



Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi
tarafından yayımlanan uluslararası
hakemli bir dergidir.

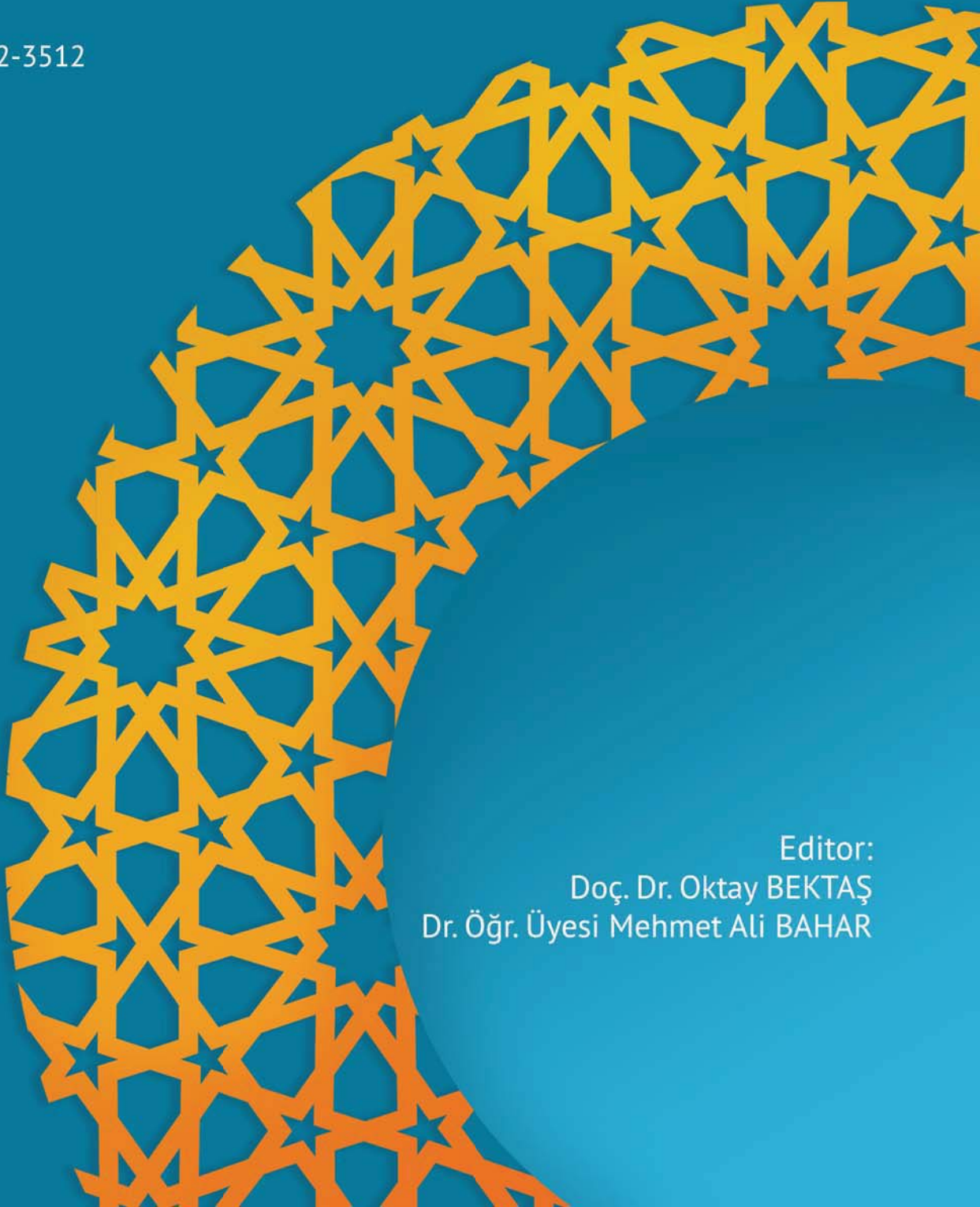


Erciyes Journal of Education

Erciyes Eğitim Dergisi

Volume 5, Number 1
May 2021

e-ISSN: 2602-3512



Editor:
Doç. Dr. Oktay BEKTAŞ
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Ali BAHAR

Değerli Okurlarımız,

Erciyes Eğitim Dergimiz, yeniden oluşturulan yayım kurumumuzla beşinci cildine ulaşmıştır. Dergimizin beşinci yılı aşarak yurt içinden ve yurt dışından çok sayıda araştırmacı tarafından ilgiye mazhar olması, günden güne eğitim bilimleri alanında talep gören, takip edilen, itibarlı bilgi kaynaklarından biri olacağı yönündeki inancımızı pekiştirecek niteliktedir. İlk yayımladığımız sayıdan bu sayıya kadar emeği geçen bütün editör kurulu üyelerimize ve kıymetli yazarlarımıza teşekkür ederiz.

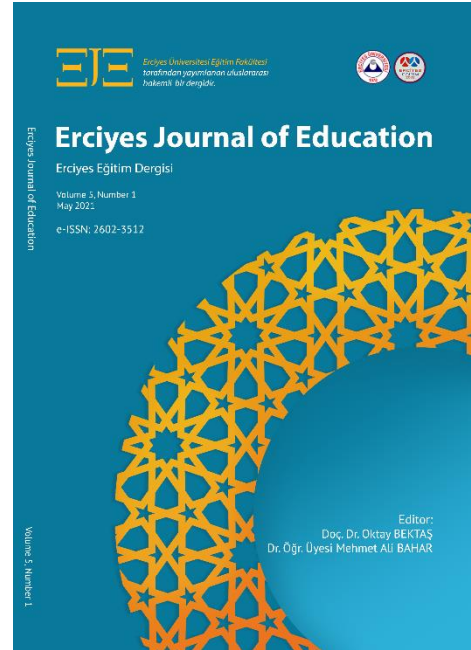
Bu sayımızda 5 farklı araştırmayı okurlarımızın dikkatine sunduk. Bu sayıda *Türk Eğitim Sistemindeki Uygulamalara Yönelik Öğretmen Görüşleri; Okul Müdürlerinin ve Öğretmenlerin Mobbing Davranışlarına Yönelik Algularının İncelenmesi; Öğretmenlerin İş Yaşamı Kalitesi ile Örgütsel Değer Alguları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Kayseri İli Örneği); Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretimine Yönelik Kaygı Düzeylerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi* ile *Lise Öğrencilerinde Siber Zorbalıkla Başa Çıkmanın Yordayıcısı Olarak İyimserlik-Kötümserlik* adlı makaleler yer almakta. Eğitimin farklı alanlarında yapılan bu araştırmaların, Dergimizin eğitimle ilgili hemen her alanı çalışma oylumu içine aldığı yansıttığı kanısındayız. Öte yandan Dergimizin kaynakça gösterimi ve gönderimde bulunmada, uluslararası yayım dizgeleriyle koşutluk sağlamak adına bu sayıdan itibaren APA 7 biçimine göre hazırlanan yazıları kabul edeceğini ilan ediyoruz.

Ayrıntılı değerlendirme süreçlerinden geçerek sizlere sunduğumuz nitelikli araştırma raporlarının yayıma hazırlanması sürecinde görev alan hakemlerimize ve başta Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanı Prof. Dr. İbrahim BAYAZIT olmak üzere Dergi yayım kurumumuzdaki bütün uzmanlarımıza emekleri, destekleri için teşekkür ederiz.

Saygılarımızla...

Doç. Dr. Oktay BEKTAŞ

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Ali BAHAR



Dergi Hakkında / About the Journal

Erciyes Eğitim Dergisi (EED)

Sahibi

Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Adına
Prof. Dr. İbrahim BAYAZIT (Dekan)

Editörler

Doç. Dr. Oktay BEKTAŞ
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Ali BAHAR

Editör Yardımcısı

Arş. Gör. Galip ÖNER

Danışma Kurulu

Prof. Dr. Ali GÖÇER
Prof. Dr. Cemalettin IŞIK
Prof. Dr. Ergün ÖZTÜRK
Prof. Dr. Hasan KAYA
Prof. Dr. Mustafa ÖZTÜRK
Prof. Dr. M. Zülküf ALTAN
Prof. Dr. Önder ÇAĞIRAN
Prof. Dr. Remzi KILIÇ

Yabancı Dil Editörleri

Dr. Öğr. Üyesi Erdem AKBAŞ (İngilizce)
Arş. Gör. Murat Boran (İngilizce)
Arş. Gör. Yasemin ACAR ÇİMEN (Almanca)

Sekretarya

Arş. Gör. Yeliz ABBAK
Arş. Gör. Yüksel Büşra YÜKSEL AYKANAT

Redaksiyon

Arş. Gör. Leyla ÇİMEN

Dizgi-Tasarım

Arş. Gör. Galip ÖNER

e-ISSN: 2602-3512

DİZİNLER: DOAJ, ERIH PLUS, NSD, Index Copernicus,
EZB, Polska Bibliografia Naukowa

Erciyes Journal of Education (EJE)

Owner

On Behalf of Erciyes University Faculty of Education
Prof. Dr. İbrahim BAYAZIT (Dean)

Editors

Assoc. Prof. Dr. Oktay BEKTAŞ
Assist. Prof. Dr. Mehmet Ali BAHAR

Executive Editor

Res. Assist. Galip ÖNER

Advisory Board

Prof. Dr. Ali GÖÇER
Prof. Dr. Cemalettin IŞIK
Prof. Dr. Ergün ÖZTÜRK
Prof. Dr. Hasan KAYA
Prof. Dr. Mustafa ÖZTÜRK
Prof. Dr. M. Zülküf ALTAN
Prof. Dr. Önder ÇAĞIRAN
Prof. Dr. Remzi KILIÇ

Foreign Language Editors

Assist. Prof. Dr. Erdem AKBAŞ (English)
Res. Assist. Murat Boran (English)
Res. Assist. Yasemin ACAR ÇİMEN (Deutsch)

Secretariat

Res. Assist. Yeliz ABBAK
Res. Assist. Yüksel Büşra YÜKSEL AYKANAT

Redactor

Res. Assist. Leyla ÇİMEN

Typographic- Design

Res. Assist. Galip ÖNER

e-ISSN: 2602-3512

INDEX: DOAJ, ERIH PLUS, NSD, Index Copernicus, EZB,
Polska Bibliografia Naukowa

EJE yılda iki defa (Mayıs ve Ekim) yayımlanan uluslararası hakemli bir dergidir.
EJE is published two times in a year. This journal is an international peer-reviewed journal.

- Dr. Adnan Altun, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye
Dr. Ahmet Doğanay, Çukurova Üniversitesi, Türkiye
Dr. Ahmet Şimşek, İstanbul Üniversitesi - Cerrahpaşa, Türkiye
Dr. Aimee Frier, University of South Florida, **USA**
Dr. Aleksandra Vraneš, University of Belgrade, **SERBIA**
Dr. Anatoli Rapoport, Purdue University, **USA**
Dr. Ali Meydan, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniv., Türkiye
Dr. Algeless Milka Pereira Meireles da Silva, Federal University of Piauí, **BRASIL**
Dr. Arife Figen Ersoy, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Dr. Ayşin Kaplan Sayı, Bahçeşehir Üniversitesi, Türkiye
Dr. Bahri Ata, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Dr. Chun-Yen Chang, National Taiwan Normal University, **TAIWAN**
Dr. Çavuş Şahin, Çanakkale Üniversitesi, Türkiye
Dr. Danie Roberts-Dahm, University of South Florida St. Petersburg, **USA**
Dr. E. Özlem Yiğit, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye
Dr. E. Wayne Ross, University of British Columbia, **CANADA**
Dr. Erdoğan Kaya, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Dr. F. Çetin Çetinkaya, Düzce Üniversitesi, Türkiye
Dr. Firdevs Güneş, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Dr. Gabriella Agrusti, Lumsa University, **ITALY**
Dr. Hayati Akyol, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Dr. İsa Korkmaz, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Dr. İsmail Hakkı Demircioğlu, Jandarma ve Sahil Güvenlik Akademisi, Türkiye
Dr. Jason Harshman, University of Iowa, **USA**
Dr. Katarzyna Potyrala, Pedagogical University of Cracow, **POLAND**
Dr. Kubilay Yazıcı, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Türkiye
Dr. M. Barış Horzum, Sakarya Üniversitesi, Türkiye
Dr. M. Zülküf Altan - Erciyes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Mehmet Taşdemir, Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye
Dr. Monica Gonzalez Smith, University of Hawai'i at Manoa, **USA**
Dr. Mustafa Bektaş, Sakarya Üniversitesi, Türkiye
Dr. Nana Osafo Acquahuu, University of Cape Coast, **GHANA**
Dr. Penelope Harnett, University of the West of England, **UK**
Dr. Sabri Sidekli, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Dr. Salih Şahin, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Dr. Selahattin Kaymakçı, Kastamonu Üniversitesi, Türkiye
Dr. Servet Karabağ, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Dr. Süleyman İnan, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Dr. Seyit Ateş, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Dr. Timothy Rasinski, Kent State University, **USA**
Dr. Tuba Çengelci Köse, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Dr. Tuncay Ayas, Sakarya Üniversitesi, Türkiye
Dr. Tyler Hicks, The University of Kansas, **USA**
Dr. Yasin Doğan, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Dr. Yücel Kabapınar, Marmara Üniversitesi, Türkiye

BU SAYININ ALAN EDITÖRLERİ / FIELD EDITORS OF THIS ISSUE

Dr. Dürdane TOR - Erciyes Üniversitesi
Dr. Fulya ÖNER ARMAĞAN - Erciyes Üniversitesi

BU SAYININ HAKEMLERİ / REFEREES OF THIS ISSUE

Dr. Aslı SAYLAN KIRMIZIGÜL – Erciyes Üniversitesi
Dr. Davut SARITAŞ – Nevşehir Üniversitesi
Dr. Oktay KIZKAPAN – Nevşehir Üniversitesi (2)
Dr. Durdağı AKAN - Atatürk Üniversitesi
Dr. Seyide EROĞLU – Millî Eğitim Bakanlığı
Dr. Öznur TULUNAY ATEŞ – Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Dr. Emine KARASU AVCI – Kastamonu Üniversitesi
Dr. Osman PEPE – Süleyman Demirel Üniversitesi
Dr. Oksana MANOLOVA YALÇIN – Erciyes Üniversitesi
Dr. Hasan Basri MEMDUHOĞLU – Siirt Üniversitesi
Dr. İbrahim TANRIKULU – Gaziantep Üniversitesi
Dr. Ekrem Sedat ŞAHİN – Aksaray Üniversitesi

İÇİNDEKİLER / TABLE OF CONTENTS

Türk Eğitim Sistemindeki Uygulamalara Yönelik Öğretmen Görüşleri
Teachers' Opinions on the Practices in the Turkish Education System 1-22

Dr. Öğr. Üyesi Alpaslan GÖZLER & Doç. Dr. Kenan KOÇ

Okul Müdürlerinin ve Öğretmenlerin Mobbing Davranışlarına Yönelik Algılarının İncelenmesi
Exploring Perceptions of School Principals and Teachers towards Mobbing Behaviours 23-50

Öğr. Emre ÖZKUŞCU & Doç. Dr. Neslin İHTİYAROĞLU

Öğretmenlerin İş Yaşamı Kalitesi ile Örgütsel Değer Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
(Kayseri İli Örneği) 51-73
Investigation of the Relationship between Teachers' Quality of Work Life and their Organizational Value Perceptions (the Case of the Kayseri Province)

Dr. Venhar KAPLAN

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretimine Yönelik Kaygı Düzeylerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi
Investigating Primary School Teacher Candidates' Anxiety towards Teaching Science According to Various Variables 74-86

Arş. Gör. Rabia ASAL & Arş. Gör. Büşra Nur TURAN

Lise Öğrencilerinde Siber Zorbalıkla Başa Çıkmanın Yordayıcısı Olarak İyimserlik-Kötümserlik
Optimism-Pessimism as a Predictor of Coping Cyberbullying in High School Students 87-104

Öğr. Gör. İhsan AKEREN

Türk Eğitim Sistemindeki Uygulamalara Yönelik Öğretmen Görüşleri

Alpaslan GÖZLER 

Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Kenan KOÇ 

Erciyes Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi

ÖZ

Bu araştırmanın amacı Türk eğitim sistemindeki uygulamaların öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesini yapmaktır. Bu genel amaca bağlı olarak örgün öğretim kademelerinde ve öğretmen yetiştirme sürecinde yer alan uygulamalardan kaldırılması gerekenler ile getirilmesi istenen uygulamalar öğretmenlere sorulmuştur. Araştırma nitel araştırma yöntemiyle çalışılmıştır. Veri toplama aracı olarak dört soruluk açık uçlu anket uygulanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu Kayseri ilinde görev yapan öğretmenler içinden amaçlı örneklem seçimi ile belirlenen 96 öğretmenden oluşmaktadır. Öğretmenlerin vermiş olduğu cevaplar betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Araştırmada veriler 2019-2020 eğitim öğretim yılının güz döneminde seminer çalışmaları haftasında toplanmıştır. Milli eğitimde kaldırılması gereken uygulamalara yönelik öğretmen görüşleri incelendiğinde Sözleşmeli ve ücretli öğretmenlik uygulaması, nöbet zorunluluğu, 4+4+4 uygulaması ve öğretmenliğe alımda mülakat uygulamasının kaldırılması gerektiğini belirtmişlerdir. Millî eğitime getirilmesine yönelik görüşler ise uygulamalı seminer çalışmaları, her okula özel eğitim sınıfı uygulaması, seminer haftalarının öğretmenlere de tatil yapılması, idareci alımında liyakat ve maaş artışı olarak sıralanmıştır. Öğretmenlerin öğretmen yetiştirme sürecinde kaldırılmasını istedikleri uygulamalar ise formasyon eğitimi, ataması olmayan bölümlerin kapanması-kısıtlanması ve gereksiz ve meslekte katkı sağlamayacak dersler olarak ön plana çıkmıştır. Öğretmenlerin öğretmen yetiştirme sürecine getirilmesini istedikleri görüşleri ise uygulamalı derslerin artması, özel eğitim ile ilgili öğretmenlik uygulaması, akademisyenlere becaş ve tayin hakkı, akademisyen alımında öğretmenlik yapmış olma şartı, eğitim fakültesine öğrenci alımına mülakat sistemi ve akademisyenlere maaş desteği olmuştur. Bu sonuçlara bağlantılı olarak öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Türk eğitim sistemi, öğretmen, öğretmen yetiştirme



Erciyes Üniversitesi,
Eğitim Fakültesi,
Kayseri/TÜRKİYE
*Erciyes Journal of
Education (EJE)*

DOI: 10.32433/eje.892606

SCREENED BY



Tür: Araştırma

Makale Geçmiş

Gönderim : 07.03.2021

Kabul : 10.05.2021

Yayınlanma : 18.05.2021

Önerilen Atıf

Gözler, A. & Koç, K. (2021). Türk eğitim sistemindeki uygulamalara yönelik öğretmen görüşleri. *Erciyes Journal of Education*, 5(1), 1-22. <https://doi.org/10.32433/eje.892606>

1. Dr. Öğretim Üyesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, agozler@erciyes.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-0543-4524>

2. Doç. Dr., Beden Eğitimi ve Öğretmenliği, kenankoc@erciyes.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-1459-2655>

Teachers' Opinions on the Practices in the Turkish Education System

Alpaslan GÖZLER 

Erciyes University Faculty of Education

Kenan KOÇ 

Erciyes University Faculty of Sports Science

ABSTRACT

The present study aims to evaluate certain practices implemented in the Turkish Education system based on teachers' views. In line with this general purpose, the teachers were asked about the existing practices that should be removed from the stages of formal education and the teacher training process, and new practices that should be introduced. The study adopted the qualitative research method. An open-ended questionnaire consisting of four questions was used as the data collection tool. The participants of the study consisted of ninety-six teachers who were selected among the teachers working in Kayseri by using the purposeful sampling method. The answers provided by the participants were analyzed through descriptive analysis. Data collection was carried out during the seminar work week in the fall semester of the 2019-20 academic year. In terms of the views regarding the practices that should be eliminated from national education, the teachers stated that the practices of (1) contract teaching and paid teaching, (2) mandatory safeguarding duty, (3) the 4+4+4 system and (4) interview in recruitment should be eliminated. In terms of the practices that should be introduced, the teachers stated that the practices of applied seminar works, special-ed classes in all schools, making seminar weeks off for teachers, merit in administrator recruitment and salary increase should be introduced. The practices that should be eliminated from the teacher training process according to the teachers were found as formation training, closure-restriction of departments without appointments and courses that are unnecessary or non-contributory for the profession. The practices that should be introduced in the teacher training process according to the teachers were found as increasing the number of applied courses, teaching practices related to special education, granting academicians the right to exchange positions and be reassigned, requiring teaching experience in the recruitment of academicians, implementing an interview system in student admission to the faculty of education and salary support for academicians. In relation with these results, certain suggestions were made.

