

HARRAN MAARİF DERGİSİ

HARRAN EDUCATION JOURNAL

Baş Editör / Editor in Chief

Prof.Dr. Bırhan AKPUNAR

Editör / Editor

Dr. Ahmet KAYA

Dr. Serkan UÇAN

Dr. Fatih Mehmet CİĞERCİ

Yazım Kontrol Sorumluları / Spellcheckers

Arş. Gör. Gürkan ÇETİN

Arş. Gör. İrfan ARIKAN

Arş. Gör. Zekai AYIK

Görsel Tasarım / Visual Design

Öğr. Gör. Mehmet SAKIZCI

İletişim / Contact

Adres /Address: Harran Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Şanlıurfa /
Türkiye

Telefon/Phone: +90 414 318 34 66

e-mail: egitimfakultesi@harran.edu.tr

HARRAN MAARİF DERGİSİ

Editör Kurulu/ Editorial Board

Dr. Junging ZHAI (Jhejiang University)
Dr. Bayram ÖZER (19 Mayıs Üniversitesi)
Dr. Sedat ŞEN (Harran Üniversitesi)
Dr. Mehmet Emin USTA (Harran Üniversitesi)
Dr. Ahmet Suat KARAHAN (Harran Üniversitesi)
Dr. Ragıp TERZİ (Harran Üniversitesi)
Dr. Özcan ARSLANOĞLU (Harran Üniversitesi)

Danışma Kurulu / Advisory Board

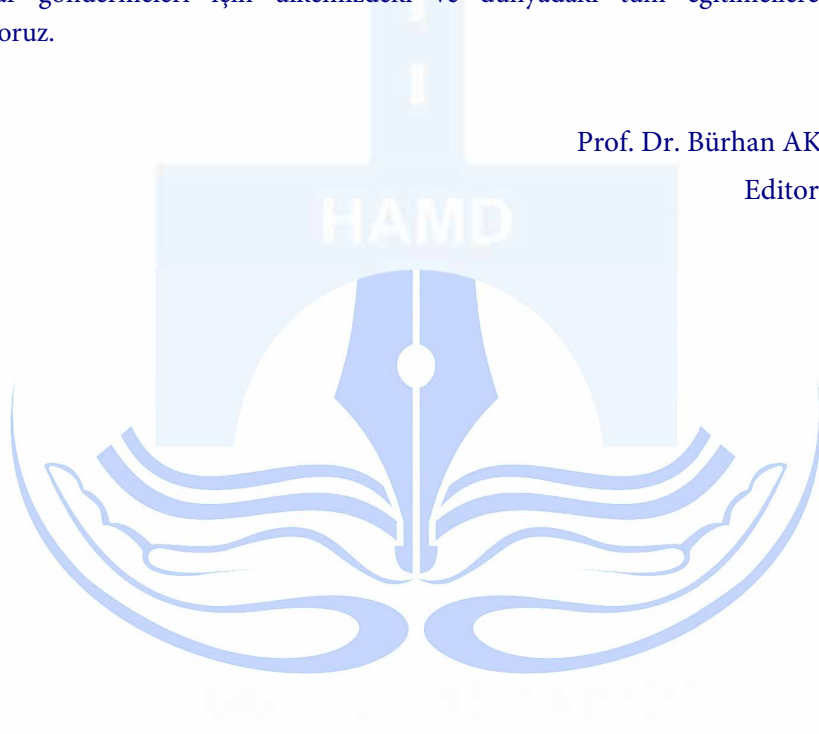
Dr. Yuan-Li Tiffany CHIU (University of East London)
Dr. Hasan SELÇUK (King's College London)
Dr. Mehmet GÜROL (Yıldız Teknik Üniversitesi)
Dr. Ayşe DEMİREL UÇAN (King's College London)
Dr. Panagiota GKOFA (Aspete/School of Pedagogical and Technological Education)
Dr. Demet KIRBULUT (Harran Üniversitesi)
Dr. Zubair Ahmad SHAH (University of Sargodha)
Dr. Mahmut IŞIK (Harran Üniversitesi)
Dr. İbrahim KOCABAŞ (Yıldız Teknik Üniversitesi)
Dr. Necmettin ELMASTAŞ (Harran Üniversitesi)
Dr. Tae Hee CHOI (The Hong Kong Institute of Education)
Dr. Charis KARAIANNA (Anglia Ruskin University)

Editörden / From Editor in Chief

Harran Maarif Dergisi (HAMD) 3. cilt 1. sayısı ile yayın hayatına devam etmektedir. Bu sayımızda hakem görüşleri çerçevesinde dört makaleye yer verilmiştir. Bu sayıda Cansel Kadioğlu Akbulut, Sevim Güven ve Serpil Karaalioğlu "*Atama Bekleyen Öğretmenlerin Mesleğe Yönelik Tutumları Üzerine Nitel Bir Çalışma*", Melih Dikmen ve Murat Tuncer "*Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumun Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi*", Ali Cülha, Reşit Ateş ve Kemal Nazlı "*Özel Yetenekli Öğrencilerin İdeal Öğretmene İlişkin Metaforları*", Banu Moçoşoğlu ve Ahmet Kaya "*Okul Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik İle Örgütsel Mutluluk Düzeyleri Arasındaki İlişki: Şanlıurfa İli Örneği*", başlıklı makaleleri ile dergimize katkıda bulunmuşlardır. Bu sayımızda çalışmalarını dergimizde değerlendiren yazarlara ve makaleleri titizlikle inceleyen hakemlere teşekkürlerimizi sunuyoruz. Eğitim alanında yüksek ve özgün çalışmalar göndermeleri için ülkemizdeki ve dünyadaki tüm eğitimcilere çağrıda bulunuyoruz.

Prof. Dr. Bürhan AKPUNAR

Editor in Chief



İÇİNDEKİLER/CONTENTS

Editörden/ From Editor in Chief	iii
Atama Bekleyen Öğretmenlerin Mesleğe Yönelik Tutumları Üzerine Nitel Bir Çalışma <i>A Qualitative Study on Attitudes of Teachers waiting for Their Assignment towards Their Profession</i>	
Cansel Kadioğlu Akbulut, Sevim Güven ve Serpil Karaalioglu	1-23
Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumun Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi <i>The Investigation of Teacher Candidates' Attitudes Towards Teaching Profession in terms of different variables</i>	
Melih Dikmen ve Murat Tuncer	24-38
Özel Yetenekli Öğrencilerin İdeal Öğretmene İlişkin Metaforları <i>Gifted Students' Metaphors About the Ideal Teacher</i>	
Ali Cülha, Reşit Ateş ve Kemal Nazlı	39- 51
Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik İle Örgütsel Mutluluk Düzeyleri Arasındaki İlişki: Şanlıurfa İli Örneği <i>The Relationship Between Organizational Silence and Organizational Happiness Levels of School Principals and Teachers: The Sample of Şanlıurfa Province</i>	
Banu Moçoşoğlu ve Ahmet Kaya	52-70
Cilt 3 Sayı 1 Hakem Listesi/ The List of Reviewers of Issue 2	71

Atama Bekleyen Öğretmenlerin Mesleğe Yönelik Tutumları Üzerine Nitel Bir Çalışma

Cansel Kadioğlu Akbulut^a, Sevim Güven^b, Serpil Karaalioğlu^c

^a Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Eğitimi ABD, Tokat, Türkiye

^b Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi ABD, Tokat, Türkiye

^c Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Fen Bilgisi Eğitimi Programı, Yüksek Lisans Öğrencisi, Tokat, Türkiye

ÖZET

Tutum, insan davranışını açıklayan en önemli kavramlardan biri olduğu için eğitim bilimleri dâhil pek çok araştırmanın konusu olmuştur. Tutum, bireylerin bir tutum nesnesine yönelik duyuşsal, bilişsel ya da davranışsal eğilimlerini düzenledikleri yatkınlık olarak tanımlanabilir. Alanyazında öğretmen adayları ve öğretmenler ile yapılan çalışmalar öne çıkarken, atama bekleyen öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumlarını inceleyen araştırmalar oldukça sınırlı kalmıştır. Atama bekleyen öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını incelemeyi amaçlayan bu araştırma nitel araştırma yaklaşımlarından fenomenoloji deseni üzerine kurgulanmıştır. Çalışma grubu, ölçüt örnekleme yöntemine göre belirlenen, Ankara ili Çankaya ilçesinde bulunan özel bir kurumda Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) hazırlık programına devam eden atama bekleyen 12 öğretmenden oluşmaktadır. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak görüşme yoluyla elde edilmiştir. Elde edilen verilerin içerik analizi yöntemi ile çözümlenmesi sonucunda ortaya çıkan kodlar 16 tema altında düzenlenmiştir. Bu temalar, tutum değişkenin üç bileşeni olan duyuşsal (duyuşsal özellikler, kişisel meziyetler, demokratik öğretmen tavrı, geleceği şekillendirme, toplumun mesleğe yönelik algısı), bilişsel (mesleki yeterlik, çalışma koşulları, eğitim ortamlarının fiziksel koşulları, öğretmenlik mesleğini tercih nedenleri, mesleğin ekonomik boyutu, eğitim politikaları) ve davranışsal (mesleki beceri edinme kaynakları, mesleğin sosyal boyutu, meslektaşlarla ilişkiler, veliyle ilişkiler, yönetim boyutu) öğeler altında sınıflandırılmıştır.

MAKALE GEÇMİŞİ

Gönderim 28 Aralık 2017
Kabul 1 Ocak 2017

ANAHTAR KELİMELER

Tutum, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum; atama bekleyen öğretmenler; nitel araştırma; fenomenoloji

Giriş

Tutum kavramı temelde sosyal psikolojinin konusu olarak ortaya çıkmış ve zamanla eğitim, iletişim ve siyaset bilimi gibi farklı disiplinlerdeki araştırmaların çalışma alanlarına da girmiştir. Alanyazın incelendiğinde tutum ile ilgili pek çok tanım olduğu görülmektedir. Bunlara örnek vermek gerekirse, Rosenberg ve Hovland (1960, s.1)

tutumu, “belirli nesnelere karşı belirli bir şekilde tepki verme eğilimi” olarak tanımlamaktadır. Diğer bir tanıma göre tutum, “birey geliştikçe karşılaştığı çeşitli nesnelere yönelik kalıcı bir sistem haline getirdiği biliş, duygu ve davranış eğilimidir” (Krech, Crutchfield ve Ballachey, 1962; s.139). Smith (1968, s.458) ise tutumu, “bir kişiye atfedilen psikolojik bir objeye yönelik düşünce, duygu ve davranış eğilimlerindeki yönelimleri belirlemek için kullanılan bir kavram” olarak tanımlamıştır. Benzer şekilde İnceoğlu (2010, s.13) tutumu “bireyin kendine ya da çevresindeki herhangi bir nesne, toplumsal konu, ya da olaya karşı deneyim, bilgi, duygu ve güdülerine (motivation) dayanarak örgütlediği zihinsel, duygusal ve davranışsal bir tepki ön eğilimidir.” şeklinde açıklamaktadır.

Alanyazında tutum kavramına yönelik farklı tanımlar olsa da bu tanımların ortak noktaları şu şekilde açıklanabilir. Bütün tanımlarda tutum, bir obje ya da nesneye yönelik geliştirilen bir durumdur. Tanımda psikolojik obje ile ifade edilen tutum konusu, akıllı telefonlar gibi somut bir kavram olabileceği gibi demokrasi gibi soyut bir kavram da olabilir. Bireyler günlük yaşantılarında sayılamayacak kadar çok tutum objesi ile karşılaşır, ancak sadece kendileri için bir anlam ifade eden objelere karşı yaşanmışlıklarının sonucunda tutum geliştirirler. Diğer taraftan bütün tanımlarda tutum, verilen bir tepki ya da tepki vermeye yönelik bir eğilim olarak tanımlanmaktadır. Bunlara ek olarak tanımlarda tutumun duyuşsal, bilişsel ve davranışsal öğeleri vurgulanmaktadır.

Tutum değişkeni kendini oluşturan üç bileşen ile açıklanabilir: bunlar duyuşsal, bilişsel ve davranışsal öğelerdir (Krech, Crutchfield ve Ballachey, 1962). *Duyuşsal öğe*, bireyin tutum objesi ile bağlantılı duygularını ifade etmektedir. Birey bir tutum objesine karşı olumlu ya da olumsuz, hoşlanma ya da nefret etme, memnuniyet ya da rahatsızlık gibi duygular besleyebilir. *Bilişsel öğe* ise bireyin tutum nesnesi hakkındaki inançlarını kapsamaktadır. Diğer bir ifade ile bilişsel öğe, bireyin tutum objesi hakkındaki bilgileri ve değerlendirmeleri sonucunda oluşan görüşleridir. *Davranışsal öğe* ise bireyin tutum nesnesine yönelik olan yaklaşma ya da uzaklaşma gibi davranışsal eğilimleridir. Tutumun bu üç öğesi, birbirinden ayrı birer bileşen olarak tanımlansa da bu öğeler arasındaki etkileşimler oldukça karmaşıktır (Krech, Crutchfield ve Ballachey, 1962; Smith, 1968). Tutumun üç öğesini bir örnek üzerinden açıklamak gerekirse; *öğrencilerin fen dersindeki etkinliklerine yönelik tutumları*, etkinlikleri yaparken kendini mutlu ya da mutsuz hissetmesi (duyuşsal), fen etkinliklerinin öğrenmeyi desteklediğini düşünmesi (bilişsel) ve etkinliklere ne ölçüde katıldığı (davranışsal) ile açıklanabilir. Benzer şekilde *öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları* bu üç öğe doğrultusunda açıklamaya çalışırsak; bireyin öğretmenlik mesleğini sevmesi duyuşsal, mesleğin gereklilikleri ya da çalışma koşulları hakkında bilgi sahibi olması bilişsel ve mezun olduktan sonra alanında çalışması ya da çalışma eğiliminde olması ise davranışsal öğe ile açıklanabilir. Tutumun üç bileşenli yapısında, bu üç öğe birbiri ile tutarlı olduğunda, bireylerin tutumları kalıcılık gösterir yani değiştirilmesi zordur. Diğer taraftan, bu üç öğe arasında tutarsızlık olduğu durumlarda, bireylerin tutumlarını değiştirmek daha kolaydır (Smith, 1968). Örneğin, sigaranın sağlığa zararlı olduğunu bilen (bilişsel) ancak sigara içmekten keyif alan (duyuşsal) ve günde bir paket sigara alan (davranışsal) bir bireyde, bu üç öğe arasında tutarsızlık söz konusudur. Bu kişiye sigara içmenin kansere yol açacağına dair yaşanmış örnekler ya da olayın biyolojik yönlerini açıklayan animasyonlar, görseller, somut materyaller sunularak kişinin sigaranın zararlı olduğuna dair bilişsel öğesi kuvvetlendirilebilir. Bu şekilde bireydeki duyuşsal ve davranışsal öğeler de sigara bırakmaya yönelik bir tutum oluşturulacak şekilde

değiştirilebilir. İrlanda asıllı Amerikalı filozof ve tıp bilimci William James, tutumdaki değişimlerin insan hayatı üzerindeki önemini şu sözü ile açıklamıştır: “Benim kuşağımın en büyük keşfi, insanların tutumlarını değiştirerek, yaşamlarını da değiştirebileceğini öğrenmesidir.”

Tutumlar, insanların farklı durumlarda nasıl davrandığını ya da davranma eğiliminde olduğunu açıkladığından, davranış bilimlerinde anahtar bir kavram olarak tanımlanmaktadır (İnceoğlu, 2010). Bu nedenle sosyal bilimlerdeki pek çok araştırmada bireylerin farklı nesnelere, durumlara, gruplara, kurumlara ve mesleklerle yönelik tutumları incelenmiştir. Benzer şekilde, eğitim bilimleri alanında da toplumların geleceğini şekillendiren ve eğitim sisteminin vazgeçilmez bir parçası olan öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumları da pek çok araştırmacının konusu olmuştur. Hiç kuşkusuz eğitim sisteminin başarılı olması öğretmenlerin nitelikli olmasına bağlıdır. Bunun için öğretmenlerin alan bilgisi, pedagojik bilgi, genel kültür bilgisi gibi pek çok yeterliğe sahip olması gerekmektedir. Diğer taraftan öğretmenlerin mezuniyetten sonra bu yeterliklerin gelişimini sürdürmeleri beklenmektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyen en önemli faktörlerden biri de mesleklerine yönelik tutumlarıdır. Mesleklerine yönelik olumlu tutumlara sahip olan öğretmenler, işini severek yapacak, kendini geliştirmeye açık olacak, problemlerle karşılaştığında dahi bu zorlukları aşmak için çaba gösterecektir. Bunun sonucunda da mesleğinde daha başarılı olacaktır.

İlgili alanyazın incelendiğinde, ağırlıklı olarak öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarının cinsiyet, öğrenim görülen program türü, tercih nedeni gibi çeşitli değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediğini inceleyen nicel araştırmalar göze çarpmaktadır (Aydın ve Sağlam, 2012; Bozdoğan, Aydın ve Yıldırım, 2007; Bulut, 2009; Hacıömeroğlu ve Şahin-Taşkın, 2010; Özder, Konedraı, ve Zeki, 2010; Serin, Güneş ve Değirmenci, 2015; Uyanık, 2017; Üstüner, 2006). Benzer şekilde görev yapmakta olan (atanmış) öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumlarını inceleyen çalışmalarda da nicel araştırma yöntemleri yaygın şekilde kullanılmıştır (Bayhan, 2009; Bozca, 2015; Süral, 2013; Tufan, 2016; Zoroğlu, 2014). Bununla birlikte alanyazında, eğitim fakültelerinden mezun olmuş ya da pedagojik formasyon eğitimi sertifika programını tamamlamış ancak henüz atanmamış ya da düzenli bir işi olmayan öğretmenlerin (diğer bir ifade ile atama bekleyen öğretmenlerin) öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını inceleyen çalışmalara rastlanmamıştır. Mezun ve atama bekleyen öğretmenler ile yapılan sınırlı sayıda çalışmada, katılımcıların sınava ilişkin görüşleri (Odabaş, 2010) ya da sınav kaygısı incelenmiştir (Yılmaz, 2017). Bu doğrultuda atama bekleyen öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumlarını belirlemeye ilişkin çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu araştırmanın alanyazındaki bu boşluğa katkı sağlaması beklenmektedir. Bu araştırmanın amacı, atama bekleyen öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının belirlenmesidir.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Atama bekleyen öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını incelemeyi amaçlayan bu araştırma nitel araştırma yaklaşımlarından *fenomenoloji (olgubilim, görüngubilim)* deseni üzerine kurgulanmıştır. “Nitel araştırmanın önemli yaklaşımlarından biri olan fenomenoloji bir fenomenin bireylerin ya da belirli bir grup

deneyimi açısından tanımlanmasıdır. Bu bağlamda sevdiğiniz birinin ölmesi, bir toplantı, bir hastalık ya da şampiyonluk ligi maçının kazanılması gibi spesifik duygularla ilgilenir” (Christense, Johnson ve Turner, 2015, s.408). Bu araştırmada ise atama bekleyen öğretmenlerin eğitim yaşantıları ve/veya sahip oldukları öğretmenlik deneyimleri doğrultusunda mesleklerine yönelik duygu, düşünce ve davranış eğilimleri temel alınarak tutumlarının belirlenmesi hedeflenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu belirlemek için *ölçüt örnekleme* yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde temel ilke katılımcıların araştırmanın başında belirlenen ölçütlere göre seçilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmada katılımcıların daha önceki yıllarda KPSS'ye girip atanamamış olması ve özel bir kurumda KPSS'ye yönelik hazırlık kursuna devam etmesi ölçüt olarak alınmıştır. Katılımcılar, Ankara ili Çankaya ilçesinde bulunan özel bir kurumda KPSS'ye hazırlık programına devam eden atama bekleyen öğretmenlerden oluşmaktadır. Gönüllülük esasına dayalı olan bu araştırmaya atama bekleyen 12 öğretmen katılmıştır. Katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1' de verilmiştir.

Tablo 1 Katılımcıların Demografik Özellikleri

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Mezun Program	Olduğu Öğretmenliği	Mezuniyet Yılı	Mezun Olduğu Üniversite	Öğretmenlik Deneyimi
1	Erkek	24	Fen Bilgisi	Öğretmenliği	2014	Hacettepe Üni.	Ücretli öğretmenlik
2	Kadın	27	Sınıf	Öğretmenliği	2014	Gazi Üni.	Ücretli öğretmenlik Özel ders
3	Kadın	24	Fen Bilgisi	Öğretmenliği	2014	Kırıkkale Üni.	Özel sektör
4	Kadın	28	Fen Bilgisi	Öğretmenliği	2014	Gazi Üni.	Alan dışı deneyim
5	Kadın	23	Fen Bilgisi	Öğretmenliği	2015	Gazi Üniv.	Ücretli öğretmenlik
6	Kadın	23	Fen Bilgisi	Öğretmenliği	2015	KATÜ	Özel sektör
7	Erkek	24	Türk Dili ve Edebiyatı	Bölümü	2014	Gazi Üni.	Ücretli öğretmenlik Deneyimi yok
8	Kadın	26	Sosyal Bilgiler	Öğretmenliği	2015	Gazi Üni.	Alan dışı deneyim
9	Kadın	26	Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları	Bölümü	2013	Muğla Üni.	Özel ders
10	Kadın	26	Fen Bilgisi	Öğretmenliği	2013	Hacettepe Üni.	Ücretli öğretmenlik
11	Erkek	26	Fen Bilgisi	Öğretmenliği	2013	Gazi Üni.	Özel sektör
12	Kadın	25	Fen Bilgisi	Öğretmenliği	2014	KATÜ	Ücretli öğretmenlik Özel sektör

Tablo 1'de görüldüğü üzere çalışma grubu üçü erkek dokuzu kadın toplam 12 katılımcıdan oluşmaktadır. Katılımcıların yaş aralığı 23 ile 28 arasında değişmektedir. Mezun olunan program dikkate alındığında katılımcıların çoğunlukla Fen Bilgisi Öğretmenliği programı mezunlarından oluştuğu görülmektedir. Mezuniyet yılı ise 2013-2015 arasında değişiklik göstermektedir. Mezun olunan üniversitelere bakıldığında ilk sırada altı katılımcı ile Gazi Üniversitesi yer almaktadır. Öğretmenlik deneyimi açısından, yedinci katılımcının mezuniyet sonrasında herhangi bir deneyimi yokken, üçüncü ve sekizinci katılımcının alan dışı çalışma deneyimi olduğu ve diğer katılımcıların devlette ücretli öğretmenlik ya da özel sektörde öğretmenlik yaptığı gözlenmiştir.

Araştırma Verilerinin Elde Edilmesi ve Çözümlemesi

Bu araştırmada veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen *yapılandırılmış görüşme formu* kullanılarak yüz yüze görüşme yoluyla elde edilmiştir. İlk aşamada 15 görüşme sorusu hazırlanmış ve biri Fen Bilimleri Eğitimi alanında duyuşsal değişkenler üzerinde çalışan diğeri Sınıf Eğitimi alanından iki uzmandan alınan geri dönütler neticesinde ifadeler düzeltilerek 12 adet soruya indirilmiştir. Daha sonra araştırmacının ölçütlerini sağlayan bir öğretmen ile hazırlanan bu soruların anlaşılabilirliğini belirlemek için bir ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulama neticesinde ele edilen dönütlerden sonra görüşme formuna son hali verilmiştir (bakınız Ek-1).

Görüşmeler, kurs saatleri dışında katılımcıların uygun olduğu zaman ve mekânlarda 2017 yılı Ocak ayı içerisinde yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmeler, katılımcıların izni ile kayıt altına alınmıştır. Kayıt altına alınan görüşmeler Word belgesine dönüştürülerek geçerlik ve güvenilirlik sağlamak amacıyla katılımcılara tekrar gönderilmiştir. Katılımcılardan görüşme ifadelerini okuyarak, görüşmelerine yönelik açıklama getirmek istedikleri noktalar ya da değiştirmek istedikleri ifadeler olup olmadığına ilişkin geri dönüt vermeleri istenmiştir. Yalnız bir katılımcı görüşmedeki ifadelerinde düzeltme yoluna gitmiş diğerkatılımcılar görüşmelere ilişkin herhangi bir düzeltme yapmamıştır.

Araştırma sorularından elde edilen veriler *içerik analizi* yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. İçerik analizi, “bir veya birçok metnin içindeki sözcüklerin, kavramların, temaların, deyimlerin, karakterlerin veya cümlelerin varlıklarını belirlemek ve onları sayıya dökmek amacıyla kullanılır” (Kızıltepe, 2015, s.254). Word belgesi olarak deşifre edilen tüm veriler araştırmacılar tarafından okunmuştur. Öncelikle üç araştırmacı tarafından verilerin ön kodları ayrı ayrı çıkarılmıştır. Daha sonra, araştırmacılar elde ettikleri kodları birleştirmiştir. Akabinde tüm araştırmacılar tarafından ortak ön kodlar oluşturularak açık kodlama yapılmıştır. Bunun için araştırmacılar belirli aralıklardaki oturumlarla bir araya gelerek öncelikle tüm soruları içeren kodlar çıkarmışlardır. İlk açık kodlamada 111 kod çıkartılmıştır. Daha sonra veriler tekrar tekrar incelenerek kod sayısı ilk aşamada 139, sonraki aşamada 152, bir sonraki okumada 187’ye çıkarılmış ve en son değerlendirmeden sonra seçici kodlama yapılarak nihai kod sayısı 138 olarak belirlenmiştir. Araştırmada kodlama şekli olarak *kelime ve kelime grubu kodlama* kullanılmıştır. Belirlenen kodlar içerik açısından incelenmiş, birbiri ile ilişkili olan kodlar bir araya getirilerek temalar oluşturulmuş ve bu temalar anlam bütünlüğü esas alınarak isimlendirilmiştir.

Bulgular ve Yorum

Araştırmanın bu bölümünde atama bekleyen öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumları, görüşmelerin analizinden elde edilen kodlar ve bu kodlardan ortaya çıkan temalar esas alınarak ayrı ayrı tablolarda sunulmuştur. Bu temalar, araştırmanın kuramsal çerçevesine dayanarak tutum değişkeninin üç bileşenli yapısı (duyuşsal-bilişsel-davranışsal öge) dikkate alınarak sınıflandırılmıştır. Tutum öğeleri arasındaki etkileşimler oldukça karmaşık olduğundan, bir temada katılımcıların ifadelerinde baskın olan öge ne ise ona göre tema sınıflandırılmış ve bulguların sıralaması bu sınıflandırmaya göre yapılmıştır.

