

VOLUME 3
ISSUE 2



**SCIENTIFIC
EDUCATIONAL
STUDIES**

e-ISSN 2602-4527

DECEMBER 2019

Volume 3**Issue 2****December 2019****e-ISSN: 2602-4527**

Journal of Scientific Educational Studies (SES) is an international, peer-reviewed and indexed journal that publishes 2 issues per year, June and December. All legal responsibilities of the manuscripts published in Scientific Educational Studies belong to the authors. Anyone is allowed to copy the article on condition that the original article and source is correctly cited. The manuscripts can not be printed or copied without proper written permission of the publisher. The manuscripts submitted to the journal is not returned, even if it is accepted or rejected for publication.

Scientific Educational Studies is included in the following abstracting, citation and information retrieval systems: Google Scholar, Index Copernicus, International Citation Index, Scientific World Index, Rootindexing, ResearchBib, ASOS index, World Catalogue of Scientific Journal, Science Library Index, ROAD, Directory of Indexing and Impac Factor, Eurasian Scientific Journal Index, Journal Factor, Sindex, DRJI, General Impact Factor, Infobase Index, Cosmos If, Kaynakça.info

Contact

<http://dergipark.gov.tr/ses>
scientificeducationalstudies@gmail.com

**Kahramanmaraş Sütçü İmam University Faculty of Education Department of
Educational Sciences**

Kahramanmaraş / Turkey

2019

Owner

Assoc. Prof. Dr. Mahmut Sağır

Editors

Prof. Dr. Bayram oştu
Assoc. Prof. Dr. Mahmut Sağır
Assoc. Prof. Dr. Orhan Ercan

Executive Editors

Assoc. Prof. Dr. Evrim Ural
Lecturer Sıddık Doğruluk

Language Editors

Research Assistant Seda Baysal
Research Assistant. Dildar zaslan
Lecturer Meriç Bulca
Remzi Burçin etin

Technical Editors

Hasan Emlik

Field Editors

Educational Administration

Prof. Dr. Yusuf Cerit (Abant İzzet Baysal University)
Assoc. Prof. Dr. Süleyman Göksoy (Düzce University)
Assoc. Prof. Dr. Durdağı Akan (Atatürk University)

Curriculum and Instruction

Prof. Dr. Hansel Burley (Texas Tech University)
Assoc. Prof. Dr. Serkan Ünsal (Kahramanmaraş Sütçü İmam University)
Assist. Prof. Dr. Birsal Aybek (Çukurova University)
Assist. Prof. Dr. Mükerrerem Akbulut Taş (Çukurova University)
Assist. Prof. Dr. Serkan Aslan (Süleyman Demirel University)

Educational Measurement and Evaluation

Assoc. Prof. Dr. Ahmet Tekbiyık (Recep Tayyip Erdoğan University)

Psychological Counseling and Guidance

Assist. Prof. Dr. İsmail Yelpeze (Kahramanmaraş Sütçü İmam University)
Assist. Prof. Dr. Hasan Eşici (Hasan Kalyoncu University)

Mathematics Education

Prof. Dr. Adnan Baki (Karadeniz Teknik Üniversitesi)
Assoc. Prof. Dr. Gökhan Çuvalcıoğlu (Mersin University)
Assist. Prof. Dr. Mehmet Çitil (Kahramanmaraş Sütçü İmam University)

Science Education

Prof. Dr. Mansoor Niaz (Universidad de Oriente)
Prof. Dr. Nilgün Seçken (Hacettepe University)
Assoc. Prof. Dr. Evrim Ural (Kahramanmaraş Sütçü İmam University)

Social Studies Education

Prof. Dr. Ahmet Nalçacı (Kahramanmaraş Sütçü İmam University)
Assoc. Prof. Dr. Hakan Koç (Cumhuriyet University)

Physical Education

Assoc. Prof. Dr. Özer Yıldız (Necmettin Erbakan University)
Assoc. Prof. Dr. Ünal Türkçapar (Kahramanmaraş Sütçü İmam
University)

Teacher Training

Assoc. Prof. Dr. Kadir Bilen (Alanya Alaaddin Keykubat University)

Philosophy Education

Assoc. Prof. Dr. Mehmet Ali Dombaycı (Gazi University)

Turkish Education

Assoc. Prof. Dr. Kasım Yıldırım (Muğla Sıtkı Koçman University)

Foreign Language Education

Prof. Dr. Fatih Tepebaşı (Necmettin Erbakan University)
Assoc. Prof. Dr. Armando Trujillo (University of Texas at San Antonio)
Assist. Prof. Dr. Nudžejma Obralić (International University of Sarajevo)
Assist. Prof. Dr. Almasa Mulalic (International University of Sarajevo)
Assist. Prof. Dr. Reyhan Ağçam (Kahramanmaraş Sütçü İmam
University)

Classroom Education

Assoc. Prof. Dr. Seyit Ateş (Gazi University)
Assist. Prof. Dr. Oğuzhan Kuru (Kahramanmaraş Sütçü İmam
University)

Special Education

Assist. Prof. Dr. Mahmut Çitil (Gazi University)

Early Childhood Education

Assist. Prof. Dr. Özgün Uyanık (Afyon Kocatepe University)

Sociology Education

Assoc. Prof. Dr. Beyhan Zabun (Gazi University)

Technology Education

Assist. Prof. Dr. Khaldoun Al-Zoubi (Jordon University of Science and Technology)

Engineering Education

Assist. Prof. Dr. Arindam Garai (Bengal Engineering and Science University)

STEM Education

Assoc. Prof. Dr. Oktay Bektaş (Erciyes University)



Editor's message;

Dear researchers,

We are pleased to publish the second Issue of the third Volume for your kind attention. I would like to express my gratitude to the researchers in particular, the referees and the editorial team who contributed to the publication of this issue. Our journal has reached nearly 2750 scanning and 12500 downloading thanks to your contributions and studiously applied publication policy in three years. We appreciate and welcome the precious interest and contributions of editors, authors, referees, and readers for the success of SES in a very short period of time.

We look forward to your ongoing interest and contribution to SES and hope to meet in the next issue.

Assoc. Prof. Dr. Mahmut SAĞIR

Editor

Contents

-
- 1) **Oğuz EMRE - Ayşegül ULUTAŞ - Mine AYANOĞLU - Cihangir KAÇMAZ** 74-90
Türkiye 'de Yaşayan Göçmen Suriyeli Annelerin Çocuk Eğitimi Yeterliliği Düzeylerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi
Examination of The Child Education Adequacy Levels of Syrian Refugee Mothers Living in Turkey
-
- 2) **Ezgi ÇETİN - Yavuz ÇETİN - Yaşar YAVUZ** 91-108
Yabancı Diller Yüksekokulunda Akademik Kaytarmaya Yönelik Olgu Bilimsel Bir Araştırma
A Phenomenological Study on Academic Loafing in the School of Foreign Languages
-
- 3) **Fatma SADIK - Hasan NASIRCI** 109-131
Ortaöğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi
Investigation of Classroom Management Anxiety Levels of Teachers Working in High Schools
-
- 4) **Necdet KONAN - Ayşegül TAŞDEMİR** 132-152
Öğretmenlerin Örgütsel İkiyüzlülük Algıları İle Mutluluk Düzeyleri Algıları Arasındaki İlişki
The Relationship Between Teachers'perceptions of Organizational Hypocris and Happiness Levels
-

TÜRKİYE 'DE YAŞAYAN GÖÇMEN SURİYELİ ANNELERİN ÇOCUK EĞİTİMİ YETERLİLİĞİ DÜZEYLERİNİN FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ*

Oğuz EMRE**, Ayşegül ULUTAŞ***, Mine AYANOĞLU****, Cihangir KAÇMAZ*****

Özet

Bir çocuğun gelişiminde çocuğun bulunduğu çevre ve aile faktörü önemli bir yere sahiptir. Çocuğun gelişiminde anne önemli yere sahiptir. Annelik ile ilgili olarak sorumlulukları uygun şekilde gerçekleştirme ve organize etme yeteneği ebeveyn yeterliliği olarak tanımlanmaktadır. Ebeveynin çocuğun bakım ve yetiştirilmesiyle ilgili sorumlulukları sahip olduğu kapasitesi, inançları yargıları ve kendi kültürüne göre değişiklik göstermektedir. Bu araştırmada çocuğu 5-12 yaş aralığında olan Türkiye 'de yaşayan göçmen Suriyeli annelerin çocuk eğitimi yeterliliği düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini Mardin ilinde yaşayan Suriyeli anneler oluştururken, Türkçe okuryazar ve çalışmaya katılmaya istekli olan anneler içerisinde seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen 130 anne araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri "Genel Bilgi Formu" ve "Çocuk Eğitimi Yeterliliği Ölçeği (ÇEYÖ)" aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler SPSS 24.0 paket programı ile değerlendirilmiş olup, verilerin analizinde tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Tukey HSD testi kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, annelerin çocuk eğitimi yeterliğinin annelerin yaşına ve çocuğun kaldığı kişilere göre farklılaşmadığını ortaya koymuştur. Anne eğitim durumu değişkenine göre çocuğu tanıma ve çocuğu yönlendirme alt boyut puan ortalamalarında ve çocuk sayısı değişkenine göre ise çocuğu geliştirme alt boyut puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu saptanmıştır ($p < 0,05$).

Anahtar Kelimeler: Çocuk Eğitimi, Suriyeli anneler, Göçmen çocuklar

EXAMINATION OF THE CHILD EDUCATION ADEQUACY LEVELS OF SYRIAN REFUGEE MOTHERS LIVING IN TURKEY

Abstract

The environment of the child and the family factor play an important role in the development of a child. The mother has an important place in the development of the child. The ability to properly carry out and organize responsibilities in relation to motherhood is defined as parental

* Bu çalışma, 23-25 Ağustos tarihlerinde düzenlenen 2. Uluslararası Mardin Artuklu Bilimsel Araştırmalar Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Dr. Öğr., İnönü Üniversitesi, Malatya, Türkiye, oguz.emre@inonu.edu.tr, Orcid id: 0000-0001-6819-3151

*** Doç. Dr., İnönü Üniversitesi, Malatya, Türkiye, aysegul.ulutas@inonu.edu.tr, Orcid id: 0000-0002-6497-6534

**** Öğr. Gör., M. Artuklu Üniversitesi, Mardin, Türkiye, minekidir@hotmail.com, Orcid id: 0000-0002-5602-4752

***** Öğr. Gör., Bingöl Üniversitesi, Bingöl, Türkiye, kacmaz@bingol.edu.tr, Orcid id: 0000-0003-0649-5254

competence. The parent's responsibilities to care and upbringing the child depend on their capacity, beliefs, judgments and culture she has. In this study, it is aimed to examine the child education adequacy levels of Syrian mothers living in Turkey, whose children are between the ages of 5-12, in terms of different variables. The study's universe was created by Syrian mothers living in Mardin province, while 130 mothers selected by selective sampling from Turkish literate mothers who were willing to participate in the study constitute the sample of the research. The data of the study was collected through "General Information Form" and "Child Education Proficiency Scale (CEPS)". The data obtained from the study were evaluated with SPSS 24.0 package program and one-way analysis of variance (ANOVA) and Tukey HSD test were used for data analysis. The results of the study revealed that mothers' educational competence did not differ according to the age of the mothers and the people with whom the child was staying. According to the maternal education status variable, it was determined that there was a statistically significant difference in the child's development sub-dimension score averages and the child's development sub-dimension score averages according to the child's recognition and child orientation sub-dimension score averages ($p < 0.05$).

Key words: Children's education, Syrian mothers, Migrant children

GİRİŞ

Göç etmek zorunda kalan bireyleri etkileyen birçok etken bulunmaktadır. Bunlar göç öncesi, göç sırası ve göç sonrası etken olarak gruplanmaktadır. Bireylerin göç ettikleri ülkelerde maruz bırakıldıkları travmatik olaylardan birçoğunu, akrabalarından ve sevdiklerinden ayrı kalma ve geride bıraktıkları şeyler göç öncesi faktörleri oluşturmaktadır. Göç esnasında yaşanan durumlar, ölümler, göç etme hali, şiddete maruz kalma, yetersiz ve sağlıklı beslenme, sağlık, zor yaşam koşulları gibi etkenler meydana gelirken; göç edilen yere adapte olma, sosyal hizmetlerden faydalanma, ayrımcılık ve sosyal dışlanma, dil sıkıntısı, eğitim hizmetlerine ulaşma gibi süreçler ise göç sonrası etmenleri oluşturmaktadır (Measham ve diğerleri, 2014).

Göçmen bireylerin, özellikle kadınların ve annelerin psikolojik sağlığını olumsuz etkileyen en önemli nedenlerden biri sosyal yalnızlıktır (Renzaho ve Oldroyd, 2014). Çinli, Afrikalı, Afgan, Lübnanlı, Suriyeli, Iraklı ve Ürdünlü göçmen annelerin katılımıyla yapılan çalışmada, göçmen annelerin sosyal yalnızlık yaşadığını ve bu yalnızlığın en büyük sebebininse ailesiz olmalarından kaynaklandığını saptamıştır. Yalnızlığın başka bir sebebi de yetersiz dil, konuşamama, kendini ifade edememeye bağlı arkadaş edinememe olarak tanımlanmıştır. Bunun ile birlikte; Kore, Vietnam, Filipinler gibi Asya toplumlarında, özellikle kadınlar çocuklarını yetiştirirken eşinin ailesi ile birlikte yaşamaktadır. Böylelikle göç etmek durumunda kaldığında bebeği olan anneler bu durumda büyük yalnızlık duygusu yaşamaktadır. Bu sosyal yalnızlık önemli derecede stres ve melankolik ruh haline sebep olmaktadır

(Bandyopadhyay ve diğeri, 2010). Anneler; anneliğın getirdiği çeşitli zorluk ile birlikte göçün getirdiği dil sıkıntısı, ırkçılık, ayrımcılık, ekonomik sıkıntılar, sağlık sorunları; ayrıca bu sıkıntılarla baş edebilmede yetersizlik hissetme ve sosyal yalnızlık duyguları yaşayabilmektedir (Greig 2003, Liamputtong and Naksook, 2003). Genellikle doğum sonrası dönemde yeni bir role adapte olmaya çalışan göçmen bir kadının sosyal izolasyon yaşaması, psikososyal sorunlarla karşılaşma olasılığını artırmakta ve annelik görevlerini yerine getirememesine etken olabilmektedir (Greig, 2003). Bandura'nın öz yeterlik ile ilgili yaptığı açıklamalar ile oluşturduğu tabloya uyumlu olarak annelik ya da ebeveynlik öz yeterliği çoğu araştırmada değişik versiyonlarda tanımlanmıştır.

Ebeveyn öz yeterliğinin, ebeveynlerin; anne baba rollerini bilgili ve etkin olarak idame etmeleri ve buna dair umutlarının (Teti ve Gelfand, 1991), çocuklarının hal ve hareketlerinde ve bütün gelişim evrelerinde olumlu etki yaratabilmelerine ait düşünceleri (Coleman, 1998), kendilerini anne baba rollerinde donanımlı hissetme anlamlarında tanımlar ortaya çıkarılmıştır (Hassall, Rose ve McDonald, 2005). Yapılan akademik çalışmalarda; incelenen konu ile ilgili makalelerde kavram analizi çalışmalarında, ebeveyn öz yeterliği kavramının kullanım biçimlerine ve niteliklerine dair yaptıkları çalışmaların; kavram ile ilgili bileşenlerin saptanması ile ebeveyn öz yeterliği tanımlamışlardır. Böylece, tanımlanan ebeveyn öz yeterliği, "anne babanın çocuğunun koruma ve desteklenmesi ilgili birkaç vazifeye bağlı olduğu ve kendi yeteneği ve yeterliliğine ait değer ve görüş" olarak ifade edilmiştir (de Montigny ve Lacharite, 2005, s.378). Çocuğun akademik ve bilişsel gelişiminin desteklenmesinde erken yaşlarda ev ortamında öğrenme şartlarının uygun olmasının önemli olduğu ve üst düzey ebeveyn öz yeterliği olan annelerin çocuklarıyla birlikte oyunlara katılıp her türlü gereksinimlerini karşılamak için istekli olduğu belirlenmiştir (Machida, Taylor ve Kim, 2002). Bandura'nın (1977, 1982, 1997) öz yeterlik yaklaşımına göre yüksek ebeveyn öz yeterlik algısının ebeveynlikle ilgili görevleri üstlenmek konusunda anne babaların kendilerine olan özgüvenlerini, ihtiyaç duyulduğunda ileri seviyede gayret etmelerini, güçlüklerle karşılaştıklarında problem çözümünde istikrarlı olmalarını ve başaramama duygusunu en alt düzeyde yaşamalarını sağlamaya yardımcı olabilmesi yaklaşımın temel amaçlarındandır. Ebeveyn öz yeterliğiyle da hassas, uyarıcı, ceza verici olmayan destek sağlama ve aktif olan ebeveynlik doğrutusunda ilerleyen ve anne baba rollerini benimseyip uyum sağlama becerileri arasında ilişki olduğu gösterilmiştir (Coleman, 1998). Annelerin; yaşamlarında var olan bazı özelliklerin ve maruz bırakıldıkları bir takım problemlerin ebeveynlik öz yeterlik düzeylerine etki edip, bunun ile birlikte çocuklarda birkaç sıkıntının oluşabileceği ve bu sıkıntı problemin anneler tarafından daha negatif bir şekilde algılanmaya meyilli olunduğu

belirtilmektedir (Hassall, Rose ve McDonald, 2005; Scheel ve Rieckmann, 1998; Seybold, Fritz ve MacPhee, 1991). Annelik stresi ve depresyonun, annelerin algıladıkları ebeveynlik öz yeterliklerine etkide bulunarak, bebeklerin davranış problemleriyle baş etmede güçlük yaşadıkları ifade edilmiştir (Anthony ve diğerleri, 2005; Bor ve Sanders, 2004; Hastings ve Brown, 2002; Maniadaki ve diğerleri, 2005; Teti ve Gelfand, 1991).

Bu çalışmada çocuğu 5-12 yaş aralığında olan Türkiye'deki göçmen Suriyeli annelerin çocuk eğitimi yeterliliği düzeylerini incelemek ve farklı değişkenlere göre çocuk eğitimi yeterliliğinin farklılık gösterip göstermediğini araştırmaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Çocuğu 5-12 yaş aralığında olan Türkiye'deki göçmen Suriyeli annelerin çocuk eğitimi yeterlilik düzeyleri nasıldır?
- Çocuğu 5-12 yaş aralığında olan Türkiye'deki göçmen Suriyeli annelerin çocuk eğitimi yeterliliği; annelerin yaşı, eğitim durumu, çocuk sayısı ve çocuğun kaldığı kişiler değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma, tarama modelinde planlanmış olup, betimsel niteliktedir. Tarama modeli, araştırılan konu hakkındaki verileri etkileme ve değiştirme amacı gütmeyen şu anda ve ya geçmişte yaşanmış olay ve durumları tanımlamayı ve betimlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2013).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Mardin ilinde yaşayan Suriyeli anneler oluştururken, Türkçe okuryazar ve çalışmaya katılmaya istekli olan anneler içerisinde seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen 5-12 yaş arasında çocuğa sahip 130 anne araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Tablo 1 incelendiğinde katılımcı annelerin %49.2'si 20-30 yaş aralığında, %7.7'si 51 yaş ve üzerindedir. Annelerin %40.9'u ortaokul, %10'u ilkokul mezunudur. Araştırmaya katılan annelerin çocuklarının %85.4'ünün anne ve babaları ile birlikte yaşadıkları görülmüştür. %3.8'i sadece anneleri ile birlikte yaşamaktadır. Annelerin %43.8'i 4 ve üzeri sayıda çocuğa sahipken; %16.9'u tek çocuğa sahiptir.

Tablo 1. Annelerin demografik özelliklerine göre dağılımı

		n	%
Yaş	20-30	64	49.2
	31-40	38	29.2
	41-50	18	13.8
	51 ve üzeri	10	7.7
Eğitim Durumu	Okuryazar değil	19	14.6
	İlkokul	13	10.0
	Ortaokul	53	40.8
	Lise	27	20.8
	Üniversite	17	13.1
Çocuğun Birlikte Yaşadığı Kişiler	Anne	5	3.8
	Anne ve baba	111	85.4
	Diğer (teyze vb.)	14	10.8
Ailedeki çocuk sayısı	1	22	16.9
	2	27	20.8
	3	24	18.5
	4 ve üzeri	57	43.8
Toplam		130	100

Veri Toplama Araçları

Genel Bilgi Formu'nda, annelere ait yaş, eğitim durumu, çocuğun birlikte yaşadığı kişiler ve ailedeki çocuk sayısı bilgilerine yönelik sorular yer almaktadır.

Çocuk Eğitimi Yeterliği Ölçeği (ÇEYÖ)

Araştırma için Yeşil, R., Aslander, M., Sahan, E. (2018) tarafından ebeveynlerin çocuk eğitimi yeterlik düzeylerini ölçmek amacı ile geliştirilen "Çocuk Eğitimi Yeterliği Ölçeği" kullanılmıştır. ÇEYÖ 37 madde ve 5 faktörden oluşan 0 (Hiçbir Zaman) – 4 (Her Zaman) şeklinde derecelendirilen 5'li likert tipi bir ölçektir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 144, en düşük puan ise 0'dir. Ölçeğin alt boyutlarını Sorumluluk Kazandırma (11 madde), İletişim-Etkileşim (11 madde), Çocuğu Tanıma (8 madde), Çocuğu Geliştirme (4 madde) ve Çocuğu Yönlendirme (3 madde) oluşturmaktadır (Yeşil, R., Aslander, M., Sahan, E., 2018). ÇEYÖ'nin KMO değeri 0,942; Bartlett testi değerleri χ^2 : 8419,017; sd: 666; $p < 0,001$ olarak belirlenmiştir. Ölçekteki maddeler genel varyansın %52,9'unu açıklamaktadır. Maddelerin ayırt edicilik güçleri ve madde-toplam korelasyonlarının tamamı anlamlıdır ($p < 0,001$). Ölçeğin genelinin Cronbach alpha güvenirlik katsayısı 0,922'dir (Yeşil, R., Aslander, M., Sahan, E., 2018).

Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin analizi SPSS 24 paket programı yardımıyla gerçekleştirilmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde bağımsız değişkenler için betimsel istatistik hesaplamaları yapılmıştır. Annelerin çocuk eğitimi yeterliliği, annelerin yaşına, çocuğun kaldığı kişilere, annenin eğitim durumuna ve çocuk sayısına göre farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile analiz edilmiştir. Anlamlı çıkan F değeri için, farkın hangi grupların ortalamalarından kaynaklandığını belirlemek için de tukey HSD testi kullanılmıştır.

BULGULAR

Bu çalışmada elde edilen bulgular aşağıda yer almaktadır.

Tablo 2. Annelerin ÇEYÖ alt boyut puanlarının dağılımı

ÇEYÖ (n=130)	Min-Max	Ort±SD
Sorumluluk Kazandırma	17-44	33.79±4.71
İletişim-Etkileşim	13-44	32.93±6.13
Çocuğu Tanıma	9-32	24.84±4.26
Çocuğu Geliştirme	3-16	10.49±2.91
Çocuğu Yönlendirme	0-13	7.65±3.34

Tablo 2 incelendiğinde; Çocuk Eğitimi Yeterliliği Ölçeği (ÇEYÖ) alt boyutlarına ilişkin puanların dağılımı görülmektedir. Araştırmaya dâhil edilen annelerin Sorumluluk kazandırma alt boyutuna ilişkin puanları 17-44 arasında değişmekte olup, ortalaması 33.79±4.71'dir. İletişim-etkileşim alt boyut puanına ilişkin puanları 13-44 arasında değişmekte olup, ortalaması 32.93±6.13'tür. Çocuğu tanıma alt boyutuna ilişkin puanları 9-32 arasında değişmekte olup, ortalaması 24.84±4.26'dır. Çocuğu geliştirme alt boyut puanları 3-16 arasında değişmekte ve ortalaması 10.49±2.91 olarak hesaplanmıştır. Çocuğu yönlendirme alt boyutuna ilişkin puanların 0-33 arasında değişmekte olduğu ve ortalamasının 7.65±3.34 olduğu saptanmıştır.

Tablo 3. Çocuk eğitimi yeterliliği ölçeği puanlarının yaşa göre betimsel istatistikleri

Alt Boyutlar	Yaş	N	\bar{X}	S
Sorumluluk Kazandırma	20-30	63	33.71	5.07
	31-40	38	33.68	4.72
	41-50	18	34.55	4.09
	51 ve üzeri	11	33.40	3.74
İletişim-Etkileşim	20-30	63	33.44	5.77
	31-40	38	32.15	7.27
	41-50	18	33.05	5.78
	51 ve üzeri	11	32.50	4.57

Çocuğu Tanıma	20-30	63	24.61	4.36
	31-40	38	25.42	4.41
	41-50	18	25.00	4.36
	51 ve üzeri	11	23.80	2.78
Çocuğu Geliştirme	20-30	63	11.06	2.68
	31-40	38	9.62	3.07
	41-50	18	10.38	3.38
	51 ve üzeri	11	10.30	2.40
Çocuğu Yönlendirme	20-30	63	8.15	3.30
	31-40	38	7.02	3.30
	41-50	18	7.88	3.16
	51 ve üzeri	11	6.40	3.86

Tablo 3 incelendiğinde; annelerin yaşa göre çocuk eğitimi yeterliğine ilişkin puan ortalamaları arasında farklar görülmektedir. Bu farkların anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Testi sonuçları Tablo 4'te özetlenmiştir.

