

BİLİŞSEL GELİŞİM DERGİSİ

Cilt:1/ SAYI:1

Haziran 2023

(Cognitive Development Journal)

(Volume: 1/ Issue: 1 -June 2023)



BİLİŞSEL GELİŞİM DERGİSİ

Cilt:1 / Sayı:1 - Haziran 2023

Bilişsel Gelişim Dergisi, ulusal hakemli bir dergidir. Haziran ve Aralık olmak üzere yılda iki kez yayınlanacaktır. Ayrıca yılda iki kez özel sayı yayımlanabilir. Dergi elektronik ortamda yayınlanacak olup, yayımlanan sayılara; bilisselegitim.com adresinden erişim sağlanabilir. Makaleler intihal tespit programında gözden geçirilerek yayımlanmaktadır.

COGNITIVE DEVELOPMENT JOURNAL

Volume: 1 / Issue: 1 – June 2023

Cognitive Development Journal is a national refereed journal. It will be published twice a year, in June and December. In addition, a special issue may be published twice a year. The journal will be published electronically and published issues; It can be accessed at bilisselegitim.com. The articles are published after being reviewed in the plagiarism detection program.

Sahibi ve Sorumlusu/ Owner:

Ali Geven

Sorumlu Yazı İşleri Müdürü

Gökçe Aydın

Dergi İletişim:

toplumsalegitimdergisi@gmail.com

Editör:

Dr. Öğretim Üyesi Cebrail Karadaş

Bilişsel Gelişim Dergisi

Bilişsel Gelişim Dergisi'nin Tarandığı İndeksler:

Dergimizin indeks başvuruları ilk sayı yayımlandıktan sonra yapılacaktır.

Bilim ve Danışma Kurulu

- Prof. Dr. Mesut Aydın, İnönü Üniversitesi
Prof. Dr. Recep Dünder, İnönü Üniversitesi
Prof. Dr. Hamdi Öney, İnönü Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa Müjdecı, Kırıkkale Üniversitesi
Prof. Dr. Rahmi Doğanay, Fırat Üniversitesi
Prof. Dr. Erdal Açıkse, Munzur Üniversitesi
Doç. Dr. Servet Atık, İnönü Üniversitesi
Doç. Dr. Bahadır Köksalan, İnönü Üniversitesi
Doç. Dr. Erol Koçođlu, İnönü Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet Korkud Aydın, Kırıkkale Üniversitesi
Doç. Dr. İsmail Efe, Kırıkkale Üniversitesi
Doç. Dr. Yasin Demir, Kahramanmaraş İstiklal Üniversitesi
Doç. Dr. Evren Erzen, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
Doç. Dr. Zekeriya Çam, Muş Alpaslan Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Abdullah Manap, Batman Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Mehmet Akif Karaman Ortadoğu Amerikan Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Mustafa Ceylan Artvin Çoruh Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Gökay Keldal, İnönü Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Metin Kırbaç, İnönü Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Mustafa Pamuk, Konya Selçuk Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Yavuz Koşan, Muş Alpaslan Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Özcan Ekici, Dicle Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Cemal Karadaş, İnönü Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Şihmehmet Yiđit, Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Uğur Özhan, İnönü Üniversitesi
Dr. Murat Canpolat, İnönü Üniversitesi
Dr. Onur Balı, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
Dr. Ökkeş Narinç, Namık Kemal Üniversitesi
Dr. Fatih Kaya, İnönü Üniversitesi

I. Sayı Hakemleri

Prof. Dr. Mesut Aydın/ İnönü Üniversitesi

Doç. Dr. İsmail Efe/ Kırıkkale Üniversitesi

Doç. Dr. Yasin Demir/ Kahramanmaraş İstiklal Üniversitesi

Doç. Dr. Servet Atik/ İnönü Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi Abdullah Manap/ Batman Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi Mehmet Akif/ Karaman Ortadoğu Amerikan Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi Cemal Karadaş/ İnönü Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi Özcan Ekici/ Dicle Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi Gökay Keldal/ İnönü Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi Mustafa Ceylan/ Artvin Çoruh Üniversitesi

Cilt:1/ Sayı:1' de yayımlanan yazıların tümünün sorumluluğu Yazarlarına aittir.

The responsibility of all the articles published in Volume:1/ Issue:1 belongs to their authors.

OKUR YORUMLARI / LETTRES

Lütfen yayımlanan yazılar hakkındaki yorum, görüş ve önerilerinizi dergi editörlerine gönderiniz:

bilisselgelisimdergisi@gmail.com

İçindekiler

Zeynal YÜCE Mustafa SABRİOĞLU İrfan YÜCEL Cemal AŞKIN

Öğretmenlerin Beş Faktör Kişilik Özelliklerinin Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi (s. 1- 21)

Ahmet İlker İNCİ İsmail Emre YILMAZ Mehmet Emin DURAK Ramazan CENGİZ

Öğretmenlerin Teknoloji Entegrasyonu Geliştirme Beceri Düzeylerini Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi (s. 22- 49)

Murat KARADEMİR Mustafa OCAK Özkan ÖRTLEK Bayram ÇAM

Öğretmenlerin Bilgi ve İletişim Teknolojileri Yeterlik Algılarının Değerlendirilmesi (s. 50- 66)

Ozan TOSUN Süleyman ELİVEREN Onur KESER Abdullah KAYA

Okul Yöneticilerinin Kültürel Liderlik Davranışlarının İncelenmesi (s. 67- 91)

Şahin KARTAL Erol AKAGÜNDÜZ Meral ÖZ Tuncay CANYURT

Öğretmenlerin Yılmazlık Davranış Özelliklerinin İncelenmesi (s. 92- 108)

Yayın Etiği (s. 109- 111)

Öğretmenlerin Beş Faktör Kişilik Özelliklerinin Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi

Zeynal YÜCE¹

Mustafa SABRİOĞLU²

İrfan YÜCEL³

Cemal AŞKIN⁴

Özet

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin beş faktör kişilik özelliklerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesidir. Tarama modelinin kullanıldığı araştırma 2023 yılında Malatya ilinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda yürütülmüştür. Araştırmaya 450 öğretmen katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Beş Faktör Kişilik Ölçeği kullanılmış, elde edilen verilerin analizinde SPSS programı kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin beş faktör kişilik özelliklerinin üzerinde demografik özelliklerinin etkili olduğu, cinsiyet, yaş, görev kademesi ve eğitim durumunun beş faktör kişilik özelliklerinin yansıtılmasında etkin değişkenler olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Kişilik, Beş Faktör Kişilik Özellikleri

¹Kemal Özalper İlkokulu/Battalgazi/Malatya, zeynalyc@hotmail.com.

²Kemal Özalper İlkokulu/Battalgazi/Malatya, sabrioglumustafa@gmail.com.

³Kemal Özalper Ortaokulu Battalgazi/Malatya, irfanyucel1@hotmail.com.

⁴Tevfik İleri İmam Hatip Ortaokulu, Yeşilyurt/Malatya, arturyus44@gmail.com

Evaluation of Teachers' Five Factor Personality Traits in Terms of Some Variables

Abstract

The aim of this research is to evaluate teachers' five factor personality traits in terms of some variables. The research using the screening model was conducted in schools affiliated to the Ministry of National Education in Malatya province in 2023. 450 teachers participated in the research. The Five Factor Personality Scale was used as a data collection tool in the research, and the SPSS program was used in the analysis of the obtained data. As a result of the research, it was determined that the five factor personality traits of teachers are influenced by their demographic characteristics, gender, age, job level and educational status are effective variables in reflecting the five factor personality traits

Keywords:Teacher, Personality, Five Factor Personality Traits.

Giriş

Kişilik, Baymur'un (1993) belirttiği gibi bir kişinin ilgi, tutum, yetenek, konuşma biçimi, dış görünümü, çevreye uyumu gibi özellikleri içeren bir terimdir. Erikson, (1984) kişiliğin insan doğası, duygu durumu, davranış biçimi, ilgi, yetenek ve diğer psikolojik özelliklerinen özgün ve özgün toplamı olduğunu belirtmiştir.

Morsünbül'e (2014) göre kişilik, insan davranışlarını inceleme konusunda en sık değinilen konulardandır. McAdams ve Olson'un (2010) belirttikleri gibi burada etkili olan sebep, kişilik kavramının bireyler arası ilişkilerin kalitesini, zor yaşam koşullarına uyum sağlamayı, kariyer başarısını, sosyal yaşama dâhil olmayı, mutluluk ve sağlık gibi kavramlara yordayıcılık yapan en etkin unsurlardan biri olması dolayısıyladır. Kimileri kişiliği sosyal başarı, popülerlik ya da çok kişiliklilik ile ilişkilendirirken, kimileri de kişiliği tanımlarken bireyin bazı temel özelliklerini kullanırlar. Kişiliği değerlendirmek için farklı teorik temeller kullanırken, psikologların sıfatların kişiliği tanımlamada daha az rol oynadığına inanmaktadır.

Kişilik, birçok bilim dalı tarafından ele alınsa da özellikle psikoloji alanı ile ilgilidir. Köknel'in (2005) belirttiği gibi kişilik, Latince persona kelimesinden gelmektedir. Roller, oyuncuların oynadıkları rollere göre bir tiyatro sahnesinde giydikleri maskelerdir (Burger,

2016). Carl Gustav Jung da kişilik kavramını açıklarken persona kelimesini kullanmıştır. Jung, kişilik kavramını, bireysel yaşam öğretilerinin toplamı ile toplumun genel görüşü arasında gelişen bir karışıklık olarak adlandırdı. Antik sahnede maske takan oyuncuların amacı sadece seyircide belirli bir izlenim yaratırken, bunun yanında oyuncunun gerçek yüzünü de gizlemektir (Ada, 2021).

Kişiliğin net bir tanımının yokluğu, araştırmacıların insanları benzersiz kılan bir dizi özellik olan ortak bir payda üzerinde anlaştıkları söylenebilir. Bireylerin kendine özgü özellikleri bulunmaktadır k bu özellikler aslında bir zenginliktir (Burger, 2016). Durna'ya (2005) göre bireyler fiziki yapıları, zihni özellikleri ve duygudurumları konusunda diğer bireylerden başka oldukları gibi olayları anlama ve yorumlama biçimleri bakımından da farklılık gösterirler. Baymur (1993), bunun kişilik kavramının temelini oluşturduğunu belirtmiştir. Kişilik, kişinin ilgileri, yetenekleri, tutumları, kendini ifade etmesi, dış görünüşü, çevresiyle iletişim kurma biçimi gibi özelliklerini içeren bir kavramdır.

Kişilik ile ilgili boyutların ortaya konması amacıyla birçok çalışma yürütülmüştür (Tomrukçu, 2008). McAdams ve Olson'a (2010) göre kişilik özelliklerinin beş faktöre ayrılabilceğini göstermiştir. Farklı dillerde kişilik özelliklerini ifade eden kelimeler eş anlamlılar içermekte ve tamamen farklı sözcükler ile dile getirilmektedir. Bu sebeple kişilik özelliklerini ortak bir dilde kodlamak ve ortak sınıflandırmalar yapmak için araştırmalar yürütülmüştür (Somer, 1998). Birçok araştırmacı kişiliğin beş faktör özelliğinin bulunduğu konusunda fikir birliği içerisinde (Morsunbul, 2014). Kişilik, beş faktör kişilik özellikleriyle (BFKÖ) ilgili çalışmaların bulunduğu, bu çalışmalarda kavram tanımlamalarının yanında beş faktör kişilik özelliklerinin farklı guruplarda farklı demografik özelliklere göre değişim durumu incelenmektedir. Bu çalışmada da öğrencilere rol model olan öğretmenlerin BGKÖ farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi amaç edinilmiştir.

Kişilik Kavramı

Bir kişinin bireysel özelliklerinin toplamından oluşan Latince "persona-maske" kelimesinden oluşan bir imajı ifade etmektedir (Şanlı, 1991). Linda'ya (1999) göre kişilik, yalnızca içinde bulunduğumuz zaman, sosyal çevreyle ilgili duygu, düşünce, duygu ile davranışlar gibi psikolojik tepkilerdeki bireysel farklı durumları ortaya koyan özellik ve eğilimler biçiminde tanımlanması yapılmaktadır. Özkalp (2004), kişiliği insan davranışını etkileyen düşünce, duygu, benzerlik ve farklılıklardan oluşan sübjektif bir bütün biçiminde tarif edilmiştir.

Dinamik bir süreç olan kişilik, doğumla başlayıp ölüm ile nihayetlenmektedir. Kişilik, yavaş gelişen ve birden bire farklılaşmayan davranış içerikli özelliklerdendir (Zel, 2011). Çamlıbel İrkin'e (2012) göre insan gelişimini etkileyen; ahlaki, fiziksel, psikolojik ve sosyal gelişimden çok sayıda faktörden oluşan ve değişken durumda bir süreç olmaktadır. Bu sebeple, boyutlar arasında bir karışıklık vardır. Gelişim söz konusu olduğunda, kişiliğin bazı yönleri çevreden, bazıları genetikten ve diğer birçok yönü de her ikisinden de etkilenir. Yani kişilik gelişiminde etkili olan genler, kişilik gelişiminde çevresel faktörlerden en çok etkilenen genlerdir.

Kişilik davranışını etkileyen genetik varsayımlar; mizaç, kültürel ve sosyal yapıların etkileşimini ve gelişimini içermektedir (Akiskal ve Mallya, 1987). Burger'e (2006) göre genel eğilimler, kişilik özelliklerini oluşturmak ve şekillendirmek amacıyla çevreyle etkin bir biçimde etkileşime girmektedir. Çevreyi etkileyen olağan mizaç tiplerinin kişilik özelliklerinde etkisinin bulunduğu dile getirilmektedir. Bu sebeple kişilik özelliklerinin bireyin sosyal özellikleri içerisinde yer aldığı ve hatta diğer insanları bu yönde etkilemektedir (Tınar, 1999).

Kişiliğin Özellikleri

Kişilik, bireyin benzersizliği ve özellikleri bulunmaktadır ve bir insan olarak benzersizliği tanımlayan niteliklere odaklanmakta olduğunu belirten Costa ve McCrae'nin (2003) vurguladığı gibi kişilikle ilgili özellikler, kişilerin diğer kişilerden ayrılmasına ve kişilerin gelecekteki davranışlarını tahmin etmede temel oluşturmaktadır. Kişilik, bireyi diğer bireylerden ayırmakta olan fiziki, zihni ve ruhsal özelliklerin tamamı, bireylerin toplum içerisindeki diğer insanlarla etkileşim şeklini ortaya koyan, kendine özgü ve karakteristik bir düşünce, duygu ve davranış imgesidir (Köknel, 1985; Atkinson vd. 1999). Psikologlar, kişiliğin bireylerin düzenli olarak yaptıkları davranışları temsil ettiği için özel olduğuna ve bu davranışların bireyleri diğerlerinden ayırdığı için ayırt edici olduğuna inanmaktadırlar (Tomrukçu, 2008).

Ayırt edici kişilik, bir bireyi benzersiz kılan eğilimler ve davranışlar kümesini ifade ettiğini belirten Durna'ya (2005) göre bireyler bazen benzer davranışlar sergilese de onları benzersiz kılan, diğer bireylerden farklı kılan bazı özelliklere sahiptirler. Bu nedenle birçok fiziksel, zihinsel ve duygusal farklılığa sahip bireyler, olgu ve olayları başka şekillerde yorumlayabilirlerken bu farklı durumlar da kişiliğin temel taşlarını ifade etmektedir.

Kişilik, benzersiz, bireyle tutarlı, diğerlerinden farklı, bireyin dış ve iç çevresi tarafından oluşturulmuş, diğer bireylerden farklı, bireysel duygu, düşünce ve davranışlarla tutarlı, yapılandırılmış, organize ve bütünleşmiş; kişiyi toplumdaki diğer kişilerden ayırabilecek yapıdaki özelliklerin tamamı, bir bireyin hem doğuştan hem de kazanılmış özelliklerinin toplamı olarak tanımlanmaktadır (Güvenç, 1982; Cüceloğlu, 1992; Akman ve Erden, 1998; Senemoğlu, 2004).

Kişilik özelliklerinin bir diğer yönü tutarlılıktır. Kişilik yapısının tutarlılık ifade etmesi, bireyin davranış eğiliminin sık sık değişmemesidir (Başaran, 2000). Farklı bir anlatımla bireyin ruh halinin ve belirli olaylara verdiği duygusal tepkilerin değişim süresinin oldukça uzun olmasıdır. Bu açıdan bakılarak kısa sürede kişilikte büyük bir değişiklik olmaktadır. Kişilik sürekliliği olan bir kavram olduğu için kişi sakin, agresif, utangaç, kendine güvenen vb. sıfat ve özellikleri hayatının farklı dönemlerinde sergileyebileceği kişilik yapısının tutarlılığına ve sürekliliğine vurgu yapan araştırmacılar da belirtilmektedir (Greenberg, 1999). Kişilikteki tutarlılık zamanla olmaktadır, bireyin benzer durumlardaki davranışı zamanla fazla değişmez ve tipik ve özel durumlardaki davranış, kişinin kişiliğinin bir parçası olarak düşünülmelidir (Cüceloğlu, 1992).

Yazgan İnanç ve Yerlikaya'ya (2008) göre sosyallik düzeyi yüksek özelliklerde olan bir kişi, kişilik istikrarı nedeniyle bu özellikleri zaman içinde sergilemeye devam edecektir. Öte yandan, bir kişinin bu özellikleri farklı durumlarda tutarlı kalacak ve kişi işte veya sokakta evde olduğu kadar dışa dönük ve sosyal olacaktır.

Kişilik, bireyin kendisinden türetilen tutarlı bir davranış modelidir. Bir durumdan diğerine veya bir andan diğerine tutarlı davranış sergilemeye yönelik oldukça ısrarcı eğilimlerdir (Burger, 2006). Bir kişinin tüm kişilik temelli özelliklerinin nispeten istikrarlı bir oluşumudur (Bitlisli vd., 2013). Aytaç'ın (2001) belirttiği gibi bir bireyin tüm tutarlı, benzersiz ve zamansız özellikleri kişilik olarak tanımlanır.

Kişilik özellikleri arasında olan tutarlılık, değişmeyecekleri anlamında değildir. Başaran'ın (2000) belirttiği gibi kişilik, çevresel faktörlerin etkisiyle değişecektir. Kişilik gelişimi süreci, bir kişinin yaşamının devamlılığının içerisinde yer almaktadır. Bu açıdan bakılarak kişilik kavramının farklı bir özelliğinin canlılığı olduğu söylenebilir. Fiziksel ve zihinsel gelişim evrelerinde bireyin iletişim ve etkileşiminde kişi ve gruplar, kişinin kişilik yapısını etkilemekte ve bu konu kişiliğin zaman içerisinde farklılaşabileceğini ortaya koymaktadır (Robbins ve Judge, 2012). Jung'a (2005) göre kişilik tutarlı ve devamlı bir biçim olarak

görülmeyle birlikte sürekli hareket halinde, dinamik, değişebilen bir kavram, hayatımız boyunca yavaş yavaş gelişebilen bir yapıdır.

Kişilik, bireyin çevresine yansıtılmış olduğu tepkilerini biçimlendiren dinamik süreçler olarak tanımlanabileceğini belirten Jia'ya (2008) göre kişilik, hem biçimlendirici hem de içeriksel öğeler taşıyan, hem değişime hem de istikrara izin veren karmaşık ve dinamik bir yapıdadır. Onur'un (1995) belirttiği gibi kişilik sabit değildir, doğum ile ölüm arasında dinamik bir süreçtir. Bu amaçla, bireyin katıldığı kültürel ve eğitsel etkinlikler, zamanla bireyin davranış ve alışkanlıklarını değiştirebilmektedir. Bu durum, bireyin kişilik özelliklerinin zaman içinde değişmesine zemin hazırlayabilmektedir. Sonuç olarak, kişiliğin kalıtımın ve birçok çevresel faktörün etkisi altında oluşması ve gelişmesi, kişiliğin değişebileceğini göstermektedir.

Kişiliği Oluşturan Faktörler

Kişiliğin, bir kişinin genetik özelliklerinin ve çevresinin etkisiyle oluştuğu fikrinin her yerde olduğunu belirten Tuzcu'ya (2017) göre kişilik oluşumunda etkin olan ve insanların davranışlarına yön veren faktörler belirli şekillerde gruplandırılmıştır. Bunun sebebi, kişiliğin karışık ve çok boyutlu olmasıdır. Kulaksızoğlu (2003), doğuştan gelen genetik özelliklerin, kişiliğin oluşarak bireyin davranışlarında yerleşik hale gelmesinde etkili olduğunu vurgulamıştır. Kalıtım sadece göz-saç rengi, ten rengi veya boy ile ilgili değildir. Aynı zamanda bir kişinin zeka tipi, öğrenme yeteneği ve yeteneği ile de ilgilidir.

Bütün bunlar aynı zamanda insanların kişiliğin özelliklerini ne boyutta ve biçimde geliştirebileceklerini de ifade etmektedir (Vural, 2017). Özkalp ve Kırıl'e (2001) göre belirli bir kişilik özelliğini genetik faktörlere bağlamak mümkün değildir. Dolayısıyla kişiliğin oluşumunda kalıtımın yanı sıra çevresel faktörlerin de ortak etkisi vardır. Burada bu iki faktörün etkileşim içinde olduğu vurgulanmalıdır.

İnsan toplum içinde doğar, toplum içinde yaşamaktadır, toplum olmadan yaşamak zordur. Özer'e (2013) göre insanlar ait oldukları toplumları etkiler ve etkilenirler. Bu nedenle, kişiliğin oluşumunda sosyal ve kültürel faktörlerin rolü ertelenememektedir. İnsan gözlem yoluyla öğrenir ve kişiliği öğrendiklerine göre şekillenmektedir. Öğrenme, kişiliği doğrudan etkileyen, davranışta kalıcı değişikliklere yol açan en önemli faktördür. Küçük (2014) her kültürün meşru kabul edilen kendi inançları, değerleri, gelenekleri ve davranış kalıpları

olduğunu belirterek, sosyalleşme sırasında ortaya çıkan sorunları birleştirerek kişiliğini geliştirdiğini vurgulamıştır.

Aile de kişilik özelliklerinin oluşmasında etkili bir unsurdur (Morgan 2010). Erdoğan'a (1999) göre aile olgusu, sosyal öğrenmenin ve sosyalleştirilmiş öğrenmenin birincil alanıdır. Bu nedenle aile ve bu ailenin üyeleri ile olan etkileşimler kişiliğin biçimlenmesinde etkili olmaktadır. Anne ve babanın ortaya koyduğu tutum, kardeşlerin sayısı, kardeşler arasındaki yaş farkı, doğum sırası, ihtiyaçların karşılanma derecesi kişiliğin oluşmasında etkilidir. İnanç ve Yerlikaya'nın (2010) belirttiği gibi tüm bunların dışında bireyin aileden edinmiş olduğu ve öğrendiği her özellik, hayatı süresinde etki yaratmakta ve bu da karakterine yansımaktadır. Larsen ve arkadaşları (2017) kişilik oluşumunda rol oynayan diğer faktörler arasında; coğrafya ve fiziksel faktörler, psikolojik faktörler, sosyal sınıf, kitle iletişim araçları ve hatta akran grupları ve öğretmenlerle ilişkiler bulunduğunu, ayrıca eğitim, evlilik ve iş hayatı, travma geçmişi gibi faktörlerin kişilik oluşumuna katkıda bulunduğunu belirtmişlerdir.

Beş Faktör Kişilik Kuramı

Kişilik, insanın sosyal yaşamının bir parçası olarak yüzyıllardır ilgi alanı olmuştur. Soysal'a (2008) göre kişilik, 1930'lu senelerde diğer sosyal bilim disiplinlerinden bağımsız bir bilimsel disiplin şeklinde belirginleşmeye başlamıştır. Turhan (2019) kişiliğin, bireylerin farklı durumlarda sergiledikleri davranışları açıklayan, kişilerarası, duygusal, güdüsel ve deneysel etkileşimleri içeren sürekli bir süreç olduğunu vurgulamaktadır. Beş faktör kişilik teorisi kişilik değerlendirmesinde sıklıkla kullanılan ve literatürde fikir birliğine varılan bir kuramdır. Bu kuram, özellik yöntemlerine dayalıdır. Aynı zamanda kişilik ölçümünde bireylerin kendisini ve diğer bireyleri tanımlamak amacıyla kullanmış oldukları sıfatlar kullanılmaktadır (Robbins ve Judge, 2012).

BFKÖ modeli çerçevesinde iyi anlaşılmalı bir kişilik özellikleri taksonomisi oluşturma konusunda hemfikir olsa da, bazı temel boyutlarda anlaşmazlıklar görülebileceğini belirten Costa ve McCrae'nin (2006) çalışması beş faktör kişilik yapısını en gelişmiş şekilde ele almıştır. Bu beş faktör aşağıda kısaca ele alınmıştır.

1. Dışadönüklük

Çiçek ve Aslan'a (2020) göre dışadönüklük, en çok çalışılan BFKÖ ve bireyin sosyalliği ve sosyal yeterliliği ile ilişkilidir. Dışadönüklük faktörü özgüven, enerji ve coşku hali olarak tanımlanmaktadır (Somer vd., 2002). Chauvin ve arkadaşlarının (2007) tanımına göre dışadönüklük, dış dünyaya yönelik enerji olarak tanımlanmaktadır. McCrae ve John'ın (1992) belirttiği gibi dışadönüklük faktörü ile ilgili yaygın algılar, bu niteliğe sahip kişilerin enerjik, proaktif, maceracı, olumlu duygular yaşama, sosyalleşme ve enerji dolu olma eğiliminde oldukları yönündedir. Dışadönükler, kolayca arkadaş edinen ve inanç birlikteliği olanlarla sosyalleşen rahat insanlardır. Bu bireyler aynı zamanda duygudurumlarını kontrol edebilmekte güçlük çeken, çabuk sinirlenen ve hayal kırıklığı yaşayabilen kişiler de olabilir. Bu faktörde düşük puan alan kişilerin utangaçlık, sessizlik, soğukkanlılık ve soğukluk özellikleri sergiledikleri söylenir. İlişkiler dışa dönük faktörler ve bazı psikopatoloji arasında bulunmaktadır. Bu boyutun üzerinde puan alanlar narsisizm ve kişilik bozukluğuna, düşük puan alanlar ise şizofreni ve çekingen kişilik bozukluğuna eğilimlidirler (Tatlıoğlu, 2013).

2. Sorumluluk / Özdenetim

Bu özelliğe sahip insanlar kararlı, bilinçli ve disiplinlidir. Bu boyutta sorumluluk duygusu yüksek puan alan kişilerin oldukça başarılı olmaktadır. Yüksek sorumluluk düzeyi olan bireyler disiplinli, kararlı, temkinli ve hedeflerine odaklıdır. Sorumluluğu düşük puan olan bireyler, kolay bir şekilde dikkati dağılan, tembel, erteleyen ve hedeflerine ulaşmada esnek olan kişilerdir (Tatar vd., 2014).

3. Açıklık

McRae'nin (1993) belirttiğine göre, diğer boyutlarla karıştırılan ve bu boyutu doğrudan ruh sağlığına bağlayanlara karşı, maneviyat ve kültürü sorgulama unsurlarını içeren açıklık boyutudur. Ona göre "açıklık" bağlamında kişi görece olarak açık ya da kapalıdır. Açıklık; estetik, duygu, eylem, düşünce ve değerler gibi kavramlara karşılık gelmektedir. Açıklık; öğrenmeye istekli, yaratıcı, meraklı, duygu ve fikirleriyle ilgilenen kişileri ifade etmektedir. Açıklık düzeyi düşük olan insanlar muhafazakar olma ve yeniliğe direnme eğilimindedir. Bir kişinin açıklığı; kendisini ya da fikirlerini dile getirmesine, verileri net bir şekilde iletmesine, başkalarıyla işbirliği yapmasına izin vermektedir (Bono vd, 2002).

4. Uyumluluk

Uyumsal boyutu oluşturan kişilik özellikleri arasında nezaket, bağışlayıcılık, nezaket, hoşgörü, alçakgönüllülük, saygı, açık sözlülük, özveri ve esneklik gibi özellikler yer almaktadır (Bacanlı vd., 2009). Somer ve arkadaşlarına (2002) göre uyumluluk düzeyi yüksek kişiler ilgili, verici ve şefkatlidirler. Düşük Uyumluluk düzeyine sahip kişiler kinci, kibirli, inatçı, rekabetçi, uyumsuz ve uzlaşması zor kişilerdir (Costa ve McCrae, 1995).

5. Duygusal Dengesizlik (Nevrotiklik)

Bacanlı ve arkadaşlarına (2009) göre nevrozizm kişilik özellikleri, depresyon ve üzüntü, kaygı, sinirlilik, sık ruh hali değişimleri yaşama, huzursuzluk, sinirlilik ve sabırsızlık gibi kişilik özelliklerini işaret etmektedir. Duygusal dengesizlik kişilik özelliği aynı zamanda duygusal değişkenlik olarak da bilinmektedir. Yüksek nevrozizm düzeyine sahip insanlar endişeli, güvensiz, sinirli ve sinirli olarak tanımlanır. Düşük nevrozizme sahip kişilerin iyi bir ruh halinde, duygusal olarak dengeli, stresli durumlarda sakin kalabilen, öfkeye daha az eğilimli, özgüvenleri yüksek ve olumlu duygular yaşamaya eğilimli oldukları söylenebilir (Costa ve McCrae, 1995).

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Nicel araştırma yönteminin kullanılmış olduğu çalışmada, öğretmenlerin beş faktör kişilik özellikleri demografik özellikleri ile ilişkilendirilerek tarama modeli ile analiz edilmiştir.

Örneklem

Araştırma 2023 yılında Malatya ilinde yürütülmüştür. Araştırmaya Malatya ilinde bulunan okullarda görev yapmakta olan 450 öğretmen katılmıştır (Tablo 1).

Tablo 1. Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

	F	%
Cinsiyet	Erkek	187
	Kadın	263

Yaş	25 yaş ve altı	171	38,00
	26-40 yaş	147	32,67
	41 ve üstü	132	29,33
Kademe	Okul öncesi	72	9,33
	İlkokul	135	30,00
	Ortaokul	142	31,56
	Lise	101	22,44
Eğitim Durumu	Lisans	265	58,89
	Lisansüstü	185	41,11
	Toplam	450	100,0

Tabloya göre araştırmaya katılan öğretmenlerden 263'ü kadın, 187'si erkektir. Öğretmenlerden çoğunluğu (%38) 25 yaş ve altıdır. Öğretmenlerden %31,56'sı ortaokulda, %30'u ilkokulda görev yapmaktadır. Çoğunluğu lisans mezunu (%58,89) olan öğretmenlerden %41,11'i lisansüstü eğitim almıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada, Benet-Martinez ve John (1998) tarafından geliştirilen, Sümer ve Sümer (2005) tarafından Türkçeye çevrilen Beş Faktör Kişilik Ölçeği kullanılmıştır. 44 sorudan oluşan ölçek, 5'li likert tipindedir ve 5 alt boyutu bulunmaktadır.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde SPSS programı kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinden önce normallik analizi yapılarak verilerin normal dağılıma sahip olduğu belirlenmiş ve bu bağlamda analizlerde parametrik testlerden olan ANOVA ve t Testi uygulanmıştır. Analizlerin yorumlanmasında anlamlılık düzeyi $p=0,05$ olarak kabul edilmiştir.

Bulgular

Öğretmenlerin beş faktör kişilik özelliklerinin demografik özelliklerine göre farklılaşma durumunun araştırıldığı çalışmada, öğretmenlerin beş faktör kişilik özellikleri öğretmenlerin cinsiyetleri, yaşları, görev yaptıkları kademe ve eğitim durumuna göre değerlendirilmiştir.

Cinsiyet, bireylerin kişilik özelliklerini şekillendirici bir faktör olarak öne çıkmaktadır. Karşılaşılan bir duruma kadınların kişisel özelliklerine göre ortaya koyacakları davranışlar ile erkeklerin ortaya koyacakları davranışlar arasında farklılıklar bulunabilmektedir. Öğretmenlerin beş faktör kişilik özelliklerinin cinsiyet değişkenine göre analizi Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2.Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Beş Faktör Kişilik Özelliklerinin Analizi

		N	\bar{x}	Sd	t	p
Dışadönük	Erkek	187	3,986	0,421	0,921	0,211
	Kadın	263	3,144	0,368		
Sorumluluk	Erkek	187	4,091	0,367	0,633	0,421
	Kadın	263	3,656	0,263		
Açıklık	Erkek	187	3,234	0,629	0,812	0,325
	Kadın	263	3,867	0,061		
Uyumluluk	Erkek	187	3,723	0,666	0,835	0,035
	Kadın	263	3,634	0,596		
Duygusal Dengesizlik	Erkek	187	2,412	0,921	0,625	0,022
	Kadın	263	2,323	0,812		
Ölçek Toplamı	Erkek	187	3,411	0,224	0,047	0,325
	Kadın	263	3,202	0,366		

Tabloya göre araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetleri ile BFKÖ alt boyutlarından uyumluluk ve duygusal dengesizlik arasında istatistiksel olarak anlamlılık bulunurken ($p<0,05$), diğer alt boyutlar ve ölçek toplam puanı ile cinsiyet değişkeni arasında istatistiksel bir farklılık bulunmamaktadır. Dışadönüklük ($\bar{x}=3,986$), sorumluluk ($\bar{x}=4,091$), uyumluluk ($\bar{x}=3,723$), duygusal dengesizlik ($\bar{x}=2,412$) ve ölçek toplamında ($\bar{x}=3,411$) erkek öğretmenlerin aritmetik ortalamalarının kadınlara göre daha yüksek olduğu, açıklık ($\bar{x}=3,867$) alt boyutunda ise kadınların puanlarının daha yüksektir.