Katılımcılar, herhangi bir tema altında çoğunlukla öğretmenlik mesleği ile bağlantılı duygularını (hoşlanma, sevme, korkma, ilgi duyma gibi) ifade etmişlerse, ilgili tema duyuşsal boyutta değerlendirilmiştir. Diğer taraftan, kişisel tecrübeleri ve gözlemleri sonucunda meslekleri ile ilgili elde ettikleri bilgi ve değerlendirmeleri açıklamışlarsa bilişsel boyutun baskın olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Son olarak, kişisel tecrübeleri sonucunda sergiledikleri, karşılaştıkları ya da meyilli oldukları davranışları açıklamışlarsa tutumun davranışsal boyutunun ağırlıklı olduğuna karar verilmiştir. Bu doğrultuda, bulgular duyuşsal, bilişsel ya da davranışsal boyutun öne çıkmasına göre temalar halinde sıralı biçimde sunulmuştur.

Tutumun Duyuşsal Ögesine Yönelik Bulgular

Katılımcıların meslekleri ile ilgili hislerini belirten kodlar *duyuşsal özellikler* teması altında toplanmıştır. Bu tema altındaki kodlar, “mesleğe manevi anlam yükleme” gibi olumlu ya da “mesleğe ilgi ve istek duymama” gibi olumsuz duyguları içerdiğinden, tutumun duyuşsal ögesi altında değerlendirilmiştir. Bu tema altında belirlenen kodlar, katılımcılar ve frekansları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2 Duyuşsal Özellikler Temasında Belirlenen Kodlar, Katılımcılar ve Frekansları

Kod	Katılımcılar	f
Mesleği sevme	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12	12
Mesleki doyum	K2, K3, K4, K5, K6, K7, K9, K10, K11, K12	10
Mesleğe ilgi ve istek duyma	K1, K2, K3, K5, K6, K7, K8, K9	8
Öğretmen öz-yeterliği	K2, K3, K4, K5, K7, K8, K11	7
İnsan ve çocuk sevgisi	K3, K5, K7, K8, K10	5
Mesleğe manevi anlam yükleme	K1, K2, K3, K4	4
Öğretmeyi sevme	K3, K8, K9	3
Öğrenciye saygı duyma	K1, K7, K9	3
Öğrencinin güvenini kazanma	K1, K12	2
Öğrenciler tarafından sevilme	K10, K12	2
<i>Emeğinin karşılığını alamama*</i>	K10	1
<i>Mesleğe ilgi ve istek duymama*</i>	K12	1
<i>Ailesinden ilgi görmeyen çocukları destekleme</i>	K8	1

* Olumsuz ifadeler içeren kodları belirtmek için italik yazı tipi kullanılmıştır.

Tablo 2 incelendiğinde; mesleği sevme, mesleki doyum ve mesleğe ilgi ve istek duyma gibi olumlu duygular içeren kodların öne çıktığı görülmüştür. Katılımcılardan K3, K7 ve K8 öğretmenlik mesleği ile ilgili görüşlerini açıklarken olumlu hislerini tanımlayan ifadeleri diğer katılımcılara göre daha belirgin şekilde kullanmışlardır. Katılımcılardan K3; *Anlayışlı, sabırlı, güler yüzlü, diksiyonu düzgün aktif, çalışkan ve işine aşık olmalıdır bir öğretmen*, şeklinde açıklama getirirken, K8; *Öğretmenlik bana göre cazip çünkü çocukları seviyorum. Çocuklarla zaman geçirmeyi, öğrendiğimi anlatmayı ve öğretmeyi çok seviyorum* açıklaması ile öğretmenlik mesleğine yönelik geliştirdiği olumlu algısının nedenlerini açıklamaktadır. Diğer taraftan, katılımcılardan K10 ve K12 olumlu görüşlerinin yanında birer tane olumsuz görüş de belirtmişlerdir. Katılımcıların ağırlıklı olarak olumlu hislerden bahsetmesi, mesleklerine yönelik tutumlarının da olumlu olduğunu göstermektedir.

Katılımcıların öğretmenler hakkında üstün gördükleri özellikleri yansıtan kodları içeren tema *kişisel meziyetler* olarak adlandırılmıştır. Bu temadaki kodlar, “fedakâr olma”, “samimi olma”, “eleştirilere açık olma” gibi mesleğin manevi boyutuna ve mesleki değerlere vurgu yaptığından tutumun duyuşsal ögesi altında değerlendirilmiştir. Bu tema altında belirlenen kodlar, katılımcılar ve frekansları Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3 Kişisel Meziyetler Temasında Belirlenen Kodlar, Katılımcılar ve Frekansları

Kod	Katılımcılar	f
Fedakâr olma	K2, K4, K5, K8, K10, K11	6
Mesleği yaşam tarzına dönüştürme	K6, K11, K12	3
İş disiplinine sahip olma	K7, K10	2
Çalışkan olma	K3, K10	2
Özgüven sahibi olma	K4, K9	2
Samimi olma	K10	1
Öğretmenlik yeteneğine sahip olma	K12	1
Azimli olma	K10	1
Emek verme	K10	1
Yaratıcı olma	K9	1
Sosyal becerilere sahip olma	K5	1
Eleştiriye açık olma	K9	1
Düzenli olma	K7	1
Mükemmeliyetçi olma	K5	1

Tablo 3 incelendiğinde, katılımcıların fedakâr olma, mesleği yaşam tarzına dönüştürme, iş disiplinine sahip olma gibi üstün gördükleri özellikler ön plana çıkmıştır. Katılımcılardan K1 kişisel meziyetlerden bahsetmezken, diğer katılımcıların hepsi az ya da çok kişisel meziyetlerden bahsetmiştir. Buna göre atama bekleyen öğretmenler mesleklerine manevi değer yükledikleri yönünde ortak bir görüş bildirmişlerdir. Ayrıca, K10 öğretmenlerin sahip olduğu altı farklı kişisel meziyet tanımlamıştır. K10; *Emek gerektirir, sevgi demektir, özveri demektir, disiplinli çalışmak demektir. Azimli olmalı, çalışkan olmalı, disiplinli olmalı, öğrencilerine sevgi ve anlayışla yaklaşmalıdır. Bireysel farklılıkları dikkate alınmalıdır, alanında iyi olmalıdır. Bir öğretmen gündemi sürekli takip etmelidir* yorumunu getirmiştir. Bu durum K10’un diğer katılımcılara göre mesleğine daha manevi bir anlam yüklediği ve mesleğine yönelik tutumunun daha olumlu olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Katılımcıların mesleğin manevi boyutuna ve mesleki değerlere ilişkin inanmışlıkları bireylerin tutumlarının oldukça olumlu olduğunu göstermektedir.

Öğrenme-öğretme etkinliklerinden öte, öğretmenin öğrencilerinin benlik bilincinin gelişimini destekleyen bir sınıf iklimi oluşturmaya yönelik sergilediği “sabırlı”, “adaletli” ya da “dürüst olma” gibi meziyetleri içeren kodlar *demokratik öğretmen tavrı* teması altında toplanmıştır. Bu özellikler demokratik değerlere vurgu yaptığından tutumun duyuşsal ögesi altında değerlendirilmiştir. Bu tema altında belirlenen kodlar, katılımcılar ve frekansları Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4 Demokratik Öğretmen Tavrı Temasında Belirlenen Kodlar, Katılımcılar ve Frekansları

Kod	Katılımcılar	f
Sabırlı olma	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9	9
Hoşgörülü olma	K3, K4, K7, K8, K9, K10	6
Adaletli olma	K4, K11	2
Güler yüzlü olma	K2, K3	2
Dürüst olma	K6	1
Güvenilir olma	K6	1
Tutarlı olma	K6	1
Vicdanlı olmalı	K11	1
Merhametli olma	K12	1
Öğrencileri karşılıksız sevme	K2	1

Tablo 4 incelendiğinde, katılımcıların sabırlı ve hoşgörülü olma gibi demokratik özellikleri öğretmenlerle ilişkilendirdikleri görülmüştür. Katılımcılardan K6 diğer katılımcılara göre demokratik öğretmen tavrına daha çok vurgu yapmıştır. Katılımcılardan K5; *İlk olarak sabır. Kesinlikle çok sabırlı olması gerekiyor bir öğretmenin* şeklinde bir açıklama yaparken, K8; *Hoşgörülü olmalı bir öğretmen kesinlikle ve sabırlı. Sadece alan bilgisiyyle öğretmenlik yapmak yeterli değil* diyerek demokratik öğretmen tavrına vurgu yapmıştır. Sınıflardaki öğrenme-öğretme ortamının ve öğretmen tavırlarının demokratik olması gerektiğinin farkında olan öğretmenlerin, mesleklerine yönelik tutumları da daha olumlu olacaktır.

Öğretmenlerin bireylerin ya da toplumların gelişimindeki katkısına vurgu yapan kodlar *geleceği şekillendirme* teması olarak adlandırılmıştır. Bu durum katılımcıların mesleklerine manevi bir anlam yüklediklerini gösterdiğinden, bu tema tutumun duyuşsal ögesi altında ele alınmıştır. Bu tema altında belirlenen kodlar, katılımcılar ve frekansları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5 Geleceği Şekillendirme Temasında Belirlenen Kodlar, Katılımcılar ve Frekansları

Kod	Katılımcılar	f
Nitelikli insan yetiştirme	K4, K5, K7, K8, K10	5
İnsan hayatını etkileme	K2, K3, K4	3
Toplumun gelişmesine katkı sağlama	K1, K4	2
Ülkenin geleceğini şekillendirme	K7	1
Toplum mühendisliği	K6	1

Tablo 5 incelendiğinde, katılımcıların çoğu, öğretmenlerin bireylerin ya da toplumların geleceğini şekillendirdiklerini düşünmektedir. Katılımcılardan K9, K11 ve K12 bu tema altında herhangi bir görüş belirtmemiştir. Diğer taraftan K4, öğretmenlerin hem bireylerin hem de toplumların gelişmesine katkı sağladığını düşünmektedir. K4; *Unutulmamalıdır ki bizim geleceğimizi en iyi şekilde temsil edecek kişiler öğretmenler ve bu öğretmenlerin yetiştireceği bilinçli, vatana millete hayırlı kişilerdir* açıklaması ile mesleğin toplumun geleceğindeki önemine dikkat çekmiştir. K6 ise "toplum mühendisliği" ifadesini kullanarak, toplumun gelişiminde öğretmenin rolünün altını çizmektedir. Bireylerin çok yönlü gelişimine katkı sağladığına inanan öğretmenlerin mesleğine yönelik tutumları da olumlu olacaktır.

Toplumun, öğretmenlik mesleği hakkındaki görüşlerini açıklayan kodları içeren tema, *toplumun mesleğe yönelik algısı* olarak isimlendirilmiştir. Bu tema daha çok

toplumun öğretmenler hakkında hissettiklerini ve bu mesleğe yükledikleri anlamı açıkladığından, tutumun duyuşsal ögesi altında sınıflandırılmıştır. Bu tema altında belirlenen kodlar, katılımcılar ve frekansları Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6 Toplumun Mesleğe Yönelik Algısı Temasında Belirlenen Kodlar, Katılımcılar ve Frekansları

Kod	Katılımcılar	f
<i>Mesleğin itibarsızlaştırılması*</i>	K2, K3, K4, K5, K6, K8, K9, K11, K12	9
Mesleğin toplumsal statüsünün olması	K1, K4, K8, K9, K10, K12	6
Tatil süresinin yeterli olması	K4, K10, K11, K12	4
<i>Maddiyatın ön plana çıkması*</i>	K1, K2, K8	3
Mesleğe yönelik hem olumlu hem olumsuz algının olması	K7, K10	2
Kırsaldaki pozitif algı	K2, K6	2
<i>Mesleğin değersiz görülmesi*</i>	K12	1
<i>Mesleğin özelliklerinin toplum tarafından anlaşılabilmesi*</i>	K10	1
<i>Kadın mesleği olarak değerlendirilmesi</i>	K3	1
Mesleğin değerli görülmesi	K1	1

* Olumsuz ifadeler içeren kodları belirtmek için italik yazı tipi kullanılmıştır.

Tablo 6 incelendiğinde, katılımcıların hemen hemen hepsi toplumun öğretmenlik mesleğine yönelik hem olumlu (mesleğin toplumsal statüsünün olması) hem de olumsuz (mesleğin itibarsızlaştırılması) algılarının olduğunu belirtmişlerdir. Bu nedenle tüm katılımcıların görüşleri hemen hemen benzerlik göstermektedir. Katılımcıların en çok değindikleri mesleğin toplum gözünde itibar kaybetmesidir. K2; *Öğretmenlik mesleği ayaklar altına alındı. Gidişatı da hiç iyi değil. Şartlar düzeltilmezse gittikçe değersizleşir* açıklaması ile günümüzdeki öğretmenlik mesleğine yönelik duruma dikkat çekmiştir. Aynı zamanda, katılımcılar mesleğin toplumsal bir statüsü olduğunu da düşünmektedir. Öğretmenlik mesleğinin toplum tarafından değerli görüldüğüne inanan öğretmenlerin mesleklerine yönelik olumlu tutumlara sahip olması beklenir.

Tutumun Bilişsel Ögesine Yönelik Bulgular

Mesleki yeterlik teması, katılımcıların bir öğretmenin sahip olması gereken yeterlikler hakkındaki görüşlerini içermektedir. Belirlenen kodlar incelendiğinde, katılımcıların meslekleri hakkındaki bilgi ve değerlendirmeleri sonucunda ortaya çıkan farkındalıkları ön plana çıktığından bu tema bilişsel boyut altında yorumlanmıştır. Bu tema altında belirlenen kodlar, katılımcılar ve frekansları Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7 Mesleki Yeterlik Temasında Belirlenen Kodlar, Katılımcılar ve Frekansları

Kod	Katılımcılar	f
Alan bilgisi	K2, K3, K4, K8, K9, K10, K12	7
Güncel yaklaşımları takip etme	K1, K4, K5, K10, K11, K12	6
Öğrencilerle etkili iletişim kurma	K2, K6, K9, K11, K12	5
Bilgiyi etkili aktarma	K1, K2, K3, K4, K12	5
Sınıftaki bireysel farklılıkları dikkate alma	K5, K10, K12	3
Etkili sınıf yönetimi	K1, K4, K10	3
Türkçeyi doğru kullanma	K2, K3, K7	3
Öğretebilme becerisi	K9, K12	2
İş disiplini	K7, K10	2
Mesleki farkındalık geliştirme	K1	1
Sorumluluk bilinci	K4	1
Pedagojik bilgi	K8	1
Teknolojiyi kullanma becerisine sahip olma	K9	1

Tablo 7 incelendiğinde, katılımcıların görüşlerinde alan bilgisi, güncel yaklaşımları takip etme, öğrencilerle etkili iletişim kurma ve bilgiyi etkili aktarma yeterliklerinin öne çıktığı gözlenmiştir. Katılımcılardan K12, K10 ve K4 diğer katılımcılara göre belirgin şekilde daha çok yeterlikten bahsetmiştir. Mesleğe yönelik yeterlikleri; K12; *Öğretmenlik bir meslek olmaktan çok bence bir sanat. Bence bir insana bilgi aktarmak ve ona bunu inandırmak kolay bir iş değil. Bence bu yüzden öğretmenlik öğretebilme sanatıdır. Yetenek ve kabiliyet ister Öncelikle merhametli olması gerekir. Karşısındaki bireylerin her birinin farklı özellikleri olduğunu unutmamalıdır, öğrencisine güven vermelidir. Alan bilgisi iyi olmalıdır, kendi alanındaki çalışmaları takip etmelidir. Çünkü bazen gündem çok hızlı değişiyor ve öğrenciler çok meraklı olabiliyorlar yeni konularda yorumuyla açıklamaktadır.* Bireylerin meslekleri ile ilgili yeterliklerin farkında olması, olumlu tutumlar geliştirmelerini sağlayacaktır.

Katılımcıların öğretmenlerin çalışma koşulları hakkındaki değerlendirmelerini içeren kodlar *çalışma koşulları* temasını oluşturmaktadır. Burada katılımcıların çalışma koşullarına yönelik değerlendirmeleri ön plana çıktığından bu tema bilişsel öge altında sınıflandırılmıştır. Bu tema altında belirlenen kodlar, katılımcılar ve frekansları Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8 Çalışma Koşulları Temasında Belirlenen Kodlar, Katılımcılar ve Frekansları

Kod	Katılımcılar	f
Uzun tatil süresinin olması	K4, K10, K11, K12	4
Olumlu çalışma koşulları olması	K1, K3, K12	3
Standart çalışma koşulları olması	K3, K4	2
<i>Olumsuz çalışma koşulları olması*</i>	K10	1
<i>Çalışma koşullarının okuldan okula değişkenlik göstermesi</i>	K7	1

* *Olumsuz ifadeler içeren kodları belirtmek için italik yazı tipi kullanılmıştır.*

Tablo 8 incelendiğinde, katılımcılardan K2, K5, K6, K8 ve K9'un öğretmenlerin çalışma koşulları hakkında bir değerlendirme yapmadıkları görülmektedir. Diğer taraftan K10

uzun tatil süresi olmasını olumlu bulurken, onun dışındaki çalışma koşullarının olumsuz olduğunu düşünmektedir. K7 ise çalışma koşullarının okuldan okula değişkenlik gösterdiğini belirtmiştir. Diğer katılımcıların değerlendirmeleri ise olumludur. Katılımcılardan K3; *Evet cazip bir meslek. Tatil günlerinin düzeni ve iş yükünün önceden bilinmesi insanı rahatlatıyor* yorumunu yapmıştır. Yine katılımcı K11; *Cazip bir meslek. Öğretmek zaman geçtikçe daha zevk vermeye başladı ve yaşamımın bir parçası oldu. Yeni şeyler okumak ve öğrenmek için zamanımın kalması da cazip yönlerinden. Yaz tatilinde dinlenmek ve araştırmak için yeteri kadar zaman bulabiliyorum* açıklaması ile tatil süresinin araştırmak ve dinlenmek için bir ihtiyaç olduğuna vurgu yapmıştır. Katılımcıların öğretmenlerin çalışma koşullarını olumlu olarak değerlendirmesi, mesleklerine yönelik tutumlarının da olumlu olduğunun bir göstergesidir.

Benzer şekilde *eğitim ortamlarının fiziksel koşulları* teması, katılımcıların eğitim ortamlarının fiziksel koşulları hakkındaki değerlendirmelerini içermektedir. Önceki temada olduğu gibi katılımcıların değerlendirmeleri ön plana çıktığından bilişsel öge ağır basmaktadır. Bu tema altında belirlenen kodlar, katılımcılar ve frekansları Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9 Eğitim Ortamlarının Fiziksel Koşulları Temasında Belirlenen Kodlar, Katılımcılar ve Frekansları

Kod	Katılımcılar	f
<i>Donanım eksikliği*</i>	K1, K2, K6, K8, K11	5
<i>Sınıf mevcudunun kalabalık olması</i>	K2, K3, K6, K9, K11	5
<i>Sınıf mevcudunun az olması</i>	K1, K4, K7, K8, K12	5
<i>Laboratuvar için yetersiz fiziksel koşullar*</i>	K1, K10, K11	3
<i>Teknolojik alt yapı yetersizliği*</i>	K6, K10, K11	3
<i>Fırsat ve imkân eşitsizliği (kentsel/kırsal)*</i>	K5, K3, K4	3
<i>Yeterli donanıma sahip olma</i>	K9, K12	2
<i>Dersliklerin yetersiz olması*</i>	K3, K11	2
<i>Donanım ve alt yapının zamanla iyileşmesi</i>	K3, K7	2
<i>Fırsat ve imkân eşitsizliği (doğu/batı)*</i>	K6, K4	2
<i>Fırsat ve imkân eşitliği</i>	K5, K9	2
<i>Dersliklerin Yeterli olması</i>	K1	1

* Olumsuz ifadeler içeren kodları belirtmek için italik yazı tipi kullanılmıştır.

Tablo 9 incelendiğinde, katılımcıların eğitim ortamının fiziksel koşullarına yönelik hem olumsuz (donanım eksikliği, sınıf mevcudunun kalabalık olması, laboratuvar ve teknolojik alt yapının yetersizliği) hem de olumlu (sınıf mevcudunun az olması, yeterli donanıma sahip olması, fırsat ve imkân eşitliği) değerlendirmelerinin olduğu belirlenmiştir. Ancak belirlenen kodlar genel olarak değerlendirildiğinde (21 olumsuz, 12 olumlu görüş) olumsuz yönde görüşün daha fazla olduğu görülmüştür. Katılımcı K6; *Araç gereç donanımı da yetersiz çoğu okulda. Tam bir donanım yok yani öğretmen ne alırsa kendi cebinden o var* şeklinde görüş belirtmiştir. K8 de; *Fiziksel çalışma koşulları gördüğüm kadarı ile yetersiz. Laboratuvar çoğu okulda yok bile. Araç gereç donanımı da çok geride. En temel malzemeler var sadece çoğu okulda* yorumunu yapmıştır. Katılımcılardan K11 ve K6, diğer katılımcılara göre eğitim ortamlarının fiziksel koşullarının daha olumsuz olduğunu düşünmektedir.

Bu nedenle eğitim ortamlarının koşulları düzeltildiğinde öğretmenlerin güdülenmesini sağlayacağından mesleklerine yönelik tutumları da olumlu yönde gelişecektir.

Katılımcıların öğretmenlik mesleğini neden seçtiklerini açıklayan kodlar *öğretmenlik mesleğini tercih nedenleri* teması altında derlenmiştir. Hem birey hem de çevresinin öğretmenlik mesleği hakkındaki bilgi ve değerlendirmeleri sonucunda tercih yaptıkları görüldüğünden bu tema bilişsel boyut altında yorumlanmıştır. Bu tema altında belirlenen kodlar, katılımcılar ve frekansları Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10 Öğretmenlik Mesleğini Tercih Nedenleri Temasında Belirlenen Kodlar, Katılımcılar ve Frekansları

Kod	Katılımcılar	f
Ailenin yönlendirmesi	K1, K3, K4, K7, K9, K11, K12	7
Öğretmenlik mesleğine ilgi duyma	K1, K4, K6, K7, K8, K10	6
Sürekliliği olan bir meslek	K7, K10, K11	3
Rol model olma isteği	K2, K6, K10	3
Aile mesleği olması	K1, K11	2
Öğretmeyi sevme	K3, K9	2
Şehir tercihi	K10	1
Tercih puanı	K11	1
Kadın mesleği olması	K3	1
Toplumsal statüsünün olması	K1	1
Kendi öğretmenini rol model alma	K9	1
Çevrenin yönlendirmesi	K3	1

Tablo 10 incelendiğinde, öğretmenlik mesleğini tercih nedenlerinin başında ailenin yönlendirmesi ve öğretmenlik mesleğine ilgi duyma kodları öne çıkmaktadır. Katılımcılar tercih nedenlerini açıklarken birden çok neden tanımlamışlardır. Katılımcılardan K1 ve K3 diğer katılımcılara nazaran daha fazla mesleğe yönelik tercih nedeni belirtmiştir. Katılımcı K1 mesleği tercih nedenini; *bu meslek benim idealimdi. Eğitimci bir aileden gelmemin yanı sıra toplumdaki yeri de beni etkilemişti. Ayrıca saygın bir meslek olduğu için ailem de tercih döneminde bana destek olmuştur* şeklinde açıklamaktadır. Öğretmenlik mesleğinin aile ve çevre tarafından önerilen bir meslek olması öğretmenlerin mesleğe yönelik olumlu tutum geliştirmesinde etkilidir şeklinde yorumlanabilir.

Mesleğin ekonomik boyutu teması, katılımcıların öğretmenlerin ekonomik koşulları hakkındaki görüşlerini içeren kodlardan oluşmaktadır. Bu görüşler ağırlıklı olarak öğretmenlerin gelirleri hakkında değerlendirmeler içerdiğinden bu tema bilişsel boyut altında tanımlanmıştır. Bu tema altında belirlenen kodlar, katılımcılar ve frekansları Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11 Mesleğin Ekonomik Boyutu Temasında Belirlenen Kodlar, Katılımcılar ve Frekansları

Kod	Katılımcılar	f
<i>Öğretmenlerin gelirinin yetersiz olması*</i>	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K8, K9, K11, K12	10
Öğretmenlerin gelirinin yeterli bulunması	K7, K10	2
<i>Öğretmenlerin yaşam standartlarının düşük olması*</i>	K11	1
<i>Ülke ekonomisindeki sıkıntıların yansınması*</i>	K1	1

* Olumsuz ifadeler içeren kodları belirtmek için italik yazı tipi kullanılmıştır.

Tablo 11 incelendiğinde, katılımcıların öğretmenlerin gelirlerinin yetersiz olduğu yönündeki görüşünün baskın olduğu görülmüştür. K7 ve K11 dışındaki katılımcılar öğretmenlerin ekonomik koşullarını yetersiz olduğu görüşünde uzlaşmaktadır. K1; *Öğretmenlik mesleğinin cazip bir meslek olduğu söylenebilir. Fakat işin ekonomik kısmı düşünülürse daha cazip meslekler var tabii ki yorumunu yaparken, K2; Bana göre cazip bir meslektir. Maddiyattan çok manevi değerlere önem veren herkes için cazip bir meslek olduğunu düşünüyorum. İşin maddi boyutunda pek cazip bir yanı yok* açıklamasının yapmıştır. Öğretmenlik mesleğinin ekonomik anlamda doyuma ulaşması mesleğe ilişkin güdülenmeyi artıracığından tutumu da olumlu yönde etkileyecektir.

Katılımcıların atama öncesi ve atama sonrasındaki sorunları tanımladıkları kodlar *eğitim politikaları* teması altında birleştirilmiştir. Bu temada katılımcılar genel olarak sürdürülen eğitim politikalarının çıktılarını değerlendirdiğinden, bu tema bilişsel boyut altında ele alınmıştır. Tema altında belirlenen kodlar, katılımcılar ve frekansları Tablo 12'da sunulmuştur.