Tablo 4. Annelerin çocuk eğitimi yeterliliği ölçeği alt boyut puanlarının yaşa göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonuçları

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Sorumluluk Kazandırma	Gruplar arası	12.848	3	4.283	0.189	0.904
	Gruplar içi	2833.912	125	22.671		
	Toplam	2846.760	128			
İletişim-Etkileşim	Gruplar arası	41.451	3	13.817	0.361	0.781
	Gruplar içi	4784.053	125	38.272		
	Toplam	4825.504	128			
Çocuğu Tanıma	Gruplar arası	27.179	3	9.060	0.493	0.688
	Gruplar içi	2295.720	125	18.366		
	Toplam	2322.899	128			
Çocuğu Geliştirme	Gruplar arası	49.418	3	16.473	1.978	0.121
	Gruplar içi	1040.830	125	8.327		
	Toplam	1090.248	128			
Çocuğu Yönlendirme	Gruplar arası	47.834	3	15.945	1.440	0.234
	Gruplar içi	1395.589	126	11.076		
	Toplam	1443.423	128			

Tablo 4'te annelerin yaşa göre çocuk eğitimi yeterliğine ilişkin puan ortalamalarının anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) tekniği uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda yaş değişkenine göre fark tüm alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur ($p>0,05$). Bu sonuca göre, annelerin çocuk eğitimi yeterliğinin yaşa göre farklılaşmadığını söylemek mümkündür.

Tablo 5. Çocuk eğitimi yeterliliği ölçeği puanlarının anne eğitim durumuna göre betimsel istatistikleri

Alt Boyutlar	Anne Eğitim Durumu	N	\bar{X}	S
Sorumluluk Kazandırma	Okuryazar değil	19	32.78	4.46
	İlkokul	13	30.53	5.88
	Ortaokul	52	34.42	4.73
	Lise	27	33.96	4.59
	Üniversite	17	34.94	3.09
İletişim-Etkileşim	Okuryazar değil	19	31.57	5.55
	İlkokul	13	29.30	6.60
	Ortaokul	52	33.84	6.36
	Lise	27	33.77	5.43
	Üniversite	17	33.37	6.18
Çocuğu Tanıma	Okuryazar değil	19	24.10	3.28
	İlkokul	13	20.66	6.62
	Ortaokul	52	25.71	4.17
	Lise	27	25.11	3.75
	Üniversite	17	25.58	2.47
Çocuğu Geliştirme	Okuryazar değil	19	8.73	2.95
	İlkokul	13	10.46	2.90
	Ortaokul	52	11.11	3.09
	Lise	27	10.51	2.29
	Üniversite	17	10.52	2.80
Çocuğu Yönlendirme	Okuryazar değil	19	4.78	3.04
	İlkokul	13	7.92	3.22
	Ortaokul	52	8.09	3.28
	Lise	27	7.85	3.58
	Üniversite	17	9.05	1.81

Tablo 5 incelendiğinde; annelerin eğitim durumuna göre çocuk eğitimi yeterliliğine ilişkin puan ortalamaları arasında farklar görülmektedir. Bu farkların anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Testi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Annelerin çocuk eğitimi yeterliliği ölçeği alt boyut puanlarının anne eğitim durumuna göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonuçları

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Sorumluluk Kazandırma	Gruplar arası	200.507	4	50.127	2.354	0.058	
	Gruplar içi	2618.985	123	21.293			
	Toplam	2819.492	127				
İletişim-Etkileşim	Gruplar arası	272.320	4	68.080	1.849	0.124	
	Gruplar içi	4528.610	123	36.818			

	Toplam	4800.930	127				
	Gruplar arası	271.474	4	67.868			
Çocuğu Tanıma	Gruplar içi	2047.995	123	16.650	4.076	0.004*	Ortaokul/İlkokul
	Toplam	2319.469	127				
	Gruplar arası	78.793	4	19.698			
Çocuğu Geliştirme	Gruplar içi	1011.199	123	8.221	2.396	0.054	
	Toplam	1089.992	127				
	Gruplar arası	201.709	4	50.427			Ortaokul/Okuryazar değil
Çocuğu Yönlendirme	Gruplar içi	1238.958	123	9.992	5.047	0.001*	Üniversite/Okuryazar değil
	Toplam	1440.667	127				

Tablo 6'da annelerin anne eğitim durumuna göre çocuk eğitimi yeterliğine ilişkin puan ortalamalarının anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) tekniği uygulanmıştır. Yapılan Tukey HSD çoklu karşılaştırma analizi sonucunda anne eğitim durumu değişkenine göre çocuğu tanıma ve çocuğu yönlendirme alt boyut puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu ($p < 0,05$) saptanmıştır. Farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey HSD çoklu karşılaştırma tekniği kullanılmıştır. *Çocuğu tanıma* alt boyutunda ortaokul mezunu annelerin ilkökul mezunu annelere göre çocuk eğitimi yeterliği ortalamalarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. *Çocuğu yönlendirme* alt boyutunda ortaokul ve üniversite mezunu annelerin okuryazar olmayan annelere göre çocuk eğitimi yeterliği ortalamalarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 7. Çocuk eğitimi yeterliliği ölçeği puanlarının çocuğun birlikte yaşadığı kişiye göre betimsel istatistikleri

Alt Boyutlar	Çocuğun		N	\bar{X}	S
	birlikte yaşadığı kişi (ler)				
Sorumluluk Kazandırma	Anne		5	30.80	2.48
	Anne ve baba		110	34.04	4.73
	Diğer (teyze vb.)		15	32.92	4.96
İletişim-Etkileşim	Anne		5	31.80	4.38
	Anne ve baba		110	33.30	6.12
	Diğer (teyze vb.)		15	30.50	6.56
Çocuğu Tanıma	Anne		5	23.20	2.04
	Anne ve baba		110	25.10	4.16
	Diğer (teyze vb.)		15	23.35	5.27
Çocuğu Geliştirme	Anne		5	11.20	1.92

	Anne ve baba	110	10.41	2.85
	Diğer (teyze vb.)	15	10.85	3.71
	Anne	5	7.20	4.32
Çocuğu Yönlendirme	Anne ve baba	110	7.62	3.19
	Diğer (teyze vb.)	15	8.07	4.30

Tablo 7 incelendiğinde; çocukların kaldığı kişilere göre annelerin çocuk eğitimi yeterliğine ilişkin puan ortalamaları arasında farklar görülmektedir. Bu farkların anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Testi sonuçları Tablo 8’de özetlenmiştir.

Tablo 8. Annelerin çocuk eğitimi yeterliliği ölçeği alt boyut puanlarının çocukların birlikte yaşadığı kişilere göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonuçları

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Sorumluluk Kazandırma	Gruplar arası	62.258	2	31.129	1.409	0.248
	Gruplar içi	2784.501	126	22.099		
	Toplam	2846.760	128			
İletişim-Etkileşim	Gruplar arası	104.104	2	52.052	1.389	0.253
	Gruplar içi	4721.400	126	37.471		
	Toplam	4825.504	128			
Çocuğu Tanıma	Gruplar arası	52.194	2	26.097	1.448	0.239
	Gruplar içi	2270.705	126	18.021		
	Toplam	2322.899	128	2.485		
Çocuğu Geliştirme	Gruplar arası	4.970	2	8.613	0.289	0.750
	Gruplar içi	1085.278	126			
	Toplam	1090.248	128	1.793		
Çocuğu Yönlendirme	Gruplar arası	3.586	2	11.337	0.258	0.854
	Gruplar içi	1439.837	126			
	Toplam	1443.423	128			

Tablo 8’te çocukların kaldığı kişilere göre annelerin çocuk eğitimi yeterliğine ilişkin puan ortalamalarının anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) tekniği uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda çocuğun kaldığı kişi değişkenine göre fark tüm alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur ($p>0,05$). Bu sonuca göre, annelerin çocuk eğitimi yeterliğinin çocukların kaldığı kişilere göre farklılaşmadığını söylemek mümkündür.

Tablo 9. Çocuk eğitimi yeterliliği ölçeği puanlarının çocuk sayısına göre betimsel istatistikleri

Alt Boyutlar	Çocuk Sayısı	N	\bar{X}	S
Sorumluluk Kazandırma	1	22	34.95	3.87
	2	26	33.42	5.76
	3	24	33.33	4.76

	4 ve üzeri	58	33.71	4.51
İletişim-Etkileşim	1	22	33.71	4.85
	2	26	33.44	6.55
	3	24	31.41	6.59
	4 ve üzeri	58	33.05	6.20
Çocuğu Tanıma	1	22	25.54	2.95
	2	26	23.80	5.10
	3	24	23.79	4.70
	4 ve üzeri	58	25.49	3.98
Çocuğu Geliştirme	1	22	11.63	2.49
	2	26	11.11	2.65
	3	24	9.16	3.40
	4 ve üzeri	58	10.32	2.78
Çocuğu Yönlendirme	1	22	8.54	2.97
	2	26	8.48	3.40
	3	24	6.79	3.67
	4 ve üzeri	58	7.28	3.23

Tablo 9 incelendiğinde; çocuk sayısına göre annelerin çocuk eğitimi yeterliğine ilişkin puan ortalamaları arasında farklar görülmektedir. Bu farkların anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Testi sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Annelerin çocuk eğitimi yeterliliği ölçeği alt boyut puanlarının çocuk sayısına göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonuçları

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
				1			
Sorumluluk Kazandırma	Gruplar arası	38.617	3	12.872	0.573	0.634	
	Gruplar içi	2808.143	125	22.465			
	Toplam	2846.760	128				
İletişim-Etkileşim	Gruplar arası	75.876	3	25.292	0.666	0.575	
	Gruplar içi	4749.628	125	37.997			
	Toplam	4825.504	128				
Çocuğu Tanıma	Gruplar arası	89.202	3	29.734	1.664	0.178	
	Gruplar içi	2233.697	125	17.870			
	Toplam	2322.899	128				
Çocuğu Geliştirme	Gruplar arası	82.943	3	27.648	3.431	0.019*	Bir/Üç
	Gruplar içi	1007.305	125	8.058			
	Toplam	1090.248	128				
Çocuğu Yönlendirme	Gruplar arası	61.761	3	20.587	1.877	0.137	
	Gruplar içi	1381.662	125	10.966			
	Toplam	1443.423	128				

Tablo 10'da annelerin çocuk sayısına göre çocuk eğitimi yeterliğine ilişkin puan ortalamalarının anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) tekniği uygulanmıştır. Yapılan Tukey HSD analizi sonucunda çocuk sayısı değişkenine göre çocuğu geliştirme alt boyut

puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu ($p<0,05$) saptanmıştır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey HSD çoklu karşılaştırma tekniği kullanılmıştır. *Çocuğu geliştirme* alt boyutunda bir çocuğa sahip olan annelerin üç çocuğa sahip annelere göre çocuk eğitimi yeterliği ortalamalarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Farklı kültürlere sahip olup ortak noktada bir araya gelen bireylerin, kültürel uyum sorunları da ortaya çıkmaktadır. Göçün akabinde geçmişleri farklı olan bireyler yerleşik durumda olan bireyler ile birlikte dil, din, gelenek ve kültür gibi çeşitli değişkenlere maruz kalmışlardır (Aksoy, 2012). Araştırma sonuçları, annelerin çocuk eğitimi yeterliğinin annelerin yaşına ve çocuğun kaldığı kişilere göre farklılaşmadığını ortaya koymuştur. Goetting (1986) annenin yaşının artıkça ebeveynlikten elde ettiği doyumunda arttığını öne sürmüştür. Ayrıca Conrad (1990)'ın 50 anneyle yapmış olduğu çalışmada yaşça büyük annelerin daha genç annelere göre çocuk bakımında ve ortaya çıkan problemleri yönetmede daha etkili stratejiler geliştirdiklerini bulmuştur. Buna zıt olarak, Coleman ve Karreker (2003) ve Tarkka (2003) ebeveyn öz yeterliliği ve anne yaşı arasında negatif kolarasyon olduğunu ortaya koymuşlardır. Ancak, yukarıda belirtildiği gibi çalışmamızda annelerin çocuk eğitimi yeterliğinin yaşa göre farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır. Kendall ve Bloomfield (2005)'in 22-52 yaşları arasında bulunan 58 anneyle yaptıkları çalışmada farklı sayıda çocuk sayısına sahip aileler arasında çocuk eğitimi yeterliliği açısından anlamlı farklılıklar bulunamamıştır. Benzer şekilde, Seçer, Çeliköz ve Yaşa (2008)'nın çocukları anaokuluna giden 304 anneyle yaptıkları çalışmada, annelerin ilk ebeveyn olma yaşlarına göre ebeveynliğe yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılaşma olmadığını ortaya koymuşlardır. Ebeveynler arası annelerin yeterlilikleriyle ilgili pozitif bir ilişkisi vardır. Ancak, problemler evlilikler veya sosyal destek eksiklikleri durumlarında anne yeterliliklerinin olumsuz bir şekilde etkilendiği görülmüştür (Cutrona ve Troutman, 1986). Türkiye'de yaşayan göçmen Suriyeli annelerin çocuk eğitimi yeterliliği konusu ile ilgili olarak; göç eden kadınlarda, göç ile beraber çok kültürlülüğün artması nedeniyle uyum sorunlarının yaşanması söz konusu olmuştur. Uyum sorunlarının başında dil engeli gelmektedir (Taşçı-Duran ve diğerleri, 2012). Evli olmak, bir eş ile destekleyici bir ilişkiye sahip olmak ve evlilik kalitesi, daha yüksek öz yeterlik ve yetkinliğe neden olmaktadır (Porter ve Hsu, 2003). Bunun yanı sıra; Suriyeli göçmen ailelerde evin erkeği çalışmak için aileden uzaklaşmış ise, çocuklarıyla bir başına kalan kadınlar çocukların kontrolünü tam anlamıyla sağlayamamaktadır. Eşinden de ekonomik destek görememektedir (Güneş, 2006). Bundan dolayı, zor şartlarla mücadele etmek

zorunda kalan özellikle anneler çocuk eğitimi ile yeterince ilgilenememekte veya yeterli donanıma sahip olamamaktadır. Anne eğitim durumu değişkenine göre çocuğu tanıma ve çocuğu yönlendirme alt boyut puan ortalamalarında anlamlı fark olduğu ($p<.05$) saptanmıştır. Araştırmamızda annelerin anne eğitim durumuna göre çocuk eğitimi yeterliğine ilişkin *Çocuğu tanıma* alt boyutunda ortaokul mezunu annelerin ilkökul mezunu annelere göre çocuk eğitimi yeterliği ortalamalarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. *Çocuğu yönlendirme* alt boyutunda ortaokul ve üniversite mezunu annelerin okuryazar olmayan annelere göre çocuk eğitimi yeterliği ortalamalarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Coleman ve Karraker (2000) eğitim düzeyi yüksek annelerin eğitim düzeyi daha düşük annelere göre yetkinlik inançlarının daha fazla olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde Cutrona ve Troutman (1986) da annelerin eğitim düzeylerinin artıkça yetkinlik algılarının da yükseldiğini ifade etmiştir. Kendall ve Bloomfield (2005) iyi eğitilmiş annelerin ebeveynlik rolünde daha düşük seviyede eğitim düzeyine sahip ve eğitimlerini genç yaşta tamamlamış uzun süredir çalışan annelere göre daha yeterli olduğu görülmüştür. Bireyi ve de çocuğu tanıma, kişinin bir bütün açısından onu diğer bireylerden ayıran özelliklere ne ölçüde sahip olduğunu ortaya çıkarmaya ve bu özellikleri geliştirmeye olanak sağlar (Yeşilyaprak, Güngör, Kurç., 1996). Çocuğu yönlendirme, bireyin yetişkinler tarafından ilgi, alaka ve yeteneklerine göre yönlendirilmeleridir (İrfan, 2011). Aynı zamanda göçe maruz kalan çocukların uyum, akademik performansları, ailenin ilgisiz olma hali, ailedeki bireylerin sayısı, ders çalışma ortamının bulunmaması, ailenin eğitim ile ilgili bilinçsizliği, ailenin sosyo-ekonomik durumundan dolayı çocukların ruh hallerinin bozulması gibi sorunlar çocuğun eğitim hayatını etkilemektedir (Kaştan, 2015). Çocuk sayısı değişkenine göre ise çocuğu geliştirme alt boyut puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu ($p<.05$) saptanmıştır. Çocuğu geliştirme alt boyutunda bir çocuğa sahip olan annelerin üç çocuğa sahip annelere göre çocuk eğitimi yeterliği ortalamalarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bandura (1995) öz yeterliğinin geçmiş başarılar ve deneyimlerle arttığını belirtmiştir. Buna göre, daha önce ebeveynlik görevlerini yapmış olan kadınlar, bu görevleri tekrar yerine getirmede kendilerini daha başarılı hissederler (Bryanton ve diğerleri, 2008). Khorsandi ve diğerleri (2008), Ip, Chan ve Chien (2005) ve Yurtsever Kılıçgün (2017)'ün yapmış oldukları çalışmalarda çocuk sayısı ile öz-yeterlilik arasında anlamlı fark bulunamamıştır.

KAYNAKÇA

- Aksoy, Z. (2012). *Uluslararası göç ve kültürlerarası iletişim*, Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 5(20), 292-303
- Anthony, L. G., Anthony, B. J., Glanville, D. N., Naiman, D. Q., Waanders, C., & Shaffer, S. (2005). *The relationship between parenting stress, parenting behaviour and preschoolers' social competence and behaviour problems in the classroom*. *Infant and Child Development* 14, 133-154.
- Bandyopadhyay M, Small R, Watson LF, Brown S. (2010). *Life with a new baby: How do immigrant and Australianborn women's experiences compare?* *Aust N ZJPublic Health*, 34:412–421.
- Bryanton, J., Gagnon, A. J., Hatem, M., & Johnston, C. (2008). *Predictors of early parenting self-efficacy: Results of a prospective cohort study*. *Nursing Research*, 57(4), 252-259.
- Coleman, P. K. (1998). *Maternal self-efficacy beliefs as predictors of parenting competence and toddlers' emotional, social, and cognitive development*. Unpublished doctoral dissertation, the Eberly College of Arts and Sciences. West Virginia University, Morgantown.
- Coleman, P.K. & Karraker, K. H. (2000). *Parenting self-efficacy among mothers of school-age children: Conceptualization, measurement, and correlates*. *Family Relations*, 49, 13-24.
- Coleman, P. K., & Karraker, K. H. (2003). *Maternal self-efficacy beliefs, competence in parenting, and toddlers' behavior and developmental status*. *Infant Mental Health Journal*, 24, 126-148.
- Conrad, 9. (1990). *Using self-efficacy theory to explain maternal confidence during toddlerhood*. Yayınlanmamış doktora tezi, University of Illinois at Chicago, Chicago.
- Cutrona, C. E., & Troutman, B. R. (1986). *Social support, infant temperament, and parenting self efficacy: a mediational model of postpartum depression*. *Child Development*, 57(6), 1507-1518
- De Montigny, F., & Lacharite, C. (2005). *Nursing theory and concept development or analysis perceived parental efficacy: Concept analysis*. *Journal of Advanced Nursing*, 49(4), 387-396.
- Güneş, F. (2006). *Göç, yoksulluk ve sosyal politika*, İktisadi Araştırmalar Vakfı, Erişim Adresi: <http://www.iav.org.tr/yonetim/dosya/seminer/adanagoc3.pdf>
- Goetting, A. (1986). *Parental satisfaction*. *Journal of Family Issues*, 7, 83-109.
- Greig F (2003). *Babies, bonds and boundaries: a study of maternity among Vietnamese-Australian women in Melbourne*. (Mastersthesi). Melbourne, University of Melbourne.

- Hassall, R., Rose J., & McDonald, J. (2005). *Parenting stress in mothers of children with an intellectual disability: the effects of parental cognitions in relation to child characteristics and family support*. Journal of Intellectual Disability Research, 49(6), 405-418.
- Ip, W., Chan, D. and Chien, W. (2005). *Chinese version of the Childbirth Self-efficacy Inventory*. Journal of Advanced Nursing, 51(6), pp.625-633.
- İrfan, O. (2011). *Kurumsal eğitimcinin el kitabı: eğitim öncesi, eğitim anı, eğitim sonrası*. Cinius Yayınları. İstanbul
- Kaştan, Y. (2015). *Türkiye’de göç yaşamış çocukların eğitim sürecinde karşılaşılan problemler*. Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi, 2(4).
- Kendall, S., & Bloomfield, L. (2005). *Developing and validating a tool to measure parenting self-efficacy*. Journal of Advanced Nursing, 51(2), 174–181.
- Khorsandi, M., Ghofranipour, F., Faghihzadeh, S., Hidarnia, A., Akbarzadeh Bagheban, A. ve Aguilar-Vafaie, M. (2008). *Iranian version of childbirth self-efficacy inventory*. Journal of Clinical Nursing, 17(21), 2846-2855.
- Machida, S., Taylor, A. R., & Kim, J. (2002). *The role of maternal beliefs in predicting home learning activities in Head Start families*. Family Relations, 51, 176-184.
- Measham, T.,Jaswant, G., Rousseau, C., Pacione, L., Blais-McPherson, M. ve Nadeau, L. (2014).*Refugee, children and their,families:Supporting psychological wellbeing and positive adaptation following migration*. Health Care,44, 208-215.
- Porter, C. L., Hsu, H. C. (2003). *First-time mothers’ perceptions of efficacy during the transition to motherhood: Links to infant temperament*. Journal of Family Psychology, 17(1), 54-64.
- Seçer, Z. , Çeliköz, N. , Yaşa, S. (2008). *Okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların annelerinin ebeveynliğe yönelik tutumları*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19, 413–428
- Tarkka MT. (2003). *Predictors of maternal competence by first-time mothers when the child is 8 months old*. Journal of Advanced Nursing. 41(3), 233-240.
- Taşçı Duran, E., Okçay, H. (2012). *Etnik iletişim kadın sağlığını nasıl etkiliyor?*, SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi. 25, 251-257.
- Teti, D. M., & Gelfand, D. M. (1991). *Behavioral competence among mothers of infants in the first year: the meditational role of maternal self-efficacy*. Child Development, 62, 918-929.
- Yeşilyaprak, B., Güngör, A. ve Kurç, G. (1996). *Eğitsel ve mesleki rehberlik*. 2. Baskı, Varan Matbaacılık, Ankara.
- Yurtsever Kılıçgün, M. (2017). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocukların Annelerinin Öz Yeterlilik Durumlarının İncelenmesi*. Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu (EYFOR 8), Ankara.

Extended Abstract

People are being obliged to leave their countries due to various reasons. Wars and natural disasters are foremost among those. Many people in our country have become asylum seekers due to civil war in Syria erupted as a result of the Arab Spring in 2011. The majority of the traumatic incidents exposed by the individuals in the countries they immigrated constitutes pre-immigration factors such as remaining separate of their beloved ones and things they left behind. Especially women in Asian societies such as Korea, Vietnam and Philippines live together with the families of their spouses while raising their children. Thus, in case of an obligation to immigrate, mothers with babies do experience a substantial sense of loneliness in certain circumstances. Mothers, in addition to various challenges of motherhood, experience certain distresses and problems caused by language barrier, racism, discrimination, economic difficulties, health problems resulting from immigration and furthermore, certain senses such as insufficiency and social break-off phenomenon. It is identified that appropriate and convenient learning conditions at home in early ages are highly significant for supporting the academic and cognitive development of the child and mothers with high level of parent self-efficacy are enthusiastic and willing to participate in the games with their children and fulfill all sorts of requirements thereof. It is further stated that certain attributes existing in and certain problems they have been exposed to in the lives of mothers did have influence on their self-efficacy levels and this condition may lead to certain problems and distresses in the children and such distresses are tend to be perceived negatively by mothers. The environment and family factor of the child are significant key factors in the development of the child. Mother, therefore, have a substantial place in child development. Duly realization and fulfillment of motherhood-related responsibilities and obligations and organization ability are defined as parent self-efficacy. The capacity of the parents with respect to child care and raising, their beliefs, judgements vary based on their cultures. In this study, it is aimed to review and study the levels of self-efficacies and competences related to child education of the immigrant Syrian mothers with the children between the ages of 5 and 12, living in Turkey. The study is designed in survey model and in descriptive qualification. The population of the research is consisted of the Syrian mothers living in Mardin province, while 130 mothers with children aged 5-12, selected by randomized sample method among the mothers able to speak Turkish and willing to participate in the study constitute the sample of the research. When Table-1 is reviewed, 49.2% of participant mothers are in the age interval between 20-30 and 7.7% are 51 years old and above. 40.9% of mothers are middle school graduates while 10% are elementary school graduates. It is revealed that 85.4%

of the children of the participant mothers live with their parents. 3.8% live only with their mothers. While 43.8% of mothers do have 4 or more children, 16.9% have a single child. Data of the research is collected by means of "General Information Form" and "Child Education Competence Scale (ÇEYO)". Data acquired by the research is assessed by SPSS 24.0 package software and one way variance analysis (ANOVA) and Turkey HSD test were utilized for the analysis of the data. The one way analysis of variance (ANOVA) was utilized to determine whether the mothers' competency for the child education differed based on the age of the mothers, the people with whom the child was cohabiting, the mother's educational status and the number of children. For the significant F values, Turkey HSD test was applied for the purpose of identifying the means of groups causing the difference. The outcomes of the research have revealed that child education competency did not differ based on the ages of mothers and the individuals that the children cohabit. It is identified that there is a statistically significant difference in the means of sub-dimension scores based on the variable of the number of children and in the means of sub-dimension scores for child familiarization and child guidance based on the variable of educational background of the mother.

