

Cilt/Volume 5 | Sayı/Number 2 | Eylül/September 2024

ÖĞRETMEN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİM

Teacher Education and Instruction



e-ISSN: 2718-0654

Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

ÖĞRETMEN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİM

Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü



Öğretmen Eğitimi ve Öğretim Teacher Education and Instruction

e-ISSN: 2718-0654

Cilt 5 **Sayı** 2 **Eylül** 2024
Volume **Number** **September**

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/jnate>

Dergi İmtiyaz Sahibi-Enstitü Adına / Owner of Publication

Prof. Dr. Hüseyin ARAK - Enstitü Müdürü

Dizinler / Indexes

Türk Eğitim İndeksi

Index Copernicus

Cite Factor

Google Scholar

ASOS İndeks

İletişim / Contact

E-posta / E-mail: ebildergi@erciyes.edu.tr

Telefon / Phone: +903524379339

Faks / Fax: +903524379340

Erciyes Üniversitesi, Nuri ve Zekiye Has Enstitüler Binası, Zemin Kat Talas Yolu, Kayseri

ÖĞRETMEN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİM

Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü



Editörler / Editors

Dr. Asena AYVAZ CAN (Baş Editör) / (Editor-in-Chief)

Dr. Naime ELCAN KAYNAK (Editör) / (Editor)

Alan Editörleri / Field Editors

Dr. Aslı SAYLAN KIRMIZIGÜL, *Erciyes Üniversitesi*

Dr. Ayşenur GÜNDÜZ, *Erciyes Üniversitesi*

Dr. Emine YAVUZ, *Erciyes Üniversitesi*

Dr. Emre TOPRAK, *Erciyes Üniversitesi*

Dr. Erol AKSOY, *Erciyes Üniversitesi*

Dr. Galip ÖNER, *Erciyes Üniversitesi*

Dr. Gülgün UZUN, *Erciyes Üniversitesi*

Dr. Gülnur Candan HAMURCU, *Erciyes Üniversitesi*

Dr. Hidayet DİKİCİ, *Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi*

Dr. Mehmet Behzat TURAN, *Erciyes Üniversitesi*

Dr. Neşet MUTLU, *Erciyes Üniversitesi*

Dr. Servet Merve KIRNAP DÖNMEZ, *Erciyes Üniversitesi*

Dr. Sıtkı ÇEKİRDEKÇİ, *Sinop Üniversitesi*

Dr. Subhan EKŞİOĞLU, *Sakarya Üniversitesi*

Dr. Ufuk GİRGİN, *Erciyes Üniversitesi*

Dil Editörleri / Language Editors

Dr. Hale ORTAKÖYLÜOĞLU

Dr. Semih ZEKA

Dr. Yasemin ACAR

İstatistik Editörü / Statistics Editor

Dr. Emine YAVUZ

Mizanpaj Editörleri / Layout Editors

Arş. Gör. Güzidenur YOLCU

Arş. Gör. Hasan AYYILDIZ

Sekreteryaya / Secretary

Arş. Gör. Y. Büşra YÜKSEL AYKANAT

ÖĞRETMEN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİM

Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü



Yayın-Danışma Kurulu / Editorial Advisory Board

- Dr. Ahmet YAMAÇ, *Erciyes Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Ali GÖK, *Mersin Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Alpaslan GÖZLER, *Erciyes Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Gülsüm GÖK, *Mersin Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Gülsüm AKYOL, *Aksaray Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Halis SAKIZ, *Mardin Artuklu Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Havva YAMAK, *Gazi Üniversitesi, Türkiye*
Dr. İlyas KARADENİZ, *Siirt Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Kader BİLİCAN, *Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Kemal AFACAN, *Artvin Çoruh Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Kibar GÜL, *Nevşehir Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Lutfi ÖZTÜRK, *T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye*
Dr. Mahmut Sami KILIÇ, *Kastamonu Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Metin BEŞALTI, *Artvin Çoruh Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Mustafa HAMALOSMANOĞLU, *Erciyes Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Mustafa KARNAS, *Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Mustafa ÖZTÜRK, *Erciyes Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Naim UZUN, *Aksaray Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Nusret KAVAK, *Gazi Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Onur Emre KOCAÖZ, *Aksaray Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Özgül KELEŞ, *Aksaray Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Suriati ABAS, *State University of New York College, ABD*
Dr. Sümeyye DERİN, *Sakarya Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Vesna DIMITRIESKA, *Indiana University, ABD*
Dr. Vibeke RÖNNEBERG, *University of Stavanger, Norveç*
Dr. Zeynep KÖYLÜ, *University of Basel, İsviçre*

ÖĞRETMEN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİM

Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü



Öğretmen Eğitimi ve Öğretim Teacher Education and Instruction

Öğretmen Eğitimi ve Öğretim Dergisi öğretmenler, öğretmen eğitimi ve/veya öğretmen yetiştirme ile ilgili bilimsel araştırmaları yayımlamaktadır. Öğretmen Eğitimi ve Öğretim Dergisi yılda iki sayı olarak yayımlanan, hakemli, ücretsiz ve açık erişimli bir dergidir.

Öğretmen Eğitimi ve Öğretim Dergisinde yayımlanan makalelerin yayın hakkı Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsüne aittir. Dergide yayımlanan makalelerin tüm sorumluluğu yazarlarına aittir.

Journal of Teacher Education and Instruction publishes scientific research on teachers, teacher education and/or teacher training. It is that Journal of Teacher Education and Instruction published twice a year, peer-reviewed, free and open access.

The publication rights of the articles published in the Journal of Teacher Education and Instruction belong to Erciyes University Institute of Educational Sciences. All responsibility for the articles published in the journal belongs to the authors.

Sayı Hakemleri / Reviewers of the Current Issue¹

- Dr. Arzu CANSARAN, *Amasya Üniversitesi*
Dr. Elif AYDOĞDU, *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi*
Dr. Emine ÖNDER, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi*
Dr. Esra KIZILAY, *Erciyes Üniversitesi*
Dr. Eyüp BOZKURT, *Fırat Üniversitesi*
Dr. Gamze TUTİ, *Trabzon Üniversitesi*
Dr. Melike GÜNBEY, *Giresun Üniversitesi*
Dr. Mustafa TALAS, *Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi*
Dr. Ramazan YURTSEVEN, *Afyon Kocatepe Üniversitesi*
Dr. Semih ÇAYAK, *Marmara Üniversitesi*

¹ Listede yer alan hakemler, makalelere verdikleri kararlardan bağımsız olarak listeye eklenmiştir.

Editörden

Değerli Okurlarımız,

Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından yayınlanan Öğretmen Eğitimi ve Öğretim Dergisinin 2024 yılının ikinci ve son sayısını sizlere sunmaktayız. Bu sayıda dört araştırma makalesi yer almaktadır. Bu çalışmalardan ilki İbrahim Arıcan ve Öznur Tulunay Ateş ortak yazarlığındaki “*Öğretmenlerin eTwinning Eğitim Modeli Hakkındaki Görüşlerinin Değerlendirilmesi*” başlıklı araştırmadır. Diğer araştırma, Zübeyde Tecimer Altınel ve Mustafa Hamalosmanoğlu ortak yazarlığındaki “*Öğretmen Adaylarının Çevre Kavramına Yönelik Bilişsel Yapılarının Kelime İlişkilendirme Testi ile İncelenmesi*” başlıklı araştırmadır. Üçüncü araştırma ise Mukaddes Görün , Ender Kazak ortak yazarlığındaki “*Okul Müdürlerinin İş Doyumunu Etkileyen Etmeler*” başlıklı araştırmadır. Son olarak Seher Acarbaş ve Kasım Karaman ortak yazarlığındaki “*Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Adanmışlık ve Tükenmişliklerinin Sınıf Yönetimi Becerilerine Etkisi*” başlıklı araştırmadır. Bu sayının okurlarımıza ulaşmasında görev alan dergi ekibine, hakemlere ve yazarlara destek ve katkıları için teşekkür ederiz.

Öğretmen Eğitimi ve Öğretim Dergisinin kadrosunu güçlendirmek adına bu sayıdan itibaren alan editörü olarak Doç. Dr. Subhan EKŞİOĞLU dergi kadrosuna katılmıştır. Ekibimize yeni katılan değerli meslektaşımıza bilime olan gönüllü katkılarından dolayı teşekkür ederiz. Dergimiz, eğitim alanındaki yenilikçi yaklaşımları ve güncel araştırmaları paylaşarak, öğretmenlerin, öğretmen adaylarının ve eğitimcilerin mesleki gelişimlerine katkıda bulunmayı amaçlamaktadır.

2025 yılının şubat ayında yayımlanacak 6. cildin birinci sayısına, öğretmenlerin mesleki gelişimi, pedagojik yöntemler ve eğitim politikaları konularında özgün çalışmalarınızla katkıda bulunmanızı bekliyoruz. Eğitim alanındaki yenilikçi yaklaşımlarınızı paylaşarak, dergimizin içeriğini zenginleştirebilir ve okuyucularımıza değerli bilgiler sunabilirsiniz. Katılarınızı heyecanla bekliyoruz!

Saygılarımla
Doç. Dr. Asena AYVAZ CAN

ÖĞRETMEN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİM

Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü



İçindekiler | Contents

Araştırma Makalesi | Research Article

-
- 17-33** **Öğretmenlerin eTwinning Eğitim Modeli Hakkındaki Görüşlerinin Değerlendirilmesi**
Evaluation of Teachers' Views on the etwinning Education Model
İbrahim ARICAN ve Öznur TULUNAY ATEŞ
-
- 34-50** **Öğretmen Adaylarının Çevre Kavramına Yönelik Bilişsel Yapılarının Kelime İlişkilendirme Testi ile İncelenmesi**
Examining the Cognitive Structures of Teacher Candidates Regarding the Concept of Environment with the Word Association Test
Zübeyde TECİMER ALTINEL ve Mustafa HAMALOSMANOĞLU
-
- 51-76** **Okul Müdürlerinin İş Doyumunu Etkileyen Etmenler**
Factors Affecting the Job Satisfaction of School Principals
Mukaddes GÖRÜN ve Ender KAZAK
-
- 77-93** **Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Adanmışlık ve Tükenmişliklerinin Sınıf Yönetimi Becerilerine Etkisi**
The Effect of Classroom Teachers professional Commitment and Burnout on Their Classroom Management Skills
Seher ACARBAŞ ve Kasım KARAMAN
-

Öğretmenlerin eTwinning Eğitim Modeli Hakkındaki Görüşlerinin Değerlendirilmesi

İbrahim ARICAN¹, Öznur TULUNAY ATEŞ²

Öz

Bu çalışmada, öğretmenlerin eTwinning eğitim modeli hakkındaki görüşlerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmada nitel araştırma yaklaşımına dayanan durum çalışması uygulanmıştır. Çalışma grubunu 2022-2023 eğitim öğretim döneminde öğretmenlik mesleğine devam eden ve eTwinning platformu hakkında bilgi sahibi olan 14 öğretmen oluşturmuştur. Çalışma verileri yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmış olup; elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırma sonunda, katılımcıların çalıştıkları okulda yapılan eTwinning uygulamalarına ilişkin görüşleri değerlendirilmiş ve bu görüşler doğrultusunda iki tema oluşturulmuştur. Üstlenilen rol ve sorumluluklar teması; yürütücü, uygulayıcı, katılımcı, rehber ve yol gösterici olarak kodlara ayrılmıştır. Bu konudaki veriler incelendiğinde katılımcıların çoğunun, projede rehber ve yol gösterici rolünü aldığı söylenebilir. Öğretmenlere kazandırdıkları teması altında ise öğrenci ve velilerden anket ile dönüt alma, bilgi paylaşımı sağlama, yenilikçi yaklaşımların uygulanmasını sağlama ve okula Avrupa kalite etiketi kazandırma kodları oluşturulmuştur. Kodlar incelendiğinde öğretmenlerin önemli bir kısmının öğrenci ve velilere anket uyguladığı söylenebilir. Katılımcıların eTwinning uygulamasının olumlu ve olumsuz yönlerine ilişkin görüşleri incelendiğinde öncelikle mevcut durum ortaya konulmuştur. Mevcut durum teması çerçevesinde olumlu yönleri var ve olumsuz yönleri var olarak iki kod açılmıştır. Katılımcıların önemli bir kısmı eTwinning uygulamasının iş birliği ve iletişim sağladığını düşünmektedir. Ardından düşünce farklılığını destekleme, farklı deneyimler yaşamayı sağlama, farklı kişiler ve farklı kültürlerle bir araya gelmelerini sağlama, sorumluluk bilincini geliştirme ve öğrencinin yeteneklerini sergilemesine imkân sağlama olarak kodlara ayrılmıştır. Katılımcıların çoğunun eTwinning uygulamasında eksik bir yön bulmadığı görülmüştür. Bunun yanında bilgisayar ve internete ulaşamama ve yaş gruplarına uygunluğu denetleme olarak iki koda ayırmak mümkün olmuştur. Katılımcıların eTwinning uygulamalarında yaşanabilecek sorunlarla ilgili çözüm önerileri sorulduğunda ilk olarak yaşadıkları sorunları belirttikleri görülmüştür. Katılımcıların çoğu internet alt yapı sorunu yaşadığını diğer kısmı ise yurtdışı ortağı bulma ve iletişime geçmede sorun yaşadığını belirtmiştir. Çözüm önerileri teması altında da yerel yönetimlerin alt yapı sorunlarını çözmesi, diğer proje yürütücüleriyle iletişim halinde olunması, malzeme ve materyal desteği sağlanması ve projelerin daha çok yaygınlaştırılması olarak sıralanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, çevrim içi öğrenme, eTwinning eğitim modeli.

Önerilen Atf (Suggested Citation):

Arican, İ. ve Tulunay Ateş, Ö. (2024). Öğretmenlerin eTwinning eğitim modeli hakkındaki görüşlerinin değerlendirilmesi. *Öğretmen Eğitimi ve Öğretim*, 5(2), 17-33. <https://doi.org/10.55661/jnate.1307177>

Araştırma Makalesi

Gönderim: 30.05.2023

Kabul: 10.05.2024

Yayınlanma: 30.09.2024

Sorumlu Yazar:

Öznur Tulunay Ateş



Screened by


¹ Karacaören Ümmü Yaman İlkokulu, arican1534@gmail.com, ORCID: 0009-0005-4394-767X

² Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, oznurtulunayates@gmail.com, ORCID: 0000-0003-1784-7227

Evaluation of Teachers' Views on the etwinning Education Model

İbrahim ARICAN¹, Öznur TULUNAY ATEŞ²

Abstract

In this study, teachers' views on the eTwinning education model were examined. In the study, a case study based on qualitative research approach was conducted. The working group consisted of 14 teachers who continue their teaching profession in the 2022-2023 academic year and are familiar with the eTwinning platform. The study data were collected with a semi-structured interview form; The resulting content was analyzed by the analysis method. At the end of the research, when the opinions of the participants about the eTwinning practices in the school where they work are evaluated, two themes are formed. Under the theme of roles and responsibilities undertaken, it is divided into codes as executive, implementer, participant and guide and guide. In this context, it can be said that most of the participants took the role of guide and guide in the project. Under the theme of teachers' achievements, codes have been created to receive feedback from students and parents through surveys, to share information, to ensure the implementation of innovative approaches and to give the school a European quality label. In this case, it can be said that a significant part of teachers apply surveys to students and parents. When the opinions of the participants on the positive and negative aspects of the eTwinning application are examined, the current situation is first revealed. Within the framework of the current situation theme, two codes have been opened as having positive aspects and no negative aspects. A significant part of the participants think that it provides cooperation and communication. Then, it is coded as supporting difference of thought, enabling different experiences to live, enabling different people to come together with different cultures, developing a sense of responsibility and allowing the student to exhibit their talents. It has been observed that most of the participants do not find anything missing in the implementation of eTwinning. In addition, it was possible to divide it into two codes as not being able to access the computer and the internet and not checking the suitability for age groups. When the participants were asked for solutions to the problems that may be experienced in eTwinning applications, it was seen that they first stated the problems they experienced. Most of the participants stated that they had Internet infrastructure problems and the other part stated that they had to find and communicate with overseas partners. Under the theme of solution suggestions, it is listed as solving the infrastructure problems of local governments, being in contact with other project coordinators, providing material and material support and spreading the projects more.

Keywords: Teacher, online learning, eTwinning education model.

Research Article

Received: 30.05.2023
Accepted: 10.05.2024
Published: 30.09.2024

Corresponding Author:
Öznur Tulunay Ateş



Screened by


¹ Karacaören Ümmü Yaman Primary School, arican1534 @gmail.com, ORCID: 0009-0005-4394-767X

² Burdur Mehmet Akif Ersoy University, oznurtulunayates@gmail.com, ORCID: 0000-0003-1784-7227

Giriş

Bilim ve teknolojinin gelişmesiyle birlikte insanların yaşam biçimleri de hızla değişmektedir. Günlük hayattaki iletişim kurma biçimleri, gidilecek yere ulaşım sağlama, bilgi alma ve daha pek çok şey hızla değişmiş ve değişmeye devam etmektedir. Bu da birçok insanı bu değişime ayak uydurmak zorunda bırakmaktadır. Bu değişimde eğitimin rolü de yadsınamaz. Bilgi birçok farklı şekilde sunulabilir ve öğrenme/öğretme süreçlerinin eskisinden farklılaştığı görülmektedir. Bu süreçte bilişim teknolojilerinin eğitimde kullanımının şüphesiz olumlu etkileri olmuştur ve benzer durumların gelecekte de olmaya devam edeceği öngörülebilir. Özellikle internet kullanımı ve yaygınlığı bu süreci büyük oranda etkilemiştir. İnternet, belirli koşullar altında tüm bilgisayarları birbirine bağlamayı mümkün kılıp ve eğitimle birlikte diğer birçok alanda devrim yaratmıştır. Acun'un (2004) ifadesiyle internet, doğası gereği, iş birliği ve etkileşimli öğrenme için ideal ortamı sağlamıştır.

Türkiye'de okullara daha fazla teknoloji getirmek için bilişim altyapılarının oluşturulmasına yönelik önemli yatırımlar yapılmakta ve ciddi adımlar atılmaktadır. Bu anlamda sürekli projelerin hayata geçirildiği görülmektedir. Teknolojinin hızla geliştiği 1980 yılından bu yana Türkiye'de MEB, bilişim teknolojilerinin eğitimde daha verimli ve etkin kullanılması için iki boyutta çalışmalar yapmaktadır. Bunlardan ilki vatandaş ve devlet kurumlarında çalışanlara, ikincisi ise MEB'e bağlı eğitim kurumlarının öğrenci ve öğretmenlerine yönelik olarak gerçekleştirilmektedir (Topuz ve Göktaş). Bilgisayar teknolojisi (BT), eğitsel ihtiyaçların karşılanabileceği bir alan olmasının yanında ders materyalleri oluşturabilecek, farklı içeriklerle ders tasarlayıp değerlendirebilecek çok geniş bir alandır (Şahin, 2019).

Her yaşta insanın ilgisini çektiği görülen teknolojik yenilikler aynı zamanda değişimlere de neden olmuştur. İnsanlar bu yenilikleri gerçekleştirmek için genelde sosyal platformları ve çevrimiçi ağları kullanmaktadırlar. Ancak, çevrimiçi ağların negatif etkinliği ebeveynleri tedirgin etmekte ve bu onların değişime karşı direncini arttırmaktadır. Bu noktada teknolojinin getirdiği yeniliklere kapıların güvenle açılmasını sağlayan güvenli eğitim portalları oluşturulmuştur. Teknik yeniliğin temel dayanağı olan çevrimiçi araçlar, eğitimdeki konumlarını giderek artırmaktadır (Kırıkkaya ve Yıldırım, 2019). eTwinning tam da bu noktada ortaya çıkan bir girişimdir.

eTwinning

eTwinning kavramı, elektronik olduğu için “e” ile “twin” (ikiz) kelimelerinden türetilmiş olan eşleştirme sözcüklerinin bir araya getirilmesiyle oluşturulmuştur. Kelime anlamı olarak elektronik eşleşme anlamına gelmektedir. Avrupa Komisyonunun, okullara internet aracılığıyla farklı Avrupa ülkelerindeki iki ya da daha çok okulla iletişim kurması, iş birliği yapması ve projeleri uygulaması için bir platform sunulan ortamı ifade etmektedir (Pratdesaba, 2014). Öğretmenlere, iş birliği projeler yürütmek için esnek platform sunulmaktadır (Konstantinidis, 2012). Öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimine katkı sağlayan eTwinning, okullar arasında iş birliği sağlamanın yanında çok kültürlü bir toplum bilinci de vermektedir (Fat, 2012). Bu platform, büyük çevrim içi bir öğretmenler odası şeklinde görülebilir. MEB müfredatı kazanımları ve temel becerileri; kültür, doğa, sanat, çevre, teknoloji, dil gibi projeler “kurucu” durumunda oluşturulmuş ve oluşturulan bu projelere “ortak” statüsü ile dahil edilmiştir (eTwinning, 2022).

eTwinning 2005'te Avrupa Komisyonu tarafından e-öğrenme programının temel hareketi şeklinde başlamıştır. 2014'ten itibaren AB eğitim-öğretim Gençlik ve Spor programı olduğu görülen Erasmus+a ile bütünleştirilmiştir. Türkiye, bu topluluğa 2009'da katılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ve Yenilik ve Eğitim Teknolojileri (YEĞİTEK) tarafından programın koordinatörlüğü yapılmıştır (Yazgan, 2022). eTwinning platformunun diğerlerinden farklı olmasını sağlayan bazı nitelikleri vardır. Bu nitelikler aşağıda özetlenmiştir (Gillera, 2007):

- Ulusal düzeyde ve Avrupa'da aktif destek hizmetlerinin faaliyetidir. Destek hizmetleri, proje geliştirme süreçlerinde ve süreçlerde ortaya çıkan sorunlarda öğretmenlere, eğitim liderlerine ve diğer katılımcılara destek sağlar. Destek hizmetlerini ve yaygınlaşmasını teşvik eder.

- Kullanıcılara eğitim ve tavsiyelerde bulunur. Okul ve projelerin ilerlemesini değerlendirir. Platformla ilgili konferanslar, çalıştaylar ve etkinlikler düzenlenir. Ayrıca çeşitli haberler ve tanıtım materyalleri hazırlamakta ve ulusal internet sitelerinin yayınlarını yönetmektedir.
- Platforma ait öğretmenler ve okullar tarafından alınabilecek farklı ödül sistemleri vardır. Değerlendirmeler sonucunda başarılı katılımcılar ulusal notlar ve Avrupa kalite notları alabilir ve bir eTwinning kampına katılma fırsatı elde edebilir. Merkezi Destek Servisi, bu platforma kayıtlı kullanıcıların faaliyetlerini eTwinningin belirlediği kurallara uygun bir şekilde değerlendirilir (Vuorikari ve Scimeca, 2012). eTwinning platformundaki projeler değerlendirilmeler neticesinde yılda bir kez kalite etiketiyle ödüllendirilir. Projelerin değerlendirilme aşamasında pedagojik yenilikçilik, eğitim programıyla entegrasyon, okullar arasındaki ortak iş birliği, teknoloji kullanımıyla sonuçları, etkileri ve dokümantasyon şeklinde beş ölçüte bakılır (eTwinning Twinspace, 2022).

eTwinning dünyasına girebilmek için, eTwinning portalının bir üyesi olmak gerekir. Üye olmak iki aşamada gerçekleşmektedir. Öncelikli olarak bilgilerin ve okulun bilgilerinin girildiği ön kayıt formunun doldurulması gerekmektedir. UDS burada ön kayıt sırasında verilen bilgileri doğrular ve herhangi bir yanlış veri olmaması halinde kısa süre içerisinde üyelik aktif hale gelir. Bunun, portalın güvenilirliğini kanıtladığı söylenebilir. Kullanıcıların genelde proje öğrenmek, yaratmak, geliştirme ve paylaşmak amacıyla portalda yer aldıkları görülmektedir. Portala giriş yapıldığında, eTwinning ülkelerinden haberleri, profesyonel gelişim fırsatlarını ve başarılı proje örneklerini okumak mümkündür. Portal, Türkçe dahil 33 dile çevrilmiştir. Bu platforma giriş yapıldığında, birkaç bölüm görülmektedir (Yazgan, 2022). Bunlar: “eTwinning Live” ve “Twinspace”dir.

eTwinning Live, portala üye olup, giriş yapıldığında açılan sayfadır. Bu sayfa, oradaki topluluğu yakından tanıma fırsatı sağlamaktadır. Bu sayfada profil oluşturabilir ve düzenlenebilir, ilgi alanlarına göre gruplar aranabilir, grup oluşturulabilir ve mevcut gruplara katılabilir. Ayrıca sayfada etkinlikler düzenlenebilir veya etkinliklerde yer alınabilir. İlgi alanlarına göre proje oluşturabilir veya oluşturulan projelere katılma talebinde bulunulabilir. Proje ortakları için ortak arama forumları kullanılabilir. Sonuç olarak burada, öğretmenler, farklı projeler, etkinlikler vb. düzenlemek için farklı bölümlerdeki iki veya daha çok öğretmen ve öğrenciyle iş birliği yapabilir. İnsanlar profil alanlarını düzenleyebilir ve ekleyebilir veya kaldırabilir. Bir profil resmi yükleyebilir ve kendilerini kısaca tanıyacıkları biyografi ekleyebilir (Acar, 2021). Twinspace, projelerin geliştirildiği sanal bir ağ olarak görülür. Bu ağ bir proje başladığında, proje geliştirme için güvenli ortam sağlayan ve katılımcılar arasında iş birliğini, etkileşimi ve iletişimi kolaylaştıran birçok araçla birlikte ürünlerin ve sonuçların yayınlandığı bir alanı oluşturur (Minarro, 2018). Proje onaylandığında bu alan otomatik açılır. Proje sahipleri bu alandaki projelerini takip edebilir ve uygulayabilir. Sadece projeye katılan öğretmen ve öğrenciler tarafından çeşitli etkinliklere katılmak ve iş birliği yapmak için kullanılabilir. eTwinning ağının dışındaki öğretmenler, müzeler, STK'lar ve yerel makamlar da misafir kullanıcı olarak davet edilebilmektedir (eTwinning Twinspace, 2022). Twinspace; proje başlatıcısının ana hedefleri belirlediği, ancak bütün ortakların çözümler, araçlar, fikirler ve görüşler sunduğu, tüm proje faaliyetlerinin, okullar arası iş birliğinin gerçekleştiği ortamdır (Naranda, 2018).

eTwinning Okulu Etiketi: Platformda başarılı projeler uygulayan ve kriterleri karşılayan okullar, eTwinning Okulu etiketi alır. Amaç, bu notu alan okulların, eTwinning'in gelişimini destekleyen ve çevre okullara örnek teşkil eden okullar haline gelmesidir (Avcı, 2021). Başvuru yapmak iki aşamadan oluşmaktadır. İlk aşamanın üç koşulu vardır. Bunlar (Yılmaz, 2022):

- Okulun iki yıldır sisteme kayıtlı olması.
- Okulda bulunan öğretmenlerden en az ikisinin bu platform kapsamında aktif projelerde bulunması.
- Son iki yıl içinde okulun Ulusal Kalite Etiketi almasıdır.

eTwinning okulu etiketi alabilmek için gereken diğer aşamanın tamamlanması için aşağıdaki altı koşulun sağlanması gerekir;

- İnternetin bilinçli kullanımı,

- Öğretmenler arasında iş birliğinin olması,
- Farklı öğrenci gruplarının projelerde yer alması,
- Aktif iki öğretmenin eTwinning eğitim etkinliklerine katılması veya okul stratejik planıyla ilişkili çalışmalar yapması,
- Okulun eTwinning yaygınlaştırma çalışmaları çerçevesinde internet sitelerinde eTwinningin logosu ve tanıtıcı bölümlerine yer vermesi.
- Okulda eTwinning'in tanıtılmasıyla ilgili bir etkinlik yapılması gibi çeşitli kriterlerin sağlanması için okullardan belgeler istenmektedir.

eTwinning okul etiketi için gereken koşulları sağladığı görülen okullar iki yıl süreyle "eTwinning okulu" ismiyle anılmaktadır. Avrupa düzeyinde giderek daha fazla tanınan okulların, çevrelerinde bulunan okullara ilham vererek öncülük olmaları beklenmektedir. Bu etiketi alan okulların aşağıdaki alanlarda lider okullar olması beklenir (Avcı, 2021).

- Dijital uygulamalar
- E-Güvenlik uygulamaları
- Pedagojik yenilikçilik
- Sürekli mesleki gelişimin teşvik edilmesi
- İşbirlikli çalışmalar

eTwinning uygulamasının amacı, öğrencilerle öğretmenler arasında çevrimiçi iş birliğini teşvik eden okul ortakları aracılığı ile Avrupa okul eğitiminde teknolojiyi kullanmanın yenilikçi yollarını geliştirmektir (Galvin vd., 2006). eTwinning platformu, öğretmenlere ortak projeler yürütme fırsatı sunmanın yanı sıra, öğretim yöntemlerini geliştirebilecekleri ve yeni öğrenme materyallerini keşfedebilecekleri mesleki gelişim olanakları da sunar. Akran destekli öğrenmenin, kendi kendisine eğitim materyallerinin, öğrenme etkinliklerinin, özel eTwinning etkinliklerinin, çevrimiçi seminerlerin, çevrimiçi kursların, mesleki gelişim çalıştaylarının oluşturulduğu görülmektedir (eTwinning, 2022). Bu anlamda eTwinning kullanan öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojilerini (BT) ve çevrimiçi ortamları eğitimle entegre olarak kullandıklarını söylemek mümkündür.

eTwinning'in bir diğer amacı öğretmenleri geleneksel öğretim yöntemlerini işbirlikli ve proje tabanlı öğrenmeyle değiştirmeye teşvik eden samimi koşullar yaratmaktır (Gajek ve Poszytek, 2009). Öyle ki MEB (2015), öğretmenler, eTwinningten çevrimiçi iletişim kurarak bilgi ve deneyimlerini paylaşabilecekleri; çevrimiçi ve yüz yüze eğitimlere katılabilecekleri; Avrupa'nın her yerinden öğretmen ve öğrencilerin teknolojiyi verimli ve etkin bir şekilde kullanabilecekleri ve müfredatlarına uygun projeleri uygulayabilecekleri bir topluluk olarak bahsetmektedir. Aynı raporda: eTwinningin, öğretmenleri ve öğrencileri teknolojiyi müfredata entegre etmeye ve yenilikçi öğretim teknik ve yöntemlerini kullanmaya, bilgi teknolojilerinin kullanımını geliştirmeye teşvik eden, Avrupa'daki öğretmenler ve öğrencilerden oluşan güvenli, pedagojik bir çevrimiçi sosyal ağ olduğu aktarılmıştır (MEB, 2015). eTwinning'in diğer projelerden farkı, öğretmenler arasında işbirliğini teşvik etmesidir; bununla birlikte eTwinning için bürokrasi, finansal taahhüt veya herhangi bir sözleşmeye gerek duyulmamasıdır (Gülner ve Yatağan, 2014; Gülner, 2015).

eTwinning konusunda yapılan çalışmalar incelendiğinde bu konunun genellikle öğretmen görüşleri ve eğitime katkıları (Akdemir, 2017; Akıncı, 2018; Bozdağ, 2017; Çetin ve Gündoğdu, 2022; Demir, 2019; Kırıkkaya ve Yıldırım, 2019; Tapan ve Memişoğlu, 2018) açısından incelendiği görülmektedir. Örneğin Çetin ve Gündoğdu (2022) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin platformun kendilerine hem kişisel hem de profesyonel anlamda büyük katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Vuorikari ve diğerleri (2011), tarafından yapılan çalışmada, eTwinning platformuna bağlı öğretmenlerin, öğrenme sürecinde eğitimsel bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma, dil becerilerini geliştirme, kişisel gelişimi destekleme ve proje yönetimi becerilerini geliştirme fırsatlarına sahip olduğu tespit edilmiştir. Fat (2012), araştırmasında, eTwinning'in kültürel ve sosyal açıdan önemli platform olarak kabul edildiği, hem bilgi ve iletişim teknolojileri hem de pedagojik uzmanlık açısından her düzeydeki okullar ve öğretmenler için alanlar

yaratmak üzere yaratıldığı ve esnekliği nedeniyle birçok öğretmenin platformdan yararlandığı sonucuna varmıştır. Crisan (2014) araştırmasında, uluslararası iş birliğine dayalı bir eTwinning projesinde eTwinning projelerine katılan 108 öğretmenin görüşlerini incelemiştir. Çalışma, eTwinning projelerinin öğrencilerin yararlı beceriler, değerler ve sürdürülebilir tutumlar edinmelerine yardımcı olduğunu ve öğretmenler arasındaki iş birliği ve bilgi alışverişinin yalnızca ilişkilerini geliştirmekle kalmayıp aynı zamanda onları daha da güçlü kıldığını ortaya çıkarmıştır. Kearney ve GrasVelázquez (2015) tarafından yapılan araştırma sonucunda; eTwinning'ın öğrencilere olumlu etkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların %65'ine göre öğrencilerin ve öğretmenlerin motivasyonunu arttırdığı, %54'üne göre öğrencileri iş birliğine teşvik ettiği, %51'ine göre kişilerarası ilişkilerin geliştirilmesinde etkin olduğu görülmüştür. Döğer (2016), yaptığı çalışmada, bilgisayar tabanlı öğrenmeye katılan öğretmenlerin deneyim ve görüşlerine dayalı olarak öğretimde teknoloji kullanılmasını etkileyen dinamikleri araştırmak için nicel bir yöntem kullanmıştır. Bu çalışmada eTwinning projelerini uygulayan çeşitli illerden 672 öğretmenle yapılan bir ankette; sınıfta teknoloji kullanan öğretmenlerin algılarının çoğunlukla olumlu olduğu ve bu durumun mesleğe yönelik tutumu da olumlu etkilediği tespit edilmiştir. Araştırmada ayrıca öğretmenlerin teknoloji okuryazarlığı düzeyi arttıkça eğitim teknolojisi kullanımına yönelik olumlu tutumlarının arttığını vurgulamıştır. Başaran ve diğerleri (2020) ise, yaptıkları araştırmada eTwinning projelerinin öğretmenlerin mesleki gelişimine etkisini incelemiştir. Araştırma planı olarak durum analizi yöntemi kullanılmıştır. Bunu yapmak için, en az bir yıldır eTwinning projesine dahil olan 2 öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirmişlerdir. Elde edilen verilere bakıldığında, teknoloji kullanımının eTwinning projeleri için zengin bir öğrenme ortamı oluşturmada etkin rol oynadığı; öğretmenlerin teknoloji kullanımını artırdığı sonucuna varılmıştır. Okulların teknolojik altyapı sorunu olduğunda sorunların ortaya çıktığı ve ortakların bu projelere olan ilgisinin aynı düzeyde olmadığı tespit edilmiştir. Akıncı (2018) eylem araştırması modeli kullanmış ve eTwinning projelerini öğretmen ve öğrenci olarak iki ayrı boyutta incelemiştir. Bu araştırmada materyal olarak da fen bilgisi öğretmeni olduğu projenin ürünlerini kullanmıştır. İlkokul üçüncü sınıf öğrencileri üzerine yaptığı araştırmada, eTwinning projelerinin öğrencilerin dil becerilerini geliştirdiğini, sınıfa olan ilgilerini olumlu yönde etkilediğini ve öğretmenlerin teknolojiyi öğrenme sürecine entegre etmelerinin mesleki gelişimlerini artırdığı tespit etmiştir. Çavuş ve diğerleri (2021) araştırmalarında, eTwinning projesine katılan fen bilimleri öğretmenlerinin proje deneyimleri hakkındaki görüşlerini araştırmışlardır. Görüşme neticesinde katılımcıların projeye uygulamalı ders vermek ve mesleki gelişimlerini desteklemek amacıyla katıldıklarını belirttikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca katılımcılar, eTwinning projelerinin öğrencinin soyut kavramları somutlaştırmasına yardımcı olduğunu belirtmiştir. Katılımcıların eTwinning projeleri için tekliflerine bakıldığında, projede yer almalarına rağmen eTwinning projeleri hakkında pek bir şey bilmedikleri çıkarılmıştır. Proje için daha fazla zaman ve aktivite öneren öğretmenlerin, bu projelerde yapılan planın esnek olduğunu ve isterlerse süreyi uzatıp daha fazla aktivite yapabileceklerini bilmedikleri, çünkü sayıları kendilerinin belirlediği tespit edilmiştir.

Çevrimiçi öğrenme toplulukları; öğretmenlere, kullanıcılara sosyal platform ve ağlar aracılığıyla mekân ve zamanda geniş bir yelpazede fırsatlar sunması, alanında yetkin meslektaşlarla etkileşim kurma fırsatı vermesi ve kullanıcılara farklı bakış açıları görme fırsatı vermesi nedeniyle kullanılmaktadır. BİT'in gelişimine bağlı olarak çevrimiçi öğrenme ortamlarının öğretmenlerin mesleki öğrenmelerini ve gelişimlerini desteklediği görülmektedir. Ancak bu değişen ve gelişen mesleki öğrenme ve ortamlarının öğretmenleri nasıl etkilediği tam olarak bilinmemektedir. Bu nedenle, bu çalışmanın verilen bağlamda platformun etkisi ve platformun rolünün anlaşılmasına yardımcı olacağına inanılmaktadır. Bu noktada öğretmenlerin eTwinning eğitim modeli hakkındaki görüşlerinin değerlendirildiği araştırmanın bu sorunlu duruma açıklık getirmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu çalışma, çevrimiçi öğrenme topluluğu platformu eTwinning'i kullanan öğretmenlerin deneyim ve görüşlerini dinleyerek yaşananları belirlemeye ve çözüm önerileri sunmaya yönelik olarak yapılmıştır. Bu nedenle eTwinning eğitim modelinin güncellenmesinin ve iyileştirilmesinin önem taşıdığı düşünülmektedir. Bu bakımdan araştırmada eTwinning eğitim modelinin öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirmesine ihtiyaç olduğu anlaşılmıştır. Bu çalışmada, öğretmenlerin eTwinning eğitim modeli hakkındaki görüşlerini değerlendirmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışmanın problem cümlesi "öğretmenlerin eTwinning eğitim modeli hakkındaki görüşleri nelerdir?" olarak belirlenmiştir. Bu çerçevede çalışmanın alt problemleri aşağıda listelenmiştir;

1. Öğretmenlerin katıldıkları eTwinning projeleri ile ilgili tecrübeleri nelerdir?
2. Öğretmenlerin okullarda yaptığı eTwinning uygulamaları nelerdir? Öğretmenlerin bu çalışmalardaki rol ve sorumlulukları nelerdir?
3. eTwinning çalışmaları kapsamında günümüzde öğrencilerin sahip olması gereken beceriler nelerdir?
4. eTwinning uygulamasının olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir?
5. eTwinning uygulamalarında yaşanan sorunlara yönelik çözüm önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalar, katılımcının kendisini doğal ortamında anlatmasına olanak sağlayan, araştırmacıyı araştırma sürecinin bir parçası şeklinde kabul eden, esnek araştırma modelini benimseyen yöntemdir (Yıldırım, 1999). Nitel araştırma yönteminde araştırmacı, bir araştırmacı olarak konuları derinlemesine ele alır ve öznel bir bakış açısıyla inceler. Yine bu çalışmada neden ve sonuç önemli değildir. Niteliksel analizler önemlidir (Karataş, 2015).

