

TOPLUMSAL EĞİTİM DERGİSİ

Cilt:1/ SAYI:2

Aralık 2022

ISSN: 2822-4973

(Journal of Social Education)

(Volume: 1/ Issue: 2 -December 2022)

TOPLUMSAL
EĞİTİM
DERGİSİ



TOPLUMSAL EĞİTİM DERGİSİ

Cilt:1/ Sayı:2 Aralık 2022

ISSN: 2822-4973

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

JOURNAL of SOCIAL EDUCATION

Volume:1/ Issue: 2 December 2022

ISSN: 2822-4973

Journal of Social Education is an international refereed journal. It will be published twice a year, in June and December. In addition, a special issue may be published twice a year. The journal will be published electronically and published issues; It can be accessed at toplumsalegitim.com. The articles are published after being reviewed in the plagiarism detection program.

Sahibi ve Sorumlusu/ Owner:

Gökçe Aydın

Sorumlu Yazı İşleri Müdürü

Mehmet Korkud Aydın

Dergi İletişim:

toplumsalegitimdergisi@gmail.com

Editör:

Dr. Öğretim Üyesi Cemal Karadaş

TOPLUMSAL EĞİTİM DERGİSİ

Toplumsal Eğitim Dergisi'nin Tarandığı İndeksler:

Index Copernicus

DRJI

TOPLUMSAL EğİTİM DERGİSİ

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 Açıkse, Munzur Üniversitesi
Doç. Dr. Özkan Akman, Süleyman Demirel Üniversitesi
Doç. Dr. Servet Atık/İnönü Üniversitesi
Doç. Dr. Erkan Yeşiltaş, Cumhuriyet Üniversitesi
Doç. Dr. Recep Özman, İnönü Üniversitesi
Doç. Dr. Bahadır Köksalan, İnönü Üniversitesi
Doç. Dr. Erol Koçoğlu, 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. Zekerıya Çam/ Muş Alpaslan Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Abdullah Manap/ Batman Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Mehmet Akif Karaman Ortadoğu Amerikan Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Şule Egüz, İnönü 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
Dr. Ökkeş Nariç, Namık Kemal Üniversitesi

Cilt:1/ Sayı:2' de yayımlanan yazıların tümünün sorumluluğu Yazarlarına aittir.

The responsibility of all the articles published in Volume:1/ Issue:2 belongs to their authors.

OKUR YORUMLARI / LETTRES

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

toplumsalegitimdergisi@gmail.com

İçindekiler

Salih SEPİN, Cemal FIRAT, Mikail ŞAHİN, Cebail BATAR
Öğretmenlerin Yetkinlik Düzeyinin İncelenmesi (s. 1- 16)

Mehmet GÜLER, Kerem AKEL, Mehmet KARTAL, Bekir BABACAN
Pozitif Öğretmen Özelliklerinin Değerlendirilmesi (s. 17- 35)

Muharrem TAŞCAN, Abdullah ÖZER, Veysel GÜLER, Nusret GÜNGÖR
Öğretmenlerde Çokkültürlülük Algı Düzeyinin Analizi (s. 36- 50)

Yılmaz ARARAT, Teoman Mete TEKİN, Murat YILMAZ, Eyüp KAV
Okul Müdürlerinin Değer Merkezli Liderlik Davranışlarını Gösterme Düzeylerinin İncelenmesi
(s. 51- 72)

Mahmut BELGEN, Müjdat ÇOLAK, Metin DOĞAN, Mehmet BELgen
Öğretmenlerin Denetime İlişkin Tutumlarının Belirlenmesi (s. 73- 90)

Nazan SALMAN, Şahin KARTAL, Recep SACU, Fevzi TUBAY
Öğretmenlerin Mesleğe Yönelik Motivasyon Düzeylerinin İncelenmesi (s. 91- 106)

Ayşegül KÜÇÜK, Serkan POLAT, Ergün ARMAĞAN, Selahattin KILIÇ
Öğretmenlerde Okul İklimi Algı Düzeyinin İncelenmesi (s. 107- 125)

Özer SELEN, Ömer DEMİRBAĞ, Fatma DEMİRBAĞ, Mehmet DOĞDU
Görsel Sanatlar Dersi Öğretmenlerinin Mental İyi Oluş Düzeylerinin İncelenmesi
(s. 126- 143)

Yunus ŞAHİN, Ramazan ŞAHİN, Şükrü DEVECELOĞLU, Süleyman EKİCİ
Öğretmenlerin Mülteci Öğrencilere Yönelik Tutumlarını Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi (s.
144- 159)

Bülent YİĞİT, Güler DOĞAN, Fahrettin TUNÇ, Erhan ÇOLAK
Ortaokul Öğrencilerinde Bazı Değişkenlere Göre Öz- Yeterlilik Düzeyi ile Denetim Odağı
İlişkisinin İncelenmesi (s. 160- 181)

Öğretmenlerin Yetkinlik Düzeyinin İncelenmesi

Salih SEPİN¹

Cemal FIRAT²

Mikail ŞAHİN³

Cebrail BATAR⁴

DOI: 10.5281/zenodo.8321816

Öz

Öğretmenlerin yeterlik düzeylerinin ve öğretmen yeterliklerini etkileyen faktörlerin anlaşılmasının amaçlandığı araştırma nicel bir yöntem olan tarama model uygulaması ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evreni Malatya ilinde bulunan okullarda 2022-2023 eğitim öğretim yılında görev yapmakta olan öğretmenlerdir. Araştırmanın örnekleme ise evren içerisinde raslantısal olarak belirlenmiş olan 390 öğretmendir. Araştırmada Gibson & Dembo,(1984) tarafından geliştirilen, Özkahraman (2012) tarafından Türk kültürüne uyarlanan “Öğretmen Yetkinlik Ölçeği” kullanılmıştır. 6’lı likert tipindedir ve yirmi üç madde, dört alt boyutu bulunmaktadır. Araştırma sonucunda elde edilen verilerin analizi SPSS 24.0 istatistiksel veri analiz programı ile gerçekleştirilmiştir. Analizlerde anlamlılık düzeyi $p<0,05$ olarak alınmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin cinsiyet, medeni durum, okul türü ve mesleki kıdem değişkenlerinin öğretmenlerin yetkinlik düzeyinin farklılaşmasında etkili bir faktör olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada, erkek öğretmenlerin ve evli öğretmenlerin yetkinlik düzeyinin daha yüksek olduğu belirlenirken, ilkökul ve liselerde görev yapmakta olan öğretmenler ile mesleki kıdemi 6-20 yıl arası olan öğretmenlerin mesleki yetkinlik düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Yetkinlik, Mesleki Yetkinlik

Examining Teachers' Competence Level

Abstract

The research, which aimed to understand the proficiency levels of teachers and the factors affecting teacher efficacy, was carried out with the screening model application, which

¹ Yavuz Selim İlkokulu, Battalgazi/Malatya, sepin44@gmail.com

² Topsöğüt İlkokulu, Yeşilyurt/Malatya, postin_02@hotmail.com

³ Bindal Bektaşlar İlkokulu, Yeşilyurt/Malatya, ms_canoğlu@hotmail.com

⁴ Fatih Hüseyin İlbak Ortaokulu, Battalgazi/Malatya, cibribatar@hotmail.com

is a quantitative method. The universe of the research is the teachers working in the schools in the province of Malatya in the 2022-2023 academic year. The sample of the research is 390 teachers randomly determined from the universe. The “Teacher Competency Scale” developed by Gibson & Dembo (1984) and adapted to Turkish culture by Özkahraman (2012) was used in the research. It is a 6-point Likert type and has twenty-three items and four sub-dimensions. The analysis of the data obtained as a result of the research was carried out with the SPSS 24.0 statistical data analysis program. The level of significance in the analyzes was taken as $p < 0.05$. As a result of the research, it was concluded that the variables of teachers' gender, marital status, school type and professional seniority are an effective factor in the differentiation of teachers' competence level. In the study, it was determined that the competence level of male teachers and married teachers was higher, while the professional competence levels of teachers working in primary and high schools and teachers with a professional seniority of 6-20 years were found to be higher.

Keywords: Teacher, Competence, Professional Competence

Giriş

Öğretmen niteliklerinin eğitim davranışında büyük rol oynadığı ve birçok araştırmaya konu olduğu gözlemlenmiştir. Budak ve Demirel'e (2003) göre eğitimde zaman içinde değişen ve çeşitlenen yeteneklerin varlığı açıktır.

Helvacı'ya (2005) göre yeterlilik, öğretim görevlerinin başarılı bir şekilde tamamlanması için gerekli bir koşuldur. Öğretmenler bu yeterliliğin temelini öğretmenlik eğitimleri sırasında (Eğitim Fakültelerinde) kazanmakta ve ilk ve orta öğretim kurumlarında yürüttükleri öğretmenlik görevlerinde geliştirmektedir. Eğitim kurumlarının en önemli görevi iyi vatandaş, üretken insan yetiştirmek ve ülke ekonomisine katkıda bulunmaktır.

Özdemir (1995), bir örgütün amaçlarına ulaşmasında en önemli unsurun insan unsuru olduğuna dikkat çekmiştir. Paşa (2002), eğitim sisteminden etkili sonuçlar almanın büyük ölçüde öğretmenlerin kalitesine bağlı olduğunu vurgulamıştır. Paşa, eğitim öğretimin hedefleri ne kadar iyi belirlenirse belirlensin, ders konularının seçimi ve organizasyonun işlevi ne olursa olsun, bu hedeflere ve içgörülere sahip öğretmenler olmadan istenilen sonuçlara ulaşamayacağına inanmaktadır.

Açıkgöz (1996), nitelikli öğretmenlerin öğrencilerin nitelikli davranışlar kazanmasını ve daha etkili büyümesini sağlayacağını belirtmiştir. Bir öğretmenin nitelikli bir öğretim süreci oluşturup oluşturamaması da onun nitelikleri ve bilgisi ile doğrudan ilişkilidir. Güçlü'ye (2002) göre, öğretmenlerin bilgi ve becerileri öğrencilerin davranışlarını doğrudan etkilemektedir. Öğretmenin kişisel özellikleri, öğrenme etkinliklerinin yöneticisi olarak yetenekleri, öğrenme sürecini denetleme ve öğretme yeteneği, geçmişi ve öğrencilerle ve diğerleriyle olan ilişkileri, hepsi onun sınıftaki başarısını etkilemektedir.

Öğretmen yeterliği kavramına olan inanç; etkililik ise bir amaca ulaşmak için gösterilmesi gereken eylemleri ifade etmektedir. Aslında, yeterlilik ve yeterliliğin iki boyutu birbirini tamamlayıcı olarak kabul edilebilir. Başka bir deyişle, öğretmenler başarılı bir şekilde

öğretmek için önce kendi güçlerine inanmalı, ardından sonuçları etkileyen faktörleri kontrol etmek için çok çalışmalıdır. Bu iki yeterliliğe sahip olma düzeyi de temel yeterlilik standardı olarak kabul edilecektir. Öğretmen kalitesinin düşük olması, ülkemizin beşeri sermayesinin potansiyelinin çok alt düzeyinde olduğu anlamındadır. Bu nedenle öğretmen kapasitesi geliştirme ulusal düzeyde önemlidir (TED, 2009).

Öğretmenlerin yeterlik düzeylerini belirleme konusunu inceleyen çalışmaların eksikliği, öğretmenlerin yetiştirilmesinde, seçilmesinde ve işe alınmasında sorunlara yol açmakta, bu da öğretmenler tarafından yönetilen öğrenme ve öğretme süreçlerine doğrudan yansımakta, etkililik ve verimliliği azaltmaktadır (MEB, 2005). Bu açıdan bakılarak araştırmada, öğretmenlerin yeterlik düzeylerinin ve öğretmen yeterliklerini etkileyen faktörlerin anlaşılması amaçlanmıştır.

Yetkinlik

Yetkinlik kavramı farklı etki alanlarına ve kullanım yerlerine sahip olduğundan tanımlanması ve araştırılması da farklı boyutlarda yapılmaktadır. Sağır'a (2006) göre yeterlilik, birçok farklı disiplinde çok farklı amaçlar için tanımlanan bir kavramdır. Literatürde üzerinde uzlaşılan konuların bile anlamı işin niteliğine, hedef kitleye ve işyerine bağlı olarak değişebileceğinden, pratikte yetkinlik kavramının tek bir tanımlamasının yapılması kolay olmamaktadır. Bunun sebebi yetkinlik kavramının soyut bir anlam ifade ediyor olmasından kaynaklanmaktadır.

Barutçugil'e (2004) göre yeterlilik; bilgi, beceri, yetenekler, motivasyonlar, inanç, değer ve ilgi alanlarının toplamıdır. Çalışanların sahip oldukları veya oluşturdukları bilgi, beceri ve tutumlarla işletmenin değer ve inanç yapısına uyacak şekilde örgütsel, örgütsel, departmansal ve bireysel düzeyde sonuçlara ulaşmak için yaptıkları eylemlerdir. Öztürk'e (2009) göre, insanların bir örgütte üstlendikleri işi amaca uygun performansla yerine getirebilmeleri için bulunması gerekenleri ifade etmektedir. Barutçugil'in (2004) belirttiği gibi yeterlikler, mükemmel performansı vasattan ayıran, bir kişinin görevleri başarıyla tamamlamada sıklıkla tekrarladığı tutumlar, yetenekler, davranışlar, motivasyonlar ve diğer kişisel özelliklerdir.

Öztürk'e (2009) göre yetenek kavramı ilk kez Selznick tarafından firmalar için kritik başarı faktörlerini belirlemek için kullanılmıştır. Yetkinlik kavramının insan başarısının yeterliliği ile ilgili olduğuna işaret edilmiştir. İnsanların motivasyon ve davranışa ilişkin inançlarının karar verme ve tercihleri belirlediği ve bu tercihlerin kişilerin öz-yeterlik inançlarıyla doğrudan ilişkili olduğuna dikkat çekilmiştir. Literatürde yeterliliğin birçok tanımı yapılmış durumdadır. Bu tanımlarda benzerlikler ve farklılıklar mevcuttur.

Barutçugil'e (2004) göre yeterlilik; bilgi teknolojilerinden ve dijital okuryazarlıktan gelen bilgileri algılamak için beceri ve yeteneklerin kullanılması olarak tanımlanmaktadır. Kişisel, profesyonel ve sosyal hayatın belirli alanlarındaki otorite, o alanda ustalık gerektirir. Bu bağlamda yetkinliğin, alanda uzmanlaşma olarak yorumlamak yanlış olmayacaktır. İlgili alanyazın genel olarak incelendiğinde alanyazında yer alan yetkinlik tanımlarının bir işi yapma konusunda gerekli olan beceri ve bilgilere odaklandığı ve kullanımlarının yeterliliklerle ilgili olduğu görülmektedir.

Yetkinlik Beklentisi

Yeterlilik beklentileri, bireyin yetenekleri ve bir işi yapabileceğine dair inançları olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1986). Ona göre yeterlilik, sosyal, bilişsel ve davranışsal becerilerin çeşitli davranış kalıplarına dönüştürülmesidir. Bandura'ya (1986) göre yetenek, bir kişinin görevleri yerine getirme ve tamamlama becerisi hakkındaki inançları veya beklentileri tarafından aracılık edilir. Bandura, bu beklentiler, belirli bir davranış veya görevin denenip denenmediğini, davranışa yardımcı olup olmadıklarını ve engeller veya tehlikelerle karşılaşıldığında davranışın ne kadar sürdüğünü belirler. Bandura'nın (1982) yetkinliği; çeşitli amaçlara ulaşmak için bilişsel, sosyal ve davranışsal becerileri düzenleyerek çeşitli davranış biçimlerini ortaya koyan üretken bir kapasitedir. Bandura'ya (1986) göre yeterlik beklentileri, bireylerin organize etme ve onları davranışa dönüştürme yetenekleri hakkındaki inançlarıdır.

Bandura'ya (1993) göre yetkinlik beklentisinin dört fonksiyonu bulunmaktadır:

Bilişsel Süreçler: Bir kişinin kapasitesi, farklı amaçlar için sosyal, bilişsel, motivasyonel ve davranışsal becerileri organize etme ve kullanma kapasitesidir. Aynı zamanda duygusal tepkileri kontrol etme, düşüncelerin içeriğini ve yönünü değiştirme yeteneğine de sahiptir (Bandura, 1989). Bilgi ve becerilere sahip olmak ile bunları zorlu koşullarda iyi uygulamak arasında net bir fark vardır. Kişisel başarı; sadece beceriler gerekli değildir, aynı zamanda kişisel yeterliliğe olan inançlar da onları iyi kullanmak için gereklidir. Bu nedenle, ayırık bilgi ve becerilere sahip bireyler, yetenek beklentileri algılarındaki dalgalanmalara bağlı olarak kötü performans gösterebilir veya iyi ve iyi performans gösterebilir. Algılanan bilişsel yeterlik, artan bilişsel çaba yoluyla performansı doğrudan ve dolaylı olarak etkilemeyi bekler. Bandura'ya (1993) göre başkaları tarafından geride bırakıldığını görmek, kişisel becerinizi bozabilir, olumsuz düşünmeye yol açabilir ve zamanla performans başarısını azaltabilir. Tersine, kendilerini diğerlerinden önde algılayanlar, gelişmiş kişisel yeteneklere ve artan performans başarısına sahiptir.

Motivasyonel Süreçler: Yeterlilik hakkındaki inançlar, kişisel motivasyonun düzenlenmesinde kilit bir rol oynar. Bandura'ya (1993) göre insan motivasyonu bilişseldir. İnsanlar kendi kendilerine motive olurlar ve müzakere pratiği yoluyla eylemlerini belirlerler. Neler yapabileceklerine dair inançlarını netleştirerek eylemlerinin sonuçlarını tahmin ederler. Yeterlilik beklentilerine olan inançların, bu farklı bilişsel motivasyon biçimlerinin her biri için çıkarımları vardır. Yetenekli olduklarını düşünen insanlar, başarısızlıklarını yeterince çabalamamaya bağlarlar. Öte yandan, düşük yeterlik beklentisine sahip kişiler, başarısızlıklarını yetersizliklerine bağlarlar. Bandura'nın (1986) belirttiği gibi, kişinin davranışlarından olumlu sonuçlar beklemek motivasyonu artırır. Bir hedefe ulaşmanın verdiği doyum nedeniyle bireyler koydukları diğer hedeflere ulaşmak için çabalarını sebat edecek ve performanslarını artıracaktır. Ayrıca, insanların elde etmek için çok çalışmadığı sayısız seçenek vardır. Çünkü bu hedeflere ulaşmak için yeterince yetenekli olduklarını düşünmüyorlar. Yetenek kavramı, bir kişinin engellerle mücadele ederken gösterdiği çaba ve sebat düzeyini belirler. Güçlü inançlar yüksek performansa yol açar. Aksine, kendi kendini sınırlayan bir kapasitedir. Kısacası, öğrenme, yetenekler şüpheye düştüğünde gerçekleşir, ancak önceden kazanılmış yeteneklerin kullanılmasını engellemektedir.

Duyuşsal Süreçler: Bir kişinin yetenekleri hakkındaki yargıları, düşünme biçimi ve duygusal tepkileri, çevreyle olan ilişkilerinden etkilenir. Bandura'ya (1986) göre, çevrelerinin

talepleriyle başa çıkamayacaklarını düşünenler, yeteneklerini takıntı haline getirirler ve abartırlar. Tüm kişisel keder stres yaratır ve dikkati kaygı yaratan kişisel başarısızlığa odaklar. Aksine, öz-yeterliğe sahip olanlar, dikkatlerini ve enerjilerini engellerle başa çıkmaya odaklanırlar. Kendini yeterli bulanlar başarısız olduklarında durumlarını açıklamak için yeterli çabayı göstermezler. Kendini yetersiz bulanlar ise sonucun kendi beceriksizliklerinden kaynaklandığını söylediler. İnsanların kendi yeteneklerine ilişkin inançları, tehdit edici ve zorlayıcı durumlarda yaşadıkları stres ve depresyon düzeylerinin yanı sıra motivasyon düzeylerini de etkilemektedir. Bandura'ya (1993) göre bu, yeterlik beklentileri hakkındaki inançların duygusal aracılığıdır. Tehdit edici durumları kontrol edebileceklerini düşünen insanlar, rahatsız edici düşünce kalıplarını hatırlamazlar. Ancak tehdit edici durum üzerinde kontrol sahibi olmadıklarını hissedenler yüksek düzeyde kaygı yaşarlar. Düşünme biçimlerinin geçerli olmadığından endişelenirler ve performanslarını düşürürler. Düşünce süreçlerini kontrol etmede algılanan yeterliliğe ilişkin beklentiler, strese ve depresyona yol açan düşüncelerin düzenlenmesinde anahtar rol oynamaktadır.

Seçme Süreçleri: İnsan kısmen çevresinin bir ürünüdür. Böylece, Bandura'ya (1993) göre, kişisel yeterlilik hakkındaki inançlar, faaliyet ve çevre seçimleriyle şekillenmektedir. İnsanlar, yeteneklerinin ötesinde olduğunu düşündükleri faaliyet ve durumlardan kaçınırlar. Ancak, üstesinden gelebileceklerini düşündükleri zorlayıcı faaliyetleri ve durumları seçmeye isteklidirler. İnsanlar yaptıkları seçimler sayesinde farklı yaşam becerileri, ilgi alanları ve sosyal ilişkiler geliştirirler. Seçim sürecindeki herhangi bir faktör, kişisel gelişimin yönünü büyük ölçüde etkileyebilir. Seçilen süreç, sosyal etkinin yeterlilik beklentilerini olumlu yönde etkilediği ve böylece belirli yetenekleri, ilgileri ve değerleri geliştirmeye devam ettiği bir sosyal bağlamda işleyen süreçtir. Bir kişinin öz-yeterlik inancı, onun kariyer seçimini ve gelişimini, ardından da yaşam yönünü etkileyecektir.

Yetkinlik Algısı

Sosyal öğrenme teorisine göre, insanların yeterlik algısı dört ana etki biçimi aracılığıyla gelişebilir. Bandura'ya (1977) göre, genel bir yeterlilik duygusu geliştirmek için kullanılan yeterlilik bilgisinin kaynakları; performans başarıları, dolaylı deneyimler, sosyal ikna, duygusal ve fizyolojik durumlardır.

Performans başarıları Bandura'nın bazı işlerinde gördüğümüz şey "tecrübe ustalığı"dır. Kuzgun'a (2006) göre en güçlü ve etkili yeterlilik kaynağıdır. Bu, kişinin anlık başarılı ya da başarısız deneyimlerinin bir sonucu olarak yetenekleri hakkında sahip olduğu bilgidir. Bandura'ya (1977) göre, başarılı deneyim, deneyime sahip olan ve yeteneklerine güçlü bir inanç duyanların başarısını artırır. Tekrarlanan başarıların yarattığı güçlü yeterlilik duygusu, zaman zaman başarısızlıkların olumsuz etkilerini etkili bir şekilde azaltabilir. Aynı zamanda yetenekleri gelişmiş bir kişi sadece benzer durumlarda değil farklı faaliyetlerde de başarılı olabilir. Bandura'ya (1995) göre kişi en zor durumların bile üstesinden gelebileceğini deneyimliyorsa kendini motive ederek yeteneklerini artırabilir. Bu açıdan bakıldığında başarının yetenek düzeyini artırabileceği, başarısızlığın ise yetenek düzeyini azaltabileceği söylenebilir. Ayrıca yeterlilik duygusu güçlü olduğunda ara sıra yaşanan başarısızlıkların yeterlilik düzeyi üzerinde çok az etkisinin olduğu söylenebilir. Bandura'ya (1995) göre, bir kişi yeterlik duygusu gelişmeden önce başarısızlık yaşarsa, bu kişinin var olan yeteneklerini

azaltabilir. Başarıya eğilimli bir kişi, başarı gerektiren deneyimlerden hızlı sonuç bekler ve bu da kişinin başarısızlık karşısında aktivitelerini kolayca bırakmasına neden olabilir.

Dolaylı yaşantılar, Yetenek üzerindeki etki, performans başarısına göre daha zayıftır. Ancak kişinin yeteneğinin oluşmasında ve güçlenmesindeki rolü de göz ardı edilemez. Bandura'ya (1995) göre, bir kişi, modeli olduğu kişinin algılanan benzerliğinden etkilenir. Senemoğlu'na (2018) göre kendisi gibi gördüğü insanların başarılı ya da başarısız deneyimlerini dikkate alarak, aynı deneyimlerde başarılı olup olmayacağına dair yargıda bulunur. Bandura'ya (1995) göre insanlar, istedikleri ve yetenekli olarak algıladıkları yeteneklere sahip modelleri gözlemlerler. Hipotez modellenen kişiye ne kadar benzerse, kişi üzerindeki etkisi o kadar güçlü olur. Algılanan benzerlik düşük olduğunda, kişinin öz-yeterlik inançları, modelin deneyiminden ve sonuçlarından etkilenmez. Model karakterin durumla ilgili deneyimlerini gözlemleyerek, kişi de benzer şekilde davranacaktır.

Sosyal ikna Bandura'ya (1995) göre sosyal ikna, bir kişinin başarılı olmak için gereken yeteneklere sahip olduğuna dair inancını etkileyen bir kaynaktır. Bir kişiye verilen teşvikler, tavsiyeler ve tavsiyeler, o kişinin deneyimlerinde başarılı olup olmamasını etkileyebilir. Bandura'ya (1977) göre, basitliği nedeniyle sosyal ikna yaygın olarak kullanılmaktadır. Amacı, yetenekleri artırmak değil, sonuç beklentilerini artırmaktır. Kalıcı bir kişisel yeterlilik duygusu yaratmada kendi sınırlamaları olmasına rağmen, kişinin başarısını kolaylaştırabilir. Hazır Bıkmaz'a (2017) göre kişi, neler yapabileceği konusunda çevreden aldığı inandırıcı bilgilerle birlikte gerekli performansı göstererek sonuçlara ulaşmaya çalışır, tamamlaması gerekse bile başarıya ulaşmaya çalışır. zor olan. Kişi bu deneyimde başarılı olursa yeteneklerine olan güveni artar. Ancak kişinin yeteneklerine ilişkin olumsuz inançları varsa ve çevresinde gerçekçi olmayan teşvikler varsa, kişi başarılı olamayacağına inandığı zor etkinliklerden kaçınma eğiliminde olabilir. Bu, insanların yeteneklerine olan güvenlerinin azalmasına yol açmaktadır.

Duygusal ve fizyolojik durumlar Bandura'ya (1995) göre bu kaynak, bir kişinin zor görevlerin üstesinden gelme yeteneğini etkiler. Amaç, stres ve kaygı gibi olumsuz duygusal durumları azaltarak ve fiziksel durumlarına ilişkin gerçekçi açıklamalar sunarak kişinin yeteneklerine ilişkin algılarını değiştirmektir. Burada önemli olan duygusal ve fiziksel tepkilerin yoğunluğu değil, insanların bunları nasıl algıladıklarıdır. Bandura'ya (1995) göre, durumu kendisi için bir tehdit olarak mı yoksa performansa elverişli bir durum olarak mı algılıyor?. Duygular yüksek olduğunda kişi stres, kaygı, gerginlik yaşayabilir ve bunu tehdit edici bir durum olarak algıladığında kişinin başarısı olumsuz etkilenebilir. Kişi, yaşadığı yorgunluğu ve ağrıyı fiziksel bir bozulma olarak algılayabilir ve bu da kişinin başarılı olma yeteneğini olumsuz yönde etkileyebilir. Bir kişinin ruh hali, yetenekleri hakkındaki yargılarını da etkileyebilir. Çaresiz, depresif duygular yeteneğin azalmasına, olumlu duygular ise algının artmasına neden olur.

Öğretmen Yetkinliği

Öğretmenlik; kişisel, sosyal, kültürel, bilimsel ve teknik yönleri bulunan profesyonel olarak yapılan bir mesleği ifade etmektedir. Tanrıku'ya (2008) göre öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinde başarılı olabilmeleri için gereken nitelikler literatürde geniş bir şekilde tartışılmakta ve çağdaş eğitim ilkelerine göre çalışan bir öğretmenin artık sadece ders veren, eğitim alan biri olamayacağı vurgulanmaktadır. Testi çöz ve notu ver. Kişisel verimliliğin,

başarının ve motivasyonun en önemli göstergeleri, bireyin hayata olumlu bakış açısı, çalışanın işine ve çalışma hayatına ilişkin algısı, ona verdiği değerler, kendisi ve çevresi ile barışık olarak sunduğu ürünlerdir. Bireyler bu bakış açısını, yaptıkları işten zevk alarak, kişisel ve mesleki bilgilerini ihtiyaçlarına göre geliştirerek kazanırlar. Bu sebeplerden dolayı yapılacak eğitimler, üyelerin ömür boyu sakatlanabilecekleri sürekli bir eğitim olmalıdır. Bu eğitim, içinde yaşadıkları topluma uyum sağlamak, morallerini yükseltmek, motive etmek, karakterlerini geliştirmek, mesleki niteliklerini geliştirmek, ilerlemek ve yükselmek amacıyla lazım gelen alışkanlık, beceri ve bilgilerin edinmelerini içermektedir.

Toplum ve dünya değiştikçe öğretmenlerin görev ve sorumlulukları da kaçınılmaz olarak değişmekte, çeşitlenmekte ve artmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığının (2004) tanımına göre eğitim anlayışının geliştirilmesinde öğretmenlerin temel sorumluluğu ulusal ve evrensel değerleri benimseyip sorunlara çözüm önerileri getirmek, milli eğitimin amaçlarını ve alanla ilgili öğretim programlarını dönüştürmektir. Öğretmen davranışa dönüştürmek, öğrenmeyi öğrenmek ve her bireyin ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmakla görevlidir. Bu görev ve sorumluluklar da dahil olmak üzere öğretmenlik mesleğinde yetkin öğretmenlerin eğitim sisteminde yer almaları çok önemlidir. Bu çerçevede, öğretmenlerde bulunması gereken özel ve genel yetenekler ayrıntılı olarak araştırılmakta, tartışılmakta ve belirlenmektedir. Nitekim “Öğretmenlerin Kapsamlı Mesleki Nitelikleri Hakkındaki Görüş Taslağı”nda yetkin olabilecek bir öğretmende bulunması gereken kapsamlı nitelikler altı kategoriye ayrılmıştır. Bu nitelikleri aşağıdaki başlıklarla açıklamak mümkündür:

- Bireysel ve meslek ile ilgili değerler ve bu değerler ile birlikte mesleki gelişimin sağlanması,
- Eğitim kurumu ile aileler ve toplumun tamamı arasındaki ilişki,
- Öğrencinin tanınması,
- Öğrenim ve öğretim süreci
- Öğrenme ve öğrenme ile ilgili gelişmeleri izleyerek değerlendirmeler yapma,
- Eğitim programlarının içeriklerini bilmedir.

Bir öğretmenin öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterlikleri kazanabilmesi, bu görev ve sorumlulukları yerine getirebileceğine ve iyi bir eğitim alacağına olan inancıyla yakından ilgilidir. Yavuzer ve Koç'a (2002) göre, öz-yeterlik düzeyi düşük ya da yüksek olan öğretmen; sınıfın yapısı, eğitim öğretim ile ilgili yöntemleri kullanabilme, öğretme ve öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere geri bildirim verme gibi konularda farklı davranmakta ve bu durum öğrenci motivasyonunu ve başarısını etkileyebilmektedir. Etkili öğretimin öğrenmeyi etkilediğine inanan ve öğretme yeteneklerine inanan öğretmenlerin uzun vadede sebat edecekleri ve karışık geri bildirimler verecekleri iddia edilmektedir. Öğretmen öz-yeterlik inançları ile öğrenci performansı arasındaki ilişki, öğretmen öz-yeterliğinin öğrenci başarısı ve tutumlarında pozitif yönlü bir etkisinin bulunduğu ve öğretmenlerin sınıf davranışları, öğrencilere açık olması ile doğrudan ilişkili olduğunu bulan birçok araştırmacı tarafından incelenmiştir. yeni fikirler ve olumlu öğretim tutumları geliştirmek. Yavuzer ve Koç'un (2002) ardından Bandura, öğretmenlerin yeterlik ve özyeterlik beklentilerinin, öğrencilerin bilişsel yeteneklerini geliştirmek için tasarlanmış bir öğretim ortamı hazırlamada önemli bir rol oynadığını bildirmiştir.

Bandura'ya (1995) göre insanların yaptıkları seçimler hayatlarının gidişatını etkiler. Bu seçimler, kişinin potansiyeline ve yaşamı boyunca peşinden koştuğu ve gerçekleştirdiği seçimlerin türüne bağlıdır. Hayatınızı etkileyen seçimlerden biri de kariyer seçiminizdir. Kariyer, kişiye kişisel bir kimlik ve bir değer duygusu verir. Bir kişi meslek seçerken erişilebilirliğini göz önünde bulundurmalı ve yeteneğine göre seçim yapmalıdır ki bu çok zor bir süreçtir. Bir kişinin öz-yeterlik inançları, mesleki rollerini yerine getirmede oldukça etkilidir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Öğretmenlerin yetkinlik düzeylerinin incelenmesi amacıyla yapılmış olan bu araştırmada nicel bir yöntem olan tarama modeli uygulanmıştır. Karasar'ın (1999) belirttiğine göre bu model ile bağımlı ve bağımsız değişkenler, geçmiş veya mevcut durumları betimleyerek ve analizleri derinlemesine yapmak mümkün olabilmektedir.

Evren ve Örneklem

Malatya'da bulunan okullarda 2022-2023 eğitim öğretim yılında görev yapmakta olan öğretmenler araştırmanın evrenini oluşturmaktadırlar. Araştırmanın örnekleme ise evren içerisinde raslantısal olarak belirlenmiş olan 390 öğretmendir (Tablo 1).

Tablo 1. Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri

		N	%
Cinsiyet	Kadın	230	59,0
	Erkek	160	41,0
Medeni durum	Evli	190	48,7
	Bekar	200	51,3
Okul Türü	İlkokul	113	29,0
	Ortaokul	172	44,1
	Lise	105	26,9
Kıdem	5 yıldan az	110	28,2
	6-10 yıl	120	30,8
	11-15 yıl	80	20,5
	16-20 yıl	80	20,5
	Toplam	390	100,0

Araştırmada öğretmen yetkinlikleri ile ilgili görüşlerine baş vurulan öğretmenlerin %59'u kadinken, %41'i erkektir. %51,3'ü bekar olan öğretmenlerden %44,1'i ortaokulda, %29'u ilkokulda, %26,9'u ise lisede görev yapmaktadır. Öğretmenlerden %30,8'inin 6-10

yıllık kıdemi bulunurken, %28,2'sinin kıdemi 5 yıldan az, %20,5'inin 11-15 yıl, yine 20,5'inin kıdemi 16-20 yıl arasındadır.

Veri Toplama Aracı

Gibson & Dembo,(1984) tarafından geliştirilen, Özkahraman (2012) tarafından Türk kültürüne uyarlanan “Öğretmen Yetkinlik Ölçeği” araştırmanın veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. 6'lı likert tipinde olan ölçeğin, yirmi üç madde ve dört alt boyutu bulunmaktadır.

Verilerin Analizi

Öğretmenler ile Google formlar üzerinden yapılan anket uygulaması neticesinde edinilen verilerin SPSS 24.0 istatistik programıyla analizi yapılmıştır. Değişkenler arasındaki anlamlılık düzeylerinin belirlenmesi amacıyla yapılacak analizlere geçmeden önce uygulanacak analizlerin belirlenmesi amacıyla elde edilen verilere çarpıklık ve basıklık analizi yapılarak araştırma verilerinin normallik durumu incelenmiştir.

Tablo 2. Çarpıklık ve Basıklık Analizi

	Ort.	ss.	Min-Max	Çarpıklık	Basıklık
Öğretim Stratejileri	4,60	0,49	3,80-5,30	-0,147	-1,299
Öğretmen Öz Yetkinliği	4,56	0,70	3,25-5,75	-0,038	-0,554
Öğrenciyi Tanıma	4,21	0,65	3,00-5,00	-0,397	-1,011
Çevresel Etkenler	4,37	0,71	3,25-5,75	0,256	-0,516
Ölçek toplamı	4,47	0,40	3,96-5,13	0,212	-1,475

Araştırma verilerinin normallik analizinde çarpıklık değerlerinin -0,397 ile 0,256 arasında değiştiği, basıklık değerlerinin ise -1,475 ile -0,516 arasında değiştiği belirlenmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1,500 ile +1,500 arasına olması sebebiyle araştırmanın veri setinin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Araştırma verilerinin normal dağılım göstermesi sebebiyle verilerin anlamlılık düzeylerinin analizinde parametrik testlerden t testi ve ANOVA testi kullanılmıştır. Analizlerde anlamlılık seviyesi (p) < 0,05 olarak kabul edilmiştir.

Bulgular

Öğretmenler ile yürütülen anket uygulamasından elde edilen veriler kişisel özellikleri ile karşılaştırılarak değişkenler arasındaki anlamlılık düzeyi belirlenmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Cinsiyetleri ile Yetkinlik Düzeyi Alt Boyutları Arasındaki İlişki

	f	$\bar{x}$	ss.	t	p
Öğretim Stratejileri Kadın	230	4,404	0,496	-11,344	0,000

		Erkek	160	4,900	0,292		
Öğretmen	Öz	Kadın	230	4,467	0,840	-3,109	0,002
Yetkinliği		Erkek	160	4,688	0,371		
Öğrenciyi Tanıma		Kadın	230	4,035	0,399	-6,493	0,000
		Erkek	160	4,450	0,844		
Çevresel Etkenler		Kadın	230	4,011	0,520	-14,827	0,000
		Erkek	160	4,875	0,627		
Ölçek toplamı		Kadın	230	4,273	0,326	-14,089	0,000
		Erkek	160	4,750	0,333		

Öğretmenlerin cinsiyetleri ile öğretim stratejileri, öğretmen öz yetkinliği, öğrenciyi tanıma, çevresel etkenler, ölçek toplamı arasında $p<0,05$ düzeyinde istatistiksel anlamlılık mevcut değildir. Öğretim stratejileri, öğretmen öz yetkinliği, öğrenciyi tanıma, çevresel etkenler ölçek toplamında erkek öğretmenlerin ortalaması kadın öğretmenlere göre daha yüksektir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Medeni Durumları ile Yetkinlik Düzeyi Alt Boyutları Arasındaki İlişki

		f	$\bar{x}$	ss.	t	p
Öğretim	Evli	190	4,637	0,449	1,148	0,252
Stratejileri	Bekar	200	4,580	0,524		
Öğretmen	Öz					
Yetkinliği	Evli	190	4,408	0,681	-4,236	0,000
	Bekar	200	4,700	0,680		
Öğrenciyi Tanıma	Evli	190	4,421	0,630	6,713	0,000
	Bekar	200	4,000	0,608		
Çevresel Etkenler	Evli	190	4,487	0,859	3,347	0,000
	Bekar	200	4,250	0,501		
Ölçek toplamı	Evli	190	4,522	0,448	2,563	0,011
	Bekar	200	4,418	0,350		

Öğretmenlerin medeni durumları ile öğretim stratejileri alt boyutu arasında istatistiksel farklılaşma mevcut değilken ($p<0,05$), öğretmen öz yetkinliği, öğrenciyi tanıma, çevresel etkenler, ölçek toplamı alt boyutları arasında istatistiksel farklılaşma mevcuttur ($p<0,05$). Öğretmen öz yetkinliği alt boyutunda bekar öğretmenlerin ortalaması, evli öğretmenlere göre daha yüksektir. Öğretim stratejileri, öğrenciyi tanıma, çevresel etkenler ve ölçek toplamı alt boyutunda evli öğretmenlerin ortalaması bekar öğretmenlere göre daha yüksektir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türü ile Yetkinlik Düzeyi Alt Boyutları Arasındaki İlişki

		f	$\bar{x}$	ss.	F	p
Öğretim Stratejileri	İlkokul	113	4,741	0,401	6,407	0,000
	Ortaokul	172	4,573	0,489		
	Lise	105	4,522	0,548		
	Toplam	390	4,608	0,489		
Öğretmen Öz Yetkinliği	İlkokul	113	4,431	0,328	13,589	0,000
	Ortaokul	172	4,462	0,930		
	Lise	105	4,850	0,389		
	Toplam	390	4,558	0,695		
Öğrenciyi Tanıma	İlkokul	113	4,400	0,595	7,793	0,000
	Ortaokul	172	4,097	0,543		
	Lise	105	4,173	0,818		
	Toplam	390	4,205	0,653		
Çevresel Etkenler	İlkokul	113	4,622	0,492	51,545	0,000
	Ortaokul	172	4,002	0,525		
	Lise	105	4,686	0,875		
	Toplam	390	4,365	0,708		
Ölçek toplamı	İlkokul	113	4,577	0,295	14,455	0,000
	Ortaokul	172	4,350	0,365		
	Lise	105	4,547	0,505		
	Toplam	390	4,469	0,404		

Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü ile öğretim stratejileri, öğretmen öz yetkinliği, öğrenciyi tanıma, çevresel etkenler, ölçek toplamı arasında istatistiksel farklılaşma mevcuttur ($p < 0,05$). Öğretim stratejileri alt boyutunda okul türü ilkokul (4,741), öğretmen öz yetkinliği alt boyutunda okul türü lise (4,850), öğrenciyi tanıma alt boyutunda okul türü ilkokul (4,400), çevresel etkenler alt boyutunda okul türü lise (4,686), ölçek toplamında okul türü ilkokul olan öğretmenlerin ortalaması (4,577) diğer öğretmenlere göre daha yüksektir.

Tablo 6. Öğretmenlerin Kıdemleri ile Yetkinlik Düzeyi Alt Boyutları Arasındaki İlişki

		f	$\bar{x}$	ss.	F	p
Öğretim Stratejileri	5 yıldan az	110	4,482	0,531	56,632	0,000
	6-10 yıl	120	4,933	0,387		
	11-15 yıl	80	4,700	0,403		
	16-20 yıl	80	4,200	0,201		
	Toplam	390	4,608	0,489		
Öğretmen Yetkinliği	Öz 5 yıldan az	110	4,250	0,000	131,773	0,000
	6-10 yıl	120	4,833	0,720		
	11-15 yıl	80	3,875	0,629		
	16-20 yıl	80	5,250	0,000		
	Toplam	390	4,558	0,695		

Öğrenciyi Tanıma	5 yıldan az	110	4,436	0,318	294,074	0,000
	6-10 yıl	120	4,267	0,527		
	11-15 yıl	80	4,800	0,201		
	16-20 yıl	80	3,200	0,201		
	Toplam	390	4,205	0,653		
Çevresel Etkenler	5 yıldan az	110	4,386	0,680	10,234	0,000
	6-10 yıl	120	4,500	0,205		
	11-15 yıl	80	4,500	1,258		
	16-20 yıl	80	4,000	0,000		
	Toplam	390	4,365	0,708		
Ölçek toplamı	5 yıldan az	110	4,411	0,358	35,401	0,000
	6-10 yıl	120	4,667	0,289		
	11-15 yıl	80	4,565	0,569		
	16-20 yıl	80	4,155	0,065		
	Toplam	390	4,469	0,404		

Öğretmenlerin kıdemleri ile öğretim stratejileri, öğretmen öz yetkinliği, öğrenciyi tanıma, çevresel etkenler, ölçek toplamı alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Öğretim stratejileri alt boyutunda kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenlerin ortalaması (4,933) en yüksektir. Öğretmen öz yetkinliği alt boyutunda kıdemi 16-20 yıl olan öğretmenlerin ortalaması (5,250) en yüksektir. Öğrenciyi tanıma alt boyutunda kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenlerin ortalaması (4,800) en yüksektir. Çevresel etkenler alt boyutunda kıdemi 6-10 ve 11-15 yıl olan öğretmenlerin ortalaması (4,500) en yüksektir. Ölçek toplamı alt boyutunda kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenlerin ortalaması (4,667) en yüksektir.

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Öğretmenlerin cinsiyetleri ile öğretim stratejileri, öğretmen öz yetkinliği, öğrenciyi tanıma, çevresel etkenler, ölçek toplamı alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Özkahraman (2012) yapmış olduğu araştırmada cinsiyetleri ile öğretmen yetkinliği ölçeği alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığını belirlemiştir. Çelikkaleli (2011) yaptığı araştırmada öğretmenlerin cinsiyetleri ile mesleki yetkinlik düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığını belirlemiştir. Çiftçi'de (2015) benzer şekilde öğretmenlerin cinsiyetleri ile mesleki yetkinlik düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığını belirlemiştir. Sarıköse (2021) yaptığı araştırmada öğretmenlerin cinsiyetleri ile mesleki yetkinlik düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunduğunu belirlemiştir. Çetin (2020) araştırmasında öğretmenlerin cinsiyetleri ile iletişim-sosyal yetkinlik alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunduğunu belirlemiştir. Araştırmada öğretim stratejileri, öğretmen öz yetkinliği, öğrenciyi tanıma, çevresel etkenler ölçek toplamında erkek öğretmenlerin ortalamasının kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Kadın öğretmenler toplumsal cinsiyet rollerinden de kaynaklı olarak, meslekleri ve evleri arasında yoğun çalışma

koşulları arasında yetkinlik adına bazı sorunlar yaşayabilmekteyken, erkek öğretmenler mesleklerine daha fazla odaklanabilmektedirler.

Öğretmenlerin medeni durumları ile öğretim stratejileri alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmazken, öğretmen öz yetkinliği, öğrenciyi tanıma, çevresel etkenler, ölçek toplamı alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Özkahraman (2012) yapmış olduğu araştırmada medeni durumları ile öğretmen yetkinliği ölçeği alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığını tespit etmiştir. Çetin (2020) araştırmasında öğretmenlerin medeni durumları ile iletişim-sosyal yetkinlik alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunduğunu belirlemiştir. Öğretmen öz yetkinliği alt boyutunda bekar öğretmenlerin ortalaması, evli öğretmenlere göre daha yüksek, öğretim stratejileri, öğrenciyi tanıma, çevresel etkenler ve ölçek toplamı alt boyutunda evli öğretmenlerin ortalamasının bekar öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Evli öğretmenler, aile ortamının verdiği kontrollü olma alışkanlıklarını işlerine de yansıtarak mesleki yetkinlik düzeylerini artırma eğilimi içerisinde olabilmektedirler.

Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü ile öğretim stratejileri, öğretmen öz yetkinliği, öğrenciyi tanıma, çevresel etkenler, ölçek toplamı alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Özkahraman (2012) yapmış olduğu araştırmada çalıştıkları kurum türü ile öğretmen yetkinliği ölçeği alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığını belirlemiştir. Sarıköse (2021) yaptığı araştırmada öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü ile mesleki yetkinlik düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığını belirlemiştir. Çetin (2020) araştırmasında öğretmenlerin kıdemleri ile Bağımsız Çalışabilme-Sorumluluk Alabilme Yetkinliği ve öğrenme yetkinliği alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunduğunu belirlemiştir. Araştırmada öğretim stratejileri, öğrenciyi tanıma alt boyutları ve ölçek toplam puanlarında okul türü ilköğretim; öğretmen öz yetkinliği, çevresel etkenler alt boyutunda kıdem türü lise olan öğretmenlerin yetkinlik düzeyi diğer öğretmenlerden daha yüksek olarak belirlenmiştir. İlkokul öğrencilerin eğitime başladıkları ilk aşama, lise ise öğrencilerin özellikle üniversite sınavına girmeleri öncesindeki eğitim aşaması olması sebebiyle bu kademedeki öğretmenler mesleki yetkinliklerini öğrencilerin gereksinimlerine göre yoğunlaştırma eğilimi içerisinde olabilmektedirler.

Öğretmenlerin kıdemleri ile öğretim stratejileri, öğretmen öz yetkinliği, öğrenciyi tanıma, çevresel etkenler, ölçek toplamı alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Özkahraman (2012) yapmış olduğu araştırmada kıdemleri ile öğretmen yetkinliği ölçeği alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığını belirlemiştir. Çiftçi (2015) çalışmasında öğretmenlerin kıdemleri ile mesleki yetkinlik düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığını belirlemiştir. Sarıköse (2021) araştırmasında öğretmenlerin hizmet süresi ile yetkinlik düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunduğunu belirlemiştir. Çetin (2020) araştırmasında öğretmenlerin kıdemleri ile Bağımsız Çalışabilme-Sorumluluk Alabilme Yetkinliği alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunduğunu belirlemiştir. Araştırmada öğretim stratejileri, çevresel etkenler alt boyutlarında ve ölçek toplam puanında kıdemi 6-10 yıl, öğretmen öz yetkinliği alt boyutunda kıdemi 16-20 yıl, öğrenciyi tanıma alt boyutunda kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenlerin mesleki yetkinlik düzeylerinin diğer öğretmenlere göre

daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin mesleklerine başladıkları ilk yıllarda mesleklerine bir adaptasyon ve tecrübe edinme durumu yaşanırken, mesleklerinin son yıllarında da mesleki yorgunluk ve tükenmişlik sebebiyle yetkinlik düzeyleri düşebilmektedir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin cinsiyet, medeni durum, okul türü ve mesleki kıdem değişkenlerinin öğretmenlerin yetkinlik düzeyinin farklılaşmasında etkili bir faktör olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada, erkek öğretmenlerin ve evli öğretmenlerin yetkinlik düzeyinin daha yüksek olduğu belirlenirken, ilkokul ve liselerde görev yapan öğretmenler ile mesleki kıdemi 6-20 yıl arası olan öğretmenlerin mesleki yetkinlik düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin mesleki yetkinlik düzeyleri, okulum amaç ve hedeflerine ulaşma konusunda etkin bir faktördür. Bu sebeple öğretmenlerin yetkinlik düzeylerinin geliştirileceği hizmet içi eğitim çalışmalarının yoğunlaştırılması yararlı olabilecektir.

Kaynakça

- Açıkgöz, K. (1996). *Etkili öğrenme ve öğretme*, İzmir: Kanyılmaz Yayınları.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Stanford University, New Jersey.
- Bandura, A. (1989). Human agencyin social cognitive theory. *American Psychologist*, 44, 9, 1175-1184.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive theory. *American Psychologist*, 44, 9, 1175-1184.
- Bandura, A. (1995). *Exercise of personal and collective efficacy in changing societies*. A. Bandura (Ed.), *Self-Efficacy In Changing societies* (pp. 01-45). New York: Cambridge University Press.
- Barutçugil, İ. (2004). *Stratejik insan kaynakları yönetimi*. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Budak, Y. Demirel, Ö. (2003) Öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyacı. *Kuramda ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*. 9(33), 62-81.
- Çelikkaleli, Ö. (2011). Yetişkin eğitimcisi öğretmenlerin tükenmişlik ve mesleki yetkinliklerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (4), 38-53.

- Çetin, Y. C. (2020). *Öğretmenlerin kişisel-mesleki yetkinlik algıları ile mesleki dayanıklılık inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Çiftçi, H. D. (2015). Özel eğitim merkezlerinde çalışan öğretmenlerin mesleki yetkinlik ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Mediterranean Journal of Humanities*, 1, 221-241.
- Güçlü, N. (2002). *Sistem yaklaşımı ve eğitim örgütleri*. (Editör: Leyla Küçükahmet) Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Hazır Bıkmaz, F. (2017). *Öz yeterlik inançları*. In Kuzgun, Y. and Deryakulu, D. (Ed.), Eğitimde bireysel farklılıklar (pp. 281-304). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Helvacı M.A. (2005). *Eğitim örgütlerinde değişim yönetimi: ilke, yöntem ve süreçler*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kuzgun, Y. (2006). *Meslek gelişimi ve danışmanlığı*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- MEB (2004), Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri Taslağı, http://www.oyegm.meb.gov.tr/ogr_yet/yeterlik/yet.htm (18.06.2022)
- MEB, (2005). *Öğretmen yeterlikleri. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü*, Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- Özdemir, S. (1995), Eğitimde Verimlilik ve Toplam Kalite Yönetimi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3, 377-388.
- Özkahraman, İ. (2012). *Öğretmen yetkinlik ölçeğinin Türkçe uyarlaması*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Öztürk, Ü. (2009). *Performans yönetimi*. İstanbul: Alfa Basım Yayımları.
- Paşa, B. M. (2002). *İlkokul sınıf öğretmenlerinin mesleki, yeterliklerinin ve hizmet içi ihtiyaçlarının belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sağır, H. (2006). *Yetkinlik bazlı insan kaynakları süreçleri ve bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sarıköse, D. D. (2021). *Özel eğitim öğretmenlerinin mesleki yetkinlik düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bolu.
- Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. 6. Baskı. Boston, MA: Pearson.
- Tanrikulu, S. (2008). İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin yetkinlik duygusunu etkileyen etkenlerin öğretmen algılarına göre değerlendirilmesi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

TED (2009). *Öğretmen Yeterlikleri Özet Raporu* Türk Eğitim Derneği Ankara: Adım Okan Matbaacılık

Yavuzer, Y., Koç, M. (2002). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmen yetkinlikleri üzerinde bir değerlendirme. *Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 35-43.

Pozitif Öğretmen Özelliklerinin Değerlendirilmesi

Mehmet GÜLER¹

Kerem AKEL²

Mehmet KARTAL³

Bekir BABACAN⁴

DOI: 10.5281/zenodo.8322096

Öz

Bu araştırmada, pozitif öğretmen özellikleri üzerinde durularak öğretmenlere göre kendi pozitif öğretmen özellikleri analiz edilmiş, araştırma nicel yöntemlerden tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini, Malatya ili Yeşilyurt'ta Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olarak 2022-2023 eğitim öğretim yılında faaliyet göstermekte olan ortaokullarda görev yapan 350 öğretmendir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Eryılmaz ve Bek (2018) tarafından geliştirilen “Pozitif Öğretmen Ölçeği” öğretmen formu kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde, istatistiksel veri analiz programı kullanılmıştır. Araştırmada; kadın öğretmenlerin dışa dönük kişilik özelliğine sahip olma, konuyu somutlaştırarak anlatma, öğrenciyi derse katma konularında, derse akış sağlamak ve öğrenci ile pozitif ilişki kurma konusunda erkek öğretmenlerin daha etkin olduğu, eğitim düzeyinin, hizmet süresinin yükselmesinin pozitif öğretmen özellikleri tutumunda etkili olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin kişilik özelliklerinin pozitif öğretmen tutumları üzerinde etkili olduğu, öğretmenlerin demografik özelliklerine göre pozitif öğretmen özelliklerini öğrencilerine yansıtmaları durumlarının farklılaştığı belirlenmiştir. Çalışmada ayrıca, eğitim düzeyinin, mesleki kıdemlerinin yükselmesinin pozitif öğretmen özellikleri tutumlarında olumlu yönde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Öğretmen, Pozitif Psikoloji, Pozitif Öğretmen Özellikleri

¹ Cahide Nebioğlu Ortaokulu, Yeşilyurt/Malatya, me_ga_2000@hotmail.com.

² Dilek İlkokulu, Yeşilyurt/Malatya, keremakel@gmail.com.

³ Şehit Ekrem Toktamış Anadolu Lisesi, Battalgazi/Malatya, mk58610@gmail.com.

⁴ Farabi Ortaokulu, Yeşilyurt/Malatya, bekirbabacan3t@gmail.com.

Evaluation of Positive Teacher Characteristics

Abstract

In this study, positive teacher characteristics were analyzed according to teachers, and the research was carried out with the screening model, one of the quantitative methods. The sample of the research is 350 teachers working in secondary schools operating in Malatya province Yeşilyurt in the 2022-2023 academic year under the Ministry of National Education. The “Positive Teacher Scale” teacher form developed by Eryılmaz and Bek (2018) was used as a data collection tool in the research. Statistical data analysis program was used in the analysis of the research data. In the research; It has been determined that female teachers are more effective in terms of having an extroverted personality, explaining the subject by embodying the subject, inclusion of the student in the lesson, providing flow to the lesson and establishing a positive relationship with the student. As a result of the research, it was determined that the personality traits of the teachers were effective on positive teacher attitudes, and the teachers' ability to reflect positive teacher traits to their students differed according to their demographic characteristics. In the study, it was also concluded that the increase in the level of education and professional seniority had a positive effect on the attitudes of positive teacher characteristics.

Keywords: Education, Teacher, Positive Psychology, Positive Teacher Characteristics

Giriş

Bireylerin güçlü yanları, hayata olumlu bir bakış açısı ve liderlik edecek olumlu bir yönü vardır ve yaşamda karşılaşılan zorluklarla bu yönleri ile baş ederek yaşamlarına devam etmektedirler. Pozitif psikoloji de bireylerin zorlukların üstesinden gelme yeteneğinin bu olumlu yönlerine odaklanmaktadır (Eryılmaz, 2016).

Pozitif psikoloji, insanın potansiyeli, yaşam nedenleri ve yetenekleri hakkında daha açık ve anlamlı bir bakış oluşturma eğilimidir (Sheldon ve King, 2001). Kendisi için neyin işe yaradığı, gelişmesini neyin sağladığını bulmakla ilgilenen insanı yeniden ele alan pozitif psikoloji, bireylerin olumlu ve güçlü yanlarına odaklanmaktadır. Bu bağlamda, pozitif psikoloji, psikolojik olarak normal kabul edilen bireylerin, olumlu yönlerini tanımlamaktadır (Kararımak ve Siviş, 2008). Pozitif psikolojinin etkin olduğu alanlardan biri de eğitimidir.

Eğitim kurumları, öğrencilerin, çoğunlukla okula karşı olumlu duygu ve tutumlarda kendini gösteren, yüksek düzeyde öznel iyi oluş yaşadıkları yerlerdir (Huebner, 2010). Eğitim kurumlarındaki önemli ilke, okulların olumlu duyguları ve ilişkileri, dayanıklılığı ve karakter gücünü destekleyen becerileri öğretebilmesi ve değerlendirebilmesidir (Norrish ve Vella Brodrick, 2009). Öğrenme ve olumlu duygular arasındaki sinerji, iyi olma becerilerinin okullarda öğretilmesi gerektiğini düşündürmektedir (Seligman vd, 2009). Eğitimin en önemli unsurlarından biri olan öğretmen mesleki yeterlikleri ve nitelikleri ile öğrenci başarısı arasında doğrudan ilişki bulunmaktadır (Önen, 2012). Öğretmenin mesleki yeterliliği ve kişisel

nitelikleri, öğrencilerde sevgi gibi olumlu duyguların yanı sıra korku ve kaygı gibi olumsuz duygular da yaratabilmektedir (Soydal, 2006). Öğretmenlerin öğrencilere karşı coşkulu, ilgili ve güvenilir olmaları gibi kişilik özellikleri, öğrencilerle olan olumlu ilişkilerini ve öğretim becerilerini en üst düzeye çıkartabilmektedir (Şen ve Erişen, 2002). Öğretmenler, konulara olumlu yönden bakmak, öğrencilerle olumlu etkileşim kurmak, onları övmek ve öğrencilerin birbirlerine karşı olumlu davranışlar sergilemelerine yardımcı olacak stratejiler geliştirmek gibi tutumları eğitimde pozitif psikolojinin etkileri olarak öne çıkmaktadır (Walker, 2008). Öğrencilere karşı olumlu tutum sergileyen öğretmenler, öğrencilerle aralarındaki bağları güçlendirmekte ve bu tutumlar öğrencilerin sosyal ve akademik gelişimlerini de olumlu yönde etkilemektedir (Furer ve Skinner, 2003). Öğretmenlerin bu biçimdeki tutumları, onların pozitif öğretmen özelliklerine göre şekillenmektedir. Bu çalışmada pozitif öğretmen özellikleri üzerinde durularak öğretmenlere göre kendi pozitif öğretmen özellikleri analiz edilmiştir.