YABANCI DİLLER YÜKSEKOKULUNDA AKADEMİK KAYTARMAYA YÖNELİK OLGU BİLİMSEL BİR ARAŞTIRMA*

Ezgi ÇETİN**, Yavuz ÇETİN***, Yaşar YAVUZ****

Özet

Bu araştırmanın temel amacı, öğretim görevlilerinin akademik kaytarma eğilimlerini ortaya koymak, kaytarmaya neden olan faktörleri ortaya koymak ve buna yönelik çözüm önerilerini açıklamaktır. Araştırma 2018-2019 akademik yılında Ege Bölgesi'nde bir devlet üniversitesinin Yabancı Diller Yüksekokulu'nda görev yapan 10 öğretim görevlisinin katılımıyla yürütülmüştür. Araştırma stratejisi, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji (olgu bilim) desenine dayanmaktadır. Çalışma grubu aykırı (uç) örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Görüşmeler en az 8 dakika ve en çok 16 dakika sürmüştür. Elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Öğretim görevlileri akademik kaytarmayı tanımlarken derse geç girme, düşük motivasyona sahip olma, güncel alan yazını takip etmeme, akademik yayın yapmama kodlarına ulaşılmıştır. Öğretim görevlileri akademik kaytarmasının nedenlerini öğrenciler açısından isteksiz olma ve düşük akademik başarı gösterme; öğretim görevlileri açısından karakter özelliği, yorgunluk, arkadaşlardan etkilenme, ekonomik sorunlar, deneyim eksikliği, mesleki tükenmişlik; yönetim açısından baskıcı idare tutumu, iletişim problemleri, zayıf denetim, yetersiz gözlem, hantal bürokrasi ve motivasyon artırmama; görev açısından ise işe inanmama, ders yükü fazlalığı şeklinde belirtmişlerdir. Öğretim görevlilerinin akademik kaytarmaya yönelik çözüm önerileri makro düzeyde; kaytarma davranışı gösteren öğretim görevlilerinin işten çıkarılması, 657 ve 2547 sayılı kanunlarında performans değerlendirme yaklaşımının benimsenmesi, ekonomik koşulların iyileştirilmesi, hizmet içi eğitim, motivasyon artırıcı önlemlerin alınması şeklindeyken mikro düzeyde çözüm önerileri ise sert idari disiplinin olması, gerektiğinde ceza verilmesi, sosyal etkinlik düzenlenmesi, kurumsal reel hedefler oluşturulması ve takım olma bilincinin geliştirilmesi şeklindedir.

Anahtar Kelimeler: Akademik kaytarma, sosyal kaytarma, fenomenoloji, yükseköğretim, öğretim görevlisi.

* Bu çalışmanın bir bölümü 2-4 Mayıs 2019 tarihleri arasında Dokuz Eylül Üniversitesi'nde düzenlenen 1. Uluslararası Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Doktora öğrencisi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Yönetimi ve Denetçiliği Anabilim Dalı, İzmir, e-posta: ezgi.meric@gmail.com Orcid id: 0000-0002-6532-8192

*** Doktora öğrencisi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Aydın, e-posta: yavuz.cetin@yandex.com Orcid id: 0000-0001-7257-1011

**** Doktor Öğretim Üyesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Yönetimi ve Denetçiliği Anabilim Dalı, İzmir, e-posta: yasar.yavuz@deu.edu.tr Orcid id: 0000-0002-5113-360X

A PHENOMENOLOGICAL STUDY ON ACADEMIC LOAFING IN THE SCHOOL OF FOREIGN LANGUAGES

Abstract

The main purpose of this research is to determine the academic loafing tendencies of the lecturers, to reveal the factors causing the loafing and to explain the solutions. The research was conducted in the academic year of 2018-2019 with the participation of 10 lecturers working in the School of Foreign Languages of a public university in the Aegean Region. The research strategy is based on the phenomenological pattern of qualitative research methods. The study group was selected by outlier sampling method. Semi-constructive interviews lasted at least 8 minutes and at most 16 minutes. Descriptive analysis was used in the analysis of the obtained data. The following codes were acquired as a result of lecturers' description of academic loafing: late arrival in the class, low motivation, not following the latest literature, not having academic publishing. According to the lecturers, the reasons for academic loafing were being unwilling and having low academic success in terms of students; characteristics, fatigue, being influenced by colleagues, financial problems, lack of experience, job burnout in terms of lecturers; administrative pressure, communication problems, weak supervision, insufficient observation, cumbersome bureaucracy and not being motivational in terms of the administration; disbelief in the job, work overload, misconception of duties in terms of the profession. Lecturers' proposed solutions for academic loafing were as follows: on macro-level, were firing lecturers who show academic loafing behaviours, adopting performance evaluation approach in Higher Education Laws no 657 and 2547, improving financial conditions, in-service training, taking measures to increase motivation; on micro-level, strong administrative discipline, using penalty in case of need, organizing social activities, developing institutional goals and team awareness.

Key words: Academic loafing, social loafing, higher education, phenomenology, lecturers.

GİRİŞ

Günümüz modern dünyasının çalışma ortamında bir işi yapmak için tek bir sorumlu kişi görevlendirildiğinde o kişi sorumluluğu üstlenmektedir. Ancak insanların çabalarını ortak bir hedefe doğru yönelttiğinde daha az çaba sarf etme eğiliminde oldukları görülmektedir. Bu durum, psikolojik terminolojide 'Ringelmann Etkisi' olarak adlandırılmaktadır. (Ringelmann, 1913; akt. Ilgın, 2013). Ringelmann Etkisi, iş yaşamında bireylerin yapmakla yükümlü oldukları görevleri örgütte başka bir üyenin yapabileceği düşüncesi doğrultusunda iş aksatma, kasti olarak performansta düşüş, umursamazlık, sorumlulukları ihmal etme şeklinde davranışlarla karşılık bulmaktadır (Liden, Wayne, Jaworski ve Bennett, 2004).

'Kaytarma' kavramı, Türk Dil Kurumu (2019) tarafından 'herhangi bir işten kaçmak', 'geri çevirmek' ve 'iade etmek' şeklinde tanımlanmaktadır. Alan yazın incelendiğinde, sosyal kaytarma ve sanal kaytarma olarak iki farklı türü olduğu görülmektedir (Yılmaz, Doğanalp ve Varol, 2016). Bireylerin performansını doğrudan olumsuz etkileyen sosyal kaytarma eğilimi, aynı zamanda örgütlerin

etkililiğini ve verimliliğini de azaltmaktadır. Topluluk bilinci, bireysel katkı ve grup sinerjisi doğrultusunda oluşan toplumsal yaşamda ekip çalışmalarının başarılı olmasını engelleyen önemli etmenlerden birisi sosyal kaytarma kavramıdır.

Grup üyelerinin çalışma yönetimi becerilerinin zayıf olması, kişilik farklılıkları, birbirlerinin yetenekleri ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmamaları ve birbirlerinin yaptığı işleri takdir etmemeleri gibi nedenler sosyal kaytarmaya neden olan etkenlerdir. Ayrıca görev tanımlarının eksik ve yetersiz yapılması, belirli bir zaman planı çerçevesinde gerçekleşmeyen, karar alma süreçlerinde adaletsizlik algısı da grup çalışmalarında performansı ve motivasyonu düşüren nedenler arasında gösterilmektedir (Büyükgöze ve Demirkasımoğlu, 2018).

Sosyal kaytarma davranışını azaltmaya yönelik olarak Chidambaram ve Tung (2005) çalışma grubunda yer alan katılımcı sayısının az olması gerektiğini; Harkins ve Jackson (1985) bireysel performans ve çabanın göz önünde bulundurulmasını ve Earley (1993) grubun sosyal bağlamda homojen bir yapıda olmasını yaptıkları çalışmalarda dile getirmişlerdir (Büyükgöze ve Demirkasımoğlu, 2018). Reis ve Sprecher (2009) sosyal kaytarmayı azaltmaya yönelik olarak; hazıra konmayı azaltma, hedef belirleme, katılımı artırma, ayırt edilebilirliği artırma, grupla özdeşleşme gibi stratejiler sunmuştur.

Kaytarma teriminin orijinali, birlikte çalışan grup üyelerinin harcadığı çabayı eşit düzeyde azaltmasını ifade etmek için kullanılsa da, eğitim çevrelerinde bu terim giderek grup üyelerinden birisinin diğerlerinden daha fazla tembellik yaptığını ifade etmede kullanılmaktadır (Pieterse ve Thompson, 2010). Sosyal kaytarma kavramı, grup olarak çaba gerektiren işlerde bireysel performansta azalma şeklinde tanımlanmaktadır (Latane, Williams ve Harkins, 1979; akt. Dacko, 2008). Akademik kaytarma ise, sosyal kaytarmanın akademik ortamda gerçekleşmesi olarak karşılığını bulmaktadır. Kaytarma davranışı ister iş hayatında, ister akademik ortamda gerçekleşsin, gösterilen bireysel çaba grubun toplam performansı üzerinde önemli bir etkisi olacaktır.

Öğretim görevlilerinin akademik faaliyetlerinin yasal dayanağını, 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'nun 31. ve 32. maddeleri:

Öğretim görevlileri; üniversitelerde ve bağlı birimlerinde bu Kanun uyarınca atanmış öğretim üyesi bulunmayan dersler veya herhangi bir dersin özel bilgi ve uzmanlık isteyen konularının eğitim-öğretim ve uygulamaları için, kendi uzmanlık alanlarındaki çalışma ve eserleri ile tanınmış kişiler, süreli veya ders saati ücreti ile görevlendirilebilirler.

şeklinde ortaya koymaktadır (Yükseköğretim Kurumu, 1981).

Öğretim görevlilerinin kurumsal görev tanımları arasında, kurumsal amirinin verdiği görevleri yapmak, kendilerine atanan dersleri en iyi şekilde yürütmek, kurum bünyesinde her tür eğitim öğretim faaliyetinin programlanması, uygulanması, ölçme değerlendirilmesi ve iyileştirilmesi aşamalarında görev almak, hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılmak ve organizasyonunda görev almak, uzaktan eğitim çalışmalarına katılmak, üniversite ya da kurumu temsilen çeşitli komisyonlarda görev almak ve bu komisyonlarca yürütülen çalışmalara iştirak etmek, Yükseköğretim Kanunu ve Yönetmeliklerinde belirtilen diğer görevleri yapmak gibi ifadeler bulunmaktadır. Öğretim görevlilerinden belirtilen kanun ve görev tanımlarına uygun şekilde akademik faaliyetlerde bulunmaları beklenmekte, bu görevleri yerine getirmediği veya bu görevlerden kaçındıkları takdirde akademik kaytarma davranışı sergiledikleri söylenebilmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı öğretim görevlilerinin akademik görev ve sorumluluklarına yönelik kaytarma davranışlarını nasıl tanımladıkları, kaytarmaya neden olan faktörleri belirlemek ve kaytarmayı engellemeye yönelik çözüm önerilerinin neler olduğunu ortaya koymaktır. Araştırmanın genel amacı doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara yanıt aranmaktadır:

1. Öğretim görevlilerine göre akademik kaytarma nedir?
2. Öğretim görevlilerine göre akademik kaytarmanın nedenleri nelerdir?
3. Öğretim görevlilerine göre akademik kaytarmayı engellemeye yönelik çözüm önerileri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu araştırmada öğretim görevlilerinin akademik kaytarma olgusuna ilişkin görüşleri ve deneyimlerinin derinlemesine açığa çıkarılması amaçlandığından olgu bilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgu bilim deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız fenomenlere odaklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada veri toplama yöntemi olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz yoluyla çözümlenmiştir. Betimsel analizde araştırma soruları veya görüşme sorularının ortaya koyduğu temalara göre özetlenmesi ve yorumlanması söz konusudur. Bu süreçte önce veriler ayrıntılı şekilde betimlenir, ardından yapılan bu betimlemeler görüşme verilerinden doğrudan alıntılar kullanılarak açıklanır (Cansız Aktaş, 2014). Bu çalışmanın

bulguları açıklanırken araştırma alt problemlerine uygun ve dikkat çekici nitelikte olan doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırma, Ege Bölgesi'nde bir devlet üniversitesinin Yabancı Diller Yüksekokulu'nda (YDY) görev yapmakta olan aykırı (uç) örnekleme yöntemiyle seçilen on öğretim görevlisiyle gerçekleştirilmiştir. Aykırı durum örnekleme yöntemi, derinlemesine inceleme yapılmasına ve bilgi açısından zengin durumlarda tercih edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu örnekleme yöntemi ile araştırılan problemle ilgili olarak var olan birbirine aykırı durumların araştırmacıya değişkenliği daha net görme olanağı vereceği kabul edilmektedir.

Öğretim görevlilerinin akademik kaytarma davranışı sergileyip-sergilememe durumları Yabancı Diller Yüksekokulu yöneticileri (2 müdür yardımcısı ve birim koordinatörü) ile görüşülerek belirlenmiştir. Bu bağlamda okul yöneticileri; derse geç girme, toplantı ve eğitimlere katılmama, kendisine yönetim tarafından verilen görevleri aksatma veya erteleme davranışlarını göstermeyi akademik kaytarma kriterleri olarak belirtmişlerdir. YDY yöneticileri tarafından belirlenen öğretim görevlilerine yönelik katılımcı numaraları Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Akademik kaytarma davranışı sergileme durumlarına göre öğretim görevlileri

Kaytarma davranışı sergileyenler	Kaytarma davranışı sergilemeyenler
ÖG 3	ÖG 1
ÖG 4	ÖG 2
ÖG 7	ÖG 5
ÖG 9	ÖG 6
ÖG 10	ÖG 8

Öğretim görevlileriyle gerçekleştirilen görüşmeler en az (ÖG7) 8 dakika, en çok (ÖG9) 16 dakika sürmüştür. Görüşme transkripti Times New Roman yazı tipi, 12 punto yazı tipi boyutu ve 1,5 satır aralığı formatında 21 sayfa tutmuştur.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplamak amacıyla dört sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından hazırlanıp, bir devlet üniversitesindeki Eğitim Yönetimi anabilim dalında görevli öğretim üyesi ve doktora öğrencilerinden alınan dönüt ve düzeltmeler doğrultusunda oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formunda 'Sizce akademik kaytarma nedir?', 'Akademik kaytarmanın nedenleri nelerdir?', 'Sizce kurumunuzda

görülen akademik kaytarma davranışları nelerdir?’ ve ‘Akademik kaytarmayı önlemeye yönelik çözüm önerileriniz nelerdir?’ soruları yer almaktadır.

Araştırmada Geçerlik ve Güvenirlik

Bu çalışmada nitel veriler analiz edilirken Guba ve Lincoln’un (1982) belirledikleri inanılabilirlik, aktarılabilirlik, tutarlık ve onaylanabilirlik ölçütleri kullanılmıştır. Tablo 3’te araştırmada gerçekleştirilen güvenirlik ve geçerlik bilgileri sunulmaktadır.

Tablo 3. Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları

İnanılabilirlik (İç geçerlik)	Görüşme formları geliştirilirken alan yazın incelenmiş, alan uzmanlarının dönüt ve düzeltmelerini takiben son hali verilmiştir. Ayrıca görüşme hem okul yönetimi, hem okuldaki görevli öğretim görevlilerinin izni ve desteği ile yapılması güven ortamının oluşmasını sağlamıştır.
Aktarılabilirlik (Dış geçerlik)	Araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci, verilerin analizi ve yorumlanması ayrıntılı bir şekilde ifade edilmiştir.
Tutarlık (İç güvenirlik)	Araştırmada veri toplanması, analiz yapılması, sonuçlara ulaşılması noktalarında araştırmacılar elde ettiği temaları, bir başka alan uzmanına iletmiş, ortak ve ayrı noktalar belirlenmiştir.
Onaylanabilirlik (Dış güvenirlik)	Çalışma verilerinde ortaya çıkan öğretim görevlisi görüşlerine alıntı yapılarak yer verilmiş bu sayede araştırmanın güvenirliliğinin sağlanması hedeflenmiştir.

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Öğretim görevlileriyle gerçekleştirilen görüşmeleri betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Veriler, tümevarımsal bir perspektifte analiz edilmiştir. Tümevarımda ana hedef kavram ve ilişkilere erişmektir. Bu amaçla kodlama, temaların bulunması, verilerin kodlara göre düzenlenmesi ve tanımlanması, son olarak ise verilerin yorumlanması işlemleri yürütülmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Verilerin analizi sırasında şu işlem basamakları gerçekleştirilmiştir:

1. Görüşme kayıtları transkript edilmiş ve açık kodlama yapılmıştır. Aktarılan veriler bazen sözcük, bazen sözcük grubu, bazen cümle, bazen de paragraf olarak kodlanmıştır.

Tablo 2. Örnek kodlama ifadesi

Alıntı	Kod
“...öğrencileri isteksiz görmek, motivasyonlarının düşük olması, ben derse iki dakika önce gidiyorum ama öğrenci hala on dakikaya kadar ısrarla geç girmeye çalışıyor.”	Öğrencide düşük motivasyon

2. Tematik kodlamalar yapılandırılmış, kodlar arasındaki benzerliklerden faydalanılarak daha genel temalara ulaşılmaya çalışılmıştır.

3. Kodlama yapılırken ve temalar oluşturulurken araştırma amaçları (alt problemleri) göz önünde bulundurulmuştur.
4. İç güvenilirlik açısından temalarla alt kodların uyuşmasına, dış güvenilirlik açısından da temaların kendi aralarında bütünlük oluşturmasına özen gösterilmiştir.
5. Tüm bu düzenlemeler sonunda betimsel analize son hali verilmiştir.

Araştırmacının Rolü

Nitel araştırma, kendine özgü kuramsal bir çerçeveye sahiptir ve bu çerçeve sıklıkla veri toplama ve analiz süreçlerini beraberinde getirmektedir. Nitel araştırmalarda temel nokta araştırmacının özellikleri, kimliği, hayata bakış açısı ve temelde hayatı ve varoluşu anlamlandırma şeklidir. Bu durumda araştırmacının gözlem ve yorumları, araştırma sonucunu belirleyen önemli bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğer araştırmacı katılımcı bir rol oynayacak ise kendi rolünü açıkça belirlemeli, varsayım ve önyargılarının bilincinde olmalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu bağlamda araştırmacılar yükseköğretim deneyimine sahip, kurum kültürünü tanıyan ve okul yöneticileri ve öğretim görevlilerinden sözlü izinlerini alarak gerekli bilgilendirmeleri yapmıştır.

BULGULAR

Akademik Kaytarma Tanımına Yönelik Bulgular

Öğretim görevlilerine sorulan “Sizce akademik kaytarma nedir?” sorusundan elde edilen kodlar Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. Akademik kaytarmanın tanımına yönelik kodlar

Tema	Kodlar
Akademik Kaytarma Tanımı	1. Derse geç girme 2. Düşük motivasyona sahip olma 3. Güncel alan yazını takip etmeme 4. Akademik yayın yapmama

Öğretim görevlilerinin akademik kaytarmayı tanımlarken kullandıkları ifadelerden şu kodlara ulaşılmıştır: *derse geç girme, düşük motivasyona sahip olma, güncel alan yazını takip etmeme, akademik yayın yapmama.*

“...toplantı sonuçta bizim işimizin bir parçası; o toplantılar belli bir amaçla yapılıyor ama kasti olarak bazı arkadaşların katılmadığını görüyorum zaman zaman. Ya da dediğim gibi, derslere giriş-çıkışta 5-10 dakika da olsa özellikle geç kalınabiliyor bence.” (ÖG1, s1)

“Akademik kaytarma deyince aklıma, zorunluluk olmadıkça akademik çalışma yapmama, bilime katkı sağlama güdüsü içermeyen akademinin içinde bulunma geliyor.” (ÖG2, s3)

Akademik Kaytarmanın Nedenlerine Yönelik Bulgular

Öğretim görevlilerine sorulan 'Akademik kaytarmanın nedenleri nelerdir?' sorusundan elde edilen kategori ve kodlar Tablo 5'de gösterilmiştir.

Tablo 5. Akademik kaytarmanın nedenlerine yönelik kategori ve kodlar

Tema	Kategori	Kodlar
Akademik Kaytarma Nedenleri	Öğrenci	1. İsteksiz olma 2. Düşük akademik başarı
	Öğretim görevlisi	1. Karakter özelliği 2. Yorgunluk 3. İş arkadaşlarından etkilenme 4. Ekonomik sorunlar 5. Deneyim eksikliği 6. Mesleki tükenmişlik
	Yönetim	1. Baskıcı idare tutumu 2. İletişim problemleri 3. Zayıf denetim 4. Yetersiz gözlem 5. Hantal bürokrasi 6. Motivasyon artırmama 7. Eşgüdümleme sorunları
	Görev	1. İşe inanmama 2. Ders yükü fazlalığı

Tablo 5'te de görüldüğü gibi öğretim görevlileri akademik kaytarmanın nedenlerini öğrenciler açısından isteksiz olma ve düşük akademik başarı gösterme; öğretim görevlileri açısından karakter özelliği, yorgunluk, arkadaşlardan etkilenme, ekonomik sorunlar, deneyim eksikliği, mesleki tükenmişlik; yönetim açısından baskıcı idare tutumu, iletişim problemleri, zayıf denetim, yetersiz gözlem, hantal bürokrasi ve motivasyon artırmama, eşgüdümleme sorunları; görev açısından ise işe inanmama, ders yükü fazlalığı şeklinde belirtmişlerdir. Ulaşılan bulgulara yönelik alıntılara aşağıda kategoriler şeklinde yer verilmiştir.

Kategori 1: Öğrenci

".... Dersindeki öğrencileriyle arası iyi olmayabilir; yani öğrettiği sınıflarla. Kişi deneyimsiz de olabilir. Buna benzer nedenler olabilir." (ÖG3, s5)

"...bazen öğrenciler canımı sıkıyor ben de boş veriyorum. Daha rahat şeyler yapıyorum ya da worksheet veriyorum. Kendimi kötü hissettiğim oluyor. Şey diyorum kendi kendime hiç istediğim gibi gitmedi ders." (ÖG7, s14)

"...Derse geç girmenin çok kabul edilebilir olduğunu düşünmüyorum. Ancak erken çıkma öğrenci baskısıyla çok sıkılmış oluyorlar bazen. Öğrencilerin boş vermişliği olabilir. Ben toplantı ve workshoplara girmeye çalışıyorum. Yeri geliyor, bazen dersten 5 ya da 10 dakika erken salarak kaytarmış oluyorum." (ÖG9, s16)

Kategori 2: Öğretim görevlisi

“Hepimizin ayrı karakterleri var; çocukluğumuzdan beri huyumuz suyumuz çok farklı birbirimizden. Yetiştirilme tarzımız etkiliyor olabilir. Bazı insan buna fazlasıyla meyilli ama zamanla da insanlar tabii ki değişebiliyor.” (ÖG1, s1)

“Onun dışında bazen çalışılan ortam da etkili olabiliyor diye düşünüyorum çünkü bir ortamda kaytarma davranışını başkalarında gözlemliyorsam, belki ben de bunu yapabilirim diye düşünebilirim. Ama davranışı çok gözlemlemiyorsam, ortama göre şekilleniyor olabilirim. Gözlemliyorsam o davranışın yapıldığını, yaparım gibi geliyor bana.” (ÖG6, s11)

Kategori 3: Görev

“Sınavlardaki sorumlulukları daha kestirmeden halletmeye çalışma. Bu da ilgili birimlerin iş yükünü arttırıyor veya diğer meslektaşlar üzerine ekstra yük bindiriyor. Bu ilk olarak aklıma gelen kaytarma şekli.” (ÖG2, s4)

“Kurumda tamam herkes aynı yeterlikte ama bazı kişiler daha iş yükü kaldırabiliyor gibi oluyor ama bu sefer de o kişilerin üzerine çok fazla yük düşüyor. Bazıları da sürekli olarak kaytarma davranışında oluyor. O yüzden o dağılımlar eşit olursa, belki kaytarma davranışı olmaz. Görev dağılımlarındaki eşitlik.” (ÖG6, s 12)

Kategori 4: Yönetim

“Dediğim gibi, idareciler çok baskıcı olabiliyor bazen. Baskı ne çeşit, ne şekilde olur tartışılır da... Kişinin doğru bulmadığı şeyleri yapması konusunda bazen çok talepkâr olabiliyor bazı idareciler.” (ÖG1, s1)

“...idare yeterince disiplinli değilse kişi bunlara itilebilir ya da idare fazla disiplinliyse bu da insanın hevesini söndürebilir.” (ÖG9, s15)

Akademik Kaytarmaya Yönelik Çözüm Önerileri

Öğretim görevlilerine sorulan ‘Akademik kaytarmayı önlemeye yönelik çözüm önerileriniz nelerdir?’ sorusundan elde edilen kategori ve kodlar Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6. Akademik kaytarmaya yönelik çözüm önerilerine ait kategori ve kodlar

Tema	Kategori	Kodlar
Akademik kaytarmaya yönelik çözüm önerileri	Makro çözüm önerileri	1. Kaytarma davranışı gösteren öğretim görevlilerinin işten çıkarılması
		2. 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu ve 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu’nun yeniden düzenlenerek performans değerlendirme yaklaşımının benimsenmesi
		3. Ekonomik koşulların iyileştirilmesi
		4. Hizmet içi eğitim
		5. Motivasyon artırıcı önlemlerin alınması
		1. Sert idari disiplinin olması

Mikro çözüm önerileri	2. Gerektiğinde ceza verilmesi 3. Sosyal etkinlik düzenlenmesi 4. Kurumsal reel hedefler oluşturulması 5. Takım olma bilincinin geliştirilmesi
-----------------------	---

Öğretim görevlilerinin akademik kaytarmaya yönelik çözüm önerileri makro ve mikro düzeyde incelenebilir. Devlet politikası şeklinde ele alınabilecek olan makro düzeydeki çözüm önerileri arasında kaytarma davranışı gösteren öğretim görevlilerinin işten çıkarılması, 657 ve 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ve memur yasalarının yeniden düzenlenerek performans değerlendirme yaklaşımının benimsenmesi, ekonomik koşulların iyileştirilmesi, hizmet içi eğitim, motivasyon artırıcı önlemlerin alınması olarak ortaya konmuştur. Kurumsal çerçevede düşünülen mikro düzeyde çözüm önerileri ise, sert idari disiplinin olması, gerektiğinde ceza verilmesi, sosyal etkinlik düzenlenmesi, kurumsal reel hedefler oluşturulması ve takım olma bilincinin geliştirilmesi şeklindedir.

