

Interdisciplinary Educational Research Journal



**Disiplinlerarası  
Eğitim Araştırmaları  
Dergisi**

Uluslararası Hakemli Dergi Yıl-Year:2024 Cilt-Volume:8 Sayı-Issue:19

**DİSİPLİNLERARASI EĞİTİM ARAŞTIRMALARI DERGİSİ**

**THE JOURNAL OF INTERDISCIPLINARY EDUCATIONAL RESEARCH**



Yıl/Year: 2024/ Aralık-December ♦ Cilt/Volume: 8 ♦ Sayı/Issue: 19

SAMSUN

**DİSİPLİNLERARASI EĞİTİM ARAŞTIRMALARI DERGİSİ**  
**THE JOURNAL OF INTERDISCIPLINARY EDUCATIONAL RESEARCH**

Yıl/Year: 2024/ Aralık-December ♦ Cilt/Volume: 8 ♦ Sayı/Issue: 19  
Sahibi / Owner: Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Derneği / Turkish Association of Interdisciplinary  
Education and Research

e-ISSN 2602-2516

**Baş Editör / Chief Editor**

Prof. Dr. Bayram Özer

**Editör Yardımcısı / Asst. Editor**

Doç. Dr. Recep KAHRAMANOĞLU

Doç. Dr. Musa OFLAZ

**Editör Kurulu / Section Editors**

Dr. Ismaiel Hassanein AHMED MOHAMED

Dr. Nik Ahmad HİSHAM ISMAİL

Dr. Bayram Özer

Dr. Recep KAHRAMANOĞLU

Dr. Elza SEMEDOVA

Dr. Esat ŞANLI

Dr. Tajulashikin JUMAHAT

Dr. Mustafa TEKKE

Dr. Milan KUBİATKO

Dr. Serdan KERVAN

Dr. KONUL MEMMEDOVA

Dr. Soner YILDIRIM

Dr. Fatmir MEHMETİ

**Dizinlenme / Indexing / Abstracting**

EBSCO

International Scientific Indexing (ISI)

Scientific Indexing Services (SIS)

CiteFactor

Idealonline

Asos Index

**Yazı ve Redaksiyon Kurulu / Proofreading Board**

Uzm. Metin BEŞALTI

Dr. Ceyla ODABAŞ

**Dergi Yazışma Adresi / Contact Address**

Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Eğitim Bilimleri Bölümü (Doç. Dr. Bayram Özer)

Tel: 0505 703 06 11

e-posta: [bayramozer@omu.edu.tr](mailto:bayramozer@omu.edu.tr)

**DİSİPLİNLERARASI EĞİTİM ARAŞTIRMALARI DERGİSİ**  
**THE JOURNAL OF INTERDISCIPLINARY EDUCATIONAL RESEARCH**  
e-ISSN 2602-2516

**BİLİM VE DANIŞMA KURULU / ADVISORY BOARD**

Prof. Dr. Burhan Akpınar

Prof. Dr. Mehmet Taşpınar

Prof. Dr. Nuriye Semerci

Prof. Dr. Mehmet Turan

Prof. Dr. Murat Gökalp

Doç. Dr. Tuncay Sevindik

**İÇİNDEKİLER / CONTENTS**

(Araştırma) <b>Şikâyet Yönetiminde Sınıf Öğretmenlerinin Rolünün Belirlenmesi</b> (Research) <i>Determining The Role of Primary School Teachers in Complaint Management</i> Nida BAYINDIR .....	226-235
(Research) <b>Examining Pre-Service Preschool Teachers' Self-Efficacy Beliefs Regarding Family Involvement Activities According to Their Status of Taking Family Education Courses and Various Variables</b> Hilal YILMAZ .....	236-244
(Research) <b>Teacher Evaluation and Assessment System in Türkiye from the Perspective of Prospective EFL Teachers</b> İlkbâl Nur ÇEVİK, Emrah EKMEKÇİ .....	245-255
(Derleme) <b>Öğrenmenin, Gelişmenin ve Büyümenin Temel Unsuru: Merak</b> (Review) <i>The Fundamental Element of Learning, Development and Growth: Curiosity</i> Mustafa Zülküf Altan .....	256-271
(Research) <b>Midwifery Students' Perception of Episiotomy Skill Self- Efficacy and Examination of Influencing Factors</b> Sema AKER, Yasemin AYDIN KARTAL, Aleyna BULUT, Büşra HIZLIOL, Tuğba TOPRAK....	272-281
(Araştırma) <b>Üniversite Öğrencilerinin Bireysel Girişimcilik Algıları ile Yaratıcı Düşünme Becerilerinin İncelenmesi</b> (Research) <i>Investigation of University Students' Individual Entrepreneurship Perceptions and Creative Thinking Skills</i> Rafet AYDIN, Memiş ULUDAĞ.....	282-310
(Araştırma) <b>Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleğe İlişkin Tutumları İle Program Değerlendirme Becerilerinin İncelenmesi</b> (Research) <i>Examining Preschool Teachers' Attitudes Towards the Profession and Program Evaluation Skills</i> Tuğba SAĞLIK SAĞLAM, Rafet AYDIN.....	311-344
(Araştırma) <b>Okul Yöneticilerinin Etik Davranışlarının Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığına Etkisi</b> (Research) <i>The Effect Of School Administrators' Ethical Behaviors On Teachers' Organizational Commitment</i> Gürhan ÖNDER, Yusuf Bahri GÜNDOĞDU.....	345-368
(Araştırma) <b>Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Destekli Eğitime İlişkin Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi</b> (Research) <i>Investigation of Prospective Teachers' Self-Efficacy Perceptions Regarding Computer Assisted Instruction</i> İlkim Zülal ÖLMEZ, Yaşar ÇELİK.....	369-391

**DİSİPLİNLERARASI EĞİTİM ARAŞTIRMALARI DERGİSİ**  
**THE JOURNAL OF INTERDISCIPLINARY EDUCATIONAL RESEARCH**  
e-ISSN 2602-2516

**19. Sayı Hakemleri / Reviewers of the 19<sup>th</sup> Issue**

Dr. Bayram BOZKURT

Dr. Fatih BOZBAYINDIR

Dr. Rabia SARICA

Dr. Esmâ GENÇ

Dr. Emine KOÇ

Dr. Neriman ÇAĞLAYAN KELEŞ

Dr. Mehmet Oğuz GÖLE

Dr. Alper Yusuf KÖROĞLU

Dr. İsmail YAMAN

Dr. Kübra TAŞKARA

Dr. Sami PEKTAŞ

Dr. Sadık Yüksel SIVACI

Dr. Mustafa KÖROĞLU

Dr. Hacer TEKERCİ

Dr. Akif KÖSE

Dr. Ramazan CANSOY

Dr. İrfan Davut ÇAM

Dr. Mustafa ÖZMUSUL

Dr. Taner YILDIRIM

# Şikâyet Yönetiminde Sınıf Öğretmenlerinin Rolünün Belirlenmesi

## Determining The Role of Primary School Teachers in Complaint Management

Nida BAYINDIR<sup>1</sup>

Atıf:

Bayındır, N. (2024). Şikâyet Yönetiminde Sınıf Öğretmenlerinin Rolünün Belirlenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(19), 226-235, DOI: 10.57135/jier. 1498765

### Öz

Ailenin eğitim sürecindeki yeri ve okulla olan ilişkilerinin odağında öğretmenler bulunmaktadır. Velilerin eğitim sürecine katılımı öğrenci başarısını arttırmakta, öğrencilerin olumsuz davranışlarını azaltmaktadır. Günümüzde gitgide artan bir alışkanlık olan şikâyet, ne yazık ki, velilerin de kullandıkları bir iletişim aracı olmaktadır. Araştırma, veli kaynaklı şikâyetlerin belirlenmesi ve bu şikâyetlerin yönetiminde sınıf öğretmenlerinin üstlendikleri rolü belirlemeyi amaçlanmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2023-2024 Eğitim Öğretim yılında Eskişehir il merkezinde MEB'e bağlı resmi okullarda görev yapan 15 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Araştırmada nitel araştırma tekniklerinden bireylerin bir olaya veya olguya yönelik bakış açılarını belirlemeye dayanan fenomenolojik desen kullanılmıştır. Veriler, araştırmacının oluşturduğu soruları içeren görüşme formu ile toplanmış ve betimleyici analizle değerlendirilmiştir. Araştırma bulgularına göre; öğretmenlerin velilerden disiplin ve davranış problemleri ile ilgili şikâyetler aldıkları görülmektedir. Bu durumu, yüksek akademik başarı beklentisi izlemektedir. Bunun haricinde saygı ve nezaketten yoksun suçlayıcı tavırların öğretmenleri zora soktuğu, öğretmenlerin her türlü şikâyeti sabırla ve anlayışla dinleyip, çözümler aradıkları, en büyük destekçilerinin ise okul idaresi ve meslektaşları olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra öğretmenler şikâyet yönetimi ile ilgili herhangi bir eğitim almadıklarını belirtmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin toplumsal algı ve beklentileri profesyonelce yönetmeleri, velilerle düzenli görüşmeler yapmaları, şikâyet ve çatışma yönetimi ile ilgili eğitim almaları önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Şikâyet yönetimi, sınıf öğretmeni, şikâyet alışkanlığı

### Abstract

Teachers are at the center of parents' place in the education process and their relationship with the school. Unfortunately, complaining, which is an increasing habit today, is also a communication tool used by parents. This study aimed to determine the complaints of parents and the role of classroom teachers in the management of these complaints. The study group of the research consists of 15 primary school teachers working in public schools affiliated to the Ministry of National Education in Eskişehir city center in the 2023-2024 education year. Easy accessibility case sampling, one of the purposeful sampling methods, was used in the study. The data were collected with an interview form including the questions created by the researcher and evaluated with descriptive analysis. According to the findings of the study, it was determined that teachers received the most complaints from parents about discipline and behavior problems, followed by academic achievement expectations, accusatory attitudes lacking respect and courtesy put teachers in difficulty, teachers listened to all kinds of complaints with patience and understanding and sought solutions, and their biggest supporters were the school administration and colleagues. In addition, teachers stated that they did not receive any training on complaint management. According to the results of the study, it is recommended that teachers manage social perceptions and expectations professionally, hold regular meetings with parents, and receive training on grievance and conflict management.

**Keywords:** Primary school teacher, complaint management, complaint behaviors

<sup>1</sup>Prof. Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eskişehir-Türkiye, [nida.bayindir@ogu.edu.tr](mailto:nida.bayindir@ogu.edu.tr), orcid.org/0000-0001-8329-358X

## GİRİŞ

Okul ve aile arasındaki sağlıklı iletişim, öğrenme öğretme sürecini olumlu olarak etkilemektedir. Özellikle ailelerin eğitim sürecine katılmaları, okula yönelik beklentilerini ve ihtiyaçlarını objektif olarak belirlemeleri ve çocuklarının eğitim yaşantısından haberdar olmaları bu süreçte büyük katkılar sağlamaktadır (Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010). Ailelerin eğitim sürecine katılmaları hem aileler hem de öğretmenler tarafından olumlu bulunmaktadır (Albayrak vd, 2023). Veli okul işbirliğindeki ana rolü öğretmenler üstlenmektedir. Velilerle öğretmenler arasında kurulan iyi bir işbirliği ise okul ile veli arasındaki iletişimi güçlendirmektedir. Velilerin öğrencilerinin durumuyla ilgilenmeleri, bilgilendirici bir iletişim tarzı benimsemeleri, öğretmenle iletişimin sınırlarını bilmeleri beklenen bir durumdur. Ancak günümüzde gitgide artan kötü bir alışkanlık olan şikâyet, bazen, velilerin kullandıkları bir iletişim aracı olmaktadır. Şikâyet, bireylerin memnuniyetsizlik durumlarını gidermek için giriştikleri eylemlerdir (Alabay, 2012). Öğretmene veya okula yönelik şikâyet ise, sunulan eğitim ve öğretim hizmetlerinden memnun olmama durumudur. Başka bir ifadeyle olumsuz geri dönüt sunma durumu veya beklentilerin karşılanmadığının bir göstergesi olmaktadır. Şikâyet; yaşanan tatsızlığın düzeltilmesi için yaşanan durumun öğretmene veya kuruma ifade edilmesi, bilgi edinilmesi ve durumun aksayan yönlerinin düzeltilmesi için fırsat sunan bir araç olarak da ifade edilebilmektedir (Özan, 2015, Özdoğru, 2021, Şenaras ve Çetin, 2018).

Velilerin eğitim sürecindeki yeri ve okulla olan ilişkilerinin odağında ise öğretmenler bulunmaktadır. Eğitimde yaşanan son gelişmeler, toplumun beklentilerini de yüksek seviyelere çıkarmıştır. Velilerin bu beklentileri bazen öğretmenlere ve okulun işleyişine müdahaleye varmakta, yıpratıcı ve suçlayıcı eylemlere dönüşebilmektedir. Kendilerini baskı altında hissedebilen öğretmenler, mesleki performanslarını tam olarak gösterememekte ve bu durumdan olumsuz olarak etkilenmektedirler. Ülkemizde ve Dünyada öğretmenlerin veli yaklaşımlarından olumsuz olarak etkilendiklerine ilişkin yapılan pek çok araştırma (Altun, 2009, Albayrak vd, 2023, Appelbaum, 2009, Aydoğdu ve Kılıç, 2016, Hatipoğlu ve Kavas, 2016 Babayigit, 2018, Ertem ve Gökalp, 2020, Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010, Genç, 2005, Güven ve Sezer, 2020, Jaksec, 2003, Koç, 2020, Koç, 2018, Lindberg ve Demircan, 2013, May, vd, 2010, Malkoç, 1993, Özdoğru, 2021, Phillips, 2005, Şenaras ve Çetin, 2018, Seligman, 2000, Şimşek ve Tanaydın, 2002, Taşkaya, 2012, Trump & Moore, 2001; Unger, 2014, Tunç ve Gökçe, 2018, Yücel vd, 2023) bulunmaktadır.

Öğretmen, veli ile olan kurumsal iletişimi profesyonel olarak kurmalı ve veli isteklerini dikkate almak durumundadır. Çünkü standartlara uygunluk, şeffaflık, sağlayıcılık ve sorgulayıcılık unsurlarından oluşan hesap verilebilirlik bütün devlet memurlarının sorumlu olduğu bir alandır (Hatipoğlu ve Kavas, 2016). Eğitimde hesap verilebilirlik, formal eğitim sürecinde meydana gelen arz ve beklentilerdeki uyumsuzlukların üstlenilmesi ile ilgilidir (Gündüz ve Göker, 2017). Temel amacı, eğitimde etkililiği ve verimliliği arttırmak olan hesap verilebilirlik eğitimde yeni uygulamaları desteklemek, eğitim paydaşlarını bilgilendirmek ve akademik başarı için işbirlikleri yapmayı kapsamaktadır (Erdağ ve Karadağ, 2017). Ancak okul sisteminin önemli bir paydaşı olan veliler, öğretmenlerden bilgi almanın haricinde öğretmeni sorgulayarak hesap verebilirliğe farklı bir boyut katabilmektedirler (Abdurrezzak ve Uğurlu, 2018, Altunay vd, 2023, Erdağ, 2020, Işık ve Bahat, 2019, Koçak ve Nartgün, 2021).

Bu nedenle öğretmenlerin velilerle ilişkilerinde hesap verilebilirlik açısından dikkat etmeleri gereken pek çok önemli nokta bulunmaktadır. Bu noktalardan biri de şikâyetlerdir. Şikâyetlerin altında yatan nedenlerin başında ise; sınıf işleyişi ve uygulamaları, akademik başarı, davranışlar, çatışmalar, özel ilgi beklentileri ve motivasyon düşüklükleri gelmektedir (Hatipoğlu ve Kavas, 2016). Veli şikâyetleri genellikle ya öğretmenin bir tutumundan kaynaklanmakta ya da sınıfa ilişkin bir işleyişe yönelik olmaktadır. Öğretmenin verdiği not, sınıftaki davranışları kontrol biçimi, sınıftaki diğer öğrenci davranışları, çocuğun sınıftaki yeri, öğretimin niteliği, özel ilgi beklentisi, öğretmenin bir davranışının aleyhte olarak algılanması, öğretme davranışının öğrencide kaygı oluşturmaması, istenen aidatlar, etkinlik giderleri ve öğretmenin yaklaşımları gibi pek çok alan şikâyet konusu olabilmektedir (Koç, 2020).



Şikâyetin bilgi alma veya vermenin ötesine geçerek, kişisel çıkarlara göre yönetilmesi ve kişiselleştirilmesi eğitim sistemine zarar verebilmektedir. Şikâyetin ifade edilmesindeki anlayış, öğretmenin iş verimliliğini ve motivasyonunu olumsuz olarak etkileyebilmekte, öğretmeni, veliyi ve öğrenciyi depresyona sürükleyebilmektedir. Daha genel anlamda ise öğretmenlik mesleğinin mesleki statüsüne zarar verebilmektedir (Akan ve Ulaş, 2023). Öğretmenin veli ile olan iletişim kopukluğu, veliye veya çocuğa karşı ön yargısı, etiketleme davranışı, yanlış davranışı şikâyetin kişiselleşmesine neden olabilmektedir. Özellikle son dönemlerde öğretmenlerden beklenen ve göreceli olarak zorunlu hale gelmiş rol ve görevlerdeki artış velilerin okulu çocuklarının güvenliğinin ve bakımının sağlandığı mekanlar olarak görebilmelerine neden olmaktadır. Bu anlayışla veli, önceliği sürekli kendinde görebilmektedir. Bu durum, zamanla, öğretmenin uygulamalarına müdahale alışkanlığına dönüşmektedir (Köse ve Uzun, 2020, Türk ve Kiroğlu, 2018, Yüksel, 2019).

Velilerin şikâyetlerinin algılanma biçimi ve şikâyet sürecinin nasıl yönetileceğine ilişkin çok az sayıda araştırmaya (Eski vd, 2019, Şenaras ve Çetin, 2018, Özcan, 2015, Türk ve Kiroğlu, 2018, Yüksel, 2019). rastlanmıştır. Var olan araştırmalar ise, daha bireyler arası ilişkilere dayalı araştırmalar olup genelde şahsi şikâyetler (eğitim dışı) üzerinde yoğunlaşmıştır (Alabay, 2012). Halbuki ilkokulda sınıf öğretmeni neredeyse tek muhataptır ve eğitim yaşantıları ile ilgili olarak üzerinde yoğun bir veli baskısı söz konusudur.

Bir baskı grubu olarak veliler, öğretmene farklı şikâyetler iletebilmekte veya öğretmeni şikâyet konusu yapabilmektedirler. (Albayrak vd, 2023, Babayiğit, 2018, Bayraktar ve Kuloğlu, 2023, Büyük ve Bayar, 2023, Güven ve Sezer, 2020, Özdoğru, 2021, Özcan, 2015, Özer vd, 2010, Şenaras, 2017, Şenaras ve Çetin, 2018, Kantos, 2021, Koç, 2020, Özdemir ve Orhan, 2019, Tunç ve Gökçe, 2018, Yücel vd, 2023).

### ***Araştırmanın Amacı***

Araştırma, şikâyet yönetiminde sınıf öğretmenlerinin rollerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu kapsamda aşağıda sorulara yanıt aranmaya çalışılmıştır.

- 1-Öğretmenlerin şikâyet aldıkları durumlar
- 2-Veli şikâyetlerinde izlenen yollar
- 3-Öğretmeni zora sokan şikâyet davranışları
- 4-Şikâyetlerde destek alınan kişi ve kurumlar

### **YÖNTEM**

#### ***Araştırma Deseni***

Araştırmada, katılımcılardan daha fazla bilgi edinmek için nitel araştırma yöntemlerinden biri olan fenomenolojik çalışma deseni kullanılmıştır. Nitel araştırma, bireyin veya durumun kendisiyle olan bilinmeyenlerini çözüme kavuşturması, içinde bulunduğu sistemin özünü keşfetmek adına oluşturduğu bilgi üretme yolu olarak tanımlanmaktadır (Özdemir, 2010). Nitel araştırmalar algı ve olayların doğal ortamda, gerçek ve bütüncül bir şekilde kendi ortamında incelenmesine imkân tanır. Fenomenolojik desen ise bireylerin bir olay veya deneyime yönelik bakış açısını anlamamaya çalışan nitel araştırma modellerinden biridir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin veli şikâyetlerine nasıl baktıkları ve veli kaynaklı şikâyet durumlarını nasıl yönettiklerine ilişkin görüşleri belirlenmek istendiği için durum çalışma deseni tercih edilmiştir.

#### ***Çalışma Grubu***

Araştırma için seçilen çalışma grubu 2023-2024 Öğretim Yılı'nın 2. Döneminde Eskişehir'de görev yapan 15 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışma grubu amaçlı örnekleme tekniklerinden kolay ulaşılabilir örnekleme tekniği ile oluşturulmuştur. Amaçlı örnekleme

anlayışı, hata payının daha az olması amacıyla katılımcı grubun belli bir niteliğe sahip olmasını hedefleyen bir anlayıştır. Kolay ulaşılabilirliğin amacı ise, araştırmaya hız ve pratiklik kazandırmak için örneklemin güç ve zor olmayan bir şekilde seçilmesidir. Tablo 1’de görüldüğü gibi katılımcıların 9’u kadın 6’erkek öğretmendir. Öğretmenlerin 3’ü yüksek lisans yapmıştır. Öğretmenlerin 8’i 10-20 yıl arası kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin hiçbiri şikâyet yönetimine ilişkin bir eğitim almamıştır.

Tablo 1. Katılımcılara ait demografik bilgiler

Katılımcılar	Cinsiyet	Yaş	Öğrenim durumu	Mesleki kıdem	Kaçıncı sınıfı okuttuğu	Şikâyet yönetimi ile ilgili eğitim alma durumu
Ö1	Kadın	33	Yüksek Lisans	12 yıl	4. sınıf	Hayır
Ö2	Kadın	41	Lisans	22 yıl	2. sınıf	Hayır
Ö3	Kadın	43	Lisans	17 yıl	3. sınıf	Hayır
Ö4	Kadın	37	Lisans	15 yıl	3. sınıf	Hayır
Ö5	Erkek	55	Lisans	29 yıl	1. sınıf	Hayır
Ö6	Erkek	34	Lisans	13 yıl	4. sınıf	Hayır
Ö7	Kadın	32	Lisans	12 yıl	1. sınıf	Hayır
Ö8	Erkek	54	Lisans	30 yıl	2.sınıf	Hayır
Ö9	Kadın	28	Lisans	7 yıl	3. sınıf	Hayır
Ö10	Erkek	43	Lisans	20 yıl	1. sınıf	Hayır
Ö11	Kadın	44	Lisans	19 yıl	2.sınıf	Hayır
Ö12	Erkek	32	Yüksek lisans	12 yıl	1. sınıf	Hayır
Ö13	Kadın	28	Yüksek lisans	6 yıl	4.sınıf	Hayır
Ö14	Erkek	45	Lisans	22 yıl	4.sınıf	Hayır
Ö15	Kadın	40	Lisans	21 yıl	2.sınıf	Hayır

### Veri Toplama Araçları

Araştırma amacına uygun olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşmeler, kişilerin bakış açılarını, deneyimlerini ve düşüncelerini ortaya koymaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, araştırmacının literatür araştırması yaptıktan sonra öğretmenlerin görüşlerini içeren soruları oluşturduğu bir tekniktir (Patton, 2002). Yarı yapılandırılmış görüşme soruları belli bir cevaplama çerçevesi sunan ve esnek cevaplama gerektiren formlardır. Araştırma verileri araştırmacı tarafından hazırlanan bir görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırmada kullanılan formun hazırlanmasında 2 alan uzmanına danışılmış 2 sınıf öğretmeni ile ön görüşme yapılarak soruların anlaşılabilirliği hakkında görüş alınmış ve herhangi bir değişiklik yapılmadan forma son hali verilmiştir. Araştırma verileri alınan izinler dahilinde yüz yüze olarak gerçekleştirilmiştir. Her katılımcıya konu hakkında bilgi verilmiş ve araştırmaya gönüllü olarak katılımları sağlanmıştır. Yapılan görüşmeler ortalama 20-25 dakika sürmüştür. Görüşme kayıtları tekrar katılımcı öğretmenlerle paylaşarak katılımcı teyidi alınmıştır.

### Verilerin Analizi

Temaların ve kodların hazırlanması, yorumlanmasına imkan sağlaması açısından betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Bu teknikte veriler ayrıntıya inilmeden yorumlanmaktadır (Sönmez ve Alacapınar, 2014). Araştırmanın en önemli ölçütü sonuçlara nasıl ulaşıldığıdır. Nitel araştırmaların en önemli ölçütlerinden biri araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını açıklamasıdır. Bunun için araştırma güvenilirliğini artırabilmek için alıntılmalara yer verilmiştir. Araştırmada, inandırıcılığı artırmada mümkün olduğunca yargı ve değerlerinden uzak durulmaya çalışılmıştır. Aktarılabilirliği sağlamak için araştırmacı çalışma grubunu amaçlı örneklem yöntemlerinden kolay ulaşılabilirlik yöntemi ile belirlemiş, araştırmada örneklemin belirlenmesindeki izlenecek süreç tanımlanmaya çalışılmıştır. Güvenebilirlik ve

tutarlığı artırmak için veriler önceden oluşturulan temalara göre analiz edilmiş ve görüşme yoluyla elde ettiği veriler yorumlanmadan doğrudan sunulmuştur. Teyit edilebilirlik için elde edilen veriler öğretmenlere tekrar okunarak teyit ettirilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin kişisel bilgileri gizli tutulmuş ve Ö1, Ö2, Ö3 şeklinde kısaltmalar kullanılmıştır.

## BULGULAR

Bu bölümde sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular, tema ve kodlara ayrılmıştır. Gerekli yerlerde doğrudan alıntılar yapılmıştır. Yapılan betimsel analizle öğretmenlerin karşılaştıkları veli şikâyetlerinin içeriği, nasıl bir yol izledikleri, hangi şikâyetlerin onları zor durumda bıraktığı ve şikâyetler karşısında kimlerden destek aldıkları ana temalar altında düzenlenmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin veli şikâyetlerindeki rolleri

Tema	Kod	Katılımcı
<b>Şikâyet konuları</b>	Öğrenci performansı ve değerlendirme	Ö3, Ö5, Ö6, Ö9, Ö11
	Disiplin ve davranış kaynaklı	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö10, Ö12
	Beklenti ve özel ilgi kaynaklı	Ö7, Ö9, Ö13, Ö14
	Eğitim kalitesi ve beklenti	Ö9, Ö15
	İdari süreçler	Ö14
<b>Şikâyetlerde izlenen yol</b>	Dinleme ve durumu anlamaya çalışma	Ö2, Ö4, Ö7, Ö8, Ö10, Ö12
	İşbirliği yapma ve çözüm arama	Ö4, Ö5, Ö7, Ö9
	Süreci takip edip, geri bildirim verme	Ö6, Ö7, Ö8,
<b>Şikâyetlerdeki travmatik etki</b>	Psikolojik şiddet ve suçlama	Ö11, Ö12, Ö13
	Üst makamlara şikâyet etme	Ö8, Ö11, Ö14, Ö15
	Ayrıcalık talep etme ve aşırı beklenti	Ö4, Ö7
	Öğretmenin işine müdahale	Ö3, Ö6, Ö8, Ö13, Ö14
	Saygı ve nezaket dışı davranışlar	Ö6, Ö8, Ö10, Ö11, Ö14, Ö15
	Fiziksel şiddete meyletme	Ö4
	Kişisel problemi yayma	Ö12
<b>Şikâyetlerde destek</b>	Okul yönetimi	Ö1, Ö3, Ö5, Ö9, Ö12, Ö13
	Rehberlik birimi	Ö3
	Meslektaşlar	Ö2, Ö6, Ö8, Ö12, Ö14
	Sendikalar	Ö4, Ö5
	Diğer veliler	Ö1, Ö9, Ö10
	Hukuki destek arama	Ö8
	Psikolojik destek alma	Ö15

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin veli şikâyetlerindeki rolleri dört tema altında toplanmıştır. Öğretmenlerin velilerden gelen şikâyet konularına yönelik olarak; öğrenci performansı ve değerlendirme, disiplin ve davranış kaynaklı şikâyetler, beklenti ve özel ilgi kaynaklı şikâyetler, eğitim kalitesi ve beklenti ile idare süreçlere yönelik 5 kod belirlenmiştir.

Şikâyetlerde izlenen yollar teması altında, dinleme ve durumu anlamaya çalışma, işbirliği yapma ve çözüm arama, süreci takip edip geri bildirim verme olmak üzere 3 kod belirlenmiştir.

Şikâyetlerdeki travmatik etki teması altında ise; psikolojik şiddet ve suçlama, üst makamlara şikâyet etme, ayrıcalık talep etme ve aşırı beklenti, öğretmenin işine müdahale etme, saygı ve nezaket dışı davranışlarda bulunma, fiziksel şiddete meyletme ve kişisel problemi yayma olmak üzere 7 kod belirlenmiştir.

Öğretmenlere destek unsuru olarak; okul yönetimi, rehberlik birimi, meslektaşlar, sendikalar, diğer velilerden destek, psikolojik destek birimleri, hukuki destek birimleri olmak üzere 7 kod belirlenmiştir.

Öğretmene yönelik şikâyet konuları teması kapsamında ifade edilen sorunlara ilişkin katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

*Ö7-Öğrenci eşyalarının kaybolması ve çocuklarının okulda mağduriyet yaşadıklarını düşündükleri için şikâyetler oluyor (Disiplin ve davranış kaynaklı)*

*Ö3- Öğrencisine özel ilgi bekliyorlar ve bol not vermediğimizde hesap sormak için geliyorlar. (Beklenti ve özel ilgi kaynaklı)*

*Ö10-Öğrenciden şikâyet etmek için geliyorlar. Kendi çocuğunu evde ders çalışmıyor diye bize şikâyet ediyorlar. (Öğrenci performansı ve değerlendirme)*

*Ö12-Öğrencilerin birbirine karşı sergiledikleri olumsuz davranışlar, öğrencisinin kendi sınıfı veya başka sınıflardaki öğrencilerle yaşadığı sorunlar konusunda şikâyetler alıyorum. (Eğitim kalitesi ve beklenti)*

*Ö15-Çocuğunun sınıftaki yerini değiştirmek ve arkadaşını şikâyet etmek için geliyorlar. (Beklenti ve özel ilgi kaynaklı)*

*Ö14-Çocuğu ile ilgili eksiklikleri söylediğimiz veliler bu durumu kabullenip düzeltmek yerine suçun öğretmende olduğunu düşünüp şikâyet etmeye yöneliyorlar. (İdari süreçler)*

*Ö4-Çocukların geçimsizliği ve çocuk kavgaları için sıklıkla şikâyete geliyorlar (Disiplin ve davranış kaynaklı)*

Öğretmene gelen şikâyetlerde izlenen yol teması kapsamında ifade edilen sorunlara ilişkin katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

*Ö2-Öncelikle velinin hangi konuda şikâyeti olduğunu sabırla dinliyorum. Öğrencinin durumuyla ilgili kendisine bilgi veriyorum. İzleyeceğimiz yol ve çözüm önerileri konusunda fikir alışverişinde bulunuyorum (Dinleme ve durumu anlamaya çalışma)*

*Ö1-Birebir görüşmeler yapıyorum. (Dinleme ve durumu anlamaya çalışma)*

*Ö7-Veliyi dinledikten sonra problemin çözümüne yönelik fikir alışverişinde bulunuyorum. Gerekli araştırmaları yapıyorum. Sonrasında veliyi bilgilendiriyorum. (İşbirliği yapma ve çözüm arama)*

*Ö4-Veliyle özel olarak konuşacağımız bir bölüme geçip, onu sakinleştirir ve konuşmasını kesmeden dinlerim. Ne istediğini anlayıp, çözüm üretmeye çalışırım. (İşbirliği yapma ve çözüm arama)*

*Ö12-Veli ile bireysel bir görüşme yapıp şikâyetlerini dinliyorum. Sonuca varamadığımda okul idareme paylaşım desteklerini bekliyorum. (Çözümü takip edip geri bildirim verme)*

Öğretmene yönelik şikâyetin yarattığı travma teması kapsamında ifade edilen sorunlara ilişkin katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

*Ö15-Okul idaresi ile ters düşeceğim şikâyetler olduğunda zora sokabiliyor. (Öğretmenin işine müdahale)*

*Ö14-Öfkelerini kontrol edememeleri ve nezaketsiz tavırları beni fazlasıyla üzüyor. (Saygı ve nezaket dışı davranışlar)*

*Ö12-Çoğu zaman sıkıntılarını öğrencilerin önünde dile getiriyorlar. Ve haklı oldukları konusunda ısrarcılar. (Psikolojik şiddet ve suçlama)*

*Ö11-Sürekli bir suçlama içerisindedir.*

*Ö8-Bazıları doğrudan okul idaresine şikâyet ediyor. (Üst makamlara şikâyet etme)*

*Ö7-Velinin benden ve öğrenciden gerçek üstü beklentileri var. Çocuklarından sahip olduğu becerilerinin çok üstünde bir performans bekliyorlar. Bizden sürekli etkinlik, kurs ve çocuğu için ek öğretim veya etkinlik gibi bir şeyler istiyorlar. (Ayrıcalık talep etme ve aşırı beklenti)*

Öğretmene ulaşan şikâyetlerde destek alma teması kapsamında ifade edilen sorunlara ilişkin katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

*Ö3-Veli şikâyetlerinde en büyük desteği çalışma arkadaşarımdan veya rehber öğretmenimizden alırım. (Okul yönetimi, rehber öğretmen)*

*Ö6-Benzer durumları yaşadıkları için meslektaşarımdan destek alırım. (Meslektaşlar)*

*Ö9-Okul idaresinden yardım alırım. (Okul yönetimi)*

*Ö10-Başka velilerden yardım alırım onların bana güveni ve desteği beni mutlu ediyor. (Veliler ve psikolojik destek)*

Ortaya çıkan bulgulara bakıldığında öğretmenlere ulaşan veli şikâyetlerinin çoğunluğunun disiplin ve davranış kaynaklı olduğu görülmektedir. Bu durumu öğrenci performansı ve başarıları izlemektedir. Herhangi bir şikâyet durumunda öğretmenler sabırla konuyu dinlediklerini ve olayın anlamaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Şikâyet eden velilerin saygı ve nezaket dışı suçlayıcı davranışları öğretmenleri fazlasıyla yıpratmakta ve strese sokmaktadır. Herhangi bir şikâyet durumunda öğretmenler daha çok okul yönetiminden destek aldıklarını belirtmektedirler. Bunu meslektaşları izlemektedir.

## **SONUÇLAR ve TARTIŞMA**

Araştırmada, ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin veli kaynaklı şikâyetlere ve bu şikâyetlerin yönetimine ilişkin görüşleri ortaya konmaya çalışılmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlere ulaşan veli şikâyetleri genellikle disiplin ve davranış kaynaklıdır. Bunu öğrencinin başarısından ve performansından kaynaklanan memnuniyetsizlikler izlemektedir. Disiplin ve davranış kaynaklı sorunların ise genelde çocuklarının diğer çocuklarca mağdur edildiği anlayışından oluştuğu görülmektedir. Arkadaş çekişmeleri, öğrenci malzemelerinin zarar görmesi, sınıftaki yer kavgaları bunlara örnektir. Velilerin öğrencilerin sınıf içindeki iletişimleri ve yaşadıkları çatışmalara dahil olmaları, öğretme ve öğrenme sürecinde öğretmenin sınıfa olan hakimiyetini yetersiz olarak görmeleri veya öğretmeni davranış geliştirme ile ilgili bir uzman olarak görmemeleri anlamına gelebilmektedir. Yapılan araştırmalar (Çayak ve Ergi, 2015, Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010, Karataş ve Çakan, 2018, Şenaras ve Çetin, 2018, Ünsal ve Görücü, 2023) velilerin çocuklarını koruma içgüdüleriyle öğretme sürecine ve öğretmene müdahale ettikleri yönündedir. Bu şikâyetlerde velinin tutumu öğretmeni yakından etkilemektedir. Saygı ve nezaket dışı davranışlar, öğretmenin işine müdahale ve üst makamlara şikâyet etme en çok karşılaşılan durumlardır. Öğretmen veli ilişkilerinde yaşanan sorunlar öğretmen üzerinde kaygıya, gerginliğe, çaresizliğe ve yalnızlık hissine, motivasyon düşüklüğüne, değersizlik algısına sebep olmakta öğretmenlik otoritesinin sarsılmasına neden olabilmektedir. Velilerin suçlayıcı, hesap sorucu ve sürece müdahaleye varan davranışlarının temelinde öfke, üzüntü ve birikmiş bir haksızlığa uğrama anlayışı yatmaktadır. Temelinde iletişim problemleri olan bu davranışlarda velilerin çocuklarının haksızlığa maruz kaldığı, dışlandığı, öğretmenlerince yeterince ilgi görmediği, akran zorbalığı yaşadığı, ayrımcılık yapıldığı düşünceleri yer almaktadır (Koç, 2018). Bu psikoloji ile şikâyete gelen velilere öğretmenlerin ilk davranışları onları sakin ve sabırlı bir şekilde dinlemek olduğu yönündedir. Öğretmenlerin, çoğu zaman amacı hesap sorma olan velileri anlayışla dinleyip olayı anlamaya çalışmaları profesyonelce bir davranıştır. Halbuki öğretmenler, DMK'nın "İsnat ve İftiralara Karşı Koruma" maddesine göre güvence altındadırlar. Öğretmenlere yöneltilen suçlamaların asılsız olması halinde, merkezde öğretmenin en büyük amirinin, illerde valilerin, isnatta bulunanlar hakkında kamu davası açılabilir. Bunun için veli öğretmen ilişkilerinin sınırlarını belirlenmesi ve öğretmenin bir devlet memuru

olduğunun bilincine varılması gerekmektedir. Öğretmenler, veli şikâyetleri karşısında en büyük destekçilerinin okul yönetimi ve meslektaşları olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Okul yönetimi, idarecilerin durumu bilmeleri ve mevzuata göre öğretmene destek olmaları açısından değerlidir. Meslektaşlarından destek almaları ise onların benzer durumlarda yaşamış oldukları deneyimlerinden yararlanma isteği olabilmektedir.

Sonuç olarak; velilerin öğretmeni veya okuldaki işleyişi şikâyet etme alışkanlığı kazanmalarının nedenleri, velilerce eğitim sürecinin işleyişinin ciddiye alınmaması, öğretmenlerin mesleki yeterliğine yeterince güvenilmemesi, çocuklarına yönelik aşırı korumacı yaklaşım, sosyal hoşgörüsüzlük, rekabet anlayışı, ayrıcalık talepleri ve öğretmenden görevi olmayan pek şey beklemek olmaktadır. Bunun için her şeyi bilen veli tutumunun bakanlıkça ve kamuoyunca yeniden yapılandırılması, velinin her sorunda öğretmeni sorumlu görme ve şikâyeti kolay bir çözüm yolu olarak görme alışkanlığının önüne geçilmesi, öğretmenin işine karışması ve öğretmeni meşgul edip manevi olarak yıpratması, negatif bir dil kullanarak güvenliği tehdit etmesini engelleyecek yasa ve yönetmeliklerin çıkarılması gerekmektedir.

Bu sonuçlara bağlı olarak, toplumda öğretmenlik algısının belirlenip, öğretmenin yetki, görev ve sorumlulukların yeniden belirlenmesi, öğretmenlerin şikâyetlere karşı takınacakları tutuma ve şikâyetleri nasıl yöneteceklerine ilişkin eğitimler almaları, isnat ve iftiralara karşı adli-idari haklarını öğrenmeleri, veli şikâyetlerine karşı yeni destek mekanizmalarının oluşturulması, veli öğretmen iletişimin kurumsal olarak sınırlandırılması ve iletişim şartlarının belirlenmesi, öğretmenlere zor velilerle baş etme stratejilerinin öğretilmesi, okullarda ön şikâyet bürolarının veya arabuluculuk sisteminin kurulması, velilere şikâyet etmeden önceki hakları ve şikâyete konu olan duruma ilişkin bilgi, belge, delil ve tanık koşulunun getirilmesi, velilere öğrenme ve öğretme süreçlerine nasıl katılması gerektiğine ilişkin eğitimlerin verilmesi, veli görüşmelerinin okul toplantılarından hariç belli bir rutin içinde düzenli olarak yapılması, velilere ulaşacak alternatif iletişim kanalları bulmaları, öğretmenlerin her türlü uygulamalarında hesap verilebilirlik ilkesine göre dürüst ve şeffaf olmaları, çözüm odaklı yaklaşımları benimsemeleri, velilerin toplumsal algı ve beklentilerini profesyonelce belirlemeleri, şikâyet ve çatışma yönetimi ile ilgili eğitimler almaları ve rehberlik servislerinden veli şikâyetlerine yönelik destek alınması önerilmektedir. Şikâyet yönetimi öğretmenlere bir beceri olarak öğretilmelidir. Bunun için öğretmenlerin empati ve anlayış, aktif dinleme, sorun çözme becerileri, sakin kalma ve kendini kontrol etme becerileri, açık iletişim kurma ve geri bildirim alıp doğru değerlendirmeler yapmaları sağlanmalıdır. Bu becerileri öğretmek için seminerler, atölye çalışmaları veya eğitim materyalleri kullanılarak örnek olaylar üzerinden simülasyonlar düzenlemek öğretmenlere pratik yapma fırsatı sunabilmektedir.

#### KAYNAKÇA

- Abdurrezzak, S., & Uğurlu, C., T. (2018). Eğitimde okulların hesap verebilirliğine yönelik yönetici, öğretmen ve veli görüşleri: Nitel bir araştırma. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 1-19.
- Akan, E., & Ulaş, A., H. (2023). Öğretmenlerin motivasyonunu etkileyen faktörleri ele alan çalışmalara genel bir bakış: Bir meta sentez çalışması. *TEBD*, 21(3), 1453-1472. <https://doi.org/10.37217/tebd.1267657>
- Alabay, M. N. (2012). Müşteri şikâyetleri yönetimi. *Uluslararası Yönetim İktisat Ve İşletme Dergisi*, 8(16), 137-157.
- Albayrak, A., Çakır, A., Çebinoğlu, E., Kömürcü, N., & Çakmak, N., B. (2023). Öğretmenlerin Velilerle Yaşadıkları Sorunlar Üzerine Nitel Bir Araştırma. *International Academic Social Resources Journal*, 8(51),2972-2982. DOI : [10.29228/ASRJOURNAL.70726](https://doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.70726)
- Altun S., A. (2009). İlköğretim öğrencilerinin akademik başarısızlıklarına ilişkin veli, öğretmen ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 8(2), 567-586.
- Aydoğdu, F., & Kılıç, D. (2016) Sınıf, okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerinin aile katılımına ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 265-274.
- Altunay, K., R., Songül, A., Sezer, Y., Bayram, A., & Emekli, T. (2023). Eğitim örgütlerinde hesap verebilirlik üzerine öğretmen ve yönetici algıları. *Uluslararası Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Dergisi*, 10(101), 3276-3285.

- Appelbaum, M. (2009). How to handle hard-to-handle parents. Thousand Oaks, CA: Corwin. [https://books.google.com.tr/books/about/How to Handle Hard to Handle Parents.html?id=ITM4DQAAQBAJ&redir\\_esc=y](https://books.google.com.tr/books/about/How%20to%20Handle%20Hard%20to%20Handle%20Parents.html?id=ITM4DQAAQBAJ&redir_esc=y)
- Bayraktar, V., H., & Kuloğlu, E. (2023). Sınıf öğretmenlerinin mobbing algısı. *Ekev Akademi Dergisi*, 96, 120-140.
- Büyük, B., Ç., & Bayar, A. (2023). Öğretmenlere karşı yapılan zorbalıklara ilişkin öğretmen görüşleri. *International Academic Social Resources*, 8,(48), 2561-2569.
- Çayak, S., & Ergi, D., Y. (2015). Öğretmen veli işbirliği ile ilköğretim öğrencilerinin sınıf içindeki istenmeyen öğretmen davranışları arasındaki ilişki. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 6(11), 59-77.
- Erdağ, C., & Karadağ, E. (2017). Okul hesap verebilirliği modelleri: Bütüncül bir çözümleme. *İş Ahlakı Dergisi*, 10, 303-341.
- Erdağ, C. (2020). Öğretmenlerin bireysel hesap verebilirlik eğilimlerinin bireysel ve kurumsal bağlam özellikleri açısından karşılaştırılması. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(21), 96-124.
- Erdoğan, Ç., & Demirkasımoğlu, N. (2010). Ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(3), 399-431.
- Ertem, H., Y., & Gökalp, G. (2020). Velilerin okul iklimi ve veli katılımı algılarının velilerin eğitim durumu ve çocuklarının öğrenim kademesine göre incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 78-91.
- Eski, N., Özben, D., İ., & Günbayı, İ. (2019). BİMER ve CİMER 'e gelen şikâyetler ile ilgili Maarif Müfettişlerinin, İlçe Milli Eğitim Müdürlerinin ve Şube Müdürlerinin Görüşleri: Bir Durum Çalışması. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 163-182.
- Genç, S., Z. (2005). İlköğretim 1. kademedeki okul-aile işbirliği ile ilgili öğretmen ve veli görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 227-243.
- Göker, S., D., & Gündüz, Y. (2017). Eğitim denetimi sürecinde hesap verebilirlik ve şeffaflık uygulamaları. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 36(1), 83-93.
- Güven, U., & Sezer, B., B. (2020). Velilerin öğretmenler üzerindeki baskılarının öğrenci başarısı üzerine etkisi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 1380-1399.
- Hatipoğlu, A., & Kavas, E. (2016). Veli yaklaşımlarının öğretmen performansına etkisi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(4), 1012-1034.
- Işık, M., & Bahat, İ. (2019). Hesap verebilirlik bağlamında MEBİM 147 hakkında eğitim yöneticilerinin görüşleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 49,50-68.
- Jaksec, C., (2003) The confrontational parent: A practical guide for school leaders. Eye On Education Larchmont, New York. [https://etd.ohiolink.edu/acprod/odb\\_etd/ws/send\\_file/send?accession=ohiou1407444464&disposition=inline](https://etd.ohiolink.edu/acprod/odb_etd/ws/send_file/send?accession=ohiou1407444464&disposition=inline)
- Kantos, E., Z. (2021). Öğretmenlik mesleğinin itibarı ile ilgili öğretmen görüşleri. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8, 682-703.
- Karataş, K., & Çakan, S. (2018). Öğretmenlerin bakış açısıyla eğitim-öğretim sorunları. Bismil ilçesi örneği. *İlköğretim Online*, 17(2), 834-847.
- Koç, M., H. (2018). Veli görüşlerine göre veli öğretmen ilişkisi ölçeğinin geliştirilmesi ve veli öğretmen ilişkisinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(218), 55-76.
- Koç, M., H. (2020). Zor velilerle baş etme stratejilerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(2), 394-411
- Koçak, S., & Nartgün, S. Ş. (2021). Öğretmenlerin okul hesap verebilirliğine ilişkin görüşleri, 235-254. [https://www.researchgate.net/publication/356812844\\_Ogretmenlerin\\_Okul\\_Hesap\\_Verebilirli\\_gine\\_Iliskin\\_Gorusleri](https://www.researchgate.net/publication/356812844_Ogretmenlerin_Okul_Hesap_Verebilirli_gine_Iliskin_Gorusleri)
- Köse, A., & Uzun, M. (2020). Öğretmenlerin kendini işe verememe nedenleri üzerine fenomenolojik bir çözümleme. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 680-728.
- Lindberg, N., & Demircan, A., N. (2013). Ortaöğretim okullarında aile katılımının değerlendirilmesi: Aile Katılım Ölçeği Veli ve Öğretmen Formlarının Türkçeye uyarlanması. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 2(3), 64-78.
- May, D., Johnson, J., Chen, Y., Hutchison, L., & Ricketts, M. (2010). Exploring Parental Aggression toward Teachers in a Public School Setting. *Current Issues in Education*, 13(1) [https://www.researchgate.net/publication/47782077\\_Exploring\\_Parental\\_Aggression\\_toward\\_Teachers\\_in\\_a\\_Public\\_School\\_Setting](https://www.researchgate.net/publication/47782077_Exploring_Parental_Aggression_toward_Teachers_in_a_Public_School_Setting)

- Malkoç, G. (1993). *Aile eğitimi ve eğitimde nitelik geliştirme*. Eğitimde Arayışlar 1. Sempozyumu. İstanbul: Kültür Koleji Yayınları.
- Özan, B., M. (2015). Okullarda şikâyet yönetimi: Vignette tekniği uygulaması. *K.Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 1127-1146.
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: sosyal bilimlerde yöntem bilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.
- Özdemir, Y., T., & Orhan, M. (2019). Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinin imajı hakkındaki görüşleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(4), 824-846.
- Özdoğan, M. (2021). İlkokullarda öğretmen-veli ilişkisinde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 1, 68-76.
- Özer, B., Gelen, İ., & Karamanoğlu, R. (2010). İlköğretim 2. devre öğrencilerinin şikâyet etme davranışlarının öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 425 -457.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods (Third Edition)*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications. [https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=FjBw2oi8E14C&oi=fnd&pg=PR21&dq=Patton,+M.+Q.+\(2002\).+Qualitative+research+%26+evaluation+methods+\(Third+Edition\).+Thousand+Oaks,+CA:+Sage+Publications.&ots=bym0iFFDwM&sig=XIpBrbwSi8IQBVdZMkazgEO7TL8&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=FjBw2oi8E14C&oi=fnd&pg=PR21&dq=Patton,+M.+Q.+(2002).+Qualitative+research+%26+evaluation+methods+(Third+Edition).+Thousand+Oaks,+CA:+Sage+Publications.&ots=bym0iFFDwM&sig=XIpBrbwSi8IQBVdZMkazgEO7TL8&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)
- Phillips, S. (2005). Strain of dealing with violent or meddling parents. *Times Educational Supplement*, 4629, 19. [https://etd.ohiolink.edu/acprod/odb\\_etd/ws/send\\_file/send?accession=ohiou1407444464&disposition=inline](https://etd.ohiolink.edu/acprod/odb_etd/ws/send_file/send?accession=ohiou1407444464&disposition=inline)
- Seligman, M. (2000). *Conducting effective conferences with parents of children with disabilities*. New York/London: The Guilford Press. <https://www.davidpublisher.com/index.php/Home/Article/index?id=33153.html>
- Şenaras, B. (2017). *İlk ve ortaokullarda veli baskısı*. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, [Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi
- Şenaras, B., & Çetin, Ş. (2018). Okul müdürleri ile öğretmenlerin algılarına göre ilk ve ortaokullarda veli baskısı: nitel bir araştırma. *Milli Eğitim Dergisi*, 220, 157-176.
- Şimşek, H., & Tanaydın, D. (2002). İlköğretimde veli katılımı: Öğretmen-veli-psikolojik danışman üçgeni. *İlköğretim Online*, 1(1), 12-16.
- Sönmez, V., & Alacapınar, .G. (2014). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (3. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Taşkaya, S. (2012). Nitelikli bir öğretilerde bulunması gereken özelliklerin öğretmen adaylarının görüşlerine göre incelenmesi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(33), 283-298.
- Trump, K., S., & More A. (2001). Deal effectively with hostile visitors to the front office. *Inside School Safety*, 6(2), 1 <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/0895904814550071>
- Tunç, S., H., & Gökçe, T., A. (2018). Okul yöneticilerinin alo 147 hakkındaki görüşlerinin bilgi uçurma açısından değerlendirilmesi, *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(4) 477-487
- Türk H., & Kiroğlu, K. (2018). Ailelerin sınıf öğretmenlerine uyguladıkları mobbing davranışları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 18(4), 2357-2389.
- Unger, M., C. (2014). *Principal perceptions of parental aggression (Doctorate Thesis)*. Educational Administration, The Patton College of Education of Ohio University, Ohio. <https://scholarworks.waldenu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=8695&context=dissertations>
- Ünsal, S., & Görücü, Y., D. (2023). Öğretmen motivasyonunu etkileyen öğrenci, veli ve yönetici davranışları. *Kahramanmaraş Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 148-170.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yücel, Ş., İlge, M., Ş., & Aksoy, M. (2023). İlkokul yönetici ve öğretmenlerine veli baskısı konusunda öğretmen görüşleri. *Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Dergisi*, 6(8), 991-1005.
- Yüksel, İ. (2019). Okul yönetimleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik BİMER'e konu olan şikâyetlerin analizi (Antalya örneği). *Karamanoğlu Mehmetbey Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 19-30.



# Determining The Role of Primary School Teachers in Complaint Management

Nida BAYINDIR<sup>1</sup>

Cited:

Bayındır, N. (2024). *Determining The Role of Primary School Teachers in Complaint Management*, *Journal of Interdisciplinary Educational Research*, 8(19), 226-235, DOI: 10.57135/jier. 1498765

## Abstract

Teachers are at the center of parents' place in the education process and their relationship with the school. Unfortunately, complaining, which is an increasing habit today, is also a communication tool used by parents. This study aimed to determine the complaints of parents and the role of primary school teachers in the management of these complaints. The study group of the research consists of 15 primary school teachers working in public schools affiliated to the Ministry of National Education in Eskişehir city center in the 2023-2024 education year. Easy accessibility case sampling, one of the purposeful sampling methods, was used in the study. The data were collected with an interview form including the questions created by the researcher and evaluated with descriptive analysis. According to the findings of the study, it was determined that teachers received the most complaints from parents about discipline and behavior problems, followed by academic achievement expectations, accusatory attitudes lacking respect and courtesy put teachers in difficulty, teachers listened to all kinds of complaints with patience and understanding and sought solutions, and their biggest supporters were the school administration and colleagues. In addition, teachers stated that they did not receive any training on complaint management. According to the results of the study, it is recommended that teachers manage social perceptions and expectations professionally, hold regular meetings with parents, and receive training on grievance and conflict management.

**Keywords:** Primary school teacher, complaint management, complaint behaviors

## INTRODUCTION

Effective communication between the school and the family positively affects the teaching and learning process. In particular, it enables families to participate in the education process, to determine their expectations and educational needs, to get to know their children better and to be aware of their children's educational life (Erdoğan & Demirkasımoğlu, 2010). The participation of parents in the educational process is perceived positively by both parents and teachers (Albayrak et al., 2023). Teachers play the main role in parents' cooperation with the school. Effective communication between parents and teachers increases the cooperation between parents and the school. It is expected that parents are interested in the situation of their students, adopt an informative communication style, and know the limits of communication with teachers. However, complaining, which is an increasingly negative behavior nowadays, is sometimes a communication tool used by parents. Complaints are actions taken by individuals to resolve their dissatisfaction (Alabay, 2012). A complaint against a teacher or school is a situation of dissatisfaction with the education and training provided. In other words, it is an indication of providing negative feedback or not meeting expectations. A complaint against a teacher or school is a situation of dissatisfaction with the education and educational facilities provided. In other words, it is an indication of providing negative feedback or not meeting expectations. It can also be expressed as a method of expressing the situation to the teacher or institution in order to correct the dissatisfaction experienced, obtaining information and providing an opportunity to correct the negative effects of the situation (Özan, 2015, Özdoğru, 2021, Şenaras & Çetin, 2018).

<sup>1</sup>Prof. Dr., Eskişehir Osmangazi University, Faculty of Education, Eskişehir-Türkiye, [nida.bayindir@ogu.edu.tr](mailto:nida.bayindir@ogu.edu.tr), [orcid.org/0000-0001-8329-358X](https://orcid.org/0000-0001-8329-358X)

Teachers are at the center of parents' place in the education process and their relationship with the school. Recent developments in education have raised the expectations of the society to high levels. These expectations of parents sometimes interfere with teachers and the functioning of the school, and can turn into destructive and offensive actions. Teachers who feel under stress cannot perform their professional performance completely and are negatively affected by this situation. Many studies in our country and in the world (Altun, 2009, Albayrak et al, 2023, Appelbaum, 2009, Aydoğdu & Kılıç, 2016, Hatipoğlu & Kavas, 2016 Babayiğit, 2018, Ertem & Gökalp, 2020, Erdoğan & Demirkasımoğlu, 2010, Genç, 2005, Güven & Sezer, 2020, Jaksec, 2003, Koç, 2020, Koç, 2018, Lindberg & Demircan, 2013, May, et al, 2010, Malkoç, 1993, Özdoğru, 2021, Phillips, 2005, Şenaras & Çetin, 2018, Seligman, 2000, Şimşek & Tanaydın, 2002, Taşkaya, 2012, Trump & Moore, 2001; Unger, 2014, Tunç & Gökçe, 2018, Yücel et al, 2023).

Teachers should establish institutional communication with parents in a professional manner and take into account the wishes of parents. This is because accountability, which consists of compliance with standards, transparency, provision and questioning, is an area in which all public officials are responsible (Hatipoğlu & Kavas, 2016).

Teachers should develop professional communication with parents and take their wishes into practice. Because accountability, which consists of conformity to standards, sustainability, provision, transparency and questioning, is an area in which all public officials are responsible (Hatipoğlu & Kavas, 2016). Accountability in education is related to the undertaking of discrepancies in supply and expectations that occur in the formal education process (Gündüz & Göker, 2017). Accountability, whose main purpose is to increase effectiveness and efficiency in education, includes supporting new practices in education, informing educational partners, and collaborating for academic success (Erdağ & Karadağ, 2017). However, parents, who see themselves as one of the elements of controlling the school system, add a different dimension to accountability by questioning the teacher, apart from getting information from teachers (Abdurrezzak & Uğurlu, 2018, Altunay et al, 2023, Erdağ, 2020, Işık & Bahat, 2019, Koçak & Nartgün, 2021).

Therefore, there are many important points that teachers should pay attention to in their relations with parents in terms of accountability. One of these points is complaints. The main reasons underlying complaints are classroom functioning and practices, academic achievement, behaviors, conflicts, expectations for special attention and low motivation (Hatipoğlu & Kavas, 2016). Parent complaints usually stem from either a teacher's attitude or a classroom functioning. The grade given by the teacher, the way he/she controls the behavior in the classroom, the behavior of other students in the classroom, the place of the child in the classroom, the quality of teaching, the expectation of special attention, the perception of a teacher's behavior as unfavorable, the anxiety of the teaching behavior in the student, the requested fees, activity expenses and the teacher's approaches can be the subject of complaints (Koç, 2020). The interpretation and personalization of the complaint beyond receiving or giving information, according to personal interests, damage the education system. This understanding in the expression of complaints can negatively affect the teacher's work efficiency and motivation, and can lead the teacher to depression. More generally, it can damage the professional prestige of the teaching profession (Akan & Ulaş, 2023).

The teacher's failure to communicate with the parent, prejudice against the parent or child, labeling behavior, and biased behavior may cause the complaint to become personal. Especially in recent years, the increase in the roles and roles expected of teachers, which have become relatively obligatory, causes parents to see schools as places where the safety and care of their children are provided. With this understanding, parents always see themselves as the priority. Over time, this situation turns into a habit of interfering with teachers' practices (Köse & Uzun, 2020, Türk & Kiroğlu, 2018, Yüksel, 2019).

There are very few studies (Eski et al, 2019, Şenaras & Çetin, 2018, Özán, 2015, Türk & Kiroğlu, 2018, Yüksel, 2019) on the perception of parents' complaints and how to manage the complaint

process. The existing studies are mostly based on customer relations and generally focused on customer complaints (Alabay, 2012). However, in primary school, the primary school teacher is almost the only respondent and there is intense parental pressure on him/her regarding his/her educational experiences.

As a pressure group, parents can make different complaints to the teacher or make the teacher the subject of complaint (Albayrak et al, 2023, Babayiğit, 2018, Bayraktar & Kuloğlu, 2023, Büyük & Bayar, 2023, Güven & Sezer, 2020, Özdoğru, 2021, Özkan, 2015, Özer et al, 2010, Şenaras, 2017, Şenaras & Çetin, 2018, Kantos, 2021, Koç, 2020, Özdemir & Orhan, 2019, Tunç & Gökçe, 2018, Yücel et al, 2023).

### **Purpose of the Research**

The research aims to determine the roles of primary school teachers in complaint management. In this context, the following questions were tried to be answered.

- 1- Situations where teachers receive complaints
- 2- Procedures for parent complaints
- 3-Complaint behaviors that put the teacher in difficulty
- 4-People and organizations supported in complaints

### **METHOD**

#### **Research Design**

In the study, phenomenological study design, one of the qualitative research methods, was used to obtain more information from the participants. Qualitative research is defined as a way of generating knowledge in order to analyze the unknowns of an individual or situation and to discover the essence of the system in which it exists (Özdemir, 2010). Qualitative research allows perceptions and events to be examined in their natural environment in a real and comprehensive way. Phenomenological design is one of the qualitative research models that tries to understand the perspective of individuals towards an event or experience (Yıldırım & Şimşek, 2008). For this reason, a case study design was preferred as it was aimed to determine the views of primary school teachers on how they view parent complaints and how they manage parent complaints.

#### **Study Group**

The study group selected for the research consists of 15 primary school teachers working in Eskişehir in the 2nd semester of the 2023-2024 academic year. The study group was formed with the easily accessible sampling technique, one of the purposeful sampling techniques. Purposive sampling is an approach that aims to ensure that the participant group has a certain quality in order to reduce the share of mistake. The purpose of easy accessibility is to select the sample in a way that is not difficult and challenging in order to provide speed and practicality to the research. As seen in Table 1, 9 of the participants were female and 6 were male teachers. 3 of the teachers have a master's degree. 8 of the teachers have a seniority between 10-20 years. None of the teachers received any training on complaint management.

Table 1. Demographic information of the participants

Participants	Gender	Age	Education	Occupational status	Grade	Complaint management
Ö1	Women	33	Master	12 years	4st grade	No
Ö2	Women	41	license	22 years	2st grade	No
Ö3	Women	43	license	17 years	3st grade	No
Ö4	Women	37	license	15 years	3st grade	No

Ö5	Man	55	license	29 years	1st grade	No
Ö6	Man	34	license	13 years	4st grade	No
Ö7	Women	32	license	12 years	1st grade	No
Ö8	Man	54	license	30 years	2st grade	No
Ö9	Women	28	license	7 years	3st grade	No
Ö10	Man	43	license	20 years	1st grade	No
Ö11	Women	44	license	19 years	2st grade	No
Ö12	Man	32	Master	12 years	1st grade	No
Ö13	Women	28	Master	6 years	4st grade	No
Ö14	Man	45	license	22 years	4st grade	No
Ö15	Women	40	license	21 years	2st grade	No

### **Data Collection Tools**

Semi-structured interview technique was used in accordance with the research purpose. Interviews reveal people's perspectives, experiences and thoughts. Semi-structured interview technique is a technique in which the researcher creates questions that include teachers' views after conducting a literature review (Patton, 2002). Semi-structured interview questions are forms that provide a certain answering framework and require selective answering. The research data were collected with an interview form prepared by the researcher. In the preparation of the form used in the research, 2 field experts were consulted, 2 primary school teachers were interviewed for their opinions on the comprehensibility of the questions and the form was finalized without any changes. The research data were collected face-to-face within the permissions obtained. Each participant was informed about the subject and their voluntary participation in the research was ensured. The interviews lasted an average of 20-25 minutes. The interview recordings were shared with the participant teachers again and participant confirmation was obtained.

### **Data Analysis**

Descriptive analysis technique was used to prepare themes and codes and to enable interpretation. In this technique, data are interpreted without going into detail (Sönmez & Alacapınar, 2014). The most important criterion of the research is how the results are reached. One of the most important criteria of qualitative research is to explain how the researcher reached the results. For this reason, quotations were used to increase the reliability of the research. In the research, judgments and values were tried to be avoided as much as possible to increase credibility. In order to ensure transferability, the researcher determined the study group with the easily accessible first method, one of the purposive sampling methods, and the process to be followed in determining the sample in the research was tried to be defined. In order to increase reliability and consistency, the data were analyzed according to the previously created themes and the data obtained through interviews were presented directly without interpretation. For confirmability, the data obtained were re-read and confirmed by the teachers. The personal information of the participant teachers was kept confidential and abbreviations such as T1, T2, T3 were used.

## FINDINGS

In this section, the findings obtained from the interviews with primary school teachers are divided into themes and codes. Direct quotations were made where necessary. Through the descriptive analysis, the content of the parent complaints faced by the teachers, what kind of a path they followed, which complaints put them in a difficult situation and who they received support from in the face of complaints were organized under the main themes.

Table 2. Teachers' roles in parent complaints

<b>Thema</b>	<b>Code</b>	<b>Participant</b>
<b>Complaint topics</b>	Student performance and assessment	<i>T3, T5,T6,T9, T11</i>
	Discipline and behavior-related	<i>T1,T2,T4,T5,T7,T10,T12</i>
	Expectation and special interest resources	<i>T7,T9,T13,T14</i>
	Level of education quality and expectation	<i>T9,T15</i>
	Administrative processes	<i>T14</i>
<b>Procedure for complaints</b>	Listening and attempting to understand the situation	<i>T2,T4,T7,T8,T10, T12</i>
	Collaborating and looking for solutions	<i>T4,T5,T7,T9</i>
	Follow the process and give feedback	<i>T6,T7,T8,</i>
<b>Traumatic impact on complaints</b>	Psychological stress and blaming	<i>T11,T12,T13</i>
	Complaining to the authorities	<i>T8,T11,T14,T15</i>
	Demanding exclusivity and extreme expectation	<i>T4,T7</i>
	Interfering with a teacher's work	<i>T3,T6,T8,T13,T14</i>
	Behavior out of respect and kindness	<i>T6,T8,T10,T11,T14,T15</i>
	Tendency to physical violence	<i>T4</i>
<b>Support for complaints</b>	Expanding the personal problem	<i>T12</i>
	School management	<i>T1,T3,T5,T9,T12,T13</i>
	Guidance department	<i>T3</i>
	Counterparts	<i>T2,T6,T8,T12,T14</i>
	Labor Unions	<i>T4,T5</i>
	Other parents	<i>T1, T9,T10</i>
	Finding legal support	<i>T8</i>
	Psychological support	<i>T15</i>

When Table 2 is analyzed, the roles of the teachers participating in the study in parent complaints are categorized under four themes. Regarding the topics of teachers' complaints from parents, 5 codes were identified for student performance and evaluation, discipline and behavior-based complaints, expectations and special attention-based complaints, education quality and expectations, and administrative processes.

Under the theme of the methods followed in complaints, 3 codes were identified: listening and trying to understand the situation, cooperating and seeking solutions, following the process and giving feedback.

Under the theme of traumatic effects of complaints, 7 codes were identified: psychological violence and blaming, complaining to higher authorities, demanding privileges and excessive expectations, interfering with the teacher's work, acting out of respect and courtesy, tending to physical violence and spreading personal problems.

As elements of support for teachers, 7 codes were identified: school administration, guidance unit, colleagues, trade unions, support from other parents, psychological support units, legal support units.

The participant views on the problems expressed under the theme of complaints against teachers are given below.

*S7-There are complaints about the loss of students' belongings and because they think that their children are victimized at school (Disciplinary and behavioral reasons)*

*S3- They expect special attention to their students and when we don't give them enough grades, they come to ask for accountability (Expectation and special attention)*

*S10-They come to complain about the student. They complain to us that their own children do not study at home. (Student performance and assessment)*

*S12-I receive complaints about the negative behaviors of students towards each other, the problems that students have with their own class or with students in other classes. (Education quality and expectation)*

*S15-They come to change their child's place in the class and to complain about their friend (based on expectation and special interest)*

*T14-Parents who are told about the deficiencies of their children tend to think that the teacher is to blame and complain instead of accepting and correcting the situation. (Administrative processes)*

*S4 -They often come to complain about children's discord and child fights (Discipline and behavior related)*

The views of the participants regarding the problems expressed within the scope of the theme of the way followed in the complaints received by the teacher are given below.

*T2-First of all, I listen patiently to the parent about which complaint he/she has. I inform him/her about the student's situation. I exchange ideas about the way we will follow and solution suggestions (Listening and trying to understand the situation)*

*S1-I conduct one-on-one interviews (Listening and trying to understand the situation)*

*S7-After listening to the parent, I exchange ideas on how to solve the problem, I do the necessary research, and then I inform the parent (Cooperation and finding solutions).*

*S4-I go to a section where we can talk to the parent in private, calm him/her down and listen to him/her without interrupting him/her. I understand what you want and try to find a solution (Cooperation and finding solutions)*

*S12-I have an individual meeting with the parent and listen to their complaints. When I cannot reach a conclusion, I share it with my school administration and wait for their support. (Following the solution and giving feedback)*

*The participant views on the problems expressed under the theme of trauma caused by complaints against teachers are given below.*

*S15-It can make it difficult when there are complaints against the school administration (interference in the teacher's work).*

*S14-Their inability to control their anger and their unkind attitudes upset me a lot. (Behaviors out of respect and courtesy)*

Problems expressed under the theme of the path followed in complaints against teachers

*S12-Most of the time they express their problems in front of the students. And they insist that they are right (Psychological violence and blame).*

*S11-They are in a constant accusation.*

*S8-Some of them complain directly to the school administration (complaining to higher authorities).*

*T7-Parents have unrealistic expectations from me and the student. They expect their children to perform far above their abilities. They constantly ask us for activities, courses and additional teaching or activities for their child. (Demanding privileges and excessive expectations)*

*The participant views on the problems expressed within the scope of the theme of receiving support in the complaints received by the teacher are given below.*

*S3-I get the biggest support from my colleagues or our guidance counselor in parent complaints. (School administration, guidance counselor)*

*S6-I get support from my colleagues because they have experienced similar situations. (Colleagues)*

*S9-I get help from the school administration (School administration)*

*T10-I get help from other parents, their trust and support makes me happy. (Parents and psychological support)*

The findings reveal that the majority of parent complaints received by teachers are related to discipline and behavior. This is followed by student performance and achievement. In case of any complaint, teachers stated that they patiently listen to the issue and try to understand the situation. The accusatory behavior of the complaining parents, which is not respectful and courteous, wears teachers down and causes stress. In case of any complaint, teachers state that they mostly receive support from the school administration. This is followed by their colleagues.

## **RESULTS and DISCUSSION**

In this study, the views of primary school teachers on parent complaints and the management of these complaints were tried to be revealed. According to the findings of the study, parent complaints received by teachers are generally based on discipline and behavior. This is followed by dissatisfaction with student achievement and performance. It is seen that discipline and behavioral problems are generally based on the perception that their children are victimized by other children. Examples of these problems include peer conflicts, damage to student materials, and fights over space in the classroom. Parents' involvement in students' communication and conflicts in the classroom may mean that they see the teacher's control of the classroom as inadequate in the teaching and learning process or that they do not see the teacher as an expert in behavior development. Studies (Çayak & Ergi, 2015, Erdoğan & Demirkasımoğlu, 2010, Karataş & Çakan, 2018, Şenaras & Çetin, 2018, Ünsal & Görücü, 2023) show that parents intervene in the teaching process and the teacher with the instinct to protect their children. In these complaints, the attitude of the parent closely affects the teacher. The attitude of the parents in these complaints closely affects the teacher. Behaviors that are not respectful and courteous, interfering with the teacher's work and complaining to higher authorities are the most common situations. Problems in teacher-parent relations can cause anxiety, tension, helplessness, feelings of loneliness, low motivation, perception of worthlessness and undermine the authority of the teacher. Parents' accusatory, accountable and interfering behaviors are based on anger, sadness and an accumulated sense of injustice. These behaviors, which are based on communication problems, are based on parents' beliefs that their children have been subjected to injustice, excluded, do not receive enough attention from teachers, experience peer bullying, and are discriminated against (Koç, 2018). Teachers' first behavior towards parents who come to complain with this psychology is to listen to them calmly and patiently. It is a professional behavior for teachers to listen to parents, whose aim is often to hold them to account, with understanding and try to understand the situation. However, teachers are protected under the article "Protection Against Accusations and Slander" of the Turkish Civil Code. If the accusations against teachers are unfounded, the teacher's immediate supervisor in the center and governors

in the provinces can file a public lawsuit against the accusers. To this end, it is necessary to define the boundaries of parent-teacher relations and to recognize that the teacher is a public servant. Teachers reported that their biggest supporters in the face of parent complaints were the school administration and their colleagues. School management is valuable in terms of administrators knowing the situation and supporting the teacher according to the legislation. Support from colleagues may be the desire to benefit from their experiences in similar situations.

As a result, the reasons why parents get into the habit of complaining about the teacher or the functioning of the school are that parents do not take the functioning of the educational process seriously, do not trust the professional competence of teachers enough, have an overprotective approach towards their children, social intolerance, an understanding of competition, demands for privileges and expecting too much from the teacher that is not their duty. To this end, the ministry and the public should restructure the omniscient parent attitude, prevent the parents' habit of seeing the teacher as responsible for every problem and seeing complaints as an easy solution, and enact laws and regulations that will prevent them from interfering in the teacher's work, keeping the teacher busy, wearing the teacher down emotionally and threatening security by using negative language.

Based on these results, it is recommended that the perception of teaching in the society should be determined and the authority, duties and responsibilities of teachers should be redefined; teachers should receive trainings on their attitude towards complaints and how to manage complaints; teachers should learn their judicial-administrative rights against accusations and slander; and new support mechanisms should be established against parental complaints, institutional limitation of parent-teacher communication and setting conditions for communication, teaching teachers strategies for dealing with difficult parents, establishing pre-complaint offices or mediation systems in schools, informing parents about their rights before filing a complaint and about the situation that is the subject of the complaint, It is suggested that teachers should be required to provide documents, evidence and witnesses, provide training to parents on how to participate in learning and teaching processes, conduct regular parent-teacher meetings in a certain routine apart from school meetings, find alternative communication channels to reach parents, be honest and transparent in all their practices according to the principle of accountability, adopt solution-oriented approaches, professionally identify the social perceptions and expectations of parents, receive training on grievance and conflict management, and receive support from guidance services for parent complaints. For this, teachers need to develop empathy and understanding, active listening, problem-solving skills, the ability to remain calm and self-control, open communication, and the ability to receive feedback and make accurate evaluations. In order to teach these skills, seminars, workshops or simulations based on case studies using educational materials can provide teachers with the opportunity to practice.

## REFERENCES

- Abdurrezzak, S., & Uğurlu, C., T. (2018). Administrator, teacher and parent views on the accountability of schools in education: A qualitative research. *Gazi Journal of Educational Sciences*, 4(2), 1-19.
- Akan, E., & Ulaş, A., H. (2023). An overview of studies on the factors affecting teachers' motivation: A meta synthesis study. *TEBD*, 21(3), 1453-1472. <https://doi.org/10.37217/tebd.1267657>
- Alabay, M. N. (2012). Customer complaint management. *International Journal of Management Economics and Business*, 8(16), 137-157.
- Albayrak, A., Çakır, A., Çebinoğlu, E., Kömürcü, N., & Çakmak, N., B. (2023). A Qualitative Research on the Problems of Teachers with Parents. *International Academic Social Resources Journal*, 8(51),2972-2982. DOI : 10.29228/ASRJOURNAL.70726
- Altun S., A. (2009). Examining the views of parents, teachers and students on the academic failures of primary school students. *İlköğretim Online*, 8(2), 567-586.
- Aydoğdu, F., & Kılıç, D. (2016) Investigation of classroom, preschool and special education teachers' attitudes towards family involvement. *Erzincan University Journal of Institute of Social Sciences*, 9(1), 265-274.
- Altunay, K., R., Songül, A., Sezer, Y., Bayram, A., & Emekli, T. (2023). Teacher and administrator perceptions on accountability in educational organizations. *International Research Journal of Social and Human Sciences*, 10(101), 3276-3285.
- Appelbaum, M. (2009). *How to handle hard-to-handle parents*. Thousand Oaks, CA: Corwin. [https://books.google.com.tr/books/about/How\\_to\\_Handle\\_Hard\\_to\\_Handle\\_Parents.html?id=ITM4DQAAQB AJ&redir\\_esc=y](https://books.google.com.tr/books/about/How_to_Handle_Hard_to_Handle_Parents.html?id=ITM4DQAAQB AJ&redir_esc=y)



- Bayraktar, V., H., & Kuloğlu, E. (2023). Primary school teachers' perception of mobbing. *Ekev Academy Journal*, 96, 120-140.
- Büyük, B., Ç., & Bayar, A. (2023). Teachers' views on bullying against teachers. *International Academic Social Resources*, 8,(48), 2561-2569.
- Çayak, S., & Ergi, D., Y. (2015). The relationship between teacher-parent collaboration and primary school students' undesirable teacher behaviors in the classroom. *Journal of Education and Human Sciences: Theory and Practice*, 6(11), 59-77.
- Erdağ, C., & Karadağ, E. (2017). School accountability models: A holistic analysis. *Journal of Business Ethics*, 10, 303-341.
- Erdağ, C. (2020). Comparison of teachers' individual accountability tendencies in terms of individual and institutional context characteristics. *International Journal of Community Research*, 15(21), 96-124.
- Erdoğan, Ç., & Demirkasimoğlu, N. (2010). Teachers' and administrators' views on the participation of families in the education process. *Educational Administration in Theory and Practice*, 16(3), 399-431.
- Ertem, H., Y., & Gökalp, G. (2020). Investigation of parents' perceptions of school climate and parental involvement according to the educational status of parents and their children's education level. *Hacettepe University Journal of Faculty of Education*, 35(1), 78-91.
- Eski, N., Özben, D., İ., & Günbayı, İ. (2019). Opinions of Education Inspectors, District National Education Directors and Branch Managers about complaints to BIMER and CIMER: A Case Study. *Journal of Contemporary Management Sciences*, 6(2), 163-182.
- Genç, S., Z. (2005). Teachers' and parents' views on school-family cooperation at the first level of primary education. *Turkish Journal of Educational Sciences*, 3(2), 227-243.
- Göker, S., D., & Gündüz, Y. (2017). Accountability and transparency practices in educational supervision process. *Öndokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 36(1), 83-93.
- Güven, U., & Sezer, B., B. (2020). The effect of parents' pressure on teachers on student achievement. *Journal of Kırşehir Faculty of Education*, 21(3), 1380-1399.
- Hatipoğlu, A., & Kavas, E. (2016). The effect of parent approaches on teacher performance. *Journal of Human and Social Sciences Research*, 5(4), 1012-1034.
- Işık, M., & Bahat, İ. (2019). The opinions of education administrators about MEBİM 147 in the context of accountability. *Marmara University Atatürk Faculty of Education Journal of Educational Sciences*, 49,50-68.
- Jaksec, C., (2003) *The confrontational parent: A practical guide for school leaders*. Eye On Education Larchmont, New York.  
[https://etd.ohiolink.edu/acprod/odb\\_etd/ws/send\\_file/send?accession=ohiou1407444464&disposition=inline](https://etd.ohiolink.edu/acprod/odb_etd/ws/send_file/send?accession=ohiou1407444464&disposition=inline)
- Kantos, E., Z. (2021). Teachers' views on the reputation of the teaching profession. *e- Kafkas Journal of Educational Research*, 8, 682-703.
- Karataş, K., & Çakan, S. (2018). Education-teaching problems from the perspective of teachers. The case of Bismil district. *İlköğretim Online*, 17(2), 834-847.
- Koç, M., H. (2018). Development of parent-teacher relationship scale according to parent views and examination of parent-teacher relationship. *Journal of National Education*, 47(218), 55-76.
- Kantos, E., Z. (2021). Teachers' views on the reputation of the teaching profession. *e- Caucasus Journal of Educational Research*, 8, 682-703.
- Karataş, K., & Çakan, S. (2018). Education-training problems from teachers' perspective. Bismil district example. *Primary Education Online*, 17(2), 834-847.
- Koç, M., H. (2018). Development of parent-teacher relationship scale according to parents' views and examination of parent-teacher relationship. *National Education Journal*, 47(218), 55-76.
- Koç, M., H. (2020). Primary school teachers' views on strategies for coping with difficult parents. *Trakya Education Journal*, 10(2), 394-411
- Koçak, S., & Nartgün, S. Ş. (2021). Teachers' views on school accountability, 235-254.  
[https://www.researchgate.net/publication/356812844\\_Ogretmenlerin\\_Okul\\_Hesap\\_Verebilirligine\\_Iliskin\\_Gorusleri](https://www.researchgate.net/publication/356812844_Ogretmenlerin_Okul_Hesap_Verebilirligine_Iliskin_Gorusleri)
- Köse, A., & Uzun, M. (2020). A phenomenological analysis on the reasons why teachers cannot devote themselves to their jobs. *Kahramanmaraş Sütçü İmam University Journal of Social Sciences*, 17(2), 680-728.
- Lindberg, N., & Demircan, A., N. (2013). Evaluation of family involvement in secondary schools: Adaptation of the Family Involvement Scale Parent and Teacher Forms to Turkish. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 2(3), 64-78.
- May, D., Johnson, J., Chen, Y., Hutchison, L., & Ricketts, M. (2010). Exploring Parental Aggression toward Teachers in a Public School Setting. *Current Issues in Education*, 13(1)  
[https://www.researchgate.net/publication/47782077\\_Exploring\\_Parental\\_Aggression\\_toward\\_Teachers\\_in\\_a\\_Public\\_School\\_Setting](https://www.researchgate.net/publication/47782077_Exploring_Parental_Aggression_toward_Teachers_in_a_Public_School_Setting)
- Malkoç, G. (1993). *Family education and quality development in education*. 1st Symposium of Searches in Education. Istanbul: Kültür College Publications.
- Özan, B., M. (2015). Complaint management in schools: Application of Vignette technique. *K.Ü. Kastamonu Education Journal*, 23(3), 1127-1146.
- Özdemir, M. (2010). Qualitative data analysis: a study on the methodology problem in social sciences. *Eskişehir Osmangazi University Social Sciences Journal*, 11(1), 323-343.
- Ozdemir, Y., T., & Orhan, M. (2019). Teachers' views on the image of the teaching profession. *Trakya Education Journal*, 9(4), 824-846.

- Ozdoğru, M. (2021). Teachers' views on the problems experienced in teacher-parent relationships in primary schools. *International Journal of Basic Education Studies*, 1, 68-76.
- Ozer, B., Gelen, I., & Karamanoglu, R. (2010). Evaluation of the complaining behaviors of primary school 2nd term students in terms of teacher, student and parent views. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 9(2), 425 -457.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (Third Edition). Thousand Oaks, CA: Sage Publications. [https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=FjBw2oi8E14C&oi=fnd&pg=PR21&dq=Patton,+M.+Q.+\(2002\).+Qualitative+research+%26+evaluation+methods+\(Third+Edition\).+Thousand+Oaks,+CA:+Sage+Publications.&ots=bym0iFFDwM&sig=XIpBrbwSi81QBvdZMkazgEO7TL8&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=FjBw2oi8E14C&oi=fnd&pg=PR21&dq=Patton,+M.+Q.+(2002).+Qualitative+research+%26+evaluation+methods+(Third+Edition).+Thousand+Oaks,+CA:+Sage+Publications.&ots=bym0iFFDwM&sig=XIpBrbwSi81QBvdZMkazgEO7TL8&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)
- Phillips, S. (2005). Strain of dealing with violent or meddling parents. *Times Educational Supplement*, 4629, 19. [https://etd.ohiolink.edu/acprod/odb\\_etd/ws/send\\_file/send?accession=ohiou1407444464&disposition=inline](https://etd.ohiolink.edu/acprod/odb_etd/ws/send_file/send?accession=ohiou1407444464&disposition=inline)
- Seligman, M. (2000). *Conducting effective conferences with parents of children with disabilities*. New York/London: The Guilford Press. <https://www.davidpublisher.com/index.php/Home/Article/index?id=33153.html>
- Şenaras, B. (2017). *Parent pressure in primary and secondary schools*. Maltepe University, Institute of Social Sciences, [Master's thesis, Maltepe University]. National Thesis Center
- Şenaras, B., & Çetin, Ş. (2018). Parental pressure in primary and secondary schools according to the perceptions of school principals and teachers: A qualitative study. *National Education Journal*, 220, 157-176.
- Şimşek, H., & Tanaydın, D. (2002). Parental participation in primary education: The triangle of teacher-parent-psychological counselor. *Primary Education Online*, 1(1), 12-16.
- Sönmez, V., & Alacapınar, G. (2014). *Examples of Scientific Research Methods* (3rd Edition). Anı Publishing.
- Taskaya, S. (2012). An examination of the characteristics that a qualified teacher should have according to the views of teacher candidates. *Erciyes University Social Sciences Institute Journal*, 1(33), 283-298.
- Trump, K. S., & More A. (2001). Deal effectively with hostile visitors to the front office. *Inside School Safety*, 6(2), 1 <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/0895904814550071>
- Tunç, S., H., & Gökçe, T., A. (2018). Evaluation of school administrators' views on alo 147 in terms of whistleblowing. *Anemon Muş Alparslan University Journal of Social Sciences*, 6(4) 477-487
- Türk H., & Kiroğlu, K. (2018). Mobbing behaviors of families towards primary school teachers. *Abant İzzet Baysal University Journal of Education* 18(4), 2357-2389.
- Unger, M., C. (2014). *Principal perceptions of parental aggression* (Doctorate Thesis). Educational Administration, The Patton College of Education of Ohio University, Ohio. <https://scholarworks.waldenu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=8695&context=dissertations>
- Ünsal, S., & Görücü, Y., D. (2023). Student, parent and administrator behaviors affecting teacher motivation. *Kahramanmaraş Education Faculty Journal*, 5(2), 148-170.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Qualitative Research Methods in Social Sciences*. Ankara: Seçkin Publishing.
- Yücel, Ş., İlge, M., Ş., & Aksoy, M. (2023). Teachers' views on parental pressure on primary school administrators and teachers. *Journal of Social, Human and Administrative Sciences*, 6(8), 991-1005.
- Yüksel, İ. (2019). Analysis of complaints about school administrations and the teaching profession in BİMER (Antalya example). *Karamanoğlu Mehmetbey International Journal of Educational Research*, 1(1), 19-30.

# Examining Pre-Service Preschool Teachers' Self-Efficacy Beliefs Regarding Family Involvement Activities According to Their Status of Taking Family Education Courses and Various Variables

Hilal YILMAZ<sup>1</sup>

Cited:

Yilmaz, H. (2024). Examining Pre-Service Preschool Teachers' Self-Efficacy Beliefs Regarding Family Involvement Activities According to Their Status of Taking Family Education Courses and Various Variables, *Journal of Interdisciplinary Educational Research*, 8(19), 236-244, DOI: 10.57135/jier.1558586

## Abstract

This study, which aims to examine the self-efficacy beliefs of pre-service preschool teachers regarding family involvement activities based on their status of taking family education and involvement courses and various variables, is designed in a descriptive survey model, one of the quantitative research methods. The study group consists of 78 pre-service preschool teachers who were selected through convenience sampling from a state university's Preschool Teacher Education Program. The data for the study were obtained through the "Demographic Information Form," created to determine the demographic information of the pre-service teachers, and the "Preschool Teacher Candidates' Self-Efficacy Belief Scale Regarding Parents Participation Activities," used to determine their self-efficacy beliefs regarding family involvement activities. The results obtained from the research are as follows: The self-efficacy beliefs regarding family involvement of pre-service teachers who have taken the family education and involvement course are higher than those who have not taken the course. The self-efficacy beliefs regarding family involvement of third-year pre-service teachers are higher than those of second-year pre-service teachers. The self-efficacy beliefs of pre-service preschool teachers regarding family involvement do not differ statistically significantly according to the participation in a seminar on family education.

**Keywords:** Family involvement, self-efficacy belief, family education course, pre-service preschool teachers

## INTRODUCTION

The early childhood period is a critical phase during which the foundations of children's cognitive, language, motor, emotional, and social development are laid. During this period, the active involvement of families in their children's education plays a significant role in their development (Pomerantz & Moorman, 2010). The experiences and skills acquired during this time form the basis for children's future educational and life success (McWayne et al., 2004a). The active participation of families in this process is of great importance for children to show healthy development and to make a positive start to their educational journey.

Family involvement refers to the direct and indirect participation of families in children's educational processes (Georgiou, 1996). The contribution of parents and other family members to children's learning experiences, and their participation in educational activities at home and school, helps children grow into self-confident, curious, and eager learners (Berk, 2001). Research shows that family involvement increases children's academic achievements (Downey, 2002; Hacısalihoğlu Karadeniz et al., 2012), enhances their social skills (McWayne et al., 2004b; Yue et al., 2024), and boosts their enjoyment and motivation in school (Cheung & Pomerantz, 2012).

Family involvement generally helps children adopt a more positive approach to their educational processes (El Nokali et al., 2010). Ensuring family involvement in early childhood is important not

<sup>1</sup> Asst. Prof. Dr., Artvin Çoruh University, Artvin-Türkiye, [yilmazhilal@artvin.edu.tr](mailto:yilmazhilal@artvin.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0002-4594-3155>

only for children's development but also for strengthening the family-teacher collaboration. This collaboration allows teachers to better understand the individual needs of children and develop appropriate educational programs (Nitecki, 2015). Additionally, it increases parents' awareness of their children's education, making them more informed and effective supporters (Henrich & Blackman-Jones, 2006). Therefore, it is crucial for early childhood education institutions and teachers to develop strategies that encourage family involvement and actively engage families in this process (Pelletier & Brent, 2002). Strong family involvement at the initial step of the educational process lays a solid foundation for children's future educational journey and contributes to their development as successful individuals both academically and socially (Van Voorhis et al., 2013). The self-efficacy beliefs of pre-service preschool teachers regarding this process can significantly impact the success of family involvement activities (Elaldi & Yerliyurt, 2016).

Self-efficacy belief can be defined as the confidence a person has in their capacity to perform a specific task (Maddux, 1995). This belief is an important factor that affects a person's motivation, performance, and overall level of success (Schunk & DiBenedetto, 2016). When considering the self-efficacy beliefs of pre-service preschool teachers regarding family involvement activities, self-efficacy belief plays a significant role in overcoming difficulties encountered in the planning, implementation, and evaluation processes of family involvement activities (Pelletier & Brent, 2002).

The higher the pre-service teacher's self-efficacy belief regarding family involvement activities, the more developed their skills in effective communication with families, foreseeing potential issues, and resolving problems proactively will be (Alaçam & Olgan, 2019). Moreover, teachers with high self-efficacy beliefs can develop supportive strategies to involve families in family involvement activities and encourage active participation in the education process (Mancenido & Pello, 2020). Pre-service teachers with high self-efficacy beliefs are confident in communicating effectively with families. These candidates can encourage families to actively participate in their children's education by adopting an open, understanding, and empathetic communication style (Brannon, 2013). Teachers with high self-efficacy beliefs trust themselves to develop creative and effective strategies to increase family involvement. They can plan activities tailored to various needs and expectations of families (Demirtas, 2018). For instance, they can organize classroom and extracurricular activities, workshops, home visits, or utilize technology to promote collaboration and participation among families. Pre-service teachers with high self-efficacy beliefs are more successful in coping with challenges they may encounter in the family involvement process. These candidates approach negative situations in a solution-focused manner and effectively utilize stress management skills (Lin & Gorrell, 1997). Consequently, high self-efficacy beliefs of pre-service preschool teachers regarding family involvement activities are crucial as they strengthen relationships with families and enable them to make greater contributions to children's education.

When reviewing the literature, it is evident that Ateş and Kalburan (2016) examined the self-efficacy beliefs of fourth-year pre-service preschool teachers regarding family involvement activities. Additionally, Başkan and Kutluca (2020) investigated the self-efficacy beliefs of both preschool teachers and teacher candidates regarding family involvement. Their study concluded that preschool teachers had higher self-efficacy beliefs regarding family involvement. Alaçam and Olgan (2017) examined the self-efficacy beliefs of third and fourth-year teacher candidates concerning family involvement, finding that candidates who perceived themselves as competent scored higher on the scale. Lastly, Apaydın Demirci and Arslan (2020) conducted a study to determine the relationship between pre-service preschool teachers' professional anxieties and their self-efficacy beliefs regarding family involvement activities. Their research found that as candidates' anxieties increased, their self-efficacy beliefs decreased. All these studies indicate a limitation in examining the self-efficacy beliefs of pre-service preschool teachers regarding family participation activities according to the variables of taking family education and involvement

courses and attending seminars on family education. It is known that the skills acquired during higher education will be useful in their professional lives.

### ***Purpose of the Research***

Based on this, this research aims to deeply examine the self-efficacy beliefs of pre-service preschool teachers regarding family involvement activities and investigate the potential effects of taking family education course and various variables on these beliefs. It is considered that this study is important for promoting family involvement in early childhood education and enhancing the preparation of teacher candidates in this area. Examining the self-efficacy beliefs of pre-service preschool teachers regarding family involvement activities is crucial to support their professional development and contribute more effectively to children's education.

Thus, the primary aim of this study is to examine the self-efficacy beliefs of pre-service preschool teachers regarding family involvement activities based on their status of taking family education and involvement courses and various variables. Based on this aim, the following sub-objectives were pursued:

- 1) Do the self-efficacy beliefs of pre-service preschool teachers regarding family involvement activities significantly differ based on their status of taking family education and involvement courses?
- 2) Do the self-efficacy beliefs of pre-service preschool teachers regarding family involvement activities significantly differ based on the class level variable?
- 3) Do the self-efficacy beliefs of pre-service preschool teachers regarding family involvement activities significantly differ based on participation in seminars on family education?

### **METHOD**

This section includes information regarding the research design, study group, data collection instruments, methods of data collection, and analysis. This study is designed in a descriptive survey model using quantitative research methods to examine the self-efficacy beliefs of pre-service preschool teachers regarding family involvement activities based on their status of taking family education and involvement courses and various variables. Within the scope of survey models, apart from the implementation of measurement tools planned for use in the research, no other interventions, directives, or similar actions are conducted (Büyüköztürk et al., 2017; Edmonds & Kennedy, 2017).

#### ***Study Group***

The study group consists of 78 pre-service preschool teachers enrolled in a state university's Preschool Teacher Education Program, determined using convenient sampling method, who volunteered to participate in the research. Convenient sampling method is one of the non-probability or non-random sampling methods used when the participants in the study group meet certain criteria such as geographical proximity, availability at a certain time, or willingness to participate voluntarily (Dörnyei, 2007). Information regarding the demographic characteristics of the study group is presented in Table 1.

Table 1. Demographic Information of the Study Group

Demographic Information		N	%
Gender	Female	70	89.7
	Male	8	10.3
Class level	1st Grade	22	28.2
	2nd Grade	25	32.1
	3rd Grade	31	39.7
Status of taking family education and involvement course	Took	48	61.54
	Did not take	30	38.46
Participation in seminars on family education	Participated	15	19.2
	Did not participate	63	80.8
Total		78	100

As seen in Table 1, the study group consists of 89.7% female participants, 39.7% at the 3rd grade level, 61.54% who have taken the family education and involvement course, and 80.8% who have not participated in seminars on family education.

### **Data Collection Tools**

In this study aimed at examining the self-efficacy beliefs of pre-service preschool teachers regarding family involvement activities based on their status of taking family education and involvement courses and various variables, the researcher used a "Demographic Information Form" prepared to obtain demographic information of teacher candidates, and the "Preschool Teacher Candidates' Self-Efficacy Belief Scale Regarding Parents Participation Activities" was employed to determine their self-efficacy beliefs related to family involvement activities.

#### *Demographic information form*

The demographic information form prepared by the researcher to access demographic information of teacher candidates includes questions regarding gender, class level, status of taking family education and involvement courses, and participation in seminars on family education.

#### *The preschool teacher candidates' self-efficacy beliefs scale regarding parents participation activities*

Developed by Ateş and Kalburan (2016), this scale aims to assess pre-service preschool teachers' self-efficacy beliefs regarding family involvement. Each statement in the scale is rated on a 7-point Likert scale ranging from (1) "feel very inadequate" to (7) "feel very adequate." The scale comprises a total of 21 items. The highest possible score on the scale is 141, while the lowest is 0. A higher score indicates more positive self-efficacy beliefs regarding family involvement activities. The validity and reliability studies of the scale reported a Cronbach's alpha internal consistency coefficient of .94 (Ateş and Kalburan, 2016). Formal permission to use the scale was obtained from the developers via email for this research. Within the scope of this study, the Cronbach's alpha coefficient for internal consistency of the scale was calculated as .96.

### **Process**

Before commencing the research, ethical approval was obtained from the Artvin Çoruh University Scientific Research and Publication Ethics Committee (E-18457941-050.99-129600- 14.03.2024). Subsequently, the measurement instruments were prepared as online forms using Google Forms. Visits were made to the classrooms of pre-service preschool teachers at suitable days and times. The purpose and significance of the research were explained to the participants by the researcher. The forms were sent to the participants via email. Participants voluntarily completed and submitted the forms online. Data collection took place between June 4th and June 24th, 2024.

### Analysis of Data

The data collected through the data collection tools in this study were analyzed using the statistical software package SPSS 21. Normality of the data distribution was assessed using the Kolmogorov-Smirnov test (Table 2), and it was determined that the data follow a normal distribution. Therefore, parametric analyses were conducted. A significance level of .05 was accepted for statistical significance.

Table 2. Results of Kolmogorov-Smirnov Test for Data Distribution

		Preschool Teacher Candidates' Self-Efficacy Belief Scale Regarding Parents Participation Activities
<b>N</b>		78
<b>Normal parameters</b>	<b>Mean</b>	104.83
	<b>Std. Deviation</b>	25.86
	<b>Absolute</b>	.058
<b>Most Extreme Differences</b>	<b>Positive</b>	.058
	<b>Negative</b>	-.058
<b>Kolmogorov-Smirnov Z</b>		.516
<b>Asymp. Sig. (2-tailed)</b>		.953

### RESULTS

The results regarding the examination of pre-service preschool teachers' self-efficacy beliefs for family involvement activities by their participation in family education and involvement courses and various variables are presented in this section.

Table 3. Independent Samples T-Test Results on Differences in Pre-Service Preschool Teachers' Self-Efficacy Beliefs for Family Involvement Activities According to Participation in Family Education and Involvement Courses

Scale	Status of taking family education and involvement course	N	Mean	Std. Deviation	t Test		
					t	df	p
Preschool Teacher Candidates' Self-Efficacy Belief Scale Regarding Parents Participation Activities	Took	48	109.85	25.69	2.080	75	.041*
	Did not take	29	97.48	24.58			

\* $p < .05$

In Table 3, the independent samples t-Test conducted on the differentiation of pre-service preschool teachers' self-efficacy beliefs for family involvement activities according to participation in family education and involvement courses revealed a significant difference between groups ( $p = .041$ ). It was found that pre-service teachers who took family education and involvement courses had higher self-efficacy beliefs regarding family involvement activities compared to those who did not take such courses.

Table 4. One-way Analysis of Variance (ANOVA) Test Results on Regarding the Differentiation of Pre-Service Preschool Teachers' Self-Efficacy Beliefs for Family Involvement Activities by Class Level

<i>f, <math>\bar{X}</math> and SD Values</i>					ANOVA Results					
Scale	Class level	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>SD</i>	Source of Variance	Sum of squares	<i>df</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Preschool Teacher Candidates' Self-Efficacy Belief Scale Regarding Parents Participation Activities	1st Grade	22	100.95	31.18	B. Groups	8909.084	2	4454.542	7.845	.001***
	2nd Grade	25	92.68	22.82	W.Groups	42587.749	75	567.837		
	3rd Grade	31	117.38	17.94	Total	51496.833	77			
	Total	78	104.83	25.86						

\*\*\**p*<.001

Table 4 shows the results of the one-way analysis of variance (ANOVA) test regarding the differentiation of pre-service preschool teachers' self-efficacy beliefs for family involvement activities by class level. Significant differences were found among groups (*p* = .001). The differences between groups were further analyzed using the Scheffe Test, revealing that third-year teacher candidates had significantly higher self-efficacy beliefs for family involvement activities compared to second year (*p* = .001) candidates.

Table 5. Independent Samples T-Test Results on the Differentiation of Pre-Service Preschool Teachers' Self-Efficacy Beliefs for Family Involvement Activities Based on Participation in Seminars on Family Education

Scale	Participation seminars on family education	in N	Mean	Std. Deviation	t Test		
					t	df	p
Preschool Teacher Candidates' Self-Efficacy Belief Scale Regarding Parents Participation Activities	Participated	15	93.13	26.00	-1.987	76	.065
	Did not participate	63	107.61	25.23			

In Table 5, the independent samples t-Test results indicated that there was no significant difference between groups in terms of pre-service preschool teachers' self-efficacy beliefs regarding family involvement activities based on participation in seminars on family education (*p* = .065). It was found that pre-service preschool teachers' self-efficacy beliefs for family involvement activities did not significantly differ based on participation in seminars on family education.

## CONCLUSION and DISCUSSION

In this study, which examined pre-service preschool teachers' self-efficacy beliefs regarding family involvement activities based on their participation in family education and involvement courses and various variables, it was found that teacher candidates who took the family education and involvement course had higher self-efficacy beliefs regarding family involvement activities compared to those who did not. In her research examining the self-efficacy of prospective teachers, Yim (2023) states that professional teacher education should develop students' academic and social skills in a collaborative context, emphasizing the importance of conducting this process through practical courses. This finding highlights the potential effectiveness of teacher education programs in improving pre-service teachers' competence in family involvement. Family involvement plays a crucial role in children's educational processes, and its effective implementation is directly related to teachers' feelings of self-efficacy in this area (Epstein, 2018). Courses on family education and involvement help pre-service teachers acquire



knowledge and skills in effective communication, collaboration with families, and promoting family engagement (Ratcliff & Hunt, 2009). These courses assist in enhancing teachers' confidence, allowing them to be more proactive and effective in family involvement activities (Evans, 2018; Hoover-Dempsey & Sandler, 1997). Indeed, the findings of the present study also reveal the positive impact of courses on family education and involvement on pre-service teachers. Strengthening self-efficacy beliefs through these courses can positively affect future professional success and student achievement.

The study found that teacher candidates' self-efficacy beliefs regarding family involvement activities varied according to grade level, with third-year candidates having higher self-efficacy beliefs compared to first and second-year candidates. Alaçam and Olğan (2017) also concluded that third and fourth-year pre-service preschool teachers exhibit high self-efficacy beliefs regarding family involvement. Conversely, Ateş and Kalburan (2016) identified moderate levels of self-efficacy beliefs among fourth-year teacher candidates regarding family involvement activities. This finding suggests that teacher candidates begin to feel more competent in family involvement activities as they progress through their education.

Several reasons may account for third-year teacher candidates having higher self-efficacy beliefs. Firstly, these candidates are in more advanced stages of their education, thus possessing more theoretical knowledge and practical experience. The experiences gained during practical classes and internship programs enhance their confidence in family involvement and reinforce their skills in this area (Bandura & Wessels, 1997). Additionally, upper-level students have developed better abilities to manage different situations and challenges encountered during their educational journey, which is believed to positively influence their self-efficacy beliefs. The results from this study indicate that teacher education programs should integrate training on family involvement throughout candidates' entire educational experience.

Finally, it was determined that pre-service preschool teachers' self-efficacy beliefs regarding family involvement activities did not differ according to attendance in seminars on family education topics. Similarly, Başkan & Kutluca (2020) reached the conclusion that pre-service preschool teachers' self-efficacy beliefs regarding family involvement activities do not differ based on whether they receive training on family involvement. This result from the current study may indicate that seminar attendance does not significantly impact teacher candidates' self-efficacy beliefs in family involvement activities. The finding suggests that seminars on family education topics may need to be reviewed if they are not achieving the expected impact of enhancing teacher candidates' self-efficacy beliefs. Seminars may need to include more practical application, interactive activities, and real-life scenarios beyond theoretical knowledge transfer. Additionally, the duration and frequency of seminars may not be sufficient for enhancing teacher candidates' skills in this area (Joyce & Showers, 2002). More effective and practice-based training programs could enhance teacher candidates' competence in family involvement and help them feel more confident and competent in this area.

The results of this study indicate that family education and involvement courses make a difference in pre-service preschool teachers' self-efficacy beliefs regarding family involvement. It was found that third-year teacher candidates have higher self-efficacy beliefs in this regard compared to second-year candidates. These findings underscore the importance of family education and involvement courses in equipping teacher candidates to become more competent in family involvement. At the same time, the lack of significant impact from factors such as taking family education and involvement courses and seminar attendance on self-efficacy beliefs suggests the need for education programs in these areas to be more inclusive and comprehensive.

Based on these findings, several recommendations are offered to teachers, teacher candidates, and researchers. To strengthen teacher candidates' self-efficacy beliefs regarding family involvement, it is suggested that family education and involvement courses should be more prominently featured in the curriculum. The content of these courses can be enriched to include effective communication with families, collaboration, and encouraging active participation of

families in the educational process. Given that third-year teacher candidates exhibit higher self-efficacy beliefs in family involvement, mentorship programs could be established for them to share their experiences with lower-level students. These programs can help lower-level students feel more secure and enhance their confidence in family involvement activities. Such research could provide valuable insights into which factors are more effective in shaping teacher candidates' education.

## REFERENCES

- Alaçam, N., & Olgan, R. (2017). Pre-service early childhood teachers' self-efficacy beliefs towards parent involvement. *Teaching Education*, 28(4), 421-434. <https://doi.org/10.1080/10476210.2017.1324843>
- Apaydın Demirci, Z., & Arslan, E. (2020). Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki kaygıları ile aile katılım çalışmalarına yönelik öz yeterlilik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(4), 2205-2215. <https://doi.org/10.33206/mjss.612589>
- Ateş, Ö., & Kalburan, N. C. (2016). Okul öncesi öğretmen adaylarının aile katılım çalışmalarına yönelik öz-yeterlilik inançlarının incelenmesi. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (55), 62-88.
- Bandura, A., & Wessels, S. (1997). *Self-efficacy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Başkan, D. N., & Kutluca, A. Y. (2020). Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik öz-yeterlilik inançlarının incelenmesi: Denizli ili örneği. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(3), 392-423. <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967202043251>
- Berk, L. E. (2001). *Awakening children's minds: How parents and teachers can make a difference*. Oxford: Oxford University Press.
- Brannon, D. (2013). Using service-learning to increase pre-service teachers' sense of self-efficacy regarding parent involvement. *Journal of Service-Learning in Higher Education*, 2, 24-36.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., & Köklü, N. (2017). Sosyal bilimler için istatistik. Ankara: Pegem.
- Cheung, C. S. S., & Pomerantz, E. M. (2012). Why does parents' involvement enhance children's achievement? The role of parent-oriented motivation. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 820-832.
- Demirtas, V. Y. (2018). A study on teacher candidates' self-efficacy, motivation and affection levels for children. *Journal of Education and Training Studies*, 6(12), 111-125.
- Downey, D. B. (2002). Parental and family involvement in education. In A. Molnar (Ed.), *School reform proposals: The research evidence* (pp. 113-134). US: Information Age Publishing.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Edmonds, W. A., & Kennedy, T. D. (2017). *An applied guide to research designs. Quantitative, Qualitative, and Mixed Methods* (2<sup>nd</sup> ed.). USA: SAGE.
- El Nokali, N. E., Bachman, H. J., & Votruba-Drzal, E. (2010). Parent involvement and children's academic and social development in elementary school. *Child Development*, 81(3), 988-1005. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01447.x>
- Elaldi, S., & Yerliyurt, N. S. (2016). Preservice preschool teachers' self-efficacy beliefs and attitudes toward teaching profession. *Educational Research and Reviews*, 11(7), 345-357. <https://doi.org/10.5897/ERR2016.2648>
- Epstein, J. L. (2018). School, family, and community partnerships in teachers' professional work. *Journal of Education for Teaching*, 44(3), 397-406. <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1465669>
- Evans, M. P. (2018). Educating preservice teachers for family, school, and community engagement. In R. Quezada, V. Alexandrowicz and S. Molina (Eds.), *Family, school, community engagement and partnerships* (pp. 9-19). London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315713687>
- Georgiou, S. N. (1996). Parental involvement: Definition and outcomes. *Social Psychology of Education*, 1(3), 189-209. <https://doi.org/10.1007/BF02339890>
- Hacısalihoğlu Karadeniz, M., Aksu, H. H., & Topal, T. (2012). Aile katılım sürecinin ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin matematik başarısına yansımaları. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(196), 232-245.
- Henrich, C. C., & Blackman-Jones, R. (2006). Parent involvement in preschool. In Edward Zigler, Walter S. Gilliam and Stephanie M. Jones (Eds.), *A vision for universal preschool education* (pp. 149-168). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139167284.009>
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education?. *Review of Educational Research*, 67(1), 3-42. <https://doi.org/10.3102/00346543067001003>
- Joyce, B. R., & Showers, B. (2002). *Student achievement through staff development* (Vol. 3). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Lin, H. L., & Gorrell, J. (1997). Pre-service teachers' efficacy beliefs in Taiwan. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED415205.pdf>
- Maddux, J. E. (Ed.). (1995). Self-efficacy theory: An introduction. In *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application* (pp. 3-33). Boston, MA: Springer US.
- Mancenido, Z., & Pello, R. (2020). What do we know about how to effectively prepare teachers to engage with families?. *School Community Journal*, 30(2), 9-38.
- McWayne, C. M., Fantuzzo, J. W., & McDermott, P. A. (2004a). Preschool competency in context: an investigation of the unique contribution of child competencies to early academic success. *Developmental Psychology*, 40(4), 633.
- McWayne, C., Hampton, V., Fantuzzo, J., Cohen, H. L., & Sekino, Y. (2004b). A multivariate examination of parent involvement and the social and academic competencies of urban kindergarten children. *Psychology in the Schools*, 41(3), 363-377. <https://doi.org/10.1002/pits.10163>
- Nitecki, E. (2015). Integrated school-family partnerships in preschool: Building quality involvement through multidimensional relationships. *School Community Journal*, 25(2), 195-219.
- Pelletier, J., & Brent, J. M. (2002). Parent participation in children' school readiness: The effects of parental self-efficacy, cultural diversity and teacher strategies. *International Journal of Early Childhood*, 34(1), 45-60.
- Pomerantz, E. M., & Moorman, E. A. (2010). Parents' involvement in children's schooling: A context for children's development. In *Handbook of research on schools, schooling and human development* (pp. 398-416). Routledge.
- Ratcliff, N., & Hunt, G. (2009). Building teacher-family partnerships: The role of teacher preparation programs. *Education*, 129(3), 495.
- Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (Eds.). (2016). Self-efficacy theory in education. In *Handbook of motivation at school* (pp. 34-54). Routledge.
- Van Voorhis, F. L., Maier, M. F., Epstein, J. L., & Lloyd, C. M. (2013). *The impact of family involvement on the education of children ages 3 to 8: A focus on literacy and math achievement outcomes and social-emotional skills*. MDRC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED545474.pdf>
- Yim, E. P. Y. (2023). Self-efficacy for learning beliefs in collaborative contexts: relations to pre-service early childhood teachers' vicarious teaching self-efficacy. *Frontiers in Education*, 8, 1210664. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1210664>
- Yue, Y., Huang, J., Yuan, H., Zhao, Y., Lei, J., & Fan, J. (2024). The mediating role of self-competence in the relationship between parental involvement and support and children's social skills: Evidence from China. *Children and Youth Services Review*, 161, 107641. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2024.107641>

# Teacher Evaluation and Assessment System in Türkiye from the Perspective of Prospective EFL Teachers

İlkbâl Nur ÇEVİK<sup>1</sup>

Emrah EKMEKÇİ<sup>2</sup>

Cited:

Çevik, N., İ., Ekmekçi, E. (2024). Teacher Evaluation and Assessment System in Türkiye from the Perspective of Prospective EFL Teachers, *Journal of Interdisciplinary Educational Research*, 8(19), 245-255, DOI: 10.57135/jier.1579478

## Abstract

English is currently the most widely spoken language in the world, and this situation reveals the need for English language education. To meet this need, new faculties are being established and departments are being opened in our country every day and the number of prospective English teachers is gradually increasing, which has led to the formation of more English teacher candidates than the existing need. Public Personnel Selection Examination is applied to select as many teachers as needed from among the candidate English teachers in Türkiye and the result of this exam is based on. This study aims to measure the attitudes of prospective English teachers towards Public Personnel Selection Examination and Teacher Evaluation and Assessment System (TEAS) in the context of Türkiye and to reveal their ideas. The study has been conducted with the voluntary participation of a random sampling of prospective English Language Teachers who are in third or fourth grade and graduates waiting for the appointment from different universities' departments of English Language Teaching, English Language and Literature, Translation, Linguistics and Translation Studies (n=263). The data were obtained through a survey called 'English Teachers' Attitudes towards Recruitment System (ETARS) developed by Yeşilçınar and Çakır (2020) and through interviews with voluntary participants. The quantitative and qualitative data collected were analyzed and the findings revealed that the relevant candidates exhibited different attitudes according to their departments and classes.

**Keywords:** Public Personnel Selection Examination, Teacher Assessment and Evaluation, English Language Teacher

## INTRODUCTION

In Türkiye, education faculties of universities are responsible for training teachers under the governance of Higher Education Council (HEC) that deals with the organization, planning, and supervision of all higher education intuitions (Coşkun & Daloğlu, 2010). In order to become a teacher, pre-service education must be taken by prospective teachers; in basic term, what needs to be done is to graduate from a bachelor's degree program at a four-year faculty of education. For this reason, pre-service education can be regarded as the starting point of the teacher training system, and in this process, candidates gain both theoretical and practical knowledge. Although pre-service education is important, it also leads to some problems. These teacher training programs accept a larger number of students than the number of teachers needed, which, in turn, leads to the fact that a significant part of the teacher candidates who have graduated from the faculty of education cannot be appointed and become unemployed. At that point, since there are many more teachers than needed, to be selective, while being employed in Türkiye, the selection among teacher candidates is made by the multiple Public Personnel Selection Examinations. These exams measure the candidates' knowledge of general culture, general ability and educational sciences. However, teacher candidates graduate from different departments such as science teaching, school teaching, physical education and sports teaching, music teaching, history teaching, etc. At the four-year faculty of education, although some courses are necessarily taken

<sup>1</sup> MA Student, Ondokuz Mayıs University, Samsun, Türkiye, [ikballcevikk@gmail.com](mailto:ikballcevikk@gmail.com), [orcid.org/0009-0008-8136-635X](https://orcid.org/0009-0008-8136-635X)

<sup>2</sup> Prof. Dr., Ondokuz Mayıs University, Samsun, Türkiye, [emrah.ekmekci@omu.edu.tr](mailto:emrah.ekmekci@omu.edu.tr), [orcid.org/0000-0001-5585-8512](https://orcid.org/0000-0001-5585-8512)

by each candidate teacher, each teacher candidate also takes courses about his/her own field, acquires theoretical knowledge related to his/her own field and has a chance to practice what has been learned. Each teaching department is different from each other and can be regarded as unique since teaching techniques, materials, applications, methods, evaluation types are unique to itself. This issue leads a new section in Public Personnel Selection Exam and teachers have also been responsible for the field knowledge exam as well as knowledge of general culture, general ability and educational sciences since 2013. In addition, prospective teachers have been responsible for an interview between the years of 2016-2024. In these interviews, questions were asked to teachers in the fields of up-to-date information, educational sciences, and general culture and while scoring of the interviews, what was done was to round off the scores that the teacher candidates had received from the Public Personnel Selection Examination. For example, a candidate who took 78.7 from the exam had a score of 79 after the interview, and thus the effect of the interview on the score taken on the exam was limited. This situation has been almost completely changed this year and a new system has been put forward for the 2024 teacher appointment. Before entering the interview, a message will be sent to the candidate teacher informing him/her which subject he/she is responsible for, so that the candidate teacher will be given the opportunity to prepare. In the interview, prospective teachers will be asked to explain a 30-minute lesson as if they were in a real classroom environment. This interview, unlike the previous one, will account for 50% of the teacher candidates' scores. Since this interview will be applied for all teacher candidates, English teacher candidates will also be subjected to this interview. After successfully completing courses and graduating from the faculty of education, prospective teachers need to take the Public Personnel Selection Examination and after this exam, they are expected to teach a lesson in 30-minutes. In this way, they can have an opportunity to enter a certain ranking to be appointed to be English Language Teachers on the Ministry of National Education. Even if Public Personnel Selection Examination measures prospective teachers' knowledge of general culture, general ability, educational sciences, and field knowledge and even if the interview aims to measure the teaching skills of teacher candidates, this new appointment system emerges some new questions: How effective and fair are the Public Personnel Selection Examination and the new interview system for selecting and appointing teachers?

### ***Purpose of the Research***

Considering the literature about Public Personal Selection Examination in Türkiye, it is noticed that there have been limited research focusing on Public Personnel Selection Examination (Epçacan, 2016; Erdem, E. & Soyly, Y., 2013). There has been also very limited research about the related topic from the perspectives of prospective English Language Teachers (Karataş, T. Ö., & Okan, Z.; 2021). There seems not to be any research, to our best knowledge, investigating the new interview system, yet. For this reason, this study aims to reveal what prospective English Language Teachers think about the Public Personnel Selection Examination and the new interview system in the context of Türkiye, by seeking answers to the following questions:

Q1. Do the participants' attitudes towards Teacher Evaluation and Assessment System (TEAS) and their interest in TEAS statistically differ in terms of the departments they graduate?

Q2. Do the participants' attitudes towards TEAS and their interest in TEAS statistically differ in terms of the grades they are?

Q3. What do participants think about the Public Personnel Selection Examination (KPSS) and the new interview system?

### **METHOD**

#### ***Research Design***

While quantitative research presents numerical and statistical results based on numerical data without the researcher's comments objectively, qualitative research design presents subjective data which should be considered in its own context. Therefore, explanatory design, a sub-category

of mixed research design, was applied in this study. In the first step, quantitative data were collected with the scale developed by Yeşilçınar and Çakır (2020), and then qualitative data were collected to learn what participants think about the new interview system, which provides a deeper understanding for quantitative results that may not be fully understood through numerical data.

### Participants

Participants are third and fourth grade of students in different universities from different language-related programs such as English Language Teaching, English Language and Literature, Translation and Interpreting and English Linguistics. Participants are also graduate students who do not work as teachers in the Ministry of Education and waiting for an appointment. In this context, it is aimed to reach maximum diversity by reaching teachers with different demographic characteristics (gender, age, department, university, etc.).

Table 1. Distribution of the Participants according to their Departments, Gender and Grades

Variables	n	
<b>Department</b>	English Language Teaching	207
	English Language Literature	39
	Translation and Interpretation	8
	Other	9
<b>Gender</b>	Female	174
	Male	89
<b>Grade</b>	Third grade	77
	Fourth grade	98
	Graduate	88
Total	263	

The total number of participants is 263. When participants are considered in terms of their demographic features, it is seen that 174 of them are female and 89 of them are male, which shows that more female participants are taking part in the study and they make up %66.15 of participants. On the other hand, in terms of educational features, when it comes to the department which participants are continuing their education or they have graduated from, it is quite clear that the English teaching department is outnumbered, with %78 while there are 39 participants from the department of English Language Literature, 8 participants from the department of Translation and Interpretation and 9 participants from the other departments such as linguistics or translation studies. When looking at the grades of the participants, there are 77 participants at the third grade, 98 participants at the fourth grade and 88 participants who have graduated from the university. Although according to the numbers, the largest number of participants are among fourth graders, it can be said that there is almost equal distribution in terms of grades. Since there are two participants who did not give answers some statements in the questionnaire, their data was excluded and so on the following tables, it is seen that the total number of the participants is 261.

### Data Collection Tools

In the process of conduction of the research, both quantitative and qualitative data were collected. In the first step of the research, quantitative data were collected. A five-point Likert type scale developed by Yeşilçınar and Çakır (2020) was applied for this study. In the second step of the study, qualitative data were also collected through conducting semi-structural interview, a technique based on the collection of data through verbal communication (Karasar, 2008). In this way, it was aimed to understand a phenomenon in depth and to get the opinions of the participants.

### Scale

A five-point Likert type scale titled as 'English Teachers' Attitudes towards Recruitment System (ETARS)' developed by Yeşilçınar and Çakır (2020) was used for this study. This scale consists of

23 items in 5 Likert type (1=Strongly disagree, 5=Strongly agree), and has 3 sub-dimensions as positive attitudes towards TEAS, being interested in TEAS and negative attitudes towards TEAS. Usually, in terms of reliability by Cronbach's coefficient alpha, estimated coefficient alpha under 60% is considered weak, and consistency estimated to 70% is acceptable, and over 80% is considered good (Danaeifard, Khaef Elahi, & Hosseini, 2011). The reliability of the scale conducted can be regarded as high enough since the reliability of the sub-factors were 0.90 for positive attitude towards TEAS, 0.87 for being interested in TEAS, 0.73 for negative attitude towards TEAS (Yeşilçınar & Çakır, 2020).

Table 2. Reliability Statistics of the Original Scale

Sub-factors	Cronbach's Alpha	N of Items
Positive attitudes towards TEA	0,887	10
Being interested in TEA	0,863	8
Negative attitudes towards TEA	0,780	5

For the present study, the Cronbach-Alpha internal consistency coefficient was computed as 0.801, which indicates that the reliability is high; and in terms of sub-factors of the scale, the Cronbach-Alpha internal consistency coefficient was computed as 0.887 for positive attitude towards TEAS, 0.863 for being interested in TEAS, 0.780 for negative attitude towards TEAS, which indicates that the reliability is high, again.

### ***Semi-structural Interview***

In order for participants to express their thoughts and feelings in their own words, semi-structural interview was applied. Interview questions are prepared by the researcher on her own and checked by the experts. These interview questions are usually related to what participants think about Public Personnel Selection Exam and the new interview system.

### ***Data Collection Process***

In the first step of the research, quantitative data were collected with a five-point likert type scale developed by Yeşilçınar and Çakır (2020). It was shared with the participants in both online and printed way. Since the goal of this research is to understand a phenomenon in depth and to get the opinions of the participants, in the second step of the study, qualitative data were also collected through conducting semi-structural interview. Interviews were conducted in both online and face-to-face way with the randomly selected voluntary participants.

### ***Analysis of Data***

Quantitative data were analysed via SPSS software in the study. In order to consider data set as normal, the Skewness and Kurtosis values should be  $\pm 2$  in some sources (Field, 2013; Gravetter & Wallnau, 2014; George & Mallery, 2010);  $\pm 1.5$  in some (Tabachnick & Fidell, 2013); and  $\pm 1$  in other sources (Bulmer, 1979).

Table 3. Skewness and Kurtosis Values

			Statistics	Std. Error
Positive attitudes towards TEA	Skewness		0.247	0.151
	Kurtosis		0.035	0.300
Being interested in TEA	Skewness		-0.331	0.151
	Kurtosis		-0.269	0.300
Negative attitudes towards TEA	Skewness		-0.685	0.151
	Kurtosis		0.311	0.300

According to the result of the distribution represented in Table 3, the value of the skewness and kurtosis observed for each sub-category was within the normal range of (-2, 2). It indicated that these variables were normally distributed. After it was determined that the data were normally distributed, it was decided to apply parametric tests. Since the opinions of the participants will be examined separately according to their departments and grades, the one-way ANOVA test was applied to compare means of the groups. Quantitative data were analyzed via MAXQDA. After the

interviews were conducted with 26 randomly selected voluntary participants from among the survey participants, data were transcribed, coded and divided into categories for the research question 3.

### **Ethical Issues**

In order to conduct this study, an application was made to the ethics committee of Ondokuz Mayıs University and the necessary permissions were obtained with the decision numbered 2023-1075.

## **RESULTS**

### **Results of Research Question 1: Do the participants' attitudes towards TEAS and their interest in TEAS statistically differ in terms of the departments they graduate?**

In order to reveal whether there is any relationship between the departments of the participants on their positive attitude or negative attitude towards TEAS and being interested in TEAS, One-way ANOVA was applied and the descriptive statistics were presented in the Table 4.

Table 4. Results of Descriptive Statistics

		N	Mean	Std. Error	Minimum	Maximum
Positive Attitudes	English Language Teaching	205	2,60	,05404	1,00	5,00
	English Language Literature	39	2,58	,14165	1,20	4,70
	Translating and Interpreting	7	2,80	,41690	1,70	5,00
	Other	9	2,76	,27538	1,80	4,00
	Total	261	2,61	,04933	1,00	5,00
Being Interested	English Language Teaching	205	3,24	,05729	1,00	5,00
	English Language Literature	39	3,36	,13636	1,13	4,63
	Translating and Interpreting	7	2,58	,54875	1,00	5,00
	Other	9	2,51	,30294	1,00	3,88
	Total	261	3,21	,05323	1,00	5,00
Negative Attitudes	English Language Teaching	205	3,83	,05434	1,33	5,00
	English Language Literature	39	3,73	,14810	1,40	5,00
	Translating and Interpreting	7	3,40	,15736	2,80	4,00
	Other	9	3,24	,39550	1,60	5,00
	Total	261	3,78	,05046	1,33	5,00

As indicated in Table 4, mean for the sub-category of positive attitudes for the department of English Language Teaching is 2.60; for the department of English Language and Literature is 2.58; for the department of Translating and Interpreting is 2.80 and for the other departments is 2.76. As indicated in the table, mean for the sub-category of being interested in the department of English Language Teaching is 3.24; for the department of English Language and Literature is 3.36; for the department of Translating and Interpreting is 2.58 and for the other departments is 2.51. Since the first option of the graduates or students of ELL department may become a teacher after having the pedagogical formation even if the pedagogical knowledge of teacher who have graduates from education faculties is more dominant than their knowledge of specialized field (Yıldırım & Vural, 2014), it can be seen normal that they have interest in TEAS as students or graduates of ELT department. As indicated in the table, mean for the sub-category of negative attitudes for the department of English Language Teaching is 3.83; for the department of English Language and Literature is 3.73; for the department of Translating and Interpreting is 3.40 and for the other departments is 3.24.



