

The Journal of Educational Reflections



ISSN 2587-0068

<http://dergipark.org.tr/pub/eduref>



2024 June

Volume 8 – Issue 1

Chef Editors

Prof. Dr. Murat TUNCER– Fırat University

Prof. Dr. Zülfü DEMİRTAŞ– Fırat University

Editor

Prof. Dr. Mehmet TAŞPINAR – Gazi University

Prof. Dr. Hasan Güner BERKANT– Yozgat Bozok University

Assistant Editor

Dr. MELİH DİKMEN / Fırat University

Dr. FERDİ BAHADIR / Erzincan University

Dr. ÖMER YILMAZ / Hakkari University

Dr. MEHMET TEMUR / İnönü University

Dr. RAMAZAN TANAŞ / Afyon Kocatepe University

Dr. AHMET EGEMEN AKMENÇE / Ministry of Education

JAFAR BASING ADAMS / Ghana

Referees / June 2024, 8(1)

Dr. Abdulvehap Boz / Sürt University

Dr. Ahmet Egemen Akmençe / Ministry of National Education

Dr. Akın Efendioğlu / Çukurova University

Dr. Akif Köse / Kahramanmaraş Sütçü İmam University

Dr. Ayşenur Kuloğlu / Fırat University

Dr. Bahadır Köksalan / İnönü University

Dr. Dilşat Peker Ünal / Yozgat Bozok University

Dr. Evrim Erol / Dumlupınar University

Dr. Meltem Sünkür çakmak / Dicle University

Dr. Müslim Alanoğlu / Fırat University

Dr. Songül Karabatak / Fırat University

Dr. Vildan Donmuş Kaya/ Fırat University

Dr. Yusuf Celal Erol/ Fırat University

Article	Page
Evaluation of Preschool Education Program According to Eisner's Educational Criticism Model <i>Okul Öncesi Eğitim Programının Eisner'in Eğitsel Eleştirisi Modeline Göre Değerlendirilmesi</i> <i>Ayşegül CANBAZ, Doç. Dr. Ata PESEN</i>	1-35
Professional Motivation as a Prediction of Teachers' Career Compatibility <i>Öğretmenlerin Kariyer Uyumluluğunun Yordayıcısı Olarak Mesleki Motivasyon</i> <i>Dr. Öğr. Ü. Osman Söner, Cihan Ceyhan, Göksel Bektaş, Cihat Şimşek, Osman Albayrak, İsmail Coşkun, Ersin Akagündüz</i>	36-46
Examining the Relationship Between Nepotism and Organizational Trust According to the Perceptions of Faculty Members <i>Öğretim Üyelerinin Algılarına Göre Nepotizm ile Örgütsel Güven Arasındaki İlişkinin İncelenmesi</i> <i>Necmi Gökyer, Yeşim Demir</i>	47-67
Evaluation of Classroom Teachers' Attitudes Towards Interactive Smartboard Use <i>Sınıf Öğretmenlerinin Etkileşimli Tahta Kullanımına Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi</i> <i>Sedat Önen, İlhami Bulut</i>	68-90
Teacher Opinions regarding Effect of Career Stages on the Employee Rights <i>Kariyer Basamaklarının Özlük Haklarına Etkisi Üzerine Öğretmen Görüşleri</i> <i>Emrullah Gökmen, Gül Kurum Tiryakioğlu</i>	91-106

The Journal of Educational Reflections ISSN: 2587-0068	Vol 8, Issue: 1 , Year: 2024 http://dergipark.org.tr/pub/eduref	Article History Received: 19 April 2024 Received in revised form: 12 May 2024 Accepted: 4 July 2024 Available Online: 10 July 2024
--	---	---

Evaluation of Preschool Education Program According to Eisner's Educational Criticism Model

Okul Öncesi Eğitim Programının Eisner'in Eğitsel Eleştiri Modeline Göre Değerlendirilmesi¹

Ayşegül CANBAZ²

<https://orcid.org/0000-0002-5258-4808>

Doç. Dr. Ata PESEN³

<https://orcid.org/0000-0003-1676-7444>

Özet	Abstract
<p>Bu araştırmanın amacı 2013 okul öncesi eğitim programını Eisner'in eğitsel eleştiri modeli ile değerlendirerek programın mevcut durumunun etkililiğini tespit etmektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış olup durum çalışması deseninden yararlanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim öğretim yılında, Siirt ve Batman illerinde farklı okul türlerinde görev yapmakta olan 30 okul öncesi öğretmeni ile Türkiye'deki farklı devlet üniversitelerinde görev yapan ve okul öncesi eğitim alanında uzman olan 10 akademisyen oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme göre seçilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu ve gözlem formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel ve içerik analiz yöntemi kullanılarak eğitsel eleştiri modelinin "betimleme", "yorumlama", "değerlendirme" ve "temalaştırma" alt boyutları dikkate alınarak bulgular sunulmuştur. Araştırma sonucunda okul öncesi eğitim programına, öğretmen ve akademisyenler tarafından eleştiriler gelse de genel olarak yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcı gözlem sonucunda öğretmenlerin programı uygulama konusunda problemler yaşadıkları tespit edilmiştir. Akademisyenlerin program ile ilgili teorik çerçeveye hâkim olduğu ancak programın uygulanmasına yönelik görüş farklılıklarının olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda öneriler geliştirilmiştir.</p> <p>Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim programı, program değerlendirme, eğitsel eleştiri modeli</p>	<p>The purpose of this research is to evaluate the effectiveness of the 2013 preschool education program by using Eisner's educational critique model to determine the current status of the program. In this research, qualitative research method was used and case study design was utilized. The study group of the research consists of 30 preschool teachers working in different types of schools in the provinces of Siirt and Batman during the 2021-2022 academic year, as well as 10 academics working at various state universities in Turkey who specialize in preschool education. The study group of the research was selected according to the criterion based purposive sampling methods. Semi-structured interview and observation forms were used as data collection tools in the study. In the process of data analysis, descriptive and content analysis methods were used, and the findings were presented on the basis of sub-dimensions "description, interpretation, evaluation and thematization" of the educational criticism model. As a result of the research, it was concluded that the study was generally sufficient even though the pre-school education program was criticized by teachers and academicians. In consequence of participant observation, it was determined that teachers had challenges in implementing the program. It was observed that academicians have a strong grasp of the theoretical framework related to the program, yet there are differences in views regarding its implementation. Based on the findings, recommendations were developed.</p> <p>Keywords: Pre-school Education Program, Program Evaluation, Educational Criticism Model</p>

¹ Bu çalışma Doç. Dr. Ara PESEN danışmanlığında Ayşegül CANBAZ tarafından yapılan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² MEB. Öğretmen

³ Cor. Author (atapesen@siirt.edu.tr, Siirt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi)

Extended Summary

Introduction

In this study, the preschool education program has been examined with Eisner's developed educational criticism model. The evaluation process of the 2013 preschool education program is considered to be of great importance in revealing its strengths and weaknesses, making recommendations for improvement, and updating it for decision-makers. It is believed that the results and recommendations of the research will contribute to the preschool literature and guide program development efforts. In line with this, the aim of the research is to evaluate the preschool education program using Eisner's educational criticism model to determine the effectiveness of the program's current status.

Method

This research has been designed using qualitative research methods, specifically the case study approach. In order to ensure alignment with the theoretical framework of the study and to enable the comprehensive portrayal of the preschool education program for evaluation according to Eisner's educational criticism model, a holistic single-case design has been employed.

The study group was selected through purposive sampling methods, specifically criterion sampling. Thirty preschool teachers included in the study group were selected to work with the 5-year-old age group in official and private independent kindergartens, rural schools, and preschool classes affiliated with primary schools in Siirt and Batman provinces, districts, and villages offering single or double education during the 2021-2022 academic year, in line with the purpose of the research and the structure and content of the educational criticism model. In this study, it was presumed that teachers assumed to be experts in their field could provide significant insights into the evaluation of the program. Therefore, preschool teachers working in different school environments and locations were included in the study. The criterion set for the inclusion of academics in the research was to be faculty members with studies in the field of preschool education. In this context, 10 academics specializing in preschool education from different universities in Turkey voluntarily participated in the study.

Findings

In this research, where qualitative data collection tools were used, data were collected through interviews and observation techniques from two different sources: preschool teachers and academics specialized in this field. The tools developed by the researcher include the interview technique used to obtain the opinions of preschool teachers and academics specialized in the field about the program, as well as the observation technique used to observe the activities of preschool teachers in the classroom environment.

Semi-structured interviews were conducted with thirty preschool teachers working in preschool education institutions and ten faculty members specializing in preschool education, during which open-ended questions were included. Before conducting interviews with thirty preschool teachers during the spring semester of the 2021-2022 academic years, contact was made to explain the content of the interviews and determine the interview dates. The recorded interviews, which were conducted using a voice recorder, lasted an average of 45 minutes.

Due to the fact that ten faculty members specializing in preschool education were located in different cities and it was not feasible to arrange suitable times for each of them during the spring semester of the 2021-2022 academic years, interviews were conducted using the e-interview (email interview) technique.

Observations were conducted on ten preschool teachers, taking into account the convenience of data accessibility due to the presence of four different preschools and locations among thirty preschool teachers working in preschool educational institutions. The observations were carried out without prior notice to the preschool teachers at the beginning and end of the spring semester of the 2021-2022 academic year, in February and May, totaling 20 activity hours. The researcher participated as a participant observer in the classroom environment where the observation took place as part of the process.

In this study, content analysis was applied to analyze the data obtained from interviews with the participants, while descriptive analysis was applied to analyze the data obtained from in-class observations.

The categories and themes identified from the interview data of the participants were organized according to the dimensions of the educational critique model and presented in the findings section with quotations and the frequencies of codes. In direct quotations, code names for female preschool teachers were used as (FT1, FT2, FT3...); for male teachers, (MT1, MT2, MT3...); for female academic experts in the field, (FAE1, FAE2...); and for male academic experts, (MAE1, MAE2...).

The observation notes and audio recordings obtained within the classroom were combined in the written text and analyzed using descriptive analysis, which did not require in-depth analysis (Yıldırım & Şimşek, 2013).

In this section, the findings obtained from individual interviews with preschool teachers and academics, as well as in-class observations, were presented in accordance with the descriptive, interpretative, evaluative, and thematic steps of the educational critique model. When presenting the findings, direct quotations that best explain the relevant situation from participant views or observations were included, along with participant codes not repeated in frequency values.

Discussion and Conclusion

In the results related to the descriptive dimension of the research, it was found that preschool teachers generally agreed that the achievements and indicators included in the program cover all areas of children's development. However, there were varying opinions among teachers regarding the appropriateness of the number of achievements and indicators. Based on the teachers' views in the study, it was concluded that the achievements and indicators in the program did not

encompass the assessment dimension. It was also noted that while the monthly and daily planning of the program was considered adequate, its implementation was deemed insufficient. The evaluation process within the program was found to be beneficial for teachers, as it allowed them to recognize their shortcomings. Various problems were identified in the evaluation process, such as the influence of administration and time constraints. Additionally, it was observed that teachers did not allocate time for evaluation due to the activities they conducted throughout the day.

In the results related to the interpretative dimension of the research, it was concluded that the feasibility of implementing specific days and weeks was sufficient. Implementing certain days and weeks in schools was found to have a positive impact on children, creating awareness of the significance of those days and weeks.

In the evaluative dimension of the research, the results obtained from the opinions of preschool teachers and academics regarding the strengths and weaknesses of the preschool education program, as well as the results obtained from participatory observations conducted within the classroom, were included.

In the thematic dimension of the research, the results and recommendations obtained from the opinions of preschool teachers and academics regarding the deficiencies they perceive or the elements they believe need improvement or addition in various dimensions of the preschool education program (such as achievement, content, teaching-learning process, and assessment) were presented.

GİRİŞ

Gelişim dönemleri olan bebeklik, ilk çocukluk, ikinci çocukluk ve ergenlik dönemlerinde bireysel farklılıklar yaşansa da bazı gelişim dönemlerinin önemi yadsınamayacak kadar büyüktür (UNESCO, 2018). İlk çocukluk dönemine denk gelen okul öncesi dönem, yaşamın “en mucizevi yılları” olarak (Avcı & Toran, 2012), bireyin gelişiminin en üst düzeyde olduğu kritik dönemlerden biri olarak kabul edilmektedir (Turaşlı, 2007). Öğrenmelerin en yoğun yaşandığı ve hızlı bir gelişim gösterdiği bu dönemde (Pramling-Samuelsson & Carlsson, 2008), çocuğun etkileşim içinde olduğu yakın çevresi ile kurduğu ilişkiler gelecek yaşamının yapı taşlarının oluşturur (Kılıç, 2008).

Keşfetme ve merak duygusu ile doğan çocuklar yaşamda herhangi bir bilgi ya da yaşamışlık ile dünyaya gelmezler. Çocukların var oluşlarında sahip oldukları bu kapasiteyi kullanmaları için araştırma, keşfetme ve öğrenmelerinin desteklenmesi, uygun öğrenme yaşantılarının hazırlanması gerekmektedir (Heckman vd., 2013). Bu da ancak okul öncesi eğitime gereken önemin verilmesiyle sağlanabilir (İş, 2017). Okul öncesi eğitim, 0-6 yaş arasındaki çocukların uzman eğitimciler tarafından sistematik ve planlı bir şekilde uygulanan eğitim yaşantılarını kazanarak yaratıcılığının ve tüm beceri gelişiminin desteklendiği, kişiliğinin temellerinin atıldığı ilk eğitim basamağıdır (Bay-Dönertaş, 2023). Her çocuğun ebeveynleri tarafından başlayan eğitim serüveni okul öncesi eğitime başlaması ile bir plan ve program doğrultusunda formal eğitime geçmektedir (Aydoğan, 2015). Varış'a (1994) göre eğitimin kalitesi ancak kaliteli eğitim programları ile sağlanabilir. Eğitim programlarının dinamik yapısı programın temel öğelerinden (kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirme) ve bu öğeler arasındaki ilişkilerden de etkilenmektedir. Eğitim programının temel öğelerden olan değerlendirmenin sağlıklı gerçekleştirilmesi eğitim programlarının daha nitelikli bir yapıya kavuşmasını sağlamaktadır.

Nitelikli okul öncesi eğitim ile uygulanan eğitim programı arasında doğrudan bir ilişki vardır (Gelişli & Yazıcı, 2012). Nitekim literatürde yapılan birçok çalışmada nitelikli bir okul öncesi eğitim programı ile çocukların bilişsel, motor, dil, öz bakım, sosyal-duygusal gibi gelişimlerini ve öğrenme performanslarını olumlu etkilediği kanıtlanmıştır (Çağlayan vd., 2023). Okul öncesi eğitim programı; kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirme öğeleri açısından program geliştirme ölçütlerine uygun olmalı ve içinde bulunulan dönemin niteliklerini bu dönemdeki çocuklara kazandırması gerekmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Dolayısıyla çağın getirdiği yenilikleri, gereksinimleri ve beklentileri karşılayıp karşılamadığını anlamak, programın neden olduğu olumlu ve olumsuz değişimleri görmek için okul öncesi eğitim programında değerlendirme çalışmalarını düzenli olarak yapılması önemli görülmektedir (National Association for the Education of Young Children [NAEYC], 2003).

Literatür incelendiğinde 2013 okul öncesi eğitim programının değerlendirilmesinde program değerlendirme modeli temel alınarak yapılan çalışmaların az sayıda olduğu tespit edilmiştir (Aslan vd., 2016; Aydın vd., 2018; Paksoy, 2020; Tican-Başaran & Ulubey, 2018). Ulaşılan çalışmaların sınırlı olması sebebiyle değerlendirme modeli temel alınarak yapılan araştırmaların faydalı olabileceği düşünülmektedir. Bu araştırmanın temel motivasyon kaynağı ise okul öncesi eğitim programı ile ilgili eğitsel eleştiri değerlendirme modeli temel alınarak yapılan bir çalışmaya rastlanılmamış olmasıdır.

Araştırmada Kullanılan Program Değerlendirme Modeli

Araştırmanın elde edilen verilerine yanıt bulmak amacıyla program değerlendirme modellerinden Eisner'in eğitsel eleştiri modeli temel alınmıştır.

1975 yılında Elliot W. Eisner tarafından oluşturulan eğitsel eleştiri modeli, sanata dayalı bir bakış açısı ile ortaya çıkmıştır (Eisner, 1985). Eisner, bir sanat eserinin eleştirisinin yapılmasında uzmanlık gerektiği gibi program değerlendirmenin de uzman kişiler tarafından yapılması gerektiğini belirtmiştir (Erden, 1998). Uzman kişilerce uygulanan bu modelde program uygulandıktan sonra niteliksel bir sonuç elde etmek için bilgilerin sağlanması, yorumlanması ve değerlendirilmesi gerekli görülmektedir (Uşun, 2016).

Eisner değerlendirmeyi, kendinden önce geliştirilen modellerin merkeze aldığı teknik ve nicel odaklı paradigmadan farklı olarak oldukça geniş işlevleri olan bir süreç olarak tanımlamıştır (Eisner, 1985). Eğitsel eleştiri modelinde birbiriyle kesişen 4 boyut vardır (Eisner, 1998):

1. **Betimleme** boyutunda programın mevcut durumunun görselleştirilmesi ile okuyucuda zihinsel bir resim oluşturulur. Bu boyutta okuyucuya eğitim ortamlarında yaşanan deneyime dâhil olma hissi verilmek amaçlanır (Eyiol, 2019). Eğitimin niteliğine yönelik özellikler keskin ifadeler ile ortaya çıkarılmaya çalışılır (Yüksel, 2010).

2. **Yorumlama** boyutunda program sonunda ortaya çıkan durumlar ve sonuçlara ilişkin tahminler ile anlam çıkarmaya çalışılır. Betimleme boyutu ile keskin bir ayrım olmaması ile farkı, betimleme boyutu programın ne olduğuna odaklanırken, yorumlama boyutun da nasıl ve niçin sorularına odaklanılır (Gündoğdu vd., 2016).

3. **Değerlendirme** boyutunda ilk iki boyutta elde edilen sonuçlara bağlı olarak programın eğitsel önemi ve değeri ile ilgili bir karara varılır (Aygören & Er, 2018). Eisner (1999), eğitimin amacını sadece öğrencileri değiştirmek değil bununla birlikte yaşamlarını da geliştirmek olduğunu belirtmiştir. Nitekim değerlendirme, gözlenen eğitim deneyimlerinin bu amacı gerçekleştirip gerçekleştirmediğini ayırt etmesine yardımcı olarak hayati bir öneme sahiptir (Işık, 2015).

4. **Temalaştırma** boyutunda Eisner, eğitsel eleştiri modelinin 4. boyutunu sonradan eklemiştir. Bu boyut, tekrarlayan mesajların, vurgulanan niteliklerin, baskın özelliklerin vb. tematik düşüncelerin ortaya çıkarılmaya çalışıldığı (Kara & Akdağ, 2020), yeni kuram ve kılavuzların sunulduğu boyuttur (Mutluer & Gürol, 2022).

Bu çalışmanın amacı, okul öncesi eğitim programını Eisner'in eğitsel eleştiri modeli ile değerlendirerek programın mevcut durumunun etkililiğini tespit etmektir. Bu kapsamda oluşturulan alt amaçlar ise şunlardır:

1. **Betimleme:** Okul öncesi öğretmenleri 2013 okul öncesi eğitim programını kazanım ve göstergeleri, planlama ve uygulama ile değerlendirme süreçleri açısından nasıl algılanmaktadır?
2. **Yorumlama:** Okul öncesi öğretmenlerinin 2013 okul öncesi eğitim programında belirtilen etkinliklerin uygulanabilirliğine ve bunları uygularken karşılaştıkları zorluklara ilişkin görüşleri nelerdir?
3. **Değerlendirme:** Okul öncesi öğretmenlerinin ve akademisyenlerin 2013 okul öncesi eğitim programının güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
 - a) Programa ilişkin öğretmen sınıf içi gözlem sonuçları nelerdir?
4. **Temalaştırma:** 2013 okul öncesi eğitim programına ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin ve akademisyenlerin önerileri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ile desenlenmiştir. Durum çalışması, bir ya da birden fazla olayın, durumun (McMillan, 2000), bir grubun, etkinlik ya da programın (Mertens, 2010), belirli bir zaman diliminde (Glesne, 2015) “Neden?” ve “Nasıl?” sorularına yanıt aranarak (Hancock & Algozzine, 2006) bütünsellik içinde derinlemesine incelenmesidir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Okul öncesi eğitim programının Eisner'in eğitsel eleştiri modeline göre değerlendirilmesinde araştırmanın kuramsal zeminine uygun olması amacıyla programın bütün olarak aktarılabilmesi için bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır.

Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme göre seçilmiştir. Seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden biri olan amaçlı örnekleme, araştırmanın amacının dikkate alınması ile ortaya çıkan durumların derinlemesine ve ayrıntılı olarak araştırılmasına olanak sağlamaktadır. Ölçüt örnekleme ise önceden belirlenen durumların belirlenen ölçütlere göre araştırılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmanın çalışma grubuna dâhil edilen 30 okul öncesi öğretmeni için ölçüt, araştırmanın amacı ile eğitsel eleştiri modelinin yapısı ve içeriği doğrultusunda 2021-2022 eğitim öğretim yılında Siirt ve Batman illeri, ilçe ve köylerinde bulunan tam gün veya yarım gün eğitim verilen resmi ve özel bağımsız anaokulu, kırsal okul ve ilkokula bağlı anasınıflarında 5 yaş grubu ile çalışmak şeklinde belirlenmiştir. Araştırmaya dâhil edilen akademisyenler için ölçüt okul öncesi eğitim alanında çalışmaları olan öğretim üyesi olmak şeklinde belirlenmiştir. Bu kapsamda Türkiye'nin farklı üniversitelerde okul öncesi eğitim alanında uzman olan 10 akademisyen çalışmaya gönüllü olarak dâhil edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın modelinin nitel olması toplanan verilerde çeşitlilik gerektirmektedir. Bu çalışmada da sistemin bütününe görüp vakayı birden çok açıdan analiz etmek için (Büyüköztürk vd., 2011) veriler okul öncesi öğretmenlerinin ve bu alanda uzman olan öğretim üyelerinin olduğu iki farklı kaynaktan görüşme ve gözlem tekniği ile toplanmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen araçlar; okul öncesi öğretmenlerinin ve bu alanda uzman olan öğretim üyelerinin program hakkındaki düşüncelerini elde etmede kullanılan görüşme tekniği ve sahadaki okul öncesi öğretmenlerinin sınıf ortamındaki etkinliklerinde kullanılan gözlem tekniğidir. Farklı veri kaynaklarından verilerin toplanarak analiz edilmesi ile elde edilen sonuçların inandırıcılığını arttırmaya yönelik çabaların bütününe “çeşitleme (triangulation)” adı verilmektedir. Çeşitleme yöntemi, tek bir yöntemde ulaşılamayan bilgiye ulaşma ihtimali sunmaktadır. Görüşme ya da gözlem yoluyla elde edilen bilgilerin birbirlerini teyit amacıyla kullanılması çeşitleme yönteminin tamamlayıcı özelliğini göstermektedir. (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Eğitim alanında nitel araştırma, çalışılan ortamda öğrencilerin ve öğretmenlerin davranış ve tutumlarını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Bu bağlamda eğitim kurumları ile iletişime geçilmeli, okul ve sınıflarda gözlemler yapılarak incelemelerde bulunulmalı, yorumlar yapılmalıdır. Eisner, eğitsel uzman tarafından öğretmenlerin sınıf yaşantısının gözlenmesinin önemli bir veri kaynağı oluşturacağını vurgulamış (Eisner, 1998), araştırmada gözlem tekniğinin kullanılması uygun görülmüştür. Gözlenen ortamı işevuruk hale getiren davranışların ayrıştırılmasında ve not almayı kolaylaştırmak amacıyla sahada çalışan on okul öncesi öğretmenine bir gözlem formunun hazırlanması gerekli görülmüştür. Gözlem değişkenleri belirlenmeden önce ilgili literatür taranmış, farklı gözlem formları incelenmiş (Duzcu, 2015; Ercan, 2019; Fatmir, 2017; Kandemir, 2016) ve problem cümlesi temelinde programın çok yönlü olarak gözlenmesine imkân sağlayacak şekilde gözlem değişkenleri belirlenmiştir. Program değerlendirme modellerinden eğitsel eleştiri modelinde yer alan “betimleme”, “yorumlama”, “değerlendirme” ve “temalaştırma” boyutlarını en iyi yansıtacak şekilde hazırlanan gözlem değişkenlerinden taslak gözlem formu oluşturulmuştur. Taslak gözlem formunda yer alan sorular açık ve kapalı uçlu olacak şekilde yapılandırılmıştır. Araştırmacı tarafından oluşturulan taslak bir Türkçe öğretmenine ve okul öncesi alanında uzman iki öğretim üyesine sunularak değişkenlerin konu ile bağlantısı, kapsam geçerliliği, madde kökleri, sıralaması, ifade edilişi uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri çerçevesinde görüşme soruları revize edilmiş ve son halini almıştır. Okul

Canbaz, A. & Pesen, A. (2024). Okul öncesi eğitim programının Eisner'in eğitsel eleştiri modeline göre değerlendirilmesi *Journal of Educational Reflections*, 8(1), 1-35.

öncesi eğitim kurumlarında çalışan otuz okul öncesi öğretmeninden 4 farklı okul ve yerleşim bünyesinde olması ile verilerin ulaşılabilirliği dikkate alınarak on okul öncesi öğretmenine gözlem yapılmıştır. Gözlem sürecinde öğretmen sadece gözlem yapılacağı gün için dahi sınıftaki uygulamalarını değiştirebilir (Yin, 2005). Bu bağlamda okul öncesi eğitim programının niteliksel olarak derinlemesine incelenmesi ve güvenilir gözlem sonuçlarının elde edilmesi amacı ile gözlemlerin farklı günlerde, farklı etkinlik saatlerinde, okul öncesi öğretmenlerine herhangi bir zaman belirtilmeden yapılacağına dikkat edilmiştir. Ön uygulama 15 Şubat ve 17 Şubat 2022 tarihlerinde yapılmıştır. Gözlemler 2021-2022 eğitim öğretim yılının bahar döneminin başında ve sonunda okul öncesi öğretmenlerine herhangi bir zaman bildirilmeden Şubat ve Mayıs aylarında toplam 20 etkinlik saati olacak şekilde uygulanmıştır. Araştırmacı gözlemin yapıldığı sınıf ortamında sürecin bir parçası olarak katılımcı gözlemci olmuştur. Gözlem süresince araştırmacı, çalıştığı konuya ilişkin müdahaleci bir tavırda bulunmadan ortamda neler olduğunu gözlemiş ve kaydetmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Gözlem notları alınırken ayrıntılı ve tanımlayıcı notlar oluşturmaya, gözlemcinin kişisel yorumunu katmamaya dikkat edilmiştir.

Gözlem verilerini elde etmede ses kayıt cihazı ve fotoğraf makinesi kullanılmıştır. Gözlem yapılan öğretmenlerin bilgileri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Gözlem Yapılan Okul Öncesi Öğretmenleri

	Değişken	Kodları	f	%
Cinsiyet	Erkek	ÖE4, ÖE6, ÖE11, ÖE26	4	40
	Kadın	ÖK5, ÖK10, ÖK12, ÖK18, ÖK20, ÖK25, ÖE4, ÖK5, ÖE6, ÖK10, ÖE11, ÖK12, ÖK25, ÖE26	6	60
Görev yaptığı il	Siirt	ÖE4, ÖK5, ÖE6, ÖK10, ÖE11, ÖK12, ÖK25, ÖE26	8	80
	Batman	ÖK18, ÖK20	2	20
Görev yapılan okul bünyesi	Resmi bağımsız anaokulu	ÖE4, ÖK5, ÖE6	3	30
	İlkokula bağlı anasınıfı	ÖK10, ÖE11, ÖK12	3	30
	Özel anaokulu	ÖK18, ÖK20	2	20
	Kırsal okul	ÖK25, ÖE26	2	20
Kıdem/yıl	1-5 yıl	ÖE4, ÖK5, ÖK10, ÖE11, ÖK25, ÖE26	6	60
	6-10 yıl	-	-	-
	11-15 yıl	ÖK12, ÖK18	2	20
	16-20 yıl	ÖE6, ÖK20	2	20
	21 yıl ve üzeri	-	-	-
Öğrenim durumu	Önlisans	ÖK5, ÖK18, ÖK20	3	30
	Lisans	ÖE4, ÖK10, ÖE11, ÖK12, ÖK25, ÖE26	6	60
	Lisansüstü	ÖE6	1	10

Tablo 1 incelendiğinde sınıfta gözlem yapılan okul öncesi öğretmenlerinin %40'ı erkek, %60'ı ise kadındır. %80'in Siirt ilinde, %20'sinin ise Batman ilinde görev yaptığı görülmektedir. Okul bünyesine göre dağılımı incelendiğinde gözlemlerin %30'u resmi bağımsız anaokulu ve ilkokula bağlı anasınıfında, %20'si ise özel anaokulu ve kırsal okulda yapılmıştır. Gözlem yapılan okul öncesi öğretmenlerinin kıdemlerine bakıldığında %60'ı 1-5 yıl arasında bir kıdeme sahipken %20'si 11-15 yıl ve 16-20 yıl arasında kıdeme sahiptir. Araştırmada gözlem yapılan okul öncesi öğretmenlerinde 6-10 yıl ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlere rastlanılmamıştır. Öğrenim durumuna göre gözlem yapılan okul öncesi öğretmenlerinin %30'u önlisans, %60'ı lisans ve %10'u lisansüstü eğitim almıştır.

Eisner (1998, s. 11), 'The Enlightened Eye Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice' adlı kitabında eğitim araştırmalarını yürüten kişilerin yaptığı gözlemlerin önemli olduğunu ancak asla yeterli olmayacağını, nitel bir araştırmada her bir durumun önemli olabileceğini belirtmiştir. Nitekim değerlendiricinin gözlemleyemediği (Fitzpatrick vd., 2004) ve doğrudan gözlem yoluyla veri elde edemediği, karar vericilerin aklına ve kalbine ulaşmayı hedefleyen durumlarda görüşme tekniği uygun görülmektedir (Ekiz, 2003). Görüşme sorularının hazırlanması eğitsel eleştiri modelinin boyutlarına uygun bir sırada ve kapsamda oluşturulmuştur. Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu taslağının kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Araştırmacı tarafından oluşturulan form taslağı, 2 uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri çerçevesinde soruların kapsam ve içerik olarak açık, anlaşılabilir ve uygulanabilir olduğu, soruların bazılarında daha detaylı bilgiler elde etmek için düzenlenmesi gerekli görülmüştür. Bu öneriler dikkate alınarak görüşme soruları revize edilmiş ve son halini almıştır. 2021-

2022 eğitim öğretim yılının bahar döneminde otuz okul öncesi öğretmeni ile görüşme yapılmadan önce iletişime geçilerek görüşmenin içeriği anlatılmış ve görüşme tarihleri belirlenmiştir. Araştırma yapılacak okullara gidilerek araştırmaya katılacak okul öncesi öğretmenlerine çalışmanın amacı ve uygulamasıyla ilgili bilgi verilmiş, çalışmaya katılmaya gönüllü olan okul öncesi öğretmenlerinden onam formu alınmıştır. Ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınan görüşmeler ortalama 45 dakika sürmüştür. Kayıt cihazının katılımcılar üzerinde oluşturabileceği baskı ve olumsuzluklara engel olmak amacıyla görüşmeler sonunda elde edilen kayıtların kendileri tarafından dinlenebileceği, gerekli durumlarda kayıtların bir kısmının ya da tamamının silinebileceği belirtilmiştir. Gerçekleştirilen görüşmeler esnasında herhangi bir sorunla karşılaşmamıştır.

2021-2022 eğitim öğretim yılının bahar döneminde okul öncesi eğitimi alanında uzman on öğretim üyesinin farklı illerde yer alan üniversitelerde çalışmaları ve her biri için uygun bir zamanın oluşturulamaması sebebiyle görüşmeler e-görüşme (elektronik-posta görüşme) tekniği ile elde edilmiştir. Veri gönderiminde gecikme yaşanan akademisyenler ile irtibata geçilmiş ve veri toplama süreci tamamlanmıştır.

Veri Analizi

Bu araştırmada katılımcılar ile yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi, sınıf içi gözlemlerden elde edilen verilerin çözümlenmesinde ise betimsel analiz uygulanmıştır.

Benzer verileri tanımlamanın ve aralarındaki ilişkiye ulaşmanın amaçlandığı içerik analizinde (Selçuk vd., 2014), veriler belirli kavramların ve temaların bir araya getirilerek okuyucunun anlayacağı bir forma dönüştürülüp derinlemesine yorumlanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Görüşme kayıtlarından elde edilen veriler bilgisayar ortamında transkript haline getirilmiştir. Ardından verilerin analizinde araştırma sorularındaki aşamalar dikkate alınarak bir çerçeve oluşturulmuştur. Yapılan görüşmeler sonucu ses kayıtları yazılı doküman haline getirilmiştir. Verilerin analizinde araştırma soruları dikkate alınarak analizin genel yapısı oluşturulmuş ardından kelime grupları ve cümleler satır satır okuma tekniği ile analiz edilmiştir. Verilerin birçok kez okunması ile anahtar kavramlar kodlanmış, kodlar bir araya getirilerek tematik kodlama yapılmıştır. Oluşturulan kodlar liste halini alıp verilerin işlenmesi için kavramsal bir yapıya dönüşmüştür. Bu çerçevede kodlar arasında ortak yönler bulunarak verileri açıklayabilen kategorilere ulaşılmıştır. Analiz sürecinde araştırmanın alt problemlerine uygun bir sıra izlenmiş ve her bir araştırma sorusu bağlamında okul öncesi öğretmenlerinin ve bu alanda uzman öğretim üyelerinin görüşleri derinlemesine analiz edilmiştir. Eğitsel eleştiri modelinin boyutları doğrultusunda belirginleşen farklı görüşlerde kategoriler düzenlenmiştir. Ortaya çıkan temalar yoluyla, modelin boyutları (betimleme, yorumlama, değerlendirme ve temalaştırma) kullanılarak araştırmanın bulgular kısmı oluşturulmuştur. Analiz sürecinin son aşamasında ayrıntılı olarak tanımlanan ve sunulan veriler yorumlanmıştır. Bu çalışmanın anlaşılabilirliğini artırmak ve yorumlamayı kolaylaştırmak amacıyla okul öncesi öğretmenlerinin ve bu alanda uzman öğretim üyelerinin görüşlerinin frekansa dayalı betimlemesi yapılmıştır. Yorumlamada verileri şeffaf, mantık kurgusu içinde yansıtmak ve savunulan görüşü desteklemek amacıyla frekanslarla ilgili cevap metinleri içerisinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Doğrudan alıntıların sunumunda katılımcıların veri gizliliği ve mahremiyetinin sağlanması amacı ile kod isimleri parantez içerisinde gösterilmiştir. Okul öncesi kadın öğretmenler için (ÖK1, ÖK2 ÖK3... gibi); erkek öğretmenler için (ÖE1, ÖE2, ÖE3.. gibi); bu alanda uzman kadın akademisyenler için (KA1, KA2...gibi); erkek akademisyenler için ise (EA1,EA2...) kod isimleri kullanılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin ve bu alanda uzman akademisyenlerin verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular ışığında ulaşılan sonuçlar yorumlanarak raporlanmıştır.

Gözlem sonucu sınıf içinde elde edilen notlar ve ses kayıtları yazılı metinde bir araya getirilerek derinlemesine analizin ihtiyaç duyulmadığı betimsel analiz ile yapılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu analiz, derinlemesine analizin ihtiyaç duyulmadığı verilerin çözümlenmesinde kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Gözlem sonucu elde edilen alan notları ve görüşme metinleri ile duruma ait bilgiler bir araya getirilmiştir (Merriam, 2009/2015).

Geçerlik ve Güvenirlilik

Eğitsel eleştiri modelinde bilimsel geçerliğin yerine yapısal doğrulama terimini kullanan Eisner (1998), farklı veri kaynaklarından elde edilen kanıtların kesişim noktalarının bulunması ya da bir sonucu destekleyen örnek durumların tekrarlanması ile sonuçların yapısal olarak doğrulandığını savunmuştur. Araştırmanın iç geçerliliğinin sağlanması ve artırılması amacı ile üçgenleme (çeşitleme) yöntemi kullanılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu doğrultuda iki farklı görüşme formu ve bir gözlem formu ile veriler toplanmıştır.

Canbaz, A. & Pesen, A. (2024). Okul öncesi eğitim programının Eisner'in eğitsel eleştiri modeline göre değerlendirilmesi *Journal of Educational Reflections*, 8(1), 1-35.

Araştırmanın dış geçerliğini artırmak amacı ile araştırmanın modeli, kullanılan veri kaynakları, veri toplama araçları ve süreci, verilerin analizi ile bulguların dizilimi detaylı olarak ele alınmıştır. Yapılan gözlem ve görüşmelerde akademisyen ve okul öncesi öğretmenlerinin kişisel bilgileri ayrıntılı olarak betimlenmiştir. Araştırmacı yapılan görüşmenin ardından ses kayıtlarını çözümlenmiş ve yazıya geçirmiştir. Bu bağlamda verilerde öngörülemez kayıplara engel olunmuştur. Görüşmeler yazıya geçirilirken ağız farklılıkları dikkate alınmadan cümlelerde düzenlemeye gidilmemiştir. Gözlem ve görüşmelerden elde edilen bulgular, tartışma kısmında birleştirilerek bütüncül olarak yorumlanmış, benzer bir ortamda ya da araştırmada değerlendirilmesi için açıklamalarda bulunulmuştur.

Araştırma desenine uygun bir şekilde hareket edilerek araştırma sorularının hazır hale getirilmesinden, bulguların, tartışma ve sonucun yazılmasına kadar araştırma süreci açıkça tanımlanmış, her aşamada tutarlılığı dikkat edilmiştir. Veriler hem araştırmacı hem de bir uzman tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır. Araştırmanın güvenilirliği Miles ve Huberman (1994)'ın kodlayıcılar arasındaki tutarlılık katsayısı $[Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) \times 100]$ formülü ile hesaplanarak kodlama tutarlılığının % 94 olduğu belirlenmiştir. Tutarlılık sağlamayan kodlamalara yönelik araştırmacılar bir araya gelerek tekrar inceleme yapmış ve tutarlılık sağlanmaya çalışılmıştır.

Bu araştırmada program değerlendirme modellerinden biri olan eğitsel eleştiri modeli kullanılmış, katılımcılar ile fiziksel çevrenin daha geniş ve ayrıntılı bir perspektiften gözlemlenip, incelenbilmesine olanak tanınmıştır. Eğitsel eleştiri modelinin kullanılmış olması araştırmanın güvenilirliğini artıran bir faktör olarak düşünülmüştür.

Bulgular raporlanırken ilgili temalara ilişkin oluşan kodların desteklenmesi amacıyla araştırmanın ham verileri yoruma yer verilmeden ayrıntılı olarak betimlenmiştir. Bu araştırmaya benzer çalışmalar yapmak isteyen araştırmacılar için şekillerin, tabloların ve betimlemelerin şeffaflığına dikkat edilmiştir.

Araştırma Etiği

Araştırma süresince Siirt Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurulundan izin alınmıştır. Mevcut araştırma süresince “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” çerçevesinde hareket edilmiştir. Katılımcılara görüşme ve gözlem öncesi araştırma amacı ve uygulamasıyla ilgili bilgi verilmiştir. Çalışmaya katılmaya gönüllü olan katılımcılar çalışma grubuna dâhil edilerek veri toplama sürecine geçilmiştir.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde okul öncesi öğretmenleri ve akademisyenler ile yapılan bireysel görüşmeler ve sınıf içi gözlemler sonucu elde edilen bulgular eğitsel eleştiri modelinin betimleme, yorumlama, değerlendirme ve temalaştırma basamaklarına uygun olarak sunulmuştur. Bulgular ortaya konulurken frekans değerlerinde tekrarlanmayan katılımcı kodlarına ve katılımcı görüşlerinden ya da gözlemlerden ilgili durumu en iyi açıklayan doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Betimleme Boyutuna İlişkin Bulgular

Eğitsel eleştiri modelinin ilk basamağını oluşturan betimleme boyutunda, okul öncesi eğitim programının mevcut durumu, niteliği, katılımcılar tarafından nasıl algılandığı uzman görüşü süzgecinden geçirilerek genel bir çerçeve oluşturulmaya çalışılmıştır.

Programın Kazanım ve Göstergelerine İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğretmenleri ile yapılan görüşmede öğretmenlere yöneltilen “Okul öncesi eğitim programında kazanım ve göstergelerin özellikleri ile ilgili görüşleriniz nelerdir? Sizce okul öncesi eğitim programında kazanım ve göstergeler yeterli midir? Eklenmesini ve çıkarılması gereken kazanım ve göstergeler var mıdır? Açıklayınız.” sorusuna verilen cevaplara ilişkin oluşturulan temaya ait kod ve kategoriler Tablo 2 ve Tablo 3'te sunulmuştur. Kazanım ve göstergelerin özelliklerine ilişkin bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Kazanım ve Göstergelerin Özellikleri

Tema	Kategori	Kod	Katılımcı	f	
Kazanım ve göstergelerin özellikleri	Olumlu	Ayrıntılı	ÖK1, ÖK9	18	
		Çocuğun ihtiyaçlarına uygun	ÖK28		
		Uygulanabilir	ÖK12		
		Detaylı	ÖK3		
		Gelişim alanına uygun	ÖK9, ÖK16		
		Somutlaştırılmış	ÖK8		
		Bireysel farklılıklara uygun	ÖK8		
	Yeterli	ÖK1, ÖK2, ÖE4, ÖK5, ÖE6, ÖK9, ÖK13, ÖK16, ÖK21, ÖK22, ÖK23, ÖK25, ÖK28, ÖK29, ÖK30	2		
	Programın ilkelerine göre ilerleyen	Sarmal		ÖK25	
		Esnek		ÖK24, ÖK25	
	Olumsuz	Basit		ÖE11	11
		Soyut		ÖK15, ÖE26	
		Fazla		ÖK15, ÖK24, ÖK30	
		Yetersiz		ÖK15, ÖK24	
Gereksiz		ÖK15			
Tekrar		ÖE6, ÖK19			
Benzer		ÖE11			
Üst seviyede	ÖK28	11			
Eksik	ÖE4, ÖK27				
Genel	ÖK21, ÖK27				

Tablo 2 incelendiğinde okul öncesi eğitim programının kazanım ve göstergelerin özelliklerine ilişkin görüş bildiren öğretmenlerin görüşlerinin olumlu, programın ilkelerine göre ilerleyen ve olumsuz şeklinde üç kategori altında toplandığı görülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinden ÖK1, "...Kazanımlar bence gerekli ayrıntıda yazılmış. Göstergeler de aynı şekilde ayrıntılı bir şekilde yazılmış" şeklinde görüşleri ile programın 'olumlu' olduğuna dair görüş belirtmiştir.

Katılımcı öğretmenlerden ÖK25, "...Zaten sarmal olduğu için sürekli kazanımları tekrar şeklinde gittiğimiz için yani hepsini hemen hemen kazandırmaya çalışıyoruz. Direk kazanımı ulaştık diyemiyoruz çoğu zaman ama sarmal bir şekilde ilerliyor." şeklinde görüşleri ile 'programın ilkelerine göre ilerleyen' olduğuna dair görüş belirtmiştir. 'Olumsuz' kategorisinde ÖK15 ise kazanım ve göstergelerin soyut kaldığını ve çok fazla olduğu yönünde görüşlerini paylaşmıştır. Okul öncesi öğretmenleri ile yapılan görüşmede öğretmenlere yöneltilen "Kazanım ve göstergeler programın içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirme boyutlarını kapsıyor mu?" sorusuna verilen cevaplara ilişkin oluşturulan temaya ait kod ve kategoriler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Kazanım ve Göstergelerin Tüm Boyutları Kapsama Durumu

Tema	Kategori	Kod	Katılımcı	f
Kazanım ve göstergelerin tüm boyutları kapsama durumu	Kapsıyor	Ayrıntılı	ÖK9	13
		Net bilgi	ÖE4	
		Esnek	ÖE6, ÖK12	
		İçerik	ÖK1, ÖK2, ÖE4, ÖE11, ÖK13, ÖK14, ÖK19, ÖK27	
		Öğrenme-öğretme süreçleri	ÖE4, ÖK17, ÖK27	
	Kapsamıyor	Değerlendirme	ÖE26	9
		Kısıtlı	ÖK18	
		Basit	ÖE11	
		Okuma Yazma	ÖK23	
		Değerlendirme	ÖK1, ÖK2, ÖE4, ÖK17, ÖK25	
Tüm boyutları kapsamada etkileyen değişkenler	Tüm boyutları kapsamada etkileyen değişkenler	Öğrenme-öğretme süreçleri	ÖK1, ÖK15	8
		Çocuk	ÖE6, ÖK21, ÖK30	
		Öğretmen uygulaması	ÖK7, ÖE11, ÖK18, ÖK28	
		Yaşanılan yer	ÖK12	

Tablo 3 incelendiğinde eğitim programının kazanım ve göstergelerin tüm boyutları kapsama durumuna ilişkin görüş bildiren öğretmenlerin görüşlerinin kapsıyor, kapsamıyor ve tüm boyutları kapsamada etkileyen değişkenler şeklinde üç kategori altında toplandığı görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinden ÖK16, ÖK19, ÖK20, ÖK22, ÖK24 bu madde de herhangi bir görüş belirtmemişlerdir.

'Kapsıyor' kategorisinde ÖK1, kazanım ve göstergelerin içerik boyutunu karşıladığını, değerlendirme boyutunda kazanım ve göstergelerin yeterli olmadığını, kapsamadığını ifade etmiştir.

Katılımcı öğretmenlerden ÖE4, "...Ama değerlendirme sürecinde pek bir kapsayıcılığın olmadığını ben düşünüyorum... Yani değerlendirme boyutunda sanki program biraz eksik kalmış gibime geliyor..." şeklinde görüşleri ile kazanım ve göstergelerin 'kapsamıyor' olduğuna dair görüş belirtmiştir. "Tüm boyutları kapsamada etkileyen değişkenler" kategorisinde ÖK18, kazanım ve göstergelerin tüm öğeleri kapsamada öğretmen uygulamalarına bağlı değişkenliklere vurgu yapan ifadeler kullanarak programın kazanımlarında 'tüm boyutları kapsamada etkileyen değişkenler' olduğu yönünde görüşlerini paylaşmıştır.

Okul Öncesi Eğitimin Planlanması ve Uygulanmasında Açıklamaların Yeterliliğine İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğretmenleri ile yapılan görüşmede öğretmenlere yöneltilen "Okul öncesi eğitim programında yer alan okul öncesi eğitimin planlanması ve uygulanmasına ilişkin açıklamaların yeterliliği hakkındaki görüşleriniz nelerdir?" sorusuna verilen cevaplara ilişkin oluşturulan temaya ait kod ve kategoriler Tablo 4 ve Tablo 5'te verilmiştir. Okul öncesi eğitim programının planlamadaki yeterliliğine ilişkin bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Okul Öncesi Eğitim Programının Planlamadaki Yeterliliği

Tema	Kategori	Alt Kategori	Kod	Katılımcı	f
Okul öncesi eğitim programının planlamadaki yeterliliği	Yeterli	İçerik	Esneklik	ÖK7, ÖK27, ÖK28	8
			Ekler	ÖK2	
			Açıklamalar	ÖK2	
			Örnek	ÖK5	
			Kazanım	ÖK13, ÖK25	
			Yönlendirme	ÖK12	
			Destek	ÖK12	
	Yetersiz	Çocuk açısından	Yaratıcı düşünme becerileri	ÖE4	2
			Aktif-pasif	ÖE4	
			İlgi	ÖE6	
		İçerik	Kalıp	ÖK30	5
			Basit	ÖK20, ÖK23	
			Alt seviye	ÖK20	
			Basitten zora	ÖK16	
Şartlar	Teneffüs	ÖK3	2		
	Maddi	ÖE6			
	Çevre	ÖK16			
			Bilinçsizlik	ÖE6	

Tablo 4 incelendiğinde okul öncesi eğitim programının planlanmadaki yeterliliğine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin yeterli ve yetersiz şeklinde iki kategori altında toplandığı görülmektedir.

'Yeterli' kategorisinde okul öncesi öğretmenlerinden ÖK2, programı planlamada açıklamaların ve ekler kısmının yeterli olduğunu ifade etmiştir.

Katılımcı öğretmenlerden ÖE4, "... Çocuklara yaratıcı düşünme becerileri açısından aktif pasif dengesini gözetken öğretmenin rehber görevini üstlenmesi amaçlayan planlar zaten. İncelediğimiz zaman o şekilde olduğunu rahatlıkla söyleyebiliriz..." şeklinde görüşleri ile programın 'yeterli' olduğuna dair görüş belirtmiştir. ÖK16 ise programı planlamada içeriğin ve şartların yetersiz olduğuna vurgu yapan ifadeler kullanarak programın 'yetersiz' olduğu yönünde görüşlerini paylaşmıştır. Okul öncesi eğitim programının uygulamadaki yeterliliğine ilişkin bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Okul Öncesi Eğitim Programının Uygulamadaki Yeterliliği

Tema	Kategori	Alt Kategori	Kod	Katılımcı	f		
Okul öncesi eğitim programının uygulamadaki yeterliliği	Yeterli	-	Yol gösterme	ÖE4, ÖK12	3		
			Öngörü	ÖK12			
			Rehber	ÖE4, ÖK7			
			Destek	ÖK12			
	Yetersiz	Öğretmen boyutunda		Yıpratıcı	ÖK3	10	
				Yorucu	ÖK3		
				Verimsiz	ÖK3		
				Dinlenme	ÖK3		
				Zor	ÖK10, ÖK12, ÖK14, ÖK20, ÖK25, ÖK27, ÖK28		
		Bölge açısından			Baskı	ÖK30	7
					İletişim	ÖK30	
					Yapmış gibi	ÖE11	
					Potansiyel	ÖK30	
					İl	ÖK25	
Eğitim ortamında			Yöre	ÖE6	4		
			Şartlar	ÖK1, ÖE6, ÖK9, ÖK13, ÖK28, ÖK30			
			Ulaşım	ÖK25			
			Materyal	ÖK10, ÖE11, ÖK25,	4		
			Kalabalık	ÖK3			

Tablo 5 incelendiğinde okul öncesi eğitim programının uygulamadaki yeterliliğine ilişkin görüş bildiren öğretmenlerin görüşlerinin yeterli ve yetersiz şeklinde iki kategori altında toplandığı görülmektedir.

'Yeterli' kategorisinde okul öncesi öğretmenlerinden ÖK7, programın uygulamada yeterli olduğunu, öğretmenlere rehberlik ettiğini ifade etmiştir. Katılımcı öğretmenlerden ÖK25 ise programın öğretmen açısından zor uygulandığına, bölgesel anlamda ulaşım sorunu yaşandığına ve eğitim ortamında materyal yetersizliği olduğuna vurgu yapan ifadeler kullanarak programın 'yetersiz' olduğu yönünde görüşlerini paylaşmıştır.

Programda Değerlendirmeye İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğretmenleri ile yapılan görüşmede öğretmenlere yöneltilen "Okul öncesi eğitim programındaki okul öncesi eğitimde değerlendirme başlığı altında belirtilen açıklamaların yeterliliği, gerekliliği ve açıklamalardan yararlanma durumunuz hakkındaki görüşleriniz nelerdir?" sorusuna verilen cevaplara ilişkin oluşturulan temaya ait kod ve kategoriler Tablo 6 ve Tablo 7'de verilmiştir. Programda değerlendirme sürecinde ortaya çıkan sorunlara ilişkin bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Programda Değerlendirme Sürecinde Ortaya Çıkan Sorunlar

Tema	Kategori	Kod	Katılımcı	f
Programda değerlendirme sürecinde ortaya çıkan sorunlar	Eğitim kurumunda ortaya çıkan sorunlar	İdare Öğretmenin pasifliği	ÖE6, ÖK15, ÖK25 ÖE6	3
	Diğer sorunlar	Zaman Bireysel farklılık	ÖE11, ÖK30 ÖK12	3

Tablo 6 incelendiğinde okul öncesi eğitim programında değerlendirme sürecinde ortaya çıkan sorunlara ilişkin görüş bildiren öğretmenlerin görüşlerinin eğitim ortamında ve diğer sorunlar şeklinde iki kategori altında toplandığı görülmektedir.

'Eğitim kurumunda ortaya çıkan sorunlar' kategorisinde okul öncesi öğretmenlerinden ÖE6, değerlendirmeyi idare tarafından kontrol edildiği için yapıldığını belirtmiştir. ÖK30 ise programda değerlendirmede sürenin yeterli olmaması sebebiyle etkinlik sonrası değerlendirmenin yapılamadığına, gün sonu değerlendirmesi yapılırken de alelacele yapıldığına vurgu yapan ifadeler kullanarak programda değerlendirme sürecinde 'eğitim kurumunda ortaya çıkan sorunlar' olduğu yönünde görüşlerini paylaşmıştır. Programda değerlendirmede ortaya çıkan görüşlere ilişkin bulgular Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Programda Değerlendirmeye İlişkin Ortaya Çıkan Görüşler

Tema	Kategori	Kod	Katılımcı	f
Programda değerlendirmeye ilişkin ortaya çıkan görüşler	Olumsuz	Eziyet	ÖK27,	9
		Saçma	ÖE11, ÖK29	
		Gereksiz	ÖK3, ÖE11, ÖK12, ÖK16, ÖK27, ÖK23, ÖK13	
		Külfet	ÖK12, ÖK27, ÖE6	
		Kopyala-yapıştır	ÖK16, ÖK30	
		Yeterli değil	ÖK18, ÖK27	
		Şeffaf değil	ÖK18	
		Zoraki	ÖK27	
Yüzeysel	ÖK28			

Tablo 7 incelendiğinde programda değerlendirme ilişkin ortaya çıkan öğretmenlerin görüşlerinin olumsuz kategorisi altında toplandığı görülmektedir.

'Olumsuz' kategorisinde okul öncesi öğretmenlerinden ÖK27, her gün değerlendirmenin yapılmasının gereksiz ve öğretmenlere külfet olduğunu belirtmiştir.

Yorumlama Boyutuna İlişkin Bulgular

Eğitsel eleştiri modelinin ikinci basamağını oluşturan yorumlama boyutunda, eğitsel sürecin neden ve nasıl ilerlediğine açıklık getirilmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda okul öncesi eğitim programında uygulamada gerçekleşen duruma ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine başvurulmuştur.

Belirli Gün ve Haftaların Uygulanabilirliğine İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğretmenleri ile yapılan görüşmede öğretmenlere yöneltilen “Okul öncesi eğitim programındaki belirli gün ve haftaların uygulanabilirliği ile ilgili görüşleriniz nelerdir?” sorusuna verilen cevaplara ilişkin oluşturulan temaya ait kod ve kategoriler Tablo 8 ve Tablo 9’da verilmiştir. Belirli gün ve haftaların uygulanabilirliğinde ortaya çıkan görüşlere ilişkin bulgular Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Belirli Gün ve Haftaların Uygulanabilirliğinde Ortaya Çıkan Görüşler

Tema	Kategori	Kod	Katılımcı	f
Belirli gün ve haftaların uygulanabilirliğinde ortaya çıkan görüşler	Olumlu	Tamamlayıcı	ÖK3	19
		Uygulanabilir	ÖK2, ÖK7, ÖK8, ÖK12, ÖK13, ÖK17, ÖK21, ÖK22, ÖK23, ÖK24, ÖE26, ÖK27, ÖK28, ÖK29, ÖK2, ÖK5, ÖK7, ÖK9, ÖK10, ÖK12, ÖK17, ÖK28, ÖK30	
	Olumsuz	Yeterli	ÖK1, ÖE4, ÖE6, ÖK24, ÖE26, ÖK27, ÖK28, ÖK29, ÖK30	18
		Gereksiz	ÖK1, ÖK19, ÖK20, ÖK21, ÖK24, ÖK25, ÖK29, ÖK30	
	Soyut	ÖK12, ÖK13, ÖK14, ÖK21, ÖK25, ÖK27, ÖK29, ÖK30		

Tablo 8 incelendiğinde okul öncesi eğitim programında yer alan belirli gün ve haftaların uygulanabilirliğinde ortaya çıkan görüşlerin olumlu ve olumsuz şeklinde iki kategori altında toplandığı görülmektedir.

‘Olumlu’ kategorisinde okul öncesi öğretmenlerinden ÖK3, belirli gün ve haftaların kazanım ve göstergelerdeki eksiklikleri tamamladığını belirtmiştir. ÖK12 ise çizelgede yer alan bazı belirli gün ve haftaların soyut olduğunu, bu haftaları kutlamada öğretmenlerin zorluk yaşadığını vurgulayarak belirli gün ve haftaların uygulanabilirliğinde ‘olumsuz’ olduğu yönünde görüşlerini paylaşmıştır. Belirli gün ve haftaların uygulanabilirliğine ilişkin bulgular Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Belirli Gün ve Haftaların Uygulanabilirliği

Tema	Kategori	Kod	Katılımcı	f
Belirli gün ve haftaların uygulanabilirliği	Uygulamada yaşanan sorunlar	Şartlar	ÖE6, ÖK15	4
		Öğretmen Zaman İdare Veli	ÖE6, ÖE11, ÖK25, ÖE4, ÖE11	
	Öğretmenlerin uygulamaları	Aktivite	ÖK20	10
		Pano Hazırlama	ÖK12, ÖK14, ÖK15, ÖK19, ÖE26	
		Görselleştirme	ÖK12, ÖK13, ÖK22, ÖK24, ÖK29	

Tablo 9 incelendiğinde okul öncesi eğitim programında yer alan belirli gün ve haftaların uygulanabilirliğinde görüş bildiren öğretmenlerin görüşlerinin uygulamada yaşanan sorunlar ve öğretmenlerin uygulamaları şeklinde iki kategori altında toplandığı görülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinden ÖK5, “...bazı dezavantajlardan yine okul idaresinin, veli beklentilerinin bunlar ister istemez biz öğretmenleri bir kalıba sokuyor. Böyle olunca da ne biz tam olarak istediğimizi çocuğa verebiliyoruz ne de çocuk o günün önemini tam anlamı ile kavrayabiliyor.” şeklinde görüşleri ile ‘uygulamada yaşanan sorunlar’ olduğuna dair görüş belirtmiştir.

Canbaz, A. & Pesen, A. (2024). Okul öncesi eğitim programının Eisner'in eğitsel eleştiri modeline göre değerlendirilmesi *Journal of Educational Reflections*, 8(1), 1-35.

'Öğretmenlerin uygulamaları' kategorisinde ÖE26 ise belirli gün ve hafta uygulamada bir pano hazırladığını, o pano etrafında çocuklara bilgi verdiğini açıklamıştır.

Değerlendirme Boyutuna İlişkin Bulgular

Eğitsel eleştiri modelinin üçüncü basamağını oluşturan değerlendirme boyutunda, okul öncesi eğitim programının eğitsel sürece kattığı değer ele alınmıştır. Programın güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin ve akademisyenlerin görüşleri ile sınıf içi gözlemlerden elde edilen bulgulara yer verilmeye çalışılmıştır.

