

JOURNAL JOSE

Journal of Social Education

Volume: 2/ Issue: 2

October 2023

ISSN: 2822-4973

(Toplumsal Eğitim Dergisi)

(Cilt: 2/ Sayı: 2 -Ekim 2023)

J O S E

JOURNAL OF SOCIAL EDUCATION

TOPLUMSAL EĞİTİM DERĐİSİ

Cilt:2 / Sayı: 2- Ekim 2023

ISSN: 2822-4973

Toplumsal Eğitim Dergisi, uluslararası hakemli bir dergidir. Nisan ve Aralık olmak üzere yılda iki kez yayınlanacaktır. Ayrıca yılda iki kez özel sayı yayımlanabilir. Dergi elektronik ortamda yayınlanacak olup, yayımlanan sayılara; toplumsalegitim.com adresinden erişim sağlanabilir. Makaleler intihal tespit programında gözden geçirilerek yayımlanmaktadır.

JOURNAL of SOCIAL EDUCATION (Journal JOSE)

Volume:2 / Issue: 2 – October 2023

ISSN: 2822-4973

Journal of Social Education is an international refereed journal. It will be published twice a year, in April 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 info@journaljose.com. The articles are published after being reviewed in the plagiarism detection program.

Sahibi ve Sorumlusu/ Owner:

Gökçe Aydın

Sorumlu Yazı İşleri Müdürü

Ali Geven

Dergi İletişim:

toplumsalegitimdergisi@gmail.com

info@journaljose.com

Editör:

Dr. Cebrail Karadaş

TOPLUMSAL EĞİTİM DERĐİSİ

Toplumsal Eğitim Dergisi'nin Tarandığı İndeksler:

Index Copernicus

DRJI

ESJI

Cite Factor

EuroPub

Scribd

Openaire

Zenodo

Kütüphaneler (Libraries)

Harvard Library

Internet Archive (archive.org)

JOURNAL of SOCIAL EDUCATION (JOSE)

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. Hacı Ömer Budak, Kırıkkale Üniversitesi

Prof. Dr. Ömer Faruk Sönmez, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Prof. Dr. Rahmi Doğanay, Fırat Üniversitesi

Prof. Dr. Erdal Açıkses, Munzur Üniversitesi

Doç. Dr. Özkan Akman, Süleyman Demirel Üniversitesi

Doç. Dr. Servet Atık/İnönü Üniversitesi

Doç. Dr. Ökkeş Nariñ, Namık Kemal Üniversitesi

Doç. Dr. Erkan Yeşiltaş, Cumhuriyet Üniversitesi

Doç. Dr. Recep Özman, İnönü Üniversitesi

Doç. Dr. İhsan Ünlü, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

Doç. Dr. Özlem Ulukalın, Artvin Çoruh Üniversitesi

Doç. Dr. Tekin Çelikkaya, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi

Doç. Dr. Sibel Oğuz-Haçat, Kastamonu Üniversitesi

Doç. Dr. Elvan Yalçınkaya, Erciyes Üniversitesi

Doç. Dr. İsmail Efe, Kırıkkale Üniversitesi

Doç. Dr. Yasin Demir/ Kahramanmaraş İstiklal Üniversitesi

Doç. Dr. Zekeriya Çam/ Muş Alpaslan Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi Şihmetmet Yiğit Osmaniye Korkutata Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi Abdullah Manap/ Batman Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi Mehmet Akif Karaman Ortadoğu Amerikan Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Yunus Emre Avcı, Siirt 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

Dr. Öğretim Üyesi Yavuz Koşan/ Muş Alpaslan Üniversitesi

Dr. Murat Canpolat/ İnönü Üniversitesi

Dr. Onur Balı/ Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi

Cilt:2/ Sayı:2' de yayımlanan yazıların tümünün sorumluluğu Yazarlarına aittir.

The responsibility of all the articles published in Volume:2/ Issue:2 belongs to their authors.

OKUR YORUMLARI / LETTRES

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

toplumsalegitimdergisi@gmail.com

info@journaljose.com

İçindekiler

Sezai DEMİR Kezban GAZİOĞULLARI Yasin KORKMAZ Mehmet Emin YEŞİLKAYA
Öğretmenlerin Uzaktan Eğitimin Yararına Yönelik Algılarının Analizi (s. 1-21)

Kumral ÜNSEVER YAPRAK Hakan KÖK Ümit KÖK Sıdıka KÖK
Öğretmenlerin Yaşamın Anlamını Algılama Durumlarının Belirlenmesi (s. 22- 35)

Aydın EMRE Yasin ZAŞİN Lut DURAK Ahmet Giray YILDIRIM
Okul Yöneticilerinin Bilinçli Farkındalık Düzeylerini Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi (s. 36-
49)

Murat KARADEMİR Ahmet Melih GÖKSU
Öğretmenlerin Sosyal Görünüş Kaygı Düzeylerini Etkileyen Faktörlerin Analizi (s. 50- 64)

İshak ALTUNDAŞ Abdullah KAYA Servet KAVĞALI Hamit TURHAN
Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Liderlik Stilllerinin İncelenmesi (s. 65- 79)

Seda USTA GEZER
Eğitsel Oyunlar ve Eğitsel Oyunların 21. Yüzyıl Becerileri ile İlişkisi (s. 80- 94)

Aziz NACAR Orhan UZUNKAYA Tanju NACAR Tuğba GÜRSAL
Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluk Düzeylerinde Etkili Olan Faktörlerin Analizi (s. 95- 109)

Şemsetdin ULUSOY Asef KULPU Barış KÜÇÜKBOĞA Erken GÜLER
Öğretmenlerin Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Yaşamalarında Etkili Olan Faktörlerin
İncelenmesi (s. 110- 123)

Yayın Etiği ve Yazım Kuralları (s. 124- 126)

Öğretmenlerin Uzaktan Eğitimin Yararına Yönelik Algılarının Analizi

Sezai DEMİR¹

Kezban GAZİOĞULLARI²

Yasin KORKMAZ³

Mehmet Emin YEŞİLKAYA⁴

DOI: 10.5281/zenodo.10070273

Öz

Öğretmenlerin uzaktan eğitimin yararına yönelik algılarının analizinin yapılması amacıyla yürütülen bu çalışmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma 2023-2024 eğitim öğretim yılında Malatya ilinde yapılmıştır. Araştırmanın örneklemi, evren içerisinde belirlenmiş olan 360 öğretmendir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Yıldız (2015) tarafından geliştirilen "Uzaktan Eğitime Yönelik Yarar Algısı" ölçeği kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde anlamlılık düzeyi $p<0,05$ olarak alınmış ve analizler SPSS 24.0 programı ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda kadın öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik yarar algı düzeyinin erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu, yaşın ilerlemesiyle uzaktan eğitime yönelik yarar algı düzeyinin düştüğü, güzel sanatlar öğretmenlerinin diğer branşlardaki öğretmenlere göre uzaktan eğitime yönelik yarar algı düzeylerinin düşük olduğu, eğitim düzeyinin yükselmesinin uzaktan eğitime yönelik yarar algı düzeyini yükselttiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Eğitim, Uzaktan Eğitim

Analysis of Teachers' Perceptions of the Benefits of Distance Education

Abstract

A general screening model was used in this study, which was conducted to analyze teachers' perceptions of the benefits of distance education. The research was conducted in Malatya province in the 2023-2024 academic year. The sample of the research is 360 teachers determined from the universe. The "Benefit Perception of Distance Education" scale developed by Yıldız (2015) was used as a data collection tool in the study. In the analysis of the research data, the significance level was taken as $p<0.05$ and the analyzes were carried out

¹ Dr. Saadettin Hacı Evliyagil Anadolu Lisesi, Battalgazi/Malatya, sezaidemir44@hotmail.com.

² Şehit Erdal Alpkılıç İlkokulu, Battalgazi/Malatya, yrgnckzbn@gmail.com.

³ Şehit Miraç Gürhan Ortaokulu, Battalgazi/Malatya, zevalihayal@gmail.com.

⁴ Hacı Hüseyin Köçük Mesleki Teknik Anadolu Lisesi, Battalgazi/Malatya, eminyesilkaya023@gmail.com.

with the SPSS 24.0 program. As a result of the research, it was found that female teachers' benefit perception level for distance education was higher than male teachers, the benefit perception level for distance education decreased with increasing age, fine arts teachers' benefit perception level for distance education was lower than teachers in other branches, and the increase in education level increased the benefit perception level for distance education. It was concluded that it increased the level of perception

Keywords: Teacher, Education, Distance Education

Giriş

Eğitimin sürekli olarak üzerinde yoğunlaşılması gereken alanlardan biri olması, eğitim sürecine dâhil olan tarafların beklentilerinin farklılık göstermesi ve süreçte farklı yöntemlerin kullanılması nedeniyle tek bir tanım yapmak zordur (Yavuz, 2018). İnsan toplumunun geçmişten günümüze gelişim süreci boyunca bilgi, sosyal ve ekonomik hayatın önde gelen kaynaklarından biridir. Günümüzde teknolojinin giderek gelişmesi ve bilgi edinme kolaylığının artması, toplumda sınırların yok olmasıyla bilgi toplumu kavramını ön plana çıkarmıştır. Bilginin hayatın her anında yaygınlaştığı bu dönemde bilgi toplumu, sürekli kendini geliştiren, bilgi üreten, çağın gelişimine ayak uydurabilen, bilginin temel koşul olduğunun bilincinde olan bir nesil yaratmıştır (Mercan, 2018).

Bilgi üreten ve geliştiren bireyler yetiştirmek için ülkelerin farklı eğitim tarzlarını ve yöntemlerini benimsemeleri önemlidir. İnternet, zaman ve mekândan bağımsız olarak bilgiye kolay, ucuz ve sınırsız erişim sağlayan, çağımızın en büyük bilgi ağı olarak kabul edilmektedir. Öncelikle üniversiteler olmak üzere pek çok kamu kurum ve kuruluşu teknolojik gelişmelere ayak uydurarak internet altyapısını eğitim modellerine dâhil etmiştir. Teknolojideki hızlı gelişmelerle birlikte eğitim alanında ve çeşitli alanlarda birçok yenilik ortaya çıkmıştır. Kalkınmayı temel amaç edinen toplumlar, eğitimin kalitesini artırmak için ihtiyaç duyulan yenilikleri de dikkate alarak eğitim sistemlerini ve planlarını sürekli güncellemelidir. Bu bağlamda teknolojinin eğitim sistemine entegre edilmesiyle birlikte güncel teknolojiler eğitim ve öğretim ortamında yer edinmeye ve süreci kolaylaştırmaya başlamıştır. Bu bağlamda teknoloji eğitimin ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir (Mercan, 2018).

Bilgi teknolojisinin hızla gelişmesiyle birlikte eğitimde de fırsatların geliştiğini ve ivme kazandığını görmekteyiz (Kurtoğlu-Erden ve Uslupehlivan, 2020). Teknolojilerin gelişmesiyle birlikte eğitim alanında ortaya çıkan eğitim sistemlerinden biri de uzaktan eğitimidir. Uzaktan eğitim ilk olarak 1728 yılında posta yoluyla başlamış ve günümüze kadar teknolojiyle birlikte gelişmeye devam etmiştir (Ak vd., 2018).

Uzaktan eğitim başlangıçta sadece temel eğitimde uygulanırken zamanla yetenek eğitimi, kurslar ve yükseköğretimde de uygulanmaya başlandı (Erfidan, 2019). Uzaktan eğitimin avantajları ve dezavantajları vardır. Bu çevrimiçi dersler için öğrenci ve öğretmenlerin internete kolay erişime sahip olmaları, kendi bilgisayarlarına sahip olmaları ve karşılaşabilecekleri teknik sorunlarla baş edebilmeleri gerekmektedir (Güngören vd., 2019). Ayrıca öğrencilerin iyi hazırlanmaması ve sınıfa alışan öğrencinin kendisini yalnız hissetmesi uzaktan eğitimin dezavantajlarından biridir (Simpson, 2002).

Uzaktan eğitim; bilgi kaynaklarının elde edilmesi ve bireylere ulaştırılmasının etkin yollarını takip eden, teknolojiyi en üst düzeyde kullanan, eğitimci ile eğitim alan birey arasındaki zaman ve mekan faktörlerini ortadan kaldıran bir sistemdir (Özkul ve Girginer, 2001). Günümüzde uzaktan eğitim uygulamaları senkron, asenkron ve hibrit olmak üzere üç biçimdedir. Senkron uzaktan eğitim etkinliklerinde öğretmen ve öğrenciler uygun teknoloji kullanılarak farklı lokasyonlardan eş zamanlı olarak bir eğitim ortamına katılırlar. Asenkron uzaktan eğitim etkinliklerinde öğretmen ve öğrenci farklı zaman ve yerlerde eğitim ortamına dâhil olmaktadır (Yungul, 2018).

Uzaktan eğitim avantajları ve dezavantajları ile birlikte özellikle olağanüstü dönemlerde acil olarak tercih edilen eğitim yöntemlerinden biri haline gelmiştir. Uzaktan eğitimin örgün eğitime göre daha başarılı olabilmesi için birçok faktörün etkisi bulunurken, bu faktörlerden biri de öğretmenlerin uzaktan eğitimin yararlılığına karşı tutumlarıdır. Bu araştırmada öğretmenlerin uzaktan eğitimin yararlarına yönelik algı düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Eğitim

Eğitim, varoluşundan bu yana insanoglunun erişmek istediği bir alan olmuş ve bugüne kadar sosyal, siyasal, kültürel, ekonomik, sosyal ve kişisel boyutları olmak üzere pek çok şekilde tanımlanmış bir kavramdır. Eğitim sayesinde insan hayatı boyunca edindiği bilgileri hayatın her alanına uygulayabilmektedir (Çevik, 2008). Eğitim, bireylerin veya insan gruplarının bilgi, beceri ve davranışlarında istenilen değişiklikleri oluşturmak amacıyla bir ya da daha çok birey tarafından düzenlenen faaliyetlerin geliştirilmesi ve uygulanmasıdır. Eğitim, bireyleri önceden belirlenen amaçlar doğrultusunda eğitme, geliştirme ve beceri kazandırma sürecidir (Güneş, 2014). Eğitim bireyin davranışını değiştirirse de eğitimin temel amacı bireyde olumlu davranış değişiklikleri ortaya çıkarmaktır (Türkkan, 2019). Bugüne kadar eğitimin en kabul gören anlamı, kişinin davranışında, deneyimleri yoluyla bilinçli olarak istedik davranış değişiklikleri yaratma sürecidir (Ertürk, 2013). Tüm bu tanımlara göre eğitim, bireylerin davranışlarında arzu edilen ve kalıcı değişiklikler yaratmayı, bu sayede toplumda aktif olarak gelişmelerini ve iyi vatandaşlar olarak var olmalarını sağlamayı amaçlayan etkinliklerin tamamıdır. Uzun vadede içsel ya da dışsal deneyimler neticesinde ortaya çıkan davranış değişiklikleri, sonuçta öğrenilmiş davranış olarak ortaya çıkmaktadır (Bahat, 2013).

Eğitimin tek bir birey üzerine indirgenmesi ve bu şekilde tanımlanması pek uygun değildir. Çünkü eğitim aynı zamanda toplum ve kültürle de ilgilidir. Her toplumun eğitime yaklaşımı farklılık gösterebilmektedir. Sosyoekonomik durum ve gelişmişlik düzeyi de eğitimi etkileyen faktörlerdir. Bilgi ve iletişim teknolojileri de eğitimi etkileyen alanlardan biridir (Çakmak, 2008).

Küreselleşen dünyada, teknolojik gelişmenin taleplerini karşılayan, değişimlere uyum sağlayabilen, yaşamı boyunca kendini sürekli geliştirebilen insanlar yetiştirmek isteyen toplumlar için eğitimin önemi giderek artmaktadır. Özellikle son yıllarda eğitimde teknolojinin kullanımı, belirlenen hedeflere ulaşılmasında, bilgi ve becerilerin daha sistematik ve düzenli bir biçimde kazanılmasında önemli rol oynamaktadır. Teknoloji, eğitim hedeflerine ulaşmak, yaşamın her alanındaki ihtiyaçları karşılamak ve bilgiyi düzenlemek için kullanılan uygulamalar bütünüdür (İşman, 2008). Teknoloji ve eğitimin bu kadar iç içe olduğu günümüz

dünyasında buna uygun bir eğitim ortamının oluşturulması zorunlu hale gelmiştir (Gündüzalp, 2021).

Eğitimin Türleri

Eğitim ikiye ayrılmaktadır.

İnformel Eğitim: Plansız ve rastgeledir. Herhangi bir amaçla kullanılmamakta olduğunu belirten Bahat'a (2013) göre yaygın eğitimde öğrenmenin büyük bir kısmı bilinçli farkındalık olmadan gerçekleşmektedir. Günlük yaşamda edinilen öğrenme, yaygın eğitimin kapsamına girmektedir. Yaygın eğitimde davranış değişikliği olumlu ya da olumsuz olabilmektedir.

Formal Eğitim: Bunlar planlı, planlı ve devlet kontrollü programlar olarak yürütülmektedir. Örgün eğitimde eğitim planları önceden hazırlanmakta ve eğitimler öğretmenler/öğretmenler tarafından sağlanmaktadır (Sağlam Çiçek, 2014).

Formal eğitim de ikiye ayrılmaktadır.

Örgün Eğitim: İlkokul, ortaokul ve yükseköğretim düzeyindeki öğrencileri hiyerarşik bir şekilde bir üst düzeye hazırlamak amacıyla planlı, önceden belirlenmiş bir eğitim programı olan ve öğretmenler tarafından verilen bir eğitim türüdür. Örgün eğitimde amaç öğrencilerde olumlu davranışlar geliştirmektir. Örgün eğitim iyi yapılandırılmış kurumlar tarafından sunulmaktadır. Öğrenciler buldukları kurumun seviyesine göre sınıflara ayrılmakta, öğrenim görmekte ve aldıkları eğitime göre diploma verilmektedir (Güneş, 2014). Birey, herhangi bir kariyere başlamadan önce, genel ve özel bilgiler konusunda yetişmek amacıyla bir okul veya okul niteliğindeki bir kurumda örgün eğitim almaktadır (Demirel ve Kaya, 2011).

Yaygın Eğitim: Eğitimde vizyon, bireysel yaratıcılığı ve hayal gücünü geliştirmektedir. Akçay'ın (2006) belirttiği gibi bireysel farklılıkları dikkate alıp değerlendirerek, her bireyin kendi özelliklerine göre kendini en üst düzeyde geliştirebilmesini; zaman ve mekânla sınırlı kalmadan, kendine özgü öğrenmeyi yaratmasını sağlamaktadır. Birey eğitim ile kendini yenileme yeteneğine ve değişme esnekliğine sahip, öğrenen ve insan merkezli bir eğitim sistemine sahip olmaktadır.

Yaygın eğitim; örgün eğitimle birlikte ve onu tamamlayan, örgün eğitim sistemi dışındaki çeşitli kişileri eğitim kurumları aracılığıyla, uygulamalı yöntemlere ve çeşitli programlara göre yetiştirmeyi amaçlayan eğitimidir. Her yaşta insana ihtiyaç duydukları eğitimi sağlamak yaygın eğitim ile gerçekleştirilmektedir (Alkan vd., 1996).

Uzaktan Eğitim

Günümüz dünyasında bilimsel, toplumsal ve kişisel olgularda yaşanan hızlı değişimler eğitimin önemini giderek arttırmıştır. Bu hızlı değişimin sonucunda çok sayıda insana kaliteli eğitim sağlanması, bireysel farklılıkların ve toplumsal ihtiyaçların karşılanması, eğitimde adaletin, demokrasinin ve fırsat eşitliğinin sağlanması gibi konular da ortaya çıkmaktadır (Alkan, 2011). Eğitimde bu sorunların giderilmesi, toplumun ve bireylerin değişen eğitim ihtiyaçlarına cevap verebilmek için teknolojinin etkin kullanımı gündeme gelmiştir. Eğitim teknolojisinin yardımıyla basit, anlaşılır, verimli ve kaliteli bir eğitim süreci planlayarak güncel eğitim ihtiyaçlarını karşılamaya çalışılmaktadır (Yurdakul, 2007). Teknolojinin

eğitimde uygulanması yeni bir eğitim yöntemi olan uzaktan eğitimi ortaya çıkarmıştır (İşman, 2022).

Literatür incelendiğinde araştırmacıların uzaktan eğitimin kapsamı ve tanımına göre uzaktan eğitimin özellikleri şu şekildedir (Gürer, 2018):

- Öğretmenler ve öğrenciler öğrenme süreci boyunca zaman zaman coğrafi olarak uzakta kalmaktadırlar.
- Öğrenme materyallerinin tasarlanması, geliştirilmesi ve destek sistemlerinin sağlanmasında eğitim kurumlarının etkisi bulunmaktadır.
- Öğretmenleri ve öğrencileri bir araya getirmek ve ders içeriğini sunmak için teknoloji ortamlarından yararlanılmaktadır.
- Öğrencilerin sohbetten faydalanabilmesi veya sohbet başlatabilmesi için iki yönlü iletişim sağlanmaktadır.
- Bireysel öğrenmeyi sağlamak için, öğrenme süreci boyunca öğrenci grupları zaman zaman birbirlerinden ayrı kalmaktadır.

Uzaktan eğitimin çizdiği çerçevede, eğitim kurumuna takılan teknolojik cihazlar aracılığıyla sağlanan iki yönlü iletişim ile öğrenci ve öğretmenlerin farklı lokasyonlarda bulunduğu durumlar bulunmaktadır. Uzaktan eğitim, farklı yerlerde eğitim ve öğretim gören kişiler için öğrenen ve öğretmenlere zaman, mekan ve yöntem açısından esnek bir öğrenme süreci sağlamak amacıyla çeşitli teknolojilerin kullanıldığı bir eğitim faaliyetidir (Uşun, 2006).

Uzaktan Eğitimin Olumlu ve Olumsuz Yönleri

Uzaktan eğitim veya uzaktan eğitim geleceğin eğitim sistemi için sadece bir seçenek değil, yükseköğretim kurumları tarafından da hazırlanmalıdır. Mevcut gerçeklik, tüm eğitim kurumları için fırsatlar ve zorluklar yaratmakta, öğrencilere nerede, ne zaman, nasıl ve kimden öğrenecekleri konusunda geniş seçenekler sunarak eğitimi daha çok birey için erişilmesi mümkün olmuştur (Mehrotra, 2001). Uzaktan eğitimde kullanılan elektronik araçlar aynı zamanda öğrencilerin öğretmenlerle iletişim halinde kalmasını sağlamak, öğrenciler arasında iletişim kanalları sağlamak, boşlukları doldurmak ve uzaktan eğitim programları ile öğretim materyallerinin dağıtılması amacıyla da kullanılmaktadır (Sadeghi, 2019).

Bu nedenle teknolojik altyapı iyi olduğu ve uzaktan eğitime erişim sağlandığı sürece öğrenciler medya araçlarıyla desteklenen eğitimden yararlanabilirler. Dünyaca ünlü üniversitelerin kaynaklarına bile uzaktan eğitim ile erişilebilmektedir. Hatta sınıf ortamında derse katılım sorunu yaşayan bireyler için medya araçlarının müdahalesi ile sorun ortadan kaldırılabilir. Kırsal kesimde yaşayan ve özellikle kırsal kesimde çalışan bireylere çalışma ve ileri eğitim hakkı sağlamaktadır. Kısacası, uzaktan eğitimin zaman ve mekan sorunu olmaması, öğrenenlere daha çekici gelen zengin içerik, çalışanların seçim yapmasına gerek olmaması, öğrenenlerin ücret ödemesine gerek olmaması gibi avantajları vardır (Odabaş, 2003).

Öte yandan aynı kırsal kesimin, özellikle olağanüstü dönemlerde, imkânları olmadığı için televizyon dışındaki eğitim içeriklerine erişemedikleri de bilinmektedir. Bu noktada yetkin öğrenenin yaşı, teknoloji okuryazarlığı, dijital okuryazarlığı ve deneyimi de önemli

olmaktadır. Teknolojik ekipmanların karşılanabilirliği ve erişilebilirliği, eğitim teknolojisinin müfredata entegrasyonu, yenilik, uygulama ve değerlendirme konularında boşluklar bulunmaktadır (Odabaş, 2003).

Yetenekli okullar fiziksel sınıfı dijital dünyaya başarılı bir şekilde taşıırken, öğretmenlerin sanal öğrenme ortamlarını yönetmedeki bilgi, beceri ve öz yeterlilikleri geleneksel öğrenmenin sundukları ile sınırlı olduğunda eğitimde sorunlu ortamlar ortaya çıkabilmektedir (Abel, 2020). Olağanüstü dönemlerde uzaktan eğitim sisteminin kurulmasının zaman aldığını, öğrenenlerin özerkliğinin yetersiz olduğunu, öğretmenlerin deneyimsiz olduğunu ve olası sağlık sorunlarının eksiklik olduğunu açıkça görülebilmektedir (Odabaş, 2003).

Uzaktan Eğitimde Kalite

Uzaktan eğitimin kalitesinin artırılması ihtiyacı giderek önem kazanmaktadır. Bunun doğal sonucu ise uzaktan eğitimin kalitesinin tanımlanması, standartların belirlenmesi ve bu uygulamaların belirlenen standartlar çerçevesinde değerlendirilmesi gerekliliğidir (Şimşek, 2012). UNESCO, uzaktan eğitimde kullanılmakta olan teknolojik araçlar ne olursa olsun, uzaktan eğitim süreci öncesinde 4 temel konuda hazırlık yapılmasının öğrenme sürecinin etkililiğini artıracaklarını belirtmektedir. Bu boyutlar (UNESCO 2020):

- ***Teknolojik hazırbulunuşluk:*** Teknoloji araçlarının varlığı ve kullanımıyla ilgilidir. Bu, dijital öğrenme platformlarını, tüm öğrencilere uzaktan eğitim vermeye yönelik televizyon ve radyo sistemlerini ve elektrik, telefon, televizyon, radyo vb. teknik yetenekleri içermektedir. Tüm dijital cihazları ve internet erişimini kapsayan hazırlık seviyelerini kapsamaktadır.

- ***İçerik hazırbulunuşluğu:*** Bu boyut, Ulusal Müfredata uygun olarak televizyon, radyo programları, çevrimiçi veya basılı olarak evde öğrenmeye yönelik öğrenme ve öğretme materyallerine erişimi içermektedir. Tüm öğrencilerin, tüm sınıf düzeylerine uygun ve tüm konu alanlarını kapsayan öğretim içeriğine ulaşabilmesi, uzaktan eğitim sürecinin etkinliğini artıran bir faktördür.

- ***Pedagojik hazırbulunuşluk:*** Bu boyutun oluşabilmesi için öğretmenlerin, ebeveynlerin ve çocuk bakımından sorumlu olanların uzaktan öğrenmeye geçişe tam anlamıyla hazırlıklı olmaları önemlidir. Öğretmeye hazır olma, öğretmenlerin uzaktan öğrenmeyi tasarlama ve sunma becerisini ve ebeveynlerin ya da çocukların bakımından sorumlu olanların bu süreci kolaylaştırma ve destekleme yeteneğini içermektedir.

- ***İzleme ve değerlendirme hazırbulunuşluğu:*** Yeni yaklaşımların etkinliği konusunda hızlı geri bildirim sağlayabilecek sistemlerin kullanılabilirliği ve uyarlanabilirliğinin izlenmesini ve değerlendirilmesini içermektedir. Uzaktan öğrenme süreçlerini izlemek, kurs erişimini ve katılımını takip etmek, öğrenme sonuçlarını değerlendirmek ve önceden belirlenmiş amaçlara erişmek için acil durum uzaktan öğrenme müdahalelerinin sürdürülebilirliğini kapsamaktadır.

Uzaktan eğitimin kalite boyutları öğrenme etkililiği, maliyet etkililik, fırsat, öğrenci memnuniyeti ve öğretmen memnuniyeti olmak üzere beş kavrama dayanmaktadır (Şimşek, 2012). Maliyet verimliliği, etkililik ve erişilebilirlik boyutları uzaktan eğitimin kalitesini

artırmaktadır. Uzaktan eğitimde kalite kavramı üç farklı boyutta ele alınmalıdır: kalitenin farklı anlamları, kaliteye değişik açılardan bakma ve eğitimin kalitesinin üst seviyelere çıkartılmasıdır. Eğitim sürecinde kalite birkaç farklı seviyeye ayrılabilir. Eğitim sürecinin beş düzeyde incelenmesi gerekmektedir: içerik kalitesi, yapısal kalite, süreç kalitesi, çıktı kalitesi ve etki kalitesi. Uzaktan eğitimde ise eğitim politikacılarının, öğretmenlerin ve öğrencilerin farklı bakış açılarını yakalamak için disiplinler arası bilgi alışverişine ihtiyaç vardır. Kalite “mükemmel” olarak değerlendirilirse, kullanılabilirlik veya finansal değer açısından kalite anlayışlarından ayrılması gereken farklı anlamsal kalite anlayışları bulunduğunu söylemek mümkündür (Ehlers, 2007).

Bartley-Bryan (2012), geleneksel yüz yüze eğitim ortamlarıyla da ilgili olan uzaktan eğitimde kalite güvencesinin bileşenleri şu şekilde özetlemiştir:

- *Öğrenme hedefleri ve içerik sunumu*: Açıkça tanımlanmış, tasarlanmış ve iletilmiştir.
- *Öğrenme etkileşimi*: Öğrenciler arasında ve öğretmenler ile öğrenciler içerisinde aktif, sık ve anlamlı bir birliktelik duygusu ve teknolojik medya tarafından desteklenen öğretim materyallerine yönelik arayüzler içermektedir.
- *Değerlendirme ve ölçme*: Öğrencilerin tepkisini, geri bildirimini ve hedeflere doğru ilerlemesini teşvik eden araçları ve etkinlikleri kapsamaktadır.
- *Öğretim medyası ve araçları*: İçerik sunmak, etkileşimi artırmak, öğrenci erişimini sağlamak ve çeşitlilik sağlamak için uygun şekilde tasarlanmıştır
- *Öğrenci destek sistemleri ve hizmetleri*: Teknik destek, öğretim kaynakları, tasarım ve geliştirme, fakülte gelişimi ve politika değişikliğinin teşvik edilmesi daha kolay olmaktadır.

Yapılan çalışmalarda, teknoloji tabanlı uzaktan eğitimin kalite göstergeleri beş ana başlıkta gruplandırılmıştır: Bunlar; eğitimsel etkililik, erişilebilirlik, finansal verimlilik, öğrenci memnuniyeti ve öğretim üyesi memnuniyettir. Buna göre (İlgaz, 2008; Kılıç ve Gümüşeli, 2010; Şimşek, 2012):

- *Eğitimsel etkililik*: Eğitim programının hedeflerine ne kadar ulaştığı ile ilgilidir. Etkililik bir sonuç olmakla birlikte uzaktan eğitim süreçlerinin değerlendirilmesinde de en önemli kriterlerden biridir.
- *Erişilebilirlik*: Öğrenciler sağlanan hizmetlere ve öğrenme kaynaklarına ihtiyaç duydukları anda erişebilirler.
- *Finansal verimlilik*: Verimliliğin temel göstergeleri, kaliteyi korurken daha fazla insana fayda sağlayan, daha kısa sürede sunulan, daha ekonomik olan veya aynı kaynaklarla daha ekonomik olarak sunulan hizmetlerdir.
- *Öğrenci Memnuniyeti*: Yalnızca uzaktan eğitimde değil, yüz yüze eğitimde de eğitim programları ile öğrenci başarısı ve öğrenci memnuniyeti arasında bir ilişki vardır. Dolayısıyla eğitimsel etkiler öğrenciler doyuma ulaştığında ortaya çıkmaktadır. Öğrenci memnuniyeti basitçe öğrencilerin aldıkları hizmetlerden ne ölçüde memnun oldukları ve tatmin oldukları olarak özetlenebilir.

• *Öğretim elemanı doyumu*: Öğretim elemanlarının ve personelin işlerinde hissettiği tatmin ve memnuniyettir. Memnuniyetin yüksek olması, yaptıkları işe olumlu yansımaktadır.

Yapılan bir çalışmada uzaktan eğitimin kalitesi öğrencilerin bakış açısıyla incelenmiş ve uzaktan eğitimin kalitesi yedi boyutta ele alınmıştır: etkileşim, öğretim üyesi desteği, kurumsal kalite güvence, kurumsal güvenilirlik, öğrenci desteği, bilgi teşviki ve öğrenme görevleri şeklindedir. Araştırmanın bulguları kurumsal kalite güvence mekanizmalarının ve kurumsal güvenilirliğin, öğrencilerin bakış açılarına göre uzaktan eğitimin kalitesini belirlemede oldukça etkili olduğunu göstermektedir. Başka bir deyişle, öğrenciler açık politikalara ve yönergelere göre yürütülen ve ulusal düzeyde tanınan ve uluslararası düzeyde tanınan yüksek kaliteli bir temel üzerine inşa edilen eğitim programlarına güvenmektedirler (Jung, 2011).

Uzaktan Eğitim ile Geleneksel Eğitimin Farkı

Ülkemizin geleneksel eğitimine baktığımızda ülkemizin geleneksel eğitiminde bazı sorunların olduğu görülmektedir. Öncelikle mesafelerin uzun olması, okul kapasitesinin yetersiz olması, teknolojinin zayıf olması ve öğretmen sayısının yetersiz olması söz konusudur. Uzaktan eğitim ile geleneksel eğitim arasındaki farklara bakıldığında; öğrenci ile öğretmenin farklı yerlerde olduğu ve öğrenme sorumluluğunun öğrenciye ait olduğu, kendi belirlediği aralıklarla dersi izleyebildiği ve derse hâkim olduğu söylenebilmektedir. Aynı dersi tekrarlama imkânı ile kişiye özel bir eğitim almakta ve katılım zorunluluğu olmadığı için istediği zaman, istediği yerde izleyebilmektedir (Bahşi, 2019).

Günümüzde teknolojinin eğitim alanında yaygınlaşmasıyla birlikte uzaktan eğitim popüler hale gelmiş ve dünyada olağanüstü dönemlerde kullanılan tek eğitim sistemi haline gelmiştir. Uzaktan eğitimle birlikte hayatımıza yeni terminoloji girmiştir. Bunlar arasında sanal sınıflar, e-öğrenme, yaşam boyu öğrenme, çevrimiçi uzaktan eğitim, senkron ve asenkron öğrenme, bilgisayar destekli eğitim, hibrit eğitim ve öğrenme yönetim sistemleri yer almaktadır. Uzaktan eğitimin amaçları; örgün eğitimi desteklemek, esnek müfredat oluşturmak, eşit bir toplum sağlamak, yaşam boyu eğitim ve işbaşı eğitimi sağlamak, eğitimin kalitesini artırmak, yenilikçi bir ortam yaratmak ve ne olursa olsun eğitim hakkını sağlamaktır (Uluğ, 2017).

Uzaktan Eğitimde Öğretmen Roller

Öğretmenlik belirli alanlarda bilgi ve beceri gerektiren bir meslek olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin mesleklerini yerine getirebilmeleri için belirli yeteneklere sahip olmaları gerekmektedir (Şişman, 2001). Geleneksel eğitimde olduğu gibi uzaktan eğitimde de en önemli değişkenlerden biri öğretmendir. Başarılı uzaktan eğitim büyük ölçüde öğretmenlere bağlıdır. Çünkü bu sistemde öğrencinin işi kolaylaşırken öğretmenin rol ve sorumlulukları da artmaktadır (Arabacı ve Kardaş, 2022).

Kavrat ve Türel'in (2013) belirttiği gibi uzaktan eğitime geçişte öğretmenlerin görev ve sorumlulukları farklılık gösterirken rolleri de kaçınılmaz olarak değişecektir. Geleneksel eğitimin gerektirdiği rollerin yanı sıra öğretmenlerin uzaktan eğitimde de yeni roller üstlenmeleri gerekmektedir. Aksi takdirde öğrencilerin daha kolay ulaşabilecekleri veya öğretmenin bilgi edinmesini gerektirmeyen web siteleri onlara daha çekici gelecektir.

Uzaktan eğitimde öğretmen rolleri geleneksel eğitimdekilere benzer ve öğrencileri anlama, öğretimi planlama, öğretim materyalleri geliştirme, öğretme, öğretimi yönetme, başarıyı ölçme ve değerlendirme, rehberlik sağlama, temel becerileri geliştirme, ders dışı etkinliklere katılma, kendini geliştirme ve geliştirmeyi içermektedir. Ayrıca geleneksel eğitimde öğretmenin rolünde okul geliştirme rolü, uzaktan eğitimde öğretmenin rolüne ait değildir; diğer tüm roller, uzaktan eğitimde öğretmenin rolüne dâhildir (Uğur, 2014).

Uzaktan Eğitimde Öğrenci Rollerini

Uzaktan eğitimin ilk yıllarında öğrenme süreci yazışma yoluyla yürütülüyordu. Daha sonra tek yönlü radyo ve televizyon yayınlarıyla uzaktan eğitime devam edilmiştir. Her iki dönemde de öğrenciler pasif alıcı konumundaydı ve öğrenci merkezli bir eğitim sağlanmıyordu. Günümüzde bu durum değişmiş, modern uzaktan eğitimde öğrenci merkezli eğitim uygulamaları uygulanmaya başlanmıştır. Bilim ve teknolojinin hızla gelişmesi ve öğrenci merkezli eğitim kavramlarının uygulamaya konulmasıyla birlikte eğitim faaliyetleri okulların sınırlarını aşmış, öğretmen ve öğrencilerin eğitim sürecindeki rolleri değişmeye başlamıştır. Günümüzün uzaktan eğitiminde öğrenciler daha aktif hale gelmiş, araştırarak, üretmek ve bilgiyi paylaşarak gerekli rolleri yerine getirmiş, kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenmiş, kendi hızlarında çalışarak ve öğretmenleri ile etkileşime girerek daha aktif hale gelmişlerdir (Anderson, 2003).

Uzaktan eğitimde öğrenciler içerikle, öğretmenlerle ve diğer öğrencilerle etkileşim halindedir. Uzaktan eğitimde öğrenci rolleri öğrenci etkileşimlerine göre değişmektedir. Öğrenme araçlarına erişebilen, teknolojiyi kullanan, çalışma tarzları ve alışkanlıkları edinen, öğrenme amaç ve hedeflerine ulaşan, yaşam tarzı olan, kişisel özelliklere ve kişilik temalarına sahip, sorumluluk duygusuna sahip kişiler, kazanımlar açısından danışmanlara rehberlik edebilirler. Farklı yaklaşımları benimseyebilir ve klasik öğrenme gibi tek başına veya bir öğretmen eşliğinde çalışarak öğrenciler, etkili bir şekilde etkileşim kurarak, kendi performanslarını değerlendirip yargılayarak uzaktan eğitimin rolünü yerine getirebilir ve iletişim engellerine neden olan psikolojik ön yargılardan kurtulabilirler (İşman, 2008).

Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları

Uzaktan eğitimin sınırlılıkları arasında uygulamalı derslerden tam olarak yararlanılamaması ve uzaktan eğitime uygun olmayan derslerin uzaktan eğitim yoluyla verilmesi durumunda verimsiz olması yer almaktadır (Kaya, 2002). Bu soru aynı zamanda bu çalışmanın çıkış noktasını oluşturması açısından da önemlidir. Ayrıca öğrenciler uzaktan eğitim derslerine yeterince hazırlanamamakta, sınıf ortamında diğer öğrencilerle etkileşime girmeye alışık olan öğrenciler, iletişimin kısıtlılığı nedeniyle kendilerini yalnız hissetmekte ve sınıfın sağladığı destekleyici atmosferden yararlanamamaktadır. Öğrenme ortamında gerekli olan öğrenci sosyalleşmesi, öğretmen ve öğrenciler arasında yüz yüze etkileşim ve göz teması. Sınıfta ortaya çıkabilecek öğrenme güçlüklerine iletişim eksikliği ve zamanında müdahale edilememesi, sınıf yönetiminde zorluklara yol açmaktadır. Öğretmenler uzaktan eğitimin sınırlılıklarından biridir (Sarıabdullahoğlu ve Ersoy, 2008).

Sınıf yönetimi, eğitimin kalitesini belirleyen önemli bir konudur çünkü ister gerçek bir sınıf ister sanal bir sınıf olsun, sınıftaki öğrenme ortamının ve deneyiminin düzenlenmesi

beklenen sonuçlara ulaşılmasını doğrudan etkileyecektir. Dolayısıyla uzaktan eğitimde sınıf yönetiminin zorluğu uzaktan eğitimin önemli sınırlılıklarından biridir (Aydın, 2019).

Yüz yüze etkileşimin olmaması nedeniyle öğrenci-öğrenci iletişiminin yetersiz olması, geri bildirim yetersiz olması, idari destek eksikliği, öğretim üyesi ve öğrenci destek hizmetlerinin yetersiz olması, beklentilerin tam olarak karşılanmaması nedeniyle öğrencinin hayal kırıklığı yaşaması, ders materyallerinin öğrencilere yönelik olarak yeterince karşılanmaması uzaktan eğitim ve tasarım, kolej/sınıf ortamının kötü olması, aidiyet duygusunun olmaması, teknolojinin doğru ve etkili kullanılamaması, öğrencilerin kütüphaneye erişememesi, öğretmenlerin uzaktan eğitim tecrübesinin olmaması, eğitimin uzaktan eğitime uygun ders tasarlamaması, öğretmenler uzaktan eğitim derslerine önem verilmemesi, bu derslere karşı daha dikkatsiz olmalarına neden olması eğitimin önemli bir sınırlılığdır (Bilgiç ve Tüzün, 2015). Ayrıca 1970'li yıllarda uzaktan eğitim öğrencilerin dikkatini dağıttığı, okulları yabancılaştırdığı ve gerçek bir üniversite veya sınıf ortamı sağlayamadığı için eleştirilmiştir (Keegan, 1996).

Teknolojinin günümüzdeki kadar gelişmiş olmadığı dikkate alındığında bu eleştiriler haklı olabilir ancak günümüzde “sanal sınıf” kavramı milyonlarca öğrencinin çokça konuştuğu ve kullandığı bir gerçeklik haline gelmiştir. Uzaktan eğitim, öğrencilerin sınıf deneyimlerini, akademik tartışmaları ve sosyal etkileşim için doğal fırsatları kaçırmamasına neden olduğu için eleştirilmiştir. Günümüzde geleneksel eğitimden veya uzaktan eğitimden tamamen vazgeçmek mümkün değildir. Ancak birçok araştırma, teknoloji geliştikçe eğitimin de buna ayak uydurması gerektiğini savunuyor. Bu nedenle sürekli değişen dünyada geçmişe takılıp kalmamalı, yeniliğin getirdiği kısıtlamaları azaltmak öncelikli hedef olmalıdır (Yıldırım vd. 2011).

Uzaktan Eğitimin Gerekliliği

Modern yaşamın ve ekonominin temel faydaları karşılıklı bağımlılık, küreselleşme, süreçlerin hızlı gelişimi ve sürekli değişen uygulamalardır. Küreselleşme yakın geçmişte kalıcı ve bilinmeyen gerilimler, sorunlar ve çatışmalar yarattı. Bu, sistemin hızla çökmesi yerine sürdürülebilir bir şekilde gelişmesini sağlamak için kurumların yeni nesil iş insanlarını ve toplum vatandaşlarını eğitmek için dış şoklara hızlı ve yeterli şekilde uyum sağlamasını gerektirir (Kicheva ve Dimitrova, 2021). Bu bağlamda uzaktan eğitime geçişin nedenlerini şu şekilde sıralanmaktadır (Çiftçi, 2015):

- Bilgi ve iletişim teknolojisinin hızla gelişmesi,
- Nüfus artışı nedeniyle resmi kurumların yetersiz olması,
- Uzaktan eğitimin maliyet açısından daha uygun olması,
- Uzaktan eğitimin fırsat ve fırsat eşitliği açısından daha fazla kişiye fayda sağlaması,
- Örgün eğitimi olmayan yetişkinler de yararlanabilir.

Ayrıca uzaktan eğitim (Moore ve Kearsley, 2012):

- Erişimin kolaylaştırması,
- İşgücü becerilerini geliştirme fırsatları sağlamak,
- Eğitim kaynaklarının maliyet etkinliğini artırmak,

- Mevcut eğitim yapılarının kalitesini iyileştirmek,
- Eğitim sisteminin kapasitesinin genişletilmesi,
- Farklı yaş grupları arasındaki eşitsizlikleri dengelemek,
- Belirli hedef gruplara özel eğitim seçenekleri sunmak,
- Kilit hedef gruplara anında eğitim fırsatları sunmak,
- Yeni alanlarda eğitim için yeterli yetenekleri sağlamak,
- Kariyer ve aile hayatında birlik sağlamak,
- Eğitim deneyimine uluslararası bir boyut kazandırması nedeniyle özellikle son yıllarda geniş çapta kabul görmüş ve uygulanmıştır.

Ekonomik kalkınma için gerekli olan insan sermayesi ilk sırada gelir. Hiç şüphe yok ki beşeri sermaye oluşumunun temel dayanağı, öğrencilere entelektüel, fiziksel ve ruhsal gelişim için gerekli bilgi, beceri ve yetenekler kazandırmayı amaçlayan bir eğitim sürecidir. Bu anlamda normal öğrenme sürecini sekteye uğratan herhangi bir kriz, öğrenciler ve ekonominin tamamı için ciddi sonuçlar doğurabilmektedir (Kicheva ve Dimitrova, 2021).

Chaney'in (2006) belirttiği gibi uzaktan eğitim kalıcı olsa da gelecekte sayısı artacak ve kullanım olanakları sınırsız olacaktır. Ancak öncelikle işin profesyonel tarafında maliyetler, yatırım, eğitim, yönetim organizasyonu, öğrenme izleme ve değerlendirme ile öğrenci ve öğretmenleri destekleme ihtiyacı konularında iyi bir anlayışa sahip olmaları önemlidir. Bu nedenle öncelikle yeni ve farklı sunum sistemleri dikkate alınarak uzun vadede planlanmalı, geliştirilmeli ve uygulanmalıdır.

Uzaktan eğitimin sağlıklı ve sürekli olarak yürütülebilmesi için uzaktan eğitim hayatımıza girmiş olup, öğrencilerin bu hizmeti aldığı yurt veya evlere kesintisiz yüksek hızlı internet erişiminin sağlanması gerekmektedir. Maddi nedenlerden dolayı evinde bilgisayar veya dizüstü bilgisayar bulunmayan öğrencilere Milli Eğitim Bakanlığı tarafından teknolojik cihazların sağlanması eğitim sürecinin aksamadan devam etmesini sağlayacaktır (Karakaya vd., 2020). Eğitim alanındaki tüm bilimsel araştırmalar neredeyse evrensel olarak kabul edilen bir varsayıma dayanmaktadır: Bu varsayım Öğretme, okul ve sınıf ortamında gerçekleşen etkinlikleri ifade eder şeklindedir (Moore, 1990).

Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Yarar Algıları

Uzaktan eğitim bu kadar yaygın hale geldiğinden yani anaokulundan üniversiteye kadar kullanılması zorunlu hale geldiğinden öğrenci, öğretmen ve velilerin görev ve sorumlulukları değişmiştir (Aktan Acar vd., 2021). Salgının ardından başlangıçta örgün eğitime destek olan uzaktan eğitim, acil durum uzaktan eğitimine dönüşerek hayatımızda giderek daha önemli bir rol üstlenmeye başlamıştır. Eğitim ve öğretim paydaşlarının uzaktan eğitime yönelik algıları da kaçınılmaz olarak değişecektir (Darling-Hammond ve Hyler, 2020). Öğretmenlerin acil uzaktan eğitimde görev ve sorumluluklarını yerine getirmeleri, uzaktan eğitime yönelik görüş ve tutumlarının olumlu olması gerekmektedir. Bu algı ve tutumlar öğretmenlerin uzaktan eğitimde sistem ve teknolojileri kullanma düzeyini etkileyen faktörler arasındadır (Can, 2020). Acil uzaktan eğitime olumlu bakan öğretmenlerin varlığı verilen eğitimin kalitesine olumlu etki yapacaktır (Türküresin, 2020).

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Öğretmenlerin uzaktan eğitimin yararına yönelik algılarının analizinin yapılması amacıyla yürütülen bu çalışmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modeli nicel araştırma yöntemlerinden biridir. Evrensel tarama modelinde, çok sayıda ögeden oluşan bir evrende, evrenin tamamı veya ondan alınan bir takım örnekler veya örnekler taranarak evren hakkında genel bir yargıya varılmaktadır (Karasar, 2011).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni Malatya ilinde bulunan okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerdir. Araştırmanın örnekleme, evren içerisinden belirlenmiş olan 360 öğretmendir. Araştırmaya katılmak gönüllülük esasına dayanmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin sosyodemografik özelliklerinin dağılımı Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Öğretmenlerin Sosyodemografik Özellikleri

		f	%
Cinsiyet	Erkek	174	48,33
	Kadın	186	51,67
Yaş	30 ve altı	84	23,33
	31-40	169	46,94
	41 ve üzeri	107	29,73
Branş Grubu	Sözel	122	33,89
	Sayısal	113	31,39
	Güzel Sanatlar	125	34,72
Eğitim Düzeyi	Lisans	194	53,88
	Lisansüstü	166	46,12
Toplam		360	100,0

Tabloya bakıldığında araştırmaya katılan 360 öğretmenden %51,67’sinin kadın, %46,94’ünün 31-40 yaşlarında, 34,72’sinin branşı güzel sanatlar gurubunda, %53,88’i de lisans düzeyinde eğitim almıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak Yıldız (2015) tarafından geliştirilen “Uzaktan Eğitime Yönelik Yarar Algısı” ölçeği kullanılmıştır. 5’li likert tipinde olan ölçek, 16 ifadeden oluşmaktadır ve 3 alt boyutu bulunmaktadır. Ölçeğin güvenilirlik analizinde “Öğrenme Ürünlerinin Etkililiği” alt boyutunun .82, “Öğrenme Yaşantılarının Zenginliği” alt boyutunun .91, “Sistemin Ekonomikliği” alt boyutunun .74 ve ölçek toplamının .891 olduğu bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak alınmış ve analizler SPSS 24.0 programı ile yapılmıştır. Analizler öncesinde araştırma bulgularının normallik analizi yapılmıştır. Normallik analizi Bulguları Tablo 2’deki gibidir.