Keywords: Turkish education system, teacher, teacher training

Suggested Citation

Gözler, A. & Koç, K. (2021). Teachers' opinions on the practices' in the Turkish Education System. *Erciyes Journal of Education*, 5(1), 1-22. <https://doi.org/10.32433/eje.892606>

1. Asst. Prof. Dr., Department of Elementary Education, agozler@erciyes.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-0543-4524>
2. Assoc. Prof. Dr., Physical Education and Sports Teaching Department, kenankoc@erciyes.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-1459-2655>



Erciyes University, Faculty of Education, Kayseri/TURKEY
Erciyes Journal of Education (EJE)

DOI: 10.32433/eje.892606

SCREENED BY



Type: Research

Article History

Received : 07.03.2021

Accepted : 10.05.2021

Published : 18.05.2021

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

It is possible to frame the functions of the Turkish national education policy by examining the duties of the Ministry of National Education, which is an implementer and determiner education policies in Turkey. In the Legislative Decree No. 652 on the Organization and Duties of the Ministry of National Education, the duties of the Ministry regarding the development of education policies and curricula (MEB, 2011). When this legislative decree is examined, we find that the duties of the Ministry of National Education were specified as developing national policies and strategies for all levels of education, and designing, implementing and updating curricula through these policies and strategies (MEB, 2014). In the context of these duties, the views of teachers, who serve as the implementers of the education system, regarding the structure and education policies of the Ministry of National Education gain importance. It is also important to explore what kind of responsibilities teachers feel in the process of creating education policies. For this reason, teachers' views on a range of issues such as the education programs proposed by political parties, the current state of educational expenses in Turkey, the international exams in which Turkey is included, the training programs and curricula implemented in the country, the appointment processes of the administrators within the National education system, and the training and recruitment of teachers in Turkey are important in terms of the success of the education system.

Purpose

The present study aims to determine the problems in the Turkish education system and the ways to solve these problems from the perspective of teachers. In this application-based study, teachers who are personally involved in the educational process and ensure the functioning of the system were reached. The teachers were asked about the general problems they faced, the problems they experienced in practice and how to eliminate these issues.

Method

In the study conducted to determine teachers' views on certain practices within the Turkish Education system, a qualitative study design was used. Qualitative studies provide depth to the research in terms of viewing events from the perspective of others, gathering events around context, and the construction, cyclicity, in-depth examination and definition of information (Özdemir, 2010; Baltacı, 2019; Bryman, Alon, 1988 as cited in Tarkun, 2000).

Study Group

The study group was created among the teachers serving in Kayseri in the 2019-2020 academic year by using the purposeful sampling method. In qualitative studies, it is necessary to eliminate the possibility of probability and refer to individuals who are knowledgeable about the subject and able to provide in-depth information. In addition to many other fields, it is known that individual experiences are of importance as well in qualitative studies (Bogdan & Biklen, 1998). For this reason, we invited and included teachers with over five years of work experience in our study (n=96). Thus, transferability, which is one of the stages of increasing validity in qualitative

studies, was implemented and one of the most important steps in achieving the goal of the study was taken (Houser, 2015; Maxwell, 1996).

Data Collection and Analysis

The study data were collected using an open-ended questionnaire, which is widely used in qualitative data collection methods and provides reliable results (Cohen & Manion, 1994). We employed an open-ended, four-question questionnaire where the teachers can comfortably express their opinions. In the first two questions, the teachers were asked to write down three practices they would like to be eliminated within the scope of all processes covering pre-school, primary school, middle school and high school, and three practices they would like to be introduced. In the other two questions, the teachers were asked to write down three practices that they would like to be introduced in the teacher training process and three practices they would like to be eliminated.

The descriptive analysis technique, which is widely used in qualitative studies, was used in the analysis of the study data. In data analysis, categories were included so that the views expressed by the teachers are understood more clearly. These categories are expressions that are available in the related literature. The data obtained were digitized in the form of frequency and percentage.

Findings

When the teachers' views regarding the practices that should be eliminated from national education are examined, we found that the most common practices the teachers would like to be eliminated are; contract teaching and paid teaching, mandatory guard duty, the 4+4+4 system and dual education in schools. The most common practices the teachers would like to be introduced are; applied seminar works, special-ed classes in all schools, making seminar weeks off for teachers as well, and merit in administrator recruitment.

In terms of the teachers' views regarding the practices that should be eliminated from the teacher training process, the most common answers are formation training and the closure-restriction of departments without appointments. In terms of the practices that should be introduced in the teacher training process, the most common answers are increasing the number of applied courses, teaching practices related to special education, and granting academicians the right to exchange positions and be reassigned.

Discussion & Conclusion

In terms of the views regarding the practices that should be eliminated from national education, the teachers stated that the practice of "contract teaching and paid teaching" should be eliminated. In the studies describing paid teaching as a profession with no employment security, insufficient employment and financial difficulties in which teachers are dependent and pessimistic about the future, unvalued within the system, overworked and used, it is stated that the elimination of the paid system can be resolved through a regular appointment policy or alternative institution duties (Çinkır & Kurum, 2017; Kiraz & Kurul, 2018; Polat, 2014; Tuncer, 2012). According to the findings of the study, the teachers do not want to perform guard duty during recess, and previous studies in the literature show that guard duty assignments and scheduling are performed

negatively under the initiative of administrators (Argon, 2015). There are findings indicating that this situation reinforces the sense of injustice among teachers and reflects negatively on the school environment (Cesur & Erol, 2020). Previous studies on the 4+4+4 system (particularly the earlier ones) reported that the stakeholders of the system did not have adequate knowledge of the system, that it was implemented unpreparedly and suddenly, that there had been negative opinions and that the system had deficiencies (Bay et al., 2013; Durmuşçelebi & Bilgili, 2014; Erdem & Kıran, 2014).

When the views regarding the introduction of practices to national education are examined, the view of "carrying out beginning of year and year-end training programs in practice" stands out. In the literature, there are studies reporting that teachers view in-service training and seminars as opportunities for professional, individual and managerial improvement (Bay et al., 2013; Durmuşçelebi & Bilgili, 2014; Erdem & Kıran, 2014). On the other hand, it should be noted that there are many studies reporting that such courses and training programs are inefficient due to the inadequacy of their content, and that applied seminars are more effective (Şahin, 1999; Çetin, 2016; Kaya, 2020).

The practices the teachers expressed to be eliminated from the teacher training process are; there are differences of opinion in studies on formation training. In addition to the studies stating that formation training is necessary and essential in training pre-service teachers, that individuals participate in this program in order to be good teachers and that the attending pre-service teachers have high interest and motivation towards teaching (Çiçek Sağlam, 2015; Kaya & Konu, 2016; Şingir & Koç, 2018; Öztürk Akar, 2018; Yıldız & Yıldız, 2018), there are also studies that present a negative opinion, reporting that domain expert instructors do not attend classes and that the program does not serve its purpose (Aycan, 2015; Çiçek Sağlam, 2015; Nartgün, Gökçer, 2014). In certain studies, particularly based on the views of pre-service teachers, it was determined that there are deficiencies in formation training in terms of learning-teaching and classroom management (Gürol, Turkan & Som, 2018; Kaya, Harurloğlu, Keser & Horoz, 2013; Ulubey & Yıldırım, 2017;). Another study that is in line with the view regarding the elimination of formation training is the one conducted by Kaya, Harurloğlu, Keser & Horoz (2013) on students at the faculty of education. The researchers stated that the formation training underwent by students at the faculty of education is an unfair and unjust practice.

GİRİŞ

Eğitim sistemleri dinamik yapısal özellikler gösterirler. Bu sebeple eğitim sistemini oluşturan ögeler de açık bir yapı oluşturmak durumundadır. Açık sistemlerdeki yapıyı oluşturan her bir öge ivedilikle kendini yenileme gereksinimi duyar (Ertürk, 2017). Gelişimin kalıcı ve sağlıklı olabilmesi için değişim ve yenileşmenin sağlam temeller üzerine oturtulması sağlanmalıdır. Dolayısıyla eğitim sisteminin yapısal sorunlarının iyi teşhis edilmesi ve gereken çalışmaların zaman kaybedilmeden bir an önce uygulamaya konulması gerekmektedir (Uygun 2013). Ülkesinin problemlerine çözüm arayışı içerisinde olan yöneticiler, öncelikle eğitim sistemleriyle ilgilenmelidirler. Eğitim sisteminin problemlerinin çözüme kavuşması ile birlikte diğer tüm problemlerde kendiliğinden çözüme kavuşacaktır (Özyılmaz, 2013). Son dönemlerde ulus devletlerin oluşmasıyla birlikte eğitim bir politika unsuru olarak değerlendirilmiş ve bu devletlerde milli eğitim politikaları belirlenerek uygulanması önem kazanmıştır (Aypay, 2015). Türkiye’de mezun olan öğrenci sayısı her geçen gün artmakla beraber bu nicel anlamdaki artış ile birlikte öğrenci niteliklerinin de arttığı söylenememektedir. Bunların yanı sıra iş dünyası da nitelikli ve girişimci eleman bulamamakla dert yanmaktadır. Gelen eleştirilerden yola çıkacak olursak, eğitim sistemimizde köklü yapısal iyileştirmelerin bir an önce yapılması ve zaman kaybedilmeden uygulamaya konulması gerekliliği ortaya çıkmaktadır (Ertürk, 2017). Bu problemlerin aşılabilmesi adına sorunların teşhis edilmesi büyük bir önem oluşturmaktadır (Uygun, 2013).

Türkiye’nin eğitim politikalarının bir uygulayıcısı ve belirleyicisi olan Millî Eğitim Bakanlığının görevlerini inceleyerek, Türk millî eğitim politikasının fonksiyonlarını çerçeveselendirebilmek mümkündür. 652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı Teşkilat ve Görevleri Hakkında KHK’da, Millî Eğitim Bakanlığının (MEB) eğitim politikasını ve eğitim programları geliştirme ile ilgili görevleri ifade edilmiştir (MEB, 2011). Söz konusu kararname incelendiğinde, Millî Eğitim Bakanlığının görevlerinin eğitimin her kademesi için ulusal politika ve stratejiler geliştirmek, bu politika ve stratejiler ile eğitim programlarını tasarlamak, uygulamak ve güncellemek olduğu görülmektedir (MEB, 2014). Bu görevler bağlamında eğitim sisteminin uygulayıcısı sıfatıyla öğretmenlerin Millî Eğitim Bakanlığının yapısı ve eğitim politikaları hakkındaki görüşleri önem kazanmaktadır. Aynı zamanda öğretmenlerin eğitim politikalarının oluşturulması sürecinde ne gibi sorumluluklar hissettiği de önemlidir. Bu sebeple siyasi partilerin eğitim programları, Türkiye’deki eğitim harcamalarının güncel durumu, dâhil olunan uluslararası sınavlar, ülkede uygulanan eğitim programları ve müfredat, milli eğitim sistemindeki yöneticilerin görevlendirilme süreçleri, Türkiye’deki öğretmen yetiştirme ve istihdamı gibi konular üzerine öğretmenlerin görüşleri, eğitim sisteminin başarısı açısından önem arz etmektedir.

Ülkenin istenen hedeflere ulaşması için eğitimin öneminin uzun süredir anlaşıldığına dikkat çeken Kelly (1999), arzu edilen toplumsal yapıya ulaşmanın anahtarı olarak geçmiş dönemlerdeki eğitim yaşantılarına odaklanılması gerektiğinin altını çizmektedir. Bu bağlamda hedeflenen insan tipinin yetiştirilmesi ve bu insanların oluşturduğu toplumların var olması adına eğitim geçmişinden ve eğitim programları düzenlenme sürecinden yararlanılmalıdır (Erol, 2020).

Toplumlar eğitim alanında geçmişlerinde gerçekleştirdikleri faaliyetleri ve edindikleri tecrübeleri doğru analiz ederlerse bu deneyimlerden yararlanarak günümüzü daha iyi değerlendirir ve gelecek adına daha sağlıklı planlamalar yapabilirler (Ergün, 2008). Bu yüzden gelecek ile ilgili öngöründe bulunabilmek için geçmiş yaşantıların iyi analiz edilmesi gerekmektedir (Erol, 2020). Eğitim sistemimizde yapılmaya çalışılan bazı değişimler de yurt

dışında yapılan çalışmalar ışığında olmuştur. Ancak sosyo-kültürel ve ekonomik yapısı bizim ülkemizden tamamen farklı olan ülkelerde yapılan araştırmalar bizim sorunlarımıza çözüm olamamıştır (Parlak, 2015). Eğitim politikalarının hayata geçirilmesini sağlayan öğretmenlerin sahada yaşadıkları problemler ve gördükleri eksik taraflar bu noktada dikkate değer bir durum haline gelmiştir.

Türk eğitim sisteminin işleyişi ve özellikle taşra teşkilat yapılanması ile ilgili literatürde çok çalışmaya rastlanmaktadır (Gözler, 2018; Neyişçi, Turabik, Gün ve Kısa, 2020; Özdemir ve Topal, 2019; Polat ve Boydak Özkan, 2020; Sağlam, Özüdoğru ve Çıray, 2011; Yalçınkaya, 2019). Bu araştırma özellikle eğitim sistemi içerisinde işleyiş ile ilgili sıkıntıları belirleyip öğretmen görüşleriyle daha farklı ne tür uygulama getirilmesine yönelik yeni fikirler geliştirme amacıyla hazırlandığı için önem arz etmektedir.

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin gözünden Türk Eğitim Sisteminin sorunlarının neler olduğunu ve bu sorunların nasıl çözülebileceği belirlemeye çalışmaktadır. Uygulamaya yönelik olarak tasarlanmış bu araştırmada, bizzat eğitimin içinde olan ve sistemin işleyişini sağlayan öğretmenlere gidilmiştir. Öğretmenlerin genel olarak karşılaştıkları problemlerin neler olduğu, uygulamada yaşadıkları sıkıntılar ve bu olumsuzlukların nasıl ortadan kaldırılacağı sorulmuştur. Uygulama sahasındaki bireylere giderek birebir görüşülerek ve sabit bir envantere bağlı kalmadan serbest görüşler alınması açısından bu çalışma önemli bir araştırma olarak görülmektedir. Bu araştırmada Türk eğitim sisteminde okul öncesi dönemden öğretmen yetiştirme sürecine kadar var olan uygulamaların öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaca bağlı olarak örgün öğretim kademelerinde ve öğretmen yetiştirme sürecinde yer alan uygulamalardan kaldırılması gerekenler ile getirilmesi istenen uygulamalar öğretmenlere sorulmuştur.

YÖNTEM

Öğretmenlerin Türk Eğitim sisteminde varolan bazı uygulamaların öğretmen görüşlerinin belirlenmesine yönelik yapılan araştırmada nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Nitel araştırma olaylara başkalarının gözüyle bakmayı, olayları bağlam etrafında toplamayı, bilginin inşa edildiği, döngüsellik, derinlemesine inmeyi ve tanımlanması açısından araştırmaya derinlik katmaktadır (Baltacı, 2019; Bryman, Alon, 1988 aktaran. Tarkun, 2000; Özdemir, 2010). Araştırma deseni olarak bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde anlamaya çalışan ya da bir sistem veya konu hakkında derinlemesine bilgi etmeye çalışmada kullanılan (Merriam, 1998) durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışmasında katılımcıların gerçek ortamdaki tecrübelerini ve bilgilerini paylaşmaları ve bunların sistemli bir şekilde raporlanması (Davey, 1991) esas alınır. Eğitim sistemindeki uygulamaların öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi ve bu görüşlerin betimlenerek raporlandırılması sağlanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunda Kayseri ilinde 2019-2020 eğitim-öğretim yılında görev yapan öğretmenler içinden amaçlı örneklem seçimi kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda olasılık ihtimali ortadan kaldırılıp konuyla bilgisi olan ve derinlemesine bilgi alınabilecek kişiler tercih edilmelidir. Nitel araştırmalarda birçok alanın dışında bireylerin deneyimlerinin de önemli bir yer tuttuğu bilinmektedir (Bogdan ve Biklen, 1998). Bu sebeple çalışma süresi beş yılın üstünde

olan öğretmenler tercih edilmiştir. Böylelikle nitel araştırmalarda geçerliliği arttırmada adımlarından birisi olan aktarılabirlik uygulanarak araştırmanın amacına ulaşmasında en önemli adımlardan bir tanesi atılmıştır (Houser, 2015; Maxwell, 1996). Araştırma grubuna ait bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma grubuna ilişkin bilgiler

Değişken	Tür	N
Cinsiyet	Kadın	60
	Erkek	36
Okul kademesi	Okul Öncesi	8
	İlkokul	26
	Ortaokul	62
Toplam		96

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin 60’ının kadın, 36’sının ise erkek olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin çalıştıkları okul kademesine bakıldığında 8’inin okul öncesi, 26’sının ilkokul ve 62’sinin ise ortaokul kademesinde çalıştıkları belirlenmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

2019-2020 eğitim öğretim yılı güz yarıyılında uygulanan seminerler haftasında okullara gidilmiş ve araştırmadan bahsedildikten sonra gönüllü olarak katılmak istenen öğretmenler dahil edilmiştir. Böylelikle araştırmada gönüllülük yolu ile amaçlı bir grup oluşturulmuştur. Öğretmenlere verilen görüşme formlarından sadece iki tanesi araştırmayla ilgisi olmayan cevaplar kullandıkları için dahil edilmemiştir.

Araştırmanın verileri, nitel veri toplama yöntemlerinde sıkça kullanılan ve güvenilir sonuçlara ulaşılan (Cohen ve Manion, 1994) açık uçlu anket yardımıyla toplanmıştır. Öğretmenlerin görüşlerini rahatça ifade edebilecekleri açık uçlu dört soruluk bir anket uygulanmıştır. İlk iki soruda “Türk eğitim sisteminde okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise sürecini kapsayan uygulamalardan kaldırılmasını istediğiniz üç uygulama ile eğitim sistemine getirilmesini istediğiniz üç uygulamayı yazınız” şeklinde olurken diğer iki soruda ise “öğretmen yetiştirme sürecinde getirilmesini istediğiniz üç uygulama ile kaldırılmasını istediğiniz üç uygulamayı yazınız” şeklinde olmuştur.

Araştırma verilerinin analizinde nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan betimsel analiz kullanılmıştır. Verilerin analizinde öğretmenlerin belirtmiş oldukları görüşlerin daha anlaşılır olması için kategorilere yer verilmiştir. Bu kategoriler de alanyazında mevcut olan ifadelerdir. Elde edilen veriler frekans ve yüzde olarak sayısallaştırılmıştır. Bu duruma gerekçe olarak, öğretmenlerin görüşleri maddeler halinde sıralanmış olması ve tablolarda yer alan ifadelerin doğrudan öğretmen ifadesi olması ve ham verilerin tablolara aynen aktarılması gösterilmiştir. Veri analizi sürecinde her bir forma öğretmenleri temsil eden K (Kadın) ve E (Erkek) kodlamalar numaralandırılarak yapılmıştır. Örneğin, Ö7, Ö.23, Ö.33 gibi. Numaralandırılan formlar bilgisayar ortamına aktarılarak analiz gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin vermiş olduğu cevaplardan doğrudan alıntılama yapılarak tablo altlarında verilmiştir.