Okul Öncesi Eğitim Programının Güçlü ve Zayıf Yönlerine İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğretmenleri ile yapılan görüşmede öğretmenlere yöneltilen "Okul öncesi eğitim programının güçlü ve zayıf yönleri nelerdir?" sorusuna verilen sorusuna verilen cevaplara ilişkin oluşturulan temaya ait kod ve kategoriler Tablo 10 ve Tablo 11'de verilmiştir. Programın güçlü yönlerine ilişkin bulgular Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. Programın Güçlü Yönleri

Tema	Kategori	Kod	Katılımcı	f
Programın güçlü Yönleri	Çocuk	Yaşam deneyimi	ÖK2	6
		Hayata alıştırma	ÖK24	
		Sosyalleşme	ÖE26	
		Kendini tanıma	ÖE26	
		İletişim	ÖE26	
		Fırsat	ÖK29	
		Bilişsel	ÖE11	
	Gelişim alanları	ÖK25		
	Öğretmen	Rehber	ÖE4, ÖK21	5
		Temel kitap	ÖE4	
		Yol gösteren	ÖE4, ÖK12, ÖK27	
		Örnek	ÖK5	
	Programın içeriği	Düzen	ÖK5, ÖK21	13
		Genel	ÖE11	
Çok yönlü		ÖK9		
Eklektik		ÖK8		
Çeşitli		ÖK1, ÖK9, ÖK27		
Esneklik		ÖK1, ÖK2, ÖE4, ÖK8, ÖK22, ÖK27, ÖK29		
Kapsamlı		ÖK28		
Kazanımlar		ÖK3		
Öğrenci merkezli	ÖE4			
Çerçeve	ÖK2, ÖK8, ÖK29, ÖK30			

Tablo 10 incelendiğinde okul öncesi eğitim programının güçlü yönlerinde görüş bildiren öğretmenlerin görüşlerinin çocuk, öğretmen ve programın içeriği şeklinde üç kategori altında toplandığı görülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinden ÖE26, programın çocuklarda kendini tanımada, iletişimde, sosyalleşmede geliştirdiğine vurgu yapan ifadeler kullanarak programın 'çocuk' açısından güçlü olduğu yönünde görüşlerini paylaşmıştır.

'Öğretmen' kategorisinde ÖE4, programın öğretmenlere rehberlik ettiğini yol gösterdiğini vurgularken ÖK1 ise programda esneklik ilkesinin olmasını ve çeşitli etkinliklere yer verilmesini 'programın içeriği' kategorisinde güçlü yönü olarak belirtmiştir. Programın zayıf yönlerine ilişkin bulgular Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11. Programın Zayıf Yönleri

Tema	Kategori	Kod	Katılımcı	f
Programın zayıf yönleri	Şartlar	Çağa hitap	ÖK7	11
		Güncel olmaması	ÖE4	
		Fırsat eşitsizliği	ÖK2, ÖE6	
		Bölgesel farklılıklar	ÖK9, ÖK15	
		Çevre	ÖK20	
		Materyal	ÖE11, ÖK16, ÖK30	
		Öğrenme merkezleri	ÖK20	
		Teknoloji	ÖE6	
		Güvenlik	ÖE6	
		Yöre	ÖK27	
	Çocuk	Özel gereksinim	ÖK2, ÖK14, ÖK29	6
		Konuşma becerisi	ÖE6	
		İlkokula hazır	ÖE6	
		Akademik	ÖK19	
	Programın içeriği		Dil	ÖE26
			Eski	ÖK21
			Tek düze	ÖK21
			Çok detaylı	ÖK25
			Evrak işi	ÖK25
			Uyarılma	ÖK1
Soyut			ÖK12	
Açıklama			ÖK8	
Gözlem formları			ÖK17, ÖK18	
Basit			ÖK19	
Boş	ÖK19			
Gelişim raporu	ÖK2	11		
Okuma eğitimi	ÖK20, ÖK23			

Tablo 11 incelendiğinde okul öncesi eğitim programının zayıf yönlerinde görüş bildiren öğretmenlerin görüşlerinin şartlar, çocuk ve programın içeriği şeklinde üç kategori altında toplandığı görülmektedir.

'Şartlar' kategorisinde okul öncesi öğretmenlerinden ÖE6, programın çevresel şartlar açısından zayıf olduğuna vurgularken 'çocuk' kategorisinde katılımcı öğretmenlerden ÖK14, programın özel gereksinimli çocuklar açısından zayıf olduğunu, RAM desteğinin sağlanmadığını belirtmiştir. ÖK27 ise 'programın içeriği' kategorisinde içeriğin tek tipte olduğunu her yöreye uygun olmadığını ifade etmiştir.

Kazanım ve Göstergeler Açısından Programın Güçlü ve Zayıf Yönlerine İlişkin Akademisyenlerin Görüşleri

Akademisyenler ile yapılan görüşmede akademisyenlere yöneltilen "Kazanım ve göstergeler açısından programın güçlü ve zayıf yönleri nelerdir?" sorusuna verilen cevaplara ilişkin oluşturulan temaya ait kod ve kategoriler Tablo 12 ve Tablo 13'te verilmiştir. Kazanım ve göstergelerin güçlü yönlerine ilişkin bulgular Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12. Kazanım ve Göstergelerin Güçlü Yönleri

Tema	Kategori	Kod	Katılımcı	f
Kazanım ve göstergelerin güçlü yönleri	Programın ilkelerine uygunluk	Oyun temelli	KA7	3
		Değerlendirme	KA7	
		Aile eğitim	KA7	
		Rehber	KA7	
		Esneklik	KA7	
		Eklektik	KA7	
	Çocuğa Göre		Farklılıklara saygı	KA2, KA8
			Ardışık	KA2
			Gelişimsel ihtiyaçlar	KA2
			Gelişim özellikleri	KA3, EA6, KA8,

Tablo 12 incelendiğinde kazanım ve göstergelerin güçlü yönlerinde görüş bildiren akademisyenlerin görüşlerinin programın ilkelerine uygunluk ve çocuğa göre şekilde iki kategori altında toplandığı görülmektedir.

Akademisyenlerden KA7, programının farklı yaklaşım ve modelleri temel alan eklektik bir yapısının olmasına, ülkemizin her coğrafyasında uygulanabilir bir esnekliğinin bulunmasına, aile eğitimini önemseyerek ayrı bir rehber yer verilmesine vurgu yapan ifadeler kullanarak 'programın ilkelerine göre güçlü' olduğu yönünde görüşlerini paylaşmıştır. 'Çocuğa göre' kategorisinde KA2 ise kazanım ve göstergelerin çocukların gelişimsel ihtiyaçlarını gözetecek şekilde hazırlandığını, son yıllarda çocuklara kodlama eğitiminin de verildiğini belirtmiştir. Kazanım ve göstergelerin zayıf yönlerine ilişkin bulgular Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13. Kazanım ve Göstergelerin Zayıf Yönleri

Tema	Kategori	Kod	Katılımcı	f
Kazanım ve göstergelerin zayıf yönleri	İçerik	Fazla	EA5	6
		Benzer	EA5	
		Dar	KA2	
		Sosyal adalet	KA2	
		Cinsel gelişim	KA2	
		Genel ifade edilmiş	KA3	
		Duygusal ve sosyal alan	KA3, KA8	
		Bilişsel ve dil becerilerine odaklı	KA7	
		Yaş	KA3, EA6	
		Aile eğitimi	KA2	
Çağa uyum sağlayamama	Çok kültürlü eğitim	Teknoloji	KA2	2
		Çağın gereksinimleri	KA4	

Tablo 13 incelendiğinde kazanım ve göstergelerin zayıf yönlerinde görüş bildiren akademisyenlerin görüşlerinin içerik ve çağa uyum sağlayamama şeklinde iki kategori altında toplandığı görülmektedir.

'İçerik' kategorisinde akademisyenlerden KA2, programda eğitim ortamında çok kültürlü bir eğitimin yapılacağına yönelik herhangi bir düzenlemenin yapılmadığını, ailelerin çok kültürlü eğitimle ilgili çocuklarıyla nasıl bir iletişime geçeceğine ilişkin bir bilginin yer almadığını aile eğitimi ve katılımı ile ilgili kısımların eksik olduğunu vurgulamıştır. KA3, eğitim programında yer alan kazanım ve göstergelerin çok genel ifade edildiğini söyleyerek programın içerik boyutuna dair zayıf yönlerine vurgu yapmıştır. KA4 ise "...Zaten güncellenmesi gerekliliği, çağın gereksinimlerini karşılamaması da zayıf bir yönüdür aslında baktığımızda." şeklinde görüşleri ile programın çağa uyum sağlayamadığı görüşünde olduğuna dair görüş belirtmiştir.

Belirli Gün ve Haftaların Uygulanabilirliğinde Programın Güçlü ve Zayıf Yönleri

Akademisyenler ile yapılan görüşmede akademisyenlere yöneltilen "Belirli gün ve haftaların uygulanabilirliğinde programın güçlü ve zayıf yönleri nelerdir?" sorusuna verilen cevaplara ilişkin oluşturulan temaya ait kod ve kategoriler Tablo 14'te verilmiştir. Belirli gün ve haftaların uygulanabilirliğinde programın güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin bulgular Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14. Belirli Gün ve Haftaların Uygulanabilirliğinde Programın Güçlü ve Zayıf Yönleri

Tema	Kategori	Kod	Katılımcı	f			
Belirli gün ve haftaların uygulanabilirliğinde programın güçlü ve zayıf yönleri	Güçlü	Kültüre yatkınlık	KA3	4			
		Değerler	KA3,KA7				
		Sevgi	KA3				
		Saygı	KA3				
		Hoşgörü	KA3				
		Özel günler	KA3				
		Hassas	KA4				
		Önemli	EA5				
		Zayıf	Rekabetçi yaklaşımlar		Denetleme	KA3	1
					Denetleme	KA3	

Tablo 14 incelendiğinde belirli gün ve haftaların uygulanabilirliğinde programın güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin akademisyen görüşlerinin güçlü ve zayıf şeklinde iki kategori altında toplandığı görülmektedir. Akademisyenlerden EA6 ve KA8 belirli gün ve haftaların uygulanabilirliğinde herhangi bir eksikliğin olmadığını ifade etmiştir.

Akademisyenlerden KA3, programın amaçlarında bir kültüre yakınlık olduğunu, belirli olarak sevgi, saygı hoşgörü gibi değerlerin verilmesinin yer aldığı programın güçlü yönü olarak görmüştür. Fakat belirli gün ve haftaların uygulanabilirliğinde çocuğun uygun hareketleri belirli bir uyum içinde yapabilecek koreografik durumuna, hareketlerine çok odaklanıldığını, yapılan etkinliklerin rekabetçi yaklaşımları körüklediğini programın zayıf yönü olarak belirtmiştir.

Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme Araçlarında Programın Güçlü ve Zayıf Yönlerine İlişkin Bulgular

Akademisyenler ile yapılan görüşmede akademisyenlere yöneltilen “Çocuğu tanıma ve değerlendirme araçlarında programın güçlü ve zayıf yönleri nelerdir?” sorusuna verilen cevaplara ilişkin oluşturulan temaya ait kod ve kategoriler Tablo 15 ve Tablo 16’da verilmiştir. Çocuğu tanıma ve değerlendirme araçlarında programın güçlü yönlerine ilişkin bulgular Tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 15. Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme Araçlarında Programın Güçlü Yönleri

Tema	Kategori	Kod	Katılımcı	f
Çocuğu tanıma ve değerlendirme araçlarında programın güçlü yönleri	Öğretmenlere sağladığı katkı	Rehber	KA7	2
		Çocuğu Tanıma	KA3	
		Geri Dönüş	KA3	
		İpucu	KA3	
		Kolaylık	KA3	

Tablo 15 incelendiğinde çocuğu tanıma ve değerlendirme araçlarında okul öncesi eğitim programının güçlü yönlerinde görüş bildiren akademisyen görüşlerinin öğretmenlere sağladığı katkı kategorisi altında toplandığı görülmektedir.

‘Öğretmenlere sağladığı katkı’ kategorisinde akademisyenlerden KA3, çocuğu tanıma ve değerlendirme araçlarının öğretmen açısından çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarını bilme ve çocuğu tanıma noktasında çok büyük bir avantaj sağladığını vurgulamıştır. Çocuğu tanıma ve değerlendirme araçlarında programın zayıf yönlerine ilişkin bulgular Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16. Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme Araçlarında Programın Zayıf Yönleri

Tema	Kategori	Alt Kategori	Kod	Katılımcı	f
Çocuğu tanıma ve değerlendirme araçlarında programın zayıf yönleri	Değerlendirmenin yapılmasında karşılaşılan güçlükler	Öğretmen uygulamaları	Kopyala yapıştır	KA3	2
			Değerlendirme sürecinin anlaşılmasında	KA8	
		Fiziki koşullar	Kalabalık	KA2	1
			Yardımcı	KA2	
			Programın içeriğindeki yetersizlikler	Eksik	
Sınırlı	KA2				
			KA7		

Tablo 16 incelendiğinde çocuğu tanıma ve değerlendirme araçlarında okul öncesi eğitim programının zayıf yönlerinde akademisyen görüşlerinin değerlendirilmesinin yapılmasında karşılaşılan güçlükler kategorisi altında toplandığı görülmektedir.

‘Değerlendirmenin yapılmasında karşılaşılan güçlükler’ kategorisinde akademisyenlerden KA3, çocuğun gelişiminin en hızlı dönemde portfolyolar tutulurken kopyala-yapıştırın yapılmaması gerektiğini vurgularken KA2, sınıfların çok kalabalık olduğunu, yardımcı ablanın bulunmadığını 25 çocuk ile bir çocuğu

Canbaz, A. & Pesen, A. (2024). Okul öncesi eğitim programının Eisner'in eğitsel eleştiri modeline göre değerlendirilmesi *Journal of Educational Reflections*, 8(1), 1-35.

gözlemlenmenin bununla birlikte öğretmenin diğer çocuklar ile eğitim yapabiliyor olmasının mümkün olmadığını belirtmiştir. Katılımcı akademisyenlerden KA7 ise "... Çocukların bireysel özellikleri ve gelişimsel özelliklerini belirleme bakımından yalnızca serbest gözleme dayalı bir formla sınırlı kalınmasının, çocukları anlama yolunda önemli bir eksik olduğu kamusundayım." şeklinde görüşleri ile 'programın içeriğindeki yetersizlikler' olduğuna dair görüş belirtmiştir.

Sınıf İçi Gözlemlerden Elde Edilen Bulgular

Yapılan birinci gözlemlere ilişkin bulgular Tablo 17'de sunulmuştur.

Tablo 17. Gözlem 1

Gözlem maddeleri	Geliştirilmesi gerekir	İyi	Çok iyi	Toplam (f)
1. Eğitim ortamının fiziksel yapısı okul öncesi eğitim programında belirtilen özelliklere göre hazırlanmış mı?	6	2	2	10
2. Eğitim ortamında öğretmen-öğrenci ilişkisi, davranış biçimleri, sözel ve sözel olmayan davranışlar yoluyla duyguların ifade edilmesi vb. psikolojik ortam okul öncesi eğitim programında belirtilen önerilere uygun mu?	4	2	4	10
3. Okul öncesi eğitim programında yer alan belirli gün ve haftaların çocukların gelişim düzeyine göre uygulayabiliyor mu?	-	-	1	1
4. Günlük eğitim planlarında uygulanan etkinlikler öğrenci düzeyine uygun belirlenmiş mi?	-	-	10	10
5. Okul öncesi eğitim programında belirtilen etkinliklere yer veriyor mu?	-	-	10	10
6. Öğrenme sürecini belirlenen kazanımlara yönelik yürütebiliyor mu?	-	-	10	10
7. Etkinlikleri uygularken gerekli olan materyalleri ve eğitim ortamını hazırlayabiliyor mu?	-	5	5	10
8. Programda önerilen ölçme ve değerlendirme etkinliklerine yer veriyor mu?	9	1	-	10

Tablo 17 incelendiğinde 8 maddeden oluşan gözlem maddeleri "geliştirilmesi gerekir", "iyi" ve "çok iyi" olarak gruplandırılmıştır. Eğitim ortamının fiziksel yapısına ilişkin bulgular Tablo 18'de sunulmuştur.

Tablo 18. Eğitim Ortamının Fiziksel Yapısı

Tema	Kategori	Kod	Katılımcı	f	
Eğitim ortamının fiziksel yapısı	Öğrenci sayısı	Küçük sınıf	ÖE4, ÖK5, ÖK11, ÖK25, ÖE26,	10	
		Orta sınıf	ÖE6, ÖK10, ÖK12, ÖK18, ÖK20,		
	Oturma düzeni	Küme düzeni		ÖE6, ÖK5, ÖK12, ÖK18, ÖE26	10
		U düzeni		ÖK20	
		Bireysel yerleşim biçimi		ÖE4	
		Konferans masası yerleşim biçimi		ÖE11	
	Sınıf rengi	Sıra düzeni		ÖK10, ÖK25	10
		Pembe		ÖK10, ÖE11	
		Krem		ÖK12, ÖK18, ÖK20, ÖK25, ÖE26	
		Mavi		ÖE6	
	Boyut	Beyaz		ÖE4, ÖK5	10
		Dar		ÖE6, ÖK10, ÖE11, ÖK12, ÖK20, ÖK25, ÖE26	
	Işık	Geniş		ÖE4, ÖK5, ÖK18	10
		Aydınlık		ÖE4, ÖK5, ÖE6, ÖE11, ÖK12, ÖK18, ÖK20, ÖK25	
	Araç- gereç durumunda yeterli	Karanlık		ÖK10, ÖE26	8
		Bireysel dolap		ÖK5, ÖE6, ÖK18, ÖK20, ÖK25, ÖE26	
	Araç- gereç durumunda yetersiz	Akıllı tahta		ÖE11, ÖK12, ÖK18, ÖK20	8
		Bireysel dolap		ÖE4, ÖK10, ÖE11, ÖK12	
Öğrenme merkezleri	Akıllı tahta		ÖE4, ÖK5, ÖE6, ÖK10, ÖK25, ÖE26	10	
	Sanat merkezi		ÖE4, ÖK5, ÖE6, ÖK10, ÖE11, ÖK18, ÖK20, ÖK25, ÖE26		
	Müzik merkezi		ÖK5, ÖK10		
	Kitap merkezi		ÖK10, ÖK25, ÖE26		
	Fen merkezi		ÖE4, ÖK10, ÖK25		
	Blok merkezi		ÖE4, ÖE6, ÖK12, ÖK18		
	Geçici öğrenme merkezi		ÖK18		

Tablo 18 incelendiğinde eğitim ortamının fiziksel yapısında öğrenci sayısı, oturma düzeni, sınıf rengi, boyut, ışık, araç-gereç durumunda yeterli, araç-gereç durumunda yetersiz ve öğrenme merkezleri şeklinde 8 kategori altında toplandığı görülmektedir. Öğrenci sayısı 20'nin altında olan sınıflar küçük sınıf, 20 ile 25 arasında olan sınıflar ise orta sınıf olarak nitelendirilmiştir. Okul öncesi sınıflarında psikolojik ortama ilişkin bulgular Tablo 19'da sunulmuştur.

Tablo 19. Psikolojik Ortam

Tema	Kategori	Alt Kategori	Kod	Katılımcı	f
Psikolojik ortam	Öğretmen-öğrenci ilişkisi		Pozitif	ÖK18, ÖK20, ÖK25	11
			Mesafeli	ÖK12	
			Saygılı	ÖK25	
			Sıcak	ÖK5, ÖK10, ÖK18, ÖK20, ÖK25	
			Samimi	ÖK10, ÖK25, ÖE26	
			Sevgi dolu	ÖE4, ÖK20	
			Şefkatli	ÖK20	
			Öğretmen merkezli	ÖK5, ÖE6, ÖK10, ÖE11, ÖK12	
			Öğrenci merkezli	ÖE4, ÖK18, ÖK20, ÖK25, ÖE26	
			Güler yüzlü	ÖE4, ÖK18	
	Rehber	ÖE4, ÖK10, ÖK18, ÖK20, ÖK25, ÖE26			
	Yönlendiren	ÖK5, ÖE11			
	Sınıf otoritesinde yetersiz	ÖE4, ÖK12			
	Davranış biçimleri	Sözel Davranış	Anlaşılır bir dil	ÖK18, ÖK20, ÖK25, ÖE26	10
			Sert bir üslup	ÖE6, ÖE11, ÖK12	
			Pekiştireç kullanma	ÖK12, ÖK20	
			Soru-cevap	ÖE4, ÖK5, ÖK10, ÖK12, ÖK18, ÖK20, ÖK25	
			Bireysel ilgi	ÖE4, ÖE26	
			Problemin nedenini sorgulayan	ÖK10, ÖK20, ÖE26	
Sözel uyan			ÖK10, ÖK12, ÖK25		
Geri dönüt verme	ÖK10, ÖE4				
Sözel Olmayan Davranış		Göz kontağı kurma	ÖK20	4	
		Vücut dilini kullanma	ÖE11, ÖK12, ÖK25		
			Ses tonu	ÖE11	

Tablo 19 incelendiğinde psikolojik ortamın öğretmen-öğrenci ilişkisi ve davranış biçimleri şeklinde 2 kategori altında toplandığı görülmektedir. Okul öncesi öğretmenleri davranış biçimlerinde sözel ve sözel olmayan davranışlara yer vermiştir. Üçüncü maddeye ilişkin elde edilen bulgularda yalnız bir öğretmenin (ÖK12) gözlem sonucuna ulaşılmıştır. ÖK12, belirli gün ve haftalar çizelgesinde yer alan yaşlılar haftasını çocukların gelişim düzeyini dikkate alarak uygulamıştır. Etkinliği uygularken günlük yaşamdan örnekler yer vermiştir. Yapılan etkinliklerin öğrenci düzeyine uygunluğuna ilişkin bulgular Tablo 20'de sunulmuştur.

Tablo 20. Etkinlikleri Öğrenci Düzeyine Uygunluğu

Tema	Kategori	Kod	Katılımcı	f
Yapılan etkinliklerin öğrenci düzeyine uygunluğu	Uygun	5 yaş grubu	ÖE4, ÖK5, ÖE6, ÖK10, ÖE11, ÖK12, ÖK18, ÖK20, ÖK25, ÖE26	10

Tablo 20 incelendiğinde yapılan etkinliklerin öğrenci düzeyine uygunluğu uygun kategorisi altında toplanmıştır. Programda belirtilen etkinliklere ilişkin bulgular Tablo 21'de sunulmuştur.

Canbaz, A. & Pesen, A. (2024). Okul öncesi eğitim programının Eisner'in eğitsel eleştiri modeline göre değerlendirilmesi *Journal of Educational Reflections*, 8(1), 1-35.

Tablo 21. Programda Belirtilen Etkinlikler

Tema	Kategori	Kod	Katılımcı	f
Programda belirtilen etkinlik türleri	Uygulanan etkinlikler	Bütünleştirilmiş etkinlik	ÖK10, ÖE26	10
		Sanat etkinliği	ÖK5, ÖE11, ÖK12, ÖK18	
		Oyun etkinliği	ÖE6, ÖK20	
		Drama etkinliği	ÖE4	
		Türkçe-dil etkinliği	ÖK25	

Tablo 21 incelendiğinde programda belirtilen etkinlik türleri uygulanan etkinlikler kategorisi altında toplanmıştır. Öğrenme sürecinin kazanımlara göre yürütülmesine ilişkin bulgular Tablo 22'de sunulmuştur.

Tablo 22. Öğrenme Sürecinin Kazanımlara Göre Yürütülmesi

Tema	Kategori	Kod	Katılımcı	f
Öğrenme sürecinin belirlenen kazanımlara göre yürütülmesi	Yürütüyor	Bilişsel gelişim	ÖK10, ÖE11, ÖK12, ÖK20, ÖK25	10
		Motor gelişimi	ÖK5, ÖE6, ÖK10, ÖE11, ÖK12, ÖK18	
		Dil gelişimi	ÖK25, ÖE26	
		Sosyal-duygusal gelişim	ÖE4, ÖK20, ÖE26	

Tablo 22 incelendiğinde okul öncesi öğretmeninin öğrenme sürecini belirlenen kazanımlara göre yürütüyor kategorisi altında toplanmıştır. Etkinlikleri uygularken hazırlanması gerekenlere ilişkin bulgular Tablo 23'te sunulmuştur.

Tablo 23. Etkinlikleri Uygularken Hazırlanması Gerekenler

Tema	Kategori	Kod	Katılımcı	f
Etkinlikleri uygularken hazırlanması gerekenler	Materyallerin hazırlanması	Çalışma sayfası	ÖK5, ÖK10, ÖE11, ÖE26	10
		Oyuncak	ÖE6, ÖK25, ÖE26	
		TV	ÖK25, ÖE26	
		Müzik	ÖK5	
		Renkli kâğıt	ÖK12	
		Tıraş köpüğü	ÖE4	
		Hikâye kitabı	ÖK25	
	Belgesel	ÖK25		
	Eğitim ortamının hazırlanması	Öğrencilerin kişisel eşyaları	ÖK10, ÖK18, ÖK20	
		Masa düzeni	ÖE4, ÖE6, ÖK10, ÖK20	

Tablo 23 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerini etkinlikleri uygularken hazırlaması gerekenler materyallerin hazırlanması ve eğitim ortamının hazırlanması şeklinde iki kategori altında toplanmıştır. Programda önerilen ölçme ve değerlendirme etkinliklerine yer verilmesine ilişkin bulgular Tablo 24'te sunulmuştur.

Tablo 24. Programda Önerilen Ölçme ve Değerlendirme Etkinliklerine Yer Verilmesi

Tema	Kategori	Kod	Katılımcı	f
Programda önerilen ölçme-değerlendirme etkinliklerine yer verilmesi	Yapılan etkinlikler	Soru-cevap	ÖK18, ÖK20	3
		Görüşme	ÖK20	

Tablo 24 incelendiğinde programda önerilen ölçme-değerlendirme etkinliklerine yer verilmesi yapılan etkinlikler kategorisi altında toplanmıştır. Yapılan gözlemlerde okul öncesi öğretmenlerinden ÖE4,

Canbaz, A. & Pesen, A. (2024). Okul öncesi eğitim programının Eisner'in eğitsel eleştiri modeline göre değerlendirilmesi *Journal of Educational Reflections*, 8(1), 1-35.

ÖK5, ÖE6, ÖK10, ÖE11, ÖK12, ÖK25, ÖE26 etkinliklerin sonunda herhangi bir ölçme ve değerlendirme etkinliğine yer vermemiştir. İkinci gözlemlerden elde edilen bulgular Tablo 25'te sunulmuştur.

Tablo 25. Gözlem 2

Gözlem maddeleri	Geliştirilmesi gerekir	İyi	Çok iyi	Toplam (f)
1. Eğitim ortamının fiziksel yapısı okul öncesi eğitim programında belirtilen özelliklere göre hazırlanmış mı?	3	6	1	10
2. Eğitim ortamında öğretmen-öğrenci ilişkisi, davranış biçimleri, sözel ve sözel olmayan davranışlar yoluyla duyguların ifade edilmesi vb. psikolojik ortam okul öncesi eğitim programında belirtilen önerilere uygun mu?	5	3	2	10
3. Okul öncesi eğitim programında yer alan belirli gün ve haftaların çocukların gelişim düzeyine göre uygulayabiliyor mu?	-	-	-	-
4. Günlük eğitim planlarında uygulanan etkinlikler öğrenci düzeyine uygun belirlenmiş mi?	1	-	-	9
5. Okul öncesi eğitim programında belirtilen etkinliklere yer veriyor mu?	-	-	10	10
6. Öğrenme sürecini belirlenen kazanımlara yönelik yürütebiliyor mu?	1	-	9	10
7. Etkinlikleri uygularken gerekli olan materyalleri ve eğitim ortamını hazırlayabiliyor mu?	1	4	5	10
8. Programda önerilen ölçme ve değerlendirme etkinliklerine yer veriyor mu?	3	4	3	10

Tablo 25 incelendiğinde 8 maddeden oluşan gözlem maddeleri “geliştirilmesi gerekir”, “iyi” ve “çok iyi” olarak gruplandırılmıştır. Eğitim ortamına ilişkin bulgular Tablo 26’da sunulmuştur.

Tablo 26. Eğitim Ortamının Fiziksel Yapısı

Tema	Kategori	Kod	Katılımcı	f
Eğitim ortamının fiziksel yapısı	Öğrenci sayısı	Küçük sınıf	ÖE4, ÖK5, ÖK11, ÖK25, ÖE26,	10
		Orta sınıf	ÖE6, ÖK10, ÖK12, ÖK18, ÖK20,	
	Oturma düzeni	Küme düzeni	ÖE6, ÖK10, ÖK18, ÖK20	10
		U düzeni	ÖE11, ÖK12,	
		Bireysel yerleşim biçimi	-	
		Konferans masası yerleşim biçimi	ÖK5	
	Sınıf rengi	Sıra düzeni	ÖE4, ÖK25, ÖE26	10
		Pembe	ÖK10, ÖE11	
		Krem	ÖK12, ÖK18, ÖK20, ÖK25, ÖE26	
		Mavi	ÖE6	
	Boyut	Beyaz	ÖE4, ÖK5	10
		Dar	ÖE6, ÖK10, ÖE11, ÖK12, ÖK20, ÖK25, ÖE26	
	Işık	Geniş	ÖE4, ÖK5, ÖK18	10
		Aydınlık	ÖE4, ÖK5, ÖE6, ÖE11, ÖK12, ÖK18, ÖK20, ÖK25	
	Araç- gereç durumunda yeterli	Karanlık	ÖK10, ÖE26	8
		Bireysel dolap	ÖK5, ÖE6, ÖK18, ÖK20, ÖK25, ÖE26	
	Araç- gereç durumunda yetersiz	Akıllı tahta	ÖE11, ÖK12, ÖK18, ÖK20	8
		Bireysel dolap	ÖE4, ÖK10, ÖE11, ÖK12	
	Öğrenme merkezleri	Akıllı tahta	ÖE4, ÖK5, ÖE6, ÖK10, ÖK25, ÖE26	10
		Sanat merkezi	ÖE4, ÖK5, ÖE6, ÖK10, ÖE11, ÖK18, ÖK20, ÖK25, ÖE26	
Müzik merkezi		ÖK5, ÖK10		
Kitap merkezi		ÖK10, ÖK25, ÖE26		
Fen merkezi		ÖE4, ÖK10, ÖK25		
	Blok merkezi	ÖE4, ÖE6, ÖK12, ÖK18		
	Geçici öğrenme merkezi	ÖK18		

Tablo 26 incelendiğinde eğitim ortamının fiziksel yapısında öğrenci sayısı, oturma düzeni, sınıf rengi, boyut, ışık, araç-gereç durumunda yeterli, araç-gereç durumunda yetersiz ve öğrenme merkezleri şeklinde 8 kategori altında toplandığı görülmektedir. Küme oturma düzeni ve öğrenme merkezleri örnek resimleri Şekil 1'de verilmiştir.

**Şekil 1.** Küme Oturma Düzeni ve Öğrenme Merkezleri Örnekleri

Canbaz, A. & Pesen, A. (2024). Okul öncesi eğitim programının Eisner'in eğitsel eleştiri modeline göre değerlendirilmesi *Journal of Educational Reflections*, 8(1), 1-35.

Şekil 2'de görüldüğü gibi küme oturma düzeninin tercih edildiği, öğrenme merkezlerine yer verildiği gözlemlenmiştir. Okul öncesi sınıflarında psikolojik ortama ilişkin bulgular Tablo 27'de sunulmuştur.

Tablo 27. Psikolojik Ortam

Tema	Kategori	Alt kategori	Kod	Katılımcı	f	
Psikolojik ortam	Öğretmen-öğrenci ilişkisi	Pozitif		ÖK18, ÖK25	11	
		Saygılı		ÖK25		
		Sıcak		ÖE4, ÖK10, ÖK18, ÖK25		
		Samimi		ÖE4, ÖK10, ÖK25,		
		Sevgi dolu		ÖE4, ÖK10		
		Öğretmen merkezli		ÖK5, ÖE6, ÖK10, ÖE11, ÖK12, ÖK20, ÖE26		
		Öğrenci merkezli		ÖE4, ÖK18, ÖK25,		
		Güler yüzlü		ÖE4, ÖK10, ÖK18, ÖK25		
		Rehber		ÖE4, ÖE6, ÖK10, ÖK18, ÖK25,		
		Yönlendiren		ÖK5, ÖE11, ÖK20, ÖE26		
	Sınıf otoritesinde yetersiz		ÖK5, ÖE6, ÖK12, ÖK20			
	Davranış biçimleri	Sözel davranış	Anlaşılır bir dil		ÖE4, ÖK18, ÖK25	10
			Sert bir üslup		ÖK5, ÖE6, ÖE11, ÖK12, ÖK20, ÖE26	
			Pekiştireç kullanma		ÖK5, ÖE26	
Soru-cevap				ÖE4, ÖE6, ÖK10, ÖE11, ÖK18, ÖK20, ÖK25		
Sözel olmayan davranış		Bireysel ilgi		ÖK5		
		Problemin nedenini sorgulayan		ÖK10,		
		Sözel uyarı		ÖE4, ÖK5, ÖK10, ÖE11, ÖK18, ÖK20		
		Geri dönüt verme		ÖE4, ÖK5, ÖE26		
Sözel olmayan davranış	Göz kontağı kurma		-	5		
	Vücut dilini kullanma		ÖE4, ÖK5, ÖK12, ÖK20, ÖE26			
			Ses tonu	ÖK5		

Tablo 27 incelendiğinde psikolojik ortamın öğretmen-öğrenci ilişkisi ve davranış biçimleri şeklinde 2 kategori altında toplandığı görülmektedir. Okul öncesi öğretmenleri davranış biçimlerinde sözel ve sözel olmayan davranışlara yer vermiştir. Yapılan ikinci gözlemlerde üçüncü maddeye ilişkin herhangi bir gözlem sonucuna ulaşılmamıştır. Etkinliklerin öğrenci düzeyine uygunluğuna ilişkin bulgular Tablo 28'de sunulmuştur.

Tablo 28. Etkinliklerin Öğrenci Düzeyine Uygunluğu

Tema	Kategori	Kod	Katılımcı	f
Etkinliklerin öğrenci düzeyine uygunluğu	Uygun	5 yaş grubu	ÖE4, ÖK5, ÖE6, ÖK10, ÖK12, ÖK18, ÖK20, ÖK25,	10
	Uygun değil	3-4 yaş grubu	ÖE11	

Canbaz, A. & Pesen, A. (2024). Okul öncesi eğitim programının Eisner'in eğitsel eleştiri modeline göre değerlendirilmesi *Journal of Educational Reflections*, 8(1), 1-35.

Tablo 28 incelendiğinde etkinliklerin öğrenci düzeyine uygunluğu uygun ve değil kategorisi şeklinde 2 kategori altında toplanmıştır. Programda belirtilen etkinlik türlerine ilişkin bulgular Tablo 29'da sunulmuştur.

Tablo 29. Programda Belirtilen Etkinlik Türleri

Tema	Kategori	Kod	Katılımcı	f
Programda belirtilen etkinlik türleri	Uygulanan etkinlikler	Bütünleştirilmiş etkinlik	ÖK12	10
		Sanat etkinliği	ÖK10	
		Oyun etkinliği	ÖE4, ÖE26	
		Drama etkinliği	-	
		Türkçe-dil etkinliği	ÖE11, ÖK25	
		Okuma yazmaya hazırlık	ÖK5, ÖE6, ÖK18, ÖK20	

Tablo 29 incelendiğinde programda belirtilen etkinlik türleri uygulanan etkinlikler kategorisi altında toplanmıştır. Öğrenme sürecinin belirlenen kazanımlara göre yürütülmesine ilişkin bulgular Tablo 30'da sunulmuştur.

Tablo 30. Öğrenme Sürecinin Belirlenen Kazanımlara Göre Yürütülmesine

Tema	Kategori	Kod	Katılımcı	f
Öğrenme sürecinin belirlenen kazanımlara göre yürütülmesi	Yürütüyor	Bilişsel gelişim	ÖE4, ÖK5, ÖE6, ÖK10, ÖK12, ÖK25	10
		Motor gelişimi	ÖE4, ÖK10, ÖK12, ÖE26	
		Dil gelişimi	ÖE11, ÖK12, ÖK25	
		Sosyal-duygusal gelişim	ÖE26	
	Yürütemiyor	Ek kazanım	ÖK18, ÖK20	

Tablo 30 incelendiğinde okul öncesi öğretmenin öğrenme sürecini belirlenen kazanımlara göre yürütüyor ve yürütemiyor şeklinde iki kategori altında toplanmıştır. Programda önerilen ölçme-değerlendirme etkinliklerine yer verilmesine ilişkin bulgular Tablo 31'de sunulmuştur.

Tablo 31. Programda Önerilen Ölçme-Değerlendirme Etkinliklerine Yer Verilmesi

Tema	Kategori	Kod	Katılımcı	f
Programda önerilen ölçme-değerlendirme etkinliklerine yer verilmesi	Yapılan etkinlikler	Soru-cevap	ÖE4, ÖE11, ÖK25, ÖE26	4
		Görüşme	ÖE11, ÖK25	
		Sanat etkinliği	ÖK25	

Tablo 31 incelendiğinde programda önerilen ölçme-değerlendirme etkinliklerine yer verilmesi yapılan etkinlikler kategorisi altında toplanmıştır. Yapılan gözlemlerde okul öncesi öğretmenlerinden ÖK5, ÖE6, ÖK10, ÖK12, ÖK18, ÖK20 yapılan etkinliklerin sonunda herhangi bir ölçme ve değerlendirme etkinliğine yer vermemiştir.

Temalaştırma Boyutuna İlişkin Bulgular

Eğitsel eleştiri modelinin son basamağını oluşturan temalaştırma boyutunda, okul öncesi eğitim programının mevcut durumu okul öncesi öğretmenlerinin ve akademisyenlerin görüşlerinden elde edilen bulgulara çerçevesinde sunulmuştur.

Okul Öncesi Eğitim Programında Değişmesi Gerektiği Düşünülen Yönlere İlişkin Bulgular

Canbaz, A. & Pesen, A. (2024). Okul öncesi eğitim programının Eisner'in eğitsel eleştiri modeline göre değerlendirilmesi *Journal of Educational Reflections*, 8(1), 1-35.

Okul öncesi öğretmenleri ile yapılan görüşmede öğretmenlere yöneltilen “Okul öncesi eğitim programında değişmesi gerektiğini düşündüğünüz yönler var mıdır? Açıklayınız.” sorusuna verilen cevaplara ilişkin oluşturulan temaya ait kod ve kategoriler Tablo 32 ve Tablo 33'te verilmiştir. Programda eklenmesi gerekenlere ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 32'de sunulmuştur.

Tablo 32. Programda Eklenmesi Gerekenlere İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Kategori	Alt Kategori	Kod	Katılımcı	f
Programda eklenmesi gerekenler	Eğitim ortamında	Personel	Öğretmen	ÖK5	3
			Yardımcı	ÖE6, ÖK24	
			Stajyer	ÖK24	
	Etkinliklerde	Materyal ve donanım	Eğitici oyuncak	ÖK22	2
			Bilgisayar	ÖE6	
			Flash bellek	ÖE6	
	Çocukların eğitimlerinde	Dil eğitimi	Drama	ÖK20	4
			Ritim	ÖK20	
			Proje	ÖK27	
	Çocukların eğitimlerinde	Değerler eğitimi	Zekâ oyunları	ÖK13	3
Araştırma			ÖK27		
Yaparak- yaşayarak			ÖK29		
Çocukların eğitimlerinde	Branş dersleri	İngilizce	ÖK13, ÖK20	3	
		Saygı	ÖK10		
		Vatan sevgisi	ÖK10		
Çocukların eğitimlerinde	Branş dersleri	Deyimler	ÖK20	3	
		Drama	ÖK20		
		Ritim	ÖK20		

Tablo 32 incelendiğinde okul öncesi eğitim programında eklenmesi gerekenler ile ilgili görüş bildiren öğretmenlerin görüşlerinin; eğitim ortamında, etkinliklerde ve çocukların eğitimlerinde şeklinde üç kategori altında toplandığı görülmektedir.

‘Eğitim ortamında’ kategorisinde okul öncesi öğretmenlerinden ÖK24, eğitim ortamında stajyer ve yardımcının olmadığını, küçük bölgelere bir yardımcı ablanın verilmesini ve 2 dakika ya da 5 dakikalık bir tenefüs arasının olması gerektiğini belirterek personel desteğine vurgu yaparken; ÖK22, “...*Daha çok eğitici oyuncaklar alınabilir. Takmalı çkarmaları oyuncakları çok seviyorlar, daha çok dikkatini çekiyor, daha çok zaman harcıyorlar. Daha fazla olabilir...*” ifadeleri ile eğitim ortamında materyalin eklenmesine yönelik vurguda bulunmuştur.

‘Etkinliklerde eklenmesinde’ kategorisinde okul öncesi öğretmenlerinden ÖK27, programda çocukları araştırmaya yöneltecek sorgulayıcı ve düşünmesini etkileyici etkinliklere yer verilmesini ve öğretmenlerin dönemsel projeler hazırlaması gerektiğini belirtmiştir. Katılımcı öğretmenlerden ÖK13, dil eğitiminin hem öğrenme hem de konuşmada önemli olduğunu, okul öncesi yaş grubunda güzel bir dil eğitiminin kazandırılabilirliğini, çocukların eğitimlerinde dil eğitiminin eklenmesi gerektiğini ‘çocukların eğitimlerine yönelik eklenmesi gerekenler’ olduğunu vurgulamış, ÖK20 ise etkinliklerde dil eğitimi ve branş derslerinin yer verilmesine yönelik ifadeler kullanarak görüşlerini paylaşmıştır. Programda değiştirilmesi gerekenlere ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 33'te sunulmuştur.

Tablo 33. Programda Değiştirilmesi Gerekenlere İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	Katılımcı	f
Programda değiştirilmesi gerekenler	Eğitim ortamında	Öğrenci sayısı	ÖK12	2
		Oyun	ÖK14	
		Öğretmene bakış açısı	ÖK12	
	Programın değerlendirilmesinde	Gelişim raporu formu	ÖK2	2
		Gelişim gözlem formu	ÖK18	
	Programın planlanmasında	Uyarlamalar	ÖK1	12
		Özel gereksinimli çocuklar	ÖK2, ÖK5, ÖK29	
		Esneklik	ÖK30	
		Süre	ÖK3	
		Bölgesel	ÖK7, ÖK27, ÖK30	
		Köy okulu	ÖK28	
		Uygulanabilir	ÖK5, ÖE11, ÖK17, ÖK29	
Bütçe	ÖK30			
Eğitimde eşitsizlik	ÖK23			

Tablo 33 incelendiğinde okul öncesi eğitim programında değiştirilmesi gerekenler ile ilgili görüş bildiren öğretmenlerin görüşlerinin eğitim ortamında, programın değerlendirilmesinde ve programın planlanmasında şeklinde üç kategori altında toplandığı görülmektedir.

'Eğitim ortamında' kategorisinde okul öncesi öğretmenlerinden ÖK12, "...değişmesini düşündüğüm şey özellikle öğrenci sayısı... 20'yi geçmemeli... eğitim kalitesi yükselecektir..." şeklinde görüş belirtirken; 'Programın değerlendirilmesinde' kategorisinde ÖK18, "Gelişim gözlem formları biraz daha ayrıntılı hale getirilerek Öğretmeni yönlendirebilecek... bir kılavuz oluşturulabilir öğretmene rehber olması adına" diyerek program değerlendirme sürecine ilişkin ifadeler kullanmıştır.

Akademisyenler ile yapılan görüşmede akademisyenlere yöneltilen "Okul öncesi eğitim programında değişmesi gerektiğini düşündüğünüz yönler var mıdır? Açıklayınız." sorusuna verilen cevaplarla ilişkin oluşturulan temaya ait kod ve kategoriler Tablo 34 ve Tablo 35'te verilmiştir Programa eklenmesi gerekenlere ilişkin akademisyen görüşleri Tablo 35'te sunulmuştur.

Tablo 34. Programa Eklenmesi Gerekenlere İlişkin Akademisyen Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	Katılımcı	f
Programda eklenmesi gerekenler	Çocuğun gelişiminde	Duygusal	KA3	2
		Karakter	KA3	
		Ahlak	EA6	
		Kişilik	EA6	
		Öz farkındalık	KA3	
		Akademik beceriler	EA6	
	Çocuğun eğitiminde	Çok kültürlü eğitim	KA2	2
		STEM uygulamaları	KA2	
		Cinsel gelişim ve eğitim	KA2	
		Hesap verebilirlik	KA2	
	Programın uygulanmasında	Akran eğitimi	KA3	2
		Rehber	EA6, KA7	
	Programın planlanmasında	Uyum	EA6	3
		Özel eğitim dersi	KA7	
		Ölçme araçları	KA7	
Uyarlama		KA7, KA8		
Aile katılımı		KA8		
Farklı yaklaşımlar	KA4			

Tablo 34 incelendiğinde okul öncesi eğitim programında eklenmesi gerekenlerde görüş bildiren akademisyenlerin görüşlerinin; çocuğun gelişiminde, çocuğun eğitiminde, programın uygulanmasında ve programın planlanmasında şeklinde dört tema altında toplandığı görülmektedir.

'Çocuğun gelişiminde' kategorisinde akademisyenlerden EA6, "...temel akademik becerilerin desteklenmesinin yanında kişilik ve ahlak gelişimi noktasında da çocuklar ve ailelere rehber olunmalıdır..." şeklinde görüş belirtirken; 'Çocuğun eğitiminde' kategorisinde akademisyenlerden KA2, programın çok kültürlü eğitim, STEM uygulamaları, cinsel gelişim ve eğitim, eğitimde hesap verebilirlik konularında yetersiz olduğunu ve bu konulara ilişkin becerilerin programa eklenmesi gerektiğini belirtmiştir. KA7, "Programa değerlendirme bakımından mesleğine yeni başlamış öğretmenlere dahi rehber olabilecek ölçme araçlarına yer verilmesi gerekiyor..." ifadeleri ile program değerlendirmeye vurgu yaparken KA4, kazanım ve göstergeleri ağırlık verilmesinin yanında yaparak yaşayarak öğrenmeye yönelik farklı yaklaşımların göz önünde bulundurulmasının, projelerin yapıldığı çocuk merkezli etkinliklere yer verilmesinin önemli olduğunu ifade etmiştir. Programda değiştirilmesi gerekenlere ilişkin akademisyen görüşleri Tablo 35'te verilmiştir.

Tablo 35. Programda Değiştirilmesi Gerekenlere İlişkin Akademisyen Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	Katılımcı	f
Programda değiştirilmesi gerekenler	Programın içeriğinde	Gelişim alanları	EA1	4
		Kazanım göstergeler	EA1, KA4	
		Kavramlar	EA1	
		Standart	KA3	
		Güncelleme	KA4, EA5	
		Sınırlar	KA4	
		Uygulamalar	KA3	

Tablo 35 incelendiğinde okul öncesi eğitim programında değiştirilmesi gerekenlerde görüş bildiren akademisyenlerin görüşlerinin programın içeriğinde kategorisi altında toplandığı görülmektedir.

Akademisyenlerden EA1, kazanım ve göstergelerin gelişim alanlarına göre yeniden düzenlenmesinin, kavramların yeniden düzenlenip geliştirilmesinin önemini ifade ederken KA4 ise programın bir çerçeve niteliği taşıdığını fakat bazı noktalarda bu çerçeveyi çok sert sınırlarla çizdiğini belirtmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın bulgularına paralel olarak okul öncesi eğitim programının Eisner'in eğitsel eleştiri modeline göre değerlendirilmiş, sonuçlar ilgili literatür bağlamında tartışılarak uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Betimleme Boyutuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin programda yer alan kazanım ve göstergelerin çocukların tüm gelişim alanlarını kapsadığı konusunda hemfikir olduğu, ancak kazanım ve gösterge sayılarının uygunluğu konusunda öğretmenlerin farklı fikirlere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Özsirkıntı vd., (2014); Köksal vd., (2016) de kazanım ve göstergelerin programın amaçları ile uyumlu, anlaşılır bir dille ifade edildiği sonucuna ulaşmıştır. Okul öncesi eğitim programında kazanım ve göstergelerin vurgulanmış olması (MEB, 2013), programda gelişim alanları dikkate alınarak kazanım ve göstergelerin bir başlık altında bir araya getirilmiş olması (Sildir, 2016), okul öncesi eğitim programında 3-6 yaş arasında çocukların yapmış oldukları davranışlara ilişkin kazanımların belirgin şekilde açıklanmış olması (Aydın vd., 2012) öğretmenlerin olumlu görüş belirtmesini sağlayan durumlar olarak yorumlanabilir.

Araştırmada öğretmenlerin görüşlerinden hareketle programda yer alan kazanım ve göstergelerin değerlendirme boyutunu kapsamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin değerlendirme boyutuna ilişkin

Canbaz, A. & Pesen, A. (2024). Okul öncesi eğitim programının Eisner'in eğitsel eleştiri modeline göre değerlendirilmesi *Journal of Educational Reflections*, 8(1), 1-35.

olumsuz görüşlere sahip olması, öğrenme-öğretme sürecinde yaşadıkları sorunlar veya değerlendirme boyutuna ilişkin yeterli bilgiye sahip olmamalarından kaynaklanabilir.

Okul öncesi eğitim programlarının başarı ve kalitesinde; öğretmen faaliyetlerinin düzenli olarak yürütülmesinde ve çocukların gelişimlerinin desteklenmesinde planlamanın kolaylaştırıcı bir işlevi vardır (Azzi-Lessing, 2009; Jackman, 2012). Okul öncesi eğitim programı öğretmenlerden kazanım ve göstergeler doğrultusunda etkinlik planlarını; çocukların ilgi ve gereksinimlerine, gelişim özelliklerine uygun bir şekilde planlamasını istenmektedir (MEB, 2013). Özenç (2020) de program doğrultusunda hareket eden öğretmenlerin, programda yer alan kazanımları planlamaya uygun olarak gerçekleştirmek mecburiyetinde olduklarını ifade etmiştir. Eğitim programı uygulayıcısı tarafından doğru uygulanmadığında verimsiz hale gelebilir. Dolayısıyla programı planlamada ve uygulamada öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Bu araştırmada programın aylık ve günlük olarak planlanmasının yeterli, uygulanmasının ise yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca paralel olarak Işık (2015) okul öncesi öğretmenlerinin çoğunun “aylık eğitim planı, günlük eğitim akışı ve etkinlik planında” yer alan süreçleri planlamada bir sorun yaşamadığını “alan gezileri, günü değerlendirme zamanı, uyarılma, aile katılımı” bölümlerini uygulamada sorun yaşadıklarını tespit etmiştir. Literatürde programın planlanmasında fiziksel şartların yetersizliğine (Kandır vd., 2009) ve aile katılımı etkinliklerinin planlanmasında (Çaltık, 2004) zorluk yaşandığına dair sonuçlar da bulunmaktadır. Bu araştırma sonucunda program uygulanırken özellikle öğretmenden kaynaklı yetersizliklerin olduğu söylenebilir.

Bu araştırmada programda kapsamında yapılan değerlendirmenin öğretmenlere yararı olduğu, öğretmenlerin eksikliklerini fark etmesini sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Hamarat (2017)'in yaptığı çalışmada ay sonunda yapılan değerlendirmenin öğretmene yol gösterici sonucu bu araştırma sonucu ile örtüşmektedir.

Araştırmada programda değerlendirme sürecinde idarenin etkisi ve zaman problemi gibi çeşitli sorunların olduğu saptanmıştır. Programın değerlendirilmesinde öğretmenlerin değerlendirme ile ilgili bilgi eksikliği ve istenilen süre içerisinde değerlendirmeyi yapmamış olmaları (Saygın & Yalman-Polatlar, 2021) kendilerini baskı altında hissetmelerine, değerlendirme sürecini bir sorun olarak görmelerinin nedeni olabilir.

Araştırmada öğretmenlerin gün içerisinde yaptıkları etkinliklerden dolayı değerlendirmeye zaman ayırmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Işık (2015), benzer şekilde değerlendirme sürecinde öğretmenlerin zaman, sınıf mevcudunun fazlalığından dolayı sorunlar yaşadığını belirtmiştir.

Yorumlama Boyutuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonucunda belirli gün ve haftaların uygulanabilirliğinin yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Dilek ve Duman (2014), 2006 okul öncesi eğitim programını incelediği çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinden belirli gün ve haftaların kısmen uygulanabilir olduğu tespit edilmiştir. Işık (2015) ise çalışmasında öğretmenlerin belirli gün ve haftaları uygulamada okul yönetiminin çıkardığı sorunlar dışında sorun yaşamadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonucun aksine Demircan-Aydın (2017) ise yöneticilerin çoğunlukla belirli gün ve haftalarda okul öncesi öğretmenleriyle iş birliği içinde olduğunu tespit etmiştir. Bu araştırmanın sonuçları literatürdeki çalışmalarla irdelendiğinde okul öncesi eğitim kurumlarında belirli gün ve haftaların uygulanabilirliğinde paydaşların önemli bir etkisi olduğu söylenebilir. Ayrıca okullarda belirli gün ve haftaları uygulamanın çocuklarda olumlu bir etki yarattığı, günün önemine karşı farkındalık oluşturduğu tespit edilmiştir. Nitekim MEB 2013 okul öncesi eğitim programında belirli gün ve haftalar, çocukların gelişimsel özellikleri göz önünde bulundurularak belirlenmiştir (Düşek & Dönmez, 2012).

Değerlendirme Boyutuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın bu boyutunda okul öncesi öğretmenlerinin ve akademisyenlerin okul öncesi eğitim programının güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin görüşlerinden elde edilen sonuçlar tartışılmıştır. Ayrıca araştırmacının sınıf içinde gerçekleştirdiği katılımlı gözlem sonuçlarına yer verilmiştir.

Araştırma sonucunda akademisyenlerin görüşlerinden, programın temel ilkelerinin olması ve çocuğa hitap etmesi sebebiyle programda yer alan kazanım ve göstergelerin güçlü olduğu tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerin görüşlerinden ise kazanım ve göstergelerin çocuğun gelişim alanlarını kapsadığı sonucuna ulaşılmış, bu araştırmayı destekler nitelikte olduğu saptanmıştır. Bu sonucun programda yer alan

Canbaz, A. & Pesen, A. (2024). Okul öncesi eğitim programının Eisner'in eğitsel eleştiri modeline göre değerlendirilmesi *Journal of Educational Reflections*, 8(1), 1-35.

kazanım ve göstergelerde okul öncesi öğretmenleri ve akademisyenlerin benzer düşüncelere sahip olduklarını göstermektedir. Sıddık (2019)'ın yaptığı çalışmada ise bu sonucun aksine kazanım ve göstergelerdeki açıklamalarının yetersiz olduğu saptanmıştır.

Araştırma sonucunda akademisyenlerin büyük bir oranın öğretmenler gibi belirli gün ve haftaların uygulanabilirliği açısından programın güçlü olduğunu düşündükleri bununla birlikte çocuklarda değerlerin kazandırılmasına katkı sağladığına yönelik görüşler belirtmiştir.

Araştırma sonucunda akademisyenlerin çoğunun değerlendirmenin yapılmasında yaşanan güçlükler nedeni ile çocuğu tanıma ve değerlendirme araçlarında programın zayıf olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir. Özellikle de programın içeriğinden kaynaklı yetersizliğin değerlendirmenin yapılmasında bir güçlük oluşturduğu saptanmıştır. Benzer şekilde okul öncesi öğretmenlerin değerlendirme araçlarının uygulamada yetersiz olduğu, çocuğu tanıma ve değerlendirme araçlarında genel ifadelere yer verildiği görüşünde oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Çocukların gelişiminde fiziksel çevre eğitim ortamında önemli bir etkiye sahiptir (Knauf, 2019). Bu araştırmada yapılan gözlemlerde öğrenci sayısına göre sınıf büyüklüklerinin küçük ve orta sınıf büyüklüğünde olduğu tespit edilmiştir. Aysu ve Aral (2016), çalışmasında sınıf büyüklüğü ve malzeme yetersizliğinin öğrenme merkezlerini oluşturmada bir engel oluşturduğunu tespit etmiştir. Bu araştırmada yapılan gözlemlerde sınıf içi alanın dar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim ortamında öğrenme merkezlerine yer verildiği ancak öğrenme merkezlerinin tamamının her bir sınıfta olmadığı, sınıflarda çoğunlukla sanat merkezinin yer aldığı, alanı dar olan sınıflarda ise daha çok geçici öğrenme merkezleri oluşturulduğu gözlemlenmiştir.

Araştırmada dönem başında ve sonunda yapılan gözlemlerde etkinlikler uygulanırken çocukların oturma düzeninin çoğunlukla küme düzeninde olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte yapılan gözlemlerde okul öncesi öğretmenleri etkinlikleri uygularken materyal olarak çoğunlukla çalışma sayfası hazırladıkları bununla birlikte etkinlikleri uygularken masa düzenini etkinliğe göre değiştirdikleri gözlemlenmiştir. Sınıf içinde renklerin kullanımının doğal bir alan oluşturmada ve küçük alanları daha geniş göstermede etkili olduğu bilinmektedir. Nitekim sınıf renk tercihinde açık renklerin kullanımına önem verilmektedir (Demiriz vd., 2003). Yapılan gözlemlerde sınıf renginin seçiminde pastel tonlarında çoğunlukla da krem renginin tercih edildiği görülmüştür. Bununla birlikte sınıfların aydınlık olması da önemli bir husus olarak görülmektedir. Prakash (2005), iklim özellikleri de dikkate alınarak sınıfların yeterli ışığı alması gerektiğini vurgulamıştır. Gözlemlerde sınıfların aydınlık olduğu tespit edilmiştir.

Yapılan gözlemlerde çoğu sınıfta bilgisayarın, akıllı tahtanın olmadığı gözlemlenmiştir. Sınıf içinde hem öğretmen hem de öğrenci merkezli eğitim anlayışının hâkim olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen-öğrenci ilişkisinde pozitif, samimi, sıcak bir iletişimin olduğu tespit edilmiştir. Okul öncesi genel olarak öğretmenlerinin anlaşılır bir üslup kullandığı bazı öğretmenlerin ise sert bir üslubu tercih ettiği gözlemlenmiştir. Davranış biçimlerinde sözel davranışlarda soru-cevap tekniğine yer verdiği, sözel olarak uyarılarda bulunduğu sözel olmayan davranışlarda ise daha çok vücut dilinin kullanıldığı tespit edilmiştir.

Bu araştırmada yapılan gözlemlerde eğitim ortamında çocukların bireysel dolaplarının yeterli olduğu tespit edilmiştir. Kendilerine ait bireysel dolaplarının olması çocuklarda aidiyet ve sorumluluk gibi sosyal becerileri geliştireceği düşünülmektedir.

Temalaştırma Boyutuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın bu boyutunda okul öncesi öğretmenlerinin ve akademisyenlerin okul öncesi eğitim programının farklı boyutlarında (kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme) gördükleri eksiklikler veya geliştirilmesi, eklenmesi gerektiğini düşündükleri unsurlara ilişkin görüşlerinden elde edilen sonuçlar tartışmış ve sundukları öneriler başlılara halinde verilmiştir.