Table 5. One-way ANOVA Results

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Positive Attitudes	Between Groups	,511	4	,128	,199	,939
	Within Groups	164,621	256	,643		
	Total	165,131	260			
Being Interested	Between Groups	8,201	4	2,050	2,851	,024
	Within Groups	184,085	256	,719		
	Total	192,286	260			
Negative Attitudes	Between Groups	4,512	4	1,128	1,716	,147
	Within Groups	168,305	256	,657		
	Total	172,817	260			

\* $p < 0.05$ 

Opinions of the participants were examined separately according to their departments; the one-way ANOVA was applied, and the results are given in Table 5. In the sub-category of positive attitude, no significant difference was found ( $0.939, p > .05$ ). In the sub-category of being interested, no significant difference was found ( $0.024, p > .05$ ). In the sub-category of negative attitude, no significant difference was found ( $0.147, p > .05$ ). Consequently, participants' attitudes towards and interests in TEAS did not differ significantly according to their departments.

**Results of Research Question 2: Do the participants' attitudes towards TEAS and their interest in TEAS statistically differ in terms of the grades they are?**

Wegner believes that when more than two population means are compared for equality, a test statistic—known as the F-statistic—is used (Wegner, 2016). According to him, the test procedure that is used to compute the F-statistic is called as ANOVA. In this section, one way ANOVA findings show whether there are significant differences between opinions of the participants for each sub-category with the grade variable (third grade, fourth grade, graduate). The related statistics are presented in Table 6.

Table 6. Results of Descriptive Statistics

		N	Mean	Std. Error	Minimum	Maximum
Positive Attitudes	third grade	77	2,84	,08358	1,30	5,00
	fourth grade	97	2,48	,06876	1,00	4,10
	graduate	87	2,54	,09962	1,00	5,00
	Total	261	2,61	,04933	1,00	5,00
Being Interested	third grade	77	3,13	,09251	1,63	5,00
	fourth grade	97	3,17	,08272	1,13	4,75
	graduate	87	3,34	,10101	1,00	5,00
	Total	261	3,21	,05323	1,00	5,00
Negative Attitudes	third grade	77	3,77	,08142	1,60	5,00
	fourth grade	97	3,88	,08197	1,33	5,00
	graduate	87	3,69	,09659	1,40	5,00
	Total	261	3,78	,05046	1,33	5,00

Means of the participants in different grades were compared using one-way ANOVA. The means of grades for the sub-category of positive attitudes towards TEAS are quite low, which are  $m=2.84$  for the third grade,  $m=2.48$  for the fourth grade and  $m=2.54$  for the graduates. Since third grade students are not yet as involved in the TEAS as fourth grade students or graduates who have experienced TEAS, they may have had a higher positive attitude towards TEAS than fourth graders and graduates. The means of grades for the sub-category of being interested in TEAS are  $m=3.13$  for the third grade,  $m=3.17$  for the fourth grade and  $m=3.34$  for the graduates. The means of grades for the sub-category of negative attitudes towards TEAS are  $m=3.77$  for the third grade,  $m=3.88$  for the fourth grade,  $m=3.68$  for the graduates. The lowest mean scores for both positive and negative attitudes towards TEAS are among graduate students. Since the results are different from each other, it seems that the grade may influence the participant's attitudes towards TEAS.

Table 7. One-way ANOVA Results

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Positive Attitudes	Between Groups	5,974	2	2,987	4,842	,009
	Within Groups	159,157	258	,617		
	Total	165,131	260			
Being Interested	Between Groups	2,146	2	1,073	1,456	,235
	Within Groups	190,140	258	,737		
	Total	192,286	260			
Negative Attitudes	Between Groups	1,656	2	,828	1,248	,289
	Within Groups	171,161	258	,663		
	Total	172,817	260			

\* $p < 0.05$

In the sub-category of positive attitude, statistically significant difference was found (0.009,  $p < .05$ ) among the groups. In the sub-category of being interested, no significant difference was found (0.235,  $p > .05$ ). In the sub-category of negative attitude, no significant difference was found (0.289,  $p > .05$ ). Consequently, the participants' interest in and negative attitudes towards TEAS did not differ significantly according to the grades they are in. However, it was found that the participants' positive attitudes towards TEAS differed significantly in favor of third grade students. In other words, they had more positive attitudes towards TEAS than fourth grade and graduate students. Since third grade students are still in the middle of their teacher education process, they may have higher motivation and enthusiasm towards the teaching profession, which may mean that they are more focused on the teaching profession than the teacher evaluation and assessment system.

### **Results of Research Question 3: What do participants think about the Public Personnel Selection Examination (KPSS) and the new interview system?**

#### **Education faculties are sufficient to train English Language teachers**

At the beginning of the interviews, the participants were asked whether it is enough to be a graduate of the faculty of education to become an English Language teacher. Most of the participants thought that being a graduate of the faculty of education was enough to become an English Language Teacher, stating that:

*'The courses included in the program are varied in content, pedagogical and professionally sufficient, comprehensive and prepare students for the profession, and there are also enough practical courses included'.*

Participant 8 also said *'Compared to pedagogical formation, education faculties always make a big difference.'*

Even if the participants considered the faculties of education sufficient to become teachers, they also made some suggestions to make the education provided at the faculties of education better and more effective. These suggestions were mainly related to the practicality of the education faculties. For example, in terms of practicum which can be considered as 'the longest and most intensive exposure to the teaching profession' for teacher candidates (Cohen, Hoz, & Kaplan, 2013), some participants suggested that *'The practicum can be integrated into a four-year education instead of just being in the last year.'*; participant 16 also have a similar idea *'The practicum should be given for at least three semesters like in the most European countries.'* and participant 3, about the same topic, uttered that:

*'There should be some extra practicum courses or programs. There were also some other suggestions about implementation of the courses and instead of theoretical courses, more practical courses may be included in the program.'*; *'It would be better if educational science courses were more practice oriented. For example, instead of just learning theoretical knowledge about the course of 'classroom management', we can learn how to use this knowledge in a real classroom environment, we can learn*

*how to handle unwanted behaviours, how to ensure silence while lecturing or how to prevent cheating, etc.'*

***Education faculties are not sufficient to train English Language teachers because of the lack of practice***

There are participants who thought that education faculties were not enough to become English Language teachers because of the lack of practice. They generally said that:

*'A lesson to be given from a teacher working in schools under the Ministry of National Education should be added to the curriculum.'*

*'Teachers who learn theoretical knowledge in undergraduate education expose students to a lot of theoretical knowledge in their professions as well, which can be the reason why we cannot speak English even after the ten-year education of English.'*

*'It can be difficult to grasp the necessities of the profession and develop teaching skills while taking a practicum course in the final year, so education faculties should give more practical opportunities for prospective teachers.'*

*'During the four-year English Language Teaching education, various educational and pedagogical courses such as educational psychology, educational philosophy, classroom management, teaching methods and techniques are offered to teacher candidates. These lessons are very theoretical. Based on my own experiences, what I did was to read and memorize the notes of these courses and succeed in the exam of the course, which leads to the opinion that I am inadequate in terms of how to behave in special situations in certain conditions in the classroom environment.'*

***Education faculties are not sufficient to train English Language teachers because of the prospective teachers who are not suitable for the teaching profession***

There are participants who thought that being a graduate of a four-year faculty of education is not enough to become an English Language teacher because of the presence of candidates who are not suitable for the profession in the faculties of education. Most of the participants uttered that *'A large number of students who are unaware of the profession or do not want to do the profession go to the English Language Teaching department.'* about this issue, participant 1 had stated that *'Candidates who may or may not be teachers are not selected during registration to the faculties of education.'* and explained it saying:

*'It does not matter that the candidates of English Language Teacher are to be able to teach English; they registered to the department since they want to be teacher, they just have enough score for the department, or their family pressure them for being teacher; they feel belonging to the profession or department, etc. Without considering any of these possibilities, may people can enrol in English Language Teaching program and graduate from the faculties of education as teachers, since only their score obtained from the university exam is sufficient for the department.'*

***Education faculties are not sufficient to train English Language teachers because of the inability of education faculties***

The inability of education faculties to fully prepare teacher candidates for the profession is also uttered by the participants. About this topic, participant 22 stated that *'Prospective teachers graduate from education faculties without knowing enough about the site.'* Participant 2 made also an emphasis on the same issue and said that:

*'Because general information about e-okul, EBA, candidacy is left incomplete in the training schedules, graduates experience great difficulties in the first year they are appointed and nominated. There should be some lessons about how the nomination process works, how the e-okul is used, where a teacher can access the applications of English books used in schools, how a teacher can fill out a class.'*

### **2024 TEA System (Public Personnel Selection Examination and the new interview system)**

The participants were also asked questions about the 2024 TEA system (Public Personnel Selection Examination/KPSS) and the new interview system) and asked to make some suggestions for making this system more effective and fairer. Although some of the participants found TEA conducted to appoint teachers reasonable for various reasons- the number of exam takers is too many, it is a qualifier, it measures field knowledge of teacher candidates, it is economical, in fact, what they are satisfied with and think is appropriate is a pencil and paper exam called as the Public Personnel Selection Examination (KPSS) that measures the candidates' knowledge in multiple-choice questions on paper and minimizes the margin of error read by machines, which is considered as inappropriate exam for English Language Teachers according to some participants since it includes some questions from different fields such as math, geography, history. They uttered this inappropriateness saying that:

*'I think that it will be much fairer and more effective to remove the parts other than the ÖABT exam that measure teachers' field knowledge in the current exam system.'*

*'It is not a logical qualification to make the appointment of an English Language teacher based on mastering areas such as mathematics, history, geography and solving questions in these areas correctly, especially when competing with people who have studied in these areas for four years at the faculties of education'*

*'The parts collected under the name of general culture and general ability in the exam do not measure teaching skills and are not suitable for selecting teachers in general.'*

In fact, the only issue that the participants complained about was not related to the exam or the content of the exam. Almost all of them emphasized the same topic: the new interview system, which is conducted in 2024 for the first time. In general, the participants' concern was that this interview system, which in theory was to measure teaching ability, would not be fair, especially considering it had as much impact as the exam. They mainly stated that:

*'I don't think the interviews are very reliable, or I don't think the criteria set out in the interview are very selective and distinctive.'*

*'The biggest disadvantage of the assignment system is that teachers do not find the system fair, which is because of the interview.'*

*'The choices to be made during the interview will cause labour theft.'*

*'It is completely inhumane for a candidate teacher to take an exam and study at the faculty of education for four years and then not be sure about this education and make the candidate retake the exam and have him prepare a lesson plan and explain the topic at the interview, which will take place in a limited time.'*

*'It may make sense to see teachers at the implementation stage when teaching lessons, but I think it's not right to fit it into just half an hour and make the final decision based on that half an hour.'*

*'Many commissions will be established during the interview process, but I believe that more accurate results can be obtained when different people do not enter into the work.'*

*'Teachers have already qualified for appointment by successfully completing theoretical and practical courses throughout their university life, the interview is nothing more than focusing on just half an hour, ignoring these four years.'*

Although in theory it was thought that this interview system would measure the teaching skills of prospective teachers, the participants thought that the interview system was not suitable for this. Moreover, some participants who thought that even the Public Personnel Selection Examination (KPSS) was unnecessary consented to this exam rather than having the new interview. For example, participant 5 said that *'In order for a fairer appointment, there should be only pen and paper exam, not an interview.'*; participant 11 also stated that:

*'Normally, it seems unreasonable to me for a candidate who graduated from the faculty of education and qualified to become a teacher to take the exam, but it seems more unreasonable for him to take the exam in this way. but if this is going to be an interview, the exam is starting to make sense to me.'*

## **DISCUSSION**

In the study, the attitudes and opinions of pre-service English Language teachers towards TEAS are considered in three categories and these sub-categories are positive attitude towards TEAS, negative attitude towards TEAS and being interested in TEAS. Mean of the questionnaire for the sub-category of positive attitude is 2.61; the mean of the questionnaire for the sub-category of being interested is 3.21; the mean of the questionnaire for the sub-category of negative attitude is 3.78. The difference of the means of the sub-categories can be seen clearly. While the means of sub-category of negative attitude and the sub-category of being interested are close to each other, the mean of sub-category of positive attitudes is lower than them, which indicates that participants generally tend to have negative attitudes towards TEA. Similar result was also found in another study. It was found that teacher candidates have some negative feelings towards the Public Personnel Selection Examination (KPSS). These feelings stem from the exam's impact on their future, being an exhausting process to prepare for the exam, the anxiety because of not being appointed. Additionally, there has been economic burdens of preparing for the exam like book and classroom expenses (Atav & Sönmez, 2013). However, even if pre-service English Language teachers have negative attitudes towards the Public Personnel Selection Examination (KPSS), this study reveals significant differences in pre-service English Language teachers' attitudes towards the Teacher Evaluation and Assessment System (TEAS). In this study, third-year students have more positive attitudes towards TEAS compared to fourth-year and graduate students. Moreover, in this study, graduate students having Public Personnel Selection Examination (KPSS) experience did not lead to any significant difference contrary to a previously conducted study. In that study, it was revealed that the participants having Public Personnel Selection Examination (KPSS) experience had a higher anxiety level when compared to participants with no Public Personnel Selection Examination (KPSS) experience (Tümkeya, Aybek & Çelik, 2007.). The higher positive attitudes of third grade participants towards Public Personnel Selection Examination (KPSS) compared to fourth grade and graduate participants may result from the fact that they are on their way to become a teacher. They are in an earlier stage of their academic journey and they are still far from TEAS. However, fourth grade and graduate participants are likely closer to TEAS, making them more aware of the demands, challenges, and competitive nature of TEAS. Third-grade participants may be more optimistic about TEAS since they have plenty of time to prepare for the exam and the interview whereas fourth-year and graduate participants are closer to entering the workforce, which makes them feel under more pressure and leads to negative attitudes towards TEAS. In this study, these findings highlight how attitudes toward TEAS shift at different stages of teacher education, suggesting that as pre-service English Language teachers progress through their training, their outlook on TEAS becomes more critical. Understanding these evolving attitudes is important for education policy makers and institutions to implement targeted interventions. In this way, they can promote a more supportive environment that allows pre-service teachers to focus on their professional development and readiness for teaching. This approach can lead to more positive attitudes towards TEAS and the entry of more prepared candidates into the profession.

## **CONCLUSION and SUGGESTIONS**

The aim of the study is to reveal if there is an effect of the grade and the department of English Language Teacher candidates on their thoughts about TEAS; whether they have positive attitude towards TEAS or negative attitude towards TEAS and whether they have been interested in TEAS. Considering the data gained and analysed, this study concludes that the departments of participants do not have an influence on their opinions and attitudes towards TEAS; prospective English Language Teachers from the different departments have similar opinions and attitudes towards TEAS. However, according to findings of the study, grades of the participants have an influence on their opinions and attitudes towards TEAS since third grade participants have higher

positive attitudes towards TEAS. This study also aims to reveal what prospective teachers think about the new interview system and considering the interviews conducted with the participants, it was very clear that almost all of them had the similar idea: It will lead to an unfair appointment. For this reason, they expressed that it would be fairer to just take a pen and paper exam called as Public Personnel Selection Examination (KPSS) instead of this new interview system. As a result of this research, it has been determined that teacher candidates have concerns about this interview system, which will be applied for the first time in teacher appointments. In order to address these concerns, it can be ensured that the interviews are conducted in a way that will give confidence to the candidates.

Although teacher candidates have negative thoughts and feelings about the Public Personnel Selection Examination (KPSS), they found it more correct to make teacher appointments based on an exam system instead of the new interview system. Since the teaching profession requires not only to have a certain knowledge, but also to be able to convey the information it has effectively, practice lesson hours in the curriculum should be increased and candidate teachers should be offered more practice opportunities. The interview system that will be applied for the first time should not have as much impact as the pen and paper exam until it is streamlined and proven to be fair.

#### REFERENCES

- Atav, E., & Sönmez, S. (2013). Öğretmen adaylarının Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS)'na ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Journal of Faculty of Education, Special Issue, 1*, 1-13.
- Bulmer, M. G. (1979). *Principles of statistics*. Dover Publications.
- Cohen, E., Hoz, R., & Kaplan, H. (2013). The practicum in preservice teacher education: A review of empirical studies. *Teaching Education, 24*(4), 345-380. <https://doi.org/10.1080/10476210.2013.811978>
- Coskun, A., & Daloglu, A. (2010). Evaluating an English language teacher education program through Peacock's model. *Australian Journal of Teacher Education, 35*(6), 24-42. <https://doi.org/10.14221/ajte.2010v35n6.3>
- Danaeifard, H., Khaef Elahi, A., & Hosseini, S. M. (2011). Abating the promotion of knowledge sharing in the light of organizational citizenship behavior (Case study: Department of Housing and Urban Development and the Ministry of Roads and Transportation). *Public Administration Research, 4*(14), 63-84. <https://doi.org/10.5539/par.v4n14p63>
- Epçaçan, C. (2016). Öğretmen adaylarının KPSS ve öğretmenlik atamaları hakkındaki görüşleri. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 13*(1), 1065-1090.
- Erdem, E., & Soylu, Y. (2013). Öğretmen adaylarının KPSS ve alan sınavına ilişkin görüşleri. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 4*(1), 223-236.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (4th ed.). SAGE Publications.
- George, D., & Mallery, P. (2010). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference* (10th ed.). Pearson.
- Gravetter, F. J., & Wallnau, L. B. (2014). *Statistics for the behavioral sciences* (9th ed.). Cengage Learning.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* [Scientific research method: Concepts, principles, techniques]. Nobel.
- Karataş, T. Ö., & Okan, Z. (2021). The powerful use of an English language teacher recruitment exam in the Turkish context: An interactive qualitative case study. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET), 8*(3), 1649-1677. <https://doi.org/10.33258/iojet.v8i3.2376>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson.
- Tümkaya, S., Aybek, B., & Çelik, M. (2007). A prediction of hopelessness and state-trait anxiety levels among teacher candidates before the KPSS exam. *KUYEB, 7*(2), 00-00.
- Yeşilçınar, S., & Çakır, A. (2020). İngilizce öğretmenlerinin işe alım sistemine yönelik tutumları ölçeği. *TOAD - Test ve Ölçek Geliştirme ve Uyarlama Merkezi*.
- Yıldırım, I., & Vural, O. F. (2014). Türkiye'de öğretmen yetiştirme ve pedagojik formasyon sorunu. *Journal of Teacher Education and Educators, 3*(1), 73-90.
- Wegner, T. (2016). *Applied business statistics methods and Excel-based applications* (4th ed.). Juta and Company Ltd.

# Öğrenmenin, Gelişmenin ve Büyümenin Temel Unsuru: Merak

## The Fundamental Element of Learning, Development and Growth: Curiosity

Mustafa Zülküf Altan<sup>1</sup>

Atıf:

Altan, Z., M. (2024). Öğrenmenin, Gelişmenin ve Büyümenin Temel Unsuru: Merak. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(19), 256-271, DOI: 10.57135/jier.1596563

### Öz

Dünya hızla değişmeye devam ederken, merak, başarı için giderek daha önemli bir beceri haline geliyor. Merak; yeniliği, yaratıcılığı ve problem çözmeyi beslediğinden, öğrencilerin geliştirmesi gereken temel bir beceri olması gerekiyor. Bu nedenle, eğitim sistemleri, öğretmenler öğrencilerde merak duygusunu beslemeye öncelik vermelidir, özellikle de keşfetme ve araştırma için sonsuz fırsatların olduğu teknoloji odaklı bir dünyada. Bu makalede, merakın ne olduğu, neden önemli olduğu, meraka dair bilinmeyenler, merak türleri, sinirbilim açısından merak ayrıca eğitim, öğrenme ve merak ilişkisi irdelenecektir. Umulur ki bu çalışma gerekli ilgiyi uyandırır ve merak konusunda yapılacak çalışmalara ilham kaynağı olur.

**Anahtar Kelimeler:** Merak, öğrenme, gelişme, büyüme, eğitim

### Abstract

As the world continues to change rapidly, curiosity is becoming an increasingly important skill for success. As curiosity fuels innovation, creativity and problem solving, it needs to be a fundamental skill that students need to develop. Therefore, education systems and teachers should prioritize nurturing a sense of curiosity in students, especially in a technology-driven world where there are endless opportunities for exploration and research. In this article; what curiosity is, why it is important, unknowns about curiosity, types of curiosity, curiosity in terms of neuroscience, and the relationship between education, learning and curiosity will be examined. It is hoped that this study will arouse the necessary interest and inspire future studies on curiosity.

**Keywords:** Curiosity, learning, development, growth, education

### GİRİŞ

İnşaat işleri yapan, ilkökul mezunu, Açık Öğretim Ortaokulu bitirmiş ve şu an Açık Öğretim Liseye devam eden, mesleğinde çok başarılı, kendisini sürekli yenilemeyi, öğrenmeyi seven oldukça da meraklı bir dostum, aralıklarla bana bazı konuları, özellikle de "Göbeklitepe, Mısır Piramitleri gibi antik dünyada bugün bile yapılması oldukça zor hatta imkânsız yapıların neden ve nasıl yapıldığını" merak ettiğini ve bu eserleri görmeyi, incelemeyi çok istediğini söylemekteydi. Kendimi de "merak ve öğrenme arsız biri" diye tarif ettiğimden, merak konusunda bir şeyler yazmam gerektiğine ve dostumun bu bitmeyen merakını ve öğrenme arzusunu onurlandırmam gerektiğine karar verdim ve bu çalışmayı kaleme aldım.

Albert Einstein'a atfedilen "Benim özel bir yeteneğim yok; sadece tutkulu bir meraklıyım" sözü aslında merakın önemini, değerini çok iyi özetlemektedir. Merak duygusu, bireysel farklılıklar, çevresel faktörler, doğuştan gelen özellikler ve daha birçok şeyden etkilenebilir. Asırlardır süregelen doğa ve yetiştirme argümanı (nature vs nurture) merak için de geçerlidir. Bazı çalışmalara göre merak kısmen kalıtsaldır ve genetikten etkilenir (Friedman, 2017), ancak

<sup>1</sup>Prof. Dr., Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Kayseri-Türkiye [altanmz@erciyes.edu.tr](mailto:altanmz@erciyes.edu.tr)

diğer çalışmalar çevresel ve deneyimsel faktörlerin merakı belirlemede daha büyük bir rol oynadığını göstermektedir (Kashdan ve arkadaşları, 2004). Merakın hem doğa hem de yetiştirme tarafından şekillendirilmesi de muhtemeldir (Duckworth, 2016).

Merak, yeni bilgi edinme ile ilgili davranışları motive eden bilme ve deneyimleme arzudur (Litman, 2005). Kashdan ve arkadaşları (2018) tarafından tanımlanan merakın boyutları; keşif, yoksunluk hassasiyeti, stres toleransı, sosyal merak ve heyecan arayışıdır. Keşfetme, yeni bilgi ve deneyimlere ilgi duymayı ve bilmek için bilmeyi istemeyi içerir. Yoksunluk duyarlılığı, bilmemenin yarattığı hayal kırıklığından kaçmak için bilgi aramaktan oluşur. Stres toleransı, yeni yerler keşfederken veya yeniliklerle karşılaştığında şüphe, kafa karışıklığı veya endişeyle başa çıkabilmeyi içerir. Sosyal merak, diğer insanlar hakkında bilgi istemeye odaklanır. Heyecan arayışı, keşifle ilişkili uyarımdan keyif almayı içerir. Keşfetmeye karşı yoksunluk boyutları başka araştırmalarda da tanımlanmıştır (Litman, 2005; Loewenstein, 1994).

Merak, bir şeyi bilme veya öğrenme konusunda güçlü bir arzudur. Merak, güçlü bir öğrenme ve bilgi geliştirme arzusu da dahil olmak üzere "yeni bilgi ve deneyimleri tanıma ve arama" eğilimidir (Kashdan ve arkadaşları, 2013). Bu arzu içsel olarak motive olmalıdır. Yani gerçekten bir şeyler öğrenmek istemelisiniz. Örneğin, bir okul araştırma projesi için bilgi arıyorsanız, buna dışsal motivasyon denir ve merak olarak nitelendirilmez.

Merak, genellikle, çocukları keşfetmeye ve öğrenmeye iten doğal bir özellik olan bilgiye olan susuzluk olarak da tanımlanır. Araştırmalar, meraklı öğrencilerin akademik olarak daha iyi performans gösterdiğini tutarlı bir şekilde göstermiştir. Örneğin, Michigan Üniversitesi tarafından 2018'de yürütülen bir çalışmada, merakın bir çocuğun akademik başarısını belirlemede zekâ kadar önemli olduğu tespit edilmiştir. Çalışma, meraklı öğrencilerin eğitim materyalleriyle daha derin bir şekilde etkileşime girme eğiliminde olduğunu ve bunun da daha yüksek başarı seviyelerine yol açtığını ortaya koymuştur (Mostafavi, 2018).

Merak, öğrencilerin sordukları sorulara yanıt aradıkları ve öğrenme sürecini heyecan verici bir maceraya dönüştürdüğü aktif öğrenmeyi teşvik eder. Bu keşifsel yaklaşım, konuların daha derin bir şekilde anlaşılmasını teşvik ederek, daha iyi bir hatırlama ve eleştirel düşünme becerileriyle sonuçlanır. Eğitimciler merakı beslediklerinde, öğrencilerin ufuklarını genişletmeye istekli, hayat boyu öğrenenler olmalarını sağlarlar.

Merak, sınıfın ötesine uzanır ve bir çocuğun genel gelişiminde önemli bir rol oynar. Merak, keşif duygusunu besler, çocukları yeni deneyimlere ve ortamlara girmeye teşvik eder. Merak, insan bilişinin temel bir unsuru olarak bizleri çevremizdeki dünyayı anlamaya yönlendirir.

Merak, sorgulama ruhunu besleyerek dayanıklılık ve uyum sağlama gibi temel yaşam becerilerinin gelişimini destekler. Meraklı bireylerin, zorlukları kucaklama, başarısızlıkları büyüme fırsatları olarak görme ve zorluklar karşısında sebat etme olasılıkları daha yüksektir. Bu nitelikler, bizlerin kişisel gelişimlerine katkıda bulunarak, hayatın karmaşıklıklarıyla başa çıkabilen çok yönlü bireyler olmamıza da yardımcı olur.

Merakın farklı tanımlarına rağmen, yaygın bir görüş, merakın bir yandan özellik benzeri bir eğilim, diğer yandan da öznel bir belirsizlik durumu olduğudur. Merak, çocukların doğuştan gelen bir özelliği olarak görülebilir. Keşfederler, sorgularlar ve merak ederler ve meraklarının neticesinde de yaparak öğrenirler. Merakın öğrenmeyi daha etkili ve keyifli hale getirdiği bir sır değil. Bir çocuk meraklı kalırsa, keşfetmeye ve araştırmaya devam edecektir (Fairweather ve Montemayor, 2018).

Pek çok konuda olduğu gibi, örneğin yabancı dil öğrenme, bireysel farklılıklar da merakı etkileyebilir. Örneğin, çalışmalar yeni şeylere açık olmak gibi belirli kişilik özelliklerinin daha fazla merakla ilişkili olduğunu göstermiştir (Kashdan ve arkadaşları, 2011). Dikkate alınması gereken bir diğer faktör de öğrenme tarzıdır. Bazı insanlar deneyimsel, uygulamalı öğrenmeyi tercih ederken diğerleri daha yapılandırılmış, analitik yöntemleri tercih eder (Friedman, 2017).



Merak, kültür ve çevre gibi dış faktörlerden de etkilenebilir. Örneğin, bazı kültürler eğitime ve entelektüel sorgulamaya diğerlerinden daha fazla değer verirken (Grotelueschen, 2015), diğerleri uygulama ve pratikliğe daha fazla önem verebilir (Friedman, 2017). Benzer şekilde, bir kişinin yetiştirilme tarzı ve yaşam koşulları da öğrenme ve keşfetme fırsatlarını ve dolayısıyla merak düzeylerini etkileyebilir (Kashdan ve arkadaşları, 2004, 2011).

Merak, beyni öğrenmeye hazırladığından ve sonraki öğrenmeyi daha keyifli ve ödüllendirici hale getirdiğinden insanlar, merak ettikleri bilgileri öğrenmede daha başarılı olurlar (Stenger, 2014). Merakın akademik başarı üzerinde de önemli bir etkisi olduğu artık bilinmektedir (von Stumm ve arkadaşları, 2011).

Merak, insan çabasının en merkezinde yani kalbindedir. Bilgiye yönelik amansız arayışımızın sınırı yoktur, buna örnek olarak Mars'taki "Curiosity Rover" verilebilir. Bu doğuştan gelen merak, bizi keşfetmeye yöneltir ki bu da zengin bir eğitim deneyimi için temel bir unsurdur.

Merak, kişilik teorisindeki 'deneyime açıklık' özelliğinin altına giren bir özelliktir (APA, 2021; Maltby ve arkadaşları, 2017). Bu kapsamda merakın iki yönünden bahsedebiliriz; yeni deneyimler arama isteğimiz (keşif olarak adlandırılır) ve bu deneyimlere tamamen dahil olma eğilimimiz ki bu da emilim olarak bilinir. Merakın bu iki yönünün de refahımız üzerinde olumlu bir etkisi olabileceği düşünülmektedir (Gallagher ve Lopez, 2007).

Merak, doğamızın öylesine temel bir bileşenidir ki hayatımızdaki yaygınlığından neredeyse habersizizdir. Çünkü bu duygu artık insanlarda otomatikleşmiştir, ta ki eğitim sistemi onu önce kör sonra da yok edene kadar. İster haber ya da müzik dinlemek, ister internette gezinmek, kitap ya da dergi okumak, televizyon, film ya da spor izlemek olsun, zamanımızın ne kadarını bilgi aramak ve tüketmek için harcadığımızı bir düşününüz. Bilgiye olan doyumsuz talebimiz küresel ekonominin büyük bir kısmını yönlendirmekte, mikro ölçekte öğrenmeyi motive etmekte ve hayvanlarda yiyecek arama modellerini yönlendirmektedir. Merak duygusunun azalması da bir bakıma depresyonun bir belirtisidir ve aşırı dışa vurulması, dikkat eksikliği/hiperaktivite bozukluğu gibi bozuklukların bir belirtisi olan dikkat dağınıklığına da katkıda bulunur (Steglich-Petersen ve Varga, 2023). Merak, insan dürtülerinin en soylusu olarak düşünülür. Ayrıca tehlikeli olarak algılandığı için de sıklıkla da aşağılanır (İngilizce 'de "merak kediyi öldürdü", Türkçe 'de "başına ne gelirse meraktan gelir" ifadelerinde olduğu gibi).

Son yıllarda giderek daha fazla duymaya başladığımız ve eğitimde ciddi bir başlık olmaya aday dikkat eksikliği konusu kapsamında, merak konusuna da kısaca değinmek isterim. Merak, motivasyon, ödül ve dikkatte çok önemli bir rol oynayan nörotransmitterler dopamin ile yakından ilişkilidir. DEHB'li (Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu) kişilerde dopamin seviyeleri daha düşüktür ve bu da dikkat ve dürtü kontrolünde yaşadıkları zorluklara katkıda bulunabilir. Bununla birlikte, yeni, riskli veya zorlu bir durum gibi meraklarını uyandıran bir şeyle karşılaştıklarında, beyinleri daha fazla dopamin salgılar ve odaklanmalarını ve motivasyonlarını geçici olarak artırabilecek bir "dopamin vuruşu" sağlar. Bu artan dopamin salınımı, DEHB'li bireyleri yeni ve heyecan verici deneyimler aramaya itebilir ve ana konudan uzaklaştırabilir. Diğer taraftan kontrollü ve bilinçli olmaları halinde de yeni bilgilere ulaşma hatta entelektüel kapasitelerine ciddi katkı da sunabilir (Hallowell and Ratey, 2021).

Doğru yönlendirildiğinde ve kontrollü kullanıldığında merak, DEHB'li kişiler için değerli bir unsur, varlık olabilir çünkü artan yaratıcılığa, farklı düşünmeye ve problem çözme yeteneklerine yol açabilir. DEHB ile ilişkili dürtüsellik ve risk alma isteği, daha açık ve keşfedici bir zihniyete katkıda bulunabilir ki bu da bireylerin yeni durumlara ve fikirlere korkmadan yaklaşmasını sağlar. Bu, daha yüksek düzeyde katılım ve hobilere, okula ve diğer ilgi alanlarına aşırı odaklanma ile sonuçlanabilir. Ek olarak, merak, DEHB'li bireylerin utanmak veya mahcup olmak yerine, benzersiz yetenekleri ve ilgi alanlarıyla gurur duymalarına da yardımcı olabilir. Tıpkı diğer bireylerde olduğu gibi merakı benimsemek ve beslemek, ilgi alanlarında keşfetmeyi ve öğrenmeyi teşvik etmeyi, merakı olumlu ve değerli bir özellik olarak görmeyi gerektirir. Bu,

DEHB'li bireylerin güçlü yönlerini geliştirmelerine ve hayatta anlam bulmalarına da yardımcı olabilir (Steglich-Petersen ve Varga, 2023).

Küçük çocuklar yanılmış olmaktan korkmazlar. Yanılmış olmak, yaratıcı olmakla aynı şey değildir ancak risk olarak yanılmaya hazır değilseniz asla orijinal bir şey ortaya koyamazsınız. Ne yazık ki, çok fazla çocuk için bu merak duygusu ve becerisi okul sıralarında önce kör sonra da yok ediliyor. Çünkü geleneksel eğitim, çocukların meraka dair coşkularını kırmaya yardımcı oluyor.

Merak, akademik performansın da büyük bir parçasıdır ve öğrencilerin merakını nasıl geliştirip yönlendireceğini bilmek, tüm büyük öğretmenlerde olması gereken bir yetenektir. Nitelikli ve etkin öğretmenler, bunu, yalnızca cevaplar vermek yerine sorular sorarak ve onları daha derin ve daha ileri düşünmeye zorlayarak yaparlar. Yaşam boyu süren bir merak duygusu, okulların öğrencilerine kazandırabileceği en büyük yeteneklerden biridir.

Merak, öğrenmeyi ciddi şekilde geliştirir. Merak sadece beyin kimyasıyla ilgili değildir. Beynin kimyasını daha iyiye doğru değiştirir. Merak uyandırıldığında, beyindeki değişiklikler sizi hem elinizdeki konu hakkında hem de tesadüfi bilgiler hakkında bilgi edinmeye hazırlar (Gruber ve arkadaşları, 2014).

Merak, insanları daha mutlu yapar. Merakın faydaları sadece mutlu olmakla da sınırlı değildir. Çok meraklı insanlar ayrıca daha düşük kaygı seviyeleri, yaşamdan daha fazla memnuniyet ve daha düşük depresyon seviyeleriyle ilişkili olan genel psikolojik refah sergileme eğilimindedir (Gander ve arkadaşları, 2020; Kaczmarek ve arkadaşları, 2014). Bu korelasyon aslında her iki yönde de çalışır. Yani merakta azalma, depresyonun yaygın bir belirtisidir (Lydon-Staley ve arkadaşları, 2020).

Merak, ilişkileri iyileştirir. Meraklı insanlar, en ilginç ve ilgi çekici kişiler olarak kabul edilirler ve yabancılar da dahil olmak üzere daha geniş bir yelpazedeki insanlara ulaşmaya daha yatkındırlar (Kashdan ve arkadaşları, 2011).

Merak ayrıca insanları reddedilme gibi tatsız sosyal deneyimlerden koruyor gibi görünüyor ve uzun vadede başkalarıyla daha güçlü bağlar kurulmasına yol açıyor. Meraklı insanlar aynı zamanda daha az saldırgan ve dar görüşlü oldukları için sosyal etkileşimleri herkes için hatta sosyal kaygısı olanlar için bile daha iyi hale getirebiliyorlar (Kashdan ve arkadaşları, 2013).

Meraklı insanlar daha yaratıcıdır. Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunun yaratıcılığı desteklediğine dair bilimsel kanıtlar karmaşık olsa da ve araştırmalarda yaratıcılığı ölçmek, zor bir iş olsa da belirli merak türleri ile yaratıcı performans ve yenilikçi problem çözmek arasındaki bağlantıyı doğrulayan çalışmalar mevcuttur. Özellikle "farklı düşünme, kavramsal genişleme ve bilgi kısıtlamalarının üstesinden gelme" alanlarında, DEHB'liler eski kuralları sorgulama ve tamamen yeni fikirler ortaya koyma konusunda avantaj sağlayabilecek benzersiz bir bakış açısına sahip olabilirler (Schutte ve Malouff, 2020; Wagstaff ve arkadaşları, 2021).

## **MERAKA DAİR**

Peki, merak bir duygu mudur? Bunun cevabı hem evet hem de hayırdır, aslında Psikolojide, özellikler ve durumlar arasında bir ayrım yapılır genelde. Özellikler kişiliğimizle ilgili özelliklerdir. Örneğin, meraklı bir kişi yeni beceriler öğrenmekten ve müzeleri ziyaret etmekten hoşlanma eğiliminde olacaktır. Bu eğilim yaşamları boyunca mevcut olacaktır çünkü bu onların kim olduklarının bir parçasıdır. Merak aynı zamanda bir durum da olabilir. Kendimizi daha meraklı hissettiğimiz, bilgi aradığımız ve yeni şeyler denediğimiz zamanlar olabilir. Yeni bir şey denemek için 'havamızda' olabiliriz. Bu bakımdan, meraklı hissetmek duygusal bir durum olarak tanımlanabilir, ancak genellikle bilimsel anlamda bu şekilde kullanmayız.

Merak, insan refahını artırabilir mi? Araştırma perspektifinden bakıldığında, yayınlanan çalışmalar merak ve esenlik arasındaki bağlantıyı desteklemiştir. Bu çalışmalar arasında Hollanda'da on yıl boyunca yürütülen büyük ve yeni bir çalışma da yer almaktadır. Bulgular,

merak düzeyi düşük olan kişilerin daha fazla anksiyete ve depresyon belirtisi gösterme eğiliminde olduğunu ortaya koymuştur. İlginç bir şekilde, yukarıda paylaşılan çalışma süresi boyunca, merak düzeyleri azalan bireylerde anksiyete ve depresyon semptomlarının arttığı görülmüştür. Bu durum, yaşamımız boyunca kendi merakımızı geliştirmenin refahımız için yararlı olduğunu göstermektedir. Bunun nedeni, daha az meraklı olduğumuzda, düşüncelerimizde sabitleşebilmemiz ve alternatif bakış açılara daha az toleranslı olmamız olabilir. Bu da sonuçta bizi sorun çözme ve ilişkilerimizde daha zayıf hale getirir. Zaman içinde günlük yaşamın zorluklarıyla başa çıkmakta zorlanırsak, bu durum kendimizi endişeli veya düşük ruh halinde hissetmemize katkıda bulunabilir (Zainal ve Newman, 2022).

Merak duygusunu araştıran bir başka çalışma, keyif almak için yeni bilgiler arayabildiğimizde, bunun refahımız için özellikle önemli olabileceğini ortaya koymuştur (Kashden ve arkadaşları, 2018). Bu durum, belirli sorunları çözmek ya da bilgimizdeki boşlukları doldurmak için bilgi aradığımız durumların tam tersidir. Bu, belirli bir amaçtan ziyade keyif için öğrendiğimizde meraklı olmanın bizim için daha iyi olduğu anlamına gelir!

Peki, merakı sürdürmek ya da geliştirmek neden zor olabilir? Bunun neden böyle olabileceğine dair net bir araştırma kanıtı yok gibi görünüyor. Ancak benim gözlemlerime göre, sabit bir iş ve öngörülebilir bir rutin içeren geleneksel çalışma hayatının çoğu, genellikle yüksek düzeyde merak gerektirmez. Seçtiğimiz kariyer basamaklarını tırmanırken genellikle iş rollerimizde çok uzmanlaşırız ve hokkabazlık yapmamız gereken bir dizi önceliğimiz olabilir. Meraklı kalmak için ihtiyaç duyabileceğimiz zaman ve enerji genellikle bir gereklilikten ziyade 'sahip olunması güzel' bir şey haline gelir. Merakımızı korumamak, sağlığınıza zarar vermenin yanı sıra başka şekillerde de sorun yaratabilir. Bu kapsamda, Tupper ve Ellis, (2020), merakın trendlerini, fırsatlarını ve risklerini tespit etmek ve karmaşıklığı yönetmek için nasıl önemli olduğunu açıklamaktadır. Bu, merakın iş hayatımız için olduğu kadar refahımız için de yararlı olabileceğini göstermektedir!

Meraklı olmanın dezavantajları var mıdır? Aslında evet, meraklı olmanın bazı dezavantajları olabilir. Hayattaki her şeyde olduğu gibi, tuzaklar hakkında iyi bilgi sahibi olursak, bizim için neyin işe yaradığını ve bunları nasıl azaltabileceğimizi dikkatlice düşünebiliriz. Hayatımızın diğer taleplerinin yanı sıra kendi merakımızı ne kadar teşvik edeceğimizin dengesi elbette herkes için farklı olacaktır. Ayrıca merakın bir maliyeti olacağı da unutulmamalıdır.

Bize zarar verebilecek şeylere karşı aşırı merak duymanın sorunlu olduğu/olabileceği de açıktır. Merakın 'heyecan arayışı' olarak bilinen bir yönü; uyuşturucu kullanımı, kumar, saldırganlık ve güvenli olmayan cinsel uygulamalar da dahil olmak üzere bir dizi zararlı davranışla ilişkilidir (Kashdan ve arkadaşları, 2018; Jovanović ve Gavrilov-Jerković, 2014). Çoğu insan için, bilgi ve deneyim arama arzumuz yani, iştah sistemimiz, ile kendimize veya başkalarına zarar vermekten kaçınma arzumuz, tiksindirici sistemimiz, arasındaki dengenin iyi kurulması gerektiğini söylemek gerekir. Bu nedenle, çoğumuz merakın ne zaman risk almaya dönüştüğüne dair bir farkındalığa sahip olmalıyız.

Aşırı bilgi yüklemesi çağında yaşıyoruz ve her şey hakkında bilgi aramaya kalkarsak çok çabuk bunalırız! Dikkatimizi çekmeye çalışmak için milyonlarca dolar harcıyor ve bunların hepsini almamız mümkün değil. Bunu yönetebilmek için zamanımızı nasıl kullandığımız ve hangi bilgi ve deneyimleri aradığımız konusunda bilinçli olmanın bir yolunu mutlaka bulmalıyız.

Aşırı bilgi yüklemesi potansiyelinin diğer yüzü ise, bu bilgi çağında kendi tercihlerimize uyan yeni ve ilginç bilgileri tek bir tuşa dokunarak bulmanın mümkün olmasıdır. Kütüphaneye gitme ihtiyacı duyduğunuz ya da ansiklopedilerdeki konularla sınırlı kaldığınız günler çoktan geride kaldı! Bu sayede kendi tercihlerimize uygun yeni içerik ve deneyimler oluşturmak çok daha kolay hale geliyor. Bununla birlikte, zamanımızı ve enerjimizi amaca yönelik olarak nasıl kullanabileceğimiz konusunda bilinçli bir şekilde düşünmemizi gerektiriyor.

Merakın yaratacağı strese karşı rutinlerimiz olmalıdır. Kendimizi yeni durumların içinde bulmak ve bu durumlara sokmak kaçınılmaz olarak bir dereceye kadar stresi de beraberinde getirir (Kashdan ve arkadaşları, 2018). Hayatta birçoğumuzun rutinlere yerleşmesinin birçok nedeni vardır ve bu öngörülebilirlik ve istikrar refahımız, benlik duygumuz ve kimliğimiz için çok faydalı olabilir. Tüm zamanımızı mevcut beceri ve bilgilerimizi uygulamak ve kullanmak yerine yeni bilgi ve deneyimler arayarak geçirseydik hayat çok kaotik olurdu! Yine önemli olan, bizim için doğru olan dengeyi bulmak ve yoğun hayatlarımız bizi ele geçirirken kendi merak ihtiyacımızı ihmal etmenin kolay olduğunu hatırlamaktır.

Peki, merak geleneksel yaşam ve çalışma biçimlerinin düşmanı olabilir mi? Birçok yönden meraklı olmak, günlük rutini takip etmekle uyumsuz olarak görülebilir. Kişiliğin 'deneyime açıklık' boyutunu düşünürsek, bu ölçekte daha düşük olanlar rutin ve geleneksel olanı tercih etme eğiliminde olacaktır. Elbette bunda yanlış bir şey yok ve inanıyorum ki insanlar olarak hepimiz çok farklıyız ve bu farklılıklar birbirini tamamlayabilir ve tamamlamaktadır. Örneğin, yeniliklere açık ve son derece meraklı biri, aynı işi tekrar tekrar yapmayı içeren bir iş için uygun olmayabilir. Aynı şekilde, bir işyerinin, ekibin, hanenin veya kültürün hiçbir üyesi doğal olarak meraklı değilse, herhangi bir olumlu değişiklik veya yenilik olması pek olası değildir. Merak duygusu düşük olan gruplar ya da kuruluşlar da yaşamla birlikte gelen kaçınılmaz değişime uyum sağlamak zorlanacaktır. Bu nedenle, genellikle farklı özelliklere sahip kişilerden oluşan bir karışıma sahip olmak faydalıdır. Merak duygusu yüksek olan kişiler genellikle 'değişim yaratanlardır' ve becerileri fark edilip etkili bir şekilde kullanıldığında herhangi bir ekip, grup veya kuruluş için değerli varlıklar olabilirler (Kelly ve Medina, 2015).

## MERAK TÜRLERİ

Yukarıda da irdelendiği gibi insan deneyiminin önemli bir yönü, öğrenme, keşfetme ve yeni şeyler keşfetme arzümüzü besleyen meraktır (Duckworth, 2016). Soru sormamızı, açıklama aramamızı ve yeni deneyimler edinmemizi teşvik eder (Kashdan ve arkadaşları, 2004). Öğrenme ve anlama arzusu, tüm merakların kökü olsa da (Kashdan ve arkadaşları, 2011) tek bir merak türünden bahsedemeyiz. Araştırmacılar merakı farklı şekillerde kategorilere ayırırlar (Friedman, 2017; Haidt, 2013; Kidd ve Hayden, 2015; McNary, 2024; Wagstaff ve arkadaşları, 2021). Yani kesin bir kavram ve kategorileşme yoktur ancak birçoğu çeşitli isimler kullanarak en az üç tür merakı tanımlarlar. Bunlar: çeşitlendirici (farklılaştırıcı/ayrıştırıcı), epistemik ve sosyal meraktır. Ancak merakın sınırları olmadığından merak edilen konu kadar merak türü olduğuna inanmaktayım. Aşağıda bunlardan bazılarını paylaşacağım.

**Çeşitlendirici/Çeşitlilik merak(1):** Yeniliği keşfetmeye yönelik ani ve kısa süreli arzudur. Yenilik ve çeşitlilik arzusu çeşitli merakı besler (Friedman, 2017). Bizi yeni fırsatlar aramaya ve yabancı yerleri ziyaret etmeye yöneltir (Duckworth, 2016). Bu tür merak sıklıkla maceracı bir ruh ve yeni şeyler deneme arzusuyla teşvik edilir (Friedman, 2017). Bu tür merak genelde erken çocukluktan itibaren ifade edilir ancak yetişkinliğe kadar bizimle kalır. Çeşitli meraklar yeni bir aktivite veya hobi denemek, yeni bir şehre veya ülkeye seyahat etmek veya alakasız bir konu hakkında bilgi edinmek yoluyla gösterilebilir (Duckworth, 2016; Friedman, 2017; Grotelueschen, 2015).

Bu, derinlere dalmaktan ziyade daha geniş bir düzeyde bilgi aramayla ilgilidir. Ayrıştırıcı merak, Instagram akışımızı sonsuza dek yenilememize, ilgi çekici başlıklara tıklamamıza veya bir Wikipedia maddesinden diğerine atlamamıza neden olur. (Hardy ve arkadaşları, 2017; Lydon-Staley ve arkadaşları, 2021).

**Epistemik merak:** Bilgi ve kavrama arzusuyla motive edilir (Friedman, 2017). Soru sormamızı ve çözümler aramamızı motive eden şeydir (Kashdan ve arkadaşları, 2004) ve sıklıkla belirli bir konu veya çalışma alanına yoğunlaşır (Friedman, 2017). Epistemik merak, (bilişsel merak olarak da bilinir. Epistemik merakın örnekleri arasında belirli bir konu hakkında daha fazla bilgi edinmek istemek, bir şeyin nasıl çalıştığına dair sorular sormak veya belirli bir konu hakkında bilgi aramak yer alır (Duckworth, 2016; Kashdan ve arkadaşları, 2004, 2011; Friedman, 2017). Bilgi boşluklarını ortadan kaldırma ve belirli bir konu hakkında kapsamlı bir

anlayışa ulaşma isteğidir. En son yeni hobinizle ilgili yaptığınız kuş yuvalarıyla ilgili araştırmayı, virüslerin çıkış kaynaklarını ve nasıl yayıldıkları konusunda yaptığınız araştırmayı veya son günlerde sıklıkla duyduğumuz balistik füze ile seyir füzesi arasındaki farkı araştırdığınızı ve farkını öğrendiğinizi düşününüz (Litman ve Mussel, 2013).

Sosyal merak (empatik/duygusal merak): Diğer insanların ne düşündüğü ve hissettiği hakkında daha fazla şey öğrenme isteğini tanımlar. Duygusal yakınlık ve empati ihtiyacı duygusal merakı besler (Friedman, 2017). Başka bir kişinin düşünceleri veya deneyimleri hakkında soru sormamızı sağlayan şeydir (Kashdan ve arkadaşları, 2011) ve sıklıkla konu hakkında daha fazla bilgi ortaya çıkarmayı amaçlar (Friedman, 2017). İnsanlar doğaları gereği sosyal yaratıklardır ve birinin dost mu yoksa düşman mı olduğunu belirlemenin en etkili ve verimli yolu bilgi edinmektir. Hatta bazıları bunu yapmak için burnunu sokabilir, kulak misafiri olabilir veya dedikodu yapabilir.

Duygusal merak örnekleri arasında birinin duyguları ve düşünceleri hakkında daha fazla bilgi edinmek istemek (Kashdan ve arkadaşları, 2011), yaşam deneyimleri hakkında soru sormak veya bakış açısını anlamaya çalışmak (Friedman, 2017) yer alır. Sosyal bir ortamda rahat ve gevşemiş hissettiğinizde, bu merak hali özellikle zevklidir çünkü yüksek seviyelerde dopamin salınımını teşvik eder (Kashdan ve arkadaşları, 2020).

Estetik kaygı ve merak: Zorunluluk icadın değil, yalnızca gelişimin anasıdır. Umutsuzca bir silah ya da yiyecek arayışında olan bir adam keşif havasında değildir; yalnızca zaten var olduğu bilinen şeylerden yararlanabilir. Yenilik ve keşif estetik olarak motive edilmiş bir merak gerektirir. Yenilik ve keşif genellikle ihtiyaç baskısı altında ortaya çıkmazlar, ancak elbette maddenin yeni özellikleri veya yeni mekanizmalar bilindiğinde bunlar kullanıma hazır hale gelir. Bunu bir teknoloji uzmanından duyduğumda şaşırıyordum ancak gerçek şu ki tarih boyunca insanoğlunun icatlarının çoğu ilk olarak pratik uygulamalardan ziyade dekoratif olarak ortaya çıkmıştır.

Metalurji, "kullanışlı" bıçaklar ve silahlar yapılmadan çok önce, doğal olarak oluşan bakırdan dövülerek kolye boncukları ve süs eşyaları yapılmasıyla başlamıştır. Metallerin alaşım ve ısıl işlemle geliştirilmesi ve çoğu şekillendirme yöntemi kuyumculuk ve heykeltıraşlıkla başlamıştır. Karmaşık kalıplarda döküm, heykelticilerin imalatında başlamıştır. Kaynak ilk olarak, bronz heykel parçalarını birleştirmek için kullanıldı. Antik Yunan'ın en küçük bronz heykelleri ya da Shang Çin'inin tören kapları dışında hiçbiri bu teknik olmadan üretilemezdi. Seramik, kilden kalıplanmış bereket heykelticilerinin ateşte sertleştirilmesiyle başlamıştır. Cam ise kuvars ve sabuntaşı boncukların sırlanmasıyla ortaya çıkmıştır. Çoğu mineral ve birçok organik ve inorganik bileşik pigment olarak kullanılmak üzere keşfedilmiştir. Gerçekten de insanoğlunun demir ve manganez cevherlerini bildiğine dair ilk kayıt, bu cevherlerin görkemli kırmızılı, kahverengileri ve siyahları sağladığı tarih öncesi mağara resimlerinde bulunur. Bu örnekleri çoğaltmak mümkündür.

Güzelliği ve estetiği gözleme arzusu, estetik merakı besler ve estetik kaygıyı artırır (Friedman, 2017). Sanatlara değer vermemizi ve keyifli deneyimler aramamızı sağlayan şey budur (Duckworth, 2016). Estetik merak, bir sanat eserini takdir etmek (Grotelueschen, 2015), yeni ve hoş deneyimler aramak (Friedman, 2017) veya doğanın ihtişamını izlemek (Duckworth, 2016) gibi birçok biçim alabilir.

Dini Merak: Dini ilgi, manevi veya dini uygulamaları ve inançları anlama ve bunlar hakkında daha fazla şey öğrenme arzusundan kaynaklanır (Friedman, 2017). Bizi inanç meselelerini düşünmeye ve manevi karşılaşmalar aramaya yönelten şeydir (Duckworth, 2016). Dini merakın örnekleri arasında belirli bir dinin tarihini ve öğretilerini araştırmak (Friedman, 2017), diğer inançlar ve inanışlar hakkında sorular sormak (Grotelueschen, 2015) ve manevi uygulamaları ve deneyimleri aramak (Duckworth, 2016) yer alır.

Yapılan son çalışmaların sonuçlarına göre örneğin, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki farklı dini kökenden gelen insanlar din merakını ahlaki açıdan erdemli buluyor. Ateistler de bu merakı ahlaki olarak görmelerine rağmen dindar insanlara kıyasla daha az ahlaki olarak görmektedirler (White ve arkadaşları, 2024).

Din ya da bilim hakkında merak duyan insanlar, diğer ahlaki karakter özelliklerine sahip olarak da görülüyor. Araştırma sonuçları da meraklı insanları, hayatta başarılı olmak için çaba göstermeye istekli ve öğrenmek için çaba göstermeyi de ahlaki açıdan erdemli olarak algıladıklarını ortaya koyuyor (White ve arkadaşları, 2024). Bu çalışmada araştırmacılar katılımcıların meraklı insanlara ilişkin algılarını ölçüyorlar. Merakı neyin öngördüğünü ya da insanların merak düzeylerinin gerçek çaba düzeyleri ya da ahlaki karakterleriyle nasıl ilişkilendirildiğini ölçüyorlar. Bu araştırma Amerika Birleşik Devletleri'ndeki katılımcılara odaklanıyor. Benzer çalışmaların gelecekte daha geniş bir ülke yelpazesindeki insanlarla yapılmasında fayda bulunmaktadır.

Günlük pratik merak: Günlük yaşamda faydalı olacak yeni yetenekler veya bilgi edinme isteği, pratik merakı besler (Friedman, 2017). Sıklıkla problem çözme ve pratik uygulamaya odaklanır (Duckworth, 2016). Pratik merakın örnekleri arasında yeni bir hobi öğrenmek, bir şeyin nasıl tamir edileceğine dair bilgi aramak veya belirli bir ihtiyaç için en iyi mal veya hizmeti araştırmak yer alır (Duckworth, 2016; Friedman, 2017; Grotelueschen, 2015).

Varoluşsal merak: Yaşamın anlamı ve amacı hakkında meraklı olmak varoluşsal merakı besler (Friedman, 2017). Bu merakı olan insanlar, sıklıkla, yaşam ve gerçekliğin doğasıyla ilgili "büyük sorulara" odaklanır (Duckworth, 2016). Çoklu zekâ kuramında da irdelendiği gibi ben neyim? Ben niye varım? Niçin yaşarım? Ne olacağım? Yaşamın anlamı nedir? gibi soruları cevaplayabilmek için bunları merak etmek gerekiyor (Altan, 2022). Bu tür "büyük sorular" üzerine kafa yormak (Grotelueschen, 2015), gerçekliğin doğasına ilişkin açıklamalar aramak (Friedman, 2017) veya felsefi ve spiritüel fikirleri araştırmak (Duckworth, 2016) genelde insanlar için önemli olmasına rağmen bazı insanlar için çok daha önemlidir.

Sansasyonel merak: Yukarıda da irdelendiği gibi merakı ve bileşenlerini ölçmek için birçok girişimde bulunulmuştur. Ancak merakın ne olduğu konusunda bir fikir birliği yoktur. Bazı araştırmacılar merak kavramına duyumsama arayışı kavramını da dahil etmişlerdir. Tat, dokunma ve koku gibi duyularla deney yapma ve öğrenme isteği duyuşsal merakı harekete geçirir (Friedman, 2017). Sıklıkla duyuşsal algıya ve dünya keşfine odaklanır (Duckworth, 2016). Sansasyonel merak, neşeli bir keşiftir. Dünyanın büyüleyici özellikleri hakkında merakla dolup taşmaktır. Bu zevkli bir durumdur ve bu durumdaki insanlar yaşama sevincine sahip gibi görünürler.

Duyuşsal merakın örnekleri arasında yeni tatları ve mutfakları keşfetmek (Grotelueschen, 2015), yeni ortamları keşfetmek için duyuları kullanmak (Friedman, 2017) ve duyuşsal deneyimlerle deneyler yapmak (duyuşsal yoksunluk, sanal gerçeklik gibi) (Duckworth, 2016) yer alır.

Teknoloji merakı: Daha önce de vurgulandığı gibi, merak harika bir özelliktir. Öğrenmeyi, yeniliği ve keşfi ateşleyen kıvılcımdır. Teknoloji dünyasında, merak sadece sahip olunması gereken bir özellikten ziyade sahip olunması gereken bir özelliktir. Teknoloji tamamen sorun çözmekle ilgilidir. İster hataları düzeltmek ister yeni bir yazılım yaratmak olsun, merak, sizi "Bu neden oluyor?" veya "Bu nasıl geliştirilebilir?" sorularını sormaya yönlendirir. Bu sorular inovasyonun temelini oluşturur. Meraklı olduğunuzda, daha derine inersiniz. Yüzeysel çözümlerle yetinmezsiniz. Bunun yerine, temel nedeni anlamak ve en iyi çözümü bulmak için her köşeyi ve bucağı araştırırsınız.

Merak ve yaratıcılık el ele gider. Teknoloji alanında, kalıpların dışında düşünmek çok önemlidir. Merak sizi keşfedilmemiş bölgeleri keşfetmeye ve yeni fikirleri denemeye iter. Sizi "Ya olursa?" ve "Neden olmasın?" sorularını sormaya teşvik eder. Bu zihniyet atılımlara ve

yeniliklere yol açar. Ancak burada dikkat edilmesi gereken şey, yaratılacak teknolojinin insanlık yararına ve insan için olmasıdır.

Seyahat etme arzusu/merakı: Benim de sahip olduğumu düşündüğüm bu merak türünün insanın yaşama amaç ve kendini gerçekleştirme hedeflerinden birisi olduğuna inanıyorum. Seyahat benim için sürekli olarak yanıldığımı kanıtlanma ve sürekli öğrenme fırsatı sunuyor. En sevdiğim anlar, insanlarla tanıştığım ve günlük hayatlarına bir göz attığım anlardır. Özellikle de bu hayatlar benimkinden çok farklı olduğunda ve bir dağa tırmanmanın birçok yolu olduğu gibi, anlamlı bir hayat kurmanın da sonsuz sayıda yolu olduğunu fark ettiğim anlar.

Merak ile seyahat etme ve keşfetme arzusunun birbiriyle yakından bağlantılı olduğu sezgisel bir düşüncedir. Anekdot olarak, eminim ki birçoğumuz çok meraklı, aynı zamanda iyi seyahat eden ve dünya hakkında bilgi sahibi olan, farklı kültürleri ve bakış açılarını anlayan insanlar tanıyoruz. Ne yazık ki, bu bağlantıyı keşfedecek bilimsel araştırmalar henüz mevcut değil, bu nedenle kanıta dayalı sonuçlar çıkarmak şu an için mümkün değildir. Ancak seyahat geninin de olduğu da (Altan, 2023) artık bilinen bir durum olduğundan, kanıta dayalı sonuçların ortaya çıkması da artık çok geç olmasa gerek.

### **SİNİRBİLİM AÇISINDAN MERAK**

Sinirbilim araştırmaları, merakın beynimizi öğrenmeye daha açık hale getirdiğini ve öğrendikçe öğrenme duygusundan zevk aldığımızı ortaya koymaktadır (Kidd & Hayden, 2015). Merak, bilişimizin temel bir unsurudur ancak biyolojik işlevi, mekanizmaları ve sinirsel dayanakları tam olarak henüz anlayamamıştır. Yine de öğrenme için bir motivasyon kaynağıdır, karar vermede etkilidir ve sağlıklı gelişim için çok önemlidir. Bu konudaki anlayışımızı sınırlayan faktörlerden biri, merakın ne olup ne olmadığına dair üzerinde geniş ölçüde uzlaşılmış bir tanımın olmaması; bir diğeri ise laboratuvarı merakı manipüle eden standartlaştırılmış laboratuvar görevlerinin azlığıdır. Bu engellere rağmen, son yıllarda merakın hem nörobilim hem de psikolojisine olan ilgi büyük bir artış göstermiştir.

Yaygınlığına rağmen, maalesef, merakın temeli, mekanizmaları ve amacına ilişkin en temel bütünleştirici teoriden bile yoksunuz. Bununla birlikte, psikolojik bir gerçeklik olarak merak ve daha geniş anlamda bilmek arzusu psikoloji tarihinin en büyük isimlerinin çok ciddi ilgisini çekmiştir (James, 1913; Pavlov, 1927; Skinner, 1938). Bu ilgiye rağmen, psikologlar ve sinirbilimciler ancak son zamanlarda bu gizemi çözmek için yaygın ve koordineli çabalar göstermeye başlamıştır (Gottlieb ve arkadaşları, 2013; Gruber, Gelman ve Ranganath, 2014; Gruber ve Ranganath, 2019). Kang ve arkadaşları, 2009). Umarım, bu araştırmalar ve merak üzerinde yazılacak bu tür yazılar soruna yeni ilgi duyanları motive der ve merakın sinirbilimi ve psikolojisi üzerine gelecekte yapılacak çalışmalar için geçici bir özendirici rol oynar.

Merakın, öğrenmeyi daha etkili ve keyifli hale getirdiği artık bir sır değil. Meraklı öğrenciler yalnızca soru sormakla kalmaz, aynı zamanda aktif olarak cevapları da ararlar. Merak olmasaydı, Hârizmî, matematik, gök bilim, coğrafya ve algoritma alanlarındaki çalışmalarını yapabilir miydi? Isaac Newton, fizik yasalarını formüle edebilir miydi? Alexander Fleming, penisilini keşfedebilir miydi? Marie Curie'nin radyoaktivite üzerine öncü araştırması var olabilir miydi? Veya Ya da Galileo'nun gözlem ve deneyleri, kabul gören bilgeliği ve geleneksel fikirleri sorgulayıp onlara meydan okuyabilir miydi?

Öğrencilere bir şeyler bilme veya öğrenme konusunda güçlü bir istek aşlamak her öğretmenin uğruna yaşadığı şeydir ve araştırmalar, öğrencilerin okulda ne kadar başarılı olduklarını belirlemede merakın zekâ kadar önemli olduğunu bile göstermiştir. Peki öğrenme sürecindeki rolü hakkında gerçekten ne kadar şey biliyoruz?

Instilling in students a strong desire to know or learn is what every teacher lives for, and research has even shown that curiosity is as important as intelligence in determining how well students do in school. But how much do we really know about its role in the learning process?

Gruber ve arkadaşlarının (2014) çalışmasındaki en ilgi çekici sonuç, araştırmacılar öğrencilerin yüzleri hatırlama becerilerini test ettiklerinde ortaya çıktı. Öğrencilerin yüzleri tanıma becerilerinin, aşırı merak anlarında, düşük merak anlarına göre önemli ölçüde daha yüksek olduğunu buldular. Ekip ikinci bir davranışsal deneye geçti ve aşırı merakın önemsiz şeyler ve yüz hatırlama üzerindeki faydalı etkisinin bir gün sonra da devam ettiğini gösterdi. Bu da merakın etkilerinin geçici olmaktan uzak, kalıcı anılar oluşturmaya yardımcı olduğunu gösterdi. Bu sonuçlar, meraklı bir ruh halinin bizi sadece ilgimizi çeken şeyleri öğrenmeye hazırlamadığını, aynı zamanda merak anlarımızda fark ettiğimiz çevresel bilgileri hatırlamamıza yardımcı olduğunu göstermektedir.

Aynı çalışmada araştırmacılar, öğrenciler meraklandıkça, ödül ve motivasyonla ilişkili iki beyin bölgesinde (substantia nigra/ventral tegmental alan ve nucleus accumbens) aktivitenin arttığını keşfetti. Merak seviyesi bu bölgelerdeki aktiviteyi bir kısma düğmesi gibi kontrol ediyor gibi görünüyordu.

Merakın yüksek olduğu zamanlarda, bu iki beyin bölgesi çok aktifti. İlgisizlik ve hatta can sıkıntısı anlarında ise bu bölgeler düşük vites geçiyordu. Bir başka ilginç nokta da beynin hafıza oluşumunda rol oynayan hipokampus bölgesinde, önemsiz cevaplar ortaya çıkmadan önce aktivitenin artmış olmasıydı. Hipokampusteki artan aktivite, öğrencinin cevabı hatırlayıp hatırlamayacağını tahmin etmeye yardımcı olmasıydı. Bu substantia nigra/ventral tegmental alan/hipokampus/nucleus accumbens devresinde daha fazla aktivite gösteren öğrenciler, bunlar beklenti döneminde gösterildiğinde yüzleri daha iyi hatırlama eğilimindeydi. Bu, yüksek merak durumunun motivasyon ve hafızayla ilgili sinirsel yollar arasındaki etkileşimleri uyardığını göstermektedir. Bu etkileşimler, beyni öğrenmeye daha elverişli hale getirebilir ve yakındaki ilginç olmayan şeyleri bile işleme yeteneğimizi artırabilir (Gruber & Ranganath, 2019).

Merak konusu biz sıradan insanlar için basit bir eylem olarak görülse de bilim insanlarının merak hakkında hala anlamadığı o kadar çok şey var ki. Merak üzerine yapılmış fazlaca bir çalışma da maalesef yok. Çünkü üzerinde çalışmak çok zor. Doğrusu, sinirbilimin merak hakkında söyleyeceği çok şeyin olduğudur. Tıpkı eğitime dair diğer pek çok konuda olduğu gibi.

## **EĞİTİM ve MERAK**

Bir öğretmen eğitimcisi olarak, sınıfta merakın dönüştürücü gücüne inanıyorum ve öğretmen adaylarının sınıflarımda ellerinden gelenin en iyisini başarmalarına yardımcı oluyorum. Öğretmeyi genç zihinlerin doğal merakını uyandırma sanatı olarak görüyorum. Bu yüzden de merakın öğrenmeyi ve başarıyı artırdığı fikrine inanıyorum. Öğrenciler meraklı olduğunda, beyinleri; bilgiyi özümsemeye ve muhafaza etmeye çok daha hazır oluyor.

Mevcut eğitim anlayışı her ne kadar motivasyonu yüksek, öz güven sahibi, merak eden, sorgulayan, analiz yapabilen ama aynı zamanda erdemli, merhametli ve vicdanlı gençler yetiştirmeyi planladığını söylese de bu değerlere, eski değerlendirme anlayışı ve merkezi testlere devam edilerek ulaşılabileceği şüphelidir. Bu da ciddi bir sıkıntı ve geleceğin planlanmasında temel bir sorun teşkil etmektedir ve edecektir (Altan, 2019). Çünkü merkezi yapılan testler; öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşüncelerini ve merak etme duygularını körelterek hatta yok ederek onların öğrenmeden zevk almalarını önlemekte ve kendi başlarına bir şeyleri keşfederek öğrenememelerine sebep olmaktadır.

Ülkemizdeki mevcut ve yaygın ders ağırlıklı eğitim anlayışı, sadece derslere ve kitap içeriğine güvendiğinden öğrencileri kendi başlarına düşünme ve eleştirel düşünme becerileri geliştirme fırsatlarından mahrum bırakmaktadır. Öğrencilere sürekli olarak bilgi kaşıkla yedirildiğinden, bu durum onları soru sorma veya fikirleri kendi başlarına keşfetme olasılıkları daha düşük olan pasif öğrenenler haline getirmektedir.



Farklı düşünebilmeye imkân verilmeyen, merakın olmadığı daha doğrusu merak etmenin âdeta yasaklandığı bir sistemde, kendi kendine keşifler yapabilmenin imkânsız olduğu bir kültürden, girişimci ruha sahip bireylerin yetişmesi de mümkün olmayacaktır.

Hepimizin en iyi benliğimiz olmak için içsel bir arzusu vardır. İnsancıl Öğrenme Kuramına göre bu, öğrencilerin öğrenme sürecine dahil olmaları gerektiği anlamına gelir. Öğrenme arzusu öğrencilerden gelmelidir. Bu da öğretmenlerin öğrencilerin merakını geliştirmesi ve onları ilgi alanlarının peşinden gitmeye teşvik etmesi gerektiği anlamına gelir. Motive olduklarında öğrenciler öğrenme sürecinin aktif katılımcıları haline gelecek ve öğrenme sevgisi geliştireceklerdir (Altan, 2019).

Öğrenenin konuya ilgisinin çekilmediği, merakının uyandırılmadığı ve konunun zevkli ve eğlenceli hâle getirilmediği öğretme süreçlerinin başarısız olması, Hipokampus denilen beyin bölgesinin uyarılmamasıyla ilgilidir. Bu uyarının gerçekleşmesinde de en önemli unsurlardan birisi aktivite, yani oyundur. Gerçek hayatta da çocuklar öğrenmelerini oyun vasıtasıyla gerçekleştirmezler mi? Bu oyunlarda öğrenenler daha kalıcı olmaz mı? Hipokampus, bilgilerin kalıcı hafızaya geçip geçmeyeceğine karar veren merkezdir. Çeşitli tecrübeler vasıtasıyla ve çeşitli şekillerle bize ulaşan bilgiler, verdiğimiz önem ve anlam derecesine göre beyne kaydolmaktadır. Merak ve ilgi duymadığımız, önemsemediğimiz kısacası duygularımızın harekete geçirilemediği öğrenme süreçlerinde, bu merkeze ulaşan bilgiler düşük frekanslı olur ve kuvvetli sinaptik bağlar oluşmadığından kalıcı hafızaya yani beynin kayıt merkezi olan kortekste kayıt işlemi gerçekleşmez, yani kalıcı ve gerçek öğrenme olmaz (Altan, 2019).

Çocuklar, çocukça ve çocuk için olan bir öğretimi hak ederler. Bu yüzdendir ki çocukların ihtiyaçlarını daha iyi karşıladığı için konu odaklı, aktivite tabanlı öğrenme ortaya çıkmıştır. Demek ki öğrenmenin gerçekleşmesi için en önemli unsurlar, öğrenende merak ve ilginin uyandırılması ve kendisi gibi olan yani dünyasını yansıtan unsurlar içermesidir. Bu süreçte öğretmen bir ilgi ve merak uyandırıcıdır. Merak ve ilgi barkodu bulunmayan bir bilginin beyinde doğru yere kaydedilmesi ve kalıcı olabilmesi mümkün değildir. Genel anlamda, merakın neredeyse yasaklandığı ve sadece bilinen bilgilerin aktarımını ve bunların standart testlerle değerlendirilmesinin sağlandığı günümüz eğitim sisteminin çıkmazı da buradadır. İnsanlar merak eder ve öğrenmeyi isterlerse öğrenirler. Öğrenenlerin merakının ve ilgilerinin beslenmesi gelişmelerine sebep olur. Bir bilgiyi bilinçli olarak istemeyen ve bulduğunu da bilinçli olarak kabullenmeyen ve kullanmayan kişi aslında gerçek anlamda öğrenmeyi başaramamış demektir. Kişi bu bilgileri ezber ve anlamsızca yapılan çok tekrar sayesinde hatırlar ve aldığı testlerdeki seçeneklerde ayırt edebilir. Ancak buna da öğrenme demiyoruz (Altan, 2019, s.104).

Bütün çocuklar doğuştan doğal olarak meraklı, hızlı öğrenen, risk almaktan korkmayan, hayal kurmaya hevesli ve öğrenmeye açtırlar. Okula başladıktan sonra daha temkinli ve daha az yaratıcı olmaya başlıyorlar. Çünkü okul kendilerinden belirli ve limitleri olan şeyleri yine belli limitler içinde riske girmeden cevaplamalarını istiyor. Öğretmenler, müfredat, arkadaşlar, materyaller, sınavlar ve aileler hep birlikte el ele vererek çocuğun bütün girişimci ruhunu, hayal gücünü, merak isteğini ve yaratıcılığını köreltiyor, hatta yok ediyor (Altan, 2019).

Zevk alınmıyorsa, yeni şeyler öğrenilmiyorsa, bilim ziyafetine dâhil olunamıyorsa ve öğrenme süreci bir işkence ve eziyete dönüşüyor veya öyle algılanıyor ise burada sadece sol beynin beslendiği, aktivitelerin ve değerlendirmelerin bu yönde yapıldığı bir sistem var demektir. Bu sistemin ürünleri de yine birbirine benzeyen, benzer özelliklere ve düşünce yapısına sahip, standart sınavlarda başarılı olabilen doktorlar,

hâkimler, öğretmenler, akademisyenler, polisler, imamlar ve memurlardır. Öğrenme sürecinden zevk alınıyorsa, sürekli öğrenme açlığı ve isteği içinde kalınıyorsa, hata yapma olağan karşılanıyor ve risk alınıyorsa, merak ve istek duygularının coştığı bir öğrenme ortamı varsa orada sağ beyin besleniyor ve her iki beyin lobu dengeli kullanılıyor demektir. Şimdi okullarımızdaki sınıflarımızı düşünelim? Nasıl bir tablo gözünüzün önüne geliyor? (Altan, 2019, s.111).

Merak, dil öğrenimi için önemli bir koşuldur ve öğrenen katılımında önemli bir rol oynar. Merak beyni öğrenmeye hazırladığından ve sonraki öğrenmeyi daha keyifli ve ödüllendirici hale getirdiğinden, insanlar merak ettikleri bilgileri öğrenmede daha başarılı olurlar (Stenger, 2014). Merakın akademik başarı üzerinde de önemli bir etkisi olduğu gösterilmiştir (von Stumm ve arkadaşları, 2011).

### **SONUÇLAR ve TARTIŞMA**

Hepimizin öğrenme, keşfetme ve bir şeyleri keşfetme arzumuzu yönlendiren doğal bir merakı vardır. Çeşitlilik merakı, epistemik merak, duygusal merak, estetik merak, dini merak, pratik merak, varoluşsal merak ve duygusal merak, merakın birçok çeşidinden sadece birkaçıdır. Bu çeşitli merak biçimleri birbiriyle etkileşime girip birbirini etkileyebildiğinden, geniş ve çok yönlü bir merak geliştirmek kritik önem taşır. Merak, bireysel farklılıklar, çevresel faktörler, doğaya karşı yetiştirme ve diğerleri dahil olmak üzere bir dizi şeyden etkilenebilir (Altan, 2019).

Merakı genellikle entelektüel bir uğraş olarak düşünürüz. Arka bahçemizde ne tür bir ağaç olduğunu veya falanca şarkıcının, sporcunun son turnesinde veya maçında kaç kişiyi hayrete düşürdüğünü bilmek isteriz. Ancak merak aynı zamanda kalbe odaklı bir uğraştır. Bunu kendimiz veya çevremizdeki diğer insanlar hakkında daha fazla şey öğrenmek için kullanabiliriz, bizden çok farklı olanlar bile. Sadece bir kişinin hayatı hakkında veri toplamıyoruz, değerlerini, hikayelerini ve onları insan yapan şeyleri duyuyoruz. Ortak noktalar buluyoruz. Ancak bunu yapabilmemiz, bu tür bir bağlantıya erişebilmemiz için merakımızı daha da derinleştirmeliyiz. Yani bir tür "derin merak". Bu, yalnızca bilme hedefimiz olmadığı; anlamak için aradığımız ruhsal bir uygulamadır. Geleneksel, yüzeysel merak bir kapının gözetleme deliğinden bakmaksa, derin merak kapının tokmağını çevirip diğer tarafta ne olduğunu deneyimlemektir. Çok daha fazla açığa çıkarıcı ve savunmasızdır, ancak bu riskler size dönüşüm için en büyük potansiyeli verir. Bu bakımdan sürekli farklı alanlarda okuyan, karşılaştığım tek bir kelimedenden yola çıkıp yüzlerce sayfa okuyan biriyim. Aynı kapsamda, seyahatlerim ve dağ yürüyüşlerim sırasında herkesin gittiği ana caddeler, rotalar yerine, ara sokaklara, gidilmeyen patikalara dalıp çok daha farklı şeyler görmek hatta resimlerini çekmek en büyük zevklerimden biridir.

Merak, gelişmenin, dönüşmenin özellikle de teknoloji dünyasının gizli sosudur. Öğrenmeyi teşvik eder, inovasyonu besler ve problem çözmeyi geliştirir. Meraklı bireyler sürekli olarak yeni teknolojilere uyum sağlayarak kişisel gelişim ve daha iyi kariyer fırsatları elde ederler. Pazarda öne çıkan kullanıcı merkezli ürünler geliştirirler. Ekiplerde, merakları iş birliğini ve yaratıcılığı teşvik ederek çığır açan çözümlere yol açar.

Merak insanın süper gücüdür. Dersem hiç de yanlış olmaz sanırım. Gerçi bu durum sadece insanla da sınırlı değildir. Hayvanları da buna dahil etmek gerekmektedir. Merak, sizi meşgul, motive eder ve her zaman sınırları zorlamanızı sağlar. Bu yüzden merakınızı besleyiniz. Soru sormaktan asla korkmayınız, her şeyi keşfediniz ve öğrenmeyi asla bırakmayınız. Teknoloji dünyasında merak sizi sadece daha iyi bir profesyonel yapmakla kalmaz, aynı zamanda bir öncü haline getirir.

Meraklı bir zihniyet geliştirmenin ve beslemenin, etrafımızı meraklı bireylerle çevrelemek, yeni deneyimleri memnuniyetle karşılamak, açık fikirli olmak, sorular sormak, her şeyi merak

etmek ve başkalarına meraklı olmaları için ilham vermek gibi çeşitli yolları vardır. Açık fikirli olmak hem kişisel hem de mesleki gelişim için çok önemlidir.

Merakı teşvik etmek, öğrencileri geleceğe hazırlamak için çok önemlidir. Bu bakımdan, öğretmenler hemen her seviyede keşfe izin vermeli, oyunlaştırmayı öğretimlerine dahil etmeli, iş birliğini teşvik etmeli, gerçek dünya sorunlarını tanıtmalı ve merakı teşvik etmek için geri bildirim sağlamalıdır. Bunu yaparak, öğrenciler hızla değişen bir dünyada karmaşık sorunlara yenilikçi çözümler bulmak için daha iyi donanımlı olacaklardır.

Merak, yani bilme arzusu, yeni ve değerli fikirler üretmeyi içeren yaratıcılıkla da ilişkilendirilebilir. Merak ve yaratıcılık sadece moda sözcükler değildir. Çocukları keşfetmeye, sorgulamaya ve yenilik yapmaya teşvik eden temel bileşenlerdir. Yukarı da kısmen de olsa irdelendiği gibi merak beyni öğrenmeye hazırlar, merak, sonraki öğrenmeyi daha ödüllendirici hale getirir.

Çocuklarda merak duygusunu geliştirmenin en iyi yollarından biri, onları çevrelerindeki dünyayı keşfetmeye ve denemeye teşvik etmektir. Bu, onları doğa yürüyüşlerine çıkarmak, farklı materyallerle deney yapmalarına izin vermek veya üzerinde çalışmalarını için açık uçlu projeler vermek olabilir.

Çocuklara keşfetme ve deneme özgürlüğü vererek doğal eğilimlerini takip etmelerini sağlayınız. Bu da onların meraklarını ve yaratıcılıklarını teşvik etmeye yardımcı olacaktır.

Çocukları soru sormaya ve gördükleri ve deneyimledikleri şeyler hakkında eleştirel düşünmeye teşvik ediniz. Bu, çevrelerindeki dünyaya dair daha derin bir anlayış geliştirmelerine ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olacaktır.

Yeni ilgi alanları yaratınız ve bunların peşinden gitme şansı veriniz. Çocuklarda merak duygusunu geliştirmenin bir başka yolu da onlara müzelerde, bilim merkezlerinde veya çeşitli konular hakkında bilgi edinebilecekleri diğer eğitim mekanlarında keşif ve öğrenme fırsatları sunmaktır.

Çocuklar yeni şeyler keşfetme ve öğrenme fırsatına sahip olduklarında, meraklı ve ilgili olma olasılıkları daha yüksek olacaktır. Çocukları soru sormaya ve ilgilendikleri şeylere cevap aramaya teşvik ediniz. Bu onların araştırma ve problem çözme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir.

Merak bir tür yakittir. Bizi bir şeyleri anlamaya ve nihayetinde öğrenmeye iter. Ancak bu yakıtın her zaman heyecanlı sorular ve cesur deneylerle sıcak yanması gerekmez. Merak, daha pasif olduğumuzda bile aktif kalabilir, özellikle de ortaya çıkardığımız şeyleri gözden geçirip bunların ne anlama geldiğini düşünebileceğimiz daha sessiz anlarda. Bu bakımdan öğrencilerinize hatta çocuklarınıza bu düzeyde düşünmeleri için zaman verdiğinizden emin olunuz.

Merak sadece okulun ve öğretmenlerin işi midir? Hayır. Merak, evde de beslenebilir. Ebeveynler çocuklarının öğrenimine, çalışmalarına ilgi göstererek katılarak, kendi meraklarını göstererek onların merakını en üst düzeye çıkarmalarına yardımcı olabilirler. Sınıfta tartıştıkları konuları keşfederek birlikte podcastlere ve belgesellere dalabilir, müzeleri ve galerileri ziyaret edebilir ve öğrendikleri büyüleyici şeyler hakkında konuşabilirler.

Merakın öğrenmedeki etkisi bilinmesine rağmen rolü hakkında hala belirsizliğini koruyan bazı hususlar mevcuttur. Örneğin, merakın uzun vadeli etkilerini henüz bilmiyoruz. Örnek vermek gerekirse, bir öğrencinin merakı okul gününün başında uyandırılırsa, bu onun gün boyunca bilgiyi daha iyi özümsemesine yardımcı olur mu? Ayrıca bazı insanların neden diğerlerinden daha doğal olarak meraklı olduğu ve meraklılığımızı en çok hangi faktörlerin etkilediği henüz tam olarak bilinmiyor.

Merak kavramına yekpare bir bakış, bu niteliğin iş ve yaşamda başarı ve tatmini nasıl tetiklediğini anlamak için yeterli değildir. Yetenekleri keşfetmek ve bunlardan yararlanmak ve parçalarının toplamından daha büyük gruplar oluşturmak için daha incelikli bir yaklaşıma ve daha kapsamlı araştırmalara ihtiyaç vardır.

Ancak şimdilik mevcut bulgular bize aptalca soru diye bir şeyin olmadığını çok net olarak hatırlatıyor. Çünkü asıl merakı uyandıran, sorunun kendisidir. Cevabın söylenmesi ise merakın başlamasına fırsat vermeden onu yatıştırır. Bu yüzden doğrudan cevaplara dalmak yerine, öğrencileri kendi arayışlarını yapmaya teşvik edecek türden sorularla meşgul edelim.

Bir öğretmen eğitimcisi olarak meraklı olmayı psikolojik bir süperstar gibi olmak gibi görüyorum. Coşkumuzu, refahımızı ve yaşama sevincimizi korumamıza yardımcı olabilir. Ancak merakımızı korumak, arkadaşımızın durumunda olduğu gibi çaba gerektiriyor.

Merak konusunu burada tüm detaylarıyla anlatmak elbette imkansızdır. Eksik yönlerini sizlerin tamamlaması gerekmektedir. Bütün bunları yapabilmek için de öncelikli olarak sizler "tutkuyla meraklı" olunuz.

### Teşekkür

Makalenin yazılmasına ilham kaynağı ve vesile olan iş insanı Selim Şimşekoğlu'na teşekkür ederim.

### KAYNAKÇA

- Altan, M.Z. (2019). *Türkiye'nin Eğitim Çıkmazı Girişimci Öğretim Girişimci Öğretmen*. PEGEM.
- Altan, M.Z. (2022). *Eğitim Terörü*. Destek Yayınları.
- Altan, M.Z. (2023). *Biyoloji ve Teknoloji Terörü*. Destek Yayınları.
- American Psychological Association. (2021). Can a personality test determine if you're a good fit for a job? With Fred Oswald, PhD. *Speaking of Psychology Podcast*. [www.apa.org/sitesinden](http://www.apa.org/sitesinden) erişilmiştir.
- Duckworth, A. L. (2016). *Grit: The power of passion and perseverance*. Scribner.
- Fairweather, A., & Montemayor, C. (2018). Curiosity and epistemic achievement. In I. Inan, L. Watson, D. Whitcomb, & S. Yigit (Eds.), *The moral psychology of curiosity* (pp. 199–216). Rowman & Littlefield.
- Friedman, H. (2017). *The nature of curiosity*. Oxford University Press.
- Gallagher, M. W., & Lopez, S. J. (2007). Curiosity and well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 2(4), 236–248.
- Gander, F., Hofmann, J., Proyer, R. T., & Ruch, W. (2020). Character strengths—Stability, Change, and relationships with well-being changes. *Applied Research in Quality of Life*, 15(2), 349–367.
- Gottlieb, J., Oudeyer, P., Lopes, M., Baranes, A. (2013). Information-seeking, curiosity, and attention: Computational and neural mechanisms. *Trends in Cognitive Sciences*, 17(11), 585–593.
- Grotelueschen, E. D. (2015). *The curious student's guide to writing research papers*. SAGE Publications.
- Gruber, M.J., Gelman, B.D., Ranganath, C. (2014). States of curiosity modulate hippocampus dependent learning via the dopaminergic circuit. *Neuron*, 84 (2), 486–496.
- Gruber, M.J., Ranganath, C. (2019). How Curiosity Enhances Hippocampus-Dependent Memory: The Prediction, Appraisal, Curiosity, and Exploration (PACE) Framework. *Trends in Cognitive Sciences*, 23(12), 1014–1025.
- Haidt, J. (2013). *The righteous mind: Why good people are divided by politics and religion*. Pantheon Books.
- Hallowell, E. M., & Ratey, J. J. (2021). *ADHD 2.0. New Science and Essential Strategies for Thriving with Distraction from Childhood through Adulthood*. Ballantine Books.
- Hardy, J. H. III, Ness, A. M., & Mecca, J. (2017). Outside the box: Epistemic curiosity as a predictor of creative problem solving and creative performance. *Personality and Individual Differences*, 104, 230–237.
- James, W. (1913). *The principles of psychology*. Henry Holt.
- Jovanović, V., & Gavrilov-Jerković, V. (2014). The good, the bad and the ugly: The role of curiosity in subjective well-being and risky behaviors among adolescents. *Scandinavian journal of psychology*, 55(1), 38–44.

- Kaczmarek, Ł. D., Bączkowski, B., Enko, J., Baran, B., & Theuns, P. (2014). Subjective well-being as a mediator for curiosity and depression. *Polish Psychological Bulletin*, 45(2), 200-204.
- Kashdan, T.B., Rose, P., & Fincham, F.D. (2004). Curiosity and exploration: facilitating positive subjective experiences and personal growth opportunities. *Journal of Personality Assessment*, 82(3): 291-305.
- Kashdan TB, McKnight PE, Fincham FD, Rose P. (2011). When curiosity breeds intimacy: taking advantage of intimacy opportunities and transforming boring conversations. *Journal of Personality*, 79 (6), 1369-1402.
- Kashdan, T.B, DeWall C.N., Pond, R.S., et.al. (2013). Curiosity protects against interpersonal aggression: cross sectional, Daily process, and behavioral evidence. *Journal of Personality*, 81(1), 87-102.
- Kashdan, T.B., Stikma, M.C., Disabato, D.D., et.al. (2018). The five-dimensional curiosity scale: Capturing the bandwidth of curiosity and identifying four unique subgroups of curious people. *Journal of Research in Personality*, 73, 130-149.
- Kashdan, T. B., Disabato, D. J., Goodman, F. R., & McKnight, P. E. (2020). The Five-Dimensional Curiosity Scale Revised (5DCR): Briefer subscales while separating overt and covert social curiosity. *Personality and Individual Differences*, 157, Article 109836.
- Kang, M.J, Hsu, M., Krajchich, I.M., et al. (2009). The wick in the candle of learning: epistemic curiosity activates reward circuitry and enhances memory. *Psychological Science*, 20(8), 963-73.
- Kelly, L. & Medina, C. (2015). *Rebels at Work: A Handbook for Leading Change from Within*. O'Reilly Media.
- Kidd, C., Hayden, B.Y. (2015). The Psychology and Neuroscience of Curiosity. *Neuron*, 88(3):449-460.
- Litman, J.A. (2005). Curiosity and the pleasures of learning: Wanting and liking new information. *Cognition and Emotion*, 19, 793-814.
- Litman, J. A., & Mussel, P. (2013). Validity of the interest-and deprivation-type epistemic curiosity model in Germany. *Journal of Individual Differences*, 34 (2), 59-68.
- Loewenstein, G. (1994). The psychology of curiosity: A review and reinterpretation. *Psychological Bulletin*, 116, 75-98.
- Lydon-Staley DM, Zurn P, Bassett DS. (2020). Within-person variability in curiosity during Daily life and associations with well-being. *Journal of Personalized Medicine*, 88(4), 625-641.
- Lydon-Staley, D.M., Zhou, D., Blevins, A.S. et al. (2021). Hunters, busybodies and the knowledge network building associated with deprivation curiosity. *Nature Human Behaviour*, 5, 327-336.
- Maltby, J., Day, L. & Macaskill, A. (2017). *Personality, Individual Differences and Intelligence* (4th Ed). Pearson.
- McNary, L. (2024). Curiosity: A conceptual re-analysis for improved measurement. *Current Psychology*, 43, 575-586.
- Mostafavi, B. (April 30, 2018). Exploring the Link Between Childhood Curiosity and School Achievement. *Michigan Medicine*, [www.michiganmedicine.org/ sitesinden](http://www.michiganmedicine.org/sitesinden) erişilmiştir.
- Pavlov, I. P. (1927). *Conditioned reflexes: an investigation of the physiological activity of the cerebral cortex*. Oxford University Press.
- Skinner, B. F. (1938). *The behavior of organisms: an experimental analysis*. Appleton-Century.
- Stenger, M. (2014). Why Curiosity Enhances Learning. *Edutopia.org*. <https://www.edutopia.org/blog/why-curiosity-enhances-learning-marianne-stenger/> sitesinden erişilmiştir.
- Schutte, N.S., Malouff, J. M. (2020). A Meta-Analysis of the Relationship between Curiosity and Creativity. *Journal of Creative Behavior*, 54 (4), 940-947.
- Steglich-Petersen, A., & Varga, S. (2023). Curiosity and zetetic style in ADHD. *Philosophical Psychology*, 1-25.
- Tupper, H. & Ellis, S. (2020). *The Squiggly Career: Ditch the Ladder, Discover Opportunity, Design your Career*. Penguin Business.
- Von Stumm S, Hell B, Chamorro-Premuzic T. (2011). The Hungry Mind: Intellectual Curiosity Is the Third Pillar of Academic Performance. *Perspectives on Psychological Science*, 6(6), 574-588.
- Wagstaff, M.F., Flores, G.L, Ahmed, R., Villanueva, S. (2021). Measures of curiosity: A literature review. *Human Resource Development Quarterly*, 32(3), 363-389.
- White, C. J. M., Mosley, A. J., & Solomon, L. H. (2024). Adults Show Positive Moral Evaluations of Curiosity About Religion. *Social Psychological and Personality Science*, 15(6), 670-681.

Zainal, N. H., & Newman, M. G. (2022). Curiosity Helps: Growth In Need for Cognition Bidirectionally Predicts Future Reduction. In Anxiety and Depression Symptoms Across 10 Years. *Journal of Affective Disorders*, 296:642-652.

# The Fundamental Element of Learning, Development and Growth: Curiosity

Mustafa Zülküf Altan<sup>1</sup>

Cited:

Altan, Z., M. (2024). The Fundamental Element of Learning, Development and Growth: Curiosity, *Journal of Interdisciplinary Educational Research*, 8(19), 256-271, DOI: 10.57135/jier. 1596563

## Abstract

As the world continues to change rapidly, curiosity is becoming an increasingly important skill for success. As curiosity fuels innovation, creativity and problem solving, it needs to be a fundamental skill that students need to develop. Therefore, education systems and teachers should prioritize nurturing a sense of curiosity in students, especially in a technology-driven world where there are endless opportunities for exploration and research. In this article; what curiosity is, why it is important, unknowns about curiosity, types of curiosity, curiosity in terms of neuroscience, and the relationship between education, learning and curiosity will be examined. It is hoped that this study will arouse the necessary interest and inspire future studies on curiosity.

*Keywords:* Curiosity, Learning, Development, Growth, Education

## INTRODUCTION

A friend of mine who does construction work, graduated from Open Education middle school and is currently attending Open Education high school, is very successful in his profession, loves to update himself and learn, and is also quite curious. He has been telling me from time to time that he is curious about certain subjects, especially "why and how structures such as Göbeklitepe, Egyptian pyramids, etc. which are very difficult or even impossible to build today, were built in the ancient times, and that he would love to see and examine these sites. Since I describe myself as "a person who is highly curious and a non-stop lifelong learner", I decided that I should write something about curiosity to honor my friend's endless curiosity and learning desire.

The quote attributed to Albert Einstein, "I have no special talent; I am just a passionate enthusiast", summarizes the importance and value of curiosity very well. Curiosity can be influenced by individual differences, environmental factors, innate characteristics and many other things. Long-time nature vs nurture argument additionally applies to curiosity. According to some studies, curiosity is partly inherited and influenced with the aid of genetics (Friedman, 2017), however different research recommend that environmental and experiential elements play increased position in finding out curiosity (Kashdan et al., 2004). It is additionally in all likelihood that curiosity is formed through each nature and nurture (Duckworth, 2016).

According to Litman (2005), curiosity is the drive to learn and experience that drives actions associated with learning new things. Exploration, deprivation sensitivity, stress tolerance, social curiosity, and thrill seeking are the elements of curiosity as outlined by Kashdan et al. (2018). Exploration entails desiring to know in order to know and having an interest in learning new things. Seeking information to alleviate the frustration of ignorance is a sign of deprivation sensitivity. Being able to handle uncertainty, perplexity, or nervousness when traveling to new locations or experiencing new things is known as stress tolerance. The main goal of social curiosity is to learn more about other people. Enjoying the sensation that comes with exploration is a

<sup>1</sup>Prof. Dr., Erciyes University Faculty of Education Department of Foreign Languages Education. Kayseri-Türkiye  
[altanmz@erciyes.edu.tr](mailto:altanmz@erciyes.edu.tr) ORCID: 000-0001-9391-5856.

component of thrill seeking. Some other researches have also revealed dimensions of exploration aversion (Litman, 2005; Loewenstein, 1994).

A great urge to study or understand anything is called curiosity. According to Kashdan et al. (2013), curiosity is the propensity to "recognize and seek new knowledge and experiences," which includes a strong desire to learn and expand one's knowledge. This desire ought to be driven by internal factors. In other words, you ought to genuinely want to learn anything. Curiosity does not apply when you are searching for knowledge for a research assignment at school; this is known as extrinsic motivation.

Another common definition of curiosity is an innate desire to learn, which motivates kids to explore and pick up new skills. Studies have consistently demonstrated that pupils who are curious do better academically. For instance, a 2018 University of Michigan study discovered that a child's academic success is influenced by curiosity just as much as intelligence. According to the study, inquisitive students are more likely to interact with course materials in depth, which raises accomplishment levels (Mostafavi, 2018).

Active learning is encouraged by curiosity, as students look for solutions to the questions they pose and transform the educational process into an enjoyable journey. Better recall and critical thinking abilities are the outcome of this exploratory method, which promotes a deeper comprehension of subjects. Teachers who foster curiosity help their pupils become lifelong learners who are ready to experience new things.

A child's curiosity is vital to their general development and is not limited to the classroom. Curiosity fosters a sense of exploration, encouraging children to enter new experiences and environments. Curiosity is a basic component of human cognition that helps us comprehend the world we live in.

The spirit of inquiry encouraged by curiosity also aids in the development of critical life skills like adaptation and resilience. People that are curious are more inclined to rise to challenges, view setbacks as learning experiences, and endure hardship. These characteristics aid in our personal growth and help us become well-rounded people who can handle life's challenges.

Despite different definitions of curiosity, a common view is that curiosity is on the one hand a trait-like disposition and on the other a subjective state of uncertainty. Curiosity can be seen as an innate characteristic of children. They explore, question and wonder, and as a result of their curiosity, they learn by doing. It is no secret that curiosity makes learning more effective and enjoyable. If a child remains curious, they will continue to explore and investigate (Fairweather & Montemayor, 2018).

As it is the case in many subject areas, for example foreign language study, individual differences can also influence curiosity. For instance, research indicates that higher levels of curiosity are linked to specific personality qualities, such being receptive to new experiences (Kashdan et al., 2011). Learning style should be taken into account as well. While some individuals like more structured, analytical approaches, others favor experiential, hands-on learning (Friedman, 2017).

Environmental and cultural influences might also have an impact on curiosity. Some cultures, for instance, might place a higher importance on education and intellectual research than others (Grotelueschen, 2015), while others might emphasize pragmatism and application more (Friedman, 2017). Similar to this, a person's living circumstances and upbringing might affect their curiosity levels as well as their opportunities for learning and exploration (Kashdan et al., 2004, 2011).

Since curiosity prepares the brain for learning and makes subsequent learning more enjoyable and rewarding, people are more successful in learning information they are curious about (Stenger, 2014). It is now known that curiosity also has a significant impact on academic achievement (von Stumm et al., 2011).



Curiosity is at the very heart of human endeavor. Our relentless pursuit of knowledge knows no bounds, and this can be seen in the example of “Curiosity Rover” on Mars. This innate curiosity drives us to explore, which is fundamental to a rich educational experience.

Curiosity is a trait that falls under 'openness to experience' in personality theory (APA, 2021; Maltby et al., 2017). In this context, we can talk about two aspects of curiosity: our willingness to seek new experiences (called exploration) and our tendency to fully engage in these experiences, known as absorption. Both of these aspects of curiosity are thought to have a positive impact on our well-being (Gallagher and Lopez, 2007).

Curiosity is such a fundamental component of our nature that we are almost unaware of its prevalence in our lives. This is because this emotion is now automatic in humans, until the education system first blinds and then destroys it. Think about how much of our time we spend seeking and consuming information, whether it is listening to news or music, surfing the internet, reading books or magazines, watching television, movies or sports. Our insatiable demand for information drives much of the global economy, motivates learning on a micro scale and drives foraging patterns in animals. A reduced sense of curiosity is also a symptom of depression, and its excessive expression contributes to distraction, which is a symptom of disorders such as attention deficit/hyperactivity disorder (Steglich-Petersen & Varga, 2023). Curiosity is considered the noblest of human drives. It is also often derided as it is perceived as dangerous (as in the expressions “curiosity killed the cat” in English and “whatever happens to you comes from curiosity” in Turkish).

In the context of attention deficit, which we have started to hear more and more in recent years and is a serious topic in education, I would like to briefly touch upon the subject of curiosity. Curiosity is closely related to dopamine, a neurotransmitter that plays a very important role in motivation, reward and attention. People with ADHD (attention deficit hyperactivity disorder) have lower levels of dopamine, which may contribute to their difficulties with attention and impulse control. However, when they encounter something that arouses their curiosity, such as a new, risky or challenging situation, their brain releases more dopamine, providing a “dopamine hit” that can temporarily increase their focus and motivation. This increased release of dopamine can push individuals with ADHD to seek out new and exciting experiences and distract them from the main topic. On the other hand, if controlled and conscious, it can also contribute significantly to their ability to access new information and even their intellectual capacity (Hallowell and Ratey, 2021).

When properly directed and controlled, curiosity can be a valuable asset for people with ADHD because it can lead to increased creativity, divergent thinking and problem-solving abilities. The impulsivity and willingness to take risks associated with ADHD can contribute to a more open and exploratory mindset, which enables individuals to approach new situations and ideas without fear. This can result in higher levels of engagement and hyper-focus on hobbies, school and other interests. In addition, curiosity can also help individuals with ADHD to feel proud of their unique talents and interests, rather than ashamed or embarrassed. Just as with other individuals, embracing and nurturing curiosity requires encouraging exploration and learning in areas of interest and seeing curiosity as a positive and valuable trait. This can also help individuals with ADHD to develop their strengths and find meaning in life (Steglich-Petersen & Varga, 2023).

Young children are not afraid to be wrong. Being wrong is not the same as being creative, but if you are not prepared to take risks and be wrong, you will never come up with something original. Unfortunately, for too many children, this sense of curiosity and skill is first blunted and then destroyed in school. This is because traditional education helps to discourage children's enthusiasm for curiosity.

Curiosity is also a big part of academic performance, and knowing how to develop and channel students' curiosity is a skill that all great teachers should have. Qualified and effective teachers do this by asking questions and challenging students to think deeper and further, rather than just

giving answers. A lifelong sense of curiosity is one of the greatest gifts schools can give their students.

Curiosity greatly enhances learning. Curiosity is not just about brain chemistry. It changes brain chemistry for the better. When curiosity is aroused, changes in the brain prepare you to learn both about the subject at hand and about incidental information (Gruber et al., 2014).

Curiosity makes people happier. The benefits of curiosity are not limited to being happy. Very curious people also tend to exhibit overall psychological well-being, which is associated with lower levels of anxiety, greater satisfaction with life and lower levels of depression (Gander et al., 2020; Kaczmarek et al., 2014). This correlation actually works in both directions. Namely, a decrease in curiosity is a common symptom of depression (Lydon-Staley et al., 2020).

Curiosity improves relationships. Curious people are considered to be the most interesting and engaging and are more likely to reach out to a wider range of people, including strangers (Kashdan et al., 2011).

Curiosity also seems to protect people from unpleasant social experiences, such as rejection, and in the long run leads to stronger bonds with others. Curious people are also less aggressive and narrow-minded, making social interactions better for everyone, even those with social anxiety (Kashdan et al., 2013).

Curious people are more imaginative too. There are studies that support the connection between specific forms of curiosity and creative performance and innovative problem solving, even if the scientific data supporting ADHD's ability to foster creativity is conflicting and evaluating creativity in study is difficult. ADHDees may have a distinct viewpoint that can help them challenge established norms and generate entirely original ideas, especially in the areas of "thinking differently, conceptual expansion, and overcoming knowledge restrictions" (Schutte and Malouff, 2020; Wagstaff et al., 2021).

## **MORE ABOUT CURIOSITY**

So, is curiosity an emotion? The answer is yes and no, in fact, in psychology there is often a distinction between traits and states. Traits are characteristics related to our personality. For example, a curious person will tend to enjoy learning new skills and visiting museums. This tendency will be present throughout their lives because it is part of who they are. Curiosity can also be a state. There may be times when we feel more curious, seeking information and trying new things. We may be 'in the mood' to try something new. In this sense, feeling curious can be described as an emotional state, but we don't usually use it that way in a scientific sense.

Can curiosity improve human well-being? From a research perspective, published studies have supported the link between curiosity and well-being. These include a large new study conducted over ten years in the Netherlands. The findings revealed that people with low levels of curiosity tended to show more symptoms of anxiety and depression. Interestingly, over the course of the study period shared above, individuals with lower levels of curiosity showed increased symptoms of anxiety and depression. This suggests that developing our own curiosity throughout our lives is beneficial for our well-being. This may be because when we are less curious, we can become fixed in our thinking and less tolerant of alternative perspectives. This ultimately makes us weaker at problem solving and in our relationships. Over time, this can contribute to feeling anxious or low in mood if we struggle to cope with the challenges of everyday life (Zainal and Newman, 2022).

Another study exploring curiosity found that when we are able to seek new information for enjoyment, this can be particularly important for our well-being (Kashden et al., 2018). This is in contrast to situations where we seek knowledge to solve specific problems or fill gaps in our knowledge. This means that being curious is better for us when we learn for pleasure rather than for a specific purpose!

So why might it be difficult to maintain or develop curiosity? There seems to be no clear research evidence as to why this might be so. But my observation is that much of traditional working life,

with a fixed job and a predictable routine, does not usually require high levels of curiosity. We often become very specialized in our job roles as we climb our chosen career ladder, and we may have a number of priorities to juggle. The time and energy we may need to stay curious often becomes a 'nice to have' rather than a necessity. Not maintaining our curiosity can be problematic in other ways besides harming our health. In this context, Tupper and Ellis (2020) describe how curiosity is important for identifying trends, opportunities and risks and managing complexity. This shows that curiosity can be useful for our well-being as well as for our work life!

Are there disadvantages to being curious? Actually yes, there can be some disadvantages to being curious. As with everything in life, if we are well informed about the pitfalls, we can think carefully about what works for us and how we can mitigate them. The balance of how much to encourage our own curiosity alongside the other demands of our lives will of course be different for everyone. It should also be remembered that curiosity comes at a cost.

It is also clear that excessive curiosity about things that can harm us is/can be problematic. An aspect of curiosity known as 'thrill seeking' is associated with a range of harmful behaviors, including drug use, gambling, aggression, and unsafe sexual practices (Kashdan et al., 2018; Jovanović and Gavrilov-Jerković, 2014). It goes without saying that for most people, the balance between our desire to seek information and experience, our appetitive system, and our desire to avoid harming ourselves or others, our aversive system, needs to be well balanced. Therefore, most of us need to have an awareness of when curiosity turns into risk-taking.

We live in an age of information overload and if we try to look for information about everything, we will quickly become overwhelmed! Millions of dollars are spent trying to get our attention and we can't possibly take it all in. To manage this, we have to find a way to be conscious about how we use our time and what information and experiences we seek.

The flip side of the potential for information overload is that in this information age it is possible to find new and interesting information that suits our preferences at the touch of a button. Long gone are the days of needing to go to the library or being limited to topics in encyclopedias! This makes it much easier to create new content and experiences that suit our own preferences. However, it requires us to think consciously about how we can use our time and energy purposefully.

We should have routines against the stress of curiosity. Finding and putting ourselves in new situations inevitably brings with it a degree of stress (Kashdan et al., 2018). There are many reasons why many of us settle into routines in life, and this predictability and stability can be very beneficial for our well-being, sense of self and identity. Life would be very chaotic if we spent all our time seeking new knowledge and experiences instead of practicing and using our existing skills and knowledge! Again, the important thing is to find the balance that is right for us and to remember that it is easy to neglect our own need for curiosity when our busy lives take over.

But can curiosity be the enemy of traditional ways of living and working? In many ways, being curious can be seen as incompatible with following a daily routine. If we think about the 'openness to experience' dimension of personality, those lower on this scale will tend to favor the routine and the traditional. Of course, there is nothing wrong with this and I believe that as humans we are all very different and these differences can and do complement each other. For example, someone who is open to innovation and extremely curious may not be suited to a job that involves doing the same job over and over again. Likewise, if no member of a workplace, team, household or culture is naturally curious, it is unlikely that there will be any positive change or innovation. Groups or organizations with a low sense of curiosity will also find it difficult to adapt to the inevitable change that comes with life. Therefore, it is often helpful to have a mix of people with different characteristics. People with a high sense of curiosity are often 'changemakers' and can be valuable assets to any team, group or organization when their skills are recognized and used effectively (Kelly & Medina, 2015).

## TYPES OF CURIOSITY

As discussed above, an important aspect of the human experience is curiosity, which fuels our desire to learn, explore and discover new things (Duckworth, 2016). It encourages us to ask questions, seek explanations, and have new experiences (Kashdan et al., 2004). Although the desire to learn and understand is the root of all curiosity (Kashdan et al., 2011), there is no single type of curiosity. Researchers categorize curiosity in different ways (Friedman, 2017; Haidt, 2013; Kidd & Hayden, 2015; McNary, 2024; Wagstaff et al.) That is, there is no definitive concept and categorization, but most of them define at least three types of curiosity using various names. These are: diversifying (differentiating/differentiating), epistemic and social curiosity. However, since curiosity has no boundaries, I believe that there are as many types of curiosity as there are subjects of curiosity. I will share some of them below.

**Diversifying/diversity curiosity:** It is the sudden and short-term desire to explore innovation. The desire for novelty and diversity feeds diverse curiosity (Friedman, 2017). It drives us to seek new opportunities and visit unfamiliar places (Duckworth, 2016). This type of curiosity is often stimulated by an adventurous spirit and a desire to try new things (Friedman, 2017). This type of curiosity is often expressed from early childhood but remains with us into adulthood. A variety of curiosities can be demonstrated through trying a new activity or hobby, traveling to a new city or country, or learning about an unrelated topic (Duckworth, 2016; Friedman, 2017; Grotelueschen, 2015).

It is about seeking information on a broader level rather than diving deeper. Discriminative curiosity causes us to endlessly refresh our Instagram feed, clicking on intriguing headlines or jumping from one Wikipedia article to another (Hardy et al., 2017; Lydon-Staley et al., 2021).

**Epistemic curiosity:** It is motivated by the desire for knowledge and understanding (Friedman, 2017). It is what motivates us to ask questions and seek solutions (Kashdan et al., 2004) and is often centered on a specific topic or field of study (Friedman, 2017). Epistemic curiosity, also known as cognitive curiosity. Examples of epistemic curiosity include wanting to know more about a particular topic, asking questions about how something works, or seeking information about a particular topic (Duckworth, 2016; Kashdan et al., 2004, 2011; Friedman, 2017). It is the desire to eliminate knowledge gaps and reach a comprehensive understanding of a particular topic. Think about the last research you did on your new hobby about bird nests, the research you did on the origin of viruses and how they spread, or the difference between a ballistic missile and a cruise missile that we often hear about these days (Litman & Mussel, 2013).

**Social curiosity (empathic/emotional curiosity):** Describes the desire to learn more about what other people think and feel. The need for emotional closeness and empathy feeds emotional curiosity (Friedman, 2017). It is what makes us ask questions about another person's thoughts or experiences (Kashdan et al., 2011) and often aims to uncover more information about the subject (Friedman, 2017). Humans are social creatures by nature, and the most effective and efficient way to determine whether someone is a friend or foe is through information. Some may even snoop, eavesdrop or gossip to do so.

Examples of emotional curiosity include wanting to know more about someone's feelings and thoughts (Kashdan et al., 2011), asking questions about life experiences or trying to understand their point of view (Friedman, 2017). When you feel comfortable and relaxed in a social setting, this state of curiosity is particularly pleasurable because it promotes the release of high levels of dopamine (Kashdan et al., 2020).

**Aesthetic concern and curiosity:** Necessity is not the mother of invention, only of progress. A man in desperate search of a weapon or food is not in the mood for discovery; he can only make use of what is already known to exist. Innovation and discovery require aesthetically motivated curiosity. Innovation and discovery do not usually arise under the pressure of need, but of course they become available when new properties of matter or new mechanisms are known. I was surprised to hear this from a technologist, but the truth is that most of the inventions of mankind throughout history were first decorative rather than practical applications.

Metallurgy began long before “useful” knives and weapons were made, when naturally occurring copper was hammered into beads and ornaments. The development of metals through alloying and heat treatment, and most methods of shaping them, began with jewelry and sculpture. Casting in complex molds began in the manufacture of figurines. Welding was first used to join pieces of bronze sculpture. None but the smallest bronze statues of ancient Greece or the ceremonial vessels of Shang China could have been produced without this technique. Ceramics began with fertility figurines molded from clay and hardened in fire. Glass came from glazing quartz and soapstone beads. Most minerals and many organic and inorganic compounds were discovered for use as pigments. Indeed, the first record of human knowledge of iron and manganese ores is found in prehistoric cave paintings, where these ores provide glorious reds, browns and blacks. It is possible to multiply these examples.

The desire to observe beauty and aesthetics fosters aesthetic curiosity and increases aesthetic concern (Friedman, 2017). It is what enables us to appreciate the arts and seek pleasurable experiences (Duckworth, 2016). Aesthetic curiosity can take many forms, such as appreciating a work of art (Grotelueschen, 2015), seeking new and pleasurable experiences (Friedman, 2017), or viewing the grandeur of nature (Duckworth, 2016).

**Religious Curiosity:** Religious interest stems from a desire to understand and learn more about spiritual or religious practices and beliefs (Friedman, 2017). It is what drives us to consider issues of faith and seek spiritual encounters (Duckworth, 2016). Examples of religious curiosity include investigating the history and teachings of a particular religion (Friedman, 2017), asking questions about other faiths and beliefs (Grotelueschen, 2015), and seeking spiritual practices and experiences (Duckworth, 2016).

Recent studies have shown, for example, that people from different religious backgrounds in the United States view religious interest as morally virtuous. Atheists also view this interest as moral, but less so than religious people (White et al., 2024).

People who are curious about religion or science are also seen as having other moral character traits. Research results also show that curious people are perceived as willing to put in the effort to succeed in life and as morally virtuous to put in the effort to learn (White et al., 2024). In this study, researchers measured participants’ perceptions of curious people. They did not measure what predicted curiosity or how people’s levels of curiosity were related to their actual effort levels or moral character. This study focused on participants in the United States. Similar studies would be useful in the future with people from a wider range of countries.

**Practical curiosity** is fueled by a desire to learn new things that can help you in your daily life (Friedman, 2017). It frequently emphasizes practical application and problem solving (Duckworth, 2016). Learning a new pastime, looking for advice on how to mend something, or investigating the best product or service for a certain need are a few examples of practical curiosity (Duckworth, 2016; Friedman, 2017; Grotelueschen, 2015).

**Existential curiosity:** Being curious about the meaning and purpose of life feeds existential curiosity (Friedman, 2017). People with this curiosity often focus on the “big questions” about the nature of life and reality (Duckworth, 2016). As discussed in the theory of multiple intelligences, in order to answer questions such as “What am I?” “Why do I exist?” “Why do I live?” “What will I become?” “What is the meaning of life?” it is necessary to be curious about these (Altan, 2022). Although pondering such “big questions” (Grotelueschen, 2015), seeking explanations about the nature of reality (Friedman, 2017), or investigating philosophical and spiritual ideas (Duckworth, 2016) are important for people in general, they are much more important for some people.

**Sensational curiosity:** As discussed above, there have been many attempts to measure curiosity and its components. However, there is no consensus on what curiosity is. Some researchers have included the concept of sensation seeking in the concept of curiosity. The desire to experiment and learn through senses such as taste, touch, and smell drives sensory curiosity (Friedman, 2017). It often focuses on sensory perception and world exploration (Duckworth, 2016).

Sensational curiosity is a joyful exploration. It is filled with curiosity about the fascinating features of the world. It is a pleasurable state, and people in this state seem to have a zest for life.

Exploring new flavors and cuisines (Grotelueschen, 2015), exploring new settings with the senses (Friedman, 2017), and experimenting with sensory experiences (such as virtual reality and sensory deprivation) are a few examples of sensory curiosity (Duckworth, 2016).

Technology curiosity: As previously mentioned, curiosity is a wonderful trait. It's the spark that ignites learning, innovation, and discovery. In the world of technology, curiosity is not just a must-have trait, but a must-have trait. Technology is all about problem solving. Whether it's fixing bugs or creating new software, curiosity leads you to ask, "Why is this happening?" or "How can this be improved?" These questions are the foundation of innovation. When you're curious, you dig deeper. You don't settle for superficial solutions. Instead, you explore every nook and cranny to understand the root cause and find the best solution.

Curiosity and creativity go hand in hand. In the field of technology, thinking outside the box is very important. Curiosity pushes you to explore uncharted territory and try new ideas. It encourages you to ask the questions "What if?" and "Why not?" This mindset leads to breakthroughs and innovations. However, the important thing to note here is that the technology that will be created should be for the benefit of humanity and for humanity.

Desire/curiosity for travel: I believe that this kind of curiosity, which I think I have, is one of the purposes of life and self-actualization goals of a person. I always have the chance to learn and show myself wrong when I travel. Meeting new individuals and getting a peek into their everyday life are some of my favorite experiences. Particularly when those lives are so dissimilar from mine and I come to the realization that there are countless ways to have a meaningful life, just as there are numerous ways to climb a mountain.

It's intuitive that curiosity and the desire to travel and explore are closely linked. Anecdotally, I'm sure many of us know people who are very curious, well-traveled, knowledgeable about the world, and understanding of different cultures and perspectives. Unfortunately, there are no scientific studies yet to explore this connection, so it's not possible to draw any evidence-based conclusions at this time. However, since it's now known that there is a travel gene (Altan, 2023), it's not too late for evidence-based conclusions to emerge.

## CURIOSITY FROM A NEUROSCIENCE PERSPECTIVE

Neuroscience research shows that curiosity makes our brains more open to learning and that we enjoy the feeling of learning as we learn (Kidd & Hayden, 2015). Curiosity is a fundamental element of our cognition, but its biological function, mechanisms, and neural underpinnings are not yet fully understood. Yet it is a source of motivation for learning, effective in decision making, and crucial for healthy development. One factor limiting our understanding of this topic is the lack of a widely agreed-upon definition of what curiosity is and what it is not; another is the paucity of standardized laboratory tasks that manipulate curiosity in the laboratory. Despite these obstacles, interest in both the neuroscience and psychology of curiosity has increased dramatically in recent years.

Despite its prevalence, unfortunately, we lack even the most basic unifying theory of the basis, mechanisms and purpose of curiosity. Nevertheless, curiosity as a psychological reality, and more broadly the desire to know, has attracted serious attention from the greatest names in the history of psychology (James, 1913; Pavlov, 1927; Skinner, 1938). Despite this interest, only recently have psychologists and neuroscientists begun to make widespread and coordinated efforts to unravel this mystery (Gottlieb et al., 2013; Gruber, Gelman, & Ranganath, 2014; Gruber & Ranganath, 2019). Kang et al., 2009). Hopefully, this research and future writing on curiosity will motivate new interest in the problem and serve as a tentative incentive for future work on the neuroscience and psychology of curiosity.

It is no longer a secret that curiosity makes learning more effective and enjoyable. Curious students not only ask questions, but also actively seek answers. Without curiosity, could al-Khwarizmi have done his work in mathematics, astronomy, geography and algorithms? Could Isaac Newton have formulated the laws of physics? Would Alexander Fleming have discovered penicillin? Would Marie Curie's pioneering research on radioactivity have existed? Or could Galileo's observation and experimentation to interrogate and challenge receive wisdom and traditional ideas.

Instilling in students a strong desire to know or learn is what every teacher lives for, and research has even shown that curiosity is as important as intelligence in determining how well students do in school. But how much do we really know about its role in the learning process?

Our brains love curiosity. Recent studies have used a series of experiments to explore what exactly happens in our brains when our curiosity is aroused. The results suggest that the changes that occur in the brain when our curiosity is triggered prepare us to learn not only about the relevant topic, but also about incidental information (Gruber et al., 2014; Kang et al., 2009).

When Gruber et al. (2014) examined students' face-memory skills, the most interesting outcome was seen. They discovered that when pupils were really curious, they were far better at identifying faces than when they were not. In a follow-up behavioral experiment, the team demonstrated that high curiosity continued to improve trivia and facial recall one day later. This implied that curiosity had long-lasting benefits and contributed to the creation of enduring memories. These findings imply that being curious helps us recall unrelated information that we come across during our moments of inquiry, in addition to preparing us to learn about topics that pique our interest.

In the same study, researchers found that as students became curious, activity increased in two brain regions associated with reward and motivation: the substantia nigra/ventral tegmental area and the nucleus accumbens. The level of curiosity seemed to control activity in these regions like a dimmer switch.

These two areas of the brain were particularly active during periods of intense interest. These areas switched into low gear during periods of indifference or even boredom. A further intriguing finding was that prior to the appearance of the trivial responses, there was an increase in activity in the hippocampus, a part of the brain involved in memory formation. The student's likelihood of remembering the response was predicted by the higher hippocampal activity. When presented

with faces during the anticipation period, students who had greater activity in this circuit—which includes the substantia nigra, ventral tegmental area, hippocampal region, and nucleus accumbens—tended to remember them better. This implies that a high level of interest promotes connections between the brain networks responsible for memory and motivation. These interactions can improve our capacity to understand even uninteresting things in our immediate environment and make the brain more receptive to learning (Gruber & Ranganath, 2019).

Curiosity is seen as a simple act for us ordinary people, but there is still so much that scientists do not understand about curiosity. Unfortunately, there are not many studies on curiosity. Because it is very difficult to study. The truth is that neuroscience has a lot to say about curiosity. Just like it has a lot to say about many other aspects of education.

### **EDUCATION and CURIOSITY**

As a teacher educator, I believe in the transformative power of curiosity in the classroom, and I help pre-service teachers achieve their best in my classrooms. I see teaching as the art of awakening the natural curiosity of young minds, which is why I believe in the idea that curiosity drives learning and achievement. When students are curious, their brains are much better prepared to absorb and retain information.

Although the current understanding of education says that it plans to raise highly motivated, self-confident, curious, questioning, analyzing, but at the same time virtuous, compassionate and conscientious young people, it is not possible to achieve these values by continuing with the old assessment approach and centralized tests. This is and will be a serious problem and a fundamental problem in planning the future (Altan, 2019). Because centralized tests prevent students from enjoying learning by blunting or even destroying their critical and creative thinking and their sense of curiosity, and cause them to be unable to learn by discovering things on their own.

The current and pervasive lecture-oriented approach to education in our country, Türkiye, deprives students of opportunities to think on their own and develop critical thinking skills, as they rely solely on lectures and textbook content. As students are constantly spoon-fed information, this makes them passive learners who are less likely to ask questions or explore ideas on their own.

In a system where it is not possible to think differently, where there is no curiosity, or rather, where curiosity is virtually forbidden, in a culture where it is impossible to make self-discoveries, it will not be possible to raise individuals with an entrepreneurial spirit.

All of us have an innate drive to be the best versions of ourselves. This implies that students must participate in the learning process, in accordance with humanistic learning theory. Students must have the motivation to learn. This implies that educators must foster students' curiosity and motivate them to follow their passions. Students that are motivated will take an active role in their education and grow to love learning (Altan, 2019).

The failure of teaching processes in which the learner is not attracted to the subject, curiosity is not aroused and the subject is not made enjoyable and fun is related to the lack of stimulation of the brain region called the Hippocampus. One of the most important elements in the realization of this stimulation is activity, that is, play. In real life, don't children also learn through games? Isn't what they learn in these games more permanent? The hippocampus is the center that decides whether or not information will be transferred to permanent memory. Information that reaches us through various experiences and in various forms is registered in the brain according to the degree of importance and meaning we give it. In learning processes where we do not feel curiosity and interest, we do not care, in short, our emotions cannot be activated, the information reaching this center is low-frequency and since strong synaptic bonds are not formed, the recording process does not take place in the cortex, which is the recording center of the brain, so there is no permanent and real learning (Altan, 2019).



Children deserve teaching that is childish and for children. This is why subject-oriented, activity-based learning has emerged as it better meets the needs of children. In other words, the most important elements for learning to take place are to arouse curiosity and interest in the learner and to include elements that are like him or her, that is, elements that reflect his or her world. In this process, the teacher is an arouser of interest and curiosity. It is not possible for information without a barcode of curiosity and interest to be recorded in the right place in the brain and to be permanent. In general terms, this is the dilemma of today's education system, where curiosity is almost forbidden and only the transmission of known information and its evaluation through standardized tests is ensured. People learn if they are curious and want to learn. Feeding the curiosity and interest of learners leads to their development. A person who does not consciously seek information, and who does not consciously accept and use what he or she finds, has not succeeded in learning in the real sense of the word. The person remembers this information through rote memorization and meaningless repetition and can distinguish it in the options in tests. However, we do not call this learning (Altan, 2019, p.104).