Tablo 12 Eğitim Politikaları Temasında Belirlenen Kodlar, Katılımcılar ve Frekansları

Kod	Katılımcılar	f
<i>Atama sorununun olması*</i>	K1, K3, K4, K6, K7, K8, K9, K11, K12	9
<i>Eğitim sektörünün özelleşmesi *</i>	K1, K12	2
<i>Öğretmen atamalarının KPSS ile yapılması*</i>	K6, K8	2
<i>Evrak işlerinin yoğun olması*</i>	K9, K12	2
<i>Ücretli öğretmenlik uygulaması *</i>	K2	1
<i>Sözleşmeli öğretmenlik uygulaması*</i>	K3	1
<i>Eş durumu atamalarındaki sıkıntılar*</i>	K3	1
<i>Eğitim sistemindeki aksaklıklar*</i>	K4	1
<i>Kırsaldaki okulların ihmal edilmesi*</i>	K2	1
<i>Mevcut sistemdeki öğretmenlerin yetersiz algılanması*</i>	K2	1
<i>Mesleğin geleceğine yönelik belirsizlikler*</i>	K9	1
<i>Yönetici atama koşullarındaki iyileştirmeler</i>	K11	1

* Olumsuz ifadeler içeren kodları belirtmek için italik yazı tipi kullanılmıştır.

Tablo 12 incelendiğinde, katılımcıların tamamının olumsuz görüş bildirdiği görülmüştür, özellikle atama sorununa vurgu yapan öğretmenler, eğitim sektörünün özelleşmesini ve KPSS ile atama yapılmasını eleştirmektedirler. Katılımcılardan K2 ve K12 eğitim politikalarına yönelik görüşlerini tanımlarken diğer katılımcılara göre daha fazla sayıda olumsuz değerlendirmede bulunmuşlardır. Katılımcılardan K11 ise bir olumlu bir

olumsuz tespitte bulunmuştur. Katılımcılardan K8; *Tekrar meslek seçsem bu mesleği seçmem. Atama sorunu çok canımı sıkıyor. Maddi ve manevi yönden çok yıprandım* ifadesi ile atanamamış olmanın getirdiği ruhsal ve ekonomik sorunları dile getirmiştir. K3 ise; *Atama şartları zorlaştığı sürece aileler çocuklarına bu mesleği seçtirmeyeceklerdir. Sözleşmeli öğretmenlik kaldırılmalı, eş durumu atamalar geri getirilmeli. Bu şartlarda insanların meslekten soğuyacağını öngörüyorum* açıklamasını yapmıştır. Katılımcılara göre, öğretmenlerin hem atama öncesi hem de atama sonrasında birçok sorunu vardır. Bu nedenle mevcut sitemdeki öğretmenlerin çalışma koşullarının iyileştirilmesi ve atama bekleyen öğretmenlerin sorunlarına yönelik politikaların geliştirilmesi mesleğe yönelik tutumun da olumlu olmasını sağlayacaktır.

Tutumun Davranışsal Ögesine Yönelik Bulgular

Katılımcıların mesleki becerilerini nasıl edindiklerini ve geliştirdiklerini açıklayan kodlar, *mesleki beceri edinme kaynakları* teması altında derlenmiştir. Bu temada, katılımcıların mesleki becerilerini, gözlemleri ve kişisel tecrübeleri neticesinde elde ettikleri görüldüğünden davranışsal boyut altında değerlendirilmiştir. Tema altında belirlenen kodlar, katılımcılar ve frekansları Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13 Mesleki Beceri Edinme Kaynakları Temasında Belirlenen Kodlar, Katılımcılar ve Frekansları

Kod	Katılımcılar	f
Deneyim yoluyla	K1, K2, K3, K4, K10	5
Model olarak	K8, K9, K10	3
Lisans eğitimi yoluyla	K2, K10	2
Gözlem yoluyla	K1, K8	2
Aile ortamı yoluyla	K10	1

Tablo 13 incelendiğinde, katılımcılar ağırlıklı olarak deneyim yoluyla ve model olarak mesleki becerilerini edindiklerini belirtmişlerdir. Katılımcılardan K10 mesleki beceri edinme yollarına ilişkin daha fazla kaynağı belirtirken, K5, K6, K7 ve K12 herhangi bir kaynağa değinmemişlerdir. K1 deneyimini şu şekilde açıklamaktadır; *Daha önce bir yıl kadar ücretli öğretmenlik deneyimim oldu. Bu deneyim sayesinde dersi kontrol etmeyi, çocuklarla daha iyi iletişim kurmayı ve öğretmenlik mesleğinin kolay ve zor yönlerini daha iyi öğrenme fırsatı yakaladım.* Mesleki becerilerin deneyim ve gözlem yoluyla elde edilmesi mesleğe yönelik farkındalık ve becerilerin geliştirilmesine olumlu katkıda bulunacağından, bireylerin mesleğe ilişkin tutumlarını da olumlu yönde geliştirecektir.

Katılımcıların bir öğretmenin sahip olduğu sosyal hakları ve sosyal yaşantısı hakkındaki görüşlerini içeren kodlar *mesleğin sosyal boyutu* teması olarak tanımlanmıştır. Ortaya çıkan kodlar incelendiğinde katılımcılar atandığında bir sendikaya üye olma ve sosyal yaşantısını sınırlama eğilimi gibi davranışlara gönderme yaptığından, bu tema davranışsal boyut altında yorumlanmıştır. Bu tema altında belirlenen kodlar, katılımcılar ve frekansları Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14 Mesleğin Sosyal Boyutu Temasında Belirlenen Kodlar, Katılımcılar ve Frekansları

Kod	Katılımcılar	f
<i>Kısıtlı bir sosyal hayatın olması*</i>	K4, K5, K11, K12	4
Sosyal bir meslek olması	K5, K7, K10	3
Sendika hakkının olması	K1, K8	2
<i>Öğretmeni asosyalleştirmesi*</i>	K6	1

* Olumsuz ifadeler içeren kodları belirtmek için italik yazı tipi kullanılmıştır.

Tablo 14 incelendiğinde, katılımcılar öğretmenlerin sosyal hayatlarına ilişkin hem olumsuz (kısıtlı sosyal hayat) hem de olumlu (sosyal bir meslek olması) görüş belirtmiştir. K5 öğretmenlerin sosyal hayatının kısıtlı olduğunu diğer taraftan bu mesleğin sosyal bir meslek olduğunu ifade etmiştir. Diğer taraftan, katılımcıların yarısına yakını (K2, K3, K6, K7, K9, K11, K12) öğretmenlik mesleğinin sosyal boyutuna yönelik herhangi bir görüş bildirmemişlerdir. Katılımcı K4; *Ülkemizde öğretmenlerin ekonomik ve sosyal yönden çok iyi olduğunu söyleyemeyeceğim ama çok kötü bir seviyede olduğunu da düşünmüyorum. Tabii öğretmenlere verilen maaşların yeterli olduğunu da düşünmüyorum açıkçası. Bu sosyal hayatı olumsuz yönde etkiler bence* açıklaması ile öğretmenlerin ekonomik koşullarının sosyal yaşamlarını olumsuz etkilediğine dikkat çekmiştir. Öğretmenlerin sosyal ihtiyaçlarının karşılanması ve bununla birlikte toplumla doğrudan ve sağlıklı bir etkileşim kurması mesleklerine yönelik olumlu tutum geliştirmelerini destekleyecektir.

Katılımcıların öğretmenlerin kendi aralarındaki ilişkilere gönderme yaptıkları kodlar, *meslektaşlarla ilişkiler* temasını oluşturmaktadır. Katılımcıların meslektaşlar arasındaki ilişkilere yönelik görüşlerini gözlemleri ve kişisel tecrübeleri neticesinde elde ettikleri görüldüğünden davranışsal boyut altında değerlendirilmiştir. Bu tema altında belirlenen kodlar, katılımcılar ve frekansları Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15 Meslektaşlarla İlişkiler Temasında Belirlenen Kodlar, Katılımcılar ve Frekansları

Kod	Katılımcılar	f
Meslektaşlar arası dayanışma/iletişim	K5, K7, K8, K9, K10, K11, K12	7
<i>Meslektaşlarıyla etkili iletişim kuramama*</i>	K1, K2, K3, K4, K10	5
<i>Meslektaşlar arası gruplaşma*</i>	K3, K7	2
<i>Cinsiyetler arası gruplaşma*</i>	K6	1

* Olumsuz ifadeler içeren kodları belirtmek için italik yazı tipi kullanılmıştır.

Tablo 15 incelendiğinde katılımcılar, meslektaşlarla ilişkilerine yönelik hem olumlu (meslektaşlar arası dayanışma/iletişim) hem de olumsuz (meslektaşlarıyla etkili iletişim kuramama) görüş bildirmişlerdir. Katılımcılardan K7 mezuniyet sonrası herhangi bir mesleki deneyimi olmamasına karşın hem olumlu hem de olumsuz görüş beyan etmiştir. Yine katılımcılardan K10 da meslektaşlarla ilişkilerine yönelik olumlu ve olumsuz değerlendirmede bulunmuştur. Katılımcılardan K5, K8, K9, K11 ve K12 meslektaşlar ile ilişkilere yönelik sadece olumlu görüş belirtirken; K1, K2, K3, K4 ve K6 ise olumsuz yönde

görüş belirtmişlerdir. Bu konuda K8; *Meslektaşlar ile ilişkiler gayet ılımlı. Rekabet ortamı olmadığı için herkes birbirine yardımcı oluyor* yorumunu getirmiştir. K10 ise; *Meslektaşlarla saygı ve sevgiyi yakalamışsanız çalışma koşulları çok iyi olabiliyor. Huzurlu bir ortam oluşuyor. Eğer yakalayamamışsan tabii ki kötü bu öğrencilere de yansıyor* diyerek meslektaşlar arasındaki dayanışma ve olumlu iletişimin okul ortamındaki çok boyutlu etkisine dikkat çekmiştir. Öğretmenlerin meslektaşlarla olumlu iletişim kurulması gerektiğinin farkında olmaları ve bu yönde tavır sergilemeleri mesleğe yönelik tutumlarının olumlu yönde gelişmesini sağlayacaktır.

Benzer şekilde katılımcıların öğretmenler ve veliler arasındaki ilişkilere gönderme yaptıkları kodlar, *veliyle ilişkiler* temasını oluşturmaktadır. Katılımcılar gözlemleri ve kişisel tecrübeleri neticesinde görüş bildirdiğinden ve bununla birlikte genel olarak veliler tarafından sergilenen davranışları tanımladığından, bu tema davranışsal boyut altında yorumlanmıştır. Bu tema altında belirlenen kodlar, katılımcılar ve frekansları Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16 Veliyle İlişkiler Temasında Belirlenen Kodlar, Katılımcılar ve Frekansları

Kod	Katılımcılar	f
Veli-öğretmen işbirliği	K2, K4, K5, K6, K12	5
İlgisiz veli profili*	K4, K10, K11	3
Müdahaleci veli profili*	K3, K7	2
Velilerin öğretmene kolayca ulaşması	K1, K12	2
Velilerin öğretmeni çocuklarının sınav sonuçlarına göre değerlendirmesi*	K7, K9	2
Velilerin çocuklarının hatalarını görmezden gelmesi*	K8, K12	2
Öğretmenlerin yetkililere haksız şikâyet edilmesi*	K3	1
Doğudaki velilerin öğretmene daha çok kıymet vermesi	K9	1
Bilinçli veli profili	K12	1
Velinin öğretmene gösterdiği değer azalması*	K3	1

* Olumsuz ifadeler içeren kodları belirtmek için italik yazı tipi kullanılmıştır.

Tablo 16 incelendiğinde, katılımcıların velilerin hem olumlu (veli-öğretmen iş birliği, velilerin öğretmene kolayca ulaşması) hem de olumsuz (ilgisiz veli profili, müdahaleci veli profili) davranışlarını tanımladıkları kodların öne çıktığı görülmüştür. Katılımcılardan K12 veli-öğretmen ilişkisine yönelik olumlu düşünce ve davranışları tanımlayan ifadeleri diğer katılımcılara göre daha belirgin bir şekilde kullanmıştır. Öte yandan K4 bir olumlu birde olumsuz görüş belirtmiştir. Katılımcı K1; *Veliler ile ilişkiler bana göre olumludur. Artık veliler istedikleri zaman öğretmenlere ulaşabilmektedirler. Her veli öğrencisinin hocası ile istediği zaman görüşür ve öğrencisi hakkında fikir elde edebilir* şeklinde görüş belirterek velilerin yaklaşımına ilişkin olumlu bir açıklama getirmiştir. Diğer taraftan Katılımcı K7 ise; *Veliler sadece not odaklı düşündükleri için öğretmenin notları şişireni daha kıymetli onların gözünde. Çocuğum bir şey öğrensün, insan olsun her şeyden önce diyen insan sayısı azalıyor gittikçe* ifadesi ile velilerin bazı tutumlarını eleştirmektedir. Katılımcılar veli öğretmen işbirliğinin önemine dikkat çekerken, aynı zamanda veli davranışlarının çocukları lehinde sübjektif olduğunu düşünmektedir. Eğitim ortamlarında anlayış ve işbirliği üzerine tasarlanmış veli-öğretmen ilişkilerine yönelik davranışlar, bireylerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını da olumlu yönde destekleyecektir.

Katılımcıların öğretmenler ile yöneticiler arasındaki ilişkilere gönderme yaptıkları kodlar ise *yönetim boyutu* teması altında birleştirilmiştir. Benzer şekilde katılımcılar genel olarak sergilenen yönetici tavırlarına vurgu yaptığından, bu tema davranışsal boyut altında ele alınmıştır. Bu tema altında belirlenen kodlar, katılımcılar ve frekansları Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17 Yönetim Boyutu Temasında Belirlenen Kodlar, Katılımcılar ve Frekansları

Kod	Katılımcılar	f
<i>Demokratik olmayan yönetici tavrı*</i>	K1, K3, K4, K8, K10, K12	6
<i>Yöneticilik becerisi eksikliği*</i>	K3, K4, K10	3
Yöneticilerin tavırlarının okuldan okula değişkenlik göstermesi	K2, K5, K6	3
Demokratik yönetici tavrı	K9, K11	2
<i>Özel sektördeki yönetimin öğretmenlerden abartılı beklentisi*</i>	K12	1

* Olumsuz ifadeler içeren kodları belirtmek için italik yazı tipi kullanılmıştır.

Tablo 17 incelendiğinde, yönetim boyutuna yönelik “demokratik olmayan yönetici tavrı” ve “yönetici becerisi eksikliği” şeklinde olumsuz kodların oldukça öne çıktığı görülürken, “yöneticilerin tavırlarının okuldan okula değişkenlik göstermesi” koduyla da hem olumlu hem de olumsuz bir duruma gönderme yapıldığı görülmektedir. Katılımcılar yönetici davranışlarını genel olarak olumsuz olarak değerlendirmişlerdir. Ancak katılımcılardan K9 ve K11 yönetici davranışlarına yönelik olumlu bir tanımlama kullanmıştır. Daha önce mesleki bir deneyimi olmayan K7 ise bu konuda görüş belirtmemiştir. Katılımcı K3; *Daha anlayışlı ve daha bilgili müdürlere ihtiyaç var. Sadece o masada oturmakla olmuyor bence. Yönetimde de çok eksiklikler var* açıklaması ile yönetici tavırlarındaki olumsuzluklara eleştiri getirmektedir. Bu durum her kademedeki yöneticinin göstereceği demokratik davranışların, öğretmenlerin mesleğe ilişkin tutumlarının olumlu yönde gelişmesinde etkili olacağı şeklinde yorumlanabilir.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada, atama bekleyen öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bununla birlikte, tutum kavramı katılımcıların görüşleri doğrultusunda duyuşsal-bilişsel-davranışsal öğeler dikkate alınarak açıklanmaya çalışılmıştır. Katılımcıların tutum nesnesiyle ilişkili duygularını yansıttıkları ifadeler duyuşsal, tutum nesnesi hakkındaki bilgi ve değerlendirmelerini içeren ifadeler bilişsel ve tutum nesnesine yönelik davranış ya da davranışsal eğilimlerini açıklayan ifadeler ise davranışsal öğe altında değerlendirilmiştir. Tutumun bu üç ögesi arasındaki etkileşimler oldukça karmaşık olduğundan (Smith, 1968; Krech, Crutchfield ve Ballachey, 1962), bir tema altında toplanan kodlarda tutumun hangi boyutu öne çıkmışsa ilgili tema o öğe altında sınıflandırılmıştır.

Bulguların incelenmesi sonucunda ortaya çıkan temalardan beş tanesi duyuşsal öğe altında değerlendirilmiştir: “duyuşsal özellikler”, “kişisel meziyetler”, “demokratik öğretmen tavrı”, “geleceği şekillendirme” ve “toplumun mesleğe yönelik algısı”. Katılımcıların ağırlıklı

olarak olumlu hislerinden bahsettikleri, mesleklerine manevi bir anlam yükledikleri, öğrenme-öğretme ortamının ve öğretmen tavırlarının demokratik olması gerektiğini düşündükleri, öğretmenlerin bireylerin çok yönlü gelişimine katkı sağladığına inandıkları görülmüştür. Buna göre, tutumun duyuşsal ögesi dikkate alındığında atama bekleyen öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumları genel olarak olumlu bulunmuştur. Diğer taraftan katılımcılar, toplumun öğretmenlik mesleğini hem olumlu hem de olumsuz algıladığını düşünmektedir. Politika belirleyiciler, mesleğin itibarını artırmaya yönelik önlemler aldığında mesleğin toplum gözündeki statüsü artacak, dolayısıyla öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumları da olumlu şekilde etkilenecektir.

Tutumun bilişsel ögesi altında altı temanın toplandığı görülmüştür: “mesleki yeterlik”, “çalışma koşulları”, “eğitim ortamlarının fiziksel koşulları”, “öğretmenlik mesleğini tercih nedenleri”, “mesleğin ekonomik boyutu” ve “eğitim politikaları”. Katılımcıların genel olarak farklı yeterliklere vurgu yaparak mesleğin yeterliklerinin farkında oldukları, çalışma koşullarını olumlu buldukları ve hem kendi hem de çevrelerinin öğretmenlik mesleği hakkındaki bilgi ve değerlendirmeleri sonucunda bu mesleği tercih ettikleri görülmüştür. Benzer şekilde, Aydın ve Sağlam (2012) da yaptıkları nicel çalışmada kendini yetiştirmek için öğretmenlik mesleğini tercih eden öğretmen adaylarının, mecbur kaldıkları için tercih edenlere göre öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının daha olumlu olduğunu bulmuşlardır. Ancak katılımcılar, eğitim ortamlarının fiziksel koşullarının yetersiz olduğunu düşünmekte, öğretmenlerin gelirlerini yetersiz bulmakta ve atama sorunu, eğitim sektörünün özelleşmesi ve KPSS ile atama yapılması gibi eğitim politikalarını eleştirmektedirler. Bu bulgular ışığında, tutumun bilişsel ögesi açısından katılımcıların üç temada olumlu diğer üç temada ise olumsuz tutumlara sahip olduğu söylenebilir. Eğitim ortamlarının koşulları düzeltildiğinde, öğretmenler ekonomik anlamda doyuma ulaştıklarında ve mevcut sitemdeki öğretmenlerin çalışma koşullarının iyileştirilmesi ve atama bekleyen öğretmenlerin sorunlarına yönelik politikalar geliştirildiğinde, öğretmenlerin güdülenmesi sağlanacağından mesleklerine yönelik tutumları da olumlu yönde gelişecektir.

Tutumun davranışsal ögesi altında ise beş tema derlenmiştir: “mesleki beceri edinme kaynakları”, “mesleğin sosyal boyutu”, “meslektaşlarla ilişkiler”, “veliyle ilişkiler” ve “yönetim boyutu”. Atama bekleyen öğretmenlerin genel olarak mesleki becerilerini deneyim ve gözlem yoluyla elde ettikleri görülmüştür. Diğer taraftan mesleğin sosyal boyutuna, meslektaşlar arası ilişkilere ve velilerle ilişkilere yönelik hem olumlu hem de olumsuz görüş belirtmişlerdir. Öğretmenler ile yöneticiler arasındaki ilişkilere yönelik ise olumsuz kodların oldukça öne çıktığı görülmüştür. Buna göre, diğer tutum öğelerinden farklı olarak atama bekleyen öğretmenlerin davranışsal boyutta genel olarak bir tema altında görüş farklılıklarına sahip oldukları dolayısıyla tutumlarının olumlu ve olumsuz olmak üzere çeşitlilik gösterdiği söylenebilir. Öğretmenlerin sosyal ihtiyaçlarının karşılanması, meslektaşlarla olumlu iletişim kurulmasını destekleyici okul kültürünün oluşturulması, anlayış ve işbirliği üzerine tasarlanmış veli-öğretmen ilişkisinin desteklenmesi ve yöneticilerin demokratik davranışlar sergilemesi, öğretmenlerin mesleğe ilişkin tutumlarının olumlu yönde gelişmesinde etkili olacaktır.

Elde edilen bulgular tutumun üç ögesi dikkate alınarak yorumlandığında; duyuşsal öge açısından atama bekleyen öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumlarının genel olarak olumlu olduğu, bilişsel öge açısından bazı temalarda olumlu bazı temalarda olumsuz görüşlerin ağırlık kazandığı ve davranışsal öge açısından ise bir tema altında hem olumlu hem olumsuz görüşlerin yer aldığı ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak, atama bekleyen öğretmenler meslekleri ile ilgili eleştirilerde bulunsalar da mesleklerine yönelik tutumlarını açıklarken olumlu ifadelerin daha baskın olduğu gözlenmiştir. Bu sonuçlar Kaysi ve Gürol (2016)'un görev yapmakta olan öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumlarını inceleyen çalışmasının sonuçları ile farklılaşmaktadır. Kaysi ve Gürol (2016) tarafından gerçekleştirilen nitel araştırmada öğretmenlerde, olumsuz tutum ifadelerinin olumlu tutum ifadeleri ile karşılaştırıldığında, olumsuz tutum ifadelerinin daha çok olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mevcut çalışma tutumun üç boyutlu kuramsal yapısına göre yorumlanmıştır. Ancak alanyazın incelendiğinde öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun genellikle bir bütün olarak tek boyutlu incelendiği görülmektedir (Bozdoğan, Aydın ve Yıldırım, 2007; Bulut, 2009; Özder, Konedralı, ve Zeki, 2010; Üstüner, 2006). İlerde yapılacak çalışmalarda öğretmenlik mesleğine yönelik tutumların bu üç öge etrafında incelenmesi önerilmektedir. Bu araştırma daha önce KPSS sınavına göre atanamamış ve hali hazırda KPSS kursuna devam eden, atama bekleyen öğretmenlerin görüşlerine dayalı nitel araştırma yöntemlerinden yüz yüze görüşme yolu ile elde edilmiş veriler ile sınırlıdır. Bu nedenle öğretmen eğitimcileri, politika belirleyiciler, yöneticiler ve veliler gibi farklı grupların öğretmenlere ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını inceleyen hem nicel hem de nitel çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Aydın, R. ve Sağlam, G. (2012). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının belirlenmesi (Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 257-294.
- Bayhan, P. (2009). İlköğretim okulları birinci kademe sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile iş doyumları arasındaki ilişki. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Bozca, S. (2015). Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile iş doyumları arasındaki ilişki. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Bozdoğan, A. E., Aydın, D. ve Yıldırım, K. (2007). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 8(2), 83-97.
- Bulut, İ. (2009). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının değerlendirilmesi (Dicle ve Fırat Üniversitesi Örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 13-24.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., ve Turner, L. A., (2015). *Araştırma Yöntemleri. Desen ve Analiz.*(Çeviren: Ahmet Apay). Anı Yayıncılık:Ankara.
- Hacıömeroğlu, G. ve Şahin-Taşkın, Ç. (2010). Fen bilgisi öğretmenliği ve ortaöğretim fen ve matematik alanları (OFMA) eğitimi bölümü öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1),77-90.
- İnceoğlu, M. (2010). *Tutum algı iletişim.* (5. Baskı). Beykent Üniversitesi Yayınevi: İstanbul.
- Kaysi, F. ve Gürol, A. (2016). Öğretmenlik mesleğine yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(2) 230-240.

Kızıltepe, Z. (2015). İçerik analizi. Nitel araştırma. Yöntem teknik, analiz ve yaklaşımları. (ss.253-266). (Editörler: Seggie, Fatma Nevra & Bayburt, Yasemin). Anı Yayıncılık: Ankara

Krech, D., Crutchfield, R. S. ve Ballachey, E. L. (1962). Individual in Society. A Textbook of Social Psychology. McGraw-Hill:London.

Odabaş, S. (2010). Öğretmen adaylarının KPSS sınavına ilişkin görüşleri (Ankara örneği). (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Özder, H., Konedraı, G. ve Zeki, P. C. (2010). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 16(2), 253-275.

Rosenberg, M. J. ve Hovland, C. I. (1960) Cognitive, affective and behavioral components of attitudes. M. J. Rosenberg ve diğerleri. (Ed.) Attitude organization and change. (kitabında) (s. 1-14). New Haven : Yale University Press.

Serin, K. M., Güneş, M. A. ve Değirmenci, H. (2015). Sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile mesleğe yönelik kaygı düzeyleri arasındaki ilişki. Cumhuriyet International Journal of Education- CIJE, 4(1), 21-34.

Smith, M. B. (1968). Attitude change. International encyclopedia of the Social Sciences (s.458-467). Crowell Collierand Mac Millan.

Süral, S. (2013). İlköğretimde görev yapan öğretmenlerin öğretme stilleri, sınıf yönetimi yaklaşımları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.

Tufan, Z. (2016). Fen bilgisi öğretmenlerinin, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile öz-yeterlilikleri arasındaki ilişki. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.

Uyanık, G. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: boylamsal bir araştırma. Karaelmas Journal of Educational Sciences, 5, 196-206.

Üstüner, M.(2006).Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi. 45, 109-127.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (10. Baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, F. (2017). Kamu personeli seçme sınavına (KPSS) hazırlanan öğretmen adaylarının sınav kaygısına bağlı olarak tükenmişlik düzeyi ve psikolojik dayanıklılıkları. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.