Tablo 2. Normallik Analizi

	Ort.	Ss.	Çarpıklık	Basıklık
Öğrenme Ürünlerinin Etkililiği	3,652	0,958	0,412	-0,112
Öğrenme Yaşantılarının Zenginliği	3,421	0,874	0,337	-0,510
Sistemin Ekonomikliği	3,325	0,841	0,492	0,444
Ölçek Toplamı	3,446	0,855	0,620	0,860

Tablo 2’de yer alan verilere göre araştırmanın veri setinin çarpıklık ve basıklık katsayıları -0,510 ile 0,860 arasında değişmektedir. Çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1.5 ile +1.5 olduğu zaman normal dağılım olduğu kabul edilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Buna göre analizler yapılırken parametrik tersler yapılmıştır.

Bulgular

Araştırmada öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik yarar algıları bazı sosyodemografik özelliklerine göre analiz edilmiştir.

Tablo 3. Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Yarar Algılarının Analizi

		n	Ort.	Ss.	t	p
Öğrenme Ürünlerinin Etkililiği	Erkek	174	3,335	0,925	-0,412	0,065
	Kadın	186	3,400	0,935		
Öğrenme Yaşantılarının Zenginliği	Erkek	174	3,212	0,895	-1,001	0,042
	Kadın	186	3,224	0,899		
Sistemin Ekonomikliği	Erkek	174	3,421	0,845	1,660	0,055
	Kadın	186	3,336	0,855		
Ölçek toplamı	Erkek	174	3,330	0,901	1,425	0,051
	Kadın	186	3,347	0,910		

Tabloya göre araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetleri ile alt boyutlardan öğrenme yaşantılarının zenginliği alt boyutu arasında anlamlı farklılık bulunurken ($p < 0,05$), diğer alt boyutlar ve ölçek toplam puanı ile öğretmenlerin cinsiyetleri arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p > 0,05$).

Tablo 4. Yaşa Göre Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Yarar Algılarının Analizi

		n	Ort.	Ss.	F	p
Öğrenme Ürünlerinin Etkililiği	30 ve altı	84	4,011	0,925	2,621	0,325
	31-40	169	3,960	0,963		
	41 ve üzeri	107	3,990	0,895		
Öğrenme Yaşantılarının Zenginliği	30 ve altı	84	3,821	0,895	1,998	0,085
	31-40	169	4,021	0,852		
	41 ve üzeri	107	3,956	0,742		
Sistemin Ekonomikliği	30 ve altı	84	4,002	0,845	3,265	0,000
	31-40	169	4,019	0,795		
	41 ve üzeri	107	3,985	0,841		
Ölçek Toplamı	30 ve altı	84	4,021	0,901	2,845	0,126

31-40	169	3,995	0,855
41 ve üzeri	107	3,961	0,623

Tabloya göre araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşı ile alt boyutlardan sistemin ekonomikliği alt boyutu arasında anlamlı farklılık bulunurken ($p<0,05$), diğer alt boyutlar ve ölçek toplam puanı ile öğretmenlerin cinsiyetleri arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$).

Tablo 5. Branş Gurubuna Göre Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Yarar Algılarının Analizi

		n	Ort.	Ss.	F	p
Öğrenme Ürünlerinin Etkililiği	Sözel	122	4,065	1,421	3,241	0,001
	Sayısal	113	3,951	1,400		
Öğrenme Yaşantılarının Zenginliği	Güzel Sanatlar	125	3,089	0,899	2,996	0,140
	Sözel	122	3,952	0,996		
Sistemin Ekonomikliği	Sayısal	113	3,855	1,625	3,126	0,042
	Güzel Sanatlar	125	2,888	0,425		
Ölçek Toplamı	Sözel	122	4,001	1,216	3,024	0,049
	Sayısal	113	3,911	1,110		
	Güzel Sanatlar	125	3,122	1,003		
Ölçek Toplamı	Sözel	122	3,841	0,965	3,024	0,049
	Sayısal	113	3,568	0,876		
	Güzel Sanatlar	125	2,913	1,320		

Tablo 5'e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin branş gurubu ile alt boyutlardan öğrenme yaşantılarının zenginliği alt boyutu arasında anlamlı farklılık bulunmazken ($p>0,05$), diğer alt boyutlar ve ölçek toplam puanı ile öğretmenlerin cinsiyetleri arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$).

Tablo 6. Eğitim Durumuna Gurubuna Göre Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Yarar Algılarının Analizi

		n	Ort.	Ss.	t	p
Öğrenme Ürünlerinin Etkililiği	Lisans	194	3,021	0,985	1,925	0,001
	Lisansüstü	166	3,865	1,625		
Öğrenme Yaşantılarının Zenginliği	Lisans	194	3,465	1,475	1,412	0,000
	Lisansüstü	166	3,325	1,326		
Sistemin Ekonomikliği	Lisans	194	3,411	1,422	2,123	0,055
	Lisansüstü	166	3,880	1,362		
Yarar Algıları	Lisans	194	3,214	1,001	1,949	0,030
	Lisansüstü	166	3,317	0,995		

Tablo 6'ya göre araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumu alt boyutlardan sistemin ekonomikliği alt boyutu arasında anlamlı farklılık bulunmazken ($p>0,05$), diğer alt boyutlar ve ölçek toplam puanı ile öğretmenlerin cinsiyetleri arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$).

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Öğretmenlerin cinsiyetleri ile öğrenme yaşantılarının zenginliği alt boyutu arasında anlamlı farklılık bulunurken, diğer alt boyutlar ve ölçek toplam puanı ile öğretmenlerin cinsiyetleri arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Karaca ve arkadaşları (2021) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin cinsiyetleri ile uzaktan eğitim faaliyetlerine ilişkin yarar algıları arasında istatistiksel farklılık bulunmadığını belirlemişlerdir. Dursun ve Yıldız (2022) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin cinsiyetleri ile uzaktan eğitime yönelik algı arasında anlamlı fark olmadığını belirlemişlerdir. Gündüzalp (2022) araştırmasında öğretmenlerin cinsiyetleri ile uzaktan eğitime yönelik algı düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmadığını belirlemiştir. Kadın öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik yarar algıları daha yüksektir. Kadın öğretmenler iş ve arasındaki yoğun çalışmalarını biraz olsun hafifletecek olan uzaktan eğitimin daha yararlı olduğunu düşünebilmektedirler.

Öğretmenlerin yaşı ile sistemin ekonomikliği alt boyutu arasında anlamlı farklılık bulunurken, diğer alt boyutlar ve ölçek toplam puanı ile öğretmenlerin cinsiyetleri arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Dursun ve Yıldız (2022) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin yaşı ile uzaktan eğitime yönelik algı arasında anlamlı fark olduğunu belirlemişlerdir. Gündüzalp (2022) araştırmasında öğretmenlerin yaşı ile uzaktan eğitime yönelik algı düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunduğunu belirlemiştir. Özellikle yaşı ilerlemiş olan öğretmenlerin teknoloji bilgilerindeki eksiklikler sebebiyle uzaktan eğitime yönelik yarar algıları düşebilmektedir.

Öğretmenlerin branş gurubu ile öğrenme yaşantılarının zenginliği alt boyutu arasında anlamlı farklılık bulunmazken, diğer alt boyutlar ve ölçek toplam puanı ile öğretmenlerin cinsiyetleri arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Gündüzalp (2022) araştırmasında öğretmenlerin branşları ile uzaktan eğitime yönelik algı düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmadığını belirlemiştir. Güzel sanatlar öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik yarar algıları diğer öğretmenlere göre daha düşüktür. Güzel sanatlar derslerinin ödev kontrolü gibi öğretmen ve öğrencinin bir arada olmalarının gerekliliğinden dolayı uzaktan işlenmesinin zor olması sebebiyle güzel sanatlar öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik algı düzeyleri düşük olabilmektedir.

Öğretmenlerin eğitim durumu ile sistemin ekonomikliği alt boyutu arasında anlamlı farklılık bulunmazken, diğer alt boyutlar ve ölçek toplam puanı ile öğretmenlerin cinsiyetleri arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Karaca ve arkadaşları (2021) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin eğitim durumu ile uzaktan eğitim faaliyetlerine ilişkin yarar algıları arasında istatistiksel farklılık bulunmadığını belirlemişlerdir. Dursun ve Yıldız (2022) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin yaşı ile uzaktan eğitime yönelik algı arasında anlamlı fark olmadığını belirlemişlerdir. Gündüzalp (2022) araştırmasında öğretmenlerin eğitim durumu ile uzaktan eğitime yönelik algı düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmadığını belirlemiştir. Öğretmenler aldıkları eğitim ile uzaktan eğitim yöntemleri ve uzaktan eğitimin yararları hakkında daha çok bilgiye sahip oldukça bu yöndeki algı düzeyleri de yüksek olabilmektedir.

Araştırma sonucunda kadın öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik yarar algı düzeyinin erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu, yaşın ilerlemesiyle uzaktan eğitime yönelik yarar algı düzeyinin düştüğü, güzel sanatlar öğretmenlerinin diğer branşlardaki öğretmenlere göre uzaktan eğitime yönelik yarar algı düzeylerinin düşük olduğu, eğitim

düzeyinin yükselmesinin uzaktan eğitime yönelik yarar algı düzeyini yükselttiği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik yarar algı düzeylerinin yükselmesi amacıyla uzaktan eğitim uygulamaları ve teknoloji bilgisi konusunda öğretmenlere hizmet içi eğitimlerin daha fazla verilmesi gerekmektedir.

Kaynakça

- Abel Jr, A. (2020). The phenomenon of learning at a distance through emergency remote teaching amidst the pandemic crisis. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 127-143
- Ak, A., Oral, B. ve Topuz, V. (2018). Marmara Üniversitesi Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu uzaktan öğretim sürecinin değerlendirilmesi. *Bilim Eğitim Sanat ve Teknoloji Dergisi*, 2(1), 73-80.
- Aktan Acar, E., Erbaş, Y. H., ve Eryaman, M. Y. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi-AUAd*, 7(4), 31-54.
- Akçay, R. C. (2006). *Türk eğitim sistemi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Alkan, C. (2011). *Eğitim teknolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Alkan, C., Doğan, H.ve Sezgin, S.İ. (1996). *Mesleki ve teknik eğitimin esasları: kavramlar, gelişmeler, uygulamalar, yönelmeler*. Ankara: Gazi Büro Kitabevi.
- Anderson, T. (2003). Getting the Mix Right Again: An updated and theoretical rationale for interaction. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 4(2), 1-14.
- Arabacı, S. ve Kardaş, F. (2022). Öğretmenlerin uzaktan eğitim algısı. *Avrupa Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 41, 166-174,
- Aydın, A. (2019). *Sınıf yönetimi*. 20. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.
- Bahat, İ. (2013). *Halk eğitim merkezi yöneticilerinin hayat boyu öğrenme algısı*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bahşi, A. (2019). *Uzaktan ve örgün eğitim öğrencilerinin eğitsel düşünce ve uygulamaları*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

- Bartley-Bryan, J. M. (2010). *Quality indicators of successful distance learning by educational leaders: a Caribbean case study*. The Sixth Pan Commonwealth Forum on Open Learning Access and Success in Learning: Global Developmental Perspectives.
- Bilgiç, H. G. ve Tüzün, H. (2015). Yükseköğretim kurumları web tabanlı uzaktan eğitim programlarında yaşanan sorunlar. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 26-50.
- Can, T. (2003). Bolu orta öğretim okulları yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterlilikleri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 2(3), 94-107.
- Chaney, B. H. (2006). *History, theory, and quality: indicators of distance education: a literature review* Doctoral dissertation, CHES, Texas A&M University, Office of Health Informatics.
- Çakmak, Ö. (2008). Eğitimin ekonomiye ve kalkınmaya etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 33-41.
- 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.
- Çiftçi, A. (2015). Örgün eğitim-öğretim ile yaygın eğitim-öğretim ikilemi üzerine. *Yeğitek Uzaktan Eğitim Özel Sayısı*, 12, 42-45.
- Darling-Hammond, L., & Hyler, M. E. (2020). Preparing educators for the time of COVID... and beyond. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 457- 465.
- Demirel, Ö. ve Kaya, Z. (2011). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dursun, İ. E. ve Yıldız, B. B. (2019). Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik algılarının farklı değişkenlere göre incelenmesi: İstanbul ili örneği. *Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 8(17), 74-99.
- Ehlers, U. D. (2007). Quality Literacy-Competencies for Quality Development in Education and e-Learning. *Educational Technology & Society*, 10(2), 96-108.

- Erfidan, A. (2019). *Derslerin uzaktan eğitim yoluyla verilmesiyle ilgili öğretim elemanı ve öğrenci görüşleri: Balıkesir üniversitesi örneği*. Yüksek Lisans Tezi Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Balıkesir.
- Erden, M. K. ve Uslupehlivan, E. (2020). Eğitimde teknoloji kullanımının bugünü ve geleceğine ilişkin öğretmen adaylarının düşüncelerinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 109-126.
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde program geliştirme*. 6. Baskı, Ankara: Edge Akademi Yayınları.
- Gündüzalp, C. (2021). Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik algı ve tutumları. *Caucasion Journal of Science*, 8(2), 247-271.
- Güneş, F. (2014). *Eğitimde temel kavramlar ve çağdaş yönelimler. eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güngören, Ö. C., Erdoğan, D. G. ve Uyanık, G. K. (2019). Uzaktan eğitim tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme ortamında yaşadıkları zorluklar. (Der.), *Book of Proceedings* içinde (146-151). Sakarya: Edugarden.
- Gürer, M. D. (2018). Uzaktan eğitimin temelleri. E. Tekinarslan, M. D. Gürer (Ed.), *Uzaktan eğitim*. (3-26). Ankara: Pegem Akademi.
- Jung, I. (2011). The dimensions of e-learning quality: from the learner's perspective. *Educational Technology Research and Development*, 59(4), 445-464.
- Ilgaz, H. (2008). *Uzaktan eğitimde teknoloji kabulünün ve topluluk hissinin öğrenen memnuniyetine katkısı*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İşman, A. (2008). *Uzaktan eğitim*. 4. Baskı, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- İşman, A. (2022). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Karaca, İ., Karaca, N., Karamustafaoğlu, N. ve Özcan, M. (2021). Öğretmenlerin uzaktan eğitimin yararına ilişkin algılarının incelenmesi. *Humanistic Perspective*, 3(1), 209-224.
- Karakaya, F., Adıgüzel, M., Üçüncü, G., Çimen, O. ve Yılmaz, M. (2020). Teachers' views towards the effects of covid-19 pandemic in the education process in Turkey. *Participatory Educational Research (PER)*, 8(2), 17-30.

- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kavrat, B. ve Türel, Y. K. (2013). Çevrimiçi uzaktan eğitimde öğretmen rollerini ve yeterliliklerini belirleme ölçeği geliştirme. *The Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 1(3), 23-33.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Keegan, D. (1996). *Foundations of distance education*. 3. Baskı, New York: Routledge.
- Kılıç, S. ve Gümüşeli, A. (2010). İstanbul ili vakıf üniversitelerine bağlı meslek yüksekokullarında görevli öğretim elemanlarının iş doyum düzeyleri. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 39(2), 290-309.
- Kicheva, M. & Dimitrova, B. (2021). Distance education during the 2020 global crisis lockdown. *SHS Web of Conferences*, 92(01019), 1-10.
- Mehrotra, C., Hollister, C. D., & McGahey, L. (2001). *Distance learning: Principles for effective design, delivery, and evaluation*. Sage Publications.
- Mercan, A. (2018). *Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim ile ilgili görüşleri ve hazırbulunuşlukları: Afyon Kocatepe Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Fen Bilimleri enstitüsü, Afyon.
- Moore, M. G. (1990). Background and overview of contemporary American distance education. In M. Moore (Ed.), *Contemporary Issues in American Distance Education* (pp.12-26). New York: Pergamon.
- Moore, M. G., & Kearsley, G. (2012). *Distance education: A systems view of online learning* (3rd ed.). Belmont: Wadsworth.
- Odabaş, H. (2003). İnternet tabanlı uzaktan eğitim ve bilgi ve belge yönetimi. *Türk Kütüphaneciliği*, 17(1), 22-36.
- Özkul, A. E. ve Girginer, N. (2001). Uzaktan eğitimde teknoloji ve etkinlik. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (3), 107-117.
- Sadeghi, M. (2019). A shift from classroom to distance learning: Advantages and limitations. *International Journal of Research in English Education*, 4(1), 80-88.
- Sağlam Çiçek, A. (2014). *Eğitim bilimine giriş*. 3. Baskı, Ankara: Maya Akademi.

- Sarıabdullahoğlu, A. ve Ersoy, A. F. (2008). Uzaktan eğitim. *Karınca Kooperatif Postası*, 73(860), 26-35.
- Simpson, O. (2002). *Supporting students in online, open and distance education*. 2. Baskı, New York: Stylus Publishing.
- Şimşek, N. (2012). Uzaktan eğitimde kalite göstergeleri ve teknoloji temelli uzaktan eğitimin bu göstergeler açısından değerlendirilmesi. *Journal of Educational Sciences & Practices*, 11(21), 1-24.
- Şişman, M. (2001). *Öğretmenliğe giriş*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Türküresin, H. (2020). Covid-19 pandemi döneminde yürütülen uzaktan eğitim uygulamalarının öğretmen adaylarının görüşleri bağlamında incelenmesi. *Milli Eğitim*, 49(1), 597-618.
- Türkkan, 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, S. (2014). Açık ve uzaktan öğrenmede öğretmenlerin rolleri. *İçinde. Özkul, AE, Aydın, CH, Toprak, E., & Kumtepe, EG (Ed.) Açıköğretimle*, 30, 1-13.
- Uluğ, H. (2017). *Uzaktan İngilizce öğretiminin öğrenenlerin akademik başarı, yabancı dile yönelik kaygıları ve erişişe etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- UNESCO. (2020). COVID-19 Education Response Webinar: Distance learning strategies: What do we know about effectiveness? Synthesis report. Erişim adresi: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373350>
- Uşun, S. (2006). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yavuz, M. (2018). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yıldırım, D., Tüzün, H., Çınar, M., Akıncı, A., Kalaycı, E., Bilgiç, H. G. ve Yüksel, Y. (2011). Uzaktan eğitimde kullanılan eşzamanlı sanal sınıf araçlarının karşılaştırılması. *Akademik Bilişim*, 451-456.

Yıldız, M. (2015). *Uzaktan eğitim programlarında ders veren öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik bilgi, inanç ve uygulamaları arasındaki ilişkiler*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Yungul, O. (2018). Müzik Eğitiminde web tabanlı uzaktan eğitim. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(7), 1333-1348.

Öğretmenlerin Yaşamın Anlamını Algılama Durumlarının Değerlendirilmesi

Kumral ÜNSEVER YAPRAK¹

Hakan KÖK²

Ümit KÖK³

Sıdıka KÖK⁴

DOI: 10.5281/zenodo.10070283

Öz

Öğretmenlerin yaşamın anlamını algılama durumlarının değerlendirilmesi amacıyla yapılan bu çalışmada nicel araştırma modellerinden olan genel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma 2023-24 eğitim öğretim yılında Malatya ilinde görev yapmakta olan 400 öğretmen ile yürütülmüştür. Araştırmada yaşamın anlamını ölçmek amacıyla Steger ve arkadaşları (2006) tarafından geliştirilen, Demirdağ ve Kalafat (2015) tarafından uyarlanan Yaşamın Anlamı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde SPSS programından yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda kadın öğretmenlerin yaşamın anlamını algı düzeylerinin erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu, sayısal branş gurubunda olan ve evli olan öğretmenlerin yaşamın anlamını algılama düzeyleri de yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca kıdemin ve eğitim düzeyinin artması ile yaşamın anlamını algılama düzeyinin de yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Eğitim, Yaşamın Anlamı

Evaluation of Teachers' Perception of the Meaning of Life

Abstract

In this research, which was conducted to evaluate teachers' perception of the meaning of life, the general survey model, which is one of the quantitative research models, was used. The research was conducted with 400 teachers working in Malatya in the 2023-24 academic year. In order to measure the meaning of life, the Meaning of Life Scale, developed by Steger

¹ Yağmurlu İlkokulu, Akçadağ/Malatya, kumralunsever@hotmail.com.

² Dilek Aydoğan İlkokulu, Yeşilyurt/Malatya, hakankok1978@gmail.com.

³ Şehit Onur Deniz Mesleki Eğitim Merkezi, Osmaniye, umitkok321@hotmail.com.

⁴ Şehit Veli Demiryürek Bilim ve Sanat Merkezi, Osmaniye, nur-321@hotmail.com.

et al. (2006) and adapted by Demirdağ and Kalafat (2015), was used in the study. SPSS program was used to analyze the research data. As a result of the research, it was determined that female teachers' perception of the meaning of life was higher than male teachers, and that teachers in the numerical branch group and who were married had higher levels of perception of the meaning of life. The study also concluded that the level of perception of the meaning of life increases with the increase in seniority and education level.

Keywords: Teacher, Education, Meaning of Life

Giriş

Birey doğduğu andan itibaren hayatın akışıyla birlikte belli süreçleri yaşamaya başlar. İlk yıllarda bakım verenlerle iletişim ve bakım alma süreci söz konusudur; sırasıyla çocukluk, ergenlik ve yetişkinlikte yaşam farklı süreçler ve beklentilerle devam etmektedir. Bu süreçte insanların günlük yaşamlarında yaptıkları eylemler onlar için açık ya da örtülü anlamlar taşımaktadır. İnsanı diğer canlılardan ayıran özellik düşünebilmesidir. Hayatı inşa etmek ve hayata kök salmak insanın psikolojik ihtiyaçlarıdır. Hayatın anlamı ve kişinin bulduğu anlam kişiden kişiye farklılık gösterebilmektedir. Yaşamı anlamlandırmak bireylerin hayata bağlılıklarını sürdürmelerini ve kendilerini güvende hissetmelerini sağlamaktadır (Sezer, 2012).

Literatür incelendiğinde "anlamın sorgulanması" ve "hayatın anlamı" arayışının çok eski tarih dönemlerine kadar dayanabildiğini görebiliriz. Bu kavramın araştırılmasının öncelikle felsefi tartışmalarla başladığı ve özellikle sosyolojik değişimlerin etkisiyle devam ettiği görülmektedir (Cezayirli, 2004).

Anlam kavramı temel olarak kişinin uyum, anlamlılık, yönetilebilirlik ve yaşamına sahip olma duygusu olarak tanımlanmaktadır (Schnell, 2009). Psikoloji literatüründe yaşamın anlamının farklı tanımları vardır. Yaşamın anlamı kavramı daha çok insanların yaşamın anlamını, önemini ve amacını şekillendirmek veya geliştirmek için harcadığı güç, yoğunluk, çaba ve arzu olarak tanımlanmaktadır (Steger vd, 2008). Şentürk ve Yakut'a (2014) göre varlığa karşı dengeli, düşünceli ve yargılayıcı olmayan bir tutum sağlayan çeşitli sonuçların doğal sonucudur. Bireyin psikososyal anlam ihtiyacını karşılayamaması, birçok kalıcı ve zarar verici sorunla karşı karşıya kalma riskini taşır. Kişinin hayatına anlam vermesi olumlu değişimlere yol açabileceği gibi, hayatın anlamsız olduğuna inanması da kişide olumsuz duygu ve düşüncelere yol açabilmektedir. Bu açıdan bakıldığında yaşamın anlamı, yaşamın kendisi kadar önemlidir

Yaşamın anlamı, bireysel varoluşun önemini hatırlatan ve duyguların oluşmasına olanak sağlayan bir kavramdır. Arayışının yaşamın doğal ve sağlıklı bir parçasıdır. Anlam arayışı bireylerin en temel ihtiyaçlarından biridir (Steger vd., 2008). Hayatın anlamı asla kaybolmaz, sadece değişir (Frankl, 2010). İnsanın manevi tatmine de ihtiyacı vardır, ancak manevi tatmini elde edenler hayata daha olumlu bakabilir. Frankl (2013) bireyin anlam arayışını üç temel prensibe ayırmış ve bunun sağlıklı bir yaşamın temeli olduğunu belirtmiştir. Bunlar;

1. Hayatın anlamını aramak insanın temel motivasyonudur.

2. İnsan yaşamının bir anlamı vardır ve birey bu anlamı kendi başına keşfedip elde edebilir.

3. Anlam her durumda bulunabilir.

Herkesin hayatta bir hedefi olduğuna ve bunun insan hayatını anlamlı kılmaktadır (Adler, 2014). Başka bir tanımda Wong (1998) anlamlı yaşamın sekiz kaynağı olduğunu açıklamaktadır: insan yaşamı için gerekli olan adalet, samimiyet, kabullenme, başarı, kendini aşma, dürüstlük, kişilerarası ilişkiler, din ve olumlu duygulardır. Yaşamın anlamı herkes için farklıdır ve bireyin yaşam evresine göre değişmektedir (Frankl, 2013).

Yaşamın anlamı bireylerin kendilerini anlamalarına ve yaşamlarına daha motive olmaları açısından önemlidir. Öğretmenlerin yaşamın anlamını kavramaları, kendilerini daha iyi anlayarak yapabileceklerinin farkına varmalarını ve mesleklerine daha yoğun bir şekilde odaklanarak eğitimin amaç ve hedeflerine ulaşılmasını sağlayabilecektir. Buna göre araştırmada öğretmenlerin yaşamın anlamını algılama durumlarının değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Yaşamın Anlamı

Antik çağlardan günümüze kadar yaşamın anlamını konu alan; filozoflar, ilahiyatçılar, sanatçılar ve bilim insanları görüşlerini dile getirmişlerdir. Dolayısıyla hayatın anlamının bilinip bilinmeyeceği, eğer öyleyse ne olduğu sorularının yanıtları da subjektiftir. Yaşamın genel, nesnel bir anlamından bahsetmek entelektüel açıdan mümkün görünse de ampirik olarak imkansızdır (Baş ve Hamarta, 2015).

Hayatın anlamının ne olduğu sorusu insanlık tarihi kadar eski sorulardan biridir. Adler (2000), insanların kendilerini mağlup hissettiklerinde çoğunlukla hayatın anlamını sorguladıklarını söylemiştir. Her şey yolunda gittiğinde hayatın anlamını sorgulamayan bir kişinin, rüzgar ters yönden estiğinde hayatın anlamını sorgulamaya başlayacağına dikkat çeken Adler, bu kişinin kendiliğinden anlamlı bir hayat yaşayacağını ve sosyal ilgi alanlarına sahip olacağını ve sevgi, hayatın anlamını gerçekten aramak yerine, tüm insanlığa fayda sağlayan kariyerlere yöneleceğini vurgulamıştır.

Sanayi Devrimi ve bu devrimin getirdiği kapitalist düzen ile birlikte insanlar varlığını daha çok sorgulamaya başlamıştır. Varlık sorununu ve nedenlerini sorgulamaya başladı. Dolayısıyla bireysel anlam arayışının insanlık tarihi kadar eski olduğu söylenebilir. Felsefe ya da din başlı başına insanın anlam arayışını incelemeyi. Psikolojinin de bu konuya oldukça yer ayırdığını belirtmekte fayda vardır. Anlam arayışı, II. Dünya Savaşı'ndan sonraki Soğuk Savaş döneminde psikolojinin en önemli konularından biri haline geldi. Psikolojinin yapısına ve amacına bakıldığında konunun genellikle kişisel anlam arayışı kapsamında incelendiği görülmektedir (Sezer, 2012). Hayatın anlamı kişiden kişiye, günden güne ve zamandan zamana değişir. Bu nedenle önemli olan yaşamın anlamı değil, belirli bir zamanda kişinin yaşamının spesifik anlamıdır. Aynı şey bireysel varoluş için de geçerlidir. Bireyler soyut yaşamın anlamını sorgulamamalıdır (Frankl, 2013).

Adler'e (2000) göre hayatın anlamına ilişkin tüm doğru görüş ve kavramların belirleyici kriteri objektiftir. Hayatına verdiği anlam doğrultusunda bir şeyler yapmak isteyen ve tüm çabasını bu hedefe yönlendiren bir insan, kuşkusuz yapmak üzere olduğu işi başarmak için fiziksel ve zihinsel olarak en iyi durumda olacaktır. Hayatın anlamı bir problemin çözümü değil, belli bir şekilde yaşama durumudur. Bu metafizik bir soru değil, etik

bir sorudur. Hayattan ayrı değildir, hayatı değerli kılan, yani hayatın belirli özelliklerini, derinliğini, zenginliğini ve yoğunluğunu sağlayan bir durumdur. Bu anlamda hayatın anlamı, hayatın kendisine belli bir açıdan bakmaktır (Eagleton, 2007).

Adler'in (2000) belirttiği gibi yaşamda anlam arayışı çocuklukta başlar. Bebekler bile hayatta hangi rolü oynayacaklarını kendi yöntemleriyle anlamaya çalışırlar. Beş yaşına gelindiğinde çocuklar problemlere ve ödevlere yaklaşma konusunda benzersiz bir tarz geliştirmişlerdir. Hayatı ve deneyimleri kendisine güvenmeden yorumlar ve bu yorum, başlangıçta ona yüklediği anlamla tutarlıdır. Bireyin anlam arayışı, içgüdüsel dürtülerin "ikincil rasyonelleştirilmesi" değil, yaşamının birincil motivasyonudur. Bu anlam benzersizdir çünkü ancak bireyin kendisi aracılığıyla keşfedilebilir ve keşfedilmelidir. Ancak o zaman bireyin kendi anlam arzusunu tatmin etme önemini kazanabilmektedir (Frankl, 2013).

Hayatın gerçek anlamı başkaları için iyi olan şeyler yapmaktır. Atalarımızdan bize miras kalan mirasa baktığımızda onlarla birlikte kaybolmayan tek şey, başkaları için yaptıkları yaratıcı çalışmalar olduğunu belirten Adler (2000), yaşam deneyimleri tarımının, yaşamda birçok alana katkı sağlanabileceğini belirtmiştir. Yalom'un (2001) belirttiği gibi sanayi öncesi tarım dünyasında insanlar birçok yaşam sorunuyla karşı karşıyaydı, ancak günümüzün anlamsız endişelerinin hiçbirisi yoktur. Antik çağda insanlar yiyecek ve barınma gibi temel hayatta kalma ihtiyaçlarını karşılamakla o kadar meşguldü ki, anlam arayışlarını incelemeye zamanları yoktur. Anlamsızlık boş zaman ve özgürlükle iç içedir; birey günlük yaşamla ve hayatta kalmayla ne kadar ilgilenirse bu sorun o kadar az ortaya çıkmaktadır.

Frankl'ın (2013) bir Nazi toplama kampında yaşadığı deneyim, kendisine ve diğerlerine terapi sırasında yaşamın anlamının önemi üzerine düşündürdüğünden, Frankl doğal olarak yaşamın anlamı üzerine yapılan araştırmalar için bir ilham kaynağı haline geldi. Frankl, bireysel kişilik hakkında yeni bir düşünme biçimi yaratmaya çalıştı. Frankl yaşamın anlamı kavramını öznel olarak yorumlamıştır. Hayatın tüm insanlar için geçerli olan evrensel bir anlamının olamayacağını, hayatın anlamının herkes için farklı olacağını ifade etti. Sonuçta bu, hayatın sorunlarına doğru çözümler bulmak ve her kişi için sürekli olarak belirlenen görevleri tamamlama sorumluluğunu üstlenmek anlamına gelir. Bu görevler ve hayatın anlamı kişiden kişiye değişir. Bu nedenle yaşamın anlamını genel hatlarıyla açıklamak mümkün değildir. Hayatın anlamına dair sorular genel ifadelerle cevaplanamamaktadır.

Anlam ve amaç farklı anlamlara sahiptir. Anlam, anlam veya tutarlılık anlamına gelir. Anlam arayışı tutarlılık arayışıdır. Amaç, niyet, amaç ve işlevi ifade eder. Bir şeyin amacı sorgulandığında işlevselliği de sorgulanır (Yalom, 2001). Bazı insanlar hayatın insanlar kadar anlamlı olduğuna inanmaktadır. Hiç kimsenin yaşamın anlamı tam ve doğru değildir. Öte yandan, insanların salt amaçlı anlam olarak düşündükleri şey tamamen yanlış değildir (Adler, 2000).

Yaşamda anlamın temelleri ve tanımı konusunda farklı görüşler olsa da tüm bu farklı görüşlerde anlam arayışı temel bir ihtiyaçtır. Yaşamda anlam, bireyin doğuştan gelen önceliklerini ve yaşam duruşunu oluşturan, yaşamını yaşanabilir kılan iyileşme ve gelişmenin temeli olarak tanımlanabilir (Demirci-Seyrek, 2017). Dünyadaki hiçbir şey, insanların en zorlu koşullarda hayatta kalmasına, hayatın bir anlamı olduğu fikrinden daha etkili bir şekilde yardımcı olamaz. Nietzsche şöyle konuştu: "Yaşamak için bir nedeni olan insan, hemen hemen her şeye katlanabilir." Hayatın anlamı için, yaşam nedenlerine tutunmanın önemini vurgulamıştır (Frankl, 2013).

Hayatın iki anlamı vardır: kozmik anlam ve kişisel anlam. Yaşamın kozmik anlamı; Batı dünyasında Yahudilik ve Hıristiyanlığın dini gelenekleri, dünyanın ve bireysel yaşamların Tanrı'nın takdir ettiği planın bir parçası olduğu ve insan yaşamının Tanrı gibi hedeflere adanması gerektiği yönünde geniş bir anlam sistemine dayanmaktadır. Tanrı'nın temsil ettiği kişi Hedef mükemmelliktir, dolayısıyla yaşamın amacı mükemmelliktir ki bunun da sıkı çalışma olduğu söylenir. Hayatın seküler anlamı, belirli bir tanımdan ziyade, hayatı anlamlı kılan (din dışındaki) faktörleri ifade etmektedir. Bunlar; fedakârlık, bir amaca bağlılık, yaratıcılık ve kendini gerçekleştirme (Yalom, 2001).

Yüksel (2012), kişinin yaşamının anlamlı olup olmadığını kişinin hayata karşı tutumunu gösterdiğini, yaşamda anlam bulanların zorlu yaşam koşulları altında daha dayanıklı olduklarını ve zorlu kişisel duygularla daha kolay baş edebildiklerini belirtmiştir. Anlamlı hayatlar yaşayan insanların, hayatlarından memnun kalabildikleri ve olumlu bir benlik algısı geliştirebildikleri de belirtilmektedir. Frankl (2013) insanın hayatta anlamı üç şekilde kazanabileceğini belirtmektedir. Bunlar;

1. Eser yaratmak veya iş yapmak,
2. Bir insanla yaşamak (sevmek),
3. Kaçınılmaz acıya karşı tavır alınmasıdır.

Bir işi yapmanın veya bir işi yapmanın birinci yolu oldukça basit iken, ikinci ve üçüncü yollar biraz daha karmaşıktır. İkinci yol olan sevgi ise bir insanı sevmek, doğayı ve kültürü deneyimlemek, karşıdaki kişinin onu severek var olan potansiyelinin gelişmesini sağlamakla ifade edilir. Birini sevmediğiniz sürece kimse onun gerçek doğasını anlayamaz. Acıya karşı tutum oluşturmak olan üçüncü yol, çaresiz kaldığımızda ve değiştiremeyeceğimiz yaşam olaylarıyla karşı karşıya kaldığımızda bile yaşamda anlam kazanabileceğimizi gösterir. İnsanın zor durumları bile başarıya dönüştürebildiğini, bunun insana özgü bir durum olduğunu belirtmiştir.

Krause ve Hayward (2014) yaşamın anlamına ilişkin beş faktörlü bir model geliştirmiştir. Bunlar:

- Gerekli değere sahip
- Hedefi var
- Enerji, kararlılık ve güç gerektiren hedefleriniz olsun.
- Geçmişle hesaplaşın
- Hayatın anlamını hissedebilmek.

McGregor ve Little (1998), kişisel projelerin kimlik yapılarıyla uyumlu olması durumunda hayatını anlamlı bulan kişilerin sayısının arttığını belirtmiştir. Kişisel projeler ise, ilişkiler, anılar, roller ve görevler, yetenekler, değerler ve kişisel geçmişin oluşturduğu bir kişinin kendisini nasıl tanımladığını yansıtır. Ayrıca ilişkilerin, fedakârlığın, inancın, kendini ifade etme ve yaratıcılığın, ekonomik fırsatlara sahip olma ve hayattan keyif alma yeteneğinin hayatı anlamlı kılan kaynaklar olduğunu belirtmektedir. Frankl, koşullar ne olursa olsun bireyin hiçbir zaman hayatın anlamını kaybetmediğini kaydetti. Frankl, yaşamın anlamının acı çekmeyi, ölümü ve yoksunluğu içerdiğine inanmıştır (Frankl, 2013).

İnsanın varoluşunun anlamına ve bireyin bu anlamı arayışına odaklanır. Frankl (2013) bireyin anlam arayışının sağlıklı bir yaşam için temel motivasyon olduğunu belirtmiş ve bunun üç temel prensibi olduğunu dikkat çekmiştir:

1. Yaşamın anlamını bulmak bireylerin temel arzusudur.
2. Bireysel yaşamın bir anlamı vardır ve bu anlamı ancak birey keşfedip ortaya çıkarabilir.
3. Her durumda anlam bulunabilir.

Verme, başkalarına yardım etme ve dünyayı daha iyi bir yer yapma inancı güçlü bir anlam kaynağıdır. İnsan başka insanlarla etkileşime girerek anlam bulabilir. Pek çok insan başkalarına hizmet etmenin ve kendilerini kariyerlerine adanmanın anlamını görürken, insanlar aynı zamanda yaratıcı yaşamın da anlamını görüyor. Yeni ve güzel bir şey yaratmak anlamsızlığa karşı güçlü bir panzehirdir. Anlam sağlayan yaratıma giden yol, yaratıcı sanatçılarla sınırlı değildir. Bilimsel keşif eylemi aynı zamanda en yüksek yaratıcı faaliyettir (Yalom, 2001).

King ve Hicks'e (2009) göre yaşam deneyimlerimizin bir anlamı olup olmadığı ve nasıl olduğu sorusu, belki de güvenli bir yerde olmak, yerleşip türümüzün verildiğini düşünmek için bireyler kadar psikologlar için de merkezi bir öneme sahiptir. Anlam arayışı, anlamın pasif olarak kabul edilmesi olarak düşünülmemektedir. Yaşamı yönlendiren anlam, iş ve günlük yaşamla ilgili kişisel felsefeleri içerebilir. Anlamlı bir yaşam, dini törenlere katılma, ritüellere katılma ve onlar gibi giyinme seçeneklerini kapsayabilmektedir.

İnsanlar anlamlı ilişkilerle dolu bir dünyada yaşıyorlar. Kendini bu anlamdan soyutlayıp sadece nesneye odaklanan kişi, kendisini derinden mutsuz bulacaktır. Hiç kimse bu dünyada anlamsız yaşayamaz. Gerçeklik ona yüklenen anlam aracılığıyla kavranır. Bu anlam her zaman az çok kusurlu ve eksik olsa da hiçbir zaman tam anlamıyla doğru bir anlam içermemektedir. Hayatımızı hedeflerimize hizmet edecek şekilde şekillendirir, hayatımıza anlam katarak kendimizi bir kadere uydurulmaktadır. Deneyimlere yüklediğimiz anlamı belirli durumlar belirlemez; insanlar kendilerini durumlara yükledikleri anlamlarla belirlerler (Adler, 2000).

Dünyayı daha yaşanılır bir yer haline getirmek, başkalarına hizmet etmek, topluluklara yardım etmek gibi faaliyetler birçok insan için hayatın anlamını oluşturmaktadır. Ölmekte olan kanser hastaları üzerinde yapılan klinik çalışmalarda, hayatlarında derin bir anlam deneyimleyenlerin, hayatları anlamdan yoksun olanlara göre daha dolu yaşadıkları ve ölümle daha az umutsuzlukla yüzleştikleri görülmüştür (Yalom, 2001). Anlamsızlık ciddi bir kayıptır, önce anlamın var olması gerekir. Anlam her zaman çözülmesi gereken bir sorun değildir. Anlam, gündelik yaşamda bir yaşam atmosferi olarak deneyimlenebilir. Anlam bulmak, kişinin önceki olasılıklarını yeni deneyimlerle bütünleştirmesini içerir. Buna karşılık, olaylar potansiyel olarak yıkıcı olarak görüldüğünde, kişinin anlam yapılarını değiştirme ihtiyacı baskın hale gelebilir. Anlam keşfini anlam yapılarıyla karşılaştırdığımızda anlam yapıları, bireyin deneyim ve beklentiler arasındaki uçurumun farkındalığıyla motive olmaktadır (King ve Hicks, 2009).

Yaşamın Anlamı Kavramının Tarihsel Gelişimi

Sanayi Devrimi öncesinde 18. yüzyılda insanlar önemli süreçleri gerçekleştirmek ve ihtiyaçlarını karşılamak için daha fazla zaman ve enerji harcıyorlardı. Barınma, giyinme, beslenme gibi temel ihtiyaçların uzun vadeli çabalar gerektirdiği bir dönemde insanlar zamanlarının neredeyse tamamını bu görevleri tamamlayarak geçiriyorlar. Sanayi Devrimi ile birlikte zaman alan pek çok şey çok hızlı bir şekilde yapılabildi. Daha önce de belirttiğimiz gibi insanlar gündelik işler üzerinden hayatlarını sürdürmeye devam ederken, bu faaliyetlere ayrılan çalışma süresi bir anda azalınca hayatlarına anlam verme düşüncesiyle karşı karşıya kalmaktadırlar (Geçtan, 1990).

Bu gelişmeler aslında toplumun refahını artıran olumlu gelişmeler gibi görünse de aynı zamanda boş zamanlara uyum sağlama sürecini ve hayattaki ani değişiklikleri de beraberinde getiriyor. Yalom'a göre bireyin anlam arayışı, özgür olduğu süre yani özgürlük derecesi ile doğru orantılıdır (Yalom, 2001). Savaş, toplumu psikolojik, fizyolojik ve sosyolojik olmak üzere birçok alanda etkileyen bir yaşam olayıdır. Savaş olgusu bireylerin güvenilir bir dünya algısını azaltmakta, psikolojik ve fiziksel olarak kendilerini tehlikeli hissetmelerine neden olmaktadır. İkinci Dünya Savaşı'nın da bu konuda büyük etkisi oldu. Sanayi Devrimi'nde olduğu gibi savaş sırasında ve sonrasında toplumsal yaşamda ve günlük hayatta yaşanan büyük değişiklikler, insanları hayatın anlamını sorgulamaya yöneltti. Bu dönemde yaşanan kaos ve ani değişimler nedeniyle insanlar, insan gücünü artırmak ve onu hayata bağlamak için psikoloji alanındaki araştırmalara önem vermeye başlamıştır. Görüldüğü üzere pozitif psikoloji alanında yapılan bu çalışmaların da etkisiyle hayatta anlam kavramı daha detaylı incelenmeye başlanmıştır (Demirbaş-Çelik vd., 2016).

Bundan önce "hayatın anlamı" kavramı ağırlıklı olarak felsefi anlamda tartışılırken, Viktor Frankl savaş döneminden etkilenerek (kendi tanımladığı) logoterapi ekolünü kurduktan sonra logoterapi alanında daha fazla araştırma yapmaya başladı. Psikoloji. "anlam yoluyla iyileşme" olarak adlandırılmaktadır (Frankl, 2009). Frankl varoluşçu akımı benimsemiş ve İnsanın Anlam Arayışı adlı kitabında yaşamın anlamından ve logoterapinin kuruluş aşamalarından geniş bir şekilde bahsetmiştir. Frankl, insanların davranışlarındaki farklılıkları gözlemlediği ve düşündüğü bir Nazi toplama kampında zaman geçirmiştir. Bazı insanların hayatı ve kaderi başkalarının elindedir, sevdiklerini ve özgürlüklerini kaybetmişlerdir, bir geleceği olamayacağını bilirler ama kendilerinden tamamen vazgeçerler ve hayatlarının sonunu beklemektedirler. Burada Frankl'ın kendisi de deneyimin yanında yer alıyor ve hayatta sebat edenlerin büyük içsel gücünün onları ayakta tutan anlamdan geldiğini keşfediyor. Bu sayede insanların fiziksel durumları ne olursa olsun umut ve motivasyonu kendi içlerinde taşıyabileceklerini kanıtlamaktadır (Şanlı, 2016).

Viktor Frankl, bireylerin üç şekilde anlam kazanabileceğine inanıyordu: Bir iş yaratarak veya bir iş için çabalayarak, yani üretmek, bir şeyler deneyimleyerek veya insanlarla birlikte olup bağlantılar kurarak ve kaçıp bulmak yerine kaçınılmaz. Acıyla yüzleşerek acının anlamıdır (Frankl, 1965).

Bu kategoriler yaratıcı, deneyimsel ve tutumsal olarak özetlenebilir. Günlük yaşamın içerdiği basit zevkler de bu kategorilere girebilir. Örneğin günlük tutmak bireyin yaratıcılığını destekleyebilir, keyif aldığı bir yemeği yerken bireyin kendisini mutlu hissetmesini sağlayabilir ve deneyimsel olarak anlam katabilir. Frankl'ın en çok değer verdiği başlığı olan "Tutumsal Anlam" bölümünde, acı verici bir durumda yaşanan acıya bilinçli olarak anlam yükleyebilmek, bireyi hem genel olarak hem de o durum içinde canlı tutmaktadır. Karşı koymak yerine sorumluluk alarak durumu en iyi şekilde değerlendirmeye odaklananlar

psikolojik olarak en güçlü olanlardır. Bireyler bu yollardan bir veya birkaçı yoluyla anlam kazanabilmekte ve bu anlam sayesinde en zor koşullara bile dayanabilmektedir (Frankl, 2010).

Yaşamın Anlamına İlişkin Kuramlar

Victor Frankl

Frankl varoluşçu psikolojinin öncülerinden biriydi ve yaşamın anlamı kavramına ilişkin çalışmaların gelişmesinde önemli bir rol oynadı. Frankl, II. Dünya Savaşı sırasında Auschwitz ve Dachau toplama kamplarında hapsedildi ve savaşta birçok akrabasını kaybetti. Toplama kamplarında hayatta hiçbir beklentisi olmayanların, hayatta hedefleri olanlardan daha erken öldüğünü gözlemledi. Savaştan sonra insanların hayatlarında anlam bulmalarına yardımcı olmak için logoterapiyi geliştirmiştir (Frankl, 1997).

Frankl (1997) çağdaş varoluşsal stres ve kaygının anlam eksikliğinden kaynaklandığına dikkat çekmiştir. Ona göre hayat, acısı ve tatlısı bir süreç, bir anlamda dram sahnesidir. Bu senaryoda insanların hem acı hem de tatlı olaylarla karşı karşıya kaldıklarında üzerlerine düşen rolü en iyi şekilde oynamaları beklenmektedir. Çünkü insanın hayatını devam ettirebilmesi, doyabilmesi, ilham alabilmesi ve takdir edilebilmesi için anlama ihtiyacı vardır. Anlam bilgisi sayesinde insan hayattaki en zor şartlara bile dayanabilir. Anlamın yokluğunda umutsuzluk, yaşamaya devam etme isteksizliği ve depresyon ortaya çıkabilir. İnsanın hayattan çıkardığı anlam, içinde bulunduğu koşullar ve deneyimlerle şekillenmektedir.

Frankl (1997), bireylerin soyut anlamlar aramaması gerektiğini, herkesin yaşamı boyunca ulaşmaya çalıştığı özel kariyer, hobi ve ideallerin olması gerektiğine dikkat çekmiştir. Yaşam tarafından sorgulanan kişi, buna sorumlu bir şekilde yaşayarak karşılık verir. Yani insan hayatta karşılaştığı her durumdan ve bunun sonuçlarından sorumlu olmaktadır.

Alfred Adler

Bireysel psikolojinin kurucusu Adler, hayata verilen anlamın kişiden kişiye değiştiğine inanıyordu. Dünyadaki insan sayısı kadar hayatın da anlam taşıdığına inanıyor. Bu bağlamda bu yaklaşım, her anlamın aslında diğer anlamlara göre yanlış olabileceği fikrini de beraberinde getirmektedir (Adler, 2010). Başka bir deyişle, kişinin hayattan çıkardığı anlam kusurlu veya hatalı olabilir (Adler, 2017). Öte yandan Adler, amaçlı anlamın tek başına tamamen yanlış olarak nitelendirilemeyeceğini de vurguladı. Adler, bireyin kendisini bekleyen üç temel görevin üstesinden gelmesi gerektiğine inanıyordu. Yukarıdaki sorumluluklar insan gerçekliğini oluşturmaktadır ve insanların karşılaştığı tüm sorunlar bu sorumluluklarla ilgilidir. İnsanlar her gün karşılaştıkları sorunlara çözüm bulmak zorundadırlar. Bulduğu çözümler hayatın anlamına dair anlayışını ortaya çıkarmıştır (Adler, 2017).