All children are naturally curious, fast learners, not afraid to take risks, eager to dream and hungry to learn. Once they start school, they become more cautious and less creative. This is because the school asks them to answer certain questions within certain limits without taking risks. Teachers, curriculum, friends, materials, exams and parents all work hand in hand to dull or even destroy a child's entrepreneurial spirit, imagination, curiosity and creativity (Altan, 2019).

If there is no joy, if new things are not learned, if one is not included in the feast of science, and if the learning process turns into torture and torment, or is perceived as such, then there is a system in which only the left brain is fed, and activities and evaluations are made in this direction. The products of this system are doctors, judges, teachers, academics, police officers, imams and civil servants who look alike, have similar characteristics and mindsets, and can succeed in standardized exams. If there is pleasure in the learning process, if there is a constant hunger and desire to learn, if mistakes are accepted as normal and risks are taken, if there is a learning environment where feelings of curiosity and eagerness are exhilarated, it means that the right brain is being nourished and both brain lobes are being used in a balanced way. Now let's think about the classrooms in our schools. What kind of a picture comes to your mind? (Altan, 2019, p.111).

Curiosity is an important condition for language learning and plays an important role in learner engagement. Because curiosity prepares the brain for learning and makes subsequent learning more enjoyable and rewarding, people are more successful in learning information they are curious about (Stenger, 2014). Curiosity has also been shown to have a significant impact on academic achievement (von Stumm et al., 2011).

## RESULTS and DISCUSSION

Our innate curiosity fuels our urge to learn, explore, and make discoveries. Among the various types of curiosity are diversity curiosity, epistemological curiosity, emotional curiosity, aesthetic curiosity, religious curiosity, practical curiosity, existential curiosity, and sensory curiosity. It is essential to cultivate a broad and well-rounded interest since these many types of curiosity can interact and impact one another. Curiosity can be influenced by a number of variables, including personality differences, environmental influences, nature versus nurture, and others (Altan, 2019).

Curiosity is frequently thought of as an intellectual endeavor. We would like to know the type of tree that grows in our garden or the number of people who were awed by a certain musician or athlete during their most recent performance. However, curiosity is also a self-serving endeavor. We can utilize it to gain a better understanding of ourselves or those around us, including those who are extremely different from ourselves. We learn about a person's ideals, life experiences, and humanity in addition to gathering information about their lives. We discover similarities. However, we need to develop even more "deep curiosity" in order to be able to accomplish that and achieve that type of connection. In this spiritual practice, our goal is to understand rather than only know. Deep curiosity is turning a knob and experiencing what is on the other side, whereas traditional, superficial curiosity is gazing through a door's peephole. It is far more vulnerable and revealing, yet the greatest opportunity for change comes from those risks. In this way, I am someone who reads a lot of different kinds of material all the time, reading hundreds of pages depending on a single word that I come across. In the same vein, one of my favorite things to do when traveling or hiking in the mountains is to venture into the back streets and off the usual routes rather than the main ones where everyone else goes in order to see and even photograph a wide variety of objects.

Curiosity is the secret sauce of development and transformation, especially in the world of technology. It fosters learning, nurtures innovation and improves problem solving. Curious individuals continuously adapt to new technologies, leading to personal growth and better career opportunities. They develop user-centered products that stand out in the market. In teams, their curiosity fosters collaboration and creativity, leading to breakthrough solutions.

Curiosity is man's superpower. I think it would not be wrong to say that. Although this is not limited to human beings. Animals should also be included. Curiosity keeps you busy, motivated and always pushes you to the limits. So, nurture your curiosity. Never be afraid to ask questions, explore everything and never stop learning. In the world of technology, curiosity not only makes you a better professional, but also a pioneer.

An inquisitive mentality can be fostered in a number of ways, including by surrounding oneself with curious people, embracing new experiences, maintaining an open mind, asking questions, being curious about everything, and encouraging others to be curious. It is essential for both professional and personal growth to maintain an open mind.

Encouraging curiosity is crucial to prepare students for the future. In this regard, teachers should allow exploration at almost every level, incorporate gamification into their teaching, encourage collaboration, introduce real-world problems and provide feedback to stimulate curiosity. By doing so, students will be better equipped to find innovative solutions to complex problems in a rapidly changing world.

Creativity, which entails coming up with original and worthwhile ideas, is also linked to curiosity, or the drive to know. Creativity and curiosity are more than just catchphrases. They are vital components that inspire kids to investigate, inquire, and create. Curiosity primes the brain for learning and enhances the rewards of subsequent learning, as was partially covered above.

One of the best ways to develop a sense of curiosity in children is to encourage them to explore and experiment with the world around them. This could be taking them on nature walks, letting them experiment with different materials or giving them open-ended projects to work on.

Allow kids to follow their innate tendencies by giving them the opportunity to experiment and explore. Their creativity and curiosity will be stimulated as a result.

Children should be encouraged to think critically and to ask questions about what they observe and encounter. They will be able to think more critically and have a greater grasp of the world around them as a result.

Create and give the chance to pursue new interests. Giving kids the chance to explore and study in science centers, museums, and other educational settings where they may learn about a range of subjects is another method to encourage their curiosity.

Children are more likely to be interested and curious when given the chance to explore and learn new things. Encourage kids to research topics that pique their interest and ask questions. They can improve their research and problem-solving abilities as a result.

Curiosity is a sort of fuel. It pushes us to understand things and ultimately to learn. But this fuel doesn't always need to burn hot with exciting questions and bold experiments. Curiosity can remain active even when we are more passive, especially in quieter moments when we can review what we have uncovered and think about what it all means. So make sure you give your students, and even your children, time to think at this level.

Is curiosity only the job of schools and teachers? It is not. Curiosity can also be nurtured at home. Parents can help maximize their children's curiosity by participating in their children's learning and studies with interest and by showing their own curiosity. They can dive into podcasts and documentaries together, visit museums and galleries, and talk about the fascinating things they learn, exploring the topics they discuss in class.

Although the impact of curiosity on learning is well known, there are still some questions about its role that remain unclear. For example, we do not yet know the long-term effects of curiosity. For example, if a student's curiosity is aroused at the beginning of the school day, will this help them better absorb information throughout the day? It is also not yet clear why some people are more naturally curious than others and what factors most influence our curiosity.

A monolithic view of curiosity is not enough to understand how this quality drives success and satisfaction in work and life. A more nuanced approach and more extensive research is needed to discover and capitalize on talents and build groups that are greater than the sum of their parts.

For now, however, the available evidence reminds us very clearly that there is no such thing as a stupid question. Because it is the question itself that arouses curiosity. Telling the answer calms the curiosity before it has a chance to start. So instead of diving straight into the answers, let's engage students with the kind of questions that encourage them to do their own searching.

As a teacher educator, I see being curious as being like a psychological superstar. It can help us maintain our enthusiasm, well-being and the zest for life. But maintaining our curiosity takes effort as it is the case in my friend's situation.

Of course, it is impossible to explain the subject of curiosity in full detail here. You need to complete the missing aspects. In order to do all this, you must first of all be "passionately curious".

### **Special Thanks**

I would like to thank businessman Selim Şimşekoğlu for inspiring and facilitating the writing of this article.

## KAYNAKÇA/ REFERENCES

- Altan, M.Z. (2019). *Türkiye'nin Eğitim Çıkmazı Girişimci Öğretim Girişimci Öğretmen*. PEGEM.
- Altan, M.Z. (2022). *Eğitim Terörü*. Destek Yayınları.
- Altan, M.Z. (2023). *Biyoloji ve Teknoloji Terörü*. Destek Yayınları.
- American Psychological Association. (2021). Can a personality test determine if you're a good fit for a job? With Fred Oswald, PhD. *Speaking of Psychology Podcast*. [www.apa.org/sitesinden](http://www.apa.org/sitesinden) erişilmiştir.
- Duckworth, A. L. (2016). *Grit: The power of passion and perseverance*. Scribner.
- Fairweather, A., & Montemayor, C. (2018). Curiosity and epistemic achievement. In I. Inan, L. Watson, D. Whitcomb, & S. Yigit (Eds.), *The moral psychology of curiosity* (pp. 199–216). Rowman & Littlefield.
- Friedman, H. (2017). *The nature of curiosity*. Oxford University Press.
- Gallagher, M. W., & Lopez, S. J. (2007). Curiosity and well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 2(4), 236–248.
- Gander, F., Hofmann, J., Proyer, R. T., & Ruch, W. (2020). Character strengths—Stability, Change, and relationships with well-being changes. *Applied Research in Quality of Life*, 15(2), 349–367.
- Gottlieb, J., Oudeyer, P., Lopes, M., Baranes, A. (2013). Information-seeking, curiosity, and attention: Computational and neural mechanisms. *Trends in Cognitive Sciences*, 17(11), 585-593.
- Grotelueschen, E. D. (2015). *The curious student's guide to writing research papers*. SAGE Publications.
- Gruber, M.J., Gelman, B.D., Ranganath, C. (2014). States of curiosity modulate hippocampus dependent learning via the dopaminergic circuit. *Neuron*, 84 (2), 486-496.
- Gruber, M.J., Ranganath, C. (2019). How Curiosity Enhances Hippocampus-Dependent Memory: The Prediction, Appraisal, Curiosity, and Exploration (PACE) Framework. *Trends in Cognitive Sciences*, 23(12),1014-1025.
- Haidt, J. (2013). *The righteous mind: Why good people are divided by politics and religion*. Pantheon Books.
- Hallowell, E. M., & Ratey, J. J. (2021). *ADHD 2.0. New Science and Essential Strategies for Thriving with Distraction from Childhood through Adulthood*. Ballantine Books.
- Hardy, J. H. III, Ness, A. M., & Mecca, J. (2017). Outside the box: Epistemic curiosity as a predictor of creative problem solving and creative performance. *Personality and Individual Differences*, 104, 230–237.
- James, W. (1913). *The principles of psychology*. Henry Holt.
- Jovanović, V., & Gavrilov-Jerković, V. (2014). The good, the bad and the ugly: The role of curiosity in subjective well-being and risky behaviors among adolescents. *Scandinavian journal of psychology*, 55(1), 38-44.
- Kaczmarek, Ł. D., Bączkowski, B., Enko, J., Baran, B., & Theuns, P. (2014). Subjective well-being as a mediator for curiosity and depression. *Polish Psychological Bulletin*, 45(2), 200-204.
- Kashdan, T.B., Rose, P., & Fincham, F.D. (2004). Curiosity and exploration: facilitating positive subjective experiences and personal growth opportunities. *Journal of Personality Assessment*, 82(3): 291-305.

- Kashdan TB, McKnight PE, Fincham FD, Rose P. (2011). When curiosity breeds intimacy: taking advantage of intimacy opportunities and transforming boring conversations. *Journal of Personality*, 79 (6), 1369-1402.
- Kashdan, T.B, DeWall C.N., Pond, R.S., et.al. (2013). Curiosity protects against interpersonal aggression: cross sectional, Daily process, and behavioral evidence. *Journal of Personality*, 81(1), 87-102.
- Kashdan, T.B., Stikma, M.C., Disabato, D.D., et.al. (2018). The five-dimensional curiosity scale: Capturing the bandwidth of curiosity and identifying four unique subgroups of curious people. *Journal of Research in Personality*, 73, 130-149.
- Kashdan, T. B., Disabato, D. J., Goodman, F. R., & McKnight, P. E. (2020). The Five-Dimensional Curiosity Scale Revised (5DCR): Briefer subscales while separating overt and covert social curiosity. *Personality and Individual Differences*, 157, Article 109836.
- Kang, M.J, Hsu, M., Krajbich, I.M., et al. (2009). The wick in the candle of learning: epistemic curiosity activates reward circuitry and enhances memory. *Psychological Science*, 20(8), 963-73.
- Kelly, L. & Medina, C. (2015). *Rebels at Work: A Handbook for Leading Change from Within*. O'Reilly Media.
- Kidd, C., Hayden, B.Y. (2015). The Psychology and Neuroscience of Curiosity. *Neuron*, 88(3):449-460.
- Litman, J.A. (2005). Curiosity and the pleasures of learning: Wanting and liking new information. *Cognition and Emotion*, 19, 793-814.
- Litman, J. A., & Mussel, P. (2013). Validity of the interest-and deprivation-type epistemic curiosity model in Germany. *Journal of Individual Differences*, 34 (2), 59-68.
- Loewenstein, G. (1994). The psychology of curiosity: A review and reinterpretation. *Psychological Bulletin*, 116, 75-98.
- Lydon-Staley DM, Zurn P, Bassett DS. (2020). Within-person variability in curiosity during Daily life and associations with well-being. *Journal of Personalized Medicine*, 88(4), 625-641.
- Lydon-Staley, D.M., Zhou, D., Blevins, A.S. et al. (2021). Hunters, busybodies and the knowledge network building associated with deprivation curiosity. *Nature Human Behaviour*, 5, 327- 336.
- Maltby, J., Day, L. & Macaskill, A. (2017). *Personality, Individual Differences and Intelligence* (4th Ed). Pearson.
- McNary, L. (2024). Curiosity: A conceptual re-analysis for improved measurement. *Current Psychology*, 43, 575-586.
- Mostafavi, B. (April 30, 2018). Exploring the Link Between Childhood Curiosity and School Achievement. *Michigan Medicine*, [www.michiganmedicine.org/](http://www.michiganmedicine.org/) sitesinden erişilmiştir.
- Pavlov, I. P. (1927). *Conditioned reflexes: an investigation of the physiological activity of the cerebral cortex*. Oxford University Press.
- Skinner, B. F. (1938). *The behavior of organisms: an experimental analysis*. Appleton-Century.
- Stenger, M. (2014). Why Curiosity Enhances Learning. *Edutopia.org*. <https://www.edutopia.org/blog/why-curiosity-enhances-learning-marianne-stenger/> sitesinden erişilmiştir.
- Schutte, N.S., Malouff, J. M. (2020). A Meta-Analysis of the Relationship between Curiosity and Creativity. *Journal of Creative Behavior*, 54 (4), 940-947.

- Steglich-Petersen, A., & Varga, S. (2023). Curiosity and zetetic style in ADHD. *Philosophical Psychology*, 1–25.
- Tupper, H. & Ellis, S. (2020). *The Squiggly Career: Ditch the Ladder, Discover Opportunity, Design your Career*. Penguin Business.
- Von Stumm S, Hell B, Chamorro-Premuzic T. (2011). The Hungry Mind: Intellectual Curiosity Is the Third Pillar of Academic Performance. *Perspectives on Psychological Science*, 6(6), 574-588.
- Wagstaff, M.F., Flores, G.L, Ahmed, R., Villanueva, S. (2021). Measures of curiosity: A literature review. *Human Resource Development Quarterly*, 32(3), 363–389.
- White, C. J. M., Mosley, A. J., & Solomon, L. H. (2024). Adults Show Positive Moral Evaluations of Curiosity About Religion. *Social Psychological and Personality Science*, 15(6), 670-681.
- Zainal, N. H., & Newman, M. G. (2022). Curiosity Helps: Growth In Need for Cognition Bidirectionally Predicts Future Reduction. In Anxiety and Depression Symptoms Across 10 Years. *Journal of Affective Disorders*, 296:642-652.

# Midwifery Students' Perception of Episiotomy Skill Self-Efficacy and Examination of Influencing Factors<sup>1</sup>

Sema AKER<sup>2</sup>

Yasemin AYDIN KARTAL<sup>3</sup>

Aleyna BULUT<sup>4</sup>

Büşra HIZLIOL<sup>5</sup>

Tuğba TOPRAK<sup>6</sup>

Cited:

Aker, S., Kartal, A. Y., Bulut, A., Hizliol, B., Toprak, T. (2024). Midwifery Students' Perception of Episiotomy Skill Self-Efficacy and Examination of Influencing Factors, *Journal of Interdisciplinary Educational Research*, 8(19), 272-281, DOI: 10.57135/jier. 1545556

## Abstract

The aim of this study was conducted to investigate midwifery students' episiotomy skills self-efficacy levels and the factors affecting them. The sample of the study, which was conducted in a descriptive design, consisted of 135 students studying in the 3rd and 4th grades of the Midwifery Department of a public university in the 2023-2024 academic year. Data were collected with "Descriptive Information Form" and "Episiotomy Skills Self-Efficacy Scale (ESES)". Descriptive statistics, Mann Whitney you and Kruskal Wallis Test were used to evaluate the data. The mean age of the midwifery students who participated in the study was  $22.22 \pm 2.01$  years and 85.9% of them preferred the midwifery profession willingly. It was found that 72.6% of the students felt that they belonged to the midwifery profession and 31.9% considered themselves sufficient in terms of theoretical knowledge and practice. It was determined that 77.8% of the students performed episiotomy suture practice with low reality simulation, 20.7% on living tissue and 17.8% with high reality simulation. It was determined that 71.1% of the students used chicken meat/ calf tongue, 19.3% used sponge/fabric, and 9.6% used models to improve episiotomy practice. The mean score of the students' episiotomy skills self-efficacy scale was found to be  $55.09 \pm 10.69$ . It was determined that the mean scale scores significantly differed depending on whether the participants intentionally chose their field of study and perceived themselves as competent in both theoretical knowledge and practical skills. In line with the findings of the study, it was determined that midwifery students' episiotomy skills and self-efficacy perceptions were at a moderate level.

**Keywords:** Midwifery, episiotomy skill levels, student, self-efficacy perception

<sup>1</sup>This article is titled presented as an oral presentation "10. International 14. National Midwifery Students Congress" (16-18 May 2024 Tokat, Turkey).

<sup>2</sup>Research assistant/ Health Sciences University, Health Sciences Faculty, İstanbul-Türkiye, sema.aker@sbu.edu.tr , orcid.org/0000-0002-5872-8067

<sup>3</sup>Associate Professor/ Health Sciences University, Health Sciences Faculty, İstanbul-Türkiye, yasemin.aydin@sbu.edu.tr , orcid.org/0000-0001-7464-945X

<sup>4</sup>Research assistant/ Health Sciences University, Health Sciences Faculty, İstanbul-Türkiye, aleyna.bulut@sbu.edu.tr , orcid.org/0000-0002-2373-4133

<sup>5</sup>Research assistant/ Health Sciences University, Health Sciences Faculty, İstanbul-Türkiye, busra.hizliol@sbu.edu.tr , orcid.org/0000-0002-3776-9433

<sup>6</sup>Student/ Health Sciences University, Health Sciences Faculty, İstanbul-Türkiye, tgbtoprak0374@gmail.com , orcid.org/0009-0005-9750-3601

## INTRODUCTION

Episiotomy is a surgical incision made in the perineal area during childbirth under the supervision of a midwife or physician. It aims to enlarge the vaginal opening, decrease the occurrence of third- and fourth-degree perineal tears, and prevent severe tissue trauma by providing a more manageable incision line for repair. (Barjon & Mahdy, 2022). The incidence of episiotomy varies between 40.8% in Italy, 9.7% in Sweden, 24.5% in the USA and 65-80% in Turkey (Wu et al., 2013; Cromi et al., 2015; Citak Bilgin et al., 2018; Donmez & Unal, 2003). It is thought that more episiotomies are performed in primiparous women compared to multiparous women, and it is also thought that episiotomy is performed in more than 90% of primiparous women. In cases where episiotomy is not performed or delayed, serious perineal tears including anal sphincter in pregnant women are one of the important complications of vaginal delivery (Besen and Rathfisch, 2020; Friedman et al., 2015). Looking at the literature, the incidence of severe perineal tears varies between 1.2% and 6% (Knobel et al., 2018; Junior et al., 2016).

In the curriculum, midwifery education is carried out in an integrated theoretical and practical way. Supporting the theoretical knowledge gained by the students at school with laboratory and clinical applications allows students to use and develop their professional knowledge and skills specific to midwifery by communicating with the patient, making the right decision, problem solving, and developing self-understanding skills. Skill development practices provide psychomotor development and professional socialization of students and also include the support of a standard education and clinical practice with simulation or model methods (WHO, 2018). Effective teaching of obstetric surgery skills is vital for the training of midwives (Aytekin et al., 2022). The increase in the number of students in the field of midwifery, the relatively low number of educators, and the prevalence of medical errors in obstetrics have resulted in insufficient opportunities for student practice in clinical settings. Consequently, students' skills do not develop to the desired level (Aslan, 2019).

The inability of midwifery students to perform the necessary practices and the inability to carry out adequate laboratory courses negatively affect their self-confidence levels. Therefore, students who are afraid of making mistakes in the clinic are thought to have low self-esteem (Turkmen & Karaca Sivrikaya, 2023). Students need to improve their self-confidence and self-efficacy by practicing in this important practice. In midwifery education, it is recommended that practice should be increased by using methods such as simulation and models to increase students' knowledge, technical skills, motivation, satisfaction, self-confidence, patient safety, leadership, efficiency and productivity (Turkmen & Sivrikaya, 2023). In a study conducted by Yilar Erkek and Ozturk Altinayak, it was found that midwifery students' practice in laboratory environments positively affected the performance of students in the clinical environment (Yilar Erkek & Ozturk Altinayak, 2021).

Self-efficacy belief can be considered as an important parameter affecting a student's success and can be a reliable predictor of his/her clinical competence and skills (Mohamadirizi et al., 2015; Arseven, 2016). Accordingly, students' self-assessment is an appropriate guide to predict their clinical skills. (Yilar Erkek & Ozturk Altinayak, 2021). Low self-efficacy beliefs increase the anxiety and stress levels of individuals while doing their jobs and reduce their ability to solve problems. Evaluation of clinical competence is of great importance, especially in determining the areas that need to be improved and in determining the educational needs of midwives. Therefore, this study aims to determine the self-efficacy perceptions of 3rd and 4th year midwifery students in episiotomy practices and the factors affecting them. The findings of the research will provide important data for the planning of educational programmes or service planning for the development of practice skills.

### Purpose of the Research

The study was conducted to examine midwifery students' self-efficacy levels regarding episiotomy skills and the factors influencing these levels.



## METHOD

### Population and Sample of the Study

The population of the study, which was conducted in a descriptive design, consisted of 135 students who voluntarily participated in the study out of 180 students studying in the third and fourth year of the Department of Midwifery at a public university in the 2023-2024 academic year. The rate of participation in the study was determined as 75%. The study was started after obtaining ethics committee and institutional permission. Students studying in the third and fourth year of the midwifery department of the relevant public university, who received episiotomy theoretical and practical episiotomy within the scope of normal birth and postnatal period course, and who were open to communication and cooperation constituted the inclusion criteria of the study. According to these criteria, the statements of the participants were taken as the basis for inclusion in the study.

### Data Collection Tools

The data of the study were collected using the "Descriptive Information Form" and "Episiotomy Skills Self-Efficacy Scale" created by the researchers. Introductory Information Form: It was designed by the researchers based on the literature (Demirel et al., 2020; Maphanga & Naidoo, 2021). The form includes questions assessing students' sociodemographic characteristics (age, type of high school graduated, type of high school graduated, income status, etc.) and knowledge about episiotomy skills.

### Episiotomy Skills Self-Efficacy Scale (ESES)

The scale developed by Hadimli et al. in 2023 consists of 19 questions. There are no reverse coded items in the scale designed with a four-point Likert type ("strongly disagree-1", "disagree-2", "agree-3", "strongly agree-4"). The scale consists of two sub-dimensions; "Episiotomy Preparation and Application (1-11)" and "Episiotomy Repair and Control (12-19)". The total score that can be obtained from the scale varies between 19 and 76. An increase in the total score obtained from the scale indicates a high level of self-efficacy for episiotomy skills. Cronbach alpha internal reliability coefficient of the scale was calculated as 0.97 (Hadimli et al., 2023). For the sample of this study, Cronbach's alpha value was found to be 0.95.

### Ethical Principles of the Research

Ethics committee approval was obtained from the Health Sciences University Hamidiye Scientific Research Ethics Committee (Number: 27449, Date: 30.04.2024). In all stages of the research, the "confidentiality principle" was complied with and the rules in the Declaration of Helsinki were followed. After the participants were informed about the study, their informed consent was obtained.

### Data Evaluation

The research data were evaluated in SPSS 16.0 (Statistical Package for Social Science) package programme. Frequency and percentage analyses were used to determine the descriptive characteristics of the women participating in the study, and mean and standard deviation statistics were used to examine the scales. The normality of the data distribution was checked by Kolmogorov-Smirnov test. Spearman correlation test was used to compare two continuous variables and Mann-Whitney U-test and Kruskal-Wallis tests were used to compare categorical variables with continuous variables.  $P < 0.05$  was considered statistically significant.

## FINDINGS

The mean age of the students participating in the study was  $22.22 \pm 2.01$  and the estimated general weighted grade point average (GPA) was  $3.07 \pm 0.39$ . It was determined that 61.5% of the participants were 3rd year students and 38.5% were 4th year students. It was determined that 63% of the students' income was equal to their expenses, 66.7% lived with their families during the study period, and 15.6% graduated from health vocational high school. It was determined that

85.9% of the participants preferred the department willingly, 72.6% felt that they belonged to the midwifery profession and 31.9% felt adequate in terms of professional theoretical knowledge and practice. Table 1 shows the findings related to the descriptive characteristics of the students.

Table 1. Findings Related to Descriptive Characteristics of Students (n=135)

	<b>X±SS</b>	<b>Min.</b>	<b>Max.</b>
Age	22,22±2,01	20	33
GAO	3,07±0,39	2	3,80
		<b>n</b>	<b>%</b>
Classroom	Grade 3	83	61,5
	Grade 4	52	38,5
Income status	Income less than expenditure	43	31,9
	Income equals expenditure	85	63
	Income more than expenditure	7	5,2
Place of stay during the study period	Together with the family	90	66,7
	Dormitory	45	33,3
Graduated high school type	Health High School	21	15,6
	Other	114	84,4
Preferring the department willingly	Yes	116	85,9
	No.	19	14,1
Feeling of belonging to the profession	Yes	98	72,6
	No.	37	27,4
Feeling theoretically and practically adequate to move on to professional life	Yes	43	31,9
	No.	92	68,1

Note: General Weighted Grade Point Average (GPA); Other (Anatolian High School, Science High School, Imam Hatip High School)

Within the scope of our study, it was determined that 77.8% of the students performed episiotomy suture practice with low reality simulation, 20.7% on living tissue and 17.8% with high reality simulation. When the materials used in episiotomy skills of the students were evaluated, it was found that 71.1% used chicken meat or calf tongue, 19.3% used sponge/fabric, and 9.6% used a model (Table 2).

Table 2. Findings Related to Students' Episiotomy Application Skills (n=135)

		n	%
*Quality of episiotomy suturing skill experience	Low Reality Simulation	105	77,8
	On living tissue	28	20,7
	High Reality Simulation	24	17,8
Material used in episiotomy skills	Chicken meat/ veal tongue	96	71,1
	Sponge/Fabric	26	19,3
	Model	13	9,6

Note: \*More than one answer was given.

The mean total score of the Episiotomy Skills Self-Efficacy Scale was  $55.09 \pm 10.69$  (range: 19- 76). The mean scores of the participants were  $29.88 \pm 6.38$  (range: 11-44) in the Episiotomy Preparation and Application sub-dimension and  $25.21 \pm 5.17$  (range: 8-32) in the Episiotomy Control sub-dimension.

Table 3. Comparison of Episiotomy Skills Self-Efficacy Scale Total and Subscale Scores According to Some Characteristics of Students

		<b>Episiotomy Preparation and Application</b>	<b>Episiotomy Control</b>	<b>Scale Total</b>
		Mean+SS	Mean+SS	Mean+SS
Classroom	3rd Class	29,39+6,48	24,65+5,57	54,04+11,22
	Grade 4	30,65+6,21	26,11+4,36	56,76+9,64
		U: -0,846	U: 1,293	U: -1,346
		p: 0,398	p: 0,196	p: 0,178
Income status	Income less than expenditure	28,72+5,99	23,90+5,28	52,62+10,35
	Income equals expenditure	30,17+6,39	25,63+5,06	55,81+10,62
	Income more than expenditure	33,42+7,76	28,14+4,22	61,57+11,11
		KW: 2,597	KW: 5,145	KW: 3,735
	p: 0,273	p: 0,076	p: 0,154	
Place of stay during the study period	Together with the family	29,08+5,96	24,86+5,24	53,95+10,34
	At home	31,46+6,95	25,91+5,00	57,37+11,12
		U: -2,014	U: -1,023	U: 2,890
		p: 0,044	p: 0,306	p: 0,089
Graduated high school type	Health High School	31,85+5,51	24,89+5,34	58,80+8,32
	Other	29,51+10,96	26,95+3,80	54,41+10,96
		U: -1,361	U: -1,507	U: -1,369
		p: 0,173	p: 0,132	p: 0,171
Preferring the department willingly	Yes	30,54+6,35	25,39+5,18	55,93+10,79
	No.	25,84+5,01	24,10+5,11	49,94+8,60
		U: -3,660	U: -1,194	U: -3,065
		p: 0,000	p: 0,232	p: 0,002
	Yes	30,28+6,72	25,20+5,20	55,48+11,07
	No.	28,81+5,31	25,24+5,15	54,05+9,68

Note: U: Mann Whitney U Test, KW: Kruskal Wallis Test, Other (Anatolian High School, Science High School, Imam Hatip High School)

It was determined that the variables of class, income status, type of high school graduated from, feeling of belonging to the profession, quality of episiotomy suture skill experience and material used in episiotomy skill did not significantly affect the total and sub-dimension mean scores of the episiotomy skills self-efficacy scale ( $p>0.05$ ) (Table 3).

It was found that the variables of the place of residence during the education period, willingly preferring the department and considering oneself sufficient in terms of professional knowledge and practice significantly affected the mean scores of episiotomy preparation and application sub-dimension ( $p<0.05$ ).

It was determined that the variables of preferring the department willingly and the variables of considering oneself sufficient in terms of professional theoretical knowledge and practice significantly affected the mean scores of the episiotomy skills self-efficacy scale ( $p<0.05$ ).

## DISCUSSION AND CONCLUSION

In this study, in which midwifery students' perception of episiotomy skills self-efficacy was determined and the factors affecting it were examined, it was determined that midwifery students' perception of episiotomy skills self-efficacy (mean total score of EBÖYÖ:  $55.09 \pm 10.69$ ) was at a moderate level. In the study by Hadimli et al. in which the psychometric measurement of the episiotomy skills self-efficacy scale was evaluated, the scale total score of midwifery students was determined as  $63.7 \pm 3.01$  (Hadimli et al, 2023). In the study by Demirel et al. in which the effect of episiotomy repair simulation on the self-efficacy levels of midwifery students was examined, the general self-efficacy scores of the students after the simulation process were determined as  $76 \pm 01$  and it was found that their scores increased compared to the pre-training period (Demirel, 2020). When the literature is examined, it can be said that the episiotomy skills self-efficacy levels of the midwifery students participating in our study are at a medium level. It is thought that this situation may lead to difficulties for students in assessing their skills in episiotomy procedures when they do not receive sufficient observation and feedback. As a result, their episiotomy skill self-efficacy levels may be negatively affected.

In our study, when the factors affecting the episiotomy skills self-efficacy levels of midwifery students were examined, it was determined that the episiotomy skills self-efficacy levels of students who willingly preferred the midwifery department were significantly higher. Studies show that adopting and loving the department, increasing self-esteem and positive clinical experiences are among the advantages of self-efficacy (Ashktorab et al, 2017; Kim & Park, 2011). In a study conducted with midwifery students, it was reported that the general self-efficacy levels of midwifery students who willingly preferred the department were also significantly higher (Aker & Aydin, 2023). It is an expected result that students who willingly choose the midwifery department have a natural motivation for the profession and are aware that they should have the necessary knowledge and skills to maintain their career in the best way, and that they trust their skills in episiotomy practice and have high self-efficacy perceptions.

It is thought that the socio-demographic characteristics of the students may affect their episiotomy skill and self-efficacy levels. In our study, it was determined that the place where midwifery students stayed during the education period significantly affected the episiotomy preparation and application sub-dimension. It was found that the episiotomy preparation and application sub-dimension scores of the midwifery students staying in the dormitory were higher than the students staying in the family home. It is thought that the students staying in the dormitory have less family and home responsibilities compared to the students staying in the family home and have time to focus more on school and practice education, which may increase their episiotomy preparation and practice self-efficacy levels. In addition, the opportunity to discuss their practices and experiences with their peers in the dormitory environment, to determine their deficiencies and to repeat the subject positively affects the self-efficacy perception of the students.

Self-efficacy perception is affected by the individual's experiences, verbal expressions, physical and emotional state of the individual and direct or indirect behaviors provided by social models.

In situations requiring clinical practice, students may have low self-esteem and hesitate due to their fear of making mistakes (Turkmen & Karaca Sivrikaya, 2023). Especially episiotomy application is known as an obstetric surgical procedure that increases midwifery students' stress levels and decreases their self-efficacy levels (Aytekin et al., 2021). Midwives' competence and competency in making the decision to perform episiotomy and their ability to perform it are important for women's health. Including practice during the education phase makes a significant contribution to the development of student self-efficacy (Turkmen & Sivrikaya, 2023). Terzioglu et al. found that students found the skill development practices given in laboratory and classroom environments before clinical practice useful and improved themselves (Terzioglu et al., 2012).

Midwife candidates experience stress and anxiety while trying to put this theoretical knowledge they have gained into practice in the clinical environment and this may affect students' self-efficacy (Sari et al, 2008). Having sufficient knowledge about episiotomy is among the factors that affect self-efficacy perception (Pozam & Zaybak, 2022). In a study conducted with different professional groups, it was determined that students who did not feel adequate while using their skills in the clinical environment had low self-efficacy perception levels (Terzioglu et al, 2012).

As a result of the findings of this study, it was found that the self-efficacy perception levels of episiotomy skills of midwifery students who considered themselves sufficient in terms of professional theoretical knowledge and practice were significantly higher. At the same time, in this study, it was determined that 77.8% of the students performed episiotomy practice with low-reality simulation, 20.7% on living tissue and 17.8% with high-reality simulation. It has been reported that in many schools in our country, trainings are carried out and supported on simulation and model in clinical settings, laboratory environment and simulation and model in order to improve the episiotomy practice skills of midwifery students (Demirel et al., 2020). In a study investigating the skill level of midwifery students for episiotomy application, it was reported that the episiotomy skills of students working with the model were at a higher level (Yılar Erturk and Ozturk Altinayak, 2021). In another study investigating the self-confidence and competence levels of midwifery students during episiotomy application, it was determined that students trained with the calf tongue model had higher self-confidence scores than those trained with the sponge model while performing episiotomy in the clinical setting (Guler et al. 2018). It was determined that Demirel et al. reduced students' anxiety levels and increased their self-efficacy levels after calf tongue episiotomy repair simulation training and application with midwifery students (Demirel et al., 2020).

In this study, it was determined that sponges/fabrics, models, and chicken meat/beef tongue were used as materials for practicing episiotomy skills. It was found that the use of different materials, which differed from those reported in the literature, did not affect the perception levels of self-efficacy in episiotomy skills. This result is thought to be specific to the population in the study. In this study, it was determined that 71.1% of the students used chicken meat / calf tongue to improve their episiotomy skills, and in parallel with this finding, it was reported that midwifery students generally performed episiotomy with calf tongue material in studies in the literature (Guler et al., 2018; Yılar Erkek & Ozturk Altinayak, 2021; Demirel et al., 2021). Since the calf tongue material has a similar structure to human skin, muscle tissue and other soft tissues, it provides a realistic experience for the practical application of cutting, suturing and repairing processes. When the studies in the literature are examined, it has been reported that practical training provided with realistic materials enables students to improve their skills, make clinical decisions and make self-assessments (Brady, Bogossian, & Gibbons, 2015; Mckenna et al., 2011; Stitely, Cerbone, Nixon, & Bringman, 2011). In a study, it was stated that episiotomy application should be repeated regularly during the training period in order to increase the perceived competence of the participants regarding their clinical skills (Eston et al., 2020).

## **Conclusion and Suggestions**

According to our research findings, it is seen that midwives' perceptions of episiotomy skills self-efficacy are at a moderate level. In our study, it was determined that the grade level, income status,

feeling of belonging to the profession, the quality of episiotomy suture skill experience and the material used in episiotomy skill variables did not affect the episiotomy skills self-efficacy perception levels of the students, while the variables of willingly choosing the midwifery department, and the status of seeing oneself sufficient in terms of professional theoretical knowledge and practice positively affected the episiotomy skills self-efficacy levels.

Based on these results, it is recommended to evaluate the individual characteristics that affect students' self-efficacy levels in episiotomy skills and to enhance clinical preparation training with technology-supported laboratory practices.

## REFERENCES

- Aker, S. & Aydin Kartal, Y. (2023). The effect of online learning environments on midwifery students' professional belonging and self-efficacy levels. *International Journal of Basic Education Studies*, 4(3), 74-82.
- Arseven, A., (2016). "Self-Efficacy: A Concept Analysis". *Electronic Turk. Stud.* 11 (19).
- Ashktorab, T., Hasanvand, S., & Seyedfatemi, N. Salman, N., & Hosseini, S. (2017). Factors affecting the belongingness sense of undergraduate nursing students towards clinical setting: a qualitative study. *Journal Of Caring Sciences*, 6(3), 221-235.
- Aslan, B. (2019). Different materials used in episiotomy education of midwifery students on Skill (Doctoral dissertation, Marmara University (Turkey)).
- Barjon, K., & Mahdy, H. (2022). Episiotomy. *Stat Pearls Publishing*. PMID: 31536281. Bookshelf ID: NBK546675
- Besen, M., A., Rathfisch, G. (2020). The effect of suture techniques used in repair of episiotomy and perineal tear on perineal pain and dyspareunia. *Health Care For Women International*, 41(1), 22- 37.
- Brady, S., Bogossian, F., & Gibbons, K. (2015). The effectiveness of varied levels of simulation fidelity on integrated performance of technical skills in midwifery students-a randomised intervention trial. *Nurse Education Today*, 35, 524-529. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2014.11.005>
- Citak, Bilgin, N., et al. (2018). Satisfaction of Women Giving Birth and Affecting Factors. *Journal of Health Sciences and Professions*, 5:342-353.
- Cromi A, Bonzini M, Uccella S, et al. (2015). Provider contribution to an episiotomy risk model. *J Matern Fetal Neonatal Med.*, 28(18):2201-2206.
- Demirel, G., Evcili, F., Kaya, N., & Doganer, A. (2020). The Effect of Episiotomy Repair Simulation on Anxiety and Self-Efficacy Levels of Midwifery Students. *Journal of Midwifery and Reproductive Health*, 8 (1), 2050-2057. doi: 10.22038/jmrh.2019.42024.1479.
- Donmez, S., Sevil, U. (2003). The Necessity of Routine Episiotomy Application. *Maltepe University Journal of Nursing Science and Art*, 2:105-112.
- Erkek, Z. Y., & Altinayak, S. O. (2021). The effect of simulation teaching technique on the improvement of episiotomy performance skills and state anxiety of midwifery students in Turkey: RCT. *Clinical Simulation in Nursing*, 54, 62-69.
- Eston, M., Stephenson-Famy, A., McKenna, H., Fialkow, M. (2020). Perineal Laceration and Episiotomy Repair Using a Beef Tongue Model. *MedEdPORTAL*, 16:10881.
- Friedman, A. M., Ananth, C. V., Prendergast, E., D'Alton, M. E., & Wright, J. D. (2015). Variation in and factors associated with use of episiotomy. *JAMA*, 313(2), 197-199. <https://doi.org/10.1001/jama.2014.14774>
- Guler, H., Cetin, P., Yurtsal Z., B., et al. (2018). Effect of episiotomy training with beef tongue and sponge simulators on the self-confidence building of midwifery students. *Nurse Educ Pract.*, 30:1- 6.
- Hadimli, A., Eksioglu, A., Duman, N., & Turfan, E. C. (2023). Episiotomy Skills Self-Efficacy Scale (ESSES): Development and psychometric properties. *Nurse Education Today*, 105913.
- Influential Factors. Rev. Eletr. Enf. 12(4):601-6. / WHO (2013) Interprofessional Collaborative Practice in Primary Health Care: Nursing and Midwifery Perspectives. [http://www.who.int/hrh/resources/IPE\\_SixCaseStudies.pdf](http://www.who.int/hrh/resources/IPE_SixCaseStudies.pdf)
- Junior, M. D. C., & Júnior, R. P. (2016). Selective episiotomy: indications, technique, and association with severe perineal lacerations. *Revista Brasileira Ginecologia e Obstetetricia*, 38, 301-307. <https://doi.org/10.1055/s-0036-1584942>. ISSN 0100-7203
- Kim, M., & Park, S. Y. (2011). Factors affecting the self-directed learning of students at clinical practice course for advanced practice nurse. *Asian Nursing Research*, 5(1), 48-59.
- Knobel, R., Volpato, L. K., Gervasi, L. C., Viergutz, R. A., & Júnior, A. T. (2018). A simple, reproducible and low-cost simulator for teaching surgical techniques to repair obstetric anal sphincter injuries. *Revista Brasileira Ginecologia e Obstetetricia*, 40, 465- 470. <https://doi.org/10.1055/s-0038-1668527>

- Maphanga, C. M., & Naidoo, T. D. (2021). The perception and knowledge about episiotomy: A cross-sectional survey involving healthcare workers in a low- and middle-income country. *African journal of primary health care & family medicine*, 13(1), e1-e6. <https://doi.org/10.4102/phcfm.v13i1.2424>
- Mckenna, L., Bogossian, F., Hall, H., Brady, S., Fox-Young, S., & Cooper, S. (2011). Is simulation a substitute for real life clinical experience in midwifery? a qualitative examination of perceptions of educational leaders. *Nurse Education Today*, 31, 682-686. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2011.02.014>
- Mohamadirizi, S., Kohan, S., Shafei, F., Mohamadirizi, S., 2015. The relationship between clinical competence and clinical self-efficacy among nursing and midwifery students. *Int. J. Pediatr.* 3 (6.2), 1117-1123.
- Pozam, M., Zaybak, A. (2022). Investigation of Nursing Students' Self-Efficacy Related to Clinical Performance. *Dokuz Eylül University Faculty of Nursing Electronic Journal*. 15(1):22- 29.
- Sari, D., Turgay, A., S., Genç, R., E. (2008). The effect of different training given to midwifery students before the first invasive intervention on the level of anxiety. *Ege University Journal of Nursing Faculty*. 24(3):1-8.
- Sen Aytekin, M., Kahraman, A., Alparslan, O. (2021). Effect of Simulation Methods Used for Teaching Episiotomy to Midwifery Students: A Systematic Review. *J TOGU Heal Sci.*, 2(2):212- 224.
- Stitely, M. L., Carbone, L., Nixon, A., & Bringman, J.J. (2011). Assessment of a simulation training exercise to teach intrauterine tamponade for the treatment of postpartum haemorrhage. *Journal of Midwifery & Women's Health*, 5, 503 -506. <https://doi.org/10.1111/j.1542 - 2011.2011.00046>
- Terzioglu, F., Kapucu S., Ozdemir, L., Boztepe, H., Duygulu, S., Tuna, Z., Akdemir, N. (2012). Nursing students' views on simulation method. *Hacettepe University Journal of Faculty of Health Sciences*, 19(1):16-23.
- Turkmen, H., & Sivrikaya, S. K. (2023). Evaluation of the Effectiveness of Episiotomy Repair Training with Calf Tongue Simulator for Midwifery Students. *Balikesir Health Journal of Sciences*, 12(3), 461-472.
- WHO (2018). Regional Office for Europe. Simulation in nursing and midwifery education. <http://www.euro.who.int/pubrequest> (Date of access: 09.05.2019)
- Woretaw, E., Teshome, M., & Alene, M. (2021). Episiotomy practice and associated factors among mothers who gave birth at public health facilities in Metema district, northwest Ethiopia. *Reproductive Health*, 18, 142 .
- Wu, L. C., Malhotra, R., Allen J., C., Jr., Lie, D., Tan, T., C., Østbye, T. (2013). Risk factors and midwife-reported reasons for episiotomy in women undergoing normal vaginal delivery. *Arch Gynecol Obstet.*, 288(6):1249-1256.



# Üniversite Öğrencilerinin Bireysel Girişimcilik Algıları ile Yaratıcı Düşünme Becerilerinin İncelenmesi

## Investigation of University Students' Individual Entrepreneurship Perceptions and Creative Thinking Skills

Rafet AYDIN<sup>1</sup>

Memiş ULUDAĞ<sup>2</sup>

Atıf:

Aydın, R. Uludağ M. (2024). Üniversite Öğrencilerinin Bireysel Girişimcilik Algıları ile Yaratıcı Düşünme Becerilerinin İncelenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(19), 282-310, DOI: 10.57135/jier.1581433

### Öz

Bu araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinin bireysel girişimcilik algıları ile yaratıcı düşünme becerileri arasındaki ilişkinin incelemesidir. Araştırmanın evrenini; bir devlet üniversitesinin iki farklı fakültesinde öğrenim gören 3 ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem ise belirtilen fakültelerde öğrenim gören 442 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma verileri "Kişisel Bilgi Formu", "Bireysel Girişimcilik Algı Ölçeği" ve "Marmara Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeği" ile toplanmış ve SPSS.23 paket programı ile analiz edilmiştir.

Üniversite öğrencilerinin bireysel girişimcilik algıları; öğrenim gördükleri bölüm, sınıf düzeyi, mezun oldukları lise türü, hayatlarının büyük çoğunluğunun geçirildiği yerleşim yeri ve dünya görüşleri bakımından anlamlı bir farklılık olmadığı ancak cinsiyete göre kadınlar, Eğitim Fakültesi, akademik ortalaması yüksek, fakülte/bölümünden memnun, bir kulübe üye olanlar ve üniversite öğrenimi esnasında bir işte çalışanlar lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yine üniversite öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerileri; cinsiyet, fakülte, bölüm, mezun olunan lise türü, hayatlarının büyük çoğunluğunun geçirildiği yerleşim yeri, dünya görüşü, üniversite öğrenimi esnasında bir işte çalışıp çalışmama durumu açısından anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamış ancak akademik başarısı yüksek ve öğrenim gördüğü fakülte/bölümünden memnun olan öğrenciler lehine ise anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır.

Üniversite öğrencilerinin bireysel girişimcilik algıları ile yaratıcı düşünme becerilerinin arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Bireysel Girişimcilik, Üniversite Öğrencileri, Yaratıcı Düşünme, Yaratıcılık.

### Abstract

The aim of this study is to examine the relationship between university students' perceptions of individual entrepreneurship and creative thinking skills. The population of the study consists of 3rd and 4th year students studying in two different faculties of a state university. The sample consists of 442 students studying in the faculties. Relational screening model was used in the research. The research data were collected with "Personal Information Form", "Individual Entrepreneurship Perception Scale" and "Marmara Creative Thinking Tendencies Scale" and analysed with SPSS.23 package programme.

It was concluded that there was no significant difference in the individual entrepreneurship perceptions of university students in terms of the department they studied, class level, the type of high school they graduated from, the type of high school they graduated from, the settlement where most of their lives were spent and their world views, but there was a significant difference in favour of women, Faculty of Education, those with a high academic average, those who were satisfied with their faculty/department, those who were members of a club and those who worked in a job during their university education according to gender.

<sup>1</sup>Dr. Öğr. Üyesi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi, ORCID:0000-0002-7613-3198, raydin@mehmetakif.edu.tr

<sup>2</sup>Öğretmen, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Doktora Öğrencisi, ORCID: 0000-0002-7597-4905, memisu@gmail.com

Again, the creative thinking skills of university students did not reveal a significant difference in terms of gender, faculty, department, type of high school graduated from, the settlement where the majority of their lives were spent, world view, whether or not they had a job during their university education, but a significant difference emerged in favour of students with high academic achievement and satisfied with the faculty/department they studied. It was concluded that there is a positive and moderate relationship between university students' individual entrepreneurship perceptions and creative thinking skills.

*Keywords:* Key Words Creative Thinking, Creativity. Individual Entrepreneurship, University Students.

## GİRİŞ

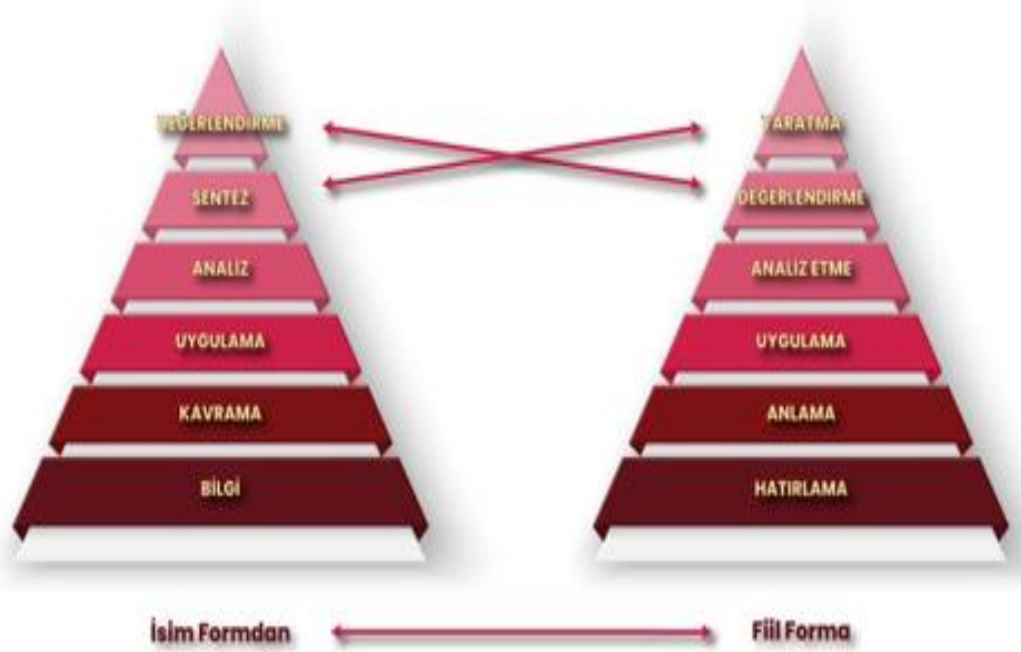
Bilimsel yönetim anlayışının ortaya çıkması ve bu anlayışın üretimde yeni bir sistem olarak kullanılması ile verimliliği artırması üzerine, üretilen araç- gereç ve malzemelerin pazarlanması için de yeni arayışların ortaya çıktığını söylemek mümkündür. Frederick Taylor (1911) tarafından XX. yy.da ilkeleri ortaya konulan “Bilimsel Yönetim” anlayışı ile birlikte, sanayileşmede yenilikçi bir gelişmenin başladığı söylenebilir. Bu anlayış, çalışanların en fazla ürün verimliliğine ulaşarak refaha kavuşabileceğini savunmaktadır.

Pazarlama anlayışının değişimi ile birlikte, insan yaşamının kalitesini artırmaya yönelik bütün alanlarda girişimcilik; önemli bir unsur olarak ortaya çıkmıştır (Çelik, Gürpınar, Başer ve Erdoğan, 2015). Türk Dil Kurumu (TDK) (2023), “girişim”i; bir işe girişme, teşebbüs olarak ve “girişimde bulunma” işini ise girişimcilik olarak tanımlamaktadır. Gözübüyük (2019), girişimciliğin farklı özellikleri sebebiyle geniş bir anlam ifade ettiğini ve evrensel bir tanımının bulunmadığını belirtmektedir. Aksel (2010)’e göre girişimcilik “bireyin almış olduğu eğitim ve çevresinde bulunan kurumlarda göz ardı edilmeksizin yenilikçilik ve yeni bir kalkışma süreci”dir. Coulter (2008) girişimciliği “Bir birey veya birey grubunun elindeki mevcut kaynaklar ne olursa olsun büyüme ve değer katmak ya da yaratmak için farklı olma ilkesini de elden bırakmadan inovasyon yoluyla elde var olan fırsatları kullanarak ya da yeni fırsatların oluşmasını takip etmek için düzenlenmiş güç ve imkânları kullandıkları süreç” şeklinde ifade ederken Arıkan (2002) ise “risk almaktan korkmadan yenilik yapmak ya da var olan durumu geliştirmek” şeklinde tanımlamaktadır. Eraslan (2011), girişimcilik ile ilgili verilen tanımlarının yanı sıra girişimci olan bireylerin yeni bir şeyler ortaya koymada öncü olduklarını belirtmektedir.

Girişimciliğin farklı tanımlarından hareketle, başarılı bir girişimcinin yenilik üretmeye ihtiyaç duyduğunu söylemek mümkündür. Bir işe girişmek, o alanda yeniliği başlatmanın temeli olarak düşünülebilir. Başarılı olarak kabul edilen girişimlerde; benzerlerinden herhangi bir yönüyle ayrılmak, diğerleri gibi olmamak ve kendine özgü yenilikler üretmek gibi ortak özellikler olarak sıralanabilir.

Yenilik üretme kavramı, yaratıcılık ve yaratıcı düşünmeyi gerektirmektedir çünkü yaratıcı düşünme, zihni yeni fikir ve imkânlara açık hale getirmektedir (Fisher, 1995). Yaratıcılık, Latince “creare” sözcük kökünden oluşmuştur. İngiliz dilinde ise “create” kelimesi Türkçe olarak “üretmek, yapmak ya da yaratmak” anlamında kullanılmaktadır. (Gözübüyük, 2019). Yine yaratıcılık; “İşte buldum” dedikten tüm bilişsel, duyuşsal ve devinişsel etkinliklerde yaşam felsefesini ortaya koymak, şeklinde tanımlanmaktadır (Üstindağ, 2002). Maba (2019), yaratıcılıkla ilgili fikirlerin Platon’a kadar uzandığını belirtmektedir.

Yaratıcılık; ilk zamanlarda sanat, edebiyat, mühendislik, mimarlık gibi alanlarda ön plana çıkmış olsa da XXI. yy.da sağlık, ekonomi, teknoloji, pazarlamacılık, eğitim gibi birçok alanda da etkisini göstermektedir (Koray, 2005). Bu etkinin eğitime yansımaları Bloom ve arkadaşlarının (1956) ortaya koyduğu bilişsel alan taksonomisinde görmek mümkündür.

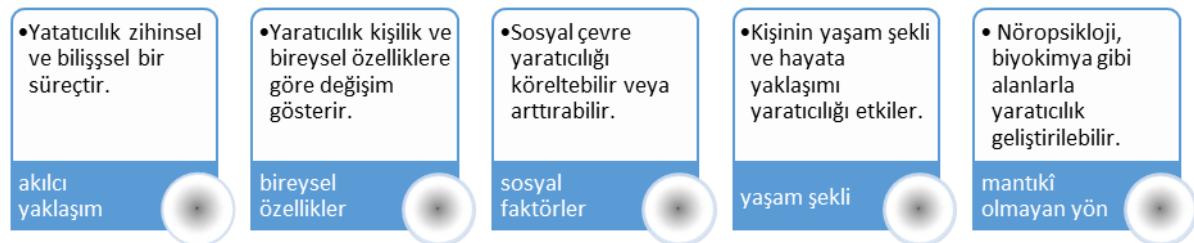


Şekil 1. Orijinal ve Yenilenmiş Bloom taksonomisi. (Çelik, Kul ve Uzun, 2018'den uyarlanmıştır)

Şekil 1'de görüldüğü gibi Bloom taksonomisine göre eğitimin amaçları; ilk olarak bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme şeklinde aşamalı olarak sınıflandırılmıştır (Bümen, 2006; Demirel, 2015; Senemoğlu, 2004; Sönmez, 2001, Yeşilyurt, 2020). Daha sonraki dönemlerde Furst (1994), Ormell (1974), Anderson ve Krathwohl (2001) gibi araştırmacıların yaratıcılığın yeri hakkında yönelttikleri eleştiriler nedeniyle taksonomide yenilenme gerçekleştirilmiştir (Bümen, 2006).

Bloom taksonomisinin basamaklarının, zaman içerisinde giderek artan eleştiriler sonucunda isim halinden fiil haline dönüştürüldüğü anlaşılmaktadır. Yenilenen taksonomide "yaratma"nın "değerlendirme" basamağı ile yer değiştirerek en üst bilişsel seviyede yer aldığı görülmektedir. "Hatırlama" ile başlayan bilişsel süreçlerin içerisinde "yaratma"nın en üstte yer alması, yaratıcılık kavramının daha da ön plana çıkmasını sağladığı söylenebilir.

Gerek eğitim gerekse de farklı alanlarda üzerinde sıklıkla durulan yaratıcılık kavramı Treffinger (1996) tarafından beş farklı yaklaşımla açıklanmaktadır (Akt. Aslan, 2001):



Şekil 2. Yaratıcılık Yaklaşımları. (Aslan, 2001'den uyarlanmıştır.)

Şekil 2'de yer alan bilgilerden hareketle, yaratıcılığın daha çok kişinin kendisi ile ilgili olduğu fakat sosyal çevrenin de yaratıcılık üzerinde olumlu ve olumsuz etkilerinin görüldüğü

anlaşılmaktadır. Kişinin yaşam şekli, bilişsel yapısı, nöropsikolojik ve biyokimyasal özelliklerinin de yaratıcı düşünme açısından birer etken olduğu görülmektedir. Bunlardan hareketle bireylerin yaratıcı yönlerini geliştirmek için farklı yaklaşımlardan ayrı ayrı veya bir bütün olarak yararlanabileceklerini söylemek mümkündür. Böylelikle bireylerin yaratıcı düşünen insanlara dönüşmeleri sağlanabilir.

Yaratıcı düşünen insanların genel özellikleri ise orijinal olma, risk alabilme, meraklı ve yeniliğe açık olma, cesur olma, risk alabilme, derin düşünebilme, zaman zaman yalnız kalma isteği duyma, eleştirel olma, eleştiriye açık olma, özgürlükçü ve yenilikçi olma şeklinde sıralanmaktadır (Güneş,2012; San, 1985, Yeşilyurt, 2020). Yeşilyurt (2020)'a göre de yaratıcılık dört aşamada meydana gelmektedir. Bu aşamalar Tablo 1'de verilmiştir:

Tablo 1. Yaratıcılığın Aşamaları

Hazırlık aşaması (keşif)	Problemin ve çözümü için gerekli ihtiyaçların tespit edildiği aşamadır. Bu aşama daha çok bilgi toplama ve düşünme süreçlerini içerir.
Kuluçka aşaması (oyun)	Bu aşamada bireyler başka işlerle uğraşırken aynı zamanda problemin çözümü bilinçaltında aranmaya devam etmektedir.
İçer doğuş aşaması (Yaratıcılık, aydınlanma)	Çözümüne yönelik düşüncenin veya çözümün ani şekilde ortaya çıktığı aşamadır.
Değerlendirme aşaması (Sonuçları doğrulama-çözüm getirme)	Birinci aşamada belirlenen çözüm önerilerinin, fikirlerin analiz edildiği aşamadır.

Kaynak: Yeşilyurt, E. (2020). Yaratıcılık ve yaratıcı düşünme: Tüm boyut ve paydaşlarıyla kapsayıcı bir derleme çalışması. OPUS International Journal of Society Researches, 15(25), 3874-3915.

Tablo 1'de yer alan aşamalardan yola çıkılarak yaratıcılığın; hazırlık, kuluçka, içer doğuş ve değerlendirme aşamaları sırası ile tamamlanarak ortaya çıktığı anlaşılmaktadır. Hazırlık, ihtiyaçların tespit edildiği, kuluçka bilinçaltında çözümün arandığı, içer doğuş çözümün ani şekilde ortaya çıktığı aşamalardır. Son aşama olan değerlendirmede ise çözüm önerileri analiz edilmektedir.

Yine Tablo 1'de yaratıcılığın, ilk olarak "düşünme" şeklinde ortaya çıktığını ve daha sonra eylemlere dönüştüğünü söylemek mümkündür. Türk Dil Kurumu (TDK) (2023)'ye göre düşünme, "Karşılaştırmalar yapma, ayırma, birleştirme, bağlantıları ve biçimleri kavrama yetisi." şeklinde tanımlanmaktadır. Kazancı (1989)'ya göre ise düşünme; bireyi iç ya da dış etmenler bakımından rahatsız eden, bireyin fiziksel ve psikolojik dengesini bozan olayların giderilmesi için girişilen kasıtlı zihinsel davranışların tümüdür. Özden (2005)'e göre düşünme becerileri; eleştirel düşünme, problem çözme, okuduğunu anlama, yazma, bilimsel düşünme, yaratıcı düşünme ve yaratıcı problem çözme becerileri olarak ele alınmaktadır. Pek çok boyutu bulunan düşünmenin önemli boyutlarından birisinin de yaratıcı düşünme olduğunu söylemek mümkündür. Üstündağ (2014) ise yaratıcı düşünmeyi; "Bireylerin karşılaştığı problemleri sezerek içselleştirip, olaylar arasında neden-sonuç ilişkisini sağlayarak özgün ve yenilikçi bir bakış açısıyla alışıl gelmişin dışına çıkma şekli" olarak tanımlamıştır. Yine yaratıcı düşünme, Kaya (2008)'ya göre yaratıcı düşünme, karşılaşılan sorunlarla ilgili yeni fikirlere şekil verme becerisidir. Yaratıcı düşünmeyi alanyazında bazı kaynaklar "eğilim" (Baki, 2019; Fisher,1985, Özgenel ve Çetin, 2015) olarak tanımlamaktadır fakat alanyazının büyük çoğunluğunda bu kavram düşünme becerisi olarak adlandırılmakta ve eylemin düşünme boyutu ön plana çıkmaktadır. Guilford (1984)'a göre düşünme boyutu yakınsak ve iraksak olmak üzere iki grupta ele alınabilir. Yakınsak düşünme çok bilinen, hemen akla gelen tek doğru cevaplı düşünceleri ifade ederken iraksak düşünme, sıra dışı ve orijinal çözüm sürecini içermektedir. Bu sebeple yaratıcı düşünme iraksak düşünmeyi de gerektirmektedir (Akt: Doğanay, 2002). Iraksak düşünmeye ek olarak hayal gücü ve problem çözmeye yatkınlıklar da yaratıcı düşünmenin önemli özelliklerindedir (Yeşilyurt, 2020).

Düşünme eyleminin sonucunda gerçekleşen değişim ve yenilik kavramları ile yaratıcı düşünme becerileri arasında bir bağın kurulması mümkündür. Aynı zamanda değişim ve üretimin her geçen gün daha fazla arttığı XXI. yy. da girişimcilik ve yaratıcı düşünmenin birbiri ile doğrudan ilişkili olduğunu söylenebilir.

Semerci (2000: 37)'ye göre, üst düzey düşünme yetilerinden birisi olan yaratıcı düşünme becerileri, bireylerin hızla gelişen bir dünyaya uyum sağlayabilmesi ve girişimcilik yetilerine sahip olması ile alakalıdır. Arıkan (2002), Yıldırım (2008) ve Günay (2016) gibi bazı araştırmacılar girişimciliğin doğuştan ve içten gelen özellikler üzerine oluştuğunu belirtirler de Gözübüyük (2019); girişimcilik özelliğinin geliştirilmesinde eğitimin de göz ardı edilemeyeceğini belirtmektedir. Bilgi, beceri ve kültürel değerler eğitim, okul ve öğretmenler sayesinde bir sonraki nesle aktarılabilir (Aydın ve Sağlam, 2012). Bu yaklaşıma uygun olarak sistematik ilk girişimcilik eğitimleri 1938'de Japonya'da Kobe Üniversitesi'nde; 1947 yılında ise Harvard Üniversitesi'nde başlamıştır (Top, 2006). Benzer şekilde Türkiye'deki üniversitelerin amaçlarından birisi de yurt kalkınması ile bilimsel, ekonomik ve kültürel ihtiyaçlara cevap verecek, mesleki bir bilgiye sahip bireyler kazandırmak olarak belirlenmiştir (Yükseköğretim Kanunu [YÖK], 1981).

YÖK tarafından belirlenen bu amaçtan hareketle, üniversitede öğrenim gören öğrencilerin bir mesleğin yeterliliklerine sahip olarak yetişmesi gerektiği ve bir mesleğin ürünlerinin, girişimcilik becerileri ile ortaya çıkartılabileceğini söylemek mümkündür. Araştırmada girişimcilikle ilgili sunulan tanımlar ve özellikler de girişimciliği ortaya çıkaran en önemli etkenin, yaratıcı düşünme becerileri olduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle bireysel girişimcilik algıları ile yaratıcı düşünme becerilerinin birlikte incelenmesi ve aralarındaki ilişkinin tespit edilmesi ile elde edilen sonuçların alanyazına ışık tutacağı umulmaktadır.

İlgili alanyazın incelendiğinde; bireysel girişimcilik algıları ile yaratıcı düşünme becerilerini konu alan bazı çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Bireysel girişimcilikle ilgili Korkmaz (2000), Arslan (2002), Bozkurt (2007), Vedat (2012); Keleş, Özcan, Doğaner ve Altunoğlu (2012), Korkmaz (2012), Eysel (2018) ve Gültepe (2022)'nin yapmış olduğu çalışmalar mevcuttur. Yaratıcı düşünme ilgili olarak ise Özdemir (2011), Yılmaz (2011), Duyar (2012), Akçakanat, Mücevher ve Çarıkçı (2014), Aksoy (2017), Tok (2018), Kılavuz ve Aydın (2020), Himmetoğlu (2021)'in çalışmaları örnek gösterilebilir.

İnsanların bireysel girişimcilik algıları ve yaratıcı düşünme becerileri, araştırmacılar tarafından önemli görüldüğü için üzerinde farklı çalışmalar yapıldığı kavramlar olmuştur. İlgili alanyazın taramasında bu kavramların ayrı ayrı ele alındığı ve araştırıldığı ancak bireysel girişimcilik algısı ile yaratıcı düşünme becerilerinin birlikte ele alınarak yapılan araştırmalar sınırlı kaldığı görülmektedir. Onun için üniversite öğrencilerinin bireysel girişimcilik algıları ile yaratıcı düşünme becerilerinin birlikte araştırılması ve bunlar arasındaki ilişkinin incelenmesi bu çalışmanın önemini ve çıkış noktasını oluşturmuştur.

### ***Araştırma Problemi***

Araştırmanın problemini, "üniversite öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerileri ile bireysel girişimcilik algıları ne düzeydedir?" sorusu oluşturmaktadır.

*Alt problemler.* Araştırmanın alt problemlerini aşağıdaki sorular oluşturmaktadır.

1. Üniversite öğrencilerinin bireysel girişimcilik algıları ne düzeydedir?
2. Üniversite öğrencilerinin bireysel girişimcilik algıları; cinsiyet, öğrenim gördükleri fakülte, bölüm, sınıf düzeyi, akademik ortalama, mezun olduğu lise türü, öğrenim gördüğü fakülte ve bölüm memnuniyeti, yaşamının büyük bölümünün geçtiği yerleşim yeri, dünya görüşü, bir üniversite kulübüne üye olup olmama, üniversite okurken bir işte çalışma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Üniversite öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerileri ne düzeydedir?
4. Üniversite öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerileri; cinsiyet, öğrenim gördükleri fakülte, bölüm, sınıf düzeyi, akademik ortalama, mezun olduğu lise türü, öğrenim gördüğü fakülte ve bölüm memnuniyeti, yaşamının büyük bölümünün geçtiği yerleşim yeri, dünya görüşü, bir

üniversite kulübüne üye olup olmama, üniversite okurken bir işte çalışma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

5. Üniversite öğrencilerinin bireysel girişimcilik algıları ile yaratıcı düşünme becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Belirtilen yazım esaslarına uygun olarak hazırlanan ve inceleme kurulu tarafından onaylanan makaleler yayımlanır.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacını; üniversite öğrencilerinin bireysel girişimcilik algıları ve yaratıcı düşünme becerileri ile bu ikisinin arasındaki ilişkinin incelenmesi oluşturmaktadır.

### **Araştırmanın Önemi:**

Üniversite öğrencilerinin sahip olduğu bireysel girişimcilik algıları ve yaratıcı düşünme becerileri ile ilgili ayrı ayrı çalışmalara rastlanmakla birlikte, bu ikisi arasında bir ilişkinin incelendiği Saraçoğlu, Duran ve Taşkın (2010) ve Kanbur ve Özyar (2016)'a ait iki çalışmaya rastlanmıştır. Bu nedenle bu çalışmanın üniversite öğrencilerinin yaratıcı düşünme eğilimleri ve girişimcilik özelliklerinin belirlenmesi, sonra da bu iki değer arasında bir ilişkinin olup olmadığının ortaya çıkarılması araştırmayı önemli hale getirmiştir. Araştırmanın ortaya çıkaracağı sonuçların üniversite öğrencilerinin bireysel girişimcilik algıları ve yaratıcı düşünme eğilimleri hakkında bilgi vermesinin yanında daha sonra yapılacak olan yeni çalışmalara, üniversite yönetimlerine de kaynaklık edebileceği düşünülmektedir.

## **YÖNTEM**

### **Araştırma Modeli**

Üniversite öğrencilerinin sahip olduğu bireysel girişimcilik algıları ve yaratıcı düşünme becerileri ile bu ikisinin arasındaki ilişkinin incelenmesi amacını taşıyan bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri; geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekli ile betimlemeyi amaç edinen araştırmalar için uygun bir modeldir (Karasar, 2006). Yine tarama modeli, olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların ne olduğunu betimlemeye, açıklamaya çalışan bir model (Kaptan, 1995) olarak tanımlanmaktadır. Bu çalışma, üniversite öğrencilerinin sahip olduğu bireysel girişimcilik algıları ile yaratıcı düşünme becerileri arasındaki ilişkinin de incelenmesinden dolayı ilişkisel tarama özelliği göstermektedir. İlişkisel tarama modeli, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını belirlemeyi amaçlayan tarama yaklaşımıdır (Karasar, 2006).

### **Örneklem/Çalışma Grubu/Katılımcılar**

Araştırmalarda evren, araştırma sonuçlarının genellemek istendiği elemanlar bütünü olup bütün ortak özellikleri olan, canlı ve cansız her türlü elemanı içerebilir (Karasar,1998). Bu araştırmanın evrenini; Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi (EF) ile İktisadi ve İdari Bilimler Fakültelerinin (İİBF) üçüncü ve dördüncü sınıflarında öğrenim gören toplam 2346 (EF: 1202, İİBF: 1144) öğrenci oluşturmaktadır. Girişimcilik ile ilgili derslerin üniversite eğitimin üçüncü sınıfında başlamasından dolayı araştırmaya bir ve ikinci sınıflar dahil edilmemiştir.

Araştırmada örneklem ise evreni temsil etmek üzere çeşitli tekniklerle evren elemanlarından seçilen ve üzerinde inceleme yapılan gruptur (Karasar, 1998). Bu araştırmanın örnekleme basit tesadüfi örnekleme göre alınmıştır. Basit tesadüfi örneklemede tüm birimler seçimde eşit şansa sahiptir. Uygulamada bütün birimler listelenir ve listeden rastgele birimler seçilir (Karasar, 1998). Yine bu araştırmada örneklem, çalışmaya gönüllü olarak katılan Eğitim Fakültesinden 224 (k=152, e= 72); İktisadi ve İdari Bilimler toplam Fakültesinden 218 (k=165, e= 53) olmak üzere toplam 442 kişiden oluşmaktadır. 442 kişiden uç değer olarak belirlenen 15 kişinin doldurduğu veriler araştırmanın dışında tutulmuştur. Araştırmanın örneklemindeki üniversite öğrencilerinin cinsiyet, öğrenim gördükleri fakülte, bölüm, sınıf düzeyi, akademik

ortalama, mezun olunan lise türü, üniversiteye giriş puan türü, öğrenim gördüğü fakülte ve bölümden memnuniyeti, yaşamının büyük bölümünün geçtiği yerleşim yeri, dünya görüşü, bir üniversite kulübüne üye olma, üniversite öncesi bir işte çalışma ve üniversite okurken bir işte çalışma durumlarına göre frekans ve yüzdelik dağılımları Tablo 1’de görülmektedir.

Tablo 2. Üniversite Öğrencilerinin Demografik Özellikleri

<b>Cinsiyet</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Kadın	308	72,1
Erkek	119	27,9
<b>Fakülte</b>		
Eğitim F.	216	50,6
İktisadi Ve İdari Bilimler F.	211	49,4
<b>Bölüm</b>		
Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi	31	7,3
Türkçe ve İngilizce Öğretmenliği	23	5,4
Okul Öncesi Öğretmenliği	33	7,7
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	36	8,4
Sınıf Öğretmenliği	53	12,4
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	41	9,6
Finans ve Bankacılık Bölümü	27	6,3
İktisat ve İşletme Bölümü	34	8,0
Maliye Bölümü	41	9,6
Sağlık Yönetimi Bölümü	47	11,0
Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Bölümü	24	5,6
Sosyal Hizmet Bölümü	37	8,7
<b>Sınıf</b>		
3	219	51,3
4	208	48,7
<b>Akademik Ortalama</b>		
2 Altı	15	3,5
2-2,49	49	11,5
2,5-3	96	22,5
3-3,49	149	34,9
3,5 ve Üstü	118	27,6
<b>Mezun Olunan Lise Türü</b>		
Genel Lise	31	7,3
Anadolu Lisesi	280	65,6
İmam Hatip Lisesi	35	8,2
Meslek Liseleri	45	10,5
Sınav Puanıyla Öğrenci Kabul Eden Liseler (Fen, SBL, A.Öğret.)	36	8,4
<b>Öğrenim Görülen Bölüm/Fakülteden Memnuniyet</b>		
Evet	253	59,3
Hayır	52	12,2
Kısmen	122	28,6
<b>Hayatın Büyük Çoğunluğun Geçirildiği Yerleşim Yeri</b>		
Büyük Şehir	132	30,9
Şehir	92	21,5
İlçe	127	29,7
Belde-Köy	76	17,8
<b>Dünya Görüşü</b>		
Demokrat	137	32,1
Otoriter	52	12,2
Hümanist	138	32,3
Muhafazakar	45	10,5
Sosyopolitik	48	11,2
<b>Herhangi Bir Kulübe Üyelik Durumu</b>		
Evet	154	36,1
Hayır	273	63,9
<b>Üniversite Öğrenimi Devam Ederken Bir İşte Çalışma Durumu</b>		
Evet	64	15,0
Hayır	363	85,0
<b>Genel Toplam</b>	<b>427</b>	<b>100</b>

Tablo 2’de görüldüğü gibi, araştırmaya 308 (%72,1)’i kadın, 119 (27,9)’u erkek toplam 427 üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırmaya katılan 427 öğrenciden 216’sı (%50,6) Eğitim Fakültesinde, 211’i (%49,4) İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinde öğrenim görmektedir. Eğitim Fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin 31’i (%7,3) Matematik ve Fen

Bilimleri, 23'ü (%5,4) dil öğretimi eğitimi veren Türkçe ve İngilizce, 33'ü (%7,7) okul öncesi, 53'ü sınıf (%12,4), 41'i (%9,6) sosyal bilgiler öğretmenliğinden ve 36'sı (%8,4) da rehberlik ve psikoloji danışmanlık (RPD) bölümlerinden olduğu görülmektedir. Araştırmaya İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinden katılan öğrencilerin ise 27'si (%6,3) finans ve bankacılık, 34'ü (%8,0) iktisat ve işletme, 41'i (%9,6) maliye, 47'si (%11,0) sağlık yönetimi, 24'ü (%5,6) siyaset bilimi ve kamu yönetimi ve 37'si (%8,7) de sosyal hizmet bölümlerinde öğrenin görmektedir. Akademik not ortalaması açısından incelendiğinde ise katılımcılardan 15'inin (%3,5) 2.00'nin altında, 49'unun (%11,5) 2.00-2.49, 96'sının (%22,5) 2.5-3.00, 149'unun (%34,9) 3.00-3.49 ve 118'inin (%27,6) 3.5-4,00 aralığında akademik not ortalamasına sahip oldukları görülmektedir.

Yine tablo 1'e bakıldığında araştırmaya katılan üniversite öğrencilerin 219'u (%51,3) üçüncü, 208'i (%48,7) dördüncü sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Mezun oldukları liselere bakıldığında öğrencilerin 280 tanesi (%65,6) Anadolu lisesinden, 31'i (%7,3) genel liseden, 35'i (%8,2) imam hatip lisesinden, 45'i (%10,5) herhangi bir meslek lisesinden ve 36'sı (%8,4) sınav puanıyla öğrenci kabul eden fen, sosyal bilimler lisesinden mezun olduğu görülmektedir. Öğrencilerden 31'i (%7,3) sayısal, 87'si (%20,4) sözel ve 309'u (%72,4) da üniversiteye girişte sayısal puanlarını kullanmışlardır. Ayrıca katılımcı üniversite öğrencilerinden 353'ü (%59,3) öğrenim gördüğü bölümden memnun olduğunu; diğer 52 (%12,2) öğrenci ise bölümünden memnun olmadığını belirtmiştir.

Tablo 1'de yer alan hayatınızın büyük çoğunluğunun geçtiği yerleşim yeri maddesine ise öğrencilerin 132'si (%30,9) büyük şehir, 92'si (%21,5) şehir, 127'i (%29,7) ilçe ve 76'sı (%17,8) köy-belde şeklinde cevap vermişlerdir. Bu üniversite öğrencilerinin 137'si (%32,1) kendisinin demokrat, 52'si (%12,2) otoriter, 138'i (%32,3) hümanist, 45'i (%10,5) muhafazakâr, 48'i (%11,2) sosyopolitik dünya görüşüne sahip olduklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin 7 (%1,6)'ü ise bu sıklardan bağımsız olarak diğer seçeneğini işaretlemiştir.

Son olarak araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin 273'ü (%63,9) herhangi bir kulübe üye değilken 154'ünün (%36,1) en az bir kulübe üye oldukları anlaşılmaktadır. Toplam 427 öğrenciden 64'ü (%15,0) üniversite öğrenimi devam ederken kısmi zamanlı da olsa bir işte çalışırken 363'ü (%85) kısmi zamanlı da olsa bir işte çalışmadığı anlaşılmaktadır.

### **Veri Toplama Araçları/Veri Toplama Yöntemleri / Veri Toplama Teknikleri**

Araştırmada verilerin toplanması için, kişisel bilgi formu, bireysel girişimcilik algı ölçeği ve Marmara yaratıcı düşünme eğilimleri ölçeği kullanılmıştır. Bu veri toplama araçlarına ait bilgiler şu şekildedir:

*Kişisel bilgi formu.* Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özelliklerinin belirlenmesi için araştırmacılar tarafından oluşturulan "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Formda üniversite öğrencilerinin cinsiyet, öğrenim gördükleri fakülte, bölüm, sınıf düzeyi, akademik ortalama, mezun olduğu lise türü, üniversiteye giriş puan türü, öğrenim gördüğü fakülte ve bölümden memnuniyeti, yaşamının büyük bölümünün geçtiği yerleşim yeri, dünya görüşü, bir üniversite kulübüne üye olma, üniversite öncesi bir işte çalışma ve üniversite okurken bir işte çalışma durumlarını öğrenmek için hazırlanmış sorular yer almaktadır.

*Bireysel girişimcilik algı ölçeği.* Bu çalışmada kullanılan bir diğer veri toplama aracı İncik ve Uzun (2017) tarafından geliştirilen "Bireysel Girişimcilik Algı Ölçeği"dir. Ölçek 31 madde ve 6 alt boyuttan (planlama, kontrol odağı, kendine güven, iletişim, motivasyon, öz disiplin) oluşmaktadır. Ölçek 5'li Likert tipte olup "Kesinlikle katılmıyorum" (1), "Katılmıyorum" (2), "Kararsızım" (3), "Katılıyorum" (4), "Kesinlikle katılıyorum" (5) şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 31 iken, en yüksek puan 155'tir. Altı boyutun oluşturduğu toplam varyans %53,32 olarak saptanmıştır. Ölçeğin Cronbach-alpha güvenilirliği 0.946 olarak hesaplanmıştır.

*Marmara yaratıcı düşünme eğilimleri ölçeği.* Üniversite öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerini belirlemek için ise Çetin ve Özgenel (2017) tarafından geliştirilen "Marmara



Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeği" kullanılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen 25 maddelik ve 6 faktörlü (öz disiplin, yenilik arama, cesaret, merak, şüphe etme, esneklik) yapı, doğrulayıcı faktör analizi ile doğrulanmıştır. Ölçek 5'li Likert tipte olup "Hiçbir Zaman" (1), "Nadiren" (2), "Arasına" (3), "Genellikle" (4), "Her Zaman" (5) şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 25 iken, en yüksek puan 125'tir. Kişinin ölçekten aldığı puanın yüksekliği yaratıcı düşünme eğiliminin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçekte yer alan tüm maddeler olumlu puanlanmaktadır. Test-tekrar test uygulama sonucunda, faktörler arasında korelasyon katsayıları  $r=.35$  ile  $=.79$  arasında, toplam puan  $r=.88$  olduğu görülmüştür ( $p<.01$ ). Ölçeğin tümü için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı  $0.87$  olarak hesaplanmıştır. Orijinal ölçek araştırma sürecinde katılımcılara uygulandıktan sonra elde edilen verilerle ölçeğin iç tutarlılık katsayısı tekrar hesaplanmış ve Cronbach alfa katsayısı  $.921$  olarak hesaplanmıştır.

### ***İşlem/Verilerin Analizi***

Bu çalışmada kullanılan veriler için önce aritmetik ortalama ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Her iki ölçeğin de non-parametrik veri dağılımına sahip olmasından dolayı maddelerin analizinde kişisel bilgiler için yüzde, frekans, cinsiyet ve fakülte bilgileri gibi ikili grupların karşılaştırmalarında Mann Whitney U testi kullanılmıştır. İki'den fazla grubun karşılaştırılmasında ise parametrik olmayan testlerden KWH testi uygulanmıştır. Uygulanan KWH testi sonucuna göre anlamlı bir farklılık belirlenmiş ise farklılığın hangi gruplar arasında gerçekleştiğini belirlemek için de grupların ikili kombinasyonları üzerinde Mann Whitney U testi yapılmıştır.

### **BULGULAR**

#### ***Bu Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular***

Araştırmanın birinci alt problemi olan "Üniversite öğrencilerinin bireysel girişimcilik algıları" ile ilgili olarak verilerinin analizlerinden ulaşılan bulgular tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Normallik Sonuçları

Ölçek	n	$\bar{x}$	SS	K-S	S-W
Marmara Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeği	427	3,9235	,54034	,000	,000
Bireysel Girişimcilik Algı Ölçeği	427	3,9672	,49382	,000	,000

Tablo 3'teörüldüğü gibi, ölçeklere uygulanan normallik testi sonucunda her iki ölçeğin de K-S değerinin  $.05$ 'den düşük olması verilerin normal dağılım göstermediğini ortaya çıkarmış ve verilerin analizinde non-parametrik test teknikleri kullanılmıştır. Bir ölçekte normallik testi sonucunda, K-S değerinin  $.05$ 'ten büyük olması ölçekteki veri dağılımının normal dağılım gösterdiği anlamına gelmektedir (Özdamar, 2003; Büyüköztürk, 2007).

Tablo 4. Üniversite Öğrencilerinin Bireysel Girişimcilik Algı Düzeyleri

	Kesinlikle katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle katılıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
M1	7	1,6	17	4	54	12,6	265	62,1	84	19,7
M2	6	1,4	8	1,9	70	16,4	265	62,1	78	18,3
M3	5	1,2	18	4,2	120	28,1	201	47,1	83	19,4
M4	14	3,3	49	11,5	111	26	173	40,5	80	18,7
M5	11	2,6	44	10,3	136	31,9	198	46,4	38	8,9
M6	12	2,8	31	7,3	98	23	176	41,2	110	25,8
M7	10	2,3	7	1,6	48	11,2	239	56	123	28,8
M8	8	1,9	13	3	34	8	210	49,2	162	37,9
M9	7	1,6	13	3	70	16,4	249	58,3	88	20,6
M10	14	3,3	41	9,6	100	23,4	162	37,9	110	25,8
M11	13	3	33	7,7	98	23	184	43,1	99	23,2
M12	6	1,4	9	2,1	45	10,5	231	54,1	136	31,9
M13	5	1,9	4	1,6	45	10,5	278	65,1	89	20,8
M14	7	1,6	7	1,6	52	12,2	227	53,2	134	31,4
M15	8	1,9	7	1,6	31	7,3	226	52,9	155	36,3
M16	10	2,3	16	3,7	42	9,8	202	47,3	157	36,8
M17	5	1,2	18	4,2	71	16,6	202	47,3	131	30,7
M18	7	1,6	18	4,2	44	10,3	214	50,1	144	33,7
M19	7	1,6	37	8,7	127	29,7	176	41,2	80	18,7
M20	4	,9	8	1,9	30	7	255	59,7	130	30,4
M21	5	1,2	5	1,2	36	8,4	266	62,3	115	26,9
M22	7	1,6	6	1,4	35	8,2	275	64,4	104	24,4
M23	6	1,4	11	2,6	93	9,1	223	52,2	148	34,7
M24	20	4,7	54	12,6	93	21,8	173	40,5	87	20,4
M25	9	2,1	42	9,8	125	29,3	170	39,8	81	19
M26	10	2,3	20	4,7	73	17,1	203	47,5	121	28,3
M27	8	1,9	16	3,7	75	17,6	233	54,6	95	22,2
M28	9	2,1	30	7	57	13,3	204	47,8	127	29,7
M29	13	3	44	10,3	88	20,6	176	41,2	106	24,8
M30	13	3	24	5,6	111	26	214	50,1	65	15,2
M31	8	1,9	7	1,6	79	18,5	218	51,1	115	26,9
Toplam	274	64,6	657	154,2	2291	523,8	6688	1566,3	3375	790,3

Tablo 4 incelendiğinde en yüksek katılımın 22. Madde, “Yaptığım işlerin güçlü yönlerini tespit edebilirim” cümlesinin “katılıyorum” ( $f=275$ , %64,4) yargısına; en düşük katılımın ise madde 20’de yer alan “Başkalarının önerilerini kabul etmeden önce üzerinde düşünürüm” cümlesinin “kesinlikle katılmıyorum” ( $f=4$ , %,9) yargısına ait olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulgudan hareketle üniversite öğrencilerinin yaptığı işlerin güçlü yönlerini tespit etmede

zorlanmamalarına rağmen başkalarının önerilerini kabul etmeden önce üzerinde düşünmedikleri anlaşılmaktadır. Bunun nedeni olarak üniversite öğrencilerinin kendilerine güven bakımından bir sorun yaşamadıkları ve çevresindeki insanlara güvenmeleri gösterilebilir.

Tablo 5. Ölçek Maddelerinin ve Alt Boyutların Ortalama ve Toplam Puanları

	$\bar{x}$	Toplam	Alt boyut	$\bar{x}$
M1	3,94	1683		
M2	3,94	1682		
M3	3,79	1620	Planlama	3,76
M4	3,60	1537		
M5	3,49	1489		
M6	3,80	1622		
M7	4,07	1739		
M8	4,18	1786		
M9	3,93	1679		
M10	3,73	1594	Kontrol odağı	3,99
M11	3,76	1604		
M12	4,13	1763		
M13	4,01	1714		
M14	4,11	1755		
M15	4,20	1794		
M16	4,12	1761		
M17	4,02	1717	Kendine güven	4,04
M18	4,10	1751		
M19	3,67	1566		
M20	4,17	1780		
M21	4,13	1762		
M22	4,08	1744	İletişim	3,99
M23	4,16	1777		
M24	3,59	1534		
M25	3,64	1553		
M26	3,95	1686	Motivasyon	3,86
M27	3,92	1672		
M28	3,96	1691		
M29	3,74	1592		
M30	3,69	1575	Öz disiplin	3,80
M31	4,00	1706		

Tablo 5 incelendiğinde, maddelerden en yüksek ortalama puanın 15. madde olan ( $\bar{x}=4.20$ ) 'Başkalarının yapmadığı yeni şeyler yapmaktan hoşlanırım.' olduğu ortaya çıkmıştır. Ölçek maddelerinden en düşük ortalama değer ise 5. maddede yer alan ( $\bar{x}=3.49$ ) "Alanımla ilgili gelişmeleri düzenli takip ederim." cümlesine ait olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgu öğrencilerin farklılıkları sevmesine rağmen güncel gelişmelerden uzak oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Yine tablo 5'te görüldüğü gibi ölçeğin alt boyutları incelendiğinde en yüksek ortalama puanın "kendine güven" ( $X=4,04$ ); en düşük ortalama puanın ise "planlama" ( $\bar{x}=3,76$ ) alt boyutuna ait olduğu görülmektedir. Kendine güven düzeyinin yüksek çıkması Tablo 1'de ulaşılan bulgu ile paralellik göstermekle birlikte öğrencilerin planlama açısından kendi istedikleri düzeyde olmadıkları söylenebilir.

### **Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular**

Üniversite öğrencilerinin girişimcilik algı düzeyleri; cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Üniversite Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Bireysel Girişimcilik Algı Düzeyleri

		Cinsiyet	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	p
Bireysel Girişimcilik Algı Ölçeği	Kadın		308	212,35	65404,50	-,444	,657
	Erkek		119	218,26	25973,50		

Tablo 6'da görüldüğü gibi araştırmaya katılan 308 kadın 119 erkekten oluşan 427 kişiden oluşan üniversite öğrencilerinin bireysel girişimcilik algı düzeylerinde; Mann Whitney-U testinin sonuçlarına göre 0,05 düzeyinde ( $p=,657$ ,  $Z=-,444$ ) cinsiyet bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu bulgudan hareketle cinsiyetin bireysel girişimcilik algısı üzerinde fark oluşturan bir değişken olmadığı söylenebilir.

Üniversite Öğrencilerinin Fakülteleere Göre Bireysel Girişimcilik Algı Düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Üniversite Öğrencilerinin Fakülteleere Göre Bireysel Girişimcilik Algı Düzeyleri

		Fakülte	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	p
Bireysel Girişimcilik Algı Düzeyleri	EF		216	225,98	48812,00	-2,031	,042
	İİBF		211	201,73	42566,00		

Tablo 7'de yer alan verilerden, üniversite öğrencilerinin fakülteleere göre bireysel girişimcilik algı düzeylerine ilişkin yapılan Mann Whitney-U testinin sonuçlarına göre 0.05 düzeyinde ( $p=,042$ ,  $Z=-,2,031$ ) istatistiksel olarak Eğitim Fakültesi lehine anlamlı bir farklılık bulunduğu anlaşılmaktadır. Eğitim Fakültesindeki öğrencilerin üniversiteye yerleştirilme sıralamasında bir baraj uygulamasının olması ve daha yüksek YKS puanı ile bölüme yerleştirilmelerinin bu farklılığın oluşmasında etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 8. Üniversite Öğrencilerinin Bölümlere Göre Bireysel Girişimcilik Algı Düzeyleri

	Bölüm	n	Sıra Ortalaması	$\chi^2$	df	p	Fark	
Bireysel Girişimcilik Algı Düzeyleri	EF	Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi	31	108,39	11,685	5	,039	F+M (31,52)
		Türkçe ve İngilizce	23	75,78				T+İ (22,09)
		Okul öncesi Ö.	33	95,91				T+İ (22,61)
		RPD	36	118,25				RPD (34,72)
		Sınıf Ö.	53	123,84				T+İ (26,89)
	İİBF	Sosyal B. Ö	41	111,33	Sınıf (43,54)			
		Finans ve Banka	27	115,35	5,932	5	,313	OÖ (36,65)
		İktisat ve İşletme	34	108,06				Sınıf (47,76)
		Maliye	41	106,94				
		Sağlık Y.	47	97,41				
Siyaset B ve KY	24	125,00						
Sosyal hizmet	37	91,99						

Tablo 8’de üniversite öğrencilerinin öğrenim gördükleri bölümlere göre bireysel girişimcilik algı düzeylerine yönelik yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda İktisadi İdari Bilimler Fakültesinin (p=,313) bünyesindeki bölümler arasında istatistiksel olarak 0.05 düzeyinde anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Eğitim Fakültesinin bünyesindeki bölümler arasında ise farkın anlamlı olduğu (p=,039) ortaya çıkmıştır. Farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Test sonucunda sınıf (s.o=47,76) ve okul öncesi (s.o=36,65) öğretmenlikleri arasında sınıf öğretmenliği lehine; Türkçe ve İngilizce (s.o=22,9) ile matematik ve fen bilimleri eğitimi arasında (s.o=31,52) matematik ve fen bilimleri eğitimi lehine, sınıf öğretmenliği (s.o=43,54) ile Türkçe ve İngilizce (s.o=26,89) arasında sınıf öğretmenliği lehine, Türkçe ve İngilizce (s.o=22,61) ile RPD (s.o=34,72) bölümlerinin kendi aralarında yapılan ikili karşılaştırmalarda RPD lehine anlamlı bir farkın olduğu Tablo 8’den anlaşılmaktadır. Genel olarak Türkçe ve İngilizce öğretmenliğinin dil öğretimine yoğunlaşmasının, girişimcilik algısı bakımından diğer bölümlerin gerisinde kalmasında rol oynadığı düşünülebilir.

Tablo 9. Üniversite Öğrencilerinin Sınıf Düzeyine Göre Bireysel Girişimcilik Algı Düzeyleri

	Sınıf	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	p
Bireysel Girişimcilik Algı Düzeyleri	3	219	212,32	46497,00	-,290	,772
	4	211	215,77	44881,00		

Tablo 9’te üniversite öğrencilerinin sınıf düzeyine göre bireysel girişimcilik algılarına yönelik yapılan Mann Whitney U testi sonucunda .05 düzeyinde anlamlı farklılık tespit edilememiştir. Sınıf düzeylerinde alınan derslerin girişimcilik açısından farklılaşmaması veya farklılık yaratacak derslerin bulunmamasının bu duruma yol açtığı söylenebilir.

Tablo 10. Üniversite Öğrencilerinin Akademik Ortalamalarına Göre Bireysel Girişimcilik Algı Düzeyleri

Akademik Ort.	n	Sıra Ortalaması	$\chi^2$	df	p	Fark
2,00 altı	15	165,47				2,00 altı (46,30)
2,00-2,49 arası	49	209,13				3,5 ve üstü (69,63)
2,5-3,00 arası	96	192,63	13,676	4	,008	2,5-3.00 (92,34)
3,00-3,49 arası	149	208,64				3,5 ve üstü (119,83)
3,5 ve üstü	118	246,35				3,00-3,49 arası (123,45)
						3,5 ve üstü (147,33)

Tablo 10'da görüldüğü gibi üniversite öğrencilerinin akademik ortalamalarına göre bireysel girişimcilik algı düzeyine yönelik yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda .05 düzeyinde anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Test sonucunda akademik ortalamaları 3,5 ve üstü (s.o=69,63) olan öğrencilerde 2,00 altı (46,30) olan öğrencilere göre; 3,5 ve üstü (s.o=119,83) olan öğrencilerde 2,5-3.00 (s.o=92,34) aralığında olan öğrencilere göre; 3,5 ve üstü (s.o=147,33) olan öğrencilerde 3,00-3,49 arası (s.o=123,45) olan öğrencilere göre pozitif yönde bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Akademik olarak daha başarılı olan öğrencilerin kendilerine duydukları güvenle girişimcilik algısında daha ön plana çıktıkları söylenebilir.

Tablo 11. Üniversite Öğrencilerinin Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Bireysel Girişimcilik Algı Düzeyleri

Akademik Ort.	n	Sıra Ortalaması	$\chi^2$	df	p
Genel lise	31	208,85			
Anadolu Lisesi	280	212,22			
İmam Hatip Lisesi	35	211,16	3,311	4	,507
Meslek lisesi	45	203,13			
Sınavla öğrenci kabul eden liseler	36	248,60			

Tablo 11 incelendiğinde Üniversite öğrencilerinin mezun oldukları lise türüne göre bireysel girişimcilik algı düzeyine yönelik yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda .05 düzeyinde anlamlı farklılık ortaya çıkmadığı anlaşılmaktadır. Ticaret meslek liseleri dışında ortaöğretim düzeyinde girişimcilikle ilgili zorunlu derslerin olmaması ve Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS)'nda girişimcilikle ilgili soru olmaması sebebiyle mezun olunan liseler açısından bir farklılık oluşmadığı düşünülmektedir.

Tablo 12. Üniversite Öğrencilerinin Hayatının Büyük Çoğunluğunu Geçirdiği Yerleşim Yerine

Akademik Ort.	n	Sıra Ortalaması	$\chi^2$	df	p
Büyük şehir	132	212,06			
Şehir	92	237,65	7,103	4	,069
İlçe	127	215,12			
Belde-köy	76	186,86			

Göre Bireysel Girişimcilik Algı Düzeyleri

Tablo 12'de yer alan veriler sonucunda öğrencilerinin hayatının büyük çoğunluğunu geçirdiği yerleşim yerine göre yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda .05 düzeyinde anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Girişimciliğin giderek online platformlar üzerinden gerçekleşmesinin ve genelağ bağlantısına birçok yerden ulaşılmasının girişimciliğin yaşanılan yere göre farklılığı ortadan kaldırdığı düşünülebilir.

Tablo 13. Üniversite Öğrencilerinin Dünya Görüşüne Göre Bireysel Girişimcilik Algı Düzeyleri

Dünya Görüşü	n	Sıra Ortalaması	$\chi^2$	df	p
Demokrat	137	208,10	3,782	5	,581
Otoriter	52	231,79			
Hümanist	138	218,67			
Muhafazakâr	45	205,17			
Sosyopolitik	48	215,91			

Tablo 13 incelendiğinde öğrencilerin dünya görüşleri ile ilgili olarak bireysel girişimcilik algıları açısından yapılan KW-H testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farka ulaşılamamıştır. Kişinin bir girişime yönelirken dünya görüşü ayırt etmeksizin kazanç peşinde olacağı düşünüldüğünden dünya görüşü açısından anlamlı bir farkın oluşmadığı söylenebilir.

Tablo 14. Üniversite Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Bölüm/Fakülteden Memnuniyet Durumlarına Göre Bireysel Girişimcilik Algı Düzeyleri

Cevap	n	Sıra Ortalaması	$\chi^2$	df	p	Fark
Evet	253	234,85	17,853	2	,000	Evet (159,75)
Hayır	52	178,75				Hayır (120,18)
Kısmen	122	185,79				Evet (202,10)
						Kısmen (158,75)

Tablo 14'te görüldüğü gibi katılımcıların okudukları bölümden memnuniyet durumlarına göre bireysel girişimcilik algı düzeyine yönelik yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda. 05 düzeyinde anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Test sonucunda öğrenim gördüğü bölüm/fakülteden memnun olan öğrencilerin lehine bireysel girişimcilik algı oranlarında anlamlı bir farklılığın ortaya çıktığı belirlenmiştir. Öğrenim gördüğü bölüm/fakülteden memnun olan bireylerin hayata karşı daha olumlu algı oluşturdıkları varsayımından hareketle memnuniyet seviyesi yüksek olan öğrencilerin daha yüksek girişimcilik algısına sahip oldukları söylenebilir.

Tablo 15. Üniversite Öğrencilerinin Bir Kulübe Üye Olup Olmamlarına Göre Bireysel Girişimcilik Algı Düzeyleri

Cevap	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	p
Evet	154	234,00	36036,00	-,22516	,012
Hayır	273	202,72	55342,00		

Tablo 15'te yer alan bilgiler sonucunda üniversite öğrencilerinin bir kulübe üye olup olmamlarına göre bireysel girişimcilik algı düzeyine yönelik yapılan Mann Whitney U testi sonucunda .05 düzeyinde anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu farklılaşmada bir kulübe üye olan öğrencinin girişimcilik algı oranının üye olmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Kulüp üyeliği bulunan öğrencilerin daha fazla sosyalleşme imkânına sahip olmasının bu farkın oluşmasında etkili olduğu düşünülmektedir.

Tablo 16. Üniversite Öğrencilerinin Üniversite Öğrenimleri Sırasında Herhangi Bir İşte Çalışma Durumuna Göre Bireysel Girişimcilik Algı Düzeyleri

Cevap	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	p
Evet	64	234,00	36036,00	-2,099	,012
Hayır	363	202,72	55342,00		

Tablo 16'nın incelenmesi sonucunda öğrenimleri sırasında bir işte çalışma durumlarına göre bireysel girişimcilik algı düzeyine yönelik yapılan Mann Whitney U testi sonucunda. 05 düzeyinde anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu farklılaşmada şu anda herhangi bir işte çalışan öğrencilerin bireysel düşünme algı düzeyinin bir işte çalışmayanlara göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Üniversite mezuniyetine yaklaşmış katılımcılardan bir işte çalışan bireylerin maddi kazanç sağlama isteği sonucunda girişimcilik algılarının olumlu yönde etkilendiği söylenebilir.

### **Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine Ait Bulgular**

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan "Üniversite öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerileri ne düzeydedir?" sorusu ile ilgili verilerin analizleri Tablo 17'de verilmiştir

Tablo 17. Üniversite Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme Beceri Düzeyleri

	Hiçbir zaman		Nadiren		Ara sıra		Genellikle		Her zaman	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
M1	3	,7	40	9,4	113	26,5	210	49,2	61	14,3
M2	4	,9	24	5,6	97	22,7	220	51,5	82	19,2
M3	1	,2	11	2,6	65	15,2	233	54,6	117	27,4
M4	3	,7	12	2,8	70	16,4	227	53,2	115	26,9
M5	5	1,2	18	4,2	75	17,6	221	51,8	108	25,3
M6	4	,9	24	5,6	80	18,7	218	51,1	101	23,7
M7	7	1,6	29	6,8	90	21,1	211	49,4	90	21,1
M8	5	1,2	18	4,2	84	19,7	226	52,9	94	22
M9	7	1,6	23	5,4	67	15,7	192	45	138	32,3
M10	2	,5	8	1,9	34	8	200	46,8	183	42,9
M11	2	,5	29	6,8	118	27,6	181	42,4	97	22,7
M12	3	,7	11	2,6	50	11,7	211	49,4	152	35,6
M13	3	,7	11	2,6	48	11,2	208	48,7	157	36,8
M14	12	2,8	34	8	101	23,7	181	42,4	99	23,2
M15	6	1,4	29	6,8	87	20,4	210	49,2	95	22,2
M16	3	,7	10	2,3	34	8	231	54,1	149	34,9
M17	4	,9	6	1,4	55	12,9	239	56	123	28,8
M18	3	,7	4	,9	72	16,9	211	49,4	137	32,1
M19	10	2,3	45	10,5	120	28,1	168	39,3	84	19,7
M20	2	,5	6	1,4	57	13,3	217	50,8	145	34
M21	2	,5	22	5,2	52	12,2	184	43,1	167	39,1
M22	1	,2	6	1,4	60	14,1	227	53,2	133	33,1
M23	7	1,6	34	8	130	30,4	171	40	85	19,9
M24	2	,5	6	1,4	58	13,6	227	53,2	134	31,4
M25	12	2,8	50	11,7	119	27,9	147	34,4	99	23,2
Toplam	113	26,3	510	119,5	1936	453,6	5171	1211,1	29,45	691,8



Tablo 17 incelendiğinde en yüksek katılımın 17. maddeye ait olan “Farklı sorun, durum veya olayla ilgili ipuçları arasında bağlantı kurarım” yargısının “genellikle” ( $f=239$ , %56) maddesine; en düşük katılımın ise madde 3’te yer alan “Ortaya çıkan sorun veya olayla ilgilenme sorumluluğu hissederim.” ve 22’de yer alan “Fikir geliştirmek için gözlem, deneyim, bilgi ve düşüncelerimi birleştiririm.” cümlesinin “hiçbir zaman” ( $f=1$ , %,2) yargısına ait olduğu ortaya çıkmıştır. Üniversite öğrencilerinin yetişkinliğe adım atmalarıyla birlikte farklılıkları algılayıp aralarında bağ kurabilme ile sorumluluk alma becerilerinin artmasının bu bulgulara ulaşmada etkin bir rol oynadığı düşünülebilir.

Tablo 18. Ölçek Maddelerinin ve Alt Boyutların Ortalama ve Toplam Puanları

	$\bar{x}$	Toplam	Alt boyut	$\bar{x}$
M1	3,97	1567		
M2	3,82	1633		
M3	4,06	1735	Öz Disiplin (m. 1-6-7-15-23)	3,78
M4	4,03	1720		
M5	3,96	1690		
M6	3,91	1699		
M7	3,81	1629		
M8	3,90	1667		
M9	4,01	1712	Yenilik Arama (m.2-5-8-12-17-19-22-24)	3,98
M10	4,30	1835		
M11	3,80	1623		
M12	4,17	1779		
M13	4,18	1786		
M14	3,75	1602		
M15	3,84	1640	Cesaret (m.9-11-14-25)	3,79
M16	4,20	1794		
M17	4,10	1752		
M18	4,11	1756		
M19	3,63	1552	Merak (m.3-10-21)	4,17
M20	4,16	1778		
M21	4,15	1773	Şüphe Etme (m.4-16)	4,11
M22	4,14	1766		
M23	3,67	1574		
M24	4,14	1766	Esneklik (m.13-18-20)	4,15
M25	3,63	1552		

Tablo 18’de yer alan veriler sonucunda katılımcıların düşünme eğilimlerini belirlemeye yönelik yapılan araştırma bulguları incelendiğinde, maddelerden en yüksek toplam ortalama puanın 10. madde olan ( $\bar{x}$  4.20) ‘Alışılmışın yerine, yeni ve farklı olanı tercih ederim.’ olduğu ortaya çıkmıştır. Ölçek maddelerinden en düşük ortalama değer ise 25. maddede yer alan ( $\bar{x}$  3.63) “Hata yapmaktan korkmam.” yargısına ait olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Yine tablo 4’te yer alan ölçeğin alt boyutları incelendiğinde en yüksek ortalama puanın “merak” ( $\bar{x}$  4,17); en düşük ortalama puanın ise “öz disiplin” ( $\bar{x}$  3.7) boyutlarına ait olduğu anlaşılmaktadır. Bireylerin farklı olana ilgilerinin yüksek düzeyde olması ve bunun da beraberinde merak

duygusunu oluşturmasının bu madde ve alt boyutun daha yüksek ortalamaya sahip olmasına yol açtığı söylenebilir.

### **Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular**

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “Üniversite Öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerileri; cinsiyet, öğrenim gördüğü fakülte, bölüm, sınıf düzeyi, üniversiteye giriş puan türü, öğrenim gördüğü fakülte ve bölümden memnuniyeti, yaşamının büyük bölümünün geçtiği yerleşim yeri, mezun olduğu lise türü, üniversite öncesi bir işte çalışma, üniversite okurken bir işte çalışma ve bir üniversite kulübüne üye olma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusu ile ilgili verilerin analizleri Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19. Üniversite Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Yaratıcı Düşünme Beceri Düzeyleri

Marmara Düşünme Ölçeği	Yaratıcı Eğilimleri	Cinsiyet	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	p
		Kadın	308	216,19	66588,00	-,592	,554
		Erkek	119	208,32	24790,00		

Tablo 19’da görüldüğü gibi, üniversite öğrencilerinin yaratıcı düşünme beceri düzeyleri arasında Mann Whitney-U testinin sonuçlarına göre 0.05 düzeyinde cinsiyete göre ( $p=,657$ ,  $Z=-,444$ ) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Toplumda cinsiyet farklılığı dezavantajının giderek azalmasının, yaratıcılık açısından bir farklılık oluşturmasına katkıda bulunduğu düşünülmektedir.

Tablo 20. Üniversite Öğrencilerinin Fakülterine Göre Yaratıcı Düşünme Beceri Düzeyleri

Bireysel Algı Düzeyleri	Girişimcilik	Fakülte	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	p
		EF	216	223,82	48345,50	-1,665	,096
		İİBF	211	203,95	43032,50		

Tablo 20’de yer alan verilerden üniversite öğrencilerinin yaratıcı düşünme beceri düzeyleri fakülte değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır. Fakültelerin yaratıcılığı artırma bakımından benzer şartlara sahip olması bunun nedeni olarak görülebilir.

Tablo 21. Üniversite Öğrencilerinin Bölümlere Göre Yaratıcı Düşünme Beceri Düzeyleri

Yaratıcı Düşünme Beceri Düzeyleri	Bölüm	n	Sıra Ortalaması	$\chi^2$	df	p	Fark				
		Eğitim Fakültesi	Fen+Matematik				31	115,34	11,540	5	,042
Türkçe+İngilizce	23		80,87	T+İ (22,00)							
Okulöncesi	33		88,02								
Rehberlik	36		116,40	T+İ (23,59)							
Sınıf	53		121,60	RPD (34,10)							
Sosyal	41										
				T+İ (28,93)							
			114,09	Sınıf (42,65)							
				OÖ (35,71)							
				Sınıf (48,35)							
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	Finans ve banka		27	110,98	8,963	5	,111				
	İktisat+işletme		34	108,53							
	Maliye		41	98,62							
	Sağlık		47	107,53							
	Siyaset	24	131,85								
	Sosyal hizmet	37	86,66								

Tablo 21’de üniversite öğrencilerinin öğrenim gördükleri bölümlere göre Kruskal Wallis-H testi sonucunda İktisadi İdari Bilimler Fakültesinin ( $p=,111$ ) bünyesindeki bölümler arasında istatistiksel olarak 0.05 düzeyinde anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Eğitim Fakültesi’nin

bünyesindeki bölümler arasında ise farkın anlamlı olduğu ( $p=,042$ ) görülmüştür. Farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Test sonucunda sınıf öğretmenliğinin (48,35) okul öncesine göre (35,71) ve Türkçe ve İngilizce (22,00) ile Matematik ve Fen Eğitimi (31,58), sınıf öğretmenliği (42,65) ve RPD (34,10) bölümlerinin kendi aralarında yapılan ikili karşılaştırmalarda sayılan bölümlerin Türkçe ve İngilizceye göre daha yüksek yaratıcı düşünme beceri düzeyine sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Tablo 8'de değinildiği gibi bu bölümlerin daha çok dil eğitimine ve belli başlı gramer kurallarına bağlı kalmalarının yaratıcılık bakımından geride olmalarına yol açtığı düşünülebilir.

Tablo 22. Üniversite Öğrencilerinin Sınıf Düzeyine Göre Yaratıcı Düşünme Beceri Düzeyleri

	Sınıf	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	p
Yaratıcı Düşünme Beceri Düzeyleri	3	219	211,80	46383,50	-,379	,705
	4	211	216,32	44994,50		

Tablo 22'de üniversite öğrencilerinin sınıf düzeyine göre yaratıcı düşünme becerilerine yönelik yapılan Mann Whitney U testi sonucunda anlamlı farklılık tespit edilememiştir. Sınıf düzeylerinde alınan derslerin girişimcilik yanında yaratıcılık açısından da farklılaşmamasının bu duruma yol açtığı söylenebilir.

Tablo 23. Üniversite Öğrencilerinin Akademik Ortalamalarına Göre Yaratıcı Düşünme Beceri Düzeyleri

Akademik Ort.	n	Sıra Ortalaması	$\chi^2$	df	p	Fark
2,00 altı	15	165,47	13,676	4	,008	2,00 altı (46,30)
2,00-2,49 arası	49	209,13				3,5 ve üstü (69,63)
2,5-3,00 arası	96	192,63				2,5-3,00 (92,34)
3,00-3,49 arası	149	208,64				3,5 ve üstü (119,83)
3,5 ve üstü	118	246,35				3,00-3,49 arası (123,45)
						3,5 ve üstü (147,33)

Tablo 23'te üniversite öğrencilerinin akademik ortalamalarına göre yaratıcı düşünme beceri düzeyine yönelik yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda .05 düzeyinde anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Test sonucunda akademik ortalamaları 3,5 ve üstü (69,63) olan öğrencilerde 2,00 altı (46,30) olan öğrencilere göre; 3,5 ve üstü (119,83) olan öğrencilerde 2,5-3,00 (92,34) aralığında olan öğrencilere göre; 3,5 ve üstü (147,33) olan öğrencilerde 3,00-3,49 arası (123,45) olan öğrencilere göre pozitif yönde bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Akademik ortalaması yüksek olan öğrencilerin azimli, kararlı ve diğer öğrencilerden farklı bakış açısına sahip olabilecekleri düşünülebileceğinden bu farklılığın yüksek not ortalamasına sahip öğrencilerin lehine olmasının normal olduğu ifade edilebilir.

Tablo 24. Üniversite Öğrencilerinin Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Yaratıcı Düşünme Beceri Düzeyleri

Akademik Ort.	n	Sıra Ortalaması	$\chi^2$	df	p
Genel Lise	31	216,13	8,298	4	,081
Anadolu Lisesi	280	209,79			
İmam Hatip Lisesi	35	202,03			
Meslek lisesi	45	203,58			
Sınavla öğrenci kabul eden liseler	36	269,58			

Tablo 24'teki üniversite öğrencilerinin mezun oldukları lise türüne göre yaratıcı düşünme beceri düzeyine yönelik yapılan Kruskall Wallis-H testi sonucunda gruplar arasında anlamlı farklılık ortaya çıkmamıştır. Ortaöğretim kurumlarında ağırlıklı olarak çoktan seçmeli ölçme araçlarının tercih edilmesi ve YKS'ye yönelik çalışmaların bu bulgunun ortaya çıkmasında etkili olduğu düşünülmektedir.

Tablo 25. Üniversite Öğrencilerinin Hayatının Büyük Çoğunluğunu Geçirdiği Yerleşim Yerine Göre Yaratıcı Düşünme Becerileri Düzeyleri

Akademik Ort.	n	Sıra Ortalaması	$\chi^2$	df	p
Büyük şehir	132	217,58	3,181	3	,365
Şehir	92	228,22			
İlçe	127	211,30			
Belde-köy	76	195,09			

Tablo 25'te üniversite öğrencilerinin hayatının büyük çoğunluğunu geçirdiği yerleşim yerine göre yaratıcı düşünme becerileri düzeyine yönelik yapılan Kruskall Wallis-H testi sonucunda .05 düzeyinde anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Büyükşehir, il, ilçe veya belde/köy arasındaki iletişimin ve yer değiştirmelerin artık daha sık yaşanması ve iletişim olanaklarının çok fazla olmasının yaşam yerlerinin yaratıcılık üzerine etkisinin azaldığı düşünülmektedir.

Tablo 26. Üniversite Öğrencilerinin Dünya Görüşüne Göre Yaratıcı Düşünme Beceri Düzeyleri

Dünya Görüşü	n	Sıra Ortalaması	$\chi^2$	df	p
Demokrat	137	210,98	4,095	5	,536
Otoriter	52	235,50			
Hümanist	138	218,67			
Muhafazakâr	45	192,77			
Sosyopolitik	48	212,22			

Öğrencilerin dünya görüşleri ile ilgili olarak yaratıcı düşünme becerileri açısından yapılan KW-H testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farka ulaşılamamıştır. Yaratıcılık becerisinin daha çok zihinsel süreçler içermesinden dolayı dünya görüşünün yaratıcı düşünme becerilerinde anlamlı bir fark oluşturulmadığı söylenebilir.

Tablo 27. Üniversite Öğrencilerinin Okudukları Bölüm/Fakülteden Memnuniyet Durumlarına Göre Yaratıcı Düşünme Becerileri Düzeyleri

	n	Sıra Ortalaması	$\chi^2$	df	p	Fark
Evet	253	226,19	6,814	2	,033	Evet (158,04) Hayır (128,47)
Hayır	52	183,88				
Kısmen	122	201,56				

Tablo 27'de üniversite öğrencilerinin okudukları bölümden memnuniyet durumlarına göre yaratıcı düşünme becerileri düzeyine yönelik yapılan Kruskall Wallis-H testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Test sonucunda öğrenim gördüğü bölümden memnun olan öğrencilerin lehine memnun olmayanlara oranla yaratıcı düşünme becerileri oranlarında anlamlı bir farklılığın ortaya çıktığı belirlenmiştir. Okuduğu bölüm/fakülteden memnuniyet düzeyinin artması kişilerin olumlu algısı ile açıklanabilir.

Tablo 28. Üniversite Öğrencilerinin Bir Kulübe Üye Olup Olmamalarına Göre Yaratıcı Düşünme Becerileri Düzeyleri

	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	p
Evet	154	222,18	34215,50	-1,029	,303
Hayır	273	209,39	57162,50		

Tablo 28’de üniversite öğrencilerinin bir kulübe üye olup olmamalarına göre yaratıcı düşünme becerilerine yönelik yapılan Mann Whitney U testi sonucunda. 05 düzeyinde anlamlı farklılık tespit edilememiştir. Üniversite kulüplerinin dağcılık, halk oyunları, fotoğraf vb. daha çok fiziksel aktiviteye dayalı olmasının zihinsel bir sürece ihtiyaç duyan yaratıcı düşünme becerilerini etkilemediği ifade edilebilir.

Tablo 29. Üniversite Öğrencilerinin Üniversitede Esnasında Herhangi Bir İşte Çalışma Durumuna Göre Bireysel Girişimcilik Algı Düzeyleri

Cevap	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	p
Evet	64	233,07	14916,50	-1,342	,180
Hayır	363	210,64	76461,50		

Tablo 29’daki öğrencilerin üniversitede esnasında herhangi bir işte çalışma durumlarına yönelik yapılan Mann Whitney U testi sonucunda .05 düzeyinde anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin üniversite sırasında veya üniversite öncesi döneminde daha özel sektörde gerçekleştiği ve karar alma sürecine dâhil edilmedikleri için bu durumun bireylerin yaratıcı düşünme becerilerinde bir farklılık oluşturmadığı düşünülmektedir.

#### **Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum**

Araştırmanın beşinci alt problemi olan Üniversite öğrencilerinin sahip olduğu yaratıcı düşünme eğilimleri ile bireysel girişimcilik algıları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Korelasyon katsayılarının yorumlanmasında Kalaycı (2009)’un açıklamasından hareketle. 25’ten daha küçük korelasyon katsayıları önemsiz, .26 ve. 49 arasında olan katsayılar zayıf, .50 ile. 69 arasında olan katsayılar orta, .70’den büyük katsayılar güçlü ve. 90’dan büyük katsayılar çok güçlü ilişkiler olarak yorumlanmıştır.

Tablo 30. Genel Ortalamalar Açısından İlişki Düzeyi

	Bireysel Girişimcilik Algısı
Yaratıcı Düşünme Becerileri	,534**

\*\*p<.01

Tablo 30’daki ilişki düzeyi incelendiğinde, yaratıcı düşünme becerileri ve bireysel girişimcilik algı ölçekleri arasında genel ortalamalar açısından orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğu ( $r=,534$ ,  $p<,01$ ) olduğu görülmektedir. Ölçeklerin alt boyutları arasındaki korelasyon değerleri ise tablo 35’te verilmiştir.

Tablo 31. Üniversite Öğrencilerinin Bireysel Girişimcilik Algıları ile Yaratıcı Düşünme Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişki

	Planlama (BGA)	Kontrol odağı (BGA)	Kendine Güven (BGA)	İletişim (BGA)	Motivasyon (BGA)	Öz Disiplin (BGA)	Öz Disiplin (YDB)	Yenilik (YDB)	Cesaret (YDB)	Merak (YDB)	Şüphe (YDB)	Esneklik (YDB)
Planlama (BGA)	-											
Kontrol Odağı (BGA)	,698	-										
Kendine Güven (BGA)	,661	,801**	-									
İletişim (BGA)	,649	,746**	,718**	-								
Motivasyon (BGA)	,622	,680**	,664**	,647	-							
Öz disiplin (BGA)	,635	,630**	,661**	,656	,722**	-						
Öz disiplin (YDB)	,415	,366**	,366**	,349	,454**	,526**	-					
Yenilik (YDB)	,403	,416**	,356**	,430	,417**	,453**	,685**	-				
Cesaret (YDB)	,358	,419**	,429**	,347	,371**	,405**	,624**	,592**	-			
Merak (YDB)	,289	,369**	,335**	,361	,319**	,309**	,479**	,681**	,462**	-		
Şüphe (YDB)	,260	,341**	,323**	,319	,261**	,314**	,455**	,631**	,420**	,57	-	
Esneklik (YDB)	,230	,331**	,285**	,279	,292**	,311**	,469**	,571**	,484**	,52	,51	-

\*\*p<.01

Tablo 31'deki veri toplama araçlarının alt boyutlarına dair yapılan Pearson korelasyon analizi sonucuna göre bireysel girişimcilik algısına ait "planlama" alt boyutu ile yaratıcılık becerisine ait "öz yeterlilik" (r=.415, p<.01), yenilik (r=.403, p<.01), cesaret (r=.358, p<.01), merak (r=.289, p<.01) ve şüphe (r=.260, p<.01) boyutlarında düşük düzeyde pozitif yönlü ilişki tespit edilmiştir. Planlama ile esneklik boyutları arasında ise (r=.230, p<.01) yine pozitif yönlü olmasına rağmen önemsiz düzeyde ilişki olduğu görülmektedir. "Kontrol odağı" boyutunun yenilik (r=.416, p<.01), cesaret (r=.419, p<.01) ve diğer tüm boyutlarla [öz disiplin (r=.415), merak (r=.369), şüphe (r=.341), esneklik(r=.331)] zayıf düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğu anlaşılmaktadır.

Yine tablo 35'de yer alan "kendine güven" boyutunun cesaret (r=.429, p<.01), öz disiplin (r=.366), yenilik(r=.356), merak (r=.335), şüphe (r=.323) ve esneklik(r=.285) boyutları arasında ise yine pozitif yönlü olmasına rağmen zayıf düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. "İletişim" alt boyutunun diğer boyutlarla olan ilişki incelendiğinde tüm boyutlarla [öz disiplin (r=.349), yenilik (r=.430), cesaret (r=.347), merak(r=.361), şüphe (r=.319), esneklik (r=.279)] zayıf düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğu ortaya çıkmaktadır.

"Motivasyon" alt boyutundan elde edilen bulgular bu boyutun diğer tüm boyutlarla [öz disiplin (r=.454), yenilik (r=.457), cesaret (r=.371), merak(r=.319), şüphe (r=.261), esneklik (r=.292)] zayıf düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğunu göstermektedir.

"Öz disiplin" alt boyutu iki ölçekte de yer alan tek ortak boyuttur. Bireysel girişimcilik algısına ait öz disiplin boyutu yaratıcı düşünme becerilerine ait öz disiplin boyutu (r=.526) orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişkiye sahipken aynı ölçeğin tüm alt boyutları ile [yenilik (r=.453), cesaret (r=.405), merak(r=.309), şüphe (r=.314), esneklik (r=.311)] zayıf düzeyde pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir.

## SONUÇLAR ve TARTIŞMA

### Üniversite öğrencilerinin bireysel girişimcilik algıları ile ilgili sonuç ve tartışmalar

1- Üniversite öğrencilerinin bireysel girişimcilik algılarını belirlemeye yönelik bulgular incelendiğinde en yüksek katılımın "Yaptığım işlerin güçlü yönlerini tespit edebilirim" maddesinin "katılıyorum" yargısına; en düşük katılımın ise "Başkalarının önerilerini kabul etmeden önce üzerinde düşünürüm" maddesinin "kesinlikle katılmıyorum" yargısına ait olduğu ortaya çıkmıştır. Ölçeğin alt boyutları incelendiğinde en yüksek ortalama puanın

“kendine güven”; en düşük ortalama puanın ise “planlama” alt boyutuna ait olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç Kılavuz ve Aydın (2020)’nin hemşirelik okuyan öğrencilerin bireysel girişimcilik algıları üzerine yaptığı çalışmanın sonuçları ile örtüşmemektedir çünkü Kılavuz ve Aydın’ın çalışmasında en yüksek puanı “Kontrol Odağı” alt boyutu, en düşük puanı ise “Öz Disiplin” alt boyutunun aldıkları belirlenmiştir. Akçakanat ve ark. (2014) üniversite öğrencileri ile yaptığı çalışmada alt boyutlar ele alınmamış sonuçlar “girişimcilik düzeyi yüksek” şeklinde sunulmuştur. Bu çalışmada ölçeğin alt boyutlarına yer verilmediği için bu yönde bir karşılaştırma yapılamamıştır. Uluslararası alanyazın incelendiğinde ise planlama alt boyutunun en düşük ortalama puana sahip olması Zhao ve Seibert (2006)’in ulaştığı sonuçlar ile örtüşmemektedir. Zhao ve Seibert (2006), bireylerin planlama becerilerinin girişimcilik performansı ile doğrudan ilişkili olduğunu ve stratejik planlama yeteneklerinin başarıyı artırdığını belirtmektedir.