Yapılan görüşmelerde çoğu öğretmenin programın planlanmasında bir değişime gidilmesi gerektiği düşüncesine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Programın planlanmasının bölgesel olarak uygulanabilir şekilde değiştirilmesi gerektiği tespit edilmiştir. Bununla birlikte programın özel gereksinimli çocukların desteklenmesinde de bir değişime gitmesi gerektiği tespit edilmiştir. Akademisyenler ile yapılan görüşmelerde de benzer sonuçlara ulaşılmış, okul öncesi öğretmenlerine bireyselleştirilmiş eğitim planını hazırlamada MEB tarafından özel eğitim dersinin verilmesi istenmiş, programda uyarlamalar bölümüne yönelik düzenlemenin

Canbaz, A. & Pesen, A. (2024). Okul öncesi eğitim programının Eisner'in eğitsel eleştiri modeline göre değerlendirilmesi *Journal of Educational Reflections*, 8(1), 1-35.

yapılması gerektiği belirtilmiştir. Yapılan bu öneride lisans eğitimindeki eksikliğin MEB tarafından düzeltilmesi istenmektedir. Hâlbuki literatürde okul öncesinde lisans eğitiminin öğretmenlerin profesyonel gelişimine ve uygulamalarına etki ettiği savunulmaktadır (Ammentorp ve Madden 2014, Burke, Christensen, Fessler, McDonnell ve Price, 1987; Murray, Swennen ve Kosnik, 1987; Akt. Öztürk, Özer ve Gangal, 2022). Burada MEB ve üniversiteler tarafından özel gereksinimli öğrencilerin desteklenmesinde iş birliğine gidilebilir. Programda yer alan kazanım ve göstergelerin çocukların gelişim seviyesine uygun esnek bir yapıda ve uygulanabilir olması önemli görülmektedir (Aydın vd., 2018). Akademisyenler programın içeriğine yönelik planlamada bazı kazanım ve göstergelerin değiştirilmesi gerektiğini düşünmektedir.

Öneriler

Bu bölümde elde edilen sonuçlara göre uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

Uygulamalara Yönelik Öneriler

1. Okul öncesinde yaşanan taşra ve merkezdeki farklılıklara yönelik her bir bölgenin kendi şartları doğrultusunda bölgesel programlar hazırlanabilir. Bununla birlikte her bölgenin ayrı olacak şekilde şartlarda göz önünde bulundurularak program uzmanları tarafından bir öğretmen kılavuz kitabı oluşturulabilir.
2. İlerleyen zamanlarda açılması planlan okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim ortamlarının düzenine ilişkin programın uygulayıcıları olan okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinden ve akademik çalışmalarda özellikle vurgulanan konulardan yararlanılabilir.
3. Araştırmanın sonuçlarında öğretmenlerin uygulamada sorun yaşadıkları tespit edilmiştir. Lisans eğitiminde programın uygulanabilirliğine yönelik eğitimlerin artırılması önerilebilir.
4. Öğretmen adaylarına lisans eğitimi sürecinde okul öncesi eğitim programında değerlendirme başlığı altında yapılan eğitimlerin yeterliliğine ilişkin araştırmalar yapılarak eğitimler verilebilir. • Okul öncesi eğitim ortamında özel gereksinimli çocuklar için bu alanın uzmanı olan özel eğitim öğretmeni bulundurulabilir.
5. Okul öncesi eğitim programında yer alan çocuğu tanıma ve değerlendirme araçlarının genel formunda ve içeriğinde bir düzenlemeye gidilebilir.
6. Okul öncesi gelişim raporunda sözcük sayısındaki karakter sınırlaması kaldırılabilir.
7. Eğitim ortamında birtakım materyallerin eksik ve sınıf mevcutlarının ise kalabalık olduğu tespit edilmiştir. Eğitim denetçileri sahaya gelip öğretmenlere önerilerde bulunabilir.
8. Öğretmen adaylarına lisans eğitimi sürecinde okul öncesi eğitim programında değerlendirme başlığı altında yapılan eğitimlerin yeterliliğine ilişkin araştırmalar yapılarak eğitimler verilebilir.

Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Okul öncesi eğitim programının mevcut durumunu ortaya koyacak farklı program değerlendirme modelleri ile çalışmalar yapılabilir.
2. Belirli gün ve haftaların okul öncesi eğitimde uygulanabilirliğinde etkileyen değişkenleri belirlemek amacıyla paydaşların etkisine yönelik araştırmalar yapılabilir.
3. Okul öncesi eğitim programında yer alan alternatif yaklaşımların eğitim ortamında uygulanabilirliğine ilişkin araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Canbaz, A. & Pesen, A. (2024). Okul öncesi eğitim programının Eisner'in eğitsel eleştiri modeline göre değerlendirilmesi *Journal of Educational Reflections*, 8(1), 1-35.
- Aslan, M., Soyalp, H., Karahan, O. & Altuntaş, M. (2016). Okul öncesi eğitim programı değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 657-683. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/253587>
- Avcı, N. & Toran, M. (2012). *Okul öncesi eğitime giriş*. Eğiten Kitap.
- Aydın, O., Madi, B., Alpanda, S. & Sazcı, A. (2012). MEB okul öncesi eğitim programının nörogelişimsel açıdan değerlendirilmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (36), 69-93. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1890>
- Aydın, S., Şentürk, Ş. & Duran, V. (2018). Okul öncesi programının stufflebeam bağlam, girdi, süreç ve ürün modeline göre değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 13(27), 163-181. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.14222>
- Aydoğan, İ. (2015). *Eğitim ve paradigma*. Harf Eğitim Yayıncılık.
- Aygören, F. & Er, K. O. (2018). *Eğitim Programlarını Değerlendirmeye Ait Sınıflamalar*. Journal of Turkish Studies,13, 269-296. <https://turkishstudies.net/DergiTamDetay.aspx?ID=13230>
- Aysu, B. & Aral, N. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme merkezleri hakkındaki görüş ve uygulamalarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2561-2574. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/309482>
- Azzi-Lessing, L. (2009). Quality support infrastructure in early childhood: still (mostly) missing. *Early Childhood Research and Practice*, 11(1). https://www.researchgate.net/publication/26619062_Quality_Support_Infrastructure_in_Early_Childhood_Still_Mostly_Missing
- Bay-Dönertaş, A. (2023). Gender in preschool education according to pre-service teacher. *Research on Education and Psychology (REP)*, 7(2), 653-679. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/3428402>
- Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO). (2018). *Early childhood care and education*. <https://www.unesco.org/en/early-childhood-education>
- Çağlayan, İ., Kuru, N., Apak, Y.M, & Karakaya, C. (2023). Türkiye'de yayınlanan okul öncesi eğitim programları hakkında yapılan araştırmaların eğilimleri, *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(1), 753-769. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2395242>
- Çaltık, İ. (2004). *Milli eğitim bakanlığına bağlı anaokulu ve anasınıflarında görev yapan öğretmenlerin uygulanan okul öncesi eğitim programına ve programın kullanımına ilişkin görüşlerinin incelenmesi* (Tez No. 144802) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Demircan-Aydın, Z. (2017). *Öğretmen ve yöneticilerin okul öncesi eğitimi değerlendirmeleri ve bu alanda yaşanan yönetsel sorunlar* (Tez No. 477081) [Yüksek lisans tezi, Okan Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Demiriz, S., Karadağ, A. & Ulutaş, A. (2003). *Okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim ortamı ve donanımı*. Anı Yayıncılık.
- Dilek, H. & Duman, T. (2014). 2006 okul öncesi eğitim programının değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, (33), 143-158. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/296341>
- Duzcu, M. G. (2015). *Özel eğitim mesleki eğitim merkezi Türkçe dersi öğretim programının değerlendirilmesi* (Tez No. 396162) [Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. (Master's thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Düşek, G. & Dönmez, B. (2012). Türkiye'de yayımlanan okul öncesi eğitim programları. *Mesleki Bilimler Dergisi*, 1(1), 68-75. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/401598>

- Canbaz, A. & Pesen, A. (2024). Okul öncesi eğitim programının Eisner'in eğitsel eleştiri modeline göre değerlendirilmesi *Journal of Educational Reflections*, 8(1), 1-35.
- Eisner, E. W. (1998). *The enlightened eye: qualitative inquiry and the enbanchement of educational practice*. Prentice Hall. <https://doi.org/10.2307/1320253>
- Eisner, E.W. (1985). *The educational imagination: On the desing and evaluation of school program* (5.baskı). Macmillan Publishing.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metotlarına giriş*. Anı Yayıncılık.
- Ercan, B. (2019). *İlkokul (2-4. sınıflar) İngilizce dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Kayseri ili örneği)* (Tez No. 554076) [Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme* (3. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Eyiol, K. Ö. (2019). *Ortaokul Matematik uygulamaları öğretim programının Eisner'in eğitsel eleştiri modeline göre değerlendirilmesi* (Tez No. 564508) [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Fatmir, M. (2017). *Kosovada altıncı sınıf teknoloji dersi öğretim programının değerlendirilmesi*. (Tez No. 486122) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R. & Worthen, B. R. (2004). *Program evaluation. alternative approaches and practical guidelines* (3. baskı). Allyn and Bacon.
- Gelişli, Y. & Yazıcı, E. (2012). Türkiye'de uygulanan okul öncesi eğitim programlarının tarihsel süreç içerisinde değerlendirilmesi *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, (29), 85-93. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/296402>
- Glesne, C. (2015). *Nitel araştırmaya giriş* (A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu, Çev.Ed.). Anı Yayınları.
- Gündoğdu, K., Çelik, B., Hancı-Yanar, B., Yolcu, O. & Ceylan, V. K. (2016). Türkiye'de yükseköğretimde programı geliştirme bağlamında uluslararasılaşma. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (33), 35-48. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/266158>
- Hamarat, D. (2017). *2013 okul öncesi eğitim programı ve bu programın uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi* (Tez No. 486117) [Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Hancock, R.D. & Algozzine, B. (2006). *Doing case study research*. Teachers College Press.
- Heckman, J., Rodrigo, P. & Peter S. (2013). Etkili bir erken çocukluk programının yetişkinlere yönelik sonuçları artırmasını sağlayan mekanizmaları anlamak. *American Economic Review*, 103(6), 2052-86. <https://www.science.org/doi/10.1126/science.1128898>
- Işık, N. E. (2015). *Öğretmenlerin MEB 2013 okul öncesi eğitim programı bakesindeki görüşleri ve programı kullanma durumları* (Tez No. 397478) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- İş, A. (2017). *Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin 2013 okul öncesi eğitim programındaki kazanımların gerçekleşme düzeyine yönelik algıları* (Tez No. 452051) [Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Jackman, H.L. (2012). *Early education curriculum: a child connection to the world* (5. baskı). Thomson Delmar Learning.
- Kandemir, A. (2016). *İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının katılımcı odaklı program değerlendirme yaklaşımıyla değerlendirilmesi* (Tez No. 423232) [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Kandır, A., Özbey, S. & İnal, G. (2009). Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim programını planlama ve uygulamada karşılaştıkları güçlüklerin incelenmesi. *Uluslar Arası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 373-387. <https://www.sosyalarastirmalar.com/articles/a-study-on-the-difficulties-faced-by-preschool-teachers-in-the-planning-and-implementation.pdf>

- Canbaz, A. & Pesen, A. (2024). Okul öncesi eğitim programının Eisner'in eğitsel eleştiri modeline göre değerlendirilmesi *Journal of Educational Reflections*, 8(1), 1-35.
- Kara, A. & Akdağ, M. (2020). Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme. B. Oral & T. Yazar (Eds.), *Program değerlendirme modelleri-1* içinde (469-487. ss.). Pegem.
- Kılıç, S. (2008). *Çevre etiği- ortaya çıkışı, gelişimi ve sonuçları*. Orion Yayıncılık.
- Knauf, H. (2019). Visual Environmental Scale: Analysing the Early Childhood Education Environment. *Early Childhood Education Journal*, 47(1), 43-51. https://www.researchgate.net/publication/327107115_Visual_Environmental_Scale_Analysing_the_Early_Childhood_Education_Environment
- Köksal, Ö., Balaban-Dağal, A. & Duman, A. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. *International Journal of Social Science*, (46), 379-394. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS3395>
- McMillan, J. H. (2000). *Educational research: Fundamentals for the consumer* (3. baskı). Longman.
- Mertens, D. M. (2010). *Research and Evaluation in Education and Psychology: Integrating Diversity with Quantitative, Qualitative, and Mixed methods* (3. baskı). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Miles, M. B. & Huberman, M. A. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. Sage.
- Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195712275243-okuloncesi_egitimprogrami.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Okul öncesi eğitim kurumları yönetmeliği*. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/25486_.html.
- Mutluer, Ö. & Gürol, M. (2022). Evde eğitim programının Eisner'in eğitsel uzmanlık ve eleştiri modeli'ne göre değerlendirilmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(3), 1859-1882. <https://doi.org/10.24315/tred.883811>
- National Association For The Education Of Young Children. (2003). Early childhood curriculum, assessment, and program evaluation. <https://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/pscape.pdf>.
- Özenç, M. (2020). Okul öncesi eğitimi programındaki kazanımlar ile ilkökul 1. sınıf kazanımları ne kadar uyumlu? *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 11(21), 97-110. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1173599>
- Özsırkıntı, D., Akay, C. & Yılmaz-Bolat, E. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşleri (Adana İli Örneği). *Abi Evran Üniversitesi Kırşebir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 313-331. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1490434>
- Öztürk, Y., Özer, Z. ve Gangal, M. (2022). Okul Öncesi Eğitim Programı Etkinlik Planının Öğretmen Adayları Tarafından Planlama Sürecinin İncelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 36(3), 751-774.
- Paksoy, E.N. (2020). *Okul öncesi eğitim programının stufflebeam (CIPP) program değerlendirme modeli ile incelenmesi* (Tez No. 643367) [Yüksek lisans tezi, 7 Aralık Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Prakash, N. (2005). *President, fielding nair international new york, united states*. Creating 21 st. Century Learning Environments OECD Programme On Educational Building. (PEB).
- Pramling Samuelsson, I. & Asplund Carlsson, M. (2008). Oynayarak öğrenen çocuk: erken çocukluk pedagojisine doğru. *İskandinav Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 52(6), 623-641. <https://doi.org/10.1080/00313830802497265>
- Saygın, D. & Yalman-Polatlar, D. (2021). Okul öncesi eğitim programında bulunan eğitim planlarının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi. *Talim*, 4(2), 71-101. <http://dx.doi.org/10.37344/talim.2021.15>

Canbaz, A. & Pesen, A. (2024). Okul öncesi eğitim programının Eisner'in eğitsel eleştiri modeline göre değerlendirilmesi *Journal of Educational Reflections*, 8(1), 1-35.

Selçuk, Z., Palancı, M., Kandemir, M. & DüNDAR, H. (2014). Eğitim ve bilim dergisinde yayınlanan araştırmaların eğilimleri: İçerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 430-453. <https://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/3278/721>

Siddık, H. (2019). *Okul öncesi eğitim programına yönelik öğretmen görüşleri*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yakın Doğu Üniversitesi.

Sildir, A. (2016). *Okul öncesi döneme yönelik hikâye kitaplarının Milli Eğitim bakanlığı 2013 okul öncesi eğitim programında yer alan sosyal-duygusal alan gelişimle ilgili kazanımları desteklemeleri yönünden incelenmesi* (Tez No. 429519) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Tican-Başaran, S. & Ulubey, Ö. (2018). 2013 Okul öncesi eğitim programının değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 51(2), 1-38. <https://doi.org/10.30964/auebfd.417643>

Turaşlı, N. (2007). *Okul öncesi eğitime giriş*. Anı Yayıncılık.

Uşun, S. (2016). *Eğitimde program değerlendirme. Süreçler, yaklaşımlar ve modeller*. Anı yayıncılık.

Variş, F. (1994). *Eğitimde program geliştirme*. Alkım Yayıncılık.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

Yin, R. K. (2005). *Introducing The World Of Education: A Case Study Reader*. London: Sage Publications.

Yüksel, İ. (2010). *Türkiye için program değerlendirme standartları oluşturma çabası*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.

ARAŞTIRMACILARIN MAKALEYE KATKI ORANI BEYANI

Birinci yazar katkı oranı: %50 (Araştırmanın giriş, kuramsal temelleri, ilgili araştırmalar, sonuç ve tartışma, İngilizce uzun özet bölümlerinin oluşturulması)

İkinci yazar katkı oranı: %50 (Araştırma soruları, yöntem, bulgular, kaynakça, öneriler bölümlerinin oluşturulması)

The Journal of Educational Reflections ISSN: 2587-0068	Vol 8, Issue:1, Year: 2024 http://dergipark.org.tr/pub/eduref	Article History Received: 23 December 2023 Received in revised form: 29 February 2024 Accepted: 1 July 2024 Available Online: 10 July 2024
--	---	---

Öğretmenlerin Kariyer Uyumluluğunun Yordayıcısı Olarak Mesleki Motivasyon

Professional Motivation As a Prediction of Teachers' Career Compatibility

Dr. Öğr. Ü. Osman Söner¹

<https://orcid.org/0000-0001-9741-5357>

Cihan Ceylan

<https://orcid.org/0009-0003-4314-811X>

Göksel Bektaş

<https://orcid.org/0009-0004-4768-8807>

Cihat Şimşek

<https://orcid.org/0009-0003-8142-7654>

Osman Albayrak

<https://orcid.org/0009-0006-3853-1116>

İsmail Coşkun

<https://orcid.org/0009-0005-3485-3612>

Ersin Akagündüz

<https://orcid.org/0009-0009-2481-7115>

Özet	Abstract
<p>Bu çalışmada, öğretmenlerin mesleki motivasyonu ile kariyer uyumluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin saptanması ve mesleki motivasyonunun kariyer uyumluluğunu yordama düzeyinin belirlenmesi için yordayıcı korelasyonel model kullanılmıştır. Bu araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından hazırlanan 'Demografik Bilgiler Formu', daha önce geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılan 'Mesleki Motivasyon Ölçeği' ve 'Kariyer Uyumluluk Ölçeği' ile toplanmıştır. Araştırmanın örneklemini, İstanbul ilinde bulunan okullarda çalışan kadro 200 öğretmen oluşturmaktadır. Bu katılımcıların %88'i (n=176) kadın ve %12'si (n=24) erkektir. Öğretmenlerin kariyer uyumlulukları ile mesleki motivasyonu arasındaki ilişkinin belirlenmesi için korelasyon analizi yapılmıştır. Öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının kariyer uyumluluğunu açıklama düzeyini belirlemek için ise çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin kariyer uyumlulukları ile mesleki motivasyonları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Yine öğretmenlerin kariyer uyumlulukları ile mesleki motivasyon alt boyutları olan fiziki imkanlar, okul içi faktörler, okul dışı faktörler ve mesleki gelişim ve saygınlık arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu ve öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının kariyer uyumluluklarını anlamlı bir şekilde yordadığı saptanmıştır. Bu çalışmada elde edilen bulgular, alan yazındaki mevcut araştırmalarla detaylı bir karşılaştırma yapılarak incelenmiştir, bu sayede çalışmanın alan yazına olan katkıları ve farklılıkları ortaya konmuştur. Araştırma sonuçları üzerinden hem akademik çevrelerdeki araştırmacılara hem de saha çalışmalarında yer alan profesyonellere yönelik öneriler geliştirilmiştir. Bu önerilerin ve tartışmaların ana hatlarına değinilerek okuyucuya çalışmanın genel bir sonucu sunulmuştur.</p> <p>Anahtar Kelimeler: Mesleki motivasyon, kariyer uyumluluğu, öğretmen</p>	<p>In this study, the predictive correlational model was used to determine the relationship between teachers' professional motivation and career adaptability and to determine the predictive level of career adaptability of professional motivation. The data of this study were collected with the 'Demographic Information Form' prepared by the researchers, the 'Vocational Motivation Scale', and the 'Career Adaptability Scale,' the validity and reliability studies of which were conducted previously. The research sample consists of 200 permanent teachers working in schools in İstanbul. 88% (n=176) of these participants were female and 12% (n=24) were male. Correlation analysis was used to determine the relationship between teachers' career adaptability and professional motivation. Multiple regression analysis was used to assess the level of explanation of career adaptability by teachers' professional motivation. As a result of the study, it was found that there was a significant positive relationship between teachers' career adaptability and their professional motivation. It was also found that there was an important positive relationship between teachers' career adaptability and the sub-dimensions of professional motivation, such as physical facilities, in-school factors, out-of-school factors, and professional development and prestige, and that teachers' professional motivation significantly predicted their career adaptability. The findings obtained in this study were analyzed by making a detailed comparison with the existing research in the literature, thus revealing the contributions and differences of the study to the literature. Based on the study results, recommendations were developed for researchers in academic circles and professionals involved in fieldwork. These recommendations and discussions are outlined, and the reader is provided with an overall study conclusion.</p> <p>Keywords: Vocational motivation, career adaptability, teacher</p>

¹ Cor. Author (cihatsimsek060@gmail.com)

Extended Abstract

It is important to plan the studies that can be done for teachers who play a critical role in the education of the students who form the future of Türkiye and to provide the infrastructure for studies on professional motivation to ensure career compatibility. In addition, it is necessary to determine the importance of professional motivation and career adaptation in developing training and accreditation standards for career counseling programs and practices that can be provided for teachers to gain their professional identities. This situation reveals that it is important to determine the factors affecting teachers' career adaptability. Studies on professional motivation sources that affect career adaptation indirectly affect students' and countries' futures.

Predictive correlational design was used in this study, which aims to determine the relationship between teachers' career adaptability and professional motivation and the predictive level of professional bases on career adaptability. The population of this research consists of permanent teachers working in schools in Istanbul. The research sample was determined by convenience sampling method to speed up the study and reach close and accessible people (Dawson and Trapp, 2001). With this sampling method, 200 teachers who volunteered to participate in the research were born. When determining the number of participants in the study, reliability was ensured in data analysis by trying to reach at least five times the number of items (Bryman and Cramer, 2001). Regarding gender, 176 of the participants in the study were women (88%), and 24 (12%) were men. In terms of age variable, 76 (38%) were in the 21-25 age range, 44 (22%) were in the 26-30 age range, 24 (12%) were in the 31-35 age range, 16 (8%) were in the 31-35 age range, 40 of them (20%) are between the ages of 41-45; In terms of graduation status, 160 (80%) have undergraduate degrees and 40 (20%) have master's degrees, and finally, in terms of time spent in the profession, 108 (54%) have between 1-5 years and 40 (20%) have 6-year degrees. They consist of teachers who have worked for ten years, 20 (10%) for 11-15 years, and 32 (16%) for 16-20 years. In this research, personal information form (gender, age, graduation, and working period), teacher professional motivation scale, and career compatibility scale were used. Data was collected from teachers online via Google Forms. Data were collected from 217 people. These data were transferred to the SPSS 25.0 program. Seventeen extreme values were determined using the list-wise deletion method in the SPSS program. After these extreme values were removed, the remaining 200 data were analyzed in the research. Then, kurtosis and skewness values were examined to examine the normal distribution status of the study. According to Tabachnick and Fidell (2013), kurtosis and skewness values show a normal distribution between -1 and +1. Correlation analysis determined the relationship between teachers' career compatibility and professional motivation sub-dimensions such as physical facilities, professional development and reputation, in-school factors, and out-of-school factors. Standard multiple regression analysis was conducted to determine the extent to which teachers' professional motivations explain their career compatibility.

It was observed that there was a positive, moderately significant relationship between teachers' career compatibility and total professional motivation, physical facilities, in-school factors, out-of-school factors, professional development, and reputation. In other words, as teachers' professional motivation increases, their career adaptability also increases. It has been determined that a moderate positive relationship exists between teachers' career compatibility and professional motivation, including physical facilities, in-school factors, out-of-school factors, professional development, and prestige. At this point, physical facilities, in-school factors, out-of-school factors, professional growth, reputation, and sub-dimensions of vocational motivation predict approximately 26% of the total variance in career adaptability. The relative order of influence of the predictor variables on career adaptability: in-school factors, out-of-school factors, professional development and reputation, and physical facilities. In-school factors and out-of-school factors appear to be significant predictors of career adaptability. In addition, it was determined that physical facilities, professional development, and prestige did not significantly explain career compatibility.

The effect of teachers' professional motivation on their career adaptability was determined. These results emphasize increasing teachers' career adaptability and professional motivation. In particular, the significant impact of in-school and out-of-school factors on career adaptability requires educational policies and school management strategies to focus on these areas. Factors such as physical facilities, professional development, and prestige can also contribute to the quality of education by increasing teachers' career satisfaction and motivation. In this context, creating a supportive working environment for teachers is critical, as well as providing professional development opportunities and encouraging teacher participation in school management. This research has some limitations regarding its implementation and data collection. First of all, it is a limitation that the study sample consists only of teachers. The impact of the study can be expanded by reaching more people by using the same scales in other studies to be conducted by researchers. Only examining the relationship between professional motivation and career adaptability and demographic variables, not analyzing whether it differs from moment to moment, is a limitation. Researchers can develop projects for teachers by studying other psycho-social variables that affect teachers' professional motivation and career adaptability. TÜBİTAK, Development Agencies, etc, support these projects. Financial support can be received by presenting it to institutions.

Additionally, this study was conducted using only the quantitative data collection method. More in-depth studies can be performed by researchers using qualitative or mixed designs.

GİRİŞ

Motivasyon kavramı alan yazında ilk kez 1928 yılında organizmanın eyleme geçmesine yardımcı olan enerjilerin toplamı olarak Woodworth tarafından tanımlanmıştır (Aydın, 2016). Motivasyon bireysel ve örgütsel olarak ikiye ayrılmaktadır. Kişilerin ihtiyaçlarının karşılanıp doyuma ulaşması ve nihayetinde kendini gerçekleştirme bireysel motivasyon olarak tanımlanırken, bir topluluğa üye olan kişilerin işe başlama, sürdürme ve kendilerine verilen kurumsal görevleri samimi bir şekilde yerine getirmeleri ise örgütsel motivasyon olarak tanımlanmaktadır (İncir, 1984). Genel olarak motivasyon kavramı ise alan yazında kurumların kurumsal amaçlarına ulaşabilmeleri için her bir çalışanın çaba sarf etmesi (Robbins, 1996); bir hedefe gitmeye yönelik kişilerdeki içsel davranışa ve güdüyü harekete geçiren psikolojik gereksinim (Williams ve Luthans, 1992); kişiyi davranışa yönlendiren içsel bir süreç (Lussier, 2022); bireylerin hedeflerine ulaşmak için kişisel arzu ve istek duyması (Koçel, 2005); bir amaç için bir araya gelen kişilerin bu amaçları için uyum içinde koordine olarak çaba göstermeleri (Öztekin, 2002); istenilen davranışı bir yönde yönlendiren ve ona enerji veren güç (Bursalıoğlu, 2002) ve bir kişi veya grubun bir amaca yönelik sürekli bir şekilde harekete geçiren içsel çaba (Adair, 2003) olarak tanımlanmaktadır. Mesleki motivasyon kavramı ise kurumsal ortamlarda çalışan kişilerin davranışlarına güç veren ve bu davranışları yönlendiren bir süreçtir (Leonard, Beauvais ve Scholl, 1999). Mesleki motivasyon kavramı okullarda çalışan öğretmenlerin kurumsal yapılarda çalıştıklarından dolayı verimliliğini arttırdığı söylenebilir. Bu noktada daha özel bir kavram olan öğretmen motivasyonu ise öğretmeyi seçmiş ve sürdürmeye ilişkin sahip olunan içsel değer anlayışından kaynaklanan nedenleri ve bu nedenleri ortaya çıkaran faktörlerden etkilenerek öğretime harcanan çabayı ifade eder (Han ve Yin, 2016). Alan yazında öğretmen motivasyonu öğretmenlerin öğretimdeki kanışıklık ve zorluklara sergiledikleri yaklaşım (Richardson ve Watt, 2010) olarak da tanımlanmaktadır. Öğretmenlerin okullarda işlerini yapmaları için motivasyonlarının yüksek olması gerekmektedir (Tohidi ve Jabbari, 2012). Ayrıca öğrencilerin geliştirilebilmesi için eğitimin paydaşlarından olan yönetici, veli, politikacı vs. herkesin etkisi olsa da öğretmenlerin katkısı diğer paydaşların katkılarına etki etmektedir (Leithwood, 2006). Öğretmenlerin okul ortamında motivasyonunun yüksek olması planlama ve organizasyon açısından yararlı olmasının yanı sıra yeni fikir ve projeleri açık olmalarına da katkı sağlamaktadır (Pelletier ve Rocchi, 2016; Thoonen ve ark., 2011). Bu durum öğretmenlerin öğrencilerin geleceğinde kritik bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Kariyer kavramı daha önce meslek kavramı ile benzer anlamda kullanılırken, son yıllarda birbirinden ayrı iki kavram olarak kullanılmaya başlanmıştır. Meslek ve iş kavramlarını çevreleyen bu kariyer kavramı, kişilerin yaşam boyu işgal ettikleri konumlar, okul veya iş dünyasındaki karar noktaları ve gelişimsel görevlerin dikkate alındığı yaşamsal olaylar dizisi (Super, 1980); kişilerin hayatları boyunca yaptıkları ücretli veya ücretsiz işlerin tamamı (Sears, 1982); hayat boyu planlama ve iş hazırlıklarının tamamı (Drier, 2000); kişilerin hayatlarında istihdam ile ilgili karşılaştığı pozisyon, faaliyet, rol ve deneyimlerin toplamı (Arnold, 1998; Herr, Cramer ve Niles, 2017); bireylerin bir işte yaşamları boyunca ilerlemelerini içeren işlerin tamamı (Kitapçı ve Sezen, 2002); yaşam boyu süren uğraşlar dizisi (Sharf, 2017) olarak tanımlanmaktadır. Psikolojik açıdan ise kariyer, bir anlam inşa etme eylemi olarak tanımlanabilir (McAuliffe, 1993). Kariyer gelişimi dinamik bir süreç olduğundan bir yandan kişinin kendisi değişim içindeyken bir yandan da koşulları ve içinde bulunduğu durum değişmektedir. Bu durum, meydana gelen değişimlere ek olarak, kariyer geçişleri, beklenmeyen değişiklikler, iş kayıpları gibi süreçler bu değişimlere yanıt verebilme gerekliliğini yani uyumunu gerektirmektedir. Alan yazında uyumluluk, başa çıkabilme kaynaklarına hazır olma durumu (Hartung vd., 2017) ve kişinin proaktif olarak görülmesini sağlayan geleceğe yönelik değerlere sahip olma (Super ve Knasel, 1981) olarak tanımlanmaktadır. Uyumluluğun alan yazında birey ve çevre arasındaki etkileşim üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Kariyer uyumluluğu ise kişinin mesleki gelişim rollerindeki görevlerini, geçişler ve psikolojik travmalarla başa çıkma kaynaklarını ortaya koyabilen ve belirli bir yere kadar sosyal bütünleşmeyi sağlayan bir yapı (Brown, 2002); kişinin sosyal bütünleşmesini farklılaştıran farklı görevlerin, geçişlerin ve travmaların üstesinden gelmek ve bu durumları yordamak için kişisel kaynakları temsil eden psikososyal bir bileşen (Sulistiani ve Handoyo, 2017); meslek hayatında kişilerin uzmanlaşmaya hazır olması, karşılaşılabilecek olası mesleki travmalarla başa çıkabilmesi ve

Söner, O., Ceylan, C. & Bektaş, G. (2024) Name Öğretmenlerin Kariyer Uyumluluğunun Yordayıcısı Olarak Mesleki Motivasyon. *Journal of Educational Reflections*, 8(1), 36-46.

iş hayatındaki değişikliklere uyum sağlayabilme (Havenga, 2011); kariyer hayatındaki öz yeterlik ve dayanıklılık (Dimakakou ve ark., 2015) ve psikososyal yapıların şekillenmesinde kişilerin buldukları bağlam içerisinde oluşturdukları etkileşimlerin meydana getirdiği rol oynaması (Dries ve ark., 2012) olarak tanımlanmaktadır. Psikososyal kaynaklar ve etkileşimsel yeterlilik anlamında, kariyer uyumluluğunun meydana gelmesi kişisel ve çevresel durumlarla ilgili karşılıklı etkileşime bağlıdır (Tolentino ve ark., 2014). Yani bireylerin kariyer değişikliklerinde yaşadıkları sorunlarla aktif bir şekilde yönetebilmesi, kişinin gelecek kariyer yaşamlarında istedikleri alanda ilerleyebilmesi için kariyer uyumluluğu önemlidir (Zacher, Ambiel, Noronha, 2015).

Alan yazında mesleki motivasyon ile ilgili çalışmalar incelendiğinde mesleki yabancılaşma (Algin, 2023), demokratik tutum ve davranışlar (Sylvia ve Hutchison, 1985), mesleki ilgi (Crites, 1963), eğitim liderliği (Eyal ve Roth, 2011), okul kültürü algısı (Çevik ve Köse, 2017); algılanan müdür yönetim tarzı (Sarı, Yıldız ve Canoğulları, 2018), iş doyumu (Taş ve Selvitopu, 2020), öz yeterlik (Çelik ve Sezgin, 2022), iş memnuniyeti (Istiana, Putra ve Penjaitan, 2022), mesleki yabancılaşma (Gülmez, 2022), okul müdürlerinin liderlik algısı (Webb, 2008) ve öğretmenlik mesleğine ilişkin algı (Ceviz, 2018) arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmaların olduğu saptanmıştır. Yine alan yazında kariyer uyumluluğu ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde öğretmenlerin kariyer uyumlulukları ile umut ve tükenmişlik (Çalışır, 2022), öğrenci bağlılıkları (Pulat, 2022), çocuklar için kullanılan mutluluk artırıcı strateji (Rottinghaus, Day ve Borgen, 2005), kariyer kaygısı (Gerçek, 2018), mutluluk ve yaşam doyumu (Türkmen, 2021), algılanan kariyer engelleri (Duru, Bayraktar ve Gültekin, 2020), öznel iyi oluş (Eryılmaz ve Kara, 2019); kariyer karar pişmanlığı (Doğanülkü ve Kırdök, 2021) ve işten ayrılma niyeti (Edinsel ve Kara, 2023) arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmaların olduğu görülmüştür. Alan yazında yer alan bu çalışmalar kariyer uyumluluğunun önemini vurgularken, kariyer uyumluluğu ile mesleki motivasyon arasındaki ilişkinin incelendiği herhangi bir araştırma görülmemiştir. Bu noktada araştırmanın temel dayanağı, mesleki motivasyon ve kariyer uyumluluğu arasındaki ilişkiyi keşfetme ihtiyacından kaynaklanmaktadır. Alan yazınında, mesleki motivasyonun çeşitli yönleriyle ilgili geniş bir araştırma yelpazesi bulunmakla birlikte, bu çalışmaların çoğu öz yeterlik, iş doyumu, ve liderlik algısı gibi özel unsurlara odaklanmıştır. Benzer şekilde, kariyer uyumluluğu üzerine yapılan çalışmalar da öğretmenlerin kariyer beklentileri, umut düzeyleri ve tükenmişlik hisleri gibi konuları ele alırken, bu iki önemli konsept arasındaki doğrudan ilişkiyi inceleyen araştırmalara nadiren rastlanmaktadır. Bu eksiklik, eğitim alanında çalışan profesyonellerin kariyer gelişimini ve mesleki tatminini anlamada önemli bir boşluk oluşturmaktadır. Dolayısıyla, bu araştırma, mesleki motivasyon ve kariyer uyumluluğu arasındaki ilişkiyi aydınlatarak, bu alandaki eksikliği gidermeyi ve eğitim politikaları ile uygulamalarında yol gösterici olabilecek bulgular sunmayı amaçlamaktadır. Ayrıca öğretmenlerin mesleki kimliklerini kazanabilmesi için yapılabilecek kariyer danışmanlığı program ve uygulamalarına yönelik eğitim ve akreditasyon standartlarının oluşturulmasının geliştirilmesinde mesleki motivasyonun ve kariyer uyumunun önemini belirlenmesi gerekmektedir. Bu durum öğretmenlerin kariyer uyumluluklarını etkileyen faktörlerin belirlenmesinin önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Çünkü kariyer uyumunu etkileyen mesleki motivasyon kaynaklarına yönelik çalışmalar dolaylı olarak öğrencileri etkileyeceği için ülkelerin geleceğini de etkilemektedir. Bu durumdan hareketle araştırma soruları araştırmacılar tarafından belirlenmiş ve aşağıda sunulmuştur;

1. Öğretmenlerin mesleki motivasyonları ve kariyer uyumlulukları arasında manidar bir ilişki var mıdır?
2. Öğretmenlerin mesleki motivasyonları kariyer uyumluluklarını manidar bir şekilde yordamakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Öğretmenlerin kariyer uyumlulukları ile mesleki motivasyonları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi ve mesleki motivasyonların kariyer uyumluluğunu yordama düzeyini saptamayı hedefleyen bu çalışmada yordayıcı korelasyonel desen kullanılmıştır. Bu model, iki sürekli değişken arasındaki ilişki belirlendikten sonra bilinen değişken değerinden yola çıkarak bilinmeyen değişkenin açıklanma düzeyini saptanması için alan yazında kullanılmaktadır (Büyüköztürk ve ark., 2023).

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini İstanbul ili Bahçelievler ve Başakşehir ilçelerinde bulunan devlet okullarında çalışan 11.676 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise araştırmayı hızlandırmak, yakın ve ulaşılabilir kişilere ulaşmak için elverişli (uygun) örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir (Dawson ve Trapp, 2001). Bu örnekleme yöntemiyle araştırmaya katılmaya gönüllü 200 öğretmene ulaşılmıştır. Bu çalışmanın örnekleminin, İstanbul'daki 11.676 kadrolu öğretmeni temsil etme kapasitesine dair, Krejcie ve Morgan (1970) tarafından sunulan örneklem büyüklüğü belirleme formülleri önemli bir referans kaynağı olarak kullanılmıştır. Bu formüller, belirli bir popülasyon büyüklüğü için gerekli minimum örneklem büyüklüğünü hesaplamada kullanılır ve 200 öğretmenlik örneklem grubunun, söz konusu evrenin çeşitliliğini ve genel karakteristiklerini yeterince yansıtacak büyüklükte olduğunu göstermektedir. Ayrıca, Thompson (2012) örnekleme stratejileri, örneklem seçiminin araştırma sonuçlarının güvenilirliği ve genelleştirilebilirliği üzerindeki etkisini vurgular, bu da seçilen örneklem büyüklüğünün araştırma hedefleriyle uyumlu olduğunu destekler. Çalışmaya katılan kişilerin cinsiyet açısından 176'sı kadın (%88) ve 24'ü (%12) erkek; yaş değişkeni açısından 76'sı (%38) 21-25 yaş aralığında, 44'ü (%22) 26-30 yaş aralığında, 24'ü (%12) 31-35 yaş aralığında, 16'sı (%8), 40'ı (%20) 41-45 yaş aralığında; mezuniyet durumu açısından 160'ı (%80) lisans ve 40'ı (%20) yüksek lisans ve son olarak meslekte geçirilen süre açısından 108'i (%54) 1-5 yıl arası, 40'ı (%20) 6-10 yıl arası, 20'si (%10) 11-15 yıl arası ve 32'si (%16) 16-20 yıl arası görev yapmış öğretmenler oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada kişisel bilgi formu (cinsiyet, yaş, mezuniyet ve çalışma süresi), öğretmen mesleki motivasyon ölçeği ve kariyer uyumluluğu ölçeği kullanılmıştır.

Öğretmen Mesleki Motivasyon Ölçeği: Bu ölçek öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını ölçmek için Karabağ Köse ve arkadaşları (2020) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin dört alt boyutu bulunmaktadır. Bu alt boyutlar şu şekildedir; fiziki faktörler, okul içi faktörler, okul dışı faktörler ve mesleki gelişim ve saygınlık. Ölçeğin geliştirilme aşamasında kâğıt-kalem ile yüzyüze ve çevrimiçi ortam olmak üzere iki yöntemle veriler toplanmıştır. Ölçeğin geliştirilme aşamasında Karabağ Köse ve arkadaşları (2020) tarafından yapılan doğrulayıcı faktör analizi her iki yöntemde de yapılmış ve her iki yöntem için uyum iyiliği değerleri kâğıt kalem testinde $\chi^2/sd=2.17$; RMSEA=.06; GFI=.86; AGFI=.82; CFI=.90; ve NFI=.83 ve online olarak $\chi^2/sd=4.95$; RMSEA=.07; GFI=.88; AGFI=.85; CFI=.93; ve NFI=.91 olarak kabul edilebilir aralıkta bulunmuştur. Ölçekte ters puanlanması gereken madde bulunmamaktadır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı için Cronbach alfa katsayısına bakılmış ve tüm ölçek için .89, okul içi faktörler alt boyutunda .90, okul dışı faktörler alt boyutunda .81, mesleki gelişim ve saygınlık alt boyutunda .76, ve fiziki imkanlar alt boyutunda ise .74 olarak bulunmuştur. Bu çalışma için Cronbach alfa güvenilirlik katsayılarına yeniden bakılmış ve fiziki imkanlar alt boyutu için .76, okul içi faktörler alt boyutu için .95, okul dışı faktörler alt boyutu için .82 ve tüm ölçek için .94 olarak bulunmuştur.

Kariyer Uyumluluk Ölçeği: Kariyer Uyumluluğu Ölçeği Eryılmaz ve Kara (2016) tarafından bireylerin kariyer uyumluluklarını belirlemek için geliştirilmiştir. Ölçek, on maddeden oluşmakta ve kariyer keşfi ve kariyer planlaması olmak üzere iki alt boyutu içermektedir. Ölçeğin yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda uyum iyiliği değerlerinin [$\chi^2/sd=2.71$; RMSEA=.08; GFI=.94; CFI=.97; NFI=.95] kabul edilebilir aralıklarda olduğu saptanmıştır. Bu ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı kariyer keşfi alt boyutu için .84, kariyer planlama alt boyutu için .71 ve toplam puan için .85 olarak bulunmuştur. Ölçeğin zamana göre değişmezliğini belirlemek için test tekrar test güvenilirliği yapılmış ve kariyer keşfi için .82 ve kariyer planlama için .87 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada kariyer uyumluluğu ölçeğinin toplam puanı üzerinden analizler yapıldığı için Cronbach alfa değeri toplam puanlar için .86 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Öğretmenlerden çevrimiçi ortamda Google form aracılığıyla veriler toplanmıştır. Toplamda 217 kişiden veriler toplanmıştır. Toplanan bu veriler SPSS 25.0 programına aktarılmıştır. SPSS programında list wise deletions yöntemi ile 17 uç değer belirlenmiştir. Bu uç değerler verilerden atıldıktan sonra geriye kalan 200

Söner, O., Ceylan, C. & Bektaş, G. (2024) Name Öğretmenlerin Kariyer Uyumluluğunun Yordayıcısı Olarak Mesleki Motivasyon. *Journal of Educational Reflections*, 8(1), 36-46.

katılımcıdan alınan veri araştırmada analizler yapılmaya başlanmıştır. Daha sonra çalışmanın normal dağılım durumunu incelemek için basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılmıştır.

Tablo 1. *Basıklık ve Çarpıklık Değerleri*

	Basıklık	Çarpıklık
Mesleki Motivasyon Toplam	.479	.259
Fiziki İmkanlar	.427	.398
Okul İçi Faktörler	.983	.851
Okul Dışı Faktörler	.062	.851
Mesleki Gelişim ve Saygınlık	.834	.301
Kariyer Uyumu Toplam	.263	.563

Tabachnick ve Fidell'e (2013) göre basıklık ve çarpıklık değerleri -1 ve +1 aralığında normal dağılım göstermektedir. Bu çalışmada da Tablo 1'de görüldüğü üzere basıklık ve çarpıklık değerlerinin belirtilen aralıklarda olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin kariyer uyumlulukları ile mesleki motivasyon alt boyutlarından fiziki imkanlar, mesleki gelişim ve saygınlık, okul içi faktörler ve okul dışı faktörler arasındaki ilişkinin belirlenmesi için korelasyon analizi yapılmıştır. Öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının kariyer uyumluluğunu açıklama düzeyini saptamak amacıyla standart çoklu regresyon analizi yapılmıştır.

BULGULAR

Öğretmenlerin mesleki motivasyon ve kariyer uyumluluklarına ilişkin betimsel istatistik sonuçları tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. *Betimsel istatistikler*

	N	Ortalama	Standart Sapma
Mesleki Motivasyon Toplam	200	98.2600	15.67741
Fiziki İmkanlar	200	23.0800	36.5244
Okul İçi Faktörler	200	41.4600	75.7730
Okul Dışı Faktörler	200	17.3000	42.3553
Mesleki Gelişim ve Saygınlık	200	16.4200	29.6099
Kariyer Uyumu Toplam	200	34.3800	81.1696

Tablo 2, İstanbul'daki 200 öğretmen üzerinden elde edilen mesleki motivasyon ve kariyer uyumu ile ilgili betimsel istatistikleri sunmaktadır. Mesleki motivasyonun ortalama değeri oldukça yüksek (98.26) ve standart sapma değeri (15.67741) göz önüne alındığında, öğretmenler arasında bu konuda bir değişkenlik olduğunu göstermektedir. Fiziki imkanlar, okul içi faktörler, okul dışı faktörler ve mesleki gelişim ve saygınlık alt faktörleri incelendiğinde, özellikle Okul İçi Faktörlerin ortalama değeri (41.46) en yüksek ve standart sapması (75.7730) en fazla varyansı göstermektedir. Kariyer uyumu toplamı ise ortalama (34.38) ve standart sapma (81.1696) ile, bu alandaki değişkenliği belirtiyor. Bu sonuçlar, öğretmenlerin mesleki motivasyon ve kariyer uyumlarının çeşitli faktörlere bağlı olarak farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin kariyer uyumluluğu ile mesleki motivasyonları arasındaki ilişkinin saptanması amacıyla Pearson Korelasyon Analizi yapılmıştır. Bu analize ilişkin sonuçlar aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 3. Öğretmenlerin kariyer uyumlulukları ve mesleki motivasyonları arasındaki ilişki

	1	2	3	4	5	6
1. Kariyer Uyumluluğu	1					
2. Mesleki Motivasyon Toplam	,511**	1				
3. Fiziki İmkanlar	,371**	,854**	1			
4. Okul İçi Faktörler	,478**	,939**	,794**	1		
5. Okul Dışı Faktörler	,406**	,715**	,432**	,513**	1	
6. Mesleki Gelişim ve Saygınlık	,443**	,814**	,636**	,702**	,511**	1

**p<.01

Tabloda yer alan analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin kariyer uyumlulukları ile mesleki motivasyon toplam ($r = .511$, $p < .01$), fiziki imkanlar ($r = .371$, $p < .01$), okul içi faktörler ($r = .478$, $p < .01$), okul dışı faktörler ($r = .406$, $p < .01$) ve mesleki gelişim ve saygınlık ($r = .443$, $p < .01$) arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Yani öğretmenlerin mesleki motivasyonları arttıkça kariyer uyumluluklarının da arttığı söylenebilir. Yapılan analizler, öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeyleri ile kariyer uyumları arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı ilişkiler olduğunu göstermektedir. Özellikle, mesleki motivasyonun artması, kariyer uyumlarında da bir artışa işaret ettiği söylenebilir. Bu ilişki, fiziki imkanlar, okul içi ve dışı faktörler, mesleki gelişim ve saygınlık gibi çeşitli alt faktörlerle de desteklenmektedir. Bu bulgular, öğretmenlerin iş tatminlerinin ve kariyerlerindeki uyumun, sağlanan imkanlar ve destekleyici faktörlerle doğrudan ilişkili olduğunu vurgulamaktadır.

Öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının kariyer uyumluluğunu yordama düzeyinin belirlenmesi için standart çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Bu sonuçların yer aldığı tablo aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4. Kariyer uyumluluğunun mesleki motivasyon tarafından yordanmasına ilişkin standart regresyon analizi bulguları

	B	Standart Sapma	β	t	p	R ²	Kısmi R
(Sabit)	10,060	3,340		3,012	0,003		
1. Fiziki İmkanlar	-0,162	0,226	-0,073	-0,714	0,476	0,371	-0,051
2. Okul İçi faktörler	0,345	0,121	0,322	2,862	0,005	0,478	0,201
3. Okul Dışı Faktörler	0,357	0,140	0,186	2,548	0,012	0,406	0,179
4. Mesleki Gelişim ve Saygınlık	0,461	0,246	0,168	1,877	0,062	0,443	0,133
R = .526			R² = .262				
F_(4,195) = 18.690			p < .05				

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmenlerin kariyer uyumlulukları ile mesleki motivasyonlarından fiziki imkanlar, okul içi faktörler, okul dışı faktörler ve mesleki gelişim ve saygınlık birlikte kariyer uyumlulukları ile orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğu saptanmıştır, $R = 0.526$, $R^2 = 0.262$, $p < .05$. Bu noktada mesleki motivasyon alt boyutlarından fiziki imkanlar, okul içi faktörler, okul dışı faktörler ve mesleki gelişim ve saygınlık kariyer uyumluluğundaki toplam varyansın %26.2'sini yordamaktadır.

Yordayıcı değişkenlerin kariyer uyumluluğu üzerindeki göreceli etki sırası; okul içi faktörler, okul dışı faktörler, mesleki gelişim ve saygınlık ve fiziki imkanlardır. Okul içi faktörler ve okul dışı faktörlerin kariyer uyumluluğu üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Ancak, fiziki imkanlar ve mesleki gelişim ve saygınlığın kariyer uyumluluğu üzerinde anlamlı bir yordayıcı olmadığı saptanmıştır. Okul içi ve dışı faktörlerin, öğretmenlerin işlerine uyumunu ve memnuniyetini etkileyen doğrudan günlük deneyimlerle ilişkili olması, bunların kariyer uyumluluğu üzerinde anlamlı yordayıcı olmasının nedeni olabilir. Fiziki imkanlar ve mesleki gelişim ve saygınlık ise, öğretmenlerin genel kariyer hedefleri ve uzun vadeli mesleki gelişimleriyle daha çok ilişkili olup, günlük iş tatminini ve uyumu doğrudan etkileyen faktörlerden ziyade,

dolaylı etkenler olarak görülebilir. Bu, araştırmada, öğretmenlerin kariyer uyumluluğunu günlük çalışma ortamları ve etkileşimlerinin daha belirgin şekilde etkilediğini göstermektedir.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu çalışmada, öğretmenlerin kariyer uyumlulukları ile mesleki motivasyonları arasındaki ilişkiyi belirlemek ve mesleki motivasyonların kariyer uyumluluğu düzeyini yordama düzeyini saptamak için yordayıcı korelasyonel model kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin kariyer uyumlulukları ile mesleki motivasyon ve mesleki motivasyon alt boyutlarından fiziki imkanlar, okul içi faktörler, okul dışı faktörler ve mesleki gelişim ve saygınlık arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Yani öğretmenlerin mesleki motivasyonları arttıkça kariyer uyumluluklarının da arttığı söylenebilir. Öğretmenlerin kariyer uyumlulukları ile mesleki motivasyonlarından fiziki imkanlar, okul içi faktörler, okul dışı faktörler ve mesleki gelişim ve saygınlık birlikte kariyer uyumlulukları ile orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bu noktada mesleki motivasyon alt boyutlarından fiziki imkanlar, okul içi faktörler, okul dışı faktörler ve mesleki gelişim ve saygınlık kariyer uyumluluğundaki toplam varyansın %26.2'sini yordadığı saptanmıştır. Yordayıcı değişkenlerin kariyer uyumluluğu üzerindeki etki sırası; okul içi faktörler, okul dışı faktörler, mesleki gelişim ve saygınlık ve fiziki imkanlardır. Okul içi faktörler ve okul dışı faktörlerin kariyer uyumluluğu üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu saptanmıştır. Ancak, fiziki imkanlar ve mesleki gelişim ve saygınlığın kariyer uyumluluğu üzerinde anlamlı bir yordayıcı olmadığı saptanmıştır. Bu noktada öğretmenliği öncelikli olarak yaşamak için gelir kapısı gören bir topluluğun öğretmenliğin sunduğu fiziki koşulları çok fazla göz önünde bulundurmasını nedeniyle kariyer uyumluluğu bağlamında bir yordayı olmadığı düşünülmektedir.

Alan yazında yer alan çalışmalar incelendiğinde öğretmenlerin kariyer uyumluluğu ve mesleki motivasyonları arasındaki ilişkinin incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Özoğul'un (2017) turist rehberliği üzerinde yapmış olduğu çalışmada uyumluluk kişilik özellikleri arttıkça mesleki bağlılıklarının arttığı saptanması araştırma sonuçlarıyla dolaylı olarak örtüşmektedir. Yenen'in (2022) öğretmenlerin mesleki yeterliklerine yönelik yapmış olduğu çalışmada uyumluluğun mesleki yeterliği etkilediğinin bulunması araştırma sonuçlarıyla dolaylı olarak örtüşmektedir. Tortumlu ve Uzunbacak'ın (2021) yapmış oldukları çalışmada prososyal ve uyumluluk arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Elde edilen bu bulgu araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Yine Yılmaz'ın (2021) çalışmasında, üniversiteye hazırlanan öğrencilerin başarıya yönelik motivasyonları ve uyumluluk kişilik özellikleri arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Gülhan Sezgin'in (2022) banka çalışanları üzerine yapmış olduğu çalışmada kariyer uyumluluğu ile içsel motivasyon arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuçlar araştırma bulgularını desteklemektedir. Öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını etkileyen fiziki imkanlar, mesleki gelişim ve saygınlık ve okul içi ve dışı faktörler çalışma verimini de etkilemektedir. Bu durumlar öğretmenlerin gerçekleştirdikleri mesleklere uyum sağlamasını etkilediğinden kariyer geleceklerini de şekillendirmektedir. Mesleki motivasyonların olumsuz etkilenmesi bu noktada kariyer uyumunu da etkileyebilmektedir.

Sonuç olarak bu çalışmada öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının kariyer uyumluluklarını yordama düzeyi belirlenmiştir. Bu araştırmanın uygulanması ve veri toplanmasına yönelik bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. İlk olarak örnekleme sadece öğretmenlerin oluşturması bir sınırlılıktır. Araştırmacılar tarafından yapılacak başka çalışmalarda aynı ölçekler kullanılarak daha fazla kişiye ulaşılarak çalışmanın etki alanı genişletilebilir. Sadece mesleki motivasyon ve kariyer uyumlulukları arasındaki ilişkinin incelenmesi ve demografik değişkenler açısından farklılaşp farklılaşmadığının analiz edilmemesi bir sınırlılıktır. Araştırmacılar öğretmenlerin mesleki motivasyonları ve kariyer uyumluluklarını etkileyen başka psiko-sosyal değişkenler üzerinde çalışmalar yaparak öğretmenlere yönelik projeler geliştirebilirler. Bu projeler TÜBİTAK, Kalkınma Ajansları vb. kurumlara sunulularak maddi destek alınabilir. Ayrıca bu çalışma sadece nicel veri toplama yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Araştırmacılar tarafından nitel veya karma desenler kullanılarak daha derinlikli çalışmalar yapılabilir. Ayrıca araştırmacılar tarafından kariyer uyumluluğunu etkileyen faktörlerin daha derinlemesine incelenmesine yönelik çalışmalar yapılabilir. Okul içi ve dışı faktörlerin, öğretmenlerin mesleki motivasyon üzerindeki doğrudan etkisine odaklanılabilir. Ayrıca, fiziki imkanlar ve mesleki gelişim ve saygınlık gibi dolaylı etkenlerin uzun vadeli kariyer planlaması ve gelişimi üzerindeki rolü detaylı şekilde araştırılabilir. Bu bağlamda, gelecekteki çalışmaların, öğretmenlerin günlük iş deneyimleri ve mesleki gelişim ihtiyaçları arasındaki

ilişkiyi aydınlatmaya yönelik olması önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Arnold, J. (1998). *Work psychology: Understanding human behaviour in the workplace*. London: FT Professional Limited.
- Algın, G. (2023). *Öğretmenlerin mesleki yabancılaşması ve mesleki motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Adair, J. (2003). *Etkili motivasyon*. İstanbul: Babıalı Kültür Yayıncılığı.
- Aydın, E. (2016). *Beden eğitimi öğretmenlerinin bireysel değerleri ile mesleki motivasyon ve mesleki yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Brown, D. (2002). *Career choice and development*. San Francisco: John Wiley & Sons, Inc.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2023). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (34. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bursalıoğlu, Z. (1982). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını.
- Crites, J.O. (1963). Vocational interest in relation to vocational motivation. *Journal of Educational Psychology*, 54(5), 277–285.
- Ceviz, H. (2018). *Toplumdaki öğretmenlik mesleğine ilişkin algı ile öğretmenin mesleki motivasyonu arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- Çalışır, H. (2022). *Okul öncesi öğretmenlerinin kariyer uyumlulukları ile umut ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çevik, A. ve Köse, A. (2017). Öğretmenlerin okul kültürü algıları ile motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 996-1014.
- Çelik Sezgin, P. (2022). *İngilizce öğretmenlerinin mükemmeliyetçilikleri ile öz yeterlilik algularının mesleki motivasyon düzeyleri üzerine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Dawson, B., & Trapp, R.G. (2001). *Probability & related topics for making inferences about data. Basic&Clinical Biostatistics*. (3rd Edition). Lange medical Books/McGraw-Hill Medical Publishing Division.
- Dries, N., Raoul, V.E., Annelies E.M., Vianen, V., Cooman, R.D., & Pepermans, R. (2012). Career adaptabilities scale-belgium form: Psychometric characteristics and construct validity. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 674-679.
- Duru, Hazel, Mustafa Bayraktar, Filiz Gültekin. 2020. Öğretmen adaylarının kariyer kararlarının algılanan kariyer engelleri ve kariyer geleceği açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(2), 613-629.
- Drier, H.N. (2000). Special issue introduction: Career and life planning key feature within comprehensive guidance programs. *Journal of Career Development*, 27(2), 73-80.
- Doğanülkü, H. A., & Kirdök, O. (2021). The moderating role of career decision regret in the effect of career adaptability on burnout. *International Journal of Progressive Education*, 17(2), 319-330.
- Dursun, M.T., & Tokay Argon, M. (2017). Does personelity affect career adaptability?. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education*, 4(10), 107-115.
- Eyal, O., & Roth, G. (2011). Principals' leadership and teachers' motivation: Selfdetermination theory analysis. *Journal of Educational Administration*, 49(3), 256–275.
- Edinsel, S., & Kara, K. (2023). Unveiling the pathway to retention: exploring the mediating role of career satisfaction between career adaptability and turnover intention among private school teachers. *Türk Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 57-69.
- Eryılmaz, A. ve Kara, A. (2019). Öğretmenlerin öznel iyi oluşlarıyla kariyer uyumlulukları arasında amaçlar için mücadele etmenin aracı rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 9(52), 1-21.
- Gülhan Sezgin, M. (2022). *X ve Y kuşaklarının iş motivasyonlarının kariyer beklentilerine etkisi: Bankacılık sektörü üzerine bir araştırma* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Antalya Bilim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Antalya.
- Gülmez, H. (2022). *Sınıf öğretmenlerinin mesleki yabancılaşma ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bolu.
- Gerçek, M. (2018). Mesleki kaygı ve kariyer uyumluluğu arasındaki ilişkiler: öğretmen adayları açısından bir inceleme. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 297-312.
- Han, J., & Yin, H. (2016). Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers. *Cogent Education*, 3(1), 1-19.

