik örnekleme birleştirilmiştir.

Çalışmanın katılımcılarını maksimum çeşitliliği sağlayabilmek açısından bir vakıf üniversitesinin çeşitli birimlerinde görev yapan 12 öğretim elemanı oluşturmuştur. Ölçüt olarak ise her unvandan en az bir öğretim elemanı olması şartı getirilmiştir. Çeşitli birimlerde görev yapan ve farklı unvanlara sahip olan öğretim elemanlarının farklı bakış açıları yansıtılabileceği düşünülmüştür. Böylelikle araştırma sonuçlarının daha tutarlı olması hedeflenmiştir. Çalışma grubuna ilişkin detaylar Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Çalışma Grubu

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Çalışma Süresi	Unvan	Birim
Pamira	Kadın	51 ve üstü	1-5 yıl	Profesör	MMF
Parla	Kadın	51 ve üstü	6-10 yıl	Doçent	MMF
Yekta	Erkek	51 ve üstü	6-10 yıl	Doçent	MMF
Reha	Erkek	51 ve üstü	6-10 yıl	Dr. Öğretim Üyesi	MMF
Arda	Erkek	41-50	1-5 yıl	Dr. Öğretim Üyesi	MMF
Aga	Erkek	31-40	6-10 yıl	Öğretim Görevlisi	UBYO
Feza	Erkek	31-40	6-10 yıl	Öğretim Görevlisi	MYO
Lamia	Kadın	31-40	6-10 yıl	Öğretim Görevlisi	YDB
İncila	Kadın	30 ve altı	1-5 yıl	Öğretim Görevlisi	YDB
Bora	Erkek	31-40	1-5 yıl	Araştırma Görevlisi	İİSBF
Deha	Erkek	30 ve altı	1-5 yıl	Araştırma Görevlisi	İİSBF
Ayla	Kadın	31-40	1-5 yıl	Araştırma Görevlisi	İİSBF

Not: Mühendislik Mimarlık Fakültesi *MMF*; İktisadi, İdari ve Sosyal Bilimler Fakültesi *İİS-BF*; Meslek Yüksekokulu *MYO*; Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu *UBYO* ve Yabancı Diller Bölümü *YDB* olarak kısaltılmıştır.

Tablo 1’de görülebileceği üzere katılımcılar bir vakıf üniversitesinde çeşitli birimlerde ve farklı unvanlarda narsist olarak tanımladıkları liderlere (dekan, bölüm başkanı ve müdür) bağlı görev yapan 5’i kadın 7’si erkek olmak üzere toplam 12 öğretim elemanından oluşmuştur. Katılımcı öğretim elemanlarının yaş aralıklarına göre dağılımı çoğunlukla “31-40 yaş arası” (n=5) olmuştur. Yarısının (n=6) kurumda çalışma süresi “6-10 yıl arası” diğer yarısının ise (n=6) “1-5 yıl arası” olmakla birlikte araştırmada 1 profesör, 2 doçent, 2 doktor öğretim üyesi, 4 öğretim görevlisi ve 3 araştırma görevlisi yer almıştır.

Veri toplama araçları

Çalışmada verilerin toplanması sürecinde görüşme tekniği kullanılmıştır ve yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla veriler toplanmıştır. Var olan literatür temel alınarak oluşturulan görüşme formu, Eğitim Bilimleri ile Sosyal Bilimler alanlarında uzman her alandan ikişer olmak üzere dört kişinin görüşüne sunulmuştur. Ayrıca, bir öğretim elemanı ile pilot uygulama yapılmıştır. Uzmanların geri bildirimleri ve pilot uygulama doğrultusunda bir soru formdan çıkarılarak görüşme formunun son hali oluşturulmuştur. Formda yer alan sorular, narsist liderlerin varlığında öğretim elemanlarının deneyimlerini derinlemesine anlamaya yönelik olarak tasarlanmıştır.

Verilerin toplanması

Çalışmada görüşmeler, 2024 yılının Şubat ayında yüz yüze gerçekleştirilmiştir ve ortalama 35 dakika sürmüştür. Araştırmacılar, uygulama sırasında gönüllü katılımcılara araştırmanın

içeriği ile örgütsel sinizmin tanımı hakkında bilgi sunmuştur. Görüşmeler telefon aracılığıyla kaydedilmiştir; ancak bazı katılımcılar ses kaydı yapılmasını istememiştir. Araştırmacılar, ses kaydı yapılmasını istemeyen katılımcılar ile diğer katılımcıların yanıtlarını, iletişim sürecini daha etkili hale getirmek amacıyla not alma tekniği (memoing) kullanarak kaydetmiştir. Bu teknik, araştırmanın belirli bir aşamasındaki düşünce süreçlerinin anlık kaydını oluşturarak, hangi bakış açılarına sahip olduğunu ve hangi nedenlerle kararlar alındığını anlamayı kolaylaştırdığı için tüm katılımcılarda uygulanmıştır (Birks ve diğ., 2008). Dolayısıyla, verilerin toplanması sürecinde hem ses kaydı hem de not alma teknikleri birlikte kullanılmıştır. Veri toplama aracındaki soruları yanıtlayan 12 öğretim elemanı, verilerin çözümlenmesinden önce takma isimlerle kodlanmıştır.

Verilerin analizi

Çalışmada nitel veriler, betimsel analiz tekniğinden faydalanılarak çözümlenmiştir. Bu teknik, araştırmanın kavramsal çerçevesinin önceden belirlendiği durumlarda tercih edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu araştırmanın kavramsal çerçevesi önceden belirlendiği için betimsel analiz tekniğine başvurulmuştur. Yorumsamacı paradigmaya dayanan nitel araştırmaların geçerlik ve güvenilirliğin sağlanmasında sıklıkla kullanılan stratejiler göz önünde bulundurularak (Merriam, 2023), çalışmaya bulguların doğruluğu ile gerçekliğini kontrol etmek amacıyla iki araştırmacı dâhil olmuştur. Bununla birlikte, görüşme yapılan iki katılımcıdan, görüşlerinin doğru bir şekilde tasnif edilip edilmediği konusunda geri bildirim istenmiştir. Katılımcılarla uzun süreli bir etkileşim sağlanmasına gayret gösterilmiştir. Araştırma bulguları, gözden geçirilmek üzere Eğitim Bilimleri ile Sosyal Bilimler alanlarında uzman dört kişinin görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan alınan geri bildirimler doğrultusunda, ek veriler toplanmıştır. Dolayısıyla, veriler belli bir doygunluğa ulaşana kadar toplanmaya ve analiz edilmeye devam edilmiştir. Aktarılabilirliğin sağlanabilmesi açısından, çalışmada detaylı betimlemeler yapılmıştır ve doğrudan alıntılara sıklıkla başvurulmuştur. Son olarak, tüm veriler ihtiyaç duyulduğunda incelenmek üzere saklanmıştır.

Etik Onay: Bu araştırma için İstanbul Nişantaşı Üniversitesi Rektörlüğü Etiği Kurulu'nun 2024/03 no'lu etik kurul toplantısında 07.03.2024 tarihli etik izin alınmıştır.

Bulgular

Çalışmada elde edilen bulgular; çalışmanın amacına uygun olarak alt başlıklar halinde sırasıyla sunulmuştur.

Narsist liderlerin tutum ve davranışları ile yönetim tarzlarına ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri

Katılımcı öğretim elemanlarının çalıştıkları kurumda narsist olarak tanımladıkları liderlerin tutum ve davranışları ile yönetim tarzlarına ilişkin görüşleri Tablo 2’de sunulmaktadır.