2- Bilimsel girişimcilik algılarının cinsiyet bakımından incelenmesi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç Arslan (2002) ile Bilge ve Bal (2012)’in üniversite öğrencilerinin girişimcilik eğilimi üzerine yaptıkları çalışmalarında elde ettiği sonuçlar ile örtüşmemektedir ancak Gültepe (2022)’nin araştırma sonuçları ile örtüşmemektedir çünkü Gültepe (2022) araştırmasında cinsiyet bakımından kadınların lehine sonuçlar elde etmiştir. Moreno-Gavara ve Jiménez-Zarco (2016) ise özellikle Avrupa’da kadınların daha fazla yasal ve toplumsal engellerle karşılaştıkları için girişimcilik algılarının düştüğü sonucuna ulaşmıştır. Brush, de Bruin, ve Welter (2009) ise Amerikada 21. yy.da artan "women entrepreneurs" (kadın girişimciler) hareketleri neticesinde kadınların girişimcilik algılarında olumlu yönde bir ilerleme olduğunu ve bu sayede kadın girişimcilerin başarı oranlarının arttığı sonucuna varmıştır.

3- Üniversite öğrencilerinin, bireysel girişimcilik algıları fakültelere göre incelendiğinde İİBF ve Eğitim Fakültesi arasında Eğitim Fakültesi lehine anlamlı bir farklılık bulunduğunu sonucuna varılmıştır. Bu sonuç, varsayımlarla çelişkili gibi görünse de üniversiteye giriş puanlarında Eğitim Fakültesi için üniversite sınavında puan sıralamasında 240.000’inci olma şartına bağlanabilir. Bu şart İİBF’de olmadığı için bu fakülteye giren öğrencilerin daha düşük YKS puan ortalaması ile bölümlere kabul edildiği söylenilebilir. Akademik başarı oranının yüksek olmasının bu çalışmada da ortaya konulduğu gibi bireysel girişimcilik özelliklerini olumlu yönde etkileyen bir unsur olduğu söylenebilir. Alanyazında incelenen benzer araştırmalarda öğrenim görülen fakülte değişkeninin kullanılmadığı anlaşılmaktadır.

4- Üniversite öğrencilerinin öğrenim gördükleri bölümlere göre bireysel girişimcilikleri açısından, İİBF’nin bünyesindeki bölümler arasında anlamlı farklılık olmadığı ancak Eğitim Fakültesi’nin farklı bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin bireysel girişimciliklerin farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim Fakültesi’nin bölümlerinden özellikle Türkçe ve İngilizce öğretmenliğinin diğer bölümlere oranla daha düşük düzeyde bireysel girişimcilik algısına sahip oldukları düşünülebilir. Bu sonuçtan hareketle dil eğitimi öğretmenlikleri ile ilgili bölümlerde okuyan öğrencilerin daha düşük düzeyde girişimcilik algılarına sahip olduğu söylenebilir. Ortaya çıkan bu sonuç Demirel, Düşükcan ve Ölmez (2011)’in sonuçlarıyla örtüşmemektedir çünkü bu çalışmada öğretmenlik ile ilgili bölümlerde eğitim gören öğrencilerin orta veya yüksek düzeyde girişimcilik algılarına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Türkiye dışındaki araştırmalarda ise Neck ve Greene, (2011); Fayolle (2013) gibi araştırmacılar, üniversite öğrencilerinin öğrenim gördükleri fakülteye değil aldıkları derslere odaklanmışlardır. Bu araştırmacıların sonuçlarına göre girişimcilik dersi alan öğrencilerin girişimcilik algıları olumlu yönde artmaktadır.

5- Üniversite öğrencilerinin bireysel girişimcilik algıları sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma katılımcılarının birbirlerine yakın yaşlarda ve benzer çevre koşullarında yaşıyor olmalarının bu sonuca etkisi olduğu söylenebilir. Ancak bu sonuç, hem Korkmaz (2012)’in hem de Bilge ve Bal (2012)’in üniversite öğrencilerinin

girişimcilik eğilimlerine yönelik olarak gerçekleştirdikleri çalışma sonuçları ile örtüşmemektedir çünkü bu araştırmaların sonuçları benzer koşullarda yaşayan bireylerin de farklı girişimcilik özelliklerine sahip olabileceklerini ortaya koymaktadır.

6- Üniversite öğrencilerinin akademik ortalamalarının bireysel girişimcilik algılarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuca göre akademik ortalaması daha yüksek olan öğrencilerin girişimcilik özelliklerinin de giderek arttığı tespit edilmiştir. Akademik başarısı yüksek olan bireylerin kendilerine olan güvenlerinin arttığı ve bu sayede daha olumlu ve yüksek girişimcilik algılarına sahip oldukları düşünülebilir. Bu sonuç Neck ve Greene (2011)'in çalışması ile örtüşürken Eysel (2018) ve Gültepe (2018)'nin çalışmalarındaki sonuçlarla örtüşmemektedir çünkü Eysel (2018) ve Gültepe (2022) akademik not ortalamasının girişimcilik üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır.

7- Üniversite öğrencilerinin mezun oldukları lise türüne göre bireysel girişimcilik algı düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ortaöğretim düzeyinde okul türleri farklılaşsa da artan üniversite sayılarıyla birlikte öğrencilerin çoğunun benzer öğretme-öğrenme süreçlerinden geçtiği düşünülmektedir. Okul türleri farklılaşsa da eğitim öğretimin benzer olmasının girişimcilik algısı üzerinde aynı etkileri oluşturduğunu söylemek mümkündür. Ulaşılan bu sonuç Eysel (2018)'in çalışmasında elde edilen sonuçlarla örtüşmemektedir çünkü Eysel (2018) özel liselerden mezun olan üniversite öğrencilerinin devlet lisesinden mezun olanlara göre daha yüksek girişimcilik düzeyine sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır.

8- Öğrencilerin hayatlarının büyük çoğunluğunu geçirdiği yerleşim yeri bakımından girişimcilik algılarında anlamlı bir farklılık oluşmadığı sonucu ulaşılmıştır. Ulaşılan bu sonuç Glaeser, Kallal, Scheinkman ve Shleifer (1992), Fritsch ve Schroeter (2011) ile Akçakanat, Mücevher ve Çarık (2014)'in çalışma sonuçları ile örtüşmemektedir çünkü bu araştırmacılar ne kadar büyük bir yerleşim yerinde yaşarlarsa girişimcilik algılarının da o kadar gelişebileceği sonucuna ulaşmışlardır.

9- Üniversite öğrencilerinin dünya görüşleri ile ilgili olarak girişimcilik algılarında anlamlı bir farklılık oluşmadığı sonucuna varılmıştır. Girişimciliğin en temel mantıkla kazanç elde etme ile ilişkili olduğu düşünülebilir. Bireylerin farklı görüşlerde de olsa girişimciliği benzer amaçlarla kullandıkları için bu sonucun ortaya çıktığı söylenebilir. Girişimcilikle ilgili incelenen benzer araştırmalarda dünya görüşleri ile ilgili bir değişkene rastlanamamıştır.

10- Üniversite öğrencilerinin öğrenim gördükleri bölüm/fakülteden memnuniyet durumlarına göre bireysel girişimcilik algılarında anlamlı bir farklılık oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır. Karşılaştırılan iki grup arasındaki sonuçlar bölüm/fakülteden memnun olanların lehinedir. Kişinin içinde bulunduğu durumdan veya ortamdan memnuniyetin genel olarak diğer algılarında da olumlu etkiler oluşturacağı ve bu durumun girişimcilik algısını da olumlu yönde etkileyebileceğini söylemek mümkündür. Konu ile ilgili benzer araştırmalarda memnuniyet düzeyi ile ilgili değişkene rastlanamamıştır.

11- Üniversite öğrencilerinin bir kulübe üye olmalarının, olmayanlara göre daha yüksek düzeyde girişimcilik algısına sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Üniversite kulüpleri sosyalleşme imkânını arttıran ortamlar olduğu düşünülürse sosyalleşmenin getirdiği olumlu sonuçların girişimcilik algısı üzerinde olumlu etkilerinin olduğu kabul edilebilir.

12- Üniversite esnasında çalışan öğrencilerin girişimcilik algılarının çalışmayanlara göre daha yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç Uygun Mete ve Güner (2012)'in genç girişimci adaylarının girişimcilik eğilimlerinin araştırıldığı çalışmadaki sonuçlarla örtüşmektedir.

### ***Üniversite öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerileri ile ilgili sonuç ve tartışmalar***

1- Üniversite öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerileri ile ilgili olarak uygulanan en yüksek katılımın "Farklı sorun, durum veya olayla ilgili ipuçları arasında bağlantı kurarım" maddesinin



“genellikle” yargısında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. En düşük katılımın ise “Ortaya çıkan sorun veya olayla ilgilenme sorumluluğu hissederim.” ve “Fikir geliştirmek için gözlem, deneyim, bilgi ve düşüncelerimi birleştiririm.” maddesinin “hiçbir zaman” yargısına ait olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin alt boyutları incelendiğinde en yüksek ortalama puanın “merak”; en düşük ortalama puanın ise “öz disiplin” boyutlarına ait olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonucun öğrencilerin farklı durumlar arasında bağlantı kurabildiği fakat sorumluluk almaktan uzak durduklarını göstermesi bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Yine bu sonucun ölçeğin alt boyutlarından en yüksek ortalamaya sahip merak boyutu ile dolaylı da olsa ilişkili olduğunu söylemek mümkündür. Elde edilen bu sonuçlar Güven, Gazelci ve Ögelman (2022)’nin sonuçlarıyla örtüşmektedir.

2- Üniversite öğrencilerinin yaratıcı düşünme beceri düzeyleri arasında cinsiyet bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna varılmıştır. Bu sonuç Ülger (2014)’in çalışmasında elde edilen sonuçlarla örtüşmektedir. Özellikle ebeveynleri üniversite mezunu olan bireylerin aile içi cinsiyetçi yaklaşımın giderek azalmasının bu sonucun ortaya çıkmasında etkili olduğunu söylemek mümkündür. Buna rağmen elde edilen bu sonuç Baer ve Kaufman (2008) ve Chen, Zhou, Chen, H., Zhou, X., Shoumura, S., Emura, S. ve Bunai, Y. (2010)’nun araştırma sonuçları ile örtüşmemektedir çünkü bu araştırmacılar kadınların yaratıcı düşünme açısından erkeklere oranla daha üretken oldukları sonucuna ulaşmıştır. Erkeklerin yaratıcı düşünme becerilerinin daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

3- Üniversite öğrencilerinin yaratıcı düşünme beceri düzeylerinin fakültele göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. İlgili araştırmalar incelendiğinde yaratıcılıkla ilgili çalışmaların çoğunun tek fakülte boyutunda veya üniversite öncesi eğitim çağındaki öğrencilerle gerçekleştirildiği görüldüğünden farklı çalışmalarla bir tartışmaya gidilememiştir.

4- Üniversite öğrencilerinin öğrenim gördükleri bölümlere göre yaratıcı düşünme beceri incelendiğinde İİBF’ye bağlı bölümler arasında anlamlı bir fark oluşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim Fakültesindeki bölümler kendi aralarında incelendiğinde Türkçe ve İngilizce öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin, matematik-fen eğitimi, sınıf öğretmenliği ve RPD bölümü öğrencilerine göre daha düşük düzeyde yaratıcılık becerisine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç Himmetoğlu (2021)’nin fen bilgisi öğretmenleri ile yürüttüğü çalışmanın sonuçları ile örtüşmemektedir çünkü Himmetoğlu çalışmasında sayısal alandaki kişilerin ders bilgilerinin zorluğundan ötürü motivasyon kaybı yaşadıklarını ve bu durumun yaratıcılığı olumsuz yönde etkilediğini sonucuna varmıştır. Yine bu sonuç Cropley ve Cropley (2015)’in sonuçları ile örtüşmemektedir çünkü bu araştırmacıların elde ettiği sonuçlar üniversite öğretim görülen bölümlerin yaratıcı düşünme becerileri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde Ward, Smith ve Finke (2016) işletme ve inavasyon alanında öğrenim gören üniversite öğrencilerinin daha yüksek yaratıcı düşünme becerilerine sahip olduğu sonucuna varmıştır.

5- Akademik başarıları yüksek olan üniversite öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin de daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Akademik başarının yüksek olmasının birçok sebebi olabileceği gibi bu sebeplerden bazılarının da bilişsel kapasite, gayret ve istek olduğu söylenebilir. Belirtilen kavramların aynı zamanda yaratıcılıkla da ilgili olmasından hareketle bu sonuçların ortaya çıktığını düşünmek mümkündür. Bu sonuç, Sternberg (2006) ve Özdemir (2011)’in çalışma sonuçları ile örtüşmekte Runco ve Albert (1986), Plucker, Beghetto ve Dow (2004) ve Kim (2011)’in sonuçları ile örtüşmemektedir çünkü bu araştırmacılar akademik başarı/başarısızlık endişesinin yaratıcı düşünme becerisini baskıladığı sonucuna ulaşmışlardır.

6- Üniversite öğrencilerinin mezun olduğu lise türü ile yaratıcılık arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı sonucuna varılmıştır. Lise türleri her ne kadar farklı olsa da öğrencilerin önceliğinin YKS olması sebebiyle benzer eğitim söylenebilir. Bu durumun elde edilen sonuca etki ettiğini söylemek mümkündür. Bu sonuç, Yaman ve Yalçın (2005)’in sonuçları ile

örtüşmemektedir çünkü yabancı dil ağırlıklı lise türlerinin yaratıcılık becerilerinde daha yüksek ortalamalar elde ettiği sonucuna ulaşmışlardır.

7- Hayatın büyük çoğunluğunun geçirildiği yerleşim yerine göre yaratıcı düşünme becerileri açısından anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. İletişim ve ulaşımın giderek daha kolay ve hızlı hale gelmesinin yerleşim yerlerinin insanlar üzerindeki etkisini azalttığı, böylelikle yerleşim yeri değişkeninin yaratıcılıkta bir fark oluşturmadığını düşünmek mümkün olsa da bu sonuç Florida (2002)'nin çalışması ile örtüşmemektedir. Florida, (2002) büyük şehirlerde yaşayan insanların kendini geliştirmesi açısından daha fazla imkana sahip olduğunu ve bu durumun yaratıcı düşünmeyi olumlu yönde etkilediği sonucuna varmıştır.

8- Üniversite öğrencilerinin dünya görüşleri ile yaratıcı düşünme becerileri açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçtan hareketle kişilerin dünya görüşlerinin yaratıcılık üzerinde fark oluşturacak düzeyde bir etken olmadığı söylenebilir. Ele alınan benzer çalışmalarda dünya görüşleri ile yaratıcılık ilişkisinin incelenmediği görülmektedir.

9- Üniversite öğrencileri arasında okudukları bölüm/fakülteden memnun olanların lehine anlamlı bir farklılık sonucu ortaya çıkmıştır. Daha başarılı, daha istekli, daha yüksek akademik başarıya sahip olan bireylerin buldukları ortamlardan memnun oldukları ve bu kişilerin memnuniyet oranının yaratıcı düşünme beceri düzeyini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

10- Üniversite öğrencilerinin bir kulübe üye olup olmamalarına göre yaratıcı düşünme becerilerinde anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır. Üniversite kulüplerinin daha çok fiziki ve sosyalleşmeye yönelik aktivitelerden oluşmasından hareketle yaratıcılık üzerinde bir etkisinin olmadığı düşünülebilir. Elde edilen bu sonuç Roberts (1991)'in sonuçları ile örtüşmemektedir çünkü araştırmacı, farklı ortamda edinilen tecrübelerin yaratıcı düşünme becerilerini de olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

11- Üniversite öğrencilerinin üniversite sırasında herhangi bir işte çalışma durumlarının yaratıcı düşünme beceri üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçtan hareketle üniversiteden önce veya üniversite sırasında bir işte çalışmanın yaratıcılığı etkilemediği söylemek mümkündür. Yapılan iş esnasında sürekli olarak zihnin işe yoğunlaşmasının bu sonucun oluşmasında etkili olduğunu söylemek mümkündür.

### ***Üniversite öğrencilerinin bireysel girişimcilik algıları ile yaratıcı düşünme becerilerinin arasındaki ilişkilere yönelik sonuç ve tartışmalar***

1- Üniversite öğrencilerinin bireysel girişimcilik algısı ve yaratıcı düşünme becerilerine ait genel ortalama puanları arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç; Arslan (2002), Dyer, Gregersen ve Christensen (2008), Fillis ve Rentschler (2010), Keleş, Özkan, Doğaner ve Altunoğlu (2012) Turan ve Akyüz (2016), Özgen ve Kılıç (2019)'ın çalışma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Bu araştırma sonuçlarında genel olarak başarılı girişimcilerin genellikle yaratıcı düşünme süreçlerini stratejik bir şekilde kullandıkları ve yaratıcı çözümler ürettikleri görülmüştür.

2-Üniversite öğrencilerinin bireysel girişimcilik düzeylerini ölçmek için kullanılan ölçekte planlama, kontrol odağı, kendine güven, iletişim, motivasyon ve öz disiplin alt boyutları yer almaktadır. Yaratıcılık becerinin ölçüldüğü ölçekteki alt boyutlar ise öz disiplin, yenilik, cesaret, merak, şüphe, esnekliktir. Tüm boyutların ikili şekilde Pearson korelasyon katsayıları incelendiğinde yalnızca planlama ve esneklik boyutları arasında önemsiz düzeyde pozitif yönlü bir ilişki sonucuna varılmıştır. Her iki ölçekte de yer alan öz disiplin alt boyutları kendi aralarında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişkiye sahip olduğu ve ölçekteki diğer tüm alt boyutların ikiyeşerli olarak ilişkileri incelendiğinde aralarında zayıf düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.

Genel olarak tüm sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde hem bu araştırma hem de benzer araştırmaların sonuçlarından hareketle girişimcilik ile yaratıcı düşünme arasında önemli

ilişkilerin olduğunu söylemek mümkündür. Girişimcilik genel olarak yeni bir atılım başlatmak, diğerlerinden farklı olan bir ürün veya fikir ortaya atmak olarak düşünülürse bu özelliklerin tümünü yaratıcı düşünme becerilerinin içerdiği düşünülebilir. Konu ile ilgili olarak Runco ve Acar (2012); Craft (2005), Saraçoğlu, Duran ve Taşkın (2010) ile Kanbur ve Özyar (2016)'ın girişimcilik ve yaratıcılığı birlikte ele aldığı çalışmalarında da bu iki kavramın birbirlerini olumlu yönde etkilediğine dair sonuçlara ulaşılmıştır.

### Öneriler

1- Bu çalışma sadece bir ili ve bir devlet üniversitesini kapsamaktadır. Daha genel yargılara ulaşmak için farklı illerde ve üniversitelerde de geniş kapsamlı benzer çalışmaların yapılması önemli olacaktır.

2- Bu araştırma, Eğitim Fakültesi ve İİBF'nin üç ve dördüncü sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Aynı türden bir araştırma farklı sınıf düzeyindeki öğrenciler ile de gerçekleştirilebilir.

3- Bu çalışma eğitim fakültesi ve İİBF öğrencilerinin bireysel girişimcilik algısı ve yaratıcı düşünme becerilerini arttırmaya yönelik tedbir alınmasında yol gösterici olabilir. Uygulanmakta olan lisans programlarında "girişimcilik algısını" ve "yaratıcı düşünme becerilerini" geliştirmeyi amaçlayan uygulamalara yer verilebilir.

4- Ülkemizde bireysel girişimcilik algısı ve yaratıcı düşünme becerilerinin her ikisini de içeren sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu konuda alana katkısı olacak farklı çalışmalar yapılabilir. Farklı ölçme araçlarını kullanarak girişimcilik algısı ve yaratıcı düşünme becerileri arasındaki ilişkiye bakılabilir. Bu alana yönelik daha çok nicel çalışmalar bulunduğundan nitel araştırmalar yapılabilir.

5- Bireysel girişimcilik algısı ve yaratıcı düşünme becerileri ile ilgili sınırlı sayıda veri toplama aracı olduğu görülmüştür. Bunlarla ilgili ve alana özgü veri toplama araçları geliştirilebilir.

### KAYNAKÇA

- Akçakanat, T., Mücevher, M. H. ve Çarık, İ. H. (2014). Sözel, sayısal ve eşit ağırlık bölümlerinde okuyan üniversite öğrencilerinin girişimcilik eğilimlerinin bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi: Süleyman Demirel Üniversitesi örneği. *Afyon Kocatepe Ü İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16(2), 137-153.
- Aksoy, M. (2017). *Öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme becerisini kavramlaştırması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Arıkan, S. (2002). *Girişimcilik temel kavramlar ve bazı güncel konular*. Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Arslan, K. (2002). Üniversiteli gençlerde mesleki tercihler ve girişimcilik eğilimleri. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 6, 1-11.
- Aydın, R. ve Sağlam, G. (2012). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının belirlenmesi (Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi örneği), *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Bahar, 10(2), 257-294.
- Baki, Y. (2019). Yaratıcı düşünme eğilimlerinin yansıtıcı düşünme becerileri üzerindeki etkisi. *Turkish Studies-Educational Sciences*, 14(5), 2147-2176.
- Baer, J., Kaufman, J. C. (2008). Gender differences in creativity. *The Journal of Creative Behavior*, 42(2), 75-105.
- Bilge, H., Vedat, B. (2012). Girişimcilik eğilimi: Celal Bayar Üniversitesi öğrencileri üzerine bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(16), 131-148.
- Bozkurt, Ö. (2006). Girişimcilik eğiliminde kişilik özelliklerinin önemi. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 1(2), 93-111.
- Brush, C. G., de Bruin, A., Welter, F. (2009). A gender-aware framework for women's entrepreneurship. *International Journal of Gender and Entrepreneurship*, 1(1), 8-24.
- Chen, H., Zhou, X., Shoumura, S., Emura, S., Bunai, Y. (2010). Age-and gender-dependent changes in three-dimensional microstructure of cortical and trabecular bone at the human femoral neck. *Osteoporosis international*, 21, 627-636.

- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. New York: Routledge.
- Coulter, M. (2008). *Entrepreneurship in action*. New Jersey: Prentice Hall-Pearson Education.
- Craft, A. (2005). *Creativity in schools: Tensions and dilemmas*. New York: Routledge.
- Cropley, D. H., Cropley, A. J. (2015). Engineering creativity: A systems concept of functional creativity. In J. C. Kaufman & J. Baer (Eds.), *Creativity across domains: Faces of the muse* (pp. 169-186). New York, NY: Psychology Press.
- Demirel, E. T., Düşükcan, M., ve Ölmez, M. (2011). Çoklu zekâ alanlarının girişimcilik davranışına etkisi. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 97-105.
- Duyar, M. (2019). *Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin yaratıcı düşünme becerilerine ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Eker, A. ve Sak, U. (2016). Yaratıcı zıt düşünme tekniğinin (yazıd) sosyal geçerliği, *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, 6(2), 71-87.
- Fayolle, A. (2013). Personal views on the future of entrepreneurship education. *Entrepreneurship & Regional Development*, 25(7-8), 692-701.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. London: SAGE.
- Fisher, R. (1995). *Teaching children to think*. United Kingdom: Stanley Thornes Publishers.
- Florida, R. (2002). *The rise of the creative class: and how it's transforming work, leisure, community, and everyday life*. New York: Basic Books.
- Fritsch, M., & Schroeter, A. (2011). Why does the effect of new business formation differ across regions? *Small Business Economics*, 36(4), 383-400.
- Glaeser, E. L., Kallal, H. D., Scheinkman, J. A., & Shleifer, A. (1992). Growth in cities. *Journal of Political Economy*, 100(6), 1126-1152.
- Günay, A. (2016). *Bilişim alanında değişik kademelerde eğitim gören öğrencilerin girişimcilik eğilimlerinin karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Afyon.
- Güney, S. (2008). *Girişimcilik: temel kavramlar ve bazı güncel konular*. (3. bs.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Gözübüyük, D. (2019). *Yaratıcı, eleştirel ve yansıtıcı düşünmenin girişimcilik becerisi üzerine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Güven, D., Gazelci, R. S. ve Ögelman G., H. (2022). Özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile yaratıcı düşünme düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Uluslararası Çağdaş Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9 (3), 509-518.
- Himmetoğlu, E. (2021). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme becerisi üzerine mesleki bilgilerinin ve bu beceriyi mesleki açıdan kullanma durumlarının tespiti*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kafkas Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kars.
- Karakaya, İ. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri. A. Tanrıoğen (Edt.) *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı
- Karasar, N. (1998). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kaptan, S. (1995). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. (10. Baskı). Ankara: Tekışık.
- Kazancı, O. (1989). *Eğitimde eleştirel düşünme ve öğretimi*. Ankara: Kazancı Hukuk Yayınları.
- Keleş, H., Özkan, T. K., Doğaner, M., ve Altunoğlu, A. (2012). Önlisans öğrencilerinin girişimcilik düzeylerini belirlemeye yönelik bir araştırma. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi*, (9), 107-118.
- Kılavuz, F., ve Aydın, A. K. (2020). Hemşirelik öğrencilerinin bireysel girişimcilik algıları ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 7(3), 240-248.
- Kim, K. H. (2011). The Creativity Crisis: The decrease in creative thinking scores on the torrance tests of creative thinking. *Creativity Research Journal*, 23(4), 285-295.
- Koray, Ö. (2005). Altı düşünme şapkası ve nitelik sıralama tekniklerinin fen derslerinde uygulanmasına yönelik öğrenci görüşleri, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 43, 379-400.
- Korkmaz, O. (2012). Üniversite öğrencilerinin girişimcilik eğilimlerini belirlemeye yönelik bir araştırma: Bülent Ecevit Üniversitesi örneği. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(2), 209-226.
- Korkmaz, S. (2000). Girişimcilik ve üniversite öğrencilerinin girişimcilik özelliklerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18(1), 163-179.
- Maba, A. (2019). Güncel yaklaşımlar çerçevesinde müziksel yaratıcılık ve değerlendirilmesi, *Turkish Studies Educational Sciences*, 14(3), 681-697.

- Moreno-Gavara, C., Jiménez-Zarco, A. I. (2016). Social entrepreneurship and social innovation: Analysing the relationship to encourage social wealth. *Ramon Llull Journal of Applied Ethics*, 7(1), 145-164.
- Neck, H. M., Greene, P. G. (2011). Entrepreneurship education: Known worlds and new frontiers. *Journal of Small Business Management*, 49(1), 55-70.
- Özdemir, D. (2011). *Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme stillerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve öğretme*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Öztürk, Ş. (2004). Eğitimde yaratıcı düşünme. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (18), 77-84.
- Pallant, J. (2005). *Spss survival manual: a step by step guide to data analysis using spss for windows*. Australia: Australian Copyright.
- Plucker, J. A., Beghetto, R. A., & Dow, G. T. (2004). Why isn't creativity more important to educational psychologists? Potentials, pitfalls, and future directions in creativity research. *Educational Psychologist*, 39(2), 83-96.
- Roberts, E. B. (1991). *Entrepreneurs in high technology: Lessons from MIT and beyond*. Oxford: Oxford University Press.
- Runco, M. A., Albert, R. S. (1986). The role of exceptional talent in the emergence of creativity. *Creativity Research Journal*, 9(4), 383-390.
- Runco, M. A., Acar, S. (2012). Divergent thinking and creative potential. *Creativity Research Journal*, 24(1), 66-75.
- San, İ., Kayılı, H., ve Okut, L. (2004). *Yaratıcı eğitim ve çoklu zekâ uygulamaları*. Ankara: Artım Yayınları.
- Sönmez, V. (2001). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Tabachnick, B.G., Fidell, L.S. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston, Pearson.
- Taylor, F. (2018). *Bilimsel yönetimin ilkeleri* (H. Bahadır Akın, Çev.). Konya: Çizgi.
- Türk Dil Kurumu, (TDK). (2023). Düşünme. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 10. 05. 2023 tarihinde erişilmiştir.
- Türk Dil Kurumu, (TDK). (2023). Girişim. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 02. 05. 2023 tarihinde erişilmiştir.
- Tok, E. (2008). *Düşünme becerileri eğitimi programının okul öncesi öğretmen adaylarının eleştirel, yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Top, S. (2006). *Girişimcilik "Keşif Süreci"*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Ülger, K. (2014). Öğrencilerin yaratıcı düşünme gelişimlerinin incelenmesi, *Eğitim ve Bilim Dergisi*. 39(175), 275-284.
- Üstündağ, T. (2005). *Yaratıcılığa yolculuk*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Ward, T. B., Smith, S. M., & Finke, R. A. (2016). Creative cognition in entrepreneurship and business innovation. *Journal of Creative Behavior*, 50(1), 18-29.
- Yaman, S., Yalçın, N. (2005). Fen bilgisi öğretiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımının yaratıcı düşünme becerisine etkisi. *İlköğretim Online*, 4(1), 42-52.
- Yıldırım, H. (2008). *Girişimcilik ateşi ve iş melekleri (temel kavramlar)*. İstanbul: Değişim.
- Yıldırım, R. (1998). *Yaratıcılık ve yenilik*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Yılmaz, S. (2011). *Pre-service and in-service preschool teachers' views regarding creativity in early childhood education* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yontar, A. (1993). İnsanda yaratıcılığın gelişimi. A. Ataman (ed.). *Yaratıcılık ve Eğitim*. (s.15-37). Ankara: TED Yayınları.
- Zhao, H., Seibert, S. E. (2006). The big five personality dimensions and entrepreneurial status: A meta-analytical review. *Journal of Applied Psychology*, 91(2), 259-271.

# Investigation of University Students' Individual Entrepreneurship Perceptions and Creative Thinking Skills

Rafet AYDIN<sup>1</sup>

Memiş ULUDAĞ<sup>2</sup>

Cited:

Aydın, R., Uludağ, M. (2024). Investigation of University Students' Individual Entrepreneurship Perceptions and Creative Thinking Skills, *Journal of Interdisciplinary Educational Research*, 8(19), 282-310, DOI: 10.57135/jier. 1581433

## Abstract

The aim of this study is to examine the relationship between university students' perceptions of individual entrepreneurship and creative thinking skills. The population of the study consists of 3rd and 4th year students studying in two different faculties of a state university. The sample consists of 442 students studying in the faculties. Relational screening model was used in the research. The research data were collected with "Personal Information Form", "Individual Entrepreneurship Perception Scale" and "Marmara Creative Thinking Tendencies Scale" and analysed with SPSS.23 package programme.

It was concluded that there was no significant difference in the individual entrepreneurship perceptions of university students in terms of the department they studied, class level, the type of high school they graduated from, the type of high school they graduated from, the settlement where most of their lives were spent and their world views, but there was a significant difference in favour of women, Faculty of Education, those with a high academic average, those who were satisfied with their faculty/department, those who were members of a club and those who worked in a job during their university education according to gender. Again, the creative thinking skills of university students did not reveal a significant difference in terms of gender, faculty, department, type of high school graduated from, the settlement where the majority of their lives were spent, world view, whether or not they had a job during their university education, but a significant difference emerged in favour of students with high academic achievement and satisfied with the faculty/department they studied.

It was concluded that there is a positive and moderate relationship between university students' individual entrepreneurship perceptions and creative thinking skills.

**Keywords:** Key Words Creative Thinking, Creativity. Individual Entrepreneurship, University Students.

## INTRODUCTION

*It can be said that with the emergence of the scientific management approach and its use as a new system in production to increase efficiency, new pursuits have also emerged for the marketing of tools, equipment, and materials produced. With the principles of Scientific Management introduced by Frederick Taylor (1911) in the 20th century, an innovative development in industrialization began. This approach advocates that workers can achieve prosperity by reaching the highest level of productivity.*

*With the changing understanding of marketing, entrepreneurship has emerged as an important element in all areas aimed at improving the quality of human life (Çelik, Gürpınar, Başer, and Erdoğan, 2015). The Turkish Language Association (TDK) (2023) defines "initiative" as enterprising, undertaking an initiative or an attempt, and "attempting an initiative" as entrepreneurship. Gözübüyük (2019) states that entrepreneurship carries a broad meaning due to its various characteristics and lacks a universal definition.*

<sup>1</sup>Asst. Prof. Dr. Mehmet Akif Ersoy University Eğitim Faculty of Education, Burdur, Türkiye, ORCID:0000-0002-7613-3198, raydin@mehmetakif.edu.tr

<sup>2</sup>Teacher, Mehmet Akif Ersoy University Eğitim Faculty of Education, Burdur, Türkiye., ORCID: 0000-0002-7597-4905, memisu@gmail.com

According to Aksel (2010), entrepreneurship is “a process of innovation and new ventures that takes into account the individual's education and the institutions in their environment without being overlooked.” Coulter (2008) describes entrepreneurship as “the process in which an individual or group of individuals, regardless of the resources at their disposal, use innovation to seize existing opportunities or follow the emergence of new opportunities while maintaining the principle of differentiation to achieve growth and create value.” On the other hand, Arıkan (2002) defines entrepreneurship as “innovating or improving the existing situation without fear of taking risks.” Eraslan (2011) adds that, beyond the provided definitions, entrepreneurial individuals are pioneers in bringing new ideas and innovations into existence.

Based on the various definitions of entrepreneurship, it can be said that a successful entrepreneur needs to produce innovation. Undertaking a task can be considered as the foundation for initiating innovation in that field. In ventures deemed successful, common characteristics include differentiating from others in any aspect, not being like the rest, and producing unique innovations.

The concept of producing innovation requires creativity and creative thinking because creative thinking opens the mind to new ideas and opportunities (Fisher, 1995). Creativity originates from the Latin root “creare”. In English, the word “create” is used in the sense of “to produce, to do, or to create” (Gözübüyük, 2019). Creativity is also defined as “expressing a philosophy of life in all cognitive, affective, and psychomotor activities that elicit an ‘aha!’ moment” (Üstindağ, 2002). Maba (2019) states that ideas related to creativity date back to Plato.

Although creativity initially came to the forefront in fields such as art, literature, engineering, and architecture, in the 21st century, it has also shown its influence in areas such as health, economy, technology, marketing, and education (Koray, 2005). The reflection of this influence on education can be seen in Bloom and his colleagues' (1956) cognitive domain taxonomy.

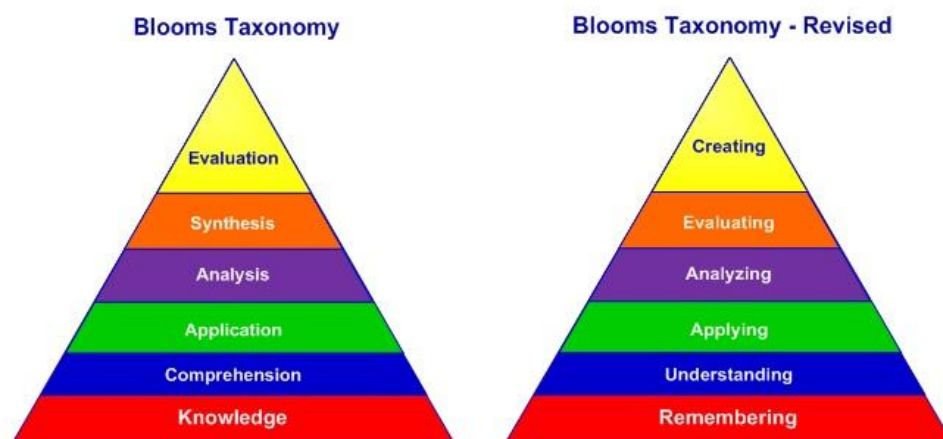


Figure 1. Original and Revised Bloom Taxonomy (adapted from Çelik, Kul and Uzun, 2018)

As seen in Figure 1, According to Bloom's taxonomy, the objectives of education were initially classified in a hierarchical order as knowledge, comprehension, application, analysis, synthesis, and evaluation (Bümen, 2006; Demirel, 2015; Senemoğlu, 2004; Sönmez, 2001; Yeşilyurt, 2020). In later periods, the taxonomy was revised due to criticisms regarding the place of creativity, posed by researchers such as Furst (1994), Ormell (1974), and Anderson and Krathwohl (2001) (Bümen, 2006).

It is understood that, over time, the steps in Bloom's taxonomy were changed from nouns to verbs as a result of increasing criticisms. In the revised taxonomy, “creating” replaced “evaluating” and took its place as the highest cognitive level. The positioning of “creating” at the top of the cognitive processes, which begin with “remembering”, highlights the concept of creativity even further.

The concept of creativity, frequently emphasized in both education and various fields, is explained by Treffinger (1996) through five different approaches (as cited in Aslan, 2001):



Figure 2. Creativity Approaches (adapted from Aslan, 2001.)

Based on the information presented in Figure 2, it is understood that creativity is mostly related to the individual themselves, but the social environment also has both positive and negative effects on creativity. A person’s lifestyle, cognitive structure, neuropsychological, and biochemical characteristics are also seen as factors influencing creative thinking. From this perspective, it can be said that individuals can benefit from different approaches, either separately or as a whole, to develop their creative abilities. In this way, individuals can be transformed into creative-thinking people.

The general characteristics of creative-thinking individuals include being original, taking risks, being curious and open to innovation, being courageous, taking risks, thinking deeply, occasionally desiring solitude, being critical, open to criticism, and being libertarian and innovative (Güneş, 2012; San, 1985; Yeşilyurt, 2020). According to Yeşilyurt (2020), creativity occurs in four stages. These stages are presented in Table 1:

Table 1. Stages of Creativity

Preparation Stage (Discovery):	This is the stage where the problem and the necessary requirements for its solution are identified. This stage primarily involves information gathering and thinking processes.
Incubation Stage (Play):	During this stage, individuals continue to engage in other tasks while the solution to the problem is being subconsciously sought.
Illumination Stage (Creativity, Enlightenment):	This is the stage where the thought or solution to the problem suddenly emerges.
Evaluation Stage (Validating Results - Providing Solutions):	This is the stage where the solutions and ideas identified in the first stage are analyzed.

Source: Creativity and creative thinking: An inclusive review study with all dimensions and stakeholders. *OPUS International Journal of Society Researches*, 15(25), 3874-3915.

Based on the stages presented in Table 1, it can be understood that creativity emerges through the sequential completion of the preparation, incubation, illumination, and evaluation stages. Preparation is the stage where needs are identified, incubation is when the solution is sought subconsciously, and illumination is when the solution suddenly emerges. In the final stage, evaluation, the proposed solutions are analyzed.

Again, it can be said that creativity first emerges as “thinking” and later transforms into actions, as shown in Table 1. According to the Turkish Language Association (TDK) (2023), thinking is defined as “the ability to make comparisons, separate, combine, and understand connections and forms.” According to Kazancı (1989), thinking is “all intentional mental behaviors aimed at resolving events that disturb the individual, either internally or externally, and disrupt their physical and psychological balance.” Özden (2005) categorizes thinking skills as “critical thinking, problem-solving, reading comprehension, writing, scientific thinking, creative thinking, and creative problem-



*solving skills.” It can be said that one of the important dimensions of thinking, which has many aspects, is creative thinking. Üstündağ (2014) defines creative thinking as “a way for individuals to step out of the ordinary with an original and innovative perspective by perceiving and internalizing the problems they encounter, and establishing cause-and-effect relationships between events.” According to Kaya (2008), creative thinking is “the ability to shape new ideas related to the encountered problems.” In the literature, some sources define creative thinking as a “tendency” (Baki, 2019; Fisher, 1985; Özgenel & Çetin, 2015), but in most of the literature, this concept is referred to as a thinking skill, with the action of thinking being emphasized.*

*According to Guilford (1984), the thinking dimension can be divided into two groups: convergent and divergent thinking. Convergent thinking refers to thinking that leads to a well-known, single correct answer, while divergent thinking involves an unconventional and original problem-solving process. Therefore, creative thinking also requires divergent thinking (as cited in Doğanay, 2002). In addition to divergent thinking, imagination and a tendency toward problem-solving are also important characteristics of creative thinking (Yeşilyurt, 2020).*

*It is possible to establish a link between the concepts of change and innovation, which result from the act of thinking, and the skills of creative thinking. Additionally, it can be said that in the 21st century, where change and production are increasingly growing, entrepreneurship and creative thinking are directly related to each other.*

*According to Semerci (2000: 37), creative thinking skills, which are one of the higher-level thinking abilities, are related to individuals' ability to adapt to a rapidly changing world and possess entrepreneurial skills. Some researchers, such as Arıkan (2002), Yıldırım (2008), and Günay (2016), suggest that entrepreneurship is formed from innate and internal characteristics, but Gözübüyük (2019) emphasizes that education cannot be ignored in the development of entrepreneurial traits. Knowledge, skills, and cultural values can be passed on to the next generation through education, schools, and teachers (Aydın & Sağlam, 2012). In line with this approach, systematic entrepreneurship education began in 1938 at Kobe University in Japan and later at Harvard University in 1947 (Top, 2006). Similarly, one of the goals of universities in Turkey is to produce individuals who have professional knowledge to meet the scientific, economic, and cultural needs of the country (Higher Education Law [YÖK], 1981).*

*Based on this goal set by YÖK, it can be said that university students should be educated with the competencies of a profession and that the products of a profession can be brought to life with entrepreneurial skills. The definitions and characteristics of entrepreneurship presented in this study also reveal that the most important factor in entrepreneurship is creative thinking skills. Therefore, it is hoped that examining the relationship between individual entrepreneurial perceptions and creative thinking skills and determining their connection will shed light on the literature.*

*When the relevant literature is examined, it can be seen that some studies have been conducted on individual entrepreneurial perceptions and creative thinking skills. Regarding individual entrepreneurship, studies by Korkmaz (2000), Arslan (2002), Bozkurt (2007), Vedat (2012), Keleş, Özcan, Doğaner, and Altunoğlu (2012), Korkmaz (2012), Eysel (2018), and Gültepe (2022) are available. As for creative thinking, studies by Özdemir (2011), Yılmaz (2011), Duyar (2012), Akçakanat, Mücevher, and Çarıkçı (2014), Aksoy (2017), Tok (2018), Kılavuz and Aydın (2020), and Himmetoğlu (2021) can be cited as examples.*

*Since individual entrepreneurial perceptions and creative thinking skills are considered important by researchers, these concepts have been subjects of various studies. In the literature review, it is seen that these concepts have been addressed and researched separately; however, studies that examine individual entrepreneurial perceptions and creative thinking skills together are limited. Therefore, the investigation of university students' individual entrepreneurial perceptions and creative thinking skills, and the examination of the relationship between them, constitutes the importance and starting point of this study.*

### **Research Problem**

The research problem is framed as the question: "What is the level of university students' creative thinking skills and individual entrepreneurial perceptions?"

*Sub-Problems. The sub-problems of the research are as follows:*

1. *What is the level of university students' individual entrepreneurial perceptions?*
2. *Do university students' individual entrepreneurial perceptions show a significant difference based on gender, faculty, department, grade level, academic average, type of high school graduated from, satisfaction with the faculty and department, place of residence for most of their life, worldview, membership in a university club, and employment status while studying at university?*
3. *What is the level of university students' creative thinking skills?*
4. *Do university students' creative thinking skills show a significant difference based on gender, faculty, department, grade level, academic average, type of high school graduated from, satisfaction with the faculty and department, place of residence for most of their life, worldview, membership in a university club, and employment status while studying at university?*
5. *Is there a significant relationship between university students' individual entrepreneurial perceptions and creative thinking skills?*

### **The Purpose of the Research**

The purpose of this research is to examine university students' individual entrepreneurial perceptions and creative thinking skills, as well as the relationship between these two factors.

### **The Significance of the Research**

While there are separate studies on university students' individual entrepreneurial perceptions and creative thinking skills, two studies by Saraçoğlu, Duran, and Taşkın (2010) and Kanbur and Özyar (2016) have examined the relationship between these two aspects. Therefore, this study is important as it aims to determine university students' creative thinking tendencies and entrepreneurial characteristics, and then explore whether there is a relationship between these two values. The results of the research are expected to not only provide information about university students' individual entrepreneurial perceptions and creative thinking tendencies but also serve as a resource for future studies and university administrations.

## **METHOD**

### **Research Model**

This research, which aims to examine university students' individual entrepreneurial perceptions and creative thinking skills, as well as the relationship between these two factors, used a survey model. Survey models are suitable for research aimed at describing a situation that either existed in the past or currently exists in its existing form (Karasar, 2006). The survey model is also defined as a model that attempts to describe and explain what events, objects, entities, institutions, groups, and various fields are (Kaptan, 1995). This study, which examines the relationship between university students' individual entrepreneurial perceptions and creative thinking skills, also demonstrates a relational survey feature. The relational survey model is a survey approach aimed at determining the existence of a change between two or more variables (Karasar, 2006).

### **Sample/Study Group/Participants**

In research, the population refers to the entire set of elements from which the research results are intended to be generalized, and it can include all living and non-living elements with common characteristics (Karasar, 1998). The population of this research consists of a total of 2346 students (Faculty of Education (EF): 1202, Faculty of Economics and Administrative Sciences (İİBF): 1144)

who are enrolled in the third and fourth years of study at Burdur Mehmet Akif Ersoy University's Faculty of Education and Faculty of Economics and Administrative Sciences. Since entrepreneurship-related courses begin in the third year of university education, first and second-year students were not included in the research.

In the research, the sample is the group selected from the population elements using various techniques to represent the population and the group being studied (Karasar, 1998). The sample in this research was obtained using simple random sampling. In simple random sampling, all units have an equal chance of being selected. In practice, all units are listed, and units are randomly selected from the list (Karasar, 1998). In this research, the sample consists of 442 people who voluntarily participated in the study, with 224 from the Faculty of Education (k=152, e=72) and 218 from the Faculty of Economics and Administrative Sciences (k=165, e=53). The data of 15 people, determined as outliers, were excluded from the research. The frequency and percentage distributions of university students in the sample, based on gender, faculty, department, class level, GPA, type of high school graduated from, university entrance exam score type, satisfaction with their faculty and department, location where most of their life was spent, worldview, membership in a university club, working before university, and working during university, are shown in Table 2.

Table 2. Demographic Characteristics of University Students

<b>Gender</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Female	308	72,1
Male	119	27,9
<b>Faculty</b>		
Faculty of Education	216	50,6
Faculty of Economics and Administrative Sciences	211	49,4
<b>Department</b>		
Mathematics and Science Education	31	7,3
Turkish and English Language Teaching	23	5,4
Preschool Teaching	33	7,7
Guidance and Psychological Counseling	36	8,4
Classroom teaching	53	12,4
Social Studies teaching	41	9,6
Finance and Banking	27	6,3
Economics and Business	34	8,0
Public Finance	41	9,6
Health Management	47	11,0
Political Science and Public Administration	24	5,6
Social Services	37	8,7
<b>Grade Level</b>		
3	219	51,3
4	208	48,7
<b>Grade Point Average (GPA)</b>		
Below 2	15	3,5
2-2,49	49	11,5
2,5-3	96	22,5
3-3,49	149	34,9
3,5 and above	118	27,6
<b>Type of High School Graduated From</b>		
General Highschool	31	7,3
Anatolian Highschool	280	65,6
İmam Hatip Highschool	35	8,2
Vocational Highschools	45	10,5
High Schools that Admit Students Based on Exam Scores (Science, Social Sciences, A. Teaching High Schools)	36	8,4
<b>Satisfaction with the Department/Faculty of Study</b>		
Yes	253	59,3
No	52	12,2
Partly	122	28,6
<b>Locality where they have spent most of their lives</b>		
Metropolitan	132	30,9
City	92	21,5

District	127	29,7
Town-Village	76	17,8
<b>Worldview</b>		
Democratic	137	32,1
Authoritarian	52	12,2
Humanist	138	32,3
Conservative	45	10,5
Sociopolitical	48	11,2
<b>Club Membership Status</b>		
Member	154	36,1
Non-member	273	63,9
<b>Employment Status While Attending University</b>		
Employed	64	15,0
Not employed	363	85,0
<b>Total Sum</b>	<b>427</b>	<b>100</b>

As seen in Table 2, 427 university students participated in the research, with 308 (72.1%) female and 119 (27.9%) male. Of the 427 students, 216 (50.6%) are studying in the Faculty of Education, and 211 (49.4%) are studying in the Faculty of Economics and Administrative Sciences. Among the university students in the Faculty of Education, 31 (7.3%) are in the Mathematics and Science Education program, 23 (5.4%) are in the Turkish and English Language Teaching program, 33 (7.7%) are in the Preschool Education program, 53 (12.4%) are in the Classroom Teaching program, 41 (9.6%) are in the Social Studies Teaching program, and 36 (8.4%) are in the Guidance and Psychological Counseling (GPC) program. Among the students from the Faculty of Economics and Administrative Sciences, 27 (6.3%) are in the Finance and Banking program, 34 (8.0%) are in the Economics and Business program, 41 (9.6%) are in the Public Finance program, 47 (11.0%) are in the Health Management program, 24 (5.6%) are in the Political Science and Public Administration program, and 37 (8.7%) are in the Social Work program. When examined in terms of academic GPA, 15 participants (3.5%) have a GPA below 2.00, 49 (11.5%) have a GPA between 2.00-2.49, 96 (22.5%) have a GPA between 2.50-3.00, 149 (34.9%) have a GPA between 3.00-3.49, and 118 (27.6%) have a GPA between 3.50-4.00.

As seen in Table 1, 219 (51.3%) of the university students who participated in the research are third-year students, while 208 (48.7%) are fourth-year students. Looking at the high schools they graduated from, 280 students (65.6%) graduated from Anatolian high schools, 31 (7.3%) from general high schools, 35 (8.2%) from Imam Hatip high schools, 45 (10.5%) from vocational high schools, and 36 (8.4%) graduated from science and social science high schools, which admit students based on exam scores. Among the students, 31 (7.3%) used their quantitative score, 87 (20.4%) used their verbal score, and 309 (72.4%) used their quantitative score for university admission. Additionally, 353 (59.3%) of the participants indicated they were satisfied with the department they are studying in, while 52 (12.2%) were not satisfied with their department.

Regarding the place where the majority of their life has been spent, 132 students (30.9%) responded that they live in a large city, 92 (21.5%) in a city, 127 (29.7%) in a district, and 76 (17.8%) in a village or town. As for their worldview, 137 students (32.1%) identified as democratic, 52 (12.2%) as authoritarian, 138 (32.3%) as humanist, 45 (10.5%) as conservative, and 48 (11.2%) as sociopolitical. Seven students (1.6%) marked "other" as their worldview.

Finally, it was found that 273 students (63.9%) were not members of any club, while 154 students (36.1%) were members of at least one club. Of the 427 students, 64 (15.0%) were working part-time while continuing their university studies, while 363 (85%) were not working part-time during their studies.

### Data Collection Tools/Data Collection Methods/Data Collection Techniques

In the research, the data were collected using a personal information form, individual entrepreneurship perception scale, and Marmara creative thinking tendency scale. The details of these data collection tools are as follows:

*Personal Information Form:* The "Personal Information Form" created by the researchers was used to determine the demographic characteristics of the students participating in the research. The form includes questions designed to gather information about the students' gender, faculty, department, class level, academic average, high school type, university entrance exam score type, satisfaction with their faculty and department, the place where the majority of their life has been spent, worldview, membership in a university club, work experience before university, and work experience during university studies.

*Individual Entrepreneurship Perception Scale:* Another data collection tool used in this study is the "Individual Entrepreneurship Perception Scale" developed by İncik and Uzun (2017). The scale consists of 31 items and 6 subdimensions (planning, control focus, self-confidence, communication, motivation, and self-discipline). The scale uses a 5-point Likert type, with the following ratings: "Strongly disagree" (1), "Disagree" (2), "Neutral" (3), "Agree" (4), "Strongly agree" (5). The lowest score that can be obtained from the scale is 31, while the highest score is 155. The total variance explained by the six dimensions was determined to be 53.32%. The Cronbach-alpha reliability of the scale was calculated as 0.946.

*Marmara Creative Thinking Tendency Scale:* To determine the creative thinking skills of university students, the "Marmara Creative Thinking Tendency Scale," developed by Çetin and Özgenel (2017), was used. The 25-item and 6-factor structure (self-discipline, innovation seeking, courage, curiosity, doubt, flexibility) obtained through exploratory factor analysis was validated with confirmatory factor analysis. The scale uses a 5-point Likert type, with the following ratings: "Never" (1), "Rarely" (2), "Sometimes" (3), "Usually" (4), "Always" (5). The lowest score that can be obtained from the scale is 25, while the highest score is 125. A higher score on the scale indicates a higher tendency for creative thinking. All items in the scale are scored positively. As a result of test-retest applications, correlation coefficients between factors ranged from  $r = .35$  to  $r = .79$ , with the total score correlation coefficient being  $r = .88$  ( $p < .01$ ). The Cronbach alpha internal consistency coefficient for the entire scale was calculated as 0.87. After applying the original scale to participants during the research process, the internal consistency coefficient was recalculated, and the Cronbach alpha coefficient was found to be 0.921.

## Data Analysis

For the data used in this study, arithmetic means and standard deviations were first calculated. Due to the non-parametric data distribution of both scales, percentage, frequency, and the Mann-Whitney U test were used to compare binary groups such as gender and faculty information in the analysis of items for personal information. For comparisons involving more than two groups, the non-parametric Kruskal-Wallis (KWH) test was applied. If a significant difference was found in the results of the KWH test, the Mann-Whitney U test was conducted on the binary combinations of the groups to identify which specific groups showed the difference.

## FINDINGS

### Findings Related to the First Sub-Problem of the Study

The findings obtained from the analysis of the data related to the first sub-problem of the study, "University students' perceptions of individual entrepreneurship," are presented in Table 3.

Table 3. Normality Results

Scale	n	$\bar{x}$	SS	K-S	S-W
Marmara Creative Thinking Tendencies Scale	427	3,9235	,54034	,000	,000
Individual Entrepreneurship Perception Scale	427	3,9672	,49382	,000	,000

As seen in Table 3, the results of the normality test applied to the scales show that the K-S value for both scales is lower than 0.05, indicating that the data do not follow a normal distribution. Therefore, non-parametric testing techniques were used in the analysis of the data. In a scale, if

the K-S value is greater than 0.05, it means that the data distribution of the scale follows a normal distribution (Özdamar, 2003; Büyüköztürk, 2007).

Table 4. Individual Entrepreneurship Perception Levels of University Students

	Strongly Disagree		Disagree		Neutral		Agree		Strongly Agree	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
M1	7	1,6	17	4	54	12,6	265	62,1	84	19,7
M2	6	1,4	8	1,9	70	16,4	265	62,1	78	18,3
M3	5	1,2	18	4,2	120	28,1	201	47,1	83	19,4
M4	14	3,3	49	11,5	111	26	173	40,5	80	18,7
M5	11	2,6	44	10,3	136	31,9	198	46,4	38	8,9
M6	12	2,8	31	7,3	98	23	176	41,2	110	25,8
M7	10	2,3	7	1,6	48	11,2	239	56	123	28,8
M8	8	1,9	13	3	34	8	210	49,2	162	37,9
M9	7	1,6	13	3	70	16,4	249	58,3	88	20,6
M10	14	3,3	41	9,6	100	23,4	162	37,9	110	25,8
M11	13	3	33	7,7	98	23	184	43,1	99	23,2
M12	6	1,4	9	2,1	45	10,5	231	54,1	136	31,9
M13	5	1,9	4	1,6	45	10,5	278	65,1	89	20,8
M14	7	1,6	7	1,6	52	12,2	227	53,2	134	31,4
M15	8	1,9	7	1,6	31	7,3	226	52,9	155	36,3
M16	10	2,3	16	3,7	42	9,8	202	47,3	157	36,8
M17	5	1,2	18	4,2	71	16,6	202	47,3	131	30,7
M18	7	1,6	18	4,2	44	10,3	214	50,1	144	33,7
M19	7	1,6	37	8,7	127	29,7	176	41,2	80	18,7
M20	4	,9	8	1,9	30	7	255	59,7	130	30,4
M21	5	1,2	5	1,2	36	8,4	266	62,3	115	26,9
M22	7	1,6	6	1,4	35	8,2	275	64,4	104	24,4
M23	6	1,4	11	2,6	93	9,1	223	52,2	148	34,7
M24	20	4,7	54	12,6	93	21,8	173	40,5	87	20,4
M25	9	2,1	42	9,8	125	29,3	170	39,8	81	19
M26	10	2,3	20	4,7	73	17,1	203	47,5	121	28,3
M27	8	1,9	16	3,7	75	17,6	233	54,6	95	22,2
M28	9	2,1	30	7	57	13,3	204	47,8	127	29,7
M29	13	3	44	10,3	88	20,6	176	41,2	106	24,8
M30	13	3	24	5,6	111	26	214	50,1	65	15,2
M31	8	1,9	7	1,6	79	18,5	218	51,1	115	26,9
Total	274	64,6	657	154,2	2291	523,8	6688	1566,3	3375	790,3

When Table 4 is examined, it is observed that the highest level of agreement is with item 22, "I can identify the strengths of the work I do," where the response "Agree" ( $f=275$ , 64.4%) was chosen.

The lowest level of agreement is with item 20, "I think about suggestions from others before accepting them," where the response "Strongly Disagree" (f=4, 0.9%) was chosen. Based on this finding, it can be understood that university students do not struggle to identify the strengths of the work they do, but they do not tend to think about others' suggestions before accepting them. This may be explained by the fact that university students do not have issues with self-confidence and tend to trust people around them.

Table 5. Average and Total Scores of Scale Items and Sub-dimensions

	$\bar{x}$	Total	Subdimension	$\bar{x}$
M1	3,94	1683		
M2	3,94	1682		
M3	3,79	1620	Planning	3,76
M4	3,60	1537		
M5	3,49	1489		
M6	3,80	1622		
M7	4,07	1739		
M8	4,18	1786		
M9	3,93	1679		
M10	3,73	1594	Control Focus	3,99
M11	3,76	1604		
M12	4,13	1763		
M13	4,01	1714		
M14	4,11	1755		
M15	4,20	1794		
M16	4,12	1761		
M17	4,02	1717	Self-confidence	4,04
M18	4,10	1751		
M19	3,67	1566		
M20	4,17	1780		
M21	4,13	1762		
M22	4,08	1744	Communication	3,99
M23	4,16	1777		
M24	3,59	1534		
M25	3,64	1553		
M26	3,95	1686	Motivation	3,86
M27	3,92	1672		
M28	3,96	1691		
M29	3,74	1592		
M30	3,69	1575	Self-discipline	3,80
M31	4,00	1706		

Table 5 shows that the highest average score among the items is for item 15 (M = 4.20), which states, "I enjoy doing new things that others don't do." The lowest average score is for item 5 (M = 3.49), which states, "I regularly follow developments related to my field." This finding suggests that while students enjoy differences, they seem to be distant from current developments.

Additionally, as seen in Table 5, the highest average score among the sub-dimensions is for "self-confidence" (M = 4.04), and the lowest average score is for "planning" (M = 3.76). The high level

of self-confidence aligns with the findings in Table 1, but it can be said that students are not at their desired level in terms of planning.

### **Findings Related to the Second Sub-Problem of the Study**

The findings related to the gender variable regarding university students' entrepreneurial perception levels are presented in Table 6.

Table 6. Individual Entrepreneurial Perception Levels of University Students According to Gender

	Gender	n	Mean Rank	Sum of Rank	Z	p
Individual Entrepreneurship Perception Scale	Female	308	212,35	65404,50	-,444	,657
	Male	119	218,26	25973,50		

As shown in Table 6, the individual entrepreneurship perception levels of university students, consisting of 308 females and 119 males (427 participants in total), were analyzed using the Mann-Whitney U test. The results indicated that there is no statistically significant difference in terms of gender at the 0.05 level ( $p = 0.657$ ,  $Z = -0.444$ ). Based on this finding, it can be concluded that gender is not a variable that causes a difference in individual entrepreneurship perception.

The findings regarding the individual entrepreneurship perception levels of university students based on their faculties are presented in Table 7.

Table 7. Individual Entrepreneurship Perception Levels of University Students by Faculties

	Faculty	n	Mean Rank	Sum of Rank	Z	p
Individual Entrepreneurship Perception Levels	FE	216	225,98	48812,00	-2,031	,042
	FEAS	211	201,73	42566,00		

Based on the data in Table 7, the results of the Mann Whitney-U test conducted on the individual entrepreneurship perception levels of university students according to their faculties indicate a statistically significant difference at the 0.05 level ( $p = 0.042$ ,  $Z = -2.031$ ), in favor of the Faculty of Education. It can be suggested that the presence of a placement threshold for students in the Faculty of Education and their placement into the department with higher YKS (Higher Education Institutions Examination) scores might have contributed to this difference.



Table 8. Individual Entrepreneurial Perception Levels of University Students According to Their Departments

	Department	n	Mean Rank	$\chi^2$	df	p	Difference
Bireysel Girişimcilik Algı Düzeyleri	Mathematics and Science Education	31	108,39	11,685	5	,039	S+M (31,52)
	Turkish and English	23	75,78				T+E (22,09)
	Preschool	33	95,91				T+E (22,61)
	GSC	36	118,25				GSC (34,72)
	Classroom teaching	53	123,84				T+E (26,89)
	Social Sciences Teaching	41	111,33				Class. (43,54)
	Finance and Banking	27	115,35				Preschool (36,65)
	Economics and Business	34	108,06				Class. (47,76)
	Public Finance	41	106,94				
	Health Management	47	97,41				
FEAS	Political science and PublicAdm.	24	125,00	5,932	5	,313	
	Social Services	37	91,99				

In Table 8, the results of the Kruskal-Wallis H test conducted on the individual entrepreneurial perception levels of university students according to their departments show that there is no statistically significant difference at the 0.05 level between the departments of the Faculty of Economics and Administrative Sciences ( $p=0.313$ ). However, a significant difference ( $p=0.039$ ) was found among the departments of the Faculty of Education. To determine which groups differed, the Mann-Whitney U test was conducted. The test results showed that there was a significant difference in favor of classroom teaching (mean rank = 47.76) compared to pre-school education (mean rank = 36.65); in favor of Mathematics and Science Education (mean rank = 31.52) compared to Turkish and English (mean rank = 22.9); in favor of classroom teaching (mean rank = 43.54) compared to Turkish and English (mean rank = 26.89); and in favor of RPD (mean rank = 34.72) compared to Turkish and English (mean rank = 22.61) in the pairwise comparisons. In general, it can be suggested that the focus of Turkish and English teaching on language education may have contributed to its lower entrepreneurial perception compared to other departments.

Table 9. Individual Entrepreneurship Perception Levels of University Students According to Grades

	Grade	N	Mean Rank	Sum of Rank	Z	p
Individual Entrepreneurship Perception Levels	3	219	212,32	46497,00	-,290	,772
	4	211	215,77	44881,00		

In Table 9, as a result of the Mann Whitney U test conducted on university students' individual entrepreneurship perception levels based on their grades, no significant difference was found at the 0.05 level. It can be said that the lack of differentiation in entrepreneurship-related courses across grades, or the absence of courses that would create such differentiation, has led to this result.

Table 10. Individual Entrepreneurship Perception Levels of University Students According to GPA

GPA	n	Mean Rank	$\chi^2$	df	p	Difference
Below 2,00	15	165,47				Below 2,00 (46,30)
Between 2,00-2,49	49	209,13				3,5 and above (69,63)
Between 2,5-3,00	96	192,63	13,676	4	,008	2,5-3,00 (92,34)
Between 3,00-3,49	149	208,64				3,5 and above (119,83)
3,5 and above	118	246,35				Between 3,00-3,49 (123,45) 3,5 and above (147,33)

As seen in Table 10, the results of the Kruskal-Wallis H test conducted on university students' individual entrepreneurship perception levels based on their academic averages revealed a significant difference at the 0.05 level. To determine which groups had the differences, the Mann-Whitney U test was conducted. The results showed that students with academic averages of 3.5 and above (M=69.63) had a positive difference compared to students with averages below 2.00 (M=46.30); students with averages of 3.5 and above (M=119.83) compared to students with averages between 2.5 and 3.00 (M=92.34); and students with averages of 3.5 and above (M=147.33) compared to students with averages between 3.00 and 3.49 (M=123.45). It can be said that academically successful students, with their self-confidence, stand out more in terms of entrepreneurship perception.

Table 11. Individual Entrepreneurship Perception Levels of University Students by Type of High School They Graduated From

Type of Highschool	n	Mean Rank	$\chi^2$	df	p
General	31	208,85			
Anatolian	280	212,22			
Imam Hatip	35	211,16			
Vocational	45	203,13	3,311	4	,507
Schools admitting students based on exam scores	36	248,60			

Upon examining Table 11, it can be seen that no statistically significant difference was found at the 0.05 level in the individual entrepreneurship perception levels of university students based on the type of high school they graduated from, according to the Kruskal-Wallis H test. It is thought that no difference occurred between the types of high schools due to the lack of compulsory entrepreneurship-related courses in secondary education, except for trade vocational high schools, and the absence of entrepreneurship-related questions in the Higher Education Institutions Exam (YKS).

Table 12. Individual Entrepreneurship Perception Levels of University Students According to the Locality Where They Spent Most of Their Life

Locality	n	Mean Rank	$\chi^2$	df	p
Metropolitan	132	212,06			
City	92	237,65			
District	127	215,12	7,103	4	,069
Town-Village	76	186,86			

According to the data in Table 12, the Kruskal-Wallis H test conducted based on the locality where the students spent most of their lives revealed no significant difference at the 0.05 level. It can be suggested that the increasing occurrence of entrepreneurship through online platforms and the widespread access to social networks from various locations have eliminated any differences in entrepreneurship based on the place of residence.

Table 13. Individual Entrepreneurial Perception Levels of University Students According to Their Worldview

Worldview	n	Mean rank	$\chi^2$	df	p
Democratic	137	208,10	3,782	5	,581
Authorotian	52	231,79			
Humanist	138	218,67			
Conservative	45	205,17			
Sociopolitical	48	215,91			

Upon examining Table 13, it can be seen that the Kruskal-Wallis H test conducted on the individual entrepreneurial perceptions of students according to their worldviews did not result in a statistically significant difference. Since it is assumed that a person, when pursuing an entrepreneurial venture, will be focused on profit regardless of their worldview, it can be concluded that no significant difference exists based on worldview.

Table 14. Individual Entrepreneurship Perception Levels According to University Students' Satisfaction with Their Department/Faculty

Satisfaction	n	Mean rank	$\chi^2$	df	p	Difference
Yes	253	234,85	17,853	2	,000	Yes (159,75)
No	52	178,75				No (120,18)
Partly	122	185,79				Yes (202,10) Partly (158,75)

As seen in Table 14, the Kruskal-Wallis H test conducted based on participants' satisfaction with their department revealed a statistically significant difference at the 0.05 level. To determine which groups exhibited the differences, a Mann-Whitney U test was performed. The results indicated a significant difference in the individual entrepreneurship perception levels in favor of students who were satisfied with their department/faculty. Based on the assumption that individuals satisfied with their department/faculty develop a more positive perception of life, it can be said that students with higher satisfaction levels also have higher levels of entrepreneurship perception.

Table 15. Individual Entrepreneurship Perception Levels of University Students Based on Membership in a Club

Membership Status	N	Mean Rank	Sum of Rank	Z	p
Member	154	234,00	36036,00	-,22516	,012
Non-member	273	202,72	55342,00		

Based on the data in Table 15, the Mann Whitney U test conducted on the individual entrepreneurship perception levels of university students, based on whether they are members of a club, revealed a significant difference at the 0.05 level. It was found that students who are members of a club have higher levels of entrepreneurship perception compared to those who are not members. It is believed that the opportunity for more social interaction among club members plays a role in this difference.

Table 16. Individual Entrepreneurship Perception Levels According to University Students' Employment During Education

Employment Status	N	Mean rank	Sum of Rank	Z	p
Employed	64	234,00	36036,00	-2,099	,012
Non-employed	363	202,72	55342,00		

Upon examining Table 16, the Mann Whitney U test conducted based on whether students work in any job during their studies revealed a significant difference at the 0.05 level. This difference shows that students who are currently working have a higher perception of individual

entrepreneurship compared to those who are not working. It can be said that the desire for financial gain among participants approaching graduation has a positive impact on their entrepreneurial perceptions.

### **Findings Related to the Third Sub-Problem of the Study**

The analyses of the data related to the third sub-problem of the study, "What is the level of creative thinking skills among university students?" are presented in Table 17.

Table 17. Creative Thinking Skill Levels of University Students

	Never		Rarely		Sometimes		Usually		Always	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
M1	3	,7	40	9,4	113	26,5	210	49,2	61	14,3
M2	4	,9	24	5,6	97	22,7	220	51,5	82	19,2
M3	1	,2	11	2,6	65	15,2	233	54,6	117	27,4
M4	3	,7	12	2,8	70	16,4	227	53,2	115	26,9
M5	5	1,2	18	4,2	75	17,6	221	51,8	108	25,3
M6	4	,9	24	5,6	80	18,7	218	51,1	101	23,7
M7	7	1,6	29	6,8	90	21,1	211	49,4	90	21,1
M8	5	1,2	18	4,2	84	19,7	226	52,9	94	22
M9	7	1,6	23	5,4	67	15,7	192	45	138	32,3
M10	2	,5	8	1,9	34	8	200	46,8	183	42,9
M11	2	,5	29	6,8	118	27,6	181	42,4	97	22,7
M12	3	,7	11	2,6	50	11,7	211	49,4	152	35,6
M13	3	,7	11	2,6	48	11,2	208	48,7	157	36,8
M14	12	2,8	34	8	101	23,7	181	42,4	99	23,2
M15	6	1,4	29	6,8	87	20,4	210	49,2	95	22,2
M16	3	,7	10	2,3	34	8	231	54,1	149	34,9
M17	4	,9	6	1,4	55	12,9	239	<b>56</b>	123	28,8
M18	3	,7	4	,9	72	16,9	211	49,4	137	32,1
M19	10	2,3	45	10,5	120	28,1	168	39,3	84	19,7
M20	2	,5	6	1,4	57	13,3	217	50,8	145	34
M21	2	,5	22	5,2	52	12,2	184	43,1	167	39,1
M22	1	,2	6	1,4	60	14,1	227	53,2	133	33,1
M23	7	1,6	34	8	130	30,4	171	40	85	19,9
M24	2	,5	6	1,4	58	13,6	227	53,2	134	31,4
M25	12	2,8	50	11,7	119	27,9	147	34,4	99	23,2
Toplam	113	26,3	510	119,5	1936	453,6	5171	1211,1	29,45	691,8

When Table 17 is examined, the highest participation is observed in item 17, "I establish connections between clues related to different problems, situations, or events," with the response "usually" ( $f=239$ , 56%). On the other hand, the lowest participation is found in item 3, "I feel a sense of responsibility to address emerging problems or events," and item 22, "I combine observations, experiences, knowledge, and thoughts to develop ideas," with the response "never" ( $f=1$ , 0.2%). It can be considered that as university students transit into adulthood, their ability to

perceive differences, establish connections, and take responsibility plays a significant role in achieving these findings.

Table 18. Average and Total Scores of Scale Items and Sub-Dimensions

	$\bar{x}$	Total	Sub-dimension	$\bar{x}$
M1	3,97	1567		
M2	3,82	1633		
M3	4,06	1735	Self-discipline (m. 1-6-7-15-23)	3,78
M4	4,03	1720		
M5	3,96	1690		
M6	3,91	1699		
M7	3,81	1629		
M8	3,90	1667		
M9	4,01	1712	Seeking for innovation (m.2-5-8-12-17-19-22-24)	3,98
M10	4,30	1835		
M11	3,80	1623		
M12	4,17	1779		
M13	4,18	1786		
M14	3,75	1602		
M15	3,84	1640	Courage (m.9-11-14-25)	3,79
M16	4,20	1794		
M17	4,10	1752		
M18	4,11	1756		
M19	3,63	1552	Curiosity (m.3-10-21)	4,17
M20	4,16	1778		
M21	4,15	1773	Questioning/Doubting (m.4-16)	4,11
M22	4,14	1766		
M23	3,67	1574		
M24	4,14	1766	Flexibility (m.13-18-20)	4,15
M25	3,63	1552		

Based on the data presented in Table 18, an examination of the research findings aimed at determining participants' thinking tendencies reveals that the highest total average score among the items belongs to item 10 (4.20), "I prefer the new and different over the conventional." The lowest average score among the scale items is associated with item 25 (3.63), "I am not afraid of making mistakes." Furthermore, when examining the subdimensions of the scale presented in Table 4, it is observed that the highest average score is in the "curiosity" dimension (4.17), while the lowest average score is in the "self-discipline" dimension (3.7). It can be inferred that individuals' strong interest in the unconventional, which fosters curiosity, contributes to the higher averages observed for this item and subdimension.

#### **Findings Related to the Fourth Sub-Problem of the Research**

The analysis of the data regarding the fourth sub-problem of the research, which examines the question, "Do university students' creative thinking skills significantly differ based on gender, faculty, department, grade, type of university entrance exam score, satisfaction with their faculty and department, the type of locality where they spent most of their lives, the type of high school they graduated from, pre-university work experience, working during university, and membership in a university club?" is presented in Table 19.

Table 19. Creative Thinking Skill Levels of University Students by Gender

		Gender	N	Mean Rank	Sum of Ranks	Z	p
Marmara Thinking Scale	Creative Tendencies	Female	308	216,19	66588,00	-,592	,554
		Male	119	208,32	24790,00		

As seen in Table 19, according to the results of the Mann Whitney-U test, there is no statistically significant difference in creative thinking skill levels between male and female university students at the 0.05 level ( $p = 0.657$ ,  $Z = -0.444$ ). It is thought that the decreasing gender disparity in society has contributed to the lack of a difference in terms of creativity.

Table 20. Creative Thinking Skill Levels of University Students by Faculties

		Faculty	N	Mean rank	Sum of Ranks	Z	p
Creative Thinking Skill Levels		FE	216	223,82	48345,50	-1,665	,096
		FEAS	211	203,95	43032,50		

The data in Table 20 indicate that there is no significant difference in university students' creative thinking skills based on the faculty variable. The similar conditions of the faculties in terms of enhancing creativity can be seen as the reason for this.

Table 21. Creative Thinking Skill Levels of University Students by Departments

	Department	n	Mean Rank	$\chi^2$	df	p	Difference	
Creative Thinking Skill Levels	Faculty of Education	Science+Maths	31	115,34	11,540	5	,042	S+M (31,58)
		Turkish+English	23	80,87				T+E (22,00)
		Pre-school	33	88,02				T+E(23,59)
		Guidance(GSC)	36	116,40				GSC (34,10)
		Classroom	53	121,60				
		Social sciences	41					
				114,09			T+E (28,93)	
							Class. (42,65)	
							Pre-sch. (35,71)	
							Class.(48,35)	
	Faculty of Economics and Administrative	Finans and Banking	27	110,98	8,963	5	,111	
		Economics+business	34	108,53				
Public finance		41	98,62					
Health		47	107,53					
Political		24	131,85					
Social service		37	86,66					

In Table 21, the Kruskal-Wallis H test results for university students' creative thinking skills according to their departments show that there is no statistically significant difference at the 0.05 level between the departments within the Faculty of Economics and Administrative Sciences ( $p=0.111$ ). However, a significant difference ( $p=0.042$ ) is observed between the departments within the Faculty of Education. To determine where the differences lie, a Mann-Whitney U test was conducted. The test results revealed that the Department of Classroom Teaching (48.35) had a higher creative thinking skill level compared to the Department of Preschool Education (35.71), and the Department of Turkish and English (22.00) had a higher level than the Department of Mathematics and Science Education (31.58). Similarly, the Department of Classroom Teaching (42.65) had a higher level than the Department of Preschool Education (34.10). As mentioned in Table 8, these departments' stronger focus on language education and adherence to specific grammar rules may contribute to their lower creativity levels.

Tablo 22. Üniversite Öğrencilerinin Sınıf Düzeyine Göre Yaratıcı Düşünme Beceri Düzeyleri

	Sınıf	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	p
Yaratıcı Düşünme Beceri Düzeyleri	3	219	211,80	46383,50	-,379	,705
	4	211	216,32	44994,50		

Tablo 22'de üniversite öğrencilerinin sınıf düzeyine göre yaratıcı düşünme becerilerine yönelik yapılan Mann Whitney U testi sonucunda anlamlı farklılık tespit edilememiştir. Sınıf düzeylerinde alınan derslerin girişimcilik yanında yaratıcılık açısından da farklılaşmamasının bu duruma yol açtığı söylenebilir.

Table 23. Creative Thinking Skill Levels of University Students by GPA

GPA	n	Mean rank	$\chi^2$	df	p	Difference
Below 2,00	15	165,47	13,676	4	,008	Below 2,00 (46,30)
2,00-2,49	49	209,13				3,5 and above (69,63)
2,5-3,00	96	192,63				2,5-3.00 (92,34)
3,00-3,49	149	208,64				3,5 and above(119,83)
3,5 and above	118	246,35				3,00-3,49 (123,45)
						3,5 and above (147,33)

In Table 23, the results of the Kruskal-Wallis H test regarding the creative thinking skill levels of university students based on their academic averages show a significant difference at the 0.05 level. To determine which groups show the difference, a Mann-Whitney U test was conducted. The test results revealed that students with an academic average of 3.5 and above (69.63) have a higher creative thinking skill level compared to those with an average below 2.00 (46.30), as well

as students with averages of 3.5 and above (119.83) compared to those with averages between 2.5-3.00 (92.34), and students with averages of 3.5 and above (147.33) compared to those with averages between 3.00-3.49 (123.45). It can be inferred that students with higher academic averages are likely to be more determined, decisive, and may possess different perspectives, which explains why the difference is in favor of students with higher academic averages.

Table 24. Creative Thinking Skill Levels of University Students Based on the Type of High School They Graduated From

Type of Highschools	n	Mean Rank	$\chi^2$	df	p
General	31	216,13			
Anatolian	280	209,79			
Imam Hatip	35	202,03	8,298	4	,08
Vocational	45	203,58			1
Schools admitting students by exam scores	36	269,58			

According to the Kruskal-Wallis H test results conducted on university students' creative thinking skill levels based on the type of high school they graduated from, no significant differences were found among the groups. It is believed that the preference for multiple-choice assessment tools in secondary education institutions and the focus on preparing for the YKS (University Entrance Exam) contributed to this result.

Table 25. Creative Thinking Skills Levels of University Students Based on the Locality Where They Spend Most of Their Lives

Locality	n	Mean Rank	$\chi^2$	df	p
Metropolitan	132	217,58			
City	92	228,22	3,181	3	,36
District	127	211,30			5
Town-Village	76	195,09			

In Table 25, the Kruskal-Wallis H test results on the creative thinking skills levels of university students based on the locality where they spend the majority of their life indicate that there is no statistically significant difference at the 0.05 level. It is believed that the increasing frequency of communication and relocation between large cities, provinces, districts, or towns/villages, as well as the abundance of communication opportunities, have reduced the impact of the place of residence on creativity."

Table 26. Creative Thinking Skill Levels According to the Worldview of University Students

Worldview	n	Mean Rank	$\chi^2$	df	p
Democratic	137	210,98			
Authoritarian	52	235,50	4,095	5	,53
Humanist	138	218,67			6
Conservative	45	192,77			
Sociopolitical	48	212,22			

As a result of the KW-H test conducted on students' worldviews in relation to their creative thinking skills, no statistically significant difference was found. It can be said that due to creativity skills involving more cognitive processes, there is no significant difference in creative thinking skills based on worldview.



Table 27. Creative Thinking Skill Levels of University Students According to Their Satisfaction with Their Department/Faculty

Satisfaction	n	Mean Rank	$\chi^2$	df	p	Difference
Yes	253	226,19				
No	52	183,88	6,814	2	,033	Yes (158,04)
Partly	122	201,56				No (128,47)

In Table 27, the results of the Kruskal-Wallis H test conducted based on university students' satisfaction with their department showed a statistically significant difference between groups. To determine which groups differed, a Mann-Whitney U test was performed. The test results revealed a significant difference in favor of students satisfied with their department, as compared to those who were dissatisfied, in terms of creative thinking skills. The increased level of satisfaction with their department/faculty can be explained by individuals' more positive perceptions.

Table 28. Creative Thinking Skills Levels of University Students Based on Club Membership Status

	N	Mean Rank	Sum of Ranks	Z	p
Member	154	222,18	34215,50	-1,029	,303
Non-member	273	209,39	57162,50		

In Table 28, the Mann Whitney U test results based on university students' club membership status show that no statistically significant difference was found at the 0.05 level. It can be stated that the physical activities involved in university clubs, such as mountaineering, folk dances, photography, etc., do not affect the creative thinking skills, which require a mental process.

Table 29. Individual Entrepreneurship Perception Levels of University Students Based on Employment During University Studies

Employment	N	Mean rank	Sum of ranks	Z	p
Employed	64	233,07	14916,50		
Non-employed	363	210,64	76461,50	-1,342	,180

According to the Mann Whitney U test results conducted on the students' employment status during their university studies in Table 29, no significant difference was found at the .05 level. It is believed that this situation does not create a difference in individuals' creative thinking skills because students are mostly employed in the private sector during or before university and are not involved in decision-making processes.

### **Findings related to the Fifth Sub-Problem**

For the fifth sub-problem of the research, Pearson correlation analysis was used to determine whether there is a significant relationship between the creative thinking tendencies and individual entrepreneurial perceptions of university students. In the interpretation of the correlation coefficients, Kalaycı (2009)'s explanation was used. Correlation coefficients smaller than 0.25 are considered insignificant, coefficients between 0.26 and 0.49 are considered weak, coefficients between 0.50 and 0.69 are considered moderate, coefficients greater than 0.70 are considered strong, and coefficients greater than 0.90 are considered very strong relationships.

Table 30. Level of Relations in Terms of Overall Averages

	Individual Entrepreneurship Perception
Creative Thinking Skills	,534**

\*\*p<.01

When examining the relation level in Table 30, it is observed that there is a moderate positive correlation between creative thinking skills and individual entrepreneurial perception scales

based on overall averages ( $r=.534, p<.01$ ). The correlation values between the subdimensions of the scales are presented in Table 31.

Table 31. Correlation Between University Students' Individual Entrepreneurial Perceptions and Creative Thinking Skill Levels"

	Plannin a (BGA)	Contr focus (BGA)	Self- confide (BGA)	Communi on (BGA)	Motiva (BGA)	Selfdisci e (BGA)	SelfDisci e (YDB)	Innova (YDB)	Coura (YDB)	Curios (YDB)	Questio g (YDB)	Flexibilit ik (YDB)
Planning (BC)	-											
Control Focus(BGA)	,698	-										
Self-confider (BGA)	,661	,80	-									
Communicat BGA)	,649	,74	,718	-								
Motivation (BGA)	,622	,68	,664	,647**	-							
Self-disciplin (BGA)	,635	,63	,661	,656**	,722	-						
Self-disciplin (YDB)	,415	,36	,366	,349**	,454	,526	-					
Innovation (YDB)	,403	,41	,356	,430**	,417	,453	,685*	-				
Courage (YDB)	,358	,41	,429	,347*	,371	,405	,624*	,592*	-			
Curiosity (YI)	,289	,36	,335	,361**	,319	,309	,479*	,681	,46	-		
Questioning (YDB)	,260	,34	,323	,319**	,261	,314	,455*	,632	,42	,57	-	
Flexibility (Y)	,230	,33	,285	,279**	,292	,311	,469*	,578	,48	,52	,519	-

\*\* $p<.01$

According to the Pearson correlation analysis of the subdimensions of the data collection tools in Table 31, a low-level positive relationship was found between the subdimension of "planning" in individual entrepreneurial perceptions and the subdimensions of creativity skills: "self-discipline" ( $r=.415, p<.01$ ), "innovation" ( $r=.403, p<.01$ ), "courage" ( $r=.358, p<.01$ ), "curiosity" ( $r=.289, p<.01$ ), and "questioning" ( $r=.260, p<.01$ ). However, a positive but insignificant relationship ( $r=.230, p<.01$ ) was observed between planning and flexibility. The "focus of control" subdimension was found to have a weak positive relationship with innovation ( $r=.416, p<.01$ ), courage ( $r=.419, p<.01$ ), and all other subdimensions [self-discipline ( $r=.415$ ), curiosity ( $r=.369$ ), questioning ( $r=.341$ ), flexibility ( $r=.331$ )]

According to Table 31, a weak positive relationship was found between the "self-confidence" subdimension and the subdimensions of "courage" ( $r=.429, p<.01$ ), "self-discipline" ( $r=.366$ ), "innovation" ( $r=.356$ ), "curiosity" ( $r=.335$ ), "questioning" ( $r=.323$ ), and "flexibility" ( $r=.285$ ). Regarding the "communication" subdimension, it was found to have a weak positive relationship with all other subdimensions [self-discipline ( $r=.349$ ), innovation ( $r=.430$ ), courage ( $r=.347$ ), curiosity ( $r=.361$ ), questioning ( $r=.319$ ), flexibility ( $r=.279$ )].

The findings of the "motivation" subdimension indicate that it has a weak positive relationship with all other subdimensions [self-discipline ( $r=.454$ ), innovation ( $r=.457$ ), courage ( $r=.371$ ), curiosity ( $r=.319$ ), questioning ( $r=.261$ ), flexibility ( $r=.292$ )].

The "self-discipline" subdimension is the only common subdimension in both scales. The "self-discipline" subdimension in individual entrepreneurship perception shows a moderate positive relationship with the "self-discipline" subdimension in creativity skills ( $r=.526$ ), while a weak positive relationship was found with all subdimensions of the same scale [innovation ( $r=.453$ ), courage ( $r=.405$ ), curiosity ( $r=.309$ ), questioning ( $r=.314$ ), flexibility ( $r=.311$ )].

## CONCLUSION AND DISCUSSION

### *Conclusion and Discussion on University Students' Individual Entrepreneurship Perceptions*

1- When examining the findings related to university students' individual entrepreneurship perceptions, it was found that the highest level of agreement was for the statement "I can identify the strengths of the tasks I do," with the response "agree." The lowest level of agreement was found for the statement "I think about suggestions from others before accepting them," with the response "strongly disagree." When the subdimensions of the scale were examined, it was found that the highest average score was for the "self-confidence" subdimension, and the lowest average score was for the "planning" subdimension. This result does not align with the findings of Kılavuz and Aydın (2020), whose study on nursing students' individual entrepreneurship perceptions showed that the highest score was for the "Locus of Control" subdimension, and the lowest score was for the "Self-Discipline" subdimension. In the study by Akçakanat et al. (2014) conducted with university students, subdimensions were not addressed, and the results were presented as "high entrepreneurship level." In this study, since the subdimensions of the scale were not included, no direct comparison could be made in this regard. When reviewing international literature, the finding that the "planning" subdimension had the lowest average score does not align with the results of Zhao and Seibert (2006). Zhao and Seibert (2006) state that individuals' planning skills are directly related to entrepreneurial performance and that strategic planning abilities enhance success.

2- The examination of scientific entrepreneurship perceptions based on gender resulted in no statistically significant difference. This finding aligns with the results of Arslan (2002) and Bilge and Bal (2012) in their studies on university students' entrepreneurial tendencies. However, it does not align with the findings of Gültepe (2022), as Gültepe's research showed results in favor of women in terms of gender. Moreno-Gavara and Jiménez-Zarco (2016) found that, especially in Europe, women face more legal and societal barriers, which leads to a decrease in their entrepreneurial perceptions. On the other hand, Brush, de Bruin, and Welter (2009) found that in the United States, the rise of the "women entrepreneurs" movement in the 21st century led to a positive shift in women's perceptions of entrepreneurship, resulting in higher success rates for female entrepreneurs.

3- When university students' individual entrepreneurship perceptions were examined according to their faculties, a significant difference was found in favor of the Faculty of Education between the Faculty of Economics and Administrative Sciences (FEAS) and the Faculty of Education. While this result may seem contrary to expectations, it can be linked to the university entrance score requirements for the Faculty of Education, where students are admitted based on being ranked 240,000th in the university entrance exam. Since this requirement does not apply to FEAS, it can be said that students entering this faculty are admitted with lower university entrance exam scores. As highlighted in this study, a high academic success rate can positively affect individual entrepreneurship characteristics. It should be noted that in similar studies examined in the literature, the variable of the faculty in which students are enrolled was not used.

4- When examining university students' individual entrepreneurship perceptions based on their fields of study, it was found that there was no significant difference between the departments of the Faculty of Economics and Administrative Sciences (FEAS), but a difference in individual entrepreneurship perceptions was found among students in different departments of the Faculty of Education. It is suggested that students studying in the Turkish and English Language Teaching departments of the Faculty of Education have lower individual entrepreneurship perceptions compared to other departments. Based on this result, it can be said that students in language teaching-related departments tend to have lower entrepreneurship perceptions. This finding does not align with the results of Demirel, Düşükcan, and Ölmez (2011), as their study concluded that students in teaching-related departments had moderate or high levels of entrepreneurship perception. In research outside of Turkey, however, researchers such as Neck and Greene (2011) and Fayolle (2013) focused on the courses taken by university students rather than the faculties

they attended. According to their findings, students who took entrepreneurship courses had a more positive perception of entrepreneurship.

5- The study concluded that there was no significant difference in university students' individual entrepreneurship perceptions based on their class levels. It is suggested that the participants being of similar ages and living under similar environmental conditions may have influenced this result. However, this finding does not align with the results of both Korkmaz (2012) and Bilge and Bal (2012), who conducted studies on university students' entrepreneurial tendencies, as their results indicated that individuals living in similar conditions could still have different entrepreneurial characteristics.

6- It was concluded that there is a statistically significant difference in university students' individual entrepreneurship perceptions based on their academic averages. According to this result, students with higher academic averages were found to have increasing entrepreneurial traits. It can be suggested that individuals with higher academic success have increased self-confidence, which leads to more positive and higher entrepreneurship perceptions. This result aligns with the study by Neck and Greene (2011), but does not align with the findings of Eysel (2018) and Gültepe (2018), as both Eysel (2018) and Gültepe (2022) concluded that academic grade averages do not significantly affect entrepreneurship.

7- It was concluded that there is no statistically significant difference in individual entrepreneurship perception levels of university students based on the type of high school they graduated from. Although high school types may differ, it is believed that most students go through similar teaching and learning processes due to the increasing number of universities. Even though school types may vary, it can be said that the similar nature of education and teaching leads to the same effects on entrepreneurship perception. This result does not align with Eysel (2018), whose study found that university students who graduated from private high schools had higher levels of entrepreneurship than those who graduated from public high schools.

8- It was concluded that there is no significant difference in entrepreneurship perceptions based on the settlement area where students spent most of their lives. This result does not align with the findings of Glaeser, Kallal, Scheinkman, and Shleifer (1992), Fritsch and Schroeter (2011), and Akçakanat, Mücevher, and Çarık (2014), as these researchers concluded that the larger the settlement area, the more developed the entrepreneurship perception could be.

9- It was concluded that there is no significant difference in entrepreneurship perceptions based on students' worldviews. It can be assumed that entrepreneurship is primarily associated with profit-making. Since individuals, regardless of their worldviews, use entrepreneurship for similar purposes, it can be said that this result emerged. In similar studies on entrepreneurship, no variable related to worldviews was found.

10- It was concluded that there is a significant difference in individual entrepreneurship perceptions based on students' satisfaction with their department/faculty. The results between the two compared groups favor those who are satisfied with their department/faculty. It can be said that satisfaction with the current situation or environment generally has a positive effect on other perceptions, and this can also positively affect entrepreneurship perception. In similar studies on this topic, no variable related to satisfaction level was found.

11- It was concluded that university students who are members of a club have a higher level of entrepreneurship perception compared to those who are not members. Considering that university clubs are environments that increase socialization opportunities, it can be accepted that the positive effects of socialization on entrepreneurship perception are reflected positively.

12- It was found that students who work during university have a higher entrepreneurship perception compared to those who do not work. This result aligns with the findings of Uygun Mete and Güner (2012) in their study on the entrepreneurial tendencies of young entrepreneur candidates.

### ***Conclusion and Discussion on University Students' Creative Thinking Skills***

1- The highest participation in terms of creative thinking skills in university students was found in the item "I make connections between clues related to different problems, situations, or events," with the response "usually." The lowest participation was found in the items "I feel responsible for addressing the emerging problem or event" and "I combine my observations, experiences, knowledge, and thoughts to develop ideas," with the response "never." Regarding the scale's sub-dimensions, the highest average score was for the "curiosity" sub-dimension, while the lowest was for "self-discipline." This result is considered important as it shows that students can make connections between different situations but tend to avoid taking responsibility. It is also possible to relate this result indirectly to the "curiosity" dimension, which has the highest average score. The findings align with those of Güven, Gazelci, and Ögelman (2022).

2- It was concluded that there was no statistically significant difference in creative thinking skill levels among university students based on gender. This result aligns with the findings of Ülger (2014). It can be said that the decrease in gender-biased approaches within families, especially among individuals whose parents are university graduates, played a role in this result. However, this finding does not align with the research results of Baer and Kaufman (2008) and Chen, Zhou, Chen, H., Zhou, X., Shoumura, S., Emura, S., and Bunai, Y. (2010), as these researchers found that women were more productive than men in terms of creative thinking. Their studies suggest that men have higher creative thinking abilities.

3- It was concluded that there was no significant difference in the creative thinking skill levels of university students based on the faculty they belong to. Upon reviewing the relevant research, it was noted that most creativity-related studies have been conducted in a single-faculty context or with students at the pre-university education level, so a discussion based on different studies could not be made.

4- When examining the creative thinking skills of university students based on the departments they study, it was concluded that there was no significant difference among the departments within the Faculty of Economics and Administrative Sciences (FEAS). However, when the departments within the Faculty of Education were examined, it was found that students studying in the Turkish and English language teaching departments had lower levels of creativity compared to students in mathematics-science education, classroom teaching, and special education departments. This result does not align with the findings of Himmetoğlu (2021), who conducted a study with science teachers and concluded that individuals in numerical fields experience a loss of motivation due to the difficulty of course content, which negatively affects their creativity. This result also does not align with the findings of Cropley and Cropley (2015), as their research showed that the departments in which students study have an impact on their creative thinking abilities. Similarly, Ward, Smith, and Finke (2016) found that university students studying business and innovation fields have higher creative thinking skills.

5- It was concluded that university students with higher academic success also have higher creative thinking skills. There are many possible reasons for high academic achievement, some of which can be cognitive capacity, effort, and desire. Given that these concepts are also related to creativity, it is possible to think that these results stem from that connection. This result aligns with the findings of Sternberg (2006) and Özdemir (2011), but does not align with the findings of Runco and Albert (1986), Plucker, Beghetto, and Dow (2004), and Kim (2011), as these researchers found that concerns about academic success/failure suppress creative thinking skills.

6- It was concluded that there is no significant relationship between the type of high school students graduated from and creativity. Although high school types may differ, since students' main focus is the university entrance exam (YKS), it can be said that their education is similar. This factor is believed to have influenced the obtained result. This result does not align with the findings of Yaman and Yalçın (2005), who found that foreign language-oriented high school types had higher creativity scores.

7- It was concluded that there is no significant difference in creative thinking skills based on the type of settlement where students spend most of their lives. It is possible that the ease and speed of communication and transportation have reduced the impact of settlement areas on individuals, and thus the settlement variable does not affect creativity. However, this result does not align with Florida's (2002) study. Florida (2002) found that people living in large cities have more opportunities for personal development, which positively impacts creative thinking.

8- It was concluded that there was no statistically significant difference in creative thinking skills based on the worldview of university students. From this result, it can be said that individuals' worldviews are not a significant factor that influences creativity. Similar studies do not examine the relationship between worldview and creativity.

9- A statistically significant difference was found in favor of university students who were satisfied with the department/faculty they were studying. It can be said that individuals who are more successful, more willing, and have higher academic achievement tend to be more satisfied with their environments, and this satisfaction positively influences their creative thinking skills.

10- It was concluded that there was no significant difference in creative thinking skills based on whether university students were members of a club. Since university clubs mainly consist of physical and social activities, it is believed that they do not have an impact on creativity. This result does not align with Roberts' (1991) findings, as the researcher concluded that experiences gained in different environments positively impact creative thinking skills.

11- It was concluded that whether university students work during their university years does not create a significant difference in creative thinking skills. Based on this result, it can be said that working before or during university does not affect creativity. The fact that individuals are focused on the job during work may have an impact on this outcome.

### ***Conclusion and Discussion on the Relationship Between University Students' Individual Entrepreneurial Perceptions and Creative Thinking Skills***

1- It was concluded that there is a moderate positive relationship between university students' general average scores of individual entrepreneurial perception and creative thinking skills. This result aligns with the findings of Arslan (2002), Dyer, Gregersen, and Christensen (2008), Fillis and Rentschler (2010), Keleş, Özkan, Doğaner, and Altunoğlu (2012), Turan and Akyüz (2016), and Özgen and Kılıç (2019). These studies generally show that successful entrepreneurs strategically use creative thinking processes and produce creative solutions.

2- The scale used to measure university students' individual entrepreneurship levels includes sub-dimensions such as planning, control focus, self-confidence, communication, motivation, and self-discipline. The sub-dimensions of creativity measured in the scale are self-discipline, innovation, courage, curiosity, questioning, and flexibility. When Pearson correlation coefficients of all dimensions are examined in pairs, it was found that there is only a negligible positive relationship between planning and flexibility dimensions. The self-discipline sub-dimensions in both scales have a moderate positive relationship with each other, and when the relationships between other sub-dimensions of the scales are analyzed, a weak positive relationship emerges.

In general, when all the results are evaluated together, both this study and similar research findings suggest that there are significant relationships between entrepreneurship and creative thinking. Entrepreneurship is generally considered as initiating a new venture or introducing a product or idea that is different from others, and it can be said that all these characteristics are included in creative thinking skills. Related studies by Runco and Acar (2012), Craft (2005), Saraçoğlu, Duran, and Taşkın (2010), and Kanbur and Özyar (2016) also show that entrepreneurship and creativity positively influence each other.

### ***Suggestions***

1- This study covers only one province and one state university. To reach more general conclusions, it would be important to conduct similar large-scale studies in different provinces and universities.

2- This research was carried out with third- and fourth-year students from the Faculty of Education and the Faculty of Economics and Administrative Sciences. A similar study could also be conducted with students from different class levels.

3- This study could guide measures to increase individual entrepreneurship perceptions and creative thinking skills for students in the Faculty of Education and the Faculty of Economics and Administrative Sciences. Current undergraduate programs could include practices aimed at developing "entrepreneurial perception" and "creative thinking skills."

4- There are limited studies in our country that include both individual entrepreneurial perception and creative thinking skills. Different studies contributing to the field can be conducted. By using different measurement tools, the relationship between entrepreneurial perception and creative thinking skills could be examined. Since there are more quantitative studies in this area, qualitative research could be conducted.

5- It has been observed that there are limited data collection tools for individual entrepreneurship perception and creative thinking skills. Data collection tools related to these areas and specific to the field can be developed.

## REFERENCES

- Akçakanat, T., Mücevher, M. H., & Çarık, İ. H. (2014). An examination of the entrepreneurial tendencies of university students in verbal, numerical, and equal weight departments from the perspective of some demographic variables: The case of Süleyman Demirel University. *Afyon Kocatepe University Journal of Economics and Administrative Sciences*, 16(2), 137-153.
- Aksoy, M. (2017). Teacher candidates' conceptualization of creative thinking skills. (Unpublished Master's Thesis). Burdur Mehmet Akif Ersoy University Institute of Educational Sciences, Burdur.
- Arıkan, S. (2002). Entrepreneurship: Basic concepts and some current issues. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Arslan, K. (2002). Vocational preferences and entrepreneurial tendencies among university students. *Doğuş University Journal*, 6, 1-11.
- Aydın, R., & Sağlam, G. (2012). Determination of teacher candidates' attitudes towards the teaching profession (The case of Mehmet Akif Ersoy University). *Turkish Journal of Educational Sciences*, Spring, 10(2), 257-294.
- Baki, Y. (2019). The effect of creative thinking tendencies on reflective thinking skills. *Turkish Studies-Educational Sciences*, 14(5), 2147-2176.
- Baer, J., & Kaufman, J. C. (2008). Gender differences in creativity. *The Journal of Creative Behavior*, 42(2), 75-105.
- Bilge, H., & Vedat, B. (2012). Entrepreneurial tendency: A study on the students of Celal Bayar University. *Süleyman Demirel University Journal of Social Sciences Institute*, 4(16), 131-148.
- Bozkurt, Ö. (2006). The importance of personality traits in entrepreneurial tendencies. *Journal of Entrepreneurship and Development*, 1(2), 93-111.
- Brush, C. G., de Bruin, A., & Welter, F. (2009). A gender-aware framework for women's entrepreneurship. *International Journal of Gender and Entrepreneurship*, 1(1), 8-24.
- Chen, H., Zhou, X., Shoumura, S., Emura, S., & Bunai, Y. (2010). Age-and gender-dependent changes in three-dimensional microstructure of cortical and trabecular bone at the human femoral neck. *Osteoporosis International*, 21, 627-636.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. New York: Routledge.
- Coulter, M. (2008). *Entrepreneurship in action*. New Jersey: Prentice Hall-Pearson Education.
- Craft, A. (2005). *Creativity in schools: Tensions and dilemmas*. New York: Routledge.
- Cropley, D. H., & Cropley, A. J. (2015). Engineering creativity: A systems concept of functional creativity. In J. C. Kaufman & J. Baer (Eds.), *Creativity across domains: Faces of the muse* (pp. 169-186). New York, NY: Psychology Press.
- Demirel, E. T., Düşükcan, M., & Ölmez, M. (2011). The effect of multiple intelligence areas on entrepreneurial behavior. *Journal of Organization and Management Sciences*, 3(2), 97-105.
- Duyar, M. (2019). Turkish language and literature teachers' views on creative thinking skills. (Unpublished Master's Thesis). Sivas Cumhuriyet University Institute of Educational Sciences, Sivas.
- Eker, A., & Sak, U. (2016). The social validity of the creative oppositional thinking technique (writing). *Turkish Journal of Giftedness and Education*, 6(2), 71-87.
- Fayolle, A. (2013). Personal views on the future of entrepreneurship education. *Entrepreneurship & Regional Development*, 25(7-8), 692-701.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. London: SAGE.
- Fisher, R. (1995). *Teaching children to think*. United Kingdom: Stanley Thornes Publishers.
- Florida, R. (2002). *The rise of the creative class: And how it's transforming work, leisure, community, and everyday life*. New York: Basic Books.
- Fritsch, M., & Schroeter, A. (2011). Why does the effect of new business formation differ across regions? *Small Business Economics*, 36(4), 383-400.
- Glaeser, E. L., Kallal, H. D., Scheinkman, J. A., & Shleifer, A. (1992). Growth in cities. *Journal of Political Economy*, 100(6), 1126-1152.
- Günay, A. (2016). A comparison of entrepreneurial tendencies among students at different levels of education in the field of information technology. (Unpublished Master's Thesis). Afyon Kocatepe University Institute of Science, Afyon.
- Güney, S. (2008). *Entrepreneurship: Basic concepts and some current issues* (3rd ed.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Gözübüyük, D. (2019). The effect of creative, critical, and reflective thinking on entrepreneurship skills. (Unpublished Master's Thesis). Bartın University Institute of Educational Sciences, Bartın.
- Güven, D., Gazelci, R. S., & Ögelman, G. H. (2022). Examining the relationships between burnout levels and creative thinking skills of special education teachers. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 9(3), 509-518.



- Himmetoğlu, E. (2021). Determining science teacher candidates' creative thinking skills and their use of these skills professionally. (Unpublished Master's Thesis). Kafkas University Institute of Science, Kars.
- Karakaya, İ. (2012). *Scientific research methods*. A. Tanrıoğen (Ed.), *Scientific research methods*. Ankara: Anı.
- Karasar, N. (1998). *Scientific research methods*. Ankara: Nobel.
- Karasar, N. (2006). *Scientific research methods*. Ankara: Nobel.
- Kaptan, S. (1995). *Scientific research and statistical techniques* (10th ed.). Ankara: Tekişik.
- Kazancı, O. (1989). *Critical thinking in education and its teaching*. Ankara: Kazancı Hukuk Publications.
- Keleş, H., Özkan, T. K., Doğaner, M., & Altunoğlu, A. (2012). A research on determining the entrepreneurial levels of associate degree students. *International Journal of Economic and Administrative Studies*, 9, 107-118.
- Kılavuz, F., & Aydın, A. K. (2020). Determining the relationship between nursing students' individual entrepreneurial perceptions and lifelong learning tendencies. *Hacettepe University Journal of Nursing*, 7(3), 240-248.
- Kim, K. H. (2011). The Creativity Crisis: The decrease in creative thinking scores on the Torrance Tests of Creative Thinking. *Creativity Research Journal*, 23(4), 285-295.
- Koray, Ö. (2005). Student views on the application of six thinking hats and qualitative ranking techniques in science lessons. *Educational Administration in Theory and Practice*, 43, 379-400.
- Korkmaz, O. (2012). A research on determining the entrepreneurial tendencies of university students: The case of Bülent Ecevit University. *Afyon Kocatepe University Journal of Economics and Administrative Sciences*, 14(2), 209-226.
- Korkmaz, S. (2000). A research on entrepreneurship and the determination of entrepreneurial characteristics of university students. *Hacettepe University Journal of Economics and Administrative Sciences*, 18(1), 163-179.
- Maba, A. (2019). Musical creativity and its evaluation within the framework of contemporary approaches. *Turkish Studies - Educational Sciences*, 14(3), 681-697.
- Moreno-Gavara, C., & Jiménez-Zarco, A. I. (2016). Social entrepreneurship and social innovation: Analyzing the relationship to encourage social wealth. *Ramon Llull Journal of Applied Ethics*, 7(1), 145-164.
- Neck, H. M., & Greene, P. G. (2011). Entrepreneurship education: Known worlds and new frontiers. *Journal of Small Business Management*, 49(1), 55-70.
- Özdemir, D. (2011). An analysis of the learning styles of classroom teacher candidates in relation to various variables. (Unpublished Master's Thesis). Gazi University Institute of Educational Sciences, Ankara.
- Özden, Y. (2005). *Learning and teaching*. Ankara: Pegem A Publishing.
- Öztürk, Ş. (2004). Creative thinking in education. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 18, 77-84.
- Pallant, J. (2005). *SPSS survival manual: A step-by-step guide to data analysis using SPSS for Windows*. Australia: Australian Copyright.
- Plucker, J. A., Beghetto, R. A., & Dow, G. T. (2004). Why isn't creativity more important to educational psychologists? Potentials, pitfalls, and future directions in creativity research. *Educational Psychologist*, 39(2), 83-96.
- Roberts, E. B. (1991). *Entrepreneurs in high technology: Lessons from MIT and beyond*. Oxford: Oxford University Press.
- Runco, M. A., & Albert, R. S. (1986). The role of exceptional talent in the emergence of creativity. *Creativity Research Journal*, 9(4), 383-390.
- Runco, M. A., & Acar, S. (2012). Divergent thinking and creative potential. *Creativity Research Journal*, 24(1), 66-75.
- San, İ., Kayılı, H., & Okut, L. (2004). *Creative education and multiple intelligence applications*. Ankara: Artım Publishing.
- Sönmez, V. (2001). *Teacher handbook in program development*. Ankara: PegemA Publishing.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson.
- Taylor, F. (2018). *Principles of scientific management* (H. Bahadır Akın, Trans.). Konya: Çizgi.
- Türk Dil Kurumu, (TDK). (2023). *Düşünme* [Thinking]. Retrieved May 10, 2023, from <https://sozluk.gov.tr/>
- Türk Dil Kurumu, (TDK). (2023). *Girişim* [Entrepreneurship]. Retrieved May 2, 2023, from <https://sozluk.gov.tr/>
- Tok, E. (2008). Investigating the effects of the thinking skills training program on preschool teacher candidates' critical, creative thinking, and problem-solving skills. (Unpublished Doctoral Dissertation). Marmara University Institute of Educational Sciences, Istanbul.
- Top, S. (2006). *Entrepreneurship: The discovery process*. Istanbul: Beta Publishing.

- Ülger, K. (2014). Investigating students' creative thinking development. *Education and Science Journal*, 39(175), 275-284.
- Üstündağ, T. (2005). *Journey to creativity*. Ankara: PegemA Publishing.
- Ward, T. B., Smith, S. M., & Finke, R. A. (2016). Creative cognition in entrepreneurship and business innovation. *Journal of Creative Behavior*, 50(1), 18-29.
- Yaman, S., & Yalçın, N. (2005). The effect of problem-based learning in science education on creative thinking skills. *Primary Education Online*, 4(1), 42-52.
- Yıldırım, H. (2008). *The fire of entrepreneurship and business angels (basic concepts)*. Istanbul: Değişim.
- Yıldırım, R. (1998). *Creativity and innovation*. Istanbul: Sistem Publishing.
- Yılmaz, S. (2011). Pre-service and in-service preschool teachers' views regarding creativity in early childhood education. (Unpublished Master's Thesis). Middle East Technical University Institute of Educational Sciences, Ankara.
- Yontar, A. (1993). The development of creativity in humans. In A. Ataman (Ed.), *Creativity and Education* (pp. 15-37). Ankara: TED Publications.
- Zhao, H., & Seibert, S. E. (2006). The big five personality dimensions and entrepreneurial status: A meta-analytic review. *Journal of Applied Psychology*, 91(2), 259-271.

# Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleğe İlişkin Tutumları İle Program Değerlendirme Becerilerinin İncelenmesi<sup>1</sup>

## Examining Preschool Teachers' Attitudes Towards the Profession and Program Evaluation Skills

Tuğba SAĞLIK SAĞLAM<sup>2</sup>

Rafet AYDIN<sup>3</sup>

Atıf:

Sağlam, S. T., Aydın R. (2024). Ü Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleğe İlişkin Tutumları İle Program Değerlendirme Becerilerinin İncelenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(19), 311-344, DOI: 10.57135/jier. 1583227

### Öz

Bu araştırmanın amacını, "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleğe İlişkin Tutumları ile Program Değerlendirme Becerilerinin" incelenmesi oluşturmaktadır. Araştırma da ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Burdur il, ilçe, belde ve köylerinde MEB'e bağlı olarak ilköğretim okulları bünyesindeki resmi anasınıfları ile resmi bağımsız anaokullarında görev yapan 278 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu" "Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeği" ve "Okul Öncesi Eğitim Programı Kalite Değerlendirme Ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile program değerlendirme beceri düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumda yaşa göre "değer verme, ilgisizlik, mesleki gelişime açıklık" alt boyutları ile ölçek genelinde anlamlı farklılık 40 yaş ve üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin büyüdüleri şehirlerden büyükşehir/şehir değişkeninin "ilgisizlik" alt boyutunda anlamlı farklılık bulunurken ölçek genelinde ise anlamlı farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin mezun oldukları liselerden Genel/ İmam Hatip/ Diğer Liseler ile Mesleki ve Teknik Liseler lehinde; mezun olduğu fakültelerden ise Açık öğretim ve Uzaktan Eğitim Fakültesi lehinde mesleğe ilişkin tutumların alt boyutu olan "değer verme, mesleki tükenmişlik, ilgisizlik alt boyutları ile ölçek genelinde" anlamlı farklılık olduğu bulgusu elde edilmiştir. Öğretmenlerin çalıştığı kurumlarda bağımsız anaokulu lehinde "ilgisizlik" alt boyutunda anlamlı farklılık tespit edilirken "değer verme, mesleki tükenmişlik, mesleki gelişime açıklık ve ölçek genelinde" anlamlı farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin görev yaptıkları yerleşim biriminde il merkezi lehinde; öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenlerinde ise "idealimdeki meslek olması ve çocukları çok sevmem" tercihinde ölçek genelinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Öğretmenlerin okul öncesi eğitim programı kalite değerlendirme ölçeğinde 16 yıl ve üzeri hizmet süresinde; görev yaptıkları kurum bağımsız anaokulları ve yaş ise 20-29 yaş lehinde anlamlı farklılık olduğu sonuçları elde edilmiştir. Çalışmada cinsiyet değişkeni açısından erkek öğretmen sayısının az olması sebebiyle cinsiyet karşılaştırması yapılamamıştır. Cinsiyet karşılaştırmasının yapılabileceği geniş örneklemlerle çalışmalar yapılabilir.

**Anahtar Kelimeler:** Okul öncesi öğretmeni, eğitim programı, tutum, program değerlendirme.

<sup>1</sup> Bu çalışma; birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırlanmış olduğu; 'Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleğe İlişkin Tutumları ile Program Değerlendirme Becerilerinin İncelenmesi' isimli Yüksek Lisans Tezinin ilgili bölümlerinden üretilmiştir.

<sup>2</sup> Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi, Burdur-Türkiye, e-mail saglamtuğbasaglik@gmail.com orcid.org/0000-0001-7747-5715

<sup>3</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Burdur-Türkiye, raydin@mehmetakif.edu.tr, orcid.org/0000-0002-7613-3198

## Abstract

The purpose of this research is to examine "Preschool Teachers' Attitudes towards the Profession and their Program Evaluation Skills". Relational screening model was used in the research. The study group of the research consists of 278 pre-school teachers working in official kindergartens and independent kindergartens affiliated to the Ministry of National Education in Burdur province, district, town and villages. The data of the research were collected with the "Personal Information Form", "Teachers' Attitude Scale towards Teaching Profession" and "Preschool Education Program Quality Evaluation Scale" developed by the researcher. In the study, it was concluded that the attitudes of preschool teachers towards the teaching profession and their level of curriculum evaluation skills are high. It has been determined that there is a significant difference in the attitude towards the teaching profession according to age, in the sub-dimensions of "valuing, indifference, openness to professional development, and the scale, at 40 years and over. While there was a significant difference in the "indifference" sub-dimension of the metropolitan/city variable from the cities where the teachers grew up, there was no significant difference in the scale. In favor of General/ Imam Hatip/ Other High Schools and Vocational and Technical High Schools from the high schools from which the teachers graduated; Among the faculties from which he graduated, it was found that there was a significant difference in favor of the Faculty of Open Education and Distance Education, which is the sub-dimension of attitudes towards the profession, "valuation, professional burnout, indifference sub-dimensions and overall scale". While a significant difference was found in the sub-dimension of "indifference" in favor of independent kindergartens in the institutions where teachers work, no significant difference was determined in "valuation, professional burnout, openness to professional development and overall scale". In favor of the city center in the settlement where the teachers work; A significant difference was found across the scale in the preference of "it is my ideal profession and I do not like children very much" among the reasons for choosing the teaching profession. Teachers' service period of 16 years or more in the preschool education program quality evaluation scale; It was found that there was a significant difference in favor of independent kindergartens and 20-29 age groups. In terms of the gender variable in the study, gender comparison could not be made due to the low number of male teachers. Studies with large samples can be conducted to make gender comparisons.

*Keywords:* Education and Curriculum, Preschool Education, Teaching Profession, Curriculum Evaluation, Attitude.

## GİRİŞ

Eğitim bireylerin gelişimlerinin desteklenmesi açısından büyük önem arz etmektedir. Birey doğduğunda ailesi çocuğun eğitiminden sorumluyken ilerleyen dönemlerde eğitim verme işini okullar üstlenmiştir (Aydın ve İşlek, 2022). İnsan hayatında önemli bir yere sahip olan eğitim, "kişinin zihni, bedeni, duygusal, toplumsal yeteneklerinin, davranışlarının en uygun şekilde ya da istenilen doğrultuda geliştirilmesi, ona birtakım amaçlara dönük yeni yetenekler, davranışlar, bilgiler kazandırılması yolundaki çalışmaların tümüdür" (Akyüz, 2016, s.2). Bu tanım doğrultusunda ifade edilebilir ki, eğitim kişiyi tüm yönleriyle geliştirmeyi amaç edinmektedir. Okul öncesi eğitim ise, çocukların aile eğitiminden sonra okul öncesi eğitim kurumların da gördükleri bir eğitimidir. Çocukların ihtiyaçlarının karşılanması, bireyin tüm yönleriyle geliştirilmesi, temel alışkanlıkların kazandırılması ve çocukların geleceğe hazırlanması açısından değerlidir (Canbeldek, 2015). Çocukların hayata hazırlanmasında önemli role sahip olan öğretmenlerin; okul faaliyetleri, öğrenci ve meslektaşlarına yönelik ilişkileri, sınıf ortamındaki tutumlarının öğrenciler üzerindeki etkisi oldukça etkilidir (Küçükahmet, 1976).

Son zamanlarda eğitim ihtiyaçlarının karşılanmasında, toplumun ve bireylerin gelişmesinde, değişmesinde, yeniliklerin oluşturulmasında eğitimcilere önemli sorumluluklar düşmektedir Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017). Diğer bir deyişle eğitimde yer alan değişmez unsurlardan biri de öğretmenlerdir. Çünkü öğretmenler eğitim sistemine süreklilik getirmekle birlikte öğrencileri de istedik özelliklere göre yetiştirmektedirler (Aydın ve İşlek, 2022). Okul öncesi eğitimi öğretmenleri; 36-72 aylık çocuklara eğitim veren; yaratıcı, esnek, sorunlara çözüm bulabilen, yenilikçi, kendini sürekli olarak geliştirebilen ayrıca çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına göre gelişimsel özelliklerini de dikkate alarak etkinlikler hazırlayan bireylerdir (MEB, 2013;

Köksal, Balaban-Dağal ve Duman, 2016). Öğretmenlerin alanlarında bir uzman olabilmeleri için öncelikle pedagojik formasyona sahip olmaları gerekmektedir. Pedagojik formasyonun yanında aynı zamanda kişilik, karakter, iletişim özellikleri ve özgüvenlerinin gelişmiş olması ile birlikte sınıf yönetimine sahip olmaları önem arz etmektedir. Bu özelliklere rağmen öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin ise alt düzeyde olması beklenmektedir (Yüksel, 2013).

Öğretmenlerin toplumda rol model olan, kişilere yol gösteren bireyler olmasından dolayı işlerini severek yapmaları, işlerini yaparken de mutlu olup ve bu durumu toplumlara yansıtmaları da mesleklerine ilişkin tutumlarının göstergesi olmaktadır. Mutlu öğretmenler, mutlu bireyleri yetiştirir anlayışıyla öğretmenler işini seven ve işini özenerek gerçekleştiren bireylerin yetişmesinde rol oynamaktadır (Sekman, 2021). Mesleki tutum ise belli bir düşüncenin kabul edilmesi veya reddedilmesi olarak belirtilmektedir (Özgüven, 2000). Öğretmenlerin kişilik özellikleri ve öğrenci grubuna karşı göstermiş oldukları tavırları, öğrencilerinde okula yönelik ilgileri ve okulu sevmeleri de öğretmenlerin mesleklerinden doyum sağlamalarına önemli katkılar sağlamaktadır. Öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumları, öğretmenlik meslek anlayışlarının önemli bir göstergesi olarak kabul edilmektedir (Varış, 1998). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin mesleki tutumlarının olumlu yönde olması, bu eğitimi alan çocukların etkinliklere olan ilgi ve katılım düzeylerini olumlu şekilde etkileyeceği söylenebilir. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe ilişkin tutumlarının, eğitim programı uygulamalarında ayırt edici olacağı düşünülmektedir.

Eğitim programı, MEB'in amaçları doğrultusunda eğitim kurumlarının kendi belirledikleri amaçlarını ders içi ve ders dışı çalışmalarla uygun yöntem ve teknikler kullanarak bireylere kazandırmayı amaç edinmektedir (Büyükkaragöz ve Çivi, 1999). Yine eğitim programı, okuldaki öğrenmelerin gerçekleşmesi adına içerik ve hedeflerin düzenlenmesi ve sunulması olarak ifade edilmektedir (Walker, 2003, akt. İş, 2017). Aslında eğitimin amacına ulaşması için eğitim programlarının da bireylere kazandırmak istenilen davranışlara göre hazırlanması gerektiği söylenebilir.

Okul öncesi öğretmenleri, eğitim ve öğretim programını uygulama konusunda yeterli bilgi ve becerilere sahip olmaları yanında program değerlendirme çalışmalarını da yapmaları gerekmektedir. Eğitimin başarısı, çocuklarının ve toplumun ihtiyaçlarının karşılanıp karşılanmadığının belirlenmesi için eğitim programlarının ve çocukların düzenli olarak değerlendirilmesi yapılmalıdır (Gözütok, 2001). Programlar değerlendirilirken günümüz ihtiyaçlarını karşılayabiliyor mu, güncel mi, bilime ve teknolojiye uygun mu bu açılarından değerlendirilmeli varsa eksik, aksak veya çalışmayan noktalar belirlenmeli yoksa da eğitimin başarısı, niteliği ortaya konmalıdır (Yüksel, 2010).

Program değerlendirme, sistemin belli ölçütlerle karşılaştırıp, karara varılması, yargılanması ve nesnel bir şekilde yorumlanmasıdır (İnal, Yılmaz Koğar ve Özdemir, 2015; Uşun, 2012). Eğitimde program değerlendirme, programda yer alan boyutların hepsinin veya birkaçının etkisinin, etkililiğinin ve ortaya çıkan ürünler adına bilgilerin toplanması, analiz edilerek yorumlanması, daha sonrasında ise sistematik hale getirilerek varsa eksikliklerinin giderilmesidir (Albuz, 2004; Demirtaş, 2017; Kaya, 1997; Koç Damgacı, Kaya ve Günay, 2015). Program değerlendirme genel olarak programların değiştirilmesi, geliştirilmesi ve kaldırılması çalışmaları olabilmektedir (Demirel, 2007). Yani işe dönük olmayan amaca hizmet etmeyen, eksiklik, aksaklıkları olan eskiyen ve geliştirilmesi gereken programlar olabilir. Çünkü bilgi durağan değil sürekli gelişmektedir. Bu yüzden eğitim programlarının bireylerin ihtiyaçlarını karşılaması için güncellenmesi yani değerlendirilmesi gerektiği söylenebilir.

Buraya kadar söz edilenlerden de anlaşılacağı gibi okul öncesi öğretmenleri mesleklerinde ne kadar çok olumlu tutum ve davranışlar benimserler ise bu da mesleki hayatlarına yansiyacaktır. *Okul öncesi eğitimi öğretmenlerin mesleklerini sevmeleri de okul öncesi eğitim programını amacına uygun kullanmalarına ve program değerlendirme becerilerine sahip olmalarına imkân sağlayacaktır.* Öğretmenlerin mesleğe ilişkin tutumları ve okul öncesi öğretmenlerin program değerlendirme becerilerine ilişkin ayrı ayrı araştırmaların yapıldığı ancak bu iki farklı unsurun

birlikte ve bunlar arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığına ilişkin araştırmalara rastlanamamıştır. Onun için okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe ilişkin tutumları ile program değerlendirme becerilerinin incelenmesi araştırmanın amacını ve çıkış noktasını oluşturmuştur.

### **Araştırma Problemi**

Bu araştırmanın problemini, okul öncesi öğretmenlerin mesleğe ilişkin tutumları ile program değerlendirme becerileri nasıldır?" sorusu oluşturmaktadır.

Bu araştırmada şu alt problemlere cevap aranmıştır.

1. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe ilişkin tutumları ne düzeydedir?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe ilişkin tutumları; cinsiyet, yaş, yaşamınızın büyük bir bölümün geçtiği yerleşim birimi, mezun olunan lise türü, mezun olunan fakülte, mezun olunan bölüm, çalıştığı kurum, görev yaptığı yerleşim birimi, mesleki hizmet süresi ve öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin program değerlendirme becerileri ne düzeydedir?
4. Okul öncesi öğretmenlerinin program değerlendirme becerileri; cinsiyet, yaş, yaşamınızın büyük bir bölümün geçtiği yerleşim birimi, mezun olunan lise türü, mezun olunan fakülte, mezun olunan bölüm, çalıştığı kurum, görev yaptığı yerleşim birimi, mesleki hizmet süresi ve öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?
5. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe ilişkin tutumları ile program değerlendirme becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın temel amacı; MEB'e bağlı olarak ilköğretim okulları bünyesindeki resmi anasınıfları ile resmi bağımsız anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe ilişkin tutumları ile program değerlendirme becerilerinin (cinsiyet, yaş, yaşamlarının büyük bir bölümün geçtiği yerleşim birimi), mezun olunan lise türü, mezun olunan fakülte, mezun olunan bölüm, çalıştığı kurum, görev yaptığı yerleşim birimi, mesleki hizmet süresi ve öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenleri) gibi değişkenler açısından değerlendirilmesi ve istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olup olmadığının belirlenmesidir.

### **Araştırmanın Önemi**

Eğitim bireyleri geliştiren, destekleyen bir sistemdir. Bu sistemin en önemli unsurlarından olan öğretmenlerin de mesleklerine karşı sahip oldukları tutumlar eğitimin verimliliğini artırmaktadır. Özellikle 0-6 yaş gibi kişilik gelişimin temelini atıldığı okul öncesi eğitimde öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine uygun davranışlar ve düşünceler benimsemeleri gerekmektedir. Okul öncesi eğitimi öğretmenleri; çocuklara karşı davranışlarında, etkinlik hazırlıklarında mesleki ilkelerini seven ve benimseyen bireyler olmalıdır. Çünkü gelecek nesillerin iyi bir ahlaki anlayışa ve kişiliğe sahip olmaları 0-6 yaş okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin çocuklara karşı gösterdikleri tutumlarla mümkün olabilir. İşini severek, özveriyle yapan bir okul öncesi eğitimi öğretmeni okul öncesi eğitim programındaki kazanım ve göstergeler doğrultusunda eğitimi sunabilir. Öğretmenler, eğitimde tekrara düşmemek ve gelişmeyi de takip etmek için eğitim programının değerlendirmesini de düzenli bir şekilde yapmalıdırlar. Böylelikle okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin olumlu tutumları program değerlendirme becerilerini destekleyecek aynı zamanda öğretmenin kendini geliştirmesini, bireyin ve toplumun ihtiyaçlarını karşılamasını sağlayabilecektir. Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerin mesleğe ilişkin tutumları ile program değerlendirme becerileri bazı demografik değişkenlere göre incelenmiştir.