- Söner, O., Ceylan, C. & Bektaş, G. (2024) Name Öğretmenlerin Kariyer Uyumluluğunun Yordayıcısı Olarak Mesleki Motivasyon. *Journal of Educational Reflections*, 8(1), 36-46.
- Herr, E.L., Cramer, S.H., & Niles, S.G. (2004). *Career guidance and counseling through the Life-span* (6th ed.). Pearson Education.
- Havenga, M. (2011). *The relationship between career adaptability and academic achievement in the course of life design counselling* (Unpublished master thesis). University of Pretoria Department of Educational Psychology, Pretoria.
- Hartung, P.J., & Michael, C.C. (2017). *Career adaptability: Changing self and situation for satisfaction and success. psychology of career adaptability, employability and resilience.* (ed. Michael C. Cadaret ve Paul J. Hartung). Rootstown, OH: Springer International Publishing.
- Istiana, N., Putra, R., & Penjaitan, H.P. (2022). Competence, work motivation, and work environment on job satisfaction and teacher performance at Yayasan Pondok Pesantren Darul Hikmah Koto Baru Kapupaten Dharmasraya. *Journal of Applied and Technology*, 3(2), 193-208.
- İncir, G. (1984). *Çalışanların motivasyonuna genel bir bakış*. Ankara: Milli Prodüktivite Merkezi Yayını
- Karabağ Köse, E., Karataş, E., Küçükçene, M. ve Taş, A. (2021). Öğretmen mesleki motivasyon ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması: Çevrimiçi ve kâğıt kalem uygulamalarının karşılaştırılması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 479-498.
- Kitapçı, H. ve Sezen, B. (2002). Çalışanların tatminini belirleyici unsurlar üzerine bir araştırma: kariyer süreci örneği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 219-230.
- Krejcie, R.V., & Morgan, D.W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30(3), 607-610. <https://doi.org/10.1177/001316447003000308>
- Koçel, T. (2005). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Ankan Yayınevi.
- Leonard, N.H., Beauvais, L.L., & Scholl R.W. (1999). Work motivation: The incorporation of self-concept-based processes. *Human Relations*, 52(8), 969-998.
- Leithwood, K. (2006). *Teacher working conditions that matter: Evidence for change*. Ontario, ONT: Elementary Teachers' Federation of Ontario.
- Lussier, R.N. (2022). *Human relations in organizations*. Mc GrawHill.
- McAuliffe, G.J. (1993), Constructive development and career transition: Implications for counseling. *Journal of Counseling & Development*, 72(1), 23-28.
- Pulat, Ö. (2022). *Çevrimiçi öğrenim sürecinde İngilizce öğretmen adaylarının öğrenci bağlılıkları ile kariyer uyumlulukları arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Robbins, S. P. (1994). *Essentials of organizational behavior*. (Çev. S.A. Öztürk). Eskişehir: Etam A.Ş. Basımevi.
- Özoğul, G. (2017). *Profesyonel turist rehberlerinin kişilik özellikleri ile mesleki bağlılık arasındaki ilişki üzerine psikolojik sermayenin aracılık etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Öztekin, A. (2002). *Yönetim bilimi*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Pelletier, L. G., & Rocchi, M. (2016). Teachers' motivation in the classroom. In W.C. Liu, J.C.K. Wang, & R.M. Ryan (Eds.), *Building autonomous learners: Research and practical perspectives using self-determination theory* (pp. 107-127). Singapore: Springer.
- Richardson, P.W., & Watt H.M.G. (2005). I've decided to become a teacher: Influences on career change. *Teaches Teacher Education*, 21(5), 475-489.
- Rottinghaus, P.J., Susan X.D., & Fred H.B. (2005). The career futures inventory: A measure of career-related adaptability and optimism. *Journal of Career Assessment*, 13(1), 3-24.
- Sabuncuoğlu, Z. (2013). *İnsan kaynakları yönetimi*. Beta Yayınevi.
- Sears, S. (1982). A definition of career guidance terms: A national vocational guidance association perspective. *Vocational Guidance Quarterly*, 31(2), 137-143.
- Sarı, M., Yıldız, E. ve Canoğulları, E. (2018). Öğretmenlerin algıladıkları müdür yönetim tarzı ile mesleki motivasyon düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(10), 188-208.
- Sylvia, R. D., & Hutchison, T. (1985). What makes ms. johnson teach? A study of teacher motivation. *Human Relations*, 38(9), 841-856.
- Savickas, M.L., & Porfeli, E.J. (2012). Career adapt-abilities scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 661-673.
- Sulistiani, W., & Seger, H. (2017). Career adaptability: The influence of readiness and adaptation success in the education context: A Literature Review. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 43(2), 195-205.
- Sidiropoulou-Dimakakou, D., Argyropoulou, K., Drosos, N., Kaliris, A., & Mikedaki, K. (2015). Exploring career management skills in higher education: Perceived self-efficacy in career, career adaptability and

- Söner, O., Ceylan, C. & Bektaş, G. (2024) Name Öğretmenlerin Kariyer Uyumluluğunun Yordayıcısı Olarak Mesleki Motivasyon. *Journal of Educational Reflections*, 8(1), 36-46.
- career resilience in greek university students. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 14(2), 36-52.
- Super, D.E., & Edward G.K. (1981). Career development in adulthood: Some theoretical problems and a possible solution. *British Journal of Guidance and Counselling*, 9(2), 194-201.
- Sharf, R.S. (2017). *Kariyer gelişim kuramlarının kariyer danışmasına uygulanması*. (Çev. Ed. F. Bacanlı ve K. Öztemel). Pegem Akademi.
- Super, D.E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16(3), 282-298.
- Taş, A. ve Selvitopu, A. (2020). Lise öğretmenlerinin iş doyum ve mesleki motivasyon düzeylerinin incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(29), 23-42.
- Tohidi, H., & Jabbari, M.M. (2012). The effects of motivation in education. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 31, 820-824.
- Tortumlu, M. ve Uzunbacak, H.H. (2021). Genç gönüllülerin kişilik özelliklerinin prososyal motivasyonlarına etkisi. *Pamukkale Üniversitesi İşletme Araştırmaları Dergisi (PIAR)*, 8(1), 101-114.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Thompson, S.K. (2012). *Sampling* (3rd ed.). John Wiley & Sons.
- Thoonen, E.E.J., Slegers, P.J.C., Oort, F.J., Peetsma, T.T.D., & Geijsel, F.P. (2011). How to improve teaching practices: The role of teacher motivation, organizational factors, and leadership practices. *Educational Administration Quarterly*, 47(3), 496-536.
- Tolentino, L.R., James, P.R. Raymund, J.M.G.P., Lu, V.N., Lloyd, D.R.S., Bordia, P., & Plew, C. (2014). Career adaptation: The relation of adaptability to goal orientation, proactive personality, and career optimism. *Journal of Vocational Behavior*, 84(1), 39-48.
- Webb, S. R. (2008). *The relationship between elementary school principals' leadership approaches and teacher motivation and job satisfaction*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Alabama: Alabama State University.
- Williams, S., & Luthans, F. (1992). The impact of choice of rewards and feedback on task performance. *Journal of Organizational Behavior*, 13(7), 653-666.
- Yenen, E.T. (2022). Öğretmen mesleki yeterliklerini etkileyen faktörler. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(1), 27-45.
- Yeşilyaprak, B. (2019). Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığına giriş. B. Yeşilyaprak (Editör), *Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı: Kuramdan uygulamaya* kitabı içinde (s. 2-40) (7. baskı). Pegem Akademi.
- Yılmaz, N. (2021). *Üniversiteye giriş sınavında ilk 1000'e giren kişilerin başarı odaklı motivasyonunun dnygusal zekâ ve beş faktör kişilik özellikleri açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Zacher, H., Rodolfo A.A., & Noronha. A.P.P. (2015). Career adaptability and career entrenchment. *Journal of Vocational Behavior*, 88(1), 164-173.

The Journal of Educational Reflections ISSN: 2587-0068	Vol 8, Issue:1, Year: 2024 http://dergipark.org.tr/pub/eduref	Article history Received: 9 February 2024 Received in revised form: 3 April 2024 Accepted: 1 July 2024 Available online: 10 July 2024
--	---	--

Examining the Relationship Between Nepotism and Organizational Trust According to the Perceptions of Faculty Members

Öğretim Üyelerinin Algılarına Göre Nepotizm ile Örgütsel Güven Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Necmi Gökçer¹

<https://orcid.org/0000-0001-8107-2388>

Yeşim Demir

<https://orcid.org/0000-0001-6380-8857>

Özet	Abstract
<p>Nepotizm, Latince kökenli bir kelime olup akraba kayırmacılığı olarak tanımlanmaktadır. Nitelik bağlamında daha iyi bir noktaya ulaşmayı hedefleyen ülkemizde bu sürecin merkezinde bulunan ve bilimsel çalışmaların sürdürüldüğü üniversitelerin etik ilkelere önem vermelerinin yanı sıra, kurumsal yapı içinde de güven ortamını oluşturmaları örgütsel amaçları arasındadır. Yükseköğretim kurumlarına akademik personelin bulunması, seçimi, atanması, yetiştirilmesi, yükselmesi, ücretlendirilmesi ve ödüllendirilmesi, unvan sahibi olma gibi süreçlerde tüm adaylara eşit düzeyde yaklaşılması kuruma olan saygıyı ve güveni arttıracaktır. İlerlemenin önündeki engellerden biri olan nepotizm, işe girişte, ilerlemede ve ödüllendirmede adaletsizlikler oluşturarak çalışanlar ile çalıştıkları örgütler arasındaki bağı zayıflatır. Bu yüzden araştırma kapsamında bu iki önemli kavram olan nepotizm ve örgütsel güven üzerinde durulmuştur. Bu araştırmanın amacı öğretim üyelerinin nepotizm ve örgütsel güven algılarının belirlenmesidir. Araştırmanın yöntemi ilişkisel tarama yöntemi olup araştırma kapsamında Fırat Üniversitesi'nde görev yapan öğretim üyeleri ile betimsel ve nicel bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini Fırat Üniversitesi'nde 2020-2021 yıllarında görev yapan 980 öğretim üyeleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile 280 öğretim üyesi oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre akademisyenlerin mesleki kıdemleri değişkenine göre işlem kayırmacılığı alt boyutunda anlamlı farklılık tespit edilirken başka hiçbir boyutta anlamlı farklılık görülmemiştir. Akademisyenlerin nepotizm algılarının güçlendikçe örgütsel güven algılarının azaldığı tespit edilmiştir.</p> <p>Anahtar Kelimeler: Nepotizm, Güven, Örgütsel Güven, Öğretim üyesi.</p>	<p>Nepotism is a word of Latin origin and is defined as nepotism. In our country, which aims to reach a better point in terms of quality, it is among the organizational goals of universities, which are at the center of this process and where scientific studies are carried out, to create an environment of trust within the institutional structure as well as giving importance to ethical principles. Approaching all candidates equally in processes such as finding, selecting, appointing, training, promoting, remunerating and rewarding academic staff in higher education institutions and having a title will increase respect and trust in the institution. Nepotism, which is one of the obstacles to progress, weakens the bond between employees and the organizations they work for by creating injustices in recruitment, advancement and rewarding. Therefore, this research focuses on these two important concepts of nepotism and organizational trust. This research aims to determine the nepotism and organizational trust perceptions of the lecturers. The method of the research is the relational survey method, and descriptive and quantitative research was conducted with the faculty members working at Fırat University within the scope of the research. The population of the research consists of 980 lecturers working at Fırat University in the years 2020-2021. The sample of the study consists of 280 lecturers with a simple random sampling method. According to the results of the research, while a significant difference was found in the sub-dimension of transactional favoritism according to the variable of professional seniority of the academicians, no significant difference was observed in any other dimension. It has been determined that as the nepotism perceptions of academicians get stronger, their perceptions of organizational trust decrease.</p> <p>Keywords: Nepotism; Trust; Organizational Trust; Lecturer</p>

¹ Cor. Author (ngokyer@firat.edu.tr)

Extended summary

Introduction

Nepotism is a word of Latin origin and is defined as favoritism towards relatives. In our country, which aims to reach a better point in terms of quality, one of the organizational goals of the universities, which are at the center of this process and where scientific studies are carried out, is to give importance to ethical principles as well as to create an environment of trust within the institutional structure. Approaching all candidates equally in cases such as finding, selection, appointment, training, promotion, awarding, and title of academic staff in higher education institutions will increase respect and trust in the institution. Nepotism, one of the obstacles to progress, weakens the bond between employees and the organizations they work for by creating injustices in employment, advancement, and rewards. Therefore, within the scope of the research, these two important concepts, nepotism and organizational trust, were focused on.

Along with the developing world conditions, societies always try to move forward. One of the most important concepts, the necessity of which is emphasized while researching how this progress can be achieved, is trust. The ones who develop societies are public utilities and private companies. Undoubtedly, those who will carry organizations into the future are the employees in those organizations. For this reason, it is very vital to take care of the employees. Employees' motivation and performance are directly proportional to the strength of their commitment to their organizations. Every employee wants to work in a safe environment. He wants to see that the institution he works for does not let him down and that it has implemented a fair reward system.

Nepotism is a verb that comes from the past to the present and shows itself in almost all areas. It contains many sub-concepts within the body of nepotism. Nepotism is also one of the lower steps where favoritism is most commonly practiced. When the definitions of the concept of favoritism were examined, it was seen that the concepts of "injustice, privilege, and priority" came to the fore. It is the priority and unfair recognition of the employees in public duty regarding all kinds of relatives, friendships, and sameness, regardless of merit. The way this structure, which consists of quite distorted relationships, takes us to the sub-branches of favoritism.

Nepotism, also known as relative favoritism, is a conflict of interest seen mostly in public institutions. It is when a person enters a job without establishing any connection between his or her own characteristics and the requirements of the job. It is said among the public that providing employment means "arranging work for the person, not for the person according to the job." One of the institutions that are likely to be affected by nepotism, that is, relative favoritism, is higher education institutions. In our country, which aims to reach a better point in the context of quality and progress, there are undoubtedly universities where scientific studies are carried out at the center of this process. In addition to giving importance to ethical principles while carrying out scientific studies, trust has a very important place in the university. Approaching all candidates equally in cases such as having academic staff for higher education institutions, selection, appointment, training, promotion, rewarding, and having a title, will increase respect and trust in the institution. Giving importance to transparency and trust at all these stages will also increase the demand for these institutions.

Organizational trust is the ability of employees to approach the organization's policies and practices with positive expectations despite the risky situations in the organization. In an organization where there is organizational trust, positive emotions such as transparency, strong communication, ideology, and cooperation prevail. The degree of trust of employees in the organization is very important for three reasons. First, the organizational trust of employees plays a vital role in their organizational attitudes, such as leaving work, commitment, organizational citizenship, quitting work, and job satisfaction. In the second, it becomes important in times of any crisis or uncertainty, as it emphasizes the importance of vulnerability in the employee-employer relationship in the concept of trust. The third reason is that organizational trust is affected in terms of communication, action, and behavior for all leaders.

When the equivalent of the concept of nepotism in companies is examined, it appears in the form of accepting a person to work, being upgraded to work, or providing better working conditions, regardless of the education level, knowledge, skills, and talent that a person receives. Sometimes, although there are no suitable positions for relatives in organizations, new special positions can be provided for them.

The aim of this study is to examine the relationship between nepotism and organizational trust, according to the perceptions of the faculty members. Within the scope of this basic purpose, it is aimed at determining the relationship between nepotism and organizational trust. For this purpose, answers to the following questions were sought:

1. What is the level of nepotism and organizational trust perceptions of faculty members?

Gökyer, N., & Demir, Y. (2024). Öğretim üyelerinin algılarına göre nepotizm ile örgütsel güven arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Educational Reflections*, 8(1), 47-67.

2. Is there a statistically significant difference between the levels of nepotism perception of the faculty members and the gender, age, professional title, seniority, term of office in the faculty, and the variables of the faculty they serve?
3. Is there a statistically significant difference between the organizational perceptions of trust of the faculty members and the gender, age, professional title, seniority, term of office in the faculty, and the faculty variables they work in?
4. Is the perception of nepotism among faculty members a meaningful predictor of the perception of organizational trust?

Method

The method of the research is the relational screening method, and descriptive and quantitative research was carried out with the faculty members working at Fırat University within the scope of the research. While the universe of the research consisted of 980 faculty members working at Fırat University in 2020-2021, the sample consists of 280 faculty members determined by the simple random sampling method. The nepotism perceptions of the faculty members working at Fırat University were measured using the nepotism scale developed by McLaughlin and Ford (1985) and Abdalla et al. (1998) for managers working in human resources, using the scale adapted to Turkish by Avcı ve Asunakutlu (2009). Since the sample of the study consists of faculty members working at Fırat University and since the employees mostly have to work in groups or teams, according to the results of the study conducted by Büte (2011), the Organizational Trust Scale used in Özmen (2016)'s thesis was used. The Cronbach's Alpha coefficient of the organizational confidence scale was found to be 0.93. The Cronbach's Alpha coefficient of the Nepotism scale was found to be 0.96, the reliability coefficient of the promotion nepotism sub-dimensions was 0.92, the reliability coefficient of the process nepotism sub-dimension was 0.89, and the reliability coefficient of the sub-dize of the recruitment process was 0.92.

Conclusion, Discussion and Recommendations

According to the results of the research, it was determined that the score averages of nepotism and sub-dimensions were at the level of 'partially agree'. When the averages are examined, it has been determined that the highest level of participation from the sub-dimensions is the sub-dimension of "nepotism from the hiring process", and the lowest level of participation is the sub-dimension of "process nepotism." There was no significant difference in the nepotism scale or sub-dimensions of the scale relative to the gender variable. While there is no significant difference in the nepotism scale, promotion favoritism, or recruitment process compared to the professional seniority variable in the sub-dimensions of nepotism, a significant difference was determined in the transaction nepotism sub-dimension. There was no significant difference in the nepotism scale and sub-dimensions according to the age variable. It has been seen that there is no significant difference in the nepotism scale and sub-dimensions of the academicians to the title and the faculty variables they work in. When the correlation and regression analyses are examined according to the results of the research, the existence of a negative and high-level relationship between nepotism and organizational trust shows us that as the behaviors, decisions, and actions towards nepotism increase, organizational trust decreases, and organizational confidence increases as the behaviors, decisions, and actions towards nepotism decrease. Nepotism and its sub-dimensions are a meaningful predictor for organizational confidence. According to the results of the research, the increase in nepotism lowers organizational confidence. For this reason, in order for the recruitment processes of academicians, award-promotion, and academic promotion processes at higher education institutions to be more reliable, the existing conditions should be reviewed, those who cause grievances should be corrected, and these conditions should not be different.

Giriş

Ülkelerin kalkınmasında ve gelişmesinde en önemli faktör eğitimidir. Bir örgüt olarak üniversiteler bilimin ve kalkınmanın merkezi konumundadırlar. Üniversite, bilimsel özerkliğe ve kamu tüzel kişiliğine sahip yüksek düzeyde eğitim-öğretim, bilimsel araştırma, yayın ve danışmanlık yapan; fakülte, enstitü, yüksekokul ve benzeri kuruluş ve birimlerden oluşan bir yükseköğretim kurumudur. Yükseköğretim kurumlarının ülkenin bilimsel, kültürel, sosyal ve ekonomik yönlerden ilerlemesini ve gelişmesini ilgilendiren sorunların çözümüne katkıda bulunmak, çağdaş uygarlık ve eğitim- öğretim esaslarına dayanan bir düzen içinde, toplumun ihtiyaçları ve kalkınma planları ilke ve hedeflerine uygun ve ortaöğretime dayalı çeşitli düzeylerde eğitim - öğretim, bilimsel araştırma, yayım ve danışmanlık yapmak gibi görevleri bulunmaktadır.

Üniversitelerden beklentilerin gerçekleşebilmesi için, yapılarının da gerçekçi ve beklentilere uygun olması gerekir. Üniversiteler bilimin ve eğitimin ilerlemesinde en önemli basamaktır. Bu denli kritik bir yere sahip üniversitelerde de şüphesiz kayırmacılık kabul edilebilir bir durum değildir. Bir üniversiteyi geliştiren, değiştiren,

ilerleten birçok unsur bulunmaktadır. Akademisyenler ise, bir üniversitenin bel kemiğidir. Kamu ya da özel kurumlarda örgütsel güven ne kadar önemli ise, gelecek nesillerin yetiştirildiği, bilimin, değişimin, gelişimin merkezi olan üniversitelerde de o denli önemlidir. Güvenin geliştiği ortamlarda motivasyon ve iş birliği davranış da üst düzeydedir (Polat, 2013). Daha adil ve güven içinde bilimsel çalışmaların yapıldığı bir üniversitede şüphesiz akademisyenlerin de sunacağı katkılar artacaktır.

Nepotizm kavramı Latince'den torun, yeğen olarak türetilmiş bir kelimedir. Bu nedenle de nepotizm belirli organizasyonlarda yakın ailelerin kayırılması anlamına gelmektedir. Nepotizm, daha çok geleneksel ilişkilerinin ve aile bağlarının yoğun olduğu, sanayileşmenin yüksek olduğu ülkelerde görüldüğü gibi pazarlama ilkelerinin geri kaldığı ülkelerde de görülmektedir. Nepotistik uygulamalar biyolojik ve çevre bilimle ilgili kurama göre rasyonel davranışlardır. Bu durumu destekleyen ikinci faktör ise aile-toplum yapısıdır. Geleneksel aile yapısının hâkim olduğu, bireylerin bağımlı olduğu toplumlarda, nepotizm ekonomik kalkınma için büyük bir engeldir. Bunu karşın bireyin ön planda tutulduğu toplumlarda nepotizm çok fazla takdir görmez. Nepotizm etik yükümlülüklerin geleneksel ilişkilere tercih edildiği toplumlarda hâkimdir. Aile üyeleri ve onun devamda gelecek nesillere güvenen bireyler, özgür ve bağımsız bir ilişki kuramazlar (Ignatowski vd., 2021).

Bireylerin bilgi, beceri ve kabiliyetlerine bakılmaksızın üst düzey kişilerin kan bağı nedeniyle ayrıcalık tanınmaları nepotizm olarak tanımlanmaktadır (Karaca, 2021). Herhangi bir iş çalışanın maharet, kapasite, yetenek, başarı düzeyi ve eğitim seviyesi gibi etkenlerin göz önünde bulundurulmadan yalnızca devlet adamı, bürokrat veya herhangi bir kamu çalışanı ile olan akrabalık bağı göz önünde bulundurularak devlet işine alınması, tayin edilmesi işlemlerine “nepotizm” yani akrabalık bağı ile kayırmacılık adı verilir (Aktan, 2002).

Kayırmacılık bünyesinde birçok alt kavramı barındırmaktadır. Nepotizm de kayırmacılığın en çok uygulandığı alt basamaklardandır. Kayırmacılık kavramının tanımları incelendiğinde “adaletsizlik, ayrıcalık ve öncelik” kavramlarının ön plana çıktığı görülmüştür. Kamu görevinde bulunan çalışanların her türlü akraba, arkadaşlık ve aynılık gözeterek liyakat gözetmeksizin öncelik ve haksız şekilde iltimas tanınmasıdır. Oldukça çarpık ilişkilerden oluşan bu yapının oluşum şekli bizi kayırmacılığın alt dallarına götürmektedir (Demirtaş ve Demirbilek, 2019).

Halk arasında "torpil" olarak da isimlendirilen kayırmacılık farklı türlerde görülmektedir. Kayırmacılık karşımıza sadece akrabalık ilişkileri dikkate alınarak bir kişinin işe alınması, yükseltilmesi şeklinde çıkan kayırmacılık (nepotizm), eş-dost veya hemşehri ilişkisinden doğan kayırmacılık (kronizm), hizmet kayırmacılığı, siyasi yakınlıktan doğan kayırmacılık, kendini destekleyen seçmeye haksız menfaat sağlama, siyasi kayırmacılık (partizanlık), hükümet ile seçmene yönelik kayırmacılık (klientelizm) şeklinde çıkmaktadır ((Özsemerci, 2003; Özkanan ve Erdem, 2014). Meriç ve Erdem (2013'e göre ise, bunlara ek olarak patronaj (üst yönetimlere kendi adamlarını yerleştirme) ve cinsel kayırmacılık kavramlarının üzerinde de durmuştur. Toplumumuzda görülen sendika ağalığı kavramı patronaj ve nepotizmin somut örneğidir (Bayhan, 2002).

Demirel ve Savaş (2017)'ye göre “kötünün iyiyeye tercih edilmesi” olarak algılanan nepotizm Ekinci (2016)'ye göre de “yeteneksiz insanların önemli pozisyonlara getirilmesi” şeklinde nitelendirilmiştir. Kişiler arasındaki kan bağı, “sahiplik duygusu” ve “akraba ırkçılığı” besleyip kendilerini diğer çalışanlardan farklı görülüp ve iltimas gösterilmesine neden olabilmektedir (Karaca, 2021, s.16).

Tarihte nepotizm kavramına 1332-1406 yıllarında yaşamış olan ünlü İslam düşünürlerinden İbni Haldun'un “Mukaddime” adlı eserinde vurgu yaptığı görülmektedir. Bu eserde “asabiyyet” kavramına yer vermiş ve kaynağını akrabalık ve soydan alan birlikten meydana gelen güç olarak ifade etmiştir (İbn-i Haldun, 1988; Köktürk, 2011; Özçelik, 2021). Nepotizmin sağlayacağı sınırlı faydaları uğruna büyük zararların önünü geçebilmek için kamuda ve özel sektörde alınabilecek birtakım tedbirler mevcuttur. Bunların başında yasal düzenlemeler, istihdam sağlarken eşit ve şeffaf olma, mülakat ile işe alımların kaldırılması veya sınırlandırılması, eğitim ve kültür yenileme, alternatif iş fırsatlarının çoğaltılması gelmektedir. Her yerde kolluk kuvvetlerini buldurmak mümkün değildir. Bu yüzden herkes kendi hakkını savunabilmeli, haksızlıklara medeni yollardan itiraz edebilmelidir. Eğitim ve özgüven bu sorunla baş etmede oldukça etkili olacaktır. Kamu kurumları başta olmak üzere işletmelerde sahip olunan her makam sahibi ehliyet ve liyakat sahibi olmalıdır. İstihdam kararları gerek görülürse bağımsız deneticiler tarafından da incelenmelidir (Özçelik, 2021).

Türk Dil Kurumu Sözlüğü'ne (2020) göre güven, hiçbir korku, kaygı olmadan inanma anlamına gelmektedir. Güven kavramı en temelde doğruluk, dürüstlüğe dayanmaktadır. Literatür araştırmalarında örgütler içinde güvenin başarıya giden yolda gerekliliği vurgulanırken, bunu elde etmenin aslında çok da kolay olmadığı uzun zamana ihtiyaç duyulduğu vurgulanmıştır. Herhangi bir kurumda güven sağlanabilmesi için liderlerin örnek olarak özveride bulunmaları gerekmektedir (Demircan ve Ceylan, 2003). Örgütün başarısının arttırarak verimliliğin yükseltilmesini sağlayan örgütsel güven kavramı (Asunakutlu, 2011). Matthai (1989)'e göre çalışanların herhangi belirsiz bir durumla karşılaştığında veya risk durumlarında örgütün verdiği sözler ile yapılanlar arasındaki tutarlılığa olan inancıdır (Akt., Büte, 2011). Örgütsel güven kavramı, örgütte yaşanacak

Gökyer, N., & Demir, Y. (2024). Öğretim üyelerinin algılarına göre nepotizm ile örgütsel güven arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Educational Reflections*, 8(1), 47-67.

riskli durumlara rağmen çalışanların örgüt politikasına ve uygulamalarına pozitif beklentilerle yaklaşabilesidir (Cemaloğlu ve Kılınc, 2012; Yılmaz, 2008).

Güven ortamının olmadığı bir örgüt kültüründe, örgüt liderleri yalnızca kendileri çıkarlarını gözeten ve ona göre kararlar alan insanlar olarak algılanırlar. Aynı zamanda liderin takipçileri ile çalışanlar da liderlerinden kuşku duymaya başlarlar. Güvensizliği olduğu bir örgütte çalışanlar, tanımadıkları insanlarla çalışmaktansa tek başlarına kalmayı tercih ederler. Bu durumun yaşandığı kurumda da grup etkileşimleri görülemez ve ortak amaçlara ulaşmak güçleşir (Günaydın, 2001).

Çalışanların örgüte duyduğu güvenin derecesi üç nedenden dolayı oldukça önemlidir. Birincisi, çalışanların örgütsel güveni, onların işten ayrılma, bağlılık, örgütsel vatandaşlık, işi bırakma, iş tatmini gibi örgütsel tutumları için hayati rol oynamaktadır. İkincisinde, güven kavramında çalışan-işveren ilişkisindeki kırılmanın önemi vurguladığından, herhangi bir kriz ya da belirsizlik zamanlarında önemli hale gelmektedir. Üçüncü neden ise, örgütsel güvenin tüm liderler için iletişim, eylem ve davranışları açısından etkilenmesidir (Guzzo vd., 2021).

Üniversitelerde akademik olarak yükselme büyük bir titizlikle yürütülmesi gereken bir iştir. Akademik yükselme gerçekleşirken adayın tüm bilimsel birimi ve mesleki yeterliliğini değerlendirecek akademisyenlerden oluşan jüriye büyük sorumluluk düşmektedir. Adayın yükselmesine karar verirken hiçbir şekilde cinsiyet, din, görüş vb. kısıtlara bakmadan tek ölçütünün bilimsel yeterlilik olması gerekmektedir. Tüm bunlara riayet etmeden liyakatsiz yapılan işler etik dışıdır. Yapılacak en ufak bir kayırmacılık üniversiteye ve akademisyenlere olan güvene zarar verir (Irzık, 2008).

Bir yükseköğretimin kalitesi o kurumda görev yapan idari ve akademik personelin kalitesiyle ilgilidir. Kurumda işlerin sağlıklı bir şekilde ilerleyip, akademik kadronun kaliteli araştırmalar yapması ve desteklenmesi kurumdaki kayırmacı davranış ve tutumların varlığından etkilenmektedir (Yılmaz, 2022). Yükseköğretim kurumlarında akademik kadro ilanlarının verilmesinde atamaya yetkili ve sorumlu ilk makamın rektör olduğu söylenebilir.

Yükseköğretim kurumlarında görevli profesör, doçent ve yardımcı doçentler, öğretim üyesi olarak tanımlanmaktadır (2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu, 1981, m. 3). Yükseköğretim Kurumları'nın 2547 sayılı kanununun birinci bölümünün 3 üncü maddesinin (m) bendinin (1), (2) ve (3) numaralı alt bendine göre profesör akademik unvan olarak en yüksek düzeye sahip kişidir. Doçent ise üniversiteler arası kurul tarafından doçentlik akademik unvanına sahip olan kişidir. Doktor öğretim üyeleri, doktora çalışmalarını başarıyla tamamlamış, tıpta, diş hekimliğinde, eczacılıkta ve veteriner hekimlikte uzmanlık unvanını veya Üniversiteler arası Kurulun önerisi üzerine Yükseköğretim Kurulunca tespit edilen belli sanat dallarının birinde yeterlik kazanmış olan akademik unvana sahip kişidir (2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu, 1981, m. 3).

Yöntem

Araştırma ilişkisel tarama modelindedir. İki ya da daha fazla değişkenin arasındaki değişimi inceleyerek bir ilişkinin var olup olmadığını tespit ederek onun derecesi hakkında bilgi veren araştırma modellerine ilişkisel tarama ismi verilmektedir (Karasar, 1991). Korelasyonel araştırmalarda bu iki ya da daha fazla değişkene müdahale edilmeden sadece aralarındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmaktadır. Bu araştırma modelinde amaç, bu değişkenler arasında bir ilişkinin olup olmadığını tespit ederek ölçüsünü belirlemektir (Fraenkel vd., 2012). Bu çalışmada akademisyenlerin algılarına göre nepotizm ile örgütsel güven arasındaki ilişki incelendiğinden dolayı ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma için Fırat Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'ndan 14.01.2021-461 tarih ve sayılı karar alınmıştır.

Evren ve Örneklem

Yapılan çalışmalar kapsamında araştırmanın evrenini 2020-2021 güz-bahar döneminde Elazığ ili Fırat Üniversitesi ile Diyarbakır ili Dicle Üniversitesi'nde görev yapan öğretim üyeleri oluşturmaktadır. Ancak Dicle Üniversitesi ölçek uygulama izni verme yetkisini fakültelelere bırakınca, geri bildirim alınan ölçek sayısının fakültelerde görev yapan öğretim üyelerinin oranından oldukça düşük olması ve evrenden belirlenen seçkisiz örneklem sayısına ulaşamadığından araştırmanın kapsamından Dicle Üniversitesi'nin çıkarılmasına karar verilmiştir. Yapılan araştırma kapsamında çalışma evrenini 2020-2021 güz ve bahar dönemlerinde Fırat Üniversitesi'nde görevli 980 öğretim üyesi oluşturmaktadır (Fırat Üniversitesi Performans Programı, 2021, s.13). Örneklem seçimi ise basit seçkisiz örneklem yöntemi ile belirlenmiştir. Evrende yer alan her bir birimin örneklem dahil edilme şansının aynı ve birbirinden bağımsız olduğu bu örneklem seçiminde, tüm bireyler örneklem seçilirken aynı olasılığa sahiptir. Evreni temsil etmek gücünün en iyi ve en geçerli yolu olan bu yöntemde bir bireyin örneklem seçilmesi diğerlerinin şansını etkilememektedir (Büyüköztürk vd., 2019).

Gökyer, N., & Demir, Y. (2024). Öğretim üyelerinin algılarına göre nepotizm ile örgütsel güven arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Educational Reflections*, 8(1), 47-67.

Bu kapsamda ölçekler salgın süreci nedeniyle önce Fırat Üniversitesi e-posta sistemi üzerinden tüm akademisyenlere mail yolu ile gönderilmiştir. Gönderilen bu maillerden yeterli katılım sağlanamaması nedeniyle ölçekler çoğaltılmış ve tüm fakülteler tek tek gezilerek gönüllü olan akademisyenlere elden bırakılmış ve makul bir süre sonra toplanmıştır. Fırat Üniversitesi 2022 Yılı Performans Programı'na göre, 2021 yılında insan kaynakları akademik personel sayılarına göre; 428 Profesör, 214 Doçent, 338 Dr. Öğr. Üyesi, 268 öğretim görevlisi ve 726 araştırma görevlisi görev yapmaktadır. Araştırma 2021 yılında görev yapan “öğretim üyelerini” kapsadığı için araştırmanın evrenini 980 (Profesör, Doçent ve Dr. Öğr. Üyesi) öğretim üyesi, örneklemini ise, 280 öğretim üyesi oluşturmaktadır. Araştırmada güven aralığı %95, anlamlılık seviyesi ise, %5 olarak alınmıştır.

Akademisyenlerin Demografik Özellikleri

Tablo 1’de araştırmaya katılan akademisyenlerin demografik değişkenlere göre dağılımı yer almaktadır.

Tablo 1. *Akademisyenlerin Demografik Bilgileri*

Cinsiyet	f	%
Kadın	94	33,6
Erkek	186	66,4
Toplam	280	100,0
Yaş Grubu		
31-40	97	34,6
41-49	93	33,2
50-66	90	32,1
Toplam	280	100,0
Kıdem Yılı	f	%
Doktora Öğretim Üyesi	94	33,6
Doçent	72	25,7
Profesör	114	40,7
Toplam	280	100,0
Kıdem Yılı	f	%
1 yıldan az	2	0,7
1-5 yıl	21	7,5
6-10 yıl	47	16,8
11-15 yıl	43	15,4
16 yıl ve üstü	167	59,6
Toplam	280	100,0
Görev Süresi	f	%
1 yıldan az	3	1,1
1-5 yıl	47	16,8
6-10 yıl	58	20,7
11-15 yıl	46	16,4
16 yıl ve üstü	126	45,0
Toplam	280	100,0
Fakülte	f	%
Eğitim	55	19,6
Fen Bilimleri	91	32,5
Sosyal Bilimler	59	21,1
Sağlık Bilimleri	75	26,8
Toplam	280	100

Tablo 1 incelendiğinde, akademisyenler ile ilgili verilerin daha sağlıklı analiz edilebilmesi için fakülteler kategorize edilmiş olup Eğitim, Fen Bilimleri, Sosyal Bilimler ve Sağlık Bilimleri olarak isimlendirilmiştir. Eğitim kategorisine Eğitim ve Spor Bilimleri Fakültesi; Sağlık Bilimleri kategorisine Diş Hekimliği, Tıp,

Gökyer, N., & Demir, Y. (2024). Öğretim üyelerinin algılarına göre nepotizm ile örgütsel güven arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Educational Reflections*, 8(1), 47-67.

Veterinerlik ve Sağlık Bilimleri Fakülteleri ile Sağlık Meslek Yüksek Okulu (MYO); Sosyal Bilimler kategorisine İktisadi ve İdari Bilim, İlahiyat, İletişim, İnsani ve Sosyal Bilimler Fakülteleri ile Sosyal Bilimler MYO; Fen Bilimleri kategorisine Fen, Mühendislik, Mimarlık, Teknoloji, Su Ürünleri Mühendisliği Fakülteleri ve Organize Sanayi Bölgesi (OSB) MYO dahil edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanmasında, demografik bilgiler dışında, çalışanların nepotizm ve örgütsel güven algılarını belirlemek amacıyla iki ayrı ölçekten yararlanılmıştır. Çalışanların demografik bilgilerini toplamaya yönelik olan kısımda cinsiyet, yaş, mesleki unvanı, kıdemi, fakültedeki görev süresi, görev yaptıkları fakülte özellikleri yer almaktadır.

Örgütsel Güven Ölçeği

Araştırmada kullanılan Örgütsel Güven Ölçeği Bute'nin (2011) çalışmasında kullanılan ölçekten uyarlanmış olup Özmen (2016)'in de tezinde kullandığı bir ölçektir. Ölçek 10 maddeden oluşmakta olup güvenilirlik iç tutarlık katsayısı 0,952 olarak hesaplanmıştır. Yapmış olduğumuz araştırma kapsamında örgütsel güven ölçeğinin Cronbach's Alpha katsayısı 0,93 olarak bulunmuş olup güvenilirlik düzeyi yüksek ve yeterli düzeyde olduğu görülmüştür. Likert tipi ölçekte derecelendirmeler yapılırken 1 seçeneği "Hiç Katılmıyorum", 2 seçeneği "Çok Az Katılıyorum", 3 seçeneği "Biraz Katılıyorum", 4 seçeneği "Katılıyorum" ve son olarak 5 seçeneği "Tamamen Katılıyorum" olarak belirlenmiştir.

Nepotizm Ölçeği

Araştırmada çalışanların nepotizm algılarını ölçmeye yönelik McLaughin ve Ford (1985) ile Abdalla et al. (1998)'in insan kaynaklarında görevli yöneticiler için geliştirdiği nepotizm ölçeğinin, Avcı ve Asunakutlu (2009) tarafından Türkçeye uyarlanmış hali kullanılmıştır. On dört madde ve 5'li Likert tipi ifadenin yer aldığı ölçekte ilk 5 madde terfide kayırmacılık boyunu ölçerken, 6 ile 11. Maddeler arasındaki maddeler işlem kayırmacılığını, son 3 madde ise işe alma sürecinde kayırmacılık boyutlarını ölçmektedir. Yapılan bu araştırmada nepotizm ölçeğinin Cronbach's Alpha katsayısı 0,96, alt boyutları olan terfide kayırmacılık boyutunun güvenilirlik katsayısı 0,92, işlem kayırmacılık boyutunun güvenilirlik katsayısı 0,89 ve işe alma sürecinde kayırmacılık boyutunda güvenilirlik katsayısı 0,92 olarak bulunmuştur. Ölçekte derecelendirmeler yapılırken 1 seçeneği "Kesinlikle katılmıyorum", 2 seçeneği "Katılmıyorum", 3 seçeneği "Kısmen Katılıyorum", 4 seçeneği "Katılıyorum", 5 seçeneği ise "Kesinlikle Katılıyorum" olarak belirlenmiştir.

Ölçeklere katılma aralığı $(n-1)/n$ formülü ile belirlenmiştir (Atalan, 2017, s.62). Ölçeklerin katılma derecesi 5 seçenektan oluştuğu için aralık genişliği $4/5=0,80$ olduğu görülmüştür. Araştırmada kullanılan Nepotizm ve Örgütsel Güven Ölçeği katılma aralığı Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Ölçeklerin Derece ve Düzeyleri

Katılma Derecesi	Katılma Aralığı	Nepotizm Ölçeği	Örgütsel Güven Ölçeği
1	1.00-1.80	Kesinlikle katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
2	1.81-2.60	Katılmıyorum	Çok Az Katılıyorum
3	2.61-3.40	Kısmen katılıyorum	Biraz Katılıyorum
4	3.41-4.20	Katılıyorum	Katılıyorum
5	4.21-5.00	Kesinlikle katılıyorum	Tamamen Katılıyorum

Verilerin Analizi

Uygulanan nepotizm ölçeği ve örgütsel güven ölçeği, analiz edilerek maddelere ait; madde güçlük indeksi, madde ayırt edicilik indeksi, madde varyansı hesaplanmıştır. Öğretim üyelerinin demografik özelliklerini (cinsiyet, yaş, mesleki unvanı, kıdemi, fakültedeki görev süresi, görev yaptıkları fakülte) belirlemek için frekans ve yüzde değerleri kullanılmıştır. Cinsiyet değişkeni için iki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın manidar olup olmadığını test etmek için t-Testi yapılmıştır. Ayrıca yaş, mesleki unvanı, kurumundaki görev süresi ve görev yaptıkları fakülte türü değişkenlerine göre anlamlı farklılığın varlığını belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) grupların ortalamaları arasında fark belirlemiştir.

Araştırma Bulguları

Çalışmanın bu bölümünde araştırmaya dair genel ve alt amaçlara yönelik toplanan verilerin analizi ile onlardan elde edilen bulgulara ve bu bulgulara dair yorumlara yer verilmiştir. Öğretim üyelerinin nepotizm ve örgütsel güven ölçeği ile nepotizm ölçeğinin alt boyutlarının betimsel istatistik değerleri Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3. Betimsel İstatistik Değerleri

Gökyer, N., & Demir, Y. (2024). Öğretim üyelerinin algılarına göre nepotizm ile örgütsel güven arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Educational Reflections*, 8(1), 47-67.

Değişkenler	N	\bar{x}	SS	Çarpıklık	Basıklık
Örgütsel Güven	280	3,24	0,91	-0,308	-0,509
Nepotizm	280	3,05	0,96	-0,022	-0,708
Terfide Kayırmacılık	280	3,04	1,05	0,102	-0,815
İşlem Kayırmacılığı	280	2,97	0,94	-0,019	-0,613
İşe Alma Sürecinde Kayırmacılık	280	3,22	1,08	-0,196	-0,584

Yapılan araştırmada, öğretim üyelerine uygulanan nepotizm ölçeğinin tamamına ve ölçeğin alt boyutları ile örgütsel güven ölçeğinin tamamına yönelik yapılan betimsel istatistik değerleri incelendiğinde, dağılımın çarpıklık ve basıklık değerleri -1.96 ile +1.96 arasında kaldığı için dağılım normal kabul edilebilir (Can, 2014, ss.84-85).

Araştırmaya Katılan Öğretim Üyelerinin Nepotizm Ölçeğine Yönelik Algılarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, araştırmaya katılan öğretim üyelerinin nepotizme ilişkin algılarını yansıtan ortalama ve standart sapma değerlerine yer verilmiştir. Ayrıca öğretim üyelerinin nepotizm ölçeği ve alt boyutlarına yönelik algılarının cinsiyet, yaş, unvan, kıdem, görev süresi ve fakülte değişkenlerine göre karşılaştırılması yapılmış ve bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

Öğretim üyelerinin Nepotizm Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Algıları

Araştırmaya katılan öğretim üyelerinin nepotizmin genel ortalamasına ve üç alt boyutuna ilişkin algılarını yansıtan ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Öğretim Üyelerinin Nepotizm ve Alt Boyutlarına İlişkin Algıları

Boyutlar	N	\bar{x}	SS
Nepotizm Genel	280	3,05	0,96
Terfide Kayırmacılık	280	3,04	1,05
İşlem Kayırmacılığı	280	2,97	0,94
İşe Alma Sürecinde Kayırmacılık	280	3,22	1,08

Tablo 4'te, bu araştırmaya katılan öğretim üyelerinin nepotizm ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin algılarının ortalaması ile standart sapmalarına yer verilmiştir. Tablo 4'teki veriler incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretim üyelerinin nepotizmin geneline yönelik algılarının aritmetik ortalamalarının $\bar{x}=3,05$, terfide kayırmacılık alt boyutuna yönelik algılarının aritmetik ortalamalarının $\bar{x}=3,04$, işlem kayırmacılığı alt boyutuna yönelik algılarının aritmetik ortalamalarının $\bar{x}=2,97$ ve işe alma sürecinde kayırmacılık alt boyutuna yönelik algılarının aritmetik ortalamalarının $\bar{x}=3,22$ olduğu görülmektedir. Nepotizmin geneli ve üç alt boyutundaki maddelere yönelik algılar "Kısmen Katılıyorum" düzeyindedir. Bu bilgilere göre akademisyenler kısmen akraba kayırmacılığı yapıldığı görüşündedirler.

Öğretim üyelerinin Nepotizm Ölçeğine İlişkin Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Tablo 5'te araştırmaya katılan akademisyenlerin nepotizm ölçeğine ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan t-testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 5. Öğretim Üyelerinin Nepotizm Ölçeğine İlişkin Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Levene's Testi		Erkek		Kadın		t	p
	f	p	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS		
Nepotizm Genel	.07	.80	3,02	.96	3,10	.95	.602	.547
Terfide Kayırmacılık	.02	.90	3,03	1.06	3,06	1.04	.189	.850
İşlem Kayırmacılığı	.10	.76	2,93	.94	3,05	.94	.981	.327
İşe Alma Sürecinde Kayırmacılık	.00	.95	3,20	1.09	3,27	1.08	.475	.635

Gökyer, N., & Demir, Y. (2024). Öğretim üyelerinin algılarına göre nepotizm ile örgütsel güven arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Educational Reflections*, 8(1), 47-67.

Tablo 5 incelendiğinde, nepotizm ölçeğinin geneli ve ($t=.602$; $p>.05$), ölçeğin terfide kayırmacılık alt boyutunda ($t=.189$; $p>.05$), işlem kayırmacılığı alt boyutunda ($t=.981$; $p>.05$) ve işe alma sürecinde kayırmacılık ($t=.475$; $p>.05$) alt boyutunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Bu bulguya göre araştırmaya katılan kadın ve erkek akademisyenlerin nepotizm algılarının benzerlik gösterdiği söylenebilir. Aynı zamanda nepotizm ölçeğinin genel ve alt boyutları arasında anlamlı bir fark olmamasına rağmen işe alma sürecinde kayırmacılık alt boyutuna ait aritmetik ortalamaların (Erkek: $X = 3.20$; Kadın: $X = 3.27$) terfide kayırmacılık ile işlem kayırmacılığı alt boyutlarına göre yüksek olduğu görülmüştür.

Akademisyenlerin Nepotizme İlişkin Algılarının Mesleki Unvan Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına

Tablo 6'da araştırmaya katılan akademisyenlerin nepotizme ilişkin algılarının mesleki unvan değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin yapılan ANOVA sonuçları yer almaktadır.

Tablo 6. Öğretim Üyelerinin Nepotizm Ölçeğine İlişkin Algılarının Mesleki Unvan Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Dr. Öğr. Üyesi (1)		Doçent (2)		Profesör (3)		Homojenlik Testi		ANOVA		Fark Olan Gruplar
	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	f	p	f	p	
Nepotizm Genel	3.08	.93	3.00	.94	3.06	1.00	.495	.610	.162	.851	-
Terfide Kayırmacılık	3.06	1.06	3.01	1.02	3.05	1.07	.855	.426	.054	.948	-
İşlem Kayırmacılığı	3.02	.89	2.91	.89	2.98	1.01	1.021	.361	.320	.727	-
İşe Alma Sürecinde Kayırmacılık	3.23	1.05	3.17	1.07	3.25	1.12	.390	.678	.138	.871	-

Tablo 6'daki Levene's testi sonucuna göre gruplar homojendir. ($p>0.05$) ANOVA analizine göre nepotizm ölçeğinin genel ortalaması ($f=.162$; $p>.05$), terfide kayırmacılık alt boyutunda ($f=.054$; $p>.05$), işlem kayırmacılığı alt boyutunda ($f=.320$; $p>.05$) ve işe alma sürecinde kayırmacılık alt boyutunda ($f=.138$; $p>.05$) mesleki unvan değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Bu durumda farklı unvanlara sahip akademisyenlerin (Dr. Öğr. Üyesi, Doçent ve Profesör) nepotizm ölçeğinin tamamına ve alt boyutlarına yönelik algılarının benzer olduğu söylenebilir.

Akademisyenlerin Nepotizm Ölçeğine İlişkin Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Tablo 7'de araştırmaya katılan akademisyenlerin nepotizm ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin algılarının mesleki kıdem değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin yapılan varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 7. Öğretim Üyelerinin Nepotizm ve Alt Boyutlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Sonucu

Boyutlar	1 Yıldan Az (1)		1-5 Yıl (2)		6-10 Yıl (3)		11-15 Yıl (4)		16 Yıl ve Üstü (5)		Homojenlik Testi		ANOVA	
	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	f	p	f	p
Nepotizm	4,36	0,51	3,00	0,62	2,90	1,08	3,30	0,83	3,02	0,97	2,851	0,024*	2,046	0,088
Terfide Kayırmacılık	4,10	0,14	2,98	0,74	2,92	1,16	3,24	1,00	3,02	1,07	2,294	0,060	1,062	0,376
İşlem Kayırmacılığı	4,50	0,71	2,95	0,63	2,84	1,04	3,24	0,77	2,93	0,97	2,635	0,034*	2,554	0,039*
İşe Alma Sürecinde Kayırmacılık	4,50	0,71	3,14	0,79	2,98	1,22	3,54	0,95	3,21	1,09	1,711	0,148	2,262	0,063

* $p<0,05$

Tablo 7'ye göre, öğretim üyelerinin algılarının, mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası yapılan Levene testi sonucunda, nepotizm ölçeğinin genelinde ($p=0.024$) ve işlem kayırmacılığı alt boyutunda puanların anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir ($p=0.034$). Bunun üzerine bu alt boyutla ilgili akademisyenlerin

Gökyer, N., & Demir, Y. (2024). Öğretim üyelerinin algılarına göre nepotizm ile örgütsel güven arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Educational Reflections*, 8(1), 47-67.

mesleki kıdem değişkenine göre algılarının hangi gruplar arasında farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için non-parametrik Kruskal Wallis-H testi yapılmış ve Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. *Nepotizm ve İşlem Kayırmacılığı Alt Boyutunun Kıdem Değişkenine Ait Kruskal Wallis H Testi Sonuçları*

Boyutlar	N	Sıra Ortalaması	χ^2	Sd	p	Fark Olan Gruplar
Nepotizm						
1 Yıdan Az	2	249,75	8,175	4	0,085	
1-5 Yıl	21	136,86				
6-10 Yıl	47	126,07				
11-15 Yıl	43	161,43				
16 Yıl ve Üstü	167	138,32				
Levene (f=2,851; p=0,024)						
İşlem Kayırmacılığı						
1 Yıdan Az	2	260,25	9,657	4	0,047*	1-2, 1-4, 1-5, 3-4
1-5 Yıl	21	138,12				
6-10 Yıl	47	126,13				
11-15 Yıl	43	163,65				
16 Yıl ve Üstü	167	137,45				
Levene (f=2,635; p=0,034)						

*p<0,05

Tablo 8'de görüldüğü gibi, Levene testi değerlerine göre, nepotizm ölçeğinin tamamında (f=2.851; p=.024) ve işlem kayırmacılığı alt boyutunda puanların (f=2,635 p=.034) homojen dağılım göstermediği görülmektedir. Bu sebeple bu boyutlar için, “ilişkisiz iki ya da daha çok örneklem ortalamasının birbirlerinden anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla” (Atalan, 2017, s.65) parametrik olmayan testlerden olan Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Bu test sonucuna göre nepotizm ölçeğinin tamamına ait p değeri p=0,085 olarak bulunmuştur. Bu değer 0,05'ten büyük olduğu için kıdem değişkenine göre ölçeğin geneli için anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür. İşlem kayırmacılığı alt boyutuna ait p değeri ise, p=0,047 olarak bulunmuş ve bunun anlamlı olduğunu görülmüştür.

Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için “iki ilişkisiz örneklemden elde edilen puanların birbirinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla, bu boyutlar için parametrik olmayan testlerden ikili karşılaştırmalarda kullanılan Mann Whitney U testi yapılmıştır. Bu testin sonuçlarına göre mesleki kıdemi 1 yıldan az olan akademisyenlerin (sıra ort.= 260,25) işlem kayırmacılığı görüşlerinin düzeyinin, 1-5 yıl (sıra ort.= 138,12) yıl olan akademisyenlerin işlem kayırmacılığı görüşlerinin düzeyinden yüksek olduğu, mesleki kıdemi 1 yıldan az olan akademisyenlerin (sıra ort.= 260,25) işlem kayırmacılığı görüşlerinin düzeyinin, mesleki kıdemi 11-15 yıl (sıra ort.= 163,65) yıl olan akademisyenlerin işlem kayırmacılığı görüşlerinin düzeyinden yüksek olduğu, mesleki kıdemi 1 yıldan az olan akademisyenlerin (sıra ort.= 260,25) işlem kayırmacılığı görüşlerinin düzeyinin, mesleki kıdemi 16 yıl ve üstü olan (sıra ort.= 137,45) akademisyenlerin görüşlerinden yüksek olduğu, mesleki kıdemi 11-15 yıl olan (sıra ort.= 163,65) akademisyenlerin işlem kayırmacılığı görüşlerinin düzeyinin mesleki kıdemi 6-10 yıl olan (sıra ort.= 126,13) akademisyenlerin işlem kayırmacılığı görüşlerinin düzeyinden yüksek olduğu ve farkların anlamlı olduğu bulunmuştur.

Öğretim üyelerinin Nepotizm Ölçeğine İlişkin Algılarının Fakülte'deki Görev Süresi Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Tablo 9'da araştırmaya katılan öğretim üyelerinin nepotizme ilişkin algılarının fakülte'deki görev süresi değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin yapılan varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 9. *Öğretim Üyelerinin Fakülte'deki Görev Süresi Değişkenine Göre Nepotizm Ölçeğine İlişkin Algılarının Karşılaştırılması*

Tablo 9'a göre, öğretim üyelerinin algılarının, fakülte'deki görev süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası yapılan Levene testi sonucunda, sadece işe alma sürecindeki kayırmacılık alt boyutunda puanların anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir (p=0.013). Nepotizm ölçeğinin geneline ilişkin akademisyenlerin fakülte'deki görev süresi değişkenine ilişkin algılarının ise (f=1,152; p>.05), terfide kayırmacılık alt boyutu

Gökyer, N., & Demir, Y. (2024). Öğretim üyelerinin algılarına göre nepotizm ile örgütsel güven arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Educational Reflections*, 8(1), 47-67.

($f=1,055$; $p>.05$) ve işlem kayırmacılığı alt boyutuna ($f=.966$; $p>.05$) ilişkin olarak anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Bunun üzerine bu alt boyutla ilgili akademisyenlerin fakültedeki görev süresi değişkenine göre algılarının hangi gruplar arasında farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için non-parametrik Kruskal Wallis-H testi yapılmış ve Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. İşe Alma Sürecinde Kayırmacılık ile Fakültedeki Görev Süresi Değişkenine Ait Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Yapılan Kruskal Wallis H Testi sonucuna göre işe alma sürecinde kayırmacılık alt boyutuna ilişkin p değeri $p=0,146$ olarak bulunmuştur. Bu değer $0,05$ 'ten büyük olduğu için akademisyenlerin fakültedeki görev süresi değişkenine ilişkin puanlarının dağılımının homojen olmadığı yani anlamlı olmadığı görülmüştür.

Akademisyenlerin Nepotizm Ölçeğine İlişkin Algılarının Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	1 Yıldan Az		1-5 Yıl		6-10 Yıl		11-15 Yıl		16 Yıl ve Üstü		Homojenlik Testi		ANOVA		Fark
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	f	p	f	p	
Nepotizm Genel	3.95	.08	3.11	.83	2.94	1.03	3.17	.91	3.02	.99	2.280	.061	1.152	.332	-
Terfide Kayırmacılık	4.13	.12	3.06	.90	2.93	1.13	3.12	1.13	3.03	1.04	2.225	.067	1.055	.379	-
İşlem Kayırmacılığı	3.78	.25	3.05	.85	2.91	.96	3.08	.88	2.92	.99	1.488	.206	.966	.426	-
İşe Alma Sürecinde Kayırmacılık	4	.00	3.31	.93	3	1.23	3.44	.94	3.19	1.11	3.242	.013	1.586	.178	-

Tablo 11'de araştırmaya katılan akademisyenlerin nepotizm ölçeğine ilişkin algılarının yaş değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin yapılan varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 11. Öğretim Üyelerinin Nepotizm Ölçeğine İlişkin Algılarının Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	N	Sıra Ortalaması	\bar{x}	sd	p	Fark					
İşe Alma Sürecinde Kayırmacılık											
1 Yıldan Az	3	209,00	6,813	4	0,146	-					
1-5 Yıl	47	147,66									
6-10 Yıl	58	125,54									
11-15 Yıl	46	157,33									
16 Yıl ve Üstü	126	136,94									
Levene ($f=3,242$; $p=0,013$)											
Boyutlar	31-40		41-49		50-66		Homojenlik Testi		ANOVA		Fark Olan Gruplar
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	f	p	f	p	
Nepotizm Genel	3.02	.98	3.04	.92	3.10	.97	.183	.833	.164	.849	-
Terfide Kayırmacılık	3	1.08	3.03	1.04	3.10	1.04	.092	.912	.183	.833	-
İşlem Kayırmacılığı	2.95	.93	2.98	.91	2.99	.99	.382	.683	.036	.965	-
İşe Alma Sürecinde Kayırmacılık	3.18	1.16	3.18	1.01	3.32	1.08	1.565	.211	.518	.596	-

Tablo 11'e göre, öğretim üyelerinin nepotizm ölçeğine ilişkin algılarının genel ortalaması ($f=.164$; $p>.05$), terfide kayırmacılık alt boyutuna ($f=.183$; $p>.05$), işlem kayırmacılığı alt boyutuna ($f=.036$; $p>.05$) ve işe alma

Gökyer, N., & Demir, Y. (2024). Öğretim üyelerinin algılarına göre nepotizm ile örgütsel güven arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Educational Reflections*, 8(1), 47-67.

sürecinde kayırmacılık alt boyutuna ($f=.518$; $p>.05$) ilişkin algıları yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu bulgulara göre, akademisyenlerin nepotizm ölçeğindeki maddelere ilişkin algılarının yaş değişkenine göre benzerlik gösterdiğini söyleyebiliriz.

Öğretim üyelerinin Nepotizm Ölçeğine İlişkin Algılarının Fakülte Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Araştırmaya katılan akademisyenlerin nepotizm ölçeğine ve alt boyutlarına ilişkin algılarının fakülte değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Öğretim Üyelerinin Nepotizm ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Fakülte Değişkenine Göre İncelenmesi

Boyutlar	Eğitim (1)		Fen Bilimleri (2)		Sağlık Bilimleri (3)		Sosyal Bilimler (4)		Homojenlik Testi		ANOVA		Fark
	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	f	p	f	p	
Nepotizm Genel	3,10	1,01	3,00	0,97	3,09	0,97	3,03	0,89	,856	,464	,188	,905	-
Terfide Kayırmacılık	3,08	1,21	3,98	1,04	3,07	1,07	3,06	1,00	,807	,491	,151	,929	-
İşlem Kayırmacılığı	2,98	0,98	2,97	0,94	3,01	1,01	2,92	0,82	2,052	,107	,091	,965	-
İşe Alma Sürecinde Kayırmacılık	3,36	1,12	3,09	1,09	3,31	1,06	3,19	1,07	,138	,937	,926	,429	-

Tablo 12’ye göre, öğretim üyelerinin algılarının, fakülte değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası yapılan Levene testi sonucunda, ölçeğin genelinde ($p=.464$ $p>.05$), terfide kayırmacılık ($p=.491$ $p>.05$), işlem kayırmacılığı ($p=.107$ $p>.05$) ve işe alma sürecinde kayırmacılık ($p=.937$ $p>.05$) alt boyutlarının puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir.