Üç temel yükümlülükten ilki, dünyada yaşama ve dünyanın bize dayattığı kısıtlamalar ve fırsatlar çerçevesinde gelişimimizi sağlamamız gerektiğini belirten Adler'ye (2017) göre ikinci sorumluluk, insanlar arasında yalnız olmadığımızı, çevremizde başkalarının da olduğunu ve bu insan topluluklarıyla birlikte yaşamak zorunda olduğumuzu, dolayısıyla insanların zayıflıkları, eksiklikleri ve sınırlılıkları nedeniyle başkalarına bağımlı olduklarını vurgular. Üçüncü temel yükümlülük, insanların iki farklı cinsiyet olarak yaşaması ve

toplumun varlığının devamı için bu durumun dikkate alınması gerektiğidir. Kısaca bireyin önemli görevleri göğüsleme cesaretidir; insanları önemsemek, bir bütünün parçası olmak, insanlığa katkı sağlamak şeklinde ifade edilebilir.

Albert Camus

Varoluşçu psikolojinin önde gelen isimlerinden Camus, hayatın yaşamaya değer olup olmadığını belirlemenin felsefedeki temel bir soruyu yanıtladığını belirtmiştir (Camus, 2014). Tek ciddi felsefi sorunun "insan yaşamının anlamsızlığına dair tam bir anlayışla yaşamaya devam edip edilmeyeceği" olduğunu söyledi. Hayatın anlamı sorununun tüm sorular arasında en acı verici olanı olduğunu söyledi. Herkesin hayatında en az bir kez hayatın anlamını sorguladığını söyledi. Yaşadığı dönemin monotonluğu onun varlığını belirlemiş ve sınırlamıştır. İnsan yaşadığı çağın çelişkilerini, sıkıntılarını, kaygılarını içinde barındıran bir varlıktır. Bu monoton düzen, insanları hayatın anlamı üzerine düşünmeye sevk eder ve bu da yaşadıkları hayatın saçmalığını ortaya çıkarır (Camus, 2014). Kısacası monoton yaşam insanı kendine yabancılaştırır, yaşaması gereken hayat ile yaşamak istediği hayat arasındaki çelişki insanı anlamsız bir duruma sürükler. Camus, bu tür çelişkileri ve uyumsuzlukları çözüp anlam bulmanın bireyin sorumluluğu olduğuna inanmıştır (Sezer, 2012).

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Öğretmenlerin yaşamın anlamını algılama durumlarının değerlendirilmesi amacıyla yapılan bu araştırmada nicel araştırma modellerinden olan genel tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama araştırmaları, örneklemden elde edilen veriler yoluyla evren hakkında tahmin yürütme, genellemeler yapma ve kanaat sahibi olmak amacına dayanmaktadır (Şimşek, 2012).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni Malatya ilinde görev yapmakta olan öğretmenlerdir. Araştırmanın örneklemini ise evren içerisinde belirli bir kriter uygulanmadan tespit edilen 400 öğretmendir.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada yaşamın anlamını ölçmek amacıyla Steger ve arkadaşları (2006) tarafından geliştirilen, Demirdağ ve Kalafat (2015) tarafından uyarlanan Yaşamın Anlamı Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, 10 maddeden oluşan (1 benim için hiç doğru değil – 7 benim için tamamen doğru) 7'li Likert tipi bir ölçme aracıdır. Bu ölçekten alınan yüksek puanlar kişinin hayatındaki anlamın yüksek olduğunu gösterir. Ölçeğin 9. maddesi ters puanlanmıştır. İç tutarlılık güvenilirlik katsayıları mevcut anlam alt ölçeği için 0,82, anlam arama alt ölçeği için 0,87, 4 hafta aralıklarla elde edilen test-tekrar test güvenilirlik katsayıları sırasıyla 0,70 ve 0,73 olarak bulunmuştur (Steger vd, 2006). Bizim çalışmamızda ise İç tutarlılık güvenilirlik katsayıları mevcut anlam alt boyutunda 0,76, aranan anlam alt boyutunda 0,82 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde SPSS programından yararlanılmıştır. Araştırma verilerinin normallik durumunun belirlenmesi amacıyla yapılan analizde verilerin normal dağılımında olduğu belirlenmiştir (Tablo 1). Araştırma verilerinin normal dağılım

göstermesinden dolayı değişkenler arasındaki anlamlılık analizlerinde t testi ve Anova testi uygulanmış, anlamlılık düzeyi olarak $p < 0,05$ kabul edilmiştir.

Tablo 1. Anlamlılık Analizi

	Ort.	Sd	Çarpıklık-Basıklık
Mevcut Anlam	4,210	0,888	1,18 / -1,01
Bulunmaya Çalışılan Anlam	3,894	0,731	0,89 / 0,92

Bulgular

Araştırmada öğretmenlerin yaşamın anlamını algılama durumları bazı kişilik ve mesleki özelliklerine göre analiz edilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Kişisel Özelliklerinin Dağılımı

		N	%
Cinsiyet	Kadın	209	52,25
	Erkek	191	47,75
Branş	Sözel	221	55,25
	Sayısal	179	44,75
Medeni Durum	Evli	211	52,75
	Bekar	189	47,25
Eğitim Durumu	Lisans	214	53,50
	Yüksek Lisans	108	27,00
	Doktora	78	19,50
Kıdem	10 yıldan az	148	37,00
	10-20 yıl	135	33,75
	21 yıl ve üzeri	117	29,25
Toplam		400	100

Tablo 2'ye göre araştırmaya katılan öğretmenlerin %52,25'i kadındır. Öğretmenlerden %55,25'inin branşı sözelken, %52,75'i evlidir. %53,50'si lisans mezunu olan öğretmenlerden %33,75'inin kıdemi 10-20 yıl arasındadır.

Tablo 3. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Yaşamın Anlamı Algı Düzeylerinin Analizi

		N	\bar{X}	Ss.	t	p
Mevcut Anlam	Kadın	209	2,412	0,921	-1,475	0,000
	Erkek	191	2,125	0,625		
Bulunmaya Çalışılan Anlam	Kadın	209	3,825	1,412	1,623	0,090
	Erkek	191	3,621	1,985		

Tablo 3'e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetleri ile mevcut anlam arasında anlamlı farklılık bulunurken ($p<0,05$), bulunmaya çalışılan anlam arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$).

Tablo 4. Öğretmenlerin Branşlarına Göre Yaşamın Anlamı Algı Düzeylerinin Analizi

		N	\bar{X}	Ss.	t	p
Mevcut Anlam	Sözel	221	2,625	1,112	1,453	0,021
	Sayısal	179	3,112	1,545		
Bulunmaya Çalışılan Anlam	Sözel	221	2,829	0,992	0,426	0,020
	Sayısal	179	2,996	1,119		

Tablo 4'e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin branşı ile mevcut anlam ve bulunmaya çalışılan anlam arasında istatistiksel anlamlılık bulunmaktadır ($p<0,05$).

Tablo 5. Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Yaşamın Anlamı Algı Düzeylerinin Analizi

		N	\bar{X}	Ss.	t	p
Mevcut Anlam	Evli	211	2,625	0,742	1,925	0,085
	Bekar	189	2,419	0,883		
Bulunmaya Çalışılan Anlam	Evli	211	3,121	0,924	1,863	0,045
	Bekar	189	2,936	1,325		

Tablo 5'e göre öğretmenlerin medeni durumları ile mevcut anlam arasında anlamlı farklılık bulunmazken ($p>0,05$), bulunmaya çalışılan anlam arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$).

Tablo 6. Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Yaşamın Anlamı Algı Düzeylerinin Analizi

		N	\bar{X}	Ss.	F	P
Mevcut anlam	Lisans	214	2,625	1,421	2,647	0,010
	Yüksek Lisans	108	2,885	1,715		
	Doktora	78	3,112	1,326		
Bulunmaya çalışılan anlam	Lisans	214	3,221	1,132	1,498	0,000
	Yüksek Lisans	108	3,324	1,662		
	Doktora	78	3,623	1,147		

Tablo 6'ya göre araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumları ile mevcut anlam ve bulunmaya çalışılan anlam arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$).

Tablo 7. Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Yaşamın Anlamı Algı Düzeylerinin Analizi

		N	\bar{X}	Ss.	F	P
Mevcut Anlam	10 yıldan az	148	2,625	1,623	2,165	0,001
	10-20 yıl	135	2,711	1,994		
	21 yıl ve üzeri	117	2,923	1,667		
Bulunmaya Çalışılan Anlam	Evet	148	2,746	1,541	3,442	0,006
	Hayır	135	2,888	1,925		
	Düşünüyorum	117	3,114	0,934		

Tablo 7'ye göre araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdemleri ile mevcut anlam ve bulunmaya çalışılan anlam arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$).

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Literatür incelendiğinde öğretmenlerin yaşamın anlamını algılama düzeyleri ile ilgili araştırmaların oldukça az sayıda olduğu görülmüş, araştırma verilerinin tartışılmasında farklı sosyodemografik özelliklerde olan bireylerin yaşamın anlamını algılama düzeyleri ile tartışılmıştır.

Öğretmenlerin cinsiyetleri ile mevcut anlam arasında anlamlı farklılık bulunurken, bulunmaya çalışılan anlam arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Bayrak (2023) araştırmasında cinsiyet değişkeni ile yaşamın anlamını algılama arasında istatistiksel anlamlılık bulunmadığını belirlemiştir. İşçi (2022) yaptığı araştırmada cinsiyet değişkeni ile yaşamın anlamını algılama arasında istatistiksel anlamlılık bulunmadığını belirlemiştir. Araştırmada kadın öğretmenlerin hayatın anlamı puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Kadınlar yaşama ve yaşamın anlamına farklı açılardan bakarak kendilerini tanımaya daha yatkın olabilmektedirler. Öğretmenlerin branşı ile mevcut anlam ve bulunmaya çalışılan anlam arasında istatistiksel anlamlılık bulunmaktadır. Araştırmada sayısal branş gurubunda olan öğretmenlerin yaşamın anlamını algılama düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Sayısal gurubunda olan öğretmenler hayata yaklaşırlarken daha analitik düşünebilmektedirler. Öğretmenlerin medeni durumları ile mevcut anlam arasında anlamlı farklılık bulunmazken, bulunmaya çalışılan anlam arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. İşçi (2022) yaptığı araştırmada medeni durum değişkeni ile yaşamın anlamını algılama arasında istatistiksel anlamlılık bulunmadığını belirlemiştir. Baytan (2019) yaptığı araştırmada medeni durum değişkeni ile yaşamın anlamını algılama arasında istatistiksel anlamlılık bulunmadığını belirlemiştir. Araştırmada evli öğretmenlerin yaşamın anlamı puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Evli öğretmenler kendi ailelerini kurma ve yaşam içerisinde aile ilişkilerinin devam etmesi ile yaşamın anlamını daha belirgin olarak anlayabilmektedirler. Öğretmenlerin eğitim durumları ile mevcut anlam ve bulunmaya çalışılan anlam arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. İşçi (2022) yaptığı araştırmada eğitim durumu değişkeni ile yaşamın anlamını algılama arasında istatistiksel anlamlılık bulunmadığını belirlemiştir. Baytan (2019) yaptığı araştırmada medeni durum değişkeni ile yaşamın anlamını algılama arasında istatistiksel anlamlılık bulunmadığını belirlemiştir. Araştırmada öğretmenlerin eğitim durumunun yükselmesi ile yaşamın anlamını algılama düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmenler aldıkları eğitimin kendilerine kazandırdıkları ile yaşamın anlamını daha yüksek düzeyde algılayabilmektedirler. Öğretmenlerin kıdemleri ile mevcut anlam ve bulunmaya çalışılan anlam arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Baytan (2019) yaptığı araştırmada çalışma süresi değişkeni ile yaşamın anlamını algılama arasında istatistiksel anlamlılık bulunmadığını belirlemiştir. Çalışılan sürenin artması yaşamın anlamını algılama düzeyini yükseltmektedir. Öğretmenlerin kıdemlerinin yükselmesi ile edindikleri mesleki tecrübe yaşamı daha belirgin bir şekilde algılamalarını sağlamaktadır.

Araştırma sonucunda kadın öğretmenlerin yaşamın anlamını algı düzeylerinin erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu, sayısal branş gurubunda olan ve evli olan öğretmenlerin yaşamın anlamını algılama düzeyleri de yüksek olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada ayrıca kıdemin ve eğitim düzeyinin artması ile yaşamın anlamını algılama düzeyinin de yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin yaşamın anlamını belirgin bir şekilde kavrayarak kendi iç potansiyellerini belirlemeleri ve yapabileceklerinin en iyisini eğitim öğretim faaliyetlerine yansıtılabilmeleri için okullarda öğretmenlere psikolojik destek sağlanması yerine olacaktır.

Kaynakça

- Adler, A. (2000). *Yaşamın anlam ve amacı*. (Çev. K. Şipal). İstanbul: Say Yayınları.
- Adler, A. (2014). *Yaşamın anlamı ve amacı*. 11. Baskı, Kamuran Şipal, (çev.), Ankara: Say Yayınları.
- Adler, A. (2017). *Yaşamın anlam ve amacı*. 15. Baskı, Kamuran Şipal, (çev.), Ankara: Say Yayınları.
- Baş, V. ve Hamarta, E. (2015). Üniversite öğrencilerinde değer ve yaşamın anlamı arasındaki ilişki. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 13(29), 369-391.
- Bayrak, E. (2023). *Z kuşağında bilinçli farkındalık, yaşamın anlamı ve manevi kaynaklar*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Baytan, A. B. (2019). *Çalışan ve emekli yöneticilerin yaşamın anlamı doğrultusunda yaşam doyumu düzeylerinin karşılaştırmalı incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Cezayirli, G. (2004). Küreselleşme, bireyselleşme ve toplumsallaşma. *Erdem İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*, 14(41), 29-58.
- Demirbaş-Çelik, N., Korkut-Owen, F. ve Doğan, T. (2016). Wellness of university students according to gender and age groups. *Innov Res Educ*. 3(4), 203-209.
- Demirci Seyrek, Ö. (2017). *Üniversite öğrencilerinde kabul ve kararlılık terapisine dayalı psikoeğitim programının yaşamın anlamı düzeyine etkisi*. Doktora Tezi. On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Demirdağ, S. ve Kalafat, S. (2015). Yaşamın Anlamı Ölçeği (YAÖ): Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 83-95.
- Eaglaton, T. (2007). *The meaning of life a very short introduction*. Oxford University Press.
- Frankl, V. E. (1997). *İnsanın anlam arayışı*, Çev. Selçuk Budak. Ankara: Öteki Yayınevi
- Frankl, V. E. (1965). *The doctor and the soul: from psychotherapy to logotherapy*. New York: Vintage Books.
- Frankl, V. E. (2009). *İnsanın anlam arayışı*. 2. Baskı, (Budak, S. Çev.) İstanbul: Okuyan Us Yayınları.
- Frankl, V. E. (2010). *İnsanın anlam arayışı*. 3. Baskı, (Budak, S. Çev.) İstanbul: Okuyan Us
- Frankl, V. E. (2013). *İnsanın anlam arayışı*. 4. Baskı, (Budak, S. Çev.) İstanbul: Okuyan Us
- Geçtan, E. (1990). *Varoluş ve psikiyarti*, İstanbul: Remzi Kitabevi.

- İşçi, M. N. (2022). *Özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynlerde belirsizliğe tahammülsüzlük ve psikolojik sağlamlık düzeylerinin yaşamın anlamını yordamadaki rolü*. Yüksek Lisans Tezi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- King, L. A. & Hicks, J. A. (2009). Detecting and constructing meaning in life events. *The Journal of Positive Psychology*, 4(5), 317-330.
- Krause, N. & Hayward, R. D. (2014). Assessing stability and change in a second-order confirmatory factor model of meaning in life. *Journal of Happiness Studies*, 15(2), 237-253
- Mcgregor, I. & Little, B. R. (1998). Personal projects, happiness, and meaning: On doing well and being yourself. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(2), 494-512
- Prager, E. (1998). Observations of personal meaning sources for Israeli age cohorts. *Aging & Mental Health*, 2(2), 128-136.
- Schnell, T. (2009). The Sources of Meaning and Meaning in Life Questionnaire (SoMe): Relations to demographics and well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 4(6), 483-499.
- Sezer, S. (2012). Yaşamın anlamı konusuna kuramsal ve psikometrik çalışmalar açısından bir bakış. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45, 209-227
- Steger, M. F., Frazier, P., Oishi, S., & Kaler, M. (2006). The meaning in life questionnaire: Assessing the presence of and search for meaning in life. *Journal of counseling psychology*, 53(1), 80-93.
- Steger, M., Kashdan, T., Sullivan, B. & Lorentz, D. (2008). Understanding the search for meaning in Life: Personality, cognitive style, and the dynamic between seeking and experiencing meaning. *Journal Of Personality*, 76, 199-228.
- Şentürk, H. ve Yakut, S. (2014). Hayatın anlamı ve din. *Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2(33), 45-60.
- Şimşek, A. (2012). Araştırma modelleri. İçinde: Şimşek, A. (Ed). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları
- Wong, P. T. (1998). Implicit theories of meaningful life and development of the personal meaning profile. P. T. P. Wong & P. S. Fry (ed.), *The human quest for meaning* (s.110-140). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Yalom, I. (2001). *Varoluşçu psikoterapi*. (Çev. Z. İyidoğan-Babayiğit). İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
- Yüksel, R. (2012). Genç yetişkinler de yaşamın anlamı. *Sakarya University Journal of Education*, 2(2), 69-83.

Okul Yöneticilerinin Bilinçli Farkındalık Düzeylerini Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi

Aydın EMRE¹

Yasin ZAŞİN²

Lut DURAK³

Ahmet Giray YILDIRIM⁴

DOI: 10.5281/zenodo.10070293

Öz

Okul yöneticilerinin bilinçli farkındalık düzeylerini etkileyen faktörlerin incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden genel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2023-2024 eğitim öğretim yılında Malatya ilinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi okullarda görev yapmakta olan 300 okul yöneticisidir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Ergen ve Yetişkinler İçin Bilinçli Farkındalık Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizi istatistiksel veri analiz programı ile bilgisayar ortamında yapılmıştır. Araştırma sonucunda okul yöneticilerinin bilinçli farkındalık düzeylerinde cinsiyet, kurumdaki görev, eğitim durumu ve kıdem değişkenlerinin bilinçli farkındalık üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Okul yöneticilerinden kadın olanlar ve okul müdürü olarak görev yapmakta olanların bilinçli farkındalık düzeyleri daha yüksektir. Araştırmada ayrıca eğitim düzeyinin ve kıdem yılının artmasının bilinçli farkındalık üzerinde olumlu katkısının bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul, Okul Yöneticisi, Bilinçli Farkındalık

Examining the Factors Affecting the Conscious Awareness Levels of School Administrators

Abstract

In this research, which was conducted to examine the factors affecting the conscious awareness levels of school administrators, the general screening model, one of the

¹ Orduzu Elmasuyu İlkokulu, Battalgazi/Malatya, aydinemre44@hotmail.com.

² Fevzi Çakmak İlkokulu, Yeşilyurt/Malatya, yzasin@yandex.com.

³ 23 Nisan Ortaokulu, Yeşilyurt/Malatya, lutdurak@gmail.com.

⁴ Orduzu Elmasuyu İlkokulu, Battalgazi/Malatya, ahmetgry44@hotmail.com.

quantitative research methods, was used. The sample of the research is 300 school administrators working in public schools affiliated with the Ministry of National Education in Malatya in the 2023-2024 academic year. Conscious Awareness Scale for Adolescents and Adults was used as a data collection tool in the study. The analysis of the research data was carried out in a computer environment with a statistical data analysis program. As a result of the research, it was seen that gender, position in the institution, educational status and seniority variables were effective on the conscious awareness levels of school administrators. Conscious awareness levels of female school administrators and those who serve as school principals are higher. The study also concluded that increasing the level of education and years of seniority has a positive contribution to conscious awareness.

Keywords: School, School Administrator, Conscious Awareness

Giriş

Temel olarak farkındalık, kişinin dikkatini bilinçli olarak şimdiki andaki bir deneyime odaklamasını ve bu deneyimi değerlendirmeden deneyimlemesini içermektedir. Bu, bir ilişki bağlamında bir kişiye bilinçli olarak dikkat vermenin doğrudan veya dolaylı olarak ilişkileri etkileyen Duygular veya düşünceler olabileceği anlamına gelmektedir. Dikkati de içeren farkındalık, kişinin kendi kişisel çıkarlarına yönelik dürtü ve davranışlarının ilişkileri olumsuz etkileyebileceğinin bilinçli olarak farkına varmasını sağlamaktadır. Bu anlamda farkındalık, ilişkideki olumsuz unsurların etkisini azaltarak ilişkileri iyileştirmenin bir yoludur (Karremans vd. 2017).

Bilinçli farkındalığın geçmişte veya gelecekte meydana gelen olaylardan etkilenmeden, dikkati ve farkındalığı şimdiki anda sürdürmekte olduğunu belirten Brown ve Ryan'a (2003) göre bu durum anda olma deneyimine dikkat etmek anlamına gelmektedir. Aynı zamanda dikkati ve farkındalığı iç deneyime ve dış dünyaya odaklamak, deneyimi yargılamadan kabul etmek ve gözlemlemektir.

Bilinçli farkındalık, dikkatinizin niteliği aracılığıyla şu anda olup bitenlere dikkat ederek, fark edilenleri acele etmeden ve yargılamadan kabul ederek elde edilir. Farkındalığın iki boyutu vardır: Şu anda olup bitenlere dikkat etmek ve fark ettiklerinize tepki vermektir. Başka bir deyişle mindfulness, anda kalma, düşüncelerden ziyade duygularla temas halinde olma ve algıların taraflı olabileceğinin farkında olma isteğidir (Atalay, 2019).

Bilinçli farkındalık, gönüllü olarak ve alıcı bir şekilde dikkatin mevcut deneyime yönlendirilmesidir (Keçe vd. 2020). İç dünyaya ilişkin algı ve deneyimlerin yoğunlaşması ve farkındalığıdır. Anılarla yaşamadan anıları hatırlamayı içerir. Bilinçli farkındalık, dikkati, yargılamamayı, anda olmayı, gözlemlemeyi ve tepkisizliği içeren bir süreçtir (Lenger, Gordon ve Nguyen, 2017). Bilinç, bireyin şu anda olup bitenleri tam dikkat, niyet ve iradeyle gözlemleyerek edindiği algıdır. Kişinin kendi bedeninin, duygularının, düşüncelerinin ve etrafındakilerin farkındalığı olarak tanımlanır (Yiğit, 2021).

Okul yöneticileri bilinçli farkındalıkla kendilerini, öğrencilerini, okulda görev yapan öğretmenleri tam olarak anlayabilmeleri, onların neler başarabileceklerinin kapsamını fark edebilmektedirler. Okul yöneticilerinin bu şekilde bir bilgi ile okulun hedeflerine ulaşmaları

daha kolay olabilecektir. Bu araştırmada okul yöneticilerinin bazı kişisel özelliklerine göre bilinçli farkındalık düzeylerindeki farklılıkların incelenmesi amaçlanmıştır.

Bilinçli Farkındalık

Farkındalık, hayatta mevcut olmaya yardımcı olan, bireye tepkiler ve tekrarlanan düşünce kalıpları ile yaşadıklarını kontrol etme olanağı sağlayan uygulamadır. Bireylerin duraklamasına, durumları daha net anlamasına ve daha ustaca yanıt vermesine yardımcı olan teknikleri içermektedir (Jenkins ve Tapper, 2014). Farkındalık, düşüncelerimizin, duygularımızın, bedensel duyumlarımızın ve çevremizin sürekli farkında olmak anlamına gelmektedir. Farkındalık aynı zamanda kabullenmeyi de içerir; yani bir durumu veya olayı yargılamadan düşünce ve duygulara dikkat etmek, örneğin belirli bir anda düşünmenin veya hissetmenin “doğru” veya “yanlış” bir yolu olduğuna inanmamak anlamına gelmektedir (Çatak, 2012). Farkındalık uygularken zihin, geçmişi yeniden yaşamak veya geleceği hayal etmek yerine, şimdiki anda nasıl hissettiğine uyum sağlar. Farkındalık, dikkatimiz dağılmadan veya yargılamadan, tamamen şu anda yaptığımız işe odaklanmak, düşüncelerimizin ve duygularımızın onlara kapılmadan farkında olmak anlamına gelmektedir (Atalay, 2018).

Farkındalık, çeşitli meditasyon türlerini uygulayarak geliştirilebilen temel bir insan yeteneğidir. Farkındalık tekniklerini uygulayarak insanlar kendi duygu, düşünce ve başkalarıyla etkileşim kalıplarına dair içgörü kazanmaya çalışırlar (Çatak, 2012). Farkındalık eğitimi ve bunun nasıl uygulanacağı konusundaki araştırmalar son birkaç yılda büyük ölçüde genişledi. Birçok çalışma, farkındalık temelli programların olumlu psikolojik ve fiziksel sonuçlarla alakalı bulunduğunu göstermiştir (Baer vd, 2004).

En sık alıntılanan farkındalık eğitim yöntemi, farkındalık temelli stres azaltma programlarıdır ve 1979’da Kabat-Zinn geliştirmiştir. Program, kronik hastalıkları olan insanlara nasıl daha dolu, daha uyumlu ve sağlıklı bir hayat yaşayacaklarını öğretmek için planlanmıştır. Farkındalığı temele alan stres azaltma yaklaşımları, meditasyon, vücut taramaları, yoga ve farkındalık odaklanması gibi çeşitli aktiviteler yoluyla farkındalığı geliştirmeye ve zorluklar ile mücadele stratejisi olarak bunu günlük hayata entegre etmeye odaklanır. Programın kronik ağrı, kanser, kalp hastalığı, depresyon ve anksiyete gibi çeşitli fiziksel ve zihinsel sağlık sorunlarına sahip klinik popülasyonlarda etkili olduğu kanıtlanmıştır. Bilinçli farkındalık sıklıkla "farkındalık" terimiyle birlikte kullanılır. Bilinçli farkındalığın sadece dikkat etmek değil, bilinçli bir zihin, sevgi dolu ve şefkatli bir kalp kullanarak fark ettiğimiz şeyleri algılamak olduğunu vurgulamak önemlidir (farkındalık, şu anın olduğu gibi farkına varmak anlamına gelir ve o anda etrafınızda olup bitenler önemlidir. Onları yargılamadan anlayıp onlarla ilişki kurabilme hali olarak tarif edilmektedir (Lau vd., 2006).

Birey farkındalık geliştirdikçe zihinsel netlik artar, yaşanan olaylar ve kişisel hedefler netleşir (Çatak, 2012). Bilinçli farkındalık uygulamaları kişinin çevresine dair farkındalığını öğretirken, bireylerin tepkisel düşünce ve duygulara güvenmeden derin nefes almasını ve kendine daha dikkatli davranmasını sağlar ve bilinçli farkındalık uygulamaları zorlu koşullarla veya zor durumlarla yüz yüze kalındığında faydalıdır (Atalay, 2018).

Wamsler (2018) gibi araştırmacılar bilinçli farkındalığın bireylerin zaman içinde sahip olduğu doğal bir yetenek olduğunu vurgulamaktadır. Ancak alışkanlıklar ve davranışlardaki farklılıklar nedeniyle insanların bu yeteneği zamanla zayıflamakta, dolayısıyla "mindfulness"ın aslında güçlendirilmesi gereken bir beceridir. Brown ve Ryan'a (2003) göre öz farkındalık düzeyi yüksek kişiler psikolojik esnekliğe sahip oldukları için, bir olayın olumsuz yönlerine takılıp dikkatlerini tek bir noktaya kilitlemek yerine, dikkatlerini olayın farklı özelliklerine ve olumlu yönlerine odaklayabilirler. Bu sayede bireyler sorunları daha iyi anlayabilir ve farklı bakışlar geliştirmek suretiyle etkili çözümler bulabilmektedirler. Bilinçli farkındalık, yargılamadan amaca, şu ana ve mevcut deneyimlere odaklanmanızı sağlar. Dikkat düzenleme, odaklanma, deneyim yönelimi, açıklık ve şimdiki ana yönelik anlayış, bilinçli farkındalığın temel unsurlarıdır (Jenkins ve Tapper, 2014). Bilinçli farkındalık düzeyi yüksek kişiler psikolojik esnekliğe sahip oldukları için, bir olayın olumsuz yönlerine takılıp dikkatlerini tek bir noktaya kilitlemek yerine, dikkatlerini olayın farklı özelliklerine ve olumlu yönlerine odaklayabilirler. Bu sayede bireyler sorunları daha iyi anlayabilir ve alternatif bakış açıları geliştirerek en pratik çözümlere ulaşabilirler (Leroy vd, 2013).

Bilinçli Farkındalığın Temelleri

Bilinçli farkındalık, dikkatin yanı sıra nefes alış-verişi, hatırlama/hafıza, yeni deneyimler yaşama, vücut duyuları, duygular ve zihindeki düşünce akışına odaklanmaktadır (Kaynak ve Güven, 2017). Dolayısıyla bunları bilinçli farkındalığın temelleri arasında göstermek mümkündür. İnsanların yaşadıkları deneyimlerde bu hususlar belirleyici nitelikte olduğu için bilinçli farkındalığın temelleri arasında yer alması olağan görünmektedir. Aşağıda bilinçli farkındalığın temellerine dair öne çıkan bilgiler sıralanmaktadır (Akdeniz, 2021):

- 1) İçinde bulunulan zamanda oluşan olayları gözlemleyebilir.
- 2) Dikkatin yönünü ve nedenini belirleyen bir niyet vardır.
- 3) Bir kişi veya kişilerin dikkat ettiği yönü gözlemlene tutumu görülür.
- 4) Bilinçli farkındalık kapsamında değerlendirme anı kavramsal değildir.
- 5) Bilinçli farkındalık her zaman şimdiki ana odaklanır ve ona göre ilerler.
- 6) Bazı durumlarda bilinçte yaşananların farklı olması beklenir yani bir yargı yapısı yoktur.
- 7) Bir hedefe ilişkin dikkat ve bilinçli farkındalığı bir yere odaklar.
- 8) Katılımcı gözlemi gerektiren varlığın bilinçli olarak farkına varır.
- 9) Bilinç sözsüzdür ve sözel unsurlardan bağımsız bir yapıya sahiptir.
- 10) Bilinçli farkındalık, insan yaşamının farklı aşamalarında gerçekleşen veya gerçekleşmekte olan keşiflere dayanır ve ayrıntılara odaklanır.
- 11) Kişi kendini tanımayla alıştığı duygulardan kurtulma olanağına sahip olur.

Görüldüğü gibi bilinçli farkındalıkla ilgili pek çok temel soruya değinmek mümkün. Bunlar aynı zamanda bilinçli farkındalık kavramına ilişkin çok yönlü bir yapının varlığını desteklediği için üzerinde durulması gereken konulardır. Bilinçli farkındalık kavramının açıklanmasında yapılan açıklamalar bilinçli farkındalığın temelleri hakkında fikir veriyor gibi görünmektedir. Bilinçli farkındalık çalışmasında bireylerin çevrelerinin gelişimine oldukça duyarlı oldukları vurgulanmaktadır. Algıların yapılandırılması bilinçli farkındalığın dikkate

alması gereken konulardan biridir. Ayrıca yeni bilgi ve deneyimlere karşı olumlu tutum benimsemek, sorunlara geniş bir bakış açısıyla yaklaşmak gibi konular bilinçli farkındalığın açıklanmasında merkezi bir rol oynamaktadır (Bedel, 2016).

Bilinçli Farkındalığın Önemi

Modern dünyamızda her şey sürekli değişmekte ve bunun sonucunda da duygularımız, düşüncelerimiz ve bunlara tepkilerimiz de hızla değişmektedir. Bu nedenle farkındalığımızı, farkına varmamızı sağlayacak şekilde yönlendirecek anlara ihtiyacımız vardır. Bilinç, şimdiki anda kalmamızı sağlayan, geleceği geçmişe bağlama yeteneğidir. Farkındalıkla şimdiki anın tüm olasılıklarını görür, evrendeki yerimizi anlar, uykuda olan bilincimiz uyanır, bilincimiz daha şefkatli ve sevgi dolu hale gelir (Çollak, 2018).

Bilinç evrenseldir çünkü her insanın doğuştan itibaren doğuştan gelen özellikleri olan dikkat ve farkındalığa odaklanır. Farkındalığın en zorlu kısmı, mevcut durumumuzun deneyimini, onu değiştirmek için doğrudan harekete geçmeden veya değiştirmeye çalışmadan kabul etmektir. Farkındalık, kendi varlığımıza şefkat duymayı ve şefkatimizle kendimizi kucaklamayı gerektirir (Kabat-Zinn, 2019). Williams ve Penman'a (2015) göre bilinçli farkındalıkla kişi modern yaşamın karmaşıklıklarıyla etkili bir şekilde başa çıkabilir.

Bilinçli farkındalık yoluyla, şeyleri "oldukları gibi" algılama eğilimindeyiz. Yargılamadan şimdiki ana odaklandığımız için algılarımız şimdiki anı deneyimliyor. Geçmiş deneyimlerimizi unutmuyor, içinde bulunduğumuz anı ilk kez yaşıyormuşçasına yaşıyoruz. Bu sayede problemleri durumlarda daha yaratıcı, sakin ve özgür bir bilince sahip olunmaktadır. Bunun farkında olan kişilerin bir olaya odaklanma ihtimalinin yüksek olduğu, bu kişilerin duygusal ve zihinsel verimliliklerinin farkında oldukları gözlemlenmiştir. Yani farkındalık seviyemiz arttıkça şimdiki ana dikkat etme, bilinçli ve duygusal durumlarımızı kontrol etme, duygularımızı doğru şekilde yönlendirme konusunda daha başarılı olunmaktadır (Greenberg vd., 2012).

Farkındalık hayatımızdaki hem fiziksel hem de duygusal bütün olumsuz duygu ve düşünceleri azaltmakta ve bizi olumsuz olmayan kişisel dönüşüme hazırlamaktadır. Bu süreç sadece hayatımızdaki zorluklarla mücadele etmekle kalmıyor, aynı zamanda kronik depresyon, psikoz, intihar eğilimleri gibi psikolojik sorunlarla da mücadele ediyor. Farkındalık tek başına mutluluğa ulaşmak için yeterli olmayabilir, ancak diğer gerekli durumlara zemin hazırlar. Ayrıca bilinçli farkındalık uygulamaları dikkatimizi dağıtan her şeyden uzaklaşıp dikkatimizi tek bir yere odaklayarak konsantrasyonun güçlenmesine yardımcı olabilir (Siegel vd., 2008).

Bilinçli farkındalık, zorlayıcı duyguları bastırmak veya değiştirmek yerine, kendinizi yargılamadan zorlayıcı duygular hakkında net bir şekilde düşünebilme yeteneğidir. İnsan olumlu olumsuz her duruma karışır, sorunlar azalır, mutluluklar artar. Öz farkındalığı yüksek olan kişiler geçmiş ve gelecekle daha az ilgilenir, şimdiye odaklanarak deneyimlerini yargılamaz veya inkâr etmemektedirler. Bu nedenle bireyler olumsuz duygulardan kaçınmak yerine duygularını bilinçli ve yargılamadan gözlemlerler (Akın, 2009). Açık farkındalık dağınık düşünceleri düzenler ve hayatınızın her anını kucaklamayı sağlar. İnsanların kendilerini düzeltmelerine ve geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Tek bir şeye odaklanmasını, akıllıca ve yetkin bir şekilde hareket etmesini sağlar. İnsanı unutkanlıktan korur, içsel planlamaya yardımcı olur, öz düzenlemeyi geliştirir ve kişinin tatmin edici, sakin ve huzurlu bir yaşamın sürmesini sağlar (Neff, 2003).

Bilinçli Farkındalık Kuramları

Bilinçli farkındalık, şimdiki ana dikkat etmeyi, bilinçli ve yargılamadan dikkat etmeyi gerektirir (Bedel, 2016). Sarıçalı ve Satıcı'ya (2017) göre bu sorular bilincin tanımında da kendine yer bulmuştur. Bilinçli farkındalık teorisinde insanların olumsuz psikolojik yapılarla mücadele edebileceği vurgulanmaktadır. Bilinçli farkındalık teorisine göre Hawkins'in Bilinç Haritası, bilinci 17 farklı seviyeye ayırır; en düşük seviye düşük frekanslı duygu ve düşünceleri içerirken, en üst seviye yüksek frekanslı titreşimleri içerir. Daha yüksek bilinç düzeyleri, daha düşük bilinç düzeylerini dengeler ki bu da Hawkins'in Bilinç Haritası'nın savunduğu noktadır (Kocaarslan, 2016). Bilincin ana teorileri şunlardır (Akçakanat ve Köse, 2018):

Psikodinamik Kuram: Zihnin işleyişine odaklanan bu teoride özgürlüğün basit farkındalıkla sağlanacağına inanılıyor. Bu nedenle gözlemsel farkındalığın önemi vurgulanmaktadır. Psikodinamik teori basitlik etrafında şekillenmiştir.

Bilişsel Davranışçı Kuram: Bilişsel terapinin çoğunun bilinçli süreçlere uygulanması teorisinin öne çıkan bir yönü gibi görünmektedir.

Gestalt Kuramı: Gestalt teorisi, bilinçteki duyguların, şu anda olup biteni kabul etmeyi gerektirdiğini ifade eden, şimdiki anı deneyimlerken ortaya çıkan anlam üzerinde yoğunlaşır. Bu teoride, anı yaşamak ile anı yaşamak kavramlarının farklı olduğuna inanılmaktadır.

Hümanist Kuram: Hümanistik teori olarak da bilinen hümanistik teori, insanların iyi ve kötü özelliklere sahip olduğuna inanır. Hümanistik teori, sevilmeyen yönlerin de insan olmanın bir parçası olduğunu savunur.

Varoluşçu Kuram: Varoluşçu teori, bilinçli farkındalığı açıklayan bir diğer önemli teoridir ve beş temel anıyı içerir: Yaşlanmadan kaçınmamak, hastalıktan kaçınmamak, ölümden kaçınmamak, insan doğasındaki değişiklikleri kabul etmek ve yapılan eylemlerin sonuçlarından kaçınmamak. İnsanın kendisiyle barışması, yaşamın gelişimine hazırlanması ve anı yaşaması gerektiğini savunan bu teori, anı yaşamayı tetiklediği için bilinçle doğrudan ilgilidir.

Bilinçli Farkındalığın Gelişmesinde Etkin Olan Temel Tutumlar

Bilinçli farkındalığın yedi ayrı tutumu bulunmaktadır. Bunlar (Kabat-Zinn, 2009):

1. *Yargılayıcı Olmama:* Bireyler kendi deneyimleri hakkında bazı genel yargılarda bulunabilirler. Bir kişi genellikle çevresinde olup bitenlere yanıt olarak hızlı ve otomatik bir kod geliştirir. İncelenen kurallar genel olarak "iyi", "zayıf" ve "adil" yargıları ortaya koyuyordu. Bu kodlar, bireyin hızlı bir şekilde değerlendirilmesi sonucu ortaya çıkmakta ve çoğu zaman bireyin bilgisi dışında gerçekleştirdiği faaliyetlere dönüşmektedir. Yargılar bu şekilde genelleştirildiğinde bilinçten uzaklaşılır. İnsanın geçmiş yaşamında ve şu anda karşı karşıya olduğu durumlarda söz sahibi olabilmesi için kendi yargılarının farkında olması önemlidir. Bir insan bilinçli bir anlayışa sahipse artık söz sahibidir. Bu konuda yargılamadan kaçınmak gerekmektedir.

2. *Sabır:* İlişkilerde çeşitli olaylar karşısında kibarca beklemenin önemini vurgulayın. Sabır, her şeyin bir zamanı olduğu ve hiçbir şeyin zamanından önce değişmeyeceği inancına dayanır. Eğer insan sabırlı olamazsa kendisinden ve çevresinden farklı beklentiler içinde

olacaktır. Ancak insan sabırsızsa bilinçten uzaklaşır. Çünkü bilinçli biliş için tek bir zaman dilimi vardır, o da şimdidir. Duygularımız, aklımızdan geçen düşünceler ve benimsediğimiz tutumlar, birçok açıdan şimdiki ana nasıl baktığımızı belirler. Herhangi bir olumsuzluk ve telaş, şimdiki an ile iletişimin kopmasına neden olur. Her olaya açık olmak ve ona karşı olumlu tutum sergilemek bilinçli farkındalığımızı olumlu yönde artıran ilişkilerden biridir.

3. *Acemi zihin*: İnsanların geçmiş deneyimler yoluyla edindikleri bilgiler, düşünce sistemleri ve inançları üzerinde derin bir etkiye sahiptir. Edinilen bilgilerden dolayı insanlar güncel olaylara yönelik yeni tutumları ifade etmekte zorluk çekmektedirler. Mevcut durumun farklı, yeni bir yönünü görmek boş bir zihin gerektirir. Şimdiki anın farklı, yeni güzelliğini görmek için her zaman boş bir zihne sahip olmak zor bir fırsattır. Sonuçta insan büyümeden önce pek çok deneyim yaşayacak ve bu deneyimler onun zihnini meşgul edecektir. Bütün bunlar önlenebilir ve bilinçli düşünce ancak "yeni düşünce" ile yaşanabilir. Yeni başlayanlar için her anın benzersiz olduğuna ve yeni fırsatlar sunduğuna inanmak pratik bir yaklaşımdır.

4. *Güven*: Meditasyon seanslarında vurgulanan konulardan biri de kendinize ve duygularınıza güven duygusunun geliştirilmesidir. Bir kişinin pozisyonundan veya kariyerinden daha önemli olan, kişinin kendine ve duygularına olan güvenidir. Her durumda kendine güven, yani öz farkındalık, meditasyon ruhuyla çok tutarlıdır. Dikkatli bir uygulamayla kişi kendisi olmanın tüm sorumluluğunu almayı, kendine inanmayı ve iç sesine kulak verme becerisini elde edebilmektedir.

5. *Hırslı olmamak*: Yaşamını bir hedefe yönlendiren herkes, kısa ve uzun vadeli planlar yapar ve bunlara göre hareket etmektedir. Hayata dair umutları ve arzuları her zaman kendi arzuları tarafından yönlendirilir. Sürekli bir şeylerle mücadele etmek bilinçli düşüncenin doğasına aykırıdır. Bilincin doğası gereği kişinin eylemleri şimdiki ana odaklanır. Bilinçli bir kişi, güncel olaylarla karşı karşıya kalırken kendisini, duygu ve düşüncelerini gözlemleyerek şimdiki anda kalmaktadır.

6. *Kabul*: Güncel olayların kabulü ve farkındalığı aynı zamanda bilinçli farkındalığın da özüdür. İnsan her durumla ilgili her şeyi beğenmek zorunda değildir. Herhangi bir şeyi değiştirmeyi düşünmeden önce mevcut duruma tüm yönleriyle bakmalı, reddetmeden önce kabul etmeli ve üstesinden gelmenin yollarını bulmalıdır. Her şeyi olduğu gibi kabul etmek iyilik getirir ve bilinçli zihnin güçlü yönlerinden biridir.

7. *Oluruna bırakmak*: İnsan iç dünyasına baktığında düşüncelerini, duygularını, deneyimlerini keşfeder. Sevdiği bir hayatı olduğunu anlayınca benzer durumları tekrar tekrar yaşamaya çalışır. Durumun elverişli olmadığı durumlarda durumu sürdürmek pahasına şiddetli mücadele yürütülmektedir. Ancak önceki bağlantıda da belirtildiği gibi, bir durumla şiddetli bir şekilde mücadele etmek bilincin doğasına aykırıdır. Bilinçli farkındalık uygulaması nedeniyle kişi belirli durumlarda vurgulanmaması gereken ve kendi özgür iradesiyle karar verdiği eylemlerde bulunur.

Eğitimcilerde Bilinçli Farkındalık

Eğitimcilik sosyal ve duygusal beceriler gerektiren zorlu bir kariyerdir. Stresli okul ortamı, destek eksikliği, istenmeyen öğrenci davranışları gibi durumsal değişkenlerin yanı sıra sorunlarla baş etme yeteneği, motivasyon eksikliği ve demografik değişkenler gibi birçok faktör eğitimcilerin karşılaştığı stresi artırabilir ve tükenmişliğe yol açabilir. Eğitimci tükenmişliği; fiziksel, zihinsel ve davranışsal yorgunluk olarak tanımlanmaktadır (Koruklu,

2012). Öğretmenler sıklıkla stres, işten ayrılma, iş tatminsizliği gibi olumsuz durumlarla karşı karşıya kalmaktadır (Ma vd., 2021).

Karşılaştıkları olumsuz durum ve duygular eğitimcilerin ruh sağlığını etkileyebilmektedir (Flook vd., 2015). Bir okul öncesi öğretmeninin işi, daha küçük yaş gruplarıyla çalışan, öğrencilerin eğitiminden ve tüm gelişim alanlarından sorumlu olan diğer öğretmenlere göre daha zor hale gelebilmektedir. Ayrıca sınıf mevcutlarının artması, çocukların tüm ihtiyaçlarının dikkate alınması, uygun öğrenme ortamının sağlanması, ebeveynlerle sağlıklı iletişim kurulması gibi faktörler de okul öncesi öğretmenlerinin stres düzeylerini artırarak ruh sağlıklarını olumsuz etkileyebilmektedir. Eğitimcilerin ruh sağlığı olumsuz etkilendiğinde eğitimin kalitesi, öğrenme ortamı ve öğrencilere davranış biçimleri de olumsuz etkilenmektedirler (Jennings, 2014).

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Okul yöneticilerinin bilinçli farkındalık düzeylerini etkileyen faktörlerin incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden genel tarama modeli kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni 2023-2024 eğitim öğretim yılında Malatya ilinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi okullarda görev yapmakta olan okul yöneticileridir. Araştırmanın örnekleme ise basit tesadüfi örnekleme yöntemine göre belirlenmiş 300 okul müdürü ve müdür yardımcısıdır. Basit rastgele örnekleme de denilen tesadüfi örneklemede, evrendeki öğelerin her olası birleşiminin, örnekleme içinde yer alması için eşit bir ihtimali vardır ve örnekleme gurubu belirlenirken belirli bir kriter uygulanmamaktadır (Kerlinger ve Lee, 1999).

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak Ergen ve Yetişkinler İçin Bilinçli Farkındalık Ölçeği (EYBF) kullanılmıştır. Droutman ve diğ. (2018) tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçe versiyonunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması Arslan ve ark. (2020) tarafından yapılmıştır. 18 maddeden oluşan ölçek 5'li likert tipindedir. Ölçeğin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı dikkat ve farkındalık için .78, reaktif olmama için .77, yargılayıcı olmama için .77, kendini kabul için .77 ve ölçün bütünü için .81 olarak bulunmuştur. Bizim çalışmamızda da sırasıyla; 0,76, 0,78, 0,79, 0,76 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizi istatistiksel veri analiz programı ile bilgisayar ortamında yapılmıştır. Araştırma verilerinin normallik durumunu belirlemek amacıyla Çarpıklık-Basıklık analizi yapılmıştır (Tablo 1).

Tablo 1. Araştırma Verilerinin Normallik Analizi

	Ort.	Sd	Çarpıklık-Basıklık
--	------	----	--------------------

Dikkat ve Farkındalık	3,623	0,985	-0,365 / 0,821
Reaktif Olamama	3,236	1,326	1,002 / 0,936
Yargılayıcı Olamama	3,749	1,489	0,265 / -0,642
Kendini Kabul Etme	3,821	1,427	1,070 / 0,825

Tablo 1’de yer alan bilgilere göre Ergen ve Yetişkinler İçin Bilinçli Farkındalık Ölçeği alt boyutlarının çarpıklık ve basıklık değerleri -0,642 ile 1,002 arasında değişmektedir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1,5 ile 1,5 arasında olması araştırma verilerinin normal dağılımda olduğuna işaret eder (Tabachnick ve Fidell, 2013). Araştırma verilerinin normal dağılım gösteriyor olmasından dolayı anlamlılık analizlerinde t Testi ve ANOVA testi uygulanmış, araştırmaya katılanların demografik özelliklerinin dağılımının belirlenmesinde frekans ve yüzde analizi yapılmıştır. Analizlerde anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak alınmıştır.

Bulgular

Araştırmada okul yöneticilerinin bilinçli farkındalık düzeylerinin bazı demografik özelliklerine göre farklılaşma durumu incelenmiştir.

Tablo 2. Araştırmaya Katılan Okul Yöneticilerinin Demografik Özellikleri

		N	%
Cinsiyet	Kadın	130	43,33
	Erkek	170	56,67
Kurumdaki Görev	Müdür	112	37,33
	Müdür Yardımcısı	188	62,67
Eğitim Durumu	Lisans	87	29,00
	Yüksek Lisans	176	58,67
	Doktora	37	1,33
Mesleki Kıdem	10 yıldan az	112	37,33
	10-20 yıl	81	27,00
	20 yıldan fazla	107	35,67
Toplam		300	100

Tablo 1’e göre araştırmaya katılan okul yöneticilerinden %56,67’si erkek, %62,67’si görev yaptığı okulda müdür yardımcısı görevinde bulunmakta, %58,67’si yüksek lisans eğitimi almış, %35,67’sinin kıdem düzeyi ise 20 yıldan fazladır.