Çalışmada nitel araştırma yaklaşımına dayanan durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması, işleyiş ve performans konusunda sistematik bilgi toplayabilmek için birden fazla veri toplama yöntemi kullanan sonlu bir sistemin derinlemesine incelenmesini kapsayan metodolojik bir yaklaşımdır (Subaşı ve Okumuş, 2017). Bu çalışmada da durum çalışmasının tercih edilme sebebi katılımcıların öznel tecrübelerinin derinlemesine incelenerek eTwinning konusundaki düşünce ve görüşlerini belirlemeye çalışmaktır.

Çalışma Grubu

Araştırmada çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemleri arasında yer alan “ölçüt örnekleme” kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yöntemi birçok noktada olgu ve olayların keşfedilmesinde ve açıklanmasında yararlı olmasının yanında zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına imkân sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu kapsamda çalışmaya katılımcı olabilmek için iki ölçüt belirlenmiştir. İlki 2022-2023 eğitim öğretim yılında öğretmenlik mesleğine devam ediyor olmak; ikincisi eTwinning platformu hakkında tecrübe sahibi olmaktır. Bu ölçütlere dayalı olarak çalışma grubu 14 gönüllü öğretmenden oluşturulmuştur. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlere ilişkin bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Çalışma Grubuna Ait Bilgiler

	N	%
Cinsiyet		
Kadın	8	57,1
Erkek	6	42,9
Toplam	14	100,0
Yaş		
25-35 yaş	6	42,9
36-41 yaş	3	21,4
42-46 yaş	5	35,7
Toplam	14	100,0
Mesleki kıdem		
10-15 yıl	5	35,7
16-20 yıl	5	35,7
21-25 yıl	4	28,6
Toplam	14	100,0

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların %57,1'inin kadın, %42,9'unun erkek olduğu görülmektedir. Katılımcıların yaş grupları incelendiğinde %42,9'luk oran ile en fazla 25-35 yıl arasında mesleki tecrübeye sahip oldukları görülmüştür. Mesleki kıdem açısından 10-15 yıl ve 16-20 yıl arasında mesleki tecrübeye sahip olan katılımcı sayısının eşit olduğu görülmüştür (%35,7).

Veri Toplama Aracı ve Uygulanması

Yapılan araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu (YYGF) kullanılarak veriler toplanmıştır. YYGF literatür taramasının ardından uzman görüşleri doğrultusunda araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Anlaşılır olduğunu sağlamak için öncelikle pilot olarak uygulaması yapılmış ve bir Türkçe öğretmeni tarafından incelenmiştir. Uzman görüşü doğrultusunda son düzeltmeler de yapıldıktan sonra görüşme yapmak üzere hazır hale getirilmiştir. Araştırmada katılımcılara görüşmelerde 5 soru sorulmuştur. Bu görüşmeler, katılımcıya sabit seçeneklerle esnek anlatım ve daha kolay analiz yapma olanağı sunmaktadır (Büyüköztürk vd., 2015). Görüşmeler yüz yüze yapılmıştır. Aynı ayrı önceden belirlenmiş saatte yapılan görüşmeler 15-20 dakika sürmüştür. Elde edilen verilerin gizlilik esasına dayalı olarak araştırmada kullanılacağı ve isim soy isim alınmadığı özellikle belirtilmiştir. Veriler yazılı olarak kayıt altına alınmış ardından bilgisayar programına aktarılmıştır.

Verilerin Analizi

Durum çalışmalarından elde edilen verileri analiz etmek, bireylerin davranışlarını anlamak için yaşamlarını ve deneyimlerini keşfetmekle mümkündür. İçerik analizinin temel amacı bilgiyi açıklamayı mümkün kılan kategoriler ve ilişkiler oluşturmaktır. Bu amaca ulaşmaya yönelik olarak öğretmenlerin e-Twinning eğitim modeli hakkındaki görüşleri, içerik analizi yöntemi kullanılarak incelenmiştir. İçerik analizinin temel amacı bilgiyi açıklamayı mümkün kılan kategoriler ve ilişkiler oluşturmaktır. Bu nedenle içerik analizinde veriler kodlara bölünür ve kodların temalar oluşturularak ve sınıflandırılarak bütünlük oluşturması sağlanır (Karataş, 2015). Bu doğrultuda bir yaklaşım tabip edilerek çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile toplanan veriler kodlara ayrılmış; ardından kodlar bütünlük oluşturacak şekilde kategorilere ayrılarak temalar oluşturulmuştur. Yapılan bütün kodlama ve tema işlemlerinde isimlendirmeler iki uzman görüşü alınarak yapılmıştır. Ayrıca veriler analiz edilirken K1, K2 şeklinde kodlamalar kullanılarak alıntılar verilmiştir.

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik kavramları yerine inandırıcılık, aktarılabirlik, tutarlılık (güvenilebilirlik) ve teyit edilebilirlik (onaylanabilirlik) kavramları kullanılmaktadır. Bir araştırmada bulguların geçerli ve güvenilir olduğunu kabul edebilmek için bu kavramlardan bir ya da daha fazlası ile ilgili önlemler alınması önerilmektedir. İnandırıcılığın sağlanabilmesi için görüşme soruları kuramsal çerçeveye uygun olarak ve uzman görüşü alınarak hazırlanmıştır. Ayrıca görüşme öncesinde görüşmecilere detaylı bilgi verilmiştir (Çetin ve Gündoğdu, 2022). Araştırmada tutarlılığın sağlanması için veriler iki araştırmacı tarafından iki farklı zamanda analiz edilmiş ve bulgularda alıntılara yer verilmiştir. Miles ve Huberman (1994) formülü uyum yüzdesi %91 hesaplandığı ve bu değer %80 üzerinde olduğu için araştırma verilerinin güvenilir olduğu kabul edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın alt problemleri doğrultusunda elde edilen bulgular sunulmuştur.

Katılımcıların eTwinning Projesine Katılma Durumlarına İlişkin Bulgular

Katılımcılara ilk olarak “*Daha önce kaç defa eTwinning projesine katıldınız? Katıldığınız eTwinning projeleriyle ilgili tecrübelerinizden bahseder misiniz?*” sorusu yöneltmiştir. Verilen cevaplar incelenmiş ve Tablo 2'deki tema ve kodlar oluşturulmuştur.

Tablo 2

Katılımcıların eTwinning Projesine Katılma Durumlarına İlişkin Görüşleri

Temalar	Kodlar	f
Twinning Projesine Katılım Sayısı	Bir kez	6
	İki kez	2
	Üç kez	6
Tecrübeler	Masal anlatma, devamını getirme ve yeni masal üretme	2
	Bir araya gelme ve birlikte çalışmayı sağlama	5
	Yapılan çalışmaların sisteme yüklenmesi	7
	Kişisel ve mesleki gelişim sağlama	3

Tablo 2 incelendiğinde katılımcılardan 6'sının bir kez, 6'sının üç kez 2'sinin de iki kez eTwinning projesine katıldıkları görülmektedir. Görüşmecilerin proje ile ilgili tecrübelerini; masal anlatma, masalın devamını getirme ve yeni bir masal üretme (f=2), bir araya gelme birlikte çalışmayı sağlama (f=5) ve yapılan çalışmaları sisteme yükleme (f=7) ve kişisel ve mesleki gelişim sağlama (f=3) olarak kodlara ayırmıştır. Konuyla ilgili verilen cevaplardan bazıları aşağıda aktarılmıştır:

“Bir defa projeye katıldım. Twinning çok engin çalışmaları olan bir platform. Yapılan çalışmalar aslında sınıflarda yıllarca uyguladığımız çalışmalar. Sadece yapılan her ne varsa onları sisteme yüklemek gerekiyor.” (K1)

“Üç defa katıldım. Projenin amacı yaşadığımız şehri tanımaktı. Öğrencilerimiz adına faydalı olduğunu düşünüyorum. Masalları hatırlatmak amacıyla başladığımız diğer bir projede öğrencilerim masal anlatma, masalın devamını getirme ve yeni bir masal üretme konusunda deneyim kazandılar.” (K4)

“Daha önce bir kez eTwinning çalışmalarına katıldım. Türkiye genelinden birçok öğrenci ve eğitmenle bir araya gelme beraber çalışmalar yapma imkânına eriştiğimiz bir projeydi.” (K6)

“Ben iki kere katılabildim. Sistem içerikli çalışmalar. Normalde uygulananların sisteme yüklenildiği görülmektedir. Ama ben masal anlatımını çok kullandım.” (K7)

“Projeye bir kez katıldım. Eşleştirme, kapsamlı çalışmaların olduğu bir platformdur. Yapılan çalışma aslında yıllardır sınıfta yaptığımız çalışmadır. Tek yapmanız gereken sisteme yüklemek.” (K8)

“Bir kere katıldım. Birlikte çalışmaya yardımcı oluyor.” (K9)

“Bir defa etwinning projesine katıldım. Katıldığım proje sayesinde ekip ruhunun önemini, iş birliği çalışmanın bana ve öğrencilerime kattığı deneyimleri ve yaratıcılığın desteklendiği takdirde küçük yaşlardan itibaren ne kadar geliştirilebileceğini gösterdi. Yaparak yaşayarak öğrenmenin kalıcı öğrenme üzerindeki önemini kavradık.” (K14)

Katılımcıların Çalıştıkları Okulda Yapılan eTwinning Uygulamalarına İlişkin Bulgular

Katılımcılara “Okulunuzda yapılan eTwinning uygulamalarından bahseder misiniz? Sizin bu çalışmalardaki rolünüz ve sorumluluklarınız nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Verilen cevaplarla ilgili tema ve kodlar Tablo 3'te verilmiştir:

Tablo 3

Katılımcıların Çalıştıkları Okulda Yapılan eTwinning Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

Temalar	Kodlar	f
Üstlenilen Rol ve Sorumluluklar	Yürütücü	1
	Uygulayıcı	2
	Katılımcı	5
	Rehber ve yol gösterici	6

Tablo 3'ün devamı

Öğretmenlere Kazandırdıkları	Öğrenci ve velilere anket ile dönüt alma	5
	Bilgi paylaşımı sağlama	4
	Yenilikçi yaklaşımların uygulanması sağlama	4
	Okula Avrupa kalite etiketi kazandırma	1

Katılımcıların çalıştıkları okulda yapılan eTwinning uygulamalarına ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde iki tema oluşturulmuştur. Üstlenilen rol ve sorumluluklar teması altında yürütücü (f=1), uygulayıcı (f=2), katılımcı (f= 5) ve rehber ve yol gösterici (f=6) olarak kodlara ayrılmıştır. Bu kapsamda katılımcıların çoğunun projede rehber ve yol gösterici rolünü aldığı söylenebilir. Öğretmenlerin kazandırdıkları teması altında; öğrenci ve velilerden anket ile dönüt alma (f=5), bilgi paylaşımı sağlama (f=4), yenilikçi yaklaşımların uygulanmasını sağlama (f=4) ve okula Avrupa kalite etiketi kazandırma (f=1) kodları oluşturulmuştur. Bu durumda öğretmenlerin önemli bir kısmının öğrenci ve velilere anket uyguladığı söylenebilir. Konuyla ilgili bazı katılımcıların görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Okulumda aynı yıl içinde iki proje yapıldı. Dolayısıyla okuluma Avrupa kalite etiketi kazandırmanın gururunu yaşadım. Yaptığım projede rolüm yürütücülüktü. Bazı görevlerin yapımı bana verilmişti.” (K3)

“Okulumuzdaki çalışmalarda uygulayıcı rolündeydim.” (K7)

“Şu anda yürüttüğüm ya da içinde bulunduğum eTwinning projesi yok. Öncesinde yaptığım projede okulum bu konuda beni çok desteklemişti. Bu projede rolüm sınıfımla birlikte katılımcıydı.” (K10)

“eTwinning hakkında bilgilendirme yapıp, ölçme değerlendirme açısından anketler hazırlayıp proje başında ve proje sonunda öğrenci ve velilerimizi ankete tabii tuttuk. Öğrencilerime daima rehber ve yol gösterici oldum. Etkinlikleri oluştururken öğrencileri yönlendirip sonuca ulaşmalarına yardımcı oldum. Öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmelerine hedefleyip, eğitimde yenilikçi yaklaşımların uygulanmasını sağlamaya çalıştım.” (K12)

“eTwinning hakkında bilgi paylaşımında bulduk, ayrıca proje en başında ve en sonunda anketler yaptık. Öğrencilerim için her zaman yol gösterici oldum.” (K14)

eTwinning Çalışmalarından Öğrencilerin Sahip Olması Gereken Beceriler İle İlgili Bulgular

Katılımcılara “*eTwinning çalışmalarınızı ele aldığımızda günümüzde öğrencilerin sahip olması gereken becerilerin neler olması gerektiğini düşünüyorsunuz?*” sorusu yöneltilmiştir. Tablo 4'te alınan cevaplar doğrultusunda tespit edilen tema ve kodlar verilmiştir.

Tablo 4

Katılımcıların eTwinning Çalışmalarında Öğrencilerin Sahip Olması Gereken Becerilere İlişkin Görüşleri

Temalar	Kodlar	f
Teknolojik Beceriler	Teknolojiyi doğru ve amacına uygun kullanma	3
	Dijital üretkenlik ve dijital yeterlik (Web 2, Web 3)	3
Sosyal Beceriler	Ekip ruhu	2
	İşbirlikçi çalışma	2
Bilişsel Beceriler	Görsel zekanın gelişmesi	2
	Araştırma, merak ve sorgulama	2
	Yaratıcı düşünme	2
	Yaparak ve yaşayarak öğrenme	2
	Konular arasında bağlantı kurma	2
	Analitik düşünme	2

Katılımcıların eTwinning çalışmalarından öğrencilerin sahip olması gereken becerilere ilişkin görüşleri incelendiğinde teknolojik (f=6), sosyal beceriler (f=4) ve bilişsel beceriler (f= 12) olarak üç tema oluşturulmuştur. Teknolojik beceriler, teknolojiyi doğru ve amacına uygun kullanma (f=3) ve dijital üretkenlik ve dijital yeterlik (f=3) olarak kodlara ayrılmıştır. Sosyal beceriler teması ise ekip ruhu (f=2) ve iş birliği çalışma (f=2) olarak kodlara ayrılmıştır. Bilişsel beceriler ise görsel zekanın gelişmesi (f=2), araştırma, merak ve sorgulama (f=2), yaratıcı düşünme (f=2), yaparak yaşayarak öğrenme (f=2), konular arasında bağlantı kurma (f=2) ve analitik düşünme (f=2) olarak kodlara ayrılmıştır.

Bu durumda eTwinning çalışmalarından öğrencilerin sahip olması gereken en önemli becerilerin teknolojik beceriler olduğu söylenebilir. Katılımcıların bazılarının görüşleri aşağıda sıralanmıştır:

“Öğrenciler yaparak ve yaşayarak öğrenilen bilgileri unutmuyor. Görsel zekanın çok ilerlediğini söyleyebilirim.” (K2)

“Takım çalışması, iş birliği, yaratıcı düşünme, sorgulama ve merak etme, teknolojiyi doğru ve yerinde kullanma, olaylar hakkında analitik düşünme, konular arasında bağlantı kurma.” (K5)

“Dijital üretkenlik ve dijital yeterliliğe sahip olmaları gerektiğini düşünüyorum.” (K9)

“Ekip ruhu, iş birliği çalışma, yaratıcı düşünme, araştırma ve merak, sorgulama, teknolojiyi doğru ve amacına uygun kullanma, olayları analitik düşünebilme, konular arasında bağ kurabilme, günlük yaşamda uygulanabilme becerisi olmalıdır.” (K13)

“Öğrencilerin öncelikli olarak araştırmayı, yeniyi öğrenmeyi sevmeleri gerekiyor. Aynı zamanda araştırmalarını yaparken ve bu araştırmalarını bir sonuca ürüne dönüştürebilmek için de dijital ortamları, web2, web3 araçlarına hakim olmaları gerekmektedir.” (K14)

eTwinning Uygulamasının Olumlu ve Olumsuz Yönlerine İlişkin Bulgular

Katılımcılara “eTwinning uygulamasının olumlu ve olumsuz yönleri size göre nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Verilen cevaplar Tablo 5’te tema ve kodlara ayrılmıştır.

Tablo 5

Katılımcıların eTwinning Uygulamasının Olumlu ve Olumsuz Yönlerine İlişkin Görüşleri

Temalar	Kodlar	f
Mevcut Durum	Olumlu yönleri var	11
	Olumsuz yönleri var	3
eTwinning Uygulamasının Olumlu Yönleri	Kaynaşmayı ve etkileşimi sağlama (iş birliği ve iletişim)	5
	Düşünce farklılığını destekleme	2
	Farklı deneyimler yaşamayı sağlama	2
	Farklı kişiler-farklı kültürlerle bir araya gelmeyi sağlama	2
	Sorumluluk bilincini geliştirme	2
	Öğrencilerin yeteneklerinin sergilemesine fırsat verme	1
eTwinning Uygulamasının Olumsuz Yönleri	Bilgisayar ve internete ulaşamama	2
	Yaş gruplarına uygunluğu denetlememe	1

Katılımcıların eTwinning uygulamasının olumlu ve olumsuz yönlerine ilişkin görüşleri incelendiğinde öncelikle mevcut durum ortaya koyulmuştur. Mevcut durum teması çerçevesinde olumlu yönleri var (f=11) ve olumsuz yönleri var (f=2) olarak iki kod açılmıştır. Katılımcıların önemli bir kısmı iş birliği ve iletişim sağladığını (f=5) düşünmektedir. Ardından düşünce farklılığını destekleme (f=2), farklı deneyimler yaşamayı sağlama (f=2), farklı kişiler-farklı kültürlerle bir araya gelmelerini sağlama (f=2), sorumluluk bilincini geliştirme (f=2) ve öğrencinin yeteneklerini sergilemesine fırsat verme (f=1) olarak kodlara ayrılmıştır. Katılımcıların çoğunun (f=11) eTwinning uygulamasında olumsuz bir yön bulmadığı görülmüştür. Bunun yanında olumsuz olarak görülen yönlerini ise, bilgisayar ve internete ulaşamama (f=2) ve yaş gruplarına uygunluğu denetlememe (f=1) olarak iki koda ayırmak mümkün olmuştur. Katılımcılardan bazılarının cevapları aşağıda verilmiştir:

“Öğretimde kaynaşmayı ve etkileşmeyi sağlıyor. Öğretimde farklılığı benimsediği için uygulayıcıların da düşünce farklılığı yönünü geliştiriyor. Eksi tarafını görmüyorum.” (K1)

“Artı yönü, öğrencilerimizin farklı deneyimler yaşamasını sağlıyor. Eksi yönü ise, her öğrenci bilgisayar ve internete ulaşamıyor veya olması gerektiği gibi kullanamıyor.” (K6)

“Öğrencilerin farklı kişiler farklı kültürlerle bir araya gelmelerini sağlayan çok güzel bir uygulama. Aynı zamanda öğrencileri iş birliğine dayalı çalışmalara yönelten bu çalışmaları yaparken farklı disiplinleri ele almalarını sağlayan farklı bir uygulama. eTwinning uygulamasına dair projeye dahil olduğum süre boyunca herhangi bir eksi yönünü görmedim.” (K8)

“eTwinning uygulamasında öğrenci yeteneklerinin ifade etme fırsatı bulur. İş birliği ve iletişim ön plandadır. Sorumluluk bilinci gelişir. Etkin çalışabilme becerisi kazandırılır. Bunun için seçilen projelerin yaş gruplarına uygun olması önemlidir. Fakat bazı eTwinning uygulamalarında öğrenci seviyesine uygun olmayan projeler bulunabiliyor. Projeler seçilirken yaş gruplarına uygunluğu daha detaylı incelenmelidir.” (K12)

eTwinning Uygulamalarında Yaşanabilecek Sorunlarla İlgili Çözüm Önerileri

Katılımcılara son olarak “*eTwinning uygulamalarında yaşanabilecek sorunlarla ilgili çözüm önerileriniz nelerdir?*” sorusu yöneltmiştir. Verilen cevaplar değerlendirildiğinde Tablo 6 oluşturulmuştur.

Tablo 6

Katılımcıların eTwinning Uygulamalarında Yaşanabilecek Sorunlarla İlgili Çözüm Önerileri

Temalar	Kodlar	f
eTwinning Uygulamalarında Yaşanan Sorunlar	Yurtdışı ortağı bulma ve iletişime geçme	4
	İnternet alt yapı sorunu	10
Çözüm Önerileri	Yerel yönetimlerin alt yapı sorununu çözmesi	5
	Diğer proje yürütücüleriyle iletişim halinde olunması	4
	Malzeme ve materyal desteği sağlanması	3
	Projelerin daha çok yaygınlaştırılması	2

Katılımcıların eTwinning uygulamalarında yaşanabilecek sorunlarla ilgili çözüm önerileri sorulduğunda ilk olarak yaşadıkları sorunları belirttikleri görülmüştür. Katılımcıların çoğu internet alt yapı sorunu (f=10) yaşadığını diğer kısmı ise yurtdışı ortağı bulma ve iletişime geçmede (f=4) sorun yaşadığını belirtmiştir. Çözüm önerileri teması altında da yerel yönetimlerin alt yapı sorunlarını çözmesi (f=5), diğer proje yürütücüleriyle iletişim halinde olunması (f=4), malzeme ve materyal desteği sağlanması (f=3) ve projelerin daha çok yaygınlaştırılması (f=2) sıralanmıştır. Konuyla ilgili katılımcı görüşleri aşağıdaki gibidir:

“İnternetin ara ara gittiğini söylemeliyim. Bunun çözümü sanırım belediyede. Bunun yanında yurtdışı ortağı bulmada ve iletişime geçmede sıkıntı oluyor. Bu sorunu da program yöneticileri çözmeli.” (K3)

“En büyük sorun internet alt yapısının olmaması, yerel yönetimlerin bunları çözmesi gerekiyor.” (K4)

“Bazen internet gidiyor. Bunu belediye çözmeli. Onun dışında eTwinning uygulamasında herhangi bir sorun yaşanır ise diğer proje yürütücüleriyle iletişim halinde olmak sorunları çözmek için yeterli olacaktır.” (K7)

“Alt yapı sorunları çok. Projeler uygulanırken maddi durumu yetersiz olan çocuklara projenin daha iyi uygulanabilirliği açısından malzeme ve materyal desteği sağlanırsa proje amacına daha iyi ulaşılır. Ve proje daha çok yaygınlaştırılmış olur.” (K13)

“Ciddi anlamda internet kesintileri yaşanıyor bunun çözümlenmesi gerekiyor. Bazen yurt dışından ortak bulmada da zorluk yaşanabiliyor.” (K14)

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada, öğretmenlerin eTwinning eğitim modeli hakkındaki görüşleri incelenmiştir. Araştırma sonunda katılımcıların eTwinning projesi ile ilgili tecrübeleri, masal anlatma, masalın devamını getirme ve yeni masal üretme, bir araya gelme birlikte çalışmayı sağlama ve yapılan çalışmalarını sisteme yükleme olarak sıralanmıştır.

Katılımcıların çalıştıkları okulda yapılan eTwinning uygulamalarına ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde iki tema oluşturulmuştur. Üstlenilen rol ve sorumluluklar teması altında yürütücü, uygulayıcı, katılımcı ve rehber ve yol gösterici olarak kodlara ayrılmıştır. Bu kapsamda katılımcıların çoğunun projede rehber ve yol gösterici rolünü aldığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin kazandırdıkları teması altında Öğrenci ve velilerden anket ile dönüt alma, bilgi paylaşımı sağlama, yenilikçi yaklaşımların uygulanmasını sağlama ve okula Avrupa kalite etiketi kazandırma kodları oluşturulmuştur. Bu durumda öğretmenlerin önemli bir kısmının öğrenci ve velilere anket uyguladığı söylenebilir. Balcı (2014) da yaptığı çalışmada eTwinning uygulamalarının özellikle yol gösterici ve yönlendirici yönü olduğunu belirtmiştir. Çakır (2020) okul yöneticilerinin teknolojinin gelişimini dikkatle izlemesi ve sınıflarda kullanımına rehberlik etmesi ve öğretmenlere teknolojiyi okula entegre etmeleri için fırsatlar sağlaması gerektiğini aktarmıştır.

Katılımcıların eTwinning çalışmalarından öğrencilerin sahip olması gereken becerilere ilişkin görüşleri incelendiğinde teknolojik, sosyal beceriler ve bilişsel beceriler olarak üç tema oluşturulmuştur. Teknolojik beceriler, teknolojiyi doğru ve amacına uygun kullanma ve dijital üretkenlik ve dijital yeterlik olarak kodlara ayrılmıştır. Sosyal beceriler teması ise ekip ruhu ve iş birliği çalışma olarak kodlara ayrılmıştır. Bilişsel beceriler ise görsel zekanın gelişmesi, araştırma, merak ve sorgulama, yaratıcı düşünme, yaparak yaşayarak öğrenme, konular arasında bağlantı kurma ve analitik düşünme olarak kodlara ayrılmıştır. Başaran ve diğerlerine (2020) göre teknolojik becerilerin öğrencilerin duygusal zekalarını da geliştirdiğini belirtmiştir.

Katılımcıların eTwinning uygulamasının olumlu ve olumsuz yönlerine ilişkin görüşleri incelendiğinde öncelikle mevcut durum ortaya koyulmuştur. Mevcut durum teması çerçevesinde olumlu yönleri var ve olumsuz yönleri var olarak iki kod açılmıştır. Katılımcıların önemli bir kısmı iş birliği ve iletişim sağladığını düşünmektedir. Ardından düşünce farklılığını destekleme, farklı deneyimler yaşamayı sağlama, farklı kişiler farklı kültürlerle bir araya gelmelerini sağlama, sorumluluk bilincini geliştirme ve öğrencinin yeteneklerini sergilemesine imkân sağlama olarak kodlara ayrılmıştır. Katılımcıların çoğunun eTwinning uygulamasında eksik bir yön bulmadığı görülmüştür. Bunun yanında bilgisayar ve internete ulaşamama ve yaş gruplarına uygunluğu denetlememe olarak iki koda ayırmak mümkün olmuştur. Avcı (2021) eTwinning'ın öğretmenlere yenilik ve yaratıcılık alanında katkısının olduğunu aktarmıştır. eTwinning projelerinin, öğretmenlerin yaratıcılığını geliştirdiğini, iletişim becerilerini ve çalışma azmini yükselttiğini aktaran çalışmaların olduğu görülmektedir (Erdem vd., 2021). Uygulamanın faydaları, diğer ülkeler hakkında bilgi edinmek, dil becerilerini geliştirmek, iletişim kurmak, kendini tanımak, kendine güvenmek ve paylaşmak olarak görülüyor (Yılmaz, 2012). eTwinning projeleri, öğretmenlerin farklı bakış açıları kazanmalarına da olanak tanır (Başaran vd, 2020). Öğretmenlerden mesleki gelişimin yanı sıra 21. yüzyıl becerilerine de sahip olmaları beklenmektedir (Ulutan, 2019). Çetin ve Gündoğdu (2022) yaptığı çalışmada öğretmenlere göre eTwinning projesinin öğrencilerin dijital becerilerini, dil ve iletişim, bilgi kaynaklarına erişim, iş birliği, yaratıcılık, eleştirel düşünme ve sunum becerilerini artırdığı sonucuna ulaşmıştır.

Katılımcıların eTwinning uygulamalarında yaşanabilecek sorunlarla ilgili çözüm önerileri sorulduğunda ilk olarak yaşadıkları sorunları belirttikleri görülmüştür. Katılımcıların çoğu internet alt yapı sorunu yaşadığını diğer kısmı ise yurtdışı ortağı bulma ve iletişime geçmede sorun yaşadığını belirtmiştir. Çözüm önerileri teması altında da yerel yönetimlerin alt yapı sorunlarını çözmesi, diğer proje yürütücüleriyle iletişim halinde olunması, malzeme ve materyal desteği sağlanması ve projelerin daha çok yaygınlaştırılması sıralanmıştır. Başaran ve diğerleri (2020), öğretmenler ile yapılan görüşmeler sonrasında sıklıkla bazı sorunların yaşandığını belirtmiştir. eTwinning projelerinde yaşanan sorunların

uygulamanın içeriği ile ilgili olmadığı görülmüştür. Katılımcıların en sık yaşadıkları zorluğun ortaklarla anlaşamama olduğu görülmektedir. Bu sorunu çözmek için; katılımcıların dikkatli araştırmalar sonucu ortakları seçtikleri ve süreç boyunca olası sorunlar konusunda projesinin başında uyarıda buldukları belirlenmiştir. Küçük yaş gruplarında teknolojinin yetersiz kullanımı, tasarım sürecini yorucu hale getirmekte ve çoğu zaman güçleştirmektedir.

Araştırma sonunda geliştirilen öneriler aşağıdaki gibidir:

- Çalışma sonunda katılımcıların en fazla internet alt yapı sorunu yaşadığı görülmektedir. Yerel yönetimlerin bu konuya müdahale etmesi bu sorunu çözmesi önerilmektedir.
- Okul içinde öğrencilerin bazılarının materyal ve malzeme özellikle bilgisayar konusunda eksiklikleri olduğu görülmektedir. Bu sorun okul yönetimi, öğretmen ve veli iş birliğiyle çözülebilir.
- eTwinning uygulamasında yurt dışında ortak bulma ve onlara ulaşma sorunlarının yaşandığı görülmüştür. Bu sorunun program yöneticileri ile paylaşılması ve çözülmesi sağlanmalıdır.
- Bu araştırma nitel olarak tasarlanmıştır. Bundan sonraki çalışmalarda nicel yöntemler kullanılabilir.

Kaynaklar

- Acar, P. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin etwinning ile ilgili görüşlerinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Acun, İ. (2004). Web tabanlı iş birliğine dayalı öğrenim: Öğrenme için sosyal etkileşim. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 1-14.
- Akdemir, S. A. (2017). eTwinning in language learning: the perspectives of successful teachers. *Journal of Education and Practice*, 8(10), 182-190.
- Akıncı, B. (2018). eTwinning proje uygulamalarının öğrencilerin yabancı dil becerileri ile öğretmenlik mesleki gelişimine katkısı (Bir eylem araştırması) [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Avcı, F. (2021). Çevrim içi bir öğrenme ortamı olarak etwinning platformuna ilişkin öğretmenlerin görüş ve değerlendirmeleri. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 10(1), 1-22. <https://doi.org/10.30703/cije.663472>
- Balcı, A. (2014). *Etkili okul, okul geliştirme kuram uygulama ve araştırma* (7.Baskı). Pegem Akademi.
- Başaran, M., Kaya, Z., Akbaş, N., & Yalçın, N. (2020). Reflection of eTwinning activity on teachers' professional development in project-based teaching process. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 373-392.
- Bozdağ, Ç. (2017). Almanya ve Türkiye’de okullarda teknoloji entegrasyonu: eTwinning örneği üzerine karşılaştırmalı bir inceleme. *Journal of Ege Education Technologies*, 1(1), 42-64.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Crisan, G. I. (2014). How do Romanian teachers capitalize the experience of curriculum integration gained through participation in eTwinning project?. *Acta Didactica Napocensia*, 7(1), 31-37
- Çakır R. (2020). Okullarda teknoloji entegrasyonu, teknoloji liderliği ve teknoloji planlaması. K. Çağıltay ve Y. Gökteş (Ed.), *Öğretim teknolojinin temelleri: Teoriler, araştırmalar, eğilimler* içinde (ss. 457-472). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çavuş, R., Balçın, M. D., & Yılmaz, M. (2021). Fen bilimleri öğretmenlerinin eTwinning proje süreçlerindeki deneyimlerine yönelik görüşleri. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 10(1), 246-272. <http://dx.doi.org/10.30703/cije.714843>
- Çetin, İ. ve Gündoğdu, K. (2022). eTwinning proje uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(81), 76-90. <https://doi.org/10.17755/esosder.981142>
- Demir, N. (2019). *Multi-dimensional foreign language education: The case of an Etwinning project* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Döğner, M. F. (2016). *Bilgisayar destekli eğitimlere katılan öğretmenlerin görüş ve deneyimlerine bağlı olarak eğitimde teknoloji kullanımını etkileyen dinamikler* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Erdem, E. G., Başar, F. B., Toktay, G., Yaygaz, İ.H. ve Küçüksüleymanoğlu, R. (2021). eTwinning projelerinin öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerine katkısı. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 7(3), 204-219. <https://doi.org/10.24289/ijsser.901129>
- eTwinning (2022, Şubat 10). Erişim adresi: <https://www.etwinning.net/tr/pub/index.htm>.
- eTwinning Twinspace (2021, Temmuz 25). Erişim adresi: <https://twinspace.etwinning.net/about>
- eTwinning Twinspace. (2022, Nisan 27). Erişim adresi: <https://twinspace.etwinning.net/myspaces>
- Fat, S. (2012, April 26-27). *The impact study of eTwinning projects in Romania*. In Conference Proceedings of, eLearning and Software for Education (eLSE) (pp. 152–156), Bucharest.

- Gajek, E. (2017). *Integracja programu nauczania dla kształcenia na odległość na poziomie szkoły podstawowej i średniej w projektach ETwinning*. Instytut Lingwistyki Stosowanej (Uygulamalı Dil Bilim Enstitüsü).
- Galvin, C., Gilleran, A., Hogenbirk, P., Hunya, M., Selinger, M. ve Zeidler, B. (2006). Pedagogik danışma grubu- etwinning üzerine düşünceler: İşbirliği ve eTwinning zenginleştirme ve eTwinning projelerinin katma değeri. *Brüksel: eTwinning Merkezi Destek Servisi*, 29, 2014.
- Gilleran, A. (2007). *eTwinning—A new path for european schools, eLearning papers*. http://bancadati.italialavoro.it/bdds/download?fileName=C_21_Strumento_4252_documenti_itemName_0_documento.pdf&uid=0ed8fb2d-f508-47df-8855-fa21c4fe389b
- Gülınar, S. (2015). *eTwinning: Avrupa okulları çevrimiçi ağında web 2.0 araçlarıyla tasarım temelli öğrenme*. Akademik Bilişim Konferansı, Eskişehir. <https://ab.org.tr/ab15/kitap/yyy/179.pdf>
- Gülınar, S. ve Yatağan, M. (2014). *eTwinning: European schools online network*. TBD 31st National Informatics Congress, Ankara. <https://www.tbd.org.tr/31-ulusalbilisim-kurultayi-bildiriler-kitabi/>
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.
- Kırıkkaya, E. B. ve Yıldırım, İ. (2019). Eğitim portalları hakkında fen bilimleri öğretmenleri ne düşünüyor? *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi (IBAD)*, 4(2), 222-235. <https://doi.org/10.21733/ibad.531997>
- Konstantinidis, A. (2012). Implementing learning oriented assessment in an etwinning online course for Greek teachers. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 8(1), 45-62.
- Liu, I. F., Chen, M. C., Sun, Y. S., Wible, D., & Kuo, C. H. (2010). Extending the TAM model to explore the factors that affect intention to use an online learning community. *Computers & Education*, 54(2), 600-610. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.09.009>
- Milli Eğitim Bakanlığı (2020). eTwinning nedir? <https://yegitek.meb.gov.tr/www/etwinning-nedir/icerik/3008>.
- Naranda, I. (2018). Učenje u ozračju međunarodne suradnje i igre. *MIPRO 2018 CE*, 959- 964.
- Pratdesaba, M. P. (2014). The eTwinning experience: beyond the classroom. *HEPCLIL Higher Education Perspectives on Content and Language Integrated Learning*, 1(11), 148-152.
- Rapanta, C., Botturi, L., Goodyear, P., Guàrdia, L., & Koole, M. (2020). Online university teaching during and after the Covid-19 crisis: Refocusing teacher presence and learning activity. *Postdigital Science and Education*, 2(3), 923- 945. <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00155-y>
- Sansur, Z. (2022). *Çevrimiçi öğrenme topluluklarının sınıf öğretmenlerinin mesleki öğrenme ve mesleki gelişimindeki rolünün incelenmesi: eTwinning örneği* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Subaşı, M. ve Okumuş, K. (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 419-426.
- Şahin, A. (2019). Eğitimde bilişim teknolojisi kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri: Metafor çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (31), 122-140. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.492882>
- Tapan Broutın, M. S. ve Memişoğlu, B. (2018). FATİH projesi bileşenlerinin etwinning projesine entegrasyonu. *Uluslararası Necatibey Eğitim ve Sosyal Bilimler Araştırmaları Kongresi*, (S. 136-147)
- Topuz, A. ve Göktaş, Y. (2015). Türk eğitim sisteminde teknolojinin etkin kullanımı için yapılan projeler: 1984-2013 dönemi. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*. 8(2), 99-110. <https://doi.org/10.17671/btd.43357>

- Ulutan, E. (2019). *eTwinning faaliyetinin öğretmenlerin yabancı dil ve eğitim teknolojileri kullanım yeterliklerine etkisi*.
https://yegitek.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_09/16160555_Ezgi_ULUTAN.pdf
- Vuorikari, R., & Scimeca, S. (2012, July 30-August 3). *Social learning analytics to study teachers' large-scale professional networks*. In IFIP WG 3.4 International Conference on Open and Social Technologies for Networked Learning (pp. 25-34), Estonia.
- Vuorikari, R., Gilleran, A., & Scimeca, S. (2011, September 20-23). *Growing beyond innovators—ICTbased school collaboration in eTwinning*. In European Conference on Technology Enhanced Learning (pp. 537-542), Italy.
- Yazgan, F. (2022). *Fen bilimleri öğretmenlerinin etwinning projeleri hakkındaki görüşleri* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Yeh, Y. C. (2010). Integrating collaborative PBL with blended learning to explore preservice teachers' development of online learning communities. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1630-1640. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.014>
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23(112), 7-17.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, E., Şahin, Y. L. ve Akbulut, Y. (2016). Öğretmenlerin dijital veri güvenliği farkındalığı. *Sakarya University Journal of Education*, 6(2), 26-45. <https://doi.org/10.19126/suje.29650>
- Yılmaz, R. (2022). *eTwinning okullarında yapılan çalışmaların okul kültürüne katkısı* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.