Geçerlilik ve Güvenirlilik

Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları nicel araştırmalara göre farklılık gösterir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Nicel araştırmalarda sayısal değerlerle yapılan geçerlilik ve güvenilirlik yerini nitel araştırmalarda inandırıcılık veya güven duyulabilirlik kavramı ile karşılamaktadır (Guba ve Lincoln, 1994; Merriam, 1998). Bu araştırmada ise geçerlilik ve güvenirliliğin sağlanması için şu adımlar takip edilmiştir: İlgili alanyazın incelenerek araştırmanın konusuna karar kılınmış ve görüşme formu hazırlanmıştır. Uygulama öncesi öğretmenlerle 15-20 dakikalık sohbet edilip daha samimi ve içten cevap vermeleri sağlanmıştır. Uygulama öncesi çalışma grubu ile etkileşim kurup onlarla zaman geçirme araştırmanın iç geçerliliğini arttıran bir unsurdur (Holloway ve Wheeler, 1996). Yine öğretmenlerin vermiş olduğu cevaplar kısa bir süre içinde incelenerek verilen cevaplar kısmen ve yüzeysel olarak paylaşıp katılımcıların teyidi alınmıştır. Veri toplama aracının hazırlanmasından çözümlemesine kadar araştırmacılar dışında eğitim bilimleri alanında bir öğretim üyesinden de görüş alınarak (araştırmacı üçgenlemesi) uzman incelemesi yaptırılmıştır. Tüm bu adımlar araştırmanın inanılabilirliğini (iç geçerliliği) ve güvenilirliğini arttırmak için uygulanmıştır (Creswell, 2002). Elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarıldıktan sonra analiz aşamasına geçilmiştir. Sonuç olarak analizler arasındaki tutarlılık oranı (Miles ve Huberman, 1994) hesaplanmıştır. Uzlaşma yüzdesi (Uzlaşma Yüzdesi = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) * 100) % 96 olarak belirlenmiştir.

BULGULAR

Araştırmanın bu kısmında öğretmenlerin ankete vermiş oldukları cevaplar; Milli eğitimde kaldırılması gereken uygulamalar, Milli eğitime getirilmesi gereken uygulamalar, öğretmen yetiştirme sürecine getirilmesi gereken uygulamalar ve öğretmen yetiştirme sürecinden kaldırılması gereken uygulamalar tablolaştırılarak aktarılmıştır.

Tablo 2. Milli eğitimde kaldırılması gereken uygulamalara yönelik öğretmen görüşleri

Öğretmen Görüşleri	f
Sözleşmeli ve ücretli öğretmenlik uygulaması	48
Nöbet zorunluluğu	28
4+4+4 uygulaması	28
Öğretmenliğe alımda mülakat uygulaması	23
İkili eğitim uygulaması	21
Serbest kıyafet uygulaması	18
Teneffüslerin 15 dakika olması	14
Sendikaların eğitim ortamlarındaki etkililiği	12
İlkokullarda sınav yapılması	10
Diğer (PDR nöbet tutması, zil çalınması, sınıf annesi uygulaması vs.)	8
Toplam	210

Tablo 2'de öğretmen görüşleri incelendiğinde en fazla kaldırılmasını istedikleri görüşlerin başında sözleşmeli ve ücretli öğretmenlik (f=48), nöbet zorunluluğu (f=28), öğretmenliğe alımda mülakat uygulaması (f=23), 4+4+4 uygulaması (f=28) ve ikili eğitim uygulaması olmuştur (f=21).

Bunları takip eden görüşler ise serbest kıyafet uygulaması (f=18), teneffüs sürelerinin 15 dakikaya uzatılması (f=14), sendikaların eğitim ortamlarındaki baskısının kaldırılması (f=12) ve ilkokullarda sınav uygulamasının kaldırılması (f=10) olmuştur. Öğretmenler okullarda zil çalınması, PDR grubu öğretmenlerin nöbet tutması ve sınıf anneliği uygulamasının da kaldırılmasına ilişkin az olsa da görüş bildirilmiştir (f=8). Bazı öğretmen ifadeleri şu şekilde gerçekleşmiştir;

Ö12: *“Aynı okulda farklı kadro türlerinin olması uygun değildir. Artık sözleşmeli kadrolu ayırımının kalkması lazım. Zaten ücretli öğretmenlik başlı başına bir problem. Ücretli öğretmenlere herkes geçici bir gözle bakmaktadır.”*

Ö18: *“Göreve başlamadan önce 1,5 yıl ücretli öğretmenlik yaptım. şimdi 6 yıllık öğretmenim. o zamanlar hiçbir saygınlığım yokmuş gibi hissederdim.”*

Ö29: *“Nöbetler kaldırılmalı. Özellikle büyük okullarda. Dinlenmeye gram vakit kalmıyor. Öz denetim sağlamalı öğrenciler. Dışarıda da güvenlik personeli çalıştırılmalı.”*

Ö20: *“5. sınıflar kesinlikle ortaokul öğrencisi moduna değiller. Tekrardan ilkokullara aktarılmalıdır.”*

Ö26: *“Mülakat stres kaynağıdır diye düşünüyorum. Benim kızım mülakata gireceği için aylarca stres yaşadı. Gerekli olduğunu düşünmüyorum.”*

Ö44: *“Mülakatlar gereksiz bir prosedürdür...”*

Tablo 3. Milli eğitimde getirilmesi gereken uygulamalara yönelik öğretmen görüşleri

Öğretmen Görüşleri	f
Sene başı ve sene sonu eğitimlerin uygulamalı yapılması	34
Her okula özel eğitim sınıfı	28
Seminer haftası tatil yapılması	22
İdareci alımında liyakat esaslı uygulamalar	21
Maaş artımı ve 3600 ek gösterge	20
Özel-devlet okulu maaş eşitliği	15
Belirli gün ve haftalardaki etkinliklerde ücret verilmesi veya gönüllülük	8
Sınıf tekrarının gelmesi	8
İdarecilerin denetimi öğretmenler tarafından yapılması	8
İlkokullara branş öğretmenlerinin derslere girmesi (Beden-resim-müzik)	4
Ders kitaplarının sadeleşmesi	2
Toplam	170

Tablo 3'e bakıldığında öğretmenlerin millî eğitime getirilmesine yönelik görüşleri en fazla uygulamalı seminer çalışmaları (f=34), her okula özel eğitim sınıfı uygulaması (f=28), seminer haftalarının öğretmenlere de tatil yapılması (f=22), idareci alımında liyakat (f=21) ve maaş artışı ve 3600 ek göstergenin getirilmesi (f=20) olarak sıralanmıştır. Bu görüşleri özel okullardaki maaşın iyileştirilmesi (f=15), belirli gün ve haftalarda yapılacak olan etkinliklerde ücretlendirme ya da gönüllülük (f=8), sınıf tekrarının getirilmesi (f=8) ve idarecilerin denetiminin öğretmenler tarafından yapılması (f=8) görüşleri belirlenmiştir. En az frekansa ait görüşler ise ilkokullarda

yetenek derslerine branş öğretmenlerinin girmesi (f=4) ve ders kitaplarının sadeleşme isteği (f=2) olmuştur. Bazı öğretmen ifadeleri şu şekildedir;

Ö3: “Gerçekten öğretmenin gelişmesini istiyorsak sene başı sene sonu seminerlerin güncellenmesi gerekmektedir. Uygulamalı eğitimler bizleri daha da geliştirir.”

Ö7: “Seminerler sonunda herhangi bir olumlu etki gerçekleşmiyor bizlerde. devlet boşuna uğraşiyor. masraf ediyor. az olsun ama uygulamalı olsun.”

Ö2: “Özel eğitim öğrencisi olan her okula özel eğitim sınıfı muhakkak açılmalıdır.”

Ö21: “Dönem içinde yapılan seminerlerde öğretmenlere de dinlenme imkanları verilmelidir.”

Ö72: “Okul idarecilerinin saygınlığının daha fazla olması için liyakat temelli atamalar yapılmalıdır”

Tablo 4. Öğretmenlerin yetiştirme sürecinde kaldırılması istenenlere yönelik öğretmen görüşleri

Öğretmen Görüşleri	f
Formasyon	52
Ataması olmayan bölümlerin kapanması-kısıtlanması	27
Gereksiz dersler (Meslekte katkısı olmayacak)	14
KPSS	10
Toplam	103

Tablo 4’te öğretmen yetiştirme sürecinde kaldırılması istenen uygulamalara bakıldığında en fazla formasyon eğitimi (f=52) ve ataması olmayan bölümlerin kapanması veya kısıtlanması (f=27) ön plana çıkmıştır. KPSS (f=14) ile meslekte hayatında gerekli olmayacak derslerin (f=10) kaldırılması da tabloda yer almıştır. Öğretmenlerin görüşlerinden bazıları şu şekildedir;

Ö39: “Zaten dünya kadar mezun var. Daha hala insanlara niçin formasyon verilir anlamış değilim. Verilecekse de kısıtlı verilmelidir.”

Ö45: “Formasyon eğitimi kaldırılıp sadece eğitim fakültesi mezunları atanmalıdır. öğretmenlik psikolojisi sertifika ile verilemez”

Ö69: “50 binden fazla edebiyat ve tarih mezunu kadro beklerken daha hala formasyon ile yığılmayı arttırmak son derece yanlış bir uygulamadır. Bazı branşlarda kaldırılmalı bazı branşlarda da azaltılmalıdır.”

Ö87: “Ataması olmayan bölümler kapatılsın. mezun olunca insan daha fazla strese giriyor.”

Ö77: “Ben Sınıf öğretmenliği mezunuyum. o kadar gereksiz derslerle uğraştım ki. Fizik, kimya biyoloji gibi derslerden kalınca bursum kesilmişti. Hiçbir katkısı olmadı bizlere.”

Ö65: “KPSS kalkmalı ve üniversite kontenjanı azaltılmalı. 4 yıl okuyan birisi atanma stresi ve kaygısı yaşamamalıdır.”

Tablo 5. Öğretmenlerin öğretmen yetiştirme sürecine getirilmesini istedikleri görüşler

Öğretmen Görüşleri	f
Uygulamalı derslerin arttırılması	30
Özel eğitim uygulaması	19
Akademik personele tayin-becayış hakkının tanınması	16
Akademisyen alımında öğretmenlik şartı	14
EF öğrenci alımında mülakat	14
Maaş desteği	8
Yurt dışı eğitim desteği	4
Toplam	105

Öğretmen yetiştirme sürecine getirilmesi istenen uygulamalara yönelik öğretmen görüşlerine bakıldığında, uygulamalı derslerin arttırılması (f=30), özel eğitim uygulaması (f=19), akademisyenlere de becaayış ve tayin hakkı tanınması (f=16), akademisyen alımında öğretmenlik yapmış olma şartı (f=14), eğitim fakültesine öğrenci alımında mülakat sistemi (f=14), akademisyenlere maaş desteği (f=8) ve son olarak yurt dışı eğitim desteği (f=4) olmuştur. Getirilmesi istenen uygulamalara yönelik öğretmen görüşleri şu şekilde olmuştur;

Ö14: “Bizler mesleğe atandığımızda üniversitede hiçbirşey almadığımızı fark ettik. Özellikle uygulama derslerine ağırlık verilmelidir.”

Ö56: “Derslerde alınan bilgiler. Uygulamalarla desteklenmezse unutuluyor. Bu yüzden kalıcı öğrenme için uygulamalı dersler arttırılmalıdır.”

Ö89: “Öğretmenler gereksiz teorik derslerle değil uygulamalı derslerle yetiştirilmelidir.”

Ö45: “Akademisyenlere de tayin olmalı. Norm kadro olmalı. Becayış olmalı. Benim eşim akademisyen tayin hakkı yok ve yıllardır memlekete gidemiyoruz. Yeni görev yeri motivasyonu uzun da arttıracaktır.”

Ö68: “Üniversitedeki hocalarının tayin veya becaayış imkanı olmalı.”

Ö44: “... illa bir mülakat yapılacaksa eğer eğitim fakültesine öğrenci alırken yapılmalıdır.”

Ö77: “Eğitim fakültesinde kontenjanlar kısıtlanmalı ve kesinlikle mülakat sistemi kurulmalıdır.”

Ö53: “Öğretmenlik uygulaması dersinde akademisyenlerle tanışıyoruz. Hoca fen fakültesi mezunu formasyonu yok ve bizim öğretmenliğimizi sorguluyor. çok acı”

Ö60: “Öğretmenlik yapmayan bir eğitimci öğretmen yetiştiremez. Biraz gerçekçi olmalıyız”

Ö83: “bir gün bile öğretmenlik yapmamış sahayı bilmeyenleri asistan olarak alıyorlar. Daha sonra bunlar da hoca olunca öğretmen yetiştirme gerçekleşmiyor. Ön koşullardan birisi de öğretmenlik yapma şartı olmalıdır.”

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarına genel olarak bakıldığında öğretmenlerin en fazla *milli eğitimde kaldırılması gereken uygulamalar* sorusuna cevap verdikleri belirlenmiştir. (En az görüş bildirilen kategori ise *öğretmen yetiştirme sürecine getirilmesi istenen uygulamalar ile öğretmen yetiştirme sürecinden kaldırılması istenen uygulamalar* olmuştur. Öğretmenlerin kategori ayrımı yapılmaksızın en fazla görüşleri ise formasyon eğitimi (f=52), sözleşmeli ve ücretli öğretmenlik uygulaması (f=48), sene başı ve sene sonu eğitimlerin uygulamalı yapılması (f=34) ve uygulamalı derslerin arttırılması (f=30) olarak tespit edilmiştir.

Milli eğitimde kaldırılması gereken uygulamalarla ilgili alt amaca yönelik öğretmen görüşleri

Milli eğitimde kaldırılması gereken uygulamalara yönelik görüşler incelendiğinde öğretmenler eğitim sisteminden “ücretli ve sözleşmeli öğretmenlik” uygulamasının da kalkması gerektiğini belirtmişlerdir. Ücretli öğretmenlik güvencesi, istihdamı olmayan, geçim sıkıntısı olan, bağımlı ve geleceğe karamsar bakan, sistem içinde değer görmeyen, fazladan iş yaptırılan, kullanılan öğretmen grubu olarak betimleyen çalışmalar ücretli sisteminin kaldırılması için düzenli atama politikasıyla veya alternatif kurum görevleri ile çözülebileceğini belirtmiştir (Çinkır ve Kurum, 2017; Kiraz ve Kurul, 2018; Polat, 2014; Tuncer, 2012). Araştırma bulgularına göre öğretmenler teneffüste nöbet tutmak istememektedir fakat buna karşılık olarak teneffüs ile ilgili literatürde yapılan çalışmalarda öğrencilerin enerji harcaması ve etkileşimlerini arttırması bakımından faydalı olduğu ve yine öğrenciler tarafından teneffüs süresinin yetersiz olduğuna yönelik çalışmalar bilinmektedir (Santıstevan, 2011; Yalar ve Yelken, 2009; Yurdakal, 2020). Öğretmenler nöbetin süresine değinmeyip nöbet tutmanın kaldırılmasını istemesi çok farklıdır. Literatürde var olan çalışmalarda nöbet görev dağılımının veya nöbet günlerinin yapılmasının yöneticilerin inisiyatifinde olumsuz kullanıldığını da göstermektedir (Argon, 2015). Bu durum öğretmenler arasında adaletsizlik duygusunu güçlendirdiğine ve okul iklimine olumsuz yansıdığına yönelik bulgulara rastlanmaktadır (Cesur ve Erol, 2020). 4+4+4 sistemine yönelik birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalar özellikle ilk zamanlarda sistem ile ilgili paydaşların çok fazla bilgiye sahip olmadığı, hazırlıksız ve aniden getirildiği, olumsuz yönde görüş bildirdikleri ve sistemin eksikleri olduğunu tespit eden araştırmalar olmuştur (Bay, Türkan, Tosun, Deliçay, Ateş, Pamuk, Özkan ve Demir, 2013; Durmuşçelebi ve Bilgili, 2014; Erdem ve Kıran, 2014; ; Günkör ve Göloğlu Demir, 2017; Üstün, Duran, Altınsoy ve Saral, 2014). Bunun yanında seçmeli ders olanakları ve çocukların gelişimsel takibi açısından gözlemlenmesi geleceğe yönelik olumlu katkılarından bahseden araştırmalara da rastlanmaktadır (Akpınar, 2012; Doğan, Uğurlu ve Demir, 2014). Öğretmenler mülakat sisteminin kaldırılması gerektiği yönünde de görüş bildirmişlerdir. Mülakat sistemine yönelik araştırmalar incelendiğinde yanlış, alan dışı soruların sorulduğu ve süresinin yetersiz olduğu, mülakatta olumsuz etkiler ortaya çıkardığı (Çiftçi ve Arı, 2016; Koşar, Er, Koşar ve Kılınc, 2018; Ölmez Ceylan ve Toprakçı, 2019; Tonbul ve Ağaçdiken, 2018; Tulunay Ateş ve İhtiyaroğlu, 2019) ve öğretmen adayları tarafından da çok fazla tercih edilmediği (Epeçcan, 2016) sonuçlara ulaşılmaktadır. Öğretmenler eğitim sisteminden serbest kıyafet uygulamasının kalkmasına yönelik görüşler bildirmişlerdir. Bu konu ile yapılan bazı araştırmalarda serbest kıyafetin akademik başarıyı azaltacağı, öğrenci davranışlarında kontrolde azalma olacağı gibi sonuçlar doğuracağını (Kahraman ve Karacan, 2013) bunun yanında pilot uygulamalarla daha uygun olacağını (Erkan, 2003) belirleyen çalışmalar mevcuttur. Yenilenen çağ ihtiyaçlarıyla birlikte Eğitimdeki paydaşlar üzerine yapılan araştırmada genel olarak velilerin ve öğretmenlerin olumsuz görüş bildirdikleri tespit edilmiştir (Uğurlu, Doğan, Topçu ve Demir, 2015). Mevcut literatür ile bulgular birbiriyle örtüşmektedir.

Milli eğitimde getirilmesi istenen uygulamalarla ilgili alt amaca yönelik öğretmen görüşleri

Millî eğitime getirilmesine yönelik görüşlere bakıldığında, en fazla “sene başı ve sene sonu eğitimlerin uygulamalı yapılması” görüşü öne çıkmıştır. Literatürde öğretmenlerin hizmetçi eğitimleri ve seminerleri mesleki, bireysel ve yönetsel olarak geliştirme için bir fırsat olarak gördüklerine dair çalışmalara rastlanmaktadır (Akyıldız, Yurtbakan ve Tok, 2019; Arıbaş, Kartal ve Çağlar, 2012; Çınar ve Doğan, 2019; Kaya, 2020). Bununla birlikte yapılan birçok araştırmada bu kurs ve eğitimlerin içeriğinin ve işleyişinin yetersizliği nedeniyle verimsiz olduğu ve uygulamalı seminerlerin daha etkili olduğu (Şahin, 1999; Çetin, 2016; Kaya, 2020) araştırmalarda azımsanmamalıdır. Literatüre benzer olarak öğretmenlerde yapılacak olan seminer çalışmalarının uygulamalı yapılması istediği belirlenmiştir.

Öğretmenler her okula özel eğitim sınıflarının açılmasını istemişlerdir. Literatürde özel eğitim sınıflarının gerekliliği ile ilgili yapılmış birçok araştırma bulunmaktadır. Sülün ve Girli (2016), genel eğitim sınıfı ile özel eğitim sınıfları arasındaki kazanım farklılıklarını incelemiştir. Sosyal beceri anlamında her iki sınıf türünde farklılık oluşmazken akademik düzey olarak özel eğitim sınıflarında daha yüksek sonuç elde edilmiştir. Yapılan birçok araştırmada farklı branşlarda çalışan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi konusunda yetersiz oldukları bilinmektedir (Doğaroğlu ve Bapoğlu Dümenci, 2015; Saraç ve Çolak, 2012; Sucuoğlu, Bakkaloğlu, İşçen Karasu, Demir ve Akalın, 2014). Literatür ile mevcut bulgular benzer çıkmıştır.