Tablo 2. Cinsiyet Değişkenine Göre Bilinçli Farkındalık Analizi

		N	\bar{X}	Ss.	t	p
Dikkat ve Farkındalık	Kadın	130	3,825	0,611	0,233	0,001
	Erkek	170	3,623	0,922		
Reaktif Olamama	Kadın	130	3,348	1,120	1,479	0,000
	Erkek	170	3,301	1,362		
Yargılayıcı Olamama	Kadın	130	3,628	0,978	1,263	0,842
	Erkek	170	3,529	1,125		
Kendini Kabul	Kadın	130	3,478	1,852	0,498	0,331
	Erkek	170	3,396	1,876		
Bilinçli Farkındalık Toplam	Kadın	130	3,400	0,923	2,663	0,002
	Erkek	170	3,326	1,415		

Tablo 2'ye göre araştırmaya katılan okul yöneticilerinin cinsiyetleri ile dikkat ve farkındalık, reaktif olamama ve ölçek toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunurken ($p<0,05$), yargılayıcı olmama ve kendini kabul alt boyutları ile cinsiyet değişkeni arasında istatistiksel farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$)

Tablo 3. Kurumdaki Göreve Göre Bilinçli Farkındalık Analizi

		N	\bar{X}	Ss.	t	p
Dikkat ve Farkındalık	Müdür	112	4,625	2,694	2,842	0,003
	Müdür Yardımcısı	188	4,112	2,482		
Reaktif Olamama	Müdür	112	3,952	1,429	3,924	0,070
	Müdür Yardımcısı	188	3,825	1,853		
Yargılayıcı Olamama	Müdür	112	3,629	2,751	2,665	0,205
	Müdür Yardımcısı	188	3,435	2,426		
Kendini Kabul	Müdür	112	3,369	3,472	2,427	0,001
	Müdür Yardımcısı	188	2,986	2,821		
Bilinçli Farkındalık Toplam	Müdür	112	4,112	2,471	2,525	0,058
	Müdür Yardımcısı	188	3,746	2,542		

Tablo 3'e göre okul yöneticilerinin kurumdaki görevi ile dikkat ve farkındalık ve kendini kabul alt boyutları arasında istatistiksel anlamlı farklılık bulunmakta ($p<0,05$), diğer alt boyutlar ve ölçek toplamında bulunmamaktadır ($p>0,05$).

Tablo 4. Eğitim Durumuna Göre Bilinçli Farkındalık Analizi

		N	\bar{X}	Ss.	F	p
Dikkat ve Farkındalık	Lisans	87	2,623	2,625	4,625	0,112
	Yüksek Lisans	176	3,120	1,923		
	Doktora	37	3,325	1,326		
Reaktif Olamama	Lisans	87	3,126	3,213	3,410	0,087
	Yüksek Lisans	176	3,327	2,290		
	Doktora	37	3,443	3,213		
Yargılayıcı Olamama	Lisans	87	3,120	2,625	3,623	0,323
	Yüksek Lisans	176	3,450	2,427		
	Doktora	37	3,611	2,233		
Kendini Kabul Etme	Lisans	87	2,921	1,427	1,239	0,000
	Yüksek Lisans	176	3,116	2,823		
	Doktora	37	3,119	2,525		
Bilinçli Farkındalık Toplam	Lisans	87	2,854	2,113	2,234	0,002
	Yüksek Lisans	176	3,111	2,629		
	Doktora	37	3,118	2,823		

Tablo 4'e göre araştırmaya katılan okul yöneticilerinin eğitim durumları ile kendini kabul ve ölçek toplam puanları arasında istatistiksel farklılık bulunurken ($p<0,05$), diğer alt boyutlarda anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$).

Tablo 5. Kıdeme Göre Bilinçli Farkındalık Analizi

		N	\bar{X}	Ss.	t	p
Dikkat ve Farkındalık	10 yıldan az	112	3,623	1,326	4,263	0,010
	10-20 yıl	81	3,722	1,425		
	20 yıldan fazla	107	3,787	1,495		

Reaktif Olamama	10 yıldan az	112	3,113	1,980	4,366	0,230
	10-20 yıl	81	3,179	0,930		
	20 yıldan fazla	107	3,227	1,923		
Yargılayıcı Olamama	10 yıldan az	112	3,421	1,263	3,623	0,410
	10-20 yıl	81	3,490	1,666		
	20 yıldan fazla	107	3,503	1,179		
Kendini Kabul	10 yıldan az	112	3,322	1,736	2,729	0,060
	10-20 yıl	81	3,400	1,653		
	20 yıldan fazla	107	3,405	1,421		
Bilinçli Farkındalık	10 yıldan az	112	3,256	0,965	4,832	0,020
	10-20 yıl	81	3,409	0,968		
Toplam	10 yıldan az	112	3,412	0,960		
	10-20 yıl	81				

Tablo 5'e göre araştırmaya katılan okul yöneticilerin kıdem yılı ile dikkat ve farkındalık ile ölçek toplamı arasında istatistiksel farklılık bulunurken ($p < 0,05$), diğer alt boyutlar arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p > 0,05$).

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Okul yöneticilerinin cinsiyetleri ile dikkat ve farkındalık, reaktif olamama ve ölçek toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunurken, yargılayıcı olmama ve kendini kabul alt boyutları ile cinsiyet değişkeni arasında istatistiksel farklılık bulunmamaktadır. Özgün (2018) araştırmasında lise müdürlerinin cinsiyetleri ile bilinçli farkındalık düzeyleri arasında istatistiksel farklılık bulunmadığını belirlemiştir. Çakır ve arkadaşları (2023) yaptıkları araştırmada öğretmen adaylarının cinsiyetleri ile öğretimde bilinçli farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını belirlemişlerdir. Çakır ve arkadaşları (2022) yaptıkları araştırmada öğretmen adaylarının cinsiyetleri ile öğretimde bilinçli farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını belirlemişlerdir. Okul yöneticilerinin kurumdaki görevi ile dikkat ve farkındalık ve kendini kabul alt boyutları arasında istatistiksel anlamlı farklılık bulunmakta, diğer alt boyutlar ve ölçek toplamında bulunmamaktadır. Okul yöneticilerinin eğitim durumları ile kendini kabul ve ölçek toplam puanları arasında istatistiksel farklılık bulunurken, diğer alt boyutlarda anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Özgün (2018) araştırmasında lise müdürlerinin eğitim durumları ile bilinçli farkındalık düzeyleri arasında istatistiksel farklılık bulunmadığını belirlemiştir. Akkaya (2019) araştırmasında öğretmenlerin eğitim durumları ile bilinçli farkındalık düzeyleri arasında istatistiksel farklılık bulunmadığını belirlemiştir. Okul yöneticilerin kıdem yılı ile dikkat ve farkındalık ile ölçek toplamı arasında istatistiksel farklılık bulunurken, diğer alt boyutlar arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Özgün (2018) araştırmasında lise müdürlerinin kıdemleri ile bilinçli farkındalık düzeyleri arasında istatistiksel farklılık bulunmadığını belirlemiştir. Akkaya (2019) araştırmasında lise müdürlerinin kıdem yılı ile bilinçli farkındalık düzeyleri arasında istatistiksel farklılık bulunmadığını belirlemiştir.

Araştırma sonucunda okul yöneticilerinin bilinçli farkındalık düzeylerinde cinsiyet, kurumdaki görev, eğitim durumu ve kıdem değişkenlerinin bilinçli farkındalık üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Okul yöneticilerinden kadın olanlar ve okul müdürü olarak görev yapmakta olanların bilinçli farkındalık düzeyleri daha yüksektir. Araştırmada ayrıca eğitim

düzeyinin ve kıdem yılının artmasının bilinçli farkındalık üzerinde olumlu katkısının bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okul yöneticilerinin bilinçli farkındalık düzeylerinin artırılması ve bunun sonucunda da eğitime katkı sağlanması adına bilgilendirici eğitim programları uygulanmalıdır.

Kaynakça

- Akçakanat, T. ve Köse, S. (2018). Bilinçli farkındalık: kavramsal bir inceleme. *Uluslararası İşletme Ekonomi ve Yönetim Perspektifleri Dergisi*, 2(2), 16-28.
- Akdeniz, H. (2021). *Bilinçli farkındalığın iş tutumları ile arasındaki ilişkide psikolojik sermayenin ve öz düzenlemenin aracı rolü*. Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akın, A. (2009). Öz duyarlık ve boyun eğici davranış. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 34(152), 139-147.
- Arslan, Ü., Uygur, S.S., & Asıcı, E. (2020). Ergen ve Yetişkin Bilinçli Farkındalık Ölçeğinin Türkçe versiyonunun geçerlik ve güvenilirliği. *2.Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi/2nd International Educational Research Conference*. İzmir/Türkiye.
- Atalay, Z. (2018). *Mindfulness: şimdi ve burada bilinçli farkındalık*. İstanbul. Psikonet Yayınları.
- Atalay, Z. (2019). *Bilinçli farkındalık: farkındalıkla anda kalabilme sanatı*. İstanbul: İnkılap Yayınevi.
- Baer, R. A., Smith, G. T. & Allen, K. B. (2004). Assessment of mindfulness by selfreport: The Kentucky Inventory of Mindfulness Skills. *Assessment*, 11(3), 191-206.
- Bedel, E. F. (2016). Okul öncesi eğitimde bilinçli farkındalık yaklaşımı. *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi*, 8, 1993-1998.
- Brown, K. W. & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 822–848.
- Çakır, S., Sarıbaş, M. Ş., Akduman, G. G. ve Özyürek, A. (2023). Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretimde bilinçli farkındalık düzeylerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 52(237), 319-348.
- Çakır, S., Şepitci Sarıbaş, M. ve Gültekin Akduman, G. (2022). Öğretimde bilinçli farkındalık: Okul öncesi öğretmenleri örneği. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(30), 85-110.
- Çatak, P. (2012). The Turkish version of the cognitive and affective mindfulness scale revised, *Europe's Journal of Psychology*, 8(4), 603-619.
- Çollak, N. (2018). *Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik 8 haftalık mindfulness (bilinçli farkındalık) programı ve programın çocuklar üzerindeki etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Droutman, V., Golub, I., Oganessian, A. ve Read, S. (2018). Development and initial validation of the Adolescent and Adult Mindfulness Scale (AAMS). *Personality and Individual Differences*, 123, 34-43.
- Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L., Bonus, K., & Davidson, R. J. (2013). Mindfulness for teachers: A pilot study to assess effects on stress, burnout, and teaching efficacy. *Mind, Brain, and Education*, 7(3), 182-195.
- Greenberg, J., Reiner, K., & Meiran, N. (2012). "Mind the trap": mindfulness practice reduces cognitive rigidity. *PloS one*, 7(5), e36206.
- Jenkins, K. T. & Tapper, K. (2014). Resisting chocolate temptation using a brief mindfulness strategy. *British Journal of Health Psychology*, 19(3), 509-522.
- Jennings, P. A. (2014). Early childhood teachers' well-being, mindfulness, and selfcompassion in relation to classroom quality and attitudes towards challenging students. *Mindfulness*, 6(4), 732-743.
- Kabat-Zinn J (2009) *Full catastrophe living: using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness*. Bantam Dell Publishing.
- Kabat-Zinn, J. (2019). *Yeni başlayanlar için farkındalık* (S. S. Tezcan, Çev.). İstanbul: Pegasus Yayınları
- Karremans, J. C., Schellekens, M. P. J. & Kappen, G. (2017). Bridging the sciences of mindfulness and romantic relationships: a theoretical model and research agenda. *Personality and social psychology review*, 21(1), 29-49.
- Kaynak, Ü. ve Güven, M. (2017). Bilişsel davranışçı tekniklere dayalı bilinçli farkındalık geliştirme etkililiği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(51), 746-753.
- Keçe, C., Coşar, F., Özcan, K. ve Çay, M. (2020). *Mindfulness ve kabul temelli psikoterapi*. Ankara: Pusula Yayınevi.
- Kerlinger, F. N. & Lee, H. B. (1999). *Foundations of behavioral research*. New York: Harcourt College Publishers.
- Kocaarslan, B. (2016). *Profesyonel müzik eğitiminde bilinçli farkındalık, öğrenme stratejileri ve öğrenme stilleri*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Lau, M., Bishop, S., Zegal, Z., Buis, T., Anderson, N., Carlson, L., Shapiro, S., Carmody, J., Abbey, S., & Devins, G. (2006). The Toronto Mindfulness Scale: Development and Validation. *Journal of Clinical Psychology*, 62(12), 1445-1467
- Lenger, K., Cameron L. Gordon, Simone P. Nguyen (2017). Intra-individual and cross-partner associations between the five facets of mindfulness and relationship satisfaction. *Mindfulness*, 8, 171-180.
- Leroy, H., Anseel, F., Dimitrova, N.G. & Sels L. (2013). Mindfulness, authentic functioning, and work engagement: a growth modeling approach. *Journal of Vocational Behavior*. 82, 238-247.

- Ma, Y., Wang, F. & Cheng, X. (2021). Kindergarten teachers' mindfulness in teaching and burnout: *The mediating role of emotional labor. Mindfulness, 12*(3), 722-729.
- Neff, K. D. (2003). The development and validation of a scale to measure selfcompassion. *Self and Identity, 2*(3), 223-250.
- Özgün, M. (2018). *Lise müdürlerinin bilinçli farkındalıkları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özyeşil, Z., Arslan, C., Kesici, Ş., & Deniz, M. E. (2011). Bilinçli farkındalık ölçeği'ni Türkçeye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim, 36*(160).
- Siegel, R. D., Germer, C. K. & Olendzki, A. (2008). *Mindfulness: what is it? where does it come from? clinical handbook of mindfulness*. Springer.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson.
- Wamsler, C., Brossmann, J., Hendersson, H., Kristjansdottir, R., McDonald, C., & Scarampi, P. (2018). Mindfulness in sustainability science, practice, and teaching. *Sustainability Science, 13*(1), 143-162.
- Williams, M. & Penman, D. (2015). *Farkındalık: çılgın bir dünyada huzur bulmak için pratik bir rehber*. İstanbul: Pegasus Yayınları.
- Yiğit, Ş. (2021). *Lise öğrencilerinin kişilik özelliklerine göre bilinçli farkındalık düzeyleri*. Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Samsun.

Öğretmenlerin Sosyal Görünüş Kaygı Düzeylerini Etkileyen Faktörlerin Analizi

Murat KARADEMİR¹

Ahmet Melih GÖKSU²

DOI: 10.5281/zenodo.10070312

Öz

Öğretmenlerin sosyal görünüş kaygı düzeylerini etkileyen faktörlerin analiz edilmesi amacıyla yapılan araştırmada genel tarama model kullanılmıştır. Araştırma 2023 yılında Hatay ilinde yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini Hatay ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapmakta olan 450 öğretmendir. Araştırmada veri toplama aracı olarak 'Sosyal Görünüş Kaygısı Ölçeği' kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde SPSS programı kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda yaş, cinsiyet, çalışma süresi, branş değişkenlerinin sosyal görünüş kaygısı üzerine etkili olduğu bulunmuştur. Araştırmada ayrıca yaş seviyesinin yükselmesi ile birlikte, görev süresinin ve eğitim düzeyini yükselmesi de sosyal görünüş kaygısının azalmasına sebep olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Kaygı, Sosyal Kaygı, Sosyal Görünüş Kaygısı

Analysis of Factors Affecting Teachers' Social Appearance Anxiety Levels

Abstract

A general screening model was used in the research conducted to analyze the factors affecting teachers' social appearance anxiety levels. The research was conducted in Hatay province in 2023. The sample of the research is 450 teachers working in schools affiliated with the Ministry of National Education in Hatay. 'Social Appearance Anxiety Scale' was used as a data collection tool in the research. SPSS program was used to analyze the research data. As a result of the research, it was found that age, gender, working period and branch variables had an impact on social appearance anxiety. The study also concluded that as age increases, tenure and education level increase, social appearance anxiety decreases.

Keywords: Teacher, Anxiety, Social Anxiety, Social Appearance Anxiety

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

² İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, Erzin/ Hatay, melihgoksu@gmail.com

Giriş

Sosyal görünüm kaygısı, olumsuz beden imajı ile sosyal kaygının kesişiminde yer alan ve kişinin vücut şekli de dahil olmak üzere (ancak yalnızca vücut büyüklüğüne indirgenemeyen) tüm görünümüne ilişkin kaygıyı tanımlayan, sosyal kaygının bir alt kategorisidir (Hart vd. 2004). İnsanlar, 2008). İnsanların görünüşleriyle ilgili sosyal kaygılarını ifade eder. Bu kaygılar; boy, kilo, yüz şekli/özellikleri, ten rengi gibi pek çok özellikle ilgili olabilmektedir (Doğan, 2010).

Bu kavram, sosyal beden kaygısının kapsayıcılık eksikliğini telafi etmek amacıyla ortaya çıkmış ve beden imajına ilişkin kaygıları açıklamak için kullanılmaktadır. Sosyofiziksel kaygı; yalnızca kilo, boy, kas gibi özelliklere odaklanmak anlamı daralttığı için genel görünümle ilgili başka bir kavrama ihtiyaç duyulmaktadır. Bu ihtiyaçtan yola çıkarak literatürde, görünümün yalnızca ölçülebilir kısımlarıyla değil, bir bütün olarak görünümle ilgili kaygıları kapsayan sosyal görünüm kaygısına da yer verilmiştir (Hart vd., 1989).

Görünüm kaygıları öncelikle başkalarının değerlendirilmesine odaklansa da, aynı zamanda bireyin kendi bedeni hakkındaki düşüncelerine de dayandığı düşünülmekte ve çoğu zaman olumsuz bir benlik imajının sonucu olarak değerlendirilebilmektedir (Yuceant ve Unlu, 2017). Beden imajı aynı zamanda bireyin bedeni hakkında ne düşündüğü ve hissettiğine dair algısını da içerdiği ifade edilmektedir (Ermiş ve İmamoğlu, 2019). Bu imaj olumlu olduğunda birey kendi bedeninin özellikleriyle daha barışık, olumsuz olduğunda ise vücudunun özelliklerinden memnun değildir (Aktaş, 2020).

Görünüş kaygısı ile ilgili sorunlar yaşayan bireyler kendileri bu mutsuzluğu yaşarlarken, çevrelerine de yansıtılmaktadırlar. Öğretmenler öğrencileri için rol model olmaktadır. Sosyal görünüş kaygısı yaşayan öğretmenler öğrencileri için olumsuz örnek oluşturabilmektedir. Bu sebeple öğretmenlerin bu tür kaygılardan uzak kalıyor olmaları gereklidir. Yapılan çalışmalarda sosyal görünüş kaygısının birey yaşamını olumsuz etkilediği görülmektedir. Bu çalışmada öğretmenlerin sosyal görünüş kaygı düzeylerini etkileyen faktörlerin incelenmesi amaçlanmıştır.

Kaygı

Kaygı 1940'lardan bu yana araştırılıyor. Kaygı, duygusal ve bilişsel dengeyi bozan, “üzüntü, kaygı verici düşünceler, endişe” (TDK, 2023) olarak tanımlanan, kaynağı bilinmeyen yoğun bir uyarılma durumudur. Freud (1969) kaygıyı “istenmeyen duygusal bir durum” olarak tanımlamıştır. Bilimsel keşifler, hızlı teknolojik gelişme, nüfus artışı, alışılmadık durumlar (bir nesneyle veya yeni bir kişiyle karşılaşma, korkutucu bir durum), iç ve dış çatışmalar, karşı cinsle, arkadaşlarla ve ebeveynlerle ilişkiler ve sosyal çatışmalar, etkileyen faktörler olarak tanımlanmaktadır. Desteğin geri çekilmesi, olumsuz sonuçların beklenmesi, iç çatışmalar, belirsizlik ve diğer faktörler de kaygının ortaya çıkmasına neden olabilmektedir (Cüceloğlu, 2014).

Kaygı bilişsel, davranışsal ve fiziksel düzeyde yaşanan karmaşık bir olgudur. Bilişsel düzeyde kaygı, olayların çarpık algılanmasından, belirsizlik duygularından ve işlevsiz düşüncelerden kaynaklanmaktadır (Beck, 1976). Kaygıya neden olabilecek durumlardan

kaçınmak, yani kaçınma davranışı sergilemek davranışsal düzeyde bir tepki olarak bilinir ve kaygı yaşayan bireyler arasında yaygın olarak görülen bir davranıştır. Fiziksel düzeyde kaygı durumunda "sempatik sinir sistemi aktiftir" ve vücut fiziksel tepkiler (terleme, el sıkışma, kalp atışının artması) gösterir (Rapee vd., 1995).

Mark ve Kowalski'nin (1995) belirttiği gibi kaygının kişinin yaşam kalitesini olumsuz etkilediği ve karamsarlığa neden olmaktadır. Kaygının, olumsuz bir duygu (zararlı) olmasının yanı sıra, bireylerin daha üretken ve etkili yaşamlar sürdürmelerine yardımcı olabilecek motive edici (yararlı) bir faktör olarak görev yaptığı ve uyumsuz davranış veya olayları önlemede etkili olabileceği bilinmektedir.

Sosyal Kaygı

Sosyal varlıklar olarak insanlar, başkalarıyla birlikte topluluk halinde yaşama yönünde doğal bir dürtüye sahiptir. Çünkü insanlar hayatta kalmak ve yaşamı sürdürmek için başkalarına hem ihtiyaç duyar hem de ona bağımlıdırlar (Maryanski ve Turner, 1992). Yani sosyalleşme herkes için bir ihtiyaçtır. İnsanlar, kurdukları sosyal ilişkilerden elde ettikleri verim doğrultusunda sosyal yaşamlarında ve iç dünyalarında var olabilmektedir. Doğası gereği insanlar, etkileşimde buldukları diğer kişilerden olumlu değerlendirme, kabul ve onay isteme eğilimindedir (İrkörücü-Küçük, 2018).

Olumlu bir izlenim bıraktığına ve olumlu bakıldığına inananların çevreye aidiyeti ve uyumu kolaylaşacaktır (Nikolic, 2020). Bu nedenle iş görüşmesi, bir gruba katılma veya yardım isteme gibi sosyal etkileşim gerektiren durumlar, yeme-içme gibi gözlemlenebilecek durumlar ve topluluk önünde konuşma veya katılım gibi başkalarının önünde bunu yapmayı gerektiren durumlar tartışma ortamında birçok insanı endişelendirebilir. Aslında DSM-5'e göre sosyal kaygının en belirgin belirtisi başkaları tarafından olumsuz yargılanma korkusudur (APA, 2013).

Sosyal fobi olarak da tanımlanabilecek bu kaygı türü, genellikle çocukluğun son dönemlerinde, başkalarıyla sosyal etkileşimlerin yoğunlaşmaya başladığı dönemde başlayabildiği gibi, yetişkinlikte yaşanan travmalar sonucunda da ortaya çıkabilmektedir. Sosyal kaygının diğer olası nedenleri cinsiyet stereotipleri, düşük sosyoekonomik düzey (düşük eğitim, gelir ve sosyal statü), sosyal destek sisteminin eksikliği, düşük akademik performans, psikotrop ilaç kullanımı ve toplumdaki işlevsellik konusundaki deneyim eksikliği ile ilgili olabilir (Desalegn vd., 2019).

Sosyal kaygı bozukluğu olan kişilerin kaygı düzeylerini tetikleyen sosyal durumlarda sergileyebileceği belirtiler fiziksel, davranışsal ve psikolojik belirtiler olarak ayrılabilir. Fiziksel olarak terleme, kızarma, titreme ve hızlı nabız; utangaç davranışlar, iletişimden kaçınma ve ürkek tavırlar; zihinsel olarak kendini utandırma, yetersizlik düşünceleri ve konsantrasyon güçlüğü sosyal kaygının yol açabileceği olası reaksiyonlardır. Sosyal kaygısı olan bireylerde eleştiri, utandırma, hakaret etme, iyi izlenim bırakma çabası gibi sosyal sonuçların yol açtığı kaygının devam etmesi, birey ve yaşamı üzerinde çeşitli etkiler yaratabilmektedir (Pekin, 2017).

Sosyal Görünüş Kaygısı

Sosyal görünüm kaygısı, sosyal kaygının bir alt unsuru olarak kabul edilmektedir. Tarih boyunca sosyal imaj önemli bir faktör olarak görülmüştür. İnsanlar güzelliği olumlu,

çirkinliği ise olumsuz değerlendirme eğilimindedir. Bu noktada kitle iletişim araçları da insanların ideal bir toplumun nasıl olması gerektiğine ilişkin duygu ve düşüncelerinin şekillenmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Bu duygu ve düşünceler bireyin beden algısının şekillenmesinde etkin rol oynamaktadır (Yazıcı vd., 2016). Yüceant (2013) çalışmasında kitle iletişim araçlarının kişilerin tutumlarını ve sosyal imajlarına ilişkin kaygı düzeylerini artırdığı sonucuna varmıştır. Mülazımoğlu ve Aşçı'nın (2006) belirttiği gibi günümüzde medyanın da desteklediği zayıf kadın ve kaslı erkek görselleri vücut ideali olarak görülüyor. Bu vücut idealleri aynı zamanda insanların bedenleri hakkındaki düşüncelerini de etkilemektedir.

Sosyal görünüş kaygısı boy, kilo, kas yapısı gibi vücudun temel özelliklerinin yanı sıra yüz özellikleri, ten rengi, el yapısı, düzgün saçlar gibi detayları da kapsayan oldukça geniş bir kavramdır. Sosyal görünüş kaygısı, bireyin sadece dış görünüşüne değil, genel görünümüne de odaklanan oldukça kapsamlı bir kavramdır. Araştırmalar, görünüşlerine önem veren kişilerin kendilerini çekici görmemeleri nedeniyle, bu kaygının çoğunlukla başkalarına nasıl göründükleri hakkındaki düşüncelerini etkilediğini göstermektedir (Hart vd., 2008).

Dolayısıyla insanların sosyal görünüm olarak adlandırdığı bu kavramın iki farklı alt boyuta ayrıldığı söylenebilir: Birincisi, kişinin kendi görünümünden memnun olmaması ve dolayısıyla kendini rahatsız hissetmesi; Tatminsiz ve dolayısıyla rahatsız olmasıdır. İkincisi ise dış görünüşünün başkaları tarafından olumsuz değerlendirilmesine ilişkin tutum ve düşünceleridir. Her iki boyutta da bireyler sosyal görünüş kaygısı yaşarken, beden de kaygının fizyolojik belirtilerini yaşamaktadır (Çepikkurt ve Coşkun, 2010). Sosyal görünüş kaygısı bireyin beden imajı algısıyla doğrudan ilişkilidir. Bireyin görünümüne ilişkin görüş, inanç, duygu, düşünce ve davranışlarını içermektedir (Doğan vd., 2011).

"Beden imajı" kavramı tarihsel olarak kişilikle ilişkilendirilmiştir. Gelişen tüm toplumlarda görünümün giderek önem kazanmasıyla birlikte beden sadece biyolojik bir yapı olmaktan çıkıp sosyal ve psikolojik bir ürün haline gelmektedir. Beden imajı negatif ve pozitif olmak üzere iki kategoriye ayrılır; biri yüksek, diğeri düşüktür (Raghibi ve Minakhany, 2012).

Olumlu beden imajı, bireyin beden algısı ve memnuniyetinin ötesine geçen daha geniş bir yapıyı ifade ederken; negatif beden imajı, bireyin kendi bedeniyle ilgili olumsuz duygu, inanç ve algılarını içeren ve bunun sonucunda bireyin kendisini daha az bulduğu bir kavramdır. başkalarına göre çekicidirler, bedenlerinden utanırlar ve rahatsız olurlar (Doğan, 2010). İnsanların bedenlerine ilişkin olumsuz duygusal ve bilişsel değerlendirmeleri, kendileri ve çevreleriyle olan etkileşimlerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Sosyal görünüş kaygısı yaşayan kişiler, toplum tarafından kabul edilebilmek adına görünüşlerinin hoşlanmadıkları yönlerini gizlemeye çalışır ve bu şekilde iletişim kurmaya çalışmaktadırlar (Tylka ve Woodbarcalow, 2015).

Sosyal Görünüş Kaygısı ile İlgili Kuramlar

Araştırmanın bu bölümünde sosyal temsil kaygısına dayanan izlenim teorisi ve nesneleştirme teorisinin yanı sıra psikanalitik teori, psikodinamik teori, psikobiyolojik teori, sosyal öğrenme teorisi ve bilişsel davranışçı teori gibi diğer psikolojik teoriler ele alınmaktadır.

İzlenim Teorisi

İnsanlar hayatlarının her aşamasında sosyal etkileşime uygun bir sosyal ortam yaratmaya çalışırlar. Sosyal ortamda iyi bir izlenim bırakmak önemlidir. İzlenim yönetimi kavramı ilk kez Erving Goffman tarafından ortaya atılmıştır. İzlenimler, başkaları üzerinde oluşan etkiler ve görüntüler olarak bilinir ve insanların yönlendirmeye çalıştığı süreçler ve bireylerin kendilerini nasıl gördüklerini etkilemek için yaptıkları eylemler olarak tanımlanır (Kızılkaya ve Özkaya, 2023).

İzlenim teorisi sosyal görünüm kaygısının en önemli teorilerinden biridir. İzlenim teorisine göre kişi çevresinde istenilen izlenimi yaratamıyorsa bu durum hayal kırıklığı ve sosyal görünüş kaygısına yol açabilir. İnsanların görmek istediği kişi olmaya, başkaları tarafından beğenilmeye, farklı insanlar tarafından beğenilmeye ve iyi görünmeye çalışmak, sosyal görünüş kaygısı olan kişiler için önemlidir. Sosyal ortamda iyi bir izlenim bırakamayacağına inanan bir kişi, kendisi hakkında olumsuz düşüncelere sahip olacak ve bu da sosyal görünüm kaygısına yol açabilecektir (Leary vd. 1988).

Başkaları üzerinde olumlu bir etki bırakmaya yönelik kişisel çabaların temelinde iyi hissetme arzusu vardır. Gösterim yönetimi üç süreci birleştirir (Kızılkaya ve Özkaya, 2023):

1. *İzlenimlerin incelenmesi.* Süreç başkalarının kişi hakkında söyledikleriyle başlar. Geri bildirimlere dayanarak bireyler oluşturmak istedikleri imaj ile algılanan imaj arasındaki farkları inceleyerek herhangi bir olumsuz etkinin olup olmadığını araştırırlar.

2. *İzlenim yaratma motivasyonu.* Birey, istediği sonuçlara ulaşmak ve istediği gibi görünmek için motive olur ve harekete geçer. Başkalarından olumlu geri bildirim alan kişilerin özgüvenleri ve öz saygıları artarken, olumsuz geri bildirimler motivasyon ve öz saygının azalmasına neden olmaktadır

3. *İzlenim yaratmak.* Bu, başkalarının kendilerini nasıl algıladığını anlayan kişilerin harekete geçtiği aşamadır. Kişi yaşadığı sosyal çevrede beğeni kazanmak ve iyi bir izlenim yaratmak için bazen plastik cerrahi, kilo verme, vücut geliştirme, giyim tarzını değiştirme gibi farklı yöntemler denemektedir. Kendilik algısı, benlik fikri, benlik algısı, sosyal rol ve kişilik özellikleri gibi değişkenler izlenim yaratan faktörler olarak bilinmektedir.

Nesnelleştirme Kuramı

Fredrickson ve Roberts (1997) tarafından öne sürülen nesnelleştirme teorisine göre bireyler, bedenlerini birer nesne olarak görmekte ve başkalarının onayını almak için onları sürekli olarak değiştirmek istemektedirler. Nesnelleştirme teorisinin temeli "feminizm"dir. Bu teori cinsel nesnelleştirmenin kadınları nasıl etkilediğini açıklıyor. Toplumun kadınları "güzel, çekici ve zayıf" olarak görmek istemesi kadınların sürekli olarak bedenlerini ve imajlarını işlemesine ve değiştirmesine neden olmaktadır (Kızılkaya ve Özkaya, 2023).

Nesnelleştirme teorisine göre bireyin fiziksel boyutu, cinsel çekiciliği, canlılığı, sağlığı, enerji düzeyi, sosyal statüsü, ırkı, yaşı ve bireysel özellikleri nesnelleştirmeyi belirleyen faktörlerdir. Nesnelleştirmenin olumsuz sonuçlarından biri kaygı yaratmasıdır. Sosyal görünüm kaygısı, beden imajı ile sürekli mücadele eden kişide ortaya çıkar ve vücut gözetimi, yeme bozuklukları, dismorfik bozukluk, depresyon gibi ciddi psikolojik sorunlara yol açmaktadır (Karakaş ve Balamir, 2021).

Psikoanalitik Kuram

Sigmund Freud'un araştırmalarıyla geliştirilen psikanalitik teoriye göre, insanların sosyal ortamlarda takdir edilme arzusunun temelinde bilinçdışı uyarılar yatmaktadır. Bireyin yaşamını olumsuz yönde etkileyen olaylar psikolojik ve bilişsel süreçlerle ilişkilidir. Freud'un topografik modeline göre, id (arzuların tatmin edilmesi ve haz elde edilmesi), ego (id ve süperegö arasındaki dengenin korunması) ve süperegö (toplumsal kurallar ve normlar) arasındaki uyumsuzluğun kaygıya ve dolayısıyla psikolojik sorunlara yol açmasıdır. Bilinçsiz motivasyon, toplumda iyi bir statüye ulaşma, takdir edilme, başkaları tarafından beğenilme, tanınma ve olumlu geri bildirim alma beklentisini ifade etmektedir. İnsanların başkalarından geri bildirim alma konusunda bilinçsiz dürtüleri vardır. Eğer birey istediği gibi görünmüyorsa ve olumsuz tepkiler alıyorsa sosyal görünüm kaygısı ve bilinçaltı karmaşası yaşayabilmektedir (Türkçapar, 1999).

Psikodinamik Kuram

Çocukluk, kişinin kişiliğinin oluşmasında en önemli dönem olarak kabul edilir. Adler, bireylerin sürekli olarak üstün olmaya çalıştıklarına ve yetersizlik duygularını bastırmaya çalıştıklarına inanıyordu. Bunun sonucunda kaygı ortaya çıkar (Adler, 1969). Fromm, insan varoluşundaki bağımsızlık duygusunun kaygı yarattığına inanıyordu. Çocuğun çocukluk döneminde kendisi hakkında olumlu düşünceleri varsa kaygısı azalacak ve bu da olumlu kişilik gelişimine katkı sağlayacaktır (Fromm, 1941). Sullivan'ın teorisine göre kaygı, olumsuz uyarılardan dolayı ortaya çıkar. Kaygının gelişmesinde çocuğun anneye kurduğu bağ çok önemlidir. Eğer anne veya annenin taşıyıcısı kaygılıysa, çocuğun da kaygılı olması muhtemeldir. Annenin kaygısı da empati yoluyla çocuğa aktarılır (Sullivan, 1953). Horney, ebeveynlerin çocuklarının ihtiyaçlarını karşılamaması durumunda bunun ebeveynlere karşı düşmanlığa yol açabileceğine, ancak çocukların bu duyguları bastıracağına inanıyor. Horney, bu bilinçaltı duyguların temel kaygının temelini oluşturduğuna inanıyor. Bireyin kendini değersiz, önemsiz, küçük, çaresiz ve tehlikede hissettiği duygusuna temel kaygı denmektedir (Horney, 1950).

Psiko-Biyolojik Model

Psikobiyolojik teoriye göre; ebeveyn tutum ve rollerinin, çocuklarla iletişimde disiplin yöneliminin, genetik ve beyin etkilerinin kaygı gelişimini etkilediği bilinmektedir (Dilbaz, 1997).

Sosyal Öğrenme Kuramı

Bandura'nın (1999) araştırması bilişsel çerçevenin oluşmasına katkı sağlamıştır. Bu teoriye göre öğrenme, stratejiler ve gözlem yoluyla gerçekleşen bir süreçtir. Sosyal öğrenme sürecinde ilgi, dikkat, hafıza, taklit ve motivasyon gibi aşamalar bulunmaktadır. Bireylerin gerçekleştirdiği eylemler ödüllendirilir veya tam tersine cezalandırılır. Örneğin çocuğun bir davranışı ödüllendirildiğinde davranışın tekrarlanmasına, cezalandırıldığında ise çocuğun davranışı zihinsel olarak bastırmasına yol açacaktır. Yani ortak noktaları çocuklara bir şeyler öğretmektir. Sosyal öğrenme teorisine göre gözlemsel koşullanma, sosyal görünüm kaygısının gelişiminde büyük rol oynamaktadır. Şahin'in (2012) belirttiği gibi özellikle günümüzde insanların sevdiklerine sevgilerini ifade etmek için başkalarını taklit ettikleri, kendi vücut şekillerini ve vücut imajlarını benimsedikleri; örneğin ünlüleri taklit ettikleri ve bu nedenle

bedenlerinden hoşlanmadıkları ve onları değiştirmek istedikleri gözlemlenmiştir. İnsanların ideal gördükleri kişileri sosyal medyada övmesi ve onlar gibi olmayı istemesi de sosyal görünüş kaygısını tetikleyen faktörlerdendir. Sosyal öğrenme modeline göre başkalarıyla aynı şeyleri yapmak, vücudunu ve tarzını değiştirmek, başkalarını taklit etmek sosyal görünüş kaygısının başlıca unsurları olarak kabul edilmektedir.

Bilişsel Davranışçı Kuram

Bilişsel davranışçı kurama göre; sosyal görünüş kaygısı, pekiştirme ve koşullandırma yoluyla ortaya çıkan öğrenilmiş bir davranış olarak bilinmektedir. Türkçapar (1999) koşullamayı üç farklı biçimde sınıflandırır:

Doğrudan koşullanma: Bir kişi davranışı doğrudan deneyimleyerek öğrenir. Davranış deneyimle öğrenilir. Eylemleri kendi deneyimlerinin sonucudur. Beden imajını veya vücut yapısını beğenmeyen bir kişinin, çevresinden olumsuz tepkiler alması nedeniyle sosyal görünüm kaygısı geliştirmesi buna örnek olarak verilebilir.

Gözlem: Bir kişi davranışı gözlemleyerek öğrenir. Bireyler başkalarının deneyimlerinden sonuçlar çıkarır ve bunları kendi davranışlarına uygular. Örneğin, bir kişinin sosyal ortamda sosyal görünüşü nedeniyle utandığını veya dalga geçildiğini gören bir kişi de sosyal görünüş kaygısı geliştirebilir.

Bilgi aktarımı: Bilgiye, tutuma, keşfetmeye ve davranışa dayalı öğrenmedir. İnsan bunu yaşamamış ve deneyimlememiştir. Herhangi bir konu hakkında konuştuğundan sonra bireyin davranışındaki değişiklikler gözlemlenir. Örneğin bir arkadaş grubunda sosyal görünüm hakkında konuştuğundan sonra kişi kendi görünümüne daha fazla önem verecek ve sosyal görünüm kaygısı geliştirecektir (Cücelioğlu, 1999).

Sosyal Görünüş Kaygısının Nedenleri

Alanyazın incelendiğinde “reddedilme duygusu, fizyoloji, utangaçlık, sosyal izlenim, olumsuz beden algısı, kültür ve toplum” gibi etmenlerin sosyal görünüş kaygısının oluşumuna neden olan etmenler gibi incelendiği görülmektedir (Doğan, 2010).

Reddedilme duygusu: Bireylerin bir ilişkide, arkadaşlıkta ya da akran ilişkisinde diğer kişiden onay ve kabul görmesi önemlidir; olumsuz geri bildirim almak ve sosyal ortamlarda istenmemek sosyal görünüş kaygısının gelişmesinde önemli faktörler olarak değerlendirilebilir.

Fizyoloji: Sosyal görünüş kaygısı bozukluğu olan kişilerde pasif (devre dışı) bir “sempatik sinir sistemi” bulunur. Bu nedenle, bireyin "sempatik sinir sistemi aktivitesinin" düşük olması nedeniyle kaygı yaşama olasılığı daha yüksektir.

Utangaçlık: Utangaç kişiler kendilerinin yeterince iyi olmadıklarını hissederek sosyal durumlardan çekilme, sosyal etkileşimlerden kaçınma gibi davranışlar sergileyerek kendilerine engel oluştururlar. Kaçınma davranışı sergileyen kişiler, daha fazla utangaçlık duygusu yaşarlar. Utangaçlık aynı zamanda sosyal görünüm kaygısına da yol açabilir.

Sosyal izlenim: Sosyal görünüş kaygısı, kişinin çevresinde olumlu, güzel ve hoş bir izlenim bırakmadığına inanması sonucu ortaya çıkar. İnsanlar için olumlu bir sosyal izlenim yaratmak önemlidir.

Olumsuz beden algısı: Olumsuz beden algısı, kişinin bedeni hakkında olumsuz düşüncelere sahip olması, vücut yapısını beğenmemesi, yetersiz görmesi ve sosyal görünüş kaygısına yol açması sonucu ortaya çıkan bir faktördür.

Toplum ve kültür: Her toplum ve kültür farklı olduğu gibi, insanları da farklı şekilde etkiler. Sosyal görünüm kaygısı aynı zamanda kültürel ve sosyal faktörlerden de etkilenmektedir.

Sosyal Görünüş Kaygısının Sonuçları

Sosyal görünüm kaygısı gençler için çok önemli bir rol oynuyor çünkü gençler sıklıkla çevrimiçi ilişkilere dahil oluyorlar ve bunun değişen bedenlerinin zihinselleştirilmesiyle ve diğer yandan beden imajının paylaşılmasıyla önemli bir ilişkisi var (Boursier ve Manna, 2019). Doğan ve Çolak (2016) da sosyal görünüş kaygısının sosyal medya kullanımını yordadığını belirtmiştir. Boursier ve arkadaşlarına (2020) göre sosyal görünüş kaygısı yüksek olan ergenlerin çevrimdışı sosyal ortamlardan kaçındıkları, sosyal medya temelli iletişimde daha az kaygı yaşadıkları ve kendilerini tercih ettikleri şekilde sunmak ve ifade etmek için sosyal medyayı aktif olarak kullandıkları sonucuna varılmıştır.

Yapılan bir araştırmaya göre, kamu sağlık hizmetinden estetik ameliyat talep eden kişilerin genel olarak görünümle ilgili streslerinin daha yüksek olduğu ve psikososyal işlevselliklerinde genel bir bozulma olduğu belirlenmiştir. Klinik görüşmelerde görünüm kaygısının insanların günlük yaşamlarını önemli ölçüde etkilediği vurgulanmıştır. Kaçınma davranışının görülme sıklığı oldukça yüksek, hatta meme büyütme gibi ameliyat isteyenler arasında "tipik" denebilecek kadar yüksektir (Clarke vd., 2012).

Levinson ve Rodebaugh (2012) tarafından yapılan araştırma, sosyal görünüm kaygısının olumsuz değerlendirilme korkusuyla birlikte ortaya çıktığını; kilo, vücut şekli ve yeme kaygısı üzerinde anlamlı bir yordayıcı etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Artan sosyal görünüm kaygısı, yüksek düzeyde vücut memnuniyetsizliği nedeniyle yeme bozukluklarının, özellikle de bulimia nervozanın gelişmesi için bir risk faktörü olabilir. Olumsuz değerlendirilme korkusu ve sosyal görünüm kaygısı, insanlarda yeme veya sosyal kaygı bozuklukları (veya her ikisi) gelişmesine yol açarak insanları bu bozukluklara karşı duyarlı hale getirebilir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Öğretmenlerin sosyal görünüş kaygı düzeylerini etkileyen faktörlerin analiz edilmesi amacıyla yapılan araştırmada genel tarama model kullanılmıştır. Akarsu ve Akarsu'nun (2019) belirttiği gibi genel tarama modeli nicel araştırma yöntemlerinden biridir. Betimsel araştırma grubunda tarama araştırması, örnek olay çalışmaları ve ilişkisel araştırma yöntemleri yer almaktadır. Genel olarak geniş bir kitlenin görüş ve özelliklerini hedef alır. Amacı; bir araştırma konusunun mevcut durumunu fotoğraf çekerek anlatmaktır

Evren ve Örneklem

Araştırma 2023 yılında Hatay ilinde yürütülmüştür. Araştırmanın evreni Hatay ilinde görev yapmakta olan öğretmenlerken, araştırmanın örneklemini ise Hatay ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapmakta olan 450 öğretmendir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak ‘Sosyal Görünüş Kaygısı Ölçeği’ kullanılmıştır. Bir bireyin genel görünümüyle ilgili kaygı düzeyini belirlemek için Hart ve ark. (2008) tarafından geliştirilmiş ve Doğan (2010) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Bu ölçek 16 maddeden oluşmakta olup kaygı düzeyini ölçmek için kullanılmaktadır. Maddeler “Hiç uygun değil” (1 puan) ile “Tamamen uygun” (5 puan) arasında derecelendirilmiştir. Ölçeğin ilk maddesi tersten puanlanmaktadır. Yüksek puanlar bireyin sosyal görünüm kaygısı yaşadığını göstermektedir. Araştırmada ölçeğin Cronbach alfa katsayısı 0,79 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde SPSS programı kullanılmıştır. Yapılan normallik analizinde çarpıklık değeri 1,070, basıklık değeri ise 1,300 olarak hesaplanmıştır. Tabachnick Fidell’in (2013) belirttiği gibi çarpıklık ve basıklık değerlerinin 1,500 ile -1,500 arasında olması araştırma verilerinin normal dağılımda olduğunu göstermektedir ve bu sebeple analizlerde parametrik testlerden t Testi ve ANOVA testi uygulanmıştır. Değişkenler arasındaki anlamlılık ilişkisini belirlerken anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak alınmıştır. Öğretmenlerin kişisel özelliklerinin dağılımını belirlemek amacıyla da frekans ve yüzde dağılımı bulunmuştur.

Bulgular

Araştırmada öğretmenlerin sosyal görünüş kaygı düzeyleri öğretmenlerin bazı kişisel özelliklerine göre farklılaşma durumu incelenmiştir. Öğretmenlerin kişisel bilgilerinin dağılımı ve araştırmadan elde edilen bulguların tabolaştırılmış hali ve yorumları aşağıda yer almaktadır.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerinin Dağılımı

		N	%
Yaş	25 ve altı	229	50,89
	26-35	134	29,78
	36 ve üstü	87	19,33
Medeni Durum	Evli	231	51,33
	Bekar	219	48,67
Cinsiyet	Kadın	195	43,33
	Erkek	255	56,67
Çalışma Süresi	10 yıldan az	268	59,56
	10 yıl ve daha fazla	182	40,44
Branş	Sözel	271	60,22
	Sayısal	179	39,78

Eğitim Durumu	Lisans	225	50,00
	Yüksek Lisans	183	40,67
	Doktora	42	9,33
Toplam		450	100

Tabloya göre araştırmaya katılan öğretmenlerden %50,89'u 25 ve altı yaşlardadır. Öğretmenlerden %51,33'ü evli, %56,67'si erkek, %59,56'sının görev süresi 10 yıldan az, %60,22'sinin branşı sözel grupta ve %50'si lisans mezunudur.

Tablo 2. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Sosyal Görünüş Kaygı Düzeyleri

	N	Ort.	ss.	t	p
25 ve altı	229	3,243	1,112	-1,319	0,000
26-35	134	3,111	1,397		
36 ve üstü	87	2,846	1,178		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşı ile sosyal görünüş kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık mevcuttur ($p=0,000$). Sosyal görünüş kaygı ortalaması en yüksek olan öğretmenler 25 ve altı yaşlarda olanlardır. Yaş ilerledikçe sosyal görünüş kaygı ortalaması da düşmektedir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Sosyal Görünüş Kaygı Düzeyleri

	N	Ort.	ss.	t	p
Evli	231	1,998	1,129	3,115	0,057
Bekar	219	2,625	0,978		

Öğretmenlerin medeni durumu ile sosyal görünüş kaygı düzeyleri arasında anlamlı farklılık mevcut değildir ($p=0,057$). Bekar öğretmenlerin sosyal görünüş kaygı ortalamaları (2,625) evli öğretmenlerden (1,998) daha yüksektir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Sosyal Görünüş Kaygı Düzeyleri

	N	Ort.	ss.	t	p
Kadın	195	3,127	1,475	2,429	0,000
Erkek	255	2,892	0,892		

Öğretmenlerin cinsiyeti ile sosyal görünüş kaygı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık mevcuttur ($p=0,000$). Kadın öğretmenlerin sosyal görünüş kaygı ortalaması (3,127) erkek öğretmenlere (2,892) göre daha yüksek durumdadır.

Tablo 4. Öğretmenlerin Çalışma Sürelerine Göre Sosyal Görünüş Kaygı Düzeyleri

	N	Ort.	ss.	t	p
10 yıldan az	268	3,124	1,931	2,319	0,001
10 yıldan fazla	182	2,842	0,748		

Öğretmenlerin çalışma süresi ile sosyal görünüş kaygı düzeyleri arasında istatistiksel farklılık mevcuttur ($p=0,001$). Çalışma süresi 10 yıldan az olan öğretmenlerin (3,124) sosyal görünüş kaygı ortalaması görev süresi 10 yıldan fazla olan (2,842) öğretmenlere göre daha yüksektir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Branşlarına Göre Sosyal Görünüş Kaygı Düzeyleri

	N	Ort.	ss.	t	p
Sözel	271	3,114	1,126	0,847	0,000
Sayısal	179	2,897	1,002		

Öğretmenlerin branşları ile sosyal görünüş kaygı düzeyleri arasında istatistiksel anlamlılık mevcuttur ($p=0,000$). Branşı sözel gurupta olan öğretmenlerin (3,114) sosyal görünüş kaygı ortalaması branşı sayısal gurupta (2,897) olan öğretmenlere göre daha yüksek düzeydedir.

Tablo 6. Öğretmenlerin Eğitim Düzeylerine Göre Sosyal Görünüş Kaygı Düzeyleri

	N	Ort.	ss.	F	p
Lisans	225	3,124	1,897	2,698	0,059
Yüksek Lisans	183	2,846	1,479		
Doktora	42	2,621	1,928		

Öğretmenlerin eğitim durumu ile sosyal görünüş kaygı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık mevcut değildir ($p=0,059$). Sosyal görünüş kaygı düzeyi en yüksek olan öğretmenler lisans mezunu öğretmenlerken (3,124) eğitim düzeyinin yükselmesi ile sosyal görünüş kaygı ortalaması düşmektedir.

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Öğretmenler öğrencileri için rol model olarak alınmaktadırlar. Bu açıdan bakıldığında öğretmenlerin davranışlara, dış görünüşlerine, sosyal ilişkilerine kısaca öğrencilerine yansıtacak her konuya özellikle dikkat etmeleri gerekmektedir. Öğretmenlerin bu denli özenli yaşamaları sırasında sosyal görünüş kaygısı gibi kaygıları yaşamaları muhtemel olmaktadır. Bu araştırmada öğretmenlerin sosyal görünüş kaygı düzeylerinin etkileyen faktörler incelenmiştir.