Araştırmaya Katılan Öğretim üyelerinin Örgütsel Güven Algılarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, araştırmaya katılan akademisyenlerin örgütsel güven algılarını yansıtan ortalama ve standart sapma değerlerine yer verilmiştir. Ayrıca akademisyenlerin örgütsel güven algılarının cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, unvan ve fakülte değişkenlerine göre karşılaştırılması yapılmış ve bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

Öğretim üyelerinin Örgütsel Güvene İlişkin Algıları

Araştırmaya katılan öğretim üyelerinin örgütsel güvene ilişkin algılarını yansıtan ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 13’te yer almaktadır.

Tablo 13. Öğretim üyelerinin Örgütsel Güven Boyutuna İlişkin Algıları

Boyut	N	\bar{x}	SS
Örgütsel Güven	280	3,24	0,91

Tablo 13’e göre akademisyenlerin genel olarak örgütsel güven ölçeğine ilişkin algılarının “Biraz Katılıyorum” ($\bar{x}=3,24$) düzeyinde olduğu görülmektedir.

Akademisyenlerin Örgütsel Güven Ölçeği Maddelerine Verdikleri Cevapların Frekans, Yüzde, Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Öğretim üyelerinin algılarına göre, ölçeğin maddelerine ilişkin ortalama, standart sapma, yüzde ve frekans değerleri hesaplanmış ve Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14. Örgütsel Güven Ölçeği Maddelerine Verilen Cevapların Frekans, Yüzde, Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Maddeler	Hiç Katılmıyorum		Çok Az Katılıyorum		Biraz Katılıyorum		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		\bar{x}	SS
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Madde 1	32	11,4	37	13,2	68	24,3	106	37,9	37	13,2	3,28	1,19
Madde 2	12	4,3	24	8,6	67	23,9	130	46,4	47	16,8	3,63	1,00

Gökyer, N., & Demir, Y. (2024). Öğretim üyelerinin algılarına göre nepotizm ile örgütsel güven arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Educational Reflections*, 8(1), 47-67.

Madde 3	22	7,9	37	13,2	89	31,8	102	36,4	30	10,7	3,29	1,08
Madde 4	33	11,8	46	16,4	93	33,2	81	28,9	27	9,6	3,08	1,14
Madde 5	41	14,6	49	17,5	81	28,9	81	28,9	28	10	3,02	1,21
Madde 6	45	16,1	53	18,9	73	26,1	74	26,4	35	12,5	3,00	1,27
Madde 7	17	6,1	43	15,4	73	26,1	102	36,4	45	16,1	3,41	1,11
Madde 8	46	16,4	43	15,4	81	28,9	79	28,2	31	11,1	3,02	1,24
Madde 9	43	15,4	55	19,6	81	28,9	79	28,2	22	7,9	2,94	1,19
Madde 10	15	5,4	31	11,1	38	13,6	129	46,1	67	23,9	3,72	1,11

“Çalıştığım kurum dürüst ve hakkaniyetli bir işleyişe sahiptir” ($\bar{x}=3,28$, Madde 1) ve “çalıştığım kurum huzurlu ve adil bir çalışma ortamıdır” ($\bar{x}=3,29$, Madde 3) önermelerine araştırmaya katılan akademisyenlerin “Biraz katılıyorum” düzeyinde görüş belirttikleri görülmüştür. Bu bulgulara göre, akademisyenlerin çalıştıkları kurumun adil olduğuna yönelik algıları biraz katılıyorum düzeyindedir.

“Çalıştığım kurum toplumda olumlu bir imaja sahiptir.” (madde 2) önermesinde yüzde ve frekans değerleri incelendiği zaman ise akademisyenlerin daha çok “Katılıyorum” ($\bar{x}=3,63$) düzeyinde yanıt verdikleri görülmüştür. Ölçeğin bu maddesine akademisyenlerin 12’si (%4,3) hiç katılmıyorum, 24’ü (%8,6) çok az katılıyorum, 67’si (%23,9) biraz katılıyorum, 130’u (%46,4) katılıyorum, 47’si (%16,8) tamamen katılıyorum düzeyinde cevap vermişlerdir. Bu bulgulara göre akademisyenlerin çalıştıkları kurumun olumlu bir imaja sahip olduğunu düşündüklerini söyleyebiliriz.

“Çalıştığım kurum işe alımı ve oryantasyonu önemser.” (madde 4) önermesine akademisyenlerin “Biraz Katılıyorum” ($\bar{x}=3,08$) düzeyinde görüş belirttikleri görülmüştür. . Ölçeğin bu maddesine akademisyenlerin 33’ü (%11,8) hiç katılmıyorum, 46’sı (%16,4) çok az katılıyorum, 93’ü (%33,2) biraz katılıyorum, 81’i (%28,9) katılıyorum, 27’si (%9,6) tamamen katılıyorum düzeyinde cevap vermişlerdir. Bu sonuçlara göre akademisyenlerin kuruma akademik personel alımı ve onların uyum sürecinde gerekli önemi verdiği düşüncesine biraz katıldıklarını söyleyebiliriz.

“Çalıştığım kurum çalışanlarında bağlılık yaratır.” ($\bar{x}=3,02$, madde 5), “Çalıştığım kurum mali güce sahip bir kurumdur.” ($\bar{x}=3,02$, madde 6) ve “Çalıştığım kurum performans değerlendirmesini objektif olarak yapmaktadır.” ($\bar{x}=3,02$, madde 8) önermelerine katılımcıların daha çok “biraz katılıyorum” düzeyinde görüş belirttikleri görülmüştür. Bu bulgu da akademisyenlerin performanslarının değerlendirmesi ve çalıştıkları kuruma olan bağlılıkları konusunda kararsızlık yaşadığını, kurumun mali gücü olduğu görüşüne biraz katıldıklarını söyleyebiliriz.

“Çalıştığım kurum çalışanlarına ilgili ve saygılıdır.” (madde 7) önermesi incelendiği zaman akademisyenlerin daha çok “Katılıyorum” düzeyinde ($\bar{x}=3,41$) yanıt verdikleri görülmüştür. Ölçeğin bu maddesine akademisyenlerin 17’si (%6,1) Hiç katılmıyorum, 43’ü (%15,4) çok az katılıyorum, 73’ü (%26,1) biraz katılıyorum, 102’si (%36,4) katılıyorum, 45’si (%16,1) tamamen katılıyorum düzeyinde cevap vermişlerdir. Çıkan bu sonuç bize kurum içinde akademisyenlerin kendilerini saygın hissettiklerini göstermektedir.

“Çalıştığım kurum çalışanların ihtiyaçlarını dikkate alır.” (madde 9) önermesi diğer maddeler içinde en düşük ortalamaya ($\bar{x}=2,94$) sahiptir ve akademisyenler “Biraz Katılıyorum” düzeyinde cevap vermişlerdir. Maddeye verilen cevaplarının frekans ve yüzdeleri incelendiğinde akademisyenlerin ihtiyaçlarının karşılandığı önermesine biraz katıldıklarını söyleyebiliriz.

“Çalıştığım kurum uzun süreli istihdamı sağlar.” (madde 10) incelendiği zaman bu önermeye araştırmaya katılan akademisyenlerin en çok katıldıkları madde olduğu görülmüştür. Bu önermeye akademisyenler “Katılıyorum” ($\bar{x}=3,72$) düzeyinde yanıt vermişlerdir. Bu durumda, kuruma alınan akademisyenlerin uzun süreli istihdam konusunda sıkıntı yaşamadıklarını söyleyebiliriz.

Öğretim Üyelerinin Örgütsel Güven Ölçeğine İlişkin Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Araştırmaya katılan akademisyenlerin örgütsel güven ölçeğine ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan t testi sonuçları Tablo 15’de yer almaktadır.

Tablo 15. Öğretim Üyelerinin Örgütsel Güven Ölçeğine İlişkin Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Levene's Testi		Erkek		Kadın		t	P
	f	p	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS		
Örgütsel Güven	2,231	,136	3,26	.87	3,20	.99	-,529	,597

Gökyer, N., & Demir, Y. (2024). Öğretim üyelerinin algılarına göre nepotizm ile örgütsel güven arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Educational Reflections*, 8(1), 47-67.

Tablo 15’de yer alan t-testi sonuçları incelendiğinde; Öğretim üyelerinin örgütsel güven ölçeğine ilişkin algılarının genel ortalamasının ($t=-.529$; $p>.05$) cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Buna göre, erkek ve kadın akademisyenlerin örgütsel güven ölçeğine ilişkin algılarının düzeylerinin benzerlik gösterdiği söylenebilir. Örgütsel güven ölçeğine kadın ($\bar{x}=3,20$) ve erkek ($\bar{x}=3,26$) akademisyenler “Biraz Katılıyorum” düzeyinde katılım göstermiştir.

Öğretim üyelerinin Örgütsel Güven Ölçeğine İlişkin Algılarının Mesleki Unvan Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Araştırmaya katılan akademisyenlerin örgütsel güven ölçeğine ilişkin algılarının mesleki unvan değişkenine göre karşılaştırılması için tek yönlü varyans analizi Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16. Öğretim Üyelerinin Örgütsel Güvne İlişkin Algılarının Mesleki Unvan Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Dr. Öğr. Üyesi		Doçent		Profesör		16 Yıl ve Üstü		Homojenlik Testi		ANOVA		Fark Olan Gruplar		
	1 Yıldan Az	1-5 Yıl	6-10 Yıl	11-15 Yıl	16 Yıl ve Üstü	f	Testi	p	f	ANOVA	p				
Örgütsel Güven	3,21	3,21	3,14	3,33	3,31	2,071	.866	.089	1,042	.384	P				
Örgütsel Güven	3.05	1.34	3.36	.57	3.15	1.02	3.03	.84	3.31	.93	2.071	.089	1.042	.386	-

Tablo 16’deki tek yönlü varyans analizi sonuçları incelendiğinde; Öğretim üyelerinin örgütsel güven ölçeğine ilişkin genel ortalamasının ($f=.961$; $p>.05$), mesleki unvan değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Bu bulgular, akademisyenlerin örgütsel güven ölçeğine ilişkin algılarının unvanlar farklı olsa da benzer olduğunu göstermektedir. Örgütsel güven ölçeğine verilen ortalamalar incelendiği zaman ise hem Dr. Öğr. Üyesi ($\bar{x}=3,21$) hem Doçent ($\bar{x}=3,14$) hem de Profesörlerin ($\bar{x}=3,33$) görüşlerinin “biraz katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Öğretim üyelerinin Örgütsel Güven Ölçeğine İlişkin Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Tablo 17’de araştırmaya katılan akademisyenlerin örgütsel güven ölçeğine ilişkin algılarının mesleki kıdem değişkenine göre karşılaştırılması için tek yönlü varyans analizine yer verilmiştir.

Tablo 17. Akademisyenlerin Örgütsel Güven Ölçeğine İlişkin Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Tablo 17’de yer verilen varyans analizi sonuçlarına göre; akademisyenlerin örgütsel güven ölçeğine ilişkin algılarının genel ortalamasının ($f=1,042$; $p>.05$) mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Ancak ortalamalar incelendiğinde örgütsel güven ölçeğine ilişkin algısı en yüksek olan kıdem grubunun 1-5 yıl ($\bar{x}=3.36$) olduğu görülmüştür. Örgütsel güven ölçeğine mesleki kıdemleri farklı olan tüm akademisyenlerin [1 yıldan az ($\bar{x}=3.05$), 1-5 yıl ($\bar{x}=3.36$), 6-10 yıl ($\bar{x}=3.15$), 11-15 yıl ($\bar{x}=3.03$), 16 yıl ve üstü ($\bar{x}=3.31$)] “Biraz Katılıyorum” düzeyinde katılım gösterdikleri görülmüştür.

Öğretim Üyelerinin Örgütsel Güvne İlişkin Algılarının Fakültedeki Görev Süresi Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Araştırmaya katılan öğretim üyelerinin örgütsel güven ölçeğine ilişkin algılarının fakültedeki görev süresi değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) verileri Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18. Öğretim Üyelerinin Örgütsel Güven Ölçeğine İlişkin Algılarının Fakültedeki Görev Süresi Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	1 Yıldan Az		1-5 Yıl		6-10 Yıl		11-15 Yıl		16 Yıl ve Üstü		Homojenlik Testi		ANOVA		Fark	
	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	Levene	p	f	p	--	
Örgütsel Güven	3.83	.15	3.04	.82	3.22	.93	3.09	.94	3.36	.93	1.270	.282	1.737	.142	--	

Tablo 18’de yer verilen varyans analizi sonuçlarına göre; örgütsel güven ölçeğinin genel ortalamasının ($f=1,737$; $p>.05$) fakültedeki görev süresi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Fakültedeki görev süresi 1 yıldan az olan akademisyenler örgütsel güven ölçeğine “Katılıyorum”, 1 yılın

Gökyer, N., & Demir, Y. (2024). Öğretim üyelerinin algılarına göre nepotizm ile örgütsel güven arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Educational Reflections*, 8(1), 47-67.

üzerinde görev yapanların [1-5 yıl ($\bar{x}=3.04$), 6-10 yıl ($\bar{x}=3.22$), 11-15 yıl ($\bar{x}=3.09$), 16 yıl ve üstü ($\bar{x}=3.36$)] ise “Biraz Katılıyorum” düzeyinde katılım göstermiştir.

Öğretim Üyelerinin Örgütsel Güvene İlişkin Algılarının Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Araştırmaya katılan öğretim üyelerinin örgütsel güven ölçeğine ilişkin algılarının yaş değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan tek yönlü varyans analizi Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19. Öğretim Üyelerinin Örgütsel Güvene İlişkin Algılarının Fakültedeki Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	31-40		41-49		50-66		Homojenlik Testi		ANOVA		Fark Olan Gruplar
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	f	p	f	p	
Örgütsel Güven	3.17	.90	3.25	.95	3.30	.90	.030	.971	.461	.631	-

Tablo 19’da yer verilen varyans analizi sonuçlarına göre; örgütsel güven ölçeğinin genel ortalamasının ($f=.461$; $p>.05$) yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Akademisyenlerin yaş grupları incelendiğinde yaşı ne olursa olsun tüm akademisyenlerin [31-40 yaş ($\bar{x}=3.17$), 41-49 yaş ($\bar{x}=3.25$), 50-66 yaş ($\bar{x}=3.30$)] örgütsel güven ölçeğine “Biraz Katılıyorum” düzeyinde katılım göstermiştir.

Öğretim Üyelerinin Örgütsel Güven Ölçeğine İlişkin Algılarının Fakülte Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Araştırmaya katılan öğretim üyelerinin örgütsel güven ölçeğine ilişkin algılarının fakülte değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan tek yönlü varyans analizi Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20. Öğretim Üyelerinin Örgütsel Güven Ölçeğine İlişkin Algılarının Fakülte Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	N	\bar{x}	SS	Homojenlik Testi		ANOVA		Fark Olan Gruplar
				f	p	f	p	
Örgütsel Güven								
Eğitim	55	3,21	0,90					
Fen Bilimleri	75	3,25	0,95					
Sağlık Bilimleri	59	3,28	0,98	,955	,414	,080	0,971	-
Sosyal Bilimleri	91	3,22	0,79					
TOPLAM	280	3,24	0,91					

Tablo 20’de görüldüğü gibi, öğretim üyelerinin örgütsel güven ölçeğine ilişkin algılarının fakülte değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Levene testi sonucunda ($p=.414$ $p>.05$) fakültelerin tamamında anlamlı farklılık görülmemiştir. İlişkisiz üç ya da daha çok örneklem ortalaması arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla ANOVA testi sonucuna göre ise ($f=0,80$; $p>.05$) grupların evren ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu nedenle akademisyenlerin görev yaptıkları fakülteye göre örgütsel güven ölçeğine ilişkin algılarının benzer olduğunu söyleyebiliriz.

Nepotizm ve Örgütsel Güven Ölçekleri Arasındaki İlişki

Nepotizm ölçeğinde yer alan nepotizm ve onun alt boyutları ile örgütsel güven ölçeğinin geneli arasında ilişkinin olup olmadığına yönelik olarak, değişkenler arasında var olan ilişkinin düzeyinin belirlenip yorumlanması hedeflenen bu çalışmada pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Korelasyon katsayısının 1.00 olması mükemmel pozitif ilişkiyi; -1.00 olması mükemmel negatif ilişkiyi; 0.00 olması değişkenler arasında ilişkinin olmadığını gösterir (Büyüköztürk, 2009). Korelasyon katsayısı değeri .00 ile .30 arasındaki korelasyonların düşük; .31 ile .70 arasındaki korelasyonların orta; .71 ve üzeri korelasyon katsayıları yüksek ilişkinin göstergesi olarak yorumlanabilmektedir (Çokluk ve ark., 2012). Tablo 21’de araştırmanın korelasyon testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 21. Korelasyon Testi Sonuçları

Gökyer, N., & Demir, Y. (2024). Öğretim üyelerinin algılarına göre nepotizm ile örgütsel güven arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Educational Reflections*, 8(1), 47-67.

Ölçek/Boyut		1.	2.	3.	4.	5.
1. Örgütsel Güven	Pearson Correlation	1	-,748**	-,743**	-,710**	-,651**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000
	N	280	280	280	280	280
2. Nepotizm	Pearson Correlation		1	,949**	,964**	,914**
	Sig. (2-tailed)			,000	,000	,000
	N		280	280	280	280
3. Terfide Kayırmacılık	Pearson Correlation			1	,861**	,803**
	Sig. (2-tailed)				,000	,000
	N			280	280	280
4. İşlem Kayırmacılığı	Pearson Correlation				1	,848**
	Sig. (2-tailed)					,000
	N				280	280
5. İşe Alma Sürecinde Kayırmacılık	Pearson Correlation					1
	Sig. (2-tailed)					
	N					280

**Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tablo 21'e göre, örgütsel güven ölçeği ile nepotizm ölçeği arasında ($r=-,748$, $p=0.01$) yüksek düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre örgütsel güven arttıkça nepotizmin azaldığını söyleyebiliriz. Determinasyon katsayısı ($r^2=0.56$) dikkate alındığında örgütsel güvendedeki artışın toplam varyansın (değişkenliğin) %56'sının nepotizmden kaynaklandığı söylenebilir.

Örgütsel güven ile terfide kayırmacılık arasında ($r=-,743$, $p=0.01$) yüksek düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre örgütsel güven arttıkça nepotizmin alt boyutu olan terfide kayırmacılığın azaldığını söyleyebiliriz. Determinasyon katsayısı ($r^2=0.55$) dikkate alındığında örgütsel güvendedeki artışın toplam varyansın %55'sinin terfide kayırmacılıktan kaynaklandığı söylenebilir.

Örgütsel güven ile işlem kayırmacılığı arasında ($r=-,710$, $p=0.01$) yüksek düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre örgütsel güven arttıkça nepotizmin alt boyutu olan işlem kayırmacılığının azaldığını söyleyebiliriz. Determinasyon katsayısı ($r^2=0.50$) dikkate alındığında örgütsel güvendedeki güçlenmenin toplam varyansın %50'sinin işlem kayırmacılıktan kaynaklandığı söylenebilir.

Örgütsel güven ile işe alma sürecinde kayırmacılık arasında ($r=-,651$, $p=0.01$) yüksek düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre örgütsel güven arttıkça nepotizmin bir diğer alt boyutu olan işe alma sürecinde kayırmacılığın azaldığını söyleyebiliriz. Determinasyon katsayısı ($r^2=0.42$) dikkate alındığında örgütsel güvendedeki güçlenmenin toplam varyansın (değişkenliğin) %42'sinin işe alma sürecinde kayırmacılıktan kaynaklandığı söylenebilir.

Nepotizm ile alt boyutu olan terfide kayırmacılık arasında ($r=,949$ $p=0.01$) yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre nepotizm arttıkça terfide kayırmacılığın da arttığını söyleyebiliriz. Determinasyon katsayısı ($r^2=0.90$) dikkate alındığında nepotizmdeki güçlenmenin toplam varyansının %90'ının terfide kayırmacılıktan kaynaklandığı söylenebilir.

Nepotizm ile alt boyutu olan işlem kayırmacılığı arasında ($r=,964$ $p=0.01$) yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre nepotizm arttıkça terfide kayırmacılığın da arttığını söyleyebiliriz. Determinasyon katsayısı ($r^2=0.93$) dikkate alındığında nepotizmdeki güçlenmenin toplam varyansının %93'ünün işlem kayırmacılığından kaynaklandığı söylenebilir.

Nepotizm ile alt boyutu olan işe alma sürecinde kayırmacılık arasında ($r=,949$ $p=0.01$) yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre nepotizm arttıkça işe alma sürecinde kayırmacılığın da arttığını söyleyebiliriz. Determinasyon katsayısı ($r^2=0.90$) dikkate alındığında nepotizmdeki güçlenmenin toplam varyansının %90'ının işe alma sürecinde kayırmacılıktan kaynaklandığı söylenebilir.

Terfide kayırmacılık ile işlem kayırmacılığı arasında ($r=,861$ $p=0.01$) yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre terfide kayırmacılık arttıkça işlem kayırmacılığının da arttığını söyleyebiliriz. Determinasyon katsayısı ($r^2=0.74$) dikkate alındığında terfide kayırmacılıktaki güçlenmenin toplam varyansının %74'ünün işlem kayırmacılığından kaynaklandığı söylenebilir.

Gökyer, N., & Demir, Y. (2024). Öğretim üyelerinin algılarına göre nepotizm ile örgütsel güven arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Educational Reflections*, 8(1), 47-67.

Terfide kayırmacılık ile işe alma sürecinde kayırmacılık arasında ($r=,803$ $p=0.01$) yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre terfide kayırmacılık arttıkça işlem kayırmacılığının da arttığını söyleyebiliriz. Determinasyon katsayısı ($r^2=0.64$) dikkate alındığında terfide kayırmacılıktaki güçlenmenin toplam varyansının %64'ünün işlem kayırmacılığından kaynaklandığı söylenebilir.

İşlem kayırmacılığı ile işe alma sürecinde kayırmacılık arasında ($r=,848$ $p=0.01$) yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre terfide kayırmacılık arttıkça işlem kayırmacılığının da arttığını söyleyebiliriz. Determinasyon katsayısı ($r^2=0.72$) dikkate alındığında işlem kayırmacılıktaki güçlenmenin toplam varyansının %72'sinin işe alma sürecinde kayırmacılıktan kaynaklandığı söylenebilir.

Örgütsel Güvenin Yordanmasına İlişkin Regresyon Sonuçları

Regresyon Analizi, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi belirlemek için kullanılan analiz şeklidir. Sadece bir değişken ile analiz yapılırsa tek değişkenli regresyon, birden fazla değişkenin analizinde kullanılırsa çok değişkenli regresyon analizi diye isimlendirilmektedir (Budak, 2013, s.17). Yapılan araştırmada nepotizmin üç ayrı boyutu yer aldığı için örgütsel güvenin yordanmasında çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına Tablo 22'de yer verilmiştir.

Tablo 22. Örgütsel Güvenin Yordanmasına İlişkin Regresyon Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	T	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	5,383	.121	-	44,424	.000	-	-
Terfide Kayırmacılık	-,433	.070	-,498	-6,196	.000	-,743	-,349
İşlem Kayırmacılığı	-,238	.088	-,245	-2,715	.007	-,710	-,161
İşe Alma Sürecinde Kayırmacılık	-,036	.065	-,043	-,560	.576	-,651	-,034
$r=0,756$	$r^2=0,572$						
$F_{(3-276)}$	$p=.000$						

Terfide kayırmacılık, işlem kayırmacılığı ve işe alma sürecinde kayırmacılık alt boyutlarına göre, örgütsel güvenin yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları Tablo 22'de verilmiştir. Yordayıcı değişkenlerle bağımlı değişken arasında var olan ikili ve kısmi ilişki incelendiğinde, terfide kayırmacılıkla örgütsel güven arasında negatif yönlü yüksek düzeyde ilişki ($r=-0.743$) olduğu görülmektedir. Diğer değişkenler incelendiğinde ise bu iki değişken arasındaki korelasyonun $r=-0.55$ olarak hesaplandığı görülmektedir. İşlem kayırmacılığı ile örgütsel güven arasında negatif ve yüksek düzeyde bir ilişkinin ($r=-0.710$) olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun $r=-0.50$ olarak hesaplandığı görülmektedir. İşe alma sürecinde kayırmacılık ile örgütsel güven arasında negatif ve orta düzeyde bir ilişkinin ($r=-0.651$) olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun $r=-0.42$ olarak hesaplandığı görülmektedir.

Terfi, işlem ve işe alma sürecinde kayırmacılık değişkenleri birlikte, örgütsel güvenin puanlarıyla yüksek düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,756$, $r^2=0,572$, $p<.05$). Adı geçen üç değişken birlikte, örgütsel güvendedeki toplam varyansın yaklaşık %57'sini açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin örgütsel güven üzerindeki görece önem sırası; Terfide kayırmacılık, işlem kayırmacılığı ve işe alma sürecinde kayırmacılıktır. Regresyon katsayılarının anlamlı olup olmadığına dair t-testi sonuçları incelendiğinde ise, terfide kayırmacılık ile işlem kayırmacılığı değişkenlerinin örgütsel güven üzerinde önemli (anlamlı) bir yordayıcı olduğu görülmektedir. İşe alma sürecinde kayırmacılık anlamlı bir etkiye sahip değildir. Terfide kayırmacılık ve işlem kayırmacılığı boyutlarında akademisyenlerin nepotizm algıları yükseldikçe örgütsel güvenin azalacağı tam tersi durumda ise nepotizm algıları azaldıkça örgütsel güven düzeylerinin artacağını söyleyebiliriz.

Regresyon analizi sonuçlarına göre, örgütsel güvenin yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği (matematiksel model) aşağıda verilmiştir.

$$\text{ÖRGÜTSEL GÜVEN} = 5.383 - 0.433 \text{ TERFİDE KAYIRMACILIK} - 0.238 \text{ İŞLEM KAYIRMACILIĞI} - 0.036 \text{ İŞE ALMA SÜRECİNDE KAYIRMACILIK}$$

Sonuç ve Tartışma

Örgütlerin verimliliği ve örgüt içi bağlılığın oluşmasında örgütsel güven en önemli konuma sahiptir (Halis ve ark., 2007). Toplumsal hayatta kişilerin birbirine olan güveni ne kadar önemli ise çalışanların örgüte, örgütün çalışanlara duyduğu güven de o denli önemlidir ve gereklidir. Çalışanlar arasında örgütsel güveni yüksek kişilerin, işteki performanslarını göstermeden diğer çalışanlara göre daha istekli oldukları, aynı zamanda karşılıklı ilişkilerde daha sağlıklı davranış sergiledikleri görülmüştür (Tokgöz, 2012).

Eğitim kurumları ile örgütsel güven ilişkisi incelendiği zaman da bu kavramın okullar için ne denli önemli olduğu görülecektir. Okullarda güven ortamının oluşturulması için öğretmen sayılarının 11 ile 20 kişi arasında olmasına dikkat edilmeli, okulda görev yapan personelin tanışıp kaynaşacakları etkinliklere yer verilmelidir (Ercan, 2006).

Analiz sonuçlarına göre nepotizm ve alt boyutlarının puan ortalamalarının “kısmen katılıyorum” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Ortalamalar incelendiğinde alt boyutlardan en yüksek katılım düzeyine “işe alma sürecinden kayırmacılık” alt boyutunun olduğu, en düşük katılım düzeyinin ise “işlem kayırmacılığı” alt boyutunun olduğu tespit edilmiştir. Literatür incelendiğinde Ergeç (2020)’in yapmış olduğu çalışmada “nepotizm puan ortalamalarının yüksek olduğu görülmüştür. Çalışanların nepotizm algıları boyutu nepotizmin işlemden kayırmacılık boyutunda en düşük düzeydeyken, algılarının en yüksek olduğu boyut ise işe alma sürecinde kayırmacılık boyutunda tespit edilmiştir.” (Ergaç, 2020, s.112). Bu durumda sonuçların benzerlik gösterdiğini söyleyebiliriz.

Araştırma sonuçlarına göre nepotizm ve alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılığa rastlanmamıştır, yani akademisyenlerin nepotizm algıları kadın ve erkek akademisyenlerde benzerlik göstermektedir. Ancak anlamlı fark olmamasına rağmen işe alma sürecinde kayırmacılık alt boyutunun aritmetik ortalamasının (Erkek: = 3.20; Kadın: = 3.27) diğer boyutlara göre daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Turan (2020)’in yapmış olduğu araştırma sonuçlarına göre, cinsiyet değişkenine göre nepotizm ve kronizm alt boyut ortalamaları incelendiğinde istatistiksel olarak gruplar arası anlamlı farka rastlanmamıştır. Nepotizm alt boyutları arasında her iki cinsiyette de en yüksek ortalama işe alma sürecinde kayırmacılık (Erkek: = 3.62; Kadın: = 3.72) olduğu görülmüştür. Barbaros (2015)’un yapmış olduğu araştırma sonuçlarında cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Dirgen (2019) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre da çalışanlarda cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Demirebilek (2018)’in yapmış olduğu araştırma sonuçlarına göre, nepotizm ile cinsiyet değişkenleri arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre nepotizm ile onun terfide kayırmacılık ve işe alma sürecinde kayırmacılık alt boyutlarında mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ancak işlem kayırmacılığı alt boyutunda $p < 0,05$ olduğu için anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Literatür incelendiğinde Demirebilek (2018)’in “Okul Müdürlerinin Kayırmacı Davranışlarının Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları ile Müdüre Güvene Etkisi” isimli doktora tezinde öğretmenlerle yapmış olduğu araştırma sonuçlarına göre, nepotizm ile kıdem değişkenleri açısından anlamlı farklılık görülmemiştir. Çelik ve Erdem (2012)’in yapmış olduğu araştırma sonuçlarına göre, idari personelin işlem kayırmacılığı ve işe alma sürecinde kayırmacılık boyutlarında görüşleri arasında kıdeme göre anlamlı bir farklılık görülmezken terfide kayırmacılık alt boyutunda anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır.

Yapılan çalışmada nepotizm ve alt boyutlarında yaş değişkenine göre anlamlı farklılığa rastlanmamıştır, yani akademisyenlerin nepotizm algıları farklı yaş gruplarında benzerlik göstermektedir. Polat (2019)’in yapmış olduğu araştırma sonuçlarına göre, nepotizmin terfide kayırmacılık, işlem kayırmacılığı ve işe alma sürecinde kayırmacılık alt boyutlarında yaş değişkenine göre anlamlı farklılık saptanmıştır. Karacaoğlu ve Yörük (2012)’ün yapmış olduğu çalışmada ise, nepotizm algısının çalışanlar arasında yaş grupları itibarı ile her hangi bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Karacaoğlu ve Yörük, 2012, s.57).

Yapılan araştırma sonuçları incelendiğinde akademisyenlerin nepotizm ile alt boyutları algılarında unvan ve görev yaptıkları fakülte değişkenlerine anlamlı farklılık olmadığı saptanmıştır. Konu ile ilgili literatür incelendiğinde Orhan ve Ergeç (2019) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre, nepotizm örgütsel güven genel düzeyini azaltmaktadır. Ayrıca nepotizmin sadece terfide kayırmacılık boyutu yöneticiye güven ve örgütün kendisine güven düzeyini azaltmaktadır. Nepotizm sadece çalışanların yaşı, unvanı, yönetim kademesinde akrabalarının bulunması ve çalışılan bölüm değişkenleri üzerinde anlamlı farklılık göstermektedir. Örgütsel güven ise çalışanların aylık geliri, unvanı ve çalışılan bölüm değişkenleri üzerinde anlamlı farklılık göstermektedir. Dirgen (2019), Demaj (2012) ve Muca’nın (2019) tarafından yapılan çalışmada ise, nepotizm ile örgütsel güven arasında negatif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir.

Örgütsel güven ise demografik değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Konu ile ilgili literatür incelendiğinde Orhan ve Ergeç (2021) tarafından yapılan çalışmada örgütsel güven algısıyla çalışanların unvanı ve çalışılan bölüm değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık çıkmıştır. Bu açıdan araştırma sonuçları benzerlik göstermektedir. Top (2012)’un çalışmasında, hekimler ile hemşirelerin örgütsel güven algıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Araştırma sonuçlarına göre yapılan korelasyon ile regresyon analizleri incelendiğinde nepotizm ve örgütsel güven arasında negatif yönlü ve yüksek düzeyde bir ilişkinin varlığı bize, nepotizme yönelik davranışlar, kararlar, eylemler arttıkça örgütsel güvenin düştüğünü, nepotizme yönelik davranışlar, kararlar, eylemler

Gökyer, N., & Demir, Y. (2024). Öğretim üyelerinin algılarına göre nepotizm ile örgütsel güven arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Educational Reflections*, 8(1), 47-67.

azaldıkça da örgütsel güvenin yükseldiğini göstermektedir. Nepotizm ve alt boyutları örgütsel güven için anlamlı bir yordayıcıdır. Literatür incelendiğinde Gülay (2018) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre, kayırmacılık, örgütsel güven için anlamlı bir yordayıcıken, kayırmacılık ile örgütsel güven arasında negatif yönlü ve orta düzeyde ilişki bulunduğu ortaya çıkmıştır.

Öneriler

Üniversitelere akademisyen alım sürecinde, terfi ve ödüllendirmelerde nepotizmin olmadan daha yüksek örgütsel güven algısının oluşması için araştırma kapsamında söylenebilecek öneriler şu şekildedir:

Üniversitelere akademisyen alım sürecinde, terfi ve ödüllendirmelerde nepotizmin olmadan daha yüksek örgütsel güven algısının oluşması için araştırma kapsamında söylenebilecek öneriler şu şekildedir:

1. Yapılan araştırma sonucunda nepotizm ile örgütsel güven arasında negatif yönlü ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Bu sebeple Yükseköğretim kurumlarına akademisyen alım süreçleri, ödül-terfi ve akademik yükselme işlemlerinin daha güvenilir olabilmesi için mağduriyetlere yol açan şartların düzeltilmesi uygun olacaktır.

2. Üniversitelerde daha sağlıklı ve güvene dayalı ilişkilerin kurulabilmesi için akademisyenler arasında seminer ve sosyal faaliyetler düzenlenirse hem örgüt iklimi hem de örgütsel güven güçlenecektir.

3. Akademik personel arasında görev ve sorumluluklar verilirken akademisyenlerin mesleki kıdemlerine bakılmaksızın adil bir şekilde paylaşılmasının algıyı olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir.

4. İstihdam sürecinde güçlü referans, eş-dost, akraba, kan bağı gibi durumlara öncelik vermek yerine bireylerin liyakat, nitelik, deneyim ve performans gibi özelliklerine öncelik verilmelidir. Yöneticiler, terfi uygulamaları sürecinde çalışanlara karşı şeffaf davranmalı ve liyakat ilkelerine uygun hareket etmelidirler.

Kaynakça

- Yükseköğretim Kanunu. (1981). T.C. Resmi Gazete (17506, 6 Kasım 1981)
- Aktan, C. C. (2002). Yoksullukla Mücadele Stratejileri. *Hak-İş Konfederasyonu Yayını*. <http://docplayer.biz.tr/1582757-C-c-aktan-ed-yoksullukla-mucadele-stratejileri-ankara-hak-is-konfederasyonu-yayini-2002.html>
- Asunakutlu, T. (2011). Klasik ve Neo-Klasik Dönemde Örgütsel Güvenin Karşılaştırılması Üzerine Bir Deneme. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1(5), 1-17.
- Atalan, B. D. (2017). *Öğretim Elemanlarının Mobbing'e Maruz Kalma Düzeylerinin İş Doyumuyla İlişkisi* [Yüksek Lisans Tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Barbaros, Z. (2015). *Nepotizm Üzerine Bir Çalışma Kamu Özel Sektör Karşılaştırması* [Yüksek Lisans Tezi]. Beykent Üniversitesi.
- Bayhan, V. (2002). "Demokrasi ve Sivil Toplum Örgütlerinin Engelleri: Patronaj ve Nepotizm", Cumhuriyet Üniversitesi *İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 26 (1), 1-13.
- Büte, M. (2011). Etik İklim, Örgütsel Güven ve Bireysel Performans Arasındaki İlişki. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 25(1), 171-192.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (10. Baskı). Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel F. (2019). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (26. Baskı). Pegem Akademi.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve Lisrel Uygulamaları (2. Baskı). PEGEM AKADEMİ.
- Can, A. (2014). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*. Pegem Akademi.
- Cemaloğlu, N. ve Kılınç, Ç. (2012). Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ile Öğretmenlerin Örgütsel Güven Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 132-156.
- Çelik, K. ve Erdem, A. R. (2012). Üniversitede Çalışan İdari Personele Göre "Kayırmacılık". *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11, 23-30.
- Demaj, E. (2012). Nepotism, Favoritism And Cronyism And Their Impact On Organizational Trust And Commitment: The Service Sector Case In Albania, Faculty Of Economics And Administrative Science, Epoka University.
- Demirbilek, N. (2018). *Okul Müdürlerinin Kayırmacı Davranışlarının Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları ile Müdüre Güvene Etkisi* [Doktora Lisans Tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Demircan, N. ve Ceylan, A. (2003). Örgütsel Güven Kavramı: Nedenleri ve Sonuçları. *Yönetim ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(2), 139-150.
- Demirel, Y. ve Savaş, Y. (2017). Nepotizmin Yenilik ve Yetenek Yönetimi Üzerine Etkisi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 129-142.
- Demirtaş, H. ve Demirbilek, N. (2019). "Okul Müdürlerinin Kayırmacı Davranışlarının Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları ile Müdüre Güvene Etkisi", *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (17), 111-142.

- Gökyer, N., & Demir, Y. (2024). Öğretim üyelerinin algılarına göre nepotizm ile örgütsel güven arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Educational Reflections*, 8(1), 47-67.
- Dirgen, N. (2019). Örgütsel Nepotizm ve Psikolojik Sahiplenme Arasındaki İlişkide Örgütsel Güvenin Araçlık Rolü: Bankacılık Sektöründe Bir Araştırma [Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Eken, Y. (2015). Nepotizm ve Kronizmin Çalışanların Performansı Üzerine Etkisi [Yüksek Lisans Tezi]. Beykent Üniversitesi.
- Ercan, Y. (2006). Okullardaki Örgütsel Güven Düzeyinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (16), 739-756.
- Ergeç, S. (2020). Nepotizmin Örgütsel Güven Üzerine Etkisi: Hastaneler Üzerine Bir Araştırma [Yüksek Lisans Tezi]. Mersin Üniversitesi.
- Fırat Üniversitesi 2022 Yılı Performans Programı (2022). Erişim tarihi: 1 Mayıs 2022.
- Fraenkel, J.R., Wallen, N.E. & Hyun, H.H. (2012). *How to Design and Evaluate Research in Education* (8. Edition). McGraw-Hill Education.
https://saochhengpheng.files.wordpress.com/2017/03/jack_fraenkel_norman_wallen_helen_hyun-how_to_design_and_evaluate_research_in_education_8th_edition_-mcgraw-hill_humanities_social_sciences_languages2011.pdf
- Guzzo, R. F., Wang, X., Madera, J. M., & Abbott, J. (2021). Organizational Trust in Times of COVID-19: Hospitality Employees' Affective Responses to Managers' Communication. *International Journal of Hospitality Management*, 93, 102778.
- Gülay, S. S. (2018). Öğretmenlerin Kayırmacılık Algıları ile Örgütsel Güven Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi [Doktora Tezi]. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.
- Günaydın, S. C. (2001). İşletmelerde Örgütsel Adalet ve Örgütsel Güven Değişkenlerinin Politik Davranış Algısı ve İşbirliği Yapma Eğilimine Etkisini İnceleyen Bir Çalışma [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
<https://www.proquest.com/openview/ce86c1ce245ba6ed65a142193fa13f2c/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2026366&diss=y>
- Halis, M., Gökçöz, G. S. ve Yaşar, Ö. (2007). Örgütsel Güvenin Belirleyici Faktörleri ve Bankacılık Sektöründe Bir Uygulama. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(17), ss.187-205.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/manassosyal/issue/49948/640100>
- Ignatowski, G., Sulkowski, L., & Stopczyński, B. (2021). Risk of Increased Acceptance for Organizational Nepotism and Cronyism During The COVID-19 Pandemic. *Risks*, 9(4), s.59.
<https://doi.org/10.3390/risks9040059>.
- İrzık, G. (2008). Eğitim, Üniversiteler ve Bilim İnsanlarının Meslek Etiği. A. Erzan (Ed.), *Bilim Etiği El Kitabı*. (ss. 47-62) içinde. Türkiye Bilimler Akademisi.
- İbn-i Haldun. (1988). *Mukaddime*. (Z. K. Ugan, Çev.). Milli Eğitim Basımevi.
- Karaca, N. (2021). Algılanan Nepotizm, Kronizm ve Partizanlığın Örgütsel İntikam Üzerine Etkisi [Yüksek Lisans Tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Karacaoğlu, K. ve Yörük, D., (2012), "Çalışanların Nepotizm ve Örgütsel Adalet Algılamaları: Orta Anadolu Bölgesinde Bir Aile İşletmesi Uygulaması", *İş, Güç, Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 14(3), 43-64. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/235322>
- Karasar, N. (1991). *Bilimsel Araştırma Teknikleri*. Sanem Matbaacılık.
- Köktürk, A. (2011). Modern Öncesi Devletin Yönetim Anlayışı. *Güvenlik Stratejileri Dergisi*, 7(13), 73-97.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/guvenlikstrji/issue/7530/99184>
- Meriç, E. ve Erdem, M. (2013). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Yönetiminde Kayırmacılık. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 19(3), ss.467-498.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/kuey/issue/10319/126559>
- Muca, K. E. (2019). Kayırmacılığın Örgütsel Güven ve Örgütsel Bağlılık Algılaması Üzerindeki Etkisi: Kuşadası'ndaki 4 Ve 5 Yıldızlı Konaklama İşletmeleri Örneği [Yüksek Lisans Tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi.
- Orhan, U. ve Ergeç, S. (2021). Nepotizmin Örgütsel Güvene Etkisine Yönelik Bir Çalışma: Hastaneler Örneği. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(116), 16-33. <http://dx.doi.org/10.29228/ASOS.50084>
- Özçelik, E. (2021). Nepotizm (Akraba Kayırmacılığı). C. C. Aktan ve O. K. Acar (Ed.), *Kamu Yönetiminde Kayırmacılık* (ss. 160-177) içinde. SOBİAD Hukuk ve İktisat Araştırmaları Yayınları.
<https://www.researchgate.net/profile/Tolga>
- Özkanan, A. ve Erdem, R. (2014). 'Yönetim Kayırmacı Uygulamalar: Kavramsal Bir Çerçeve', *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (20), 179-206.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/sbe/issue/23217/247942>.

- Gökyer, N., & Demir, Y. (2024). Öğretim üyelerinin algılarına göre nepotizm ile örgütsel güven arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Educational Reflections*, 8(1), 47-67.
- Özsemerci, K. (2003). Türk Kamu Yönetiminde Yolsuzluklar, Nedenleri, Zararları ve Çözüm Önerileri. *T.C. Sayıştay Araştırma, İnceleme, Çeviri Dizisi*, 27. <https://www.etik.gov.tr/wp-content/uploads/2019/03/kemalozsemerci-TurkKamuYonetimindeYolsuzluklarnedenleri.pdf>
- Polat, M. (2019). *Nepotizm ve Psikolojik Sözleşme İhlallerinin Karşılı İş Davranışlarına Etkisi* [Yüksek Lisans Tezi]. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.
- Polat, R. (2013). *Ortaöğretim Kurumlarında Kronizm Algısının Örgütsel Güven Üzerindeki Etkisi* [Yüksek Lisans Tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Tokgöz, E. (2012). *Örgütsel Güven, Örgütsel Özdeşleşme ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Arasındaki İlişki* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Balıkesir Üniversitesi.
- Top, M. (2012). Hekim ve Hemşirelerde Örgütsel Bağlılık, Örgütsel Güven ve İş Doyumu Profili, *Istanbul Business Research*, 41(2), 258-277.
- Turan, M. (2020). *Spor Bilimleri Fakültelerinde Görev Yapan Akademik Personelin Nepotizm Ve Kronizm Düzeylerinin İncelenmesi* [Doktora Tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Türk Dil Kurumu (TDK) Sözlüğü, (2020). <https://sozluk.gov.tr/> Erişim tarihi: 11 Mayıs 2020.
- Yılmaz, K. (2008). The Relationship Between Organizational Trust and Organizational Commitment in Turkish Primary Schools. *Journal of Applied Sciences*, 8(12), 2293-2299.
- Yılmaz, R. K. (2022). *Dünyada ve Türkiye'de Yükseköğretimde Kayırmacılık* [Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

ARAŞTIRMACILARIN MAKALEYE KATKI ORANI BEYANI

Birinci yazar katkı oranı: %50 (Araştırma soruları, yöntem, bulgular, kaynakça, öneriler bölümlerinin oluşturulması)

İkinci yazar katkı oranı: %50 (Araştırmanın giriş, kuramsal temelleri, ilgili araştırmalar, sonuç ve tartışma, İngilizce uzun özet bölümlerinin oluşturulması)

The Journal of Educational Reflections ISSN: 2587-0068	Vol 8, Issue: 1, Year: 2024 http://dergipark.org.tr/pub/eduref	Article history Received: 24 January 2024 Received in revised form: 10 March 2024 Accepted: 1 July 2024 Available online: 10 July 2024
--	--	---

Evaluation of Classroom Teachers' Attitudes Towards Interactive Smartboard Use

Sınıf Öğretmenlerinin Etkileşimli Tahta Kullanımına Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi

Sedat Önen¹

<https://orcid.org/0000-0001-6115-0705>

İlhami Bulut

<https://orcid.org/0000-0002-1040-6405>

Özet	Abstract
<p>Teknoloji hemen her alanı etkilediği gibi öğrenme sürecini de oldukça etkilemektedir. Günümüzde eğitim ve öğretim teknolojilerinin en önemli olanlarından biri etkileşimli tahtadır. Türkiye’de 2010 yılında hayata geçirilen Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) Projesi ile birlikte etkileşimli tahta kademeli bir şekilde eğitim sistemine entegre edilmeye başlanmıştır. Bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin etkileşimli tahtaya yönelik tutumlarının değerlendirilmesine yöneliktir. Araştırma, tarama modelinde ve nicel yöntemde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini 2020-2021 Eğitim-Öğretim yılında Diyarbakır İli merkezinde yer alan kamuya ait 10 farklı ilkökulda görevli 301 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada, araştırmacı tarafından geliştirilen Etkileşimli Tahta Kullanımına İlişkin Tutum Ölçeği (ETKİTÖ) kullanılmıştır. Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin etkileşimli tahtanın öğrenme sürecinde önemli bir araç olduğu, dersi eğlenceli hale getirdiği, zaman tasarrufu sağladığı, öğretim için faydalı olduğu, etkileşimli tahta kullanımının öğretmeni pasifleştirmediği, yaratıcı düşünmeyi engellemediği, etkileşimli tahtanın öğretimin vazgeçilmez bir ögesi olduğu, etkileşimli tahtanın öğretimde başarılı olma duygusu uyandırdığı ve öğretmenlerin etkileşimli tahta kullanımını öğrenmek için daha fazla çaba harcadıkları yönünde sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin etkileşimli tahta kullanımına yönelik tutumlarının cinsiyet, eğitim düzeyi, okutulan sınıf ve hizmetçi eğitime katılma değişkenleri açısından istatistiksel olarak değişmediği ancak, kıdem ve sınıf mevcudu değişkenleri açısından değiştiği görülmüştür.</p> <p>Keywords: Etkileşimli tahta; Tutum; FATİH projesi; Sınıf öğretmeni.</p>	<p>As technology affects almost every field, it also affects the learning process. Today, one of the most important educational and instructional technologies is the interactive smartboard. With the Movement for Increasing Opportunities and Improving Technology (FATIH) Project launched in 2010 in Türkiye, the interactive smartboard has been gradually integrated into the education system. This study aims to evaluate classroom teachers' attitudes towards the interactive smartboard. The research was conducted in survey model and quantitative method. The sample of the study consists of 301 classroom teachers working in 10 different public primary schools in the center of Diyarbakır Province in the 2020-2021 academic year. In the study, the Attitude Scale Towards the Use of Interactive Smartboards (ASTUIS) developed by the researcher was used. In the study, it was concluded that classroom teachers think that interactive smartboard is an important tool in the learning process, it makes the lesson fun, it saves time, it is useful for teaching, the use of interactive smartboard does not passivate the teacher, it does not prevent creative thinking, interactive smartboard is an indispensable element of teaching, interactive smartboard evokes a sense of success in the teacher, and the teachers spend more effort to learn how to use interactive smartboard. In the study, it was found that classroom teachers' attitudes towards the use of interactive smartboards did not change statistically in terms of gender, education level, class taught and participation in in-service training variables, but they changed in terms of seniority and class size variables.</p> <p>Keywords: Interactive smartboard; Attitude; FATIH Project; Primary school teacher.</p>

¹ Cor. Author (sedat_onen@outlook.com)

Extended Summary

Problem Statement

Today's world has entered into rapid progress in many ways. From information to communication, from industry to economy, from technology to education, many other fields are becoming more and more evident with innovations, changes and transformations every day. One of the important ones of this change and transformation is the innovations in the field of technology. Technology has become an indispensable part of life due to the convenience it provides and other innovations.

The importance of technology is also evident in education. Especially the recent increase in the importance of distance education has made the need for educational technologies and the convenience of educational technologies more visible (Asmar et al., 2012).

The FATİH Project was launched in 2010 in Türkiye. The Ministry of National Education (MoNE) and the Ministry of Transportation and Infrastructure cooperated in this project. The main goal of the project was to create equality of opportunity, to improve technology and to include it effectively in the education process (MoNE, 2020).

Interactive smartboards have disadvantages as well as advantages. If the interactive board is not used in a planned, conscious and reasonable way, some negativities may occur. There may be some negativities such as the teacher becoming completely dependent on the interactive board, students using the interactive board only as an entertainment tool, students moving away from the lesson and causing discipline problems, and causing some health problems in long-term use (Bodur, 2019; Göksu 2019; Koğu, 2018; Küçükgöz, 2019; Yakut, 2019). In the hands of teachers who have a negative attitude towards educational technologies in general and the interactive smartboard in particular, and who have inadequate and low self-efficacy in this regard, this educational technology will move away from the targeted achievement (Kandemir, 2015).

As a result, the FATİH project, which is a comprehensive project, continues as a process. In addition, the attitudes of classroom teachers towards the interactive smartboard and the purposes for which they use the interactive smartboard and at what level are indeed a matter of curiosity. It is thought that determining classroom teachers' attitudes towards interactive smartboards, their level of use of interactive smartboards and the purposes for which they use them will contribute to education. This research aims to fulfill this need.

General and Specific Objectives

The general purpose of this study is to evaluate the attitudes of classroom teachers working in primary schools in the center of Diyarbakır province towards the interactive smartboard and the purposes and levels of using the interactive smartboard in the learning process. In line with this general purpose, the sub-objectives of the research are as follows:

1. What are the professional views of classroom teachers about the interactive smartboard?
2. What are the attitudes of classroom teachers towards the interactive smartboard?
3. Do classroom teachers' attitudes towards contribution to learning, negative impact, motivation and dedication subscales and the overall scale show significant differences in terms of gender, seniority, education level, class taught, class size and in-service training variables?
4. For what purpose do classroom teachers use the interactive smartboard in the learning process?
5. What is the level (frequency) of classroom teachers' use of interactive smartboard in their lessons?

Methods

In this study, quantitative method was used to determine the attitudes of classroom teachers towards the interactive smartboard and their purposes and levels of using the interactive smartboard. The research is a survey model (descriptive-survey). The studies in which the characteristics such as the opinions and attitudes of the participants on a subject are tried to be determined and which are mostly conducted on larger samples than other studies are called survey studies (Büyüköztürk et al., 2019). The survey model is based on reflecting the existing situation exactly as it is (Balci, 2004; Karasar, 1994).

Results and Discussion

In the study, it was determined that 48.2% of the classroom teachers received in-service training while 51.8% did not. According to this result, it can be said that more than half of the classroom teachers did not receive in-service training on interactive smartboard. It is thought that it is important for educators to receive more in-service training in order to be more practical and functional about the interactive smartboard.

In the study, the adequacy of the in-service training given to classroom teachers about the interactive smartboard in terms of duration was examined. More than half of the teachers considered the in-service training sufficient in terms of duration. However, when the rate of those who considered it insufficient is considered, it is thought that the in-service training on interactive smartboard is not sufficient in terms of duration and needs to be improved.

Önen, S. & Bulut, İ. (2024). Sınıf Öğretmenlerinin Etkileşimli Tahta Kullanımına Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi. *Journal of Educational Reflections*, 8(1), 68-90.

In the study, classroom teachers' proficiency levels towards the interactive smartboard were also discussed. It was found that the majority of classroom teachers considered themselves competent in interactive smartboards.

In general, classroom teachers stated that the use of interactive smartboard is an important tool in the learning process, the use of interactive smartboard facilitates the learning process and makes the lesson fun, interactive smartboard is an important tool in teaching, the use of interactive smartboard increases active participation in the lesson, positively affects academic achievement, saves time, is useful for teaching, interactive smartboard increases students' imagination, increases efficiency in education and they enjoy teaching with interactive smartboard. These findings are similar to the research results in the literature (e.g., Beauchamp & Parkinson, 2005; Bidaki & Mobasher, 2013; Küçükgöz, 2019; Smith et al. 2005; Yakut, 2019).

In the study, it was found that the interactive smartboard is an indispensable element of teaching, the interactive smartboard arouses a sense of success in the teacher, and the interactive smartboard is the most effective tool in the learning-teaching process. These results coincide with the results of the studies in the literature (Altınçelik, 2009; Beauchamp & Parkinson, 2005; Göksu, 2019; Higgins et al., 2005; Murcia & Sheffield, 2010). Furthermore, it was found that seniority variable had an effect on classroom teachers' attitudes towards the interactive smartboard. This showed that experienced teachers had higher attitudes towards the interactive smartboard than younger teachers.

Recommendations

The quality, scope and efficiency of in-service training to be given to teachers on how to use interactive smartboards effectively should be increased. The importance, seriousness and sensitivity of the subject should be explained to teachers before the training. This in-service training can be given in a practical way by experts in the field. Meetings, seminars, panels, symposiums can be organized at the national level on other educational technologies, especially the interactive board, and teachers can be enabled to exchange ideas and cooperate on this issue. A sufficient number of technical staff can be provided in schools in order to eliminate malfunctions more quickly and practically in order to prevent technical problems that occur on the interactive board during the lesson from interrupting the lessons. Research can be conducted on the attitudes of teachers working in different branches towards the interactive board, for what purpose and at what level they use it. An experimental study can be conducted by comparing the academic achievement of students learning with interactive smartboards and students learning with classical smartboards.

Giriş

Günümüz dünyası birçok yönden hızlı bir ilerleme içine girmiştir. Bilgiden iletişime, sanayiden ekonomiye, teknolojiden eğitime daha birçok alan her geçen gün yeniliklerle, değişim ve dönüşümlerle daha dikkat çekici hale gelmektedir. Bu değişim ve dönüşümün önemli olanlarından biri de teknoloji alanında gerçekleşen yeniliklerdir (Akbari, Khodayari, Khaleghi, Danesh ve Padash, 2021). Teknoloji, gerek sağladığı kolaylıklardan gerekse diğer yeniliklerle (yapay zekâ, ışık hızında internet, akıllı teknolojiler, vb.) hayatın olmazsa olmazı haline gelmiştir. Teknolojinin önemi eğitimde de kendini açık bir şekilde göstermektedir. Özellikle son zamanlarda uzaktan eğitimin de öneminin artması eğitim teknolojilerine olan ihtiyacı ve eğitim teknolojilerindeki gelişmeleri daha da görünür hale getirmiştir (Asmar, Khaled ve Nabeel, 2012). Eğitim teknolojilerindeki gelişmelerin doğal bir sonucu olarak eskiden sınıflarda kullanılan tahta, tepegöz ve teyp gibi araç-gereçler, günümüzde artık yerini daha gelişmiş dijital teknoloji tabanlı cihazlara, sınıfların vazgeçilmez olan tahtalar ise yerini etkileşimli tahtalara bırakmıştır (Gündoğdu, 2014).

Türkiye'de etkileşimli tahta, bilgi ve iletişim teknolojilerinin olanaklarından her okulun eşit bir şekilde yararlanması amacıyla 22 Kasım 2010 tarihinde Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) projesiyle hayata geçirilmiştir (MEB, 2015). FATİH projesi ile teknoloji okuryazarlığının artırılması, öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerine sahip olması ve daha fazla öğrenenin teknolojiden yararlanması amaçlanmıştır. Bu bağlamda, projenin tanıtımları yapılmış, öğretmenlere eğitim verilmiş, proje kapsamındaki okullara internet bağlantılı etkileşimli tahtalar kurulmuş ve öğrencilere tablet bilgisayarlar dağıtılmıştır (MEB, 2015).

Alanyazında etkileşimli tahta; akıllı tahta, elektronik tahta, interaktif tahta ve interaktif beyaz tahta gibi farklı adlarla ifade edilmektedir. (Pınar ve Dönel Akgül, 2020). Etkileşimli tahta; bilgisayar ve dijital projeksiyon cihazının bağlanmasıyla çalışan dokunmaya duyarlı bir sunum cihazıdır (Adıgüzel, Gürbulak ve Sarıçayır, 2011). Etkileşimli tahta, farklı öğrenme tekniklerini uygulama imkânı tanıma, grup içi etkinlikleri daha rahat bir şekilde gerçekleştirme, işlenen dersi ve dokümanları kaydetme olanağı sunma (Ertekin ve Güzel, 2019) ve konuları somutlaştırmada etkili olması nedeniyle diğer eğitim teknolojilerinden ayrılmaktadır (Adıgüzel ve diğerleri,

Önen, S. & Bulut, İ. (2024). Sınıf Öğretmenlerinin Etkileşimli Tahta Kullanımına Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi. *Journal of Educational Reflections*, 8(1), 68-90.

2011). Etkileşimli tahta aynı zamanda kâğıttan (Çoklar ve Tercan, 2014; Koğu, 2018) ve zamandan (Mihai, 2020) tasarruf sağlamaktadır. Normal şartlarda tahtaya yarım sayfa yazı yazmaya çalışan öğretmen dersin büyük bölümünü bununla geçirmektedirken, etkileşimli tahta sayesinde bu süre daha verimli bir şekilde geçirilmektedir (Ayvacı, Özbek ve Sevim, 2018; Baykan, 2015; Çoklar ve Tercan, 2014; Kayalı, 2017; Northcote ve Marshall, 2010). Wall ve diğerleri'ne (2005) göre etkileşimli tahta, uyumluluk ve çok yönlülük, yeterlik ve etkinlik, multimedya sunum, materyal planlama ve geliştirme, bilişim becerilerini şekillendirme, ders içindeki etkileşim, katılım ve motivasyon açısından avantaj sağlamaktadır.