Tablo 2. Öğretim Elemanlarının Narsist Liderlerin Tutum ve Davranışları ile Yönetim Tarzlarına Yönelik Görüşleri

Temalar	Kodlar	Katılımcılar
Narsist Liderlerin Tutum ve Davranışları	Üstenci, küçümseyici, müdahaleci, çıkarıcı	Feza, Bora, Pamira, Lamia, Aga, Parla, Reha, Yekta
	Eleştiriye kapalı olma, aşırı tepki sergileme	Arda, Ayla, Bora, Deha, Reha
	Sorumluluk almama, başkalarını suçlama	Ayla, İncila, Bora
Narsist Liderlerin Yönetim Tarzları	Motivasyonu ve performansı olumsuz etkileme	Arda, Bora, Feza, Yekta, Pamira, Parla, Ayla, İncila
	Çıkarlarına göre yönetme ve manipüle etme	Arda, Bora, Pamira, Aga
	Mobbing uygulayarak emek sömürme	Parla, Aga, Lamia
	İş birliğini ve gelişimi engelleme	Arda, Lamia
	Kaos ve anlaşmazlıklara neden olma	İncila, Reha
	İletişim zorluklarına yol açma	Bora, Arda
	Hiyerarşiye önem vermeme	Parla

Narsist Liderlerin Tutum ve Davranışları

Tablo 2’de görüldüğü üzere, katılımcı öğretim elemanları narsist olarak tanımladıkları liderlerin tutum ve davranışlarını en fazla üstenci, küçümseyici, müdahaleci ve çıkarıcı olarak betimlemişlerdir. Katılımcı öğretim elemanlarının bu temaya ilişkin bazı görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Bu liderler yaptıkları her işin veya eylemin en doğru ve en kabul edilebilir olduğunu düşünürler. Buldukları mertebeye bireysel başarılarıyla geldiklerini ve diğer pek çok çalışandan üstün olduklarını düşünürler. Dolayısıyla diğer çalışanlara karşı takındıkları tavır üstenci ve küçümseyicidir.” Feza

“Bu tarz kişiler ... her şeye çok karışıyorlar. ... Uzmanı olmadığı veya tam yetkiye sahip olmadığı pek çok konuda bile alanında uzman kişilerin yerine karar verebiliyorlar. ... Arası onunla iyi olan başka birisi daha fazla saygı görüyor. ... Çıkar ilişkileri olduğunu düşünebiliyorum. ...” Aga

“Astlarını küçümseme, diğerlerinden kendilerini daha üstün görme.” Pamira

“... Hatasını asla kabul etmeyen, kendi yanlışları için başkalarını kolayca suçlayan, risk alınması gereken durumlarda riski başkasının almasını ve sorumluluğu yıkmayı tercih eden bir davranış dizisi görüyorum. Bu davranışlarla çerçevelenmiş bir yönetim tarzında örgüt içi kaos ve anlaşmazlıklar kaçınılmaz oluyor.” İncila

“Müdahaleci bir tavır sergilemekte ve grup çalışmasına kapalı bir tutum göstermektedirler.” Lamia

“Çalışanların hayatlarını idame ettirebilmeleri için kendilerine ihtiyacı olduğunu sanırlar. ... Öneri ve itirazları sevmeyen ve dikkate almazlar. ...” Reha

Narsist Liderlerin Yönetim Tarzları

Katılımcı öğretim elemanları, narsist liderlerin yönetim tarzlarının en fazla kendi çıkarları doğrultusunda şekillendiğini ve bu durumun zamanla mobbing uygulamaları, emek sömürsü ve motivasyonu ile performansı olumsuz etkileme biçiminde kendini gösterdiğini ifade etmişlerdir. Katılımcı öğretim elemanlarının bu temaya ilişkin bazı görüşleri aşağıda verilmiştir:

“... Bu liderlerin yönetim tarzları çalışanların motivasyonunu olumsuz yönde etkilemekte ve bu durum uzun vadede kuruma zarar vermektedir.” Feza

“... Sanki bir üniversite ortamında değilmiş de bir tezgâh ya da bir makine. 1900 yılların başındaki o Fordist dönem gibi tamamen Taylorist bir kafası var. ... Dolayısıyla dayatmalar da çok fazla oluyor. ...” Aga

“Herkesi kendi çıkarları doğrultusunda yönlendirmeye çalışıyorlar.” Pamira

“Olumsuz davranışlarla çerçevelenmiş bir yönetim tarzında örgüt içi kaos ve anlaşmazlıklar kaçınılmaz oluyor. ... Bu gibi durumlar ... psikolojik baskı ve suçlanma korkusu yarattığı için çalışma verimini düşürüyor.” İncila

“Birimi kendi tiranlıklarını sürdürdükleri küçük bir feodal yapı sanmaktadırlar. ... Mantıklı güdülmeyen kararlar aldıklarından öfke dolu bir çalışan grubunun ortaya çıkmasına ve çalışma atmosferinin ‘zehirlenmesine’ sebep olmaktadır.” Lamia

“Bu tür liderlerin yönetim tarzları sürekli kaos ve anlaşmazlık içinde olmalıdır. İşler yolunda gidiyorsa kendilerini değersiz ve işe yaramaz hissederler.” Reha

Öğretim elemanlarının örgütlerine yönelik sergiledikleri olumsuz tutum ve davranışlarına ilişkin görüşleri

Katılımcı öğretim elemanlarının çalıştıkları kuruma karşı sergiledikleri olumsuz tutum ve davranışlarına ilişkin görüşleri Tablo 3’te sunulmaktadır.

Tablo 3. Öğretim Elemanlarının Olumsuz Tutum ve Davranışları

Tema	Kodlar	Katılımcılar
Olumsuz Tutum ve Davranışlar	Verimli ve istekli olmamak	Lamia, İncila, Arda, Yekta, Ayla, Aga
	Mesai saatlerine uymamak	Arda, Yekta, Parla
	Ek bir görev almaktan kaçınmak	Feza, Parla, Aga
	Çözüm odaklı olmamak	Bora, İncila
	Kurumu sahiplenmemek	Reha, Aga
	Çalışanları örgütlemek	Yekta
	Olumsuz tutum ve davranış sergilememek	Pamira, Deha

Tablo 3’te görüldüğü üzere, katılımcı öğretim elemanları çalıştıkları kuruma karşı sergiledikleri olumsuz tutum ve davranışlarına ilişkin görüşlerini en çok verimli ve istekli olmamak olarak belirtmişlerdir. Öte yandan katılımcılardan Pamira ve Deha, olumsuz tutum ve davranış sergilemediklerini beyan etmişlerdir. Katılımcı öğretim elemanlarının bu temaya ilişkin bazı görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Mesleğimin varoluşsal olarak bana yüklediği ders vermek, sınav yapmak vb. birincil işlerimi layıkıyla yapıyorum, fakat bunlar dışında herhangi bir görev almaktan imtina ediyorum. ...” Feza

“İstekli olmamak ... agresif davranmak. Çalışma arkadaşlarımı yönetime karşı sözler olarak örgütlemek ... mesai saatlerine uymamak. ...” Yekta

“Kurumsal bir sahiplenme duygusu az veya hiç oluşmamaktadır.” Reha

“Çözüm odaklı olmama ve bu çerçevede gelen önerileri reddetme.” Bora

“Emeğinin karşılığını alamadığımı düşündüğüm zamanlarda dikkatim dağılmakta ve verimim düşmektedir. ...” Lamia

“... Örgüt liderlerinin sorunları çözmek adına yapıcı bir davranış sergilemeyip durumu daha da içinden çıkılmaz bir hale getireceği düşüncesi çalışma ve sorun çözmeye yönelik motivasyonumu düşürüyor.” İncila

“İşe geç gelme ve gelmeme. ... Kaçma hissiyatı.” Parla

“... Önceden birisi bizim okulumuzla ilgili bir şey söylediği zaman ... dışarıda savunuyordum. Ama artık sizi sürekli aşağıya çekmeye çalışan, haklarınızı sağlamayan veya sürekli birtakım olumsuz reklamlarla gündeme gelen bir kurumda ... o kurumun itibarını savunamaz hale geliyorsunuz. ... Önceden yönetici olarak birtakım görevlerde bulundum ama artık ... sadece kendi derslerime gidiyorum. ...” Aga

Öğretim elemanlarının örgütsel sinizmi arttıran faktörlere ilişkin görüşleri

Katılımcı öğretim elemanlarının çalıştıkları kurumda örgütsel sinizmi arttıran faktörlere ilişkin görüşleri Tablo 4’te sunulmaktadır.