Kategori 1: Makro çözüm önerileri

“ ... onu da yeri gelmişken belirteyim. 657'nin, devletin sırtında bir kambur olduğunu düşünüyorum. 657 kaynaklı bir sürü motivasyon ve etik yanlışlıklar gözlemledim hep hayatım boyunca. Ne de olsa memurum, kimse beni çıkaramaz derdiyle liyakatsiz iş yapan personel, yüzlerce insan tanıyoruz biz. Belki de bunu başa koymak lazım. Performansa dayalı bir sistem, 657 yerine. Bütün kurumlardaki sorunu çözer herhalde.” (ÖG 4, s8)

“Motivasyonu artırmak için yaptığım şeyin takdir edilmesi, sözlü bile olsa, yapılan işin değerli olduğunun gösterilmesi katkıda bulunabilir. İç motivasyon yoksa dışarıdan böyle bir motivasyona ihtiyaç oluyor çünkü.” (ÖG8, s15)

Kategori 2: Mikro çözüm önerileri

“Sorumlulukların eşit dağıtılması gerekiyor daha çok. Denetlenmesi gerekiyor insanların belki de bazı zamanlarda. İç disipline yönelik çalışmalar ya da hizmet içi eğitimlerin yapılması gerekiyor” (ÖG5, s10)

“Ortak hedefler takım bilinci için şart, iyi bir yöneticinin elinden çıkmış gerçekten reel hedeflerle hareket etmek şart. Şahsen ben burada hedefli çalıştığımızı düşünmüyorum. Ya da hedefli çalışmaya kalkıştığımızda birilerinin bunu umursadığını da düşünmüyorum” (ÖG4, s7)

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada Ege Bölgesi'nde bir devlet üniversitesinin Yabancı Diller Yüksekokulu'nda görevli 10 öğretim görevlisinin çalışma hayatlarında gözlemledikleri ve deneyimledikleri akademik kaytarma davranışlarına ilişkin görüşlerine odaklanılmıştır.

Öğretim görevlilerinin akademik kaytarmanın tanımına yönelik görüşleri alan yazın kapsamında değerlendirildiğinde, 'derse geç girme' tanımının Lafargue'nin (1999) kişilerin "tembellik hakkı" adı altında "boş zaman hakkı"na sahip olduğu görüşünden yola çıkılarak, bireylerin boş zaman hakkı olduğu düşüncesiyle çalışmaya karşı olan tutumları ve tembelliği savunan görüşleri tarafından desteklendiği söylenebilir (Yılmaz vd, 2016). 'Düşük motivasyon' tanımı ise, alan yazında iş görenlerin bir grup içerisinde, birlikte çalıştıkları diğer bireylerle karşılaştırıldığında işe yönelik süreçlerde motivasyon düzeylerinin ve çaba gösterme eğilimlerinin azalması (Hoigaard, Fuglestad, Peters, Cuyper, Backer ve Boen, 2010; Kanten, 2014) ifadesi ile uyumaktadır.

Akademik kaytarmanın nedenleri arasında gösterilen 'arkadaşlardan etkilenme', Latane'nin (1981) 'Sosyal Etki Teorisi'nde karşılığını bulmaktadır. Buna göre, bireysel olarak daha girişimci olan ve verimli çalışan bireyler, çalışma arkadaşlarından veya toplumdaki diğer bireylerden etkilenerek daha az iş yapma eğiliminde olabilmektedir. Birlikte çalışan bireyler arasında pek çok etkileşim olduğu söylenebilir. Örgütün etkililiği de üyelerin çalışmaları doğrultusunda şekillenecektir. Çalışma arkadaşlarının kaydardığını düşünen birey, benzer şekilde davranış gösterme eğiliminde olabilir. İlgili literatür sosyal iş ortamlarında, bireyin iş arkadaşının kaytarma davranışını algıladıktan sonra kendisinin de kaytarmaya yöneldiğini göstermektedir (Kerr, 1983; Liden, Wayne, Jarowski ve Bennett, 2004). 'Zayıf denetim-yetersiz gözlem'in neden olduğu akademik kaytarma davranışları, öğretim görevlilerinin görüşlerine göre, denetimin yönetim, program ve öğretim bağlamında geliştirilmesi (Wiles ve Bondi, 1996) ile azaltılabilecektir.

Bernard (1938) tarafından "iki veya daha fazla bireyin bilinçli olarak eşgüdümlemiş etkinliklerinin veya güçlerinin bir sistemi"; Schein (1970) tarafından ise, "iş ve iş bölümü yapılarak, bir otorite ve sorumluluk hiyerarşisi içinde, ortak amaç ya da amacın gerçekleştirilmesi için bir araya gelen insanların, gerçekleştirdikleri etkinliklerinin akılcı eşgüdümü" olarak tanımlanan örgüt kavramı, yönetim faaliyetlerinin etkili bir şekilde yürütülmesinde eşgüdümlemenin önemini vurgulamaktadır. Firouzjaeian ve Sharifi (2017) akademik kaytarmanın nedenlerine yönelik üniversite öğrencileri ile gerçekleştirdikleri araştırmada, akademik kaytarmanın örgütteki bireysel ve kolektif düzeyde meydana gelen eşgüdümleme sorunlarından kaynaklandığı bulgusuna ulaşmıştır.

Akademik kaytarmaya yönelik çözüm önerileri arasında gösterilen 'kurumsal reel hedefler oluşturma, sosyal etkinlik düzenleme, takım olma bilinci' şeklinde ortaya çıkan çözüm önerileri ise yönetimde Klasik kuram ve İnsan İlişkileri

Yaklaşımı'nın bir arada olduğu, çıktının yanı sıra sürece de önem veren Sistem Yaklaşımı ile karşılanmaktadır. Belirli amaçlar doğrultusunda yapılanmış, ekonomik ve insan kaynaklarını organize etmiş her örgüt için hedeflerine ulaşmak büyük önem arz etmektedir. Kar amacı taşıyıp taşıyamamasına bakılmaksızın örgütlerin var oluş nedenleri hedeflerine ulaşmaktır. Alan yazında, 'motivasyon' örgütsel performans açısından önemli görülmekte, Burke ve Litwin'in Örgütsel Performans ve Değişim Modeli'nde örgütün gelişimi açısından bireysel gereksinimler ve değerler ile motivasyonuna dikkat çekilmektedir (Anderson, 2016). Bu bağlamda, insan ilişkilerini güçlendirmeye yönelik faaliyetlerin gerçekleştirilmesinin öğretim görevlileri tarafından beklendiği ve bu yönde yöneticinin göstereceği liderlik desteğine ihtiyaç duyulduğu sonucuna ulaşılabilmektedir. 'Motivasyon artırıcı önlemler', yönetim bilimleri açısından X ve Y kuramı (McGregor, 1960) kapsamında incelenebilir. İnsanın doğası gereği tembel olduğu, çalışmayı sevmediği ve dışsal motivasyon kaynağı olmadığına verimli çalışamayacağını ileri süren X kuramına göre ele alındığında, öğretim görevlilerinin kaytarma davranışının önüne geçmek için maddi ve manevi ödüllere ihtiyaç duyulmaktadır. İnsanın uygun koşullar altında çalışmaktan kaçmayacağını belirten Y kuramı kapsamında ise, öğretim görevlilerinin içsel motivasyonlarını arttırabilecek birtakım kişilerarası faaliyetler kaytarmayı engelleyebilecektir. Bu doğrultuda, akademik kaytarmayı önlemeye yönelik olarak yöneticinin üstleneceği öğretimsel liderlik rolü öğretim elemanlarının performanslarında belirleyici olabilir. Örgütsel kültür ve iklimi geliştirici sosyal etkinlikler düzenleme, toplantılarda öğretim görevlilerine teşekkür etme ve onlardan övgü ile söz etme, proje ve eğitimler konusunda öğretim görevlilerini destekleme gibi çalışmalar kaytarma eğilimini azaltma konusunda öneri olarak değerlendirilebilir. Örgütsel hiyerarşinin sert yapıda olması, kişiler arası müzakere kültüründen ziyade ast-üst ilişkisinin öne çıkması görüşünde birleşen öğretim görevlilerinin akademik kaytarmaya yönelik çözüm önerileri ise Taylorist yaklaşım ve Weber'in bürokratik yaklaşımı (Aydın, 2007) ile desteklenen 'Sert disiplin, memur yasası, ceza, işten çıkarma' gibi ifadelerdir. Eşgüdümün sağlanması, otorite yapısının ve kuralların doğru uygulanması ve böylece tarafsızlığın ön plana çıkması kaytarma davranışlarını azaltırken, aynı zamanda örgütsel amaçlara ulaşılmasını da sağlayacaktır. Akademik kaytarmayı en aza indirmek, iş doyumunu ve örgütsel bağlılığın azalmasını engellemek için performansa dayalı değerlendirme yöntemlerinin benimsenmesi gerektiği önerilmektedir.

Araştırma ve uygulayıcılara yönelik olarak şu önerilerde bulunulabilir:

1. Farklı eğitim kurumlarında, öğrenci ve yöneticilerle katılımcı çeşitliliği artırılabilir.

2. Gözlem ve dokümanları inceleme yoluyla veri çeşitliliği sağlayacak biçimde akademik kaytarma olgusunun varlığına ve nedenlerine yönelik derinlemesine çalışmalar yürütülebilir.
3. Akademik kaytarma örgüt iklimi, örgütsel vatandaşlık ve örgütsel bağlılık gibi konularla ilişkilendirilerek araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Anderson, D. L. (2016). *Örgüt geliştirme-örgütsel değişime yön veren süreç*. (O. S. Dalkılıç, Çev.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Aydın, M. (2007). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu Basın ve Yayınevi Sanayi.
- Bernard, C. I. (1938). *Functions of the executive*. Boston: Harvard University.
- Büyükgoze, H. ve Demirkasımoğlu, N. (2018). Üniversite öğrencilerinin grup çalışmalarında sosyal kaytarma davranışlarına ilişkin görüşleri: Nedenler ve olası çözümler. *Yükseköğretim Dergisi*, 8(2), 172-187. doi: 10.2399/yod.18.013
- Chidambaram, L., & Tung, L. L. (2005). Is out of sight, out of mind? An empirical study of social loafing in technology-supported groups. *Information Systems Research*, 16(2), 149-168.
- Dacko, S. G. (2008). *The advanced dictionary of marketing*. Oxford: Oxford University Press.
- Firouzjaeian, A. & Sharifi, P. (2017). Analysis of academic loafing as social loafing among students of Mazandaran University. *Journal of Applied Sociology*, 28(4), 53-70. doi: 10.22108/jas.2017.21735
- Hoigaard, R., Fuglestad, S., Peters, D.M., Cuyper, D., Backer, M. ve Boen, F. (2010). Role satisfaction mediates the relation between role ambiguity and social loafing among elite women handball players. *Journal of Applied Sport Psychology*, 22(4), 408-419. doi: 10.1080/10413200.2010.495326
- İlgin, B. (2013). Toplumsal bir hastalık: sosyal kaytarma. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(3), 238-270.
- Kanten, P. (2014). İşyeri nezaketsizliğinin sosyal kaytarma davranışı ve işten ayrılma niyeti üzerindeki etkisinde duygusal tükenmenin aracılık rolü. *Aksaray University, Journal of Faculty of Economics and Administrative Sciences*, 6(1), 11-26.
- Kerr, N. L. (1983). Motivation looses in small groups: A social dilemma analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 819-828.
- Lafargue (1999). *Tembellik hakkı*. İstanbul: Sel Yayıncılık.
- Latane, B. (1981). The psychology of social impact. *American Psychologist*, 36(4), 343-356.
- Liden, R. C., Wayne, S. J., Jaworski, R. A. ve Bennett, N. (2004). Social loafing: A field investigation. *Journal of Management*, 30, 285-304.
- McGregor, D. (1960). *The human side of enterprise*. New York: McGraw-Hill Book Co.
- Metin, M. (Ed.) (2014). *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: PegemA.

- Pieterse, V., & Thompson, L. (2010). Academic alignment to reduce the presence of 'social loafers' and 'diligent isolates' in student teams. *Teaching in Higher Education*, 15(4), 355–367.
- Reis, H. T. ve Sprecher, S. (Ed.) (2009). *Group dynamics*. Encyclopedia of human relationships. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Schein, E.H. (1970). *Organizational psychology*. New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- Türk Dil Kurumu (2019). Erişim tarihi: 14 Kasım 2019, <https://sozluk.gov.tr/?kelime=>.
- Wiles, J. ve Bondi, J. (1996). *Supervision: A guide to practice*. Ohio: Merrill, Prentice Hall Columbus.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yılmaz, N., Doğanalp, S. ve Varol, T. (2016). *Lisansüstü öğrencilerde tezden kaytarma davranışları*. V. Türkiye Lisansüstü Çalışmalar Kongresi Bildiriler Kitabı-I, 12-15 Mayıs 2016, Isparta.
- Yükseköğretim Kurumu (1981). *2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu*. Erişim tarihi: 18 Mayıs 2019, <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2547.doc>.

Extended Abstract

Introduction

In today's modern world, a person's tendency to take responsibility in the event of being the only responsible person but to make less effort while working in a group is named as 'the Ringelmann Effect' in psychological terminology (Ringelmann, 1913; as cited in Ilgin, 2013). Described as decrease in an individual's productivity as group size increases (Latane, Williams and Harkins, 1979 as cited in Dacko, 2008), social loafing has background reasons such as group members' weak work management skills, personality differences, lack of knowledge about colleagues and not appreciating each other's performances. Academic loafing is the realization of social loafing in the academic environment. Institutional job descriptions of lecturers include such tasks as doing tasks assigned by the institutional superior, conducting courses assigned to him/her in the best way, programming and conducting all educational activities in the institution, taking place in the assessment, evaluation and development of courses, joining in in-service trainings and activities, participate in distance education activities, taking part in various commissions representing the university or institution and participating in the work carried out by these commissions, performing other duties specified in the Higher Education Law and Regulations. A lecturer could be identified as showing academic loafing behaviour in the event of failure to perform these duties.

The purpose of this study is to identify lecturers' definitions of academic loafing towards their academic responsibilities and tasks, to specify the reasons of academic loafing and to disclose lecturers' proposed solutions to prevent academic loafing. Within the frame of the study, responses to the following questions are being sought:

1. What is academic loafing in the view of lecturers?
2. What are the reasons for academic loafing in the view of lecturers?
3. What are the solutions to prevent academic loafing according to the lecturers?

Method

In this study, phenomenological design has been utilized since the purpose is to disclose lecturers' views and experiences of academic loafing. Phenomenology focuses on the phenomenon that we are aware but do not have deep and detailed insight of (Yıldırım and Şimşek, 2011). Semi-constructed interview forms were used as data collection tools. Gathered data were analysed through descriptive analysis. The study was carried out with ten instructors who were

selected by using the extreme sampling method employed at the School of Foreign Languages (SFL) of a public university in the Aegean Region.

Results

The following codes were obtained from the expressions used by the lecturers in defining academic loafing: *late arrival in class, low motivation, not following the latest literature, not having academic publishing*. According to the lecturers, the reasons for academic loafing were being unwilling and showing low academic success in terms of *students*; characteristics, fatigue, being influenced by colleagues, financial problems, lack of experience, job burnout in terms of *lecturers*; administrative pressure, communication problems, weak supervision, insufficient observation, cumbersome bureaucracy and not being motivating in terms of the *administration*; disbelief in the job, work overload, misconception of duties in terms of the *profession*. Lecturers' proposed solutions to academic loafing can be examined on micro and macro levels. Macro-level solutions that can be handled as state policy stand out as dismissal of lecturers who show academic loafing behaviours, restructuring Higher Education Laws no 657 and 2547 and adoption of performance evaluation approach, improving financial conditions, in-service training, and taking measures to increase motivation. Micro-level solutions proposed in the institutional framework are as follows: strong administrative discipline, using penalty in case of need, organizing social activities, developing institutional goals and team awareness.

Discussion and Conclusion

This study focuses on the views of ten lecturers working at the School of Foreign Languages of a state university in the Aegean Region on academic behaviours that they observe and experience in their working lives.

When the lecturers' opinions of the definition of academic loafing are evaluated within the scope of the literature, the definition of late arrival in class is supported by Lafargue's (1999) view of the 'right to laziness', arguments defending laziness (Yılmaz, Doğanalp and Varol, 2016). 'Low motivation' coincides with the statement that those working in a group decrease their motivation levels and efforts in comparison to other individuals they work with (Hoigaard, Fuglestad, Peters, Cuyper, Backer and Boen, 2010; Kantén, 2014).

Being influenced by friends shown among the reasons for academic loafing is found to be equivalent in Latane's (1981) 'Social Impact Theory'. The relevant literature shows that in social work environments, an individual tends to loaf after perceiving his/her colleague loafing behaviour (Kerr, 1983; Liden, Wayne, Jarowski and Bennett, 2004).

Motivation-increasing measures, which are shown among the solutions for academic loafing, can be examined in terms of management sciences within the scope of X and Y theory (McGregor, 1960). Considering X theory, which asserts that man is lazy by nature, does not like working and cannot work efficiently without external motivation, financial and moral rewards are needed to prevent the loafing behaviour of lecturers. Within the scope of the Y theory, which states that human beings will not avoid working under appropriate conditions, some interpersonal activities that may increase the internal motivation of the lecturers may prevent loafing. The view of some lecturers who offer solutions such as harsh discipline, civil law, punishment, dismissal are supported by the Taylorist approach in management and Weber's bureaucratic approach (Aydın, 2007).

The solutions that emerge in the form of real corporate goals, organizing social activities, and awareness of being a team are met with the System Approach. In this context, it can be concluded that the activities aimed at strengthening human relations are expected by the lecturers and that administrative support is needed in this direction.

In the light of all findings, it could be interpreted that the lecturers' perceptions of academic loafing vary. In this respect, it is thought that the need analysis at the institutional level, the opportunity of the lecturers to actively take part in the management activities may contribute to the formation of organizational culture, to increase the commitment and decrease the academic loafing and increase the organizational effectiveness.

ORTAÖĞRETİMDE GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN SINIF YÖNETİMİ KAYGI DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ*

Fatma SADIK**, Hasan NASIRCI***

Özet

Öğretmenlerin sınıf yönetimi açısından temel görevi, olumlu bir öğrenme ortamı oluşturma ve öğretimin etkili olmasını sağlamaktır. Ancak günlük hayatta karşılaşılan güç ilişkileri çoğu zaman sınıf ortamında da kendini gösterebilmekte, bu durum gerek deneyimli gerekse mesleğinin ilk yıllarında olan öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda kaygılanmasına neden olabilmektedir. Bu araştırmanın amacı ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin sınıf yönetiminde yaşadıkları kaygı düzeyini belirleyerek, bazı değişkenler açısından incelemektir. Araştırmaya 2017-2018 eğitim-öğretim döneminde Adana'daki merkez ilçelerde bulunan liselerde çalışan öğretmenlerden 187'si gönüllü olarak katılmıştır. Verilerin toplanmasında "Kişisel Bilgi Formu" ve "Sınıf Yönetimi Kaygı Ölçeği" kullanılmış, verilerin analizinde Mann Whitney-U ve Kruskal Wallis testleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda kaygı düzeylerinin genel olarak düşük olduğu saptanmış, erkek öğretmenlerin kaygı düzeylerinin nispeten daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Ulaşılan sonuçlara göre meslek liselerinde meslek derslerine giren ve mevcudu daha az olan sınıflarda çalışan öğretmenlerin sınıf yönetimi kaygı düzeyi daha yüksektir.

Anahtar kelimeler: Lise öğretmeni, ortaöğretim, sınıf yönetimi, kaygı

INVESTIGATION OF CLASSROOM MANAGEMENT ANXIETY LEVELS OF TEACHERS WORKING IN HIGH SCHOOLS

Abstract

The teachers' primary task in classroom management is creating a positive instruction environment and being effective in teaching. However, power relations in daily life can often manifest themselves in the classroom environment, which can cause experienced teachers to worry about classroom management if they are new to the profession. The purpose of this research is to investigate the grade of anxiety in classroom management by various variables. 187 of the teachers who are working in the high schools in Adana province participated in the research voluntarily in the academic year of 2017-2018. Data collected using "Personal Information Form" and "Classroom Management Anxiety Scale" were analyzed by using Mann Whitney-U and Kruskal Wallis tests. As a result, it was found out that teachers' anxiety levels of classroom management were generally low and male teachers' anxiety levels were relatively

* Bu çalışma Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Kongresi'nde (UBAK-2018) sözlü bildiri olarak sunulmuştur, 9-13 Mayıs 2018, Mardin, Türkiye.

** Doç. Dr., Çukurova Üniversitesi, Adana, Türkiye, fatmasdk@gmail.com, Orcid id: 0000-0002-6565-5679

*** Milli Eğitim Bakanlığı, Adana, Türkiye, hasannasirci@gmail.com, Orcid id: 0000-0002-8455-0610

higher. According to the results obtained, the teachers who work in vocational high schools, those who give vocational courses and those who work in less crowded classrooms are more worried about management in classroom.

Key words: High school teacher, secondary education, classroom management, anxiety

GİRİŞ

Sınıflar, öğretmenlerin ve öğrencilerin karşılıklı etkileşim içinde olduğu, eğitim ve öğretimin yapıldığı ortak yaşam alanlarıdır (Aydın, 2017; Dönmez, 2015). Eğitimsel hedeflerin davranışa dönüştürüldüğü yer olan sınıfta, öğretmenin temel görevi öğrenmeyi sağlamak ve eğitim-öğretim için uygun sınıf düzenini oluşturmaktır (Kazu, 2007; Savage, 1999). Sınıf yönetimi kavramı da, genel olarak etkili bir öğrenme ortamının oluşturulması ve oluşturulan bu ortamın sağlıklı bir şekilde yönetilmesi için uygun kuralların oluşturulması olarak tanımlanmaktadır (Evertson ve Emmer, 2013; Good ve Brophy, 2000). Sınıf yönetiminde amaç, öğrencilerin öğrenmeye yönelik motivasyonunu geliştirmeye yarayacak olumlu ve güvenli bir sınıf ortamı yaratmak ve bu ortamın sürekliliğini sağlamaktır (Çalık, 2012).

Olumlu sınıf atmosferi oluşturma, etkili bir öğretme-öğrenme sürecinin temeli ve en önemli başlangıç adımıdır (Ağaoğlu, 2014; Demirel, 2012). Bunun için öğretmenlerin akademik ve idari faaliyetleri organize etmeleri ve sağlıklı bir şekilde işlemesi için çaba göstermeleri gerekmektedir (Ritter ve Hancock, 2007). Bu doğrultuda; sınıfta davranışlara yön verecek kural ve prosedürlerin belirlenmesi, eğitim-öğretim faaliyetlerine uygun bir sınıf düzeninin sağlanması, zamanın etkili kullanılması ve öğrenci davranışlarının yönetilmesi önemli yönetsel görevlerdir (Kounin, 1970; Weber, 1986). Dolayısıyla etkili sınıf yönetimi, sınıf ortamında eğitim öğretim faaliyetlerini engelleyen faktörlerin ortadan kaldırılması ve etkili bir öğrenmeyi sağlayacak olan olumlu koşulların korunmasına yönelik tüm faaliyetlerdir (Weber, 1986). Öğretmenlerin sınıf yönetimiyle ilgili yeterli bilgiye sahip olması ve bu bilgiyi kullanabilmesi etkili bir öğrenme ortamı için gerekli ve önemlidir (Demirtaş, 2012).