## **YÖNTEM**

### ***Araştırmanın Modeli***

Bu çalışmada genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri; araştırma yapılan grubun özelliklerinin tanınmasına, bir konuya ilişkin tutum, düşünce ve fikirlerin ortaya konulmasına ve birçok tekniği kullanmaya olanak sağlamaktadır (McMillan and Schumacher, 2010).

Genel tarama modeli çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2016, s.79). Genel taramanın bir alt modeli olan ilişkisel tarama modeli, “iki ya da daha çok değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2016, s.81).

Bu çalışmada da okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe ilişkin tutumları ile okul öncesi eğitim programını değerlendirme becerilerine ilişkin görüşler var olduğu şekliyle betimlenmek istenmiştir. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe ilişkin tutumları ile okul öncesi eğitim programını değerlendirme becerileri arasındaki ilişki tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

### ***Örneklem***

MEB’e bağlı olarak ilköğretim okulları bünyesindeki resmi anasınıfları ile resmi bağımsız anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe ilişkin tutumları ile program değerlendirme becerilerinin incelenmesi amacıyla taşıyan bu çalışmanın evrenini; Burdur il, ilçe, belde ve köylerinde MEB’e bağlı olarak ilköğretim okulları bünyesindeki resmi anasınıfları ile resmi bağımsız anaokullarında görev yapmakta olan 278 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır.

Bu çalışmanın örneklemini ise; 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Burdur il, ilçe, belde ve köylerinde görev yapmakta olan 278 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubunda ise 136 kadın ve 7 erkek öğretmen olmak üzere toplam 143 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Erkek öğretmen sayısının kadın öğretmen sayısından az olmasının sebebi, bu mesleği daha çok kadınların tercih etmesinden dolayı kaynaklandığı söylenebilir. Örneklem, “belli evrenden, belli kurallara göre seçilmiş ve seçildiği evreni temsil yeterliği kabul edilen küçük kümedir” (Karasar, 2016, s.110). Çalışmanın örneklemini basit, seçkisiz olarak belirlenmiştir. Basit seçkisiz örnekleme yöntemi, çalışmaya katılan örneklem grubunun her biriminin eşit ve bağımsız seçilme şansına sahip olduğu, seçilen birimlerin ise uzaydan eşit olarak örnekleme alındığı ve evrenin tümünü temsil edebilecek özellikleri içerdiği yöntemdir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2021).

Çalışmada cinsiyet değişkeni araştırılırken erkek öğretmen sayısının 7 olması çalışmanın kadın öğretmen içermesinden dolayı çalışmada cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel karşılaştırma yapılmamıştır.

Çalışmanın örneklemini oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 1’de bulunmaktadır.

Tablo 1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demografik Özelliklerine İlişkin Dağılımlar

Değişkenler	Kategori	N	%
Yaş	20-39	100	69,9
	40 ve üstü	43	30,1
Yaşamınızın Büyük Bir Bölümünün Geçtiği Yerleşim Birimi	Büyükşehir/ Şehir	85	59,4
	İlçe/Belde/ Köy	58	40,6
Mezun Olunan Lise	Fen/Anadolu Öğretmen/ Anadolu Lisesi	42	29,4
	Genel Lise/ İmam Hatip/ Diğer Liseler	52	36,4
	Mesleki Teknik Liseleri	49	34,3
Mezun Olunan Bölümler	Okul Öncesi Öğretmenliği	119	83,2
	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü	24	16,8
Mezun Olunan Fakülteler	Eğitim Fakültesi	115	80,4
	Açık Öğretim/ Uzaktan Eğitim	28	19,6
Toplam		143	100

Tablo 1 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin 100'ü (%69,9) 20-39 yaşa, 43'ü (%30,1) 40 ve üstü yaşa sahiptir

Tablo 1'e göre katılımcıların yaşamınızın büyük bir bölümünün geçtiği yerleşim birimi değişkeni incelendiğinde 85 öğretmenin (%59,4) büyükşehir/ şehirde, 58 öğretmenin ise (%40,6) ilçe/ belde/ köy de büyüdüğü anlaşılmaktadır. Mezun olunan lise türlerine göre ise okul öncesi öğretmenlerinden 42'si (%29,4) Fen/ Anadolu Öğretmen/ Anadolu Lisesi; 52'si (%36,4) Genel Lise/ İmam Hatip Lisesi/ Diğer Liseler ve 49'u (%34,3) Mesleki Teknik Lise'den mezun oldukları görülmektedir.

Yine Tablo 1'e bakıldığında öğretmenlerin mezun oldukları bölümler değişkeninde ise (f=119, %83,2) Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünden; (f=24, %16,8) Çocuk Gelişimi ve Eğitimi bölümünden mezun oldukları görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin mezun oldukları fakültelerde ise 115 öğretmenin (%80,4) Eğitim Fakültesi; 28 öğretmenin (%19,6) Açık Öğretim/ Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi'nden mezun oldukları görülmektedir.

Tablo 2'de araştırmanın örneklemini oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin demografik özelliklerine ilişkin dağılımlarının devamı yer almaktadır.

Tablo 2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demografik Özelliklerine İlişkin Dağılımların Devamı

Değişkenler	Kategori	N	%
Baba Eğitim Düzeyi	Okuryazar Değil-Ortaokul	85	59,4
	Lise- Üniversite	58	40,6
Çalıştığı Kurum	İlköğretime Bağlı Resmi Anasınıfı	72	50,3
	Resmi Bağımsız Anaokulu	71	49,7
Görev Yapılan Yerleşim Yeri	İl Merkezi	82	57,3
	İlçe/ Belde/ Köy	61	47,7
Hizmet Süresi	1-10 yıl	48	33,6
	11-15 yıl	54	37,8
	16 yıl ve üstü	41	28,7
Öğretmenlik Mesleğini Tercih Nedenleri	Mesleğin sosyal saygınlığının olması.	25	17,5
	İş bulma olanağının fazla olması.	40	28,0
	Çocuklara olan sevgim.	39	27,3
	İdealimdeki meslek olması.	39	27,3
Toplam		143	100

Tablo 2'ye göre okul öncesi öğretmenlerinin 'görev yaptıkları kurum değişkenine' bakıldığında; (f=72, %50,3) ilköğretime bağlı resmi anasınıflarında görev yaparken, resmi bağımsız



anaokullarında ise (f=71, %4,7'si) görev yapmaktadır. Öğretmenlerin 'görev yaptıkları yerleşim birimi' değişkenine bakıldığında 87'si (%57,3'lük) oranla en çok il merkezinde, daha sonra ise 61'i (%47,7'lik) dilimle ilçe/ belde ve köyde görev yapmaktadır.

Yine tablo 2 de yer aldığı gibi, katılımcıların 'hizmet sürelerinde' ise; 1-10 yıl görev yapanlar öğretmenlerde (f=48, %33,6); 11-15 yıl görev yapanlarda (f=54, %38,9) ve 16 yıl ve üstü görev yapanlarda ise (f=41, %28,7) hizmet süresine sahip olduğu görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin 'öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenleri' değişkenine bakıldığında ise mesleğin sosyal saygınlığının olmasını 25 öğretmen (%17,5'lik) oranla; iş bulma olanağının fazla olması seçeneğinde ise 40 öğretmen (%28'lik) oranla yer almaktadır. Ayrıca çocuklara olan sevgim ve idealimdeki meslek olması seçeneğini 39'u (%27,3'lük) oranla öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenleri olarak belirttikleri görülmektedir.

### **Veri Toplama Araçları**

Bu araştırmada veriler, Kişisel Bilgi Formu, Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeği ve Okul Öncesi Eğitim Programı Kalite Değerlendirme Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmada katılımcıların demografik özellikleri hakkında bilgi edinmek amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulan "*Kişisel Bilgi Formu*", okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe ilişkin tutumlarını ölçmek için Demirel ve Ünişen (2018) tarafından geliştirilen "*Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeği*" ile program değerlendirme becerilerini ölçmek için ise Göle ve Temel'in (2020) "*Okul Öncesi Eğitim Programı Kalite Değerlendirme Ölçeği*" kullanılmıştır.

*a. Kişisel Bilgi Formu:* Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin demografik özellikleri hakkında bilgi edinmek amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulan formda okul öncesi öğretmenlerini cevaplayacağı cinsiyet, yaş, büyüdüğü (yaşamının büyük bir bölümünün geçtiği yerleşim birimi), mezun olduğu lise türü, mezun olduğu fakülte, mezun olduğu bölüm, çalışılan kurum, görev yaptığı yerleşim birimi, mesleki hizmet süresi ve öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenlerinin yer aldığı sorular bulunmaktadır.

*b. Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeği:* Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe ilişkin tutumlarını ölçmek üzere Demirel ve Ünişen (2018) tarafından geliştirilen "*Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeği*" kullanılmıştır. Demirel ve Ünişen (2018, s. 997-1013) "*Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeği*" 5'li likert tipinde hazırlanmış olup 12'si olumsuz, 16'sı olumlu 28 maddeden ve dört alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte olumlu maddeler (m1, m2, m4, m5, m6, m7, m10, m12, m14, m16, m17, m18, m19, m20, m22, m28) olmak üzere 16 tanedir. Olumsuz maddeler ise (m3, m8, m9, m11, m13, m15, m21, m23, m24, m25, m26, m27) ters şekilde kodlanmış olup ölçek geneli ve alt boyutlarında tersine şekilde kodlanarak hesaplanmıştır. Ölçeğin dört boyutu bulunmaktadır. Bunlar şu şekilde açıklanmıştır: Değer Verme boyutu (1-11. Maddeler), Mesleki Tükenmişlik boyutu (12-17. Maddeler), İlgisizlik boyutu (18-23. Maddeler), Mesleki Gelişime Açıklık boyutu (24-28. Maddeler)'dur. Beşli likert tipindeki ölçekte yer alan maddelerin dereceleri "Kesinlikle Katılıyorum=5", "Katılıyorum=4", "Kararsızım=3", "Katılmıyorum=2", "Kesinlikle Katılmıyorum=1" şeklinde puanlanmıştır. Ölçekten alınabilecek maksimum puan 140 iken minimum puan ise 28'dir. Ölçeğin geçerlilik çalışmasında KMO faktör analizi değeri ,944 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin geneli içinde güvenilirlik Cronbach's Alpha değeri ise ,949 olarak hesaplanmıştır (Demirel ve Ünişen 2018).

Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeğinin araştırma grubuna uygulanmasıyla ortaya çıkan güvenilirliğine ilişkin bilgiler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeğinin Uygulandığı Araştırma Grubuna İlişkin Güvenirliği

Boyut	N	- X	Ss	Cronbach's Alpha
Değer Verme	143	46,706	8,489	,911
Mesleki Tükenmişlik	143	24,286	4,495	,786
İlgisizlik	143	26,398	3,656	,722
Mesleki Gelişime Açıklık	143	19,559	4,222	,709
Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları Ölçeği (ÖÖMİTÖ) Geneli	143	116,951	19,074	,945

Tablo 3'te Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum ölçeği'nden elde edilen bulgularda değer verme alt boyutunun ,911 (yüksek); mesleki tükenmişlik alt boyutunun ,786 (yüksek); ilgisizlik alt boyutunun ,722 (yüksek); mesleki gelişime açıklık alt boyutunun ,709 (yüksek) ve ölçek genelinden elde edilen Cronbach's Alpha ,945 ile (yüksek) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçekler için Cronbach's Alpha değerinin .70-.90 arasında olması yüksek güvenilirlik içerirken .60- .70 arasında olması ise yeterli güvenilirlik içerdiğini göstermektedir (Özdamar, 2015). Bu sonuçlara göre ölçeğin güvenilir sonuçlar içerdiği söylenebilir.

c. *Okul Öncesi Eğitim Programı Kalite Değerlendirme Ölçeği*: Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin program değerlendirme becerilerinin belirlenmesi için Göle ve Temel (2020) tarafından geliştirilen "Okul Öncesi Eğitim Programı Kalite Değerlendirme Ölçeği" kullanılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin program değerlendirme becerilerini incelemek adına Göle ve Temel (2020, s. 52-71) tarafından geliştirilen Okul Öncesi Eğitim Programı Kalite Değerlendirme Ölçeği 47 madde ve tek faktörden oluşmaktadır. Ölçek beşli likert tipinde olup ölçekte yer alan maddelerdeki dereceler "Kesinlikle Katılıyorum=5", "Katılıyorum=4", "Kararsızım=3", "Katılmıyorum=2", "Kesinlikle Katılmıyorum=1" şeklinde puanlanmıştır. Ölçekten alınabilecek maksimum puan 235 iken minimum puan ise 47'dir. Ölçeğin geçerlilik çalışmasında AFA faktör analizinde toplam varyansının %53,37'sini açıkladığı belirlenmiştir. Ölçeğin geneli içinde güvenilirlik Cronbach's Alpha değeri ise 0,98 olarak hesaplanmıştır (Göle ve Temel, 2020).

Okul Öncesi Eğitim Programı Kalite Değerlendirme Ölçeğinin (OÖEKDÖ) araştırma grubuna uygulanmasıyla ortaya çıkan güvenilirliğine ilişkin bilgilere Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4. Okul Öncesi Eğitim Programı Kalite Değerlendirme Ölçeği'nin Uygulandığı Araştırma Grubuna İlişkin Güvenirlik Bulguları

Boyut	N	- X	Ss	Cronbach's Alpha
Okul Öncesi Eğitim Programı Kalite Değerlendirme Ölçeği (OÖEPKDÖ) Geneli	143	212,419	30,101	,988

Tablo 4'te ölçeğin genelinin Cronbach's Alpha değeri .988 (yüksek) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Güvenirlik değerinin (1,00)'e yaklaşması güvenirliliğin yüksek olduğunu göstermektedir (Karasar, 2010). Bu sonuca göre ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir.

### Verilerin Analizi

Veriler SPSS 22.0 paket programıyla analiz edilmiştir. Ölçeklerden elde edilen verilerin normallik gösterip göstermediğini belirlemek için Kolmogorov Smirnov ve Shapiro Wilk testlerinin değerlerine başvurulmuştur. Bu normallik testlerinin anlamlılık değerlerinin .05'ten küçük olması durumunda verilerin normal dağılıma sahip olmadığı, büyük çıkması durumunda ise normallik özelliğine sahip olduğu kabul edilmiştir. Araştırmada mesleğe ilişkin tutumlar ile program değerlendirme becerileri arasındaki ilişkinin tespitinde Sperman's Sıra Farkları

Korelasyon Katsayısı analizine başvurulmuştur. Bununla birlikte mesleğe ilişkin tutumlar ve program değerlendirme becerileri ölçeklerinden elde edilen veriler normal dağılım göstermediği için verileri karşılaştırmak adına ikili değişkenlerde Mann Whitney U testi ve ikiden fazla değişkenler için ise Kruskal Wallis H testleri kullanılmıştır. Elde edilen veriler tablolar haline getirilerek yorumlandıktan sonra bağımsız değişkenler arasındaki farklılık  $p=.05$  anlamlılık düzeyinde test edilmiştir (Büyüköztürk, 2004). Öğretmenlerin tanımlayıcı özelliklerinin belirlenmesi için bulgularda betimsel yöntem ve tanımlayıcı bulgular için ise frekans bilgilerine yer verilmiştir.

Verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığını gösteren normallik testi sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Kolmogorov Smirnov ve Shapiro Wilk Normallik Testi Sonuçları

Boyut	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	Sd	P	İstatistik	Sd	P
Değer Verme	,164	143	,000	,850	143	,000*
Mesleki Tükenmişlik	,118	143	,000	,922	143	,000*
İlgisizlik	,162	143	,000	,868	143	,000*
Mesleki Gelişime Açıklık	,144	143	,000	,932	143	,000*
Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeği (ÖMİTÖ) Geneli	,113	143	,000	,901	143	,000*
Okul Öncesi Eğitim Programı Kalite Değerlendirme Ölçeği (OÖEPKDÖ) Geneli	,227	143	,000	,644	143	,000*

\* $p<.05$

Tablo 5'e göre  $p$  anlamlılık değerinin  $<.05$ 'ten küçük olmasından dolayı verilerin normal dağılıma sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda verilerin dağılımlarının belirlenmesi için araştırmada parametrik olmayan Non Parametrik testler kullanılmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum ölçeği'nden elde edilen puanlarının ortalama değerlerinin yorumlanmasında Tablo 6'da yer alan değer aralıkları kullanılmıştır.

Tablo 6. Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeği Puan Aralıkları

Puan Aralığı	Değer	Tutum Düzeyi
1.00-1.79	Kesinlikle Katılmıyorum	Çok Düşük Düzey
1.80-2.59	Kısmen Katılmıyorum	Düşük Düzey
2.60-3.39	Karasızım	Orta Düzey
3.40-4.19	Kısmen Katılıyorum	Yüksek Düzey
4.20-5.00	Kesinlikle Katılıyorum	Çok Yüksek Düzey

Kaynak: Field, 2002.

Tablo 6'da 1.00-1.79 aralığı: kesinlikle katılmıyorum, çok düşük düzey; 1.80-2.59 aralığı kısmen katılmıyorum, düşük düzey; 2.60-3.39 aralığı: kararsızım, orta düzey; 3.40-4.19 aralığı kısmen katılıyorum, yüksek düzey ve 4.20-5.00 aralığı: kesinlikle katılıyorum, çok yüksek düzey olarak belirtilmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı kalite değerlendirme ölçeğinden elde edilen puanların ortalama değerlerinin yorumlanmasında Tablo 7 de yer alan değer aralıkları kullanılmıştır.

Tablo 7. Okul Öncesi Eğitim Programı Kalite Değerlendirme Ölçeği Puan Aralıkları

Puan Aralığı	Değer	Beceri Düzeyi
1.00-2.60	Kesinlikle Katılmıyorum- Katılmıyorum	Düşük Kalite
2.61-3.40	Kararsızım	Orta Kalite
3.41-5.00	Katılıyorum- Kesinlikle Katılıyorum	Yüksek Kalite

Kaynak: Göle ve Temel, 2020.

Tablo 7 de yer alan bilgilere göre 1.00-2.60 aralığı: Kesinlikle katılmıyorum- Katılmıyorum, düşük düzey; 2.61-3.40 aralığı: Kararsızım, orta düzey; 3.41-5.00 aralığı Katılıyorum-Kesinlikle katılıyorum yüksek düzey olarak belirtilmiştir.

### **BULGULAR**

#### ***Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarına Yönelik Bulgular***

Araştırmada “Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ne düzeydedir?” sorusuna ilişkin elde edilen bulgular Tablo 8 de verilmiştir.

Tablo 8. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Alt Boyutlara Göre Mesleğe İlişkin Tutum Düzeyleri

Boyut	N	$\bar{x}$	Ss
Değer Verme	143	4,246	,771
Mesleki Tükenmişlik	143	4,047	,749
İlgisizlik	143	4,399	,609
Mesleki Gelişime Açıklık	143	3,911	,844
(ÖÖMİTÖ) Geneli	143	4,176	,681

Tablo 8’e göre öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının toplam puanları ( $\bar{x}=4,1768$ ) ile yüksek düzeyde çıkmıştır. Alt boyutlar incelendiğinde, genel olarak ortalamalar birbirine yakın olmakla birlikte yüksek düzeyde bulunmuştur. Tablodaki bilgilere göre öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarında en çok ilgisizlik alt boyutunda ( $\bar{x}=4,3998$ ) yüksek düzeyde tutuma sahip oldukları görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin mesleklerine ilişkin tutumlarında ilgisiz olma sebepleri, mesleğin uygulanma aşamasındaki sorunlardan ve meslekte geçen hizmet sürelerinden kaynaklanabilir. Diğer alt boyutlarının ortalamaları; değer verme “kısmen katılıyorum- kesinlikle katılıyorum” değerinde ( $\bar{x}=4,2460$ ) yüksek düzeyde, mesleki tükenmişlik “kısmen katılıyorum- kesinlikle katılıyorum” değerinde ( $\bar{x}=4,0478$ ) yüksek düzeyde, mesleki gelişime açıklık “kısmen katılıyorum- kesinlikle katılıyorum” değerinde ( $\bar{x}=3,9119$ ) yüksek düzeydedir. Ancak okul öncesi öğretmenlerinin mesleki gelişime açıklık alt boyutunun ortalamasının diğer alt boyutların ortalamasına göre daha düşük olduğu görülmektedir. Bu durumun okul öncesi öğretmenlerin kendilerini mesleki yönde geliştirmek adına çabalarının olmamasından dolayı kaynaklı olabilir. Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ölçeği maddelerine katılım düzeylerine ilişkin elde edilen bulgular Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeği Maddelerine Katılım Düzeyleri

Alt Boyut	Maddeler	N	$\bar{x}$	Ss
Değer Verme	M1 Benim için en ideal meslek öğretmenliktir.	143	4,286	,954
	M2 Bir ömür boyu öğretmenlik yaparım.	143	4,028	1,100
	M3 Mesleğimle ilgili faaliyetleri yapmak bana hiç zevk vermiyor. *	143	4,188	1,250
	M4 Öğretmenlik benim için bir tutkudur.	143	4,132	1,029
	M5 Öğretmenlik mesleğindeki tecrübem arttıkça bu mesleğe daha çok bağlanıyorum.	143	4,223	1,037
	M6 Öğretmenlikten aldığım manevi doyumunu hiçbir şeye değişmem.	143	4,300	,993
	M7 Bu mesleği yapıyor olmaktan kimse beni alıkoymaz.	143	4,042	1,106
	M8 Öğretmenlik kişiliğime uymayan bir meslektir. *	143	4,433	1,071
	M9 Bunca meslek dururken öğretmenliği seçmek çaresizlikten başka bir şey değildir. *	143	4,496	1,033
	M10 Meslekten aldığım haz, bana mesleğimin zorluklarını unutturuyor.	143	4,014	1,100
	M11 Öğretmenlik mesleğini sevmiyorum. *	143	4,559	,961
Mesleki Tükenmişlik	M12 Yeni bir meslek seçmem istense yine öğretmenliği seçerdim.	143	3,895	1,314
	M13 Bu meslekte her zaman öğrenme ve öğretme heyecanı duyacağımı zannetmiyorum. *	143	4,083	1,195
Mesleki Tükenmişlik	M14 Çalıştıkça mesleğe olan bağlılığım artıyor	143	4,042	1,053
	M15 Çok zorda kaldığım için bu mesleği yapıyorum. *	143	4,594	,874
	M16 Mesleğimi daha iyi yapmak için kendimi sürekli geliştiriyorum.	143	4,531	,554
	M17 Çocuğumun bu mesleği yapmasını isterim.	143	3,139	1,276
İlgisizlik	M18 Tecrübem arttıkça mesleğin ciddiyetini daha iyi anlıyorum.	143	4,559	,8103
	M19 Öğretmenlik onurlu bir meslektir.	143	4,818	,564
	M20 Öğrencilerle iç içe olmak beni rahatlatıyor.	143	4,601	,693
	M21 Öğretmenlik insanı belli kalıplara sokan monoton bir meslektir. *	143	4,209	1,161
	M22 Mesleğim bana huzur veriyor.	143	4,265	,903
	M23 Meslekten bıktığımı hissediyorum. *	143	3,944	1,304
	M24 Elimde imkân olsa bu mesleği yapmam. *	143	3,909	1,357
Mesleki Gelişime Açıklık	M25 Öğretmenlik mesleği bir daha düzelmeyecek kadar yıpranmış bir meslektir. *	143	3,209	1,413
	M26 Sürekli bir sınıfta hapsolmek beni sınırlandırıyor. *	143	3,720	1,386
	M27 Sürekli öğrencilerle çalışmak bende stres yaratıyor. *	143	4,272	1,069
	M28 Öğretmen olmak beni mutlu ediyor.	143	4,447	,901

\*Olumsuz anlam içeren maddeler.

Tablo 9'a göre \* işaretli olan maddeler ters puanlanmış olan olumsuz maddelerdir. Okul öncesi öğretmenlerinin maddelere katılım düzeyinde ( $\bar{x}=4,8182$ ) ortalamayla yüksek düzeye M19 sahiptir. Buna göre okul öncesi öğretmenlerinin mesleklerini yapmaktan onur duymalarının sebebi olarak çocuklara anneleri ya da babaları gibi ilgi göstermeleri, sıcak davranışlarda bulunmalarından kaynaklanabilir. En düşük ortalama ( $\bar{x}=3,1399$ ) orta düzey ile M17 de bulunmaktadır. Okul öncesi öğretmenleri her ne kadar öğretmenlik mesleğini onurlu bir meslek olarak görseler de meslekte yaşadıkları bazı sorunlardan dolayı belki de çocuklarının bu mesleği yapmalarını istemedikleri söylenebilir. Ayrıca M25 ( $\bar{x}=3,2098$ ) aritmetik ortalamayla orta düzeydedir. Bunun sebebi okul öncesi öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğini yıpranmış bir meslek olarak görmemeleri ve sevmeleri olabilir. M1 ( $\bar{x}=4,2867$ ), M2 ( $\bar{x}=4,0280$ ), M3 ( $\bar{x}=4,1888$ ), M4 ( $\bar{x}=4,1329$ ), M5 ( $\bar{x}=4,2238$ ), M6 ( $\bar{x}=4,3007$ ), M7 ( $\bar{x}=4,0420$ ), M8 ( $\bar{x}=4,4336$ ), M9 ( $\bar{x}=4,4965$ ), M10 ( $\bar{x}=4,0140$ ), M11 ( $\bar{x}=4,5594$ ), M12 ( $\bar{x}=3,8951$ ), M13 ( $\bar{x}=4,0839$ ), M14 ( $\bar{x}=4,0420$ ), M15 ( $\bar{x}=4,5944$ ), M16 ( $\bar{x}=4,5315$ ), M18 ( $\bar{x}=4,5594$ ), M19 ( $\bar{x}=4,8182$ ), M20

( $\bar{x}=4,6014$ ), M21 ( $\bar{x}= 4,2098$ ), M23 ( $\bar{x}= 4,2657$ ), M24 ( $\bar{x}= 3,9091$ ), M26 ( $\bar{x}=3,7203$ ), M27 ( $\bar{x}=4,2727$ ) ve son olarak da M28 ( $\bar{x}=4,4476$ ) aritmetik ortalamaları yüksek düzeydedir.

### **Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarının Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular**

Okul öncesi öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının yaşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Mann Whitney U testi kullanılarak elde edilen bulguların sonuçları Tablo 10'da yer almaktadır.

Tablo 10. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Mesleğe İlişkin Tutumlarının Mann Whitney U Testi Bulguları

Boyut	Yaş	N	Sıra Ortalama	Sıralar Toplam	Mann Whitney U Z		P
Değer Verme	20-39	100	67,81	6780,50	1730,500	-1,855	,064
	40 yaş ve üzeri	43	81,76	3515,50			
Mesleki Tükenmişlik	20-39	100	64,65	6464,50	1414,500	-3,253	,001**
	40 yaş ve üzeri	43	89,10	3831,50			
İlgisizlik	20-39	100	66,61	6661,00	1611,000	-2,413	,016*
	40 yaş ve üzeri	43	84,53	3635,00			
Mesleki Gelişime Açıklık	20-39	100	65,98	6598,00	1548,000	-2,662	,008*
	40 yaş ve üzeri	43	86,00	3698,00			
(ÖÖMİTÖG) Geneli	20-39	100	65,60	6560,00	-1510,000	-2,819	,005*
	40 yaş ve üzeri	43	86,88	3736,00			
	Toplam	143					

\*p<.05

\*\*p<.001 istatistiksel olarak oldukça anlamlı bir fark vardır.

Tablo 10'da yer alan bilgilere göre, okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarında; değer verme alt boyutunda 20-39 yaş ile 40 ve üzeri yaşlarda istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir (p<.05). Mesleki tükenmişlik alt boyutunda 20-39 yaş ile 40 ve üzeri yaşlarda (Z=-3,253, p<.001, sıra ortalamaları 89,10) oldukça anlamlı fark; ilgisizlik (Z=-2,413, p<.016, sıra ortalamaları 84,53); mesleki gelişime açıklık (Z=-2,662, p<.008, sıra ortalamaları 86,00), alt boyutlarında ve ölçek genelinde (Z=-2,819, p<.005, sıra ortalamaları 86,88) anlamlı fark vardır bu farklılık sıra ortalamaları yüksek olan 40 yaş ve üzeri lehindedir. 40 yaş ve üzerinde öğretmenlerin mesleğe ilişkin tutumlarında mesleki tükenmişlik, ilgisizlik alt boyutunda artış sebebi olarak öğretmenlerin ileriki yaşlarda göreve ilk başladıklarındaki kadar mesleğe ilgilerinin olmamasından ya da çocuklara olan sabır düzeylerinin azalmasından dolayı kaynaklandığı söylenebilir. Aynı zamanda yine 40 yaş ve üzeri öğretmenlerin artan mesleki tecrübelerine rağmen bu meslekteki yenilikleri takip etme ihtiyacı hissettiği söylenebilir.

Tablo 11 de okul öncesi öğretmenlerin mesleğe ilişkin tutumlarının yaşamının büyük bir bölümünün geçtiği yerleşim birimine göre farklılaşma düzeylerinin Mann Whitney U testi kullanılarak elde edilen karşılaştırma sonuçları sunulmuştur.

Tablo 11. Öğretmenlerin Yaşamının Büyük Bir Bölümünün Geçtiği Yerleşim Birimine Göre Mesleğe İlişkin Tutumlarının Mann Whitney U Testi Bulguları

Boyut	Yaşamının Büyük Bir Bölümünün Geçtiği Yerleşim Birimi			Sıra Ortalama	Sıralar Toplamı	Mann Whitney U Z	P
	Büyükşehir-Şehir	İlçe-Belde Köy	N				
Değer Verme	Büyükşehir-Şehir	85	73,18	6220,00	2365,000	-,413	,680
	İlçe-Belde Köy	58	70,28	4076,00			
Mesleki Tükenmişlik	Büyükşehir-Şehir	85	76,29	6484,50	2100,500	-1,506	,132
	İlçe-Belde Köy	58	65,72	3811,50			
İlgisizlik	Büyükşehir-Şehir	85	77,93	6624,00	1961,000	-2,108	,035*
	İlçe-Belde Köy	58	63,31	3672,00			
Mesleki Gelişime Açıklık	Büyükşehir-Şehir	85	73,28	6229,00	2356,000	-,450	,653
	İlçe-Belde Köy	58	70,12	4067,00			
(ÖÖMİTÖ) Geneli	Büyükşehir-Şehir	85	75,19	6391,50	2193,500	-1,117	,264
	İlçe-Belde-Köy	58	67,32	3904,50			
	Toplam	143					

\*p<.05

Tablo 11 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin mesleğine ilişkin tutumları ile yaşamının büyük bir bölümünün geçtiği yerleşim birimi değişkeninde değer verme, mesleki tükenmişlik, mesleki gelişime açıklık alt boyutları ile ölçek genelinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p>.05). Fakat ilgisizlik alt boyutunda büyükşehir-şehir lehinde istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmaktadır (Z=-2,108, p<.035, sıra ortalamaları 77,93). Öğretmenlerin büyükşehir-şehir merkezlerinde büyümelerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarında ilgisizlik alt boyutunu etkilemesinden dolayı öğretmenler de okuldaki olaylara veya durumlara karşı ilgisizlik tutumu oluştuğu söylenebilir.

Okul öncesi öğretmenlerin mesleğe ilişkin tutumlarının mezun olunan lise türlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının tespit edilmesi için Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Test sonuçları Tablo 12’de yer almaktadır.

Tablo 12. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Lise Türlerine Göre Mesleğe İlişkin Tutumlarının Kruskal Wallis H Testi Bulguları

Boyut	Mezun Olunan Lise	N	Sıra Ortalama	Sd	$\chi^2$	P	Fark
Değer Verme	Fen- Anadolu Öğretmen Lisesi (1)	-Anadolu42	50,58	2	16,175	,000*	2-1 3-1
	Genel Lise- İmam- Diğer Liseler (2)	52	79,47				
	Mesleki Teknik Lisesi (3)	49	82,43				
Mesleki Tükenmişlik	Fen- Anadolu Öğretmen Lisesi (1)	-Anadolu42	49,14	2	18,434	,000*	2-1 3-1
	Genel Lise- İmam- Diğer Liseler (2)	52	83,11				
	Mesleki Teknik Lisesi (3)	49	79,81				
İlgisizlik	Fen- Anadolu Öğretmen Lisesi (1)	-Anadolu42	56,95	2	8,997	,011*	3-1
	Genel Lise- İmam- Diğer Liseler (2)	52	74,57				
	Mesleki Teknik Lisesi (3)	49	82,17				
Mesleki Gelişime Açıklık	Fen- Anadolu Öğretmen Lisesi (1)	-Anadolu42	58,96	2	6,011	,050	
	Genel Lise- İmam- Diğer Liseler (2)	52	78,47				
	Mesleki Teknik Lisesi (3)	49	76,31				
(ÖÖMİTÖ) Geneli	Fen- Anadolu Öğretmen Lisesi (1)	-Anadolu42	50,54	2	15,991	,000*	3-1 2-1
	Genel Lise- İmam- Diğer Liseler (2)	52	80,45				
	Mesleki Teknik Lisesi (3)	49	81,43				
	Toplam	143					

\*p<.052

Tablo 12'e göre okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile mezun oldukları lise türleri arasında değer verme ( $\chi^2=16,175$ ,  $p<.000$ ); mesleki tükenmişlik ( $\chi^2=18,434$ ,  $p<.000$ ) alt boyutları ile ölçek genelinden ( $\chi^2=15,991$ ,  $p<.000$ ) elde edilen sonuçta göre Genel Lise-İmam Hatip-Diğer Liseler ile Mesleki Teknik Lisesi lehinde; ilgisizlik ( $\chi^2=8,997$ ,  $p<.011$ ) alt boyutunda ise Mesleki Teknik Lisesi lehinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır ( $p<.05$ ). Fakat mesleki gelişime açıklık alt boyutunda okul öncesi öğretmenlerinin mezun oldukları Fen-Anadolu Öğretmen-Anadolu Liseleri, Genel Lise-İmam Hatip-Diğer Liseler ile Mesleki Teknik Lise arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık bulunmamıştır ( $p>.05$ ). Mesleki Teknik Lisesi mezunu öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının; değer verme, ilgisizlik, mesleki tükenmişlik ve ölçek genelinde diğer liselere göre daha yüksek çıkmasının sebebi bu lise mezunu öğretmenlerin lisede çocuk gelişimi dersi eğitimi almalarından dolayı kaynaklandığı söylenebilir.

Okul öncesi öğretmenlerin mesleğe ilişkin tutumlarının mezun oldukları fakültele göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için Mann Whitney U testi kullanılarak elde edilen araştırma bulgularına Tablo 13'te yer verilmiştir.

Tablo 13. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Fakültele Göre Mesleğe İlişkin Mann Whitney U Testi Bulguları

Boyut	Mezun Olunan Fakülte	N	Sıra Ortalama	Sıralar Toplam	Mann Whitney U		
					Z	P	
Değer Verme	Eğitim Fakültesi	115	68,51	7879,00	1209,000	-2,050	,040*
	Açık Öğretim ve Uzaktan Eğitim Fakültesi	28	86,32	2417,00			
Mesleki Tükenmişlik	Eğitim Fakültesi	115	67,50	7763,00	1093,000	-2,642	,008*
	Açık Öğretim ve Uzaktan Eğitim Fakültesi	28	90,46	2533,00			
İlgisizlik	Eğitim Fakültesi	115	68,44	7870,50	1200,500	-2,119	,034*
	Açık Öğretim ve Uzaktan Eğitim Fakültesi	28	86,63	2425,50			
Mesleki Gelişime Açıklık	Eğitim Fakültesi	115	68,95	7929,00	1259,000	-1,794	,073
	Açık Öğretim ve Uzaktan Eğitim Fakültesi	28	84,54	2367,00			
(ÖÖMİTÖ) Geneli	Eğitim Fakültesi	115	67,57	7770,00	1100,000	-2,595	,009*
	Açık Öğretim ve Uzaktan Eğitim Fakültesi	28	90,21	2526,00			
	Toplam	143					

\* $p<.05$

Tablo 13'e göre okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe ilişkin tutumlarının mezun oldukları fakültele göre farklılaşma durumlarında değer verme ( $Z=-2,050$ ,  $p<.040$ , sıra ortalamaları 86, 32); mesleki tükenmişlik ( $Z=-2,642$ ,  $p<.008$ , sıra ortalamaları 90, 46); ilgisizlik ( $Z=-2,119$ ,  $p<.034$ , sıra ortalamaları 86,63) alt boyutlarında ve ölçek genelinde ( $Z=-2,595$ ,  $p<.009$ , sıra ortalamaları 90,21) olarak istatistiksel anlamda farklılık bulunmaktadır ( $p<.05$ ). Farklılık sıra ortalamaları yüksek olan Açık Öğretim ve Uzaktan eğitim Fakültesi yönündedir. Bu durumda Açık Öğretim ve Uzaktan Eğitim Fakültesi mezunu olan öğretmenlerin eğitim hayatları daha çok uzaktan bir şekilde yani çevrimiçi (online) eğitim olarak gerçekleştiği için; Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlerine nazaran uygulamalar yapma veya okul deneyimi kazanma konularında daha çok yetersizlik yaşadıkları söylenebilir. Bundan ötürü mesleğe başladıklarında, mesleğe ilişkin tutumlarında mesleğe daha çok değer verme yaşasalar da bu durum öğretmenlerde aynı zamanda meslekte tükenme ya da mesleğe karşı ilgisizlik oluşturmalarına sebep olmuş olabilir. Ama mesleki gelişime açıklık alt boyutunda öğretmenlik



mesleğine ilişkin tutum ile mezun olunan fakülteler arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $p>.05$ ).

Okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe ilişkin tutumlarının mezun oldukları bölümlere göre karşılaştırmalarının Mann Whitney U testi kullanılarak elde edilen araştırma bulguları ise Tablo 14'de sunulmuştur.

Tablo 14. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Bölümlere Göre Mesleğe İlişkin Tutumlarının Mann Whitney U Testi Bulguları

Boyut	Mezun Olunan Bölüm	N	Sıralar Ortalama	Sıralar Toplam	Mann Whitney U	Z	P
Değer Verme	Okul Öncesi Öğretmenliği	119	72,20	8591,50	1404,500	-,128	,899
	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü	24	71,02	1704,50			
Mesleki Tükenmişlik	Okul Öncesi Öğretmenliği	119	69,44	8263,50	1123,500	-1,652	,098
	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü	24	84,69	2032,50			
İlgisizlik	Okul Öncesi Öğretmenliği	119	71,01	8450,50	1310,500	-,646	,519
	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü	24	76,90	1845,50			
Mesleki Gelişime Açıklık (ÖÖMİTÖ)	Okul Öncesi Öğretmenliği	119	72,10	8580,00	1416,000	-,065	,948
	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü	24	71,50	1716,00			
Geneli	Okul Öncesi Öğretmenliği	119	71,29	8484,50	1344,000	-,454	,650
	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü	24	75,50	1812,50			
	Toplam	143					

\* $p<.05$

Tablo 14'te yer alan bilgiler incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tutumlarında; değer verme, mesleki gelişime açıklık, ilgisizlik, mesleki tükenmişlik alt boyutları ile ölçek geneline göre, öğretmenlerin mezun oldukları bölümlerde okul öncesi öğretmenliği ile çocuk gelişimi ve eğitimi bölümü arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $p>.05$ ). Okul öncesi öğretmenliği veya çocuk gelişimi bölümü mezunu olmanın öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını etkilemediği söylenebilir. Çünkü bu iki bölümden de mezun olan öğretmenlerin üniversitelerinde ortak derslerde eğitim almalarından kaynaklanabilir.

Tablo 15. Öğretmenlerin Çalışılan Kuruma Göre Mesleğe İlişkin Tutumlarının Mann Whitney U Testi Bulguları

Boyut	Çalışılan Kurum	N	Sıra Ortalama	Sıralar Toplam	Mann Whitney U	Z	P
Değer Verme	İlköğretime Bağlı Resmi Anasınıfı	72	65,34	4704,50	2076,500	-1,945	,052
	Resmi Bağımsız Anaokulu	71	78,75	5591,50			
Mesleki Tükenmişlik	İlköğretime Bağlı Resmi Anasınıfı	72	67,17	4836,00	2208,000	-1,412	,158
	Resmi Bağımsız Anaokulu	71	76,90	5460,00			
İlgisizlik	İlköğretime Bağlı Resmi Anasınıfı	72	62,67	4512,00	1884,000	-2,760	,006*
	Resmi Bağımsız Anaokulu	71	81,46	5784,00			
Mesleki Gelişime Açıklık (ÖÖMİTÖ)	İlköğretime Bağlı Resmi Anasınıfı	72	69,05	4971,50	2343,500	-,862	,389
	Resmi Bağımsız Anaokulu	71	74,99	5324,50			
Geneli	İlköğretime Bağlı Resmi Anasınıfı	72	65,55	4719,50	2091,500	-1,876	,061
	Resmi Bağımsız Anaokulu	71	78,54	5576,50			
	Toplam	143					

\* $p<.05$

Tablo 15'e göre okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe ilişkin tutumlarında değer verme, mesleki tükenmişlik, mesleki gelişime açıklık ve ölçek genelinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ( $p>.05$ ). Ama ilgisizlik alt boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılık bulunmaktadır ( $Z=-2,760$ ,  $p<.006$ ). Bu farklılık resmi bağımsız anaokulları lehinedir (Sıra Ortalamaları 81,46). Resmi bağımsız anaokullarında görev yapan öğretmenlerde çevre tarafından beklenen performans, beklenti ve isteğin çok yüksek

olmasından dolayı, bu kurumlarda çalışan öğretmenlerde mesleklerine karşı ilgisiz davranma durumlarının oluştuğu söylenebilir.

Okul öncesi öğretmenlerin mesleğe ilişkin tutumlarının görev yaptığı yerleşim birimine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Test sonuçlarının bulguları Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16. Öğretmenlerin Görev Yaptığı Yerleşim Birimine Göre Mesleğe İlişkin Tutumlarının Mann Whitney U Testi Bulguları

Boyut	Görev Yerleşim Birimi	Yapılan N	Sıralar Ortalamaları	Sıralar Toplam	Mann Whitney U	Z	P
Değer Verme	İl Merkezi	82	60,11	4929,00	1098,000	-1,359	,174
	İlçe-Belde-Köy	32	50,81	1626,00			
Mesleki Tükenmişlik	İl Merkezi	82	61,90	5076,00	951,000	-2,291	,022*
	İlçe-Belde-Köy	32	46,22	1479,00			
İlgisizlik	İl Merkezi	82	61,82	5069,00	958,000	-2,284	,022*
	İlçe-Belde-Köy	32	46,44	1486,00			
Mesleki Gelişim Açıklık (ÖÖMİTÖ) Geneli	İl Merkezi	82	59,05	4842,00	1185,000	-1,722	,420
	İlçe-Belde-Köy	32	53,53	1713,00			
	İl Merkezi	82	61,30	5026,50	1000,500	-,806	,049*
	İlçe-Belde-Köy	32	47,77	1528,50			
	Toplam	143					

\*p<.05

Tablo 16’da okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe ilişkin tutumlarının mesleki tükenmişlik (Z=-2,291, p<.022, sıra ortalamaları 61, 90), ilgisizlik (Z=-2,284, p<.022, sıra ortalamaları 61,82) alt boyutları ve ölçek genelinde (Z=-806, p<.049, sıra ortalamaları 61,30) olarak istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir (p<.05). Elde edilen anlamlı farklılık sıra ortalamaları yüksek olan il merkezi yönündedir. İl merkezinde görev yapan öğretmenlerin imkânlarının çok daha iyi olmasından dolayı öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Aynı zamanda bu imkânların öğretmenlerin fotokopi ürünü şeklinde kolay çalışmalar yapmasını sağlaması da öğretmenlerde mesleğe karşı ilgisizlik boyutunu oluşturduğu ifade edilebilir. Mesleki gelişime açıklık ve değer verme alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p>.05).

Okul öncesi öğretmenlerin mesleğe ilişkin tutumlarının meslekteki hizmet süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için Kruskal Wallis H testi kullanılarak elde edilen bulgular Tablo 17’de bulunmaktadır.

Tablo 17. Öğretmenlerin Meslekteki Hizmet Süresine Göre Mesleğe İlişkin Tutumlarının Kruskal Wallis Testi H Bulguları

Boyut	Mesleki Hizmet Süresi	N	Sıra Ortalama	Sd	$\chi^2$	P
Değer Verme	1-10 Yıl	48	70,58	2	1,627	,443
	11-15 Yıl	54	68,14			
	16 Yıl ve Üzeri	41	78,74			
Mesleki Tükenmişlik	1-10 Yıl	48	70,01	2	3,780	,151
	11-15 Yıl	54	66,00			
	16 Yıl ve Üzeri	41	82,23			
İlgisizlik	1-10 Yıl	48	69,42	2	2,841	,242
	11-15 Yıl	54	67,49			
	16 Yıl ve Üzeri	41	80,96			
Mesleki Gelişime Açıklık	1-10 Yıl	48	73,36	2	1,440	,487
	11-15 Yıl	54	67,01			
	16 Yıl ve Üzeri	41	76,98			
(ÖÖMİTÖ) Genel	1-10 Yıl	48	70,44	2	2,510	,285
	11-15 Yıl	54	67,05			
	16 Yıl ve Üzeri	41	80,35			
	Toplam	143				

\*p<.05

Tablo 17'de okul öncesi öğretmenlerinin değer verme, mesleki tükenmişlik, ilgisizlik ve mesleki gelişime açıklık alt boyutları ile ölçek genelinden elde edilen verilerde öğretmenlerin mesleki hizmet sürelerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık tespit edilmemiştir (p>.05). Meslekte geçirilen hizmet süresinin öğretmenlerdeki mesleki tutumu etkilemediği söylenebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe ilişkin tutumlarının öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Araştırma bulguları Tablo 18'de yer almaktadır.

Tablo 18. Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğini Tercih Etme Nedenlerine Göre Mesleğe İlişkin Tutumlarının Kruskal Wallis H Testi Bulguları

Boyut	Öğretmenlik Mesleğini Tercih Nedenleri	N	Sıra Ortalama	sd	$\chi^2$	P	Fark
Değer Verme	Mesleğin Sosyal Saygınlığı (1)	25	54,00	3	58,443	,000*	3-2
	İş Bulma Olanlığının Fazla (2)	40	38,83				4-2
	Çocuklara Olan Sevgim (3)	39	85,49				3-1
	İdealimdeki Meslek (4)	39	104,08				4-1
Mesleki Tükenmişlik	Mesleğin Sosyal Saygınlığı (1)	25	58,70	3	40,769	,000*	
	İş Bulma Olanlığının Fazla (2)	40	44,58				
	Çocuklara Olan Sevgim (3)	39	79,82				3-2
	İdealimdeki Meslek (4)	39	100,83				4-2
İlgisizlik	Mesleğin Sosyal Saygınlığı (1)	25	63,80	3	25,467	,000*	4-1
	İş Bulma Olanlığının Fazla (2)	40	50,06				
	Çocuklara Olan Sevgim (3)	39	76,90				
	İdealimdeki Meslek (4)	39	94,86				
Mesleki Gelişime Açıklık	Mesleğin Sosyal Saygınlığı (1)	25	51,60	3	20,577	,000*	3-1
	İş Bulma Olanlığının Fazla (2)	40	57,99				4-1
	Çocuklara Olan Sevgim (3)	39	80,60				4-2
	İdealimdeki Meslek (4)	39	90,85				
(ÖÖMİTÖ) Genel	Mesleğin Sosyal Saygınlığı (1)	25	53,16	3	46,660	,000*	3-2
	İş Bulma Olanlığının Fazla (2)	40	43,84				4-2
	Çocuklara Olan Sevgim (3)	39	83,22				3-1
	İdealimdeki Meslek (4)	39	101,74				4-1
Toplam		143					

Tablo 18 incelendiğinde öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenleri değer verme ( $\chi^2=58,443$ ,  $p<.000$ ) ile mesleki tükenmişlik ( $\chi^2=40,769$ ,  $p<.000$ ) ilgisizlik ( $\chi^2=25,467$ ,  $p<.000$ ) mesleki gelişime açıklık alt boyutunda ( $\chi^2=20,577$ ,  $p.000$ ) ve ölçek genelinde ( $\chi^2=46,660$ ,  $p<.000$ ) idealimdeki meslek ve çocuklara olan sevgim değişkenleri lehinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır ( $p<.05$ ). Öğretmenlerin çocukları sevmelerinden ve mesleği ideallerindeki meslek olarak görmelerinden dolayı bu sebeple mesleğe karşı tutumlarının yüksek düzeyde çıktığı söylenebilir.

### ***Okul Öncesi Öğretmenlerinin Program Değerlendirme Becerilerine Yönelik Bulgular***

Araştırma da “Okul öncesi öğretmenlerinin program değerlendirme becerileri ne düzeydedir?” sorusuna ilişkin elde edilen bulgulara Tablo 19’da yer verilmiştir.

Tablo 19. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Program Değerlendirme Beceri Düzeyleri

Boyut	N	$\bar{X}$	Ss
Okul Öncesi Eğitim Programı Kalite Değerlendirme Ölçeği (OÖEPKDÖ) Geneli	143	4,519	,640

Tablo 19’a göre okul öncesi öğretmenlerinin program değerlendirme becerileri ölçek genelinde ( $\bar{x}=4,5196$ ) ile yüksek düzeyde çıkmıştır. Buna göre okul öncesi öğretmenlerinin program değerlendirme becerileri konusunda gayet iyi oldukları söylenebilir. Öğretmenlerin program değerlendirme becerilerinin iyi olmasının nedeni ise bu alanda aldıkları eğitimlerinin iyi düzeyde olmasından kaynaklanabilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin, okul öncesi eğitim programı kalite değerlendirme ölçeği maddelerine göre katılım düzeylerine ilişkin elde edilen bulgular Tablo 20’de bulunmaktadır.

Tablo 20. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Programı Kalite Değerlendirme Ölçeği Maddelerine Katılım Düzeyleri

(OÖEPKDÖ) Maddeleri	N	$\bar{x}$	Ss
M1 Öğretmen, davranışlarını yönetmede çocuklara yardımcı olmalıdır.	143	4,391	,888
M2 Öğretmen çocuklarla etkili iletişim kurabilmek için farklı stratejiler kullanır.	143	4,643	,754
M3 Öğretmen bütün çocuklara eşit derecede saygı gösterir.	143	4,629	,828
M4 Öğretmen, davranış sorunları sergileyen çocuklar için aile ve diğer uzmanlarla (rehber öğretmen, özel eğitim öğretmeni) iş birliği içinde çalışmalıdır.	143	4,706	,785
M5 Öğretmen ailelerle etkili iletişim kurmalıdır.	143	4,657	,805
M6 Öğretmen ailelerle etkili iletişim kurmalıdır.	143	4,559	,818
M7 Program, yaklaşım olarak sarmal özellik göstermelidir.	143	4,307	,897
M8 Programda özel gereksinimli çocuklar için uyarlamalar vardır	143	4,167	,985
M9 Programda, çocukların yaratıcılıklarını geliştirilmeleri için fırsatlar olmalıdır.	143	4,671	,699
M10 Program, çocukları öğrenme sürecinde aktif olmaya teşvik etmelidir.	143	4,713	,688
M11 Program, esnek bir etkinlik planı hazırlanmasına yol gösterir.	143	4,482	,812
M12 Programın uygulanmasında, çocukların ilgi ve ihtiyaçları dikkate alınmalıdır.	143	4,706	,690
M13 Programda, çocuklar tarafından başlatılan etkinlikler yer almalıdır.	143	4,447	,738
M14 Programda; etkinliklerde, kazanım ve kavramları bütünleştirmelidir.	143	4,559	,718
M15 Programın uygulanması sırasında çocuklar, öğretmenle, akranlarıyla etkileşim kurarak öğrenme deneyimlerini geliştirmelidir.	143	4,664	,691
M16 Program, çocukların farklı yaklaşımlarla (buluş yoluyla, iş birliğine dayalı, araştırma-inceleme, proje temelli, etkin öğrenme v.b) öğrenmeleri için fırsatlar sağlamalıdır.	143	4,706	,680
M17 Program, kazanımlarla değerlendirme sonuçlarını bütünleştirmede öğretmene olanak sağlamalıdır.	143	4,559	,727
M18 Öğretmen, çocukların hazırbulunuşluklarını göz önüne alarak programı hazırlamalıdır.	143	4,657	,703
M19 Öğretmen, (bağımsızlık, farklılıklara saygı, sorumluluk, empati duygusu, vb.) farklı sosyal yeterliklerin gelişimini destekleyen bir atmosfer oluşturmamalıdır.	143	4,671	,689
M20 Öğretmen, çocukları keşfetmeye teşvik eden uygun bir eğitim ortamı oluşturmamalıdır.	143	4,636	,697
M21 Programda, çocukların iletişim becerilerini geliştirmek için fırsatlar olmalıdır.	143	4,678	,687
M22 Program; çocuklara, aidiyet duygusunu kazanmaları için fırsatlar sağlamalıdır.	143	4,657	,693
M23 Öğretmen, öğrenme sürecinde çocuklara gelişim düzeylerine uygun şekilde rehberlik yapmalıdır.	143	4,643	,706
M24 Öğretmen farklı gelişim özelliği olan çocuklar için etkinlikleri çeşitlendirmelidir.	143	4,559	,747
M25 Öğretmen, bütün etkinliklere (büyük-küçük grup ve bireysel etkinliklere) dengeli bir biçimde yer vermelidir.	143	4,545	,748
M26 Program; çocuklara, bilim etkinlikleriyle ilgili ilkeleri öğrenmeleri için fırsatlar sağlamalıdır.	143	4,608	,712
M27 Program; çocukları, bilimsel süreçleri kullanmaya (gözlem yapma, sınıflandırma, ölçme, tahminde bulunma, ilişki kurma) teşvik etmek için fırsatlar sağlamalıdır.	143	4,636	,707
M28 Program; çocuklara, (müzik, drama, dans, iki ve üç boyutlu) sanat çalışmalarlarıyla kendilerini ifade etmeleri için fırsatlar sağlamalıdır.	143	4,643	,696
M29 Program; çocuklara, drama etkinliklerinde çeşitli teknikleri (rol oynama, dramatizasyon, doğaçlama v.b) kullanmaları fırsatlar sağlamalıdır.	143	4,657	,693
M30 Program; çocukların, sanat etkinlikleriyle çeşitli becerileri (yaratıcı, eleştirel, çözüm odaklı düşünme v.b.) kazanmaları için fırsatlar sağlamalıdır.	143	4,657	,703
M31 Program; çocuklara, farklı türde (yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış) oyun etkinliği fırsatları sağlamalıdır.	143	4,622	,739
M32 Program; çocukların, açık-kapalı alanlarda hareket becerilerini gelişmesi için fırsatlar sağlamalıdır.	143	4,685	,696
M33 Program, çocukların öz bakım becerilerinin gelişmesi için fırsatlar sağlamalıdır.	143	4,657	,703
M34 Öğretmen, hazırladıkları ve uyguladıkları planları tüm boyutlarıyla ele alarak programı değerlendirmelidir.	143	4,573	,745
M35 Programda; güvenilir değerlendirme yöntemleri (portfolyo, gelişim kontrol listeleri ve standart testler) kullanılmalıdır.	143	4,391	,839
M36 Programın göstergeleri, çocukların gelişimlerini değerlendirmede öğretmene rehberlik etmelidir.	143	4,552	,747
M37 Değerlendirmeler, standart gelişim testleri ve gözlem formuyla bütünleştirmelidir.	143	4,293	,948
M38 Değerlendirmeler, çocukların bütün gelişim alanları hakkında bilgi içermelidir.	143	4,475	,776
M39 Eğitim ekipleri (öğretmen, rehber öğretmen, özel eğitim öğretmeni, aile), değerlendirme sonuçlarını yorumlamak için haftada en az bir kez buluşmalıdır.	143	3,790	1,149

M40 Program personeli diğer ekip üyeleriyle (rehber öğretmen, özel eğitim uzmanı) işbirliği yaparak, bir çocuğun özel eğitime ihtiyacı olduğundan şüphelenirse olumlu bir yaklaşımla ailelere bildirmelidir.	143	4,454	,819
M41 Programda, aile eğitimine yer verilmelidir.	143	4,482	,878
M42 Öğretmen, aile katılım etkinliklerini uygulanmalıdır.	143	4,384	,948
M43 Öğretmen, ev ziyaretleri yapmalıdır.	143	3,573	1,297
M44 Öğretmen, aile iletişim (telefon görüşmeleri, haber mektupları, duyuru panoları, toplantılar, kitapçıklar, fotoğraflar, vb.) etkinliklerini uygulamalıdır.	143	4,328	,837
M45 Öğretmen, aileyle bireysel görüşmeler yapar.	143	4,489	,758
M46 Öğretmen, çocukların farklı eğitim program (ilkokul, özel eğitim) geçişlerine hazır olması için ailelerle bağlantı kurarak yardımcı olmalıdır.	143	4,496	,758
M47 Öğretmen, çocukların gelişimlerini değerlendirmek için kullanılan yöntemler hakkında aileleri bilgilendirmelidir.	143	4,342	,912
Toplam	143		

Tablo 20 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin, okul öncesi eğitim programı kalite değerlendirme ölçeği maddelerine katılım düzeylerinde ( $\bar{x}=4,713$ ) ortalamayla M10 en çok katılım sağladıkları maddeyken; ( $\bar{x}=3,573$ ) ortalamaya sahip olan M43 ise en az katılımda buldukları madde olmuştur. Öğretmenler programın çocukları aktif kılmasını istemektedir. Fakat yine öğretmenlerin ev ziyaretleri konusunda kaçındıkları sonuçlardan anlaşılmaktadır.

### ***Okul Öncesi Öğretmenlerinin Programı Değerlendirme Becerilerinin Bazı Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular***

Okul öncesi öğretmenlerin program değerlendirme becerilerinin yaşlarına göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için Mann Whitney U testinden elde edilen bulguların sonuçları Tablo 21’de yer almaktadır.

Tablo 21. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Programı Değerlendirme Becerilerinin Mann Whitney U Testi Bulguları

Boyut	Yaşlar	N	Sıra Ortalama	Sıralar Toplam	Mann Whitney U	Z	P
(OÖEPKDÖ) Genel	20-39 Yaş	100	77,01	7701,00	1649,000	-2,207	,027*
	40 yaş ve üzeri	43	60,35	2595,00			
	Toplam	143					

\*p<.05

Tablo 21’de öğretmenlerin program değerlendirme becerileriyle ilgili 20-39 yaş ve 40 yaş ve üzeri yaşlar arasındaki karşılaştırmada istatistiki açıdan anlamlı farklılık bulunmaktadır ( $Z=-2,207$ ,  $p<.027$ ). Bu farklılık 20-39 yaş lehindedir (Sıra Ortalama 77,01). Öğretmenlerin 20-39 yaşlarda yani mesleklerinin ilk yılları ya da ilk on yıllarında program değerlendirme becerilerinin daha yüksek olma sebebi; bu mesleğe yeni başlamaları, taze var olan bilgilerini kullanmak istemeleri ve mesleklerini daha özenle yapmak istemelerinden dolayı kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo 22’de okul öncesi öğretmenlerin program değerlendirme becerilerinin büyüdüğü (yaşamının büyük bir bölümünün geçtiği yerleşim birimi)’ne göre farklılaşma düzeylerinin Mann Whitney U testi kullanılarak elde edilen karşılaştırma sonuçları sunulmuştur.

Tablo 22. Öğretmenlerin Yaşamının Büyük Bir Bölümünün Geçtiği Yerleşim Birimine Göre Program Değerlendirme Becerilerinin Mann Whitney U Testi Bulguları

Boyut	Yaşamının Büyük Bir Bölümünün Geçtiği Yerleşim Birimi		Sıra Ortalama	Sıralar Toplam	Mann Whitney U	Z	P
	N						
(OÖEPKDÖ) Genel	Büyükşehir- Şehir	85	73,34	6234,00	2351,000	-,469	,639
	İlçe-Belde- Köy	58	70,03	4062,00			
	Toplam	143					

\*p<.05

Tablo 22'ye göre, okul öncesi öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Programı Kalite Değerlendirme Ölçeği (OÖEPKDÖ) genelinde yaşamının büyük bir bölümünün geçtiği yerleşim birimi değişkeni arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir (p>.05). Öğretmenlerin büyükşehir-şehir veya ilçe-belde-köyde büyümeleri yani imkânlarının iyi olması ya da zor şartlarda eğitim görme durumlarının program değerlendirme becerilerini etkilemediği söylenebilir.

Okul öncesi öğretmenlerin program değerlendirme becerilerinin mezun oldukları lise türlerine göre farklılaşma durumları Kruskal Wallis H testi kullanılarak belirlenmiştir. Test sonuçları Tablo 23'te yer almaktadır.

Tablo 23. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Lise Türlerine Göre Program Değerlendirme Becerilerinin Kruskal Wallis H Testi Bulguları

Boyutlar	Mezun Olunan Lise	N	Sıra Ortalama	Sd	$\chi^2$	P	Fark
(OÖEKDÖ) Genel	Fen- Anadolu Öğretmen	42	66,38	2	5,474	,065	-
	Anadolu Lisesi (1)						
	Genel Lise- İmam- Diğer	52	65,97				
	Liseler (2)						
	Mesleki Teknik Lisesi (3)	49	83,21				
	Toplam	143					

\*p<.05

Tablo 23'te okul öncesi öğretmenlerinin OÖEPKDÖ geneli ile mezun olunan liseler arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık tespit edilmemiştir (p>.05). Mezun olunan lise türünün öğretmenlerin program değerlendirme becerilerinde bir etki yaratmamasının sebebi ise lise eğitimlerinde program değerlendirme konusunda eğitim almamalarından dolayı kaynaklandığı ifade edilebilir.

Okul öncesi öğretmenlerin program değerlendirme becerilerinin mezun oldukları fakültele göre farklılaşma durumları Mann Whitney U testi kullanılarak belirlenmiştir. Test sonuçları Tablo 24 de sunulmuştur.

Tablo 24. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Fakülte Türüne Göre Program Değerlendirme Becerilerinin Mann Whitney U Testi Bulguları

Boyut	Mezun Olunan Fakülte	N	Sıra Ortalama	Sıralar Toplam	Mann Whitney U	Z	P
(OÖEPKDÖ) Genel	Eğitim Fakültesi	115	73,75	8481,50			
	Açık Öğretim ve Uzaktan Eğitim Fakültesi	28	64,80	1814,50	1408,500	-1,026	,305
	Toplam	143					

\*p<.05

Tablo 24'e göre okul öncesi öğretmenlerinin OÖEPKDÖ geneli ile mezun oldukları fakülte arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık tespit edilmemiştir (p>.05). Eğitim veya Açık Öğretim ve Uzaktan Eğitim Fakültesi mezunu olarak öğretmenler farklı şekillerde eğitim görseler bile müfredat açısından ortak dersleri almalarından dolayı program değerlendirme becerilerinde de bu yüzden farklılık olmadığı söylenebilir.

Okul öncesi öğretmenlerin program değerlendirme becerilerinin mezun oldukları bölümlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Mann Whitney U testi kullanılarak elde edilen araştırma bulguları Tablo 25'te bulunmaktadır.

Tablo 25. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Bölümlere Göre Program Değerlendirme Becerilerinin Mann Whitney U Testi Bulguları

Boyutlar	Mezun Bölüm	Olunan N	Sıralar Ortalama	Sıralar Toplam	Mann Whitney		
					U	Z	P
(OÖEPKDÖ) Geneli	Okul Öncesi	119	74,23	8833,50	1162,500	-1,435	,151
	Öğretmenliği						
	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü	24	60,94	1462,50			
	Toplam	143					

\*p<.05

Tablo 25'te yer alan bilgilere göre, okul öncesi öğretmenlerinin OÖEPKDÖ geneli ile mezun oldukları bölümler arasında okul öncesi öğretmenliği-çocuk gelişimi ve eğitimi bölümü arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık bulunmamıştır (p>.05). Okul öncesi veya çocuk gelişimi eğitimi bölümü mezunu olmanın öğretmenlerin program değerlendirme becerilerinde farklılık oluşturmaması aslında genel olarak aynı derslerin eğitimini almalarından kaynaklı olduğu ifade edilebilir.

Okul öncesi öğretmenlerin okul öncesi eğitim programı kalite değerlendirme becerilerinin çalışılan kuruma göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Araştırma bulguları Tablo 26'da sunulmuştur.

Tablo 26. Öğretmenlerin Çalışılan Kurum Değişkenine Göre Program Kalite Değerlendirme Becerilerinin Mann Whitney U Testi Bulguları

Boyut	Çalışılan Kurumlar		N	Sıra Ortalama	Sıralar Toplam	Mann Whitney U	Z	p
	İlköğretime Bağlı	Resmi						
(OÖEPKDÖ) Geneli	İlköğretime Bağlı	Resmi	72	64,52	4645,50			
	Anasınıfı					2017,500	-2,176	,030*
	Resmi Bağımsız Anaokulu		71	79,58	5650,50			
	Toplam		143					

\*p<.05

Tablo 26'da yer alan bilgilere göre okul öncesi öğretmenlerinin OÖEPKDÖ geneli ile çalışılan kurumlar arasında ilköğretime bağlı resmi anasınıfı - resmi bağımsız anaokulu arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur (Z=-2,176, p<.030). Bu farklılık resmi bağımsız anaokulu lehindedir (Sıra Ortalama 79,58). Resmi bağımsız anaokullarında göre yapmakta olan öğretmenlerde denetim ve plan kontrol çalışmalarının daha sıklıkla yapılmasından dolayı program değerlendirme becerilerinin daha iyi olduğu söylenebilir.

Okul öncesi öğretmenlerin program değerlendirme becerilerinin görev yaptığı yerleşim birimine göre farklılaşma durumları Mann Whitney U testi kullanılarak tespit edilmiştir. Test sonuçları Tablo 27'de yer almaktadır.

Tablo 27. Öğretmenlerin Görev Yaptığı Yerleşim Birimine Göre Program Değerlendirme Becerilerinin Mann Whitney U Testi Bulguları

Boyut	Görev Yapılan Yerleşim Birimi	Yapılan N	Sıralar Ortalamaları	Sıralar Toplam	Mann Whitney U		
					U	Z	P
(OÖPKDÖ) Geneli	İl Merkezi	82	56,60	4641,00	1238,000	-,467	640
	İlçe-Belde-Köy	32	59,81	1914,00			
	Toplam	143					

\*p<.05

lo 27'e göre okul öncesi öğretmenlerinin OÖEPKDÖ geneli ile görev yaptıkları yerleşim yeri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık belirlenmemiştir (p>.05). Öğretmenlerin il merkezi veya ilçe-belde-köyde görev yapmalarının okul öncesi eğitim programı kalite değerlendirme becerilerini etkilemediği ifade edilebilir.



Okul öncesi öğretmenlerin okul öncesi eğitim programı kalite değerlendirme becerilerinin meslekteki hizmet süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Araştırma bulguları Tablo 28’de bulunmaktadır.

Tablo 28. Öğretmenlerin Meslekteki Hizmet Süresine Göre Program Değerlendirme Becerilerinin Kruskal Wallis H Testi Bulguları

Boyut	Mesleki Hizmet Süresi	N	Sıra Ortalama	Sd	$\chi^2$	P	Fark
OÖEPKDÖ Geneli	1-10 yıl	48	70,72	2	6,921	,031*	2-3
	11-15 yıl	54	82,33				
	16 yıl ve üzeri	41	59,89				
	Toplam	143					

\*p<.05

Tablo 28’e göre öğretmenlerin okul öncesi eğitim programı kalite değerlendirme ölçeği ile görev yaptıkları yerleşim yeri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ( $\chi^2= 46,660$ ,  $p<.000$ ). Bu farklılık 11-15 yıl mesleki hizmet süresine sahip olan öğretmenler lehindedir (Sıra Ortalama 82,33).

Tablo 29’da okul öncesi öğretmenlerinin program değerlendirme becerilerinin öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Kruskal Wallis H testi kullanılarak elde edilen araştırma bulguları bulunmaktadır.

Tablo 29. Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğini Tercih Etme Nedenlerine Göre Program Değerlendirme Becerilerinin Kruskal Wallis H Testi Bulguları

Boyut	Öğretmenlik Mesleğini Tercih Nedenleri	N	Sıra Ortalama	Sd	$\chi^2$	P	Fark
(OÖEPKDÖ) Geneli	Mesleğin Sosyal Saygınlığı (1)	25	69,08	3	3,233	,357	-
	İş Bulma Olanağının Fazla (2)	40	77,08				
	Çocuklara Olan Sevgim (3)	39	63,10				
	İdealimdeki Meslek (4)	39	77,56				
	Toplam	143					

\*p<.05

Tablo 29 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin OÖEPKDÖ geneli ile öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ( $p>.05$ ). Öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenlerinin program değerlendirme becerileri üzerinde herhangi bir etki oluşturmamasının sebebi daha çok bu seçeneklerin öğretmenlerin mesleğe olan tutumlarını etkilemesinden dolayı kaynaklandığı ifade edilebilir.

### ***Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları ile Okul Öncesi Program Değerlendirme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi***

Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile program değerlendirme becerileri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek için Serman’s Korelasyon Analizi kullanılmıştır. Bu analiz sonuçları Tablo 30’da yer almaktadır.

Tablo 30. Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları İle Program Değerlendirme Becerileri Arasındaki İlişkiye Ait Sperman's Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	OÖEPKDÖ	ÖÖMİTÖ	Değer Verme	Mesleki Tükenmişlik	İlgisizlik	Mesleki Gelişime Açıklık
OÖEPKDÖ	r 1,000	,198*	,177*	,125	,179*	,218**
	p	,017	,035	,138	,032	,009
ÖÖMİTÖ	r ,198*	1,000	,923**	,933**	,859**	,823**
	p ,017	.	,000	,000	,000	,000
Değer Verme	r ,177*	,923**	1,000	,827**	,741**	,625**
	p ,035	,000	.	,000	,000	,000
Mesleki Tükenmişlik	r ,125	,933**	,827**	1,000	,781**	,711**
	p ,138	,000	,000	.	,000	,000
İlgisizlik	r ,179*	,859**	,741**	,781**	1,000	,674**
	p ,032	,000	,000	,000	.	,000
Mesleki Gelişime Açıklık	r ,218**	,823**	,625**	,711**	,674**	1,000
	p ,009	,000	,000	,000	,000	.
	N 143	143	143	143	143	143

\*p&lt;.05

\*\*\*r:Sperman's Rho Korelasyon Katsayısı

Tablo 30 incelendiğinde şu sonuçlar elde edilmiştir; okul öncesi öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile okul öncesi eğitim programı kalite değerlendirme ölçeği arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ve istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki ( $r=198$ ,  $p<.017$ ) bulunmuştur.

- Okul öncesi eğitim programı kalite değerlendirme ölçeği ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ölçeğinin alt boyutları olan değer verme ( $r=177$ ,  $p<.035$ ); mesleki tükenmişlik ( $r=125$ ,  $p<.138$ ); ilgisizlik ( $r=179$ ,  $p<.032$ ); mesleki gelişime açıklık ( $r=218$ ,  $p<.009$ ) arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ve istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki vardır.
- Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ölçeğinin geneli ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlar ölçeğinin alt boyutları olan değer verme ( $r=923$ ,  $p<.000$ ), mesleki tükenmişlik ( $r=933$ ,  $p<.000$ ), ilgisizlik ( $r=859$ ,  $p<.000$ ) ve mesleki gelişime açıklık arasında ( $r=823$ ,  $p<.000$ ) pozitif yönde yüksek düzeyde ve istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki vardır.
- Öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlar ölçeğinin alt boyutları olan değer verme ile mesleki tükenmişlik arasında ( $r=827$ ,  $p<.000$ ) ve ilgisizlik alt boyutu ( $r=741$ ,  $p<.000$ ) arasında pozitif yönde yüksek düzeyde ve istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Aynı zamanda değer verme ile mesleki gelişime açıklık alt boyutları arasında da ( $r=625$ ,  $p<.000$ ) pozitif yönde, orta düzeyde ve istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.
- Öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlar ölçeğinin alt boyutları olan mesleki tükenmişlik ile ilgisizlik arasında ( $r=781$ ,  $p<.000$ ) ve mesleki gelişime açıklık alt boyutları arasında da ( $r=711$ ,  $p<.000$ ) pozitif yönde, yüksek düzeyde ve istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.
- Öğretmenlik mesleğine ilişkin alt boyutları olan ilgisizlik ile mesleki gelişime açıklık arasında ( $r=674$ ,  $p<.000$ ) pozitif yönde, yüksek düzeyde ve istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki belirlenmiştir.

## **SONUÇLAR ve TARTIŞMA**

### ***Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile ilgili sonuç ve tartışma***

Okul öncesi öğretmenlerinin genel olarak mesleğe ilişkin tutumlarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlgili alan yazın tarandığında ise bu sonuç Bozca (2015), Çakmak (2019), Demirel (2016), Demir-Sarıer (2020), İlter (2009) ile öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarında ise; Abbasoğlu (2011), Altıntaş-Yüksel (2019), Bulut (2009), Eş (2010), Doğan Genç (2016), Karatekin, Merey ve Keçe (2015), Özer (2021), Sağlam (2008), Semerci ve Semerci (2004), Taşdemir (2014), Yetişensoy (2019) ve Yıldız'ın (2019) araştırmalarının sonuçları çalışmanın sonucuyla benzerlik göstermektedir. Ayrıca Aksoy'un (2010) çalışmasında "psikolojik danışma ve rehberlik" bölümü öğrencileri ile "bilgisayar bölümü" öğrencilerinin mesleğe ilişkin tutumları orta düzeydeyken; sınıf, sosyal bilgiler ve resim öğretmenliği öğrencilerinin ise yüksek düzeyde bulunmuştur. Akbal'ın (2016) çalışmasında ise özellikle kadınlar için mesleğe ilişkin tutumun yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yine bu çalışmada öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının değer verme alt boyutunun en yüksek ortalamaya, mesleki gelişime açıklık alt boyutunun ise en düşük ortalamaya sahip olduğu belirlenmiştir. Altıntaş- Yüksel'in (2019), Duran'ın (2009) ve Gülsoy'un (2010) yaptıkları çalışmalarda da değer verme boyutunun daha yüksek ortalamaya sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan çalışmalardan da anlaşılacağı üzere öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları birçok değişkene göre değişiklik göstermektedir.

Araştırmada cinsiyet değişkeni açısından karşılaştırma yapılmak istenmiş ama erkek öğretmenlerin 7 ile (%4,9'luk) orana sahip olmasından dolayı cinsiyet değişkeni sayısının yetersiz görülmesi üzerine karşılaştırma yapılamamıştır. Bu durum erkek öğretmenlerin okul öncesi öğretmenlik mesleğini tercih etmemelerinden kaynaklanabilir. Yaman'ın (2019) çalışmasında ise erkeklerin (%2,8) orana sahip olması bu mesleği daha çok kadınların tercih ettiği görüşünü oluşturmuştur. Bununla birlikte cinsiyet değişkeni açısından farklı sonuçlarda alan yazın da yer almaktadır. Doğan (2019) ve Sekman (2021) çalışmasında erkeklerin mesleki tükenmişlik ve ilgisizlik alt boyutu değerlerinin kadınlardan daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet değişkenine göre mesleki tutumun incelendiği farklı çalışmalarda ise cinsiyet değişkeninin mesleğe ilişkin tutumlarda herhangi bir değişiklik oluşturmadığı belirlenmiştir (Akbal (2016), Altıntaş-Yüksel (2019), Bulut (2009), Dalaman (2021), Eş (2010), Gülsoy (2010), Kaçar (2018), Kartal ve Afacan (2012), Kesen ve Polat (2014), Özkan (2012), Semerci ve Semerci (2004), Sever (2013). Buna rağmen kadınların lehinde farklılık içeren çalışmalarda bulunmaktadır (Akkaya (2009), Atalmış ve Köse (2018), Çetinkaya (2009), Dağ (2010), Demirel (2016), Demir- Sarıer (2020), Güneyli ve Aslan (2009), Gürhan (2018), İlter (2009), Özer (2021), Seferoğlu (2004), Tanrıoğen (1997). Ayrıca bu sonuçlardan farklı olarak (Eraslan ve Çakıcı'nın (2011), Özben'in (2005) yaptığı çalışmalarda ise öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumun erkek öğretmenler lehinde yüksek olduğu sonuçları bulunmuştur. Uyum boyutu puanı erkek öğretmenler için Altıntaş Yüksel'in (2019) çalışmasında da yüksek olarak belirlenmiştir. Eroğlu (2013) ve Doğan'ın (2019) çalışmalarında ise öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumların kadın cinsiyeti lehinde yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Çalışmada okul öncesi öğretmenlerin yaş değişkeninde mesleğe ilişkin tutumlarında değer verme alt boyutunda anlamlı farklılık bulunmamıştır. Ama mesleki tükenmişlik, mesleki gelişime açıklık, ilgisizlik alt boyutlarında ve ölçek genelinde 40 yaş ve üzeri lehinde anlamlı farklılık belirlenmiştir. Alan yazın tarandığında Akbal (2016), Demir-Sarıer (2020), Korkmaz (2009), Tekerci (2008) ve Yaman'ın (2019) çalışmaları, çalışmayla benzer sonuçlar göstermektedir. Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ölçeğinin maddelerinden olan M19'u "öğretmenlik onurlu bir meslektir" olarak seçtikleri görülmektedir. Bu durumun

sebebinin öğretmenlerin yaşla birlikte öğretmenlik mesleğindeki tecrübelerinin artmasından dolayı kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerin mesleğe ilişkin tutumları ölçek geneli ile değer verme, mesleki tükenmişlik, mesleki gelişime açıklık alt boyutlarında yaşamlarının büyük bir bölümünün geçtiği yerleşim birimi (büyükşehir/ şehir, ilçe/ belde/ köy) arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Fakat ilgisizlik alt boyutunda puan ortalamasıyla büyükşehir- şehir lehinde anlamlı düzeyde farklılaşma vardır. Öğretmenlerin büyüdüğü yaşam yerlerinde aldıkları eğitim ve imkânların büyükşehir-şehir gibi yerleşim birimlerinde iyi olmasından kaynaklı olarak buralarda büyüyen öğretmenlerin mesleğe ilişkin tutumlarının daha yüksek çıkmasına sebep olduğu söylenebilir. Eş'in (2010) çalışmasında ise öğretmen adaylarının büyüdüğü şehirlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarında farklılık içermediği tespit edilmiştir. Bu durum araştırma sonucuyla örtüşmemektedir.

Okul öncesi öğretmenlerin mesleğe ilişkin tutumları ile mezun oldukları (Fen-Anadolu Öğretmen-Anadolu Lisesi, Genel Lise- İmam Hatip- Diğer Liseler ve Mesleki Teknik Lisesi) lise türlerinde; değer verme, mesleki tükenmişlik, ilgisizlik alt boyutları ve ölçek genelinde anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu farklılık değer verme, ilgisizlik alt boyutları ile ölçek genelinde Mesleki Teknik Lisesinde ayrıca mesleki tükenmişlik alt boyutunda ise Genel Lise- İmam Hatip- Diğer Liseler lehindedir. Fakat mesleki gelişime açıklık alt boyutu ile mezun olunan lise türleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Mesleki Teknik Lisesi mezunu öğretmenler her ne kadar değer verme alt boyutunda yüksek değere sahip olsalar da liseden yükseköğretime kadar devamlı olarak okul öncesi alanında eğitim aldıklarından veya uygulamalar yapmalarından dolayı ilgisizlik alt boyutunda da yüksek değere sahip oldukları söylenebilir. Bu durum sürekli aynı eğitim derslerini görmelerinden kaynaklı olabilir. Aynı zamanda Genel Lise-İmam Hatip- Diğer Lise mezunu olan öğretmenlerde bu mesleğe yeni başlamalarından dolayı uygulamalar sırasında eksik kalmış olabileceklerinden ötürü mesleki tükenmişlik alt boyutunda yüksek değer almış olabilirler. İlt'er'in (2009) sınıf öğretmeni adaylarına yönelik yaptığı çalışmada mezun olunan lise türünün, öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarda araştırma sonucundan farklı olarak anlamlı farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Bu durumda mezun olunan lise etkisinin incelenmesi için daha çok araştırma bulgusuna ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin mezun oldukları fakültelerden (Eğitim Fakültesi, Açık Öğretim ve Uzaktan Eğitim Fakültesi) arasında değer verme; mesleki tükenmişlik, ilgisizlik alt boyutlarında ve ölçek genelinde  $p<.05$  değerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık bulunmaktadır. Farklılık değer verme alt boyutunda, mesleki tükenmişlik, ilgisizlik ve ölçek genelinde yüksek puan ortalamasıyla Açık Öğretim ve Uzaktan Eğitim Fakültesi lehindedir. Ama yine bu sonuçlara göre mesleki gelişime açıklık alt boyutu ile mezun olunan fakülte arasında anlamlı farklılık olmadığını söylemek mümkündür. Bu sonuç Dalaman (2021), Doğan (2019) ve Yıldız (2019) tarafından yapılan çalışmaların bulgusuyla örtüşmektedir. Ama Bozca (2015) tarafından yapılan çalışmalarda değer verme, mesleki tükenmişlik ve mesleki gelişime açıklık alt boyutlarında anlamlı farklılık olmadığı sonucu çalışmanın bulgusuyla örtüşmemektedir. Ayrıca bu çalışmalarda ilgisizlik alt boyutunda ön lisans mezunu öğretmenlerin daha çok ilgisiz olduğu ifade edilmektedir. Açık Öğretim ve Uzaktan Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenler, değer verme alt boyutunda yüksek puan alarak mesleğe değer vermektedirler. Fakat uygulamalarda veya etkinlik çeşitleri bulmada Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenler gibi örgün eğitim alarak derste öğrenemediklerinden dolayı uygulamada zorlandıkları düşünülerek mesleki tükenmişlik ve ilgisizlik alt boyutlarında yüksek puan aldıkları söylenebilir.

Okul öncesi öğretmenlerin mezun oldukları bölümler ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarında (Okul Öncesi Öğretmenliği- Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü) arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Fakat alan yazında öğretmenlerin mezun oldukları

bölgelere göre eğitim programı değerlendirme becerilerine yönelik bir araştırma bulgusuyla karşılaşılmadığından dolayı çalışmayla karşılaştırması yapılamamıştır.

Mesleğe ilişkin tutumlar ile okul öncesi öğretmenlerin çalıştıkları kurumlar olan (İlköğretime Bağlı Resmi Anasınıfı ve Resmi Bağımsız Anaokulu) arasında değer verme, mesleki tükenmişlik, mesleki gelişime açıklık ve ölçek genelinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Sadece ilgisizlik alt boyutunda yüksek puan ortalamasına sahip Resmi Bağımsız Anaokulları lehinde anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Resmi Bağımsız anaokullarında görev yapan öğretmenlerin okulda daha çok görev-sorumluluk almaları, proje gibi daha kapsamlı çalışmalar yapmaları ve veli, müdür gibi bireylerin gözünü dolduran etkinlikler oluşturmalarından dolayı mesleklerine karşı ilgisizlik duygusu yaşadıkları söylenebilir. Fakat literatür de öğretmenlerin çalıştıkları kurumlara göre öğretmenlik mesleğine ilişkin bir araştırma bulgusu yer almamasından ötürü karşılaştırma işlemi gerçekleştirilememiştir.

Görev yapılan yerleşim birimi (il merkezi ve ilçe/belde/köy) ile okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasında mesleki tükenmişlik; ilgisizlik alt boyutları ile ölçek geneli arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu anlamlı farklılık yüksek ortalamaya sahip olan il merkezi lehindedir. İl merkezinde görev yapan öğretmenlerin, olanaklarının iyi olmasından dolayı değer verme alt boyutunda yüksek puanlar aldıkları söylenebilir. Ama okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik ve ilgisizlik alt boyutlarında yüksek ortalamalara sahip olmasının sebebi ise il merkezinde; veli, öğrenci potansiyelinin ve beklentisinin yüksek olmasından ötürü kaynaklandığı söylenebilir. Mesleki gelişime açıklık alt boyutunda ise öğretmenlerin görev yaptığı yerleşim yerleri arasında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Altıntaş-Yüksel'in (2019) yaptığı çalışma da Sincan ve Mamak ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin mesleğe ilişkin tutumlarının düşük olduğu sonucu çalışmanın sonucuyla benzerlik göstermektedir.

Okul öncesi öğretmenlerin mesleki hizmet süreleri ile mesleğe ilişkin tutumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusu elde edilmiştir. Aslında öğretmenlikte ne kadar çok yıl çalıştığın değil; bu mesleği ne kadar çok severek ve isteyerek yapmak istediğinin önemli olmasından dolayı hizmet süresi, öğretmenlerin mesleğe ilişkin tutumlarında bir etki oluşturmama sebebi olabilir. Demir-Sarıer'in (2020) çalışmasında 6-10 yıl, 11-15 yıl ile 16-20 yılları arasında görev yapan öğretmenlerin 1-5 yıl arasında görev yapan öğretmenlere göre mesleğe ilişkin tutumlarının daha yüksek düzeyde olduğu ayrıca Demirel'in (2016) çalışmasında da 11-15 yıl arası görev yapanların 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere göre mesleki tutumlarının daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir.

Öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenleri ile mesleğe ilişkin tutumlar arasında değer verme, mesleki tükenmişlik, ilgisizlik, mesleki gelişime açıklık alt boyutları ile ölçek genelinde 'idealimdeki meslek' ve 'çocuklara olan sevgim' seçeneklerinde anlamlı düzeyde farklılık bulunmaktadır. Bozdoğan, Aydın ve Yıldırım (2007), Demirel'in (2016) çalışmalarında öğretmenlik mesleğini isteyerek tercih etme durumlarında iş bulma olanaklarının fazla olması sebebinden dolayı daha çok seçildiği bu yüzden anlamlı farklılık içerdiği sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe ilişkin tutumlarının yüksek çıkmasının sebebi; bu mesleği ideallerindeki meslek olarak görmeleri, mesleği yaparken mutlu olmaları ayrıca çocukları da çok sevmelerinden dolayı kaynaklanabilir.

### ***Okul öncesi öğretmenlerinin program değerlendirme becerileri ile ilgili sonuç ve tartışma***

Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim programı değerlendirme becerileri yüksek düzeyde çıkmıştır. Bu sonuç Can Gül'ün (2009) ve Düşek'in (2008) çalışmasıyla benzer sonuçlar göstermektedir. Fakat çalışmanın sonucuyla örtüşmeyen Cömert'in (2003) ve Demir'in (2001) de yaptığı çalışmalarda öğretmenlerin değerlendirme hususunda çok istekli olmadıkları ve değerlendirmeye olumlu bakmadıkları görülmektedir. Araştırma sonucuna göre okul öncesi öğretmenlerinin, okul öncesi eğitim programını değerlendirme konusunda becerikli oldukları söylenebilir.

Okul öncesi öğretmenlerin program değerlendirme becerilerinin cinsiyete göre değerlendirilmesinde erkek öğretmenlerin 7 ile (%4,9'luk) orana sahip olmalarından dolayı cinsiyet değişkeni sayısının yetersiz olmasından ötürü karşılaştırma yapılamamıştır. Bu durumun sebebi çalışma grubunun genişliği, azlığı ya da kadın veya erkek öğretmen sayısının birbirine yakın olmasından kaynaklı olabilir. Aydın (2010), Çaltık (2004), Gebelek (2020), Göle (2014), Uzun (2007) ve Şıvgın (2005) tarafından yapılan çalışmalarda da cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin program değerlendirme becerilerinde farklılık oluşturmadığı sonucu bulunmuştur. Fakat Hamarat'ın (2017) ve İş'in (2017) yaptıkları çalışmalarda farklılık kadın öğretmenler lehindedir. Ayrıca Arslan (2017)'da öğretmenlerin programı uygularken karşılaştıkları sorunlarda cinsiyet açısından farklılık bulunmadığını; değerlendirme boyutunda ise erkek öğretmenler lehinde anlamlı farklılık olduğunu tespit etmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerin, program değerlendirme becerilerinin yaşlara göre karşılaştırılmasında 20-39 yaş lehinde anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur. Genç öğretmenlerin mesleklerinde kurallara uygun davrandıkları ve eğitim hayatlarında öğrendiklerini uygulamak istedikleri düşünülürse bu durumun program değerlendirme becerilerine de olumlu yansıtacağı söylenebilir. Literatür incelendiğinde Can Gül'ün (2009) çalışmasında "değerlendirme boyutunda" 41 yaş ve üstü öğretmenlerin; Hamarat (2017) tarafından yapılan çalışma da ise büyük yaş grubundaki öğretmenlerin program değerlendirme becerilerinin daha iyi olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu sonuç çalışma bulgusuyla örtüşmemektedir. Işık'ın (2015) çalışmasında; uygulama, planlama, günlük eğitim akışında günü değerlendirme zamanında ve aylık eğitimde ise aile katılımını uygulamada yaşa göre anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Okul öncesi öğretmenlerin, yaşamlarının büyük bir bölümünün geçtiği yerleşim birimi ile öğretmenlerin program değerlendirme becerileri arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Yani öğretmenlerin büyükşehir- şehir ya da ilçe-belde-köyde büyümeleri, yaşam stilleri program değerlendirme düzeylerinde bir farklılık oluşturmamıştır. Fakat alan yazında öğretmenlerin büyüdükleri yerleşim yerine göre program değerlendirme becerilerine yönelik herhangi bir araştırma bulgusu bulunmamasından dolayı çalışmayla karşılaştırması yapılamamıştır.

Okul öncesi öğretmenlerin mezun oldukları lise türleri ile program değerlendirme becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık bulunmamıştır. Fen- Anadolu Öğretmen-Anadolu, Genel Lise-İmam Hatip- Diğer Liseler ve Mesleki Teknik Liselerinden mezun olma durumunun öğretmenlerin eğitim programını değerlendirme becerilerini etkilemediği söylenebilir. Can Gül'ün (2009) çalışmasında ise "değerlendirme boyutunda" lise mezunu öğretmenlerin program değerlendirme becerilerinin daha iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerin, mezun oldukları fakülterlere göre program değerlendirme becerilerinde anlamlı düzeyde farklılaşma tespit edilmemiştir. Yani Eğitim Fakültesi veya Açık Öğretim ve Uzaktan Eğitim Fakültesi mezunu olmanın programı değerlendirirken bir farklılık oluşturmadığı ifade edilebilir. Literatür tarandığında Hamarat'ın (2017), Işık'ın (2015), İş'in (2017) ve Şıvgın'ın (2005) yaptıkları çalışmalarda da mezun olunan okulun; program değerlendirme becerilerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucu bu çalışmanın sonucuyla benzerlik göstermektedir. Ayrıca Kılınc'ın (2019) çalışmasında yüksek lisans mezunu öğretmenlerin ve Gebelek'in (2020) çalışmasında ise Açık Öğretim Fakültesi mezunu öğretmenlerin program değerlendirme becerilerinin daha iyi oldukları sonucu bu çalışmanın sonucuyla örtüşmemektedir. Göle (2014) tarafından nitelikli bir okul öncesi eğitim programında bulunması gereken özellikler üzerine yapılan çalışmada örgün eğitim mezunu öğretmenler ile Açık Öğretim mezunu öğretmenler arasında; ayrıca Akkaya'nın (2009) 2006-2007 okul öncesi eğitim programı hakkında görüşler çalışmasında ise değerlendirme boyutunda öğretmenlerin mezun oldukları okullar arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur. Arslan'ın (2017) çalışmasında "içerik, öğrenme -öğretme süreci, eğitim programı ölçeği"

boyutlarında Ön Lisans mezunu öğretmenler lehinde anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yıldız'ın (2012) çalışmasında ise Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlerin Açık Öğretim Fakültesi mezunu öğretmenlere göre programı uygularken daha az sorun yaşadıkları sonucu tespit edilmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerin mezun oldukları bölümlere göre ise program değerlendirme becerilerinde okul öncesi öğretmenliği-çocuk gelişimi ve eğitimi bölümü arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Arslan (2017) , Erden (2010) ve Göle (2014) tarafından yapılan çalışmalarda da çalışmayla benzer sonuçlar elde edilmiştir. Can Gül'ün (2009) çalışmasında “değerlendirme de dikkat edilmesi gereken hususlar, değerlendirme sonucu ve davranışları” boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamasına rağmen “değerlendirme sonuçlarını yönetimle paylaşma” hususunda okul öncesi öğretmenliği bölümü mezunları açısından istatistiksel düzeyde anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Aydın'ın (2010) çalışmasında ise 45 maddelik ankette (36. ve 40.) maddelerde farklılık varken diğer maddelerde ise mezun olunan bölüme göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Baba eğitim düzeyleri de okul öncesi öğretmenlerin program değerlendirme becerilerinde anlamlı bir farklılık yaratmamıştır. Öğretmenlerin babalarının okuryazar değil-ortaöğretim, lise - üniversite gibi eğitim durumlarına sahip olmaları program değerlendirme düzeylerini etkilemediği söylenebilir. Ama alan yazında öğretmenlerin baba eğitim düzeylerine göre eğitim programı değerlendirme becerilerine yönelik bir araştırma bulgusu yer almadığından karşılaştırma çalışması yapılamamıştır.

Çalıştıkları kurumlar olarak (İlköğretime Bağlı Resmi Anasınıfı ve Resmi Bağımsız Anaokulları)'nda okul öncesi öğretmenlerinin program değerlendirme becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık belirlenmiştir. Bu farklılık Resmi Bağımsız Anaokulları lehindedir. Resmi Bağımsız Anaokullarında öğretmenlerin imkânların daha iyi olması, okul kademelerinde okul öncesi eğitimi alan öğrenciler ile öğretmenlerin birlikte yer alması, öğretmenlerin birbirleriyle etkinliklerini paylaşmaları, dayanışma içinde olmaları böylelikle iş yükünü hafifletmeleri ve birbirlerini daha çok öğretmenlik mesleğine teşvik etmeleri açısından program değerlendirme becerilerinin de olumlu etkilendiği söylenebilir. Hamarat'ın (2017) ve Şıvgın'ın (2005) çalışmalarında ilköğretime bağlı anasınıfı lehinde anlamlı farklılık bulunması sonucu çalışmanın sonucuyla örtüşmemektedir. Akkaya'nın (2009) çalışmasında “değerlendirme” boyutunda da öğretmenlerin çalıştıkları kurumlar arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Ayrıca Gebelek'in (2020) çalışmasında ise “çocuğun değerlendirilmesi, yöntem-teknik ve değerlendirme sürecinde özel eğitim” boyutlarında anasınıfı lehinde anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Arslan (2017) tarafından yapılan çalışmada Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı'na bağlı gündüz bakım evi ve kreşlerde çalışan öğretmenlerin Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi anasınıfı ve bağımsız anaokullarında çalışan öğretmenlere göre eğitim programını uygularken daha çok sorun yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerin görev yaptıkları yerleşim yerine göre program değerlendirme becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin il merkezi veya ilçe-belde-köy gibi yerleşim yerlerinde çalışmaları program değerlendirme becerilerinde etki oluşturmamıştır. Fakat alan yazında öğretmenlerin görev yaptıkları yerleşim yerlerinin program değerlendirme becerileri üzerindeki etkisine yönelik bir araştırma bulgusuyla karşılaşılmadığından dolayı kıyaslama çalışması yapılamamıştır.

Okul öncesi öğretmenlerin program değerlendirme becerileri ile mesleki hizmet süreleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu farklılık 11-15 yıl mesleki hizmet süresine sahip olan öğretmenler lehindedir. Çaltık'ın (2004) çalışmasında ise mesleki kıdemi daha az olan öğretmenler lehinde anlamlı bir farklılık olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu sonuç çalışmanın bulgusuyla örtüşmektedir. Yine Hamarat'ın (2017) çalışmasında mesleki hizmet süreleri yüksek olan öğretmenler lehinde anlamlı farklılık olmasından dolayı çalışmanın sonucuyla örtüşmemektedir. Ayrıca literatür de Arslan (2017), Gebelek (2020), Göle (2014) ve Şıvgın (2015) tarafından yapılan çalışmaların sonuçlarında da

anlamli farklılık olmamasından dolayı çalışmayla benzerlik göstermemektedir. Uygulama, planlama, günlük eğitim akışında günü değerlendirme zamanında ve aylık eğitimde aile katılımını uygulamada mesleki kıdeme göre Işık'ın (2005) çalışmasında anlamli farklılık bulunmamıştır. Can Gül (2009)'ün çalışmasında "değerlendirme sonuçlarına" göre 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin daha paylaşımcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerin, program değerlendirme becerileri ile öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenleri arasında istatistiksel olarak anlamli bir farklılaşma tespit edilmemiştir. Alan yazında öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenlerine göre eğitim programını değerlendirme becerilerine yönelik bir araştırma bulgusuyla karşılaşılmadığından dolayı çalışmayla karşılaştırması yapılamamıştır.

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile okul öncesi eğitim programı kalite değerlendirme ölçeği arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ve istatistiksel açıdan anlamli bir ilişki bulunmuştur. Yani okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arttıkça eğitim programı kalite değerlendirme becerilerinde de artış olabileceği söylenebilir.

### **Öneriler**

Araştırma bulguları doğrultusunda çalışma kapsamında aşağıdaki öneriler sunulmuştur: Öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumda, değer verme boyutunda öğretmenlerin yaşları farklılık göstermesine rağmen tutumlarında neden değişiklik oluşmadığı araştırılabilir.

1. Öğretmenlerin mesleğe ilişkin tutumlarında ilgisizlik alt boyutunda büyüdüğü yerleşim yerlerinden büyükşehir- şehir lehinde farklılık olmasının sebepleri (sınıf kalabalıklığı, okullara ulaşım zorluğu, meslekten elde ettikleri maaşlarının büyükşehir-şehir de yaşamak için yeterli olmadığı için mi ya da başka sebeplerden mi) kaynaklı olduğu yönünde ilgili tespitler yapılabilir.
2. Mezun olunan lise türlerinde (Fen Lisesi –Anadolu Öğretmen Lisesi -Anadolu Lisesi, Genel Lise- İmam Hatip Lisesi- Diğer Liseler ve Mesleki Teknik Liselerinde) öğretmenlerin mesleki gelişime açıklık alt boyutunda farklılık olmadığı sonucu bulunmuştur. Mesleki Teknik Lisesi mezunu öğretmenlerin, lisede meslek dersleri almalarına rağmen öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarında mesleki gelişime açıklık alt boyutunda neden farklılaşma olmadığı araştırılabilir.
3. Görev yaptıkları yerleşim birimlerine göre; öğretmenlerin mesleğe ilişkin tutumlarında (mesleki tükenmişlik, ilgisizlik alt boyutları ile ölçek genelinde) il merkezinde çalışan öğretmenler lehinde farklılık bulunma nedeninin belirlenmesi için okul imkânlarından mı yoksa başka sebeplerden mi kaynaklandığına dair araştırmalar yapılabilir.
4. Öğretmenlerin 20-39 yaşları arasında program değerlendirme becerilerinin 40 yaş ve üzeri öğretmenlere göre daha iyi olma sebebi araştırılabilir.



#### KAYNAKÇA

- Abbasoğlu, E. (2011). *Beden eğitimi öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ve benlik saygılarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Akbal, M. (2016). *Beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile öz yeterlikleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Akkaya, N. (2009). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi*, (25), 35-42.
- Akyüz, Y. (2016). *Türk eğitim tarihi* (29. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Albuz, A. (2004). Eğitim / müzik eğitiminde program değerlendirme yaklaşımlarına genel bir bakış. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, XVII (1), 13-18.
- Altıntaş Yüksel, E. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimleri ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arslan, Z. (2017). *Okul öncesi öğretmenlerinin 2013 okul öncesi eğitim programını uygulamada karşılaştıkları sorunların düzeyi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Atalmış, E. H. ve Köse, A. (2018). Türkiye'deki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları: Bir meta-analiz çalışması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 9(4), 393-413.
- Aydın, R. ve İşlek, M. (2022). Eğitimde güncel yaklaşımlar 2. S. Girgin (Ed.), *Eğitimin önemli bir unsuru olarak öğretmenlik mesleği ve meslekleşme koşulları* (s.227-254). İstanbul: Efe Akademi Yayınları.
- Bozca, S. (2015). *Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile iş doyumları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Bozdoğan, A. E., Aydın, D., ve Yıldırım K. (2007). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 8(2), 83-97.
- Bulut, İ. (2009). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 13-24.
- Büyükkaragöz, S.ve Çivi, C. (1999). *Genel öğretim metodları*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2004). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (4. Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Canbeldek, M. (2015). *Okul öncesi eğitim kurumlarında kalite ile okul öncesi dönem çocuklarının gelişim düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Can Gül, Ş. (2009). *Okul öncesi eğitimde öğretmen ve öğretmen adaylarının 2006 okul öncesi eğitim programının değerlendirme unsuruna yönelik görüş ve davranışlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Cömert, S. (2003). Okul öncesi eğitim programı hakkındaki öğretmen görüşleri ve uygulamaları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (7). 135-150.
- Çakmak, Z. (2019). *İlkokul öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile iletişim becerileri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çaltık, İ. (2004). *Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı anaokulu ve anasınıflarında görev yapan öğretmenlerin uygulanan okul öncesi eğitim programına ve programın kullanımına ilişkin görüşlerin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çeliköz, N. (2004). Anadolu öğretmen lisesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını etkileyen etmenler. *Milli Eğitim Dergisi*, (32), 136-145.
- Çeliköz, N. ve Çetin, F. (2004). Anadolu öğretmen lisesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını etkileyen etmenler. *Milli Eğitim Dergisi*, (162), 160-167.
- Çetinkaya, R. (2007). *Türkçe öğretmeni adayların yeterlik alguları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Çetinkaya, Z. (2009). Türkçe öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının belirlenmesi. *Elementary Education Online (İlköğretim Online)*, 8(2), 298-305.
- Dağ, E. (2010). *Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde etkili olan faktörler arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

- Dalaman, F. (2021). *Ortaöğretim öğretmenlerinin öğrenmeye ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Demir, Ö. (2001). *Anasınıfı programının öğretmen görüşleri çerçevesinde değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Demir Sarier, M. (2020). *Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile iş yaşam dengesi ve motivasyonları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Demirel, N. (2016). *Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adıyaman.
- Demirel, N. ve Ünişen, A. (2018). Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(67), 997-1013.
- Demirel, Ö. (2007). *Eğitim de program geliştirme* (10. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirtaş, Z. (2017). Eğitimde program değerlendirme yaklaşımlarına genel bir bakış. *Sakarya University Journal of Education*, 7(4), 756-768.
- Doğan Genç, K. (2016). *Eğitim Fakültesi ve Fen Edebiyat Fakültesi'nde okuyan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının incelenmesi (Kocaeli örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Doğan, S. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algısı ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Doğan, T. (2019). *Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin mesleklerine ilişkin tutumları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ.
- Duran, O. (2009). *Anadolu Öğretmen Liselerinde öğrenim gören son sınıf öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Düşek, G. (2008). *2006 yılında uygulamaya konulan okul öncesi eğitim programı hakkında ilköğretim müfettişleri, okul öncesi eğitim veren kurum müdürleri ve okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi (Ordu İli örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Eraslan, L. ve Çakıcı, D. (2011). Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 427-438.
- Erden, E. (2010). *Problems that preschool teachers face in the curriculum implementation*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Eroğlu, C. (2013). *Beden eğitimi öğretmen adaylarının öz-yeterlilikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.
- Eş, Ü. (2010). *Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının ve öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Gebelek, B. (2020). *Okul öncesi eğitiminde değerlendirme sürecine ilişkin öğretmen tutumlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kilis 7 Aralık Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Kilis.
- Gülsoy, F. (2010). *Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fizik Öğretmenliği öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Güneşli A. ve Aslan, C. (2009). Evaluation of Turkish prospective teachers' attitudes towards teaching profession (Near East University case). *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 313-319.
- Gürhan, M. (2018). *Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi ve biyoloji öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Göle, M. O. ve Temel, F. (2020). Okul öncesi eğitim programı kalite değerlendirme ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 5(2), 52-71. doi: 10.37754/751362.2020.524.

- Göle, M. O. (2014). *Okul öncesi öğretmenlerin nitelikli bir okul öncesi eğitim programında bulunması gereken özelliklere ilişkin görüşlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gözütok, D. (2001). Program değerlendirme. M. Gültekin (Ed.), *Öğretimde planlama ve değerlendirme* (s. 175-189). Eskisehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Hamarat, D. (2017). *2013 okul öncesi eğitim programı ve bu programın uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- İlter, İ. (2009). *Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elâzığ.
- İnal, H., Yılmaz Koğar, E. ve Özdemir, B. (2015). Ölçme araçlarında bulunması gereken nitelikler ünitesinin Tyler'ın hedefe dayalı program değerlendirme modeli ile değerlendirilmesi. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, X (II), 400-416.
- Işık, N. E. (2015). *Öğretmenlerin MEB 2013 okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşleri ve programı kullanma durumları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaçar, R. (2018). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve öz-yeterlik algıları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ.
- Karahan, H. (2005). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan coğrafya öğretmenlerinin diğer öğretmenlerle öğretmenlik tutumları açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi* (21.basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler* (35.basım). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Karatekin, K., Merey, Z. ve Keçe, M. (2015). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 70-96.
- Kartal, T. ve Afacan, Ö. (2012). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 76-96.
- Kaya, Z. (1997). Eğitimde program değerlendirme sürecinin temel işlemleri. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi*, 5(5), 59-72.
- Kesen, G. ve Polat, M. (2014). Eğitim Fakültesi 4. sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları: Muş Alparslan Üniversitesi örneği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(2), 556-578.
- Koç Damgacı, F., Kaya, Y. ve Günay, R. (2015). David Fetterman'ın değerlendirme modeli: yetkilendirme değerlendirmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 696-710.
- Korkmaz, G. (2009). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul yaşam kalitesini algılama düzeyleri ve mesleki tutumlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çukurova.
- Köksal, O., Balaban Dağal, A. ve Duman, A. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, (46), 379-394. doi number: <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS3395>.
- Küçükahmet, L. (1976). *Öğretmen yetiştiren kurum öğretmenlerinin tutumları [The Attitudes of Teacher Training Teachers]*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). *Çocuk gelişimi ve eğitimi müzik etkinlikleri*. Ankara: MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri*. [http://oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_12/11115355\\_YYRETMENLYK\\_MESLEYY\\_GENEL\\_YETERLILIKLERI.pdf](http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLILIKLERI.pdf) adresinden erişilmiştir.
- Özben, Ş. (2005). Tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *DEÜ Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 37-43.
- Özer, N. (2021). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile mesleki coşku düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Özdamar, K. (2015). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi*. Eskişehir: Nisan Kitabevi
- Özgüven, İ. E. (2000). *Psikolojik testler*. Ankara: PDREM Yayınları.

- Özkan, H. H. (2012). Öğretmenlik formasyon programındaki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının incelenmesi (SDÜ örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(2), 29-48.
- Sağlam, Ç. (2008). Müzik öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 59-69.
- Sekman, İ. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Semerci, N. ve Semerci, Ç. (2004). Türkiye’de öğretmenlik tutumları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1),137-146.
- Sever, O. (2013). *Beden eğitimi öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ve benlik saygılarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Şıvgın, N. (2005). *Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan eğitim programına ilişkin öğretmen görüşler (Denizli ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Tanrıoğen, A. (1997). Buca eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(3), 55-67.
- Taşdemir, C. (2014). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Bilgisayar ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2( 3), 91-114.
- Tekerci, H. (2008). *Farklı okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin mesleki doyumlarının ve tutumlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uşun, S. (2012). *Eğitimde program değerlendirme süreçler yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Uzun, H. (2007). *Malatya ilinde okul öncesi eğitim programının uygulanmasında öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Varış, F. (1998). *Eğitim bilimine giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Yaman, G. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyleri ile mesleğe ilişkin tutumlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yetişensoy, O. (2019). *Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının geleceğe yönelik işsizlik kaygısı düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Yıldız, N. İ. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özyeterlik algıları ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek tezi). Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Yıldız, S. (2012). *Okul öncesi programında yer alan ev ziyaretlerinin işlevselliğinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Nevşehir örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Yüksel, A. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yüksel, İ. (2010). *Türkiye için program değerlendirme standartları oluşturma çalışması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

# Examining Preschool Teachers' Attitudes Towards the Profession and Program Evaluation Skills<sup>1</sup>

Tuğba SAĞLIK SAĞLAM<sup>2</sup>

Rafet AYDIN<sup>3</sup>

Cited:

Sağlam, S. T., Aydın R. (2024). Examining Preschool Teachers' Attitudes Towards the Profession and Program Evaluation Skills, *Journal of Interdisciplinary Educational Research*, 8(19), 311-344, DOI: 10.57135/jier. 1583227

## Abstract

The purpose of this research is to examine "Preschool Teachers' Attitudes towards the Profession and their Program Evaluation Skills". Relational screening model was used in the research. The study group of the research consists of 278 pre-school teachers working in official kindergartens and independent kindergartens affiliated to the Ministry of National Education in Burdur province, district, town and villages. The data of the research were collected with the "Personal Information Form", "Teachers' Attitude Scale towards Teaching Profession" and "Preschool Education Program Quality Evaluation Scale" developed by the researcher. In the study, it was concluded that the attitudes of preschool teachers towards the teaching profession and their level of curriculum evaluation skills are high. It has been determined that there is a significant difference in the attitude towards the teaching profession according to age, in the sub-dimensions of "valuing, indifference, openness to professional development, and the scale, at 40 years and over. While there was a significant difference in the "indifference" sub-dimension of the metropolitan/city variable from the cities where the teachers grew up, there was no significant difference in the scale. In favor of General/ Imam Hatip/ Other High Schools and Vocational and Technical High Schools from the high schools from which the teachers graduated; Among the faculties from which he graduated, it was found that there was a significant difference in favor of the Faculty of Open Education and Distance Education, which is the sub-dimension of attitudes towards the profession, "valuation, professional burnout, indifference sub-dimensions and overall scale".

While a significant difference was found in the sub-dimension of "indifference" in favor of independent kindergartens in the institutions where teachers work, no significant difference was determined in "valuation, professional burnout, openness to professional development and overall scale". In favor of the city center in the settlement where the teachers work; A significant difference was found across the scale in the preference of "it is my ideal profession and I do not like children very much" among the reasons for choosing the teaching profession. Teachers' service period of 16 years or more in the preschool education program quality evaluation scale; It was found that there was a significant difference in favor of independent kindergartens and 20-29 age groups. In terms of the gender variable in the study, gender comparison could not be made due to the low number of male teachers. Studies with large samples can be conducted to make gender comparisons.

**Keywords:** Education and Curriculum, Preschool Education, Teaching Profession, Curriculum Evaluation, Attitude.

<sup>1</sup> This study was derived from the relevant sections of the master's thesis titled "Examining the Attitudes of Preschool Teachers Towards the Profession in Relation to Program Evaluation and Skills," prepared by the first author under the supervision of the second author.

<sup>2</sup> Mehmet Akif Ersoy University, Institute of Educational Sciences, Department of Educational Sciences, Master's Student, Burdur, Türkiye. E-mail: saglamtuğbasaglik@gmail.com, ORCID: 0000-0001-7747-5715

<sup>3</sup>Asst. Prof. Dr., Mehmet Akif Ersoy University, Faculty of Education, Burdur, Türkiye. E-mail: raydin@mehmetakif.edu.tr, ORCID: 0000-0002-7613-3198

## INTRODUCTION

Education holds great importance in supporting the development of individuals. While families are responsible for a child's education at birth, schools take on this responsibility in later stages (Aydın & İşlek, 2022). Education, which plays a significant role in human life, is defined as "all efforts aimed at developing a person's mental, physical, emotional, and social abilities and behaviors in the most appropriate or desired direction, and equipping them with new skills, behaviors, and knowledge directed toward certain goals" (Akyüz, 2016, p. 2).

In light of this definition, it can be stated that education aims to develop individuals in all aspects. Preschool education, on the other hand, refers to the education which children receive in preschool institutions following family education. It is valuable in meeting children's needs, developing them holistically, instilling basic habits, and preparing them for the future (Canbeldek, 2015).

Teachers, who play a key role in preparing children for life, have a significant influence through their attitudes in school activities, relationships with students and colleagues, and behavior in the classroom environment (Küçükahmet, 1976).

In recent times, educators have been entrusted with significant responsibilities in meeting educational needs, contributing to the development and transformation of society and individuals, and fostering innovation (Ministry of National Education [MEB], 2017). In other words, one of the constant elements in education is teachers. Teachers not only ensure the continuity of the education system but also train students according to the desired characteristics (Aydın & İşlek, 2022).

Preschool education teachers are individuals who educate children aged 36–72 months; they are creative, flexible, innovative, capable of solving problems, continuously developing themselves, and designing activities by considering children's developmental characteristics, interests, and needs (MEB, 2013; Köksal, Balaban-Dağal & Duman, 2016).

To become experts in their field, teachers must first possess pedagogical formation. In addition to this, it is essential for them to have developed personality, character, communication skills, and self-confidence, as well as effective classroom management abilities. Despite these qualities, teachers are expected to have low levels of burnout (Yüksel, 2013).

Since teachers are role models in society and individuals who guide others, their enjoyment of their work, their happiness while performing it, and the reflection of this positive attitude onto society are indicators of their attitudes toward their profession. The belief that "happy teachers raise happy individuals" highlights the role of teachers in fostering individuals who love their work and perform it with care (Sekman, 2021). Professional attitude, on the other hand, is described as the acceptance or rejection of a particular idea (Özgül, 2000).

Teachers' personality traits and attitudes toward their student groups significantly contribute to students' interest in school and their enjoyment of it, which, in turn, enhances teachers' job satisfaction. Teachers' attitudes toward their profession are considered an important indicator of their professional understanding (Varış, 1998).

It can be said that positive professional attitudes of preschool teachers will positively influence the interest and participation levels of children in activities. Furthermore, the professional attitudes of preschool teachers are thought to be distinctive in the implementation of educational programs.

The educational program aims to equip individuals with the objectives determined by educational institutions in alignment with the goals of the Ministry of National Education (MEB) through in-class and extracurricular activities, using appropriate methods and techniques (Büyükkaragöz & Çivi, 1999). Furthermore, the educational program is defined as the arrangement and presentation of content and objectives to facilitate learning in schools (Walker, 2003, as cited in

İş, 2017). In fact, it can be stated that educational programs should be designed based on the behaviors intended to be instilled in individuals to achieve the purpose of education.

Preschool teachers, in addition to having sufficient knowledge and skills to implement educational and instructional programs, are also required to conduct program evaluation studies. The success of education should be regularly assessed to determine whether the needs of children and society are being met, and whether educational programs and children's progress align with these needs (Gözütok, 2001). While evaluating programs, it is essential to examine whether they meet contemporary needs, are up-to-date, and align with science and technology. If there are deficiencies, flaws, or non-functional aspects, they should be identified; otherwise, the success and quality of education should be demonstrated (Yüksel, 2010).

Program evaluation is the process of comparing a system against specific criteria, making decisions, assessing it, and interpreting it objectively (İnal, Yılmaz Koğar & Özdemir, 2015; Uşun, 2012). In education, program evaluation involves collecting and analyzing information about the impact and effectiveness of all or certain dimensions of a program, interpreting the findings, and systematically addressing any identified deficiencies (Albuz, 2004; Demirtaş, 2017; Kaya, 1997; Koç Damgacı, Kaya & Günay, 2015).

Program evaluation generally encompasses efforts to modify, improve, or eliminate programs (Demirel, 2007). In other words, there may be programs that are outdated, ineffective, or in need of improvement due to deficiencies or limitations. Since knowledge is not static but continuously evolving, it can be said that educational programs must be updated through evaluation to meet the needs of individuals.

As can be understood from the points which have been mentioned so far, the more positive attitudes and behaviors preschool teachers adopt in their profession, the more these will reflect on their professional lives. Loving their profession enables preschool teachers to use the preschool education program effectively and develop program evaluation skills. While there have been separate studies on teachers' attitudes toward their profession and preschool teachers' program evaluation skills, no research has been found that examines these two elements together or investigates whether there is a meaningful relationship between them. Therefore, the aim and starting point of this research is to examine the relationship between preschool teachers' attitudes toward their profession and their program evaluation skills.

## **Research Problem**

The research problem is defined as: "What are the attitudes of preschool teachers toward their profession, and what are their program evaluation skills?"

This study seeks answers to the following sub-problems:

1. What is the level of preschool teachers' attitudes toward their profession?
2. Do preschool teachers' attitudes toward their profession significantly differ based on variables such as gender, age, the locality where they spent most of their life, the type of high school they graduated from, the faculty they graduated from, the department they graduated from, the institution they work in, the locality of their workplace, their professional service duration, and their reasons for choosing the teaching profession?
3. What is the level of preschool teachers' program evaluation skills?
4. Do preschool teachers' program evaluation skills significantly differ based on variables such as gender, age, the locality where they spent most of their life, the type of high school they graduated from, the faculty they graduated from, the department they graduated from, the institution they work in, the locality of their workplace, their professional service duration, and their reasons for choosing the teaching profession?
5. Is there a significant relationship between preschool teachers' attitudes toward their profession and their program evaluation skills?

### **The Purpose of the Study**

The main purpose of this study is to evaluate the attitudes of preschool teachers working in official kindergarten classes within primary schools and official independent preschools affiliated with the Ministry of National Education (MEB) regarding their profession, as well as their program evaluation skills. Additionally, the study aims to determine whether there are statistically significant differences based on variables such as gender, age, the locality where they spent most of their lives, the type of high school they graduated from, the faculty they graduated from, the department they graduated from, the institution they work in, the locality of their workplace, their professional service duration, and their reasons for choosing the teaching profession.

### **The Significance of the Study**

Education is a system that supports and develops individuals. The attitudes of teachers, who are among the most crucial elements of this system, significantly enhance the efficiency of education. In preschool education, where the foundation of personality development is laid for children aged 0-6, it is essential for teachers to adopt attitudes and behaviors appropriate to the teaching profession. Preschool teachers should demonstrate professional principles and enthusiasm in their interactions with children and in the preparation of activities. This is because fostering future generations with good moral values and strong personalities is largely influenced by the attitudes preschool teachers exhibit toward children.

A preschool teacher who loves their job and works with dedication can effectively deliver education in line with the achievements and indicators outlined in the preschool education program. Teachers should also evaluate the education program regularly to avoid repetition in education and to stay updated on developments. In this way, the positive attitudes of preschool teachers toward their profession can support their program evaluation skills, enabling them to improve themselves while meeting the needs of individuals and society.

In this study, the attitudes of preschool teachers toward their profession and their program evaluation skills have been examined in relation to various demographic variables.

## **METHOD**

### **Research Model**

In this study, the relational survey model, which is one of the general survey models, was used. Survey models allow for identifying the characteristics of the group being studied, revealing attitudes, thoughts, and opinions on a subject, and utilizing various techniques (McMillan and Schumacher, 2010).

The general survey model involves scanning the entire population or a sample group drawn from the population in order to reach general conclusions about a population consisting of a large number of elements (Karasar, 2016, p.79). A sub-model of the general survey model, the relational survey model, is "a research model that aims to determine the presence and/or degree of co-variation between two or more variables" (Karasar, 2016, p.81).

In this study, the attitudes of preschool teachers toward their profession and their views regarding their program evaluation skills for the preschool education program were described as they exist. Additionally, an attempt was made to identify the relationship between the attitudes of preschool teachers toward their profession and their program evaluation skills. In this context, the relational survey model was used in the study.

### **The Sample of the Study**

The population of this study, which aims to examine the attitudes of preschool teachers toward their profession and their program evaluation skills, consists of 278 preschool teachers working in official kindergarten classes within primary schools and independent public preschools affiliated with the Ministry of National Education (MEB) in the city, districts, towns, and villages of Burdur province.



The sample of this study consists of 278 preschool teachers working in the city, districts, towns, and villages of Burdur province during the 2022-2023 academic year. The working group includes a total of 143 preschool teachers, comprising 136 female and 7 male teachers. The lower number of male teachers compared to female teachers can be attributed to the fact that this profession is predominantly preferred by women.

A sample is defined as “a small subset selected from a specific population according to certain rules and accepted as sufficiently representative of the population from which it is drawn” (Karasar, 2016, p.110). The sample of the study was determined through the simple random sampling method. The simple random sampling method ensures that each unit in the sample group has an equal and independent chance of being selected and that the selected units are chosen equally from the population, containing characteristics representative of the entire population (Büyüköztürk et al., 2021).

While analyzing the gender variable in this study, no statistical comparison was made for the gender variable due to the small number of male teachers (7) compared to female teachers.

The demographic characteristics of the preschool teachers forming the sample of this study are presented in Table 1.

Table 1. Distribution of Demographic Characteristics of Preschool Teachers

Variables	Categories	N	%
Age	20-39	100	69,9
	40 and above	43	30,1
The locality where they spent most of their lives	Metropolitan/City	85	59,4
	District/Town/Village	58	40,6
The type of high school they graduated from	Science/Anatolian Teacher/Anatolian High School	42	29,4
	General High School/Imam Hatip/Other High Schools	52	36,4
	Vocational Technical High Schools	49	34,3
The department they graduated from	Preschool Teaching	119	83,2
	Child Development and Education Department	24	16,8
The faculties they graduated from	Faculty of Education	115	80,4
	Open Education / Distance Education	28	19,6
Total		143	100

When Table 1 is examined, it can be seen that 100 preschool teachers (69.9%) are between the ages of 20-39, and 43 (30.1%) are aged 40 and above. According to Table 1, when the variable of the settlement unit where participants spent a significant portion of their lives is analyzed, it is found that 85 teachers (59.4%) grew up in a metropolitan area/city, and 58 teachers (40.6%) grew up in a district/town/village. In terms of the type of high school they graduated from, it is observed that 42 preschool teachers (29.4%) graduated from Science/Anatolian Teacher/Anatolian High School, 52 (36.4%) graduated from General High School/Imam Hatip High School/Other High Schools, and 49 (34.3%) graduated from Vocational and Technical High Schools.

Additionally, when examining the variable of the department from which teachers graduated, Table 1 shows that 119 teachers (83.2%) graduated from the Preschool Teaching Department, and 24 teachers (16.8%) graduated from the Child Development and Education Department. In terms of the faculty from which the preschool teachers graduated, 115 teachers (80.4%) graduated from the Faculty of Education, and 28 teachers (19.6%) graduated from the Faculty of Open Education/Open and Distance Education.

The continuation of the distribution of the demographic characteristics of preschool teachers who form the sample of the study is presented in Table 2.

Table 2. Continuation of the Distribution of Demographic Characteristics of Preschool Teachers

Variables	Categories	N	%
Father's Education Level	Illiterate-SecondarySchool	85	59,4
	High School - University	58	40,6
Institution they work	Official Preschool Attached to Primary School	72	50,3
	Official Independent Kindergarten	71	49,7
Loction of Service	Provincial Center	82	57,3
	District/Town/Village	61	47,7
Service Duration	1-10 years	48	33,6
	11-15 years	54	37,8
	16 years and above	41	28,7
Reasons for Choosing the Teaching Profession	The social respectability of the profession.	25	17,5
	The high availability of job opportunities.	40	28,0
	My love for children.	39	27,3
	Being my ideal profession.	39	27,3
Total		143	100

According to Table 2, when looking at the 'institution they work' variable, it is seen that 72 teachers (50.3%) work in public kindergartens affiliated with primary schools, while 71 teachers (49.7%) work in independent public kindergartens. When examining the 'location of service' variable, 87 teachers (57.3%) work in the provincial center, followed by 61 teachers (42.7%) working in districts, towns, and villages.

As shown in Table 2, regarding the 'service duration' variable, 48 teachers (33.6%) have worked for 1-10 years, 54 teachers (38.9%) have worked for 11-15 years, and 41 teachers (28.7%) have worked for 16 years or more. Regarding the 'reasons for choosing the teaching profession,' 25 teachers (17.5%) indicated the social respectability of the profession as their reason, while 40 teachers (28%) cited the availability of job opportunities. Additionally, 39 teachers (27.3%) mentioned their love for children and the fact that it is their ideal profession as reasons for choosing teaching.