Alanyazında yer alan araştırmalar (Çoklar ve Tercan, 2014; Koçak, 2013; Luo, Tan, He ve Wu, 2023; Koğu, 2018; Obaid, 2022; Odabaş, 2019; Özkan, 2019; Pınar ve Dönel Akgül, 2020; Schroeder, 2008; Tsayang, 2020; Yalçinkaya, 2013) etkileşimli tahtanın öğrenme-öğretme sürecine birçok açıdan yarar sağladığını göstermektedir. Etkileşimli tahta, hem görsel hem de işitsel çoklu imkân sağlamaktadır (Beauchamp ve Parkinson, 2005). Görsellerden ve videolardan faydalanılarak işlenen dersler daha eğlenceli (Akçayır, 2011; Altınçelik, 2009; Ayvacı, Özbek ve Sevim, 2018; Luo ve diğerleri, 2023; Kennewel, 2006) ve verimli (Koğu, 2018; Yakut, 2019) geçmektedir. Öğrenme sürecinde etkileşimli tahta kullanımı, aktif öğrenmeyi (Bulut ve Koçoğlu, 2012; Eren, 2018; Koğu, 2018; Obaid, 2022; Schroeder, 2008), motivasyonu (Çoklar ve Tercan, 2014; Ertekin ve Güzel, 2019; Öz, 2014; Ranjit Singh & Mohamed, 2012; Saltan, 2019; Tsayang, 2020), derse katılımı (Çoklar ve Tercan, 2014; Luo ve diğerleri, 2023; Obaid, 2022; Wall ve diğerleri, 2005), olumlu tutum (Eren, 2018) ve akademik başarıyı (Mehrabi ve Goodarzi, 2019; Çoklar ve Tercan, 2014) artırmaktadır. Etkileşimli tahta, öğrenci merkezliliği ve derse aktif katılımı desteklemekte (Göksu, 2019; Küçükgöz, 2019; Giannikas, 2021), öğrencilerin duyuşsal davranışlarına olumlu yönde katkı sağlamakta (Hersh, Meng-Fen ve Georgette, 2003) ve bilişsel becerilerini (Hennessy, Deane, Ruthven ve Winterbottom, 2007) desteklemektedir. Ayrıca, öğrencilerin derse ilgi (Ertekin ve Güzel, 2019; Önal ve Göloğlu Demir, 2017; Öz, 2014; Ranjit Singh & Mohamed, 2012) ve dikkatlerini (Akgün ve Yücekaya, 2015; Schut, 2007) daha çok çekmekte ve derse konsantre olmalarını (Adıgüzel ve diğerleri, 2011) sağlamaktadır. Öğrenciler arasında interaktif etkileşimi arttıran (Rizk ve Hillier, 2022; Tsayang, 2020) etkileşimli tahta, öğretimi kolaylaştırıp zevkli ve eğlenceli hale getirerek (Kandemir, 2015) monotonluktan kurtarmaktadır (Kandemir, 2015; Odabaş, 2019). Dolayısıyla etkileşimli tahta, öğrenciye, öğretmene ve öğrenme-öğretme sürecine önemli derecede katkı sağlamaktadır (Adıgüzel ve diğerleri, 2011; Cakıroğlu, 2017; Ertekin ve Güzel, 2019; Saltan, 2019).

Etkileşimli tahta kullanımının öğrenme ve öğretme sürecinde avantajları kadar dezavantajları da bulunmaktadır (Bodur, 2019; Çoklar ve Tercan, 2014; Ertekin ve Güzel, 2019; Kayalı, 2017; Kırmızı ve Durmuş, 2019; Pınar ve Dönel Akgül, 2020; Wall ve diğerleri, 2005). Etkileşimli tahta, bir yandan zamandan tasarruf sağlarken diğer yandan zaman kaybına neden olmaktadır. İlk etapta bu durum zıt gibi görünse de aslında anlaşılabilir ve mümkün bir durumdur. Yapılan araştırmalar (Bodur, 2019; Bulut ve Koçoğlu, 2012; Koğu, 2018) etkileşimli tahtayı öğrenme sürecinde etkili kullanan öğretmenlerin zamandan tasarrufu sağladıkları, etkili kullanamayan öğretmenlerin ise zaman kaybına neden olduklarını göstermektedir. Çoklar ve Tercan'a (2014) göre, etkileşimli tahta kullanımını yeteri kadar bilmeyen öğretmen için etkileşimli tahtanın varlığı pek önemli sayılmamaktadır. Bu nedenle, etkileşimli tahtayı gerçek anlamda amacına uygun kullanabilmek için öğretmenin özyeterliliğinin yüksek olması, öğrencilerini tanıması ve etkileşimli tahtanın özelliklerini bilmesi gerekir (Kennewel ve Morgan, 2003). Eğitimcilerin etkileşimli tahta konusunda yeterli eğitim almamış olmaları bu durumun sebepleri arasında gösterilebilir (Ayvacı ve diğerleri, 2018; Slay, Siebörger ve Hodgkinson, 2008). Ayrıca, etkileşimli tahta öğretmeni rahatlığa itebilmekte ve bunun sonucunda öğretmeni teknolojiye bağımlı hale getirip pasifleştirebilmektedir (Bodur, 2019; Koğu, 2018; Odabaş, 2019). Ayrıca etkileşimli tahta kullanımı, sınıf içinde bir takım disiplin sorunlarına yol açmasının (Baykan, 2015; Koçak, 2013; Koğu, 2018; Odabaş, 2019; Özkan, 2019) yanı sıra, teknik sorunlardan kaynaklanan dikkat dağınıklığı (Ayvacı ve diğerleri, 2018; Çoklar ve Tercan, 2014) derslere yönelik uygun içerik ve materyal bulmakta yaşanan güçlükler (Hutchinson, 2007; Keser ve Çetinkaya, 2013), internet erişimine ilişkin kısıtlamalar (Ayvacı ve diğerleri, 2018; Keser ve Çetinkaya, 2013; Pamuk, Çakır, Ergun, Yılmaz ve Ayas, 2013), radyasyon, göz rahatsızlığı, eklem rahatsızlığı, ellerde sinir sıkışması, baş ağrısı ve beyin tembelliği (Koçak, 2013; Koğu, 2018) gibi bir takım sağlık sorunları (Baykan, 2015; Keser ve Çetinkaya, 2013) nedeniyle öğretmenler tarafından eleştirilmektedir. Etkileşimli tahtanın avantaj ve dezavantajları dikkate alındığında, etkileşimli tahtanın klasik tahtaya göre pedagojik açıdan birçok üstünlüğünün olduğu (Gündoğdu, 2014) görülmektedir.

Etkileşimli tahtanın pedagojik açıdan birçok üstünlüğünün olması, bu teknolojinin öğretmenler tarafından sınıfta verimli bir şekilde kullanıldığı anlamını taşımamaktadır. Öğretmenlerin başarılı ve etkili bir şekilde etkileşimli tahtayı kullanmalarını bir anlamda etkileşimli tahtaya yönelik tutumlarına (Kayaduman, Sankaya ve Seferoğlu, 2011; Sang, Valcke, Van Braak ve Tondeur, 2010; Temelli ve Genç, 2014) ve uygulama isteklerine (Kayaduman, Sankaya ve Seferoğlu, 2011) bağlıdır. Ayrıca alanyazında, etkileşimli tahtanın sınıfta

Önen, S. & Bulut, İ. (2024). Sınıf Öğretmenlerinin Etkileşimli Tahta Kullanımına Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi. *Journal of Educational Reflections*, 8(1), 68-90.

verimli bir biçimde kullanılmasında özellikle öğretmen tutumlarının oldukça etkili olduğunu ortaya koyan birçok araştırma sonucu yer almaktadır (Ayvacı, Özbek ve Sevim, 2018; Pamuk ve diğerleri, 2013).

Alanyazında farklı branşlardaki öğretmenlerin etkileşimli tahtaya yönelik tutumlarını inceleyen birçok araştırma (Akçayır, 2011; Ayata, Uçkan, Çavuş ve Seyyarer, 2021; Balta ve Duran, 2015; Bodur, 2019; Ersöz Kılınç, 2022; Gashan ve Alshumaimeri, 2015; Göksu, 2019; Hasan, 2022; Kandemir, 2015; Kennewell ve Morgan, 2003; Koçak, 2013; Koçak ve Gülcü, 2013; Tataroğlu ve Erduran, 2013; Temelli ve Genç, 2014) yer almaktadır. Ancak, sınıf öğretmenlerinin etkileşimli tahtaya yönelik tutumlarını belirlemeye yönelik araştırmaların oldukça sınırlı sayıda olduğu belirlenmiştir. Oysa Bodur (2019) ile Koçak ve Gülcü (2013) öğretmenlerin etkileşimli tahtaya yönelik tutumlarının belirlenmesinin etkileşimli tahtanın daha etkili ve verimli şekilde kullanılması açısından önemli olduğunu belirtir. Bu nedenle, sınıf öğretmenlerinin etkileşimli tahtaya yönelik tutumlarının belirlenmesinin eğitim-öğretime katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda, bu araştırmanın genel amacı, 2020-2021 Eğitim-Öğretim Yılında Diyarbakır İli merkezinde yer alan kamuya ait ilkokullarda görevli sınıf öğretmenlerinin etkileşimli tahtaya yönelik tutumlarının değerlendirilmesine yöneliktir. Bu genel amaç doğrultusunda araştırmanın alt amaçları şunlardır:

1. Sınıf öğretmenlerinin etkileşimli tahtaya yönelik tutumları nedir?
2. Sınıf öğretmenlerinin olumlu katkı, olumsuz etki, motivasyon ve özveri alt boyutları ile ölçeğin geneline ilişkin tutumları; cinsiyet, kıdem, eğitim düzeyi, okuttıkları sınıf, sınıf mevcudu ve hizmetiçi eğitime katılma değişkenleri açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Sınıf öğretmenlerinin etkileşimli tahtaya yönelik tutumlarını belirlemeye yönelik bu araştırma, tarama modelinde ve nicel yöntemde gerçekleştirilmiştir. Bir konuya yönelik katılımcıların görüşleri ve tutum gibi özelliklerinin belirlenmeye çalışıldığı ve çoğunlukla diğer araştırmalara göre daha büyük örneklem üzerinde yapılan araştırmalara tarama araştırmaları denir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2019). Tarama modeli, var olan durumu aynen olduğu gibi yansıtmayı esas alır (Balci, 2004; Karasar, 1994).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır İli merkezinde yer alan kamuya ait ilkokullarda çalışan ve sınıfında etkileşimli tahta bulunan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada amaçsal örnekleme stratejilerinden ölçüt örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Ölçüt örnekleme, önceden belirlenen bir dizi ölçütü taşıyan tüm durumların analiz edilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu araştırmada ölçüt olarak sınıflarında etkileşimli tahta bulunan öğretmenler tercih edilmiş ve araştırma kapsamına dâhil edilmiştir. Araştırmada evrenin tamamına ulaşılması hedeflenmiştir. Buna göre araştırmanın örneklemini, Diyarbakır İli merkezinde yer alan kamuya ait ilkokullarda görevli 301 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin demografik özellikleri Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri

	Cinsiyet		Kıdem					Eğitim düzeyi			Toplam
	Erkek	Kadın	1-5 yıl	6-10 yıl	11-15 yıl	16-20 yıl	21 ve üzeri	Ön lisans	Lisans	Lisansüstü	
F	153	148	21	34	64	82	100	23	253	25	301
%	50.8	49.2	7	11.3	21.3	27.2	33.2	7.6	84.1	8.3	100

Tablo 1'de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısından fazlasının (%60.4) 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip oldukları görülmektedir.

Veri Toplama Aracı ve Geliştirilmesi

Araştırma sürecinde araştırmacı tarafından geliştirilen Etkileşimli Tahta Kullanımına İlişkin Tutum Ölçeği (ETKİTÖ) kullanılmıştır. Veri toplama aracı geliştirilirken, ilk önce etkileşimli tahta konusunda literatür taraması yapılmıştır. Literatürde benzer araştırmalarda kullanılan tutum ölçekleri incelenmiştir. Ayrıca, öğrenme sürecinde etkileşimli tahtayı kullanan, deneyimli 20 sınıf öğretmenin etkileşimli tahta konusundaki görüşleri

alınmıştır. Bu görüş ve düşünceler doğrultusunda önce madde havuzu oluşturulmuş, daha sonra taslak bir veri toplama aracı oluşturulmuştur.

ETKİTÖ, iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde; sınıf öğretmenlerinin kişisel ve mesleki bilgileri, ikinci bölümde ise sınıf öğretmenlerinin etkileşimli tahtaya yönelik tutumlarını ortaya çıkarmaya yönelik maddeler yer almaktadır. ETKİTÖ, ilk önce Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümünden 3, Eğitim Bilimleri Bölümünden 2 olmak üzere toplam 5 akademisyenin görüş ve değerlendirmelerine sunulmuştur. Daha sonra uzmanlardan alınan görüş, öneri ve eleştiriler doğrultusunda taslak veri toplama aracı üzerlerinde düzeltmeler yapılmıştır.

ETKİTÖ; 24'ü olumlu ve 12'si olumsuz olmak üzere toplam 36 maddeden oluşmaktadır. ETKİTÖ, 5'li Likert tipi derecelendirme ölçeği niteliğindedir. Taslak ölçek, geçerlilik ve güvenilirlik analizleri için Diyarbakır İli merkezinde yer alan kamuya ait 6 ilkokulda görev yapan ve öğrenme sürecinde etkileşimli tahtayı kullanan toplam 120 sınıf öğretmenine uygulanmıştır.

Öğretmenlerden toplanan veriler bilgisayar paket programı SPSS kullanılarak analiz edilmiştir. ETKİTÖ'ye ilişkin ilk analiz sonuçlarına göre, KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) katsayısı .895 ($p > .050$) ve Bartlett's test değeri 2694.453 olarak bulunmuştur. Buna göre, Bartlett's test sonucu .05 düzeyinde ($p = .000$) anlamlı çıkmıştır. Büyüköztürk'e (2003) göre, KMO katsayısının .60'dan yüksek ve Bartlett's testinin ise anlamlı çıkması elde edilen verilerin faktör analizi için uygun ve yeterli olduğu sonucunu vermektedir. Buna göre elde edilen oranın yüksek olması veri setinin faktör analizi yapmak için o oranda iyi olması anlamına gelmektedir. Elde edilen analiz sonucuna göre verilerin faktör analizi için uygun olduğunu söylemek mümkündür. Ölçeğe yönelik yapılan faktör analizi sonucunda, işler durumda olan toplam 31 maddenin 4 faktör altında toplandığı belirlenmiştir. 5 maddenin ise, işlemediği tespit edilmiş ve ölçekten çıkarılmıştır. Faktörün ölçeğe ilişkin açıkladığı varyans %62.218'dir. 31 maddenin döndürülmüş faktör yük değerlerine (Rotated Component Matrix) bakıldığında oranların en düşük değer olan .537 ile en yüksek değer olan .883 arasında değiştiği görülmektedir. Buna göre ETKİTÖ'ye ilişkin faktörler ve yük değerleri Tablo 2'de görülmektedir:

Tablo 2 incelendiğinde veri toplama aracında; 12 maddenin (M1, M2, M3, M4, M6, M7, M11, M12, M14, M15, M26, M35) birinci faktör altında, 10 maddenin (M8, M9, M10, M13, M20, M21, M22, M24, M25, M27) ikinci faktör altında, 5 maddenin (M5, M16, M17, M18, M28) üçüncü faktör altında ve 4 maddenin (M31, M32, M33, M34) ise dördüncü faktör altında toplandığı görülmektedir. Söz konusu faktörlere araştırmacılar tarafından maddelerin ölçtüğü özellik dikkate alınarak isimler verilmeye çalışılmıştır. Buna göre, 1. faktör "Olumlu Katkı", 2. faktör "Olumsuz Etki", 3. faktör "Motivasyon" ve 4. faktör "Özveri" alt boyutu olarak isimlendirilmiştir.

Ölçeğin bir bütün olarak güvenilirlik analizi, Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı formülü kullanılarak hesaplanmış ve Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .93 olarak bulunmuştur. Bu sonuca göre, ETKİTÖ'nün yüksek düzeyde güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir. Ölçeğin bir bütün olarak güvenilirlik hesaplamalarının yanında, ölçekte yer alan 4 boyutun da ayrıca güvenilirlik hesaplamaları yapılmıştır. Ölçekte yer alan boyutların güvenilirlik kat sayıları; **olumlu katkı** boyutunda .95, **olumsuz etki** boyutunda .87, **motivasyon** boyutunda .83, **özveri** boyutunda ise .73 olarak bulunmuştur. Güvenirlik katsayısı .60 ve üstünde olan ölçekler oldukça güvenilir, .80 ve üzerinde olan ölçekler ise yüksek düzeyde güvenilir ölçekler olarak kabul görmektedir (Özdamar, 1999). Elde edilen sonuçlara göre uygulanan ölçek, hem bir bütün olarak hem de alt boyutların tamamında ayrı ayrı güvenilir olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 2. Döndürülmüş Faktör Matrisi (Rotated Component Matrix)

Önen, S. & Bulut, İ. (2024). Sınıf Öğretmenlerinin Etkileşimli Tahta Kullanımına Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi. *Journal of Educational Reflections*, 8(1), 68-90.

Maddeler	Faktör Yük Değeri			
	1.Faktör Olumlu Katkı	2.Faktör Olumsuz Etki	3.Faktör Motivasyon	4.Faktör Özveri
M1	.867			
M2	.883			
M3	.773			
M4	.857			
M6	.851			
M7	.876			
M11	.556			
M12	.635			
M14	.571			
M15	.773			
M26	.572			
M35	.622			
M8		.537		
M9		.628		
M10		.576		
M13		.545		
M20		.810		
M21		.606		
M22		.777		
M24		.688		
M25		.709		
M27		.718		
M5			.816	
M16			.698	
M17			.815	
M18			.846	
M28			.668	
M31				.683
M32				.614
M33				.612
M34				.790

Verilerin Toplanması

Veri toplama aracı, Diyarbakır İline bağlı merkez ilçelerde (Bağlar, Sur, Kayapınar ve Yenişehir) yer alan ve bünyesinde etkileşimli tahta olan ilkokullarda görevli sınıf öğretmenlerine uygulanmıştır. Veri toplama aracı, 10 farklı ilkokulda görev yapan toplam 400 sınıf öğretmenine araştırmacı tarafından elden dağıtılmış ve öğretmenlere araştırmanın amacı ile ilgili gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır. Araştırmada, 99 adet verinin samimi ve güvenilir bir şekilde doldurulmadığı tespit edilmiş ve bu veriler analize dâhil edilmemiştir. Geriye kalan 301 adet veri geçerli kabul edilerek değerlendirmeye alınmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin kişisel ve meslekî bilgilerine ait verilerin analizinde, frekans ve yüzde değerleri kullanılmıştır. İlk önce verilerin normalliği test edilmiştir. Büyüköztürk'e (2014) göre, grup büyüklüğünün 50'den büyük olması durumunda Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi puanların normalliğe uygunluğunu incelemeye kullanılabileceğini belirtir. Bu nedenle, verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla, Kolmogorov-Smirnov Z (KSZ) testi kullanılmıştır. Tablo 3'te ETKİTÖ'den elde edilen verilere ait Kolmogorov-Smirnov Z (KSZ) test sonuçları görülmektedir:

Tablo 3. KSZ - Normallik Testi Sonuçları

	istatistik	df	p
Olumlu Katkı	.114	299	.000*
Olumsuz Etki	.146	299	.000*
Motivasyon	.115	299	.000*
Özveri	.143	299	.000*
Ölçeğin Genel	.063	299	.006*

*p<.05

Tablo 3'teki bulgular incelendiğinde, olumlu katkı, olumsuz etki, motivasyon ve özveri alt boyutları ile ölçeğin geneline ilişkin verilerin normal bir dağılım göstermediği görülmektedir (*p<.05). Büyüköztürk'e (2014) göre, normallik varsayımının karşılanmadığı durumlarda alternatif testler olarak önerilen ilişkisiz iki örneklem için Mann Whitney-U (MWU) testi ve ilişkisiz iki örneklem için Kruskal Wallis-H (KWH) testi verilerin analizinde kullanılabilir. Bu noktadan hareketle, verilerin analizinde non-parametrik testler olan MWU ve KWH testleri kullanılmıştır. KWH testi sonucunda da anlamlı bir farklılık görülmesi halinde grupların ikili kombinasyonları üzerinden Post Hoc testi uygulanarak (Büyüköztürk, 2014) farkın kaynağı tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmada, gruplara ait sonuçlar arasındaki farkın önemli olup olmadığı Cohen'in etki büyüklüğü (d) formülü (Coe, 2002) ile belirlenmiştir. Cohen, Manion ve Marrison'a (2007) göre etki büyüklüğü (d); $0.0 \leq$ etki büyüklüğü < 0.10 olduğu zaman **çok zayıf**, $0.10 \leq$ etki büyüklüğü < 0.30 olduğu zaman **zayıf**, $0.30 \leq$ etki büyüklüğü < 0.50 olduğu zaman **orta düzey**, $0.50 \leq$ etki büyüklüğü 0.80 olduğu zaman **güçlü** ve son olarak etki büyüklüğü değeri ≥ 0.80 olduğu zaman ise **çok güçlü** düzeyde şeklinde yorumlanabilmektedir.

ETKİTÖ'de yer alan olumlu tutum maddeleri için tamamen katılıyorum 5, katılıyorum 4, kararsızım 3, katılmıyorum 2, hiç katılmıyorum 1 şeklinde puanlanırken, olumsuz tutum maddeleri için ise 1, 2, 3, 4, 5 şeklinde puanlanmıştır. Aritmetik ortalamaların analizinde ise; 1.00-1.80 arasında yer alan değerlerin "**Hiç Katılmıyorum**", 1.81-2.60 arasında yer alan değerlerin "**Katılmıyorum**", 2.61-3.40 arasında yer alan değerlerin "**Kararsızım**", 3.41-4.20 arasında yer alan değerlerin "**Katılıyorum**" ve 4.21-5.00 arasında yer alan değerlerin ise "**Tamamen Katılıyorum**" derecesinde anlam taşıdığı kabul edilmiştir.

BULGULAR

Araştırmanın bulguları araştırmanın alt amaçları doğrultusunda sıralanmıştır. Buna göre, sınıf öğretmenlerinin ETKİTÖ'ye ilişkin tutumlarına ait aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4'te, sınıf öğretmenlerinin ETKİTÖ'ye ilişkin tutumlarına ait aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri incelendiğinde (max: 5, min: 1); olumlu katkı alt boyutunda yer alan en düşük aritmetik ortalama puanının 3.74 ile "Etkileşimli tahta kullanılması öğrencilerin hayal güçlerini artırır" ifadesi olduğu ve öğretmenlerin bu ifadeye "katılıyorum" düzeyinde görüş bildirdikleri; en yüksek aritmetik ortalama puanının ise 4.53 ile "Etkileşimli tahta kullanımı öğretim sürecini kolaylaştırır" ile "Etkileşimli tahta kullanımı dersi eğlenceli hale getirir" ifadeleri olduğu ve öğretmenlerin bu ifadelerle de "tamamen katılıyorum" düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Olumlu katkı alt boyutuna ilişkin 12 maddenin tamamına ait aritmetik ortalama puanın 4.36 olduğu ve öğretmenlerin öğretmeye katkı alt boyutuna "tamamen katılıyorum" düzeyinde olumlu bir tutuma sahip oldukları tespit edilmiştir. Veriler değerlendirildiğinde sınıf öğretmenleri, etkileşimli tahtanın öğretimde önemli bir araç olduğunu, etkileşimli tahta kullanımının öğrenme sürecini kolaylaştırdığını ve dersi eğlenceli hale getirdiğini, etkileşimli tahtanın öğretimde önemli bir araç olduğunu, etkileşimli tahta kullanımının derse aktif katılımı arttırdığını ve akademik başarıyı olumlu etkilediğini, zaman tasarrufu sağladığını, öğretim için faydalı olduğunu, etkileşimli tahtanın öğrencilerin hayal güçlerini arttırdığını, eğitimde verimliliği arttırdığını ve etkileşimli tahta ile ders anlatmaktan zevk aldıklarını belirtmişlerdir.

Olumsuz etki alt boyutunda yer alan en düşük aritmetik ortalama puanının 1.85 ile "Etkileşimli tahta kullanmaktan nefret ederim" ifadesi olduğu ve öğretmenlerin bu ifadeye "katılmıyorum" düzeyinde görüş bildirdikleri; en yüksek aritmetik ortalama puanının ise 2.77 ile "Etkileşimli tahta kullanımı sınıf kontrolünü güçleştirir" ifadesi olduğu ve öğretmenlerin bu ifadeye "kararsızım" düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Olumsuz etki alt boyutuna ilişkin 10 maddenin tamamına ait aritmetik ortalama puanın 2.23 olduğu ve öğretmenlerin olumsuz etki alt boyutuna "katılmıyorum" düzeyinde olumlu bir tutuma sahip oldukları saptanmıştır. Olumsuz etki alt boyutunda sınıf öğretmenleri; etkileşimli tahta kullanımının öğretmeni pasifleştirmediğini, yaratıcı düşünmeyi engellemediğini, etkileşimli tahtanın öğrenme süreci açısından beyaz

Önen, S. & Bulut, İ. (2024). Sınıf Öğretmenlerinin Etkileşimli Tahta Kullanımına Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi. *Journal of Educational Reflections*, 8(1), 68-90.

tahta ile aynı olmadığını, etkileşimli tahta kullanımının stresi arttırmadığını ve zaman kaybına yol açmadığını, etkileşimli tahta kullanmaktan nefret etmediklerini ve etkileşimli tahta kullanımının insan sağlığını tehdit etmediğini, etkileşimli tahta ile öğretim yapmanın sinir bozucu olmayıp etkileşimli tahtayı öğrenme sürecinde kullanmak istediklerini belirtmişlerdir.

Tablo 4. Sınıf Öğretmenlerinin ETKİTÖ'ye İlişkin Tutumlarına Ait Betimsel İstatistikler

Olumlu Katkı		\bar{X}	ss
1	Etkileşimli tahta kullanımı öğretim sürecini kolaylaştırır	4.53	.55
2	Etkileşimli tahta öğretimde önemli bir araçtır	4.52	.54
3	Etkileşimli tahta kullanımı öğrenmede kalıcılığı artırır	4.48	.58
4	Etkileşimli tahta kullanımı dersi eğlenceli hale getirir	4.53	.53
6	Etkileşimli tahta öğrencilerin derse aktif katılımını artırır	4.43	.62
7	Etkileşimli tahta kullanımı öğrencilerin akademik başarısını olumlu etkiler	4.44	.61
11	Etkileşimli tahta kullanımı, zaman tasarrufu sağlar	4.26	.91
12	Etkileşimli tahta kullanımı öğrenme sürecini kolaylaştırır	4.39	.73
14	Etkileşimli tahta kullanılması öğrencilerin hayal güçlerini artırır	3.74	1.04
15	Etkileşimli tahta öğretim için faydalıdır	4.41	.67
26	Etkileşimli tahta ile ders anlatmaktan zevk alırım	4.23	.88
35	Etkileşimli tahta eğitimde verimliliği artırır	4.29	.72
Toplam		4.36	
Olumsuz Etki			
8	Etkileşimli tahta kullanımı sınıf kontrolünü güçleştirir	2.77	1.34
9	Etkileşimli tahta kullanımı öğretmeni pasifleştirir	2.45	1.21
10	Etkileşimli tahta kullanımı yaratıcı düşünmeyi engeller	2.40	1.21
13	Öğrenme süreci açısından etkileşimli tahta ile beyaz/kara tahta arasında herhangi bir fark yoktur	1.92	1.15
20	Etkileşimli tahtayı kullanımı stresi artırır	2.35	1.29
21	Etkileşimli tahta kullanımı zaman kaybına yol açar	1.98	1.12
22	Etkileşimli tahta kullanmaktan nefret ederim	1.85	1.09
24	Etkileşimli tahta kullanımı insan sağlığını tehdit eder	2.51	1.21
25	Etkileşimli tahtayı öğrenme sürecinde kullanmak istemem	1.98	1.07
27	Etkileşimli tahta ile öğretim yapmak oldukça sinir bozucudur	1.99	1.13
Toplam		2.23	
Motivasyon			
5	Etkileşimli tahta kullanımı motivasyonu artırır	4.47	.59
16	Etkileşimli tahta kullanımı öğretim sürecinin olmazsa olmazıdır	3.67	1.18
17	Etkileşimli tahta kullanınca özgüvenim artar	3.84	1.12
18	Etkileşimli tahta öğretimde başarılı olma duygusu uyandırır	3.83	1.09
28	Etkileşimli tahtanın öğrenme-öğretme sürecinde en etkili araç olduğuna inanırım	3.61	1.14
Toplam		3.89	
Özveri			
31	Etkileşimli tahta ile ilgili bilimsel etkinliklere (konferans, sempozyum, çalıştay vb.) katılımım	3.16	1.24
32	Etkileşimli tahta hakkında meslektaşlarımla görüş alışverişinde bulunurum	4.02	.94
33	Etkileşimli tahtayla uyumlu öğretim materyalleri hazırlarım	3.91	.97
34	Etkileşimli tahtayı öğrenmek için ekstra bir çaba sarf ederim	3.74	1.05
Toplam		3.71	
Ölçeğin Geneli		3.51	

Motivasyon alt boyutunda yer alan en düşük aritmetik ortalama puanının 3.61 ile "Etkileşimli tahtanın öğrenme-öğretme sürecinde en etkili araç olduğuna inanırım" ifadesi olduğu ve sınıf öğretmenlerinin bu

Önen, S. & Bulut, İ. (2024). Sınıf Öğretmenlerinin Etkileşimli Tahta Kullanımına Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi. *Journal of Educational Reflections*, 8(1), 68-90.

ifadeye “katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri, en yüksek aritmetik ortalama puanının ise 4.47 ile “Etkileşimli tahta kullanımı motivasyonu artırır” ifadesi olduğu ve öğretmenlerin bu ifadeye “tamamen katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Motivasyon alt boyutuna ilişkin 5 maddenin tamamına ait aritmetik ortalama puanın 3.89 olduğu ve öğretmenlerin motivasyon alt boyutuna “katılıyorum” düzeyinde olumlu bir tutuma sahip oldukları bulunmuştur. Yani sınıf öğretmenleri; etkileşimli tahtanın kullanımının motivasyonu arttırdığını ve öğretim sürecinin vazgeçilmez bir ögesi olduğunu, etkileşimli tahta kullanınca özgüvenlerinin arttığını, etkileşimli tahtanın öğretilmekte başarılı olma duygusu uyandırdığını ve etkileşimli tahtanın öğrenme-öğretme sürecinde en etkili araç olduğuna inandıklarını belirtmişlerdir.

Özveri alt boyutunda yer alan en düşük aritmetik ortalama puanının 3.16 ile “Etkileşimli tahta ile ilgili bilimsel etkinliklere (konferans, sempozyum, çalıştay vb.) katılım” ifadesi olduğu ve öğretmenlerin bu ifadeye “kararsızım” düzeyinde görüş bildirdikleri; en yüksek aritmetik ortalama puanının ise, 4.02 ile “Etkileşimli tahta hakkında meslektaşlarımla görüş alışverişinde bulunurum” ifadesi olduğu ve öğretmenlerin bu ifadeye de “katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Özveri alt boyutuna ilişkin 4 maddenin tamamına ait aritmetik ortalama puanın 3.71 olduğu ve öğretmenlerin özveri alt boyutuna “katılıyorum” düzeyinde olumlu bir tutuma sahip oldukları tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenleri; etkileşimli tahta ile ilgili meslektaşlarıyla görüş alışverişinde bulduklarını, etkileşimli tahtaya uyumlu materyaller hazırladıklarını ve etkileşimli tahta kullanımını öğrenmek için ekstra bir çaba sarf ettiklerini belirtmişlerdir.

Sınıf öğretmenleri ölçekte yer alan 35 maddenin tamamına ait aritmetik ortalama puanının 3.51 ile “katılıyorum” düzeyinde ve olumlu bir tutuma sahip olduğu tespit edilmiştir. Yani sınıf öğretmenleri, etkileşimli tahtaya yönelik olumlu bir tutum sergiledikleri belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin ETKİTÖ Alt Boyutları ile Ölçeğin Geneline İlişkin Tutumlarının Cinsiyet Değişkeni Açısından MWU Testi Sonuçları Tablo 5’te yer almaktadır.

Tablo 5. Sınıf Öğretmenlerinin ETKİTÖ Alt Boyutları İle Ölçeğin Geneline İlişkin Tutumlarının Cinsiyet Değişkeni Açısından MWU Testi Sonuçları

Alt Boyut	Cinsiyet	n	U	p	Sıra Ortalaması
Olumlu Katkı	Erkek	153	10913.000	.587	148.33
	Kadın	148			153.76
Olumsuz Etki	Erkek	153	11059.500	.728	149.28
	Kadın	148			152.77
Motivasyon	Erkek	150	10326.000	.185	157.51
	Kadın	143			144.27
Özveri	Erkek	152	10593.500	.433	153.81
	Kadın	147			146.06
Ölçeğin Geneli	Erkek	153	11275.000	.950	151.31
	Kadın	148			150.68

Tablo 5’te görüldüğü gibi, sınıf öğretmenlerinin olumlu katkı [U=10913.000, p>.05], olumsuz etki [U=11059.500, p>.05], motivasyon [U=10326.000, p>.05] ve özveri [U=10593.500, p>.05] alt boyutları ile etkileşimli tahta ölçeğinin geneline ilişkin tutumları [U=11275.000, p>.05] “cinsiyet” değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Buna göre, sınıf öğretmenlerinin olumlu katkı, olumsuz etki, motivasyon ve özveri alt boyutları ile ölçeğin geneline ilişkin tutumları üzerinde cinsiyet değişkeninin bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Sınıf öğretmenlerinin ETKİTÖ alt boyutları ile ölçeğin geneline ilişkin tutumlarının kıdem değişkeni açısından KWH testi sonuçları Tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 6’daki bulgulardan da açıkça görüldüğü gibi, sınıf öğretmenlerinin olumlu katkı [KWH(4)=2.285, p>.05], olumsuz etki [KWH(4)=8.328, p>.05] ve özveri [KWH(4)=4.047, p>.05] alt boyutlarına ilişkin tutumlarının, “kıdem” değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır.

Yine Tablo 6’daki bulgular incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin motivasyon [KWH(4)=10.806, *p<.05] alt boyutu ile ölçeğin geneline ilişkin tutumlarının [KWH(4)=14.652, *p<.05] “kıdem” değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır. Bunun üzerine ortaya çıkan farkın kaynağını bulmak amacıyla yapılan Post Hoc testi sonucunda, motivasyon alt ölçeğinde 1-5 yıl ile 6 yıl ve üzeri gruplar arasında 6 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Ölçeğin genelinde ise, 1-5 yıl ile 11 yıl ve üzeri gruplar arasında 11 yıl ve üzeri ve 6-10 yıl ile 11-15 yıl gruplar arasında ise 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

Tablo 6. Sınıf Öğretmenlerinin ETKİTÖ Alt Boyutları İle Ölçeğin Geneline İlişkin Tutumlarının Kıdem Değişkeni Açısından KWH Testi Sonuçları

Önen, S. & Bulut, İ. (2024). Sınıf Öğretmenlerinin Etkileşimli Tahta Kullanımına Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi. *Journal of Educational Reflections*, 8(1), 68-90.

Alt Boyut	Kıdem	n	Sıra Ortalaması	sd	KWH	p	Fark	Etki Büyüklüğü (d)
Olumlu Katkı	1-5 yıl	21	142.38					
	6-10 yıl	34	143.10					
	11-15 yıl	64	164.91					
	16-20 yıl	82	149.19	4	2.285	.684	-	-
	21 yıl ve üzeri	100	148.08					
	Toplam		301					
Olumsuz Etki	1-5 yıl	21	120.10					
	6-10 yıl	34	123.90					
	11-15 yıl	64	152.48					
	16-20 yıl	82	165.31	4	8.328	.080	-	-
	21 yıl ve üzeri	100	154.03					
	Toplam		301					
Motivasyon	1-5 yıl	21	96.74					
	6-10 yıl	34	146.68				1-5 yıl ile 6-10 yıl;	.58
	11-15 yıl	64	161.97					
	16-20 yıl	82	161.95	4	10.806	.029*	1-5 yıl ile 11-15 yıl;	.64
	21 yıl ve üzeri	100	147.87				1-5 yıl ile 16-20 yıl;	.65
	Toplam		301				1-5 yıl ile 21 yıl ve üzeri	.46
Özveri	1-5 yıl	21	128.98					
	6-10 yıl	34	168.47					
	11-15 yıl	64	158.44					
	16-20 yıl	82	149.13	4	4.047	.400	-	-
	21 yıl ve üzeri	100	143.62					
	Toplam		301					
Ölçeğin Genel	1-5 yıl	21	94.95					
	6-10 yıl	34	132.03				1-5 yıl ile 11-15 yıl;	.82
	11-15 yıl	64	167.50					
	16-20 yıl	82	164.20	4	14.652	.005*	1-5 yıl ile 16-20 yıl;	.69
	21 yıl ve üzeri	100	147.84				1-5 yıl ile 21 yıl ve üzeri;	.43
	Toplam		301				6-10 yıl ile 11-15 yıl;	.42

*p<.05

Gruplar arasındaki farkın etki büyüklüğü (d) incelenmiştir. Buna göre motivasyon alt boyutunda 1-5 yıl ile 6-10 yıl (d=.58), 1-5 yıl ile 11-15 yıl (d=.64), 1-5 yıl ile 16-20 yıl (d=.65) arasında güçlü, 1-5 yıl ile 21 yıl ve üzeri (d=.46) gruplar arasında ise orta düzeyde bir etki büyüklüğünün olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin geneline ilişkin olarak da, 1-5 yıl ile 11-15 yıl (d=0.82) arasında çok güçlü, 1-5 yıl ile 16-20 yıl (d=.69) arasında güçlü, 1-5 yıl ile 21 yıl ve üzeri (d=.43) ve 6-10 yıl ile 11-15 yıl (d=.42) grupları arasında ise, orta düzeyde bir etki büyüklüğünün olduğu tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin ETKİTÖ alt boyutları ile ölçeğin geneline ilişkin tutumlarının eğitim düzeyi değişkeni açısından KWH testi sonuçları Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7'deki bulgulardan da açıkça görüldüğü gibi, sınıf öğretmenlerinin olumlu katkı [KWH(2) =5.433, p>.05], motivasyon [KWH(2) =1.450, p>.05] ve özveri [KWH(2)=.505, p>.05] alt boyutları ile ölçeğin geneline ilişkin tutumlarının [KWH(2)=2.306, p>.05] "eğitim düzeyi" değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir.

Tablo 7. Sınıf Öğretmenlerinin ETKİTÖ Alt Boyutları İle Ölçeğin Geneline İlişkin Tutumlarının Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından KWH Testi Sonuçları

Alt Boyut	Eğitim Düzeyi	n	Sıra Ortalaması	sd	KWH	p	Anlamlı Fark	Etki Büyüklüğü (d)
-----------	---------------	---	-----------------	----	-----	---	--------------	--------------------

Önen, S. & Bulut, İ. (2024). Sınıf Öğretmenlerinin Etkileşimli Tahta Kullanımına Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi. *Journal of Educational Reflections*, 8(1), 68-90.

Olumlu Katkı	Ön Lisans	23	101.48					
	Lisans	253	154.37	2	5.433	.066		
	Lisansüstü	25	154.18				-	-
	Toplam	301						
Olumsuz Etki	Ön Lisans	23	208.39				Ön Lisans ile	.39
	Lisans	253	147.35	2	11.314	.003*	Lisans	
	Lisansüstü	25	135.12				Ön Lisans ile	.93
	Toplam	301					Lisansüstü	
Motivasyon	Ön Lisans	23	130.33					
	Lisans	253	152.43	2	1.450	.484	-	-
	Lisansüstü	25	155.56					
	Toplam	301						
Özveri	Ön Lisans	23	142.91					
	Lisans	253	151.53	2	.505	.777	-	-
	Lisansüstü	25	141.20					
	Toplam	301						
Ölçeğin Genel	Ön Lisans	23	175.04					
	Lisans	253	150.05	2	2.306	.316	-	-
	Lisansüstü	25	138.46					
	Toplam	301						

*p<.05

Yine Tablo 7'deki bulgular incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin olumsuz etki [KWH(2)=11.314, *p<.05] alt boyutuna ilişkin tutumlarının “eğitim düzeyi” değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Bunun üzerine olumsuz etki alt boyutuna ilişkin ortaya çıkan farkın kaynağını bulmak amacıyla yapılan Post Hoc testi sonucunda, ön lisans ile lisans gurubu arasında ön lisans grubu lehine ve ön lisans ile lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmen grupları arasında yine ön lisans grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Gruplar arasındaki farkın etki büyüklüğüne bakıldığında, olumsuz etki alt boyutunda ön lisans ile lisans (d=.39) grupları arasında orta ve ön lisans ile lisansüstü (d=.93) arasında ise çok güçlü düzeyde bir etki büyüklüğünün olduğu ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmenlerinin ETKİTÖ alt boyutları ile ölçeğin geneline ilişkin tutumlarının okutulan sınıf değişkeni açısından KWH testi sonuçları Tablo 8'de görülmektedir.

Tablo 8. Sınıf Öğretmenlerinin ETKİTÖ Alt Ölçekleri İle Ölçeğin Geneline İlişkin Tutumlarının Okutulan Sınıf Değişkeni Açısından KWH Testi Sonuçları

Alt Boyut	Okutulan Sınıf	n	Sıra Ortalaması	sd	KWH	p
Olumlu Katkı	1	77	152.20			
	2	73	145.00			
	3	69	156.98	3	.699	.873
	4	82	150.18			
	Toplam	301				
Olumsuz Etki	1	77	149.56			
	2	73	159.75			
	3	69	145.98	3	1.044	.791
	4	82	148.79			
	Toplam	301				
	1	77	161.71	3	2.228	.526

Önen, S. & Bulut, İ. (2024). Sınıf Öğretmenlerinin Etkileşimli Tahta Kullanımına Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi. *Journal of Educational Reflections*, 8(1), 68-90.

Motivasyon	2	73	141.72			
	3	69	146.67			
	4	82	152.85			
	Toplam	301				
Özveri	1	77	166.43			
	2	73	133.42			
	3	69	154.84	3	6.065	.108
	4	82	145.12			
	Toplam	301				
Ölçeğin Genel	1	77	159.29			
	2	73	148.25			
	3	69	148.09	3	.940	.816
	4	82	148.10			
	Toplam	301				

Tablo 8'deki bulgulardan da açıkça görüldüğü üzere, sınıf öğretmenlerinin olumlu katkı [KWH(3)=.699, $p>.05$], olumsuz etki [KWH(3)=1.044, $p>.05$], motivasyon [KWH(3)=2.228, $p>.05$] ve özveri [KWH(3)=6.065, $p>.05$] alt boyutları ile etkileşimli tahta ölçeğinin geneline ilişkin tutumlarının [KWH(3)=.940, $p>.05$] “okutulan sınıf” değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir. Başka bir anlatımla, sınıf öğretmenlerinin olumlu katkı, olumsuz etki, motivasyon ve özveri alt boyutları ile ölçeğin geneline ilişkin tutumları üzerinde “okutulan sınıf” değişkeninin etkisinin olmadığı söylenebilir. Sınıf öğretmenlerinin ETKİTÖ alt boyutları ile ölçeğin geneline ilişkin tutumlarının sınıf mevcudu değişkeni açısından KWH testi sonuçları Tablo 9'da yer almaktadır.

Tablo 9. Sınıf Öğretmenlerinin ETKİTÖ Alt Boyutları İle Ölçeğin Geneline İlişkin Tutumlarının Sınıf Mevcudu Açısından KWH Testi Sonuçları

Alt Boyut	Sınıf Mevcudu	n	Sıra Ortalaması	sd	KWH	p	Anlamlı Fark	Etki Büyüklüğü
Olumlu Katkı	1-10 öğrenci	14	159.64					
	11-20 öğrenci	22	169.93					
	21-30 öğrenci	91	142.42	4	2.198	.699	-	-
	31-40 öğrenci	95	149.55					
	41 ve üzeri	78	153.96					
	Toplam	400						
Olumsuz Etki	1-10 öğrenci	14	189.00				1-10 ile 11-20;	1.08
	11-20 öğrenci	22	106.02				1-10 ile 41 ve üzeri	0.59
	21-30 öğrenci	91	162.31	4	22.330	.000*	11-20 ile 21-30	0.47
	31-40 öğrenci	95	167.28				11-20 ile 31-40	0.63
	41 ve üzeri	78	121.91				21-30 ile 41 ve üzeri	0.44
	Toplam	400						
Motivasyon	1-10 öğrenci	14	163.39					
	11-20 öğrenci	22	147.66					
	21-30 öğrenci	91	147.26	4	2.537	.638		
	31-40 öğrenci	95	160.03					
	41 ve üzeri	78	141.16					
	Toplam	400						
Özveri	1-10 öğrenci	14	153.36					
	11-20 öğrenci	22	164.32					
	21-30 öğrenci	91	152.62	4	2.455	.653		
	31-40 öğrenci	95	152.27					
	41 ve üzeri	78	137.50					
	Toplam	400						
Ölçeğin Genel	1-10 öğrenci	14	167.86					
	11-20 öğrenci	22	134.61	4	14.610	.006*	21-30 ile 41 ve üzeri	0.47
	21-30 öğrenci	91	161.94					
	31-40 öğrenci	95	164.96				31-40 ile 41 ve üzeri	0.54
	41 ve üzeri	78	120.90					

Tablo 9'daki bulgulardan da anlaşıldığı üzere, sınıf öğretmenlerinin olumlu katkı [KWH(4)=2.198, $p>.05$], motivasyon [KWH(4)=2.537, $p>.05$] ve özveri [KWH(4)=2.455, $p>.05$] alt boyutlarına ilişkin tutumları "sınıf mevcudu" değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir.

Yine Tablo 9'daki bulgulardan da anlaşıldığı üzere, sınıf öğretmenlerinin olumsuz etki [KWH(4)=22.330, * $p<.05$] alt boyutu ile ölçeğin geneline ilişkin tutumlarında [KWH(4)=14.610, $p<.05$] "sınıf mevcudu" değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıktığı görülmektedir. Bunun üzerine, ortaya çıkan farkın kaynağını bulmak amacıyla yapılan Post Hoc testi sonucunda olumsuz etki alt boyutunda 1-10 ile 11-20 öğrenci grubu arasında 1-10 öğrenci mevcuduna sahip grubun lehine; 1-10 ile 41 öğrenci ve üzeri grubu arasında 1-10 öğrenci mevcuduna sahip grubun lehine; 11-20 ile 21-30 öğrenci grubu arasında 21-30 öğrenci mevcuduna sahip grubun lehine; 11-20 ile 31-40 öğrenci grubu arasında 31-40 öğrenci mevcuduna sahip grubun lehine ve 21-30 ile 41 öğrenci ve üzeri grubu arasında ise 21-30 öğrenci mevcuduna sahip grubun lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Gruplar arasındaki farkın etki büyüklüğü (d) incelenmiştir. Buna göre olumsuz etki alt boyutunda 1-10 ile 11-20 öğrenci (d=1.08) arasında çok güçlü; 1-10 ile 41 öğrenci ve üzeri (d=.59), 11-20 ile 31-40 öğrenci (d=.63) ve 31-40 ile 41 öğrenci ve üzeri (d=.58) arasında güçlü, 11-20 ile 21-30 (d=.47) öğrenci ve 21-30 ile 41 öğrenci ve üzeri (d=.44) arasında ise orta düzeyde etki büyüklüğüne sahip bir fark bulunmaktadır.

Benzer şekilde, ölçeğin geneline ilişkin ortaya çıkan farkın kaynağını bulmak amacıyla Post Hoc testi yapılmış ve farkın 21-30 ile 41 öğrenci ve üzeri arasında 21-30 öğrenci mevcuduna sahip grubun lehine; 31-40 ile 41 öğrenci ve üzeri arasında ise 31-40 öğrenci mevcuduna sahip grubun lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Gruplar arasındaki farkın etki büyüklüğü (d) incelenmiştir. Buna göre ölçeğin genelinde 21-30 ile 41 öğrenci (d=.47) ve üzeri arasında orta, 31-40 ile 41 öğrenci ve üzeri (d=.54) arasında ise güçlü düzeyde bir etki büyüklüğünün olduğu belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin ETKİTÖ alt boyutları ile ölçeğin geneline ilişkin tutumlarının hizmetiçi eğitime katılma değişkeni açısından MWU testi sonuçları Tablo 10'da yer almaktadır.

Tablo 10. Sınıf Öğretmenlerinin ETKİTÖ Alt Boyutları ile Ölçeğin Geneline İlişkin Tutumlarının Hizmetiçi Eğitime Katılma Değişkeni Açısından MWU Testi Sonuçları

Alt Boyut	Hizmetiçi Eğitime Katılma	n	U	p	Sıra Ortalaması	Etki Büyüklüğü (d)
Olumlu Katkı	Evet	145	9431.000	.012*	163.96	0.29
	Hayır	156				
Olumsuz Etki	Evet	145	9723.000	.035*	140.06	0.35
	Hayır	156				
Motivasyon	Evet	145	10675.000	.397	155.38	-
	Hayır	156				
Özveri	Evet	145	10865.000	.689	152.05	-
	Hayır	156				
Ölçeğin Geneli	Evet	145	10755.500	.462	147.18	-
	Hayır	156				

Tablo 10'da görüldüğü gibi, sınıf öğretmenlerinin motivasyon [U=10675.000, $p>.05$] ve özveri [U=10865.000, $p>.05$] alt boyutları ile ölçeğin geneline ilişkin tutumlarının [U=10755.500, $p>.05$] "hizmetiçi eğitime katılma" değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır.

Yine Tablo 10'da görüldüğü gibi, sınıf öğretmenlerinin olumlu katkı [U=9431.000, * $p<.05$] ve olumsuz etki [U=9723.000, * $p<.05$] alt boyutlarına ilişkin tutumlarının "hizmetiçi eğitime katılma" değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Sıra ortalamasından hareketle olumlu katkı boyutunda hizmetiçi eğitime katılan öğretmenlerin lehine, olumsuz etki boyutunda ise hizmetiçi eğitime katılmayan öğretmenlerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Gruplar arasındaki farkın etki büyüklüğü (d) incelenmiştir. Buna göre olumlu katkı alt boyutunda (d=.29) zayıf, olumsuz etki alt boyutunda (d=.35) ise orta düzeyde bir etki büyüklüğünün olduğu belirlenmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin etkileşimli tahta kullanımının öğretim sürecini kolaylaştırdıklarını ifade ettikleri bulunmuştur. Araştırmada ulaşılan bu sonuç, konuyla ilgili literatürde yapılan araştırma sonuçlarıyla (Adıgüzel ve diğerleri, 2011; Akçayır, 2011; Altınçelik, 2019; Beauchamp ve Parkinson, 2005; Bodur, 2019; Bulut ve Koçoğlu, 2012; Çoklar ve Tercan, 2014; Hall ve Higgins, 2005; Hebebe ve diğerleri, 2016; Koçak, 2013; Koğu, 2018; Luo ve diğerleri, 2023; Northcote ve Marshall, 2010; Odabaş, 2019; Özkan, 2019; Wall ve diğerleri, 2005; Yakut, 2019) paralellik göstermektedir. Örneğin Hall ve Higgins (2005) yapmış oldukları araştırmada, web tabanlı kaynaklara ulaşım bunları öğrenciye gösterebilme, eğitim içerikli videolardan faydalanabilme, yazılan rahat bir şekilde düzenleyebilme ve dersin amacına uygun yazılımların olması gibi faktörlerden dolayı etkileşimli tahtanın öğretim sürecinde büyük avantajlar sağladığını ifade etmektedir. Benzer şekilde Adıgüzel ve diğerleri (2011) yapmış oldukları araştırmada, etkileşimli tahtanın farklı öğrenme tekniklerini uygulama imkânı tanınması, işlenen dersi ve dokümanları kaydetme olanağının olması ve konuların somutlaştırılmasında etkili olması yönüyle önemli bir eğitim teknolojisi olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Ancak literatürde farklı yönde araştırma bulgularına (Ayvacı ve diğerleri, 2018; Bodur, 2019; Çoklar ve Tercan, 2014; Göksu, 2019; Kandemir, 2015; Kayalı, 2017; Koğu, 2018; Pamuk ve diğerleri, 2013; Wall ve diğerleri, 2005; Yakut, 2019) da rastlamak mümkündür. Örneğin Pamuk ve diğerlerinin (2013) yapmış olduğu araştırmada, etkileşimli tahtaya uygulanan internet erişim kısıtlamaları söz konusu teknolojiye yeteri kadar faydalanılmadığını ve eğitim içerikli dokümanlara ulaşmada güçlük çekildiği ve bu durumun da öğrenme sürecine olumsuz yansıdığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca Ayvacı, Özbek, ve Sevim'in (2018) yapmış oldukları araştırmada da, etkileşimli tahta kullanımı sırasında meydana gelen teknik aksaklıkların öğrenme sürecini zorlaştırdığı belirlenmiştir.

Araştırmada, etkileşimli tahta kullanımının dersi eğlenceli hâle getirdiği belirlenmiştir. Araştırmada ulaşılan bu bulgu, konuyla ilgili literatürde yer alan araştırma sonuçlarıyla (Ateş, 2010; Elaziz, 2008; Göksu, 2019; Kandemir, 2015; Kennewel, 2006; Koçak, 2013; Luo ve diğerleri, 2023; McEntyre, 2006; Odabaş, 2019; Polat ve Özcan, 2014; Smith, 2000; Tataroğlu ve Erduran, 2013; Yakut, 2019; Yalçinkaya, 2013) benzerlik göstermektedir. Örneğin Smith (2000) yapmış olduğu araştırmada, etkileşimli tahta ile yapılan derslerde öğrencilerin heyecanlı ve zevkle tahtaya dokunmak istedikleri bulunmuştur.

Araştırmada, etkileşimli tahta kullanımının öğretmenlere, öğrenme sürecinde zaman tasarrufu sağladığı ortaya çıkmıştır. Araştırmada ulaşılan bu bulgu, konuyla ilgili literatürde yer alan araştırma sonuçlarıyla (Altun, Gülay ve Mazlum, 2018; Bodur, 2019; Boz ve Özerbaş, 2020; Eren, 2018; Göksu, 2019; Wall ve diğerleri, 2005; Starkings ve Krause, 2008; Tercan, 2012) paralellik göstermektedir. Örneğin Tercan (2012) yapmış olduğu bir araştırmada, etkileşimli tahtanın zamandan önemli oranda tasarruf sağladığı bulgusuna ulaşmıştır. Eren (2018) ise etkileşimli tahtanın öğrenme sürecinde zamandan tasarruf sağladığını belirtmektedir. Ancak literatürde farklı araştırma bulgularına (Altınçelik, 2009; Gülcü, 2013; Koğu, 2018) da rastlamak mümkündür. Örneğin Altınçelik (2009) yapmış olduğu bir araştırmada, etkileşimli tahtalarda meydana gelen teknik arızaların zaman kaybına sebep olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Koğu (2018) araştırmasında, etkileşimli tahtaya ilişkin yeterli bilgiye sahip olmayan eğitimciler sebebiyle zaman kaybı oluşabileceğini ifade etmektedir. Dolayısıyla araştırmalar (Altınçelik, 2009; Gülcü, 2013; Koğu, 2018; Pınar ve Akgül, 2020) etkileşimli tahtaya ait sistemin kurulması ve çalıştırılması sırasında kaybedilen zamanın bazı teknik sorunlara yol açabileceği (Pınar ve Akgül, 2020) göstermektedir.

Araştırmada, etkileşimli tahta kullanımının öğrencilerin hayal güçlerini arttırdığı bulunmuştur. Araştırmada ulaşılan bu bulgu, konuya yönelik literatürde yer alan araştırma sonuçlarıyla (Asker, 2018; Koçak, 2013; Küçükgöz, 2019; Mehrabi ve Goodarzi, 2019; Tataroğlu ve Erduran, 2013; Wall ve diğerleri, 2005; Yalçinkaya, 2013) benzerlik göstermektedir. Şöyle ki Wall ve diğerleri (2005) yapmış oldukları araştırmada, etkileşimli tahtanın hayal gücüne etki edip konuların zihinde anımsanılmasına katkıda bulunduğunu belirtmektedirler. Yalçinkaya (2013) ise araştırmasında, görsel ve işitsel eğitim teknolojilerinin hayal gücünü geliştirdiğini ifade etmiştir.

Sonuç olarak, etkileşimli tahta kullanımının öğrenme sürecinde önemli bir araç olduğu, etkileşimli tahta kullanımının öğrenme sürecini kolaylaştırdığı ve dersi eğlenceli hale getirdiği, etkileşimli tahtanın öğretimde önemli bir araç olduğu, etkileşimli tahta kullanımının derse aktif katılımı arttırdığı, akademik başarıyı olumlu yönde etkilediği, zamandan tasarruf sağladığı, öğretim için faydalı olduğu, öğrencilerin hayal güçlerini arttırdığı, eğitimde verimliliği arttırdığı ve derse ilgiyi arttırdığı ve dersi eğlenceli hale getirdiği söylenebilir.

Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin etkileşimli tahta kullanımının sınıf kontrolünü güçleştirip güçleştirmede konusunda kararsız kaldıkları ortaya çıkmıştır. Ancak bazı araştırmalar (Ateş, 2010; Slay ve diğerleri, 2008) etkileşimli tahta kullanımının sınıf yönetimini sağlamada olumlu etkisinin olduğunu göstermektedir. Şöyle ki, Ateş (2010) yapmış olduğu araştırmada coğrafya öğretmenlerinin etkileşimli tahtanın

sınıf kontrolünü sağladığını belirttiklerini ortaya koymuştur. Alan (2020) ise araştırmasında, öğretmenlerin bir kısmının etkileşimli tahtanın sınıf kontrolünü kolaylaştırdığını, bir kısmının ise sınıf kontrolünde herhangi bir etkisinin olmadığını düşündükleri yönünde bulguya ulaşmıştır. Bununla birlikte etkileşimli tahta kullanımının sınıf kontrolünü zorlaştırdığına ilişkin araştırmalar (Asker, 2018; Baykan, 2015; Bulut ve Koçoğlu, 2012; Keser ve Çetinkaya, 2013; Pınar ve Akgül, 2020; Türel, 2012) da mevcuttur. Bulut ve Koçoğlu (2012) ile Keser ve Çetinkaya (2013) tarafından yapılan araştırmalarda, etkileşimli tahta kullanımı sırasında sınıf kontrolünün zorlaştığı ve sıkıntılarının yaşandığı ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde Baykan (2015) da yapmış olduğu araştırmada, kalabalık sınıflarda etkileşimli tahta kullanımının sınıf yönetimini oldukça güçleştirdiği sonucuna varmıştır. Asker (2018) ise, öğretmenin etkileşimli tahta ile uğraşırken sırtını sınıfa dönmesi sonucu sınıf kontrolünün zorlaştığını vurgulamaktadır.