Zoroğlu, Ö. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe yönelik tutumları, mesleki benlik saygıları ile iş doyumları arasındaki ilişki. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

SUMMARY

A Qualitative Study on Attitudes of Teachers waiting for Their Assignment towards Their Profession

Keywords: Attitude, attitudes towards teaching profession, teachers waiting for their assignment, qualitative research, phenomenology

Introduction

Several definitions of attitude are existed in the literature. One of which was done by Smith (1968, p.458): “ the concept of attitude, although variously defined, is most commonly employed to designate inferred dispositions, attributed to an individual, according to which his thoughts, feelings, and perhaps action tendencies are organized with respect to a psychological object.” Attitude is composed of three components: affective, cognitive and behavioral components (Krech, Crutchfield & Ballachey, 1962). The affective component describes individual’s feelings related to an attitudinal object; while, the cognitive component consists of individuals beliefs about the object. Finally, the behavioral component reflects the action tendencies associated with the object. Although attitude is composed of three components, the interactions among these components are fairly complex (Krech, Crutchfield & Ballachey, 1962; Smith, 1968). Attitude has been the subject of several research including social sciences since it is one of the most important concepts explaining human behavior. Similarly, in the field of educational sciences, there have been several studies on the attitudes of teachers, who are the crucial part of the education system and shaping the future of individuals and societies, towards their profession. In the literature, although the studies conducted with pre-service and in-service teachers have come to the forefront, studies examining attitudes of teachers waiting for their assignment have been limited. To fill this gap defined in the literature; this study aimed to examine attitudes of teachers waiting for their assignment towards their profession.

Method

The phenomenological design as a type of qualitative research was employed in this study. The study group was determined according to the criterion sampling method. The participants were consisted of 12 teachers waiting for their assignment and following a Public Employee Selection Examination (PESE) preparation program in a private institution in the province of Çankaya, Ankara. The data were obtained through interviews using a structured interview form developed by the researchers. The codes resulting from the content analysis technique were arranged under 16 themes.

Results and Discussion

The emerged themes were categorized under the three components of attitude variable: affective, cognitive and behavioral components. Five themes were defined under the affective component: affective characteristics, personal merits, democratic teacher manner, shaping the future and perceptions of the society towards teaching profession. It was seen that the teachers waiting for their assignment expressed positive feelings related to their profession, put a spiritual meaning on their profession, thought that the learning-teaching environment and the teachers' manner should be democratic and believed that the teachers contributed to the development of the individuals. On the other hand, the participants thought that the society perceived the teaching profession both positively and negatively. When the affective component of attitude was taken into consideration, the attitudes of the teachers who were waiting for their assignment were generally found to be positive.

On the other hand, the cognitive component was composed of six themes: occupational proficiency, working conditions, physical conditions of the educational environments, reasons for selecting the teaching profession, financial dimension of the profession and educational policies. It was found that the participants were mostly aware of the competencies of their profession, found working conditions generally positive, and chose their profession as a result of knowledge and evaluations of themselves and their environment. However, the participants thought that the physical conditions of educational environments were inadequate, found teachers' incomes insufficient and criticized educational policies such as the assignment problem, the privatization of the educational institutions and the assignment through a nationwide examination. In the light of these findings, it could be said that in terms of cognitive component of attitude, participants had positive attitudes in three themes and negative attitudes in the other three themes.

Finally, five themes were gathered under the behavioral component of attitude: sources of occupational proficiency, social dimension of the profession, relations with colleagues, relations with the parents and administration dimension. It was seen that the teachers waiting for their assignment generally developed their professional skills through personal experience and observation of others. On the other hand, they expressed both positive and negative opinions regarding the social dimension of their profession, the relations among colleagues and the relations with the parents. Additionally, negative codes came to the forefront regarding the relationship between teachers and administrators. According to this, it could be said that different from the other attitude components, the teachers waiting for their assignment had different opinions under a theme in the behavioral dimension. Therefore their attitudes varied to be positive and negative.

EK-1: YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

- 1.Öğretmenlik mesleğini nasıl tanımlarsınız?
- 2.Bir öğretmenin sahip olması gereken özellikler nelerdir?
- 3.Bu özelliklere sahip olduğunuzu düşünüyor musunuz? Bu özellikleri nasıl edindiniz?
- 4.Öğretmenlik mesleğine toplumun bakış açısını nasıl değerlendiriyorsunuz? Bunun nedenleri neler olabilir?
- 5.Ülkemizde öğretmenlerin durumunu ekonomik ve sosyal yönden nasıl değerlendirirsiniz?
- 6.Ülkemizde öğretmenlerin çalışma koşulları hakkında neler düşünüyorsunuz? Fiziksel koşullar (öğretmenler odası ya da diğer sınıfların yapısı, okulun araç gereç donanımı, teknolojik altyapı, laboratuvar imkânları vb.)
- 7.Öğretmenlik mesleğini neden tercih ettiniz? Öğretmenlik, size göre cazip bir meslek midir?
- 8.Öğretmenlik mesleğinin sevdiğiniz yönleri nelerdir? Neden böyle düşünüyorsunuz?
- 9.Öğretmenlik mesleğinin sevmediğiniz yönleri nelerdir? Neden böyle düşünüyorsunuz?
- 10.Meslek seçim aşamasında olan bir öğrenciye, öğretmenlik mesleğini önerir misiniz? Neden?
- 11.Tekrar meslek seçme imkânınız olsa öğretmenlik mesleğini tercih eder misiniz? Neden?
- 12.Ülkemizde öğretmenlik mesleğinin geleceğine ilişkin görüşleriniz nelerdir? Gelecekte ne gibi değişikliklerin olacağını öngörüyorsunuz?

Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumun Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi

Melih Dikmen^a, Murat Tuncer^b

^aFırat Üniversitesi, Rektörlük, Enformatik Bölümü, Elazığ, Türkiye

^bFırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Elazığ, Türkiye

ÖZET

Bu araştırmanın amacı pedagojik formasyon eğitimine kayıtlı öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumunu incelemektir. Araştırma mevcut durumu tespit etmeyi amaçlandığından betimsel tarama modeline göre yürütülmüştür. Araştırmanın evreni Fırat Üniversitesi pedagojik formasyon eğitimine kayıtlı öğrencilerden oluşmaktadır. Örneklemi ise, 2016-2017 öğretim yılında Fırat Üniversitesi pedagojik formasyon eğitimi programına kayıtlı 283 öğrenciden rastgele seçilmiştir. Veri toplama aracı olarak Çetin tarafından geliştirilen 35 maddelik Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada ölçeğin bütününe yönelik Cronbach Alpha katsayısı .846 olarak hesaplanarak çalışmada kullanılması uygun görülmüştür. Öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları cinsiyet, mezun veya son sınıf olma durumu, öğrenim görülen veya mezun olunan fakülte, pedagojik formasyon eğitiminde en sevdiği ders ve öğrenim gördüğü/mezun olduğu üniversite değişkenlerine göre karşılaştırılmıştır. Sonuç olarak pedagojik formasyon eğitim programında öğrenim gören bireylerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun cinsiyet, sınıf düzeyi, öğrenim görülen fakülte değişkeni açısından anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür.

MAKALE GEÇMİŞİ

Gönderim 10 Ocak 2018

Kabul 11 Haziran 2018

ANAHTAR KELİMELER

Öğretmenlik Mesleği,
Tutum, Pedagojik
Formasyon Eğitimi

Giriş

Bireyin yaşamının ilk anından beri, algılamakta olduğu çevre, kişiler ve olaylar hakkında bilgi toplamasıyla birlikte düşünce, inanç ve değerleri de oluşmaktadır. Oluşan bu inanç ve değerlerin etkisinde kalan bireyin etrafındaki durumlara yönelik düşünce ve davranışları şekillenmektedir. Bireyin düşünce ve davranışlarda yaşanan bu değişim tutum olarak adlandırılmaktadır (Yenilmez ve Özabacı, 2003). Latince “aptus” yani “harekete hazır” anlamında kullanılan tutum, doğrudan gözlemlenemeyen, bireyde önceden var olan ve davranışlarına yön veren bir yapı olarak tanımlanmaktadır (Arkonaç, 2005). Tutum kavramıyla ilgili alanyazında çeşitli tanımların yapıldığı görülmektedir. Tutum, kişinin çevresiyle etkileşimi sonucunda ortaya çıkan, bir objeye yönelik duygu ve davranışlarını içeren, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranışlarına yön veren kalıcı izli eğilimdir (Başaran ve Ateş, 2009). Gardner’a (1985) göre tutum, bireyin inanç ve düşüncelere dayalı olarak bir objeye veya olaya ilişkin gösterdiği değerlendirme iken, Kağıtçıbaşı’na (1999, s.102) göre ise, “bir bireye atfedilen ve onun

bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli biçimde oluşturan eğilim” olarak tanımlanmaktadır. Pajares’e (1992) göre doğrudan gözlem yoluyla inançların belirlenemeyeceği, ancak bireylerin söyledikleri, niyetleri ve yaptıkları gibi durumlardan belirli bir yargıya varılabilmektedir (Akt: Morgil, Seçken ve Yücel, 2004, s.63). Bu nedenle tutum üzerinde gerçekleşen bir değişim, inanç ve davranış üzerinde de etkili olacaktır.

Öğretmen, eğitim sisteminin vazgeçilmez unsurlarından biridir. Eğitim ve öğretimin faaliyetleri (hedef, içerik, eğitim durumları, değerlendirme) ne kadar işlevsel olarak inşa edilirse edilsin, öğretmenlerin bu süreçleri gerçekleştirmelerindeki başarılarının düşük olması, istenilen sonuçlara ulaşılmasını engelleyecektir (Sünbül, 2001). Bu nedenle öğretmenlerin sahip oldukları mesleki genel yeterlikleri önemlidir. 2017 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından güncellenen öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri, “mesleki bilgi”, “mesleki beceri”, “tutum ve değerler” olmak üzere birbirleriyle ilişkili ve birbirlerini tamamlayan 3 yeterlik alanı ile bunlar altında yer alan 11 yeterlik ve bu yeterliklere ilişkin 65 göstergeden oluşmaktadır. İlgili yeterlikler arasında öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumlarını içeren yeni göstergelerin yer aldığı görülmektedir (MEB, 2017).

Öğretmenlerin sahip olması gereken niteliklerin belirlenmesinden sonra bu nitelikleri kazandırabilmek için yapılması gereken bir takım görevler vardır. Bu görevler içerisinde öğretmenlerin mesleklerine karşı tutumları önemli bir yer almaktadır. Mesleklerine karşı olumlu tutum sergileyen öğretmenler, kendilerinden beklenen performans göstermek için belirlenen yeterlikleri kazanmada istekli olacaklardır. Çeliköz ve Çetin (2004) öğretmen adaylarının mesleklerine yönelik tutumlarının olumlu olması halinde, görevlerini yaparken üzerlerine düşen sorumlulukları eksiksiz bir biçimde yerine getirecekleri, bireysel ve mesleki gelişimlerine katkı sağlayacak (yaratıcı, düşünme, araştırma yapmak vb.) alanlara yönelerek, öğrencilerinin motivasyonunu artıracak davranışlarda bulunacakları, zamanı etkili kullanacakları ve yeniliklere açık olacaklarını ifade etmiştir. Ayrıca öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumları, diğer öğretmenlerle, öğrenciler ve velilerle ilişkilerini, kişisel gelişimlerini, mesleklerine yönelik başarılarını, motivasyonları ve özverili çalışmalarını kısacası eğitim ve öğretim sürecinin tamamını etkileyen bir unsurdur (Küçükahmet, 1976; Morgan, 1999; Yaşar, Sözer ve Gültekin, 2000). Tutumlar bireylerin duyguları, düşünceleri ve davranışları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğuna göre, öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumlarını belirlemek önemlidir. Sürekli çalışmayla birlikte sabır ve özveri gerektiren öğretmenlik mesleğini başarılı bir biçimde icra edebilmek için bu mesleği seyerek ve isteyerek yapmak gerekir (Kırbiyık, 1995; Çapa ve Çil, 2000). Bu doğrultuda sürekli çalışma ve özveri gerektiren öğretmenlik mesleğine yönelik, öğretmen adaylarının tutumlarının belirlenmesi, öğretmenlik mesleğini geliştirme ve iyileştirme yönündeki çabalara katkı sağlayacaktır (Çetin, 2006).

Alanyazın incelendiğinde eğitim fakültesi mezunlarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları birçok araştırmada tartışma konusu olurken (Aslan ve Akyol, 2006; Bozdoğan, Aydın ve Yıldırım, 2007; Çapa ve Çil, 2000; Doğan ve Çoban, 2009; Hacıömeroğlu ve Şahin Taşkın, 2010; Kaya ve Büyükkasap, 2005; Pehlivan, 2008; Terzi ve Tezci, 2007), eğitim fakültesi dışında farklı bir fakülteden mezun olan öğrencilerin aldıkları pedagojik formasyon eğitimi sonunda öğretmen adayı olmaları tutum açısından incelenmesi gereken bir durum olarak görülmektedir (Dündar ve Karaca, 2013). Yapılan çalışmalarda farklı meslek alanlarındaki öğrencilerin sonradan öğretmen adayı olmalarının, mesleki yeterlikleri

ve mesleğe yönelik tutumlarına kadar pek çok açıdan incelenmesi gerektiğini belirtmişlerdir (Eraslan ve Çakıcı, 2011; Kavcar, 1998). Alanyazında pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını inceleyen çalışmalar mevcuttur. Bu araştırmayı diğer çalışmalara göre daha özgün kılan unsur kullanılan bağımsız değişkenlerdir. Birçok araştırmada cinsiyet ve sınıf düzeyi gibi bağımsız değişkenler incelenirken, bu araştırmada önceki çalışmalarda kullanılan bağımsız değişkenlere ilaveten öğrencilerin mezun oldukları fakülte, son sınıf/mezun olma durumu ve pedagojik formasyon eğitiminde en sevdiği ders değişkenleri incelenecektir. Yapılan araştırmalarda öğretmenlik mesleğine yönelik tutum açısından ele alınan bağımsız değişkenler (cinsiyet, yaş ve sınıf düzeyi) incelendiğinde, farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Ayrıca benzer bağımsız değişkenlerle farklı örneklem grubu üzerinde yapılacak çalışmadan elde edilen bulguların da literatüre önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Pedagojik formasyon eğitiminde aynı içeriğe sahip öğretim yapılırsa da, derse giren öğretim elemanları, fakülte kültürü, alana özgü ders (özel öğretim yöntemleri dersi) işleyişi gibi durumların öğretmenlik mesleğine yönelik tutum üzerinde farklılıklara neden olabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle bireyin en sevdiği ders ve fakülte değişkeni araştırmının bağımsız değişkenleri arasında yerini almıştır.

Bu doğrultuda araştırmının amacı, öğretmen adaylarının mesleğine yönelik tutumu farklı değişkenler açısından incelemektir. Bu amaç doğrultusunda, aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

- 1.Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzey ortalamaları nedir?
- 2.Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
- 3.Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları son sınıf veya mezun olma durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
- 4.Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları fakülte değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- 5.Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları pedagojik formasyonda en sevdiği derse göre farklılaşmakta mıdır?
- 6.Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ile tutumu oluşturan alt boyutlar arasındaki ilişki (korelasyon) düzeyi nedir?

Yöntem

Bu araştırmada öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları cinsiyet, sınıf düzeyi, öğrenim görülen fakülte ve öğrencilerin pedagojik formasyon eğitiminde en sevdikleri derse göre karşılaştırılmıştır. Araştırmanın yöntemi betimlemedir. Betimleme, olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların “ne” olduğunu, açıklamaya çalışan çalışmalarda kullanılan yöntemdir (Karasar, 2009).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Fırat Üniversitesinde 2016-2017 eğitim ve öğretim yılında pedagojik formasyon eğitimine kayıtlı olan öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklemi ise bu evrenden rastgele örnekleme yöntemiyle seçilen 145'i (%51,2) kadın 138'i erkek olmak üzere 283 öğretmen adayından oluşmaktadır. Örneklem içerisinde yer alan bireylerin 173'ü (%61,1) son sınıf öğrencisi iken, 110'u (%38,9) mezundur. Örneklem grubunun öğrenim gördüğü veya mezun olduğu fakülte türüne göre dağılımları incelendiğinde, Spor Bilimleri Fakültesinden 76 (%26,9), İnsani ve Sosyal Bilimler Fakültesinden 69 (%24,4), İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinden (İİBF) 63 (%22,3), Fen Fakültesinden 33 (%11,7) ve İlahiyat Fakültesinden 42 (%14,8) öğrenci araştırmaya katılmıştır.

Veri Toplama Araçları ve Veri Analizi

Çetin (2006) tarafından geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılarak geliştirilen ölçek sevgi, değer ve uyum olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek, "5: Tamamen Katılıyorum; 4: Katılıyorum; 3: Kararsızım; 2: Katılmıyorum; 1: Hiç Katılmıyorum" şeklinde 5'li likert tipte olmak üzere toplam 35 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan olumsuz maddeler tersten puanlanarak hesaplanmaktadır. Ölçeğin her bir faktör için açıkladığı varyans oranları sevgi (%35,5), değer (%9,1), uyum (%6,4) ve ölçeğin açıklayabildiği toplam varyans (%51,0) olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin güvenilirliği belirlemek amacıyla hesaplanan Cronbach's Alpha katsayı .846 olarak bulunmuş olup araştırmada kullanılması uygun görülmüştür. Veriler, dağılımın homojen olduğu durumlarda bağımsız gruplar t testi ve tek yönlü varyans analiziyle, dağılımın homojen olmadığı durumlarda Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H testi ile analiz edilmiştir. Bağımsız değişkenlere yönelik normallik analizleri her bir değişkenin bulunduğu tabloda Levene değerleri verilerek sınanmıştır. Ölçeğin normal dağılım gösterip göstermediğine yönelik skewness (çarpıklık) ve kurtosis (basıklık) değerleri incelenmiştir. Bu değerlere yönelik bulgular Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Ölçeklerin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

	ÖMYT _{TAMAMI}	ÖMYT _{SEVGI}	ÖMYT _{DEĞER}	ÖMYT _{UYUM}
Ortalama	4,036	3,94	4,56	3,60
N	283	283	283	283
Standart Sapma	,0336	,043	,0287	,0349
Skewness (Çarpıklık)	-744; ,145	-,622; ,145	-2,11; ,145	-1,079; ,145
Kurtosis (Basıklık)	-241; ,289	-,184; ,289	7,595; ,289	1,245; ,289

Tablo 1’de görüldüğü üzere ölçeğin tamamı ve alt boyutları açısından çarpıklık ve basıklık değerleri verilmiştir. George ve Mallery (2003), çarpıklık ve basıklık değerlerinin (-2) /(+2) aralığında olması durumunda dağılımın normal olduğu şeklinde yorumlanabileceğini belirtmiştir (Akt. Güven, 2014). Bu durumda yalnızca ÖMYT_{DEĞER} alt boyutunun normal dağılım göstermediği söylenebilir.

Bulgular

Araştırmada tespit edilmek istenen ilk durum öğrencilerin ölçeğin tamamı ve alt boyutlarından aldıkları puan ortalamalarını belirlemektir. Bu duruma yönelik analizler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin ÖMYT Ölçeği ve Alt Boyutlarından Almış Oldukları Puan Ortamaları

Ölçek	N	Min.	Maks.	Ort.	Ss
ÖMYT _{TAMAMI}	283	2,06	4,90	4,04	,566
ÖMYT _{SEVGI}	283	1,82	5,00	3,94	,727
ÖMYT _{DEĞER}	283	1,88	5,00	4,57	,482
ÖMYT _{UYUM}	283	1,00	4,60	3,60	,587

Tablo 2’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğrencilerin ÖMYT_{TAMAMI} puan ortalamasının (4,04 ± ,566), sevgi alt boyutunun puan ortalamasının (3,94 ± ,727), değer alt boyutunun puan ortalamasının (4,57 ± ,482 ve uyum alt boyutunun puan ortalamasının (3,60 ± ,587) düzeyinde olduğu görülmüştür.

Araştırmada tespit edilmek istenen ilk durum bireylerin cinsiyetine göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının farklılaşp farklılaşmamasıdır. Bu duruma yönelik bulgular Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının ve Alt Boyutlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Analizi

Ölçek	Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	Levene test		t test			
					F	p	sd	t	p	
ÖMYT	ÖMYT _{SEVGI}	Kadın	145	4,04	0,679	3,725	,055	281	2,410	,017
		Erkek	138	3,84	0,767					
	ÖMYT _{UYUM}	Kadın	145	3,61	0,576	1,627	,203	281	,200	,841
		Erkek	138	3,60	0,600					
	ÖMYT _{TAMAMI}	Kadın	145	4,10	0,531	2,644	,105	281	1,902	,058
		Erkek	138	3,97	0,596					

Tablo 3’de görüldüğü üzere cinsiyet değişkeni ile ÖMYT_{TAMAMI}, ÖMYT_{DEĞER} ve ÖMYT_{UYUM} arasında anlamlı düzeyde görüş farklılığına tespit edilemezken ($p > ,05$), ÖMYT_{SEVGI} alt boyutunda kadın bireylerin lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir ($p < ,05$).

Çarpıklık ve basıklık değerleri açısından $\text{ÖMYT}_{\text{DEĞER}}$ alt boyunun normal dağılım göstermemesi nedeniyle parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U analizi yapılmış sonuçlar Tablo 4’de gösterilmiştir.

Tablo 4. $\text{ÖMYT}_{\text{DEĞER}}$ Alt Boyut Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Alt boyut	Gruplar	N	\bar{x}_{sinu}	$\sum \text{sinu}$	U	Z	p
$\text{ÖMYT}_{\text{DEĞER}}$	Kadın	145	135,53	19651,50	9066,500	-1,381	,167
	Erkek	138	148,80	20534,50			
	Toplam	283					

Tablo 4’de görüldüğü üzere $\text{ÖMYT}_{\text{DEĞER}}$ alt boyut puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir ($p > ,05$).

Tablo 5. Öğrencilerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Mezun veya Son Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Analiz Sonuçları

Ölçek	Sınıf	N	\bar{X}	Levene test			t test		
				ss	F	p	sd	t	p
$\text{ÖMYT}_{\text{TAMAMI}}$	Mezun	110	4,11	0,507	4,34	,038	-	-	-
	IV. Sınıf	173	3,99	0,597					
$\text{ÖMYT}_{\text{SEVGİ}}$	Mezun	110	4,02	0,661	3,06	,081	281	1,429	,154
	IV. Sınıf	173	3,89	0,768					
$\text{ÖMYT}_{\text{UYUM}}$	Mezun	110	3,75	0,499	64,195	,018	-	-	-
	IV. Sınıf	173	3,51	0,619					

Tablo 5’de görüldüğü üzere $\text{ÖMYT}_{\text{SEVGİ}}$ alt boyutu açısından sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p > ,05$). $\text{ÖMYT}_{\text{TAMAMI}}$ ($L=4,342$; $p < ,05$) $\text{ÖMYT}_{\text{UYUM}}$ ($L= 64,195$; $p < ,05$) ve $\text{ÖMYT}_{\text{DEĞER}}$ alt boyutlarında dağılımın homojen olmadığını tespit edilmesi sonucunda yapılan Mann Whitney U analizi sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. $\text{ÖMYT}_{\text{TAMAMI}}$, $\text{ÖMYT}_{\text{UYUM}}$ ve $\text{ÖMYT}_{\text{DEĞER}}$ Alt Boyut Puanlarının Mezun veya Son Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}_{sinu}	$\sum \text{sinu}$	U	Z	p
$\text{ÖMYT}_{\text{TAMAMI}}$	Mezun	110	151,55	16670,50	8464,500	-1,566	,117
	IV. Sınıf	173	135,93	23515,50			
$\text{ÖMYT}_{\text{UYUM}}$	Mezun	110	161,50	17765,00	7370,000	-3,232	,001
	IV. Sınıf	173	129,60	22421,00			
$\text{ÖMYT}_{\text{DEĞER}}$	Mezun	110	145,60	16016,00	9119,000	-,597	,550
	IV. Sınıf	173	139,71	24170,00			

Tablo 6’da görüldüğü üzere öğrencilerin ÖMYT_{TAMAMI} ve ÖMYT_{DEĞER} alt boyutuna ait puan ortalamalarının mezun veya son sınıf değişkeni açısından anlamlı düzeyde farklılaşmazken ($p > ,05$), ÖMYT_{UYUM} alt boyutunun anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir ($p < ,05$).