Bireylerin kişilik özelliklerini belirleyici olan özelliklerinden biri de yaştır. Bireyin yaşının ilerlemesi, hayat tecrübesinin yanında mesleki olarak da farklılaşmasına sebep olabilmektedir. Öğretmenlerin yaşlarına göre beş faktör kişilik özelliklerinin analizi Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3.Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Beş Faktör Kişilik Özelliklerinin Analizi

		N	\bar{x}	Sd	F	p
Dışadönük	25 ve altı	171	3,585	0,592	0,370	0,621
	26-40 yaş	147	3,584	0,741		
	41 ve üzeri	132	3,639	0,580		
	Toplam	450	3,601	0,637		
Sorumluluk	25 ve altı	171	3,974	0,567	1,425	0,002
	26-40 yaş	147	4,034	0,567		
	41 ve üzeri	132	4,139	0,579		
	Toplam	450	4,042	0,571		
Açıklık	25 ve altı	171	3,823	0,505	1,125	0,423
	26-40 yaş	147	3,752	0,587		
	41 ve üzeri	132	3,828	0,649		
	Toplam	450	3,802	0,574		
Uyumluluk	25 ve altı	171	3,963	0,448	0,925	0,004
	26-40 yaş	147	4,058	0,511		
	41 ve üzeri	132	4,110	0,506		
	Toplam	450	4,037	0,485		
Duygusal Dengesizlik	25 ve altı	171	2,616	0,614	1,525	0,328
	26-40 yaş	147	2,605	0,714		
	41 ve üzeri	132	2,521	0,701		
	Toplam	450	2,585	0,672		
Ölçek Toplamı	25 ve altı	171	3,504	0,296	0,492	0,018
	26-40 yaş	147	3,517	0,352		
	41 ve üzeri	132	3,559	0,330		
	Toplam	450	3,524	0,324		

Tablo 3'e göre araştırmaya katılanların yaşları ile beş faktör kişilik ölçeği alt boyutlarından sorumluluk, uyumluluk alt boyutları ve beş faktör kişilik ölçeği genel puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilirken ($p < 0,05$), dışadönük, açıklık, duygusal dengesizlik alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit

edilmemiştir ($p>0,05$). Öğretmenlerin ölçek sorularına verdikleri cevapların aritmetik ortalamalarında da farklılıklar bulunmaktadır. Dışadönüklük ($\bar{x}=3,639$), sorumluluk ($\bar{x}=4,139$), açıklık ($\bar{x}=3,802$), uyumluluk ($\bar{x}=4,110$) ve ölçek toplamında ($\bar{x}=3,559$) yaşları 41 ve üzeri olanların aritmetik ortalama puanları daha yüksekken, duygusal dengesizlik ($\bar{x}=2,616$) alt boyutunda ise yaşları 25 ve altı olanların aritmetik ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin kişilik özellikleri ortaya koymalarında etkili olabilecek diğer bir faktör de görev yapılan eğitim kademesidir. Görev yapılan eğitim kademelerin kendine has özellikleri, zorlukları ve kolaylıkları bulunmaktadır. Bu unsurlar da öğretmenlerin kişilik özelliklerini yansıtmalarında etkili olabilmektedir. Öğretmenlerin yaşlarına göre beş faktör kişilik özelliklerinin analizi Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Öğretmenlerin Kademelerine Göre Beş Faktör Kişilik Özelliklerinin Analizi

		N	\bar{x}	Sd	F	p
Dışadönük	Okul öncesi	72	3,451	0,726	0,106	0,821
	İlkokul	135	3,510	0,630		
	Ortaokul	142	3,477	0,607		
	Lise	101	3,532	0,617		
	Toplam	450	3,495	0,635		
Sorumluluk	Okul öncesi	72	4,021	0,638	1,749	0,004
	İlkokul	135	3,944	0,540		
	Ortaokul	142	3,807	0,563		
	Lise	101	3,926	0,463		
	Toplam	450	3,909	0,546		
Açıklık	Okul öncesi	72	3,559	0,793	2,233	0,221
	İlkokul	135	3,865	0,461		
	Ortaokul	142	3,748	0,565		
	Lise	101	3,819	0,468		
	Toplam	450	3,769	0,549		
Uyumluluk	Okul öncesi	72	4,263	0,733	0,546	0,369
	İlkokul	135	4,080	0,462		
	Ortaokul	142	4,054	0,472		

	Lise	101	4,120	0,405		
	Toplam	450	4,110	0,496		
Duygusal Dengesizlik	Okul öncesi	72	2,398	0,897	2,258	0,001
	İlkokul	135	2,828	0,696		
	Ortaokul	142	2,685	0,677		
	Lise	101	2,550	0,633		
	Toplam	450	2,652	0,708		
Ölçek Toplamı	Okul öncesi	72	3,402	0,478	1,203	0,268
	İlkokul	135	3,501	0,304		
	Ortaokul	142	3,413	0,346		
	Lise	101	3,452	0,278		
	Toplam	450	3,446	0,339		

Tablo 4'e göre araştırmaya katılanların görev yaptıkları kademe ile beş faktör kişilik ölçeği alt boyutlarından sorumluluk, duygusal dengesizlik alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilirken ($p < 0,05$), dışadönük, açıklık, uyumluluk alt boyutları ve beş faktör kişilik ölçeği genel puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir ($p > 0,05$). Öğretmenlerin yaşlarına göre beş faktör kişilik ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanlara bakıldığında; sorumluluk ($\bar{x}=4,021$), açıklık ($\bar{x}=3,865$), duygusal dengesizlik ($\bar{x}=2,828$) ve ölçek toplam ($\bar{x}=3,501$) puanları ilkokul, dışadönüklük ($\bar{x}=3,532$) puanında lise, uyumluluk ($\bar{x}=4,263$) puanında okul öncesi öğretmenlerinin aritmetik ortalamaları diğer kademelerdeki öğretmenlere göre daha yüksektir.

Eğitim durumu da kişilik özelliklerinin ortaya konmasında etkili bir faktör olmaktadır. Eğitim düzeyinin yükselmesi, öğretmenlerin bilgi düzeyleri artarken aynı zamanda da mesleki yeterlilikleri de artmaktadır. Bu durum da kişilik özelliklerini yansıtmalarında etkili olmaktadır. Öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre beş faktör kişilik özelliklerinin analizi Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Beş Faktör Kişilik Özelliklerinin Analizi

		N	\bar{x}	Sd	t	p
Dışadönük	Lisans	138	3,518	0,699	0,582	0,125
	Yüksek Lisans	22	3,619	0,659		

Sorumluluk	Lisans	138	3,918	0,580	2,248	0,000
	Yüksek Lisans	22	4,005	0,687		
Açıklık	Lisans	138	3,688	0,538	0,762	0,642
	Yüksek Lisans	22	3,655	0,666		
Uyumluluk	Lisans	138	3,944	0,451	0,459	0,003
	Yüksek Lisans	22	3,833	0,567		
Duygusal Dengesizlik	Lisans	138	2,602	0,666	1,263	0,455
	Yüksek Lisans	22	2,568	0,647		
Genel	Lisans	138	3,559	0,297	3,794	0,264
	Yüksek Lisans	22	3,558	0,441		

Tablo 5'e göre öğretmenlerin eğitim durumları ile beş faktör kişilik ölçeği alt boyutlarından sorumluluk ve uyumluluk alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilirken ($p < 0,05$), dışadönük, açıklık, duygusal dengesizlik alt boyutları ve beş faktör kişilik ölçeği genel puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir ($p > 0,05$). Öğretmenlerin verdikleri cevaplara göre oluşan aritmetik ortalamalara bakıldığında dışadönüklük ($\bar{x}=3,619$), sorumluluk ($\bar{x}=4,005$) alt boyut puanları eğitim düzeyi yüksek lisans olanlarken, açıklık ($\bar{x}=3,688$), uyumluluk ($\bar{x}=3,944$), duygusal dengesizlik ($\bar{x}=2,602$) ve ölçek toplam ($\bar{x}=3,559$) puanlarında eğitim düzeyi lisans olan öğretmenlerin aritmetik ortalamaları daha yüksektir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bireylerin kişilik özellikleri farklılıklar arz edebilmektedir. Bu farklılıkların oluşmasında birçok unsur etkili olabilmektedir. Bireylerin yaşamlarından izlerin olduğu kişilik özelliklerini toplum içerisinde karşı karşıya kaldıkları durumlarda ortaya koymaktadırlar. Öğretmenler de kişilik özelliklerini çevrelerinde bulunanlara yansıtırlarken, farklı değişkenlerin etkisi olabilmektedir. Araştırmada öğretmenlerin cinsiyet, yaş, görev yaptıkları kademe ve eğitim durumlarına göre beş faktör kişilik özellikleri incelenmiştir.

Öğretmenlerin cinsiyetleri ile BFKÖ alt boyutlarından uyumluluk ve duygusal dengesizlik arasında istatistiksel olarak anlamlılık bulunurken, diğer alt boyutlar ve ölçek toplam puanı ile cinsiyet değişkeni arasında istatistiksel bir farklılık bulunmamaktadır. Çelebi ve Uğurlu (2014) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin cinsiyetleri ile özdisiplin, dışa

dönüklük, uyumluluk ve nevrotilik alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlılık bulunduğunu belirlenmişlerdir. Kalafat (2012) yaptığı araştırmada öğretmenlerin cinsiyetleri ile deneyime açıklık at boyutu arasında istatistiksek olarak anlamlı farklılık bulunduğunu belirlemiştir. Cinsiyet ortaya konan kişilik özelliklerle üzerinde oldukça etkili bir değişkendir. Kadın öğretmenler toplumsal cinsiyet rollerinin de etkisi ile erkek öğretmenlere göre farklı kişilik özelliklerini yansıtabilmektedirler.

Öğretmenlerin yaşları ile beş faktör kişilik ölçeği alt boyutlarından sorumluluk, uyumluluk alt boyutları ve beş faktör kişilik ölçeği genel puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilirken, dışadönük, açıklık, duygusal dengesizlik alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Çelebi ve Uğurlu (2014) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin yaşları ile özdisiplin ve nevrotilikalt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlılık bulunduğunu tespit etmişlerdir. Yaş, bireyin tecrübe kazanması, mesleki yeterliliğinin artması açısından etkili olan bir faktördür. Öğretmenlerin yaşlarının yükselmesi ile daha dışadönük sorumluluk hissi kuvvetli, deneyime açık ve uyumlu oldukları görülmektedir.

Öğretmenlerin görev yaptıkları kademe ile beş faktör kişilik ölçeği alt boyutlarından sorumluluk, duygusal dengesizlik alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilirken, dışadönük, açıklık, uyumluluk alt boyutları ve beş faktör kişilik ölçeği genel puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Kalafat (2012) yaptığı araştırmada öğretmenlerin görev yaptıkları kademe ile deneyime açıklık at boyutu arasında istatistiksek olarak anlamlı farklılık bulunduğunu belirlemiştir. Görev yapılan kademenin öğretmene getirmiş olduğu sorumluluk ve iş yoğunluğu öğretmenlerin kişilik özelliklerini ortaya koymalarında etkili olabilmektedir.

Öğretmenlerin eğitim durumları ile beş faktör kişilik ölçeği alt boyutlarından sorumluluk ve uyumluluk alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilirken, dışadönük, açıklık, duygusal dengesizlik alt boyutları ve beş faktör kişilik ölçeği genel puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Halıcı Karabatak (2018) yaptığı araştırmada öğretmenlerin eğitim durumlarına göre proaktif davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunduğunu belirlemiştir. Eğitim düzeyinin yükselmesi öğretmenlerin mesleki bilgi birikimleri üzerinde olumlu etki ortaya çıkartırken, öğretmenler mesleki bilgilerinin artması ile kişilik özellikleri daha etkin bir şekilde ortaya koyabilmektedirler.

Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin beş faktör kişilik özelliklerinin üzerinde demografik özelliklerinin etkili olduğu, cinsiyet, yaş, görev kademesi ve eğitim durumunun beş faktör kişilik özelliklerinin yansıtılmasında etkin değişkenler olduğu belirlenmiştir.

Kişilik özellikleri her bireyde farklılıklar gösterirken, kişilik özelliklerinin bireyde hissedilmesi ve bu özelliklerin diğer bireylere yansıtılması bireyin mevcut durumu ile ilgili olmaktadır. Bu açıdan bakılarak öğretmenlerin kişilik özelliklerini yansıtabilecekleri eğitim ortamlarının oluşturulması yararlı olabilecektir.

Kaynakça

- Ada, G. (2021). *Beş faktörlü kişilik özelliklerinin yaşam doyumuna etkisi ve bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Akiskal , H. S.,ve Mallya, G. (1987). Criteria for The Soft Bipolar Spectrum: Treatment Implications. *Psychopharmacology Bulltein*(23), 68-73.
- Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E., Bem, D. J., ve Hoeksema, S. N. (1999). *Psikolojiye giriş*. çev: Yavuz, A. İstanbul: Arkadaş Yayınları.
- Atmaca, T. (2020). Öğretmenlerin kişilik tipleri ile mesleğe yabancılaşma arasındaki ilişki. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 491-506.
- Aytaç, S. (2001). Örgütsel davranış açısından kişiliğin önemi. *Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*. 3(1).
- Bacanlı, H., İlhan, T., ve Aslan, S. (2009). Beş faktör kuramına dayalı bir kişilik ölçeğinin geliştirilmesi: sıfatlara dayalı kişilik testi (Sdkt). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 261-279.
- Başaran, İ. E. (2000). *Örgütlerde davranış*. İnsanın üretim gücü. 3. Baskı. Ankara. Feryal Matbaası
- Baymur, F. (1993). *Genel psikoloji*. İstanbul. İnkılâp Kitapevi.
- Benet-Martinez V. ve John, O. P. (1998). Los cinco grades across cultures and ethnic groups: multitrait multimethod analyses of the big five in Spanish and English. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 729-750.

- Bono, J. E., Boles, T. L., Judge, T., veLauver, K. (2002). The role of personality in task and relationship conflict. *Journal of Personality*, 70(3), 1311-1344.
- Burger, J. M. (2006). *Kişilik*. (E. Sarioğlu, Çev.) İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Burger, J. M. (2016). *Kişilik*. (Çev. İ. Sarioğlu). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Chauvin, B., Hermand, D., ve Mullet, E. (2007). Risk perception and personality facets. *Risk Analysis*, 1, 171-185.
- Costa, P.T., ve McCrae, R.R. (1995). Domains and facets: Hierarchical Personality assessment usingn there visedneo personality in ventory. *Journal of Personality assessment*, 64(1), 21-50.
- Cüceloğlu, D. (1992). *İnsan ve davranışı: psikolojinin temel kavramları*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Çamlıbel İrkin, A. (2012). *Çocukların gelişim süreci ve televizyonun etkileri*. Uzmanlık Tezi, Radyo Televizyon Üst Kurulu, Ankara.
- Çiçek, İ.,ve Aslan, A. E. (2020). Kişilik ve beş faktör kişilik özellikleri: kuramsal bir çerçeve. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 10(1), 137-147.
- Durna, U. (2005). A ve B tipi kişilik yapıları ve bu kişilik yapılarını etkileyen faktörlerle ilgili bir araştırma. *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 19(1), 275-290.
- Erdoğan, İ. (1999). *İşletme yönetiminde örgütsel davranış*. İstanbul: Dönence Basım ve Yayın Hizmetleri.
- Erikson, E. H. (1984). *İnsanın sekiz çağı*. çev. B. Üstün - V. Şar. Ankara: Birey ve Toplum Yayıncılık.
- Greenberg, J. (1999). *Managing behavior in organizations*. 2. Baskı. New Jersey: Prentice Hall
- Güvenç, B. (1982). *İnsan ve kültür*. Ankara: İş Bankası Yayınları.
- Halıcı Karabatak, S. (2018). Öğretmenlerin proaktif davranış düzeyleri ile beş faktör kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mecmua Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(5), 48-64.
- İnanç, B. Y. ve Yerlikaya, E. E. (2010). *Kişilik kuramları*. Ankara: Pegem.

- Jia, H. H. (2008). *Relationships between the big five personality dimensions and cyberloafing behavior*. Doktora Tezi, Southern Illinois University Carbondale.
- Jung, C. G. (2005). *Kişiliğin gelişimi*. çev. Ahmet Aydoğan. Kişilik Oluşumu ve Sorunları. İstanbul: İz Yayıncılık.
- Kalafat, S. (2012). *Ortaöğretim öğretmenlerinin kişilik özelliklerinin öğretmen yeterliliklerine etkisinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Köknel, Ö.(1985). *Kaygıdan mutluluğa kişilik*. 12. Baskı. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Köknel, Ö. (2005). *Kaygıdan mutluluğa kişilik*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Kulaksızoğlu, A. (2003). *Farklı gelişen çocuklar*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Küçük, K. (2014). *Kişilik özelliklerinin girişimcilik davranışına etkisi: Abant İzzet Baysal üniversitesi örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Türk Hava Kurumu Üniversitesi, Ankara.
- Larsen, R. J., Buss, D. M., Wismeijer, A., Song, J., ve van den Berg, S. M. (2017). *Personality psychology: Domains of knowledge about human nature*. Boston: McCraw Hill Education.
- Linda, B. V. (1999). *Sixteen Personality Types: Descriptions for Self-Discovery*. California: Telos Publications.
- McAdams, D. P. ve Olson B. D. (2010). Personality development: Continuity and change over the life course. *Annual Review of Psychology*, 61, 517-542.
- McCrae, R. R. (1993). Openness to experience as a basic dimension of personality, imagination. *Cognition and Personality*, 13(1), 39-55.
- McCrae, R. R. ve Costa, P. T. (2003). *Personality in adulthood*. New York: Guilford Press. s.48-63
- McCrae, R. R. ve Costa, P. T. (2006). A five-factor theory perspective on traits and culture. *Psychologie Française*, 51, 227-244.
- McCrae, R. R., ve John, O. P. (1992). An introduction to the five factor model and its applications. *Journal of Personality*, 60(2), 175-215.
- Morgan, C. T. (2010). *Psikolojiye giriş*. S. Karakaş, R. Eski (Ed.), Konya: Eğitim Yayınevi.

- Morsünbül, Ü. (2014). Hızlı büyük beşli kişilik testi Türkçe versiyonu geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Düşünen Adam: The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences*, 27, 316-322.
- Onur, B. (1995). *Gelişim psikolojisi*. Ankara: İmge Kitapevi.
- Özer, A. (2013). *Psikolojik danışmanların yardım etme stillerinin a tipi kişilik özellikleri ve duygusal zekaları ile yordanabilirliği*. Yüksek Lisans Tezi. Hitit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çorum.
- Özkalp, E. (2004). *Örgütsel davranış*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Özkalp, E. ve Kirel, C.(2001).*Örgütsel davranış*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayın no:149,
- Robbins, S. P. ve T. A. Judge. (2012). *Örgütsel davranış*. 14. Basım. çev. İnci. Erdem, Nobel Yayıncılık.
- Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Somer, O., Korkmaz, M. ve Tatar A. (2002). Beş Faktör Kişilik Envanteri'nin geliştirilmesi-I: Ölçek ve alt ölçeklerin Oluşturulması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 17(49), 21-33.
- Soysal, A. (2008). Çalışma yaşamında kişilik tipleri: Bir literatür taraması. *Çimento İşveren Dergisi*, 22(1), 4-19.
- Sümer, N. ve Sümer, H. C. (2005).*Beş faktör kişilik özellikleri ölçeği* (Yayınlanmamış çalışma).
- Şanlı, T. (1991). *Hemşirelikte kişilerarası ilişkilerin boyutları, içinde hemşirelikte kişilerarası ilişkiler*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Tatar, A., Bildik, T., Saltukoğlu, G. ve Dinçel, M. G. (2014). Klinik olmayan örnekleme beş faktör kişilik envanteri belirti tarama amaçlı kullanılabilir mi? : ön çalışma. *FSM İlmî Araştırmalar İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*, 4, 181-199
- Tatlıhoğlu, K. (2013). Beş faktör kişilik kuramı bağlamında kişilik kavramına genel bir bakış. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(6), 127-146.
- Tınar, M. Y. (1999). Çalışma Yaşamı ve Kişilik. *Mercek Dergisi*, 14, 93-97.

- Tomrukçu, B. (2008). *Beş faktör kişilik özellikleri ile iş değerleri arasındaki ilişki üzerine bir inceleme*. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Turhan, Ö. (2019). Beş faktör kişilik özelliklerinin iş tatmini üzerindeki etkisinde depresyonun aracılık rolü, *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(3), 468-480.
- Tuzcu, A. (2017). *Evli bireylerde kişilik özelliklerinin evlilik uyumu ve evlilik doyumu üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Uğurlu, B.,ve Çelebi, N. (2014). Resmi liselerde çalışan öğretmenlerin kişilik özelliklerinin demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (18), 537-569.
- Vural, H. (2017). *The relationship of personality traits with English speaking anxiety and English speaking self-efficacy*Yüksek Lisans Tezi, Gazi üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yazgan İnanç, B. ve Yerlikaya, E.E. (2008). *Kişilik kuramları*. Ankara: Pegem A Akademi.
- Zel, U. (2011). *Kişilik ve liderlik*. Ankara: Nobel Yayınları.

Öğretmenlerin Teknoloji Entegrasyonu Geliştirme Beceri Düzeylerini Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi

Ahmet İlker İNCİ¹

İsmail Emre YILMAZ²

Mehmet Emin DURAK³

Ramazan CENGİZ⁴

Özet

Bu çalışmada öğretmenlerin teknoloji entegrasyonu geliştirme beceri düzeylerini etkileyen faktörlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Nicel bir araştırma yöntemi olarak bir tarama modeli kullanılan araştırma Malatya ilinde bulunan okullarda görev yapmakta olan 250 öğretmen ile yapılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Çakıroğlu, Gökoğlu ve Çebi (2015) tarafından geliştirilen “Öğretmenlerin Teknolojiyi Derslerine Entegre Edebilme Düzeylerini Belirleme Ölçeği” kullanılmış, elde edilen veriler SPSS programıyla analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda; cinsiyet, branş, yaş, okul türü, eğitim durumu, kıdem, değişkenlerinin öğretmenlerin teknoloji entegrasyonu geliştirme becerilerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada ayrıca eğitim düzeyinin yükselmesi ile teknoloji entegrasyonu geliştirme beceri düzeyinin yükseldiği, mesleki kıdem düzeyinin yükselmesi ile teknoloji entegrasyonu geliştirme beceri düzeyinin düştüğü belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Teknoloji, Teknoloji Entegrasyonu

¹ŞahnahanŞehit Recai Vardal İlkokulu/Ortaokulu, ilkerxx44@gmail.com.

²Akçadağ Fatih Fen Lisesi, emre_tsrn_@hotmail.com.

³Malatya Akçadağ Mehmet Akif Ersoy İlkokulu, emindurak44@hotmail.com.

⁴Yakınca Ortaokulu Yeşilyurt, ramazan_cngz@hotmail.com.

Examining the Factors Affecting Teachers' Technology Integration Development Skill Levels

Abstract

In this study, it is aimed to examine the factors affecting the technology integration development skill levels of teachers. The research, which used a survey model as a quantitative research method, was conducted with 250 teachers working in schools in Malatya province. The "Scale for Determining the Level of Teachers' Integration of Technology into Their Lessons" developed by Çakıroğlu, Gökoğlu, and Çebi (2015) was used as a data collection tool in the research, and the obtained data were analyzed with the SPSS program. As a result of the research; It has been concluded that the variables of gender, branch, age, school type, education level, seniority, are effective on teachers' technology integration development skills. In the study, it was also determined that the level of technology integration development skill level increased with the increase in the education level, and the technology integration development skill level decreased with the increase in the Professional seniority level.

Keywords: Education, Technology, Technology Integration

Giriş

Eğitim ve öğretim süreci, amaçlanan amaç ve hedeflere ulaşmak için ayrıntılı planlama gerektirdiğini belirten Yükseltürk ve Top'a (2020) göre bilim ve teknolojinin hızla gelişmesi nedeniyle durum değişmiş ve eğitsel öğretim süreci daha karmaşık hale gelmiştir. Erümit ve arkadaşları (2020) bu nedenle öğretimin etkili ve verimli olabilmesi için eğitim öğretim sürecinin ayrıntılı bir şekilde planlanması, planlama sürecinin teknolojik gelişme ve değişimlerin izlerini taşıması gerekmekte olduğunu belirtmişlerdir. Etkili ve verimli öğretim, ancak dikkatle planlanmış öğretim programları ve yeni öğrenme ve öğretme ortamlarının oluşturulmasıyla mümkündür. Ayrıca teknoloji, öğretimin kalitesini artırmak için sınıf içinde ve dışında kullanılabilir birçok modern araç sağlamaktadır (Tokmak, 2020). Morrison ve Lowther'e (2010) göre günümüzde uzaktan eğitim, internet erişimi, simülasyonlar ve eğitici oyunlar gibi uygulamalarla eğitimde teknoloji kullanımı katlanarak artmaktadır.

Bilgi çağının, dolayısıyla bilgi toplumunun belli özellikleri vardır. Bu işlevler, bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, bilgiyi değerlendirme ve sunma gibi işlevleri içermektedir (Garda ve Temizel, 2016). Gündüz ve Odabası'na (2004) göre bu yeteneklerin öğrencilere kazandırılması, eğitim teknolojisine verilmekte olan öneme bağlı olarak değişmektedir. Bunun için öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinde teknolojiyi kullanmaları gerekli olmaktadır.

Öğretmenler teknolojiyi etkin bir şekilde kullandıklarında öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini öğrenmelerine ve geliştirmelerine yardımcı olabileceği belirlenmiştir (Göktaş vd., 2009; Sarıtaş ve Yılmaz, 2009; Mbah, 2010; Onyia, 2013; Lewin ve McNicol, 2015; Arachige, 2017). Ayrıca teknolojinin etkin ve verimli kullanıldığı öğrenme ve öğretme sürecinde öğrencilerin derslerde daha aktif oldukları gözlemlenmiştir (Usluel ve Demiraslan, 2006; Erastus, 2020).

Çakır ve Yıldırım'a (2009) göre akademik başarıyı artırmak ve öğrenme sürecinin maliyetini azaltmak gibi nedenlerle, öğrencileri öğrenmenin merkezine yerleştirmek için eğitim-öğretim sürecinde teknoloji kullanımı benimsenmelidir. Eğitim ortamlarında teknolojiyi doğru kullanan öğretmenlerin, teknolojiyi ihtiyaçlarına göre kullanabilen öğrenciler yetiştirdiği gözlemlenmiştir. Bu çalışmada öğrenci açısından oldukça yararlı olan teknoloji kullanımı konusundaki beceriyi öğrenciye kazandırmak amacı ile eğitim öğretim faaliyetlerini yürüten öğretmenlerin teknoloji entegrasyonu geliştirme beceri düzeylerini etkileyen faktörlerin incelenmesi amaçlanmıştır.

Eğitim

Eğitim, insan yaşamı ile birlikte başlamıştır (Aydoğan, 2021). Çevik'e (2008) göre eğitim sayesinde birey, yaşamı boyunca edindiği bilgileri yaşamının her alanında kullanabilmektedir. Eğitim, bireylerin veya insan gruplarının bilgi, beceri ve davranışlarını değiştirmek için düzenlenen bir faaliyettir (Knowles vd., 2015).

Eğitim, önceden belirlenmiş hedeflere göre becerileri geliştirme, geliştirme ve kazanma sürecidir (Güneş, 2014). Türkkın'a (2019) göre eğitim, bireylerin davranışlarını değiştirdiği gibi, eğitimin temel amacı da bireylerdeki olumlu davranış değişikliklerini ortaya çıkarmaktır. Ertürk (2013), eğitimin bugüne kadar en çok kabul gören anlamı, bireyin

davranışlarında, deneyimlerine dayanarak bilinçli olarak istenen davranış değişikliklerini yaratma sürecidir ve eğitim bugüne kadar birçok şekilde tanımlamıştır.

Tüm bu tanımlardan hareketle eğitim, bireylerde arzu edilen ve kalıcı davranış değişiklikleri yaratarak, bireylerin toplum içinde olumlu yönde gelişmelerini ve iyi vatandaş olmalarını sağlamayı amaçlayan faaliyetlerin tümüdür. İçsel veya dışsal deneyimler sonucu oluşan davranış değişiklikleri, sonunda uzun vadede öğrenilmiş davranışlar olarak ortaya çıkar. (Kızılloluk, 2002).

Sadece bireyleri eğitmek doğru değildir. Bunun sebebi eğitimin kültür ile alakalı bir tarafının olduğu gibi diğer taraftan da sosyal bir tarafının olmasıdır. Eğitim yöntemleri toplumdan topluma farklılık gösterebilir. Bir toplumun sosyoekonomik durumu ve gelişmişlik düzeyi de eğitimi etkileyen faktörlerden biridir (Bahat, 2013). BİT de eğitimi etkileyen alanlardan biridir (Akbar vd, 2020).

Küreselleşen dünyada, teknoloji ilerledikçe ihtiyaçlara cevap verebilen, değişime uyum sağlayabilen ve yaşamları boyunca gelişen bireyler yetiştirmek isteyen toplumlar için eğitimin gerekliliği sürekli olarak hissedilmektedir. Son dönemlerde teknolojinin eğitimde uygulanması, belirlenen hedeflere ulaşılmasında, bilgi ve becerilerin belirli kurallar içerecek biçimde kazanılmasında önemli rol oynamıştır. Teknoloji, hayatın her alanında eğitim hedeflerine ulaşmak, ihtiyaçlara cevap vermek ve bireylere bilgi aktarımında bulunmak bir sistem dahilinde yapılmalıdır (İşman, 2008). Günümüzde teknoloji ve eğitimin kurumları, günümüz teknolojisine uyabilecek araçların kullanılması ile eğitim ortamlarını çağın gereklerine göre düzenlemelidir (Gündüzalp, 2021).

Teknoloji

İnsanlar her zaman hayatı kolaylaştırmanın yollarını ararlar. Bölükbaşı'na (2012) göre heşfettiği yolları ve bilgileri nesilden nesile aktararak daha hızlı ilerlemektedir. Günlük hayatımızda kullandığımız sistematik veya bilimsel bilgiler teknolojiyi oluşturmaktadır. Teknoloji kelimesi "techne" kelimesinden gelmektedir. Kelime zanaat, ustalık, yetenek anlamına gelir ve Yunanca sanat ve bilgi kelimelerinin birleşiminden gelir. teknoloji; insanların üretimde kullandıkları yol, yöntem ve sistemlerin tamamıdır.

Çoğu kişinin aklına teknolojik makineler, robotlar, yazılımlar gibi kavramlar gelse de aslında teknolojinin gözden kaçan sosyal özellikleri bulunmaktadır. Bu özellikler, teknolojik

evrim, şekillendirme ve yeniden düzenlemede etkin bir unsurdur. Bu da bize teknolojinin sadece mühendisler, bilim insanları ve uzmanlar tarafından geliştirilmediğini göstermektedir. Bunlara ek olarak bir de sosyoekonomik altyapı vardır. Toplum, küreselleşme olarak tanımlanan, baş döndürücü bir hızla ilerleyen bir dizi sosyal, kültürel ve teknolojik değişimin ortasındadır. Bu değişim tüm eğitim kurumlarını da kapsayan kurumları etkilemiştir (Erdem, 2005). Şimşek ve Akın'a (2003) göre teknoloji kendini sürekli güncelliyor ve kuruluşların bu yeniliklere ayak uydurması gerekiyor. Aksi halde organizasyon istenilen düzeyde gelişemez veya yok olmaktadır.

Teknoloji kullanımı, amacı her ne olursa olsun bütün iş örgütleri için elzem olan bir durumdur. Bunun tersi durumda örgütler varlığını sürdüremeyecektir (Görgülü, 2013). Irmak'ın (2015) belirttiği gibi teknoloji eğitim için gereklidir, ancak her şey değildir. Bu bağlamda teknoloji, eğitimin bir sonu olarak değil, eğitimin amaçlarına ulaşmasına yardımcı olan bir kavram olarak görülmelidir.

Genel olarak, teknoloji ile ilgili araştırmalar, teknolojinin doğru olabileceği konusunda genellikle hemfikirdir. Teknoloji eğitime o kadar olumlu etki yapmıştır ki eğitim kurumlarında daha fazla ilgi görmeye başlaması kaçınılmazdır. Teknolojinin eğitim faaliyetlerinde bu kadar sık kullanılmasının nedenlerini aşağıdaki gibidir (Irmak, 2015):

- Eleştirel düşünmeyi ve olaylara farklı yaklaşımları desteklemek,
- Zeka geliştirmek,
- Teknolojiden ve çağın gereklerinden bağımsız eğitim düşünülemez,
- Teknoloji eğitimi almış bireylerin bilgiyi ileriki yaşlarda kullanabilmeleri ve modern yaşama uyum sağlayabilmeleri olarak tanımlanabilir

Eğitimde Teknoloji

Teknoloji çoğu alanda etkinliğini korurken, eğitim sistemi de bu durumdan zaruri bir şekilde etkilenmektedir. Bu nedenle okullar teknolojiden mümkün olduğu kadar yararlanmalıdır. Böylece okul personelinin becerilerindeki iyileşmenin yanı sıra öğrenci başarısı da artacaktır. Yukarıdaki teknolojinin okula getirilmesi, doğru kullanımını sağlar; tüm personel ve öğrencilerin ulaşımını kolaylaştırmak okul yönetiminin sorumluluğundadır. Ayrıca okul yöneticileri teknolojik araçlarla daha etkin yönetim mekanizmaları

oluşturabilirler. Bilgi teknolojisi, bilgi elde etmek için kullanılır. İnsanlar nitelikli bilgiye erişebildikleri ölçüde zamanla hareket edeceklerdir. Bu nedenle, bilgi edinme, depolama ve dağıtma sorunlarıyla karşı karşıya kalan uzmanlar, bilgi teknolojisini hızla geliştirme ihtiyacı duymaktadır. Bilişim teknolojilerini eleştirel düşünebilen, yaratıcı düşünebilen ve problem çözebilen bireyler yetiştirme ihtiyacı ortaya çıkmıştır (Kır, 2012).