Tablo 4. Örgütsel Sinizmi Arttıran Faktörlere Yönelik Öğretim Elemanlarının Görüşleri

Tema	Kodlar	Katılımcılar
Örgütsel Sinizmi Arttıran Faktörler	Adaletsizlik, şeffaflık eksikliği ve ayrımcılık	Bora, Arda, Lamia, İncila, Yekta, Pamira, Parla, Aga
	Çalışanları ödüllendirme ve takdir eksikliği	Bora, Arda, Pamira, Yekta, Aga
	Çalışanlara aşırı iş yükü verilmesi	Bora, Arda, İncila, Ayla
	Yan hak uygulamalarının eksikliği	Feza, Yekta, Deha, Aga
	İletişim ve empati eksikliği	Bora, Arda, Parla
	Çalışanlara psikolojik şiddet uygulanması	Lamia, Pamira, Yekta
	Çalışanların maaşlarının eksik ödenmesi	Yekta, Reha
	Çalışanların maliyet olarak görülmesi	Feza, Yekta
	Çalışanlara mesai saatlerinin dayatılması	Yekta

Tablo 4’te görüldüğü üzere, katılımcı öğretim elemanları çalıştıkları kurumda örgütsel sinizmi arttıran en önemli faktörleri adaletsizlik, şeffaflık eksikliği ve ayrımcılık olarak ifade etmişlerdir. Bununla birlikte ödüllendirme ve takdir eksikliğinin, aşırı iş yükü olmasının, yan hak uygulamaları ile iletişim ve empati eksikliklerinin ve çalışanlara psikolojik şiddet uygulanmasının örgütsel sinizmi arttıran önemli faktörler olduğuna dikkat çekmişlerdir. Öğretim elemanları maaşların eksik ödenmesinin, çalışanların maliyet olarak görülmesinin, çalışanlara psikolojik şiddet uygulanmasının ve mesai saatlerinin dayatılmasının örgütsel sinizmi arttıran diğer faktörler olduğunu bildirmişlerdir. Katılımcıların bu temaya ilişkin bazı görüşleri aşağıda verilmiştir:

“İletişim eksikliği, adaletsizlik ve ayrımcılık, karar alma süreçlerinde şeffaflık eksikliği, ..., ödüllendirme ve tanıma eksikliği gibi faktörler örgütsel sinizmi artırmaktadır.” Bora

“Mobbing ve emek-ücret adaletsizliği.” Lamia

“Çalıştığım kurumda insanlara fazlasıyla sorumluluk veriliyor, fakat bunu karşılayabilecek kadar yetki verilmiyor.” İncila

“Adaletli ve şeffaf olmayan uygulamalar ve çalışanlara değer verilmemesi örgütsel sinizmi arttırıyor. Mobbing olumsuz etkiliyor.” Pamira

“Maaş eksikliği, performans değerlendirmesine odaklanılmaması, yönetimde çeteleşme. ...” Yekta

“Çalıştığımız iş yeri örgütsel sinizmi en doruklarda tutmaktadır. Yasal olarak ödemek zorunda oldukları maaşları dahi çeşitli bahanelerle keserek vermektedirler.” Reha

“Aşırı iş yükü.” Ayla

“Çalıştığım kurum özelinde yan hakların olmaması. ...” Deha

Narsist liderlerin kurum ve çalışanlar üzerinde yarattığı etkilere ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri

Katılımcı öğretim elemanlarının çalıştıkları kurumda narsist olarak tanımladıkları liderlerin kurum ve çalışanlar üzerinde yarattığı etkilere ilişkin görüşleri Tablo 5’te sunulmaktadır.

Tablo 5. Öğretim Elemanlarının Narsist Liderlerin Kurum ve Çalışan Üzerinde Yarattığı Etkilere Yönelik Görüşleri

Temalar	Kodlar	Katılımcılar
Olumlu Etkiler	Olumsuz liderlik deneyimden öğrenme	İncila
	Mesleki gelişime yönelme	Aga
Olumsuz etkiler	Kurumsal aidiyet ve güven duygularının zedelenmesi	Arda, Lamia, İncila, Reha, Bora, Parla, Deha
	Çalışanların iş arama eğilimlerinin artması	Parla, Bora, Lamia, Yekta, Reha, Deha
	Çalışanların yetersiz ve depresif hissetmeleri	Feza, Yekta, Bora, Arda, Ayla
	Kurumsal performansın azalması	Feza, Arda
	Kurumda çatışmaların artması	Bora
	Kurumun olumsuz bir imaj çizmesi	İncila
	Kurumda liyakatsiz uygulamaların oluşması	Aga
Olumlu bir etkisi yok	Feza, Bora, Arda, Lamia, Yekta, Reha, Pamira, Parla	

Olumlu Etkiler

Tablo 5’te görüldüğü üzere, katılımcı öğretim elemanlarının neredeyse tamamı çalıştıkları kurumda narsist olarak tanımladıkları liderlerin hem kurum hem de çalışanlar üzerinde olumlu bir etki yaratmadığını vurgulamışlardır. Öte yandan bir katılımcı narsist olarak tanımladığı lider sayesinde nasıl bir lider olunmaması gerektiğini deneyimlediğini ifade ederken, diğer bir katılımcı mesleki gelişim açısından kendisine olumlu bir katkı sağladığını bildirmiştir. Katılımcıların bu temaya ilişkin bazı görüşleri aşağıda verilmiştir:

“... Benim üzerimdeki tek olumlu etkisi nasıl bir lider olunmaması gerektiğini yaşayarak öğrenmemi sağlamasıdır.” İncila

“... Kendim doğrudan kendi yaptığım işime daha çok odaklandım ki ... böyle yaşadığım birtakım olumsuzluklar ya da gelişmeler beni hayatımda daha çok kamçılar. ...

Olumsuz bir şey yaşadıysam ona çok takılıp kalmam. ... Ben onunla gerekirse mücadele ederim ya da mevcut konumum neyse onu daha da güçlendirmeye çalışırım. Mevcut konumum gereği akademik çalışmalarımı daha çok geliştirdim ... O durumla üzülmenin en azından onu çok uzatmanın kimseye bir faydası yok. ...” Aga

Olumsuz Etkiler

Katılımcı öğretim elemanları, narsist liderlerin çalışanlar üzerindeki olumsuz etkilerini örgütsel aidiyetin ve güven duygularının zedelenmesi, iş arama eğilimlerinin artması, ayrıca çalışanların yetersiz ve depresif hissetmesi gibi durumlar olarak bildirmişlerdir. Narsist liderlerin kurum üzerindeki olumsuz etkilerini ise kurumsal performansın azalması, kurumda çatışmaların artması, kurumun olumsuz bir imaj çizmesine katkı sağlama ve kurumda liyakatsiz uygulamalara yol açma olarak belirtmişlerdir. Katılımcıların bu temaya ilişkin bazı görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Kurum içerisindeki narsist liderlerin kurum çalışanlarında ve bende yarattığı olumsuz etki çalıştığımız kuruma olan aidiyet hissiyatını zedelemesidir. ... Plan ve program yaparken çalışanların fikrini sormayan bir yönetim biçimi doğal olarak başarısız sonuçlar elde edecektir.” Arda