Araştırmada incelenmek istenen bir diğer durum öğrencilerin öğrenim gördükleri fakülte değişkenine göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını belirlemektir. ÖMYT_{TAMAMI} ($L=3,135$; $p=,015 < ,05$), ÖMYT_{SEVGI} ($L=3,135$; $p=,015 < ,05$), ve ÖMYT_{UYUM} ($L=3,135$; $p=,015 < ,05$) alt boyutları açısından dağılımın homojen olmadığını belirlemesi üzerine yapılan Kruskal Wallis H analizinin sonuçları Tablo 7’de verilmiştir

Tablo 7. Öğrencilerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Uyumlarının Öğrenim Görülen Fakülte Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H Analizi Sonuçları

Ölçek	Fakülte	N	S.O.	Chi-Square	sd	p
ÖMYT _{TAMAMI}	Spor bilimleri	76	146,41	8,137	4	,087
	İnsani Bilimler	69	129,35			
	İİBF	63	155,08			
	Fen Bilimleri	33	160,77			
	İlahiyat	42	120,43			
	Toplam	283				
	ÖMYT _{SEVGI}	Spor bilimleri	76			
İnsani Bilimler		69	131,77			
İİBF		63	154,48			
Fen Bilimleri		33	159,24			
İlahiyat		42	118,54			
Toplam		283				
ÖMYT _{DEĞER}		Spor bilimleri	76	153,09	2,617	4
	İnsani Bilimler	69	135,56			
	İİBF	63	134,66			
	Fen Bilimleri	33	147,79			
	İlahiyat	42	138,98			
	Toplam	283				
	ÖMYT _{UYUM}	Spor bilimleri	76	134,24		
İnsani Bilimler		69	127,78			
İİBF		63	167,48			
Fen Bilimleri		33	160,03			
İlahiyat		42	127,02			
Toplam		283				

Tablo 7’de görüldüğü üzere öğrencilerin ÖMYT_{TAMAMI}, ÖMYT_{SEVGI} ve ÖMYT_{DEĞER} alt boyutları ait puan ortalamalarının öğrenim görülen fakülte değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskall Wallis H analizi sonucunda gurupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılığın anlamlı olmadığı belirlenirken ($p>,05$), ÖMYT_{UYUM} alt boyutu açısından anlamlı düzeyde farklılık belirlenmiştir ($p<,05$). Parametrik olmayan testlerde post hoc testlerinin olmaması nedeniyle farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Mann Whitney U analizi ile ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Sonuç olarak İİBF’de öğrenim gören bireylerin öğretmenlik mesleğine yönelik uyum puanlarının insani bilimler ve spor bilimleri fakültesindeki bireylerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 8. ÖMYT Ölçeğinin, Pedagojik Formasyon Eğitimindeki En Sevdiği Ders Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Ölçek	Ders Adı	N	Sıra Ort.	Chi- Square	sd	p
ÖMYT _{TAMAMI}	Program Geliştirme	92	148,07	7,226	7	,406
	Özel Öğretim Yöntemleri	46	139,53			
	Ölçme ve Değerlendirme	3	61,33			
	Öğretim İlke ve Yöntemleri	86	141,26			
	Eğitim Bilimine Giriş	15	117,97			
	Sınıf Yönetimi	25	148,42			
	Eğitim Psikolojisi	6	106,00			
	Hiçbiri	10	169,70			
ÖMYT _{SEVGI}	Program Geliştirme	92	149,62	8,659	7	,278
	Özel Öğretim Yöntemleri	46	137,92			
	Ölçme ve Değerlendirme	3	51,50			
	Öğretim İlke ve Yöntemleri	86	139,44			
	Eğitim Bilimine Giriş	15	121,20			
	Sınıf Yönetimi	25	153,36			
	Eğitim Psikolojisi	6	100,33			
	Hiçbiri	10	167,65			
ÖMYT _{DEĞER}	Program Geliştirme	92	137,11	6,263	7	,509
	Özel Öğretim Yöntemleri	46	143,58			
	Ölçme ve Değerlendirme	3	170,50			
	Öğretim İlke ve Yöntemleri	86	148,03			
	Eğitim Bilimine Giriş	15	116,67			
	Sınıf Yönetimi	25	129,50			
	Eğitim Psikolojisi	6	146,25			
	Hiçbiri	10	186,05			
ÖMYT _{UYUM}	Program Geliştirme	92	144,15	4,365	7	,737
	Özel Öğretim Yöntemleri	46	149,99			
	Ölçme ve Değerlendirme	3	68,67			
	Öğretim İlke ve Yöntemleri	86	141,08			
	Eğitim Bilimine Giriş	15	122,03			
	Sınıf Yönetimi	25	137,32			
	Eğitim Psikolojisi	6	162,00			
	Hiçbiri	10	145,05			

Tablo 8’de görüldüğü üzere K.W.H. analizi sonucunda öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik uyumları ile pedagojik formasyon eğitimindeki en sevdikleri ders değişkeni arasında anlamlı düzeyde bir farklılık görülmemiştir ($p > .05$).

Tablo 9. ÖMYT Ölçeği ile Alt Boyutları Arasındaki İlişki

Korelasyon	N	Pearson (r)	p
ÖMYT _{TAMAMI} * ÖMYT _{SEVGI}	283	,976**	,000
ÖMYT _{TAMAMI} * ÖMYT _{DEĞER}	283	,607**	,000
ÖMYT _{TAMAMI} * ÖMYT _{UYUM}	283	,630**	,000
ÖMYT _{SEVGI} * ÖMYT _{DEĞER}	283	,463**	,000
ÖMYT _{SEVGI} * ÖMYT _{UYUM}	283	,533**	,000
ÖMYT _{DEĞER} * ÖMYT _{UYUM}	283	,264**	,000

**.,001

Tablo 9’da görüldüğü üzere ÖMYT_{TAMAMI} ile tüm alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($p < ,001$). Bezer şekilde ÖMYT’nin alt boyutları arasındaki korelasyon incelendiğinde ($p < ,001$) düzeyinde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada pedagojik formasyon programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamındaki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu bir tutum içinde olmaları istenen bir durumdur. Araştırma sonunda pedagojik formasyon programına kayıtlı öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutum düzeylerinin istenilen seviyede (katılıyorum düzeyinde) olduğu söylenebilir. Alanyazındaki araştırmalarda da (Acat ve Yenilmez, 2004; İlğan, Sevinç ve Arı, 2013; Özkan, 2012; Yüksel, 2004) benzer bulgulara ulaşıldığı görülmektedir.

Araştırmanın bulguları incelendiğinde öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin sadece sevgi alt boyutunda kadın bireylerin lehine anlamlı düzeyde görüş farklılığı belirlenmiştir. Bazı çalışmalarda (Başbay, Ünver ve Bümen, 2009; Özkan, 2012; Kartal ve Afacan, 2012) öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı tespit edilirken, bazı çalışmalarda ise (Çapri ve Çelikkaleli, 2008; Karatekin, Mery ve Keçe, 2015; Köğçe, Aydın ve Yıldız, 2009) anlamlı düzeyde farklılaşmaya rastlanmıştır. Çapa ve Çil (2000) tarafından yapılan çalışmada da benzer bulgulara ulaşılmış, kadınların öğretmenlik mesleğini erkeklere nazaran daha çok severek yaptıkları ifade edilmiştir. Doğan ve Çoban’a (2009) göre kadınların öğretmenlik mesleğine karşı erkeklere oranla daha olumlu bir tutuma sahip olmalarının nedeni toplumda öğretmenlik mesleğinin aile ve iş hayatının birlikte yürütülebilmesi açısından kadınlara uygun bir meslek olarak algılanması ve dolayısıyla kadınların bu mesleği içselleştirmesidir. Ayrıca bu durumun bireyin içinde bulunduğu sosyal çevre, gelenek görenek ve kültür gibi çoklu faktörlerden etkilenebileceği düşünülmektedir. Ancak bu durumun sebeplerinin tam olarak anlaşılması için farklı örneklem grupları üzerinde yapılacak çalışmaların sonuçları üzerinden bir meta analiz çalışması da yapılabilir.

Öğrencilerin mezun veya son sınıfta olma durumlarına göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin tamamı açısından anlamlı düzeyde farklılık görülmezken, sadece uyum alt boyutunda mezunların lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir. Benzer bulgular Eraslan ve Çakıcı (2011) tarafından yapılan çalışmada da yer almaktadır. Formasyon eğitimi önceden mezun olan bireylere verilirken, günümüzde üçüncü sınıftan başlayarak verilmektedir. Bu nedenle bireylerin öğretmenlik mesleğine yönelmeleri ve tutumlarının erken dönemde oluştuğu söylenebilir. Mezun olan bireylerin ise iş edinim sürecinde yaşadıkları sıkıntılar (Demircioğlu ve Özdemir, 2014), öğretmenlik mesleğinin iş bulma şansını yükseltmesi (Erdem ve Şimşek, 2000; Semerci, 1999) gibi durumlar sonucunda, öğretmen olmak için formasyon eğitimine başvurmaları olumlu tutum geliştirmelerine neden olmuş olabilir. Bu nedenle son sınıfta öğrenim gören bireyler ile mezun olanların öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının birbirlerine yakın ve yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri fakülte ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin tamamı açısından anlamlı düzeyde görüş farklılığı görülmezken, uyum alt boyutunda iktisadi ve idari bilimler fakültesi öğrencilerinin lehine anlamlı düzeyde farklılık görülmüştür. Durmuşçelebi, Yıldız ve Saygı (2017) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının mesleğe uyum sağlamalarını daha üst düzeye çıkarabilmek için uygulama ağırlıklı derslerin sürelerinin artırılması önerilmektedir. Bu durumda bireylerin mesleğe yönelik uyumları açısından fakülteler arasındaki anlamlı farklılığın, öğrencilerin staj amacıyla gittikleri uygulama okullarındaki deneyimlerinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Fakülte değişkeni açısından öğretmenlik mesleğine yönelik tutumu inceleyen çalışmalarda da (Erdem, Gezer ve Çokadar, 2005; Gürbüz ve Kışoğlu, 2012; Şimşek 2005) benzer sonuçlar bulunmuştur. Ortaya çıkan sonuçlar farklı fakültelerdeki bireylere verilen formasyon eğitiminin öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutum geliştirmelerine benzer düzeyde katkı sağladığı şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca farklı fakültelerden mezun olan bireylerin kısıtlı iş imkânı nedeniyle öğretmenlik mesleğini zorunlu olarak görmeleri, mesleğe yönelik tutumlarını benzer biçimde etkilediği ve bu nedenle fakülte değişkeni açısından anlamlı farklılık oluşturmadığı düşünülmektedir.

Öğretmen adaylarının pedagojik formasyon eğitiminde en sevdikleri derse göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında anlamlı düzeyde görüş farklılığının olmadığı belirlenmiştir. Araştırmaya katılan bireylerin çoğunluğunun pedagojik formasyon eğitiminde en sevdikleri dersin eğitim psikolojisi olduğu görülmektedir. Ölçme ve değerlendirme dersine yönelik öğrencilerin sevgi düzeylerine ait ortalama puanlarının düşük olduğu gözlemlenmiştir. Öğrencilerin pedagojik formasyon eğitiminde verilen derslere yönelik ilgi ve sevgi düzeylerinin bu çalışmada ortaya çıkarılması oldukça önemlidir. Çünkü tutumun alt boyutlarından olan sevgi ve ilgi kavramları bir bütün halinde ele alındığında mesleğin tamamına olan tutumu etkileyeceğinden, pedagojik formasyon programında verilen derslere yönelik olumlu tutumun artırılması önemli görülmektedir.

Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin tamamı ile alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde, sevgi alt boyutunun en yüksek korelasyona sahip olduğu görülmüştür. Öğretmenliğin sevgi mesleği olduğuna dair bulgular birçok çalışmada tespit edilmiştir. Bu araştırma sonucunda pedagojik formasyon programına kayıtlı öğrencilerin en başta öğretmenlik mesleğini sevmeye ve değer verme gibi tutumlara sahip olması bu mesleği iyi bir biçimde icra edebileceklerine yönelik önemli bir bulgu olarak değerlendirilebilir. Araştırmanın sonuçları doğrultusunda aşağıdaki önerilere yer verilmiştir.

Araştırma sonucunda cinsiyetin, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum üzerinde anlamlı farklılığa neden olan bir değişken olmadığı belirlenmiştir. Ancak bazı çalışmalarda da anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu durumun kaynağının belirlenmesi için nitel araştırma desenlerinden faydalanılabilir. Ayrıca erkek öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik sevgi düzeyinin kadınlara nazaran düşük olduğu görülmüştür. Öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutuma sahip olunması, mesleğe saygı duyarak ve severek yapılmasına bağlı olduğundan erkek bireylerin öğretmenlik mesleğine yönelik sevgi düzeyinin kadınlara göre düşük olmasının nedenini tespit etmeye yönelik çalışmalar yapılabilir.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri/mezun oldukları fakülte değişkeninin, öğretmenlik mesleğine yönelik uyum açısından anlamlı farklılığa neden olan bir değişken olduğu görülmüştür. Pedagojik formasyon eğitimi süresince öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik uyumlarını artıracak etkinlikler yapılması önerilmektedir.

Öğrencilerin pedagojik formasyon eğitimi süresince en sevdikleri dersler frekans sayısına göre incelendiğinde önemli değişimlerin olduğu görülmüştür. Öğrencilerden bazılarının hiçbir dersi sevmediklerini belirtmesi, bazı derslerinse çok az kişi tarafından sevilmesinin nedenini ortaya çıkaracak çalışmalar yapılabilir.

Not: Bu araştırma 11- 14 Mayıs 2017 tarihlerinde Ordu Üniversitesinde düzenlenen IX. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Kaynakça

- Acat, M., B. ve Yenilmez, K. (2004). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon düzeyleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12, 126-140.
- Arkonacı, S. A. (2005). Psikoloji: zihin süreçleri bilimi. Alfa Yayınları.
- Aslan, D. ve Akyol, A. K. (2006). Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve mesleki benlik saygılarının incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(2), 51-60.

Başaran M. ve Ateş, S. (2009). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 73-92.

Başbay, M., Ünver, G. ve Bümen, N., T. (2009). Ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları: boylamsal bir çalışma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 59(59), 345-366.

Bozdoğan, A. E., Aydın, D. ve Yıldırım, K. (2007). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 83-97.

Çapa, Y. ve Çil, N. (2000). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(18), 69-73.

Çapri, B. ve Çelikalı, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 33-53.

Çeliköz, N. ve Çetin, F. (2004). Anadolu öğretmen lisesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını etkileyen etmenler. *Milli Eğitim Dergisi*, 162, 160-167.

Çetin, Ş. (2006). Öğretmenlik mesleği tutum ölçeğinin geliştirilmesi (geçerlik ve güvenirlik çalışması). *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 28-37.

Demircioğlu, E. ve Özdemir, M. (2014). Pedagojik formasyon öğrencilerinin çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 15(1), 211-232.

Durmuşçelebi, M., Yıldız, N. ve Saygı, E. (2017). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(12), 8-12.

Doğan, T. ve Çoban, A. E. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34(153), 157-168.

Dündar, H. ve Karaca, E. T. (2013). Formasyon öğrencilerinin 'pedagojik formasyon program'ına ilişkin sahip oldukları metaforlar. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 19-34.

Eraslan, L. ve Çakıcı, D. (2011). Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 427-438.

Erdem, A. R. ve Şimşek, S. (2000). PAÜ eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenliği seçmelerinde etkili olan faktörler. II. Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu, 18 Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Erdem, A. R., Gezer, K. ve Çokadar, H. (2005). Ortaöğretim fen-matematik ve sosyal alanlar öğretmenliği tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 1, 471-477.

Gardner, R. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitude and motivation*. London: Edward Arnold.

Gürbüz, H. ve Kışoğlu, M. (2012). Tezsiz yüksek lisans programına devam eden fen-edebiyat ve eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları (Atatürk Üniversitesi örneği). *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 71-83.

Güven, E. (2014). Tahmin-gözlem-açıklama destekli proje tabanlı öğrenme yönteminin çevre sorunlarına yönelik tutum ve davranışlara etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 39 (173), 25-38.

- Hacıömeroğlu, G. ve Şahin Taşkın, Ç. (2010). Fen bilgisi öğretmenliği ve ortaöğretim fen ve matematik alanları (OFMA) eğitimi bölümü öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 77-90.
- İlğan, A., Sevinç Ö. S. ve Arı, E. (2013). Pedagojik formasyon programı öğretmen adaylarının mesleki tutum ve çağdaş öğretmen algıları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32 (2), 175-195.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). *Yeni insan ve insanlar*. İstanbul: Evrim Yayınevi
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Karatekin, K., Meray, Z. ve Keçe, M. (2015). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 70-96.
- Kartal, T. ve Afacan, Ö. (2012). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 76 - 96
- Kavcar, C. (1998). Türkçe eğitimi ve sorunları. *Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Dergisi*, 65.
- Kaya, A. ve Büyükkasap, E. (2005). Fizik öğretmenliği programı öğrencilerinin profilleri, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve endişeleri: Erzurum örneği. *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(2), 367-380.
- Kırbıyık, H. (1995). Fen ve matematik öğretmenlerinin eğitimi. *Uluslararası Dünya Öğretmen Eğitimi Konferansı Bildirileri*, 27 Ağustos-2 Eylül 1995. Ankara, 176-186
- Köğçe, D., Aydın, M. ve Yıldız, C. (2009). Birinci ve dördüncü sınıf matematik öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarının karşılaştırılması. *I. Uluslar Arası Eğitim Araştırmaları Kongresi*, 1-3 Mayıs 2009 Çanakkale .
- Küçükahmet, L.(1976). *Öğretmen yetiştiren kurum öğretmenlerinin tutumları*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- MEB, (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. Erişim Tarihi: 08.2017. Erişim Linki: <http://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlikleri/icerik/39>
- Morgan, C. (1999). *Psikolojiye giriş* (Çev. Ed. Sirel Karakaş), Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları, Yay.No:1 Meteksan A.Ş.
- Morgil, İ., Seçken, N. ve Yücel, S. A. (2004). Kimya öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *BAÜ Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6, (1), 62-72.
- Özkan, H. H. (2012). Öğretmenlik formasyon programındaki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının incelenmesi (SDÜ Örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 29-48.
- Pehlivan, K. B. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının sosyo-kültürel özellikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerine bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 151-168.
- Semerci, Ç. (1999). Öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ölçeği. *Eğitim ve Bilim*, 23(111).
- Sümbül, A. M. (2001) Bir meslek olarak öğretmenlik. Ö. Demirel ve Z. Kaya (Ed.), *Öğretmenlik mesleğine giriş* (s.236) içinde. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Şimşek, H. (2005). Ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programına devam eden öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 1-26.

Terzi, A. R. ve Tezci, E. (2007). Necatibey Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 52(52), 593-614.

Yaşar, Ş., Sözer, E. ve Gültekin, M. (2000). İlköğretimde öğrenme-öğretme süreci ve öğretmenin rolü. Paper presented at the annual meeting of the VIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, KTU, Trabzon.

Yenilmez, K. ve Özabacı, Ş. N. (2003). Yatılı öğretmen okulu öğrencilerinin matematik ile ilgili tutumları ve matematik kaygı düzeyleri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 132-146.

Yüksel, S. (2004). Tezsiz yüksek lisans programının öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarına etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 355-379.

SUMMARY

The Investigation of Teacher Candidates' Attitudes Towards Teaching Profession in terms of different variables

Keywords: Teaching profession, Attitude, Pedagogical formation

The purpose of this study was to examine the attitudes of pre-service teachers towards teaching profession regarding different variables. The research was carried out according to the model of the descriptive survey since it was aimed to determine the current situation. The study group is made up of randomly selected 283 students enrolled in the pedagogical formation programs of Firat University during the 2016-2017 academic year. The random sampling is a method in which all members of a group (population or universe) have an equal and independent chance of being selected. As a data collection tool, a 35-item Teacher Profession Attitude Scale developed by Çetin (2006) was used. The scale used in the research was prepared in the form of five likert-types. In this study, the Cronbach Alpha coefficient for the whole scale was calculated as .846. The attitudes of the students towards the teaching profession were compared according to their favorite lesson, gender, class level, faculty variables and university variables that they had studied / graduated. In addition, the relationship between the points that students have taken from the whole scale and the points they have taken from their sub-dimensions has been examined. Independent groups t-test and one way ANOVA tests were used in the groups where the distributions were homogeneous in the comparisons. Mann Whitney U and Kruskal Wallis H test were used in the groups in which the distribution was not homogeneous. The relationship between whole scale and sub-dimensions was examined by Pearson correlation analysis.

When the findings of the study were examined, it was determined that the attitudes of the individuals participating in the study towards the teaching profession were high. While the attitude toward the teaching profession did not differ significantly according to sex variables, it was seen that the female teacher candidates had higher average scores in terms of all the scale and all the sub dimensions according to the males. Significant differences of opinion were determined between the graduates and the students who are currently studying, in terms of compliance with the teaching profession. According to this finding, the attitudes of graduated individuals towards the teaching profession are high. Another finding of the study was that there was no significant difference between the faculty variables and the attitude towards the teaching profession. However, when the average scores of the groups were examined, it was determined that the average scores of the attitudes towards the teaching profession of the individuals who were educated in the Faculty of Science were higher than the individuals in the other faculty. Similarly, it was determined that there was no significant difference in opinion between the attitude towards the teaching profession and the university variables in which the students learning. It was also found that there is a high correlation between the attitude towards the teaching profession and the love sub-dimension.

Özel Yetenekli Öğrencilerin İdeal Öğretmene İlişkin Metaforları

Ali Cülha^a, Reşit Ateş^b, Kemal Nazlı^c

^aMilli Eğitim Bakanlığı, Türkiye

^bMilli Eğitim Bakanlığı, Türkiye

^cBingöl Üniversitesi, Solhan Sağlık Hizmetleri MYO, Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü, Bingöl, Türkiye

ÖZET

Bu çalışmada özel yetenekli öğrencilerin ideal öğretmene ilişkin metaforlarını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan fenomenolojik (olgubilim) desen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verilerini elde etmek amacıyla 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Şanlıurfa Bilim ve Sanat Merkezinde eğitim gören 38 özel yetenekli ortaokul ve lise öğrencisinden oluşan bir çalışma grubu oluşturulmuştur. Her öğrencinin “İdeal öğretmen ... gibidir. Çünkü...” formatında ideal öğretmene ilişkin metaforlarını ve gerekçesini iletebileceği yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla araştırmanın verileri elde edilmiştir. Özel yetenekli öğrenciler tarafından en sık oluşturulan metaforların yakınlık teması altında toplandığı tespit edilmiştir. Yakınlık temasından sonra destek ve ihtiyaç temalarıyla ilgili metaforların da yoğun şekilde oluşturulduğu belirlenmiştir. Son olarak daha az yoğunlukta işlevsellik, etkinlik ve tecrübe temalarına ait metaforların olduğu görülmüştür. Elde edilen bulgular, alanyazın doğrultusunda tartışılarak bazı öneriler geliştirilmiştir.

MAKALE GEÇMİŞİ

Gönderim 15 Mart 2018

Kabul 8 Haziran 2018

ANAHTAR KELİMELER

Özel yetenek, ideal öğretmen, metafor

Giriş

Geçmişten günümüze kadar eğitim ve öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirilmesinde önemli bir öge olarak “öğretmen” yer almaktadır. Bir ülkenin kalkınmasında, vasıflı bireylerin yetiştirilmesinde, bireylerin sosyalleşmesinde ve toplumsal hayata hazırlanmasında, toplumun kültür ve değerlerinin yeni kuşaklara aktarılmasında öğretmenler şüphesiz ki önemli yere sahiptir (Eskicumalı, 2004). Toplumların gelişmesinde kritik bir rol üstlenen öğretmenler, bu görevlerini okullarda, formal bir şekilde gerçekleştirirler. Bu bağlamda öğretmen, her insanın gerçekleştirebileceği öğretim eyleminden farklı olarak bu eylemi derinlemesine, planlı ve programlı bir şekilde gerçekleştiren kişi olarak tanımlanabilir (Çelikkaya, 2013, s.63).

Günümüzde öğretmene yönelik algının zamanla değiştiği ve geliştiğini söylemek mümkündür. Geçmişte bir öğretmenden beklenen yeterliliklerle, günümüzde bir öğretmenden beklenen yeterliliklerin aynı olduğunu söylemek zordur. Geçmişte bir alana hâkim olmak o alanda öğretmenlik yapabilmek için yeterli olarak görülürken,

günümüzde öğretmenlerden alan bilgisinin yanında sosyal ilişkiler ve öğretim becerileri gibi farklı becerilere sahip olmaları beklenmektedir (Noddings, 1992). Zira, bireylerin değişimlere uyum sağlamaları, teknolojiyi yakalayabilmeleri, bilgini hızla artması nedeniyle bilgiyi seçip, analiz edip ve değerlendirmeleri, elde ettikleri bilgiyi ürüne dönüştürebilmeleri ve günlük yaşamlarında kullanabilmeleri için üst düzey beceri ve yeterliliklere sahip olması gerekmektedir (Anagün, Atalay, Kılıç ve Yaşar, 2016). Öğretmenlerin, bu beceri ve yeterliklerin kazanılması ve geliştirilmesi için noktasında, çağın gereklerine göre hem alan bilgisi hem de pedagojik yeterlilikler bakımından en etkili biçimde yetiştirilmeleri gerekmektedir (Çiltaş ve Akıllı, 2011).

Diğer mesleklerden farklı olarak, öğretmenin ham maddesi insandır. İnsanın, zihin ve duyu dünyasının olması öğretmenin işini güçleştirmektedir. Bu noktada ideal bir öğretmen, öğrencilerin özellikle duyguları ve zihinleri üzerinde olumlu çıktılar elde etmek için çalışan kişidir (Majeed ve Alaadin, 2016, s.252). Başka bir ifadeyle ideal öğretmen, öğrenciye değer veren, onu önemseyen ve onurlandıran kişidir (Smyth, 2011). Genel bir ifadeyle, çağın ihtiyaçlarına cevap verebilecek donanıma sahip, alanına hâkim, pedagojik yeterliği olan, açık iletişim becerisi gösteren öğretmenlerin ideal öğretmen olarak kabul edilebileceği söylenebilir.

İdeal bir öğretilerde bulunması gereken özellikler, kişisel ve mesleki özellikler olmak üzere iki bölümde incelenebilir (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005; Eskicumalı, 2004). Bu özelliklere tabloda verilmiştir:

İdeal Öğretmen	
Kişisel özellikler	Mesleki özellikler
Hoşgörölü, sabırlı ve anlayışlı olmak,	Genel kültür,
Güçlü iletişim becerisine sahip olmak,	Alan bilgisi,
Esprili ve sempatik olmak,	Pedagojik formasyon.
Adil, tarafsız ve güven verici olmak,	
Sevgi dolu olmak,	
Öğrencilerin beklenti ve ihtiyaçlarını önemsemek,	
Bireysel farklılıkları dikkate almak,	
Yeniliklere ve gelişmelere açık olmak.	

Öğretmenlerin sahip olmaları gereken bu nitelikler, şüphesiz öğrencilerin eğitimleri için çok önemlidir. Bir öğretmenin, bir insanın hayatındaki önemi göz önüne alınırsa ideal bir öğretilere çoğu insanın sahip olmak isteyeceğini söylemek mümkündür.

Yaşlılarından farklı yetenek ve becerilere sahip olan özel yetenekli öğrenciler uluslararası alanda geçerli olan zekâ ve özel yetenek testleri aracılığıyla belirlenen, belirli bir puan eşliğinin üzerinde puan ortalamasına sahip olan bireylerdir. Bu öğrenciler görsel sanatlar, müzik veya bilişsel alanlarda farklı yeteneklere sahip olabilmektedirler. Bu bireylerin eğitimleri ve mevcut potansiyellerini geliştirmelerinin hem kendileri hem de toplumun yararı için önemli olduğunu söylemek mümkündür. Dolayısıyla özel yetenekli öğrenciler için de ideal öğretmenler, nitelikli bir eğitimin önemli bir ögesi olarak kabul

edilebilir. Bu bireyler geleceğin bilim insanları, liderleri ve sanatçıları olacağından eğitimleriyle ilgili önlemler alınmadığı takdirde ülkelerin geleceği tehlikeye atılmış olur (Bakioğlu ve Levent, 2013, s.34). Dolayısıyla dünyanın bu bireylerin yaratıcılıklarına ihtiyacı olduğunu (Robinson, Shore ve Enersen, 2007, s.77), bu bireylerin de kendi potansiyellerini ortaya çıkarabilecek ve geliştirebilecek öğretmenlere ihtiyaçlarının olduğunu söylemek mümkündür. Bu nedenle özel yetenekli bireylerin özel eğitim programları ile eğitilmeleri gerekmektedir (Gökdere ve Çepni, 2003, s.147).