Öğretmen Adaylarının Çevre Kavramına Yönelik Bilişsel Yapılarının Kelime İlişkilendirme Testi ile İncelenmesi

Zübeyde TECİMER ALTINEL¹, Mustafa HAMALOSMANOĞLU²

Öz

Bu çalışmada, sosyal bilgiler ve sınıf öğretmeni adaylarının kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla çevre, doğal çevre ve yapay çevre kavramına yönelik bilişsel yapılarını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma bir üniversitenin sınıf öğretmenliği ve sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünde okuyan toplam 93 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Araştırma verileri kelime ilişkilendirme testi (KİT) ile toplanmıştır. KİT için “çevre”, “doğal çevre” ve “yapay çevre” kavramları anahtar kelime olarak belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının yazdıkları cevaplar kavram ağı haline getirilmiştir. Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının “çevre” kavramını 58 farklı kelime, “doğal çevre” kavramını 103 farklı kelime, “yapay çevre” kavramını 53 farklı kelime ile sınıf öğretmeni adaylarının ise “çevre” kavramını 47 farklı kelime, “doğal çevre” kavramını 52 farklı kelime, “yapay çevre” kavramını 101 farklı kelime ile ilişkilendirdikleri belirlenmiştir. Sosyal bilgiler ve sınıf öğretmeni adaylarının “çevre” kavramını en fazla “insan” kelimesi ile ilişkilendirdikleri belirlenmiştir. Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının “doğal çevre” kavramını en fazla “hayvan”, sınıf öğretmeni adaylarının ise en fazla “orman” kelimesi ile ilişkilendirdikleri belirlenmiştir. Sosyal bilgiler ve sınıf öğretmeni adaylarının “yapay çevre” kavramını en fazla “bina” kelimesi ile ilişkilendirdikleri belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının “çevre”, “doğal çevre” ve “yapay çevre” kavramlarına yönelik bilişsel yapılarının benzediği tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, öğretmen adaylarının daha çok çevreleriyle ilişkide buldukları kavramları belirttiklerini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Çevre, doğal çevre, kelime ilişkilendirme.

Araştırma Makalesi

Gönderim: 30.03.2024

Kabul: 19.07.2024

Yayınlanma: 30.09.2024

Sorumlu Yazar:

Zübeyde Tecimer Altinel



Screened by



Önerilen Atıf (Suggested Citation):

Tecimer Altinel, Z. ve Hamalosmanoğlu, M. (2024). Öğretmen adaylarının çevre kavramına yönelik bilişsel yapılarının kelime ilişkilendirme testi ile incelenmesi. *Öğretmen Eğitimi ve Öğretim*, 5(2), 34-50. <https://doi.org/10.55661/jnate.1461871>

¹ Erciyes Üniversitesi, ztecimer@gmail.com, ORCID: 0000-0001-7535-1866

² Erciyes Üniversitesi, hamalosmanoglu@erciyes.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1126-0268

Examining the Cognitive Structures of Teacher Candidates Regarding the Concept of Environment with the Word Association Test

Zübeyde TECİMER ALTINEL¹, Mustafa HAMALOSMANOĞLU²

Abstract

In this research, it was aimed to determine the cognitive structures of social studies and classroom teacher candidates regarding the concepts of environment, natural environment, and artificial environment through the word association test. The research was conducted with a total of 93 teacher candidates studying at a university's classroom teaching and social studies teaching departments. Research data were collected with the word association test (WAT). The answers written by the teacher candidates were turned into a concept network. Social studies teacher candidates used the concept of "environment" in 58 different words and "natural environment" in 103 different words. It was determined that they associated the concept of "artificial environment" with 101 different words. It was determined that social studies and classroom teacher candidates most associated the concept of "environment" with the word "human". It was determined that social studies and classroom teacher candidates most associated the concept of "environment" with the word human. It was determined that social studies teacher candidates associated the concept of "natural environment" with the word "animal" and classroom teacher candidates associated it with the word "forest". It was determined that social studies and classroom teacher candidates associated the concept of "artificial environment" with the word "building". It was determined that the cognitive structures of prospective teachers regarding the concepts of "environment", "natural environment" and "artificial environment" were similar. These results show that teacher candidates mostly state the concepts they relate to their environment.

Keywords: Environmental, natural environment, word association.

Research Article

Received: 30.03.2024

Accepted: 19.07.2024

Published: 30.09.2024

Corresponding Author:

Zübeyde Tecimer Altinel



Screened by

 iThenticate®

¹ Erciyes University, ztecimer@gmail.com, ORCID: 0000-0001-7535-1866

² Erciyes University, hamalosmanoglu@erciyes.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1126-0268

Giriş

Çevre, her toplumun farklı bir şekilde algıladığı, bireysel olmayan, kapsamı çok geniş olan, evrensel bir kavramdır. Çevre kavramı “*Canlı varlıkların hayati bağlarla bağlı oldukları değişik şekillerde etkiledikleri ve etkilendikleri mekân birimleri*” olarak tanımlanmıştır (Yıldız vd., 2005). Çevreyi yapay çevre ve doğal çevre olmak üzere iki şekilde incelemek mümkündür. Doğal çevre, insanın etkilemediği, doğal olaylara dayanan, değiştirilemeyen çevre olarak tanımlanırken, yapay çevre ise insanların denizler, akarsular gibi doğal kaynakları kullanarak oluşturduğu çevre olarak tanımlanmaktadır (Yıldız vd., 2005). İnsanoğlu yapay çevredeki yaşam koşullarının kalitesini artırmaya çalışırken doğal çevre ile etkileşim halinde olmak zorundadır (Ercengiz vd., 2014).

Çevre eğitimi tüm bireylerin çabasını gerektirir. Özellikle gelecek kuşakların çevre eğitimleri daha önemlidir. Çocukların çevreye yönelik farkındalık oluşturmalarını sağlayacak ve eğitim sürecinde çocuklara rehber olacak öğretmenlerin de çevre eğitiminde rolü büyüktür (Ada vd., 2017; Erentay ve Erdoğan, 2009). Bu nedenle öğretmen adaylarının, öğretmenlerin çevre konusuna yönelik görüşlerinin, farkındalıklarının, bilgilerinin, algılarının ve tutumlarının oldukça önemli olduğu söylenebilir.

Alanyazında bu doğrultuda birçok araştırma bulunmaktadır. Çevre konusunda öğretmen adaylarıyla yürütülen çalışmalara bakıldığında çalışmaların genellikle fen bilgisi öğretmeni adaylarıyla yapıldığı tespit edilmiştir (Arik ve Yılmaz, 2017; Güven, 2013; Güven vd., 2013; Kahyaoğlu ve Özgen, 2012; Özata Yücel ve Özkan, 2018). Sosyal bilgiler ve sınıf öğretmeni adaylarıyla çevre sorunlarının incelendiği çalışmalar yürütülmüştür (Ercengiz vd., 2014; Hamalosmanoğlu, 2020; Kaya, 2014; Kayalı, 2010; Özgen, 2012). Sınıf öğretmeni adayları, fen bilgisi öğretmeni adayları ve sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının “çevre sorunları” kavramına ait bilişsel yapılarının (Tecimer Altınel vd., 2024), sınıf öğretmeni adaylarının “çevre” kavramına ait metaforik algılarının (Özcan vd., 2020), sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının “çevre” kavramına ait metaforik algılarının (Meral vd., 2016), öğrencilerin çevre sorunları ve çevre eğitimine ait algılarının (Yaman vd., 2022), üniversite öğrencilerinin “çevre” kavramı ile ilgili metaforik algılarının (Ateş ve Karatepe, 2013) ve fen bilgisi, sosyal bilgiler ve sınıf öğretmeni adaylarının “çevre duyarlılığı” kavramına ait metaforik algılarının (Yanarateş ve Yılmaz, 2020) incelendiği çalışmalar tespit edilmiştir. 8.sınıf öğrencilerinin kelime ilişkilendirme testi kullanılarak doğa kelimesine ait bilişsel yapılarının incelendiği çalışma yürütülmüştür (Karatekin ve Elvan, 2021). Sosyal bilgiler ve sınıf öğretmeni adaylarının “çevre”, “yapay çevre” ve “doğal çevre” kavramına yönelik bilişsel yapılarının incelendiği bir araştırmaya ulaşılmamıştır. Çalışmalar incelendiğinde, genel olarak öğretmen adaylarının çevre sorunlarına karşı tutumlarının, görüşlerinin ve algılarının araştırıldığı tespit edilmiştir. Bu nedenle çalışmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu doğrultuda araştırmanın temel amacı, sosyal bilgiler ve sınıf öğretmeni adaylarının çevre, doğal çevre, yapay çevre kavramlarına yönelik bilişsel yapılarını kelime ilişkilendirme testi kullanılarak incelemektir. Çalışmanın amacına yönelik araştırma soruları belirlenmiştir.

1. Sosyal bilgiler ve sınıf öğretmeni adaylarının çevre kavramına yönelik bilişsel yapıları nelerdir?
2. Sosyal bilgiler ve sınıf öğretmeni adaylarının doğal çevre kavramına yönelik bilişsel yapıları nelerdir?
3. Sosyal bilgiler ve sınıf öğretmeni adaylarının yapay çevre kavramına yönelik bilişsel yapıları nelerdir?

Yöntem

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 öğretim yılında, bir üniversitenin sınıf öğretmenliği, sosyal bilgiler öğretmenliği bölümlerinde okuyan 93 gönüllü öğretmen adayı oluşturmuştur. Katılımcıların bölümlerine göre frekanslarına Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1

Katılımcıların Bölümlerine Göre Frekansları

Bölüm	Frekans
Sınıf Öğretmenliği	68
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	25
Toplam	93

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmanın verileri kelime ilişkilendirme testi (KİT) ile toplanmıştır. Alanyazındaki birçok çalışmada da (Bahar vd., 1999; Çelik ve Çakmak, 2023; Çetin ve Yel, 2022; Durmuş ve Sert, 2022; Karakuş, 2019; Kızılay, 2018) KİT ile veriler toplanmıştır. Kelime ilişkilendirme testi uzman görüşleri doğrultusunda araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Sınıf öğretmen adaylarının ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının alan eğitimi seçmeli dersler “çevre eğitimi” kapsamında kazandırılması hedeflenen çevre ile ilgili temel kavramlar dikkate alınmıştır (YÖK, 2018). Bu doğrultuda çalışmada anahtar kelime olarak “çevre”, “doğal çevre”, “yapay çevre” kavramları belirlenmiştir. Anahtar kelimeler alt alta yazılarak yanlarına ilişkilendirdikleri kelimeleri yazmaları için boşluk koyulmuştur. Öğretmen adaylarından 30 saniye içinde anahtar kelimelerle ilgili ilk aklına gelenleri boşluğa yazmaları istenmiştir. Alanyazında önerilen süre (Bahar vd., 1999) 30 saniye olduğu için bu çalışmada da öğretmen adayları için 30 saniye süre uygun görülmüştür. Örnek anahtar kavram Şekil 1’de belirtilmiştir.

Şekil 1

Örnek Sayfa Düzeni

Anahtar Kavram: Çevre

Çevre
Çevre
Çevre
Çevre
Çevre
Çevre

Verilerin Analizi

Verilerin analizi yapılmadan önce sosyal bilgiler ve sınıf öğretmeni adaylarının yazdıkları kelimeler incelenerek sırayla numaralar verilmiştir. Numaralandırma yapıldıktan sonra “çevre”, “doğal çevre”, “yapay çevre” kavramları ile ilgili belirttikleri kelimeler Microsoft Excel’e işlenmiştir. Kelimelerin tekrarlanma sıklıklarını belirtmek için frekansları girilmiştir. Elde edilen kelimeleri ve frekanslarını içeren tablolar oluşturulmuştur. Sonrasında öğretmen adaylarının “çevre”, “doğal çevre”, “yapay çevre” kavramları ile ilişki kurdukları kelimeleri içeren bir kavram ağı oluşturularak öğretmen adaylarının bu kavramlarla ilgili bilişsel yapıları tespit edilmiştir.

Bulgular

Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Çevre Kavramına Yönelik Bilişsel Yapılarının İncelenmesi

Bu çalışmada sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının “çevre” kavramı ile ilgili 58 tane farklı kelime yazdıkları görülmüştür. Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının en az 1, en fazla 13 kelime ile ifade ettikleri tespit edilmiştir. Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının ilişki kurdukları kelime ve frekanslar Tablo 2’de belirtilmiştir.

Tablo 2

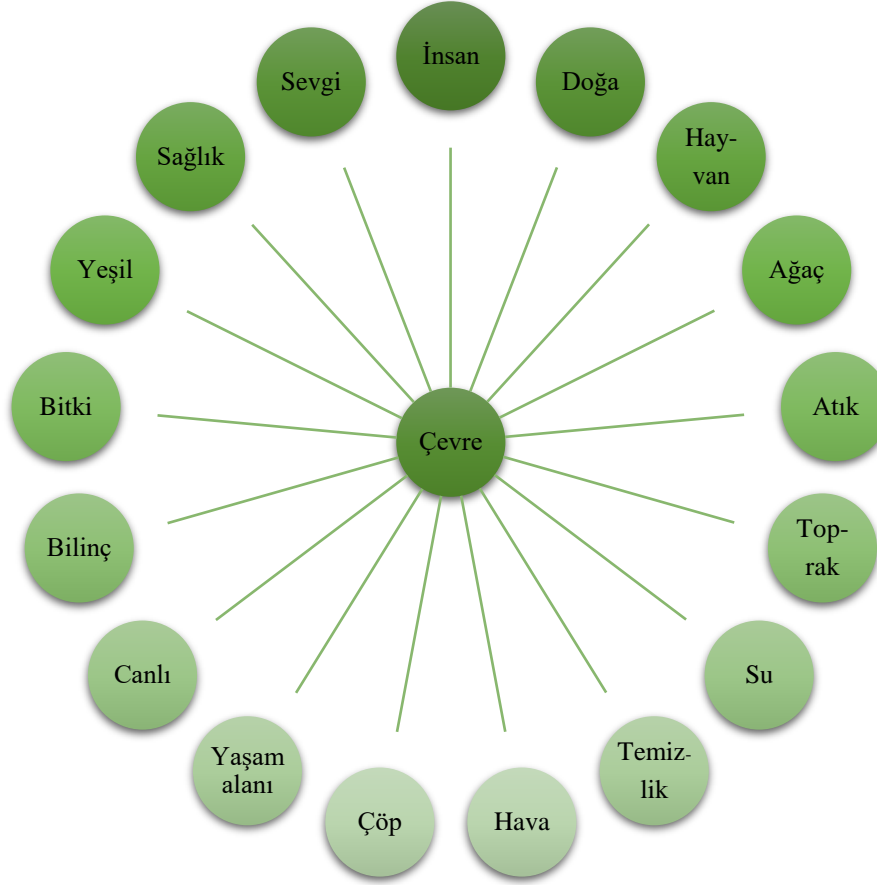
Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarına Ait Çevre Kavramı ile İlgili Kelime ve Frekans Tablosu

Kelime	Frekans	Kelime	Frekans	Kelime	Frekans
İnsan	13	Yaşam	2	Yeryüzü	1
Doğa	13	Oksijen	2	Tasarruf	1
Hayvan	7	Nefes	2	Piknik	1
Ağaç	6	Okul	2	Bilinçsizlik	1
Atık	6	Binalar	2	İletişim	1
Toprak	5	Duyarlılık	2	Gürültü	1
Su	5	Tema	2	Refah	1
Temizlik	5	Sorumluluk	1	Pil	1
Hava	5	Kirlilik	1	Ozon tabakası	1
Çöp	5	Plastik	1	Radyoaktif atık	1
Yaşam alanı	5	Doğal	1	Yağmur	1
Canlı	4	Dağ	1	Kâğıt	1
Bilinç	3	Ekosistem	1	İsraf	1
Bitki	3	Doğal afetler	1	Kaldırımlar	1
Yeşil	3	İklim	1	Toplu taşıma	1
Sağlık	3	Teknoloji	1	Karbondioksit	1
Sevgi	3	Biyoloji	1	Evrensel	1
Geri dönüşüm	2	Gökyüzü	1	Kuruluşlar	1
Orman	2	Çöpçü	1	Atmosfer	1
Çevre kirliliği	2				

Tablo 2 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının “çevre” kavramını en çok insan, doğa, hayvan, ağaç ve atık kelimeleri ile ilişkilendirdikleri görülmektedir. 25 sosyal bilgiler öğretmeni adayının yaklaşık yarısı “çevre” kavramını bu kelimelerle ifade etmiştir. 13 sosyal bilgiler öğretmeni adayı “çevre” kavramının insan kavramı ile ilişkili olduğunu belirtmiştir. 13 öğretmen adayı “çevre” kavramının doğa kavramı ile ilişki olduğunu belirtmiştir. Öğretmen adaylarının 7’si “çevre” kavramını hayvan kavramı ile ilişkilendirmiştir. Öğretmen adaylarının 6’sı “çevre” kavramını ağaç kavramı ile 6’sı da atık kavramı ile ilişkilendirmiştir. Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının “çevre” kavramına yönelik ilişki kurdukları kelimelerin toplamı 158, çalışmaya katılan öğretmen sayısına bölünerek kelime ortalamasının 3 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu duruma göre “çevre” kavramı ile ilişkilendirilen frekansı 3 ve üzeri olan kelimelerin kavram ağı oluşturulmuştur. Kavram ağı Şekil 2’de belirtilmiştir.

Şekil 2

Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Çevre Kavramı ile İlişkilendirdikleri Kelimelerin Kavram Ağı



Şekil 2 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının “çevre” kavramına yönelik bilişsel yapılarının genel olarak insan (f:13), doğa (f:13), hayvan (f:7), ağaç (f:6) gibi kavramlarla ilgili olduğu görülmektedir. Bu da sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının “çevre” kavramı denilince en çok doğa ve doğada bulunan canlı varlıklar için gerekli olan durumlar ile ilgili kavramların zihinlerinde canlandığını göstermektedir. Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının “çevre” kavramına yönelik bilişsel yapılarının atık (f:6), toprak (f:5), su (f:5), temizlik (f:5), hava (f:5), çöp (f:5), yaşam alanı (f:5), canlı (f:4), bilinç (f:3), bitki (f:3), yeşil (f:3), sağlık (f:3), sevgi (f:3) kavramları ile de ilgili olduğu görülmektedir. Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının “çevre” kavramı ile en çok insan ve doğa kavramını ilişkilendirdikleri belirlenmiştir.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Çevre Kavramına Yönelik Bilişsel Yapılarının İncelenmesi

Bu çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının “çevre” kavramına ait 47 farklı kelime yazdıkları görülmüştür. Sınıf öğretmeni adaylarının en az 1, en fazla 10 kelime ile ilişkilendirdikleri tespit edilmiştir. Sınıf öğretmen adaylarının yazdıkları kelime ve frekanslar Tablo 3’te belirtilmiştir.

Tablo 3

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Çevre Kavramı ile İlişkilendirdikleri Kelimeler

Kelime	Frekans	Kelime	Frekans	Kelime	Frekans
Doğa	30	Doğal	4	Trafik	2
Ağaç	30	Bahçe	4	Temizlik	1
İnsan	28	Topluluk	4	Atık	1
Toprak	21	Çöp	3	Ekosistem	1
Hayvan	21	Çevre kirliliği	3	Nefes	1
Hava	16	Yaşam alanı	3	Kaldırımlar	1

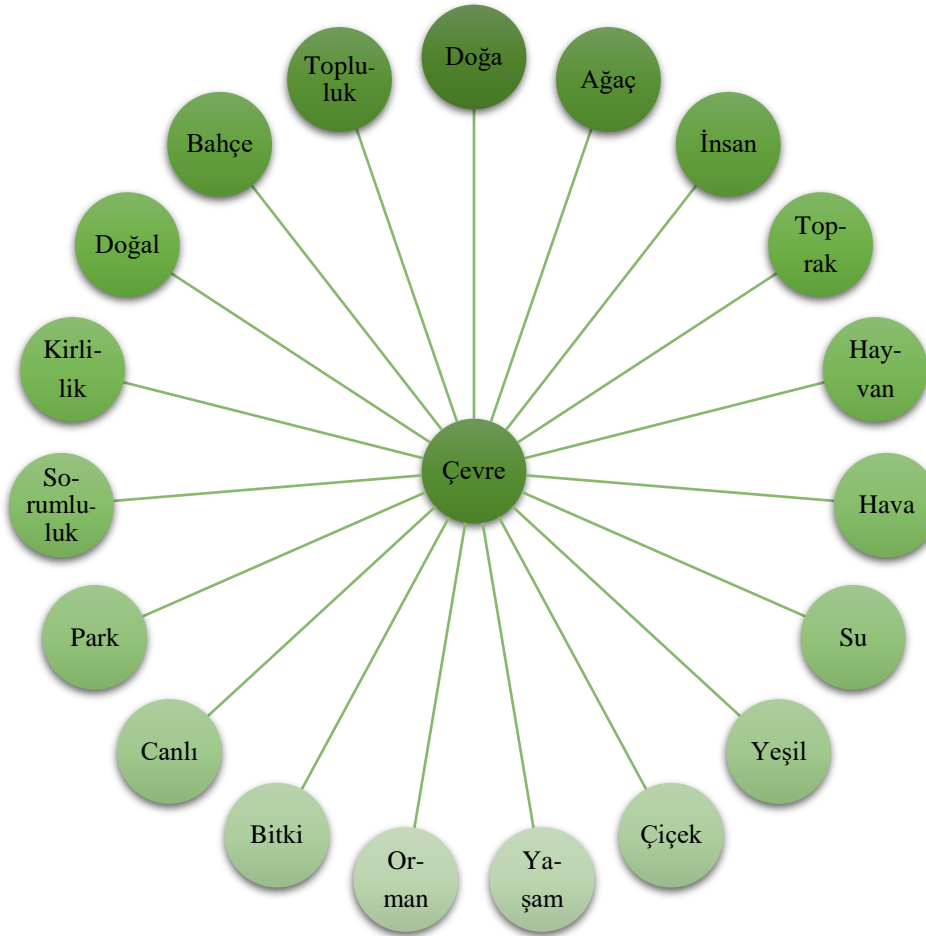
Tablo 3'ün devamı

Su	14	Dağ	3	Sevgi	1
Yeşil	12	Deniz	3	Popülasyon	1
Çiçek	11	Binalar	3	Kominite	1
Yaşam	10	Gökyüzü	3	Okul	1
Orman	9	Kuş sesleri	2	Küresel ısınma	1
Bitki	9	Geri dönüşüm	2	Deprem	1
Canlı	7	Göl	2	Sel	1
Park	7	Piknik	2	Akraba	1
Sorumluluk	4	Düzen	2	İletişim	1
Kirlilik	4	Böcek	2		

Tablo 3 incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının “çevre” kavramını en fazla doğa, ağaç, insan, toprak ve hayvan ile ilişkilendirdikleri görülmektedir. 68 sınıf öğretmeni adayının tamamı “çevre” kavramını bu kelimelerle ifade etmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının yarısı “çevre” kavramının doğa kavramı ile ilişkili olduğunu belirtmiştir. Öğretmen adaylarının diğer yarısı ise “çevre” kavramının ağaç kavramı ile ilişkili olduğunu belirtmiştir. Öğretmen adayının 28’i “çevre” kavramının insan kavramı ile ilişkili olduğunu belirtmiştir. Öğretmen adaylarının 21’i “çevre” kavramını toprak kavramı ile ilişkilendirmiştir. Öğretmen adaylarının 21’i “çevre” kavramını hayvan kavramı ile ilişkilendirmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının “çevre” kavramına yönelik ilişki kurdukları kelimelerin frekansı 294, çalışmaya katılan öğretmen sayısına bölünerek kelime ortalamasının 4 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu duruma göre “çevre” kavramı ile ilişkilendirilen frekansı 4 ve üzeri olan kelimelerin kavram ağı oluşturulmuştur. Kavram ağı Şekil 4’te belirtilmiştir.

Şekil 3

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Çevre Kavramı ile İlişkilendirdikleri Kelimelerin Kavram Ağı



Şekil 3 incelendiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının “çevre” kavramına yönelik bilişsel yapılarının genel olarak doğa (f:30), ağaç (f:30), insan (f:28), toprak (f:21), hayvan (f:21), hava (f:16) ve su (f:14) gibi kavramlarla ilgili olduğu belirlenmiştir. Bu da sınıf öğretmeni adaylarının “çevre” kavramı denilince en çok doğada bulunan canlı varlıklar ve bu canlı varlıkların yaşaması için gerekli olan durumlar ile ilgili kavramların akıllarına geldiğini göstermektedir. Sınıf öğretmeni adaylarının “çevre” kavramı ile ilgili bilişsel yapılarının yeşil (f:12), çiçek (f:11), yaşam (f:10), orman (f:9), bitki (f:9), canlı (f:7), park (f:7), sorumluluk (f:4), kirlilik (f:4), doğal (f:4), bahçe (f:4), topluluk (f:4) kavramları ile de ilgili olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmeni adaylarının “çevre” kavramını en çok doğa ve ağaç kavramı ile ilişkilendirdikleri belirlenmiştir.

Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Doğal Çevre Kavramına Yönelik Bilişsel Yapılarının İncelenmesi

Bu çalışmada sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının “doğal çevre” kavramı ile ilgili 103 farklı kelime yazdıkları görülmüştür. Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının en az 3, en fazla 11 kelime ile ilişkilendirdikleri tespit edilmiştir. Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının yazdıkları kelime ve frekanslar Tablo 4’te belirtilmiştir.

Tablo 4

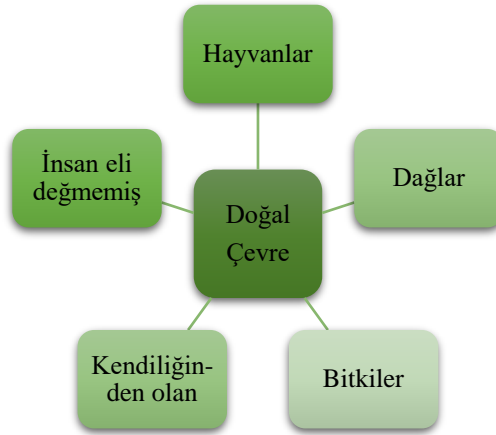
Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Doğal Çevre Kavramı ile İlişkilendirdikleri Kelimeler

Kelime	Frekans	Kelime	Frekans	Kelime	Frekans
Hayvanlar	7	Suni	1	Çimen	1
Dağlar	6	Beşeri	1	Canlılar	1
Bitkiler	6	Göller	1	Ekosistem	1
Kendiliğinden olan	6	Kanyonlar	1	Hayat	1
İnsan eli değmemiş	5	Bakteriler	1	Kendini yenileyen	1
Denizler	4	Hava	1	Farkındalık	1
Şelaleler	3	Temiz hava	1	Tarihi eserler	1
Orman	3	Platolar	1	Güzellik	1
Ağaç	3	Çöller	1	Çeşitlilik	1
Toprak	3	Rüzgâr	1	Mücadele	1
Ovalar	3	Akarsular	1	Canlılık	1
Yeşil alan	3	Doğa	1	Mutluluk	1
İnsan	2	Oksijen	1	Tükenmeyen	1
Vadi	2	Basınç	1	Yağmur sesi	1
Su	2	Sıcaklık	1	Hissetmek	1
Sağlık	2	Afet	1	Filizlenmek	1
İklim	2	Çayır	1	Zincirleme	1
İnsan eliyle olan	1				

Tablo 4’e bakıldığında sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının “doğal çevre” kavramı ile en çok hayvanlar, dağlar, bitkiler ve kendiliğinden olan kavramlar ile ilişkilendirdikleri görülmektedir. 25 sosyal bilgiler öğretmeni adayının büyük bir kısmı “doğal çevre” kavramını bu kelimelerle ifade etmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 7’si “doğal çevre” kavramının hayvanlar kavramı ile ilişkili olduğunu belirtmiştir. Öğretmen adaylarının 6’sı ise “doğal çevre” kavramının dağlar kavramı ile ilişkili olduğunu belirtmiştir. 6 öğretmen adayı “doğal çevre” kavramının bitkiler kavramı ile ilişkili olduğunu belirtmiştir. 6 öğretmen adayı “doğal çevre” kavramını kendiliğinden olan kavramı ile ilişkilendirmiştir. Öğretmen adaylarının 5’i “doğal çevre” kavramını insan eli değmemiş kavramı ile ilişkilendirmiştir. Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının “doğal çevre” kavramına yönelik ilişki kurdukları kelimelerin frekansı 97, çalışmaya katılan öğretmen sayısına bölünerek kişi başı kelime ortalamasının 5 olarak olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu duruma göre “doğal çevre” kavramı ile ilişkilendirilen frekansı 5 ve üzeri olan kelimelerin kavram ağı oluşturulmuştur. Kavram ağı Şekil 4’te verilmiştir.

Şekil 4

Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Doğal Çevre Kavramı ile İlişkilendirdikleri Kelimelerin Kavram Ağı



Şekil 4 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının “doğal çevre” kavramına yönelik bilişsel yapılarının çoğunlukla hayvanlar (f:7), dağlar (f:6), bitkiler (f:6), kendiliğinden olan (f:6) ve insan eli değmemiş (f:5) gibi kavramlarla ilgili olduğu görülmektedir. Bu da sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının “doğal çevre” kavramı denilince daha çok doğada bulunan canlı varlıklar ve insan eli değmeden, kendiliğinden oluşan çevre ile ilgili kavramların zihinlerinde canlandığını göstermektedir. Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının “doğal çevre” kavramını en çok hayvanlar kavramı ile ilişkilendirdikleri ifade edilmektedir.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Doğal Çevre Kavramına Yönelik Bilişsel Yapılarının İncelenmesi

Bu çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının “doğal çevre” kavramına ait 52 farklı kelime yazdıkları tespit edilmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının en az 1, en fazla 11 kelime ile ilişkilendirdikleri tespit edilmiştir. Sınıf öğretmen adaylarının yazdıkları kelime ve frekanslar Tablo 5’te belirtilmiştir.

Tablo 5

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Doğal Çevre Kavramı ile İlişkilendirdikleri Kelimeler

Kelime	Frekans	Kelime	Frekans	Kelime	Frekans
Orman	30	İnsan	3	Kurt	1
Denizler	29	İnsan eli değmemiş	3	Buzul	1
Dağlar	23	Doğa	3	Yer altı suları	1
Toprak	14	Bahçe	3	Şimşek	1
Hayvanlar	13	Sahil	3	Fırtına	1
Göller	12	Mutluluk	2	Gökyüzü	1
Ovalar	12	Peribacaları	2	Gökkuşağı	1
Ağaç	10	Köy	2	Arı	1
Bitkiler	8	Oksijen	2	Polen	1
Hava	8	Güneş	2	Uzak	1
İrmak	8	Çayır	2	Ay	1
Kendiliğinden oluşan	7	Canlılar	2	Kelebek	1
Temiz hava	7	Yeşil alan	2	Yaprak	1
Temiz	7	Mağara	2	Topluluk	1
Akarsular	6	Aile	2	TEMA	1
Okyanus	6	Böcek	1	Özgürlük	1
Çiçek	6	Çöllere	1	Nefes	1
Su	6	Rüzgâr	1	Geri dönüşüm	1
Huzur	6	Kutuplar	1	Besin döngüsü	1
Yağmur	5	Afet	1	Etkileşim	1
Habitat	5	Vadi	1	Döngü	1
Şelaleler	4	Sağlık	1	Sürü	1

Tablo 5'in devamı

Çimen	4	İklim	1	Maki	1
Mavi	4	Yayla	1	Travertenler	1
Yeşil	4	Hayat	1	Bulut	1
Taş	4	Tarla	1	Güzel koku	1
Kuş	4	Tarım	1	Sosyalleşme	1
Platolar	3	Aslan	1	Beşeri	1

Tablo 5 incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının “doğal çevre” kavramını en fazla orman, denizler ve dağlar kavramları ile ilişkilendirdikleri görülmektedir. 68 sınıf öğretmeni adayının büyük çoğunluğu “doğal çevre” kavramını bu kelimelerle ifade etmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 29’u “doğal çevre” kavramının denizler kavramı ile ilişkili olduğunu belirtmiştir. Öğretmen adaylarının 23’ü ise “doğal çevre” kavramı ile dağlar kavramı arasında ilişki olduğunu belirtmiştir. Öğretmen adaylarının 14’ü “doğal çevre” kavramının toprak kavramı ile ilişkili olduğunu belirtmiştir. Öğretmen adaylarının 13’ü “doğal çevre” kavramını hayvanlar kavramı ile ilişkilendirmiştir. Öğretmen adaylarının 12’si “doğal çevre” kavramını göller kavramı ile ilişkilendirmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının “doğal çevre” kavramı ile ilişki kurdukları kelimelerin frekansı 360, çalışmaya katılan öğretmen sayısına bölünerek kelime ortalamasının 5 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu duruma göre “doğal çevre” kavramı ile ilişkilendirilen frekansı 5 ve üzeri olan kelimelerin kavram ağı oluşturulmuştur. Kavram ağı Şekil 5’te gösterilmiştir.

Şekil 5

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Doğal Çevre Kavramı ile İlişkilendirdikleri Kelimelerin Kavram Ağı



Şekil 5 incelendiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının “doğal çevre” kavramına yönelik bilişsel yapılarının genellikle orman (f:30), denizler (f:29), dağlar (f:23), toprak (f:14), hayvanlar (f:13), göller (f:12) gibi kavramlarla ilişkili olduğu belirtilmektedir. Bu durum, sınıf öğretmeni adaylarının akıllarına “doğal çevre” kavramı ile ilgili olarak daha çok çevreyi oluşturan durumların geldiğini göstermektedir. Sınıf öğretmeni adaylarının “doğal çevre” kavramı ile ilgili bilişsel yapılarının ovalar (f:12), ağaç (f:10), bitkiler (f:8), hava (f:8), ırmak (f:8), kendiliğinden olan (f:7), temiz hava (f:7), temiz (f:7), akarsu (f:6), okyanus (f:6), çiçek (f:6), su (f:6), huzur (f:6), yağmur (f:5), habitat (f:5) kavramları ile de ilgili olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmeni adaylarının “doğal çevre” kavramını en fazla orman kavramı ile ilişkilendirdikleri ifade edilmektedir.

Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Yapay Çevre Kavramına Yönelik Bilişsel Yapılarının İncelenmesi

Bu çalışmada sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının “yapay çevre” kavramı ile ilgili 53 farklı kelime yazdıkları tespit edilmiştir. Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının en az 2, en fazla 8 kelime ile ilişkilendirdikleri belirtilmiştir. Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının yazdıkları kelime ve frekanslar Tablo 6’da gösterilmektedir.

Tablo 6

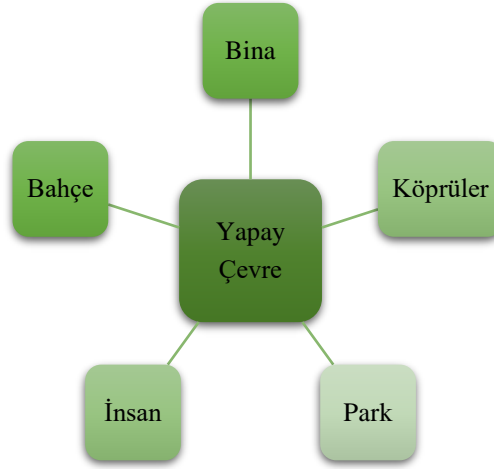
Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Yapay Çevre Kavramı ile İlişkilendirdikleri Kelimeler

Kelime	Frekans	Kelime	Frekans	Kelime	Frekans
Bina	8	Süs bitkisi	1	Bilinçsizlik	1
Köprüler	7	Sera	1	Akvaryum	1
Park	6	Bilim	1	Kaldırımlar	1
İnsan	4	Deney	1	Otopark	1
Bahçe	4	Plastik	1	Şehirler	1
Teknoloji	3	Oyun alanları	1	Planlama	1
Doğal olmayan	3	Betonlaşma	1	Düzen	1
Yol	3	Maket	1	Gözlem	1
Barajlar	3	Cami	1	Denekler	1
Yapay çim	2	Yapay çiçek	1	Proje	1
İnsan eli ile oluşturulan	2	Hayvanat bahçesi	1	Sıra dışı	1
Tünel	2	Havuz	1	Kurgu	1
Yapay göl	2	Okul	1	Oyunlar	1
Beşeri	2	Müdahale	1	Bozulma	1
Karmaşa	1	Yapay hayvan	1	Rahat yaşam	1
Mekanik	1	Müze	1	Yanlış kullanım	1
Sanal	1	Hastane	1	Yapay ağaç	1
Gri	1	Mimari	1		

Tablo 6 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının “yapay çevre” kavramını en çok bina, köprü, park kavramları ile ilişkilendirdikleri görülmektedir. 25 sosyal bilgiler öğretmeni adayının büyük çoğunluğu “yapay çevre” kavramını bu kelimelerle ifade etmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 8’i “yapay çevre” kavramının bina kavramı ile ilişkili olduğunu belirtmiştir. Öğretmen adaylarının 7’si ise “yapay çevre” kavramının köprüler kavramı ile ilişkili olduğunu belirtmiştir. 6 öğretmen adayı “yapay çevre” kavramının park kavramı ile ilişkili olduğunu belirtmiştir. Öğretmen adaylarının 4’ü “yapay çevre” kavramını insan kavramı ile ilişkilendirmiştir. Öğretmen adaylarının 4’ü “yapay çevre” kavramını bahçe kavramı ile ilişkilendirmiştir. Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının “yapay çevre” kavramı ile ilişki kurdukları kelimelerin frekansı 98, çalışmaya katılan öğretmen sayısına bölünerek kelime ortalamasının 4 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu duruma göre “yapay çevre” kavramı ile ilişkilendirilen frekansı 4 ve üzeri olan kelimelerin kavram ağı oluşturulmuştur. Kavram ağına Şekil 6’da yer verilmiştir.