Sınıf yönetimi, birden fazla boyutu bulunan ve özveri isteyen zorlu bir iştir. Çünkü öğretmenin sadece etkili bir eğitimci değil, aynı zamanda etkili bir yönetici olması beklenmektedir (Demirtaş, 2012; Evertson ve Emmer, 2013). Sınıf ortamında, birbirinden farklı bireylerden oluşan bir öğrenci grubunu eğitsel etkinlikler içinde tutmak, her etkinliği detaylıca planlamak ve gerçekleştirmek, sınıf içinde olan her şeyden anında haberdar olmak kolay değildir (Balkı, 2003). Öğretmenlerin sınıf ortamında öğrencilerin değişen ilgi, ihtiyaç ve beklentilerine cevap verebilmesi ve öğrenme-öğretme süreci için

gerekli olan düzeni ders boyunca koruyabilmesi üstün bir dikkat ve çabayı gerektirmektedir. Sınıfta yaşanan olayların (akademik ve sosyal) çok çeşitli olduğu ve birçok olayın eş zamanlı meydana geldiği düşünülürse, öğretmenin yeterli kontrolü sağlayamadığı durumlarda öğrenme-öğretme faaliyetlerinin aksaması kaçınılmazdır (Evertson ve Emmer, 2013; Öztürk, 2003). Bu durum öğretmenlerin sınıf yönetiminde başarısız, öğrencileri öğrenmeye yöneltme ve öğretimi etkili kılma konusunda kendilerini yetersiz hissetmelerine neden olabilir (Ekici, 2008).

Cüceloğlu'na (2000) göre kaygı; başarısızlık duygusu, yargılanma, sıkıntı, üzüntü, korku vb. duygularından birini veya çoğunu içerebilmekte; Fuller'a (1996) göre öğretmenlerin mesleğe ilişkin kaygıları belirli zamanlarda belirli noktalarda yoğunlaşabilmektedir. Etkili/olumlu bir çalışma ortamı oluşturma ve sınıfta disiplini sağlama da öğretmenlerin genel olarak sınıf yönetiminde yaşadıkları kaygının temelini oluşturmaktadır (Evertson ve Weinstein, 2006). Benzer görüşte olan Balay (2004), etkili yönetilmeyen sınıflarda öğrenme-öğretme açısından oluşan olumsuz atmosferin hem öğretmenleri hem de öğrencileri etkileme gücüne sahip olduğunu belirtmektedir. Özer, Gelen ve Duran'a (2016) göre de sınıf yönetiminde yaşanan sıkıntılar, öğretmenin sinirlenerek öfkesini öğrencilerden çıkarmasına ve sadece görevi olduğu için ders yaparak görevini tamamladığını düşünmesine neden olabilmektedir. Dolayısıyla sınıf yönetiminde yaşanan kaygı öğretmenlerin mesleki doyumlarını azaltarak, mesleki tükenmişliklerini de arttırabilir (Özer, Gelen ve Duran, 2016). Yapılan araştırmalarda, sınıf yönetiminde yaşanan sorunların öğretmenlerin yaşadığı mesleki zorlukların başında geldiğini ve neredeyse bütün sınıflarda az ya da çok bazı istenmeyen davranışların ortaya çıktığını göstermektedir (Açıkgöz, 2007; Arwood-Barton, Morrow, Lane ve Jolivette, 2005; Demirtaş, 2012). Özellikle meslek hayatının ilk yıllarında olan öğretmenlerin, enerjisinin önemli bir kısmını sınıfı yönetmek için harcadıkları, sınıfta olumlu bir öğrenme ortamı oluşturma ve sınıfta disiplini sağlama konusunda kaygılandıkları görülmektedir (Gülay ve Altun, 2017; Sarı ve Altun, 2015).

Oral'a (2012) göre öğretmenlerin sınıf yönetimi kaygısı, kişilik özelliklerinden, sınıf yönetimi hakkında bilgi eksikliklerinden ve deneyimsizlikten kaynaklanmaktadır. Yapılan araştırmalara göre sınıfta yaşanan öğrenci-öğretmen çatışmaları ve sınıfların kalabalık olması da yönetimle ilgili kaygıların altında yatan nedenler arasında yer almaktadır (Lampadan, 2014; Wagner, 2009). Mishra ve Yadav' a (2013) göre sınıf yönetiminde yaşanan kaygı öğretmenlerin performanslarını düşmesine; Önder ve Önder Ö' e (2018) göre ise öğretmenlerin eylemlerinin yönünü etkileyerek, güçsüzleşmesine neden

olabilecek güçtedir. Bu güçlü etki göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda yaşadıkları kaygıyı ve yönetimle ilgili onları kaygılandıran boyutların belirlenmesi, gerek hizmet öncesi gerekse hizmet içi eğitimler aracılığıyla bilgi ve deneyimlerini arttırma ve kaygılarını azaltma açısından oldukça önemlidir (Önder ve Karataş, 2016).

Sınıf yönetimiyle ilgili uygulamalar öğrencilerin yaşı, içinde buldukları gelişimsel dönemin özellikleri, sınıfın özellikleri vb. durumlara göre şekillenmelidir. Bir diğer ifadeyle öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim kademeleri ve karşılaştıkları öğrencilerin gelişim özelliklerine göre sınıf yönetim davranışlarının farklılaşması gerekmektedir (Weinstein, 1996). Ortaöğretimde görev yapan öğretmenler gelişimsel özellikleri dikkate alındığında artık çocuklarla değil, yetişkin olma yolunda ilerleyen ergenlerle karşı karşıya gelmektedir. Bu gelişim dönemindeki öğrenciler kişilik gelişimleri açısından kimlik arayışı içerisindedir. Kendini kanıtlamaya çalışan ergenlerin öğrenmeye ilgisi azalmakta, öğretmeni ve davranışlarını eleştirmeye ve sorgulamaya yönelik davranışları artabilmektedir (Senemoğlu, 2018). Yapılan araştırmalarda derse karşı ilgisizlik, arkadaşlarına saygısızlık etme, ödevlerini yapmama, derste mesajlaşma, gürültü yapma, dersle ilgisi olmayan konularda sürekli konuşma, ders dışı şeylerle ilgilenme, öğretmene karşı gelme vb. öğrenci davranışlarıyla liselerde daha sık karşılaşıldığını göstermektedir (Elitok Kesici ve Yengin Sarpkaya, 2013; Kahveci, 2012; Sadık ve İnal, 2011; Sarpkaya, 2005; Satoğlu, 2008; Tunç, Yıldız ve Doğan, 2015). Ayrıca ortaöğretim kademesi kendi içinde farklı programlar uygulayan okul türlerinden (genel lise, meslek lisesi, fen lisesi vb.) oluşmaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin akademik başarı düzeyleri, eğitsel beklentileri ve gelecekle ilgili hedefleri açısından da profilleri farklılaşabilmektedir. Etkili sınıf yönetimi açısından öğretmenlerin öğretimi verimli kılma, sınıf ortamını düzenleme, öğrencilerin beklenti ve ihtiyaçlarına cevap verme, olumlu bir öğrenme atmosferi oluşturma, öğrencilerin benlik saygısını geliştirme vb. sorumlulukları dikkate alındığında bu koşulların öğretmenlerin sınıf yönetimi kaygı düzeylerini etkileyeceği söylenebilir (Breen ve Lindsay, 2002; Michelson, 2003; Savage, 1999).

İlgili literatür incelendiğinde öğretmen adaylarının mesleki kaygılarını inceleyen bir çok araştırmaya ulaşılmış (Bozdam ve Taşgın, 2011; Dilmaç, 2010; Doğan ve Çoban, 2009; Saban, Korkmaz ve Akbaşlı, 2004; Taşgın, 2006; Tümerdem, 2007), doğrudan sınıf yönetim kaygısını inceleyen çalışmaların ise sınırlı sayıda olduğu görülmüştür (Oral, 2012; Önder ve Önder Öz, 2018; Üredi ve Başduvar, 2017). Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetim kaygılarının inceleyen bir araştırmaya ise ulaşılammıştır. Bu gerekçelerle ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetiminde yaşadığı kaygı

düzyini ve bu kaygının sınıf yönetiminin hangi boyutlarında yaşandığını belirlemek amacıyla bir araştırma yapmaya gereksinim duyulmuş ve bu temel amaç altında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Ortaöğretim kademelerinde görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimindeki kaygı düzeyleri nedir?
2. Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi kaygı düzeyleri, cinsiyet, yaş, hizmet yılı, okul türü, branş, sınıf mevcudu, sınıf yönetimi hakkında hizmet öncesi/hizmet içi eğitim alma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma, ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin sınıf yönetimi kaygı düzeylerini çeşitli değişkenlere göre inceleyen genel tarama modelinde nicel bir çalışmadır. Tarama araştırmalarında amaç, araştırmaya konu olan bir duruma yönelik katılımcıların görüşlerini betimlemektir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). İlgilenilen durum, olay ya da nesneye ait değişkenler var olduğu şekliyle tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2012).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni 2017-2018 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde Adana ilindeki merkez ilçelerde bulunan ortaöğretim kurumlarında çalışan lise öğretmenlerinden oluşmaktadır. Örneklemi oluşturmak amacıyla öncelikle Adana İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden merkez ilçelerde bulunan genel ve meslek liselerinin listesi alınmıştır. Daha sonra yansızlık ilkesine bağlı kalınarak eleman örnekleme yapılmış (basit seçkisiz örnekleme yöntemi) ve her bir örnekleme birimine eşit seçilme olanağı verilmiştir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2016; Karasar, 2012). Bu doğrultuda merkez ilçelerin her birinden (Çukurova, Sarıçam, Seyhan ve Yüreğir) rastgele birer genel ve birer meslek lisesi olacak şekilde iki okul seçilmiştir. Adana il merkezinde iki fen lisesi olduğu için her ikisi de örnekleme alınmış, toplam 10 okulda görev yapan öğretmenler araştırmanın örneklem grubunu oluşturmuştur. Araştırmaya katılımda gönüllülük esas alınmış, toplam 187 öğretmen araştırmaya katılmıştır. Kişisel bilgi formundan elde edilen bilgiler ışığında katılımcılara ait özellikler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğretmenlere ait demografik özellikler (N=187)

Özellikler		f	%
Cinsiyet	Kadın	102	54.5
	Erkek	85	45.5
Yaş	20-29 yaş	14	7.6
	30-39 yaş	69	36.9
	40-49 yaş	80	42.7
	50 yaş ve üzeri	24	12.8
Hizmet Yılı	10 yıl ve altı	37	19.8
	11-20 yıl	97	51.9
	21 yıl ve üstü	53	28.3
Okul Türü	Genel Lise	82	43.9
	Meslek Lisesi	74	39.6
	Fen Lisesi	31	16.5
Branş	Fen- Matematik	54	28.9
	Sosyal Bilimler	32	17.1
	Dil Dersleri	52	27.8
	Meslek Dersleri	31	16.6
	Beceri Dersleri	18	9.6
Görev Yapılan Sınıf Mevcudu	20-30 öğrenci	121	64.7
	31-40 öğrenci	66	35.3
Sınıf Yönetimine Yönelik Hizmet Öncesi Eğitim Alma Durumu	Evet	162	86.6
	Hayır	25	13.4
Sınıf Yönetimi Yönelik Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu	Evet	106	56.7
	Hayır	81	43.3

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısından fazlası kadındır (*f*: 102, %54.5). Çoğunluğu 40-49 yaş arasında (*f*: 80, %42.7) ve 11-20 yıl arasında değişen hizmet süresine (*f*: 97, %51.9) sahip öğretmenlerdir. Okul türü ve branşlar açısından incelendiğinde ise, öğretmenlerin büyük bir kısmının genel liselerde (*f*: 82, %43.9) ve Fen-Matematik (*f*: 54, %28.9) ile Dil Dersleri (*f*: 52, %27.8) branşlarında görev yaptıkları görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu 20-30 kişilik sınıflarda (*f*: 121, %64.7) görev yapmakta olup, sınıf yönetimiyle ilgili hem hizmet öncesi (*f*: 162, %86.6) hem de hizmet içi (*f*: 106, %56.7) eğitim almışlardır.

Veri Toplama Aracı

Verilerin toplanmasında Önder ve Karataş’ın (2016) geliştirdiği Sınıf Yönetimi Kaygı Ölçeği (SYKÖ) ve araştırmacıların geliştirdiği Kişisel Bilgi Formu (KBF) kullanılmıştır. SYKÖ; Mesleki Yeterlik (MY- 11 madde), Motivasyonu Sağlama (MS-4 madde), Beklenmedik Durumlarla Karşılaşma (BDK- 4 madde) Zor Grupların Yönetimi (ZGY- 3 madde) ve Olumlu Öğrenme Ortamı Oluşturma (OÖO- 3 madde) olmak üzere beş alt boyut ve toplam 25 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddelerinin 22’ si olumlu, üçü olumsuzdur. Cevaplama 5’li likert tipinde olup, ölçekten alınabilecek en düşük puan 25, en yüksek puan

ise 125'tir. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı sırasıyla .84, .82, .77, .64, .61 ve ölçek geneli için .89' dur. Ölçek toplam varyansın %54'ünü açıklamaktadır. Araştırmadan elde edilen veriler üzerinde Cronbach Alpha güvenilirlik değerleri yeniden hesaplanmış ve sırasıyla .91, .93, .80, .74, .84 ve ölçek geneli için .93 bulunmuştur. KBF, araştırmada incelenen değişkenler hakkında bilgi almak amacıyla hazırlanmıştır ve toplam sekiz sorudan oluşmaktadır. Öğretmenlerin branşlarının sınıflandırılmasında konu alanlarının ortak özelliklerine dikkat edilmiş ve Fizik, Kimya, Biyoloji, Matematik dersleri "Fen-Matematik"; Coğrafya, Tarih, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri "Sosyal Bilimler"; Türk Dili ve Edebiyatı, İngilizce, Almanca dersleri "Dil Dersleri"; Yiyecek-İçecek Hizmetleri, Çocuk Gelişimi, İklimlendirme, Makine Teknolojileri, Elektrik-Elektronik, Metal Teknolojileri, Mobilya ve İç Tasarım, Tekstil Teknolojileri dersleri "Meslek Dersleri"; Bilişim Teknolojileri, Görsel Sanatlar, Beden Eğitimi, Müzik dersleri "Beceri Dersleri" kategorisine dahil edilmiştir.

Araştırma verileri 2017-2018 eğitim-öğretim yılının ikinci yarısında, Şubat-Mart aylarında araştırmacılar tarafından örnekleme okullara gidilerek toplanmış, veri toplama sürecinde eğitim-öğretim aksamamasına özen gösterilmiştir.

Veri Analizi

Toplanan veriler analiz edilirken Mann Whitney-U ve Kruskal Wallis testleri kullanılmıştır. Öncelikle her bir öğretmenin SYKÖ'den elde ettikleri puanlar hesaplanmış ve betimsel istatistikleri (frekans, yüzde, aritmetik orta, standart sapma) hesaplanmıştır. Daha sonra verilerin normallik sayıltısını karşılayıp karşılamadığı Kolmogorov – Smirnov testi kullanılarak test edilmiş, sonuçlar anlamlılık düzeylerinin .05'ten küçük olduğunu göstermiştir. Bu sonuca göre ölçümler normallik sayıltısını karşılamadığı için (Büyüköztürk, 2017) veri analizinde parametrik olmayan Kruskal Wallis H ve Mann Whitney U testleri uygulanmıştır. Tüm analizlerde anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

BULGULAR

Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Kaygı Düzeyleriyle İlgili Bulgular

Öğretmenlerin SYKÖ puanlarına ait betimsel istatistikler Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Betimsel istatistikler (N=187)

Boyutlar	\bar{X}	s
MY	24.58	9.48

MS	8.09	4.12
BDK	7.27	3.04
ZGY	5.51	2.40
OÖOO	5.66	3.01
Toplam puan	51.13	17.42

Tablo 2’de görüldüğü gibi öğretmenlerin ölçek puanlarına ait aritmetik ortalama 51.13’tür. Öğretmenler en yüksek ortalamayı “Mesleki Yeterlik” boyutunda ($\bar{X}=24.58$), en düşük ortalamayı ise “Zor Grupların Yönetimi” boyutunda almışlardır ($\bar{X}=5.51$).

Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Sınıf Yönetimi Kaygı Düzeyleri

Tablo 3’te öğretmenlere ait SYKÖ puanlarının cinsiyetlerine göre Mann-Whitney U Testi sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 3. Cinsiyete göre Mann-Whitney U Testi sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
MY	Kadın	102	85.21	8691	3438	.01*
	Erkek	85	104.55	8887		
MS	Kadın	102	86.46	8819	3566	.03*
	Erkek	85	103.05	8759		
BDK	Kadın	102	86.92	8866	3613	.04*
	Erkek	85	102.49	8712		
ZGY	Kadın	102	84.58	8627	3374	.00*
	Erkek	85	105.30	8950		
OÖOO	Kadın	102	90.10	9190	3937	.27
	Erkek	85	98.68	8388		
Toplam	Kadın	102	85.06	8676	3423	.01*
	Erkek	85	104.73	8902		

Tablo 3 incelendiğinde erkek öğretmenlerin sınıf yönetimi kaygı düzeylerinin (sıra ort.=104.73), kadın öğretmenlere kıyasla (sıra ort.=85.06) anlamlı şekilde daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Alt boyutlar bazında incelendiğinde de “Mesleki Yeterlik”, “Motivasyonu Sağlama”, “Beklenmedik Durumlarla Karşılaşma” ve “Zor Grupların Yönetimi” alt boyutlarında kadın öğretmenler lehine anlamlı farklar olduğu görülmektedir ($p<.05$).

Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Sınıf Yönetimi Kaygı Düzeyleri

Tablo 4’te öğretmenlerin SYKÖ puanlarının yaşa göre Kruskal Wallis Testi sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 4. Yaşa göre Kruskal Wallis Testi sonuçları

	Yaş	N	Sıra Ort.	sd	X ²	p
MY	20-29 yaş	14	113.11	3	2.32	.50
	30-39 yaş	69	89.48			
	40-49 yaş	80	93.58			

	50 yaş ve üzeri	24	97.25			
MS	20-29 yaş	14	94.07	3	1.30	.72
	30-39 yaş	69	94.88			
	40-49 yaş	80	90.18			
	50 yaş ve üzeri	24	104.17			
BDK	20-29 yaş	14	118.11	3	5.18	.15
	30-39 yaş	69	91.29			
	40-49 yaş	80	88.38			
	50 yaş ve üzeri	24	106.46			
ZGY	20-29 yaş	14	100.68	3	1.52	.67
	30-39 yaş	69	92.59			
	40-49 yaş	80	90.82			
	50 yaş ve üzeri	24	104.74			
OÖÖO	20-29 yaş	14	105.71	3	3.10	.37
	30-39 yaş	69	86.62			
	40-49 yaş	80	94.94			
	50 yaş ve üzeri	24	105.23			
Toplam	20-29 yaş	14	110.54	3	2.87	.41
	30-39 yaş	69	88.49			
	40-49 yaş	80	92.86			
	50 yaş ve üzeri	24	103.98			

Tablo 4 incelendiğinde genç öğretmenlerin sınıf yönetimi kaygı düzeylerinin ölçek genelinde ve “Mesleki Yeterlik”, “Beklenmedik Durumlarla Karşılaşma”, “Olumlu Öğrenme Ortamı Oluşturma” alt boyutlarında daha yüksek olduğu görülmektedir. “Motivasyonu Sağlama” ve “Zor Grupların Yönetimi” alt boyutlarında ise 50 yaş ve üzeri öğretmenlerin kaygı düzeyi daha yüksek olmuş, ancak gözlenen bu puan farklılıklarının istatistiksel olarak anlamlı olmadığı saptanmıştır ($p>.05$).

Öğretmenlerin Hizmet Yıllarına Göre Sınıf Yönetimi Kaygı Düzeyleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin SYKÖ puanlarının hizmet yıllarına göre Kruskal Wallis Testi’nden elde edilen sonuçları Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Hizmet yılına göre Kruskal Wallis Testi sonuçları

	Hizmet Yılı	N	Sıra Ort.	sd	X ²	p
MY	10 yıl ve altı	37	99.76	2	.65	.72
	11-20 yıl	97	93.75			
	21 yıl ve üstü	53	90.43			
MS	10 yıl ve altı	37	95.50	2	.13	.93
	11-20 yıl	97	94.61			
	21 yıl ve üstü	53	91.83			
BDK	10 yıl ve altı	37	105.15	2	2.21	.33
	11-20 yıl	97	89.73			
	21 yıl ve üstü	53	94.03			
ZGY	10 yıl ve altı	37	90.78	2	.18	.91

	11-20 yıl	97	95.15			
	21 yıl ve üstü	53	94.14			
OÖOO	10 yıl ve altı	37	105.30			
	11-20 yıl	97	85.61	2	5.13	.07
	21 yıl ve üstü	53	101.47			
Toplam	10 yıl ve altı	37	100.12			
	11-20 yıl	97	91.32	2	.71	.69
	21 yıl ve üstü	53	94.62			

Tablo 5'te görüldüğü gibi "Zor Grupların Yönetimi" alt boyutunda mesleğinde 11 yıl ve üzerinde görev yapan öğretmenlerin puanlarına ait sıra ortalamaları daha yüksek olmakla birlikte diğer boyutlarda mesleğinin ilk 10 yılında olan öğretmenlerin sınıf yönetimi kaygı düzeyinin nispeten daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak gözlenen bu puan farklılıkları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değildir ($p > .05$).

Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Sınıf Yönetimi Kaygı Düzeyleri

Tablo 6, öğretmenlerin SYKÖ puanlarının görev yaptıkları okul türüne göre Kruskal Wallis Testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 6. Görev yapılan okul türüne göre Kruskal Wallis Testi sonuçları

	Okul Türü	N	Sıra Ort.	sd	X ²	p	Anlamlılık
MY	Genel Lise (1)	82	80.76				
	Meslek Lisesi (2)	74	110.20	2	11.69	.00*	1 < 2
	Fen Lisesi (3)	31	90.34				
MS	Genel Lise (1)	82	84.29				
	Meslek Lisesi (2)	74	104.84	2	5.76	.05*	1 < 2
	Fen Lisesi (3)	31	93.79				
BDK	Genel Lise (1)	82	86.79				
	Meslek Lisesi (2)	74	108.16	2	8.99	.01*	1 < 2
	Fen Lisesi (3)	31	79.26				
ZGY	Genel Lise (1)	82	83.60				
	Meslek Lisesi (2)	74	108.86	2	9.56	.00*	1 < 2
	Fen Lisesi (3)	31	86.03				
OÖOO	Genel Lise (1)	82	90.79				
	Meslek Lisesi (2)	74	108.86	2	.88	.64	-
	Fen Lisesi (3)	31	86.03				
Toplam	Genel Lise (1)	82	81.02				
	Meslek Lisesi (2)	74	110.79	2	12.19	.00*	1 < 2
	Fen Lisesi (3)	31	88.24				

Tablo 6 incelendiğinde "Olumlu Öğrenme Ortamı" oluşturma boyutu dışındaki tüm alt boyutlarda ve ölçek genelinde meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin kaygı düzeyinin anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu görülmektedir ($p < .05$).

Öğretmenlerin Branşlarına Göre Sınıf Yönetimi Kaygı Düzeyleri

Tablo 7'de öğretmenlerin SYKÖ puanlarının branşlarına göre analiz sonuçları verilmiştir.

Tablo 7. Branşa göre Kruskal Wallis testi sonuçları

	Branş	N	Sıra Ort.	sd	X ²	p	Anlamlılık
MY	Fen-Mat (1)	54	81.79				
	Sosyal Bilimler (2)	32	98.89				
	Dil Dersleri (3)	52	86.66	4	16.68	.00*	1, 3 ve 5 < 4
	Meslek Dersleri (4)	31	127.90				
	Beceri Dersleri (5)	18	84.75				
MS	Fen-Mat (1)	54	81.94				
	Sosyal Bilimler (2)	32	95.42				
	Dil Dersleri (3)	52	93.10	4	7.54	.11	-
	Meslek Dersleri (4)	31	114.90				
	Beceri Dersleri (5)	18	94.25				
BDK	Fen-Mat (1)	54	92.38				
	Sosyal Bilimler (2)	32	83.47				
	Dil Dersleri (3)	52	83.48	4	11.83	.01*	2 ve 3 < 4
	Meslek Dersleri (4)	31	121.74				
	Beceri Dersleri (5)	18	100.19				
ZGY	Fen-Mat (1)	54	88.72				
	Sosyal Bilimler (2)	32	77.48				
	Dil Dersleri (3)	52	91.74	4	10.35	.03*	2 < 4
	Meslek Dersleri (4)	31	116.79				
	Beceri Dersleri (5)	18	106.47				
OÖOO	Fen-Mat (1)	54	91.88				
	Sosyal Bilimler (2)	32	84.03				
	Dil Dersleri (3)	52	93.75	4	3.36	.49	-
	Meslek Dersleri (4)	31	108.02				
	Beceri Dersleri (5)	18	94.67				
Toplam	Fen-Mat (1)	54	83.44				
	Sosyal Bilimler (2)	32	92.27				
	Dil Dersleri (3)	52	86.51	4	15.33	.00*	1, 2, 3 ve 5 < 4
	Meslek Dersleri (4)	31	127.97				
	Beceri Dersleri (5)	18	91.89				

Tablo 7'de görüldüğü gibi, branşlarına göre meslek derslerine giren öğretmenler sınıf yönetiminde daha yüksek (sıra ort.=127.97), fen-matematik öğretmenleri ise daha düşük kaygı yaşamaktadır (sıra ort.=83.44). Benzer şekilde "Mesleki Yeterlik", "Beklenmedik Durumlarla Karşılaşma" ve "Zor Grupların Yönetimi" alt boyutlarında da meslek derslerine giren öğretmenlerin kaygı düzeyi diğer branşlardaki öğretmenlerden anlamlı bir şekilde daha yüksek düzeyde olmuştur (p<.05).