Pozitif Psikoloji

Bireylerin, sosyal gurupları ve kurumların gelişimine veya optimal işleyişine katkıda bulunan koşulların ve süreçlerin incelenmesi olarak tanımlanabilecek pozitif psikolojinin tarihi, 1902 senesinde William James'in "sağlıklı fikirlilik" biçiminde yaptığı adlandırmalara dayanmaktadır. 1958'de Allport'un pozitif insan özelliklerini tanımlarken, Maslow ise sağlıklı insanlardan ziyade sağlıklı insanları incelemeyi savunması ile bireyin pozitif yönünün öne çıkmasını sağlamıştır (Cowan, 2000). Psikolojinin genel anlamda bakışı nötrdür, ne mutluluğa ne de zorluğa odaklanmaktadır. Pozitif psikoloji, büyük ölçüde klinik psikolojideki dengesizliklerin tanınmasından doğmuştur (Gable ve Haidt, 2005). Pozitif psikolojinin amacı, hayatın sıkıntılı, nahoş veya olumsuz yönlerini inkâr etmek veya olaylara pembe gözlükle bakmak değildir. Pozitif psikoloji, bireyin yaşadığı zorlukları, bireysel davranış kalıplarını, sosyal kurumlardaki olumsuz etkileri, aile içerisinde yaşananları tamamen kabul etmektedir. Ancak pozitif psikolojinin amacı; insanın neşeyi tattığı, fedakârlık yaptığı, sağlıklı aile ve kurumlar inşa ettiği ve böylece insan deneyiminin bütününe hitap ettiği yönü bulmaktır. Ayrıca pozitif psikoloji, bu pozitif araştırma konularını anlamının sadece sorunlara, stres faktörlerine ve yaşam engellerine karşı bir tampon olarak değil, kendi başına önemli olduğunu savunmaktadır (Gable ve Haidt, 2005).

Pozitif psikolojide eleştirmek veya cezalandırmak bulunmamaktadır. Başarısızlık, başarıya giden basamak olarak kabul edilmektedir. Pozitif psikoloji, hayatın zorluğunu kabul etmekte, bireylerin birbirlerine yardım etmek amacıyla birlikte olduğunu savunmaktadır. Pozitif psikoloji bağlamında öğretmenler de öğrencileri ile bu açıdan etkileşim içerisinde olmaktadır (Maslow vd., 1987).

Pozitif psikolojinin felsefi, psikolojik ve eğitimsel kökenlerinin açıklanmasında biyolojik güdülere ek olarak, çocukların hedeflerde ısrarcı olmalarını neyin etkilediği ve bunun nasıl öğretildiği de önemlidir. Bandura, biyoloji ve psikolojinin, öz-yeterlik olarak adlandırdığı bir fenomen olan zirve deneyimlerinde ısrarı etkinleştirmek veya engellemek için etkileşime

girdiğini öne sürmekte, öz yeterliliği, kendine güven veya iç kontrol odağı olarak görmektedir (Bandura vd., 1999).

Pozitif Psikolojinin Eğitimde Kullanımı

Deneyimsel gözlemler yoluyla gerçekleşen öğrenme, deneyimler ile kurulan bağ ile gerçekleşmektedir. Duygusal öğrenmeyi olumlu eyleme uygulamayı öğrenmek, yaşamdaki önemli bir psikososyal öğrenme görevidir. Duygu ve deneyimin karşılıklılığı nedeniyle, sosyal öğrenme kendi kendine öğrenmeye dönüşmekte ve gözlemsel öğrenmenin potansiyeli kendini gerçekleştirmektedir (Bandura, 1977). Öğretmenler, öğrenme açısından çocukların kendilerini gözleyerek rol model olarak almalarına, çocukları tüm gözlemlerin öğrenme olduğunun farkına varmalarına ve bildiklerini göstermelerine yardım etmektedirler. Pozitif psikolojiyi kullanan öğretmen, onların zihniyetlerini değiştirmelerine, kendi kendine konuşma yoluyla duygularını olumsuzdan olumluya çevirmelerine ve sebat etmek için duygusal güçlerini kullanmalarına yardımcı olmaktadır. Pozitif psikolojinin eğitimde uygulanmasında ise akış, duygusal denge, olumlu tutum gibi bileşenler öne çıkmaktadır (O'Grady, 2013).

Akış: Bu kavram duygunun öğrenmeye yönelmesi, öğrenmeye doğru akmasını ifade etmektedir. Pozitif duygunun öğrenmeye doğru akması, zihnin, uyumlu bir şekilde kendine iyi olanı almaya odaklanmasını sağlamaktadır (Csikszentmihalyi, 2014). Bu akışkan varlık hali, duygular, güçlü yönler, ilişkiler, ilgiler ve niyetler, görevle mükemmel bir şekilde uyumludur ve böylece çaba sarf edilmeden tamamen özümsemektedir. Pozitif psikoloji, çocukların kendileri ve dünya hakkındaki doğal meraklarından yararlanmaktadır. Öğretmen gerçek bir problem veya tamamlaması gereken ilginç bir proje sunduğunda dikkat harekete geçirilmektedir. Öğretmenler, çocukların kendileri için akış oluşturan içeriği seçtikleri bir akış dersi veya oturumu planlamalıdır: bir kitap okuyabilirler, bir bulmaca veya egzersiz yapabilirler, içsel motivasyonu teşvik etmeyi öğrenebilirler ve tatmin edici başarıyı deneyimleyebilirler. Çocuklar çözümlere doğru çalışarak veya projeleri tamamlayarak öğrenme sürecine tam olarak katılmaya devam ettikçe öğrenme akmış olmaktadır. Çocuk öğrenmeyi kendi hayatının bir yerine bağlamayı başarmış olursa öğrenme de gerçekleşmiş olmaktadır (O'Grady, 2013).

Duygusal Denge: Pozitif psikoloji sınıflarında, duygusal öğrenme, birincil görevi duygusal dengeyi öğretmek olan programın temel bir özelliğidir. Duygusal dengeyi sağlamak için çocuklar, öğrenme arayışında olumlu duyguları etkinleştirmeyi ve olumsuz duyguları ortadan kaldırmayı öğrenmektedirler. Pozitif psikoloji, olumlu düşünceler, anılar ve duygular uyandıran olumlu deneyimler yaratarak olumlu duyguları öğretmektedir. Pozitif duygular, okul günlerinde olumsuzluğun yerini alabilir ve panzehir görevi görebilmektedir (Lopez vd., 2018). Pozitif deneyimler ile pozitif psikoloji öğreten anlar yaratılmaktadır. Pozitif bir deneyim, çocuklara arkadaş canlısı bir iş ortağı atamak veya sınıfı en sevdiği şarkıya davet etmek ve ortaya çıkan duyguya özel dikkat göstermek gibi basit, doğası gereği zevkli, günlük bir aktivitedir. Çocukların olumlu duyguların farkına varmalarına yardımcı olmak için öğretmenler

onları teşvik etmektedirler. Öğretmen başarısının önemli bir ölçüsü, sınıfta çocukların bildirdiği olumlu duygular ve onların bunları fark etme becerileridir. Olumlu deneyimleri paylaşmak, olumlu duygular yaratmakta ve bir arkadaşlığı güçlendirmeye, hizmet sunmaya, bir görevi tamamlamaya veya bir hedefe ulaşmaya yardımcı olabilecek gücü geliştirmektedir (O'Grady, 2013).

Pozitif Görünüm: Akış ve duygusal dengenin olduğu yerde, öğrenmenin yakıtı olumlu bir bakış açısıdır. Çocuklar erdemli olmayı ve iyilik beklemeyi öğrenirler. Pozitif psikoloji öğrenme etkinlikleri ve alıştırmaları, geçmişte veya gelecekte hoş, olumlu deneyimlerin hatırlanmasını veya hayal edilmesini sağlamaktadır. Öğretmen, akış ve duygusal denge ile şekillendirdiği eğitim ortamında pozitif görünümle öğrencilerin deneyimlerini öğrenmeye dönüştürebilmektedir (Plutchik ve Kellerman, 2013).

Pozitif Öğretmen

Öğretmenlik belirli kurallar çerçevesinde yürütülmektedir. Hizmet kalitesinin iyileştirilmesinde üyelerinin benzer tutum ve ilkeleri paylaşması önemlidir. Mesleki bilinç oluşturmak için sahip olunması gereken en temel ilkeler; sorumluluk duygusuna ve mesleki donanımına sahip olmak, mesleki bilginin sınırlarını aşmak, zamanı etkin kullanmak, bireysel farklılıkları dikkate almak, uygun öğretim tekniklerini aktarmak, öğrencilerin ilgi ve haklarını ön planda tutmaktır. Öğrencilere, toplumsal değerlerin aktarımına önem vermekte, onlara örnek olmaktadır. Öğretmenin öğrencilere uygun bir şekilde yansıtılabilmesi için öğretmenin kendisi ve alanı ile barışık, özgün ve mesleki kimliğine saygılı olması gerekmektedir (Kulaksızoğlu, 1995). Öğretmen-öğrenci ilişkisini merkeze alan bu rollerde kişilik en önemli faktördür. Eğitim etkinliklerinin eğlenceli bir şekilde yürütülmesinde öğretmenin kişilik yapısının büyük etkisi vardır (Dodge, 1943). Öğretmenler, öğrencilerin pozitif kişilik özelliklerinin somutlaşmış hali olan kişilerarası davranış kalıplarına uygun, sorumluluk almaları ve boş alanları fark etmeleri için fırsatlar sunmaktadırlar (Fisher vd., 1998). Güvenli ve samimi bir şekilde kurulan iletişim, eğitimin kalitesi açısından çok önemlidir. Eğitim ortamlarında öğretmenler sahip oldukları nitelikler nedeniyle öğrencileri duygusal ve bilişsel olarak etkilemektedir. Bu etki öğrencilerin mutluluk düzeyleri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Eryılmaz, 2014). Öğrencilerinin olumlu yönlerine odaklanarak öğrenci refahına aracılık eden öğretmenler, pozitif öğretmenler olarak adlandırılmaktadır. Pozitif öğretmen; derslerde akış yaratan, öğrencileri derslere dahil eden, olumlu ilişkiler kuran, dışa dönük, konuları somutlaştırarak açıklayan özelliklerle karakterize edilebilmektedir (Eryılmaz, 2017; Eryılmaz ve Bek, 2018).

Pozitif psikoloji, okulun sadece akademik başarı için değil, aynı zamanda kişisel beceriler ve esenlik için de önemine dikkat çekmektedir. Pozitif eğitim araştırmacıları, geleneksel eğitimin problemlili öğrenci davranışlarını ele alma konusundaki yetersizliğine odaklanmış, ruh sağlığını tanımlama ve geliştirme, güçlü yanları, değerleri ve yetenekleri gösterme ve üretkenliği artırma gibi hedeflerin eğitim ortamına taşınması gerektiğini belirtmişlerdir (Arslan ve Yıldırım, 2021).

Pozitif Öğretmen Özellikleri

Dışa Dönüklük: Öğretmen etkinliği ve kalitesi, merak, coşku ve şefkat gibi çok çeşitli kişilik ve karakter özellikleriyle tanımlanabilmektedir (Mitchell vd, 2001). Kişilik özelliklerinin bireysel ve aynı zamanda evrensel standartlar oluşturmaya yatkın olması bu alandaki araştırmalara katkı sağlamaktadır (Çiçek ve Aslan, 2020). Düşünce ve fikirlerin ve insan enerjisinin iç dünyadan dış dünyaya yönlendirilmesi dışa dönüklük olarak tanımlanmaktadır (Chauvin vd., 2007). Dışa dönüklükte, kişisel ve toplumsal alanda rahat olma durumu hâkimdir. Dışa dönük kişilik özelliklerine sahip kişiler çevreleriyle etkileşime girdikleri, sosyal çevreleriyle yüzleşme eğilimindedirler. Dışa dönüklerin pozitif ve enerjik bir şekilde mutlu ve coşkulu hayatlar sürdükleri söylenebilir (Watson vd., 1994).

Somutlaştırarak Anlatma: Bu özellik, Kolb'un öğrenme stilleri modelindeki “somut yaşantı” değişkenine dayandırılabilir (Özbağır, 2019). Somutlaştırma aynı zamanda deneyimsel öğrenmeyi ifade etmektedir. Somutlaştırma, öğrenci davranışını ve katılımını sağlaması bakımından soyut semboller içeren rasyonalist ve bilişsel davranışlardan farklılık göstermektedir. Somut deneyimler yansıtma ve gözleme öncelik vermektedir (Kolb, 1984). Somutlaştırmada öğrenme, kişisel deneyimin bilgiye dönüştürüldüğü bir süreç olarak kabul edilmektedir. Akranlar, öğretmenler ve çevrenin diğer üyeleri arasındaki bu doğal etkileşim sürecinin sonunda somut deneyimler kazanılmakta, her öğrenci kendi deneyimleri üzerine farklı şekillerde yansıtarak daha soyut kavramları öğrenmektedir (Gencel, vd., 2021).

Öğrenciyle Pozitif İlişki Kurma Kurabilme: İnsan gelişimine odaklanan ve motivasyon modellerini içeren bir yaklaşım olarak pozitif psikoloji, insanın en temel psikolojik ihtiyaçlarından biri olarak onu motive eden yapı ele alınmaktadır (Bulut, 2020). Bu ihtiyaçların temelinde pozitif ilişkiler bulunmaktadır. Öğretmenlerle kurulan ilişkiler çocukların okula uyumu ve motivasyonu için önemlidir (Ryan vd, 1994). İyi oluş düzeyini artırmak için kullanılabilecek iyi oluş stratejilerini önemseyen faktörlerden biri de çevre ile kurulan bu iletişimidir (Eryılmaz, 2016). Aile, arkadaşlar ve öğretmenler bireyin iyilik halini etkileyen temel iletişim kaynaklarıdır. Temel ihtiyaçları karşılanan çocuklar, etkileşimde bulundukları aile, arkadaşlar ve öğretmenler tarafından motive edilmektedir. Öğrencilerle olumlu ilişkiler geliştiren aktif öğretmenler, bu motive edici unsurları kullanarak öğrencileri mutlu ve başarılı hale getirebilmektedir (Çetinel, 2022).

Öğrencileri Derse Katma: Bir öğrencinin eğitim hayatında arzu ettiği hedeflere ulaşabilmesi çeşitli faktörlere bağlıdır. Sınıf uygulamalarının kalitesi, öğrenci tutumlarını ve beklentilerini etkileyen katılım hakkında önemli ipuçları sağlayabilmektedir. Ayrıca eğitimin ilgi ve yeteneklere göre planlanması, öğrenci motivasyonunun sağlanması vb. faktörler de göz önünde bulundurulmalıdır. Öğretmenlerin öğrencileri derslerine dâhil ederek eğitim yolculuklarına devam etmeleri önemlidir (Skinner, vd., 2008). Katılım, sınıf içi öğrenme etkinliklerini başlatma ve sürdürme ile ilgili öğrenci davranışı olarak ifade edilebilir (Skinner ve Belmont, 1993). Davranışsal ve duygusal faktörler bu aktivitede önemli bir rol oynamaktadır. Bağlılığı yüksek öğrenciler, doğru görevle karşılaştıklarında merak, ilgi ve şevk

gösterirler; büyük bir çaba ve dikkatle işlerine odaklanırlar. Sınıf katılımı düşük olan çocuklar hızla sıkılabilir, hüsrana uğrayabilir ve endişeli olabilmektedirler. Zorluklarla karşılaştıklarında kolayca pes eden bu öğrenciler, öğrenme deneyimlerinden uzaklaşmayı tercih ettikleri için öfke bile duyabilirler. Katılım, aktif bir akademik süreç için destekleyici öğretmen davranışı ile ilişkilidir (Fredricks vd. 2004).

Derste Akış Yaşatma: Odaklanma, dikkati kontrol etme ve eylemde bulunmaya içsel motivasyon farkındalığını dahil etme yeteneği özümseme etkisi yaratmaktadır (Csikszentmihalyi, 2014). Pozitif psikolojide akış kavramı, bir etkinliği severek ve güçlü bir istekle yapmanın ödülünü ifade etmektedir (Bulut, 2020). Etkinlik sırasında yüksek düzeyde odaklanma elde ederek, kişi günlük yaşamı ve bariz sorunları ve endişeleri bir kenara bırakabilir. Yayın yaparken tamamen kendine ve yaptığı işe odaklanmış durumda olmaktadır. Bu nedenle akış deneyimlerinin ruh sağlığına ve öğrenmeye katkı sağladığı düşünülmektedir (Çimşir, 2020).

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Pozitif öğretmen özelliklerinin değerlendirilmesi amacıyla yapılan çalışmada, nicel yöntemlerden tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Bu model ile mevcut bir durumu olduğu biçimde betimlemek, evren hakkında bir yargıya varmak mümkün olabilmektedir (Karasar, 2011). Öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuş çalışmada öğretmenlerin pozitif öğretmen özelliklerini etkileyen faktörler hakkında genellemeye gidilmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, Malatya ili Yeşilyurt'ta Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olarak 2022-2023 eğitim öğretim yılında faaliyet göstermekte olan ortaokullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi belirlenirken, bir ayırım yapılmamış, örnekleme alınanların örnekleme seçilme olasılığının eşit olmasını sağlamak amacıyla seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Büyüköztürk vd., 2013). Araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin demografik özelliklerinin dağılımı Tablo 1'deki gibidir.

Tablo 1. Öğretmenlerin demografik Özellikleri

		N	%
Cinsiyet	Kadın	199	56,9
	Erkek	151	43,1
Eğitim Düzeyi	Lisans	170	48,6
	Yüksek Lisans	104	29,7

	Doktora	76	21,7
Kıdem	5 yıldan az	116	33,1
	5-10 yıl	97	27,7
	11-20 yıl	31	8,9
	20 yıldan fazla	106	30,3
Medeni Durum	Evli	208	59,4
	Bekar	142	40,6
	Toplam	350	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %56,9'u kadın, %43,1'i erkektir. %48,6'sı lisans, %29,7'si yüksek lisans, %21,7'si doktora mezunudur. Öğretmenlerin %33,1'i 5 yıldan az, %30,3'ü 20 yıldan fazla, %27,7'si 5-10 yıl, %8,9'u ise 11-20 yıl süredir görev yapmaktadır. %59,4'ü evli, %40,6'sı ise bekaardır.

Veri Toplama Aracı

Pozitif öğretmen özelliklerinin bazı demografik özelliklerine göre farklılaşma durumunun incelenmesinde veri toplama aracı olarak Eryılmaz ve Bek (2018) tarafından geliştirilen “Pozitif Öğretmen Ölçeği” öğretmen formu kullanılmıştır. 5 alt boyuttan oluşan ölçek, 6'lı likert tipindedir ve 21 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin güvenirlik katsayısı Eryılmaz ve Bek tarafından 0,89 olarak bulunmuştur.

Tablo 2. Veri Setinin Güvenirlik Değerleri

Ölçek Alt Boyutları	Güvenirlik Katsayısı
Derste akış yaşatmak	0,91
Dışarı dönük kişilik özelliğine sahip olmak	0,88
Konuyu somutlaştırarak anlatmak	0,90
Öğrenciyi derse katmak	0,93
Öğrenci ile pozitif ilişki kurmak	0,92
Ölçek Toplamı	0,92

Ölçek alt boyutları ve ölçek toplamının güvenirlik katsayılarının elde edilmesi amacıyla yapılan analizde veri setinin oldukça güvenilir düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

İstatistiksel veri analiz programı SPSS 22.0 kullanıldığı analizlerde öncelikle veri setinin normallik durumu çarpıklık ve basıklık analizi ile incelenmiştir (Tablo 3).

Tablo 3. Veri Setinin Normallik Durumu

	Ort.	ss.	Min-Max	Çarpıklık	Basıklık
Derste akış yaşatmak	3,88	0,81	2,00-4,67	-0,277	-0,396
Dışarı dönük kişilik özelliğine sahip olmak	4,00	0,47	3,20-5,00	0,389	0,058
Konuyu somutlaştırarak anlatmak	3,69	0,44	2,75-4,50	-0,445	0,500
Öğrenciyi derse katmak	3,87	0,51	2,75-4,50	-0,860	0,087
Öğrenci ile pozitif ilişki kurmak	3,57	0,60	2,60-4,60	-0,011	-0,798

Araştırma verilerinin normallik analizinde çarpıklık değerlerinin -0,860 ile 0,389 arasında değiştiği, basıklık değerlerinin ise -0,798 ile 0,500 arasında değiştiği belirlenmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1,500 ile +1,500 arasına olması sebebiyle araştırmanın veri setinin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Araştırma verilerinin normal dağılım göstermesi sebebiyle verilerin anlamlılık düzeylerinin analizinde parametrik testlerden t testi ve ANOVA testi kullanılmıştır. Öğretmenlerin demografik özelliklerinin dağılımının belirlenmesinde yüzde ve frekans analizi yapılmıştır. Araştırmada anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak alınmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmenlerin bazı demografik özellikleri ile pozitif öğretmen ölçeğinden almış oldukları puanlar arasındaki anlamlılık düzeyi incelenmiştir.

Tablo 4. Cinsiyete Göre Pozitif Öğretmen Özelliklerinin Analizi

	Cinsiyet	N	Ort.	ss.	t	p
Derste akış yaşatmak	Kadın	199	3,802	0,852	-2,099	0,037
	Erkek	151	3,985	0,751		
	Kadın	199	4,004	0,468	0,367	0,714

Dışa dönük kişilik özelliğine sahip olmak	Erkek	151	3,985	0,472		
Konuyu somutlaştırarak anlatmak	Kadın	199	3,841	0,353	7,761	0,000
	Erkek	151	3,498	0,472		
Öğrenciyi derse katmak	Kadın	199	3,975	0,300	4,550	0,000
	Erkek	151	3,730	0,676		
Öğrenci ile pozitif ilişki kurmak	Kadın	199	3,432	0,375	-5,241	0,000
	Erkek	151	3,760	0,772		

Öğretmenlerin cinsiyetleri ile derste akış yaşatmak ve dışarı dönük kişilik özelliğine sahip olmak alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmazken ($p<0,05$), konuyu somutlaştırarak anlatmak, öğrenciyi derse katmak, öğrenci ile pozitif ilişki kurmak alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Derse akış yaşatmak alt boyutunda kadın öğretmenlere (3,802) göre erkek (3,985) öğretmenlerin, dışa dönük kişilik sahip olma alt boyutunda erkek öğretmenlere (3,985) göre kadın (4,004) öğretmenlerin, konuyu somutlaştırarak anlatmak alt boyutunda erkek (3,489) öğretmenlere göre kadın (3,841) öğretmenlerin, öğrenciyi derse katmak alt boyutunda erkek (3,730) öğretmenlere göre kadın (3,975) öğretmenlerin, öğrenci ile pozitif ilişki kurma alt boyutunda kadın (3,432) öğretmenlere göre erkek (3,760) öğretmenlerin ortalama puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 5. Eğitim Durumuna Göre Pozitif Öğretmen Özelliklerinin Analizi

		N	Ort.	ss.	F	p
Derste akış yaşatmak	Lisans	170	3,491	1,005	49,786	0,000
	Yüksek Lisans	104	4,323	0,262		
	Doktora	76	4,148	0,165		
	Toplam	350	3,881	0,814		
Dışa dönük kişilik özelliğine sahip olmak	Lisans	170	4,017	0,623	10,155	0,000
	Yüksek Lisans	104	4,106	0,260		
	Doktora	76	3,800	0,000		
	Toplam	350	3,996	0,469		

Konuyu somutlaştırarak anlatmak	Lisans	170	3,525	0,452	117,824	0,000
	Yüksek Lisans	104	3,579	0,117		
	Doktora	76	4,224	0,250		
	Toplam	350	3,693	0,442		
Öğrenciyi derse katmak	Lisans	170	3,904	0,669	7,802	0,000
	Yüksek Lisans	104	3,716	0,341		
	Doktora	76	4,000	0,000		
	Toplam	350	3,869	0,512		
Öğrenci ile pozitif ilişki kurmak	Lisans	170	3,572	0,630	0,004	0,996
	Yüksek Lisans	104	3,573	0,738		
	Doktora	76	3,579	0,200		
	Toplam	350	3,574	0,602		

Öğretmenlerin eğitim düzeyi ile derste akış yaşatmak, dışarı dönük kişilik özelliğine sahip olmak, konuyu somutlaştırarak anlatmak, öğrenciyi derse katmak alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunurken ($p<0,05$), öğrenci ile pozitif ilişki kurmak alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Derste akış yaşatmak alt boyutunda pozitif öğretmen özellikleri ortalaması en yüksek olanlar yüksek lisans yapmış (4,323) öğretmenlerken, en düşük olanlar ise lisans eğitimi almış (3,491) olan öğretmenlerdir. Dışa dönük kişilik özelliğine sahip olma alt boyutunda puan ortalaması en yüksek olanlar yüksek lisans (4,106) eğitimi almış olan öğretmenlerken, en düşük olanlar doktora (3,800) eğitimi almış öğretmenlerdir. Konuyu somutlaştırarak anlatma alt boyutunda puan ortalaması en yüksek olanlar doktora (4,224) eğitimi almış öğretmenlerken, en düşük olanlar lisans (3,525) eğitimi almış olan öğretmenlerdir. Öğrenciyi derse katmak alt boyutu puan ortalaması en yüksek olanlar doktora (4,000) eğitimi almış öğretmenlerken, en düşük olanlar yüksek lisans (3,904) eğitimi almış olan öğretmenlerdir. Öğrenci ile pozitif ilişki kurma alt boyut puan ortalaması en yüksek olanlar doktora (3,579) eğitimi almış öğretmenlerken, en düşük olanlar ise lisans (3,572) düzeyinde eğitim almış öğretmenlerdir.

Tablo 6. Hizmet Süresine Göre Pozitif Öğretmen Özelliklerinin Analizi

	N	Ort.	ss.	F	p
5 yıldan az	116	3,547	0,990	30,847	0,000

Derste akış yaşatmak	5-10 yıl	97	3,741	0,836		
	11-20 yıl	31	3,670	0,000		
	20 yıldan fazla	106	4,436	0,158		
	Toplam	350	3,881	0,814		
Dışa dönük kişilik özelliğine sahip olmak	5 yıldan az	116	4,141	0,544	51,030	0,000
	5-10 yıl	97	4,268	0,095		
	11-20 yıl	31	3,600	0,000		
	20 yıldan fazla	106	3,704	0,418		
	Toplam	350	3,996	0,469		
Konuyu somutlaştırarak anlatmak	5 yıldan az	116	3,752	0,212	4,440	0,004
	5-10 yıl	97	3,760	0,204		
	11-20 yıl	31	3,500	0,000		
	20 yıldan fazla	106	3,623	0,733		
	Toplam	350	3,693	0,442		
Öğrenciyi derse katmak	5 yıldan az	116	3,823	0,240	52,035	0,000
	5-10 yıl	97	4,082	0,433		
	11-20 yıl	31	4,500	0,000		
	20 yıldan fazla	106	3,540	0,606		
	Toplam	350	3,869	0,512		
Öğrenci ile pozitif ilişki kurmak	5 yıldan az	116	3,245	0,340	82,743	0,000
	5-10 yıl	97	4,190	0,433		
	11-20 yıl	31	3,400	0,000		
	20 yıldan fazla	106	3,421	0,634		
	Toplam	350	3,574	0,602		

Öğretmenlerin hizmet süreleri ile derste akış yaşatmak, dışa dönük kişilik özelliğine sahip olmak, konuyu somutlaştırarak anlatmak, öğrenciyi derse katmak, öğrenci ile pozitif ilişki kurmak alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Derste akış yaşatmak alt boyut ortalaması en yüksek olanlar hizmet süresi 20 yıldan fazla (4,436) olan öğretmenlerken, en düşük olanlar kıdem yılı 5 yıldan az (3,547) olan öğretmenlerdir. Dışa dönük kişilik özelliğine sahip olma alt boyutu puan ortalaması en yüksek olanlar hizmet süresi 5-10 yıl arası (4,268) olanlarken, en düşük olanlar ise 11-20 arası (3,600) hizmet süresi olanlardır. Konuyu somutlaştırarak anlatma alt boyutu puan ortalaması en yüksek olanlar hizmet süresi 5-10 yıl arası (3,760) olanlarken, en düşük olanlar 11-20 arası (3,500) hizmeti olan öğretmenlerdir. Öğrenciyi derse katma alt boyut puan ortalaması en düşük olanlar hizmet süresi 20 yıldan fazla (3,540) olan öğretmenlerken, en yüksek olanlar ise hizmet süresi 11-20 yıl arası (4,500) olanlardır. Öğrenci ile pozitif ilişki kurma alt boyutu puan ortalaması en yüksek olanlar hizmet süresi 5-10 yıl arası (4,190) olanlarken en düşük olanlar hizmet süresi 5 yıldan az (3,245) olan öğretmenlerdir.

Tablo 7. Medeni Duruma Göre Pozitif Öğretmen Özelliklerinin Analizi

	Medeni Durum	N	Ort.	ss.	t	p
Derste akış yaşatmak	Evli	208	3,898	0,895	0,479	0,632
	Bekar	142	3,856	0,681		
Dışa dönük kişilik özelliğine sahip olmak	Evli	208	3,969	0,569	-1,294	0,197
	Bekar	142	4,035	0,259		
Konuyu somutlaştırarak anlatmak	Evli	208	3,540	0,418	-8,641	0,000
	Bekar	142	3,917	0,375		
Öğrenciyi derse katmak	Evli	208	3,876	0,571	0,305	0,760
	Bekar	142	3,859	0,414		
Öğrenci ile pozitif ilişki kurmak	Evli	208	3,550	0,609	-0,892	0,373
	Bekar	142	3,609	0,592		

Öğretmenlerin medeni durumu ile derste akış yaşatmak, dışarı dönük kişilik özelliğine sahip olmak, öğrenciyi derse katmak, öğrenci ile pozitif ilişki kurmak alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmazken ($p>0,05$), konuyu somutlaştırarak anlatmak alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$).

Derste akış yaşatma alt boyutunda bekar (3,856) öğretmenlere göre evli (3,898), dışa dönük kişilik özelliğine sahip olmak alt boyutunda evli (3,969) öğretmenlere göre bekar (4,035), konuyu somutlaştırarak anlatmak alt boyutunda evli (3,540) öğretmenlere göre bekar (3,917), öğrenciyi derse katmak alt boyutunda bekar (3,859) öğretmenlere göre evli (3,876), öğrenci ile pozitif ilişki kurmak alt boyutunda evli (3,550) öğretmenlere göre bekar (3,609) öğretmenlerin ortalama puanları daha yüksektir.

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Pozitif psikoloji hayatın her alanında olduğu gibi eğitimde de önemli bir rol oynamaktadır. Öğretmenin pozitif psikoloji bağlamındaki tavır ve davranışları doğrudan öğrencilere yansımakta, öğrenciler öğretmenleri rol model olarak bu davranış ve tutumlarını hayatlarına geçirebilmektedirler. Pozitif öğretmen özelliklerinin değerlendirilmesi amacıyla yapılan çalışmada öğretmenlerin bazı demografik özellikleri ile pozitif öğretmen özellikleri ölçeğinden almış oldukları puanlara göre sonuca gidilmiştir.

Öğretmenlerin cinsiyetleri ile derste akış yaşatmak ve dışarı dönük kişilik özelliğine sahip olmak alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmazken, konuyu somutlaştırarak anlatmak, öğrenciyi derse katmak, öğrenci ile pozitif ilişki kurmak alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Çınar Güngör (2022) yaptığı çalışmada öğretmenlerin cinsiyetleri ile pozitif öğretmen özellikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığını, kadın öğretmenlerin pozitif öğretmen özellikleri ortalama puanının daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Çetinel (2022)'de benzer şekilde öğretmenlerin cinsiyetleri ile pozitif öğretmen özellikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığını, kadın öğretmenlerin ortalamalarının daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Çalışmamızda kadın öğretmenlerin dışa dönük kişilik özelliğine sahip olma, konuyu somutlaştırarak anlatma, öğrenciyi derse katma konularında daha öne çıkmış oldukları görülmektedir. Kadınlar toplumsal cinsiyet rollerinin de bir etkisi ile mesleklerini yaparlarken erkeklere göre farklı tutumlar içerisinde bulunabilmektedirler. Buna karşın öğrenci ile pozitif ilişki kurma konusunda da erkek öğretmenler daha etkin davranabilmektedirler.

Öğretmenlerin eğitim düzeyi ile derste akış yaşatmak, dışarı dönük kişilik özelliğine sahip olmak, konuyu somutlaştırarak anlatmak, öğrenciyi derse katmak alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunurken, öğrenci ile pozitif ilişki kurmak alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Çalışmada, dışa dönüklük özelliği dışındaki diğer boyutlarda öğretmenlerin eğitim düzeyinin yükselmesine bağlı olarak pozitif öğretmen özellikleri puanlarının da yükseldiği görülmüştür. Dışa dönüklük özelliği bir kişilik özelliği olması sebebiyle, alınan eğitimin de yararı olmasının yanında bireyde yerleşik bir özelliktir. Bu açıdan bakıldığında dışa dönüklük özelliğinin eğitim ile farklılaşmadığı söylenebilir. Buna karşılık, derste akışı sağlama, konuyu somutlaştırarak anlatma, öğrenciyi derse katma, öğrenci ile pozitif ilişki kurma gibi boyutlarda yüksek lisans veya doktora eğitimi almış öğretmenlerin öne çıktıkları görülürken, eğitim düzeyinin yükselmesinin pozitif

öğretmen özellikleri tutumu bakımından pozitif yönde etkileyici bir özelliğinin bulunduğunu söylemek mümkündür.

Öğretmenlerin hizmet süreleri ile derste akış yaşatmak, dışa dönük kişilik özelliğine sahip olmak, konuyu somutlaştırarak anlatmak, öğrenciyi derse katmak, öğrenci ile pozitif ilişki kurmak alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Çetinel (2022) yaptığı araştırmasında öğretmenlerin hizmet süreleri ile pozitif öğretmen özellikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunduğunu, pozitif öğretmen özellikleri sıra ortalaması en yüksek olanların hizmet süresi 0-4 yıl arası öğretmenler, en düşük olanların ise hizmet süresi 5-9 yıl arası olan öğretmenler olduğunu belirlemiştir. Hizmet süresi, öğretmenlerin mesleki tecrübelerinin armasını sağlamaktadır. Çalışmada derse akış sağlama konusunda hizmet süresi 20 yıldan fazla olan öğretmenlerin daha etkin olduğu görülürken, diğer boyutlarda özellikle 5-10 arası hizmet süresi olan öğretmenlerin daha etkin oldukları görülmektedir. Hizmet süresinin ilk yıllarında gerekli tecrübenin edinilememiş olması sebebiyle pozitif öğretmen özelliklerine yönelik tutum düşerken, hizmet süresinin artması da öğretmenlerin yorgunluk ve tükenmişlik yaşamalarına bağlı olarak pozitif öğretmen tutumundan uzaklaşmalarına sebep olabilmektedir.

Öğretmenlerin medeni durumu ile derste akış yaşatmak, dışarı dönük kişilik özelliğine sahip olmak, öğrenciyi derse katmak, öğrenci ile pozitif ilişki kurmak alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmazken, konuyu somutlaştırarak anlatmak alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Çetinel (2022) yapmış olduğu çalışmasında öğretmenlerin medeni durumlarına göre pozitif öğretmen özelliklerinin farklılaşmadığını, evli öğretmenlerin pozitif öğretmen özellikleri ortalama puanının daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Evlilik, bir yönüyle hayatın daha düzenli olarak yürümelerini, bireylerin hayata bakışlarını ve davranışlarını olumlu yönde etkileyebilmektedir. Bu etki öğretmenlerin pozitif öğretmen tutumlarına da yansımaktadır. Derste akışı sağlama, öğrenciyi derse katma gibi boyutlarda evli öğretmenlerin daha etkin olduğu, bunun yanında dışa dönüklük, konuyu somutlaştırma, öğrenci ile pozitif ilişki kurma gibi boyutlarda ise bekar öğretmenler daha etkin görünmektedirler.

Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin kişilik özelliklerinin pozitif öğretmen tutumları üzerinde etkili olduğu, öğretmenlerin demografik özelliklerine göre pozitif öğretmen özelliklerini öğrencilerine yansıtma durumlarının farklılaştığı belirlenmiştir. Çalışmada ayrıca, eğitim düzeyinin, mesleki kıdemlerinin yükselmesinin pozitif öğretmen özellikleri tutumlarında olumlu yönde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin pozitif öğretmen tutumları, eğitimin hedefine ulaşmak adına yararlı olmaktadır. Öğretmenlerin pozitif öğretmen özellikleri ve pozitif psikolojinin eğitimde sağlayacağı olumlu etki konusunda bilgilendirilecekleri çalışmalar yapılması okulun hedeflerine ulaşılması adına yararlı olabilecektir.

Kaynakça

- Arslan, G., Yıldırım, M. (2021). *Okulda pozitif psikoloji kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bandura, A., Freeman, W. H., Lightsey, R. (1999). Self-efficacy: The exercise of control. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 13(2), 158-166.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bulut, S. (2020). Pozitif psikolojiye giriş. S. Bulut (Der.) *Pozitif Psikoloji içinde*. (1-17). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F., Kılıç, E. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi
- Chauvin, B., Hermand, D., Mullet, E. (2007). Risk Perception and Personality Facets. *Risk Analysis*, 27(1), 171-185.
- Çimşir, E. (2020). Akış. S. Bulut (Der.) *Pozitif Psikoloji içinde* (75-91). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Csikszentmihalyi, M. (2014). Flow and the foundations of positive psychology. *Springer, Dordrecht*, 10, 979-974.
- Çetinel, R. (2022). *Pozitif öğretmen özelliklerinin mesleki benlik saygısı ve okul iklimi açısından incelenmesi*. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Çınar Güngör, M. (2022). *Pozitif öğretmenin yordayıcıları: öğretmen yetkinliği, sınıf liderliği ve özsaygı*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çiçek, İ., Aslan, A.E. (2020). Kişilik ve beş faktör kişilik özellikleri: kuramsal bir çerçeve. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 10(1), 137-147.
- Dodge, A. F. (1943). What are the personality traits of the successful teacher? *Journal of Applied Psychology*, 27(4), 325-337.
- Eryılmaz, A. (2016). Herkes için mutluluğun başucu kitabı: teoriden uygulamaya-pozitif psikoloji. 2. Baskı, Ankara: Pegem Yayınları.
- Eryılmaz, A. (2014). Perceived personality traits and types of teachers and their relationship to the subjective well-being and academic achievements of adolescents. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(6), 2049-2062.
- Eryılmaz, A. (2017). Initial development and validation of the positive teacher scale. *Journal of Positive Psychology & Wellbeing*, 1(1): 10-21.

- Eryılmaz, A., Bek, H. (2018). Pozitif Öğretmen Ölçeği” Öğretmen Formunun Geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26 (4), 1297-1306.
- Furrer, C., Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of educational psychology*, 95(1), 148-162
- Gable, S. L., Haidt, J. (2005). What (and why) is positive psychology?. *Review of general psychology*, 9(2), 103-110.
- Gencel, I. E., Erdogan, M., Kolb, A. Y., Kolb, D. A. (2021). Rubric for Experiential Training. *International Journal of Progressive Education*, 17(4), 188-211.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research Spring*, 74(1), 59–109.
- Fisher, D., Fraser, B. & Kent, H. (1998). Relationships between teacher-student interpersonal behaviour and teacher personality. *School Psychology International*, 19(2), 99–119.
- Huebner, S. (2010). Feelings count: conceptualizing and measuring students’ happiness in schools. *Communique: The Newspaper of the National Association of School Psychologists*. 39(1), 16-19.
- Kararımak, Ö., Çetinkaya, R. S. (2011). Benlik saygısının ve denetim odağının psikolojik sağlamlık üzerine etkisi: duyguların aracı rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(35), 30-43.
- Kolb, D. A., Kolb, A. Y. (2013). *The Kolb learning style inventory 4.0: A comprehensive guide to the theory, Psychometrics, Research on Validity and Educational Applications*. Boston, MA: Hay Resources Direct.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning Experience As The Source Of Learning And Development*. Prentice Hall.
- Kulaksızoğlu, A. (1995). Öğretmenlik mesleğinin ahlak ilkeleri konusunda bir deneme. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(7), 185-188.
- Lopez, S. J., Pedrotti, J. T., & Snyder, C. R. (2018). *Positive psychology: The scientific and practical explorations of human strengths*. Sage publications.
- Maslow, A., Frager, R., Fadiman. J. (1987). *Motivation and personality*. New York: HarperCollins.
- Mitchell, K. J., Robinson, D. Z., Plake, B. S., & Knowles, K. T. (2001). *Testing teacher candidates: The role of licensure tests in improving teacher quality*. National Academy Press, 2101 Constitution Avenue, NW, Lockbox 285, Washington, DC 2005.

- Norrish, J. M., Vella-Brodrick, D. A. (2009). Positive psychology and adolescents: Where are we now? Where to from here?. *Australian Psychologist*, 44(4), 270-278.
- O'Grady, P. (2013). *Positive psychology in the elementary school classroom*. WW Norton & Company.
- Önen, A. S. (2012). Öğretmen adaylarının kişilik özellikleri ve duygusal zeka düzeylerinin stresle başa çıkmalarına etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(42), 310-320.
- Özbağır, T. (2019). *Öğretmenlerde psikolojik dayanıklılığın duygusal zekâyyla, pozitif öğretmen özellikleriyle ve demografik değişkenlerle ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Plutchik, R., Kellerman, H. (2013). *Theories of emotion*. Academic Press.
- Ryan, R. M., Stiller, J., Lynch, J. H. (1994). Representations of relationships to teachers, parents, and friends as predictors of academic motivation and self-esteem. *Journal of Early Adolescence*, 14(2), 226-249.
- Ryan, R. M., Grolnick, W. S. (1986). Origins and pawns in the classroom: selfreport and projective assessments of individual differences in children's perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5(2), 550-558.
- Seligman, M. E., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford review of education*, 35(3), 293-311.
- Sheldon, K. M., King. L. (2001). Why Positive Psychology Is Necessary. *American Psychologist*. 56(3), 216-217.
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic?. *Journal of educational psychology*, 100(4), 765-781.
- Skinner, E. A., Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of educational psychology*, 85(4): 571-581.
- Şen, H. Ş., Erişen, Y. (2002). Öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretim elemanlarının etkili öğretmenlik özellikleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 99-116.
- Walker. R. J. (2008). Twelve characteristics of an effective teacher: a longitudinal, qualitative, quasi-research study of in-service and preservice teachers' opinions. *Educational horizons*. 87(1), 61-68.

Watson, D., Clark, L. A., Harkness, A. R. (1994). Structures Of Personality And Their Relavance To Psychopathology. *Journal of Abnormal Psychology*, 103(1), 18-31.

Öğretmenlerde Çokkültürlülük Algı Düzeyinin Analizi

Muharrem TAŞCAN¹

Abdullah ÖZER²

Veysel GÜLER³

Nusret GÜNGÖR⁴

DOI: 10.5281/zenodo.8322114

Öz

Araştırmada öğretmenlerin çok kültürlülük konusundaki algı düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmış, öğretmenlerin demografik özelliklerine göre çok kültürlülük algı düzeylerinin farklılaşma durumu incelenmiştir. Araştırmanın evreni 2022 yılı Ekim ayında Malatya’da bulunan Milli eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerdir. Araştırmanın örneklemi ise evren içerisinde raslantısal olarak belirlenmiş 300 öğretmendir. Araştırma veri toplama aracı olarak Ayaz (2016) tarafından Çokkültürlülük Algı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde SPSS 24.0 istatistiksel veri analiz programı kullanılmıştır. Analizlerde anlamlılık düzeyi $p<0.05$ olarak alınmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin çokkültürlülük algı düzeylerinde yaş, medeni durum, cinsiyet, kıdem, çalışılan kurumda yabancı uyruklu öğrenci olması, yaşanan yer değişkenlerinin etkili olduğu belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca, 31-40 yaşları arasında, evli, erkek, lisans eğitimi almış, 11-15 yıl arası kıdemi olan ortaokulda çalışmakta olan, bulunduğu okulda yabancı uyruklu öğrenci olan ve şehirde büyümüş olan öğretmenlerin çokkültürlülük algı düzeylerinin diğer öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Kültür, Çokkültürlülük

¹ Mimar Sinan İlkokulu, Hekimhan/Malatya, tascanmuharrem@gmail.com

² Dilek Örenönu İlkokulu, Yeşilyurt/Malatya, oncukoy323@gmail.com

³ Şehit Erdal Alpkılıç İlkokulu, Battalgazi/Malatya, veysel044@hotmail.com

⁴ Şehit Şahin Altmış İlkokulu, Battalgazi/Malatya, nusretgungor@hotmail.com

Analysis of the Perception Level of Multiculturalism in Teachers

Abstract

In the study, it was aimed to examine the perception levels of teachers about multiculturalism. The survey model, one of the quantitative research methods, was used, and the differentiation of multiculturalism perception levels according to the demographic characteristics of the teachers was examined. The universe of the research is the teachers working in the schools affiliated to the Ministry of National Education in Malatya in October 2022. The sample of the study is 300 randomly selected teachers from the universe. The Multicultural Perception Scale was used by Ayaz (2016) as the research data collection tool. SPSS 24.0 statistical data analysis program was used in the analysis of the data obtained from the research. The level of significance in the analyzes was taken as $p < 0.05$. As a result of the research, it was determined that the variables of age, marital status, gender, seniority, being a foreign student in the institution, and place of residence were effective on the multiculturalism perception levels of the teachers. In the study, it was also determined that the multiculturalism perception levels of the teachers who were between the ages of 31-40, married, male, had a bachelor's degree, had a seniority of 11-15 years, were working in a secondary school, were foreign students at their school, and grew up in the city, were higher than the other teachers.

Keywords: Teacher, Culture, Multiculturalism

Giriş

Dünya; teknoloji gelişimi ekonomik, sosyal ve politik faktörlere bağlı olarak hızla ilerlemektedir. Bu sürece bağlı olarak küreselleşme, milliyet, yerellik, ulusal kültür, kültürler arası uzlaşma, çok kültürlülük, çok dillilik, uluslararası uyum gibi kavramlar sıklıkla ortaya çıkmıştır.

Parekh'e (2002) göre çağdaş toplumda din, dil, ırk gözetmeksizin insana sadece insan olduğu için değer verilmesi gerektiği bilinci varoluşçu felsefe ve psikolojinin etkisiyle uyanmıştır. Bu farkındalığı aşılamanın en önemli yollarından biri de kuşkusuz eğitimidir. İnsanı sadece insan olarak kabul eden ve herkesin bireysel farklılıklarına saygı duyarak kabul edilmesi esasına dayanan çok kültürlülük kavramı bu bağlamda ortaya çıkmış ve her kesimden insanın barış içinde yaşaması olarak edebiyatta yer bulmuştur.

Polat'ın (2009) belirttiği gibi, eğitim, bir bireyi tek tip olarak geliştirmek yerine, her bireyin farklılıklarını kabul ederek bireysel yetenekleri geliştirmeye odaklanmalıdır. Bu nedenle öğrencilerin dini, ırksal, kültürel, cinsel, biyolojik, ekonomik, siyasi kökenleri vb. Eğitimcilerin farklılıklarını doğal olarak kabul edebilmeleri ve bu farklılıkları bir değer olarak görebilmeleri gerekir. Bu kavram, çok kültürlü bir yapıya sahip olan ve çok sayıda göçmen alan AB üye ülkeleri ve aday ülkelerde giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Ülkemin Avrupa Birliği ile bütünleşme sürecinde önemli bir adım olan çok kültürlü eğitim kavramını müfredat ortamında da vurguladığı görülmektedir. Bu programı şekillendiren kişiler eğitimin temel taşı

olan öğretmenler olduğundan, süreçte aktif rol oynayan öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelmesi ve bunun gerçekleşmesi için süreci doğru tutması gerekmektedir. Bu açıdan bakılarak araştırmada öğretmenlerin çok kültürlülük konusundaki algı düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Kültür Kavramı

Kültür, insanın yeryüzündeki maceralarıyla başlar, ilk ürünlerini doğa ile karşı karşıya gelmesiyle oluşturur ve dış dünyanın farkındalığı yeni biçimleri özümsemeye başladıkça, Community'ye göre insanın dünyadaki dağılım alanına göre farklılaşmaya başlar. ve sosyal çeşitlilik. Ersoy'a (2004) göre yaşamın coğrafi katkısı, Dünya üzerindeki insan topluluklarının farklı yüzlerini ve yaşamlarını belirleyen bu kavramın çeşitlenmesine yol açmıştır. Soysaldı'ya (2018) göre kültür, hayvanların ve ekinlerin gelişimi veya dini ritüellerin erken bir aşamada ele alındığı bir kavram olarak ortaya çıkmıştır. Bir habitatın iklimi, bitki örtüsü, coğrafyası, yer altı kaynakları ve su kaynakları hayatta kalma koşullarını oluşturur. Bu şartlara örf dediğimiz kurallarla düzenlenen barınma, iletişim, vicdan ve güvenlik şartları eklenir. Bu kuralları gündelik hayatı, hakları, sosyal düzenlemeleri, göçü, dini ritüelleri, kültürü ve sanatı yöneten kurallar olarak düşünmek mümkündür.

Artun (2010), şartların değişmesiyle birlikte yerleşik tarıma geçiş konusunda; kentleşmenin ve yeni kurumların oluşumunun sosyal, kültürel, politik ve ekonomik düzende “yeni bilgi” birikimi ile sağlanacağını belirtmiştir. Williams'ın (1993) belirttiği gibi, bilgi birikimi 16. yüzyıldan sonra; insan düşüncesinin, kişisel deneyimin, görgü ve yaşam tarzının gelişimini ifade etmek için kullanılmıştır. Sanayi devrimi sonrası Romantizmin etkisinde kalan kültür; Oğuz'a (2011) göre kültür kavramı o kadar kapsayıcı ve geniştir ki, şüphesiz kendisine yapılan çoklu tanımlarla yakından ilişkilidir.

Bu nedenle kavramla ilgili farklı görüşlerin olması kaçınılmazdır. Lavenda ve Shultz'un (2019) belirttiği gibi, kültürel kavramların tanımları ve bakış açıları asla basit değildir. Bu çeşitlilik, kültürel tanımları büyük ölçüde zenginleştirmektedir. Ancak belirli dönemlerde kültür tanımında farklı boyutlar ortaya çıkmıştır. Kültür, özellikle de 20. yüzyılın başlarında antropolojiye dahil edilen bilim, ırk kavramıyla eş tutuldu. Bu çerçevede ırk ve kültür kavramları bilim ve akademide eşit olarak ele alınmaktadır. Bilim adamları, bireyleri ten rengi gibi farklı özelliklere göre sınıflandırır. Bu görüş, beyaz olmayan insanları "ilkel ve geri kalmış" olarak tanımlar. Hitler'in 2. Dünya Savaşı sırasındaki ırkçı politikaları sonucunda antropolojide ırksal görüşler kınanmaya başlandı ve öldürülenlerin hikayeleri bilim camiasını etkilemektedir.

Bununla birlikte, bazı bilim adamları hala insanın genetik yapısını inceliyorlar. Araştırmanın amacı, insan kültürü ile doğal özellikler arasındaki bağı ortaya koymaktır. Bu araştırmacılar, insanların ten renginin ötesinde birçok özelliğe sahip olduğunu iddia ederek kültürel farklılıkları araştırırlar. Ancak yapılan araştırmalar bu iddianın asılsız olduğunu göstermiştir. Giddens (2019), genetik olarak farklı ırkların olmadığını savunuyor. 19. yüzyıl ve 20. yüzyılın başlarında kültür kavramının ağırlıklı olarak siyaset ve ulus inşasında kullanıldığı görülmektedir. Yukarıdaki bakış açısı, tarihsel literatürde uzun süre ortadan kalktı. Irk kavramından ayrılan kültürel bakış açılarının ve kültürün kültürel tanımlarının gelişmesi,

benzersiz bir yeni alan yarattı. Bölge ve kültür, aynı yaşam tarzına sahip bir topluluk olarak yeni anlamlar kazanıyor. Kültür, bir bireyin deneyim veya eğitim yoluyla edindiği davranış kalıplarını ifade etmektedir.

Şahin'e (2019) göre toplumu görünür kılan unsur kültürdür. Kültür işbirlikçi bir olgu olmasına rağmen değerlere, normlara ve anlamlara dayalıdır. Bir kültürün değerlerini, normlarını ve anlamlarını ortaya çıkaran ağlar, toplumun alışkanlık ve geleneklerinden beslenir. Alver'e (2019) göre kültür tanımı incelendiğinde ortak sözcük olan "anlam" dikkat çekmektedir. Aslında kültür anlam veren ve anlam kazandıran bir kavramdır. Her sosyal olaya kültürde bir anlam verilir. Aynı kültürde yaşayan insanların bazı özel anlamlar bilmesi, kültürün ulaşmak istediği bir şey olarak görülebilir. Kültürlerin ifade ettiği ortak anlamlar farklılaştığında bireysel tutum ve davranışlar değişir. Bireysel anlayışlar farklı davranışlara yol açtığı için kültürün amacı anlamlı ortaklıklar oluşturmaktır.

Kültürün İşlevleri

Bilgiseven (1986), günlük yaşamda öne çıkan maddi şeylerin dışında, toplumun, insanlar tarafından yaratılan, zamanla değişen ve değişse de aynı kalan bir ilişkiler bütünü olduğunu ifade etmiştir. Bu anlamda sosyal yapılar, grupların ve bireylerin kişisel ilişkilerinde kendine has unsurları kullanarak toplumu etkiler. Wallace ve Wolf'a (2012) göre, kültür ve bu alt sistemlere ait kültürle ilgili diğer unsurlar, sosyal yapıları analiz ederken önemli bir rol oynamaktadır. Durkheim, toplumsal evrimi, kabile topluluklarının mekanik dayanışmasından endüstriyel toplumların karakteristik özelliği olan organik dayanışmaya geçiş olarak gördü. İlkel toplumların güçlü bir kolektif kimlik duygusuyla karakterize edildiğini göstermeye çalıştı ve sosyal evrimi "aynı toplumun sıradan vatandaşları tarafından paylaşılan inanç ve duyguların toplamı" olarak tanımladı. İşbölümü arttıkça bireycilik de artar. Sonuç olarak, sağduyunun karşılıklı düşüşü, kendi kendine yeterlilik ve karşılıklı rol bağımlılığı ile karakterize edilen organik dayanışmaya doğru bir kayma olmuştur.

Cihan'ın (2012) vurguladığı gibi kültür, insanların toplumsal yaşam temelinde attığı her adımın yaratıcısı olarak görülebilir. Kültür, bireylerin sosyal ihtiyaçlarını karşılamak ve onları düzenlemek için vardır. Bu bağlamda kültür, toplumsal yaşamın düzenlenmesinde ve ihtiyaçların karşılanmasında önemli bir rol oynamaktadır. Kültür ise onu oluşturan kurumların toplamından daha büyük bir etki düzeyine sahiptir. Kültür sadece aynı toplum içindeki insanların karşılıklı ilişkileri için değil, farklı toplumlar arasındaki karşılıklı ilişkiler için de geçerlidir. Öte yandan, ulusal kültürün kültür aracılığıyla insanlara özümsemesi, bireylerin topluma uyum sağlamasının yolunu açmaktadır.

Alfa (2019). Kültür, toplumsal alanda anlam kazanan bir kavramdır. Kolektif yaşam; kültürün doğuşu, aktarımı ve paylaşımı için vazgeçilmezdir. Kültür; bireyin aile, grup ve toplum içinde gördükleri ve yaşadıklarının sonucu olarak hareket ettikleri şeylerdir. Toplum ve kültür kavramlarını birbirinden ayırmanın mümkün olmadığı görülmektedir. East'e (2020) göre kültür, sosyal uyumun anahtarıdır. Bir kültürün içine doğan insanlar, o kültürün özelliklerini özümser ve ortak düşünce ve davranış kalıpları oluştururlar. Aynı değerlere inanan ve başkalarıyla ilişki kuran bireyler, bu taahhüdün de etkisiyle işbirliği yapma zorunluluğu

hissederler. Karşılıklı yardımlaşma ya da dini bayramlara eşlik eden şevk dolu dini bayramları oluşturan duyarlılık, toplumsal dayanışma ve dayanışmayı güçlendiren bir unsurdur. Bu noktada kültür, toplumu kendi bünyesine katarken aynı zamanda diğer kültürlerden özel sınırlar çekerek özgünlüğünü de göstermektedir. Kültür, toplumsal yaşamda maddi ve manevi olguları birleştirirken ortaya koyduğu değer yargıları ile gruplar ve kurumlar arasındaki ilişkileri düzenler. Kültür, hem maddi hem de manevi olguları içerdiğinden, tüm kurumları ilgilendirmektedir. Bireylerin değişen ihtiyaçlarını karşılamak için var olan kurumlar, toplumlarda kültürün bir parçası olarak ortaya çıkar. Her toplumsal kurum, var olan kültürün önceliklerine göre şekillendiği için kültür, bu kurumları ve toplumsal yapıları etkiler.

Bozkurt'a (2020) göre kültürün bireyler üzerindeki çeşitli ve yaygın etkisini açıklamaya yönelik bir çalışma şu şekilde değerlendirilebilir: Anna, Isabel ve elfler bulunduklarında benzerdir. Bu çocuklar genellikle yaşamın ilk yılından sonra sosyal izolasyon yaşarlar. Anna ve Genie, fiziksel ihtiyaçlar dışında kimseyle sosyal etkileşimin olmadığı bir odada kilitli büyüdüler. Isabelle ise sağır ve dilsiz annesiyle diğer insanlardan uzak, kapalı bir ortamda büyümüştür. Bu çocuklar büyüdüklerinde başkalarıyla hiçbir şekilde konuşamaz, giyinemez ve iletişim kuramazlar. Ardından uzmanların yardımıyla Isabelle birkaç yıl içinde konuşma ve yazma becerilerini geliştirdi. Isabelle, sosyal izolasyon sırasında diğer çocuklara göre daha net gelişir ve sosyalleşme sırasında kültürel öğeleri daha kolay anlamaktadır.

Eğitim ve Çok Kültürlülük

Eğitim, çocuk ve ergenlere okul içinde ve okul dışında gerek doğrudan gerekse dolaylı olarak toplumsal yaşamda yer almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları kazandırmak ve kişiliklerini geliştirmelerine yardımcı olmak olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2020). Kültür, insanların oluşturduğu toplumsal uyum için gerekli olan bilgi ve kuralları içerir ve gelecek nesillere aktarılmasında rol oynar, toplumsal kişiliğin gelişmesinde yol göstericidir. O halde eğitimin tanımından eğitimin kültürel eğitim olduğu anlaşılmaktadır.

Çotuksöken'e (2003) göre eğitim ve kültürün ayrılmaz bir ilişki içinde olduğu, birbirini beslediği ve birbirinin devamlılığını sağladığı söylenebilir. Eğitim, insanın içinde yaşadığı toplumun kültürel özelliklerine göre inşa edilir. Hatta farklı kültürlerden alınan modeller var olan kültürlerle birleştirilerek uygulanabilir.

İnsan dünyaya gelir gelmez içinde yaşadığı toplumun kurallarına ve yaşam tarzına uyum sağlamayı öğrenir. Bu kurallar ve yaşam biçimleri, bireylere hem yaygın hem de örgün eğitim biçimlerinde öğretilir. Bireyler kültürle birlikte kimlik oluştururken, o kimliğin gelişmesinde eğitim önemlidir. Eğitim, yaşam boyu devam eden bir kültürleşme sürecidir (Ültanır, 2003).

Ancak eğitimin amacı sadece belli bir toplumun kültürünü aktarmak değil, evrensel kültürü aktarmak ve tüm dünyaya uyum sağlayabilen bireyler yetiştirmektir. Eğitim, milli kültür eğitimini ve milli kültür eğitimini içerir. İnsanlığın ortak kültürel mirasını dünyaya ve hayata hazırlamak, aktarmak ve katkıda bulunmak için farklı kültürlerin incelenmesini ve saygı duyulmasını sağlamaktadır (Küçük, 2011).

Doytcheva'nın (2020) belirttiği gibi, çokkültürlülük kavramı ilk olarak 1941'de önyargısız ve bağımsız bireylerden oluşan kozmopolit bir topluma atıfta bulunmak için İngilizce bir sıfat olarak kullanıldı; terim 1970'lerin başında Avustralya'da benimsendi ve Kanada ulusal politika olarak kullanıldı. . Çok kültürlülük kelimesi 1989'da sözlükte yer aldı. Çokkültürlülüğün ne olduğu ve kimleri kapsadığı, dünya çapında toplumsal yapılar değişip geliştikçe değişiyor ve çeşitli tartışmalar üretiyor. Çokkültürlülük başlangıçta sadece ırksal ve etnik farklılıklar olarak görülürken, günümüzde kavram genişleyerek toplumda var olan ve egemen kültüre göre dezavantajlı kabul edilen tüm grupları kapsayacak şekilde genişlemiştir.