“Yapılan işlerin kişilere bağlı bir şekilde yürütülmesi. ... Liderle aranız iyiye iyi sonuçlar elde ediyorsunuz. Kötüye kötü. ... Atamalarda da böyle. ... Liyakatsiz olduklarını düşünüyorum. O tarz birtakım şeyler ... yönlendirmeler de oldu.” Aga

“... Örgüte bağlılığımı zedeliyor. ... Profesyonellikten çok uzak hissettiriyor.” İncila

“Olumlu bir örnek yoktur. Hissedilenler, yaşanan farklı olayların sistematik toplamıdır.” Lamia

“Öncelikle, manipülatif ve bencil davranışları güveni ve bağlılığı azaltmakta; çalışanlar liderlerinin kendi çıkarlarına odaklandığını düşünerek bağlılık düzeylerini düşürmektedir. ... Ayrıca, çalışanların işten ayrılma eğilimini arttırmaktadır. ...” Bora

“Liderin ekibinden beklentilerini karşılamak için gösterdiğini aşırı çaba, stres ve kaygı düzeylerimizi artırır. Bu da motivasyonumuzu azalttığı için örgütsel bağlılığımızı olumsuz yönde etkiler.” Ayla

“Bu liderler kendilerine ve yaptıkları tüm işlere hayranlık duydukları için astlarının ve diğer çalışanların yaptıkları hiçbir işi beğenmezler. ... Çalışanlar bir süre sonra kendilerini dışlanmış hissetmekte ve bu da çalışanların örgütsel bağlılığını olumsuz yönde etkilemektedir.” Feza

“... depresif tutumlar.” Yekta

Örgütsel sinizmin etkilerini azaltabilmek bağlamında öğretim elemanlarının önerileri

Katılımcı öğretim elemanlarının örgütsel sinizmin etkilerini azaltabilmek açısından önerileri Tablo 6'da sunulmaktadır.

Tablo 6. Öğretim Elemanlarının Önerileri

Temalar	Kodlar	Katılımcılar
Çalışanlara Öneriler	Denge politikası izlesinler, proaktif olsunlar	Arda, Bora, Lamia, Aga, Feza
	Örgütlensinler, yaptırım gücüne sahip olsunlar	Yekta, Reha, İncila, Parla
	Eğitilmeye katılarak kendilerini geliştirsinler	Bora, Yekta, Aga
	Kurumda çalışma sürelerini uzatmasınlar	Feza
	SWOT analizi yapsınlar, B planları olsun	Yekta
Örgüt Liderlerine Öneriler	Adil, objektif ve şeffaf olsunlar, dönüt versinler	Arda, Bora, Lamia, Feza, İncila, Parla, Deha, Aga, Yekta
	İyi bir iletişim ve empati kursunlar	Feza, Arda, Bora, Parla, Ayla, İncila
	Çalışanlara eğitim ve gelişim fırsatları sunsunlar	Arda, Bora
	Çalışanlara değerli olduklarını hissettirsinler	Arda, Yekta
	Esnek çalışma saatleri sunsunlar	Ayla, Yekta
	Çalışanlar ile kurumun var olduğunun farkında olsunlar	Reha
	Örgüt liderleri, liderlik eğitimi alsınlar	Yekta
	Çalışanlara yan haklar sağlasınlar	Yekta
	Narsist liderler kurumdan uzaklaştırılsınlar	Pamira
Bırakınız yapsınlar görüşünü benimsesinler	Deha	

Çalışanlara Öneriler

Tablo 6’da görüldüğü üzere, katılımcı öğretim elemanları çalışanlara en çok denge politikası izlemelerini ve proaktif olmalarını tavsiye etmişlerdir. Ek olarak, çalışanların birlik ve beraberlik içerisinde olmalarını ve mücadele etmelerini önermişlerdir. Katılımcıların bu temaya ilişkin bazı önerileri aşağıda verilmiştir:

“Narsist liderlere karşı denge politikası izlemeliler. Yönetimden isteklerini bu denge politikasını kullanarak nazik ve ikna edici bir dille sunmalılar. ...” Arda

“Proaktif olmak. ...” Bora

“Sorunlu buldukları durumları, emosyonel bir dil kullanmadan örgütle paylaşmak.”
Lamia

“Çalışanların narsistik lider davranışlarına karşı birlik ve beraberlik içerisinde mücadele etmelerini ve hiçbir şekilde narsist lidere karşı bölünmemeleri gerektiğini düşünüyorum.” İncila

“Çalışanlar birlik içinde olmalı ve haklarını birlikte aramalıdır.” Parla

“Çalışanlar birlik oluşturup yaptırım gücüne sahip olmalıdırlar.” Reha

“Önce SWOT analizi yapılmalıdır. Her 6 ayda bir yetkinliklerini gözden geçirip yeni aksiyonlar almalılar. ... B planları olmalı.” Yekta

Örgüt Liderlerine Öneriler

Katılımcı öğretim elemanlarını, örgüt liderlerine en çok daha adil, objektif ve şeffaf olmalarını ve etkili bir geri bildirim kültürü oluşturmalarını önermişlerdir. İlâveten öğretim elemanları örgüt liderlerinin etkili bir iletişim kurmalarını ve empati göstermelerini vurgulamışlardır. Katılımcıların bu temaya ilişkin bazı önerileri aşağıda verilmiştir:

“Çalışanların düşüncelerini, endişelerini ve önerilerini rahatlıkla ifade edebilecekleri açık bir iletişim ortamı sağlamalıdır. ... Karar alma süreçlerinde adalet ve şeffaflık sağlayarak, çalışanların kendilerini değerli ve adil bir ortamda hissetmelerini sağlamalıdır. ...” Arda

“Örgüt liderleri şeffaf olmalıdır. ... Duyuruları ve görevlendirmeleri şeffaf ve liyakatli bir şekilde yönetmeliler ve süreçlerin nasıl işleyeceğiyle ilgili yazılı bir takım standart kuralların belirlenmesi gerekir. Herkes için eşit şartlar olmalı.” Aga

“Buranın bir ‘aile’ değil, profesyonel bir ‘örgüt’ olduğunu, bu bağlamda, işlerin hoşgörüsü ve toleransla değil (çünkü bu ailenin özelliğidir ve tahammüllü gerektirir) tutarlı ve adil kararlar çerçevesinde ilerleyen bir yapı olduğu itinayla kendilerini hatırlatılmaktadır.” Lamia

“İyi bir iletişimle, çalışanların kendini önemli ve değerli hissedecekleri bir yaklaşım geliştirebilirler.” Feza

“Narsist davranış gösteren kişiler kurumdan uzaklaştırılmalı.” Pamira

“Liderlik eğitimi almalılar ... çalışanlarına davranış ve tutumlarında değer vermeliler, ... akademik gelişmeleri için çalışanlarını zaman konusunda desteklemeliler.” Yekta