Eğitim kurumlarındaki değişimlerin belki de en önemli nedeni bilgi teknolojilerinin gelişmesidir. İnsanları hayatındaki teknolojik ürünlerden ayırmak artık mümkün değil. Çok genç ya da çok yaşlılar bile teknoloji ile iç içe bir hayat yaşıyor. Eğitim kurumları teknolojiden etkilenmez. Okullar öğrenen organizasyonların başında gelir. Bunun için okulların teknoloji ile ilgili gelişmeleri takip etmesi ve yeni değerler geliştirmesi gerekmektedir. Bu, öğrencilerin dikkatini çekmek için teknolojinin iyi kullanılmasıyla daha kolay elde edilebilmektedir (Aksoy, 2003).

Eğitimde Teknoloji Entegrasyonu

Ülkeler, sürekli olarak okullaşma ve eğitim sürecinin verimliliğini artırmanın ve okullaşma için daha elverişli bir ortam yaratmanın yollarını aramaktadırlar. Bundan dolayı, gelişmişlik hali ne olursa olsun hemen hemen bütün ülkeler etkili eğitim araç ve gereçlerinin araştırılması, geliştirilmesi ve kullanılması yapılmaktadır (Geçer ve Bakar-Çörez, 2020). Bu doğrultuda teknoloji geliştikçe eğitimde teknolojik entegrasyon kavramı giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Teknoloji; öğrencinin dikkatini çekmesi, öğretim sürecinde birden çok duyuyu harekete geçirmesi, öğrenmeyi kolaylaştırması, soyut kavramları somutlaştırması, bireysel ihtiyaçları karşılaması ve zaman kazandırması nedeniyle etkili olmaktadır (Kocaman-Karoğlu, 2016).

Kaya ve Usluel'e (2011) göre bilim ve teknolojideki olağanüstü gelişim, eğitim ve öğretim sürecini de etkilemiştir. Birçok yeni öğrenme ve öğretme teknolojisi ortaya çıkmıştır. Mevcut araştırmalar incelendiğinde teknoloji entegrasyonuna ilişkin birçok tanım yapıldığı izlenmektedir. Çakıroğlu ve arkadaşlarına (2015) göre hedeflenen davranışların kazanılması ve öğrenci başarısının artırılması için öğrenme-öğretim sürecinde teknolojinin etkin ve verimli kullanılması teknoloji entegrasyonu olarak ifade edilmektedir.

Ayrıca teknolojik entegrasyon kavramı, eğitimde bilgi ve iletişim teknolojilerinin (BİT) entegrasyonunda kendini göstermektedir. Bazı tanımlarda kullanılan araç ve gereçlerin

öğrenci başarısını artırabileceği vurgulanırken, bazı tanımlarda öğretmenlerin öğretim sürecinin etkinliğini ve kalitesini artırmak için öğretim sürecini etkili bir şekilde kullanması gerektiği vurgulanmaktadır (Sanchez ve Alemán, 2011). Karademirci'ye (2010) göre bu tanımlar, bilim ve teknolojinin gelişmesi ve teknolojinin hayata işlevsel olarak yansımaları ile değişmektedir. Ayrıca eğitime verilen önemin ve kapsamın artması da bu değişimden sorumludur.

Kaya ve Usluel'in (2011) belirttiği gibi ayrıca teknoloji entegrasyonunun eğitim programları, öğretmen, öğrenci, veli gibi eğitimin tüm paydaşlarını içeren kendine has bir dinamiği içeren öğrenme ve öğretmen teorilerine, eğitim ve öğretimin sürekli değişen etkileşimine göre farklı teknoloji entegrasyonu modelleri ortaya çıkmıştır.

Teknoloji ile öğrenmenin gerçekleşebileceğini belirten Aksoy'a (2003) göre eğitimi küresel bir biçimde sunma boyutuna ulaşarak eğitimin çehresini de değiştirebilir. Hatta artık dokümanlar, sesli/sessiz görsel sunumlar, videolar gibi pek çok eğitim içeriğine internet üzerinden kolayca ulaşılabilir.

Öğrenciler, dijital kütüphaneler gibi küresel kaynaklara istedikleri zaman, istedikleri yerden erişebileceklerini vurgulayan (Şenel ve Gençoğlu'nun (2003) belirttiği gibi teknoloji, sınıflarda öğretilme şeklini değiştirme potansiyeline sahiptir. Kaya ve Yılayaz'a (2013) göre akıllı sınıf sayesinde öğrenciler ve öğretmenler etkileşim kurabilmektedirler. Teknoloji, öğrencilerin öğrenmesine yardımcı olabilirken, öğretmenlerin öğretim uygulamalarını geliştirmelerine de yardımcı olabilmektedir.

Mevcut araştırmalar; öğretim sürecinde teknoloji kullanımının, öğretim ortamını öğrenci merkezli bir ortama dönüştürmeye, sürekli öğrenmeyi sağlamaya, öğretim sürecini olumlu yönde geliştirmeye, bu gelişme ile birlikte öğrenilenlerin hayata geçirilmesini sağlamaya yardımcı olduğunu göstermiştir (Lawrence ve Tar, 2018). Samancıoğlu ve Summak'a (2014) göre teknoloji, öğrencilerin bilgiyi keşfetmeleri ile beraber eğitim öğretim sırasında karşılaşılmış olan sorun teşkil eden durumlara çözüm bulmaları için fırsatlar sunmaktadır. Öğrenciler teknolojiyi kullanarak elde ettikleri bilgileri düzenleyerek ve yorumlayarak yeni bilgiler oluşturabilirler. Bu nedenle yapılandırmacı eğitim sistemine dayalı öğretim teknikleri, öğrencilerin yaratıcı düşünmeye yararlı olmaktadır (Tam, 2000).

Teknik eğitim etkinlikleri, öğrencilerin becerilerini geliştirmektedir. Zamanla bu ortamlara maruz kalan öğrenciler birçok beceriyi geliştirebilirler. Aynı zamanda, öğrenciler kendi kendilerine öğretmek için teknolojiyi kullanabilirler. Öğrenciler öğrenme sürecinde öz-düzenleyici bir rol oynama fırsatına sahip olacaklardır. Sonuç olarak, risk alma konusunda deneyim kazanırlar ve hatalarından ders alarak daha güvenli hale gelmektedirler (Samancıoğlu ve Summak, 2014).

Esen'e (2014) göre teknoloji, öğrenme ortamlarını daha esnek yapıya dönüştürme imkânı sunmaktadır. Ayrıca öğrencilerin öğrenirken kendi kendilerine olduğu gibi arkadaşları ile de beraber öğrenmesini destekleyici ortamların oluşmasını sağlayacaktır. Bu durum öğrencilerin tek başına veya akranları ile birlikte işbirlikçi öğrenme yoluyla mevcut bilinenlerin yanına sonradan öğrenilmiş olanları eklemek suretiyle kendi kendilerine öğrenmelerine imkân sunmaktadır. İş birliğini ve sosyal etkileşimi destekleyen teknoloji, öğretmenler arasında olduğu gibi öğrencilerin arasında da yeni tür ilişkiler oluşturabilir. Ayrıca öğretmenlerin kendi ders materyallerini geliştirmelerine olanak sağlayarak geleneksel ders ortamlarının dezavantajlarını bertaraf etmektedir.

Teknoloji Entegrasyonunu Etkileyen Faktörler

BİT'in eğitimde kullanımı, öğrencilerin bilgiye aktif, kendi kendini yöneten ve yapıcı bir şekilde erişmesini sağlayan güçlü bir öğrenme ortamı yaratmaktadır. Teknoloji, yalnızca mevcut öğretim yöntemlerine eklenebilecek veya mevcut öğretim yöntemlerinin yerine kullanılacak bir araç olarak görülmemelidir. Teknoloji, yeni öğretim yöntemlerine destek açısından düşünülebilmesi için etkili olduğunu düşünmek, öğrencilerin işbirliği, iletişim, gibi birçok beceriyi geliştirmek amacıyla kullanılmalıdır (Afshari vd., 2009). İzmirli'nin (2015) belirttiği gibi teknoloji, çocukları bilgi toplumuna hazırlamada önemli olan bilgi araştırma ve değerlendirme becerileri eğitim hedeflerini destekleyecek bir araç olarak kullanılmalıdır. Teknolojinin yenilikçi kullanımları, öğrenci merkezli öğrenmeyi kolaylaştırabilir. Son araştırmalar, teknolojinin eğitim fırsatlarını artırmaktadır.

Araştırmalar, öğretmenlerin derslerinde teknoloji kullanma düzeylerini etkileyen bir dizi faktörü ortaya koymaktadır (Geçer ve Bakar-Çörez, 2020). Eğitim ve öğretimde teknoloji entegrasyonunu etkileyen faktörler değerlendirildiğinde bu faktörlerin çoğunun öğretmenlere dönük olduğu görülmektedir (Tosuntaş vd., 2019).

1. Donanım ve Ağ Altyapı

En yeni donanım ve yazılım kaynaklarının kullanılması teknolojinin daha yaygın bir hal almasında etkin bir unsur olduğunu görmek gerekmektedir (Gülbahar, 2007). Zaman zaman, çoğu okul farklı türde teknoloji altyapısı ve mevcut elektronik kaynaklarla donatılmıştır. Ülkeler, farklı eylem biçimleri aracılığıyla teknolojiyi okullara entegre ediyor. OECD (2001) de eğitimde teknoloji kullanımının öğretimin kalitesini artırmak için gerekli olduğunu vurgulamaktadır.

Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), eğitim yazılımları ve teknolojileri yardımıyla öğrenme ortamını zenginleştirerek eğitimin kalitesini artırma hedefine ulaşmak için büyük yatırımlar yapmıştır. 2001 yılında 2.837 BT dersliği kuran Milli Eğitim Bakanlığı'nın da eğitimin her kademesine teknolojiyi entegre etmek ve her öğrencinin bilgi kaynaklarına daha kolay erişmesini sağlamak hedeflerinden biridir (Karaman ve Kurfalı, 2008).

Türkiye'nin internet altyapısının gelişmesi, teknolojinin okullarda yaygınlaşmasını kolaylaştırmış ve büyük ölçekli projeler başlatmıştır. 2011 yılında bu amaçla geliştirilen en büyük projelerden biri de FATİH projesidir. Bu çalışma; okullarda eğitim teknolojisinin daha etkin kullanılmasını, mevcut teknolojinin geliştirilmesini, eğitim ve öğretime eşit erişimin sağlanmasını amaçlamaktadır (Ekici ve Yılmaz, 2013).

2. Kurumsal Faktörler (Destek ve Politika)

Öğretmenlerin teknoloji kullanımında etkin unsurlardan biri kurumsaldır. Kurum yöneticilerinin vizyon, politika ve teknoloji desteği sağlama yeteneği, öğretmenlerin teknolojiyi eğitsel öğrenme-öğretme ortamlarına entegre etme düzeyini etkiler (Kaya ve Usluel, 2011). Çakıroğlu'na (2020) göre okullarda gerekli eğitim teknolojilerinin olması ve öğretmenlerin bu uygun eğitim teknolojilerine kolayca ulaşabilmesi, tek başına yeterli değildir.

Öğretmenlerin okullarda ortaya çıkan küçük teknik sorunlarla başa çıkma becerisine sahip olması önemlidir. Ancak, önemli teknik sorunlar ortaya çıkabilir ve öğretmenlerin teknoloji kullanımlarını kolaylaştırmak için yeterli teknik desteğe ihtiyaçları vardır. Ülkemizde bu teknik destek ihtiyacı zaten okulun FATİH projesi BİT öğretmenleri tarafından karşılanmaktadır (Hew ve Brush, 2007).

3. Öğretmenin Eğitim Durumu

Kaya ve Yılayaz'a(2013) göre öğrenme ve öğretme süreçlerinde teknolojiyi kullanmayan okullar, öğrencileri 21. yüzyıl yaşamına hazırlayamaz. Teknoloji, öğretmenlerin öğretim uygulamalarını geliştirmesine yardımcı olurken öğrencilerin öğrenmesinde etkilidir.

Öğretmenlerin teknoloji desteğine yönelik pedagojik bilgi ve becerilerinin (teknoloji okuryazarlığı) yeterliliği, öğretmenlerin teknolojiyi sınıfta etkin kullanmalarında önemli bir faktördür(Hew ve Brush, 2007). Uğur ve Kocadere'ye(2016) göre teknolojiyi öğretmenin amacına göre teknoloji entegrasyon yeteneği olarak tanımlanması yapılmış olmaktadır.

Öğretmenlerin teknik bilgi ve beceri eksiklikleri, sınıfta teknoloji kullanılmamasının en yaygın nedenlerinden biri olarak gösterilebilir. Teknoloji öğretimi ve sınıf yönetiminin eksikliği, teknolojik olanakların öğretmenlerce eğitime adapte edilebilmesi sürecini olumsuz etkiler. Bu nedenle öğretmenlerin teknoloji entegrasyonunu sağlayabilmeleri için teknoloji entegrasyonu alanında gerekli mesleki gelişimlerini tamamlamaları gerekmektedir. Mesleki gelişim faaliyetleri sadece teknolojinin nasıl uygulanacağına odaklanmamalıdır. Aynı zamanda, bu etkinlikler öğretmenlerin teknoloji destekli öğretim bilgi ve becerileri kazanmalarını sağlamalıdır (Hew ve Brush, 2007).

Bu mesleki gelişim faaliyetleri, istihdam öncesi ve hizmet içi eğitim şeklindeki faaliyetleri içerir. Bu etkinlikler, öğretmenlerin teknoloji entegrasyon becerilerini geliştirmelerini sağlamaktadır (Vanderlinde ve Braak, 2010).

4. Öğretmenin Algı, Tutumları ve İnançları

İnsanların yaşamış oldukları bir konuya da durumda takınacağı tavır biçiminde tarif edilebilen tutum, bir durumu eğilim gösterme ya da isteksizlik gösterme, bir durumu onaylama veyahut ta itiraz etme gibi karşı tutumunu belirtmeme eylemidir (Çavuş vd, 2007). Hew ve Brush'un (2007) belirttiği gibi bu durumda öğretmenin teknolojiye yönelik tutumu, öğretmenin teknolojiyi kullanmayı sevip sevmemesi şeklinde ifade edilebilir. Öğretmenlerin teknolojinin öğrenmeye yardımcı olabileceğine olan inançları ve önemini anlamaları, teknolojiye karşı olumlu tutumlara yol açacaktır. Bu da ancak okulların öğretim teknolojisi ile donatılması, gerekli siyasi ve teknik desteğin sağlanması ve öğretmenlerin öğretim teknolojisi alanında gerekli yeterliliklere sahip olması ile mümkündür. Kaya ve Usluel'e (2011) göre

tutumlar, inançlar ve algılar gibi içsel değişkenlerin öğretmenlerin teknolojiyi derslerine entegre etme biçimlerini büyük ölçüde etkilediği görülmektedir.

5. Zaman, Ağır Program ve Müfredat Yükü

Öğretmenlerin teknolojiyi öğretimin içerisine dahiledabilmeleri için ders hazırlığına geleneksel ders hazırlığından daha fazla zaman ayırmaları gerekir. Öğretmenlerin bunun için ders planları hazırlamak, eğitim yazılımları araştırmak, derslerde kullanılan materyalleri hazırlamak ve sınıf içi uygulamalar geliştirmek için yeterli zamanlarının olmaması teknolojinin müfredata entegre edilememesinde önemli bir etkidir. Aynı zamanda öğretmenlerin, konu yetiştirme ve merkezi sınavlara öğrenci hazırlama gibi nedenlerle teknolojiyi gereğinden az kullandıkları bilinmektedir (Tezci, 2011).

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, öğretmenlerin teknoloji entegrasyonu geliştirme beceri düzeylerini etkileyen faktörleri incelemek için nicel bir araştırma yöntemi olarak bir tarama modeli kullanılmaktadır. Bu model, bireyin öğrenmesini gerçekleştirmesine ve istenen davranışları geliştirmesine uygulanan, geçmişteki veya şu anda var olan bir durumu tanımlama sürecinin tamamıdır (Karasar, 2011).

Örneklem

Araştırmanın örneklemini Malatya’da bulunan okullarda 2022-2023 eğitim öğretim yılında çalışmakta olan 250 öğretmendir (Tablo 1). Çalışmada örneklemin belirlenmesi işleminde basit seçkisiz örneklem tespit etme yöntemi tercih edilmiştir. Bu örnekleme yönteminde, evrendeki tüm birimlerin örneklem olarak seçilme şansı eşit ve bağımsızdır. Rastgele örnekleme, temsili bir örnek seçmenin verimli ve optimal bir yöntemidir (Büyüköztürk vd., 2013).

Tablo 1. Araştırmaya Katılanların Demografik Özelliklerinin Dağılımı

		f	%
Cinsiyet	Kadın	118	47,2
	Erkek	132	52,8
Branş	Sayısal	83	33,2
	Sözel	92	36,8
	Diğer	75	30,0
Yaş	25 ve altı	30	12,0
	26-35	48	19,2
	36-45	117	46,8
	46 ve üzeri	55	22,0
Okul Türü	Anadolu Lisesi	98	39,2
	İmam Hatip Lisesi	73	29,2
	Mesleki Teknik Anadolu Lisesi	82	32,8
Eğitim Düzeyi	Lisans	166	66,4
	Yüksek Lisans	72	28,8
	Doktora	12	4,8
Kıdem	5 Yıldan az	25	10,0
	5-15 yıl	73	29,2
	16-25 yıl	116	46,4
	25 üstü	36	14,4
	Toplam	250	100,0

Tabloya göre araştırmaya katılan 250 öğretmenin %47,2'si kadın, %52,8'i erkektir. Öğretmenlerden %33,2'sinin branşı sayısal, %36,8'inin sözel, %30'unun ise diğer branşlardandır. Öğretmenlerden %46,8'inin yaşı 36-45 arasındayken, %22'sinin ise 46 ve üzeridir. Öğretmenlerden %39,2'si Anadolu Lisesinde, %29,2'si İmam Hatip Lisesinde, %32,8'i Mesleki Teknik Anadolu Lisesinde görev yapmaktadır. %66,4'ü lisans mezunu olanlardan %28,8'i yüksek lisans yapmışlardır. Öğretmenlerden %46,4'ünün mesleki kıdem süresi 16-25 yılken, %29,2'sinin ise 5-15 yıl arasındadır.

Veri Toplama Aracı

Çakıroğlu ve arkadaşlarının (2015) geliştirmiş oldukları Öğretmenlerin Teknolojiyi Derslerine Entegre Edebilme Düzeylerini Belirleme Ölçeği araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Teknoloji okuryazarlığı, teknoloji öğretimi, mesleki gelişim, etik ve politika, organizasyon ve yönetim olmak üzere 5 alt boyuttan oluşan ölçek 28 maddedir. Araştırma veri setinin güvenilirliğini belirlemek için Cronbach alfasını hesaplanmıştır (Tablo 2).

Tablo 2. Ölçek Alt Boyutlarının Cronbach's Alpha Katsayıları

Alt Boyut	Cronbach's Alpha
Teknoloji Okuryazarlığı	0,87
Teknoloji ile Öğretim	0,89
Etik ve Politikalar	0,91
Mesleki Gelişim	0,86
Organizasyon ve Yönetim	0,80
Ölçek Toplamı	0,89

Tabloya göre bakıldığında Öğretmenlerin Teknolojiyi Derslerine Entegre Edebilme Düzeylerini Belirleme Ölçeği alt boyutları ve ölçek toplamının Cronbach's Alpha katsayısı 0,80 ile 0,91 arasında değiştiği görülmektedir. Buna göre araştırmanın veri setinin çok güvenilir olduğunu söylemek mümkündür.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde SPSS programı kullanılmış, anlamlılık düzeyi $p = 0,05$ olarak alınmıştır. Analizlerde kullanılacak testlerin belirlenmesi amacıyla çarpıklık ve basıklık analizi yapılmış, analiz sonucunda veri setinin normal dağılım gösterdiği belirlenmiş ve parametrik testler uygulanmıştır.

Bulgular

Araştırmada öğretmenlerin teknoloji entegrasyonu geliştirme becerilerini etkileyen faktörler analiz edilmiştir. Yapılan analizlerden elde edilen bulgular aşağıda yer almaktadır.

Tablo 3. Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Teknoloji Entegrasyonunu Geliştirme Becerilerinin Analizi

Cinsiyet		N	\bar{x}	Ss	t	p
Teknoloji Okuryazarlığı	Kadın	118	3,878	0,683	-0,683	0,132
	Erkek	132	4,062	0,761		
Teknoloji ile Öğretim	Kadın	118	3,721	0,762	-1,148	0,288
	Erkek	132	3,912	0,887		
Etik ve Politikalar	Kadın	118	3,824	0,861	-1,932	0,096
	Erkek	132	4,087	0,947		
Mesleki Gelişim	Kadın	118	4,029	0,875	-1,583	0,265
	Erkek	132	4,131	0,958		
Organizasyon ve Yönetim	Kadın	118	4,423	0,771	1,340	0,823
	Erkek	132	4,366	0,958		
Ölçek toplamı	Kadın	118	3,889	0,688	0,768	0,201
	Erkek	132	4,038	0,836		

Tablo 3'e göre öğretmenlerin cinsiyetleri ile teknoloji entegrasyonu geliştirme becerileri alt boyutları ve ölçek toplam puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Teknoloji okuryazarlığı alt boyutunda erkek öğretmenlerin aritmetik ortalama puanları ($\bar{x} = 4,062$) kadın öğretmenlere göre ($\bar{x} = 3,878$) daha yüksektir. Teknoloji ve öğretim okuryazarlığı alt boyutunda erkek öğretmenlerin aritmetik ortalama puanları ($\bar{x} = 3,912$) kadın öğretmenlere göre ($\bar{x} = 3,721$) daha yüksektir. Etik ve politikalar alt boyutunda erkek öğretmenlerin aritmetik ortalama puanları ($\bar{x} = 4,087$) kadın öğretmenlere göre ($\bar{x} = 3,824$) daha yüksektir. Mesleki gelişim alt boyutunda erkek öğretmenlerin aritmetik ortalama puanları ($\bar{x} = 4,131$) kadın öğretmenlere göre ($\bar{x} = 4,029$) daha yüksektir. Organizasyon ve yönetim alt boyutunda kadın öğretmenlerin aritmetik ortalama puanları ($\bar{x} = 4,423$) erkek öğretmenlere göre ($\bar{x} = 4,366$) daha yüksektir. Ölçek toplam puanlarında erkek öğretmenlerin aritmetik ortalama puanları ($\bar{x} = 4,038$) kadın öğretmenlere göre ($\bar{x} = 3,889$) daha yüksektir.

Tablo 4. Branşa Göre Öğretmenlerin Teknoloji Entegrasyonunu Geliştirme Becerilerinin Analizi

Branş		N	\bar{x}	Ss	F	p
Teknoloji Okuryazarlığı	Sayısal	83	3,94	0,92	0,74	0,25
			0	4	6	2

	Sözel	92	4,00 8	0,54 5		
	Diğer	75	3,88 7	1,08 4		
	Toplam	250	3,94 9	0,83 3		
Teknoloji ile Öğretim	Sayısal	83	3,65 6	1,05 4	1,56 8	0,00 3
	Sözel	92	3,85 6	0,62 2		
	Diğer	75	3,54 7	0,96 1		
	Toplam	250	3,69 7	0,86 7		
Etik ve Politikalar	Sayısal	83	3,47 0	1,09 6	4,12 3	0,06 5
	Sözel	92	4,12 4	0,55 6		
	Diğer	75	3,29 8	1,16 2		
	Toplam	250	3,65 9	0,91 7		
Mesleki Gelişim	Sayısal	83	3,65 6	1,12 0	3,30 2	0,00 2
	Sözel	92	4,15 5	0,61 8		
	Diğer	75	3,46 9	1,07 7		
	Toplam	250	3,78 4	0,92 3		
Organizasyon ve Yönetim	Sayısal	83	3,91 0	1,10 5	4,26 2	0,18 2
	Sözel	92	4,28 3	0,65 3		
	Diğer	75	3,60	1,15		

			3	2		
	Toplam	250	3,95	0,95		
			5	3		
Toplam	Sayısal	83	3,74	1,03	1,95	0,30
			2	6	1	5
	Sözel	92	4,10	0,50		
			2	4		
	Diğer	75	3,58	1,05		
			3	1		
	Toplam	250	3,82	0,84		
			7	5		

Tablo 4’e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin branşları ile teknoloji entegrasyonu geliştirme becerileri alt boyutlarından teknoloji ile öğretim, mesleki gelişim alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmakta ($p>0,05$), teknoloji okuryazarlığı, etik ve politikalar, organizasyon ve yönetim ve ölçek toplamı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p<0,05$). Ortalama puanlarının en yüksek ve en düşük olanlarına bakıldığında bütün alt boyutlarda ve ölçek toplam puanında ortalama puanı en yüksek olanlar branşı sözel grupta olanlarken, en düşük olanlar branşı diğer gurubunda olanlardır.

Tablo 5.Yaşa Göre Öğretmenlerin Teknoloji Entegrasyonunu Geliştirme Becerilerinin Analizi

		N	\bar{x}	Ss	F	p
Teknoloji Okuryazarlığı	25 ve altı	30	3,782	0,460	0,359	0,117
	26-35	48	4,168	0,458		
	36-45	117	3,939	0,737		
	46 ve üzeri	55	3,832	0,897		
	Toplam	250	3,941	0,685		
Teknoloji ile Öğretim	25 ve altı	30	3,638	0,491	2,026	0,316
	26-35	48	4,034	0,659		
	36-45	117	3,892	0,899		
	46 ve üzeri	55	3,782	0,960		
	Toplam	250	3,864	0,817		
Etik ve	25 ve altı	30	3,515	0,497	0,786	0,243

Politikalar	26-35	48	4,012	0,628		
	36-45	117	3,872	0,999		
	46 ve üzeri	55	3,830	0,950		
	Toplam	250	3,847	0,857		
Mesleki Gelişim	25 ve altı	30	4,310	0,396	2,982	0,002
	26-35	48	4,350	0,629		
	36-45	117	3,993	0,972		
	46 ve üzeri	55	3,810	1,045		
	Toplam	250	4,059	0,853		
Organizasyon ve Yönetim	25 ve altı	30	4,583	0,395	5,088	0,004
	26-35	48	4,625	0,463		
	36-45	117	4,273	0,895		
	46 ve üzeri	55	4,026	1,043		
	Toplam	250	4,324	0,785		
Toplam	25 ve altı	30	3,852	0,327	0,973	0,151
	26-35	48	4,126	0,483		
	36-45	117	3,884	0,814		
	46 ve üzeri	55	3,757	0,910		
	Toplam	250	3,899	0,713		

Tablo 5'e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşları ile teknoloji entegrasyonu geliştirme becerileri alt boyutlarından mesleki gelişim ve organizasyon ve yönetim alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmakta ($p < 0,05$), teknoloji okuryazarlığı, teknoloji ve öğretim, etik ve politikalar ve ölçek toplamı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p > 0,05$). Ortalama puanları en yüksek olanlar bütün alt boyutlar ve ölçek toplam puanında yaşları 26-35 yaşları arasında olanlardır. Ortalama puanı en düşük olanlar ise, teknoloji okuryazarlığında, teknoloji ile öğretimde, etik ve politikalarda ve ölçek toplamında 25 yaş ve altı olanlar, mesleki gelişim ile organizasyon ve yönetimde yaşları 46 ve üzeri olanlardır.

Tablo 6.Okul Türüne Göre Öğretmenlerin Teknoloji Entegrasyonunu Geliştirme Becerilerinin Analizi

		N	\bar{x}	Ss	F	p
Teknoloji Okuryazarlığı	Anadolu Lisesi	98	4,082	0,737	1,222	0,963
	İmam Hatip Lisesi	73	4,114	0,724		
	Mesleki Teknik Anadolu Lisesi	82	4,113	0,814		
	Toplam	250	4,101	0,758		
Teknoloji ile Öğretim	Anadolu Lisesi	98	3,813	0,760	0,236	0,914
	İmam Hatip Lisesi	73	3,804	0,862		
	Mesleki Teknik Anadolu Lisesi	82	3,864	0,909		
	Toplam	250	3,827	0,838		
Etik ve Politikalar	Anadolu Lisesi	98	3,852	0,812	0,138	0,996
	İmam Hatip Lisesi	73	3,845	0,906		
	Mesleki Teknik Anadolu Lisesi	82	3,859	0,974		
	Toplam	250	3,852	0,892		
Mesleki Gelişim	Anadolu Lisesi	98	4,114	0,759	1,425	0,001
	İmam Hatip Lisesi	73	3,808	1,032		
	Mesleki Teknik Anadolu Lisesi	82	3,946	0,875		
	Toplam	250	3,971	0,875		
Organizasyon ve Yönetim	Anadolu Lisesi	98	4,313	0,787	1,435	0,000
	İmam Hatip Lisesi	73	4,130	0,997		
	Mesleki Teknik Anadolu Lisesi	82	4,204	0,852		
	Toplam	250	4,225	0,869		
Toplam	Anadolu Lisesi	98	4,014	0,690	0,435	0,776
	İmam Hatip Lisesi	73	3,919	0,821		
	Mesleki Teknik Anadolu Lisesi	82	3,972	0,831		
	Toplam	250	3,973	0,774		

Tabloya göre araştırmaya katılan öğretmenlerin okul türü ile teknoloji entegrasyonu geliştirme becerileri alt boyutlarından mesleki gelişim ve organizasyon ve yönetim alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmakta ($p < 0,05$), teknoloji okuryazarlığı, teknoloji ve öğretim, etik ve politikalar ve ölçek toplamı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p > 0,05$). Ortalama puanı en yüksek olanlara bakıldığında teknoloji okuryazarlığında, etik politikalarda, İmam Hatip Lisesi, teknoloji le

öğretimde Mesleki ve teknik Anadolu Lisesi; mesleki gelişimde, organizasyon ve yönetimde ve ölçek toplamında Anadolu Lisesidir. En düşüklere bakıldığında; teknoloji okuryazarlığında, Anadolu lisesiyken, diğer boyutlarda İmam Hatip Lisesidir.

Tablo 7.Eğitim Düzeyine Göre Öğretmenlerin Teknoloji Entegrasyonunu Geliştirme Becerilerinin Analizi

		N	\bar{x}	Ss	F	p
Teknoloji Okuryazarlığı	Lisans	166	3,887	0,771	4,526	0,002
	Yüksek Lisans	72	4,171	0,605		
	Doktora	12	4,339	0,385		
	Toplam	250	3,990	0,705		
Teknoloji ile Öğretim	Lisans	166	3,739	0,863	2,846	0,000
	Yüksek Lisans	72	4,004	0,778		
	Doktora	12	4,165	0,288		
	Toplam	250	3,836	0,811		
Etik ve Politikalar	Lisans	166	3,769	0,915	1,985	0,236
	Yüksek Lisans	72	4,010	0,839		
	Doktora	12	4,290	0,347		
	Toplam	250	3,863	0,866		
Mesleki Gelişim	Lisans	166	3,884	0,925	2,753	0,124
	Yüksek Lisans	72	4,101	0,814		
	Doktora	12	4,566	0,495		
	Toplam	250	3,979	0,872		
Organizasyon ve Yönetim	Lisans	166	4,157	0,910	2,367	0,273
	Yüksek Lisans	72	4,331	0,674		
	Doktora	12	4,661	0,364		
	Toplam	250	4,231	0,816		
Toplam	Lisans	166	3,737	0,781	4,029	0,371

Yüksek Lisans	72	3,968	0,647
Doktora	12	4,239	0,300
Toplam	250	3,828	0,720

Tablo 7'ye göre araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumu türü ile teknoloji entegrasyonu geliştirme becerileri alt boyutlarından teknoloji okuryazarlığı, teknoloji ile öğretim alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmakta ($p<0,05$), etik ve politikalar, mesleki gelişim, organizasyon ve yönetim ve ölçek toplamı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p>0,05$). Ortalama puanı en yüksek olanlara bakıldığında bütün alt boyut ve ölçek toplamında doktora eğitimi almış olanlar; en düşük olanlar lisans eğitimi almış olanlardır.