Kervan'ın (2017) tanımına göre çok kültürlülük, aynı coğrafi bölgede bir arada yaşayan ve inanan insanların birden fazla düşünce sistemine sahip olabilmesi ve farklı değerleri savunabilmesi olarak tanımlanmaktadır. Özensel'e (2012) göre din, dilin, tarihin, ideallerin ve farklılıkların bir arada yaşama fırsatıdır. Çok kültürlülük, geniş bir çerçeve de dahil olmak üzere aynı bölgede yaşayan farklı kültürlerin ve yaşam biçimlerinin saygılı varlığı anlamına gelir.

Çok kültürlülük, öz farkındalık ve güç; var olan sosyal, politik ve ekonomik yapıların eleştirel analizi ve sosyal adalet hareketlerine katılım olarak tanımlanmaktadır (Ramsey, 2018). Çokkültürlülük eleştirel düşünmeyi gerektirdiğinden, dogmatik mesajlardan uzaklaşarak yenilik ve bilimsel gerçekliğe dair bir bakış açısı sağlar.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Öğretmenlerin çok kültürlülük aldı düzeylerinin incelenmesi amacıyla yapılmış olan bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmış, öğretmenlerin demografik özelliklerine göre çok kültürlülük algı düzeylerinin farklılaşma durumu incelenmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni 2022 yılı Ekim ayında Malatya'da bulunan Milli eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerdir. Araştırmanın örneklemini ise evren içerisinden raslantısal olarak belirlenmiş 300 öğretmendir (Tablo 1).

Tablo 1. Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri

		N	%
Cinsiyet	Kadın	167	55,7
	Erkek	133	44,3
Medeni Durum	Evli	160	53,3
	Bekar	140	46,7

Yaş	30 yaş ve altı	43	14,3
	31-40 yaş	104	34,7
	41-50 yaş	121	40,3
	50 yaş ve üstü	32	10,7
Eğitim Düzeyi	Lisans	208	69,3
	Yüksek lisans	67	22,3
	Doktora	25	8,3
Kıdem	5 yıl altı	43	14,3
	5-10 yıl	89	29,7
	11-15 yıl	90	30,0
	16-20 yıl	46	15,3
	20 yıl üstü	32	10,7
Görev Yapılan Kurum	İlkokul	116	38,7
	Ortaokul	80	26,7
	Lise	104	34,7
Çalıştığınız kurumda yabancı uyruklu öğrenci var mı?	Evet	184	61,3
	Hayır	116	38,7
Yaşamınızın çoğunu nerede geçirdiniz?	Köy	30	10,0
	Kasaba	96	32,0
	Şehir	129	43,0
	Büyükşehir	45	15,0
	Toplam	300	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerinin %55,7 kadın, %44,3 erkek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin medeni durumlarının %53,3 evli, %46,7 bekar olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşlarının %14,3 30 yaş ve altı, %34,7 31-40 yaş aralığında, %40,3 41-50 yaş aralığında, %10,7 50 yaş ve üstü olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim düzeylerinin %69,3 lisans, %22,3

yüksek lisans, %8,3 doktora olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdemlerinin %14,3 5 yıl altı, %29,7 5-10 yıl aralığında, %30 11-15 yıl aralığında, %15,3 16-20 yıl aralığında, %10,7 20 yıl üstü olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları kurumlarının %38,7 ilkokul, %26,7 ortaokul, %34,7 lise üstü olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin “Çalıştığınız kurumda yabancı uyruklu öğrenci var mı?” sorusuna verdikleri cevapların %61,3 evet, %38,7 hayır olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin “Yaşamınızın çoğunu nerede geçirdiniz?” sorusuna verdikleri cevapların %10 köy, %32 kasaba, %43 şehir, %15 büyükşehir olduğu tespit edilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırma veri toplama aracı olarak Çokkültürlülük Algı Ölçeği, Ayaz (2016) tarafından öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe ilişkin algılarını belirlemek amacıyla geliştirilmiş bir ölçme aracıdır. Ölçekte toplam 15 madde bulunmaktadır. 5'li likert tipi ölçekte ters terim yoktur. Ölçek bireysel alt boyutlardan oluşmaktadır ve tüm maddelerin toplanması ile toplam puan hesaplanmaktadır. Ölçek, bireylerin kendileri tarafından cevaplanmakta olup, cevaplama sürecinde herhangi bir süre sınırlaması bulunmamaktadır. Ölçek puanındaki artış çokkültürlülük algısının olumlu, ölçek puanındaki azalma ise çokkültürlülük algısının olumsuz olduğu anlamına gelmektedir.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde SPSS 24.0 istatistiksel veri analiz programı kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerinin dağılımı incelenirken yüzde ve frekans analizi yapılmış, demografik özelliklerine göre çokkültürlülük algı düzeyinin anlamlılık düzeylerini belirlemeden önce araştırma verilerinin normallik analizi yapılmıştır (Tablo 2).

Tablo 2. Araştırma Verilerinin Normallik Analizi

	Ort.	ss.	Min-Max	Çarpıklık	Basıklık
Çok kültürlülük	4,14	0,12	3,92-4,40	0,012	-0,327

Araştırma verilerinin normallik analizinde çarpıklık değerinin 0,012, basıklık değerinin ise -0,327 olduğu belirlenmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1,500 ile +1,500 arasına olması sebebiyle araştırmanın veri setinin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Araştırma verilerinin normal dağılım göstermesi sebebiyle verilerin anlamlılık düzeylerinin analizinde parametrik testlerden t testi ve ANOVA testi kullanılmıştır. Analizlerde anlamlılık düzeyi $p < 0.05$ olarak alınmıştır.

Bulgular

Araştırmada öğretmenlerin çokkültürlülük ile ilgili görüşleri alınmış ve bu görüşler kişilik özelliklerine göre farklılaşma durumu analiz edilmiştir.

Tablo 3. Yaş Değişkene Göre Çokkültürlülük Algı Düzeyinin Analizi

	N	Ort.	ss.	F	p
30 yaş ve altı	43	4,118	0,109	19,653	0,000
31-40 yaş	104	4,204	0,085		
41-50 yaş	121	4,094	0,124		
50 yaş ve üstü	32	4,145	0,121		
Total	300	4,141	0,119		

Öğretmenlerin yaşları ile çok kültürlülük düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Çok kültürlülük düzeyleri en yüksek olanlar 31-40 yaş aralığındaki öğretmenler, en düşük olanlar ise 41-50 yaş aralığındaki öğretmenlerdir.

Tablo 4. Medeni Durum Değişkene Göre Çokkültürlülük Algı Düzeyinin Analizi

	N	Ort.	ss.	t	p
Evli	160	4,169	0,128	4,466	0,000
Bekar	140	4,109	0,100		

Öğretmenlerin medeni durumları ile çok kültürlülük düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Çok kültürlülük düzeyleri yüksek olanlar evli öğretmenler, düşük olanlar ise bekar öğretmenlerdir.

Tablo 5. Cinsiyet Değişkene Göre Çokkültürlülük Algı Düzeyinin Analizi

	N	Ort.	ss.	t	p
Kadın	167	4,128	0,128	-2,099	0,037
Erkek	133	4,157	0,105		

Öğretmenlerin cinsiyetleri ile çok kültürlülük düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Çok kültürlülük düzeyleri yüksek olanlar erkek öğretmenler, düşük olanlar ise kadın öğretmenlerdir.

Tablo 6. Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Çokkültürlülük Algı Düzeyinin Analizi

	N	Ort.	ss.	F	p
Lisans	208	4,179	0,103	46,109	0,000
Yüksek lisans	67	4,060	0,110		
Doktora	25	4,040	0,100		
Total	300	4,141	0,119		

Öğretmenlerin eğitim düzeyleri ile çok kültürlülük düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Çok kültürlülük düzeyleri en yüksek olanlar lisans mezunu öğretmenler, en düşük olanlar ise doktora mezunu öğretmenlerdir.

Tablo 7. Kıdem Değişkenine Göre Çokkültürlülük Algı Düzeyinin Analizi

	N	Ort.	ss.	F	p
5 yıl altı	43	4,118	0,109	18,680	0,000
5-10 yıl	89	4,149	0,042		
11-15 yıl	90	4,198	0,143		
16-20 yıl	46	4,033	0,100		
20 yıl üstü	32	4,145	0,121		
Total	300	4,141	0,119		

Öğretmenlerin kıdemleri ile çok kültürlülük düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Çok kültürlülük düzeyleri en yüksek olanlar 11-15 yıl süredir görev yapan öğretmenler, en düşük olanlar ise 16-20 yıl süredir görev yapan öğretmenlerdir.

Tablo 8. Görev Yapılan Kurum Değişkenine Göre Çokkültürlülük Algı Düzeyinin Analizi

	N	Ort.	ss.	F	p
İlkokul	116	4,133	0,076	2,665	0,071
Ortaokul	80	4,167	0,137		

Lise	104	4,130	0,140
Total	300	4,141	0,119

Öğretmenlerin görev yaptıkları kurum ile çok kültürlülük düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Çok kültürlülük düzeyleri en yüksek olanlar ortaokulda görev yapan öğretmenler, en düşük olanlar ise lisede görev yapan öğretmenlerdir.

Tablo 9. Görev Yapılan Kurumda Yabancı Uyruklu Öğrenci Olma Değişkene Göre Çokkültürlülük Algı Düzeyinin Analizi

	N	Ort.	ss.	t	p
Evet	184	4,158	0,123	3,103	0,002
Hayır	116	4,115	0,107		

Öğretmenlerin “Çalıştığınız kurumda yabancı uyruklu öğrenci var mı?” sorusuna verdikleri cevap ile çok kültürlülük düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Çok kültürlülük düzeyleri yüksek olanlar evet cevabını veren öğretmenler, düşük olanlar ise hayır cevabını veren öğretmenlerdir.

Tablo 10. Yaşamın Çoğunun Geçtiği Yer Değişkene Göre Çokkültürlülük Algı Düzeyinin Analizi

	N	Ort.	ss.	F	p
Köy	30	4,097	0,083	14,277	0,000
Kasaba	96	4,157	0,083		
Şehir	129	4,170	0,131		
Büyükşehir	45	4,053	0,121		
Total	300	4,141	0,119		

Öğretmenlerin “Yaşamınızın çoğunu nerede geçirdiniz?” sorusuna verdikleri cevaplar ile çok kültürlülük düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Çok kültürlülük düzeyleri en yüksek olanlar yaşamının çoğunu şehirde geçiren öğretmenler, en düşük olanlar ise yaşamının çoğunu büyükşehirde geçiren öğretmenlerdir.

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Öğretmenlerin yaşları ile çok kültürlülük düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Alçin (2021) yaptığı araştırmada öğretmenlerin cinsiyetleri ile çokkültürlülük algı düzeyleri arasında istatistiksel bir farklılaşma bulunmadığını belirlemiştir. Araştırmada çokkültürlülük düzeyleri en yüksek olanların 31-40 yaş aralığındaki öğretmenler, en düşük olanların ise 41-50 yaş aralığındaki öğretmenlerdir. Yaşın ilerlemesi diğer bireylerde olduğu gibi öğretmenlere de belirli bir mental yorgunluk halinin oluşmasına ve buna bağlı olarak da farklı bir kültüre bakış açılarının değişmesine sebep olabilmektedir.

Öğretmenlerin medeni durumları ile çok kültürlülük düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Araştırmada çokkültürlülük düzeyleri yüksek olanların evli öğretmenler, düşük olanların ise bekar öğretmenler olduğu belirlenmiştir. Evli öğretmenler, aile olmanın vermiş olduğu koruma güdüsü ile birlikte kendi kültüründen olmayanlara bakış açıları daha olumlu boyutta olabilmektedir.

Öğretmenlerin cinsiyetleri ile çok kültürlülük düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Kafa (2022) yaptığı araştırmada cinsiyet değişkeni ile çokkültürlülük algı düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmanın bulunmadığını belirlemiştir. Alçin (2021) yaptığı araştırmada öğretmenlerin cinsiyetleri ile çokkültürlülük algı düzeyleri arasında istatistiksel bir farklılaşma bulunmadığını belirlemiştir. Alçı (2020) yaptığı araştırmada çokkültürlülük algı ölçeği puanı ile cinsiyet değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunduğunu belirlemiştir. Araştırmada çokkültürlülük düzeyleri yüksek olanlar erkek öğretmenler, düşük olanlar ise kadın öğretmenler olduğu belirlenmiştir. Erkek öğretmenler yapıları itibarıyla yabancı öğrencilerle daha fazla iletişim içerisinde olabilmektedirler. Bu durum da erkek öğretmenlerin çokkültürlülüğe bakış açısını etkileyebilmektedir.

Öğretmenlerin eğitim düzeyleri ile çok kültürlülük düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Araştırmada çokkültürlülük düzeyleri en yüksek olanların lisans mezunu öğretmenler, en düşük olanların ise doktora mezunu öğretmenler olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin eğitim düzeyinin artması onların kültür, yabancı, mülteci gibi kavramlara bakışlarını değiştirebilmektedir.

Öğretmenlerin kıdemleri ile çok kültürlülük düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Kafa (2022) yaptığı araştırmada görev süresi değişkeni ile çokkültürlülük algı düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmanın bulunduğunu belirlemiştir. Alçin (2021) yaptığı araştırmada öğretmenlerin cinsiyetleri ile çokkültürlülük algı düzeyleri arasında istatistiksel bir farklılaşma bulunmadığını belirlemiştir. Araştırmada çokkültürlülük düzeyleri en yüksek olanlar 11-15 yıl süredir görev yapan öğretmenler, en düşük olanlar ise 16-20 yıl süredir görev yapan öğretmenler olduğu belirlenmiştir. Görev süresinin yükselmesi öğretmenlerin mesleki yorgunluk yaşamalarına ve buna bağlı olarak da daha tahammülsüz olmalarına sebep olabilmektedir.

Öğretmenlerin görev yaptıkları kurum ile çok kültürlülük düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Alçin (2021) yaptığı araştırmada öğretmenlerin

cinsiyetleri ile çokkültürlülük algı düzeyleri arasında istatistiksel bir farklılaşma bulunmadığını belirlemiştir. Araştırmada çokkültürlülük düzeyleri en yüksek olanların ortaokulda görev yapan öğretmenler, en düşük olanların ise lisede görev yapan öğretmenlerdir. Farklı kültürlerden gelen öğrenciler eğitim sistemi içerisinde oldukları sürece kültürel olarak bulundukları yere uyum sağlayabilmektedirler. Lise seviyesine kadar eğitim sistemi içerisinde kalmış olan farklı kültürlerden gelen öğrencilerin bu özelliklerindeki farklılık oldukça azalabilmekte, öğretmenlerin de bu konuya olan algı düzeyleri düşebilmektedir.

Öğretmenlerin “Çalıştığınız kurumda yabancı uyruklu öğrenci var mı?” sorusuna verdikleri cevap ile çok kültürlülük düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Araştırmada çokkültürlülük düzeyleri yüksek olanların evet cevabını veren öğretmenler, düşük olanların ise hayır cevabını veren öğretmenler olduğu görülmüştür. Öğretmenler görev yaptıkları kurumda yabancı uyruklu olması halinde, bu öğrenciler ile karşı karşıya kaldıkları konular çerçevesinde çokkültürlülüğe bakış açıları ve algı düzeyleri değişebilmektedir.

Öğretmenlerin “Yaşamınızın çoğunu nerede geçirdiniz?” sorusuna verdikleri cevaplar ile çok kültürlülük düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Kafa (2022) yaptığı araştırmada görev yapılan okulun konumu değişkeni ile çokkültürlülük algı düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmanın bulunduğunu belirlemiştir. Alçı (2020) yaptığı araştırmada çokkültürlülük algı ölçeği puanı ile yaşam yeri değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığını belirlemiştir. Araştırmada çokkültürlülük düzeyleri en yüksek olanların yaşamının çoğunu kasabada geçiren öğretmenler, en düşük olanların ise yaşamının çoğunu büyükşehirde geçiren öğretmenler olduğu belirlenmiştir. Daha küçük yerleşim biriminde yaşamını geçirmiş bireylerin sosyal çevre ile olan iletişimleri daha bir farklı olmakta, çevre ile olan bağlar sağlamlaşmaktadır. Öğretmenlerin yaşadıkları yer kaynaklı olan bu özellikleri onların çokkültürlülüğe bakışlarını da etkileyebilmektedir.

Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin çokkültürlülük algı düzeylerinde yaş, medeni durum, cinsiyet, kıdem, çalışılan kurumda yabancı uyruklu öğrenci olması, yaşanılan yer değişkenlerinin etkili olduğu belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca, 31-40 yaşları arasında, evli, erkek, lisans eğitimi almış, 11-15 yıl arası kıdemi olan ortaokulda çalışmakta olan, bulunduğu okulda yabancı uyruklu öğrenci olan ve şehirde büyümüş olan öğretmenlerin çokkültürlülük algı düzeylerinin diğer öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Günümüz koşullarında hemen her okulda yabancı uyruklu öğrenci bulunmaktadır. Çeşitli zorunluluklarla ülkemizde olan bu öğrencilerin eğitim olanaklarımızdan etkin bir şekilde yararlanabilmeleri için öğretmenlerin çokkültürlülük bilincinde olmalarını sağlayacak eğitim programlarının uygulanması yararlı olacaktır.

Kaynakça

- Alçın, A. (2021). *Beden eğitimi öğretmenlerinin çokkültürlülük yeterlik algılarının incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Alver, K. (2019). *Kültür sosyolojisi ve kültürel çalışmalar*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi.
- Artun, E. (2010). Kültürel Değişim ve Gelişim Bakış Açısıyla Geçmişten Günümüze Anadolu Türk Halk Edebiyatı. *Turkoloji.cu.edu.tr*, 3.
- Aşçı, E. (2020). *Türkçe öğretmeni adaylarının çokkültürlülük algılarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Ayaz, M. F. (2016). Çokkültürlülük algı ölçeği geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 15(57), 463-471.
- Bilgiseven, A. K. (1986). *Genel sosyoloji*. İstanbul: Filiz Kitabevi.
- Bozkurt, V. (2020). *Değişen dünyada sosyoloji (Temeller, kavramlar, kurumlar)*. 15. Baskı. Bursa: Ekin Yayınevi.
- Cihan, M. (2012). *Türk kültürü ve medeniyeti tarihi*. ,E. Gülsoy (Ed.). Kültür ve Medeniyet. Atatürk Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi,.
- Çotuksöken, B. (2003). Felsefe Açısından Eğitim ve Kültür Kavramları. Felsefe Söyleşileri III. Maltepe Üniversitesi, (s. 77-81).
- Doytcheva, M. (2020). *Çokkültürlülük*. (T. Akıncılar Onmuş, Çev.) İstanbul: İletişim Yayınları.
- Ersoy, R. (2004). Sözlü kültür ve sözlü tarih ilişkisi üzerine bazı görüşler, *Millî Folklor Dergisi*, 61,102-110.
- Giddens, A. (2019). *Sosyoloji (Başlangıç okumaları)*. (Çev. G. Altaylar). İstanbul: Say Yayınları.
- Kafa, E. (2022). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çokkültürlülük kavramına ilişkin bilgi, beceri ve tutumları*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Kervan, S. (2017). *Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile epistemolojik inançları ve öğretim yaklaşımları arasındaki ilişki* Doktora Tezi. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Küçük, S. (2011). Kültürler arası öğrenme üzerine bir kavram-model denemesi ve Türkçe ders kitapları. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (29), 227-260.
- Lavenda, H. R. ve Schultz, A. E. (2019). *Kültürel antropoloji*. (Çev. D. İşler ve O. Hayırlı). Ankara: Doğu Batı Yayınları

- Oğuz, E. S. (2011). Toplum bilimlerinde kültür kavramı. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 28(2), 123-139
- Özensel, E. (2012). Çokkültürlülük uygulaması olarak kanada çokkültürlülüğü. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 7(1), 55-70.
- Parekh, B. (2002). *Çok kültürlülüğü yeniden düşünmek; kültürel çeitlilik ve siyasi teori* (Çev. B. Tanrıseven.). Ankara: Phoenix Yayınevi.
- Polat, S. (2009). Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik kişilik özellikleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1(1), 154- 164.
- Ramsey, P. (2018). *Çeşitliliklerin Olduğu Bir Dünyada Öğrenme ve Öğretim Çocuklar İçin Çok Kültürlü Eğitim*. (T. Güler Yıldız, Çev.) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Soysaldı, A. (2018). Kültür, sanat ve beşeriyet ilişkisi. *Sanat ve Tasarım Dergisi*, (22), 305-315.
- Şahin, M. (Aralık, 2019). Kültür değişimleri ve eğitim. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 458-466
- TDK. (2021, 12 7). Eğitim. Türk Dil Kurumu Sözlükleri: <https://sozluk.gov.tr/> adresinden alındı
- Ültanır, G. (2003). Eğitim ve kültür ilişkisi eğitimde kültürün hangi boyutlarının genç kuşaklara aktarılacağı kaygısı. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 291-309.
- Wallace, Ruth ve Wolfe, Alison (2012). *Çağdaş Sosyoloji Kuramları: Klasik Geleniğin Genişletilmesi*, (Çev. L. Elburuz ve R.Ayaz), 3. Baskı, Ankara: Doğu Batı Yayınları
- Williams, R. (1993). *Kültür*. (Çev. S. Aydın). İstanbul: İmge Kitabevi.

Okul Müdürlerinin Değer Merkezli Liderlik Davranışlarını Gösterme Düzeylerinin İncelenmesi

Yılmaz ARARAT¹

Teoman Mete TEKİN²

Murat YILMAZ³

Eyyüp KAV⁴

DOI: 10.5281/zenodo.8322124

Öz

Araştırmada okul müdürlerinin değer merkezli liderlik davranışlarını gösterme düzeylerinin öğretmenlerin görüşlerine göre tespit belirlenmesi hedeflenmiştir. Araştırmada nicel bir yöntem olan tarama modelinden yararlanılmıştır. Araştırmanın örneklemi 2022 yılı Kasım ayında Malatya ilinde bulunan liselerde görev yapmakta olan 375 öğretmendir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Karasu (2014) tarafından geliştirilen “Değer Merkezli Liderlik Ölçeği (DMLÖ)” kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler SPSS 24.0 programı ile analiz edilmiştir.

Araştırmada, öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin değer merkezli liderlik davranışlarına öğretmenlerin cinsiyet, medeni durum, yaş, okul türü, kıdem, branş ve öğrenim düzeylerine göre istatistiksel olarak farklılaşma bulunduğu belirlenmiştir. Kadın öğretmenlerin okul müdürlerinin etik değerlere uygun davranışlarına, kurumsal değerlere önem vermelerine yönelik görüşlerinin yoğunlaştığı görülürken, erkek öğretmenler okul müdürlerinin değerlerle etkilemelerine, mesleki değerlere önem vermelerine kişisel değerlere sahip olmalarına yoğunlaşmışlardır. Araştırmada ayrıca yaş düzeyinin artması değer merkezli liderlik davranışlarına olan özenin azalmasına sebep olabildiği, kıdem düzeyinin artması ile birlikte öğretmenlerin de değer merkezli okul müdürü davranışlarına yönelik tutumlarının farklılaştığı, meslek dersi ve lisans mezunu öğretmenlerinin okul müdürlerinin değer merkezli liderlik davranışlarını daha yoğun hissettiği sonucu elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Okul Müdürü, Değer, Değer Merkezli Liderlik Davranışı

¹ Bostanbaşı İlkokulu, Yeşilyurt / Malatya, yilmazararat.45@gmail.com.

² Gevher Nesibe MTAL, Yeşilyurt / Malatya, tmtekin@hotmail.com.

³ Selahaddin Eyyubi Anadolu İmam Hatip Lisesi, Yeşilyurt / Malatya, mycylmz44@gmail.com.

⁴ Tahsin Başdemir Ortaokulu, Kale / Malatya, eyup44_1980@hotmail.com.

Investigation of School Principals' Levels of Demonstrating Value-Centered Leadership Behaviors

Abstract

In the study, it was aimed to determine the level of school principals' value-centered leadership behaviors according to the opinions of teachers. The survey model, which is a quantitative method, was used in the research. The sample of the research is 375 teachers working in high schools in Malatya in November 2022. "Value-Centered Leadership Scale (DMLÖ)" developed by Karasu (2014) was used as a data collection tool in the research. The data obtained from the research were analyzed with the SPSS 24.0 program.

In the study, it was determined that according to the opinions of the teachers, there was a statistical difference in the value-centered leadership behaviors of the school principals according to the teachers' gender, marital status, age, school type, seniority, branch and education level. While it is seen that the opinions of female teachers about the school principals behaving in accordance with ethical values and giving importance to institutional values intensified, male teachers focused on influencing school principals with values, giving importance to professional values and having personal values. In the study, it was also concluded that the increase in age may cause a decrease in the attention to value-centered leadership behaviors, the attitudes of teachers towards value-centered school principal behaviors differ with the increase in seniority level, and vocational course and undergraduate teachers feel the value-centered leadership behaviors of school principals more intensely.

Keywords: Teacher, School Principal, Value, Value-Centered Leadership Behavior

Giriş

Değer kavramı, bir şeyin önemini, değerini, bir şeyin parayla ölçülebilen değerini, değerini, fiyatını, üstün niteliğini, liyakatini, kıymetini, üstün ve yararlı yönünü belirlemeye yarayan soyut bir ölçüdür (TDK, 2022). Değerler, bir toplumsal grubun veya toplumun varlığını, birliğini, işleyişini ve devamlılığını sağlanarak bu devamlılığın sürdürülebilir olması için üyelerce gerekliliği ve doğruluğu konusunda kanaat oluşturan; paylaşılan duygu, düşünce ve düşünceleri yansıtan evrensel ahlak ve inançları ifade etmektedir (Kızılcıkel ve Erjem, 1994).

Bir eğitim kurumunun genel amaçlarına bakıldığında dürüstlük, adalet, güvenilirlik gibi pek çok değeri bünyesinde barındırmaktadır. Eğitim kurumları bu değer ve davranışların öğrenilmesine rehberlik etmektedir. Okullar değer yaratan ve sürdüren kurumlardır. Özellikle günümüzde ortaya çıkan yaklaşımla eğitim kurumlarının yönetimi tamamen kurumsal mevzuata dayandırılmakta ve bunun sonucunda insan unsuru geri plana itilmektedir. Son yıllarda örgütlerde değerlerin önemini vurgulayan yaklaşımlar gündeme gelmiştir. Okul yönetiminde değer temelli özellikler ve davranışlar dikkate alınmalıdır. Müdürlerin birçok sorumluluğu vardır. Okul müdürlerinden bu sorumluluğu yerine getirmek için sorumlu davranışları beklenmektedir. Okul öğrencileri ve öğretmenleri kendi özelliklerine göre hareket etmelidir. Değerlerden uzaklaşarak modernleşmeye başlayan günümüz dünyasında okulların

öğrencileri sadece akademik başarı için değil, toplumsal değerler için de yetiştirmesi gerekmektedir (Akbaş, 2008).

Yönetme işlemi, örgütün hedef ve amaçları doğrultusunda yöneltmek, örgütün amaçları doğrultusunda yaşamasını sağlamak için örgüt içerisindeki kaynakları doğru bir biçimde kullanma işlemidir (Bursalıoğlu, 1994). Çalışanların değer profilini bilmek, uygun organizasyon tekniklerini kullanmak için çok önemlidir. Örneğin, bir kuruluşun üyelerinin değer sistemini anlamak, etkili bir teşvik sistemi oluşturmak için esastır. Grup davranışı, iletişim biçimleri, etkili liderlik ve kararlar alma benzeri örgüt yönetimi ile ilgili süreçlerin değerlerden etkilenmekte olduğu genel olarak kabul edilmektedir. Değer farklılıkları, yönetici ve işgörenler arasında yaşanabilecek çatışmaların en belirgin sebepleri arasında olabilmektedir. Çalışanların zaman zaman zorluklar yaşamasının gözden kaçan bir nedeni, bazı durumlarda çalışanın değer sisteminin kuruluşun değer sistemiyle uyuşmamasıdır (Turgut, 1998).

Toplumsal değerleri bünyesinde barındıran ve bu doğrultuda hizmet veren yöneticilerin rolü önemlidir. Sosyo-kültürel değerler çerçevesinde hareket etmekte olan yöneticiler okul lideri olabilir. 2000'li yıllara kadar yönetim ve liderlik araştırmalarında değerle yönetim ve değerle liderlik etmenin ihmal edildiği görülmektedir. Okul yöneticilerinde bulunması amaçlanan değerlerle ilgili literatürde etik liderlik, değer temelli, etik ve dönüşümcü liderlik tanımlarına rastlanmaktadır (Yalçınkaya Akyüz, 2002). Okul yöneticisinin ortaya koymuş olduğu liderlik davranışları, eğitimin tüm paydaşları tarafından hissedilebilmekte ve okulun amaç ve hedeflerine ulaşma konusunda etkili bir unsurdur. Okul müdürünün değer merkezli liderlik tutumu, öğrencilerin amaçlanan değerleri kazanımlarında da etkili olmaktadır. Çalışmada okul müdürlerinin değer merkezli liderlik davranışlarını gösterme düzeylerinin öğretmenlerin görüşlerine göre tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Lider ve Liderlik

Bireyler toplumsal yapı bir takım görevleri ve sorumlulukları aralarında paylaşmaktadırlar. Bireyler, kendi içinde oluşturdukları gruplar arasında amaçlarıyla çelişmeden amaçlarına ulaşabilecekleri bir ortam isterler. Ancak tüm bu çabaların normal gelişimi, bu kişilerin belirli ilkelere göre işbirliği içinde hareket etmelerini gerektirir. Bu durumun olağan bir neticesi olarak, bu topluluklardaki insanların başkalarını ikna edebilmeleri ve onları belirli hedeflere yönlendirebilmeleri gerekmektedir. Bütün insanlar, her tarihsel dönemde sosyal varlıklar oldukları için bir lidere ihtiyaç duymaktadırlar (Tezel, 2006).

Arkadaş çevrelerinde veya kuruluşlarda gücü elinde tutan insanlar lider olma eğilimindedir. Liderler, bireysel eylemler ve inançlar üzerinde en büyük toplumsal etkiye sahip olanlardır. Farklı bir anlatımla, gücü en yüksek olandır. Lider, ekip üyelerini seferber edebilen, emirler verebilen ve bu emirlerin yerine getirilmesini sağlayabilen kişidir. Bu kişi, ekibin hedeflerine ulaşmaya çalışır ve bunu farklı güç türleri (ceza, ödül, yetki vb.) kullanarak yapmaktadır. Her grubun bir lideri vardır ve bazen birden fazla olabilmektedir (Cemaloğlu, 2007).

Liderlerin grup üyelerini etkileyerek belirli hedeflere ulaşma sürecine "liderlik" denir. Liderlik ikna sürecini içermektedir. Bu sürecin gerçekleşmesi için iyi iletişim kurmak,

gereksinimleri dikkatli bir şekilde gözetmek, gücü doğru kullanmak, ekibi motive etmek ve desteklemek, ekipte güveni sağlamak ve coşkuyu sürdürmek gerekmektedir (Sakallı, 2001). Tartışmalı olarak, demokratik hareketler, katılımcı yönetim tarzları, artan bilimsel gelişme hızı ve iletişim araçlarının gelişimi yaygınlığının artmasına sebep olmuş ve liderliğe olan ihtiyacı azaltmıştır. Bununla birlikte, iş insan çabalarını birleştirmeye ve koordine etmeye geldiğinde, her zaman bir lidere ihtiyaç duyulmaktadır. Tüm kuruluşların hayatta kalmak için liderliğe ihtiyacı vardır. Bu ihtiyaçların nedenleri aşağıdaki gibidir (Zel, 2001):

- Bütün çalışmalar ayrıntılı bir şekilde düzenlemeleri gerekmektedir,
- Örgütlerin çevreleri ile devamlı iletişim halinde olmaları, değişen çevre koşulları zamanla organizasyon yapılarını yetersiz hale getirmektedir,
- Organizasyonlar sürekli bir büyüme dinamiği içindedir,
- Örgütlerdeki insanların yapısı, çeşitli tatmin edici olmayan davranışların varlığını ortaya koymaktadır. Tüm bu faktörler liderliği bir gereklilik haline getirmektedir.

Liderlik tanımına baktığımızda üzerinde durulması gereken ilk şey “etki”dir. Başkalarını etkileyen kişi liderdir. Başkalarından etkilenmeyen bir kişi lider olarak kabul edilmemektedir. İkinci özellik ise “üretebilme” yani yönetimde iyi olabilme yeteneğidir. İnsanları yönetmeyi bilmeyen lider olamamaktadır. Diğer bir konu ise iknadır. Başkalarını farklı yollarla (sözlü, yazılı vb.) ikna edemeyen kişi lider olamamaktadır. Ayrıca grubun veya toplumun, liderin ortaya çıktığı bir amacı olmalıdır (Göksu, 2000).

Liderlik, geleceğe bakmayı, kuruluşun geleceği için güvenilir vizyonlar belirlemeyi ve bunlar ulaşma amacıyla bireyleri harekete geçirmeyi içermektedir. Liderlik kavramlarının tanımlarındaki çeşitlilik, araştırmacıların liderliğin farklı yönlerini dikkate almasından dolayıdır. Liderlik, kişilik özelliğinden kaynaklanabileceği gibi, bireyin bulunduğu iş pozisyonu ile de ilgili olabilmektedir (Tezel, 2006).

Eğitimde Liderlik

Örgütsel ortamlardaki etkileşimleri kavramsallaştıran üç parametre (a) lider ve üye davranışına açıklık, (b) ekip üyesinin iş verimliliği ve sosyal ihtiyaçlardan memnuniyeti ve (c) lider ve üyenin liderlik davranışı sergilemesi (Bursalıoğlu 2002) olarak ifade edilmektedir. Bu açılardan, liderliği örgütsel bağlamdan ayrı ele almak yaygın ama yanlış yönlendirilmiş bir eğilimdir. Çünkü liderliğin nitelikleri toplumun ve örgütlerin doğası tarafından şekillenmektedir. Eğitim liderliği, güç ve bürokrasiden ayrı değildir. Özellikle eğitim alanında bu tür bir güç ve ortam oldukça karmaşık unsurlar içermektedir. Eğitim liderleri, resmi ve resmi olmayan organizasyonlar ve liderler kullanarak konumlarını güçlendirebilirler. Okul yöneticileri, bir lider profiline girmek ve girildiğinde orada kalmak için öğretmen-öğrenci gruplarından ve liderlerden faydalanabilir. Örgütsel bir ortamda liderliği teşvik eden faktörlerden biri hiyerarşidir. Bu faktör aynı zamanda hiyerarşik roller ve statü kazanma ve bunlardan yararlanma olasılığını artırır; böylece liderin gurup içerisinde ve gurup dışında etkinliği artmış olmaktadır. Buna karşılık hiyerarşi liderliği zorlaştıran bir unsurdur. Bir

yönetici hem lider hem de ast olacaksa, her iki tarafın çıkarlarını bütünleştirmesi gerekmektedir (Bursalıoğlu, 2002).

Okul yöneticileri geleneksel olarak okulda otoriteyi temsil eden kişiler olarak görülmüştür. Modern tartışmalarda müdürler, yöneticileri değil, liderleri eğiten ve yetiştiren konumdadır. Okul yöneticilerinin liderliği, etkili okulların diğer boyutlarının ve özelliklerinin temel belirleyicisi olmaktadır (Şişman, 2002).

Liderlik, bir grubun, grup tarafından seçilen bir kişiye bahsettiği bir niteliktir. Ancak atanan üstler (müdürler) takım için değil, üstleri için çalışmalıdır. Bu bağlamda, üstünlük ve liderlik çelişkilidir ve birleştirilmesi zordur. Liderin temel görevleri, örgütün amaçlarını belirlemek, örgüte bu hedeflere ulaşacak yapıyı ve atmosferi (yaratıcı nitelikler) kazandırmak, örgütün bu yönde yaşamasını sağlayarak ve örgüt içinde yaşanabilecek çatışmaların çözülmesidir (tamamlayıcı nitelikler). Bu sorumluluklardan birini yerine getirmeyen lider, ekibin gözünde sorumsuz ve başarısızdır (Bursalıoğlu, 2002).

Ayrıca okul yöneticileri liderlerden üstündür. Üstünlük imajından liderlik imajına geçmek zor olsa da, birkaç yolla başarılabilir. Birincisi, örgütün değer ve ideallerinin benimsenmesi ve bunları davranışa çevirebilmek için eğitmektir. Kişisel değer, işbirliğinin önemi, okul etkililiği, öğrenci gelişimi gibi idealler, okul yöneticilerinin liderlik sorumluluklarından bazılarını belirlemektedir. İkincisi, okul kendini örgüte adayabilmeli ve üyelerinin ihtiyaçları ile okulun hedeflerini dengeleyebilecek bir yönetici olmalıdır. Üçüncüsü, okulda uyumlu bir kişilerarası ilişki ve çalışma ortamı yaratmaktır. Liderlik kolektif bir eylemdir, oysa bir ofis olarak güçlü yönler yalnızca bireysel hak ve sorumlulukları kapsar. Bu nedenle okul yöneticisi amir yerine okul içerisindeki diğer işgörenler ile birlikte olması onun örgüt tarafından kabul edilirliliğini arttırabilecektir (Bursalıoğlu, 2002).

Daha yakın zamanlarda, 1980'lerden bu yana okul, eğitim, program, öğretim lideri ifadeleri eğitim yöneticisi, okul yöneticisi veya okul müdürü yerine tercih edilmeye başlanmıştır. Çünkü okul müdürlerinden, yöneticiden çok, özellikle program yönetimi ve öğretim süreçlerinde liderlik davranışı sergilemeleri, öğrencilerin öğretmeni ve sınıf öğretmeni rolünü üstlenmeleri amaçlanmaktadır (Şişman 2002). Gerçek liderlik, sorunlarla yüzleşmekten ve bunları kuruluşun iyiliğine kanalize etmekten gelmektedir. Gerçekten liderlik etme şansı, liderliğe götüren durumlara girmek için yasa ve düzenin bıraktığı boşluklardan yararlanmayı gerektirir. Okul yönetiminde liderlik, üyelerine ve örgütüne yönelik olmalıdır (Bursalıoğlu, 2002).

Değerler ve semboller, okul yaşamı ve okulla ilgili süreçlerde etkin bir rolü bulunmaktadır. Okulun eylem ve faaliyetlerini yönlendirirler. İnsanlar sahip oldukları değerlere göre seçimler yapar ve hareket etmektedirler. Okul yöneticileri, okulla ilişkilendirilen temel değerleri temsil eden rol model olmalıdır. Araştırmalar yöneticilerin liderlik davranışlarının okul kültürü oluşturma, sürdürme ve değiştirmede önemli belirleyiciler olduğunu göstermektedir (Şişman, 2002).

Değer Merkezli Liderlik

Bu şekildeki lider davranışları, çalışanların değerlerine yöneliktir. Etkililiklerini ve uyumlarını artırır ve liderlerin görevlerine katkılarını kendilerininkinden daha değerli kılmaktadır. Davranışlar, işgörenlerin daha iyi yaşam koşullarını kazanmaları için bir vizyon veya amaç, vizyona tutkulu bir bağlılık ve değerleri vurgulayan sembolik eylemleri içermektedir. Değer odaklı bir liderin değerleri mevcut duruma uygun olmadığında, değer odaklı liderlik ekibi içinde kafa karışıklığı yaratmaktadır (Hoy ve Miskel, 2010).

Liderin sahip olduğu ve davranışlarında sergilediği değerler bütünü, izleyenlerin benimsediği değerleri karşılıklı olarak desteklemesi önemlidir. Değerler yönetimi stratejik bir liderlik aracıdır. Değerler, organizasyonun her seviyesindeki çalışanlara sorunları konusunda sorumlu davranmaları için rehberlik edecek bir pusula görevi görür. Dolayısıyla değerler, bir kuruluşa belirsizlik zamanlarında stratejik yön sağlamanın bir yoludur. Liderlik, yasanın gücü olmadan başkalarını etkileyebilme kabiliyetidir. Değer merkezli liderlik ise liderin takipçileri etkilemek için değerleri kullanmasıdır. Değer merkezli liderlik, izleyenleri içsel bir güçle etkilemeye dayanmaktadır. Değer merkezli liderlik uygulaması, örgüt içinde birliği sağlamak, üyeleri bütünleştirmek, örgütü vizyonla güçlendirmek, güven sağlamak, hesap verebilir kılmak ve paydaş olmalarını sağlamakla çalışmaktadır (Baloğlu, 2012).

Değer merkezli liderlik davranışlarının odağında, liderin örgüt üyelerini bir değer veya değerler dizisi ile etkilemesidir. Liderler onlara değerler aşıladığında örgütler kurumsallaşmaktadır. Bir liderin temel işlevi, değerleri tanımlamak ve insanların onlar hakkında ne hissettiklerinin farkına varmalarını sağlamaktır. Liderlik, değerleri yorumlayabilmeyi, etkileyebilmeyi ve bunları örgütsel amaçlar için kullanabilmeyi içermektedir (Baloğlu, 2012). Değerlerin birçok amacı bulunmaktadır. Bu amaçlar aşağıdaki gibidir (Baloğlu, 2012);

- Örgüt içerisinde alınan kararlarda ve bu kararların uygulanmasına kılavuz olmak,
- Zor zamanlarda istikrarlı olmak,
- İnsanları birbirine çekmek,
- Üyeleri bir arada tutmak,
- Ekip kimliğini oluşturmak,
- Bireysel veya örgütün tamamının çalışmalarını analiz etmek için bir ölçüm aracı olarak kullanılabilir.

İnsanları ortak hedeflere yönlendiren ve onları bir araya getiren değerlerdir. Değerler yönetimi ayrı bir yönetim modeli olarak benimsenmekte ve değerler yönetimi anlayışını üç ana aşamaya ayrılmaktadır. Bu aşamalar (Connor, 1998):

1. Kurumun hedef ve amaçlarının belirlenmesi,
2. Belirlenen amaç ve hedeflerin açıklanması ve bilinirliğinin sağlanması,
3. Örgütün işleyişinin değer merkezli tutumla şekillendirilmesi.

Yukarıdaki aşamalarda görüldüğü gibi bu yönetim tarzının temeli, yönetimde değerlerin davranışa dönüşmesidir. Değer yönetimi sürecindeki üç ana değer; etik olmak, hesap verebilir olmak ve örgütte gelişim sağlayabilmektir. Değer merkezli liderlik, liderin takipçilerini etkilemek için değerleri kullanmasına odaklanmaktadır (O'Connor, 1998). Değer merkezli liderler, takipçilerini sevgi, saygı, dostluk, güven, işbirliği, adalet, hoşgörü ve saygı gibi değerlerle etkilemektedirler. Bireylerin toplumda değerleri olduğu gibi okulların da değerleri vardır. Bir yöneticinin değer sistemi, örgütünün değer sistemi ile uyumlu olmalıdır. Böylece örgütteki değerler sistemini karşılamaları sağlanacaktır (Bursalıoğlu, 2013).

Değerler, organizasyona katılımı sağlamak için önerilen amaçlarına erişmeden en etkin unsurlardan biri olmaktadır. Yöneticinin görevi, okulu değerlere göre geliştirmektir. Bir yönetici, etkisi altındaki bir birimi yönetirken, birimin değerini göz önünde bulundurmalıdır. Değerler açısından yönetim, çalışanları ortak değerler etrafında toplar ve onların etrafında hareket etmelerini sağlar. Okul liderliği okul etkililiğini ve okul gelişimini teşvik etmede en önemli faktördür (Turan ve Aktan, 2008).

Okul yapıları, pozitivist paradigmalardan ve kahramanca liderlik tarzlarından hızla uzaklaşıyor ve okul ekipleri arasında değer odaklı liderliğin paylaşımını vurgulayan daha işbirlikçi, merkezi olmayan yapılara doğru ilerlemektedir. Bu durum değer temelli liderlik ile dağıtımcı liderlik uygulamalarını ortak bir müdür davranışı temelinde bir araya getirmektedir (Baloğlu, 2012). Eğitimin toplumsal işlevlerinden biri de bireylere dil öğretmek, davranışlar ve paylaşılan değerler kazandırmak ve onları içinde yaşadıkları toplumla bütünleştirmektir (Adem, 2008).

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Okul müdürlerinin değer merkezli liderlik davranışlarını gösterme düzeylerinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi amacıyla yapılan çalışmada nicel bir yöntem olan tarama modeli tercih edilmiştir. Bu model, mevcut olan bir durumun, bir evren ve örneklem yardımı ile betimlemesini sağlamaktadır (Karasar, 2011).

Evren ve Örneklem

Araştırma, 2022 yılı Kasım ayında Malatya ilinde bulunan liselerde çalışmakta olan öğretmenlerdir. Araştırmanın örneklemi ise evren içerisinde basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenmiş 375 öğretmendir (Tablo 1).

Tablo 1. Örneklem Gurubunun Demografik Değerleri

		N	%
Cinsiyet	Erkek	219	58,4
	Kadın	156	41,6

Medeni Durum	Evli	264	70,4
	Bekar	111	29,6
Yaş	20-30 yaş	23	6,1
	31-40 yaş	150	40,0
	41-50 yaş	133	35,5
	51 yaş ve üzeri	69	18,4
Çalışılan Okul Türü	Meslek Lisesi	40	10,7
	Fen Lisesi	15	4,0
	Sosyal Bilimler Lisesi	17	4,5
	Anadolu Lisesi	303	80,8
Kıdem	1-5 yıl	23	6,1
	6-10 yıl	150	40,0
	11-15 yıl	133	35,5
	16-20 yıl	69	18,4
Branş	Sözel dersler	179	47,7
	Sayısal dersler	172	45,9
	Meslek dersleri	24	6,4
Öğrenim Düzeyi	Lisans	361	96,3
	Lisansüstü	14	3,7
	Toplam	375	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %58,4'ü erkek, %41,6'sı kadındır. %70,4'ü evli, %29,6'sı bekindir. %6,1'i 20-30 yaş aralığında, %40'ı 31-40 yaş aralığında, %35,5'i 41-50 yaş aralığında, %18,4'ü 51 yaş ve üzeridir. %10,7'si meslek lisesinde, %4'ü fen lisesinde, %4,5'i sosyal bilimler lisesinde, %80,8'i Anadolu lisesinde çalışmaktadır. Öğretmenlerin kıdemleri %6,1 1-5 yıl aralığında, %40'ı 6-10 yıl aralığında, %35,5'i 11-15 yıl aralığında, %18,4'ü 16-20 yıl aralığındadır. Öğretmenlerin branşları %47,7 sözel dersler, %45,9 sayısal dersler, %6,4 mesleki dersler şeklindedir. Öğretmenlerin öğrenim düzeyleri %96,3 lisans, %3,7 lisansüstü şeklindedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada Karasu (2014) tarafından geliştirilen “Değer Merkezli Liderlik Ölçeği (DMLÖ)” kullanılmıştır. Araştırmamızda öğretmenlerin kişisel özelliklerinin tespit edilmesi amacıyla sorulmuş sorularda da Karasu’nun (2014) çalışmasından yararlanılmıştır. 5’li likert tipinde olan ölçek 33 madde 5 alt boyuttan oluşmaktadır. ölçeğin iç tutarlılık katsayıları; Değerlerle etkileme alt boyutu için .92, Etik değerlere uygun davranma alt boyutu için .88, Kurumsal değerlere önem verme alt boyutu için .93, Mesleki değerlere önem verme alt boyutu için .84, Kişisel değerlere sahip olma alt boyutu için .86 ve ölçeğin bütünü için ise .95 olarak hesaplanmıştır (Tablo 2).

Tablo 2. Veri Toplama Aracının İç Tutarlılık Katsayıları

Alt Boyutlar	İç Tutarlılık Katsayıları
Değerlerle etkileme	0,91
Etik değerlere uygun davranma	0,90
Kurumsal değerlere önem verme	0,92
Mesleki değerlere önem verme	0,83
Kişisel değerlere sahip olma	0,85
Ölçek toplamı	0,94

Yapılan analizden elde edilen bu verilere göre veri toplama aracının oldukça güvenilir olduğunu söylemek mümkündür.

Verilerin Analizi

Araştırma verileri SPSS 24.0 programı ile analiz edilmiştir. Analiz öncesinde elde edilen verilerin normallik durumu incelenmiştir (Tablo 3).

Tablo 3. Araştırma Verilerinin Çarpıklık ve Basıklık Analizi Sonuçları

	Ort.	ss.	Min-Max	Çarpıklık	Basıklık
Değerlerle etkileme	4,43	0,17	4,10-4,70	-0,371	-0,936
Etik değerlere uygun davranma	4,40	0,18	4,00-4,71	-0,170	-0,973

Kurumsal değerlere önem verme	3,94	0,16	3,67-4,17	-0,065	-0,910
Mesleki değerlere önem verme	3,88	0,18	3,50-4,33	0,881	0,428
Kişisel değerlere sahip olma	4,45	0,27	3,75-5,00	-0,563	-0,303
Ölçek toplamı	4,23	0,11	3,97-4,42	-0,442	-0,477

Araştırma verilerinin normallik analizinde çarpıklık değerlerinin -0,563 ile 0,881 arasında değiştiği, basıklık değerlerinin ise -0,973 ile 0,428 arasında değiştiği belirlenmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1,500 ile +1,500 arasına olması sebebiyle araştırmanın veri setinin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Araştırma verilerinin normal dağılım göstermesi sebebiyle verilerin anlamlılık düzeylerinin analizinde t testi ve ANOVA testi uygulanmıştır. Araştırmada anlamlılık düzeyi $p < 0.05$ olarak alınmıştır.

Bulgular

Araştırmada öğretmenlerin demografik özellikleri ile okul müdürlerinin değer merkezli liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin görüşlerinin anlamlılık düzeyi incelenmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Analiz

		N	Ort.	ss.	t	p
Değerlerle etkileme	Erkek	219	4,441	0,156	1,426	0,115
	Kadın	156	4,415	0,193		
Etik değerlere uygun davranma	Erkek	219	4,355	0,182	-5,268	0,000
	Kadın	156	4,451	0,158		
Kurumsal değerlere önem verme	Erkek	219	3,929	0,193	-1,471	0,142
	Kadın	156	3,953	0,079		
Mesleki değerlere önem verme	Erkek	219	3,926	0,191	5,847	0,000
	Kadın	156	3,823	0,133		
Kişisel değerlere sahip olma	Erkek	219	4,481	0,248	2,242	0,026
	Kadın	156	4,418	0,288		
Ölçek toplamı	Erkek	219	4,239	0,113	0,768	0,443

Kadın	156	4,229	0,112
-------	-----	-------	-------

Öğretmenlerin cinsiyetleri ile değerlerle etkileme, kurumsal değerlere önem verme, ölçek toplamı alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlılık bulunmazken ($p < 0,05$), etik değerlere uygun davranma, mesleki değerlere önem verme, kişisel değerlere sahip olma alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlılık mevcuttur ($p < 0,05$). Etik değerlere uygun davranma alt boyutunda erkek öğretmenlerin ortalaması (4,355), kadın öğretmenlerin ortalamasına (4,451) göre daha düşüktür. Mesleki değerlere önem verme alt boyutunda kadın öğretmenlerin ortalaması (3,823), erkek öğretmenlerin ortalamasına (3,926) göre daha düşüktür. Kişisel değerlere sahip olma alt boyutunda kadın öğretmenlerin ortalaması (4,418), erkek öğretmenlerin ortalamasına (4,481) göre daha düşüktür.

Tablo 5. Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Analiz

		N	Ort.	ss.	t	p
Değerlerle etkileme	Evli	264	4,433	0,189	0,377	0,707
	Bekar	111	4,425	0,124		
Etik değerlere uygun davranma	Evli	264	4,381	0,175	-2,337	0,020
	Bekar	111	4,428	0,184		
Kurumsal değerlere önem verme	Evli	264	3,917	0,163	-4,254	0,000
	Bekar	111	3,991	0,127		
Mesleki değerlere önem verme	Evli	264	3,857	0,182	-4,531	0,000
	Bekar	111	3,945	0,148		
Kişisel değerlere sahip olma	Evli	264	4,410	0,290	-5,166	0,000
	Bekar	111	4,561	0,159		
Ölçek toplamı	Evli	264	4,219	0,123	-4,395	0,000
	Bekar	111	4,273	0,047		

Öğretmenlerin medeni durumları ile değerlerle etkileme alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlılık bulunmamakta ($p < 0,05$), etik değerlere uygun davranma, kurumsal değerlere önem verme, mesleki değerlere önem verme, kişisel değerlere sahip olma, ölçek toplamı alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlılık mevcuttur ($p < 0,05$). Değerlerle etkilenme alt boyutunda evli (4,433) öğretmenlere göre bekar (4,425) öğretmenlerin puan ortalaması daha düşüktür. Etik değerlere uygun davranma alt boyutunda evli öğretmenlerin ortalaması (4,381), bekar öğretmenlerin ortalamasına (4,428) göre daha düşüktür. Kurumsal değerlere önem verme

alt boyutunda evli öğretmenlerin ortalaması (3,917), bekar öğretmenlerin ortalamasına (3,991) göre daha düşüktür. Mesleki değerlere önem verme alt boyutunda evli öğretmenlerin ortalaması (3,857), bekar öğretmenlerin ortalamasına (3,945) göre daha düşüktür. Kişisel değerlere sahip olma alt boyutunda evli öğretmenlerin ortalaması (4,410), bekar öğretmenlerin ortalamasına (4,561) göre daha düşüktür. Ölçek toplamında evli öğretmenlerin ortalaması (4,219), bekar öğretmenlerin ortalamasına (4,273) göre daha düşüktür.

Tablo 6. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Analiz

		N	Ort.	ss.	F	p
Değerlerle etkileme	20-30 yaş	23	4,400	0,000	46,858	0,000
	31-40 yaş	150	4,328	0,177		
	41-50 yaş	133	4,532	0,134		
	51 yaş ve üzeri	69	4,468	0,122		
	Toplam	375	4,430	0,172		
Etik değerlere uygun davranma	20-30 yaş	23	4,284	0,031	16,011	0,000
	31-40 yaş	150	4,399	0,123		
	41-50 yaş	133	4,457	0,204		
	51 yaş ve üzeri	69	4,304	0,203		
	Toplam	375	4,395	0,179		
Kurumsal değerlere önem verme	20-30 yaş	23	3,993	0,035	9,962	0,000
	31-40 yaş	150	3,981	0,115		
	41-50 yaş	133	3,916	0,210		
	51 yaş ve üzeri	69	3,875	0,098		
	Toplam	375	3,939	0,156		
Mesleki değerlere önem verme	20-30 yaş	23	4,141	0,140	49,390	0,000
	31-40 yaş	150	3,856	0,133		
	41-50 yaş	133	3,940	0,186		
	51 yaş ve üzeri	69	3,747	0,103		
	Toplam	375	3,883	0,177		

Kişisel değerlere sahip olma	20-30 yaş	23	4,500	0,000	12,531	0,000
	31-40 yaş	150	4,417	0,322		
	41-50 yaş	133	4,551	0,199		
	51 yaş ve üzeri	69	4,337	0,226		
	Toplam	375	4,455	0,267		
Ölçek toplamı	20-30 yaş	23	4,262	0,038	28,786	0,000
	31-40 yaş	150	4,203	0,100		
	41-50 yaş	133	4,296	0,101		
	51 yaş ve üzeri	69	4,177	0,120		
	Toplam	375	4,235	0,113		

Öğretmenlerin yaşları ile bütün alt boyutlar arasında istatistiksel olarak anlamlılık mevcuttur ($p < 0,05$). Değerlerle etkileme alt boyutu ortalaması en düşük olanlar 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerken (4,328), en yüksek olanlar 41-50 yaş aralığındaki öğretmenlerdir (4,532). Etik değerlere uygun davranma alt boyutu ortalaması en düşük olanlar 20-30 yaş aralığındaki öğretmenlerken (4,284), en yüksek olanlar 41-50 yaş aralığındaki öğretmenlerdir (4,457). Kurumsal değerlere önem verme alt boyutu ortalaması en düşük olanlar 51 yaş ve üzeri öğretmenlerken (3,875), en yüksek olanlar 20-30 yaş aralığındaki öğretmenlerdir (3,993). Mesleki değerlere önem verme alt boyutu ortalaması en düşük olanlar 51 yaş ve üzeri öğretmenlerken (3,747), en yüksek olanlar 20-30 yaş aralığındaki öğretmenlerdir (4,141). Kişisel değerlere sahip olma alt boyutu ortalaması en düşük olanlar 51 yaş ve üzeri öğretmenlerken (4,337), en yüksek olanlar 41-50 yaş aralığındaki öğretmenlerdir (4,551). Ölçek toplamı puan ortalamasında en düşük olanlar 51 yaş ve üzeri öğretmenlerken (4,177), en yüksek olanlar 41-50 yaş aralığındaki öğretmenlerdir (4,296).

Tablo 7. Öğretmenlerin Okul Türlerine Göre Analiz

		N	Ort.	ss.	F	p
Değerlerle etkileme	Meslek Lisesi	40	4,405	0,174	1,606	0,188
	Fen Lisesi	15	4,480	0,127		
	Sosyal Bilimler Lisesi	17	4,365	0,146		
	Anadolu Lisesi	303	4,435	0,175		
	Toplam	375	4,430	0,172		

Etik değerlere uygun davranma	Meslek Lisesi	40	4,379	0,229	2,398	0,068
	Fen Lisesi	15	4,304	0,171		
	Sosyal Bilimler Lisesi	17	4,335	0,208		
	Anadolu Lisesi	303	4,405	0,168		
	Toplam	375	4,395	0,179		
Kurumsal değerlere önem verme	Meslek Lisesi	40	3,808	0,138	12,794	0,000
	Fen Lisesi	15	3,898	0,086		
	Sosyal Bilimler Lisesi	17	3,910	0,087		
	Anadolu Lisesi	303	3,960	0,156		
	Toplam	375	3,939	0,156		
Mesleki değerlere önem verme	Meslek Lisesi	40	3,891	0,122	0,684	0,563
	Fen Lisesi	15	3,921	0,107		
	Sosyal Bilimler Lisesi	17	3,835	0,195		
	Anadolu Lisesi	303	3,883	0,184		
	Toplam	375	3,883	0,177		
Kişisel değerlere sahip olma	Meslek Lisesi	40	4,513	0,211	18,402	0,000
	Fen Lisesi	15	4,717	0,311		
	Sosyal Bilimler Lisesi	17	4,088	0,305		
	Anadolu Lisesi	303	4,455	0,248		
	Toplam	375	4,455	0,267		
Ölçek toplamı	Meslek Lisesi	40	4,209	0,104	5,205	0,002
	Fen Lisesi	15	4,262	0,058		
	Sosyal Bilimler Lisesi	17	4,145	0,160		
	Anadolu Lisesi	303	4,242	0,110		
	Toplam	375	4,235	0,113		

Öğretmenlerin çalıştıkları okul türü ile değerlerle etkileme, etik değerlere uygun davranma, mesleki değerlere önem verme alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlılık

mevcut değilken ($p<0,05$), kurumsal değerlere önem verme, kişisel değerlere sahip olma, ölçek toplamı alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlılık mevcuttur ($p<0,05$). Kurumsal değerlere önem verme alt boyutu puanı en düşük olanlar meslek lisesinde çalışan öğretmenlerken (3,808), en yüksek olanlar Anadolu lisesinde çalışan öğretmenlerdir (3,960). Kişisel değerlere sahip olma alt boyutu puanı en düşük olanlar sosyal bilimler lisesinde çalışan öğretmenlerken (4,088), en yüksek olanlar fen lisesinde çalışan öğretmenlerdir (4,717). Ölçek toplam puanını en düşük olanlar sosyal bilimler lisesinde çalışan öğretmenlerken (4,145), en yüksek olanlar fen lisesinde çalışan öğretmenlerdir (4,262).