Sonuç ve Tartışma

Narsist liderlik tarzının örgütsel sinizm üzerindeki etkilerine ilişkin öğretim elemanlarının görüşlerinin incelendiği bu çalışmada, narsist liderlerin üstenci, küçümseyici, müdahaleci ve çıkarıcı tutum ile davranışlar sergiledikleri belirlenmiştir. Bununla birlikte, eleştiriye kapalı olma, aşırı tepki gösterme, sorumluluk almama ve başkalarını suçlama bu liderlerin sergiledikleri tutum ve davranışlar arasında yer almıştır. Araştırmada katılımcılar, narsist liderlerin yönetim tarzlarının genellikle kendi çıkarları doğrultusunda şekillendiğini belirtmişlerdir. Bu durumun, emeklerinin sömürüldüğü bir ortam yaratmakla birlikte, motivasyonlarını ve performanslarını olumsuz yönde etkilediğini beyan etmişlerdir. Yağcı ve Aydın-Küçük (2022) tarafından yürütülen çalışmada, narsist liderlik tarzının çalışanların psikolojik iyi oluşlarını olumsuz yönde etkilediği ve bu ilişkide işe yabancılaşmanın aracı rolü olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte Ouimet (2010), alanyazından derlediği şekliyle narsist liderlik tarzının, değişken ve riskli karar verme ile örgütsel performans (Chatterjee ve Hambrick, 2007), sürdürülebilir performansa ulaşmada örgüt ikliminin eksikliği (Higgs, 2009), başkalarına zarar verme eylemleri (zorbalık, zorlama ve astların psikolojik iyi oluşlarına zarar verme) (Aasland ve diğ., 2008), astların güveninin zedelenmesi ve örgütsel etkinliğin bozulması (Benson ve Hogan, 2008), toksik bir çalışma ortamının oluşması (Goldman, 2006) ve zayıf yönetim sıralamaları (Blair ve diğ., 2008) ile olumlu bir ilişkisi bulunduğunu ifade etmektedir. Jaffar ve diğ. (2022) tarafından yürütülen çalışmada ise narsist liderliğin olumsuz etkilerinin azaltılmasının işyeri zorbalığını en aza indirmede etkili bulunduğu ve bu durumun örgütsel sinizme olumlu bir etkisi olduğu sonucu varılmıştır.

Bilimsel özgürlüğün ve yenilikçiliğin teşvik edilmesi gereken akademik ortamlarda, liderlerin eleştiriye kapalı olmaları ve aşırı tepkiler göstermeleri, öğretim elemanlarının araştırma yapma ve yeni fikirler geliştirme süreçlerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Işık (2023) tarafından yürütülen çalışmada, öğretmenlerin eleştirel liderliği algılayış biçim-

lerinin örgütsel sinizmlerini etkilediği ve eleştirel liderliğin açık fikirlilik ve esneklik alt boyutlarının örgütsel sinizmin pozitif yönlü bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, narsist liderlerin kendi çıkarları doğrultusunda hareket etmeleri ve sorumluluk almaktan kaçınmaları, öğretim elemanlarının iş yükünü artırarak emeklerinin sömürülmesine yol açabilmektedir. Gül (2022) tarafından yürütülen araştırmada, öğretim elemanlarının örgütsel sinizm düzeyinin, iş performansı üzerinde olumsuz yönde bir etkisi olduğu görülmüştür. Bu bulgular, narsist liderlik tarzının yalnızca öğretim elemanları değil, aynı zamanda akademik kurumlar üzerinde de olumsuz etkilere yol açtığını göstermektedir ve bu etkilerin azaltılması için stratejilerin geliştirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Örneğin, Yükseköğretim Kurulu (YÖK), üniversitelerde liderlik performansını değerlendirmek amacıyla, her akademik birimdeki liderlere yönelik olarak öğretim elemanlarının görüşlerini dile getirebilecekleri bir geri bildirim sistemi oluşturabilir. Böyle bir sistem, potansiyel sorunların erken tespit edilmesine ve proaktif çözümler geliştirilmesine olanak tanıyarak daha olumlu bir akademik ortam yaratabilir. İlâveten, YÖK, sosyal medya platformları üzerinden öğretim elemanlarının görüş ve deneyimlerini paylaşabilecekleri kanallar ve dayanışma birimleri de oluşturabilir. Nitekim, 9 Mayıs 2023 tarihinde YÖK, öğrencilerle iletişimi güçlendirmek amacıyla “Yükseköğretim İletişim” adlı, öğrenciler tarafından yönetilen bir sosyal medya hesabı kurmuştur (Kasap, 2023). Benzer bir platformun öğretim elemanları için de kurulması önerilebilir.

Bu araştırmada katılımcı öğretim elemanları çalıştıkları kuruma karşı sergiledikleri olumsuz tutum ve davranışları verimli ve istekli olmamak, mesai saatlerine uymamak, çözüm odaklı olmamak, herhangi ek bir görev almaktan kaçınmak, çalışanları örgütlemek ve kurumu sahiplenmemek olarak sıralamışlardır. Katılımcı öğretim elemanlarının görüşlerinden olumsuz tutum ve davranışlarına sebebiyet veren diğer bir deyişle örgütsel sinizmi artıran en önemli faktörlerin adaletsizlik, şeffaflık eksikliği ve ayrımcılık ile ödüllendirme ve takdir eksikliğinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aboramadan ve diğ. (2020) tarafından yürütülen araştırmada, narsist liderlik tarzının çalışanların davranışsal sinizmini artırdığı saptanmıştır. Ayrıca çalışanların sessizliği ve işle ilgili olumsuz dedikodularının bu ilişki üzerinde anlamlı aracılık rolüne sahip olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde Mousa ve diğ. (2020) tarafından yürütülen araştırmada, narsist liderlerin örgütsel sessizlik üzerinde artırıcı bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte, çalışanların narsist liderlerine ilişkin algılarının, sinizm davranışları ile olumsuz duyguları teşvik ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Akademik kurumlarda bu tür olumsuz koşulların varlığı, daha adil uygulamaların teşvik edilmesinin önemini gün yüzüne çıkarmaktadır. Daha adil ve şeffaf uygulamaların hayata geçirilmesi, örgütsel sinizmi ve sessizliği azaltabilir; dolayısıyla öğretim elemanlarının motivasyonunu artırarak kuruma olan bağlılıklarını güçlendirebilir.

Bu araştırmada, katılımcı öğretim elemanları, narsist liderlerin kurum ve çalışanlar üzerinde genel olarak olumlu bir etki yaratmadığını ve narsist liderlerin çalışanlar üzerindeki en önemli olumsuz etkisinin örgütsel aidiyet ile güven duygularının zedelenmesi olduğunu ifade etmişlerdir. Ouimet'e (2010) göre, narsistik liderliğin örgütlerde güvenin azalması veya kaybolması gibi önemli olumsuz sonuçları vardır. Okçu ve diğ. (2023) tarafından yürütölen araştırmada, okul müdürlerinin narsistik liderlik davranışlarının örgütsel güvene zarar verebileceği ve örgütsel sinizmin artmasına sebebiyet verebileceği belirlenmiştir. Bu araştırmada kurumsal performansın azalması narsist liderlerin kurum üzerindeki olumsuz etkileri arasında öne çıkmıştır. Bu bulgular, narsistik liderlik tarzının hem örgüt kültürü hem de öğretim elemanlarının psikolojik iyi oluşları üzerinde önemli etkileri olduğunu gözler önüne sermektedir.

Bu araştırmada katılımcı öğretim elemanlarının örgütsel sinizmin etkilerini azaltabilmek açısından çalışanlara yönelik; denge politikası izleyerek proaktif olmaları ve örgütlenerek yaptırım gücüne sahip olmaları, örgüt liderlerine yönelik ise; adil, objektif ve şeffaf olmaları ve iyi bir iletişim ve empati kurmaları önerileri öne çıkmıştır. Katılımcıların önerileri örgütte daha olumlu bir atmosfer oluşmasına katkı sağlayabilir. Nitekim narsist liderler başlangıçta oldukça enerjik, vizyon sahibi ve etkileyici görünse de zamanla çalışma ortamını kâbus haline getirmeye ve örgüt için yıkıcı bir durum oluşurmaya başlayabilmektedir. Bu olgu ise narsist liderlerin örgüt içinde vazgeçilmez bir yıkım unsuru haline gelmesine sebebiyet verebilmektedir (Biçer, 2020).