Tablo 8.Kıdeme Göre Öğretmenlerin Teknoloji Entegrasyonunu Geliştirme Becerilerinin Analizi

		N	\bar{x}	Ss	F	p
Teknoloji Okuryazarlığı	5 Yıldan az	25	3,675	0,411	3,549	0,003
	6-15 yıl	73	4,083	0,524		
	16-25 yıl	116	3,994	0,783		
	25 yıl üstü	36	3,738	0,913		
	Toplam	250	3,951	0,689		
Teknoloji ile Öğretim	5 Yıldan az	25	3,495	0,472	2,451	0,001
	6-15 yıl	73	3,889	0,699		
	16-25 yıl	116	3,863	0,888		
	25 yıl üstü	36	3,622	0,985		
	Toplam	250	3,799	0,805		
Etik ve Politikalar	5 Yıldan az	25	3,623	0,504	2,625	1,368
	6-15 yıl	73	3,999	0,848		
	16-25 yıl	116	4,094	0,960		
	25 yıl üstü	36	3,832	1,055		
	Toplam	250	3,982	0,895		
Mesleki Gelişim	5 Yıldan az	25	4,356	0,401	2,963	0,308
	6-15 yıl	73	4,194	0,754		

	16-25 yıl	116	4,116	0,981		
	25 yıl üstü	36	3,689	1,120		
	Toplam	250	4,101	0,877		
Organizasyon ve Yönetim	5 Yıldan az	25	4,566	0,403	5,229	0,075
	6-15 yıl	73	4,524	0,574		
	16-25 yıl	116	4,369	0,908		
	25 yıl üstü	36	3,908	1,176		
	Toplam	250	4,367	0,799		
Toplam	5 Yıldan az	25	3,841	0,312	1,369	1,346
	6-15 yıl	73	4,041	0,591		
	16-25 yıl	116	3,991	0,832		
	25 yıl üstü	36	3,679	0,975		
	Toplam	250	3,946	0,730		

Tablo 8'e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdemleri ile teknoloji entegrasyonu geliştirme becerileri alt boyutlarından teknoloji okuryazarlığı, teknoloji ile öğretim alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmakta ($p < 0,05$), etik ve politikalar, mesleki gelişim, organizasyon ve yönetim ve ölçek toplamı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p > 0,05$). Teknoloji okuryazarlığı boyutunda ortalama puanı en yüksek olanlar kıdemi 6-15 yıl arası ($\bar{x} = 4,083$) olanlarken, en düşük olanlar ise kıdemi 5 yıldan az ($\bar{x} = 3,675$) olanlardır. Teknoloji ile öğretim boyutunda ortalama puanı en yüksek olanlar kıdemi 6-15 yıl arası ($\bar{x} = 3,889$) olanlarken, en düşük olanlar ise kıdemi 5 yıldan az ($\bar{x} = 3,495$) olanlardır. Etik ve politikalar boyutunda ortalama puanı en yüksek olanlar kıdemi 16-25 yıl arası ($\bar{x} = 4,094$) olanlarken, en düşük olanlar ise kıdemi 5 yıldan az ($\bar{x} = 3,623$) olanlardır. Mesleki gelişim boyutunda ortalama puanı en yüksek olanlar kıdemi 5 yıldan az ($\bar{x} = 4,356$) olanlarken, en düşük olanlar ise kıdemi 25 yıl üstü ($\bar{x} = 3,689$) olanlardır. Organizasyon ve yönetim boyutunda ortalama puanı en yüksek olanlar kıdemi 5 yıldan az ($\bar{x} = 4,566$) olanlarken, en düşük olanlar ise kıdemi 25 yıl üstü ($\bar{x} = 3,908$) olanlardır. Toplam boyutunda ortalama puanı en yüksek olanlar kıdemi 6-15 yıl arası ($\bar{x} = 4,041$) olanlarken, en düşük olanlar ise kıdemi 25 yıl üstü ($\bar{x} = 3,679$) olanlardır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Teknolojideki hızlı değişim ve bu değişime bağlı olarak işlevselliğinin artması her alanda olduğu gibi teknolojinin eğitimde de kullanılmaya başlamasını sağlamıştır. Teknolojinin kullanımı ile daha etkili bir öğretimin sağlanması, öğretmenlerin teknoloji entegrasyon düzeylerini önemli hale getirmiştir. Çalışmada öğretmenlerin teknolojik entegrasyon geliştirme becerilerini etkileyen faktörler incelenmiştir.

Öğretmenlerin cinsiyetleri ile teknoloji entegrasyonu geliştirme becerileri alt boyutları ve ölçek toplam puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Teknoloji okuryazarlığı alt boyutunda erkek öğretmenlerin aritmetik ortalama puanları kadın öğretmenlere göre daha yüksektir. (Yılmaz (2019) çalışmasında öğretmenlerin cinsiyetleri ile bilgi iletişim teknolojileri entegrasyon yaklaşımları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğunu bulmuştur. Aksoğan ve Özek (2020) araştırmalarında öğretmen adaylarının cinsiyetleri ile teknoloji kullanım becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmadığını belirlemişlerdir. Topal Altındış ve Yaman (2021) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin cinsiyetleri ile teknoloji entegrasyonu öz yeterlik algıları arasında istatistiksel anlamlılık bulunduğunu belirlemişlerdir. Kadın öğretmenler cinsiyet rollerinin bir gereği olarak iş yaşamlarının yanında evde de yoğunlaşabilmektedirler. Bu sebeple erkek öğretmenler teknoloji ile daha çok zaman geçirebilmekte ve teknoloji entegrasyon düzeyleri daha yüksek olabilmektedir.

Öğretmenlerin branşları ile teknoloji entegrasyonu geliştirme becerileri alt boyutlarından teknoloji ile öğretim, mesleki gelişim alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmakta, teknoloji okuryazarlığı, etik ve politikalar, organizasyon ve yönetim ve ölçek toplamı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Aksoğan ve Özek (2020) araştırmalarında öğretmen adaylarının branşları ile teknoloji kullanım becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunduğunu belirlemişlerdir. Eğitimde teknoloji bütün branşlarda kullanılıyor olmakla birlikte bazı branşlar teknolojiyi daha yoğun kullanmakta ve böylece de teknoloji kullanım düzeyleri yükselebilmektedir.

Öğretmenlerin yaşları ile teknoloji entegrasyonu geliştirme becerileri alt boyutlarından mesleki gelişim ve organizasyon ve yönetim alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmakta, teknoloji okuryazarlığı, teknoloji ve öğretim, etik ve politikalar ve ölçek toplamı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Topal Altındış ve Yaman (2021) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin yaşları ile teknoloji entegrasyonu öz

yeterlik algıları arasında istatistiksel anlamlılık bulunmadığını belirlemişlerdir. Belirli yaşlarda olan öğretmenler teknolojik imkanları daha yoğun kullanırlarken, bu yaşların zerindeki öğretmenler teknoloji ile tanışma durumlarına göre teknolojiyi daha az kullanabilmektedirler.

Öğretmenlerin okul türü ile teknoloji entegrasyonu geliştirme becerileri alt boyutlarından mesleki gelişim ve organizasyon ve yönetim alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmakta, teknoloji okuryazarlığı, teknoloji ve öğretim, etik ve politikalar ve ölçek toplamı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Yılmaz (2019) araştırmasında öğretmenlerin görev yaptıkları kademe ile bilgi iletişim teknolojileri entegrasyon yaklaşımları arasında istatistiksel olarak anlamlılık bulunmadığını belirlemiştir. Günümüzde her okul türünde teknoloji kullanılıyor olmakla birlikte bazı okul türlerinde daha yoğun bir teknoloji kullanımı söz konusudur. Bu da öğretmenlerin teknoloji entegrasyonu geliştirme düzeylerini etkileyebilmektedir.

Öğretmenlerin eğitim durumu türü ile teknoloji entegrasyonu geliştirme becerileri alt boyutlarından teknoloji okuryazarlığı, teknoloji ile öğretim alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmakta, etik ve politikalar, mesleki gelişim, organizasyon ve yönetim ve ölçek toplamı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Şimşek ve Yazar (2018) yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının bilgisayar eğitimi alma durumları ile teknoloji entegrasyonu düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını belirlemişlerdir. Eğitim durumunun yükselmesi öğretmenlerin bilgi birikim ve beceri düzeylerinin de artmasını sağlamakta, öğretmenlerin teknolojiyi daha etkin kullanmalarına ve teknoloji entegrasyonu geliştirme becerilerine olumlu olarak yansımaktadır.

Öğretmenlerin kıdemleri ile teknoloji entegrasyonu geliştirme becerileri alt boyutlarından teknoloji okuryazarlığı, teknoloji ile öğretim alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmakta, etik ve politikalar, mesleki gelişim, organizasyon ve yönetim, ve ölçek toplamı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Yılmaz (2019) araştırmasında öğretmenlerin kıdemleri ile bilgi iletişim teknolojileri entegrasyon yaklaşımları arasında istatistiksel olarak anlamlılık bulunmadığını belirlemiştir. Topal Altındış ve Yaman (2021) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin kıdemleri ile teknoloji entegrasyonu öz yeterlik algıları arasında istatistiksel anlamlılık bulunmadığını belirlemişlerdir. Öğretmenlerin kıdem düzeylerinin artması tecrübe edinimi ile birlikte

teknoloji entegrasyonu geliştirme becerilerinin yükselmesine sebep olurken, daha ileri kıdem seviyelerinde öğretmenlerde mesleki tükenmişlik yaşanabilmektedir.

Araştırma sonucunda; cinsiyet, branş, yaş, okul türü, eğitim durumu, kıdem, değişkenlerinin öğretmenlerin teknoloji entegrasyonu geliştirme becerilerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada ayrıca eğitim düzeyinin yükselmesi ile teknoloji entegrasyonu geliştirme beceri düzeyinin yükseldiği, mesleki kıdem düzeyinin yükselmesi ile teknoloji entegrasyonu geliştirme beceri düzeyinin düştüğü belirlenmiştir.

Teknolojik imkanlar eğitimin hedeflerine ulaşmada ve eğitimi daha etkin kullanmada yararlı olmaktadır. Bu açıdan bakıldığında öğretmenlerin teknolojik imkanları etkin bir şekilde kullanıyor olmaları gerektiğini söylemek mümkündür. Bu sebeple öğretmenlerin teknolojik imkanları kullanabilmeleri için gerekli materyallerin temin edilerek öğretmenlerin yararlanmalarının sağlanması eğitimin etkinliği açısından yararlı olacaktır.

Kaynakça

- Afshari, M., Bakar, K. A., Luan, W. S., Samah, B. A., ve Fooi, F. S. (2009). Factors affecting teachers' use of information and communication technology. *International journal of instruction*, 2(1), 77-104.
- Akbar, Y., Rizal, A., Tiara, T. ve Islami, N. N. (2020). The urgency of using online-based learning media to enhance students' self-directed learning and result study on accounting chapter of economic subjects. *Proceedings of the IOP Conference Series: Earth and Environmental Science*. 485. Bristol, UK: IOP Publishing
- Aksoğan, M. ve Özek, M. B. (2020). Öğretmen adaylarının teknoloji yeterlilikleri ile teknolojiye bakış açısı arasındaki ilişki. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 301-311.
- Altun, S. (2004). Information Technology classrooms and elementary school principals' roles: turkish experience. *Education and Information Technologies*, 9(3), 255-270
- Arachchige, K. A. S. J. (2017). The positive and negative Impact of ICT on Students' Academic Performance. In BCAS Annual Research Symposium (p. 107).
- Ardıç, M. A. (2021). Ortaöğretim öğretmenlerinin eğitimde teknoloji kullanımına yönelik tutumlarının incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 10(2), 649-675.
- Aydoğan, Ş. Y. (2021). *Yerel yönetimlerin eğitim uygulamalarının Çankaya belediyesi özelinde değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Bahat, İ. (2013). *Halk eğitim merkezi yöneticilerinin hayat boyu öğrenme algısı*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bölükbaşı F. (2012). *Teknoloji okuryazarlığına ait ilköğretim öğretmenlerinin görüşleri - Ankara ili Çankaya ilçesi örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. ve Kılıç, E. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi
- Çakır, R. ve Yıldırım, S. (2009). Bilgisayar öğretmenleri okullardaki teknoloji entegrasyonu hakkında ne düşünürlər?. *İlköğretim Online (elektronik)*, 8(3), 952-964.
- Çakıroğlu, Ü., Çebi, A., ve Gökoğlu, S. (2015). Öğretmenlerin teknoloji entegrasyonlarına yönelik temel göstergeler: bir ölçek geliştirme çalışması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(3), 507-522
- Çevik, M. (2008). *Öğretmenlik mesleği dışında kamu kurumlarında görev yapan eğitim fakültesi fen alanı mezunlarının bölüm bilgilerinin iş hayatlarına ve günlük yaşantılarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ekici, S. ve Yılmaz, B. (2013). FATİH Projesi üzerine bir değerlendirme. *Türk Kütüphaneciliği*, 27(2), 317-339.
- Erastus, K. M. (2020). Information Communication Technology Use, capacity building Motivation and Student Centered Learning among Public Secondary School Students in Bungoma County, Kenya.
- Erdem, A.R. (2005). *Etkili ve verimli (nitelikli) eğitim*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde program geliştirme*. 6. Baskı, Ankara: Edge Akademi Yayınları.
- Erümit, S. F., Gedik, N., ve Göktaş, N. (2020). Türkiye’de öğretim teknolojilerinin gelişimi: 1984-2015 dönemi. Ali Kürşat Çağıltay ve Yüksel Göktaş (Eds.), *Öğretim Teknolojilerinin Temelleri* (57-79). Ankara: Pegem Akademi
- Esen, E. (2014). Küreselleşme süreci ve eğitime etkisi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 211-224.
- Garda, B. ve Temizel, M. (2016). Bilgi çağında eğitim. *Selçuk Üniversitesi Sosyal ve Teknik Araştırmalar Dergisi*, (12), 23-43.
- Geçer, A. K. ve Bakar-Çörez, A. (2020). Ortaöğretim öğretmenlerinin BİT kaynaklarından yararlanma durumları ve yaşadıkları sorunlar: Kocaeli örneği. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 10(1), 1-24.

- Göktaş, Y., Yıldırım, S. ve Yıldırım, Z. (2009). Main barriers and possible enablers of ICTs integration into pre-service teacher education programs. *Journal of Educational Technology & Society*, 12(1), 193-204.
- Görgülü, D., Küçükali, R. ve Ada, Ş. (2013). Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlilikleri. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 3(2), 53-71.
- Gülbahar, Y. (2007). Technology planning: A roadmap to successful technology integration in schools. *Computers & Education*, 49(4), 943-956.
- Gündüz, S. ve Odabası, F. (2004). Bilgi çağında öğretmen adaylarının eğitiminde öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersinin önemi. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(1), 43-48.
- Gündüzalp, C. (2021). Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik algı ve tutumları. *Caucasian Journal of Science*, 8(2), 247-271.
- Güneş, F. (2014). Eğitimde Temel Kavramlar ve Çağdaş Yönelimler. *Eğitim Bilimine Giriş*. içinde Ankara: Pegem Akademi.
- Hew, K. F. ve Brush, T. (2007). Integrating technology into K-12 teaching and learning: Current knowledge gaps and recommendations for future research. *Educational Technology Research and Development*, 55(3), 223-252.
- İrmak, M. (2015). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin, yöneticilerinin 'teknoloji liderliği' düzeylerine ait algıları*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- İşman, A. (2008). *Uzaktan eğitim*. 4. baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- İzmirli, Ö. Ş. (2015). *Dönüştürücü öğrenme kuramı açısından öğretmen adaylarının bilgi ve iletişim teknolojileri entegrasyonu uygulamaları*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Karademirci, A. H. (2010). Öğretim teknolojileri: Tanımı ve tarihsel gelişimine yeniden bakmak. *Akademik Bilişim*, 1-5.
- Karaman, M. K. ve Kurfalı, H. (2008). Sınıf öğretmenlerinin bilgi ve iletişim teknolojilerini öğretim amaçlı kullanım düzeyleri. *Journal of Theoretical Educational Science*, 1(2), 43-56.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kaya, G. ve Usluel, Y. K. (2011). Öğrenme-öğretme süreçlerinde BİT entegrasyonunu etkileyen faktörlere yönelik içerik analizi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (31), 48-67.
- Kaya, Z. ve Yılayaz, Ö. (2013). Öğretmen eğitimine teknoloji entegrasyonu modelleri ve teknolojik pedagojik alan bilgisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(8), 57-83.

- Kır, H. (2012). *İlköğretim okullarında görev yapan bilişim teknolojileri öğretmenlerinin bilişim teknolojileri eğitiminin sorunlarına yaklaşımları (İstanbul örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kızıloluk, H. (2002). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Mikro Yayınları.
- Knowles, M. S., Swanson, R. A. ve Holton, E. F. (2015). *Yetişkin eğitimi*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Kocaman-Karoğlu, A. (2016). Okul öncesi eğitimde teknoloji entegrasyonu: dijital hikâye anlatımı üzerine öğretmen görüşleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7(1), 175-205.
- Lawrence, J. E. ve Tar, U. A. (2018). Factors that influence teachers' adoption and integration of ICT in teaching/learning process. *Educational Media International*, 55(1), 79-105.
- Lewin, C. ve McNicol, S. (2015). Supporting the development of 21st century skills through ICT. *KEYCIT 2014: key competencies in informatics and ICT*, 7, 181.
- Mbah, T. B. (2010). The Impact of ICT on students' study habits. Case study: University of Buea, Cameroon. *International Journal of Science and Technology Education Research*, 1(5), 107-110.
- Morrison, G. R. ve Lowther, D. L. (2010). Educational technology research past and present: Balancing rigor and relevance to impact school learning. *Contemporary Educational Technology*, 1(1), 17-35
- Mutaf, S. (2022). *Canlı internet bağlantısı yoluyla uzaktan piyano eğitiminin orta seviye piyano eğitimi alan öğrenciler üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- OECD (2001). *Learning to change: ICT in schools*, Paris: OECD
- Onyia, M. N. (2013). The impact of ICT on University students' academic studies. *Journal of Educational and Social Research*, 3(8), 105-105.
- Samancıoğlu, M. ve Summak, M. S. (2014). Öğretmenlerin derslerde teknoloji kullanımlarını etkileyen faktörler: Kişisel bilgisayar kullanımı ve öğretim yaklaşımları. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(2), 195-207.
- Sanchez, J. J. C. ve Alemán, E. C. (2011). Teachers' opinions survey on the use of ICT tools to support attendance-based teaching. *Computers & Education*, 56(3), 911-915.
- Sarıtaş, T. ve Yılmaz, G. (2009). Bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) tabanlı öğrenme ortamlarının öğrencilerin kritik düşünme becerileri üzerine etkileri. In *Proceedings Of 9th International Educational Technology Conference*.
- Şenel, A. ve Gençoğlu, S. (2003). Küreselleşen dünyada teknoloji eğitimi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(12), 45-65.

- Şimşek, M. Ş. ve Akın, H. B. (2003). *Teknoloji yönetimi ve örgütsel değişim*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Tezci, E. (2011). Factorsthatinfluencepre-service teachers' ICT usage in education. *EuropeanJournal of TeacherEducation*, 34(4), 483-499.
- Tokmak, H. S. (2020). Simülasyonlar ve simülatörler: tanımları, öğrenme ve öğretim amaçlı kullanımları. Ali Kürşat Çağıltay ve Yüksel Göktaş (Eds.), *Öğretim Teknolojilerinin Temelleri* (541-554). Ankara: Pegem Akademi
- Topal Altındış, Z. ve Yaman, Y. (2021). Öğretmenlerin teknoloji entegrasyonuna yönelik öz-yeterlik algılarının incelenmesi. *International SocialMentalityandResearcherThinkersJournal*, (Issn: 2630-631X), 7(43), 575-585.
- Tosuntaş, Ş. B., Çubukçu, Z. ve İnci, T. (2019). A holisticviewtobarrierstotechnologyintegration in education. *Turkish Online Journal of QualitativeInquiry*, 10(4), 439-461.
- Türkkın, A. (2019). *Halk eğitim merkezi yönetici ve öğretmenlerinin hayat boyu öğrenme algısı ile mesleki doyum arasındaki ilişki*. Marmara Üniversitesi İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Uğur, B. ve Kocadere, A. (2016). Öğrenme ve öğretme sürecine BİT entegrasyonu: Bir çevrimiçi öğretmen eğitimi önerisi. XVIII. Akademik Bilişim Konferansı (AB16), 30 Ocak-5 Şubat, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Usluel, Y. K. ve Demiraslan, Y. (2006). Bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğrenme öğretme sürecine entegrasyonunun Etkinlik Kuramı'na göre incelenmesi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 38-49.
- Vanderlinde, R. ve vanBraak, J. (2010). The e-capacity of primaryschools: Development of a conceptual model andscaleconstructionfrom a schoolimprovementperspective. *Computers&education*, 55(2), 541-553.
- Yılmaz, O. (2019). *Öğretmenlerin BİT entegrasyon yaklaşımları, teknoloji entegrasyonuna yönelik öz-yeterlik algısı ve bireysel yenilikçilik özellikleri arasındaki ilişkiler*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya
- Yükseltürk, E. ve Top, E. (2020). Web 2.0 teknolojilerinin öğretmen eğitiminde kullanımı. Ali Kürşat Çağıltay ve Yüksel Göktaş (Eds.), *Öğretim Teknolojilerinin Temelleri* (555-570). Ankara: Pegem Akademi.

Öğretmenlerin Bilgi ve İletişim Teknolojileri Yeterlik Algılarının Değerlendirilmesi

Murat KARADEMİR¹

Mustafa OCAK²

Özkan ÖRTLEK³

Bayram ÇAM⁴

Özet

Öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojileri algılarının değerlendirilmesi amacıyla yapılan araştırmada tarama (nitel yöntem) modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini ise evren içerisinden basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenmiş ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan 350 öğretmendir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Şad ve Nalçacı (2015) tarafından geliştirilmiş olan Öğretmen Adayları için Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT) Yeterlilik Algısı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma verileri SPSS programı yardımı ile analiz edilmiştir.

Araştırma sonucunda kadın öğretmenlerin BİT yeterlilik algı düzeylerinin erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu, yaşın ilerlemesi ile BİT yeterlilik algı düzeyinin düştüğü, branşı sayısal grupta olan, ilde yaşamını sürdürmüş olan ve kendine ait bilgisayarını olan öğretmenlerin BİT yeterlilik algı ortalamalarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Teknoloji, Bilgi ve İletişim Teknolojisi

¹Ak Enerji Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Erzin/Hatay, mkarademir01@hotmail.com.

²Gökdere Şehit Astsubay Hakan Karataş İlkokulu, Erzin/Hatay, mustafa.ocak@hotmail.com.

³Gökdere Ortaokulu, Erzin/Hatay, sewgi8080@hotmail.com.

⁴Şehit Hacı Bestami Gürz Ortaokulu, Erzin/Hatay, bayel46@hotmail.com.

Evaluation of Teachers' Perceptions of Information and Communication Technologies Proficiency

Abstract

The survey (qualitative method) model was used in the research conducted to evaluate the perceptions of teachers on information and communication technologies. The sample of the research is 350 teachers who were determined by the simple random sampling method from the universe and volunteered to participate in the research. The Information and Communication Technologies (ICT) Competence Perception Scale for Pre-service Teachers, which was developed by Şad and Nalçacı (2015), was used as a data collection tool in the research. Research data were analyzed with the help of SPSS program.

As a result of the search, it has been concluded that female teachers' ICT proficiency perception levels are higher than male teachers, the ICT proficiency perception level decreases with increasing age, and the ICT proficiency perception averages of teachers who have a digital group, lived in the province and have their own computer are higher.

Keywords: Teacher, Technology, Information and Communication Technology

Giriş

Bilgi teknolojisindeki sürekli değişim ve ilerlemeler, birçok farklı alanda büyük değişikliklere neden olduğunu belirten Kurbanoğlu ve Akkoyunlu'ya (2001) göre bu kadar hızlı gelişim ve değişimler bireylerin kendilerini bu gelişmelere adapte etmeye mecbur kılmaktadır. Bununla bağlantılı olarak insanlar eğitim kurumlarında edindikleri bilgi ve deneyimleri sonradan gelen nesillere iletme çabası içerisinde dirler. Okullar da dünyada e Türkiye'de yaşanan teknolojik değişimlere Eğitim kurumları da günümüz gelişmelerine ayak uydurmak için müfredatlarını ve eğitim araçlarını değiştirmektedir.

Çepni'ye (2005) göre sürekli artan ve güncellenen bir bilgi havuzunun oluşması, bireyin tüm bu bilgileri hatırlamasını imkansız hale getirmektedir. Artık önemli olan bilgiyi ezberlemek değil, insanların ihtiyaç duydukları bilgiyi nasıl ve ne şekilde elde edecekleri konusunda ustalaşmaktır. Yirmi birinci asrın bilginin hakim olduğu bir çağ olduğu düşünülürse, eğitime ve insan kaynağının gelişimine yatırım yapmak çok önemlidir.

Türkiye’de kamu yönetiminin her alanında teknolojik imkanların yaygın bir şekilde kullanılması adına birçok adım atılmakta, ayrıca teknolojinin kullanım düzeyinin artırılması için yönlendirici çalışmalar yürütülmektedir. Ulusal Planlama Teşkilatınca 2016 yılında 2019 yılına kadar oluşturulan ulusal e-devlet stratejisi dikkate alındığında, ülkedeverilmesi amaçlanan hizmetlerin daha kabullenilebilir bir biçimde yapılabilmesi sürdürülebilmesi amacıyla için ülkemizin BİT’e yaptığı yatırım artmakta ve kamu hizmetlerinin artması beklenmektedir. Bilgi ve iletişim teknolojisinin yardımıyla, tüm paydaşlara kamu politikasının geliştirilmesinde söz hakkı vermeyi ve kararların uygulanmasına daha fazla katılım sağlamayı amaçlamaktadır (Ulaştırma Denizcilik Haberleşme Bakanlığı,2016).

Hemen her alanda kullanılan teknoloji, eğitimin daha etkin hale getirilmesinde de kullanılmaktadır. Öğrencilerin teknolojinin imkanları ile yetiştirilmesi eğitimin daha etkin hale getirilebilmesi adına önemlidir. Öğretmenler de teknoloji bilgileri ve yeterlikleri ile öğrencilere teknolojiyi öğretmektedirler. Bu açıdan bakılarak çalışmada öğretmenlerin bilgi iletişim teknolojilerialgılarının değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Bilgi Kavramı

Bilgi, insan zekasının çalışmasının sonucu olan düşüncenin, bilginin, içgörünün (temel, farkındalık, bilgi olarak) ürünüdür. Bilgi, belirli bir sistemdeki deneyim, varoluş değeri, hedeflenen bilgi (vukuf) ve oluşumun temeli olan kişisel uzman görüşlerinin birleşimi olarak ifade edilir. Bilgi zihinde şekillenir, açığa çıkar ve eyleme çevrilir. Bilgi sadece saklandıkları dosyalarda veya dolaplarda değil, uygulamalarda, süreçlerde ve normlardadır. Dolayısıyla denilebilir ki bilgi basit olamaz, sebeplerin birleşimidir. İnsanlarda öngörülemeyen ve karmaşık doğamızın bir parçasıdır. Kayıtlardan veri, mesajlardan iletişim alırken, bilgi tanıdık kişilerden veya kurumların günlük işlerinden alınır. Belgeler, kitaplar ve belgeler gibi somut yollarla veya bir usta-öğrenci ilişkisi aracılığıyla aktarılır (Turan, 2011).

Karabulut’un (2015) aktardığı gibi bilgi kavramı, "biçim verme" ve "hhaberbermei" anlamlarına karşılık gelen Latince "informato" kelimesinden türetilmiştir. Genel anlamı ile bakıldığında bilgi;akıl yürütme, düşünme, analiz etme, okuma, muhakeme, gözleme veya gözlem veya deney yoluyla elde edilen "entelektüel ürünler" veya "öğrenilmiş şeyler" şeklinde belirtilmektedir. Bu açıdan bakılarak bilgi, belirli bir süreçten geçmiş, üreticiler için anlam ifade eden, karar alınırken stratejik kabul edilen veya gerçek nitelikteki veriyi ifade etmektedir.

İletişim Kavramı

Bireylerindeki insanlara anlatmak istediklerini aktarmak amacı ile çıkartmış oldukları sesler, bu seslerle ifadelerini tamamlayan vücut hareketleri, mağara duvarlarına çizdikleri resimler zamanla daha anlamlı ve sistematik hale gelmeye başlar (Güngör, 2011). Turan'ın (2011) aktardığına göre iletişim, Fransızca ve İngilizce'de "communication" kavramı olarak ortaya çıkmış ve erken dönemlerde iletişim anlamında bir kelime olarak kullanılmıştır. Sonraki yıllarda, "iletişim" kavramı, yalnızca konuşma değil insanların birbirlerine göndermiş oldukları mesajları da kapsayan bir kavram şeklinde anılmaya başlanmıştır. "Communis" kavramı, birden fazla nesneye, birden fazla kişiye ait olduğu anlamına gelen Latince'den türetilmiştir. Bu açıdan "iletişim" sadece sosyal bir etkileşim sağlamak değil, sadece bir bilgi aktarımıdır

İplikçi'nin (2015) belirttiği gibi iletişim, duygu ve düşüncelerin başkalarına iletilmesi, bilgilendirilmesi ve akılcı bir şekilde iletilmesi olarak tanımlanmaktadır. İletişimsizlik sadece yanlış anlaşılardan kaynaklanmaktadır. Bu durumda yanlış ya da yanlış da olsa iletişim sağlanmıştır. Sonuç olarak, iletişim kurmamak imkânsızdır. Fiske'nin göstergebilim tanımındaki "alıcılarıyla etkileşim yoluyla anlam üreten göstergelerin inşasıdır" ifadesi, tek taraflı iletişim olmadığını vurgulamaktadır.

İnsan, çağlar boyunca diğer bireylerle iletişim halinde olduğunu belirten Çetinkaya'ya (2015) göre duygularını, düşüncelerini, hayallerini ve umutlarını ifade etme ihtiyacını konuşarak veya yazarak gidermeye çalışır. Bütün bunların dinleyerek ve okuyarak anlaşılmasını istemektedir. Bu paylaşma ihtiyacının bir sonucu olarak da iletişim dediğimiz bir olgu ortaya çıkmaktadır.

Teknoloji Kavramı

Batur ve Uygun'un (2012) belirttikleri gibi teknolojinin sözlük anlamı bilginin işlenmesidir. Geniş anlamda olgunlaşmamış bilgileri işleyerek, araştırarak, geliştirerek ve üreterek insanlara daha iyi hizmet verebilme yeteneğidir. İnsanlar sunulan hizmetlerin amacını ve kabulünü seçmekte özgürdür. Teknoloji, girdilerin çıktılara dönüştürüldüğü sosyal bir süreç olarak ifade edilmektedir. Dolayısıyla girdilerin boyutu ve kalitesi, girdileri çıktıya dönüştüren süreçlerin özellikleri, süreçte tercih edilen yöntemler ve nihai çıktının nicelik ve niteliği teknolojinin bütününe oluşturur. Teknik bilgi kavramı teknik analizde önemlidir. Teknolojileri aktif olarak seçmek, edinmek, benimsemek, kullanmak ve değiştirmek, her düzeyde teknik bilgi gerektirir.

Teknoloji kavramı, dar anlamda, yalnızca faydalı nesnelere üretmek için gerekli olan hammaddelerin, ekipmanın, makinelerin ve ilgili araçların toplanması olarak tanımlanır. Bu durum Aristoteles'in Techne kavramının farklı anlamlarda anlaşılmasına sebep olur. Etna sadece hammadde, cihaz ve ürünleri değil, üreticileri de içermektedir (Uğurlu, 2008). Farklı bir bakış açısıyla, bir kuruluştaki teknoloji, bir kuruluşun amaçlarına ulaşmak için gerçekleştirdiği tüm faaliyetlerdir. Genel olarak teknoloji, insanların teknolojik koşullar altında yaşaması için gerekli becerileri edinmelerini sağlamak, bu koşulların gerektirdiği niteliklere sahip insan gücü sağlamak, teknolojik fırsatlardan yararlanmak ve onları geliştirmek gibi yükümlülükler yaratarak eğitim örgütlerini etkilemektedir (Toprakçı, 1996).

Bilgi ve İletişim Teknolojisi Kavramı (BİT)

BİT bilgi unsurlarının oluşturulması, çoğaltılması, derlenmesi, saklanması, korunması, işlenmesi, sunumu ve paylaşımı için teknik alanda teknik altyapıların toplamıdır. Bilgi ve iletişim teknolojisi; bir araç/cihaz (dijital kamera, telefon, modem, bilgisayar, tarayıcı vb.) Bilgiye kolay erişim ve kullanım kolaylığı. Bu, telekomünikasyon ekipmanını tanımlamak için kullanılan kavramdır (Demirhan, 2012).

1990'lı yıllarda BİT'in hızlı gelişimi ve dönüşümü ile toplumun bilgiye erişimi hızlanmış ve değişmiştir. Bu değişim her kesimden ve yaştan insanı etkilerken, orta yaşlıların değişen teknolojiyi yakalaması gençlere göre daha zordur. Her zaman yenilik ve değişimi kolay kabul eden genç gruplar, değişime uyum sağlamak amacıyla bilgiye ve iletişime daha kolay erişim sağlayan teknolojik araçlara hızla hakim olmaya ve bunları kullanmaya başlamıştır. BİT'in dünya çapında hızla yayılması, problemlerin zaman kaybetmeden hızlı bir şekilde çözülmesinin önemini ve değerini ortaya koyan bir yenilik olarak adlandırılabilir. Bu nedenle BİT yelpazesindeki değişiklikler, sürekli takip edilmesi ve uygulanması gereken gelişmeler olarak öne çıkıyor. Bütün yaşanan gelişimleri kabullenme gerekliliği, bu sektörün bu dönemin her döneminde önemli bir yer tutacağını düşündürmektedir (Alaca, Yılmaz, 2016).

Türkiye'de Bilişim Teknolojileri

Bilgi toplumunu dönüştürmek için, BİT'in sağladığı imkanların toplumun tüm kesimlerine sunulması ve vatandaşların günlük yaşamlarında BİT'indeğru ve etkili olacak biçimde kullanmaları bu imkandan daha fazla yararlanabilme açısından önemlidir(Kır, 2012).