Öğretmen yetiştirme sürecinde kaldırılması istenen uygulamalarla ilgili alt amaca ait öğretmen görüşleri

Öğretmen yetiştirme sürecinde kaldırılması istenen uygulamalar ise şu şekilde olmuştur; formasyon eğitimi ile ilgili yapılan çalışmalarda görüş farklılıkları oluşmaktadır. Formasyonun öğretmen adayı yetiştirmede gerekli ve zaruri olduğunu, iyi bir öğretmen olmak için bu programa katıldıklarını ve katılan öğretmen adaylarının öğretmenlik ilgi ve motivasyonunun yüksek olduğunu belirten çalışmalar (Çiçek Sağlam, 2015; Kaya ve Konu, 2016; Şingir ve Koç, 2018; Öztürk Akar, 2018; Yıldız ve Yıldız, 2018) ile birlikte işleniş süreciyle, alan uzmanı öğretim elemanlarının derse girmemesi ve amacına hizmet etmediğine yönelik olumsuz görüş bildiren araştırmalarda mevcuttur (Aycan, 2015; Çiçek Sağlam, 2015; Nartgün, Gökçer, 2014). Bazı araştırmalarda özellikle öğretmen adaylarının görüşlerine göre formasyon eğitiminde öğrenme-öğretme ve sınıf yönetimi alanında eksiklikler olduğunu tespit edilmiştir (Gürol, Türkan ve Som, 2018; Ulubey ve Yıldırım, 2017;). Araştırma bulgularında öğretmenlerin formasyonun kaldırılmasına yönelik görüşlerine benzer bir araştırmada Kaya, Harurloğlu, Keser ve Horoz (2013) eğitim fakültesi öğrencileri üzerine yapmış olduğu araştırmadır. Eğitim fakültesi öğrencilerinin formasyon uygulamasının haksızlık ve adaletsizlik olduğunu belirtmişlerdir. KPSS gibi birçok merkezi sınava yönelik çalışmalar yapılmış ve birçok araştırmada olumsuz sonuçlar ortaya çıkmıştır (Özdaş, 2019; Turan ve Zengin, 2018). Öğrencilerin kendilerini özellikle alandan gelen öğretim dışı soruların gereksiz olması ve o konularda eksik ve yetersiz hissetmeleri onları kurslara yönlendirip maddi yönden de zor durumda bıraktığı bilinmektedir (Dündar, 2010; Turan ve Zengin, 2018). Yine öğretmen görüşlerinde KPSS'nin kaldırılması belirtilmiştir. Arı ve Yılmaz (2015), bu sınavın gelecek kaygısına olumsuz etki ettiğini, sosyal baskıyı arttırdığını ve benzer sebeplerden dolayı öğretmen adaylarını zorladığını tespit etmişlerdir. Güven ve Dak (2017) ise çalışmalarında öğretmen adaylarından elde edilen bulgularla KPSS'nin gerekli olduğunu fakat içerik olarak düzenlenmesi gerektiğini ve hayatlarını belirsizliğe ittiklerini tespit etmiştir. Ataması az olan bölümlerin kapatılması araştırmanın diğer sonuçlarından. Yapılan birçok çalışmada benzer ve destekler nitelikte bulgulara

ulaşılmaktadır. Kutlu Abu, Bacanak ve Gökdere (2016) yapmış oldukları araştırmada eğitim sisteminin en büyük problemlerinden birinin atanma problemi olduğu tespit etmiştir.

Öğretmenler lisans eğitiminde alınan bazı derslerin gerekli olmadığına yönelik görüş bildirmiştir. Literatürde bu konu ile ilgili yapılmış araştırmalara da rastlanmaktadır. Kurtay ve Kavafoğlu (2020) köy öğretmenleri üzerinde yapmış oldukları araştırmada teorik olarak işlenen derslerin uygulamada yeterli olmadığı görüşüne ulaşmışlardır. Yapılan araştırmalarda öğretmenlerin ve adayların, uygulamalı derslerin artırılması gerektiğini ve alan derslerine daha fazla ağırlık vermesi gerektiği hususunda birleşmişlerdir (Bartan, 2019; Batmaz ve Ergen, 2020; Kaymakçı, Keskin, ve Ev Çimen, 2016; Kızılkaya Namlı ve Temel, 2019;).

Öğretmen yetiştirme sürecine getirilmesini istenen uygulamalarla ilgili alt amaca ait öğretmen görüşleri

Öğretmen yetiştirme sürecinde uygulamalı derslerin ve okul uygulama çalışmalarının daha fazla olmasına yönelik görüşler olmuştur (Beldağ ve Yaylacı, 2014). Baskan, Aydın ve Madden (2006)'in Almanya, ABD ve Japonya gibi ülkelerle kıyasladığı öğretmen yetiştirme sürecimizin daha fazla uygulama derslerine ihtiyaç olduğu sonucuna varmışlardır. Araştırma bulgularında da öğretmen yetiştirme sürecinde uygulamaya daha fazla yer verilmesi gerektiğine yönelik öğretmen görüşleri ortaya çıkmıştır. Yapılan araştırmalar uygulamalı derslerin özellikle öğretim becerileri, sınıf yönetimi ve iletişim becerilerine katkı sağladığını göstermektedir (Aktaş, 2011; Sünkür Çakmak, 2019). Özdaş ve Çakmak (2018)'in öğretmen adayları üzerine yapmış oldukları metafor çalışmasında uygulama derslerini "tecrübe" ve "gözlem-taklit" ile bağdaştırdıklarını tespit etmiştir. Gerek yapılan araştırmalar gerekse bu araştırmanın bulguları birbirini destekler niteliktedir. Öğretmenler tayin ve becaş hakkı verilmesini de belirtmişlerdir. Yükseköğretim kurumlarında kullanılmayan ve gerekli olduğunu düşünen öğretmen görüşlerine yönelik literatürde çok fazla çalışma bulunmamaktadır. Fakat kısıtlı yapılan çalışmalarda da tayin ve becaş hakkının olmaması personellere olumsuz etki ettiği belirtilmektedir (Çelik, 2019).

Özel eğitim ile ilgili lisansta alınan teorik derslerin bilgi sağladığı ancak tutum ve uygulamaya fazla katkısı olmadığı bilinmektedir (Çitil, Karakoç ve Küçüközyiğit, 2018). Araştırma bulgularında öğretmenler eğitim fakültelerinde var olan öğretmenlik uygulaması derslerinin yanı sıra özel eğitim uygulamalarının da önemli olduğunu belirtmişlerdir. Bu bulguları destekleyen çalışmalar literatürde yer almaktadır (Söğüt ve Deniz, 2018). Yapılan araştırmalarda öğretmenlerin özel eğitim öğrencilerine genel olarak olumlu baktığı ancak hizmetiçi eğitimlerle desteklenmeleri gerektiğini ve lisans sürecinde özel eğitim derslerinin artırılması gerektiğini belirtmektedir (Altun ve Filiz, 2020; Başgül ve Uluçınar Sağır, 2017; Ekinci, Sümer, Bozan ve Çete, 2018; Yılmaz, 2019). Öğretmen adayı alınırken mülakat olması ve akademisyen olmadan önce öğretmenlik yapma görüşleri dikkate alınması gereken hususlardır. Bu durum eğitim fakültelerinin niteliğini arttıracak etkinliklerdir (Akman, 2019).

Öneriler

- Öğretmenlerin Türk eğitim sistemi ile ilgili olarak belirtmiş oldukları sorunlar Milli eğitim bakanlığı tarafından muhakkak değerlendirilip gereken düzenlemeler yapılması elzemdir.

- Özellikle son zamanlarda uygulamaya konulan 4+4+4 sistemi, ücretli ve sözleşmeli öğretmenlik uygulaması, mülakat uygulaması ve ikili eğitim gibi uygulamaların kaldırılması hususu ön plana çıkmıştır. Daha geniş çalışmalarla bu konuda öğretmen görüşleri alınarak bakanlık tarafından uygulamaların güncellenmesi gerekmektedir.
- Yeni uygulamalar olarak da sene başı ve sene sonu mesleki gelişim programlarının uygulamalı yapılması, seminer haftasının tatil yapılması ve her okula özel eğitim sınıfının açılması ile ilgili öneriler dikkate alınmalıdır.
- Öğretmen yetiştirme sürecinde formasyon uygulamasının kaldırılmasının, ataması olmayan bölümlere kısıtlama getirilmesi ya da kapatılmasının, kamu personeli sınavının kaldırılmasını talep etmişlerdir. Bu önerilerin bakanlık tarafından komisyonlar kurularak incelemeye alınması gerekmektedir.
- Öğretmen yetiştirme sürecinde getirilmesi gereken öneriler ise uygulamalı derslerin artırılması, özel eğitim alanında uygulama, akademik personele becayiş ve tayin hakkı verilmesi, eğitim fakültelerine öğretim elemanı alırken öğretmenlik yapma şartı ve eğitim fakültesine öğrenci alımında mülakat uygulaması olmuştur.
- Akademik personele tayin hakkının verilmesi de öğretmen yetiştiren kurumlardaki çalışanlara motivasyonlarını arttıracaktır.

Yazar Katkı Oranı Beyanı: 1. Yazar araştırmanın yöntem ve bulgular kısmını, ikinci yazar ise literatür taramasını yapmıştır. Veri toplama sürecinde her iki yazar da aktif olarak görev almıştır.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Akman, Y. (2019). Eğitim fakültelerinin misyonları üzerine bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46(6), 39-56. <https://doi.org/10.9779/pauefd.452829>
- Akpınar, B., Dönder, A., Yıldırım, B. ve Karahan, O. (2012). Eğitimde 4+4+4 sisteminin (modelinin) karşıt program bağlamında değerlendirilmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 36, 25-39. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maruaeabd/issue/374/2194>
- Aktaş, İ. (2011). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen yeterliği üzerine etkisi. *Spor Bilimleri Dergisi*, 22 (1), 13-23. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sbd/issue/16380/171362>
- Akyıldız, S., Yurtbakan, E. ve Tok, R. (2019). 2023 eğitim vizyon belgesinde yer alan öğretmenlerin mesleki gelişimleri ile ilgili politikaların öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1),827-852. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/51765/674768>
- Altun, T. ve Filiz, T. (2020). Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 1-22. <https://doi.org/10.24315/tred.537847>
- Argon, T. (2016). Öğretmen görüşlerine göre ilkokullarda yöneticilerin kayırmacılık davranışları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(1), 233-250. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/22606/241605>

- Arı, E. ve Yılmaz, V. (2015). KPSS hazırlık kursuna devam eden öğretmen adaylarının umutsuzluk düzeyleri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(4), 905-931. <https://doi.org/10.21547/jss.256746>
- Arıbaş, S., Kartal, Ş. ve Çağlar, İ. (2012). İngilizce öğretmenlerinin hizmet içi eğitim faaliyetlerine ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 42 (195), sf:100-117 Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/36172/406698>
- Avşancıl Tarkun, E. (2000). Nitel araştırmalar. *Öneri Dergisi*, 3(14), 29-34. <https://doi.org/10.14783/maruoneri.734111>
- Aycan, Ş. (2015). Liselere öğretmen yetiştirmede geri adım: yüksek öğretmen okullarından pedagojik formasyon kurslarına. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (2), 61-72. <https://doi.org/10.21666/mskuefd.98757>
- Aypay, A. (2015). Eğitim politikası. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Baltacı, A. (2019). Nitel Araştırma Süreci: Nitel Bir Araştırma Nasıl Yapılır?. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5(2), 368-388. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.598299>
- Bartan, M. (2019). Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının okul öncesi öğretmen yetiştirme lisans programı hakkında görüş ve önerileri. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 24-36. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/debder/issue/43652/514123>
- Baskan, P., Aydın, P. ve Madden, Ö. (2006). Türkiye'deki öğretmen yetiştirme sistemine karşılaştırmalı bir bakış. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 35-42. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cusosbil/issue/4373/59853>
- Başgül, M. ve Uluçınar Sağır, Ş. (2017). Sınıf öğretmenlerinin özel eğitimle ilgili metaforik algılarının incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 249-280. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/amauefd/issue/30641/332339>
- Batmaz, O. ve Ergen, Y. (2020). İlkokul Öğretmenleri ve Öğretim Üyelerinin Öğretmenlik Uygulaması Dersine Yönelik Görüşleri. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 53(2), 549-576. <https://doi.org/10.30964/aeubfd.541079>
- Bay, E. , Türkan, A. , Tosun, Ş. , Deliçay, F. , Ateş, G. , Pamuk, T. , Özkan, S. ve Demir, S. (2015). 4+4+4 Modelinin paydaşlar bağlamında değerlendirilmesi: aktif katılım mı? pasif direniş mi? 21. *Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(5), 34-55. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/egitimvetoplum/issue/5128/69840>
- Beldağ, A. ve Yaylacı, A. (2014). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eğitim sistemi hakkındaki görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(48), 90-107. <https://doi.org/10.17755/esosder.28018>
- Bogdan, R. ve Biklen, K. S. (1998) *Qualitative research for education an introduction to theory and methods*, Allyn and Bacon Press, 3rd edition.
- Cesur, A. ve Erol, E. (2020). Okul yönetiminde kayırmacılık ve örgütsel adalet arasındaki ilişki: Afyonkarahisar ili örneği. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(25), 3467-3496. <https://doi.org/10.26466/opus.633508>
- Cohen, L. ve Manion, L. (1994). *Research Methods in Education*, London
- Creswell, J. W. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative*. Prentice Hall Upper Saddle.
- Çelik, E. (2019). Yükseköğretim ve üniversitelerde çalışan idari personel tayin, nakil sorunu ve çözüm önerileri. *Takvim-i Vekayi*, 7(1), 73-82.
- Çetin, O. (2019). Fen Bilimleri Öğretmenlerinin ve Yöneticilerin Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerinin Etkililiğine Yönelik Görüşleri. *International Journal of Active Learning*, 4(1), 1-20. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijal/issue/49553/631566>

- Çınar, K. ve Doğan, C. (2019). Türkiye, Almanya ve Finlandiya Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin İncelenmesi. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 2(2), 204-218. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/efad/issue/50530/633174>
- Çınkır, Ş. ve Kurum, G. (2017). Atanmak ya da atanamamak: ücretli öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(3), 9-35. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/enad/issue/32382/359515>
- Çiçek Sağlam, A. (2015). Pedagojik formasyon sertifikası programının etkililiğinin öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 5(2), 63-747. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kusbd/issue/19381/205626>
- Çiftçi S. ve Arı S. (2016). Öğretmen istihdamında uygulamaya konulan sözlü sınavın sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. International Academic Research Congress (INES). Alanya/Antalya ISBN: 978-605-170-098-4.
- Çitil, M., Karakoç, T. ve Küçüközyiğit, M. (2018). Özel eğitim lisans dersinin öğretmen adaylarının bilgi düzeylerine ve engellilere yönelik tutumlarına etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 18, 815-833. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018.-431449>
- Doğan, S., Uğurlu, C. ve Demir, A. (2014). 4+4+4 eğitim sisteminin okul paydaşlarına olumlu ve olumsuz etkilerinin yönetici görüşlerine göre incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 115-138. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jss/issue/24230/256851>
- Durmuşçelebi, M. ve Bilgili, A. (2014). Yeni (12 Yıllık) eğitim sistemi, karşılaşılan sorunlar ve dünyadaki uygulamalardan bazılarının incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 9(2), 603-623. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6122>
- Dündar, H. (2010). Pre service teachers' reasons to attend KPSS private courses. *Education Sciences*, 5(3), 713-719. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/nwsaedu/issue/19823/212283>
- Ekinci, A., Sümer, S., Bozan, S. ve Çete, U. (2018). Sınıf öğretmenlerinin özel yetenekli öğrencilere ilişkin algıları: metaforik bir çalışma. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(3), 1-20. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkuefder/issue/42370/489701>
- Epçaçan, C. (2016). "Öğretmen adaylarının KPSS ve öğretmenlik atamaları hakkındaki görüşleri / The opinions of candidate teachers about KPSS and the branch test", *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN: 1308-2140, (Prof. Dr. Hayati Akyol Armağanı), 11(3) Winter <https://hdl.handle.net/20.500.12604/726>
- Erdem, A. ve Kıran, H. (2016). İlkokul yöneticilerinin görüşlerine göre 4+4+4 eğitim modeline yönelik öğretmen, öğrenci ve velilerin geribildirimleri. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 4(6), 7-21. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/opus/issue/22695/242287>
- Ergün, M. (2008). Cumhuriyet dönemi eğitim tarihi. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 6(12), 321-348. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/talid/issue/43479/530662>
- Erkan S. (2003). Okullarda tek tip ya da serbest kıyafet. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 34, 268-279. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuvey/issue/10363/126860>
- Erol, İ. (2020) Yasama Erkinin Türk Eğitim Sistemi Yönetimi Ve Politikalarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Erol, Y., Özdemir, T., Turhan, M., Boydak Özcan, M., Polat, H. (2017). Pedagojik formasyon eğitimi almakta olan öğretmen adaylarının pedagojik formasyona ilişkin metaforik algıları. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 6(3), 348-364. <https://doi.org/10.30703/cije.332081>
- Ertürk, Y. (2017) Türk eğitim sisteminin yapısal sorunları hakkında okul yöneticileri ve öğretmen görüşleri: Şahinbey ilçesi örneği, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi

- Gözler, A. (2018). Türkçe öğretmeni adaylarının Türk eğitim sistemi algıları: bir metafor çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 1341-1356. <https://doi.org/10.29299/kefad.2018.19.02.007>
- Guba, E. G. and Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. *Handbook of qualitative research*, 2(105), 163-194.
- Gürol, M., Türkan, A. ve Som, İ. (2018). Pedagojik formasyon sertifika programının değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(65), 103-122. <https://doi.org/10.17755/esosder.306839>
- Günkör, C. ve Göloğlu Demir, C. (2017). 5/1/1961 tarihli ve 222 sayılı ilköğretim ve eğitim kanununda değişiklik yapılmasına dair kanun teklifine yönelik basında yer alan görüşlerin incelenmesi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(2), 1425-1452. <https://doi.org/10.17218/hititsosbil.339980>
- Güven, S. ve Dak, G. (2017). Öğretmen adaylarının kamu personel seçme sınavına (KPSS) ilişkin oluşturdukları görsel metaforlar. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 8 (15), 2-16. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/eibd/issue/31879/350391>
- Holloway, I. ve Wheeler, S. (1996). *Qualitative research for nurses*. Oxford: Blackwell Science Ltd.
- Işık, A. ve Tural, A. (2017). Sınıf öğretmenliği lisans programı dersleri ile ilköğretim derslerinin karşılaştırılması. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 1-8. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mcbuefd/issue/54497/742604>
- Kahraman İ. ve Karacan H. (2014). Serbest kıyafet uygulamasının öğrenciler üzerindeki etkilerine ilişkin paydaş görüşleri. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(5), 120-142. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kilissbd/issue/45257/566864>
- Kaya, E. ve Konu, M. (2016). Fen Fakültesi Öğretim Elemanlarının Gözüyle Eğitim Fakülteleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2). <https://dergipark.org.tr/tr/pub/befdergi/issue/28762/307859>
- Kaya, E., Harurloğlu, Y., Keser, S. ve Horoz, A. (2013). Fen ve edebiyat fakültesi öğrencilerine verilen formasyon hakkına eğitim fakültesi öğrencilerinin bakışı. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 16(26), 213-222. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunidcd/issue/2454/31263>
- Kaya, M. (2020). MEB Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü'nün Hizmet İçi Eğitim Faaliyetleri: Katılımcılar, Eğitim Durumları, Eğitim Konuları. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 183-193. <https://doi.org/10.24315/tred.562063>
- Kaymakçı, K., Keskin, E. ve Ev Çimen, E. (2018). Ortaokul matematik öğretmenlerinin ve ilköğretim matematik öğretmenliği bölümü öğrencilerinin lisans dersleri üzerine görüşleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi*, 3(1), 23-41. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/estudamegitim/issue/40296/481243>
- Kelly, A. V. (1999). *The Curriculum Theory and Practice*. Paul Chapman Publishing Ltd. London: Great Britain
- Kızılkaya Namlı, A. ve Temel, C. (2019). Beden eğitimi ve spor öğretmenliği lisans programının değerlendirilmesi ve program önerisi. *Millî Eğitim Dergisi*, millî eğitim dergisi temel eğitim özel sayısı, 321-351. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/51765/673944>
- Kiraz, Z. ve Kurul, N. (2018). Türkiye'de öğretmen işsizliği ve atanması yapılmayan öğretmenler hareketi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 270-302 <https://doi.org/10.17860/mersinefd.344474>
- Koşar D., Er, E., Koşar, S. ve Kılıncı, A. Ç. (2018). Öğretmen atamalarında sözlü sınav uygulamasının değerlendirilmesi: atanmış ve atanmamış öğretmen adaylarının