Sonuç olarak, bu araştırmada, katılımcı öğretim elemanları, narsist liderlik tarzının örgütsel sinizmi arttırdığı konusunda görüşlerini beyan etmişlerdir. Erkutlu ve Chafra (2017) tarafından yürütölen araştırmada da narsist liderlik tarzının çalışanların sinizmi üzerinde olumsuz bir etkisi olduğu saptanmıştır. Bu araştırmada, öğretim elemanlarının görüşleri doğrultusunda elde edilen bulgular, narsist liderlik tarzının genel olarak kurum ve çalışanlar üzerinde olumlu bir etkisinin bulunmadığını; aksine, çalışanların örgütsel güven duygularını zayıflatarak kurumun performansını olumsuz yönde etkilediğini göstermektedir. Bu sonuçlar, narsist liderlik tarzının örgütsel dinamikler üzerindeki etkisini anlamak açısından mühim bir katkı sağlamaktadır. Ezcümle, bu araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda aşağdaki öneriler sunulabilir:

- Akademik kurumlarda liderlik pozisyonlarına atanacak kişilere empati, iletişim becerileri, etik değerler, adalet ve şeffaflık konularında eğitim programları düzenlenebilir.
- Liderlik seçim süreçleri, adillik ve işbirlikçi özellikleri ön planda tutan kriterlerle oluşturulabilir ve liderlik uygulamalarının etkinliğini arttırmak amacıyla iç ve dış

denetim süreçleri uygulanabilir.

- Öğretim elemanlarının etkin iletişim ve çatışma çözme becerilerini geliştirmek için eğitimler organize edilebilir ve seslerini duyurabilecekleri platformlar kurulabilir.
- Kurum içi destek ve psikolojik danışmanlık hizmetleri sağlanarak sinizmin etkileri azaltılabilir ve öğretim elemanlarının performansları arttırabilir.
- Yönetimsel kararlara öğretim elemanlarının katılımı teşvik edilebilir ve ortak yönetim anlayışı benimsenebilir.
- Olumlu liderlik anlayışını teşvik eden kültürel değişim programları düzenlenebilir ve deneyimli liderlerin öğretim elemanlarına mentorluk yapacağı programlar geliştirilebilir.

Etik Onay: Bu araştırma için İstanbul Nişantaşı Üniversitesi Rektörlüğü Etiği Kurulu'nun 2024/03 no'lu etik kurul toplantısında 07.03.2024 tarihli etik izin alınmıştır.

Kaynakça

- Aboramadan, M., Turkmenoglu, M. A., Dahleez, K. A., & Cicek, B. (2020). Narcissistic leadership and behavioral cynicism in the hotel industry: the role of employee silence and negative workplace gossiping. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 33(2), 428-447. <https://doi.org/10.1108/IJCHM-04-2020-0348>
- Abraham, R. (2000). Organizational cynicism: bases and consequences. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 126(3), 269-292.
- Biçer, C. (2020). Mirror, mirror, on the wall, who's the fairest of them all? Narcissistic leaders in organizations and their major effects on employee work behaviors. *Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 10(1), 280-291.
- Birks, M., Chapman, Y., & Francis, K. (2008). Memoing in qualitative research. *Journal of Research in Nursing*, 13(1), 68-75. <https://doi.org/10.1177/1744987107081254>
- Bommer, W. H., Rich, G. A., & Rubin, R. S. (2005). Changing attitudes about change: Longitudinal effects of transformational leader behavior on employee cynicism about organizational change. *Journal of Organizational Behavior*, 26(7), 733-753.
- Bozbayır, O., Özata, M., & Altıntaş, M. (2023). Yükseköğretim kurumlarındaki toksik liderlik davranışlarının akademik personelin örgütsel bağlılıkları üzerine etkisi. *Yükseköğretim Dergisi*, 13(1), 19-31.
- Braun, S. (2016). Narcissistic leadership. *Global encyclopedia of public administration, public policy, and governance*, 1-9.
- Braun, S. (2017). Leader narcissism and outcomes in organizations: A review at multiple levels of analysis and implications for future research. *Frontiers in Psychology*, 8, 1-22.
- Cambridge Dictionary. (2024). *Cambridge İngilizce sözlüğü*. <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english-turkish/cynicism> adresinden 10 Ocak 2024 tarihinde erişilmiştir.
- Campbell, W. K. (2001). Is narcissism really so bad? *Psychological Inquiry*, 12(4), 214-216.
- Creswell, J. W. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri. Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (6. Baskı). (M. Bütün, & S. B. Demir, Çev. Ed.). Siyasal.
- Dean, J. W., Brandes, P., & Dharwadkar, R. (1998). Organizational cynicism. *Academy of Management Review*, 23(2), 341-352. <https://doi.org/10.5465/AMR.1998.533230>
- Demir, K. (2021). Örgütsel sinizm. S. Özdemir, & N. Cemaloğlu (Ed.), *Örgütsel davranış ve yönetimi içinde* (s. 577-594). Pegem Akademi.
- Eaton, J. A. (2000). *A social motivation approach to organizational cynicism* (Unpublished Doctoral Dissertation). York University, Toronto.
- Emmons, R. A. (1987). Narcissism: theory and measurement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(1), 11-17. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.52.1.11>
- Erkutlu, H. V., & Chafra, J. (2017). Leader narcissism and subordinate embeddedness: the moderating roles of moral attentiveness and behavioral integrity. *EuroMed Journal of Business*, 12(2), 146-162.
- Glover, N., Miller, J. D., Lynam, D. R., Crego, C., & Widiger, T. A. (2012). The five-factor narcissism inventory: a five-factor measure of narcissistic personality traits. *Journal of personality assessment*, 94(5), 500-512.
- Gruda, D., McCleskey, J., Karanatsiou, D., & Vakali, A. (2021). I'm simply the best, better than all the rest: narcissistic leaders and corporate fundraising success. *Personality and Individual Differences*, 168, 1-6.