Tablo 8. Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Analiz

		N	Ort.	ss.	F	p
Değerlerle etkileme	1-5 yıl	23	4,400	0,000	46,858	0,000
	6-10 yıl	150	4,328	0,177		
	11-15 yıl	133	4,532	0,134		
	16-20 yıl	69	4,468	0,122		
	Toplam	375	4,430	0,172		
Etik değerlere uygun davranma	1-5 yıl	23	4,284	0,031	16,011	0,000
	6-10 yıl	150	4,399	0,123		
	11-15 yıl	133	4,457	0,204		
	16-20 yıl	69	4,304	0,203		
	Toplam	375	4,395	0,179		
Kurumsal değerlere önem verme	1-5 yıl	23	3,993	0,035	9,962	0,000
	6-10 yıl	150	3,981	0,115		
	11-15 yıl	133	3,916	0,210		
	16-20 yıl	69	3,875	0,098		
	Toplam	375	3,939	0,156		
Mesleki değerlere önem verme	1-5 yıl	23	4,141	0,140	49,390	0,000
	6-10 yıl	150	3,856	0,133		
	11-15 yıl	133	3,940	0,186		
	16-20 yıl	69	3,747	0,103		

	Toplam	375	3,883	0,177		
Kişisel değerlere sahip olma	1-5 yıl	23	4,500	0,000	12,531	0,000
	6-10 yıl	150	4,417	0,322		
	11-15 yıl	133	4,551	0,199		
	16-20 yıl	69	4,337	0,226		
	Toplam	375	4,455	0,267		
Ölçek toplamı	1-5 yıl	23	4,262	0,038	28,786	0,000
	6-10 yıl	150	4,203	0,100		
	11-15 yıl	133	4,296	0,101		
	16-20 yıl	69	4,177	0,120		
	Toplam	375	4,235	0,113		

Öğretmenlerin kıdemleri ile bütün alt boyutlar arasında istatistiksel olarak anlamlılık mevcuttur ($p < 0,05$). Öğretmenlerin alt boyutlardan aldıkları puanlara bakıldığında Değerlerle etkileme alt boyut puanı en yüksek olanlar kıdemi 11-15 yıl (4,532) olan öğretmenlerken, Etik değerlere uygun davranma alt boyutunda kıdemi 11-15 yıl (4,457) olan, Kurumsal değerlere önem verme alt boyutunda kıdemi 1-5 yıl (3,993) arası olan, Mesleki değerlere önem verme alt boyutunda kıdemi 1-5 yıl (4,141) arası olan, Kişisel değerlere sahip olma alt boyutunda kıdemi 11-15 yıl (4,551) arası olan, Ölçek toplamında ise kıdemi 11-15 yıl (4,296) olan öğretmenlerdir.

Tablo 9. Öğretmenlerin Branşlarına Göre Analiz

		N	Ort.	ss.	F	p
Değerlerle etkileme	Sözel dersler	179	4,396	0,212	9,206	0,000
	Sayısal dersler	172	4,454	0,117		
	Meslek dersleri	24	4,525	0,099		
	Toplam	375	4,430	0,172		
Etik değerlere uygun davranma	Sözel dersler	179	4,413	0,191	6,537	0,002
	Sayısal dersler	172	4,364	0,166		
	Meslek dersleri	24	4,483	0,115		

	Toplam	375	4,395	0,179		
Kurumsal değerlere önem verme	Sözel dersler	179	3,897	0,162	32,996	0,000
	Sayısal dersler	172	4,001	0,129		
	Meslek dersleri	24	3,811	0,101		
	Toplam	375	3,939	0,156		
Mesleki değerlere önem verme	Sözel dersler	179	3,825	0,065	20,708	0,000
	Sayısal dersler	172	3,933	0,237		
	Meslek dersleri	24	3,958	0,089		
	Toplam	375	3,883	0,177		
Kişisel değerlere sahip olma	Sözel dersler	179	4,511	0,292	7,984	0,000
	Sayısal dersler	172	4,404	0,241		
	Meslek dersleri	24	4,396	0,126		
	Toplam	375	4,455	0,267		
Ölçek toplamı	Sözel dersler	179	4,217	0,117	4,511	0,012
	Sayısal dersler	172	4,249	0,109		
	Meslek dersleri	24	4,265	0,080		
	Toplam	375	4,235	0,113		

Öğretmenlerin branşları ile bütün alt boyutlar arasında istatistiksel olarak anlamlılık mevcuttur ($p < 0,05$). Öğretmenlerin alt boyutlardan aldıkları puanlara bakıldığında Değerlerle etkileme alt boyut puanı en yüksek olanlar meslek dersleri (4,525) öğretmenleriyken, Etik değerlere uygun davranma alt boyutunda meslek dersleri (4,484), Kurumsal değerlere önem verme alt boyutunda sayısal dersler (4,001), Mesleki değerlere önem verme alt boyutunda meslek dersleri (3,958), Kişisel değerlere sahip olma alt boyutunda sözel dersler (4,511), ölçek toplamında meslek dersleri (4,265) öğretmenlerdir.

Tablo 10. Öğretmenlerin Öğrenim Düzeylerine Göre Analiz

Öğrenim Düzeyi		N	Ort.	ss.	t	p
Değerlerle etkileme	Lisans	361	4,432	0,174	0,989	0,324

	Lisansüstü	14	4,386	0,135		
Etik değerlere uygun davranma	Lisans	361	4,398	0,179	1,666	0,097
	Lisansüstü	14	4,317	0,170		
Kurumsal değerlere önem verme	Lisans	361	3,941	0,156	1,426	0,155
	Lisansüstü	14	3,881	0,152		
Mesleki değerlere önem verme	Lisans	361	3,886	0,177	1,614	0,107
	Lisansüstü	14	3,809	0,169		
Kişisel değerlere sahip olma	Lisans	361	4,452	0,261	-0,903	0,367
	Lisansüstü	14	4,518	0,398		
Ölçek toplamı	Lisans	361	4,237	0,112	1,564	0,119
	Lisansüstü	14	4,189	0,130		

Öğretmenlerin öğrenim düzeyleri ile değerlerle etkileme, etik değerlere uygun davranma, kurumsal değerlere önem verme, mesleki değerlere önem verme, kişisel değerlere sahip olma, kişisel değerlere sahip olma, ölçek toplamı alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Değerlerle etkilenme alt boyutunda lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin ortalaması (4,386), lisans eğitimi almış öğretmenlerin ortalamasına (4,432) göre daha yüksektir. Etik değerlere uygun davranma alt boyutunda lisansüstü eğitimi almış öğretmenlerin puan ortalamaları (4,317) lisans eğitimi almış öğretmenlere göre (4,398) daha yüksektir. Kurumsal değerlere önem verme alt boyutunda lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin ortalaması (3,941), lisans eğitimi almış öğretmenlere (3,881) göre daha yüksektir. Mesleki değerlere önem verme alt boyutunda lisans eğitimi almış öğretmenlere (3,886) göre lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin ortalaması (3,809) daha yüksektir. Kişisel değerlere sahip olma alt boyutunda lisans eğitimi almış öğretmenlere (4,452) göre lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin ortalaması (4,518) daha yüksektir. Ölçek toplamı puanında lisansüstü eğitim almış öğretmenlere (4,189) göre lisans eğitimi almış öğretmenlerin (4,237) puan ortalaması daha fazladır.

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Araştırmada öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin değer merkezli liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri incelenmiştir. Alanyazın incelendiğinde okul müdürlerinin liderlik davranışları ile ilgili çalışmaların bulunduğu görülürken, değer merkezli davranışlarını gösterme düzeyleri ile kısıtlı sayıda çalışma olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin cinsiyetleri ile değerlerle etkileme, kurumsal değerlere önem verme, ölçek toplamı alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmazken, etik değerlere uygun davranma, mesleki değerlere önem verme, kişisel değerlere sahip olma alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Karasu (2014) çalışmasında öğretmenlerin cinsiyetleri ile görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit etmemiştir. Ebcim (2019) okul müdürlerinin liderlik davranışları konusunda öğretmenlerin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığını belirlemiştir. Doğan vd. (2015) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin yaşları ile okul müdürünün liderlik davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunduğunu belirlemişlerdir. Araştırmamızda kadın öğretmenlerin okul müdürlerinin etik değerlere uygun davranmalarına, kurumsal değerlere önem vermelerine yönelik görüşlerinin yoğunlaştığı görülürken, erkek öğretmenler okul müdürlerinin Değerlerle etkilemelerine, Mesleki değerlere önem vermelerine Kişisel değerlere sahip olmalarına yoğunlaşmışlardır. Kadın öğretmenler okul müdürlerinin değer merkezli davranışlarına örgüt açısından bakarlarken, erkek öğretmenler ise daha yoğunluklu olarak mesleki ve kişisel değerler yönünden bakmaktadırlar

Öğretmenlerin medeni durumları ile değerlerle etkileme alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmazken, etik değerlere uygun davranma, kurumsal değerlere önem verme, mesleki değerlere önem verme, kişisel değerlere sahip olma, ölçek toplamı alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Evli öğretmenler okul müdürlerinin değer merkezli davranışlarına değerlerden etkilemelerinin olduğunu belirtirlerken, bekar öğretmenler ise okul müdürlerinin etik değerlere uygun davranmalarına, kurumsal değerlere önem vermelerine, mesleki değerlere önem vermelerine ve kişisel değerlere sahip olmalarına yoğunlaşmışlardır.

Öğretmenlerin yaşları ile bütün alt boyutlar arasında istatistiksel olarak anlamlılık mevcuttur. Karasu (2014) çalışmasında öğretmenlerin yaşları ile etik değerlere uygun davranma, kurumsal değerlere önem verme, mesleki değerlere önem verme, kişisel değerlere sahip olma alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunduğunu belirlemiştir. Araştırmada çoğunlukla 20-30 yaş arası öğretmenlerin okul müdürlerinin değer merkezli liderlik davranışı göstermeleri konusunda değerlerden etkilendiklerini, kurumsal değerlere önem verdiklerini, mesleki değerlere önem verdikleri yönünde görüşlerinin bulunduğu görülmüştür. Öğretmenlerin yaşlarının artması ile okula ve okul müdürünün davranışlarına olan alışılmışlıkları okul müdürlerinin davranışlarında değer merkezli tutum aramamalarına sebep olabilmektedir.

Öğretmenlerin çalıştıkları okul türü ile değerlerle etkileme, etik değerlere uygun davranma, mesleki değerlere önem verme alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmazken, kurumsal değerlere önem verme, kişisel değerlere sahip olma, ölçek toplamı alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Karasu (2014) çalışmasında öğretmenlerin okul türleri ile değer merkezli Değer Merkezli Liderlik Ölçeği bütün alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunduğunu belirlemiştir. Ebcim (2019) çalışmasında öğretmenlerin okul türü ile okul müdürlerinin liderlik davranışlarını göstermelerine yönelik görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığını belirlemiştir. Araştırmada Anadolu Lisesinde görev yapmakta olan öğretmenlerin okul müdürlerinin değerlerden etkilendikleri, etik değerlere uygun davrandıkları, Fen Lisesinde görev yapmakta olan öğretmenlerin okul müdürlerinin mesleki değerlere önem verdiklerini, kişisel değerlere sahip olduklarını belirttikleri görülmüştür. Okul türü, kurumun amaç ve hedeflerini uygulama şekilleri bakımından etkili olabilmektedir. Bu uygulama şekilleri de okul müdürlerinin değer merkezli liderlik davranışlarında etkili olabilmektedir.

Öğretmenlerin kıdemleri ile değerlerle etkileme, etik değerlere uygun davranma, kurumsal değerlere önem verme, mesleki değerlere önem verme, kişisel değerlere sahip olma, kişisel değerlere sahip olma, ölçek toplamı alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Karasu (2014) çalışmasına öğretmenlerin kıdemleri ile ölçek alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit etmiştir. Ebcim (2019) çalışmasında öğretmenlerin kıdemleri ile okul müdürlerinin liderlik davranışlarına ilişkin düşünceleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığını belirlemiştir. Doğan vd. (2015) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin kıdemleri ile okul müdürünün liderlik davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunduğunu belirlemişlerdir. Araştırmada 11-15 yıl arası kıdemi olan öğretmenlerin okul müdürlerinin değerlerden etkilendiklerini, etik değerlere uygun davrandıkları, kurumsal değerlere önem verdikleri, mesleki değerlere önem verdikleri, kişisel değerlere sahip olduğu yönünde görüşlerinin olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin kıdemlerinin artması, kendilerinin de değer merkezli davranışlara olan tutumları üzerinde belirleyici olabilmektedir.

Öğretmenlerin branşları ile değerlerle etkileme, etik değerlere uygun davranma, kurumsal değerlere önem verme, mesleki değerlere önem verme, kişisel değerlere sahip olma, kişisel değerlere sahip olma, ölçek toplamı alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Karasu (2014) çalışmasına öğretmenlerin branşları ile okul müdürlerinin değer merkezli liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit etmemiştir. Ebcim (2019) çalışmasında öğretmenlerin branşları ile okul müdürlerinin liderlik davranışlarına yönelik görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlılık bulunduğunu belirlemiştir. Doğan vd. (2015) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin branşları ile okul müdürünün liderlik davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunduğunu belirlemişlerdir. Araştırmada meslek dersi öğretmenlerinin okul müdürlerinin değerlerden etkilendiklerini, değerlere uygu davrandıklarını, mesleki değerlere önem verdikleri yönünde görüşlerinin bulunduğu belirlenmiştir. Meslek dersi öğretmenleri okul müdürleri ile daha yakından çalışabilmekte olmalarından dolayı okul müdürlerinin değer merkezli liderlik davranışları ile daha çok etkileşim halinde olabilmektedirler.

Öğretmenlerin öğrenim düzeyleri ile değerlerle etkileme, etik değerlere uygun davranma, kurumsal değerlere önem verme, mesleki değerlere önem verme, kişisel değerlere sahip olma, kişisel değerlere sahip olma, ölçek toplamı alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlılık mevcut değildir ($p>0,05$). Karasu (2014) çalışmasında öğretmenlerin öğrenim düzeyleri ile okul müdürlerinin değer merkezli liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit etmemiştir. Ebcim (2019) yaptığı çalışmada öğretmenlerin mezun oldukları okul ile okul müdürlerinin liderlik davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlılık olduğunu belirlemiştir. Doğan vd. (2015) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin mezun oldukları fakülte ile okul müdürünün liderlik davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığını belirlemişlerdir. Çalışmada çoğunlukla lisans mezunu olan öğretmenlerin okul müdürlerinin değer merkezli liderlik davranışlarının daha yoğun olduğunu belirttikleri görülmüştür. Eğitim düzeyindeki farklılıklar okul müdürleri ile öğretmenler arasında uygulama farklılıklarının ortaya çıkmasına sebep olabilmektedir.

Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin değer merkezli liderlik davranışlarına öğretmenlerin cinsiyet, medeni durum, yaş, okul türü, kıdem, branş ve öğrenim düzeylerine göre istatistiksel olarak farklılaşma bulunduğu belirlenmiştir. Kadın öğretmenlerin okul müdürlerinin etik değerlere uygun davranmalarına, kurumsal değerlere önem vermelerine yönelik görüşlerinin yoğunlaştığı görülürken, erkek öğretmenler okul müdürlerinin değerlerle etkilemelerine, mesleki değerlere önem vermelerine kişisel değerlere sahip olmalarına yoğunlaşmışlardır. Araştırmada ayrıca yaş düzeyinin artması değer merkezli liderlik davranışlarına olan özenin azalmasına sebep olabildiği, kıdem düzeyinin artması ile birlikte öğretmenlerin de değer merkezli okul müdürü davranışlara yönelik tutumlarının farklılaştığı, meslek dersi ve lisans mezunu öğretmenlerinin okul müdürlerinin değer merkezli liderlik davranışlarını daha yoğun hissettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Değer merkezli davranışlar sadece okul müdürleri için öğretmenler için de önemli olmaktadır. Öğrencilerin rol model olarak aldığı öğretmenlerin ve okul müdürlerinin değer merkezli davranışlara yönelik bilgilendirici eğitim programlarının uygulanması değer merkezli davranışların öğrencilere kazandırılması açısından yararlı olabilecektir.

Kaynakça

- Adem, M. (2008). *Eğitim planlaması*. 4. Baskı. Ankara, Ekinoks Yayınevi
- Akbaş, O. (2008). Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), 19-27
- Baloğlu, N. (2012) Değer temelli liderlik ile dağıtımcı liderlik arasındaki ilişkiler: okul müdürünün davranışını değerlendirmeye dönük nedensel bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1367-1378.
- Bursalıoğlu, Z. (1994). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara, Pegem Yayıncılık.
- Bursalıoğlu, Z. (2002). Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış. 13. Baskı, Ankara, Pegem Yayıncılık.
- Bursalıoğlu, Z. (2013). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. 18. Baskı. Ankara, Pegem Yayıncılık.
- Cemaloğlu, N. (2007). Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin farklı değişkenler açısından

- incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 73-112.
- Doğan, S. Uğurlu, C. T. Kaya, O. (2015). Okul Yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının öğretmenlerin algı ve görüşlerine göre değerlendirilmesi, *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 775-789.
- Ebcim, E. (2019). *Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ortak Yüksek Lisans Programı, İstanbul.
- Göksu, T. (2000). *Toplumsal psikoloji: toplumsal olaylar ve müdahale esasları*, Ankara: Özen Yayıncılık.
- Hoy, W. K. C. Miskel. (2010). *Eğitim yönetimi teori, araştırma ve uygulama* (çev. Turan, S.) Ankara.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Karasu, M. (2014). *Ortaöğretim okul müdürlerinin değer merkezli liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Kızılcı, S. Erjem, Y. (1994). *Açıklamalı sosyoloji terimler sözlüğü*. Ankara: Atilla Kitabevi.
- O' Connor, M. (1998). *Değerlerle yönetim*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Sakallı, N. (2001). *Sosyal etkiler: kim kimi nasıl etkiler?*, Ankara: İmge Kitabevi.
- Şişman, M. (2002). *Eğitimde mükemmellik arayışı: etkili okullar*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics*. 6. Baskı. Boston, MA: Pearson.
- TDK, Türk Dil Kurumu Sözlük, <https://sozluk.gov.tr/> (17.09.2022)
- Tezel, B. (2006). *Eğitim yöneticilerinin liderlik tarzlarının belirlenmesi üzerinde ana-baba ve yöneticilerinin etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2006.
- Turan, S. Aktan, D.(2008). Okul hayatında var olan ve olması düşünülen sosyal değerler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 227-259
- Turgut, T. (1998). *Örgütsel davranışta değerlerin yeri*, Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Yalçınkaya, M. (2002). Çağdaş okulda etkili liderlik. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(2), 109-119.
- Zel, U. (2001). *Kişilik ve liderlik: evrensel boyutlarıyla yönetsel açıdan araştırmalar, teoriler ve yorumlar*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Öğretmenlerin Denetime İlişkin Tutumlarının Belirlenmesi

Mahmut BELGEN¹

Müjdat ÇOLAK²

Metin DOĞAN³

Mehmet BELGEN⁴

DOI: 10.5281/zenodo.8322148

Öz

Araştırmada öğretmenlerin denetime yönelik tutumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nicel bir yöntem olan tarama modeli tercih edilmiştir. Eğitimde denetim ile ilgili görüşlerine başvurulmuş öğretmenler, 2022 yılı Kasım ayında Malatya ili Yeşilyurt'ta bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi okullarda görev yapmakta olan 350 öğretmendir. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Gündüz ve ark. (2018) tarafından geliştirilmiş olan “Denetime İlişkin Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Öğretmenler ile Google forms üzerinden yürütülen anket uygulaması sonucunda elde edilen verilerin analizinde SPSS 22.0 programı kullanılmıştır. Analizlerde anlamlılık düzeyi $p<0.05$ olarak alınmıştır. Öğretmenlerin branşları, kıdemleri ve okul türleri ile denetime yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlılık olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, cinsiyet, branş, yaş, eğitim durumu, kıdem ve okul türü değişkenlerinin öğretmenlerin denetime yönelik tutumları üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca öğretmenlerin eğitim düzeylerinin artması, denetime yönelik tutum konusunda farkındalık durumlarının artmasını sağlarken, öğretmenler kıdem ve yaşlarının artması ile birlikte mesleki yorgunluk ve tükenmişlik durumu yaşayabilmekte ve buna bağlı olarak da denetime yönelik tutum düzeyleri düşebilmekte olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Denetim, Denetime Yönelik Tutum

¹ Cumhuriyet İlkokulu, Battalgazi / Malatya, mahmut12122012@gmail.com

² Cumhuriyet İlkokulu, Battalgazi / Malatya, mujdatcolak07@gmail.com.

³ Cumhuriyet İlkokulu, Battalgazi / Malatya, metinmete1966@hotmail.com.

⁴ Orduzu Ata İlkokulu, Battalgazi / Malatya, mehmetbelgen24@gmail.com.

Determining Teachers' Attitudes Towards Supervision

Abstract

In the study, it was aimed to examine the attitudes of teachers towards supervision. The survey model, which is a quantitative method, was preferred in the study. The teachers who were consulted for their opinions on supervision in education are 350 teachers working in public schools affiliated to the Ministry of National Education in Yeşilyurt, Malatya in November 2022. As a data collection tool in the study, Gündüz et al. (2018) "Attitude Scale Towards Auditing" developed by was used. SPSS 22.0 program was used in the analysis of the data obtained as a result of the survey conducted with the teachers over Google forms. The level of significance in the analyzes was taken as $p < 0.05$. It has been determined that there is a statistical significance between the branches, seniority and school types of the teachers and their attitudes towards supervision. As a result of the research, it was determined that variables such as gender, branch, age, education level, seniority and school type were effective on teachers' attitudes towards supervision. In the study, it was also concluded that while the increase in the education level of the teachers increased their awareness of the attitude towards supervision, the teachers could experience professional fatigue and burnout with the increase in their seniority and age, and accordingly, the level of their attitude towards supervision could decrease.

Keywords: Teacher, Supervision, Attitude Towards Supervision

Giriş

Günümüz koşullarında bireylerin topluma katılabilmeleri ve sürdürdükleri üretken hayatlarına ayak uydurabilmeleri için eğitime ihtiyaçları vardır. Eğitim, insanların doğumlarından itibaren toplum yaşamında bulunmaları açısından gerekli olan bilgi, beceri ve anlayışları edinmeleri ve kişilik özelliklerini geliştirmelerinde, doğrudan ya da dolaylı şekilde, yardım etme olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2022). Gelişme ve değişen dünya koşulları, eğitim kurumları olarak adlandırılan okulların her zaman yenilenmesine ve gelişmesine yol açmaktadır (Gülşen, 2009; Nayir, 2013). Bu yenilik ve değişim de, kurumların kontrol edilmesi gerekliliğini, farklı bir anlatımla denetlenmeleri gerekliliğini ortaya çıkartmaktadır.

Denetim süreci, bir eğitim kurumunun belirtilen hedeflere ulaşp ulaşmadığına ve yeniliklere ayak uydurup uydurmadığına dair fikir vermektedir. Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulunca 2010 yılında yayınlanan bir raporda; genel olarak, özel ve tüzel kişiliğe sahip kamu kurum ve kuruluşlarında yürütülen çalışmaların; kaynaklar, imkânlar ve koşullar dikkate alınarak yasal çerçevede belirlenen amaçlara hizmet edip etmediğinin incelenmesi denetim veya denetleme faaliyeti olarak adlandırılmaktadır. Denetimin temel ilke ve hedefleri, doğruluğu, düzenliliği, verimliliği, ekonomikliği ve etkinliği sağlamaktır. Denetim, objektif, etkin ve güvenilir standartlara göre karşılaştırma yaparak ulusal standartlar ve planlama ilkelerine uygun olarak durum ortaya koymak ve boşlukları doldurmak için rehberlik sağlamak amacıyla önerilerde bulunma sürecidir (MEB, 2010). Çağdaş yönetimde planlamadan sonra uygulama ve denetim aşamaları vazgeçilmez faaliyetler şeklinde görülmekte ve denetimsiz bir

yönetim kademesinin kendini yenileyerek geliştirmesi ve dönemin gereklerini karşılaması mümkün olmamaktadır (MEB, 2010, s. 12-13).

Denetim; planlama ve uygulamanın hedeflenen düzeyde olup olmadığını belirlemek, varsa eksiklikleri ve sapmaları düzeltmek için yapılmaktadır. Sürekli ve etkin denetim sayesinde yürütülen faaliyetlerden beklenen verimler elde edilebilir, beklenen fayda ve gelişim sağlanabilir ve faaliyetlerin başarılı bir şekilde sürdürülmesi sağlanabilmektedir (Çetinkanat ve Sağnak, 2016). Denetim süreci; eğitim kaynaklarının etkin ortak kullanımını, öğrenme ve öğretme sürecini etkileyen durumların analiz edilmesini ve geliştirilmesini içeren bir süreçtir (Bilir, 2013). Denetim, diğer kurumlarda olduğu gibi eğitim kurumları açısından da önemli bir kontrol ve rehberlik faaliyetidir. Eğitim kurumlarında yapılan denetim, okulun amaç ve hedeflerine ulaşma konusunda planlananla ortaya çıkan sonuç arasındaki farkların incelenmesini ve değerlendirilmesini sağlamaktadır. Eğitim kurumlarında yürütülen eğitim öğretim faaliyetlerinin odak noktasında öğretmenler bulunmaktadır. Eğitimde denetim, öğretmenleri yakından ilgilendiren bir konudur. Bu açıdan bakarak çalışmada öğretmenlerin denetime yönelik tutumlarının incelenmesi amaçlanmıştır.

Denetim Kavramı

Milli kaynakların verimli kullanılması ve çağın gerektirdiği yeteneklere sahip bireylerin geleceğe hazırlanması konusunda eğitim kurumları en önemli faktörü oluşturmaktadırlar. Bu açıdan bakıldığında her ülkenin siyasal, kültürel ve sosyal durumunu ortaya koyan kendine özgü bir eğitim yapısının bulunduğu söylenebilir. Buna karşın bu sistem dahilinde, bütün öğrencileri zenginleştirici ve verimli bir öğrenme alanı oluşturan eğitim kurumlarına, yani okullara sahip olmak, bugün tüm ülkelerin ortak özlemlerinden biridir. Bu beklentiyi karşılamak için genel olarak her antrenmanda amaç ve hedeflerin belirlendiği görülmektedir. Denetim sistemi, bu amaç ve göstergelere ulaşma düzeyinin belirlenmesinde, daha iyi sonuçlara ulaşmak için gerekli aksiyonların alınmasında ve süreçlerin iyileştirilmesinde kilit rol oynamaktadır (Aydın, 2000).

Birçok Avrupa ülkesinde denetleme faaliyetleri kurullar/birimler vasıtasıyla kurulan denetleme mekanizmaları, bu bağlı olarak öğretmenlerin veya okulların kişisel olarak izlenmesine odaklanmaktadır (Remi, 2011). Bu ayrımın tarihsel açıdan bakılarak iki farklı yaklaşıma dayandığını söylemek mümkündür. Bir yanda bazı devletlerde eğitim yapısının kalite düzeyinin öğretmen ile ilgili olduğuna inanılmaktadır. Bu açıdan bakılarak öğretmenlerin kişisel denetimi ortaya çıkarken, diğer yanda örneğin Fransa gibi diğer ülkelerde Birleşik Krallıkta vurgu okul denetimlerindedir. Eğitim sisteminin kalitesinin öncelikle okullarda olanlara bağlı olduğunu varsayılmaktadır (Standaert, 2000).

Benzer şekilde yerli literatürde eğitim sisteminin gerçekleştirdiği denetim alanına göre denetimin program ve kurum denetimi şeklinde iki biçimde sınıflandırılmaktadır. Bu dönemde program denetimi, öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecindeki çalışmalarının gözlemlenmesi, denetlenmesi ve değerlendirilmesi iken, kurumsal denetimi ise insan ve maddi kaynakların sağlanıyor olması ve bu kaynakların standartlara göre izlenmesi, denetlenmesi ve değerlendirilmesi olarak yorumlamaktadır (Taymaz, 2002).

Gözetim, eğitim denetiminin aşamalarından birini oluşturmaktadır ve kamunun yararını koruyarak eğitim öğretim faaliyetlerini kontrol şekli olarak tarif edilebilmektedir (Bursalıoğlu, 2010). Denetim, bir örgütün davranışlarının yerleşik ilke ve kurallara uygunluğu ve kabul edilmiş amaçları karşılayıp karşılamadığını bulma sürecidir (Aydın, 2000). Denetim, okul tarafından yürütülen çalışmaları gözlemlemek, bir dizi kanal aracılığıyla kanıt toplamak ve okul hakkında bir yargıya varmaktır (Richards, 2001). Denetim, planlanan organizasyon, yönetim ve ürün hedeflerinden sapmaları önlemek için organizasyonel fonksiyonları denetim ve düzenleme sürecini ifade etmektedir (Başaran, 2000). Ancak denetim, sistemin ürettiklerinden geri bildirim alma ve bu geri bildirimi sistemi iyileştirmek ve geliştirmek için kullanma faaliyetidir. Kurumda düzeltme ya da iyileştirme varsa kontrol vardır, yoksa kontrol yoktur (Başar, 2010). Denetim, bağımsız ve nesnel bilgi elde etmek, yerel ve ulusal boyutta belirli bir performans kalitesini yakalamak, yasal ve mesleki gereklilikleri, veli ve öğrenci ihtiyaçlarını karşılama seviyesini belirlemek, bir okulun sunduğu eğitimin kalitesi için periyodik ve amaçlı bir inceleme biçiminde ifade edilmektedir (Janssens ve Van Amelsvoort, 2008).

Eğitim Denetimi

Eğitim sisteminde denetim uygulamasının eğitimcilerin görüş birliği olduğunu söylemek mümkündür. Bütün kurumların bir amacı ya da bir dizi amacı yakalamak için yaratılmıştır ve bu gayeye ulaşıldığı ölçüde varlığını sürdürmektedir. Bu nedenle amacını ne kadar yerine getirdiğini devamlı surette biliniyor ve izleniyor olması gerekir, bu yüzden var olmaktadır. Bu, girdilerin, süreçlerin ve sonuçların sürekli olarak izlenmesini ve değerlendirilmesini gerektirmektedir (Aydın, 2000). Bir kurumun amaçlarına ne kadar ulaştığı, kaynaklarını ne kadar etkin kullandığı, hizmet süreçlerinin nasıl iyileştirilebileceği gibi soruların cevaplanabilmesi amacıyla eğitim ve öğretim süreçlerinin izlenmesi ve değerlendirilmesi gerekli olmaktadır (Demirkasımoğlu, 2011). Bu sebeple sürekli denetim, analiz yapma ve geliştirme faaliyetlerini içeren denetim, eğitim sisteminde ayrılmaz bir süreç şeklinde algılanmaktadır (Aydın, 2000).

Denetim eğitimde ve diğer sosyal kurumlarda önemli bir süreci ifade etmektedir (Erdem, 2006). Deneti, yönetimin tüm alanlarında ve tüm yönetim süreçlerinde etkin olarak hissedilen eğitim sisteminin bir alt boyutudur (Erdem ve Eroğul, 2012). Bilir'e (2013) göre eğitim denetimi, eğitim sürecini iyileştirme ve daha etkili hale getirme nihai amacı ile eğitim sistemini etkileyen faktörlerin değerlendirilerek daha etkili eğitim ve öğretim sağlama görevidir. Eğitim denetimi bu işlevlere sahiptir, eğitim yönetiminde etkin bir yeri olan ve eğitim amaçlarının gerçekleştirilmesi için gereklidir. Eğitim sisteminin amaçlarının gerçekleşmesi, eğitim alt sisteminin etkisi altında gerçekleşmektedir. Alt mekanizmalardan biri olan kontrol, sistemin girdi, süreç ve çıktıları üzerinden bilgi elde ederek, alınan bilgileri değerlendirerek ve değerlendirme sonuçlarına göre örgütün amaçlarını değiştirerek ve formüle ederek eğitim sistemi içerisinde etkin bir yeri bulunmaktadır (Gökçe, 1994).

Eğitim denetimi, eğitim kurumunun insan ve malzemelerinin ilgili kanuni şartalara, kurum hedeflerine, eğitimin ilkeleri ile ekonomik kurallarına uyacak şekilde kullanımının ve bunların gerçekleştirilmesinde karşılaşılan sorunların belirlenmesi ve değerlendirilmesidir (Altıntaş, 1992). Eğitim denetimi, öğretmenlerin ve müfettişlerin uygulamalarını anlamalarını

sağlar; okullar ve ebeveynler için bilgi ve yeteneklerini mümkün olduğunca en iyi biçimde kullanılmasına yardımcı olma sürecini ifade etmektedir (Sergiovanni ve Starrat, 1993).

Bilir'e (2013) göre eğitim kaynaklarının kolektif bir şekilde etkin kullanımı, öğretme-öğrenme faaliyetlerini etkilemekte olan durumların eleştirel bir şekilde sentez edilmesini ve geliştiriliyor olmasını içerir. Başaran'a (2000) göre eğitim denetiminin amacı, okulların etkinliğini sağlamak ve sürdürmektir. Denetim faaliyetleri okul idaresi tarafından ister müfettiş tarafından yapılsa da denetimin temel amacı okulun etkililiğidir. Denetim aynı zamanda okulun devam eden değerlendirmesini denetlemek için yapılan faaliyetleri de içermektedir (Erdem, 2006). Buna dayanarak, okul tarafından yürütülen faaliyetlerin eğitim ve öğretime ne ölçüde katkı sağladığını değerlendirin ve bu faaliyetlerden daha fazla verim alınması için gerekli yardımın sağlanması gerekmektedir. Bu nedenle eğitimde öğretme-öğrenme süreci daha önemlidir; eğitim denetimi açısından eğitim sürecinin denetimi, kimin denetlediği, nasıl denetlediği ve denetimin standartları da çok önemlidir (Pehlivan, 2007).

Tüm eğitim faaliyetleri belirli hedeflere ulaşmayı amaçlar. Eğitim sistemleri, tasarladıkları insanları temel aldıkları eğitim felsefesine göre geliştirmek ve onların istediği sosyal modeli oluşturmak için tasarlanır (Şişman, 2007). Tecer'e (2011) göre denetimler, eğitim sisteminin amaçlarına ulaşma düzeyini sağlamak, hedeflere ulaşmaya yönelik araştırmalardaki eksiklikleri gidermek, hataları düzeltmek ve iyileştirmek ve hedeflere daha üst seviyelere ulaşmak amacıyla gerçekleştirilmektedir. Dolayısıyla denetimin temel amacı eğitim sistemini geliştirmektir. Bursalıoğlu'nun (2010) belirttiği gibi bu durumda denetim, eğitim amaçlarına göre gerçekleştirilir ve amacı eğitim amaçlarına en uygun değerleri ve eylemleri bulmaktır. Taymaz'a (2011) göre bu bağlamda denetimin bir amaca yönelik amaçlı bir faaliyet olduğunu söylemek mümkündür. Denetim, iş planının en iyi şekilde uygulanmasını, eksikliklerin tespit edilerek giderilmesini ve başarıya ulaşılmasını hedeflerken, kurum personelinin eğitimine ve yönlendirilmesine de önem vermektedir.

Güven'e (2011) göre denetim faaliyetleri ile öğretmenlere destek sunarak verimliliği artırmayı, öğretmen, yönetici ve öğrencilerin ufkunu genişletmeyi, yönetimin ve öğretmenlerin denetim sürecine etkin katılımını sağlamayı amaçlamaktadır. Dünder'a (2005) göre denetim, okul ve personel uygulamalarının gözden geçirilmesine izin vererek geri bildirim elde edildiğinden okul başarısına ve gelişimine yardımcı olmaktadır. Bu durumda denetim, eğitim-öğretim sürecinin daha etkin ve verimli hale getirilmesi, dolayısıyla eğitim-öğretim faaliyetlerinin etkinliğinin artırılması amacıyla yürütülen tüm kariyer yardımı ve rehberlik hizmetlerini kapsamaktadır (Yıldırım-Erol, 2010).

Aküzüm ve Özmen'e (2013) göre denetim, eğitimden beklenen amacı gerçekleştirmek ve insan kaynakları gelişiminin denetimini uygulamak için ana organdır. Denetimciler, eğitim sistemini doğrudan değerlendirebildikleri ve etkileyebildikleri için eğitim örgütlerinde önemli bir rol oynamaktadır. Denetimciler, eğitim organizasyonlarına idari ve pedagojik davranışın doğrudan denetçileri olarak katılmaktadırlar. Eğitim örgütlerinde, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin eylemlerinin süreçlere ve sonuçlara etkisini değerlendirebilecek konumdadırlar (Uğurlu, 2010). Yalçınkaya ve arkadaşlarına (2012) göre bu nedenle, eğitim sisteminde kilit rol

oynayan öğretmenleri ve okul yöneticilerini etkin kılmak ve geliştirmek için bir teftiş sistemine ve onu yürüten müfettişlere gereksinim olmaktadır.

Öz'ün (2003) belirttiği gibi eğitim sistemindeki değişim ve gelişmeler, müfettişlerin etkin teftiş yapmalarını gerektirmektedir. Eskiden müfettişler sadece öğretmenlerin öğretim yöntemlerini ve öğrencilerin bilgi düzeyini değerlendirirken, şimdilerde öğrencilerdeki davranış değişiklikleri, eğitim kurumu ile çevresi arasındaki ilişki, okul arasındaki formal ve informal ilişkileri analiz etmek zorundadırlar. Eğitim sistemi içerisinde yönetim, rehberlik, liderlik, yetiştirme, araştırma, soruşturma vb. işlevleri olan denetmenler; bireyin çevre ve koşullara uygun olmasına, kendini tanımasına ve kabul etmesine, eksikliklerini gidermesine, çözüm bulmasına yardımcı olmaktadır (Taymaz, 2011).

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Öğretmenlerin denetime ilişkin tutumlarının belirlenmesi amacıyla yapılmış olan bu çalışmada nicel bir yöntem olan tarama modeli tercih edilmiştir. Bu modelde geçmişte yaşanmış ya da yaşanmaya devam eden bir durumun betimlenmesi sağlanmaktadır (Karasar, 2012). Araştırmada öğretmenlerin denetim ile ilgili geçmişte yaşadıkları ve bu yaşantılarına bağlı olarak eğitimde denetim ile ilgili görüşleri demografik özelliklerine göre değerlendirilmiştir.

Evren ve Örneklem

Eğitimde denetim ile ilgili görüşlerine başvurulmuş öğretmenler, 2022 yılı Kasım ayında Malatya ili Yeşilyurt'ta bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi okullarda görev yapmakta olan 350 öğretmendir. Araştırma ile ilgili görüşü alınan öğretmenlerin bazı kişisel özellikleri Tablo 1'de yer aldığı gibidir.

Tablo 1. Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri

		N	%
Cinsiyet	Kadın	166	47,4
	Erkek	184	52,6
Branş	Sınıf Öğretmeni	220	62,9
	Branş Öğretmeni	130	37,1
Yaş	30 yaş ve altı	78	22,3
	31-40 yaş	165	47,1
	41 yaş ve üzeri	107	30,6

Eğitim Düzeyi	Lisans	203	58,0
	Yüksek Lisans	106	30,3
	Doktora	41	11,7
	Toplam	350	100,0
Kıdem	10 yıl ve altı	78	22,3
	11-15 yıl	165	47,1
	16-20 yıl	65	18,6
	21 yıl ve üstü	42	12,0
Görev Yapılan Okul	İlkokul	54	15,4
	Ortaokul	222	63,4
	Lise	74	21,1
	Toplam	350	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %47,4'ü kadın, %52,6'sı erkektir. %62,9'u sınıf öğretmeni, %37,1'i branş öğretmenidir. %22,3'ü 30 yaş ve altı, %47,1'i 31-40 yaş aralığında, %30,6'sı 41 yaş ve üzeridir. %58'i lisans, %30,3'ü yüksek lisans, %11,7'si doktora mezunudur. %22,3'ü 10 yıl ve altı süredir, %47,1'i 11-15 yıl arası süredir, %18,6'sı 16-20 yıl süredir, %12'si 21 yıl ve üstü süredir öğretmenlik yapmaktadır. %15,4'ü ilkokulda, %63,4'ü ortaokulda, %21,1'i ise lisede görev yapmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Öğretmenlerin ders denetimine ilişkin görüşlerinin alındığı araştırmada veri toplama aracı olarak, Gündüz ve ark. (2018) tarafından geliştirilmiş olan “Denetime İlişkin Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. 5’li likert tipinde olan ölçek, üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekteki maddelere ilişkin dereceler hiç, az, orta, çok ve pek çok biçiminde sınıflanmıştır. Gündüz ve ark. (2018) yaptıkları çalışmada ölçeğin Cronbach’s Alpha güvenirlik katsayısı ,95, bizim çalışmamızda ise ,93 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Öğretmenler ile Google forms üzerinden yürütülen anket uygulaması sonucunda elde edilen verilerin analizinde SPSS 22.0 programı kullanılmıştır. Öğretmenlerin demografik özelliklerinin dağılımının belirlenmesinde yüzde ve frekans analizi yapılmıştır. Öğretmenlerin demografik özelliklerine göre denetim ile ilgili görüşlerinin anlamlılık analizlerinin yapılmasından önce çarpıklık ve basıklık analizi yapılarak, elde edilen verilerin normallik durumu incelenmiştir (Tablo 2).

Tablo 2. Araştırma Verilerinin Normallik Durumu

	Ort.	ss.	Min-Max	Çarpıklık	Basıklık
Denetimin Örgüte Etkisi	4,08	0,13	3,67-4,22	-0,482	0,601
Denetimin İşgörene Etkisi	4,38	0,16	4,00-4,57	-0,141	0,188
Denetimin İlişkilere Etkisi	3,92	0,11	3,67-4,17	0,911	-0,219
Ölçek Toplamı	4,19	0,09	4,00-4,31	-0,736	-0,130

Araştırma verilerinin normallik analizinde çarpıklık değerlerinin en düşük -0,736, en yüksek 0,911 olduğu, basıklık değerlerinin en düşük -0,219, en yüksek 0,601 olduğu belirlenmiştir. Tabachnick ve Fidell'e (2013) göre çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1,500 ile +1,500 arasına olması durumunda araştırma verileri normal dağılım göstermektedir. Araştırma verilerinin normal dağılım göstermesi sebebiyle verilerin anlamlılık düzeylerinin analizinde parametrik testlerden t testi ve ANOVA testi kullanılmıştır. Analizlerde anlamlılık düzeyi $p < 0.05$ olarak alınmıştır.

Bulgular

Öğretmenlerin denetime ilişkin tutumlarının belirlenmesi amacıyla yürütülen anket uygulaması sonucunda elde edilen veriler, öğretmenlerin demografik özellikleri ile değerlendirilmiş, öğretmenlerin demografik özellikleri ile denetime ilişkin tutumları arasındaki istatistiksel olarak farklılaşma incelenmiştir.

Tablo 3. Cinsiyet Değişkenine Göre Denetime Yönelik Tutum

Cinsiyet		N	Ort.	ss.	t	p
Denetimin Örgüte Etkisi	Kadın	166	4,078	0,135	-0,366	0,714
	Erkek	184	4,083	0,116		
Denetimin İşgörene Etkisi	Kadın	166	4,381	0,134	0,683	0,495
	Erkek	184	4,370	0,175		
Denetimin İlişkilere Etkisi	Kadın	166	3,898	0,097	-2,795	0,005
	Erkek	184	3,931	0,122		
Ölçek toplamı	Kadın	166	4,187	0,080	-0,326	0,745
	Erkek	184	4,190	0,092		

Öğretmenlerin cinsiyetleri ile denetime ilişkin tutum ölçeğinin alt boyutlarından; denetimin örgüte etkisi, denetimin işgörene etkisi ve ölçek toplamı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmazken ($p>0,05$), denetimin ilişkilere etkisi alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Denetimin örgüte etkisi ve denetimin ilişkilere etkisi alt boyutlarında erkek öğretmenlerin puan ortalamaları daha yüksekken, denetimin işgörene etkisi ve ölçek toplam puanlarında kadın öğretmenlerin ortalama puanı daha yüksektir.

Tablo 4. Branş Değişkenine Göre Denetime Yönelik Tutum

Branş		N	Ort.	ss.	t	p
Denetimin Örgüte Etkisi	Sınıf Öğretmeni	220	4,085	0,111	0,726	0,468
	Branş Öğretmeni	130	4,075	0,146		
Denetimin İşgörene Etkisi	Sınıf Öğretmeni	220	4,347	0,184	-4,504	0,000
	Branş Öğretmeni	130	4,423	0,072		
Denetimin İlişkilere Etkisi	Sınıf Öğretmeni	220	3,938	0,123	5,231	0,000
	Branş Öğretmeni	130	3,876	0,076		
Ölçek Toplamı	Sınıf Öğretmeni	220	4,181	0,092	-2,151	0,032
	Branş Öğretmeni	130	4,202	0,076		

Öğretmenlerin branşları ile denetime ilişkin tutum ölçeğinin alt boyutlarından; denetimin işgörene etkisi, denetimin ilişkilere etkisi ve ölçek toplam puanları arasında istatistiksel olarak bir anlamlılık bulunurken ($p<0,05$), denetimin örgüte etkisi alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Denetimin örgüte etkisi ve denetimin ilişkilere etkisi alt boyutlarında sınıf öğretmenlerin puan ortalamaları daha yüksekken, denetimin işgörene etkisi ve ölçek toplam puanlarında branş öğretmenlerin ortalama puanı daha yüksektir.

Tablo 5. Yaş Değişkenine Göre Denetime Yönelik Tutum

Yaş		N	Ort.	ss.	F	p
Denetimin Örgüte Etkisi	30 yaş ve altı	78	4,079	0,106	4,473	0,012
	31-40 yaş	165	4,099	0,089		
	41 yaş ve üzeri	107	4,054	0,172		
	Toplam	350	4,081	0,125		
Denetimin İşgörene Etkisi	30 yaş ve altı	78	4,430	0,000	10,077	0,000
	31-40 yaş	165	4,339	0,172		
	41 yaş ve üzeri	107	4,391	0,175		
	Toplam	350	4,375	0,157		
Denetimin İlişkilere Etkisi	30 yaş ve altı	78	3,830	0,000	37,187	0,000
	31-40 yaş	165	3,929	0,120		
	41 yaş ve üzeri	107	3,956	0,108		
	Toplam	350	3,915	0,112		
Ölçek Toplamı	30 yaş ve altı	78	4,195	0,034	1,109	0,331
	31-40 yaş	165	4,182	0,078		
	41 yaş ve üzeri	107	4,196	0,120		
	Toplam	350	4,189	0,087		

Öğretmenlerin yaşları ile denetime ilişkin tutum ölçeğinin alt boyutlarından; denetimin örgüte etkisi, denetimin işgörene etkisi ve denetimin ilişkilere etkisi alt boyutları arasında istatistiksel bir anlamlılık bulunurken ($p < 0,05$), ölçek toplamı arasında istatistiksel anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p > 0,05$). Denetimin örgüte etkisi alt boyutunda denetime ilişkin tutum ortalaması en düşük olanlar 41 yaş ve üzeri öğretmenler (4,054), en yüksek olanlar ise 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerdir (4,099). Denetimin işgörene etkisi alt boyutunda denetime ilişkin tutum ortalaması en düşük olanlar 31-40 yaş arasında olan (4,339) öğretmenlerken, en yüksek olanlar 30 ve altı yaşlarda olan (4,430) öğretmenlerdir. Denetimin ilişkilere etkisi alt boyutunda denetime ilişkin tutum ortalaması en yüksek olanlar 41 ve üzeri yaşlarda (3,865) olan öğretmenlerken, en düşük olanlar 30 ve altı yaşlarda olan (3,830) öğretmenlerdir. Ölçek toplamında denetime ilişkin tutum ortalaması en yüksek olanlar 41 ve üzeri yaşlarda (4,196) olan öğretmenlerken, en düşük olanlar ise 31-40 yaşları (4,182) arasında olan öğretmenlerdir.

Tablo 6. Eğitim Durumu Değişkenine Göre Denetime Yönelik Tutum

Eğitim Durumu		N	Ort.	ss.	F	p
Denetimin Örgüte Etkisi	Lisans	203	4,089	0,104	4,058	0,018
	Yüksek Lisans	106	4,054	0,173		
	Doktora	41	4,110	0,000		
	Toplam	350	4,081	0,125		
Denetimin İşgörene Etkisi	Lisans	203	4,356	0,159	4,645	0,010
	Yüksek Lisans	106	4,391	0,176		
	Doktora	41	4,430	0,000		
	Toplam	350	4,375	0,157		
Denetimin İlişkilere Etkisi	Lisans	203	3,910	0,116	22,442	0,000
	Yüksek Lisans	106	3,958	0,104		
	Doktora	41	3,830	0,000		
	Toplam	350	3,915	0,112		
Ölçek toplamı	Lisans	203	4,188	0,073	2,564	0,078
	Yüksek Lisans	106	4,197	0,120		
	Doktora	41	4,210	0,000		
	Toplam	350	4,189	0,087		

Öğretmenlerin eğitim durumları ile denetime ilişkin tutum ölçeğinin alt boyutlarından; denetimin örgüte etkisi, denetimin işgörene etkisi ve denetimin ilişkilere etkisi alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlılık bulunurken ($p < 0,05$), ölçek toplam puanında istatistiksel olarak anlamlılık bulunmamaktadır ($p > 0,05$). Denetimin örgüte etkisi alt boyutu puan ortalaması en düşük olanlar yüksek lisans mezunu öğretmenlerken (4,054), en yüksek olanlar ise doktora mezunu öğretmenlerdir (4,110). Denetimin işgörene etkisi alt boyutu puan ortalaması en düşük olanlar lisans mezunu öğretmenlerken (4,356), en yüksek olanlar doktora mezunu öğretmenlerdir (4,430). Denetimin ilişkilere etkisi alt boyut puanı en düşük olanlar doktora mezunu öğretmenlerken (3,830), en yüksek olanlar yüksek lisans mezunu öğretmenlerdir (3,958). Ölçek toplamında denetime ilişkin tutum puan ortalaması en düşük olanlar lisans mezunu (4,188) olan öğretmenlerken, en yüksek olanlar doktora (4,210) mezunu öğretmenlerdir.

Tablo 7. Kıdem Değişkenine Göre Denetime Yönelik Tutum

Kıdem		N	Ort.	ss.	F	p
Denetimin Örgüte Etkisi	10 yıl ve altı	78	4,079	0,106	16,960	0,000
	11-15 yıl	165	4,099	0,089		
	16-20 yıl	65	4,112	0,109		
	21 yıl ve üstü	42	3,963	0,210		
	Toplam	350	4,081	0,125		
Denetimin İşgörene Etkisi	10 yıl ve altı	78	4,430	0,000	18,177	0,000
	11-15 yıl	165	4,339	0,172		
	16-20 yıl	65	4,455	0,199		
	21 yıl ve üstü	42	4,290	0,000		
	Toplam	350	4,375	0,157		
Denetimin İlişkilere Etkisi	10 yıl ve altı	78	3,830	0,000	25,126	0,000
	11-15 yıl	165	3,929	0,120		
	16-20 yıl	65	3,964	0,122		
	21 yıl ve üstü	42	3,943	0,081		
	Toplam	350	3,915	0,112		
Ölçek toplamı	10 yıl ve altı	78	4,195	0,034	26,184	0,000
	11-15 yıl	165	4,182	0,078		
	16-20 yıl	65	4,249	0,111		
	21 yıl ve üstü	42	4,113	0,081		
	Toplam	350	4,189	0,087		

Öğretmenlerin kıdemleri ile denetime ilişkin tutum ölçeğinin alt boyutlarından; denetimin örgüte etkisi, denetimin işgörene etkisi, denetimin ilişkilere etkisi alt boyutları ve ölçek toplamı arasında istatistiksel olarak anlamlılık bulunmaktadır ($p < 0,05$). Denetimin örgüte etkisi alt boyutu puan ortalaması en düşük olanlar kıdemi 21 yıl ve üstü olan öğretmenlerken (3,963), en yüksek olanlar kıdemi 16-20 yıl aralığında olan öğretmenlerdir (4,112). Denetimin

işgörene etkisi alt boyut puanı en düşük olanlar kıdemi 21 yıl ve üstü olan öğretmenlerken (4,290), en yüksek olanlar kıdemi 16-20 yıl aralığında olan öğretmenlerdir (4,455). Denetimin ilişkilere etkisi alt boyutu puan ortalaması en düşük olanlar kıdemi 10 yıl ve altı olan öğretmenlerken (3,830), en yüksek olanlar kıdemi 16-20 yıl aralığında olan öğretmenlerdir (3,964). Ölçek toplamında denetime yönelik tutum puan ortalaması en düşük olanlar kıdemi 21 yıl ve üstü olan öğretmenlerken (4,113), en yüksek olanlar kıdemi 16-20 yıl aralığında olan öğretmenlerdir (4,249).

Tablo 8. Okul Türü Değişkenine Göre Denetime Yönelik Tutum

Okul Türü		N	Ort.	ss.	F	p
Denetimin Örgüte Etkisi	İlkokul	54	4,220	0,000	54,512	0,000
	Ortaokul	222	4,064	0,073		
	Lise	74	4,030	0,202		
	Toplam	350	4,080	0,125		
Denetimin İşgörene Etkisi	İlkokul	54	4,257	0,182	39,279	0,000
	Ortaokul	222	4,425	0,126		
	Lise	74	4,313	0,156		
	Toplam	350	4,375	0,157		
Denetimin İlişkilere Etkisi	İlkokul	54	3,912	0,086	2,440	0,089
	Ortaokul	222	3,907	0,114		
	Lise	74	3,940	0,121		
	Toplam	350	3,915	0,112		
Ölçek toplamı	İlkokul	54	4,173	0,071	15,180	0,000
	Ortaokul	222	4,208	0,075		
	Lise	74	4,148	0,112		
	Toplam	350	4,189	0,087		

Öğretmenlerin okul türleri ile denetime ilişkin tutum ölçeğinin alt boyutlarından; denetimin örgüte etkisi, denetimin işgörene etkisi ve ölçek toplam puanları arasında istatistiklerin olarak anlamlılık bulunurken ($p < 0,05$), denetimin ilişkilere etkisi alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlılık bulunmamaktadır ($p > 0,05$). Denetimin örgüte etkisi alt

boyut puanları en düşük olanlar lisede görev yapan öğretmenlerken (4,030), en yüksek olanlar ilkokulda görev yapan öğretmenlerdir (4,220). Denetimin işgörene etkisi alt boyutu puan ortalaması en düşük olanlar ilkokulda görev yapan öğretmenlerken (4,257), en yüksek olanlar ortaokulda görev yapan öğretmenlerdir (4,425). Denetimin ilişkilere etkisi alt boyut puanı en düşük olanlar ortaokulda (3,907) görev yapan öğretmenlerken, en yüksek olanlar ilkokulda (3,912) görev yapan öğretmenlerdir. Ölçek toplamı puanları en düşük olanlar lisede görev yapan öğretmenlerken (4,148), en yüksek olanlar ise ortaokulda görev yapan öğretmenlerdir (4,208).

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Denetim, eğitim kurumlarının belirlemiş oldukları amaç ve hedeflerine ulaşmalarının değerlendirilmesi açısından önemlidir. Eğitim kurumunda öncelikli amaçlarından birinin öğrencilerin akademik başarısının yükseltilmesi olmasından dolayı öğretmenlerin görevlerini yapmaları sırasında yaptıklarının denetlenmesi, eğitimin nihai sonucunun değerlendirilmesi anlamına gelmektedir. Öğretmenler denetime yönelik tutumlarını, denetimin etkilediği konulara göre belirlemektedirler ve öğretmenlerin bu yöndeki tutumları kişisel özelliklerine göre farklılaşabilmektedir. Araştırmada öğretmenlerin denetime yönelik tutumlarının kişisel özelliklerine göre farklılaşma durumu incelenmiştir.

Öğretmenlerin cinsiyetleri ile denetime ilişkin tutum ölçeğinin alt boyutlarından; denetimin örgüte etkisi, denetimin işgörene etkisi ve ölçek toplamı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmazken, denetimin ilişkilere etkisi alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Tankı (2018) yapmış olduğu araştırmada öğretmenlerin cinsiyetleri ile denetime yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak bir anlamlılık bulunmadığını belirlemiştir. Yılmaz (2019) yaptığı araştırmada öğretmenlerin cinsiyetleri ile öğretimsel denetin algıları arasında istatistiksel olarak anlamlılık bulunmadığını tespit etmiştir. Temiz (2018) araştırmasında öğretmenlerin cinsiyetleri ile denetime yönelik görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlılık bulunmadığını tespit etmiştir. Araştırmada erkek öğretmenlerin denetimin örgüte ve ilişkilere etkisinin denetime yönelik tutumlarında etkili olurken, kadın öğretmenlerin denetime yönelik tutumlarına denetimin işgörene etkisi daha yoğun hissedilebilmektedir.

Öğretmenlerin branşları ile denetime ilişkin tutum ölçeğinin alt boyutlarından; denetimin işgörene etkisi, denetimin ilişkilere etkisi ve ölçek toplam puanları arasında istatistiksel olarak bir anlamlılık bulunurken, denetimin örgüte etkisi alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Temiz (2018) yaptığı araştırmada öğretmenlerin branşları ile denetime yönelik görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlılık bulunduğunu belirlemiştir. Yılmaz (2019) yaptığı araştırmada öğretmenlerin branşları ile öğretimsel denetin algıları arasında istatistiksel olarak anlamlılık bulunduğunu tespit etmiştir. Sınıf öğretmenlerinin denetimin örgüte ve ilişkilere etkisi olacağını, branş öğretmenlerinin ise denetimin işgörene etkisinin olacağını düşündükleri ve denetime yönelik tutumlarının bu faktörlere göre şekillendiği söylenebilir.

Öğretmenlerin yaşları ile denetime ilişkin tutum ölçeğinin alt boyutlarından; denetimin örgüte etkisi, denetimin işgörene etkisi ve denetimin ilişkilere etkisi alt boyutları arasında istatistiksel bir anlamlılık bulunurken, ölçek toplamı arasında istatistiksel anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Temiz (2018) araştırmasında öğretmenlerin yaşları ile denetime yönelik görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlılık bulunmadığını tespit etmiştir. Araştırmada öğretmenlerin denetime yönelik tutum düzeylerinin yaş düzeyinin yükselmesi ile çoğunlukla yükseliyor olduğu görülmüştür. Yaş faktörünün yükselmesi öğretmenlerin mesleki tecrübe edinmeleri açısından önemli olduğu gibi, denetime ilişkin tutumlarında da etkili olabilmektedir.

Öğretmenlerin eğitim durumları ile denetime ilişkin tutum ölçeğinin alt boyutlarından; denetimin örgüte etkisi, denetimin işgörene etkisi ve denetimin ilişkilere etkisi alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlılık bulunurken, ölçek toplam puanında istatistiksel olarak anlamlılık bulunmamaktadır. Tankı (2018) yapmış olduğu araştırmada öğretmenlerin eğitim durumları ile denetime yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak bir anlamlılık bulunmadığını belirlemiştir. Araştırmada öğretmenlerin eğitim düzeylerinin yükselmesi ile denetime yönelik tutumlarının da çoğunlukla yükselmekte olduğu görülmüştür. Eğitim düzeyinin yükselmesi öğretmenlerin denetime yönelik farkındalık düzeylerini olumlu yönde etkilerken, denetime yönelik tutumlarını da olumlu yönde etkileyebilmektedir.

Öğretmenlerin kıdemleri ile denetime ilişkin tutum ölçeğinin alt boyutlarından; denetimin örgüte etkisi, denetimin işgörene etkisi, denetimin ilişkilere etkisi alt boyutları ve ölçek toplamı arasında istatistiksel olarak anlamlılık bulunmaktadır. Tankı (2018) yapmış olduğu araştırmada öğretmenlerin kıdemleri ile denetime yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak bir anlamlılık bulunmadığını belirlemiştir. Yılmaz (2019) yaptığı araştırmada öğretmenlerin kıdemleri ile öğretimsel denetin algıları arasında istatistiksel olarak anlamlılık bulunmadığını tespit etmiştir. Temiz (2018) araştırmasında öğretmenlerin kıdemleri ile denetime yönelik görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlılık bulunmadığını tespit etmiştir. Araştırmada öğretmenlerden kıdemi 16-20 yıl arasında olanların denetime yönelik tutumlarının en yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmenler mesleğe başladıkları ilk yıllarda mesleki tecrübelerinin az olması, son yıllarında ise mesleki yorgunluk ve tükenmişlik yaşamaları sebebiyle denetime yönelik tutum düzeylerinde azalma olabilmektedir.