- görüşlerine dayalı nitel bir analiz. *Milli Eğitim Dergisi*. 218, 135-161. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/39856/471544>
- Kurtay, S. ve Kavafoğlu, S . (2020). Köy Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Lisans Derslerine Yönelik Düşüncelerinin İncelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(6), 149-159. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkuefder/issue/58700/760022>
- Kutlu Abu, N., Bacanak, A. ve Gökdere, M. (2016). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 287-307. doi:10.17539/aej.07102
- Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative research design: an interactive approach*. SAGE Publications
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education. revised and expanded from " Case Study Research in Education."*. CA: Jossey-Bass Publishers
- Miles, M. B. and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Sage Publications, Inc.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2011, Aralık 28). Milli Eğitim Bakanlığının 652 Sayılı Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. Resmi Gazete, 14.09.2011/28054. Website: <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/09/20110914-1.htm>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2014, Aralık 10). Milli Eğitim Şurası Yönetmeliği. Meb Mevzuat. Website: http://mevzuat.meb.gov.tr/html/sura_1/sura_1.html
- Neyişçi, N., Turabik, T., Gün, F. ve Kısa, N. (2020). Öğretmen adaylarının perspektifinden Türk eğitim sisteminin sorunları ve olası çözüm önerileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(6), 2257-2270. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.833516>
- Öğülmüş, S. (2019). İçerik çözümlemesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 24(1), 213-228. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000729
- Özdaş, F. (2019). Merkezi Yerleştirme Sınav Sistemine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Mukaddime*, 10(2), 688-707. <https://doi.org/10.19059/mukaddime.509244>
- Özdaş, F. ve Çakmak, M. (2018). Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin metaforik algıları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(4), 2747-2766. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/teke/issue/42447/511244>
- Özdemir, A. ve Topal, M. (2019). Türk eğitim sisteminin sorunlarının DEMATEL ve analitik ağ süreci yöntemleri kullanılarak değerlendirilmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 50(50), 160-184 <https://doi.org/10.15285/maruaebd.561390>
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal Bilimlerde yöntem bilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ogusbd/issue/10997/131612>
- Ölmez Ceylan Ö. ve Toprakçı E. (2019). #2023 Eğitim vizyonu: Sanal dünyada gerçek düşünceler üzerine bir inceleme. 14. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi Tam Metin Bildiri Kitabı – 2-4 Mayıs 2019
- Öztürk Akar, E. (2018). Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı ile ilgili öğrenci görüş ve beklentileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1660-1677. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018.18.39790-471176>
- Özyılmaz, Ö. (2013). Türk milli eğitim sisteminin sorunları ve çözüm arayışları. Ankara: PEGEM Akademi. DOI 10.14527/9786055885809
- Parlak, Ş. (2015) Okul yöneticileri ve öğretmenlere göre Türk eğitim sisteminin sorunları ve önerilen çözümler: betimsel bir araştırma, Fatih Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

- Eğitim Yönetimi, Denetimi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*
- Polat, S. (2014). Ücretli öğretmenlik istihdamının yarattığı sorunlar üzerine nitel bir araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(28), 67-88 <https://dergipark.org.tr/pub/maeuefd/issue/19401/206237>
- Sağlam, P., Özüdoğru, O. ve Çıray, F. (2011). Avrupa Birliği eğitim politikaları ve Türk eğitim sistemine etkileri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 87-109 <https://dergipark.org.tr/pub/yyuefd/issue/13707/165953>
- Santistevan, A. (2016). Teneffüsün çocukların bilişsel, sosyal ve fiziksel gelişimlerine etkisi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 3, 97-120. <https://dergipark.org.tr/pub/eibd/issue/22683/242215>
- Saraç T. ve Çolak A. (2012). Kaynaştırma uygulamaları sürecinde ilköğretim sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüş ve önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 13-28. <https://dergipark.org.tr/pub/mersinefd/issue/17379/181509>
- Sezgin Nartgün, D. ve Gökçer, İ. (2015). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının mesleklerine, geleceklerine, istihdamlarına ve eğitim politikalarına ilişkin metaforik algıları. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(4), 57-69 <https://doi.org/10.19160/e-ijer.56142>
- Söğüt, D. ve Deniz, S. (2018). Sınıf öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlamada karşılaştıkları güçlükler ve kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 423-443. <https://doi.org/10.17556/erziefd.402532>
- Sülün, K. ve Girli, A. (2016). İlköğretim genel eğitim sınıfı ile özel eğitim sınıfında öğrenim gören kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(13), 1-24. <https://dergipark.org.tr/pub/baebd/issue/31813/349075>
- Sünkür Çakmak, M. (2019). Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin görüşleri. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(13), 207-226. <https://dergipark.org.tr/pub/susbid/issue/46451/525322>
- Şahin, M. (1999). Milli eğitim bakanlığı hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin geliştirilmesine yönelik öneriler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(18), 221-227. <https://dergipark.org.tr/pub/kuey/issue/10378/126998>
- Şingir, H. ve Koç, Z. (2018). Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı öğrencilerinin programla ilgili görüşleri: Gazi Eğitim Fakültesi örneği. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22(4), 971-992. <https://dergipark.org.tr/pub/tsadergisi/issue/40949/454105>
- Tonbul, Y. ve Ağaçdiken, Y. (2018). Öğretmen adaylarının görüşlerine göre sözleşmeli öğretmenlik mülakatındaki soruların incelenmesi, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9(2) 46-63. <http://www.e-ijer.com/tr/pub/issue/39153/395554>
- Tulunay Ateş Ö. ve İhtiyaroğlu N. (2019). Eğitim Fakültesi ve Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Bakış Açısıyla Türk Eğitim Sisteminin Sorunları. *14. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi Tam Metin Bildiri Kitabı – 2-4 Mayıs 2019*
- Tuncer, M. (2012). Türkiye'deki kadrosuz öğretmen istihdamının kadrosuz istihdam edilen öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(3), 797-818. <https://dergipark.org.tr/pub/jss/issue/24238/256941>
- Turan, M. ve Zengin, E. (2018). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin KPSS alan sınavına ilişkin görüşleri. *Qualitative Studies*, (1), 1-14 <http://dx.doi.org/10.12739>
- Uğurlu, C. T., Doğan, S., Topçu, İ. ve Demir A., (2015). Serbest kıyafet uygulaması: Kim ne söyledi? *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. Ankara

- Ulubey, Ö. ve Yıldırım, K. (2017). Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programının öğretmenlik becerilerinin gelişimine katkısının incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(40), 1-30. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/33533/310975>
- Uygun, S. (2013). TES Sorunları (Geleneksel ve Güncel) 1. Nobel Akademi Yayıncılık. Ankara
- Üstün, A., Duran, A., Altınsoy, H. ve Saral, D. (2014). Okul yöneticileri ve öğretmenlerin 4+4+4 eğitim sistemine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 251-262. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ebader/issue/44670/554827>
- Yalar, T. ve Yelken, T. (2009). Liselerde blok ders uygulamasının incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 263-278. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/uefad/issue/16689/173443>
- Yalçınkaya, M. (2019). Türk eğitim sisteminde teftişin bütünleştirilmesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 23(1), 245-367. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000845
- Yıldız, K. ve Yıldız, S. (2018). Türkiye yükseköğretim yeterlilikleri çerçevesinde pedagojik formasyon eğitimi öğrencilerinin yeterlilikleri. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 7(2), 296-314. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ssrj/issue/37241/393276>
- Yılmaz, E. (2019). Türkiye’de kaynaştırma eğitimi üzerine yapılan yüksek lisans ve doktora tezlerinin içerik analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(1), 119-127. DOI: 10.24106/kefdergi.2402
- Yurdakal, İ. (2020). Ortaokul öğrencilerinin teneffüs sürelerine ilişkin görüşleri. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 5(1), 56-72.

Okul Müdürlerinin ve Öğretmenlerin Mobbing Davranışlarına Yönelik Algılarının İncelenmesi*

Emre ÖZKUŞCU 

Millî Eğitim Bakanlığı

Neslin İHTİYAROĞLU 

Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, okul müdürlerinin ve öğretmenlerin yıldırma davranışlarına yönelik algılarındaki benzerlikleri ve farklılıklarını ortaya koymaktır. Nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji deseni kullanıldığı çalışmada katılımcılar, 30 okul müdürü ve 30 öğretmenden oluşmaktadır. Yapılan görüşmelerle ulaşılan veriler, içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonuçlarında, okul müdürlerinin ve öğretmenlerin tamamının yıldırma kavramına yönelik bilgi sahibi oldukları, okul müdürlerinin ve öğretmenlerin okullarda yıldırma davranışlarıyla karşılaştıkları, bu durumu daha çok psikolojik baskı olarak ifade ettikleri ve okul müdürlerinin yıldırma kavramını genellikle çok yönlü bir süreç olarak; öğretmenlerinse daha çok amir kaynaklı bir süreç olarak algıladıkları ortaya konulmuştur. Ayrıca, okul müdürleri ve öğretmenler yıldırmanın stres, öfke, huzursuzluk ve psikolojik sorunlar gibi bireye yönelik olumsuz etkilerinin olduğu ve mağdurların sessiz kalarak yıldırma kavramına boyun eğdiği konusunda ortak bir algıya sahiptir. Hem okul müdürleri hem de öğretmenler, yıldırma sürecine maruz kalan bir bireyi fark ettiklerinde sessiz kalmayacaklarına, yıldırma sürecine müdahil olacaklarına ve mağduru yanında yer alacaklarına yönelik ortak bir algı ortaya koymuştur. Okul müdürlerine göre okullarda yaşanan yıldırma davranışlarının en temel nedeni empati ve iletişim eksikliğiyken; öğretmenlerin birçoğuna göre ise liyakat eksikliğidir. Yıldırmanın kurumsal etkileri değerlendirilirken okul müdürleri daha çok kurum kimliği açısından; öğretmenler ise daha çok özel ve bireysel açıdan algılar ortaya koymuştur. Okul müdürlerinin çoğu, yıldırma karşısında hukuki yollara başvurmayı yıldırma ile mücadele stratejisi olarak görmekte; öğretmenlerin yarısı ise yıldırma karşısında kaçınma, görmezden gelme stratejisini izlemektedir. Araştırmanın sonunda yıldırma davranışlarının ve okul müdürlerinin ve öğretmenlerin algı farklarının okul ortamında azaltılmasına yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Yıldırma davranışları, eğitim örgütü, okul müdürü, öğretmen, algı farklılıkları

Önerilen Atıf

Özkuşcu, E. & İhtiyaroğlu, N. (2021). Okul müdürlerinin ve öğretmenlerin algılarına göre yıldırma davranışlarının incelenmesi. *Erciyes Journal of Education*, 5(1), 23-50. <https://doi.org/10.32433/eje.896928>



Erciyes Üniversitesi,
Eğitim Fakültesi,
Kayseri/TÜRKİYE
*Erciyes Journal of
Education (EJE)*

DOI: 10.32433/eje.896928

SCREENED BY



Tür: Araştırma

Makale Geçmişi

Gönderim : 15.03.2021

Kabul : 17.05.2021

Yayınlanma : 20.05.2021

*Bu çalışma ikinci yazar danışmanlığında birinci yazarın yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

1. Öğretmen, emreozkucu@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1437-8763>

2. Doç. Dr., Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi ABD., neslin52@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-3872-0922>

Exploring Perceptions of School Principals and Teachers towards Mobbing Behaviours*

Emre ÖZKUŞCU 

Ministry of Education

Neslin İHTİYAROĞLU 

Kırıkkale University Faculty of Education

ABSTRACT

The aim of this study is to reveal the similarities and differences in school principals' and teachers' perceptions of mobbing behaviors. Participants in the study, in which phenomenology pattern, one of the qualitative research designs, was used, consisted of 30 school principals and 30 teachers. The data obtained through the interview method were analyzed by content analysis. According to the results of the research, it was found that all of the school principals and teachers had knowledge about the concept of mobbing; that school principals and teachers faced with mobbing behaviors in schools, which they expressed as psychological pressure; that school principals perceived mobbing as a multidimensional process and teachers as a supervisor-driven process. In addition, school principals and teachers have a common perception that mobbing has negative effects on the individual such as stress, anger, restlessness and psychological problems, and that victims succumb to mobbing by remaining silent. Both school principals and teachers have a common perception that when they notice an individual who is exposed to mobbing, they will not remain silent, intervene in the mobbing process, and be with the victim. According to school principals, the main reason for mobbing behaviors in schools is lack of empathy and communication. According to many teachers, it is a lack of merit. While evaluating the institutional effects of mobbing, school principals expressed their perceptions mostly in terms of corporate identity, and teachers mostly expressed their perceptions from a private and individual perspective. Most of the school principals consider using legal remedies in the face of mobbing as a strategy to combat mobbing, while half of the teachers follow the strategy of avoiding and ignoring in the face of mobbing. At the end of the study, suggestions were made to reduce mobbing behaviors and on perception differences of school principals and teachers in the school environment.

Keywords: Mobbing behaviors, educational organization, school principal, teacher, perception differences

Suggested Citation

Özkuşcu, E. & İhtiyaroğlu, N. (2020). Analyzing mobbing behaviors of school principals and teachers according to their perceptions, *Erciyes Journal of Education*, 5(1), 23-50. <https://doi.org/10.32433/eje.896928>

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

1. Teacher, emreozkusc@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1437-8763>
2. Assoc. Prof. Dr., Educational Sciences Department, Educational Administration, neslin52@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-3872-0922>



Erciyes University,
Faculty of Education,
Kayseri/TURKEY
*Erciyes Journal of
Education (EJE)*

DOI: 10.32433/eje.896928

SCREENED BY



Type: Research

Article History

Received : 15.03.2021

Accepted : 17.05.2021

Published : 20.05.2021

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Efficiency is an important element in all systematic organizations. It is aimed to have the highest level of productivity in educational organizations, due to its role in the formation of the social fabric and its mission and to provide human resources to other organizations. There are many factors affecting quality, efficiency, and satisfaction in organizations such as educational institutions. However, the nature of human relations is at the top of these factors. The ultimate aim of educational process is to educate the individual according to certain goals (Fidan, 2012); it can only be achieved in educational environments where peace and positive relationships prevail. Perhaps the most important unwanted behaviour that reduces quality and efficiency is mobbing. Mobbing refers to behaviours such as maltreatment, threats, violence, and humiliation that are systematically applied to employees by their superiors, subordinates or employees of equal level (Tatar, 2011). The mobbing processes experienced in organizations have consequences for the victim, the organization, the individual's family and the society. Generally, the victim is the most affected and the most damaged one in the process (Tetik, 2010). The effect of mobbing on the victim may have different consequences due to the stages of psychological harassment and personal characteristics (Tümer, 2014). Although mobbing behaviours have greater effects on the individual, the organization consisting of individuals will also be negatively affected by this situation. The first expected negative impact of mobbing on the organization will be economic (Tetik, 2010). Apart from the economic effects of mobbing, it is also possible to have social consequences such as losing peace in the working environment, loss of the brand value of the school, decrease in organizational commitment and efficiency, and the reflection of the physical and psychological effects of mobbing outside the organization (family, society, etc.) (Tümer, 2014).

Purpose

In order to eliminate mobbing behaviours, the awareness of school principals and teachers should be increased. Sometimes a behaviour considered not to be mobbing by the principal can be accepted as mobbing behaviour for the teacher. This difference in perception creates a conflict environment in schools and causes a decrease in quality and efficiency. For this reason, determining and comparing the perceptions of principals and teachers towards mobbing behaviours is considered important in terms of contributing to the elimination of perception differences and thus supporting the formation of a positive climate in schools. In this context, this study aims to examine the mobbing behaviours of school principals and teachers according to their perceptions. In order to achieve this goal, answers to the following questions were sought:

- 1) What is the perception of school principals towards mobbing behaviours?
- 2) What is the perception of teachers towards mobbing behaviours?
- 3) What are the similarities between school principals' and teachers' perceptions of mobbing behaviours?
- 4) What are the differences between school principals' and teachers' perceptions of mobbing behaviours?

Method

Research Model

This research is designed in a qualitative model. Qualitative research enables perception and events to be examined in depth with different perspectives and new ideas (Silverman, 2018). In addition, events and facts that are evaluated within their own borders with an interdisciplinary and holistic perspective in qualitative research can also be interpreted in terms of the meanings attributed to these events and facts (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu, & Yıldırım, 2010).

Participants

The study group of the research consists of 30 school principals and 30 teachers working in official primary and secondary schools in Sorgun District of Yozgat in the 2019-2020 academic year. The sampling method was not used, since it was necessary to reach the entire universe especially for school principals. Teachers, on the other hand, were selected by appropriate sampling method (Başkale, 2016), which is one of the most frequently used methods in qualitative research. Appropriate sampling method is a method in which the sample is selected from easily accessible and practicable units in the face of the limitations in terms of time, money and labour (Baltacı, 2018).

Data Collection Tool

Semi-structured interview form was used as data collection tool in the study. Care should be taken to ensure that the questions in the interview form are easily understood by the interviewees, as they are open-ended, avoiding guidance, and logically arranged (Yıldırım & Şimşek, 2016). In this direction, the interview form prepared by taking expert opinion includes the following questions:

1. Have you ever heard of a concept called mobbing? If you have heard, what does this concept evoke to you?
2. Have you encountered mobbing behaviour at your school? If you encounter, what behavior do you interpret as mobbing? Can you explain with examples?
3. What do you think the mobbing behaviours experienced at school stem from?
 - 4a) What do you think what the effects of mobbing behaviours experienced at school on the person exposed to mobbing are?
 - 4b) What do you think, what the effects of mobbing behaviours experienced at school on the institution are?
 - 5a) How do you behave when you are exposed to mobbing behaviours at your school?
 - 5b) When you witness mobbing behaviours at your school, what do you think the victim did about this situation?
 - 5c) How do you behave when you witness mobbing behaviour at your school?

Data Analysis

The data obtained from the interviews were analysed with content analysis. Content analysis allows to reveal important information about thoughts, concepts, and variables through the statisticalization of verbal or written data (Tavşancıl & Aslan, 2001). Content analysis includes a four-stage process: coding the research data, thematizing the encoded data, defining the findings in the light of themes, and interpreting (Yıldırım & Şimşek, 2016). Hence, the data obtained from

school principals and teachers were coded according to the aims of the study. The views of school principals and teachers were placed in categories created in the light of similarities and differences in the codes, and then analyses were made through sentences.

Findings

According to the findings of the study, all of the school principals and teachers participating in the study have an idea about the concept of mobbing. While the most of school principals consider mobbing as a multi-faceted process, most of the teachers interpret mobbing as a top-down process in which school principals target teachers. 70% of school principals and 90% of teachers think that they faced with mobbing behaviours in their current school or during their professional life. In addition, school principals associate mobbing experienced in schools with empathy and lack of communication (40%) and a large portion of teachers with Lack of Merit (50%). Another result of the study is that while there is a great similarity in the perceptions of school principals and teachers regarding the individual effects of mobbing, there are perception differences in the institutional effects of mobbing. In addition, school principals and teachers shared a common view that those who are exposed to mobbing in schools generally exhibit behaviours of silence and submission.

Discussion & Conclusion

In this study, the result about the perception that mobbing behaviours are experienced intensely in schools is consistent with other research results (Gökçe, 2012; Altunay, Oral & Yalçinkaya, 2014; Eken, 2014). Research results (Altınok, 2014; Çelebi & Taşçı Kaya, 2014) showing that school principals are exposed to mobbing behaviours are mostly caused by teachers and other staff working in the school (Akan, Yıldırım & Yalçın, 2013) and teachers from school principals coincide with the results of this study. Empathy and communication are very important in terms of positive school management and organizational commitment (Adıgüzel & Karadaş, 2014). Lack of empathy and communication can lead to consequences such as increased mobbing behaviour in schools (Daşcı & Cemaloğlu, 2015). However, according to many teachers, the underlying reason for mobbing is the lack of merit. (Coşkun, 2019; Daşcı & Cemaloğlu, 2015). These results reveal that school principals' and teachers' perceptions differ in terms of the source of mobbing. In addition, in this study, it was determined that the reactions of school principals and teachers to mobbing differ greatly. Most of the school principals consider taking legal action against mobbing as a strategy to combat mobbing. On the other hand, it was determined that half of the teachers followed the strategy of avoiding-ignoring in the face of mobbing. The reason for this difference stems from the fact that school principals are relatively familiar with the legislation, and teachers adopt the traditional management approach and are hesitant about seeking remedies. The fact that teachers use the avoidance-ignoring strategy more intensely in the face of mobbing confirms the results of Öz's (2010) study. On the other hand, the fact that approximately one fourth of the teachers consider using legal remedies in the face of mobbing can be accepted as an indicator of the awareness of teachers towards mobbing, albeit at a low rate. In addition, the fact that approximately one fourth of school principals and teachers benefit from the strategy of using dialogue in the face of mobbing can be explained by the positive perception of school principals and teachers about the effective power of communication in solving problems. The results of these strategies used by school principals and teachers against mobbing support the research results of Uğurlu, Çağlar and Güneş (2012) and Çelebi and Taşçı Kaya (2014).