Şekil 6

Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Yapay Çevre Kavramı ile İlişkilendirdikleri Kelimelerin Kavram Ağı



Şekil 6 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının “yapay çevre” kavramına yönelik bilişsel yapılarının genel olarak bina (f:8), köprüler (f:7), park (f:6), insan (f:4) ve bahçe (f:4) gibi kavramlarla ilgili olduğu belirtilmektedir. Bu da sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının “yapay çevre” kavramı ile ilgili olarak daha çok insanlar tarafından oluşturulan durumların zihinlerinde canlandığını göstermektedir. Sınıf öğretmeni adaylarının “yapay çevre” kavramını en çok bina kavramı ile ilişkilendirdikleri görülmektedir.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yapay Çevre Kavramına Yönelik Bilişsel Yapılarının İncelenmesi

Araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının “yapay çevre” kavramı ile ilgili 101 farklı kelime yazıldıkları tespit edilmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının en az 2, en fazla 10 kelime ile ilişkilendirdikleri tespit edilmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının yazdıkları kelimeler ve frekanslar Tablo 7’de gösterilmektedir.

Tablo 7

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yapay Çevre Kavramı ile İlişkilendirdikleri Kelimeler

Kelime	Frekans	Kelime	Frekans	Kelime	Frekans
Bina	30	Süs bitkisi	2	Yapay şelale	1
Park	20	Maket	2	Yapay ağaç	1
Yol	17	Yapay göl	2	Planlama	1
Barajlar	17	Okul	2	Düzen	1
Köprüler	15	Ağaç	2	Temizlik	1
İnsan eli ile oluşturulan	11	Uçak	2	Peyzaj	1
İnsan	8	Hastane	2	Gürültü	1
Yapay çim	7	Hava kirliliği	2	Doğa	1
Doğal olmayan	7	Tarihi binalar	2	Kulübe	1
Havuz	6	Kaldırımlar	2	Samimiyetsiz arkadaşlar	1
Fabrika	6	Otopark	2	Elektrik kabloları	1
Araba	6	Akarsular	2	Gemi	1
Beşeri	6	Dağlar	2	Masa	1
Bahçe	5	Yapay kar	2	Makine	1
Yapay çiçek	5	Anıt	2	İşçi	1
Hayvanat bahçesi	5	Kale	2	Gereksiz	1
Şehirler	5	Sera	1	Küresel ısınma	1
Teknoloji	4	Bilim	1	Mağara	1
Plastik	4	Deney	1	Lunapark	1
Betonlaşma	4	Oyun alanları	1	Kanal	1
Çevre kirliliği	4	Tünel	1	Saksı	1
Alışveriş merkezi	4	Müze	1	Laboratuvar	1

Tablo 7'nin devamı

Orman	4	Su kirliliği	1	Gelişmişlik	1
Stadyum	4	Mimari	1	Anormalleşme	1
Deniz	3	Çöp	1	Hastalık	1
Suni	3	Tarım	1	Sokak lambası	1
Akvaryum	3	Gübre	1	Çöp kovası	1
Sahte	3	Bitki	1	Balkon	1

Tablo 7 incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının “yapay çevre” kavramını en fazla bina, park, yol, barajlar, köprüler kavramları ile ilişkilendirdikleri görülmektedir. 68 sınıf öğretmeni adayının büyük çoğunluğu “yapay çevre” kavramını bu kelimelerle ifade etmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 30’u “yapay çevre” kavramının bina kavramı ile ilişkili olduğunu belirtmiştir. Öğretmen adaylarının 20’si ise “yapay çevre” kavramının park kavramı ile ilişkili olduğunu belirtmiştir. 17 öğretmen adayı “yapay çevre” kavramının yol kavramı ile ilişkili olduğunu belirtmiştir. Öğretmen adaylarının 17’si “yapay çevre” kavramını barajlar kavramı ile ilişkilendirmiştir. Öğretmen adaylarının 15’i “yapay çevre” kavramını köprüler kavramı ile ilişkilendirmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının “yapay çevre” kavramı ile ilişki kurdukları kelimelerin frekansı 246, çalışmaya katılan öğretmen sayısına bölünerek kelime ortalamasının 4 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu duruma göre “yapay çevre” kavramı ile ilişkilendirilen frekansı 4 ve üzeri olan kelimelerin kavram ağı oluşturulmuştur. Kavram ağı Şekil 7’de ifade edilmiştir.

Şekil 7

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yapay Çevre Kavramı ile İlişkilendirdikleri Kelimelerin Kavram Ağı



Şekil 7 incelendiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının “yapay çevre” kavramı ile ilgili bilişsel yapılarının çoğunlukla bina (f:30), park (f:20), yol (f:17), barajlar (f:17) ve köprüler (f:15) gibi kavramlarla ilişkili

olduğu ifade edilmektedir. Bu da sınıf öğretmeni adaylarının akıllarına “yapay çevre” kavramı ile ilgili olarak daha çok insanlar tarafından oluşturulan durumların geldiğini göstermektedir. Sınıf öğretmeni adaylarının “yapay çevre” kavramı ile ilgili bilişsel yapılarının insan eli ile oluşan (f:11), insan (f:8), yapay çim (f:7), doğal olmayan (f:7), havuz (f:6), fabrika (f:6), araba (f:6), beşeri (f:6), bahçe (f:5), yapay çiçek (f:5), teknoloji (f:4), plastik (f:4), betonlaşma (f:4), avm (f:4) kavramları ile de ilgili olduğu görülmektedir. Ayrıca sınıf öğretmeni adaylarının “yapay çevre” kavramını en fazla bina kavramı ile ilişkilendirdikleri görülmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma ile sosyal bilgiler ve sınıf öğretmeni adaylarının “çevre”, “doğal çevre” ve “yapay çevre” kavramları ile ilişki kurdukları kelimeler incelenerek bu kavramlara yönelik bilişsel yapıları belirlenmiştir. Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının yarısının “çevre” kavramını insan ve doğa kelimesi ile sınıf öğretmen adaylarının yarısının ise “çevre” kavramını “doğa” kelimesi ile ilişkilendirdikleri tespit edilmiştir. Sosyal bilgiler ve sınıf öğretmeni adaylarının her ikisinin “çevre” kavramını “doğa” kelimesi ile ilişkilendirdikleri belirlenmiştir. Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının “çevre” kavramını “insan” kelimesi ile ilişkilendirdiği sonucu, Meral ve diğerlerinin (2016) çalışmalarının sonucu ile uyusmaktadır. İki çalışmada da sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının “çevre” kavramı ile en fazla insan kavramını ilişkilendirdikleri tespit edilmiştir. Yaman ve diğerleri (2022) ilkökul öğrencilerin çevre sorunları ve çevre eğitimine yönelik bilişsel yapılarını inceledikleri çalışmalarında, öğrencilerin çevre kavramını doğa, ağaç, yaşam, yeşillik ve dünya kelimeleri ile ilişkilendirdikleri görülmüştür. Sosyal bilgiler ve sınıf öğretmeni adaylarının “çevre” kavramına ait bilişsel yapılarının aynı olmasının sebebi bireylerin zihinlerinde oluşturdukları çevre imajının benzer olmasından kaynaklanabilir. Her birey zihninde önceden edinmiş olduğu bilgilerden yola çıkarak bir çevre imajı oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının insan merkezli çevre algılarının olduğu görülmektedir.

Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının “doğal çevre” kavramını en fazla “hayvanlar” kelimesi ile, sınıf öğretmeni adaylarının ise “doğal çevre” kavramını en fazla “orman” kelimesi ile ilişkilendirdikleri belirlenmiştir. “Doğal çevre” deyince öğretmen adaylarının zihinlerinde en çok doğal çevrede yer alan canlı unsurlar yer almaktadır. Karatekin ve Elvan (2021) çalışmalarında ortaokul öğrencilerinin doğa kavramına yönelik bilişsel algılarını incelemeyi amaçlamış ve doğal çevre kategorisinde öğrencilerin hayvan, ağaç ve bitki kelimelerini daha sık ifade ettiklerini tespit etmişlerdir. Öğrencilerin bilişsel yapılarında canlılar daha fazla yer almaktadır. Öğrencilerin “doğal çevre” kavramına yönelik bilişsel yapılarının canlılar ile ilişkilendirilmesi sonucu bu araştırmanın sonucu ile benzerlik göstermektedir. Özsoy (2012) çalışmasında ortaokul öğrencilerinin çizimlerinde en çok ağaç ve insan öğelerine yer verdiğini belirlemiştir. Öğrencilerin doğal çevre denilince aklına doğada yaşayan canlı varlıklar gelmesi öğrencilerin doğal çevre kavramına yönelik bilişsel yapılarının doğru oluştuğunu göstermektedir. Ancak bu durum başka çalışmaların sonuçları ile farklılık göstermektedir. Yardımcı ve Bağcı Kılıç (2010) ve Loughland ve diğerleri (2002) tarafından yapılan çalışmanın sonucu öğrencilerin insan ile çevreyi ilişkilendirmediklerini ve insanın çevrenin bir parçası olmadığını göstermektedir.

Sosyal bilgiler öğretmeni ve sınıf öğretmeni adaylarının “yapay çevre” kavramını en fazla bina kelimesi ile ilişkilendirdikleri belirlenmiştir. Sınıf öğretmeni ile sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının “yapay çevre” kavramına yönelik bilişsel yapılarının aynı olduğu tespit edilmiştir. Karatekin ve Elvan (2021) çalışmalarında öğrencilerin “yapay çevre” kavramına ait bilişsel yapılarının “bina” ile eşleştirildiği sonucu araştırmanın sonucu ile benzerlik göstermektedir. Özsoy (2012) çalışmasında öğrencilerin “yapay çevre” kavramına yönelik “ev”, “bina/apartman” yanıtlarını verdiklerini tespit etmiştir. Loughland ve diğerleri (2002), öğrencilerin “yapay çevre” denilince akıllarına ilk “bina” kavramının geldiğini tespit etmiştir. Bu sonuçlara göre, öğretmen adaylarının daha çok çevreleriyle ilişkide buldukları kavramları belirttikleri söylenebilir. Bu sonuç “çevre”, “doğal çevre” ve “yapay çevre” kavramına yönelik doğru bilişsel yapıların oluşturulabilmesi için öğretmen adaylarının çevreyle etkileşim içinde olması önemlidir.

Araştırma sonuçları ana hatlarıyla incelendiğinde öğretmen adaylarının “çevre”, “doğal çevre”, “yapay çevre” kavramına ait bilişsel yapılarının benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir. Bu duruma göre farklı bölümde okuyan öğretmen adaylarının bu kavramlarla ilgili ortak bir anlayış sahibi olduklarını ve bu kavramlarla ilgili tutarlı bir eğitim vereceklerini söyleyebiliriz.

Öneriler

Bu araştırmada, sınıf öğretmeni ve sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının “çevre”, “doğal çevre”, “yapay çevre” kavramına yönelik bilişsel yapıları, kelime ilişkilendirme testi ile incelenmiştir. Buna ek olarak, öğretmen adaylarının “çevre”, “doğal çevre”, “yapay çevre” kavramları ile ilgili farklı kavramlara yönelik kelime ilişkilendirme testi ile bilişsel yapıları incelenebilir. Öğretmen adaylarının “çevre”, “doğal çevre”, “yapay çevre” kavramına yönelik görüşleri, tutumları ve algıları derinlemesine araştırılabilir. Öğretmen adaylarının “çevre”, “yapay çevre”, “doğal çevre” kavramlarına ait bilişsel yapıları kelime ilişkilendirme testine ek olarak görüşme, kavram haritaları, zihin haritaları gibi teknikler kullanılarak ortaya çıkarılabilir.

Yazar Katkı Oranı

Yazarların çalışmadaki katkı oranları eşittir.

Çatışma Beyanı

Çalışma kapsamında herhangi bir kurum veya kişi ile çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- Ada, S., Baysal, Z. N. ve Şahenk Erkan, S. S. (2017). *Çeşitli boyutları ile çevre eğitimi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Arik, S. ve Yılmaz, M. (2017). Fen bilimleri öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumları ve çevre kirliliğine yönelik metaforik algıları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(3), 1147-1164.
- Ateş, M. ve Karatape, A. (2013). Üniversite öğrencilerinin “çevre” kavramına ilişkin algılarının metaforlar yardımıyla analizi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 1327- 1348
- Bahar, M., Johnstone, A. H., & Sutcliffe, R. G. (1999). Investigation of students' cognitive structure in elementary genetics through word association tests, *Journal of Biological Education*, 33(3), 134-141.
- Çelik, B. ve Çakmak, M. (2023). 8. sınıf öğrencilerinin doğal afetlere ilişkin bilişsel yapılarının kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla incelenmesi. *Mevzu: Sosyal Bilimler Dergisi*, (10), 773-796. <https://doi.org/10.56720/mevzu.1331333>
- Çetin, T. ve Yel, Ü. (2022). Kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla ortaokul öğrencilerinin iklim değişikliği kavramına yönelik zihinsel yapılarının incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 6(2), 244-255. <https://doi.org/10.38015/sbyy.1194938>
- Ercengiz, M., Kurt, K. S. ve Polat, S. (2014). Öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik duyarlılıklarının incelenmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, 18(59).
- Erentay, N. ve Erdoğan, M. (2009). *22 Adımda doğa eğitimi*. ODTÜ Yayıncılık.
- Güven, E. (2013). Çevre sorunlarına yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi ve öğretmen adaylarının tutumlarının belirlenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 411-430.
- Güven, İ., Yurdatapan, M., Benzer, E. ve Şahin, F. (2013). Fen bilgisi öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumları ile sağlıklı yaşama yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(4), 1431-1448.
- Kahyaoğlu, M. ve Özgen, N. (2012). Öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of Theoretical Educational Science*, 5(2), 171-185.
- Kaya, M. F. (2014). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre sorunlarına ilişkin algıları: Metafor analizi örneği. *Electronic Turkish Studies*, 9(2), 917-931.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi* (35. Baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karatekin, K. ve Elvan, Ö. (2021). 8. Sınıf öğrencilerinin doğa kavramına ilişkin bilişsel yapıları, *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 7(2), 220-249. <https://doi.org/10.47615/issej.937294>
- Kayalı, H. (2010). Sosyal bilgiler, türkçe ve sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumları. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (21), 258-268.
- Kızılay, E. (2018). Fen bilgisi öğretmen adaylarının teknoloji kavramına ilişkin bilişsel yapılarının incelenmesi. *International Journal of Social Humanities Sciences Research*, 5(22), 1015-1021. <https://doi.org/10.26450/jshsr.450>
- Loughland, T., Reid, A., & Petocz, P. (2002). Youngs people's conceptions of environment: A phenomenographic analysis. *Environmental Educaiton Research*, 8(2), 187-197.
- Meral, E., Küçük, B. ve Gedik, F. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre kavramına ilişkin metaforik algıları. *Kastomonu Eğitim Dergisi*, 24(1), 65-78.
- Özata Yücel, E. ve Özkan, M. (2014). Fen bilimleri öğretmen adaylarının çevre algılarının kelime ilişkilendirme aracılığıyla belirlenmesi. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(4), 41-56.

- Özsoy, S., (2012). İlköğretim öğrencilerinin çevre algılarının çizdikleri resimler aracılığıyla incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1117-1139.
- Tecimer Altinel, Z., Hamalosmanoğlu, M., & Kızılay, E. (2022). Examination of pre-service teachers' cognitive structures regarding environmental issues. *Journal of Individual Differences in Education*, 6(1), 1-19. <https://doi.org/10.47156/jide.1425058>
- Yaman, B., Karakuş Aydoğan, H., & Cengiz Özgenç, P. (2022). Perceptions of primary school 4th grade students about environmental problems and environmental education. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(10), 208-218.
- Yanarates, E. ve Yılmaz, A. (2020). Öğretmen adaylarının “Çevre Duyarlılığı” kavramına yönelik metaforik algıları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(3), 1019-1050
- Yardımcı, E. ve Kılıç, G. B., (2010). Çocukların gözünden çevre ve çevre sorunları. *İlköğretim Online*, 9(3), 1122-1136.
- Yıldız, K., Sipahioğlu, Ş. ve Yılmaz, M. (2005). *Çevre bilimi*. Gündüz Yayıncılık.

Okul Müdürlerinin İş Doyumunu Etkileyen Etmenler*

Mukaddes GÖRÜN¹, Ender KAZAK²

Öz

Bu araştırmanın amacı okul müdürlerinin iş doyumlarını olumlu ve olumsuz etkileyen etmenleri tespit etmek ve olumsuz etkileyen etmenlerle nasıl baş ettiklerini anlamaya çalışmaktır. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseninde tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2022-2023 eğitim öğretim yılında Düzce ilinde anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 14 okul müdürü oluşturmaktadır. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formları ile toplanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Okul müdürlerinin iş doyumlarını olumlu etkileyen etmenlerin, insanlara faydalı olabilme, müdürlüğün getirdiği statü ve liderliğin verdiği haz, özverili çalışan öğretmenlerin varlığı, dezavantajlı bireylere faydalı olma, sorunları çözebilme, öğrencilere hedeflerine ulaşmada yardımcı olma, çözümün merkezinde olma olduğu tespit edilmiştir. Okul müdürlerinin iş doyumlarını olumsuz etkileyen etmenlerin, üst yönetimlerin olumsuz tutum, davranış ve uygulamaları, görev-yetki ve sorumluluk dengesizliği, bütçe sorunu, velilerle yaşanan sorunlar ve okulların fiziki koşulları olduğu tespit edilmiştir. Okul müdürleri, iş doyumlarını azaltan etmenlerle bahçecilik işleri ile ilgilenerek, kendileriyle yüzleşerek, stratejik davranarak, lisansüstü ve hizmet içi eğitimlere katılarak, sosyal faaliyetlere katılıp, başka müdürlerin tecrübelerinden faydalanarak baş ettiklerini belirtmişlerdir. Araştırma sonucuna göre adaletli bir ödüllendirme sisteminin gelmesi, okulların fiziki şartlarının iyileştirilmesi, ücret politikasının gözden geçirilmesi gibi önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okul müdürü, iş doyumunu, olgubilim.

Araştırma Makalesi

Gönderim: 25.01.2024

Kabul: 11.09.2024

Yayımlanma: 30.09.2024

Sorumlu Yazar:

Ender Kazak



Screened by

 iThenticate®

Önerilen Atıf (Suggested Citation):

Görün, M. ve Kazak, E. (2024). Okul müdürlerinin iş doyumunu etkileyen etmenler. *Öğretmen Eğitimi ve Öğretim*, 5(2), 51-76. <https://doi.org/10.55661/jnate.1425724>

* Bu makale, ikinci yazar danışmanlığında, birinci yazar tarafından hazırlanan yüksek lisans proje çalışmasından üretilmiştir.

¹ Düzce İl Milli Eğitim Müdürlüğü, mukaddes.levent@gmail.com, ORCID: 0009-0005-4047-9962

² Düzce Üniversitesi, enderkazak81@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-5761-6330

Factors Affecting the Job Satisfaction of School Principals*

Mukaddes GÖRÜN¹, Ender KAZAK²

Abstract

The purpose of this research is to identify the factors that positively and negatively affect school principals' job satisfaction and to try to understand how they cope with the factors that negatively affect them. The research was designed in the phenomenology pattern, one of the qualitative research methods. The study group of the research consists of 14 school principals working in kindergartens, primary schools, secondary schools and high schools in Düzce in the 2022-2023 academic year. Data were collected with semi-structured interview forms. Content analysis technique was used to analyze the data. It has been determined that the factors that positively affect the job satisfaction of school principals are being able to be useful to people, the status that the principalship brings and the pleasure of the leader, the presence of devoted teachers, being useful to disadvantaged individuals, being able to solve problems, helping students achieve their goals, and being at the center of the solution. It has been determined that the factors that negatively affect the job satisfaction of school principals are the negative attitudes, behaviors and practices of senior management, imbalance of duties, authority and responsibility, budget problems, problems with parents and the physical conditions of schools. School principals stated that they coped with the factors that reduced their job satisfaction by dealing with gardening, confronting themselves, acting strategically, attending postgraduate and in-service training, participating in social activities, and benefiting from the experiences of other principals. According to the results of the research, suggestions were made such as introducing a fair reward system, improving the physical conditions of schools, and reviewing the wage policy.

Keywords: School principals, job satisfaction, phenomenology.

Research Article

Received: 25.01.2024

Accepted: 11.09.2024

Published: 30.09.2024

Corresponding Author:

Ender Kazak



Screened by

 iThenticate®

* This article is derived from a master's project prepared by the first author under the supervision of the second author.

¹ Düzce Provincial Directorate of National Education, mukaddes.levent@gmail.com, ORCID: 0009-0005-4047-9962

² Düzce University, enderkazak81@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-5761-6330

Giriş

Belirli amaçlara ulaşmak için birden fazla bireyin bir araya gelmesiyle oluşan yapı olan örgütlerde verimlilik en önemli konudur. Klasik dönemlerin aksine günümüz modern örgütlerinde çalışanların verimliliğini ve performansını etkileyen birçok değişken vardır. Bu değişkenleri, psikolojik, bireysel, sosyal ve örgütsel süreçlerle açıklamak mümkündür (Maden, 2010). Birbirleriyle bağlantılı ve ilişkili olan bu değişkenlerden psikolojik etkenlerin en önemlisi, çalışanın iş doyumudur. Bu amaçla çalışmada okul yöneticilerinin iş doyumlarını olumlu ve olumsuz etkileyen etmenler ele alınmıştır. Zira okul yöneticileri, okulun amaçlarına ulaşmasında etkili olan diğer tüm süreçlerde önemli rollere sahiptir (Çiçek ve Çoruk, 2017). Kısaca, okulun varlığı ve amaçlara ulaşması okul yöneticileri ile yakından ilişkilidir.

İş görenlerin iş memnuniyetlerini maksimum düzeyde tutmaya çalışmanın ve insan etmenini en iyi şekilde sevk ve idare etmenin birçok bireysel ve örgütsel çıktıları olabilir. Bu çıktılardan sadece biri, çalışanın işindeki verimliliğidir. İşin yani çalışanın verimliliği, iş görenlerin iş doyumuna bağlıdır (Azami ve Akan, 2019). Okul müdürlerinin en etkili şekilde performanslarını sergileyebilmeleri için doyumlarının en üst seviyede olması gerekmektedir. İş memnuniyetlerini maksimum düzeyde tutmaya çalışmalı ki okullardaki tüm faaliyetler nitelik kazanmalıdır (Ölmez ve Arslanoğlu, 2023). Okullar da bir örgüt olması sebebi ile nitelikli çıktı verebilmeleri için çağdaş yönetim modelini benimseyip, insan etmenini en iyi şekilde sevk ve idare etmeleri gerekmektedir (Öztürk ve Güzelsoydan, 2001).

Okulun amacı, eğitim faaliyetleri ile nitelikli, yeniliklere açık bir toplum oluşturmaktır. Bunu sağlamanın yolu ise nitelikli bir okul ortamını oluşturmaktan geçer (Kerim, 2021). Okulların dört temel bileşeni vardır. Bunlar öğretmenler, öğrenciler, aileler ve okul müdürleridir (Gökçe ve Kahraman, 2010). Eğitimin her safhasında önemli bir yere sahip olan öğretmenin mutlu bir ortamda eğitim vermesi, öğretmenin performansını arttırıp eğitimin amaçlarına ulaşmasına katkı sağlayacaktır (Çiçek ve Çoruk, 2017). Bunun için okullardaki eğitim sürecini sevk ve idare eden okul müdürlerinin nitelikli, yeniliklere açık, vizyon sahibi ve işini seven insanlar olması gerekir (Akbaş, 2016).

İş doyumunu kavramı ilk defa 1911’de Gilbert ve Taylor tarafından tanımlanmış ve “en az gerginlik ve yorgunluk yaratacak bir yöntemle fabrikada çalışmak” olarak belirtilmiştir (akt. Tomrukçu, 2010). İş doyumunu, çalışanların iş tecrübelerinin sonucunda oluşan olumlu ruh durumudur (Yuvka ve Gül, 2022). Altınok ve Yılmaz (2014) iş doyumunu, yaptıkları işin sonunda hoşnut olma durumu olarak tanımlarken; Akıncı (2002), birlikte çalışan insanların birlikte çalışmaktan keyif alması ve ortak bir ürün meydana getirdiklerinde aldıkları haz olarak tanımlamaktadır. Keser (2007) iş doyumunu, kişinin yaptığı işi ve iş yeriyle ilgili genel tutumu olarak tanımlamıştır. İş doyumunu; en genel tanımıyla bir iş ortamında yaşadığımız pozitif ya da negatif olan duygulardır (Öztürk, 2022). Tanımlardan hareketle, iş doyumunu, çalışanların işlerini yaptıktan sonra hissettikleri olumlu ruh hali, işinden hoşnut olma ve yaptıkları işten haz ve keyif alma durumu olarak tanımlamak mümkündür. İşin sonunda bu duygu durumların ya da psikolojik göstergelerin olumsuz deneyimleniyor olması ise iş doyumunun tam tersi bir durumdur.

Okul müdürü “okulun amaçlarını gerçekleştirmek üzere tüm kaynakların etkili ve verimli kullanımından, ekip ruhu anlayışıyla yönetiminden ve temsilinden birinci derecede sorumlu eğitim ve öğretim lideri” şeklinde tanımlanmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2013). Okul müdürlerinin işlerinden aldıkları doyumun, okulu daha verimli hale getireceği söylenebilir (Kerim, 2021). İşinden doyum almayan bir okul müdürü ise çalıştığı okula yeteri kadar verimli olamayacaktır (Yılmaz ve Altınok, 2009). Okul müdürlerinin iş doyumlarının niteliği, öğretmenlerin performanslarını da etkilemektedir (Aşık, 2010). Bireyin işinden aldığı doyum ile depresyon, tükenmişlik ve kaygı arasında güçlü bir bağ olduğu bilinmektedir (Canlı ve Sindi, 2021). İşinden yüksek doyum alan okul müdürlerinin psikolojik sağlamlıkları daha yüksektir (Çevik ve Korkmaz, 2014). İş doyumunu yüksek olan okul müdürleri daha mutlu iken iş doyumunu düşük olan okul müdürleri işlerine yabancılaşır ve zamanla, yaptığı işe ilgi duymayan bireyler olurlar (Akıncı, 2002).

Okul müdürlerinin iş doyumlarını olumlu etkileyen etmenlerin başında öğrencilere örnek olma, okulun tüm paydaşlarının problemlerini çözme, mesleki deneyimlerini meslektaşlarıyla paylaşma, topluma faydalı olabilme gibi değişkenler gelmektedir (Kubilay, 2013). Okul içerisinde paydaşlar arasında nazik

ve samimi bir iletişim ortamının olması okul müdürünün iş doyumunu olumlu yönde etkileyecektir. Okul kültürünün paydaşlarca anlaşılması ve benimsenmesi, ortak değer ve normlara sahip olunması eğitim paydaşları arasında olumlu duygular geliştirecektir. Bu da beraberinde okul müdürlerinde yüksek iş doyumunu getirecektir (Erkmen ve Şencan, 1994).

Armstrong'a (2006) göre bir çalışanın iş tatmini, işiyle ilgili tutum ve duygularını verir. Eğer bir çalışan işine karşı olumlu ve pozitif bir tutum sergiliyorsa, bu onun iş tatminini gösterirken işine karşı negatif veya olumsuz bir tutum sergiliyorsa bu iş tatminsizliğini gösterecektir (akt. More, 2023). Okul müdürlerinin iş doyumlarını olumsuz etkileyen değişkenler, bürokrasi, üst idarecilerin olumsuz davranışları, bütçe sorunları olarak ifade edilebilir (Canlı ve Sindi, 2021). Baltacı'ya (2017) göre özel okullardaki müdürlerin devlet okullarındaki müdürlere göre işlerinden aldıkları doyum daha düşüktür. Okulların olumsuz fiziki şartları, müdürlerin aldıkları düşük maaşlar ve sorumluluklarının fazla olup yetkilerinin az olması iş doyumlarını azaltan diğer değişkenlerdir (Yılmaz ve Altınok, 2009). Okul müdürlerinin işinden aldığı doyum ya da doyumsuzluk aile yaşantısını etkileyeceği gibi ailesinde yaşayacağı olumsuz herhangi bir durum da işinden aldığı doyumu olumsuz etkileyecektir. Böyle bir durumda bıkkınlık, devamsızlık ve hatta işi bırakmaya kadar giden olumsuz durumlar görülebilmektedir (Kubilay, 2013).

Okul müdürlerinin iş doyumlarını olumsuz etkileyen durumları ortadan kaldırmanın yollarından biri, üst yöneticilerin verdiği görevleri okul müdürlerine sorarak vermesi olarak ifade edilmiştir. Okul müdürlerinin maaşlarında iyileştirme yapılması okul müdürlerinin iş doyumunu olumsuz etkileyen durumları ortadan kaldırmanın bir başka yoludur (Cebeci, 2006). Öğretmenler yaşamlarını sürdürebilmeleri için kendilerine uygun maaş ve refah sağlandığının farkına vardıklarında iş doyumlarının artabileceğini gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Kang, 2023). Okulların fiziki şartları iyileştirildiğinde ve sistemli bir kariyer basamağı oluşturulduğunda okul müdürlerinin işlerinden aldıkları doyum artacaktır (Kubilay, 2013). Canlı ve Sindi (2021), ödül sistemi kriterlerinin net olarak belirlenmesi ve okul müdürlerinin üstlerindeki iş yükünün hafifletilmesi durumunda işlerinden aldıkları doyumun artacağını ifade etmiştir. Müdürlerin iş yoğunluğu iş tatminlerini etkiler. İş yoğunluğunun bir sonucu olarak, işyeri mücadelesi, üst birimlerin takdiri gibi motive edici faktörler ile politikaların etkisi, örgütsel destek, müdürlerin öğretmenlerle, müfettişlerle ve sendikalarla ilişkileri gibi faktörler müdürlerin iş doyumunu üzerinde önemli etkiye sahiptir. Bu faktörler, müdürlerin öğrenci başarısını ve okul performansını artırmaya ne ölçüde etkili bir şekilde katkıda bulunabileceklerini etkilemektedir (Wang, Pollock ve Hauseman, 2018).

Bireyler her ne kadar mesleklerini kendi arzuları ile seçmiş olsalar da düşük ücretle çalışma, sorumluluk fazlalığı, uygun olmayan fiziksel ortam, çalışma saatlerinin fazlalığı gibi problemler ile karşılaşması muhtemeldir (Tunacan ve Çetin, 2009). Çalışanlar, yaşanan bu problemlere çözüm bulamazlarsa iş doyumları azalmaktadır. Devamında iş yeri arkadaşları ile çatışma, iş performansında düşme, devamsızlık ve hatta işten ayrılma eylemleri gerçekleşebilmektedir (Kılıç, 2011). Yapılan işten doyum almanın hem bireysel hem de örgütsel sonuçları vardır. Yapılan çalışmalarda, insanların çalıştığı yerdeki mutluluk derecesine göre verimliliğinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır (Çevik ve Korkmaz, 2014). Mutlu bir çalışan kendini işine adar, emirleri daha iyi yerine getirir, başkalarını ve kendini önemser. İşletmede kendini güvende hisseder (Dziuba, Ingaldi ve Zhuravskaya, 2020). Bu bağlamda, bir eğitim kurumu olan okullardaki başarılı eğitim süreci üzerinde okul idarecilerinin büyük etkisi vardır ve yapılan araştırmalarda hayatında mutlu, pozitif olan müdürlerinin yönetim sürecinde bu özelliklerini okula yansıttıkları ve eğitim sürecine katkı yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır (Yılmaz ve Altınok, 2009). Yüksek iş doyumunda örgütün kazancı yüksek verimlilikle çalışan iş görenin işten kaytarma, rapor ve izin alınmasının önüne geçilmesidir. Aynı zamanda örgütte çalışanların sürekli değişiminin de önüne geçer. Yüksek iş doyumundan hem birey hem de örgütler kazanç sağlamaktadırlar (Annakkaya, 2022). İnsanların özel yaşamları ile iş hayatları içi içe geçmiş vaziyettedir. Özel hayatlarında yaşadıkları hayal kırıklıkları, üzüntüleri ya da sevinçleri onların iş hayatlarını etkileyeceği gibi, iş hayatlarında yaşadıkları olumlu ya da olumsuz olaylar da özel hayatları üzerinde farklı şekillerde tesir edecektir (Dikmen, 1995). İşinden doyum alamayan yöneticilerin varlığı, çatışmaların ortaya çıkmasına, başarının düşmesine neden olabilir. İşinden aldığı doyum yüksek olan ve görevini yaparken mutlu olan okul müdürlerinin eğitimin niteliği ve verimliliği üzerinde pozitif etkileri vardır (Acar, 2019). Okul müdürlerinin iş doyumlarının yüksek olması eğitimin niteliğinin artmasında ve diğer paydaşlar üzerinde büyük etkisi

vardır. İşinden doyum alan okul müdürünün yaşam doyumunu da artacak ve okulda olumlu bir okul iklimi oluşacaktır (Kubilay, 2013).

Görüldüğü gibi, bireylerin yaptıkları işlerde aldıkları doyumun niteliği yine iş yaşamlarını etkilemektedir. Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin ya da okul müdürlerinin iş doyumlarıyla ilgili farklı çalışmalar yapıldığı görülmüştür. Okul müdürlerinin iş doyumlarını iş ve çalışma ortamı açısından Azami ve Akan (2019) ve Başer ve Özel (2013) nicel olarak Canlı ve Sindi (2021) ise nitel olarak incelemiştir. Okul müdürlerinin iş doyumunu ile ilgili nitel çalışmaların çok az olduğu; yapılan çalışmaların yoğun olarak nicel çalışmalar olduğu görülmüştür (Azami ve Akan, 2019; Cebeci, 2006). Bu çalışmada, okulların lideri konumunda olan okul müdürlerinin iş doyumlarını olumlu ve olumsuz etkileyen etmenler tespit edilerek bu olumsuz etmenlerle nasıl baş ettikleri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Alanyazında okul müdürlerinin görüşlerinden faydalanarak iş doyumlarını olumlu ve olumsuz etkileyen etmenleri tespit etmeye yönelik herhangi bir nitel araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu nedenle, yapılan bu araştırma hem alanyazındaki eksikliğin giderilmesi hem de okul müdürlerinin iş doyumlarını etkileyen etmenlerin tespit edilmesi ve olumsuz etkileyen etmenlerle nasıl baş edildiğinin ortaya çıkarılması açısından önem arz etmektedir. Buradan hareketle okul müdürlerinin iş doyumlarını olumlu ve olumsuz etkileyen etmenlerin tespiti, olumsuz etkileyen etmenlerle nasıl baş edildiğine dair çözüm önerilerinin geliştirilmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Araştırmada, okul müdürlerinin yaşantılarından yola çıkılarak okul müdürlerinin işlerinden aldıkları doyumunu artırmaya yönelik önerilere yer verilmiştir. Ayrıca yapılan bu araştırmanın uygulayıcılara ışık tutması umulmaktadır.