Türkiye'nin bilgi toplumuna geçişinin gerçekleşmesi, tüm sektörlerde ekonomik etkinliğin rol oynamasının sağlanmasını gerekli kılmaktadır. Bilişim katma değeri gelişmiş ülkelere en kısa sürede girecek. Günümüzün giderek kızışan küresel rekabetinde, BİT'in çok

önemli bir stratejik önem oluşturması için daha güçlü bir Türkiye olmak gerekmektedir. Ancak kaçınılmaz gerçek şu ki, dijital dönüşüm sürecinde ileri teknolojileri acilen uygulanması gereklidir. Ülkemizde ana üretim sektörlerine bakıldığında daha emek yoğun ve eski teknolojiler var ve birçok alanın dünyanın gerisinde kalmıştır. Tarım sektörüne baktığımızda (bunlardan biri) yadsınamaz gerçek, sübvansiyonlarla desteklendiği ve sıklıkla siyasi bir argüman olarak kullanıldığıdır. Sanayileşme çok geç oldu. Başta turizm olmak üzere hizmetler önemli bir faaliyet alanı gibi görünse de henüz tam olarak yaygınlaşmamıştır. Gelişmiş ve modern tasarımlı ürünler, tekstil ve otomobil alanlarında yeni atılımlar yapmış olsa da dünya ticaretinde henüz yeterli bir paya sahip olduğumuz söylenemez. Açık olan gerçek şu ki, günümüz dünyasında bilgi ve bilgi teknolojisi, ekonomik ve sosyal kalkınmanın gelişme sürecini büyük ölçüde etkilemiştir. Kabul edilmelidir ki, hızla küreselleşen dünyada ülkemiz bilgi teknolojilerinden uzak durmamaktadır(Aydın, 2012).

Bilişim Teknolojisini Kullanma Amaçları

Bilgiye erişim ve araştırma yapın; bilgi, yaratıcı sürecin en önemli bileşenlerinden biridir. Bu aşamada insanlar bilgi edinmek ve araştırmaları daha kolay ve hızlı tamamlamak için BİT olanaklarını kullanırlar (Güner, 2020). Çoban'a(2018) göre kullanıcılar internette bilgi almak ve sorgu yapmak için arama motorlarına erişebilirler. Bu yazılımlar, kullanıcıların anahtar kelimeleri kullanarak aradıkları bilgileri kolayca bulmalarını sağlamaktadır.

Yaşar ve Akgün'e(2016) göre teknolojinin olanaklarını kullanarak yapılabilecek iletişimle teknolojilerinin hızından ve erişilebilirliğinden yararlanarak, diğer sektörlerden bireylerle bilgi alışverişinde bulunma, ortak araştırma yapma ve bilgi alışverişinde bulunma olanakları sağlar. Birçok farklı uygulama kullanılarak kişiler sesli, yazılı ya da görüntülü olarak iletişim kurabilmektedirler.

Bilgi ve İletişim Teknolojileri Yeterliliği

Bilgisayar öz yeterliliği üzerine yapılan araştırmalar, bilgisayar kullanım deneyiminden ziyade deneyim türünün öz yeterliliği etkilemede etkili bir kavram olarak önümüze çıkmaktadır. Bilgisayar kullanımı sırasında yaşanan olumlu deneyimler öz-yeterlik tutumlarını artırırken, olumsuz deneyimler ise azaltmaktadır. Elde edilen bulgular, öz yeterliliğin gelişmesinde zamandan çok geçmiş deneyimlerin niteliğinin belirleyici faktör olduğu sonucuna götürmektedir. Türkiye'de her beş internet kullanıcılarından üçünün günlük olarak internet kullandığını, internet ve bilgisayar kullanımında evlerin ilk sıralarda yer aldığını gösteriyor. Bu açıdan bakıldığında BİT çoğu zaman toplum yaşamına olumlu katkı

sağlayabilecek eylemlerde kullanılan başlıca araçlardır. Bununla birlikte, BİT'in toplum yararına zararsız şekillerde kullanımına ilişkin çok az araştırma vardır ve bu endişelere yol açmaktadır. Bu durum, BİT hareketliliği kavramına olan ihtiyaca dikkat çekmektedir. Eylem için BİT kapasitesi, "kişisel çıkarlarına bakılmaksızın, farkında oldukları sosyal sorunları ele alan demokratik eylemleri seçmek ve yürütmek için BİT kapasitelerini aktif olarak kullanma kapasiteleri ve motivasyonları" olarak ifade edilebilmektedir(Odabaşı vd., 2011).

Çağımızda öğretmenlerin yaratıcı ve eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim, karar verme becerilerini, bilişim teknolojilerini olumlu yönde kullanma ve teknolojiyi öğretim sürecine entegre etme algılarını geliştirmeleri zorunludur. Bu nedenle çağımızın gereksinimleri söz konusu olduğunda öğretmenlerin diğer beceri alanlarının yanı sıra teknoloji kullanım yeterliklerini öğretim aşamasında geliştirmeleri, içerik bilgisi, içerik ve pedagoji ile teknolojiyi kullanma donanım ve deneyimine sahip olmaları gerekmektedir (Eskimen ve Erdoğan, 2020).

Çalışkan ve Çoklar'a(2019) göre güvenin karakter üzerinde de etkisi vardır. Özgüveni yüksek olan kişiler, yenilikçi, sorgulayan, sorumlu ve pozitif kişilik özelliklerine sahiptir. Bu kişiler önlerine çıkan fırsatların farkındadır, kendilerinin ve içinde buldukları koşulların farkındadırlar ve karakter özelliklerine sahiptirler.

Öz-yeterlilik, bir kişinin karşılaştıkları görevleri başarıya yeteneklerine ilişkin algısıdır. Öz-yeterlilik yargıları, ne kadar çaba göstereceğimizi, hangi faaliyetlerde bulunacağımızı, bir durumu bekleyeceğimizi veya o duruma girerken verdiğimiz duygusal tepkiyi etkileyen değerlerimizdir (Özevin Tokin ve Bilen, 2011).

Eğitimde Bilişim Teknolojilerinin Kullanımı

Eğitim hayatımızın her alanında, sanayide, askeriyede, ticarete, tıpta, psikolojide ve diğer tüm bilim dallarında rol oynamaktadır. Eğitim, beceri kazanma ve bilgiyi yayma sürecidir ve bu süreçte bilginin yayılması çok önemlidir. Genel olarak bilgi teknolojisi, özellikle bilgisayarlar öğretim sürecinde yardımcı bir rol oynamaktadır. İlkokul eğitimde en önemli süreçtir. Çünkü bu süreçte bireyler ilk defa planlı ve organize bir eğitim almaktadırlar. MEB İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde ilköğretim kurumlarının amaçlarından biri "öğrencilerde özgüven, sistem düşüncesi, girişimcilik, teknolojiyi etkin kullanma, estetik ve yaratıcılığı geliştirmektir (Topaloğlu, 2008).

Kurtoğlu Erden ve Uslu Pehlivan'a(2019) göre bunu sağlamanın yolu da teknolojiyi eğitim sistemine entegre etmek ve bilişim okuryazarı bireyler yetiştirmekten geçmektedir.

Dolayısıyla çeşitli alanlarda gelişmiş bir toplum olabilmek ve küresel ölçekte söz sahibi bir ülke haline gelebilmek mümkündür. 21. yüzyıl eğitim sisteminin kalbinde, öğrencilerin yerel ve küresel olarak öğretmenleri, aileleri ve diğerleriyle işbirliği yapmasına ve özgür ve etkili bir şekilde öğrenmesine olanak tanıyan koşulların yaratılması yer alır. Bu bağlamda bilgi ve iletişim teknolojileri vazgeçilmez ve başarının garantisi olarak görülmektedir.

Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Görev ve Sorumlulukları

Bilgisayar teknolojisindeki değişimler eğitim dahil her alana yansımaktadır. Eğitim alanında bilgisayar teknolojisinin öğrenme ve öğretme sürecinde etkin kullanımı ve öğrenci öğrenmesine etkisi önemli bir yer tutmaktadır. Bu çalışma, bilgisayar teknolojisinin eğitimde bilinçli ve planlı kullanımını temsil etmekte, BİT entegrasyon sürecini tartışmaktadır. Bilgisayar teknolojisi öğrenimi ve öğretiminin entegrasyonundan, anlamlı ve gerçekçi görevlerde bilgi oluşturma süreci boyunca, bilgisayar teknolojisinin bu süreci desteklemek için bir araç olarak tüm süreç boyunca ilerlediği anlaşılmalıdır (Bozdağ, 2017).

Başarılı teknoloji entegrasyonu, teknolojiyi bireysel ve şirket düzeyinde kültüre uyarlama ve dönüştürme sürecini ifade eder. Bilgisayar teknolojisi entegrasyonu sürecini açıklamaya yardımcı olan faktörler arasında beceri ve yetenekler, pedagojik inançlar ve öz yeterlik, mesleki gelişim ve öğretmen deneyimi, BİT altyapısı, BİT kullanımı ve araçlara erişimin olumlu etkileri olduğu görülmektedir. Teknolojiyi eğitime entegre etmek dinamik bir süreçten ziyade kültürel bir adaptasyon olarak görülmektedir. MEB, 2005 yılında eğitim planında yapılandırmacı bir yaklaşım benimsemiş ve planı yeniden revize etmiştir. Bugüne kadar öğretim programında birçok değişiklik yapılmıştır. Ders hazırlık sürecinde bilgisayar teknolojisinin öğrenme-öğretme sürecine nasıl entegre edileceği sorusunun cevabı için temel normlar tanımlanabilirse, hazırlanan ders çerçevesinde öğretmenler için entegrasyon süreci daha anlamlı, aynı zamanda etkin olacaktır (İlgaz ve Usluel, 2011).

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojileri algılarının değerlendirilmesi amacıyla yapılan araştırmada tarama (nitel yöntem) modeli kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni Hatay’da bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerdir. Araştırmanın örnekleme yöntemi ise evren içerisinde basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenmiş ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan 350 öğretmendir. Seçilen birim değiştirilse de değiştirilmesinde de her örnek seçimine aynı seçilme olasılığını atayarak seçilen birimleri örneğe dahil etme yöntemidir. Bu örnekleme yönteminde, evrendeki tüm birimlerin örnekleme olarak seçilme şansı eşit ve bağımsızdır (Büyüköztürk vd., 2013).

Tablo 1. Katılımcılara İlişkin Bilgiler

		f	%
Cinsiyet	Kadın	186	43,6
	Erkek	164	56,4
Yaş	30 yaş altı	76	26,9
	30-45 yaş	165	43,0
	45 yaş üstü	109	30,2
Branş	Sayısal	158	45,1
	Sözel	136	38,9
	Diğer	56	16,0
Yaşamın Geçtiği Yer	Köy	176	11,1
	İlçe	96	26,9
	Büyükşehir/İl merkezi	78	62,0
Evde Bilgisayarı Bulunma	Var	214	42,0
	Yok	136	58,0
	Toplam	350	100,0

Tabloya göre araştırmaya katılan öğretmenlerin %56,4’ü erkek, %43,6’sı kadındır. Öğretmenlerden %43’ünün yaşı 30-45 arındayken, %30,2’sinin 45 ve üzeri, %26,9’unun ise 30 ve altıdır. Öğretmenlerden %45,1’inin branşı sayısal guruptayken, %38,9’unun sözel guruptadır. Öğretmenlerden %62’si il merkezinde yaşamı geçmiş, %26,9’u ilçede, %11,1’i ise köyde yaşamıştır. Öğretmenlerden %58’inin evinde bilgisayar yokken, %42’sinin evinde bilgisayar bulunmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak Şad ve Nalçacı (2015) tarafından geliştirilmiş olan Öğretmen Adayları için Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT) Yeterlilik Algısı Ölçeği kullanılmıştır. 5'li likert tipinde olan ölçek 30 sorudan oluşmaktadır. Ölçekten alınan puan yükseldikçe öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinin genel becerileri arasında yer alan BİT yeterliliği bilişlerinin yükseldiği, yeterlik bilişleri düştükçe puanın düştüğü anlaşılmaktadır.

Verilerin Analizi

Araştırma verileri SPSS programı yardımı ile analiz edilmiştir. Verilerin analizinden önce veri setinin normallik analizi yapılmış, çarpıklık ve değerlerinin normal değerler arasında olduğu belirlenmiş ve araştırmanın veri setine parametrik testler uygulanmıştır. Analizlerde anlamlılık düzeyi $p=0,05$ olarak alınmıştır.

Bulgular

Günümüzde bilgi teknolojileri eğitimin ayrılmaz bir parçası olmuştur. Eğitimin her aşamasında kullanılan bilgi teknolojileri öğretimin daha kalıcı getirilmesinde oldukça yararlı uygulamalar içermektedir. Derse hazırlık aşamasında, dersin işleniş sırasında sıklıkla kullanılan bilgi teknolojisi uygulamaları öğretmenler tarafından kullanılmaktadır. Araştırmada öğretmenlerin BİT yeterlik alguları incelenmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine BİT Yeterlilik Algularının Analizi

	n	\bar{X}	Ss	t	p
Kadın	186	3,220	2,214	0,786	0,376
Erkek	164	2,974	2,857		

Tabloda yer alan bulgulara göre, öğretmenlerin cinsiyetleri ile BİT yeterlilik algı durumlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Kadın öğretmenlerin ($\bar{X}=3,220$) BİT yeterlik algı ortalaması erkek öğretmenlere ($\bar{X}=2,974$) göre daha yüksektir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre BİT Yeterlilik Algularının Analizi

	n	\bar{X}	Ss	F	p
30 yaş altı	76	2,875	2,340	3,468	0,004
30-45 yaş	165	2,893	2,470		
45 yaş üstü	109	2,425	2,125		
Toplam	350	2,743	2,334		

Tabloda yer alan bulgulara göre, öğretmenlerin yaşları ile BİT yeterlilik algı durumlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). BİT yeterlik algı ortalaması en yüksek olanlar yaşı 30-45 arası ($\bar{X}=2,893$) olanlarken, en düşük olanlar ise yaşı 45 ve üzeri ($\bar{X}=2,425$) olan öğretmenlerdir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Branşlarına göre BİT Yeterlilik Algılarının Analizi

	n	\bar{X}	Ss	F	p
Sayısal	158	1,385	2,680	1,795	0,000
Sözel	136	1,348	2,143		
Diğer	56	1,137	2,665		
Toplam	350	1,331	2,469		

Tablo 4’de yer alan bulgulara göre, öğretmenlerin branşları ile BİT yeterlilik algı durumlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$).BİT yeterlik algı ortalaması en yüksek olanlar branşı sayısal ($\bar{X}=1,385$) gurubunda olan öğretmenlerken, en düşük olanlar branşı diğer ($\bar{X}=1,137$) olan öğretmenlerdir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Yaşamlarının Geçtiği Yere Göre BİT Yeterlilik Algılarının Analizi

	n	\bar{X}	Ss	F	p
Köy	176	0,515	2,007	10,386	0,148
İlçe	96	1,524	2,502		
Büyükşehir/İl merkezi	78	1,889	2,047		
Toplam	350	1,100	2,152		

Tablo 5'te yer alan bulgulara göre, öğretmenlerin yaşamlarının geçtiği yer ile BİT yeterlilik algı durumlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). BİT yeterlik algı ortalaması en yüksek olanlar yaşamı ilde ($\bar{X}=1,889$) geçmiş olanlarken, en düşük olanlar ise yaşamı köyde ($\bar{X}=0,515$) geçmiş olanlardır.

Tablo 6. Öğretmenlerin Evlerinde Bilgisayar Buluma Durumlarına Göre BİT Yeterlilik Algılarının Analizi

	n	\bar{X}	Ss	t	p
Var	214	1,825	2,439	6,026	0,345
Yok	136	1,492	2,746		

Tablo 6'da yer alan bulgulara göre, öğretmenlerin evlerinde bilgisayar bulunma durumu BİT yeterlilik algılarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Evinde bilgisayar olan öğretmenlerin ($\bar{X}=1,825$) BİT yeterlik algı ortalaması evinde bilgisayar olmayan ($\bar{X}=1,482$) öğretmenlere göre daha yüksektir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bilgi ve iletişim teknolojileri toplumsal hayatın her alanına girmiş durumdadır. Eğitimde de sıklıkla kullanılan web araçlarını kullanarak, derslere hazırlık yapmakta, dersin işlenişinde daha kolay hale getirmektedirler. Öğretmenlerin BİT'i etkin bir şekilde kullanıyor olmaları nu konudaki yeterlilik algılarına bağlı olmaktadır.

Araştırmada öğretmenlerin BİT yeterlilik algı durumları cinsiyetlerine göre değişme durumu incelenmiş, anlamlı bir değişimin olmadığı görülmüştür. Gökbulut ve Çoklar (2018) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin cinsiyetleri ile BİT kullanma seviyeleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını belirlemişlerdir. Şimşek ve Yazar (2018) araştırmalarında erkek öğretmen adaylarının teknoloji entegrasyon seviyelerinin kadın öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Aydoğmuş ve Karadağ (2020) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin cinsiyetleri ile BİT yeterlilik algıları arasında istatistiksel bir anlamlılık bulunmadığını belirlemişlerdir. Cinsiyet farklılığı öğretmenlerin ilgi alanlarının da farklılaşmasına sebep olabilmektedir. Bilgi ve iletişim teknolojisi kullanarak derslere

hazırlanmak ve derslerin işlenmesi sırasında da bu uygulamaları kullanmak da cinsiyete bağlı bir şekilde değişebilmektedir.

Öğretmenlerin yaşları ile BİT yeterlilik algı durumlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Teknolojinin toplum yaşamına girdiği ve yaygınlaştığı dönemler düşünüldüğünde yaş değişkeninin bilgi ve iletişim teknolojisi yeterlilik algısı üzerinde etkili olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Yaşı ileri olan öğretmenler d bu teknoloji ile geç tanışmaları sebebiyle BİT yeterlilik algıları yaşı daha küçük olan öğretmenlere göre daha düşük olabilmektedir.

Öğretmenlerin branşları ile BİT yeterlilik algı durumlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Gökbulut ve Çoklar (2018) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin branşları ile teknoloji kullanım düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlılık bulunmadığını belirlemişlerdir. Aydoğmuş ve Karadağ (2020) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin branşları ile BİT yeterlilik algıları arasında istatistiksel bir anlamlılık bulunmadığını belirlemişlerdir. Bilgi ve iletişim teknolojileri bütün branşlarda kullanılmakla birlikte bazı branşlarda teknolojik uygulamalar daha yoğun bir şekilde kullanılmaktadır. Bilgi ve iletişim teknolojisinin sıklıkla kullanıldığı branşlarda olan öğretmenler, bu uygulamaları kullandıkça yeterlilik algıları da yükseltilmektedir.

Öğretmenlerin yaşamlarının geçtiği yer ile BİT yeterlilik algı durumlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bireyin yaşamının geçtiği yer birçok imkanda olduğu gibi teknolojik ürünlere kolay ulaşma konusunda etkili olmaktadır. İlde yaşamakta olan bireyin teknolojik ürüne ulaşma olanağı köyde yaşayana göre daha yüksek olmakta ve kullanıma bağlı olarak BİT yeterlik algısı da yükselmektedir.

Öğretmenlerin evlerinde bilgisayar bulunma durumu BİT yeterlilik algı durumlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Aydoğmuş ve Karadağ (2020) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin kendine ait bir bilgisayarı olma durumu ile BİT yeterlilik algıları arasında istatistiksel bir anlamlılık bulunmadığını belirlemişlerdir. Menzi vd. (2012) yaptıkları araştırmada öğretmen adaylarının kişisel bilgisayarının olma durumu ile BİT yeterlilik algısı arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğunu belirlemişlerdir. Kendine ait bilgisayarın olması öğretmenlerin teknoloji kullanımını arttırarak BİT yeterlilik algı düzeyini yükseltebilmektedir.

Araştırma sonucunda kadın öğretmenlerin BİT yeterlilik algı düzeylerinin erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu, yaşın ilerlemesi ile BİT yeterlilik algı düzeyinin

düştüğü, branşı sayısal gurupta olan, ilde yaşamını sürdürmüş olan ve kendine ait bilgisayarı olan öğretmenlerin BİT yeterlilik algı ortalamalarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin kendilerine it bilgisayarlarının olmasının BİT yeterlilik algı düzeylerini yükselttiği yapılan araştırma sonucunda belirlenmiştir. Bu açıdan düşünerek öğretmenlerin mutlaka bir bilgisayar ve internet almaları sağlanmalı, bu konuda destekler verilmelidir.

Kaynakça

- Alaca, E. ve Yılmaz, B. (2016). Bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı ve bilgi toplumuna dönüşüm: Türkiye’de durum. *Türk Kütüphaneciliği*, 30(3), 507-523.
- Aşan, Ö. ve Aydın, E. M. (2006). *Örgütsel davranış*. (Ed.). H. Can. İstanbul: Arıkan Yayınları.
- Aydın, İ. (2012). Bilişim sektörü ve Türkiye’nin sektördeki potansiyeli, *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 1(1), 180-200.
- Aydoğmuş, M. ve Karadağ, Y. (2020). Öğretmen adaylarının bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) yeterlikleri: Ondokuz Mayıs Üniversitesi örneği. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 686-705.
- Batur, Z. ve Uygun K. (2012). İki neslin bir kavram algısı, teknoloji. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 74-88.
- Bilen, S. ve Tokinan, B.Ö. (2011). Yaratıcı dans etkinliklerinin motivasyon, özgüven, özyeterlik ve dans performansı üzerine etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 40, 363-374.
- Bozdağ, Ç. (2017). Almanya ve Türkiye’de okullarda teknoloji entegrasyonu: e-Twinning örneği üzerine karşılaştırmalı bir inceleme. *Ege Eğitim Teknolojileri Dergisi*, 1(1), 42-64.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. ve Kılıç, E. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi
- Çalışkan, M. ve Çoklar, A. (2019). Öğretmen adaylarının özgüvenleri ile teknoloji kullanımları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 86-98.

- Çepni, S. (2005). *Fen ve teknoloji öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Çetinkaya, Z. (2011). Türkçe öğretmen adaylarının iletişim becerilerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 567-576.
- Çoban, Ö. (2018). *Fatih projesi eğitimlerinin okullardaki yansımaları*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Demirhan, S. (2012). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin bilgi ve iletişim teknolojilerine ilişkin özyeterlik algıları ve bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanım durumları (Denizli ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Erdoğan, F. ve Eskimen, A.D. (2020). Wattpaduygulaması kullanarak çocuk kitabı hazırlamayı deneyimleyen öğretmen adaylarının okuma-yazmaya yönelik tutumlarının ve bilgi iletişim teknolojileri yeterlilik algılarının belirlenmesi. *Kastamonu EducationJournal*, 28(4), 1700-1712.
- Gökbulut, B. ve Çoklar, A. N. (2018). Öğretmenlerin teknoloji kullanım düzeyleri ile psikolojik sermaye düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Anadolu UniversityJournal Of EducationFaculty*, 2(4), 280-294.
- Güner, O. (2020). Bilgi toplumu göstergeleri bağlamında Avrupa Birliği ülkeleri ve Türkiye'ye dair bir değerlendirme. *İşletme Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 2, 121-143.
- Güngör, N. (2011). *İletişim, kuramlar, yaklaşımlar*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- İlgaz, H. ve Usluel, Y. (2011). Öğretim sürecine BİT entegrasyonu açısından öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 10, 87-106.
- İplikçi, H.G. (2015). İletişimde temel modeller ve kitle iletişim modelleri. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 7(2), 15-25.
- Karabulut, B. (2015). Bilgi toplumu çağında dijital yerliler, göçmenler ve melezler. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 21, 11-23
- Kır, H. (2012). *İlköğretim okullarında görev yapan bilişim teknolojileri öğretmenlerinin bilişim teknolojileri eğitiminin sorunlarına yaklaşımları (İstanbul örneği)* Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Kurbanoglu, S., ve Akkoyunlu, B. (2001). Öğrencilere bilgi okuryazarlığı becerilerinin kazandırılması üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(21), 81-88.
- Kurtoğlu Erden, M. K. ve Uslu Pehlivan, E. (2020). Eğitimde teknoloji kullanımının bugünü ve geleceğine ilişkin öğretmen adaylarının düşüncelerinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 109-126.
- Menzi, N., Çalışkan, E. ve Çetin, O. (2012). Öğretmen adaylarının teknoloji yeterliliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 2(1), 1-18.
- Odabaşı, H. F., Kurt, A. A., Akbulut, Y., Dönmez, O., Ceylan, B., Şahin İzmirli, Ö. ve Karakoyun, F (2011). Bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) eylem yeterliliği. *Anadolu Üniversitesi Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 1(1), 36-48.
- Şad, S. N. ve Nalçacı, Ö. İ. (2015). Öğretmen adaylarının eğitimde bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmaya ilişkin yeterlilik algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 177-197.
- Şimşek, Ö. ve Yazar, T. (2018). Öğretmen Adaylarının eğitimde teknoloji entegrasyon öz-yeterliliklerinin incelenmesi: Türkiye örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(66), 744-765.
- Topaloğlu, S. (2008). *Bilgi teknolojisi sınıflarının kullanımına yönelik öğretmen tutumları: Adapazarı örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Toprakçı, E. (1996). Teknoloji açısından okulun kendine özgün yönleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümleri*, 1, 139-149.
- Turan, B. (2011). *Bilgi ve iletişim teknolojileri kullanımının teknoloji kabul modeli ile incelenmesi ve sınıf öğretmenleri üzerinde bir uygulama*. Yüksek Lisans Tezi. Bilecik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bilecik.
- UDHB (Ulaştırma Denizcilik ve Haberleşme Bakanlığı). (2016). 2016-2019 Ulusal eDevlet Stratejisi ve Eylem Planı. <http://www.edevlet.gov.tr/wpcontent/uploads/2016/07/2016-2019-Ulusal-e-Devlet-Stratejisi-ve-EylemPlani.pdf>, (15.03.2023)

Uğurlu, H. (2008). Teknoloji sanat ilişkisi; günümüzde teknolojik sanatların amacı. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 247-260.

Yaşar, H. ve Akgün, Ö. E. (2016). Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin bilgi ve iletişim teknolojisi dersinin içeriği ve yöntemiyle ilgili beklentileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(211), 97-111.

Okul Yöneticilerinin Kültürel Liderlik Davranışlarının İncelenmesi

Ozan TOSUN¹

Süleyman ELİVEREN²

Onur KESER³

Abdullah KAYA⁴

Özet

Bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin kültürel liderlik davranışlarının incelenmesidir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma 2023 yılında Diyarbakır ilinde yürütülmüştür. Araştırmaya Diyarbakır ilinde bulunan okullarda görev yapmakta olan 165 okul yöneticisi katılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde SPSS programı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, cinsiyet ve kıdem durumunun kültürel liderlik davranışlarında etkili olduğu belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca kadın okul yöneticilerinin, okuldaki görevi müdür olanların, ilkokulda görev yapanların davranışlarında kültürel liderlik özelliklerini gösterdikleri, kıdem artması ile birlikte kültürel liderlik davranışlarının da daha yoğun görüldüğü belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul Yöneticisi, Liderlik, Kültürel Liderlik.

Examining the Cultural Leadership Behaviors of School Administrators

Abstract

The purpose of this research is to examine the cultural leadership behaviors of school administrators. Survey model, one of the quantitative research methods, was used in the research. The research was carried out in Diyarbakır in 2023. 165 school administrators working in schools in Diyarbakır province participated in the research. SPSS program was

¹Kırmasirt Ortaokulu, Sur/Diyarbakır, ozantosun21@hotmail.com.

²700.Yıl Ortaokulu, Bağlar/Diyarbakır, suleymaneliveren@hotmail.com

³Abdulkadir Eriş Güzel Sanatlar Lisesi, Yeşilyurt/Malatya, onur.keser44@gmail.com.

⁴Alabaş İmam Hatip Ortaokulu,Çınar/Diyarbakır, fk.1970313@gmail.com.

used in the analysis of the research data. As a result of the research, it was determined that gender and seniority were effective in cultural leadership behaviors. In the study, it was also determined that female school administrators, those who work at the school, and those who work in the primary schools how cultural leadership characteristics in their behaviors, and cultural leadership behaviors are seen more intensely with the increase in seniority..

Keywords:School Administrator, Leadership, CulturalLeadership.

Giriş

Örgütlerin bireysel ve toplumsal ihtiyaçları karşılamak üzere tasarlandığını belirten Doğan'a(2015) göre eğitim örgütleri, bireyleri hayata hazırlamak, yeteneklerini geliştirmek, toplumun ihtiyaçlarına uygun alanlara yönlendirmek ve toplumun kültürünü gelecek nesillere aktarmak için kurulmaktadır. Aydın'ın (2000) belirttiği gibi eğitim, insanın toplumsal aidiyetini yeniden inşa etme ve geleceğini belirleme çabasıdır. Eğitimin formel örgütlenmesi, toplumun örgütlenme etkinliği olan okuldur. Eğitim sistemi içerisinde okulun temel görevi, öğrencilerin istenilen davranışları kazanmalarına uygun ortamı oluşturmaktır (Taymaz, 2021).

Okulun hedeflerine ulaşılması, okuldaki eğitim düzeyi, geliştirilen ilişkilerin kalitesi, müdürün yönetim algısı ve gösterdiği yönetsel yeterlilikle doğrudan ilişkilidir (Sezer ve Akan, 2018). Gürbüz ve arkadaşlarına (2013) göre okul yöneticisinin sorumlulukları arasında personeli yönetmek, okulun fiziksel yapısını düzenlemek, okul ortamıyla aktif olarak etkileşimde bulunmak ve öğrenci gelişiminin tüm yönlerini denetlemek yer almaktadır. Bu nedenle, okul müdürlerinin liderlik nitelikleri, eğitim-öğretim faaliyetlerinin verimli bir şekilde gerçekleştirilebilmesi açısından oldukça önemlidir.

Elmore'un (2000) belirttiği gibi yöneticinin temel sorumlulukları, örgüt çalışanlarının bilgi ve becerilerini geliştirmek, bu gelişmeler etrafında ortak beklentiler kültürü oluşturmak, örgüt mekanizmalarının bütünlüğünü sağlamak ve çalışanlara sorumluluklarıyla tutarlı sorumlu davranış kazandırmak olarak özetlenebilir. Bir okul yöneticisi, tüm paydaşları aktif olarak görevlendirerek daha etkili sonuçlar elde etmek için personelini etkileyebilmeli ve etkili liderlik davranışları gösterebilmelidir (Akbaşlı, 2018). Bu çalışmada okul yöneticilerinin kültürel liderlik davranışlarının incelenmesi amaçlanmıştır.

Liderlik

Liderlik etmek, öncülük etmek anlamlarına gelen "leadership" kavramı dilimizde lider olarak kullanılmaktadır. Kelimenin kökü; yol göstermek, kılavuzluk etmek, örnek olmak, yol göstermek, etkilemek anlamlarına gelen "kurşun (lead)" dur. Bass'a (1981) göre liderlik, grubun ortak amaçlarına ulaşmak için gerekli faaliyetler açısından bireysel davranışın yönlendirilmesidir.

Liderliğin doğuştan gelen bir yetenek olduğuna inananlar çok olsa da bu inanç "geçersiz, saçma ve sorgulanabilir" olarak ifade edilmiştir (Gardiner, 2006). Liderliğin bireyin doğasında bulunması gerektiğine inananlara göre liderin kişisel özellikleri arasında sıra dışı yetenek, süper güç, bitmeyen enerji, öngörü, sezgi, isabetli karar verme ve karşı konulamaz ikna kabiliyeti bulunmaktadır (Yukl, 2010)

Lider kelimesi Anglo-Sakson kökenli olup, yol ve yön anlamına gelir (Adair, 2002). Güçlü'ye (2022) göre lider kelime anlamı olarak insanları bir yolculuğa çıkarmak, yola rehberlik etmek demektir. Rost'un (1991) belirttiği gibi lider kelimesinin İngilizce sözlükte ilk tanımı 1755 yılında Samuel Johnson tarafından "liderlik etmek", "önce gitmek", "kaptan" şeklindeydi. 1828'de, Webster's American Dictionary ilk olarak bir liderin statüsünü tebaası olarak tanımlanmıştır.

Bass'a (2008) göre liderliğin farklı tanım ve kavramları üzerine birçok çalışma bulunmaktadır. Liderlik araştırmalarında, liderliğin tanımı ve ne olduğu konusunda tam bir fikir birliği yoktur. Liderlik; takipçileri ve karşı karşıya kalınan durumları içeren karmaşık bir olgudur (Curphy vd. 2019).

56 ülkeden 84 sosyal bilimci 1994 yılında Kanada'nın Calgary kentinde küresel bir proje için bir araya geldiklerinde dil ve kültürel farklılıklara rağmen evrensel değerleri içinde barındıran unsurlar üzerinde anlaşma yapmışlardır. Bu çalışmada liderliğin ait olduğu organizasyonun etkinliğini ve başarısını etkileme, motive etme ve teşvik etme yeteneği olduğu sonucuna varmışlardır (Bass, 2008).

Liderlik, bireylerin belirlenen hedeflere ulaşmak için ekip üyelerini etkileme süreci olarak tanımlanır. Bu tanımın dört ana bileşeni vardır. Bunlar (Northouse, 2013):

Liderlik bir süreçtir: Liderliği bir süreç olarak tanımlamak liderlere özgü bir özellik değil, liderler ve takipçileri arasındaki etkileşimden doğan bir durumdur. Bu süreç liderliği tek yönlü bir durumdan çıkarıp, liderin etkilediği ve etkilendiği bir olguya dönüştürür.

Liderlik etkiye sahiptir: Liderliğin en önemli bileşenlerinden biri etkidir. Hogan ve arkadaşları (1994) liderliği, güç ve komuta sahibi olmaktan ziyade başkalarını ikna etme ve

etkileme çabası olarak görmektedir. Araştırmalar, liderlerin örgütsel yapıyı, örgüt kültürünü, çalışan motivasyon düzeylerini, performansı, çalışılan saatleri, karar verme davranışının kalitesini, iletişim modellerini, değişime yönelik tutumları ve ekip halinde öğrenmeyi etkilediğini göstermektedir (Güçlü, 2022).

Liderlik grupla gerçekleşir: Liderlik başkalarının katkılarıyla amaçları gerçekleştirme sürecidir. Lider tek başına istenen amaçları gerçekleştirememektedir. Hedefler örgütteki diğer kişilerin ortak çabalarıyla ulaşılabilir hale gelmektedir (Blake ve Mouton, 1985).