Öğretmenlerin yaşı ile sosyal görünüş kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık mevcuttur. Sosyal görünüş kaygı ortalaması en yüksek olan öğretmenler 25 ve altı yaşlarda olanlardır. Yaş ilerledikçe sosyal görünüş kaygı ortalaması da düşmektedir. Yaşın artması ile öğretmenler yaşadıkları olgunluk ile sosyal görünüş kaygılarını yenebilmektedirler. Öğretmenlerin medeni durumu ile sosyal görünüş kaygı düzeyleri arasında anlamlı farklılık mevcut değildir. Bekar öğretmenlerin sosyal görünüş kaygı ortalamaları evli öğretmenlerden daha yüksektir. Evli öğretmenler kurmuş oldukları aile desteği ile birlikte sosyal görünüş kaygılarından kurtulabilmektedirler. Öğretmenlerin cinsiyeti ile sosyal görünüş kaygı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık mevcuttur. Yüceat (2013) araştırmasında

öğretmen adaylarının cinsiyeti ile sosyal görünüş kaygı düzeyi arasında bir ilişki bulunmadığını belirlemiştir. Yürüten Arslan (2020) çalışmasında cinsiyet ile sosyal görünüş kaygısı arasında anlamlı farklılık bulunmadığını belirlemiştir. Başkan Saka (2019) araştırmasında öğretmen adaylarının cinsiyeti ile sosyal görünüş kaygısı arasında anlamlı ilişki bulmuştur. Araştırmada kadın öğretmenlerin sosyal görünüş kaygı ortalaması erkek öğretmenlere göre daha yüksek durumdadır. Kadın öğretmenler görünüşlerine nispeten daha fazla önem vermelerinden dolayı sosyal görünüş kaygısı yaşayabilmektedirler. Öğretmenlerin branşları ile sosyal görünüş kaygı düzeyleri arasında istatistiksel anlamlılık mevcuttur. Yüceat (2013) çalışmasında branş değişkeni ile sosyal görünüş kaygısı arasında anlamlı bir ilişkinin bulunduğunu belirlemiştir. Branşı sözel grupta olan öğretmenlerin sosyal görünüş kaygı ortalaması branşı sayısal grupta olan öğretmenlere göre daha yüksek düzeydedir. Öğretmenler branşlarının verdiği yoğunlukla sosyal görünüş kaygısını daha az yaşayabilmektedirler. Öğretmenlerin eğitim durumu ile sosyal görünüş kaygı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık mevcut değildir. Araştırmada sosyal görünüş kaygı düzeyi en yüksek olan öğretmenler lisans mezunu öğretmenlerken eğitim düzeyinin yükselmesi ile sosyal görünüş kaygı ortalaması düşmektedir. Öğretmenlerin eğitim düzeyinin yükselmesi edindikleri bilgilerden dolayı hayata bakışları farklılaşmakta ve sosyal görünüş kaygısını daha düşük düzeyde yaşayabilmektedirler.

Araştırmanın sonucunda yaş, cinsiyet, çalışma süresi, branş değişkenlerinin sosyal görünüş kaygısı üzerine etkili olduğu bulunmuştur. Araştırmada ayrıca yaş seviyesinin yükselmesi ile birlikte, görev süresinin ve eğitim düzeyini yükselmesi de sosyal görünüş kaygısının azalmasına sebep olduğu sonucuna varılmıştır.

Okullarda yapılacak bilgilendirici çalışmalarda öğretmenlerin yaşadıkları kaygıların onlara ne düzeyde yarar veya zarar yaşatacağı konusunda bilgilendirilmeleri gerekmektedir.

Kaynakça

- Adler, A. (1969). *The science of living, anchor books*, New York: Doule Day & Co.
- Akarsu, B. ve Akarsu, B. (2019). *Bilimsel araştırma tasarımı nicel, nitel ve karma araştırma yaklaşımları*. İstanbul: Cinius Yayınları
- Aktaş, E. (2020). *Ergenlerin ebeveyne bağlanma stilleri ile sosyal görünüş kaygısı ve sosyal dışlanma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Soslal Bilimler Enstitüsü, Konya
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5. Bs. - DSM-5). Arlington, VA: American Psychiatric Association.
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Asian journal of social psychology*, 2(1), 21-41
- Beck, A. T. (1976). *Cognitive therapy and the emotional disorders*. New York: International Universities Press.
- Boursier, V. & Manna, V. (2019). Relational body identities: Body image control through selfportraits –A revision of the body image control in photos questionnaire. In

- Intimacy and developing personal relationships in the virtual world* (pp. 40–63). Hershey, PA: IGI Global.
- Boursier, V., Gioia, F. & Griffiths, M. D, (2020), Do selfie-expectancies and social appearance anxiety predict adolescents' problematic social media use?. *Computers in Human Behavior*, 110, 106395.
- Clarke, A., Hansen, E. L. E., White, P., & Butler, P. E. M. (2012). Low priority? A cross sectional study of appearance anxiety in 500 consecutive referrals for cosmetic surgery. *Psychology, health & medicine*, 17(4), 440-446.
- Cüceloğlu, D. (1999). *İçimizdeki biz, kalite bilincinin temeli*, İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Cüceloğlu, D. (2014). *İnsan ve davranışı psikolojinin temel kavramları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çepikkurt, F. ve Coşkun, F. (2010). Üniversiteli dansçıların sosyal fizik kaygı ve beden imgesinden hoşnut olma düzeyleri. *Pamukkale Journal of Sport Sciences*, 1(2), 17-24.
- Desalegn, G.T., Getinet, W. ve Tadie, G. (2019). The prevalence and correlates of social phobia among undergraduate health science students in Gondar, Ethiopia. *BMC Res Notes*, 12, 1–6
- Dilbaz, N. (1997). Sosyal fobi. *Psikiyatri Dünyası*, 1(1), 18-24.
- Doğan, T. (2010). Sosyal Görünüş Kaygısı Ölçeği'nin (SGKÖ) Türkçe uyarlaması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(39), 151-159.
- Doğan, T., Sapmaz, F. ve Totan, T. (2011). Beden imgesi baş etme stratejileri ölçeğinin Türkçe uyarlaması: geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 12(2), 121- 129.
- Ermiş, E. ve Imamoglu, G. (2019). The effects of sport education and fine arts education on social appearance anxiety. *Journal of Education and Training Studies*, 7(6), 1-6.
- Fromm, E. (1941). *Escape from freedom*, Holt Rinehart And Winston, New York.
- Hart, A., Leary, M. R., & Rejeski, W. J. (1989). Tie measurement of social physique anxiety. *Journal of Sport and exercise Psychology*, 11(1), 94-104.
- Hart, T. A., Flora, D. B., Palyo, S. A., Fresco, D. M., Holle, C. & Heimberg, R. C. (2008). Development and examination of the social appearance anxiety scale. *Assessment*, 15, 48-59
- Horney, K. (1950). *Neurosis and human growth: the struggle toward self realization*, New York: Norton.
- İrkörücü-Küçük, A. (2018). *Social interaction anxiety among university students: the role of risk and protective factors*. Doktora Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Karakaş, K. (2021). *18-30 yaş arasındaki bireylerde beden imajının sosyal medya kullanımı, sosyal görünüş kaygısı ve yeme tutumuna etkisinin çeşitli değişkenler açısından*

- incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ufuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kızılkaya M. ve Özkaya A.S. (2023). Examination of social appearance anxiety through psychological theories, *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar-Current Approaches in Psychiatry*, 15(3), 398-406.
- Leary, M. R., Kowalski, R. M., & Campbell, C. D. (1988). Self-presentational concerns and social anxiety: The role of generalized impression expectancies. *Journal of research in personality*, 22(3), 308-321.
- Levinson, C. A., & Rodebaugh, T. L. (2012). Social anxiety and eating disorder comorbidity: The role of negative social evaluation fears. *Eating behaviors*, 13(1), 27-35.
- Mark, R. L. & Kowalski, R. M. (1995). *Social anxiety*. New York: The Guilford Press
- Maryanski, A. & Turner, J.H. (1992). *The social cage: human nature and the evolution of society*. Redwood City: Stanford University Press,
- Mülazımoğlu, Ö. ve Aşçı, F. H. (2006). Sosyal fizik kaygı envanterinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Spor Bilimleri Dergisi*, 17, 11–19
- Nikolic, M. (2020) Social emotions and social cognition in the development of social anxiety disorder. *European Journal of Developmental Psychology*, 17(5), 649-663.
- Sullivan, H.S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*, New York: Norton.
- Türk Dil Kurumu Sözlük, <https://sozluk.gov.tr/> (01.09.2023).
- Türkçapar, M.H. (1999). Sosyal fobinin psikolojik kuramı. *Klinik Psikiyatri*, 2(4), 247-253.
- Tylka, T. L. & Wood-Barcalow, N. L. (2015). What is and what is not positive body image? Conceptual foundations and construct definition. *Body Image*, 14, 118-129.
- Pekin, Z. (2017). *Examining the predictive roles of university students' attachment styles, subjective well-being and locus of control levels on their social appearance anxiety levels*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Raghibi, M. & Minakhany, G. (2012). Body management and its relation with body image and self concept. *Knowl Res Appl Psychol*, 12, 72-81.
- Rapee, R. M., Craske, M. G. & Barlow, D. H., 1995, Assessment instrument for panic disorder that includes fear of sensation-producing activities: *The Albany Panic and Phobia Questionnaire*. *Anxiety*, 1, 114–122.
- Şahin, E. (2012). *Bazı değişkenlere göre ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin benlik saygıları ve sosyal görünüş kaygıları*. Yüksek Lisans Tezi, On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Yazıcı, Ö.F., Caz, Ç. ve Tunçkol, H. (2016). Gençlik hizmetleri ve spor il Müdürlüğü'nde görev yapan personelin sosyal görünüş kaygısı. *Uluslararası Spor, Egzersiz ve Antrenman Bilimi Dergisi*, 2(2), 60-65

- Yüceant, M. (2013). *Beden eğitimi öğretmen adaylarının sosyal görünüş kaygı düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Aksaray Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.
- Yuceant, M. ve Unlu, H. (2017). The analysis of social appearance anxiety levels of physical education teacher candidates in terms of different variables. *Turkish Journal of Sport and Exercise*, 19, 102-108.
- Yürüten Arslan, M. (2020). *Öğretmen adaylarında sosyal görünüş kaygısı ve öz yeterlik inancı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Liderlik Stillerinin İncelenmesi

İshak ALTUNDAŞ¹

Abdullah KAYA²

Servet KAVĞALI³

Hamit TURHAN⁴

DOI: 10.5281/zenodo.10070334

Öz

Öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin liderlik stillerinin incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. 2023-2024 eğitim öğretim yılında Diyarbakır'da yapılan Araştırmanın örneklemini Diyarbakır'da bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan 300 öğretmendir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Okul Müdürleri Örgütsel Liderlik Stili Ölçeği (OMÖLSÖ) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda erkek ve evli öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik stillerini algılama düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca öğretmenlerinin kıdem sürelerinin artması ve eğitim düzeylerinin yükselmesi ile de okul müdürlerinin liderlik stilini algılama düzeyleri yükselmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul Müdürü, Öğretmen, Lider, Liderlik Stili

Examining the Leadership Styles of School Principals According to Teachers' Opinions

Abstract

In this research, which was conducted to examine the leadership styles of school principals according to the opinions of teachers, the survey model, one of the quantitative research methods, was used. The sample of the research conducted in Diyarbakır in the 2023-2024 academic year is 300 teachers working in schools affiliated with the Ministry of National Education in Diyarbakır. School Principals Organizational Leadership Style Scale (OMÖLSÖ)

¹ Beneklitaş İlkokulu, Çınar/Diyarbakır, ishakaltundas21@gmail.com.

² Alabaş İmam Hatip Ortaokulu, Çınar/Diyarbakır, fk.1970313@gmail.com.

³ Çınar Yatılı Bölge Ortaokulu, Çınar/Diyarbakır, servetkavg@gmail.com.

⁴ Mollapolat Ortaokulu, Çınar/Diyarbakır, hamiturhan.21@gmail.com.

was used as a data collection tool in the study. As a result of the research, it was determined that male and married teachers had higher perception levels of school principals' leadership styles. In the research, the level of perception of school principals' leadership style increases as teachers' seniority and education levels increase.

Keywords: School Principal, Teacher, Leader, Leadership Style

Giriş

Toplumsal bir örgüt olarak eğitim kurumlarının en önemli sorumluluğu, nitelikli ürünlerin üretilmesini sağlayacak şekilde eğitim sisteminin kaynaklarını etkin bir şekilde kullanmaktır. Okul yöneticileri, eğitim kurumlarının mevcut örgütsel kaynaklarının etkin bir şekilde kullanılmasında en büyük rolü oynamaktadır. Bu nedenle eğitim kurumlarında ortaya çıkan düzensizliklerin giderilmesi için iyi kurumsal yöneticilere ihtiyaç duyulmaktadır (Özdemir, 1995).

Günümüz çağında toplumsal gelişme, ekonomik ve teknolojik alanlardaki değişimlerle paralellik göstermekte ve çağdaş toplum da bu değişimlerden etkilenmektedir. Çağımızın hızlı gelişimi ve değişimi, eğitim kurumlarının yaratıcı, etkileyici ve talebe cevap veren olmasını gerektirmektedir. Bu nedenle kurum içerisinde faaliyette bulunanların aynı hedef ve amaçlar çerçevesinde çalışmasını temin etmek, kuruma olan bağlılıklarını ve bağlılıklarını artırmak kurumun başarısı için önemlidir. Okul yöneticileri, bir eğitim kurumunda öğrenmenin başlatılmasından, sürdürülmesinden ve sürekliliğinin sağlanmasından sorumlu ilk kişidir. Bu çalışmalardan bazıları tek başlarına olurken, bazıları da okulun diğer paydaşları ile birlikte olmaktadır. Yöneticilerin, çalışanları motive etmek ve eğitmek, onları örgütün hedefleri ile uyumlu hale getirmek, çalışanların örgüte olan bağlılıklarını artırmak için güçlerini kullanmaları gerekmektedir ve elbette en önemli konu eğitim ve öğretim faaliyetlerinin başarı oranının artırılmasıdır. Ancak okul müdürlerinden etkileyici davranışlar sergilemeleri beklenmektedir. Bu davranışlar okul müdürlerinin okulu yönetmek amacıyla ortaya koymuş oldukları liderlik davranışlarıdır. Okul müdürlerinin bu davranışlarının yapısı da onların liderlik stilini oluşturmaktadır (Turan, 2002).

Yönetici ve liderlerin davranışlarında iki faktör gerekli yapısal halini meydana getirmek ve bunu yaparken de hoşgörü içerisinde olmak gereklidir. Yapı oluşturmak, yöneticiler ve çalışanlar arasındaki iş bölümünün tanımlanması, örgütün sınırlarının, yöntemlerinin ve süreç adımlarının ortaya çıkarılmasıyla ilgilidir. Hoşgörü; dostluğu, sadakati, saygıyı ve samimiyeti kapsar. Bu özelliklerin tamamı liderin özelliği değil, çalışma ortamında sergilediği davranışlardır. Sosyal bilimler yönetimi alanında yapılan araştırmalar liderliği farklı boyutlarda incelemiştir. Yöneticilerin davranışlarının emir vermek, etkilemek, uyum sağlamak vb. olmaktan ziyade grup davranışı olduğu tespit edilmiştir. Farklı bir anlatımla lider sadece emirler veren kişi değildir. Liderlik bir süreci ifade etmektedir. Lider vizyonun ortaya konmasından, işin son anına kadar takipçileri ile birlikte çalışmalar yürüten kişidir. Bazıları yöntemin çok önemli olmaktadır (Bursalıoğlu, 1987). Yapılan düzenlemeler kapsamında okul yöneticilerinin görevlerine devam edebilmelerini etkileyen temel unsurun çalışanlar üzerindeki etkisi olması gerekmektedir. Başka bir deyişle yönetim, çalışanları istenilen davranışları benimsemeye

yönlendirme yeteneğidir. Etkileme süreci yönetim görevlerinde çok önemlidir, yönetimin odak noktasıdır, liderlere yansıtılması gerekir ve eğitim yönetiminde de çok önemlidir (Taşçı, 2022).

Bir yöneticinin hedeflerine ulaşip ulaşmadığı, çalışanların kurumsal hedeflere ulaşma eğilimleri, faaliyetleri ve davranışları üzerindeki etkisinin derecesini ifade eder. Yönetim faaliyetlerinde yapılan tüm işler, yöneticinin etkileme süreci ve etkileme becerisi ile yakından ilgilidir; yönetimin temelini etkileme olduğu söylenebilir (Saritaş, 1991). Etkileyici davranış, bir kişinin önerileri, emirleri veya önerileri yerine getirmesi şeklinde olabilir. Bu nedenle öğüt veren veya emir veren kişi güçlü görülür. Dolayısıyla etkilenmenin, bireysel davranışın farklı kişilerin davranışlarında değişikliğe neden olduğu süreç olduğu söylenebilir (Koçel, 1998). Dolayısıyla etkileme çalışmaları; diyalog gerektiren kişilerarası ilişkilerin temelini oluşturan ve işleyen davranış, tutum, inanç ve değerlerdeki değişim ve çeşitliliği gösterir; etki, sürecin açıklanan Hedeflerini ve sonuçlarını ifade etmektedir (Akçay,2000).

Ortaya koyduğu davranışlar ile etrafındaki insanları etkileyen meslek guruplarından biri de okul müdürlüğüdür. Okul müdürleri okulu yönetimdeki sırasında ortaya koydukları yönetim biçimi ve liderlik stilleri okul içerisinde oluşan iklimden örgüt kültürüne, öğretmenlerin mesleki motivasyonlarına kadar birçok konuda etkili olmaktadır. Okul müdürleri de diğer bireyler gibi liderlik özelliklerini ortaya koyarlarken farklı unsurlardan etkilenmektedirler. Bu çalışmada öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin liderlik stillerini etkileyen faktörlerin incelenmesi amaçlanmıştır.

Liderlik

Yönetim bilimi, liderlik kavramının kapsamını genişletmek için araştırmalar yapmaya devam etmekte olup, liderlik kavramı geçmişte ve günümüzde yaşanan her değişimle birlikte yeni tanımlar veya özellikler kazanarak çağın ihtiyaçlarına cevap verir hale gelmektedir (Sağır, 2010). Liderlik kavramı 20. yüzyıl boyunca araştırmacıların odak noktası olmasına rağmen her tarihsel dönemde önemini korumuştur. Ancak liderliğin tanımı ve liderlerin aradığı özellikler zamana, coğrafyaya ve koşullara göre değişiklik göstermektedir. Toplumun sürekli gelişimi, değer yargılarının farklılaşması, yaşam koşullarının değişmesi ve bu değişimin sürekliliği liderlik kavramlarının algılanmasında da değişiklikleri beraberinde getirmiştir. Bir zamanlar benimsenen ve genel kabul gören liderlik yöntemleri önemini yitiriyor ve yerini yeni, daha modern liderlik yöntemleri almaktadır. Bu yeni liderlik yaklaşımlarının öngördüğü yeni liderlik türleri ortaya çıkmıştır. Liderliğin tarih boyunca tüm toplumlarda değer verilen ve tartışılan bir kavram olmasından dolayı birçok değişik liderlik tanımı ortaya çıkmıştır. Bu tanımların her biri liderlik kavramını farklı bir perspektiften ele almaktadır. Ancak pek çok benzerlik vardır. Bir tanımda liderlik, "tüm ekibin güçlü yanlarını kullanma yeteneğidir;" insanları en az çatışma ve en büyük işbirliğiyle başarıya yönlendirme yeteneği olarak tanımlanır (Erçetin, 2000).

Takipçilerinin ihtiyaçlarını, beklentilerini ve gereksinimlerini kavramak ve bunları karşılayabilmek için enerji harcamak da liderin belirleyici özellikleri arasında sayılmaktadır. Lider takipçilerinin gereksinimlerini takip ederken, kurum içerisinde dengelerin korunmasını da düşünmekte, kurum içerisinde oluşan yapının bozulmadan devamlılığının sağlanmasını hedeflemektedir. Zel (2001) liderliği belirli hedeflere erişmek amacıyla bir bireylerin bir araya getirilmesi ve belirlenmiş hedeflerin gerçekleşmesini sağlamaya yetecek bilgi ve becerileri kullanmak şeklinde tarif edilmektedir. Çelik (2005) liderliği, bir ekibi belirlenen hedeflere

ulaşmaya ikna etmek şeklinde tarif edilmektedir. Bass ve Bass'ın (2008) liderlik tanımlamasında farklı yaklaşımda bulunmuştur. Liderlik farklı roller, hedeflere ulaşma araçları, inançları şekillendirme, davranış veya eylem olarak liderlik, kişilik ve etkiden kaynaklanan liderlik ve etkileşimden kaynaklanan liderlik olarak ikiye ayırmıştır. Önerdiği tanımda, grup üyelerinin beklenti ve algılarına, aralarında oluşturacakları etkileşime dayalı olarak gerçekleştirilecek bir durumun inşa edilmesini ifade etmektedir. Yukarıda verilen diğer tanımlar arasında kişinin bilgisi ve yapabileceklerine göre grubu bir hedefe doğru hareket ettirmeyi ve yönlendirmeyi içeren ifadeler yer verildiği görülmektedir. Tanımda vurgulanan kavramlar yön ve yapıdır. Bu kavramlar incelendiğinde liderlik bir süreçtir demek mümkündür. Liderler bu süreci eyleme geçiren gerçek kişilerdir (Çelik, 2005).

Lider ve Yönetici Farklılıkları

Bu iki kavram için hazırlanan teoriler eşanlamlı olsa da literatürde farklı anlamları bulunmaktadır. Liderlik ve yönetim arasındaki fark ilk kez Zarenzky'nin yazdığı bir makalede dikkat çekti. Zalenzki'ye (1977) göre liderler ve yöneticiler örgüte katkıda bulunur ancak katkılarının niteliği farklılık gösterir. Liderler değişime odaklanırken yöneticiler işe odaklanır. Seviyesi ne olursa olsun, yönetim ekibindeki bireylerin liderlik özelliklerini barındırıyor bulunması gerekli olmaktadır. Lider ile yönetici arasında bulunan farklar aşağıda özetlenmiştir (Koçel, 2007).

- Yönetici, belirli hedefleri olan ve bir kuruluştaki işlerin planını yapan ve uygulamasını denetlemekle görevli olan kişidir. Aynı zamanda grubun amaç ve hedeflerini belirleyen ve etkisiyle üyelerin davranışlarına yön veren kişidir.
- Yöneticiler belirlenen hedeflere hizmet ederken liderler kendi hedeflerini belirlemektedir.
- Yönetici gücünü yasalardan ve konumundan alır; lider ise çevresel koşullar ve kişisel davranışlardan sonuçlar çıkarmaktadır.
- Yönetici takımın lideri olarak seçilir, lider ise takım içindeki kararları ve eylemleriyle kendiliğinden ortaya çıkar.
- Yönetim resmi organizasyon yapılarıyla ilişkilendirilirken, liderlik resmi yapılara ihtiyaç duymamaktadır.
- Yöneticilik profesyonel bir çalışma biçimi şeklinde kabul edilirken liderlik aynı zamanda etkili bireylerin harekete geçirilmesini de içerir. Yani yönetimde görev tanımları varken liderlikte görev tanımları yoktur.
- Yöneticilerin hedefi belirlenen hedeflere ulaşmak, liderlerin hedefi ise hedeflere ulaşmada değişim ve dönüşümü sağlamaktır.

Liderlik Türleri

Etkileşimci (Transaksiyonel) Liderlik

Bu tür liderlik, Burns tarafından 1970'lerin sonlarında başlatılan ve 1980'lerde Bass tarafından sürdürülen liderlik araştırmalarıyla gündeme gelmiş, daha sonra bu konuda yeni çalışmalar yürütülmüştür. Bu tür liderler alışıldık çalışma yöntemlerinin en verimli olacak biçimde uygulanmasını amaçlamaktadırlar. Etkileşimci liderin ortaya koymuş olduğu vizyon

ile işgörenler çalışma biçimlerinin farkına vararak belirlenmiş olan yöntemleri kullanma konusunda istekli davranarak iş motivasyonları yüksek hale gelmektedirler. Bu liderler, çalışanları ödüllendirmeyi ve işi yapmalarına izin vermeyi seçerek yüksek performans elde ederler. Bu tür liderler çalışanlarının yenilikçiliğini ve yaratıcılığının gelişmesi için özellikle bir tutum ortaya koymamaktadırlar. Burns (1978) liderliğin iki süreçten oluştuğunu belirtmiştir: Bunlar değişim ve etkileşimdir (Koçel, 2014).

Etkileşimci liderlik, iş odaklı liderlik, geçmişi bugünle buluşturan liderlik; dönüşümsel liderlik ise bugünü gelecekle bağlayan yenilikçi liderlik olarak tanımlanmaktadır. Etkileşimci liderler, çalışanlarının ihtiyaçları ve kişisel gelişimi ile özellikle ilgilenmezler. Çalışanlar, hedefleri gerçekleştirmek ve üretkenliği artırmak için liderin isteklerini karşılamayı amaçlamaktadırlar. Liderin istekleri ortaya konmuş olan vizyonla ilgili olduğunu kanısında olan işgörenler bu açıdan baktıkları için liderin her söylediğinin yapılması gerektiğini düşünmektedirler (Northouse, 2013). Bu tür liderler; çalışma ortamının kurallarına uymayı, hedeflere ulaşmayı ve odak noktasına işi almayı istemektedirler. İşin odak noktaya alınması ile çalışanların verimlilikleri sağlanmış olmaktadır. Bu liderler, görevleri gereken sürede ve şekilde tamamladıklarında çalışanları ödüllendirme, aksi takdirde ise cezalandırma eğilimindedirler. Dönüşümcü liderler takipçilerini güçlendirir ve onları yüksek seviyede verimlilik göstermeleri konusunda teşvik etmektedir. Etkileşimci liderler ise takipçilerin görevlerini tanımlar ve takipçilerin arzu edilen örgütsel hedeflere ulaşmalarına rehberlik eder. Takipçilerden beklenen, planlanan hedeflere göre performans göstermeleridir (Korkmaz, 2005).

Avolio ve arkadaşlarına (1988) göre etkileşimci liderler; dönüşümcü liderler yalnızca çalışanlarının beklenti ve hedeflerini anlamakla kalmaz, aynı zamanda çalışanlarının beklenti ve hedeflerini geliştirmek için değişiklikler başlatırlar. Dönüşümcü liderlikte süreç çalışanları liderlere dönüştürmektedir.

Dönüşümcü (Transformasyonel) Liderlik

Burns ve Bas (1990), çalışmalarında geçmişe ve geleneğe dayalı "iş odaklı liderlik" ile geleceğe yönelik "aktivasyon", yenilik ve değişim liderliği arasında ayrım yapılması gerektiğini savunuyorlar. Bass ve Burns araştırmalarında dönüşümcü liderliğin özelliklerini bireysel ilgi, karizma, ilham ve entelektüel uyarım olarak sıralamışlardır. Bu tür liderlik, içerisinde bulunduğu gurubun özellikleri yerine liderin vizyonuna odaklanan bir liderlik yaklaşımıdır. Dönüşümcü liderler, vizyon ve idealler önermek için takipçileriyle birlikte çalışarak önemli bir değişim elde etmeye çalışırlar. Mevcut sistemleri değiştirerek takipçilerine yeni fırsatlar sunar ve vizyonlarıyla onları etkiler (Özer, 2019). Dönüşümcü lider, organizasyonda yeniliği ve farklılaşmayı başlatmak suretiyle kurum verimliliğinin yükselmesini sağlamakta olan liderdir. Bu tür liderler; düşünme, sorgulama ve risk alma özelliklerinin yanı sıra eylemleriyle takipçilerinin zihinlerine yön verebilen kişilerdir. Bu liderler enerjiktir ve geleneksel yapılar içerisinde gelişmeleri için doğru koşulları yaratırlar (Çelik, 1998).

Karizmatik Liderlik

İlk defa 1947'de Max Weber'ce bilimsel olarak vurgulanan "karizma" kavramı liderlik ile birlikte anılmaya başlanmıştır. "Karizma" kelimesi Yunanca'da "zarafetin lütfu" anlamına gelir. Karizma, Allah'ın verdiği psikolojik bir çekimdir (Doğan, 2007). Karizma bir liderin

bireysel farklılığı şeklinde düşünülmektedir. Karizmatik liderler; özgüvenleri yüksek, fikirlerine sıkı sıkıya bağlı ve başkalarını etkilemeye isteklidirler. Karizmatik liderler, takipçileri üzerindeki etkilerini onlara ilham vermek ve takipçilerin onlarla bütünleşmesini sağlamak için kullanırlar. Bu sayede seyircinin iyi performans sergileyeceğine olan inancı ve özgüveni yükselir. Karizmatik liderlik, lider ve lider tarafından oluşturulan vizyona olan aidiyeti artırabilir, takipçilerin bağlılık duygusunu artırabilir ve örgütsel etkinliği artırabilmektedir (Özmen, 2009).

Karizmatik liderlerin öne çıkan özellikleri aşağıdaki gibidir (Robbins ve Judge, 2013):

- Hedef kitlenin bireysel ilgi ve ihtiyaçlarına odaklanırlar.
- Takipçilerini mevcut hallerinden daha iyi hale gelmelerini sağlayacak bir vizyon sunarlar.
- Risk alırlar ve beklenen sonuçları aşan bir vizyona bağlanırlar.
- Alışılmadık davranışlar sergilerler ve sırayı değiştirebilirler.

Karizmatik liderler, çekiciliklerinin takipçileri harekete geçirdiğine ve takipçileri üzerinde güçlü bir duygusal güce sahip olduğuna inanırlar. Özellikle yönetimin zorlaştığı durumlarda ortaya koyduğu davranışları ile gerekli olması halinde yandaşlarını bir araya toplayabilirler (Doğan, 2007).

Vizyoner Liderlik

1980'li yıllardan sonra insanların vizyon sahibi ve vizyoner liderliğe daha fazla önem verdiği liderlik araştırmalarından görülmektedir. Günümüz dünyasındaki hızlı değişimler, organizasyon yapılarında geleceğe yönelik planlama ve tahminleri değerli kılmaktadır. Vizyon, bir kuruluşun geleceği için somut bir yol haritasıdır. Vizyon sahibi bir lider, mevcut koşullara dayanarak geleceğin gerçekçi bir resmini çizebilen kişidir. Vizyoner liderlik, geleceğe yönelik spesifik ve ulaşılabilir hedefler belirleyerek takipçilerini harekete geçirme konusunda etkileyebilen liderliktir (Yılmaz, 2011). Doğan (2007) vizyon sahibi liderlerin davranışsal özelliklerini şu şekilde özetlemiştir:

- Yolu görmektedir: Gelecekte izlenecek yol haritasını ve hedefleri açıkça ortaya koyar. Bugün geleceğin resmini çizebilir ve gelecek için planlar yapabilir.
- Yolda yürümektedir: Liderler, iş süreçlerinin verimli ve etkin bir şekilde sürekliliğini temin etmek için çalışanlarla birlikte çalışır. Bu sayede amacına ulaşmaktadır.
- Yol olmaktadır: Vizyoner liderler yoldaki engelleri kaldırır ve yolun kendisi haline gelerek takipçilerinin hayatlarını kolaylaştırır.

Vizyoner liderler vizyonlarıyla çalışanlara ilham verirler. Bu liderler çalışanlarını dinler, onları anlamaya çalışmaktadır. Bu davranışı da takipçilerinin kendisine saygı duymasını sağlamaktadır. Liderleri tarafından dinlenildiğini, önemsendiğini ve saygı duyulduğunu hisseden çalışanlar, liderlerine güvenir ve aralarında güçlü bağlar oluşur. Bu sayede vizyon önemli bir itici güç olmaktadır ve takipçilerin daha bağlı olmalarını temin etmektedir. Vizyoner liderliğin önemi örgütün geleceğine ilişkin belirsizliğin ortadan kaldırılmasıyla açıklanabilir.

Vizyoner liderler, organizasyon için belirledikleri hedeflere ulaşıldığında ve ortaya koydukları vizyon hayal olmaktan çıkıp geleceği inşa ettiğinde başarılı sayılırlar (Tekin ve Ehtiyar, 2011).

Stratejik Liderlik

Kurumun değişime gereksiniminin olduğu anda değişimi başlatan ve beklentileri başarıyla karşılayan türdeki lidere stratejik lider adı verilmektedir ve bu kavram 1980'li yıllarda dile getirilmeye başlanmıştır. Stratejik liderlik, geleceği öngörmek, vizyon ortaya koymak, esnek olmak, etkilemek, etkili iletişim kurmak, çevre koşullarını dikkate alarak cesur kararlar almak, insan sermayesini iyi yönetmek, gerektiğinde insanları güçlendirecek adımlar atmak gibi özelliklerden yararlanarak stratejik değişimi başlatmakla ilgilidir (Adair, 2005).

Stratejik liderler, geliştirdikleri stratejiler ile çevresel faktörler arasındaki sürdürülebilirlik ve rekabet gücü açısından uyumu sürekli gözlemleyebilen ve harekete geçebilen kişilerdir. Stratejik liderlik, vizyon sahibi olma, analitik düşünme, stratejik eyleme geçme ve geleceği çalışanlarla uyum içinde inşa etme becerisidir (Ayça, 2016). Stratejik liderler (Richardson, 1994);

- Geleceğe yönelik vizyon sahibidirler ve stratejiler geliştirirler.
- Araştırma yoluyla kanıt sağlarlar.
- Takipçilerine yeni bakış açıları kazandırır.
- İşlerini iyi yaparlar ve liderlik vasıflarına sahiptirler.
- Takım oyuncusudurlar ve uyum içinde çalışırlar.

Stratejik liderliğin temel odağı; liderin yönetimi sırasında örgütün motive olmasını sağlamak, farklılaşan durumlar karşısında analiz yaparak yeni fikirler ortaya koymak, rekabet koşullarını en iyi yönetebilecek stratejiler ortaya koyabilmektir.

Etik Liderlik

Bu özellik sadece liderler için olmanın yanında aslında toplum içerisindeki bütün bireyler için geçerlidir. Bütün dinler, öğretiler ve ideolojiler insana iyiyi, güzeli, ahlakı öğütler. Bu anlamda kişiliği ahlaki değerlerle şekillenmeyen bireyler, örgütsel ortamın dayattığı yasal kısıtlamalar olmasına karşın etik davranışların ortaya konmasında aksaklıklar olabilmektedir (Bursalıoğlu, 2011). Etik lider organizasyon içindeki çalışanları etkileyebilir ve eylemleri tüm organizasyona yansıyabilir. Bu nedenle liderlerin tutum ve davranışlarıyla çalışanlarına iyi örnek olmaları gerekmektedir. Sergiovanni, etik liderliğin takipçilerini ahlaki değerler aracılığıyla etkilemeyi amaçlayan liderlik olduğuna inanmıştır. Greenfield'a göre etik lider, kendisini takip edenlerde yoğun bir etkisi olan, kendisine ve takipçilerine karşı etik davranışlar sergileyen ve takipçilerinin hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olan kişidir (Palmer, 2009).

Otantik Liderlik

Bu tür liderlik, liderin temel değerlerine, kimliğine ve duygularına odaklanan, yüksek farkındalık, özgüven, etrafındakilere umut verme, olaylara olumlu gözle bakma ve etik

davranma gibi özellikleri bünyesinde barındıran bir liderlik tarzıdır. Özgünlük, bireylerin kendilerini tanıması, değerlerine uygun davranması, kendine karşı açık ve dürüst olması anlamına gelir. Bir çıkar sağlamak ya da bazılarını memnun etmek için yapılan yanlış davranışlar, gerçek davranış olarak algılanmamaktadır (Avolio vd., 2004).

Ünnü (2009: 1263-1264) otantik liderliğin tanımından yola çıkarak otantik liderlerin özelliklerini şu şekilde belirtmektedir:

- Başkalarının önünde kendilerine karşı dürüsttüler ve bundan taviz vermezler.
- Kişisel çıkarlardan ziyade kurumsal çıkarlara değer verirler.
- Gerçek özellikler doğuştan değildir. Zamanla kişisel gelişime odaklanarak bu özellikleri kazanırlar.
- Güçlü bir organizasyon kültürü oluşturmak için farklı kültürlerle etkileşime değer verirler.
- Liderlik sürecine yaklaşırken birey psikolojisini odak halinde düşünmektedirler.
- Bireylere hizmet sunmak ve çalışanlarını güçlendirmek istemektedirler.

Otantik liderler; yardımsever, şeffaf ve açık olmaları nedeniyle işgörenlerce benimsenirken, kurum içerisinde güven odaklı ilişkiler kurarlar. Çalışanlarının kişisel gelişimine değer verir, yeteneklerini kurumsal niteliklere dönüştürürler. Bilgi ve tecrübelerini yüksek etik değerlerle birleştirerek, organizasyon yararına yönetim sürecinde uygularlar (Coşar, 2011).

Ruhsal Liderlik

Günümüzde rekabetin yoğunlaşması ve insan faktörünün birçok alanda ortaya çıkması, örgütlerin klasik yönetim yöntemlerinden modern yönetim yöntemlerine dönüşümünü hızlandırmıştır. Bu değişiklikler mekanik organizasyon yapısını zayıflatırken insan odaklı bir yaklaşımı ön plana çıkarmaktadır. Günümüzde kişilerarası ilişkilerin önemi giderek ön plana çıkmış, liderler ile çalışanlar arasındaki ilişkiler büyük değişimlere uğramıştır. Çalışanlarının gereksinimlerinin önemli olduğunu düşünen, onların mesleki olarak gelişimlerini sağlayan ve teşvik eden, onların kendi değerlerini anlamalarını sağlayan lider türüdür (Cinnioğlu, 2018).

Elton Mayo, "Hawthorne Çalışmaları" (1927-1932) olarak bilinen, çalışan performansının, iş tatmininin artırılmasını ve çevre koşullarının iyileştirilmesini içeren deneyler gerçekleştirdi. Bu deneyler, çalışma ortamında insan faktörlerinin önemini ortaya koyuyor ve çalışanların tutum ve davranışlarının verimliliği artırmada ödül ve ücretin oldukça önemli olduğunu göstermektedir. Hawthorne çalışmalarının ardından geleneksel, biçimci, merkezci ve korkuya dayalı bürokratik yapılardan uzaklaşarak, giderek örgütü oluşturan insan unsurlarına odaklanıldı. İnsanların değerlerine dair bu anlayış yeni yaklaşımlara yol açmaktadır (Çimen ve Karadağ, 2019).

İnsan; beden (fiziksel özellikler), akıl, duygular ve ruh olacak şekilde dört boyuttan oluşmaktadır. Bireylerin iş yerinde tatmin olamamalarının, yeteneklerini ve potansiyellerini tam anlamıyla geliştirememelerinin nedeni, örgütlerin insan doğası anlayışından yoksun olmasıdır. Geleneksel liderlik yaklaşımları ve bunları kullanan liderlik modelleri, kişinin üç

boyutuna odaklanmaktadır. İnsanı fiziksel yapısından, eylemlerini doğuran akıl ve mantıktan, duygularından oluşan bir varlık olarak değerlendirirler. Ancak ruhsal durum bireyin kendini anlamasını sağlayan önemli bir unsurdur (Covey, 2005).

İnsanlar çalışma ortamlarının amaçsız ve anlamsız olduğunu anladıklarında mesleki yeteneklerini ifade etmekte başarısız olurlar. Hakikat, kemal, iyilik, adalet, zenginlik, mana vb. kavramlar manevi değerlerle tutarlıdır. Bu değerler kişi ruhu ve öz yapısının ayrılmayacak bir parçasıdır. Günümüz iş hayatındaki hızlı değişim ve rekabetler, işgörenler üzerinde büyük bir baskı oluşturmaktadır. Kişilerarası ilişkilerde sevgi, güven, aidiyet gibi manevi gereksinimlerin yüksek seviyede olması dikkatleri insanın manevi boyutuna çekmiştir. Günümüzün liderleri çalışma ortamlarını yaratırken manevi yönler de değer vermektedir (Gündüz, 2014).

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin liderlik stillerinin incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli geçmişte ya da halen var olan bir durumu betimlemek için tasarlanmış bir araştırma yöntemidir (Karasar, 2011).

Evren ve Örneklem

2023-2024 eğitim öğretim yılında Diyarbakır'da yapılan Araştırmanın örneklemini Diyarbakır'da bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan 300 öğretmendir (Tablo 1).

Tablo 1. Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri

		f	%
Cinsiyet	Erkek	163	54,33
	Kadın	137	45,67
Kıdem	10 yıldan az	132	44,00
	10-20 yıl	104	34,67
	21 yıl ve üzeri	64	21,33
Medeni Durum	Evli	173	57,67
	Bekâr	127	42,33
Görev Yapılan Kademe	İlkokul	86	28,67
	Ortaokul	113	37,67
	Lise	101	33,66
Toplam		300	100

Tablo 1'e göre araştırmaya katılan öğretmenlerden %54,33'ü kadın, %44'ünün mesleki kıdemi 10 yıldan azdır, %57,67'si evlidir, %37,67'si de ortaokulda görev yapmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak Okul Müdürleri Örgütsel Liderlik Stili Ölçeği (OMÖLSÖ) kullanılmıştır. Akan ve arkadaşları (2014) tarafından geliştirilen 35 maddeden oluşan okul müdürleri liderlik stili ölçeği dönüşümcü, serbest bırakıcı ve sürdürümcü lider olmak üzere 3 boyuttan oluşmaktadır. Dönüşümcü liderlik için en yüksek 100, en düşük 20, serbest bırakıcı lider için en yüksek 40, en düşük 8, sürdürümcü liderlik boyutu için en yüksek 35 puan, en düşük 7 puan alınabilmektedir. Araştırmamızda elde edilen bulguların Cronbach alfa katsayıları dönüşümcü liderlik için 0,74, serbest bırakıcı lider için 0,81, sürdürümcü liderlik için 0,80 ölçek toplamı için 0,81 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde SSS 24,0 programı kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizi öncesinde normallik analizi yapılmıştır (Tablo 1).

Tablo 4. Normallik Analizi

Alt boyut	Ort.	ss.	Çarpıklık	Basıklık
Dönüşümcü	3,41	1,177	-0,421	0,035
Serbest Bırakıcı	2,31	1,215	0,365	-0,117
Sürdürümcü	2,74	1,189	0,289	-0,821
OMÖLSÖ Genel	3,23	1,195	-0,514	0,426

Yapılan normallik analizinde ölçek alt boyutlarının ve ölçek toplamının ortalama değerlerinin 2,31 ile 3,41 arasında, standart sapmanın 1,189 ile 1,215, çarpıklık katsayısının -0,514 ile 0,289. Basıklık katsayısının -0,821 ile 0,426 arasında olduğu belirlenmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile 1 arasında olması sebebiyle araştırma verilerinin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir (George ve Mallery, 2001). Araştırma verilerinin normal dağılım göstermesinden dolayı araştırmanın değişkenleri arasındaki anlamlılık durumunu belirlemek amacıyla t Testi ve ANOVA testi uygulanmış, anlamlılık düzeyi $p=0,05$ olarak alınmıştır.

Bulgular

Araştırmada öğretmenlerin görüşüne göre okul müdürlerinin liderlik stillerinin bazı kişisel ve mesleki özelliklerine göre farklılaşma durumu incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular aşağıdaki tablolarda yer almaktadır.

Tablo 2. Cinsiyete Göre Liderlik Stillерinin Analizi

		N	\bar{X}	Ss.	t	P
Dönüşümcü Liderlik	Erkek	163	3,411	1,887	1,675	0,062
	Kadın	137	3,372	1,936		
Serbest Bırakıcı Liderlik	Erkek	163	2,295	0,999	1,326	0,001
	Kadın	137	2,121	1,198		

Sürdürümcü Liderlik	Erkek	163	2,723	2,625	-1,925	0,049
	Kadın	137	2,698	1,125		
OMÖLSÖ Genel	Erkek	163	3,228	2,421	1,669	0,078
	Kadın	137	3,170	2,552		

Tablodaki verilere göre araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyeti ile serbest bırakıcı ve sürdürümcü liderlik alt boyutları arasında anlamlı farklılık bulunurken ($p<0,05$), diğer alt boyutlar ve ölçek toplam puanları arasında bulunmamaktadır ($p>0,05$).

Tablo 3. Kıdeme Göre Liderlik Stillerinin Analizi

		N	\bar{X}	Ss.	F	p
Dönüşümcü Liderlik	10 yıldan az	132	3,110	2,889	2,625	0,001
	10-20 yıl	104	3,236	1,746		
	21 yıl ve üzeri	64	3,441	2,489		
Serbest Bırakıcı Liderlik	10 yıldan az	132	2,196	2,973	1,429	0,030
	10-20 yıl	104	2,301	1,477		
	21 yıl ve üzeri	64	2,421	0,998		
Sürdürümcü Liderlik	10 yıldan az	132	2,202	1,119	2,469	0,128
	10-20 yıl	104	2,248	1,663		
	21 yıl ve üzeri	64	2,300	1,897		
OMÖLSÖ Genel	10 yıldan az	132	3,070	1,349	1,743	0,077
	10-20 yıl	104	3,112	2,187		
	21 yıl ve üzeri	64	3,326	1,663		

Tabloya göre öğretmenlerin kıdemleri ile dönüşümcü ve serbest bırakıcı liderlik alt boyutu arasında anlamlı farklılık bulunmakta ($p<0,05$), sürdürümcü liderlik ve ölçek toplam puanları arasında bulunmamaktadır ($p>0,05$).

Tablo 4. Medeni Duruma Göre Liderlik Stillerinin Analizi

		N	\bar{X}	Ss.	t	p
Dönüşümcü Liderlik	Evli	173	3,698	1,469	1,897	0,051
	Bekâr	127	3,563	1,453		
Serbest Bırakıcı Liderlik	Evli	173	2,439	1,536	-1,659	0,010
	Bekâr	127	2,410	1,469		
Sürdürümcü Liderlik	Evli	173	2,526	1,433	-1,428	0,022
	Bekâr	127	2,498	1,536		
OMÖLSÖ Genel	Evli	173	3,300	2,300	1,742	0,075
	Bekâr	127	3,265	3,111		

Tabloda yer alan verilere göre öğretmenlerin medeni durumu ile serbest bırakıcı ve sürdürümcü liderlik alt boyutları arasında anlamlı farklılık bulunmakta ($p<0,05$) dönüşümcü liderlik ve ölçek toplam puanı arasında bulunmamaktadır ($p>0,05$).

Tablo 5. Görev Yaptığı Kademeye Göre Liderlik Stillерinin Analizi

		N	\bar{X}	Ss.	F	p
Dönüşümcü Liderlik	İlkokul	86	3,325	1,458	-0,987	0,049
	Ortaokul	113	3,623	1,925		
	Lise	101	3,541	1,236		
Serbest Bırakıcı Liderlik	İlkokul	86	2,128	1,716	1,459	0,122
	Ortaokul	113	2,139	1,710		
	Lise	101	2,244	2,632		
Sürdürümcü Liderlik	İlkokul	86	2,742	1,542	2,171	0,201
	Ortaokul	113	2,896	2,478		
	Lise	101	2,933	2,239		
OMÖLSÖ Genel	İlkokul	86	3,124	2,129	1,554	0,369
	Ortaokul	113	3,224	1,542		
	Lise	101	3,349	1,522		

Tabloya göre araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptığı eğitim kademesi ile dönüşümcü liderlik alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunurken ($p<0,05$), diğer alt boyutlar ve ölçek toplamında bulunmamaktadır ($p>0,05$).

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Öğretmenler eğitim öğretim faaliyetlerinin en önde olan görevlileri olurken, okul müdürleri de öğretmenlerle birlikte okulun diğer paydaşlarını eğitime dahil ederek okulun amaç ve hedeflerine ulaşması konusunda koordine edici görevde olmaktadır. Okul müdürlerinin liderlik stillerinin öğretmenler tarafından algılanış şekli öğretmenlerin eğitim öğretim faaliyetlerine olan bağlılıklarını arttırabilecektir. Bu araştırmada öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin liderlik stilini algılama durumu öğretmenlerin bazı kişisel özelliklerine göre analiz edilmiştir.