Bu araştırmanın amacı, Düzce ilinde görev yapan okul müdürlerinin iş doyumlarını etkileyen olumlu ve olumsuz etmenleri tespit etmektir. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Okul müdürlerinin görüşlerine göre;

1. Okul müdürlerinin iş doyumlarını olumlu etkileyen etmenler nelerdir?
2. Okul müdürlerinin iş doyumlarını olumsuz etkileyen etmenler nelerdir?
3. Okul müdürleri, iş doyumlarını olumsuz etkileyen etmenlerle nasıl baş etmektedir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Düzce ilinde görev yapan müdürlerin iş doyumlarını etkileyen olumlu ve olumsuz etmenleri, okul müdürlerinin iş doyumlarını olumsuz etkileyen etmenlerle nasıl baş ettiklerini araştıran bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseni bilinen herhangi bir vakaya ilişkin detaylı bir bakış açısına sahip olmak için kullanılan nitel araştırma desendir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Olgubilim deseni, günlük hayatta bilinen, görülen ancak yeterince ve ayrıntılı bilgi sahibi olunmayan içsel ve dışsal durumların ön planda olması durumunda, araştırmanın yönünü belirlemek (Yıldırım ve Şimşek, 2021) ve etkili, duygusal ve sıklıkla yoğun insan deneyimlerini çalışmak için uygun bir desendir (Merriam, 2013). Duyguların tutumlar, algılar ve deneyim ile ilişkisi nedeni ile olgubilim deseni bu araştırma için uygun bir desen olarak görülmüştür. Çalışmada, okul müdürlerinin iş doyumlarını olumlu ve olumsuz etkileyen durumlar ve olumsuz etkileyen durumlarla nasıl baş ettikleri okul müdürlerinin yaşadıkları deneyimler aracılığıyla incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 2022-2023 eğitim öğretim yılında Düzce ilinde anaokulu, ilkököl, ortaokul ve liselerde görev yapan 14 okul müdüründen oluşmaktadır. Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme ile belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemi, çok fazla bilginin olduğu durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına fırsat tanıyan bir yöntemdir (Patton, 2014). Problemin farklı durumlarını ortaya çıkarmak, maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminin asıl amacıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Katılımcıların tamamı gönüllülük esasına dayanılarak seçilmiştir. Ayrıca, okulların farklı yerleşim yerleri ve farklı sosyo-kültürel çevrelerden olmasına dikkat edilmiştir. Toplamda 14 okul müdürü ile yüz yüze görüşme yapılmıştır. Araştırmaya katılan okul müdürlerinin dördü anaokulunda, üçü ilkökullarda, beşi

ortaokullarda, ikisi lise kademesinde görev yapmaktadır. Çalışmanın gizliliğini korumak için Y1, Y2 gibi kodlamalar kullanılmıştır. Çalışma grubuna ait demografik bilgiler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1

Çalışma Grubuna Ait Demografik Bilgiler

Katılımcılar	Cinsiyet	Branş	Yaş	Kıdemi	Okul Türü	Yerleşke
Y1	Kadın	Okul Öncesi Ö.	52	7	Anaokulu	Merkez
Y2	Erkek	Okul Öncesi Ö.	35	7	Anaokulu	İlçe
Y3	Kadın	Okul Öncesi Ö.	37	2	Anaokulu	Köy
Y4	Kadın	Okul Öncesi Ö.	36	6	Anaokulu	Merkez
Y5	Erkek	Sınıf Öğretmeni	39	9	İlkokul	Merkez
Y6	Erkek	Sınıf Öğretmeni	39	9	İlkokul	Köy
Y7	Erkek	Sınıf Öğretmeni	40	5	İlkokul	Merkez
Y8	Erkek	Sosyal Bilgiler Ö.	41	5	Ortaokul	Merkez
Y9	Erkek	Sosyal Bilgiler Ö.	42	8	Ortaokul	İlçe
Y10	Erkek	Sosyal Bilgiler Ö.	39	10	Ortaokul	Merkez
Y11	Erkek	Beden Eğitimi Ö.	42	8	Ortaokul	Merkez
Y12	Kadın	Türkçe Öğretmeni	39	6	Ortaokul	Merkez
Y13	Erkek	Beden Eğitimi Ö.	45	14	Lise	Merkez
Y14	Kadın	Psikolojik D. Ö.	49	20	Özel Eğitim O.	Merkez

Tablo 1’de görüldüğü üzere katılımcıların ikisi 10 yıl üstü kıdeme sahipken büyük çoğunluğu 10 yıl ve altı kıdeme sahiptir. Farklı branşa sahip okul müdürlerinin beşi kadın, dokuzu ise erkektir. Araştırmaya katılan katılımcılar en çok ortaokul kademesinde görev yapıyor iken en az ise lise kademesinde görev yapmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formundaki sorular hazırlanmadan önce iş doyumunu ile ilgili alanyazın taraması yapılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Yapılan tarama sonucunda üç soruluk bir form hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış ana soru köklerinin altında muhtemel sordulara yer verilerek daha ayrıntılı bilgi alma yoluna gidilmiştir. Hazırlanan bu görüşme formunun, okul müdürlerinin iş doyumuna ilişkin fikirlerini belirlemeye uygun olup olmadığını incelemesi için Eğitim Yönetimi alanında çalışan bir öğretim üyesine gönderilmiştir. Alınan dönüt sonucu görüşme formunda herhangi bir düzenlemeye gidilmemiştir. Araştırma soruları alanında uzman bir eğitimci tarafından yazım ve imla kontrolünden geçirilmiştir. Çalışma grubu dışındaki üç okul müdürüyle ön görüşme yapılmış soruların anlaşılabilirliğinde bir sorun olmadığı görülmüş ve forma son hali verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda okul müdürlerinin demografik özelliklerini belirlemek için beş, iş doyumuna yönelik görüşlerini belirlemek için ise üç soru sorulmuştur.

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Veriler toplanmadan önce, Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulundan 31.08.2023 tarih ve 2023/288 sayılı etik izni alınmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. İçerik analizi yöntemi herhangi bir konu ya da birbirinden bağımsız gerçekleştirilen araştırmaların detaylı incelenip düzenlenmesidir (Ültay vd., 2021). Nitel araştırma verileri dört bölümde analiz edilmektedir. İlk bölüm verilerin kodlanması, ikinci bölüm temaların bulunması, üçüncü bölüm kodların ve temaların düzenlenmesi ve dördüncü bölüm bulguların tanımlanması ve yorumlanması aşamasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Yapılan görüşmelerde katılımcılara çalışmanın amacı ve içeriği hakkında bilgi verilmiş, gizlilik konusunda numaralar kullanılacağı güvencesi verilmiş ve ses kayıt cihazına çekim izni alınmıştır. Veri analizi sırasında ses kayıtları 16 sayfalık görüşme metnine dönüştürülmüştür. Dönüştürülen metinler sorulara verilen yanıtlara göre sınıflandırılmış ve ifadelerin özüne bağlı kalınarak kodlamalar yapılmıştır. Oluşturulan bu kodlamaların ortak özelliklerine bakarak temalar elde edilmiştir. Araştırmadaki kodlar araştırmanın amacına hizmet edecek bir şekilde benzerlik ve farklılıklarına göre gruplandırılmıştır. Kod ve tema ilişkileri kurularak düzenlemeler yapılmıştır. Temaların araştırma sorularıyla ilişkilendirilmesi yapılmıştır. Araştırmanın ham verileri ve analiz sonuçlarından elde edilen bulgular Eğitim Bilimlerinde uzman bir araştırmacının görüşüne sunulmuştur.

Uzman görüşünden sonra bulgular son şeklini alarak raporlaştırılmıştır. Okul müdürlerinden toplanan verilerden önemli görülenlere, doğrudan alıntı şekliyle bulguların tanımlanması ve yorumlanması kısmında yer verilmiştir.

İnandırıcılık ve Aktarılabilirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik kavramı bilimsel bulguların inandırıcılığı, güvenilirlik kavramı ise bilimsel bulguların aktarılabilirliği ile ilgilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu çalışmanın inandırıcılık ve aktarılabilirliğini artırmak amacıyla bir dizi önlemler alınmıştır. İlk olarak bu çalışmanın inandırıcılığını artırmak için alanyazın taranmış, sorular hazırlanmış ve uzman görüşüne başvurularak sorular son haline getirilmiştir. Ayrıca araştırma sürecinde katılımcıların kaygılarını gidermek amacıyla kimlik bilgilerinin açıklanmayacağı belirtilmiş ve konu hakkında bilgi verilmiştir. Bu çalışmanın aktarılabilirliğini artırmak amacıyla çalışma grubunun demografik özellikleri, soruların hazırlanma aşamalarında da maksimum çeşitliliğe gidilmiştir. Yapılan araştırmanın aktarılabilirliğini artırmak amacıyla yapılan bir başka uygulama ise katılımcılara verilen kod isimlerin verilerde kontrol edilebilecek açıklıkta sunulmasıdır. Araştırmanın dış geçerliğini artırmak amacıyla araştırma sürecinde yapılanlar ayrıntılı bir şekilde anlatılmaya çalışılmış ve çalışma grubunda maksimum çeşitlilik sağlanmaya çalışılmıştır. Farklı kademelerde, farklı kıdemlerde, farklı sosyo-ekonomik çevrelerde görev yapan okul müdürlerinin çalışma grubuna alınmasına özen gösterilmiştir. Araştırmanın aktarılabilirliğini artırmak için çalışmanın her kısmında (görüşme sorularının hazırlanması, yarı yapılandırılmış görüşme formunun hazırlanması, tema ve alt temaların hazırlanması) uzman görüşünden faydalanılmıştır. Verilerin analizi iki araştırmacı tarafından yapılmıştır. Bu uygulama sonrası uyum yüzdesi hesaplanmıştır. İlk araştırmacıdan ayrı olarak veriler başka bir araştırmacı tarafından da analiz edilmiştir. Aralarındaki uyum yüzdesi birinci tema için %89, ikinci tema için %91, üçüncü tema için %87 olarak hesaplanmıştır. Uyum yüzdesinin hesaplandığı (Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)) formül sonucunda %70 ve üzeri olması durumunda tutarlığın sağlanmış olduğu belirtilebilir (akt. Baltacı, 2017; Miles ve Huberman, 1994).

Bulgular

Bu bölümde ilk olarak okul müdürlerinin iş doyumlarını olumlu etkileyen bulgular ele alınmıştır. Daha sonra, okul müdürlerinin iş doyumlarını olumsuz etkileyen bulgular ele alınmıştır. Son olarak, okul müdürlerinin iş doyumunu olumsuz etkileyen etmenlerle nasıl baş ettiklerine ilişkin bulgular ele alınmıştır.

İş Doyumunu Olumlu Etkileyen Etmenlere İlişkin Bulgular

Katılımcılara yöneltilen “Bir müdür olarak iş doyumunuzu olumlu etkileyen etmenler nelerdir?” sorusuna vermiş oldukları yanıtlardan elde edilen bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

İş Doyumunu Olumlu Etkileyen Etmenler

Tema	Alt tema	Kod	Katılımcı
Müdürlerin İş Doyumunu Olumlu Etkileyen Etmenler	Faydalı Olabilme İmkânı	Sorunları çözebilmenin verdiği haz	Y14, Y8, Y10, Y6, Y1
		İnsanlara daha fazla faydalı olabilmenin verdiği mutluluk	Y14, Y5, Y9, Y13, Y10, Y11
		Üretmenin verdiği haz	Y2, Y8, Y13, Y1
		Kişisel gelişimine katkının verdiği keyif	Y14, Y13, Y4
		Dezavantajlı bireylere fayda sağlıyor olmak	Y14, Y8, Y9
		Öğrencileri hedefine ulaştırmaya yardımcı olma	Y13, Y10, Y6
	Yönetme İmkânı	Okulu organize etmenin verdiği tatmin	Y2, Y3, Y12
		Liderlik yapmanın verdiği haz	Y2, Y9, Y13, Y10, Y6
		Yüksek statünün getirdiği saygınlık	Y5, Y2, Y3, Y6
		Çözümün merkezinde olma	Y3
		Karar verici olma	Y4, Y7, Y11
		Okulu geliştirmenin verdiği haz	Y8, Y9, Y4, Y3

Tablo 2'nin devamı

Bağımsız Çalışma İmkânı	Esnek çalışmanın verdiği memnuniyet	Y5
	Bağımsız çalışmanın verdiği memnuniyet	Y5, Y2, Y1
Başarılı Öğrenciler	Akademik başarısı yüksek öğrencilerin varlığı	Y12, Y1
	Yetenekli öğrencilerin varlığı	Y13
Nitelikli Öğretmen Kadrosu	Özverili çalışan öğretmenlerle çalışıyor olmak	Y5, Y9, Y6, Y1
	Olumlu iletişim becerisine sahip öğretmenlerin varlığı	Y5, Y7
	Talepkâr öğretmenlerle çalışıyor olmak	Y5, Y9, Y6
	Görev ve sorumluluklarının bilincinde olan öğretmenlerin varlığı	Y9, Y3, Y12

Tablo 2'ye göre okul müdürlerinin iş doyumlarını olumlu etkileyen etmenler, beş alt tema ve toplamda 20 kod olarak tespit edilmiştir. Elde edilen verilere bakıldığında müdürler insanlara daha fazla faydalı olabilmenin, müdürlüğün getirdiği statünün, kurumun lideri olmanın ve özverili çalışan öğretmenlerin varlığının iş doyumlarını olumlu etkilediği tespit edilmiştir. Diğer katılımcılar, dezavantajlı bireylere faydalı olmanın, sorunları çözebilmenin, öğrencilere hedeflerine ulaşmada yardımcı olmanın, çözümün merkezinde olmanın, olumlu iletişim becerisine sahip öğretmenlerin varlığının, iş doyumlarını olumlu etkilediği tespit edilmiştir. Bu temaya ilişkin her bir alt temada, ilgili kodlara ilişkin katılımcı görüşlerinden bazılarını aşağıda yer verilmiştir.

Faydalı olabilme imkânı

Faydalı olabilme imkânı alt temasında altı kod üretilmiştir. Bu kodlar içinde en fazla, İnsanlara daha fazla faydalı olabilme, sorunları çözebilme, üretmenin verdiği haz kodlarına vurguda bulunulmuştur. İlgili kod ve doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

Sorunları çözebilmenin verdiği haz

Araştırmaya katılan okul müdürleri, tüm paydaşların problemlerini dinlediğinde ve var olan problemlerine çözümler ürettiklerinde iş doyumuna ulaşmaktadır. Ayrıca, bireylere fayda sağladıkları için yaptıkları işten doyum aldıklarını da ifade etmişlerdir. Katılımcıların görüşleri kendi ifadeleriyle aşağıdaki gibidir.

“Öncelikle insanlarla iş birliği yapma ve sorunlarını çözme konusunda başarılı olduğumu düşündüğüm için yöneticilik yapmaktan hoşnut oluyorum. ...” (Y14)

“Paydaşların sorunlarını dinlemek ve bu sorunların çözümü için çabalamak iş doyumumu olumlu etkileyen başlıca faktörlerdendir.” (Y6)

İnsanlara daha fazla faydalı olabilmenin verdiği mutluluk

Araştırmaya katılan okul müdürleri, bireylere faydalı olduklarını gördüklerinde yaptıkları işten doyum aldıklarını ifade etmişlerdir. Fayda durumlarında kendilerini başarılı gördükleri için içsel bir haz yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların görüşleri kendi ifadeleriyle aşağıdaki gibidir.

“Köy okulu olması münasebetiyle ilgiye daha fazla ihtiyacı olan bir öğrenci grubuna hitap etmemiz, onlara yararlı olduğumuzu görebilmek beni mutlu ediyor.” (Y9)

“...O yüzden bu işi severek yapıyorum. İnsanlara faydalı olmak hoşuma gidiyor. Öğrencilerim için çalışmak beni ziyadesiyle mutlu ediyor...” (Y10)

Üretmenin verdiği haz

Araştırmaya katılan okul müdürleri fikirler üretip bu fikirleri uygulamaya geçirdiklerinde yaptıkları işlerden doyum aldıklarını ifade etmişlerdir. İnsanlara yardımcı olmak iş doyumunu artırmaktadır. Katılımcıların görüşleri kendi ifadeleriyle aşağıdaki gibidir.

“Öğretmenim geliyor odama, problemini anlatıyor, çözüm istiyor benden, ya da bir konuda fikrimi soruyor. Az da olsa doyum almamı sağlayan bir etkidir.” (Y13)

“Okulumla ilgili sürekli yenilikleri takip edip bazı şeyler kafamda canlandırırım. O fikirleri de hayata geçirmek idareci olarak sizi diri tutuyor.” (Y1)

Kişisel gelişimine katkının verdiği keyif

Araştırmaya katılan okul müdürleri yaptıkları işin kendi kişisel gelişimlerine katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Bu katkının onların iş doyumlarını artırdığını ifade etmişlerdir. Katılımcıların görüşleri kendi ifadeleriyle aşağıdaki gibidir.

“Kişilik gelişimim açısından da müdürlük görevimin bana birçok katkısı oluyor. Toplumda kabul yeteneklerimi desteklediğini düşünüyorum.” (Y14)

“Ben insanlarla iletişim kurmayı seven bir insanım. Hal böyle olunca işim gereği zaten insanlarla sürekli bir aradayım. Sosyal anlamda kendimi yeniliyorum. Yaptığım işten hem keyif alıyorum hem de doyum alıyorum.” (Y4)

Dezavantajlı bireylere fayda sağlıyor olmak

Araştırmaya katılan okul müdürleri dezavantajlı bireylere fayda sağlıyor olmanın iş doyumlarını artırdığını ifade etmişlerdir. Farklı kültürel çevrede çalışıyor olmak ve ayırt etmeksizin herkese fayda sağlamak iş doyumunu artırmaktadır. Katılımcıların görüşleri kendi ifadeleriyle aşağıdaki gibidir.

“Aynı zamanda görev yaptığım okulun yapısı gereği dezavantajlı bireylerle çalışmak iş doyumumu olumlu etkiliyor.” (Y14)

“Çalıştığım okul roman öğrencilerin yoğunlukta olduğu bir okul. Buradaki öğrencilerle farklı etkinlikler yapmak örneğin gezi, sinema gibi... Öğrencileri çok mutlu ediyor. Onların da mutlu olması beni de mutlu ediyor.” (Y8)

Öğrencileri hedeflerine ulaştırmaya yardımcı olma

Araştırmaya katılan okul müdürleri okullarındaki öğrencilerine çabalarını desteklediklerinde ve onları hedeflerine ulaştırmaya çalıştıklarında yaptıkları işten doyum aldıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin çabaları da iş doyumunu artıran bir etmendir. Katılımcıların görüşleri kendi ifadeleriyle aşağıdaki gibidir.

“Öğrencilerim için çalışmak beni ziyadesiyle mutlu ediyor. Hatta onlarla daha fazla faydalı olabilmek adına öğretmenliğe devam etsem mi acaba diye düşünmüyorum değilim.” (Y10)

“Öğrencilerimin çabalarını görüyorum. Hedefleri olan öğrencilerim var. Onlar için bir parça bir şey yapıyor olmak beni mutlu eder hocam.” (Y6)

Yönetme imkânı

Yönetme imkânı alt temasında altı kod üretilmiştir. Bu kodlar içinde en fazla, liderlik yapmanın verdiği haz, yüksek statünün getirdiği saygınlık, okulu geliştirmenin verdiği haz, okulu organize etmek, karar verici olma, çözümün merkezinde olma, kodlarına vurguda bulunulmuştur. İlgili kod ve doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

Okulu organize etmenin verdiği tatmin

Araştırmaya katılan okul müdürleri kurum ile alakalı işlerin planlanması ve yürütülmesi gibi organizasyon yapılması gereken durumların iş doyumlarını artırdığını ifade etmişlerdir. Ayrıca, organizasyon yapmak ve insanlarla iletişim kurmak iş doyumunu artırmaktadır. Katılımcıların görüşleri kendi ifadeleriyle aşağıdaki gibidir.

“Organizasyon ve planlama yapma fırsatının olması iş doyumumu etkileyen en önemli faktör. İnsanlarla iletişim kurmayı severim ve statüm gereği sürekli iletişim halindeyim, farklı insanlarla tanışmak beni inanılmaz mutlu ediyor...” (Y2)

“Konu her ne olursa olsun organizasyon yapmayı seviyorum hocam.” (Y3)

Liderlik yapmanın verdiği haz

Araştırmaya katılan okul müdürleri kurumun lideri olup tüm paydaşlara öncülük etmenin iş doyumlarını artırdığını ifade etmişlerdir. Velilerden, öğretmenlerden ve diğer çalışanlardan takdir görmek iş doyumunu artırmaktadır. Katılımcıların görüşleri kendi ifadeleriyle aşağıdaki gibidir.

“Eğer okul yöneticisi gerçekten liderlik davranışı gösteriyorsa, gerek velileri tarafından gerek bulunduğu çevrede, gerekse çalıştığı camia içerisinde takdir ediliyor ve bu da kişinin gurunu okşuyor.” (Y2)

“...Ayrıca öğrencilerin öğretim ortamlarının geliştirilmesine katkı sağlamak için yaptığımız çalışmalarda öncülük etmek beni yöneticilikte mutlu eden diğer bir sebeptir.” (Y9)

Yüksek statünün getirdiği saygınlık

Araştırmaya katılan okul müdürleri, müdürlük makamının kazandırdığı saygınlığın iş doyumlarını artırdığını ifade etmişlerdir. Hem statü hem de saygınlık iş doyumunu artırmaktadır. Katılımcıların görüşleri kendi ifadeleriyle aşağıdaki gibidir.

“...Genel olarak kazandığım o saygınlığı, olumlu etkileyen faktörlerden sayabiliriz.” (Y2)

“İş doyumumu etkileyen bir başka faktör olarak bana kazandırdığı statüyü sayabiliriz.” (Y3)

Çözümün merkezinde olmak

Araştırmaya katılan okul müdürü işleyiş anında, herhangi bir problemle karşılaşılması durumunda, çözümün merkezinde olmanın iş doyumunu artırdığını belirtmiştir. Ayrıca, yeni durumlarda yeni planlamalar yapmak da iş doyumunu artıran bir etmendir. Katılımcının görüşü kendi ifadesiyle aşağıdaki gibidir.

“Okuldaki işleyişi hem yöneten hem planlayan hem de çözümün merkezinde olan kişiyim...” (Y3)

Karar verici olmak

Araştırmaya katılan okul müdürleri, kararlara katılan taraf olmak yerine kararı alan taraf olmanın iş doyumlarını artırdığını ifade etmişlerdir. Yön gösterici olmak ve inisiyatif alabiliyor olmak okul müdürlerinin iş doyumunu artırmaktadır. Katılımcıların görüşleri kendi ifadeleriyle aşağıdaki gibidir.

“Karar verici olmak bunun yanında daha da önemlisi okulda yol gösterici olmak yaptığım işten doyum almamı sağlıyor hocam...” (Y4)

“Mevzuatın yeterince açık olmadığı durumlarda karar alıp verme sorumluluğunu kendimde buluyorum. Elim kolum bağlı olmadığı için şartlara göre daha özgün kararlar alabiliyorum.” (Y7)

Okulu geliştirmenin verdiği haz

Araştırmaya katılan okul müdürleri görev yaptığı okulu, bulunduğu yerden daha ileriye taşıdığı iş doyumunun arttığını ifade etmişlerdir. Okulu geliştirmek, fiziki yapısına katkı sunmak ve olumlu okul kültürü oluşturmak, okul müdürlerinin iş doyumunu artırmaktadır. Katılımcıların görüşleri kendi ifadeleriyle aşağıdaki gibidir.

“...Okulun fiziki imkânlarına ilişkin çalışmalarda bulunmak, okulu iyi yöneterek uyumlu bir okul kültürü oluşturmak ilk başta iş doyumumu olumlu etkileyen faktörlerdir.” (Y8)

“Aynı zamanda eğitim donanımları ve projeleri yakından takip ediyor okulumu sürekli geliştirmek istiyorum. Bu noktada içsel doyum yaşadığımı söyleyebilirim.” (Y3)

Bağımsız çalışma imkânı

Bağımsız çalışma imkânı alt temasında iki kod üretilmiştir. Bu kodlar bağımsız çalışmanın verdiği memnuniyet ve esnek çalışmanın verdiği memnuniyettir. Her iki durum da okul müdürlerinin iş doyumunu artırmaktadır. İlgili kod ve doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

Esnek çalışmanın verdiği memnuniyet

Araştırmaya katılan okul müdürü yaptıkları işin belirli rutin bir zaman çizelgesine bağlı olmayışının iş doyumlarını artırdığını ifade etmiştir. Esnek çalışma saati ve bir derse girmiyor olmak okul müdürünün iş doyumunu olumlu etkilemektedir. Katılımcıların görüşleri kendi ifadeleriyle aşağıdaki gibidir.

“Esnek çalışabiliyorum bence en önemli boyutu bu. Girmek zorunda olduğum belirli sınırları olan bir dersim yok. Teneffüs yok. Belirli bir rutin olması bana göre değil...” (Y5)

Bağımsız çalışmanın verdiği memnuniyet

Araştırmaya katılan okul müdürleri, kurum içerisinde diğer paydaşlarla aynı sınıfta yer almayı, bağımsız çalışıyor olmanın iş doyumlarını artırdığını ifade etmişlerdir. Zümrenin olmaması ve okulun en yüksek amiri olmak okul müdürü olarak iş doyumunu artırmaktadır. Katılımcıların görüşleri kendi ifadeleriyle aşağıdaki gibidir.

“Hocam, öğretmen gibi zümren yok. Kendi başına ve okulun en yüksek idari amirisin...” (Y2)

“Okulla ilgili kurum içinde bir karar alacaksam kimseye danışmama gerek kalmadan karar alabiliyorum. Kimseye bir şey danışmama gerek kalmadan karar sürecini ilerletiyorum...” (Y1)

Başarılı öğrenciler

Başarılı öğrenciler alt teması altında en fazla akademik başarısı yüksek öğrencilerin varlığı koduna vurgu yapılmıştır. Daha sonra, yetenekli öğrencilerin varlığı kodu izlemiştir. Sosyal faaliyetlerdeki başarı da bu alt temada ortaya çıkan kodlardandır. İlgili kod ve doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

Akademik başarısı yüksek öğrencilerin varlığı

Araştırmaya katılan okul müdürleri okul içerisinde akademik başarısı yüksek öğrencilerin varlığının iş doyumlarını artırdığını ifade etmişlerdir. Akademik başarı ve genel değerlendirme sınavlarındaki öğrenci başarısı iş doyumunu artıran bir etmendir. Katılımcıların görüşleri kendi ifadeleriyle aşağıdaki gibidir.

“Genel sınavlarda dereceye giren öğrencilerim de var. Hem benim için hem de öğretmeni için gurur duyduğumuz bir durum.” (Y12)

“Biz eğitimciler öğrencilerinin başarılarıyla gurur duyarız hocam.” (Y1)

Yetenekli öğrencilerin varlığı

Araştırmaya katılan okul müdürü kurum içerisinde yetenekli öğrencilerin iş doyumunu artırdığını ifade etmiştir. Sadece akademik başarı değil sosyal faaliyetlerdeki başarı da iş doyumunu olumlu etkileyen etmenlerdendir. Katılımcıların görüşleri kendi ifadeleriyle aşağıdaki gibidir.

“Hocam bu kurumda spor alanında çok yetenekli öğrencilerim var. Müsabakalarda insanın göğsünü kabartıyorlar.” (Y13)

Nitelikli öğretmen kadrosu

Nitelikli öğretmen kadrosu alt teması altında en fazla özverili çalışan öğretmenlerle çalışıyor olmak koduna vurguda bulunulmuştur. Bu kodu talepkâr öğretmenlerle çalışıyor olmak, görev ve sorumluluklarının bilincinde olan öğretmenlerin varlığı, olumlu iletişim becerisine sahip öğretmenlerin varlığı kodları izlemiştir. İlgili kod ve doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

Özverili çalışan öğretmenlerle çalışıyor olmak

Araştırmaya katılan okul müdürlerinin kurumlarında çalışkan bir öğretmen kadrosunun oluşu iş doyumlarını artırmaktadır. Ayrıca, veliler tarafından talep gören öğretmenlerinin varlığının iş doyumlarını artırdığını ifade etmişlerdir. Katılımcıların görüşleri kendi ifadeleriyle aşağıdaki gibidir.

“Herkesin kendi görev ve sorumlulukların bilincinde olması ve öğrencileri yetiştirmek için canla başla çalışan bir kadronun olması bir müdürün iş doyumunu olumlu yönde etkiler...” (Y9)

“...Bazı okullarda yaşanan çalışmayan öğretmen problemlerinin kendi okulunda olmamasından hoşnutum.” (Y6)

Olumlu iletişim becerisine sahip öğretmenlerin varlığı

Araştırmaya katılan okul müdürleri tüm paydaşlarla olumlu bir şekilde iletişim kuran ve kurduğu iletişim şekli ile kuruma problem çıkarmayan öğretmenlerin, iş doyumlarını artırdığını ifade etmişlerdir. Ayrıca veli ile kurulan iletişim biçimleri de okul müdürlerinin iş doyumunu artırmaktadır. Katılımcıların görüşleri kendi ifadeleriyle aşağıdaki gibidir.

“...Öğretmenlerin oluşu ve velileri ile kurdukları olumlu iletişim bir müdürün iş doyumunu kesinlikle olumlu etkiler.” (Y5)

“Velileri ile kurdukları güzel iletişim şekli ile okulu sıkıntıya uğratmayan öğretmenler de iş doyumunu olumlu etkiler hocam.” (Y7)

Talepkâr öğretmenlerle çalışıyor olmak

Araştırmaya katılan okul müdürleri okullarında öğrencileri için talepkâr olan öğretmenlerin hem iş doyumlarını artırdığını hem de kendilerini mesleki anlamda diri tuttuğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenin gayret ve işe dönüklüğü okul müdürlerinin iş doyumunu artırmaktadır. Katılımcıların görüşleri kendi ifadeleriyle aşağıdaki gibidir.

“Ayrıca ekibimin her alanda istekli oluşu ve bunu bana ifade etmesi iş doyumumu olumlu etkiler.” (Y9)

“Bazı öğretmenlerim var, sürekli idareden sınıflarıyla ilgili bazı şeyler istiyorlar. Diğer müdürlerin aksine bu durum beni mesleki olarak hem diri tutuyor hem de doyumumu artırıyor.” (Y6)

Görev ve sorumluluklarının bilincinde olan öğretmenlerin varlığı

Araştırmaya katılan okul müdürleri mevzuatta yazılı olan görevlerini yerine getirip sorumluluklarını bilen öğretmenlerin varlığının iş doyumlarını artırdığını ifade etmişlerdir. Okul müdürlerinin öğretmen iş doyumuna etkisi gibi öğretmenlerin de okul müdürlerinin iş doyumuna etkisine vurgu yapılmıştır. Katılımcıların görüşleri kendi ifadeleriyle aşağıdaki gibidir.

“Herkesin kendi görev ve sorumlulukların bilincinde olması ve öğrencileri yetiştirmek için canla başla çalışan bir kadronun olması bir müdürün iş doyumunu olumlu yönde etkiler.” (Y9)

“Nasıl ki görevini layıkıyla yapan müdür öğretmenin işinden aldığı doyumunu olumlu etkiliyorsa görevini layıkıyla yapan öğretmenin varlığı da müdürün işinden aldığı doyumunu olumlu etkiler.” (Y3)

İş Doyumunu Olumsuz Etkileyen Etmenlere İlişkin Bulgular

Katılımcılara yöneltilen “Müdürlük görevinizden aldığınız iş doyumunu olumsuz etkileyen etmenler nelerdir?” sorusuna vermiş oldukları yanıtlardan elde edilen bulgular Tablo3’te sunulmuştur.

Tablo 3

İş Doyumunu Olumsuz Etkileyen Etmenler

Tema	Alt tema	Kod	Katılımcı	
Müdürlerin İş Doyumunu Olumsuz Etkileyen Etmenler		Aniden planlanan toplantılar	Y14	
		Adaletsiz verilen ödüller	Y5, Y2, Y8, Y9, Y10, Y3, Y6, Y1	
	Üst Yönetimin Olumsuz Tutum, Davranış ve Uygulamaları		Haksız soruşturmaların açılması	Y2
			Merkezi projelere zorlanması	Y9
			Resmi yazı fazlalığı	Y8, Y9, Y10, Y3, Y6
			İçeriği yetersiz mesleki gelişimler	Y8, Y4
			Kariyer olanaklarının yetersizliği	Y9
			Değersizlik hissi yaşatılması	Y14, Y6, Y1
			Fazla çalışma saatleri	Y14, Y8, Y9, Y11, Y9

Tablo 3'ün devamı

	Görevde yükselme olanağının yetersizliği	Y14
Görev-Yetki ve Sorumluluk Dengesizliği	Sınırlı yetki	Y14, Y5, Y8, Y9
	Fazla sorumluluk	Y14, Y5, Y8, Y9, Y13, Y7
	Fazla görev	Y8, Y13
Bütçe Sorunu	Yetersiz ödenekler	Y8, Y9, Y13, Y4
	Yetersiz müdür maaşları	Y5, Y2, Y8, Y9, Y13, Y4, Y10, Y3, Y6, Y1
Velilerle Yaşanan Sorunlar	Velilerin okulu sahiplenmeme davranışı	Y5
	Toplumda öğretmenlik mesleğinin saygınlığını yitirmesi	Y9, Y13, Y11
	Velilerin çocuklarına olan ilgisiz tavırları	Y10
Öğretmenlerle Yaşanan Sorunlar	Mesleki bilgi ve becerisi eksik öğretmenlerin varlığı	Y5, Y4, Y3, Y6
	Paydaşlarla iletişim sorunu yaşayan öğretmenlerin varlığı	Y14, Y5, Y8, Y13, Y4, Y11
Okulların Fiziki Koşulları	Okul güvenliğinin olması gereken seviyede olmayışı	Y10, Y3, Y11, Y1
	Okulların fiziksel koşullarının yetersizliği	Y13, Y10, Y1

Tablo 3'te okul müdürlerinin iş doyumunu olumsuz etkileyen etmenlere ilişkin tema, alt tema ve kodlar yer almaktadır. Buna göre altı alt tema ve toplam 23 kod elde edilmiştir. Okul müdürlerinin iş doyumunu olumsuz etkileyen etmenlere ilişkin birinci alt tema, üst yönetimin olumsuz tutum, davranış ve uygulamaları ile ilgili iken ikinci alt tema, görev-yetki ve sorumluluk dengesizliği ile ilgilidir. Üçüncü alt tema bütçe sorunu, dördüncü alt tema velilerle yaşanan sorunlar, beşinci alt tema ise öğretmenlerle yaşanan sorunlar, altıncı alt tema ise okulların fiziki koşulları ile ilgilidir. Bu temaya ilişkin her bir alt temada, ilgili kodlara ilişkin katılımcı görüşlerinden bazılarını aşağıda yer verilmiştir.

Üst yönetimin olumsuz tutum, davranış ve uygulamaları

Üst yönetimin olumsuz tutum, davranış ve uygulamaları alt temasında 10 kod üretilmiştir. Bu kodlar içinde en fazla, adaletsiz verilen ödüller, resmi yazı fazlalığı, fazla çalışma saatleri, değersizlik hissi yaşatılması, içeriği yetersiz mesleki gelişimler kodlarına vurguda bulunulmuştur. İlgili kod ve doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

Aniden planlanan toplantılar

Araştırmaya katılan okul müdürü yapılacak olan toplantıların haberinin aniden verilmesinin iş doyumunu azalttığını ifade etmiştir. Bu da yapılan bireysel planları olumsuz etkilemektedir. Katılımcıların görüşleri kendi ifadeleriyle aşağıdaki gibidir.

“Toplantı olduğu zamanların haberini keşke daha önceden haber verseler. Bir iş planlıyoruz. Bir haber geliyor toplantı var. Bütün işlerimiz, planlarımız aksıyor.” (Y14)

Adaletsiz verilen ödüller

Üst yönetimin olumsuz tutum, davranış ve uygulamaları alt temasında en fazla kod, adaletsiz verilen ödüller alt temasında üretilmiştir. Okul müdürlerinin iş doyumlarını olumsuz etkileyen etmenlerin daha çok ödül sistemindeki adaletsiz anlayış olduğunu söylemek mümkündür. Konu ile ilgili olarak bazı katılımcılar ödüllerin performansa göre verilmediğini, en büyük adaletsizliğin ödül konusunda olduğunu, ödüllerin objektif olarak verilmediğini belirtmişlerdir. Kısaca, okul müdürlerinin iş doyumlarını artırmak için ödül sistemindeki adaletsizliğin giderilmesinin gerekliliği söylenebilir.

“Yöneticilik görevi yaptığım süre boyunca belki de en çok rahatsız olduğum konu ödül konusudur. En büyük adaletsizlik bu konuda. Etrafımda kendi asli vazifelerini başka kişilere para karşılığında yaptıran yöneticileri gördükçe kendi gösterdiğim çabayı görmeyen MEM üst yönetiminin kesinlikle ödüllendirme konusunda yüksek derecede adaletsiz olduğunu düşünüyorum.” (Y2)

“...Ama hiçbir çalışma gerçekleştirmeyen okul idarecilerinin ödül aldığını gördüm. Ödüllerin objektif olarak verildiğini düşünmüyorum.” (Y8)

Haksız soruşturmaların açılması

Araştırmaya katılan okul müdürü haksız yere açılan soruşturmaların iş doyumunu azalttığını ifade etmiştir. Ayrıca, bu soruşturmalarda haksızlığa uğramak diğer bir sorun olarak ifade edilmiştir. Katılımcıların görüşleri kendi ifadeleriyle aşağıdaki gibidir.

“...Haksız soruşturmaların açılması, işini doğru yapanların görülmemesi iş doyumumu olumsuz etkileyen etmenlerden diye sıralayabilirim.” (Y2)

Merkezi projelere zorlanması

Araştırmaya katılan bir okul müdürü dayatma ile yaptırılan bakanlıktan gelen projelerin iş doyumunu azalttığını ifade etmiştir. Bu projelerin dayatma yoluyla olması iş doyumunu olumsuz etkilemektedir. Katılımcıların görüşleri kendi ifadeleriyle aşağıdaki gibidir.

“İş doyumumu olumsuz etkileyen etmenleri şu şekilde sıralayabilirim. Merkezi projeler ve dayatmalar...” (Y9)

Resmi yazı fazlalığı

Araştırmaya katılan okul müdürleri gelen resmi yazıların fazlalığının zamanlarını boş yere harcadığını ifade etmişlerdir. Bu yazı fazlalığını angarya olarak gördüklerini ifade edip iş doyumlarını azalttığını belirtmişlerdir. Katılımcıların görüşleri kendi ifadeleriyle aşağıdaki gibidir.

“...Gelen resmi yazıların fazlalığı sanıyorum iş doyumumu olumsuz etkileyen en çok etmenlerden...” (Y8)

“...Göstermelik yapılması istenen resmi yazılar ve bunların işlemleri...” (Y9)

İçeriği yetersiz mesleki eğitimler

Araştırmaya katılan okul müdürleri katılmak zorunda oldukları eğitimlerin mesleki gelişimlerine bir fayda sağlamadığını ve tam aksine bu eğitimlerin iş doyumlarını azalttığını ifade etmişlerdir. Bu eğitimlerde uzmanlığı olmayan kişilerden eğitim almak da bu eğitimlerin fayda sağlamasını engellemektedir. Katılımcıların görüşleri kendi ifadeleriyle aşağıdaki gibidir.