Öğretmenlerin Derse Girdikleri Sınıfların Mevcuduna Göre Sınıf Yönetimi Kaygı Düzeyleri

Katılımcıların SYKÖ puanlarının derse girdikleri sınıfların mevcuduna göre Mann-Whitney U testinden elde edilen sonuçları Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. Sınıf mevcuduna göre Mann-Whitney U testi sonuçları

	Sınıf Mevcudu	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
MY	20-30 öğrenci	121	102.95	12456.50	2910.50	.00*
	31-40 öğrenci	66	77.60	5121.50		
MS	20-30 öğrenci	121	103.53	12527.20	2839.50	.00*
	31-40 öğrenci	66	76.52	5050.50		
BDK	20-30 öğrenci	121	102.48	12400.50	2966.50	.00*
	31-40 öğrenci	66	78.45	5177.50		
ZGY	20-30 öğrenci	121	103.72	12550.50	2816.50	.00*
	31-40 öğrenci	66	76.17	5027.50		
OÖÖO	20-30 öğrenci	121	97.52	11800.50	3566.50	.22
	31-40 öğrenci	66	87.54	5777.50		
Toplam	20-30 öğrenci	121	104.79	12679.50	2687	.00*
	31-40 öğrenci	66	74.22	4898.50		

Tablo 8 incelendiğinde, mevcudu 20 - 30 öğrenci olan sınıflarda görev yapan öğretmenlerin SYKÖ puanlarına ait sıra ortalamalarının “Mesleki Yeterlik”, “Motivasyonu Sağlama”, “Beklenmedik Durumlarla Karşılaşma” ve “Zor Grupların Yönetimi” alt boyutları ile ölçek genelinde sınıf mevcudu 31-40 öğrenci olan öğretmenlerden anlamlı bir şekilde daha düzeyde yüksek olduğu görülmektedir ($p<.05$).

Öğretmenlerin Sınıf Yönetimiyle İlgili Hizmet Öncesi (HÖ) ve Hizmet İçi (Hİ) Eğitim Alma Durumlarına Göre Sınıf Yönetimi Kaygı Düzeyleri

Tablo 9’da öğretmenlerin SYKÖ puanlarının sınıf yönetimiyle ilgili hizmet öncesi (HÖ) ve hizmet içi (Hİ) eğitim alma durumlarına göre Mann-Whitney U testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 9. HÖ ve Hİ eğitim alma durumuna göre Mann-Whitney U Testi sonuçları

	Eğitim Alma Durumu	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p	
HÖ Eğitim	MY	Evet	162	93.92	15215.50	2012.50	.96
		Hayır	25	94.50	2362.50		
	MS	Evet	162	94.27	15272	1981	.85
		Hayır	25	92.24	2306		
	BDK	Evet	162	93.15	15089.50	1886.50	.57
		Hayır	25	99.54	2488.50		
	ZGY	Evet	162	93.57	15159	1956	.78
		Hayır	25	96.76	2419		

Hİ Eğitim	ÖÖÖÖ	Evet	162	93.19	15096.50	1893.50	.59
		Hayır	25	99.26	2481.50		
	Toplam	Evet	162	93.73	15183.50	1980.50	.86
		Hayır	25	95.78	2394.50		
	MY	Evet	106	98.25	10414	3843	.21
		Hayır	81	88.44	7164		
	MS	Evet	106	97.01	10283.50	3973.50	.37
		Hayır	81	90.06	7294.50		
	BDK	Evet	106	96.08	10184.50	4072.50	.54
		Hayır	81	91.28	7393.50		
	ZGY	Evet	106	100.25	10627	3630	.06
		Hayır	81	85.81	6951		
	ÖÖÖÖ	Evet	106	93.03	9861.50	4190.50	.77
		Hayır	81	95.27	7716.50		
Toplam	Evet	106	97.31	10314.50	3942.50	.33	
	Hayır	81	89.67	7263.50			

Tablo 9'da görüldüğü gibi, öğretmenlerin SYKÖ puanlarına ait sıra ortalamaları arasında sınıf yönetimiyle ilgili hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim alma durumlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$).

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırma sonucunda lise öğretmenlerinin sınıf yönetimi kaygı düzeylerinin genel olarak düşük olduğu saptanmıştır. Katılımcıların çoğunluğu sınıf yönetimi konusunda gerek hizmet öncesinde gerekse hizmet içi eğitim almış ve uzun yıllardır görev yapan deneyimli öğretmenlerdir. Dolayısıyla bu sonuç, bu araştırmaya katılan öğretmenlerin özelliklerinden kaynaklanmış olabilir. İlgili literatür incelendiğinde de deneyimli öğretmenlerin kendilerini sınıf yönetiminde daha becerikli ve yeterli algıladıklarını gösteren araştırmalara rastlanması bu sonucu destekler niteliktedir (Dinçer ve Akgün, 2015; Korkut ve Babaoğlu, 2010; Özata, 2004; Türnüklü, 2000).

Kadın öğretmenlerin sınıf yönetiminde toplam kaygı puanları anlamlı olarak erkek öğretmenlerden düşük olmuş, Mesleki Yeterlik, Motivasyonu Sağlama, Beklenmedik Durumlarla Karşılaşma ve Zor Grupların Yönetimi boyutlarında bu fark anlamlı olmuştur. İlgili literatürde kadın öğretmenlerin sınıf yönetimi konusundaki yeterlik algılarının erkek öğretmenlerden daha olumlu olduğunu gösteren birçok çalışma bulunmaktadır (Erol, 2006; Yalçınkaya ve Tonbul, 2002; Zembat, Tunçeli ve Yavuz, 2017). Bunun bir nedeni kadınların kendilerini öğretmenlik mesleğine daha yakın bulmaları olabileceği gibi (Özdemir, Tulumcu ve İdi Tulumcu, 2019) öğrencilerin öğrenmesini en etkili şekilde sağlayacak koşulları yarattıklarını ve öğrencilere yardım etmek için gereğini yaptıklarını düşünmelerinden kaynaklanmış olabilir. Araştırmaya katılan

erkek öğretmenler genellikle fen ve meslek liselerinde, kadın öğretmenler genel liselerde görev yapmaktadır. Branşları açısından incelendiğinde de erkek öğretmenlerin meslek dersleri ve beceri derslerinde, kadın öğretmenlerin sosyal ve dil derslerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Fen liselerinde gerek öğrenci ve öğretmenlerin gerekse velilerin akademik başarı beklentisi yüksektir. Çünkü meslek lisesinden ya da fen lisesinden mezun olmak sadece basit bir diploma farkı olmanın ötesinde, öğrencilerin geleceğini belirlemektedir (Tunç, Yıldız ve Doğan, 2015). Meslek liselerinde ise atölye çalışmaları sırasında beklenmedik durumlarla karşılaşma olasılığı bulunmaktadır (Maya, 2004; Siyez, 2009). Bu beklenmedik durumları engellemek için ders ve modüllere ait kazanımlar gerçekleştirilirken iş sağlığı ve güvenliği açısından gerekli tedbirlerin alınması gerekmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2017) Ayrıca meslek lisesi dersleri zihin ve kas koordinasyonunu gerektiren becerilerin ağırlıklı olduğu derslerdir. Bu sebeple öğrencilerin öğrendikleri bilgileri beceriye dönüştürmeleri beklenmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2017). Bir bilginin beceriye dönüşebilmesi, eğitimin kaliteli ve standartlara uygun şekilde yapılmasına, bir düzen içinde gerçekleşmesine bağlıdır. Öğrencilerin hareket halinde olması ve araç-gereç kullanması ise ortamda gürültü yaratmakta, kargaşanın azaltılması, öğrenci davranışlarının çok dikkatli izlenmesi, dönütlerin zamanında verilmesi daha da önem kazanmaktadır. İlgili literatürde de meslek liselerindeki öğrencilerin akademik başarı düşüklüğü, motivasyon eksiklikleri ve disiplin problemlerinin daha sık gerçekleştiğine yönelik araştırma bulguları olduğu dikkate alındığında (Akpınar ve Özdaş, 2013; Çelik ve Ereskici, 2008; Lopez ve Emmer, 2002; Kulaksızoğlu, 1989; Stephens, Kyriacou ve Tønnessen, 2005; Sadık ve İnal, 2011; Siyez, 2009; Tunç, Yıldız ve Doğan, 2015), elde edilen bu sonuçların öğretmenlerin farklı okul türlerinde ve farklı branşlarda görev yapmalarından da kaynaklandığı söylenebilir. Araştırmada meslek lisesinde görev yapan ve meslek derslerine giren öğretmenlerin kaygı düzeyinin diğer okullarda ve branşlarda derse giren öğretmenlerden yüksek olduğunun görülmesi de bu görüşü desteklemenin yanı sıra araştırma bulgularının da birbiriyle tutarlı olduğunu göstermektedir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer önemli sonuç ise sınıf mevcudu nispeten daha az olan sınıflarda derse giren öğretmenlerin kaygı düzeyinin, sınıf mevcudu daha fazla olan sınıflarda derse giren öğretmenlerden daha yüksek olmasıdır. Farklı eğitim kademelerinde yapılan birçok araştırma tam tersini göstermekte, kalabalık sınıflarda görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetiminde daha çok sorun yaşadığı görülmektedir (Balay ve Sağlam, 2008; Çınar, 2004; Demir ve Ersöz, 2016; Yaman, 2006; Yaman, 2010). Bu araştırmada farklı bir sonuç elde edilmesi, sınıf mevcudunun daha az olduğu sınıflarda görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetiminde başarılı olma ve bu konuda sorun yaşamaması

gerektiği yönündeki beklenti veya inançlarından kaynaklanmış olabilir. Sınıf yönetimi sorunları ve akademik başarı düzeyinin düşük olması kalabalık sınıflarda daha sık gözlenen bir durum olup doğal karşılanabilmektedir (Bulut ve Coşkun, 2018; Demir ve Ersöz, 2016). Küçük sınıflarda öğretmenlerin ve öğrencilerin her hareketi, her sözü ve yaklaşımı göz önünde olmaktadır. Bu durum öğretmenlerin daha kontrollü davranmalarına veya doğallıktan uzaklaşarak gerilmelerine neden olmuş olabilir.

Sonuç olarak bu araştırma, katılımcıların sınıf yönetiminde düşük düzeyde kaygı yaşadıklarını (1), kaygılarının genellikle mesleki açıdan yeterli olmayla ilgili olduğunu (2); okul türü, branş, cinsiyet ve sınıf mevcudunun öğretmenlerin kaygı düzeylerinde anlamlı farklılık yarattığını göstermiştir (3). Bu durumda öğretmenlerin mesleki yeterliklerini arttırmaya yönelik hizmet içi eğitimlerin nitelik ve çeşitliliğinin artırılması, özellikle meslek liselerinde uygulama derslerinde risklerin azaltılmasına yönelik önlemlerin azaltılması ve öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalı çalışmalar yapılması önerilebilir. Bu araştırmanın verileri sadece ölçek aracılığıyla toplanmıştır. Gözlem ve görüşmeler yoluyla yapılacak olan çalışmalarla, öğretmenlerin sınıf yönetiminde yaşadıkları kaygının olası diğer nedenleri ve etkili sınıf yönetimi açısından sınıfta önceliği neye verdikleri irdelenebilir. Ayrıca araştırma sadece lise öğretmenleriyle gerçekleştirilmiştir. Diğer kademelerde görev yapan öğretmenlerle yapılacak çalışmalarla sınıf yönetimi kaygısının farklı eğitim kademelerine göre değişiklik gösterip göstermediği incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz Ün, K. (2007). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Biliş.
- Ağaoğlu, E. (2014). Sınıf yönetimi ile ilgili genel olgular. Z. Kaya (Ed.), *Sınıf yönetimi* (ss. 1-42). Ankara: Pegem Akademi.
- Akpınar, B. ve Özdaş, F. (2013). Lise disiplin sorunlarının sınıf değişkeni açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(4), 1365-1376.
- Arwood-Barton, S., Morrow, L., Lane, K. ve Jolivette, K. (2005). Project improve: Improving teachers' ability to address students' social needs. *Education and Treatment of Children*, 28(4), 430-443.
- Aydın, A. (2017). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Balay, R. (2004). *2000'li yıllarda sınıf yönetimi*. Ankara: Sandal Yayınları.
- Balay, R. ve Sağlam, M. (2008). Sınıf içi olumsuz davranışlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 1-24.
- Balkı, E. (2003). Çağdaş sınıf yönetiminde bilişim teknolojileri ve kullanımı. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim ve Organizasyon Ana Bilim Dalı İnsan Kaynakları Yönetimi Programı Projesi*. Konya.
- Bozdam, A. ve Taşgın, Ö. (2011). Öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 13 (1), 44-53.
- Breen, R. ve Lindsay, R. (2002). Different disciplines require different motivations for student. *Research in Higher Education*, 43(6) 1-33.
- Bulut, K. ve Coşkun, H. (2018). Kırsal kesime atanan Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin mesleğe uyum süreci. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 159-185.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, E. A., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cüceloğlu, D. (2000). *İnsan ve davranışı*. (10. Basım). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Çalık, T. (2012). Sınıf yönetimi ile ilgili temel kavramlar. L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf yönetimi* (ss. 1-16). Ankara: Pegem Akademi.
- Çelik, V. (2012). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Çelik, S. ve Ereskici, E. (2008) Meslek liselerindeki öğrencilerin disipline aykırı davranışta bulunma nedenleri. *Milli Eğitim*, 177, 171-287.
- Çınar, O. (2004). Kalabalık sınıfların öğretmen ve öğrenciye etkisi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı 6-9 Temmuz 2004*, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Demir, O. ve Ersöz, Y. (2016). 4+4+4 eğitim sistemi kapsamında sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma eğitiminde yaşadıkları

- güçlüklerin değerlendirilmesi. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7(1), 1-27.
- Demirel, Ö. (2012). *Öğretme sanatı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirtaş, H. (2012). Sınıf yönetiminin temelleri. H. Kıran (Ed.), *Etkili sınıf yönetimi* (ss. 1-34). Ankara: Anı.
- Dilmaç, O. (2010). Görsel sanatlar öğretmeni adaylarının kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 24, 49-65
- Diñer, Ç. ve Akgün, E. (2015). Okul öncesi öğretmenleri için sınıf yönetimi becerileri ölçeğinin geliştirilmesi ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenlerle ilişkisi. *Eğitim ve Bilim*, 177(40), 187-201.
- Doğan, T. ve Çoban, A. E. (2009). Öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34 (153), 157-168.
- Dönmez, B. (2015). Sosyal bir system olarak sınıf. M. Şişman, S. Turan (Ed.), *Sınıf yönetimi* (ss. 45-59). Ankara: Pegem Akademi.
- Ekici, G. (2008). Sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeyine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 98-110.
- Elitok Kesici, A. ve Yengin Sarpkaya, P. (2013). Lise öğrencilerinin sınıf içi istenmeyen davranışları. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(12), 467-478.
- Erol, Z. (2006). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi uygulamalarına ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Evertson, C. M. ve Weinstein, C. S. (2006). *Handbook of classroom management: research, practice, and contemporary issues*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Evertson, C. M. ve Emmer, E. T. (2013). *Classroom management for elementary school teachers* (9th ed.), (Çev. Ed. A. Aypay). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Ferguson, R. F. (1991). Paying for public education: new evidence on how and why money matters. *Harvard Journal on Legislation*, 28(2), 465-498.
- Fuller, F.F. (1996). Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6, 207-226.
- Gezgin, N. (2009). *Okul öncesi öğretmenlerinin kullandıkları sınıf yönetimi stratejileri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Good, T. L. ve Brophy, J. E. (2000). *Control theory in the classroom*. New York: Longman.

- Gülay, A. ve Altun, T. (2017). Göreve yeni başlayan öğretmenlerin yeterlik algılarının ve karşılaştıkları sorunların belirlenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 738-749.
- Kahveci, N.G. (2012). Genel liselerde karşılaşılan disiplin sorunlarının uzamsal incelenmesi: İstanbul'dan bir ilçe örneği. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 7(1), 64-92.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi* (23. Basım). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kazu, H. (2007). The Situation of application of teachers' strategies towards the prevention and modification of the unwanted behaviours in the class. *National Education*, 175, 57-66.
- Korkut, K. ve Babaoğlu, B. (2010). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26, 146-156.
- Kounin, J. S. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Kulaksızoğlu, A. (1989). Üniversite öğrencilerinin kişilik hizmetlerine ilişkin sorunları ve öneriler. *Yüksek Öğretimde Rehberlik ve Psikolojik Danışma Toplantısı*. (8-11). 20-28 Mayıs 1987. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Lampadan, N. (2014). Understanding the causes of anxiety and coping strategies of student teachers during their internship: A phenomenological study. *Catalyst*, 10 (2), 34-45.
- Lopez, V. A. ve Emmer, E. T. (2002). Influences of beliefs and values on male adolescents' decision to commit violent offenses. *Psychology of Men & Masculinity*, 3(1), 28-40.
- Maya, İ. (2004). Mesleki-teknik liselerde istenmeyen öğrenci davranışlarına gösterilen öğretmen tepkileri. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9 Temmuz 2004, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Michelson, W. (2003). Meeting the challenges of larger classes. *Educational Advisory Committee. Faculty of Arts and Science, Toronto*, 1-8.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2017). Mesleki Eğitim Merkezi Çerçeve Öğretim Programı, Ankara.
- Mishra, S. K. ve Yadav, B. (2013). Job anxiety and personality adjustment of secondary school teachers in relation of gender and types of teacher. *Educational Research International*, 1 (1), 105-126.
- Nur, İ. (2012). *Anaokullarında örgüt iklimi ile öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Malatya ili örneği)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Oral, B. (2012). Student teachers' classroom management anxiety: A study on behavior management and teaching management. *Journal of Applied Social Psychology*, 42(12), 2901-2916.

- Önder, E. ve Önder Öz, Y. (2018). Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi kaygı düzeyleri ve sınıf yönetimi kaygısını yordayan değişkenler. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 8(4), 2018, 645-664.
- Önder, E. ve Karataş, Z. (2016). Developing classroom management anxiety scale and analysis of psychometric properties of the scale. *Global Journal of Psychology Research: New Trends and Issues*. 6(2), 76-87. doi: 10.18844/gjpr.v6i2.626
- Özata, O. (2004). *İlköğretim okulları öğretmenlerinin sınıf yönetimindeki yeterlikleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kara Elmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Özdemir, M., Tulumcu, F. M. ve İdi Tulumcu, F. (2019). Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik algıları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(2), 285-302.
- Özer, B., Gelen, İ. ve Duran, V. (2016). Deneyimsiz öğretmen davranışları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(58), 822-836.
- Öztürk, B. (2003). Sınıfta istenmeyen davranışların önlenmesi ve giderilmesi. E. Karip (Ed.), *Sınıf yönetimi* (ss. 149-192). Ankara: Pegem Akademi.
- Ritter, J. T. ve Hancock, D. R. (2007). Exploring the relationship between certification sources, experience levels, and classroom management orientations of classroom teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1206-1216.
- Saban, A., Korkmaz, İ. ve Akbaşlı, S. (2004). Öğretmen adaylarının mesleki kaygıları. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 17, 198-209.
- Sadık, F.(2017). Lise öğretmenlerinin sınıf yönetimine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 14(2), 1441-1468.
- Sadık, F. ve İnal, U. (2011). Ortaöğretim kurumlarında karşılaşılan disiplin problemlerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Adana ili örneği). *20. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 1, 8-10 Eylül 2011, Burdur, Türkiye.
- Sarı, M. H. ve Altun, Y. (2015). Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 213-226.
- Sarpkaya, P. (2005). *Resmi liselerde öğrenci disiplin sorunlar ve ilgili grupların (yönetici, öğretmen, öğrenci, veli) yaklaşımları (Aydın ili örneği)* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Satoğlu, E. (2008). *Ortaöğretim kurumlarında öğretmenlerin karşılaştıkları disiplin sorunları ve baş etme yolları* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Savage, T. V. (1999). *Teaching self-control through management and discipline*. USA: Prentice Hall.

- Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Siyez, D.M. (2009). *Ergenlerde problem davranışlar*. Ankara: Pegem Akademi.
- Siyez, D.M. (2009). Liselerde görev yapan öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik algıları ve tepkileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25 (1), 67-80.
- Stephens, P., Kyriacou C. ve Tønnessen F. E. (2005). Student teachers' views of pupil misbehaviour in classrooms: a norwegian and an english setting compared. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49(2), 203–216.
- Taşğın, Ö. (2006). Beden eğitimi ve spor yüksekokulunda okuyan öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14 (2), 679-686.
- Tunç, B., Yıldız, S. ve Doğan, A. (2015). Meslek liselerinde disiplin sorunları, nedenleri ve çözümü: bir durum analizi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (2), 384-403.
- Turla, A., Tezel Şahin, F. ve Avcı, N. (2001). Okulöncesi öğretmenlerinin fiziksel şartlar, program, yöntem, teknik, sınıf ve davranış yöntemi sorunlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 151.
- Tümerdem, R. (2007). Dicle Üniversitesi eğitim fakültesi ve fen edebiyat fakültesi kimya son sınıf öğrencilerinin kaygılarını etkileyen etmenler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (20), 32-45.
- Türnüklü, A. (2000). Türk ve İngiliz ilköğretim öğretmenlerinin sınıf içi davranış yönetim stratejilerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 6 (23), 449-466.
- Üredi, L. ve Başduvar, L. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Turkish Journal of Primary Education*, 2017, 2, 57-71.
- Wagner, L. A. (2009). *Occupational stress and coping resources of K-12 probationary teachers* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). University of Denver, Colorado.
- Weber, W. A. (1986). Classroom management. J. M. Cooper (Ed.), *Classroom teaching skills*. Toronto: DC. Heath and Company.
- Weinstein, C. S. (1996). *Secondary classroom management*. New York: The McGraw-Hill Companies.
- Yalçınkaya, M. ve Tonbul, Y. (2002). İlköğretim okulu sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algı ve gözlemler. *Ege Eğitim Dergisi*, 2(1),1-10.
- Yaman, E. (2006). Eğitim sistemindeki sorunlardan bir boyut: büyük sınıflar ve sınıf yönetimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(3), 261-274.
- Yaman, E. (2010). Kalabalık sınıfların etkileri: öğrenciler ne düşünüyor? *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 403-414.

Zembat, R., Tunçeli, H. İ. ve Yavuz, E. A. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (3), 24-43.

Extended Abstract

Classrooms are common living spaces where education and training are held. The main task of the teacher is to provide learning and to create a suitable classroom layout for education. In the classroom, where educational goals are transformed into behavior, the main task of the teacher is to provide learning and to create a suitable classroom layout for education. Creating a positive classroom atmosphere is the first step in an effective teaching-learning process. For this reason, teachers should strive to provide this classroom environment. It is necessary and important for an effective learning environment that teachers have sufficient knowledge about classroom management and use this knowledge. Classroom management is a challenging task with multiple dimensions. Effective classroom management is all activities aimed at eliminating the factors that hinder the teaching and learning activities in the classroom and maintaining the positive conditions that will ensure effective learning. The teachers' ability to respond to the changing interests, needs and expectations of students in the classroom requires a great deal of attention and effort. Otherwise, disruption of learning and teaching activities is inevitable. This may cause teachers to feel unsuccessful in directing students to classroom learning and making teaching effective. Creating an effective learning environment and providing discipline in the classroom is the basis of teachers' anxiety in classroom management. Anxiety may include one or more feelings of failure, trial, distress, sadness, fear. Teachers' concerns about the profession can be intense at certain points at certain times. Considering the strong effect of anxiety in on classroom management, it is very important to determine teachers' anxiety levels about classroom management. Students in secondary education are in search of identity in terms of personality development. In addition, the secondary education level consists of the types of schools that implement different curriculums within itself. For these reasons, it is thought that high school teachers' anxiety about classroom management will vary. For these reasons, the following questions were sought to answer:

1. What is the level of anxiety of teachers working in secondary education levels in classroom management?
2. Do classroom management anxiety levels of teachers working in secondary education significantly differ according to gender, age, year of service, type of school, branch, class size, classroom management regarding pre-service / in-service training?

This study is a quantitative study in the screening model which examines the classroom management anxiety levels of high school teachers according to

various variables. Participation in the research was based on volunteering. A total of 187 teachers from Adana participated in the study. In order to collect data, "Classroom Management Anxiety Scale" and "Personal Information Form" were used. Mann Whitney-U and Kruskal Wallis tests were used to analyze the collected data.

As a result of the study, it was found that the high school teachers' classroom management anxiety levels were generally low. The majority of the participants are experienced teachers who have received pre-service and in-service training on classroom management. Therefore, this result may be due to the characteristics of the teachers participating in this research. When the related literature is examined, it is supported by the fact that there are studies showing that experienced teachers perceive themselves more skillful and sufficient in classroom management. Total anxiety scores of female teachers in classroom management were found to be significantly lower than male teachers. In the research, it was found that the anxiety level of teachers working in vocational high schools and entering vocational courses was higher than the teachers in other schools and branches. Another important result obtained from the study is that the anxiety level of the teachers who attend the classes in the classes with relatively fewer students is higher than the teachers who attend the classes in the classes with more students. Many studies conducted in different educational levels show the opposite, and it is seen that teachers working in crowded classrooms have more problems in classroom management.