Öğretmenlerin okul türleri ile denetime ilişkin tutum ölçeğinin alt boyutlarından; denetimin örgüte etkisi, denetimin işgörene etkisi ve ölçek toplam puanları arasında istatistiklerin olarak anlamlılık bulunurken, denetimin ilişkilere etkisi alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlılık bulunmamaktadır. Yılmaz (2019) yapmış olduğu araştırmasında öğretmenlerin denetime yönelik tutumları ile okul türleri arasında istatistiksel olarak anlamlılık bulunduğunu belirlemiştir. Okul türündeki farklılıklar, okulun amaç ve hedeflerinde farklılıklar oluşturabilmektedir. Bu farklılıklar da öğretmenlerin denetime yönelik tutumlarında farklılıklar oluşmasına sebep olabilmektedir.

Araştırma sonucunda, cinsiyet, branş, yaş, eğitim durumu, kıdem ve okul türü değişkenlerin öğretmenlerin denetime yönelik tutumları üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca öğretmenlerin eğitim düzeylerinin artması, denetime yönelik tutum konusunda farkındalık durumlarının artmasını sağlarken, öğretmenler kıdem ve yaşlarının

artması ile birlikte mesleki yorgunluk ve tükenmişlik durumu yaşayabilmekte ve buna bağlı olarak da denetime yönelik tutum düzeyleri düşebilmekte olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin denetime yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olmasını sağlamak adına, mesleki yorgunluk ve tükenmişlik yaşamamaları adına meslek içi eğitimlerin verilmesi yararlı olabilecektir.

Öğretmenlerin denetime yönelik tutumları farklı değişkenlerden de etkilenebilmektedir. Bu açıdan bakılarak yeni yapılacak araştırmalarda farklı bölgelerde görev yapan öğretmenlerin denetime yönelik tutumlarının araştırılması ve karşılaştırmalı olarak analiz edilmesi yararlı olabilecektir.

Kaynakça

- Aküzüm C., Özmen, F. (2013). Eğitim denetmenlerinin rollerini gerçekleştirme yeterlikleri bir meta-sentez çalışması. *EKEV Akademi Dergisi*, 56, 97-120.
- Altıntaş, R. (1992). İlköğretimin teftişi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 403-422.
- Aydın, M. (2000). *Çağdaş eğitim denetimi*. Yenilenmiş 4. Baskı. Ankara: Hatiboğlu Yayınevi
- Başar, H. (2010). Eğitim Denetiminde Bilim ve Teknolojiden Yararlanmak. II. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi (223-231). Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi-Temsen.
- Başaran, İ. E. (2000). *Yönetim*. Ankara: Feryal Matbaası.
- Bilir, A. (2013). Eğitimde denetimsel davranışın amaç ve işlevleri. *Eğitim Bilim ve Toplum Dergisi*, 11(44), 8-31
- Bursalıoğlu, Z. (2010). Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış. 15. Baskı. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Çetinkanat, C., Sağnak, M.(2016). Eğitim müfettişlerinin tercih ettikleri denetim stillerinin kontrol odağına göre karşılaştırılması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 43, 33-42.
- Demirkasımoğlu, N. (2010). Türk eğitim sisteminde bir alt sistem olan denetim sisteminin seçilmiş bazı ülkelerin denetim sistemleri ile karşılaştırılması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(23), 24-48.
- Dündar, A. A. (2005). *İlköğretim okullarında yapılan teftişin okul başarısı ve gelişimi üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erdem, A. R. (2006). Öğretim denetiminde yeni bakış açısı: “Sürekli geliştirme” temeline dayalı öğretimin denetimi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 275-294.

- Erdem, A. R., Eroğul, M. G. (2012). Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre ders denetiminde eğitim müfettişlerinin öğretmene ilişkin tutumları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 13-26.
- Gülşen, C. (2009). Eğitim denetiminde kalite yönetimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 38(182), 149-165.
- Gündüz, Y. Elma, C. Aslan, H. (2018). Denetime İlişkin tutum ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(28), 31-59.
- Güven, R. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin rehberlik ve denetim sürecine ilişkin görüşleri (Yozgat ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Janssens, F. J. K. (2007). *Supervising the Quality of Education*. In W. Böttcher ve H. G. Kotthoff (Eds.), *Schulinspektion: Evaluation, Rechenschaftslegung und Qualitätsentwicklung*. Münster: Waxman.
- Janssens, F. J. K., Van Amelsvoort, G. H. (2008). School Self-Evaluations and School Inspections in Europe: An Exploratory Study. *Studies in Educational Evaluation*, 34, 15-23.
- Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Başkanlığı (2010). *Özel eğitim kurumları denetim rehberi*. Ankara.
- Nayir, F. (2013). Eğitimde kalite geliştirme sürecinde okul değerlendirmenin rolü. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 119-134.
- Öz, M. F. (2003). *Türkiye Cumhuriyeti milli eğitim sisteminde teftiş*. Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi.
- Pehlivan, F. (2007). *Türkiye, Fransa ve İngiltere eğitim sistemlerinde öğretimsel etkinliklerin denetiminin yapısal olarak karşılaştırılması*. Bilim Uzmanlığı Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Remi, T. (2011). School Inspections: From Control and Regulation to Support and Counselling? *Current Literature Review in Education November*, 1-16.
- Richards, C. (2001). School Inspection: A Re-appraisal. *Journal of Philosophy of Education Society of Great Britain*, 35(4), 655-665.
- Sergiovanni, T. J., Starratt, R. J. (1993). *Supervision a redefinition*. United States: McGraw-Hill.
- Standaert, R. (2000). *Inspectorates of Education in Europe: A Critical Analysis*. Utrecht: Department for Educational Development, Ministry of Education, Flanders
- Şişman, M. (2007). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem.
- Tankı, A. (2018). *İlkokul öğretmenlerinin denetmenlere yönelik yeterlik algıları ve tutumlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Doğu Akdeniz Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Araştırma Enstitüsü, Gazimağusa, Kuzey Kıbrıs.
- Taymaz, H. (2002). *Eğitim sisteminde teftiş kavramlar, ilkeler, yöntemler*. Geliştirilmiş 5. Baskı. Ankara: PegemA Yayıncılık.

- Taymaz, H. (2011). *Eğitim sisteminde teftiş: Kavramlar, ilkeler, yöntemler*. Ankara: Pegem.
- TDK, Türk Dil Kurumu Sözlük, <https://sozluk.gov.tr/> (15.09.2022)
- Tecer, O. (2011). *İlköğretim müfettişlerince yapılan okul denetimlerinin öğretmenlerin içsel motivasyon ve iş tatmini düzeylerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Temiz, S. (2018). *Okul müdürlerinin denetim rollerine ilişkin öğretmen algılarının incelenmesi (Şanlıurfa ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Uğurlu, C. T. (2010). Öğretmenlerin eğitim müfettişlerinin etik davranışlarına ilişkin görüşleri. *e- Intertanional Journal of Educational Research*, 1(2), 66-78.
- Yalçınkaya, M. (1993). Klinik teftiş farklı bir model mi? *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 26(2) 379-386.
- Yıldırım, D. Ş. (2006). *Resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin motivasyon ve iş tatminini etkileyen faktörler*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım-Erol, S. (2010). *İlköğretim okulu müdürlerinin denetim sürecinde ilköğretim müfettişlerinden beklentileri*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Yılmaz, E. (2019). *Öğretmen algılarına göre okul müdürünün öğretimsel denetim davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.

Öğretmenlerin Mesleğe Yönelik Motivasyon Düzeylerinin İncelenmesi

Nazan SALMAN¹

Şahin KARTAL²

Recep SACU³

Fevzi TUBAY⁴

DOI: 10.5281/zenodo.8322187

Öz

Araştırmada öğretmenler için çok yönlü yararları bulunan motivasyon düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır ve araştırmada genel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklem grubu, 2022 yılı Ekim ayında Malatya ili Battalgazi ilçesinde bulunan ilkokullarda görev yapmakta olan 260 öğretmendir. Verilerin toplanmasında, Öztürk ve Uzunkol (2013) tarafından oluşturulan “İlkokul Öğretmeni Motivasyon Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde SPSS elektronik veri analiz programının 24.0 versiyonu kullanılmış, anlamlılık düzeyi $p<0.05$ olarak alınmıştır. Araştırmanın sonucunda, kadın öğretmenlerin mesleklerine yönelik motivasyon düzeylerinin erkeklere kıyasla daha yüksek olduğu, öğretmenlerinin yaş düzeylerinin yükselmesi ile mesleklerine yönelik motivasyon düzeylerinin yükseldiği belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca öğrenin düzeyinin yükselmesinin, hizmet süresinin yükselmesinin öğretmenlerin mesleğe yönelik motivasyonlarını yükselttiği, 3. ve 4. sınıfları okutmakta olan öğretmenlerin mesleklerine yönelik motivasyon seviyelerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Öğretmenlik Mesleği, Motivasyon

Examining Teachers' Motivation Levels for the Profession

Abstract

In the study, it was aimed to examine the motivation levels, which have versatile benefits for teachers, and the general survey method was used in the research. The sample group of the research is 260 teachers working in primary schools in Battalgazi district of Malatya province

¹ Yavuz Selim İlkokulu, Battalgazi/Malatya, nazansalman2844@gmail.com

² Bulgurlu Şehit Hamit Fendoğlu Ortaokulu, Battalgazi/Malatya, sahinkartal_44@hotmail.com

³ Battalgazi Ortaokulu, Battalgazi/Malatya, recepsacu@hotmail.com

⁴ Yahya Kemal Beyatlı İlkokulu, Battalgazi/Malatya, fevzi_2344@hotmail.com

in October 2022. The "Primary School Teacher Motivation Scale" created by Öztürk and Uzunkol (2013) was used to collect the data. The 24.0 version of the SPSS electronic data analysis program was used in the analysis of the data obtained from the research, and the significance level was taken as $p < 0.05$. As a result of the research, it was determined that the motivation levels of female teachers towards their profession were higher than that of men, and the level of motivation towards their profession increased with the increase in the age levels of the teachers. In the study, it was also found that the increase in the level of learning and the increase in the length of service increased the motivation of the teachers towards the profession, and the motivation levels of the teachers who were teaching the 3rd and 4th grades for their profession were higher.

Keywords: Teacher, Teaching Profession, Motivation

Giriş

Öğretmenlerin kendi mesleki gelişimlerini sağlamaları, iş arkadaşları ile bir ekip çalışması içerisinde olmaları, ders vermekte oldukları sınıflarına odaklanmaları öğretmenlerden beklenenler arasındadır. Bu doğrultuda, etkili öğrenme-öğretme süreçlerinin sağlanabilmesi için öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeylerini ne ölçüde geliştirdiklerinin belirlenmesi önemlidir (Gümüş vd., 2018).

Öğretmenlerin mesleklerini öğrenebilme düzeylerinin anlaşılabilmesi, ihtiyaç duydukları bilgi, beceri ve yeterlilikleri belirleyerek mesleki gelişimlerini olumsuz etkileyebilmektedir. Öğretmenlerin en son öğretim yöntem ve teknolojilerini ne ölçüde takip ettikleri, bu teknolojileri öğrenme ortamına nasıl uygulayacaklarını anlayıp anlamadıkları, meslektaşları ile ne kadar iyi işbirliği yaptıkları ve neler yapabilecekleri gibi mesleki gelişim düzeylerinin anlaşılabilmesi Mesleki gelişimlerini sağlamak için işbaşı eğitim programlarına ne ölçüde katıldıkları onların mesleklerine yönelik motivasyonları konusunda önemli unsurlar olmaktadır. (Gümüş vd., 2018).

Motivasyon, bir kişinin davranışını ve herhangi bir işteki başarısını etkileyen yönlerden biridir. Öğretmenlerin motivasyonlarını etkileyen faktörlerin belirlenmesi, öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine katılmalarına, etkinlikleri etkili ve verimli kılmalarına, dolaylı olarak öğrenci başarısını artırmalarına yardımcı olmaktadır (Ofoegbu, 2004).

Motivasyonu üst düzeyde olan kişilerin kariyerlerinde daha başarılı ve üretken oldukları ve çalışanlarla daha iyi sosyal etkileşime sahip oldukları belirtilmektedir (Lindner, 1998; Park ve Rainey, 2011). Bu nedenle öğretmenlerde motivasyon seviyesinin üst düzeyde bulunması eğitimin kalitesini artırmada önemli bir yere sahip olduğuna inanılmaktadır. Öğrenme-öğretme sürecinin niteliğinin belirlenmesinde öğretmenlerin motivasyon düzeyinin önemli rol oynamaktadır (Öztürk ve Uzunkol, 2013). Bunun yanında motivasyonu üst düzeyde olan öğretmenler meslekleri ile ilgili yeni uygulamalara daha açık ve istekli maktadırlar (De Jesus ve Lens, 2005). Ayrıca okullarının karar alma süreçlerine katılım oranları olumlu yönde artmakta ve öğretme ile ilgili tutumlarının olumlu olarak etkileyebilmektedir (Sapkale, 2009;

Özdoğru ve Aydın, 2012). Bu çalışmada öğretmenler için çok yönlü yararları bulunan motivasyon düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Motivasyon Kavramı

Günümüz dünyasında, nüfus artışının ve refahın göreceli genişlemesinin etkisiyle tüketim, sürekli olarak yükselmektedir. Artan tüketim, artan üretimi gerektirir. Küreselleşme ve bilgi dünyasında teknoloji transferinin hız kazanması nedeniyle, bir asır önce birkaç şirkette veya ülkede var olan yetenekler, birçok örgüte veya ülkeye yayılarak şirketler, ülkeler ve bölgeler arasındaki rekabeti yoğunlaştırmıştır (Saraçoğlu, 1998; Can vd. 2006). Bu rekabet ortamı, başarıllığı ve buna bağlı olarak farklı olmayı amaçlayan kuruluşlar için insan unsurunun önemini ortaya çıkartmaktadır. Kendisine verilen görevleri yerine getiren çalışanlar, örgütler arasındaki farklılığın oluşmasına en büyük katkıyı yapanlar olarak görülmekte ve bu nedenle kuruluşlar işgörenlerinin memnuniyet seviyelerini önemsemektedirler (Başaran, 2004).

Bir bireye hayat veren temel olarak iki güdü grubu vardır. Bunlar doğuştandır ve öğrenilmiştir. Doğuştan gelen ve içgüdü olarak tanımlanan içgüdüler, tüm canlılarda hemen hemen aynı olan fiziksel güdülerdir. Sosyal motivasyon dediğimiz sonradan öğrenilen motivasyonlar, sosyal varlıklar olarak ortaya çıkan çalışma, saygı, sevgi, arkadaşlık, tanınma vb. motivasyonlardır (Eroğlu, 2010).

Psikolojiye ait bir kavram olan motivasyon; Latince "movere", genel ilgi, istek ve ihtiyaçları belirtmek için "hareket" sözcüğüyle birlikte kullanılmaktadır (Taşdemir, 2013). Türkçede motivasyon, motivasyon veya eylem gibi kelimeler kullanılabilir. Motivasyon, davranışı bir amaca yöneltme ve insanları harekete geçirme gücü olup, bireyleri belirlenmiş olan bir amaç konusunda harekete geçirme faaliyetlerinin tamamı şeklinde ifade edilebilmektedir (Tengilimoğlu vd., 2016; Eren, 2017).

İnsanları hareketlendiren ve onların faaliyetlerine yön veren başlıca şeyler düşünceler, umutlar, inançlar kısacası arzular, ihtiyaçlar ve korkulardır. Harekete geçiren, hareketi sürdüren ve bireyleri olumlu yöne yönlendiren üç önemli özelliği bulunan bir güç olan motivasyon, insanları çalışma ortamıyla tanışmaya teşvik eden ve etkileyen bir süreç yaratarak bireyleri ve bireyleri sürekli olarak bir yönde hareket ettirmeye çalışır. kuruluşlar ve kişiler tarafından ihtiyaç duyulan olarak tanımlanabilir (Güney, 2015; Parlak, 2016).

Motivasyon, bir faaliyette bulunmaya yönlendirilme anlamına gelir ve harekete geçme dürtüsü veya ilhamı olmayan bir kişi motive edilmemiş olarak kabul edilir. Öte yandan, motive olan veya işi bitirmeye odaklanmaktadır (Ryan ve Deci, 2000). Birçok kaynak bireylerin motive olmasını etkilemektedir (Eroğlu, 2010). Motivasyon, bireyleri belli hedefler konusunda yönlendirme yapan, eforlarının bir bölümünü bu hedeflere ayırmalarını sağlayan ve bireylerde davranış değişikliği sağlamaktadır (Hoy ve Miskel, 2012). Bu kaynaklar bireyin kendisinin arzu ve istekleri, iç süreçleri ve çevresel faktörler olabilmektedir (Us, 2007; Koçel, 2015).

Motivasyonun üç farklı boyutu vardır. Birincisi motivasyon, harekete geçme motivasyonunun olmamasıdır. İkincisi, içsel motivasyon eylemi gönüllü olarak yapmaktır, çünkü eylemin kendisi insanlar için çekicidir. Üçüncüsü, dışsal motivasyon, herhangi bir nedenle davranışın düzenlenmesidir (Gagne vd., 2014). İçsel motivasyonumuz değerlerimizle

uyumlu, doyumu ise insanın iç dünyasıyla alakalıdır. Dışsal motivasyon çoğunlukla bireyi tatmin edecek özellikler barındırmaktadır (George, 2011). Bu açıdan bakılarak dışsal motivasyonun tatmin durumunu izlemek mümkündür. Çünkü bu gücü sağlayan araçlar genellikle somuttur. Motivasyon, bireyi harekete geçmeye motive etme ve etkileme süreci, çalışanları bir örgüt veya kurumun amaçlarına yaklaştıran tüm eylem ve çabalar, kişiyi harekete geçiren, bireyin eylemlerine yön veren ikna ve teşvik edici tüm eylem ve çabalar, umutlar, inançlardır. Motivasyon arzular, hedefler, tercihler, irade, hırs, moral, arzu, ilgi gibi duyguları ve insan davranışının temel nedenlerini açıklayan faktörleri kapsayan süreçtir (Torlak, 2008; Serinkan, 2008; Koçel, 2015; Güney, 2015).

İster yönetim düzeyinde, ister çalışan düzeyinde olsun, birim zamanda bireysel performans ve iş verimini etkileyen faktörler, yönetim bilimi araştırmacılarını her zaman ilgilendirmekte olan konulardan biridir. Özellikle post-endüstriyel gelişme, işgücü sayısında azalmaya yol açmıştır (Eren, 2008). Süreçte, sayılardaki bu azalmaya karşılık, çalışanların özellikleri önemli olmakta ve onlardan çalışmalarının verimlilik odaklı olması talep edilmektedir. Örgütsel motivasyonun sağlanması çalışan verimliliğini artırmakta, örgüt ve lider verimliliğine olumlu katkı sağlamaktadır. Bir örgütün hangi alanda çalışırsa çalışsın, kendisinden beklenen hizmet kalitesini sunabilmesi, öncelikle çalışanlarının motivasyonuna bağlıdır (Başaran, 2000).

Motivasyonun tanımları arasında farklılıklar olmakla birlikte; motivasyon, bireyin belirlenen bir amaca erişmek hareketlenmesini sağlayan ve aynı zamanda bireyin sergilediği davranışı pekiştirmesini ve çabayı sürdürmesini sağlayan güç olarak değerlendirilmektedir (Başaran, 2004). Bu konuda tüm sektör liderleri motivasyonun işgörenlerin çalışmaları ile ilgili bir kavram olduğunu düşünmelidirler (Lunenburg ve Ornstein, 2013).

Motivasyonun Önemi

Yönetim kademesinde bulunanların görevi, grubun veya organizasyonun amaçlarına ulaşılmasını temin etmektir. Bunun için insan kaynaklarının etkin kullanılması gerekir (Başaran, 2000: 73). Bir örgütün çalışanları, yaptıkları işten ve ait oldukları örgütten tatmin olma, belirlenen amaçlar doğrultusunda çalışmaya istekli olma, bu arzuyu gerçekleştirmek için zihinsel, fiziki ve ruhsal enerjiye sahip olma, olumlu bir tutumla işlerine bağlanma olasılıkları yüksektir (Levine ve Crom, 1993). İnsanları çalıştırmanın etkili bir yolu bulunmaktadır, o da bireyleri motive etmektir (Koçel, 2015). Motivasyon, duyguları amaca, öz motivasyona ve davranışsal kontrole ve yaratıcılığa odaklamak için kritik öneme sahiptir. Burada duyguları kontrol etmek özellikle önemlidir (Serinkan, 2008).

Yönetim görevinde bulunanlar motive edici araçları kullanmakla yapılan işe odaklanmak, işi daha iyi yürütmek için mücadele etmektedirler. Motivasyonun bir başka boyutu da çalışan memnuniyeti ile ilgilidir. Bu aynı zamanda örgütsel amaçlar doğrultusunda çaba ve faaliyetlerini yürüten bireylerin iş doyumu yüksek olacağından bireysel mutluluk ve doyumu da sağlamaktadır (Önen ve Kanayran, 2015). Kişilerin çalışmalarının (eylemler veya eylemsizlikler olabilir) bir nedeni olmalı ve bir amaca ulaşmak için yapılmalıdır. Bireyler farklı seviyelerde ve çeşitlilikte bilgiye, beceriye ve deneyime sahiptirler, buna karşılık pek çok çalışan bu potansiyelden yararlanmamakta veya yararlanamamaktadır. Potansiyeli işe kanalize

etmek ve bunu örgütsel amaçlara uyumluluğu temin etmek için işgörenin motivasyonunun sağlanması ve çalışmaya teşvik edilmesi gerekmektedir (Paşamehmetoğlu ve Yeloğlu, 2015).

Motivasyon Süreci

İstek ya da ihtiyaçların etkisiyle belirlenen hedeflere yönelik harekete geçilmesi motivasyon süreci olarak bilinir; bireyler bu istek ya da gereksinimleri karşılamak amacıyla farklı davranışlar göstermektedirler (Can vd., 2006). Yapılan işlemler istek ve ihtiyaçlarını karşılıyorsa kişi tatmin oluyor, aksi halde tatminsizlik yaşamaktadır Bunun için teşvik sürecini planlarken; dolayısıyla hedeflere ulaşılmasını planlamak faydalı olmaktadır. Motivasyon süreci belli bir süreyi kapsar, uzun süreler motivasyon düşüklüğüne yol açar. Motive edici bir süreç belirlerken, yapılan işi, insanları ve süreç sonunda elde edilmiş olan neticeleri dikkate almak gerekmektedir (Güney, 2015).

Çalışanların çeşitli şekillerde davranmasını sağlamak için fiziksel ve psikolojik motivasyon araçları mevcuttur. Belirlenen amaçlar doğrultusunda ortaya çıkan bu davranışlar, amaçlara ulaşıldığında yani doyum sağlandığında ortadan kalkmaktadır. Ancak bireyin hareket hali sabittir ve bunu gerektiren de ortaya çıkmış olan ihtiyaçlardır. Bu durum döngüsel olarak devam ettiği için motivasyonun dinamik bir yapısı bulunmaktadır (Yıldırım, 2015).

Motivasyon Türleri

İçsel Motivasyon: insanları aktif olmaya iten, istediklerini elde edinceye kadar aktif tutan, tatmin oluncaya kadar durduran doğal bir dürtüdür (Başaran, 2000). Bireyin bu şekilde motive olması için mutluluğu içten hissetmesi gerekmektedir. Bu tür bireylerin cezaya ve ödüle ihtiyacı yoktur. Eylemin kendisi yeterli bir ödüldür (Hoy ve Miskel, 2010). Burada işin tamamlanması değil, işi yaparken hissettiğiniz keyif ve istekliliktir (Çetin, 2004). İnsan varoluşunun ilk zamanlarından itibaren, bireyleri duygu, düşünce, psikolojik ve sosyal ihtiyaç-beklentilerine göre hareket ettiren insan davranışlarının temel nedeni olarak kabul edilmiştir. İçsel motivasyon, kişinin iç dünyasıyla ilgilidir; bir çalışanın gerçekleştirdiği görevler, çalışanın değerleriyle örtüşür, çeşitli beceriler içerir, bütünlük sağlar, anlamlıdır, geri bildirim sağlar, iyi ilişkiler kurar ve yükselme fırsatları sağlamaktadır (Başaran, 2004).

Dışsal Motivasyon: Bireyin dışından gelen etkiler tarafından yönlendirilir. Dışsal motivasyon, içsel motivasyon üzerine kuruludur ve dış etkiler tarafından harekete geçirilmesini sağlamaktadır. Bunun bir örneği, öğrencilerin yüksek notlar almaları için öğretmenlerin övgü ve teşvikleriyle motive olmalarıdır (Akbaba, 2006). Bu tür motivasyonda motive edici araç dışsal bir ceza veya ödüldür. Bir eylem veya süreç sonunda elde edilen sonuçlar motivasyon sağlamaktadır. Dışsal motivasyonda eylemler tek başına değerli değildir, eylemlerin sonuçları değerlidir (Hoy ve Miskel, 2010). Liderlerin dışsal motivasyon sağlamaları için işe alma, ödüllendirme, akıl yürütme, rekabet etme, dostluğu sömürme, pazarlık yapma, ödünç alma, ısrar etme, yıldırma, üstlerine başvurma, cezalandırma, ödüllendirme vb. birçok yol vardır (Başaran, 2004).

Öğretmenlerde Motivasyon

Okul eğitim ve öğretiminin temel uygulayıcıları olarak öğretmenler, ticari bir ortamda çalışmanın bilgilerini daha kolay ve özgürce anlatmasını, kendini kanıtlamasını ve beğenilme ihtiyacını karşılamasını ummaktadır. Bunun yanında öğrencileri ileriki yaşamlarına ve sürekli değişen hayat şartlarına hazırlayan ve öğrenciye önemli katkılar sağlayan da öğretmenlerdir (Kulbak, 2019). Eğitime başladıktan sonra temelin sağlam atılması önemli olmaktadır. Bu açıdan bakılarak öğrencilere toplumsal değerleri öğretmek hızlı bir şekilde gelişmekte olan çağın taleplerine göre yetiştirmek için öğretmenlerin motive olmaları önemlidir (Vatansever Bayraktar ve Akın, 2019).

Bir öğretmenin en önemli görevi öğrencilerine en iyi şekilde öğretmektir. Ancak gerekli motivasyona sahip oldukları takdirde görevi tamamlayabileceklerine inanılıyordu. Eğitim öğretim sürecini yönetmekte olan öğretmenlerin yeterince motive edilmemesi durumunda eğitim kalitesinin başarılı olması beklenmemektedir (Urhan, 2018). Öğretmende motivasyonun üst seviyede olmaması, eğitim adına etkili bir öğrenme-öğretme süreci yürütmesini engeller. Ancak öğretmenin motivasyon düzeyi ne kadar yüksekse mesleğine o kadar bağlı olduğu söylenmektedir. Motivasyonu yüksek bir öğretmen, yalnızca öğrenci başarısından sorumlu değildir, aynı zamanda kaliteli bir eğitim verebilmektedir (Ryan ve Deci, 2000).

Öğretmen motivasyonunu olumsuz etkileyen durumlar öğrenci başarısına ve öğrenci tarafından üretilen ürünlerin başarısızlığına yol açabilmektedir (Bingöl, 2021). Aynı zamanda öğretmenleri rahat, dinlendirici çalışma ortamlarına hazırlayan okul yöneticileri, öğretmen motivasyonuna olumlu katkı sağladığı gibi okul ve öğrenci başarısına da katkı sağlamaktadır. Bir öğretmenin motivasyon düzeyinin üst seviyede olması ve çalışmakta olduğu kuruma bağlılığının artması eğitim kurumlarının ve eğitim sistemlerinin geleceği açısından önemlidir. (Ertürk, 2016).

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Öğretmenlerin mesleğe yönelik motivasyon düzeylerinin incelenmesi amacıyla nicel bir yöntem olan genel tarama modeli tercih edilmiştir. Bu modelde, fazla sayıda elementten oluşan bir evrende, tüm evren veya evrenden bir dizi örnek veya ondan alınan örnekler taranarak evren hakkında genel yargılara varılmaktadır (Karasar, 2012).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, 2022 yılı Ekim ayında Malatya ili Battalgazi ilçesinde bulunan ilkokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerdir. Araştırmanın örneklemi ise evren içerisinde raslantısal olarak belirlenmiş 260 öğretmendir (Tablo 1).

Tablo 1. Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

	f	%
--	---	---

Cinsiyet	Kadın	147	56,5
	Erkek	113	43,5
Yaş	30 ve altı	68	26,2
	31-40 yaş	150	57,7
	41 ve üstü	42	16,2
Eğitim Durumu	Lisans	234	90,0
	Yüksek Lisans	14	5,4
	Doktora	12	4,6
Hizmet Süresi	5 yıl ve altı	68	26,2
	6-10 yıl	93	35,8
	11-20 yıl	99	38,1
Okutulan Sınıf Düzeyi	1. Sınıf	84	32,3
	2. Sınıf	64	24,6
	3. Sınıf	59	22,7
	4. Sınıf	53	20,4
	Toplam	260	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %56,5'i kadın, %43,5'i erkektir. %26,2'si 30 ve altı, %57,7'si 31-40 yaş aralığında, %16,2'si 41 yaş ve üstüdür. %90'ı lisans mezunu, %5,4'ü yüksek lisans mezunu, %4,6'sı doktora mezunudur. %26,2'si 5 yıl ve altı, %35,8'i 6-10 yıl, %38,1'i 11-20 yıl süredir görev yapmaktadır. %32,3'ü 1. Sınıf, %24,6'sı 2. Sınıf, %22,7'si 3. Sınıf, %20,4'ü 4. Sınıfı okutmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada Öztürk ve Uzunkol (2013) tarafından oluşturulmuş olan “İlkokul Öğretmeni Motivasyon Ölçeği” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. 5’li likert türünde olan ölçek 30 madde bulunmaktadır. Dört alt boyuttan oluşan ölçekte alt boyutların iç tutarlılık katsayıları ve bizim çalışmamızdan elde edilen iç tutarlılık katsayıları Tablo 2’dedir.

2. Veri Toplama Aracının İç Tutarlılık Katsayıları

	Ölçeğin orijinalinde elde edilen değerler	Bizim çalışmamızdan elde edilen değerler
Mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı	0,87	0,90
Takdir edilme ve mesleki mutluluk	0,86	0,87
Meslekten kaçınma	0,79	0,82
Mesleği özümseme	0,61	0,70
Ölçek Toplamı	0,87	0,91

Araştırmanın veri setinin iç tutarlılık katsayılarının 0,70 ile 0,91 arasında değiştiği görülmektedir. Buna göre veri setinin oldukça güvenilir olduğunu söylemek mümkündür.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilmiş olan verilerin analizinde SPSS elektronik veri analiz programının 24.0 versiyonu kullanılmıştır. Analiz öncesinde veri setinin normallik durumunu tespit etmek amacıyla çarpıklık-basıklık değerleri bulunmuştur (Tablo 3).

Tablo 3. Normallik Analizi

	Ort.	ss.	Min- Max	Çarpıklık	Basıklık
Mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı	4,32	0,23	3,91- 4,73	-0,585	-1,016
Takdir edilme ve mesleki mutluluk	4,33	0,19	4,00- 4,75	-0,192	-0,216
Meslekten kaçınma	1,23	0,23	1,00- 1,83	0,884	0,247
Mesleği özümseme	4,05	0,32	3,67- 5,00	0,563	-0,277
Ölçek Toplamı	3,68	0,14	3,40- 3,93	-0,665	-0,815

Araştırma verilerinin normallik analizinde çarpıklık değerlerinin -0,665 ile 0,884 arasında değiştiği, basıklık değerlerinin ise -1,016 ile 0,247 arasında değiştiği belirlenmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1,500 ile +1,500 arasına olması sebebiyle araştırmanın veri setinin normal dağılıma sahip olduğunu ifade etmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu sonuçlara göre verilerin normal dağılım göstermesi sebebiyle verilerin anlamlılık düzeylerinin analizinin yapılmasında t testi ve ANOVA testi yapılmış, anlamlılık seviyesi $p < 0.05$ olarak alınmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlılık durumları incelenmiştir.

Tablo 4. Cinsiyete Göre Mesleğe Yönelik Motivasyon

		N	Ort.	ss.	t	p
Mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı	Kadın	147	4,369	0,215	3,755	0,000
	Erkek	113	4,264	0,234		
Takdir edilme ve mesleki mutluluk	Kadın	147	4,381	0,131	5,877	0,000
	Erkek	113	4,253	0,219		
Meslekten kaçınma	Kadın	147	1,201	0,181	- 2,268	0,018

	Erkek	113	1,269	0,272		
Mesleği özümseme	Kadın	147	4,116	0,339	3,685	0,000
	Erkek	113	3,971	0,281		
Ölçek Toplamı	Kadın	147	3,717	0,114	4,702	0,000
	Erkek	113	3,635	0,166		

Öğretmenlerin cinsiyetleri ile öğretmen motivasyon ölçeği alt boyutlarının tamamı ve ölçek toplamında istatistiksel olarak anlamlılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı, takdir edilme ve mesleki mutluluk, mesleği özümseme ve ölçek toplamı puanlarında kadın öğretmenlerin ortalama puanları erkek öğretmenlere göre daha yüksekken, Meslekten kaçınma puanları erkek öğretmenlerin daha yüksek düzeydedir.

Tablo 5. Yaşa Göre Mesleğe Yönelik Motivasyon

		N	Ort.	ss.	F	p
Mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı	30 ve altı	68	4,257	0,280	28,599	0,000
	31-40 yaş	150	4,401	0,151		
	41 ve üstü	42	4,150	0,246		
	Toplam	260	4,323	0,229		
Takdir edilme ve mesleki mutluluk	30 ve altı	68	4,274	0,303	3,932	0,021
	31-40 yaş	150	4,338	0,125		
	41 ve üstü	42	4,364	0,069		
	Toplam	260	4,325	0,186		
Meslekten kaçınma	30 ve altı	68	1,161	0,164	34,561	0,000
	31-40 yaş	150	1,314	0,238		
	41 ve üstü	42	1,044	0,084		
	Toplam	260	1,231	0,227		
Mesleği özümseme	30 ve altı	68	4,066	0,404	9,123	0,000
	31-40 yaş	150	4,099	0,251		
	41 ve üstü	42	3,867	0,344		
	Toplam	260	4,053	0,323		
Ölçek Toplamı	30 ve altı	68	3,624	0,173	22,496	0,000
	31-40 yaş	150	3,729	0,116		
	41 ve üstü	42	3,604	0,123		
	Toplam	260	3,681	0,145		

Öğretmenlerin yaşları ile öğretmen motivasyon ölçeği bütün alt boyutlar ve ölçek toplamında istatistiksel olarak anlamlılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı, takdir edilme ve mesleki mutluluk alt boyutlarında 41 ve üstü, Meslekten kaçınma, Mesleği özümseme ve Ölçek Toplamı 31-40 yaşları arasında olan öğretmenlerin puan ortalamaları diğerlerine göre daha üst seviyededir.

Tablo 6. Eğitim Durumuna Göre Mesleğe Yönelik Motivasyon

		N	Ort.	ss.	F	p
Mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı	Lisans	234	4,305	0,232	8,045	0,000
	Yüksek Lisans	14	4,451	0,114		
	Doktora	12	4,526	0,060		
	Toplam	260	4,323	0,229		
Takdir edilme ve mesleki mutluluk	Lisans	234	4,331	0,188	3,027	0,050
	Yüksek Lisans	14	4,209	0,142		
	Doktora	12	4,355	0,139		
	Toplam	260	4,325	0,186		
Meslekten kaçınma	Lisans	234	1,216	0,219	11,501	0,000
	Yüksek Lisans	14	1,502	0,263		
	Doktora	12	1,195	0,118		
	Toplam	260	1,231	0,227		
Mesleği özümseme	Lisans	234	4,026	0,322	9,057	0,000
	Yüksek Lisans	14	4,354	0,206		
	Doktora	12	4,221	0,217		
	Toplam	260	4,053	0,323		
Ölçek Toplamı	Lisans	234	3,669	0,147	8,353	0,000
	Yüksek Lisans	14	3,784	0,056		
	Doktora	12	3,793	0,053		
	Toplam	260	3,681	0,145		

Öğretmenlerin eğitim durumları ile öğretmen motivasyon ölçeği bütün alt boyutlar ve ölçek toplamında istatistiksel olarak anlamlılık bulunmaktadır ($p < 0,05$). Mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı, takdir edilme ve mesleki mutluluk ve ölçek toplam puanları en yüksek olanlar doktora eğitimi almış öğretmenlerken, meslekten kaçınma ve mesleği özümseme alt boyutlarına puan ortalaması en yüksek olanlar yüksek lisans mezunu katılımcılardır.

Tablo 7. Hizmet Süresine Göre Mesleğe Yönelik Motivasyon

		N	Ort.	ss.	F	p
Mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı	5 yıl ve altı	68	4,257	0,280	4,239	0,015
	6-10 yıl	93	4,332	0,143		
	11-20 yıl	99	4,360	0,248		
	Toplam	260	4,323	0,229		
Takdir edilme ve mesleki mutluluk	5 yıl ve altı	68	4,274	0,303	14,163	0,000
	6-10 yıl	93	4,284	0,114		
	11-20 yıl	99	4,400	0,085		

	Toplam	260	4,325	0,186		
Meslekten kaçınma	5 yıl ve altı	68	1,161	0,164	9,075	0,000
	6-10 yıl	93	1,304	0,280		
	11-20 yıl	99	1,209	0,187		
	Toplam	260	1,231	0,227		
Mesleği özümseme	5 yıl ve altı	68	4,066	0,404	0,416	0,660
	6-10 yıl	93	4,029	0,247		
	11-20 yıl	99	4,067	0,324		
	Toplam	260	4,053	0,323		
Ölçek Toplamı	5 yıl ve altı	68	3,624	0,173	10,544	0,000
	6-10 yıl	93	3,677	0,112		
	11-20 yıl	99	3,725	0,138		
	Toplam	260	3,681	0,145		

Öğretmenlerin hizmet süreleri ile mesleği özümseme alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı olarak farklılaşmamaktadır ($p<0,05$), diğer alt boyutlar ve ölçek toplamı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı, takdir edilme ve mesleki mutluluk, Mesleği özümseme ve Ölçek Toplamı puan ortalaması en yüksek olanlar hizmet süresi 11-20 arası olan öğretmenlerken, Meslekten kaçınma alt boyut puan ortalaması en yüksek olanlar hizmet süresi 6-10 arası olan öğretmenlerdir.

Tablo 8. Okutulan Sınıf Düzeyine Göre Mesleğe Yönelik Motivasyon

		N	Ort.	ss.	F	p
Mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı	1. Sınıf	84	4,402	0,191	32,930	0,000
	2. Sınıf	64	4,211	0,225		
	3. Sınıf	59	4,469	0,090		
	4. Sınıf	53	4,172	0,245		
	Toplam	260	4,323	0,229		
Takdir edilme ve mesleki mutluluk	1. Sınıf	84	4,355	0,237	9,852	0,000
	2. Sınıf	64	4,338	0,072		
	3. Sınıf	59	4,374	0,132		
	4. Sınıf	53	4,210	0,198		
	Toplam	260	4,325	0,186		
Meslekten kaçınma	1. Sınıf	84	1,147	0,132	7,695	0,000
	2. Sınıf	64	1,227	0,314		
	3. Sınıf	59	1,275	0,275		
	4. Sınıf	53	1,318	0,063		

	Toplam	260	1,231	0,227		
Mesleği özümseme	1. Sınıf	84	4,101	0,362	9,441	0,000
	2. Sınıf	64	4,011	0,348		
	3. Sınıf	59	4,179	0,198		
	4. Sınıf	53	3,888	0,260		
	Toplam	260	4,053	0,323		
Ölçek Toplamı	1. Sınıf	84	3,705	0,131	21,855	0,000
	2. Sınıf	64	3,657	0,128		
	3. Sınıf	59	3,768	0,088		
	4. Sınıf	53	3,576	0,166		
	Toplam	260	3,681	0,145		

Öğretmenlerin okuttukları sınıf ile öğretmen motivasyon ölçeği bütün alt boyutlar ve ölçek toplamında istatistiksel olarak anlamlılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı, Takdir edilme ve mesleki mutluluk, mesleği özümseme ve ölçek toplamı ortalama puanları en yüksek olanlar 3. Sınıfı okutan öğretmenlerken, meslekten kaçınma alt boyut puan ortalaması en yüksek olan öğretmenler 4. Sınıfı okutanlardır.

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Öğretmenlerin cinsiyetleri ile öğretmen motivasyon ölçeği bütün alt boyutlar ve ölçek toplamında istatistiksel olarak anlamlılık bulunmaktadır. Akpolat ve Oğuz (2022) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin cinsiyetleri ile mesleki motivasyon seviyeleri anlamlı bir farklılaşmamaktadır. Demir vd. (2017) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin cinsiyetleri ile meslekten kaçınma alt boyutu arasında anlamlılık bulunduğunu belirlemişlerdir. Vatansever Bayraktar ve Akın (2019) araştırmalarında öğretmenlerin cinsiyeti ile mesleki motivasyon düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmadığını belirlemişlerdir. Mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı, takdir edilme ve mesleki mutluluk, mesleği özümseme ve ölçek toplamı puanlarında kadın öğretmenlerin ortalama puanları erkek öğretmenlere göre daha yüksekken, meslekten kaçınma puanları erkek öğretmenlerin daha yüksek düzeydedir. Buna göre erkek öğretmenlerin mesleki motivasyon seviyelerinin daha yüksek olduğunu söylemek mümkündür.

Öğretmenlerin yaşları ile öğretmen motivasyon ölçeği bütün alt boyutlar ve ölçek toplamında istatistiksel olarak anlamlılık bulunmaktadır. Mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı, takdir edilme ve mesleki mutluluk alt boyutlarında 41 ve üstü, meslekten kaçınma, mesleği özümseme ve ölçek toplamı 31-40 yaşları arasında olan öğretmenlerin puan ortalamaları diğerlerine göre daha yüksektir. Yaşın yükselmesi, öğretmenlerin, işlerinde daha tecrübeli hale gelmelerini sağlamaktadır. Bu tecrübe de öğretmenlerin mesleklerine yönelik motivasyonlarının yükselmesini sağlayabilmektedir.

Öğretmenlerin eğitim durumları ile öğretmen motivasyon ölçeği bütün alt boyutlar ve ölçek toplamında istatistiksel olarak anlamlılık bulunmaktadır. Akpolat ve Oğuz (2022)

yaptıkları araştırmada öğretmenlerin eğitim durumları ile mesleğe yönelik motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Mesleki olumlu tutum ve mesleki başarı, takdir edilme ve mesleki mutluluk ve ölçek toplam puanları en yüksek olanlar doktora eğitimi almış öğretmenlerken, meslekten kaçınma ve mesleği özümseme alt boyutlarına puan ortalaması en yüksek olanlar yüksek lisans eğitimi almış öğretmenlerdir. Eğitim düzeyinin artması, öğretmenlik mesleği ile alınan eğitimin daha da çeşitlenmesine ve aynı zamanda mesleğe yönelik bilinenlerin pekiştirilmesini sağlamaktadır. Bu sebeple eğitim düzeyinin yükselmesi öğretmenlerin mesleklerine yönelik motivasyon düzeylerini yükseltebilmektedir.

Öğretmenlerin hizmet süreleri ile mesleği özümseme alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmazken, diğer alt boyutlar ve ölçek toplamı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Akpolat ve Oğuz (2022) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin hizmet süreleri ile mesleğe yönelik motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını belirlemişlerdir. Demir vd. (2017) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin hizmet süreleri ile genel motivasyon düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlılık bulunduğunu belirlemişlerdir. Vatansever Bayraktar ve Akın (2019) araştırmalarında öğretmenlerin hizmet süreleri ile mesleki motivasyon düzeyleri arasında anlamlı farklılaşmanın olmadığını tespit etmiştir. Mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı, takdir edilme ve mesleki mutluluk, mesleği özümseme ve ölçek toplamı puan ortalaması en yüksek olanlar hizmet süresi 11-20 arası olan öğretmenlerken, meslekten kaçınma alt boyut puan ortalaması en yüksek olanlar hizmet süresi 6-10 arası olan öğretmenlerdir. Öğretmenler mesleklerinin ilk yıllarında mesleklerine yönelik motivasyon düzeyleri düşük olabilirken, mesleki tecrübelerinin artması ile mesleklerine yönelik motivasyon düzeyleri yükseltilmektedir.

Öğretmenlerin okuttukları sınıf ile öğretmen motivasyon ölçeği bütün alt boyutlar ve ölçek toplamında istatistiksel olarak anlamlılık bulunmaktadır. Akpolat ve Oğuz (2022) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin okul kademesi ile Takdir Edilme ve Mesleki Mutluluk alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunduğunu belirlemişlerdir. Mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı, takdir edilme ve mesleki mutluluk, mesleği özümseme ve ölçek toplamı ortalama puanları en yüksek olanlar 3. Sınıfı okutan öğretmenlerken, meslekten kaçınma alt boyut puan ortalaması en yüksek olan öğretmenler 4. Sınıfı okutanlardır. 1. ve 2. sınıflar öğrencilerin en az bilgi düzeyine sahip oldukları sınıflar olmaktadır ve bu sebeple öğretmenler bu sınıf düzeylerinde daha yorucu olarak eğitim öğretim faaliyetlerini yürütmektedirler. Bu durum da öğretmenlerin yorgunluk ve tükenmişlik yaşamalarına ve buna bağlı olarak mesleklerine yönelik motivasyon düzeylerinin düşmesine sebep olabilmektedir.

Araştırma sonucunda, kadın öğretmenlerin mesleklerine yönelik motivasyon düzeylerinin erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu, öğretmenlerinin yaş düzeylerinin yükselmesi ile mesleklerine yönelik motivasyon düzeylerinin yükseldiği belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca öğrenin düzeyinin yükselmesinin, hizmet süresinin yükselmesinin öğretmenlerin mesleğe yönelik motivasyonlarını yükselttiği, 3. ve 4. sınıfları okutmakta olan öğretmenlerin mesleklerine yönelik motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okullarda öğretmenlerin motivasyonlarını engelleyen faktörlerin en aza indirilmesine yönelik düzenlemelerin yapılması, öğretmenlerin mesleklerine yönelik motivasyon düzeyini yükseltirken aynı zamanda okulun amaç ve hedeflerine ulaşma konusunda da yararlı olabilecektir.

Kaynakça

- Akbaba S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.
- Akpolat, T., Oğuz, E. (2022). Öğretmenlerin algıladıkları örgütsel güven, umut ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (53), 240-262.
- Başaran, İ. E. (2000). *Örgütsel davranış*. Ankara: Feryal Matbaası
- Başaran, İ. E. (2004) *Yönetimde insan ilişkileri*. 3. Baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Bingöl, Y. H. (2021). *Eğitim yöneticilerinin eğitim liderliği davranışlarının öğretmenlerin motivasyonlarına etkileri*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Can, H., Aşan, Ö., Aydın, E. M. (2006). *Örgütsel davranış*. İstanbul: Arıkan Basın Yayın.
- Çetin, M.Ö.(2004). *Örgütsel vatandaşlık davranışı*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- De Jesus, S. N., Lens, W. (2005). An integrated model for the study of teacher motivation. *Applied Psychology: An International Review*, 54 (1), 119-134.
- Demir, C. G., Demir, E., Bolat, Y. (2017). Sınıf öğretmenlerinin motivasyonları ile kişilik özellikleri arasındaki ilişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(37), 73-87.
- Eren, E. (2008). *Örgütsel davranış ve örgüt psikolojisi*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Eren, E. (2017). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Basım.
- Eroğlu, F. (2010). *Davranış bilimleri*. 10. Baskı, İstanbul: Beta Yayınları
- Ertürk, R. (2016). Öğretmenlerin iş motivasyonları. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2 (3), 1-15.
- Gagné M., Forest J., Vansteenkiste M., Braud L. C., Broeck A.V., Aspeli A. K., Bellerose J., Benabou C., Chemolli E., Güntert S. T., Halvari H., Indiyastuti D. L., Johnson P. A., Molstad M. H., Naudin M., Ndao A., Olafsen A. H., Roussel P., Wang Z. & Westbye C. (2014). The multidimensional work motivation scale: validation evidence in seven languages and nine countries. *European Journal of Work and Organizational Psychology* 1-19.
- George, B. (2011). *On lieadership, harward business review press* (Çev. Melis İnan). İstanbul: Optimist Yayınları.

- Gümüş, S., Apaydın, Ç., Bellibaş, M. Ş. (2018). Öğretmen mesleki öğrenme ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 7(17), 108-124.
- Güney, S. (2015). *Liderlik*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Hoy, W.K., Miskel, C.G.(2010). *Educational administration (Eğitim Yönetimi)*. (Selahattin Turan, Çev.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. 24. Baskı. Ankara: Nobel Yayınevi
- Koçel, T. (2015). *İşletme yöneticiliği*. 16. Baskı, İstanbul: Beta Yayınları.
- Kulbak, H. (2019). *Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik motivasyonları ve mesleki gelişimleri önünde algıladıkları engeller: bir karma yöntem araştırması*. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Levine, S. R., Crom, M. A. (1993). *The leader in you: how to win friends, influence people, and succeed in a changing world*. ABD: Simon & Schuster.
- Lindner, J. R. (1998). Understanding employee motivation. *Journal of Extension*, 36(3), 1-8.
- Lunenburg, Fred C., Ornstein Allan C. (2013). *Educational Administration (Eğitim Yönetimi)* (Çev. Gökhan Arastaman). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ofoegbu, F. I. (2004). Teacher motivation as an essential factor for classroom effectiveness and school improvement. *College Student Journal*, 3(1), 54-69.
- Önen, S. M., Kanayran, H. G. (2015). Liderlik ve motivasyon: kuramsal bir değerlendirme. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 43-64.
- Öztürk, E., Uzunkol, E. (2013). İlkokul öğretmeni motivasyon ölçeğinin psikometrik özellikleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(4), 421-435.
- Park, S. M., Rainey, H. G. (2011). Work motivation and social communication among public managers. *The International Journal of Human Resource Management*, 31(4), 1-32.
- Parlak, B. (2016). *Yönetim bilimi ve çağdaş yönetim teknikleri*. 3. Baskı, İstanbul: Beta Basım.
- Paşamehmetoğlu, A., Yeloğlu, H.O. (2015). *Motivasyon, Örgütsel Davranış*. Ü. Sıgır ve S. Gürbüz (Der.), İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic And Extrinsic Motivations: Classic Definitions And New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Sapkale, A. P. (2009). A study of relationship of work motivation and job satisfaction towards teaching attitude of secondary school teachers of Dhule City. *International Referred Research Journal*, 2 (22), 28-41.
- Saraçoğlu, M. (1998). Ülkelerin Refah Düzeyi Karşılaştırmalarında Bir Ölçüt: Satınalma Gücü Paritesi. *Mevzuat Dergisi*, 1(9).
- Serinkan, C. (2008). *Liderlik ve motivasyon*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. 6. Baskı. Boston, MA: Pearson.
- Taşdemir, S. (2013). *Motivasyon kavramına genel bir bakış, motivasyon araçları ve bilgi teknolojileri ve iletişim kurumu ölçeğinde bir model önerisi*. İdari Uzmanlık Tezi, Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu, Ankara.
- Tengilimoğlu, D. , Atilla, E. A., Bektaş, M. (2016). *İşletme yönetimi*. 6. Baskı, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Torlak, N.G. (2008). *Organizasyon teorileri*. İstanbul: Beta Basım.
- Urhan, F. (2018). *Öğretmenlerin motivasyon düzeylerine etki eden değişkenlerin analizi*. Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Us, A.T. (2007). *İşletmelerde motivasyon*. İstanbul: İgiad Yayınları
- Vatansever Bayraktar, H. ve Akın, E. (2019). Sınıf öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin incelenmesi. *Eurasian Academy of Sciences Social Sciences Journal*, 24, 37-63.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2003). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Öğretmenlerde Okul İklimi Algı Düzeyinin İncelenmesi

Ayşegül KÜÇÜK¹

Serkan POLAT²

Ergün ARMAĞAN³

Selahattin KILIÇ⁴

DOI: 10.5281/zenodo.8322201

Öz

Bu araştırmada öğretmenlerde okul iklimi algı düzeyinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında Canlı vd., (2018) geliştirilmiş olan “Okul İklimi Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada nicel yöntemlerden olan tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evreni 2022 yılının Eylül ayında Malatya ilinde bulunan Milli eğitim Bakanlığına bağlı okullarda çalışmakta olan 365 öğretmendir. Araştırma verileri anket uygulaması ile elde edilmiş, bu verilerin analizinde SPSS 22.0 istatistiksel çözümleme programı kullanılmıştır. Analizlerde anlamlılık düzeyi $p<0.05$ olarak alınmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin okul iklimine yönelik algı düzeylerinde cinsiyet, eğitim durumu, sınıf mevcudu, okul türü, kıdem gibi değişkenlerin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim düzeyinin yükselmesi öğretmenlerin okul iklimine yönelik algılarını olumsuz yönde etkilerken, sınıf mevcudunun fazla olması da okul iklimini algılama konusunda olumsuz etkisinin bulunduğu, İlkokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin okul iklimi algı düzeylerinin daha düşük olduğu, hizmet süresinin ilk yıllarında ve son yıllarına okul iklimine yönelik algı düzeyinin düşmekte olduğu sonucu elde edilmiş, okul içerisinde öğretmenlerin okul iklimine yönelik algı düzeyini düşürecek etkenlerin en aza indirilmesi önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul, Öğretmen, Okul İklimi

¹ Yeniköy Abdurrahman Serttaş Ortaokulu, Yazıhan/Malatya, kucukaysegul4476@gmail.com

² Malatya Lisesi, Battalgazi/Malatya, serkanpolat44@gmail.com

³ Göztepe Anadolu Lisesi, Yeşilyurt/Malatya, ergun_armagan@hotmail.com

⁴ Ziya Gökalp İlkokulu, Yeşilyurt/Malatya, sk4402@hotmail.com

Investigation of School Climate Perception Level of Teachers

Abstract

In this study, it was aimed to examine the perception level of school climate in teachers. The “School Climate Scale” developed by Viva et al., (2018) was used to collect the research data. The survey model, which is one of the quantitative methods, was used in the research. The universe of the research is 365 teachers working in schools affiliated to the Ministry of National Education in Malatya in September 2022. The research data were obtained by questionnaire application, and SPSS 22.0 statistical analysis program was used in the analysis of these data. The level of significance in the analyzes was taken as $p < 0.05$. As a result of the research, it was concluded that variables such as gender, educational status, class size, school type, and seniority were effective on teachers' perception levels of school climate. While the increase in the education level negatively affects the perceptions of the teachers about the school climate, the large number of classrooms has a negative effect on the perception of the school climate, the perception level of the school climate is lower in the first and last years of the service period. It was concluded that the factors that would decrease the perception level of teachers towards the school climate within the school should be minimized.

Keywords: School, Teacher, School Climate

Giriş

Öğretmenler eğitimin en önemli mihenk taşıdır. Eğitim ve öğretim sürecinin başlatılması, sürdürülmesi ve değerlendirilmesinde en önemli faktörlerin başında öğretmenlerin geldiğine inanılmaktadır. Öğretmenlik mesleği hakkında olumlu bir tutuma sahip olmak, öğrenciler için arzu edilen bir deneyim yaratmak için önemlidir. Öğretmenlerin mesleklerinden zevk almalarını sağlayan etkenlerden biri de öğretmenin mesleğe olan hevesidir. Öğretmen motivasyonunu artıran ve azaltan faktörlerin belirlenmesi ve bu konuda gerekli önlemlerin alınması, öğretmenlerin görevlerini başarıyla yerine getirmelerini ve okulların daha etkili olmasını sağlayacaktır (Köse vd., 2021). Bir okulun etkililiği, okulun tüm paydaşlarının işbirliğini gerektirir ve okulun tüm öğelerinin uyumuna bağlıdır. Bu nedenle, olumlu bir okul iklimine sahip okulların oldukça etkili okullar olması muhtemeldir (Şişman, 2020).

Her okulun farklı bir yapısı, atmosferi ve Hoy'un (1990) dediği gibi kişiliği vardır. Okul atmosferi de bu ayırt edici özelliklerden biridir. Okul ahlakının, birçok değişkenden etkilenen ve etkilenen bir parmak izi gibi okuldan okula değiştiği bilinmektedir. Olumlu bir okul ahlakına sahip okullarda, öğretmen ve öğrencilerin sosyal becerileri sağlıklıdır ve okulun akademik performansı ideal düzeydedir (Köse, 2020).

Okullar açık sistemlere sahip kuruluşlardır (Sezgin, 2020). Bu nedenle okul ikliminin birçok değişkenden etkilendiği ve başarıyı önemli ölçüde etkileyen faktörlerden biri olduğu düşünülmektedir. Okulun fiziki yapısı, yöneticilerin tutumu, çevrenin etkisi ve daha birçok faktör okulun iklimini belirleyen, değiştiren ve farklılaştıran faktörlerdir. Okul iklimini

etkileyen faktörlerden birinin de öğretmenlerin mesleğe yönelik motivasyonları olduğu bilinmektedir. Okul ahlakının ortak noktası, okula kişiliğini veren şeydir. Okuldaki çalışma koşulları da okulun karakteri tarafından sorgulanmaktadır. Öğretmenler okul organizasyonunun en önemli parçasıdır. Mesleki motivasyona sahip öğretmenler profesyonel olarak desteklenmeli ve başkalarının yaşamlarını etkilemek ve fark yaratmak için uygun çalışma koşulları sağlanmalıdır (Zepeda, 2016). Öğretmenlerin işlerini yaparlarken örgüt içinde yerleşik olan iklimin önemli bir etkisi bulunmaktadır. Bu çalışmada öğretmenlerde okul iklimi algı düzeyinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Örgüt

TDK Türkçe Sözlüğü (2022) örgütü, belirlenen amaçlara erişmek gayesiyle bir araya gelmiş olan kişi ya da kurumlar birliği olarak tanımlar. Çetin'e (2020) göre örgüt, ortak bir amaç etrafında bir araya gelen işgörenlerin oluşturduğu açık bir sistem olarak tanımlanmaktadır. Örgütler, tanımlanmış hedeflere ulaşmak için oluşturulmuş karmaşık ve canlı yapılardır (Şişman, 2011). Örgütler, insan kaynaklarını koordine ederek bu hedeflere ulaşmaya çalışırlar (Tutar, 2016; Taymaz, 2011; Tuncel ve Çelikten, 2017).

Örgütlerde bireyler topluca hareket ederler. Bu birlik duygusunun sağlanabilmesi için bireylerin ortak bir anlam çerçevesinde bir araya gelmeleri gerekmektedir (Şişman, 2011). Örgütler, bireylerin zamanlarının çoğunu örgütlerde geçirmeleriyle önemli hale gelmektedir (March ve Simon, 1975). Zamanının çoğunu örgütte geçiren kişilerin örgüte karşı olumlu duygular beslemesi onların daha mutlu çalışmasını sağlar. Mutlu insanlar kuruluşları için daha iyi performans gösterirler, bu nedenle kuruluşlar daha etkili hale gelir. Etkin örgütlenme sosyal devamlılığı sağlamaktadır (Gürsel, 2015; Diken vd, 2019). Organizasyon hayatın her alanına dokunur. En büyük organizasyonlar devletler olarak düşünülebilir. Ulusal örgütler çatısı altında farklı örgütler vardır (Uğurlu, 2017). İnsanlar tüm hayatlarını bu farklı organizasyonlarda geçirirler. İhtiyaca göre bu organizasyonlar bazen aile organizasyonları bazen de ekonomik organizasyonlar olabilmektedir (Yılmaz, 2008).