“...Ayrıca konu ile ilgili uzman kişilerin değil de başka bir okul müdürünün bizlere seminerler vermesi hem bize angarya olduğu hem de kendimizi çok da fazla geliştirmeyeceği kanaatindeyim.” (Y8)

“Mesleki gelişim için daha çok açılacak hizmet içi eğitimler ile yetiniyoruz. Hatta bunların bile her istediğimizi alamıyoruz. Mahalli eğitimler olsa bile merkeze bağlı eğitimlere çoğu zaman katılamıyoruz.” (Y4)

Kariyer olanaklarının yetersizliği

Araştırmaya katılan okul müdürü yaptıkları mesleğin kariyer basamaklarının olmayışının iş doyumunu azalttığını ifade etmiştir. Ayrıca, mesleğin devamının olmaması yani ne zaman görevden el çektirileceğinin bilinmemesi de iş doyumunu olumsuz etkilemektedir. Katılımcıların görüşleri kendi ifadeleriyle aşağıdaki gibidir.

“Bu görevde kendimizi geliştirme olasılığı çok fazla bulunmamaktadır. Bunun sebebi devamlılığı olmayan bir görev konumunda olmasıdır. İdari hizmetler kadrosunda bulunmayan bu konuma göre asıl olan öğretmenlik anlayışıdır. Ayrıca iş yükünün çok olması sebebiyle mesleki gelişimini sağlama konusunda seminerlere de katılmada tereddüt yaşamaktayız.” (Y9)

Değersizlik hissi yaşatılması

Araştırmaya katılan okul müdürleri üst yönetim tarafından değersiz hissettirildiği durumlarda işlerinden aldıkları doyumun azaldığı yönünde ifadelerde bulunmuşlardır. Toplantılarda gurur kırıcı konuşmalar ve objektif olmayan kriterlerle atanmak da iş doyumunu olumsuz etkilemektedir. Katılımcıların görüşleri kendi ifadeleriyle aşağıdaki gibidir.

“Milli Eğitim’deki yöneticilerimiz diğer müdürlerin içinde bizlerin gururunu kırıcı konuşabiliyorlar...” (Y6)

“Okul müdürleri objektif olmayan kriterlerle atanıyorlar. Sonra da üst yönetim istediği gibi davranıyor. Bu durumdan hiç mutlu değilim.” (Y1)

Fazla çalışma saatleri

Araştırmaya katılan okul müdürleri belirli bir mesai dilimine bağlı kalmayıp, okul işlerini bitirmek amacıyla fazla mesai yaptıklarında iş doyumlarının azaldığını belirtmişlerdir. Çalışma saatlerinin fazlalığı ve belirsizliği iş doyumunu azaltmaktadır. Katılımcıların görüşleri kendi ifadeleriyle aşağıdaki gibidir.

“Hem çalışma saatlerimiz çok uzun hem de bazen hafta sonları tadilat işleri içinde ekstra bir ücret almadan mesai yapmak durumunda kalıyoruz.” (Y8)

“Öğrenciler okuldayken bazı tamir işlerini yaptırıyoruz. E haliyle herhangi bir ek ders almadan fazla çalışmak zorunda olduğumuz zamanlar da oluyor.” (Y11)

Görevde yükselme olanaklarının yetersizliği

Araştırmaya katılan okul müdürü görevinde yükselme olanaklarının olmayışını iş doyumunu azaltan bir etken olarak ifade etmiştir. Katılımcının görüşü kendi ifadesiyle aşağıdaki gibidir.

“Görevde yükselme olanaklarımız maalesef yetersiz.” (Y9)

Görev-yetki ve sorumluluk dengesizliği

Görev-yetki ve sorumluluk dengesizliğinde üç kod üretilmiştir. Bu kodlar sınırlı yetki, fazla sorumluluk ve fazla görev kodlarıdır. İlgili kod ve doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

Sınırlı yetki

Araştırmaya katılan okul müdürleri yetkilerinin sınırlı olduğunu ve bu sebepten bazı durumlarda inisiyatif kullanamadıklarını ifade etmişlerdir. Verilen yetki ile okulu yönetmekte zorlandıklarını ve bu durumun iş doyumlarını azalttığı yönünde görüş belirtmişlerdir. Katılımcıların görüşleri kendi ifadeleriyle aşağıdaki gibidir.

“Burada size öncelikle şundan bahsedebilirim. Müdürlük görevimiz dışında çok fazla angarya işimiz var. Sorumluluğumuz bir hayli fazla fakat yetkimiz sınırlı...” (Y14)

“...Yetki ve sorumluluklarımız aynı düzeyde değil maalesef. Üstümüzde birçok sorumluluk var. Az yetki çok sorumluluk ile okul yönetmeye çalışıyoruz.” (Y5)

Fazla sorumluluk

Araştırmaya katılan okul müdürleri üzerlerinde olan sorumlulukların fazla olması sonucu iş doyumlarının azaldığını ifade etmişlerdir. Fazla sorumluluğun oluşu fakat yetkinin olmayışı iş doyumunu azaltmaktadır. Katılımcıların görüşleri kendi ifadeleriyle aşağıdaki gibidir.

“...Tepemizde onlarca iş yığını var. Birçok sorumluluğumuz var...” (Y13)

“Sorumluluk-yetki çatışması yaşıyoruz çalışırken, yeterince inisiyatif alamıyoruz.” (Y7)

Fazla görev

Araştırmaya katılan okul müdürleri üstlerindeki iş yükünün fazla olması sebebi ile iş doyumlarının azaldığını ifade etmişlerdir. Bu işlerden bir kısmının mevzuatta tanımlanan işlerden olmayışı da iş doyumunu azaltmaktadır. Katılımcıların görüşleri kendi ifadeleriyle aşağıdaki gibidir.

“Mevzuatta sınırları çizilen ya da çizilmeyen görevlerimiz bir hayli fazla.” (Y8)

“...Tepemizde onlarca iş yığını var.” (Y13)

Bütçe sorunu

Bütçe sorunu alt temasında iki kod üretilmiştir. Bu kodlar yetersiz müdür maaşları ve yetersiz ödenekler olarak tespit edilmiştir. İlgili kod ve doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

Yetersiz ödenekler

Araştırmaya katılan okul müdürleri okullarına gelen ödeneklerin yetersiz olduğunu, kaynak yaratmakta güçlük çektiklerini ifade etmişlerdir. Ek kaynakların da gelmeyişi ile iş doyumlarının azaldığını ifade etmişlerdir. Katılımcıların görüşleri kendi ifadeleriyle aşağıdaki gibidir.

“Okullarımızda bütçe sıkıntısı var hocam. Biz Spor Lisesi olduğumuz için toplarımız ve diğer materyallerimiz pahalı. Alıyoruz kısa süre sonra deforme oluyor. Ek kaynak istiyoruz oda olmuyor. Sonra gel de yaptığın işten doyum al.” (Y13)

“...Bir de bütçe problemimiz var tabii. Kaynaklarımız kısıtlı. Harcamalar dağ gibi. Ne yapacağız düşünüp duruyoruz bazen...” (Y4)

Yetersiz müdür maaşları

Katılımcıların çoğu bütçe sorunu alt temasında yetersiz müdür maaşlarından bahsetmişlerdir. Konu ile ilgili olarak bazı katılımcılar aldıkları maaşın doyuma ulaştırmadığını, öğretmenliğin para için yapılacak bir meslek olmadığını, öğretmenden düşük maaş aldıklarını, aldıkları maaşa baktıklarında işlerinden doyumlarının azaldığını ifade etmişlerdir. Katılımcıların görüşleri kendi ifadeleriyle aşağıdaki gibidir.

“Hocam öncelikle ücret. Tepemizde onlarca iş yığını var. Birçok sorumluluğumuz var. Aldığımız maaşa bakıyoruz gerçekten insanın yaptığı işten aldığı doyumunu azaltıyor...” (Y13)

“Ek dersi fazla olan öğretmenim benden fazla maaş alıyor hocam. Aldığımız maaş bakımından bu görevin cezbedici bir tarafı yok...” (Y10)

Velilerle yaşanan sorunlar

Velilerle yaşanan sorunlar alt temasında üç kod üretilmiştir. Bu kodlar, velilerin okulu sahiplenmeme davranışı, toplumda öğretmenlik mesleğinin saygınlığını yitirmesi, velilerin çocuklarına olan ilgisiz tavırları olarak belirlenmiştir. İlgili kod ve doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

Velilerin okulu sahiplenmeme davranışı

Araştırmaya katılan bir okul müdürü bazı velilerin okulu sahiplenmeyişinin, bazı velilerin ise maddi ve manevi imkânı olmasına rağmen okul için bir şeyler yapmayışlarının iş doyumlarını azalttığını belirtmiştir. Maddi ve manevi destek görmemek iş doyumunu azaltmaktadır. Katılımcıların görüşleri kendi ifadeleriyle aşağıdaki gibidir.

“...Bazı velilerimiz var. Okul onların okulu sonuçta. Okul için bir şeyler rica etmeye gidiyoruz. Okulu hiç sahiplenmiyorlar. Maddi ve manevi imkânları var ama okul için hiç harekete geçmiyorlar...” (Y5)

Toplumda öğretmenlik mesleğinin saygınlığını yitirmesi

Araştırmaya katılan okul müdürleri, velilerle yaşanan sorunlar alt temasında, toplumda öğretmenlik mesleğinin saygınlığını yitirdiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Esasında öğretmenlik mesleğinin yıllar geçtikçe saygınlığının azaldığı hatta bazı katılımcılar mesleki saygınlıklarının tamamen bittiği yönünde görüş belirtmişlerdir. Katılımcıların görüşleri kendi ifadeleriyle aşağıdaki gibidir.

“Müdürlük görevinin toplumsal statüsü giderek azalıyor, öğretmenlik de giderek itibarsızlaşıyor hocam.” (Y9)

“Yaptığımız görevin toplumsal anlamda hiçbir saygınlığı kalmadı sayın hocam. Her geçen gün mevcut saygınlığın azaldığının farkındasınızdır siz de.” (Y13)

Velilerin çocuklarına olan ilgisiz tavırları

Araştırmaya katılan bir okul müdürü, velilerin çocuklarına karşı olan umursamaz tavrının iş doyumunu azalttığı yönünde görüş belirtmiştir. Buna karşın öğretmenlerin üstün çabasının görülmemesi de iş doyumunu azaltmaktadır. Katılımcıların görüşleri kendi ifadeleriyle aşağıdaki gibidir.

“Ben müdür olarak, öğretmenlerim eğitimi olarak bir çocuk için elinden geleni yapıyor iken anne babasının umurunda değil hocam. Ne kadar acı değil mi?” (Y10)

Öğretmenlerle yaşanan sorunlar

Öğretmenlerle yaşanan sorunlar alt temasında iki kod üretilmiştir. Mesleki bilgi ve becerisi eksik öğretmenlerin varlığı, paydaşlarla iletişim sorunu yaşayan öğretmenlerin varlığı kodlarına vurgu yapılmıştır. Katılımcıların görüşleri kendi ifadeleriyle aşağıdaki gibidir.

Mesleki bilgi ve becerisi eksik öğretmenlerin varlığı

Araştırmaya katılan okul müdürleri, öğretmenlerin kendilerini mesleki anlamda yenilemediği, bilgi ve beceri açısından eksik oldukları yönünde görüş belirtmiştir. Öğretmenlerin öğrencileri için göstermeleri gereken çabayı angarya olarak görmelerinin iş doyumlarını azalttığını ifade etmişlerdir. Katılımcıların görüşleri kendi ifadeleriyle aşağıdaki gibidir.

“Hala lisansta gördüğü derslerle eğitim veren öğretmenlerimiz var. Mesleklerinde köreliyorlar. Çok acı.” (Y3)

“... Bir de çalıştıramadığım çok affedersiniz okulun fosil grubu diye tabir ettiğim bir öğretmen grubu var. Onları çalıştırmak o kadar zor ki...” (Y6)

Paydaşlarla iletişim sorunu yaşayan öğretmenlerin varlığı

Öğretmenlerle yaşanan sorunlar alt temasında en fazla paydaşlarıyla iletişim sorunu yaşayan öğretmenlerin varlığına dair görüş bildirilmiştir. Öğretmenlerin müdürlerine karşı rahatlıkla istediği cümleleri söyleyebildiği, öğretmenin müdürün arkasından konuştuğu ve veliler ile iletişim kurmak istemeyen öğretmenlerin varlığının iş doyumlarını azalttığı yönünde görüşler dile getirilmiştir. Katılımcıların görüşleri kendi ifadeleriyle aşağıdaki gibidir.

“Fakat bazen öğretmen arkadaşarımdan, bulunduğu ortamda mutlu olmayanlar var. Onların mutsuzlukları ile uğraşmak beni fazla yoruyor...” (Y8)

“Kalabalık bir kadın grubuyla çalışıyorum hocam, sürekli bir kaos var okulda. Ara ara yanıma geliyorlar geneli bir başka kadın öğretmen arkadaşı ile olan problemlerinden bahsediyor. Gerek yok ki enerjimizi böyle şeylerle tüketmeye.” (Y13)

Okulların fiziki koşulları

Okulların fiziki koşulları alt temasında iki kod üretilmiştir. Okul güvenliğinin olması gereken seviyede olmayışı, okulların fiziksel koşullarının yetersizliği kodlarına vurgu yapılmıştır. İlgili kod ve doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

Okul güvenliğinin olması gereken seviyede olmayışı

Katılımcıların çoğu okulun fiziki koşulları alt temasında, okul güvenliğinin olması gereken seviyede olmayışına dair görüş bildirmişlerdir. Okullarındaki güvenlik personeli eksikliği, okullarının bulunduğu çevrenin güvenli bir ortamda olmayışı ifade edilmiş ve bu etmenlerin iş doyumlarını azalttığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Katılımcıların görüşleri kendi ifadeleriyle aşağıdaki gibidir.

“...Okulumuzun bulunduğu muhit çok tekin değil hocam. Siz de görüyorsunuz. Okulun donanımlarına zarar veriyorlar. Birçok masraf doğuyor sonra bize...” (Y3)

“Okuldaki güvenlik personeli yeterli değil. İki çıkış kapısı var ama şu anda birinin ücretini karşılayabiliyoruz. Mecburi olarak bir güvenlik zafiyeti doğuyor. Giriş ve çıkış saatlerinde stres basıyor beni...” (Y11)

Okulların fiziksel koşullarının yetersizliği

Araştırmaya katılan okul müdürleri, fiziksel şartların iyi olmadığını, donanımsal açıdan yetersiz olduklarını ifade etmişlerdir. Fiziksel şartları sürekli iyileştirmeye çalışmak da iş doyumunu azaltmaktadır. Katılımcıların görüşleri kendi ifadeleriyle aşağıdaki gibidir.

“Donanım açısından maalesef olması gereken seviyede değiliz. Sürekli şartları iyileştiremeye çalıştığımız da beni yoruyor.” (Y13)

“Kantinimiz yetersiz, yemekhanemiz yok hocam. Tam güne geçtiğimizden bu yana hem öğrenciler hem de öğretmenler beslenme konusunda sorun yaşıyorlar.” (Y10)

İş Doyumunu Olumsuz Etkileyen Etmenlerle Baş Etmeye İlişkin Bulgular

Katılımcıların “İş doyumunuzu olumsuz etkileyen etmenlerle nasıl baş ediyorsunuz?” sorusuna vermiş oldukları yanıtlardan elde edilen bulgular Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4

İş Doyumunu Olumsuz Etkileyen Etmenlerle Baş Etme Yolları

Tema	Alt tema	Kod	Katılımcı
İş Doyumunu Azaltan Etmenlerle Baş Etme Yolları	Bireysel yöntemler	Bahçecilik işleri	Y10
		Kendiyle yüzleşme	Y14, Y5, Y2, Y9, Y10, Y6, Y7, Y1
		Stratejik davranma	Y14, Y5, Y2, Y13, Y4, Y7
		Lisansüstü eğitim alma	Y13, Y11
		Hizmet içi eğitimlere katılma	Y13, Y4
		Sosyal faaliyetlere katılma	Y14, Y3
		Başka müdürlerin tecrübelerinden faydalanma	Y8, Y12

Tablo 4’te okul müdürlerinin iş doyumunu olumsuz etkileyen etmenlerle nasıl baş ettiklerine ilişkin tema ve kodlar yer almaktadır. Buna göre 7 kod elde edilmiştir. Okul müdürleri en fazla kendiyle yüzleşme (f=8) koduna vurguda bulunmuşlardır. Bunu bahçecilik işleri (f=1), stratejik davranma (f=6), lisansüstü eğitim alma (f=2), hizmet içi eğitimlere katılma (f=2), sosyal faaliyetlere katılma (f=2), başka müdürlerin tecrübelerinden faydalanma (f=2) kodları izlemiştir. Bu temaya ilişkin kodlar, katılımcı görüşlerinden bazılarıyla aşağıda desteklenmiştir.

Bireysel yöntemler

Bireysel yöntemler alt teması altında yedi kod ortaya çıkmıştır. Araştırmaya katılan katılımcılardan sekiz katılımcı iş doyumlarını azaltan etmenlerle baş etme yollarında kendisiyle yüzleştiklerini, altı katılımcı ise stratejik davrandığı yönünde görüş belirtmiştir. İki katılımcı lisansüstü eğitim aldığını, iki katılımcı hizmet içi eğitimlere katıldığını, iki katılımcı sosyal faaliyetlere katıldığını, iki katılımcı başka müdürlerin tecrübelerinden faydalandığını ve bir katılımcı ise bahçecilik işleriyle uğraştığı yönünde görüş belirtmiştir. İlgili kod ve doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

Bahçecilik işleri

Araştırmaya katılan bir okul müdürü iş doyumunu azaltan etmenlerle baş etme yolu olarak bahçecilik işleri yaptığını ifade etmiştir. Zihni dağıtan bir yöntem olarak bahçe işleri ile ilgilenilmektedir. Katılımcıların görüşleri kendi ifadeleriyle aşağıdaki gibidir.

“Kendimi bahçemde işlerle uğraşmaya veririm. Sonra da kendimce çözüm yolları bulmaya çalışırım. Eğer çözebiliyorsam çözerim yoksa zihnimi dağıtmaya çalışırım.” (Y10)

Kendiyle yüzleşme

Araştırmaya katılan okul müdürleri iş doyumunu azaltan etmenlerle iç dünyasına çekilip, kendilerini sorgulayarak ve mevcut sorunu ortadan kaldırarak baş ettikleri yönünde görüş belirtmişlerdir. Okul müdürleri problemlerini kendileriyle yüzleşerek çözmeye çalışmaktadır. Katılımcıların görüşleri kendi ifadeleriyle aşağıdaki gibidir.

“Çoğu zaman o tarz problemleri kimseyle konuşmadan içimde çözmeye çalışırım.” (Y10)

“Gerçekten bir öz eleştiri yaparım hocam, belki hata gerçekten bende, en azından ortada bir yanlış anlaşılma olsa bile kendimle olan bu konuşma beni rahatlatıyor.” (Y1)

Stratejik davranma

Bazı katılımcılar iş doyumlarını olumsuz etkileyen etmenlerle kimseyle konuşmadan iç dünyasında çözüme kavuşturmaya çalıştıklarını, sabrettiklerini, kendilerine zaman vererek ve kendi kendine düşünerek baş ettiklerini söylemişlerdir. Bazı katılımcılar ise eğitime katılarak ve sosyalleşerek iş doyumlarını olumsuz etkileyen etmenlerle baş ettiklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların görüşleri kendi ifadeleriyle aşağıdaki gibidir.

“...Ben her olumsuz durumun üstesinden gelecek yeterliğe sahip görüyorum kendimi. Ama stratejik davranmak gerektiğini düşünüyorum. Yoksa ki hallolmayacak problem yoktur sayın hocam.” (Y13)

“Gereken zamanda gereken hamleler yapmaya çalışıyorum hocam. Sorunum üst yönetimden kaynaklı ise farklı konuşur, öğretmenimden kaynaklı ise farklı konuşurum. Ama muhakkak konuşurum” (Y7)

Lisansüstü eğitim alma

Araştırmaya katılan okul müdürleri, mesleki anlamda deforme olmamak için lisansüstü eğitim aldıklarını ve bu eğitim ile iş doyumunu azaltan etmenlerle baş ettiklerini belirtmişlerdir. Yüksek lisans yapmak ve mesleki anlamda yenilenmek bir baş etme yöntemi olarak kullanılmaktadır. Katılımcıların görüşleri kendi ifadeleriyle aşağıdaki gibidir.

“Körelidiğimi hissediyorum, daha diri durmak adına yüksek lisansa başladım hocam.” (Y13)

“İnsanın belirli bir yaştan sonra bazı bilgileri öğrenmesi çok keyifli hocam. Bu anlamda yüksek lisans bana çok iyi geldi.” (Y11)

Hizmet içi eğitimlere katılma

Araştırmaya katılan okul müdürleri, iş doyumlarını azaltan etmenlerle katıldıkları hizmet içi eğitimler aracılığıyla baş ettikleri yönünde görüş belirtmişlerdir. Katılımcıların görüşleri kendi ifadeleriyle aşağıdaki gibidir.

“ÖBA’da çok güzel eğitimler var hocam. Vakit buldukça muhakkak o eğitimlere katılıyorum.” (Y13)

“Mahalli ya da merkezi hiç fark etmez, bu eğitimler kırılan şevkimi bir parça olsun yerine getiriyor.” (Y4)

Sosyal faaliyetlere katılma

Araştırmaya katılan okul müdürleri, iş doyumlarını azaltan etmenlerle baş etme yolu olarak konser ve tiyatro gibi sosyal aktivitelere katıldıklarını ifade etmişlerdir. Okul müdürlerinden bazıları okuldaki iş doyumunu azaltan nedenlere okul dışı ortamlarda çözüm bulmaktadır. Katılımcıların görüşleri kendi ifadeleriyle aşağıdaki gibidir.

“Olumsuzluklarla baş edebilmek adına Düzce’ye gelen konser ve tiyatroları muhakkak takip eder, motivasyonumu artırmaya çalışırım.” (Y14)

“Hafta sonları muhakkak deşarj olabileceğim ortamlara girerim. Gezmek bana iyi geliyor. Arkadaşlarımızla muhakkak bir organizasyon yaparız.” (Y3)

Başka müdürlerin tecrübelerinden faydalanma

Araştırmaya katılan okul müdürleri deneyimli başka okul müdürlerinin tecrübelerinden faydalanarak iş doyumlarını azaltan etmenlerle baş ettikleri yönünde görüş belirtmişlerdir. Benzer sorunları yaşayan okul müdürleriyle istişare yapmak da bir baş etme yöntemi olarak kullanılmaktadır. Katılımcıların görüşleri kendi ifadeleriyle aşağıdaki gibidir.

“Benimle benzer durumları yaşayan okul müdürü büyüklerim var. Onlarla mevcut durumu paylaşıyorum. Onların deneyimleri işimi kolaylaştırıyor.” (Y8)

“Ailemde senelerce idarecilik yapmış büyüklerim mevcut. Mutlaka onlarla istişare yapar, sorunumu çözer ve sonrasında rahata kavuşurum.” (Y12)

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma okul müdürlerinin iş doyumlarını olumlu ve olumsuz etkileyen etmenleri tespit etmek ve nasıl baş ettiklerini ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın amacı bağlamında üç tema ve on altı tema elde edilmiştir. Alanyazında çalışanların iş doyumunu etkileyen faktörler örgütsel ve bireysel olmak üzere iki başlık altında ele alınmaktadır. İletişim, ödül (prim), örgüt kültürü, çalışanlar arası ilişkiler, kazanılan ücret örgütsel faktörlerden bazılarıdır. Çalışanın eğitimi, yaşı, cinsiyeti, evlilik durumu bireysel faktörlerden bazılarıdır. Çalışanların iş doyumunu kişisel ihtiyaçlar ya da fizyolojik faktörlere bağlı olarak değişebilmektedir. Bireysel faktörlerin örgütsel faktörlerden farkı, kişiden kişiye değişmesidir (akt. Annakkaya, 2022; Bayram, 2005; Lawler, 1973; Sezgin, 2010). Bu çalışma kapsamında ulaşılan sonuçları da örgütsel ve bireysel faktörler altında ele almak mümkündür. Araştırma kapsamında liderlik yapmanın ve insanlara daha fazla faydalı olabilmenin okul müdürlerinin iş doyumlarını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Alanyazında benzer sonuçlara ulaşan çalışmaların olduğu söylenebilir. Canlı ve Sindi (2021) okul müdürlerinin, insanlara faydalı oldukları için kendilerini hoşnut ettiğini; Köseoğlu (2017) ise okul müdürlerinin başkaları için bir şey yapabilme yoluyla işlerinden doyum aldıkları sonucuna ulaşmışlardır. Okul müdürlerinin işinden aldığı doyum etkileyen en önemli etkenlerinden birinin liderlik ya da yöneticilik yoluyla insanlara faydalı olmak olduğu görülmüştür. Bay-Dönertaş ve Dilbaz (2023) yaptıkları çalışmada, lise müdürlerinin mesleki iş doyumunu ile okul liderliği arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu, müdürlerin mesleki iş doyumunu algıları arttıkça okul liderliği davranış düzeylerinin de arttığı tespit edilmiştir. Ayrıca, müdürlük görevinin sağladığı statü yoluyla dezavantajlı bireylere fayda sağlamak ve onlara yardımcı olmak okul müdürlerinin iş doyumlarını artırmaktadır. Canlı ve Sindi'ye (2021) göre dezavantajlı bireylerle çalışmak okul müdürlerinin iş doyumlarını hem artırıp hem azaltabilirken bu çalışmada dezavantajlı bireylerle çalışmanın okul müdürlerinin iş doyumunu artırdığı tespit edilmiştir. Farklılığın nedeni olarak araştırmaya katılan okul müdürlerinin çalıştığı kurumun fiziki olanaklarının ve aile desteğinin ve diğer etmenlerin olumlu etkilerinden kaynaklanıyor olabilir.

Okul müdürlerinin iş doyumlarını artıran bir başka neden ise okulda başarılı öğrencilerin varlığıdır. Öğretmen-öğrenci ilişkileri basit bir kişiler arası ilişkiden daha fazlasıdır. Öğretmen-öğrenci ilişkileri öğretmen için bir motivasyon kaynağı olarak ele alınabilir. Yüksek öğretmen iş doyumuna giden tüm yollarda olumlu öğretmen-öğrenci ilişkileri yer alır. Ancak, öğretmenlerin öğrencilerin iyi olma haliyle ilgilenmesi, öğrencilerin iyi olma haline bağlı olarak düşük iş tatmininin bir koşulu olabilir. Örneğin, öğrencilerin iyi olma halinin düşük olması, öğrencilerle yüksek düzeyde ilgilenen öğretmenler için bir stres faktörü olabilir ve öğretmenlerin iş tatminini düşürebilir (Kang, 2023). Benzer durumları okul müdürleri için de düşünmek mümkün olabilir. Çalışanların motivasyonu üzerinde iş doyumunun alışılmadık derecede büyük bir etkisi vardır. Motivasyon seviyesi ise üretkenlik ve dolayısıyla iş örgütlerinin performansı üzerinde etkilidir (Azırı, 2011). Akhan (2017), öğrencileriyle pozitif ilişkiler kurduğunda ve okulda başarılı öğrencilerin varlığında okul ikliminin olumlu etkilendiğini, sadece öğretmenlerin değil okulun tüm yöneticilerinin de iş doyumlarının arttığını belirlemiştir. Okul müdürlerinin amaçlarından biri, okulun başarısını artırmak olduğu için öğrenciler başarılı olduğunda, okul müdürleri onlara faydalı olduğunu görüp içsel bir haz yaşamaktadırlar (Canlı ve Sindi, 2019). Cebeci (2006) yaptığı nicel çalışmada, başarılı öğrencilerin varlığı ile okul müdürlerinin iş doyumunu arasında bir ilişki bulamamıştır. Bunun nedeni olarak çalışmanın nicel desende yürütülmüş olması gösterilebilir. Bununla birlikte, bu araştırmanın sonucu, yetenekli ve akademik başarısı yüksek öğrencilerin varlığının okul müdürlerinde içsel bir haz oluşturduğu, bu içsel hazzın da beraberinde iş doyumunu yükselttiği söylenebilir.

Katılımcılar, özverili çalışan ve olumlu iletişim becerisine sahip, talepkâr öğretmenlerin varlığının da iş doyumlarını artırdığını ifade etmişlerdir. Cebeci (2006) yaptığı çalışmada okul müdürlerinin okuldaki öğretmenler ile iyi ilişkiler içinde olması, okul müdürlerinin makamına değer verilerek konuşulması ve

kendilerine danışılması iş doyumlarını olumlu yönde etkilediğini tespit etmiştir. Baltacı (2017) yaptığı araştırmada okul müdürleri, öğretmenlerinin başarısını kendi başarısı gibi gördükleri için başarılı öğretmenlerin varlığının okul müdürlerinin iş doyumlarını artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Alanyazında, huzurlu bir örgütsel iklimde ve olumlu psikolojik bir ortamda çalışmanın, liderlerin iş doyumlarını artıran bir neden olduğu tespit edilmiştir (Tanış, 2020). Sonuç olarak, okulda olumlu bir iklimin olması, alan bilgisi yeterli ve kendini işine adanmış öğretmenlerin varlığı, okul müdürlerinin iş doyumunu artırması bakımından önemlidir. Ayrıca, kendini işine adayan, öğrencilerin başarılarıyla mutlu olan okul yöneticilerinin de iş doyumlarının yüksek olduğu görülmüştür.

Okul müdürünün iş doyumunu olumsuz etkileyen etmenlerden en çok vurgu yapılanı, yetersiz müdür maaşlarıdır. Alanyazın incelendiğinde elde edilen sonuçlar ile bu araştırmadan elde edilen sonuçların benzerlik gösterdiği görülmüştür. Canlı ve Sindi (2021) yaptığı çalışmada okul müdürlerinin çoğunun aldığı maaştan memnun olmadığını belirlemiştir. Cebeci (2006) yaptığı araştırmada okul müdürlerinin iş doyumlarını azaltan etmenlerin başında yaptıkları iş karşılığında aldıkları ücretin yetersizliği ve çalıştıkları kurumların fiziksel imkânlarının sınırlılığı olarak tespit etmiştir. Okul müdürlerinin aldıkları maaşların iyileştirilmesi, işlerine karşı olumlu duygular geliştirip iş doyumlarını artırmaktadır.

Okul müdürlerinin iş doyumlarını olumsuz etkileyen etmenlerin sınırlı yetki, fazla sorumluluk, adaletsiz verilen ödüller, resmi yazı fazlalığı, kariyer olanaklarının yetersizliği, velilerle yaşanan sorunlar olduğu tespit edilmiştir. Okul müdürlerinin iş doyumunu azaltan etmenler incelendiğinde çoğunun dışsal etmenlerden kaynaklandığı söylenebilir. Kubilay (2013), çalışana sınırlı yetki verilmesinin çalışanın iş doyumunu azalttığını ve işten ayrılmaya kadar varan bir dizi olumsuzluğa neden olduğunu belirtmiştir. Baltacı (2017), okul müdürlerine verilen yetkinin sınırlı olmasının kurum içinde çatışmaya sebep olabileceğini, üstlerinde psikolojik baskı oluşturacağı için iş doyumuna sebep olabileceğini ifade etmiştir. Alanyazın ve mevcut araştırma bulguları değerlendirildiğinde, okul müdürlerine verilecek olan yetki sınırlamasının ortadan kaldırıldığında, müdürlerin görevlerini yürütürken daha fazla doyum alabileceği söylenebilir.

Araştırmanın bir başka sonucu, adaletsiz verilen ödüller iş doyumlarını azaltmaktadır. Bazı okul müdürlerine göre, aldıkları ödüller yetersiz iken bazı okul müdürlerine göre verilen ödüller adaletsiz olarak nitelendirilmiştir. Başer ve Özel (2013) ödül alan okul müdürlerinin iş doyumlarının daha yüksek olduğunu belirlemesine rağmen bu araştırmada, bazı okul müdürlerinin ödül beklentisi olmadan işlerini yaptıkları; bazılarının ise adaletsiz verilen ödüller nedeniyle iş doyumlarının azaldığı belirlenmiştir. Cebeci (2006), yaptığı araştırmada okul müdürlerinin üst yönetimlerden değer görüp takdir edilme beklentilerinin olduğunu, aksi halde okul müdürlerinin iş doyumlarının azaldığını tespit etmiştir. Öğretmenlik mesleğine ilişkin yüksek ve olumlu toplumsal algılar, öğretmenlerde yüksek iş doyumunu sağlar (Kang, 2023). Bu bağlamda, okul müdürlerine verilen ödüller objektif kriterlere göre verilir ise okul müdürlerinin işlerinden aldıkları doyumun artacağı söylenebilir.

Bu araştırmada okul müdürlerinin iş doyumlarını azaltan başka etken ise gelen resmi yazıların fazlalığı olarak tespit edilmiştir. Okul müdürlerinin okullarda okul güvenliğinden resmi işlere kadar birçok görevi bulunmaktadır. Okul müdürlerinin zamanla üstlerindeki iş yükü artmakla beraber bu iş yükü onlarda aynı zamanda strese de neden olmaktadır (Canlı ve Sindi, 2019). Artan iş yükü, beraberinde iş stresini, iş stresi ise beraberinde iş doyumunu düşürmektedir (Acar, 2019). Woods ve diğerleri (2023) tarafından yapılan araştırmada, stres ve iş tatmini arasında negatif yönlü korelasyon olduğu tespit edilmiştir. Yani stres arttıkça iş doyumunu düşürmekte, stres azaldıkça iş doyumunu artmaktadır. Bu bulgular ışığında, resmi yazıların fazla olması okul müdürlerinin üstlerindeki iş yükünün artmasına neden olmakta ve beraberinde işlerinden aldıkları doyumun azalmasına neden olmaktadır.

Okul müdürlerinin görüşlerine göre kariyer olanaklarının yetersizliği iş doyumlarını azaltan bir başka etmendir. Bazı okul müdürleri kariyer olanaklarını yeterli görürken bazı okul müdürleri yetersizliğinden bahsetmişlerdir. Yetersiz olduğunu belirten okul müdürleri hizmet içi eğitimlerin uygun kişiler tarafından verilmediğini ve içeriğinin yeterli düzeyde olmadığını ifade etmişlerdir. Yükselme açısından iş doyumunu düşürdüğü yaşamalarının nedenlerini ise iş haricinde yeterli zamanlarının olmayışı ve okul müdürlüğünde herhangi bir kademelendirme basamaklarının olmayışı olarak ifade etmişlerdir. Alanyazına bakıldığında Köseoğlu (2017), okul müdürlerinin neredeyse yarısının mesleklerini yükselme açısından yetersiz bulmaları nedeni ile iş doyumunu düşürdüğü yaşamadıkları sonucuna ulaşmıştır.

Çalışanların yaptıkları işte yükselip, makam elde etmesi mesleklerinde doyuma ulaştıran bir etkidir (Kubilay, 2013). Okul müdürlerinin terfi etmelerine olanak sağlandığında sosyal statüsü de yükselebilir. Terfi, beraberinde maaşlarında iyileştirmeyi getirebilir. Kariyer olanakları geliştirildiğinde aynı zamanda içsel bir doyum yaşayabilirler. Tüm bunlar ışığında okul müdürlerinin iş doyumları artabilir.

Velilerle yaşanan sorunlar, okul müdürlerinin iş doyumunu azaltan başka bir etmendir. Okul müdürleri velilerin, çocuklarının eğitimlerinde rol almayışlarının ve toplumda öğretmenlik mesleğinin saygınlığını yitirmesinin iş doyumlarını azalttığını ifade etmişlerdir. Velilerin okul idaresi üzerinde psikolojik baskı kurması okul müdürlerinin iş doyumunu azaltır (Baltacı, 2017). Köseoğlu (2017), okul müdürlerinin iş doyumları seviyesinde velilerin büyük bir rolü olduğu sonucuna ulaşmıştır. Duyarlı, okulla iş birliği yapıp öğrencinin başarısına katkı sunan velilerin okul müdürlerinin iş doyumlarını artıracığı söylenebilir.

Okul müdürlerinin iş doyumunu olumsuz etkileyen başka bir neden, öğretmenlerle yaşanan sorunlardır. Araştırmaya katılan okul müdürleri güncel bilgileri takip etmeyen, kurum kültürüne yakışmayan davranışlarda bulunan ve mesleğini icra etmeyen öğretmenlerin varlığının iş doyumlarını azalttığını ifade etmişlerdir. Canlı ve Sindi (2021) sorumluluklarını yerine getirmeyen, içinde öğrenme isteği bulunmayan öğretmenlerin varlığının okul müdürlerinin iş doyumlarını azalttığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırma sonuçları ile alanyazın paralellik göstermektedir. Cebeci (2006), öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin okul müdürlerinin iş doyum düzeylerini etkilediğine dair vurguda bulunmuştur. Öğretmenlerin hangi davranışlarının okul müdürlerinin iş doyumlarını etkilediğine dair çıkarımda bulunmayışı çalışmasının nicel çalışma olmasından kaynaklanabilir.

Okul müdürlerinin görüşlerine göre okulların fiziki koşulları okul müdürlerinin iş doyumlarını azaltan bir başka etmendir. Okullarda yeterli güvenlik önlemlerinin olmayışı ve okulların fiziksel koşullarının yetersizliği iş doyumlarını azaltmaktadır. Alanyazında, okul müdürlerinin çalıştıkları kurumların fiziki şartlarının, işlerinden aldıkları doyumunu etkilediğini gösteren çalışmalara rastlamak mümkündür (Kubilay, 2013). Canlı ve Sindi (2021) okullardaki fiziki olanakların yetersizliğinin okul müdürlerinin iş doyumlarını azalttığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda fiziki şartların iyileştirilmesi okul müdürlerinin iş doyumlarını artırmak adına yapılacak bir eylem olarak önerilebilir. Elverişsiz fiziki ortamlar okul müdürlerinin görevlerini yerine getirirken daha mutsuz ve keyifsiz olmalarına neden olabilir.