Araştırmada, etkileşimli tahtanın beyaz ve kara tahtaya göre öğrenme sürecinde farklı olduğu ve sınıf öğretmenleri tarafından daha olumlu karşılandığı belirlenmiştir. Araştırmada ulaşılan bu bulgunun, konuyla ilgili literatürde yer alan araştırma sonuçlarıyla (Adıgüzel, 2010; Adıgüzel, Gürbulak, ve Sarıçayır, 2011; Gündoğdu, 2014; Koçak, 2013; Özkan, 2019; Tayfa, 2018) örtüştüğü görülmektedir. Etkileşimli tahta ile klasik tahta arasındaki farklılıklar bazı yönleriyle etkileşimli tahtanın, bazı yönleriyle de klasik tahtanın lehine olduğu görülmektedir. Örneğin Gündoğdu (2014) yapmış olduğu araştırmada, etkileşimli tahtanın öğrencinin derse daha fazla odaklanma ve motive olma yönüyle klasik tahtaya kıyasla daha yararlı olduğu ve etkileşimli tahtanın en büyük avantajının ise sayfaları kaydetme özelliğine sahip olduğunu belirtir. Bununla birlikte Özkan (2019) araştırmasında, derse erken giriş yapma, Koçak (2013) daha hızlı yazı yazabilme ve bundan dolayı zaman kazanma yönleriyle klasik tahtanın etkileşimli tahtaya göre daha pratik olduğunu belirtmektedir. Şanlı, Altun ve Tan'a göre (2015) ise, etkileşimli tahta konusunda yeterli olmayan öğretmenler derslerinde klasik tahtayı tercih etmektedirler. Dolayısıyla öğretmenlerin etkileşimli veya klasik tahta tercihlerinin daha çok kullanım amacı, yeterlikleri ve teknik konulara bağlı olarak değişkenlik gösterdiği düşünülmektedir.

Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin etkileşimli tahta kullanımının insan sağlığını tehdit etmediğini düşündükleri bulunmuştur. Araştırmada ulaşılan bu bulgu, konuyla ilgili literatürde yer alan araştırma sonuçlarıyla (Bilici, 2015; Çoklar ve Tercan, 2014; Gülcü, 2013; Koğu, 2018) örtüşmektedir. Örneğin Çoklar ve Tercan (2014) ve Gülcü (2013) yapmış oldukları araştırmada, etkileşimli tahtanın toz, koku veya herhangi bir hastalık bulaştırıcı madde riskinin olmamasından dolayı sağlıklı bir ortam oluşturduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Bununla birlikte, bazı araştırmalar (Attewell, Suazo-Garcia ve Battle, 2003; Baykan, 2015; Gülcü, 2013; Keser ve Çetinkaya, 2013; Koçak, 2013; Koğu, 2018; Mert ve Güneş, 2018) da etkileşimli tahtanın bir takım sağlık problemlerine yol açtığını göstermektedir. Örneğin Keser ve Çetinkaya (2013), Koğu (2018) ile Mert ve Güneş (2018) yapmış oldukları çalışmalarda, etkileşimli tahta kullanımının göz rahatsızlıklarına ve radyasyon ışınlarından kaynaklı rahatsızlıklara sebep olabileceği ifade edilmektedir. Araştırma sonuçlarından hareketle, öğrenme sürecinde etkileşimli tahta kullanım süresine dikkat edilmesi gerektiği ve aşırı kullanıma bağlı olarak radyasyon ve göz hastalıkları gibi bir takım sağlık sorunlarına yol açabileceği dikkate alınmalıdır.

Bu araştırmada, etkileşimli tahta kullanımının öğretmeni pasifleştirmediği, yaratıcı düşünmeyi engellemediği, etkileşimli tahtanın öğrenme süreci açısından beyaz tahta ile aynı olmadığı, etkileşimli tahta kullanımının stresi arttırmadığı, zaman kaybına yol açmadığı, öğretmenlerin etkileşimli tahta kullanmaktan nefret etmedikleri, etkileşimli tahta ile öğretim yapmanın sinir bozucu olmadığı ve öğretmenlerin etkileşimli tahtayı öğrenme sürecinde kullanmak istedikleri belirlenmiştir. Ortaya çıkan bu bulgular literatürde yer alan araştırma sonuçlarıyla (Asker, 2018; Attewell, Suazo-Garcia ve Battle, 2003; Bidaki ve Mobasher, 2013; Çoklar ve Tercan, 2014; Koçak, 2013; Özkan, 2019; Selvi, 2020) benzerlik göstermektedir.

Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin etkileşimli tahta kullanımının motivasyonu artırdığı bulunmuştur. Araştırmada ulaşılan bu bulgu, konuyla ilgili literatürde yer alan diğer araştırma sonuçlarıyla (Akçayır, 2011; Altınçelik, 2009; Beauchamp ve Parkinson, 2005; Cooper ve Brna, 2002; Hall ve Higgins, 2005; İşman ve diğerleri, 2012; Polat ve Özcan, 2014; Slay, Siebörger ve Hodgkinson, 2008) uyusmaktadır. Örneğin Hall ve Higgins (2005) yapmış oldukları araştırmada, eğitimcilerin neredeyse tamamının etkileşimli tahtanın öğrenci motivasyonunu arttırdığına inandıklarını ifade etmiştir. Benzer şekilde Altınçelik (2009) de araştırmasında ilköğretim öğrencilerinin etkileşimli tahta ile yapılan derslerde motivasyonlarının daha yüksek olduğunu bulmuştur. Ancak Balkaş ve Barış (2015) etkileşimli tahta kullanımında meydana gelen yazılım ve donanım sorunlarının motivasyonu azalttığı, Kutluca ve Tum (2018) ise etkileşimli tahtanın gereğinden fazla kullanılması sonucunda öğrenci motivasyonunda azalma olduğunu ifade etmektedir.

Koçak (2013) etkileşimli tahta kullanımı konusunda öğretmenlerin özgüvenlerini geliştirmelerinin önemli olduğunu ifade etmektedir. Bu araştırmada sınıf öğretmenleri, etkileşimli tahta kullanımının özgüvenlerini artırdığını düşündükleri bulunmuştur. Bu sonuç, Beauchamp (2004), Bilici (2015), Göksu (2019), Kandemir (2015) ve Seferoğlu'nun (2010) yapmış oldukları araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Önen, S. & Bulut, İ. (2024). Sınıf Öğretmenlerinin Etkileşimli Tahta Kullanımına Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi. *Journal of Educational Reflections*, 8(1), 68-90.

Şöyle ki, Beauchamp (2004) etkileşimli tahtayı sürekli kullanan öğretmenlerin özgüvenlerinin arttığını belirtmektedir. Ayrıca Bilici (2005) yapmış olduğu bir çalışmada, etkileşimli tahta kullanan öğretmen adaylarının özgüvenlerinin arttığı sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgulardan hareketle, etkileşimli tahta kullanımının öğretmenlerde özgüveni olumlu yönde etkilediği ifade edilebilir.

Bu çalışmada, etkileşimli tahtanın öğretimin vazgeçilmez bir ögesi olduğu, öğretmende başarılı olma duygusunu uyandırdığı ve öğrenme-öğretme sürecinde etkili bir araç olduğu bulunmuştur. Ortaya çıkan bu sonuçlar, literatürde yer alan araştırma sonuçlarını (Altınçelik, 2009; Beauchamp ve Parkinson, 2005; Göksu, 2019; Higgins ve diğ., 2005; Murcia ve Sheffield, 2010) desteklemektedir.

Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin etkileşimli tahta hakkında meslektaşlarıyla görüş alışverişinde buldukları bulunmuştur. Araştırmada ulaşılan bu sonuç, konuyla ilgili yapılan diğer araştırma sonuçlarıyla (Adıgüzel ve diğerleri, 2011; Ayvaci, Özbek ve Sevim, 2018; Baykan, 2015; Bozkurt ve Cilavdaroglu, 2011; Görhan ve Öncü, 2015; Pamuk ve diğerleri, 2013; Yalçinkaya, 2013) benzerlik göstermektedir. Örneğin Yalçinkaya'nın (2013) çalışmasında, etkileşimli tahtayı aktif olarak kullanan öğretmenlerin kullanmayan öğretmenlere tavsiye ettikleri yönünde bulguya ulaşılmıştır. Benzer şekilde Bozkurt ve Cilavdaroglu (2011) yapmış oldukları çalışmada, sınıf öğretmenlerinin eğitim teknolojileri hakkında meslektaşlarıyla görüş alışverişinde bulduklarını belirtmektedirler. Bununla birlikte Pamuk ve diğerleri (2013) yapmış oldukları bir çalışmada, etkileşimli tahta kullanımıyla birlikte, öğretmenler arası işbirliğini artırdığı ortaya çıkmıştır.

Ayrıca bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin etkileşimli tahta ile uyumlu materyaller hazırladıkları ve etkileşimli tahtayı kullanabilmek için daha fazla öğrenme çabası içinde oldukları ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan bu sonuç, literatürde yer alan araştırma sonuçlarıyla (Altun, Gülay ve Mazlum, 2018; Çoklar ve Tercan, 2014; Pamuk ve diğerleri, 2013) paralellik göstermektedir.

Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin ölçeğin geneline ilişkin olarak etkileşimli tahtaya yönelik tutumlarında cinsiyet değişkeninin anlamlı bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Bu durum kadın ve erkek öğretmenlerin etkileşimli tahtaya yönelik tutumlarının benzer olduğunu göstermektedir. Araştırmada ulaşılan bu bulgu, konuyla ilgili literatürde yer alan diğer araştırma sonuçlarıyla (Altınçelik, 2009; Bodur, 2019; Dill, 2008; Göksu, 2019; Güder ve Demir, 2018; Kandemir, 2015; Koçak ve Gülcü, 2013; Küçüköz, 2019; Odabaş, 2019; Temelli ve Genç, 2014; Toptaş, 2016; Yakut, 2019) paralellik göstermektedir. Örneğin Altınçelik'in (2009) çalışmasında, öğretmenlerin etkileşimli tahtaya yönelik tutumları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Ancak literatürde farklı araştırma bulgularına (Blackmore, Stanley, Coles, Hodgkinson, Taylor ve Vaughan, 1992; Tosuntaş, 2017; Yalçinkaya, 2013) da rastlanmaktadır. Örneğin Blackmore, Stanley, Coles, Hodgkinson, Taylor ve Vaughan'ın (1992) yapmış oldukları bir çalışmada, erkeklerin bilgisayar kullanımındaki tutumlarının kadınlara göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin ölçeğin geneline ilişkin olarak etkileşimli tahtaya yönelik tutumları üzerinde kıdem değişkeninin etkili olduğu bulunmuştur. 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre, etkileşimli tahtaya ilişkin tutumlarının daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu durum deneyimli öğretmenlerin etkileşimli tahtaya yönelik tutumlarının genç öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Araştırmada ulaşılan bu sonuç, konuyla ilgili literatürde yer alan diğer araştırma sonuçlarıyla (Doğru, Şeren ve Koçulu, 2017; Güder ve Demir, 2018) benzerlik göstermektedir. Bu sonuç, deneyimli öğretmenlerin mesleki bilgi birikimleri ile açıklanabilir. Diğer taraftan, öğretmenlerin yaşları arttıkça etkileşimli tahtaya yönelik tutumlarının da olumsuz hale geldiği (Ersöz Kılınç ve Menekay, 2021) yönünde farklı araştırma sonuçlarına da literatürde rastlamak mümkündür.

Araştırmada, eğitim düzeyi değişkeninin sınıf öğretmenlerinin etkileşimli tahtaya yönelik tutumlarının geneli üzerinde etkisi olmadığı belirlenmiştir. Araştırmada ulaşılan bu bulgu, konuyla ilgili literatürde yer alan araştırma sonuçlarıyla (Adıgüzel, 2010; Tosuntaş, 2017; Yakut, 2019) örtüşmektedir. Örneğin Tosuntaş (2017) yapmış olduğu çalışmada, öğretmenlerin mesleki tutumları üzerinde eğitim düzeylerinin bir etkisinin olmadığını tespit etmiştir.

Araştırmada, okutulan sınıf değişkeninin sınıf öğretmenlerinin etkileşimli tahtaya yönelik tutumları üzerinde bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Adıgüzel (2010) yapmış olduğu çalışmada da, sınıf öğretmenin eğitim teknolojilerine yönelik tutumlarının okutulan sınıf değişkeni açısından farklılık olmadığını bulmuştur. Dolayısıyla, çalışmada elde edilen sonucun Adıgüzel'in (2010) araştırma sonucunu desteklediği söylenebilir.

Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin ölçeğin geneline ilişkin olarak etkileşimli tahtaya yönelik tutumları üzerinde sınıf mevcudu değişkeninin etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Farkın kaynağına bakıldığında kalabalık sınıfların öğretmenlerin etkileşimli tahtaya yönelik tutumlarını olumsuz yönde etkilediği ortaya çıkmıştır. Konuya ilişkin olarak Baykan (2015) kalabalık sınıfın öğretmenin etkileşimli tahtaya ilişkin yaklaşımına olumsuz etki yaptığını belirtmektedir. Nitekim Çakır (2013) da, olması gereken sınıf mevcudunun 20-30 arası olduğunu ve ancak bu sayıdaki sınıflarda etkili ve verimli dersler işlemenin mümkün olabileceğini belirtmektedir.

Önen, S. & Bulut, İ. (2024). Sınıf Öğretmenlerinin Etkileşimli Tahta Kullanımına Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi. *Journal of Educational Reflections*, 8(1), 68-90.

Bu araştırmanın sonuçları, etkileşimli tahtayı etkili kullanabilme konusunda öğretmenlere verilecek hizmetiçi eğitimin niteliği, kapsamı ve verimliliğinin artırılması gerektiğini göstermektedir. Bu nedenle etkileşimli tahta konusunda öğretmenlere hizmetiçi eğitim verilmelidir. Etkileşimli tahta başta olmak üzere diğer eğitim teknolojileriyle ilgili ulusal düzeyde toplantı, seminer, panel, sempozyum düzenlenebilir. Ayrıca branş öğretmenlerinin de etkileşimli tahtaya yönelik tutumları, etkileşimli tahtayı öğrenme sürecinde hangi amaçla ve ne düzeyde kullandıkları konusunda araştırmalar yapılmalıdır.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Adıgüzel, A. (2010). İlköğretim okullarında öğretim teknolojilerinin durumu ve sınıf öğretmenlerinin bu teknolojileri kullanma düzeyleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 1-17.
- Adıgüzel, T., Gürbulak, N. ve Sarıçayır, H. (2011). Akıllı tahtalar ve öğretim uygulamaları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 457-472.
- Akbari, M., Khodayari, M., Khaleghi, A., Danesh, M., ve Padash, H. (2021). Technological innovation research in the last six decades: a bibliometric analysis. *European Journal of Innovation Management*, 24(5), 1806-1831.
- Akçayır, M. (2011). Akıllı tahta kullanılarak işlenen matematik dersinin sınıf öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin başarı, tutum ve motivasyonlarına etkisi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akgün, M. ve Yücekaya, G. (2015). Akıllı tahta kullanımına yönelik öğrenci tutumu ve öğretmen görüşlerinin incelenmesi (Ankara İli Örneği). *E-Journal of New World Sciences Academy*, 10(3), 1-11.
- Alan, Y. (2020). Türkçe derslerinde akıllı tahta kullanımına yönelik öğretmen görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 694-707.
- Altınçelik, B. (2009). İlköğretim düzeyinde öğrenmede kalıcılığı ve motivasyonu sağlaması yönünden akıllı tahtaya ilişkin öğretmen görüşleri. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Altun, T., Gülay, A. ve Mazlum, S. (2018). İlk defa etkileşimli tahta kullanan öğretmenlerin algılarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 634-654.
- Asker, M. (2018). Görsel sanatlar dersinde etkileşimli tahta ve dijital sanat ortamının kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri (Denizli İli Örneği). (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Asmar M., Khaled, H. ve Nabeel, A. (2012). The Effect of Smart Board on Students Behavior and Motivation. UGRU University Al Ain, UAE.
- Ateş, M. (2010). "Ortaöğretim Coğrafya Derslerinde Akıllı Tahta Kullanımı". *Marmara Coğrafya Dergisi*, 22, 409-427.
- Attewell, P., Suazo-Garcia, B. ve Battle, J. (2003). Computers and young children: Social benefits or social problem? *Social Forces*, 82(1), 277-296.
- Ayata, F., Uçkan, T., Çavuş, H. ve Seyyarer, E. (2021). Öğretmenlerin etkileşimli tahtaya yönelik tutumlarının değerlendirilmesi: Peace with ICT Avrupa Birliği proje örneği. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 494-521.
- Ayvacı, H., Özbek, D. ve Sevim, S. (2018). Etkileşimli tahtaların öğretime entegrasyonu konusunda öğretmen görüşlerinin belirlenmesi: Trabzon İli Örneği. *E- Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 1-13.
- Balci, A. (2004). *Sosyal bilimlerde araştırma (4. baskı)*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Balkaş, S. ve Barış, M. (2015). Etkileşimli tahta kullanımının öğretmen rollerine, sınıf içi etkileşime ve öğrenci motivasyonuna etkisi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(8), 206-222.
- Balta, N. ve Duran, M. (2015). Attitudes of students and teachers towards the use of interactive whiteboards in elementary and secondary school classrooms. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 14(2), 15-21.

- Önen, S. & Bulut, İ. (2024). Sınıf Öğretmenlerinin Etkileşimli Tahta Kullanımına Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi. *Journal of Educational Reflections*, 8(1), 68-90.
- Baykan, P. (2015). Kimya öğretmenlerinin etkileşimli tahta kullanımına ilişkin ihtiyaçlarına dayalı örnek hizmetiçi eğitim etkinliği geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Beauchamp, G. (2004). Teacher use of the interactive whiteboard in primary schools: Towards an effective transition framework. *Technology, Pedagogy, and Education*, 13, 327-348.
- Beauchamp, G. ve Parkinson, J. (2005). Beyond the 'wow'factor: developing interactivity with the interactive whiteboard. *School Science Review*, 86(316). 97-103.
- Bidaki, M. ve Mobasheri, N. (2013). Teachers' Views of the Effects of the Interactive White Board (IWB) on Teaching. *Social and Behavioral Sciences* 83, 140 – 144.
- Bilici, S. (2015). Ortaöğretim öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi düzeylerinin etkileşimli tahta ve diğer öğretim teknolojilerini kullanma durumlarına göre incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Blackmore, M., Stanley, N., Coles, D., Hodgkinson, K., Taylor, C. ve Vaughan, G. (1992). A preliminary view of students' information technology experience across UK initial teacher training institutions. *Journal of Information Technology in Teacher Education*, 1(2), 241–254.
- Bodur, E. (2019). Öğretmenlerin teknoloji entegrasyonu öz-yeterlikleri ile etkileşimli tahtaya yönelik tutumları arasındaki ilişki. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Boz, İ. ve Özerbaş, M. (2020). Sınıf öğretmenlerinin matematik dersinde teknoloji kullanımlarına ilişkin görüşleri. *Bilim Eğitim Sanat ve Teknoloji Dergisi*, 4(2), 56-66.
- Bozkurt, A. ve Cilavdaroğlu, A. K. (2011). Matematik ve sınıf öğretmenlerinin teknolojiyi kullanma ve derslerine teknolojiyi entegre etme algıları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 859-870.
- Bulut, İ. ve Koçoğlu, E. (2012). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin akıllı tahta kullanımına ilişkin görüşleri (Diyarbakır İli Örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 242-258.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri (25. baskı)*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2003). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: PegemA Yayıncılık
- Cakıroğlu, O. (2017). Teachers and students views on the use of iwbs in secondary schools for enhancing classroom teaching and learning. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 395-407.
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. London: Routledge-Falmer.
- Cooper, B. ve Brna, P. (2002). Supporting high quality interaction and motivation in the classroom using the social and emotional learning and engagement in the NIMS project, *Education, Communication and Information*, 2(4), 113–138.
- Çakır, S. (2013). Sınıf mevcudunun 2005 öğretim programlarının başansına etkisinin öğretmen görüşleri çerçevesinde değerlendirilmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Çoklar, A. N. ve Tercan, İ. (2014). Akıllı tahta kullanan öğretmenlerin akıllı tahta kullanımına yönelik görüşleri. *Elementary Education Online*, 13(1), 48-61.
- Dill, M. J. (2008). A Tool To Improve Student Achievement in Math: An Interactive Whiteboard. Unpublished PhD Thesis, Ashland University. Ohio, USA.
- Doğru, M., Şeren, N. ve Koçulu, A. (2017). Sınıf öğretmenlerinin teknoloji kullanımına ilişkin öz-yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD)*, 4(12), 464-472.
- Elaziz, F. (2008). Attitudes of students and teachers towards the use of Interactive whiteboards in EFL classrooms. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bilkent Üniversitesi, Ankara.

- Önen, S. & Bulut, İ. (2024). Sınıf Öğretmenlerinin Etkileşimli Tahta Kullanımına Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi. *Journal of Educational Reflections*, 8(1), 68-90.
- Eren, Y. (2018). Öğretmenlerin etkileşimli tahta kullanımı ile ilgili görüşleri. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 2(2), 31-39.
- Ersöz Kılınc, Ş. (2022). Öğretmenlerin akıllı tahta kullanımına ilişkin tutumları. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Girne Amerikan Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim ve Araştırma Enstitüsü, Girne.
- Ersöz Kılınc, Ş. ve Menekay, M. (2021). Öğretmenlerin akıllı tahta kullanımına ilişkin tutumlarının bilgisayar ve internet öz yeterlilik algısı ile ilişkisi. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 8(70), 1291- 1298.
- Ertekin, S. ve Güzel, H. (2019). Akıllı tahta kullanımı ile ilgili öğretmen görüşleri (Konya ili örneği). *The Journal of Academic Social Science Studies*, 76, 271-289.
- Gashan, A. K. ve Alshumaimeri, Y.A. (2015). Teachers' attitudes toward using interactive whiteboards in english language classrooms. *International Education Studies*, 8(12), 176-184.
- Giannikas, C. N. (2021). Interactive whiteboards in EFL from the Teachers' and students' perspective. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 11(1), 203-219.
- Göksu, B. (2019). Ortaokul matematik öğretmenlerinin derslerinde etkileşimli tahta kullanımına yönelik tutumlarının ve öz-yeterliliklerinin incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Uşak Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Uşak.
- Görhan, M. ve Öncü, S. (2015). Öğretmen ve idareci gözünde etkileşimli tahta: kullanım kolaylığı ve yarar algısı üzerine bir durum çalışması. *Journal of Teacher Education and Educators*, 4(1), 53-77.
- Güder, O. ve Demir, M. (2018). Sınıf öğretmenlerinin fen bilimleri dersine yönelik teknolojik pedagojik alan bilgisi özgüven algılarının cinsiyet, yaş ve görev yapılan okul açısından incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 51-68.
- Gülcü, İ. (2013). Etkileşimli tahta kullanımının avantajları ve dezavantajlarına yönelik öğretmen görüşleri. XVI. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri, Mersin Üniversitesi.
- Gündoğdu, T. (2014). Bir öğretme-öğrenme aracı olarak akıllı tahta. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6, 392-401.
- Hall, I. ve Higgins, S. (2005). Primary school students' perception of interactive whiteboards. *Journal of Computer Assisted Learning*, 21(2), 102-117.
- Hasan, D. (2022). Teachers' attitudes towards interactive whiteboard technology and the drawbacks of using it in primary school classrooms. *Association of Arab Universities Journal for Education and Psychology*, 15(3), 13-48.
- Hebecci, M.T., Çelik, İ. ve Şahin, İ. (2016). Eğitim ortamlarında etkileşimli tahta kullanımı: Araştırmalar ve eğilimler. *Eğitim, Bilim ve Teknoloji Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 55-76.
- Hennessy, S., Deane, R., Ruthven, K. ve Winterbottom, M. (2007). Pedagogical strategies for using the interactive whiteboard to foster learning participation in school science. *Learning, Media and Technology*, 32(3), 283-301.
- Hersh C., Meng-Fen L. ve Georgette, M. (2003). A Meta-Analysis of the Effectiveness of Teaching and Learning With Technology on Student Outcomes. Learning Point Associates. <http://treeves.coe.uga.edu/edit6900/metaanalysisNCREL.pdf> adlı web adresinden 12.03.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Hutchinson, A. (2007). Literature Review Exploring the Integration of Interactive Whiteboards in K-12 Education. <http://www.innovativelearning.ca/seclearntech/documents/smartiwb-litreview07.pdf> adlı web adresinden 20.01.2021 tarihinde erişilmiştir.
- İşman, A., Abanmy, F. A., Hussein, H. B., ve Al Saadany, M. A. (2012). Saudi Secondary School Teachers Attitudes' towards Using Interactive Whiteboard in Classrooms. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 11(3), 286-296.
- Luo, Z., Tan, X., He, M. ve Wu, X. (2023). The seewo interactive whiteboard (IWB) for ESL teaching: How useful it is? *Helikon*, 9(10), 1-14.

- Önen, S. & Bulut, İ. (2024). Sınıf Öğretmenlerinin Etkileşimli Tahta Kullanımına Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi. *Journal of Educational Reflections*, 8(1), 68-90.
- Kandemir, M. (2015). Sınıf öğretmenlerinin teknoloji özyeterliklerinin belirlenmesi ile teknolojiye yönelik tutumlarının kirkpatrick eğitim değerlendirme modeline göre incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Karasar, N. (1994). *Araştırmada rapor hazırlama (7. baskı)*, Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd.
- Kayaduman, H., Sırakaya, M. ve Seferoğlu, S.S. (2011). Eğitimde FATİH projesinin öğretmenlerin yeterlik durumları açısından incelenmesi. Akademik Bilişim 11 XIII. Akademik Bilişim Konferansı Bildiriler kitabı içinde (s.123-129), 2-4 Şubat 2011 İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Kayalı, B. (2017). Öğretmenlerin etkileşimli tahta kullanımlarının iyileştirilmesi: bir insan performans teknolojileri uygulaması. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Kennewel, S. (2006). Reflections on the Interactive Whiteboard Phenomenon: A Synthesis of Research from The UK. Paper presented at The AARE Conference. https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.131.8977&rep=r_ep1&type=pdf adlı web adresinden 14.03.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Kennewell, S. ve Morgan, A. (2003). Student teachers' experiences and attitudes towards using interactive whiteboards in the teaching and learning of young children. Paper presented at IFIP Working Groups 3.5 Conference: Young Children and Learning Technologies. <https://crpit.scem.westernsydney.edu.au/confpapers/CRPITV34Kennewell.1.pdf> adlı web adresinden 12.03.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Keser, H. ve Çetinkaya, L. (2013). Öğretmen ve öğrencilerin etkileşimli tahta kullanımına yönelik yaşamış oldukları sorunlar ve çözüm önerileri. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(6), 377-403.
- Kırındı, T. ve Durmuş, G. (2019). Fen bilimleri öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgilerinin incelenmesi. *Abi Evran Üniversitesi Kırsal Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 1340- 1375.
- Koçak, Ö. (2013). FATİH projesi kapsamındaki LCD panel etkileşimli tahta uygulamalarına yönelik öğretmen tutumları (Erzincan İli Örneği). (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Koçak, Ö. ve Gülcü, A. (2013). FATİH projesinde kullanılan LCD panel etkileşimli tahta uygulamalarına yönelik öğretmen tutumları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3), 1221- 1234.
- Koğu, T. (2018). Etkileşimli tahta kullanımına yönelik bilişim teknolojileri rehber öğretmen görüşleri. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Küçükgöz, A. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının mikro öğretim kapsamında etkileşimli tahta kullanımı ile ilgili görüşleri. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Mehrabi, A., Goodarzi, H. (2019). Flare activity and magnetic feature analysis of the flare stars. *The Astrophysical Journal Supplement Series*, 244(2), 37.
- Mert, M. K. ve Güneş, P. (2018). Fen bilimleri öğretmenlerinin akıllı tahta kullanımına ilişkin görüşleri, *Anadolu Öğretmen Dergisi*, 2(1), 35-47.
- MEB (2015). Eğitimde FATİH Projesi ve EBA tanıtım faaliyetleri değerlendirme raporu. <http://fclturkiye.eba.gov.tr/wp-content/uploads/2022/08/Egitimde-Fatih-Projesi-ve-EBA-Tanitim-Faaliyetleri-Degerlendirme-Raporu-2015.pdf> adlı web adresinden 10.07.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Mihai, M. A. (2020). The use of interactive whiteboards in urban gauteng classrooms. *Perspectives in Education*, 38(2), 319-336.
- Murcia, K. ve Sheffield, R. (2010). Talking about science in interactive whiteboard classrooms. *Australasian Journal of Educational Technology*, 26(4), 417-431.
- Northcote, M. ve Marshall, S. (2010). Interactive whiteboards: Interactive or just whiteboards? *Australasian Journal of Educational Technology*, 26(4), 494-510.

- Önen, S. & Bulut, İ. (2024). Sınıf Öğretmenlerinin Etkileşimli Tahta Kullanımına Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi. *Journal of Educational Reflections*, 8(1), 68-90.
- Obaid, S. A. (2022). The effect of smart board on students' engagement in English, *International Journal Of Research In Social Sciences & Humanities*, 12(3), 52-64.
- Odabaş, E. (2019). Etkileşimli tahta kullanımına ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşlerinin incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Düzce Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- Önal, N. ve Göloğlu Demir, C. (2017). The use of the interactive whiteboard in mathematics and mathematics lessons from the perspective of turkish middle school students. *International Journal of Higher Education*, 6(3), 195-208.
- Öz, H. (2014). Teachers' and students' perceptions of interactive whiteboards in the english as a foreign language classroom. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 13(3), 156-177.
- Özdamar, K. (1999). Paket programlar ile istatistiksel veri analizi. 2. Baskı, Eskişehir: Kaan Kitapevi.
- Özkan, H. (2019). Etkileşimli tahtanın öğretimde kullanımının değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Pamuk, S., Çakır, R., Ergun, M., Yılmaz, H. ve Ayas, C. (2013). Öğretmen ve öğrenci bakış açısıyla tablet pc ve etkileşimli tahta kullanımı: FATİH projesi değerlendirmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1799-1822.
- Pınar, M. A. ve Dönel Akgül, G. (2020). Etkileşimli tahta kullanımına ilişkin fen bilimleri öğretmenlerinin görüşleri, *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7, 52-65.
- Polat, S. ve Özcan, A. (2014). Akıllı tahta kullanımıyla ilgili sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(2), 439-455.
- Ranjit Singh, T.K. ve Mohamed, A.R. (2012). Secondary students' perspectives on the use of the interactive whiteboard for teaching and learning of science in Malaysia. *Journal of Education and Practice*, 3(7), 9-14.
- Rizk, J., ve Hillier, C. (2022). Digital technology and increasing engagement among students with disabilities: Interaction rituals and digital capital. *Computers and Education Open*, 3, 100099.
- Saltan, F. (2019). The new generation of interactive whiteboards: how students perceive and conceptualize? *Participatory Educational Research*, 6(2), 93-102.
- Sang, G., Valcke, M., van Braak, J., & Tondeur, J. (2010). Student Teachers' Thinking Processes and ICT Integration: Predictors of Prospective Teaching Behaviors with Educational Technology. *Computers & Education*, 54(1), 103-112.
- Schroeder, R. (2008). Active learning with interactive whiteboards: A literature review and a case study for college freshmen. *Communications in Information Literacy*, 1(2), 64-73.
- Schut, C. (2007). Student perceptions of interactive whiteboards in a biology classroom. (Unpublished master thesis). Cedarville University, Ohio, USA.
- Seferoğlu, S. (2010). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı. (5. Basım). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Selvi, G. (2020). Sınıf öğretmenlerinin etkileşimli tahtaya yönelik öz-yeterlik algı düzeylerinin belirlenmesi: FATİH projesi örneği. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Slay, H., Siebörger, I. ve Hodgkinson-Williams, C. (2008). Interactive whiteboards: Real beauty or just "lipstick"? *Computers & Education*, 51(3), 1321-1341.
- Smith, A. (2000). Interactive Whiteboard Evaluation. <http://www.mirandanet.ac.uk/pubs/smartboard.html> adlı web adresinden 19.12.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Smith, H. J., Higgins, S. Wall, K. ve Miller, J. (2005) "Interactive whiteboards: Boon or bandwagon? A critical review of the literature". *Journal of Computer Assisted Learning*, 21(2), 91-101.
- Starkings, S. ve Krause, L. (2008). Chalkboard to smartboard – maths going green?. *MSOR Connections*, 7(4), 13-15.

- Önen, S. & Bulut, İ. (2024). Sınıf Öğretmenlerinin Etkileşimli Tahta Kullanımına Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi. *Journal of Educational Reflections*, 8(1), 68-90.
- Şanlı, Ö., Altun, M. ve Tan, Ç. (2015). Öğretmenlerin akıllı tahta ve öğrencilere dağıtılan tablet bilgisayarlar ile ilgili yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Turkish Studies-International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(3), 833-850.
- Tataroğlu, B. ve Erduran, A. (2013). Matematik dersinde akıllı tahtaya yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 1(3), 233-250.
- Tayfa, H., (2018). Etkileşimli tahtanın Türkçe dersinde kullanımının ortaokul öğrencilerinin akademik başarı ve tutumlarına etkisi. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Kütahya.
- Temelli, D. ve Genç, S. Z. (2014). Akıllı tahtaya yönelik öğretmen tutumları (Çanakkale ili örneği). *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4(4), 41-58.
- Toptaş, V. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının etkileşimli tahta kullanımlarına ilişkin görüşleri. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 118-128.
- Tosuntaş, Ş. (2017). Öğretmenlerin etkileşimli tahta kullanımına etki eden faktörler ve öğretmen performansına etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Tsayang, G. (2020). The impact of interactive Smart boards on students' learning in secondary schools in Botswana: A students' perspective. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology (IJEDICT)*, 16(2), 22-39.
- Tum, A. ve Kutluca, T. (2021). Farklı Öğrenme Yollarının Kullanıldığı Zengin Öğrenme Ortamlarının Matematiksel Muhakeme Becerisine ve Problem Çözmeye Yönelik Tutuma Etkisi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 10(1), 344-370. <https://doi.org/10.30703/cije.722191>
- Türel, Y. (2012). Teachers' Negative Attitudes towards Interactive Whiteboard Use: Needs and Problems. *Elementary Education Online*, 11(2), 423-439.
- Wall, K., Higgins, S.E. ve Smith, H. J (2005). The visual helps me understand the complicated things: Pupil views of teaching and learning with interactive whiteboards. *British Journal of Educational Technology*, 36, 851-867.
- Yakut, M. (2019). Müzik öğretmenlerinin etkileşimli tahta kullanma durumlarının incelenmesi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Yalçınkaya, Y. (2013). Ortaöğretim öğretmenlerinin etkileşimli tahta kullanımına yönelik özyeterlilikleri. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Isparta.
- Yıldırım, A. ve Simsek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (11. baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

ARAŞTIRMACILARIN MAKALEYE KATKI ORANI BEYANI

Birinci yazar katkı oranı: %50 (Araştırmanın giriş, kuramsal temelleri, ilgili araştırmalar, sonuç ve tartışma, İngilizce uzun özet bölümlerinin oluşturulması)

İkinci yazar katkı oranı: %50 (Araştırma soruları, yöntem, bulgular, kaynakça, öneriler bölümlerinin oluşturulması)

The Journal of Educational Reflections ISSN: 2587-0068	Vol 8, Issue:1, Year: 2024 http://dergipark.org.tr/pub/eduref	Article history Received: 12 March 2024 Received in revised form:23 May 2024 Accepted: 1 July 2024 Available Online: 10 July 2024
--	---	--

Teacher Opinions regarding Effect of Career Stages on the Employee Rights

Kariyer Basamaklarının Özlük Haklarına Etkisi Üzerine Öğretmen Görüşleri¹

Emrullah Gökmen

<https://orcid.org/0009-0009-1473-5634>

Gül Kurum Tiryakioğlu²

<https://orcid.org/0000-0002-8686-7339>

Özet	Abstract
<p>Bu çalışmanın amacı, kamu okullarında görev yapan öğretmenlerin kariyer basamaklarının özlük haklarına etkisine ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Bu araştırma temel nitel araştırma deseni ile yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ve açık uçlu anket kullanılmıştır. Çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile belirlenmiştir. Araştırma verileri 2022-2023 eğitim-öğretim yılında kamu okullarında görev yapan 16 öğretmenden toplanmıştır. Araştırmada veriler betimsel olarak analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Temalar oluşturulurken içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma bulguları katılımcıların öğretmenlik kariyer basamaklarını özlük hakları çerçevesinde genel olarak meslekte ilerleme, yükselme ve kazanç bakımından olumlu değerlendirdiğini, mesleki statü, hizmet koşulları ve emeklilik açısından ise olumsuz değerlendirdiğini göstermektedir. Bu kapsamda öğretmenler kademe/derece ilerlemesi, maaş artışı ve ek göstergenin yükselmesini avantaj olarak belirtmişlerdir. Diğer taraftan kariyer basamaklarının öğretmenleri sınıflandırma, itibarsızlaştırma, kıdemli öğretmenleri kapsamama, çalışma barışını ihlal etme gibi dezavantajları da bulunmaktadır. Ayrıca katılımcılar kariyer basamakları uygulamasını unvan geçişleri arasında bekleme süresi, sınav ve lisansüstü eğitim şartı açısından da olumsuz eleştirmektedir. Bu kapsamda yüz yüze hizmetiçi eğitim, daha kısa bekleme süresi ve eğitim alanında tezli lisansüstü çalışmaların kabul edilmesi gerektiği önerilmektedir.</p> <p>Anahtar Kelimeler: Kariyer Basamakları, Öğretmenlik Meslek Kanunu, Özlük Hakları, Öğretmen</p>	<p>The aim of this study is to reveal the opinions of teachers working in the public schools regarding the impact of their career stages on employee rights. This research was conducted with a basic qualitative research design. A semi-structured interview form and open-ended questionnaire developed by the researchers were used as a data collection tool. The study group was determined by criterion sampling, one of the purposeful sampling methods. Research data were collected from 16 teachers working in public schools in the 2022-2023 academic year. In the research, the data were analyzed descriptively and interpreted. Content analysis was used when creating themes. Research findings show that participants generally evaluate teaching career stages positively in terms of career advancement, promotion and earnings within the framework of employee rights, but negatively in terms of professional status, service conditions and retirement. In this context, teachers stated that level/degree advancement, salary increase and additional payment increase were advantages. On the other hand, career stages also have disadvantages such as classifying teachers, discrediting them, not including senior teachers, and violating labor peace. Participants also negatively criticize the career stages application in terms of the waiting period between title transfers, examination and postgraduate education requirements. In this context, it is suggested that face-to-face in-service training, shorter waiting periods and postgraduate studies with thesis in the field of education should be accepted.</p> <p>Keywords: Career Stages, Teaching Profession Law, Employee Rights, Teacher</p>

¹ Bu makale birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında yürüttüğü tezsiz dönem projesinden üretilmiştir.

² Cor. Author (kurumgul@hotmail.com, Trakya Üniversitesi)

Extended Summary

Purpose: Teaching is considered a career profession that requires expertise. The Ministry of National Education (MoNE) thinks that all education systems in the world should have employee law in order to ensure that teachers can develop economically, socially and morally in the process of preparing for the 21st century. In this context, MoNE has made some regulations (Law No. 4357, Teaching Profession Law No. 7354, 2006 MoNE Regulation on Promotion in Teaching Career Stages). Finally, the Regulation on Candidate Teachers and Teaching Career Stages (MoNE, 2022) has been published. Thus, the profession is divided into three career stages: teacher, expert teacher and head teacher. These career stages also affect teachers' employee rights. At each career stage, teachers' opportunities for career advancement, promotion and financial income differ. In this regard, the aim of this research is to determine the opinions of teachers working in the public schools in terms of the impact of career stages on their employee rights. In this context, the following hypotheses were addressed: 1. How have the teaching career stages affected employee rights? 2. What are the advantages and disadvantages of teaching career stages in terms of employee rights? 3. What should be done to improve the implementation of teaching career stages in terms of employee rights?

Methods: This research was conducted with basic qualitative research design. The study group of the research was determined by the criterion sampling method, one of the purposeful sampling methods. The participants consist of 16 teachers working in schools affiliated with the Ministry of Education. A semi-structured interview form and open-ended questionnaire developed by the researchers was used as a data collection tool. In the research, the data were analyzed and interpreted descriptively.

Findings: Teachers evaluated their career stages in terms of employee rights, advancement and earnings, professional status, service conditions and retirement. Participants list the advancement in level/degree as they receive a title, the increase in salary and additional payment as the advantages that career stages provide to teachers. However, teachers find these financial increases economically insufficient. On the other hand, participants expressed the negative effects of the application of career stages in terms of professional status, such as classifying and discrediting teachers. In addition, the disadvantages of this practice, such as violating labor peace among teachers, offering limited improvement, and not covering senior teachers, are stated. In addition, teachers suggested that the waiting period for transferring between titles should be shortened, in-service training should be introduced instead of exams, and postgraduate studies with thesis should be carried out in the field of education.

Conclusion: Teaching career stages have been developed with the aim of contributing to professional development by providing title, advancement in the profession, promotion and improvement in employee rights. However, it is understood that the general opinion of teachers regarding career stages is not positive. It is seen that teachers are not satisfied with the teaching career stages. Because teachers find the improvements limited and insufficient. In addition, since teaching is already a specialized profession, re-granting titles such as expert or head teacher is considered discriminatory. Thus, these titles classify teachers who do the same job. On the other hand, the expected period for transferring between titles, examinations and postgraduate education conditions should be reconsidered. Participants find the 10-year waiting period long, the exam unnecessary, and postgraduate education with or without a thesis in any field unfair. In this context, career stages should be expanded to include senior teachers and retirement status. In addition, participants think that the career stages process will be better with seniority, face-to-face in-service training and thesis master's/doctoral graduation in the field of education. This study is limited to the opinions of teachers working in the public schools. Research can be conducted regarding this practice, which affects teachers' professional lives, by consulting the opinions of education experts, school administrators and union representatives. Additionally, researchers can develop a more inclusive career planning model by examining international and national documents and obtaining different stakeholder opinions.

GİRİŞ

Öğretmenlik, eğitim-öğretim hizmetlerinin profesyoneller tarafından yürütüldüğü ilk meslek alanlarından biridir. Toplumda derin etkiler bırakmaktadır. Köklü bir meslek olan öğretmenlik sistematik bir eğitim gerektirir. Bu sebeple öğretmenlik herkesin yapabileceği bir meslek değildir. Kendine özgü yöntem, teknikleri ve etik ilkeleri bulunmaktadır. Diğer alanlardan farklı olarak öğretmenliğin önceliği insan yetiştirmektir. Hatta öğretmenlik insanların duygusal eğilimlerine, azimlerine ve anlayışlarına dayalı bir sanat dalıdır (Cordell, 1984). Öğretmenlik kısa vadeli bir iş ya da basit bir uğraş değildir, süreklilik, gelişim, anlayış ve uzmanlık gerektirir (Uslu ve Özgün, 2022). 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 43. maddesi,

Gökmen, E. & Kurum-Tiryakioğlu, G. (2024). Kariyer basamaklarının özlük haklarına etkisi üzerine öğretmen görüşleri. *Journal of Educational Reflections*, 8(1), 91-106.

öğretmenleri milli eğitim, öğretim ve ilgili yönetim sorumluluklarını üstlenen özel bir mesleki statüde tanımlamaktadır. Bu doğrultuda öğretmenlerin toplumun önemli bir ihtiyacına cevap verdiği ifade edilebilir.

Öğretmenlik sürekli ve radikal bir gelişme ve iyileşme çabasıdır. Bu kapsamda öğretmenlik uzmanlık gerektiren bir kariyer mesleği olarak kabul edilmektedir. Kariyer, Fransızca "Carrierre" ve İngilizce "Career" kelimelerinin Türkçe karşılığıdır. Tunç ve Uygur'un (2001) belirttiği gibi bu kelimenin sözlük anlamı taş ocağı, arena, genel kullanım alanı; hayat ve meslektir. Kilimnik ve diğerlerine (2011) göre kariyer kelimesinin birçok tanımı vardır. Yazarlar kariyeri belirli bir meslek alanında zamanla ve çaba göstererek elde edilen aşama ya da uzmanlık olarak belirtmiştir. Adamson ve diğerlerine (1998) göre kariyer sürekli gelişen ve değişen bir nitelik taşımaktadır. Böylece kişisel, örgütsel değişim ve sosyal etkileşim ışığında kariyer zaman içinde yeniden yapılandırılmaktadır. Diğer taraftan bireyin kariyeri, yaşam boyunca süren ve her türlü etkiye açık bir süreçtir (Yaylacı, 2007). Sarı ve Çevik (2009) ise bir insanın kariyerinin, kimlik, toplumsal statü oluşturma ve sosyal ilişkileri belirleme gibi faktörler açısından önemli olduğunu vurgulamaktadır. Görüldüğü üzere kariyer, insan yaşamı için bir odak ve anlam ifade etmektedir. Dolayısıyla bu konudaki çabaların bilinçli, sistematik ve uzun dönemli programlara dönüştürülmesi gereklidir.

Uluslararası bağlamda öğretmenlik mesleğinin toplumun kişisel, sosyal, sağlık ve ekonomik açıdan gelişimini sağlamak için anahtar rol oynadığı kabul edilmektedir. Bu nedenle öğretmenlik mesleğini hem maddi hem de manevi açıdan çekici kılmak için yolları aranmaktadır (Donnelly, 2002). Öğretmenleri motive etmek ve öğretmenlik mesleğini daha cazip hale getirmek için yeni uygulamalar geliştirilmekte ve bu kapsamda öğretmenlere mesleki gelişim fırsatları sunulmaktadır. Öğretmenlik kariyer basamakları bu amaçla geliştirilmiş bir uygulama olarak kabul edilebilir. Bu konuda dünyanın farklı ülkelerinde öğretmenlik mesleği için çeşitli kariyer basamakları bulunmaktadır. Avustralya Okul Liderliği ve Öğretmenlik Enstitüsü öğretmenlik mesleğini aday öğretmen, uzman öğretmen, son derece başarılı öğretmen ve lider öğretmen olmak üzere 4 temel aşamaya ayırmıştır. Her bir aşamaya ulaşmak için 3 temel standart alan (mesleki bilgi-beceri-katılım) ve alt standartlar belirlenmiştir. Bu süreçte aday öğretmenler bölge ofislerine kayıt olarak mesleğe başlamaktadır. Sonrasında öğretmenin bir üst kariyer basamağına geçebilmek için o alandaki mesleki standartları bilgi, beceri ve katılım düzeyinde sergilemesi beklenmektedir. (Australian Institute for Teaching and School Leadership, 2017).

Estonya'da ise öğretmenlerin kariyer basamaklarına başvurabilmeleri için en az 3 yıl çalışmaları gerekmektedir. Ayrıca öğretmenler yeterliklerinin üst düzeyde olması için işbaşı eğitimlere katılmaktadır. Estonya'da öğretmenlik kariyer basamakları aday öğretmen (Genç), öğretmen, kıdemli öğretmen ve profesyonel öğretmen olmak üzere 4 seviyeye ayrılmıştır. Öğretmenler her bir seviyenin yeterliklerini göstererek bu kariyer basamaklarında ilerleyebilmektedir (Oğuz ve Tunca, 2008). Diğer taraftan Avusturya'da öğretmenler, örneğin müdür ve denetmen (saha denetçileri, bölge okul denetçileri, zorunlu meslek okullarında okul denetçileri) gibi çeşitli kariyer fırsatlarına sahiptir. Ayrıca öğretmenler, okul yönetimi bünyesinde mesleki gelişimlerine uygun herhangi bir bölüme geçiş yapabilmektedir. Singapur eğitim sistemi ise öğretmenler için daha kapsayıcı bir kariyer imkânı sunmaktadır. Bu doğrultuda öğretmenler için öğretmenlik, okul liderliği ve kıdemli uzmanlık olmak üzere üç farklı kariyer basamağı belirlenmiştir. Her basamak kendi içinde farklı alt kariyer basamaklarına sahiptir. Örneğin öğretmenlik basamağında kıdemli usta öğretmen, usta öğretmen, kılavuz öğretmen ve kıdemli öğretmen alt kariyer aşamaları bulunmaktadır. Her kariyer basamağı kendi içinde dikey bir yol izlemesine rağmen kariyer basamakları arasında yatay geçiş de mümkündür. Diğer bir deyişle öğretmenler hem kıdemli usta öğretmen olabilmekte hem de eğitim genel yöneticiliği yapabilmektedir (Akdaş ve diğerleri, 2023). Ancak Belçika'da öğretmenlerin mesleki gelişimi çok sınırlıdır ve öğretmenlik mesleğinde sadece bir seviye vardır (Eurybase, 2008).

Ulusal çerçevede dünyadaki gelişmelere paralel olarak Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) 21. yüzyıla hazırlanma süreci içinde öğretmenlerin mutlaka ekonomik, sosyal ve ahlaki yönden gelişebilmeleri amacıyla kendilerine özgü bir personel yasasına sahip olması gerektiğini düşünmektedir. Bu kapsamda MEB'in çeşitli çalışmaları bulunmaktadır. Örneğin 1943 yılında çıkarılan 4357 sayılı kanunla öğretmenlere ilk kez farklı meslek unvanları verilmiştir. Öngörülen kanuna göre öğretmenlere Üstün Başarılı, Başöğretmen Namzedi, Başöğretmen, Maarif Memuru, Maarif Memuru Namzedi, Ülkü Eri gibi unvanlar konulmuştur. Yasaya göre, bir öğretmen, görevini yaptığı ve olağanüstü bir başarı elde ettiği öğretim yılının sonunda "üstün başarılı" olarak belirlenmiştir. En fazla iki kıdem döneminde dört kez üstün başarı gösterenlere "Başöğretmen Namzedi" unvanı verilmiştir. Sınıf öğretmenleri, MEB tarafından belirlenen esaslara göre kendi aralarından seçilmiştir.

Gökmen, E. & Kurum-Tiryakioğlu, G. (2024). Kariyer basamaklarının özlük haklarına etkisi üzerine öğretmen görüşleri. *Journal of Educational Reflections*, 8(1), 91-106.

Sınıf öğretmeni adaylarından en çok iki kıdem süresi içinde dört kez çok başarılı bulunanlara "Maarif Memuru Namzedi" unvanı verilmiştir. Maarif memurları, MEB tarafından belirlenen esaslara göre belirlenmiştir. Aynı yerde on yıl görev yapan ve bu süre içinde en az üç kez cezasız başarılı bulunan sınıf öğretmenleri "Ülkü Erî" sayılmıştır ve bu unvanı belirtmek için MEB tarafından verilen rozeti taşımaktadırlar (Resmî Gazete, 1943).

MEB 1994'te bir meslek kanunu tasarısı hazırlayarak değişim ve gelişim sürecini başlatmıştır. Milli Eğitim Personel Yasa Tasarısı ile öğretmenlere hem kendi kendini yetiştirme, meslekte ilerleme sağlayacak bir hiyerarşik düzenin getirilmesi hem de onların ekonomik ve sosyal birtakım imkânlarla kavuşması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda MEB (2006) Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği'ni yayınlamıştır. Yönetmelik doğrultusunda meslekte 7 yılını dolduran ve ilgili şartları sağlayan öğretmenler kariyer basamakları yükselme sınavına girerek uzman ya da başöğretmen olabilmektedir. Ayrıca şartları sağlayıp uzmanlık ya da eğitim bilimleri alanında tezli yüksek lisans yapanlar sınavsız şekilde uzman öğretmen olurken, doktora yapanlar başöğretmenliğe yükselmiştir (MEB, 2006). İlaveten bu unvanlarla birlikte öğretmen maaşlarında da iyileştirmeler yapılmıştır. Ancak bu kariyer uygulaması bir defaya mahsus gerçekleştirildiği için bütün öğretmenler faydalanamamıştır.

MEB 2006 yılında yayınladığı öğretmenlik kariyer basamaklarında süreklilik sağlamadığı için 2022 yılında 7354 sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu çıkarılmıştır. Meslek Kanunu'nda "öğretmenlik eğitim ve öğretim ile bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği" olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca adaylar öğretmenlik mesleğine genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon bilgisi ile hazırlanmaktadır. Bu kanuna dayalı olarak Aday Öğretmenlik ve Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yönetmeliği (MEB, 2022) yayınlamıştır. Böylece MEB (2022) öğretmenlik kariyer basamaklarını tekrar uygulamaya koymuştur. Bu kapsamda MEB (2022) 10 yıldır öğretmen, okul müdürü ve müdür yardımcısı olarak görev yapma, kademe ilerlemesini durdurma cezası almamış olma, 180 (uzman öğretmenlik)-240 (başöğretmenlik) saat eğitim alma, ilgili mesleki gelişim çalışmalarını yapma ve sınavdan 70 ve üzeri puan alma ya da lisansüstü eğitim alma şartlarını belirlemiştir. Bu şartları sağlayan öğretmenler unvanları için belirlenen eğitim-öğretim tazminatını almakta ve memuriyette bir derece ilerlemektedir. Diğer bir ifadeyle öğretmenler kariyer basamakları uygulamasıyla meslekte ilerleme ve maddi kazanç gibi bazı özlük haklarını da elde etmektedir.

Alanyazında öğretmenlik kariyer basamakları ile ilgili çeşitli çalışmalara rastlanmaktadır. Aksoy ve Taşkın (2023) Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun öğretmenler için önemli bir adım olduğunu belirtirken mesleki kıdem açısından 10 yıllık sürenin uzun olduğunu vurgulamıştır. Öğretmenler kariyer basamaklarında ilerlemek için sınav yerine kıdeme dayalı bir kariyer sisteminin daha iyi olacağını düşünmektedir (Özdemir ve diğerleri, 2022). Ayrıca aynı çalışmada yüz yüze hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin ve lisansüstü eğitimin mesleki gelişime daha fazla katkı sağlayacağı ortaya konmuştur. Çobanoğlu ve İlkin'in (2023) çalışmasında öğretmenler için kariyer basamakları uygulamasının gereksiz olduğu ve kariyer basamakları uygulamasının öğretmenler arasında çatışmalara yol açabileceği ifade edilmiştir. Benzer şekilde Kaplan ve Aslan (2023) da kariyer basamakları uygulamasının liyakat, eşitlik, meslek itibarı, adalet açısından öğretmenler arasında ayrımcı rol oynayacağını belirtmiştir.

Türkiye'de öğretmenlik kariyer basamakları farklı dönemlerde (1943, 2006, 2022 gibi) uygulanmaya çalışılmıştır. MEB (2022) en son değişiklikle öğretmenlik kariyer basamaklarını öğretmenlik (aday öğretmenlik dâhil), uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik şeklinde düzenlemiştir. Bu konuda kıdem, eğitim, sınav, disiplin ve mesleki gelişim şartlarını sağlayanlar sırasıyla uzman ve başöğretmen ünvanını almaktadır. Alanyazında mevcut çalışmaların daha çok sınav, sınavdan muafiyet sağlayan lisansüstü eğitim ve kıdem şartlarına odaklandığı görülmüştür. Ancak bu kariyer basamakları öğretmenlerin özlük haklarını da etkilemektedir. Her kariyer basamağında öğretmenlerin meslekte ilerleme, yükselme ve maddi gelir olanağı farklılaşmaktadır. Diğer bir ifadeyle uzman ya da başöğretmen ünvanı alan kişiler kademe, derece, ek gösterge ve eğitim-öğretim ödeneği gibi kazanımlar elde etmektedir. Bu çerçevede kariyer basamakları ve özlük haklarına etkisi konusunda öğretmenlerin görüşleri önemsenmektedir. Çünkü kariyer basamaklarına ilişkin öğretmen görüşleri uygulamada yaşanan sorunların tespiti ve bu sorunların çözümü ve sürecin işlerliği açısından alana katkı sunmaktadır. Bu doğrultuda bu çalışma ile kariyer basamaklarının öğretmenlerin özlük haklarına etkisi üzerine odaklanılmıştır. Araştırmanın amacı, kamuda görev yapan öğretmenlerin kariyer basamakları uygulamasının özlük haklarına etkisi bakımından görüşlerini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlik kariyer basamakları öğretmenlerin özlük haklarını nasıl etkilemiştir?

Gökmen, E. & Kurum-Tiryakioğlu, G. (2024). Kariyer basamaklarının özlük haklarına etkisi üzerine öğretmen görüşleri. *Journal of Educational Reflections*, 8(1), 91-106.

2. Öğretmenlik kariyer basamaklarının özlük hakları açısından sağladığı avantajlar ve dezavantajlar nelerdir?

3. Öğretmenlik kariyer basamakları uygulamasını özlük hakları açısından iyileştirmek için neler yapılmalıdır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi ve temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Bu desende araştırmacılar insanların yaşamlarını nasıl yorumladığıyla, dünyalarını nasıl inşa ettikleriyle ve deneyimlerine ne anlam kattıklarıyla ilgilenmektedirler. Diğer bir ifadeyle bu çalışmada bütün amaç insanların hayatlarını ve deneyimlerini nasıl kavradığını anlamaktır (Merriam, 2015, 22-23). Buna göre öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak MEB'in kariyer basamakları uygulamasına özlük hakları açısından bir değerlendirme yapılmaya çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu MEB'e bağlı okullarda görev yapan 16 öğretmenden oluşmaktadır. Nitel araştırmalar amaçlı olarak seçilen az sayıdaki katılımcıyla yürütülmektedir. Bu doğrultuda çalışma grubunun oluşturulmasında belirli özellikleri taşıyan kişilerle görüşme yapıldığı için amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır (Patton, 2014, 230-235). Bu çalışmada katılımcıların resmi okullarda kadrolu öğretmen olarak görev yapma ve en az 5 yıl kıdeme sahip olma ölçütlerini taşıması dikkate alınmıştır. Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

Katılımcı Sırası	Okul Kademesi	Eğitim Durumu	Branş	Kıdem(yıl)
K1	İlkokul	Lisans	Sınıf Öğretmenliği	18
K2	İlkokul	Lisans	Sınıf Öğretmenliği	17
K3	Ortaokul	Lisans	Görsel Sanatlar	12
K4	Lise	Yüksek Lisans	Din Kültürü	23
K5	Lise	Lisans	Matematik	32
K6	Lise	Yüksek Lisans	Büro Yönetimi	8
K7	Ortaokul	Yüksek Lisans	Matematik	9
K8	Ortaokul	Yüksek Lisans	Türkçe	13
K9	Ortaokul	Lisans	Matematik	22
K10	Lise	Yüksek Lisans	Büro Yönetimi	7
K11	Lise	Lisans	Elektronik	29
K12	Lise	Lisans	Elektrik	27
K13	Lise	Lisans	Elektrik	24
K14	İlkokul	Lisans	İngilizce	8
K15	Lise	Lisans	Beden Eğitimi	21
K16	İlkokul	Lisans	Okul Öncesi	35

Tablo 1'de görüldüğü üzere öğretmenlerin 2'si sınıf öğretmeni, 3'ü matematik öğretmeni, 2'si elektrik öğretmeni, 2'si büro yönetimi öğretmeni, 1'i görsel sanatlar öğretmeni, 1'i elektronik öğretmeni, 1'i din kültürü öğretmeni, 1'i Türkçe öğretmeni, 1'i İngilizce öğretmeni, 1'i beden eğitimi öğretmeni, 1'i okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Öğretmenlerin 4'ü ilkökulda, 4'ü ortaokulda ve 8'i lisede görev yapmaktadır. Yine katılımcıların eğitim durumlarına bakıldığında 5'inin yüksek lisans, 11'inin lisans mezunu olduğu görülmektedir. Katılımcıların kıdemleri ise 7-35 yıl arasında değişmektedir. Ortalama olarak 19 yıldır öğretmenlik mesleğini yaptıkları anlaşılmaktadır. Araştırma etiği kapsamında katılımcıların anonimleştirilmesi (Hammersly ve Traianou, 2017, 170) amacıyla K1, K2, K3, ... K16 şeklinde kodlama yapılmıştır.