GİRİŞ

Üretim-tüketim ve rekabetin tüm örgütlerde etkisini arttırması, bütün meslekleri olduğu gibi eğitim örgütlerindeki meslekleri de baskı altına almıştır. Sosyo-kültürel bağların zayıflaması, teknolojinin ve bilimsel gelişmelerin baş döndürücü hızı, insanlar arasındaki ilişkileri etkilemiş; özellikle iş hayatında çeşitli sorunların ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Çalışanlar üzerinde baskı, iş veriminin düşmesi, örgütsel iletişimin bozulması gibi faktörler, modern örgütleri bu sorunların nedenlerini araştırmaya teşvik etmiştir. Böylelikle örgütsel yapıda önleyici veya düzeltici önlemlerin alınması hedeflenmiştir.

Geçmişte örgütlerin hedeflerine ulaşma düzeyi ve verimliliği değerlendirilirken daha çok sosyo-ekonomik durum, demografik yapı vb. çevresel faktörler üzerinde durulmasına karşın günümüzde örgüt içi dinamikler de dikkate alınmaya başlanmıştır. Toplumun işleyiş biçimini belirleyen temel araçlar olarak tanımlanan örgütler (Can vd., 2011), birey vasıtası ile etkin olduğundan bireyi anlamak, örgütü anlamaya yardımcı olmaktadır (Özdemir ve Cemaloğlu, 2017). Bu nedenle eğitim örgütlerindeki tüm paydaşları anlamaya çalışmak; ilgi, ihtiyaç ve beklentilerini bilmek örgütü tanımak açısından fayda sağlayacaktır.

Tüm sistemli örgütlerde verimlilik önemli bir unsurdur. Toplum dokusunun oluşumu, misyonu ve diğer örgütlere insan kaynağı sağlaması nedeniyle, eğitim örgütlerinde de verimliliğin en üst düzeyde olması amaçlanmaktadır. Ayrıca eğitim örgütleri, diğer örgütlerden farklı olarak toplumsal amaçlar taşır. Bu nedenle örgüt içerisindeki yatay-dikey ilişkilerin sürekliliği, toplumsal ve örgütsel normların özellikleri ve eğitim örgütlerine yüklenen görevlerin ulusal ağırlığı, eğitim örgütlerindeki sorunları daha da karmaşık bir hale getirmektedir. Nihai hedefi bireyi belirli amaçlara göre yetiştirmek olan eğitim sürecinin (Fidan, 2012) bu amaçlara ulaşması ancak huzur ve olumlu ilişkilerin hâkim olduğu eğitim ortamlarında gerçekleşebilir.

Eğitim kurumları gibi örgütlerde kaliteyi, verimi ve doyumu etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Ancak insan ilişkilerinin niteliği bu faktörlerin en başında gelir. Kurum kültürü yerleşmiş, çalışanlar arasındaki ilişkilerin olumlu seyrettiği ve ast-üst sınırlarının net bir şekilde çizildiği örgütlerde, örgütsel hedeflere ulaşma doğrultusunda daha çok başarı elde edilir. Aynı zamanda bu tür örgütlerde, örgütsel ve kişisel verim daha yüksektir. Diğer taraftan olumsuz iklimin hâkim olduğu ve çalışanların bir birey olarak biricikliğinin göz ardı edildiği örgütlerde çalışanlar arasında birçok istenmeyen davranış ortaya çıkmakta, örgütün veriminde ve kalitesinde düşüş meydana gelmektedir. Kalite ve verimi düşüren istenmeyen davranışlardan belki de en önemlisi yıldırma (mobbing). Leymann (1990), yıldırma kavramını psikolojik taciz olarak ifade etmiştir. Daha sonra birçok araştırmada “psikolojik taciz”, “psikolojik şiddet”, “duygusal taciz”, “psikolojik terör”, “duygusal terör”, “manevi taciz”, “duygusal linç”, “işyeri travması”, “işyeri sendromu”, “işyerinde duygusal saldırı”, “mağduriyet”, “işyerinde zorbalık” gibi birçok kavram, yıldırma ile eş anlamlı olarak kullanılmıştır (Mutlu, 2013). Kullanılan kavramlardan yola çıkarak yıldırmanın çalışanı psikolojik açıdan olumsuz etkileyen bir süreç olduğu açıkça görülmektedir.

Her örgütte insanlar arasında kızgınlık, kırgınlık, küskünlük, kıskançlık, hakaret vb. davranışlar gözlenebilmekle birlikte bu davranışların tamamının yıldırma olarak değerlendirilmemesi gerekir. Örgütlerde yaşanan davranışların yıldırma olarak tanımlanabilmesi için, sık yapılması (istatistiksel tanım: en az haftada bir kez) ve uzun bir zaman devam etmesi (istatistiksel tanım:

en az 6 ay) gerekmektedir (Davenport vd., 2014). Yıldırma, çalışanlara üstleri, asları veya eşit düzeydeki çalışanlar tarafından sistematik biçimde uygulanan her tür kötü muamele, tehdit, şiddet, aşağılama gibi davranışları ifade eden anlamlar içermektedir (Tatar, 2011). Eğitim örgütünün vazgeçilmez bir parçası olan okullarda da çalışanlar arasında (okul müdürleri, müdür yardımcıları, öğretmenler, memurlar, hizmetliler, güvenlik görevlileri vb.) yıldırma davranışlarının gerçekleşmesi muhtemeldir. Çobanoğlu'na (2005) göre yıldırma yönelik yapılan tanımlarda üç unsurun ön plana çıktığını söylemek mümkündür.

- Yıldırma davranışlarının uygulayanın niyetine bakmaksızın mağdur üzerindeki etkisi.
- Bu etkilerin mağdura verdiği zarar.
- Yıldırma devam etmedeki ısrar (sıklık ve süre) olarak ortaya çıkmaktadır.

Çalışma örgütlerinde yıldırma davranışlarının daha iyi anlaşılabilmesi için 45 farklı yıldırma davranışı tanımlanmış ve bunları beş ana başlık altında toplanmıştır (Davenport vd., 2014).

Kendini Gösterme ve İletişime Yönelik Yıldırma

Bireyin kendisini ifade etmesini ve çevresiyle iletişimini kısıtlamaya yönelik sistematik tutum ve davranışları içerir. Üstün astı kendini gösterme imkânlarını kısıtlaması, görüş ve fikirlerin ihmal, söz kesme, azarlama, bağırma, yapılan işin sürekli küçümsenmesi veya eleştirilmesi, imalar, özel yaşamı eleştiri vb. davranışlarla çalışan sürekli bir çatışma içerisinde tutulmaya çalışılır. Okulda yeni göreve başlayan öğretmen veya müdür yardımcısının kendisini kabul ettirmeye ve ifade etmeye yönelik davranışlarının engellenmesi; otoriteye koşulsuz boyun eğmeye zorlanması bu tür yıldırma grubunda yer almaktadır.

Sosyal İlişkilere Yönelik Yıldırma

İnsanların bir gruba dâhil olmak, aidiyet ve değerli olduğunu hissetmek gibi en temel ihtiyaçlarına yöneliktir. Bu gruptaki yıldırma davranışları bireyin sosyal ortamını bozmaya, kendisini ait ve değerli hissetmesini engellemeye yönelik tutum ve davranışları içerir. Kişi bazen diğer çalışanlardan ayrı bir yerde çalışmaya mecbur edilir; bazen de iş arkadaşlarının kendisi ile konuşması yasaklanır. Kişi yokmuş gibi davranılır. Okullarda bu yıldırma davranışı kapsamında öğretmenin dersliğinin tercih edilmeyen okulun ücra bir köşesine taşınması, nöbetinin kasıtlı olarak samimi olduğu arkadaşlarından farklı bir güne veya saate koyulması, topluluk içerisinde azarlanma gibi tutum ve davranışlar görülebilir.

Sosyal Konuma (İtibar) Yönelik Yıldırma

Zekâ, fiziki görünüş, konuşma şekli, fiziksel-zihinsel engel durumu, özel yaşam, milliyet, din, mezhep gibi özelliklerle alay etmeyi kapsamaktadır (Tınaz, 2011). Kişi onurunu zedeleyecek işleri yapmak zorunda bırakılabilir. Asılsız söylentilerle özel yaşamı veya çalışma yaşamı değersizleştirilmeye çalışılabilir, alçaltıcı isimler kullanılabilir. Okulda öğretmenler odasında özel yaşam, siyasi tercihler, fiziksel özellikler ve zekâ ile alay etmek; okul müdürü hakkında dedikodular çıkararak onun saygınlığını zedelemeye çalışmak gibi davranışlar bu grup yıldırma içerisinde yer almaktadır.

Yaşam Kalitesi ve Mesleki Konuma Yönelik Yıldırma

Başarıyı ve haz duymayı engellemeye yönelik davranışlardır. Çalışanın yaratıcı çalışması ve verimli olmasına yönelik her türlü faaliyeti engellenir. Özel görev vermemek veya uzmanlık alanının altında işler vermek, gereksiz işler vererek vakit kaybına neden olmak, atama-terfi işlerinde engel olmak, sürekli işteki konumu vurgulayarak psikolojik baskı kurmak, gelir durumuyla alay etmek vb. bu gruptaki yıldırma davranışlarına örnektir (Tokat vd., 2011). Okullarda ödüllendirmede adil davranmama, başarısız sınıfları özellikle bir öğretmene verme, bireysel eğitime tabi ve yabancı uyruklu öğrenci dağıtımında kasıtlı davranmak vb. bu grupta değerlendirilebilir.

Sağlığa Yönelik Yıldırma

Çalışma örgütlerindeki en şiddetli yıldırma davranışlarıdır. Doğrudan fiziksel veya psikolojik sağlığı hedef alan davranışlardır. Çalışan sağlığına zararlı işlerde çalışmak zorunda bırakılır; direnci kırılarak baskı altına alınmaya çalışılır. Sonucunda telafisi olmayan fiziksel veya psikolojik rahatsızlıklar ortaya çıkabilir. Okullarda bu tür yıldırma davranışları, diğer grup yıldırma davranışlarına kıyasla çok az görülmektedir. Daha çok hizmetlilerden beklenen ağır ve tehlikeli işler (elektrik işleri, kimyasal temizleyicilerle yapılan yoğun temizlik, zirai ilaçlama vb.) bu grupta değerlendirilebilmektedir (Tınaz, 2011).

Çalışma örgütlerinde yaşanan yıldırma süreçlerinin mağdura, örgüte, bireyin ailesine ve topluma yönelik sonuçları bulunmaktadır. Genellikle sürecin en çok etkileneni ve en büyük zarar göreni ise mağdur bireydir (Tetik, 2010). Yıldırmanın mağdur üzerindeki etkisi, yıldırmanın boyutu ve kişisel özellikler nedeniyle farklı sonuçlar doğurabilir (Tümer, 2014). Kimi mağdur, yıldırma davranışlarına boyun eğmeyi tercih ederken, kimisi de işten ayrılma pahasına dik durma yolunu tercih etmektedir. Yıldırma sürecinin daha çok ruhsal ve fiziksel sonuçları üzerinde duran Davenport vd. (2014), yıldırmanın zararlarını birdenbire ortaya çıkan zararlardan ziyade birikimli zarar olarak nitelemişler ve bu zararların üç farklı derecede gerçekleştiğini belirtmişlerdir. Buna göre birinci derecede etkilenmede, iş ortamından soğumaya başlayan bireyde; alınganlık, ağlama, zaman zaman uyku bozuklukları, yoğunlaşma (odaklanma) bozuklukları vb. görülebilir. Eğitim örgütünün hangi üyesi olursa olsun okuldan soğuma, okula gitmede isteksizlik ve çalışma performansında düşüş olması kaçınılmazdır. Kurul toplantılarında, nöbet görevlerinde, hatta arkadaş sohbetlerinde huzursuzluk ve alınganlık durumları gözlenebilir. İkinci derece etkilenmede ise yıldırma sürecinde birey uğradığı haksızlıkları fark edip kendisini suçlamayı huy haline getirir (Tınaz, 2011). İş ortamından soğumanın ötesinde birey işe gitmek istemez. Uzun süre yıldırmaya maruz kalan bu kişilerde; yüksek tansiyon, sindirim sistemi sendromları, odaklanamama, aşırı kilo alma veya verme, kalıcı uyku bozuklukları, depresyon vb. semptomlar görülebilir. Okul ortamı mağdur birey için olumsuz duyguların sembolü haline gelir. Son olarak üçüncü derece etkilenmenin olduğu yıldırma sürecince, birey iş göremez düzeye gelir. Kendini koruma mekanizması çökmüş birey; iş yerine dehşet ve korku ile gider. Artık tıbbi veya psikolojik yardım şarttır. Şiddetli depresyon, panik ataklar, kalp krizleri, kazalar, intihar girişimleri ve üçüncü kişilere yönelik şiddet gibi belirtiler görülebilir (Tokat vd., 2011). Bu derecede etkilenmenin okullara yansması genellikle şiddetli depresyon ve üçüncü kişilere yönelik şiddet olarak kendisini gösterir.

Her ne kadar yıldırma davranışları birey üzerinde daha büyük etkiler bıraksa da bireylerin toplamından oluşan örgüt de bu durumdan olumsuz etkilenenecektir. Yıldırmanın örgüt üzerinde beklenen ilk olumsuz etkisi ekonomik nitelikte olacaktır (Tetik, 2010). Ancak kâr amacı gütmeyen eğitim kurumlarında yıldırmaya yönelik davranışların yoğun olması, eğitimin kalitesini ve

öğrencilere yönelik hedeflenen kazanımların elde edilmesini olumsuz etkileyebilmekte; sağlık raporları ve tayinler nedeniyle hem yönetici hem de öğretmen normlarında boşluklar oluşabilmektedir. Tecrübe gerektiren alanlarda çalışanların işten ayrılması, ayrılanların yerinin doldurulması için harcanana zaman ve para kaybı, mağdurun hakkını hukuki yollardan arayarak tazminat talebi de yine örgüte ekonomik olarak fatura edilecektir. Yıldırmanın ekonomik etkilerinin dışında; çalışma ortamında huzurun kaçması, okulun marka değerindeki kayıp, örgütsel bağlılığın azalması ve verimin düşmesi, yıldırmanın fiziksel ve psikolojik etkilerinin örgüt dışına da yansımaları (aile, toplum vb.) gibi sosyal sonuçlar doğurması da muhtemeldir (Tümer, 2014).

Eğitim kurumlarında yıldırma davranışlarına yönelik yapılan araştırmalarda birçok farklı sonuca ulaşılmıştır. Bu doğrultuda Türkiye’de resmi ve özel birçok eğitim kurumunda yıldırmanın yaşandığı (Gökçe, 2012); ayrıca yıldırma süreçlerini konu edinen araştırmalara katılanların büyük bir çoğunluğunun temkinli cevaplar vererek çeşitli kaygılar ve endişeler yaşadığı (Altınok, 2014) görülmektedir. Alan yazındaki araştırmaların çoğu, yıldırmaı düşey yönlü yani okul yöneticilerinden öğretmenlere doğru ele alırken (Cemaloğlu ve Daşcı, 2015; Cemaloğlu ve Ertürk, 2007; Çelebi ve Taşcı Kaya, 2014; Eken, 2014); dikey yıldırmanın incelendiği ya da okul müdürlerinin algılarına da yer veren (Akan vd., 2013; Çam, 2013) çalışmaların yetersiz olduğu belirlenmiştir.

Bazı araştırmalar, okullardaki yıldırmanın nedenlerini okul müdürlerinin özellikleri ve liderlik anlayışlarıyla açıklarken (Altınok, 2014; Daşcı ve Cemaloğlu, 2015) bireysel, örgütsel, sistemsel ve toplumsal nedenler üzerinde duran çalışmalar da bulunmaktadır (Altunay vd., 2014; Coşkun, 2019). Bu doğrultuda etnik ve kültürel farklılık, siyasi görüşler, okulda yeni olma, kibir, kompleks, yönetim anlayışı vb. faktörler, okullarda yıldırmaya neden olurken (Altun ve Küçükçayır, 2016) cinsiyet, kıdem, medeni hal, yaş, eğitim durumu gibi faktörler ise yıldırmanın farklılaşmasına neden olmaktadır (Ocak, 2008).

Yukarıda bahsedilen tüm araştırmalar eğitim kurumlarında yıldırmanın varlığını ve nedenlerini ortaya koymaktadır. Yıldırma davranışlarının ortadan kalkması için bu yönde okul müdürlerinin ve öğretmenlerin farkındalıklarının artması gerekmektedir. Bazen okul müdürü tarafından yıldırma olmadığı düşünülen bir davranış, öğretmen için yıldırma davranışı kabul edilebilmektedir. Bu algı farkı da okullarda çatışma ortamını ortaya çıkarmakta ve kalitenin ve verimin düşmesine neden olmaktadır. Bu nedenle müdürlerin ve öğretmenlerin yıldırma davranışlarına yönelik algılarının belirlenmesi ve karşılaştırılması, algı farklılıklarının ortadan kaldırılmasına katkıda bulunması ve böylece okullarda olumlu bir iklimin oluşmasını desteklemesi açısından önemli görülmektedir (Altınok, 2014; Gökçe, 2012). Bu bağlamda çalışma, okul müdürlerinin ve öğretmenlerin algılarına göre yıldırma davranışlarını incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amacı gerçekleştirmek için şu sorulara cevap aranmıştır:

- 1) Okul müdürlerinin yıldırma davranışlarına yönelik algısı nasıldır?
- 2) Öğretmenlerin yıldırma davranışlarına yönelik algısı nasıldır?
- 3) Okul müdürlerinin ve öğretmenlerin yıldırma davranışlarına yönelik algıları arasındaki benzerlikler nelerdir?
- 4) Okul müdürlerinin ve öğretmenlerin yıldırma davranışlarına yönelik algıları arasındaki farklılıklar nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalar, algı ve olayların farklı bakış açılarıyla derinlemesine incelenmesini ve yeni fikirlerin ortaya çıkmasını sağlamaktadır (Silverman, 2018). Ayrıca nitel araştırmalarda disiplinler arası ve bütüncül bir bakış açısıyla kendi sınırları içerisinde değerlendiren olay ve olgular, kişilerin bu olay ve olgulara yükledikleri anlamlar açısından da yorumlanabilmektedir (Altunışık vd., 2010). Araştırma, okul müdürlerinin ve öğretmenlerin yıldırma algılarını; yine onların deneyimlerinden yola çıkarak anlamayı amaçladığından fenomenoloji (olgubilim) deseni ile gerçekleştirilmiştir. Fenomenoloji, olgu ya da olayların derinlemesine incelenmesine olanak sağlayarak insanların deneyimlerini nasıl anlamlandırdıkları üzerinde duran bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Yozgat ili Sorgun ilçesinde bulunan MEB'e bağlı ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan 30 okul müdürü ve 30 öğretmenden oluşmaktadır. Öğretmenler nitel araştırmalarda en sık kullanılan yöntemlerden biri olan uygun örnekleme yolu ile (Başkale, 2016) seçilmiştir. Uygun örnekleme zaman, para ve işgücü açısından var olan sınırlılıklar karşısında, örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçildiği bir amaçlı örneklem türüdür (Baltacı, 2018). Araştırmaya katılan okul müdürü ve öğretmenlerin demografik özellikleri şu şekildedir:

Tablo 1. Araştırmaya katılan okul müdürü ve öğretmenlerin demografik özellikleri

Çalışma Grubu	Cinsiyet				
	Kadın		Erkek		
Okul Müdürü	1		29		
Öğretmen	18		12		
Yaş					
	21-30	31-40	41-50	50 ve üzeri	
Okul Müdürü	0	7	17	6	
Öğretmen	8	14	6	2	
Kıdem					
	1-5	6-10	11-15	16-20	21-25
Okul Müdürü	0	1	10	14	5
Öğretmen	6	3	13	6	2

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunda yer alan soruların; görüşme yapılan kişiler tarafından kolaylıkla anlaşılabilir, açık uçlu, yönlendirilmeden kaçınan ve mantıklı bir biçimde düzenlenen farklı türden sorular olmasına dikkat edilmelidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu doğrultuda uzman görüşü alınarak araştırmacılar tarafından hazırlanan görüşme formunda şu sorular yer almaktadır:

1. Yıldırma (mobbing) diye bir kavramı hiç duydunuz mu? Eğer duyduysanız, bu kavram size neyi çağrıştırıyor?
2. Çalıştığınız okulda yıldırma davranışı ile karşılaştınız mı? Karşılaştıysanız hangi davranışları yıldırma olarak yorumluyorsunuz. Örneklerle açıklar mısınız?
3. Okulda yaşanan yıldırma (mobbing) davranışlarının nelerden kaynaklandığını düşünüyorsunuz?
4. Okulda yaşanan yıldırma (mobbing) davranışlarının,
 - a) Yıldırmaya maruz kalan kişiye etkileri sizce nelerdir?
 - b) Kuruma etkileri sizce nelerdir?
5. Okulunuzda meydana gelen yıldırma (mobbing) davranışlarına:
 - a) Maruz kaldığınızda nasıl davranıyorsunuz / davranırsınız?
 - b) Şahit olduğunuzda, mağdurun bu durumla ilgili neler yaptığını söyleyebilirsiniz?
 - c) Şahit olduğunuzda nasıl davranıyorsunuz/ davranırsınız?