Okul müdürlerinin, bahçecilik işleri ile ilgilenerek, kendileriyle yüzleşerek, stratejik davranarak, lisansüstü ve hizmet içi eğitimlere katılarak, sosyal faaliyetlere katılıp başka müdürlerin tecrübelerinden faydalanarak iş doyumlarını olumsuz etkileyen etmenlerle baş ettikleri anlaşılmıştır. Katılımcılar bahçe işleriyle uğraşarak mevcut problemi düşünmediklerini, aynı zamanda iç dünyalarına çekilip stratejik hamleler yaptıkları yönünde görüş belirtmişlerdir. Özmeye de (2020) buna benzer bir sonuca ulaşmıştır. Bireylerin çalıştıkları kurumlarda yaşadıkları olumsuz durumlar için bireysel stratejiler geliştirdiği tespit edilmiştir. Araştırmamızın bu bulgusu da bu sonucu destekler niteliktedir. Tüm bu sonuçlara dayanarak örgütler, iş doyumunu artırmak için çalışanlarına daha uygun maaş ve çalışma ortamı sağlamalı, çalışanlar için net bir kariyer gelişim yolu planlamalı, çalışanların çeşitliliğine karşı daha hoşgörülü olmalı, güç mesafesini kısaltmalı, çalışanlarla aktif olarak iletişim kurmalı ve ihtiyaçlarını dinlemelidir (Wang, 2024).

Araştırmada, okul müdürlerinin iş doyumlarını olumsuz etkileyen etmenlerle sosyal faaliyetlere katılarak baş ettikleri tespit edilmiştir. Bu sonuç alanyazında yer alan sonuçlarla paralellik göstermektedir. Baltacı (2017) yaptığı araştırmada okullarda sosyal faaliyetler düzenlemenin ve bireylerin nitelikli zaman geçirmesinin (tiyatro, dergi, konser vb.) iş stresini azalttığı gibi beraberinde bireylerin iş doyumunu artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Balcı (2019), okullarda kurulacak olan sosyal tesislerin okul müdürlerinin iş doyumlarını artırabileceğini ifade etmiştir. Gerek bu çalışmada gerekse alanyazındaki çalışmalarda, okul içi ve dışı sosyal faaliyetlerin okul müdürlerinin iş doyumlarını azaltan etmenlerle baş etmesinde olumlu rolü olduğu söylenebilir.

Öneriler

Bu araştırmada okul müdürlerinin iş doyumunu olumlu ve olumsuz etkileyen faktörler araştırılmıştır. Okul müdürlerinin iş doyumunu olumlu etkileyen faktörlere ilişkin sonuçlar, okul müdürünün kendisi ile ilgili, başarılı öğrenciler ve nitelikli öğretmenler ile ilgili olmak üzere üç ana başlık altında toplanabilir. Okul müdürlerinin iş doyumunu olumlu etkileyen politikaların geliştirilmesi önerilebilir.

Okul müdürlerinin iş doyumunu olumsuz etkileyen faktörlerle ilgili olarak öne çıkan gerekliliğin, hizmet içi eğitimlere olan ihtiyaç olduğu söylenebilir. Okul müdürlerinin iş doyumunu olumsuz etkileyen etmenlerin başında yetersiz müdür maaşları gelmektedir. Müdürlerin motivasyonunu ve iş doyumunu artıracak tatmin edici ücret politikaları izlenmelidir. Sınırlı yetki, fazla sorumluluk, adaletsiz verilen ödüller, resmi yazı fazlalığı, kariyer olanaklarının yetersizliği, velilerle yaşanan sorunlar iş doyumunu olumsuz etkilemektedir. Bu kapsamda, okul müdürlerine yüklenen iş yükü fazlalıklarını düşürecek ve eğitim öğretime liderlik yapabilecek fırsatlar verilebilir. Bunun için okul müdür yardımcılarının sayısı artırılabilir. Ayrıca, velilerle yaşanan sorunların bir kısmının velilerin bilinçsizliğinden kaynaklandığı düşünüldüğünde, velilerin, haklarını bilmek kadar sorumluluk ve yasaklar hakkında da farkındalıkları artırılabilir. Bunu sağlamanın bir yolu, velilerle yapılan toplantılardır. Diğer bir konu ise ödüllendirmelerdir. Ödül alanı memnun, almayanları mutsuz edecek bir ödüllendirme sistemi faydadan çok zarar verecekse bu sistem gözden geçirilmeli ve herkesin adalet duygusunu incitmeyecek ödüllendirme sistemi geliştirilmelidir. Son olarak, okul yöneticilerinin, okulun fiziki imkân ve şartlarını düzenleme ve iyileştirmeye sarf edeceği zaman en aza indirilebilir. Bunun için yeterli ödenek ve fiziki şartların yeterliliğini sağlamakla sorumlu müdür yardımcılarını devreye sokulabilir. Nitel desende ve Düzce ili sınırları içinde gerçekleştirilen bu çalışma, karma desen çalışmalarla ve farklı evren ve örneklerde gerçekleştirilerek sonuçlar karşılaştırılabilir.

Her iş ortamında her örgütsel ortamda iş doyumunu olumsuz etkileyen faktörlerle karşılaşmak mümkündür. Önemli olan bu faktörlerle baş etme yollarını bilmek ya da uygulayabilmektir. Bu nedenle, bu tema ile ilgili önerilecek en geçerli araç, eğitimlerdir. Sürekli eğitimler yoluyla okul müdürlerinin iş doyumunu olumsuz etkileyen faktörlerle nasıl baş etmeleri gerektiği konusu üzerinde durulabilir. Ayrıca çeşitli aralıklarla okul müdürlerini bir araya getiren toplantılarda, olumsuz faktörlerle baş etme stratejilerinden başarılı olunanlar paylaşılabilir.

Yazar Katkı Oranı

Birinci yazar çalışmanın tüm aşamalarında aktif rol almıştır. İkinci yazar ise güvenilirlik, danışmanlık, kontrol ve revizyon konularında katkı sağlamıştır.

Çatışma Beyanı

Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışma durumu ya da ilişkisi bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- Acar, M. (2019). *Okul yöneticilerinin iş tatmini duygusal emek ve iş stresi arasındaki ilişki: Konya ili üzerine bir araştırma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Akbaş, M. A. (2016). *Özel eğitim okullarında yöneticilerin iş doyumunun incelenmesi İzmir Bölgesi uygulaması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Türk Hava Kurumu Üniversitesi.
- Akhan, B. (2017). *İlköğretim okullarında görev yapan okul müdürü ve öğretmenlerin iş doyumunu* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Akıncı, Z. (2002). Turizm sektöründe işgören iş tatminini etkileyen faktörler: Beş yıldızlı konaklama işletmelerinde bir uygulama. *Akdeniz İ.İ.B.F. Dergisi*, 4(1), 1-25.
- Altınkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2014). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 57-71. <https://doi.org/10.19126/suje.46033>
- Azırı, B. (2011). Job satisfaction: a literature review. *Management Research and Practice*, 3(4), 77-86.
- Annakkaya, E. E. (2022). *Lise öğretmenlerinin algılarına göre örgütsel destek ve psikolojik sermaye ile iş doyumunu arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Okan Üniversitesi.
- Aşık, N. A. (2010). Çalışanların iş doyumunu etkileyen bireysel ve örgütsel faktörler ile sonuçlarına ilişkin kavramsal bir değerlendirme. *Türk İdare Dergisi*, (467), 31-51.
- Azami, M. ve Akan, D. (2019). Öğretmenlerin iş doyum düzeyleri. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 3(2), 126-138.
- Baltacı, A. (2017). Okul müdürlerinin iş doyumları ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişki. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 49-76.
- Başer, M. ve Özel, A. (2013). İlköğretim okulu müdürlerinin iş doyum düzeyleri. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 47-62.
- Canlı, S. ve Sindi, Ş. (2021). Okul müdürlerinin iş doyumunu: Nitel bir çalışma. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(Armağan Sayısı), 69-88. <https://doi.org/10.18026/cbayarsos.637436>
- Cebeci, S. (2006). *Okul müdürlerinin iş doyum düzeyleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Beykent Üniversitesi.
- Çevik, N. ve Korkmaz, O. (2014). Türkiye'de yaşam doyumunu ile iş doyumunu arasındaki ilişkinin iki değişkenli sıralı probit model analizi. *Niğde Üniversitesi İİBF Dergisi*, 7(1), 126-145.
- Çiçek, H. ve Çoruk, A. (2017). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algıları ile İş doyumunu algıları arasındaki ilişki. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 75-761. <https://doi.org/10.14582/DUZGEF.1838>
- Dikmen, A. (1995). İş doyumunu ve yaşam doyumunu ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 50(3), 115-140. https://doi.org/10.1501/SBFder_0000001851
- Dziuba, S. T., Ingaldi, M., & Zhuravskaya, M. (2020). Employees' job satisfaction and their work performance as elements influencing work safety. *System Safety: Human-Technical Facility-Environment*, 2(1), 18-25.
- Bay-Dönertaş A., & Dibaz, E. (2023). The effects of professional job satisfaction on school leadership. *The Universal Academic Research Journal*, 5(3), 281-290.
- Şencan, H. ve Erkmén, T. (1994). Örgüt kültürünün iş doyumunu üzerindeki etkilerinin otomotiv sanayisinde faaliyet gösteren farklı büyüklükteki iki işletmede araştırılması. *İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Dergisi*, 23(2), 107- 125.
- Gökçe, F. ve Kahraman, P. (2010). Etkili okulun bileşenleri: Bursa ili örneği. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 173-206.

- Kang, W. (2023). Factors predicting teachers' job satisfaction in Korean secondary schools. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 13(3), 281-293.
- Kazak, E. (2021). Okul müdürlerinin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 4(2), 79-96. <https://doi.org/10.52848/ijls.936012>
- Kerim, Z. (2021). *Okul yöneticilerinin sergiledikleri takım liderliği davranışları ile öğretmenlerin iş doyumunu ve iş yaşam dengesi arasındaki ilişki* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Keser, A. (2007). İş doyumunu ve yaşam doyumunu ilişkisi: Otomotiv Sektöründe bir uygulama. *Kocaeli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Çalışma ve Toplum Dergisi*, 4(7), 77-96.
- Kılıç, Ö. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan okul müdürü ve öğretmenlerin iş doyumunu (Tokat İli örneği)* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Köseoğlu, S. (2017). *Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda çalışan idarecilerin iş tatminine yönelik bir uygulama* [Tezsiz yüksek lisans projesi]. Trakya Üniversitesi.
- Kubilay, S. (2013). *Eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin iş doyumunu ve yaşam doyumunu düzeylerinin incelenmesi (Niğde ili örneği)* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Erciyes Üniversitesi.
- Maden, E. (2010). *İş doyumunu ve yaşam doyumunu ilişkisi ve İstanbul devlet üniversite hastanelerinde çalışan ameliyathane hemşirelerine yönelik bir araştırma* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan, Çev.; 3. baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.
- More, D. (2023). Job satisfaction: concept and theories. *Journal of Emerging Technologies and Innovative Research (JETIR)*, 10(2), 733-738.
- Ölmez, A. Y. ve Arslanoğlu, A. (2023). Farklılıklarının yönetiminin iş doyumunu üzerine etkisinde informal iletişimin düzenleyici rolü. *Sağlık ve Sosyal Refah Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 54-72. <https://doi.org/10.55050/sarad.1193019>
- Özmete, E. ve Tahtacı, A. (2020). Sosyal çalışmacıların iş yaşamında stres yönetimi üzerine nitel değerlendirme. *Tıbbi Sosyal Hizmet Dergisi*, 15(1), 11-34. <https://doi.org/10.46218/tshd.850662>
- Öztürk, A. ve Güzelsoydan, S. (2001). Büyük mağazalarda çalışan personelin iş doyumunu üzerine Çukurova Bölgesinde bir araştırma. *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 1(2), 333-344.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. CA: Sage Publications.
- Taniş, A. (2020). *Çok kültürlü örgütlerde iş gören davranışları*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Tomrukçu, Ç. (2010). *Özel ve kamuya ait ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin yaşam ve iş doyumunu düzeyleri* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Tunacan, S. ve Çetin, C. (2009). Lise öğretmenlerinin iş doyumunu etkileyen faktörlerin tespitine ilişkin bir araştırma. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29(1), 155-172.
- Ültay, E., Akyurt, H. ve Ültay, N. (2021). Sosyal bilimlerde betimsel içerik analizi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(31), 188-201.
- Wang, Y. (2024). Factors affecting employees' job satisfaction: Organizational and individual levels. *SHS Web of Conferences* 181. 01037. <https://doi.org/10.1051/shsconf/202418101037>
- Wang, F., Pollock, K., & Hauseman, C. (2028). School principals' job satisfaction: The effects of work intensification. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, (185), 73-90.
- Woods, S., Sebastian, J., Herman, K. C., Huang, F. L., Reinke, W. M., & Thompson, A. M. (2023). The relationship between teacher stress and job satisfaction as moderated by coping. *Psychology in*

the Schools. 2237-2256. <https://doi.org/10.1002/pits.22857>

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma desenleri*. Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, E. ve Altınok, V. (2009). Okul yöneticilerinin yalnızlık ve yaşam doyum düzeylerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 59(59), 451-469.

Yuvka, A. ve Gül, İ. (2022). Sınıf öğretmenlerinin örgütsel destek algıları ile iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 61(1), 75-97.

Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Adanmışlık ve Tükenmişliklerinin Sınıf Yönetimi Becerilerine Etkisi*

Seher ACARBAŞ¹, Kasım KARAMAN²

Öz

Çalışmada, sınıf öğretmenlerinin mesleğe adanmışlıkları ve mesleki tükenmişliklerinin sınıf yönetimi becerilerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri, öğretmenlik mesleğine adanmışlıkları ve tükenmişlik düzeyleri değişkenlerinin demografik özelliklere göre farklılaşma durumu, değişkenler arası korelasyonel ilişki ve demografik özelliklerle diğer değişkenlerin öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine etkisi değerlendirilmiştir. Çalışmada örneklem grubu Kayseri ili merkez ilçelerinde görev yapan ve basit tesadüfi örneklem ile seçilen 358 sınıf öğretmeninden veri alınmıştır. Çalışmada veri toplamak amacıyla örneklem grubunun demografik özelliklerini içeren “Kişisel Bilgi Formu”, sınıf yönetimi becerilerinin düzeyini belirlemek üzere geliştirilen “Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği”, öğretmenlerin tükenmişlik düzeyini belirlemeye yönelik “Maslach Tükenmişlik Ölçeği” ve öğretmenlerin mesleğe adanmışlık düzeylerini belirlemeye yönelik “Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde SPSS 26 programından faydalanılmıştır. Araştırmada normal dağılım testi, Independent Sample T testi, One Way Anova, Korelasyon ve Regresyon testleri yapılmıştır. Çalışma bulgularına göre, sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkeni ile sınıf yönetimi becerileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamışken, yaş değişkenine göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Belirlenen yaş gruplarından, 31-40 yaş aralığındaki örneklem grubunun diğer yaş grubundaki öğretmenlere göre sınıf yönetim becerilerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyete göre bakıldığında kadın öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin erkek öğretmenlerden anlamlı derecede farklılaştığı görülmüştür. Çalışılan okulun bulunduğu yer değişkenine göre sınıf yönetim becerilerinin alt boyutlarında, motivasyon dışında, anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Diğer taraftan mesleki adanmışlığın sınıf yönetim becerilerini pozitif yönde, mesleki tükenmişliğin ise negatif yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sınıf yönetimi, mesleki adanmışlık, mesleki tükenmişlik

Araştırma Makalesi

Gönderim: 23.08.2024

Kabul: 20.09.2024

Yayımlanma: 30.09.2024

Sorumlu Yazar:

Seher Acarbaş



Screened by



Önerilen Atıf (Suggested Citation):

Acarbaş, S. ve Karaman, K. (2024). Sınıf öğretmenlerinin mesleki adanmışlık ve tükenmişliklerinin sınıf yönetimi becerilerine etkisi. *Öğretmen Eğitimi ve Öğretim*, 5(2), 77-93. <https://doi.org/10.55661/jnate.1537813>

* Bu çalışma ikinci yazarın danışmanlığında birinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

¹ Erciyes Üniversitesi, seheracarbas38@gmail.com, ORCID: 0009-0000-0865-3258

² Erciyes Üniversitesi, kasimkaraman@erciyes.edu.tr, ORCID: 0000-0003-0343-8502

The Effect of Classroom Teachers Professional Commitment and Burnout on Their Classroom Management Skills*

Seher ACARBAŞ¹, Kasım KARAMAN²

Abstract

In this study, it was aimed to examine the effect of classroom teachers' commitment to the teaching profession and professional burnout on their classroom management skills. In this context, the differentiation status of classroom management skills, commitment to teaching profession and burnout levels of classroom teachers according to demographic characteristics, correlational relationship between variables and the effect of demographic characteristics and other variables on classroom management skills of teachers were evaluated. The sample group of the study consisted of 358 classroom teachers working in the central districts of Kayseri province and selected by simple random sampling. "Personal Information Form" including the demographic characteristics of the classroom teachers, 'Classroom Management Skills Scale' developed to determine the level of classroom management skills, 'Maslach Burnout Scale' to determine the burnout level of teachers and 'Dedication to Teaching Profession Scale' to determine the level of teachers' dedication to the profession were used as data collection tools. SPSS 26 program was used for data analysis. Normal distribution test, Independent Sample T test, One Way Anova, Correlation and Regression tests were conducted. According to the findings of the study, while there was no significant difference between the professional seniority variable and classroom management skills of classroom teachers, significant differences were found according to the age variable. Teachers between the ages of 31-40 were found to have higher classroom management skills than teachers in other age groups. According to gender, it was seen that the classroom management skills of female teachers differed significantly from male teachers. No significant difference was found in the sub-dimensions of classroom management skills according to the location of the school, except for motivation. On the other hand, it was concluded that professional commitment affects classroom management skills positively, while professional burnout affects them negatively.

Keywords: Classroom management, professional dedication, professional burnout.

Research Article

Received: 23.08.2024

Accepted: 20.09.2024

Published: 30.09.2024

Corresponding Author:

Seher Acarbaş



Screened by



* This study was produced from the first author's master's thesis under the supervision of the second author.

¹ Erciyes University, seheracarbas38@gmail.com, ORCID: 0009-0000-0865-3258

² Erciyes University, kasimkaraman@erciyes.edu.tr, ORCID: 0000-0003-0343-8502

Giriş

Eğitim, toplumsal yapıyı oluşturan temel kurumlardan biridir. Her toplum, diğer kurumlarla da ilişkili olarak, kendine özgü bir eğitim sistemi oluşturur. Türkiye’de eğitim sistemi yapısal olarak temel eğitim, ortaöğretim ve yükseköğretim olmak üzere iç içe geçmiş, birbirini tamamlayan kademeli ve sistematik bir görünüm arz eder. Temel eğitim vatandaş olma bilinci, temel bilgi ve becerilerin kazandırılması, erdemlerin davranışa dönüştürülerek topluma yansıtılması aşamasıdır. Bu aşamanın mimarları da sınıf öğretmenleridir (Genç, 2005). Sınıf öğretmeni; çocukların bilişsel, psikososyal gelişiminin en önemli döneminde bireyin kendisine ve çevresine karşı bakış açısının çerçevesini oluşturan, bireyi yaratıcılık, araştırmacılık, analitik düşünebilme, yeteneklerinin farkına varabilme gibi yetileri kazandıran kişidir (Senemoğlu, 2003). Eğitimin ilk yıllarında çocuklarla etkileşimde bulunan sınıf öğretmenlerinin çocukların geleceğinin oluşmasında ve sağlıklı bireyler yetişmesinde büyük etkilerinin olduğunu söylemek mümkündür. Öğrencileri iyi yetiştirmiş birer vatandaş olarak topluma ve üst öğrenim kademesine yetiştiren sınıf öğretmenin de birtakım bilgi ve becerilere sahip olması beklenmektedir (Genç, 2005). Bunların en başında sınıf yönetimi gelmektedir.

Alanyazında sınıf yönetimi konusunda farklı yaklaşımlar yer almaktadır. Sınıf yönetimi yaklaşımları geleneksel ve çağdaş sınıf yönetimi olarak ikiye ayrılmaktadır. Geleneksel sınıf yönetimi yaklaşımı öğretmenin merkezde ve öğrencinin dinleyici pozisyonunda olduğu bir yöntemdir. Bu durumun eğitimi olumsuz etkilemesi kaçınılmazdır (Sarıçoban, 2005). Bu yaklaşım çağın ilerlemesi ile yerini çağdaş yönetim yaklaşımına bırakmıştır. Çağdaş yaklaşımda öğrenci ile öğretmen arasında etkileşimin olduğu, öğrencinin öğrendiği bilgileri sorgulama şansını bulduğu bir ortam oluşmaktadır. Çeşitli tekniklerle gerçekleştirilen öğretim, öğrencinin bilgiyi kalıcı halde zihninde tutmasını sağlamaktadır (Balat, 2013). Çağdaş sınıf yönetimi yaklaşımının öğrencide pozitif bir etki bıraktığı, öğrenci ve öğretmenin süreçten mutlu ayrıldığı söylenebilir.

Sınıf yönetimi, öğretmenlerin bilgi, beceri ve tecrübelerini ortaya koyması ile öğrencilere gerekli kazanımları verebilmesidir (Kayabaşı, 2009). Kazanımların öğrencilere aktarılması öğretmenin sınıf yönetimine hâkimiyeti ile sağlanmaktadır. Etkili bir sınıf ortamının oluşması ve öğrencilerin kendini güvende hissettiği bir ortamın ancak iyi bir sınıf yönetimiyle oluşacağı söylenebilir (Akboğa 2023; Gündüz, 2004). Sınıf yönetimi, içerisinde birçok şeyi barındırmaktadır. Zamanın doğru kullanılması, muhtemel olumsuzlukların önlenmesi ve öğrenciye özgüvenin sağlanması gibi faktörler içermektedir. Sınıf yönetiminin çeşitli boyutları bulunmaktadır. Bunlar: sınıfın fiziki ortamı, zaman yönetimi, öğrenme-öğretme süreci, iletişim ve davranış yönetimidir. Sınıfta fiziki ortamın ve sınıfın öğrencilerin kendilerini rahat ifade edeceği bir yer haline getirilmesi önemlidir. Bu ortamda zararlı ya da zarar görme ihtimali olan cisimlerin kaldırılması öğrencinin güvenliği açısından gereklidir. Sınıf yönetiminde öğretmen, dikkat edilmesi gereken durumlardan biri olan zaman yönetimini iyi planlanmalıdır. Zaman yönetimi, öğretmenin vermesi gereken kazanımları aktarırken zamanı doğru kullanması ve bunu iyi değerlendirmesidir. Diğer bir boyut olan öğrenme-öğretme süreci günümüz teknolojik gelişmeleri takip etmesi açısından önemlidir. Çağımızın getirmiş olduğu yeniliklerle birlikte eğitimde de yenilikler ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin yönetim becerileri ile çağın gereklerini bütünleştirmesi, mesleki anlamda gelişmelerine katkı sağlamaktadır. Öğretmenin bu süreçte çağın gerekliliklerine ayak uydurması ve öğrenciye hitap edebilmesi, motivasyonu yüksek tutabilmesi için gereklidir. Sınıf yönetiminin boyutlarının birbirleri ile bağlantılı olduğu bir gerçektir (Töre ve Şen, 2022). İyi tasarlanmış bir sınıf düzeni de öğrenme öğretme sürecini etkilemektedir. Süreçte karanlık, havalandırılmamış ortam ve dikkat dağıtıcı uyarıcılar süreci olumsuz etkilemektedir (Demirtaş, 2009). İletişim boyutunda, öğretmenin öğrencisi ile kurduğu sözlü ve sözsüz iletişim sınıf yönetiminin gidişatını etkilemektedir. Etkili iletişim becerilerine sahip öğretmen hem öğrenci ile hem de veli ile sağlıklı bir ilişki kurabilmelidir. İletişimlerde olmazsa olmaz diğer bir durum kişinin kendisini karşıdakinin yerine koyarak doğru iletişimi kurmasıdır (Pal vd., 2016). Bu bağlamda öğretmen öğrencinin yaşı, seviyesi ve bilişsel durumuna göre uygun bir dil kullanılmalıdır. İletişimde açık, anlaşılır ve sade bir dil kullanılması şarttır. Sınıf yönetiminin diğer boyutu davranış yönetimidir. Bu sürecin zor olduğu bir gerçektir. Öğrencilerin istenmeyen davranışlarının önüne geçilmesi, sınıf içerisinde belirlenen kurallar ile mümkündür. Etkili bir öğrenim için öğretmenin davranış yönetimine sahip olması, öğrencinin motivasyonunu olumlu etkileyecektir.

Sınıf yönetimi öğrencilerin sorumluluk duygusunun gelişimi, özdeğerlendirme yapabilmesi, davranış yönetimini kazanabilmesi açısından bir araçtır. Öğrenme ortamının hazırlanması, sürecin düzenlenmesi ve yönetilmesi öğretmenin görev alanındadır. Bu sebeple öğretmen sınıf yönetimiyle ilgili ilke ve kuramlara hâkim olmalıdır. (Aydın, 2013). Sınıf yönetimi etkili bir öğrenme ortamının oluşması için düzenlemelerin yapılması, öğrencilerin özgüven kazanarak kendilerini rahatça ifade edebilmelerinin sağlanması işidir (Cömert, 2023; Turan, 2006). Sınıfta öğretmen öğretim yaparken aynı zamanda iyi bir yönetici olmalıdır (Sarıtaş, 2003). Eğitimin kaliteli olabilmesi için öğretmenlerin eğitimcilik özellikleri kadar yöneticilik özelliklerinin de gelişmiş olması beklenmektedir (Başar, 2003).

Sınıf yönetimi, yapılan çalışmaların bir amaç doğrultusunda, planlı bir şekilde yürütülmesini ve öğrenciye mutlu bir öğrenme ortamını sağlayan bir beceridir (Sadık, 2002). Genel çerçevede sınıf yönetim becerisine sahip öğretmenlerin başarılı öğretmen olarak adlandırıldığı belirtilmektedir (Çelik, 2023; Demir, 2023). Bu açıdan öğretmenin iyi bir yönetim becerisine sahip olması ve kendini geliştirmesi kaçınılmazdır. Bunu başaran öğretmenler etkili bir süreç geçirmekte ve mesleğini en iyi şekilde sürdürmektedir (Nartgün ve Argon, 2018). Çünkü güçlü bir sınıf hâkimiyetine sahip öğretmen hem akademik hem de sosyal yönden öğrenciyi ileriye taşımaktadır. Sınıf yönetiminin sorumluluğu büyük oranda öğretmenlerdedir. Öğretmenlerin de yönetim becerilerinde mesleklerine adanmışlıklarının ve mesleki tükenmişliklerinin etkisi olduğu düşünülmektedir. Öğretmenin mesleğine bağlı olması, öğrenciye sevgiyle yaklaşması ya da mesleğine karşı olumsuz tutum içinde olması sınıf yönetimi becerilerine etki edecektir.

Öğretmenlik mesleğine adanmışlık meslekte var olmaktan gurur duyma ve meslekte gelişime istekli olmanın bileşimi olarak tanımlanmıştır (Shukla, 2014). Mesleki adanmışlık, öğretmenin o mesleği benimsemesi ve elinden gelenin fazlasını yapma çabası içerisinde olmasıdır (Butucha, 2013). Mesleki adanmışlık kişinin yapmayı sevdiği bir meslek dalının içinde olmasıdır (Bülbül, 2021). Öğretmenlik mesleğinde adanmışlık öğretmenin öğrenci başarısını artırmak için gayret göstermesi ve mesleğini yapmaya istekli olmasıdır. Öğretmenlerin mesleğe adanmışlıklarını etkileyen üç unsur vardır. Bunlar; öğretmenlik alan hakimiyeti, teknolojik gelişmeleri takip edip hayatına uyarlayabilmesi, öğrencilere karşı sevgisidir (Fried, 2009). Öğretmenin alanında donanımlı olması, bunu yenilikleri takip ederek kendini geliştirmesiyle desteklemesi, ayrıca öğrencisini sevmesi, öğrencinin gelişimi için özveriyle yaklaşması mesleğini sevmesinde aracılık eder. Mesleğe adanmış öğretmenler öğrencileri için vakit harcamaktan çekinmez, öğrenci velileriyle de sürekli iletişim halindedirler (Butucha, 2013). Öğretmenlik mesleği için adanmışlık gerekliliktir külfet değildir (Day, 2000).

Öğretmenin mesleğine olan bağlılığı arttıkça mesleğinde de başarılı olması beklenir. (Zerenler, 2014). Kozikoğlu ve Senemoğlu (2018) tarafından geliştirilen Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık ölçeğine göre öğretmenlik mesleğine adanmışlık, öğrencilere adanma, mesleğe bağlılık ve özverili çalışma olarak üç boyutta incelenmiştir. Mesleğe bağlılık boyutu; öğretmenin işini sevmesi kendisini ait hissetmesidir. Öğrencilere adanma boyutunda ise öğretmenin öğrencileri için zaman mekân sınırlaması olmadan elinden gelen gayreti göstermesidir. Öğretmenlerin meslekleriyle ilgili gelişmeleri takip ederek, mesleki anlamda kendini geliştirmesi adanmışlığın özverili çalışma boyutunu oluşturmaktadır (Kozikoğlu ve Senemoğlu, 2018).

Mesleki adanmışlığın etkisi olduğu kadar mesleki tükenmişliğinde sınıf yönetimi becerileri üzerinde etkisi olduğu düşünülmektedir. Mesleki tükenmişlik, insanların çalışma hayatında yaşadıkları psikolojik bir durumdur. Bu durum çalışma sürecinde ortaya çıkması, durumun bu koşullarda incelenmesi ve ona göre analiz edilmesi gerekmektedir (Işıkhani, 2017). Maslach ve Jackson (1981), tükenmişliğin kişinin iş yaşamında çok fazla isteklere maruz kalması ile fiziksel bitkinlik, zihinsel ve fiziksel yorgunluk kendini gösterdiğini belirtmektedirler. Tükenmişlik, yorgun veya bunalmış hissetmekten çok daha fazlasıdır ve ciddi depresyona yol açabilir. Bu nedenle yorgunluk, uyku sorunları ve odaklanma problemleri gibi uyarı işaretlerine karşı dikkatli olmak çok önemlidir. Tükenmiş öğretmenler normal görevleri tamamlamakta zorlanabilir ve işlerine odaklanmada zorluk yaşayabilirler. Uyku eksikliği bu semptomları daha da artırabilir. Depresyon ve kaygı; erken aşamalarda fark edilip en aza indirilmeli, göz ardı edilirse, öğretmen tükenmişliği yoğunlaşarak kaygı ve depresyon duygularına dönüşebilir. Bu konuda tükenmişlik belirtilerini üç boyutta toplandığı bunların; fiziksel, psikolojik ve davranışsal belirtiler olduğu tespit edilmiştir (Ardıç ve Polat, 2008). Mesleki tükenmişlik bireysel ve örgütten

kaynaklanan faktörlerden oluşmaktadır. Bu iki faktörden örgütsel faktörlerin kişinin tükenmişliğini bireysel faktörlere göre daha fazla etkilediği belirtilmektedir (Dalkılıç, 2014). Bireysel faktörlerden kaynaklanan meslekî tükenmişlik, tüm insanlarda görülme ihtimali olan bir durumdur. Fakat birtakım psikolojik özellikleri taşıyan insanlarda bu durumun yaşanma olasılığı daha fazladır. Örgütsel faktörler, mesleki tükenmişliğin ortaya çıkmasında önemli bir role sahiptir. İş yükü artan çalışmada tükenmişlik de artmaktadır. Potansiyelin üzerinde verilen iş yükü, kişiyi olumsuz yönde etkilemektedir (Bolat, 2011). Tükenmişliği etkileyen örgütsel faktörler; yöneticilerin tutumları, yöneticilerin iletişim şekilleri, kariyere yönelik uygulamaları, iş yerinin kültürü, iklimi ve çevre koşullarıdır (Özkalp ve Kirel, 2016). Okul yönetimi, çalışma arkadaşları veya velilerle yaşanan durumlar da öğretmenleri tükenmişliğe itebilir. Sınıf öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik yaşamasında iş yükü, küçük yaş grupları ile ilgilenme ve zaman baskısı etkilidir (Rirolli ve Savicki, 2002). Bu durum öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerini olumsuz etkilemektedir.

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin mesleki adanmışlıklarının ve tükenmişliklerinin sınıf yönetim becerilerine etkisini araştırmaktır. Öğretmenlerin yaşlarının, cinsiyetlerinin, kıdemlerinin, çalıştıkları okulların bulunduğu yerin demografik değişkenlerinin, mesleki adanmışlıklarının ve tükenmişliklerinin sınıf yönetimi becerilerine etkisi var mıdır, varsa sınıf yönetimi becerilerini ne yönde etkilemektedir?

Bunlara şu alt problemlerle cevap aranmaktadır;

1. Sınıf öğretmenlerinin mesleğe adanmışlıkları cinsiyetlerine, yaşlarına, mesleki kıdemlerine ve çalıştığı okulun bölgesine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
2. Sınıf öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri cinsiyetlerine, yaşlarına, mesleki kıdemlerine ve çalıştığı yere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri mesleki kıdemlerine, cinsiyetlerine, çalıştığı okulun bulunduğu yere ve yaşlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Sınıf öğretmenlerinin mesleğe adanmışlıkları sınıf yönetimi becerilerini etkilemekte midir?
5. Sınıf öğretmenlerinin mesleki tükenmişlikleri öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini etkilemekte midir?

Alt amaçlardan elde edilen bilgiler sonucunda araştırmanın amacına ulaşılması hedeflenmektedir. Araştırma konusunun alt amaçlar doğrultusunda değerlendirmesi yapılmıştır. Alt amaçlardan elde edilen bilgiler doğrultusunda bulgular, sonuç ve öneriler kısmı oluşturulmuştur.

Yöntem

Araştırmada korelasyonel (ilişkisel) tarama modeli kullanılmaktadır. Korelasyon modeli, araştırmada birden fazla değişen arasındaki ilişkiyi hiçbir müdahalede bulunmadan incelemidir. Korelasyonel araştırmalarda amaç değişkenler arasındaki ilişkinin varlığını veya yokluğunu, düzeyini belirlemektir (Büyüköztürk vd., 2021). Değişkenlerin birbirlerini değiştirme düzeylerinin bulunması amaçlanmaktadır (Karasar, 2020). Çalışmada evren tespit edilerek basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile örneklem grubu belirlenmiştir. Sınıf yönetim becerisi, tükenmişlik ve mesleğe adanmışlık için ayrı ayrı ölçekler uygulanmıştır. Örneklem grubuna uygulanan anketler SPSS 26 programı normallik ve doğrusallık testleri uygulanmıştır. Çoklu regresyon analizi ile çözümleme yapılmıştır. Örneklem grubunun demografik özelliklerinin belirlenmesi amacıyla frekans ve yüzde gibi betimsel istatistiğe yer verilmiştir.

Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Kayseri ilinde görev yapan 4123 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın hızlı ve kolay incelenmesi adına, evrenden örneklem alınma yoluna gidilmektedir. Basit tesadüfi örneklem yöntemi ile 358 sınıf öğretmenine uygulama yapılmıştır. Tablo 1’de öğretmenlerin demografik özelliklerine göre dağılımı verilmektedir.

Tablo 1

Öğretmenlerin Demografik Özelliklere Göre Dağılımı

	Gruplar	f	%
Cinsiyet	Kadın	197	55,0
	Erkek	161	45,0
Yaş	20-30	69	19,3
	31-40	137	38,3
	41-50	86	24,0
	51 ve üzeri	66	18,4
	1-5	59	16,5
Mesleki Kıdem	6-10	70	19,6
	11-15	99	27,7
	16 yıl ve üzeri	130	36,3
Çalıştığınız Okulun Bulunduğu Yer	İl merkezi	129	36,0
	İlçe merkezi	164	45,8
	Köy	65	18,2
	Toplam	358	100%

Yukarıda gösterilen (Tablo 1) verilere göre örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 197'si (%55) kadın, 161'i (%45) erkektir. Öğretmenlerin 69'u (%19,3) 20-30 yaş, 137'si (%38,3) 31-40 yaş, 86'sı (%24) 41-50 yaş, 66'sı (%18,4) 51 ve üzeri yaş grubundadır. Öğretmenlerin mesleki kıdemde 59'u (%16,5) 1-5 yıl, 70'i (%19,6) 6-10 yıl, 99'u (%27,7) 11-15 yıl, 130'i (%36,3) 16 yıl ve üzeridir. Çalışılan okulun bulunduğu yer 129'u (%36) il merkezi, 164'i (45,8) ilçe merkezi ve 65'i (18,2) köydedir.

Veri Toplama Süreci ve Araçları

Araştırmada veriler için gerekli olan veri toplama araçları, demografik özellikleri belirlemek adına kişisel bilgi formu, Yüksel (2013) tarafından oluşturulan Ergen (2016) tarafından geliştirilen sınıf yönetimi becerileri ölçeği, İnce ve Şahin'in (2015) Türkçe'ye uyarladığı Maslach Tükenmişlik Envanteri- Eğitimci Formu ve Kozikoğlu ve Senemoğlu (2018) tarafından geliştirilen öğretmenlik mesleğine adanmışlık ölçeği kullanılmıştır.