Liderlik ortak amaç gerektirir: Liderler, hedeflere ulaşmak için birlikte çalışan bireylere enerji harcamaktadırlar. Ortak hedefler, ortak çaba ve karşılıklı etkileşim gerektirdiğinden, liderlerin ekibin geri kalanına karşı zorlayıcı ve etik dışı davranışlar sergilemesini engellemektedir. Aynı zamanda liderlerin ve takipçilerinin ortak yarar için işbirliği yapma olasılığını da arttırmaktadır (Rost, 1991).

Liderlik ve Yönetim

Bu alanlarındaki araştırmacılar, iki sürecin birçok yönden benzer olduğu ve birinin diğerinin yerine geçebileceği, bazen tamamen ayrı veya tamamlayıcı olabileceği fikrinin oluşabileceğini vurgulamaktadır (Kotter, 1990; Bolden, 2004; Northouse, 2013).

Liderlik ve yönetim konusunu ilk kez 1977'de Harvard Business Review'da tartışan Zaleznick, liderlerin ve yöneticilerin kuruluşlarına önemli ama farklı katkılar sağladığını savunmuştur. Liderler değişimi ve yeni yönleri desteklerken, yöneticiler istikrarı ve statükoyu tercih emektedir. Ayrıca lider, başkalarının zihinlerini anlamaya ve sadakatlerini kazanmaya çalışırken, yöneticiler güçlerini kullanarak ve işlerin nasıl sonuçlanacağını incelemek için enerji harcayarak kendilerine verilen işi yaparlar (Lunenburg ve Ornstein, 2012).

Yugl (2013), yöneticilerin istikrara, düzene ve verimliliğe değer verdiğini, kişiselleştirmeden ve risk almaktan kaçındığını, kısa vadeli sonuçlara odaklandığını savunmaktadır. Liderler esnekliğe, yeniliğe ve uyarlanabilirliğe değer vermekte, bireyleri ekonomik sonuçlar kadar önemsemekte, hedef ve stratejiler konusunda daha uzun vadeli bir görüşe sahip olmaktadır. Yöneticiler, işlerin nasıl yapıldığını önemseyerek çalışan performansını artırmak için çaba sarf etmektedirler. Liderler ise insanlar için bu çalışmaların ne anlama geldiğini önemserler ve insanları yapmaları gereken en önemli şeylere ikna etmeye çalışırlar.

Northouse'e (2013) göre yönetim ve liderlik arasında açık farklar olsa da, iki kavram arasında örtüşmeler de vardır. Yöneticiler, hedeflerine ulaşmak için bir takımı etkilemeye

çalıştıklarında liderlikle meşgul olurlar. Liderler planlama, organize etme, kadro oluşturma ve kontrol etme ile uğraşmaktadırlar. Her iki süreç de bir amaca ulaşma bağlamında bir grup insanı etkilemeyi içermektedir. Gosling ve Mintzberg'e (2003) göre yönetim ve liderliğin ayrılması eksik bir tanımlama olabilmektedir. Bu iki kavram bir taraftan birbirlerinden farklı anlamlar içermiş olsalar da biri olmadan diğeri de olmamaktadır.

Kotter (1988), liderlik ve yönetimin organizasyonlarda iki farklı eylem sistemi olduğuna, ancak birbirlerinin tamamlayıcısı olabileceğini vurgulamaktadır. Kotler, Liderliğin değişime yönelik sürekli bir çaba olduğunu, yönetimin ise karmaşıklığın üstesinden gelmekle ilgili olduğunu belirtir. Liderlik süreci; insanları harekete geçmeye teşvik eder, kurumsal bir vizyon geliştirir ve iletişim kurarak, yetki vererek ve belirli ihtiyaçları karşılayarak insanları bu vizyonla uyumlu hale getirir. Yönetim süreci; planlama ve bütçeleme, kadro oluşturma izleme ve problem çözmeyi içermektedir. Yönetim süreçleri belirsizliği azaltarak organizasyonu dengelemektedir (Lunenburg ve Ornstein, 2012).

Yönetim, liderler tarafından ortaya konan vizyon ve stratejinin uygulanmasını, organizasyonel bileşenlerin koordine edilmesini, organizasyonel altyapının yönetilmesini, strateji ve politikaların uygulanmasında karşılaşılan günlük sorunların çözülmesini içermektedir. Yöneticiler lider, liderler de yönetici olabilmektedir. Yöneticiler lider olduklarında, eylemleri organizasyonel birimlere vizyon, yön, strateji ve ilham sağlayarak vizyonu ve iç değerleri güçlendirmektedir (House ve Aditya, 1997).

İnsanlar yönetici olmadan liderlik edebilir ve lider olmadan yönetici olabilirler. Bazı araştırmacılar liderliğin ve yönetimin tamamen aynı kavram olduğuna inanırlar. Bu düşüncenin temel nedeni, yöneticilerin kararlılık ve verimliliği önemli bulmaları, liderlerin ise yenilik yapmaya ve insanların yapması gerekenleri etkilemeye değer bulmalarıdır. Örneğin; yöneticiler planlama ve bütçelemeden, insanları organize etmekten, sorunları izleme ve çözmeden sorumludur; liderler işlerin nasıl yapılacağına karar verir, işbölümü yapar ve insanları motive eder ve motive ederler (Kotter, 1990).

Göka (2011), liderleri yöneticilerden ayırmanın temelinin güç ve otorite olduğunu savunmaktadır. Bir lider, takipçileriyle olan ilişkilerinin kalitesi ve sıklığıyla güç kazanmakta; bir yönetici, gücünü sahip olduğu konum, statü ve yasal otoriteye dayalı güçten almaktadır. Liderler esnekliğe, yeniliğe ve uyuma değer verirken uzun vadeli stratejileri vardır. Yöneticiler ise işin nasıl yapıldığı ve çalışanların tam potansiyellerini nasıl ortaya çıkardıkları ile ilgilenirler.

Liderlik Stilleri

Dönüşümcü Liderlik: Eraslan'a (2006) göre teknolojinin artan gelişimi, değişen çevresel faktörler ve bilgi büyümesinin yaşadığı sosyokültürel ve ekonomik farklılaşma, liderlik düşüncesinde değişimlere ve 21. yüzyılın ihtiyaçlarına uyarlanmış liderlik anlayışlarının oluşmasına neden olmuştur. Bu yeni liderlik modeli dönüşümcü liderliktir.

Anderson'un (2017) aktardığına göre Byrne'ye göre dönüşümcü liderlik, takipçilerin düşüncelerini, inançlarını ve eylemlerini daha yüksek motivasyon araçlarına dönüştürür; liderlerin, takipçilerine başarılarını ve performanslarını daha yüksek seviyelere çıkarmaları için ilham verdiği bir liderlik tarzıdır.

Judge ve Piccolo'nun (2004) aktardığı gibi dönüşümcü liderlik fikri, Berne'den Bernard Bass tarafından, bir süreklilik üzerinde karşıtlar olarak tartışılan işlemsel liderlik anlayışında daha da geliştirilmiştir. Bunlar birbirinden farklı kavramlardır ve iyi liderlerin her ikisinin de özelliklerini sergileyebilme özellikleri bulunmaktadır

Bass ve Avolio'a (1990) göre dönüşümcü liderliğin amacı, beyin ve kalpten başlayan; vizyonu, içgörüyü ve anlayışı genişleten; amacı tanımlayan, eylemleri inançlar, ilkeler ve değerlerle uyumlu hale getiren; kalıcı, kendini gerçekleştirmenin sonucu olan değişim yoluyla insanları ve kuruluşları değiştirmektir. Dönüşümcü liderler, takipçilerin başarı ve kendini gerçekleştirme arzusunu artırırken grup ve organizasyonların büyümesini desteklemektedirler. Dönüşümcü liderler, takipçilerine onları ödüllendirerek veya cezalandırarak anında kişisel kazanç sağlamak yerine grup ve organizasyonların bireysel farkındalığını arttırmaktadırlar. Bu tip liderler, takipçilerinde güven oluşturmakta ve onları bir hayatta kalma meselesinden başarıya, büyümeye ve gelişmeye taşımaktadırlar.

Dönüşümcü liderler karizmatik davranışlar sergiler, ilham verici motivasyonel, entelektüeldirler, teşvik edicidirler ve takipçilerine bireyselleştirilmiş düşüncelerle davranmaktadırlar. Bu davranışlar, takipçilerin tam potansiyellerine ulaşmalarına ve en yüksek performans seviyelerine ulaşmalarına yardımcı olmaktadır (Dvir vd. 2002). Dönüşümcü liderler, ilişki kurma bağlantılarını kolaylaştırarak, kuruluşun vizyon ve hedeflerine ulaşmak için amacın paylaşıldığı bir güven ortamı yaratarak takipçilerinin kişisel değerlerini dönüştürürler (Stone vd, 2004).

Bass (1985), dönüşümcü liderlik üzerine yaptığı araştırmasında dönüşümcü liderliğin üç boyutundan bahsetmiştir: Bunlar; idealleştirilmiş etki, entelektüel uyarım ve kişisel destektir. Bass ve Avolio (1990) araştırmalarında bu üç boyuta öneri motivasyonu boyutunu

eklemişlerdir. Bu bağlamda bakıldığında dönüşümcü liderliğin dört boyutu ortaya çıkmaktadır.

İdealleştirilmiş Etki: Dönüşümcü liderler, takipçileri tarafından saygı duyulan ve beğenilen rol modellerdir. Takip edenler, liderle özdeşleşmekte ve onu taklit etmektedirler. Net bir vizyona ve amaç duygusuna sahip olmanın yanı sıra, liderler risk almaya isteklidir (Bass, 1998). Bu liderler, kişisel özellikleri, gösterdikleri karizma ya da benimsedikleri etik davranışlar nedeniyle rol model olarak görülmektedir. Bu liderler tipik olarak etik, güven, dürüstlük ve amaç konularında üstündür. Bu tür liderlerin başlıca ayırt edici özellikleri arasında; alışılmışın dışında yeteneklere sahip olmak, takipçilerinin başarılarını kutlamak ve gücü pozitif kazanç için kullanmak bulunmaktadır(Kirkbride, 2006).

İdealleştirilmiş etki faktörünün iki alt boyutu vardır: davranışsal etki ve atfedilebilir etki (Northouse, 2013). Karip'e(1998) göre davranışsal alt boyutlar, liderin kendisi için önemli olan değer ve inançlar hakkında konuşma, bir amaç duygusunun önemini vurgulama, kararların ahlaki ve etik sonuçlarını dikkate alma ve ortak farkındalığın önemini vurgulama gibi davranışları çağrıştırmayı içerir. Liderin etki boyutu, astlara kendisiyle çalışmaktan gurur duymalarını sağlamak, grubun çıkarlarını ön planda tutmak, astların saygısını kazanmak, güven ve güç görünümü oluşturmak gibi davranışları içerir.

İlham Veren Motivasyon: Dönüşümcü liderler, başkalarına ilham veren, ilham veren ve onlara meydan okuyan şekillerde hareket eder. Bu liderler beklentileri net bir şekilde iletirler ve ortak bir vizyona bağlıdırlar. Takipçilerinin katılacağı ve üzerinde çalışacağı heyecan verici ve iddialı bir gelecek vizyonunu ifade etme eğilimindedirler (Bass ve Riggio, 2006).

Bu liderler, takipçilerine yüksek beklentiler yükler, çabalarını odaklamak için semboller kullanır, önemli hedefleri basit terimlerle açıklar ve herkesin anlamasını sağlar. Bu liderlik tarzının temel özellikleri arasında; iyimser ve erişilebilir bir gelecek görüşü sunmak, beklentileri çerçevelemek ve anlamı şekillendirmek, karmaşık sorunları basit bir dille basitleştirmek ve bir öncelik ve amaç duygusu yaratmak bulunmaktadır(Kirkbride, 2006).

Entelektüel teşvik: Dönüşümcü liderler aktif olarak yeni fikirler üretmeye ve işlerinde yeni yolları ve araçları takip etmeye isteklidirler. Başkalarında yaratıcılığı teşvik ederler ve asla başkalarının önünde birini alenen eleştirmez veya düzeltmezler. Entelektüel uyarımı tercih ettikleri için deney yapmayı, yaratıcı düşüncüyü vurgulamayı ve astlarda üst düzey ihtiyaçları harekete geçirmeyi tercih eder, başarılarına güvenmezler (Bass, 1985).

Dönüşümcü liderler, organizasyondaki konumu ne olursa olsun, çalışanların herhangi bir konuda ifade ettikleri düşünce ve görüşleri önemser ve karar alma süreçlerine aktif katılımlarını destekler. Bu liderler onları her şeyi incelemeye ve bütünü değiştirmek için açık fikirli olmaya zorlar. Bu amaçla çalışanlar, liderleri bakış açılarını ve seçimlerini yeniden gözden geçirmeye teşvik eder. Hiçbir şey çok iyi, çok organize, çok politik değildir. Bu sayede her şeye karşı çıkılabilir, her şey değiştirilebilir ve her şey ortadan kaldırılabilir (Avolio, 1999).

Bireyselleştirilmiş düşünme: Dönüşümcü liderler, gelişmek için başkalarının ihtiyaçlarına ve potansiyeline değer verir. Bu liderler, organizasyonda bireysel farklılıklara saygı duyan bir atmosfer yaratır. Takipçilerle etkileşimi destekleyen liderler, bireysel kaygıları anlar (Bass, 1998).

Bass ve Riggio'ya (2006) göre dönüşümcü liderler, her takipçiye bir mentor ve akıl hocası gibi davranarak her bir takipçinin başarısına ve büyüme ihtiyaçlarına odaklanır. Takipçilerini her zaman daha yüksek bir potansiyele ulaştırmak için çabalar. Yeni öğrenme ortamları sağlayan bu destekleyici ortamlarda bireyselleştirilmiş değerlendirme uygulanmaktadır. Liderler, bireysel farklılıkları dikkate alarak ve eylemleri için onları kabul edilebilir hissettirerek ihtiyaç ve isteklere bakarlar. Bireysel zihniyete sahip liderler, takipçileriyle olan etkileşimlerini kişiselleştirir ve onları aktif olarak dinler. Bir lider, gelişimlerini kolaylaştırmak için sorumluluklarının bir kısmını takipçilerine devreder. Devredilen görevler, takipçinin yardıma ihtiyacı olup olmadığını görmek ve kaydedilen ilerlemeyi değerlendirmek için izlenir. Ancak takipçiler kontrol edildiklerinin farkında değildirler.

Bass ve Avolio'nun (1993) belirttiği gibi dönüştürücü liderlik yapılarına sahip örgüt kültürlerinde, genellikle bir amaç ve aile duygusu vardır. Sadakat uzun vadelidir. Liderler ve takipçiler ortak çıkarları, ortak bir kaderi ve dayanışma duygusunu paylaşırlar. Dönüşümcü liderliğe dayalı bir kültür, bir organizasyonun performans kültürünün üzerine inşa edilebilir ve geliştirilebilir. Dönüştürücü varsayımlara, normlara ve değerlere uyum sağlamak, insanları hedeflerine ulaştırmaktan alıkoymamaktadır. Bu hedefe ulaşmak, başarı için ortak amaç, uyum ve koordinasyona bağlıdır. Liderler ve üstler, organizasyonda yönetici olarak hareket eder ve üyelerin örgütsel kültüre katılmasını sağlar. Bunu zorunlu olduğu için değil, yeni üyelerin kültürün bir parçası olmasını kişisel bir zorunluluk olarak gördükleri için yapmaktadırlar.

Etkileşimci Liderlik: Durumsallık yaklaşımı, tek bir davranış modelinin doğru hedefe ulaşamayacağını ve liderin davranışının içinde bulunduğu koşullara göre şekillenmesi gerektiğini savunan modern liderlik yaklaşımında önemli bir duraktır. Bu bağlamda liderler bazen demokratik bazen de otoriter davranırlar. Liderlik perspektifindeki bu davranışsal farklılık, etkileşimci liderliğe karşı dönüşümcü liderlik gibi farklı liderlik tercihlerini ortaya koymaktadır (Sabuncuoğlu ve Tuz, 2008). Etkileşimci liderlik aynı zamanda literatürde operasyonel veya işlemsel liderlik olarak da adlandırılır. Etkileşimci bir liderlik tarzı geriye dönüktür ve geleneksel yapılara değer verir. Bu liderlik tarzında lider, astın geçmiş iş tecrübesini işi bitirmenin bir yolu olarak kullanır ve onlar da bunu aktif olarak kullanmaktadırlar (Ulukan, 2006).

İşlemsel liderlik, genellikle liderler ve takipçiler arasındaki maliyet ve faydaların değiş tokuşu olarak tanımlandığını belirten Kuhnert ve Lewis'e (1987) göre işlemsel liderlikte, liderin takipçilerine istediklerini karşılığında istediklerini sunduğu birbirine bağlı bir ilişki vardır. Takipçilerin liderin taleplerini karşılama önemli olduğu gibi, liderin de takipçilerinin beklentilerine cevap vermesi son derece önemlidir. İşlemsel liderlik, liderin takipçilerinin değişen ihtiyaçlarına nasıl cevap verdiğine bağlıdır.

Avolio ve Bass'a (1993) göre işlemsel liderlik anlayışına dayalı bir örgüt kültüründe, iş koşulları, çalışma koşulları, disiplin kuralları ve ödül yapıları açıkça tanımlanmıştır. Bu örgüt kültüründe üyeleri motive etmeye yönelik kurallar vardır. Sadakat geçicidir ve kişisel çıkarlar ön plandadır. Bir kuruluş, herkesin performansı için ödüllendirildiği bir pazar yeridir. Çalışanlar, meslektaşlarından mümkün olduğunca bağımsız çalışırlar. İşbirliği müzakereye dayalıdır ve sorun gidermeye veya ortak görevlere bağlı değildir. Taahhütler, kuruluşun performans için sunduğu ödüllerin düzeyine göre değişir. Kurumun misyon ve vizyonu ile çalışanların özdeşleşmesi düşüktür. Üst, esas olarak aracı ve olasılık paylaştırıcı konumundadır. Bu tür bir örgüt kültüründe, yenilik eğilimi ve risk alma düzeyi mümkün olduğunca sınırlandırılmıştır.

Proaktif yönetim, takipçi görevleri sırasında önde gelen standartlardan sapmaları ve hataları aktif olarak izlemek ve gerektiğinde düzeltici önlem almak için harekete geçer (Avolio ve Bass, 2002). Hoy ve Miskel'e (2020) göre etkileşimci liderliğin bu boyutu, liderin standartları karşılama konusundaki ısrarından kaynaklanmaktadır. Yani lider performansı kontrol eder ve bir şeyler ters giderse düzeltmek için hemen harekete geçmektedir.

İstisnai olarak reaktif yönetimde lider, yalnızca hatalar yapıldığında ve standartlar karşılanmadığında eleştirerek veya azarlayarak müdahale eder. Lider, bir sorunun var olduğunu belirlemeden ve takipçilerinin sorunu fark etmesini sağlamadan önce görevin tamamlanmasını bekler (Avolio ve Howell, 1993). Karip'e(1998) göre reaktif istisna yönetiminde lider, sorun kronikleşene kadar müdahale etmemektedir.

Serbest Bırakıcı liderlik: Genel olarak, bırakınız yapsınlar liderlik, liderin mevcudiyetinin nominal kaldığı zamandır. Karip'e (1998) göre liderler, herhangi bir takas veya sözleşme olmaksızın astlarını kendilerine bağlı tutarlar. Bu genellikle liderlik niteliklerine sahip olmayan atanmış liderler için geçerlidir. Bu liderler liderlik yapmaktan kaçınır, karar vermeyi aklamaz, ödüllendirmez ve astlarını motive etmek için hiçbir çaba sarf etmemektedir. Astların yardım ve soru taleplerine cevap vermezler veya cevap vermeyi geciktirirler. Bu liderlik tarzında taviz yoktur, ancak serbest bırakma vardır.

Bazı çalışmalarda işlemci liderliğe ait alt boyut şeklinde değerlendirilen serbest bırakıcı liderlik, bazı araştırmalarda ise liderlik tarzı olarak kabul görmektedir. Buna sebep olarak Bass ve Avolio'nun çalışmalarında pasif istisnalarla yönetim ile serbest bırakıcı, işlemci ve dönüşümcü liderlik türlerinin bütün alt boyutlarda zıt yönlü ilişkiye sahip olması gösterilmektedir. Bu yönüyle düşünüldüğünde işlemci ve dönüşümcü liderlik tarzlarıyla zıt bir durumu ifade eden serbest bırakıcı davranışları bir liderlik tarzı biçiminde düşünülebilir (Yavuz, 2008).

Liberal Liderlik: Bu tür liderlik davranışı, takipçilerinin örgütte birbirlerine yaklaşmasını kabul ettikleri bir liderlik tarzıdır. Bir organizasyonda liderin rolü ile takipçinin rolü arasında bir ayrım yoktur. Liderler kuruluşlarında güç kullanmaktan kaçınırlar. Takipçiler, organizasyonda hedeflerin oluşturulmasında ve bunlara ulaşılmasında ön saflarda yer alır. Liderler, örgütün dış çevre ilişkilerini önemser ve takipçilerine bilgi ve kaynak ihtiyaçlarını sağlar. Takipçiler kendileri ve birbirleri üzerinde sağladıkları kontrol sistemi ile örgütün işleyişini sağlarlar. Özgürleştirici liderlik tarzı özellikleri, kriz zamanlarında kuruluşların dağılmasına neden olabilmektedir(Kılınç, 1996).

Bass ve Avolio (1990) özgür liderliği, liderlikten kaçınma veya liderlik eksikliği olarak tanımlamaktadır. Bu liderlik tarzında, tipik olarak takipçilerle etkileşim ve fikir birliği oluşturma yoktur. Kararlar genellikle ertelenir ve takipçiler geri bildirim ve ödüllerden mahrum kalır. Lidere bağlılık azdır. Liderler, takipçilerinin ihtiyaçlarını karşılamaya ve onları motive etmeye çalışmamaktadır(Skogstadvd, 2007). Bu tür liderlik yaklaşımında lider,

gerçekte bir liderlik pozisyonuna aday gösterilmiş veya bir liderlik koltuğunda oturuyor olsa bile, kendisine verilen görev ve sorumluluklardan aşağı yukarı vazgeçer. Özgürleştirici liderlik tarzı, beceriksizliği sadece varlık olarak sunmakla kalmaz, aynı zamanda sıfır liderliği tanımlar (Lewin, 1939).

Bu liderler, çalışanların yardım istemesi ve uzaklaşması, sorulara cevap vermemesi veya cevapları geciktirmeyi tercih etmemesi için teşvik etmektedir. Bu özellikler göz önüne alındığında, bu liderlik tarzı, dönüşümcü ve etkileşimci liderliğin özelliklerine sahip olmadıkları görülmektedir (Rowold ve Schlotz, 2009).

Şafaklı'ya (2005) göre bu liderlik yönteminin en olumsuz yanı çalışanın amaç ve kontrolden uzak olmasıdır. Bu durum çalışanlar arasında hüsrana sebep olmakta, bu da tüm iş gücüne yayılarak örgütte kaos ve düzensizliğe yol açabilmektedir. Akan ve Yalçın'a (2015) göre liberal liderin önderlik ettiği örgütlerde çalışanların kendilerini gerçekleştirmeleri ve ortak hedefleri içselleştirmeleri mümkün olmamakta, çalışanlar arasında kafa karışıklığı doğması muhtemeldir.

Bu liderlik tarzı, bilim insanları tarafından yapılan araştırmalarda, örgütlerin Ar-Ge departmanlarında ve çalışanların kendini sorumlu hissettiği ve sorumluluktan kaçınmadığı örgütlerde kullanılabilir (Cinel, 2008). McColl-Kennedy ve Anderson'e (2005) göre bu yaklaşım, işin lidere olan bağımlılığını azaltır ve çalışanların kendini tamamen özgür görme gibi faydalar sağlar. İnsanlar gerektiğinde birlikte çalışmayı, oluşturdukları ekiplerle sorunları çözmeyi, yeni fikirleri değerlendirmeyi ve uygun kararlar almayı bu şekilde seçerler. Ancak bu, kararsızlığı ve ilgisizliği, yüksek düzeyde problemden kaçınmayı ve dolayısıyla düşük performans ve motivasyonu yansıtan olumsuz bir liderlik tarzı olduğundan, çalışanlar arasında çatışmaya ve düşük morale yol açabilir.

Özgürleştirici bir liderlik tarzında liderler, takipçilerine kişisel veya örgütsel kararlar almaları için mutlak özgürlük verir. Liderler bu kararlara daha az dahil olurlar ve gerektiğinde bilgi paylaşımını sağlarlar (Tuncer, 2014). Benzer bir durumda liderin amacı, geri planda kalan stratejiler uygulayarak çalışanların fikirlerini bağımsız olarak ifade etmelerini sağlamak ve bu fikirleri hayata geçirerek örgüte fayda sağlamaktır (Macit, 2003)

Vizyoner Liderlik: Vizyon ve amaç farklı kavramlar olsa da, amaç bir yön, kapsayıcı bir çerçeve sağlar. Vizyon ise belirli bir yön, arzulanan geleceğin bir görüntüsüdür. Amaç soyut, vizyon somuttur (Senge, 2008). Vizyon, gelişim evrelerinde görünmez, soyut ama elle tutulur

bir durumdur. İletim ve bakım aşamalarında eklemlerin dinamik hareketlerine çevrilir, tezahür ettirilir ve paylaşılır (Aytaç, 2000).

Vizyoner liderlik, 1990'lardan beri eğitim, politika ve yönetim gibi çok çeşitli alanlarda araştırmaların odak noktası olmuştur. Vizyoner liderliğin cazibesi, kuruluşların gelecekle ilgili belirsizliği ortadan kaldırmayı başarmasıdır. Organizasyonlardaki hızlı değişimler, gelecekle ilgili kararları yönlendirir. Sürekli değişim sürecinde, kurumu geleceğe taşıyabilen ve tanımlanan vizyonla aynı hizaya gelen vizyoner liderler, kurumun bakışlarını üzerine çekmeyi başaran liderler, geleceğe yön veren liderler olarak kabul edilirler(Çelik, 1997).

Vizyoner liderler, geleceği farklı görürler ve üstün analitik ve sentez becerilerine sahiptirler. Vizyoner liderler, organizasyonun her seviyesinde bir vizyonu başarıyla gerçekleştirebilir ve kurumsallaştırabilir. Böyle bir lider sadece güce sahip olmakla kalmaz, aynı zamanda fikirleriyle takipçilerini de etkiler. Organizasyonda vizyonun kabulü dikte edilmez veya baskı yapılmaz. Vizyon, örgüt ve çalışanlar nezdinde doğru algılanan, doğru zamanda planlanan, çalışanlar arasında heyecan ve bağlılık yaratan bir sözleşmedir (Çelik, 1997). Vizyoner liderler kişisel vizyonlarını yaratır ve ardından bunu takipçileriyle ortak bir vizyonda birleştirir. Bir vizyonu iletmek, insanları harekete geçmeye motive eden faktörlerden biridir. Vizyon açıkça iletilmediği için insanlar harekete geçmemektedir. İnsanlar hangi yöne gideceklerine karar vermek için zaman harcarlar; bu onları yorgun ve tepkisiz yapmaktadır(Heath ve Heath, 2010).

Vizyoner liderler, örgütsel vizyonu net bir şekilde iletme yeteneğine sahiptir. Bu liderlerin kişisel özellikleri, takipçilerine güven ve dürüstlük aşılar. Yüksek performansı önemseyen ve sergileyen bir örgüt kültürü yaratarak takipçilerini güçlendirirler (Sashkin ve Sashkin, 2003). Doğan'a(2022) göre vizyoner liderler, takipçilerini birleştirmek, sorunlu bilgileri uygun şekilde analiz etmek, sorunları çözmek için yeni içgörüler yaratmak ve olasılıkları artırmak için düşünce gücüne ihtiyaç duyarlar. Vizyoner bir liderin sürekli olarak farklı yaklaşımlar önermesi ve çevresinde yeni anlam ve bilgiler keşfetmesi beklenmektedir.

Bulut ve Uygun'a(2010) göre genel olarak bakıldığında vizyoner liderlerin temel özellikleri; denetleme ve yargılama, etkin stratejik düşünme yeteneği, olasılıkların farkında olma ve zamanı yönetme becerisi, içgüdü, sezgi, güvenilirlik, adalet, zaman kaybını önleme, çalışkan ve mücadeleci, açık sözlü olarak ifade edilebilir. Bu tür liderler yenilikçi, düşünme ve sentez yapabilme, sürekli öğrenmeye eğilimli, olayları diğerlerinden farklı, çok boyutlu görebilen, iletişim kurmada iyi, kendine güvenen ve sürekli gelişen, başarısızlıktan

korkmayan, risk alabilen, değiştirebilen, her değişikliği öğrenmenin bir yolu olarak görür ve değişirken mütevazı kalmaktadır.

Taylor ve Rosenbach'ın (1989) belirttiği gibi bir vizyoner liderliğin temel bileşenleri arasında en dikkate değer olanı, onu yaratma ve yürütme yeteneğidir. Bu anlamda vizyoner liderlik üç durum yaratır. Birincisi, liderler, kuruluşun gelecekte izleyeceği gelişme düzeyini gösteren uzun vadeli bir vizyon geliştirir. İkincisi, liderler kuruluşun geleceğini şekillendiren bir vizyonun temel bileşenlerini anlarlar. Üçüncüsü, lider yarattığı vizyonu takipçilerine yönlendirir ve farklı yollardan bu vizyonu onlara kabul ettirir.

Etik Liderlik: "Ahlak" kelimesi Yunanca "ethos" kelimesinden türemiştir. Etiği felsefi bir disiplin olarak ilk kez Aristoteles tanımlamıştır ve iki farklı anlamı içinde barındırır. Birincisi, ahlak, alışkanlıkları, gelenekleri ve görenekleri ifade eder. İkincisi, ahlaki kuralları anlayan ancak hemen kabul etmeyen ve bunları iyi davranış gösteren alışkanlıklar olarak gören biri olarak kullanılır. Etik, belirli bir durumda doğru ve yanlış, iyi ve kötü hakkında karar vermeye rehberlik eden, bireyin dikkatini yaşamın amacına çeken ve bir yaşam biçiminin hangi ahlak ve erdemleri içerdiğiyle ilgilenen felsefe dalıdır(Cevizci, 2008;Northouse, 2013).

Etik liderlik, bir örgütün amaçlarına ulaşmasını sağlamak için etik kural ve değerleri özümseyerek hareket etmektir. Etik liderler güven, doğruluk, dürüstlük, sadakat ve işbirliği gibi evrensel değerleri çalışma ortamlarına yaymalıdır. Etik davranışın içselleştirilmesi üst yöneticiler tarafından başlatılmalı, orta düzey yöneticiler hedef alınmalı ve örgütteki herkese aktarılmalıdır (Aydın, 2010). Brown ve Trevino'nun (2006) belirttiği gibi etik liderler, dürüstlük, adalet ve güvenilirliğin normatif etik kurallarına göre hareket ederek kendilerini farklılaştırırlar. Bu liderler adil ve dengeli kararlar verir ve bu kararların sonuçlarının ahlaki önemini aktif olarak değerlendirmektedir

Harvey (2004) etik bir liderin sahip olması gereken nitelikleri arasında; değer ve ahlaki farkındalık yaratma, sorumluluk verme, başkalarına örnek olma, değerlere dayalı kararlar verme, politika ve uygulamalara bağlılığı sağlama, ahlaki değerler sağlama bulunmaktadır. Eğitim, fikirlere değer verme, dengeli ve hızlandırılmış değişime odaklanma, etik değerlere sahip insanları organizasyona kazandırmadır.

Kültürel Liderlik

Kültür, insanların maddi ve toplumsal çevreleriyle uyum içinde yaşamak için oluşturdukları, toplumsal tarih, yaşam biçimi, üretim gibi toplumsal ilişkileri ve bunlarla ilgili

durumları içeren tüm maddi ve manevi yapılardır (Tezcan, 1993; Köse, 1993; Tetik ve Ercan, 2001). Örgütsel anlamda kültür, bir örgütün içinde veya bir parçası olarak davranış kalıplarına yol açan paylaşılan değerler ve inançlar sistemidir (Siehl ve Martin, 1990).

Örgüt kültürü, örgüt temsilcilerinin davranışlarına yön veren normlar, davranışlar, değerler, inançlar ve alışkanlıklar sistemidir. Örgüt kültürü, çalışanlara işteki uygulamalar, değerler ve varsayımlar açısından ne yapmaları ve ne yapmamaları konusunda rehberlik eden inançtır (Tezcan, 1993).

Schein'e(2004) göre bir örgütte neler olup bittiğini anlamak için kültürel bir bakış açısına sahip olmak gerekir. Dünyayı kültürel bir mercekten görmeyi öğrendiğimizde, başlangıçta mistik, sinir bozucu ve bazen saçma görünen her şey anlam kazanmaya başlamaktadır.

Örgüt kültürü liderler tarafından oluşturulur ve liderliğin en önemli işlevlerinden biri, kültürün yaratılması, yönetilmesi ve kültürün gerekli durumlarda ne zaman ve nasıl değişeceğinin belirlenmesidir. Kültür ve liderlik aynı madalyonun iki yüzü gibidir ve ayrı ayrı anlaşılabilir. Liderlik araştırması, bir liderin yaptığı en önemli şeyin kültür yaratmak ve yönetmek olduğu sonucuna varmıştır. Buna ek olarak, birçok çalışma, bir liderin yöneticilerden farklı ve benzersiz yeteneğinin, örgüt kültürüyle uyumlu olması olduğunu vurgulamıştır (Schein, 1985).

Örgüt kültürü esasen örgütleri bir arada tutan ve örgüt içindeki bireylere bir kimlik duygusu sağlayan bir yapıştırıcı görevi görür. Bir örgütün üyelerinin değerler, inançlar ve gelenekler gibi kültürel faktörleri içeren sosyal etkileşimlerinin anlamını anlamalarını sağlar (Deal ve Kennedy, 1982;Smircich, 1983; RhoadsveTierney, 1992).