Örgütler yaşayan yapılar içinde yer aldığından, yalnızca yaşayan yapıların teknik ve yapısal unsurları üzerinde varlıklarını sürdürebilecekleri varsayılmaz. Organizasyon fiziksel yapılarla sınırlı değildir (Kalkan, 2013). Bu nedenle insanlar bir örgütün ayrılmaz bir parçasıdır ve birlikte çalıştıkları sürece örgüt varlığını sürdürür. Bu durumda bir örgütteki insan ilişkilerinin örgütü oluşturduğu söylenebilir. Bu ilişkiler insanlar arasında bağlar oluşturduğundan, bağlar ne kadar güçlüyse örgüt o kadar verimli olacaktır (Bursalıoğlu, 2013; İnandı, 2017). Bu nedenle bu örgütlerde çalışan bireylerin örgütleriyle samimi bağları vardır ve örgütlerde varlıklarını sürdürmek isterler. İşbirliği içinde çalışarak organizasyonun başarısına katkıda bulunmaktadır (Aydın, 2013). Dolayısıyla bir örgüt içerisinde işgörenlerin en doğru biçimde yönlendirilmesi, rekabet ortamında örgüte faydalar sağlayabilir. Örgüt yöneticilerinin insan kaynaklarını doğru kullanması onların en önemli işlerinden biridir (Aycan vd., 2016). Örgütler, çalışanlarının çabalarıyla daha etkili hale gelirler (Aslan, 2008). Örgüt yöneticileri, örgüt çalışanlarının etkili olabilmesi ve örgütün amaçlarına ulaşabilmesi için örgütteki bireylerin ihtiyaçlarını dikkate alırken, örgütteki bireylerin beklentilerini karşılayan bir çalışma

alanı oluşturmalıdır. Bu nedenle çalışanlarının performanslarını iyileştirerek örgütlerini başarılı kılabilirler (Demir, 2008; Tutar, 2016).

Okul İklimi

Okul çalışanlardan oluştuğu için örgütsel bir yapıya sahiptir. Eğitim kurumları olarak okulların da kendilerine has atmosferleri vardır (Avşar, 2019). Dolayısıyla bir eğitim örgütü olarak okul için örgüt iklimi değişikliğinin tezahürü okul iklimidir (Ak, 2019). Okul ruhu, insanların okul hakkında ne hissettikleri ile ilgilidir. Tüm kişilerin ve personelin okul ortamında kendi deneyimlerinden yola çıkarak nasıl hissettikleri de okulun atmosferini ifade etmektedir (Dağlı, 2017). Okul iklimi, okul içerisindeki bireysel etkileşimin bir neticesidir. Bu durum okulu diğer okullardan farklı kılar çünkü okul atmosferi okulun kültürel yapısından etkilenir (Uğurlu, 2017). Dolayısıyla okul ikliminin okuldaki insanların tutum ve davranışlarını etkileyerek onlara ayırt edici özellikler kazandırdığı söylenebilir (Hoy ve Miskel, 2015).

Eğitim kurumu içerisinde bulunanların kendilerini örgütün bir parçası şeklinde algılamaları olan okul iklimi, işgörenlerin kendilerini nasıl hissettiklerini, motivasyon düzeylerini, başarılarını ve ilişki durumlarını içerir. Okul ikliminin oluşmasında okul yöneticileri etkili bir rol oynamakta ancak öğretmen, öğrenci, diğer personeller ve velilerin de okul ikliminin oluşmasında önemli rol oynamaktadır (Taymaz, 2011). Okul iklimi, öğretmenin dilinin bir parçasıdır. Öğretmenler bu dili anlamalı ve onu yorumlama aracı olarak kullanabilmelidir (Maxwell ve Thomas, 1991). Özetle, okul ikliminin insanların okula ilişkin algılarını açıklamak için kullanıldığı söylenebilir. Öğretmen, öğrenci, yönetici, veli ve diğer personellerin inançlarını, değerlerini ve tutumlarını içerir. Öğretmen, öğrencilerin öğrenebileceği ve velilerin eğitime daha aktif katılabileceği bir atmosfer yaratmada öğrenci ve velilerin algısı kilit bir faktördür (Stevens ve Sanchez, 1999). Okul iklimini etkileyen beş ana faktör şunlardır (Lipata, 2019):

Örgüt: Eğitim liderleri, yöneticileri planlamaya ve yönlendirmeye yardımcı olmak için vizyonlarını ve okul iklimini kullanmaya karardır.

Personel: Okul yöneticilerinin birbirleriyle ve öğrencilerle ilgilenme biçimleri sınıf yönetimi ve disiplin uygulamalarıdır.

Öğrenciler: Öğrencilerin birbirleriyle iyi geçinmelerinin yolu, öğrencilere katılımcı gibi davranmak ve onlara öyle davranmaktır.

Aileler: Öğrenciye ebeveynleri veya diğer akrabaları tarafından öğretilen değerler, inançlar ve uygulamalarla ilgilidir.

Toplum: Okul ve ev dışındaki değerler, inançlar ve uygulamalarla ilgilidir. Özellikle toplumun değerleri çocuklar ve ergenler için geçerlidir.

Her okulun, okuldan okula değişebilen kendi ortamı vardır. Bazı eğitim kurumlarında çalışması sırasında kendisini; güvensiz, mutsuz, hoşgörüsüz ve dışlanmış hissedebilmektedir; bazılarında ise arkadaş canlısı, desteklenmiş ve mutlu hissedebilirsiniz. Okul ortamının yarattığı ruh halleri ve tutumlar “okul iklimi” ile olarak tanımlanabilir. Okul iklimi sosyal,

fiziksel ve akademik boyutları içeren çok boyutlu bir yapıdır (Loukas, 2007). Okul iklimi, öğretmenlerin okuldaki resmi ve gayri resmi ilişkilerden, personelin kişiliklerinden ve yöneticiler tarafından gösterine liderlik davranışlarından etkilenen okula ilişkin algı durumunu ortaya koyan kavramdır. Bir öğretmen kariyeri boyunca birkaç okulda çalışmış olsa bile bu okullar arasındaki farkları ortaya koyabilir. Bazı okullarda çalışmak eğlenceli olabilirken bazılarında sıkıcı olabilmektedir (Hoy vd. 1991).

Okula yeni başlayan öğretmen, okulun var olan kültürünü yaşayarak öğrenir, benimser ve bu kültürün bir parçası olur. Okul kültürünün okul işleyişindeki özel düzenlemesi, okul atmosferi olarak tanımlanabilir. Olumlu bir iklimin bulunduğu okulda (MEB, 2010):

- Yeni atanan öğretmenler sıcak bir şekilde karşılanır ve meslektaşları tarafından desteklendiklerini hissederler.
- Okul içi iletişim etkilidir ve herkes sorumluluklarını bilir ve teslim tarihlerini karşılar.
- İnsanlar arasında karşılıklı saygıya dayalı ilişkiler vardır.
- Görev tanımları net ve kesindir.
- Takım ruhu, yüksek çalışan memnuniyeti fazla olmaktadır.
- Öğretmenler zorunlu olmadıkça katılmazlar.

Okul yapısının önemli bir parçası olan okul yöneticileri ve öğretmenlerin davranışları, bireysel ihtiyaçları okul içerisindeki yerleşik bulunan iklimden etkilenmektedir (Çetinkanat, 1988). Eğitim kurumları benzer örgütlere göre daha informal bir yapıda çalışması eğitim örgütlerinde grup ve ilişkilerin önemini ortaya koymaktadır. Okullar içindeki bu ilişkileri anlamak, eğitim yöneticilerinin dikkat etmesi gereken bir sorundur (Gürsel, 2012). Okul ikliminin olumlu olması halinde kendine ve öğrencilerine inanan öğretmenler, öğrencileri için ulaşılabilir hedefler koyar, işini ve okulunu sever. Okulda davranış açık ve destekleyicidir. Müdürlerin öğretmenlerden beklentileri yüksektir. Bunu yapmak için öğretmenler, onlara ihtiyaç duydukları fırsatları vermek için çok çalışırlar. Tersine, olumsuz bir okul iklimi, kimsenin orada olmak istemediği, çatışma ve kaosun olduğu bir ortamdır. Güvensizlik ve kaos öğrencilerin ve öğretmenlerin motivasyonunu engellemektedir. Karşılıklı sevginin düşük olduğu bir ortamda müdür, öğretmenlerin her zaman kontrol edilmesi ve denetlenmesi gerektiğine inanılmaktadır (Hoy vd, 1998).

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Okul iklimine yönelik öğretmenlerin algı düzeylerinin incelenmiş olduğu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, daha önce yaşanmış veya mevcut olarak devam eden durumu betimleyerek, bağımlı ve bağımsız değişkenlerin derinlemesine incelemesinin yapılmasıdır (Karasar, 1999).

Evren ve Örneklem

Bu çalışmada evren, 2022 yılının Eylül ayında Malatya ilinde bulunan Milli eğitim Bakanlığına bağlı okullarda çalışmakta olan öğretmenlerdir. Örneklem ise evren içerisinde raslantısal yöntemle seçilmiş olan 365 öğretmendir (Tablo 1).

Tablo 1. Örneklem Gurubunun Demografik Özelliklerinin Dağılımı

		f	%
Cinsiyet	Kadın	201	55,1
	Erkek	164	44,9
Eğitim durumu	Lisans	289	79,2
	Yüksek Lisans	73	20,0
	Doktora	3	0,8
Sınıf mevcudu	30'dan az	44	12,1
	30-40	246	67,4
	40'tan fazla	75	20,5
Çalışılan okul türü	İlkokul	172	47,1
	Ortaokul	89	24,4
	Lise	104	28,5
Kıdem	5 yıldan az	42	11,5
	5-10 yıl	141	38,6
	10-15 yıl	89	24,4
	15 yıldan fazla	93	25,5
	Toplam	365	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %55,1'i kadın, %44,9'u erkektir. %79,2'si lisans, %20'si yüksek lisans, %0,8'i doktora mezunudur. Öğretmenlerin okuttukları sınıfların mevcudu %12,1 30'dan az, %67,4 30-40, %20,5 40'tan fazla şeklindedir. %47,1'i ilkokulda, %24,4'ü ortaokulda, %28,5'i lisede çalışmaktadır. Öğretmenlerin kıdemleri %11,5 5 yıldan az, %38,6 5-10 yıl, %24,4 10-15 yıl, %25,5 15 yıldan fazla şeklindedir.

Veri Toplama Aracı

Öğretmenlerin okul iklimine yönelik düşüncelerinin tespit edilmesi amacıyla Canlı vd., (2018) geliştirilmiş olan “Okul İklimi Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek 5 boyut ve 23 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte 20, 21, 22 ve 23. maddeler ters puanlanmaktadır. Ölçek alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alpha katsayısı; “demokratiklik ve okula adanma” boyutu için 0,908, “liderlik ve etkileşim” boyutu için 0,897, “başarı etkenleri” boyutu için 0,753, “samimiyet boyutu” için 0,852, “çatışma” boyutu için 0,730 olarak bulunmuştur. Bizim çalışmamızda ise sırasıyla 0,91, 0,92, 0,88, 0,84 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Veri analizinde SPSS 24.0 istatistiksel çözümleme programı kullanılmıştır. Analizler yapılmadan önce araştırma verilerinin normallik durumu incelenmiştir (Tablo 2).

Tablo 2. Araştırma Verilerinin Normallik Analizi

	Ort.	ss.	Min-Max	Çarpıklık	Basıklık
Demokratiklik ve okula adanma	4,50	0,19	4,17-4,83	0,060	-1,107
Liderlik ve etkileşim	4,46	0,14	4,00-4,67	-0,306	-0,364
Başarı etkenleri	4,44	0,25	4,00-5,00	-0,236	-0,186
Samimiyet	3,83	0,52	3,00-4,67	-0,556	-0,595
Çatışma	1,53	0,63	1,00-2,50	0,546	-1,479
Ölçek toplamı	3,87	0,18	3,52-4,13	-0,204	-0,769

Araştırma verilerinin normallik analizinde çarpıklık değerlerinin -0,556 ile 0,546 arasında değiştiği, basıklık değerlerinin ise -1,479 ile -0,186 arasında değiştiği belirlenmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1,500 ile +1,500 arasına olması sebebiyle araştırmanın veri setinin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Araştırma verilerinin normal dağılım göstermesi sebebiyle verilerin anlamlılık düzeylerinin analizinde parametrik testlerden t testi ve ANOVA testi kullanılmıştır. Araştırmada anlamlılık düzeyi $p<0.05$ olarak alınmıştır.

Bulgular

Öğretmenlerin okul iklimine yönelik görüşleri demografik özellikleri ile karşılaştırılarak okul iklimi ölçeği alt boyutları ve ölçek toplamındaki anlamlılık düzeyleri incelenmiştir.

Tablo 3. Cinsiyet Değişkenine Göre Analiz

	Cinsiyet	N	Ort.	ss.	t	p
Demokratiklik ve okula adanma	Kadın	201	4,452	0,178	-5,550	0,000
	Erkek	164	4,559	0,190		
Liderlik ve etkileşim	Kadın	201	4,398	0,133	-9,640	0,000
	Erkek	164	4,527	0,120		
Başarı etkenleri	Kadın	201	4,351	0,225	-8,253	0,000
	Erkek	164	4,550	0,235		
Samimiyet	Kadın	201	3,977	0,472	6,262	0,000
	Erkek	164	3,654	0,512		
Çatışma	Kadın	201	1,639	0,690	3,735	0,000
	Erkek	164	1,395	0,528		
Ölçek toplamı	Kadın	201	3,869	0,176	-0,694	0,488
	Erkek	164	3,882	0,194		

Öğretmenlerin cinsiyetleri ile ölçek toplamı alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmazken ($p<0,05$), demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim, başarı etkenleri, samimiyet, çatışma alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Demokratiklik ve okula adanma alt boyutunda kadın öğretmenlerin ortalaması (4,452), erkek öğretmenlerin ortalamasına (4,559) göre daha düşüktür. Liderlik ve etkileşim alt boyutunda kadın öğretmenlerin ortalaması (4,398), erkek öğretmenlerin ortalamasına (4,527) göre daha düşüktür. Başarı etkenleri alt boyutunda kadın öğretmenlerin ortalaması (4,351), erkek öğretmenlerin ortalamasına (4,550) göre daha düşüktür. Samimiyet alt boyutunda erkek öğretmenlerin ortalaması (3,654), kadın öğretmenlerin ortalamasına (3,977) göre daha düşüktür. Çatışma alt boyutunda erkek öğretmenlerin ortalaması (1,395), kadın öğretmenlerin ortalamasına (1,639) göre daha düşüktür.

Tablo 3. Eğitim Durumu Değişkenine Göre Analiz

		N	Ort.	ss.	F	p
Demokratiklik ve okula adanma	Lisans	289	4,479	0,174	9,766	0,000
	Yüksek	73	4,586	0,231		
	Lisans					

	Doktora	3	4,500	0,000		
	Toplam	365	4,500	0,191		
Liderlik ve etkileşim	Lisans	289	4,422	0,135	52,529	0,000
	Yüksek Lisans	73	4,591	0,085		
	Doktora	3	4,387	0,098		
	Toplam	365	4,456	0,143		
Başarı etkenleri	Lisans	289	4,365	0,202	101,561	0,000
	Yüksek Lisans	73	4,740	0,197		
	Doktora	3	4,417	0,144		
	Toplam	365	4,440	0,250		
Samimiyet	Lisans	289	3,770	0,539	16,989	0,000
	Yüksek Lisans	73	4,109	0,255		
	Doktora	3	3,110	0,191		
	Toplam	365	3,832	0,516		
Çatışma	Lisans	289	1,459	0,633	11,622	0,000
	Yüksek Lisans	73	1,829	0,548		
	Doktora	3	1,000	0,000		
	Toplam	365	1,530	0,633		
Ölçek toplamı	Lisans	289	3,827	0,168	76,603	0,000
	Yüksek Lisans	73	4,073	0,086		
	Doktora	3	3,667	0,029		
	Toplam	365	3,875	0,184		

Öğretmenlerin eğitim durumları ile demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim, başarı etkenleri, samimiyet, çatışma, ölçek toplamı alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Demokratiklik ve okula adanma alt boyutunda eğitim durumu ortalaması en düşük olan lisans mezunu öğretmenlerken (4,479), eğitim durumu ortalaması en yüksek olan yüksek lisans mezunu öğretmenlerdir (4,586). Liderlik ve etkileşim alt boyutunda eğitim durumu ortalaması en düşük olan doktora mezunu öğretmenlerken (4,387), eğitim durumu ortalaması en yüksek olan yüksek lisans mezunu öğretmenlerdir (4,591). Başarı etkenleri alt boyutunda eğitim durumu ortalaması en düşük olan lisans mezunu öğretmenlerken (4,365), eğitim durumu ortalaması en yüksek olan yüksek lisans mezunu öğretmenlerdir (4,740). Samimiyet alt boyutunda eğitim durumu ortalaması en düşük olan doktora mezunu öğretmenlerken (3,110), eğitim durumu ortalaması en yüksek olan yüksek lisans mezunu öğretmenlerdir (4,109). Çatışma alt boyutunda eğitim durumu ortalaması en düşük olan doktora mezunu öğretmenlerken (1,000), eğitim durumu ortalaması en yüksek olan yüksek lisans mezunu öğretmenlerdir (1,829). Ölçek toplamı alt boyutunda eğitim durumu ortalaması en düşük olan doktora mezunu öğretmenlerken (3,667), eğitim durumu ortalaması en yüksek olan yüksek lisans mezunu öğretmenlerdir (4,073).

Tablo 4. Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Analiz

		N	Ort.	ss.	F	p
Demokratiklik ve okula adanma	30'dan az	44	4,450	0,078	12,620	0,000
	30-40	246	4,534	0,217		
	40'tan fazla	75	4,421	0,085		
	Toplam	365	4,500	0,191		
Liderlik ve etkileşim	30'dan az	44	4,550	0,078	12,807	0,000
	30-40	246	4,436	0,151		
	40'tan fazla	75	4,464	0,120		
	Toplam	365	4,456	0,143		
Başarı etkenleri	30'dan az	44	4,301	0,459	11,113	0,000
	30-40	246	4,478	0,208		
	40'tan fazla	75	4,400	0,154		
	Toplam	365	4,440	0,250		
Samimiyet	30'dan az	44	4,075	0,225	8,057	0,000
	30-40	246	3,832	0,521		

	40'tan fazla	75	3,689	0,568		
	Toplam	365	3,832	0,515		
Çatışma	30'dan az	44	1,716	0,475	29,509	0,000
	30-40	246	1,637	0,673		
	40'tan fazla	75	1,067	0,251		
	Toplam	365	1,530	0,633		
Ölçek toplamı	30'dan az	44	3,925	0,023	25,014	0,000
	30-40	246	3,904	0,197		
	40'tan fazla	75	3,749	0,134		
	Toplam	365	3,875	0,184		

Öğretmenlerin okuttukları sınıfın mevcudu ile demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim, başarı etkenleri, samimiyet, çatışma, ölçek toplamı alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Demokratiklik ve okula adanma alt boyutunda okuttuğu sınıf mevcudu ortalaması en düşük olan sınıf mevcudu 40'tan fazla kişi olan öğretmenlerken (4,421), okuttuğu sınıf mevcudu ortalaması en yüksek olan sınıf mevcudu 30-40 kişi arası olan öğretmenlerdir (4,534). Liderlik ve etkileşim alt boyutunda okuttuğu sınıf mevcudu ortalaması en düşük olan sınıf mevcudu 30-40 kişi arası olan öğretmenlerken (4,436), okuttuğu sınıf mevcudu ortalaması en yüksek olan sınıf mevcudu 30'dan az kişi olan öğretmenlerdir (4,550). Başarı etkenleri alt boyutunda okuttuğu sınıf mevcudu ortalaması en düşük olan sınıf mevcudu 30'dan az kişi olan öğretmenlerken (4,301), okuttuğu sınıf mevcudu ortalaması en yüksek olan sınıf mevcudu 30-40 kişi arası olan öğretmenlerdir (4,478). Samimiyet alt boyutunda okuttuğu sınıf mevcudu ortalaması en düşük olan sınıf mevcudu 40'tan fazla kişi olan öğretmenlerken (3,689), okuttuğu sınıf mevcudu ortalaması en yüksek olan sınıf mevcudu 30'dan az kişi olan öğretmenlerdir (4,075). Çatışma alt boyutunda okuttuğu sınıf mevcudu ortalaması en düşük olan sınıf mevcudu 40'tan fazla kişi olan öğretmenlerken (1,067), okuttuğu sınıf mevcudu ortalaması en yüksek olan sınıf mevcudu 30'dan az kişi olan öğretmenlerdir (1,716). Ölçek toplamı alt boyutunda okuttuğu sınıf mevcudu ortalaması en düşük olan sınıf mevcudu 40'tan fazla kişi olan öğretmenlerken (3,749), okuttuğu sınıf mevcudu ortalaması en yüksek olan sınıf mevcudu 30'dan az kişi olan öğretmenlerdir (3,925).

Tablo 5. Okul Türü Değişkenine Göre Analiz

	N	Ort.	ss.	F	p
İlkokul	172	4,498	0,229	17,037	0,000

Demokratiklik ve okula adanma	Ortaokul	89	4,420	0,136		
	Lise	104	4,574	0,120		
	Toplam	365	4,500	0,191		
Liderlik ve etkileşim	İlkokul	172	4,452	0,103	6,451	0,002
	Ortaokul	89	4,498	0,163		
	Lise	104	4,426	0,171		
	Toplam	365	4,456	0,143		
Başarı etkenleri	İlkokul	172	4,449	0,254	0,704	0,495
	Ortaokul	89	4,452	0,135		
	Lise	104	4,416	0,313		
	Toplam	365	4,440	0,250		
Samimiyet	İlkokul	172	3,680	0,468	16,340	0,000
	Ortaokul	89	4,023	0,251		
	Lise	104	3,920	0,667		
	Toplam	365	3,832	0,516		
Çatışma	İlkokul	172	1,314	0,527	20,909	0,000
	Ortaokul	89	1,722	0,673		
	Lise	104	1,721	0,649		
	Toplam	365	1,530	0,633		
Ölçek toplamı	İlkokul	172	3,817	0,220	17,121	0,000
	Ortaokul	89	3,926	0,085		
	Lise	104	3,925	0,152		
	Toplam	365	3,875	0,184		

Öğretmenlerin çalıştıkları okul türü ile başarı etkenleri alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmazken ($p<0,05$), demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim, samimiyet, çatışma, ölçek toplamı alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Demokratiklik ve okula adanma alt boyutunda çalışılan

okul ortalaması en düşük olan ortaokul öğretmenleriyken (4,420), çalışılan okul ortalaması en yüksek olan lise öğretmenlerdir (4,574). Liderlik ve etkileşim alt boyutunda çalışılan okul ortalaması en düşük olan lise öğretmenleriyken (4,426), çalışılan okul ortalaması en yüksek olan ortaokul öğretmenlerdir (4,498). Samimiyet alt boyutunda çalışılan okul ortalaması en düşük olan ilkokul öğretmenleriyken (3,680), çalışılan okul ortalaması en yüksek olan ortaokul öğretmenlerdir (4,023). Çatışma alt boyutunda çalışılan okul ortalaması en düşük olan ilkokul öğretmenleriyken (1,314), çalışılan okul ortalaması en yüksek olan ortaokul öğretmenlerdir (1,722). Ölçek toplamı alt boyutunda çalışılan okul ortalaması en düşük olan ilkokul öğretmenleriyken (3,817), çalışılan okul ortalaması en yüksek olan ortaokul öğretmenlerdir (3,926).

Tablo 6. Kıdem Değişkenine Göre Analiz

		N	Ort.	ss.	F	p
Demokratiklik ve okula adanma	5 yıldan az	42	4,349	0,242	25,978	0,000
	5-10 yıl	141	4,452	0,214		
	10-15 yıl	89	4,596	0,128		
	15 yıldan fazla	93	4,551	0,082		
	Toplam	365	4,500	0,191		
Liderlik ve etkileşim	5 yıldan az	42	4,500	0,000	22,949	0,000
	5-10 yıl	141	4,504	0,123		
	10-15 yıl	89	4,362	0,189		
	15 yıldan fazla	93	4,453	0,104		
	Toplam	365	4,456	0,143		
Başarı etkenleri	5 yıldan az	42	4,089	0,121	131,042	0,000
	5-10 yıl	141	4,605	0,164		
	10-15 yıl	89	4,514	0,127		
	15 yıldan fazla	93	4,280	0,236		
	Toplam	365	4,440	0,250		
Samimiyet	5 yıldan az	42	3,357	0,485	112,513	0,000
	5-10 yıl	141	4,016	0,155		
	10-15 yıl	89	4,230	0,412		

	15 yıldan fazla	93	3,387	0,490		
	Toplam	365	3,832	0,516		
Çatışma	5 yıldan az	42	1,000	0,000	18,696	0,000
	5-10 yıl	141	1,647	0,622		
	10-15 yıl	89	1,742	0,754		
	15 yıldan fazla	93	1,387	0,490		
	Toplam	365	1,530	0,633		
Ölçek toplamı	5 yıldan az	42	3,631	0,150	84,537	0,000
	5-10 yıl	141	3,948	0,130		
	10-15 yıl	89	3,977	0,154		
	15 yıldan fazla	93	3,776	0,142		
	Toplam	365	3,875	0,184		

Öğretmenlerin kıdemleri ile demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim, başarı etkenleri, samimiyet, çatışma, ölçek toplamı alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Demokratiklik ve okula adanma alt boyutunda kıdem ortalaması en düşük olan 5 yıldan az süredir çalışan öğretmenlerken (4,349), kıdem ortalaması en yüksek olan 10-15 yıl süredir çalışan öğretmenlerdir (4,596). Liderlik ve etkileşim alt boyutunda kıdem ortalaması en düşük olan 10-15 yıl süredir çalışan öğretmenlerken (4,362), kıdem ortalaması en yüksek olan 5-10 yıl süredir çalışan öğretmenlerdir (4,504). Başarı etkenleri alt boyutunda kıdem ortalaması en düşük olan 5 yıldan az süredir çalışan öğretmenlerken (4,089), kıdem ortalaması en yüksek olan 5-10 yıl süredir çalışan öğretmenlerdir (4,605). Samimiyet alt boyutunda kıdem ortalaması en düşük olan 15 yıldan fazla süredir çalışan öğretmenlerken (3,387), kıdem ortalaması en yüksek olan 10-15 yıl süredir çalışan öğretmenlerdir (4,230). Çatışma alt boyutunda kıdem ortalaması en düşük olan 5 yıldan az süreyle çalışan öğretmenlerken (1,000), kıdem ortalaması en yüksek olan 10-15 yıl süredir çalışan öğretmenlerdir (1,742). Ölçek toplamı alt boyutunda kıdem ortalaması en düşük olan 5 yıldan az süreyle çalışan öğretmenlerken (3,631), kıdem ortalaması en yüksek olan 10-15 yıl süredir çalışan öğretmenlerdir (3,977).

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Öğretmenlerin cinsiyetleri ile ölçek toplamı alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmazken, demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim, başarı

etkenleri, samimiyet, çatışma alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Mert ve Özdemir (2019) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin cinsiyetleri ile okul iklimine ilişkin algı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlılık bulunmadığını belirlemiştir. Gündoğan ve Koçak (2017) yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının cinsiyetleri ile okul iklimine yönelik düşünceleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını belirlemişlerdir. Keçeli (2022) araştırmasında öğretmenlerin cinsiyetleri ile okul iklimine yönelik algıları arasında anlamlılık bulunmadığını belirlemiştir. Kadın ve erkek öğretmenlerin okuldan beklentileri ve okul iklimine yönelik algıları farklılaşabilmektedir.

Öğretmenlerin eğitim durumları ile demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim, başarı etkenleri, samimiyet, çatışma, ölçek toplamı alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Avcı (2022) yapmış olduğu çalışmasında öğretmenlerin eğitim durumları ile okul iklimine yönelik algı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlılık bulunduğunu belirlemiştir. Öğretmenlerin eğitim düzeylerinin yükselmesi, eğitim ile ilgili bilgi düzeylerinin yükselmesine ve buna bağlı olarak okul iklimine yönelik algılarının olumlu yönde farklılaşmasına sebep olabilmektedir.

Öğretmenlerin okuttukları sınıfın mevcudu ile demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim, başarı etkenleri, samimiyet, çatışma, ölçek toplamı alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Okutulan sınıfın mevcudu ve sınıf içerisinde öğrencilerin demografik yapıları öğretmenlerin çalışmaları sırasında yorgunluk yaşamalarına sebep olmaktadır. Bu durum da öğretmenlerin okul iklimine yönelik algı düzeylerinin farklılaşmasına sebep olabilmektedir.

Öğretmenlerin çalıştıkları okul türü ile başarı etkenleri alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmazken, demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim, samimiyet, çatışma, ölçek toplamı alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Mert ve Özdemir (2019) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin okul türleri ile okul iklimine ilişkin algı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlılık bulunmadığını belirlemiştir. Avcı (2022) yapmış olduğu çalışmasında öğretmenlerin eğitim durumları ile okul iklimine yönelik algı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlılık bulunmadığını belirlemiştir. Okul türleri öğretmenlerin okul örgütüne uyum sağlamaları konusunda önemlidir. Öğretmenin branşına uygun olacak biçimde, okul içerisindeki ders dağılımı gibi kararlara katılımı ile öğretmenlerin okul iklimine yönelik algı düzeyleri farklılaşabilmektedir.

Öğretmenlerin kıdemleri ile demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim, başarı etkenleri, samimiyet, çatışma, ölçek toplamı alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Keçeli (2022) yaptığı araştırmada öğretmenlerin hizmet süresi ile okul iklimine ilişkin algı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlılık bulunmadığını tespit etmiştir. Avcı (2022) yaptığı araştırmada öğretmenlerin hizmet yılı ile okul iklimine ilişkin algı düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunduğunu belirlemiştir. Öğretmenlerin kıdem sürelerinin artması, bir yandan öğretmenlerde yorgunluk ve tükenmişlik durumu yaşanmasına sebep olabilirken diğer yandan da öğretmenlerin kuruma alışmalarına ve okul içerisindeki kararlara katılarak okul ikliminin oluşmasında etkili olabilmelerini sağlamaktadır. Bu durum da öğretmenlerin okul iklimine yönelik algı düzeylerinin farklılaşmasına sebep olabilmektedir.

Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin okul iklimine yönelik algı düzeylerinde cinsiyet, eğitim durumu, sınıf mevcudu, okul türü, kıdem gibi değişkenlerin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim düzeyinin yükselmesi öğretmenlerin okul iklimine yönelik algılarını olumsuz yönde etkilerken, sınıf mevcudunun fazla olması da okul iklimini algılama konusunda olumsuz etkisinin bulunduğu, İlkokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin okul iklimi algı düzeylerinin daha düşük olduğu, hizmet süresinin ilk yıllarında ve son yıllarına okul iklimine yönelik algı düzeyinin düşmekte olduğu sonucu elde edilmiştir.

Okul içerisinde öğretmenlerin okul iklimine yönelik algı düzeylerini etkileyen faktörlerin incelenmesi ile öğretmenlerin bu konudaki algı düzeylerini yükseltecek okul içi düzenlemelerin yapılması yararlı olabilecektir.

Öğretmenlerin okul iklimine yönelik algılarında farklı değişkenler etkili olabilmektedir. Özellikle yakın zamanda yaşanan uzaktan eğitim sürecinde bu yöndeki algı düzeyi farklılaşmış olabilmektedir. Bu düşünceyle yeni yapılacak araştırmalarda öğretmenlerin farklı demografik özellikler ile okul iklimine yönelik algı düzeylerinin incelenmesi yararlı olabilecektir.

Kaynakça

- Ak, K. (2019). *Okul iklimi ile öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri enstitüsü, Samsun.
- Aslan, Ş. (2008). Örgütsel vatandaş ile örgütsel bağlılık ve mesleğe bağlılık arasındaki ilişkilerin araştırılması. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 15(2), 163-178.
- Avşar, D. (2019). *Okul ikliminin işe yabancılaşma düzeyine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aycan, Z., Kanungo, R. N. Mendonça, M. (2016). *Örgütler ve yönetim*. İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları
- Aydın, M. (2013). *Eğitimde örgütsel davranış*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Bursalıoğlu, Z. (2013). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Akademi.
- Canlı, S., Demirtaş, H., Özer, N. (2018). Okul iklimi ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Elementary Education Online*, 17(4), 1797-1811.
- Çetin, O. I. (2020). *Türkiye’de örgüt kültürü çalışmaları*. İstanbul: Kriter Yayınevi.
- Çetinkanat, C. (1998). Öğretmen adayları ve müfettişlerin bakış açısından öğretmen iletişim becerileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 14(14), 209-221.
- Dağlı, A. (2017). *Örgütsel iklim*. Ankara: Pegem Akademi.

- Demir, A. (2008). *Ortaöğretim okullarında okul iklimi ile öğretmen performansları arasındaki ilişki*, Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Diken, A., Koçyiğit, N., Topaloğlu, E. Ö. & Yılmaz, A. (2019). İşgörenlerde algılanan örgütsel destek ile örgütsel bağlılık ilişkisinde iş tatmininin aracı rolü. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 11(14), 2698-2716.
- Gündoğan, A., Koçak, A. (2017). Öğretmen adaylarının okul iklimi algıları ile akademik öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 7(3), 639-657.
- Gürsel, M. (2012). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi: kavramlar, süreçler ve uygulamalar*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Gürsel, M. (2015). *Örgüt sosyolojisi*. Ankara: Pegem A yayıncılık.
- Hoy W. K, Tarter C. J., Kottkamp R. B. (1991). *Open schools, healthy schools: measuring organizational climate*. Newbury Park, Calif. : Sage Publications
- Hoy, W. K. Hannum, J., Tschannen-Moran, M. (1998). Organizational climate and student achievement: a parsimonious and longitudinal view. *Journal of School Leadership*, 8(4), 336-359.
- Hoy, W. K., Tarter, J. C., Bliss, J. R. (1990). *Organizational climate, school health, and effectiveness: A comparative analysis*. Educational administration quarterly.
- İnandı, Y. (2017). *Eğitim örgütlerinde İnsan Kaynakları ve Personel Yönetimi*. Eğitim, örgüt ve liderlik. (Editör: Yeliz Çelikten). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Kalkan, A. (2013). *Algılanan örgüt kültürünün örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisi kuramsal ve görgül bir araştırma*. Yayınlanmamış doktora tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Keçeli, İ. (2022). *İlkokul öğretmenlerinin okul iklimi algıları ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Kültür Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Köse, A. (2020). Eğitim İzleme Raporu 2020: Eğitim Ortamları. Eğitim İzleme Reformu Girişimi: <https://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izlemeraporu-2020-egitim-ortamlari/> adresinden 15.10.2022 tarihinde alındı

- Köse, E. K., Karataş, E., Küçükçene, M., Taş, A. (2021). Öğretmen mesleki motivasyonu ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması: Çevrimiçi ve kâğıt kalem uygulamalarının karşılaştırılması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 479-498.
- Lipata, M. I. (2019). School culture and school climate on public elementary schools in the division of Antipolo city. *International Journal of Engineering Science and Computing*, 9(4), 21139-21144.
- Loukas, A. (2007). What is school climate. *Leadership Compass*, 5(1), 1-3.
- March, J. G., Simon, H. A. (1975). “Örgütsel Davranış”. *Örgütler*. (Çeviri Editörü: Ömer Bozkurt & Oğuz Onaran). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. Ankara: Sevinç Matbaası.
- Maxwell, T. W., Thomas, A. R. (1991). School climate and school culture. *Journal of Educational Administration*, 29(2), 72-82.
- Mert, A., Özdemir, G. (2019). Öğretmenlerin Psikolojik Okul İklimi Algıları ile İş Doyumu Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Itobiad: Journal of the Human & Social Science Researches*, 8(1).
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2010). *Hoşgeldin öğretmenim*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Sezgin, F. (2020). Sosyal bir sistem olarak okul. S. Özdemir, F. Sezgin, & S. Koşar içinde, *Eğitim Yönetiminde Kuram ve Uygulama* (s. 67-102). Ankara: Pegem Akademi.
- Stevens, C. J., Sanches, K. S. (1999). *Perception of parents and Community Members as a Measure of School Climate. School Climate*. (Editor: H. Jerome Freiberg). London: Falmer Press.
- Şişman, M. (2011). *Örgütler ve kültürler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Şişman, M. (2020). *Eğitimde Mükemmellik Arayışı: Etkili Okullar*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics*. 6. Baskı. Boston, MA: Pearson.
- Taymaz, H. (2011). *Okul yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- TDK, Türk Dil Kurumu Sözlük <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 15.11.2022 tarihinde alındı
- Tuncel, H., Çelikten, Y. (2017). *Etkili Okul ve Değişim. Eğitim, örgüt ve liderlik*. (Editör: Yeliz Çelikten). Konya: Eğitim Yayınevi.

Tutar, H. (2016). *Örgütsel davranış*. Ankara: Detay Yayıncılık

Uğurlu, C. T. (2017). *Okul yönetimi ve liderlik. Okul yönetimi*. (Editör: Celal Teyyar Uğurlu). Ankara: Anı Yayıncılık.

Yılmaz, K. (2008). *Eğitim yönetiminde değerler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Zepeda, S. J. (2016). *Öğretim Denetimi: Uygulama Araçları ve Kavramlar*. (Çev. A. Balcı ve Ç. Apaydın). Ankara: Pegem Akademi

Görsel Sanatlar Dersi Öğretmenlerinin Mental İyi Oluş Düzeylerinin İncelenmesi

Özer SELEN¹

Ömer DEMİRBAĞ²

Fatma DEMİRBAĞ³

Mehmet DOĞDU⁴

DOI: 10.5281/zenodo.8322217

Öz

Araştırmada görsel sanatlar dersi öğretmenlerinin mental iyi oluş düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evreni 2022 yılı Ekim ayında Malatya ilinde bulunan okullarda görev yapmakta olan görsel sanatlar dersi öğretmenleridir. Örneklem ise seçkisiz olarak belirlenmiş 200 görsel sanatlar öğretmenidir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Tennant ve arkadaşları (2007) tarafından geliştirilen, Keldal (2015) tarafından Türkçeye uyarlanmış olan Warwick-Edinburgh Mental İyi Oluş Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde SPSS 24.0 istatistiksel veri çözümleme programı kullanılmıştır. Analizlerde anlamlılık düzeyi $p<0.05$ olarak alınmıştır. Araştırmanın sonucunda göre kadın görsel sanatlar öğretmenlerinin mental iyi oluş düzeylerinin daha yüksek olduğu, evli görsel sanatlar öğretmenlerinin bekar olanlara kıyasla mental iyi oluş düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada ayrıca yaş, kıdem, mevcut okulda çalışma süresi gibi değişkenlerin mental iyi oluş düzeyinde etkili olduğu, yaş ve kıdemin artması ile mental iyi oluş düzeyinin düştüğü belirlenmiş, bunun yanında görsel sanatlar öğretmenlerinin eğitim düzeylerinin yükselmesi de mental iyi oluş seviyeleri üzerinde olumsuz bir etki oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Görsel Sanatlar, İyi Oluş, Mental İyi Oluş

¹ Gevher Nesibe Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Yeşilyurt/Malatya, ozerselen23@hotmail.com

² Sadreddin Konevi Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi, Yeşilyurt/Malatya, demirbagomer02@gmail.com

³ Şehit Buhari Ağçelik Anaokulu, Yeşilyurt/Malatya, demirbagfatma02@gmail.com

⁴ Hacı Hazan Kavuk Mesleki Eğitim Merkezi, Yeşilyurt/Malatya, 23memetdogdu08@gmail.com

Investigation of Visual Arts Lesson Teachers' Mental Well-Being Levels

Abstract

In the study, it was aimed to examine the mental well-being levels of visual arts teachers. In the research, scanning model, which is one of the quantitative research methods, was used. The universe of the research is visual arts lesson teachers working in schools in Malatya province in October 2022. The sample is 200 visual arts teachers randomly selected. The Warwick-Edinburgh Mental Well-Being Scale, which was developed by Tennant et al. (2007) and adapted into Turkish by Keldal (2015), was used as a data collection tool in the study. SPSS 24.0 statistical data analysis program was used in the analysis of the data obtained from the research. The level of significance in the analyzes was taken as $p < 0.05$. As a result of the research, it was concluded that the mental well-being levels of female visual arts teachers are higher, and the mental well-being levels of married visual arts teachers are higher than those of single ones. In the study, it was also determined that variables such as age, seniority, working time at the current school were effective on the level of mental well-being, and the level of mental well-being decreased with the increase of age and seniority. reached.

Keywords: Teacher, Visual Arts, Well-Being, Mental Well-Being

Giriş

21. yüzyılda bilim ve teknolojinin hızla gelişmesiyle birlikte toplum birçok alanda sarsıcı değişimlere uğradı. Bu sosyal, ekonomik ve kültürel alanlardaki gelişmeler dünyayı küçük bir köye çevirmiştir. Bu durum; toplumdaki bu değişime ayak uydurabilen, hızla artan bilgi yığnında doğru bilgiyi yanlış bilgidan ayırt edebilen, eleştirel düşünebilen ve sorunlara yaratıcı çözümler üretilmesine katkıda bulunabilen, ruhen ve bedenen sağlıklı insanların yetiştirilmesini zorunlu hale getirmiştir (Polat, 2017). Bu anlamda hem bütün ülkeler, içinde bulundukları sosyal çağın ihtiyaçlarına uygun yeteneklerin yetiştirilmesi için özel yeteneklere sahip kişilerin yetiştirilmesine büyük önem vermektedirler. Üstün yetenekli bireylerin dünya nüfusu içindeki dağılımına bakıldığında bunun yüzde ikiye denk geldiği söylenmektedir (Davaslğıl, 1991).

Öğretmenlik, devlet tarafından sağlanan eğitim ve öğretimi üstlenen ve ilgili yönetsel sorumlulukları üstlenen profesyonel bir meslek olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2017). Ayrıca öğretim, öğrencilere istenilen davranışları kazandırmada rehberlik eden öğretim olarak tanımlanmaktadır (Demirel, 2012). Öğretmenlik mesleğinin tanımına bakıldığında mesleğin öğrenci, veli, kişisel ve mesleki boyutları olduğu görülmektedir. Bu çok boyutlu durum kariyerle ilgili pek çok sorumluluğu ve dolayısıyla stres faktörlerini beraberinde getirmektedir. Öğretmenlik mesleğinin stres yaratan mesleklerden biri olduğu genel olarak kabul edilmektedir

(Sürgevil, 2006). Bu anlamda öğretmenler eğitimin öncüleridir ve ruh sağlıkları eğitimin kalitesinde ve toplumsal gelişmede önemli bir faktördür (Aslan vd., 2021).

Literatürde farklı araştırmacıların mental iyi oluş ya da ruh sağlığı kavramına ilişkin farklı tanımlamalara sahip olduğu gözlemlenmiştir. Bu kavramın kökeni, 1948'de Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) tarafından ortaya atılmıştır. Dünya Sağlık Örgütü'nün tanımında ruh sağlığı, kişinin anlamlı bir yaşam sürme ve yaşamın stres faktörlerinin üstesinden gelme becerilerinin farkındalığı olarak tanımlanmaktadır. Ruh sağlığı, iç huzuru, tatmini, mutluluğu ve sevinci yaşayan, başkalarıyla olumlu ilişkiler geliştiren, bağlı ve desteklenmiş, kendine güvenen ve güçlü (boyun eğmeyen) hisseden bireylerde de kendini gösterir. Bu durumda kavram tanımında farklı unsurların bulunduğu görülmektedir. Söz konusu unsurlar, kişinin benlik saygısına, doyuma, yaşamdan doyuma ve nitelikli sosyal ilişkilerin bulunduğunu göstermektedir (Yavuz, 2006). Bu anlamda mental iyi oluşun iki boyutunun bulunduğunu söylemek mümkündür. Birincisi öznel iyi oluş yani yaşamdan yüksek düzeyde pozitif doyum, diğeri ise kişisel kendini gerçekleştirme anlamında psikolojik iyi oluş olarak değerlendirilmektedir (Waterman, 1993).

Öğretmenlik mesleğinin stresi ve bu durumun öğretmen performansı üzerindeki etkisi dikkate alındığında bu olumsuz durumun aşılması gerekmektedir. Bunun için öncelikle öğretmenlerin ruh sağlığı düzeylerini belirlememiz gerekiyor. Çünkü mental iyi oluş seviyesi yüksek olanlar, yaşadıkları olumsuz ve stresli durumlar ile girdiği mücadele daha etkili olabilmektedir (Danışment, 2012). Öğretmenler de çalışma koşullarının yoğun olması sebebiyle yorgunluk ve stres yaşayabilmektedirler. Özellikle yakın dönemde eğitimin uzaktan verilmesi, öğrencisi ile yakından ilgilenmesi gereken branş öğretmenlerinin oldukça önemli düzeyde sorunlar yaşamalarına sebep olmuştur. Bu branşlardan biri de görsel sanatlar öğretmenleridir. Bu çalışmada görsel sanatlar dersi öğretmenlerinin mental iyi oluş düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Pozitif Ruh Sağlığı

Olumlu ruh sağlığı, olumlu bireysel özelliklerin gelişimini ve olumlu duyguların yapısını inceleyen bir yaklaşımdır (Peterson ve Park, 2003). Ruh sağlığı üzerine yapılan araştırmalar sonucunda, olumsuz sağlığın dikkat çekme eğiliminde olduğu fark edilmiştir. Son zamanlardaki bu tutum değişikliği ile birlikte, olumsuz ruh sağlığı sorunları yerine, bireyin ruh sağlığını olumlu yönde iyileştirmeye odaklanılmıştır. Daha yakın zamanlarda, bu tutum değişikçe, olumsuz ruh sağlığı endişelerinin yerini, insanların ruhsal durumlarına etkisiyle ilgili araştırmalar almıştır. Bu soruları hümanist psikoloji teorisyenleri ve araştırmacılarının önerdiği disiplinle incelemek mümkündür (Özden, 2014).

Aktif ruh sağlığı ve esenliği, beden ve zihni bütün bir şekilde iyi seviyede ve sağlıklı tutmak demektir. Bu nedenle, tüm araştırmacılar olumsuz durumları değil, olumlu durumları incelemeyi tercih ederler. Bu yönelim nedeniyle psikolojide mutluluk kavramının zenginleştiği gözlemlenmiştir (Getir, 2015).

Ruh sağlığına pozitif yaklaşım, bireylerin yaşama ve karşı karşıya kaldıkları olaylara bakışlarını inceleyerek toplumun gelişimine katkıda bulunmayı amaçlar. Bunu başarmak için

bireysel potansiyeli en üst düzeyde geliştirmenin önemini vurguladı (Demirtaş, 2016). Bu yaklaşım, insan yaşamında hangi faktörlerin önemli olduğunu, hangi kişilik özelliklerinin daha baskın olduğunu, sorunlarla nasıl başa çıkılacağını ve çözüm yollarını bulmayı amaçlar. Pozitif duygular, nihai olarak refahı anlamaya ve artırmaya yöneliktir (Kiefer, 2008).

Pozitif ruh sağlığının ana unsurlarından olan iyi olma durumu, bireyin yaşamdan almış olduğu doyum konusunda etkin bir rolü bulunmaktadır. Bireyin daha iyi koşullarda yaşamasını sağlamaktadır. Mutluluk, bedeni ve zihinsel açıdan iyilik halini ve esenlik halini ifade etmektedir. Genel olarak, mutluluk iyi bir hayat yaşamakla yakından ilişkilidir (Carlisle ve Hanlon, 2008).

Mutluluk ve öznellik ile ilgili yaşam kalitesine artan ilgiyi araştırmak için ilk çalışma olan Öznel İyi Oluş 1950'de başladı. Kavram, 80'li yıllardaki yaşam koşullarına göre bireylerin tepkilerini ölçmek ve bu olaylar karşısında potansiyellerini anlamaya çalışmaktır. Bu iki çalışmanın amacı, bireylerin yaşam kalitelerini yükseltmek için yol çizmelerine ve insan ihtiyacının en önemli ilkelerinden biri olan kendini gerçekleştirme ihtiyaçlarını karşılamalarına yardımcı olmaktır (Şahin, 2019).

Dünya Sağlık Örgütü (WHO), “pozitif ruh sağlığı” konusunun bireyler ve toplumlar açısından önem arz ettiğini vurgulamıştır. Ruhsal sağlık, hayatı karşılamak, önemli kararlar verilmesi duygusal araçlarımızı yönetmemizi sağlar. Bireyler veya toplumlar kendilerini daha iyi hissedebilir ve fiziksel rahatsızlıklarıyla mücadele etmek için adımlar atabilmektedirler (WHO, 2004).

DSÖ'ye göre ruh sağlığı veya ruh sağlığı kavramı sadece bireylerdeki olumsuz belirtiler veya ruhsal bozukluklardan ibaret değildir. Bir toplumun veya bireyin bu belirtilerden uzak durmasına, problemlerle karşılaşması sonucunda ortaya çıkan stresli durumlarla baş etmesine ve üretken olmasına yardımcı olacak bir toplum geliştirme ve kullanma becerisi gibi birçok ruh sağlığı tanımını içermektedir (WHO, 2004).

İyi oluşun devamlılığının sağlanmasının bireysel iyi oluşu olumlu yönde etkilediği bilinmektedir. Optimum iyi oluş ruhsal sağlığı olumlu olan, yaşamlarına ve içinde bulundukları koşullara katkıda bulunan, etkili ve kişisel sorunlarla baş etme biçimlerinin etkili olduğu bir iyilik halini benimseyen bireylerin olduğu gözlemlenmiştir. Toplumun refah düzeyinin ve kişisel çatışmaların en aza indirildiği, mutluluğunu sürdüren bireylerde toplumsal olaylarla daha duyarlı başa çıkma eğilimi olduğu gözlemlenmiştir (Doğan, 2015).

İyi Oluş Kavramı

İyi olma hali; bireyin uzun bir süre boyunca hayattan doyum ve memnuniyet duyması anlamına gelmektedir (Meral, 2014). Kısa vadede duygusal durumda meydana gelen değişiklikler mutlulukla ifade edilememektedir. Mutluluk kavramı, bireyin kendi yaşamını değerlendirmesinin sonucudur. Bir kişinin değerlendirmesi bilişsel ve duyuşsal seviyeleri içermektedir. Mutluluk kavramına dikkat çekmek ve konuyu daha iyi anlamak isteyen birçok bilim insanı araştırmalar yapmaktadır. Sağlığın tanımı içerisinde iyi oluş kavramı; “mutluluk,

yaşam doyumu, yaşam kalitesi, olumlu ve olumsuz etkiler” gibi kavramları içermektedir (Özen, 2010).

İyi oluş; öznel ve psikolojik başlıklar altında gruplandırılmıştır. Bu kavramlar birbirleri ile ilişkilidir ve benzedikleri yönler bulunmaktadır. Mutluluğu iki ana başlık altında açıklayabiliriz. Bunlardan ilki mutluluk kavramını içinde barındıran hedonizmdir. Hazzı bir bakış açısıyla, bireyleşme hakimdir ve iyi oluş bireysel iyi oluşa ve yaşam doyumuna bağlıdır. Mutluluğu açıklamak için bir farklı bakış açısı da coşkudur. Eudaimonizm'e göre mutluluk, kişinin kendi potansiyelini gerçekleştirilmesiyle mümkündür. Kişinin kendini tanıması ve kendi potansiyelinin farkında olması, bireyi geliştirir ve esenlik düzeylerini yükseltir (Deci ve Ryan, 2008).

Öznel İyi Oluş

Bu kavram, bireyin kendini duygusal ve psikolojik açıdan analiz etmesidir (Cenkseven Önder, 2015). Hazzı iyi oluş olarak da anılan öznel iyi oluş, olumlu duyguların daha yoğun olduğu ve insanı mutlu eden durumların olduğu yaşam doyum kavramını içermektedir (Diener ve Katherine, 2009). Bireysel amaçlar ve demografik özellikleri, öznel iyi oluşlarını etkiler. Ancak yaşam deneyimleri, ekonomik ve sosyal normlar gibi faktörler öznel iyi oluşta etkilidirler (Diener ve Katherine, 2009).

Bilişsel ve duygusal olarak ayrılabilen öznel iyi oluş, bilişsel öğeleri oluşturan alanlar 'Öz, Aile, Akran Durumları, Sağlık, Mali Durum, İş ve Boş Zaman' olmak üzere yedi grupta toplanır. Duygusal öğe, olumsuz ve olumlu duygulanım olacak biçimde iki kavramı kapsamaktadır (Diener vd, 1999). Üç ana unsuru bulunan öznel iyi oluşun ilk unsuru, bireyin öznel deneyimidir. İkincisi, olumlu ölçümler var. Öznel iyi oluş, bireyin olumlu yaşam deneyimlerine odaklanır. Üçüncüsü, bireyin yaşamının tüm alanları (ör. iş, aile, çevre) refah bağlamında değerlendirilir (Diener, 1984).

Psikolojik İyi Oluş

Bu kavram; bireyin kendi yeteneklerinin farkında olması, üretkenliği ve kişisel gelişim hedeflerine ulaşması olarak tanımlanmaktadır. Ruh sağlığı, kendinizi tanımayı, potansiyelinizi gerçekleştirmeyi, hedefler belirlemeyi ve bunlara ulaşmak için çalışmayı ve çevrenizle yakın ilişki geliştirmeyi içeren bir kavramdır (Ryff, 1989).

Akıl sağlığı, kişisel esenlik ve üretkenliğin bir birleşimidir. Mutluluk, bir insanın kendini her zaman iyi hissetmesi anlamına gelmez. Bireyler aynı zamanda hoş olmayan yaşam olaylarını da yaşamın doğal akışındaki olası olaylar olarak görmelidir, bu durumda duygusal kontrolün farkında olmak önemlidir (Huppert, 2009). Bradburn, ruh sağlığı kavramı hakkında konuşan ilk araştırmacılardan biriydi. Ona göre ruh sağlığı, kişinin duygusal durumunun daha olumlu olmasıyla açıklanabilir (Akdoğan ve Yalçın, 2018).

Mental Sağlık

Bireyler sosyal ortamlarda yaşarlar. Sağlıklı bir yaşam için çevresine uyum sağlamalıdır. Ruh sağlığı; bireyin içinde yaşadığı çevre, benlik ve toplumla barışık olmasıdır. Aynı zamanda yaşamında düzeni ve çevresiyle uyumu sağlamaya çalışmaktadır. Ruh sağlığı bozulan insanlar çevreye uyum sağlama ve düzeni sağlama konusunda yeterince iyi değildir (Pektaş ve ark.,2006).

Sosyal normlar, bireysel davranış standartlarının belirlenmesinde rol oynar. Bu nedenle bireyler toplumsal normlara uymadıklarında zihinsel engelli olarak kabul edilirler. Ruhsal bozukluğu olan kişiler çevrelerine uyum sağlamakta ve kendi yaşamlarında düzen oluşturmakta güçlük çekerler. Kişisel üretkenliğin ve dışadönüklüğün kaybı ve yıkımı, engellilik olarak bilinmektedir. DSÖ'ye göre, engelliliğe sebep olan sebeplerin başında ruhsal bozukluklar gelmektedir. Bu ruhsal bozukluklar şunlardır: “Depresyon, alkolizm, bipolar bozukluk, şizofreni ve obsesif-kompulsif bozukluk” (Nalbantoğlu, 2011). Bireyin ruh sağlığının bozulması yaşamının tüm alanlarını olumsuz etkileyebilmektedir.

Mental İyi Oluş

Literatürde ruh sağlığı kavramının pozitif mental iyi oluş kavramı ile birlikte kullanıldığı görülmektedir. Pozitif ruh sağlığı ve ruh sağlığı tanımlarına ilişkin literatürde yekpare bir tanımın olmadığı bilinmektedir (Ryan ve Deci, 2001). DSÖ ruh sağlığını, kişinin kendi yeteneklerini geliştirebileceği, hayatın günlük stresleriyle başa çıkabileceği, verimli çalışabileceği ve içinde bulunduğu topluma katkıda bulunabileceği bir iyilik hali olarak tanımlamaktadır. (Hymel vd., 2017).

Genel olarak psikolojik iyi oluşun iki yönü içerdiğine inanılır: öznel iyi oluş ve ruhsal iyi oluş: öznel iyi oluş, öznel bir iyi oluş ve yaşam doymu (hazcılık) deneyimi olarak ifade edilir. Ruh sağlığı, insanlarla iyi ilişkilere sahip olma ve kendini gerçekleştirme (kaygısız bir yaklaşım), özerklik, kendini kabul etme ve yeterlilik olarak tanımlanmıştır (Stewart-Brown ve Janmohamed, 2008).

Bir kişinin ruh sağlığı, kendi duyguları, düşünceleri ve sorunlarla nasıl başa çıktığı ile ilgilidir. Ruh sağlığı ve ruh sağlığı birbirini etkileyebilse de aynı şey değildir. Bir kişi zihinsel sağlık durumundan mustaripse, genellikle düşük ruh sağlığına sahip olabilir. İyi bir ruh sağlığının korunabileceği uzun bir dönem de olacaktır. Akıl sağlığı, olumsuz düşünce ve duyguların yokluğu değildir. Herkes öfke, üzüntü ve depresyona yol açan zor ve zorlu durumlarla karşı karşıyadır. Bu duyguları anlamak ve yönetmek önemlidir. Bir kişinin ruh sağlığı, ölüm, hastalık, işten çıkarmalar gibi üzerinde çok az kontrolümüz olan veya hiç kontrolümüz olmayan önemli yaşam olaylarından etkilenebilir. Bu durumda nasıl tepki verdiğimiz (ruh sağlığı üzerindeki etkisini belirleyen davranış ve alışkanlıklar) önemlidir (Ryan ve Deci, 2001).

Mental İyi Oluşu Etkileyen Faktörler

Cinsiyet: Ryff, ruh sağlığı düzeylerinin cinsiyete göre değiştiğini belirtiyor; konuyla ilgili yapılan araştırmalarda, erkeklerin kadınlarla kıyaslanabilir düzeyde ruh sağlığına sahip

olduğu sonucuna varıldı. Bu konuda yapılan diğer araştırmalarda cinsiyetin ruh sağlığı ve iyilik halinde olduğu kadar araştırmaya katılan kadın ve erkek bireylerin bireysel iyi oluş düzeylerinde de önemli bir faktör olamayacağı gözlemlenmiştir (Telef vd., 2013). Gohm'un cinsiyet üzerine yaptığı araştırma Broady, Hall ve Lucas'ta kadınların olumsuz duyguları erkeklerden daha derin yaşadıkları ve bu nedenle ruh sağlıklarının erkeklerden daha düşük olduğu gözlemlendi. Kadınların ruh sağlığı hakkında daha fazla düşündükleri, erkeklerin ise daha fazla düşündükleri araştırmalarda gözlemlenmiştir (Özen, 2010).

Yaş: Olumlu ve yapıcı ilişkilerin kurulma düzeyi açısından artan yaşla paralel bir ilişki gösteren, ruh sağlığı süreçlerini etkileyen tanımlardan biridir. Ryff'in çalışmasında, "Çok Boyutlu Psikolojik İyi Oluş Modeli"nin alt kategorilerinden birinin yaş faktörü ile "kişisel gelişim boyutu" arasında diğer alt kategori kategorilerine göre yüksek bir bağımlılık açıklanmıştır. Inglehart'ın konuyla ilgili yaptığı araştırma sonucunda; yaşadığı hayattan mutluluk ve memnuniyet açısından yaşın önemli bir faktör olduğunu, gençlerin yaşlılara göre daha mutlu olduğunu ve bu nedenle ruh sağlığı düzeylerinin daha iyi olduğunu belirtti. (Tuzgöl, 2005).

Sosyoekonomik düzey: Sosyoekonomik düzey ile ruh sağlığı arasında güçlü ve pozitif bir ilişki olduğu genel olarak kabul edilmektedir. Önceki araştırmalar bu fikri doğruladı (Fernam ve Cheng, 1997). Önceki araştırmalar incelendiğinde sosyoekonomik düzey ile ruh sağlığı arasında düzenli ve istikrarlı bir ilişki olduğu kesin olarak söylenemez (Diener vd., 1999).