As a result, this study showed that participants had low level of anxiety in classroom management, their concerns were generally related to professional sufficiency and the type of school, branch, gender and class size made a significant difference in teachers' anxiety levels. In this case, it may be suggested to increase the quality and diversity of in-service trainings aimed at increasing the professional competence of teachers, to take measures to reduce risks especially in practice classes in vocational high schools and to make practical studies to improve teachers' classroom management skills. The data of this study were collected only by scale. Through studies to be conducted through observations and interviews, it is possible to examine the other causes of teachers' anxiety in classroom management and to give priority to effective classroom management. In addition, the research was conducted only with high school teachers. Studies conducted with teachers working at other levels can be used to examine whether classroom management anxiety varies according to different education levels.

ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL İKİYÜZLÜLÜK ALGILARI İLE MUTLULUK DÜZEYLERİ ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ*

Necdet KONAN**, Ayşegül TAŞDEMİR***

Özet

Bu araştırmanın temel amacı, öğretmenlerin örgütsel ikiyüzlülük ve mutluluk düzeyleri algısı arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Ayrıca öğretmenlerin algı düzeylerinin cinsiyet, branş, okul türü, tamamladığı fakülte, öğrenim düzeyi, öğretmenlikteki hizmet süresi ve bulunduğu okuldaki hizmet yılına göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. İlişkisel tarama modelinde gerçekleştirilen bu çalışmanın evreni, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Malatya ili merkez ilçelerinde görev yapan 6342 öğretmenden oluşmaktadır. Örneklem grubunu basit seçkisiz örnekleme tekniğiyle belirlenen 416 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri, "Kişisel Bilgi Formu", "Oxford Mutluluk Ölçeği" ve "Örgütsel İkiyüzlülük Ölçeği" olmak üzere üç bölümden oluşan veri toplama aracı ile elde edilmiştir. Ulaşılan verilerin analizinde frekans ve yüzde analizleri, t testi, tek yönlü varyans analizi, Pearson Korelasyon Katsayısı analizinden yararlanılmıştır. Öğretmenlerin örgütsel ikiyüzlülük ve mutluluk düzeyi algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek için Korelasyon analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda öğretmenlerin örgütsel ikiyüzlülük ve mutluluk düzeyi algıları arasında negatif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki olduğu; öğretmenlerin algı düzeylerinin cinsiyet, branş, okul türü, tamamladığı fakülte, öğrenim düzeyi, öğretmenlikteki hizmet süresi ve bulunduğu okuldaki hizmet yılına göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Öğretmen, ikiyüzlülük, mutluluk

THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS' PERCEPTIONS OF ORGANIZATIONAL HYPOCRISY AND HAPPINESS LEVELS

Abstract

The main purpose of this research is to determine the relationship between teachers' perceptions of organizational hypocrisy and happiness levels. It was also tried to determine whether the perception level of the teachers is significantly different according to gender, branch, type of school, completed faculty, level of education, duration of service in the teacher and year of service in the school. The population of this study that was carried out in the relational research model, consists of 6342 teachers working in the central districts of Malatya

* Bu çalışma 11-14 Mayıs 2017 tarihleri arasında 4.Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Doç.Dr, İnönü Üniversitesi, Malatya, Türkiye, necdet.konan@inonu.edu.tr, Orcid id: 0000-0001-6444-9745

*** Doktora öğrencisi, İnönü Üniversitesi, Malatya, Türkiye, aysegultasdemir44@gmail.com, Orcid id: 0000-0002-4061-1696

province during the 2016-2017 academic year. The sample consisted of 416 teachers who were determined by simple random sampling from the purposive sampling types. The data of the research were obtained by means of data collection tool consisting of three parts; "Personal Information Form", "Oxford Happiness Scale" and "Organizational Hypocrisy Scale". Frequency and percentage analyze, t-test, one way ANOVA (analysis of variance), Pearson Correlation Coefficient Analysis were used in the analysis of the data. A correlation analysis was carried out to determine the relationship between teachers' perceptions of organizational hypocrisy and happiness level. As a result of the analysis, it was found that there was a negative and moderate correlation between teachers' perceptions of organizational hypocrisy and happiness level. However, the perception level of teachers did not show any significant difference according to gender, branch, kind of school, completed faculty, level of education, duration of service in teacher and service year in school.

Key words: Teacher, hypocrisy, happiness

GİRİŞ

Örgütlerin etkililik ve verimliliğinde belirleyici etmenlerden biri örgüt çalışanlarının örgütte örgüte ilişkin tutum ve davranışlarıdır. Örgütsel davranış olarak nitelendirilebilecek bu olgunun, hem örgütsel amaçların hem de bireysel gereksinimlerin karşılanmasında dikkate alınması gerekir. Örgütsel davranış önceleri yönetim biliminin içinde ele alınsa da daha sonra ayrılarak ayrı bir disiplin haline gelmiştir. Örgütsel davranış örgüt içindeki işgörenlerin sistemsel olarak birbiriyle ilişkilerini ele alır. İşgörenlerin ve grupların davranışlarının nasıl meydana geldiğini, nedenlerini, olası sonuçlarını ve bu davranışların sistemi nasıl etkilediğini incelemeyi konu edinir.

Örgütte işgörenlerin düşündükleri, yaşadıkları, hissettikleri ve bunu nasıl yansıttıkları örgütsel ilişkiyi oluşturur. Bu ilişki işgörenlerin algılarından kaynaklanarak, tutum ve davranışlarına yansımaktadır. İş yaşamındaki sorunlar örgütsel işleyişe yön vermekte ve bunu şekillendirmektedir. İşgörenlerin algısının olumsuz olması örgütsel davranışını da olumsuz yönde etkilemektedir.

Son zamanlarda örgütsel davranış alanında farklı etmenler ortaya çıkmıştır. Bunlardan biri de örgütsel ikiyüzlülük olgusudur. Örgütsel ikiyüzlülük pek çok açıdan tanımlanabilir. Bunlardan ilki yöneticilerin kuram ve uygulamadaki tutarsızlıkları, ikincisi konuşma, kararlar ve eylemlerdeki tutarsızlıklar ve üçüncüsü ise tek bir norm sistemini benimseyen, ancak çok normlu bir sistemin içerisinde oluşudur (Fernando ve Gross, 2006).

Örgütteki ikiyüzlülük çalışanların ve yöneticilerin sahip olmadıkları duygu, düşünce, erdem, değer ve özelliklere sanki sahiplermiş gibi davranmaları veya sahip olduklarını iddia etmeleri; kendilerini çalışanlara, yöneticilere ve topluma

karşı bildiklerinden, inandıklarından ve olduklarından başka türlü göstermeye çalışmalarıdır. Bahsedilen ikiyüzlülük ve buna bağlı olarak örgütte güvenin azalması, ortak amaç belirleyememe, olumsuz örgüt iklimi, toksik lider tutumu, tükenmişliğin artması, örgütten ayrılma isteği oluşması ve 'mutluluk' duygusunu zayıflaması gibi durumlar oluşturabilir. İnsanlık tarihinin başlarından beri insanlar sürekli mutluluk arayışı içinde olmuş, ortaya çıkan mutsuzluklar iş doyumunu ve çalışma ortamındaki sinerjiyi azaltmıştır.

İnsan ilişkileri yoğunluklu örgütlerde örgütsel davranışların etkileri daha önemli boyutlardadır. Bunlardan biri de okullardır. Okullar, çevre baskılarına maruz kalan ve kendisini çevredeki diğer okullarla bağdaştırmaya çalışan örgütlerdir. Bu nedenle kendisinde var olmayan durumları varmış gibi göstermeye çalışabilirler. Kendilerine hedef aldıkları, bağdaştırmaya çalıştıkları diğer örgütlere ulaşma noktasında atılan adımlar tutarsızlıklar gösterebilmektedir (Kılıçoğlu, 2017). Okullarda çalışan öğretmenlerin bu durumdan kaynaklanabilecek örgütsel ikiyüzlülük algısı, çalışma ortamlarındaki huzur ve mutlulukları açısından önemlidir. Öğretmenin mutluluğu öğrenciyi, veliyi ve toplumu etkileyebilir.

Mutluluk; "genellikle insanların kendilerine en yüksek erek olarak koydukları değer, bilinci dolduran tam bir doygunluk durumu, istek ve eğilimlerin tam bir uyumu ve doygunluğu, değerli şeylerin bolluğu içinde alınan nesnel durum" olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2018b). Mutluluk; onaylanma ve kabul görme, başkaları tarafından iyi hissettirilme durumlarının doğal sonucudur. Mutluluk, çevreyi ve çevreyle olan ilişkiyi etkileyebilmektedir. Bunların yanında bireyin içinde bulunduğu toplumsal yapıdaki ilişkilerinden aldığı haz ve doyum da, mutluluk durumunun açıklayıcısı konumunda olabilmektedir (Cenkseven ve Akbaş, 2007). Eğitim ve öğretimin gerçekleştiği ortam olan okullarda öğretmen-öğretmen, öğretmen-öğrenci ve öğretmen-yönetici etkileşimi yoğun olduğundan, mutluluk okul ortamında yayılcı bir kimliğe dönüşebilmektedir. Böylelikle örgüt olarak yaşanan bir iyi olma durumu, örgütsel mutluluk olarak karşımıza çıkmaktadır (Moçoşoğlu ve Kaya, 2018).

Örgütsel mutluluk söz konusu olduğunda sadece o okulun kadrosunda çalışan öğretmenler değil, geçici görevlendirme ile okulda bulunan kişiler de dikkate alınmalıdır. Field ve Buitendach'a (2011) göre eğitici olmayan çalışanlar sık sık ağır iş yükü ile karşı karşıya kalırlar ve eğitim kurumları için çeşitli destekleyici görevler üstlenirler. Bu nedenle okullarda bulunan ve etkileşim içinde olan herkesin mutluluk algıları bir diğerini etkileme potansiyeli taşımaktadır. Okulların en önemli sermayesi insan kaynağı olduğu için, çalışanların iş yerinde psikolojik iyi oluşlarını en üst düzeyde sağlamaya ihtiyaç vardır.

Hayatının her alanında mutluluk arayışı içinde olan birey ile hayatını şekillendirecek, geleceğine yön verecek, belki geri dönüşü olmayan bir süreçten geçen bir başka bireyin ortak alanı olan okuldur. Okul yaşamının temelini, öğretmenler tarafından kabul edilip paylaşılan değerler şekillendirir. Okul, öğretmenler için ilişkilerin net ve açık olduğu, insanların birbirine güvendiği ve mutlu olduğu örgüt olmalıdır. Bu durumu engelleyecek tutum ve davranışlardan biri de okul çalışanları arasındaki olası ikiyüzlülüktür. İkiyüzlülük, hesapçı bir tutumla davranmaya neden olabileceği, güvensiz bir ortam yaratabileceği için mutluluğu sabote edebilir.

Örgütsel ikiyüzlülük ve mutluluk değişkenlerinin birlikte araştırma konusu yapılması alanyazında kuramsal ve deneysel bir yapı oluşturacağından önem taşımaktadır. Bu bağlamda çalışmanın amacı öğretmenlerin örgütsel ikiyüzlülük algıları ile mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek ve demografik değişkenler açısından farklılık olup olmadığının tespit etmektir. Böylece insan ilişkiler yoğunluklu, toplumsal açık bir sistem olan okullarda, örgütsel davranışlardan ikiyüzlülük ve mutluluk algılarının ilişkisini ve önemini ortaya çıkarmaya katkıda bulunmak amaçlanmıştır.

Bu araştırmanın temel amacı, öğretmenlerin örgütsel ikiyüzlülük ve mutluluk düzeyleri algıları arasındaki ilişkiyi belirlemektir.

Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin örgütsel ikiyüzlülüğe ilişkin algıları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin örgütsel ikiyüzlülüğe ilişkin algı düzeyleri cinsiyet, branş, mezun oldukları fakülte, öğretmenlikteki hizmet süresi (kıdem), öğrenim düzeyi, görev yaptığı okul türü ve bulunduğu okuldaki hizmet süresi değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin mutluluk algıları ne düzeydedir?
4. Öğretmenlerin mutluluk algı düzeyleri cinsiyet, branş, mezun oldukları fakülte, öğretmenlikteki hizmet süresi (kıdem), öğrenim düzeyi, görev yaptığı okul türü ve bulunduğu okuldaki hizmet süresine değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmenlerin örgütsel ikiyüzlülük ve mutluluk düzeyleri algısı arasında ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeline, evren ve örneklemine, veri toplama aracına ve verilerin analizine yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Öğretmenlerin örgütsel ikiyeüzlülük ve mutluluk düzeyleri algıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu araştırma, nicel araştırma desenlerinden ilişkiisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. İlişkiisel tarama modeli, iki veya daha çok değişken arasındaki bağlantının varlığının ve ilişki düzeyinin belirlenmesi, değişkenler arasındaki ilişkileri betimleme ve sonuçlar hakkında çıkarımlarda bulunma olanağı sunan bir bilimsel araştırma desendir (Tekbıyık, 2015).

Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evrenini 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Malatya ili merkez ilçelerinde ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 6342 öğretmen; örneklemini ise evrenden basit seçkisiz örnekleme yoluyla belirlenen, veri toplama aracını gönüllü olarak ve yönergeye uygun biçimde tam ve doğru yanıtlayan 416 öğretmen oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel bilgilerine ilişkin veriler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel bilgileri

Değişkenler	Gruplar	Frekans	Yüzdeler
Cinsiyet	Kadın	234	56.2
	Erkek	182	43.8
Branş	Sınıf Öğretmeni	79	19
	Branş Öğretmeni	337	81
Okul Türü	İlkokul	114	27.4
	Ortaokul	146	35.1
	Lise	156	37.5
Tamamlanan Fakülte	Eğitim Fakültesi	307	73.8
	Diğer Fakülteler	109	26.2
Öğrenim Düzeyi	Önlisans	25	6
	Lisans	347	83.4
	Lisansüstü	44	10.6
Öğretmenlik Mesleğindeki Toplam Hizmet Süresi	1 yıldan az	18	4.3
	1-5 yıl	144	43.6
	6-10 yıl	53	12.7
	11-20 yıl	131	31.5
	21 ve üstü	70	16.8
Bulunulan Okuldaki Hizmet Süresi	1 yıldan az	111	26.7
	1-5 yıl	210	50.2
	6-10 yıl	61	14.9
	11-20 yıl	29	7.0
	21 ve üstü	5	1.2

Tablo 1 incelendiğinde; öğretmenlerin % 56.2'sinin kadın, %43.8'inin erkek; %19'unun sınıf öğretmeni ve %81'nin branş öğretmeni olduğu görülmektedir. Ayrıca, araştırmaya katılan öğretmenlerin %27.4'ü ilkokulda, %35.1'i ortaokulda ve %37.5'i lisede görev yapmaktadır. Öğretmenlerin %73.8'i Eğitim Fakültesi mezunu iken %26.2'si diğer Fakültelerden mezundur. Öğretmenler öğrenim düzeyi açısından değerlendirildiğinde; %6'sı önlisans, %83.4'ü lisans ve % 10,6'sının yüksek lisans ve doktora düzeyinde bir öğrenime sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin %4.3'ü bir yıldan az, %43.6 'sının 1- 5 yıl, %12.7'sinin 6-10 yıl arası, %31.5'nin 11-20 yıl arası ve % 16.8'inin 21 yıl ve üstü hizmet süresi olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin bulunduğu okuldaki hizmet sürelerine bakıldığında %26.7'si bir yıldan az, %50.2'si 1- 5 yıl, %14.9'u 6-10 yıl arası %7'sinin 11-20 yıl arası ve %1.2'sinin 21 yıl ve üstü hizmet süresi olduğu belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, "Kişisel Bilgi Formu", "Örgütsel İkiyüzlülük Ölçeği" ve "Oxford Mutluluk Ölçeği" olmak üzere üç bölümden oluşan veri toplama aracı ile elde edilmiştir. Öğretmenlere ait kişisel bilgiler 6 sorudan oluşan "kişisel bilgi formu" aracılığıyla toplanmıştır. Oxford Mutluluk Ölçeği ve Örgütsel İkiyüzlülük Ölçeği'ne ilişkin bilgiler aşağıda öz olarak verilmiştir.

Örgütsel İkiyüzlülük Ölçeği

Öğretmenlerin örgütsel ikiyüzlülük algısına ilişkin veriler Kılıçoğlu, Yılmaz-Kılıçoğlu ve Karadağ (2017) tarafından eğitim örgütleri için geliştirilen "Örgütsel İkiyüzlülük Ölçeği" aracılığıyla toplanmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .74 ve test tekrar test güvenilirlik katsayısı .80 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırma kapsamında yapılan hesaplamalar sonucunda ölçeğin Cronbach α iç tutarlılık katsayıları sözlerin tutulması boyutu için ".83", içyapı ve çevre arasındaki uyum boyutu için ".85" ve uygulamalardaki tutarsızlık boyutu için ".78" olarak belirlenmiştir. Ölçek 5'li Likert tipi bir derecelendirmeye sahiptir. Ölçekten alınan yüksek puanlar örgütsel ikiyüzlülük algısındaki artışa işaret etmektedir.

Oxford Mutluluk Ölçeği

Oxford Mutluluk Ölçeği Kısa Formu (OMÖ-K) Hills ve Argyle (2002) tarafından geliştirilen, Doğan ve Akıncı-Çötök (2011) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Yapılan uyarlama çalışmasında iç tutarlılık katsayısı .75 ve test tekrar test güvenilirlik katsayısı .87 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada ölçeğin güvenilirlik ve geçerliliği yeniden kontrol edilmiş, Cronbach α iç tutarlılık katsayısı .82 olarak hesaplanmıştır. Ölçek 7 maddeden oluşmakta

olup 5'li Likert tipi bir ölçektir. Ölçekten alınan yüksek puanlar mutluluk düzeyinin yüksek olduğunu ifade etmektedir.

Verilerin Analizi

Araştırma bulgularının analizi ve değerlendirilmesinde SPSS istatistik paket programı kullanılmıştır. Araştırmanın amaçları doğrultusunda, öğretmenlerin ikiyüzlülük ve mutluluk algılarını belirlemede "aritmetik ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (SS)" hesaplamaları yapılmıştır. Araştırmanın alt problemlerinin çözümlenmesi amacıyla frekans ve yüzde analizleri, t testi, tek yönlü varyans analizi, Pearson Korelasyon Katsayısı Analizi kullanılmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkenlerine göre hangi istatistiksel analizlerin yapılacağı belirlenmesi için önce elde edilen verilerin normal dağılıp dağılmadığı test edilmiştir. Büyüköztürk'e (2011: 42) göre çarpıklık katsayısının standart hataya bölünmesiyle elde edilecek z-istatistiğinin $\alpha=.01$ için ± 2.58 aralığında olması ve ayrıca Skewness ve Kurtosis katsayılarının (\pm) 1 arasında kalması verilerin normalden aşırı sapma göstermediği şeklinde yorumlanabilir. Bu çalışmada elde edilen verilerin bu değerler arasında kaldığı ve verilerin normal dağılımdan aşırı sapma göstermediği görülmüştür.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, öğretmenlerin örgütsel ikiyüzlülük ve mutluluk düzeyleri algısı arasındaki ilişki düzeyini belirlemeye yönelik olarak elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

1. Öğretmenlerin Örgütsel İkiyüzlülük Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin örgütsel ikiyüzlülük algı düzeyine ilişkin sayısal veriler Tablo 2'de belirtilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin örgütsel ikiyüzlülük algı düzeyi

	X	S
1. Okul yönetimi verdiği sözleri tutar.	2.25	.92
2. Okul yönetimi aldığı kararları hayata geçirir.	2.19	.80
3. Okuldaki çalışanlar okulun değerlerine uygun hareket eder	2.34	.92
4. Okul yönetimi gerçekçi olmayan hedefler koyar.	2.39	1.08
5. Okulumuz çevresinin normlarını yansıtır	2.38	.88
6. Okulumuz amaçları doğrultusunda hizmet verir.	2.01	.73
7. Okul yönetimi yapacağını ifade ettiği şeyleri yapar.	2.11	.81
8. Okulumuz çevresinin değerlerini yansıtır.	2.40	.96
9. Okul yönetimi okul içi problemleri çözeceğini söylemesine rağmen çözmez.	2.27	1.06
10. Okulumuzda çıkan herhangi bir uyuşmazlığın anlaşmazlığın hemen üzeri	2.52	1.17

örtülür.

11. Okulumuzda öğretmenler öğretim programdaki hedefleri uygular.	2.10	.88
12. Okulumuz stratejik planındaki misyonunu yerine getirir.	2.35	1.02
13. Okul yönetimi bir şeyi yapacağını ifade ederken; başka bir şey yapar.	2.41	1.13
14. Okul yönetimi belirlenen amaç doğrultusunda politikasını / uygulamalarını oluşturur.	2.53	1.15
15. Okul yönetimi oluşturduğu normlara aykırı davranır	2.27	1.17
16. Okulumuzda öğrencilerin ihtiyaçları karşılanır.	2.19	.89
17. Okul yönetiminin fikirleri ve uygulamaları arasında fark yoktur.	2.27	.93
Toplam	2.29	.56

Tablo 2’deki veriler incelendiğinde, öğretmenlerin örgütsel ikiyüzlülük algı düzeyine ilişkin görüşlerinden elde edilen verilerin aritmetik ortalamalarının 2.53 ile 2.01 arasında değiştiği görülmektedir. Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin $\bar{X}=2.29$ düzeyde örgütsel ikiyüzlülük algıladığı görülmektedir. Tablo incelendiğinde “Okul yönetimi belirlenen amaç doğrultusunda politikasını / uygulamalarını oluşturur” maddesi en yüksek ortalamaya ($\bar{X}=2.53$) sahiptir. En düşük ortalamaya ($\bar{X}=2.01$) sahip olan maddenin “Okulumuz amaçları doğrultusunda hizmet verir” olduğu görülmektedir.

2. Öğretmenlerin Örgütsel İkiyüzlülük Algı Düzeylerinin Cinsiyet, Branş, Mezun Oldukları Fakülte, Hizmet Süresi (Kıdem), Öğrenim Düzeyi, Okul Türü ve Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenlerine İlişkin Bulguları

Öğretmenlerin örgütsel ikiyüzlülük algı düzeylerine ilişkin görüşlerinin cinsiyet, branş, mezun oldukları fakülteye göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediği ile ilgili analiz sonuçları Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin örgütsel ikiyüzlülük algı düzeyi ilişkin görüşlerinin; cinsiyet, branş, mezun oldukları fakülteye göre t-testi sonuçları

Değişken		N	X	S	t	p
Cinsiyet	Kadın	234	2.29	.575	.122	.903
	Erkek	182	2.29	.551		
Branş	Sınıf	79	2.29	.531	.002	.999
	Branş	337	2.29	.572		
Tamamlanan Fakülte	Eğitim Fakültesi	307	2.30	.570	.801	.424
	Diğer	109	2.25	.547		

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin örgütsel ikiyüzlülük algı düzeyleri cinsiyetlerine [$t_{(416)}=.903$, $p>.05$], branşlarına [$t_{(416)}=.999$, $p>.05$] ve tamamladığı fakülteye [$t_{(416)}=.424$, $p>.05$] göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel ikiyüzlülük algı düzeylerine ilişkin görüşlerinin; öğrenim düzeyi, okul türü, öğretmenlik mesleğindeki hizmet

süresi ve okuldaki hizmet süresine ilişkin Anova-Testi sonuçları tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin örgütsel ikiyeüzlülük algı düzeyi ilişkin görüşlerinin; öğrenim düzeyi, okul türü, öğretmenlik mesleğindeki hizmet süresi, okuldaki hizmet süresine göre anova-testi sonuçları

Değişken		N	X	S	sd	F	p	Fark
Öğrenim Düzeyi	Önlisans	25	2.17	.582				
	Lisans	347	2.27	.564	2-413	3.43	.053	
	Lisansüstü	44	2.49	.518				
Okul türü	İlkokul	112	2.38	.548				
	Ortaokul	142	2.28	.586	2-413	2.07	.126	
	Lise	162	2.24	.552				
Öğretmenlik mesleğindeki hizmet süresi	1 yıldan az	18	2.25	.526				
	1-5 yıl	144	2.33	.626	4-411	.794	.530	
	6-10 yıl	53	2.32	.485				
	11-20 yıl	131	2.30	.565				
	21yıl ve üstü	70	2.19	.490				
Okuldaki hizmet süresine	1 yıldan az	111	2.31	.563				
	1-5 yıl	210	2.29	.583				
	6-10 yıl	61	2.33	.491	4-411	1.11	.350	
	11-20 yıl	29	2.12	.581				
	21yıl ve üstü	5	2.57	.476				

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin ikiyeüzlülük algı düzeylerine ilişkin görüşlerinin cinsiyet [$F_{(2-413)}=3.43$, $p>.05$], okul türü [$F_{(2-413)}=2.07$, $p>.05$], öğretmenlik mesleğindeki hizmet süresi [$F_{(4-411)}=.794$, $p>.05$] ve bulunduğu okuldaki hizmet süresine [$F_{(4-411)}=1.11$, $p>.05$] göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmektedir. Bu bulgulara dayalı olarak öğretmenlerin ikiyeüzlülük algı düzeylerine ilişkin algılarının, okul türü, öğretmenlik mesleğindeki hizmet süresi ve bulunduğu okuldaki hizmet sürelerinin mutluluk algı düzeylerine etki eden değişkenler olmadığı söylenebilir. Ancak, öğrenim düzeylerine bakıldığında, önlisans mezunu öğretmenlerin ikiyeüzlülük algı düzeyinin görece en düşük, en yüksek algı düzeyinin lisansüstü mezunu öğretmenlerde olduğu görülmektedir.