Sınıf yönetimi becerileri ölçeği

Sınıf yönetimi becerileri ölçeği Yüksel (2013) tarafından hazırlanan ve Ergen (2016) tarafından geliştirilen öğretmenlerin sınıftaki yönetim becerilerini ölçmek adına geliştirdiği bir ölçektir. Ölçeğin alt boyutları; sınıfın fiziksel düzeni, öğrenme-öğretme süreci, iletişim, davranış yönetimi ve motivasyon şeklindedir. Ölçeğin güvenilirliğini test etmek amacıyla iç tutarlılık ve iki yarı güvenilirliği testleri uygulanmış ve ölçek güvenilir kabul edilmiştir. Ölçekte, 1-3. maddeler arası sınıfın fiziksel düzeni, 4-13. maddeler arası öğrenme-öğretme süreci, 14-23. maddeler iletişim, 24-29. maddeler davranış yönetimi ve 30-36. maddeler arası motivasyon ile ilgilidir. Bu alt boyutların maddeleri 5'li Likert tipinde ölçüm uygulanmaktadır. Buna göre 5'li Likert tipi dereceleme ölçeği (1.00-1.79 arası) "Hiçbir zaman", (1.80-2.59 arası) "Nadiren", (2.60-3.39 arası) "Ara sıra", (3.40-4.19) arası "Sık sık", (4.20-5.00) arası "Her zaman" şeklinde derecelendirilmiştir.

Maslach tükenmişlik ölçeği

Maslach ve Jackson tarafından hazırlanan Maslach Tükenmişlik Envanterini daha sonra eğitim dünyasına Maslach, Jackson ve Schwab uygun hale getirilerek Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu'nu oluşturmuştur. Bu formun İnce ve Şahin (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlanma çalışması yapılmıştır.

Ölçek çalışma hayatında insanların buldukları ruh halini ortaya çıkarmak amacıyla hazırlanmıştır. 22 maddeden oluşan ölçek, yedi basamaklı cevaplama şeklindedir. Ölçekte "Hiçbir zaman (0)", "Yılda bir kez (1)", "Ayda bir kez (2)", "Ayda birkaç kez (3)" ve "Haftada bir kez (4)", "Haftada birkaç kez (5)", "Her gün (6)" şeklinde derecelendirilme yapılmaktadır. Geçerlik güvenilirlik çalışmasında ölçeğin alt boyutları için Cronbach Alpha katsayısı kişisel başarı boyutu için 0.74, duygusal tükenme boyutu için 0.88 ve duyarsızlaşma boyutu için 0.78, olarak bulunmuştur. Maddelerin ayırt edici özelliği

sahip olduğu görülmüştür. Yapı geçerliliği için uygulanan doğrulayıcı faktör analizinde ölçeğin kabul görür uyum düzeyinde olduğu görülmüştür.

Öğretmenlik mesleğine adanmışlık ölçeği

Kozikoğlu ve Senemoğlu (2018) tarafından hazırlanan ölçek 26 maddelik ölçekten açıklayıcı faktör analizi sonucunda 20 maddelik 3 boyutlu bir ölçek olarak ortaya çıkmıştır. Ölçek ile öğretmenlerden maddeleri 1-5 puan aralığında derecelendirmesi (Kesinlikle katılmıyorum '1', Katılmıyorum '2', Kararsızım '3', Katılıyorum '4', Kesinlikle katılıyorum '5') beklenilmektedir. Araştırmacılar tarafından ölçeğin güvenilirliği .90 olduğu sonucuna ulaşılmış olup bu veriye göre kullanılan ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir. Ölçekte 1-8. maddeler arası mesleğe bağlılık, 9-12. maddeler arası özverili çalışma ve 13-20. maddeler öğrencilere adanma faktörlerini kapsamaktadır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın bu kısmında elde edilen veriler SPSS 26 programı kullanılmaktadır. Bu program ile normallik ve doğrusallık testleri yapılmıştır. Araştırma konusu gereği çoklu regresyon analizi ile değişkenler arası ilişki tespit edilmiştir. Verilerin ilk olarak normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Skewness ve Kurtosis katsayılarına bakılarak normallik durumu incelenmiştir. Kullanılan ölçeklerde değişkenlerin normal dağılım durumu tablo 2'de sunulmaktadır.

Tablo 2

Değişkenlere İlişkin Normal Dağılım Testi Sonuçları

	Değişkenler	Skewness	Kurtosis	Dağılım
Maslach Tükenmişlik Ölçeği	Duygusal Tükenme	0,359	-0,426	Normal
	Duyarsızlaşma	0,439	-0,391	Normal
	Düşük Kişisel Başarı Hissi	0,076	-0,970	Normal
Öğretmenlerin Mesleğinde Adanmışlık Ölçeği	Mesleki Bağlılık	-0,742	-0,390	Normal
	Özverili Çalışma	-0,847	-0,093	Normal
	Öğrencilere Adanma	-0,889	-0,133	Normal
Sınıf Yönetim Becerileri	Sınıfın Fiziksel Düzeni	-0,532	-0,695	Normal
	Öğrenme-Öğretme Süreci	-0,476	-0,810	Normal
	İletişim	-0,507	-0,945	Normal
	Davranış Yönetimi	-0,462	-0,667	Normal
	Motivasyon	-0,399	0,413	Normal

Tablo 2'de görüldüğü üzere tüm ölçeklerdeki değişkenler normal dağılım göstermektedir. Skewness ve Kurtosis değerlerine bakıldığında +1 ve -1 aralığında olduğu tespit edilmiştir. Değişkenlerin normal dağılım göstermesi sebebiyle One Way Anova veya Independent Sample t testi yapılmıştır. Bu testler ile araştırmanın amacına cevap aranmaktadır.

Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin mesleki adanmışlık, mesleki tükenmişlik ve sınıf yönetimi becerilerine yönelik algılarının farklı değişkenler açısından değerlendirilmesiyle elde edilen bulgular

Sınıf öğretmenlerinin mesleki adanmışlık, mesleki tükenmişlik düzeylerinin sınıf yönetimi becerilerine etkisi ve yaş, cinsiyet, kıdem ve çalıştığı okulun bulunduğu yer değişkenlerine göre farklılıklarının varlığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Elde edilen bulgulara ayrıntılı bir şekilde araştırmada yer verilmiştir.

Tablo 3

Mesleki Adanmışlığın Değişkenlere Göre Elde Edilen Bulgular

Değişken	Boyutlar	Kategori	n	x	Ss	t	p	Fark
Cinsiyet	Mesleki	Kadın	197	3,95	1,05	0,07	0,003	Var
	Bağlılık	Erkek	161	3,59	1,22	0,1		
	Özverili	Kadın	197	3,9	1,03	0,07	0,076	Yok
	Çalışma	Erkek	161	3,69	1,19	0,09		
	Öğrencilere	Kadın	197	3,97	1,03	0,07	0,026	Var
	Adanma	Erkek	161	3,7	1,28	0,1		
Yaş	Mesleki	20-30	69	4,01	1,16	1,14	0,332	Yok
		31-40	137	3,74	1,19			
		41-50	86	3,79	1,08			
		51 ve üzeri	66	3,67	1,12			
	Özverili	20-30	69	3,97	1,05	0,98	0,403	Yok
		31-40	137	3,83	1,21			
		41-50	86	3,75	1			
		51 ve üzeri	66	3,66	1,1			
	Çalışma	20-30	69	3,98	1,13	0,96	0,412	Yok
		31-40	137	3,86	1,23			
		41-50	86	3,87	1,08			
		51 ve üzeri	66	3,65	1,11			
Mesleki Kıdem	Mesleki	1-5 (1)	59	4,22	0,95	3,45	0,02	1>2,3,4
		6-10 (2)	70	3,66	1,33			
		11-15 (3)	99	3,7	1,17			
		16 yıl ve üzeri (4)	130	3,74	1,06			
	Özverili	1-5 (1)	59	4,17	0,92	3,36	0,02	1>2,3
		6-10 (2)	70	3,58	1,32			
		11-15 (3)	99	3,72	1,22			
		16 yıl ve üzeri (4)	130	3,82	0,93			
	Çalışma	1-5 (1)	59	4,13	0,98	2,76	0,04	1>2
		6-10 (2)	70	3,57	1,41			
		11-15 (3)	99	3,79	1,21			
		16 yıl ve üzeri (4)	130	3,91	1			
Çalışılan okulun bulunduğu yer	Mesleki	İl merkezi	129	3,75	1,16	0,94	0,39	Yok
		İlçe merkezi	164	3,75	1,16			
		Köy	65	3,97	1,06			
	Özverili	İl merkezi	129	3,79	1,14	1,45	0,24	Yok
		İlçe merkezi	164	3,73	1,14			
		Köy	65	4,01	0,97			
	Öğrencilere	İl merkezi	129	3,82	1,2	1,1	0,33	Yok
		İlçe merkezi	164	3,79	1,17			
		Köy	65	4,04	1,02			

Sınıf öğretmenlerinin mesleğe adanmışlığa yönelik değişkenlerde (yaş, çalıştığı okulun bulunduğu yer mesleki kıdem ve cinsiyet) Anova ve T testi yer almaktadır. Cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılığın sadece mesleğe bağlılık boyutunda olduğu ve burada da kadınların erkek öğretmenlere kıyasla mesleklerine daha çok bağlı olduğu görülmüştür. Yaş değişkenine göre bakıldığında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Mesleki kıdem değişkeni açısından incelendiğinde bütün alt boyutlarda anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Çalışılan okulun bulunduğu yere göre tüm alt boyutlarda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Tablo 4

Mesleki Tükenmişliğin Değişkenlere Göre Elde Edilen Bulgular

Değişken	Boyutlar	Kategori	n	x	Ss	t	p	Fark
Cinsiyet	Duygusal Tükenme	Kadın	197	2,7	1,31	-0,77	0,44	Yok
		Erkek	161	2,81	1,46	-0,76		
	Duyarsızlaşma	Kadın	197	2,06	1,36	-2,01	0,03	Var
		Erkek	161	2,75	1,35	-2,02		
	Düşük Kişisel Başarı Düzeyi	Kadın	197	3,26	1,37	0,039	0,96	Yok
		Erkek	161	3,26	1,35	0,039		
Yaş	Duygusal Tükenme	20-30 (1)	69	2,34	1,3	2,81	0,039	2>1
		31-40 (2)	137	2,92	1,41			
		41-50 (3)	86	2,76	1,37			
		51 ve üzeri (4)	66	2,81	1,37			
	Duyarsızlaşma	20-30 (1)	69	1,93	1,32	1,07	0,361	Yok
		31-40 (2)	137	2,27	1,39			
		41-50 (3)	86	2,27	1,39			
		51 ve üzeri (4)	66	2,21	1,29			
	Düşük Kişisel Başarı Düzeyi	20-30 (1)	69	3,57	1,37	5,6	0,001	1>2 4>2
		31-40 (2)	137	2,98	1,34			
		41-50 (3)	86	3,13	1,38			
		51 ve üzeri (4)	66	3,67	1,22			
Mesleki Kıdem	Duygusal Tükenme	1-5 (1)	59	2,26	1,29	5,908	0,0006	2>1 2>4
		6-10 (2)	70	3,26	1,39			
		11-15 (3)	99	2,73	1,49			
		16 yıl ve üzeri (4)	130	2,71	1,25			
	Duyarsızlaşma	1-5 (1)	59	1,73	1,24	5,329	0,0013	2>1 4>1
		6-10 (2)	70	2,59	1,4			
		11-15 (3)	99	2,02	1,41			
		16 yıl ve üzeri (4)	130	2,32	1,29			
	Düşük Kişisel Başarı Düzeyi	1-5 (1)	59	3,68	1,33	2,968	0,032	1>2
		6-10 (2)	70	2,98	1,24			
		11-15 (3)	99	3,19	1,42			
		16 yıl ve üzeri (4)	130	3,28	1,35			
Çalışılan Okulun Bulunduğu Yer	Duygusal Tükenme	İl merkezi	129	2,88	1,39	1,22	0,3	Yok
		İlçe merkezi	164	2,72	1,37			
		Köy	65	2,56	1,41			
	Duyarsızlaşma	İl merkezi	129	2,36	1,2	1,91	0,15	Yok
		İlçe merkezi	164	2,15	1,41			
		Köy	65	1,97	1,51			
	Düşük Kişisel Başarı Düzeyi	İl merkezi	129	3,19	1,35	2,01	0,14	Yok
		İlçe merkezi	164	3,2	1,34			
		Köy	65	3,57	1,4			

Mesleki tükenmişliğe yönelik değişkenlerde (mesleki kıdem, yaş, cinsiyet ve çalıştığı kurumun bulunduğu yer) normallik testi sonucunda normal dağılım göstermesi sebebiyle Anova ve T testi kullanılmıştır. Cinsiyet değişkenine göre mesleki tükenmişliğin alt boyutu olan duygusal tükenmede kadınların erkek öğretmenlere göre daha fazla tükenmişlik yaşadığı tespit edilmiştir. Diğer alt boyutlarda anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Yaş değişkenine göre duygusal tükenmenin 31-40 yaş aralığında daha fazla olduğu, düşük kişisel başarı düzeyinin 41-50 yaş aralığında daha fazla görülmüştür. Mesleki kıdem bakımından duyarsızlaşma ve duygusal tükenme alt boyutlarında 6-10 yıllık öğretmenlerde daha fazla görüldüğü tespit edilmiştir. Çalışılan yere göre bakıldığında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Tablo 5

Sınıf Yönetim Becerilerinde Değişkenlere Göre Elde Edilen Bulgular

Değişken	Boyutlar	Kategori	n	x	Ss	t	p	Fark	
Cinsiyet	Sınıfın Fiziksel Düzeni	Kadın	197	4,15	0,83	0,06	0,113	Yok	
		Erkek	161	4,01	0,83	0,07			
	Öğrenme- Öğretme Süreci	Kadın	197	4,16	0,78	0,06	0,016	Var	
		Erkek	161	3,95	0,81	0,06			
	İletişim	Kadın	197	4,21	0,82	0,06	0,033	Var	
		Erkek	161	4,02	0,84	0,07			
	Davranış Yönetimi	Kadın	197	3,91	0,85	0,06	0,12	Yok	
		Erkek	161	3,77	0,81	0,06			
	Motivasyon	Kadın	197	3,94	0,41	0,03	0,02	Var	
		Erkek	161	3,84	0,44	0,03			
	Yaş	Sınıfın Fiziksel Düzeni	20-30 (1)	69	4,05	0,79	6,83	0,01	2>3 2>4
			31-40 (2)	137	4,31	0,77			
41-50 (3)			86	4,01	0,81				
51 ve üzeri (4)			66	3,78	0,92				
Öğrenme-Öğretme Süreci		20-30 (1)	69	4,11	0,79	3,49	0,01	2>4	
		31-40 (2)	137	4,2	0,81				
		41-50 (3)	86	3,99	0,74				
		51 ve üzeri (4)	66	3,84	0,84				
İletişim		20-30 (1)	69	4,13	0,8	4,46	0,01	2>4	
		31-40 (2)	137	4,28	0,81				
		41-50 (3)	86	4,09	0,8				
		51 ve üzeri (4)	66	3,84	0,88				
Davranış Yönetimi		20-30 (1)	69	3,92	0,79	3,32	0,02	2>3	
		31-40 (2)	137	3,98	0,85				
		41-50 (3)	86	3,7	0,85				
		51 ve üzeri (4)	66	3,67	0,77				
Motivasyon		20-30 (1)	69	3,92	0,4	2,64	0,03	3>4	
		31-40 (2)	137	3,96	0,42				
		41-50 (3)	86	3,87	0,44				
		51 ve üzeri (4)	66	3,79	0,42				
Mesleki Kıdem		Sınıfın Fiziksel Düzeni	1-5 (1)	59	59	4,14	0,62	0,6	Yok
			6-10 (2)	70	70	4,1			
			11-15 (3)	99	99	4,15			
			16 yıl ve üzeri (4)	130	130	4,01			
	Öğrenme-Öğretme Süreci	1-5 (1)	59	59	4,22	1,23	0,3	Yok	
		6-10 (2)	70	70	4,04				
		11-15 (3)	99	99	4,09				
		16 yıl ve üzeri (4)	130	130	3,99				
	İletişim	1-5 (1)	59	59	4,24	0,87	0,45	Yok	
		6-10 (2)	70	70	4,13				
		11-15 (3)	99	99	4,17				
		16 yıl ve üzeri (4)	130	130	4,04				
	Davranış Yönetimi	1-5 (1)	59	59	4,01	1,86	0,14	Yok	
		6-10 (2)	70	70	3,83				
		11-15 (3)	99	99	3,92				
		16 yıl ve üzeri (4)	130	130	3,73				
	Motivasyon	1-5 (1)	59	59	3,93	0,7	0,55	Yok	
		6-10 (2)	70	70	3,91				
		11-15 (3)	99	99	3,92				
		16 yıl ve üzeri (4)	130	130	3,86				

Tablo 5'in devamı

Çalışılan Okulun Bulunduğu Yer	Sınıfın Fiziksel Düzeni	İl merkezi (1)	129	4,06	0,82	0,56	0,57	Yok
Öğrenme-Öğretme Süreci	İletişim	İl merkezi (1)	129	3,99	0,84	0,96	0,38	Yok
		İlçe merkezi (2)	164	4,12	0,77			
		Köy (3)	65	4,07	0,79			
Davranış Yönetimi	Motivasyon	İl merkezi (1)	129	4,08	0,87	1,78	0,17	Yok
		İlçe merkezi (2)	164	4,14	0,81			
		Köy (3)	65	4,19	0,83			
Motivasyon	Motivasyon	İl merkezi (1)	129	3,75	0,92	4,44	0,01	3>1,2
		İlçe merkezi (2)	164	3,87	0,76			
		Köy (3)	65	3,98	0,82			
Motivasyon	Motivasyon	İl merkezi (1)	129	3,86	0,47	4,44	0,01	3>1,2
		İlçe merkezi (2)	164	3,87	0,41			
		Köy (3)	65	4,04	0,36			

Sınıf yönetim becerilerine yönelik değişkenlerde (cinsiyet, yaş, mesleki kıdem ve çalıştığı okulun olduğu yer) Anova ve T testi uygulanmıştır. Çalışmada cinsiyet değişkenine göre sınıf yönetim becerilerinin alt boyutlarından öğrenme-öğretme süreci, motivasyon ve iletişimde anlamlı farklılık olduğu elde edilmiştir. Bu veriye göre kadınların erkeklere göre yönetim becerilerinin iletişim, motivasyon ve öğrenme öğretmen sürecinde daha yüksek beceri düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yaş değişkenine göre 31-40 yaş aralığının diğer yaş gruplarına göre bütün alt boyutlarda daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Mesleki kıdeme göre bakıldığında alt boyutlarda anlamlı farklılık görülmemiştir. Çalışılan okulun bulunduğu yere göre bakıldığında motivasyon alt boyutunun köy öğretmenlerinin il ve ilçe öğretmenlerine göre daha fazla olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Diğer alt boyutlarda herhangi bir anlamlı fark tespit edilmemiştir.

Sınıf öğretmenlerinin mesleki adanmışlık ve tükenmişliklerin sınıf yönetimi becerileri etkisine yönelik bulgular

Sınıf öğretmenlerinin mesleğe adanmışlık ve mesleki tükenmişliklerinin sınıf yönetim becerilerine etkisini belirlemek amacıyla araştırmada çoklu regresyon analizine başvurulmuştur. Elde edilen bulgular Tablo 6'da gösterilmektedir.

Tablo 6

Çoklu Regresyon Analizi

	B	SH	β	t	p	95.0% CI		Durbin-Watson	VIF	Tolerance
						alt sınır	üst sınır			
Sabit	2,1	0,2		14,0	0,0	1,8	2,4			
Mesleki Tükenmişlik	0,0	0,0	0,0	0,6	0,5	0,0	0,1	1.33	1.34	.743
Mesleki Adanmışlık	0,5	0,0	0,8	20,9	0,0	0,4	0,5		1.34	.743

R= .785 R²= .617 F= 285.664 p< .05

Tablo 6 incelediğinde mesleki tükenmişlik ile sınıf yönetim becerileri arasında (B=0.02; β = 0.02; p=.41) pozitif yönde fakat çok az düzeyde bir bağlantı olduğu görülmektedir. Mesleki adanmışlık ile sınıf yönetim becerileri arasında (B=0.47; β = 0.798; p=.00) pozitif yönde yüksek düzeyde ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Durbin-Watson istatistiği hata terimleri arasında korelasyon olup olmadığı, 1.338 olarak bulunan hata terim değerinin 1-3 arasında olması regresyon analizinin gerçekleştirilebileceği görülmektedir. Tolerance (T=.743) değerinin 0.2'den büyük olduğu ve VIF (VIF=1.346) değerinin 10'dan az olması yine regresyon analizinin gerçekleştirilebileceği tespit edilmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Çalışmada, sınıf öğretmenlerinin mesleğe adanmışlık alt boyutlarından mesleğe bağlılık ve öğrencilere adanma düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre kadınlarda erkeklere göre yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan başka çalışmalarda bu sonucu destekleyici şekilde kadınların erkeklere oranla mesleğe bağlanmanın daha fazla görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır (Süral, 2013; Uştu, 2014). Bu durumun kadınların duygusal yönlerinin ağır basmasından kaynaklı olduğu düşünülebilir. Mesleğe adanmışlığın diğer bir alt boyutu olan özverili çalışmada kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır. Mesleğe adanmışlıkta yaş değişkeni açısından da anlamlı farklılık yoktur. Mesleki kıdem değişkenine bakıldığında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Mesleki kıdem değişkeninde, mesleki adanmışlık alt boyutlarından mesleki bağlılıkta 1-5 yıl aralığında çalışanların diğer yıllara göre daha fazla düzeyde, özverili çalışma alt boyutunda yine 1-5 yıl aralığının 6-10 ve 11-15 yıl aralığında çalışanlara göre daha yüksek düzeyde ve öğrencilere adanmışlık düzeyinin 1-5 yıl aralığında kıdeme sahip öğretmenlerin 6-10 yıl aralığında çalışanlara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yapılan diğer araştırmalarda (Ergen, 2016; Şen, 2021) ulaşılan sonuçlar çalışmamızın mesleki kıdemler arasında anlamlı farklılıkların olduğu sonucunu desteklemektedir. Çalışılan okulun bulunduğu yere göre değişkeninde herhangi anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Çalışmada mesleki adanmışlıkta mesleki bağlılık ile sınıf yönetim becerilerinin tüm boyutları ile pozitif taraflı bir bağlantı bulunmaktadır. Mesleki bağlılık arttıkça sınıf yönetim becerilerini artırma çabası içerisinde bulunduğu söylenebilir. Özverili çalışma ve öğrencilere adanma boyutlarında da aynı şekilde sınıf yönetim becerileri arasında pozitif yönlü ilişki olduğu tespit edilmiştir. Gümüş (2023) ve Nur (2012) çalışmalarında yine aynı şekilde öğretmenlerin mesleğe bağlılıklarının sınıf yönetim becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucuna varmışlardır. Karaman (2008), çalışmasında öğretmenlerin %80'ninin mesleğini severek yaptığı ve bunun sınıf yönetim becerisini pozitif yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Araştırmamızda ve diğer araştırmalarda elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin mesleki adanmışlıkları arttıkça sınıf yönetim becerilerinin de pozitif yönde arttığını göstermektedir.

Çalışmada, sınıf yönetim becerilerinin alt boyutları çeşitli değişkenlere göre incelendiğinde, cinsiyet değişkenine göre sınıfın fiziksel düzeninde ve davranış yönetiminde anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu sonuçları elde eden birden fazla çalışmaya rastlanıldığı tespit edilmektedir (Nur, 2012; İpek, 2015; Toran ve Akkuş, 2016; Yıldırım, 2016; Özçelik, 2019; Yaman, 2019). Bu çalışmada sınıf yönetimi becerilerinin bazı alt boyutlarında anlamlı farklılıklar bulunmuş. Öğrenme-öğretme süreci, iletişim ve motivasyon boyutlarında, kadınların erkeklere göre daha fazla beceriye sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Alanyazında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıkların olduğu çalışmalarda bulunmaktadır. Bu konuda kadınların daha etkin ve iletişime açık olması, sınıf öğretmenliği mesleğine kadınların daha istekli olması ve yatkın olması ile ilgili olduğu söylenebilir (Olivier ve Williams, 2005). Yaş değişkenine göre bakıldığında sınıf yönetim becerilerinin tüm alt boyutlarında anlamlı farklılıkların olduğu tespit edilmiştir. Genel anlamda 31-40 yaş grubunun tüm alt boyutlarda ön plana çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu yaş grubunun daha etkin olması hem fiziksel ve hem de sosyal açıdan faal olmalarından kaynaklı olabilir. Bu durum 20-30 yaş grubu için de söylenebilir; fakat oturmuş bir düzenlerinin olmamasından dolayı bu yaş grubunun sınıf yönetim becerisi sergileyemedikleri söylenebilir. İlgar (2007) çalışmasında 41 yaş ve üzeri grupta anlamlı farklılığın olduğu sonucunu bulmuştur. Mesleki kıdem değişkenine göre yapılan çalışmada alt boyutların hiçbirinde anlamlı farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Fakat Gümüş (2023) çalışmasında 21 yıl ve üzeri kıdemdeki öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinin daha yüksek olduğu sonucunu bulmuştur. Nur (2012) çalışmasında 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin daha etkin sınıf yönetim becerisine sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu durumun değişkenlik göstermesinden anlaşılacağı üzere sınıf yönetim becerisinin kıdeme bağlı bir durum olmadığı söylenebilir. Çalışılan okulun bulunduğu yere göre sınıf yönetim becerileri alt boyutlarında motivasyon dışında diğerlerinde herhangi bir anlamlı farklılık bulunmamıştır. Motivasyon konusunda köyde çalışan öğretmenlerin daha motive oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Diğer yerlerde çalışanlarla anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Motivasyonun köyde çalışan öğretmenlerde fazla olmasında öğrenci sayılarının, yaş kavramının ve sosyo-kültürel farklılıkların etkisi vardır.

Araştırmada mesleki tükenmişlik alt boyutlarına bakıldığında, duygusal tükenme arttıkça öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinde azalma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Duyarsızlaşma boyutuna bakıldığında, yine aynı şekilde öğretmenlerin duyarsızlaşma düzeyinde artışın sınıf yönetim becerilerini negatif yönde etkilediği sonucuna ulaşılmaktadır. Düşük kişisel başarı düzeyi boyutunda, pozitif yönde fakat düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyinin artması ile sınıfa olan ilgi ve hâkimiyetin zayıfladığı söylenebilir. Sınıf yönetim beceri düzeylerinde düşüşün önemli sebeplerinden biri olarak mesleki tükenmişliği söylememiz mümkündür. Sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile sınıf yönetimi arasındaki ilişkinin veriler neticesinde negatif yönde olduğu söylenebilir.

Mesleki tükenmişliğin alt boyutları çeşitli değişkenlere göre incelendiğinde, cinsiyet değişkenine göre duygusal tükenme ve düşük kişisel başarı düzeyi arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Duyarsızlaşma alt boyutunda erkek öğretmenlerin kadınlara göre daha fazla tükenmişlik yaşadığı tespit edilmiştir. Farklı araştırma sonuçlarında da (Erdemoğlu Şahin, 2007; Cinay, 2015; Tunaboşlu, 2015; Yıldırım, 2016) mesleki tükenmişliğin alt boyutlarında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır. Koralay (2014) çalışmasında erkek öğretmenlerin düşük kişisel başarı hissini daha fazla yaşadığı sonucuna varmıştır. Yine diğer bir çalışmada Şahin, (2008) duygusal tükenmede bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha fazla tükenme yaşadığı sonucuna varmıştır. Buradan yola çıkarak bazı çalışmalarda cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmazken bazı çalışmalarda anlamlı farklılıkların olduğu boyutlar tespit edilmiştir. Mesleki tükenmişlikte yaş değişkenine göre 31-40 yaş grubunda diğer yaş gruplarına göre daha fazla tükenmişlik görüldüğü tespit edilmiştir. Mesleki kıdem değişkenine göre duygusal tükenme alt boyutunda 6-10 yıl kıdemdeki öğretmenlerde daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı düzeyi 6-10 yıl ve 16 yıl üzeri çalışanlarda daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada mesleki tükenmişliğin alt boyutları ile mesleki adanmışlığın alt boyutları karşılaştırılmıştır. Mesleki bağlılık arttıkça duygusal tükenme ve duyarsızlaşma azalmaktadır ve mesleki bağlılık ile düşük kişisel başarı düzeyi arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özverili çalışma ile duygusal tükenme ve duyarsızlaşma arasında yine negatif yönlü orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Öğrencilere adanma boyutunda yine aynı şekilde duyarsızlaşmada ve duygusal tükenmede negatif yönlü ve orta seviyede bir bağlantı olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Bu çalışma ile aynı doğrultuda Çoban'ın (2020) araştırmasında da öğretmenlerin mesleki adanmışlıkları arttıkça tersi yönde mesleki tükenmişliklerin azaldığı sonucuna varılmıştır.

Mesleki adanmışlığın sınıf yönetim becerisinde pozitif yönde bir etkisi var iken mesleki tükenmişliğin sınıf yönetim becerisini negatif yönde etkilediği sonucuna ulaşılmaktadır. Araştırmada ve yapılan alanyazın taramasında öğretmenlerin mesleğine karşı adanmışlık duygusu içerisinde olması o mesleği hakkıyla yerine getirme çabası içerisine girdiği görülmektedir. Adanmışlık duygusu ile kendini yenileme ve geliştirmeye yönelik tüm faaliyetlere katılım öğretmenin sınıf yönetim kabiliyetini olumlu yönde etkileyeceği söylenebilir (Pavlidou vd., 2020). Bunun dışında araştırmada öğretmenler çeşitli nedenler dahilinde tükenmişlik yaşadığı ve bu nedenle mesleğe karşı duyarsızlaşma ile sınıf yönetimi konusunda geriye düştükleri söylenebilir.

Yapılan çalışmalar sonucunda şu önerilerde bulunulabilir: Araştırma farklı illerde görev yapan örnekleme grubu üzerinde yapılabilir. Sınıf yönetim becerileri konusunda sınıf öğretmenleri dışında diğer branş öğretmenleri de örneklem grubuna dahil edilerek araştırma yapılabilir. Bu konuda okul idarelerinin de görüşleri alınabilir. Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri mesleki adanmışlık ve mesleki tükenmişlik bağlamında ele alınmıştır. Sınıf yönetim becerilerini etkileyen farklı değişkenler üzerinde de araştırmaların yapılması önerilir. Araştırma nicel veri yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu konuyu daha fazla irdelemek adına nitel araştırma yönteminden faydalanılarak araştırmaya farklı bir boyut katılabilir (Organ, 1997). Öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerini etkileyen mesleki tükenmişliğin sebepleri ve çözüm yolları üzerine çalışmalar yapılabilir.

Yazar Katkı Oranı

Çalışmada yazarların katkı oranları eşittir.

Çatışma Beyanı

Bu çalışmada herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- Akboğa, K. (2023). *İlköğretim öğretmenlerinde mesleki tükenmişlik ve yaşam doyumu* (Tez No. 813360) [Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ardıç, K. ve Polatçı S. (2008). Tükenmişlik sendromu akademisyenler üzerinde bir çalışma. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, (10), 69-96.
- Aydın, A. (2013). *Sınıf yönetimi*. (16. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Balat, G. U. (2013). *Sınıf yönetimi kavramı ve sınıf yönetimi modelleri*. Eğiten Kitap
- Başar, H. (2003). *Sınıf yönetimi*. Anı Yayıncılık.
- Bolat, O. (2011). İş yükü, iş kontrolü ve tükenmişlik ilişkisi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 25(2), 87-101.
- Butucha, K. G. (2013). Teachers' perceived commitment as measured by age, gender and school type. *Greener Journal of Educational Research*, 3(8), 363-372. <https://doi.org/10.15580/GJER.2013.8.080913830>
- Bülbül, M. (2021) *Öğretmenlik mesleğine adanmışlığı belirleyen faktörler ve yapılandırmacı öğrenme ortamıyla ilişkisi* (Tez No. 665020) [Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2021). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (30. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cömert, T. T. (2023). *Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile işe angaje olma düzeyleri arasındaki ilişki* (Tez No. 817970) [Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Cinay, F. (2015). *İlkokul öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki* (Tez No. 388856) [Yüksek lisans tezi, Okan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çelik, H. (2023). *Öğretmen mesleki tükenmişlik modeli: psikolojik esneklik, yaşamda anlam ve işe bağlılığın rolü* (Tez No. 809221) [Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çoban, M. F. (2020). *İmam hatip liseleri meslek dersleri öğretmenlerinin mesleğe adanmışlık ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi (Balıkesir Örneği)* (Tez No. 633106) [Yüksek Lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Dalkılıç, O. S. (2014). *Çalışma hayatında tükenmişlik sendromu: Tükenmişlikle mücadele teknikleri*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Day, C. (2000). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. Flamer.
- Demir, T. (2023). *Sınıf öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile öz liderlik becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 816011) [Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Demirtaş, H. (2009). Sınıf yönetiminin temelleri. H. Kıran (Ed.), *Etkili sınıf yönetimi*. Anı Yayıncılık.
- Erdemoğlu Şahin, D. (2007). *Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri* (Tez No. 190958) [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ergen, Y. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri, akademik iyimserlikleri ve mesleki bağlılıkları arasındaki ilişki (Malatya İli Örneği)* (Tez No. 429309) [Doktora tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Fried, R. L. (2009). *The passionate teacher: A practical guide*. Beacon Press.

- Genç, S. Z. (2005). Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Meselemiz. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 86-99.
- Gümüş, H. (2023). *Öğretmenlerin mental iyi oluş düzeyleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 838072) [Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Gündüz, F. (2004). *Yatılı ilköğretim bölge okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri (Diyarbakır örneği)* (Tez No. 206041) [Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Işıkhani, V. (2017). *Stres yönetimi tükenmişlikten mutluluğa*. Nika Yayınevi.
- İnce, N., ve Şahin, A., (2015). Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formunu Türkçe'ye uyarlama çalışması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 6(2), 385-399. <https://doi.org/10.21031/epod.97301>
- Karaman, N. (2008). *Öğretmenlerin mesleklerini algılama biçimleri ve gelecekte beklenenleri nelerdir?* [Yüksek lisans dönem projesi], Trakya Üniversitesi.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kayabaşı, Y. (2009). *Sınıf yönetimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Koralay, F. (2014). *İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri* (Tez No. 381139) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kozikoğlu, İ. ve Senemoğlu, N. (2018). Öğretmenlik mesleğine adanmışlık ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Journal of Human Sciences*, 15(4), 2614-2625. <https://doi.org/10.14687/jhs.v15i4.5389>
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2), 99-113. <https://doi.org/doi.org/10.1002/job.4030020205>
- Nartgün, Ş. S., & Argon, T. (2018). Developing primary school teachers' classroom management skills. *International Journal on Lifelong Education and Leadership*, 4(1). 29 – 35.
- Nur, İ. (2012). *Anaokullarında örgüt iklimi ile öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Malatya ili örneği)* (Tez No. 314232) [Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Olivier, M., & Williams, E. (2005). Teaching the mentally handicapped child: Challenges teachers are facing. *The International Journal of Special Education*, 20(2), 19-31.
- Organ, D.W. (1997). Organizational citizenship behavior: It's construct clean-up time. *Human Performance*, 10(2), 85-97.
- Özkalp, E., ve Kırıl, Ç. (2016). *Örgütsel davranış*. Ekin Yayıncılık.
- Pal, N., Halder, S., & Guha, A. (2016). Study on Communication Barriers in the Classroom: A Teacher's Perspective. *Online Journal of Communication and Media Technologies*, 6(1), 103-118.
- Pavlidou, K., Alevriadou, A., & Antoniou, A. S. (2020). Professional burnout in general and special education teachers: the role of interpersonal coping strategies, *European Journal of Special Needs Education*, 37(2), 191-205 <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1857931>
- Riulli, L., & Savicki, V. (2002). Optimism and coping as moderators of the relationship between chronic stress and burnout. *Psychological Reporting*, 92(1), 1215-1226. <https://doi.org/10.2466/pr0.2003.92.3c.1215>
- Sadık, F. (2002). İlköğretim 1.Aşama sınıf öğretmenlerinin sınıfta gözlemledikleri problem davranışlar. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(10), 1-2.

- Sarıçoban, A. (2005). Classroom management skills of the language teachers. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(1), 1-11.
- Sarıtaş, M. (2003). Sınıf yönetimi ve disiplini ile ilgili kurallar geliştirme. L. Küçükahmet (Editör). *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar*. Nobel Akademik Yayınları.
- Senemoğlu N. (2003) "Türkiye’de Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Uygulamaları, Sorunları, Öneriler.," *Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Ulusal Sempozyum, Sivas*.
- Shukla, S. (2014). Teaching competency, professional commitment and job satisfaction-a study of primary school teachers. *Journal of Research and Method in Education*, 4(3), 44-64. <https://doi.org/10.9790/7388-04324464>
- Süral, S. (2013). *İlköğretimde görev yapan öğretmenlerin öğretme stilleri, sınıf yönetimi yaklaşımları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki* (Tez No. 349520) [Doktora tezi, Adnan Menderes Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Şahin, Ş. (2008). *Beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlik ve yaşam doyumu düzeyleri* (Tez No. 230225) [Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Şen, F. M. (2021). *Öğretmenlerin iş yaşam dengesi ile mesleki bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki* (Tez No. 685802) [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Töre, E. ve Şen, F. M. (2022). Öğretmenlerin iş yaşam dengesi ile mesleki bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi*, 5(1), 55-74. <https://doi.org/10.55150/apjec.1061953>
- Tunaboşlu, M. (2015). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri* (Tez No. 417649) [Yüksek lisans tezi, Okan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Turan, S. (2006). *Sınıf yönetimi*. Pegem Akademik Yayıncılık.
- Uştu, H. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin mesleki bağlılık, işten ayrılma niyeti ve sosyodemografik özelliklerinin örgütsel bağlılığı yordama düzeylerinin incelenmesi* (Tez No. 370510) [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yıldırım, U. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyi ile sınıf yönetimi arasındaki ilişki* (Tez No. 432605) [Yüksek Lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Zerenler, M. (2014). *Çalışma hayatında psikolojik sermaye, mesleki bağlılık ve kariyer planlaması* (1. baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.