Yaşam kalitesi: Diener, Lucas ve Oishi, ruh sağlığı kavramını inceleyen ilk araştırmacılar ve ruh sağlığını "hoş duygular yaşamayı, düşük düzeyde olumsuz duygulara sahip olmayı ve yüksek düzeyde olumsuz duygular elde etmeyi içeren koruyucu bir imaj" olarak tanımladılar. yaşam doyumu". Ruh sağlığının pragmatizminden hareketle, bireyin yaşamında olumlu duyguların yarattığı haz, olumsuz duyguların bireyin yaşamındaki faydalarını belirlemektedir (Anlı, 2011). Farklı kişilerle aktif olarak fikir paylaşımında bulundukları önemli ortamlardan biri de devamlılıklarını sağlayan aile sistemidir. Kadın ve erkeğin birbirini eş olarak kabul etmesiyle başlayan aile yapısı, yaşam kalitesi açısından dinamikdir (Yılmaz ve Kalkan, 2010).

Evlilik: Geçmişten günümüze kadar gelişen evlilik kurumu, kültürel olarak ilişkili bir akımdır ve insan yaşamında önemli bir yer tutmaktadır (Yıldırım, 1993). Evlilik kurumunun oluşumunda, kadın ve erkek bireylerin bir araya gelip duygusal bir ilişki kurabilmeleri için ihtiyaç duydukları ortamın izin verme gerekliliği de etkilenmektedir. Önceki dönemlerde gerçekleşen evliliklerin birincil amacı gerçek hayatı sürdürmek gibi görünse de evliliğe "sevgi", "güven" gibi duygu ve davranışlar da eklenir (Bozgeyikli ve Toprak, 2013). Evlilik toplum içerisinde özel ve önemli bir yere sahiptir. Evlilik, evliliğin ilk gününden itibaren hayatlarının geri kalanını birlikte geçireceklerine dair bir anlaşma veya sözleşme olarak yorumlanmaktadır (Fidan, 2005).

Fiziksel Sağlık: Ruh sağlığı ve esenlik arasında yararlı ve olumlu bağlantılar olduğu literatürde sıklıkla vurgulanan bir temadır (Diener vd, 1999). Okun ve arkadaşlarının (1984)

çeşitli bilimsel araştırmaların sonuçlarını birleştirerek yaptıkları analizde, bireylerin kendi raporları ile ulaşmayı umdukları genel sağlık ve ruh sağlığı arasındaki ilişkinin sadece doktor randevuları ve randevuları arasındaki bir bağlantıdan ibaret olmadığı görülmektedir. ruh sağlığı Sağlık ve ruh sağlığı arasında ters bir ilişki olduğunu ve ikisi arasında daha güçlü bir ilişki olduğunu gösteren çalışmalar da var. Örneğin Diener ve Chan, ruh sağlığının bireyin mevcut duygusal değişimlerini olumlu bir forma çevirdiğini ve buna bağlı olarak sağlık açısından yaşam kalitesine olumlu katkı sağladığını öne sürmektedir. Gelişmiş toplumlarda zindelik, beslenme ve egzersizi ruh sağlığı ile ilişkilendiren çok sayıda çalışma bulunmaktadır (Diener ve Chan, 2011).

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Görsel sanatlar öğretmenlerinin mental iyi oluş düzeylerinin incelenmesi amacıyla yapılan araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelinde, geçmişte olan ya da halen devam eden bir durumu mevcut durumu ile betimleyerek, bağımlı ve bağımsız değişkenlerin derinlemesine incelemesi yapılabilmektedir (Karasar, 1999).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni 2022 yılı Ekim ayında Malatya ilinde bulunan okullarda görev yapmakta olan görsel sanatlar dersi öğretmenleridir. Araştırmanın örneklemini ise evren içerisinde seçkisiz olarak belirlenmiş 200 görsel sanatlar öğretmenidir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak Tennant ve arkadaşları (2007) tarafından geliştirilen, Keldal (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan Warwick-Edinburgh Mental İyi Oluş Ölçeği kullanılmıştır. 5’li likert tipinde olan ölçekte olumsuz ifade bulunmamaktadır ve ölçek 14 maddeden oluşmaktadır.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde SPSS 24.0 istatistiksel veri çözümleme programı kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinden önce veri setinin normallik durumu incelenmiştir (Tablo 1).

Tablo 1. Normallik Analizi

	Ort.	ss.	Min-Max	Çarpıklık	Basıklık
Mental İyi Oluş	4,36	0,27	3,86-4,71	-0,384	-1,403

Araştırma verilerinin normallik analizinde çarpıklık değerinin -0,384, basıklık değerinin ise -1,403 olduğu belirlenmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1,500 ile +1,500 arasına olması sebebiyle araştırmanın veri setinin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Araştırma verilerinin normal dağılım göstermesi sebebiyle verilerin anlamlılık düzeylerinin analizinde parametrik testlerden t testi ve ANOVA testi kullanılmıştır. Analizlerde anlamlılık düzeyi $p < 0.05$ olarak alınmıştır.

Bulgular

Bu bölümde öncelikle araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri ile ilgili bulgulara yer verilirken, daha sonra öğretmenlerin demografik özellikleri ile mental iyi oluş düzeyleri arasındaki istatistiksel ilişkiye yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 2. Cinsiyet ve Medeni Durumları

		N	%
Cinsiyet	Kadın	148	74,0
	Erkek	52	26,0
Medeni durum	Evli	114	57,0
	Bekar	86	43,0
	Toplam	200	100,0

Araştırmaya katılan 200 görsel sanatlar öğretmenin %74'ü kadın, %26'sı erkektir. Araştırmaya katılan 200 görsel sanatlar öğretmenin %57'si evli, %43'ü bekardır.

Tablo 3. Yaş ve Eğitim Durumları

		N	%
Yaş	30 yaş altı	7	3,5
	30-39 yaş	94	47,0
	40-49 yaş	96	48,0
	50-59 yaş	1	0,5
	60 yaş ve üstü	2	1,0
Lisans		98	49,0

Eğitim durumu	Yüksek Lisans	98	49,0
	Doktora	4	2,0
	Toplam	200	100,0

Araştırmaya katılan 200 görsel sanatlar öğretmeninin %3,5'i 30 yaş altı, %47'si 30-39 yaş aralığında, %48'i 30-39 yaş aralığında, %0,5'i 50-59 yaş aralığında, %1'i 60 yaş ve üstüdür. Araştırmaya katılan 200 görsel sanatlar öğretmeninin eğitim durumları %49 lisans, %49 yüksek lisans, %2 doktora şeklindedir.

Tablo 4. Görev Yapılan Okul, Kıdem ve Mevcut Okulda Çalışma Süresi

		N	%
Görev yapılan okul	İlkokul	33	16,5
	Ortaokul	161	80,5
	Lise	6	3,0
Kıdem	10 yıl altı	34	17,0
	10-19 yıl	163	81,5
	20-29 yıl	1	0,5
	30 yıl ve üstü	2	1,0
Bulunulan okulda çalışılan süre	10 yıl altı	188	94,0
	10-19 yıl	11	5,5
	20 yıl ve üstü	1	0,5
	Toplam	200	100,0

Araştırmaya katılan 200 görsel sanatlar öğretmeninin görev yaptıkları okullar %16,5 ilkokul, %80,5 ortaokul, %3 lise şeklindedir. Araştırmaya katılan 200 görsel sanatlar öğretmeninin kıdemleri %17 10 yıl altı, %81,5 10-19 yıl arası, %0,5 20-29 yıl arası, %1 30 yıl ve üstü şeklindedir. Araştırmaya katılan 200 görsel sanatlar öğretmeninin bulundukları okulda çalışma süreleri %94 10 yıl altı, %5,5 10-19 yıl arası, %0,5 20 yıl ve üstü şeklindedir.

Tablo 5. Cinsiyet Değişkenine Göre Mental İyi Oluş

		N	Ort.	ss.	t	p
Mental iyi oluş düzeyi	Kadın	148	4,391	0,262	2,796	0,006
	Erkek	52	4,273	0,257		

Görsel sanatlar öğretmenlerinin cinsiyetleriyle mental iyi oluş düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Mental iyi oluş düzeyleri yüksek olanlar kadın öğretmenlerken, düşük olanlar erkek öğretmenlerdir.

Tablo 6. Medeni Duruma Göre Mental İyi Oluş

		N	Ort.	ss.	t	p
Mental iyi oluş düzeyi	Evli	114	4,382	0,250	1,339	0,182
	Bekar	86	4,331	0,283		

Görsel sanatlar öğretmenlerinin medeni durumlarıyla mental iyi oluş düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Mental iyi oluş düzeyleri yüksek olanlar medeni durumu evli olan öğretmenlerken, düşük olanlar medeni durumu bekar olan öğretmenlerdir.

Tablo 7. Yaşa Göre Mental İyi Oluş

	N	Ort.	ss.	F	p
30 yaş altı	7	3,930	0,000	16,708	0,000
30-39 yaş	94	4,287	0,240		
40-49 yaş	96	4,475	0,231		
50-59 yaş	1	4,000	.		
60 yaş ve üstü	2	3,930	0,099		
Toplam	200	4,360	0,265		

Görsel sanatlar öğretmenlerinin yaşlarıyla mental iyi oluş düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Mental iyi oluş düzeyleri en yüksek olanlar ilkokulda görev yapan öğretmenlerken, en düşük olanlar lisede görev yapan öğretmenlerdir.

Tablo 8. Eğitim Durumuna Göre Mental İyi Oluş

	N	Ort.	ss.	F	p
Lisans	98	4,163	0,213	147,301	0,000
Yüksek Lisans	98	4,569	0,112		
Doktora	4	4,070	0,000		
Toplam	200	4,360	0,265		

Görsel sanatlar öğretmenlerinin eğitim durumuyla mental iyi oluş düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Mental iyi oluş düzeyleri en yüksek olanlar yüksek lisans mezunu öğretmenlerken, en düşük olanlar doktora mezunu olan öğretmenlerdir.

Tablo 9. Görev Yapılan Kuruma Göre Mental İyi Oluş

	N	Ort.	ss.	F	p
İlkokul	33	4,486	0,196	4,686	0,010
Ortaokul	161	4,336	0,270		
Lise	6	4,310	0,298		
Toplam	200	4,360	0,265		

Görsel sanatlar öğretmenlerinin görev yaptıkları kurumla mental iyi oluş düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Mental iyi oluş düzeyleri en yüksek olanlar ilkokulda görev yapan öğretmenlerken, en düşük olanlar lisede görev yapan öğretmenlerdir.

Tablo 10. Kıdeme Göre Mental İyi Oluş

	N	Ort.	ss.	F	p
10 yıl altı	34	4,304	0,323	3,247	0,023
10-19 yıl	163	4,379	0,247		
20-29 yıl	1	4,000	0,000		
30 yıl ve üstü	2	3,930	0,099		
Toplam	200	4,360	0,265		

Görsel sanatlar öğretmenlerinin kıdemleriyle mental iyi oluş düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Mental iyi oluş düzeyleri en yüksek olanlar kıdemi 10-19 yıl olan öğretmenlerken, en düşük olanlar kıdemi 30 yıl ve üstü olan öğretmenlerdir.

Tablo 11. Mevcut Okulda Çalışma Süresine Göre Mental İyi Oluş

	N	Ort.	ss.	F	p
10 yıl altı	188	4,371	0,265	2,931	0,056
10-19 yıl	11	4,208	0,221		
20 yıl ve üstü	1	4,000	0,000.		
Toplam	200	4,360	0,265		

Görsel sanatlar öğretmenlerinin bulundukları okulda çalıştıkları süreyle mental iyi oluş düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Mental iyi oluş düzeyleri en yüksek olanlar bulundukları okulda 10 yıl altı süredir görev yapan öğretmenlerken, en düşük olanlar bulundukları okulda 20 yıl ve üstü süredir görev yapan öğretmenlerdir.

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Mental iyi oluş düzeyi ile ilgili alanyazın incelendiğinde, özellikle öğretmenlerin mental iyi oluş düzeylerinin incelendiği çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir.

Görsel sanatlar öğretmenlerinin cinsiyetleriyle mental iyi oluş düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Aslan ve ark. (2021) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin cinsiyetleri ile mental iyi oluş düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmadığını belirlemişlerdir. Dinç (2018) öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerini analiz etmiş, öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını belirlemiştir. Aslan ve Tura (2022) araştırmalarında öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeylerini incelemişleri, öğretmenlerin cinsiyetleri ile psikolojik iyi oluş düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlılık bulunmadığını belirlemişlerdir. Araştırmada kadın öğretmenlerin mental iyi oluş düzeyleri erkek öğretmenlere göre daha yüksek olarak bulunmuştur. Kadın öğretmenlerin eğitim kurumundan beklentileri farklı olabilmekte, toplumsal cinsiyet rollerinden dolayı daha düzenleyici bir yapıları olabilmektedir. Bu özellikleri kadın öğretmenlerin bulundukları ortamı kendilerince düzenleme avantajı sağlayabilmektedir.

Görsel sanatlar öğretmenlerinin medeni durumlarıyla mental iyi oluş düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Aslan ve Tura (2022) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin medeni durumları ile psikolojik iyi oluş düzeyleri arasında anlamlılık bulunmadığını belirlemişlerdir. Mental iyi oluş düzeyleri yüksek olanlar medeni durumu evli olan öğretmenlerken, düşük olanlar medeni durumu bekar olan öğretmenlerdir. Mental iyi oluş düzeyini etkileyen faktörlerden biri de medeni durumdur. Görsel sanatlar dersi öğretmenlerinden evli olanlar, aile yaşamının vermiş olduğu iyi oluş ile birlikte mental yönden de daha iyi durumda olabilmektedirler.

Görsel sanatlar öğretmenlerinin yaşlarıyla mental iyi oluş düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Aslan ve ark. (2021) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin yaşları ile mental iyi oluş düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmadığını belirlemişlerdir. Mental iyi oluş düzeyleri en yüksek olanlar ilkokulda görev yapan öğretmenlerken, en düşük olanlar lisede görev yapan öğretmenlerdir. 30-49 yaşları arasında olan görsel sanatlar öğretmenleri mesleklerinin yıl itibarıyla ortalarında olmaktadır. Mesleğe başladıkları dönemdeki tecrübesizliklerini atlatmış olmakla birlikte mesleki yorgunlukları da bu dönemlerde başlamamış olmaktadır. 50'li yaşlardan sonra ise yoğun çalışma koşullarına bağlı olarak mental iyi oluş düzeyleri düşebilmektedir.

Görsel sanatlar öğretmenlerinin eğitim durumuyla mental iyi oluş düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Dinç (2018) öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerini analiz etmiş, öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri ile eğitim durumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını belirlemiştir. Mental iyi oluş düzeyleri en yüksek olanlar yüksek lisans mezunu öğretmenlerken, en düşük olanlar doktora mezunu olan öğretmenlerdir. Eğitim düzeyi mental iyi oluş üzerinde etkili olan faktörlerden biriyken, doktora eğitimi almış olan görsel sanatlar öğretmenlerinde, diğer öğretmenler ile arasında eğitim düzeyi farklılıkları olması sebebiyle mental iyi oluş düzeyi düşebilmektedir.

Görsel sanatlar öğretmenlerinin görev yaptıkları kurumla mental iyi oluş düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Aslan ve ark. (2021) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin görev yaptıkları kurum ile mental iyi oluş düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmadığını belirlemişlerdir. Mental iyi oluş düzeyleri en yüksek olanlar ilkokulda görev yapan öğretmenlerken, en düşük olanlar lisede görev yapan öğretmenlerdir. Eğitim kademeleri ilerledikçe görsel sanatlar öğretmenlerinin sorumlulukları daha da artmakta ve buna bağlı olarak da mental iyi oluş düzeyleri düşebilmektedir.

Görsel sanatlar öğretmenlerinin kıdemleriyle mental iyi oluş düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Dinç (2018) öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerini analiz etmiş, öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri ile kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını belirlemiştir. Görsel sanatlar öğretmenlerinin bulundukları okulda çalıştıkları süre ile mental iyi oluş düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Mental iyi oluş düzeyleri en yüksek olanlar kıdemi 10-19 yıl olan öğretmenlerken, en düşük olanlar kıdemi 30 yıl ve üstü olan öğretmenlerdir. Mental iyi oluş düzeyleri en yüksek olanlar bulundukları okulda 10 yıl altı süredir görev yapan öğretmenlerken,

en düşük olanlar bulundukları okulda 20 yıl ve üstü süredir görev yapan öğretmenlerdir. Öğretmenlerin kıdem yıllarının artması, mesleki olarak yorgunluk yaşamakta oldukları dönemlere rastlamaktadır. Bu yorgunluk durumu da görsel sanatlar öğretmenlerinde mental iyi oluş düzeyini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Benzer şekilde mevcut okulda çalışma süresi de görsel sanatlar öğretmenlerinin mesleki yorgunluk ve tükenmişlik yaşamalarına sebep olurken mental iyi oluş düzeylerinin düşmesine sebep olabilmektedir.

Bu verilere göre kadın görsel sanatlar öğretmenlerinin mental iyi oluş düzeylerinin daha yüksek olduğu, evli görsel sanatlar öğretmenlerinin bekar olanlara kıyasla mental iyi oluş düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada ayrıca yaş, kıdem, mevcut okulda çalışma süresi gibi değişkenlerin mental iyi oluş düzeyinde etkili olduğu, yaş ve kıdem artması ile mental iyi oluş düzeyinin düştüğü belirlenmiş, bunun yanında görsel sanatlar öğretmenlerinin eğitim düzeylerinin yükselmesi de mental iyi oluş seviyeleri üzerinde olumsuz bir etki oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Görsel sanatlar öğretmenlerinin eğitim kurumu içerisinde ve öğretmenin sosyal yaşamında mental iyi oluş düzeylerini olumsuz yönde etkileyen birçok faktör bulunabilmektedir. Bu faktörlerin görsel sanatlar öğretmenleri tarafından fark edilebilmesi için hizmet iç eğitimler verilmesi görsel sanatlar öğretmenlerinin mental iyi oluş düzeylerinin yükseltilebilmesi adına yararlı olabilecektir.

Kaynakça

- Akdoğan, B., Yalçın, S. B. (2018). Lise öğrencilerinin psikolojik dayanıklılık ve çatışma çözme davranışlarının öznel iyi oluşlarını yordaması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (46), 174-197.
- Anlı, G. (2011). *Kendini sabotaj ile psikolojik iyi olma arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Arslan, A., Tura, G. (2022). Öğretmenlerin psikolojik iyi oluşlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi: yüksekova örneği. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 212-234.
- Aslan, S., Ertürk A., Arutay, Ö., Ardıç, M., Sonkur, A. Öğretmenlerin tükenmişlik ve mental iyi oluş düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Kahta ilçesi örneği. *Milli Eğitim Özel Eğitim ve Rehberlik Dergisi*, 1(1), 99-126.
- Aslan, S., Ertürk, A., Arutay, Ö., Ardıç, M., Sonkur, A. (2021). Öğretmenlerin tükenmişlik ve mental iyi oluş düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Kâhta ilçesi örneği. *Milli Eğitim Özel Eğitim ve Rehberlik Dergisi*, 1(1), 99-126.
- Bozgeyikli, H., Toprak, E. (2013) Üniversiteli gençlerin EG seçim kriterlerinin sıralama yargılarıyla ölçeklenmesi. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 68-87

- Cenkseven-Önder, F. (2015). *Öznel iyi olma*. S. Doğan (Ed.) içinde, Yaşam doyumu seçme konular. Ankara: Nobel Yayınları.
- Danişment, R. (2012). *Okul yöneticilerinin psikolojik iyi oluş düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Davaslıgil, Ü. (1991). Üstün olma niteliğini kazanma. *Eğitim ve Bilim*, 15(82), 27-35.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Hedonia, eudaimonia, and well-being: An introduction. *Journal of Happiness Studies*. 9(1), 1-11
- Demirel, M. (2012). İlköğretim ve ortaöğretim kurumları sınıf rehberlik programının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 45-60.
- Demirtaş, S. (2016). *Okul yöneticilerinin psikolojik iyi olma ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki*. Mevlâna Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Diener, E. D. (1984). Subjective well-being. *Psychological bulletin*, 95, 542-575.
- Diener, E. ve Chan, M. Y. (2011). Happy people live longer: Subjective well being contributes to health and longevity. *Applied Psychology: Health and Well Being*, 3(1), 1-43.
- Diener, E., Katherine, R. (2009). Subjective well-being: A general overview. *South African Journal of Psychology*, 39 (4), 391-406.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: three decades of progress. *Psychological Bulletin*. 125(2), 276-302.
- Dinç, G. (2018). *Özel eğitim kurumlarında çalışan özel eğitim öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile öznel iyi oluş düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Biruni Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Doğan, S. (2015). *Yaşam doyumu, seçme konular*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Furnham, A., Cheng, H. (1997). Personality and happiness. *Psychological Reports*, 80, 761-762.
- Getir, S. (2015). *Mükemmeliyetçilik algısı, yaşam amacı ve psikolojik iyi oluş ile akademik başarı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Huppert, F. A. (2009). Psychological well-being: Evidence regarding its causes and consequences. *Applied Psychology: Health and Well-Being*. 1(2), 137-164.
- Hymel, S., Low, A., Starosta, L., Gill, R. Schonert-Reichl, K. (2017). Promoting well-being, through social-emotional learning in schools: Examples from British Columbia. *Canadian Journal of Community Mental Health*, 35(4), 97-107.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kayseri: Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Keldal, G. (2015). Warwick-Edinburgh Mental İyi Oluş Ölçeği'nin Türkçe Formu: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 3(1), 103-115.

- Kiefer, R. A. (2008). An integrative review of the concept of well-being. *Holistic Nursing Practice*, 22(5), 244-252.
- MEB, (2017). Özel Öğretim Hizmetleri Genel Müdürlüğü, orgm.meb.gov.tr/www/bilimve-sanat-merkezleri-yonergesi-yayimlandi/icerik/582 (20.10.2022)
- Meral, B. F. (2014). Kişisel iyi oluş indeksi-Yetişkin Türkçe formunun psikometrik özellikleri. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 2(2), 119-120.
- Nalbantoğlu, D. (2011). *Denizli il merkezinde yaşayan erişkin kadınların genel ruh sağlığı durumu, ruh sağlığı hizmetlerinden yararlanmaları ve etkileyen faktörler*. Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Okun, M. A., Stock, W. A., ve Hairing, M. J. Witter, R. A. (1984). Health and subjective well being: A meta analysis. *The International Journal of Aging and Human Development*, 19(2), 111-132.
- Özden, K. (2014). *Üniversite öğrencilerinde psikolojik iyi oluşun psikososyal yordayıcılarının sosyal bilişsel kariyer kuramı açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özen, Y. (2010). Kişisel sorumluluk bağlamında öznel ve psikolojik iyi oluş (sosyal psikolojik bir değerlendirme), *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(4): 46-58.
- Pektaş, İ., Bilge, A., Ersoy, M. A. (2006). Toplum ruh sağlığı hizmetlerinde epidemiyolojik çalışmalar ve toplum ruh sağlığı hemşireliğinin rolü. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 7, 43-48.
- Peterson, C., Park, N. (2003). Positive psychology as the even handed positive psychologist views it. *Psychological Inquiry*, 14(2), 143-147.
- Polat, M. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile yaratıcılık düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi* Yüksek Lisans Tezi. Adıyaman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Adıyaman.
- Ryan, R. M. Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52(5), 141-166.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological wellbeing. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069-1081.
- Stewart-Brown, S. & Janmohamed, K. (2008). Warwick-Edinburgh mental wellbeing scale. <http://ocagingservicescollaborative.org/wpcontent/uploads/2014/07/WEMWBS-User-Guide-Version-1-June-2008.pdf> (15.09.2022)
- Sürgevil, O. (2006). *Çalışma hayatında tükenmişlik sendromu: Tükenmişlikle mücadele teknikleri*. Ankara: Nobel Yayın.
- Şahin, S. (2019). Life Goal as Prediction of Social Appearance Anxiety Among University Students. *Türk Akademik Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 2(2), 23-35.

- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics*. 6. Baskı. Boston, MA: Pearson.
- Telef, B. B., Uzman, E. ve Ergün E. (2013). Öğretmen adaylarında psikolojik iyi oluş ve değerler arasındaki ilişkinin incelenmesi, *Turkish Studies*, 8(12), 1297-1307.
- Tuzgöl, M. (2005). Öznel iyi oluş ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 23(3), 103–109.
- Waterman, A. S. (1993). Two conceptions of happiness: Contrasts of personal expressiveness (eudaimonia) and hedonic enjoyment. *Journal of personality and social psychology*, 64(4), 678.
- World Health Organization. (2004). *Promoting mental health: Concepts, emerging evidence, practice: Summary report*. World Health Organization.
- Yılmaz, T., Kalkan, M. (2010). Evlilik öncesi ilişkileri geliştirme programının çiftlerin ilişki doyumuna etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(3), 1893-1920.

Öğretmenlerin Mülteci Öğrencilere Yönelik Tutumlarını Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi

Yunus ŞAHİN¹

Ramazan ŞAHİN²

Şükrü DEVECELOĞLU³

Süleyman EKİCİ⁴

DOI: 10.5281/zenodo.8322238

Öz

Bu araştırma Mülteci öğrencilere yönelik öğretmenlerin tutumlarını etkileyen faktörlerin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarını etkileyen faktörlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın evreni 2022 yılı Mayıs ayında Malatya ilinde bulunan okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerken, örnekleme ise evren içerisinden seçkisiz yöntemle belirlenmiş 340 öğretmendir. Araştırmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Sağlam ve Kanbur (2017) tarafından geliştirilen “Mülteci Öğrencilere Yönelik Tutum Ölçeği (MÖTÖ)” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde SPSS 24.0 istatistiksel veri analiz programı kullanılmıştır. Araştırma verilerinin normal dağılım göstermesi sebebiyle verilerin anlamlılık düzeylerinin analizinde parametrik testlerden t testi ve ANOVA testi kullanılmıştır. Araştırmada anlamlılık düzeyi $p<0.05$ olarak alınmıştır. Çalışmanın sonucunda araştırmaya katılan öğretmenlerden, kadın olanların, evlilerin, çocuğu olanların ve ortaokulda görev yapmakta olanların mülteci öğrencilere yönelik tutum düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin hizmet sürelerinin ilk yılları ile son yıllarında mülteci öğrencilere yönelik tutum düzeyleri düşebilmektedir. Eğitim düzeyinin yükselmesi ve okuttuğu sınıfta mülteci öğrenci bulunması; öğretmenlerde mülteci öğrencilere yönelik tutumun yükselmesine sebep olmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Öğrenci, Mülteci, Tutum

¹ Akçadağ Anaokulu, Akçadağ/Malatya, yunussahin0244@hotmail.com

² İbni Sina İlkokulu, Yeşilyurt/Malatya, harunramazan@hotmail.com

³ Diniye Çalık İlkokulu, Yeşilyurt/Malatya, sukrudevecioglu@gmail.com

⁴ Diniye Çalık İlkokulu, Yeşilyurt/Malatya, slymnkc44@gmail.com

Examining the Factors Affecting Teachers' Attitudes Towards Refugee Students

Abstract

This research was conducted to examine the factors affecting teachers' attitudes towards refugee students. The aim of the study was to examine the factors affecting teachers' attitudes towards refugee students. The universe of the research is the teachers working in the schools in Malatya province in May 2022, while the sample is 340 teachers selected randomly from the universe. Scanning method was used in the research. "Attitude Scale Towards Refugee Students (PLAS)" developed by Sağlam and Kanbur (2017) was used as a data collection tool. SPSS 24.0 statistical data analysis program was used in the analysis of the data obtained from the research. Due to the normal distribution of the research data, the t-test and ANOVA test, which are parametric tests, were used in the analysis of the significance levels of the data. The level of significance in the study was taken as $p < 0.05$. As a result of the study, it was seen that among the teachers participating in the research, those who are female, married, have children and working in secondary school have higher attitudes towards refugee students. Teachers' attitudes towards refugee students may decrease in the first and last years of their service. Increasing the level of education and the presence of refugee students in the classroom; causes an increase in the attitude towards refugee students in teachers.

Keywords: Teacher, Student, Refugee, Attitude

Giriş

Günümüzde bireyler pek çok hakka sahip olarak doğmaktadırlar. Eğitim tüm haklar arasında önemli bir yer tutar. Birleşmiş Milletler "İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi", "her şahsın eğitime hakkı vardır" şartını belirtmiştir (Birleşmiş Milletler, 1948). Anayasamızın "kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz" (T.C. 1982 Anayasası, Madde 42) hükmüne göre herkes eğitim ve öğretim hakkına sahiptir. Tüm insanların eğitim ve öğretim hakkına sahip olması, eşit eğitim fırsatları kavramını ortaya koymaktadır. Eşit eğitim fırsatı, cinsiyet, dil, din, ırk veya farklılık gözetmeksizin tüm bireylere eşit eğitim fırsatlarının sağlanmasını ifade etmektedir. Eğitimde eşitlik fikri kapsayıcı eğitim uygulamalarının ortaya çıkmasına ve düzenlenmesine yol açmıştır. Kapsayıcı eğitimin geleneksel tanımları öncelikle özel eğitime ihtiyacı olan çocuklarla başlamaktadır. Tarihsel gelişmelere bakacak olursak, başlangıçta kaynaştırma uygulaması olarak adlandırılan şeyin, zamanla kaynaştırma eğitimi olarak bilindiği görülmektedir (Gürgür, 2019).

Kapsayıcı eğitim sadece engelli olan bireyler ile sınırlı olmayıp, bütün dezavantajlı grupları kapsayacak bir eğitim uygulaması olmuştur ve olmaya devam etmektedir. Türkiye'deki hassas gruplar; sosyal ve ekonomik seviyesi düşük çocuklar, mülteciler, özel ihtiyaçları olan

çocuklar, Roman çocukları ve mevsimlik tarım işçisi çocuklarıdır. Son yıllarda ülkemizdeki mülteci nüfusunun artmasıyla birlikte kaynaştırma eğitiminin ilgili uygulamalarına değer vermeye ve uygulanmaya başlanmıştır. Mülteci eğitiminde öğretmenlerin daha yetkin hale gelmesi amacıyla kaynaştırma eğitimi konusunda öğretmen eğitimi verilmektedir. Öğretmenleri, mülteci öğrencilere rehberlik etme yeteneğine sahiptir. Bu konularından dolayı, öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumları önemlidir. Araştırmada öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarını etkileyen faktörlerin incelenmesi amaçlanmıştır.

Göç

İnsanların bir bütün olarak mekânsal yer değiştirmesi göç olgusu olarak tanımlanmaktadır (Özer, 2004). İnsanlar yaşadıkları mekânsal alanlarla ömür boyu süren ilişkisel bağlar kurmaktadır. Mekânın insanlar için önemi, bireylerin çevreleri ile kurdukları etkileşimden dolayı oldukça yüksektir. Dolayısıyla göç olgusunu sadece bir yerden başka bir yere gitmek gibi ele almak yine de basit bir tanımdır. Birey bulunduğu yerden başka bir bölgeye taşındığında çeşitli açılardan hareket ve tepki olaylarıyla karşılaşabilmektedir (Keleş, 1996).

Göç, insanların zorunlu bir faaliyeti olarak görülmektedir. İlk zamanlarda insanlar çoğunlukla doğal olaylar olarak tanımlayabileceğimiz sel, deprem, kıtlık, kuraklık vb. Sanayi devriminden sonra siyasi olaylar, ekonomik faktörler veya sosyal sebepler vb. nedenlerle taşınmak zorunda kalmalarına rağmen taşınmak zorunda kalmışlardır. İçsel kaçınılmazlığı sayesinde göç, dünya toplumunun coğrafi olarak yer değiştirmesini mutlak kılar (Keleş, 1996).

2000 sonrasında Türkiye'ye giriş yapmış olan yabancı uyrukluların adedi devamlı olarak yükselmektedir. Bölgesel bazı krizlerden dolayı bu sayı bazı dönemlerde daha da yükselme olabilmektedir (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2020a). İş bulma, eğitim alma ve diğer amaçlarla Türkiye'ye gelen yabancılara ilişkin verilere göre 15 senede 3.300.000 civarında yabancıya ikamet izni verildiği görülmektedir (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2020b). Ülkemize gelen göçmenlerin yaş grubu incelendiğinde, göçmenlerin çoğunluğunun 25-29 yaş grubunda olduğu görülmektedir (TÜİK, 2019). Türkiye'nin çok sayıda göçmen alan bir ülke olduğu ve göçmenlerin büyük şehirleri tercih ettiği görülmektedir.

2019 yılında giriş yapan yabancılar arasında %14,5 ile Iraklılar bulunurken, bunu Türkmenistan (%13,8), Afganistan (%8,2), Suriye (%7,5) ve İran (%7,3) takip etmektedir (TÜİK., 2019). Verilere göre, Suriye'den gelen yabancı uyrukluların sayısının Mart 2011'den bu yana hızla artmış durumdadır (Özdek ve Özdemir, 2018). Eğitime ve sağlığa kolay erişim, teknolojik gelişmişlik ve konforlu yaşam bulunan Suriye'de (Nakiboğlu ve Öztürk, 2019), 2011 senesinde başlayan ve devam eden çatışma ortamı Suriyelilerin hayati risk yaşamalarına sebep olmuştur (De Bel-Air, 2016).

3 Eylül 2020 itibarıyla Türkiye'de geçici koruma sağlanan kayıtlı Suriyeli sayısı 3.612.604'tür (GİGM, 2020c). 0-18 yaş grubu bu rakamın yarısını oluştururken, toplam çocuk ve kadın sayısı 2.550.630 olmuştur. Tüm bu veriler değerlendirildiğinde, yaşanan göç ile Suriyelilerin sayısının artmakta olduğu söylenebilir (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2020c).

Türkiye'ye gelen göçmenler, sınırdaki geçici koruma merkezlerinde (kamplarda) bir süre ikamet ettikten sonra farklı yerlere göç etmektedirler (Van Heelsun, 2016).

Mülteci

Zulüm görmekten korktukları için vatandaşı olduğu ülkenin haricinde yaşamakta olan, kendi ülkesine geri dönemeyen veya ırk, tabiiyet, din, belirli bir sosyal gruba mensubiyet veya siyasi görüş farklılıklarından dolayı dönmek istemeyen kişiler mülteci olarak anılmaktadır (GİGM, 2022).

Nüfus dinamikleri olarak bilinen göç olgusu, insanların bulundukları yerlerden uzaklaşmasıyla ortaya çıkan ve coğrafi hareketlilik yaratan, insanların siyasi sınırlarını aşarak kalıcı yer değiştirmelere uğrayan hareketler olarak bilinmektedir. Göç, her geçen dönemde hızlanarak kapsamı daha belirgin hale gelmeye başlamıştır. Çağımızın göçlerinin çoğu zorunlu göçler çoğunluktadır. Bireylerin yaşadıkları topraklardan göç etmesi kaçınılmaz hale gelmiştir. Açıkçası, bugün göç olgusu üzerine düşünüldüğünde, vatansız, sığınmacı veya mülteci olarak tanımlanan bir grup insan ortaya çıkmaktadır (Kara ve Korkut, 2010).

Mültecilerin Eğitimi

Dünyanın dört bir yanındaki zorunlu göçler sonucunda birçok zorluk ortaya çıkmakta bu insanlar başka ülkelere sığınmaktadır. Göç veren ülkelerin sağladığı koşullar, temel insan hakları ihlal edilenlerin ihtiyaçlarını karşılamak, hak ve özgürlüklerini yeniden kazanmak için tasarlanmalıdır. Eğitim hakkı, yüzen nüfusa iade edilmesi gereken önemli haklardan biridir. Aile kararlarına uymak zorunda olan 0-14 yaş arası çocukların tamamı zorunlu göçmendir. Bu gönülsüz göçte çocuklar “pasif göçmen” olarak nitelendirilmektedir (Giani, 2006).

Zorunlu göçün en büyük mağduru çocuklar, eğitim, insan haklarından biridir. Eğitim hakkının sınırlanmasıyla eğitim hayatlarına devam edememekte veya eğitimleri yarıda kesilmektedir. Temel insan haklarının korunması evrensel olarak kabul edilir ve tüm ülkelerin bağlayıcı görevidir. Dolayısıyla ülkelerindeki mülteci çocukların eğitim ve öğretimi, o ülkenin sorumluluğundadır (Sinclair, 2007).

Ekonomist-bilim adamlarına göre, mültecilerin eğitimine yapılan maddi katkıya rağmen, bu tür bir eğitim toplumda normal bir yaşam için gerekli olmalıdır. Eğitim, kişinin uyum ve uyum sürecindeki en önemli araçtır. Mülteci eğitiminin sonucu, onların topluma katılmalarını, aktif rol oynamalarını sağlamak ve nitelikli insan sayısını artırarak ekonomik kalkınmaya katkıda bulunmaktır (Stark ve Bloom, 1985).

Bu, çok kültürlü bir grubu hedef aldığı için eğitiminde birçok ihtiyaca cevap vermesini sağlar. Gruptaki mülteciler yaşadıkları toplumla kültürel ve dil açısından ortak değerlere sahip olmadıkları için eğitim yoluyla ekstra çaba ve çaba göstermeleri gerekecektir. Aslında bu şekilde mültecilerin geçici olarak toplumsal düzene entegre olmaları ve uyumlu bir şekilde yaşayabilmeleri biraz daha kolaylaşabilecektir (Şeker ve Arslan, 2015). Eğitimin etkinliği bununla sınırlı kalmamakta, çocuğun uyum sağlamak zorunda kaldığı yeni hayatın getirdiği

sorunların çözümünde psikolojik etkilerinin de göz önüne alınması yararlı olabilecektir (Ferris ve Winthrop, 2010).

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarını etkileyen faktörlerin incelenmesi amacıyla yapılmış olan araştırmada nicel yöntemlerden olan tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama modellerinde, bağımlı ve bağımsız değişkenler, geçmiş veya mevcut durumları betimleyerek derinlemesine analiz edilebilmektedir (Karasar, 1999).

Evren ve Örneklem

Evren, 2022 yılı Mayıs ayında Malatya ilinde bulunan okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerken, örneklemi ise evren içerisinde seçkisiz yöntemle belirlenmiş 340 öğretmendir (Tablo 1).

Tablo 1. Örneklem Gurubunun Demografik Özelliklerinin Dağılımı

		f	%
Cinsiyet	Kadın	199	58,5
	Erkek	141	41,5
Medeni durum	Evli	212	62,4
	Bekar	128	37,6
Hizmet süresi	5 yıldan az	50	14,7
	5-10 yıl	121	35,6
	11-15 yıl	82	24,1
	15 yıldan fazla	87	25,6
Eğitim durumu	Lisans	319	93,8
	Yüksek Lisans	16	4,7
	Doktora	5	1,5
Görev yapılan okul türü	İlkokul	85	25,0
	Ortaokul	184	54,1

	Lise	71	20,9
Çocuğunuz var mı?	Evet	183	53,8
	Hayır	157	46,2
Sınıfınızda mülteci öğrenci var mı?	Evet	230	67,6
	Hayır	110	32,4
	Toplam	340	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %58,5'i kadın, %41,5'i erkektir. %62,4'ü evli, %37,6'sı bekar. %14,7'si 5 yıldan az süredir, %35,6'sı 5-10 yıl süredir, %24,1'i 11-15 yıl süredir, %25,6'sı 15 yıldan fazla süredir görev yapmaktadır. %93,8'i lisans, %4,7'si yüksek lisans, %1,5'i doktora mezunudur. %25'i ilköğretim, %54,1'i ortaokulda, %20,9'u lisede görev yapmaktadır. %53,8'inin çocuğu vardır, %46,2'sinin çocuğu yoktur. Öğretmenlerin %67,6'sının sınıfında mülteci öğrenci vardır, %32,4'ünün sınıfında mülteci öğrenci yoktur.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada Sağlam ve Kanbur (2017) tarafından geliştirilmiş olan “Mülteci Öğrencilere Yönelik Tutum Ölçeği (MÖTÖ)” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. 4'lü likert tipinde ve 24 maddeden oluşan ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Ölçek İletişim, Uyum ve Yeterlik olarak üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek ortalama puanlarının yüksek olması öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutum düzeylerinin yüksekliğini göstermektedir.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde SPSS 24.0 istatistiksel veri analiz programı kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizi öncesinde, verilerin normallik durumu belirlenmiştir (Tablo 2).

Tablo 2. Araştırma Verilerinin Normallik Analizi

	Ort.	ss.	Min-Max	Çarpıklık	Basıklık
İletişim	3,23	0,26	2,73-3,64	-0,254	-0,933
Uyum	2,71	0,23	2,33-3,11	-0,195	-0,922
Yeterlik	2,66	0,32	2,25-3,25	0,355	-0,982
Ölçek toplamı	2,94	0,22	2,50-3,38	-0,192	0,013

Araştırma verilerinin normallik analizinde çarpıklık değerlerinin -0,254 ile 0,355 arasında değiştiği, basıklık değerlerinin ise -0,982 ile 0,013 arasında değiştiği belirlenmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1,500 ile +1,500 arasına olması sebebiyle araştırmanın veri seti normal dağılım göstermektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Verilerin normal dağılım göstermesi sebebiyle verilerin anlamlılık düzeylerinin analizinde parametrik testlerden t testi ve ANOVA testi kullanılmıştır. Öğretmenlerin demografik özellikleri ile MÖTÖ alt boyutları arasındaki anlamlılık düzeyi $p < 0.05$ olarak hesaplanmıştır.

Bulgular

Yapılan anket uygulamasından elde edilen verilerin araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerine göre anlamlılık durumu incelenmiştir.

Tablo 3. Cinsiyet Değişkenine Göre Analiz

		f	Ort.	ss.	t	p
İletişim	Kadın	199	3,253	0,223	1,776	0,077
	Erkek	141	3,201	0,312		
Uyum	Kadın	199	2,851	0,141	18,949	0,000
	Erkek	141	2,512	0,188		
Yeterlik	Kadın	199	2,720	0,334	3,953	0,000
	Erkek	141	2,582	0,294		
Ölçek toplamı	Kadın	199	3,015	0,182	7,999	0,000
	Erkek	141	2,840	0,218		

Öğretmenlerin cinsiyetleriyle iletişim alt boyutu istatistiksel olarak farklılaşmazken ($p < 0,05$), diğer alt boyutlarda anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir ($p < 0,05$). Uyum alt boyutunda erkek öğretmenlerin ortalaması (3,201), kadın öğretmenlerin ortalamasına (3,253) göre daha düşüktür. Yeterlik alt boyutunda erkek öğretmenlerin ortalaması (2,582), kadın öğretmenlerin ortalamasına (2,720) göre daha düşüktür. Ölçek toplamında erkek öğretmenlerin ortalaması (2,840), kadın öğretmenlerin ortalamasına (3,015) göre daha düşüktür.

Tablo 4. Medeni Durum Değişkenine Göre Analiz

		f	Ort.	ss.	t	p
İletişim	Evli	212	3,322	0,228	9,035	0,000
	Bekar	128	3,082	0,252		
Uyum	Evli	212	2,773	0,199	6,851	0,000
	Bekar	128	2,606	0,248		
Yeterlik	Evli	212	2,666	0,293	0,276	0,783
	Bekar	128	2,656	0,373		
Ölçek toplamı	Evli	212	3,008	0,180	7,877	0,000
	Bekar	128	2,833	0,225		

Öğretmenlerin medeni durumları ile yeterlik alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık mevcut değilken ($p < 0,05$), diğer alt boyutlarda anlamlılık bulunmaktadır ($p < 0,05$). İletişim alt boyutunda bekar öğretmenlerin ortalaması (3,082), evli öğretmenlerin ortalamasına (3,322) göre daha düşüktür. Uyum alt boyutunda bekar öğretmenlerin ortalaması (2,606), evli öğretmenlerin ortalamasına (2,773) göre daha düşüktür. Ölçek toplamı alt boyutunda bekar öğretmenlerin ortalaması (2,833), evli öğretmenlerin ortalamasına (3,008) göre daha düşüktür.

Tablo 5. Hizmet Süresi Değişkenine Göre Analiz

		f	Ort.	ss.	F	p
İletişim	5 yıldan az	50	3,206	0,409	21,652	0,000
	5-10 yıl	121	3,313	0,188		
	11-15 yıl	82	3,308	0,188		
	15 yıldan fazla	87	3,061	0,229		
	Toplam	340	3,231	0,264		
Uyum	5 yıldan az	50	2,527	0,170	55,854	0,000
	5-10 yıl	121	2,754	0,237		
	11-15 yıl	82	2,894	0,098		
	15 yıldan fazla	87	2,582	0,197		

	Toplam	340	2,710	0,233		
Yeterlik	5 yıldan az	50	2,395	0,125	15,956	0,000
	5-10 yıl	121	2,731	0,370		
	11-15 yıl	82	2,662	0,282		
	15 yıldan fazla	87	2,721	0,299		
	Toplam	340	2,663	0,325		
Ölçek toplamı	5 yıldan az	50	2,813	0,269	32,340	0,000
	5-10 yıl	121	3,010	0,196		
	11-15 yıl	82	3,048	0,137		
	15 yıldan fazla	87	2,823	0,172		
	Toplam	340	2,942	0,216		

Öğretmenlerin hizmet süreleri ile bütün alt boyutlar ve ölçek toplamı arasında anlamlılık mevcuttur ($p<0,05$). İletişim alt boyutunda görev süresi ortalaması en düşük olan 15 yıldan fazla süredir çalışan öğretmenlerken (3,061), görev süresi ortalaması en yüksek olan 5-10 yıl süredir çalışan öğretmenlerdir (3,313). Uyum alt boyutunda görev süresi ortalaması en düşük olan 5 yıldan az süredir çalışan öğretmenlerken (2,527), görev süresi ortalaması en yüksek olan 11-15 yıl süredir çalışan öğretmenlerdir (2,894). Yeterlik alt boyutunda görev süresi ortalaması en düşük olan 5 yıldan az süredir çalışan öğretmenlerken (2,395), görev süresi ortalaması en yüksek olan 5-10 yıl süredir çalışan öğretmenlerdir (2,731). Ölçek toplamı alt boyutunda görev süresi ortalaması en düşük olan 5 yıldan az süredir çalışan öğretmenlerken (2,813), görev süresi ortalaması en yüksek olan 11-15 yıl süredir çalışan öğretmenlerdir (3,048).

Tablo 6. Eğitim Durumu Değişkenine Analiz

		N	Ort.	ss.	F	p
İletişim	Lisans	319	3,231	0,268	1,000	0,369
	Yüksek Lisans	16	3,281	0,225		
	Doktora	5	3,090	0,000		
	Toplam	340	3,231	0,264		
Uyum	Lisans	319	2,709	0,240	0,227	0,797

	Yüksek Lisans	16	2,711	0,055		
	Doktora	5	2,780	0,000		
	Toplam	340	2,710	0,233		
Yeterlik	Lisans	319	2,684	0,321	12,525	0,000
	Yüksek Lisans	16	2,359	0,157		
	Doktora	5	2,250	0,000		
	Toplam	340	2,663	0,325		
Ölçek toplamı	Lisans	319	2,946	0,222	0,848	0,429
	Yüksek Lisans	16	2,914	0,062		
	Doktora	5	2,830	0,000		
	Toplam	340	2,942	0,216		

Öğretmenlerin eğitim durumları iletişim, uyum, ölçek toplamı alt boyutları arasında anlamlılık bulunmazken ($p < 0,05$), yeterlik alt boyutu arasında anlamlılık bulunmaktadır ($p < 0,05$). Yeterlik alt boyutunda eğitim düzeyi ortalaması en düşük olan doktora mezunu öğretmenlerken (2,250), eğitim süresi ortalaması en yüksek olan lisans mezunu olan öğretmenlerdir (2,684).

Tablo 7. Okul Türü Değişkenine Göre Analiz

		f	Ort.	ss.	F	p
İletişim	İlkokul	85	3,172	0,319	3,488	0,032
	Ortaokul	184	3,262	0,278		
	Lise	71	3,223	0,082		
	Toplam	340	3,231	0,264		
Uyum	İlkokul	85	2,634	0,207	11,005	0,000
	Ortaokul	184	2,762	0,245		
	Lise	71	2,668	0,195		

	Toplam	340	2,710	0,233		
Yeterlik	İlkokul	85	2,368	0,126	66,098	0,000
	Ortaokul	184	2,779	0,319		
	Lise	71	2,715	0,284		
	Toplam	340	2,663	0,325		
Ölçek toplamı	İlkokul	85	2,835	0,213	17,643	0,000
	Ortaokul	184	2,995	0,234		
	Lise	71	2,934	0,076		
	Toplam	340	2,942	0,216		

Görev yapılan okul türüyle bütün alt boyutlar ve ölçek toplamı arasında anlamlılık bulunmaktadır ($p<0,05$). İletişim alt boyutunda görev yapılan okul ortalaması en düşük olan ilkokul öğretmenleriyken (3,172), görev yapılan okul ortalaması en yüksek olan ortaokul öğretmenlerdir (3,262). Uyum alt boyutunda görev yapılan okul ortalaması en düşük olan ilkokul öğretmenleriyken (2,634), görev yapılan okul ortalaması en yüksek olan ortaokul öğretmenlerdir (2,762). Yeterlik alt boyutunda görev yapılan okul ortalaması en düşük olan ilkokul öğretmenleriyken (2,368), görev yapılan okul ortalaması en yüksek olan ortaokul öğretmenlerdir (2,779). Ölçek toplamı alt boyutunda görev yapılan okul ortalaması en düşük olan ilkokul öğretmenleriyken (2,835), görev yapılan okul ortalaması en yüksek olan ortaokul öğretmenlerdir (2,995).

Tablo 8. Çocuğu Olma Değişkenine Göre Analiz

		N	Ort.	ss.	t	p
İletişim	Evet	183	3,330	0,245	8,109	0,000
	Hayır	157	3,116	0,239		
Uyum	Evet	183	2,826	0,159	11,750	0,000
	Hayır	157	2,575	0,233		
Yeterlik	Evet	183	2,653	0,313	-0,582	0,561
	Hayır	157	2,674	0,338		
	Evet	183	3,029	0,186	8,814	0,000

Ölçek toplamı	Hayır	157	2,842	0,204
---------------	-------	-----	-------	-------

Öğretmenlerin çocuk sahibi olma ile yeterlik alt boyutu arasında anlamlılık bulunmazken ($p<0,05$), diğer alt boyutlarda anlamlılık bulunmaktadır ($p<0,05$). İletişim alt boyutunda çocuk sahibi olmayan öğretmenlerin ortalaması (3,116), çocuk sahibi olan öğretmenlerin ortalamasına (3,330) göre daha düşüktür. Uyum alt boyutunda çocuk sahibi olmayan öğretmenlerin ortalaması (2,575), çocuk sahibi olan öğretmenlerin ortalamasına (2,826) göre daha düşüktür. Ölçek toplamı alt boyutunda çocuk sahibi olmayan öğretmenlerin ortalaması (2,842), çocuk sahibi olan öğretmenlerin ortalamasına (3,029) göre daha düşüktür.

Tablo 9. Sınıfta Mülteci Öğrenci Olma Değişkenine Göre Analiz

Sınıfınızda mülteci öğrenci Bulunma		N	Ort.	ss.	t	p
İletişim	Evet	230	3,208	0,224	-2,412	0,016
	Hayır	110	3,281	0,328		
Uyum	Evet	230	2,757	0,235	5,588	0,000
	Hayır	110	2,613	0,196		
Yeterlik	Evet	230	2,661	0,320	-0,134	0,894
	Hayır	110	2,666	0,336		
Ölçek toplamı	Evet	230	2,950	0,203	0,904	0,367
	Hayır	110	2,927	0,240		

Öğretmenlerin okuttukları sınıfta mülteci öğrenci olma ile yeterlik, ölçek toplamı alt boyutları arasında anlamlılık bulunmazken ($p<0,05$), iletişim, uyum alt boyutları arasında anlamlılık bulunmaktadır ($p<0,05$). İletişim alt boyutunda sınıfta mülteci öğrenci olan öğretmenlerin ortalaması (3,208), sınıfta mülteci öğrenci olmayan öğretmenlerin ortalamasına (3,281) göre daha düşüktür. Uyum alt boyutunda sınıfta mülteci öğrenci olmayan öğretmenlerin ortalaması (2,613), sınıfta mülteci öğrenci olan öğretmenlerin ortalamasına (2,757) göre daha düşük düzeydedir.

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Öğretmenlerin cinsiyetleri ile iletişim alt boyutu arasında anlamlılık bulunmazken, uyum, yeterlik, ölçek toplamı alt boyutlarında anlamlı ilişki mevcuttur. Özdoğru vd., (2021) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin cinsiyetleriyle mülteci öğrencilere yönelik tutum (MÖYT)

düzeyleri arasında anlamlılık bulunmadığını belirlemişlerdir. Sağlam ve İlkten Kanbur (2017) araştırmalarında öğretmenlerin cinsiyetleriyle MÖTÖ yeterlik alt boyutunda istatistiksel anlamlılık olduğunu diğer alt boyutlarda anlamlılık bulunmadığını tespit etmişlerdir. Çiftçi vd. (2019) çalışmalarında öğretmenlerin cinsiyetleriyle MÖTÖ ölçeğinin uyum ve ölçek toplam puanlarında anlamlılık bulunduğunu belirlemişlerdir. Araştırmada kadın öğretmenlerin mültecilere yönelik tutum düzeylerinin daha yüksektir. Kadın öğretmenler annelik içgüdüsünün de etkisi ile kendi ülkesinden ayrılıp başka bir ülkeye sığınmak zorunda olan öğrencilere daha olumlu yaklaşabilmektedirler.

Öğretmenlerin medeni durumları ile yeterlik alt boyutu arasında anlamlılık bulunmazken, iletişim, uyum, ölçek toplamı alt boyutları arasında anlamlılık bulunmaktadır. Araştırmada evli öğretmenlerin mültecilere yönelik tutum seviyelerinin bekar öğretmenlere kıyasla daha yüksektir. Evli olan öğretmenler, aile kavramı ı daha yoğun bir şekilde yaşıyor olmalarından dolayı evini hatta belki de ailesini kaybetmiş olan mülteci öğrencilere daha farklı bir bakışla yaklaşabilmektedirler.

Öğretmenlerin hizmet süreleri ile iletişim, uyum, yeterlik, ölçek toplamı alt boyutları arasında anlamlılık bulunmaktadır. Araştırmada hizmet 5-15 yıl aralığındaki öğretmenlerin MÖYT düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Hizmet süresi fazlaşan öğretmenler yaşadıkları mesleki yorgunluk ile birlikte, mülteci öğrencilere yönelik tutum düzeyleri de düşebilmektedir.

Öğretmenlerin eğitim durumları iletişim, uyum, ölçek toplamı alt boyutları arasında anlamlılık bulunmazken, yeterlik alt boyutu arasında anlamlılık bulunmaktadır. Köse vd. (2019) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin medeni durumları ile MÖYT'ları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmadığını belirlemişlerdir. Araştırmada öğretmenlerin eğitim düzeylerinin yükselmesi ile mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının da yükseldiği görülmüştür. Öğretmenlerin eğitim düzeyinin yükselmesi, mülteci öğretmenlere yönelik farkındalıklarının artmasına sebep olabilmektedir.

Görev yapılan okul türüyle iletişim, uyum, yeterlik, ölçek toplamı alt boyutları arasında anlamlılık bulunmaktadır. Özdoğru vd., (2021) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim kademesi ile MÖYT düzeyleri arasında anlamlı farklılık olmadığını tespit etmişlerdir. Araştırmada ortaokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin MÖYT'larının daha yüksek olduğu görülmüştür. Ortaöğretim sonrasında devam edilecek eğitim kademelerinin sınav ile geçişin olması sebebiyle öğretmenler ortaöğretimde eğitim almakta olan mülteci çocuklara daha olumlu tutum içerisine girebilmektedirler.

Öğretmenlerin çocuk sahibi olma ile yeterlik alt boyutu arasında anlamlılık bulunmazken, iletişim, uyum, ölçek toplamı alt boyutları arasında anlamlılık bulunmaktadır. Araştırmada çocuk sahibi olan öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının daha yüksektir. Öğretmenler kendi çocuklarına gösterdikleri koruma, benimseme içgüdüsünü mülteci çocuklara da yöneltebilmektedirler.

Öğretmenlerin okuttukları sınıfta mülteci öğrenci olma ile yeterlik, ölçek toplamı alt boyutları arasında anlamlılık bulunmazken, iletişim, uyum alt boyutları anlamlılık bulunmaktadır. Özdoğru vd., (2021) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin sınıflarında mülteci öğrenci bulunması durumu ile mülteci öğrencilere yönelik tutum düzeyleri arasında anlamlılığın mevcut olmadığını belirlemişlerdir. Sağlam ve İlkse Kanbur (2017) araştırmalarında öğretmenlerin cinsiyetleriyle MÖTÖ iletişim alt boyutunda istatistiksel anlamlılık olmadığı diğer alt boyutlarda anlamlılık bulunduğunu tespit etmişlerdir. Köse vd. (2019) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin sınıflarında mülteci öğrenci bulunma durumu ile mülteci öğrencilere yönelik tutumları arasında anlamlılık bulunmadığını belirlemişlerdir. Araştırmada okuttuğu sınıfta mülteci öğrenci olan öğretmenlerin bu öğrencilere yönelik tutumları daha yüksektir. Mülteci çocuklara eğitim veren öğretmenler, çocuklar ve velileri ile kurdukları iletişimle çocukların daha önce neler yaşadıkları konusunda bilgi sahibi olabilmekte ve buna bağlı olarak mülteci çocuklara yönelik tutum düzeyleri yükselebilmektedir.

Sonuç olarak araştırmaya katılan öğretmenlerden, kadın olanların, evlilerin, çocuğu olanların ve ortaokulda görev yapmakta olanların mülteci öğrencilere yönelik tutum düzeylerinin daha yüksektir. Öğretmenlerin hizmet sürelerinin ilk yılları ile son yıllarında mülteci öğrencilere yönelik tutum düzeyleri düşebilmektedir. Eğitim düzeyinin yükselmesi ve okuttuğu sınıfta mülteci öğrenci bulunması; öğretmenlerde mülteci öğrencilere yönelik tutumun yükselmesine sebep olmaktadır.

Mülteci öğrencilerin eğitim alma hakları evrensel haklardandır. Bu sebeple mülteci durumunda olan ailelerin çocuklarının eğitime yönlendirilmeleri ve eğitim aldıkları okullarda rahatlıkla eğitim alabilmeleri için eğitim kurumları ile birlikte sivil toplum kuruluşlarının koordineli olarak çalışmaları yararlı olabilecektir.

Kaynakça

- Anayasa, (1982, Ekim). Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, madde 42. <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2709.pdf> (15.08.2022)
- De Bel-Air. (2016). *Françoise, Migration profile: Syria*, Migration Policy Centre, Policy,
- Ferris, E., Winthrop, R. (2010). *Education And Displacement: Assessing Conditions For Refugees And Internally Displaced Persons Affected By Conflict*. UNESCO.
- Köse, N. , Bülbül, Ö., Uluman, M. (2019). Sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of Continuous Vocational Education and Training*, 2(1), 16-29.
- Çifçi, T., Arseven, İ., Arseven, A., & Orhan, A. (2019). Öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Sivas ili örneği). *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 8(4), 1082-1101.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınevi.