Verilerin Toplanması

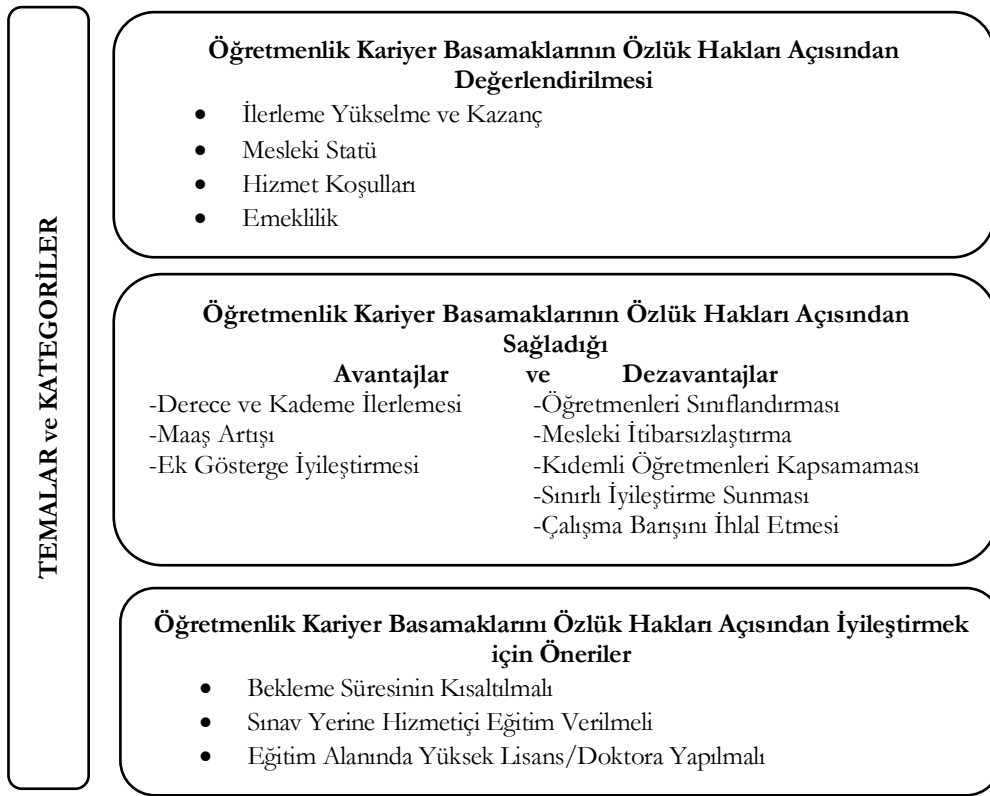
Nitel araştırmalarda veri toplama yöntemi olarak yarı yapılandırılmış ya da yapılandırılmamış görüşme tekniği yaygın olarak kullanılmaktadır (Creswell, 2015). Bu araştırmada da veriler görüşme tekniği ile toplanmıştır. Bu kapsamda öncelikle araştırmacılar tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Daha sonra bu görüşme formu kapsam geçerliliği için uzman görüşüne sunulmuştur. Gelen dönütlere göre görüşme formunda değişiklikler yapılmış ve sekiz açık uçlu soru ile görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşme formunun ilk bölümünde katılımcılara ilişkin kişisel bilgiler, ikinci bölümde ise görüşme soruları yer almaktadır. Görüşme sorularından örneklere aşağıda yer verilmiştir:

- Öğretmenlik kariyer basamakları özlük haklarınızı nasıl etkilemektedir? Bu konuda ne düşünüyorsunuz?
- Size göre yönetmeliğin özlük hakları bakımından öğretmenlik mesleğine sağladığı yarar(lar) var mıdır? Varsa nelerdir?
- Size göre yönetmeliğin özlük hakları açısından öğretmenlik mesleğine olumsuz bir etkisi/zararı var mıdır? Varsa nelerdir?
- Kariyer Basamaklarının öğretmenlerin özlük haklarını iyileştirmek için nasıl bir kariyer basamağı önerirsiniz? Bu konudaki görüşleriniz nelerdir?

Araştırmanın verileri 2022-2023 eğitim-öğretim güz döneminde kamu okullarında görev yapan öğretmenlerden toplanmıştır. Araştırmaya katılmayı kabul eden öğretmenlerden randevu alınarak görüşmeler 25.11.2022-20.12.2022 tarihleri arasında yapılmıştır. Katılımcılarla görüşmeler çevrimiçi gerçekleştirilmiştir. Çünkü çevrimiçi görüşmeler farklı konumlarda bulunan katılımcılara daha kolay ulaşma imkânı sağlamaktadır (Robson, 2015). Diğer taraftan görüşmeyi kabul etmeyen öğretmenlerden açık uçlu anket formu aracılığıyla veriler toplanmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler dijital ortamda kayıt altına alınmıştır. Bu kapsamda 32 sayfa görüşme metni çıkarılmıştır. Bu çalışmada araştırmacılar süreci yürüterek katılımcı rolünü üstlenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada veriler betimsel olarak analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Bu durumda öncelikle görüşmeler yazılı ortamdaki dijital ortama aktarılmıştır. Araştırmacılar daha sonra bu verileri sorulan sorulara ve çalışmanın amacına göre düzenlemiştir. Araştırma verilerini açıklayan kavramlar ve ilişkilere ulaşmak amacıyla içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Bu teknikte görüşme ya da diğer belge ve dokümanların içeriğinden yola çıkarak veriler kodlanıp kategoriler oluşturulmaktadır (Merriam, 2015, 195). Diğer bir ifadeyle benzer veriler belirli kodlar ve temalar etrafında toplanarak okuyucunun daha iyi anlayabileceği şekilde düzenlenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, 259). Bu doğrultuda içerik analizi sırasında, görüşme sorularına verilen yanıtlardan kodlar ve temalar oluşturulmuştur. Temalara ve kodlara ilişkin ayrıntılar Şekil 1’de gösterilmektedir.



Şekil 1. Analiz Sonucunda Ulaşılan Tema ve Kategoriler

Şekil 1’de görüldüğü üzere bu çalışmada üç tema bulunmaktadır. Temaların altında toplanan görüşlerden yola çıkarak alt temalar oluşturulmuştur. Bu temalar ve alt temalar modelde özetlendikten sonra betimsel bir anlatımla yorumlanmıştır. Katılımcılardan (Öğretmenler) doğrudan alıntı yapılan görüşlere italik biçimde yer verilerek katılımcıları belirten kodlar parantez içinde sunulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik önemli iki temel ölçüt olarak kabul edilmektedir. Geçerlik kavramı araştırmanın doğruluğuna ışık tutmaktadır. Yapılan araştırmanın geçerli sayılabilmesi için konunun tarafsız olarak gözlemlenmesi gerekmektedir. Bu hususlara dikkat edildiğinde araştırmanın geçerliği sağlanmış olur (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Güvenirlik ise araştırmacının yaklaşımının farklı araştırmacılar ve projeler arasında tutarlı olmasıdır. Bu kapsamda çeşitlik geçerlik ve güvenilirlik yöntemleri bulunmaktadır (Creswell ve Creswell, 2015, 199). Araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak kullanılan yarı-yapılandırılmış görüşme formlarının kapsam geçerliği uzman görüşüne sunulmuştur. Bu doğrultuda görüşme formuna son hali verilmiştir. Bu araştırmada geçerliği sağlamak için katılımcıların kişisel özelliklerinin ayrıntılı şekilde verilmesi, yorumların doğruluğunu kontrol etmek için akran sorgulaması, bütün çalışmayı değerlendirmek için harici bir okuyucu gibi yöntemler kullanılmıştır. Bu kapsamda katılımcıların kişisel bilgileri ayrıntılı şekilde sunulmuştur. Araştırmanın iç geçerliğini sağlamak amacıyla çalışma grubunun yeterli sayıda seçilmesine özen gösterilmiştir (Merriam, 2015). Uygun ve yeterli katılım stratejisi doğrultusunda 16 katılımcı ile bulgular doyum noktasına ulaştırılmıştır. İnanıncılığı sağlamak için uzman incelemesi (Yıldırım ve Şimşek, 2013, 302) ya da meslektaş değerlendirmesi (Glesne, 2012) kullanılmaktadır. Bu kapsamda araştırmacılar bağımsız olarak görüşleri belirlemiş ve birlikte oluşturdukları temalar altında toplamıştır. Diğer taraftan araştırmanın aktarılabiliğini sağlamak için de ayrıntılı betimleme ve amaçlı örneklem kullanılmaktadır (Erlandson ve diğerleri, 1993’ten akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013, 304-305). Bu araştırmada da bulgular doğrudan alıntılarla desteklenmiştir ve katılımcılar amaçlı örnekleme yönteminden ölçüt örnekleme ile belirlenmiştir.

Gökmen, E. & Kurum-Tiryakioğlu, G. (2024). Kariyer basamaklarının özlük haklarına etkisi üzerine öğretmen görüşleri. *Journal of Educational Reflections*, 8(1), 91-106.

BULGULAR

Bulgular araştırmanın amaçları doğrultusunda incelenmiştir. Katılımcıların öncelikle öğretmenlik kariyer basamaklarını özlük hakları açısından değerlendirmesi istenmiştir. Bu kapsamda kariyer basamaklarının özlük haklarına etkisi ile ilgili katılımcıların görüşleri dört kategori altında toplanmıştır. Bu kategorilere ilişkin görüşler Tablo 2’de gösterilmektedir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Kariyer Basamaklarını Özlük Hakları Açısından Değerlendirmesine İlişkin Görüşleri

Kategoriler	Görüşmelerden Alınan İfadeler
İlerleme Yükselme ve Kazanç	K4-“Kıdem almak ve maddi destek olmak.” K7-“Ekonomik katkısı dışında bir getirisinin olmadığını düşünüyorum.” K12-“Çalışırken sembolik bir iyileştirme sağlıyor.” K15-“Sadece maaş artışı üzerinden günümüzde öğretmenlerin özlük haklarının iyileşeceğini düşünmüyorum.”
Mesleki Statü	K2-“Öğretmenler arasında ayrıcalığa neden olacaktır.” K6-“Maddi olarak katkı sağlasa da öğretmenler arasında sınıflandırma yapmaktadır.” K10-“Öğretmenler arasında olumsuz rekabet oluşturduğu kanaatindeyim.”
Hizmet Koşullar	K8-“Özlük haklarımız olumsuz yönde etkilemektedir.” K9-“Olumsuz yönde etkiliyor. Elimizde zaten bu haklarımız varken yeniden kazanmaya çalışıyoruz.” K10-“Kariyer basamakları yönetmeliğinin adaletsiz koşullar içerdiğini düşünüyorum.”
Emeklilik	K11-“Şu anda sadece çalışma hayatımızda maaşımıza etkisinin olacağını biliyoruz. Bu artış emekliliğime etki etmiyor maalesef. Yeni bir uygulama olduğundan belki geliştirmelerle daha iyi duruma gelir.” K12-“Çalışırken sembolik bir iyileştirme sağlıyor. Emekliliğe katkısı olmadığı için yetersiz bir düzenleme olmuş.”

Tablo 2’de görüldüğü üzere öğretmenler kariyer basamaklarını özlük hakları açısından ilerleme yükselme ve kazanç, mesleki statü, hizmet koşulları ve emeklilik açısından değerlendirmiştir. Katılımcıların görüşlerine göre ilerleme yükselme ve kazanç öne çıkan kategoridir. Bu kapsamda bir öğretmen “Derece kademe ve maddi olarak fayda sağlamaktadır (K3)” görüşüyle kariyer basamaklarının memuriyette ilerleme ve maaşa katkı sağladığını vurgulamıştır. Mesleki statü açısından ise başka bir katılımcı “Öğretmenler arasında sınıflandırma yaparak çalışma barışını bozduğunu (K6)” belirtmiştir. Kariyer basamakları öğretmenlerin hizmet koşullarını da etkilemiştir. Bu doğrultuda bir katılımcı “Zaten yıllar önce kazandığımız hakları yeniden kazanma mecburiyeti dayatılmıştır (K8)” diyerek öğretmenlerin yasal olarak elde ettikleri özlük hakları için tekrar tekrar çabalaması gerektiğinin altını çizmiştir. Öğretmenler kariyer basamaklarını emeklilik açısından da ele almışlardır. Bu konuda katılımcılar özlük hakları açısından kariyer basamaklarının emekliliğe herhangi bir katkı sunmadığını (K11-K12) ifade etmiştir. Diğer taraftan uygulamanın yeni olduğunu ve ilerleyen dönemlerde netleşeceğini belirten bir öğretmen (K13) bu durumu “Aldığımız kariyer basamağının bize ne gibi etkileri olacağını uygulama başladıktan sonra görebiliriz. Şu an pek bilgimiz olmadığı bir durum MEB’in uygulamaları bunu belirleyecektir” görüşüyle açıklamıştır.

İkinci olarak katılımcılara öğretmenlik kariyer basamaklarının sağladığı avantajlar ve dezavantajlar sorulmuştur. Öğretmenler, kariyer basamaklarının özlük hakları açısından avantajlarını derece ve kademe ilerlemesi, maaş artışı ve ek gösterge iyileştirmesi olarak sıralamaktadır. Kariyer basamaklarının özlük hakları açısından sağladığı avantajlara ilişkin katılımcı görüşleri Tablo 3’te gösterilmektedir.

Gökmen, E. & Kurum-Tiryakioğlu, G. (2024). Kariyer basamaklarının özlük haklarına etkisi üzerine öğretmen görüşleri. *Journal of Educational Reflections*, 8(1), 91-106.

Tablo 3. Kariyer Basamaklarının Özlük Hakları Açısından Sağladığı Avantajlara İlişkin Öğretmen Görüşleri

Kategoriler	Görüşmelerden Alınan İfadeler
Derece ve Kademe İlerlemesi	K3- "Derece ve kademe verilmektedir." K4- "Derece-kademe ilerlemesi olması, 3 yıl çalışmış sayılmak, 1 derece verilmesi." K5- "Derece kademe verilmesi."
Maaş Artışı	K11- "Maddi açıdan yararı olacak." K12- "Çalışırken maaş artışı haricinde katkısı yok." K15- "Maaş artışı dışında bir fayda sağladığını düşünmüyorum."
Ek Gösterge İyileştirilmesi	K5- "Ek gösterge artışı." K14- "Ek göstergenin 3600'e yükseltilmesi."

Tablo 3'te görüldüğü üzere kariyer basamakları meslekte ilerleme ve maaş açısından öğretmenlere belirli avantajlar sağlamaktadır. Katılımcılar özellikle derece kademe ilerlemesi ve maaş artışına vurgu yapmıştır. Bir katılımcı (K5) derece kademe ilerleme kategorisini "1 derece 3 kademe demektir. Yani 3 yıl avantaj sağlıyor. Bu bazı erişimlere (emeklilik vb.) 3 yıl önce kavuşmak demektir." görüşüyle desteklemiştir. Diğer taraftan öğretmenler maaş artışı olduğunu ancak bu artışın yeterli olmadığını altını çizmiştir. Bu durumu bir katılımcı (K9) "Öğretmenlerin düşük bir maaşla çalıştığı ve enflasyon artışı nedeniyle sırf para için mecburen bu sınava katıldıkları düşüncesindeyim" görüşüyle açıklarken başka bir katılımcı da (K8) "Devletin bizi buna muhtaç bırakacak bir ekonomik politika izlemesi sonucudur. Asla yeterli değildir." görüşüyle artışın yetersizliğini ortaya koymuştur. Maaş artışına ilaveten öğretmenlerin ek göstergesi de iyileştirilmiştir. Ancak çoğu katılımcı (K3, K4, K5, K11, K12, K15) bu iyileştirmelerin ülke şartlarına bakıldığında maddi anlamda yeterli olmadığını belirtmiştir.

Dezavantajlara ilişkin görüşler ise öğretmenleri sınıflandırma, itibarsızlaştırma, kıdemli öğretmenleri kapsamama, sınırlı iyileştirme ve çalışma barışını ihlal etme gibi kategoriler altında toplanmıştır. Bu dezavantajlara ilişkin katılımcı görüşleri Tablo 4'te gösterilmektedir.

Tablo 4. Kariyer Basamaklarının Özlük Hakları Açısından Sağladığı Dezavantajlara İlişkin Öğretmen Görüşleri

Kategoriler	Görüşmelerden Alınan İfadeler
Öğretmenleri Sınıflandırması	K1- "Öğretmenleri ayırdığını düşünüyorum." K2- "Öğretmenlik mesleğine olumsuz bir etkisi var. Kategorize ettiğini düşünüyorum." K6- "Zararı öğretmenleri sınıflandırmaz, çalışma ortamında çatışma yaratacak olması, ekonomik katkısı ise olumlu olarak değerlendirilebilir." K8- "Evet vardır. Öğretmenler ayrıştırılmakta, sınıflandırılmaktadır."
Mesleki İtibarsızlaştırma	K6- "Mesleği itibarsızlaştırmaktadır." K3- "Öğretmenlik mesleğine saygı duyulmamasının bir göstergesidir." K9- "Öğretmenlik mesleğinin iyice gözden düşürüldüğü, değerinin azaltıldığı düşüncesindeyim."
Kıdemli Öğretmenleri Kapsamaması	K13- "Derecesi düşük olan öğretmenlere 1 derece gibi bir etkisi olacaktır. 25 yıl gibi kıdemli olanlara faydası yoktur." K16- "Sadece genç öğretmenlere faydalı olacak."
Sınırlı İyileştirme Sunması	K11- "Şu anda sadece çalışma hayatımızda maaşımıza etkisinin olacağını biliyoruz. Bu artış emekliliğimize etki etmiyor maalesef. Yeni bir uygulama olduğundan belki geliştirmelerle daha iyi duruma gelir." K12- "Çalışırken sembolik bir iyileştirme sağlıyor. Emekliliğe katkısı olmadığı için yetersiz bir düzenleme olmuş."
Çalışma Barışını İhlal Etmesi	K9- "Ayrıca öğretmenlerin okul hayatında olumsuzluklara neden olacağı düşüncesindeyim." K15- "Öğretmenliğin unvan ile ayrılmasının öğrenci-veli-öğretmen ilişkileri yönünden olumsuz etkileneceğini düşünüyorum."

Tablo 4'te görüldüğü üzere katılımcılar kariyer basamaklarının özlük hakları açısından özellikle sınırlı iyileştirme sunma, kıdemli öğretmenleri kapsamama gibi dezavantajları bulunmaktadır. Katılımcılar kariyer

Gökmen, E. & Kurum-Tiryakioğlu, G. (2024). Kariyer basamaklarının özlük haklarına etkisi üzerine öğretmen görüşleri. *Journal of Educational Reflections*, 8(1), 91-106.

basamaklarının kıdemli öğretmenleri kapsamamasından şikâyet etmiştir. Bu konuda bir katılımcı (K16) “*Yıllarca emek vermiş öğretmenler başöğretmen olamadan emekli olacaktır*” görüşüyle kariyer basamaklarının kıdemli öğretmenlere hiçbir faydası olmadığını vurgulamıştır. İlaveten bu uygulama çalışan öğretmenleri kapsadığı için sınırlı bir iyileştirme sunmaktadır. Katılımcılar (K11-K12) emekliliği kapsamayan bu sınırlı iyileştirmeden memnun değildir. Ayrıca katılımcılardan bazıları (K10-K11-K12) öğretmenlerin zaten uzman olduğu ve tekrar sınav olmasına gerek olmadığı görüşünü bildirmiştir. Bu doğrultuda kariyer basamaklarının öğretmenleri mesleki olarak itibarsızlaştırdığı ortaya konmuştur. Bu konuda bir katılımcı görüşünü şöyle açıklamıştır:

K3- Öğretmenlik mesleğine zararı şu şekilde vardır. Zaten bu işin uzmanlık eğitimini alıp öğretmen olmuş ve bu eğitim üzerine 10 yıllık tecrübesini de ekleyerek mesleğinde belli bir yere gelmiş bir öğretmene sınav yapılması çok büyük bir olumsuzluktur. Ayrıca okullarda çalışıp işini en iyi şekilde yapmaya çalışan öğretmenlerimizin böyle bir sınava çalışmaya zaman ayırmaları çok zordur ve zaten zaman ayıramamışlardır. Öğretmenlik mesleğinin saygınlığını olumsuz etkileyen bir yönetmeliktir.

Kariyer basamaklarının diğer bir dezavantajı ise öğretmenleri sınıflandırmasıdır. Bu kapsamda bir katılımcı (K12) “*Yönetmelik ana çerçeveyi çizmiş uygulamaya yönelik kapsam ve içerik belirsiz. Bu uygulama zamanla kurum içerisindeki ayrılmaları arttıracaktır. Yetki ve sorumluluk bakımından çatışma olması kaçınılmazdır*” şeklinde görüş bildirmiştir. Benzer şekilde bir diğer katılımcı (K7) da kariyer basamaklarının “*Öğretmenleri ayırdığını ve bu uygulamanın kast sistemi gibi algılanmasına sebep olduğunu*” ifade etmiştir. Bu algının oluşmasında yönetmelikte geçen başöğretmen ve uzman öğretmen unvanları etkili olmaktadır. Bu durumu örneklendirmek için bir katılımcı (K9) “*Bir öğretmen yeterli uzmanlık düzeyine erişip öğretmen olmuştur*” şeklinde görüş bildirirken bir başka katılımcı (K10) da “*Öğretmenin uzmanı olamaz. Öğretmen zaten uzmandır. Özlük hakları herkese eşit olmak zorundadır*” ifadesini kullanmıştır. Ancak herkesin eşit şekilde faydalanamadığı bu uygulama okulda öğretmenler arasında çalışma barışını da bozmaktadır. Bu durumu bir katılımcı şöyle ifade etmektedir:

K-10: Kesinlikle var. Çünkü adaletsiz koşullar sebebiyle öğretmenler arası olumsuz rekabete neden olmaktadır. Ayrıca velilerin uzman/uzman olmayan şeklinde öğretmenin itibarını zedeleyeceği kanaatindeyim.

Öğretmen görüşleri kariyer basamaklarının mesleki açıdan belirli dezavantajları olduğunu ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda kariyer basamakları uygulamasından memnun olmayan katılımcılar bazı önerilerde bulunmuştur. Kariyer basamakları yönetmeliğine ilişkin öneriler Tablo 5’te gösterilmektedir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Kariyer Basamaklarına Özlük Hakları Açısından Alternatif Önerilerle İlgili Görüşleri

Kategoriler	Görüşmelerden Alınan İfadeler
Bekleme Süresi Kısıtlanmalı	K1-“Yeni bir kategorize oldu. Süre çok fazla. Türkiye’nin doğuda geçen 10 yıl ile batıda geçen 10 yıl eşit değil.” K5-“Sınava gerek duyulmadan 10 yıla uzmanlık 20 yıla başöğretmenlik verilseydi daha yönlendirici ve öğretmenler de başarılar yapma gayreti içinde olurlardı.” K11-“29 yıllık öğretmenim, başöğretmen olmak için 10 yıl daha çalışmayacağım için başöğretmen olamayacağım. Benim için bu olumsuz bir etki.” K16-“İlk 10-15 yıl uzman öğretmen, 15-30 yıl başöğretmen olmalı.”
Sınav Yerine Hizmetçi Eğitim Verilmeli	K7-“Kariyer basamaklarında ilerleme için mesleğin başındaki öğretmenlerin daha az ders ve sorumluluğu olmalı, kalan zaman yeni göreve başlayan öğretmenlerin ders içi gözlem ve gelişmeleri için kullanılmalı. Kademe ilerlemesi ayrıca koşulsuz olarak maddi yönden desteklenmelidir.” K11-“Öğretmenlerin gelişiminde hizmet içi eğitimler artırılmalıdır. Ve bu eğitimler öğretmenlerin branşına göre düzenlenmelidir. Bu yapılırsa belirli yılı geçen öğretmene uzman ve başöğretmenlik unvanı verilebilir. Verilen maddi haklar maaşın yanında emekliliğe de etki etmelidir.” K15-“Eğer illaki kariyer basamakları olacaksa belli bir yıldan sonra hizmet içi eğitimlerle bilgiler güncellenerek süreye ve sınava bağlı kalmadan yapılmalıdır.”
Eğitim Alanında Yüksek Lisans/Doktora Yapılmalı	K12-“Lisansüstü ve doktora eğitimi için alanında tezli olmak üzere yapılmış olması gerekir.” K15-“Öğretmenlik mezunu olmayan bir öğretmen başka bir alanda yaptığı lisans çalışması olduğu için uzman, başöğretmen sayılmaktadır. Ülkemiz şartlarında yüksek lisansın nasıl yapıldığı malumdur.”

Gökmen, E. & Kurum-Tiryakioğlu, G. (2024). Kariyer basamaklarının özlük haklarına etkisi üzerine öğretmen görüşleri. *Journal of Educational Reflections*, 8(1), 91-106.

Tablo 5'te görüldüğü üzere katılımcılar kariyer basamaklarının özlük hakları açısından istenilen düzeyde avantaj sağlamamasından dolayı iyileştirme önerileri sunmuştur. Bu konuda katılımcılar öncelikle kariyer basamakları konusunda resmi olarak belirlenen 10 yıllık bekleme süresinin kısaltılmasını talep etmektedir. Bu kapsamda bir katılımcı (K2) “Öğretmenleri her 5 yılda bir 4 veya 5 aylık eğitimlere tabi tutarak öğretmenin doğru olacağını düşünüyorum. Sınavlarla kariyer basamaklarına ayırmanın uygun olmayacağını düşünüyorum” diyerek öğretmenlerin daha kısa aralıklarla eğitim alarak kariyer basamaklarında ilerleyebileceğini belirtmiştir. Başka bir katılımcı önerisi ise şöyledir:

K6-“Yıllara göre artan ve bunun yanında başarılı çalışmalara yönelik verilen ek maddi iyileştirmeler yapılabilir. Bu kariyer basamağı yerine öğretmenlere 5-10-15-20 yıl çalışmaları sonucu derece kademe verilecek şekilde maaşlarında iyileştirme yapılabilir. Yüksek lisans, doktora, proje, faaliyet vb. gibi her türlü faaliyete ek performans olduğu için ek hizmet puanı, ek gösterge rakamı vb. verilebilir.”

Bekleme süresinin kısaltılmasıyla birlikte öğretmenler sınav yerine hizmetiçi eğitim verilmesini önermiştir. Çünkü öğretmenlik mesleği zaten bir uzmanlık gerektirmektedir. Kişiler öğretmen olmak ve istihdam edilmek için yeterince sınava girmektedir. Bu doğrultuda bir katılımcı önerisini şöyle açıklamıştır:

K2-“Öğretmenlerin kendilerini her zaman geliştirmeleri, gelişen teknolojiye ayak uydurmaları ve bu teknolojileri sınıflarında kullanmaları gerekmektedir. Ancak bunun sınavlarla değil hizmet içi eğitimlerle yapılması uygundur. Hizmet içi eğitimlerinin de kalitesi ve ihtiyaca göre düzenlenmesi gerekmektedir.”

Kariyer Basamakları yönetmeliği madde 13'te “Lisansüstü eğitimini tamamlayan öğretmenler uzman öğretmen unvanı için öngörülen; doktora eğitimini tamamlayan uzman öğretmenler ise başöğretmen unvanı için öngörülen yazılı sınavdan muaf tutulur” şeklinde bir ifade yer almaktadır. Bu maddeye istinaden öğretmenler eğitim alanında yüksek lisans/doktora yapılması gerektiğini belirtmiştir. Bu öneriyi bir katılımcı (K5) “Bana göre branşı dışında master, doktora yapmış olmak eşitlik ilkesine aykırı geliyor. Fakat alanında master, doktora yapanlara saygı duyuyorum” görüşüyle açıklamıştır. Benzer şekilde başka bir katılımcı (K11) da “Lisansüstü ve doktora eğitim konuları “eğitim” ve belirlenmiş konular üzerine olmalı. Yani belirli alanlar seçilip bu alanlarda lisansüstü ve doktora eğitimini tamamlayanlara bu unvanlar verilmeli. Bir de tezli olması gerektiğini düşünüyorum” diyerek yüksek lisans ve doktoranın hem eğitim alanında hem de tezli olması gerektiğine vurgu yapmıştır.

TARTIŞMA SONUÇ ve ÖNERİLER

Öğretmenlik, toplumun inşa edilmesinde önemli rol oynayan bir uzmanlık mesleği olarak kabul edilmektedir. Uluslararası ve ulusal düzeyde sürekli gelişim fırsatlarıyla öğretmenlik mesleği özendirici hale getirilmektedir. Bu kapsamda 2006 yılında Türkiye’de kariyer basamakları MEB tarafından uygulanmaya çalışılmıştır. Bu uygulamada sadece bir defaya mahsus sınav yapılmış ve kıdem, lisansüstü eğitim ya da sınav gibi şartları sağlayan öğretmenler unvan ve bu unvanın getirdiği özlük haklarını almıştır. Ancak bu uygulama 2022 yılında çıkarılan yeni yönetmeliğe kadar tekrarlanmamıştır. Yaklaşık 15 yıl uzman ya da başöğretmen olmayı hak eden adaylar bekletilmiş ve özlük hakları açısından da mağdur edilmiştir. MEB 2006 kariyer basamaklarına ilişkin yapılan çalışmalar (Dağlı, 2007; Demir, 2011; Gündoğdu ve Kızıldaş, 2008; Nartgün ve Ural, 2007) bu uygulamanın öğretmenler tarafından kıdem, lisansüstü eğitim, sınav gibi faktörler açısından olumsuz karşılandığını ortaya koymuştur. Ancak MEB 2022 yılında tekrar kariyer basamaklarını uygulamaya başlamıştır. Bu kapsamda bu çalışmada öğretmenlerin kariyer basamaklarının özlük haklarına etkisine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Bulgular öğretmenlerin kariyer basamaklarını uygulamasını ilerleme yükselme ve kazanç, mesleki statü, hizmet koşulları ile emeklilik kategorilerinde ele aldığını göstermektedir. Kariyer basamakları kapsamında uzman ya da başöğretmen unvanı alan kişiler meslekte yükselirken eğitim-öğretim ödeneği ve derece/kademe ilerlemesi almaktadır. Bu durum katılımcılar tarafından kariyer basamaklarının öğretmenlere sağladığı bir avantaj olarak görülmektedir. Ancak öğretmenler bu ödeneğin ekonomik şartlar açısından yetersiz olduğunu düşünmektedir. Bu bulguyla paralel olarak Özdemir ve diğerlerine (2022) göre öğretmenler kariyer basamakları ile unvanla yükselirken maaş artışının olumlu ancak yetersiz olduğunu belirtmiştir. Kariyer basamaklarının özellikle maaş artışı bakımından öğretmenlerin özlük haklarına olumlu etkisi olurken öğretmenler arası maaş farkı olması olumsuz etki olarak değerlendirilmiştir (Kaplan ve Aslan, 2023). Benzer şekilde Çiftçi ve Aydın (2023) da kariyer basamaklarında ilerleme ile birlikte öğretmenlerin maddi kazançlarının

Gökmen, E. & Kurum-Tiryakioğlu, G. (2024). Kariyer basamaklarının özlük haklarına etkisi üzerine öğretmen görüşleri. *Journal of Educational Reflections*, 8(1), 91-106.

artmasını olumlu etki olarak ifade etmiştir. Diğer bir ifade ile öğretmenlerin az da olsa maaş artışı sağlaması dolayısıyla kariyer basamakları uygulamasını olumlu algıladığı görülmektedir.

Mesleki statü açısından ele alındığında katılımcılar kariyer basamakları uygulamasının öğretmenler üzerinde olumsuz etkiye sahip olduğunu düşünmektedir. Çünkü bu uygulama öğretmenler arasında olumsuz rekabet yaratmakta, öğretmenleri sınıflandırmakta ve ayrıştırmaktadır. Kaplan ve Aslan'ın (2023) çalışması da kariyer basamaklarının öğretmenleri ayrıştırdığı bulgusu ile bu çalışmayı desteklemektedir. Çobanoğlu ve İlkin (2023) de kariyer basamakları uygulamasının öğretmenlik mesleği açısından uygun olmadığını ve öğretmenleri kutuplaştırdığını ortaya koymuştur. Diğer taraftan katılımcılar kariyer basamaklarının hizmet koşulları ve emeklilik konusunda öğretmenlere bir katkı sağlamadığını vurgulamıştır. Öğretmenler hizmet koşulları kapsamında zaten hak ettikleri özlük kazanımlarına ulaşmalarının zorlaştığını düşünmektedir. Diğer taraftan kariyer basamakları kapsamında elde edilen maddi kazanımların sadece çalışırken geçerli olduğu ve emekliliği kapsamadığı vurgulanmıştır. Bu doğrultuda çalışmaya katılan öğretmenler bu uygulamanın adaletli olmadığını düşünmektedir. Bu bulgu Kaplan ve Aslan'ın (2023) çalışmasıyla paraleldir. Aynı çalışmada katılımcılar liyakat, eşitlik ve adalet açısından kariyer basamaklarının öğretmenler arasında ayrımcılığa sebep olduğunun altını çizmiştir. Özdemir ve diğerleri (2022) de kariyer basamakları ile elde edilen özlük haklarının emekliliğe hiçbir katkısının olmadığını belirtmiştir. Öğretmenler arasındaki bu yaygın görüşün aksine Aksoy ve Taşkın (2023) uzman öğretmenlik unvanında olmamasına rağmen başöğretmen unvanı alan kişilerin emekli maaşını etkileyen ek göstergelerinin de arttığını vurgulamıştır. Uluslararası açıdan Almanya, Çin ve Kanada gibi ülkelerde öğretmenlerin emeklilik şartları meslek kanunda açıkça belirtilmesine rağmen Türkiye'de ilgili meslek kanununda bu konuda herhangi bir madde bulunmamaktadır (Dönmez Yapucuoğlu ve Eryılmaz Ballı, 2022).

Öğretmenlik kariyer basamakları meslekte ilerleme ve yükselme, maaş artışı gibi sınırlı iyileştirmeler sunmasına rağmen mesleki itibar, öğretmenleri sınıflandırma ve çalışma barışı açısından olumsuz değerlendirilmektedir. Öncelikle katılımcılar uzman öğretmen ya da başöğretmen unvanlarının öğretmenleri sınıflandırdığını ve meslektaşlar arasında çatışmaya sebep olduğunu düşünmektedir. Bu bulgu farklı çalışmalar (Demir ve diğerleri, 2023; Elagöz ve Pala Elagöz, 2023; Köse ve Öztürk, 2023) tarafından da desteklenmektedir. Bu doğrultuda Elagöz ve Pala Elagöz (2023) eşit işe farklı unvan ve maaş verilerek öğretmenlerin olumsuz anlamda kategorize edildiğini belirtmiştir. Demir ve diğerleri (2023) de kariyer basamaklarının öğretmenler arasında sınıflandırmaya sebep olmasını doğru bulmamıştır. Benzer şekilde Köse ve Öztürk (2023) de kariyer basamaklarının öğretmenleri sınıflandırdığı için mesleki imajı zedelediğini ifade etmiştir. Diğer taraftan okul yöneticileri de kariyer basamaklarının öğretmenleri sınıflandırarak mesleği değersizleştirdiğini düşünmektedir (Arabacı ve diğerleri, 2023). Ayrıca Altunkaynak (2023) çalışmasında bu sınıflandırmanın velilerin çocuklarını uzman ya da başöğretmen sınıfına kaydettirmek istemesi gibi onur kırıcı sonuçlar doğurabileceğini belirtmiştir. Kısacası öğretmenlik kariyer basamakları aynı işi yapan meslektaşları sınıflandırması açısından olumsuz karşılanmaktadır.

Öğretmenlik belirli bir toplumsal statüye sahip kutsal bir meslek olarak görülmektedir. Ancak bu çalışmada katılımcılar kariyer basamakları uygulamasının öğretmenlik mesleğinin itibarını olumsuz etkilediğini dile getirmiştir. Bu konuda yapılan çalışmalar (Canatan Doğan, 2022; İş ve Birel, 2022; Gül ve Güngör, 2022) unvan, maddi kazanımlar ve paydaş görüşüne başvurulmaması açısından kariyer basamaklarının mesleki itibarı düşürdüğünü ortaya koymuştur. Canatan Doğan (2022) öğretmenler ve eğitim sendikaları gibi paydaş görüşlerine başvurulmadan yapılan bu kariyer basamakları düzenlemesinin mesleki itibarsızlığa sebep olduğunun altını çizmiştir. İş ve Birel (2022) ise kariyer basamakları uygulamasının mesleki itibarı yükseltmek için getirildiğini ancak uzman ya da başöğretmen olamayan meslektaşları itibarsızlaştırdığını ortaya koymuştur. Diğer taraftan Gül ve Güngör (2022) bu uygulama ile öğretmenlerin mesleki itibarının yükseltileceği düşünülmemesine rağmen unvan farklılıklarının meslektaşlar arasında huzursuzluk ve haksız rekabet yaratabileceğine dikkat çekmiştir. Çünkü Altunkaynak'ın (2023) belirttiği üzere Gül ve Güngör (2022) de velilerin çocukları için uzman ya da başöğretmen talep edebileceğini belirtmiştir. Hatta bu konuda Bakırcı ve diğerleri (2023) unvanların kaldırılarak öğretmenlik mesleğine itibarının geri kazandırılabilirliğini ifade etmiştir.

Öğretmenlik mesleğinde meslektaş dayanışması ve işbirliği önemlidir. Öğretmenler bazen çözemediği sorunlarda kıdemli meslektaşlarına danışabilir. Ancak bu çalışmada katılımcılar kariyer basamaklarını kıdemli öğretmenler açısından dezavantaj olarak görmektedir. Çünkü 25 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenler birinci derecede olduğu için meslekte herhangi bir derece ilerlemesinden faydalanamayacaklardır. Diğer taraftan unvan almanın şartı 10 yıl olduğu için 55 ve üzeri yaşta olan öğretmenler bugün uzmanlığı olsa bile başöğretmen olana kadar emeklilikleri gelmiş olacaktır (Canatan Doğan, 2022). Ayrıca katılımcılar bu durumun öğretmen camiasında çalışma barışını bozduğunu düşünmektedir. İmzaoğlu (2023) da kariyer basamaklarının öğretmenler arasında ast-üst ilişkisi oluşturarak iş barışını bozacağını dile getirmiştir. Bu bulguyu destekler

Gökmen, E. & Kurum-Tiryakioğlu, G. (2024). Kariyer basamaklarının özlük haklarına etkisi üzerine öğretmen görüşleri. *Journal of Educational Reflections*, 8(1), 91-106.

şekilde Şentürk ve diğerleri (2023) de kariyer basamaklarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığını azaltarak okul iklimi ve çalışma barışına zarar verdiğini ortaya koymuştur. Benzer şekilde Buyruk (2014) da kariyer basamakları ya da performans değerlendirme gibi belirli şartlara bağlı uygulamaların öğretmenlerin iş barışını bozduğunu belirtmiştir. Gök ve Çoğaltay (2023) da aynı mesleği yapan kişilere unvan ve gelir bakımından farklı muamele edilmesinin iş barışını zedelediğine dikkat çekmiştir. Başka bir ifadeyle kariyer basamaklarındaki koşullar ve kazanımlar Öğretmenlik Meslek Kanunun'daki (2022) meslek tanımı gereği aynı işi yapan öğretmenler arasında farklılıklar yaratarak çalışma huzurunu bozmaktadır.

Görüldüğü üzere kariyer basamakları uygulamasının dezavantajları avantajlarını aşmaktadır. Bu çalışmada da katılımcılar genel olarak kariyer basamakları ile gelen unvan, mesleki yükselme, ilerleme ve kazancın ayrımcılık, huzursuzluk ve çatışma getireceğini belirtmiştir. Bu durumun biraz daha iyiye dönüşmesi için katılımcılar kariyer basamaklarında ilerlemek amacıyla 10 yıllık kıdem süresinin kısaltılması gerektiğini vurgulamıştır. Bu uygulamaya bir öneri olarak Çiftçi ve Aydın (2023) bu bekleme süresinin 5 yıla düşürülmesi gerektiğini savunmaktadır. Çobanoğlu ve İlkın'ın (2023) çalışmasında da öğretmenler unvanlara geçiş için 10 yıllık bekleme süresinin uzun olduğunu ifade etmiştir. Bu bulguyla paralel olarak Kaplan ve Gülден (2023) de öğretmenler için bekleme süresinin adaletsiz olduğunu altını çizmiştir. Diğer taraftan Aksan ve diğerleri (2023) öğretmenlerin hizmet yılına göre kariyer basamaklarında yükselmesi gerektiğini ancak mesleki yıl olarak unvanlar arasındaki sürenin çok uzun olduğuna dikkat çekmiştir. Benzer şekilde Özocak ve Argon (2023) da unvanlar arası geçiş için 10 yıl bekleme süresinin öğretmenleri hak kaybına uğrattığını öne sürmektedir. Ayrıca bu çalışmadaki katılımcılar öğretmenlik mesleğinde hizmet bölgeleri açısından Türkiye'nin batısı ve doğusunda geçen 10 yıllık sürenin aynı kategoride ele alınmaması gerektiğine de gönderme yapmıştır. Bu öneriler doğrultusunda kariyer basamaklarında yükselme için gerekli bekleme süresinin hizmet bölgesi, kıdem ve emeklilik durumu gibi faktörler açısından gözden geçirilmesi gerekmektedir.

Kariyer basamaklarında yükselmenin en önemli bir diğer şartı da sınava girmek ya da lisansüstü eğitim almaktır. Ancak bu çalışma kariyer basamaklarında yükselmek için sınav yerine hizmetiçi eğitim getirilmesini önermektedir. Sürekli mesleki gelişim amacıyla bu öneri farklı çalışmalarla (Aksoy ve Taşkın, 2023; Demir, 2011; İmzaoğlu, 2023; Kaplan ve Aslan, 2023) da desteklenmektedir. Öğretmenler kariyer basamaklarında merkezi sınav şartı ile ilerlemeyi benimsememiştir. Ayrıca eğitim sisteminin bir çıkmazı olan merkezi sınavlar böylece öğretmenlere de dayatılmış olmaktadır (İmzaoğlu, 2023). Demir (2011) de kariyer basamaklarında ilerlemenin sınav değil, ürün ve süreç odaklı olması gerektiğine inanmaktadır. Paralel olarak Kaplan ve Aslan (2023) da sınavın öğretmenlik mesleğinin doğasına aykırı ve yetersiz bir uygulama olduğunu altını çizmiştir ve sınav yerine lisansüstü eğitim ya da yüz yüze hizmetiçi eğitim getirilmesini önermiştir. Benzer şekilde Aksoy ve Taşkın'ın (2023) çalışmasında da sınav öğretmenler tarafından kabul edilmeyen bir uygulama olarak belirlenmiştir. Çakır (2023) da sınav yerine, kıdem, derece, kademe, mesleki gelişim, deneyim, performans ve lisansüstü eğitim durumuna göre öğretmenlerin kariyer basamaklarında ilerlemesi gerektiğini savunmaktadır. Bu doğrultuda Kandemir (2023) de sınav olmaması gerektiğini ve unvanların öğretmenlere kıdeme göre verilmesini vurgulamıştır.

Öğretmenler eğitim, disiplin, mesleki gelişim ve kıdem şartını sağladıktan sonra lisansüstü eğitim ile de kariyer basamaklarında yükselebilmektedir. Kariyer Basamakları Yönetmeliğinin (MEB, 2022) şartlarını sağlayan ve herhangi bir alanda tezli/tezsiz yüksek lisans diploması olan adaylar uzman öğretmen olabilirken; uzman öğretmen olup doktora eğitimini tamamlayanlar başöğretmen unvanı alabilmektedir. Ancak katılımcıların lisansüstü eğitiminin tezli ve eğitim bilimleri ya da uzmanlık alanında olması gerektiğini vurgulamıştır. Aksi halde katılımcılar belirli ücret karşılığında herhangi bir alanda yapılan yüksek lisans eğitiminin çok geçerli olmadığını düşünmektedir. Bu bulguyla paralel olarak Özocak ve Argon (2023) da tezli yüksek lisansın daha zor olduğunu ve tezli/tezsiz yüksek lisans eğitiminin öğretmenlerin kariyer basamaklarında ilerlemesi noktasında farklı değerlendirilmesi gerektiğinin altını çizmiştir. Benzer şekilde İş ve Birel (2022) de eğitim bilimleri alanında olmayan yüksek lisans ya da doktora mezuniyetlerinin mesleki liyakat konusuna bir katkı sağlamayacağını belirtmiştir. Bu konuda Nanto ve Arslan (2023) da alan dışı lisansüstü eğitimlerin kariyer basamakları sınavı yerine kabul edilmemesi gerektiğini ifade etmiştir. Diğer taraftan Pınar ve Dönel Akgül (2023) öğretmenleri bilim uzmanı/doktor seviyesine ulaştırdığı için lisansüstü eğitimin kariyer basamaklarında ilerlemek için zorunlu tutulması gerektiğini savunmaktadır. Mevcut çalışmalar ve katılımcı görüşleri lisansüstü eğitim konusunda MEB'in tezli/tezsiz ve eğitim bilimleri alanı/alan dışı gibi faktörleri göz önünde bulundurarak Kariyer Basamakları Yönetmeliğini gözden geçirmesi gerekmektedir.

Sonuç olarak kariyer basamaklarının unvan, meslekte ilerleme, yükselme ve özlük haklarında iyileştirme sağlayarak öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemek amacıyla ortaya konduğu kabul edilebilir. Ancak kariyer basamaklarına ilişkin öğretmenlerin genel görüşünün olumlu olmadığı anlaşılmaktadır. Öğretmenlik

Gökmen, E. & Kurum-Tiryakioğlu, G. (2024). Kariyer basamaklarının özlük haklarına etkisi üzerine öğretmen görüşleri. *Journal of Educational Reflections*, 8(1), 91-106.

kariyer basamakları konusunda medya analizi yürüten Tarakcı (2023) bu uygulamanın hedef kitlenin beklentilerini karşılamadığını ve hedef kitlenin bu uygulamadan memnun olmadığını ortaya koymuştur. Öğretmenler yapılan iyileştirmeleri sınırlı ve yetersiz bulmaktadır. Ayrıca öğretmenlik zaten bir ihtisas mesleği olduğu için yeniden uzman ya da başöğretmen gibi unvanların verilmesi ayrıştırmacı olarak nitelendirilmektedir. Böylece bu unvanlar aynı işi yapan öğretmenleri sınıflandırmaktadır. Diğer taraftan unvanlar arası geçiş için beklenen süre, yapılan sınav ve lisansüstü eğitim koşulları yeniden gözden geçirilmelidir. Katılımcılar 10 yıllık bekleme süresini uzun, sınavı gereksiz ve herhangi bir alanda tezli/tezsiz lisansüstü eğitimi adaletsiz bulmaktadır. Bu kapsamda kariyer basamakları kıdemli öğretmenleri ve emeklilik durumunu da kapsayacak şekilde genişletilmelidir. Ayrıca kıdem, yüz yüze hizmetiçi eğitimler ve eğitim alanında tezli yüksek lisans/doktora eğitimi ile kariyer basamakları süreci daha iyi olacaktır. Bu çalışma kamuda görev yapan öğretmen görüşleri ile sınırlıdır. Bu konuda çalışma yapacak araştırmacılara örneklem, yöntem, kapsam açısından uygulamalara ise yönetmelik koşulları açısından öneriler aşağıda sunulmuştur.

- Kariyer basamaklarına sınavla değil kıdeme bağlı olarak belli periyotlarda eğitimler verilmesi suretiyle geçmesi ya da sınav yerine hizmet içi eğitimlerle; personelin çalışmaları, başarılarının da göz önüne alınarak unvan geçişi sağlanabilir.
- Öğretmenler uzman öğretmen, başöğretmen unvanlarını sınıflandırma gibi algıladıkları için unvanlar kaldırılarak sadece derece-kademe ilerlemesi, maaş artışı sağlayacak tedbirler alınabilir.
- Yönetmelikte verilen maddi iyileştirmelerin kıdemli öğretmenleri ve emekliliği de kapsayacak şekilde düzenlenmesi sağlanabilir.
- Öğretmenlerin yapacakları eğitim alanındaki tezli lisansüstü çalışmalar kariyer basamakları kapsamındaki unvanlar arasında geçiş için kabul edilmelidir.
- Öğretmenlerin meslek hayatını etkileyen bu uygulamayla ilgili eğitim uzmanları, okul yöneticileri ve sendika temsilcilerinin de görüşlerine başvurulmuş araştırmalar yapılabilir.
- Araştırmacılar uluslararası ve ulusal dokümanları inceleyip farklı paydaş görüşlerini alarak daha kapsayıcı bir kariyer planlaması modeli geliştirebilirler.
- MEB düzeyinde bu uygulamadan etkilenen öğretmenlerle bir memnuniyet çalışması yürütülebilir. Böylece veriye dayalı olarak paydaş katımlı bir çalışmada kariyer basamakları uygulamasının güçlü ve zayıf yönleri ortaya konabilir.

KAYNAKÇA

- Adamson, S. J., Doherty, N., & Viney, C. (1998). The meanings of career revisited: Implications for theory and practice. *British Journal of Management*, 9(4), 251-259.
- Akdaş, T., Kara, K., Yavuz, S., Tutsoy, İ., Saritekin, A., ve Çiftçi, H. (2023). Öğretmenlerin kariyer basamakları: Karşılaştırmalı bir giriş. *Türk Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 12-22.
- Aksan, A., Gökmen, O., ve Demir, H. İ. (2023). Öğretmenlerin kariyer basamaklarına ilişkin görüşleri. *Turan: Stratejik Araştırmalar Merkezi*, 15(57), 227-232.
- Aksoy, G. ve Taşkın, G. (2023). Öğretmenler öğretmenlik meslek kanunu kariyer basamakları düzenlemesi hakkında ne düşünüyor?, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 1301-1323. doi: <https://doi.org/10.17679/inuefd.1198580>
- Altunkaynak, M. (2023). Öğretmenler, öğretmenlik meslek kanunuyla tanımlanmış uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik hakkında ne düşünüyor? *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 1438-1457.
- Arabacı, İ., Güzelgörür, F., Sever Çevik, R., Kelepçe, O. ve Sever, A. (2023). Öğretmenlik meslek kanununun ilköğretimde görev yapan okul müdürlerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (15), 374-391.
- Australian Institute for Teaching and School Leadership. (2017). *Australian professional standards for teachers*. <https://www.aitsl.edu.au/standards> (05.03.2024)
- Bakırcı, H., Özkan, Y., ve Özdemir, C. (2023). Öğretmenlik meslek kanunu hakkında sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(4), 325-343. doi: <https://doi.org/10.19160/ejer.1302529>
- Buyruk, H. (2014). Öğretmen performansının göstergesi olarak merkezi sınavlar ve eğitimde performans değerlendirme. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 28-42.
- Canatan Doğan, N. (2022). *Öğretmenlik meslek kanununa yönelik öğretmen ve yönetici görüşleri*. Yüksek Lisans Projesi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Cordell, A. (1984). Profession of teaching. *Physics Magazine Today*, 37(39), 136-139.

- Gökmen, E. & Kurum-Tiryakioğlu, G. (2024). Kariyer basamaklarının özlük haklarına etkisi üzerine öğretmen görüşleri. *Journal of Educational Reflections*, 8(1), 91-106.
- Creswell, J. W. (2015). *Nitel araştırma yöntemleri*. M. Bütün ve S. B. Demir (Çev.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Creswell, J.W. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. S. B. Demir ve M. Bütün (Çev.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çakır, M. (2023). Öğretmenlik mesleği kariyer basamaklarının yönetici ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 3(7), 1049-1067.
- Çiftçi, B., & Aydın, A. (2023). Fen bilimleri öğretmenlerinin kariyer basamakları (uzman ve başöğretmen) ile ilgili görüşleri. *Türkiye Kimya Derneği Dergisi*, 8(2), 111-136.
- Çobanoğlu, F. ve İlkin, A. (2023). Öğretmenlerin yenilenen kariyer basamakları uygulaması hakkındaki görüşleri. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (14), 155-173.
- Dağlı, A. (2007). İlköğretim öğretmenlerinin öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselme sistemine ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(22), 184-197.
- Demir, F. B., Ulukaya Öteleş, Ü., Zırhlı, K., Şahin, A. (2023). Öğretmenlik meslek kanununa yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 144-162.
- Demir, S. B. (2011). Öğretmen kariyer basamakları uygulamasının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, (3), 53-80.
- Donnelly, J. (2002). *Career development for teachers*. London: Stylus Publications.
- Dönmez Yapucuoğlu, M., ve Eryılmaz Ballı, F. (2022). Türkiye Almanya Çin Kanada ve Singapur öğretmenlik meslek kanunlarının karşılaştırmalı analizi. *Avrasya Öğretmen Eğitimi Dergisi*, 3(3), 250-266.
- Elagöz, Z., ve Pala Elagöz, M. (2023). Öğretmenlik kariyer basamaklarının mesleki gelişim çalışmalarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 3(2), 530-547.
- Eurybase, (2008). *The Information Database on Education Systems in Europe, The System in Austria Report on Education* <http://eacea.ec.europa.eu> (05.03.2024)
- Glesne, C. (2012). *Nitel araştırmaya giriş*. A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu (Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gök, Ö. M. B., ve Çoğaltay, N. (2023). Öğretmenlik meslek kanunu algısının incelenmesi: Durum analizi. Antalya: 7'nci Uluslararası Eğitim ve Değerler Sempozyumu Tam Metin Bildiri Kitabı.
- Gül, İ., ve Güngör, C. (2022). Öğretmenlik meslek kanununa ilişkin öğretmen görüşleri. *Van Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 1098-1123. doi: <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1090770>
- Gündoğdu, K., ve Kızıldaş, E. (2008). Kariyer basamaklarında yükselme sistemi ve sınavına ilişkin uzman öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55(55), 363-388.
- Hammersly, M. ve Traianou, A. (2017). *Nitel araştırmalarda etik*. S. Balcı ve B. Ahi (Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık
- İmzaoğlu, B. (2023). Öğretmenlik meslek kanunu bağlamında öğretmenlik kariyer basamakları ve yükselme kriterleri hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Sosyal Bilim Çalışmaları Dergisi*, 108, 5823-5832. doi: <http://dx.doi.org/10.29228/sss.6.8312>
- İş, A., ve Birel, F. K. (2022). Öğretmenlik meslek kanununa ilişkin öğretmen görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(84), 1967-1990. doi: <https://doi.org/10.17755/esosder.1141748>
- Kandemir, A. (2023). İlkokul yönetici ve öğretmenlerinin uzman öğretmenlik/başöğretmenlik eğitimlerine ilişkin görüşleri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 229-248. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023.118535> (05.03.2024)
- Kaplan, F., ve Aslan, H. (2023). Öğretmenlik kariyer basamaklarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Bilimsel Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 7(2), 134-158.
- Kaplan, K., ve Gülден, B. (2023). Türkçe öğretmenlerinin öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselme yönetmeliği ile ilgili görüşleri. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (10), 14-31.
- Kilimnik, Z. M., De Oliveira, L. C. V., Sant'anna, A. D. S., & Barros, D. T. R. (2011). *Career paths, images and anchors: A study with Brazilian professionals*. Qualitative Report, 16(1), 147-161.
- Köse, A., & Öztürk, G. (2023). Öğretmenlik meslek kanununun mesleki imaj bağlamında değerlendirilmesi: Bir karma yöntem çalışması. *Kabramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 357-377. doi: <https://doi.org/10.33437/ksusbd.1286748> (05.03.2024)
- MEB. (2006). Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2005/08/20050813-2.htm> (01.03.2024)
- MEB (1943). Hususi İdarelerden Maaş Alan İlkokul Öğretmenlerinin Kadrolarına, Terfi, Taltif ve Cezalandırılmalarına ve Bu Öğretmenler İçin Teşkil Edilecek Sağlık ve İçtimai Yardım Sandığı İle Yapı Sandığına ve Öğretmenlerin Alacaklarına Dair Kanun, <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/5308.pdf> (12.11.2022)
- MEB (1973). Milli Eğitim Temel Kanunu. <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/14574.pdf> (05.02.2024)

Gökmen, E. & Kurum-Tiryakioğlu, G. (2024). Kariyer basamaklarının özlük haklarına etkisi üzerine öğretmen görüşleri. *Journal of Educational Reflections*, 8(1), 91-106.

MEB (2022). Öğretmenlik Meslek Kanunu, (03.05.2023).

<https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2022/02/20220214-1.htm>

Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma: desen ve uygulama için bir rehber*. S. Turan (Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Nanto, Z. ve Arslan, S. (2023). Öğretmenlerin, öğretmen kariyer basamaklarına yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Tarih Okulu Dergisi*, 67, 3488-3518.

Nartgün, Ş. S., ve Ural, İ. (2007). Kariyer basamaklarında yükselme uygulamasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 129-149.

Oğuz, A. ve Tunca, N. (2008). Baltık ülkelerinde ve Türkiye’de öğretmen eğitimi. *Milli Eğitim Dergisi*, (179), 164-177.

Özdemir, T. Y., Doğan, A., ve Demirkol, M. (2022). Öğretmenlik kariyer basamakları hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Sosyal Bilim Araştırmaları Dergisi*, 11(2), 53-67.

Özocak, A., ve Argon, T. (2023). Aday öğretmenlik ve kariyer basamakları yönetmeliğindeki kariyer basamaklarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(39), 745-766. doi: <https://doi.org/10.35675/befdergi.1275499> (05.03.2024)

Patton, M. Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*. M. Bütün ve S. B. Demir(Çev.). Ankara: Pegem Akademi.

Pınar, M.A. ve Dönel Akgül, G. (2023). Fen bilimleri öğretmenlerinin öğretmenlikte kariyer basamaklarında yükselme sistemine ilişkin görüşleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9 (1), 36-47. doi: <https://Doi.Org/10.24289/İjsser.1181614>

Robson, C. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ş. Çankır ve N. Demirkasımoğlu (Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.

Sarı, E. Çevik, A. (2009). *Kadın için kariyer gelişiminin önemi*. Sakarya Üniversitesi Uluslararası-Disiplinlerarası Kadın Çalışma Kongresi, 1, 65-74, Sakarya.

Şentürk, C., Karanarlık, H., Yıldız, V. ve Yağcı, A. (2023). *Öğretmenlik kariyer basamakları uygulamasına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi*. Latin Amerika 6’ncı Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Konferansı Kitabı.

Tarakcı, H. N. (2023). Kamusal halkla ilişkilerde sosyal medya: Millî Eğitim Bakanlığı’nın öğretmenlikte kariyer basamakları çalışmasına ilişkin bir duygu analizi araştırması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 50, 303-320.

Tunç, A. ve Uygur, A. (2001). *Kariyer yönetimi planlaması ve geliştirme*. Ankara: Gazi Kitabevi

Uslu, E. M., & Özgün, T. (2022). Exploring Pre-service teachers’ perceptions of teaching profession preferences and teaching status. *Research on Education and Psychology*, 6(1), 68-83. doi: <https://doi.org/10.54535/rep.1134110>

Yaylacı, Ö. G. (2007). İlköğretim düzeyinde kariyer eğitimi ve danışmanlığı. *Bilgi Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 40, 119-140

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

ARAŞTIRMACILARIN MAKALEYE KATKI ORANI BEYANI

Birinci yazar katkı oranı: %50 (Araştırmanın giriş, kuramsal temelleri, ilgili araştırmalar, sonuç ve tartışma, İngilizce uzun özet bölümlerinin oluşturulması)

İkinci yazar katkı oranı: %50 (Araştırma soruları, yöntem, bulgular, kaynakça, öneriler bölümlerinin oluşturulması)