Verilerin Toplanması

Araştırmada veriler, “araştırmaya katılan bireylerin belli bir konuda duygu ve düşüncelerini anlatma etkinliği” olarak tanımlanan görüşme yöntemi aracılığıyla toplanmıştır (Karataş, 2015). Bu yöntemle bireylerin iç dünyasına girilerek onun bakış açısıyla, araştırılan konu hakkında bilgilere ulaşılması amaçlanır.

Araştırmada 09/06/2020 tarihinde *Etik Kurulu Onayı* alınarak yapılan görüşmeler, Covid-19 Pandemisi nedeniyle daha çok telekonferans yolu ile yapılmıştır. Az sayıda yüz yüze gerçekleştirilen görüşmelerde ise T.C. Cumhurbaşkanlığı'nın 2020/8 No'lu Genelgesi doğrultusunda hijyen kuralları ve sosyal mesafe gözetilerek gerçekleştirilmiştir. Tüm görüşmelerde, görüşme öncesinde katılımcılardan seslerinin kaydedilmesine yönelik izin alınmıştır. Ortalama 15-20 dakika süren görüşmelerde, tüm katılımcılara soruların aynı ses tonu ve vurgusuyla sorulmasına özen gösterilmiş ve araştırmacı ses kaydının yanında gerekli gördüğü yerlerde not tutma tekniğinden de faydalanmıştır.

Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları

Araştırmada elde edilen veriler; iç geçerlik (inandırıcılık), dış geçerlik (aktarılabirlik), iç güvenilirlik (tutarlılık) ve dış güvenilirlik (teyit edilebilirlik) yönünden incelenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Elde edilen verilerin gerçekte var olan durumu yansıtmaya derecesi geçerliği etkilerken; sonuçların tekrar edilebilir ve tutarlı olması güvenilirlikle ilgilidir (Baltacı, 2019).

İç geçerliği sağlamak için her görüşme sonunda katılımcıların cevapları bir bütün halinde kendisine özetlenerek cevapların doğruluğu teyit edilmiş ve eklemek istediği bir şey olup olmadığı sorulmuştur. Ayrıca araştırmada elde edilen verilerin, içerikle bağlantılı ve temalarla tutarlı olması sağlanmış; verilerin temel kaynağı niteliğindeki doğrudan alıntılara sık sık yer verilerek iç geçerliğin artırılması (Patton, 2014) hedeflenmiştir. Bununla birlikte araştırma sonunda çalışma konusuna ve yöntemine hakim bir araştırmacı, çalışmayı eleştirel bir gözle inceleyerek uzman görüşü bildirmiştir. Dış geçerliği sağlamak içinse, çalışmanın teorik çerçevesi, katılımcıların özellikleri ve araştırma konusuna yönelik deneyimleri ayrıntılı biçimde alınmıştır. Bu sayede diğer araştırmacılar, bu araştırmadan elde edilen sonuçları kendi çalışmalarında kullanabilir ya da bu araştırmanın konusunun farklı örneklerle ve ortamlarda yapılıp yapılamayacağına karar verebilir.

Güvenirlilik çalışmaları kapsamında iç güvenirliliği sağlamak amacıyla yansız atama yolu ile seçilen iki görüşme form dökümü, araştırmacı ve uzman tarafından incelenmiştir. Uzman ve araştırmacının elde ettiği verilerin birbiri ile uyumlu olması nedeniyle araştırmacının iç güvenirliliğinin sağlanmış olduğu kabul edilmektedir. Ayrıntılı biçimde betimlenmiş araştırma sürecinde verilerle sonuçlar arasındaki ilişkiler ortaya koyularak da dış güvenirlilik sağlanmıştır.

Verilerin Analizi

Görüşmeler sonucunda ulaşılan veriler, içerik analizi ile incelenmiştir. İçerik analizi, sözel veya yazılı verilerin istatistikleştirilmesi yoluyla düşünce, kavram ve değişkenlerle ilgili önemli bilgileri ortaya çıkmasına olanak sağlar (Tavşancıl ve Aslan, 2001). İçerik analizi; araştırma verilerinin kodlanması, kodlanan verilerin temalaştırılması, temalar ışığında bulguların tanımlanması ve yorumlama olmak üzere dört aşamalı bir süreci içermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu doğrultuda okul müdürleri ve öğretmenlerden elde edilen veriler, araştırmanın amaçlarına göre kodlanmıştır. Okul Müdürleri ve öğretmenlerin görüşleri, kodlardaki benzerlik ve farklılıklar ışığında oluşturulan kategorilere yerleştirilmiş; sonrasında cümleler vasıtasıyla analizler yapılmıştır. Bulguların sunumunda okul müdürleri OM1-OM30, öğretmenler Ö1-Ö30 şeklinde kodlanarak kısaltılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın amacına yönelik elde edilen veriler, tablolaştırılarak açıklanmıştır. Araştırmanın “Yıldırma (mobbing) diye bir kavramı hiç duydunuz mu? Eğer duydunuz, bu kavram siz neyi çağırıyor?” sorusuna yönelik okul müdürlerinin ve öğretmenlerin cevapları Tablo 2-3 ve 4’te verilmiştir:

Tablo 2. Yıldırma kavramının duyulmasına yönelik bulgular

	Okul Müdürleri						Öğretmenler						
	Evet		Hayır		Toplam	Evet		Hayır		Toplam			
	Arkadaş Çevresi	Basın	Uzmanlar	Kitaplar		Arkadaş Çevresi	Basın	Uzmanlar	Kitaplar				
Yıldırma (mobbing) diye bir kavramı hiç duydunuz mu?					0	30				0	30		
Duyduysanız nereden duydunuz?	F	18	7	3	2	20	5	2	3				
	%	60	23	10	7	0	100	67	16	7	10	0	100

Tablo 2’ye göre, araştırmaya katılan okul müdürlerinin ve öğretmenlerin tamamı daha önce **yıldırma** kavramını duyduğunu ifade etmiştir. Katılımcılar yıldırma kavramını ilk olarak arkadaş çevresi, basın, uzmanlar ve kitaplar olmak üzere farklı kaynaklardan duyduklarını belirtmişlerdir. Ancak yıldırma kavramının kaynağı hem okul müdürleri hem de öğretmenler için %83 düzeyinde arkadaş çevresi ve basındır; bu durum da yıldırma kavramının kaynağının ‘kulaktan dolma bilgiler’ düzeyinde kaldığını ortaya koymaktadır. Katılımcıların çoğu yıldırma ile ilgili bilimsel bir çalışma inceleme imkânı bulamamıştır. Bu durum katılımcıların eğitim

örgütünde karşılaştıkları davranışlardan hangilerinin yıldırma kapsamına girip girmeyeceğini tam olarak bilememelerine neden olmuştur. Örneğin Ö11 yaşadığı bir olayı: “Çok hasta olduğum bir günde nöbet görevim vardı. Bahçe nöbetçisiydim. Birkaç kez bahçeye çıkmakta geciktiğimi gören müdürüm beni sert bir dille uyardı. O gün kendimi çok baskı altında hissettim.” şeklinde ifade etmiştir. Ö11, 3 yıldır görev yaptığı okulunda bu ve buna benzer başka bir davranışla karşılaşmadığını söylemesine rağmen yaşadıklarını yıldırma olarak yorumlamaktadır.

Tablo 3. Yıldırma kavramının yapısal çağrışımına yönelik bulgular

	Okul Müdürleri					Öğretmenler				
	Yukarıdan Aşağıya (Dikey)	Eşitler Arası (Yatay)	Aşağıdan Yukarıya (Dikey)	Her iki Yönlü (Dikey+Yatay)	TOPLAM	Yukarıdan Aşağıya (Dikey)	Eşitler Arası (Yatay)	Aşağıdan Yukarıya (Dikey)	Her iki Yönlü (Dikey+Yatay)	TOPLAM
Eğer duyduysanız, bu kavram siz neyi çağrıştırıyor? (Yapısal olarak)	F 5	1	1	23	30	21	1	0	8	30
	% 17	3	3	77	100	70	3	0	27	100

Tablo 3 incelendiğinde; okul müdürlerinin büyük çoğunluğu (%77) yıldırmanın üstten asta, asttan üste veya eşitler arasında gerçekleşen çok yönlü bir süreç olduğunu ifade etmişlerdir. Buna karşın öğretmenlerin %70’ i okullardaki yıldırma kavramını yukarıdan aşağıya; yani okul müdürlerinin öğretmenleri hedef aldığı bir süreç olarak yorumlamaktadırlar.

Tablo 4. Yıldırma kavramının kavramsal çağrışımına yönelik bulgular

	Okul Müdürleri										Öğretmenler							
	Psikolojik Baskı	Huzursuz Etme	Sosyal Kabadayılık	Korkutma	Göz Dağı Vermek	Zorbalık	Angarya	Bezdirme	Hoşgörüsüzlük	Psikolojik Baskı	Dışlanma	Emek Sömürüsü	Sözlü Taciz	Mahrum Bırakma	Yaptırım	Engellenme	Uzaklaştırma	Zorbalık
Eğer duyduysanız, bu kavram siz neyi çağrıştırıyor? (Kavram Olarak)	F 14	2	1	3	2	2	1	3	2	18	2	1	2	2	1	1	1	2
	% 47	7	3	10	7	7	3	10	7	60	7	3	7	7	3	3	3	7

Tablo 4’e göre yıldırma, hem okul müdürlerinin (% 47) hem de öğretmenlerin (% 60) büyük bir çoğunluğunda psikolojik baskı kavramını çağrıştırmaktadır. Bunun yanında yıldırma kavramını karşılamak için literatürde sıkça kullanılan zorbalık, bezdirme, sosyal kabadayılık gibi kavramların da çağrışım yaptığı ifade edilmiştir.

Araştırmanın: “Çalıştığımız okulda yıldırma davranışı ile karşılaştınız mı? Karşılaştıysanız hangi davranışları yıldırma olarak yorumluyorsunuz. Örneklerle açıklar mısınız?” sorusuna yönelik okul müdürlerinin ve öğretmenlerin cevapları Tablo 5’te verilmiştir:

Tablo 5. Yıldırma davranışıyla karşılaşmaya ve yorumlamaya yönelik bulgular

Cevabı Veren	Verilen Cevap	Cevap Veren Kişi Sayısı (F)	Cevabı Verme Oranı (%)	Örnek Cümleler
Okul Müdürleri	EVET	21	% 70	<p>“Sürekli yaptığım çalışmaların gereksiz ve önemsiz olduğu ifade edilerek şevkim kırılıyor.” (OM2)</p> <p>“Bir kaç öğretmen öğle arası yönetmeliğe aykırı olarak nöbet tutmayacaklarını söyleyip, elinden geleni ardına koyma şeklinde ifadelerde bulunuyor.” (OM8)</p> <p>“Aynı lojmanı paylaştığım öğretmen arkadaşım bilinçli olarak ben namaz kılarken alkol alıyor ve agresif davranışlarda bulunuyordu.”(OM22)</p> <p>“Siyasi düşünce ve sendika gibi yapılar kullanılarak şahsıma yıldırma uygulandı.” (OM11)</p> <p>“Mevzuatı uygulamaya çalıştığımda işine gelmeyen bir öğretmenim bana dava açtı.” (OM25)</p> <p>“Başka bir okulun müdürü sürekli beni arayarak herkesin bana kötü gözle baktığını ve dikkatli olmam gerektiğini söylüyor. Bu nedenle veli ziyaretlerine bile gitmemin yanlış anlaşıldığını söyleyerek üzerimde baskı kuruyor.”(OM17)</p>
	HAYIR	9	% 30	Karşılaşmadım

Öğretmenler	EVET		Karşılaşmadım.
	27	% 90	
			<i>"Müdür sürekli beni kontrol ediyor." (Ö29)</i> <i>"Ben dersteiken sınıfımın kapısını dinliyor." (Ö4)</i> <i>"Öğretmenliğimin ve eğitimciliğimin sorgulandığı düşünüyorum." (Ö27)</i> <i>"Diğer branşçılar, öğrencilerimi bana karşı dolduruyor." (Ö16)</i> <i>"Müdürüm sürdüğüm ojenin rengine bile karışıyor. Sürekli başımı örtmemin, kapanmamın daha çok bana yakışacağını söylüyor." (Ö7)</i> <i>"Ders ve kurs dağıtımlarında bilerek dışlanıyorum." (Ö23)</i> <i>"Müdür tarafından gece gündüz demeden whatsapp okul grubundan talimatlar yağdırılıyor." (Ö2)</i> <i>"Ben öğretmenim ve benden görevim olmayan işlerin (temizlik, güvenlik, öğrencilerime yemek yedirme gibi) yapılması bekleniyor." (Ö21)</i> <i>"Sınıfıma çay götürdüğümde uyarılıyorum." (Ö5)</i> <i>"İdarenin sevdiği öğretmenleri en iyi gibi göstermesi, sevmeyen kişilerin de her yaptığında bir kusur bulması." (Ö30)</i> <i>"Saatini göstererek sürekli geç kalıyorsun şeklinde uyarılıyordum." (Ö14)</i> <i>"Bayan ne bilir idareciliği denilerek küçümsendim." (İdarecilikten istifa etme nedenlerinden birisi olarak bu davranışı ifade etmiştir.)" (Ö12)</i>
	HAYIR	3	% 10

Tablo 5'e göre okul müdürlerinin % 70'i, öğretmenlerin ise % 90' ı şunda görev yaptıkları okulda veya meslek yaşamları boyunca yıldırma davranışlarıyla karşılaştıklarını düşünmektedirler. Özellikle yıldırma üst kademedeki alta kademe olarak yorumlayan okul müdürlerinin tamamı (% 16,7) yıldırma ile karşılaşmadıklarını ifade etmişlerdir. Yıldırma maruz kaldığını belirten 21 okul müdüründen 7'si, idarecilik görevinden önceki dönemde yaşadıkları (OM22: "Aynı lojmanı paylaştığım öğretmen arkadaşım bilinçli olarak ben namaz kılarken alkol alıyor ve agresif davranışlarda bulunuyordu. Lojmandan beni çıkarmak için inatla hoşuma gitmeyecek ve beni rahatsız edecek davranışlarda bulunuyordu.", OM6: "İlk öğretmenliğim sıralarında kıdemi fazla olan bir grup sürekli bana -bunlar senin işin!- diye baskı yaparak angarya işleri yaptırıyorlardı.") olayları örnek göstermişlerdir. Yıldırma maruz kaldığını ifade eden okul müdürlerinde genel eğilim, yıldırmanın kaynağını okullarında görev yapan öğretmen veya öğretmen toplulukları olarak ifade ederken; OM17 bir başka okul müdürü tarafından yıldırma maruz kaldığını düşünmektedir ("Başka bir okulun müdürü sürekli beni arayarak herkesin bana kötü gözle baktığını ve dikkatli olmam gerektiğini söylüyor. Bu nedenle veli ziyaretlerine bile gitmemin yanlış anlaşıldığını söyleyerek üzerimde baskı kuruyor.").

Yapısal olarak yıldırmanın yukarıdan aşağıya uygulanan bir süreç olduğunu ifade eden öğretmenlerin tamamı (% 70), okul müdürleri ile yaşadıkları sorunları yıldırma olarak

algılamaktadır (Ö14: “Saatini göstererek sürekli geç kalıyorsun şeklinde uyarılıyordum.”, Ö7: “Müdürüm, sürdüğüm ojenin rengine bile karışıyor. Sürekli başımı örtmemin, kapanmamın bana daha çok yakışacağını söylüyor.”).

Araştırmanın: “Okulda yaşanan yıldırma davranışlarının nelerden kaynaklandığını düşünüyorsunuz?” sorusuna yönelik okul müdürleri ve öğretmenlere ait bulgular Tablo 6’da verilmiştir:

Tablo 6. Yıldırmanın nedenlerine yönelik bulgular

	Okul Müdürleri						Öğretmenler					
	Ego	Empati ve İletişim Eksikliği, Rekabet vb.	Liyakat Eksikliği	Cinsiyet Ayrımı	Görüş- Sendika vb. Farkı		Ego	Empati ve İletişim Eksikliği, Rekabet vb.	Liyakat Eksikliği	Cinsiyet Ayrımı	Görüş- Sendika vb. Farkı	
Okulda yaşanan yıldırma davranışlarının nelerden kaynaklandığını düşünüyorsunuz?	F 5	12	3	6	1	3	3	6	1	15	2	3
	% 17	40	10	20	3	10	10	20	3	50	7	10

Tablo 6 incelendiğinde okul müdürlerine göre okullarda yaşanan yıldırma davranışlarının en temel sebebi *Empati ve İletişim Eksikliği* (%40) iken; öğretmenlerin büyük bir bölümü yıldırma *Liyakat Eksikliğine* (%50) bağlamaktadır. ÖM5, *empati ve iletişim eksikliği* ile ilgili: “Okullardaki yıldırma davranışlarının insanların birbirlerine güvenmemeleri, enaniyet, birbirlerini anlamaya çalışmamaları ve istişare eksikliklerinden dolayı olduğunu düşünüyorum.” şeklinde ifade etmektedir. Ö14 ise: “İdareci olma kapasitesi olmayan insanlar, idarece olabilmek için belirli çevrelere yaranmaya çalışıp kendinden üst otoritenin her dediğine koşulsuz boyun eğdiği için; aynı karaktersizliği kendinden alt çalışanlardan da beklemesi yıldırma neden oluyor.” Hem okul müdürlerinin hem de öğretmenlerin %10’u, kendilerine yapılan veya şahit oldukları yıldırmanın görüş-sendika vb. farkından kaynaklandığını belirtmektedir. Buna göre farklı siyasi görüşe sahip olmak veya farklı sendikanın üyesi olmak, kişilerin önyargılı yaklaşımları ve iletişim eksikliklerinin temelinde yer almaktadır. Bu düşünceyi ÖM24: “Yıldırmanın siyasi düşünce ve sendika farklılıklarından kaynaklandığını düşünüyorum. Normalde bu farklılıkların insan ilişkilerini etkilememesi gerekirken, sanki benden olmayan hiç olmasın mantığı güdülerek yıldırma yoluna gidiliyor maalesef. Mesleğini sevmeyen, üşengeç, kendisini geliştirmek istemeyen kişiler sendikasma veya siyasete sığınarak güçlü olamaya çalışıyorlar.” şeklinde; Ö27 ise: “Müdürümüz kendi sendikasımdan olmadığım için her fırsatta benim açığımı arıyor, tedirgin ediyor.” sözleriyle ifade etmiştir.

Araştırmanın: “Okulda yaşanan yıldırma davranışlarının,

* Yıldırma maruz kalan kişiye etkileri sizce nelerdir?