Özel yetenekli öğrencilerin, öğretmene ilişkin metafor algıları ve nitelikli öğretmen ihtiyaçlarının nasıl olduğu bu araştırmanın çıkış noktasını oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında zekâ düzeyi ve yetenekleri bakımından farklı olan bu öğrencilerin ideal öğretmen algıları metaforlar yoluyla betimlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmada ortalama bir zekâyâ sahip olan öğrencilerden ziyade geçerlik ve güvenilirliği test edilmiş ölçme araçlarıyla normalin üzerinde bir zekâyâ sahip olan öğrencilerin ideal öğretmene ilişkin algıları araştırılmıştır. Bu öğrencilerin mevcut potansiyellerinin geliştirilmesinde eğitimlerinin önemli olduğu düşünüldüğünden, bu eğitimin kritik bir ögesi olan öğretmenlere yönelik algılarının belirlenmesinin alanyazına katkı yapacağı düşünülmektedir. Ayrıca alanyazın incelendiğinde ideal öğretmenle ilgili olarak yapılan çalışmaların daha çok normal zekâyâ sahip öğrencilerle gerçekleştirildiğini, özel yetenekli öğrencilerle gerçekleştirilen çalışmaların sayısının daha az olduğunu söylemek mümkündür. Bu nedenle bu araştırma önemli görülmektedir. Örneğin; Egüz ve Öntaş (2018) ile Uslu, Kocakulah ve Gür (2016) tarafından yapılan çalışmalar ortaokul öğrencilerinin görüşleri alınarak gerçekleştirilirken, Oğurlu, Öpengin ve Hızlı (2015) tarafından yapılan araştırma özel yetenekli öğrencilerin görüşleri alınarak gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda çalışmada, özel yetenekli öğrencilerin ideal öğretmene ilişkin metaforlarını belirlemek amaçlanmıştır.

Yöntem

Özel yetenekli öğrencilerin ideal öğretmene ilişkin metafor algılarını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada nitel yöntemler kullanılmıştır. Araştırma fenomenolojik desen ile gerçekleştirilmiştir. Fenomenolojik araştırma deseniyle gerçekleştirilen çalışmalarda katılımcıların bir fenomen veya kavramla ilgili yaşamış deneyimlerinin ortak anlamı derinlemesine tanımlanır (Creswell, 2013, s.83). Araştırma kapsamında 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Şanlıurfa Bilim ve Sanat Merkezinde eğitim gören 38 özel yetenekli ortaokul ve lise öğrencisinin görüşleri, yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle alınmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda öğrencilere ideal öğretmene ilişkin metaforlarını belirlemeye yönelik görüşme formunda yazılı olarak yer alan açık uçlu bir soru yöneltilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın ulaşılabilir evrenini Şanlıurfa Bilim ve Sanat Merkezinde eğitim gören 170 özel yetenekli öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrenciler WISC-R zekâ testinden 130 IQ ve üzeri puanlar alan, aynı zamanda özel yetenek testlerinden başarılı olan öğrencilerdir. İlkokul öğrencileri kendilerini ifade edememe sıkıntısı yaşayabilecekleri ihtimali nedeniyle çalışma grubuna dâhil edilmemişlerdir. Araştırmanın verilerini elde etmek amacıyla, gönüllü olarak katılımcı olmak isteyen 38 özel yetenekli ortaokul ve lise öğrencisinden oluşan bir çalışma grubu oluşturulmuştur. Çalışma grubunu ortaokul ve lise düzeyinde özel ve devlet okulunda okuyan, farklı sosyo-ekonomik yapıları sahip ailelerden gelen kız ve erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Böylece çalışma grubunun çeşitliliği artırılarak araştırmanın geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır.

Veri Toplama Yöntemi

Araştırmada gönüllülük esas alınarak ortaokul ve lise öğrencilerinin görüşleri alınmıştır. Her öğrencinin “İdeal öğretmen ...gibidir. Çünkü...” formatında ideal öğretmene ilişkin metaforlarını ve gerekçesini iletebileceği yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla araştırmanın verileri yazılı olarak elde edilmiştir. Ayrıca görüşme sırasında öğrencilerin etkilenmemeleri ve baskı hissetmemeleri açısından kendilerine uygun bir görüşme ortamı sunularak araştırmanın güvenilirliğinin artırılması amaçlanmıştır.

Veri Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. İçerik analizinde birbirine benzeyen veriler, belirlenen temalar ve kodlar çerçevesinde toplanır, düzenlenir ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). İçerik analizi yönteminin ilk aşamasında veriler incelenerek anlamlı bölümlere ayrılmış ve her bölümün ne ifade ettiği kodlarla belirlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). İkinci aşamada bu kodlar belirli gruplarda toplanarak temalar oluşturulmuştur. Üçüncü aşamada ise araştırmada elde edilen veriler, oluşturulan kod ve temalara göre düzenlenmiştir. Daha sonra iki uzman görüşü alınarak oluşturulan tema ve kodların güvenilirliği test edilmiştir. Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini artırma çabaları birlikte incelenecek olursa, geçerliği arttırmak için çalışma grubu oluşturulurken maksimum çeşitleme tekniği kullanılmış; güvenilirliği arttırmak için ise veri toplama aşamasında katılımcıların görüşlerini rahatlıkla ifade edebilecekleri bir ortam yaratılmaya çalışılmış, veri analizi aşamasında da uzman görüşü alınmıştır. Son olarak çalışmanın bulguları neden-sonuç ilişkisi kurularak ilgili literatür de dikkate alınarak yorumlanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde özel yetenekli öğrencilerin ideal öğretmene yönelik metafor algılarına ilişkin bulgular yer almaktadır. Bulgular tema ve kodlar oluşturularak ele alınmıştır. Tablo 1’de özel yetenekli öğrencilerin ideal öğretmene yönelik oluşturdukları metaforlar yer almaktadır. Tablo incelendiğinde 38 öğrenci tarafından 24 farklı metafor başka bir ifadeyle 24 farklı kodun oluştuğu görülmektedir.

Tablo 1. Özel Yetenekli Öğrencilerin İdeal Öğretmene Yönelik Oluşturdukları Metaforlar

Öğrenci	Metafor (Kod)	Öğrenci	Metafor(Kod)	Öğrenci	Metafor(Kod)
Ö1	Bilgisayar	Ö14	Uygulayıcı	Ö27	Aile
Ö2	Telefon	Ö15	Resim	Ö28	Aile
Ö3	Ayak	Ö16	Kitap	Ö29	Arkadaş
Ö4	Teknik Direktör	Ö17	Kitap	Ö30	Arkadaş
Ö5	Eğitmen	Ö18	Dahi	Ö31	Dost
Ö6	Eğitmen	Ö19	Tiyatrocu	Ö32	Arkadaş
Ö7	Kandil	Ö20	Sinema Oyuncusu	Ö33	Dost
Ö8	Oksijen	Ö21	Sinema Oyuncusu	Ö34	Anne-Baba
Ö9	Güneş	Ö22	Aile	Ö35	Güneş
Ö10	Greyfurt	Ö23	Kaya	Ö36	Sanatçı
Ö11	Kaya	Ö24	Aile	Ö37	Bilgi küpü
Ö12	Yağmur	Ö25	Anne-Baba	Ö38	Anne-Baba
Ö13	Usta	Ö26	Arkadaş		

Özel yetenekli öğrencilerin ideal öğretmene yönelik oluşturdukları 24 farklı metafor (kod) birbirlerine benzerlik durumlarına göre aynı kategorilerde toplanarak temalar oluşturulmuştur. Tablo 2’de oluşturulan tema ve kodların frekansları yer almaktadır.

Tablo 2. İdeal Öğretmene Yönelik Oluşturulan Tema ve Kodların Frekansları

Tema	Kod	f
Yakınlık	Aile(4), Arkadaş(4), Anne-Baba(3),Dost(2)	13
Destek	Eğitmen(2), Ayak, Teknik Direktör	4
İhtiyaç	Güneş(2), Kandil, Oksijen	4
Durumsallık	Kaya(2), Greyfurt, Yağmur	4
Bilgi	Kitap(2), Bilgi Küpü (2)	4
Becceri	Sinema Sanatçısı(2), Tiyatrocu, Sanatçı	4
İşlevsellik	Bilgisayar, Telefon	2
Etkinlik	Uygulayıcı, Resim	2
Tecrübe	Usta	1

Tablo 2’de yakınlık, destek, ihtiyaç, durumsallık, bilgi, beceri, işlevsellik, etkinlik ve tecrübe olmak üzere 9 tema oluşturulmuştur. Yakınlık temasında aile(4), arkadaş(4), anne-baba(3), dost(2); destek temasında eğitimci(2), ayak, teknik direktör; ihtiyaç temasında güneş(2), kandil, oksijen; durumsallık temasında kaya(2), greyfurt, yağmur; bilgi temasında kitap(2), bilgi küpü(2); beceri temasında sinema sanatçısı(2), tiyatrocü, sanatçı; işlevsellik temasında bilgisayar ve telefon; etkinlik temasında uygulayıcı ve resim ve tecrübe temasında ise usta kodu yer almıştır.

Tablo 3’te özel yetenekli öğrencilerin ideal öğretmene yönelik metaforlarının ve görüşlerinin bazıları doğrudan alıntı yapılarak aktarılmıştır.

Tablo 3. İdeal Öğretmene Yönelik Metaforlar ve Görüşler

Öğrenci	Tema	Metafor	Görüş
Ö1	İşlevsellik	Bilgisayar	Öğretmen, bilgisayar gibi çok fonksiyonlu olmalıdır.
Ö3	İşlevsellik	Ayak	Öğrenciyi ayakta tutan ve ona destek verir.
Ö4	Destek	Teknik Direktör	Teknik direktör oyuncularını maça, öğretmen öğrencilerini hayata hazırlar.
Ö7	Destek	Kandil	Öğretmen, öğrencinin yolunu aydınlatan, ona yol gösteren kandil gibidir.
Ö8	İhtiyaç	Oksijen	Oksijen gibi her zaman ihtiyaç duyarız.
Ö35	İhtiyaç	Güneş	Çevresindeki herkesi aydınlatır.
Ö10	İhtiyaç	Greyfurt	Bazen acı, bazen tatlı olabilen öğretmendir.
Ö11	Durumsallık	Kaya	Sert olmalı ancak yeri geldiğinde gülmeyi bilmelidir.
Ö12	Durumsallık	Yağmur	Gerektiğinde yağmalı, ancak şiddetini kontrol edebilmelidir.
Ö14	Durumsallık	Ugulayıcı	Her dersi ve her konuyu uygulamalı olarak öğretebilen kişidir.
Ö21	Etkinlik	Sinema Oyuncusu	Dersi bir oyuncu gibi çok iyi anlatmalı, herkes onu izlemelidir.
Ö25	Beceri	Anne-Baba	İdeal öğretmen, anlayışlı, kalp kırmayan, samimi ve içten olan öğretmendir.
Ö27	Yakınlık	Aile	Çünkü bizim bütün sorunlarımıza çözüm bulabilir.
Ö30	Yakınlık	Arkadaş	Gerektiğinde öğrenciyi dinleyen, öğrenciyle eğlenen ve ona yol gösterendir.
Ö37	Yakınlık	Bilgi Küpü	İdeal öğretmenin bilgili olması ve iyi ders anlatması gerekir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmanın bulguları incelendiğinde 38 özel yetenekli öğrenci tarafından 24 farklı metaforun oluşturulduğu görülmektedir. Bu metaforlar; yakınlık, destek, ihtiyaç, durumsallık, bilgi, beceri, işlevsellik, etkinlik ve tecrübe olmak üzere oluşturulan dokuz temada toplanmıştır. Yakınlık temasında 13 metafor, destek temasında dört metafor, ihtiyaç temasında dört metafor, durumsallık temasında dört metafor, bilgi temasında dört metafor, beceri temasında dört metafor, işlevsellik temasında iki metafor, etkinlik temasında iki metafor, tecrübe temasında ise bir metafor yer almıştır.

Özel yetenekli öğrenciler tarafından en sık oluşturulan metaforların yakınlık temasında toplandığı görülmektedir. Oğurlu, Öpengin ve Hızlı (2015) tarafından özel yetenekli öğrencilerle yapılan çalışmada da anne-baba, arkadaş, melek gibi yakınlık teması kapsamına alınabilecek metaforların sıklıkla oluşturulduğu bulgusu elde edilmiştir. Egüz ve Öntaş (2018) ile Uslu, Kocakulah ve Gür (2016) tarafından normal zekâya sahip öğrencilerle yapılan araştırmalarda da en sık tekrar edilen metaforların melek ve anne-baba olduğu bulgusu elde edilmiştir. Terzi'ye (2002) göre öğretmenlerin, öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda yeri geldiğinde bir arkadaş, yeri geldiğinde bir lider davranışı sergilemeleri oldukça önemlidir. Bu durumun diğer öğrenciler için geçerli olduğu kadar özel yetenekli öğrenciler için de geçerli olduğunu söylemek mümkündür. Neticede insanın ilişki kurma ihtiyacı vardır ve bu ihtiyaç öğrenci-öğretmen ilişkilerinde de ortaya çıkabilmektedir. Buradan hareketle özel yetenekli öğrencilerin de öğretmeni kendilerine yakın, samimi ve sıcak biri olarak görmek istedikleri söylenebilir. Algıladıkları ideal öğretmenin onlarla birlikte vakit geçiren, yeri geldiğinde gülen, onların sorunlarına eğilen bir anne, bir baba, bir kardeş veya bir arkadaş gibi olduğu ileri sürülebilir.

Yakınlık temasından sonra destek ve ihtiyaç temalarıyla ilgili metaforların da yoğun şekilde oluşturulduğu tespit edilmiştir. Oğurlu, Öpengin ve Hızlı (2015) tarafından özel yetenekli öğrencilerle yapılan çalışmada da su, mum, kolon, nehir, organ gibi destek veya ihtiyaç teması kapsamına alınabilecek metaforların sıklıkla oluşturulduğu bulgusu elde edilmiştir. Aynı çalışmada anne-baba, arkadaş, melek gibi metaforlar yakınlık teması kapsamında ortaya çıkmıştır. Uslu, Kocakulah ve Gür (2016) tarafından yapılan çalışmada da birçok öğrenci tarafından ışık, bilgisayar, ağaç gibi destek ve ihtiyaç temaları kapsamına alınabilecek metaforlar üretilmiştir. Buradan hareketle özel yetenekli öğrencilerin ideal öğretmene yönelik algılarının onları destekleyen, yanlarında olan, onlara güç veren ve ihtiyaç duyulan kişi şeklinde olduğu söylenebilir. Bilgi ve beceri temalarıyla ilgili metaforların da destek ve ihtiyaç temalarındaki metaforlarla aynı yoğunlukta olduğu görülmektedir. Yine aynı yoğunlukta durumsallık teması altında metaforların yer aldığı görülmektedir. Bu bulguya göre ise özel yetenekli öğrencilerin ideal öğretmenden beklentilerinin duruma göre tepkiler vermesi, yeri geldiğinde sert olması ve yeri geldiğinde esnek davranabilmesi şeklinde olduğu görülmüştür.

Son olarak daha az yoğunlukta işlevsellik, etkinlik ve tecrübe temalarına ait metaforların olduğu belirlenmiştir. Oğurlu, Öpengin ve Hızlı (2015) tarafından özel yetenekli öğrencilerle yapılan çalışmada da bilgisayar, ansiklopedi, kitap gibi metaforlar bu tema kapsamında değerlendirilebilir. Bu bulgulara göre özel yetenekli öğrencilerin ideal öğretmene yönelik algıları, öğretmenin birçok işi aynı anda yapabilmesi, dersi daha çok uygulamalı etkinliklerle işlemesi ve tecrübeli olması şeklinde açıklanabilir.

Araştırmanın bulguları ile alanyazındaki diğer araştırmaların (Egüz ve Öntaş, 2018; Oğurlu, Öpengin ve Hızlı, 2015; Uslu, Kocakulah ve Gür, 2016) bulguları birlikte değerlendirildiğinde anne-baba, güneş, bilgi küpü gibi metaforlar başta olmak üzere çoğu metaforun benzer olduğu görülmektedir. Buradan hareketle, özel yetenekli öğrenciler ile normal zekâya sahip öğrencilerin ideal öğretmene ilişkin algılarının benzer olduğunu söylemek mümkündür. Ayrıca alanyazındaki diğer araştırmalarda öğretmene yönelik

gardiyana, elektrik, kızgın, robot, cadı ve zalim gibi olumsuz metaforların da üretildiği, (Egüz ve Öntaş, 2018; Oğurlu, Öpengin ve Hızlı, 2015; Uslu, Kocakulah ve Gür, 2016) bu araştırmada ise üretilen metaforların tamamının olumlu olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın bulgularından yola çıkarak; özel yetenekli öğrencilerin ideal öğretmeni kendilerine yakın ve kendilerini destekleyen biri olarak algıladıkları bulgusuna yönelik özel yetenekli öğrenciler ile bu öğrencilerin öğretmenlerine yönelik iletişim becerileri eğitimleri yapılabilir. Bu eğitimler, öğrencilere yönelik olarak etkinliklerle birlikte olabilir. Öğretmenlere yönelik ise hizmet içi eğitim veya uzaktan eğitim gibi araçlarla gerçekleştirilebilir. Öğrencilerin ideal öğretmeni kendilerini destekleyen ve ihtiyaçlarına cevap veren biri olarak algıladıkları bulgusuna yönelik, bu beklentiye cevap verebilmek adına öğretmenlere özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde kullanılan yöntem, teknik ve stratejilerle ilgili eğitimler verilebilir. Ayrıca bu eğitimlerin günümüz teknoloji imkânlarından yararlanılarak e-konferans veya uzaktan eğitim şeklinde yapılması önerilebilir.

Bu çalışma özel yetenekli öğrencilerin ideal öğretmene ilişkin algılarıyla sınırlıdır. Bu öğrencilerin farklı ihtiyaçlarının olabileceğinden hareketle özel yetenekli öğrencilerle ilgili farklı çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

Anagün, Ş. S., Atalay, N., Kılıç, Z. ve Yaşar, S. (2016). Öğretmen adaylarına yönelik 21. yüzyıl becerileri yeterlilik algıları ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. PAU Eğitim Fakültesi Dergisi, (40), 160-175.

Bakioğlu, A. ve Levent, F. (2013). Üstün yeteneklilerin eğitiminde Türkiye için öneriler. Üstün Yetenekli Eğitimi Araştırmaları Dergisi, 1(1), 31-44.

Creswell, J. W. (2013). Qualitative inquiry & research design – Choosing among five approaches. (M.

Bütün ve S. B. Demir, Çev.). Ankara: Siyasal.

Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19, 207 – 237.

Çelikaya, H. (2013). Okul yönetimi ve yükseköğretimde öğretmenlik. Ankara: Nobel.

Çiltaş, A. ve Akıllı, M. (2011). Öğretmenlerin pedagojik yeterlilikleri. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 3(4), 64-72

Egüz, Ş. ve Öntaş, T. (2018). Ortaokul öğrencilerinin öğretmen kavramına ilişkin kullandıkları metaforlar. MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi, 5(1),79-91.

Eskicumalı, A. (2004). Eğitim, öğretim ve öğretmenlik mesleği. Yüksel Özden (Ed.), Öğretmenlik mesleğine giriş (1-31) içinde. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Gökdere, M. ve Çepni, S. (2003). Üstün yetenekli öğrencilerin fen öğretmenlerinin eğitimine yönelik bir model önerisi. The Turkish Online Journal of Educational Technology, 2(3), 1303-6521.

Majeed, S. H. ve Alaadin, T. M. (2016). Who is an ideal teacher in students' perspectives? Is an ideal teacher born or made? Supplementary Issue, 20(4).

Noddings, N. (1992). Professionalization and mathematics teaching. Douglas E. Grouws (Ed.), Handbook of research on mathematics teaching and learning (197-208) içinde. Virginia: National Council of Teachers of Mathematics Reston.

Oğurlu, Ü., Öpengin, E. ve Hızlı, E. (2015). Üstün yetenekli öğrencilerin okul ve öğretmene ilişkin metaforik algıları. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, (46), 67-83.

Robinson, A., Shore, B.M. ve Enersen, D.L. (2007). Best practices in gift ededucation. (Ü. Oğurlu ve F. Kaya, Çev.). Ankara: Nobel.

Smyth, Ellen. (2011).What students want: Characteristics of effective teachers from students perspective. <http://www.facultyfocus.com/articles/philosophy-of-teaching/> adresinden 10.10.2017 tarihinde erişildi.

Terzi, A. R. (2002). Sınıf yönetimi açısından etkili öğretmen davranışları. Milli Eğitim Dergisi, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/155-156/terzi.htm> adresinden 19.12.2017 tarihinde erişildi.

Uslu, N., Kocakülah, A. ve Gür, H. (2016). Ortaokul öğrencilerinin bilim, bilim insanı ve öğretmen kavramlarına ilişkin metafor algılarının incelenmesi. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 5(1), 354-364.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin.

SUMMARY

Gifted Students' Metaphors About the Ideal Teacher

Keywords: Gifted students, ideal teacher, metaphor

Introduction

The qualifications which teachers need to possess are undoubtedly very important to educate students. Above all those who should have an ideal teacher are gifted students who have different abilities and talents than their peers. These students might be talented in various ways such as visual arts, music or cognitive fields. Therefore, it is very important for these students to have good education opportunities in order to realize their potential. These individuals are going to be scientists, leaders and artists of the future and if the precautions related to the education of these individuals are not taken, the future of the countries will be jeopardized. So, it is obvious that the world needs the creativity of these individuals (Robinson, Shore and Enersen, 2007, p.77). It is possible to say that these individuals need teachers who can help them to develop their potentials. On the ground of these reasons, these talented individuals need to be trained with special education programs (Gökdere and Çepni, 2003, p.147). The starting point of this research is to discover the gifted students' expectations from qualified teachers and, whether the needs for qualified teachers differ or not.

The Purpose and Importance of The Research

In the 21st century, with the development of technology, differentiation of needs and rapid changes, organizations and workers try to keep up with these developments and changes in order to sustain their existence. Undoubtedly, it is not possible to keep educational organizations and teachers out of this reality. Because of changing world conditions, it is thought that the teacher profile perceived by the students may be different. From this point of view, the gifted students' perceptions about the ideal teachers seemed worthy of research. In addition, in this study, ideal teacher perceptions of students, whose intelligence rank above students with an average intelligence, have been investigated. It is thought that there search is important. In this context, the main aim of this research is to determine metaphors of gifted students about ideal teacher.

Method

In this study, in order to determine gifted students' metaphors about ideal teacher, qualitative methods have been used. The phenomenological research approach was adopted as the research design. The data was obtained through semi-structured interview forms were analysed by content analysis technique.

Working Group

In order to obtain the data of the research, a study group consisting of 38 gifted middle school and high school student studying at Şanlıurfa Science and Art Centre, in 2017-2018 academic year, was established.

Data Collection Method

In the research, the opinions of the secondary and high school students were taken on the basis of volunteering. Students' ideal teacher metaphors were determined through a semi-structured interview forms which enable students to express and justify their opinions. The semi-structured form includes open ended sentences. For example: Ideal teacher is similar to.....Because.....

Data Analysis

Firstly, the data obtained within the scope of the study were analysed by content analysis method. Secondly codes and themes were determined as a result of data. Then, the data obtained were arranged according to the code and themes. Finally, the findings were interpreted.

Conclusion, Discussion and Suggestions

According to the research findings, 24 different metaphors created based on 38 gifted students opinions. These metaphors gathered under 9 different theme such as proximity, support, need, condition, knowledge, skill, functionality, efficiency and experience. There were 13 metaphors in the theme of proximity, 4 metaphors in the theme of support, 4 metaphors in the theme of necessity, 4 metaphors in the theme of the condition, 4 metaphors in the theme of knowledge, 4 metaphors in the theme of skill, 2 metaphors in the theme of functionality, 2 metaphors in the theme of activity and 1 metaphor in the theme of experience.

Metaphors that most frequently valued by gifted students seem to be gathered at the theme of proximity. In this case, it can be said that even if the gifted students have a high level of intelligence, they want to see their teacher as close friend who behave them in a friendly way. It can be argued that the ideal teacher perceived by gifted students is like their beloved ones (such as a mother, a father, a brother or a friend) who have tendency to solve their problems, spends time with them and laughs if necessary.

Metaphors related to the themes of support and need have also been found intensively after the theme of proximity. Based on these findings, it can be said that the gifted students perceive the ideal teacher as a person who supports, empowers and encourages them. And, also for them an ideal teacher is a person who is available if needed. The metaphors related to the knowledge and skill themes are also seen to be at the same intensity as the metaphors of support and needs themes. As a result of these findings, it can be said that gifted students expectations from an ideal teacher are teachers' teaching qualifications, teachers' being knowledge able and predominant in their field, teachers' effectiveness while presenting their session and teachers' fruitful way of handling subjects. In connection with the metaphors gathered under the theme of condition it can be said that gifted students think that an ideal teacher should meet their expectations depending on the situations they are in.

Finally, it is seen that the least number of metaphors are associated with themes of functionality, effectiveness, and experience. According to these findings, it can be said that the perceptions of gifted students about the ideal teacher are teacher's "being able to perform many tasks at the same time", "being experienced" and "conducting lesson with more practices".

Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik ile Örgütsel Mutluluk Düzeyleri Arasındaki İlişki: Şanlıurfa İli Örneği

Banu Moçoşoğlu^a, Ahmet Kaya^b

^aHarran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Öğrencisi Şanlıurfa, Türkiye

^bHarran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Şanlıurfa, Türkiye

ÖZET

İletişimin en yoğun yaşandığı örgütlerden biri olan okullarda yönetici ve öğretmenlerin bazı bilgileri paylaşmaktan kaçınması durumu olarak karşımıza sessizlik kavramı çıkmaktadır. Örgüt içerisinde sessizlik kolektif bir hal aldığında örgütün iklimini değiştirmekte, sağlığını etkileyebilmektedir. Bu sebeple bireylerin örgütüne ses katması örgütün yararı adına önemli görülmektedir. Bulunduğu örgüt içerisinde bireylerin olumsuz duygulardan arınmış olması örgütsel mutluluk kavramını tanımlamaktadır. Bu iki önemli kavramın birbiriyle olan ilişkisini saptamak, böyle bir ilişkinin varlığında, gerekli tedbirleri yönetsel anlamda alabilmek örgüt yaşamı için fayda sağlayacaktır. Bu çalışmanın amacı, okul yöneticileri ve öğretmenlerin örgütsel sessizlik ile örgütsel mutluluk düzeylerinin demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek ve iki kavram arasındaki ilişkileri tespit etmektir. Katılımcıların çeşitli demografik özelliklere göre örgütsel sessizlik ve örgütsel mutluluk düzeylerinin değişkenlere göre incelemesi yapılmıştır. Araştırmada kullanılan 'Örgütsel Sessizlik Ölçeği' Kahveci ve Demirtaş (2013a) tarafından geliştirilmiştir. Bir diğer kullanılan ölçek ise Paschoal ve Tamayo (2008) tarafından önce Portekizce olarak geliştirilen; ardından ölçeği geliştirenlerce İngilizceye çevrilen, Arslan ve Polat'ın (2017) İngilizceden Türkçeye uyarladığı 'Örgütsel Mutluluk Ölçeği' dir. Araştırma, Şanlıurfa ili merkez ilçelerindeki resmi okullardan ilkokul ve ortaokullarda görev yapan 346 öğretmen ve okul yöneticisi ile yapılmıştır. Bulgular doğrultusunda; örgütsel sessizlik ile örgütsel mutluluk arasında negatif yönde ve anlamlı bir ilişki ($r=-,35$; $p<0,01$) olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

MAKALE GEÇMİŞİ

Gönderim 29 Mayıs 2018
Kabul 23 Haziran 2018

ANAHTAR KELİMELER

Örgütsel sessizlik, örgütsel mutluluk, öğretmen, okul yöneticileri.

Giriş

Günümüzde iletişimin önemi yadsınamaz bir gerçektir. İnsan sosyal bir varlıktır ve içinde bulunduğu örgütteki diğer örgüt üyeleriyle sürekli etkileşim halindedir. Üyeler örgüt içerisinde kendisini ifade edebilmek, duygu ve düşüncelerini paylaşabilmek isterler. Bu bağlamda, örgüt üyelerinin hislerini, fikirlerini çekinmeden, açık bir şekilde ortaya koyabilmesi insani haklarından biri olarak görülmektedir (Durak, 2018).

Yenilenen ve sürekli değişim halinde olan çevrede, örgütün kendisini yeni durumlara adapte edebilmesi örgüt içerisindeki iletişim ile olabilir (Tutar, 2016). Dolayısıyla yenileşme, çevreden haberdar olma, örgütsel gelişim ve değişim gibi durumlar üyelerce iletişim yoluyla aktarılan bilgi, fikir ve düşüncelerle şekillenmektedir.

Kendisini örgüt içerisinde ifade ettiğini düşünen birey, örgütüne bir ‘ses’ katmış olduğunu fark eder ve bu durumda kendisini örgüte daha ait hissederek. Aksi yönde şekillenen bir tablo düşündüğümüzde, bireyin örgüt içinde bazı durumlarda iletişim kurmaktan kaçınması, sessiz kalması karşımıza çıkmaktadır. Örgütlerde ortaya çıkan ve ‘örgütsel sessizlik’ (organizational silence) olarak kullanılan bu kavram, örgüt içinde öngörülemez bir şekilde çeşitli sorunlara sebep olmaktadır. Çünkü örgütsel sessizlik bilinenin aksine ses çıkmaması durumu değil, üyelerin bazı bilgileri istedik bir şekilde ortaya koymaması şeklinde düşünülebilir. Üyelerin bilgilerini, duygularını, düşüncelerini bilinçli bir şekilde örgütlerinden gizli tutmaları (Acaray, Çekmecelioglu ve Akturan, 2015) ile oluşan bu sorunlar çerçevesinde örgüt ilerleyememekte ve bu durum örgütsel iklimin sarsılmasına yol açabilmektedir. Sessizliğin olduğu örgütlerde örgütsel gelişim, örgütsel öğrenme, örgütsel bağlılık gibi konularda kısıtlılık söz konusu olmaktadır. Örgüt üyelerinin sessiz kalma konusunda kendilerini kontrol etmeye çabalaması, kişide mutsuzluğa, iyi hissetmede ve işine karşı güdülenmede azalmaya, strese kaynaklı fiziksel ve psikolojik rahatsızlıklar ile örgütten birçok uzaklaşma davranışlarına etkileri olmaktadır (Ehtiyar ve Yanardağ, 2008). Örgüt olarak mutluluğu elde etmek, her bireyi mutluluğa ulaşması konusunda tatmin etmek ve sonucunda kolektif bir mutluluktan söz etmek örgütler için oldukça önemli bir durumdur. Bu yüzden ‘örgütsel mutluluk’ (organizational happiness) ile örgütsel sessizlik kavramını incelemenin de literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Örgütsel Sessizlik

Türk Dil Kurumu’nun tanımına baktığımızda sessizlik; “ortalıkta gürültü olmama durumu, sükut” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2018a). Ancak örgütsel sessizlik, gürültü olmama durumuyla aynı tanımda buluşmamaktadır. Örgütsel sessizlik, Morrison ve Milliken’in (2000) tanımına göre, işgörenlerin kurumlarıyla ilgili var olan bilgi ve düşüncelerini kasıtlı olarak paylaşmaması durumudur. Bu durumda bireyin, gözlemlerini, isteklerini, çekincelerini, karşı veya aynı görüşte olduğu durumları açıkça ifade edememesidir, adeta çeşitli kaygılarla gizlemesidir. ‘Örgütsel sessizlik’ ile ilgili ilk çalışma ve bu kavramın tanımı Morrison ve Milliken (2000) tarafından yapılmış olup, ‘işgören sessizliği’ kavramını da literatüre Pinder ve Harlos (2001) kazandırmıştır.

İşgörenlerin sessizlikleri geçmişte uyum sağlama davranışları olarak kabul edilirken, günümüzde bir tepki olarak nitelendirilmektedir (Özdemir ve Sarıoğlu Uğur, 2013). Sessizlik üzerine yapılan araştırma ve bulgular ışığında bir paradigma değişimi olduğu ileri sürülebilir (Uçar, 2016). “Sessizlik, bilginin doğduğu anda aynı zamanda bilginin sona erdiği bir köprüdür” (Kahveci ve Demirtaş, 2013b, s. 52). Bu köprü üzerinde çeşitli değişkenler de işgörenlerle birlikte hareket etmektedir. Örgütsel sessizlik, örgütün değişim ve gelişimi için oldukça öneminin olmasının yanı sıra tehdit oluşturacak bir engeldir ve örgütlerin çoğunda gelişim açısından sorun teşkil edecektir (Morrison ve Milliken, 2000).

Sessizliğin olduğu örgütlerde çok konuşup sorunları dile getirdikçe sürekli şikâyetçi olan biriymiş imajı oluşturma, kendisine duyulan saygının ve güvenin azalması, kurulan ilişkilere ve mevcut iş güvencesine zarar gelmesi, işinde yükselememek gibi korkular ile fikir ve düşüncelerin şeffaf bir biçimde söylenince değişen bir şey olmayacağı düşüncesi egemendir (Yaman ve Ruçlar, 2014). Bireysel olarak başlayan sessizlik, zamanla kişilerin bilgi ve fikirlerini paylaşmaması gibi bulaşıcı bir şekilde örgüt içinde genişleyerek örgütün

tümünü kapsayacak bir sorun ortaya çıkarmaktadır (Bowen & Blackman, 2003). Örgüt içinde sessizliğin oluşmasında kişisel, örgütsel ya da ortamdaki kaynaklı birçok etken vardır. İşgörenler bu etkenler çerçevesinde eğer örgüt içerisinde sessizlik davranışı gösteriyorlarsa kurumun yöneticisine aslında içten içe bir ‘mesaj’ vermeye çalışıyor demektir ve yöneticiler bu mesajı algılayıp kurumun ihtiyaçlarını değerlendirmeye yönelik cevap verme arayışına girmelidir (Gencer, 2018). Bu sebeple aslında sessizlik olgusu, yöneticilerin fark etmesiyle başlayıp yönetiminin gerektiği bir süreç olarak karşımıza çıkar (Yeşilaydın ve Bayın, 2015).

Çalışanların sessizleşmesi duygu durum açısından değerlendirildiğinde aşk, kırgınlık, şaşırma, korkma, aidiyet hissetme gibi bazı hissiyatların adı da olabilmektedir (Çakıcı, 2007). Örgütlerde bireylerin öznel iyi oluşlarını etkileyen çeşitli etmenler vardır. Sessiz kalmaları da bu etmenlerin içinde önemli bir etkiye sahiptir.

Örgütsel Mutluluk

TDK mutluluğu; “ genellikle insanların kendilerine en yüksek erek olarak koydukları değer, bilinci dolduran tam bir doyumluk durumu, istek ve eğilimlerin tam bir uyumu ve doyumluğu, değerli şeylerin bolluğu içinde alınan nesnel durum” olarak tanımlamıştır (TDK, 2018b). Psikoloji terimlerine baktığımızda mutluluk, ‘öznel iyi oluş’ olarak değinilen bir kavramdır (Kangal, 2013). Bu kavram, insanların hayatlarını niçin olumlu açılardan nitelendirip yaşadıklarını açıklamaya çalışmaktadır (Diener, 1984; Akt., Cenkseven ve Akbaş, 2007). Diener’e göre “öznel iyi oluş, bireylerin yaşam doyumlarına ve olumlu-olumsuz duygulanımlarına ilişkin genel bir değerlendirmedir” (Akt., Dilmaç ve Bozgeyikli, 2009, s.172). Öznel iyi oluş, iş doyumunu ya da yaşam tatmini kavramlarıyla da ilişkilendirilen örgütsel mutluluk, Bulut’a (2015) göre bireylerin içsel olarak yaşadığı bir durumdur ve kişinin algı görüntüsüne göre ölçülebilir. Örgütsel mutluluk, iş yerinde mutluluk, iş doyumunu olarak belirtile de aslında çok daha fazlasıdır (Fisher, 2010). Mutluluk ya da öznel iyi oluş kavramının aslında kişinin duygularıyla ilgili olmasının yanı sıra bireyin daha sosyal, daha iyi bir vatandaş olmasında da rol oynayabilmektedir (Eryılmaz ve Ercan, 2011). Bu bağlamda içsel bir süreç olarak başlayan mutluluk, çevreyi ve çevreyle olan ilişkiyi etkileyebilmektedir. Bunların yanında bireyin içinde bulunduğu toplumsal yapıdaki ilişkilerinden aldığı haz ve doyum da, mutluluk durumunun açıklayıcısı konumunda olabilmektedir (Cenkseven ve Akbaş, 2007). Myers ve Diener’e (1995) göre mutlu insanları diğerlerinden ayrı tutan çeşitli değişkenler; yüksek benlik saygısı, kişisel kontrolleri, iyimserlikleri ve dışadönük olmalarıdır. Bu görüşten yola çıkarak, örgüt içinde dışadönük, yani iletişime açık bireylerin daha mutlu olduğu söylenebilir.

Bireysel olarak mutluluk zincirleme bir şekilde örgütü de etkileyen bulaşıcı bir kimliğe dönüşebilmektedir. Böylelikle örgüt olarak yaşanan bir iyi olma durumu, örgütsel mutluluk olarak karşımıza çıkmaktadır. Toplumda iletişimin ve insan ilişkilerinin fazlasıyla yaygın olduğu örgütlerden biri de okullardır. Eğitim ve öğretimin gerçekleştiği ortam olan okullarda öğretmen-öğretmen etkileşimi, öğretmen-öğrenci etkileşimi, öğretmen-yönetici etkileşimi vb. olarak çeşitli şekillerde iletişim söz konusudur. Bu önem dahilinde, literatür incelendiğinde okullarda örgütsel sessizlik veya örgütsel mutluluk ile ilgili araştırmalar yapıldığı görülmüştür.

Literatür İncelemesi

Türkiye’de Yeşilaydın ve Bayın (2015) tarafından yapılan örgütsel sessizlik ile ilgili literatür incelemesi sonucunda ulaşıkları 2008-2013 yılları arasındaki 88 araştırmadan, eleme sonucunda incelemeye uygun görülen 49 araştırmanın % 38’inin eğitim alanında olduğu tespit edilmiştir. Araştırma doğrultusunda örgütsel sessizlik kavramının % 38 oranı ile en fazla eğitim alanında çalışıldığı görülmüştür. Bu bulgudan hareketle, örgütsel sessizlik kavramı, eğitimde önem teşkil eden bir olgudur denilebilir. Türkiye’de yapılan çalışmalara bakıldığında ilk olarak Çakıcı (2006) tarafından “Örgütlerde Sessiz Kalma ve Sesini Çıkartma” ile başladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çakıcı’nın (2010) üniversite çalışanlarıyla yaptığı sessizliğe ilişkin araştırması sonucunda üniversite çalışanlarının %70’inin sessizliği seçtiği bulgusuna ulaşılmıştır. Toplumda en çok konuşması gereken kesim olarak görülen üniversitelerin açıkça konuşmayı seçmemesi bu olgunun daha da üzerine gidilmesi gerektiğini gözler önüne sermektedir. Bu sebeple örgütlerde verimliliği artırmak için sessizliği ortaya çıkaran sebeplere yönelmek gereklidir.

Sessizliğin nedenlerine yer verdiği çalışmasında Bildik (2009), araştırma sonucunda örgütsel sessizliğin en önemli neden faktörlerinin örgütsel ve yönetsel faktörler olduğu sonucuna ulaşmıştır. Taşkiran (2010) ise; doktora tezi için beş yıldızlı otelde 602 işgören üzerinde çalıştığı araştırmada, işgörenlerin “ilişkisel sessizlik düzeyinin bireysel sessizlik düzeyinden yüksek olduğu” sonucuyla birlikte bireysel sessizlik düzeyinin az çıkması dolayısıyla çalışanların yöneticileriyle olan ilişkilerinde paylaşımlarının olduğu sonucuna ulaşmıştır (s. 201). Aynı şekilde Garon (2012) da hemşirelerle ilgili yaptığı sessizlik araştırmasında, başlarında bulunan yönetici konumundaki hemşireler ile ast durumunda olan hemşireler arası açık iletişimin olmamasının hemşirelerde sessizliğe yol açtığını, dolayısıyla bu durumun hasta bakımını ve işgörenin memnuniyetini etkilediği gerçeğini ortaya koymuştur.

Örgütsel mutluluk ile ilgili ise Bulut (2015) tarafından ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel mutluluk algılarının incelenmesi üzerine yapmış olduğu doktora tezinde sözel branşlardaki öğretmenlerin sayısal branşlara göre daha mutlu olduğu saptanmıştır. Branş değişkenine göre mutluluğun öğretmenlerde değiştiği bulgularına rastlanmaktadır. Tösten, Avcı ve Şahin’in (2017) araştırmasında ise beden eğitimi öğretmenlerinin örgütsel mutluluğunun yüksek olduğu tespit edilmiştir. Geçmişten beri iş yerlerinde mutluluk konusunda araştırma yapanlar, bu kavramı oldukça fazla önemseyen yönetimler olmuştur (Benz ve Frey, 2004; Bulut, 2015; Keser, 2016; Milliken ve Morrison, 2000; Sebil, 2018). Çünkü ihtiyaç hiyerarşisinde açıkça olmasa da ihtiyaçların doyumuyla ortaya çıkacak bir sonuç ya da amaç olarak yer alan bu kavram, insanların çalışma verimini etkilemektedir. Bu yüzden yönetsel anlamda önemli görülmektedir.

Benz ve Frey’in (2004) yaptığı araştırmada ise özel veya resmi kurumlarda çalışan bireylerin, kendi işlerini yapan bireylere göre daha mutsuz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özgürlüğün de mutluluk üzerinde etkisi olduğunu belirtilmiştir. Huzur içinde işini yapan birey kendisini daha iyi hissetmektedir. Keser’in (2016) “iş yerinde mutluluk” adlı 1199 işçi üzerinde yapılan araştırmasında, çalışanların % 59,3’ü ‘işte mutlu musunuz?’ sorusuna evet cevabını vermiştir. Şahin (2013) ise öğretmenlerin iş doyumunu araştırmış ve ‘kısmen doyumlu’ olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin örgütsel mutlulukları üzerine

çalışma yapan Selbi'nin (2018) ise örgütsel mutluluğa etki eden faktörleri belirlemeye yönelik yaptığı nitel bir araştırmasında ortaya çıkan altı faktörden biri de iletişimsel süreçler olmuştur. Poopanit (2008) de araştırması sonucunda örgütsel mutluluk için örgütteki sosyal ilişkilerin yüksek olması gerektiğini belirtmiştir. Bu bağlamda iletişim kurmak örgütsel mutluluk için önemli bir unsurdur.

Okul içinde sessizlik gösterilen durumlar aslında bireylerin psikolojik yapısını, iyi olma halinin örgütsel sessizlik ile bağlantısının olup olmadığına, eğer bağlantısı varsa bu iki kavramın özelliklerinden nasıl ve ne şekilde yararlanılması gerektiği konusuna yönelmek gereklidir.

Araştırmanın Önemi

Ulusal ve uluslararası literatür taraması sonucunda, 'örgütsel sessizlik' kavramı konusunun çokça araştırmada yer aldığı görülmüştür. Örgütsel mutluluk kavramı ile ilgili az olsa da çalışma yapıldığı tespitinde bulunmak mümkündür. Ancak öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin örgütsel sessizlik ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesiyle ilgili bu başlık altında çalışma hiç yapılmamıştır. Literatürdeki boşluğu doldurması sebebiyle çalışmamız önemli görülmektedir. Örgüt ortamının bulgulara göre düzenlenmesi ve sonucunda örgütü özellikle psikolojik açıdan istenilen düzeye getirebilmek için bu yolda ışık tutacak bir araştırma olduğu belirtilebilir. Araştırmanın bulgularının eğitimin yapı taşlarından biri olan öğretmen ve okul yöneticilerinin örgüt içindeki sessizlik düzeyleri ile mutlulukları arasındaki ilişkiler, bu kavramları etkileyen ya da ne derecede etkilediğini gösteren değişkenlerin analizi sonucu, özellikle okul yöneticilerinin yönetim sürecinde, okul iklimi oluşturulmasında farkındalık yaratması ve hâlihazırdaki durumu ortaya çıkarması ile ilgili araştırmalara rehberlik etmesi bakımından önem teşkil etmektedir.

Araştırmanın Amacı

Çalışmanın amacı; öğretmenlerin ve okuldaki yöneticilerin örgütsel sessizlik ile örgütsel mutluluk düzeylerinin değişkenlere göre analizi ile iki kavram arasındaki ilişkiyi incelemektir. Belirtilen amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap bulmaya çalışılmıştır.

1. Araştırmaya katılanların okullarına ilişkin örgütsel sessizlik düzeyleri ile cinsiyet, medeni durum, okul türü ve görev değişkenleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?
2. Araştırmaya katılanların okullarına ilişkin örgütsel mutluluk düzeyleri ile cinsiyet, medeni durum, okul türü ve görev değişkenleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?
3. Araştırmaya katılanların örgütsel sessizlik düzeyleri ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Okuldaki yöneticilerin ve öğretmenlerin örgütsel sessizlik ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin varlığının olup olmadığını bulgulamak ve bu iki kavramın demografik değişkenlere göre analizini yapmak amacıyla gerçekleştirilen bu çalışma, nicel araştırma yöntemlerinden korelasyonel araştırma modeli ile gerçekleştirilmiştir. Korelasyonel araştırma modeli, değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek ve ilişki türlerinin ne şekilde var olduğunu tespit etmek amaçlı yapılan araştırmadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017, s. 15-16).

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini 2017-2018 öğretim yılında Şanlıurfa merkez ilçelerinde (Eyyübiye, Haliliye ve Karaköprü) resmi okullarda görev yapan tüm öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklemi ise; Şanlıurfa merkez ilçelerindeki 25 okulda görev yapmakta olan öğretmenlerdir. Toplamda 346 öğretmene ölçekler uygulanmıştır. Bu çalışmanın örnekleme seçkisiz örnekleme yöntemlerinden biri olan tabakalı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Tabakalı örnekleme yöntemi, araştırmada etkisi olabilecek bir değişkene göre evrenin alt gruplara bölünmesi ve örneklemin her bir tabakadan birbirinden bağımsız bir şekilde seçilmesi şeklinde gerçekleştirilir (Büyüköztürk vd., 2017, s. 89). Bu kapsamda araştırmada ele alınan evren çerçevesinde ilkökul ve ortaokul şeklinde tabakalandırılmış ve içinden seçkisiz olacak şekilde okullar seçilmiştir ve Tablo 1’de bu sayılara yer verilmiştir.

Tablo 1. Örneklem Seçilen Okul Türü ve Sayıları

İlçeler	Seçilen İlkokul Sayısı	Seçilen Ortaokul sayısı
Haliliye	4	4
Eyyübiye	5	4
Karaköprü	4	4

Tablo 1’de yer alan ilçelere göre seçilen okul türü ve sayısından Eyyübiye ilçesinde 5 ilkökul seçilmesinin sebebi, örneklemden yeterli kişi sayısının ilçeye göre sağlanamamış olmasıdır. Araştırmanın örneklemini teşkil eden bazı demografik özellikler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Örneklemi Betimleyen Bazı Demografik Özellikler

Demografik Özellikler		n	%
Cinsiyet	Kadın	172	49,7
	Erkek	174	50,3
Medeni Durum	Evli	257	74,3
	Bekar	89	25,7
Okul Türü	İlkokul	195	56,4
	Ortaokul	151	43,6
Yaş	30 yaş ve altı	146	42,2
	31-40 yaş arası	127	36,7
	41-50 yaş arası	63	18,2
	51 yaş ve üzeri	10	2,9
Toplam		346	100

Tablo 2’de görüldüğü gibi katılımcıların 172’sini (% 49,7) kadın, 174’ünü (% 50,3) erkek öğretmen ve okul yöneticileri oluşturmuştur. Araştırmaya katılanların 257’sinin (%74,3) evli, 89’unun (%25,7) bekar olduğu görülmektedir. Katılımcıların yaş aralığına bakıldığında ise 146 bireyin (%42,2) 30 ve altı yaş aralığında olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Verileri toplamak için ‘Örgütsel Sessizlik’ ve ‘Örgütsel Mutluluk’ olmak üzere iki ayrı ölçek kullanılmıştır. Araştırmaya katılanların demografik özelliklerini öğrenmek için kişisel bilgileri içeren bir anket de yer almıştır.

Araştırmada kullanılan anket formunda bazı demografik özelliklere yer verilmiştir. Bu değişkenler; cinsiyet, yaş, medeni durum, okuldaki görevleri ve okul türü (bkz. Tablo 2) hakkında bilgi edinmeyi amaçlamaktadır.

Araştırmamızda Kahveci ve Demirtaş’ın (2013a) geliştirdiği *Örgütsel Sessizlik Ölçeği* (ÖSÖ) gerekli olan izin alındıktan sonra kullanılmıştır. Likert (5’li) tipinden oluşan ÖSÖ’de katılımcılardan “*Tamamen Katılıyorum (5), Katılıyorum (4), Orta Düzeyde Katılıyorum (3), Katılmıyorum (2), Hiç Katılmıyorum (1)*” derecelerindeki maddeleri işaretlemeleri istenmiştir. Ölçek; *yönetici, duygu, izolasyon, okul ortamı ve sessizliğin kaynağı* olmak üzere 5 boyut ve 18 maddeden oluşmaktadır. Ölçeği geliştirenler ölçeğin geçerliğini test etmek amacıyla ölçeği 426 öğretmende uygulayıp açımlayıcı faktör analizi ile birinci ve ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi yapmış olup elde edilen verilerin yeterli düzeyde olduğu raporlaştırılmıştır. Kahveci ve Demirtaş (2013a), ölçeğin bütününe ilişkin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısını ,89 olarak bulmuştur. Ölçeğin alt boyutları kapsamında iç tutarlılık katsayılarının ,74 ile ,83 aralığında değerler aldığı rapor edilmiştir.

Bu araştırmada ise 346 kişiye uygulanan ÖSÖ'nün tamamı için Cronbach Alpha katsayısı ,91 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarında ise *yönetici boyutu* için ,85; *duygu boyutu* için ,75; *izolasyon boyutu* için ,82; *okul ortamı boyutu* için ,62 ve *sessizliğin kaynağı boyutu* için ,76 bulunmuştur.

Örgütsel Mutluluk Ölçeği; Paschoal ve Tamayo (2008) tarafından önce Portekizce olarak geliştirilmiş; ardından ölçeği geliştirenler İngilizceye çevirmiştir. Araştırmada Arslan ve Polat (2017) tarafından Örgütsel Mutluluk Ölçeği'nin (ÖMÖ) Türkçeye uyarlanmış hali gerekli izin alınarak kullanılmıştır. Likert (5'li) tipinden oluşan ÖMÖ'de katılımcılardan ilk 21 soru için “Hiç (1), Biraz (2), Oldukça (3), Sıklıkla (4), Tamamen (5)” şeklinde işaretleme yapmaları istenmiştir. 22'den 29'a kadar olan sorular için Likert (5'li) tipinden oluşan “Tamamen Katılıyorum (5), Katılıyorum (4), Kısmen Katılıyorum (3), Katılmıyorum (2), Tamamen Katılmıyorum (1)” derecelerindeki maddeleri işaretlemeleri istenmiştir. ÖMÖ'de; *olumlu duygular boyutu*, *olumsuz duygular boyutu* ve *potansiyelin gerçekleştirilmesi boyutu* olmak üzere 3 boyut ile toplamda 29 madde yer almaktadır. Olumsuz duygular boyutundaki maddeler ters puanlanmaktadır. Geçerlik için araştırmacılar doğrulayıcı faktör analizi yapmış ve sonuçların yeterli düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Arslan ve Polat (2017) Cronbach's Alpha katsayısını, ölçeğin tamamı için ,96 şeklinde bulmuştur.