Örgüt kültürü, bir örgütün üyeleri tarafından paylaşılan değerler, inançlar ve beklentilerle ilgilidir. Kültürel liderler, kültürü şekillendirmeye yardımcı olur ve onu başkalarına iletmenin yollarını ve araçlarını tanımlamaya çalışır ama daha da önemlisi kültürü tanımlayan değerleri koruyan davranışlar sergilemektedir(Sergiovanni, 1987).

Bir kuruluşun temel değerleri, daha sonra liderlik tarzına dönüşecek olan liderliğiyle başlar. Çalışanlara bu değerler ve liderlerin davranışları rehberlik etmektedir. Bu sayede örgüt içindeki davranışlar daha uyumlu hale gelir. Davranışlar, değerler ve inançlar güçlü bir bütünleşme oluşturduğunda güçlü bir örgüt kültürü oluşur. Liderler, çalışanların örgüt kültürünü sürdürme çabalarını takdir etmelidir. Bu durum örgüt üyelerinin yaşadığı çatışmayı yatıştırarak ve örgüt için sağlam çalışma koşulları sağlayacaktır (Kane ve Urrabazo, 2006).

Sutherland ve Gosling'e(2010) göre kültürel liderlik, bir örgütte kültür oluşturmaya ve geliştirmeye çalışan, örgütte güçlü ve esnek bir yapıya sahip olmaya çalışan bir liderlik tarzıdır. Erdoğan'a(2002) göre kültürel liderler içinde buldukları kültüre uygun davranırlar ve o kültürü bireysel potansiyellerini artırmak için bir araç veya katalizör olarak görürler. Ek olarak, başkalarının potansiyelini artırmak için kültürel ilişkileri geliştirmede de rol oynarlar.

Bir kültüre mensup olanlar, insanları anlaşılır ve inandırıcı kılan şeyleri fark edip ortaya koymalı ve bilinmezliklerini azaltmalıdır. Başkalarının da aynı anlayışa sahip olması için, kapsamlı ve tekrar tekrar iletilmesi gerekir. Bu girişimler her zaman lider tarafından yönlendirilmemelidir; bunun yerine, kültürel liderlik rolleri, grup içinde farklı roller üstlenen kişiler tarafından üstlenilebilir (Trice ve Beyer, 1991).

Savunuculuk ve kolaylaştırmayı kültürel liderlik rolünün iki ana unsuru olarak tanımlanmaktadır. Liderler, birer savunucu olarak, kültürel değerleri savunurken, kurum içinde dağıtılan, zamana ve mekana yayılan faaliyetlerle kültürü mikro, orta ve makro düzeyde gündeme getirmeye çalışırlar. Kültürel liderler, kolaylaştırıcı rollerinde, başkalarının kültür yoluyla deneyimlemesine olanak tanıyan içgörü ve vizyon sağlamaktadır (Sutherland ve Gosling, 2010).

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Okul yöneticilerinin kültürel liderlik davranışlarının incelenmiş olduğu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır.

Örnekleme

Araştırma 2023 yılında Diyarbakır ilinde yürütülmüştür. Araştırmaya Diyarbakır ilinde bulunan okullarda görev yapmakta olan 165 okul yöneticisi katılmıştır (Tablo 1).

Tablo 1. Araştırmaya Katılanların Demografik Özelliklerinin Dağılımı

		F	%
Cinsiyet	Erkek	93	56,4
	Kadın	72	43,6
Okuldaki Görev	Müdür	71	43,0
	Müdür Yardımcısı	94	57,0

Kıdem	1-5 Yıl	110	67,3	
	6-10 yıl	35	21,2	
	11-15 yıl	15	9,1	
	16-20 yıl	3	1,2	
	21 yıl ve üstü	2	1,2	
Çalışılan Kurumu	Eğitim	İlkokul	117	71,0
		Ortaokul	28	17,0
		Lise	20	12,0
		Toplam	165	100,0

Tabloya göre araştırmaya katılan öğretmenlerden %56,4'ü erkek, %57'si müdür yardımcısı, %67,3'ünün kıdemi 1-5 yıl, %71'inin çalıştığı eğitim kurumu ilkokuldur.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak anket formu kullanılmıştır. İki bölümden oluşan anket formunun birinci bölümünde araştırmaya katılan okul yöneticilerinin demografik özelliklerinin tespit edilmesi amacıyla sorulmuş 4 soru (Cinsiyet, okuldaki görev, kıdem, çalışılan eğitim kurumu) bulunmaktadır.

Anket formunun ikinci bölümünde Yıldırım (2001) tarafından geliştirilen “Kültürel Liderlik Ölçeği” bulunmaktadır. 21 sorudan oluşan Kültürel Liderlik Ölçeği 5'li likert tipindedir. Kültürel Liderlik Ölçeğinde; Cronbach Alpha analizi Yıldırım (2001) tarafından yapılmış ve ölçeğin güvenirlik katsayısını Cronbach Alpha= 0.88 olarak bulmuştur. Bizim çalışmamızdaki Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0.89 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuca göre ölçeğin madde geçerliliği yüksek derecede güvenilirdir.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde SPSS programı kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizi öncesinde verilerin normal dağıldığını doğrulamak için normallik analizi yapılmış, bu kapsamda ANOVA ve t testi (parametrik test) kullanılmıştır. Analizin yorumlanmasında $p=0,05$ anlamlılık düzeyi kabul edilmiştir.

Bulgular

Okul yöneticileri eğitimin tüm paydaşlarını eğitimin hedeflerine ulaşmak adına bir arada tutmaktadırlar. Bu çalışmalarını onların demografik özelliklerine göre değiştirebilmektedir. Araştırmada okul yöneticilerinin bazı demografik özelliklerine göre kültürel liderlik özellikleri arasındaki ilişki incelenmiştir.

Tablo 2. Okul Yöneticilerinin Cinsiyetleri ile Kültürel Liderlik Özelliklerinin Analizi

Cinsiyet	N	\bar{x}	Sd.	t	p
Erkek	93	4,242	0,574	0,853	0,002
Kadın	72	4,560	0,726		

Tabloya göre araştırmaya katılan okul yöneticilerinin cinsiyetleri ile kültürel liderlik özellikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($p < 0,05$). Kadın okul yöneticilerinin kültürel liderlik özelliklerinin aritmetik ortalaması ($\bar{x}=4,560$), erkek okul yöneticilerine göre ($\bar{x}=4,242$) daha yüksektir.

Tablo 3. Okul Yöneticilerinin Okuldaki Görevleri ile Kültürel Liderlik Özelliklerinin Analizi

Okuldaki Görev	N	\bar{x}	Sd.	F	p
Müdür	71	4,259	0,648	0,233	0,768
Müdür Yardımcısı	94	4,208	0,803		

Tablo 3'e göre araştırmaya katılan okul yöneticilerinin okuldaki görevleri ile kültürel liderlik özellikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($p > 0,05$). Kültürel liderlik özelliği puanı aritmetik ortalaması yüksek olanlar müdür olanlarken ($\bar{x}=4,259$), düşük olanlar ise müdür yardımcısı olanlardır ($\bar{x}=4,208$).

Tablo 4. Okul Yöneticilerinin Kıdemleri ile Kültürel Liderlik Özelliklerinin Analizi

Kıdem	N	\bar{x}	Sd.	F	p
1-5 Yıl	110	4,539	0,706	3,562	0,000
6-10 yıl	35	4,106	0,635		
11-15 yıl	15	4,488	0,374		
16-20 yıl	3	3,932	0,209		
21 yıl ve üstü	2	4,361	0,444		
Toplam	165	3,950	0,706		

Tablo 4'e göre araştırmaya katılan okul yöneticilerinin kıdemleri ile kültürel liderlik özellikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($p>0,05$). Kültürel liderlik özelliği puanı aritmetik ortalaması en yüksek olanlar kıdem yılı 1-5 yıl olanlar ($\bar{x}=4,539$), en düşük olanlar ise kıdem yılı 16-20 yıl arası olanlardır ($\bar{x}=3,932$).

Tablo 5. Okul Yöneticilerinin Çalışılan Eğitim Kurumu ile Kültürel Liderlik Özelliklerinin Analizi

Çalışılan Eğitim Kurumu	N	\bar{x}	Sd.	F	p
İlkokul	117	4,432	0,705	4,546	0,248
Ortaokul	28	4,107	0,458		
Lise	20	3,952	0,505		
Toplam	165	3,840	0,578		

Tablo 5'e göre araştırmaya katılan okul yöneticilerinin çalıştıkları eğitim kurumu değişkeni ile kültürel liderlik özellikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($p>0,05$). Kültürel liderlik özelliği puanı aritmetik ortalaması en yüksek olanlar ilkokulda çalışan okul yöneticileri iken ($\bar{x}=4,432$), en düşük olanlar ise lisede çalışmakta olan okul yöneticileridir ($\bar{x}=3,952$).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Okul yöneticilerinin kültürel özellikleri okulun ikliminden, öğretmenlerin iş motivasyonlarına kadar birçok konuda etkili olmaktadır. Bu açıdan bakıldığında kültürel liderlik davranışlarının eğitim kurumları açısından oldukça önemli olduğunu söylemek mümkündür. Araştırmada okul yöneticilerinin kültürel liderlik özelliklerinin demografik özelliklerine göre farklılaşma durumu incelenmiştir.

Okul yöneticilerinin cinsiyetleri ile kültürel liderlik özellikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Kadın okul yöneticilerinin kültürel liderlik özelliklerinin aritmetik ortalaması, erkek okul yöneticilerine göre daha yüksektir. Uygur (2021) araştırmasında okul yöneticilerinin cinsiyetleri ile kültürel liderlik davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmadığını belirlemiştir. Cinsiyet farklılıkları bireylerin davranış biçimlerine yansımaktadır. Farklı cinsiyetlerdeki okul yöneticileri eğitimin paydaşlarını bir arada tutma ve onları bir amaca yönlendirme konusunda farklı yöntemler kullanabilmektedirler.

Okul yöneticilerinin okuldaki görevleri ile kültürel liderlik özellikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Kültürel liderlik özelliği puanı aritmetik ortalaması yüksek olanlar müdür olanlarken, düşük olanlar ise müdür yardımcısı olanlardır. Görevin vermiş olduğu sorumluluklar okul yöneticilerinin kültürel özelliklerini yansıtmasında etkili olmaktadır.

Okul yöneticilerinin kıdemleri ile kültürel liderlik özellikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Kültürel liderlik özelliği puanı aritmetik ortalaması en yüksek olanlar kıdem yılı 1-5 yıl olanlarken, en düşük olanlar ise kıdem yılı 16-20 yıl arası olanlardır. Uygur (2021) araştırmasında okul yöneticilerinin kıdemleri ile kültürel liderlik davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmadığını belirlemiştir. Kıdem düzeyinin artması mesleki tecrübenin de artmasını sağlamaktadır. Bu durum da okul yöneticilerinin liderlik davranışlarının farklılaşmasına, okulun iklimine göre şekillenmesine sebep olabilmektedir.

Okul yöneticilerinin çalıştıkları eğitim kurumu değişkeni ile kültürel liderlik özellikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Kültürel liderlik özelliği puanı aritmetik ortalaması en yüksek olanlar ilkokulda çalışan okul yöneticileri iken, en düşük olanlar ise lisede çalışmakta olan okul yöneticileridir. Eğitim kurumlarının farklı hedefleri bulunmaktadır. Okul yöneticileri tüm paydaşları bu hedeflere göre yönlendirmektedir. Bu açıdan bakıldığında eğitim kurumunun türünün okul yöneticilerinin kültürel özelliklerini yansıtmasında etkili olduğunu söylemek mümkündür.

Araştırma sonucunda, cinsiyet ve kıdem durumunun kültürel liderlik davranışlarında etkili olduğu belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca kadın okul yöneticilerinin, okuldaki görevi müdür olanların, ilkokulda görev yapanların davranışlarında kültürel liderlik özelliklerini gösterdikleri, kıdem artması ile birlikte kültürel liderlik davranışlarının da daha yoğun görüldüğü belirlenmiştir.

Kaynakça

Adair, J. E. (2002). *Inspiring leadership-learning from great leaders*. Thorogood Publishing.

- Akan, D. ve Yalçın, S. (2015). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 6(11), 123-150.
- Akbaşı, S. (2018). *Okul yöneticisi ve okul yöneticisinin yeterlikleri, kuramdan uygulamaya okul yönetimi*, (Edt: Necati Cemaloğlu, Murat Gürkan Gülcan), Ankara: Pegem Akademi.
- Anderson, M. (2017). Transformational leadership in education: a review of existing literature. *International Social Science Review*, 93(1), 1–13.
- Avolio, B. J. (1994). The “natural”: Some antecedents to transformational leadership. *International Journal of Public Administration*, 17(9), 1559-1581.
- Avolio, B. J. (1999). *Full leadership development: Building the vital forces in organizations*. Sage.
- Aydın, M. (2000). *Eğitim yönetimi*. 6. Baskı. Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Aytaç, T. (2000). *Eğitim yönetiminde yeni paradigmlar okul merkezli yönetim*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Bass, B. M. (1981). *Bass; Stodgill's handbook of leadership*. London: The Free Press, A Division of Macmillan Inc.
- Bass, B. M. ve Avolio, B. J. (1993). Transformational leadership and organizational culture. *Public Administration Quarterly*, 17(1), 112–121.
- Bass, B. M. ve Bass, R. (2008). *The Bass handbook of leadership: Theory, research, and managerial applications*. Simon and Schuster.
- Bass, B.M. (1985) Leadership: Good, Better, Best. *Organizational Dynamics*, 13, 26- 40.
- Bass, B. M. (1998). *Transformational Leadership: Industrial, Military, and Educational Impact*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Blake, R. R. ve Mouton, J.S., (1985). *The managerial grid*, vol. III. Houston, TX: Gulf Publishing.
- Bolden, R. (2004). *What is leadership?*. Centre for Leadership Studies, University of Exeter.
- Brown, M. E. ve Treviño, L. K. (2006). Ethical leadership: A review and future directions. *The leadership quarterly*, 17(6), 595-616.

- Bulut, Y. B. ve Uygun, S. (2014). Etkin bir yönetim için vizyoner liderliğin önemi: Hatay'daki kamu kurumları üzerinde bir uygulama. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(13), 29-47.
- Cevizci, A. (2013). *Uygulamalı etik*. Ankara: Say Yayınları.
- Cinel, M. O. (2008). Karizmatik liderlik özelliklerinin örgütsel bağlılık unsurları üzerindeki etkileri ve bir araştırma. Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Çelik, V. (1997). Eğitim yönetiminde vizyoner liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 12 (12), 465-474.
- Deal, T. E. ve Kennedy, A. A.(1982).*Corporatecultures*. Reading, MA: AddisonWesley.
- Doğan, S. (2015). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Doğan, S. (2022). Liderliğe genel bir bakış. N Güçlü ve S Koşar (Eds.), *Eğitim yönetiminde liderlik teori, araştırma ve uygulama*. 8. Baskı, (91-132). Ankara: Pegem Akademi.
- Dvir, T., Eden, D., Avolio, B. J. veShamir, B. (2002). Impact of transformationalleadership on followerdevelopmentandperformance: A fieldexperiment. *Academy of managementjournal*, 45(4), 735-744.
- Elmore, R. F. (2000). *Building a newstructureforschoolleadership*. The Albert ShankerInstitute.
- Eraslan, L. (2006). Liderlikte post-modern bir paradigma: dönüşümcü liderlik. *Journal of Human Sciences*, 8(1), 1-32.
- Gardiner, J. J. (2006). Transactional, transformational, andtranscendentleadership: Metaphorsmappingtheevolution of thetheoryandpractice of governance. *KravisLeadershipInstituteLeadershipReview*, 6, 62-76.
- Göka, E. (2011). *Türklerde liderlik ve fanatizm*. İstanbul: Timaş.
- Gregory Stone, A.,Russell, R.F. vePatterson, K. (2004).Transformationalversusservantleadership: a difference in leaderfocus.*Leadership&Organization Development Journal*, 25(4), 349-361.
- Güçlü, N. (2022). Liderliğe genel bir bakış. N Güçlü ve S Koşar (Eds.), *Eğitim yönetiminde liderlik teori, araştırma ve uygulama*. 8. Baskı, (1-16). Ankara: Pegem Akademi.

- Gürbüz, R., Erdem, E. ve Yıldırım, K. (2013). Başarılı okul müdürlerinin özellikleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (2013) 167-179.
- Harvey, E. (2004). Leadershipandethics. *ExecutiveExcellence*, 8(87), 13-25.
- Heath, C. veHeath, D. (2010). *Switch: how tochange thingswhenchange is hard*. Crown Publishing Group,
- Hogan, R.,Curphy, G. J., veHogan, J. (1994). Whatweknowaboutleadership: Effectivenessandpersonality. *AmericanPsychologist*, 49(6), 493–504.
- House, R. J.,&Aditya, R. N. (1997). Thesocialscientificstudy of leadership: Quoovadis?.*Journal of management*, 23(3), 409-473.
- Hoy, W. K. &Miskel, C. G. (2020). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama* (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel.
- Hughes, R. L.,Ginnett, R. C., veCurphy, G. J. (2019). *EnhancingtheLessons of Experience* (9th Ed.). McGrawHillEducation.
- Judge, T. A.,&Piccolo, R. F. (2004). Transformationalandtransactionalleadership: a meta-analytic test of theirrelativevalidity. *Journal of AppliedPsychology*, 89(5), 755–768.
- Kane-Urrabazo, C. (2006). Management's role in shapingorganizationalculture. *Journal of nursingmanagement*, 14(3), 188-194.
- Karip, E. (1998). Dönüşümcü Liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(16), 443-465.
- Kılınç, T. (1996). Liderlikte durumsallığın ötesi (II) karizmatik liderlik yaklaşımı. *İÜ İşletme Fakültesi Dergisi*, 25(2), 67-108.
- Kirkbride, P. (2006), Developingtransformationalleaders: thefullrangeleadership model in action, *Industrialand Commercial Training*, (38)1, 23-32.
- Kotter, J. P. (1988). Theleadershipfactor. New York: FreePress; London: CollierMacmillan.
- Kotter, J. P. (1990). Whatleadersreally do. *Harvard Business Review*, 68, 103-111.
- Köse, S., Tetik, S. ve Ercan, C. (2001). Örgüt Kültürünü Oluşturan Faktörler. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 8 (1), 219-242.
- Kuhnert, K. W.,veLewis, P. (1987). Transactionalandtransformationalleadership: A constructive/developmentalanalysis. *Academy of Management Review*, 12(4), 648-657.

- Lewin, K., Lippitt, R. ve White, R. K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created "social climates". *The Journal of social psychology*, 10(2), 269-299.
- Lunenburg, F. C. ve Ornstein, A. (2012). *Educational administration: Concepts and practices* (6th ed.). Wadsworth, Inc. USA
- Macit, M. (2003). Leadership and Bass transactional and transformational leadership theory. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 3(5), 86-114.
- McColl-Kennedy, J. R. ve Anderson, R. D. (2005). Subordinate-manager gender combination and perceived leadership style influence on emotions, self-esteem and organizational commitment. *Journal of Business Research*, 58(2), 115–125.
- Mintzberg, H. ve Gosling, J. (2003). The five minds of a manager. *Harvard Business Review*, 81(11), 54-63.
- Northouse, P. G. (2013). *Leadership: Theory and Practice* (6th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rost, J. C. (1991). *Leadership for the Twenty-First Century*. Praeger.
- Rowold, J. ve Schlotz, W. (2009). Transformational and transactional leadership and followers' chronic stress. *Leadership Review*, 9 (Spring), 35-48.
- Sabuncuoğlu Z. ve Tüz M. (2008). *Örgütsel Psikoloji*. İstanbul: Alfa Aktüel Yayın Dağıtım.
- Sashkin, M. ve Sashkin, M. G. (2003). *Leadership that matters: The critical factors for making a difference in people's lives and organizations' success*. Berrett-Koehler Publishers.
- Schein, E. H. (2004). *Organizational Culture and Leadership* (3rd Ed.). Jossey-Bass.
- Sergiovanni, T. J. (1987). *The theoretical basis for cultural leadership*. İçinde LT Sheive, I B Schoenheit (Eds.), *Leadership: Examining the elusive*, 120-133.
- Sezer, Ş. ve Akan, D. (2018). Okul müdürlerinin yönetsel özellikleri, kültüre bağlı yönetsel değerleri ve kendilerinden beklenen evrensel liderlik değerleri. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 8(3), 729-737.
- Siehl, C. ve Martin, J. E. (1990). *Organisational Culture: A Key to Financial Performance, Organisational Climate and Culture*. Jossey-Boss.
- Skogstad, A., Einarsen, S., Torsheim, T., Aasland, M. S. ve Hetland, H. (2007). The destructiveness of laissez-faire leadership behavior. *Journal of occupational health psychology*, 12(1), 80–92.

- Smircich, L. (1983). Concepts of Culture and Organizational Analysis. *Administrative Science Quarterly*, 28(3), 339–358.
- Sutherland, I. ve Gosling, J. (2010). Cultural leadership: Mobilizing culture from affordances to dwelling. *The Journal of Arts Management, Law, and Society*, 40(1), 6-26.
- Şafaklı, O. V. (2005). KKTC'deki kamu bankalarında liderlik stilleri üzerine bir çalışma. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 6(1), 132-143.
- Taylor, R. L. ve Rosenbach, W. E. (1989). *Leadership: Challenges for today's manager*. McGraw-Hill Book Company.
- Taymaz, H. (2021). *İlköğretim ve ortaöğretim okul müdürleri için okul yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tezcan, M. (1993). *Kültür ve kişilik*. Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.
- Trice, H. M. ve Beyer, J. M. (1991). Cultural leadership in organizations. *Organization Science*, 2(2), 149–169.
- Tuncer, D., Ayhan, D. Y. ve Varoğlu, D. B. (2008). *Genel işletmecilik bilgileri*. Ankara: Siyasal Yayınevi.
- Ulukan, M. (2006). *Futbolcuların kulübe bağlılıklarında antrenörlerin liderlik özelliklerinin rolü*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Uygur, M. (2021). İlkokul yöneticilerinin kültürel liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel imajı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 15-31.
- Yavuz, E. (2008). *Dönüşümcü ve etkileşimci liderlik davranışının örgütsel bağlılığa etkisinin analizi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, B. (2001). *Okul Yöneticilerinin Kültürel Liderlik Rollerinin Öğretmenlerin İş Doyumuna ve Meslek Ahlakına Etkisi*. Doktora Tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Yugl, G. (2013). *Leadership in organization* (8th ed.). Pearson Education.
- Yukl, G. (2010). *Leadership in organizations* (7th ed.). New Jersey: Prentice Hall

Öğretmenlerin Yılmazlık Davranış Özelliklerinin İncelenmesi

Şahin KARTAL¹

Erol AKAGÜNDÜZ²

Meral ÖZ³

Tuncay CANYURT⁴

Özet

Öğretmenlerin yılmazlık davranışlarının incelenmesi amacıyla yapılan araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma 2023 yılında Malatya ilinde yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini Malatya'da bulunan okullarda görev yapmakta olan 480 öğretmendir. Araştırmada veri toplama aracı olarak yılmazlık ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışması Gürkan (2006) tarafından yapılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde SPSS programı kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerini analiz ederken yüzde ve frekans analizi yapılmış, öğretmenlerin yılmazlık düzeylerinin analizinde de t testi ve ANOVA testi yapılmıştır. Araştırmada anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır. Araştırma sonucunda erkek öğretmenlerin yılmazlık davranış düzeylerinin kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu, yaşın ilerlemesi ile yılmazlık davranış düzeyinin düştüğü, branşı sayısal gurupta olan ve lisede görev yapan, yüksek lisans eğitimi almış öğretmenlerin yılmazlık davranış düzeylerinin diğer öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Öğretmen, Yılmazlık.

¹ Bulgurlu Şehit Hamit Fendoğlu Ortaokulu, Malatya, sahinkartal_44@hotmail.com.

² Barbaros Ortaokulu, Malatya, er_ak_82@hotmail.com.

³ Cumhuriyet İlkokulu, Akçadağ/Malatya, meral.oz@hotmail.com.

⁴ Akmercan Ortaokulu, Malatya, canyurt_mat44@hotmail.com.

Examining Teachers' Resilience Behavior Characteristics

Abstract

The survey model, which is one of the quantitative research methods, was used in the research conducted to examine the resilience behaviors of teachers. The research was carried out in Malatya province in 2023. The sample of the research is 480 teachers working in schools in Malatya. The resilience scale was used as a data collection tool in the research. The Turkish adaptation of the scale was carried out by Gürkan (2006). SPSS program was used in the analysis of the research data. While analyzing the demographic characteristics of the teachers participating in the research, percentage and frequency analysis were performed, and t-test and ANOVA test were used in the analysis of the resilience levels of the teachers. The level of significance in the study was taken as 0.05. As a result of the research, it was concluded that the resilience behavior levels of male teachers were higher than the female teachers, the level of resilience decreased with increasing age, and the resilience behavior levels of the teachers who were in the numerical group, who worked in high school and who had a master's degree, were higher than the other teachers.

Keywords: Education, Teacher, Resilience.

Giriş

Yılmazlık kavramı, ilk olarak psikoloji alanında incelenmiş daha sonra farklı disiplinlerde tartışılmaya başlanmış, kişinin yaşam boyu profesyonel yaşamının önemli bir özelliği olarak kabul edilen bir kavram olduğunu belirten Schwarz'a(2018) göre tarihsel olarak psikiyatri ve klinik psikoloji, stresli yaşam koşullarının nasıl akıl hastalığına yol açtığını anlamaya odaklanmış, pozitif psikolojinin yükselişiyle birlikte dayanıklılık ve zorluklar yoluyla gelişim gibi kavramlara odaklanmıştır. Toland ve Carrigan'a(2011) göre psikoloji en eski ve en sık araştırılan disiplin olmasına rağmen, bugüne kadar eğitim psikolojisinde psikolojik sağlık veya onun uygulama ile ilişkisi hakkında çok az tartışma olmuştur

Eğitimin amacı nitelikli insan ve iyi vatandaş yetiştirmektir. Ülkeler uygun eğitim kavramlarını benimsemekte ve bu doğrultuda eğitim politikaları uygulamaktadır. Bu uygulamalar eğitim programlarından kurgulanarak hedef kitleye öğretmenler aracılığıyla ulaştırılır. Bu anlamda öğretmenler, bir ülkenin kalkınma başarılarını ve bir neslin kalitesini yansıtan en önemli mesleklerden biridir. Ayrıca öğretmenlik; meslek grubu ağırlıklı olarak

gençler ve çocuklar olması sebebiyle toplum tarafından önem atfedilen mesleklerden biridir. Konuya farklı bir bakış açısıyla yaklaşıldığında öğretmenlerin diğer meslek guruplarında olan bireyleri de yetiştiriyor oldukları görülmektedir.

Mesleki açıdan öğretmenlik, kültürel bir birikim, uzmanlık bilgisi becerileri (öğretim zamanının verimli kullanımı, öğretim sürecinin planlanması, öğretim ortamının katılımcı bir şekilde düzenlenmesi, öğrenci gelişiminin izlenmesi, çeşitlilik getirilmesi dahil) gerektiren ve bu yönü ile kapsamı geniş olan bir meslek olarak göze çarpmaktadır.Çekten'e(2005) göre iyi bir öğretmen olmak; öğrencilerin beklenti ve ihtiyaçlarını dikkate almak, öğrencilere açık ve objektif bir tavırla yaklaşmak, eğitimde bireysel farklılıkları dikkate almak, eğitim konularını incelerken bilimsel yöntemler kullanmak, kendini sürekli güncellemek, toplumsal değişimleri anlayıp yorumlamak, yeniliklere açık olmak ve geliştirme, araştırma insanı yapılandırır, onlara teknolojide yaşanan gelişimleri devamlı surette takip etmek sonucunda başarı beklentisi yüksek olma gibi çok önemli sorumluluklar yüklediğini öğretir. Ayrıca öğretmenler liderlik/başkanlık, temsilcilik, aracılık, öğretmenlik, mentorluk ve hakemlik rollerini de üstlenirler. Öğretmenler; öğrencilerin, velilerin, yöneticilerin talep ve ihtiyaçlarını, okul ortamını, sosyal ve mesleki gereklilikleri birlikte düşünülerek, bütüncül bir yaklaşımla eğitim öğretim faaliyetlerine odaklanmalıdırlar. Tüm bu sorumluluklar, yükümlülükler ve beklentiler, öğretmenleri zorlayabilir ve yıllar içinde vazgeçmelerine, vazgeçmelerine ve tükenmelerine sebebiyet verebilmektedir. Bu açıdan bakılarak çalışmada eğitim öğretim faaliyetlerinde bazı zorluklarla karşılaşan öğretmenlerin yılmazlık davranışlarının değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Yılmazlık Kavramı ve Gelişimi

Siebert'e(2008) göre bireyler, önemli ağrı ve risk faktörleriyle olumlu bir şekilde baş edebilmekte ve travmatik olay ve problemler yaşamalarına karşın günlük yaşamları bu problemlerden etkilenmemiş bir biçimde devam edebilmektedir. Buradaki benzersiz yetenek, literatürde "dayanıklılık/zihinsel güç/dayanıklılık" olarak tanımlanmaktadır.

Uyum sağlamak anlamına geldiği için güçlü ve sağlam olmak demektir. Dayanıklılık, psikopatoloji eksikliği gibi olumsuz yönlerden, etkililik ve uygun eylem gibi olumlu yönlere kadar birçok farklı faktörü bünyesine katarak farklı alanlara gidebilir. Bu açıdan bakılarak yılmazlık kavramının; psikoloji, sosyal hizmetler, tıp gibi birçok disiplin ile ilgili olduğunu söylemek mümkündür(Southwickvd, 2014).

Dayanıklılık, insanların risk deneyimleri sırasında yaşadıkları bazı olumsuz deneyimlere rağmen ortaya çıkan olumlu psikolojik sonuçlar olarak tanımlanmaktadır. Bu durum, olumsuz deneyimlerden kaçma yeteneği olarak görülür. Esnekliği ifade ederken, faktörleri belirlemek ve bu faktörleri kapsamlandırarak ayırmak önemlidir. Buradan, sonraki bölümlerde, farklı dayanıklılık kavramları birbirine bağlanacak ve farklılaştırılacaktır. Bunları, zorluklara karşı dayanıklılık, uyarlanabilir hareket ve bilişsel dayanıklılık gibi kavramlarla ayırt etmek de önemlidir. Bu kavramlar yılmazlıkla ilgili olsa da ayrı kavramlar olarak düşünülmelidir (Rutter, 2006).

Yılmazlık, zorlukların üstesinden başarıyla gelmeyi, kriz zamanlarında ilerlemeyi ve dirençli kalmayı sağlayan bir güçtür (Walsh, 2006). Dayanıklılık, çocukların zorluklara nasıl tepki verdiklerini ve travmadan nasıl kurtulduklarını içeren bir kavramdır (Murphy, 1987). Dayanıklılık, olumsuz zamanlarda olumlu ve şaşırtıcı başarılar elde etme ve anormal olarak nitelendirilebilecek şartlarda bile uyum sağlayacak bir yapıda olmak biçiminde tanımlamak mümkündür. İnsanların daha az duygusal olmaları, olumsuz olaylara ve deneyimlerin kötü etkilerine karşı kesin bir duyarlılığa sahip olduklarını gösterir (Gizir, 2007).

Literatürde, esneklikler arasında büyük karşılaştırmalar bulduk ve bazı çalışmalarda bunlar birbirinin yerine kullanılabiliyordu. Ancak, yukarıdaki kavramlar karıştırılmamalıdır. Bazı araştırmacılar yılmazlığı mutlak bir keskinlikten ziyade açıkça gözlemlenen bir kavram olarak ifade etmektedirler (Ulanowicz, 1986). Uyarlanabilir davranış, bu durumlara kıyasla önemli olan ancak belirtilen esneklikten yoksun olan işlevselliği içerir. İnançlar ve eğilimleri içeren tutumlar, motivasyona dayalı uzun vadeli hedefler, kişisel sorunları ve kişisel yönetimi içeren öğrenme, rekabet gücü ve başarı ve başarısızlığın yönetimi olacak şekilde dört farklı biçimde ortaya konabilen bilişsel doyumluk da bu bağlamda önerilmiştir. Bu noktada yılmazlık sadece bir beceri olarak değil, kazanılması ve kazanıldıktan sonra da davranışlara yansıtılarak daha da gelişmesinin sağlanması gerekmektedir (Jones vd, 2007).

Masten'e (2009) göre yılmazlık, Latince "resilire" kökünden gelmektedir. Avcı (2001). Sözlük anlamı da esnek ve dirençli olarak ifade edilmektedir. Ayrıca yılmazlık, hastalıktan, ruhsal bozukluktan, farklılıktan veya olumsuz durumlardan çabuk kurtulma, çabuk toparlanma, kırıldıktan sonra kolaylıkla daha önceki durumuna dönebilme becerisi şeklinde tarif edilmektedir (Earvolino-Ramirez, 2007). Karman (2020) yılmazlığı, bireyin mücadelesinin oldukça zor olduğu farklı koşullar altında bile, bireyin kötü durumlarla iyi başa çıkma ve süreç boyunca uyum sağlama yeteneği olarak tanımlamaktadır.