### **Data Collection Tools**

In this study, data were collected using the Personal Information Form, the Teacher Attitudes Toward the Teaching Profession Scale, and the Preschool Education Program Quality Evaluation Scale. The Personal Information Form was created by the researcher to obtain information about the participants' demographic characteristics, the Teacher Attitudes Toward the Teaching Profession Scale, developed by Demirel and Ünişen (2018), was used to measure preschool teachers' attitudes toward the profession, and the Preschool Education Program Quality Evaluation Scale, developed by Göle and Temel (2020), was used to assess program evaluation skills.

a. Personal Information Form: This form, created by the researcher, contains questions to gather information about the demographic characteristics of preschool teachers participating in the study. The questions include gender, age, the place where the teacher grew up (the settlement where most of their life was spent), type of high school graduated from, faculty and department graduated from, institution worked at, the settlement where they work, years of professional service, and reasons for choosing the teaching profession.

b. Teacher Attitudes Toward the Teaching Profession Scale: The Teacher Attitudes Toward the Teaching Profession Scale, developed by Demirel and Ünişen (2018), was used to measure the attitudes of preschool teachers toward the profession. This scale, developed by Demirel and Ünişen (2018, p. 997-1013), is a 5-point Likert-type scale consisting of 28 items, 12 of which are negative, and 16 positive, divided into four subdimensions. The scale includes 16 positive items (m1, m2, m4, m5, m6, m7, m10, m12, m14, m16, m17, m18, m19, m20, m22, m28). The negative items (m3, m8, m9, m11, m13, m15, m21, m23, m24, m25, m26, m27) are reverse-coded, and the

scale scores and subdimensions are calculated based on this reverse coding. The scale has four dimensions.

These are explained as follows: Valuing Dimension (Items 1-11), Professional Burnout Dimension (Items 12-17), Indifference Dimension (Items 18-23), Openness to Professional Development Dimension (Items 24-28). The items in the 5-point Likert-type scale are scored as follows: "Strongly Agree = 5", "Slightly Agree = 4", "Neutral = 3", "Slightly Disagree = 2", "Strongly Disagree = 1". The maximum score that can be obtained from the scale is 140, while the minimum score is 28. In the validity study of the scale, the KMO factor analysis value was found to be 0.944. The reliability of the overall scale, measured by Cronbach's Alpha, was calculated as 0.949 (Demirel and Ünişen, 2018).

Information on the reliability of the Teacher Attitudes Toward the Teaching Profession Scale applied to the research group is provided in Table 3.

Table 3. Reliability of the Teacher Attitudes Toward the Teaching Profession Scale Applied to the Research Group

Dimension	N	$\bar{X}$	Ss	Cronbach's Alpha
Valuing	143	46,706	8,489	,911
Professional Burnout	143	24,286	4,495	,786
Indifference	143	26,398	3,656	,722
Openness to Professional Development	143	19,559	4,222	,709
Teacher Attitudes Toward the Teaching Profession Scale in General	143	116,951	19,074	,945

In Table 3, the findings obtained from the Teacher Attitudes Toward the Teaching Profession Scale (ÖÖMİTÖ) show that the Valuing sub-dimension has a Cronbach's Alpha of 0.911 (high), the Professional Burnout sub-dimension has 0.786 (high), the Indifference sub-dimension has 0.722 (high), the Openness to Professional Development sub-dimension has 0.709 (high), and the overall Cronbach's Alpha of the scale is 0.945 (high). For scales, a Cronbach's Alpha value between .70 and .90 indicates high reliability, while a value between .60 and .70 indicates sufficient reliability (Özdamar, 2015). Based on these results, it can be said that the scale provides reliable results.

c. Preschool Education Program Quality Evaluation Scale: The "Preschool Education Program Quality Evaluation Scale," developed by Göle and Temel (2020), was used to assess the program evaluation skills of preschool teachers participating in the study. The scale, developed by Göle and Temel (2020, pp. 52-71), consists of 47 items and a single factor. The scale is a five-point Likert type, with responses scored as: "Strongly Agree = 5," "Agree = 4," "Undecided = 3," "Disagree = 2," and "Strongly Disagree = 1." The maximum score that can be obtained from the scale is 235, while the minimum score is 47. In the validity study of the scale, factor analysis (AFA) revealed that it explained 53.37% of the total variance. The reliability of the scale, calculated using Cronbach's Alpha, is 0.98 (Göle and Temel, 2020).

The reliability findings of the Preschool Education Program Quality Evaluation Scale (ÖÖEKDÖ) applied to the research group are presented in Table 4.

Table 4. Reliability Findings of the Preschool Education Program Quality Evaluation Scale Applied to the Research Group

Dimension	N	$\bar{X}$	Ss	Cronbach's Alpha
Preschool Education Program Quality Evaluation Scale (ÖÖEPKDÖ) in General	143	212,419	30,101	,988

In Table 4, it is concluded that the Cronbach's Alpha value for the entire scale is .988 (high). A reliability value approaching 1.00 indicates high reliability (Karasar, 2010). Based on this result, it can be said that the scale is reliable.

### Data Analysis

The data were analyzed using the SPSS 22.0 software package. To determine whether the data from the scales followed a normal distribution, the Kolmogorov-Smirnov and Shapiro-Wilk tests were used. If the significance values of these normality tests were less than 0.05, it was assumed that the data did not have a normal distribution; if they were higher, the data were considered to have normal distribution. To identify the relationship between attitudes toward the profession and program evaluation skills, Spearman's Rank Difference Correlation Coefficient analysis was used. Furthermore, since the data from the scales related to attitudes toward the profession and program evaluation skills did not show normal distribution, the Mann-Whitney U test was used for comparing binary variables, and the Kruskal-Wallis H test was used for variables with more than two categories. After the data were analyzed and presented in tables, the differences between independent variables were tested at the  $p = .05$  significance level (Büyüköztürk, 2004). Descriptive methods and frequency information were used to determine the descriptive characteristics of the teachers.

The results of the normality test indicating whether the data followed a normal distribution are presented in Table 5.

Table 5. Kolmogorov Smirnov and Shapiro Wilk Normality Test Results

Dimension	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Statistics	Sd	P	Statistics	Sd	P
Valuing	,164	143	,000	,850	143	,000*
Professional Burnout	,118	143	,000	,922	143	,000*
Indifference	,162	143	,000	,868	143	,000*
Openness to Professional Development	,144	143	,000	,932	143	,000*
Teacher Attitudes Toward the Teaching Profession Scale (ÖMİTÖ) in General	,113	143	,000	,901	143	,000*
Preschool Education Program Quality Evaluation Scale (ÖÖEPKDÖ) in General	,227	143	,000	,644	143	,000*

\* $p < .05$

According to Table 5, since the p-value is less than .05, it was concluded that the data does not follow a normal distribution. In this context, non-parametric tests were used in the research to determine the distribution of the data.

The value ranges presented in Table 6 were used to interpret the mean scores obtained from the Preschool Teachers' Attitude Scale towards the Teaching Profession.

Table 6. Score Ranges for Teachers' Attitudes Towards the Teaching Profession Scale

Score Range	Value	Attitude Level
1.00-1.79	Strongly Disagree	Very Low
1.80-2.59	Partially Disagree	Low
2.60-3.39	Neutral	Moderate
3.40-4.19	Partially Agree	High
4.20-5.00	Strongly Agree	Very High

Source: Field, 2002.

In Table 6, the score ranges are as follows: 1.00-1.79: Strongly Disagree, Very Low Level, 1.80-2.59: Partially Disagree, Low Level, 2.60-3.39: Neutral, Moderate Level, 3.40-4.19: Partially Agree, High Level, 4.20-5.00: Strongly Agree, Very High Level. The score ranges used to interpret the mean values obtained from the Preschool Education Program Quality Evaluation Scale are provided in Table 7.

Table 7. The score ranges for the Preschool Education Program Quality Evaluation Scale

Score Range	Value	Skill Level
1.00-2.60	Strongly Disagree-Disagree	Low Quality
2.61-3.40	Neutral	Medium Quality
3.41-5.00	Agree- Strongly Agree	High Quality

Source: Göle&Temel, 2020.

According to the information in Table 7, the range of 1.00-2.60 refers to Strongly disagree-Disagree, low level; the range of 2.61-3.40 refers to Neutral, medium level; and the range of 3.41-5.00 refers to Agree-Strongly agree, high level.

## FINDINGS

Findings on Preschool Teachers' Attitudes Toward the Teaching Profession The findings regarding the question "What is the level of preschool teachers' attitudes toward the teaching profession?" have been presented in Table 8.

Table 8. Preschool Teachers' Attitude Levels Toward the Profession According to Subdimensions

Dimension	N	$\bar{x}$	Ss
Valuing	143	4,246	,771
Professional Burnout	143	4,047	,749
Indifference	143	4,399	,609
Openness to Professional Development	143	3,911	,844
(ÖÖMİTÖ) in General	143	4,176	,681

According to Table 8, the overall scores of teachers' attitudes toward the teaching profession ( $\bar{x}=4.1768$ ) indicate a high level of attitude. When examining the subdimensions, the averages are generally close to each other, all reflecting a high level. According to the table, teachers have the highest level of attitude in the subdimension of indifference ( $\bar{x}=4.3998$ ) toward the teaching profession. This suggests that teachers' indifference toward their profession may stem from issues in the implementation stage of the profession and the length of time spent in the profession. The averages for the other subdimensions are as follows: value orientation "partially agree-strongly agree" ( $\bar{x}=4.2460$ ), high level; professional burnout "partially agree-strongly agree" ( $\bar{x}=4.0478$ ), high level; openness to professional development "partially agree-strongly agree" ( $\bar{x}=3.9119$ ), high level. However, it is observed that the average for the subdimension of openness to professional development is lower than the averages of the other subdimensions. This may be due to preschool teachers not making efforts to improve themselves professionally. The findings regarding teachers' levels of agreement with the items of the Attitude Scale toward the teaching profession are presented in Table 9.

Table 9. Levels of Participation in the Items of the Preschool Teachers' Attitude Scale toward the Teaching Profession

Sub-dimension	Items	N	$\bar{x}$	Ss
Valuing	M1 Teaching is the ideal profession for me.	143	4,286	,954
	M2 I would teach for a lifetime.	143	4,028	1,100
	M3 I do not enjoy doing activities related to my profession at all. *	143	4,188	1,250
	M4 Teaching is a passion for me.	143	4,132	1,029
	M5 The more experience I gain in teaching, the more I feel connected to this profession.	143	4,223	1,037
	M6 I wouldn't trade the spiritual satisfaction I get from teaching for anything.	143	4,300	,993
	M7 No one can prevent me from doing this profession.	143	4,042	1,106
	M8 Teaching is a profession that does not suit my personality. *	143	4,433	1,071
	M9 Choosing teaching among so many professions is nothing but a result of desperation. *	143	4,496	1,033
	M10 The pleasure I get from the profession makes me forget the difficulties of my profession.	143	4,014	1,100
	M11 I do not like the teaching profession. *	143	4,559	,961
Professional Burnout	M12 If I were asked to choose a new profession, I would still choose teaching.	143	3,895	1,314
	M13 I don't think I will ever feel the excitement of learning and teaching in this profession. *	143	4,083	1,195
Professional Burnout	M14 The more I work, the more my commitment to the profession increases.	143	4,042	1,053
	M15 I do this profession because I am in great difficulty. *	143	4,594	,874
	M16 I continuously improve myself to do my job better.	143	4,531	,554
	M17 I would like my child to pursue this profession.	143	3,139	1,276
Indifference	M18 As I gain more experience, I understand the seriousness of the profession better.	143	4,559	,8103
	M19 Teaching is an honorable profession.	143	4,818	,564
	M20 Being with students calms me down.	143	4,601	,693
	M21 Teaching is a monotonous profession that puts people into certain molds. *	143	4,209	1,161
	M22 My profession gives me peace.	143	4,265	,903
	M23 I feel tired of the profession. *	143	3,944	1,304
Openness Professional Development	M24 If I had the opportunity, I would not do this profession. *	143	3,909	1,357
	M25 The teaching profession is a profession that has been worn out beyond repair. *	143	3,209	1,413
	M26 Being constantly trapped in a classroom frustrates me. *	143	3,720	1,386
	M27 Working with students constantly causes me stress. *	143	4,272	1,069
	M28 Being a teacher makes me happy.	143	4,447	,901

\*Items with a negative meaning.

According to Table 9, the items marked with \* are the negatively worded items that are reverse scored. The level of participation of preschool teachers in the items has an average of ( $\bar{x} = 4.8182$ )

and is at a high level with M19. Therefore, the reason preschool teachers take pride in their profession may be due to the way they show affection to children, similar to the way parents do, with warm behaviors. The lowest average ( $\bar{x} = 3.1399$ ) is found in M17 at a medium level. Although preschool teachers see teaching as an honorable profession, it can be said that they might not want their children to pursue this profession due to some problems they face in the profession. Additionally, M25 ( $\bar{x} = 3.2098$ ) is at a medium level with an arithmetic average. This may be because preschool teachers do not view the teaching profession as worn out and continue to love it. The arithmetic averages of M1 ( $\bar{x} = 4.2867$ ), M2 ( $\bar{x} = 4.0280$ ), M3 ( $\bar{x} = 4.1888$ ), M4 ( $\bar{x} = 4.1329$ ), M5 ( $\bar{x} = 4.2238$ ), M6 ( $\bar{x} = 4.3007$ ), M7 ( $\bar{x} = 4.0420$ ), M8 ( $\bar{x} = 4.4336$ ), M9 ( $\bar{x} = 4.4965$ ), M10 ( $\bar{x} = 4.0140$ ), M11 ( $\bar{x} = 4.5594$ ), M12 ( $\bar{x} = 3.8951$ ), M13 ( $\bar{x} = 4.0839$ ), M14 ( $\bar{x} = 4.0420$ ), M15 ( $\bar{x} = 4.5944$ ), M16 ( $\bar{x} = 4.5315$ ), M18 ( $\bar{x} = 4.5594$ ), M19 ( $\bar{x} = 4.8182$ ), M20 ( $\bar{x} = 4.6014$ ), M21 ( $\bar{x} = 4.2098$ ), M23 ( $\bar{x} = 4.2657$ ), M24 ( $\bar{x} = 3.9091$ ), M26 ( $\bar{x} = 3.7203$ ), M27 ( $\bar{x} = 4.2727$ ), and finally M28 ( $\bar{x} = 4.4476$ ) are at a high level.

### **Findings Regarding Preschool Teachers' Attitudes Toward the Teaching Profession According to Demographic Variables**

In order to determine whether preschool teachers' attitudes toward the teaching profession differ based on their ages, the results of the Mann-Whitney U test are presented in Table 10.

Table 10. Mann-Whitney U Test Results of Teachers' Attitudes Toward the Profession According to Their Ages

Dimension	Age	N	Mean Rank	Sum of ranks	Mann Whitney U	Z	P
Valuing	20-39	100	67,81	6780,50	1730,500	-1,855	,064
	40 and above	43	81,76	3515,50			
Professional Burnout	20-39	100	64,65	6464,50	1414,500	-3,253	,001**
	40 and above	43	89,10	3831,50			
Indifference	20-39	100	66,61	6661,00	1611,000	-2,413	,016*
	40 and above	43	84,53	3635,00			
Openness to Professional Development (ÖÖMİTÖG)	20-39	100	65,98	6598,00	1548,000	-2,662	,008*
	40 and above	43	86,00	3698,00			
In General	20-39	100	65,60	6560,00	1510,000	-2,819	,005*
	40 and above	43	86,88	3736,00			
	Total	143					

\*p<.05

\*\*p<.001 is a statistically significant difference.

According to the information in Table 10, in the attitudes of preschool teachers towards the teaching profession, no statistically significant differences were found in the valuing sub-dimension between the age groups 20-39 and 40 and over ( $p<.05$ ). However, in the professional burnout sub-dimension, there was a highly significant difference between the age groups 20-39 and 40 and over ( $Z=-3.253$ ,  $p<.001$ , mean ranks 89.10); in the indifference ( $Z=-2.413$ ,  $p<.016$ , mean ranks 84.53); in the openness to professional development ( $Z=-2.662$ ,  $p<.008$ , mean ranks 86.00) sub-dimensions and in the overall scale ( $Z=-2.819$ ,  $p<.005$ , mean ranks 86.88). These differences favor the 40 and over age group, with higher mean ranks. The increase in professional burnout and indifference in the attitudes of teachers aged 40 and over may be attributed to the reduced interest in the profession compared to when they first started their careers, or the decrease in their patience with children as they age. At the same time, it can be said that despite their increased professional experience, teachers aged 40 and over feel the need to follow innovations in the profession.

Table 11 presents the results of the comparison of preschool teachers' attitudes towards the profession based on the settlement area where they spent a significant part of their life, using the Mann Whitney U test."

Table 11. Results of Mann Whitney U Test for Preschool Teachers' Attitudes Toward the Profession Based on the Settlement Area Where They Spent a Significant Part of Their Life

Dimension	The locality where they spent most of their lives	N	Mean Rank	Sum of Ranks	Mann Whitney U Z		P
Valuing	Metropolitan/City	85	73,18	6220,00	2365,000	-,413	,680
	District/Town/Village	58	70,28	4076,00			
Professional Burnout	Metropolitan/City	85	76,29	6484,50	2100,500	-1,506	,132
	District/Town/Village	58	65,72	3811,50			
Indifference	Metropolitan/City	85	77,93	6624,00	1961,000	-2,108	,035*
	District/Town/Village	58	63,31	3672,00			
Openness to Professional Development	Metropolitan/City	85	73,28	6229,00	2356,000	-,450	,653
	District/Town/Village	58	70,12	4067,00			
(ÖÖMİTÖ) in General	Metropolitan/City	85	75,19	6391,50	2193,500	-1,117	,264
	District/Town/Village	58	67,32	3904,50			
	Total	143					

\*p&lt;.05

When Table 11 is examined, it is observed that there is no significant difference ( $p>.05$ ) between preschool teachers' attitudes toward their profession and the subdimensions of valuing, professional burnout, and openness to professional development, as well as the overall scale, based on the variable of the locality where they spent most of their lives. However, a statistically significant difference was found in the indifference subdimension in favor of metropolitan-city areas ( $Z=-2.108$ ,  $p<.035$ , mean rank 77.93). It can be suggested that growing up in metropolitan or city centers affects the indifference subdimension of teachers' attitudes toward the teaching profession, leading to an attitude of indifference toward events or situations in schools.

To determine whether preschool teachers' attitudes toward the profession differ based on the type of high school they graduated from, the Kruskal-Wallis H test was used. The test results are presented in Table 12.



Table 12. Kruskal-Wallis H Test Results of Teachers' Attitudes Towards the Profession According to the Type of High School They Graduated From

Dimension	Type of High School	N	Mean Rank	Sd	$\chi^2$	p	Difference
Valuing	Science-Anadolu Teacher-Anadolu High School (1)	42	50,58	2	16,175	,000*	2-1 3-1
	General High School-Imam Hatip-Other High Schools (2)	52	79,47				
	Vocational Technical High School (3)	49	82,43				
Professional Burnout	Science-Anadolu Teacher-Anadolu High School (1)	42	49,14	2	18,434	,000*	2-1 3-1
	General High School-Imam hatip-Other High Schools (2)	52	83,11				
	Vocational Technical High School (3)	49	79,81				
Indifference	Science-Anadolu Teacher-Anadolu High School (1)	42	56,95	2	8,997	,011*	3-1
	General High School-Imam hatip-Other High Schools (2)	52	74,57				
	Vocational Technical High School (3)	49	82,17				
Openness to Professional Development	Science-Anadolu Teacher-Anadolu High School (1)	42	58,96	2	6,011	,050	
	General High School-Imam hatip-Other High Schools (2)	52	78,47				
	Vocational Technical High School (3)	49	76,31				
(ÖÖMİTÖ) in General	Science-Anadolu Teacher-Anadolu High School (1)	42	50,54	2	15,991	,000*	3-1 2-1
	General High School-Imam hatip-Other High Schools (2)	52	80,45				
	Vocational Technical High School (3)	49	81,43				
	Total		143				

\*p<.052

According to Table 12, there is a statistically significant difference in the subdimensions of value attribution ( $x^2=16.175$ ,  $p<.000$ ), professional burnout ( $x^2=18.434$ ,  $p<.000$ ), and the overall scale ( $x^2=15.991$ ,  $p<.000$ ) in favor of General High Schools, Imam Hatip, Other High Schools, and Vocational Technical High Schools. In the indifference subdimension ( $x^2=8.997$ ,  $p<.011$ ), a statistically significant difference was found in favor of Vocational Technical High Schools ( $p<.05$ ). However, no statistically significant difference was observed in the openness to professional development subdimension between preschool teachers who graduated from Science-Anatolian Teacher-Anatolian High Schools, General High Schools-Imam Hatip-Other High Schools, and Vocational Technical High Schools ( $p>.05$ ). It can be suggested that the reason teachers who graduated from Vocational Technical High Schools have higher scores in value attribution, indifference, professional burnout, and the overall scale compared to other high school graduates is because they received education in child development courses during highschool.

The findings obtained using the Mann-Whitney U test to determine whether preschool teachers' attitudes toward the profession differ based on the faculties they graduated from are presented in Table 13.

Table 13. Mann-Whitney U Test Results of Teachers' Attitudes Towards the Profession According to the Faculties They Graduated From

Dimension	Faculty Graduated From	N	Mean Rank	Sum of Rank	Mann Whitney U	Z	P
Valuing	Faculty of Education	115	68,51	7879,00	1209,000	-2,050	,040*
	Faculty of Open Education and Distance Education	28	86,32	2417,00			
Professional Burnout	Faculty of Education	115	67,50	7763,00	1093,000	-2,642	,008*
	Faculty of Open Education and Distance Education	28	90,46	2533,00			
Indifference	Faculty of Education	115	68,44	7870,50	1200,500	-2,119	,034*
	Faculty of Open Education and Distance Education	28	86,63	2425,50			
Openness to Professional Development (ÖÖMİTÖ)	Faculty of Education	115	68,95	7929,00	1259,000	-1,794	,073
	Faculty of Open Education and Distance Education	28	84,54	2367,00			
General (ÖÖMİTÖ)	Faculty of Education	115	67,57	7770,00	1100,000	-2,595	,009*
	Faculty of Open Education and Distance Education	28	90,21	2526,00			
Total		143					

\*p<.05

According to Table 13, there is a statistically significant difference in the subdimensions of value attribution (Z=-2.050, p<.040, mean rank 86.32), professional burnout (Z=-2.642, p<.008, mean rank 90.46), indifference (Z=-2.119, p<.034, mean rank 86.63), and the overall scale (Z=-2.595, p<.009, mean rank 90.21) based on the faculties preschool teachers graduated from (p<.05). The difference is in favor of graduates from Open Education and Distance Education Faculties, which have higher mean ranks. In this case, it can be suggested that teachers who graduated from Open Education and Distance Education Faculties may experience greater inadequacies in practice and school experience compared to graduates of Education Faculties, as their education was conducted mostly remotely, that is, through online learning. Consequently, while they may value the profession more when they start teaching, this situation might have also led to feelings of burnout or indifference toward the profession. However, in the subdimension of openness to professional development, no statistically significant difference was found between teachers' attitudes toward the profession and the faculties they graduated from (p>.05).

The findings obtained using the Mann-Whitney U test to compare preschool teachers' attitudes toward the profession based on the departments they graduated from are presented in Table 14.

Table 14. Mann-Whitney U Test Results of Teachers' Attitudes Towards the Profession According to the Departments They Graduated From

Dimension	Departments	N	Mean Rank	Sum of Rank	Mann Whitney U	Z	P
Valuing	Preschool Teaching	119	72,20	8591,50	1404,500	-,128	,899
	Child Development and Education	24	71,02	1704,50			
Professional Burnout	Preschool Teaching	119	69,44	8263,50	1123,500	-1,652	,098
	Child Development and Education	24	84,69	2032,50			
Indifference	Preschool Teaching	119	71,01	8450,50	1310,500	-,646	,519
	Child Development and Education	24	76,90	1845,50			
Openness to Professional Development (ÖÖMİTÖ)	Preschool Teaching	119	72,10	8580,00	1416,000	-,065	,948
	Child Development and Education	24	71,50	1716,00			
General (ÖÖMİTÖ)	Preschool Teaching	119	71,29	8484,50	1344,000	-,454	,650
	Child Development and Education	24	75,50	1812,50			
Total		143					

\*p<.05

When the information in Table 14 is examined, it is observed that there is no statistically significant difference ( $p>.05$ ) in the subdimensions of value attribution, openness to professional development, indifference, professional burnout, and the overall scale in terms of preschool teachers' professional attitudes between those who graduated from the Preschool Teaching and Child Development and Education departments. It can be suggested that graduating from either the Preschool Teaching or Child Development departments does not affect teachers' attitudes toward the teaching profession. This may be because teachers from both departments receive education through common courses at their universities.

Table 15. Mann Whitney U Test Results of Teachers' Attitudes Towards the Profession Based on the Institution They Work For

Dimension	Institution	N	Mean Rank	Sum Rank	Mann ofWhitney U	Z	P
Valuing	Official Preschool Affiliated with Primary Schools	72	65,34	4704,50	2076,500	-1,945	,052
	Official Independent Kindergartens	71	78,75	5591,50			
Professional Burnout	Official Preschool Affiliated with Primary Schools	72	67,17	4836,00	2208,000	-1,412	,158
	Official Independent Kindergartens	71	76,90	5460,00			
Indifference	Official Preschool Affiliated with Primary Schools	72	62,67	4512,00	1884,000	-2,760	,006*
	Official Independent Kindergartens	71	81,46	5784,00			
Openness to Professional Development	Official Preschool Affiliated with Primary Schools	72	69,05	4971,50	2343,500	-,862	,389
	Official Independent Kindergartens	71	74,99	5324,50			
General (ÖÖMİTÖ)	Official Preschool Affiliated with Primary Schools	72	65,55	4719,50	2091,500	-1,876	,061
	Official Independent Kindergartens	71	78,54	5576,50			
	Toplam	143					

\* $p<.05$

According to Table 15, no statistically significant difference was found in preschool teachers' attitudes toward the profession in the subdimensions of value attribution, professional burnout, openness to professional development, and the overall scale ( $p>.05$ ). However, a statistically significant difference was observed in the indifference subdimension ( $Z=-2.760$ ,  $p<.006$ ). This difference is in favor of public independent preschools (Mean Rank 81.46). It can be suggested that the high performance, expectations, and demands from the surrounding environment in public independent preschools lead teachers working in these institutions to exhibit indifferent behaviors toward their profession.

The Mann-Whitney U test was used to determine whether preschool teachers' attitudes toward the profession differ based on the residential area where they work. The findings of the test results are presented in Table 16.

Table 16. Mann Whitney U Test Results of Teachers' Attitudes Towards the Profession Based on Their Locality of Employment

Dimension	Locality of Employment	N	Mean Rank	Sum of Rank	Mann		
					Whitney U	Z	P
Valuing	Provincial center	82	60,11	4929,00	1098,000	-1,359	,174
	District-Town-Village	32	50,81	1626,00			
Professional Burnout	Provincial center	82	61,90	5076,00	951,000	-2,291	,022*
	District-Town-Village	32	46,22	1479,00			
Indifference	Provincial center	82	61,82	5069,00	958,000	-2,284	,022*
	District-Town-Village	32	46,44	1486,00			
Openness to Professional Development	Provincial center	82	59,05	4842,00	1185,000	-1,722	,420
	District-Town-Village	32	53,53	1713,00			
(ÖÖMİTÖ)in General	Provincial center	82	61,30	5026,50	1000,500	-,806	,049*
	District-Town-Village	32	47,77	1528,50			
	Toplam	143					

\*p&lt;.05

In Table 16, it was determined that there is a statistically significant difference in the subdimensions of professional burnout ( $Z=-2.291$ ,  $p<.022$ , mean rank 61.90), indifference ( $Z=-2.284$ ,  $p<.022$ , mean rank 61.82), and the overall scale ( $Z=-.806$ ,  $p<.049$ , mean rank 61.30) of preschool teachers' attitudes toward the profession ( $p<.05$ ). The significant difference is in favor of teachers working in provincial centers, which have higher mean ranks. It can be suggested that the better opportunities available to teachers working in provincial centers lead to more positive attitudes toward the teaching profession. At the same time, it can also be stated that these opportunities, which allow teachers to easily prepare photocopied materials, may contribute to feelings of indifference toward the profession. No statistically significant difference was found in the subdimensions of openness to professional development and value attribution ( $p>.05$ ). The findings obtained using the Kruskal-Wallis H test to determine whether preschool teachers' attitudes toward the profession differ based on their years of service are presented in Table 17.

Table 17. Kruskal Wallis H Test Results of Teachers' Attitudes Towards the Profession Based on Their Years of Service

Dimension	Years of Service	N	Mean Rank	Sd	$\chi^2$	P
	11-15 years	54	68,14			
	16 years and above	41	78,74			
Professional Burnout	1-10 years	48	70,01	2	3,780	,151
	11-15 years	54	66,00			
	16 years and above	41	82,23			
Indifference	1-10 years	48	69,42	2	2,841	,242
	11-15 years	54	67,49			
	16 years and above	41	80,96			
Openness to Professional Development	1-10 years	48	73,36	2	1,440	,487
	11-15 years	54	67,01			
	16 years and above	41	76,98			
(ÖÖMİTÖ)in General	1-10 years	48	70,44	2	2,510	,285
	11-15 years	54	67,05			
	16 years and above	41	80,35			
	Total	143				

\*p&lt;.05

In Table 17, no statistically significant difference was found in the subdimensions of valuing, professional burnout, indifference, openness to professional development, or the overall scale based on the professional service duration of preschool teachers ( $p>.05$ ). It can be suggested that the duration of service in the profession does not affect teachers' professional attitudes.

The Kruskal-Wallis H test was used to determine whether preschool teachers' attitudes toward the profession differ based on their reasons for choosing the teaching profession. The research findings are presented in Table 18.

Table 18. Kruskal Wallis H Test Results of Teachers' Attitudes Towards the Profession Based on Their Reasons for Choosing the Teaching Profession

Dimension	Reasons for Choosing Teaching	N	Mean Rank	sd	$\chi^2$	P	Fark
Valuing	Social Prestige of Profession (1)	25	54,00	3	58,443	,000*	3-2
	High Job Opportunities (2)	40	38,83				4-2
	My Love for Children (3)	39	85,49				3-1
	My Dream Profession (4)	39	104,08				4-1
Professional Burnout	Social Prestige of Profession (1)	25	58,70	3	40,769	,000*	
	High Job Opportunities (2)	40	44,58				
	My Love for Children (3)	39	79,82				3-2
	My Dream Profession (4)	39	100,83				4-2
Indifference	Social Prestige of Profession (1)	25	63,80	3	25,467	,000*	4-1
	High Job Opportunities (2)	40	50,06				
	My Love for Children (3)	39	76,90				
	My Dream Profession (4)	39	94,86				
Openness to Professional Development	Social Prestige of Profession (1)	25	51,60	3	20,577	,000*	3-1
	High Job Opportunities (2)	40	57,99				4-1
	My Love for Children (3)	39	80,60				4-2
	My Dream Profession (4)	39	90,85				
(ÖÖMİTÖ) General	Social Prestige of Profession (1)	25	53,16	3	46,660	,000*	3-2
	High Job Opportunities (2)	40	43,84				4-2
	My Love for Children (3)	39	83,22				3-1
	My Dream Profession (4)	39	101,74				4-1
Total		143					

\*p<.05

When Table 18 is examined, it is observed that there is a statistically significant difference in the subdimensions of valuing ( $\chi^2=58.443$ ,  $p<.000$ ), professional burnout ( $\chi^2=40.769$ ,  $p<.000$ ), indifference ( $\chi^2=25.467$ ,  $p<.000$ ), openness to professional development ( $\chi^2=20.577$ ,  $p<.000$ ), and the overall scale ( $\chi^2=46.660$ ,  $p<.000$ ) in favor of the variables 'my ideal profession' and 'my love for children' ( $p<.05$ ). It can be suggested that teachers' positive attitudes toward the profession are due to their love for children and their perception of teaching as their ideal profession.

Findings on Preschool Teachers' Program Evaluation Skills The findings related to the question 'What is the level of preschool teachers' program evaluation skills?' are presented in Table 19.

Table 19. Preschool Teachers' Program Evaluation Skill Levels

Dimension	N	$\bar{X}$	Ss
Preschool Education Program Quality Assessment Scale (ÖÖEPKDÖ) in general	143	4,519	,640

According to Table 19, preschool teachers' program evaluation skills are at a high level ( $\bar{x}=4.5196$ ) across the overall scale. Therefore, it can be said that preschool teachers are very skilled in program evaluation. The reason for teachers' strong program evaluation skills may be due to the high-quality training they received in this area The findings regarding preschool teachers' participation levels according to the items of the preschool education program quality evaluation scale are presented in Table 20.

Table 20. Preschool Teachers' Level of Agreement with the Items of the Preschool Education Program Quality Assessment Scale

<b>(OÖEPKDÖ) Items</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{x}</math></b>	<b>Ss</b>
M1 The teacher should assist children in managing their behaviors.	143	4,391	,888
M2 The teacher uses various strategies to communicate effectively with children.	143	4,643	,754
M3 The teacher shows equal respect to all children.	143	4,629	,828
M4 The teacher should collaborate with families and other specialists (guidance counselors, special education teachers) for children displaying behavioral problems.	143	4,706	,785
M5 The teacher should communicate effectively with families.	143	4,657	,805
M6 The teacher should communicate effectively with families.	143	4,559	,818
M7 The program should demonstrate a spiral approach.	143	4,307	,897
M8 The program includes adaptations for children with special needs.	143	4,167	,985
M9 The program should provide opportunities for children to develop their creativity.	143	4,671	,699
M10 The program should encourage children to be active in the learning process.	143	4,713	,688
M11 The program guides the preparation of a flexible activity plan.	143	4,482	,812
M12 During program implementation, the interests and needs of the children should be considered.	143	4,706	,690
M13 The program should include activities initiated by the children.	143	4,447	,738
M14 In the program, activities should integrate achievements and concepts.	143	4,559	,718
M15 During the implementation of the program, children should enhance their learning experiences through interaction with the teacher and peers.	143	4,664	,691
M16 The program should provide opportunities for children to learn through different approaches (discovery-based, collaborative, inquiry-based, project-based, active learning, etc.).	143	4,706	,680
M17 The program should enable the teacher to integrate learning outcomes with assessment results.	143	4,559	,727
M18 The teacher should design the program considering the children's readiness levels.	143	4,657	,703
M19 The teacher should create an atmosphere that supports the development of various social skills (independence, respect for differences, responsibility, empathy, etc.).	143	4,671	,689
M20 The teacher should create an appropriate learning environment that encourages children to explore.	143	4,636	,697
M21 The program should provide opportunities for children to develop their communication skills.	143	4,678	,687
M22 The program should provide opportunities for children to develop a sense of belonging.	143	4,657	,693
M23 The teacher should guide children in the learning process in a way that is appropriate for their developmental level.	143	4,643	,706
M24 The teacher should diversify activities for children with different developmental characteristics.	143	4,559	,747
M25 The teacher should include all types of activities (large group, small group, and individual activities) in a balanced manner.	143	4,545	,748

M26 The program should provide opportunities for children to learn the principles related to scientific activities.	143	4,608	,712
M27 The program should provide opportunities for children to use scientific processes (observing, classifying, measuring, making predictions, establishing relationships).	143	4,636	,707
M28 The program should provide opportunities for children to express themselves through artistic activities (music, drama, dance, two- and three-dimensional arts).	143	4,643	,696
M29 The program should provide opportunities for children to use various techniques in drama activities (role-playing, dramatization, improvisation, etc.).	143	4,657	,693
M30 The program should provide opportunities for children to acquire various skills (creative, critical, solution-focused thinking, etc.) through artistic activities.	143	4,657	,703
M31 The program should provide opportunities for children to engage in different types of play activities (structured, semi-structured, and unstructured).	143	4,622	,739
M32 The program should provide opportunities for children to develop motor skills in both indoor and outdoor settings.	143	4,685	,696
M33 The program should provide opportunities for children to develop self-care skills.	143	4,657	,703
M34 The teacher should evaluate the program by considering all aspects of the plans they have prepared and implemented.	143	4,573	,745
M35 The program should use reliable assessment methods (portfolio, development checklists, and standardized tests).	143	4,391	,839
M36 The indicators of the program should guide the teacher in assessing children's development.	143	4,552	,747
M37 Assessments should be integrated with standard development tests and observation forms.	143	4,293	,948
M38 Assessments should include information on all developmental areas of the children.	143	4,475	,776
M39 Educational teams (teacher, counselor, special education teacher, family) should meet at least once a week to interpret assessment results.	143	3,790	,1149
M40 The program staff should collaborate with other team members (counselor, special education specialist) and, if they suspect a child may need special education, should inform the family in a positive manner.	143	4,454	,819
M41 The program should include family education.	143	4,482	,878
M42 The teacher should implement family participation activities.	143	4,384	,948
M43 The teacher should conduct home visits.	143	3,573	,1297
M44 The teacher should implement family communication activities (phone calls, newsletters, bulletin boards, meetings, booklets, photos, etc.).	143	4,328	,837
M45 The teacher should have individual meetings with families.	143	4,489	,758
M46 The teacher should assist families in helping children prepare for transitions to different educational programs (primary school, special education) by maintaining contact with them.	143	4,496	,758
M47 The teacher should inform families about the methods used to assess children's development.	143	4,342	,912
Total	143		

When Table 20 is examined, it can be seen that preschool teachers' participation levels in the preschool education program quality evaluation scale items are highest for item M10 ( $\bar{x}=4.713$ ), while item M43 has the lowest participation level ( $\bar{x}=3.573$ ). Teachers want the program to

actively engage children. However, the results also indicate that teachers are reluctant to conduct home visits.

**Findings on Preschool Teachers' Program Evaluation Skills Based on Certain Demographic Variables**

The results obtained from the Mann-Whitney U test to determine whether preschool teachers' program evaluation skills differ based on their age are presented in Table 21.

Table 21. Mann Whitney U Test Results of Teachers' Program Evaluation Skills According to Their Ages

Dimension	Age	N	Mean Rank	Sum of Ranks	Mann Whitney U	Z	P
(OÖEPKDÖ) general	in 20-39 years	100	77,01	7701,00	1649,000	-2,207	,027*
	40 years and above	43	60,35	2595,00			
	Total	143					

\*p<.05

In Table 21, a statistically significant difference is found in the comparison of teachers' program evaluation skills between the age groups of 20-39 and 40 and above (Z=-2.207, p<.027). This difference favors the 20-39 age group (Mean Rank 77.01). The reason for the higher program evaluation skills of teachers in the 20-39 age group, which represents the early years or the first decade of their profession, can be attributed to the fact that they are new to the profession, eager to use their fresh knowledge, and want to perform their jobs with more care.

Table 22 presents the comparison results of preschool teachers' program evaluation skills based on the residential area where they spent most of their lives, using the Mann-Whitney U test.

Table 22. Mann Whitney U Test Results of Preschool Teachers' Program Evaluation Skills based on the Localities Where They Spent Most of Their Lives

Dimension	Localities Where They Spent Most of Their Lives	N	Mean Rank	Sum of Ranks	Mann Whitney U	Z	P
(OÖEPKDÖ) General	in Metropolitan-City	85	73,34	6234,00	2351,000	-,469	,639
	District-Town-Village	58	70,03	4062,00			
	Total	143					

\*p<.05

According to Table 22, no significant difference was found between preschool teachers' scores on the Preschool Education Program Quality Evaluation Scale (OÖEPKDÖ) and the locality where they spent most of their lives (p>.05). It can be said that whether teachers grew up in metropolitan cities, cities, or towns and villages, i.e., with good opportunities or in challenging conditions, did not affect their program evaluation skills.

The differences in preschool teachers' program evaluation skills based on the types of high schools they graduated from were determined using the Kruskal-Wallis H test. The test results are presented in Table 23.

Table 23. Kruskal Wallis H Test Results of Teachers' Program Evaluation Skills According to the High Schools They Graduated From

Dimension	Highschool Type	N	Sıra Ortalama	Sd	$\chi^2$	P	Fark
(OÖEKDÖ) general	in Science- Anadolu Teacher	-42	66,38	2	5,474	,065	-
	Anadolu Highschool (1)						
	General Highschool- İmam	-52	65,97				
	Other highschools (2)						
	Vocational Technical	49	83,21				
Total	143						

\*p<.05



In Table 23, no statistically significant difference was found between preschool teachers' scores on the Preschool Education Program Quality Evaluation Scale and the types of high schools they graduated from ( $p > .05$ ). The reason that the type of high school does not affect teachers' program evaluation skills can be attributed to the fact that they did not receive training on program evaluation during their high school education.

The differences in preschool teachers' program evaluation skills based on the faculties they graduated from were determined using the Mann-Whitney U test. The test results are presented in Table 24.

Table 24. Mann Whitney U Test Results of Teachers' Program Evaluation Skills According to the Type of Faculty They Graduated From

Dimension	Faculty They Graduated From	N	Mean Rank	Sum of Rank	Mann Whitney U		
					Z	P	
(ÖÖEPKDÖ) General	Faculty of Education	115	73,75	8481,50	1408,500	-1,026	,305
	Faculty of Distance Education and Open Education	28	64,80	1814,50			
	Total	143					

\* $p < .05$

According to Table 24, no statistically significant difference was found between preschool teachers' scores on the Preschool Education Program Quality Evaluation Scale and the faculties they graduated from ( $p > .05$ ). Although teachers from the Faculty of Education or the Open Education and Distance Education Faculty received different forms of education, it can be said that there is no difference in their program evaluation skills due to the fact that they took common courses in the curriculum.

The research findings obtained using the Mann-Whitney U test to determine whether preschool teachers' program evaluation skills differ based on their departments are presented in Table 25.

Table 25. Mann Whitney U Test Results of Teachers' Program Evaluation Skills According to the Departments They Graduated From

Dimension	Department	N	Mean Rank	Sum of Rank	Mann Whitney U		
					Z	P	
(ÖÖEPKDÖ) General	Preschool Teaching	119	74,23	8833,50	1162,500	-1,435	,151
	Child Development and Education	24	60,94	1462,50			
	Total	143					

\* $p < .05$

According to the information in Table 25, no statistically significant difference was found between preschool teachers' scores on the Preschool Education Program Quality Evaluation Scale and the departments they graduated from, specifically between the Preschool Teaching and Child Development and Education departments ( $p > .05$ ). The lack of difference in program evaluation skills between preschool or child development education graduates can be attributed to the fact that they generally received the same courses.

To determine whether preschool teachers' preschool education program quality evaluation skills differ based on the institution they work at, the Mann-Whitney U test was used. The research findings are presented in Table 26.

Table 26. Mann Whitney U Test Results of Teachers' Program Quality Evaluation Skills According to the Institution Variable

Dimension	Institution	N	Mean Rank	Sum of Rank	Mann Whitney U		
					Z	p	
(ÖÖEPKDÖ) General	Official Preschools affiliated with Primary Schools	72	64,52	4645,50	2017,500	-2,176	,030*
	Official Kindergartens	71	79,58	5650,50			
	Independent						
	Total	143					

\* $p < .05$

According to the information in Table 26, a statistically significant difference was found between preschool teachers' scores on the Preschool Education Program Quality Evaluation Scale and the institutions they work at, specifically between primary school-based official preschools and independent official preschools ( $Z=-2.176$ ,  $p<.030$ ). This difference favors independent official preschools (Mean Rank 79.58). It can be said that teachers working in independent official preschools have better program evaluation skills due to more frequent supervision and planning control activities.

The differences in preschool teachers' program evaluation skills based on the residential area they work in were determined using the Mann-Whitney U test. The test results are presented in Table 27.

Table 27. Mann Whitney U Test Results of Teachers' Program Evaluation Skills According to the Locality of Employment Variable

Dimension	Locality of Employment	N	Mean rank	Sum Rank	ofMann Whitney U	Z	P
(OÖPKDÖ) General	inProvincial Center	82	56,60	4641,00	1238,000	-,467	640
	District-Town-Village	32	59,81	1914,00			
	Total	143					

\* $p<.05$

According to Table 27, no statistically significant difference was found between preschool teachers' general scores on the Preschool Education Program Quality Evaluation Scale and their locality of employment ( $p>.05$ ). It can be said that whether teachers work in provincial centers or in districts/towns/villages does not affect their preschool education program quality evaluation skills.

To determine whether preschool teachers' preschool education program quality evaluation skills vary according to their years of service in the profession, the Kruskal-Wallis H test was used. The research findings are presented in Table 28.

Table 28. Kruskal Wallis H Test Results of Teachers' Program Evaluation Skills According to Years of Service in the Profession

Dimension	Year of Service	N	Mean Rank	Sd	$\chi^2$	P	Fark
OÖEPKDÖ general	in1-10 years	48	70,72	2	6,921	,031*	2-3
	11-15 years	54	82,33				2-1
	16 years and above	41	59,89				
	Total	143					

\* $p<.05$

According to Table 28, a statistically significant difference was found between teachers' scores on the Preschool Education Program Quality Evaluation Scale and the year of service ( $\chi^2=46.660$ ,  $p<.000$ ). This difference favors teachers with 11-15 years of professional service (Mean Rank 82.33).

Table 29 presents the research findings obtained using the Kruskal-Wallis H test to determine whether preschool teachers' program evaluation skills vary according to their reasons for choosing the teaching profession.

Table 29. Kruskal Wallis H Test Results of Teachers' Program Evaluation Skills According to Reasons for Choosing the Teaching Profession

Dimension	Reasons for Choosing Teaching Profession	N	Mean Rank	Sd	$\chi^2$	P	Fark
(OÖEPKDÖ) general	inSocial Prestige of Profession (1)	25	69,08	3	3,233	,357	-
	High Job Opportunities (2)	40	77,08				
	My Love for Children (3)	39	63,10				
	My Dream Job (4)	39	77,56				
	Total	143					

\* $p<.05$

Upon examining Table 29, it was concluded that there is no statistically significant difference between preschool teachers' scores on the Preschool Education Program Quality Evaluation Scale and their reasons for choosing the teaching profession ( $p>.05$ ). The lack of impact of the reasons for choosing the teaching profession on program evaluation skills can be attributed to the fact that these factors mainly influence teachers' attitudes toward the profession.

**Examining the Relationship Between Preschool Teachers' Attitudes Toward the Teaching Profession and Preschool Program Evaluation Skills**

To determine whether there is a significant relationship between preschool teachers' attitudes toward the teaching profession and their program evaluation skills, Spearman's Correlation Analysis was used. The results of this analysis are presented in Table 30.

Table 30. Spearman's Correlation Analysis Results Between Teachers' Attitudes Towards the Teaching Profession and Program Evaluation Skills

Variables		OÖEPKDÖ	ÖÖMİTÖ	Valuing	Professional Burnout	Indifference	Openness to Professional Development
OÖEPKDÖ	r	1,000	,198*	,177*	,125	,179*	,218**
	p		,017	,035	,138	,032	,009
ÖÖMİTÖ	r	,198*	1,000	,923**	,933**	,859**	,823**
	p	,017	.	,000	,000	,000	,000
Valuing	r	,177*	,923**	1,000	,827**	,741**	,625**
	p	,035	,000	.	,000	,000	,000
Professional Burnout	r	,125	,933**	,827**	1,000	,781**	,711**
	p	,138	,000	,000	.	,000	,000
Indifference	r	,179*	,859**	,741**	,781**	1,000	,674**
	p	,032	,000	,000	,000	.	,000
Openness to Professional Development	r	,218**	,823**	,625**	,711**	,674**	1,000
	p	,009	,000	,000	,000	,000	.
	N	143	143	143	143	143	143

\* $p<.05$

\*\*r:Spearman's Rho Correlation Coefficient

According to Table 30, the following results were obtained:

- A positive, low-level, and statistically significant relationship ( $r=198, p<.017$ ) was found between preschool teachers' attitudes toward the teaching profession and the Preschool Education Program Quality Evaluation Scale.
- There is a positive, low-level, and statistically significant relationship between the subdimensions of the Preschool Education Program Quality Evaluation Scale and the Attitudes Toward the Teaching Profession Scale, namely: value orientation ( $r=177, p<.035$ ); professional burnout ( $r=125, p<.138$ ); indifference ( $r=179, p<.032$ ); openness to professional development ( $r=218, p<.009$ ).
- There is a positive, high-level, and statistically significant relationship between the overall Attitudes Toward the Teaching Profession Scale and its subdimensions: value orientation ( $r=923, p<.000$ ), professional burnout ( $r=933, p<.000$ ), indifference ( $r=859, p<.000$ ), and openness to professional development ( $r=823, p<.000$ ).
- A positive, high-level, and statistically significant relationship was found between the subdimensions of the Attitudes Toward the Teaching Profession Scale: value orientation and professional burnout ( $r=827, p<.000$ ), and indifference ( $r=741, p<.000$ ). At the same time, a positive, moderate-level, and statistically significant relationship was found between value orientation and openness to professional development ( $r=625, p<.000$ ).
- There is a positive, high-level, and statistically significant relationship between the subdimensions of the Attitudes Toward the Teaching Profession Scale: professional burnout and indifference ( $r=781, p<.000$ ), as well as between professional burnout and openness to professional development ( $r=711, p<.000$ ).
- A positive, high-level, and statistically significant relationship was determined between the subdimensions of the Attitudes Toward the Teaching Profession Scale: indifference and openness to professional development ( $r=674, p<.000$ ).

## CONCLUSION AND DISCUSSION

### Conclusion and Discussion on Preschool Teachers' Attitudes Toward the Teaching Profession

It was concluded that preschool teachers generally have a high level of attitude toward the profession. When the relevant literature is reviewed, this result is consistent with the findings of Bozca (2015), Çakmak (2019), Demirel (2016), Demir-Sarıer (2020), İltter (2009), and studies on teacher candidates' attitudes toward the profession, including Abbasoğlu (2011), Altıntaş-Yüksel (2019), Bulut (2009), Eş (2010), Doğan Genç (2016), Karatekin, Merey, and Keçe (2015), Özer (2021), Sağlam (2008), Semerci and Semerci (2004), Taşdemir (2014), Yetişensoy (2019), and Yıldız (2019). In Aksoy's (2010) study, it was found that students from the "psychological counseling and guidance" department and the "computer department" had medium-level attitudes toward the profession, while students from the class, social studies, and art teaching departments had high-level attitudes. Akbal (2016) also found that attitudes toward the profession were high, especially among women. In this study, it was determined that preschool teachers' attitudes toward the teaching profession had the highest mean in the value orientation subdimension, and the lowest mean in the openness to professional development subdimension. Similar results were found in the studies of Altıntaş-Yüksel (2019), Duran (2009), and Gülsoy (2010), where the value orientation dimension had a higher mean. As understood from the studies, teachers' attitudes toward the teaching profession vary according to many factors.

In the study, a comparison was intended to be made in terms of the gender variable, but due to the low number of male teachers (7, representing 4.9%), it was deemed insufficient for a meaningful comparison. This situation may be due to the fact that male teachers do not prefer the preschool teaching profession. In Yaman's (2019) study, the fact that males constituted 2.8% of the sample led to the conclusion that this profession is preferred more by women. However, there are different results regarding the gender variable in the literature as well. In the studies by Doğan (2019) and Sekman (2021), it was found that males had higher levels of professional burnout and disengagement compared to females. In other studies that examined professional attitudes according to gender, it was determined that the gender variable did not cause any changes in attitudes toward the profession (Akbal (2016), Altıntaş-Yüksel (2019), Bulut (2009), Dalaman (2021), Eş (2010), Gülsoy (2010), Kaçar (2018), Kartal & Afacan (2012), Kesen & Polat (2014), Özkan (2012), Semerci & Semerci (2004), Sever (2013)). However, there are studies that show differences in favor of women (Akkaya (2009), Atalmış & Köse (2018), Çetinkaya (2009), Dağ (2010), Demirel (2016), Demir-Sarıer (2020), Güneylı & Aslan (2009), Gürhan (2018), İltter (2009), Özer (2021), Seferoğlu (2004), Tanrıöğen (1997)). Contrary to these results, studies by Eraslan and Çakıcı (2011), and Özben (2005) found that attitudes toward the teaching profession were higher among male teachers. The adaptation subdimension score was also found to be higher for male teachers in Altıntaş Yüksel's (2019) study. In the studies by Eroğlu (2013) and Doğan (2019), it was found that attitudes toward the teaching profession were higher in favor of females.

In the study, no significant difference was found in the value orientation subdimension of the attitude toward the profession variable in relation to the age variable of preschool teachers. However, significant differences were found in the subdimensions of professional burnout, openness to professional development, disengagement, and in the overall scale in favor of teachers aged 40 and over. A review of the literature shows that the studies by Akbal (2016), Demir-Sarıer (2020), Korkmaz (2009), Tekerci (2008), and Yaman (2019) show similar results. It was observed that teachers selected M19 from the attitude scale, "Teaching is an honorable profession." The reason for this may be that with age, teachers' experience in the teaching profession increases.

In the study, no significant differences were found between preschool teachers' attitudes toward the profession in terms of the overall scale and the subdimensions of valuing, professional burnout, and openness to professional development, based on the locality type

(metropolitan/city, district/town/village) where they spent a large part of their lives. However, a significant difference was found in the disengagement subdimension, with higher scores for metropolitan-city areas. It can be said that teachers who grew up in metropolitan/city areas, where education and opportunities are better, have higher attitudes toward the profession due to the better educational environment. In Eş's (2010) study, it was found that the city where teacher candidates grew up did not affect their attitudes toward the teaching profession. This result does not align with the findings of the current study.

In terms of the type of high school from which preschool teachers graduated (Science-Anatolian Teacher-Anatolian High School, General High School-Imam Hatip High School-Other High Schools, and Vocational Technical High School), significant differences were found in the subdimensions of value orientation, professional burnout, disengagement, and the overall scale. This difference is in favor of the Vocational Technical High School for the subdimensions of value orientation, disengagement, and the overall scale, while for the subdimension of professional burnout, it is in favor of General High School-Imam Hatip High School-Other High Schools. However, no significant difference was found in the subdimension of openness to professional development. Although teachers who graduated from Vocational Technical High Schools had high scores in the value orientation subdimension, it can be said that they also had high scores in the disengagement subdimension because they had continuously received education or had practical experiences in the preschool field from high school to higher education. This might be due to them taking the same educational courses continuously. Meanwhile, teachers who graduated from General High School-Religious High School-Other High Schools may have had higher scores in the professional burnout subdimension because they are relatively new to the profession and may have experienced gaps during their practical applications. In İlt'er's (2009) study with primary school teacher candidates, it was found that the type of high school graduated from did not create a significant difference in attitudes toward the teaching profession, which differs from the results of this study. Therefore, it can be said that more research findings are needed to examine the effect of the type of high school graduated from.

In the study, statistically significant differences ( $p < .05$ ) were found between preschool teachers' faculties of graduation (Faculty of Education, Open Education and Distance Education Faculty) in the subdimensions of value orientation, professional burnout, disengagement, and the overall scale. The differences are in favor of the Open Education and Distance Education Faculty with higher average scores in the subdimensions of value orientation, professional burnout, disengagement, and the overall scale. However, according to these results, no significant difference was found between the subdimension of openness to professional development and the faculty of graduation. This result is consistent with the findings of studies by Dalaman (2021), Doğan (2019), and Yıldız (2019). However, the studies by Bozca (2015) found no significant differences in the subdimensions of value orientation, professional burnout, and openness to professional development, which does not align with the findings of this study. Furthermore, these studies state that teachers who graduated from associate degree programs were more disengaged in the disengagement subdimension. Teachers who graduated from the Open Education and Distance Education Faculty had high scores in the value orientation subdimension, showing that they value the profession. However, because they may have struggled with practical applications or finding a variety of activities due to not receiving formal education like those who graduated from the Faculty of Education, it can be said that they had high scores in the subdimensions of professional burnout and disengagement.

It was concluded that there is no significant difference in the attitudes toward the teaching profession between preschool teachers' departments of graduation (Preschool Teaching - Child Development and Education Department). However, since no research findings on the relationship between teachers' departments of graduation and educational program evaluation skills were found in the literature, no comparison can be made with this study.

There was no significant difference found between attitudes toward the teaching profession and preschool teachers' institutions (Official Kindergarten Attached to Primary Education and Official

Independent Kindergarten) in the subdimensions of value orientation, professional burnout, openness to professional development, and the overall scale. However, a significant difference was found in the disengagement subdimension, with higher average scores in favor of Official Independent Kindergarten. It can be suggested that teachers working in Official Independent Kindergartens may experience feelings of disengagement due to taking on more responsibilities at school, working on more comprehensive projects like initiatives, and organizing activities that impress individuals such as parents and school principals. However, since no research findings regarding teachers' institutions and attitudes toward the teaching profession were found in the literature, a comparison could not be made.

Regarding the place of employment (provincial center and district/town/village), significant differences were found between preschool teachers' attitudes toward the teaching profession in the subdimensions of professional burnout, disengagement, and the overall scale. These differences were found to be in favor of teachers working in provincial centers with higher average scores. It can be said that teachers in provincial centers have higher scores in the value orientation subdimension due to better opportunities. However, the reason for the higher average scores in professional burnout and disengagement subdimensions may stem from the higher expectations and potential from students and parents in provincial centers. No significant difference was found in the openness to professional development subdimension between teachers working in different types of locations. The study by Altıntaş-Yüksel (2019) also showed similar results, indicating that teachers in the Sincan and Mamak districts had lower attitudes toward the teaching profession.

There was no significant difference found between preschool teachers' years of service and their attitudes toward the teaching profession. This might be because, in teaching, what matters is not how many years you have worked but how much you love and want to do the profession. Therefore, years of service may not have an impact on teachers' attitudes toward the profession. Demir-Sarıer (2020) found that teachers with 6-10, 11-15, and 16-20 years of service had higher attitudes toward the profession compared to teachers with 1-5 years of service. Similarly, Demirel (2016) found that teachers with 11-15 years of service had higher professional attitudes compared to teachers with 1-5 years of service.

There is a significant difference between the reasons for choosing the teaching profession and the attitudes towards the profession in the sub-dimensions of valuing, professional burnout, indifference, openness to professional development, and the overall scale for the options 'my ideal profession' and 'my love for children'. In the studies by Bozdoğan, Aydın, and Yıldırım (2007), and Demirel (2016), it was concluded that the teaching profession is more likely to be chosen due to the greater job opportunities, which is why a significant difference was found. The reason why preschool teachers have a positive attitude towards the profession could be that they see it as their ideal profession, they enjoy it, and they love children very much.

**Results and Discussion Regarding Preschool Teachers' Program Evaluation Skills** Preschool teachers' educational program evaluation skills were found to be at a high level. This result is similar to the studies of Can Gül (2009) and Düşek (2008). However, in contrast to this study's results, Cömert (2003) and Demir (2001) found in their research that teachers were not very eager to engage in evaluation and had a negative view of it. According to the research results, it can be said that preschool teachers are skilled in evaluating preschool education programs.

In evaluating preschool teachers' program evaluation skills by gender, a comparison could not be made due to the insufficient number of male teachers, who represent 7 (4.9%) of the sample. This situation may be due to the small sample size, the imbalance in the number of male and female teachers, or the small number of male teachers. Studies by Aydın (2010), Çaltık (2004), Gebelek (2020), Göle (2014), Uzun (2007), and Şıvgın (2005) also found that the gender variable did not create a significant difference in teachers' program evaluation skills. However, in the studies by Hamarat (2017) and İş (2017), a difference was found in favor of female teachers. Additionally, Arslan (2017) found that there was no gender difference in the problems teachers encountered

while implementing the program, but there was a significant difference in favor of male teachers in the evaluation dimension.

In comparing preschool teachers' program evaluation skills by age, a significant difference was found in favor of teachers aged 20-39. Considering that younger teachers tend to follow rules and want to apply what they have learned in their education, it can be said that this situation positively reflects on their program evaluation skills. In the literature, Can Gül (2009) found that teachers aged 41 and above had better evaluation skills, while Hamarat (2017) found that older teachers had better program evaluation skills. This result does not align with the findings of this study. In Işık's (2015) study, no significant difference was found in age regarding application, planning, daily evaluation, and family participation in monthly education.

No significant difference was found between preschool teachers' program evaluation skills and the settlement area where they spent a large part of their lives. In other words, whether teachers grew up in metropolitan cities, cities, or rural areas (district/town/village) did not create a difference in their program evaluation levels. However, due to the lack of research findings in the literature regarding the impact of the settlement area where teachers grew up on their program evaluation skills, a comparison with the study results could not be made.

No statistically significant difference was found between preschool teachers' program evaluation skills and the type of high school they graduated from. It can be said that graduating from a Science-Anatolian Teachers-Anatolian High School, General High School, Imam Hatip, Other High Schools, or Vocational Technical High Schools did not affect teachers' ability to evaluate the educational program. In Can Gül's (2009) study, however, it was concluded that high school graduate teachers had better program evaluation skills in the "evaluation dimension."

No significant difference was found in preschool teachers' program evaluation skills based on the faculties from which they graduated. In other words, being a graduate of the Faculty of Education or the Open Education and Distance Education Faculty did not create a difference in evaluating the program. A review of the literature shows that in the studies of Hamarat (2017), Işık (2015), İş (2017), and Şıvgın (2005), the type of school graduated from did not create a significant difference in program evaluation skills, which aligns with the findings of this study. However, Kılınc's (2019) study found that teachers with a master's degree and Gebelek's (2020) study found that teachers from the Open Education Faculty had better program evaluation skills, which does not align with this study's findings. In a study by Göle (2014) on the features that should be present in a quality preschool education program, there was a significant difference between teachers with formal education and those from the Open Education Faculty. Also, in Akkaya's (2009) study on the 2006-2007 preschool education program, a significant difference was found in the evaluation dimension between teachers from different schools. Arslan (2017) found a significant difference in favor of associate degree graduates in the "content, learning-teaching process, educational program scale" dimensions. Yıldız (2012) found that teachers from the Faculty of Education faced fewer issues in implementing the program compared to those from the Open Education Faculty.

No statistically significant difference has been found in preschool teachers' program evaluation skills according to the departments they graduated from, such as Preschool Teaching-Child Development and Education departments. Similar results were obtained in studies by Arslan (2017), Erden (2010), and Göle (2014). In Can Gül's (2009) study, although no significant difference was found in the "aspects to consider in evaluation, evaluation results, and behaviors" dimension, a statistically significant difference was found in the "sharing evaluation results with management" aspect in favor of Preschool Teaching department graduates. In Aydın's (2010) study, differences were found in specific items (items 36 and 40) in a 45-item questionnaire, while no significant differences were found in other items based on the department of graduation.

Father's education level hasn't created a significant difference in preschool teachers' program evaluation skills. It can be said that whether teachers' fathers were illiterate, had secondary education, high school, or university education did not affect the teachers' program evaluation

levels. However, due to the lack of research findings in the literature regarding the influence of fathers' education levels on teachers' educational program evaluation skills, a comparison study could not be made.

"A statistically significant difference was found in preschool teachers' program evaluation skills based on the institutions they worked at (Official Preschool Attached to Primary School and Official Independent Preschools). This difference is in favor of Official Independent Preschools. In these schools, teachers' program evaluation skills are positively affected due to better resources, the presence of students who have received preschool education at different school levels, sharing activities with colleagues, mutual support, which lightens their workload, and the encouragement they receive from one another in pursuing the teaching profession. In Hamarat's (2017) and Şıvgın's (2005) studies, a significant difference was found in favor of preschool classes attached to primary schools, which does not align with the results of this study. In Akkaya's (2009) study, a significant difference was found in the "evaluation" dimension between the institutions teachers worked in. Additionally, in Gebelek's (2020) study, significant differences in favor of preschools were found in the "child assessment, methods-techniques, and special education in the evaluation process" dimensions. In Arslan's (2017) study, teachers working in daycare centers and nurseries affiliated with the Ministry of Family and Social Policies were found to face more challenges in implementing the education program compared to teachers working in official preschools and independent preschools under the Ministry of National Education.

No statistically significant difference was found in preschool teachers' program evaluation skills based on the locality where they worked. Whether teachers work in provincial centers, districts, towns, or villages did not affect their program evaluation skills. However, since there was no research found in the literature regarding the impact of the settlement areas where teachers work on their program evaluation skills, a comparison study could not be conducted.

A statistically significant difference was found between preschool teachers' program evaluation skills and their years of professional service. This difference favors teachers with 11-15 years of professional service. In Çaltık's (2004) study, a significant difference was found in favor of teachers with fewer years of professional experience, which aligns with the results of this study. However, in Hamarat's (2017) study, a significant difference was found in favor of teachers with longer professional service, which does not align with the results of this study. Additionally, the results of studies by Arslan (2017), Gebelek (2020), Göle (2014), and Şıvgın (2015) also showed no significant differences, thus not aligning with the findings of this study. In Işık's (2005) study, no significant differences were found based on professional experience in terms of application, planning, daily educational flow, evaluation of the day, and family involvement in monthly education. In Can Gül's (2009) study, based on "evaluation results," teachers with 21 years or more of experience were found to be more sharing.

No statistically significant difference was found between preschool teachers' program evaluation skills and the reasons for choosing the teaching profession. Since no research findings in the literature relate to teachers' reasons for choosing the teaching profession and their ability to evaluate educational programs, a comparison with the study could not be made.

In the study, a positive, low-level, and statistically significant relationship was found between preschool teachers' attitudes toward the teaching profession and the preschool education program quality evaluation scale. In other words, it can be said that as preschool teachers' attitudes toward the teaching profession increase, their skills in evaluating the quality of the educational program may also improve.

### **Suggestions**

Based on the research findings, the following suggestions are presented:

1. Investigate why no change occurs in teachers' attitudes despite differences in age in the dimension of valuing regarding the teaching profession.



2. Investigate the reasons for the differences in the lack of interest sub-dimension among teachers based on their place of upbringing (whether it is due to factors such as classroom overcrowding, difficulty in accessing schools, or whether the salaries earned from the profession are insufficient to live in large cities/towns, or due to other reasons).
3. Conduct research to determine whether the differences in teachers' attitudes toward the profession (in terms of professional burnout, lack of interest, and overall scale) in favor of teachers working in city centers are related to school facilities or other factors.
4. Investigate the reason why teachers aged 20-39 have better program evaluation skills compared to teachers aged 40 and over.

## REFERENCES

- Abbasoğlu, E. (2011). An examination of physical education teacher candidates' attitudes and self-esteem towards the teaching profession (Unpublished Master's Thesis). Karadeniz Technical University, Institute of Educational Sciences, Trabzon.
- Akbal, M. (2016). The relationship between physical education teachers' attitudes towards the teaching profession and their self-efficacy (Unpublished Master's Thesis). Bartın University, Institute of Educational Sciences, Bartın.
- Akkaya, N. (2009). An examination of teacher candidates' attitudes towards the teaching profession based on certain variables. Dokuz Eylül University, Buca Faculty of Education, 25, 35-42.
- Akyüz, Y. (2016). Turkish educational history (29th ed.). Ankara: Pegem Akademi Publishing.
- Albuz, A. (2004). An overview of program evaluation approaches in education/music education. Journal of Faculty of Education, XVII(1), 13-18.
- Altıntaş Yüksel, E. (2019). An investigation of the relationship between classroom teachers' professional innovativeness tendencies and their attitudes towards the teaching profession (Unpublished Doctoral Thesis). Gazi University, Institute of Educational Sciences, Ankara.
- Arslan, Z. (2017). The level of problems faced by preschool teachers in implementing the 2013 preschool education program (Unpublished Master's Thesis). Kahramanmaraş Sütçü İmam University, Institute of Social Sciences, Kahramanmaraş.
- Atalmış, E. H. & Köse, A. (2018). Attitudes of teacher candidates towards the teaching profession in Turkey: A meta-analysis study. Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology, 9(4), 393-413.
- Aydın, R. & İşlek, M. (2022). Current approaches in education, 2nd ed. S. Girgin (Ed.), The teaching profession and professionalization conditions as an important element of education (pp. 227-254). Istanbul: Efe Akademi Publishing.
- Bozca, S. (2015). The relationship between teachers' attitudes towards the teaching profession and their job satisfaction (Unpublished Master's Thesis). Çanakkale Onsekiz Mart University, Institute of Educational Sciences, Çanakkale.
- Bozdoğan, A. E., Aydın, D., & Yıldırım, K. (2007). Teacher candidates' attitudes towards the teaching profession. Ahi Evran University, Faculty of Education Journal (KEFAD), 8(2), 83-97.
- Bulut, İ. (2009). An evaluation of teacher candidates' attitudes towards the teaching profession. Dicle University, Ziya Gökalp Journal of Education, 14, 13-24.
- Büyükkaragöz, S. & Çivi, C. (1999). General teaching methods. Istanbul: Beta Publishing.
- Büyüköztürk, Ş. (2004). Handbook of data analysis for social sciences (4th ed.). Ankara: Pegem A Publishing.
- Canbeldek, M. (2015). Determining the relationship between the quality of preschool education institutions and the developmental levels of preschool children (Unpublished Master's Thesis). Pamukkale University, Institute of Educational Sciences, Denizli.
- Can Gül, Ş. (2009). An examination of preschool teachers' and teacher candidates' views and behaviors on the evaluation element of the 2006 preschool education program (Unpublished Master's Thesis). Pamukkale University, Institute of Social Sciences, Denizli.
- Cömert, S. (2003). Teachers' views and practices on the preschool education program. Sakarya University, Journal of Faculty of Education, 7, 135-150.
- Çakmak, Z. (2019). An evaluation of the relationship between primary school teachers' attitudes towards the teaching profession and their communication skills (Unpublished Master's Thesis). Istanbul Aydın University, Institute of Social Sciences, Istanbul.
- Çaltık, İ. (2004). An investigation of the views of teachers working in kindergartens and nursery classes affiliated with the Ministry of National Education about the preschool education program and its usage (Unpublished Master's Thesis). Gazi University, Institute of Educational Sciences, Ankara.
- Çeliköz, N. (2004). Factors affecting the attitudes of Anadolu teacher high school students towards the teaching profession. National Education Journal, 32, 136-145.

- Çeliköz, N. & Çetin, F. (2004). Factors affecting the attitudes of Anadolu teacher high school students towards the teaching profession. *National Education Journal*, 162, 160-167.
- Çetinkaya, R. (2007). The perceptions of Turkish language teacher candidates' competencies and their attitudes towards the teaching profession (Unpublished Master's Thesis). Selçuk University, Institute of Social Sciences, Konya.
- Çetinkaya, Z. (2009). Determining the attitudes of Turkish language teacher candidates towards the teaching profession. *Elementary Education Online*, 8(2), 298-305.
- Dağ, E. (2010). The relationship between the attitudes of classroom teacher candidates towards the teaching profession and the factors influencing their choice of the teaching profession (Unpublished Master's Thesis). Ege University, Institute of Social Sciences, Izmir.
- Dalaman, F. (2021). Investigating the attitudes of secondary school teachers towards learning and the teaching profession (Unpublished Master's Thesis). İnönü University, Institute of Educational Sciences, Malatya.
- Demir, Ö. (2001). An evaluation of the kindergarten program from the perspective of teachers (Unpublished Master's Thesis). Atatürk University, Institute of Social Sciences, Erzurum.
- Demir Sarier, M. (2020). The relationship between teachers' attitudes towards the teaching profession and their work-life balance and motivations (Unpublished Master's Thesis). Istanbul Sabahattin Zaim University, Graduate School of Education, Istanbul.
- Demirel, N. (2016). An investigation of teachers' attitudes towards the teaching profession in terms of some variables (Unpublished Master's Thesis). Adıyaman University, Institute of Social Sciences, Adıyaman.
- Demirel, N. & Ünişen, A. (2018). Development of a scale for teachers' attitudes towards the teaching profession. *Electronic Journal of Social Sciences*, 17(67), 997-1013.
- Demirel, Ö. (2007). Program development in education (10th ed.). Ankara: Pegem Akademi Publishing.
- Demirtaş, Z. (2017). An overview of program evaluation approaches in education. *Sakarya University Journal of Education*, 7(4), 756-768.
- Doğan Genç, K. (2016). Examining the attitudes of students from the Faculty of Education and Faculty of Arts and Sciences towards the teaching profession (A case study of Kocaeli) (Unpublished Master's Thesis). Yeditepe University, Institute of Educational Sciences, Istanbul.
- Doğan, S. (2013). Investigating the self-efficacy perception of classroom teachers and their attitudes towards the teaching profession (Unpublished Master's Thesis). Erzincan University, Institute of Social Sciences, Erzincan.
- Doğan, T. (2019). Preschool and classroom teachers' attitudes towards their professions (Unpublished Master's Thesis). Fırat University, Institute of Educational Sciences, Elâzığ.
- Duran, O. (2009). The attitudes of final-year students from Anadolu Teacher High Schools towards the teaching profession (Unpublished Master's Thesis). Yeditepe University, Institute of Social Sciences, Istanbul.
- Düşek, G. (2008). An investigation of the views of primary school inspectors, preschool education institution directors, and preschool teachers on the 2006 preschool education program implemented in 2006 (A case study of Ordu Province) (Unpublished Master's Thesis). Selçuk University, Institute of Social Sciences, Konya.
- Eraslan, L. & Çakıcı, D. (2011). Attitudes of pedagogical formation program students towards the teaching profession. *Kastamonu Education Journal*, 19(2), 427-438.
- Erden, E. (2010). Problems that preschool teachers face in curriculum implementation (Unpublished Master's Thesis). Middle East Technical University, Institute of Social Sciences, Ankara.
- Eroğlu, C. (2013). The self-efficacy and attitudes of physical education teacher candidates towards the teaching profession (Unpublished Master's Thesis). Aksaray University, Institute of Social Sciences, Aksaray.
- Eş, Ü. (2010). An investigation of classroom teacher candidates' attitudes towards the teaching profession and reasons for choosing the profession (Unpublished Master's Thesis). Niğde University, Institute of Social Sciences, Niğde.

- Gebelek, B. (2020). Investigating teachers' attitudes towards the assessment process in preschool education (Unpublished Master's Thesis). Kilis 7 Aralık University, Graduate School of Education, Kilis.
- Gülsoy, F. (2010). The attitudes of Marmara University Education Faculty, Physics Teaching students towards the teaching profession (Unpublished Master's Thesis). Marmara University, Institute of Educational Sciences, Istanbul.
- Güneyli, A. & Aslan, C. (2009). Evaluation of Turkish prospective teachers' attitudes towards the teaching profession (Near East University case). *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 313-319.
- Gürhan, M. (2018). Development of an attitude scale towards the teaching profession and evaluation of biology teacher candidates' attitudes towards the teaching profession in terms of different variables (Unpublished Master's Thesis). Necmettin Erbakan University, Institute of Educational Sciences, Konya.
- Göle, M. O. & Temel, F. (2020). Investigating teacher candidates' attitudes towards the teaching profession in terms of various variables. *International Journal of Educational Research*, 4(2), 125-137.
- Göle, M. O. (2014). Examination of preschool teachers' views on the qualities that should be found in a qualified preschool education program (Unpublished Master's Thesis). Gazi University, Institute of Educational Sciences, Ankara.
- Gözütok, D. (2001). Program evaluation. M. Gültekin (Ed.), *Planning and evaluation in teaching* (pp. 175-189). Eskişehir: Anadolu University Press.
- Hamarat, D. (2017). Examination of teacher views on the 2013 preschool education program and its implementation (Unpublished Master's Thesis). Balıkesir University, Institute of Social Sciences, Balıkesir.
- İlter, İ. (2009). Examination of teacher candidates' attitudes towards the teaching profession in terms of some variables (Unpublished Master's Thesis). Fırat University, Institute of Social Sciences, Elâzığ.
- İnal, H., Yılmaz Koğar, E., & Özdemir, B. (2015). Evaluation of the unit on qualities to be found in measurement tools using Tyler's goal-based program evaluation model. *Bayburt University Journal of Education Faculty*, X (II), 400-416.
- Işık, N. E. (2015). Teachers' views on the MEB 2013 preschool education program and their usage of the program (Unpublished Master's Thesis). Gazi University, Institute of Educational Sciences, Ankara.
- Kaçar, R. (2018). Social studies teacher candidates' attitudes and self-efficacy perceptions towards the teaching profession (Unpublished Master's Thesis). Fırat University, Institute of Educational Sciences, Elâzığ.
- Karahan, H. (2005). Examination of geography teachers' attitudes towards teaching compared to other teachers in secondary education institutions (Unpublished Master's Thesis). Marmara University, Institute of Educational Sciences, Istanbul.
- Karasar, N. (2010). *Scientific research method* (21st ed.). Ankara: Nobel Publishing.
- Karasar, N. (2016). *Scientific research method: concepts, principles, techniques* (35th ed.). Ankara: Nobel Akademi Publishing.
- Karatekin, K., Merey, Z., & Keçe, M. (2015). Social Studies Teacher Candidates' Attitudes Towards the Teaching Profession. *Yüzüncü Yıl University Journal of Education Faculty*, 12(1), 70-96.
- Kartal, T., & Afacan, Ö. (2012). Examination of the attitudes of pedagogical formation program students towards the teaching profession. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Education Faculty*, 12(24), 76-96.
- Kaya, Z. (1997). Basic processes in the program evaluation process in education. *Gazi University Faculty of Industrial Arts Education*, 5(5), 59-72.
- Kesen, G., & Polat, M. (2014). Attitudes of fourth-year teacher candidates towards the teaching profession: The case of Muş Alparslan University. *Theory and Practice in Education*, 10(2), 556-578.
- Koç Damgacı, F., Kaya, Y., & Günay, R. (2015). David Fetterman's evaluation model: empowerment evaluation. *Bartın University Journal of Education Faculty*, 4(2), 696-710.

- Korkmaz, G. (2009). Examination of teachers' perceptions of school life quality and their professional attitudes in primary schools (Unpublished Master's Thesis). Çukurova University, Institute of Social Sciences, Çukurova.
- Köksal, O., Balaban Dağal, A., & Duman, A. (2016). Determining preschool teachers' views on the preschool education program. *The Journal of Academic Social Science Studies*, (46), 379-394. doi: <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS3395>.
- Küçükahmet, L. (1976). *The attitudes of teachers in teacher training institutions*. Ankara: Ankara University Press.
- Ministry of National Education. (2013). *Preschool education program*. Ankara: MEB Publications.
- Ministry of National Education. (2017). *Child development and education music activities*. Ankara: MEB Publications.
- Ministry of National Education (2017). *General competencies of the teaching profession*. Retrieved from: [http://oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_12/11115355\\_YRETMENLYK\\_MESLE\\_YY\\_GENEL\\_YETERLYKLERY.pdf](http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YRETMENLYK_MESLE_YY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf)
- Özben, Ş. (2005). Examination of the attitudes of non-thesis master's students towards the teaching profession. *DEU Buca Education Faculty Journal*, 17(1), 37-43.
- Özer, N. (2021). Examination of the relationship between social studies teacher candidates' attitudes towards the teaching profession and their professional enthusiasm levels (Unpublished Master's Thesis). İnönü University, Institute of Educational Sciences, Malatya.
- Özdamar, K. (2015). *Statistical data analysis with package programs*. Eskişehir: Nisan Bookstore.
- Özgüven, İ. E. (2000). *Psychological tests*. Ankara: PDREM Publications.
- Özkan, H. H. (2012). Examination of the attitudes of teacher candidates in the teaching formation program towards the teaching profession (The case of SDÜ). *Ahi Evran University Kırşehir Education Faculty Journal (KEFAD)*, 13(2), 29-48.
- Sağlam, Ç. (2008). The attitudes of music education department students towards the teaching profession. *Van Yüzüncü Yıl University Education Faculty Journal*, 5(1), 59-69.
- Sekman, İ. (2021). Examination of classroom teachers' communication skills and attitudes towards the teaching profession (Unpublished Master's Thesis). İnönü University, Institute of Educational Sciences, Malatya.
- Semerci, N., & Semerci, Ç. (2004). Attitudes towards teaching in Turkey. *Firat University Journal of Social Sciences*, 14(1), 137-146.
- Sever, O. (2013). Examination of physical education teacher candidates' attitudes and self-esteem towards the teaching profession (Unpublished Master's Thesis). Kahramanmaraş Sütçü İmam University, Institute of Health Sciences, Kahramanmaraş.
- Şıvgın, N. (2005). Teachers' views on the preschool education program implemented in preschool institutions (The case of Denizli) (Unpublished Master's Thesis). Pamukkale University, Institute of Social Sciences, Denizli.
- Tanrıoğen, A. (1997). Attitudes of Buca Education Faculty students towards the teaching profession. *Pamukkale University Education Faculty Journal*, 3(3), 55-67.
- Taşdemir, C. (2014). Examination of primary school mathematics teacher candidates' attitudes towards the teaching profession. *Journal of Computer and Education Research*, 2(3), 91-114.
- Tekerci, H. (2008). Examination of professional satisfaction and attitudes of teachers working in different preschool education institutions (Unpublished Master's Thesis). Gazi University, Institute of Educational Sciences, Ankara.
- Uşun, S. (2012). *Program evaluation in education: processes, approaches, and models*. Ankara: Ani Publishing.
- Uzun, H. (2007). Evaluation of teachers' views on the implementation of the preschool education program in Malatya Province (Unpublished Master's Thesis). İnönü University, Institute of Social Sciences, Malatya.
- Variş, F. (1998). *Introduction to educational science*. Istanbul: Alkim Publications.

- Yaman, G. (2019). Examination of preschool teachers' emotional intelligence levels and attitudes towards the profession (Unpublished Master's Thesis). Istanbul Okan University, Institute of Social Sciences, Istanbul.
- Yetişensoy, O. (2019). Examination of the relationship between social studies teacher candidates' future unemployment anxiety levels and attitudes towards the teaching profession (Unpublished Master's Thesis). Atatürk University, Institute of Educational Sciences, Erzurum.
- Yıldız, N. İ. (2019). Examination of the relationship between social studies teacher candidates' self-efficacy perceptions and attitudes towards the teaching profession (Unpublished Master's Thesis). Burdur Mehmet Akif Ersoy University, Institute of Educational Sciences, Burdur.
- Yıldız, S. (2012). Evaluation of the functionality of home visits in the preschool program according to teachers' views (The case of Nevşehir) (Unpublished Master's Thesis). Erciyes University, Institute of Educational Sciences, Kayseri.
- Yüksel, A. (2013). Evaluation of classroom teachers' classroom management skills (Unpublished Doctoral Thesis). Gazi University, Institute of Educational Sciences, Ankara.
- Yüksel, İ. (2010). A study on creating program evaluation standards for Turkey (Unpublished Doctoral Thesis). Anadolu University, Institute of Educational Sciences, Eskişehir.

# Okul Yöneticilerinin Etik Davranışlarının Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığına Etkisi<sup>1</sup>

## The Effect Of School Administrators' Ethical Behaviors On Teachers' Organizational Commitment

Gürhan ÖNDER<sup>2</sup>

Yusuf Bahri GÜNDOĞDU<sup>3</sup>

Atıf:

Önder, G., Gndoğdu Y. B. (2024). Okul Yöneticilerinin Etik Davranışlarının Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığına Etkisi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(19), 345-368, DOI: 10.57135/jier. 1584122

### Öz

Bu çalışmada, okul yöneticilerinin etik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları üzerine etkisi incelenmiştir. Bu amaçla, Ordu ilindeki okullarda görev yapan öğretmen örnekleminde rastgele seçilmiş öğretmenler üzerinde çalışma yapılarak, okul yöneticilerinin etik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına ilişkin tutum ve görüşleri tespit edilmiştir. Araştırmada kullanılan yöntem, ilişkisel tarama yöntemidir. 2021-2022 eğitim öğretim yılında Ordu ilindeki okullarda görev yapan toplam 11.164 öğretmen arasından rastgele seçilen 503 öğretmen, bu araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak; örgütsel bağlılık ölçeği, etik liderlik ölçeği ve demografik bilgi formu kullanılmıştır. Veriler, Tukey testi, Student t testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sonucunda; okul yöneticilerinin etik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığının orta düzeyde anlamlı pozitif bir ilişkide olduğu belirlenmiştir. Regresyon analiz sonucuna göre; okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları gösterme düzeyleri, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde açıklamaktadır. Araştırma sonucunda; okul yöneticilerinin etik liderlik davranış gösterme düzeyinin artması ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının arttığı belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Etik, etik liderlik, yönetici, örgüt, örgütsel bağlılık, öğretmen

### Abstract

In this study, the effect of ethical behaviors of school administrators on teachers' organizational commitment was examined. For this purpose, the study was conducted on randomly selected teachers from the sample of teachers working in schools in Ordu province, and the attitudes and opinions of school administrators' ethical behaviors on teachers' organizational commitment were determined. The method used in the study is the relational survey method. 503 teachers randomly selected from a total of 11,164 teachers working in schools in Ordu province in the 2021-2022 academic year constituted the sample of this study. Organizational commitment scale, ethical leadership scale and demographic information form were used as data collection tools. The data were analyzed using Tukey test, Student's t test and one-way analysis of variance. As a result of the analysis, it was determined that there was a moderately significant positive relationship between school administrators' ethical behaviors and teachers' organizational commitment. According to the results of regression analysis, school administrators' levels of ethical leadership behaviors explain teachers' organizational commitment levels in a statistically significant way. As a result of the research, it was determined that teachers' organizational commitment increased with the increase in the level of ethical leadership behaviors of school administrators.

**Keywords:** Ethics, ethical leadership, manager, organization, organizational commitment, teacher

<sup>1</sup>Bu makale, Gürhan Önder'in Doç. Dr. Yusuf Bahri Gündoğdu danışmanlığında yürüttüğü yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

<sup>2</sup>Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, Ordu-Türkiye, gurhanonder1979@gmail.com, orcid.org/ 0000-0002-5245-0826

<sup>3</sup>Doçent Doktor, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun-Türkiye, yusufbahri.gundogdu@omu.edu.tr, orcid.org/ 0000-0001-8305-8993

## GİRİŞ

İnsan, eğitimin en temel unsurudur. Eğitim için belirlenen hedeflere ulaşmak adına en iyi öğretim programları dahi geliştirilse, bu programların başarısı yine insan unsuruna bağlı olacaktır (Gündoğdu, 2014: 19).

Öğretmen, öğrenci ve eğitim programı eğitim sisteminin temel öğeleri kabul edilmektedir. Eğitimin etkililiği ve eğitim hedeflerinin en üst düzeyde gerçekleştirilebilmesi bu öğeler arasındaki uyuma bağlıdır. Fakat eğitim sistemini oluşturan bu üç unsur içinde öğretmen ayrıcalıklı bir yere sahiptir. Zira öğretmen, öğrenci ve eğitim programına kıyasla eğitim sistemi içinde daha güçlü bir etkiye sahiptir (Oktar & Yazçayır, 2008).

Öğretim programlarının uygulayıcısı durumunda olan öğretmenlerin sahip olduğu nitelikler, eğitimin hedeflerine ulaşmasında aslı unsurlar arasında yer alır (Gündoğdu, 2014: 24). Bununla birlikte kurumların başarıya ulaşması, yalnızca insan kaynağının niteliğiyle açıklanamaz. İnsan kaynağının sahip olması gereken nitelikler önemli olmakla birlikte, örgütün başarısı için tek başına yeterli bir koşul değildir (Balay, 2014: 2). Örgütlerde personeli iyi seçilmesi ve yetiştirilmesi, çağdaş ve etkili donatım sağlanması, öğretmenin işini nitelik ve nicelik yönüyle daha iyi yapması için yeterli değildir. Önemli olan insan kaynağının içinde yeterli nitelik ve nicelik için güdülenmesidir (Balcı, 1985: 2).

Eğitim örgütleri gibi, çıktı olarak kişileri değiştiren ya da onlarla ilgilenen örgütler göz önünde bulundurulduğunda, büyük ölçüde güdülenmiş ve işleriyle özdeşleşmiş kişilere ihtiyaç vardır. Faaliyet alanı, insanın yetiştirilmesi ve dönüştürülmesi olan okulların etkili işleyişi için, okulda bulunan üyelerin çoğu, görev tanımlarından daha fazlasını yapmaya istekli olmalıdırlar (Katz & Kahn, 1977: 378-408). Bu da ancak yüksek örgütsel bağlılıkla mümkün olabilecektir.

Örgütsel bağlılık üzerine yapılan tanımlar incelendiğinde, örgütün çıkarlarını dikkate alma, üstlendiği role bağlılık, örgütte kalma isteği, örgütün amaç ve değerlerini benimseme, bir beklenti olmaksızın örgütle özdeşleşme gibi kavramların öne çıktığı görülmektedir (Balay, 2014: 17-18). Örgüte bağlı çalışanlar, örgütle bütünleşerek amaçlarına ulaşmak için büyük çaba harcarlar. Örgütsel bağlılık, çalışan duyarlılığını ve performansını etkiler. Bağlılığı düşük çalışanların devamsızlık, düşük verimlilik, geç kalma ve emekliliği düşündükleri gözlemlenmiştir (Balay, 2000: 36). Bu durumda örgütün amaçlarını gerçekleştirme adına oldukça kritik olan örgütsel bağlılığın nasıl inşa edileceği sorusu büyük önem arz etmektedir. Söz konusu olan bir eğitim örgütü olduğunda bu önem daha da artacaktır.

Literatürde örgütsel bağlılığı etkileyen pek çok değişkenden söz edilmektedir (Aslan, 2021: 44). Örgütsel bağlılığın artmasına veya azalmasına; cinsiyet, yaş, mesleki deneyim, örgütsel eşitlik, iş doyumu, sağlanan destek, karar vermeye katılım, yabancılaşma, ücret dışı ödüller, iş zorluğu, terfi olanakları, ücretler, liderlik davranışı gibi değişkenler etkili olmaktadır (Balay, 2000: 1). Bu değişkenlerin en önemlilerinden biri de yöneticilerin liderlik davranışıdır. Zira liderlik birçok çalışmada insanları etkileme davranışı olarak görülmektedir. Liderlik davranışının çalışanlar üzerindeki etkileri, çalışanların örgütsel bağlılıklarını da içeren geniş bir ölçekte sonuç üretebilmektedir (Çokluk & Yılmaz, 2010: 75).

Örgütte ağırlıklı olarak uygulanan liderlik stili örgütsel bağlılığı olumlu veya olumsuz yönde etki edebilir. Örgüt tarafından desteklenmediğini düşünen, karar alımında sınırlı rol alan ve iş rolü ve performansı hakkında geribildirim almayan bireyler genellikle düşük bağlılık göstermektedir (Dick & Metcalfe, 2001: 115). Yine önceki pek çok çalışma da yöneticilerin benimsemiş olduğu yönetim davranışları ile örgütsel bağlılık arasında ilişki olduğunu göstermektedir (Terzi & Kurt, 2005). Buna göre örgütte uygulanan liderlik tarzı önemli bir kavrama dönüşmektedir.

Liderlik en yaygın şekliyle belirli amaçlar ve hedefler doğrultusunda başkalarını etkileyebilme ve eyleme sevk edebilme gücü olarak tanımlanabilir (Şişman, 2004: 3). Liderlik kavramının



artan önemine bağlı olarak her geçen gün farklı liderlik tarzlarından bahsedilmektedir. Yapılan bir araştırmada 32 liderlik tarzına yer verilmiştir. (Keleş, 2022: 74-75). Şüphesiz bunlar arasında etik liderlik de önemi her geçen gün daha iyi anlaşılan bir liderlik türüdür.

Brown ve diğerlerine göre etik liderlik; “kişisel faaliyetlerinde ve kişilerarası ilişkilerde normatif uygunluk çerçevesinde yönetim sergileyen ve bu tarz yönlendirmeleri iki yönlü iletişim, güçlendirme ve ahlaki düşünmeye yönelterek artırmayı hedefleyen bir liderlik tarzıdır.” (Akt. Yeşiltaş vd., 2012: 20). Etik liderliğin sahip olduğu özellikler ele alındığında otantik liderlik, manevi liderlik ve dönüşümcü liderlikte olan farklı özelliklerin etik liderlikte de yer aldığı görülecektir (Mayer vd., 2009: 3). Buna göre etik liderlik bu liderlik tarzlarından daha geniş bir anlamı kuşatmaktadır.

Örgütlerde liderler genellikle doğru davranışları belirlemek için rol model olarak hizmet ederler. Liderlerin örgütsel etiği iletilmedeki rolü özellikle önemlidir. Zira örgüt çalışanları kendilerinden ne beklediğini ve nasıl davranmaları gerektiğini yalnızca doğrudan deneyim yoluyla değil, aynı zamanda başkalarını gözlemleyerek de anlarlar (Mayer vd., 2009: 3). Bu da etik ilkelerin korunması ve kurumsallaşması adına örgüt liderlerine önemli etik sorumluluklar yüklemektedir.

Bir eğitim kurumu olması hasebiyle okullar, etik duyarlılığın en üst seviyede olması gereken mekanları ifade eder. Öğrenmeye hazır bir kitle olarak öğrencilerin rol model olarak gördükleri öğretmenleri birer ahlaki şahsiyet olarak karşılarında bulabilmeleri, okul yöneticilerinin okulda oluşturacakları etik iklimle doğrudan ilişkilidir. Eğitim yöneticisinin etik ilkelerden taviz vermeyen yaklaşımları kendisine duyulan güveni ve doğru rol model olma etkisini artırırken, etik ilkeleri göz ardı etmesi ise tersi bir sonuç doğuracaktır.

Yapılan araştırmalar da doğru bir etik liderliğin çalışanlar için olumlu sonuçlar doğurabileceğini ileri sürmektedir; bunlar arasında yüksek bir iyi oluş, artan iş tatmini, yüksek performans, örgütsel özdeşleşme ve artan iş bağlılığı yer almaktadır (Bahadori vd., 2021: 146-147; Kökden & Tınmaz, 2024: 648). Tersinden bir okumayla etik ilkelerin dikkate alınmadığı bir yönetim anlayışında öğretmenlerin iş doyumunun azalacağı, performansının düşeceği ve zamanla örgütsel bağlılığını yitireceği söylenebilir.

Etik liderliğin örgütler açısından önemi ve bunun çalışanlar üzerindeki muhtemel etkilerine rağmen, örgütlerde etik liderlik uygulamaları ve bunların etkilerini inceleyen çalışmalar sınırlıdır (Treviño vd., 2003: 6). Konu hakkındaki yurt dışı yayınların yetersizliği, Türkiye için de söz konusudur. Son on yılda artış gösterse de daha çok yüksek lisans düzeyinde gerçekleşen kimi çalışmalar dışında, etik liderlik ve örgütsel bağlılık ilişkisi yeterince incelenmiş bir konu olarak görünmemektedir.

### ***Araştırmanın Amacı***

Dünyada ve Türkiye’de artan etik sorunların çözümünü yine eğitim kurumlarında aramak gerekir. Okullar, etik bilincinin ve hassasiyetinin kazandırıldığı en önemli mekanlardır. Buna göre okulu hedeflerine ulaştırma misyonunu üstlenen ve öğretmenler karşısında güçlü konumu nedeniyle olumlu ya da olumsuz bir rol model konumunda olan yöneticilerin, etik bir yönetim tarzını benimseyip benimsemedikleri önem arz etmektedir. Literatürün gösterdiği şekliyle öğretmenlerin kuruma duyduğu bağlılığı doğrudan etkileyen bu durumun, daha fazla sayıda ve kapsamlı çalışmalara konu edilmesi, eğitim kurumlarının başarısı adına kritik bir öneme sahiptir. Böyle bir değerlendirmenin ardından bu çalışmanın amacı, okul yöneticilerinin etik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisini araştırmaktır. Bu ana amacı gerçekleştirmek amacıyla aşağıdaki soruların cevabı aranacaktır:

S 1. Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışı gösterme düzeyleri nedir?

S 2. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri nedir?

S 3. Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışı gösterme düzeyleri demografik değişkenlere (Yaş, cinsiyet, okul türü, öğretmenlik alanı, okuldaki görev süresi, meslek sevgisi, mesleki kıdem, lisansüstü eğitim durumu) göre farklılık göstermekte midir?

S 4. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri demografik değişkenlere (Yaş, cinsiyet, okul türü, öğretmenlik alanı, okuldaki görev süresi, meslek sevgisi, mesleki kıdem, lisansüstü eğitim durumu) göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

S 5. Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışı gösterme düzeyleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

S 6. Okul yöneticilerinin etik davranışları öğretmenlerin örgütsel bağlılığını anlamlı bir biçimde yordamakta mıdır?

24/06/2015 tarihinde Millî Eğitim Bakanlığı 2015/21 sayılı bir genelge yayınlamaya eğitim ve etik ilişkisine dikkat çekmiştir. Bu genelgede “*Ekonomik ve sosyal hayatı olumsuz etkileyen, ahlaki değerleri aşındıran, kamu kurumlarına olan güveni zedeleyen tutum ve davranışlara karşı kurumsal kapasitenin geliştirilmesi, güvenilir bir yönetim anlayışının oluşturulması*” amaçlandığı ifade edilmektedir (MEB, 2015). Güvenilir bir yönetim anlayışının oluşması en alt yöneticilik kademelerinden en üst bakanlık birimlerine kadar etik bir anlayışın takip edilmesine bağlıdır. Aydın’ın (2019: 130) da ifade ettiği gibi eğitim yöneticilerinin, görevlerini yerine getirirken, yasa ve politikalar kadar mesleki etik ilkelere de uygun davranmaları beklenir.

Aynı genelge eğitim personelinin, örnek insan olarak ulusal ve uluslararası etik kurallara uyması vurgusu yapmaktadır. Ancak okuldaki etik yönetim anlayışının ve bunun öğretmenler üzerindeki sonuçlarının, bilimsel araştırmalar yoluyla açıklığa kavuşturulması gerekecektir. Bu ve buna benzer çalışmalar eğitim kurumlarındaki durumu resmetme imkânı sunacak ve buna bağlı olarak eğitimde karar verici mekanizmalar mevcut duruma göre politika belirleyebilecektir.

## YÖNTEM

### *Araştırmanın Modeli, Evren ve Örneklem*

Bu araştırmada ilişkisel tarama modeli yöntemi kullanılmıştır. Geçmişte olmuş olan veyahut şimdi var olan durumları olduğu gibi betimleyen araştırma yaklaşımları tarama modelleridir. Karasar’a göre (2009: 113) bu model iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu araştırmada bağımlı değişken öğretmenlerin örgütsel bağlılığı, bağımsız değişken ise okul yöneticilerinin etik davranışlarıdır. Çalışmanın örneklemini Ordu ilinde görev yapan ve Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı resmi ve özel eğitim kurumlarındaki 11.164 öğretmen arasından rastgele seçilen 503 öğretmen oluşturmaktadır.

### *Verilerin Toplama Araçları*

Araştırmada etik liderlik ölçeği, örgütsel bağlılık ölçeği ve demografik bilgi formu kullanılmıştır. Ölçekler uygulanacak bireylere e-mail ile ulaştırılmış ve gerekli izinler alınmıştır. Yılmaz (2005) tarafından geliştirilen “Etik Liderlik Ölçeği” (ELÖ), “5=tamamen katılıyorum”, “4=çok katılıyorum”, “3=orta düzeyde katılıyorum”, “2=az katılıyorum”, “1=hiç katılmıyorum” olarak 5’li likert şeklinde hazırlanmıştır. 1-15.maddeler iletişimsel etik, 16-26.maddeler iklimsel etik, 27-35.maddeler karar vermede etik ve son olarak 36-44.maddeler davranışsal etik olacak şekilde ölçek dört boyutta düzenlenmiştir. Balay (2000) tarafından geliştirilen “Örgütsel Bağlılık Ölçeği” (ÖBÖ), Likert tipi olacak şekilde 1’den 5’e doğru puanlandırılmıştır. “hiç katılmıyorum=1”, “az katılıyorum=2”, “orta düzeyde katılıyorum=3”, “çok katılıyorum=4”, “tamamen katılıyorum=5” şeklinde derecelendirilmiştir. 1-8.maddeler uyum boyutuna, 9-16.maddeler özdeşleşme boyutuna ve 17-27.maddeler de içselleştirme

boyutuna aittir. Uyum boyutuna ait maddelerde olumsuz ifadeler yer aldığından ters madde olarak değerlendirilmiş ve ters kodlanmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Araştırmada katılımcıların demografik bilgileri (yaş, cinsiyet, vb.) dağılımı frekans analizi ile değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin ölçeğe göre verdikleri cevapların toplam puanının kişisel bilgi formundaki değişkenlere göre normal dağılım gösterip göstermediği belirlenmiştir. Kontroller Kolmogorov-Smirnov ( $n \geq 50$ ) ya da Shapiro-Wilk ( $n < 50$ ) testi yapılmıştır ( $p > 0.05$ ). Basıklık ve çarpıklık katsayılarının çoğunlukla -1,5 ile +1,5 aralığında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Test sonuçlarında ise verilerin normal dağıldığı tespit edilmiştir. Sonuç olarak, bu analizlerle katılımcıların verileri normal dağılıma uygun ve istatistiksel olarak anlamlı sonuçlar elde edilmiştir. Örgütsel bağlılık ile etik liderlik arasındaki bağıntının incelenmesinde Pearson Momentler Çarpım Korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Basit doğrusal regresyon analizi yardımıyla bağımsız değişkenin bağımlı değişkeni yordayıp yordamadığını belirlenmiştir. Tek değişkenli istatistik işlemlerinde iki kategorili bağımsız değişken olduğu hallerde Student t-testi kullanılmıştır. Üç veya daha fazla bağımsız değişkenin olduğu hallerde ise tek yönlü varyans analizi kullanılmakla beraber, bu analiz sonucunda hangi grupların anlamlı farklılığa sahip olduğunu belirlemek amacıyla Tukey çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır. Bulguları, standart sapma ve ortalama şeklinde belirtilmiştir. Sonuçlar  $p < .05$  önem seviyesinde anlamlı kabul edilmiştir. İstatistiksel hesaplamalar SPSS 22.0 V istatistik paket programda yapılmıştır.

**BULGULAR VE TARTIşMA****Demografik Bilgilere Ait Bulgular**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgilerine dair veriler tablo halinde aşağıya çıkartılmıştır.

Tablo 1. Demografik Bilgilerin Dağılımları

		<i>n</i>	%
Yaş	25-34	71	14.1
	35-44	216	42.9
	45-54	175	34.8
	55-+	41	8.2
Cinsiyet	Kadın	219	43.5
	Erkek	284	56.5
Mesleki Kıdem	1-10	81	16.1
	11-20	199	39.6
	21 +	223	44.3
Öğretmenlik Alanı	Okul Öncesi Öğretmeni	33	6.6
	Sınıf Öğretmeni	146	29.0
	Brans Öğretmeni	324	64.4
Okuldaki Görev Süresi	1-10	406	80.7
	11-20	78	15.5
	21+	19	3.8
Okul türü	Anaokulu	14	2.8
	İlkokul	165	32.8
	Ortaokul	110	21.9
	Lise	166	33.0
	<i>AİHL</i>	38	22.9
	<i>AL</i>	43	25.9
	<i>MTAL</i>	75	45.2
	<i>FL</i>	10	6.0
	Diğer (Bilsem, Halk Eğitim, Özel48 Eğitim)	48	9.5
Lisansüstü Eğitim	Tezsiz YL	50	9.9
	Yapmadı	428	85.1
	Tezli YL	25	5.0
Meslek Sevgisi	Mesleğimi Seviyorum	495	98.4
	Mesleğimi Sevmiyorum	8	1.6

*AL: Anadolu Lisesi, AİHL: Anadolu İmam Hatip Lisesi, FL: Fen Lisesi, MTAL: Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, BİLSEM: Bilim ve Sanat Merkezi*

Bu veriler ışığında; katılımcılardan 25-34 yaş arası olanların %14, 35-44 yaş arası olanların %42,9, 45-54 yaş arası olanların %34,9 ve 55 yaş ve üzeri olanların %8,2 oranında olduğu, toplamda %43,5'inin kadın %56,5'inin erkek olduğu, 1-10 yıl arası çalışanların %16,1, 11-20 yıl arası çalışanların %39,6, 21 yıl ve üzeri çalışanların %44,3 oranında olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin %64,4'ü brans öğretmeni, %29,0'u sınıf öğretmeni, %6,6'sı okul öncesi öğretmeni olduğu görülmüştür. Okulundaki görev süreleri incelendiğinde, 1-10 yıl arası %80,7, 11-20 yıl arası %15,5 ve geri kalan %3,8'ininde 21 yıl ve üzeri olacak şekilde, bulunduğu okulunda görev yaptıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin %33,0'ü lisede, %21,9'u ortaokulda, %32,8'i ilkokulda ve %2,8'i anaokulunda görev yaptığı sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların %5,0'i tezli yüksek lisans yaptığı, %9,9'unun tezsiz yüksek lisans yaptığı ve %85,1'inin ise

yüksek lisans yapmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların %98,4'ü mesleğini sevdiğini söylerken, %1,6'sı ise mesleği sevmediğini belirtmiştir.

### **Etik Liderlik ve Örgütsel Bağlılık Ölçeğinin Cinsiyete Göre Değişimi**

Bu alt probleme ilişkin veriler analiz edilirken Student t-testi analizi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Etik Liderlik ve Örgütsel Bağlılık Ölçeğinin Cinsiyete Göre Değişimi

Ölçekler ve Alt Boyutları	Cinsiyet	n	Ortalama	Std. Sapma	t	p
Etik Liderlik	Kadın	219	173.31	34.24	-1.875	0.061
	Erkek	284	179.17	35.13		
İletişimsel Etik	Kadın	219	57.25	12.29	-2.715	0.007
	Erkek	284	60.24	12.23		
İklimsel Etik	Kadın	219	42.48	9.53	-1.571	0.117
	Erkek	284	43.85	9.76		
Karar Vermede Etik	Kadın	219	37.25	6.59	-0.994	0.321
	Erkek	284	37.86	6.98		
Davranışsal Etik	Kadın	219	36.33	7.54	-1.317	0.188
	Erkek	284	37.22	7.54		
Örgütsel Bağlılık	Kadın	219	106.18	15.72	-0.386	0.700
	Erkek	284	106.75	16.88		
Uyum	Kadın	219	35.45	4.61	1.681	0.093
	Erkek	284	34.72	4.99		
Özdeşleşme	Kadın	219	28.18	6.80	-1.198	0.231
	Erkek	284	28.94	7.20		
İçselleştirme	Kadın	219	42.54	8.02	-0.740	0.460
	Erkek	284	43.08	8.22		

Cinsiyet değişkenine göre etik liderlik ölçeği alt boyutlarından iletişimsel etik alt boyutunda anlamlı bir fark görülürken ( $p < .05$ ), diğer boyutlarda anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ( $p > .05$ ). İletişimsel etik alt boyutunda erkek öğretmenlerin puanları kadın öğretmenlere göre anlamlı şekilde daha yüksektir. Diğer bir ifadeyle erkek öğretmenlerin, okul müdürlerinin iletişimsel etik özelliklerine yönelik algıları kadın öğretmenlere göre olumludur. Cinsiyet değişkenine göre örgütsel bağlılık alt boyutları arasında anlamlı farklılık tespit edilememiştir ( $p > .05$ ).

Aslan (Aslan 2021:61), karar vermede etik ve davranışsal etik boyutunda erkeklerin yüksek puana sahip olduğunu belirtirken, (Kalaz 2016:73), karar vermede etik boyutunda erkeklerin daha yüksek puana sahip olduğunu belirtmiş, (Gürses 2023:52), iklimsel etik ve karar vermede etik boyutunda ise kadınların yüksek puana sahip olduğunu belirtmiştir. Işık (2009:108), Erdoğan (2018:71), Bozdoğan (2015:42) çalışmalarında cinsiyetin etik liderlik tüm ölçek ve tüm boyutlarında belirleyici bir değişken olmadığını ortaya koymuştur.

Cinsiyet değişkenine göre örgütsel bağlılık tüm ölçek ve tüm boyut puanları arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir ( $p>0,05$ ). Cinsiyetin öğretmenlerin örgütsel bağlılık tüm ölçek ve tüm boyutlarında belirleyici bir değişken olmadığı ifade edilebilir. Yapılan araştırmalarda elde edilen sonuçlar, çalışmayı destekler niteliktedir (Odabaşıoğlu 2020:56; Sevilir 2023:52; Uğurlu 2009:135). Bu çalışmalardan farklı olarak Şahin (2015:50), örgütsel bağlılığın cinsiyet değişkeninin uyum boyutunda kadınlar lehine anlamlı bir fark tespit etmişken, diğer boyutlarda ve tüm ölçekte herhangi bir fark tespit etmemiştir. Aslan (2021:67), örgütsel bağlılığın cinsiyet değişkeninin tüm ölçek ile özdeşleşme ve içselleştirme boyutunda kadınlar lehine anlamlı fark tespit etmişken, uyum boyutunda herhangi bir fark tespit etmemiştir.

**Etik Liderlik ve Örgütsel Bağlılık Ölçeğinin Yaşa Göre Değişimi**

Bu alt probleme ilişkin veriler analiz edilirken tek yönlü varyans analizi ve Tukey çoklu karşılaştırma testi analizi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Etik Liderlik ve Örgütsel Bağlılık Ölçeğinin Yaşa Göre Değişimi

Ölçekler ve Alt Boyutları	Yaş Grubu	n	Ortalama	Std. Sapma	F	p
Etik Liderlik	25-34	71	170.85	34.01	1.248	0.292
	35-44	216	179.16	36.13		
	45-54	175	175.11	33.88		
	55+	41	179.66	32.82		
İletişimsel Etik	25-34	71	57.04	11.90	0.818	0.484
	35-44	216	59.56	13.06		
	45-54	175	58.75	11.77		
	55+	41	59.76	11.49		
İklimsel Etik	25-34	71	41.54	9.41	1.678	0.171
	35-44	216	44.13	9.88		
	45-54	175	42.66	9.55		
	55+	41	44.12	9.26		
Karar Vermede Etik	25-34	71	36.79	6.53	1.179	0.317
	35-44	216	38.13	6.97		
	45-54	175	37.11	6.91		
	55+	41	38.17	5.89		
Davranışsal Etik	25-34	71	35.48	7.44	1.273	0.283
	35-44	216	37.32	7.66		
	45-54	175	36.59	7.47		
	55+	41	37.61	7.32		
Örgütsel Bağlılık	25-34	71	103.32	16.65	1.259	0.288
	35-44	216	106.38	17.23		
	45-54	175	107.66	15.47		
	55+	41	107.66	14.72		
Uyum	25-34	71	35.20	4.89	1.129	0.337
	35-44	216	35.29	4.84		
	45-54	175	34.52	4.89		
	55+	41	35.68	4.45		
Özdeşleşme	25-34	71	27.23	6.74	1.295	0.275
	35-44	216	28.57	7.45		
	45-54	175	29.15	6.64		
	55+	41	28.90	6.80		
İçselleştirme	25-34	71	40.90 b	8.30	2.655	0.048
	35-44	216	42.52 ab	8.55		
	45-54	175	43.99 a	7.44		
	55+	41	43.07 ab	7.88		

*A,b harfleri aynı sütün içerisinde yaşlara göre örgütsel bağlılık ve içselleştirme boyutuna ilişkin görüş farklılıklarını ifade etmektedir.*

Yaş değişkenine bağlı olarak etik liderlik ölçeği alt boyutlarında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Yaş değişkenine göre örgütsel bağlılık ölçeğinin içselleştirme boyutunda anlamlı farklılık görülürken ( $p < .05$ ), diğer boyutlarda anlamlı bir farklılık görülmemiştir ( $p > .05$ ). Araştırma sonucuna göre, 45-54 yaş aralığındaki öğretmenlerin 25-34 yaş aralığındaki öğretmenlere göre okulu daha çok içselleştirdikleri görülmüştür.

Yaş değişkenine göre etik liderlik tüm ölçek ve tüm boyut puanları arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır ( $p > .05$ ). Yapılan araştırmalarda elde edilen sonucu destekler nitelikte çalışmalara rastlanmıştır (Işık 2009:75; Uğurlu 2009:137). Bu çalışmalardan farklı olarak Aslan (2021:68), etik liderlik ölçeğinin yaş değişkenine bağlı olarak tüm ölçek ile iletişimsel etik, iklimsel etik ve karar vermede etik boyutlarında anlamlı farklılık tespit ederken, davranışsal etik boyutunda yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediğini tespit etmiştir. Tespit edilen bu fark 21-30 yaş grubu öğretmenlerin diğer yaş grubu öğretmenlerin puan ortalamasından anlamlı derecede daha küçük olduğudur. Odabaşoğlu (2020:51), etik liderlik ölçeğinin yaş değişkenine bağlı olarak tüm ölçekte anlamlı bir farklılık ortaya çıkardığını, bu farkın da yaşı büyük olan öğretmenlerin yaşı küçük olan öğretmenlere göre yöneticilerin etik liderlik davranışlarına ilişkin katılım düzeylerinin yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Yaş değişkenine göre örgütsel bağlılık ölçeğinin içselleştirme boyutuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılık görülürken ( $p < .05$ ), tüm ölçekte, uyum ve özdeşleşme boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir ( $p > .05$ ). Araştırmada, 45-54 yaş aralığındaki öğretmenlerin 25-34 yaş aralığındaki öğretmenlere göre okulu daha çok içselleştirdikleri söylenebilir. Öğretmenlerin yaşları arttıkça okula bağlılıklarında bir artma olmaktadır. Yapılan araştırmalarda örgütsel bağlılığın içselleştirme boyutu ile ilgili sonucu destekleyen çalışmalara rastlanmıştır (Odabaşoğlu 2020:60; Uğurlu 2009:138). Bu çalışmadan farklı olarak Bozdoğan(2015:43), Erdoğan (2018:77) örgütsel bağlılık tüm ölçek ve tüm boyutlarında yaş değişkeni ile ilgili anlamlı farklılık tespit etmemiştir. Aslan (2021:69), örgütsel bağlılık tüm ölçek ile uyum boyutu yaş gruplarında anlamlı düzeyde farklılık tespit ederken, içselleştirme ve özdeşleştirme boyutunda anlamlı düzeyde farklılık tespit etmemiştir. Tespit edilen bu fark 21-30 yaş grubu öğretmenlerin örgütsel bağlılık tüm ölçeği ile uyum boyutu diğer yaş gruplarından anlamlı derecede daha yüksek olduğudur.



**Etik Liderlik ve Örgütsel Bağlılık Ölçeğinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Değişimi**

Bu alt probleme ilişkin veriler analiz edilirken tek yönlü varyans analizi ve Tukey çoklu karşılaştırma testi analizi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Etik Liderlik ve Örgütsel Bağlılık Ölçeğinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Değişimi

Ölçekler ve Alt Boyutları	Mesleki Kıdem (yıl)	n	Ortalama	Std. Sapma	F	p
Etik Liderlik	1-10	81	175.58	36.70	0.076	0.927
	11-20	199	176.36	36.40		
	21-+	223	177.23	32.79		
İletişimsel Etik	1-10	81	58.33	12.85	0.128	0.880
	11-20	199	58.96	13.01		
	21-+	223	59.14	11.55		
İklimsel Etik	1-10	81	43.36	10.05	0.011	0.989
	11-20	199	43.18	10.00		
	21-+	223	43.28	9.27		
Karar Vermede Etik	1-10	81	37.46	7.00	0.028	0.972
	11-20	199	37.57	7.02		
	21-+	223	37.66	6.58		
Davranışsal Etik	1-10	81	36.43	7.85	0.362	0.697
	11-20	199	36.65	7.84		
	21-+	223	37.14	7.18		
Örgütsel Bağlılık	1-10	81	104.70	17.06	1.111	0.300
	11-20	199	105.97	16.38		
	21-+	223	107.62	16.10		
Uyum	1-10	81	34.81	5.19	0.923	0.398
	11-20	199	35.40	4.81		
	21-+	223	34.80	4.73		
Özdeşleşme	1-10	81	27.94	7.15	1.486	0.227
	11-20	199	28.22	7.28		
	21-+	223	29.21	6.74		
İçselleştirme	1-10	81	41.95	8.76	1.853	0.158
	11-20	199	42.36	8.03		
	21-+	223	43.61	7.95		

Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine bağlı olarak etik liderlik ölçeğini alt boyutlarında ve örgütsel bağlılık ölçeği alt boyutlarında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır ( $p > .05$ ).

Yapılan araştırmalarda etik liderlik ölçeği tüm boyutları ve ölçeğin tamamına ilişkin elde edilen sonucu destekler nitelikte çalışmalara rastlanmıştır (Aslan 2021:80; Bozdoğan 2015:49; Işık 2009:113; Uğurlu 2009:140). Araştırma sonucundan farklı olarak Odabaşoğlu (2020:49) mesleki kıdem yöneticilerin etik liderlik davranışlarında etkili olduğu ve kıdemi yüksek olanların yöneticilerin etik liderlik davranışları sergilediğine ilişkin katılım düzeyinin kıdemi az olanlara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Mesleki kıdem değişkenine göre örgütsel bağlılık tüm ölçek ve tüm boyut puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $p > .05$ ). Yapılan araştırmalarda örgütsel bağlılık tüm ölçeği ve tüm boyutlarına ilişkin elde edilen sonucu destekler nitelikte çalışmalara rastlanmıştır (Aslan 2021:81; Uğurlu 2009:140). Araştırma sonucundan farklı olarak kimi çalışmalar, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin öğretmenlerin kıdemine göre anlamlı

farklılık gösterdiğini, kıdem arttıkça örgütsel bağlılığın arttığını, kıdem düştükçe örgütsel bağlılığın düştüğünü tespit etmişlerdir (Erdoğan 2018:78; Odabaşoğlu 2020:58).  
**Etik Liderlik ve Örgütsel Bağlılık Ölçeğinin Öğretmenlik Alanı Değişkenine Göre Değişimi**

Bu alt probleme ilişkin veriler analiz edilirken tek yönlü varyans analizi ve Tukey çoklu karşılaştırma testi analizi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Etik Liderlik ve Örgütsel Bağlılık Ölçeğinin Öğretmenlik Alanı Değişkenine Göre Değişimi

Ölçekler ve Alt Boyutları	Öğretmenlik alanı	n	Ortalama	Std. Sapma	F	p
Etik Liderlik	OOÖ	33	177.09	43.32	0.036	0.965
	SÖ	146	177.20	36.35		
	BÖ	324	176.31	33.26		
İletişimsel Etik	OOÖ	33	58.82	14.62	0.060	0.941
	SÖ	146	59.24	12.63		
	BÖ	324	58.82	11.98		
İklimsel Etik	OOÖ	33	43.88	11.67	0.077	0.926
	SÖ	146	43.27	10.39		
	BÖ	324	43.19	9.13		
Karar Vermede Etik	OOÖ	33	37.27	9.23	0.300	0.741
	SÖ	146	37.95	6.69		
	BÖ	324	37.46	6.60		
Davranışsal Etik	OOÖ	33	37.12	8.98	0.036	0.965
	SÖ	146	36.74	8.14		
	BÖ	324	36.85	7.12		
Örgütsel Bağlılık	OOÖ	33	108.45	19.21	1.143	0.320
	SÖ	146	107.86	17.09		
	BÖ	324	105.69	15.72		
Uyum	OOÖ	33	35.33	6.33	1.267	0.283
	SÖ	146	35.53	4.51		
	BÖ	324	34.79	4.81		
Özdeşleşme	OOÖ	33	28.85	7.59	1.093	0.336
	SÖ	146	29.30	6.87		
	BÖ	324	28.27	7.05		
İçselleştirme	OOÖ	33	44.27	9.55	0.665	0.515
	SÖ	146	43.03	8.52		
	BÖ	324	42.62	7.80		

OOÖ: Okul Öncesi Öğretmeni, SÖ: Sınıf Öğretmeni, BÖ: Branş Öğretmeni

Öğretmenlerin, öğretmenlik alanına bağlı olarak etik liderlik ölçeği alt boyutlarında ve örgütsel bağlılık ölçeği alt boyutlarında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır ( $p > .05$ ). Erdoğan (2018:76), Odabaşoğlu (2020:48), Bozdoğan'ın (2015:50) çalışmaları da bu sonucu desteklemektedir. Araştırma sonucundan farklı olarak Aslan (2021:73), etik liderlik tüm ölçeği ile iklimsel etik boyutunun bransa göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiğini tespit etmiş, bu farklılığın sınıf öğretmenlerinin etik liderlik algısı düzeyinin diğer branş öğretmenlerinden anlamlı derecede daha yüksek olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Öğretmenlik alan değişkenine göre örgütsel bağlılık tüm ölçek ve tüm boyut puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ( $p > .05$ ). Yapılan araştırmalarda örgütsel bağlılık ölçeği tüm boyutları ve ölçeğin tamamına ilişkin elde edilen sonucu destekler nitelikte çalışmalara rastlanmıştır (Aslan 2021:74; Erdoğan 2018:45). Araştırma sonucundan farklı olarak Odabaşoğlu (2020:56), öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının öğretmenlik alanına göre farklılık gösterdiğini tespit etmiş, bu farklılığın okulöncesi öğretmenlerinde yüksek düzeyde, branş öğretmenlerinde ise düşük düzeyde örgütsel bağlılık olarak ortaya çıktığını tespit etmiştir.

### **Etik Liderlik ve Örgütsel Bağlılık Ölçeğinin Lisansüstü Eğitim Durum Değişkenine Göre Değişimi**

Bu alt probleme ilişkin veriler analiz edilirken tek yönlü varyans analizi ve Tukey çoklu karşılaştırma testi analizi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Etik Liderlik ve Örgütsel Bağlılık Ölçeğinin Lisansüstü Eğitim Durumuna Göre Değişimi

Ölçekler ve Alt Boyutları	Lisansüstü Eğitim	n	Ortalama	Std. Sapma	F	p
Etik Liderlik	Tezsiz YL	50	176.32	33.44	0.167	0.847
	Yapmadı	428	176.88	34.60		
	Tezli YL	25	172.76	42.19		
İletişimsel Etik	Tezsiz YL	50	58.16	12.14	0.121	0.886
	Yapmadı	428	59.05	12.18		
	Tezli YL	25	58.68	15.46		
İklimsel Etik	Tezsiz YL	50	43.08	9.99	0.252	0.777
	Yapmadı	428	43.35	9.59		
	Tezli YL	25	41.96	10.76		
Karar Vermede Etik	Tezsiz YL	50	37.58	6.45	0.489	0.613
	Yapmadı	428	37.67	6.75		
	Tezli YL	25	36.28	8.64		
Davranışsal Etik	Tezsiz YL	50	37.50	6.28	0.412	0.662
	Yapmadı	428	36.81	7.62		
	Tezli YL	25	35.84	8.65		
Örgütsel Bağlılık	Tezsiz YL	50	104.78	15.88	1.249	0.288
	Yapmadı	428	106.94	16.35		
	Tezli YL	25	102.32	17.57		
Uyum	Tezsiz YL	50	35.28	4.54	0.164	0.848
	Yapmadı	428	35.04	4.88		
	Tezli YL	25	34.60	4.89		
Özdeşleşme	Tezsiz YL	50	26.28 b	7.67	4.972	0.007
	Yapmadı	428	29.02 a	6.89		
	Tezli YL	25	26.24 b	7.10		
İçselleştirme	Tezsiz YL	50	43.22	8.29	0.410	0.664
	Yapmadı	428	42.89	8.02		
	Tezli YL	25	41.48	9.78		

A, b harfleri aynı sütün içerisinde lisansüstü eğitim durumuna göre özdeşleşme boyutuna ilişkin görüş farklılıklarını ifade etmektedir

Öğretmenlerin lisansüstü eğitimine bağlı olarak etik liderlik ölçeği alt boyutlarında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır ( $p > .05$ ). Öğretmenlerin lisansüstü eğitim durumuna bağlı olarak örgütsel bağlılık ölçeği alt boyutlarından özdeşleşme boyutunda anlamlı bir farklılık

görülürken ( $p < .05$ ), diğer boyutlarda anlamlı bir farklılık görülmemiştir ( $p > .05$ ). Yüksek lisans mezunu olmayan öğretmenlerin yüksek lisans mezunu olanlara göre okulu ile daha fazla özdeşleştikleri görülmüştür.