- Gül, S. G. (2022). *Akademisyenlerin örgütsel sinizm ve iş performanslarının incelenmesi: Spor bilimleri örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi.
- Güneş, R. (2020). *The relations of perceived destructive leadership and self-construals with employees' psychological disharmony and organizational cynicism: the roles of need thwarting, psychological contract breach and task significance*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi.
- Hogan, R., & Kaiser, R. B. (2005). What we know about leadership. *Rev Gen Psychol*, 9(2), 169-180. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.9.2.169>
- Işık, N. (2023). *Okul müdürlerinin eleştirel liderlik stili ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve örgütsel sinizm durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Kültür Üniversitesi.
- Jaffar, Z. A., Mahdi, M. S., & Hadi, H. M. A. A. (2022). Bullying at the workplace as a mediating variable between narcissistic leadership organizational cynicism - An exploratory study in a selected sample in Kufa Cement Factory. *Journal of Positive School Psychology*, 6(6) 5398-5412.
- Karagöz, K., Yalçın, S., & Köroğlu, M. (2024). Toksik liderlik, örgütsel sinizm ve okul etkililiği arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(148), 304-319. <https://doi.org/10.29228/asos.74436>
- Kasap, S. (2023, 9 Mayıs). YÖK sosyal medya üzerinden üniversite gençliğinin sorularını yanıtlayacak, taleplerini öğrenecek. *Anadolu Ajansı*. <https://124.im/qSjStU> adresinden 28 Ekim 2024 tarihinde erişilmiştir.
- Kılınç, E. (2023). *Liderlik yaklaşımları ve öne çıkan liderler*. Gazi Kitabevi.
- Maccoby, M. (2000). Narcissistic leaders: the incredible pros, the inevitable cons. *Harv. Bus. Rev.* 78, 68-78.
- Merriam, S. B. (2023). *Nitel Araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (3. Baskı) (S. Turan, Çev. Ed.). Nobel.
- Mousa, M., Abdelgaffar, H., Aboramadan, M., & Chaouali, W. (2020). Narcissistic leadership, employee silence, and organizational cynicism: a study of physicians in Egyptian Public Hospitals. *International Journal of Public Administration*, 1-10.
- O'Reilly, C. A., & Chatman, J. A. (2020). Transformational leader or narcissist? How grandiose narcissists can create and destroy organizations and institutions. *California Management Review*, 62(3), 5-27.
- Okçu, V., Ay, İ., Sevgi, M., & Burul, C. (2023). Relationship between school principals' narcissistic leadership behaviors and teachers' organizational trust and organizational cynicism levels (A path analysis). *Research in Educational Administration & Leadership*, 8(1), 43-86. <https://doi.org/10.30828/real.1024163>
- Ouimet, G. (2010). Dynamics of narcissistic leadership in organizations: towards an integrated research model. *Journal of Managerial Psychology*, 25(7), 713-726.
- Özkaya, F., & Kazak, E. (2023). Okul yöneticilerinin toksik liderlik davranışlarının bireysel ve örgütsel etkileri. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 11(2), 362-386.
- Patton, Q. P. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (2. Baskı). (M. Bütün, & S. B. Demir, Çev. Ed.). Pegem Akademi.
- Paulhus, D. L., & Williams, K. M. (2002). The dark triad of personality: narcissism, machiavellianism, and psychopathy. *Journal of Research in Personality*, 36(6), 556-563.
- Paulhus, D. L., Buckels, E. E., Trapnell, P. D., & Jones, D. N. (2021). Screening for dark personalities: the short dark tetrad (SD4). *European Journal of Psychological Assessment*, 37(3), 208-222.

- Piwowar-Sulej, K., & Iqbal, Q. (2023). Leadership styles and sustainable performance: A systematic literature review. *Journal of Cleaner Production*, 382, 1-14.
- Raskin, R., & Terry, H. (1988). A principal-components analysis of the narcissistic personality inventory and further evidence of its construct validity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(5), 890-902.
- Rosenthal, S. A., & Pittinsky, T. L. (2006). Narcissistic leadership. *The Leadership Quarterly*, 17(6), 617-633.
- Selvi, K. (2018). Narsistik kişilik bozukluğunun, Adler'in aşağılık ve üstünlük kompleksleri açısından analizi: Bir olgu çalışması. *Ayna Klinik Psikoloji Dergisi*, 5(1), 1-20.
- Sur, Ö. (2010). *Örgütsel sinizm: Eskişehir ili büro çalışanları üzerine bir alan araştırması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi.
- TDK. (2024). *Türk Dil Kurumu sözlükleri*. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 10 Ocak 2024 tarihinde erişilmiştir.
- Yağıcı, G., & Aydın-Küçük, B. (2022). The impact of narcissistic leadership style on individual outcomes: the role of job autonomy. *Marmara Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 44(1), 197-220.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. Baskı). Ankara: Seçkin.

The Opinions of Academic Staff on the Effects of Narcissistic Leadership Style on Organizational Cynicism

Extended Abstract

Introduction

The current functioning and development of any organization rely heavily on the characteristics of its leaders (Piwowar-Sulej & Iqbal, 2023). Since leadership inherently involves various authorities, the attitudes and behaviours of a leader do not always lead to positive effects on their followers. In continuously growing and evolving organizations, the increasing powers may lead some leaders to exhibit expressions and actions that others do not easily accept. One of the traits that affect negative evaluations of leaders is narcissism (Kılınç, 2023). Narcissistic leaders are noted to display an unusually high level of self-confidence, which may lead to negative long-term outcomes in terms of performance and leadership (Biçer, 2020). One of the negative impacts narcissistic leaders may have on their followers is organizational cynicism. Since narcissistic leaders emphasize their management approaches while neglecting the interests and needs of other individuals in the organization, they may create a foundation for negative feelings and thoughts stemming from organizational cynicism (Okçu et al., 2023).

The literature contains studies examining the variables of narcissism and organizational cynicism together. These studies indicate that narcissistic leaders may increase organizational cynicism in various institutions (Aboramadan et al., 2020; Erkutlu and Chafra, 2017; Jaffar et al., 2022; Mousa et al., 2020; Okçu et al., 2023). Despite the presence of narcissistic leadership styles in higher education institutions, it appears that this topic has not been sufficiently researched, highlighting a gap in the literature. In this context, the effects of narcissistic leadership in higher education institutions emerge as an area that requires more in-depth examination. The purpose of this research is to examine the opinions of academic staff on the effects of narcissistic leadership style on organizational cynicism. Within this framework, the research questions are as follows:

1. What are the opinions of academic staff on the attitudes, behaviours, and management styles of leaders they recognize as narcissistic within their institutions?
2. What are the negative attitudes and behaviours of academic staff towards their institutions?
3. What are the opinions of academic staff on the factors that increase organizational cynicism within their institutions?

4. What are the opinions of academic staff on the effects of narcissistic leaders on both the institution and its employees?
5. What are the recommendations of academic staff to mitigate the effects of organizational cynicism?

Method

The research, employing the phenomenological design, gathered qualitative data through semi-structured interviews conducted with 12 academic staff working in various units and holding different titles at a foundation university. The data was analysed using descriptive analysis technique.

Results

This research examined the opinions of academic staff on the effects of narcissistic leadership style on organizational cynicism. It was determined that narcissistic leaders exhibit arrogant, condescending, intrusive, and self-serving attitudes and behaviours. Participants indicated that the management styles of narcissistic leaders were generally shaped in line with their own interests. This creates an environment of exploitation that adversely affects their motivation and performance.

In this research, academic staff listed their negative attitudes and behaviours toward their institutions as being unproductive and unwilling, not adhering to working hours, not being solution-oriented, avoiding taking on additional duties, organizing employees, and not embracing the institution. The primary factors contributing to these negative attitudes and behaviours, or increasing organizational cynicism, were found to be injustice, lack of transparency, discrimination, and a lack of rewards and recognition.

Participant academic staff generally stated that narcissistic leaders do not have a positive impact on institutions and employees, pointing out that the most significant negative effect on employees is the erosion of organizational commitment and trust. In terms of mitigating the effects of organizational cynicism, they suggested that employees be proactive by pursuing a balanced policy and have the power of sanction through organization. For organizational leaders, they proposed fairness, objectivity, transparency, effective communication, and empathy.

Conclusion

In conclusion, participant academic staff expressed their opinions that the narcissistic leadership style increases organizational cynicism. In summary, based on the research findings, the following recommendations are proposed:

- Training programs on empathy, communication skills, ethical values, justice, and transparency can be organized for those appointed to leadership positions in academic institutions.
- Leadership selection processes can be developed with criteria that prioritize fairness and collaborative qualities, and both internal and external auditing processes can be implemented to enhance the effectiveness of leadership practices.
- Cultural change programs that promote positive leadership concepts can be arranged, and mentorship programs where experienced leaders offer guidance to academic staff can be developed.