Öğretmenlerin cinsiyeti ile serbest bırakıcı ve sürdürümcü liderlik alt boyutları arasında anlamlı farklılık bulunurken, diğer alt boyutlar ve ölçek toplam puanları arasında bulunmamaktadır. Demir-Balcı (2019) yaptığı araştırmada öğretmenlerin cinsiyeti ile okul müdürünün liderlik stilleri arasında anlamlı farklılık bulunmadığını belirlemiştir. Koçdemir (2022) araştırmasında öğretmenlerin cinsiyeti ile okul müdürünün liderlik stilleri arasında anlamlı farklılık bulunmadığını belirlemiştir. Okul müdürleri çoğunlukla erkek olurken, erkek öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik stillerini algılama düzeyleri de daha yüksek olabilmektedir. Öğretmenlerin kıdemleri ile dönüşümcü ve serbest bırakıcı liderlik alt boyutu arasında anlamlı farklılık bulunmakta, sürdürümcü liderlik ve ölçek toplam puanları arasında bulunmamaktadır. Demir-Balcı (2019) yaptığı araştırmada öğretmenlerin mesleki kıdem ile okul müdürünün liderlik stilleri arasında anlamlı farklılık bulunmadığını belirlemiştir. Koçdemir (2022) araştırmasında öğretmenlerin cinsiyeti ile serbest bırakıcı liderlik arasında anlamlı farklılık bulunmadığını belirlemiştir. Öğretmenlerin kıdemleri arttıkça okul müdürleri

ile daha fazla çalışma fırsatı bulmaktadırlar. Buna bağlı olarak da okul müdürünün liderlik stiline olan yakınlık durumları artabilmektedir. Öğretmenlerin medeni durumu ile serbest bırakıcı ve sürdürümcü liderlik alt boyutları arasında anlamlı farklılık bulunmakta dönüşümcü liderlik ve ölçek toplam puanı arasında bulunmamaktadır. Ceylan ve Köse (2023) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin medeni durumları ile okul müdürünün liderlik stilleri arasında anlamlı farklılık bulunmadığını belirlemişlerdir. Evli olan öğretmenler yönetim konusundaki zorlukları daha belirgin bir şekilde hissetmelerinden kaynaklı olarak okul müdürlerinin liderlik stilini daha yoğun bir şekilde algılayabilmektedirler. Öğretmenlerin görev yaptığı eğitim kademesi ile dönüşümcü liderlik alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunurken, diğer alt boyutlar ve ölçek toplamında bulunmamaktadır. Demir-Balcı (2019) yaptığı araştırmada öğretmenlerin görev yaptığı okul türü ile okul müdürünün liderlik stilleri arasında anlamlı farklılık bulunmadığını belirlemiştir. Koçdemir (2022) araştırmasında öğretmenlerin eğitim durumu ile sürdürümcü liderlik arasında anlamlı farklılık bulunmadığını belirlemiştir. Görev yapılan her kademe öğretmenler için farklı zorlukları içerse de okul müdürü ile daha yoğun çalışılması gereken kademelerde öğretmenlerin okul müdürünün liderlik stilini algılama düzeyleri yükselebilmektedir.

Araştırma sonucunda erkek ve evli öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik stillerini algılama düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca öğretmenlerinin kıdem sürelerinin artması ve eğitim düzeylerinin yükselmesi ile de okul müdürlerinin liderlik stilini algılama düzeyleri yükselmektedir.

Öğretmenlerin okul müdürünün liderlik stilini daha belirgin bir şekilde algılamaları için özellikle dönem başı seminerlerinde okul müdürü ile öğretmenlerin daha yoğun bir şekilde birlikte çalışmalarını yararlı olabilecektir.

Kaynakça

- Adair, J. (2005). *Etkili stratejik liderlik* (Salih Fatih Güneş, Çev.). İstanbul: Babıali Kültür Yayınları.
- Akan, D., Yıldırım, İ. ve Yalçın, S. (2014). Okul müdürleri Liderlik Stilleri Ölçeğinin geliştirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(51), 392-415.
- Akçay, A. (2000). *Orta öğretim kurumu müdürlerinin gösterdikleri etkileme davranışlarına ilişkin müdür ve öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale
- Avolio, B. J., Gardner, W. L., Walumbwa, F. O., Luthans, F. & May, D. R. (2004). Unlocking the Mask: A Look at the Process By Which Authentic Leaders Impact Follower Attitudes and Behaviors. *The Leadership Quarterly*, 15(6), 801-823.
- Avolio, B. J., Waldman, D. A. ve Walter, E. O. (1988). Transformational leadership in a management game simulation. *Group and Organization Studies*, 13(1), 59-80.
- Ayça, B. (2016). *Otantik liderlik davranışının iş tatmini ve örgütsel bağlılığa etkisinin incelenmesi ve otel işletmelerinde bir araştırma*, Doktora Tezi. Haliç Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Bass, B. M. (1990). From Transactional to Transformational Leadership: Learning to Share the Vision. *Organizational Dynamics*, 18(3), 19-31.
- Bass, B. M., & Bass, R. (2008). *The bass handbook of leadership theory, research, and managerial applications*. 4. Baskı, New York: Free Press
- Bursalıoğlu, Z. (1987). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Bursalıoğlu, Z. (2011). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. 19. Baskı, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ceylan, M. A. Ve Köse, G. (2023). Okul müdürleri liderlik stillerinin beden eğitimi öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışları ve psikolojik sağlamlıklarına etkisi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(39), 998-1023.
- Cinnioğlu, H. (2018). *Etkileşimci liderlik, dönüşümcü liderlik, hizmetkâr liderlik, iş tatmini ve işten ayrılma niyeti ilişkisi: Yiyecek içecek işletmelerinde bir araştırma*. Doktora Tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Coşar, S. (2011). *Otantik liderlik kavramı ve ardulları üzerine bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi. Kara Harp Okulu, Savunma Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Covey, S. R. (2005). *8'inci alışkanlık-bütünlüğe doğru* (S. Sezer Soner ve Çağlayan Erendağ, Çev.). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Çelik V. (2005). Liderlik. Y. Özden (Ed.), *Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı* İçinde (ss. 187-215). Ankara: Pegem A.
- Çelik, V. (1998). Eğitimde dönüşümcü liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(16), 423-442.
- Çimen, B. ve Karadağ, E. (2019). Ruhsal liderlik, örgüt kültürü, örgütsel sessizlik ve okulun akademik başarısı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25(1), 1-50.
- Demir-Balcı, T. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin algılarına göre yöneticilerin liderlik stili ile okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Doğan, S. (2007). *Vizyona dayalı liderlik*, 2. Baskı, İstanbul: Kare Yayınları.
- Erçetin, Ş. Ş. (2000). *Lider sarmalında vizyon*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- George, D. & Mallery, M. (2001). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference 10.0 update*. 3. Baskı. Allyn and Bacon.
- Gündüz, Ş. (2014). *Ruhsal liderlik ile örgütsel sinizm arasındaki ilişki: Duygusal zekânın aracı etkisi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Koçdemir, Y. (2022). *Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre okul müdürlerinin liderlik stillerinin incelenmesi*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Koçel, T. (2007). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Beta Yayıncılık.

- Korkmaz, M. (2005). Duyguların ve liderlik stillerinin öğretmenlerin performansı üzerinde etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, (43), 401-422.
- Northouse, P. G. (2013). *Leadership: theory and practice*. California: Sage Publications
- Özdemir, S. (1995). Eğitimde verimlilik ve toplam kalite yönetimi. *Eğitim Yönetimi*. 3, 377-388.
- Özer, E. K. (2019). *Etkili liderlik ile duygusal bağlılık ilişkisinde işveren markası algısının aracılık etkisi ve bir araştırma*. Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Özmen, H. (2009). *Liderlik davranışlarını etkileyen toplumsal normların analizi*. Doktora Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Palmer, D. E. (2009). Business leadership: three levels of ethical analysis. *Journal of Business Ethics*, 88(3), 525-536.
- Richardson, B. (1994). Comprehensive approach to strategic management: leading across the strategic management domain. *Management Decision*, 32(8), 27- 41.
- Robbins, S. ve Judge, T. (2013). *Örgütsel davranış* (İnci Erdem, Çev.) 14. Baskı, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Sağır, A. (2010). *Yöneticilerin liderlik yaklaşımları ile değişime açıklıkları arasındaki ilişki: Eğitim sektöründe bir araştırma*. Kara Harp Okulu Komutanlığı Savunma Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sarıtaş, M. (1991). *İlkokul müdürlerinin etki sürecine ilişkin yeterlikleri*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Taşçı, B. (2022). Okul yönetiminde liderlik ve liderliğin okul çıktıları üzerindeki etkisi. *Hakkari Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 1-18.
- Tekin, Y. ve Ehtiyar R. (2011). Başarının temel aktörleri: vizyoner liderler. *Yaşar Üniversitesi Dergisi*, 24(6), 4007-4023.
- Turan, S. (2002). Teknolojinin okul yönetiminde etkin kullanımında eğitim yöneticisinin rolü. *Eğitim Yönetimi*, 30, 271-274.
- Ünnü, N. A. A. (2009). Politik pazarlamada pazar yönlülük ve otantik liderliğin önemi. *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 9(4), 1263-1264.
- Yılmaz, H. (2011). *Güçlendirici liderlik*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Zalenzki, A. (1977). Managers and leaders: Are they different?. *Harvard Business Reviews*, 55, 67-68.
- Zel, U. (2006). *Kişilik ve liderlik*. 2. Baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Eğitsel Oyunlar ve Eğitsel Oyunların 21. Yüzyıl Becerileri ile İlişkisi

Seda USTA GEZER¹

DOI: 10.5281/zenodo.10070348

Öz

Eğitsel oyunlar günümüz eğitim ortamlarında öğrencilerin eğlenerek öğrenmesini sağlayan önemli etkinliklerden biridir. Öğrenciler eğitsel oyunlar ile hem eğitimsel hedeflere ulaşabilir, hem de bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarında gelişme kaydedebilirler. Eğitsel oyunlar ile öğrenciler sosyalleşirler, birbirleri ile iletişim kurarlar, yaratıcılık ve problem çözme becerileri gibi becerilerini geliştirirler. Eğitsel oyunların hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi aşamaları öğretmenler tarafından uygun şekilde yürütülürse eğitsel oyunlar amaçlarına ulaşabilirler. Bu çalışmada eğitsel oyunların ilgili literatür ışığında incelenmesi amaçlanmış ve eğitsel oyunların türlerine, eğitsel oyunları hazırlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerine, fen eğitiminde eğitsel oyunlara ve eğitsel oyunların 21. yüzyıl becerileri ile ilişkilerine değinilmiştir. Araştırmanın sonunda öğrenciler için büyük öneme sahip 21. yüzyıl becerileri ile eğitsel oyunlar arasında olumlu ilişkilerin bulunduğu bahsedilmiş ve önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Eğitsel oyun, fen eğitimi, 21. yüzyıl becerileri.

Educational Games and Relation of Educational Games with 21st Century Skills

Abstract

One of the important activities that enable students to learn while having fun in today's educational environments are educational games. With the educational games, students can

¹ İstanbul Üniversitesi- Cerrahpaşa, HAYEF Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı, Dr. Öğr. Üyesi, ORCID: 0000-0002-7505-0024, sedausta@iuc.edu.tr

both reach educational goals and develop in cognitive, affective and psychomotor areas. With the educational games children socialize, communicate with each other and develop skills such as creativity and problem-solving skills. If the preparation, application and evaluation of the educational games are carried out properly by teachers, the aims of the educational games can be achieved. In this research it was aimed to examine the educational games in the light of the relevant literature and the types of educational games, the preparation application and evaluation processes of the educational games, the educational games in science education and the positive relations of educational games with 21st century skills were mentioned. At the end of the research, it was mentioned that there are positive relations between 21st century skills and educational games which have great importance for learners and suggestions were given.

Keywords: Educational games, science education, 21th century skills.

Giriş

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2016) oyunu; “Bir hedefe yönelik olan veya olmayan, kurallı ya da kuralsız olarak gerçekleştirilen, çocuğun isteyerek ve hoşlanarak yer aldığı; fiziksel, bilişsel, dilsel, duygusal ve sosyal gelişimin temeli olan, gerçek hayatın bir parçası ve çocuk için en etkin öğrenme süreci” şeklinde ifade eder. Rahmayanti ve ark. (2020)’nin ifadesine göre ise oyun; belirli noktalarda sınırlandırılarak hedeflere ulaşmaya çalışan, oyuncunun kararlarını içeren faaliyetler, belirli kurallara uyarak birbirleriyle etkileşime giren oyuncular arasındaki yarışmalardır. Can (2017)’ye göre ise amacı belli olan, çocukların içinde isteyerek buldukları, sosyal, psikolojik ve fiziksel gelişimlerine etki eden, içinde yarışmalar da barındıran ve sürekli tekrarlanabilen etkinliklerdir.

Oyunun çocukların gelişimine katkısı büyüktür. Oyunlar çocukların bilişsel, fiziksel, sosyal, dilsel gelişimlerine fayda sağlar. Çocuk oyun sürecinde düşünme becerilerini geliştirebilir, sebep ve sonuç ilişkisi kurabilir, mantık yürütebilir, seçim yapabilir, dikkatini toplayabilir, oyunda ortaya çıkan sorunları görebilir ve bu sorunları çözmek için denemelerde bulunabilir. Çocuğun oyun ile eşleştirme, sınıflama, analiz-sentez, problem çözme gibi bilişsel becerileri gelişir, yaptığı taklitler ile dil gelişimi desteklenir. Oyunun oynandığı fiziksel çevre motor becerilerin gelişiminde etkilidir. Vücut sistemleri fizik gücü gerektiren oyunlarda düzenli çalışır. Bu sayede küçük ve büyük kasların hareketlerindeki gelişim desteklenir, ayrıca el göz koordinasyonları gelişir. Oyun çocuğun sosyal durumlara ilişkin rolleri öğrenmesine de yardımcı olur (Çalışandemir, 2016; Kırbaş ve Koparan Girgin, 2018; MEB, 2016). Oyun oynamak fikirleri paylaşmak ve değiştirmek açısından önemlidir (McCreery ve ark., 2011).

Çocuk beraber oynadığı kişilerin duygularını, düşüncelerini, bakış açılarını oyun ile öğrenir ve kendi duygularını keşfeder. Oyuna yön verir, yeri geldiğinde liderlik yapmak, görevini yerine getirmek, başkalarına karşı sorumlu olmak gibi duyguları ve becerileri tecrübe eder. Oyunda çocuk kendine hedefler belirler, amaçlar koyar, süreci organize eder, çalışma planı oluşturur, gerekirse değişiklikler yapar ve amacı doğrultusunda hareket eder. İlk başlarda kendi başına oynayan çocuk daha sonra grupla işbirliği içinde aynı amaca yönelik oyunlar oynamaya başlar. Oyunun sürecini takip eder, kendine sıra gelince görevini yerine getirir, bu süreçlerde çocuğun dikkati ve konsantrasyonu da artar. Oyun çocuğun kaygılarını ortadan kaldırır, ona başkaları ile iletişim kurup kendi çözüm yollarını bulmasında yardımcı olur (Ağyar, 2016; Çalışandemir, 2016; MEB, 2016). Bir oyunda, oyuncuların oyuna ilgi duyması için rekabet olmalıdır. Oyuncular oynamaya devam ederken, rekabet kazanma ve kaybetme şeklini alabilir. Oyuncular oyunu kazanabilmeleri için sorunu çözme stratejileri veya yolları bulurlar ve bunları geliştirirler (Rahmayanti ve ark., 2020).

Oyun evrenseldir, tüm dünyada çocuklar oynayarak öğrenebilirler (Çalışandemir, 2016; MEB, 2016). Çocuğun eğlenceli zaman geçirdiği oyun; yaşayarak, deneyerek öğrenme için de kendisine fırsatlar sağlar. Oyun çocuklara aktif ve deneysel bir ortamda öğrenmeyi deneyimleme fırsatı verir, çocukların ilgisini çeker, onları sürece dahil olmaya teşvik eder ve avantajları bunlarla sınırlı değildir (Cheung ve Ng, 2021; de Freitas, 2018; Girard ve ark., 2012; Romero ve ark., 2014; Zhonggen, 2019). Oyun herhangi bir disiplinden bağımsız disiplinler üstü bir etkinliktir. Farklı disiplinlere uygulanabilir ve çocuklara faydalar sağlayabilir (Bardak, 2018). Akandere (2003) oyunları; çocuk oyunları (nesilden nesle aktarılan, günümüze kadar kültürel izler taşıyan, eğlenceli, kişilik gelişiminde önemli olan oyunlar) ve eğitim amacı ile oynanan eğitsel oyunlar olacak şekilde ikiye ayırır (Yurt, 2007).

Eğitsel Oyunlar

Günümüz eğitim sisteminde yapılandırmacı anlayış öğrencilerin aktif olmalarını savunur ve bu aktif öğrenme süreçlerini çeşitlendiren yeni yaklaşımlara yönelik kullanılabilecek öğretim tekniklerinden biri olarak da eğitsel oyunlardan bahsedilebilir (Akcanca ve Sömen, 2018). Özellikle somut düşünen öğrencilerin soyut kavramları anlamlı şekilde öğrenmeleri için kullanılan aktif öğrenme tekniklerinden biri olan eğitsel oyunlar (Çelik ve ark., 2019) eğitimsel hedefleri olduğu için kazanım odaklıdır (Tosun ve Koçak, 2021). Eğitsel oyunlar öğrencilerin dikkatini çeker, hayal gücünü artırır ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığını sağlar (Arslan, 2021). Eğitsel oyun tekniği farklı durumlara, farklı disiplinlere

uyarlanabildiği için tanımlarında da farklılıklar görülebilir (Akcanca ve Sömen, 2018). Eğitsel oyunlar, öğrencilere belli bir konu hakkında bir şeyler öğretebilmek için özel olarak tasarlanmışlardır. Öğrencilerin daha önce öğrenilen bilgileri pekiştirmeleri ve bu bilgileri sonrasında daha rahat bir ortamda tekrar etmelerini sağlayan oyunlardır (Çelik ve ark., 2019; Yıldırım, 2012). Eğitsel oyunların kuralları ve kısıtlamaları vardır, bu oyunlar kavramları öğretmek veya güçlendirmek gibi özel hedeflere sahip olabilirler (Petri ve Gresse von Wangenheim, 2016). Eğitsel oyunlar üzerine yaptığı alan yazın taramasında Backlund ve Hendrix (2013) oyunların işbirliği, argümantasyon, problem çözme gibi becerilerde de değişiklik sağladığını ifade etmiştir. Motivasyon, cesaret ve performans üzerine de eğitsel oyunların olumlu etkisi vardır (Apostol ve ark., 2013). Oyun oynamak motivasyonu artırır ve motivasyonu artan öğrenci akademik olarak daha başarılı olur (de Freitas, 2018; Stege ve ark., 2011).

Eğitsel oyunları oynayanların amacı oyunu kazanmak iken, oyunu oluşturanlar ise öğrencilerin belirlenen hedef ve kazanımlara ulaşmasını amaçlarlar (Varzikioğlu, 2023). Hazar (2006)'ya göre eğitsel oyunlar; oyunun karakterine göre, oyunun uygulanış özelliklerine göre, oyuncu sayısına göre, oyun düzenine göre, kullanılan araç-gereçlere göre ve amaca göre oynanan oyunlar olarak gruplandırılabilirler (Yıldız, 2019). Cop ve Kablan (2018) ise eğitsel oyunların; eğitsel kart ve karton oyunları, eğitsel bilgisayar oyunları, eğitsel mobil oyunlar, 3 boyutlu materyaller içeren eğitsel oyunlar, fiziksel hareketler içeren eğitsel oyunlar vb. şeklinde ayrıldığını ifade etmektedir. Öğretmenler öğrencilere kazandırılacak eğitimsel hedefleri, öğrencilerin gelişim özelliklerini, sınıf mevcudunu, sınıfın düzenini ve mevcut imkanları göz önüne alarak kullanacakları eğitsel oyunları tercih etmelidirler (Yıldız, 2019; Özdemir, 2022).

Eğitsel Oyunların Hazırlama, Uygulama ve Değerlendirme Aşamaları

Eğitsel oyunlar planlanırken takip edilmesi gereken basamaklar vardır. Eğitsel oyunun seçimi, oyunun süresinin belirlenmesi, oyun için uygun yaklaşımın tespit edilmesi, oyunun oynanacağı yer ve araçların detaylandırılması, amaç-süre-mekan ile araç-gereçler arasındaki bütünlüğün incelenmesi izlenmesi gereken basamaklar olarak ifade edilebilir (MEB, 2016; Ögelman, 2018). Uygulanacak eğitsel oyunların etkili olabilmesi için öğrencilerin bireysel farklılıklarına dikkat edilmeli, gelişim özellikleri önemsenmeli, oyunun oynanacağı sınıf düzeyi, konu, kazanımlar ve sınıfın yeterlilikleri göz önüne alınmalıdır. Eğitsel oyunu hazırlayacak olan öğretmenin de eğitsel oyunu planlamaya yönelik becerileri önemlidir. Bu becerilere bağlı olarak iyi bir şekilde planlanıp hazırlanan, uygulanan ve değerlendirilen oyun

eğitim ortamlarında istenilen hedeflere ulaşılması noktasında daha etkili olabilmektedir (Tosun ve Koçak, 2021). Eğitsel oyunların bazı sınırlılıkları da mevcuttur. Oyunlar hazırlanırken sadece şans ya da sadece bilgi faktörüne bağlı olarak hazırlanmamasına dikkat edilmelidir. Oyunda öğrencilerin uyması gereken kurallar oyunun başında net bir şekilde açıklanmalıdır. Öğretmenin oyuna müdahale etmemesi önemlidir. Oyunların hazırlanması ve uygulanması zaman alabileceği gibi oyun materyallerini hazırlamak da ekonomik açıdan pahalı olabilir (Gençer, 2016).

Eğitsel oyun sürecinde dikkat edilmesi gereken aşamalar şunlardır:

- **Oyunun planlanması:** Oyunun planlanmasında öğrenci sayısı, öğrencilerin yeterlilik düzeyi, oyunun konusu, sınıfın düzeni, zamanlama gibi konular dikkate alınmalıdır.
- **Oyun seçimi:** Oyun tüm öğrencilerin ilgisini çekmeli ve tüm öğrencilerin katılımı ile oynanmalıdır. Öğrencilere öğrenme ve öğrendiklerini uygulama için fırsat verilmelidir.
- **Oyunun tanıtılması:** Oyunun adı çocukların ilgisini çekmelidir, çocuklar oyun oynamaya psikolojik olarak hazır hale getirilmelidir.
- **Oyun kurallarının açıklanması:** Oyundaki görevler öğrencilere açıklanmalı, oyunun anlaşıldığından emin olunmalıdır.
- **Oyunun uygulanması:** Oyun uygulanmadan önce denenmelidir. Oyun tüm öğrencileri içermelidir. Öğrenci sayısı fazla ise, öğrenciler eşit sayıda gruplara bölünebilirler.
- **Oyunun değerlendirilmesi:** Oyunun kurallar çerçevesinde öğrencilerin özellikleri göz önünde tutularak oynanmasından sonra değerlendirilmesi yapılması önemlidir. Oyunun değerlendirilmesinde; oyun sürecine hazırlık, oyunun uygulanması ve oyun sonucu elde edilenler ile olumlu ve olumsuz noktalar üzerinde durulur (Korkmaz, 2018).

Ögelman (2016) oyunların değerlendirilmesinde; oyunun hazırlama ve uygulama aşamalarında belirtilenler doğrultusunda çocuklara, amaçlara, araç-gereçlere uygunluğunun incelenmesi gerekliliğinden bahseder. Oyun sonunda açık uçlu soruların sorulmasını tavsiye eder. “Oyunu sevdiniz mi?”, “Oyun bittiğinde neler hissettiniz?”, “Oyunu oynarken neler hoşunuza gitti?” gibi duyguları açığa çıkaracak sorular sorulmasının bu noktada önemli olduğunu vurgular. Öğretmenlerin oyunu değerlendirmek için bir form da hazırlayabileceklerini önerir. Okul öncesi öğrencilerine yönelik hazırladığı oyun değerlendirme ölçeğinde (Ögelman, 2016); aşağıdaki sorular yer almaktadır. Bu sorular eğitsel oyunlar için de kullanılabileceği gibi oyunu oynayan grubun yaşına, sınıf seviyesine, oyunun amacına ve oyun ile hedeflenen kazanımlara göre çeşitlendirilebilir.

Oyunun adı:

Oyunun türü:

Oyun ortalama kaç dk sürdü?

Oyun süresince çocukların zorlandıkları, sıkıldıkları bölümler oldu mu?

Oyunda değişiklik yapıldı mı? Yapıldıysa hangi değişiklikler yapıldı? Niçin?

Oyunda belirlenen kazanım ve göstergelere ulaşıldı mı?

Bu oyun tekrar oynatıldığında düzenleme yapılması gereken kısımlar var mıdır?

Eğitsel Oyunların Kullanıldığı bir Disiplin: Fen Bilimleri

Eğitsel oyunlar genelde ilköğretim çağındaki öğrenciler için hazırlanmaktadır. Bunun sebebi olarak bu çağdaki öğrencilerin öğrendikleri soyut kavramları somutlaştırmakta zorlanmakta oldukları söylenebilir (Çavuş ve ark., 2011, Gençer, 2016). Öğretmenler öğrencilerine soyut kavramları somutlaştırmak için bilgiyi deneyler, oyunlar gibi etkinliklerle yapılandırmaları konusunda rehberlik etmelidirler (Çelik, Geçikli ve Dönel Akgül 2019). Somut materyaller kullanılarak öğrencilerin aktif olabileceği bir öğrenme ortamı oluşturmak eğitsel oyunlarla mümkündür (Mustafaoğlu ve Coşgun, 2021). Fen bilimleri dersi kapsamında hazırlanan ve uygulanan eğitsel oyunlar, soyut fen bilimleri konu ya da kavramlarını materyallerle somutlaştırıldığı için öğrencilerin öğrenmelerine fayda sağlayabilmektedir (Tosun ve Koçak, 2021). Eğitsel oyun geliştirerek desteklenen fen bilimleri öğretiminin öğrencilerin tutum ve akademik başarı düzeylerinin artmasında anlamlı etkisi olduğu da söylenebilir (Korkmaz, 2018). Bilimsel kavram edinimi açısından da eğitsel oyunlar fen eğitiminde fayda sağlayabilir (Al-Tarawneh, 2016). Öğrencilerin sorgulama, araştırma ve sentez gibi yeteneklerinin de gelişmesine eğitsel oyunların destek olabileceğinden bahsedilebilir (Arslan, 2021).

Günlük hayattaki çeşitli oyunlar (okey, tombala, monopoly, kart oyunları) fen dersi kazanımları ile ilişkilendirilebilir ve bu sayede fen derslerinde kullanılacak eğitsel materyaller elde edilebilir (Çavuş ve ark., 2011). Eğitsel oyunların eğitim ortamlarında bilgisayar ve teknoloji desteği ile kullanılması da mümkündür. Danimarka Aalborg Üniversitesi'ndeki ILD Laboratuvarında 2014 yılında yapılan bir araştırmada, araştırma projelerindeki bilim oyunları beş kategoriye ayrılmıştır. Bu kategoriler aşağıdaki gibidir:

-Eğitim oyunları: Bireysel bir egzersizin tekrarı yoluyla becerileri geliştirmek için tasarlanmıştır. Örnek olarak temel matematik becerilerinin gelişmesi veya kimyasal bileşiklerin kavranması için tasarlanan oyunlar verilebilir.

-Sorgulama oyunları: Bilimsel araştırmaya odaklanan, veri toplama süreçlerini, hipotezleri doğrulamayı, teoriler üretmeyi veya bilimsel argümanlar oluşturmayı içeren oyunlardır.

-Profesyonel simülasyon oyunları: Oyuncuların, bilimsel veya teknik meslekleri (örneğin adli tıp dedektifleri veya şehir planlamacıları) canlandırdıkları ve özgün uygulamalar yürüttükleri oyunlardır.

-Somutlaştırılmış sistem oyunları: Bilimsel fenomenlerin deneyimine ve manipülasyonuna (örneğin atomik modeller veya elektromanyetik kuvvetler) odaklanan oyunlardır.

-Araştırma ve işbirliği oyunları: Gerçek üst düzey bilimsel araştırma yapma süreçlerine katılım sağlanan oyunlardır. Örnek olarak gerçek hayattaki bilim adamlarının gerçek bilimsel zorlukları çözmelerine yardımcı olmak için tasarlanmış bilimsel keşif oyunları gösterilebilir (Magnussen, 2014; Ullah ve ark., 2022).

Eğitsel Oyunlar ve 21. Yüzyıl Becerileri Arasındaki İlişki

Günümüzde ideal insandan sahip olması beklenen üretkenlik, problem çözme, liderlik, yenilikçilik, paylaşımcılık, girişimcilik, bilgi okuryazarlığı gibi beceriler 21. yüzyıl becerilerine örnek olarak verilebilir (Bardak, 2018). Temel akademik konuların öğretimine beceri entegrasyonu sağlamak ve bu entegrasyonun uygulamasını sağlayacak kişilere yardımcı olmak için öğrenmeye ilişkin birleşik, kolektif bir vizyon geliştirilmiştir. Bu vizyon 21. yüzyıl Öğrenme Çerçevesi olarak adlandırılır. 21. yüzyıl Öğrenme Çerçevesi; iş ve yaşamda başarılı olabilmek için öğrencilerin öğrenmeleri gereken becerileri, bilgiyi ve uzmanlığı tanımlar; içerik bilgisi, belirli beceriler, uzmanlık ve okuryazarlık öğelerinin bir karışımını temsil eder (Gelen, 2017; Partnership for 21st Century Skills, 2009). Farklı kurum ve kuruluşların 21. yüzyıl becerileri ile ilgili yaptığı çeşitli sınıflamalar vardır. Cansoy (2018), 21. yüzyıl becerilerine yönelik sınıflandırmalara örnek olarak Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) beceri çerçevesi, Wagner çerçevesi, 21. Yüzyıl Becerileri Ölçme ve Öğretme Çerçevesi (ATSC21) ve Ulusal Araştırma Konseyi (NRC) beceri çerçevesi gibi uluslararası çerçeveleri göstermiş ve 21. yüzyıl becerileriyle ilgili farklı bakış açılarını ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu sayede farklı

çerçevelerde sunulan tüm modellerin çeşitli beceriler içerdiğini, beceriler arasında benzerliklerin de bulunduğunu ve bu modellerde yer alan becerilerin bireylerin gelecekteki iş ve yaşam becerileriyle ilişkili olabileceğini ifade etmiştir. 21. yüzyıl becerileri, endüstriyel bir üretim tarzı olarak nitelendirilen geçen yüzyılın becerilerinden farklı olarak mevcut ekonomik ve sosyal gelişmelerle ilgili beceriler oldukları için 21. yüzyıl becerileri olarak isimlendirilmişlerdir (van Laar ve ark., 2017). Tablo 1’de 21. yüzyıl becerileri görülmektedir.

Tablo 1

21. yüzyıl becerileri (Partnership for 21st Century Skills)

21. yüzyıl Becerileri Ana Başlıkları	Beceriler
Öğrenme ve Yenilenme Becerileri	Yaratıcılık ve Yenilenme
	Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme
	İletişim ve İşbirliği
Yaşam ve Kariyer Becerileri	Esneklik ve Uyum
	Girişim ve Özyönetim
	Sosyal ve Kültürlerarası Beceriler
	Üretkenlik ve Hesap Verebilirlik
	Liderlik ve Sorumluluk
Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri	Bilgi Okuryazarlığı
	Medya Okuryazarlığı
	Bilgi ve İletişim Teknolojileri Okuryazarlığı

Tablo 1’den de görüldüğü üzere 21. yüzyıl becerileri üç ana başlığa ayrılmaktadır. Bu başlıklardan öğrenme ve yenilenme becerileri başlığı altında; yaratıcılık ve yenilenme, eleştirel düşünme ve problem çözme, iletişim ve işbirliği becerilerinin yer aldığı görülmektedir. 21. yüzyıl becerilerinin bir diğer ana başlığı olan yaşam ve kariyer becerileri ise; esneklik ve uyum, girişim ve özyönetim, sosyal ve kültürlerarası beceriler, üretkenlik ve hesap verebilirlik ile liderlik ve sorumluluk becerilerini içermektedir. 21. yüzyıl becerilerinin son ana başlığı olan bilgi, medya ve teknoloji becerileri ise; bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı ve bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı olarak ifade edilebilir. Bu çerçevede anaokulundan itibaren öğrencilerin sahip olması gereken temel yeterliklere vurgu yapılmaktadır (Cansoy, 2018). 21. yüzyıl becerisi olarak ifade edilen becerilerin kazanılmasında oyunlar ile çocuklara kazandırılan gelişimsel özellikler ve beceriler göz ardı edilmemelidir. Bu becerileri kazanmaları ile çocuklar kişisel, sosyal ve bilimsel yönden farkındalığı ve duyarlılığı yüksek, daha üretken bireyler olacaklardır (Bardak, 2018). Oyunların öğrenme süreçleri üzerindeki olumlu etkileri göz önüne alındığında, öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerinin gelişimini desteklemek için eğitim ortamlarında eğitici oyunlardan faydalanılması önemsenmelidir (Qian ve Clark, 2016).

Yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme, öğrenmeyi öğrenme, kendini yönetme, planlama gibi beceriler ile eğitsel oyunlar arasında olumlu bir ilişki olduğundan söz edilebilir (Magnussen, 2014; Romero ve ark, 2014). Eğitsel oyunlar aracılığıyla sürekli yeni yöntemler geliştirerek problemi çözmeye çalışan öğrenci kendini problem çözme konusunda geliştirir. Karşısına çıkan problemleri çözme süreçlerinde zaman kazanır, kurallar ve ipuçlarını daha iyi değerlendirerek problemi derinlemesine analiz edebilir ve daha başarılı bir çözüm yoluna gitme konusunda tecrübe sahibi olur (Arslan, 2021). Bu durum eğitsel oyunların 21. yüzyıl becerilerinden öğrenme ve yenilenme becerileri ile ilişkili olduğunu göstermektedir.

Uyum, üretkenlik, esneklik, risk alma, inisiyatif alma ve girişimcilik becerileri ile de eğitsel oyunların kazandırdığı beceriler ilişkilendirilebilir. Oyun kurallı bir süreçtir ve bu becerileri bu kurallı süreçte geliştirmek mümkündür. Oyunda hayal gücü kullanılır, bu sayede esneklik ve uyum becerilerinin gelişimi sağlanabilir. Oyunda meydan okuma özelliği, stratejiler, taktikler de girişimcilik becerisine etki edebilir (Romero ve ark., 2014). Oyun tüm gelişim alanlarını destekler ve oynayanlara yaşam becerileri kazandırır (Çalışandemir, 2016). Çocuklar, oyun süreçlerinde inisiyatif aldıklarında, erken liderlik becerileri gösterirler. Bir oyunda oyunun yönergesini ve kurallarını izlemeyi öğrenmek, sorumlu olma becerisi ile ilişkilidir. Çocukların aldığı sorumluluklarda yetişkin rehberliği azalırsa çocuklar daha üretken

olabilirler. Çocukların üretkenlikleriyle birlikte sorumlulukları da artar ve hesap verebilirlik becerileri de gelişir. Liderlik, sorumluluk, hesap verebilirlik becerileri eğitsel oyunlarla ilişkili becerilerdir (Atış Akyol ve Aşkar, 2022). Dolayısıyla eğitsel oyunların ve 21. yüzyıl becerilerinden yaşam ve kariyer becerileri üzerine etkili olduğu söylenebilir.

21. yüzyıl becerilerinin gelişmesinde bilgisayar oyunları da önemli bir yere sahiptir. Çevrimiçi oyunlar ile uygulamalı oyunlar arasında bağlantı kurulması, öğrenme etkinliklerinin daha etkili olmasını sağlayabilir (Atış Akyol ve Aşkar, 2022). Bu oyunlar insanların medya ve teknolojiye aşına olmalarını ve aynı zamanda insanların yaratıcı ve eleştirel düşünen bireyler olmalarını gerektirir, dolayısıyla öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini geliştirmeleri konusunda büyük bir potansiyele sahiptir (Qian ve Clark, 2016). Öğrenme ortamları için yeni materyaller olan üç boyutlu kalemler, üç boyutlu yazıcılar, kodlama ve robotik oyunları, eğitici legolarla tasarlanan oyuncaklar ve oyunlar oynamak da öğrencilerin bilgi ve iletişim teknolojileri becerilerinin gelişimini destekler (Atış Akyol ve Aşkar, 2022). Dilekçi ve ark. (2022) yaptıkları çalışmalarında öğretmenlerin öğrencilerinin bilgi medya ve teknoloji okuryazarlığı becerilerini geliştirmek için medya unsurları ile ilişkili etkinlikler yaptıklarını, öğrencilerine araştırma görevleri verdiklerini ve derslerinde teknolojiden yararlanarak öğrencilerinin de süreç içinde teknoloji kullanımlarını desteklediklerini ifade etmişlerdir. Teknolojinin eğitime entegrasyonu, öğrencilere fayda sağlayabilecek bir 21. yüzyıl öğrenme ortamının oluşturulmasında önemli bir rol oynamaktadır (Birmingham ve diğ., 2013). Buradan yola çıkarak bilgi, medya ve teknoloji becerilerinin gelişimi için de eğitsel oyunlardan faydalanılabileceğinden bahsedilebilir.

Sonuç ve Öneriler

Günümüzde ilkokuldan üniversiteye kadar eğitimin her kademesinde öğrencilerin bilgiyi yapılandırması vurgusu yer almaktadır. Güncel eğitim yaklaşımları, eğitim ortamlarında kullanılan teknolojik kaynaklar, sanal-artırılmış gerçeklik uygulamaları, tasarım beceri atölyeleri gibi çeşitlendirilmiş eğitim ortamları öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini kazanmaları için fırsatlar sunmaktadır. Bu beceriler; farklı kurumlar tarafından çeşitli tanımlar ve ile farklı şekilde sınıflandırılrsa da de eğitim süreçleri göz önüne alındığında içinde bulunduğumuz yüzyılda başarılı olabilmek için öğrencilerin sahip olmaları gereken beceriler oldukları görülmektedir.

21. yüzyıl becerilerinin kazandırılması için pek çok yaklaşım ve teknikten faydalanılabilir. Eğitsel oyunlar da bu noktada eğlenerek öğrenmeyi sağlayan önemli etkinliklerdir. Bardak (2018)'in de ifade ettiği gibi oyun disiplinler üstü bir etkinlik olduğu için

eğitsel oyunlar kazanımlar ile ilişkilendirilebilir, farklı disiplinlere, farklı alanlara, farklı ortamlara uyarlanabilir. Öğrencilerin aktif katılımının sağlanması, farklılıkları ve duyguları anlamalarını amaçlayan etkinliklerden olan eğitsel oyunlar eğitim ortamlarında yüz yüze oynanabileceği gibi bilgisayar ile de oynanabilir. Bu oyunlar sayesinde çocuklar birbirleriyle etkileşimde bulunmak ve iletişim kurmak için farklı ortamlar deneyimleme fırsatları da elde ederler. Farklı bir eğitsel oyun ortamı olarak Arslan (2021) eğitsel oyun içerikli ev ödevleri ile yürüttüğü çalışmasında bu ödevlerin etkilerini incelemiş, öğrencilerin bu tarz ödevler ile akademik başarılarını arttırdıklarını, derse ve ödevlere olan ön yargılarını azalttıklarını tespit etmiştir. Fen bilimleri dersinde verilen bu ödevlerin öğretici ve düşündürücü olduğunu, öğrencilerin ödev yapma isteğini arttırdığını ifade etmişlerdir. Eğitsel oyunlar görüldüğü gibi çeşitli ortamlara ve durumlara entegre edilebilir ve öğrencilerin hem bilişsel, duyuşsal, psikomotor alanlarını geliştirir, hem de eleştirel düşünme, problem çözme, esneklik, uyum, yaratıcılık gibi becerilerini destekler. Değişik türlerdeki oyunlara eğitimin çeşitli kademelerinde ve farklı derslerin öğretiminde de yer verilmesi önerilmektedir. Bu eğitsel oyunlara rehberlik edecek öğretmenlerin de etkili ve doğru eğitsel oyun tasarımları yapabilmeleri için kendi eğitim süreçlerinde bu konu ile ilgili bilgi edinmeleri gerektiği düşünülmektedir (Akcanca ve Sömen, 2018). Öğretmen adaylarına lisans eğitimlerinde sıklıkla oyun etkinliklerini tecrübe edecekleri fırsatların sunulması sağlanmalı, öğretmen adaylarının eğitsel oyun tasarımı ile ilgili bilgi edinmeleri önemsenmelidir.

Yapılan araştırmada eğitsel oyunların özellikle öğrencilerin gelişimlerine olumlu etkileri olduğu literatüre dayalı olarak ifade edilmiş, eğitsel oyun hazırlama, uygulama ve değerlendirme aşamaları detaylandırılmış, eğitsel oyunların fen bilimleri alanı ile ilişkisinden bahsedilmiş ve 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılması noktasında önemsenmesi gerektiği vurgusu yapılmıştır. Çalışmanın bundan sonra yapılacak ilgili araştırmalara fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

Ağyar, E. (2016). *Oyunun gelişim alanlarına etkisi ve çeşitli örnekler*. Ogelman, H.G (Eds.) içinde, Yaşamın ilk yıllarında oyun: Oyuna çok yönlü bir bakış. Pegem Akademi.

Al-Tarawneh, M. H. (2016). The effectiveness of educational games on scientific concepts acquisition in first grade students in science. *Journal of Education and Practice*, 7(3), 31-37.

Akcanca, N. & Sömen, T. (2018). Öğretmen adaylarının eğitsel oyun tasarlama ve uygulama durumları. *Turkish Studies*, 13(27), 49-71.

Arslan, A. (2021). *Eğitsel oyun içerikli fen ev ödevlerinin ortaokul öğrencilerinin akademik başarısına etkisi ve öğrencilerin eğitsel oyun içerikli ev ödevlerine yönelik görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

Apostol, S., Zaharescu, L., & Alexe, I. (2013). Gamification of learning and educational games. *Elearning & Software For Education*, Bucharest, April 25-26, 2013.

Atış Akyol, N. & Aşkar, N. (2022). Erken çocukluk döneminde 21. yüzyıl becerileri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(3), 2597-2629.

Backlund, P. & Hendrix, M. (2013). Educational games - Are they worth the effort? A literature survey of the effectiveness of serious games. *In Games and Virtual Worlds for Serious Applications (VS-GAMES), 2013 5th International Conference on IEEE* <http://dx.doi.org/10.1109/VS-GAMES.2013.6624226>

Bardak, M. (2018). *Oyun temelli öğrenme*. A. Gürol (Eds.) içinde, Erken çocukluk döneminde öğrenme yaklaşımları. İstanbul: Efe Akademi Yayınları.

Bermingham, S., Charlier, N., Dagnino, F., Duggan, J., Earp, J., Kiili, K., Luts, E., van der Stock, L., & Whitton, N. (2013). Approaches to collaborative game-making for fostering 21st century skills. In *Proceedings of The 7th European Conference on Games Based Learning - ECGBL 2013, 3-4 October 2013, Porto, Portugal* (pp. 45-52). (European Conference on Games-Based Learning; Vol. 1). Academic Conferences and Publishing International Limited.

Can, S. (2017). *Fen bilimleri dersi maddenin değişimi ünitesinde eğitsel oyunların kullanılmasının 5. sınıf öğrencilerinin akademik başarı ve derse karşı tutumuna etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Cansoy, R. (2018). Uluslararası çerçevelere göre 21. yüzyıl becerileri ve eğitim sisteminde kazandırılması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 3112-3134.

Cheung, S. & Ng, K.. (2021). Application of the educational game to enhance student learning. *Frontiers in Education*. 6, 1-10.

Cop, M. R., & Kablan, Z. (2018). Türkiye’de eğitsel oyunlarla ilgili yapılmış çalışmaların analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 1(1), 52-71.

Çalışandemir, F. (2016) *Oyun ve Özellikleri*. Ogelman, H.G (Eds.) içinde, Yaşamın ilk yıllarında oyun: Oyuna çok yönlü bir bakış. Pegem Akademi.

Çavuş, R., Kulak, B., Karadağ, H. & Kaplan, A. (2011). Fen ve teknoloji öğretiminde oyun etkinlikleri ve günlük hayattaki oyunların derse uyarlanması. *İGEDER İstanbul Gönüllü Eğitimciler Derneği Fen ve Teknoloji Öğretmenleri Zirvesi*, 26 Mart 2011, İstanbul.

Çelik, O., Geçikli, E. & Dönel Akgül, G. (2019). A scientific learning environment with educational games. *Journal of Current Research on Social Sciences*, 9 (4), 89-106.

de Freitas, S. (2018). Are games effective learning tools? A review of educational games. *Educational Technology & Society*, 21 (2), 74–84.

Dilekçi, A., Karatay, H., & Tezel, K. V. (2022). Türkçe öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri ile ilgili uygulamaları ve yeterlikleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(36), 1207-1231

Gelen, İ. (2017). P21-Program ve öğretimde 21. yüzyıl beceri çerçeveleri (ABD Uygulamaları). *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 15-29.

Gençer, S. (2016). *Eğitsel oyunlarla hazırlanmış ortaokul 7. Sınıf "Yaşamımızdaki elektrik" ünitesinin öğretiminin öğrenci başarısına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Amasya Üniversitesi, Amasya.

Girard, C., Ecalle, Jean & Magnan, Annie. (2013). Serious games as new educational tools: How effective are they? A meta-analysis of recent studies. *Journal of Computer Assisted Learning*. 29. 207-219.

Karamustafaoğlu, O. & Coşgun, M. A. (2021). Katı atıkların ayrıştırılması konusunun eğitsel bir oyunla öğretimi hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi* , 7 (15) , 69-87 .

Kırbaş, Ş., & Koparan Girgin, G. (2018). İlkokulda eğitsel oyunlar tekniğinin öğretimdeki yerinin öğretmen görüşleri açısından incelenmesi. *International Journal of Social Science*, 65, 521-538.

Korkmaz, S. (2018). *Eğitsel oyun geliştirerek desteklenen fen bilimleri öğretiminin öğrenci tutum ve başarısına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniveritesi. Bartın.

Magnussen, R. (2014, October). Games in science education: Discussion of the potential and pitfalls of games-based science education. In *European Conference on Games Based Learning* (Vol. 1, p. 339). Academic Conferences International Limited.

McCreery, M. P., Schrader, P. G., & Krach, S. K. (2011). Navigating massively multiplayer online games: evaluating 21st century skills for learning within virtual environments. *Journal of Educational Computing Research*, 44(4), 473–493

Milli Eğitim Bakanlığı (2016). Çocuk gelişimi ve eğitimi oyun ve hareket etkinlikleri Ankara. http://megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller/Oyun%20ve%20Hareket%20Etkinlikleri.pdf adresinden 01.07.2023 tarihinde alınmıştır.

Ogelman, H.G. (2016). *Yaşamın ilk yıllarında oyun: Oyuna çok yönlü bir bakış*. Pegem Akademi.

Özdemir, U. (2022). *Sınıf öğretmeni adaylarının eğitsel oyun tasarlama becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.

Partnership for 21st Century Learning (P21). (2009). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519462.pdf> adresinden 01.07.2023 tarihinde alınmıştır.

Petri, G., & von Wangenheim, C. G. (2016). How to evaluate educational games: a systematic. *Journal of Universal Computer Science*, 22(7), 992-1021.

Qian, M., & Clark, K. R. (2016). Game-based learning and 21st century skills: A review of recent research. *Computers in human behavior*, 63, 50-58.

Rahmayanti, H., Oktaviani, V., & Syani, Y. (2020). Development of sorting waste game android based for early childhood in environmental education. *Journal of Physics: Conference Series*, 1434 (1), 012029.

Romero, M., Usart, M., & Ott, M. (2015). Can serious games contribute to developing and sustaining 21st century skills?. *Games and culture*, 10(2), 148-177.

Stege, L., Van Lankveld, G., & Spronck, P. (2011). Serious games in education. *International Journal of Computer Science in Sport*, 10(1), 1-9.

Tosun, Ö.C. & Koçak, N.(2021). Fen bilimleri dersi kapsamında eğitsel oyunlarla ilgili yapılmış çalışmaların analizi. *IJHE*. 7(15), 208 – 234.

Ullah, M., Amin, S. U., Munsif, M., Safaev, U., Khan, H., Khan, S., & Ullah, H. (2022). Serious games in science education. A systematic literature review. *Virtual Reality & Intelligent Hardware*, 4(3), 189-209.

Van Laar, E., Van Deursen, A. J., Van Dijk, J. A., & De Haan, J. (2017). The relation between 21st-century skills and digital skills: A systematic literature review. *Computers in human behavior*, 72, 577-588.

Varzikioglu, D. (2023). *Astronomi etkinlikleri ve eğitsel oyunlarla zenginleştirilmiş öğretimin astronomi başarısına ve tutumuna etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Yıldırım, N. (2012). *Yabancı dil eğitiminde eğitsel oyunlar aracılığıyla mobil öğrenme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Yıldız, E. (2019). *5, 6, 7. sınıf fen bilimleri dersinde yaşanan öğrenme problemlerinin giderilmesinde eğitsel oyun, okuma-yazma-oyun ve okuma-yazma-uygulama yöntemlerinin etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Yurt, E. (2007). *Eğitsel oyun tekniği ile fen öğretimi ve yeni ilköğretim müfredatındaki yeri ve önemi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi, Muğla.

Zhonggen, Y. (2019). A meta-analysis of use of serious games in education over a decade. *International Journal of Computer Games Technology*. 2019.

Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluk Düzeyinde Etkili Olan Faktörlerin Analizi

Aziz NACAR¹

Orhan UZUNKAYA²

Tanju NACAR³

Tuğba GÜRSAL⁴

DOI: 10.5281/zenodo.10070365

Öz

Öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerinde etkili olan faktörlerin analiz edilmesi amacıyla yapılan bu çalışmada nicel bir araştırma yöntemi olan tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evreni Malatya ilinde bulunan ortaokullarda görev yapmakta olan basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile araştırmaya dahil edilmiş 320 öğretmendir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Arslan ve Polat (2017) tarafından Türkçeye uyarlanan Örgütsel Mutluluk Ölçeği (ÖMÖ) kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde SPSS 22,0 istatistiksel veri analiz programı kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda kadın ve evli öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeyinin diğer öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde örgütsel mutluluk yaşadıkları, eğitim düzeyinin yükselmesinin öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerinde pozitif yönlü bir etki oluşturacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Okul, Örgütsel Mutluluk

Analysis of Factors Effective on Teachers' Organizational Happiness Level

Abstract

In this study, which was conducted to analyze the factors affecting teachers' organizational happiness levels, a survey model, a quantitative research method, was used. The population of the research is 320 teachers working in high schools in Malatya province, who were included in the research by simple random sampling method. Organizational Happiness Scale (OCS), adapted to Turkish by Arslan and Polat (2017), was used as a data collection tool in the study. SPSS 22.0 statistical data analysis program was used to analyze the research data. As a result of the research, it was concluded that female and married

¹ Yeşilyaka Ortaokulu, Yeşilyurt/Malatya, a.nacar44@hotmail.com.