Yapılan araştırmalarda etik liderlik ölçeği tüm boyutları ve ölçeğin tamamına ilişkin elde edilen sonucu destekler nitelikte çalışmaya rastlanmıştır (Gürses 2023:62). Araştırma sonucundan farklı olarak Aslan (2021:71), etik liderlik ölçeğinin iletişimsel etik boyutunda anlamlı düzeyde farklılık tespit etmiş, bu farklılığın yüksek lisans mezunu öğretmenlerin diğer eğitim düzeyine sahip öğretmenlerden anlamlı derecede daha düşük puana sahip olduğunu ortaya çıkarmıştır. Odabaşıoğlu (2020:48) yöneticilerin etik liderlik davranışlarının öğretmenlerin eğitim düzeyine göre farklılık gösterdiğini tespit etmiş bu farklılığın yöneticilerin etik liderlik davranışlarına ilişkin en yüksek katılımın yüksek lisans mezunu olmayan öğretmenlerde, en düşük katılımın ise yüksek lisans yapan öğretmenlerde olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Lisansüstü eğitim değişkenine göre örgütsel bağlılık ölçeğinin özdeşleşme boyutuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılık görülrken ( $p < 0,05$ ), ölçeğin tümü, uyum ve içselleştirme boyutunda anlamlı bir farklılık görülmemiştir ( $p > 0,05$ ). Özdeşleşme boyutunda görülen bu farklılığın hangi öğrenim düzeyinde olduğunu belirlemek için yapılan Tukey çoklu karşılaştırma test sonucu yüksek lisans mezunu olmayan öğretmenlerin yüksek lisans mezunu olan öğretmenlere göre görev yaptığı okul ile daha fazla özdeşleştikleri söylenebilir. Odabaşıoğlu (2020:57) ve şahin'in (2015:51) çalışmasında elde ettiği sonuç, örgütsel bağlılık ölçeğinin özdeşleşme boyutuna ilişkin elde edilen bu sonucu destekler niteliktedir. Lisansüstü eğitim durumuna bağlı olarak öğretmenlerin örgütsel bağlılık ölçeğinin tümünde ve tüm boyutlarında anlamlı farklılık görülmeyen bir çalışma da mevcuttur (Aslan 2021:72).

**Etik Liderlik ve Örgütsel Bağlılık Ölçeğinin Okul Kademesi Değişkenine Göre Değişimi**

Bu alt probleme ilişkin veriler analiz edilirken tek yönlü varyans analizi ve Tukey çoklu karşılaştırma testi analizi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Etik Liderlik ve Örgütsel Bağlılık Ölçeğinin Okul Kademesine Göre Değişimi

Ölçekler ve Alt Boyutları	Okul Türü	n	Ort.	SS	F	p
Etik Liderlik	Anaokulu	14	181.93	44.72	2.368	0.052
	İlkokul	165	176.36	36.68		
	Ortaokul	110	176.71	37.13		
	Lise	166	172.58	31.41		
	Diğer (Bilsem, Halk eğitim, Özel eğitim)	48	189.73	28.40		
İletişimsel Etik	Anaokulu	14	58.93 ab	14.99	2.633	0.034
	İlkokul	165	58.97 ab	12.69		
	Ortaokul	110	58.85 ab	13.31		
	Lise	166	57.51 b	11.45		
	Diğer (Bilsem, Halk eğitim, Özel eğitim)	48	64.02 a	9.82		
İklimsel Etik	Anaokulu	14	45.93 ab	12.38	2.614	0.035
	İlkokul	165	42.99 ab	10.35		
	Ortaokul	110	43.46 ab	9.92		
	Lise	166	42.10 b	8.94		
	Diğer (Bilsem, Halk eğitim, Özel eğitim)	48	46.88 a	7.31		
Karar Vermede Etik	Anaokulu	14	38.50	9.31	1.898	0.109
	İlkokul	165	37.76	6.96		
	Ortaokul	110	37.64	7.48		
	Lise	166	36.72	6.19		
	Diğer (Bilsem, Halk eğitim, Özel eğitim)	48	39.67	5.54		
Davranışsal Etik	Anaokulu	14	38.57	8.98	1.617	0.169
	İlkokul	165	36.64	8.18		
	Ortaokul	110	36.76	7.86		
	Lise	166	36.25	6.58		
	Diğer (Bilsem, Halk eğitim, Özel eğitim)	48	39.17	7.01		
Örgütsel Bağlılık	Anaokulu	14	110.29	21.94	0.810	0.519
	İlkokul	165	107.54	16.58		
	Ortaokul	110	105.98	16.85		
	Lise	166	105.05	16.19		
	Diğer (Bilsem, Halk eğitim, Özel eğitim)	48	108.02	13.14		
Uyum	Anaokulu	14	35.36	7.71	2.122	0.077
	İlkokul	165	35.72	4.41		
	Ortaokul	110	35.35	4.16		
	Lise	166	34.43	5.13		
	Diğer (Bilsem, Halk eğitim, Özel eğitim)	48	34.04	5.38		
Özdeşleşme	Anaokulu	14	30.29	7.16	1.354	0.249
	İlkokul	165	28.88	6.86		

	Ortaokul	110	28.47	7.43		
	Lise	166	27.84	7.11		
	Diğer (Bilsem, Halk eğitim, Özel eğitim)	48	30.17	6.20		
İçselleştirme	Anaokulu	14	44.64	9.37		
	İlkokul	165	42.95	8.32		
	Ortaokul	110	42.16	8.18	0.541	0.706
	Lise	166	42.78	7.96		
	Diğer (Bilsem, Halk eğitim, Özel eğitim)	48	43.81	7.73		

A, b harfleri aynı sütün içerisinde görev yaptığı okullara göre iletişimsel ve iklimsel etik boyutuna ilişkin görüş farklılıklarını ifade etmektedir.

Öğretmenlerin okul türüne bağlı olarak etik liderlik ölçeği alt boyutlarından iletişimsel ve iklimsel etik alt boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu ( $p < .05$ ), diğer boyutlarında anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmamıştır ( $p > .05$ ). Bilsem, halk eğitim, özel eğitim gibi okul türlerinde görev yapan öğretmenlerin iletişimsel ve iklimsel etik boyutları lisede görev yapan meslektaşlarına göre yüksek olduğu görülmektedir. Bu çalışmanın sonucundan farklı olarak okul türüne bağlı olarak öğretmenlerin okul yöneticilerinin etik liderlik rollerini yerine getirme düzeyine ilişkin görüşlerinde anlamlı bir fark bulunmayan çalışmalar da mevcuttur (Aslan 2021:84; Bozdoğan 2015:48).

Öğretmenlerin okul türüne göre bağlı olarak örgütsel bağlılık ölçeği alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ( $p > .05$ ). Yapılan araştırmalarda örgütsel bağlılık tüm ölçek ve tüm boyut puanlarına ilişkin elde edilen sonucu destekler nitelikte çalışmalara rastlanmıştır (Aslan 2021:84; Bozdoğan 2015:44; Sevilir 2023:54). Araştırma sonucundan farklı olarak Odabaşoğlu (2020:59), görev yapılan okul türüne bağlı olarak öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarında anlamlı farklılıklar tespit etmiş; bu farklılığın en yüksek örgütsel bağlılığın okulöncesinde çalışan öğretmenlere, en düşük örgütsel bağlılığın ise liselerde görev yapan öğretmenlere ait olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Görev yapılan lise okul türü değişkenine bağlı olarak öğretmenlerin, okul yöneticilerinin etik liderlik ölçeği ve örgütsel bağlılık ölçeğinin tüm boyutlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tek yönlü varyans analizi ve Tukey çoklu karşılaştırma testi ile incelenmiştir.

### ***Etik Liderlik ve Örgütsel Bağlılık Ölçeğinin Lise Türüne Göre Değişimi***

Bu alt probleme ilişkin veriler analiz edilirken tek yönlü varyans analizi ve Tukey çoklu karşılaştırma testi analizi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. Etik Liderlik ve Örgütsel Bağlılık Ölçeğinin Lise Türüne Göre Değişimi

Ölçekler ve Alt Boyutları	Lise Türü	n	Ort.	SS	F	p
Etik Liderlik	AİHL	38	169.97	32.81		
	AL	43	174.42	31.44		
	MTAL	75	172.79	31.75	0.161	0.922
	FL	10	175.50	29.16		
	Toplam	166	172.73	31.54		
İletişimsel Etik	AİHL	38	56.74	11.99		
	AL	43	58.14	12.18		
	MTAL	75	57.29	11.27	0.300	0.826
	FL	10	60.30	9.32		
	Toplam	166	57.57	11.51		

İklimsel Etik	AIHL	38	40.37	9.95	0.652	0.583
	AL	43	42.56	7.92		
	MTAL	75	42.79	8.97		
	FL	10	42.20	9.65		
	Toplam	166	42.14	8.96		
Karar Vermede Etik	AIHL	38	36.05	6.50	0.352	0.788
	AL	43	37.47	5.97		
	MTAL	75	36.65	6.18		
	FL	10	36.70	6.86		
	Toplam	166	36.73	6.20		
Davranışsal Etik	AIHL	38	36.82	6.13	0.111	0.954
	AL	43	36.26	6.87		
	MTAL	75	36.05	6.96		
	FL	10	36.30	5.27		
	Toplam	166	36.30	6.61		
Örgütsel Bağlılık	AIHL	38	101.43	16.31	0.810	0.519
	AL	43	105.55	16.56		
	MTAL	75	102.58	17.13		
	FL	10	110.65	15.31		
	Toplam	166	105.05	16.19		
Uyum	AIHL	38	32.37	2.29	2.022	0.077
	AL	43	34.78	5.21		
	MTAL	75	34.73	3.42		
	FL	10	35.82	4.19		
	Toplam	166	34.43	5.13		
Özdeşleşme	AIHL	38	26.42 b	7.72	3.486	0.017
	AL	43	28.53 b	7.36		
	MTAL	75	27.35 b	6.19		
	FL	10	34.10 a	7.81		
	Toplam	166	27.85	7.12		
İçselleştirme	AIHL	38	41.63	8.27	1.762	0.157
	AL	43	44.40	7.74		
	MTAL	75	41.96	7.78		
	FL	10	46.20	8.08		
	Toplam	166	42.77	7.95		

*A, b harfleri ise aynı sütün içerisinde görev yaptığı lise okul türüne özdeşleşme boyutuna ilişkin görüş farklılıklarını ifade etmektedir.*

Öğretmenlerin lise türüne bağlı olarak etik liderlik ölçeği alt boyutlarında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır ( $p > .05$ ). Öğretmenlerin lise türüne göre bağlı olarak örgütsel bağlılık ölçeğinin alt boyutları olan uyum boyutu ve içselleştirme boyutunda anlamlı bir farklılık olmadığı ( $p > .05$ ), özdeşleşme boyutuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ( $p < .05$ ). Fen lisesinde görev yapan öğretmenlerinin diğer lise türlerinde (AIHL, Anadolu, MTL) görev yapan öğretmenlere göre okulla daha fazla özdeşleştikleri belirlenmiştir.

**Etik Liderlik ve Örgütsel Bağlılık Ölçeğinin Okuldaki Görev Süresi Değişkenine Göre Değişimi**

Bu alt probleme ilişkin veriler analiz edilirken tek yönlü varyans analizi ve Tukey çoklu karşılaştırma testi analizi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. Etik Liderlik ve Örgütsel Bağlılık Ölçeğinin Okuldaki Görev Süresine Göre Değişimi

Ölçekler ve Alt Boyutları	Okuldaki Görev Süresi (yıl)	n	Ortalama	Std. Sapma	F	p
Etik Liderlik	1-10	406	176.52	35.71	0.178	0.837
	11-20	78	176.01	31.65		
	21-+	19	181.21	28.94		
İletişimsel Etik	1-10	406	58.96	12.63	0.034	0.966
	11-20	78	58.72	11.27		
	21-+	19	59.53	10.35		
İklimsel Etik	1-10	406	43.19	9.90	0.362	0.696
	11-20	78	43.13	8.84		
	21-+	19	45.11	8.23		
Karar Vermede Etik	1-10	406	37.59	6.94	0.052	0.949
	11-20	78	37.49	6.37		
	21-+	19	38.05	6.00		
Davranışsal Etik	1-10	406	36.78	7.70	0.502	0.605
	11-20	78	36.68	7.04		
	21-+	19	38.53	6.21		
Örgütsel Bağlılık	1-10	406	105.79	16.73	2.011	0.135
	11-20	78	109.26	13.81		
	21-+	19	110.32	17.49		
Uyum	1-10	406	35.08	4.91	0.913	0.402
	11-20	78	35.18	4.06		
	21-+	19	33.58	6.08		
Özdeşleşme	1-10	406	28.19 b	7.13	3.812	0.023
	11-20	78	30.35 a	6.30		
	21-+	19	30.47 a	6.60		
İçselleştirme	1-10	406	42.52	8.30	2.481	0.085
	11-20	78	43.73	7.24		
	21-+	19	46.26	7.19		

A, b harfleri aynı sütün içerisinde okulda görev yapma süresine göre örgütsel bağlılık ve özdeşleşme boyutuna ilişkin görüş farklılıklarını ifade etmektedir.

Öğretmenlerin okuldaki görev süresine bağlı olarak etik liderlik ölçeği alt boyutlarında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır ( $p > .05$ ). Öğretmenlerin okuldaki görev süresine bağlı olarak öğretmenlerin özdeşleşme boyutunda anlamlı bir farklılık belirlenirken ( $p < .05$ ), diğer boyutlarda anlamlı bir farklılık görülmemiştir ( $p > .05$ ). 10 yıl ve daha az okulda görev yapan öğretmenlerin, 11 yıl ve üzeri okulda görev yapan öğretmenlere göre okulla daha az özdeşleştikleri görülmüştür.

Okuldaki görev süresi değişkenine göre etik liderlik tüm ölçek ve tüm boyut puanları arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır ( $p > 0.05$ ). Yapılan araştırmalarda etik liderlik ölçeği tüm boyutları ve ölçeğin tamamına ilişkin elde edilen sonucu destekler nitelikte çalışmalara



rastlanmıştır (Işık 2009:113; Uğurlu 2009:142). Araştırma sonucundan farklı olarak Aslan (Aslan 2021:75), etik liderlik ölçeğinin davranışsal etik boyutunda okuldaki hizmet süresine göre anlamlı düzeyde değişim gösterdiğini tespit ederken, ölçeğin tümü ile diğer boyutların okuldaki hizmet süresine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediğini tespit etmiştir. Davranışsal etik boyutunda 10 yıl süre ile okulda görev yapan öğretmenlerin diğer sürelerde çalışan öğretmenlerden anlamlı derecede daha yüksek bir puana sahip olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Okuldaki görev süresi değişkenine göre örgütsel bağlılık ölçeğinin özdeşleşme boyutunda anlamlı bir farklılık belirlenirken ( $p < .05$ ), örgütsel bağlılık tüm ölçek ile uyum ve içselleştirme boyutuna ilişkin puanları arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır ( $p > .05$ ). Balay'ın (2014) çalışması elde edilen sonucu destekler niteliktedir. Araştırmada, 10 yıl ve daha az okulda görev yapan öğretmenlerin 11 yıl ve üzeri okulda görev yapan öğretmenlere göre okulla daha az özdeşleştikleri söylenebilir. Bu sonuçtan farklı olarak Aslan (2021:78) örgütsel bağlılık tüm ölçeğinde anlamlı düzeyde farklılık olduğunu, ölçeğin tüm boyutlarında anlamlı düzeyde farklılık olmadığını tespit etmiştir. 1-10 yıl süre ile okulda çalışan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyinin diğer sürelerde okulda görev yapan öğretmenlerden anlamlı derecede daha yüksek olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu çalışmanın sonucundan farklı olarak okulda görev yapma süresine bağlı olarak öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyine ilişkin görüşlerinde anlamlı bir fark bulunmayan çalışma da mevcuttur (Işık 2009:115).

### **Etik Liderlik ve Örgütsel Bağlılık Ölçeğinin Meslek Sevgisi Değişkenine Göre Değişimi**

Bu alt probleme ilişkin veriler analiz edilirken Student t-testi analizi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. Etik Liderlik ve Örgütsel Bağlılık Ölçeğinin Meslek Sevgisine Göre Değişimi

Ölçekler ve Alt Boyutları	Mesleğimi seviyorum	n	Ortalama	Std. Sapma	t	p
Etik Liderlik	Evet	495	177.10	34.54	2.447	0.015
	Hayır	8	146.88	42.25		
İletişimsel Etik	Evet	495	59.09	12.26	2.220	0.027
	Hayır	8	49.38	13.66		
İklimsel Etik	Evet	495	43.36	9.62	1.848	0.065
	Hayır	8	37.00	11.28		
Karar Vermede Etik	Evet	495	37.71	6.69	3.044	0.002
	Hayır	8	30.38	10.65		
Davranışsal Etik	Evet	495	36.94	7.50	2.549	0.011
	Hayır	8	30.13	7.75		
Örgütsel Bağlılık	Evet	495	106.95	16.04	5.104	<0.001
	Hayır	8	78.38	12.47		
Uyum	Evet	495	35.14	4.77	3.678	<0.001
	Hayır	8	28.88	5.30		
Özdeşleşme	Evet	495	28.76	6.97	3.847	<0.001
	Hayır	8	19.25	3.49		
İçselleştirme	Evet	495	43.05	8.00	4.501	<0.001
	Hayır	8	30.25	6.27		

Öğretmenlerin meslek sevgisine göre etik liderlik ölçeği alt boyutu olan iklimsel etik boyutunda anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. ( $p > .05$ ). Diğer boyutları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ( $p < .05$ ). Meslek sevgisine sahip öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre okul yöneticilerini daha etik lider olarak gördükleri görülmüştür. Öğretmenlerin meslek sevgisine göre örgütsel bağlılık ölçeği alt boyutlarında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ( $p > .05$ ).

**Etik Liderlik Davranışı Gösterme Düzeyleri**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, yöneticilerin etik liderlik davranışı gösterme düzeylerine dair görüşlerinden elde edilen veriler tablo halinde aşağıya çıkartılmıştır.

Tablo 11. Etik Liderlik Gösterme Düzeylerine Ait Veriler

Etik Liderlik Davranışı Ölçeği	<i>n</i>		SS
İletişimsel Etik	503	3.96	0.823
Karar Vermede Etik	503	4.22	0.759
İklimsel Etik	503	3.96	0.881
Davranışsal Etik	503	4.13	0.840
Etik Toplam	503	4.07	0.792

Tablo 11’de belirtilen şekliyle öğretmenler, okul yöneticilerinin iletişimsel etik rollerini çok katılıyorum (3,96), karar vermede etik rollerini çok katılıyorum (4,22), iklimsel etik rollerini çok katılıyorum (3,96), davranışsal etik rollerini çok katılıyorum (4,13) ve ölçeğin tamamına ilişkin görüşlerini ise çok katılıyorum (4,07) düzeyinde gerçekleştirdiklerini ifade etmiştir.

**Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Gösterme Düzeyleri**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel bağlılık gösterme düzeylerine ait veriler aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 12. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Gösterme Düzeyleri

Örgütsel Bağlılık Ölçeği	<i>n</i>		SS
Uyum Boyutu	503	4.38	0.605
Özdeşleşme Boyutu	503	3.62	0.880
İçselleştirme Boyutu	503	3.93	0.740
Bağlılık Toplam	503	3.94	0.606

Tablo 12’de belirtilen şekliyle öğretmenler örgütsel bağlılık ölçeğine ilişkin uyum boyutu tamamen katılıyorum (4,38), özdeşleşme boyutu çok katılıyorum (3,62), içselleştirme boyutu çok katılıyorum (3,93) ve ölçeğin tamamına ilişkin ise çok katılıyorum (3,94) düzeyinde olduğu görülmüştür.

### **Okul Yöneticilerinin Etik Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişki**

Etik liderlik ölçeği ile örgütsel bağlılık ölçeği arasındaki ilişkinin belirlenmesinde korelasyon analizi yapılarak pearson korelasyon katsayısı elde edilmiş ve Tablo 13'te gösterilmiştir.

Tablo 13. Okul Yöneticilerinin Etik Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişki

		Örgütsel Bağlılık	Uyum	Özdeşleşme	İçselleştirme
Etik Liderlik	Pearson r-değeri	0.638	0.351	0.608	0.550
	p-değeri	< 0.001	< 0.001	< 0.001	< 0.001
İletişimsel Etik	Pearson r-değeri	0.594	0.335	0.581	0.494
	p-değeri	< 0.001	< 0.001	< 0.001	< 0.001
İklimsel Etik	Pearson r-değeri	0.631	0.312	0.607	0.560
	p-değeri	< 0.001	< 0.001	< 0.001	< 0.001
Karar Vermede Etik	Pearson r-değeri	0.618	0.377	0.568	0.529
	p-değeri	< 0.001	< 0.001	< 0.001	< 0.001
Davranışsal Etik	Pearson r-değeri	0.606	0.334	0.564	0.533
	p-değeri	< 0.001	< 0.001	< 0.001	< 0.001

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ve örgütsel bağlılık düzeyine ilişkin görüşleri arasında orta düzeyde anlamlı bir pozitif ilişki saptanmıştır ( $r = .638$ ;  $p < .001$ ). Elde edilen bu sonuç, çeşitli çalışmalar tarafından da desteklenmektedir. (Bilgen 2014:121; Erdoğan 2018:80; Işık 2009:123-24; Şahin 2015:68; Uğurlu 2009:185).

### **Okul Yöneticilerinin Etik Davranışları Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarını Yordamakta mıdır?**

Okul yöneticilerinin etik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını yordama durumuna dair elde edilen veriler tablo halinde aşağıya çıkartılmıştır.

Tablo 14. Okul Yöneticilerinin Etik Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarına Dair Regresyon Analizi

Değişken	B	SH	r	R <sup>2</sup>	F	t	p
Sabit	53.54	2.911	0,638	0,407	343.71	18.39	<0.001
Etik Davranış	0,300	0,016				18.54	<0.001

Regresyon analiz sonucuna göre, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri okul yöneticilerinin etik liderlik düzeylerini istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde açıklamaktadır (F (1,501)=343.7;  $p < .001$ ). Katılımcıların görüşlerine göre okul müdürlerinin etik liderlik davranışları öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının %30,1'sini ( $R^2=0,301$ ) açıklamaktadır. Bu verilere göre öğretmenlerin örgütsel olarak okula bağlılıkları etik liderlik davranışlarını yerine getirme düzeyi artıçça artış göstermektedir. Etik liderlik davranış puanlarındaki 1 puanlık bir artış öğretmenlerin örgüte bağlılıklarında 0,300 puanlık artışa neden olmaktadır. Araştırma sonucunda okul yöneticilerinin tüm boyutlarıyla etik liderlik davranışları sergilemesi, öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları üzerinde anlamlı ve orta düzeyde, pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç öğretmenler tarafından etik liderlik davranışlarının dikkate alındığını ve çok fazla önemsendiğini göstermektedir. Bu sebeple yöneticiler, etik liderlik davranışlarını göstermek için elinden geleni yapmalı ve bu davranışları gösterirken dikkatli olmaları gerektiği ortaya çıkmaktadır.

## SONUÇ VE ÖNERİ

Okul yöneticilerinin etik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisini Ordu ili örnekleminde inceleyen bu çalışmada aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir:

Etik Liderlik Ölçeğinin iletişimsel boyutunda cinsiyet değişkeninde anlamlı bir farklılığın ortaya çıktığı görülmektedir. İletişimsel etik boyutunda, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre okul yöneticilerinin daha fazla etik liderlik davranışı sergilediğini düşündükleri görülmektedir. Bu sonuç, erkek yöneticilerin sayısının daha fazla olması ve bu yöneticilerin erkek öğretmenlerle daha sık iletişim kurmaları şeklindeki bir nedene bağlanabilir.

Örgütsel bağlılığın içselleştirme boyutunda yaş değişkeninde anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. 45-54 yaş aralığındaki öğretmenlerin çalıştıkları okulu içselleştirme oranları 25-34 yaş aralığındaki öğretmenlere göre daha fazladır. Yaşı büyük olan öğretmenlerin tecrübelerinin fazla olması, çalıştıkları okuldan emekli olmak istemeleri, devamsızlık ve ayrılma durumlarının genç öğretmenlere göre düşük olması sebebiyle yaşı büyük olan öğretmenler örgütsel bağlılıkları yüksek bireylerdir ve okullarını daha fazla içselleştirir.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ve okul yöneticilerinin etik liderlik davranışı gösterme düzeyinde, mesleki kıdem değişkeni ve öğretmenlik alanı değişkeninin belirleyici bir değişken olmadığı ortaya çıkmıştır.

Örgütsel bağlılığın özdeşleşme boyutunda lisansüstü eğitim değişkeninde anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Lisansüstü eğitim almayan öğretmenlerin lisansüstü eğitimi alan öğretmenlere oranla çalıştıkları okulla daha fazla özdeşleştikleri tespit edilmiştir. Lisansüstü eğitimi olan bir öğretmenin görevde yükselme amaçlı farklı kurum veya kuruluşlarda çalışma imkanına sahip olması, akademik yönden tecrübe kazanması, lisansüstü eğitimi sebebiyle devamsızlık yapma durumunun olması, ekonomik açıdan daha avantajlı farklı iş imkanlarına sahip olması gibi sebeplerden örgütleriyle özdeşleşemediği düşünülebilir.

Etik liderlik ölçeğinin iklimsel ve iletişimsel etik boyutlarında okul türü değişkenine göre, anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Halk eğitim, özel eğitim ve bilsem okullarındaki öğretmenlerin diğer liselerde görev yapan öğretmenlere göre okul yöneticilerinin etik liderlik davranışı gösterme düzeylerinin daha fazla olduğu belirlenmiştir. Bu okullarda çalışan öğretmenlerin sayıca az olmaları, bu okullarda sosyal, bilimsel, sportif, kültürel, yarışma ve proje faaliyetlerinin daha fazla olması sebebiyle okul yöneticileri ve öğretmenler daha fazla iletişim kurmaktadır. Bu da etik iklimi oluşturan etmenler arasında yer alır. Özdeşleşme boyutunda anlamlı farklılık ise fen lisesinde görev yapan öğretmenlerin diğer okullardaki öğretmenlere göre okullarıyla daha fazla özdeşleştikleri sebebiyle oluşmuştur. Fen lisesi sayısının sınırlı olması, öğrencilerin sınavlarda yüksek başarı gösterip gelmesi, burada çalışacak öğretmenlerin atamasının özel kurallara tabi olması sebebiyle mesleki bilgi ve tecrübe sahibi öğretmenler arasından seçilmeleri gibi nedenler bu sonuçta etkili olabilir.

Okuldaki görev süresi değişkeni ile örgütsel bağlılığın özdeşleşme boyutunda anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Okulda 10 yıl ve daha fazla görev yapan öğretmenlerin 10 yıldan daha az görev yapan öğretmenlere göre okulla daha fazla özdeşleştikleri belirlenmiştir. Bir okulda uzun süre kalabilmek, öğretmenin çalışma koşullarının olumluluğuna işaret eder. Okulda uzun süre görev yapmak da öğretmenlerin kuruma olan bağlılıklarını artırdığını söylemek mümkündür.

Uygulanan tüm ölçeklerde ve tüm boyutlarında meslek sevgisi değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Mesleğini severek yapan öğretmenlerin diğerlerine göre örgütsel bağlılıklarının yüksek olduğu ve okul yöneticilerinin daha fazla etik liderlik davranışları gösterdiği tespit edilmiştir. Öğretmenlik gibi yüksek fedakârlık isteyen bir meslek ancak

sevilerek icra edildiğinde başarılı sonuçlar verecektir. Elde edilen bu sonuç, doğru meslek seçimi ve örgütsel bağlılıkta meslek sevgisinin önemini bir kez daha ortaya koymaktadır.

Eğitim, öznesi ve nesnesi insan olan bir olgudur. Eğitim sistemleri insan ontolojisi üzerine kuruludur. Eğitim kurumlarının kendisinden beklenen amaçları gerçekleştirmesi de yine insan unsuruna bağlı olacaktır. Şüphesiz buradaki en önemli unsur öğretmendir. Eğitimsel faaliyetlerin merkezinde öğretmen yer alır. Sahip olduğu mesleki nitelikler kadar, bir öğretmenin kurumuyla kurduğu bağ, kurumuna duyduğu aidiyet hissi, eğitim kurumlarının varlık nedenini gerçekleştirmede bir o kadar ve hatta bunun ötesinde öneme sahiptir. Zira sahip olunan üstün mesleki nitelikler, kurumun başarısı yolunda seferber edilmediği sürece, bunun kurumların başarısına etkisi olmayacaktır. Buna göre bir ön şart olarak mesleki nitelikler aransa da bu niteliklerin kurumun başarısını sağlayacak bir performansa dönüştürülmesi gerekmektedir. Bu da ancak öğretmenlerin güçlü bir örgütsel aidiyet duygusuyla sağlanabilecektir. Bu çalışma ve benzer çalışmalar ortaya koymaktadır ki öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarında yöneticilerin etik davranış sergileme durumları açık bir etkiye sahiptir. Buna göre okul yöneticilerinin seçimi, büyük bir hassasiyetle yürütülmeli; eğitim yöneticilerinin seçiminde diğer gerekli unsurlar yanında yüksek bir etik hassasiyete sahip olmaları da aranmalıdır.

#### KAYNAKÇA

- Aslan, Neslihan. 2021. "İlkokul ve ortaokul müdürlerinin etik liderlik davranışı gösterme düzeyleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Aydın, İncay. 2019. Eğitim ve Öğretimde Etik. 10. bs. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bahadori, Mohammadkarim, Matina Ghasemi, Edris Hasanpoor, Seyed Mojtaba Hosseini, ve Khalil Alimohammadzadeh. 2021. "The influence of ethical leadership on the organizational commitment in fire organizations". International Journal of Ethics and Systems 37(1):145-56.
- Balay, Refik. 2014. Yönetici ve Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık. 2. bs. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Balcı, Ali. 1985. "Eğitim Yöneticisinin İş Doyumu". Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Bilgen, Ayşe. 2014. "Çalışanların etik liderlik ve etik iklim algılamalarının örgütsel bağlılıklarına etkisi: Özel ve kamu sektöründe karşılaştırmalı bir uygulama". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Bozdoğan, Ayfer. 2015. "Okul müdürlerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zirve Üniversitesi, Gaziantep.
- Çokluk, Ömer ve Kürşad Yılmaz. 2010. "The Relationship between Leadership Behavior and Organizational Commitment in Turkish Primary". Bilig: Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi (54):75-92.
- Dick, Gavin, ve Beverly Metcalfe. 2001. "Managerial factors and organisational commitment - A comparative study of police officers and civilian staff". International Journal of Public Sector Management 14(2):111-28. doi: 10.1108/09513550110387336.
- Erdoğan, Hülya Şimşek. 2018. "Öğretmenlere göre ortaokul müdürlerinin etik liderlik özellikleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gündoğdu, Yusuf Bahri. 2014. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Öğrenci Başarısını Değerlendirme Yeterlikleri. İstanbul: Ensar Yayıncılık.
- Gürses, Elmas Merve. 2023. "Öğretmenlerin görüşlerine göre kadın yöneticilerin etik liderlik özellikleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu.
- Işık, Metin. 2009. "Okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Kalaz, Münevver. 2016. "Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ile öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Karasar, Niyazi. 2009. Bilimsel Araştırma Yöntemi. 19. bs. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Katz, Daniel, ve Robert Kahn. 1977. Örgütlerin Toplumsal Psikolojisi. Ankara: TODAİE.

- Keleş, Nuh. 2022. "Liderlik, Liderlik Tarzları ve Türk Gümrük İdareleri Özelinde Kamu Yönetiminde Liderlik". Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama 5(2):72-85. doi: 10.52848/ijls.1070904.
- Kökden, İsmail & Kazancı-Tınmaz, Ayşe. 2024. Ortaokul müdürlerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeyleri arasındaki ilişkinin analizi. Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi, 7(2), 631-649.
- Mayer, David M., Maribeth Kuenzi, Rebecca Greenbaum, Mary Bardes, ve Rommel (Bombie) Salvador. 2009. "How low does ethical leadership flow? Test of a trickle-down model". Organizational Behavior and Human Decision Processes 108(1):1-13. doi: 10.1016/j.obhdp.2008.04.002.
- MEB, Milli Eğitim Bakanlığı. 2015. "Eğitimciler İçin Mesleki Etik İlkeler".
- Odabaşıoğlu, Aysegül. 2020. "Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Oktar, İlhan, ve Nevriye Yazçayır. 2008. "Öğrencilere Göre Etkili Öğretmen Özellikleri". Milli Eğitim Dergisi (180).
- Sevilir, Fatma Çağlar. 2023. "Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları ve örgütsel bağlılık düzeylerinin incelenmesi". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Erzincan.
- Şahin, Bülent. 2015. "Öğretmenlerin örgütsel bağlılık davranışları ile okul müdürlerinin etik liderlik davranışları arasındaki ilişki". Yüksek Lisans, Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şişman, Mehmet. 2004. Öğretim Liderliği. 2. bs. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Terzi, Ali Rıza ve Türker Kurt. 2005. "İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yöneticilik Davranışlarının Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığına Etkisi". Milli Eğitim Dergisi (166).
- Treviño, Linda Klebe, Michael Brown ve Laura Pincus Hartman. 2003. "A qualitative investigation of perceived executive ethical leadership: Perceptions from inside and outside the executive suite". Human Relations 56(1):5-37.
- Uğurlu, Celal Tayyar. 2009. "İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerine yöneticilerinin etik liderlik ve örgütsel adalet davranışlarının etkisi". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yeşiltaş, Murat, Hüseyin Çeken ve Ümit Sormaz. 2012. "Etik Liderlik ve Örgütsel Adaletin Örgütsel Sapma Davranışları Üzerindeki Etkisi". Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (28):18-39.

# The Effect Of School Administrators' Ethical Behaviors On Teachers' Organizational Commitment<sup>1</sup>

Gürhan ÖNDER<sup>2</sup>

Yusuf Bahri GÜNDOĞDU<sup>3</sup>

Cited:

Önder, G., Gündoğdu Y.B. (2024). The Effect of School Administrators' Ethical Behaviors on Teachers' Organizational Commitment, *Journal of Interdisciplinary Educational Research*, 8(19), 345-368, DOI: 10.57135/jier. 1584122

## Abstract

In this study, the effect of ethical behaviors of school administrators on teachers' organizational commitment was examined. For this purpose, the study was conducted on randomly selected teachers from the sample of teachers working in schools in Ordu province, and the attitudes and opinions of school administrators' ethical behaviors on teachers' organizational commitment were determined. The method used in the study is the relational survey method. 503 teachers randomly selected from a total of 11,164 teachers working in schools in Ordu province in the 2021-2022 academic year constituted the sample of this study. Organizational commitment scale, ethical leadership scale and demographic information form were used as data collection tools. The data were analyzed using Tukey test, Student's t test and one-way analysis of variance. As a result of the analysis, it was determined that there was a moderately significant positive relationship between school administrators' ethical behaviors and teachers' organizational commitment. According to the results of regression analysis, school administrators' levels of ethical leadership behaviors explain teachers' organizational commitment levels in a statistically significant way. As a result of the research, it was determined that teachers' organizational commitment increased with the increase in the level of ethical leadership behaviors of school administrators.

*Keywords:* Ethics, ethical leadership, manager, organization, organizational commitment, teacher

## INTRODUCTION

Human is the most fundamental element of education. Even if the best curricula are developed to achieve the goals set for education, the success of these programs will still depend on the human element (Gündoğdu, 2014: 19).

Teacher, student and education program are considered to be the basic elements of the education system. The effectiveness of education and the realization of educational goals at the highest level depend on the harmony between these elements. However, the teacher has a privileged place among these three elements that make up the education system. This is because the teacher has a stronger influence in the education system compared to the students and the education program (Oktar & Yazçayır, 2008).

The qualifications of teachers, who are the implementers of curricula, are among the essential elements in achieving the goals of education (Gündoğdu, 2014: 24). However, the success of organizations cannot be explained only by the quality of human resources. Although the qualifications that human resources should have are important, they are not a sufficient condition for the success of the organization (Balay, 2014: 2). In organizations, selecting and training personnel well and providing modern and effective equipment are not enough for teachers to do

<sup>1</sup>This article has been derived from Gürhan Önder's master's thesis, conducted under the supervision of Associate Professor Dr. Yusuf Bahri Gündoğdu.

<sup>2</sup>Teacher, Ministry of National Education, Ordu, Türkiye. E-mail: gurhanonder1979@gmail.com, ORCID: 0000-0002-5245-0826

<sup>3</sup>Assoc. Prof. Dr., Ondokuz Mayıs University, Samsun, Türkiye. E-mail: yusufbahri.gundogdu@omu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-8305-8931

their job better in terms of quality and quantity. What is important is that human resources are motivated for sufficient quality and quantity in their work (Balci, 1985: 2).

Considering organizations that change or deal with people as output, such as educational organizations, there is a need for people who are highly motivated and identified with their work. For the effective functioning of schools, whose field of activity is the education and transformation of human beings, most of the members in the school should be willing to do more than their job descriptions (Katz & Kahn, 1977: 378-408). This can only be possible with high organizational commitment.

When the definitions of organizational commitment are examined, it is seen that concepts such as taking into account the interests of the organization, commitment to the role undertaken, desire to stay in the organization, adoption of the goals and values of the organization, identification with the organization without any expectation come to the fore (Balay, 2014: 17-18). Employees who are committed to the organization make great efforts to achieve their goals by integrating with the organization. Organizational commitment affects employee sensitivity and performance. It has been observed that employees with low commitment are more likely to be absent, less productive, late and think about retirement (Balay, 2000: 36). In this case, the question of how to build organizational commitment, which is very critical for the organization to achieve its goals, is of great importance. When it comes to an educational organization, this importance will increase even more.

Many variables affecting organizational commitment are mentioned in the literature (Aslan, 2021: 44). Variables such as gender, age, professional experience, organizational equality, job satisfaction, support provided, participation in decision-making, alienation, non-wage rewards, job difficulty, promotion opportunities, wages, leadership behavior are effective in increasing or decreasing organizational commitment (Balay, 2000: 1). One of the most important of these variables is the leadership behavior of managers. This is because leadership is seen as the behavior of influencing people in many studies. The effects of leadership behavior on employees can produce results on a wide scale, including the organizational commitment of employees (Çokluk & Yılmaz, 2010: 75).

The leadership style predominantly applied in the organization can affect organizational commitment positively or negatively. Individuals who feel unsupported by the organization, have a limited role in decision-making, and do not receive feedback about their job role and performance generally show low commitment (Dick & Metcalfe, 2001: 115). Many previous studies also show that there is a relationship between the management behaviors adopted by managers and organizational commitment (Terzi & Kurt, 2005). Accordingly, the leadership style applied in the organization becomes an important concept.

In its most common form, leadership can be defined as the power to influence and mobilize others in line with certain goals and objectives (Şişman, 2004: 3). Depending on the increasing importance of the concept of leadership, different leadership styles are mentioned every day. In a research, 32 leadership styles were included (Keleş, 2022: 74-75). Undoubtedly, ethical leadership is a type of leadership whose importance is better understood every day.

According to Brown et al. ethical leadership is "a leadership style that exhibits management within the framework of normative conformity in personal activities and interpersonal relationships and aims to increase such directives by directing two-way communication, empowerment and moral thinking." (Cited in Yeşiltaş et al., 2012: 20). When the characteristics of ethical leadership are considered, it will be seen that different characteristics of authentic leadership, spiritual leadership and transformational leadership are also included in ethical leadership (Mayer et al., 2009: 3). Accordingly, ethical leadership encompasses a broader meaning than these leadership styles.

Leaders in organizations often serve as role models for determining the right behaviors. The role of leaders in communicating organizational ethics is particularly important. This is because organizational employees understand what is expected of them and how they should behave not



only through direct experience but also through observing others (Mayer et al., 2009: 3). This imposes important ethical responsibilities on organizational leaders in order to protect and institutionalize ethical principles.

As an educational institution, schools are places where ethical sensitivity should be at the highest level. As a mass ready to learn, the ability of students to find their teachers, whom they see as role models, as moral personalities is directly related to the ethical climate that school administrators will create in the school. While the approaches of the educational administrator that do not compromise on ethical principles increase the trust in him/her and the effect of being the right role model, ignoring ethical principles will have the opposite result.

Research also suggests that proper ethical leadership can lead to positive outcomes for employees, including high well-being, increased job satisfaction, high performance, organizational identification, and increased work engagement (Bahadori et al., 2021: 146-147; Kökden & Tinmaz, 2024: 648). In a reverse reading, it can be said that in a management approach where ethical principles are not taken into account, teachers' job satisfaction will decrease, their performance will decrease and they will lose their organizational commitment over time.

Despite the importance of ethical leadership for organizations and its possible effects on employees, studies examining ethical leadership practices and their effects in organizations are limited (Treviño et al., 2003: 6). The insufficiency of foreign publications on the subject is also the case in Turkey. Although there has been an increase in the last decade, the relationship between ethical leadership and organizational commitment does not seem to be a subject that has been sufficiently examined, except for some studies mostly at the graduate level.

### ***Purpose of the Study***

The solution to the increasing ethical problems in the world and in Turkey should be sought in educational institutions. Schools are the most important places where ethical awareness and sensitivity are gained. Accordingly, it is important whether the administrators, who undertake the mission of achieving the school's goals and who are in the position of a positive or negative role model due to their powerful position in front of teachers, adopt an ethical management style or not. It is critical for the success of educational institutions that this situation, which directly affects teachers' commitment to the institution as the literature shows, is the subject of more numerous and comprehensive studies. Following such an assessment, the purpose of this study is to investigate the effect of school administrators' ethical behaviors on teachers' organizational commitment. In order to realize this main purpose, the answers to the following questions will be sought:

Q 1. What is the level of ethical leadership behavior of school administrators?

Q 2. What is the level of teachers' organizational commitment?

Q 3. Do school administrators' levels of ethical leadership behaviors differ according to demographic variables (age, gender, school type, teaching field, length of service in school, professional love, professional seniority, postgraduate education status)?

Q 4. Do teachers' organizational commitment levels differ significantly according to demographic variables (age, gender, school type, teaching field, length of service in school, professional love, professional seniority, postgraduate education status)?

Is there a significant relationship between school administrators' levels of ethical leadership behaviors and teachers' organizational commitment levels?

Q 6. Do school administrators' ethical behaviors significantly predict teachers' organizational commitment?

On 24/06/2015, the Ministry of National Education issued a circular numbered 2015/21, drawing attention to the relationship between education and ethics. In this circular, it is stated that the aim is "to develop institutional capacity against attitudes and behaviors that negatively affect economic

and social life, erode moral values, and undermine trust in public institutions, and to establish a reliable management approach" (MoNE, 2015). The formation of a reliable management approach depends on following an ethical approach from the lowest levels of management to the highest ministry units. As Aydın (2019: 130) states, educational administrators are expected to act in accordance with professional ethical principles as well as laws and policies while fulfilling their duties.

The same circular emphasizes that education personnel should follow national and international ethical rules as exemplary human beings. However, the understanding of ethical management in schools and its consequences on teachers will need to be clarified through scientific research. These and similar studies will provide a picture of the situation in educational institutions and accordingly, decision-making mechanisms in education will be able to determine policies according to the current situation.

## **METHOD**

### ***Research Model, Population and Sample***

In this study, the relational survey model method was used. Survey models are research approaches that describe what has happened in the past or what exists now as it is. According to Karasar (2009: 113), this model aims to determine the existence or degree of change between two or more variables. In this study, the dependent variable is teachers' organizational commitment and the independent variable is school administrators' ethical behaviors. The sample of the study consisted of 503 teachers randomly selected among 11,164 teachers working in Ordu province in public and private educational institutions affiliated to the Ministry of National Education.

### ***Data Collection Tools***

Ethical leadership scale, organizational commitment scale and demographic information form were used in the study. The scales were e-mailed to the individuals to be applied and the necessary permissions were obtained. The "Ethical Leadership Scale" (ELLS) developed by Yilmaz (2005) was prepared in the form of a 5-point Likert scale as "5=totally agree", "4=strongly agree", "3=moderately agree", "2=slightly agree", "1=never agree". The scale is organized in four dimensions with items 1-15 being communicative ethics, items 16-26 being climatic ethics, items 27-35 being ethics in decision making and finally items 36-44 being behavioral ethics. The "Organizational Commitment Scale" (OCS) developed by Balay (2000) was scored from 1 to 5 on a Likert scale. It is graded as "strongly disagree=1", "slightly agree=2", "moderately agree=3", "strongly agree=4", "completely agree=5". Items 1-8 belong to the adaptation dimension, items 9-16 to the identification dimension and items 17-27 to the internalization dimension. Since there were negative expressions in the items belonging to the adaptation dimension, they were considered as reverse items and reverse coded.

### ***Data Analysis***

The demographic information (age, gender, etc.) distribution of the participants was evaluated by frequency analysis. It was determined whether the total score of the teachers' answers according to the scale showed normal distribution according to the variables in the personal information form. The controls were Kolmogorov-Smirnov ( $n \geq 50$ ) or Shapiro-Wilk ( $n < 50$ ) test ( $p > 0.05$ ). It was concluded that the kurtosis and skewness coefficients were mostly between -1.5 and +1.5. In the test results, it was determined that the data were normally distributed. As a result, with these analyzes, the participants' data conformed to normal distribution and statistically significant results were obtained. Pearson Product Moment Correlation coefficient was used to examine the correlation between organizational commitment and ethical leadership. Simple linear regression analysis was used to determine whether the dependent variable predicted the dependent variable. In univariate statistical procedures, Student's t-test was used when there were two categorized independent variables. In cases where there were three or more independent variables, one-way analysis of variance was used, and Tukey multiple comparison test was used to determine which groups had significant differences as a result of this analysis. Results are

presented as standard deviation and mean. Results were considered significant at  $p < .05$  level of significance. Statistical calculations were made in SPSS 22.0 V statistical package program.

## FINDINGS AND DISCUSSION

### Findings Related to Demographic Information

The demographic data of the teachers who participated in the study are presented in the table below.

Table 1. Distribution of Demographic Information

		n	%
Age	25-34	71	14.1
	35-44	216	42.9
	45-54	175	34.8
	55+	41	8.2
Gender	Woman	219	43.5
	Male	284	56.5
Professional Seniority	1-10	81	16.1
	11-20	199	39.6
	21 +	223	44.3
Teaching Field	Preschool Teacher	33	6.6
	Classroom Teacher	146	29.0
	Branch Teacher	324	64.4
Length of Service at School	1-10	406	80.7
	11-20	78	15.5
	21+	19	3.8
School type	Kindergarten	14	2.8
	Primary School	165	32.8
	Middle School	110	21.9
	High School	166	33.0
	AİHL	38	22.9
	AL	43	25.9
	MTAL	75	45.2
	FL	10	6.0
Postgraduate Education	Other (Bilsem, Public Education, Special Education)	48	9.5
	Non-Thesis MA	50	9.9
	Did not	428	85.1
Love of Profession	Master's Degree with Thesis	25	5.0
	I Love My Profession	495	98.4
	I don't like my profession	8	1.6

AL: Anatolian High School, AİHL: Anatolian Imam Hatip High School, FL: Science High School, MTAL: Vocational and Technical Anatolian High School, BİLSEM: Science and Art Center

In the light of these data, it was seen that 14% of the participants were between the ages of 25-34, 42.9% between the ages of 35-44, 34.9% between the ages of 45-54, 34.9% between the ages of 45-54, and 8.2% between the ages of 55 and over, 43.5% of the participants were female, 56.5% were male, 16.1% between 1-10 years, 39.6% between 11-20 years, and 44.3% between 21 years and over. It was seen that 64.4% of the teachers were branch teachers, 29.0% were classroom teachers, and 6.6% were preschool teachers. When the length of service at the school was analyzed, it was found that 80.7% of the teachers had been working at their current school for 1-10 years, 15.5% for 11-20 years and the remaining 3.8% for 21 years or more. It was concluded that 33.0% of the teachers worked in high school, 21.9% in secondary school, 32.8% in primary school and 2.8% in kindergarten. It was concluded that 5.0% of the participants had a master's

degree with thesis, 9.9% had a master's degree without thesis and 85.1% did not have a master's degree. While 98.4% of the participants stated that they liked their profession, 1.6% stated that they did not like the profession.

### ***Variation of Ethical Leadership and Organizational Commitment Scale according to Gender***

Student t-test analysis was used to analyze the data related to this sub-problem. The findings are presented in Table 2.

Table 2. Variation of Ethical Leadership and Organizational Commitment Scale by Gender

Scales and Subscales	Gender	<i>n</i>	Average	Std. Deviation	<i>t</i>	<i>p</i>
Ethical Leadership	Woman	219	173.31	34.24	-1.875	0.061
	Male	284	179.17	35.13		
Communicative Ethics	Woman	219	57.25	12.29	-2.715	0.007
	Male	284	60.24	12.23		
Climatic Ethics	Woman	219	42.48	9.53	-1.571	0.117
	Male	284	43.85	9.76		
Ethics in Decision Making	Woman	219	37.25	6.59	-0.994	0.321
	Male	284	37.86	6.98		
Behavioral Ethics	Woman	219	36.33	7.54	-1.317	0.188
	Male	284	37.22	7.54		
Organizational Commitment	Woman	219	106.18	15.72	-0.386	0.700
	Male	284	106.75	16.88		
Harmony	Woman	219	35.45	4.61	1.681	0.093
	Male	284	34.72	4.99		
Identification	Woman	219	28.18	6.80	-1.198	0.231
	Male	284	28.94	7.20		
Internalization	Woman	219	42.54	8.02	-0.740	0.460
	Male	284	43.08	8.22		

While there was a significant difference in the communicative ethics sub-dimension of the ethical leadership scale according to gender variable ( $p < .05$ ), there was no significant difference in other dimensions ( $p > .05$ ). In the communicative ethics sub-dimension, male teachers' scores are significantly higher than female teachers. In other words, male teachers' perceptions of school principals' communicative ethical characteristics are more positive than female teachers. No significant difference was found between organizational commitment sub-dimensions according to gender variable ( $p > .05$ ).

Aslan (Aslan 2021:61) While men have high scores in the dimensions of ethics in decision making and behavioral ethics, (Kalaz 2016:73) In the dimension of ethics in decision-making, men had higher scores, (Gürses 2023:52) In the dimension of climatic ethics and ethics in decision-making, women had high scores. Light (2009:108), Erdogan (2018:71), Bozdogan (2015:42) In their study, it was found that gender was not a determinant variable in all scales and dimensions of ethical leadership.

There was no significant difference between the scores of the whole scale and all dimensions of organizational commitment according to gender variable ( $p>0.05$ ). It can be stated that gender is not a determinant variable in all scales and all dimensions of teachers' organizational commitment. The results obtained in the researches support the study (Odabaşioğlu 2020:56; Sevilir 2023:52; Uğurlu 2009:135). Unlike these studies, Şahin (2015:50) While Aslan found a significant difference in favor of women in the adaptation dimension of the gender variable of organizational commitment, he did not find any difference in other dimensions and in the whole scale. Aslan (2021:67) While there was a significant difference in favor of women in the identification and internalization dimensions of organizational commitment with the whole scale of gender variable, there was no difference in the adaptation dimension.

### **Variation of Ethical Leadership and Organizational Commitment Scale by Age**

One-way analysis of variance and Tukey multiple comparison test analysis were used to analyze the data related to this sub-problem. The findings are presented in Table 3.

Table 3. Variation of Ethical Leadership and Organizational Commitment Scale by Age

Scales and Subscales	Age Group	n	Average	Std. Deviation	F	p
Ethical Leadership	25-34	71	170.85	34.01	1.248	0.292
	35-44	216	179.16	36.13		
	45-54	175	175.11	33.88		
	55-+	41	179.66	32.82		
Communicative Ethics	25-34	71	57.04	11.90	0.818	0.484
	35-44	216	59.56	13.06		
	45-54	175	58.75	11.77		
	55-+	41	59.76	11.49		
Climatic Ethics	25-34	71	41.54	9.41	1.678	0.171
	35-44	216	44.13	9.88		
	45-54	175	42.66	9.55		
	55-+	41	44.12	9.26		
Ethics in Decision Making	25-34	71	36.79	6.53	1.179	0.317
	35-44	216	38.13	6.97		
	45-54	175	37.11	6.91		
	55-+	41	38.17	5.89		
Behavioral Ethics	25-34	71	35.48	7.44	1.273	0.283
	35-44	216	37.32	7.66		
	45-54	175	36.59	7.47		
	55-+	41	37.61	7.32		
Organizational Commitment	25-34	71	103.32	16.65	1.259	0.288
	35-44	216	106.38	17.23		
	45-54	175	107.66	15.47		
	55-+	41	107.66	14.72		
Harmony	25-34	71	35.20	4.89	1.129	0.337
	35-44	216	35.29	4.84		
	45-54	175	34.52	4.89		
	55-+	41	35.68	4.45		
Identification	25-34	71	27.23	6.74	1.295	0.275
	35-44	216	28.57	7.45		

	45-54	175	29.15	6.64		
	55-+	41	28.90	6.80		
	25-34	71	40.90 b	8.30		
<i>Internalization</i>	35-44	216	42.52 ab	8.55	2.655	0.048
	45-54	175	43.99 a	7.44		
	55-+	41	43.07 ab	7.88		

Letters a,b in the same column indicate the differences in opinions on organizational commitment and internalization dimension according to age.

There was no significant difference in the sub-dimensions of the ethical leadership scale depending on the age variable. While there was a significant difference in the internalization dimension of the organizational commitment scale according to the age variable ( $p < .05$ ), there was no significant difference in other dimensions ( $p > .05$ ). According to the results of the research, it was seen that teachers between the ages of 45-54 internalized the school more than teachers between the ages of 25-34.

There was no significant difference between the whole scale and all dimension scores of ethical leadership according to age variable ( $p > .05$ ). In the researches conducted, studies were found to support the result obtained (Işık 2009:75; Uğurlu 2009:137). Unlike these studies, Aslan (2021:68)The study found that while there was a significant difference in the communicative ethics, climatic ethics and decision-making ethics dimensions of the ethical leadership scale depending on the age variable, there was no significant difference in the behavioral ethics dimension according to the age variable. This difference is that the mean score of the teachers in the 21-30 age group is significantly smaller than the mean score of the teachers in the other age groups. Odabasioglu (2020:51)The study found that the ethical leadership scale revealed a significant difference in the whole scale depending on the age variable, and that this difference showed that teachers with older age had higher levels of participation in the ethical leadership behaviors of administrators than teachers with younger age.

While there was a significant difference between the views on the internalization dimension of the organizational commitment scale according to the age variable ( $p < .05$ ), there was no significant difference in the whole scale, adaptation and identification dimensions ( $p > .05$ ). In the study, it can be said that teachers between the ages of 45-54 internalize the school more than teachers between the ages of 25-34. As the age of teachers increases, there is an increase in their commitment to the school. In the researches conducted, studies supporting the result related to the internalization dimension of organizational commitment were found (Odabaşoğlu 2020:60; Uğurlu 2009:138). Different from this study, Bozdoğan(2015:43), Erdogan (2018:77) No significant difference was found in all scales and all dimensions of organizational commitment in relation to age variable. Aslan (2021:69)While there is a significant difference in the whole scale of organizational commitment and the dimension of adaptation, there is no significant difference in the dimension of internalization and identification. This difference is that the 21-30 age group teachers' organizational commitment whole scale and cohesion dimension are significantly higher than the other age groups.

### ***Variation of Ethical Leadership and Organizational Commitment Scale According to Professional Seniority Variables***

One-way analysis of variance and Tukey multiple comparison test analysis were used to analyze the data related to this sub-problem. The findings are presented in Table 4.

Table 4. Variation of Ethical Leadership and Organizational Commitment Scale according to Professional Seniority

Scales and Subscales	Professional Seniority (years)	<i>n</i>	Average	Std. Deviation	<i>F</i>	<i>p</i>
Ethical Leadership	1-10	81	175.58	36.70	0.076	0.927
	11-20	199	176.36	36.40		
	21-+	223	177.23	32.79		
Communicative Ethics	1-10	81	58.33	12.85	0.128	0.880
	11-20	199	58.96	13.01		
	21-+	223	59.14	11.55		
Climatic Ethics	1-10	81	43.36	10.05	0.011	0.989
	11-20	199	43.18	10.00		
	21-+	223	43.28	9.27		
Ethics in Decision Making	1-10	81	37.46	7.00	0.028	0.972
	11-20	199	37.57	7.02		
	21-+	223	37.66	6.58		
Behavioral Ethics	1-10	81	36.43	7.85	0.362	0.697
	11-20	199	36.65	7.84		
	21-+	223	37.14	7.18		
Organizational Commitment	1-10	81	104.70	17.06	1.111	0.300
	11-20	199	105.97	16.38		
	21-+	223	107.62	16.10		
Harmony	1-10	81	34.81	5.19	0.923	0.398
	11-20	199	35.40	4.81		
	21-+	223	34.80	4.73		
Identification	1-10	81	27.94	7.15	1.486	0.227
	11-20	199	28.22	7.28		
	21-+	223	29.21	6.74		
Internalization	1-10	81	41.95	8.76	1.853	0.158
	11-20	199	42.36	8.03		
	21-+	223	43.61	7.95		

There was no significant difference in the sub-dimensions of the ethical leadership scale and the sub-dimensions of the organizational commitment scale depending on the professional seniority variable of the teachers ( $p > .05$ ).

In the studies conducted, studies supporting the results obtained for all dimensions of the ethical leadership scale and the entire scale were found. (Aslan 2021:80; Bozdogan 2015:49; Isik 2009:113; Ugurlu 2009:140). Unlike the research results, Odabaşioğlu (2020:49) It was concluded that professional seniority is effective on the ethical leadership behaviors of managers and that the level of agreement that managers with higher seniority exhibit ethical leadership behaviors is higher than those with lower seniority.

No significant difference was found between the scores of the whole scale and all dimensions of organizational commitment according to professional seniority variable ( $p > .05$ ). In the studies conducted, studies supporting the results obtained regarding the whole scale and all dimensions of organizational commitment were found. (Aslan 2021:81; Ugurlu 2009:140). Unlike the results of the research, some studies have found that teachers' organizational commitment levels differ significantly according to teachers' seniority, organizational commitment increases as seniority

increases, and organizational commitment decreases as seniority decreases. (Erdoğan 2018:78; Odabaşoğlu 2020:58).

### ***Variation of Ethical Leadership and Organizational Commitment Scale According to Teaching Field Variables***

One-way analysis of variance and Tukey multiple comparison test analysis were used to analyze the data related to this sub-problem. The findings are presented in Table 5.

Table 5. Variation of Ethical Leadership and Organizational Commitment Scale According to the Variable of Teaching Field

Scales and Subscales	Teaching field	n	Average	Std. Deviation	F	p
Ethical Leadership	PST	33	177.09	43.32	0.036	0.965
	CT	146	177.20	36.35		
	BT	324	176.31	33.26		
Communicative Ethics	PST	33	58.82	14.62	0.060	0.941
	CT	146	59.24	12.63		
	BT	324	58.82	11.98		
Climatic Ethics	PST	33	43.88	11.67	0.077	0.926
	CT	146	43.27	10.39		
	BT	324	43.19	9.13		
Ethics in Decision Making	PST	33	37.27	9.23	0.300	0.741
	CT	146	37.95	6.69		
	BT	324	37.46	6.60		
Behavioral Ethics	PST	33	37.12	8.98	0.036	0.965
	CT	146	36.74	8.14		
	BT	324	36.85	7.12		
Organizational Commitment	PST	33	108.45	19.21	1.143	0.320
	CT	146	107.86	17.09		
	BT	324	105.69	15.72		
Harmony	PST	33	35.33	6.33	1.267	0.283
	CT	146	35.53	4.51		
	BT	324	34.79	4.81		
Identification	PST	33	28.85	7.59	1.093	0.336
	CT	146	29.30	6.87		
	BT	324	28.27	7.05		
Internalization	PST	33	44.27	9.55	0.665	0.515
	CT	146	43.03	8.52		
	BT	324	42.62	7.80		

*PST: Preschool Teacher, CT: Classroom Teacher, BT: Branch Teacher*

There was no significant difference in the sub-dimensions of the ethical leadership scale and the sub-dimensions of the organizational commitment scale depending on the field of teaching ( $p > .05$ ). Erdogan (2018:76), Odabasioglu (2020:48), Bozdogan's (2015:50) studies also support this result. Unlike the research result, Aslan (2021:73) The study found that the whole scale of ethical leadership and the climatic ethics dimension differed significantly according to the branch, and this difference revealed that the level of ethical leadership perception of classroom teachers was significantly higher than that of other branch teachers.



There is no significant difference between the scores of the whole scale and all dimensions of organizational commitment according to the teaching field variable ( $p > .05$ ). In the studies conducted, studies supporting the results obtained for all dimensions of the organizational commitment scale and the entire scale were found. (Aslan 2021:74; Erdoğan 2018:45). Unlike the research results, Odabaşoğlu (2020:56)The study found that teachers' perceptions of organizational commitment differed according to the field of teaching, and that this difference emerged as high level of organizational commitment in preschool teachers and low level of organizational commitment in branch teachers.

### ***Variation of Ethical Leadership and Organizational Commitment Scale According to Graduate Education Status***

One-way analysis of variance and Tukey multiple comparison test analysis were used to analyze the data related to this sub-problem. The findings are presented in Table 6.

Table 6. Variation of Ethical Leadership and Organizational Commitment Scale According to Graduate Education Status

Scales and Subscales	Postgraduate Education	n	Average	Std. Deviation	F	p
Ethical Leadership	Non-Thesis MA	50	176.32	33.44	0.167	0.847
	Did not	428	176.88	34.60		
	Master's Degree with Thesis	25	172.76	42.19		
Communicative Ethics	Non-Thesis MA	50	58.16	12.14	0.121	0.886
	Did not	428	59.05	12.18		
	Master's Degree with Thesis	25	58.68	15.46		
Climatic Ethics	Non-Thesis MA	50	43.08	9.99	0.252	0.777
	Did not	428	43.35	9.59		
	Master's Degree with Thesis	25	41.96	10.76		
Ethics in Decision Making	Non-Thesis MA	50	37.58	6.45	0.489	0.613
	Did not	428	37.67	6.75		
	Master's Degree with Thesis	25	36.28	8.64		
Behavioral Ethics	Non-Thesis MA	50	37.50	6.28	0.412	0.662
	Did not	428	36.81	7.62		
	Master's Degree with Thesis	25	35.84	8.65		
Organizational Commitment	Non-Thesis MA	50	104.78	15.88	1.249	0.288
	Did not	428	106.94	16.35		
	Master's Degree with Thesis	25	102.32	17.57		
Harmony	Non-Thesis MA	50	35.28	4.54	0.164	0.848
	Did not	428	35.04	4.88		
	Master's Degree with Thesis	25	34.60	4.89		
Identification	Non-Thesis MA	50	26.28 b	7.67	4.972	0.007
	Did not	428	29.02 a	6.89		
	Master's Degree with Thesis	25	26.24 b	7.10		
Internalization	Non-Thesis MA	50	43.22	8.29	0.410	0.664
	Did not	428	42.89	8.02		
	Master's Degree with Thesis	25	41.48	9.78		

Letters a, b in the same column indicate the differences in opinions on the identification dimension according to postgraduate education status

There was no significant difference in the sub-dimensions of the ethical leadership scale depending on the postgraduate education of the teachers ( $p > .05$ ). While there was a significant difference in the identification dimension of the organizational commitment scale sub-dimensions depending on the postgraduate education level of the teachers ( $p < .05$ ), there was no significant difference in other dimensions ( $p > .05$ ). It was observed that teachers who did not have a master's degree identified with their school more than those who had a master's degree.

In the researches conducted, studies supporting the results obtained for all dimensions of the ethical leadership scale and the whole scale were found. (Gürses 2023:62). Unlike the research result, Aslan (2021:71)The study found a significant difference in the communicative ethics dimension of the ethical leadership scale and revealed that teachers with master's degrees had significantly lower scores than teachers with other education levels. Odabasioglu (2020:48) It was found that the ethical leadership behaviors of the administrators differed according to the educational level of the teachers, and this difference revealed that the highest participation in the ethical leadership behaviors of the administrators was in the teachers who did not have a master's degree, and the lowest participation was in the teachers who had a master's degree.

While there was a significant difference between the views on the identification dimension of the organizational commitment scale according to the postgraduate education variable ( $p < 0.05$ ), there was no significant difference in the whole scale, adaptation and internalization dimensions ( $p > 0.05$ ). As a result of the Tukey multiple comparison test conducted to determine at which level of education this difference seen in the identification dimension is, it can be said that teachers who do not have a master's degree identify with the school they work more than teachers who have a master's degree. Odabasioglu (2020:57) and Sahin's (2015:51) The result obtained in his study supports this result regarding the identification dimension of the organizational commitment scale. There is also a study in which there is no significant difference in all and all dimensions of teachers' organizational commitment scale depending on postgraduate education status. (Aslan 2021:72).

### ***Variation of Ethical Leadership and Organizational Commitment Scale According to School Level Variables***

One-way analysis of variance and Tukey multiple comparison test analysis were used to analyze the data related to this sub-problem. The findings are presented in Table 7.

Table 7. Variation of Ethical Leadership and Organizational Commitment Scale according to School Level

Scales and Subscales	School Type	<i>n</i>	Ort.	SS	<i>F</i>	<i>p</i>
Ethical Leadership	Kindergarten	14	181.93	44.72	2.368	0.052
	Primary School	165	176.36	36.68		
	Middle School	110	176.71	37.13		
	High School	166	172.58	31.41		
	Other (Bilsem, Public education, Special education)	48	189.73	28.40		
Communicative Ethics	Kindergarten	14	58.93 ab	14.99	2.633	0.034
	Primary School	165	58.97 ab	12.69		
	Middle School	110	58.85 ab	13.31		
	High School	166	57.51 b	11.45		
	Other (Bilsem, Public education, Special education)	48	64.02 a	9.82		
Climatic Ethics	Kindergarten	14	45.93 ab	12.38	2.614	0.035
	Primary School	165	42.99 ab	10.35		
	Middle School	110	43.46 ab	9.92		

	High School	166	42.10 b	8.94		
	Other (Bilsem, Public education, Special education)	48	46.88 a	7.31		
Ethics in Decision Making	Kindergarten	14	38.50	9.31	1.898	0.109
	Primary School	165	37.76	6.96		
	Middle School	110	37.64	7.48		
	High School	166	36.72	6.19		
	Other (Bilsem, Public education, Special education)	48	39.67	5.54		
Behavioral Ethics	Kindergarten	14	38.57	8.98	1.617	0.169
	Primary School	165	36.64	8.18		
	Middle School	110	36.76	7.86		
	High School	166	36.25	6.58		
	Other (Bilsem, Public education, Special education)	48	39.17	7.01		
Organizational Commitment	Kindergarten	14	110.29	21.94	0.810	0.519
	Primary School	165	107.54	16.58		
	Middle School	110	105.98	16.85		
	High School	166	105.05	16.19		
	Other (Bilsem, Public education, Special education)	48	108.02	13.14		
Harmony	Kindergarten	14	35.36	7.71	2.122	0.077
	Primary School	165	35.72	4.41		
	Middle School	110	35.35	4.16		
	High School	166	34.43	5.13		
	Other (Bilsem, Public education, Special education)	48	34.04	5.38		
Identification	Kindergarten	14	30.29	7.16	1.354	0.249
	Primary School	165	28.88	6.86		
	Middle School	110	28.47	7.43		
	High School	166	27.84	7.11		
	Other (Bilsem, Public education, Special education)	48	30.17	6.20		
Internalization	Kindergarten	14	44.64	9.37	0.541	0.706
	Primary School	165	42.95	8.32		
	Middle School	110	42.16	8.18		
	High School	166	42.78	7.96		
	Other (Bilsem, Public education, Special education)	48	43.81	7.73		

The letters a, b in the same column indicate the differences in opinions regarding the communicative and climatic ethics dimension according to the schools they served in.

It was found that there was a significant difference in the communicative and climatic ethics sub-dimensions of the ethical leadership scale depending on the school type of the teachers ( $p < .05$ ), while there was no significant difference in the other dimensions ( $p > .05$ ). It is seen that the communicative and climatic ethical dimensions of teachers working in school types such as Bilsem, public education, special education are higher than their colleagues working in high

schools. Unlike the results of this study, there are also studies that did not find a significant difference in teachers' views on the level of school administrators' fulfillment of ethical leadership roles depending on school type. (Aslan 2021:84; Bozdogan 2015:48).

It was determined that there was no significant difference in the sub-dimensions of the organizational commitment scale depending on the school type of the teachers ( $p > .05$ ). In the studies conducted, studies supporting the results obtained for the whole scale and all dimension scores of organizational commitment were found. (Aslan 2021:84; Bozdogan 2015:44; Sevilir 2023:54). Unlike the research results, Odabaşioğlu (2020:59)The study found significant differences in teachers' organizational commitment depending on the type of school they work in; the highest organizational commitment belongs to teachers working in preschools and the lowest organizational commitment belongs to teachers working in high schools.

One-way analysis of variance and Tukey's multiple comparison test were used to examine whether there was a significant difference between teachers' views on all dimensions of the school administrators' ethical leadership scale and organizational commitment scale depending on the type of high school school where they were employed.

### ***Variation of Ethical Leadership and Organizational Commitment Scale According to High School Type***

One-way analysis of variance and Tukey multiple comparison test analysis were used to analyze the data related to this sub-problem. The findings are presented in Table 8.

Table 8. Variation of Ethical Leadership and Organizational Commitment Scale according to High School Type

Scales and Subscales	High School Type	<i>n</i>	Ort.	SS	<i>F</i>	<i>p</i>
Ethical Leadership	AIHL	38	169.97	32.81	0.161	0.922
	AL	43	174.42	31.44		
	MTAL	75	172.79	31.75		
	FL	10	175.50	29.16		
	Total	166	172.73	31.54		
Communicative Ethics	AIHL	38	56.74	11.99	0.300	0.826
	AL	43	58.14	12.18		
	MTAL	75	57.29	11.27		
	FL	10	60.30	9.32		
	Total	166	57.57	11.51		
Climatic Ethics	AIHL	38	40.37	9.95	0.652	0.583
	AL	43	42.56	7.92		
	MTAL	75	42.79	8.97		
	FL	10	42.20	9.65		
	Total	166	42.14	8.96		
Ethics in Decision Making	AIHL	38	36.05	6.50	0.352	0.788
	AL	43	37.47	5.97		
	MTAL	75	36.65	6.18		
	FL	10	36.70	6.86		
	Total	166	36.73	6.20		
Behavioral Ethics	AIHL	38	36.82	6.13	0.111	0.954
	AL	43	36.26	6.87		
	MTAL	75	36.05	6.96		
	FL	10	36.30	5.27		
	Total	166	36.30	6.61		
Organizational Commitment	AIHL	38	101.43	16.31	0.810	0.519
	AL	43	105.55	16.56		
	MTAL	75	102.58	17.13		
	FL	10	110.65	15.31		
	Total	166	105.05	16.19		
Harmony	AIHL	38	32.37	2.29	2.022	0.077
	AL	43	34.78	5.21		
	MTAL	75	34.73	3.42		
	FL	10	35.82	4.19		
	Total	166	34.43	5.13		
Identification	AIHL	38	26.42 b	7.72	3.486	0.017
	AL	43	28.53 b	7.36		
	MTAL	75	27.35 b	6.19		
	FL	10	34.10 a	7.81		
	Total	166	27.85	7.12		
Internalization	AIHL	38	41.63	8.27	1.762	0.157
	AL	43	44.40	7.74		

MTAL	75	41.96	7.78
FL	10	46.20	8.08
Total	166	42.77	7.95

*The letters a, b in the same column indicate the differences in opinions on the dimension of identification with the high school school type.*

There was no significant difference in the sub-dimensions of the ethical leadership scale depending on the high school type of the teachers ( $p > .05$ ). It was seen that there was no significant difference in the adaptation dimension and internalization dimension, which are the sub-dimensions of the organizational commitment scale, depending on the high school type of the teachers ( $p > .05$ ), while there was a significant difference between their views on the identification dimension ( $p < .05$ ). It was determined that science high school teachers identified with the school more than teachers working in other high school types (AIHL, AL, MTL).

**The Variation of Ethical Leadership and Organizational Commitment Scale According to the Length of Service in School**

One-way analysis of variance and Tukey multiple comparison test analysis were used to analyze the data related to this sub-problem. The findings are presented in Table 9.

Table 9. Variation of Ethical Leadership and Organizational Commitment Scale According to Length of Service in School

Scales and Subscales	Length of Service at School (years)	n	Average	Std. Deviation	F	p
Ethical Leadership	1-10	406	176.52	35.71	0.178	0.837
	11-20	78	176.01	31.65		
	21++	19	181.21	28.94		
Communicative Ethics	1-10	406	58.96	12.63	0.034	0.966
	11-20	78	58.72	11.27		
	21++	19	59.53	10.35		
Climatic Ethics	1-10	406	43.19	9.90	0.362	0.696
	11-20	78	43.13	8.84		
	21++	19	45.11	8.23		
Ethics in Decision Making	1-10	406	37.59	6.94	0.052	0.949
	11-20	78	37.49	6.37		
	21++	19	38.05	6.00		
Behavioral Ethics	1-10	406	36.78	7.70	0.502	0.605
	11-20	78	36.68	7.04		
	21++	19	38.53	6.21		
Organizational Commitment	1-10	406	105.79	16.73	2.011	0.135
	11-20	78	109.26	13.81		
	21++	19	110.32	17.49		
Harmony	1-10	406	35.08	4.91	0.913	0.402
	11-20	78	35.18	4.06		
	21++	19	33.58	6.08		
Identification	1-10	406	28.19 b	7.13	3.812	0.023
	11-20	78	30.35 a	6.30		
	21++	19	30.47 a	6.60		
Internalization	1-10	406	42.52	8.30	2.481	0.085
	11-20	78	43.73	7.24		
	21++	19	46.26	7.19		

Letters a, b in the same column indicate the differences in opinions on organizational commitment and identification dimension according to the length of service in the school.

There was no significant difference in the sub-dimensions of the ethical leadership scale depending on the length of service of the teachers in the school ( $p > .05$ ). While there was a significant difference in the dimension of teacher identification depending on the length of service of the teachers in the school ( $p < .05$ ), there was no significant difference in other dimensions ( $p > .05$ ). Teachers working for 10 years or less identified less with the school than teachers working for 11 years or more.

There was no significant difference between the scores of the whole scale and all dimensions of ethical leadership according to the length of service in the school ( $p > 0.05$ ). In the studies

conducted, studies supporting the results obtained for all dimensions of the ethical leadership scale and the whole scale were found. (Işık 2009:113; Uğurlu 2009:142). Unlike the research result, Aslan (Aslan 2021:75) While it was determined that there was a significant change in the behavioral ethics dimension of the ethical leadership scale according to the length of service in the school, it was determined that the whole scale and other dimensions did not differ significantly according to the length of service in the school. In the behavioral ethics dimension, teachers who have been working in the school for 10 years have a significantly higher score than teachers who have been working for other periods.

While there was a significant difference in the identification dimension of the organizational commitment scale according to the length of service in the school ( $p < .05$ ), there was no significant difference between the scores of the whole scale of organizational commitment and the scores related to the adaptation and internalization dimensions ( $p > .05$ ). Balay's (2014) The study supports the result obtained. In the study, it can be said that teachers who have been working in schools for 10 years or less have less identification with the school than teachers who have been working in schools for 11 years or more. Unlike this result, Aslan (2021:78) It was determined that there was a significant difference in the whole scale of organizational commitment, but there was no significant difference in all dimensions of the scale. It was found that the level of organizational commitment of teachers working in schools for 1-10 years was significantly higher than that of teachers working in schools for other periods. Unlike the results of this study, there is also a study that did not find a significant difference in teachers' views on the level of organizational commitment depending on the length of service in the school. (Isik 2009:115).

#### ***Variation of Ethical Leadership and Organizational Commitment Scale According to the Variation of Love for Profession***

Student t-test analysis was used to analyze the data related to this sub-problem. The findings are presented in Table 10.

Table 10. Variation of Ethical Leadership and Organizational Commitment Scale According to Occupational Affection

Scales and Subscales	I love my profession	n	Average	Std. Deviation	t	p
Ethical Leadership	Yes	495	177.10	34.54	2.447	0.015
	No.	8	146.88	42.25		
Communicative Ethics	Yes	495	59.09	12.26	2.220	0.027
	No.	8	49.38	13.66		
Climatic Ethics	Yes	495	43.36	9.62	1.848	0.065
	No.	8	37.00	11.28		
Ethics in Decision Making	Yes	495	37.71	6.69	3.044	0.002
	No.	8	30.38	10.65		
Behavioral Ethics	Yes	495	36.94	7.50	2.549	0.011
	No.	8	30.13	7.75		
Organizational Commitment	Yes	495	106.95	16.04	5.104	<0.001
	No.	8	78.38	12.47		
Harmony	Yes	495	35.14	4.77	3.678	<0.001
	No.	8	28.88	5.30		
Identification	Yes	495	28.76	6.97	3.847	<0.001
	No.	8	19.25	3.49		
Internalization	Yes	495	43.05	8.00	4.501	<0.001
	No.	8	30.25	6.27		

A significant difference was found in the climatic ethics dimension, which is the sub-dimension of the ethical leadership scale, according to the teachers' love for their profession ( $p > .05$ ). There was no significant difference between the other dimensions ( $p < .05$ ). It was seen that teachers



who had love for their profession saw school administrators as more ethical leaders than other teachers. No significant difference was found in the sub-dimensions of the organizational commitment scale according to teachers' love for their profession ( $p > .05$ ).

### **Levels of Demonstrating Ethical Leadership Behavior**

The data obtained from the opinions of the teachers participating in the research on the level of ethical leadership behavior of the administrators are presented in the table below.

Table 11. Data on Levels of Demonstrating Ethical Leadership

Ethical Leadership Behavior Scale	<i>n</i>		SS
Communicative Ethics	503	3.96	0.823
Ethics in Decision Making	503	4.22	0.759
Climatic Ethics	503	3.96	0.881
Behavioral Ethics	503	4.13	0.840
Ethics Total	503	4.07	0.792

As indicated in Table 11, the teachers stated that they strongly agree with the communicative ethical roles of school administrators (3,96), strongly agree with the decision-making ethical roles (4,22), strongly agree with the climatic ethical roles (3,96), strongly agree with the behavioral ethical roles (4,13) and strongly agree with the whole scale (4,07).

### **Teachers' Levels of Organizational Commitment**

The data on the level of organizational commitment of the teachers participating in the study are shown below.

Table 12. Teachers' Levels of Organizational Commitment

Organizational Commitment Scale	<i>n</i>		SS
Harmony Dimension	503	4.38	0.605
Identification Dimension	503	3.62	0.880
Internalization Dimension	503	3.93	0.740
Commitment Total	503	3.94	0.606

As indicated in Table 12, it is seen that the teachers completely agree (4,38), strongly agree (3,62), agree (3,93) and strongly agree (3,94) on the adaptation dimension of the organizational commitment scale, the identification dimension, the internalization dimension and the whole scale.

### **The Relationship Between School Administrators' Ethical Behaviors and Teachers' Organizational Commitment Levels**

In determining the relationship between the ethical leadership scale and the organizational commitment scale, Pearson correlation coefficient was obtained through correlation analysis and shown in

Table 13. The Relationship Between School Administrators' Ethical Behaviors and Teachers' Organizational Commitment Levels

		Organizational Commitment	Harmony	Identification	Internalization
Ethical Leadership	Pearson r-value	0.638	0.351	0.608	0.550
	p-value	< 0.001	< 0.001	< 0.001	< 0.001
Communicative Ethics	Pearson r-value	0.594	0.335	0.581	0.494
	p-value	< 0.001	< 0.001	< 0.001	< 0.001
Climatic Ethics	Pearson r-value	0.631	0.312	0.607	0.560
	p-value	< 0.001	< 0.001	< 0.001	< 0.001
Ethics in Decision Making	Pearson r-value	0.618	0.377	0.568	0.529
	p-value	< 0.001	< 0.001	< 0.001	< 0.001
Behavioral Ethics	Pearson r-value	0.606	0.334	0.564	0.533
	p-value	< 0.001	< 0.001	< 0.001	< 0.001

A moderately significant positive relationship was found between teachers' views on school administrators' ethical leadership behaviors and organizational commitment level ( $r = .638$ ;  $p < .001$ ). This result is also supported by various studies. (Bilgen 2014:121; Erdoğan 2018:80; Işık 2009:123-24; Şahin 2015:68; Uğurlu 2009:185).

### ***Do School Administrators' Ethical Behaviors Predict Teachers' Organizational Commitment?***

The data obtained on the prediction of school administrators' ethical behaviors on teachers' organizational commitment are presented in the table below.

#### **Regression Analysis of School Administrators' Ethical Behaviors and Teachers' Organizational Commitment**

Variable	B	SH	r	R <sup>2</sup>	F	t	p
Fixed	53.54	2.911	0,638	0,407	343.71	18.39	<0.001
Ethical Behavior	0,300	0,016				18.54	<0.001

According to the regression analysis results, teachers' organizational commitment levels statistically significantly explain school principals' ethical leadership levels ( $F(1,501)=343.7$ ;  $p < .001$ ). According to the participants' opinions, ethical leadership behaviors of school principals explain 30.1% ( $R^2 = 0.301$ ) of teachers' organizational commitment. According to these data, teachers' organizational commitment to school increases as the level of fulfilling ethical leadership behaviors increases. An increase of 1 point in ethical leadership behavior scores leads to an increase of 0,300 points in teachers' organizational commitment. As a result of the research, it was concluded that there is a significant, moderate and positive relationship between school administrators' displaying ethical leadership behaviors in all dimensions and teachers' organizational commitment. This result shows that ethical leadership behaviors are taken into consideration and highly valued by teachers. For this reason, administrators should do their best to demonstrate ethical leadership behaviors and should be careful while demonstrating these behaviors.

## CONCLUSION AND RECOMMENDATION

In this study, which examines the effect of school administrators' ethical behaviors on teachers' organizational commitment in the sample of Ordu province, the following results were obtained:

In the communicative dimension of the Ethical Leadership Scale, a significant difference emerged in the gender variable. In the communicative ethical dimension, male teachers think that school administrators exhibit more ethical leadership behaviors than female teachers. This result can be attributed to the fact that the number of male administrators is higher and these administrators communicate with male teachers more frequently.

In the internalization dimension of organizational commitment, a significant difference emerged in the age variable. Teachers between the ages of 45-54 internalize the school where they work more than teachers between the ages of 25-34. Since older teachers have more experience, want to retire from the school they work in, and have lower absenteeism and turnover rates than younger teachers, older teachers have higher levels of organizational commitment and internalize their schools more.

Professional seniority and teaching field variables were not found to be determinant variables in teachers' organizational commitment and school administrators' ethical leadership behaviors.

In the identification dimension of organizational commitment, a significant difference emerged in the postgraduate education variable. It has been determined that teachers who do not have postgraduate education identify with the school they work at more than teachers who have postgraduate education. It can be thought that a teacher with postgraduate education cannot identify with their organization due to reasons such as having the opportunity to work in different institutions or organizations for promotion, gaining academic experience, having absenteeism due to postgraduate education, having different job opportunities that are more advantageous economically.

It was determined that there was a significant difference in the climatic and communicative ethical dimensions of the ethical leadership scale according to the school type variable. It was determined that teachers working in public education, special education and bilsem schools had higher levels of ethical leadership behaviors of school administrators than teachers working in other high schools. Due to the small number of teachers working in these schools and more social, scientific, sportive, cultural, competition and project activities in these schools, school administrators and teachers communicate more. This is among the factors that create an ethical climate. The significant difference in the identification dimension is due to the fact that teachers working in science high schools identify with their schools more than teachers working in other schools. Reasons such as the limited number of science high schools, the high success of the students in the exams, and the fact that the appointment of the teachers working here is subject to special rules and they are selected among teachers with professional knowledge and experience may be effective in this result.

A significant difference emerged in the identification dimension of organizational commitment with the variable of tenure in the school. It was determined that teachers who have been working in the school for 10 years or more identified with the school more than teachers who have been working for less than 10 years. Staying in a school for a long time indicates that the working conditions of the teacher are favorable. It is also possible to say that working in a school for a long time increases teachers' commitment to the institution.

A significant difference was found in all scales and all dimensions according to the variable of love of profession. It has been determined that teachers who love their profession have higher organizational commitment than others and school administrators show more ethical leadership behaviors. A profession that requires high sacrifice such as teaching will yield successful results only when it is practiced with love. This result once again reveals the importance of love for profession in choosing the right profession and organizational commitment.

Education is a phenomenon whose subject and object are human beings. Education systems are based on human ontology. The realization of the goals expected from educational institutions will also depend on the human element. Undoubtedly, the most important element here is the teacher. The teacher is at the center of educational activities. As much as the professional qualifications a teacher possesses, the bond a teacher establishes with his/her institution, the sense of belonging to his/her institution, is just as important and even more important in realizing the *raison d'être* of educational institutions. Unless the superior professional qualifications are mobilized for the success of the institution, they will have no effect on the success of the institutions. Accordingly, although professional qualifications are sought as a prerequisite, these qualifications need to be transformed into a performance that will ensure the success of the institution. This can only be achieved through teachers' strong sense of organizational belonging. This study and similar studies reveal that the ethical behavior of administrators has a clear effect on teachers' organizational commitment. Accordingly, the selection of school administrators should be carried out with great sensitivity, and a high level of ethical sensitivity should be sought in the selection of educational administrators, among other necessary elements.

## REFERENCES

- Aslan, Neslihan. 2021. "İlkokul ve ortaokul müdürlerinin etik liderlik davranışı gösterme düzeyleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Aydın, İncay. 2019. Eğitim ve Öğretimde Etik. 10. bs. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bahadori, Mohammadkarim, Matina Ghasemi, Edris Hasanpoor, Seyed Mojtaba Hosseini, ve Khalil Alimohammadzadeh. 2021. "The influence of ethical leadership on the organizational commitment in fire organizations". *International Journal of Ethics and Systems* 37(1):145-56.
- Balay, Refik. 2014. Yönetici ve Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık. 2. bs. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Balcı, Ali. 1985. "Eğitim Yöneticisinin İş Doyumu". Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Bilgen, Ayşe. 2014. "Çalışanların etik liderlik ve etik iklim algılamalarının örgütsel bağlılıklarına etkisi: Özel ve kamu sektöründe karşılaştırmalı bir uygulama". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Bozdoğan, Ayfer. 2015. "Okul müdürlerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zirve Üniversitesi, Gaziantep.
- Çokluk, Ömer ve Kürşad Yılmaz. 2010. "The Relationship between Leadership Behavior and Organizational Commitment in Turkish Primary". *Bilgi: Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi* (54):75-92.
- Dick, Gavin, ve Beverly Metcalfe. 2001. "Managerial factors and organisational commitment - A comparative study of police officers and civilian staff". *International Journal of Public Sector Management* 14(2):111-28. doi: 10.1108/09513550110387336.
- Erdoğan, Hülya Şimşek. 2018. "Öğretmenlere göre ortaokul müdürlerinin etik liderlik özellikleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gündoğdu, Yusuf Bahri. 2014. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Öğrenci Başarısını Değerlendirme Yeterlikleri. İstanbul: Ensar Yayıncılık.
- Gürses, Elmas Merve. 2023. "Öğretmenlerin görüşlerine göre kadın yöneticilerin etik liderlik özellikleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu.
- Işık, Metin. 2009. "Okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Kalaz, Münevver. 2016. "Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ile öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Karasar, Niyazi. 2009. Bilimsel Araştırma Yöntemi. 19. bs. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Katz, Daniel, ve Robert Kahn. 1977. Örgütlerin Toplumsal Psikolojisi. Ankara: TODAİE.
- Keleş, Nuh. 2022. "Liderlik, Liderlik Tarzları ve Türk Gümrük İdareleri Özelinde Kamu Yönetiminde Liderlik". *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama* 5(2):72-85. doi: 10.52848/ijls.1070904.
- Kökden, İsmail & Kazancı-Tınmaz, Ayşe. 2024. Ortaokul müdürlerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeyleri arasındaki ilişkinin analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 7(2), 631-649.
- Mayer, David M., Maribeth Kuenzi, Rebecca Greenbaum, Mary Bardes, ve Rommel (Bombie) Salvador. 2009. "How low does ethical leadership flow? Test of a trickle-down model". *Organizational Behavior and Human Decision Processes* 108(1):1-13. doi: 10.1016/j.obhdp.2008.04.002.
- MEB, Milli Eğitim Bakanlığı. 2015. "Eğitimciler İçin Mesleki Etik İlkeler".
- Odabaşoğlu, Ayşegül. 2020. "Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Oktar, İlhan, ve Nevriye Yazçayır. 2008. "Öğrencilere Göre Etkili Öğretmen Özellikleri". *Milli Eğitim Dergisi* (180).
- Sevilir, Fatma Çağlar. 2023. "Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları ve örgütsel bağlılık düzeylerinin incelenmesi". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Erzincan.
- Şahin, Bülent. 2015. "Öğretmenlerin örgütsel bağlılık davranışları ile okul müdürlerinin etik liderlik davranışları arasındaki ilişki". Yüksek Lisans, Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şişman, Mehmet. 2004. Öğretim Liderliği. 2. bs. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Terzi, Ali Rıza ve Türker Kurt. 2005. "İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yöneticilik Davranışlarının Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığına Etkisi". *Milli Eğitim Dergisi* (166).

- Treviño, Linda Klebe, Michael Brown ve Laura Pincus Hartman. 2003. "A qualitative investigation of perceived executive ethical leadership: Perceptions from inside and outside the executive suite". *Human Relations* 56(1):5-37.
- Uğurlu, Celal Tayyar. 2009. "İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerine yöneticilerinin etik liderlik ve örgütsel adalet davranışlarının etkisi". *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yeşiltaş, Murat, Hüseyin Çeken ve Ümit Sormaz. 2012. "Etik Liderlik ve Örgütsel Adaletin Örgütsel Sapma Davranışları Üzerindeki Etkisi". *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (28):18-39.

# Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Destekli Eğitime İlişkin Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi

## Investigation of Prospective Teachers' Self-Efficacy Perceptions Regarding Computer Assisted Instruction

İlkim Zülal ÖLMEZ<sup>1</sup>

Yaşar ÇELİK<sup>2</sup>

Atıf:

Ölmez, İ., Z., Çelik Y. (2024). Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Destekli Eğitime İlişkin Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(19), 369-391, DOI: 10.57135/jier.1543156

### Öz

Bu çalışma sınıf öğretmeni adaylarının bilgisayar destekli eğitime yönelik öz yeterlik algılarının incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Çalışmada karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın örneklem Karadeniz ve Doğu Anadolu Bölgesi'ndeki iki devlet üniversitesindeki sınıf öğretmeni adaylarından oluşturulmuştur. Araştırmada kişisel bilgi formu, Arslan (2006) tarafından geliştirilen "Bilgisayar Destekli Eğitime İlişkin Öz Yeterlik Algısı Ölçeği" ve araştırmacılar tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde tek yönlü varyans analizi ve bağımsız örneklem t testi kullanılırken, nitel verilerin analizi içerik analiziyle yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitime ilişkin öz yeterlik algılarının iyi düzeyde olduğu, sınıf düzeyine ve öğrenim görülen üniversiteye göre ise öz yeterlik algı puan ortalamalarının anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Görüşmeye katılan öğretmen adayları tarafından bilgisayar destekli eğitime ilişkin öz yeterlik algılarının olumlu yönde ve nitel verilerin nicel verileri destekler nitelikte olduğu tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Bilgisayar destekli eğitim, sınıf öğretmeni adayları, karma yöntem

### Abstract

This study was conducted to examine the self-efficacy perceptions of prospective primary school teachers towards computer assisted instruction. Mixed method was used in the study. The subject of the study consisted of prospective primary school teachers in two state universities in the Black Sea and Eastern Anatolia regions. Personal information form, "Self-Efficacy Perception Scale for Computer Assisted Instruction" developed by Arslan (2006) and semi-structured interview form developed by the researchers were used in the study. One-way analysis of variance and independent samples t-test were used in the analysis of quantitative data, while qualitative data were analysed by content analysis. As a result of the research, it was seen that the self-efficacy perceptions of pre-service teachers regarding computer assisted instruction were at a good level, and the mean scores of self-efficacy perception did not show a significant difference according to the grade level and the university of study. It was determined that the self-efficacy perceptions of the pre-service teachers participating in the interview regarding computer assisted instruction were positive and the qualitative data supported by the quantitative data.

**Keywords:** Computer assisted instruction, classroom teacher candidates, mixed method

<sup>1</sup>Doktora Öğrencisi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Samsun-Türkiye, olmezzulal34@gmail.com, orcid.org/0009-0000-7230-9312

<sup>2</sup>Doç. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Samsun-Türkiye, ycelik@omu.edu.tr, orcid.org/0000-0001-8159-5189

## GİRİŞ

Bir ülkenin geleceği, toplumun dünyayı anlama ve etkileme yeteneklerinin gelişmesine bağlıdır ve bu süreçte eğitim hayati bir rol oynar. Eğitim, insanı diğer canlılardan ayırırken (Oktay, 2020), insanın doğal yeteneklerini keşfedip onları geliştirmek, sürekli öğrenme ve büyüme sürecinde teşvik etmek, olumlu bir yönde desteklenmesini sağlamak (Ergün, 2019) amacıyla oluşturulmuş ömür boyu süren bir görev (Bartlett ve Clemens, 2017), bireyin kendi deneyimleri aracılığıyla davranışlarında amaçlı ve istenen yönde kalıcı değişim yaratma sürecidir (Ertürk, 1972). Okul ve diğer eğitim ortamları, bireylerin bilgi ve becerilerini geliştirirken, öğretmenler bu sürecin merkezinde yer alır (Tüzel, 2016). Bu nedenle öğretmenlik eğitim sisteminin merkezi unsurlarından biridir.

Öğretmenlik mesleği sadece alan bilgisi, mesleki beceriler ve genel kültürden ibaret değil, aynı zamanda bireylerin ve toplumun gelişimine yön veren, eğitim ve öğretim süreçlerini şekillendiren, sosyal, bilimsel, psikolojik ve kültürel boyutları içeren, insan odaklı, özveri gerektiren, sürekli öğrenmeyi ve kişisel gelişimi teşvik eden, güçlü etkiye sahip bir meslektir (Ünsal, 2021). Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 43. Maddesi doğrultusunda öğretmenlik mesleği; devletin eğitim, öğretim ve yönetim işlevini icra eden, özel uzmanlık gerektiren bir meslek olarak tanımlanmaktadır (MEB, 1973). Çelikten, Şanal ve Yeni'ye (2005) göre, başarılı bir öğretmen; tarafsız ve açık fikirli olup, bilimsel yöntemlerle eğitim sorunlarını ele alır, her öğrencinin farklı olduğunu kabul eder, yeniliklere açık olur, eğitim teknolojilerini takip eder, etkili zaman yönetimi yapar, öğrenci katılımını teşvik eden bir sınıf yönetimi sergiler ve sürekli kendini geliştirir. Bu bağlamda öğretmenlerin sahip olması gereken özellikler, öğretmen adaylarının da sahip olması gereken özellikler olup, etkili bir eğitim ortamı oluşturma ve öğrencilerin başarılı olmalarını sağlama amacıyla doğrudan ilişkilidir.

Bilgisayar teknolojisinin hızlı bir şekilde ilerlemesi eğitimde bilgisayar destekli eğitim kavramının ortaya çıkmasına yol açmıştır (Polat ve Karakuş, 2020). Öğrenci sayısındaki artış ve bireysel farklılıklar eğitimin etkililiğini daha da önemli hale getirmektedir. Bu durumda eğitim öğretim sürecinde bilgisayar teknolojilerinin kullanılması bir gerekliliktir. Bilgisayar destekli eğitim, öğretmenlerin ders materyallerini sunarken bilgisayar teknolojisinden faydalanmasını ve eğitimin bireyselleştirilmesini amaçlamaktadır (Kaçar ve Doğan, 2007). Bilgisayar destekli eğitimde, öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun olarak öğrenme ortamları oluşturulur ve bilgisayarlar, öğretim sürecini desteklemek ve güçlendirmek için kullanılır (Güzeller ve Korkmaz, 2007). Keser (1988), bilgisayar destekli eğitimde konunun, ekran başında etkileşimli bir şekilde öğretilebileceğini belirtmiştir. Ancak bu yöntemin, öğretmenin yerini almadığını, aksine öğretim sürecine tamamlayıcı ve güçlendirici bir araç olarak dahil olması gerektiğini vurgulamış ve bilgisayarın diğer eğitim araçları gibi öğretmene destek olması gerektiğini de ifade etmiştir. Bilgisayar destekli eğitim, eğitim sürecine zorunlu bir katkı değil, ek bir değer ve eğitimi zenginleştiren bir model olarak öne çıkmaktadır (Karadağ, 2014). İmer (1996) bilgisayar destekli eğitimin amacının öğretmenlerin yerini almak değil, onlara yeni yöntemler ve teknolojik imkanlar sunarak destek olmak olduğunu belirtmektedir.

Bilgisayar destekli eğitimin yararları arasında; güncel materyaller kullanılarak konuların aktarılması ve öğrencilere yeni beceriler kazandırılması, öğrenme içeriklerinin bireysel ihtiyaçlara uygun şekilde özelleştirilebilmesi ve dijital ortamların erişilebilirliğinin artırılması (Atay, 2023) yer almaktadır. Bunun yanı sıra derslerde bilgisayar destekli uygulamaların ve animasyonların kullanılması dersleri daha çekici ve keyifli hale getirerek öğrencilerin derse olan motivasyonunu artırmaktadır (Zaman vd., 2022). Öğrencilerin kendi öğrenme hızlarına uygun bir şekilde ilerleyebilmesi (Adıyaman ve Sert, 2018; İmer, 1996; Jacoby, 2005; Vernadakis vd., 2005), akademik başarılarının artırılması (İmer, 1996), derslere ve bilgisayarlara yönelik olumlu tutum geliştirilmesi (Batdı ve Anıl, 2021; İmer, 1996; Zaman vd., 2022), öğrenme süreçlerinde esneklik sağlanması (Jacoby, 2005), üst düzey düşünme becerilerinin desteklenmesi (Renshaw ve Taylor, 2000) ve iş birliği ile problem çözme



yeteneklerinin geliştirmesi (İmer, 1996; Mercan vd., 2009) gibi katkılar da önemli avantajlar arasında bulunmaktadır. Ayrıca aritmetik işlemler yapma, karşılaştırma, değerlendirme ve yorumlama yoluyla karar vermek süreçlerini destekleme (Mercan vd., 2009) gibi işlevler de bilgisayar destekli eğitimin katkılarındandır.

Bilgisayar destekli eğitim, öğrencilerin bilgisayarları etkili bir şekilde kullanma ve dijital ortamda öğrenme materyallerine erişme yeteneklerini gerektirir. Bu da öğrencilerin öz yeterlik becerilerini geliştirmelerini zorunlu kılar. Öğrenciler, bilgisayarları kullanarak çeşitli yazılımlar ve uygulamalar aracılığıyla öğrenme materyallerine erişirken, kendi başlarına problem çözme ve bilgi arama becerilerini geliştirme fırsatı bulurlar. Aynı zamanda, bilgisayar destekli eğitimde etkili olabilmek için öğrencilerin teknolojiye olan güvenleri ve yetenekleri önemlidir. Bilgisayar kullanma konusundaki öz yeterlik öğrencilerin bilgisayar destekli eğitim ortamlarında daha aktif ve etkili bir şekilde katılımını sağlar. Bu süreçte bilgisayar destekli eğitimin başarılı olabilmesi için öğrencilerin öz yeterlik becerilerinin güçlendirilmesi önemlidir. Öz yeterlik kişilerin kendi hakkında düşünme ve yargıda bulunma şekli, bir işi başarıyla yapabileceklerine dair inançlarını yansıtır (Senemoğlu, 2013). Bandura (1984) algılanan öz yeterlik kavramının, insanların belirli bir performansı gerçekleştirmek için yeterliliklerine dair yargılarını ifade ettiğini, sürekli değişen gerçekliklerle başa çıkarken birden fazla alt becerinin esnek bir şekilde düzenlendiğini, sıklıkla belirsiz ve öngörülemeyen unsurlar içeren bir üretim yeteneğini temsil ettiğini belirtmiştir. Benzer şekilde Leithwood (2007) öz yeterliliğin kişinin gerçek yeteneklerinden ziyade kendi yeteneklerine dair bir inancı olduğunu belirtmektedir. Schunk (1991) öz yeterlik kuramında insanların kendi yeteneklerini değerlendirmek için çeşitli kaynaklardan bilgi edindiklerini kabul eder. Bu kaynaklar arasında performans geçmişi, gözleme dayalı deneyimler, ikna yöntemleri ve fizyolojik belirtiler bulunur. Ancak, en güvenilir rehber bireyin kendi performansıdır. Öğrenciler, genellikle belirli bir görevi başarabileceklerine dair ikna edici bilgiler alırlar. Öğrenciler, okulda başarı gösterme ve iyi performans sergileme konusunda yetenekli olduklarını hissettiklerinde, genellikle bu beklentilerini karşılayan sonuçlar elde ederler. Öğrencilerin, belirli bir konuda başarılı olma yeteneklerine dair güçlü bir inanç geliştirmesi, sınıftaki genel atmosferi ve öğrenme ortamını olumlu yönde etkileyebilir. Bu bağlamda, öğretmenlerin öz yeterlilikleri, öğrencilerinin yeteneklerini geliştirmelerine katkıda bulunacak davranışları sergileyip sergileyemeyeceklerine dair inançları olarak tanımlanabilir (Çelik, 2023). Öğretmenlerin öğretim sürecine olan inancı, gösterdikleri çaba, belirledikleri hedefler ve bu hedeflere ulaşma düzeylerini doğrudan etkiler (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001). Öğretmenlerin öğretim konusunda kendilerine olan güvenleri, cinsiyetleri, meslekte geçirdikleri süre, etkili eğitim yöntemlerini seçip uygulama becerileri, öğrencilerinin çabaları ve başarıları, sınıfta karar verme yetenekleri, teknolojiyi kullanma, sorun çözme becerileri, okul müdürünün yönetim yaklaşımı ve meslekten duydukları tatmin gibi birçok faktöre bağlıdır (Erdem ve Kınır, 2022). Leithwood (2007), yüksek öğretmen öz-yeterliliğinin öğrencilerin öğrenimini destekleyici olumlu davranışlarla ilişkili olduğunu ve öğrenci başarılarını artırdığını göstermektedir. Bu nedenle öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitim konusunda yeterli hissedip hissetmediklerine yönelik algılarını ortaya koymak önem taşımaktadır.

İlgili literatür incelendiğinde bu alandaki çalışmaların genellikle nicel çalışmalara dayandığı görülmektedir. Araştırmalar evde bilgisayara sahip olmanın ve okulda bilgisayar kullanımının bireylerin bilgisayar becerilerini geliştirdiğini (Woessmann ve Fuchs, 2004), bilgisayarların okul öncesi eğitimde önemli katkı sunduğunu (Vernadakis vd., 2005) ve öğrenci performansını artırma potansiyeline sahip olduğunu (Mcdowall ve Jackling, 2006) ortaya koymaktadır. Ayrıca eğitim fakültesi öğrencilerinin bilgisayar destekli eğitime ve bilgisayara yönelik olumlu tutumlarının bu alandaki öz yeterlik algılarıyla ilişkili olduğu belirtilmiştir (Adıyaman ve Sert, 2018; Arslan, 2008; Oğuz ve diğeri, 2011). Bilgisayar deneyimi ile öz yeterlilik arasında pozitif (Kinzie, Delcourt ve Powers, 1994), bilgisayara sahip olma ve kullanım düzeyi arasında anlamlı ilişki olduğu (Kalemoğlu Varol, 2014) tespit edilmiştir. Başka bir çalışmada bilgisayar destekli eğitimin akademik başarı üzerindeki etkisinin yılları içinde arttığı ifade edilmiştir

(Dikmen ve Tuncer, 2018). Deneyimli öğretmenlerin bilgisayara yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu (Erkan, 2004) ve bilgisayar kullanım sıklığının öz yeterlik algıları üzerinde etkili olduğu da literatürde vurgulanmaktadır (Akgün, Akgün ve Şimşek, 2014; Okur Akçay ve Halmatoy, 2015). Ancak cinsiyet, sınıf düzeyi, bilgisayar sahipliği, mesleki kıdem, branş, öğrenim düzeyi, evde bilgisayar bulunup bulunmaması gibi değişkenlerin öz yeterlikte anlamlı farklılığa neden olmadığı tespit edilmiştir (Akekin Başkaya, 2022; Okur Akçay ve Halmatoy, 2015). Etkili bilgisayar destekli eğitim için hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin bilgisayar okuryazarlığına sahip olmaları ve bu alanda kendilerini yeterli görmeleri gerekmektedir; aksi halde, teknolojilerin etkili kullanılmaması büyük bir eksiklik olacaktır. Bilgisayar destekli eğitime ilişkin öz yeterlik algılarını inceleyen karma bir araştırmanın yapılması, konuya daha kapsamlı bir bakış açısı sunacağı düşünülmektedir. Buna ek olarak öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitim hususunda kendilerine güven duygularını incelemek, eğitim programlarının etkinliğini artırmak ve ihtiyaçlara göre iyileştirmeler yapmak için önemli bilgiler sağlanması bakımından değer taşır.

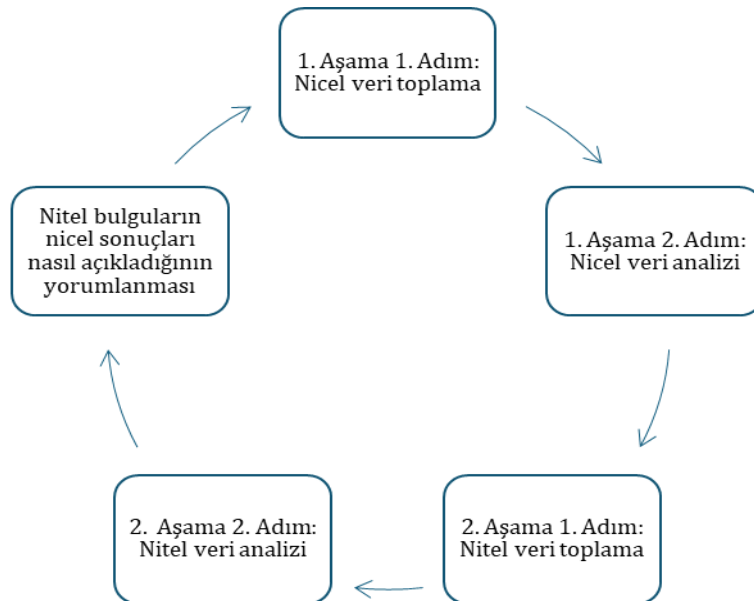
### **Araştırmanın Amacı**

Çalışmanın hedefi, bilgisayar destekli eğitim konusunda sınıf öğretmeni adaylarının öz yeterlilik algılarını incelemektir. Bu amaca ulaşmak için “Sınıf öğretmeni adaylarının bilgisayar destekli eğitime ilişkin öz yeterlik algı düzeyleri nedir?”, “Sınıf öğretmeni adaylarının bilgisayar destekli eğitime ilişkin öz yeterlik algı puan ortalamaları; sınıf düzeyi ve öğrenim görülen üniversiteye göre farklılık göstermekte midir?” sorularına cevap aranmıştır. Araştırmanın nitel boyutuna ilişkin “Sınıf öğretmeni adaylarının bilgisayar destekli eğitime ilişkin görüşleri nasıldır?” sorusuna cevap aranmıştır.

### **YÖNTEM**

#### **Araştırma Modeli**

Araştırmada karma araştırma yöntemlerinden açıklayıcı ardışık desen kullanılmıştır. Bu desende takip edilecek araştırma dizisine bilinçli bir şekilde karar verilmesi gerekmektedir (Mertkan, 2015). Zira, açıklayıcı ardışık desende, araştırma problemi için verilerin toplanması ve analiz edilmesine, önce nicel veriler toplanarak başlayıp daha sonrasında elde edilen sayısal verileri daha derinlemesine anlamak, açıklamak ve desteklemek için nitel bir yaklaşımla devam eden bir çalışma yürütülmektedir (Creswell, 2021). Desene göre bu çalışmada şöyle bir izlenmiştir:



Şekil 1. Açıklayıcı Ardışık Karma Modelin Aşamaları

Araştırmada önce nicel aşamaya odaklanılmış, ardından açıklayıcı ardışık desen çerçevesinde nitel aşamaya geçilmiştir. Bu çalışma bağlamında, sınıf öğretmeni adaylarının bilgisayar destekli eğitim konusundaki öz yeterlik algılarının derinlemesine anlaşılması amaçlanmıştır. Nicel aşamada örneklem ile veri toplama araçları belirlenmiş, araştırma örneklemini doğrultusunda seçilen örneklem grubuna ölçek uygulanarak elde edilen veriler, SPSS paket programı kullanılarak analiz edilmeye hazır hale getirilmiştir. Betimsel ve kestirimsel analiz sonucu elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuştur. Diğer yandan nitel verilerin toplanabilmesi amacıyla belirlenen çalışma grubuna uygulamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Bu formda gerekli düzeltmelerin yapılmasının ardından çalışma grubuyla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler transkript edilerek kodlar ve temalar oluşturularak analiz edilmiştir. Nitel veriler, görüşmeye katılan bireylerin görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak desteklenmiştir. Nicel aşamada elde edilen bulguların nitel aşamadaki sonuçları nasıl yorumladığı incelenmiştir.

### **Evren, Örneklem ve Çalışma Grubu**

Araştırmanın nicel boyutunda çalışma evrenini Ondokuz Mayıs Üniversitesi ve Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Eğitim Fakültesinin Sınıf Eğitim Anabilim Dalında öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmuştur. Çalışma evreninin tamamına ulaşmak hedeflendiğinden dolayı örneklem seçimine gidilmemiştir. Ancak, ölçme aracında bulunan soru sayısı uygulanacak kişi sayısını belirlemek açısından önemli bir ölçüt olarak görülmektedir. Bu amaçla öğretmen adayı sayısının belirlenmesi ve çalışma grubu hakkında bilgi sahibi olmak amacıyla üniversitelerin öğrenci işlerinden bilgi alınarak sınıf öğretmeni adaylarının sayısı belirlenmiştir. Çalışma grubu, Ondokuz Mayıs Üniversitesi’nde Eğitim Fakültesinin Sınıf Eğitim Anabilim Dalında öğrenim gören 233 sınıf öğretmeni adayı ile Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi’ndeki Eğitim Fakültesinin Sınıf Eğitim Anabilim Dalında öğrenim gören 263 sınıf öğretmeni adayından oluşmaktadır. Zira, ölçümlerin yapılacağı grubun sayıları önemlidir. Comfrey ve Lee’nin (1992) önerisine göre, örneklem büyüklüğü, 50 çok zayıf, 100 zayıf, 200 makul, 300 iyi, 500 çok iyi, 1000 veya daha fazlası ise mükemmel olarak değerlendirilmektedir. Field (2018) ise genellikle ölçekteki madde sayısının en az beş katı veya daha fazla kişiden veri toplanmasının tüm değişkenleri yeterince ölçeceğini vurgulamaktadır. Çalışmada kullanılacak “Bilgisayar Destekli Eğitime İlişkin Öz Yeterlik Algısı Ölçeği”nde 20 madde bulunduğu göz önüne alındığında, uygulanacak kişi sayısının en az 5 katı olan 100 ve 10 katı olan 200’e denk gelen sayılar olabileceği göz önüne alınabilir (Field, 2018). Çalışma grubunu oluşturan öğretmen adaylarından ancak 239’u araştırmaya katılmıştır. Bunun nedeni, bazı öğretmen adaylarının katılıma gönüllü olmaması ve bazılarının da ulaşamamış olmasıdır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarına ilişkin bilgiler Tablo 1’de özetlenmiştir.

Tablo 1. Araştırmanın Nicel Örneklemi

Değişken	N	
Cinsiyet	Kadın	190
	Erkek	48
	Belirtmeyen	1
Sınıf düzeyi	1. Sınıf	85
	2. Sınıf	63
	3. Sınıf	45
	4. Sınıf	46
Öğrenim Gördüğü Üniversite	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	147
	Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi	92
Toplam	239	

2023-2024 eğitim öğretim yılında Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören 147 öğretmen adayı ile Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören 92 öğretmen adayı gönüllü olarak çalışmaya katılmış ve toplamda 239 öğretmen adayı araştırmaya katılmıştır. Elde edilen veriler ışığında öğretmen adaylarının cinsiyet dağılımı incelendiğinde, kadın adayların

sayısının 190, erkek adayların ise 48 kişi olduğu belirlenmiştir. Kadın aday sayısının erkek adaylardan fazla olmasının mesleki tercihler ve toplumsal cinsiyet algısının bir yansıması olarak görülebileceği düşünülmektedir. Ayrıca bir aday cinsiyetini beyan etmemiştir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 85'inin 1. sınıf, 63'ünün 2. sınıf, 45'inin 3. sınıf ve 46'sının 4. sınıf olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın nitel kısmında, çalışma grubunu belirlemede amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme ve maksimum çeşitlilik örnekleme teknikleri kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir örnekleme genellikle yakın çevreden ve erişimi kolay olan bir durumda tercih edilir (Kılıç, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu yöntemin kullanılmasının nedeni araştırmanın nicel boyutunu oluşturan örneklem içerisinde öğrencilerin seçilecek olmasıdır. Araştırmaya dahil edilecek sınıf öğretmeni adaylarının tercihinde sınıf düzeyleri dikkate alınmış ve maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Bu yöntem varyasyonun anahtar boyutlarını belirleyerek ve birbirinden mümkün olduğunca farklı olan vakaları seçerek oluşturulur ve çeşitli bağlamlarda farklı paydaşların yaşadıkları deneyimleri elde etmek amaçlanır (Yağar ve Dökme, 2018). Yıldırım ve Şimşek'in (2021) de belirtildiği gibi, küçük bir örneklem oluşturulurken, araştırma konusuyla ilgili farklı bakış açılarına sahip bireylerin mümkün olduğunca temsil edilmesi amaçlanır. Çalışma grubunu oluşturan öğretmen adaylarına ilişkin veriler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Çalışma Grubu

Değişken		N	Öğretmen Aday Kodları
Cinsiyet	Kadın	12	Ö1, Ö2, Ö5, Ö6, Ö9, Ö11, Ö13, Ö15, Ö17, Ö19, Ö20, Ö21
	Erkek	9	Ö3, Ö4, Ö7, Ö8, Ö10, Ö12, Ö14, Ö16, Ö18
Sınıf düzeyi	1. Sınıf	3	Ö10, Ö11, Ö12
	2. Sınıf	4	Ö1, Ö13, Ö14, Ö15
	3. Sınıf	8	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19
	4. Sınıf	6	Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö20, Ö21
Öğrenim Gördüğü Üniversite	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	9	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9
	Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi	12	Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21

Bu kapsamda Ondokuz Mayıs Üniversitesi'nden 9 sınıf öğretmeni adayı ve Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi'nden de 12 sınıf öğretmeni ile görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelere gönüllü katılan öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre eşit bir dağılım sergilenmemiş olmasına karşın her sınıf düzeyinden öğretmen adayı ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar, örneğin birinci katılımcı için Ö1, sekizinci katılımcı için Ö8 şeklinde kısaltılarak kodlanmıştır. Tablo 2'de görüldüğü üzere Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8 ve Ö9 Ondokuz Mayıs Üniversitesi'nde, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20 ve Ö21 ise Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi'nde öğrenim görmektedir.

### Veri Toplama Araçları

Bu çalışmaya, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'ndan 26.04.2024 tarihinde 2024-402 numaralı kararla alınan araştırma iznine istinaden başlanmıştır. Veri toplama sürecinin her aşamasında etik kuralların titizlikle uygulanmasına özen gösterilmiştir. Bu çalışmada veri toplama araçları iki kategoriye ayrılmaktadır: Nicel ve nitel veri toplama araçları. Araştırmada nicel veri toplama araçları kapsamında "Kişisel Bilgi Formu" ve "Bilgisayar Destekli Eğitime İlişkin Öz Yeterlik Algısı Ölçeği"nden yararlanılmıştır. Kişisel bilgi formu; araştırma sürecine dahil edilen sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyeti, sınıf düzeyleri ve öğrenim gördükleri üniversite hakkında bilgi toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur. Arslan (2006) tarafından geliştirilen "Bilgisayar Destekli Eğitime İlişkin Öz Yeterlik Algısı Ölçeği" kullanılmıştır. Eğitim

fakültesi öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitime ilişkin öz yeterliliklerini ölçmek için geliştirilen ölçek üniversite öğrencilerine araştırmacılar tarafından uygulanmıştır. Ölçek, beş dereceli likert tipi olup toplamda 20 madde içermektedir. Bu maddelerin 11'i olumlu, 9'u ise olumsuz özelliktedir. Cronbach Alpha değeri ölçeğin geneli için .94, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı .86, Bartlett Testi anlamlılık değeri 0.000 olarak bulunmuştur. Ölçek beşli seçenek kullanılarak olumlu soru maddelerinde 1 "kesinlikle katılmıyorum", 2 "katılmıyorum", 3 "kararsızım", 4 "katılıyorum", 5 "kesinlikle katılıyorum" olarak belirlenmiş, olumsuz soru maddelerinde 1 "kesinlikle katılıyorum", 2 "katılıyorum", 3 "kararsızım", 4 "katılmıyorum" ve 5 "kesinlikle katılmıyorum" olarak alınmıştır. 20 maddede oluşan ölçekte alınan puan yükseldikçe bilgisayar destekli eğitime ilişkin öz yeterlilik algısı da artmaktadır. Bu çalışmada, ölçme aracının yapı geçerliğini belirlemek için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Tek boyutlu yapının mevcut çalışma grubu üzerinde doğrulandığı iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı olan Cronbach Alpha değerinin .92 olduğu görülmüştür. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı .91, Bartlett Testi anlamlılık değeri 0.000 olarak bulunmuştur. Ölçme aracı, geçerlik ve güvenilirlik analizi sonuçlarına dayanarak doğru ve güvenilir ölçümler yapabileceğini kanıtlamıştır. Ayrıca araştırmada kullanılan ölçek aynı süreçte ve benzer ortamlarda uygulanmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının verdikleri bilgilerin sadece bu çalışma için kullanılacağına dair güvence verilerek, samimi ve doğru cevaplar vermeleri istenmiştir.

Araştırmanın nitel veri toplama aracı olarak, öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitim konusundaki öz yeterliliklerini derinlemesine anlamak amacıyla araştırmacının hazırladığı yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunu geliştirmek amacıyla literatür taraması yapılarak taslak görüşme formu oluşturulmuştur. Hazırlanan taslak form sosyal ve beşeri bilimler alanında uzman iki öğretim üyesine incelenmek üzere sunulmuştur. Uzmanlar, basit ve kolay yanıtlanabilir sorularla görüşmeye başlamayı, ardından özelden genele doğru odaklanarak bir soru şeması oluşturmayı önermişlerdir. Ayrıca, soruların bilgi, beceri ve deneyimlerle ilişkilendirilmesinin, adayın niteliklerini daha net bir şekilde ortaya koymasına yardımcı olacağı, geçmiş ve geleceğe yönelik soruların, adayın geçmiş deneyimlerine ve gelecek hedeflerine dair fikir edinmek için daha sonrasında ele alınması gerektiği belirtilmiştir. İlaveten görüşme sorularının belli başlıklar altında toplanması, adayın kendisini daha iyi ifade etmesini ve sonraki analizlerde kolaylık sağlayacağı belirtilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda yarı yapılandırılmış görüşme formundaki açık uçlu sorular hedef belirleme, derse hazırlık, derste uygulama, ölçme ve değerlendirme, sınıf yönetimi, avantaj ve dezavantajlar ile yeterlilik olmak üzere başlıklar altında toplanarak yeniden düzenlenmiştir. Ardından yapılan pilot uygulama sonucunda, sınıf öğretmeni adayları tarafından bazı soruların benzer olarak algılandığı ve aynı anlamı ifade ettiği, bazı soruların ise anlaşılmadığı tespit edilmiştir. Bu durum, sorularda belirsizliklerin veya çakışmaların olabileceğini, dolayısıyla adayların soruları farklı şekilde yorumlayabileceğini göstermektedir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının benzer ve aynı algıladığı sorularda kelimeler değiştirilerek daha anlaşılır hale getirilmeye çalışılmıştır. Belirlenen başlıklara göre soruların daha anlamlı hale gelmesi için düzenlemeler yapılmış, gözden geçirilmiştir. Uzmanların geri bildirimleri ve pilot uygulama sonucunda yapılan düzenlemelerden sonra görüşme soruları son haline getirilmiştir. Görüşme soruları arasında "Bilgisayar destekli eğitimde sınıf yönetimi konusundaki düşünceleriniz nelerdir?" ve "Bilgisayar destekli eğitim uygulamalarının dezavantajları konusunda düşünceleriniz nelerdir?" gibi çeşitli sorular bulunmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda geçerliği sağlamak amacıyla hem veri toplama aracının hazırlanmasında hem de veri analiz sürecinde uzman değerlendirmesine başvurulmuştur. Dış geçerliği artırmak için ise betimlemelere yer verilerek raporlaştırılmıştır (Arslan, 2022). Nitel verilerin toplanmasında kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formunun iç geçerliği, eğitim alanında uzman akademisyenler tarafından değerlendirilerek soruların amaca uygunluğu, kapsamı ve anlaşılabilirliği üzerine geribildirim alınmıştır (Merriam, 2013; Patton, 2014). Bulguların sunumunda katılımcıların ifadelerinden alıntılar yapılarak ve katılımcı teyidi sağlanarak iç geçerlik güçlendirilmiştir (Fraenkel ve Wallen, 2006). Dış geçerliği artırmak için farklı okullardan farklı özelliklere sahip

çeşitli katılımcılar araştırmaya dahil edilmiştir (Shadish, Cook ve Campbell, 2002). Dış güvenilirlik sağlamak amacıyla görüşme süreci ve sorular standardize edilmiş, tüm katılımcılara aynı sorular yöneltilmiş ve benzer şartlarda görüşmeler yapılmıştır (Yin, 2018). Ayrıca diğer araştırmacılar tarafından kodlamalar yapılmış ve karşılaştırılmıştır.

### Verilerin Analizi

Araştırmanın veri analizi kısmı nicel ve nitel olmak üzere ikiye ayrılarak açıklanmıştır. Nicel araştırmaya ait veriler SPSS 26 programına eklenmiştir ve analize başlamadan önce kayıp veriler tespit edilmiştir. Ardından olumsuz sorular için ters kodlama yapılmıştır. Bilgisayar destekli eğitime ilişkin öz yeterlik algısının nasıl etkilendiğini anlamak amacıyla bir dizi istatistiksel analizler içermiştir. Bilgisayar destekli eğitime ilişkin öğretmen adaylarının öz yeterlik algı puanlarının sınıf düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitimdeki öz yeterlik algılarının farklı üniversitelerde öğrenim görme durumlarına göre karşılaştırılmasında ise bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır. Program kullanılarak gerçekleştirilen veri analizi öncesi verilerin evrendeki normallik dağılımları incelenmiştir. Verilerin normal dağılım gösterdiği analizlerin sonuçlarıyla tespit edilmiştir. Tablo 3'te bilgisayar destekli eğitime ilişkin öz yeterlik algıları ölçeğindeki normallik değerleri yer almaktadır.

Tablo 3. Bilgisayar Destekli Eğitime İlişkin Öz Yeterlik Algıları Ölçeği Normallik Değerleri

	N	$\bar{x}$	ss	Çarpıklık	Basıklık	Kolmogorov-Smirnov	Shapiro-Wilk
Bilgisayar Destekli Eğitime İlişkin Öz Yeterlik Algısı Ölçeği	239	70.405	12.447	-.194	.390	.200	.204

Tablo 3'te görüldüğü üzere çarpıklık ve basıklık  $-.194$  ile  $.390$  değerleri arasında değişmektedir. Verilerin normalliği değerlendirilirken çarpıklık ve basıklık katsayılarının  $-1$  ile  $+1$  arasında ve aritmetik ortalama, mod ve medyanın eşit veya birbirine yakın olması gerekmektedir (Kilmen, 2022). Bu bulgulara göre veri dağılımlarının normal olduğu söylenebilmektedir. Ayrıca toplam puanlarda mod 68, medyan 70.681 ve aritmetik ortalamanın 70.405 olduğu belirlenmiştir. Bu değerlerin birbirine yakın olduğu görülmektedir. Bununla beraber normallik testi sonucunda elde edilen Kolmogorov-Smirnov değeri  $.200$ , Shapiro-Wilk  $.204$ 'tür ve  $.05$ 'ten büyük olduğundan normal dağılıma uygun olduğu kabul edilmiştir. Nitel veriler üzerinde yapılan analizde içerik analizi yaklaşımı kullanılmıştır. İçerik analizi, mevcut kuramlar ve önceki araştırma bulguları doğrultusunda önceden belirlenen temalar çerçevesinde verilerin kodlanması ve incelenmesini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Öğretmen adaylarıyla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelere verilen cevaplar doğrultusunda kodlar oluşturulmuştur. Kodlardan kategoriler, kategorilerden ise temalara ulaşılmıştır. Örneğin bilgisayar destekli eğitimde derse hazırlık sürecinde nelere dikkat edecekleri sorusu yöneltildiğinde "*Çocukların gelişim düzeyine uygun olmasına...*" ve "*Öğrenci seviyesine uygun olmasına dikkat ederim.*" gibi cevaplar alınmıştır. Bu ifadelerden öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitimde etkinlikleri belirlerken öğrencilerin gelişim düzeyini göz önünde bulunduracakları sonucuna varılabilir. Öğretmen adaylarının verdiği cevaplar "gelişim düzeyine uygunluk" kodu olarak isimlendirilmiştir. Bu nedenle bu kod "Etkinliklerin belirlenmesi" alt teması altında birleştirilmiştir. Ardından "Bilgisayar destekli eğitime hazırlık" temasında benzer kodlarla birlikte yer almıştır. Araştırmanın temalarının belirlenmesi sürecinde sınıf öğretmeni adaylarıyla gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen cevaplar analiz edilmiştir. Bu süreçte katılımcıların cevaplarından türetilen kodlar dikkate alınmış ve bu kodlar doğrultusunda kapsamlı kategoriler geliştirilmiştir. Görüşmelerden elde edilen kodlar arasındaki ilişkiler incelenmiş ve ortak özellikler taşıyan

kodlar analiz sürecinde belirlenen tema isimlerine göre gruplanmıştır. Nitel verilerin analizi sonucunda öne çıkan sınıflandırmalar tablolarla gösterilmiştir.