Yılmazlığın bireyde mevcut olan bir yetenekten dolayı mı yoksa yaşamın içerisinde gelişen bir beceri mi olduğu değerlendirilirken bazı kaynaklarda beceri, bazı kaynaklarda ise öne çıkan bir konu olarak geçmektedir. Kapsamlı literatür taramasında görüldüğü gibi, devam eden olumlu kişisel gelişim önemlidir ve mizaç sorunları ve sonraki beceriler tarafından yeniden üretilir. Hemen pes etmek, kötü hissetmek ve işler yolunda gitmediğinde iyileşemeyecek kadar incinmek gibi şeyler ilerlemeyi engelleyebilse de, yılmazlık sürekli gelişmeyi ve çabayı içermektedir(Masten, 2001).

Masten'e(2009) göre insanların günlük yaşamları bağlamında pek çok olayla örtüştüğü aşikarken, pek çok farklı duyuyu geliştirmek ve esneklik kazanmak ne kadar önemli. Bazen insanlar, önemli birinin kaybı, fiziksel hastalık, doğal afet veya insanlara zarar gelmesi gibi önemli olaylar yaşarlar. Bu durumla karşılaşıldığında her bireyin farklı bir eylem dizisi sergilediği gözlemlenebilir. Dayanıklılık ve ruhsal ilerleme hakkında fark edilmesi gereken ilk şey, bireylerin koşulları mantıksal olarak işleyerek ve sonuçları tahmin ederek hareket edebilmeleridir. Özbay ve Palancı'nın (2000) göre yaşanan olayların olumlu sonuçları belirli stres ve uyum sorunlarına yol açmadığından, stres yaratan durumlarla mücadele çabaları ve ruh sağlığı düzeyleri değerlendirilebilir. Bahsedilen sıkıntılı ve olumsuz durumlarla başa çıkma yöntemlerinin bireysel farklılıklar ve metodolojik farklılıklar açısından incelenmesi gerektiğini belirtmekte fayda vardır.

Yılmazlık Düzeyini Etkileyen Durumlar

Literatür, bireylerde yılmazlığın ortaya çıkması için birden fazla risk faktörünün olduğuna dikkat çekmektedir. Bu risk faktörleri, kişisel, ailevi veya çevresel sorunların gelişmesine veya artmasına katkıda bulunabilecek genetik, biyolojik, psikososyal ve kişisel durumları içerir (Terzi, 2008).Howard ve arkadaşlarına (1999) göre işsizlik, sağlık sorunları, yoksulluk ve doğal afetler gibi stresli olaylar da dayanıklılık için risk faktörleridir. Yılmazlığa katkıda bulunan risk unsurlarından sadece biri mi yoksa birkaçı birden ortak olarak bireysel başarısızlık durumlarını artıran çevresel faktörler olarak ortaya çıkabilir.

Gürkan'a(2006) göre risk faktörleri iki kategoriye ayrılmaktadır: Bunlar içsel (bireysel) ve dışsal (aile, çevre ve toplum) risk faktörleridir. Dahili (kişisel) risk unsurları içerisindeerken doğum, yaşam sırasında ortaya çıkan olumsuzluklar, devamlı olan hastalık/hastaneye yatma yer alırken, dış risk faktörleri arasında ebeveyn hastalığı, ilgisiz ebeveynlik tutumları, boşanma, ölüm veya tek ebeveynle yaşama, mali sorunlar ihmal, istismar gibi sorunları dile getirmek mümkündür

Psikolojik sağlamlık, koruyucu faktörler tarafından desteklenen ve risk faktörleri tarafından engellenen bir süreçtir ve özel ihtiyaçları olan çocukların ebeveynleri, kaynakları ve ihtiyaçları dengeleyerek çocuğun durumuna uyum sağlamalıdır. Anne ve babanın yılmazlık düzeyi önemlidir ki, tehlikeli bir olay karşısında anne babanın ihtiyaçları azaltılıp, imkanları ölçüsünde yapacakları şey arttırılmalı ya da ihtiyaçları karşılayabilecek yol ya da yöntem değiştirilerek uyum yeniden sağlanmalıdır(Patterson, 2002).

Gürkan'a(2006) göre kişisel koruyucu faktörler arasında karakter, benlik saygısının yüksek olması, bireyin içsel kontrolü, öz-yeterlik, öz-farkındalık, bağımsızlık, problem çözme yeteneği, iyimserlik ve umut ve sosyal yeterlilik düzeyi sayılabilir.Masten ve Reed (2002) dış koruyucu faktörler; aile içindeki faktörleri, aile içindeki faktörleri ve ilişkileri ve toplum içindeki faktörleri içerdiğini belirtmişlerdir. Aile içindeki koruyucu faktörler arasında aile üyelerinin ilişkisi, yetkin ebeveynler, olumlu aile sıcaklığı, ebeveyn eğitim düzeyi ve sosyoekonomik avantajlar sayılabilir.

Demirbaş (2010), aile ve ilişkilerdeki koruyucu faktörlerin destekleyici yetişkinler ve yakın arkadaşlar olduğuna inanmaktadır. Dilsiz (2019), kişisel, ailevi, çevresel ve sosyal risk faktörlerini içselleştirmenin, bu risk faktörlerine karşı önleyici tedbirler alınmasının ve ebeveynleri koruyucu faktörler geliştirerek desteklemenin ebeveyn dayanıklılık düzeylerini artırabileceğini savunmaktadır.

Yılmaz Bireyin Özellikleri

Yılmazlık seviyeleri, bireyin gelişimini ve risk ve stresli durumlara uyum sağlamasını sağlamak için önemlidir. (Siebert 2005). Yılmaz bireyler diğerlerine göre iyimser bir tutum içerisinde, karşılaştıkları problemleri daha kolay çözebilmekte ve sosyal ilişkilerinde diğer bireylerle uyumlu olmaktadır (Penick ve Jepsen, 1992). Henderson ve Milstein'e(1996) göre yılmaz bireyleri değerlendirirken, bireylerin özdenetim, öz-yeterlik, duygu düzenleme ve mücadele düzeylerinin yüksek olmaktadır. Dayanıklılık, bireyler arasında değişen ve zamanla artan veya azalan bir kişilik özelliğidir.

Kadı ve Eldeniz Çetin'e(2018) göre yılmaz bireylerin;istenmeyen durumlar karşısında sakin kalma, yaşadıkları zor durumları ve süreçleri anlama, yaşadıkları travma ve trajediyi anlama, stres veya sorunlarla mücadele etme konusunda süper bir yetenekleri vardır.Çift Arıdağ ve Ünsal Seydooğulları'nın (2019) aktardığına göre yılmazlık düzeyi yüksek birey,

kendini geliştirme açısından kendini motive edebilen, hedefbelirleme duygusuna sahip olmaktadır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Öğretmenlerin yılmazlık davranışlarının incelenmesi amacıyla yapılan araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Karasar'a(2011) göre bu model ile mevcut olan bir durum ve bu durumun değişiklik göstermesinde etkili olan tüm unsurlar sade bir biçimde ortaya konabilmektedir.

Örneklem

Araştırma 2023 yılında Malatya ilinde yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini Malatya'da bulunan okullarda görev yapmakta olan 480 öğretmendir (Tablo 1).

Tablo 1. Öğretmenlerin Demografik Özelliklerinin Dağılımı

		F	P
Cinsiyet	Erkek	256	53,33
	Kadın	224	46,66
Yaş	30 yaş altı	139	28,95
	30-50 yaş	225	46,87
	50 yaş üzeri	116	24,16
Branş	Sayısal	186	38,75
	Sözel	172	35,83
	Güzel Sanatlar	62	12,91
	Dil	60	12,5
Görev Kademesi	Ortaokul	292	60,83
	Lise	188	39,16
Eğitim Durumu	Lisans	365	76,04
	Yüksek Lisans	115	23,95
	Toplam	480	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerden %53,33'ü erkek, %46,66'sı kadındır. %46,87'sinin yaşı 30-50 yaş üzerindeyken, %38,75'inin branş gurubu sayısal, %60,83'ü ortaokulda görev yapmakta, %76,04'ünün eğitim durumu lisanstır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak Gürkan (2006) tarafından geliştirilmiş olan “Yılmazlık Ölçeği” kullanılmıştır. 5’li likert tipindeki ölçek, 50 madde, 8 alt boyuttan oluşmaktadır.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde SPSS programı kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerini analiz ederken yüzde ve frekans analizi yapılmış, öğretmenlerin yılmazlık düzeylerinin analizinde de t testi ve ANOVA testi yapılmıştır. Araştırmada anlamlılık düzeyi $p=0,05$ olarak alınmıştır.

Bulgular

Tablo 2. Cinsiyete Göre Yılmazlık Özelliklerinin Analizi

	Cinsiyet	N	X	Sd	t	p
Güçlü olma	Erkek	256	3,5498	0,386	3,218	0,001
	Kadın	224	3,4545	0,502		
Girişimci olma	Erkek	256	2,8798	0,394	1,586	0,000
	Kadın	224	2,9928	0,482		
İyimser olma	Erkek	256	3,4653	0,313	4,952	0,004
	Kadın	224	3,4387	0,411		
İletişim	Erkek	256	2,3852	0,405	0,607	0,320
	Kadın	224	2,4798	0,513		
Öngörü	Erkek	256	1,7177	0,634	7,133	0,136
	Kadın	224	1,9677	0,813		
Amaca ulaşma	Erkek	256	3,0842	0,447	3,879	0,823
	Kadın	224	3,0645	0,557		
Lider olma	Erkek	256	2,3735	0,460	0,126	0,495
	Kadın	224	2,4387	0,433		
Araştırmacı	Erkek	256	2,8061	0,548	2,863	0,000

1 olma	Kadın	224	2,7661	0,703		
Genel	Erkek	256	3,0529	0,122	0,143	0,865
	Kadın	224	3,0584	0,126		

Tablo bakıldığında cinsiyet faktörünün değişmesinin güçlü olma, girişimci olma, iyimser olma, araştırmacı olma alt boyutlarında farklılaşmaya sebep olduğu, iletişim, öngörü, amaca ulaşma, lider olma ve yılmazlık ölçeği genel puanında farklılaşmaya sebep olmadığı görülmektedir.

Tablo 3. Yaşa Göre Yılmazlık Özelliklerinin Analizi

		N	X	Sd	F	p
Güçlü olma	30 yaş altı	139			0,38	0,326
			4,217	0,428	7	
	30-50 yaş	225	4,192	0,517		
	50 yaş üzeri	116	4,247	0,679		
	Toplam	480	4,212	0,530		
Girişimci olma	30 yaş altı	139			0,76	0,004
			3,886	0,500	8	
	30-50 yaş	225	3,756	0,516		
	50 yaş üzeri	116	3,762	0,751		
	Toplam	480	3,795	0,568		
İyimser olma	30 yaş altı	139			0,83	0,582
			3,405	0,306	6	
	30-50 yaş	225	3,400	0,375		
	50 yaş üzeri	116	3,324	0,329		
	Toplam	480	3,383	0,344		
İletişim	30 yaş altı	139			1,64	0,348
			2,382	0,378	5	
	30-50 yaş	225	2,371	0,471		
	50 yaş üzeri	116	2,233	0,535		
	Toplam	480	2,341	0,460		
Öngörü	30 yaş altı	139			0,34	0,000
			1,787	0,641	6	
	30-50 yaş	225	1,835	0,779		

	50 yaş üzeri	116	1,593	0,634		
	Toplam	480	1,762	0,704		
Amaca ulaşma	30 yaş altı	139			1,32	0,465
			3,237	0,365	8	
	30-50 yaş	225	3,220	0,552		
	50 yaş üzeri	116	3,109	0,555		
	Toplam	480	3,198	0,499		
Lider olma	30 yaş altı	139			0,34	0,459
			2,508	0,379	6	
	30-50 yaş	225	2,490	0,486		
	50 yaş üzeri	116	2,335	0,437		
	Toplam	480	2,458	0,443		
Araştırmacı olma	30 yaş altı	139			1,28	0,678
			2,881	0,574	5	
	30-50 yaş	225	2,768	0,634		
	50 yaş üzeri	116	2,778	0,730		
	Toplam	480	2,803	0,640		
Ölçek Toplamı	30 yaş altı	139			2,12	0,132
			3,204	0,131	6	
	30-50 yaş	225	3,172	0,117		
	50 yaş üzeri	116	3,129	0,129		
	Toplam	480	3,171	0,124		

Tabloya göre yaşın değişmesi girişimci olma, öngörü alt boyutlarında farklılaşmaya sebep olurken, diğer alt boyutlar ve ölçek toplamında farklılaşmaya sebep olmadığı görülmektedir.

Tablo 4. Branşa Göre Yılmazlık Özelliklerinin Analizi

		N	X	Sd	F	p
Güçlü olma	Sayısal	186			0,26	0,876
			3,642	0,400	2	
	Sözel	172	3,632	0,485		
	Güzel Sanatlar	62	3,705	0,574		
	Dil	60	3,682	0,426		

	Toplam	480	3,173	0,382		
Girişimci olma	Sayısal	186			1,34	0,548
			3,064	0,428	9	
	Sözel	172	3,004	0,350		
	Güzel Sanatlar	62	3,099	0,532		
	Dil	60	2,815	0,433		
	Toplam	480	2,616	0,345		
İyimser olma	Sayısal	186			1,53	0,002
			3,418	0,334	4	
	Sözel	172	3,437	0,352		
	Güzel Sanatlar	62	3,303	0,368		
	Dil	60	3,225	0,320		
	Toplam	480	2,959	0,296		
İletişim	Sayısal	186			1,32	0,001
			2,444	0,398	8	
	Sözel	172	2,393	0,564		
	Güzel Sanatlar	62	2,273	0,518		
	Dil	60	2,317	0,473		
	Toplam	480	2,094	0,416		
Öngörü	Sayısal	186			1,42	0,003
			1,795	0,664	5	
	Sözel	172	1,925	0,880		
	Güzel Sanatlar	62	1,601	0,736		
	Dil	60	2,040	0,806		
	Toplam	480	1,640	0,673		
Amaca Ulaşma	Sayısal	186			0,78	0,675
			3,087	0,466	7	
	Sözel	172	3,020	0,397		
	Güzel Sanatlar	62	2,961	0,551		
	Dil	60	3,082	0,546		
	Toplam	480	2,663	0,391		
Lider olma	Sayısal	186	2,389	0,364	1,58	0,371

					6	
	Sözel	172	2,313	0,548		
	Güzel Sanatlar	62	2,250	0,484		
	Dil	60	2,423	0,449		
	Toplam	480	2,058	0,394		
Araştırmacı olma	Sayısal	186			1,78	0,187
			2,910	0,611	9	
	Sözel	172	2,895	0,705		
	Güzel Sanatlar	62	2,677	0,589		
	Dil	60	3,262	0,774		
	Toplam	480	2,572	0,586		
Genel	Sayısal	186			1,28	0,555
			3,131	0,128	7	
	Sözel	172	3,110	0,098		
	Güzel Sanatlar	62	3,084	0,113		
	Dil	60	3,104	0,155		
	Toplam	480	2,716	0,104		

Tablo 4'e göre öğretmenlerin branşlarının değişmesi iyimser olma, iletişim, öngörü alt boyutlarında farklılık oluşmasına sebep olurken, diğer alt boyutlar ve ölçek toplamında farklılık olmasına sebep olmamaktadır.

Tablo 5. Görev Yapılan Kademeye Göre Yılmazlık Özelliklerinin Analizi

		N	X	Sd	F	p
Güçlü olma	Ortaokul	292	3,567	0,578	0,253	0,623
	Lise	188	3,577	0,413		
Girişimci olma	Ortaokul	292	3,073	0,316	0,385	0,375
	Lise	188	2,840	0,433		
İyimser olma	Ortaokul	292	3,441	0,279	0,740	0,003
	Lise	188	3,367	0,321		
İletişim	Ortaokul	292	2,368	0,548	0,568	0,001
	Lise	188	2,337	0,357		
Öngörü	Ortaokul	292	1,541	0,651	2,224	0,221

	Lise	188	1,836	0,689		
Amaca ulaşma	Ortaokul	292	2,976	0,452	0,951	0,625
	Lise	188	3,222	0,471		
Lider olma	Ortaokul	292	2,243	0,454	0,728	0,700
	Lise	188	2,502	0,407		
Araştırmacı olma	Ortaokul	292	2,689	0,429	0,582	0,000
	Lise	188	2,820	0,642		
Genel	Ortaokul	292	2,966	0,160	0,645	0,416
	Lise	188	2,981	0,119		

Tablo 5'e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin okul türünün değişmesi; iyimser olma, iletişim, araştırmacı olma alt boyutlarında farklılaşmaya sebep olurken, diğer alt boyutlar ile ölçek toplamında farklılaşmaya sebep olmamaktadır.

Tablo 6. Eğitim Durumuna Göre Yılmazlık Özelliklerinin Analizi

	Eğitim durumu	N	X	Sd	t	p
Güçlü olma	Lisans	365	3,47 2	0,40 4	2,128	0,000
	Yüksek Lisans	115	3,51 5	0,53 8		
Girişimci olma	Lisans	365	2,88 7	0,41 6	1,056	0,002
	Yüksek Lisans	115	2,94 0	0,44 8		
İyimser olma	Lisans	365	3,55 6	0,36 9	0,248	0,001
	Yüksek Lisans	115	3,57 7	0,33 4		
İletişim	Lisans	365	2,46 1	0,44 4	4,357	0,326
	Yüksek Lisans	115	2,70 4	0,62 4		
Öngörü	Lisans	365	1,89 4	0,76 8	1,128	0,666
	Yüksek Lisans	115	1,84 4	0,78 2		
Amaca	Lisans	365	3,20	0,50	2,287	0,384

ulaşma			3	7		
	Yüksek Lisans	115	3,17 9	0,42 4		
Lider olma	Lisans	365	2,31 7	0,39 2	8,825	0,536
	Yüksek Lisans	115	2,39 0	0,59 1		
Araştırmacı olma	Lisans	365	2,69 9	0,59 2	1,582	0,001
	Yüksek Lisans	115	2,75 6	0,69 2		
Genel	Lisans	365	3,01 8	0,11 7	1,225	0,185
	Yüksek Lisans	115	3,06 5	0,12 2		

Tablo 6'ya göre araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumlarının değişmesi; güçlü olma, girişimci olma, iyimser olma, araştırmacı olma alt boyutlarında farklılaşmaya sebep olurken, diğer alt boyutlar ve ölçek toplamında farklılaşmaya sebep olmamaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Psikolojik dayanıklılık olarak da adlandırılabilir yılmazlık, bireylerin karşı karşıya kaldıkları durumlara hazırlıklı olmalarını stres gibi travmalar yaşamadan dorunla başa çıkabilme davranışlarıdır. Öğretmenler eğitim öğretim faaliyetleri sırasında, birçok sorunla karşılaşabilmektedirler. Buna karşılık yaşadıkları bu olumsuzlukları eğitim öğretim faaliyetlerine yansıtılmaları eğitimin amacına ulaşmada önemli bir engel oluşturabilecektir. Araştırmada öğretmenlerin yılmazlık davranışları bazı demografik özelliklerine göre farklılaşma durumu incelenmiştir.

Cinsiyet faktörünün değişmesi; güçlü olma, girişimci olma, iyimser olma, araştırmacı olma alt boyutlarında farklılaşmaya sebep olmakta, iletişim, öngörü, amaca ulaşma, lider olma ve yılmazlık ölçeği genel puanında farklılaşmaya sebep olmamaktadır. Irmak ve Izgar (2015) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin cinsiyetleri ile yılmazlık davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığını belirlemişlerdir. Toplumsal cinsiyet rollerinin de etkisiyle karşılaştıkları sorunlara farklı tepkiler verebilmektedirler. Bu durum öğretmenlerde de görülebilmektedir.

Yaşın değişmesi girişimci olma, öngörü alt boyutlarında farklılaşmaya sebep olurken, diğer alt boyutlar ve ölçek toplamında farklılaşmaya sebep olmamaktadır. Yaş düzeyinin yükselmesi öğretmenlerin hayat tecrübesi edinmelerini sağlarken bir taraftan da özellikle mesleki olarak bıkkınlık yaşamalarına sebep olabilmektedir. Bu duygudurum da öğretmenlerin yılmazlık davranışlarının şekillenmesinde etkili olabilmektedir.

Öğretmenlerin branşlarının değişmesi iyimser olma, iletişim, öngörü alt boyutlarında farklılık oluşmasına sebep olurken, diğer alt boyutlar ve ölçek toplamında farklılık olmasına sebep olmamaktadır. Branşların farklı özellikleri bulunurken, bazı branşlarda özellikle yoğunlaşmalar, sınav kaygısı gibi etkenler öğretmenlerin stres yaşamalarına sebep olabilmektedir. Bu açıdan bakılarak branş değişkeninin öğretmenlerin stres ve yılmazlık davranışlarında etkili olduğunu söylemek mümkündür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul türünün değişmesi; iyimser olma, iletişim, araştırmacı olma alt boyutlarında farklılaşmaya sebep olurken, diğer alt boyutlar ile ölçek toplamında farklılaşmaya sebep olmamaktadır. Irmak ve Izgar (2015) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin okul türleri ile yılmazlık davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığını belirlemişlerdir. Okulların hedef amaçları bulunmaktadır. Bu hedefler okul durumuna göre farklılık arz ederken bir taraftan da öğretmenlerin yılmazlık davranışlarının farklılaşmasına sebep olabilmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumlarının değişmesi; güçlü olma, girişimci olma, iyimser olma, araştırmacı olma alt boyutlarında farklılaşmaya sebep olurken, diğer alt boyutlar ve ölçek toplamında farklılaşmaya sebep olmamaktadır. Alın eğitim öğretmenlerin mesleki bilgi birikimlerinin artmasına sebep olurken, aynı zamanda edinecekleri mesleki tecrübe ile onların yılmazlık davranışları üzerinde etkili olabilmektedir.

Araştırma sonucunda erkek öğretmenlerin yılmazlık davranış düzeylerinin kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu, yaşın ilerlemesi ile yılmazlık davranış düzeyinin düştüğü, branşı sayısal grupta olan ve lisede görev yapan, yüksek lisans eğitimi almış öğretmenlerin yılmazlık davranış düzeylerinin diğer öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kaynakça

Benard, B. (2004). *Resiliency: Whatwehavelearned.*:WestEd

- Çelikten, M. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(19), 207-237.
- Çiftçi Arıdağ, N. ve Ünsal Seydoğulları, S. (2019). Lise öğrencilerinin yaşam doyumu ve yılmazlık düzeylerinin anne-baba tutumlarıyla ilişkisi açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(4), 1037-1060.
- Demirbaş, N. (2010). *Yaşamda anlam ve yılmazlık*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dilsiz, H. (2019). *Serebralpalsili çocukların ebeveynlerine uygulanan aile eğitimi programının aile işlevleri, yılmazlık ve umutsuzluk üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Earvolino- Ramirez, M. (2007). Resilience: A conceptanalysis. *In Nursing forum Malden, USA: Blackwell Publishing Inc.* 42(2) 73-82.
- Gizir, C. (2007). Psikolojik sağlamlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler üzerine bir derleme çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(28) 113-128.
- Gürgân, U. (2006). Yılmazlık ölçeği (YÖ): ölçek geliştirme, güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39(2), 45-74.
- Henderson, N. ve Milstein, M. M. (1996). *Resiliency in Schools: Making It Happen for Students and Educators*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Howard, S., Dryden, J. ve Johnson, B. (1999). Childhood resilience: Review and critique of literature. *Oxford review of education*, 25(3), 307-323.
- Hunter, A. J. (2001). A cross-cultural comparison of resilience in adolescents. *Journal of Pediatric Nursing*, 16, 172-179.
- Jones G., Hanton S. ve Connaughton D. (2007). A framework of mental toughness in the world's best performers. *The Sport Psychologist*. 21, 243-264.
- Kadi, S. ve Eldeniz Cetin, M. (2018). Investigating the resilience levels of parents with children with multiple disabilities based on different variables. *European Journal of Educational Research*, 7(2), 211-223.
- Kararımak, Ö. (2007). *Deprem yaşamış bireylerde psikolojik sağlamlığa etki eden kişisel faktörlerin incelenmesi: bir model test etme çalışması*. Doktora Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları

- Karman, A. (2020). Flexibility, coping capacity and resilience of organizations: between synergy and support. *Journal of Organizational Change Management*, 33, 883-907.
- Masten, A. S. (2009). Ordinary magic: lessons from research on resilience in human development. *Education Canada*, 49(3), 28-32
- Masten, A.S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227-238.
- Murphy, L. B. (1987). *Further reflections on resilience*. The invulnerable child.
- Özbay, Y. ve Palancı, M. (2000). Stresle başa çıkma davranışlarının algılanan kontrol düzeyi ve cinsiyet açısından değişkenliği. XI. Ulusal Psikoloji Kongresi, Ege Üniversitesi, 19, 22.
- Patterson, J.M. (2002). Intergating family resilience and family stress theory. *Journal of Marriage and Family*, 64, 349-360.
- Penick, N. I. ve Jepsen, D.A. (1992). Family functioning and adolescent career development. *The Career Development Quarterly*, 40, 208-222.
- Rutter, M. (2006). *Implications of resilience concepts for scientific understanding*. Annals of the New York Academy of Sciences, 1094, 1-12. USA: Blackwell Publishing.
- Schwarz, S. (2018). Resilience in psychology: A critical analysis of the concept. *Theory & Psychology*, 28(4), 528-541.
- Siebert, A. (2005). *The resiliency advantage: master change, thrive under pressure, and bounce back from setbacks*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Siebert, A. (2008). Resiliency Quiz-How resilient are you?. www.resiliencycenter.com/resiliencyquiz.shtml. (17.04.2023)
- Southwick S.M., Bonanno G., Masten A.S., Panter-Brick, C. ve Yehuda, R. (2014). Resilience definition, theory and challenges. *European Journal of Psychotraumatology*. 5. 1-14.
- Terzi, Ş. (2008). Üniversite öğrencilerinde kendini toparlama gücünün içsel koruyucu faktörlerle ilişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 297-306.
- Toland, J. ve Carrigan, D. (2011). Educational psychology and resilience: New concept, new opportunities. *School Psychology International*, 32(1), 95-106.
- Ulanowicz, R.E. (1986). *Growth and Development: Ecosystems Phenomenology* Springer Verlag, NY. 203.

YAYIN ETİĞİ

Bilişsel Gelişim Dergisi, etik yayıncılık hususunda en yüksek standartlara bağlı kalmayı ilke edinmiştir. Bu kapsamda; Committee on Publication Ethics (COPE), Directory of Open Access Journals (DOAJ), Open Access Scholarly Publishers Association (OASPA) ve World Association of Medical Editors (WAME) tarafından yayınlanan etik yayıncılık ilkeleri benimsenmiştir. Dergiye gönderilen makaleler daha önce yayımlanmamış ve başka bir dergide değerlendirme sürecine tabi tutulmamış olmalıdır. Bilişsel Gelişim Dergisi'ne gönderilen her bir makale en az bir editör ve iki hakem tarafından çift kör değerlendirmeden geçirilecektir. Değerlendirme sırasında rastlanılan intihal, duplikasyon, sahte yazarlık, araştırma/veri fabrikasyonu, eser dilimleme, telif hakları ihlali ve çıkar çatışmasının gizlenmesi etik dışı durumlar olarak kabul edilmektedir. Bu kapsamda, kabul edilen etik standartlarına uygun olmayan makalelerin değerlendirme süreci sona erdirilir. Yayından sonra tespit edilen olası etik ihlallerine sahip makaleler yayından kaldırılır. Makalelerin etik kurallara uygun yazılması yazarların sorumluluğundadır. Bilişsel Gelişim Dergisi'nin benimsediği uluslararası araştırma etiği ilkeleri şunlardır;

- Araştırmanın tasarlanması, tasarımın gözden geçirilmesi ve araştırmanın yürütülmesinde, bütünlük, kalite ve şeffaflık ilkeleri sağlanmalıdır.
- Araştırma ekibi ve katılımcılar, araştırmanın amacı, yöntemleri ve öngörülen olası kullanımları; araştırmaya katılımın gerektirdikleri ve varsa riskleri hakkında tam olarak bilgilendirilmelidir.
- Araştırma katılımcılarının sağladığı bilgilerin gizliliği ve yanıt verenlerin gizliliği sağlanmalıdır. Araştırma katılımcıların özerkliğini ve saygınlığını koruyacak şekilde tasarlanmalıdır.
- Araştırma katılımcıları gönüllü olarak araştırmada yer almalı, herhangi bir zorlama altında olmamalıdır.
- Katılımcıların zarar görmesinden kaçınılmalıdır. Araştırma, katılımcıları riske sokmayacak şekilde planlanmalıdır.
- Araştırma bağımsızlığıyla ilgili açık ve net olunmalı; çıkar çatışması varsa belirtilmelidir.
- Deneysel çalışmalarda, araştırmaya katılmaya karar veren katılımcıların yazılı bilgilendirilmiş onayı alınmalıdır. Çocukların ve vesayet altındakilerin veya tasdiklenmiş akıl hastalığı bulunanların yasal vasisinin onayı alınmalıdır.
- Çalışma herhangi bir kurum ya da kuruluştan gerçekleştirilecekse bu kurum ya da kuruluştan çalışma yapılacağına dair onay alınmalıdır.
- İnsan ögesi bulunan çalışmalarda, "yöntem" bölümünde katılımcılardan "bilgilendirilmiş onam" alındığının ve çalışmanın yapıldığı kurumdaki etik kurul onayı alındığı belirtilmesi gerekir.

PUBLICATION ETHICS

The Journal of Social Education is committed to adhering to the highest standards in ethical publishing. In this context; Ethical publishing principles published by the Committee on Publication Ethics (COPE), Directory of Open Access Journals (DOAJ), Open Access Scholarly Publishers Association (OASPA) and World Association of Medical Editors (WAME) have been adopted. Articles submitted to the journal should not have been published before and have not been evaluated in another journal. Each article sent to Journal of Social Education will be double-blinded by at least one editor and two referees. Plagiarism, duplication, fraudulent authorship, research / data fabrication, work slicing, copyright infringement and concealment of conflict of interest encountered during evaluation are considered unethical situations. In this context, the evaluation process of articles that do not

comply with the accepted ethical standards is terminated. Articles with possible ethical violations detected after publication are removed from the publication. It is the authors' responsibility to write the articles in accordance with ethical rules. The international research ethics principles adopted by Journal of Social Education are as follows;

- The principles of integrity, quality and transparency should be ensured in the design of the research, the review of the design and the conduct of the research.
- Research team and participants, purpose of the research, methods and possible uses envisaged; They should be fully informed about the requirements and, if any, risks of participation in the research.
- Confidentiality of information provided by research participants and confidentiality of respondents should be ensured. Research should be designed to preserve the autonomy and dignity of the participants.
- Research participants should participate in the research voluntarily and should not be under any coercion.
- Participants should be avoided from harm. The research should be planned in a way that does not put the participants at risk.
- Be clear about research independence; If there is a conflict of interest, it should be indicated.
- In experimental studies, written informed consent of the participants who decide to participate in the research should be obtained. The legal guardian's approval must be obtained for children and those under guardianship or those with confirmed mental illness.
- If the study will be carried out in any institution or organization, approval must be obtained from this institution or organization that the study will be carried out.
- In studies with a human element, it should be stated in the "method" section that "informed consent" was obtained from the participants and the ethics committee approval was obtained from the institution where the study was conducted.

YAZIM KURALLARI

- 1- Yazarların, Dergi Yönetim Kurulu'nun belirlediği yazım kurallarına uyması zorunludur. Eserlerin imla ve noktalama yönünden kontrolü yazarın sorumluluğundadır.
- 2- Makaleler yayınlanmadan önce ön değerlendirmeye tabi tutulur. Ön değerlendirmeyi geçen makalelerin intihal kontrolü yapılır. Editör Kurulu, İntihal raporu doğrultusunda makaleyi hakemlere gönderir.
- 3- Hakemlerden gelen rapor doğrultusunda Editör Kurulu tarafından makalenin yayınlanıp yayınlanmayacağına karar verilir. Editör Kurulu Hakem raporlarından bağımsız olarak makaleyi yayınlamama hakkını saklı tutar.
- 4-Hakemlerin düzeltme isterlerse makale yazara geri gönderilir. Vaktinde geri dönmeyen makalelerin süreci sonlandırılır.
- 5- Editör Kurulunda kabul edilen çerçeve dâhilinde düzeltmesi yapılmış olan makaleler Yönetim Kurulu'na sevk edilir.
- 6- Yönetim Kurulu tarafından onaylanan makaleler yayınlanmak üzere sıraya alınır.
- 7- Yazar, Dergi Editör Kurulunun tebliğ ettiği hususları zamanında yerine getirmelidir. Aksi takdirde makalenin işlem süreci durdurulur ve makale için tahakkuk eden harcamalar (dizgi, mizanpaj vb.) yazardan tahsil edilir.
- 8- Yayın Dili: Derginin yazım dili Türkçedir. Ayrıca İngilizce, Almanca, Arapça ve Farsça yazılar da kabul edilebilir. Dergimize gönderilecek çalışmalar için şu kurallar esastır;

Ana Başlık Boyutu 14 pt, ortalanmış, kalın
Kağıt Boyutu A4

Ana Metin Üst Kenar Boşluk 2,5 cm
Alt Kenar Boşluk 2,5 cm
Sol Kenar Boşluk 2,5 cm
Sağ Kenar Boşluk 2,5 cm
İlk satır girinti 0 cm
Yazı Tipi Times New Roman Yazı
Tipi Stili Normal Normal
Metin Boyutu 12 pt
Aralıklar
Sol: 0 cm
Sağ: 0 cm
Önce: 0 nk
Sonra: 10 nk
Satır Aralığı 1,5
Alıntı Metni Boyutu 10 pt
Başlık 14 pt
Özet Yazı Tipi Times New Roman
Öz Başlığı 12 pt, İki Yana Yaslı, Kalın

Bilişsel Gelişim Dergisi Cilt:1/ Sayı:1 - Haziran 2023



Cognitive Development Journal Vol:1/ Issue:1 -June 2023