² Yeşilyaka Ortaokulu, Yeşilyurt/Malatya, orhanuzunkaya44@hotmail.com.

³ Celal Yenitur Ortaokulu, Kuluncak/Malatya, tanjunacar@gmail.com.

⁴ Celal Yenitur Ortaokulu, Kuluncak/Malatya, tugbagursal161@gmail.com.

teachers experienced a higher level of organizational happiness than other teachers, and that increasing the level of education would have a positive effect on teachers' organizational happiness levels.

Keywords: Teacher, School, Organizational Happiness

Giriş

Mutluluk, en eski dönemlerden beri dünya çapında pek çok araştırmacının, özellikle de psikologların dikkatini çeken ilginç bir kavramdır. Mutluluğun artan önemi, ruh sağlığı üzerindeki etkisi ve modern yaşamın karmaşıklıkları ve sorunlarıyla yüzleşme yeteneği, uzmanların, entelektüellerin ve genel kamuoyunun konuya bakış açısını değiştirmiştir. Araştırmalar, mutluluğun nasıl elde edildiğine bakılmaksızın fiziksel sağlığı iyileştirdiğini gösteriyor. Mutlu insanlar kendilerini daha güvende hissederler, daha kolay karar verirler, daha meşgul olurlar, işyerinde daha çok çalışırlar ve diğerlerinden daha fazla tatmin olurlar (Myers, 2002).

Hoş ruh halleri ve duygular, iyi olma duyguları ve olumlu tutumlar biçimindeki mutluluk, psikolojik araştırmalarda giderek artan bir ilgi görmektedir. Mutluluğun önemi iki açıdan yatmaktadır: Bunlar mekanizması ve etkisidir. Mutluluk bir yandan zafer ve tatmin duygusuyla kazanılan olumlu bir duygudur. Mutluluk, olumlu içsel duygulara sahip olduğumuzda hayatı keyifli hale getirir. Bu anlamda mutluluk sevinci, kaçınılmaz başarısızlığı, umutsuzluğu ve diğer olumsuz duyguları etkisiz hale getirebilir. Mutluluk ise kişinin sosyal aktivitelere katılma isteğini artırır. Bu anlamda mutluluk, ilişkileri bir arada tutan sosyal bağdır (Fisher, 2010). Örgütsel refah, kişinin iş yapma isteğini artıran ve onu mevcut potansiyelini ortaya koymaya motive eden bilişsel bir yapıdır. İnsanlar toplumla etkileşime girerek ya da bireysel ya da toplumsal olarak bunun farkına vararak iyilik duygusu kazanırlar. Çalışma hayatında çalışanlar daha mutlu bir işe sahip olmak için daha iyi koşullara sahip bir örgütte çalışmak isterler (Gavin ve Mason, 2004). Dolayısıyla kişinin çalıştığı örgüte yönelik örgütsel iyi oluşunun, onun genel iyi oluşu üzerindeki etkisinin artmasında önemli bir rol oynayabileceği söylenebilir (Pryce-Jones, 2011).

Tıpkı mutluluk gibi örgütsel mutluluğun da tanımlarında birçok farklılık bulunmaktadır. Örgütsel iyi oluş, olumlu duyguların daha sık ve yoğun yaşanması, çalışanların olumsuz duygu ve düşüncelerinden ziyade olumlu duygu ve düşüncelerinin ağır basması durumudur (Brief ve Weiss, 2002). Örgütsel refah, bir örgüt içindeki duygusal durumu, mizah duygusunu, yapılan işin anlaşılmasını ve kişinin mevcut potansiyelinin farkına varmasını ifade etmektedir (Paschoal ve Tamayo, 2008). Bir başka tanıma göre ise insanların işten ve yaşamdan aldıkları doyuma örgütsel mutluluk denir (Wesarat vd., 2014).

Bu durum kişilerin duygusal durumlarını, iş yaşamlarını ve üretkenliklerini etkilemektedir. Bu nedenle örgütsel refah, toplulukların, yapıların ve kuruluşların üretkenliğini arttırmada kritik öneme sahiptir. Mutlu çalışanların olduğu organizasyonlar daha verimli ve başarılıdır. Ancak tam tersine mutsuz insanlar işe odaklanamaz ve görevlerde başarılı olamazlar. Kuruluşlar, çalışan mutluluğunu sağlamaya yönelik uzun vadeli hedeflerinde başarılı olursa, sürdürülebilir üretkenlik ve verimliliğe ulaşma olasılıkları daha yüksek olur. Bunu bilen ve çalışmaya devam eden kuruluşların da örgütsel mutluluğu etkileyen faktörlerin farkında olması gerekir (Wesarat vd., 2014).

Birçok kuruluş, organizasyonel refahı göz önünde bulundurarak programlar tasarlar. Bazı kuruluşlar çalışanlarının refahını önemser ve performanslarını artırmak için çalışır. Bu kuruluşlar, mutluluk düzeyleri aracılığıyla örgütsel etkililiği ve potansiyeli artırabileceklerini biliyor ve örgütsel mutluluk yaratmak için gereken koşulluk ve eğitim faaliyetlerini geliştiriyorlar. Örgütsel stres, örgüt iklimi, örgüt kültürü, örgüt sağlığı ve örgütsel tatmin gibi faktörler bir örgütte örgütsel refahı etkilemektedir. Bu faktörlerden dolayı insanların örgüte olan bağlılığı, sevgisi ve güveni artar. Ayrıca organizasyonda çalışanların duygu, algı ve tutumlarının da dikkate alınması gereken faktörler arasında olduğu unutulmamalıdır (Yılmaz, 2004).

Örgütsel mutluluk kavramının önemli olduğu kurumlardan biri de okullardır. Okullarda öğretmenlerin içerisinde buldukları eğitim örgütünden memnuniyetleri onların performanslarının olumlu yönde değişmesine sebep olabilecek önemli faktörlerden biridir. Öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeyi üzerinde etkisi olan faktörlerin belirlenmesi bu konuda yapılacak çalışmalara veri oluşturması açısından önemlidir. Bu çalışmada öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerini etkileyen faktörlerin analizinin yapılması amaçlanmıştır.

Mutluluk

Mutluluk kavramı insan var olduğundan beri hissedilmektedir. Farklı kişiler ve çalışmalar bu kavramı tanımlamıştır. Aristoteles mutluluğun bir duygudan ziyade bir yaşam biçimi olduğuna inanıyordu. Herkesin iyi yönlerini ortaya çıkarmak insanları mutlu eder (Yıldız, 1997). Bentham ise mutluluğu hayattan kaynaklanan sevinç ve üzüntünün birleşimi olarak tanımlamıştır (Veenhoven ve Dumludağ, 2015). Diener, mutluluk kavramının “öznel iyilik halinin, kişinin yaşam doyumunun, olumlu ve olumsuz duyguların analizi” olduğunu ifade etmiştir (Dilmaç ve Bozgeyikli, 2009). Mutluluk zihinsel olarak yaşanan bir durumdur ve kişinin düşüncelerine göre ölçülebilmektedir (Bulut, 2015).

Mutluluk kavramı kişisel bir duygu olduğundan her zaman insanların subjektif tanımlarından etkilenmiştir. İnsanların mutluluk anlayışları, hayattan beklentilerine, duygularına, geleceğe ya da geçmişe bakış açılarına, yaşamlarındaki ilişkilere göre farklılık gösterebilmektedir. İnsanoğlu hayatta çeşitli sebeplerden dolayı her zaman mutlu olmuştur ve mutlu olmaya da devam edecektir (Yıldız, 1997). Sıralama herkes için farklı olsa da birçok insan için mutluluğun hayattaki en önemli amaç olduğu söylenebilir. Son birkaç yüzyıldır insanların kariyerleri, ilişkileri, meslekleri ve yaşam tarzları değişse de, insan var olduğu sürece mutluluğa olan ihtiyaç devam edecektir. Birey; ihtiyaçları karşılandığında kendini motive eder. Maslow'un İhtiyaçlar Piramidine bakınca daha yüksek ihtiyaçların karşılanabilmesi için daha düşük ihtiyaçların karşılanması gerekir. Piramidin tabanında temel ihtiyaçlar yer alır. İnsanın kendini gerçekleştirebilmesi için temel ihtiyaçlarını karşılaması gerekir. Mutluluk insanın temel ihtiyaçlarından biridir. Dolayısıyla insanın kendini gerçekleştirmesinin ilk yolu kendini mutlu etmesidir (Şolt, 2018).

Myers ve Deiner'e (1995) göre mutlu insanları diğer insanlardan ayıran temel özellikler, hayata asil bakış açıları, olaylara olumlu bir bakış açısıyla bakabilme yetenekleri ve sosyal yapılarıdır. Bu özelliklerinin aksine hayata olumsuz bakmanın, olaylara hep karamsar bakmanın, içe dönük olmanın insanı mutsuz ettiği söylenebilir. Felsefeciler mutluluk kavramını tanımlarken mutluluğun ahlaki boyutta ulaşılacak en üst düzey olduğunu,

mutluluk hedefine ulaşmanın ise ömür boyu süren bir süreç olduğunu belirtirler (Merkit, 2016).

Sokrates ve Aristoteles gibi psikoloji ve felsefeyle ilgilenen düşünürler, insanların mutluluğunu ahlaki bir yaşam sürmeye bağlamışlardır. Günümüzde mutluluk kavramının giderek artan eğilimini pozitif psikoloji de etkilemiştir (Keser, 2018). Ayrıca mesleki yaşamın da kişilerin psikososyal ihtiyaçlarının karşılanmasında önemli bir rol oynadığı söylenebilir. Psikososyal ihtiyaçlar söz konusu olduğunda; ait olma hissi, toplumda insanlar tarafından kabul edilme, değer verilme ve güvenilme gibi şeyler düşünülebilir. Buna dayanarak çalışan kişiler temel düzeyde dahi olsa psikososyal ihtiyaçlarını karşılayabilmektedir. Bir meslekte çalışmak insanın yaşamının belli bir bölümünü kapsar (Aytaç vd., 2004).

İnsanı iş yerinde mutlu eden faktörler: Görevlerini başarıyla yerine getiren, işini tatmin edici bir şekilde tamamlayan, sorumluluk sahibi bir kişi olduğu söylenebilir. İnsanlar mesleki anlamda ne kadar yetenekli ve hayatta ne kadar kontrollü olurlarsa olsunlar, zaman zaman duygu ve hislerini özel hayatlarından iş hayatlarına aktarırlar. İş hayatındaki duyguları özel hayatlarıyla harmanlayabiliyorlar. Bireyin iş hayatı ile özel hayatının uyum içinde olması, onun kariyerinde dengeli ve kararlı kalmasına, özel hayatında ise iş hayatının stresini yaşamamasına yardımcı olmaktadır (Guest, 2002).

İçsel bir duygu olarak refah, bir insanı çevreleyen şeyleri, onun çevresiyle olan iletişimini ve ilişkisini büyük ölçüde etkileyebilir. Mutlu bir insan her durumda yapıcı olabilirken, mutsuz bir insan yıkıcı davranışlar sergileyebilir. Mutlu insan, çalıştığı kuruma mutluluk getirir, işini ve sorumluluklarını isteyerek yerine getirmeye çalışır. Mutlu insanlar aynı zamanda topluma da faydalı olur ve verimlilikleri üst düzeyde olur. Aynı durum öğretmenler için de geçerlidir. Mutlu öğretmenler mutlu öğrenciler yetiştirmeye adaydır (Arslan, 2018).

Örgütsel Mutluluk

Mutluluk kişisel bir kavram olmasının yanı sıra bireylerin sosyal ilişkilerini etkilemesi ve örgütsel ilişkilerden etkilenmesi nedeniyle aynı zamanda sosyal ve örgütsel bir kavramdır. Bireylerin hayatta kalabilmeleri için bir kariyere sahip olmaları ve mesleklerini icra etmelerine olanak tanıyan işlerde bulunmaları gerekir. İstihdamın bazı alanlarında tek başına çalışmak mümkünken, belirli görev ve işlemleri gerçekleştirmek için birden fazla kişinin örgüt içerisinde bir araya gelmesi gerekebilmektedir. Bireyleri etkileyen birçok faktör örgütleri de etkilemektedir (Simmons, 2014).

Bireyin olumlu yönlerine odaklanmanın daha büyük faydalar sağladığı bilindiğinden, pozitif psikoloji alanındaki araştırmalar öncelikle kişisel mutluluğu etkileyen faktörlere odaklanmıştır. Zorlu rekabet koşullarında örgütlerin hayatta kalabilmeleri, hedeflerine ulaşabilmeleri ve çalışanlarından maksimum performansı alabilmeleri için mutluluk kavramı önemli hale gelmiştir. İş yerinde mutluluk hem bireyler hem de kurumlar için son derece önemli bir kavramdır (Fisher, 2010).

Örgütsel hedeflere ulaşmak için örgütsel refah kavramının dikkate alınması gerekir. Mutlu, huzurlu organizasyonlarda çalışanlar daha verimli olmaktadır. Bu bağlamda örgütsel hedeflere ulaşabilmek için sadece örgütün mutluluğu değil, örgüt çalışanlarının bireysel mutluluğu da dikkate alınmalı ve mutluluk kavramı bir bütün olarak ele alınmalıdır (Döş, 2013).

Örgütsel iyi oluş kavramı; “bir örgüt içinde çalışan kişilerin performansını en üst düzeye çıkararak ve bireysel potansiyelin gerçekleşmesini sağlayan psikolojik yapı” olarak tanımlanmaktadır. Örgüte karşı olumlu duygular besleyen, örgüt içinde karşılaşılan olumsuz durumlara tahammül edebilen, yöneticilerle, meslektaşlarıyla ve örgüt çevresi ile dostane ilişkiler kurabilen, örgüte tam bağlı kalarak faaliyetlerini mutlu ve huzur içinde sürdürebilen kişidir (Arslan, 2018).

Örgütsel refah kavramının önemini anlayan örgütler, örgütün etkinliğini ve etkinliğini artırmak için örgütsel gelişim, örgütsel güçlendirme, mentorluk, insan kaynakları ve Ar-Ge faaliyetlerine odaklanarak olumlu bir örgüt iklimi ve başarılı bir örgüt kültürü oluşturmaya çalışmaktadır (Akduman ve Yüksekbilgili, 2015).

Örgütsel mutluluk, örgütün tamamını ilgilendiren bir durumdur ve örgüt içinde etkin işbirliği ile sağlanabilecek bir durumdur. Örgütsel mutluluk, kişinin örgüt içerisinde her zaman mutlu olması ya da kişinin sürekli olarak olumlu duygular yaşaması anlamına gelmemektedir. Örgütsel mutluluk düzeylerinin örgütsel süreçler içerisinde zaman zaman dalgalanmalar yaşaması doğaldır (Korkut, 2019).

Örgütsel stresin neden olduğu mutsuzluk; üretim kaybı, performans düşüklüğü, kaza riskinin artması, kişilerarası ilişkilerin bozulması vb. Bu noktada çalışanlar ve organizasyon üzerinde olumsuz etki yaratabilmektedir. Örgüt çalışanları da örgütsel anlamda mutluluğu önemserler ve potansiyellerini en üst düzeye çıkarmaya ve örgütten memnun olmaya kararlıdırlar (Warr, 2007).

Çalışanlarının refahını önemseyen bir yönetici, ofisten ayrılır ve kurumun çalışanları ile daha etkin vakit geçirmeye ve iletişim kurmaya çalışır. Kuruluşlar, çalışanların nasıl hissettiğini ve düşündüğünü proaktif bir şekilde önemseyerek çalışanların kendilerini daha değerli hissetmelerini ve işte daha mutlu olmalarını sağlar. Çalışanların hem duygusal hem de bilişsel dünyalarını meşgul eden bu uygulamaların, örgütsel hedeflerin başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesine katkıda bulunacağı tartışılabilir. Bu girişimler aynı zamanda örgütsel memnuniyetsizlikten kaynaklanan işgücü devir oranlarını da azaltacaktır. Başarılı organizasyon ve insan kaynakları yönetimi; hedefi; bilgili, yetenekli, vizyon sahibi, gelişime açık, uyumlu çalışabilen, sorumluluk sahibi, kuruma bağlı, mutlu çalışanları kurum içinde tutmak olmalıdır (Abraham, 2015).

Kurumun çalışma koşulları iyi olmalı ve daha iyi koşullarda çalışan çalışanlar kendilerini mutlu hissetmelidir. Öte yandan, örgütsel refah kavramının önemini kavrayamayan birçok kuruluş için, çalışanların refahı, örgüt yöneticileri açısından birinci öncelik değildir (Gavin ve Mason, 2004).

Örgütsel refah kavramının çalışanlara, örgütlere ve topluma pek çok önemli faydası bulunmaktadır. Mutlu bir organizasyonda çalışanların; iş doyumları, performansları ve verimlilikleri artar. Gelir seviyelerindeki artışlar performanslarındaki iyileşmelere bağlıdır. Keşfedilmemiş gizli güçler ve potansiyel ortaya çıkar. Örgütün hedeflerini içselleştirdikleri için özgün ve yaratıcı fikirler üretebilirler ve daha doğru ve hızlı kararlar alabilmektedirler. Örgütsel hedefler doğrultusunda girişimlerde bulundukça, kuruluşlarında kariyer ilerlemesi ve yükselme şansları artar. Örgüt yöneticileri ve çalışma arkadaşlarıyla iyi iletişim kurarak, çevresine pozitif enerji yayarak örgüte olumlu katkılar sağlamaktadır (Carver, 2003).

Örgütler için örgütsel hedeflerin gerçekleştirilmesini, yüksek ekonomik kar elde edilmesini, nitelikli insan kaynağının korunmasını, örgüt çalışanlarının sağlık maliyetlerinin azaltılmasını ve örgütsel kaynakların etkin bir şekilde kullanılmasını sağlar. Bir kuruluşun piyasa değerinin artırılmasına ve itibarının korunmasına destek olur. Örgüt yöneticilerinin çalışanlarının örgütsel refahını önemsemesi ve endişe duyması, örgütün durumsal değerlendirmesini mümkün kılar. Dolayısıyla örgütsel politika ve uygulamaların yanı sıra örgüt ikliminin başarı düzeyinin de analiz edilmesine olanak sağlayacaktır (Yurtseven, 2019).

Örgütsel Mutluluğu Etkileyen Faktörler

Örgütsel mutluluk; örgüt kültürü, örgütsel bağlılık, örgüt iklimi, örgütsel güven, örgütsel baskı, örgütsel adalet, örgütsel sessizlik, örgütsel sinizm, örgütsel sağlık, örgütsel depresyon, örgütsel vatandaşlık vb. pek çok kavramla ilişkilidir ve bunların arasında yer almaktadır. Kavramlar arasında etkileşim vardır. Örgüt yöneticilerinin liderlik tarzları ve örgüt içi uygulamaları olumlu ya da olumsuz sonuçlara yol açabilmektedir. Örgütlerin hedeflerine ulaşabilmesi ve sürdürülebilir verimliliğe ulaşabilmesi için örgütte çalışanların mutluluğunu etkileyen faktörlerin anlaşılması ve örgütsel mutluluğun artırılmasına yönelik çalışmalar yapılması gerekmektedir (Akan ve Yalçın, 2015).

Çalışanların örgütsel refahını etkileyen faktörler üç ana başlık altında incelenmiştir (Danna ve Griffin, 1990): birincisi, işin doğası, sağlık durumu, çalışma koşulları ve iş tehlikelerinin derecesi ile ilgili önemli riskler; ikincisi, insan doğası, üretilen özellikler; üçüncüsü ise mesleğin neden olduğu mesleki stres faktörleridir.

Pryce-Jones'e (2011) göre örgütsel mutluluğu etkileyen beş faktör; katkı, kültür, güven, inanç ve bağlılıktır. Bu faktörler arasında çalışanın örgütsel hedeflere katkısı, örgütle uyumu, örgüte ve işe güveni, örgüte bağlılığı, tatmin edici çalışma koşulları gibi faktörler öne çıkmaktadır. Yazarlar, örgüt yöneticilerinin, çalışanların duygu, düşünce ve ihtiyaçlarını dikkate alarak örgütün hedeflerine ulaşması ve olası olumsuz durumların önlenmesi için adımlar atması gerektiğini belirtmektedir (Döş, 2013).

Bu koşullar yerine getirildiği takdirde örgütte kaçınılmaz olarak güven ve adalet duygusu ortaya çıkacak ve çalışanlar çalıştıkları örgütten gurur duyacak, ona sadık kalacak ve mutluluk duyacaktır. Fisher (2010) örgütsel refahın birçok faktörden etkilenen karmaşık bir konu olduğuna dikkat çekmiştir. Örgütsel mutluluk yaratmak için örgüt kültürünün destekleyici olması, liderlerin paylaşımcı olması, çalışanlara adil davranılması, örgüt içinde güvenin sağlanması, çalışanlara gelişim fırsatlarının verilmesi ve görevlerin net bir şekilde bölünmesi gerektiğini, çalışanların yeteneklerine göre görevlendirilmesi ve örgüt üyeleri arasında etkili iletişim mekanizmaları oluşturulması gerektiğini vurgulamıştır.

Birçok araştırmacı örgütsel refahı etkileyen faktörleri incelemiş ve farklı bakış açıları önermiştir. Literatür incelendiğinde örgütsel refahın gelire, istihdam türüne, örgüt içi ilişkilere, yapılan işin özelliklerine, çalışma koşullarına ve kültürel değerlere göre farklılık gösterdiği görülmektedir. Frey ve Stutzer (2000) istihdam durumunun bireylerin örgütsel refahını etkileyebileceğini vurgulamıştır. Mohanty (2009) tam zamanlı çalışmanın çalışanların örgütsel refahını artırdığını belirtmiştir. Nikolova ve Graham (2014) yarı zamanlı gönüllülerin tam zamanlı çalışanlardan daha mutlu olduğunu belirtmişlerdir. Oshio ve Kobayashi (2011) çalışanlar arasında gelir eşitsizliğinin olması durumunda çalışan mutluluğunun azalacağını belirtmiştir. Bu nedenle örgütte aynı konumda olan ve aynı işi yapan kişilerin aynı ekonomik koşullar altında çalışması önemlidir.

Bir kuruluş içindeki çalışanlar arasındaki ilişkiler aynı zamanda örgütün refahıyla da ilgilidir. Çalışanlarla vakit geçirmek, duygu ve düşünceleri paylaşmak, birbirine güvenen arkadaşların varlığı, çalışanlar arasında işbirliği ve dayanışma kültürünün varlığı örgütsel refahı olumlu yönde etkileyebilmektedir (Demir ve Davidson, 2013).

Çalışanların iş deneyimleri aynı zamanda onların örgütsel refahını da etkilemektedir (Siegall ve McDonald, 2004). Örgüt çalışanları, kişisel özelliklerdeki farklılıklar nedeniyle belirli işleri yapmaya az ya da çok istekli olabilirler (Tadić vd., 2013). Bu nedenle çalışanların keyif aldıkları işi yapmaları önemlidir. Bir kuruluş çalışanlarının kültürü ve kendi kültürel değerleri de örgütün refahını etkiler. Batı kültürlerinde bireycilik ön plandadır ve çalışanlar kendi kişisel ilgi ve hedeflerine odaklanırlar (Rego ve Cunha, 2009). Bir örgüt içerisinde farklı bireysel ve kültürel özelliklere sahip çalışanlar bulunduğundan, örgütün iyi oluşunu etkileyen faktörler de farklılık gösterebilmektedir. Batı kültürlerinde bireysel hedefler hakimken, doğu toplumlarında grup ve organizasyonel hedefler ön plandadır (Zhang vd., 2014).

Örgütsel Mutluluğun Alt Boyutları

İş yerinde mutlulukla ilgili kanıtlardaki en büyük sorun, çok az sayıda yönetim ve organizasyon araştırmacısının bunu sürekli olarak doğrudan ölçmesidir. Mutluluğun tanımıyla ilgili önceki tartışma göz önüne alındığında, bu pek de bir açıklama değildir. Mutluluğu "iyi hissetmek" olarak tanımlama ve ölçmedeki sorun, bunun çoğunlukla "kötü hissetmemek" anlamına gelmesidir. Sevinç, şükran, ilgi ve umut gibi duygusal durumlar genel mutluluktan daha kesin olarak tanımlanır ve ölçülür (Fredrickson, 2009). Çoğunlukla çalışan performansıyla bağlantılı olan diğer olumlu durumların aksine, işyerinde mutluluğun net bir ölçüsü yoktur. Örgütsel araştırmacıların genel olarak mutluluk olarak adlandırdığı şey aslında öznel iyi oluş, psikolojik iyi oluş, iyi ruh hali, tatmin, bağlılık ve bağlılık gibi olumlu kavramların birleşimidir (Fisher, 2010).

Olumlu Duygular

Olumsuz duygulardan daha olumlu duyguları deneyimleme fırsatını temsil eder. Olumlu duygular insanların düşüncelerini ve eylemlerini genişletir, böylece kalıcı kişisel, entelektüel, fiziksel, psikolojik ve sosyal kaynakların oluşmasına yardımcı olur. Olumlu duygular; "insanların karşılaştığı çeşitli duygulardır" ve olumlu duygular eğlence, heyecan ve rahatlıktan kaynaklanan, olumlu etkileri temsil eden, yüksek düzeyde iyilik duygusunu ifade eden duygulardır (Paschoal ve Tamayo, 2008).

Olumlu duygular, "performansı artıracak sevinç, zevk, gurur gibi mutlu duyguların ifadesi olarak ifade edilir ve bu sayede üzücü duyguların olumsuz etkileri tersine çevrilir". şerefîyenin belli bir süre içerisinde ortadan kaldırılmasıdır (Kaplan ve Fıra, 2021). Ayrıca istekliliğinizi ve motivasyonunuzu yansıttığı da söylenebilir. Olumsuz duygulardan daha olumlu duyguları deneyimleme fırsatını temsil eder. Olumlu duygular insanların düşüncelerini ve eylemlerini genişletir, böylece kalıcı kişisel, entelektüel, fiziksel, psikolojik ve sosyal kaynakların oluşmasına yardımcı olur (Tansey vd., 2017).

True Happiness, bireylerde olumlu duygular uyandırmak ve bu olumlu duyguları yaşama sıklığını artırmak/geliştirmekle ilgili açıklamasında, olumlu duygulara sahip olmanın tüm ilişkilerin temeli olduğunu ve bu duyguların ortaya çıkarılmasının da önemli olduğunu belirtmektedir. Korku, öfke ve kaygı gibi olumsuz duyguların bireylerin acil tehditlere veya

sorunlara odaklanmasını sağladığı ve böylece evrimsel adaptasyonlara katkıda bulunduğu uzun zamandır bilinmektedir. Ancak olumlu duyguların uyum sağlama avantajları ancak son zamanlarda anlamaya başlanmıştır (Seligman, 2002).

Barbara Frederickson'un "genişlet ve oluştur teorisi" (1998), olumlu duyguların insanların düşünce-eylem kapasitelerini artırmalarına ve gelecek için entelektüel, psikolojik, sosyal ve fiziksel kaynaklar oluşturmalarına olanak sağladığını ileri sürer. Başka bir deyişle, olumlu duygular ve genel refah, bireylerin çevrelerine karşı kaygısız hissedebilecekleri ve belirli hedeflere yönelebilecekleri bir durum yaratarak gerekli kişisel kaynakları oluşturmalarını sağlar. Mutluluk sadece bir yan fenomen değil, aynı zamanda evrimsel açıdan uyarlanabilir bir olgudur. Mutlu bir insan, nadiren olumsuz duygular hisseden ancak çoğunlukla olumlu duygular yaşayan kişi olarak tanımlanır (Kesebir ve Diener, 2008).

Bahsedilen olumlu duygular, hayattan keyif alma, sahip olduklarından memnun olma, tatmin/kendinden memnun olma, yüksek içsel motivasyon, yaşam ve iş tatmini gibi kişisel ve toplumsal nedenlere bağlı olarak değişen duygu durumlarını ifade etmektedir. Ancak yaşam döngüsü içerisinde adı geçen mutlu bireylerin kariyer yaşamlarında aynı mutluluğu yakalama konusundaki beklentilerinin ne ölçüde birbirinin devamı haline gelebileceği sorusu araştırmaların ortaya çıkmasının temel nedenlerinden biridir (Erhan, 2021). Mutluluk insanların içindeki en iyiyi ortaya çıkarabilir, onları daha sosyal, işbirlikçi ve hatta ahlaki hale getirebilir. Örneğin, kronik olarak yüksek veya deneysel olarak artan olumlu duygulanımı olan kişiler, yeni tanıdıklarını daha olumlu bir duyguyla değerlendirir, sosyal etkileşimlerle daha fazla ilgilenir ve kendini açma olasılıkları daha yüksektir (Diener ve Seligman, 2004).

Olumsuz Duygular

Kaygı, depresyon, can sıkıntısı, karamsarlık gibi hoş olmayan duygusal durumları ve sıkıntı verici psikolojik belirtileri içerir. Olumsuz duygular; kaygı ve depresyonun neden olduğu, bunların olumsuz etkilerini temsil eden ve mutluluğu azaltmayı amaçlayan kırgınlık duyguları olarak tanımlanabilir. Negatif duygulanım; bir bireyin diğer çalışanların hesaplarına veya inançlarına göre kendi konumunu korumak için kullandığı bir dizi davranış veya öz değer duygusu ve bunun sonucunda ortaya çıkan olumsuz duygulardır (Kaplan ve Fırat, 2021).

Potansiyelin Gerçekleştirilmesi

Potansiyelin gerçekleşmesi, bireyin becerilerindeki ve iş potansiyelindeki gelişimin ve yaşam hedeflerine ulaşma yolunda ilerlemesinin algılanmasıdır. Kişisel başarı arayışının giderek sosyal yaşamın meşru ve önemli bir parçası haline geldiğini belirtmekte fayda vardır. Bu, gerekli çalışma koşullarının ve uygun iş performansının sağlanması amacıyla yöneticilerin iş becerilerini çekme ve elde tutma yönündeki sürekli girişimidir. Mutluluk deneyimine yol açan farklı temel durumlar olduğunu bilsak da, kendini gerçekleştirme mutluluk deneyimine yol açan ana durumlardan biridir (Warr, 2007).

Birey kendini gerçekleştirmek ister. Yaygın motivasyon teorilerinden biri olan Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi'ne göre kendini gerçekleştirme, ihtiyaçlar piramidinin son noktasıdır. Farabi bunun gerçek mutluluğun gerçekleşmesi olduğuna inanıyor. Farabi, gerçek mutluluğun kısa süreli tutkuların yaşanması olduğuna inanmadığını, mutluluğun özünün mutluluğun yorumlanması olduğunu söyledi. Aslında gerçek mutluluk ve mutluluk sayılan geçici duygular üzerinde durmamış, sadece gerçek mutluluğun tanımını ve gerekliliklerini

açıklamıştır. İnsan, kendini mümkün olduğu kadar geliştirme ve gerçekleştirme potansiyeline sahip bir varlıktır. İnsan doğasında en iyi ve mükemmel olmaya çabalama eğilimi vardır. Bu sayede insan mutluluğu aramakta ve mevcut potansiyelini geliştirmeye çabalamaktadır (Bulut, 2015).

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerinde etkili olan faktörlerin analiz edilmesi amacıyla yapılan bu çalışmada nicel bir araştırma yöntemi olan tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte veya halihazırda var olan bir durumu tanımlayan ve öğrenmenin oluşmasına ve bireyin istendik davranışı geliştirmesine uygulanan genel bir süreçtir. Tarama modeli, evren hakkında genel bir yargıya varmak için evrenin tamamını veya çok sayıda ögeden oluşan bir evrenden alınan bir dizi numuneyi veya örnekleri taramaktır (Karasar, 2011).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni Malatya ilinde bulunan ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerdir. Araştırmanın örnekleme ise evren içerisinde basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile araştırmaya dahil edilmiş 320 öğretmendir. Basit tesadüfi örneklemede tüm birimlerin seçilme şansı eşittir. Uygulamada tüm birimler listelenmekte ve listeden rastgele bir birim seçilmektedir. Evren çok büyük ve karmaşık değilse seçim süreci kolaydır ve yöntem örnekleme zamanında ağırlıksız istatistiksel işlemler yapıldığından değerlendirme süreci ve örnekleme hataları kolaylıkla hesaplanabilir (Kılıç, 2013).

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak Paschoal ve Tamayo (2008) tarafından geliştirilen, Demo ve Paschoal (2013) tarafından İngilizceye çevrilen, Arslan ve Polat (2017) tarafından Türkçeye uyarlanan Örgütsel Mutluluk Ölçeği (ÖMÖ) kullanılmıştır. Ölçekte 29 madde bulunmaktadır ve 5'li likert tipindedir. Üç alt boyuttan oluşan ölçeğin; Olumlu Duygular alt boyutunda Cronbach alfa katsayısı 0,76 olarak hesaplanırken, olumsuz duygular alt boyutunda 0,81, potansiyeli gerçekleştirme alt boyutunda 0,79, ölçek toplamında ise 0,78 olduğu belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde SPSS 22,0 istatistiksel veri analiz programı kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerinin dağılımını belirlemek amacıyla yüzde ve frekans analizi yapılmıştır. Araştırmanın değişkenleri arasındaki istatistiksel ilişkinin incelenmesi öncesinde araştırmadan elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediği analiz edilmiştir.

Tablo 1. Normallik Analizi

Alt boyut	Ort.	ss.	Çarpıklık	Basıklık
Olumlu Duygu Durumu	3,21	2,125	0,425	-0,437
Olumsuz Duygu Durumu	2,42	1,998	0,365	0,278
Potansiyeli Gerçekleştirme Durumu	3,51	1,857	-0,421	0,642
ÖMÖ Genel	3,15	1,298	0,629	0,491

Tapılan normallik analizi sonrasında araştırma verilerinin çarpıklık katsayılarının -0,421 ile 0,629, basıklık katsayılarının ise -0,437 ile 0,642 arasında değiştiği belirlenmiştir. Çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ile 1 arasında olması veri setinin normal dağılımda olduğunu göstermektedir (Leech vd., 2005). Araştırma verilerinin normal dağılımda olmasından dolayı analizlerde parametrik testler uygulanmıştır. Analizlerde anlamlılık seviyesi $p < 0,05$ olarak kabul edilmiştir.

Bulgular

Araştırmada öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerinin bazı kişisel özelliklerine göre anlamlılık durumu incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular aşağıdaki tablolarda yer almaktadır.

Tablo 2. Öğretmenlerin Demografik Özelliklerinin Dağılımı

		f	%
Cinsiyet	Erkek	172	53,75
	Kadın	148	46,25
Görev Süresi	10 yıldan az	87	27,19
	10-20 yıl	131	40,94
	21 yıl ve üzeri	102	31,87
Medeni Durum	Evli	143	44,69
	Bekar	177	55,31
Eğitim Durumu	Lisans	162	50,63
	Lisansüstü	158	49,37
Toplam		320	100

Tablo 2'ye göre araştırmaya katılan öğretmenlerden %53,75'i erkek, %40,94'ünün görev süresi 10-20 yıl arası, %55,31'i bekar ve %50,63'ü lisans mezunudur.

Tablo 3. Cinsiyete Göre Örgütsel Mutluluk Düzeyinin Analizi

		N	\bar{X}	Ss.	t	p
Olumlu Duygu	Erkek	172	3,421	2,626	2,626	0,000
	Kadın	148	3,500	1,797		
Olumsuz Duygu	Erkek	172	2,320	1,854	1,173	0,001
	Kadın	148	2,366	1,625		
Potansiyeli Gerçekleştirme	Erkek	172	3,210	1,713	-2,003	0,051
	Kadın	148	3,241	1,715		
ÖMÖ Genel	Erkek	172	2,477	1,121	-0,975	0,073
	Kadın	148	2,510	1,139		

Tabloya göre araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyeti ile olumlu duygu ve olumsuz duygu arasında 0,05 anlamlılık düzeyinde farklılık bulunmakta, potansiyeli gerçekleştirme ve ölçek toplam puanlarında bulunmamaktadır.

Tablo 4. Görev Süresinde Göre Örgütsel Mutluluk Düzeyinin Analizi

		N	\bar{X}	Ss.	F	p
Olumlu Duygu	10 yıldan az	87	2,419	2,102	1,958	0,051
	10-20 yıl	131	3,847	2,784		
	21 yıl ve üzeri	102	3,841	2,985		
Olumsuz Duygu	10 yıldan az	87	2,396	3,412	2,256	0,048
	10-20 yıl	131	2,410	3,858		
	21 yıl ve üzeri	102	2,498	4,263		

Potansiyeli Gerçekleştirme	10 yıldan az	87	3,458	1,798	3,798	0,044
	10-20 yıl	101	3,490	2,113		
	21 yıl ve üzeri	112	3,469	2,445		
ÖMÖ Genel	10 yıldan az	87	2,742	2,713	2,487	0,053
	10-20 yıl	131	2,847	2,621		
	21 yıl ve üzeri	102	2,790	2,525		

Tabloya göre öğretmenlerin görev süresi ile olumsuz duygu ve potansiyeli gerçekleştirme arasında 0,05 anlamlılık düzeyinde farklılık bulunmakta, olumlu duygu ve ölçek toplamı arasında bulunmamaktadır.

Tablo 5. Medeni Duruma Göre Örgütsel Mutluluk Düzeyinin Analizi

		N	\bar{X}	Ss.	t	p
Olumlu Duygu	Evli	143	3,266	2,625	-1,921	0,053
	Bekar	177	3,240	2,485		
Olumsuz Duygu	Evli	143	2,425	2,745	2,432	0,041
	Bekar	177	2,410	1,969		
Potansiyeli Gerçekleştirme	Evli	143	3,230	1,875	-2,825	0,088
	Bekar	177	3,219	1,365		
ÖMÖ Genel	Evli	143	2,958	1,942	-2,852	0,000
	Bekar	177	2,840	1,396		

Tablodaki verilere göre öğretmenlerin medeni durumu ile olumsuz duygu ve ölçek toplamı arasında 0,05 anlamlılık düzeyinde farklılık bulunmakta, olumlu duygu ve potansiyeli gerçekleştirme arasında bulunmamaktadır.

Tablo 6. Eğitim Durumuna Göre Örgütsel Mutluluk Düzeyinin Analizi

		N	\bar{X}	SS	t	p
Olumlu Duygu	Lisans	162	2,879	2,459	-2,126	0,003
	Lisansüstü	158	2,890	2,698		
Olumsuz Duygu	Lisans	162	2,365	2,246	2,245	0,064
	Lisansüstü	158	2,270	1,879		
Potansiyeli Gerçekleştirme	Lisans	162	3,525	2,469	-2,629	0,020
	Lisansüstü	158	3,540	2,498		
ÖMÖ Genel	Lisans	162	2,742	3,001	-2,843	0,018
	Lisansüstü	158	2,750	2,892		

Tablo 6'ya göre öğretmenlerin eğitim durumu ile olumlu duygu, potansiyel gerçekleştirme ve ölçek toplamı arasında 0,05 anlamlılık düzeyinde farklılık bulunmakta, olumsuz duygu arasında bulunmamaktadır.

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Öğretmenler görev yaptıkları okula olan bağlılıkları, okul örgütünden kaynaklı olan mutlulukları işlerini yaptıkları sırada daha rahat olmalarını ve bunun sonucunda da verimliliklerini arttıracak önemli bir faktör olabilecektir. Araştırmada öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeyi üzerinde etkili olabilecek bazı değişkenler açısından incelenmiştir.

Öğretmenlerin cinsiyeti ile olumlu duygu ve olumsuz duydu arasında farklılık bulunmakta, potansiyeli gerçekleştirme ve ölçek toplam puanlarında bulunmamaktadır. Korkut (2019) yaptığı araştırmada öğretmenlerin cinsiyeti ile örgütsel mutluluk düzeyi arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığını belirlemiştir. Araştırmada kadın öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeyinin erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Kadın öğretmenler görevlerine daha farklı bakış açısıyla yaklaşarak daha yüksek örgütsel mutluluk yaşayabilmektedirler. Öğretmenlerin görev süresi ile olumsuz duygu ve potansiyeli gerçekleştirme arasında farklılık bulunmakta, olumlu duygu ve ölçek toplamı arasında bulunmamaktadır. Konan ve Taşdemir (2019) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin görev süresi ile örgütsel mutluluk düzeyi arasında anlamlı ilişki bulunmadığını belirlemişlerdir. Öğretmenlerin görev süresi arttıkça yaşadıkları yorgunluk sebebiyle örgütsel mutluluk düzeyinde farklılık oluşabilmektedir. Öğretmenlerin medeni durumu ile olumsuz duygu ve ölçek toplamı arasında farklılık bulunmakta, olumlu duygu ve potansiyeli gerçekleştirme arasında bulunmamaktadır. Korkut (2019) yaptığı araştırmada öğretmenlerin medeni durumu ile örgütsel mutluluk düzeyi arasında anlamlı bir ilişkinin bulunduğunu belirlemiştir. Araştırmada evli öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerinin bekar öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Evli öğretmenler aile kurumunun bilinci ile okul örgütünde oluşan iklime yaklaşımları sebebiyle örgütsel mutluluk düzeyleri yüksek olmaktadır. Öğretmenlerin eğitim durumu ile olumlu duygu, potansiyel gerçekleştirme ve ölçek toplamı arasında farklılık bulunmakta, olumsuz duygu arasında bulunmamaktadır. Korkut (2019) yaptığı araştırmada öğretmenlerin medeni durumu ile örgütsel mutluluk düzeyi arasında anlamlı bir ilişkinin bulunduğunu belirlemiştir. Konan ve Taşdemir (2019) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin eğitim durumu ile örgütsel mutluluk düzeyi arasında anlamlı ilişki bulunmadığını belirlemişlerdir. Araştırmada öğretmenlerin eğitim düzeyinin yükselmesi ile yaşadıkları örgütsel mutluluk düzeyinin de yükseldiği görülmüştür. Alınan eğitimin artması öğretmenlerin görevleri ile ilgili daha kapsamlı bilgi ve beceriye sahip olmalarını ve böylece de okula daha kolay uyum sağlayarak örgütsel mutluluklarının artması sonucu ortaya çıkabilmektedir.

Araştırmanın sonucunda kadın ve evli öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeyinin diğer öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde örgütsel mutluluk yaşadıkları, eğitim düzeyinin yükselmesinin öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerinde pozitif yönlü bir etki oluşturacağı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin okul içerisinde alınan kararlara katılmaları ve işbirliği ve hoşgörü içerisinde görevlerini sürdürmelerini sağlayacak bir okul ikliminin oluşturulması öğretmenlerin örgüt kültürü düzeyinin yükselmesini sağlayabilecektir.

Kaynakça

- Abraham, S. (2015). Factors influencing workplace happiness among employees in software companies in Bangalore. *International Journal of Research in Applied Management Science & Technology*, 2(1), 1-8.
- 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.
- Akduman, G. ve Yüksekbilgili, Z. (2015). *İnsan kaynaklarında yeni bir vizyon: Mutluluk yönetimi*. İstanbul: Türkmen Kitabevi.
- Arslan, Y. ve Polat, S. (2017). Örgütsel Mutluluk Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(4), 603-622.

- Aytaç, S., Bilgel, N., Bayram, N. ve Kuşdil, E. (2004), Job-related affective wellbeing among turkish university staff: a multivariate statistical analysis, *The Journal of Industrial Relations and Human Resources*, 6(1), 77-90.
- Arslan, Y. (2018). *Öğretmenlerin farklılıkların yönetimi yaklaşımlarına ilişkin algıları ile örgütsel mutluluk algıları arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Brief, A. P. & Weiss, H. M. (2002). Affect in the workplace. *Annual Review Of Psychology*, 53(1), 279-307.
- Bulut, A. (2015). *Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel mutluluk algılarının incelenmesi: bir norm çalışması*. Doktora Tezi. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Carver, C. S. (2003). Pleasure as a sign you can attend to something else: Placing positive feelings within a general model of affect. *Cognition and Emotion*, 17(2), 241-261.
- Danna, K. & Griffin, R. W. (1999). Health and well-being in the workplace: A review and synthesis of the literature. *Journal of management*, 25(3), 357- 384.
- Demir, M. ve Davidson, I. (2013). Toward a better understanding of the relationship between friendship and happiness: Perceived responses to capitalization attempts, feelings of mattering, and satisfaction of basic psychological needs in same-sex best friendships as predictors of happiness. *Journal of Happiness Studies*, 14(2), 525-550.
- Demo, G. & Paschoal, T. (2013). Well-Being at work scale: Exploratory and confirmatory validation in the United States comprising affective and cognitive components. *Proceeding XXXVII Encontro da ANPAD, 7-11 September 2013*. Rio de Janeiro.
- Dilmaç, B. ve Bozgeyikli, H. (2009). Öğretmen adaylarının öznel iyi olma ve karar verme stillerinin incelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 171- 187.
- Diener, E. & Seligman, M. E. P. (2004). Beyond money: Toward an economy of wellbeing. *Psychological Science in the Public Interest*, (5), 1-31.
- Döş, İ. (2013). Mutlu okul. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 266-280.
- Erhan, T. E. (2021). İşyeri mutluluğu: Bir kavram incelemesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(38), 5686-5712.
- Fisher, C. D. (2010). Happiness at work. *International Journal Of Management Reviews*, 12(4), 384-412.
- Fredrickson, B. L. (2009). *Positivity: Groundbreaking research reveals how to embrace the hidden strength of positive emotions, overcome negativity, and thrive*. New York: Crown.
- Gavin, J. & Mason, R. (2004). The virtuous organization: the value of happiness in the workplace. *Organizational Dynamics*, 33(4), 379-392.
- Guest, D. E. (2002). Perspectives on the Study of Work-life Balance. *Social Science Information*, 41(2), 255-279.

- Kaplan, M. ve Fırat, E. (2021), Psikolojik güçlendirmenin örgütsel mutluluk üzerindeki etkisi: Otel işletmeleri üzerine bir araştırma. *European Journal of Managerial Research (Eujmr)*, 5(9), 256-270.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları
- Kesebir, P. & Diener, E. (2008). In pursuit of happiness: Empirical answers to philosophical questions. *Perspectives on Psychological Science*, (3), 117-125.
- Keser, A. (2018). İşte mutluluk araştırması. *Paradoks Ekonomi, Sosyoloji ve Politika Dergisi*, 4(1), 43-57.
- Kılıç, S. (2013). Örnekleme yöntemleri. *Journal of Mood Disorders*, 3(1), 44-46.
- Korkut, A. (2019). *Öğretmenlerin örgütsel mutluluk, örgütsel sinizm ve örgütsel adalet algılarının analizi*. Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Leech, N. L., Barrett, K. C. & Morgan, G. A. (2005). SPSS for intermediate statistics: Use and interpretation. 2. Baskı. Taylor & Francis.
- Merkit, N. (2016). Sigmund Freud'da uygarlığın temel dinamikleri ve birey üzerindeki etkisi. *Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 21, 123-140.
- Myers, D. G. (2002). *The pursuit of happiness: Discovering the pathway to fulfillment, well-being, and enduring personal joy*. New York: Harper Collins.
- Myers, D.G. & Diener, E. (1996), The Pursuit of Happiness. *Scientific American*, 274, 54–56.
- Paschoal, T. & Tamayo, A. (2008). Construção e validação da escala de bem-estar no trabalho. *Avaliação Psicológica*, 7(1), 11-22.
- Pryce-Jones, J. (2011). *Happiness at work: maximizing your psychological capital for success*. John Wiley & Sons.
- Rego, A. & Cunha, M. P.(2009). Do the opportunities for learning and personal development lead to happiness? It depends on workfamily conciliation. *Journal of Occupational Health Psychology*, 14(3), 334-348.
- Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. New York: Free Press.
- Siegall, M. & McDonald, T. (2004). Person-organization value congruence, burnout and diversion of resources. *Personnel Review*, 33(3), 291-301.
- Simmons, B. L. (2014). Organizational characteristics of happy organizations. In P. Y. Chen, ve C. L. Cooper (Eds.), *Work and wellbeing* (1-18). Hoboken: John Wiley Sons, Inc.
- Şolt, B. (2018). Kentlerde swot analizi ve maslow gereksinim hiyerarşisi etkileşimi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 5(5), 214-223.
- Tadić, M., Bakker, A. B., & Oerlemans, W. G. (2013). Work happiness among teachers: A day reconstruction study on the role of self-concordance. *Journal of School Psychology*, 51(6), 735-750.
- Tansey, T. N., Smedema, S., Umucu, E., Iwanaga, K., Wu, J. R., Cardoso, E. D. S., & Strauser, D. (2017). Assessing college life adjustment of students with disabilities:

- Application of the PERMA framework. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 61(3), 131-142.
- Veenhoven R. & Dumludağ D. (2015). İktisat ve mutluluk. *İktisat ve Toplum Dergisi*, 58, 46-51.
- Warr, P. (2007). *Work, happiness and unhappiness*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wesarat, P. O., Sharif, M. Y., & Abdul Majid, A. H. (2014). A conceptual framework of happiness at the workplace. *Asian Social Science*, 11(2), 78-88.
- Yıldız, H. (1997). *Kur'an'da mutluluk*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, K. (2004). Okul yöneticilerinin destekleyici liderlik davranışları ile okullardaki güven arasındaki ilişki konusunda ilköğretim okulu öğretmenlerinin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(8), 1-40.
- Yurtseven, S. (2019). *Öğretmenlerin mesleki mutluluklarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.
- Zhang, S., Van Doorn, J., & Leeflang, P. S. H. (2014). Does the importance of value, brand and relationship equity for customer loyalty differ between Eastern and Western cultures? *International Business Review*, 23(1), 284-292.