## BULGULAR

Bu bölümde nicel ve nitel analizlerin sonuçlarından elde edilen bulgular ve yorumlar sunulmaktadır. Araştırmanın nicel verileri ile ilgili bulgular SPSS 26 programı ile analiz edilip tablolar halinde düzenlenerek yorumlanmıştır. Tablo 4'te sınıf öğretmeni adaylarının bilgisayar destekli eğitime ilişkin öz yeterlik algı düzeyleri nedir? sorusuna ilişkin bulgular gösterilmektedir.

Tablo 4. Bilgisayar Destekli Eğitime İlişkin Öz Yeterlik Algısına İlişkin Betimsel İstatistikler

Bilgisayar Destekli Eğitime İlişkin Öz Yeterlik Algısı Ölçeği	N	$\bar{x}$	ss
1 Bilgisayar öğrenme konusunda kendime oldukça güveniyorum.		3.476	1.060
2 Bilgisayar öğrenme konusunda kendimi güdüleyebiliyorum.		3.577	1.000
3 Yanımda bilgisayar hakkında konuşulurken kendimi yetersiz hissediyorum.		3.099	1.083
4 Bilgisayarı etkili ve verimli bir şekilde kullandığımı düşünüyorum.		3.222	1.015
5 Bilgisayar kullanma konusunda pratik olduğum söylenemez.		3.079	1.125
6 Bilgisayar dilini çabuk anladığımı düşünüyorum.		3.301	.989
7 İnternette arama yapma konusunda tam bir bilgiye sahip değilim.		3.612	1.04
8 Bilgisayar yoluyla kendimi sürekli olarak geliştirebileceğimi düşünüyorum.		3.743	.933
9 Bir başkasına öğretebilecek kadar bilgisayar bilgisine sahip değilim.		3.120	1.05
10 Teorik bilgilerimi bilgisayarda uygulamaya geçiremem.		3.377	.957
11 Bilgisayar yardımıyla konuları daha hızlı ve sistematik bir şekilde öğretebilirim.		3.702	.948
12 Bilgisayarı sınıf ortamında çeşitli şekillerde kullanabilirim.		3.681	.908
13 Öğrenciler için bilgisayarda yapabilecekleri etkinlikler hazırlama konusunda iyi değilim.	239	3.442	.993
14 Bilgisayar yardımıyla dersi eğlenceli hale getirebilirim.		3.912	.905
15 Bilgisayar eğitim ortamına çeşitlilik katmakta zorluk çekerim.		3.403	1.02
16 Bilgisayarı yardımıyla öğrencilerin eğitim ortamına aktif katılımını sağlayabilirim.		3.789	.942
17 Bilgisayar yardımıyla öğrencilerin yaratıcılıklarını çok rahat bir şekilde geliştirebilirim.		3.684	.946
18 Bilgisayar yardımıyla öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirebileceğimi zannetmiyorum.		3.730	.938
19 Bilgisayarda etkili sunumlar hazırlayabilirim.		3.805	.872
20 Bilgisayarla öğretim yaparken öğrencilerin gelişim özelliklerini göz önünde bulunduramayabilirim.		3.640	.976
Toplam	239	3.519	

Öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitim konusundaki öz yeterlik algısı ölçeğine göre katılımcıların genel ortalaması 3.519 olarak hesaplanmıştır. Bu ortalamalar, katılımcıların ölçekte yer alan farklı ifadeler hakkındaki düşüncelerini yansıtmaktadır. Katılımcıların "Bilgisayar yardımıyla dersi eğlenceli hale getirebilirim." ifadesi katılım ortalaması ( $\bar{x}$ =3.912) en yüksek olan madde olarak belirlenmiştir. Bu durum katılımcıların kendilerine güvendiklerini ve bu beceriyi geliştirebileceklerine inandıklarını göstermektedir. Diğer yandan, "Bilgisayar kullanma konusunda pratik olduğum söylenemez." ifadesine katılım ortalaması ( $\bar{x}$ =3.079) en düşük olan madde olarak görülmüştür. Bu maddenin içeriği, sınıf öğretmeni adaylarının bilgisayar destekli eğitimdeki öz yeterlik algılarının olumlu ancak bilgisayar kullanımı konusunda kendilerini yeterince yetenekli görmedikleri şeklinde yorumlanabilir. Öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitime yönelik öz yeterlik algılarının puan ortalaması 70.40 olarak hesaplanmış olup, en yüksek puan 100, en düşük puan ise 30'dur. Bu bulgular, öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitime dair öz yeterlik algılarının genel olarak iyi bir düzeyde olduğunu göstermektedir. Öğretmen adaylarının ölçek maddelerine ilişkin verdikleri cevapların ortalaması ( $\bar{x}$ =3.519) 4'e yakın bir değeri göstermektedir. Bu bulgu öğretmen adaylarının cevaplarının "katılıyorum" düzeyinde olduğunu ifade etmektedir.

Sınıf öğretmeni adaylarının bilgisayar destekli eğitime ilişkin öz yeterlik algıları sınıf düzeyine ve öğrenim görülen üniversiteye göre farklılık göstermekte midir? sorusunun cevabını bulmak için yapılan analizlerin sonuçları sunulmuştur. Bu doğrultuda, öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitime ilişkin öz yeterlik algılarının sınıf düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Tablo 5'te grupların istatistiksel verileri ve ANOVA analizindeki sonuçlar sunulmuştur.

Tablo 5. Bilgisayar Destekli Eğitime İlişkin Öz Yeterlik Algılarının Sınıf Düzeyine Göre İncelenmesi

Ölçek	Sınıf Düzeyi	N	$\bar{x}$	ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Bilgisayar Destekli Eğitime İlişkin Öz Yeterlik Algısı	1. Sınıf	85	68,864	12,581	Gruplar arası	601.622	3	200.541	1.299	.275
	2. Sınıf	63	71,569	12,114						
	3. Sınıf	45	69,270	14,333	Toplam	36874.323	238			
	4. Sınıf	46	72,767	10,369						

Tablo 5'te gösterilen grup istatistikleri, farklı sınıf düzeylerindeki öğretmen adaylarının her sınıf düzeyi için örneklem (n), ortalamalar ( $\bar{x}$ ), standart sapmalar bulunmaktadır. Bu veriler farklı sınıf düzeylerindeki öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitime ilişkin öz yeterlik algılarının sınıflar arasındaki farklılığını ortaya koymaktadır. 4. sınıf öğretmen adaylarının diğer sınıf düzeylerindeki adaylara kıyasla bilgisayar destekli eğitime yönelik öz yeterlik algısının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca standart sapmalar grup içindeki veri dağılımının ne kadar değişken olduğunu gösterir; düşük standart sapma değerleri grup içinde daha homojen bir öz yeterlik algısı olduğunu işaret ederken, yüksek standart sapma değerleri ise daha heterojen bir dağılımı gösterir. Bu bağlamda 3. sınıf öğretmen adaylarının grup içinde öz yeterlik algısının dağılımı belirli bir ölçüde değişkendir. Diğer bir ifadeyle bazı öğretmen adayları diğerlerine göre daha düşük veya daha yüksek öz yeterlik algısına sahiptir. 4. sınıf öğretmen adaylarının öz yeterlik algısının daha homojen bir dağılım gösterdiği, bu grup içindeki öğretmen adaylarının çoğunluğunun öz yeterlik konusunda benzer düşüncelere sahip olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitime ilişkin öz yeterlik algı düzeylerinin sınıf düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek için tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Analiz sonuçları, sınıf düzeylerine göre bilgisayar destekli eğitime ilişkin öz yeterlik algısı puan ortalamalarında anlamlı bir fark bulunmadığını göstermiştir ( $F_3=1.299$ ,  $p>0.05$ ). Bilgisayar destekli eğitime ilişkin öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarının eğitim aldıkları üniversitelere göre farklılık gösterip göstermediğini değerlendirmek amacıyla bağımsız örneklem t testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 6'da verilmiştir.

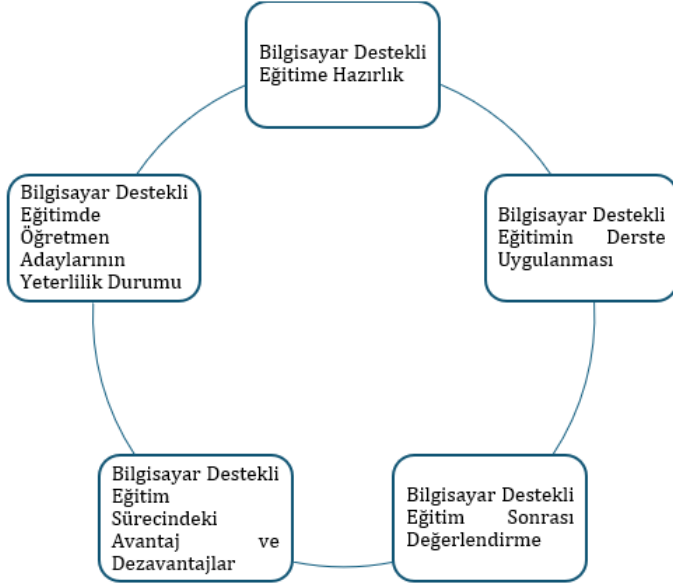
Tablo 6. Öğrenim Görülen Üniversitelerin Bilgisayar Destekli Eğitime İlişkin Öz Yeterlik Algısı Ölçeği Puan Ortalamaları Arasındaki Fark

Grup	N	$\bar{x}$	ss	t	sd	p
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	147	70.19	12.90	-.331	237	.741
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi	92	70.19	11.74			

Tablo incelendiğinde iki farklı üniversitenin bilgisayar destekli eğitime ilişkin öz yeterlik algı puan ortalamalarının birbirine eşit olduğu görülmektedir. Analiz sonuçları, Ondokuz Mayıs Üniversitesi ve Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi'nde öğrenim gören öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitime ilişkin öz yeterlik algıları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir [ $t_{237}=-.331$ ,  $p>.05$ ].



Araştırmanın nitel verilerine ilişkin bulguları oluşturmak amacıyla, sınıf öğretmeni adaylarının bilgisayar destekli eğitime ilişkin görüşleri nasıldır? sorusuna ilişkin bulgular analiz edilmiştir. Görüşmelerin analizi sonucunda belirlenen beş tema Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 2. Temalar

Araştırmanın temaları; bilgisayar destekli eğitime hazırlık, bilgisayar destekli eğitimin derste uygulanması, bilgisayar destekli eğitim sonrası değerlendirme, bilgisayar destekli eğitim sürecindeki avantaj ve dezavantajlar ve bilgisayar destekli eğitimde öğretmen adaylarının yeterlilik durumudur. Bilgisayar destekli eğitime hazırlık temasına ilişkin bulgular Tablo 7’de belirtilmiştir.

Tablo 7. Bilgisayar Destekli Eğitime Hazırlık

Alt Tema	Kod	Katılımcı	f
Hedeflerin Belirlenmesi	Hedeflere uygunluk	Ö4, Ö6, Ö8, Ö9, Ö16, Ö17, Ö19	7
	Öğrenci düzeyine uygunluk	Ö1, Ö4, Ö9, Ö16, Ö18, Ö20	6
	Aktif katılım	Ö7, Ö9, Ö15	3
	Etkileşim	Ö5, Ö12	2
	Grupla öğrenmeye uygunluk	Ö7, Ö12	2
	Oyunlaştırma	Ö7, Ö16	2
	Dikkat çekici	Ö1, Ö9	2
	Bilgisayarın yarar ve zararının bilinmesi	Ö2	1
	Aile etkileşimi	Ö6	1
	Hedefe uygun araç tercihi	Ö3	1
Etkinliklerin Belirlenmesi	Kolay öğrenilen	Ö14	1
	Kazanıma uygunluk	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö11, Ö16, Ö17, Ö18, Ö21	10
	Gelişim düzeyine uygunluk	Ö6, Ö7, Ö8, Ö11, Ö13, Ö19	6
	İlgi çekici olma	Ö5, Ö16, Ö18, Ö20, Ö21	5
	Görsellik	Ö10, Ö11, Ö12	3
	Oyunlaştırma	Ö1, Ö5, Ö17	3
	Dikkat çekici olma	Ö8, Ö11, Ö16	3
	Gruplu katılım	Ö5, Ö16	2
	Zaman yönetimi	Ö2, Ö13	2
	Önceki çalışmalarını inceleyerek yeni bir çalışma bulma	Ö14, Ö21	2
Etkinliklerin Belirlenmesi	Yarışma, Rekabet	Ö7, Ö15	2
	Anlaşılır olma	Ö8	1
	Parçadan bütüne	Ö13	1
	Eğlenceli	Ö14	1

Öğretmen adayları bilgisayar destekli eğitim süreçlerinde hedef belirleme aşamasında, özellikle öğrenim kazanımlarının ve öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyelerinin detaylı bir şekilde değerlendirileceğini vurgulamıştır. Hedefleri ve etkinlikleri belirlerken, özellikle çocukların gelişim düzeyine uygun olmasına ve belirlenen öğrenim kazanımlarına uygun olup olmadığına dikkat edeceklerini, kazanımların tam karşılandığından emin olmak için özen gösterdiklerini ve konunun dağılmaması, çocukların farklı şeylere merak salmaması için içeriği mümkün olduğunca odaklı tutmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Ö6 “Çocukların düzeyine, gelişim düzeyine uygun olmasına ve kazanıma uygun olmasına dikkat ederim.”, Ö18 “Önce sınıfta bir analiz yapmam gerekiyor. Öğrencilerin düzeyini bilmeliyim. Örneğin çocuklar videoyla daha iyi anlıyorsa video kullanmayı tercih edebilirim.” diyerek öğrencilerin düzeyine ve kazanıma dikkat edeceklerini dile getirmişlerdir. Kazanıma ve gelişim düzeyine uygunluğa ek olarak etkinlikleri belirlerken öğrencilerin teknolojiye olan doğal ilgilerini dikkate alarak, eğitim materyallerinin bu ilgiyi çekecek şekilde tasarlanmasına önem vermişler, materyallerin öğrenci seviyesine uygun, öğrenim kazanımlarıyla ve konuyla uyumlu olmasına dikkat edeceklerini söylemişlerdir. Zorluk seviyesini de öğrencilerin başarı düzeylerine göre ayarlamaya özen göstererek, içeriğin sadece bilgi aktarımı değil, aynı zamanda oyunlaştırılmış ve ilgi çekici bir şekilde sunulmasına özen göstereceklerini ifade etmişlerdir. Ö13 “Öğrenciler zaten yeni nesil öğrencileri, teknolojiye çok fazla ilgi duydukları için bununla ilgili materyaller sunulması da ilgi çekici oluyor.” ve Ö16 “Öğrenci seviyesine uygun olmasına, kazanıma, konuya uygun olmasına dikkat ederim. Bir de zorluk seviyesini ayarlamaya çalışırım ve ilgi çekici olmasına, sürekli bilgiden çok oyunlaştırılmış şekilde olmasına özen gösteririm.” diyerek bu bulguları desteklemişlerdir. Bu süreçte, hedeflerin, eğitim materyallerinin ve içeriklerinin belirlenmesinde öğrencilerin öğrenim hedeflerine uygun olmasının sağlanacağı ve öğrencilerin mevcut bilgi ve beceri düzeylerine uygun ilgi çekici içeriklerin tercih edileceği belirtilmiştir.

Bilgisayar destekli eğitimin derste uygulanması temasına ait bulgular Tablo 8'dedir.

Tablo 8. Bilgisayar Destekli Eğitimin Derste Uygulanması

Alt Tema	Kod	Katılımcı	f
Derste Uygulama	Değerlendirme	Ö2, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö14, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21	10
	Giriş	Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö17, Ö18, Ö19	9
	Dikkat çekme	Ö4, Ö6, Ö8, Ö13, Ö16, Ö19, Ö20	7
	Derinleştirme	Ö10, Ö17, Ö21	3
	Tekrar amaçlı	Ö13, Ö15	2
	Güdüleme	Ö5, Ö19	2
	Keşfetme	Ö17, Ö18	2
	Açıklama	Ö5, Ö7	2
Sınıf Yönetimi	Gezip görülecek yerleri gösterme	Ö12	1
	Söz hakkı verme	Ö1, Ö9, Ö11, Ö13, Ö14, Ö19, Ö21	7
	İlgi çekme	Ö3, Ö12, Ö18	3
	Gruplaştırma	Ö3, Ö4, Ö14	3
	Yarışma	Ö1, Ö3, Ö4	3
	Ödül	Ö2, Ö9, Ö19	3
	Uyarı	Ö7, Ö8, Ö10	3
	Rastgele öğrenci seçimi	Ö5, Ö6	2
	Yüksek ses kullanma	Ö14, Ö21	2
	Farklı stratejiye yönelme	Ö16, Ö18	2
	Ders içeriğini destekleyen çalışma kağıtları	Ö17, Ö20	2
	Pekiştirme	Ö15, Ö17	2
	Görmezden gelme	Ö7	1
	Aidiyet duygusunun oluşturulması	Ö8	1
	Geleneksel yöntemler	Ö15	1
	Kurallara dikkat çekme	Ö16	1

Öğretmen adayları bilgisayar destekli eğitimi sınıfta en çok dersin giriş ve değerlendirme aşamalarında kullanmıştır. Ayrıca dersin başlangıcında öğrencilerin dikkatini çekmek için de bu yöntemi tercih ettikleri belirlenmiştir. Ö4 "Biz daha çok girişte çocuğun dikkatini çekebilmek için ya animasyon programları Animaker gibi uygulamalarla animasyon yapıyoruz ya da en sonunda Kahoot gibi uygulamalar üzerinden değerlendirme yapıyoruz." ve Ö21 "Mesela dersin giriş aşamasında animasyon açıyorum, dikkat çekme aşamasında daha iyi oluyor. Öyle kullanıyorum." ifadeleriyle hem girişte hem ilgi çekmede hem de değerlendirmede kullandıklarını dile getirmişlerdir. Sınıf yönetimini bilgisayar destekli eğitimde sağlamaya ilişkin yapılan incelemelerde öğretmen adaylarının genellikle her öğrenciye sırayla söz vererek düzeni sağlamayı tercih ettikleri, ayrıca öğrencilerin ilgisini çekmeye yönelik olarak gruplandırma ve yarışmalar düzenleyebilecekleri görülmüştür. Buna ek olarak, öğrencilerin dikkatini çekmek ve sınıf içi düzeni korumak için ödüller (örneğin teşekkür sembolleri, doğru cevap gibi ifadeler veya şekerler) ve uyarılar kullandıkları tespit edilmiştir. Öğretmen adayları yarışma ve rekabetin olduğu etkinliklerle öğrencilerin odaklanmasını artırabileceğini, hareketli öğrenciler için görevler ve grup çalışmaları düzenleyerek dikkatlerini çekmeye çalışabileceklerini, disiplini kurallarla koruyabileceklerini, tebrikler doğru cevap gibi ifadelerle öğrencileri pekiştirebileceklerini, derste dikkatlerin dağılmaması amacıyla dersin içeriğine uygun çalışma kağıtları yaparak eşgüdümlü bir şekilde dersi işleyebileceklerini böylece derste kopmalar olmayacağını, her öğrenciyi derse katmaya çalışacaklarını hatta rastgele öğrenci seçerek odaklarını öğretmede tutabileceklerini belirtmişlerdir ancak sınıf yönetiminin zorluklarının olabileceğini ifade etmişlerdir. Ö1 "Mesela yarışma tarzında olursa öğrencilerin daha odaklı olurlar. Bu şekilde düzenlenebilir." ile Ö3 "Biraz daha ilgisini çekmeye çalışırdım. Tahtaya kaldırırdım ve bir görev verirdim. Gruplaştırma yaptırırdım. O gruplar tahtadaki soruyu, tahtada yapılacak şeyi gruplar halinde çözdürmeye çalışırdım." görüşleri de bu bulgularla benzerdir.

Tablo 9'da bilgisayar destekli eğitim sonrası değerlendirme temasına dair bulgular sunulmaktadır.

Tablo 9. Bilgisayar Destekli Eğitim Sonrası Değerlendirme

Kod	Katılımcı	f
Oyunlaştırma veya Oyunlar	Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö13, Ö18, Ö21	9
Anket	Ö9, Ö10	2
Yarışma	Ö2, Ö15	2
Soru-Cevap	Ö6	1
Gözlem	Ö11	1
Kısa Sınav	Ö14	1
Çalışma Kağıdı	Ö17	1
Kapsamlı Ödev	Ö12	1
Strateji Değiştirme	Ö14	1

Öğretmen adayları ders sonrasında değerlendirme amaçlı ne yapacaklarına ilişkin veriler doğrultusunda çoğunlukla oyunlaştırma yoluyla, ardından anket ve yarışma yapacaklarını belirtmişlerdir. Kahoot, Wordwall gibi uygulamaların öğrenip öğrenmediğini daha iyi ölçtüğünü söylüyor Kahoot ve Wordwall gibi Web 2.0 uygulamalarının öğrencilerin öğrenim süreçlerini daha etkili bir şekilde ölçebilmelerine imkan sağladığını, oyunlaştırılan, oyunlarla yapılan değerlendirmelerin dikkat çekici olduğunu, derslerden sonra Google Forms gibi araçlarla yapılan anketler veya değerlendirmelerin öğrencilerin öğrenmelerini nasıl algıladıklarını anlamak için kullanılabileceği ifade edilmiştir. Ö11 her öğrenciyi gözlemleyerek yapıp yapmadıklarını değerlendirebileceğini belirtirken Ö13 öğrenilen tüm özelliklerin kullanılabileceği kapsamlı bir ödev sunacağını söylemiştir.

Bilgisayar destekli eğitim sürecindeki avantaj ve dezavantajlar temasına ilişkin bulgular Tablo 10 ve 11'de verilmiştir.

Tablo 10. Bilgisayar Destekli Eğitim Sürecindeki Avantajlar

Alt Tema	Kod	Katılımcı	f
Öğrenci Odaklı Avantajlar	İlgi çekici	Ö5, Ö6, Ö8, Ö13, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18 Ö19	9
	Eğlenceli	Ö1, Ö2, Ö5, Ö9, Ö15, Ö19, Ö20	7
	Anlatmayı ve anlamayı kolaylaştırma	Ö3, Ö13, Ö14, Ö16, Ö21	5
	Dikkat çekici	Ö3, Ö10, Ö12, Ö13	4
	Görsellik	Ö5, Ö11, Ö12, Ö14	4
	Aktif katılım	Ö6, Ö7, Ö15, Ö16	4
	Somutlaştırma	Ö9, Ö18	2
	Odaklanmayı sağlama	Ö18, Ö19	2
	Öğrencilerin gelişiminin sağlanması	Ö1	1
	Farklı kaynaklara ulaşma	Ö3	1
	Çoklu duylara hitap etme	Ö3	1
	Dersten zevk alınmasını sağlama	Ö7	1
	Hızlı erişim	Ö10	1
	Kendi kendine öğrenme	Ö12	1
	İyi öğrenme ortamı	Ö13	1
	Oyunlaştırma	Ö17	1
	Eğitim Açısından Avantajlar	Zamandan tasarruf	Ö2, Ö4, Ö6, Ö10, Ö13, Ö14, Ö15, Ö19
Verimli		Ö1, Ö10, Ö11, Ö16, Ö17	5
Konuyu pekiştirme		Ö11, Ö13, Ö17	3
Çağa uyum sağlama		Ö1, Ö7, Ö10	3
Bilgisayar kullanımının öğrenimi		Ö1, Ö2, Ö12	3
Etkileşimi artırma		Ö5, Ö12, Ö19	3
Kalıcılık sağlama		Ö5, Ö8, Ö9	3
Ekonomik		Ö6, Ö9, Ö19	3
Düşünme becerilerinin gelişimi		Ö1, Ö8	2
Denetimin yapılması		Ö10, Ö12	2
Öğretmen gözetiminde bilinçsiz kullanımın önlenmesi		Ö1	1
Etkili bilgisayar kullanımı		Ö1	1
Mekandan tasarruf		Ö2	1
Öğretmenin sürekli gelişimini destekleme		Ö7	1
Monotonluktan kurtarma		Ö13	1
Planlama yapmayı sağlama		Ö16	1

Tablo 10'da sunulan verilere göre, bilgisayar destekli eğitim uygulamalarının sunduğu avantajlar çeşitli temalar altında toplanmıştır. Bu alt temalar öğrenci odaklı avantajlar ve eğitim açısından avantajlardır. Öğrenciler için eğlenceli olması, zamandan tasarruf sağlama, verimli olması, anlatmayı ve anlamayı kolaylaştırması, ilgi ve dikkat çekici, ekonomik olması gibi özellikler öne çıkmaktadır. Ayrıca, öğretmenler ve ebeveynler için de denetim imkanı oluşturan, aktif katılım ile etkileşimi artırarak kalıcılığı sağlayan çağın gerekliliği olarak ifade edilmiştir. Ö2 "Wordwall, Kahoot gibi uygulamalar kullanarak eğlenceli hale getirebilir diye düşünüyorum." ve Ö5 bu konuda "Çocuklar etkileşime geçerlerdi, kalıcılığı sağlardı, yani ilgi çekici olurdu. Bir de eğlenceli olurdu bence onlar için." diyerek bilgisayar destekli eğitimin eğlenceli yanına vurgu yapmıştır. Zamandan tasarruf konusunda bilgisayar gibi teknolojik

araçların öğrencilere çeşitli imkanlar sunarak zamandan tasarruf sağladığını, öğrencilere teknolojiyi deneyimleyerek çağa ayak uydurma fırsatı vereceğini, bilgisayar kullanımıyla ders materyallerini çoğaltmanın sınıfta kağıt kullanımını azaltarak kağıt israfını önleyeceğini, bu durumun çeşitli kaynaklara kolay erişim ve daha az zahmetli çalışma imkanı sunacağını belirtmişlerdir. Ö15 *“Her iki (öğretmen ve öğrenci) taraf açısından da zamandan tasarruf aslında.”* ve Ö10 *“Hem zamandan tasarruf hem de öğrencilerin dikkatini çekmek ve yeni neslin teknolojiye ayak uydurması, ondan faydalanmak bence verimli olur.”* şeklinde açıklamışlardır. Bilgisayar destekli eğitimin dezavantajları ise Tablo 11’de belirtilmiştir.

Tablo 11. Bilgisayar Destekli Eğitim Sürecindeki Dezavantajlar

Alt Tema	Kod	Katılımcı	f
Sınıf Yönetimine Yönelik Dezavantajlar	Sınıf yönetimini zorlaştırma	Ö2, Ö7, Ö13, Ö15, Ö16, Ö18, Ö20, Ö21	8
	İlgi çekmeme	Ö5, Ö9	2
	Gürültü	Ö2	1
	Kalıcılık sorunu	Ö6	1
Eğitim Sürecinde Teknolojiyle İlgili Öğretmen ve Öğrenciye Yönelik Dezavantajlar	Süre kontrolü eksikliği	Ö9	1
	Öğretmenin önüne geçmesi	Ö11, Ö18, Ö19	3
	Öğretmenin ders anlatmaması	Ö1	1
	Kolaya kaçma	Ö1	1
Teknolojinin Eğitimde Kullanımıyla İlgili Dezavantajlar	Ders olarak değerlendirilmemesi	Ö4	1
	Bazı uygulamaların açılmaması	Ö8	1
	Yaşa uygun olmayan içeriklerle anlatılması	Ö13	1
	Öğretmenin kişisel gelişim zorluğu	Ö15	1
Teknolojinin Eğitimde Kullanımıyla İlgili Dezavantajlar	Etkinliği anlamama	Ö21	1
	Kötü amaçlı içerik riski	Ö10, Ö12	2
	Teknoloji erişim kısıtlaması	Ö2, Ö9	2
	Etkili kullanılmadığında zaman kaybı	Ö5	1
	Teçhizatın kalitesiz olması	Ö8	1
	Aşırı sanallık	Ö11	1
	Her kazanıma uygun olmama	Ö17	1

Öğretmen adayları bilgisayar destekli eğitimin dezavantajlarından biri olarak sınıf yönetimini zorlaştırabilmesi olduğunu söylemişlerdir. Öğrencilerden bazıları ders içinde dikkatini kaçırabileceğini veya diğer öğrencilere göre daha az ilgi gösterebileceğini, bu durum sınıf içinde dengenin sağlanmasını, dikkatin dağılmasını beraberinde getirebileceğini ve sınıf yönetimi elden kaçırabileceğini belirtmişlerdir. Bunun dışında çocuklar dersten zevk alıp aktif katılım sağlayabileceği ve bu da benzer şekilde sınıf yönetimini zorlaştırarak beraberinde aksaklıklara neden olabileceği ifade edilmiştir. Ö2 *“Sınıf yönetimini sağlamak biraz zor olabilir. Sınıf yönetimi dersini aldım ama öğrenciler zaten normal zamanda hareketli iken bir de teknolojinin olduğu bir sınıfta çok şey olabiliyorlar.”* derken Ö20 *“Örneğin ben Wordwall’dan bir etkinlik açtığımda sırayla herkese yaptırıyorum, bir kişiyi çağırınca diğerleri de soruyu görmek, dahil olmak, cevap vermek istiyor. Bu açıkçası zorluyor, sınıfta gürültü oluyor, o konuda sınıf yönetimi zor oluyor.”* diyerek sınıf yönetiminin zor olduğunu belirtmişlerdir.

Bilgisayar destekli eğitimde öğretmen adaylarının yeterlilik durumu temasına ilişkin bulgular Tablo 12’de ortaya konmuştur.

Tablo 12. Bilgisayar Destekli Eğitimde Öğretmen Adaylarının Yeterlilik Durumu

Kod	Katılımcı	f
Bilgisayarı derslerde kullanabilirim	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21	19
Bilgisayarı derslerde kullanamam	Ö5, Ö15	2
Toplam		21

Öğretmen adayları bilgisayar destekli eğitim konusunda kendilerini yeterli hissettiklerini, derslerde bilgisayarı kullanabileceklerini, aktif olarak Web 2.0 araçlarını kullandıklarını, bunların dışında etkileşimli araçları da tercih ettiklerini, düz anlatım ile ezbere dayalı olan derslerin dışına çıkmaya çalıştıklarını, aldıkları derslerde, yaptıkları öğretim derslerinde her zaman kullandıklarını söylemişlerdir. Ö12 *"Açıkçası bilgisayar üzerinde birçok şeyi bildiğimi düşünüyorum. Yani bu konuda aslında dersler böyle olursa daha rahat ve hızlı şekilde üretebilirim."* derken Ö16 *"Daha önceden bilgisayarlarla aram yoktu. Şu an bir sınıf için bence aktif olarak yeterli olabileceğimi düşünüyorum. Sınıf öğretmeni olsam kendi sınıfımda bunu kullanabilirim. Üniversitede aldığım eğitimimden sonra yaptığım materyaller, ders anlatımları sonucunda yapabileceğime inanıyorum."* diyerek derslerde kullanabileceklerini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarından Ö3 3. sınıf olmasına karşın henüz öğretmenlik uygulaması dersi almadığından ve böyle bir deneyimi olmadığından teorik olarak değerlendirdiğinde yapabileceğini düşünse de süreçte bu durum onu korkutmaktadır. Ö5 teknoloji konusunda eksiklikleri olduğunu ve şu anda kendisini yeterli görmemektedir. Ö15 ise aldığı derslerden dolayı Web 2.0 araçlarına az çok hakim olduğunu ancak kendisini geliştirmesi gerektiğini belirtmiştir.

## SONUÇLAR ve TARTIŞMA

Sınıf öğretmeni adaylarının bilgisayar destekli eğitime konusundaki öz yeterlik algıları genel anlamda iyi seviyededir. Bu sonuca göre öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitimi olumlu değerlendirdiklerini ve uygulamada yeterli olduklarını düşündüklerini göstermektedir. Bu sonuçlar mevcut literatürle örtüşmektedir (Akgün, Akgün ve Şimşek, 2014; Arslan, 2003; Çelik ve Yeşilyurt, 2013; Çetin ve Güngör, 2014; Doğru, 2020; Gökçearslan, 2010; Kalemoğlu Varol, 2014; Karataş, Alcı ve Karabıyık Çeri, 2015; Kutluca ve Ekici, 2010; Küçük vd., 2014; Özcan, 2020; Sam vd., 2005; Topkaya vd., 2015; Turel, 2014; Yavuz ve Coşkun, 2008; Yeşilyurt vd., 2016). Bu bağlamda elde edilen nitel veriler öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitimin kullanımına ilişkin kendilerini yeterli gördüklerini ve öğretim derslerinde sıklıkla kullandıklarından her zaman uygulayabileceklerine inandıklarını göstermektedir. Bu bulgular nicel verileri destekler niteliktedir.

Sınıf öğretmeni adaylarının bilgisayar destekli eğitime ilişkin öz yeterlik algı puan ortalamalarının sınıf düzeyi ve üniversiteye göre farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde; dördüncü sınıftakilerin bilgisayar destekli eğitime ilişkin öz yeterlik puan ortalamaları diğer sınıf düzeylerine göre daha yüksektir. Ancak analizler sonucunda puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmüştür. Farklı sınıf düzeylerindeki öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitime ilişkin öz yeterlik algılarında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur. Bilgisayar destekli eğitime ilişkin öz yeterlik algı puan ortalamalarının öğrenim görülen üniversiteye göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna da ulaşılmıştır. Bu sonuç bilgisayar destekli eğitime ilişkin öz yeterlik algısının üniversitelerin akademik yapısı veya öğrenci profilinden bağımsız olarak benzer bir düzeyde olduğunu göstermektedir (Kutluca ve Ekici, 2010). Literatürde farklı sınıf düzeylerindeki öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitime ilişkin öz yeterlik algıları arasında anlamlı bir fark bulunmazken (Yılmaz, Gerçek, Köseoğlu, Soran, 2006), bazı çalışmalar (Berkant, 2013; Çetin, 2008; Polat ve Karakuş, 2000; Sezer, 2011) dördüncü sınıf öğrencilerinin daha yüksek öz yeterlik algısına sahip olduğunu göstermiş, bir başka çalışmada ise sınıf düzeyine göre anlamlı farklılıklar gözlenmiştir. Buna göre birinci sınıftaki öğretmen adaylarının puan ortalamalarının

ikinci sınıf öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu gözlemlenmiş ve ikinci sınıf öğretmen adaylarının puan ortalamalarının üçüncü sınıf öğretmen adaylarına kıyasla daha yüksek olduğu bulunmuştur (Kalemoğlu Varol, 2014). Ayrıca, aynı bölümdeki sınıf düzeyleri arasında da üst sınıf öğrencilerinin lehine anlamlı fark bulunduğu belirtilmiştir (Topkaya vd., 2015). Ancak okul öncesi öğretmen adayları ve İngilizce öğretmen adaylarının cinsiyet ve sınıf düzeyine göre bilgisayar destekli eğitime ilişkin öz yeterlik algılarında fark gözlemlenmemiştir (Çubukçu ve Çeliker, 2016; Okur Akçay ve Halmatoy, 2015). Bu durum çalışılan gruplar arasındaki eğitim farklılıklarından kaynaklanabilir. Araştırmada elde edilen nitel verilerde bu nicel veriyi destekleyen ve desteklemeyen herhangi bir veri elde edilememiştir. Ancak öğretmen adaylarının birinci ve ikinci sınıfta ders içeriklerinin çoğunlukla zorunlu ve temel derslerden oluşması, üçüncü ve dördüncü sınıfta ise seçmeli ve alan derslerine yönelmeleri bu farklılık üzerinde etkili bir değişken olarak değerlendirilebilir. Ayrıca öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen görüşmelerde birinci sınıf öğrencilerinin henüz alanlarına ilişkin yeni bilgi edinmeye başlamaları nedeniyle derslerde nasıl bir uygulama gerçekleştireceklerine dair belirsizlikler yaşadıkları buna karşın bu konuda çeşitli fikirler geliştirdikleri gözlemlenmiştir. İkinci sınıftan itibaren ise öğretmen adaylarının daha önce aldıkları dersler ve pratik deneyimleri sayesinde öğretim süreçlerine dair bilgiler elde ettikleri, bu bilgileri de derslerinde uyguladıkları ifade edilmiştir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının alanlarıyla ilgili bilgi ve deneyimlerinin artmasıyla birlikte öğretim sürecinde ders planlama ve uygulama konularında daha fazla özgüven kazanacakları, bu alanlarda yeterli hissedecekleri ve öğrencilerin ihtiyaçlarını daha etkili bir şekilde tespit ederek karşılaştıkları problemlere çözüm üretebilecekleri düşünülmektedir.

Araştırmanın nitel sonuçları, öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitimde kendilerini yeterli gördüklerini ve Web 2.0 araçları ile etkileşimli uygulamaları interaktif bir yaklaşım benimsediklerini ortaya koymaktadır. Bu sonuç, Çevik (2006), Şen (2011) ve Batdı ile Anıl'ın (2021) çalışmalarına paralellik göstermekte olup, lisans eğitimlerinde bilgisayar destekli eğitime verilen önemin ve geleneksel yöntemlerin yetersizliğinin bu yetkinlikleri geliştirdiğini vurgulamaktadır. Öğretmen adaylarının kendilerini yeterli hissetmelerinin temel nedenleri arasında lisans programlarında bilgisayar destekli eğitimin önemszenmesi, bu teknolojinin derslerin her aşamasında kullanılma zorunluluğu, mevcut öğretim yöntemlerinin öğrenci ilgisini yeterince çekmemesi ve alternatif öğretim stratejileri arayışına girilmesi yer almaktadır. Bu adaylar, gelecekteki öğrencilerinin öğrenme süreçlerini daha etkili hale getirmek için bu becerilerini lisans eğitimleri boyunca geliştirmeye çalışmaktadırlar. Öte yandan, öğretmen adayları bilgisayar destekli eğitimde animasyon, video, şarkı ve etkileşimli platformları kullanarak öğrencilerin ilgisini çekmeyi hedeflediklerini belirtmekle birlikte, dikkat dağınılığı, sınıf yönetimi, öğrenme sürecinin kalıcılığı ve teknik sorunlar konusunda endişeler taşımaktadırlar (Batdı ve Anıl, 2021; Kabak, 2021). Farklı üniversitelerde öğrenim gören öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitime ilişkin öz yeterlik algı puan ortalamalarının benzer olması, üniversite farkının belirleyici bir etkisi olmadığını, öğretim programlarının ve öğretmen adaylarının benzer yaklaşımlar sergilediğini göstermektedir. Bu durum, bilgisayar destekli eğitimde genel bir öz yeterlik algısı geliştirdiğini ve farklı bölümlerdeki derslerin bu algıyı etkilemediğini ortaya koymaktadır (Polat ve Karakuş, 2020).

Günümüzün değişen koşullarında önem kazanan bilgisayarlar eğitimde de yerini almıştır. Bu durumda eğitimde bilgisayarların kullanılmasında önemli bir role sahip olan öğretmenlerin meslek hayatlarında kullanabilmesi için gereken eğitimi önceden veya meslek hayatları sırasında almaları, kendilerini geliştirmeleri gerekmektedir. Bilgisayarlarla deneyimi fazla olan öğretmen adaylarının daha fazla bilgisayar öz yeterliliği olacaktır (Langford ve Reeves, 1998). Bu nedenle öğretmen adaylarının yetiştirildiği eğitim fakültelerinde bilgisayarların kullanımına önem verilmelidir ve önceki çalışmalar ile bu çalışmada da sonuçlar öğretmen adaylarının bilgisayar kullanımına önem verdiği gözlenmiştir. Öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitime ilişkin öz yeterlik algıları genel olarak olumlu ve literatürdeki bulgularla



tutarlıdır. Öğretmen adayları bu yöntemi uygulayacaklarına dair kendilerine güven duymakta ve kendilerini yeterli hissetmektedir. Ancak, adayların öz yeterlik algılarında sınıf seviyesine veya eğitim aldıkları üniversiteye göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu durum, bilgisayar destekli eğitimde öz yeterlik algısının üniversite ve sınıf düzeyinden bağımsız olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, önceki çalışmalarda dördüncü sınıf öğretmen adaylarının daha yüksek öz yeterlik algısına sahip olduğunu belirten sonuçlarla çelişmemekle birlikte, diğer çalışmaların benzer bir yaklaşımı sergilediğini ortaya koymaktadır. Öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitimde kendilerini yeterli görmeleri, lisans eğitimlerinde bilişim teknolojileri, öğretim teknolojileri, eğitim teknolojilerinde güncel uygulamalar, eğitsel oyunlarla ders planlaması, eğitimde dijital oyun ve oyunlaştırma gibi dersleri almalarına ve bu konuların derslerde ön planda tutulmasına dayanmaktadır. Bu durum bilgisayar destekli eğitimde genel bir öz yeterlik algısının geliştiğinden ve teknolojinin derslerde kullanılmasının zorunluluğundan kaynaklanmaktadır. Bununla birlikte öğretmen adayları animasyon, video ve etkileşimli platformlar kullanarak öğrencilerin derse olan ilgisini artırmayı beklerken aynı zamanda dikkat dağılması, sınıf yönetimi ve teknik sorunlar gibi zorluklarla karşılaşacaklarını düşünmektedir. Sonuç olarak, öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitimdeki öz yeterlik algılarının benzerlik göstermesi, üniversite farkının belirleyici bir etkisi olmadığını, öğretim programlarının ve adayların benzer yaklaşımlar sergilediğini vurgulamakta; bu da bilgisayar destekli eğitimde genel bir öz yeterlik algısının oluştuğunu göstermektedir. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının bilgisayar kullanımı konusundaki eğitim ve deneyimlerinin, eğitim fakültelerinde önemsenmesi, daha fazla destek sağlanması gerektiği ve öğretmen adaylarının bilgisayar kullanımına verdikleri önemin, gelecekteki öğretim uygulamalarına yansıtacağı açıktır.

Bu araştırma sonuçları doğrultusunda şu önerilerde bulunmak mümkündür; öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitim konusunda genel olarak yeterli hissetmelerine karşın, öğretmenlik uygulaması derslerini almamış olanların bu süreci yönetme konusunda tereddütler yaşadığı göz önünde bulundurularak öğretmenlik uygulaması derslerini almadan önce de ilkokul öğrencileriyle çalışarak sınıf yönetimi becerilerini geliştirmeleri sağlanabilir. Bu süreç, adayların sınıf içi dinamikleri anlamalarına ve öğrenci odaklı stratejiler geliştirmelerine yardımcı olabilir. Bu bağlamda farklı sınıf düzeylerinde çeşitli derslerde, projelerde veya etkinliklerde yer alma fırsatı sunularak öğrencilerle çalışmalar yapılabilir. Öğretmen adaylarına lisans eğitimleri sırasında sık kullandıkları Web 2.0 araçlarının yanı sıra yeni ve farklı teknoloji araçlarını deneyebilecekleri ekstra görevler ve çalışmalar verilebilir. Böylece öğretmen adaylarının teknolojiden yararlanarak kullanabileceği uygulamalar konusunda geniş bir perspektif kazanmaları sağlanabilir. Bu sayede öğrenci merkezli öğrenme ortamlarını desteklemek için bilinen araçların dışına çıkılarak çeşitli araçları etkin bir şekilde kullanma becerilerini geliştirebilir.

## KAYNAKÇA

- Aditama, W. B., & Sadhu, S. (2020). The effect of implementing media computer based instruction (simulation model) towards student's autonomy in science learning. *Formatif: Jurnal Ilmiah Pendidikan MIPA*, 9(4), 291-304.
- Aditama, W. B., Ramdani, A., & Khairunnisa, K. (2021). Penerapan computer based instruction model simulasi dalam pembelajaran ipa sekolah dasar. *Journal of Classroom Action Research*, 3(1), 30-45.
- Adiyaman, M. ve Sert, H. (2018). Öğretmen adaylarının bilgisayar öz-yeterlik algılarının ve bilgisayar destekli eğitim yapmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 189-216.
- Agar, M. H. (1986). *Speaking of ethnography*. United States of America: Sage Publications.
- Akekin Başkaya, A. (2022). Ortaokul branş öğretmenlerinin bilgisayar destekli eğitime ilişkin görüş ve tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 1, 25-33.
- Akgün, İ. H., Akgün, M. ve Şimşek, N. (2014). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eğitimde bilgisayar kullanmaya ilişkin öz yeterlilik algılarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(2), 711-722.
- Arslan, A. (2006). Bilgisayar destekli eğitime ilişkin öz yeterlilik algısı ölçeği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 191-198.
- Arslan, A. (2008). Öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitim yapmaya yönelik tutumları ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi Electronic Journal of Social Sciences*, 7(24), 101-109.
- Arslan, B. (2003). Bilgisayar destekli eğitime tabi tutulan ortaöğretim öğrencileriyle bu süreçte eğitici olarak rol alan öğretmenlerin BDE'e ilişkin görüşleri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(4), 67-75.
- Arslan, E. (2021). *Turistik tüketimin kimlik inşasındaki rolü*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Arslan, E. (2022). Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 51, 395-407.
- Atay, H. (2023). Matematik öğretiminde bilgisayar destekli eğitimin yeri ve önemi. *USE-Uluslararası Sosyoloji ve Ekonomi Dergisi*, 5(2), 214-221.
- Balcı, A. (2021). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler* (15. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bandura, A. (1984). Recycling misconceptions of perceived self-efficacy. *Cognitive Therapy and Research*, 8, 231-255.
- Bartlett, A. J., & Clemens, J. (Ed). (2017). *What is education?*. Chicago: Universtiy Press,
- Batdı, V. ve Anıl, Ö. (2021). Bilgisayar destekli eğitimle öğrenme: Bir meta-tematik analiz. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 23(1), 111-127.
- Berkant, H. G. (2013). Öğretmen adaylarının bilgisayara yönelik tutumlarının ve öz-yeterlik algılarının ve bilgisayar destekli eğitim yapmaya yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *The Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 3, 11-22.
- Çelik, V. ve Yeşilyurt, E. (2013). Attitudes to technology, perceived computer self-efficacy and computer anxiety as predictors of computer supported education. *Computers & Education*, 60, 148-158.
- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207-237.
- Çetin, B. (2008). Marmara Üniversitesi sınıf öğretmeni adaylarının bilgisayarla ilgili özyeterlik algılarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 101-114.
- Çetin, D. (2023). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına yönelik öz yeterlik algıları ile mesleki öz yeterlik algılarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Pamukkale.
- Çetin, O. ve Güngör, B. (2014). İlköğretim öğretmenlerinin bilgisayar öz-yeterlik inançları ve bilgisayar destekli öğretime yönelik tutumları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 55-77.
- Çevik, E. (2006). *Bilgisayar destekli kimya eğitimi ile ilgili öğretmen ve öğrenci görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Comfrey, A. L., & Lee, H. B. (1992). *A first course in factor analysis*. Hillsdale, New Jersey: Psychology Press.

- Creswell, J. W. (2021). *Karma yöntem araştırmalarına giriş* (3. Baskı). (M. Sözbilir, Çev.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. (Orijinal eserin basım tarihi 2014).
- Çubukçu, Z. ve Çeliker, G. (2016). The relationship between attitude and perceived self efficacy of pre-service english teachers on computer-assisted instruction. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 569-587.
- Demirel, Ö. ve Kaya, Z. (2022). Eğitimle ilgili temel kavramlar. Ö. Demirel, Z. Kaya, K. Kiroğlu (Ed), *Eğitime giriş* (1. Baskı, s. 2-13) içinde. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dikmen, M. ve Tuncer, M. (2018). Bilgisayar destekli eğitimin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisinin meta-analizi: Son 10 yılda yapılan çalışmaların incelenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 9(1), 97-121.
- Doğru, O. (2020). An investigation of pre-service visual arts teachers' perceptions of computer self-efficacy and attitudes towards web-based instruction. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 6(4), 629-637.
- Doster, H., & Cuevas, J. (2021). Comparing computer-based programs' impact on problem solving ability and motivation. *International Journal on Social and Education Sciences (IJonSES)*, 3(3), 457-488.
- Erdem, Y. ve Kınır, S. (2022). Öğretmenlerin öğretime yönelik öz yeterliklerinin incelenmesi: Bir derleme çalışması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(1), 165-175.
- Ergün, M. (2019). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Erkan S. (2004). Öğretmenlerin bilgisayara yönelik tutumları üzerine bir inceleme. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12, 141-145.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Yelkentepe Yayınları.
- Field A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5. Baskı). London: Sage Publications.
- Gökçearslan, Ş. (2010). Öğretmenlerin bilgisayar destekli eğitim (bde) yapma tutumlarına ilişkin bir araştırma. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5(2), 471-478.
- Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Educational Communication and Technology Journal*, 29(2), 75-91.
- Güzeller, C. ve Korkmaz, Ö. (2007). Bilgisayar destekli öğretimde bir ders yazılımı değerlendirmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 155-168.
- İmer, G. (1996). *Eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarının bilgisayara ve bilgisayar eğitimi kullanmaya yönelik nitelikleri*. Yayınlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Jacoby, R. (2005). Computer based training: Yes or no? *Journal of Health Care Compliance*, 7(3), 45-48.
- Kabak, K. (2021). The effect of students' developing their own digital games on their academic achievement and attitudes towards for English lessons. *Participatory Educational Research (PER)*, 8(2), 74-93.
- Kaçar, A. Ö. ve Doğan, N. (2007). Okul öncesi eğitimde bilgisayar destekli eğitimin rolü. *Akademik Bilişim*, 31, 1-11.
- Kalemoğlu Varol, Y. (2014). The relationship between attitudes of prospective physical education teachers towards education technologies and computer self-efficacy beliefs. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 13(2), 157-167.
- Karadağ, Z. (2014). Bilgisayar destekli eğitim (BDE)'de vizyon. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (3), 414-418.
- Karataş, H., Alcı, B. ve Karabıyık Çeri, B. (2015). Öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitime ilişkin tutumları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi Journal of Research in Education and Teaching*, 4(3), 1-9.
- Keser, H. (1988). *Bilgisayar destekli eğitim için bir model önerisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kılıç, S. (2013). Örneklemeye yöntemleri. *Journal of Mood Disorders*, 3(1), 44-6.
- Kilmen, S. (2022). *Eğitim araştırmacıları için SPSS uygulamalı istatistik*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kinzie, M. B., Delcourt, M. A. B., & Powers, S. M. (1994). Computer technologies: Attitudes and self-efficacy across undergraduate disciplines. *Research on Higher Education*, 35(6), 745-768.
- Küçük, B., İşleyen, T., Deniz, D. ve Cansız, Ş. (2014). Matematik öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 7(2), 212-223.
- Kulik, J. A., Kulik, C. L. C., & Bangert-Drowns, R. L. (1985). Effectiveness of computer-based education in elementary schools. *Computers and Human Behavior*, 1, 59-74.
- Kutluca, T. ve Ekici, G. (2010). Examining teacher candidates' attitudes and self-efficacy perceptions towards the computer assisted education. *Hacettepe University Journal of Education*, 38(38), 177-188.

- Langford, M., & Reeves, T. E. (1998). The relationship between computer self-efficacy and personal characteristics of the beginning information systems student. *Journal of Computer Information Systems*, 38(4), 41-45.
- Leithwood, K. (2007). What we know about educational leadership. J.M. Burger, C. Webber ve P. Knick. (Ed.), *Intelligent Leadership* içinde (s. 41-66). Canada: Springer.
- Lincoln, Y., & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. California: Sage Publications.
- Mcdowall, T., & Jackling, B. (2006). The impact of computer-assisted learning on academic grades: An assessment of students' perceptions. *Accounting Education: an international journal*, 15(4), 377-389.
- Mercan, M., Filiz, A., Göçer, İ. ve Özsoy, N. (2009). Bilgisayar destekli eğitim ve bilgisayar destekli öğretimin dünyada ve Türkiye'de uygulamaları. XI. Akademik Bilişim Konferansı bildirimleri. 24 Haziran 2024 tarihinde [https://ab.org.tr/ab09/kitap/mercan\\_filiz\\_AB09.pdf](https://ab.org.tr/ab09/kitap/mercan_filiz_AB09.pdf) adresinden erişildi.
- Mertkan, Ş. (2015). *Karma araştırma tasarımı* (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Milli Eğitim Temel Kanunu (1973). [https://www5.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR\\_KARARLAR/kanuntbmmc056/kanuntbmmc05601739.pdf](https://www5.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanuntbmmc056/kanuntbmmc056/kanuntbmmc05601739.pdf) 09.04.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Oğuz, E., Ellez, A. M., Özyılmaz Akamca, G., Kesercioğlu, T. İ. ve Girgin, G. (2011). Okulöncesi öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitim yapmaya ve bilgisayara yönelik tutumları. *İlköğretim Online*, 10(3), 934-950.
- Oktay, A. (2020). Eğitimin tanımı, özellikleri ve eğitimle ilgili temel kavramlar. A. Oktay (Ed.), *Eğitime giriş* (10. Baskı, s. 2-18) içinde. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Okur Akçay, N. ve Halmatov, M. (2015). Okulöncesi öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitim yapmaya ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 44-50.
- Özcan, B. N. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının bilgisayar destekli öğretime yönelik tutumları ile öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(2), 513-527.
- Paje, Y. M., Rogayan, D. V., & Dantic, M. J. P. (2021). Teachers' utilization of computerbased technology in science instruction. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*, 5(3), 427-446.
- Patton, M. Q. (2001). *Qualitative Research & Evaluation Methods* (3. Baskı). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Polat, K. ve Karakuş, F. (2020). Öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitime yönelik tutum ve öz yeterlik algılarının incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education - Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9(2), 579-592.
- Renshaw C. E., & Taylor, H. A. (2000). The educational effectiveness of computer-based instruction. *Computers and Geosciences*, 26(6), 677-682.
- Sam, H. K., Othman, A. E. A., & Nordin, Z. S. (2005). Computer self-efficacy, computer anxiety, and attitudes toward the Internet: A study among undergraduates in Unimas. *Journal of Educational Technology & Society*, 8(4), 205-219.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.
- Şen, Ü. S. (2011). *Müzik öğretiminde bilgisayar destekli programlı öğretim yönteminin etkililiği*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Sezer, A. (2011). Coğrafya öğretmeni adaylarının bilgisayar destekli eğitime ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 1-19.
- Silverman, D. (2013). *Doing qualitative research: A practical handbook*. (4. Baskı). London: Sage Publications.
- Stemler, S. E. (2015). Content analysis. *Emerging trends in the social and behavioral sciences: An Interdisciplinary, Searchable, and Linkable Resource*, 1-14.
- Topkaya, Y., Tangülü, Z., Yılar, B. ve Şimşek, U. (2015). Social studies pre-service teachers' computer self efficacy beliefs and attitudes on computer-assisted instruction. *Journal of International Social Research*, 8(36), 742-748.

- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education, 17*(7), 783-805.
- Turel, V. (2014). Teachers' computer self-efficacy and their use of educational technology. *Turkish Online Journal of Distance Education, 15*(4), 130-149.
- Tüzel, E. (2016). Eğitimin temel kavramları. A. Uzunöz (Ed), *Eğitim bilimine giriş* içinde (s. 1-17). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ünsal, S. (2021). Öğretmenlik mesleğinin tanımı, önemi ve öğretmenlerin değişen rolleri üzerine nitel betimsel bir araştırma. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 20*(42), 1481-1504.
- Vernadakis, N., Avgerinos, A., Tsitskari, E., & Zachopoulou, E. (2005). The use of computer assisted instruction in preschool education: making teaching meaningful. *Early Childhood Education Journal, 33*(2), 99-104.
- Woessmann, L., & Fuchs, T. (2004). Computers and student learning: Bivariate and multivariate evidence on the availability and use of computers at home and at school. [https://www.econstor.eu/dspace/bitstream/10419/18686/1/cesifo1\\_wp1321.pdf](https://www.econstor.eu/dspace/bitstream/10419/18686/1/cesifo1_wp1321.pdf) adresinden 24 Temmuz 2024 tarihinde erişilmiştir.
- Yağar, F. ve Dökme, S. (2018). Niteliksel araştırmaların planlanması: araştırma soruları, örneklem seçimi, geçerlik ve güvenilirlik. *Gazi Sağlık Bilimleri Dergisi, 3*(3), 1-9.
- Yavuz, S. ve Coşkun, A. E. (2008). Attitudes and perceptions of elementary teaching through the use of technology in education. *Hacettepe University, The Journal of Education, 34*, 276-286.
- Yeşilyurt, E., Ulaş, A. H. ve Akan, D. (2016). Teacher self-efficacy, academic self-efficacy, and computer self-efficacy as predictors of attitude toward applying computer-supported education. *Computers in human Behavior, 64*, 591-601.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, M., Gerçek, C., Köseoğlu, P. ve Soran, H. (2006). Hacettepe Üniversitesi biyoloji öğretmen adaylarının bilgisayarla ilgili öz-yeterlik inançlarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 30*, 278-287.
- Zaman, F., Pehlivanoğulları, Ş., Yerlikaya, M., Tel, H. ve Yakut, E. (2022). Okullarda kullanılan eğitim öğretim teknolojileri ve bilgisayar destekli eğitimin incelenmesi. *Journal of Social and Humanities Sciences Research, 9*(80), 194-201.

# Investigation of Prospective Teachers' Self-Efficacy Perceptions Regarding Computer Assisted Instruction

İlkim Zülal ÖLMEZ<sup>1</sup>

Yaşar ÇELİK<sup>2</sup>

Cited:

Ölmez, İ., Z., Çelik Y. (2024). Investigation of Prospective Teachers' Self-Efficacy Perceptions Regarding Computer Assisted Instruction, *Journal of Interdisciplinary Educational Research*, 8(19), 369-391, DOI: 10.57135/jier. 1543156

## Abstract

This study was conducted to examine the self-efficacy perceptions of prospective primary school teachers towards computer assisted instruction. Mixed method was used in the study. The subject of the study consisted of prospective primary school teachers in two state universities in the Black Sea and Eastern Anatolia regions. Personal information form, "Self-Efficacy Perception Scale for Computer Assisted Instruction" developed by Arslan (2006) and semi-structured interview form developed by the researchers were used in the study. One-way analysis of variance and independent samples t-test were used in the analysis of quantitative data, while qualitative data were analysed by content analysis. As a result of the research, it was seen that the self-efficacy perceptions of pre-service teachers regarding computer assisted instruction were at a good level, and the mean scores of self-efficacy perception did not show a significant difference according to the grade level and the university of study. It was determined that the self-efficacy perceptions of the pre-service teachers participating in the interview regarding computer assisted instruction were positive and the qualitative data supported by the quantitative data.

**Keywords:** Computer assisted instruction, classroom teacher candidates, mixed method

## INTRODUCTION

The future of a country depends on the development of society's ability to understand and influence the world, and education plays a vital role in this process. Education is a lifelong task (Bartlett & Clemens, 2017) created for the purpose of discovering and developing the natural talents of human beings, encouraging them in the process of continuous learning and growth, and ensuring that they are supported in a positive direction (Ergün, 2019), while distinguishing human beings from other living things (Oktay, 2020), and the process of creating permanent change in the purposeful and desired direction in the behavior of the individual through their own experiences (Ertürk, 1972). While schools and other educational environments develop individuals' knowledge and skills, teachers are at the center of this process (Tüzel, 2016). Therefore, teaching is one of the central elements of the education system.

The teaching profession is not only comprised of field knowledge, professional skills and general culture, but it is also a profession that directs the development of individuals and society, shapes education and training processes, includes social, scientific, psychological and cultural dimensions, is human-oriented, requires dedication, encourages continuous learning and personal development, and has a strong impact (Ünsal, 2021). In line with Article 43 of the Basic Law on National Education, the teaching profession is defined as a profession that performs the education, training and administration functions of the state and requires special expertise (MoNE, 1973). According to Çelikten, Şanal, and Yeni (2005), a successful teacher is impartial and

<sup>1</sup>PhD Student, Ondokuz Mayıs University, Graduate Education Institute, Samsun-Türkiye, olmezzulal34@gmail.com, orcid.org/0009-0000-7230-9312

<sup>2</sup>Assoc. Prof. Dr., Ondokuz Mayıs University, Faculty of Education, Samsun-Türkiye, ycelik@omu.edu.tr, orcid.org/0000-0001-8159-5189

open-minded, addresses educational problems with scientific methods, recognizes that each student is different, is open to innovations, follows educational technologies, manages time effectively, exhibits classroom management that encourages student participation, and continuously improves himself/herself. In this context, the characteristics that teachers should have are also the characteristics that pre-service teachers should have and are directly related to the purpose of creating an effective educational environment and ensuring that students are successful.

The rapid advancement of computer technology has led to the emergence of the concept of computer assisted education in education (Polat & Karakuş, 2020). The increase in the number of students and individual differences make the effectiveness of education more important. In this case, the use of computer technologies in the education and training process is a necessity. Computer-assisted education aims to enable teachers to benefit from computer technology while presenting course materials and to individualize education (Kaçar & Doğan, 2007). In computer assisted instruction, learning environments are created in accordance with the needs of students and computers are used to support and strengthen the teaching process (Güzeller & Korkmaz, 2007). Keser (1988) stated that in computer-assisted instruction, the subject can be taught interactively on the screen. However, he emphasized that this method does not replace the teacher, on the contrary, it should be included in the teaching process as a complementary and reinforcing tool and that the computer should support the teacher like other educational tools. Computer-assisted education is not a compulsory contribution to the educational process, but an additional value and a model that enriches education (Karadağ, 2014). İmer (1996) states that the purpose of computer assisted instruction is not to replace teachers, but to support them by offering new methods and technological opportunities.

Among the benefits of computer-assisted education; transferring the subjects by using up-to-date materials and providing students with new skills, customizing learning contents in accordance with individual needs and increasing the accessibility of digital environments (Atay, 2023). In addition, the use of computer-aided applications and animations in lessons makes the lessons more attractive and enjoyable and increases students' motivation for the lesson (Zaman et al., 2022). Students can progress in accordance with their own learning pace (Adiyaman & Sert, 2018; İmer, 1996; Jacoby, 2005; Vernadakis et al., 2005), increase their academic success (İmer, 1996), develop positive attitudes towards courses and computers (Batdı & Anıl, 2021; İmer, 1996; Zaman et al., 2022), providing flexibility in learning processes (Jacoby, 2005), supporting higher-order thinking skills (Renshaw & Taylor, 2000), and improving collaboration and problem-solving skills (İmer, 1996; Mercan et al., 2009). In addition, functions such as supporting decision-making processes through arithmetic operations, comparison, evaluation and interpretation (Mercan et al., 2009) are also among the contributions of computer assisted instruction.

Computer assisted instruction requires students' ability to use computers effectively and access learning materials in a digital environment. This requires students to develop self-efficacy skills. While accessing learning materials through various software and applications using computers, students have the opportunity to develop their self-directed problem solving and information seeking skills. At the same time, to be effective in computer-assisted instruction, students' confidence in and ability with technology is important. Self-efficacy in using computers enables students to participate more actively and effectively in computer-assisted learning environments. In this process, it is important to strengthen students' self-efficacy skills for computer assisted instruction to be successful. Self-efficacy reflects the way people think and make judgments about themselves and their belief that they can do a job successfully (Senemoğlu, 2013). Bandura (1984) stated that the concept of perceived self-efficacy refers to people's judgments about their competence to perform a certain performance, represents a production ability that often includes uncertain and unpredictable elements, where multiple sub-skills are flexibly organized while coping with ever-changing realities. Similarly, Leithwood (2007) states that self-efficacy is a belief in one's own abilities rather than one's actual abilities. In his theory of self-efficacy, Schunk (1991) recognizes that people obtain information from various sources to evaluate their own abilities.

These sources include performance history, observational experiences, persuasion methods and physiological symptoms. However, the most reliable guide is the individual's own performance. Students often receive persuasive information that they can accomplish a particular task. When students feel that they have the ability to succeed and perform well in school, they often achieve results that meet these expectations. When students develop a strong belief in their ability to succeed in a particular subject, it can positively affect the overall atmosphere in the classroom and the learning environment. In this context, teachers' self-efficacy can be defined as their beliefs about whether they can exhibit behaviors that will contribute to the development of their students' abilities (Çelik, 2023). Teachers' belief in the teaching process directly affects their efforts, the goals they set and the level of achievement of these goals (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Teachers' self-confidence in teaching depends on many factors such as their gender, time spent in the profession, their ability to select and apply effective teaching methods, their students' efforts and achievements, their ability to make decisions in the classroom, their ability to use technology, their problem-solving skills, the management approach of the school principal, and their satisfaction with the profession (Erdem & Kingır, 2022). Leithwood (2007) shows that high teacher self-efficacy is associated with positive behaviors that support student learning and increase student achievement. For this reason, it is important to reveal the perceptions of pre-service teachers about whether they feel competent in computer assisted instruction.

When the related literature is examined, it is seen that the studies in this field are generally based on quantitative studies. Studies reveal that having a computer at home and using computers at school improves individuals' computer skills (Woesmann & Fuchs, 2004), that computers make an important contribution to preschool education (Vernadakis et al., 2005), and that they have the potential to increase student performance (Mcdowall & Jackling, 2006). In addition, it has been stated that the positive attitudes of education faculty students towards computer-assisted instruction and computers are related to their self-efficacy perceptions in this field (Adıyaman & Sert, 2018; Arslan, 2008; Oğuz et al., 2011). It has been determined that there is a positive relationship between computer experience and self-efficacy (Kinzie, Delcourt, & Powers, 1994) and a significant relationship between computer ownership and usage level (Kalemoğlu Varol, 2014). In another study, it was stated that the effect of computer assisted instruction on academic achievement increased over the years (Dikmen & Tuncer, 2018). It is also emphasized in the literature that experienced teachers' attitudes towards computers are more positive (Erkan, 2004) and that the frequency of computer use is effective on self-efficacy perceptions (Akgün, Akgün, & Şimşek, 2014; Okur Akçay & Halmatoy, 2015). However, it was found that variables such as gender, grade level, computer ownership, professional seniority, branch, education level, whether there is a computer at home or not did not cause a significant difference in self-efficacy (Akekin Başkaya, 2022; Okur Akçay & Halmatoy, 2015). For effective computer-assisted education, both students and teachers should have computer literacy and consider themselves competent in this field; otherwise, not using technology effectively will be a major deficiency. It is thought that conducting mixed research examining self-efficacy perceptions regarding computer assisted instruction will provide a more comprehensive perspective on the subject. In addition, examining pre-service teachers' feelings of self-confidence in computer assisted instruction is valuable in terms of providing important information to increase the effectiveness of education programs and to make improvements according to needs.

### ***Purpose of the Study***

The aim of the study is to examine the self-efficacy perceptions of pre-service classroom teachers about computer assisted instruction. In order to reach this aim, answers to the questions "What is the level of self-efficacy perception of pre-service primary school teachers about computer assisted instruction?", "Do the mean scores of self-efficacy perception of pre-service primary school teachers about computer assisted instruction differ according to grade level and university of study?" were sought. Regarding the qualitative dimension of the research, an answer to the question "What are the opinions of prospective classroom teachers about computer assisted instruction?" was sought.



## METHOD

### *Research Model*

In the study, explanatory sequential design, one of the mixed research methods, was used. In this design, it is necessary to consciously decide on the research sequence to be followed (Mertkan, 2015). In the explanatory sequential design, the collection and analysis of data for the research problem is carried out by first collecting quantitative data and then continuing with a qualitative approach to understand, explain and support the numerical data obtained in more depth (Creswell, 2021). According to the design, the following was followed in this study:

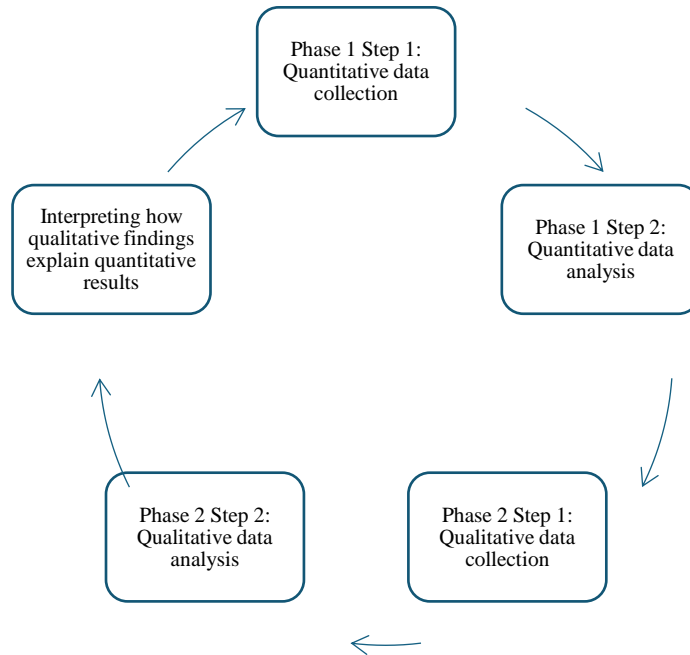


Figure 1. Stages of the Explanatory Sequential Mixed Model

The study first focused on the quantitative phase and then moved on to the qualitative phase within the framework of explanatory sequential design. In the context of this study, it was aimed to understand in depth the self-efficacy perceptions of pre-service primary school teachers about computer assisted instruction. In the quantitative phase, the sample and data collection tools were determined, and the data obtained by applying the scale to the sample group selected in line with the research sample were made ready for analysis using the SPSS package program. The findings obtained as a result of descriptive and predictive analysis are presented in tables. On the other hand, in order to collect qualitative data, a semi-structured interview form was prepared to be applied to the study group. After making the necessary corrections to this form, interviews were conducted with the study group. The data obtained from the interviews were transcribed and analyzed by creating codes and themes. Qualitative data were supported by direct quotations from the opinions of the individuals participating in the interview. It was examined how the findings obtained in the quantitative phase interpreted the results of the qualitative phase.

### *Population, Sample and Study Group*

In the quantitative dimension of the study, the study population consisted of pre-service teachers studying in the Department of Classroom Education of Ondokuz Mayıs University and Erzincan Binali Yıldırım University Faculty of Education. Since it was aimed to reach the entire study population, no sample selection was made. However, the number of questions in the measurement tool is seen as an important criterion to determine the number of people to be applied. For this purpose, in order to determine the number of prospective teachers and to have information about the study group, the number of prospective classroom teachers was determined by obtaining information from the student affairs of the universities. The study group consisted of 233 prospective classroom teachers studying at the Department of Classroom

Education of the Faculty of Education at Ondokuz Mayıs University and 263 prospective classroom teachers studying at the Department of Classroom Education of the Faculty of Education at Erzincan Binali Yıldırım University. This is because the number of groups for which measurements are to be made is important. According to Comfrey and Lee's (1992) suggestion, a sample size of 50 is considered very poor, 100 is poor, 200 is fair, 300 is good, 500 is very good, and 1000 or more is considered excellent. Field (2018) emphasizes that collecting data from at least five times or more the number of items in the scale will adequately measure all variables. Considering that there are 20 items in the "Self-Efficacy Perception Scale for Computer Assisted Instruction" to be used in the study, it can be considered that the number of people to be applied can be at least 5 times 100 and 10 times 200 (Field, 2018). Only 239 of the pre-service teachers constituting the study group participated in the study. The reason for this is that some pre-service teachers did not volunteer to participate and some could not be reached. Information about the pre-service teachers who participated in the study is summarized in Table 1.

Table 1. Quantitative Sample of the Study

Variable	N	
Gender	Female	190
	Male	48
	Not Specified	1
Grade Level	Grade 1	85
	Grade 2	63
	Grade 3	45
	Grade 4	46
University of Education	Ondokuz Mayıs University	147
	Erzincan Binali Yıldırım University	92
Total	239	

In the 2023-2024 academic year, 147 pre-service teachers studying at Ondokuz Mayıs University Faculty of Education, Department of Classroom Education and 92 pre-service teachers studying at Erzincan Binali Yıldırım University Faculty of Education, Department of Classroom Education voluntarily participated in the study and 239 pre-service teachers in total participated in the study. When the gender distribution of pre-service teachers was analyzed in the light of the data obtained, it was determined that the number of female pre-service teachers was 190 and the number of male pre-service teachers was 48. It is thought that the higher number of female candidates than male candidates can be seen as a reflection of professional preferences and gender perception. In addition, one candidate did not declare his/her gender. It was determined that 85 of the prospective teachers participating in the study were 1st grade, 63 were 2nd grade, 45 were 3rd grade and 46 were 4th grade.

In the qualitative part of the study, convenience sampling and maximum variation sampling techniques were used to determine the study group. Convenience sampling is generally preferred from the immediate environment and in a situation with easy access (Kılıç, 2013; Yıldırım & Şimşek, 2021). The reason for using this method is that students will be selected from the sample that constitutes the quantitative dimension of the research. Class levels were taken into consideration in the selection of prospective classroom teachers to be included in the study and maximum variation sampling was used. This method is created by identifying the key dimensions of variation and selecting cases that are as different from each other as possible and aims to obtain the experiences of different stakeholders in various contexts (Yağar & Dökme, 2018). As stated by Yıldırım and Şimşek (2021), when creating a small sample, it is aimed to represent individuals with different perspectives on the research topic as much as possible. The data on the pre-service teachers who constitute the study group are presented in Table 2.

Table 2. Study Group

Variable		N	Teacher Candidate Codes
Gender	Female	12	T1, T2, T5, T6, T9, T11, T13, T15, T17, T19, T20, T21
	Male	9	T3, T4, T7, T8, T10, T12, T14, T16, T18
Grade Level	Grade 1	3	T10, T11, T12
	Grade 2	4	T1, T13, T14, T15
	Grade 3	8	T2, T3, T4, T5, T16, T17, T18, T19
	Grade 4	6	T6, T7, T8, T9, T20, T21
University of Education	Ondokuz Mayıs University	9	T1, T2, T3, T4, T5, T6, T7, T8, T9
	Erzincan Binali Yıldırım University	12	T10, T11, T12, T13, T14, T15, T16, T17, T18, T19, T20, T21

In this context, interviews were conducted with 9 pre-service classroom teachers from Ondokuz Mayıs University and 12 classroom teachers from Erzincan Binali Yıldırım University. Although there was not an equal distribution according to the grade levels of the pre-service teachers who voluntarily participated in the interviews, interviews were conducted with pre-service teachers from every grade level. The participants were abbreviated and coded as T1 for the first participant and T8 for the eighth participant. As seen in Table 2, T1, T2, T3, T4, T5, T6, T7, T8 and T9 are studying at Ondokuz Mayıs University, while T10, T11, T12, T13, T14, T15, T16, T17, T18, T19, T20 and T21 are studying at Erzincan Binali Yıldırım University.

### **Data Collection Tools**

This study was initiated based on the research permission obtained from Ondokuz Mayıs University Social and Human Sciences Research Ethics Committee with the decision numbered 2024-402 on 26.04.2024. Care was taken to apply ethical rules meticulously at every stage of the data collection process. In this research, data collection tools are divided into two categories: Quantitative and qualitative data collection tools. Within the scope of quantitative data collection tools, "Personal Information Form" and "Self-Efficacy Perception Scale for Computer Assisted Instruction" were utilized. The personal information form was developed by the researchers to collect information about the gender, grade level and university of education of the pre-service primary school teachers included in the research process. "Self-Efficacy Perception Scale for Computer Assisted Instruction" developed by Arslan (2006) was used. The scale, which was developed to measure the self-efficacy of pre-service teachers about computer assisted instruction, was applied to university students by the researchers. The scale is a five-point Likert-type scale and contains 20 items in total. Eleven of these items were positive and nine were negative. Cronbach's Alpha value was .94, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) coefficient was .86, and Bartlett's Test significance value was 0.000. Using a five-point scale, 1 "strongly disagree", 2 "disagree", 3 "undecided", 4 "agree", 5 "strongly agree" were used for the positive question items, and 1 "strongly agree", 2 "agree", 3 "undecided", 4 "disagree" and 5 "strongly disagree" were used for the negative question items. In the 20-item scale, the higher the score obtained, the higher the self-efficacy perception regarding computer-supported instruction. In this study, Confirmatory Factor Analysis (CFA) was conducted to determine the construct validity of the measurement tool. The unidimensional structure was confirmed on the current study group and the internal consistency reliability coefficient Cronbach Alpha value was found to be .92. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) coefficient was .91 and Bartlett's Test significance value was 0.000. Based on the results of the validity and reliability analysis, the measurement tool proved that it can make accurate and reliable measurements. In addition, the scale used in the study was applied in the same process and in similar environments. The pre-service classroom teachers were assured that the information they provided would be used only for this study and were asked to give sincere and accurate answers.

As the qualitative data collection tool of the study, a semi-structured interview form prepared by the researcher was used in order to understand the self-efficacy of pre-service teachers on

computer assisted instruction in depth. In order to develop the semi-structured interview form, a draft interview form was prepared by reviewing the literature. The draft form was presented to two faculty members who are experts in the field of social sciences and humanities for review. The experts suggested starting the interview with simple and easy-to-answer questions and then creating a question scheme by focusing from the specific to the general. They also suggested that linking the questions to knowledge, skills and experiences would help the candidate to more clearly articulate their qualifications, and that questions about the past and future should be addressed later to gain insight into the candidate's past experiences and future goals. In addition, it was stated that grouping the interview questions under certain headings would enable the candidate to express himself/herself better and facilitate subsequent analysis. In line with the expert opinions, the open-ended questions in the semi-structured interview form were reorganized under the headings of goal setting, lesson preparation, lesson implementation, measurement and evaluation, classroom management, advantages and disadvantages, and competence. Then, as a result of the pilot application, it was determined that some questions were perceived as similar by the prospective classroom teachers and expressed the same meaning, while some questions were not understood. This shows that there may be ambiguities or overlaps in the questions, and therefore the candidates may interpret the questions differently. Therefore, in the questions that the prospective teachers perceived as similar and the same, the words were changed to make them more understandable. According to the headings determined, arrangements were made and revised to make the questions more meaningful. The interview questions were finalized after the feedback of the experts and the arrangements made as a result of the pilot study. The interview questions included questions such as "What are your thoughts on classroom management in computer assisted instruction?" and "What are your thoughts on the disadvantages of computer assisted instruction?". In order to ensure validity in the semi-structured interview form, expert evaluation was used both in the preparation of the data collection tool and in the data analysis process. In order to increase external validity, descriptions were included and reported (Arslan, 2022). The internal validity of the semi-structured interview form used to collect qualitative data was evaluated by academics who are experts in the field of education and feedback was received on the appropriateness, scope and comprehensibility of the questions (Merriam, 2013; Patton, 2014). Internal validity was strengthened by quoting the participants' statements in the presentation of the findings and providing participant confirmation (Fraenkel & Wallen, 2006). To increase external validity, a variety of participants with different characteristics from different schools were included in the study (Shadish, Cook, & Campbell, 2002). To ensure external reliability, the interview process and questions were standardized, the same questions were asked to all participants, and interviews were conducted under similar conditions (Yin, 2018). In addition, coding was done and compared by other researchers.

### **Data Analysis**

The data analysis part of the study was divided into two parts: quantitative and qualitative. The data of the quantitative research were added to the SPSS 26 program and missing data were identified before starting the analysis. Then, reverse coding was done for negative questions. A series of statistical analyses were included in order to understand how self-efficacy perception about computer-assisted instruction was affected. One-way analysis of variance (ANOVA) was used to examine whether pre-service teachers' self-efficacy perception scores in computer-assisted instruction differed according to their grade levels. Independent samples t-test was used to compare pre-service teachers' self-efficacy perceptions in computer assisted instruction according to their education in different universities. Before the data analysis using the program, the normality distribution of the data in the universe was examined. It was determined with the results of the analyzes that the data showed normal distribution. Table 3 shows the normality values in the scale of self-efficacy perceptions about computer assisted instruction.

Table 3. Normality Values of Self-Efficacy Perceptions Scale for Computer Assisted Instruction

	N	$\bar{x}$	sd	Skewness	Kurtosis	Kolmogorov-Smirnov	Shapiro-Wilk
Self-Efficacy Perception Scale for Computer Assisted Instruction	239	70.405	12.447	-.194	.390	.200	.204

As seen in Table 3, skewness and kurtosis vary between -.194 and .390. When evaluating the normality of the data, the skewness and kurtosis coefficients should be between -1 and +1 and the arithmetic mean, mode and median should be equal or close to each other (Kilmen, 2022). According to these findings, it can be said that the data distributions are normal. In addition, it was determined that the mode was 68, the median was 70.681 and the arithmetic mean was 70.405 in total scores. It is seen that these values are close to each other. In addition, the Kolmogorov-Smirnov value obtained as a result of the normality test was .200, Shapiro-Wilk was .204, and since it was greater than .05, it was accepted to be suitable for normal distribution. Content analysis approach was used to analyze the qualitative data. Content analysis involves coding and analyzing the data within the framework of predetermined themes in line with existing theories and previous research findings (Yıldırım & Şimşek, 2021).

Codes were created in line with the answers given in semi-structured interviews with pre-service teachers. Categories were formed from codes and themes were formed from categories. For example, when the question of what they would pay attention to in the process of preparing for the lesson in computer assisted instruction was asked, answers such as "I pay attention to the developmental level of children..." and "I pay attention to the level of students." were received. From these statements, it can be concluded that pre-service teachers will consider the developmental level of students while determining activities in computer assisted instruction. The answers given by the pre-service teachers were named as "appropriate to the developmental level" code. Therefore, this code was combined under the sub-theme of "Determination of activities". Then, it was included with similar codes in the theme of "Preparation for computer assisted instruction". In the process of determining the themes of the research, the answers obtained from the semi-structured interviews conducted with prospective classroom teachers were analyzed. In this process, the codes derived from the participants' answers were taken into consideration and comprehensive categories were developed in line with these codes. The relationships between the codes obtained from the interviews were examined and the codes with common characteristics were grouped according to the theme names determined in the analysis process. The prominent classifications as a result of the analysis of qualitative data are shown in tables.

## FINDINGS

This section presents the findings and interpretations obtained from the results of quantitative and qualitative analyses. The findings related to the quantitative data of the research were analyzed with the SPSS 26 program, organized in tables and interpreted. Table 4 shows the findings related to the question "What are the self-efficacy perception levels of pre-service primary school teachers about computer assisted instruction?".

Table 4. Descriptive Statistics Related to Self-Efficacy Perception Regarding Computer Assisted Instruction

Self-Efficacy Perception Scale for Computer Assisted Instruction		N	$\bar{x}$	sd
1	I am very confident in learning computers.		3.476	1.060
2	I can motivate myself to learn computers.		3.577	1.000
3	I feel inadequate when computers are talked about in my presence.		3.099	1.083
4	I think I use the computer effectively and efficiently.		3.222	1.015
5	I am not practical in using the computer.		3.079	1.125
6	I think I understand computer language quickly.		3.301	.989
7	I do not have complete knowledge about searching on the Internet.		3.612	1.04
8	I think I can continuously improve myself through computers.		3.743	.933
9	I do not have enough computer knowledge to teach someone else.		3.120	1.05
10	I cannot put my theoretical knowledge into practice on the computer.		3.377	.957
11	I can teach subjects faster and more systematically with the help of computer.		3.702	.948
12	I can use the computer in various ways in the classroom.	239	3.681	.908
13	I am not good at preparing activities for students to do on the computer.		3.442	.993
14	I can make the lesson fun with the help of computer.		3.912	.905
15	I have difficulty in adding variety to the computer education environment.		3.403	1.02
16	I can ensure students' active participation in the educational environment with the help of the computer.		3.789	.942
17	I can develop students' creativity very easily with the help of computer.		3.684	.946
18	I don't think I can develop students' higher order thinking skills with the help of computer.		3.730	.938
19	I can prepare effective presentations on the computer.		3.805	.872
20	I may not be able to take students' developmental characteristics into consideration when teaching with computers.		3.640	.976
Total		239	3.519	

According to the scale of pre-service teachers' perception of self-efficacy in computer assisted instruction, the overall mean of the participants was calculated as 3.519. These averages reflect the participants' opinions about different statements in the scale. The statement "I can make the lesson fun with the help of computer" was determined as the item with the highest mean of agreement ( $\bar{x}=3.912$ ). This shows that the participants are confident in themselves and believe that they can develop this skill. On the other hand, the statement "I cannot be said to be practical in using computers." was found to be the item with the lowest mean agreement ( $\bar{x}=3.079$ ). The content of this item can be interpreted as that pre-service classroom teachers' self-efficacy perceptions in computer-assisted instruction are positive, but they do not see themselves as skilled enough in computer use. The mean score of pre-service teachers' self-efficacy perceptions towards computer-supported education was calculated as 70.40, with the highest score being 100 and the lowest score being 30. These findings show that pre-service teachers' self-efficacy perceptions about computer assisted instruction are generally at a good level. The mean ( $\bar{x}=3.519$ ) of the preservice teachers' responses to the scale items shows a value close to 4. This finding indicates that pre-service teachers' answers are at the level of "agree".

The results of the analyses conducted to find the answer to the question "Do pre-service primary school teachers' self-efficacy perceptions about computer assisted instruction differ according to their grade level and university of study?" are presented. In this direction, one-way analysis of variance (ANOVA) was conducted to investigate whether pre-service teachers' self-efficacy perceptions about computer-assisted instruction differ according to their grade levels. Table 5 presents the statistical data of the groups and the results of ANOVA analysis.

Table 5. Examination of Self-Efficacy Perceptions Regarding Computer Assisted Instruction According to Grade Level

Scale	Grade Level	N	$\bar{x}$	sd	Source of Variance	Sum of Squares	df	Mean Squares	F	P
Perception of Self-Efficacy Regarding Computer Assisted Instruction	Grade 1	85	68,864	12,581	Between groups	601.622	3	200.541	1.299	.275
	Grade 2	63	71,569	12,114	Within groups	36272.701	235	154.352		
	Grade 3	45	69,270	14,333	Total	36874.323	238			
	Grade 4	46	72,767	10,369						

The group statistics shown in Table 5 include sample (n), averages ( $\bar{x}$ ), standard deviations for each grade level of pre-service teachers at different grade levels. These data reveal the difference between the self-efficacy perceptions of pre-service teachers at different grade levels regarding computer assisted instruction. It was found that 4th grade pre-service teachers had higher self-efficacy perception towards computer assisted instruction compared to pre-service teachers in other grade levels. In addition, standard deviations show how variable the data distribution within the group is; low standard deviation values indicate a more homogeneous self-efficacy perception within the group, while high standard deviation values indicate a more heterogeneous distribution. In this context, the distribution of 3rd grade pre-service teachers' self-efficacy perceptions within the group is variable to a certain extent. In other words, some pre-service teachers have lower or higher self-efficacy perceptions than others. The 4th grade pre-service teachers' self-efficacy perception showed a more homogeneous distribution and the majority of pre-service teachers in this group had similar thoughts about self-efficacy. One-way analysis of variance was applied to examine whether the self-efficacy perception levels of pre-service teachers regarding computer assisted instruction differed according to their grade levels. The results of the analysis showed that there was no significant difference in the mean scores of self-efficacy perception towards computer assisted instruction according to grade levels ( $F_3=1.299$ ,  $p>0.05$ ). In order to evaluate whether the self-efficacy perceptions of pre-service teachers regarding computer assisted instruction differed according to the universities they attended, independent samples t test was applied and the results are given in Table 6.

Table 6. The Difference Between the Mean Scores of the Self-Efficacy Perception Scale for Computer Assisted Instruction Scale of the Universities of Study

Group	N	$\bar{x}$	sd	t	df	p
Ondokuz Mayıs University	147	70.19	12.90	-.331	237	.741
Erzincan Binali Yıldırım University	92	70.19	11.74			

When the table is examined, it is seen that the mean scores of self-efficacy perceptions of two different universities regarding computer assisted instruction are equal to each other. The results of the analysis showed that there was no significant difference between the self-efficacy perceptions of pre-service teachers studying at Ondokuz Mayıs University and Erzincan Binali Yıldırım University [ $t_{237}=-.331$ ,  $p>.05$ ].

In order to form the findings related to the qualitative data of the study, the findings related to the question "What are the views of prospective primary school teachers on computer assisted instruction?" were analyzed. The five themes identified as a result of the analysis of the interviews are given in Figure 1.

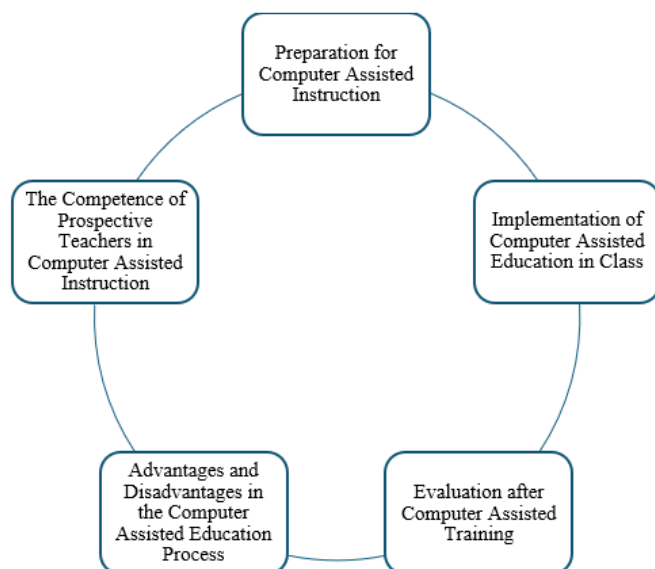


Figure 2.Themes

The themes of the research are; preparation for computer assisted instruction, implementation of computer assisted instruction in the lesson, evaluation after computer assisted instruction, advantages and disadvantages in the computer assisted instruction process and the competence of pre-service teachers in computer assisted instruction. The findings related to the theme of preparation for computer assisted instruction are presented in Table 7.

Table 7. Preparation for Computer Assisted Instruction

Sub Theme	Code	Participant	f
Setting Goals	Alignment with objectives	T4, T6, T8, T9, T16, T17, T19	7
	Suitability to student level	T1, T4, T9, T16, T18, T20	6
	Active participation	T7, T9, T15	3
	Interaction	T5, T12	2
	Suitability for group learning	T7, T12	2
	Gamification	T7, T16	2
	Remarkable	T1, T9	2
	Knowing the benefits and harms of the computer	T2	1
	Family interaction	T6	1
	Choosing the right tool for the target	T3	1
Identification of Activities	Easy to learn	T14	1
	Compliance with outcome	T2, T3, T4, T5, T7, T11, T16, T17, T18, T21	10
	Appropriateness to developmental level	T6, T7, T8, T11, T13, T19	6
	Being engaging	T5, T16, T18, T20, T21	5
	Visualization	T10, T11, T12	3
	Gamification	T1, T5, T17	3
	Attractiveness	T8, T11, T16	3
	Group participation	T5, T16	2
	Time management	T2, T13	2
	Finding a new study by examining previous studies	T14, T21	2
	Competition, Competition	T7, T15	2
	Understandability	T8	1
	From part to whole	T13	1
	Fun	T14	1

The pre-service teachers emphasized that they would evaluate the learning outcomes and students' readiness levels in detail during the goal-setting phase of computer-assisted education



processes. While determining the objectives and activities, they stated that they would pay attention to whether they are suitable for the developmental level of the children and whether they are suitable for the determined learning outcomes, that they pay attention to make sure that the learning outcomes are fully met, and that they try to keep the content as focused as possible so that the subject is not distracted and children are not curious about different things. T6 *"I make sure that it is appropriate for the level of children, their developmental level and that it is appropriate for the learning outcomes."*, T18 *"First, I need to make an analysis in the classroom. I need to know the level of the students. For example, if children understand better with a video, I may prefer to use a video."*. They stated that they would pay attention to the level of the students and the learning outcome. In addition to being appropriate to the learning outcome and developmental level, they took into account the students' natural interest in technology when determining the activities, and emphasized the importance of designing educational materials to attract this interest, and said that they would pay attention to ensure that the materials were appropriate to the level of the students and compatible with the learning outcomes and the subject matter. They also stated that they would take care to adjust the level of difficulty according to the success level of the students and that they would take care to present the content not only as information transfer but also in a gamified and interesting way. T13 *"Since the students are already new generation students, they are very interested in technology, it is also interesting to present materials related to it."* and T16 *"I pay attention that it is suitable for the level of the student, that it is suitable for the achievement and subject. I also try to adjust the level of difficulty and make sure that it is interesting and that it is gamified rather than continuous information."*. In this process, it was stated that in determining the objectives, educational materials and contents, it will be ensured that they are appropriate for the learning objectives of the students and that interesting contents suitable for the current knowledge and skill levels of the students will be preferred.

The findings related to the theme of the application of computer assisted instruction in the lesson are given in Table 8.

Table 8. Implementation of Computer Assisted Instruction in the Course

Sub Theme	Code	Participant	f
Application in Class	Evaluation	T2, T4, T6, T7, T8, T14, T18, T19, T20, T21	10
	Introduction	T3, T4, T5, T6, T7, T8, T17, T18, T19	9
	Attracting attention	T4, T6, T8, T13, T16, T19, T20	7
	Deepening	T10, T17, T21	3
	Repurpose	T13, T15	2
	Motivation	T5, T19	2
	Discovering	T17, T18	2
	Description	T5, T7	2
	Showing places to visit	T12	1
	Classroom Management	Giving the floor	T1, T9, T11, T13, T14, T19, T21
Attracting attention		T3, T12, T18	3
Grouping		T3, T4, T14	3
Competition		T1, T3, T4	3
Award		T2, T9, T19	3
Warning		T7, T8, T10	3
Random student selection		T5, T6	2
Using high volume		T14, T21	2
Towards a different strategy		T16, T18	2
Worksheets supporting the course content		T17, T20	2
Reinforcement		T15, T17	2
Do not ignore		T7	1
Creating a sense of belonging		T8	1
Traditional methods		T15	1
Drawing attention to the rules		T16	1

The pre-service teachers mostly used computer assisted instruction in the introduction and evaluation phases of the lesson. It was also determined that they preferred this method to attract

students' attention at the beginning of the lesson. T4 said, *"In order to attract the attention of the child at the beginning of the lesson, we either make animations with animation programs such as Animaker or at the end we make evaluations through applications such as Kahoot."* and T21 said, *"For example, I open an animation at the introduction stage of the lesson, it is better at the stage of attracting attention. That's how I use it."* They stated that they use it both in the introduction, in attracting attention and in evaluation. In the examinations on providing classroom management in computer-assisted education, it was seen that pre-service teachers generally preferred to maintain order by giving the floor to each student in turn, and they could also organize groupings and competitions to attract students' attention. In addition, it was found that they used rewards (e.g. thank you symbols, expressions such as correct answer or candies) and warnings to attract students' attention and maintain order in the classroom. Pre-service teachers stated that they could increase students' focus with activities involving competition and rivalry, try to attract their attention by organizing tasks and group work for mobile students, maintain discipline with rules, and reinforce students with expressions such as congratulations and correct answers, In order to avoid distractions in the lesson, they stated that they could teach the lesson in a coordinated way by making worksheets appropriate to the content of the lesson so that there would be no breaks in the lesson, they would try to involve every student in the lesson, and even they could keep their focus on the teacher by randomly selecting students, but they stated that classroom management may have difficulties. T1 said, *"For example, if it is in the form of a competition, students will be more focused. It can be organized in this way."* and T3 *"I would try to attract their attention a little more. I would put them up on the board and give them a task. I would make them group. I would try to make those groups solve the question on the board, the thing to be done on the board in groups."*. Their opinions are similar to these findings.

Table 9 presents the findings on the theme of evaluation after computer assisted instruction.

Table 9. Evaluation after Computer Assisted Training

Code	Participant	f
Gamification or Games	T3, T4, T6, T7, T8, T9, T13, T18, T21	9
Survey	T9, T10	2
Competition	T2, T15	2
Question and Answer	T6	1
Observation	T11	1
Short Exam	T14	1
Working Paper	T17	1
Comprehensive Assignment	T12	1
Changing Strategy	T14	1

In line with the data on what they would do for evaluation after the lesson, pre-service teachers stated that they would mostly use gamification, followed by surveys and competitions. They say that applications such as Kahoot and Wordwall better measure whether students have learned or not, Web 2.0 applications such as Kahoot and Wordwall allow students to measure their learning processes more effectively, gamified assessments with games are remarkable, and surveys or assessments made with tools such as Google Forms after the lessons can be used to understand how students perceive their learning. T11 stated that they could observe each student and evaluate what they did or did not do, while T13 said that they would present a comprehensive assignment in which all the features learned could be used.

The findings related to the theme of advantages and disadvantages in the computer-assisted education process are given in Tables 10 and 11.

Table 10. Advantages in the Computer Assisted Education Process

Sub Theme	Code	Participant	f	
Student Benefits	Focused	Intriguing	T5, T6, T8, T13, T15, T16, T17, T18 T19	9
		Fun	T1, T2, T5, T9, T15, T19, T20	7
		Facilitating expression and understanding	T3, T13, T14, T16, T21	5
		Remarkable	T3, T10, T12, T13	4
		Visualization	T5, T11, T12, T14	4
		Active participation	T6, T7, T15, T16	4
		Embodiment	T9, T18	2
		Ensuring focus	T18, T19	2
		Ensuring the development of students	T1	1
	Accessing different resources	T3	1	
	Appealing to multiple senses	T3	1	
	Ensuring enjoyment of the lesson	T7	1	
	Fast access	T10	1	
	Self-directed learning	T12	1	
	Good learning environment	T13	1	
	Gamification	T17	1	
	Educational Advantages	Saving time	T2, T4, T6, T10, T13, T14, T15, T19	8
		Efficient	T1, T10, T11, T16, T17	5
		Reinforcing the topic	T11, T13, T17	3
Adaptation to the age		T1, T7, T10	3	
Learning how to use a computer		T1, T2, T12	3	
Increase engagement		T5, T12, T19	3	
Providing permanence		T5, T8, T9	3	
Economic		T6, T9, T19	3	
Development of thinking skills		T1, T8	2	
Conducting the audit		T10, T12	2	
Prevention of unconscious use under teacher supervision		T1	1	
Effective computer use		T1	1	
Space saving		T2	1	
Supporting continuous teacher development		T7	1	
Rescue from monotony		T13	1	
Enabling planning	T16	1		

According to the data presented in Table 10, the advantages offered by computer-assisted education applications are grouped under various themes. These sub-themes are student-oriented advantages and educational advantages. For students, features such as being fun, saving time, being efficient, facilitating explanation and understanding, being interesting and attention-grabbing, and being economical come to the fore. In addition, it was stated as a necessity of the age that creates control opportunity for teachers and parents, increases interaction with active participation and provides permanence. T2 said, "I think it can be made fun by using applications such as Wordwall and Kahoot." and T5 said, "Children would interact, it would ensure permanence, so it would be interesting. I think it would also be fun for them." and emphasized the fun aspect of computer assisted instruction. In terms of saving time, they stated that technological tools such as computers save time by providing students with various opportunities, that they will give students the opportunity to keep up with the age by experiencing technology, that increasing the course materials with the use of computers will prevent paper waste by reducing the use of paper

in the classroom, and that this situation will provide easy access to various resources and less laborious work. T15 *"It actually saves time for both sides (teacher and student)."* and T10 *"I think it would be efficient both in terms of saving time and attracting the attention of students and keeping up with the technology of the new generation and benefiting from it."* The disadvantages of computer assisted instruction are given in Table 11.

Table 11. Disadvantages in the Computer Assisted Education Process

Sub Theme	Code	Participant	f
Disadvantages for Classroom Management	Making classroom management difficult	T2, T7, T13, T15, T16, T18, T20, T21	8
	Lack of interest	T5, T9	2
	Noise	T2	1
	Persistence problem	T6	1
	Lack of time control	T9	1
Disadvantages for Teachers and Students Related to Technology in the Education Process	Preceding the teacher	T11, T18, T19	3
	Teacher not lecturing	T1	1
	Don't cut corners	T1	1
	Not to be evaluated as a course	T4	1
	Some applications do not open	T8	1
	Explained with age-inappropriate content	T13	1
	Teacher's personal development challenge	T15	1
Disadvantages Related to the Use of Technology in Education	Not understanding the activity	T21	1
	Risk of malicious content	T10, T12	2
	Technology access restriction	T2, T9	2
	Waste of time when not used effectively	T5	1
	Poor quality of equipment	T8	1
	Extreme virtuality	T11	1
	Not suitable for every achievement	T17	1

Pre-service teachers stated that one of the disadvantages of computer-assisted instruction is that it can make classroom management difficult. Some of the students stated that they may lose their attention during the lesson or show less interest than other students, this situation may bring balance and distraction in the classroom and classroom management may get out of hand. Apart from this, it was also stated that children may enjoy the lesson and participate actively and this may make classroom management difficult and cause disruptions. T2 *"It may be a little difficult to provide classroom management. I took the classroom management course, but while students are already active in normal time, they can be very active in a classroom with technology."* T20 said, *"For example, when I open an activity on Wordwall, I make everyone do it in turn, and when I call one person, the others want to see the question, get involved, and answer. This is obviously challenging, there is noise in the classroom, classroom management is difficult in that regard."* and stated that classroom management is difficult.

The findings related to the theme of pre-service teachers' competence in computer assisted instruction are presented in Table 12.

Table 12. The Competence of Prospective Teachers in Computer Assisted Instruction

Code	Participant	f
I can use the computer in lessons	T1, T2, T3, T4, T6, T7, T8, T9, T10, T11, T12, T13, T14, T16, T17, T18, T19, T20, T21	19
I cannot use the computer in classes	T5, T15	2
Total		21

The pre-service teachers stated that they felt themselves competent in computer assisted instruction, that they could use computers in their lessons, that they actively used Web 2.0 tools, that they also preferred interactive tools, that they tried to get out of the lessons based on memorization with lectures, and that they always used them in the courses they took and in the teaching lessons they did. T12 said, *"Honestly, I think I know a lot of things on the computer. I mean, if the lessons are like this, I can produce more easily and quickly."* while T16 said, *"I was not familiar with computers before. I think I can be actively sufficient for a classroom now. If I were a classroom teacher, I could use it in my own classroom. I believe that I can do it as a result of the materials and lectures I made after my education at the university."* and stated that they could use it in lessons. Although T3, one of the pre-service teachers, thinks that he can do it when he evaluates theoretically because he has not taken a teaching practice course yet and has no such experience although he is in the 3rd grade, this situation scares him in the process. T5 thinks that he has deficiencies in technology and does not consider himself sufficient at the moment. T15 stated that he was more or less familiar with Web 2.0 tools due to the courses he had taken, but he needed to improve himself.

## RESULTS and DISCUSSION

The self-efficacy perceptions of pre-service primary school teachers about computer assisted instruction are generally at a good level. According to this result, it shows that pre-service teachers evaluate computer assisted instruction positively and think that they are competent in its implementation. These results overlap with the existing literature (Akgün, Akgün, & Şimşek, 2014; Arslan, 2003; Çelik & Yeşilyurt, 2013; Çetin & Güngör, 2014; Doğru, 2020; Gökçearsan, 2010; Kalemoglu Varol, 2014; Karataş, Alci, & Karabiyik Çeri, 2015; Kutluca & Ekici, 2010; Küçük et al., 2014; Özcan, 2020; Sam et al., 2005; Topkaya et al., 2015; Turel, 2014; Yavuz & Coşkun, 2008; Yeşilyurt et al., 2016). The qualitative data obtained in this context show that pre-service teachers consider themselves competent in the use of computer-assisted instruction and believe that they can always apply it since they frequently use it in their teaching courses. These findings support the quantitative data.

When it was analyzed whether the mean scores of pre-service primary school teachers' self-efficacy perception of computer assisted instruction differed according to the grade level and university, it was found that the mean scores of the fourth grade students' self-efficacy perception of computer assisted instruction were higher than the other grade levels. However, as a result of the analysis, it was seen that there was no significant difference between the mean scores. There is no statistically significant difference in the self-efficacy perceptions of pre-service teachers at different grade levels. It was also concluded that the mean scores of self-efficacy perception towards computer assisted instruction did not show a significant difference according to the university of study. This result shows that the perception of self-efficacy for computer assisted instruction is at a similar level regardless of the academic structure or student profile of the universities (Kutluca & Ekici, 2010). While there is no significant difference between the self-efficacy perceptions of pre-service teachers at different grade levels in the literature (Yılmaz, Gerçek, Köseoğlu, Soran, 2006), some studies (Berkant, 2013; Çetin, 2008; Polat & Karakuş, 2000; Sezer, 2011) showed that fourth grade students had higher self-efficacy perceptions, and in another study, significant differences were observed according to grade level. Accordingly, it was observed that the mean scores of first-year pre-service teachers were higher than those of second-year pre-service teachers and it was found that the mean scores of second-year pre-service teachers were higher than those of third-year pre-service teachers (Kalemoglu Varol, 2014). In addition, it was also reported that there was a significant difference between the grade levels in the same department in favor of upper class students (Topkaya et al., 2015). However, no difference was observed in the self-efficacy perceptions of pre-service preschool teachers and pre-service English language teachers regarding computer-assisted instruction according to gender and grade level (Çubukçu & Çeliker, 2016; Okur Akçay & Halmatoy, 2015). This may be due to the educational differences between the groups studied. In the qualitative data obtained in the study, no data supporting or not supporting this quantitative data could be obtained. However, the fact

that pre-service teachers' course contents in the first and second grades consisted mostly of compulsory and basic courses, while in the third and fourth grades they were oriented towards elective and field courses can be considered as an effective variable on this difference. In addition, in the interviews conducted with the pre-service teachers, it was observed that the first-year students had uncertainties about how they would apply their knowledge in the courses due to the fact that they had just started to learn about their field, but they developed various ideas on this subject. From the second year onwards, it was stated that pre-service teachers gained knowledge about teaching processes thanks to the courses they had taken before and their practical experiences, and that they applied this knowledge in their lessons. Therefore, it is thought that with the increase in pre-service teachers' knowledge and experience related to their fields, they will gain more self-confidence in lesson planning and implementation in the teaching process, they will feel competent in these areas, and they will be able to identify students' needs more effectively and find solutions to the problems they face.

The qualitative results of the study reveal that pre-service teachers consider themselves competent in computer-assisted instruction and adopt an interactive approach to interactive applications with Web 2.0 tools. This result is in line with the studies of Çevik (2006), Şen (2011) and Batdı and Anıl (2021) and emphasizes that the importance given to computer-assisted education in undergraduate education and the inadequacy of traditional methods develop these competencies. The main reasons for the pre-service teachers to feel competent include the importance of computer-assisted education in undergraduate programs, the necessity of using this technology at every stage of the courses, the fact that the current teaching methods do not attract enough student interest, and the search for alternative teaching strategies. These candidates try to develop these skills throughout their undergraduate education in order to make their future students' learning processes more effective. On the other hand, although pre-service teachers stated that they aimed to attract students' attention by using animations, videos, songs and interactive platforms in computer-assisted instruction, they were concerned about distraction, classroom management, permanence of the learning process and technical problems (Batdı & Anıl, 2021; Kabak, 2021). The fact that the self-efficacy perception scores of pre-service teachers studying at different universities are similar shows that the university difference does not have a decisive effect and that the curricula and pre-service teachers exhibit similar approaches. This situation reveals that pre-service teachers develop a general self-efficacy perception in computer assisted instruction and that courses in different departments do not affect this perception (Polat & Karakuş, 2020).

Computers, which have gained importance in today's changing conditions, have also taken their place in education. In this case, teachers, who have an important role in the use of computers in education, need to receive the necessary training in advance or during their professional lives in order to use them in their professional lives and to improve themselves. Pre-service teachers who have more experience with computers will have more computer self-efficacy (Langford & Reeves, 1998). For this reason, the use of computers should be given importance in the faculties of education where pre-service teachers are trained, and the results of previous studies and this study show that pre-service teachers attach importance to the use of computers. Pre-service teachers' self-efficacy perceptions about computer-assisted instruction are generally positive and consistent with the findings in the literature. The pre-service teachers have confidence in themselves to apply this method and feel themselves competent. However, there is no significant difference in the self-efficacy perceptions of pre-service teachers according to their grade level or university of education. This shows that self-efficacy perception in computer assisted instruction is independent of university and grade level. Although this result does not contradict the results of previous studies indicating that fourth grade pre-service teachers have a higher self-efficacy perception, it reveals that other studies exhibit a similar approach. Pre-service teachers' perception of themselves as competent in computer assisted instruction is based on the fact that they have taken courses such as information technologies, instructional technologies, current applications in educational technologies, lesson planning with educational games, digital games and gamification in education in their undergraduate education and that these subjects are

prioritized in the courses. This is due to the development of a general self-efficacy perception in computer-assisted education and the necessity of using technology in lessons. However, while pre-service teachers expect to increase students' interest in the lesson by using animations, videos and interactive platforms, they also think that they will face difficulties such as distraction, classroom management and technical problems. As a result, the similarity of pre-service teachers' self-efficacy perceptions in computer-assisted instruction emphasizes that the university difference does not have a decisive effect, curricula and pre-service teachers have similar approaches; this shows that there is a general self-efficacy perception in computer-assisted instruction. In this context, it is clear that pre-service teachers' training and experience in computer use should be emphasized and more support should be provided in faculties of education, and the importance that pre-service teachers attach to computer use will be reflected in their future teaching practices.

In the light of the results of this study, it is possible to make the following suggestions; although pre-service teachers feel generally competent in computer-assisted instruction, those who have not taken teaching practicum courses have hesitations about managing this process, and they can be provided to improve their classroom management skills by working with primary school students before taking teaching practicum courses. This process can help candidates understand classroom dynamics and develop student-oriented strategies. In this context, studies can be conducted with students by offering them the opportunity to take part in various courses, projects or activities at different grade levels. In addition to the Web 2.0 tools they frequently used during their undergraduate education, pre-service teachers can be given extra tasks and studies where they can try new and different technology tools. Thus, pre-service teachers can gain a broad perspective on the applications that they can use by utilizing technology. In this way, they can develop their skills to use various tools effectively by going beyond the known tools to support student-centered learning environments.

## KAYNAKÇA

- Aditama, W. B., & Sadhu, S. (2020). The effect of implementing media computer based instruction (simulation model) towards student's autonomy in science learning. *Formatif: Jurnal Ilmiah Pendidikan MIPA*, 9(4), 291-304.
- Aditama, W. B., Ramdani, A., & Khairunnisa, K. (2021). Penerapan computer based instruction model simulasi dalam pembelajaran ipa sekolah dasar. *Journal of Classroom Action Research*, 3(1), 30-45.
- Adıyaman, M. ve Sert, H. (2018). Öğretmen adaylarının bilgisayar öz-yeterlik algılarının ve bilgisayar destekli eğitim yapmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 189-216.
- Agar, M. H. (1986). *Speaking of ethnography*. United States of America: Sage Publications.
- Akekin Başkaya, A. (2022). Ortaokul branş öğretmenlerinin bilgisayar destekli eğitime ilişkin görüş ve tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 1, 25-33.
- Akgün, İ. H., Akgün, M. ve Şimşek, N. (2014). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eğitimde bilgisayar kullanmaya ilişkin öz yeterlilik algılarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(2), 711-722.
- Arslan, A. (2006). Bilgisayar destekli eğitime ilişkin öz yeterlilik algısı ölçeği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 191-198.
- Arslan, A. (2008). Öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitim yapmaya yönelik tutumları ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi Electronic Journal of Social Sciences*, 7(24), 101-109.
- Arslan, B. (2003). Bilgisayar destekli eğitime tabi tutulan ortaöğretim öğrencileriyle bu süreçte eğitici olarak rol alan öğretmenlerin BDE'e ilişkin görüşleri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(4), 67-75.
- Arslan, E. (2021). *Turistik tüketimin kimlik inşasındaki rolü*. Yayımlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Arslan, E. (2022). Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 51, 395-407.
- Atay, H. (2023). Matematik öğretiminde bilgisayar destekli eğitimin yeri ve önemi. *USE-Uluslararası Sosyoloji ve Ekonomi Dergisi*, 5(2), 214-221.
- Balcı, A. (2021). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler* (15. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bandura, A. (1984). Recycling misconceptions of perceived self-efficacy. *Cognitive Therapy and Research*, 8, 231-255.
- Bartlett, A. J., & Clemens, J. (Ed). (2017). *What is education?*. Chicago: Universtiy Press,
- Batdı, V. ve Anıl, Ö. (2021). Bilgisayar destekli eğitimle öğrenme: Bir meta-tematik analiz. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 23(1), 111-127.
- Berkant, H. G. (2013). Öğretmen adaylarının bilgisayara yönelik tutumlarının ve öz-yeterlik algılarının ve bilgisayar destekli eğitim yapmaya yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *The Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 3, 11-22.
- Çelik, V. ve Yeşilyurt, E. (2013). Attitudes to technology, perceived computer self-efficacy and computer anxiety as predictors of computer supported education. *Computers & Education*, 60, 148-158.



- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207-237.
- Çetin, B. (2008). Marmara Üniversitesi sınıf öğretmeni adaylarının bilgisayarla ilgili özyeterlik algılarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 101-114.
- Çetin, D. (2023). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına yönelik öz yeterlik algıları ile mesleki öz yeterlik algılarının incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Pamukkale.
- Çetin, O. ve Güngör, B. (2014). İlköğretim öğretmenlerinin bilgisayar öz-yeterlik inançları ve bilgisayar destekli öğretime yönelik tutumları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 55-77.
- Çevik, E. (2006). *Bilgisayar destekli kimya eğitimi ile ilgili öğretmen ve öğrenci görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Comfrey, A. L., & Lee, H. B. (1992). *A first course in factor analysis*. Hillsdale, New Jersey: Psychology Press.
- Creswell, J. W. (2021). *Karma yöntem araştırmalarına giriş* (3. Baskı). (M. Sözbilir, Çev.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. (Orijinal eserin basım tarihi 2014).
- Çubukçu, Z. ve Çeliker, G. (2016). The relationship between attitude and perceived self efficacy of pre-service english teachers on computer-assisted instruction. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 569-587.
- Demirel, Ö. ve Kaya, Z. (2022). Eğitimle ilgili temel kavramlar. Ö. Demirel, Z. Kaya, K. Kiroğlu (Ed), *Eğitime giriş* (1. Baskı, s. 2-13) içinde. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dikmen, M. ve Tuncer, M. (2018). Bilgisayar destekli eğitimin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisinin meta-analizi: Son 10 yılda yapılan çalışmaların incelenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 9(1), 97-121.
- Doğru, O. (2020). An investigation of pre-service visual arts teachers' perceptions of computer self-efficacy and attitudes towards web-based instruction. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 6(4), 629-637.
- Doster, H., & Cuevas, J. (2021). Comparing computer-based programs' impact on problem solving ability and motivation. *International Journal on Social and Education Sciences (IJonSES)*, 3(3), 457-488.
- Erdem, Y. ve Kingır, S. (2022). Öğretmenlerin öğretime yönelik öz yeterliklerinin incelenmesi: Bir derleme çalışması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(1), 165-175.
- Ergün, M. (2019). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Erkan S. (2004). Öğretmenlerin bilgisayara yönelik tutumları üzerine bir inceleme. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12, 141-145.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Yelkentepe Yayınları.
- Field A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5. Baskı). London: Sage Publications.
- Gökçearslan, Ş. (2010). Öğretmenlerin bilgisayar destekli eğitim (bde) yapma tutumlarına ilişkin bir araştırma. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5(2), 471-478.
- Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Educational Communication and Technology Journal*, 29(2), 75-91.
- Güzeller, C. ve Korkmaz, Ö. (2007). Bilgisayar destekli öğretimde bir ders yazılımı değerlendirmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 155-168.

- İmer, G. (1996). *Eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarının bilgisayara ve bilgisayar eğitimi kullanmaya yönelik nitelikleri*. Yayınlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Jacoby, R. (2005). Computer based training: Yes or no? *Journal of Health Care Compliance*, 7(3), 45-48.
- Kabak, K. (2021). The effect of students' developing their own digital games on their academic achievement and attitudes towards for English lessons. *Participatory Educational Research (PER)*, 8(2), 74-93.
- Kaçar, A. Ö. ve Doğan, N. (2007). Okul öncesi eğitimde bilgisayar destekli eğitimin rolü. *Akademik Bilişim*, 31, 1-11.
- Kalemoğlu Varol, Y. (2014). The relationship between attitudes of prospective physical education teachers towards education technologies and computer self-efficacy beliefs. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 13(2), 157-167.
- Karadağ, Z. (2014). Bilgisayar destekli eğitim (BDE)'de vizyon. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (3), 414-418.
- Karataş, H., Alcı, B. ve Karabıyık Çeri, B. (2015). Öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitime ilişkin tutumları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi Journal of Research in Education and Teaching*, 4(3), 1-9.
- Keser, H. (1988). *Bilgisayar destekli eğitim için bir model önerisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kılıç, S. (2013). Örneklemeye yöntemleri. *Journal of Mood Disorders*, 3(1), 44-6.
- Kilmen, S. (2022). *Eğitim araştırmacıları için SPSS uygulamalı istatistik*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kinzie, M. B., Delcourt, M. A. B., & Powers, S. M. (1994). Computer technologies: Attitudes and self-efficacy across undergraduate disciplines. *Research on Higher Education*, 35(6), 745-768.
- Küçük, B., İşleyen, T., Deniz, D. ve Cansız, Ş. (2014). Matematik öğretmeni adaylarının bilgisayar destekli eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 7(2), 212-223.
- Kulik, J. A., Kulik, C. L. C., & Bangert-Drowns, R. L. (1985). Effectiveness of computer-based education in elementary schools. *Computers and Human Behavior*, 1, 59-74.
- Kutluca, T. ve Ekici, G. (2010). Examining teacher candidates' attitudes and self-efficacy perceptions towards the computer assisted education. *Hacettepe University Journal of Education*, 38(38), 177-188.
- Langford, M., & Reeves, T. E. (1998). The relationship between computer self-efficacy and personal characteristics of the beginning information systems student. *Journal of Computer Information Systems*, 38(4), 41-45.
- Leithwood, K. (2007). What we know about educational leadership. J.M. Burger, C. Webber ve P. Knick. (Ed.), *Intelligent Leadership* içinde (s. 41-66). Canada: Springer.
- Lincoln, Y., & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. California: Sage Publications.
- Mcdowall, T., & Jackling, B. (2006). The impact of computer-assisted learning on academic grades: An assessment of students' perceptions. *Accounting Education: an international journal*, 15(4), 377-389.
- Mercan, M., Filiz, A., Göçer, İ. ve Özsoy, N. (2009). Bilgisayar destekli eğitim ve bilgisayar destekli öğretimin dünyada ve Türkiye'de uygulamaları. XI. Akademik Bilişim Konferansı bildirileri. 24 Haziran 2024 tarihinde [https://ab.org.tr/ab09/kitap/mercan\\_filiz\\_AB09.pdf](https://ab.org.tr/ab09/kitap/mercan_filiz_AB09.pdf) adresinden erişildi.

- Mertkan, Ş. (2015). *Karma araştırma tasarımı* (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Milli Eğitim Temel Kanunu (1973). [https://www5.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR\\_KARARLAR/kanuntbmmc056/kanuntbmmc056/kanuntbmmc05601739.pdf](https://www5.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanuntbmmc056/kanuntbmmc056/kanuntbmmc05601739.pdf) 09.04.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Oğuz, E., Ellez, A. M., Özyılmaz Akamca, G., Kesercioğlu, T. İ. ve Girgin, G. (2011). Okulöncesi öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitim yapmaya ve bilgisayara yönelik tutumları. *İlköğretim Online*, 10(3), 934-950.
- Oktay, A. (2020). Eğitimin tanımı, özellikleri ve eğitimle ilgili temel kavramlar. A. Oktay (Ed.), *Eğitime giriş* (10. Baskı, s. 2-18) içinde. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Okur Akçay, N. ve Halmatov, M. (2015). Okulöncesi öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitim yapmaya ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 44-50.
- Özcan, B. N. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının bilgisayar destekli öğretime yönelik tutumları ile öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(2), 513-527.
- Paje, Y. M., Rogayan, D. V., & Dantic, M. J. P. (2021). Teachers' utilization of computerbased technology in science instruction. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*, 5(3), 427-446.
- Patton, M. Q. (2001). *Qualitative Research & Evaluation Methods* (3. Baskı). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Polat, K. ve Karakuş, F. (2020). Öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitime yönelik tutum ve öz yeterlik algılarının incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education - Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9(2), 579-592.
- Renshaw C. E., & Taylor, H. A. (2000). The educational effectiveness of computer-based instruction. *Computers and Geosciences*, 26(6), 677-682.
- Sam, H. K., Othman, A. E. A., & Nordin, Z. S. (2005). Computer self-efficacy, computer anxiety, and attitudes toward the Internet: A study among undergraduates in Unimas. *Journal of Educational Technology & Society*, 8(4), 205-219.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.
- Şen, Ü. S. (2011). *Müzik öğretiminde bilgisayar destekli programlı öğretim yönteminin etkililiği*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Sezer, A. (2011). Coğrafya öğretmeni adaylarının bilgisayar destekli eğitime ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 1-19.
- Silverman, D. (2013). *Doing qualitative research: A practical handbook*. (4. Baskı). London: Sage Publications.
- Stemler, S. E. (2015). Content analysis. *Emerging trends in the social and behavioral sciences: An Interdisciplinary, Searchable, and Linkable Resource*, 1-14.

- Topkaya, Y., Tangülü, Z., Yılar, B. ve Şimşek, U. (2015). Social studies pre-service teachers' computer self efficacy beliefs and attitudes on computer-assisted instruction. *Journal of International Social Research*, 8(36), 742-748.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- Turel, V. (2014). Teachers' computer self-efficacy and their use of educational technology. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 15(4), 130-149.
- Tüzel, E. (2016). Eğitimin temel kavramları. A. Uzunöz (Ed), *Eğitim bilimine giriş* içinde (s. 1-17). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ünsal, S. (2021). Öğretmenlik mesleğinin tanımı, önemi ve öğretmenlerin değişen rolleri üzerine nitel betimsel bir araştırma. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(42), 1481-1504.
- Vernadakis, N., Avgerinos, A., Tsitskari, E., & Zachopoulou, E. (2005). The use of computer assisted instruction in preschool education: making teaching meaningful. *Early Childhood Education Journal*, 33(2), 99-104.
- Woessmann, L., & Fuchs, T. (2004). Computers and student learning: Bivariate and multivariate evidence on the availability and use of computers at home and at school. [https://www.econstor.eu/dspace/bitstream/10419/18686/1/cesifo1\\_wp1321.pdf](https://www.econstor.eu/dspace/bitstream/10419/18686/1/cesifo1_wp1321.pdf) adresinden 24 Temmuz 2024 tarihinde erişilmiştir.
- Yağar, F. ve Dökme, S. (2018). Niteliksel araştırmaların planlanması: araştırma soruları, örneklem seçimi, geçerlik ve güvenirlik. *Gazi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3(3), 1-9.
- Yavuz, S. ve Coşkun, A. E. (2008). Attitudes and perceptions of elementary teaching through the use of technology in education. *Hacettepe University, The Journal of Education*, 34, 276-286.
- Yeşilyurt, E., Ulaş, A. H. ve Akan, D. (2016). Teacher self-efficacy, academic self-efficacy, and computer self- efficacy as predictors of attitude toward applying computer-supported education. *Computers in human Behavior*, 64, 591-601.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, M., Gerçek, C., Köseoğlu, P. ve Soran, H. (2006). Hacettepe Üniversitesi biyoloji öğretmen adaylarının bilgisayarla ilgili öz-yeterlik inançlarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 278-287.
- Zaman, F., Pehlivanogulları, Ş., Yerlikaya, M., Tel, H. ve Yakut, E. (2022). Okullarda kullanılan eğitim öğretim teknolojileri ve bilgisayar destekli eğitimin incelenmesi. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 9(80), 194-201.