EİBD 30.Sayı Hakem Listesi

Prof. Dr. Cihat YAŞAROĞLU İnönü Üniversitesi

Prof. Dr. İlhan KARATAŞ Bülent Ecevit Üniversitesi

Prof. Dr. Mustafa ÇELİK TEN Erciyes Üniversitesi

Prof. Dr. Neslihan ÜLTAY Giresun Üniversitesi

Prof. Dr. Osman BİRGİN Uşak Üniversitesi

Prof. Dr. Sezen BOZYİĞİT Tarsus Üniversitesi

Doç. Dr. Ayşegül Tarkın ÇELİKKIRAN Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi

Doç. Dr. Cahit ERDEM Afyon Kocatepe Üniversitesi

Doç. Dr. Cumhuri GÜNGÖR Afyon Kocatepe Üniversitesi

Doç. Dr. Esen ALTUNAY Ege Üniversitesi

Doç. Dr. Ender KAZAK Düzce Üniversitesi

Doç. Dr. Fatih BAYDAR Aksaray Üniversitesi

Doç. Dr. Murat POLAT Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi

Doç. Dr. İsa YILDIRIM Atatürk Üniversitesi

Doç. Dr. Özlem Canan GÜNGÖREN Sakarya Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Bahaddin DEMİRDİŞ Çankırı Karatekin Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Ebru POLAT Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin ASLAN Samsun On Dokuz Mayıs Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Muhammed Fatih KÜÇÜKKARA Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Selçuk AYDEMİR Muş Alparslan Üniversitesi

Dr. Arş. Gör. Hande ÇELİK Balıkesir Üniversitesi

Dr. Öğr. Gör. Ömer KIRMACI Kırklareli Üniversitesi

Dr. Öğr. Gör. Özkan ÖZBAY Artvin Çoruh Üniversitesi

Dr. Bahar Yakut ÖZEK Milli Eğitim Bakanlığı

Dr. Mehmet Akif ARDUÇ Adıyaman İl Milli Eğitim Müdürlüğü Yarpuzlu Ortaokulu

Dr. Mehmet Hanifi ÇAÇAN Diyarbakır İl Milli Eğitim Müdürlüğü Sur Kız Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi

Amaç ve kapsam

Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama, Eğitimciler Birliği Sendikası [Eğitim-Bir-Sen] tarafından yılda iki kez yayımlanan hakemli bir dergidir. Dergide, eğitim bilimleri ve öğretmenlik mesleği ile ilgili teorik ve uygulamalı çalışmaların yayımlanması amaçlanmaktadır. Özellikle, öğretmen ve yöneticilerin çalışma yaşamları, özlük hakları ve mesleki gelişimlerine yönelik çalışmalara öncelik verilmektedir. İnsani bilimlerin diğer alanları ile ilgili çalışmalar ise ancak eğitim bilimleri ve öğretmenlik mesleği ile ilişkilendirilmek şartı ile değerlendirilmeye alınabilecektir.

EİBD yılda iki kez (Yaz ve Güz) hem basılı hem de online olarak yayınlanır. Ancak, hakem değerlendirme süreci tamamlanıp kabul alan çalışmalar ERKEN GÖRÜNÜM başlığı altında web sayfasında yer alırlar. Böylelikle yayına kabul edilen çalışmaların zaman kaybetmeden yayınlanması ve akademisyenler tarafından kullanılabilmesi amaçlanmaktadır. Yazarlardan kaynaklanan gecikmeler haricinde, dergiye gönderilen makalelerin hakem değerlendirmesi sürecinin 3-6 ay içerisinde (revizyon ve yeniden değerlendirme süreçleri dahil) tamamlanması planlanmaktadır.

Yazarlara bilgi

Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulamaya gönderilecek makaleler Dergi Yayın Kurallarına (<https://dergipark.org.tr/tr/pub/eibd> adresinden ulaşılabilir) uygun olarak düzenlenmeli ve Dergipark sisteminden yüklenmelidir. Sisteme yüklenen makaleler, önce amaç, konu, içerik, genel yayım ve yazım kurallarına uygunluk yönlerinden Yayın Kurulu'na incelenir. Uygun bulunmayan makaleler değerlendirilmeden yazarlarına iade edilir. Yayımlanmasının olanaklı olduğuna karar verilen makaleler, bilimsel bakımdan değerlendirilmek üzere, konu alanıyla ilgili en az iki hakemin görüşüne sunulur. Hakemler arasından görüş farklılığı olması durumunda üçüncü bir hakemin görüşüne başvurulabilir. Bir makalenin dergide yer alabilmesi için konu alanı ile ilgili en az iki hakemin olumlu görüş bildirmiş olması gerekmektedir. Makalelerine ilişkin düzeltme önerisi almış olan yazarlar düzeltme işlemlerini, düzeltme önerisiyle birlikte, ya makale üzerine açıklama kutularına yazarak, değişiklikleri izleme komutunu kullanarak ya da ayrı bir raporla sayfa, paragraf ve satır belirterek göstermelidir. Hakemler tarafından önerilen değişiklikler yazar veya yazarlar tarafından benimsenmezse makale, yazarı/yazarları tarafından geri çekilebilir. Ayrıca böyle bir durumda, Yayın Kurulu yazılı yazarına geri vermek ya da bir başka hakeme başvurmak konusunda tam yetkilidir. Yazarlarla hakemler arasındaki iletişimi yalnızca Editör veya Editör yardımcıları sağlar. Aksi belirtilmedikçe Yayın Kurulu, iletişimini birinci yazarla yürütür.

Dergi yayım etiği

25 Şubat 2020 tarihli ULAKBİM kararıyla, "Tüm bilim dalları için (Sosyal bilimler dahil) etik kurul kararı gerektiren çalışmalar için ETİK KURUL ONAYI alınmış olmalı, bu onay makalede belirtilmeli ve belgelendirilmelidir." şartı getirilmiştir. Bu sebeple 2020 yılı yılında süreci başlayan veya bundan sonraki yıllarda süreci yeni başlatılacak olan çalışmalarını dergimize gönderecek yazarların bu konuya dikkat etmeleri önemli olup, makale yükleme esnasında ETİK KURUL ONAYI'nı ek dosya olarak yüklemeleri gerekmektedir. Ayrıca yazarların yöntem bölümünde ve makale son sayfasında etik kurul onayı ile ilgili bilgileri (kurul adı, tarih ve sayı numarası) belirtmeleri gerekmektedir.

Etik Kurul izni gerektiren araştırmalar aşağıdaki gibidir:

- 1-Anket, mülakat, odak grup çalışması, gözlem, deney, görüşme teknikleri kullanılarak katılımcılardan veri toplanmasını gerektiren nitel ya da nicel yaklaşımlarla yürütülen her türlü araştırmalar
- 2-İnsan ve hayvanların (materyal/veriler dahil) deneysel ya da diğer bilimsel amaçlarla kullanılması,
- 3-İnsanlar üzerinde yapılan klinik araştırmalar,
- 4-Hayvanlar üzerinde yapılan araştırmalar,
- 5-Kişisel verilerin korunması kanunu gereğince retrospektif çalışmalar,

Ayrıca;

- 1-Ölgu sunumlarında "Aydınlatılmış onam formu"nun alındığının belirtilmesi,
- 2-Başkalarına ait ölçek, anket, fotoğrafların kullanımı için sahiplerinden izin alınması ve belirtilmesi,
- 3-Kullanılan fikir ve sanat eserleri için telif hakları düzenlemelerine uyulduğunun belirtilmesi

Etik kurul onayı olmayan (2019 yılı ve önceki yıllarda süreci tamamlanan veya süreci başlatılan makaleler için) sorumlu yazar tarafından, son sayfaya

" başlıklı çalışmamın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış, karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde "Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi ve Editörünün" hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğunu taahhüt ederim."

şeklinde bir ibare eklenerek, imzalanacaktır. Bu dosyanın da imzalı şekilde makale yükleme esnasında ek dosya olarak yüklenmesi gerekmektedir.



EĞİTİM-BİR-SEN
EĞİTİMCİLER BİRLİĞİ SENDİKASI