Öğretmenlerin Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Yaşamalarında Etkili Olan Faktörlerin İncelenmesi

Şemsetdin ULUSOY¹

Asef KULPU²

Barış KÜÇÜKBOĞA³

Erkan GÜLER⁴

DOI: 10.5281/zenodo.10070392

Öz

Öğretmenlerin yabancı dil öğrenme kaygısı yaşamalarında etkili olan faktörlerin incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada nicel bir yöntem olan tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemi 2023-2024 eğitim öğretim yılında Gaziantep ilinde bulunan okullarda görev yapmakta olan 360 öğretmenlerdir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği (YDÖKÖ) kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizi SPSS 22,0 istatistiksel veri analiz programı ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin genel olarak düşük düzeyde yabancı dil öğrenme kaygısı yaşadıkları belirlenmiştir. Yabancı dil kaygısı yaşayan öğretmenlerde kadın ve evli olan öğretmenler diğer öğretmenlere göre daha yoğun bir şekilde yabancı dil öğrenme kaygısı yaşamaktadırlar. Araştırmada ayrıca cinsiyet, medeni durum, kıdem ve eğitim durumu değişkenlerinin yabancı dil öğrenme kaygısı üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Kaygı, Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı

Examining the Factors That Affect Teachers' Foreign Language Learning Anxiety

Abstract

In this research, which was conducted to examine the factors affecting teachers' foreign language learning anxiety, a quantitative method, the survey model, was used. The sample of the research is 360 teachers working in schools in Gaziantep in the 2023-2024 academic year. Foreign Language Learning Anxiety Scale (YDÖKÖ) was used as a data collection tool in the study. Analysis of research data was done with SPSS 22.0 statistical data analysis program. As a result of the research, it was determined that teachers generally

¹ Şehit Servet Tomak Ortaokulu, Şahinbey/Gaziantep, semsettinulusoy@hotmail.com.

² Namık Kemal İmam Hatip Ortaokulu, Şehitkamil/Gaziantep, asefkulpu@gmail.com.

³ Şehit Servet Tomak Ortaokulu, Şahinbey/Gaziantep, BarisKckbga@gmail.com.

⁴ Şehit Servet Tomak Ortaokulu, Şahinbey/Gaziantep, erkanglr27@gmail.com.

experienced low levels of foreign language learning anxiety. Among teachers who experience foreign language anxiety, female and married teachers experience foreign language learning anxiety more intensely than other teachers. The study also concluded that gender, marital status, seniority and educational status variables were effective on foreign language learning anxiety.

Keywords: Teacher, Anxiety, Foreign Language Learning Anxiety

Giriş

Dil yaşamın önemli bir parçasıdır ve bireylerin duygularını, ihtiyaçlarını ve kaygılarını çevrelerindeki dünyaya ifade etme aracıdır. Dilin bireyin hayatındaki önemli rolünden yola çıkarak araştırmacılar ve eğitimciler dil öğrenme sürecini kolaylaştırmak için çeşitli teoriler ve yöntemler geliştirmişlerdir (Richards, 2008). Dil öğrenme sürecini kolaylaştırmak için yapılan araştırmalar, bir olgu olarak insana ve onun diline odaklanmaktadır. İnsan kültürel, sosyal ve psikolojik yapıya sahip bir varlıktır. Bu bireysel yapılarla ilişkilendirilen her teori ve yaklaşım, dil öğrenme ve öğretme sürecini etkilemektedir. Bu yapılardan biri olan psikolojinin dil öğrenme ve öğretme süreçlerine etkisi geçmişten günümüze pek çok araştırmaya konu olmuştur. 19. yüzyılın sonlarında dilbilimciler kendilerini dil eğitiminin kalitesini artırmaya, dil öğrenme yöntemleri ve gramer yapılarına ilişkin teori ve ilkeleri incelemeye adanmışlardır (Richards ve Rodgers, 2014).

Bireylerin dil öğrenme sürecinde çeşitli şekillerde ve derecelerde motive oldukları bilinmektedir. Bu nedenle bireyin öğrenme sürecinde kendisini harekete geçirmede motivasyon kaynaklarının ve sınırlamalarının farkında olması gerekmektedir. Öğrenenlerin öğrenmek için içsel motivasyona sahip olmaları gerekir. İçsel motivasyon eksik olduğunda etkili dil öğrenimi zorlaşmaktadır (Scovel, 1978).

Bireylerin yabancı dil öğrenirken zorluk yaşamalarının nedenleri, dil öğreniminde duyuşsal değişkenler üzerine yapılan araştırmalara konu olmuştur. Günümüzde yabancı dil kaygısının ne olduğu ve hangi yapılardan oluştuğu konusunda tartışmalar devam ediyor ancak henüz bir fikir birliğine varılamadı. Genel olarak kaygı, huzursuzluk, hayal kırıklığı, kendinden şüphe etme, korku veya kaygı duygularıyla ilişkilidir (Scovel, 1978). Yabancı dil kaygısı en kapsamlı şekilde, dil öğrenme sürecinin kendine özgü süreç çerçevesinde, dil öğrenmeye ilişkin kişiye özgü algı, inanç, duygu ve davranışların bütünü olarak tanımlanabilir. Bir diğer görüş ise yabancı dil öğrenme kaygısının, yeni bir dil öğrenme sürecinde karşılaşılabilecek psikolojik durum ve huzursuzluk duygusunu ifade ettiği yönündedir (MacIntyre ve Gardner, 1994).

Alpert ve Haber (1960) kaygıyı iki kategoriye ayırmıştır: Bunlar; kolaylaştırıcı kaygı ve zayıflatıcı kaygıdır. Kolaylaştırıcı kaygı, bireyleri yeni öğrenme süreçlerinde daha fazla çaba göstermeye motive ederek, dil öğrenenleri duygusal yaklaşım davranışına hazırlar. Zayıflatıcı kaygı, dil öğrenenleri yeni öğrenme süreçlerinden kaçınmaya teşvik ederek bireylerin duygusal kaçınma davranışı sergilemesine neden olabilmektedir (Scovel, 1978). Bu yaklaşımın temeli, öğrenmenin hem olumlu hem de olumsuz motivasyonlarla şekillenmesidir. Bu yaklaşıma benzer şekilde Oxford (1999) kaygıyı faydalı ve faydasız olmak üzere iki biçimde tanımlamaktadır. Belirli bir düzeydeki kaygı, dil öğrenenlerin iyi performans göstermesine yardımcı olurken, yüksek düzeydeki kaygı, dil öğrenmeyi engelleyebilmektedir (Oxford, 1990).

Yabancı bir dilin öğrenilmesi artık önemli bir kişisel gelişim unsuru olmuştur. Ana dilden farklı bir dili sadece öğrenenler değil bütün bireyler amaçlamaktadırlar. Yabancı bir dili öğrenme isteği öğretmenlerde de olabilmektedir. Görevleri itibariyle öğreten konumunda olan öğretmenler, ana dilinden farklı bir dili öğrenme durumu söz konusu olduğunda öğrenen konumunda olmaktadır ve bu sırada yabancı dil öğrenme kaygısı yaşayabilmektedirler. Bu araştırmada öğretmenlerin yabancı bir dili öğrenme kaygısını etkileyen faktörlerin araştırılması amaçlanmıştır.

Öğrenme

Çevresel uyaran veya tepkilerden elde edilen bilgilerin bilgi işleme sürecine dahil edilmesi ve ilgili diğer bilgilerle eşleştirilmesi, önceki öğrendiklerinin yeni manalar ve bağlantılar kazanılarak düzen verilmesi ve uzun vadeli belleğe yüklenmesi öğrenmenin temelini oluşturmaktadır. Okullar, topluma tüm gereklilikleri ve ilkeleri katı bir şekilde dayatmakta, insanların başka şeyler öğrenmek için sürekli değişmesini ve öğrendiklerini unutmalarını zorunlu kılmaktadır. Bu sürekli ve zor yenilikler, öğrenenler için güvensiz bir ortam yaratmaktadır. Bu kapsamda yaşanabilecek sorular arasında; üzerinde çalışılması gereken metinler, öğretmenden gelen ani sorular, tahtaya kaldırılma veya yabancı öğretmenlere karşı tutumlar sayılabilmektedir (Le Gall, 2012).

Ayrıca, her yeni öğrenme deneyiminin başlangıcında, herkes yeni materyali anlamadığı için muhtemelen başarısızlık durumunda kalabilmektedir. Bir kişi başarısızlığı, öğrenmede ilerleme kaydetmesini engelleyen tehdit edici bir durum olarak görüyorsa, o zaman kaygı öğrenmesini engelleyebilecektir (Çavuşoğlu-Deveci, 2020). Öğrenme içeriği basitse kaygı hızlı öğrenmeyi, öğrenme içeriği karışık ve zor olması kaygısız olmayı zorlaştıracaktır. Başka bir deyişle görevler karmaşıklaştıkça kaygı duygusu başarısızlığa yol açmaktadır. Kaygı hissi, insanları basit görevleri tamamlarken daha üretken hale getirebilmektedir (Seven ve Engin, 2008).

Kaygı

Kaynaklarda kaygı kelimesinin Türkçede İngilizcedeki kaygı kelimesine eşdeğer bir kavram olarak kullanılmaktadır. Şu andaki ve gelecekteki durumun ne olacağı bilinmez; gerçekleşmesi pek mümkün olmayan basit bir sorun karşısında duyulan tedirginlik ve endişe durumu kaygı olarak ifade edilebilmektedir. Bireyin sahip olabileceği incinme duyguları veya streten kaynaklanan gerginlik ve üzüntü ile açıklanabilmektedir. Ancak bu tür stresli olaylar kişiyi motive ederek onu bir aktiviteye başlamak veya bir işi yapmaya motive edebilmektedir (Biçer, 1997).

Uzmanlar, bazı kişilerin korkularının ve kendilerini bir süre korkutmayan olaylara karşı verdikleri tepkilerin kaygı nedeniyle tetiklendiğini ortaya koymuşlardır. Yaşanan duygunun kaygı olarak tanımlanması için herhangi bir sebebe gereksinimi bulunmaktadır, bu nedenle bazı insanlar üzerinde korkunç etkileri vardır. Bu da kaygının kaygı yaratmasına neden olur. İnsanların yüksek hedeflere sahip olması ve bu hedeflere ulaşmaya çalışırken karşılaşılabilecek engeller veya küçük sebeplerden dolayı bu hedeflere ulaşamama endişesi kişide kaygı ve heyecana neden olabilmektedir. Herkesin kaygı hakkında düşünceleri farklı olabilmektedir. Kaygı çoğunlukla korku, mutsuzluk, heyecan, başarısızlık gibi yorucu durumlardan kaynaklanmaktadır. Kaygı, yaşam boyunca aralıklarla ortaya çıkan, yaşamın bir parçasıdır (Cüceloğlu, 2005).

Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı

Sayar'ın (2013) aktardığı gibi dil toplum için çok önemlidir. Lacan'a göre dil, insanları temel şeylerden, yani gerçeklikten ve özgün deneyimlerden uzaklaştırmaktadır. Kişinin bilinçli varlığı ile bastırılan ve bilinçdışına itilen arasında bir engel oluşturmaktadır. Kişinin kendisi hakkında edindiği bilgiler dille birlikte değişir ve karşısındaki sözlerine uyarlanmaktadır. Dilin ortaya çıkmasından önce insanın bir düşünce ve ruh dünyası vardı ve bu dünya dil sayesinde dünyayı sarsacak değişikliklere uğramıştır. Sözcükler, yanıltıcı ve yalnızlaştırıcı kelimelerin aksine, toplayıcı ve birleştirici bir karaktere sahiptir. Eğer bir toplum sözlü kültür geleneğinden geliyorsa, sadakat ve bağlılığı erdem olarak görecektir. Kalpten kalbe sözler etkileşimden güç almaktadır. İki kişi birbirlerinin dilini bilmeden ortak bir dilde buluştuklarında, yani dil aracılığıyla birbirlerine ulaştıklarında, tıpkı bir bebeğin bilme biçiminin değişmesi gibi, iç dünyaları da farklı bir yol almaktadır. Başlangıçta dünyada birbirleri için anlamsız olan hayatlar artık birbirlerine izler bırakır, birbirlerinin kalplerine ve dünyalarına misafir olurlar.

Yabancı dil bilmek bu çağın ayırt edici özelliklerinden biridir. Eğitiminize devam etmek, iş ve sosyal yaşamınızda iyi durumda olabilmek için yabancı dile hakim olmak adeta bir zorunluluktur. Yabancı dil öğrenirken ikinci dili benimsemek zaman ve emek harcanmasını gerektiren bir aşamadır. Bu edinim süreçlerinde kişiler psikolojik ve duygusal anlamda bazı zorluklar yaşamaktadırlar. Kişinin yaşadığı bu zorluklardan en önemlisi, duruma özgü kaygı olarak da bilinen ve başlangıçta normal kaygı düzeylerinden daha yüksek olan dil öğrenme kaygısıdır. Konuşmadaki zorluk, kelimeleri telaffuz etmede zorluk, yazmada zorluk, cümle kurmada zorluk ve kaygı öğrenme aşamalarında karşılaşılan zorluklardan bazılarıdır. Başka bir deyişle kişinin yetişkinlik döneminde ikinci bir dili öğrenmeye olan inancıdır. Dil öğrenme kaygısı, kişinin sınıfta veya sosyal ortamda öğrenmekte olduğu ikinci dille karşı karşıya kalmasıyla aniden ortaya çıkmaktadır (Acat ve Demiral, 2002).

Türk toplumu her zaman yabancı dil öğrenmeye istekli olmuş ve müfredatta buna gerekli önemi vermeye ilgi ve istek duymaktadır. Türkiye'de uygulanan yabancı dil öğretim sistemi, Batılı ülkelerden geliştirilen müfredat ve yöntemlerle, çoğu zaman bunların hepsi Türk öğrenenlerin dünya görüşü, yaşam tarzı ve öğrenme ihtiyaçları dikkate alınarak gerçekleştirilememektedir (Başkan, 1978). Dil öğretimi süreci öğretmenlerin körü körüne ısrar ettiği bir yöntem ya da kesin kural ve prosedürlere dayalı bir süreç değil, öğrenen grubun özelliklerine göre şekillenen dinamik bir süreçtir. Bu süreçte öğretim mekâna ve ihtiyaca özeldir (Acat ve Demiral, 2002).

Kaygının bilimsel olarak araştırılmasında yabancı dil öğreniminde kaygının yeri de önemlidir. Yabancı dil öğretimi araştırmalarında “dil kaygısı” olarak bilinen olgu ön plana çıkmaktadır (Yoğurtçu, 2013). Dil öğrenme kaygısı, yabancı dil öğrenilmesinde ve sınıf ortamlarına özgü olan ve kişinin yabancı dilde bir şeyi ifade etme ihtiyacı duyduğunda hissedilen bir kaygıdır (MacIntyre, 1995). Yabancı dil öğrenimi, öğrenenin kendi algısını, yabancı dil öğrenme ortamına ilişkin tutum ve fikirlerinden oluşan karmaşık bir süreçtir (Horwitz vd., 1986). Batumlu ve Erden'e (2007) göre yetişkinler genellikle kendilerini oldukça zeki ve toplumdaki farklı sosyokültürel düzeylere ve insanlara karşı duyarlı olarak tanımlamaktadırlar. İnsanlar ana dillerinde kendilerini ifade etmede ve başkalarını anlamada zorluk yaşamazken, yabancı dilde kendilerini anlatmada ve diğer bireyleri anlamada sorunlar yaşamakta ve yabancı dildeki herhangi bir performansı kendilik algılarına yönelik bir tehdit olarak düşünmektedirler.

Öğrenme ve Yabancı Dil Kaygısı

Son zamanlarda kaygının öğrenme üzerindeki etkileri psikologlar ve eğitim bilimcileri tarafından ayrıntılı olarak incelenmekte ve araştırılmaktadır. Aksoy'a (2002) göre kaygının genel olarak öğrenmeye ve yabancı dil öğrenimine etkisi üzerine birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalarda kaygının genel öğrenme ve yabancı dil öğreniminde etkili olduğu sonucuna varılsa da bu sonucun tersi sonuçlara da ulaşılmıştır.

Horwitz ve arkadaşlarının (1986) belirttiği gibi yabancı dil kaygısı, dil öğrenme aşamasının benzersizliğinden kaynaklanan, öğrenme ortamına ilişkin benlik, tutum, duygu ve davranışların karmaşıklığıdır. MacIntyre ve Gardner'e (1994) göre yabancı dil kaygısını öğrenilmiş duygusal bir tepki olarak açıklamaktadırlar. Bu durumun tekrarlanması nedeniyle başlangıçta hissedilen basit kaygı, ikinci dil öğrenmeye yönelik kaygı durumuna dönüşebilmektedir. Yabancı dil kaygısının diğer sorunlardan farklı ele alınması gerekmektedir. Yabancı dil öğrenen bireyin amacı sadece ona farklı davranışlar kazandırmak değil, aynı zamanda kendisini öğrendiği dilden farklı bir ortama her açıdan maruz bırakmaktır. İkinci dil öğrenimi öncelikle sınıfta gerçekleştiği için öğrenenler daha endişeli hissedebilmektedirler (Allwright ve Bailey, 1991).

Bunun nedeni ise insanların yeni öğrendikleri dilin telaffuzunu ve yapısını anlayamamalarından dolayı bu ortamlarda kendilerini rahatsız hissetmeleridir. Kişilerin dil öğrenme ortamında kendilerini rahat ve güvende hissetmemeleri dil ile ilgili ortamda psikolojik sınırlar geliştirecek, kaygı düzeylerinin belli bir düzeyi aşması ise dil öğrenme sürecine büyük zorluklar getirecektir (Doğan, 2008).

Akademik ve sosyal bağlamda performans değerlendirmesi yabancı dil kaygısıyla ilgili olduğundan performans durumlarında yaşanan üç farklı kaygı türüyle ilişkili olduğu düşünülebilir. Bahsedilen kaygı türleri arasında "sınav kaygısı", "iletişim korkusu" ve "olumsuz değerlendirilme korkusu" yer almaktadır. Bireyin iletişim kurarken hissettiği ve gösterdiği korku ya da kaygıya iletişim korkusu denir. Kişinin olumsuz olarak yargılanacağını hissetmesi nedeniyle ortaya çıkan kaygı, yargılanma korkusudur. İnsanların başkalarının değerlendirme ve değerlendirme ortamından kaçınmasının nedeni, kendilerinin olumsuz değerlendirileceğini düşünmeleridir. Üçüncü kaygı türü ise akademik değerlendirme ortamında başarısız olma korkusundan kaynaklanan bir tür performans kaygısı olan ve yabancı dil kaygısıyla ilişkili olduğu düşünülen sınav kaygısıdır (Batumlu ve Erden, 2007).

Öğrenme davranışı, önceki dil deneyimleri, öğrenenlerin kişisel özellikleri, gruplar arasındaki etkileşimler gibi pek çok konuyla ilişkilidir. Yabancı dil öğrenmek de birçok öğrenen için zordur. Birçok öğrenen dinleme, okuma, konuşma ve yazma gibi temel becerileri öğrenmede zorluk çekmektedir. Öğrenenin iç yapısından ve dış çevresinden kaynaklanan zorluklar, yabancı dil öğrenmenin bir diğer zorluğudur. Dil bir iletişim aracı olduğundan, öğrenenler genellikle hedef dilin kullanımı ve yabancı bir ortam ve kültür nedeniyle kendilerini yabancılaşmış hissedebilirler. Bu durum öğrenenlerin öğrenememe kaygısı yaşamalarına neden olabilmektedir (Genç, 2009).

Kendilerini ana dillerinde ifade etme ve başkalarını anlama konusunda zorluk çekmeyen insanlar, yabancı dilde bunları yapmakta zorluk çekerler ve bu dilde yapılan her eylemin kendilerine yönelik bir tehdit olduğunu hissederler. Kendilerini "başarılı iletişimciler" olarak algılamalarına rağmen bu, yabancı dil ortamında utangaçlığa, korkuya ve paniğe dönüşebilir (Baş, 2014).

Yabancı Dil Öğrenme Kaygısının Nedenleri

Dil derslerinde yaşanan kaygı, diğer kaygılı duygulardan farklı olarak bireyin yabancı dil eğitimine yönelik genel bilişini, inançlarını, duygu ve davranışlarını kapsamaktadır. Yabancı dil derslerinde kaygıya neden olan temel faktörler; dersi önceden izleme ihtiyacı, öğrenenin koşulları hemen karşılayıp başarılı olma isteği, anadili gibi konuşma isteği gibi kaygı uyandıran bir durum olarak değerlendirilebilir. Öğrenenlerin yabancı dilde konuşma, yazma ve söylenenleri hemen anlama istekleri de yüksek düzeyde kaygıya neden olabilmektedir (Horwitz vd., 1986).

Kaygı yaşayan öğrenenler unutkan olabilecekleri gibi aynı zamanda konsantre olmakta zorlanabilmektedirler. Ayrıca derse geç gelme, derse hiç gelmeme, hazırlık yapmama, ödevleri zamanında teslim etmeme gibi kötü davranışlarda da bulunabilmektedirler. Tam tersine, bazı öğrenenler çok çalışsalar bile yabancı dil öğrenmede ilerleme gösterebilirler. Bazı fiziksel semptomlar baş ağrısı, mide bulantısı, sinirlilik ve açıklanamayan kas ağrısını içerir. Kaygıya neden olan bir diğer faktör ise öğrenilen dilin kültürüdür. Öğrenilen yabancı dilin kültürü, öğrenenleri etkileyerek onların duygularını etkileyebilmekte ve hedef kültürü öğrenme sürecinde duygusal durumlar yaşayabilmektedir. Bu tepkiler arasında duygusal gerileme, panik, kırılma, kendine acıma, üzüntü ve yabancılaşma yer almaktadır (Horwitz vd., 1986).

Ayrıca bazı araştırmacılar yaş ile yabancı dil öğrenirken yaşanan kaygı arasındaki ilişkiyi de araştırmışlardır. Öğrenenlerin yaşı arttıkça Yabancı dil kaygısının arttığına dair araştırma sonuçları bulunmaktadır. Öte yandan araştırmacılar, öğrenenlerin yaşlandıkça yabancı dil kaygısına neden olabilecek sorunlardan daha az etkilendiklerini de bulmuşlardır (Batumlu ve Erden, 2007).

Dil öğrenmek isteyen öğrenenlerin yüksek düzeydeki kaygı nedeniyle zihinsel olarak engellenebilmektedir. Yabancı dil öğrenmenin karmaşık bir süreç olduğu görülmektedir. Başka bir dil öğrenirken öğrenenin dil yeteneği, öğrenenin kişisel özellikleri, yaşadığı kültür, önceki dil deneyimi, aile etkisi ve iletişim yeteneği gibi faktörlerle ilişkilidir. Başka bir dil öğrenmek, öğrenen için zor ve uzun bir işittir. Çoğu öğrenen, yabancı bir dilde dört becerinin tamamını öğrenmenin onlar için zor olmasından endişe duymaktadır. Çünkü yabancı bir dili konuşmayı ve telaffuzunu öğrenirken aynı zamanda doğru ve hata yapmadan yazmayı da öğrenmek gerekmektedir (Güngör, 2022).

Yabancı dil öğrenmedeki bir diğer zorluk ise öğrenenin kendi dünyasından, kişiliğinden, dış çevresinden ya da kendi çevresinden kaynaklanmaktadır. Dil insanlar arasında bir iletişim aracı olduğundan, öğrenenler çoğu zaman hedef dili, yabancı ortamları ve kültürleri kullanırken kendilerini yabancı hissederler ve bu durum onları tedirgin edebilir. Bu durum öğrenenlerin öğrenmemesine, kaygı yaratmasına ve öğrenmeye engel olmasına neden olabilmektedir. Öğrenenlerin konuşma, yazma ve yabancı dil içeriğini hemen anlama istekleri de yüksek düzeyde öğrenen kaygısına neden olabilir ve bu da öğrenenin yabancı dil başarısının yanı sıra yabancı dil dersini de olumsuz etkileyebilmektedir (Baş, 2013).

Bir kişinin yabancı dil konuşmak zorunda kaldığında, konuşurken diğer insanlarla iletişim kurmak zorunda kalması nedeniyle kaygı duyduğunu belirtmişlerdir. Diğer araştırmalar kaygının yalnızca konuşma pratiği sırasında değil aynı zamanda yabancı dil öğreniminin temelini oluşturan dört beceri olan okuma, dinleme ve yazma sırasında da ortaya çıktığını göstermektedir. Gardner ve McIntyre yabancı dil kaygısından bahseder; öğrenmeyi,

dinlemeyi ve konuşmayı içeren bir gerilim ve kaygı hissi olarak tanımlanmaktadır. İnsanların yabancı dillere, inançlara ve duygulara maruz kalma biçimindeki farklılıklar nedeniyle kaygı farklı şekillerde ortaya çıkabilmektedir. Bu kaygı, bir grup insanın önünde ya da sınıfta bir öğretmen ya da öğrenenle yabancı bir dilde konuşmak zorunda kalma şeklinde kendini gösterebilmektedir (MacIntyre ve Gardner, 1994).

Kaygılı öğrenenler yabancı dil derslerinde alay edilmekten, yanlış bir şey söylediklerinde kendilerine gülünmesinden, bu gibi durumlarda kendilerine gülünmesinden ve arkadaşlarıyla iletişim kurmaktan korkmaktadırlar. Yabancı dil öğrenmenin karmaşık bir süreç olduğu görülmektedir. Bu süreç, öğrenenin dil yeteneği, kişisel özellikleri, kültürü, önceki dil deneyimi, aile etkisi, başka bir dil öğrenirken sahip olduğu iletişim becerileri gibi konularla yakından ilgilidir. Dil öğrenme süreci genellikle zor ve uzundur. Yabancı dil öğrenenlerin çoğu, öğrendikleri dört beceri olan duyduklarını anlama, kendilerini ifade etme, okudukları konuyu anlama ve dili yazma konusunda zorluk yaşar ve dolayısıyla kaygı yaşamaktadırlar. Çünkü bir yabancı dili konuşmayı ve telaffuz etmeyi öğrenirken aynı zamanda o yabancı dili doğru yazmayı da öğrenmelisiniz. Yabancı dil öğrenme sürecinde dil öğrenen kişinin kendi iç yapısından, kişiliğinden, çevresinden ya da kendi çevresinden kaynaklanan sorunlar da önemlidir. Dil bir iletişim aracı olarak kullanıldığından, öğrenenler çoğu zaman öğrendikleri dile ve o dilin kültürüne yabancı olabilirler ve bu durum onları tedirgin edebilmektedir. Bu durum öğrenenlerin öğrenememesine, kaygı yaratmasına ve öğrenmeye engel olmasına neden olabilmektedir (Durmuş, 2019).

Yabancı Dil Öğrenme Kaygısının Türleri

Yabancı dil öğrenme kaygısı, akademik ve sosyal bağlamdaki performans değerlendirme sistemleriyle ilgilidir ve üç tür kaygı vardır. Bunlar (Horwitz vd., 1986):

İletişim Kaygısı

Kişinin başka bir kişiyle iletişim kurma veya olası bir iletişim durumundan korkmasına iletişim kaygısı denir. Horwitz (1986) grup içinde ve grup halinde konuşma kaygısının yanı sıra sözlü mesajları duyma ve anlama kaygısını da iletişim kaygısı olarak değerlendirmiştir (Horwitz vd., 1986). İletişim kaygısı olan öğrenenler, yabancı dilde iletişim kurarken dili öğrenmekten kaçınır, hatta okulu bırakırlar. Öğrenenler konuşmaya odaklanan öğrenme etkinlikleri konusunda endişe duyduklarını ancak web tabanlı dil öğrenmenin konuşma kaygılarını azaltabileceğine inandıklarını belirttiler. Dört ülkede (Almanya, Çin, Kolombiya ve Mısır) uluslararası geçerliliği olan yabancı dil sınavının çeşitli bileşenlerine yönelik öğrenen tutumlarını belirlemek amacıyla tasarlanan bir çalışmada, dört ülkenin de konuşma kısmına yönelik olumsuz tutumlara sahip olduğu bulunmuştur. Bunun nedeninin ise karşılıklı iletişim eksikliği olduğu tahmin edilmektedir (Sticker ve Attali, 2010).

Sınav Kaygısı

Yabancı dil öğrenme kaygısının bir bileşeni olarak sınav kaygısını başarısızlık korkusu nedeniyle performansla ilgili bir kaygı durumu olarak tanımlanmaktadır. Öğrenenler yabancı dil derslerindeki sınavların kendilerini diğer derslerdeki sınavlara göre daha kaygılı hale getirdiğini belirtmektedir (Baş, 2014). Öğrenenlerin yabancı dil derslerinde düşük performans göstermesine neden olan faktörleri üç kategoride incelenmektedir. Bunlar; dil, psikolojik ve diğer faktörlerdir. Kaygı, başarısızlık korkusu, özgüven eksikliği, endişe, gerginlik vb. psikolojik faktörlerdir; kelime bilgisi ve gramer bilgisi ise dilsel faktörlerdir. Diğer faktörler

arasında adayların sınava nasıl hazırlandıkları, sınav atmosferi, sınav zamanlaması, sınav formatı ve uzunluğu ve veli beklentileri yer almaktadır (Al-Nouh ve AbdulKareemve Taqi, 2014).

Sınav kaygısı, geçmişteki sınavlardaki düşük performansın neden olduğu olumsuz duygusal durumlardan kaynaklanabilmektedir. Bu kaygı durumu öğrenenlerin konsantrasyonunu kaybetmesine ve dolayısıyla yabancı dil öğrenmelerinin engellenmesine neden olabilmektedir. Sınav kaygısı olan öğrenenler, dil öğrenmeye ilişkin yanlış inançlar geliştirirler, kendileri için yararsız beklentiler kurarlar ve sınavda tam başarı elde edemezlerse kendilerini başarısız olarak görülmektedir (Horwitz vd, 1986). Onyekuru ve Ugwu (2017) sınav kaygısını, öğrenenlerin sınav öncesinde, sırasında ve sonrasında yaşadığı aşırı stres ve rahatsızlıktan kaynaklanan psikolojik bir durum olarak tanımlamıştır. Sınav kaygısı, motivasyon düzeyi, görevin zorluğu, düşük ve yüksek performans gibi durumsal değişkenlerin pratik sonuçlara bağlı olduğu subjektif bir kaygı türüdür.

Olumsuz Değerlendirilme Korkusu

Olumsuz değerlendirilme kaygısı, başkaları tarafından olumsuz değerlendirilme beklentisi ve dolayısıyla değerlendirme durumlarından kaçınma olarak tanımlanmaktadır (Horwitz vd, 1986). Olumsuz değerlendirilme kaygısı, sınav korkusuyla benzer özellikler taşısa da iş görüşmeleri ve sınıfta konuşma gibi daha geniş bir bağlamı kapsamaktadır. Yabancı dil dersleri öğretmenlerin sürekli değerlendirmesini gerektirir ve öğrenenler de akranlarının değerlendirmesine karşı oldukça duyarlıdırlar. Aktif öğrenme ve olumsuz değerlendirme üzerine yapılan araştırmalarda, öğrenenlerin konu hakkında yeterince bilgi sahibi olduklarında ve daha küçük gruplara gönüllü olarak katıldıklarında, olumsuz değerlendirme konusunda endişelenme olasılıkları daha azdır (Downing vd., 2020).

Yabancı dil öğrenme kaygısı, yabancı dil öğrenme sınıfında oluşan inanç, algı ve duyguların toplamıdır, diğer kaygı bileşenlerinin tamamı değildir, yabancı dil öğrenme kaygısını yordama yeteneği yüksektir. Yabancı dil öğrenme kaygısı yalnızca olumsuz değerlendirme, sınav kaygısı ve iletişim kaygısını içermemektedir; öğrenenin kişisel bilişleri, inançları, duyguları ve davranışları da dil öğrenme atmosferinin doğal sürecinin bir sonucudur ve yabancı dil öğrenme kaygısını da etkileyebilmektedir (Horwitz vd., 1986). Yabancı dil öğrenme kaygısının sınav kaygısı, olumsuz değerlendirilme korkusu, iletişim kaygısı ve İngilizce sınıf kaygısı gibi bileşenleri öğrenenlerin sınav puanları üzerinde önemli derecede olumsuz etkiye sahiptir (Amiri ve Ghonsooly, 2015).

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Öğretmenlerin yabancı dil öğrenme kaygısı yaşamalarında etkili olan faktörlerin incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırmada nicel bir yöntem olan tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte veya halihazırda var olan bir durumu tanımlayan ve öğrenmenin oluşmasına ve bireyin istendik davranışı geliştirmesine uygulanan genel bir süreçtir. Evrensel tarama modelinde, çok sayıda ögeden oluşan bir evrende, evrenin tamamı veya ondan alınan bir takım örnekler veya örnekler taranarak evrene ilişkin genel bir yargıya varılmaktadır (Karasar, 2011).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni 2023-2024 eğitim öğretim yılında Gaziantep ilinde bulunan okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerdir. Araştırmanın örneklemini ise evren içerisinden basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenen 360 öğretmendir. Bu örnekleme yönteminin temel özelliği, örneklemin evreni yüksek oranda temsil etmesidir. Bunun ön şartı ise örnekleme birimlerinin eşit ve bağımsız olarak seçilme olasılığı olarak tanımlanan rastlantısallık kurallarına uymaktır. Bu yöntemler, evren hakkında geçerli genellemelerin yapılabileceği, temsili yüksek örnekler oluşturmayı amaçlamaktadır (Büyüköztürk vd., 2013).

Tablo 1. Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri

		N	%
Cinsiyet	Kadın	144	40,00
	Erkek	216	60,00
Medeni Durum	Evli	189	52,50
	Bekar	171	47,50
Kıdem	5 yıldan az	114	31,67
	6-15 yıl	156	43,33
	16 yıldan fazla	90	25,00
Eğitim Durumu	Lisans	119	33,06
	Lisans Üstü	241	66,94

Tabloya göre araştırmaya katılan öğretmenlerden %60'ı erkek, %52,5'i evli, %43,33'ünün kıdemi 6-15 yıl arası, %66,94'ü ise lisans üstü eğitim almıştır.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak kullanılan Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği (YDÖKÖ) Baş (2013) tarafından geliştirilmiştir. Bu ölçek "Kişilik", "İletişim" ve "Değerlendirme" olmak üzere üç alt boyutta 27 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 5'li Likert tipindedir. Bu ölçekten alınabilecek en düşük puan 27 puan, en yüksek puan ise 135 puandır. 27'ye yakın puanlar yabancı dil öğrenme kaygısının azaldığını, 135'e yakın puanlar ise yabancı dil öğrenme kaygısının arttığını göstermektedir. Ölçeğin alt boyutlarının Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,83 ile 0,89 arasında, ölçek toplamının ise 0,93 olduğu bulunmuştur. (Baş, 2013). Bizim çalışmamızda ise Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları kişilik alt boyutunda 0,79, iletişim alt boyutunda 0,81, değerlendirme alt boyutunda 0,80 ve ölçek toplamında 0,80 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizi SPSS 22,0 istatistiksel veri analiz programı ile yapılmıştır. Analizler öncesinde araştırma verilerinin normal dağılım gösterme durumu incelenmiştir.

Tablo 2. Normallik Analizi

	Ort.	ss.	Çarpıklık	Basıklık
Kişilik	3,21	0,42	-0,621	0,782
İletişim	3,19	0,99	-0,196	0,461
Değerlendirme	3,14	0,82	-0,742	0,378

Ölçek Toplamı	3,20	0,54	-0,319	0,754
---------------	------	------	--------	-------

Araştırma verilerinin normallik düzeyini tespit etmek amacıyla yapılan analizde çarpıklık katsayılarının -0,742 ile -1,196 arasında, basıklık değerlerinin ise 0,378 ile 0,782 arasında olduğu belirlenmiştir. Literatür incelendiğinde çarpıklık ve basıklık değerlerinin 1,500 ile -1,55 arasında olması araştırma verilerinin normal dağılım gösterdiğinin kabul edildiği görülmüştür (Tabaschinck ve Fidell, 2001). Araştırma verilerinin normal dağılım göstermesi sebebiyle araştırmanın değişkenlerinin arasındaki anlamlılık durumunun belirlenmesinde t Testi ve ANOVA testi uygulanmıştır. Anlamlılık düzeyi $p=0,05$ olarak alınmıştır. Araştırma verilerinin güvenilirliğinin belirlenmesi amacıyla Cronbach Alpha analizi yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerinin dağılımının belirlenmesinde ise yüzde ve frekans analizi yapılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulguların tablolaştırılmış hali ve tablo içeriklerinin yorumları yer almaktadır.

Tablo 2. Öğretmenlerin Yabancı Dil Öğrenme Kaygı Düzeyleri

	N	Ort	Ss.
Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı	360	44,477	2,947

Tabloya göre araştırmaya katılan öğretmenlerin yabancı dil öğrenme kaygı ortalamalarının 44,477 olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin düşük düzeyde yabancı dil öğrenme kaygısı yaşadıkları söylenebilir.

Tablo 3. Cinsiyete Göre Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı

	Cinsiyet	N	Ort.	ss.	t	p
Kişilik	Kadın	144	3,425	1,847	2,558	0,000
	Erkek	216	3,314	1,759		
İletişim	Kadın	144	3,622	1,456	2,649	0,001
	Erkek	216	3,429	1,693		
Değerlendirme	Kadın	144	3,236	1,769	3,423	0,058
	Erkek	216	3,199	1,458		
Ölçek toplamı	Kadın	144	3,521	1,264	3,443	0,053
	Erkek	216	3,496	1,777		

Tabloya göre araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyeti ile 0,05 anlamlılık düzeyinde kişilik ve iletişim alt boyutları arasında anlamlı farklılık bulunurken, değerlendirme ve ölçek toplamı arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 4. Medeni Duruma Göre Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı

		N	Ort.	ss.	T	p
Kişilik	Evli	189	2,985	1,528	3,409	0,003
	Bekar	171	2,989	1,586		
İletişim	Evli	189	3,625	1,624	2,785	0,062
	Bekar	171	3,610	1,439		
Değerlendirme	Evli	189	3,423	2,124	1,852	0,120
	Bekar	171	3,418	2,422		
Ölçek toplamı	Evli	189	3,752	1,433	2,639	0,090

Bekar	171	3,748	1,428
-------	-----	-------	-------

Tabloya göre öğretmenlerin medeni durumu ile 0,05 anlamlılık düzeyinde kişilik alt boyutunda anlamlı farklılık bulunurken, diğer alt boyutlar ve ölçek toplam puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 5. Kıdeme Göre Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı

		N	Ort.	ss.	F	p
Kişilik	5 yıldan az	114	2,578	1,629	2,892	0,060
	6-15 yıl	156	2,596	2,425		
	16 yıldan fazla	90	2,621	2,366		
İletişim	5 yıldan az	114	2,658	2,885	3,168	0,082
	6-15 yıl	156	2,825	2,739		
	16 yıldan fazla	90	3,001	2,667		
Değerlendirme	5 yıldan az	114	2,725	2,196	1,266	0,000
	6-15 yıl	156	2,810	2,223		
	16 yıldan fazla	90	2,925	2,746		
Ölçek toplamı	5 yıldan az	114	3,111	2,574	2,741	0,051
	6-15 yıl	156	3,200	2,555		
	16 yıldan fazla	90	3,205	1,698		

Tablo 5'e göre öğretmenlerin kıdem durumu ile 0,05 anlamlılık düzeyinde değerlendirme alt boyutu arasında anlamlı farklılık bulunurken, diğer alt boyutlar ve ölçek toplamında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 6. Eğitim Durumuna Göre Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı

		N	Ort.	ss.	t	p
Kişilik	Lisans	119	3,429	1,575	2,632	0,053
	Lisans Üstü	241	3,410	1,696		
İletişim	Lisans	119	3,223	1,125	1,993	0,046
	Lisans Üstü	241	3,199	2,236		
Değerlendirme	Lisans	119	3,260	1,921	2,764	0,088
	Lisans Üstü	241	3,248	1,888		
Ölçek toplamı	Lisans	119	3,277	2,472	2,488	0,057
	Lisans Üstü	241	3,260	2,396		

Tablo 6'ya göre öğretmenlerin eğitim durumu ile 0,05 anlamlılık düzeyinde iletişim alt boyutunda anlamlı farklılık bulunurken diğer alt boyutlar ve ölçek toplamında anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Ana dili dışında başka bir dili öğrenmek özellikle öğün eğitim süreci bitmiş bireyler için kaygı oluşturan bir durumdur. Ana dilinden başka bir dili öğrenmek isteyen bireylerin yaşadığı kaygıyı öğretmenler de yaşayabilmektedir. Literatür incelendiğinde yabancı dil

öğrenme kaygısı ile ilgili çalışmalar bulunurken öğretmenlerin yaşadığı yabancı dil öğrenme kaygısı ile ilgili çalışmaların yetersiz olduğu görülmüştür. Bu araştırmada öğretmenlerin yabancı dil öğrenme kaygı düzeyi ve bu düzeyi etkileyen faktörler analiz edilmiştir.

Öğretmenlerin yabancı dil öğrenme kaygı ortalamalarına göre öğretmenler düşük düzeyde yabancı dil öğrenme kaygısı yaşamaktadırlar. Çakıcı (2015) yaptığı araştırmada öğretmen adaylarının orta düzeyde yabancı dil öğrenme kaygısı yaşadığını belirlemiştir. Öğretmenler buldukları görevin mevcut durumundan dolayı yabancı dil öğrenme kaygısı yaşayabilmektedirler. Öğretmenlerin cinsiyeti ile kişilik ve iletişim alt boyutları arasında anlamlı farklılık bulunurken, değerlendirme ve ölçek toplamı arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Çakıcı (2015) araştırmasında öğretmen adaylarının cinsiyeti ile yabancı dil öğrenme kaygısı arasında anlamlı farklılık bulunduğunu belirlemiştir. Ünal (2016) araştırmasında cinsiyet değişkeni ile yabancı dil öğrenme kaygısı arasında anlamlı farklılık bulunduğunu belirlemiştir. Uçar (2021) araştırmasında cinsiyet değişkeni ile yabancı dil öğrenme kaygısı arasında anlamlı farklılık bulunduğunu belirlemiştir. Araştırmada kadın öğretmenlerin yabancı dil öğrenme kaygı düzeylerinin erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Kadın öğretmenler yapıları gereği karşılaştıkları konulara daha ayrıntılı yaklaşıyor olmalarından dolayı yabancı dil öğrenme kaygı düzeyleri yüksek olabilmektedir. Öğretmenlerin medeni durumu ile kişilik alt boyutunda anlamlı farklılık bulunurken, diğer alt boyutlar ve ölçek toplam puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Araştırmada evli öğretmenlerin yabancı dil öğrenmeye yönelik kaygı düzeyinin bekar öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Evli öğretmenler aileleri ile ilgilenmelerinden dolayı yaşadıkları yoğunluktan dolayı yabancı dil öğrenme kaygıları yüksek olabilmektedir. Öğretmenlerin kıdem durumu ile değerlendirme alt boyutu arasında anlamlı farklılık bulunurken, diğer alt boyutlar ve ölçek toplamında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Araştırmada öğretmenlerin kıdem düzeylerinin artması ile yabancı dil öğrenme kaygı düzeylerinin arttığı görülmüştür. Öğretmenlerin kıdemlerinin dolayısıyla yaşlarının ilerlemesi öğrenmeye olan yatkınlıklarını ve mesleki tükenmişliklerini beraberinde getirmektedir. Bu sebeple kıdemi yüksek olan öğretmenlerin yabancı dil öğrenme kaygı düzeyleri de yüksek olabilmektedir. Öğretmenlerin eğitim durumu ile iletişim alt boyutunda anlamlı farklılık bulunurken diğer alt boyutlar ve ölçek toplamında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Ünal (2016) araştırmasında eğitim durumu değişkeni ile yabancı dil öğrenme kaygısı arasında anlamlı farklılık bulunduğunu belirlemiştir. Araştırmada öğretmenlerin eğitim düzeylerinin artması ile yabancı dil öğrenme kaygı düzeylerinin düştüğü görülmüştür. Eğitim düzeyi yüksek öğretmenler öğretmenlik mesleğini yerine getirdikleri sırada eğitim alaya devam ediyor olmaktadır. Eğitim alamaya devam edilmesi de yabancı dil öğrenme kaygısının düşmesini sağlayabilmektedir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin genel olarak düşük düzeyde yabancı dil öğrenme kaygısı yaşadıkları belirlenmiştir. Yabancı dil kaygısı yaşayan öğretmenlerde kadın ve evli olan öğretmenler diğer öğretmenlere göre daha yoğun bir şekilde yabancı dil öğrenme kaygısı yaşamaktadırlar. Araştırmada ayrıca cinsiyet, medeni durum, kıdem ve eğitim durumu değişkenlerinin yabancı dil öğrenme kaygısı üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin yabancı dil öğrenme kaygısı yaşamaları onların yaşadığı bir duygudurum olması sebebiyle, öğretmenlerin bu duyguyu yaşamamaları ve yabancı dil öğrenerek kendilerini geliştirebilmeleri adına okullarda öğretmenlere eğitim desteği verilmesi yararlı olabilecektir.

Kaynakça

- Acat, B. ve Demiral S. (2002). Türkiye’de yabancı dil öğreniminde motivasyon kaynakları ve sorunları, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 32, 312-329.
- Aksoy, M. (2012). *Yabancı dil öğreniminde kaygı, utangaçlık, strateji ve akademik başarı arasındaki ilişki*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Al-Nouh, N. A. & Abdul-Kareem Taqi, H. A. (2014). EFL college students’ perceptions of classroom english tests. *International Journal of Higher Education*, 3(1), 71-84.
- Alpert, R. & Haber, R. N. (1960). Anxiety in academic achievement situations. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 61(2), 207-215.
- Amiri, M. & Ghonsooly, B. (2015). The relationship between english learning anxiety and the students' achievement on examinations. *Journal of Language Teaching and Research*, 6(4), 855-865.
- Baş, G. (2013). Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Journal of Social Research/Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 17(2), 49-68.
- Baş, G. (2014). Lise öğrencilerinde yabancı dil öğrenme kaygısı: nitel bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(2), 101-119.
- Başkan, Ö. (1978). Yükseköğretim kurumlarında yabancı dil öğretimine ilişkin saptamalar. *İzlem Dergisi*, (1), 3-9.
- Batumlu, D. ve Erden, M. (2007). Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu hazırlık öğrencilerinin yabancı dil kaygıları ile İngilizce başarıları arasındaki ilişki, *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Eğitimde Kuram Ve Uygulama Dergisi*, 3(1), 24-38
- Biçer, T. (1997). *Doruk performans*, 10. Baskı, İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. ve Kılıç, E. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi
- Cüceloğlu, D. (2005). *İnsan ve Davranışı: Psikolojinin temel kavramları*. 14. Baskı, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çakıcı, D. (2015). Öğretmen adaylarının yabancı dil kaygısı. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 495-507.
- Çavuşoğlu-Deveci, C. (2020). *Eğitimde başarısızlık: sosyo ekonomik etkenler çerçevesinde lise öğrencileri üzerine nitel bir analiz*. Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Doğan, A. (2008). Lise öğrencilerinin İngilizce öğrenimlerini etkileyen yabancı dil kaygısı. *Ankara Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi Dil Dergisi*, 139, 49-52.
- Downing, V. R., Cooper, K. M., Cala, J. M., Gin, L. E., & Brownell, S. E. (2020). Fear of negative evaluation and student anxiety in community college active-learning science courses. *CBE—Life Sciences Education*, 19(2), 1-16.

- Durmuş, M. (2019). Yabancı dil öğretimi sınıflarında ana dilinin yeri. *Sakarya University Journal of Education*, 9(3), 567-577.
- Genç, G.(2009). İnönü Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu öğrencilerinin yabancı dil kaygıları. *E-Journal Of New World Sciences Academy*, 4(3), 1080-1088.
- Güngör, C. (2022). Lisans öğrencilerinin gözünden ingilizce öğrenmeyi zorlaştıran faktörler. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (54), 1268-1285.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. & Cope, J. A. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, 70. 125-132.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Le Gall, A. (2012), *Anksiyete ve kaygı*. (Çev: İ. Yerguz). Ankara: Dost Kitapevi Yayınları.
- MacIntyre, P. D. (1995). How does anxiety affect second language learning? a repl to sparks and ganschow. *The Modern Language Journal*, 79. 245-248.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44(2), 283-305.
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Heinle ELT.
- Oxford, R. (1999). Anxiety and the language learner: New insights. In J. Arnold (Ed.), *Affect in language learning* (pp. 58-67). Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (2008). *Moving beyond the plateau: From intermediate to advanced levels in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J., & Rodgers, T. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (3rd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sayar, K. (2013). *Olmak cesareti*. 9. Baskı, İstanbul: Timaş.
- Scovel, T. (1978). The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. *Language Learning*, 28(1), 129-142.
- Seven, M. A., ve Engin, A. O. (2008). Öğrenmeyi etkileyen faktörler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 189-212.
- Sticker, L. J. & Attali, Y. (2010). *Test Takers' Attitudes About the TOEFL İBT™*. New Jersey: ETS, Princeton.
- Tabachnick B. G. & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics*. (4th ed.). MA: Allyn and Bacon.
- Uçar, G. (2021). *Lise öğrencilerinin sınıf değerlendirme atmosferi algılarının yabancı dil öğrenme kaygısını yordama gücü*. Yüksek Lisans Tezi, Düzce Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Düzce.
- Ünal, F. (2016). *Lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygısı ile yabancı dil öğreniminde motivasyon tutumlarının incelenmesi (İstanbul – Kadıköy İlçesi Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

YAYIN ETİĞİ

Toplumsal Eğitim 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. Toplumsal Eğitim 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. Toplumsal Eğitim 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 1,15
Alıntı Metni Boyutu 10 pt
Özet Yazı Tipi Times New Roman
Öz Başlığı 12 pt, İki Yana Yaslı, Kalın