- Özdoğru, A. A., Dolu, F. N., Akan. A. Aldemir, S. (2021). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ve mülteci öğrencilere yönelik tutumları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(40), 111-122.
- Sağlam, H. İ. ve Kanbur, N. İ. (2017). Sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 7(2), 310-323
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics*. 6. Baskı. Boston, MA: Pearson.
- Giani, L. (2019). "Migration and Education: Child Migrants In Bangladesh". <https://www.sussex.ac.uk> (14.09.2022).
- Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, (2020a). Yıllık Göç Raporları, T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü Yayınları. Retrieved From <https://www.goc.gov.tr/yillik-goc-raporlari> (10.09.2022)
- Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, (2020b). Göç Tarihi, T.C İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü Yayınları Retrieved From <https://www.goc.gov.tr/goctarihi> (10.09.2022)
- Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, (2020c). Geçici Koruma. T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü Yayınları Retrieved From <https://www.goc.gov.tr/gecicikoruma5638> (10.09.2022)
- Kara, P. ve Korkut, R. (2010). Türkiye’de göç, iltica ve mülteciler. *Türk İdare Dergisi*, 467(1), 153-162.
- Keleş, R. (1996). *Kentleşme politikaları*, Ankara: İmge Yayınevi.
- Özdek, B. & Özdemir, E. (2018). Suriye göçünün işletmelerin pazarlama uygulamaları üzerindeki etkileri: Gaziantep Örneği *Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi* 37(2), 65-88.
- Özer, İ. (2004), *Kentleşme, kentlileşme ve kentsel değişme*, Bursa: Ekin Kitabevi.
- Öztürk, G. Nakiboğlu, A. (2019). Ticaret mecmuasına göre Suriye’nin iktisadi yapısına genel bir bakış (1925) *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 230-235.
- Sinclair, M. (2007). Education In Emergencies: Commonwealth Education Partnerships 2007. *Nexus Strategic Partnerships*, pp.52-56.
- Stark, O. Bloom, D.(1985) The New Economics Of Labor Migration. *American Economic Reviews*. 173-178
- Şeker, B. D. ve Arslan Z. (2015). Eğitim sürecinde mülteci çocuklar: sosyal psikolojik bir değerlendirme. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 8(1), 86-105

Van Heelsun, A. (2016). Why migration will continue: aspirations and capabilities of Syrians and Ethiopians with different educational backgrounds. *Ethnic and Racial Studies*, 39(8), 1301-1309

Ortaokul Öğrencilerinde Bazı Değişkenlere Göre Öz-Yeterlilik Düzeyi ile Denetim Odağı İlişkisinin İncelenmesi

Bülent Yiğit¹

Güler Doğan²

Fahrettin Tunç³

Erhan Çolak⁴

DOI: 10.5281/zenodo.8322263

Öz

Çalışmanın amacı Malatya’da öğrenim gören ortaokul 5. 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinde bazı değişkenlere (sınıf düzeyi, cinsiyet, anne-baba öğrenim düzeyi, anne- baba çalışma durumu, doğum sırası, sahip olduğu kardeş sayısı, gelir durumu ve okul türleri) göre denetim odağı ile özyeterlilik düzeylerinin incelenmesidir. Araştırmada genel ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evreni, 2020-21 eğitim öğretim yılı Malatya il merkezinde öğrenim gören ortaokul düzeyi 55.668 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma yapılacak okullar tabakalı örnekleme yöntemine göre tespit edilmiştir. Çalışma grubu random olarak belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma gurubu 561 öğrenciden oluşmaktadır. Öz yeterlilik ve denetim odağı ölçeklerinden alınan puanlarının bağımsız değişkenlere göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için One-Way ANOVA Analizi ve T- Testi Analizi; Öz yeterlilik ve denetim odağı arasındaki ilişkinin düzeyini belirlemek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi uygulanmıştır. Ortaokul öğrencilerinde bazı değişkenler açısından öz-yeterlilik düzeyi ile denetim odağı ilişkisinin incelenmesinde, alt problemler doğrultusunda Malatya il merkezinde öğrenim gören ortaokul öğrencilerinin öz yeterlilik ve denetim odakları hakkındaki görüşleri ve denetim odağı düzeyleri ile öz yeterlilik düzeylerinin demografik özelliklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda ortaokul öğrencilerin özyeterlilikleri ile denetim odağı düzeyleri arasında negatif yönlü düşük bir ilişki tespit edilmiştir.

¹ Mehmet Akif İlkokulu, bulentyigitt@gmail.com

² Atatürk Ortaokulu, gulerdogan2344@hotmail.com

³ Atatürk Ortaokulu, fahrettin444@hotmail.com

⁴ Sadiye Ünsalan İlkokulu, erhancolak44@hotmail.com

Anahtar Kelimeler: Özyeterlilik, Öğrenci, Öğretmen, Okul.

Investigation of the Relationship between Self-Efficacy Level and Locus of Control in Secondary School Students According to Some Variable

Abstract

The aim of the study is to determine some variables (class level, gender, education level of parents, employment status of parents, birth order, number of siblings, income) in secondary school 5th, 6th, 7th and 8th grade students studying in Malatya. It is the examination of locus of control and self-efficacy levels according to school status and school types). General and relational scanning model was used in the research. The universe of the research consists of 55,668 secondary school students studying in the city center of Malatya in the 2020-21 academic year. The schools to be researched were determined according to the stratified sampling method. The study group was determined randomly. The study group of the research consists of 561 students. One-Way ANOVA Analysis and T-Test Analysis to determine whether the scores obtained from the self-efficacy and locus of control scales differ significantly according to the independent variables; Pearson Product-Moment Correlation Analysis was applied to determine the level of relationship between self-efficacy and locus of control. In the examination of the relationship between the level of self-efficacy and locus of control in secondary school students in terms of some variables, in the direction of the sub-problems, the opinions of the secondary school students studying in the city center of Malatya about self-efficacy and locus of control, and whether the locus of control and self-efficacy levels differ according to their demographic characteristics were found. As a result of the research, a low negative correlation was found between the self-efficacy of secondary school students and their locus of control.

Keywords: Self-sufficiency, Student, Teacher, School.

GİRİŞ

İnsan; düşünebilen, idrak edebilen ve en önemlisi de öğrenebilen bir varlıktır. Öğrenmek bütün aşamaların başlangıcıdır. İnsan ilk kelimeyi öğrenir ve yaşantı yoluyla kelimeye vakıf olur. Ardından düşünme, anlamlandırma ve öğrendiklerini davranışa dönüştürme gelir. İnsanoğlu öğrenmeyi doğduğu andan itibaren başlatır. Bir çocuk konuşmaya başladığı andan itibaren öğrenme arzusu ile yanıp tutuşur. Merakını anlamlandırabilmek için her şeyi sormaya başlar: “o ne? bu ne? vb. Bazen sorular öyle döngüsel bir hale gelir ki anne babaların tahammül seviyelerini biraz zorlarlar. İşte insanın öğrenme isteğinin en saf ve istekli hali bu dönemdir.

Öğrenmenin gerçekleştiği ilk yer aile ortamıdır. Birey ilk olarak anne ve babasının dilini öğrenir. Dilsel faktör kültürel faktörlerden bağımsız değildir. Dolayısıyla ailenin sosyo -

kültürel ve sosyo - ekonomik düzeyi öğrenme sürecini etkilemektedir. Aileden aldıkları bilgileri özümseyen çocuklar adım adım karar verebilecek, seçim yapabilecek ve öğrendikleri ile özdeş davranışlar sergileyebilecek düzeye gelmektedir. İlerleyen yaşlarda çocuklar, yepyeni bir dünyaya adım atarlar. Bu dünya farklı bir öğrenme sürecini içerisinde barındıran okuldur. Okul; birçok arkadaş, öğretmene, eşyaya, kavrama ve kurala sahip bir dünyadır. Aile, arkadaş ve okul, öğrenme ve karar verebilme düzeyini, davranışın sorumluluğunu neye yüklediğini ve hangi inanma duyusunun etkili olduğunu farklılaştıran etmenlerdir.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik ve Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelendiği bir çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik algı düzeyleri yükseldikçe kaygı düzeylerinin düştüğü görülmüştür (Horasan, 2022). Bu alanda sadece ortaokul veya lisans düzeyinde değil, Özel güvenlik görevlilerinin öz yeterlilik algıları ve örgütsel bağlılık düzeylerinin demografik özellikler açısından incelenmesi çalışması da yapılmıştır. Çalışmada özel güvenlik görevlilerinin öz yeterlilik algılarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir (Demirci, 2022). Lisans düzeyinde hemşirelik eğitiminde yapılan çalışmada öz yeterlilik akademik başarısızlığa karşı önemli bir strateji olduğu ifade edilmektedir (Aktay vd. 2021). Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı, öz denetimi ve sosyal eğilimleri ile ilgili çalışmada araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılık düzeyleri ile öz denetim becerileri ve sosyal eğilimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı sonucu elde edilmiştir (Aksel, vd. 2020). 2017-2018 eğitim-öğretim yılında İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 3611 öğrencinin (çeşitli branşlarda öğretmen adayının) denetim odağı ve öz yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi belirleme çalışması yapılmıştır (Mutlu Yener, vd. 2019).

Ayrıca lise öğrencilerine yönelik, problemleri internet kullanımlarının, siber mağduriyet-zorbalık durumlarının; denetim odağı, cinsiyete ve internet sahipliği gibi değişkenlere göre sosyal ağ sitesi arkadaş sayısı ve akademik başarı düzeyi de dikkate alındığında farklılaşarak farklılaşmadığı araştırılmıştır (Çiçek, 2019). Bu çalışmada ise, Ortaokul 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinde sınıf düzeyi, cinsiyet, anne-baba öğrenim düzeyi, anne- baba çalışma durumu, doğum sırası, sahip olduğu kardeş sayısı, gelir durumu ve okul türleri gibi değişkenler açısından yapılmış olması literatüre katkı sağlaması açısından önemlidir.

Denetim odağı ile birlikte öz-yeterlilik düzeyinin biliniyor olması eğitim açısından son derece önemlidir. Öz-yeterlilik, bireylerin davranışlarından önce veya sonra neler hissedebileceğini ve hangi davranışları göstereceğini belirleyen önemli bir özelliktir. Öz-yeterlilik düzeyi, bireylerin bir davranışı gerçekleştirebilmede harekete geçme güdüsünü arttırabileceği gibi engelleyebilmesi de söz konusudur. Öz-yeterlilik düzeyinin düşük olması, bireylerde öz güven eksiliğine, olumsuz düşünceleri beslemelerine ve başarısızlık hissinin oluşmasına neden olur. Buna bağlı olarak kişilerin bireysel başarı ve gelişimleri olumsuz etkilenmektedir. Tam tersi olarak öz-yeterlilik düzeyinin yüksek olması ise, akademik performansı arttırması, işlemleri kavramayı kolaylaştırması ile bireyin sosyal ve bireysel gelişimine olumlu katkı sunmaktadır. Bu nedenle öz-yeterlilik inancı bireyin akademik ve sosyal alanlarını oldukça fazla etkilemektedir. Bireyler bir görevi gerçekleştirebilecek becerilere sahip olsalar bile kendilerini var olan becerileri kullanabilecek yeteneğe sahip olarak algılamazlarsa

başarısız olabilirler; hatta o görevi gerçekleştirmek adına herhangi bir girişimde dahi bulunmayabilirler (Karakaş, 2015).

“Denetim Odağı” kavramı ilk defa Rotter tarafından, bireyin davranışları ile bu davranışların sonuçları arasındaki ilişkiyi algılaması olarak tanımlamıştır. Denetim odağı kavramı, bireyin ortaya koyduğu bir davranış sonucunda ne olacağına ilişkin olarak geliştirdiği beklentiler ile ilgilidir. Kişinin iyi ya da kötü kendisini etkileyen olayları kendi yetenek, özellik ve davranışlarının sonuçlarına göre ya da şans, kader, talih ve kendisi dışındaki güçlerin işi olarak algılaması eğilimidir (Terzi, 2011).

Özellikle öğrenme sürecinde farklılık oluşturan birçok değişken bulunmaktadır. Öğrenmenin gerçekleştiği fiziksel ortam, öğretmenin bilgi ve becerileri, takip edilen müfredat, kullanılan materyaller bazı değişkenler olarak sıralanabilir. Bu değişkenlerden bir tanesi de öğrenenin sürece yaptığı katkıdır. Bu kısımda, öğrenenin ne tür öğrenme ihtiyaçlarına sahip olduğu, öğrenme stilleri, motivasyonu, öz- yeterlilik düzeyi, denetim odağı düzeyi, öğrenirken kullandığı stratejiler, kişilik özellikleri gibi parametreler öğrenen bireyler arasındaki akademik başarı farklılıklarını oluşturan temel etkenlerdir. Bu bakımdan öğrenme sürecini düzenleyip öğrenme çıktılarını kontrol eden öğretmenlerin, bireysel farklılıklar hakkında bilgi sahibi olmaları ve onları öğrencinin öğrenme potansiyelini geliştirecek şekilde kullanabilme becerilerine sahip olmaları büyük önem taşımaktadır (Topkaya, 2009).

Birey, öğrenmeye başladığı çocukluktan itibaren hangi davranışının hangi sonuçları doğuracağı ve ortaya çıkan sonuçların hangilerinin kendi davranışlarından kaynaklandığı, hangilerinin kendi davranışlarından bağımsız olduğu konusunda oldukça tutarlı beklentiler geliştirmektedir. Bireyin bir davranışı ile sonucu arasındaki bağlantıyı fark ettiğinde; bir sonraki deneyiminde davranışının sonucunu kontrol edip edemeyeceğine ilişkin bir beklenti oluşturduğu ileri sürülmektedir. Başlangıçta tek tek olaylara dayanarak geliştirilen bu beklentiler, zaman içerisinde genelleşerek yaşamdaki olumlu ya da olumsuz olayların kontrol edilip edilemeyeceğine ilişkin genel bir beklentiye dönüşmektedir. Denetim odağı kavramı; bu genelleştirilmiş beklentilerden doğan, bireylerin davranışlarının sonuçlarının kontrol kaynağına ilişkin inançlarını temsil etmektedir (Köksal, 2005).

Denetim odağı, bireyin davranışları sonucunda yaşadıklarının ortaya çıkış nedenlerini ne ile ilişkilendirdiği, kime ve neye yüklediği ile ilgili bir kavramdır. Bir başka deyişle kişinin olayları yönlendirme odağı biçiminde açıklanabilir. Denetim odağı bireyin yaşadığı farklı sonuçları kendisinin ne kadar kontrol edebileceğini belirler. Denetim odağının temelleri kişilik özelliği gibi de çocukluk yıllarında aranmalıdır. Çocuğun karşılaştığı günlük olaylar, çevresindeki bireylerin olaylara verdiği tepkiler, anne-baba tutumları, arkadaşları ve öğretmeni gibi yakın çevresindeki kişilerden aldığı ödül ve cezalar denetim odağı eğilimini belirlemektedir. Özellikle çocuğun yetişmesinde en fazla sorumluluk alanlar, ona en yakın olan ve doğumundan itibaren bakımı, eğitimi, sağlığı gibi konularda yardımcı olan ebeveynleridir. Bu nedenle çocuğun ailesi, yaşadığı çevre, sosyo - kültürel yapı, sosyo - ekonomik durum denetim odağında etkilidir.

Bu açıdan bireyin içten denetimli mi yoksa dıştan denetimli mi? oldukları çok önemlidir. Bireyin içten veya dıştan denetimli olduğunun bilinmesi hangi eğitimin verilmesi gerektiği sorununu da ortadan kaldırmaktadır. Özellikle sorun olma potansiyeline sahip bireylerin tespit

edilmeleri ve uygun bir eğitimle topluma kazandırılmaları birey ve toplum için son derece önemli bir meseledir. Bu eğitim için de denetim odağı düzeyinin bilinmesi gerekmektedir.

Özellikle okul yıllarında öğrencilere kazandırılabilir öz - yeterlilik inancı, toplumun ve ülkenin beklentilerini karşılayabilecek nesillerin yetişmesinde etkili olacaktır. Bu nedenle ortaokul dönemindeki öğrencilerde öz - yeterlilik düzeyi ile denetim odağı arasındaki ilişkinin incelenmesi, toplumsal bakış ve eğitim yaklaşımları açısından son derece önemlidir. Ayrıca bu çalışmanın, kişilik özelliklerinin oluşmasında önemli rol oynayan anne-baba ve öğretmenlere çocukların öz-yeterlilik düzeylerini ölçme ve geliştirmede rehberlik edebilmesi açısından önemli ve yararlı olabileceği düşünülmektedir.

Bu çalışmada öğrencilerin cinsiyet, sosyo - ekonomik düzey, anne - baba öğrenim düzeyi, akademik başarı gibi bazı değişkenlere göre öz - yeterlilik düzeyi ile denetim odakları arasındaki ilişki incelenmiştir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Araştırmanın problemi “ortaokul öğrencilerinde bazı değişkenlere göre öz - yeterlik düzeyleri ile denetim odakları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Ortaokul 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinde sınıf düzeyi, cinsiyet, anne-baba öğrenim düzeyi, anne- baba çalışma durumu, doğum sırası, sahip olduğu kardeş sayısı, gelir durumu ve okul türleri gibi değişkenler açısından denetim odağı ile öz - yeterlilik düzeylerinin incelenmesi bu araştırmanın ana problemini oluşturmaktadır.

Bu çalışmada aşağıdaki alt problemler belirlenmiştir;

H1: Ortaokul öğrencilerinin denetim odağı ve öz - yeterlik düzeyleri arasındaki ilişki nedir?

H2: Sınıf düzeylerine göre öğrencilerinin denetim odağı ve öz - yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

H3: Okul başarısına göre öğrencilerinin denetim odağı ve öz - yeterlik düzeyleri anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

H4: Cinsiyete göre ortaokul öğrencilerinin denetim odağı ve öz - yeterlik düzeyleri anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

H5: Annenin eğitim düzeyine göre öğrencilerinin denetim odağı ve öz - yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

H6: Babanın eğitim düzeyine göre öğrencilerinin denetim odağı ve öz - yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

H7: Ailedeki çocuk sayısına göre öğrencilerinin denetim odağı ve öz - yeterlik düzeyleri anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

H8: Ailede doğum sırasına göre öğrencilerinin denetim odağı ve öz - yeterlik düzeyleri anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

H9: Ailenin gelir düzeyine göre öğrencilerinin denetim odağı ve öz - yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

H10: Okul türüne göre öğrencilerinin denetim odağı ve öz - yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Denetim odağının, kişilik boyutu olarak ele alınıp incelenmesi son dönemlerde artmıştır. Bireylerin başarı veya başarısızlıklarını belirli nedenlere bağlaması ve bazen kendini bu

nedenler arasında en başa koyması bazen ise kendi dışındaki güçleri ilk sıraya yerleştirmesi denetim odağının farklı iki boyutunu oluşturmaktadır. Bu nedenle denetim odağının neye bağlandığı ve hangi düzeyde olduğunun bilinmesi problemin kaynağına erişilmesinde etkili olacaktır.

Birey olarak öğrencilerin başarı ve başarısızlıklarının nedenlerini kendilerine veya kendi dışındaki güçlere bağlaması içten veya dıştan denetimli olmalarının bir göstergesidir. Bireyin yetiştiği aile ortamı, ailenin sosyo-kültürel özellikleri, ailenin eğitim düzeyleri gibi etkenler başarı veya başarısızlıkları etkilemektedir. Farklı sosyal özelliklere sahip öğrencilerin başarı veya başarısızlıkları da dışsal denetimler nedeni ile farklılıklar göstermesi kaçınılmazdır. Aynı zamanda bireyin kendi dışında farklı bireylere ait başarılı ve başarısız durumlarını gözlemlemesi sonucu elde edilen bilgilerde öz-yeterlilik düzeyini arttırabilmektedir. Bireyler, başka bireyleri gözlemleyerek karşılaştığı benzer durumlara gördüğü performansları gerçekleştirme inancını geliştirebilmektedir. Bireylerin rol model olarak seçtikleri bireylerle benzerlikleri ile o modelin başarı ve başarısızlıkları arasında doğru orantı bulunmaktadır. Modeller ile benzerlik arttıkça başarı ve başarısızlıkta aynı oranda azalır veya artmaktadır. Örneğin model alınan bireyin başarısı arttıkça örnek alan bireyin de öz-yeterlilik düzeyinin yükselmesi, model alınan bireyin başarısı azaldıkça da örnek alan bireyin öz-yeterlilik düzeyinin düşmesi beklenmektedir (Karakaş, 2015).

Bu nedenle öz-yeterlilik düzeyi ve denetim odağı arasındaki ilişkinin incelenmesi, bireylerin rol model olarak sonuçları görmesi ve kendi düzeylerini incelemesi açısından önemlidir. Bu çalışma hem öğretmenlere hem de öğrencilere öz-yeterlilik düzeylerini nasıl yükseltebilecekleri, bu konuda neler yapabilecekleri konusunda ayrıntılı bilgi sunacaktır. Bu çalışmanın önemi öğrencilerin sosyal çevreleri açısından, öz-yeterlilik düzeyi ile denetim odağı arasında ilişkilerin incelenmesinde benzer çalışmaların yeterince olmayışıdır. Ayrıca bu çalışma ile öğrencilerin yetiştirme ortamları ile öz-yeterlilik düzeyi arasında nasıl bir başarı veya başarısızlık getireceği incelendiğinde gerek eğitimcilere gerekse öğrenci velilerine birey yetiştirmede rehberlik edecektir.

YÖNTEM

Desen

Ortaokul öğrencilerinde bazı değişkenlere göre öz-yeterlilik ve denetim odağı düzeylerinin belirlenmesinde genel tarama modeli kullanılmıştır. Ortaokul öğrencilerinde bazı değişkenlere göre öz-yeterlilik düzeyi ile denetim odağı ilişkisinin incelenmesinde düzeylerin birlikte değişip değişmediği, değişim varsa nasıl olduğunu tespit edilmeye çalışılırken ise ilişkisel tarama modeli (Büyüköztürk vd, 2011) kullanılmıştır.

Katılımcılar / Evren ve Örneklem / Çalışma Grubu

Araştırmanın evreni, Malatya ili merkezinde öğrenim gören 55.668 öğrenciden oluşmaktadır. Bu öğrencilerin tamamına ulaşmak maddi imkânlar ve zaman kısıtlılığı dolayısıyla örneklem seçimi yapılmıştır. Araştırma yapılacak okullar tabakalı örnekleme yöntemine göre tespit edilmiştir. Araştırmanın çalışma gurubu 561 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma grubu random olarak belirlenmiştir.

Okul tabakalarına göre öğrenci dağılımları incelendiğinde ortaokul öğrencilerinde bazı değişkenlere göre öz-yeterlilik düzeyi ile denetim odağı ilişkisinin incelenmesi amacı ile yapılan araştırmada, zaman ve maliyet kısıtlılığı nedeniyle örneklem üzerinde çalışma yolu tercih edilmiştir. Araştırma evreninin geniş olması dolayısıyla örneklem seçilirken, tabakalı-tesadüfi örnekleme tekniği tercih edilmiştir. Tabakalı örnekleme tekniğinde, sınırları belirli bir evrende, alt tabakalar ya da alt birim gruplarının var olduğu durumlarda kullanılır. Burada asıl önemli olan, evren içindeki alt tabakaların varlığını temel kabul ederek evren üzerinde çalışmaktır (Günce, 2013).

Evren öncelikle, sosyo-ekonomik düzeyleri göz önünde bulundurularak, sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan bölgelerdeki okullar, sosyo-ekonomik düzeyi orta olan bölgelerdeki okullar ve sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan bölgelerdeki okullar olmak üzere kendi içinde benzeşik olan üç alt evrene ayrılmıştır. Daha sonra belirlenen alt tabakaların her birinde öğrenim gören öğrencilerden aynı sosyo-ekonomik düzeye sahip bir ortaokul ve bir imam hatip ortaokulu seçilmiştir. Evren belirlenirken sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan bir ortaokul ve ortaokul düzeyinde eğitim veren bir özel öğretim kurumu, sosyo-ekonomik düzeyi orta olan bir ortaokul ve bir imam hatip ortaokulu, sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan bir ortaokul ve bir imam hatip ortaokulu seçilmiştir. Ölçeğin uygulanacağı okullar belirlendikten sonra öğrencilere tesadüfi yöntemle anket uygulanmıştır (Günce, 2013).

Elde edilen verilere göre “Kişisel Bilgi Formu”nda yer alan sorular bağlamında örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin sınıf, cinsiyet, baba öğrenim durumu, anne öğrenim durumu, baba çalışma durumu, anne çalışma durumu, kardeş sayısı, kaçınıcı kardeş olduğu ve gelir durumu ile ilgili değişkenler frekans ve yüzde verilerek Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri ve Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımları

Sınıfla r	Kız		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
5. sınıf	85	6	52	3	13	10
6. sınıf	69	5	70	5	13	10
7. sınıf	80	5	68	4	14	10
8. sınıf	77	5	59	4	13	10
Toplam	31	5	24	4	56	10

Tablo 1 verilerine bağlı olarak 5. Sınıf düzeyinde 85 (% 62) kız, 52 (% 38) erkek; 6.sınıf düzeyinde 69 (% 50) kız, 70 (% 50) erkek; 7. Sınıf düzeyinde 80 (% 54) kız, 68 (% 46) erkek; 8. Sınıf düzeyinde 77 (% 57) kız, 59 (% 43) erkek olmak üzere toplam 311 (% 55) kız ve 249 (% 45) erkek öğrenci araştırmaya katılmıştır. 561 öğrencinin katıldığı araştırma kapsamında cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenine göre öğrenci sayılarının birbirine yakın olması araştırma bulgularının yorumlanmasında önemli bir faktördür.

Araştırmaya katılan öğrencilerin baba öğrenim durumu değişkenine göre öğrencilerin baba öğrenim durumuna bakıldığında öğrencilerin babalarının 5'inin (%0,9) okuryazar olmadığı; 65'inin (%11,6) okuryazar veya ilkökul mezunu, 97'sinin (%17,3) ortaokul mezunu, 174'ünün (%31) lise veya dengi okul mezunu, 63'ünün (11,2) yüksekokul mezunu, 157'sinin(%28) üniversite ve üstü mezunu olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğrencilerin anne öğrenim durumu değişkenine göre öğrencilerin anne öğrenim durumuna bakıldığında öğrencilerin annelerinin 15'inin (%2,7) okuryazar olmadığı; 124'ünün (22,1) okuryazar veya ilkökul mezunu, 130'unun (%23,2) ortaokul mezunu, 146'sının (%26) lise veya dengi okul mezunu, 37'sinin (%6,6) yüksekokul mezunu, 109'unun (%19,4) üniversite ve üstü mezunu olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğrencilerin baba çalışma durumu değişkenine göre öğrencilerin baba çalışma durumuna bakıldığında babaların 45'inin (% 8) çalışmıyor, 516'sının (%92) çalışıyor olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin anne çalışma durumu değişkenine göre, anne çalışma durumuna bakıldığında annelerin 411'inin (% 73,3) çalışmıyor, 150'sinin (% 26,7) çalışıyor olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğrencilerin kardeş sayısı değişkenine göre araştırmaya katılan öğrencilerin 36'sının (%6,4) 1 kardeş, 244'ünün (%43,5) 2 kardeş, 175'inin (%31,2) 3 kardeş, 70'inin (%12,5) 4 kardeş, 36'sının (%6,4) 5 ve üstü kardeş sayısına sahip olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğrencilerin ailesinde kaçınıcı çocuk oluşu değişkenine göre araştırmaya katılan öğrencilerin 276'sının (%49,2) ailede 1. çocuk, 161'inin (%28,7) ailede 2.çocuk, 81'inin (%14,4) ailede 3.çocuk, 26'sının (%4,6) ailede 4.çocuk, 17'sinin (%3) ailede 5. ve üstü çocuk olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğrencilerin ailenin gelir durumu değişkenine göre araştırmaya katılan öğrencilerin ailelerinin gelir durumuna bakıldığında 152'sinin (%27,1) 1 ile 1600 tı arasında, 133'ünün (%23,7) 1601 ile 3200tl arasında,113'ünün (%20,1) 3201 ile 4800 tı arasında, 88'inin (%15,7) 4801 ile 6400 tı arasında ve 75'inin (%13,4) 6400 tı ve üzerinde gelir durumuna sahip olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğrencilerin okul türü değişkenine göre araştırmaya katılan öğrencilerin okul türü değişkenine göre durumuna bakıldığında 328 (%58,5) öğrencinin ortaokul, 139 (%24,8) öğrencinin imam hatip ortaokul ve 94 (%16,7) öğrencinin öze okul öğrencisi olduğu görülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın veri toplama araçları Kişisel Bilgi Formu, “Öz-Yeterlilik Ölçeği” ve “Nowicki-Strickland Denetim Odağı Ölçeği”dir. “Kişisel Bilgi Formu” araştırma amacına uygun olarak araştırmacı ve danışmanı tarafından hazırlanmıştır. Araştırmanın veri toplama

aracı olarak “Öz-Yeterlilik Ölçeği” (Aktürk, 2013) ve “Nowicki-Strickland Denetim Odağı Ölçeği” (Öngen, 2003) gerekli izin işlemleri sonrasında araştırma kapsamında kullanılmıştır.

Ortaokul öğrencilerinde bazı değişkenlere göre öz-yeterlilik düzeyi ile denetim odağı ilişkisinin incelenmesi amacı ile ölçeklerin alt boyutları üzerinde literatür taraması yapılmıştır. Öğrencilere uygulanan “Kişisel Bilgi Formu” verilerine bağlı olarak araştırma kapsamına uygun diğer bağımsız değişkenlere ilişkin bilgiler toplanmıştır. İlimiz bünyesinde belirlenen örneklem grubu ile çalışılması için izin alınmıştır. Belirlenen okulların yöneticileri ile iletişime geçilerek çalışma hakkında bilgi verilmiş ve uygulama yapmak için randevu alınmıştır. Okul yönetimince belirlenen tarihlerde kurumlara gidilmiş, uygulama yapılacak sınıfların ders öğretmenlerine araştırmanın amacı ve kapsamı konusunda bilgilendirme çalışması yapılmıştır. Ölçekler, örneklem grubundaki tüm öğrencilere araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Araştırmacı, öğrencilerin yaş ve gelişim düzeylerine uygun olarak ölçeklerin içeriği hakkında öğrencilere gerekli açıklamaları yapmıştır. Ölçek formlarının uygulanması hakkında bilgi içeren açıklayıcı bir yönerge dâhilinde, ortaokul 5., 6., 7. ve 8. sınıfta bulunan öğrencilere ölçekleri anlayarak doldurmalarına yönelik yeterli zaman tanınmıştır. Ölçekler araştırmacı tarafından öğrencilere şahsen dağıtılıp tekrar toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Ölçek sonuçlarının değerlendirilmesinde ve sonuçların tablolaştırılmasında SPSS 18,0 istatistik paket programı tercih edilmiştir. Öz yeterlilik ve denetim odağı ölçeklerinden alınan puanlarının bağımsız değişkenlere göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için One-Way ANOVA Analizi ve T- Testi Analizi; Öz yeterlilik ve denetim odağı arasındaki ilişkinin düzeyini belirlemek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi uygulanmıştır. Bulgular yorumlanırken değerlerin 0,05 düzeyinde ($p < 0,05$) anlamlı olup olmadığına bakılmıştır.

Ölçeklerden elde edilen veriler SPSS 18.0 paket programında analiz edilmiştir. Araştırmada elde edilen verilerin güvenilirliğini ölçmek için Alfa Yöntemi (Cronbach Alfa Katsayısı) kullanılmıştır. Alfa katsayısının bulunabileceği aralıklar ve buna bağlı olarak da ölçeğin güvenilirlik durumu aşağıda verilmiştir.

- $0,00 \leq \alpha < 0,40$ ise ölçek güvenilir değildir,
- $0,40 \leq \alpha < 0,60$ ise ölçek düşük güvenilirliktedir,
- $0,60 \leq \alpha < 0,80$ ise ölçek oldukça güvenilirdir,

- $0,80 \leq \alpha < 1,00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir (Kılınç, 2014). Bu kapsamda araştırmada kullanılan ölçeklerin güvenilirlik katsayıları, öz – yeterlilikte 0,82, denetim odağında 0.70 olarak çıkmıştır. Verilerine göre öz yeterlilik ölçeğinin yüksek derecede güvenilir olduğu, denetim odağı ölçeğinin ise oldukça güvenilir olduğu söylenebilir.

BULGULAR

Ortaokul öğrencilerinde bazı değişkenler açısından öz-yeterlilik düzeyi ile denetim odağı ilişkisinin incelenmesi amacı ile yapılan araştırmanın bu bölümünde, alt problemler doğrultusunda Malatya il merkezinde öğrenim gören ortaokul öğrencilerinin öz yeterlilik ve denetim odakları hakkındaki görüşleri ve denetim odağı düzeyleri ile öz yeterlilik düzeylerinin

demografik özelliklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Tablo 2’de öz – yeterlilik ve denetim odağı arasındaki korelasyon bulguları verilmiştir.

Tablo 2: Öz - yeterlilik ve Denetim Odağı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.

		Öz - yeterlilik	Denetim odağı
Öz - yeterlilik	Pearson Correlation	1	-,177**
	Sig. (2-tailed)		0
	N	561	561
Denetim Odağı	Pearson Correlation	-,177**	1
	Sig. (2-tailed)	0	
	N	561	561

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

Öz - yeterlilik ve Denetim Odağı arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla Pearson – Correlation analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçlarına göre öz - yeterlilik ile denetim odağı arasında istatistiksel olarak karşılıklı negatif yönlü bir ilişki söz konusudur (Pearson correlation=-,177; Sig=0). Bu durumda örneklem grubundaki öğrencilerin öz-yeterlilikleri ile denetim odağı arasında negatif yönlü düşük bir ilişki olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin Öz - Yeterlilik ve Denetim Odağının Sınıf Bakımından incelenmesi ile ilgili veriler tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3: Öz - Yeterlilik ve Denetim Odağının Sınıf Bakımından İncelenmesi

	Grup	N	Ortalama	Standart Sapma	F	df	p
Öz Yeterlilik	5. Sınıf	37	23,97	4,45	,397	57	,24
	6. Sınıf	39	24,03	5,07			
	7. Sınıf	49	23,75	4,58			
	8. Sınıf	36	23,00	4,74			
Denetim Odağı	5. Sınıf	37	13,49	4,81	,351	57	,71
	6. Sınıf	39	13,35	4,62			
	7. Sınıf	39	13,06	5,60			

8. Sınıf	36	14,64	6,19
----------	----	-------	------

Ortaokul öğrencilerin öz-yeterlilik ve denetim odağı düzeylerinin sınıf seviyelerine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmek amacıyla ANOVA yapılmıştır. Tablo verilerine göre ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeyi değişkenine göre öz yeterlilik düzeyleri ($p>0,05$) ve denetim odağı düzeyleri ($p>0,05$) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğrencilerin öz-yeterlilik ve denetim odağı düzeyi dikkate alındığında, sınıf seviyelerine bağlı olarak tüm sınıfların ortalamalarının birbirine yakın düzeyde olduğu görülmektedir. Öz-yeterlilik açısından 6. sınıf ($x=24,0360$); denetim odağı açısından 8. sınıf ($x=14,6471$) ortalamaları diğer sınıf düzeylerine göre daha yüksek değere sahiptir.

Öğrencilerin Öz - Yeterlilik ve Denetim Odağının cinsiyet bakımından incelenmesi ile ilgili veriler tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: Öz - yeterlilik ve Denetim Odağının Cinsiyet Bakımından İncelenmesi.

	Gru p	N	Ortalama	Standart Sapma	t	df	p
Öz Yeterlili k	Kız	11	23,56	4,81	-6,33	558	,52
	Erke k	50	23,82	4,6			
Denetim Odağı	Kız	11	13,18	5,06	-2,25	558	,2
	Erke k	50	14,2	5,66			

Ortaokul öğrencilerin öz-yeterlilik ve denetim odağı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmek amacıyla bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Öz-yeterlilik ve denetim odağı verilerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmek üzere yapılan analiz sonucunda cinsiyet değişkeninin öz – yeterlilik ($p>0,05$) ve denetim odağı puanları ($p>0,05$) açısından anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyete bağlı olarak öz - yeterlilik ve denetim odağı ortalama puanları ele alındığında, her iki grubun değerlerinin birbirine yakın düzeyde olduğu görülmektedir. Erkek öğrencilerin öz - yeterlilik ($x=23,82$) ve denetim odağı ölçeklerinden aldıkları puanların ($x=14,20$) yüksek olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin Öz - Yeterlilik ve Denetim Odağının baba öğrenim düzeyi bakımından incelenmesi ile ilgili veriler tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5: Öz - yeterlilik ve Denetim Odağının Baba Öğrenim Düzeyi Bakımından İncelenmesi.

	Grup	N	Ortalama	Standart Sapma	F	f	p
Öz Yeterlilik	Okur- yazar değil	5	,60	20	3,028	555	0,10
	Okur-yazar veya ilköğretim mezunu	65	23,43	4,39			
	Ortaokul mezunu	97	22,53	4,80			
	Lise veya dengi okul mezunu	174	23,66	4,67			
	Yükseköğretim mezunu (2 yıllık / Önlisans)	63	23,26	4,95			
	Üniversite ve üstü mezunları	157	24,76	4,65			
Denetim Odağı	Okur- yazar değil	5	17,00	2,12	9,352	555	0,00*
	Okur-yazar veya ilköğretim mezunu	65	15,58	5,62			
	Ortaokul mezunu	97	15,20	5,67			
	Lise veya dengi okul mezunu	74	13,79	4,98			
	Yükseköğretim mezunu (2 yıllık / Önlisans)	63	13,68	5,59			
	Üniversite ve üstü mezunları	157	11,51	4,73			

Ortaokul öğrencilerinin baba öğrenim durumu açısından öz-yeterlilik ve denetim odağı arasında anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmek üzere ANOVA yapılmıştır. Tablo verilerine göre baba öğrenim düzeyi ile öz yeterlilik arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı ($p>0,05$) ancak baba öğrenim düzeyi ile denetim odağı arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür ($F_{\text{denetim odağı}}=9,352$, $p<0,05$).

Araştırmaya katılan öğrencilerin öz - yeterlilik ve denetim odağı düzeyi dikkate alındığında, baba öğrenim durumuna bağlı olarak her iki düzeyin verilerinin birbirine yakın olduğu görülmüştür. Öz - yeterlilik düzeyi ortalamasının en yüksek olduğu baba öğrenim durumu üniversite ve üstü mezunlar ($x=24,7643$); denetim odağı düzeyi ortalamasının en yüksek olduğu baba öğrenim durumunun ise okuryazar olmadığı ($x=17,00$) ortaya çıkmıştır.

Öğrencilerin Öz - Yeterlilik ve Denetim Odağının anne öğrenim düzeyi bakımından incelenmesi ile ilgili veriler tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6:Öz - yeterlilik ve Denetim Odağının Anne Öğrenim Düzeyi Bakımından İncelenmesi.

	Grup	N	Ortalama	Standart Sapma	F	df	p
Öz Yeterlilik	Okur- yazar değil	15	23,20	3,54	1,307	555	0,25
	Okur-yazar veya ilkokul mezunu	124	22,91	5,09			
	Ortaokul mezunu	130	23,55	4,39			
	Lise veya dengi okul mezunu	146	23,89	4,83			
	Yüksekokul mezunu (2 yıllık / Önlisans)	37	24,35	5,02			
	Üniversite ve üstü mezunları	109	24,32	4,50			
Denetim Odağı	Okur- yazar değil	15	15,26	4,04	4,225	555	0,00*
	Okur-yazar veya ilkokul mezunu	124	14,32	5,59			
	Ortaokul mezunu	130	14,80	5,13			
	Lise veya dengi okul mezunu	146	13,17	5,75			
	Yüksekokul mezunu (2 yıllık / Önlisans)	37	12,70	4,87			
	Üniversite ve üstü mezunları	109	12,11	4,71			

Ortaokul öğrencilerinin anne öğrenim düzeyi açısından öz-yeterlilik ve denetim odağı arasında anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmek üzere ANOVA yapılmıştır. Verilere göre anne öğrenim düzeyi ile öz-yeterlilik arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı ($p>0,05$); anne öğrenim düzeyi ile denetim odağı arasında anlamlı bir farklılığın olduğu sonucu çıkmıştır. ($F_{\text{denetim odağı}}=4,225$; $p<0,05$)

Araştırmaya katılan öğrencilerin öz - yeterlilik ve denetim odağı ortalamaları dikkate alındığında, anne öğrenim durumuna bağlı olarak verilerin birbirine yakın düzeylerde olduğu görülmüştür. Öz - yeterlilik ortalamasının en yüksek olduğu anne öğrenim durumu yüksekokul mezunu (2 yıllık / Önlisans) ($x=24,3514$); denetim odağı ortalamasının en yüksek olduğu anne öğrenim durumu ise okuryazar değil (okuma yazma bilmeyen) ($x=15,2667$) olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin Öz - Yeterlilik ve Denetim Odağının baba çalışma durumu bakımından incelenmesi ile ilgili veriler tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7: Öz - yeterlilik ve Denetim Odağının Baba Çalışma Durumu Bakımından İncelenmesi

	Grup	N	Ortalama	Standart Sapma	t	df	p
Öz Yeterlilik	Çalışıyor	516	23,8	4,68	-1,889	559	0,59
	Çalışmıyor	45	22,42	5,02			
Denetim Odağı	Çalışıyor	516	13,46	5,31	2,381	559	0,18
	Çalışmıyor	45	15,44	5,74			

Ortaokul öğrencilerinin baba çalışma durumu açısından öz-yeterlilik ve denetim odağı arasında anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmek amacıyla bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Tablo verilerine göre baba çalışma durumu değişkeni ile öz yeterlilik ($p>0,05$) ve denetim odağı ($p>0,05$) arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin öz - yeterlilik ve denetim odağı ortalamaları dikkate alındığında, baba çalışma durumuna bağlı olarak verilerin birbirine yakın düzeyde olduğu görülmüştür. Öz-yeterlilik ortalamasının en yüksek olduğu baba çalışma durumu, “çalışıyor” ($x=23,8$); denetim odağı ortalamasının en yüksek olduğu baba çalışma durumu ise “çalışmıyor” ($x=15,44$) olarak belirlenmiştir.

Öğrencilerin Öz - Yeterlilik ve Denetim Odağının anne çalışma durumu bakımından incelenmesi ile ilgili veriler tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8: Öz - yeterlilik ve Denetim Odağının Anne Çalışma Durumu Bakımından İncelenmesi.

	Grup	N	Ortalama	Standart Sapma	t	df	p
Öz Yeterlilik	Çalışmıyor	411	23,49	4,80	-1,653	559	0,09
	Çalışıyor	150	24,24	4,45			
Denetim Odağı	Çalışmıyor	411	18,81	5,54	1,385	559	0,16
	Çalışıyor	150	13,10	4,80			

Ortaokul öğrencilerinin anne çalışma durumu açısından öz-yeterlilik ve denetim odağı arasında anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmek amacıyla bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda anne çalışma durumu değişkeni açısından öz-yeterlilik ($p>0,05$) ve denetim odağı ($p>0,05$) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin öz-yeterlilik ve denetim odağı düzeyi dikkate alındığında, anne çalışma durumuna bağlı olarak her iki grubun verilerin birbirine yakın düzeyde olduğu görülmektedir. Öz - yeterlilik ortalamasının en yüksek olduğu anne çalışma durumunun, “çalışıyor” ($x=24,2411$); denetim odağı ortalamasının en yüksek olduğu anne çalışma durumunun ise “çalışmıyor” ($x=18,8151$) olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Öğrencilerin Öz - Yeterlilik ve Denetim Odağının kardeş sayısı bakımından incelenmesi ile ilgili veriler tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9:Öz - yeterlilik ve Denetim Odağının Kardeş Sayısı Bakımından İncelenmesi

	Grup	N	Ortalama	Standart Sapma	F	df	p
Öz Yeterlilik	1 Kardeş	276	23,88	4,76	1,576	556	0,17
	2 Kardeş	161	23,90	4,59			
	3 Kardeş	81	22,61	4,38			
	4 Kardeş	26	24,38	5,03			
	5 ve üzeri Kardeş	17	22,70	5,88			
Denetim Odağı	1 Kardeş	276	13,17	5,33	2,581	556	0,36
	2 Kardeş	161	13,62	5,06			
	3 Kardeş	81	14,71	5,40			
	4 Kardeş	26	15,76	6,83			
	5 ve üzeri Kardeş	17	12,47	4,95			

Ortaokul öğrencilerinin kardeş sayısı değişkeni açısından öz-yeterlilik ve denetim odağı arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek üzere ANOVA yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda öğrencilerin sahip olduğu kardeş sayısı ile öz-yeterlilik ($p>0,05$) ve denetim odağı ($p>0,05$) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin öz-yeterlilik ve denetim odağı ortalamaları dikkate alınarak veriler kardeş sayısı durumuna göre incelendiğinde, öz-yeterlilik ortalamasının en yüksek olduğu kardeş sayısının 4 kardeş ($x=24,3846$); denetim odağı ortalamasının en yüksek olduğu kardeş sayısının da yine 4 kardeş ($x=15,7692$) olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin Öz - Yeterlilik ve Denetim Odağının kaçınıcı çocuk bakımından incelenmesi ile ilgili veriler tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10: Öz - yeterlilik ve Denetim Odağının Kaçınıcı Çocuk Olduğu Bakımından İncelenmesi

	Grup	N	Ortalama	Standart Sapma	F	df	p
Öz Yeterlilik	1. Çocuk	276	23,88	4,76	1,576	4	0,17
	2. Çocuk	161	23,90	4,59			
	3. Çocuk	81	22,61	4,38			
	4. Çocuk	26	24,39	5,03			

	5 ve üstü Çocuk	17	22,70	5,88			
Denetim Odağı	1. Çocuk	276	13,17	5,33			
	2. Çocuk	161	13,62	5,06			
	3. Çocuk	81	14,71	5,40	2,581	4	0,36
	4. Çocuk	26	15,76	6,83			
	5 ve üstü Çocuk	17	12,47	4,95			

Ortaokul öğrencilerin doğum sırası (kaçıncı çocuk olması) değişkeni açısından öz-yeterlilik ve denetim odağı arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek üzere ANOVA yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda öğrencilerin doğum sırası ile öz-yeterlilik ($p>0,05$) ve denetim odağı ($p>0,05$) arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin öz-yeterlilik ve denetim odağı ortalamaları dikkate alınarak doğum sırası (kaçıncı çocuk olması) değişkenine göre incelendiğinde, öz-yeterlilik ortalamaları ($x=24,3900$) ve denetim odağı ortalamaları ($x=15,7600$) açısından 4. Çocuk olma durumunun en yüksek olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin Öz - Yeterlilik ve Denetim Odağının gelir durumu bakımından incelenmesi ile ilgili veriler tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11:Öz - yeterlilik ve Denetim Odağının Gelir Durumu Bakımından İncelenmesi

	Grup	N	Ortalama	Standart Sapma	F	df	p
Öz yeterlilik	1 ile 1600 TL arası	152	23,18	4,65			
	1601 ile 3200 TL arası	133	23,36	4,82			
	3201 ile 4800 TL arası	113	23,65	4,60	2,908	556	0,21
	4801 ile 6400 TL arası	88	23,73	4,76			
	6400 TL ve üzeri	75	25,33	4,56			
Denetim odağı	1 ile 1600 TL arası	152	15,32	5,47			
	1601 ile 3200 TL arası	133	13,26	5,11			
	3201 ile 4800 TL arası	113	12,77	5,49	5,527	556	0,00
	4801 ile 6400 TL arası	88	12,86	5,04			
	6400 TL ve üzeri	75	13,00	5,09			

Ortaokul öğrencilerinin gelir durumu açısından öz-yeterlilik ve denetim odağı arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek üzere ANOVA yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, gelir durumu ile öz-yeterlilik arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı ($p>0,05$); denetim odağı düzeyi ile gelir durumu arasında anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir ($F_{\text{denetim odağı}}=5,527$, $p<0,05$).

Araştırmaya katılan öğrencilerin gelir durumu değişkenine göre öz-yeterlilik ve denetim odağı ortalamaları dikkate alındığında verilerin birbirine yakın düzeylerde olduğu görülmüştür. Öz-yeterlilik düzeyi ortalamasının en yüksek olduğu gelir durumunun 6400 TL ve üzeri ($x=25,3333$); denetim odağı düzeyi ortalamasının en yüksek olduğu gelir durumunun ise 1 ile 1600 TL arası ($x=15,3224$) olduğu ortaya çıkmıştır.

Öğrencilerin Öz - Yeterlilik ve Denetim Odağının okul bakımından bakımından incelenmesi ile ilgili veriler tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12: Öz - yeterlilik ve Denetim Odağının Okul Bakımından İncelenmesi.

	SED	Grup	N	X	Ss	F	df	p
Öz yeterlilik		A Ortaokulu	130	23,66	4,67	2,361	555	0,39
		B Ortaokulu	90	25,05	4,54			
		C Ortaokulu	108	23,30	5,21			
		D İHOO.	68	22,67	4,62			
		E İHOO.	71	23,42	4,87			
		Özel F Ort.	94	23,81	4,11			
Denetim odağı		A Ortaokulu	130	23,66	4,67	7,102	555	0,00
		B Ortaokulu	90	25,05	4,54			
		C Ortaokulu	108	23,30	5,21			
		D İHOO.	68	22,67	4,62			
		E İHOO.	71	23,42	4,87			
		Özel F Ort.	94	23,81	4,11			

Ortaokul öğrencilerinin okul türleri açısından öz-yeterlilik ve denetim odağı arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek üzere ANOVA yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, okul türleri ile öz-yeterlilik arasında anlamlı bir farklılık çıkmamıştır ($p>0,05$). Ancak yapılan ANOVA sonucunda okul türü değişkeni açısından denetim odağı puanları arasında anlamlı bir farklılık çıkmıştır ($F=7,102$; $p<0,05$). Araştırmaya katılan öğrencilerin öz-yeterlilik ve denetim odağı ortalamaları dikkate alındığında, okul türleri değişkenine göre ortalamaların birbirine yakın düzeylerde olduğu görülmüştür. Öz-yeterlilik ortalaması

($x=25,0556$) ve denetim odağı ortalaması ($x=25,0556$) en yüksek olduğu okulun Mehmet Akif Ortaokulu olduğu görülmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde öz-yeterlilik düzeyi ile denetim odağı arasındaki ilişki, demografik bilgi formundan alınan bilgiler ve istatistiksel analiz sonrasında ortaya çıkan sonuçlara yer verilmiştir. Ortaokul öğrencilerin öz-yeterlilikleri ile denetim odağı arasında negatif yönde düşük düzeyde ilişki tespit edilmiştir.

Araştırma örnekleminin sadece Malatya merkez ilçelerinin seçilmesi durumundan ötürü farklı sosyo – kültürel özellikler taşıyan özellikle kırsal kesimlerde öğrenim gören öğrencilerle çalışmalar yapılması önerilebilir. Sınıf düzeyi değişkeni açısından öz yeterlilik ve denetim odağı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Korkut (1991) ilkökul öğrencilerinin kendilerine ilişkin bazı değişkenlerin denetim odakları üzerine etkisi konulu çalışmasında çeşitli yaş grupları arasında anlamlı farklar elde etmiştir. Bu sonuçlar, yaş farkı arttıkça t değerlerinin arttığını göstermektedir. Araştırma sonucunda sınıflar arasında anlamlı derecede bir fark olduğu ortaya çıkmıştır.

Selcen (2009) yaptığı çalışmada, denetim odağı eğitimi sonrasında deney grubunun denetim odağı düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir düşüş saptanmıştır.

Karslı (2015) çocuklar için Üst-Bilişsel Farkındalık Ölçeğinden yüksek puan alan 13-15 yaş arası ergenlerin, Aile, Başarı ve Akran İlişkileri İçin Denetim Odağı puanları yüksek ve içten denetimli bireyler olduğu görülmektedir. Üst-bilişsel işlevsellik düzeyinin ilköğretim düzeyindeki ergenlerde karar verme ve denetim odağının önemli bir yordayıcısı olabileceğine işaret ettiği tespit edilmiştir.

Saracaloğlu ve Yılmaz (2011) Sınıf Öğretmenliği bölümü birinci sınıf ve dördüncü sınıf öğrencilerinin denetim odağı puanları arasında anlamlı farklılıklar görülmezken dördüncü sınıfa gelindiğinde erkek öğrencilerin denetim odağı puanlarında “1” puanlık düşmenin olduğu görülmektedir. İstatistiksel olarak anlam ifade etmeyen bu farka dört yıllık öğretim süreci ve öğrenci algısına etki eden diğer faktörlerin yol açmış olabileceği düşünülebilir.

Cinsiyet değişkeninin açısından öz – yeterlilik ve denetim odağı düzeyleri anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Alanda yapılan çalışmalara bakıldığında cinsiyet ve denetim odağı arasındaki ilişkiyi inceleyen birçok çalışmada (Payne and Payne 1989, Aksoy 1992, Buluş 1996, Kaval 2001, Gültekin 2003,) cinsiyet değişkeni ile denetim odağı arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür.

Gültekin (2003)’ in yaptığı 9-14 yaş grubundaki çocukların denetim odağı ve benlik kavramı düzeylerinin incelenmesi konulu çalışmasında, cinsiyetleri dikkate alındığında; erkeklerin denetim odağı düzeylerinin, kızlara göre daha yüksek olduğu, ancak cinsiyetler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna varmıştır.

Payne ve Payne (1989)'in, risk altındaki ilköğretim öğrencilerinin kontrol oryantasyonları odağında cinsiyet, ırk ve sınıf farklılıkları konulu çalışmasında, anaokulu ve ilkokula devam eden çocuklarda denetim odağının cinsiyetle ilişkisinin önemli olmadığı sonucuna varmışlardır.

Baba öğrenim düzeyi değişkeni ile öz yeterlilik arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı ancak denetim odağı arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Anne öğrenim düzeyi değişkeni ile öz-yeterlilik arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı; denetim odağı arasında anlamlı bir farklılığın olduğu sonucu çıkmıştır. (Köksal, 2005) araştırmasında bulgularında yaş, cinsiyet, anne babanın eğitim düzeyi, algılanan anne tutumu, sosyo ekonomik düzeyin, öğrencilerin denetim odağı puanlarının yordayıcısı olmadığı sonucuna varmıştır.

Alisinanoğlu (2003) yaptığı çocukların denetim odağı ile algıladıkları anne tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi çalışmasında, sosyo-ekonomik düzey, kardeş sayısı, doğum sırası ve baba öğrenim düzeyinin çocukların denetim odağı puan ortalamalarında farklılığa neden olmadığı ancak anne öğrenim düzeyinin denetim odağı puan ortalamalarında önemli bir farklılığa neden olduğu sonucuna varmıştır.

Baba çalışma durumu değişkeni ile öz yeterlilik ve denetim odağı arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Anne çalışma durumu değişkeni ile öz-yeterlilik ve denetim odağı arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Ortaokul öğrencilerinin sahip olduğu kardeş sayısı ile öz-yeterlilik ve denetim odağı arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Ortaokul öğrencilerinin doğum sırası (kaçıncı çocuk olması) değişkeni ile öz-yeterlilik ve denetim odağı arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Aksoy (1992) öğrencilerinin özsayı ve denetim odağını etkileyen bazı değişkenlerin incelenmesi konulu çalışmasında kardeş sayısı ve doğum sırasının denetim odağı ile ilişkili olduğunu belirtmiştir. Buluş (1996) ise ergen öğrencilerde denetim odağı ve yalnızlık düzeyi ilişkisi konulu çalışmasında kardeş sayısı ve doğum sırasının denetim odağı ile bir ilişkinin olmadığını belirtmiştir.

Kaplan (2018) Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin denetim odaklarının akılcı olmayan inançlar ve algılanan sosyal destekle ilişkisinin incelenmesi çalışmasında kardeş sayısı ve ailedeki çocuk sırasına göre öğrencilerin denetim odağı ölçeğinden aldıkları puanların farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Ortaokul öğrencilerinin gelir durumu değişkeni ile öz-yeterlilik arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı ancak denetim odağı ile arasında anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir.

Farklı örneklem gruplarına yönelik (öğretmen, okul yöneticisi, akademisyen) çalışmalar yapılabilir. Okul türü değişkeni ile öz-yeterlilik arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı ancak denetim odağı arasında anlamlı bir farklılığın olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Farklı türlerdeki

okullarda okuyan öğrenciler arasında farklı değişkenlerle araştırmalar yapılması önerilmektedir.

Kaynakça

- Aksel, N. ve Sarı, E. (2020). Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılığı, Öz Denetimi ve Sosyal Eğilimleri. Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 10 (2), 436-444. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/odusobiad/issue/56076/585734>
- Aksoy, C.A. (1992). *Lise son sınıf öğrencilerinin özsaygı ve denetim odağını etkileyen bazı değişkenlerin incelenmesi*. Doktora tezi, Hacettepe üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aktay, G., ve Korkmaz, A. Ç.(2021) Hemşirelik Öğrencileri İçin Akademik Öz Yeterlilik Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması. (Yüksek Lisans Tezi). Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesi
- Aktürk, Ü., ve Aylaz, R. (2013). Bir ilköğretim okulundaki öğrencilerin öz yeterlilik düzeyleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 6(4), 177-183.
- Alisinanoğlu, F. (2003). Çocukların denetim odağı ile algıladıkları anne tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1 (1), 97-108.
- Buluş, M. (1996). *Ergen öğrencilerde denetim odağı ve yalnızlık düzeyi ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (9. baskı). Pegem Akademi Yayınları. Ankara.
- Çiçek, S. (2019). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Problemleri İnternet Kullanımlarının ve Siber Zorbalık Davranışlarının Denetim Odağı ve Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi* (Doctoral dissertation, Necmettin Erbakan University (Turkey))
- Demirci, U. (2022). Özel Güvenlik Görevlilerinin Öz Yeterlilik Algıları Ve Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Demografik Özellikler Açısından İncelenmesi: Elazığ Kaan Proje Çalışanları Örneği. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 36 (1) , 50-62. DOI: 10.16951/atauniiib.938422
- Gültekin, G. (2003). *9-14 Yaş Grubundaki Akut Ve Kronik Hastalığı Olan Çocukların Denetim Odağı Ve Benlik Kavramı Düzeylerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Günce, S. (2013). *İlköğretim okullarında örgütsel adalet ile örgütsel bağlılık ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Harran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.
- Horasan, N. (2022). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Algısı Ve Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Kaplan, Ö. (2018). *Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin denetim odaklarının akılcı olmayan inançlar ve algılanan sosyal destekle ilişkisinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Karakaş, B. (2015). *20 – 65 Yaş arası kadınlarda denetim odağı ve öz-yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karlı, T.A.(2015). İlköğretim Dönemindeki Ergenlerde Üst-Biliş İşlevleri İle Karar Verme ve Denetim Odağı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(55), 16-31.
- Kaval, K. (2001). *12 yaş çocuklarında denetim odağını etkileyen bazı değişkenlerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kılınç, S. (2014). Örgütsel adaletin, örgütsel vatandaşlık davranışı ve örgütsel sinizm tutumlarına etkisi: Malatya ili öğretmenleri üzerine bir uygulama. Yüksek Lisans Tezi. *Unpublished Master's Thesis*). Türk Hava Kurumu Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü
- Korkut F. (1991). İlkokul öğrencilerinin kendilerine ilişkin bazı değişkenlerin denetim odakları üzerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Sayı: 6/ 135-141.
- Köksal, G. (2005). *Lise öğrencilerinin denetim odaklarının bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Mutlu Yener, E., ve Demirtaş, H. (2019). Öğretmen Adaylarının Denetim Odağı ve Öz Yeterlilik İnançları Arasındaki İlişki. DOI: 10.29129/inujgse.583902
- Öngen, D. (2003). Denetim Odağı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 35(35), 436-447.
- Payne,B.D. ve Payne,D.A. (1989). Sex,race and grade differences in the locus of controlorientations of at-risk elementary students. *Psychology in the Schools*,Vol 26,p:84-88.
- Saracaloğlu, A.S. ve Yılmaz, S. (2011). Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Tutumları ile Denetim Odaklarının İncelenmesi, Elementary Education Online, 10(2), 468-478.

- Selcen, A. (2009). *Denetim odağı eğitim programının ilköğretim 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin denetim odağı düzeyine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Terzi, A. R. (2011). Denetim odağı ve örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisi: üniversite öğrencileri üzerinde bir araştırma. 36(162). 1-15. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/222>, sayfasından erişilmiştir.
- Topkaya Zehir ve E., Çelik, H. (2009). *Eğitimde kuram ve uygulama*, 5(2). 289-297. <http://eku.comu.edu.tr/article/viewFile/1044000036/104400025>, sayfasından erişilmiştir.

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 kuruluştaki 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 Yash, Kalın