Araştırmamız kapsamında ise 346 kişiye uygulanan ölçeğin tamamı için Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı ,93 değerinde hesaplanmıştır. Alt boyutlarına baktığımızda ise *Olumlu duygular boyutu* için ,93; *olumsuz duygular boyutu* için ,88; *potansiyeli gerçekleştirme boyutu* için ,92 şeklinde tespit edilmiştir.

Veri Analizi

Araştırmamızda toplamda 346 adet ölçekten elde edilen veri ve bilgileri SPSS 18.0 paket programı ile çalışmanın genel amacı ve araştırma soruları ekseninde analiz edilmiştir.

Araştırma soruları kapsamında cevaplara ulaşmak için örgütsel mutluluk ve örgütsel sessizliğin değişkenlere göre anlamlı farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Örgütsel sessizlik ve örgütsel mutluluk arasında ilişki olup olmadığına, varsa bu ilişkinin yönünün ve şiddetinin belirlenmesi amacıyla korelasyon analizi uygulanmıştır.

Fark analizleri için normallik varsayımı incelenmiş, verilerin normal dağılım özelliği gösterdiği tespit edilmiştir. Normallik Q-Q Plot grafiği ve histogram grafiği yorumlanarak normal dağılım eğrisine uygun olduğu gözlemlenmiştir. Basıklık ve çarpıklık değerleri örgütsel sessizlik için sırasıyla -,219 ve, 181 olarak bulunmuştur. Örgütsel mutluluk için basıklık ve çarpıklık değerleri sırasıyla -,267 ve -,071'dir. Bu değerlerin -1,5 ile 1,5 arasında değişmesi verilerin normal dağıldığını göstermektedir (Tabachnick & Fidell, 2013). Bu sebeple değişkenlere göre anlamlı farklılıkları incelemek için parametrik testler kullanılmıştır. İkili gruplarda bağımsız t testi, ikiden fazla olan gruplarda tek yönlü ANOVA testi kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde anlamlılık düzeyi 0,05 olarak alınmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Analizi ve Yorumları

Araştırmada ilk olarak okul yöneticileri ve öğretmenlerin, örgütsel sessizlik düzeylerinin demografik değişkenler bazında değerlendirilerek anlamlı farklılık olup olmadığı hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 3 ve Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 3. Okul yöneticileri ve Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluk Düzeylerinin Demografik Özelliklere Göre t testi Sonuçları

Demografik Özellikler	Kategori	N	\bar{X}	Ss	t	Sd	p
Cinsiyet	Kadın	172	3,20	,69	1,251	344	,618
	Erkek	174	3,10	,71			
Medeni Durum	Evli	257	3,13	,73	-,983	344	,067
	Bekar	89	3,21	,62			
Okul Türü	İlkokul	195	3,06	,68	-2,675	344	,352
	Ortaokul	151	3,26	,72			
Toplam		346	3,15	,70			

Tablo 3 incelendiğinde, okul yöneticileri ve öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre t testi sonucuna bakıldığında ($t=1,251$; $p>0,05$) anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Medeni durum değişkeninde t testi sonucuna göre ($t=-,983$; $p>0,05$) anlamlı farklılık yoktur. Okul türü değişkeninde de ($t=-2,675$; $p>0,05$) anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Tablo 4. Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Düzeylerinin Görev Türü Değişkenine göre tek yönlü ANOVA testi Sonuçları

Görev	N	\bar{X}	Ss	Varyansın Kaynağı	Karelerin ortalaması	F	sd	p
Müdür	12	2,62	,68	Gruplar arası	,236	1,283	61	,093
Müdür yrd.	26	2,86	,56	Gruplar içi	,184		284	
Öğretmen	308	3,19	,70					

Örgütsel sessizlik ile görev türü değişkeni arasında yapılan ANOVA testi sonucunda F değeri 1,283 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan F değerinin, 61-284 serbestlik derecesi ile 0,05 düzeyine göre anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri ile görev türü değişkeni arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluk Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Analizi

Araştırmaya katılanların görüşlerine yönelik örgütsel mutluluk düzeylerinin çeşitli demografik değişkenlerine göre anlamlı farklılık olup olmadığı Tablo 5 ve Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 5. Okul yöneticileri ve Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluk Düzeylerinin Demografik Özelliklere Göre t testi Sonuçları

Demografik Özellikler	Kategori	N	\bar{X}	Ss	t	Sd	p																												
Cinsiyet	Kadın	172	3,43	,63	-,242	344	,307																												
	Erkek	174	3,45	,69				Medeni Durum	Evli	257	3,45	,68	,425	344	,118	Bekar	89	3,42	,59	Okul Türü	İlkokul	195	3,48	,62	1,156	344	,040	Ortaokul	151	3,40	,71	Toplam		346	3,44
Medeni Durum	Evli	257	3,45	,68	,425	344	,118																												
	Bekar	89	3,42	,59				Okul Türü	İlkokul	195	3,48	,62	1,156	344	,040	Ortaokul	151	3,40	,71	Toplam		346	3,44	,66											
Okul Türü	İlkokul	195	3,48	,62	1,156	344	,040																												
	Ortaokul	151	3,40	,71				Toplam		346	3,44	,66																							
Toplam		346	3,44	,66																															

Tablo 5 incelendiğinde, okul yöneticileri ve öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre t testi sonucuna bakıldığında ($t=-,242$; $p>0,05$) anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Medeni durum değişkenindeki t testi sonucuna göre de ($t=,425$; $p>0,05$) anlamlı farklılık yoktur. Okul türü değişkeninde ise ($t=1,156$; $p<0,05$) anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Tablo 6. Okul yöneticileri ve Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluk Düzeylerinin Görev Türü Değişkenine göre tek yönlü ANOVA testi Sonuçları

Görev	N	\bar{X}	Ss	Varyansın Kaynağı	Karelerin ortalaması	F	sd	p
Müdür	12	3,90	,67	Gruplar arası	,198	1,030	83	,423
Müdür yrd.	26	3,42	,59	Gruplar içi	,192		262	
Öğretmen	308	3,43	,66					

Tablo 6 incelendiğinde örgütsel mutluluk ile görev türü değişkeni arasında yapılan ANOVA testi sonucunda F değeri 1,030 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan F değerinin, 83-262 serbestlik derecesi ile 0,05 düzeyine göre anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeyleri ile görev türü değişkeni arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Düzeyleri ile Örgütsel Mutluluk Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Analizi

Araştırmaya katılanların örgütsel sessizlik ve örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla korelasyon analizi yapılmış olup bulunan değerler Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik ile Örgütsel Mutluluk Düzeyleri Arasındaki İlişki

Değişkenler	Örgütsel Sessizlik	Örgütsel Mutluluk
Örgütsel Sessizlik	1	
Örgütsel Mutluluk	-,35*	1

* $p < 0,01$

Tablo 7 incelendiğinde, okul yöneticileri ve öğretmenlerin örgütsel sessizlik ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasında ($r = -,35$; $p < ,01$) negatif yönde anlamlı bir ilişkinin bulunduğu görülmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada okul yöneticileri ve öğretmenlerin örgütsel sessizlik ve örgütsel mutluluk düzeylerinin analizlerini ve iki kavram arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Bu genel amaç ışığında iki kavramın çeşitli demografik değişkenlere göre analizi yapılmıştır.

Yapılan t testi sonucunda örgütsel sessizlik düzeyi ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı fark tespit edilmemiştir. Cinsiyet değişkeninde örgütsel sessizlik algısının farklılaştığını bulgulayan çalışmalar olmuş (Kahveci, 2010; Kahveci ve Demirtaş, 2013b), ancak çalışmamıza benzer olarak Yıldırım ve Çarıkçı (2017) ve Sevgin (2015) de yaptıkları çalışmalarda anlamlı fark bulmamıştır. Anlamlı farklılık bulunmasının sebebi olarak günümüzde örgütlerde kadın erkek eşitliğinin daha çok belirginleşmesi olabilir.

Medeni durum değişkenine bakıldığında; örgütsel sessizlik ile arasında anlamlı fark yoktur. Bu sonuç literatürde diğer araştırmacılar tarafından da farkın olduğu, bekâr bireylerin evlilere göre daha çok sessizliği seçtiği yönünde tespit edilmiştir. (Sevgin, 2015; Yangın, 2015; Yıldırım ve Çarıkçı, 2017). Araştırma sonucunda medeni durumda örgütsel sessizliğe göre anlamlı fark olmamasının sebebi bireylerin medeni durumlarını bir kenara koyup örgütüne dâhil olması olabilir. Okul türü değişkenine bakıldığında; örgütsel sessizlik okul türünün ilkökul veya ortaokul olma durumuna göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Öğrencilerin sınıf seviyesi veya öğretilen konular, kişinin örgütüne kattığı sesi etkilememiş olabilir.

Görev değişkeni değerlendirildiğinde ise; örgütsel sessizlik puanları ile arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Sevgin (2015) bulgumuzu doğrular nitelikte sonuca ulaşmıştır. Ancak bu sonuç, gruplar arası frekans farkının olmasından dolayı bizi yanıltıyor olabilir. Bu bulgunun aksine bir sonuca ulaşan Yıldırım ve Çarıkçı (2017) ise yöneticilerin öğretmenlere göre daha sessiz olduğunu belirtmiştir. Ortalamalara baktığımızda ise en düşük ortalamaya sahip, sesi çıkan kişi okul müdürüdür. Okul müdürünün bilgiyi paylaşması, örgütte bir ses sahibi olması araştırmamız kapsamında aslında beklenen bir durumdur.

Örgütsel mutluluk düzeyinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılığı bulunmamıştır. Kangal (2013) tarafından yapılan Türk halkının mutluluğu ile ilgili araştırmasında kadınların erkeklere göre daha mutlu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ancak bizim çalışmamızda öğretmenlerde anlamlı fark çıkmamıştır. Eğitimcilerin yer aldığı bu çalışmada daha bilinçli olarak örgütte yer alan bireylerin kadın erkek ayrımı yapmaksızın iletişimde bulunduğu sonucuna varılabilir.

Medeni duruma göre değerlendirdiğimizde örgütsel mutluluk düzeyine göre anlamlı fark bulunmamıştır. Ancak Kangal (2013) evlilerin bekârlara göre daha mutlu olduğunu belirtmektedir. Evli bireylerin statü olarak ve toplumsal kabul ediliş olarak kendilerini daha rahat hissettikleri algısı vardır. Ancak araştırmamız böyle bir durumu reddeden bir sonuç ortaya koymuştur. Bu bulgular kültüre göre de farklılaşabilir.

Bulgularımıza göre örgütsel mutluluk değişkeni, okul türüne göre anlamlı farklılık göstermektedir. İlkokulda çalışanların ortalaması ortaokulda çalışanların ortalamasına göre daha yüksektir. İlkokulda çalışan öğretmenlerin uzun süre aynı öğrencilerle devam ediyor olması, kendilerine ait sınıflarının olması, dönütün ve samimiyetin daha fazla yaşanması gibi sebepler bu sonucu ortaya çıkarmış olabilir. Bulut (2015) da araştırmasında, akademik başarısı yüksek olan okullarda çalışan öğretmenlerin daha mutlu olduğunu belirtmiştir. Başarı; mesleki doyumu, bireysel mutluluğu ve bulaşıcı bir şekilde örgütsel mutluluğu etkileyebilmektedir.

Görev değişkeni için değerlendirme yaptığımızda ise müdürlerin örgütsel mutluluk puan ortalaması ($X=3,90$), müdür yardımcısı ($X=3,42$) ve öğretmenlerin ortalamasından ($X=3,43$) daha yüksek çıkmıştır. Müdür yardımcısının ortalamasının düşük çıkmasının sebebi örgüt içerisinde hem ast hem üst olma ikileminden kaynaklanabilir. Okul müdürünün mutluluk puan ortalamasının yüksek çıkmasının sebebi ise müdürlerin okulları adına olumsuz bir imaj gösterme kaygısının olması,

dolayısıyla ölçekleri yanlı doldurması sebebiyle olabilir. Ancak tüm bunlara rağmen örgütsel mutluluk ile görev değişkeni arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Bu durum gruplar arasındaki sayı farkının çok olmasından dolayı olabilir.

Araştırma sorularımızdan biri olan örgütsel sessizlik ile örgütsel mutluluk düzeylerinin arasında ilişki olup olmadığı sonucunu olarak ($r=-,35$; $p<0,01$) negatif yönde anlamlı ancak düşük düzeyde bir ilişkinin varlığını tanımlamaktadır. Bu sebeple alanyazına yeni bir sonuç kazandırılmıştır.

Benzer bir çalışma olarak Şimşek ve Aktaş'ın (2014) yapmış olduğu çalışmada işgörenlerin örgütsel sessizlik ve yaşam doyumu korelasyonu araştırılmış ve araştırmacılar bu iki kavramın ilişkisi hakkında birinin puanının artmasının diğerinin puanını azaltacağı yönünde çıkarımda bulunmuştur. Bulut (2015), örgütsel mutluluk için "öznel iyi oluş ve iş doyumunu da içine alan şemsiye kavram" (s. 131) tanımlamasını yapmıştır. O halde Şimşek ve Aktaş'ın (2014) bulgusu ile araştırma sonuçlarımız örtüşmektedir. Tösten, Avcı ve Şahin (2017) yapmış oldukları beden eğitimi öğretmenlerinin örgütsel mutluluk ile örgütsel sosyalleşme ilişkisi çalışmasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulmuşlardır. Sosyalleşmenin artmasıyla mutluluğun da arttığını belirten araştırmacılar, bulgumuzu doğrulamaktadır. Örgütsel olarak iletişim kurmak, bilgi paylaşmak sosyalleşme içerisinde değerlendirilmektedir. Sonuç olarak iletişimin azalması örgütsel mutluluğu azaltmaktadır.

Örgütsel sessizlik ile örgütsel mutluluk ilişkisini bu başlık altında ele alan çalışmanın olmaması, bu çalışmanın alana önemli bir katkısı olarak belirtilebilir. Çalışmamızın evreni için kısıtlılık söz konusu olduğundan ve genellenebilirliği açısından bu çalışmanın benzeri farklı evren üzerinde yapılabilir. Alanda bu konudaki araştırmaların çoğalması, bireye ve örgüte olumlu katkıları sağlayacaktır. Ayrıca Türkiye'de okullarda yapılan örgütsel mutluluk ile ilgili çalışmalar sınırlı sayıdadır. Toplumun eğitim ocağı olan okullar adına bu tür çalışmaların artırılması önerilmektedir.

Kaynakça

- Acaray, A., Çekmecelioglu, H. ve Akturan, A. (2015). Örgüt kültürü ile örgütsel sessizlik arasındaki ilişkinin incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 3(32), 139-157.
- Arslan, Y. ve Polat, S. (2017). Örgütsel mutluluk ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 23(4), 603-622.
- Bildik, B. (2009). Liderlik tarzları, örgütsel sessizlik ve örgütsel bağlılık ilişkisi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gebze.

- Benz, M. & Frey, B. S. (2004). Being independent raises happiness at work. *Swedish Economic Policy Review*, 11(2), 95-134.
- Bowen, F. & Blackman, K. (2003), Spirals of silence: The dynamic effects of diversity on organizational voice. *Journal of Management Studies*, 40(6), 1393-1417.
- Bulut, A. (2015). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel mutluluk algılarının incelenmesi: Bir norm çalışması. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.
- Cenkseven, F. ve Akbaş, T. (2007). Üniversite öğrencilerinde öznel ve psikolojik iyi olmanın yordayıcılarının incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(27), 43-65.
- Çakıcı, A. (2006). Örgütlerde sessiz kalma ve sesini çıkartma. *Önce Kalite Dergisi*, 15(106), 42-47.
- Çakıcı, A. (2007). Örgütlerde sessizlik: Sessizliğin teorik temelleri ve dinamikleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 145-162.
- Çakıcı, A. (2010). Örgütlerde işgören sessizliği, neden sessiz kalmayı tercih ediyoruz? Ankara: Detay Yayıncılık.
- Dılmaç, B. ve Bozgeyikli, H. (2009). Öğretmen adaylarının öznel iyi olma ve karar verme stillerinin incelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 171-187.
- Durak, İ. (2018). Korku kültürü ve örgütsel sessizlik. Ankara: Ekin Basım Yayım Dağıtım.
- Ehtiyar, R. ve Yanardağ, M. (2008). Organizational silence: A survey on employees working in a Chain Hotel. *Tourism And Hospitality Management*, 14(1), 51-68.
- Eryılmaz, A. ve Ercan, L. (2011). Öznel iyi oluşun cinsiyet, yaş grupları ve kişilik özellikleri açısından incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(36), 139-149.
- Fisher, C. D. (2010). Happiness at work. *International Journal of Management Reviews*, 12(4), 384-412.
- Garon, M. (2012). Speaking up, being heard: Registered nurses' perceptions of workplace communication. *Journal of Nursing Management*, 20(3), 361-371.
- Gencer, M. (2018). Güç merkezi oluşturma oyunlarının örgütsel sessizlik ve örgütsel sosyalleşmeye etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.)

- Kahveci, G. ve Demirtaş, Z. (2013a). Öğretmenler için örgütsel sessizlik ölçeği geliştirme çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(43), 167-182.
- Kahveci, G. ve Demirtaş, Z. (2013b). Okul yöneticisi ve öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları. *Eğitim ve Bilim*, 38(167), 50-64
- Kahveci, G. (2010). İlköğretim okullarında örgütsel sessizlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiler. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Kangal, A. (2013). Mutluluk üzerine kavramsal bir değerlendirme ve Türk hane halkı için bazı sonuçlar. *Electronic Journal of Social Sciences*, 12(44), 214-233.
- Keser, A. (2016). Happiness at work: Survey from Turkey. The 2016 International Academic Research Conference in London –Zurich, 295-301.
- Morrison E.W. & Milliken F.J. (2000). Organizational silence: A barrier to change and development in a pluralistic world, *The Academy of Management Review*, 25(4), 706-725.
- Myers, D. G. & Diener, E. (1995). Who is happy? *Psychological Science*, 6(1), 10-19.
- Özdemir, L. ve Sarioğlu Uğur, S. (2013). Çalışanların “örgütsel ses ve sessizlik” algılamalarının demografik nitelikler açısından değerlendirilmesi: Kamu ve özel sektörde bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 27(1), 257-281.
- Paschoal, T. & Tamayo, A. (2008). Construção e validação da escala de bemestar no trabalho. *Avaliação Psicológica*, 7(1), 11-22.
- Pinder, C.C. & Harlos, K.P. (2001). Employee silence: Quiescence and acquiescence as responses to perceived injustice. *Personal and Human Research Management*, 20, 331-369.
- Poapanit, A. (2008). Happiness at work index of personnel of the Office of the Rector Thammasat University. Master’s Thesis. Faculty of Social Administration, Thammasat University.
- Selbi, C. (2018). Okullarda öğretmenlerin örgütsel mutluluğunu etkileyen faktörlerin incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Sevgin, A. (2015). Liselerde çalışan öğretmenlerde örgütsel bağlılık ile örgütsel sessizlik arasındaki ilişkinin saptanması (Eyüp ilçesi örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi-Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Şahin, İ. (2013). Öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri. YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 10(1), 142-167.

Şimşek, E. ve Aktaş, H. (2014). Örgütsel sessizlik ile kişilik ve yaşam doyumu etkileşimi: Kamu sektöründe bir araştırma. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 14(2), 121-136.

Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (2013). Using multivariate statistics (sixth ed.). Boston: Pearson.

Taşkıran, E. (2010). Liderlik tarzının örgütsel sessizlik üzerindeki etkisinde örgütsel adaletin rolü ve bir araştırma. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

TDK(2018a).[http://www.tdk.gov.tr/index.php?](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&karama=kelime&guid=TDK.GTS.5b1ccf84e39999.60718313)

[option=com_bts&karama=kelime&guid=TDK.GTS.5b1ccf84e39999.60718313](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&karama=kelime&guid=TDK.GTS.5b1ccf84e39999.60718313) adresinden 11.04.2018 tarihinde alınmıştır.

TDK(2018b).[http://www.tdk.gov.tr/index.php?](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&karama=kelime&guid=TDK.GTS.5b1cfa54194267.15821661)

[option=com_bts&karama=kelime&guid=TDK.GTS.5b1cfa54194267.15821661](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&karama=kelime&guid=TDK.GTS.5b1cfa54194267.15821661) adresinden 11.04.2018 tarihinde alınmıştır.

Tösten, R., Avcı, Y.E. ve Şahin, E. (2017). The relations between the organizational happiness and the organizational socialization perceptions of teachers: The sample of physical education and sport. European Journal of Educational Research, 7(1), 151-157.

Tutar, H. (2016). Örgütsel davranış (örgüt teorileri ve çağdaş yaklaşımlar açısından). Ankara: Detay Yayıncılık.

Uçar, Z. (2016). Örgütlerde yaşanan sessizlik olgusunun kişisel özellikler bağlamında araştırılması: Nitel bir çalışma. Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 31(1), 311-342.

Yaman, E. ve Ruçlar, K. (2014). Örgüt kültürünün yordayıcısı olarak üniversitelerde örgütsel sessizlik. Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 4(1), 36-50.

Yangın, D. (2015). Etkileşim adaleti ve yöneticiye güven ile öğretmenlerin örgütsel sessizlik davranışları arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

Yeşilaydın, G. ve Bayın, G. (2015). Türkiye’de örgütsel sessizlik ile ilgili yapılan araştırmalara yönelik literatür incelemesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(4), 103-120.

Yıldırım, A. ve Çarıkçı, O. (2017). Mesleki ve teknik anadolu liselerinde görev yapan eğitim yöneticisi ve öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerinin incelenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 8(19), 33-43.

SUMMARY

The Relationship Between Organizational Silence and Organizational Happiness Levels of School Principals and Teachers: The Sample of Şanlıurfa Province

Keywords: Organizational silence, organizational happiness, teacher, school principals

Introduction

Human is a social entity and is constantly in contact with other members of the organization of which he is a member. Because of this fact, it is seen as one of human rights that the members of the organization can express their feelings and opinions clearly (Durak, 2018). Yet, due to various reasons, individuals can hide the any knowledge from their organization and become silent. This “organizational silence” concept emerging in organizations causes many problems. According to the definition of Morrison and Milliken (2000), organizational silence is the case of workers’ not intentionally sharing their existing knowledge and ideas about their organizations. In organizations where there is silence, organizational development, organizational learning and organizational loyalty are highly weak.

The silence of the members of organizations can lead to unhappiness and stress related physical and psychological problems in them (Ehtiyar & Yanardağ, 2008). Organizations are wanted to be seen with a happy image. Thus, a state of being good as an organization comes out as ‘organizational happiness’. According to Myers and Deiner (1995), one of the various variables that distinguish happy people from others is their being extrovert. These two concepts are highly important for organizations. For this reason, our research is thought to be a study that will shed light on the management process especially in organizations.

Method

This study was conducted with a correlational research model of quantitative research methods. Correlational research model is a research that aims to determine the relationship between variables and to determine how the types of relationship exist (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2017). The universe of the research is composed of all the teachers working in q schools in central districts of Şanlıurfa province in 2017-2018 school year.

The sample of the research is composed of the teachers working in 25 schools in the central districts of Şanlıurfa. Scales were applied to 346 teachers with unselected sampling method. An ‘Organizational Silence’ scale developed by Kahveci and Demirtaş (2013a), ‘Organizational Happiness’ scale developed by Tomayo and Paschoal (2008) and adapted to Turkish by Arslan and Polat (2017) and a survey including demographic informations were used. In our study, the Cronbach alpha coefficients for all scales were found to be .91 and .93 respectively. For organizational happiness and organizational silence, the various variables’

averages were examined. Correlation between the two concepts were calculated. Parametric tests were used to investigate significant differences according to variables. Binary groups were analyzed by independent t test. One-way ANOVA test was used in groups that were more than twice.

Conclusion, Discussion and Suggestions

In this study, it was aimed to determine the relationship between school principals and teachers' organizational silence and organizational happiness level.

Women ($X=3,20$) have more organizational silence averages when compared to men ($X=3,10$). In marital status variable, the average of singles ($X=3,21$) in organizational silence points is higher than the married ones' average of silence ($X=3,13$) points. However, no significant difference was found. In task variable, organizational silence points of school principals ($X=2,62$) are lower than the points of assistant principals ($X=2,86$) and teachers ($X=3,19$). Because, the person who tends to share more information within the organization is the school principal. However, no significant difference was found.

When an evaluation is made for the task variable, it is seen that the average of organizational happiness points of school principals ($X=3,90$) is higher than the average of assistant principals ($X=3,42$) and teachers ($X=3,43$). However, no significant difference was found. The reason for the lower average of the assistant principal may arise from the dilemma of being both subordinate and supreme within the organization. The reason why the school principals have a higher average in happiness scores is that principals are worried about showing a negative image on behalf of their school, therefore it is possible for them to fill scales biased.

There was a significant difference between organizational happiness and school type. As a result, it appears that those working in primary school are happier than those working in secondary school. The relationship between organizational silence and organizational happiness levels which is one of our research questions is calculated as ($r=-,35$; $p < 0,01$). This indicates the existence of a meaningful but low level relationship in the negative direction. It can be inferred that happiness can decrease in the organizations where the silence increases by individually or collectively. Likewise, it can be interpreted that happiness will increase in institutions where silence decreases.

The universe of our study is limited. In order to make generalization, a research similar to ours should be carried out on a different universe. The increment of the studies in this field will provide important contributions to both individuals and organizations.

CİLT 3 SAYI 1 HAKEM LİSTESİ

- Dr. Ayla Çetin Dindar (Bartın Üniversitesi)
Dr. Burçin Acar Şeşen (İstanbul Üniversitesi)
Dr. Ayşe Demirel Uçan (Marmara Üniversitesi)
Dr. Murat Bülbül (İstanbul Medeniyet Üniversitesi)
Dr. Sadık Kartal (Mehmet Akif Üniversitesi)
Dr. Yeşim Güleç Aslan (İstanbul Medeniyet Üniversitesi)
Dr. Ömer Avcı (İstanbul Medeniyet Üniversitesi)