Okul türlerine bakıldığında, ilkokul öğretmenlerinin ikiyeüzlülük algı düzeyinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin ikiyeüzlülük algı düzeyinin diğerlerine göre düşük olduğu belirlenmiştir. Bir bütün olarak bakıldığında öğrenim düzeyi yükseldikçe ikiyeüzlülük davranışının sergilenme oranının düştüğü algısının öğretmenler tarafından vurgulandığı görülmektedir.

Öğretmenlik mesleğindeki hizmet süresine bakıldığında 21 yıl ve üstü süredir öğretmenlik yapan öğretmenlerin ikiyüzlülük algı düzeyinin en düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. 1-5 yıl arası hizmet yapan öğretmenlerin ikiyüzlülük algı düzeyinin diğerlerine göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Sonuçlara bir bütün olarak bakıldığında, göreve yeni başlayanlar ile öğretmenlikteki kıdemi yüksek olanların daha olumlu bir algıya sahip oldukları görülmektedir.

Bulunduğu okuldaki hizmet süresine bakıldığında, 11-20 yıl arası çalışan öğretmenlerin ikiyüzlülük algı düzeyinin düşük olduğu, 6-10 yıl arası bulunduğu okulda çalışan öğretmenlerin ikiyüzlülük algı düzeyinin yüksek olduğu görülmektedir. Bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmadığı belirlenmiştir.

3. Öğretmenlerin Mutluluk Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin mutluluk algı düzeyine ilişkin sayısal verileri Tablo 5’de belirtilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin mutluluk algı düzeyleri

Ölçek maddeleri	X	S
1. Kendimden hoşnut değilim.	1.76	.96
2. Hayatın çok ödüllendirici olduğunu hissediyorum.	3.26	1.08
3. Hayatımdaki her şeyden oldukça memnunum.	3.51	.90
4. Çevremdeki güzelliklerin farkına varırım.	3.97	.89
5. Yapmak istediğim her şeye zaman bulabilirim.	3.23	.97
6. Zihinsel olarak kendimi tamamen zinde (dinç) hissedirim.	3.34	.99
7. Geçmişle ilgili mutlu anılara sahip değilim.	2.30	1.08
Toplam	3.05	.47

Tablo 5’deki veriler incelendiğinde öğretmenlerin örgütsel mutluluğu $\bar{X}=3.97$ düzeyde algıladığı görülmektedir. Tablo incelendiğinde “Çevremdeki güzelliklerin farkına varırım” maddesi $\bar{X}=3.97$ madde ortalaması ile en yüksek ortalamaya sahiptir. En düşük ortalamaya ($\bar{X}=1.76$) sahip olan madde “Kendimden hoşnut değilim” olduğu görülmektedir.

4. Öğretmenlerin Mutluluk Algı Düzeylerinin Cinsiyet, Branş, Mezun Oldukları Fakülte, Öğretmenlikteki Hizmet Süresi (Kıdem), Öğrenim Düzeyi, Görev Yaptığı Okul Türü ve Bulunduğu Okuldaki Hizmet Süresine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin mutluluk algı düzeylerine ilişkin görüşlerinin; cinsiyet, branş, mezun oldukları fakülteye göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediği ile ilgili analiz sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin mutluluk algı düzeylerine ilişkin görüşlerinin; cinsiyet, branş, mezun oldukları fakülteye göre t-testi sonuçları

Değişken		N	X	S	t	p
Cinsiyet	Kadın	234	3.58	.626	1.44	.148
	Erkek	182	3.66	.587	-1.45	
Branş	Sınıf	79	3.60	.64	-.305	.760
	Branş	337	3.62	.59	-.291	
Tamamladığınız Eğitim Fakültesi		307	3.64	.599	1.27	.204
Fakülte	Diğer	109	3.55	.627	1.24	

Tablo 6'ya göre öğretmenlerin mutluluk algı düzeyleri cinsiyetlerine [$t_{(416)}=0.148$, $p>.05$], branşlarına [$t_{(416)}=0.760$, $p>.05$] ve tamamladığı fakültelerine [$t_{(416)}=0.204$, $p>.05$] göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mutluluk düzeylerine ilişkin algılarının öğrenim düzeyi, okul türü, öğretmenlik mesleğindeki hizmet süresi ve okuldaki hizmet süresi değişkenlerine ilişkin Anova-Testi sonuçları tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Öğretmenlerin mutluluk algı düzeylerine ilişkin görüşlerinin; öğrenim düzeyi, okul türü, öğretmenlik mesleğindeki hizmet süresi, okuldaki hizmet süresine göre anova-testi sonuçları

Değişken		N	X	S	sd	F	p	Fark
Öğrenim Düzeyi	Önlisans	25	3.66	.618				
	Lisans	347	3.63	.602	3-412	2.985	.032	1-3
	Lisansüstü	44	3.39	.610				
Okul türü	İlkokul	112	3.65	.650				
	Ortaokul	142	3.62	.614	2-413	.304	.738	
	Lise	162	3.59	.569				
Öğretmenlik mesleğindeki hizmet süresi	1 yıldan az	18	3.38	.518				
	1-5 yıl	144	3.54	.658				
	6-10 yıl	53	3.59	.495	4-411	2.11	.078	
	11-20 yıl	131	3.70	.602				
Değişken		N	X	S	sd	F	p	Fark
Okuldaki hizmet süresi	1 yıldan az	111	3.46	.597				
	1-5 yıl	210	3.71	.593				
	6-10 yıl	61	3.79	.580	4-411	4.59	.352	
	11 yıl ve üstü	34	3.37	6.78				

Tablo 7'deki veriler incelendiğinde öğretmenlerin mutluluk algı düzeylerine ilişkin görüşlerinin; okul türü [$F_{(2-413)}=.304$, $p>.05$], öğretmenlik mesleğindeki hizmet süresi [$F_{(4-411)}=2.11$, $p>.05$] ve okuldaki hizmet süresine [$F_{(4-411)}=4.59$, $p>.05$] göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmektedir.

Ancak, öğrenim durumlarına bakıldığında, önlisans mezunu öğretmenlerin algı düzeyinin görece en yüksek, en düşük algı düzeyinin lisansüstü mezunu öğretmenlerde olduğu görülmektedir.

Okul türlerine bakıldığında ilkököl öğretmenlerinin mutluluk algı düzeyinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Lisede görev yapan öğretmenlerin mutluluk algı düzeyinin diğerlerine göre düşük olduğu görülmektedir. Öğretmenlik mesleğindeki hizmet süresine bakıldığında 1 yıldan az süredir öğretmenlik yapan öğretmenlerin mutluluk algı düzeyinin düşük olduğu, 11 yıl ve üstü hizmet yapan öğretmenlerin mutluluk algı düzeyinin diğerlerine göre yüksek olduğu görülmektedir. Okuldaki hizmet süresine bakıldığında aynı okulda 11 yıl ve üstünde çalışan öğretmenlerin mutluluk algı düzeyinin düşük olduğu, 6-10 arası aynı okulda çalışan öğretmenlerin mutluluk algı düzeyinin yüksek olduğu görülmektedir.

5. Öğretmenlerin Örgütsel İkiyüzlülük ve Mutluluk Düzeyleri Algısı Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin örgütsel ikiyüzlülük ve mutluluk düzeyleri arasındaki algıyı belirlemek için korelasyon analizi yapılmıştır. Öğretmenlerin örgütsel ikiyüzlülük ve mutluluk düzeyleri algısı arasındaki ilişki tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Öğretmenlerin örgütsel ikiyüzlülük ve mutluluk düzeyleri algısı arasındaki ilişki

Değişkenler	N	r	p
Örgütsel İkiyüzlülük	416	-0.300*	.00
Örgütsel Mutluluk			

Tablo 8’deki analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin örgütsel ikiyüzlülük ve mutluluk düzeyleri algıları arasında negatif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r=-0,00$; $p<0,00$). Yani öğretmenlerin örgütsel ikiyüzlülük algı düzeyini arttıran durumlarda mutlulukları azalmaktadır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Eğitim sisteminin en önemli insan kaynağı olan öğretmenlerin, kendilerinden beklenileni istenilen düzeyde yapabilmeleri, kendileriyle barışık olmaları ve insan ilişkilerinde başarılı olmalarıyla doğal olarak ilişkilidir. Bu nedenle öğretmenlerin örgütsel ikiyüzlülük ve mutluluk düzeyleri algısı arasındaki ilişki incelenmeye değer bulunularak araştırma konusu yapılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin örgütsel ikiyüzlülük ve mutluluk algı düzeyleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Elde edilen sonuçlar Kahveci ve Bayram’ın (2019) öğretmenlerin örgütsel ikiyüzlülük algılarına yönelik yapılan çalışmalarıyla desteklenmektedir. Benzer şekilde alan yazındaki araştırmaların genelinde

mutluluk ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (Aydemir, 2008; Fujita, 1991; akt. Eryılmaz ve Ercan, 2011; Kaya ve Pala, 2010; Saygın ve Arslan, 2009; Şahin, Aydın, Sarı, Uçan, 2013). Buna göre, erkek veya kadın öğretmenlerin örgütsel mutluluk ve ikiyeüzlülük algılarını belirleyen etkenlerin benzer olduğu ileri sürülebilir.

Öğretmenlerin örgütsel ikiyeüzlülük ve mutluluk algı düzeyleri öğretmenlerin branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu bulgulardan farklı olarak Tingaz (2013) beden eğitimi ve spor öğretmenliği ile bazı öğretmen adaylarının duygusal zekâ ve mutluluklarını karşılaştırdığı araştırmasında beden eğitimi ve spor öğretmenliği öğrencilerinin mutluluk düzeyi ortalamalarının, ilköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin mutluluk düzeyi ortalamalarından yüksek olduğunu bulmuştur.

Öğretmenler öğrenim düzeyleri açısından incelendiğinde, öğretmenlerin örgütsel ikiyeüzlülük ve mutluluk algı düzeylerinin öğrenim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Alanyazında öğrenim düzeyinin mutluluk düzeyine etkisinin olmadığını belirleyen çalışmalar (Haller ve Hadler, 2006; Keng ve Hooi, 1995; Kousha ve Mohseni, 2000; Michalos, 2005; Selim, 2008) da bu araştırma sonucunu desteklemektedir. Aydemir (2008) çalışmasında da en yüksek mutluluk puan ortalamasına sahip olanların ilköğretim mezunları olup öğrenim düzeyi yükseldikçe mutluluk puan ortalamalarının düştüğünü, fakat bu durumun anlamlı bir fark oluşturmadığını belirlemiştir.

Yapılan çalışmada öğretmenlerin örgütsel ikiyeüzlülük ve mutluluk algıları arasında negatif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmanın veri toplama araçlarından birini başka bir örgütsel davranış ölçen veri toplama aracı puanı ile karşılaştıran araştırmalar bulunmaktadır. Bunlardan biri olan Kahveci, Karagül Kandemir ve Bayram'ın (2019) yaptığı çalışmada öğretmenlerin örgütsel ikiyeüzlülük algısının arttığı örgütlerde adalet algılarının azaldığı bulunmuştur. Kılıçoğlu (2015), yapmış olduğu araştırma sonucunda, öğretmenlerin örgütsel ikiyeüzlülük algıları, örgütsel adalet algılarının amirlerle ve çalışanlarla ilişkiler alt boyutlarını olumsuz yönde yordadığı, öğretmenlerin örgütsel ikiyeüzlülük algıları, örgütsel adalet algılarının amirlerle ilişkiler alt boyutuna ilişkin algılarını % 46 çalışanlarla ilişkiler alt boyutuna ilişkin algılarını % 11 açıkladığını ortaya çıkarmıştır. Kılıçoğlu, vd. (2017), yapmış oldukları çalışmada örgütsel ikiyeüzlülüğün örgütsel adaleti azaltabileceğini belirtmişlerdir. Benzer şekilde, Kılıçoğlu (2015), yaptığı çalışmada ikiyeüzlülük algılarının, örgütsel adaletin, çalışanlar ve amirlerle ilişkiler alt boyutlarını olumsuz yönlü yordadığı sonucuna varmıştır.

Hayatının her alanında mutluluk arayışı içinde olan birey ile hayatını şekillendirecek, geleceğine yön verecek, belki geri dönüşü olmayan bir süreçten geçen bir başka bireyin ortak alanı olan okul, öğretmenler için ilişkilerin net ve açık olduğu, insanların birbirine güvendiği örgüt olmalıdır. Brunsson (1989)'a göre örgütsel ikiyüzlülük, çalışanların iş başarısını, örgütsel bağlılıklarını ve iş doyumlarını azaltmakta ve bu çalışma da araştırmayı destekler niteliktedir. Örgütsel ikiyüzlülük alanyazında yeni bir araştırma konusudur ve yaygınlaşmadan önlem alınabilir. Öğretmenlerin örgüt içerisinde kendilerini nasıl tanımladıkları, çalışmalarını sırasında kendilerini nasıl hissettikleri ve örgütteki ikiyüzlü ortamın ilişkilendirilmesi konusunda yapılan araştırmaların sınırlı sayıda olduğu, yapılan alanyazın taraması sonucunda belirlenmiştir. Öğretmenlerin örgütsel mutluluklarını önemli düzeyde etkileyecek faktörlerden birinin de kişinin duygusal algısı olduğu gerçeğinden hareketle bu araştırmanın yapılmasının önemli olduğu düşünülmüştür.

Yapılan analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin örgütsel ikiyüzlülük ve mutluluk düzeyleri algıları arasında negatif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Kılıçoğlu (2015), yaptığı çalışmada ikiyüzlülük algılarının, örgütsel adaletin, çalışanlar ve amirlerle ilişkiler alt boyutlarını olumsuz yönlü yordadığı sonucuna varmıştır. Bu sonuç, örgütsel mutluluğun belirleyicilerinden birinin ikiyüzlülük algısı olduğunu ortaya çıkarmıştır. Öğretmenlerin örgütsel mutluluğunu artırmanın bir yolu, okul içinde ikiyüzlü davranış sergilenmesinin önüne geçecek önlemleri almak olarak gösterilebilir.

Araştırma kapsamında ulaşılan sonuçlardan, eğitim kurumlarının öğretmenler için ilişkilerin net ve açık olduğu, insanların birbirine güvendiği örgüt olması için şu öneriler getirilebilir: (a) Mesleki ve kişisel gelişimin devamı için öğretmenlerin ve yöneticilerin duygularını ifade etme, empatik iletişim kurmaya dönük hizmet içi eğitime katılmaları özendirilebilir. (b) Okul yöneticileri, öğretmenlerle yönetim, öğretmenlerle öğretmenler arasında güven artırıcı etkinlikler ve paylaşımlar yapılmasına dönük çaba gösterebilirler. (c) Öğretmenlerin kendi aralarında iletişimi artıracak önlemler alınabilir. Örneğin, sosyal etkinlikleri düzenlemekten sorumlu, gönüllü öğretmenler belirlenerek bu öğretmen yardımıyla düzenli okul içi ve dışı etkinlikleri yapılabilir. (d) Olumlu okul kültürü oluşturmak, okul öncelikleri arasına alınabilir. Okulun tüm bileşenleriyle olumlu ilişkiler kurulmaya özen gösterilebilir. (e) Yazılı ve sözlü iletişim kanallarının açık, saydam ve hızlı işleminin önündeki olası engeller belirlenerek giderilmelidir.

Araştırma sonucunda ulaşılan bulgular ışığında araştırmacılara şu araştırma önerileri geliştirilebilir: (a) Öğretmenlerin ikiyüzlülük algı nedenleri araştırılabilir. (b) Öğretmenlerin örgütsel ikiyüzlülük algı düzeylerinin

duygusal zekâ ile ilişkisi araştırılabilir. (c) Örgütsel mutluluğu artırmak amacıyla okullarda deneysel çalışma yapılabilir. (d) Affedicilik ile örgütsel mutluluk ve örgütsel ikiyüzlülük arasındaki ilişki araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Aslanhan, S. (2004). *Başarı ve mutluluk için hayata gülümse*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Aydın, B. (2010). *Üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile psikolojik sağlamlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Aydemir, E. R. (2008). *Dindarlık ve mutluluk ilişkisi*(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuzmayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Aypay, A. ve Eryılmaz, A. (2011). Relationships of high school student' subjective well-being and school burn out. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(1), 181-199.
- Berends, M. (2006). Survey methods in educational research. In J. L. Green, G. Camilli & P. B. Elmore (Eds), *Complementary methods in education research* (pp. 623-640). USA: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Cenkseven, F. ve Akbaş, T. (2007). Üniversite öğrencilerinde öznel ve psikolojik iyi olmanın yordayıcılarının incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(27), 43-65.
- Doğan, T. ve Akıncı-Çötök, N. (2011). Oxford Mutluluk Ölçeği Kısa Formunun Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(36), 165-172.
- Eryılmaz A. ve Ercan L. (2011). Öznel iyi oluşun cinsiyet, yaş grupları ve kişilik özellikleri açısından incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi* 4(36), 139-151.
- Fassin, Y. ve Buelens, M. (2011). The hypocrisy-sincerity continuum in corporate communication and decision making: A model of corporate social responsibility and business ethics practices. *Management Decision*, 49(4), 586-600.
- Fernando M. ve Gross M. (2006). "Work places pirituallyand organizational hypocrisy: The Holy Water-Gate Case", Faculty of Commerce – Paper.
- Field, L. K. ve Buitendach, J. H. (2011). Happiness, work engagement and organizational commitment of support staff at a tertiary education in situation in South Africa. *SA Journal of Industrial Psychology*, 37(1), 1-10.
- Haller, M. ve Hadler, M. (2006). How social relations and structures can produce happiness and unhappiness: An international comparative analysis. *Social Indicators Research*, 75 (2), 169–216.

- Heidmets, M. ve Liik, K. (2014). School principal's leadership style and teacher's subjective well being at school. *Romania*, 35(9), 200.
- Kahveci, G., Karagül Kandemir, İ. ve Bayram, S. (2019). Öğretmenlerin örgütsel ikiyüzlülük ile örgütsel adalet algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 18(2), 788-807.
- Keng, H. Ah ve Hooi, S. Wang (1995). Assessing quality of life in Singapore: An exploratory study, *Social Indicators Research*, 35 (1), 71–91.
- Kılıçoğlu, G. (2015, 7-9 Mayıs). Okullardaki söylem ve eylemler birbirleriyle tutarlı mı? Örgütsel ikiyüzlülük ve örgütsel adalet arasındaki ilişkinin incelenmesi. 10. Eğitim Yönetimi Kongresi, (s.349-350), Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi.
- Kılıçoğlu, G.(2017). Örgütsel ikiyüzlülük ve bütünlüğün Türkiye bağlamında incelenmesi: Teorik bir çözümleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 23(3), 465-504.
- Kılıçoğlu, G., Yılmaz-Kılıçoğlu, D. ve Karadağ, E. (2017): Do Schools Fail to "Walk Their Talk"? Development and Validation of a Scale Measuring Organizational Hypocrisy, *Leadership and Policy in Schools*, DOI: 10.1080/15700763.2017.1371762.
- Kousha, M. ve Mohseni, N. (2000). Are Iranian sappy? A comparative study between Iran and the United States, *Social Indicators Research*, 52 (3), 259–289.
- Lipson, M. (2007). Peacekeeping: Organized hypocrisy?. *European Journal of International Relations*, 13(1), 5-34.
- Michalos, C. A. (2005). Education, happiness and well-being, *Social Indicators Research*, 87(3) 347-366.
- Moçoşoğlu, B. ve Kaya, A. (2018). Okul yöneticileri ve öğretmenlerin örgütsel sessizlik ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişki: Şanlıurfa ili örneği. *Harran Maarif Dergisi*, 3(1), 52-70.
- Perez, L. F. R. ve Robson, K. (1999). Ritual legitimation, de-coupling and the budgetary process: managing organizational hypocrisies in a multinational company. *Management Accounting Research*, 10(4), 383-407.
- Saygın, Y. ve Arslan, C. (2009). Üniversite öğrencilerinin sosyal destek, benlik saygısı ve öznel iyi oluş düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, (28), 207 -222.
- Selim, S. (2008). Life satisfaction and happiness in Turkey, *Social Indicators Research*, 88 (3), 531–562.
- Şahin, M., Aydın, B., Sarı, S. V., Kaya, S. ve Pala, H. (2010). Öznel iyi oluşu açıklamada umut ve yaşamda anlamın rolü. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(3), 827-836.

- Şişman, M. (2012). *Eğitimde mükemmellik arayışı: Etkili okullar* (3. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- TDK(2018a).http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5b1ccf84e39999.60718313 adresinden 11.04.2018 tarihinde alınmıştır.
- Tekbıyık, A. (2015). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi yayınları: Ankara
- Tingaz, E.O. (2013). *Beden eğitimi ve spor öğretmenliği ile bazı öğretmen adaylarının duygusal zekâ ve mutluluklarının karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uçan, A. (2013). *Cinsiyetleri farklı lise öğrencilerinin öznel iyi oluşlarının toplumsal konum ile ilgili risk alma ve göç değişkenlerine göre incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Wesarat, P. O., Sharif, M. Y. ve Majid, A. H. A. (2015). A conceptual framework of happiness at the workplace. *Asian Social Science*, 11(2), 78-88.

Extended Abstract

Introduction

Schools that are a socially open system are organizations with the intense human relationship. From this point of view, they are different from many other organizations. One of the most obvious differences is that the quality of this organization's outcome is directly influenced by the attitudes and behaviors of the employees in the organization. For this reason, the graduates of the schools who are the outcome of the schools are under the influence of the attitudes and behaviors of the teachers. One of these attitudes and behaviors is hypocrisy; the other is the perception of happiness.

Hypocrisy is to give the impression that they possess feelings, thoughts, virtues, values and characteristics at a high moral level that workers and administrators do not actually possess; to obtain beneficial outcomes through various tricks and cunning through the use of values such as virtue, self-sacrifice, loyalty, loyalty, idealism and sympathetic interest and try to show themselves to the employees, to the managers and to the society different from the ones that they know, believe and what they are.

The sense of happiness has been weakened by the decrease of the sense of trust as a natural consequence of rising the attitude of hypocrisy, the failure to set a common goal, the negative organizational climate, the toxic leader's attitude, the increase in burnout and the desire to leave the organization. Since the beginning of human history, people have always been looking for happiness, and the unhappiness has reduced job satisfaction and synergies in the working environment.

The main purpose of this research is to determine the relationship between teachers' perceptions of organizational hypocrisy and happiness levels. It was also tried to determine whether the perception level of the teachers is significantly different according to gender, branch, type of school, completed faculty, level of education, duration of service in the teacher and year of service in the school.

Method

The population of this study that was carried out in the relational research model, consists of 6342 teachers working in the central districts of Malatya province during the 2016-2017 academic year. The sample consisted of 416 teachers who were determined by simple random sampling from the purposive

sampling types. The data of the research were obtained by means of data collection tool consisting of three parts; "Personal Information Form", "Oxford Happiness Scale" and "Organizational Hypocrisy Scale". Frequency and percentage analyze, t-test, one way ANOVA (analysis of variance), Pearson Correlation Coefficient Analysis were used in the analysis of the data.

Results

A correlation analysis was carried out to determine the relationship between teachers' perceptions of organizational hypocrisy and happiness level. As a result of the analysis, it was found that there was a negative and moderate correlation between teachers' perceptions of organizational hypocrisy and happiness level. However, the perception level of teachers did not show any significant difference according to gender, branch, kind of school, completed faculty, level of education, duration of service in teacher and service year in school.

Conclusion and Recommendations

It has been determined that teachers' level of perception of organizational hypocrisy was low. Teachers' perceptions of hypocrisy are increasing as the level of level increases; is at the highest level in primary school as the type of school they work in, lower in secondary school and lowest in high school. On the other hand, it was determined that the levels of teachers' perception hypocrisy did not show a statistically significant difference according to gender, branch, kind of school, completed faculty, level of education, duration of service in teacher and service year in school. Teachers say they are happy above the average. Perceptions of happiness decrease as the level of education and seniority of teachers increase; it is at the highest level in primary school as the type of school they work in, lower in secondary school and lowest in high school. On the other hand, it was determined that the perception level of the teachers did not show a statistically significant difference according to gender, branch, kind of school, completed faculty, level of education, duration of service in teacher and service year in school. It has been determined that there is a negative and moderate relationship between the teachers' perceptions of organizational hypocrisy and happiness level.

In order to reduce the hypocrisy of the school and increase the level of happiness, there are important responsibilities to all the shareholders of the school and the teachers, especially the school administrators. For this reason, efforts should be made to increase the skills of empathic communication and expressing their emotions in order to provide personal and professional development for administrators and teachers; creating a positive school culture

should be in school's priorities. Careful attention should be paid to establish positive relations with all components of the school.