* Kuruma etkileri sizce nelerdir?” sorusuna yönelik okul müdürleri ve öğretmenlere ait bulgular Tablo 7 ve 8’de verilmiştir:

Tablo 7. Yıldırmanın bireysel etkilerine yönelik bulgular

Cevabı	Veren	Yıldırılana Etkiler	Örnek Cümleler		
OKUL MÜDÜRLERİ	■ Psikolojik ve Fiziksel rahatsızlıklar ■ Stres – öfke - Huzursuzluk ■ Soyutlanma ■ Yer Değişiklikleri ■ İstifa		<i>“Yıldırma uygulanan şahıs ilk olarak moral bozukluğu yaşar. Okula gitmek istemez, mesleğinden de soğur.” (OM18)</i>		
			<i>“Maalesef dışlandığı için ya da kendisini dışlanmış hissettiği için içine kapanır, iyice yalnızlaşır.” (OM8)</i>		
			<i>“Sürekli stres, sürekli gerginlik bir süre sonra sağlık sorunlarına da yol açıyor. Önceden bu kadar migren atağım olmazdı.” (OM15)</i>		
			<i>“Yıldırılmaya maruz kaldıkça ideallerim doğrultusunda okulumu yönetememeye başladım. Verimli olamadığımı düşünmeye başladım.” (OM1)</i>		
			<i>“Yıldırma sonucu huzuru bozulan idareci ya görev süresi dolunca başka okula gidiyor ya da görev süresinin bitmesini beklemeden istifa ediyor.” (OM28)</i>		
		ÖĞRETMENLER	■ Psikolojik ve Fiziksel rahatsızlıklar ■ Stres – öfke – Huzursuzluk ■ Soyutlanma ■ Yer Değişiklikleri ■ Ekonomik Kayıplar		<i>“Öğretmen kendini nasıl derse versin ki bu durumda? Böyle olunca öğrencisine de faydası olmaz tabi ki.” (Ö18)</i>
					<i>“Yıldırılmadan dolayı çok il içi il dışı tayin isteyen arkadaşım oldu. Hem iş hem arkadaş çevresi değişti. Hele il dışına gidenlerin çoluk çocukları da etkilendi bu durumdan.” (Ö1)</i>
					<i>“Kişinin mutsuz olması, kendini işine verememesi, kendini yetersiz hissetmesi, yıpranması, meslekten soğuması gibi sonuçlar kaçınılmazdır.” (Ö13)</i>
					<i>“Acaba bir şey mi yaptım, Müdür şimdi kimi kastetti, gibi sorularla sürekli bir tedirginlik hali olacaktır.” (Ö29)</i>
					<i>“Meslekten ve okuldan soğumaya neden olacağı gibi özgüven kaybı da yaşanacaktır.” (Ö30)</i>
	<i>“Sırf bu yüzden sürekli rapor alıp okula gitmeyen öğretmenler tanıyorum. Böyle olunca da hem ekonomik kayıp yaşıyor öğretmen hem sınıfını ihmal etmiş oluyor.” (Ö4)</i>				

Tablo 7 incelendiğinde, okul müdürlerinin ve öğretmenlerin yıldırma davranışlarının yıldırılana etkileriyle ilgili görüşlerinde büyük benzerlikler olduğu görülmektedir. Okullarda yaşanan yıldırmanın ister okul müdürüne olsun ister öğretmene; fiziksel, sosyal, psikolojik ve ekonomik sonuçlarının olduğu görülmektedir. Mağdurun psikolojik sorunlar yaşayabileceği hatta bu sorunların ileri düzeyde fiziksel rahatsızlıkları da beraberinde getirebileceği düşünülmektedir. Bu rahatsızlıkların bireyin çalıştığı ortama ve ailesine yansması muhtemeldir. Sosyal ortamında dışlanmış hisseden birey, iş doyumunu ve verimi açısından da olumsuz etkilenenecektir. Yıldırılmadan dolayı psikolojik sorunlar veya fiziksel rahatsızlıklar yaşayan birey, okuldan uzak kaldığı süreçte tedavi masrafları vb. yanında gelir kaybına da uğrayabilmektedir.

Tablo 8. Yıldırmanın kurumsal etkilerine yönelik bulgular

Cevabı Veren	Kurumsal Etkiler	Örnek Cümleler
OKUL MÜDÜRLERİ	■ Olumsuz Okul İmaja	"Kurum kültürü ve yapısını olumsuz etkiler. Bunun yanında çalışma şartlarının olumsuzluğu; idareci, öğretmen hatta öğrenci açısından bile kurumun tercih edilirliliğini olumsuz etkileyecektir."(OM14)
	■ Düşük verim ve Başarı	"Kurum kültürünü bozar. Okulların ve eğitimin ana gayesi ve hedefi öğrenciyi başarısızlığa sürükler."(OM26)
	■ Kurum Kültürünün Bozulması	"Kurumda her türlü çalışma barışı bozuluyor. Sürekli bir dedikodu kazanı kaynıyor. Müdür taraftındakiler ve müdüre karşı olanlar şeklinde gruplaşmalar ortaya çıkıyor. Gruplaşmalar da hem öğrenci başarısına hem de okul başarısına doğrudan olumsuz etki yaratıyor." (OM19)
		"İnsanların birbirlerinin açığı aradığı güvensiz, verimsiz ve samimiyetsiz bir kurum meydana gelir." (OM2)
ÖĞRETMENLER	■ Gruplaşma	"Kurumda sürekli çatışma halinde olan iki taraf olduğu için iş veriminde düşüş oluyor. Okulda eğitimin önüne geçen hürs, ön plana çıkma isteği öğrencilerin ve öğretmenin daha çok yıpranmasına sebep oluyor." (Ö4)
	■ Düşük verim	"Mutsuz bir ortam, iş huzurunun olmaması, tedirginlik halinin egemen olması, iş ortamının sıcaklığını yitirmesi, okulun sanki bir şirketmiş gibi işlemesine; resmi görevler dışında kimsenin inisiyatif almaması ve fedakarlık yapmamasına neden olur." (Ö16)
	■ Hastalık izinlerinin artması	"Dayanışma denen bir şey kalmaz. İletişim sifıra düşer. Öğretmenler moralsiz, huzursuz ve mutsuz olunca özveri de olmaz." (Ö12)
	■ İletişimsizlik	"Psikolojik veya fiziksel hasta olan okul müdürü veya öğretmen, durumundan dolayı sürekli izin kullanmak zorunda kalır."(Ö23) "Okulda herkes aynı makinanın birer dişlisi. Dişlilerden birinin çalışmaması tüm makinaı etkileyecektir."(Ö1)

Tablo 8'e göre okul müdürleri yıldırmanın kurumsal etkilerini daha çok kurumsal bir bakış açısı ile yorumlarken; öğretmenlerin ise daha çok bireyi ön planda tutan yaklaşımları dikkat çekmektedir. Örneğin OM14: "Kurum kültürü ve yapısını olumsuz etkiler. Bunun yanında çalışma şartlarının olumsuzluğu; idareci, öğretmen hatta öğrenci açısından bile kurumun tercih edilirliliğini olumsuz etkileyecektir." ifadesiyle daha genel ve kurum temelli bir değerlendirme yaparken; Ö23: "Psikolojik veya fiziksel hasta olan okul müdürü veya öğretmen, durumundan dolayı sürekli izin kullanmak zorunda kalır." ifadesiyle daha özel ve birey temelli bir değerlendirme yapmıştır. Bunun yanın sıra OM26'nın : "Kurum kültürünü bozar. Okulların ve eğitimin ana gayesi ve hedefi öğrenciyi başarısızlığa sürükler." ve Ö1'in: "Okulda herkes aynı makinanın birer dişlisi. Dişlilerden birinin çalışmaması tüm makinaı etkileyecektir." gibi ifadeleri, hem okul müdürlerinin hem de

öğretmenlerin yıldırmanın kurumsal verimi olumsuz etkilediği görüşünde birleştiklerini göstermektedir.

Araştırmanın 'Okulunuzda meydana gelen yıldırma (mobbing) davranışlarına: Maruz kaldığınızda (kalırsanız) nasıl davranıyorsunuz / davranırsınız?' sorusuna yönelik bulgular Tablo 9'da; 'Şahit olduğunuzda, mağdurun bu durumla ilgili neler yaptığını söyleyebilirsiniz?' sorusuna yönelik bulgular ise Tablo 10'da; 'Şahit olduğunuzda (olursanız) nasıl davranıyorsunuz/ davranırsınız?' sorusuna yönelik bulgular Tablo 11'de yer almaktadır.

Tablo 9. Yıldırmaya verilen tepkilere yönelik bulgular

	Okul Müdürleri			Öğretmenler		
	Tepki Göstermem/Katlanır	Diyaloğa Başvururum	Hukuki Yollara Başvururum	Tepki Göstermem/Katlanır	Diyaloğa Başvururum	Hukuki Yollara Başvururum
Okulunuzda meydana gelen yıldırma davranışlarına maruz kaldığınızda (kalırsanız) nasıl davranıyorsunuz (davranırsınız)?	F 3	9	18	15	7	8
	% 10	30	60	50	23	27

Tablo 9'da görüldüğü üzere okul müdürlerinin ve öğretmenlerin yıldırma karşısındaki tutumları farklılaşmaktadır. Örneğin okul müdürlerinden yalnız 3'ü (% 10) yıldırma karşısında tepkisiz kalacağını, boyun eğeceğini, katlanacağını ifade ederken; öğretmenlerin yarısı (15 kişi, % 50) yıldırma karşısında sessiz kalacağını belirtmiştir. OM30 tepkisizliğinin nedenini: "Sessiz kalıyorum, çünkü yalnızım. Tepki gösterdiğimde farklı etkiler olacağını düşündüğüm için sessiz kalıyorum. Öğretmenliğimde görevimi eksiksiz yapmama rağmen çeşitli psikolojik baskılar gördüm. Bu tamamen bana karşı kişisel tutumdur. İdareci olarak kimseye yıldırma uygulamadım. Şahit olduğumuzda da değişik faktörler devreye gireceğini düşündüğümüzden sorunu ortada bırakıyoruz. Sendika ve Siyaset nedeniyle." cümleleriyle anlatmıştır.

Öğretmenlerin mücadele algısı değerlendirildiğine, 15 öğretmen yıldırma karşısında mücadele etmenin sonuç vermeyeceği, daha çok huzur kaçıracağı ve daha büyük sorunlar ortaya çıkaracağı görüşünü ifade etmişlerdir. Bununla ilgili Ö27: "Önceleri mücadele ediyordum. Korkmuyordum ve dik duruyordum ama artık pasifize oldum galiba. Bu tür baskı gördüğümde susuyorum orta yolu bulmaya çalışıyorum ya da tayin hakkımı kullanıp kaçmaya çalışıyorum.", Ö13: "Mücadele etmeye çalıştım daha önce üst amirlerle görüşmeler yaparak ancak faydalı olmadığını gördüm. O nedenle şu anda hiç mücadele etmeden bir an önce eğer imkân varsa uzaklaşmanın daha doğru ve en az zararlı davranış olduğunu düşünüyorum.", Ö11 ise: "Görmezden gelip, işime odaklanırım. Yoksa o okulda çalışılmaz ki!" şeklinde ifade etmişlerdir.

Okul müdürlerinin % 30' u (9 kişi) öğretmenlerin de % 23'ü (7 kişi), yıldırma karşısında etkili iletişimle sorunu çözebileceklerini ifade etmişlerdir. İki katılımcı grup arasında belirli bir fark da mücadelenin resmi ve hukuki zeminde yürütülmesi hususunda bulunmaktadır. Okul Müdürlerinin % 60' ı (18 kişi) yıldırma karşısında mevzuatı uygulayacağını, hukuki süreci başlatacağını ifade ederken; öğretmenlerin ise % 27'si (8 kişi) bu yolu izleyeceğini belirtmiştir. Okullarındaki yıldırma karşı OM5: "Okul müdürü olarak bana bunu yapan kişiye karşı kurum kültürünün bozulmaması ve öğlenciye yansımaması için profesyonelce yaklaşarak hukuk içinde çözmeye çalışıyorum.", OM 18: "Mevzuattaki durumuna bakarım. Kanunlar çerçevesinde davranış geliştiririm." ifadelerle mücadele edeceklerini belirtmişlerdir. Ö3 de: "Maruz kaldığım takdirde uygulanan yıldırmaı ispatlamak için uğraşır ve şikâyetle bulunurum." şeklinde yıldırma karşı yasal sürece başvuracağını belirtmektedir. Hak arama noktasında öğretmenlerin okul müdürlerine nazaran daha çekingen davrandıkları dikkat çekmektedir.

Tablo 10. Yıldırılan tepkilerine yönelik bulgular

	Okul Müdürleri			Öğretmenler	
	Sessiz Kalma, Boyun Eğme	Mücadele Etme	Sessiz Kalma, Boyun Eğme	Mücadele Etme	
Yıldırma davranışına şahit olduğunuzda mağdurun bu durumla ilgili neler yaptığını söyleyebilirsiniz?	F 25	5	27	3	
	% 83	17	90	10	

Tablo 10'a göre okul müdürleri ve öğretmenlerin mağdurun yıldırma karşısındaki tepkilerine yönelik görüşlerinde anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Okul müdürlerinin % 83' ü (25 kişi), öğretmenlerin de % 90'ı (27 kişi), okullarda yaşanan yıldırmaalarda mağdurun sessiz kalıp, boyun eğdiğini düşünmektedir. Bazı okul müdürleri ve öğretmenler şahit oldukları olaylar üzerinden yorum yaparken bazıları da mağdurlara yönelik genel düşünceleri ışığında bu soruyu cevapladıklarını belirtmişlerdir. OM9 soruyu: "Yıldırma maruz kalanların genelde başıma bela gelmesin şeklinde sesiz kaldığını düşünüyorum.", Ö6: "Özellikle genç öğretmenler kendilerini geliştirmiyor. Haklarını ve sorumluluklarını bilmiyor ve sessiz kalıyor." ifadeleriyle cevaplamışlardır. Ö19: "Mağdur olan kişi susunca yıldırmanın şiddeti daha da artıyor." cümlesiyle tepkisizliğin yıldırmaı daha çok tetiklediğini savunmaktadır.

Tablo 11. Yıldırma şahit olduğunda verilen tepkilere yönelik bulgular

	Okul Müdürleri		Öğretmenler	
	Karışmam	Müdahil Olurum	Karışmam	Müdahil Olurum

Okulunuzda meydana gelen yıldırma davranışlarına şahit olduğunuzda (olursanız) nasıl davranıyorsunuz (davranırsınız)?	F	3	27	3	27
	%	10	90	10	90

Tablo 11 incelendiğinde hem okul müdürleri hem de öğretmenlerin çok büyük bir çoğunluğu (% 90) yıldırma şahit olduklarında duruma mutlaka müdahil olacaklarını belirtmişlerdir. Okul müdürleri şahit oldukları yıldırma karşısında yine mevzuat hükümlerini uygulayacaklarını söylerlerken öğretmenler mağdurun yanında yer alacaklarını ifade etmişlerdir. “Yıldırma şahit olursam karışmam/ görmezden gelirim” diyen okul müdürü ve öğretmenler her iki grupta da % 10’luk (3 OM, 3Ö) bir oran oluşturmaktadır. OM30 bu görüşünü: “Kurumda uygulanan yıldırma yüzünden kimse kurum ve insanlarla kötü olmak istemez. Araya girip sorunun giderilmesine sebep olmak istesen devreye farklı faktörler gireceği için kişi geri çekilmek durumunda kalıyor. Doğru mu? Değil. Bana dokunmayan yılan bin yaşasın derler. Fakat günün birinde gelip o yılan bizi de sokabilir. Problemler çözülmeyeceği için maalesef genelde sessiz kalıyoruz.” şeklinde ifade etmiştir. Ö4 ise: “Karışsam mutlaka kabak benim başıma patlayacak gibi geliyor. O yüzden en iyisi üç maymunu oynamak.” diyerek şahit olduğu yıldırma görmezden geleceğini söylemiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Nitel yöntemle tasarlanan bu araştırma, okul müdürlerinin ve öğretmenlerin algılarına göre yıldırma davranışlarını incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda bu bölümde analiz edilen verilerden elde edilen bulgular yorumlanmış, literatürle karşılaştırılmış ve diğer araştırma sonuçlarıyla benzerlikler ve farklılıklar ortaya koyulmuştur.

Bu çalışmada, okul müdürlerinin ve öğretmenlerin tamamının yıldırma kavramına yönelik bilgi sahibi oldukları tespit edilmiştir. Bu sonuç, yıldırma davranışlarının yaygın olarak görüldüğü şeklinde yorumlanabilir. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı Çalışma Genel Müdürlüğü’nün 2017 yılında yayınlamış olduğu ‘İşyerlerinde Psikolojik Taciz (Mobbing) Bilgilendirme Rehberi’ndeki veriler, Türkiye’de iş yerlerinde yıldırma yönelik şikâyetlerin gün geçtikçe arttığını ortaya koymaktadır (Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, 2017). Okul müdürlerinin ve öğretmenlerin tamamı, yıldırma kavramına yönelik bilgi sahibi olmasına rağmen yıldırmanın yapısal ve anlamsal çağrışımları açısından algı farklılıkları olduğu saptanmıştır. Okul müdürlerinin büyük çoğunluğu yıldırmanın üstten asta, asttan üste veya eşitler arasında gerçekleşen çok yönlü bir süreç olduğu algısına sahiptir. Buna karşın öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun algısı ise yıldırmanın yukarıdan aşağıya gerçekleşen bir süreç olduğu yönündedir. Öğretmenlerin bu algısı, yıldırma süreçlerinde okul müdürlerinin öğretmenleri hedef aldığı ve öğretmenlerin kurban rolünü üstlendiği şeklinde yorumlanabilir. Ancak yıldırmanın yapısal boyutunun “çalışanlara üstleri, astları veya eşit düzeydeki çalışanlar tarafından uygulanan sistematik davranışlar” olduğu düşünüldüğünde (Tatar, 2011), okul müdürlerinin yıldırmanın yapısal boyutuna daha hakim olduğu; öğretmenlerin yıldırmanın yukarıdan aşağıya gerçekleşen bir süreç olduğu algısının eksiklikler içerdiği söylenebilir. Yıldırmanın anlamsal çağrışımları incelendiğinde hem okul müdürlerinin hem de öğretmenlerin

büyük bir çoğunluğunun yıldırmaı psikolojik şiddet olarak algıladığı; yıldırmaı ifade etmek içinse zorbalık, bezdirme, sosyal kabadayılık vb. ifadelerden de faydalandıkları görülmektedir. Psikolojik şiddet, zorbalık, bezdirme ve kabadayılık kavramları literatürde yıldırma ile eş anlamlı kullanıldığından (Mutlu, 2013), okul müdürlerinin ve öğretmenlerin yıldırmanın anlamsal boyutuna yönelik doğru bir algıya sahip olduğu söylenebilir.

Ayrıca araştırmada okul müdürlerinin büyük bir çoğunluğunun, öğretmenlerinse neredeyse tamamının okullarda yıldırma davranışı ile karşılaştıkları tespit edilmiştir. Bu nedenle okullarda yıldırma davranışlarının yoğun bir biçimde yaşandığı veya yıldırmaı maruz kalındığı algısının hâkim olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Bu sonuç, yapılan diğer araştırma sonuçları ile (Gökçe, 2012; Altunay vd., 2014; Eken, 2014) tutarlılık göstermektedir. Okul müdürlerinin ve öğretmenlerin yıldırma davranışlarına yönelik örneklerinin birçoğunda “süreklı” kavramının yer alması, yıldırma kavramının sistematik bir biçimde uygulandığının bir kanıtı niteliğindedir. Bu durumda hem okul müdürleri hem de öğretmenler yıldırma davranışlarının sistematik olarak gerçekteşiğine ilişkin fikir birliğine sahiptir. Yapılan diğer araştırmalarda, okul müdürlerinin daha çok öğretmenlerden ve okulda çalışan diğer personellerden kaynaklanan yıldırma davranışlarına maruz kaldığı (Akan vd, 2013); öğretmenlerinse okul müdürlerinden kaynaklanan yıldırma davranışlarına maruz kaldığı (Altınok, 2014, Çelebi ve Taşçı Kaya, 2014) ortaya koyulmuştur. Bu sonuçlar, çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Bu araştırmada okul müdürlerin ve öğretmenlerin yıldırmanın nedenlerine yönelik algılarının farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Okul müdürlerine göre okullarda yaşanılan yıldırma davranışlarının en temel nedeni, empati ve iletişim eksikliğıdir. Okul müdürleri, yıldırmaı çok yönlü bir süreç algılamakla birlikte; ast-üst-eşitler arasındaki tüm süreçlerde yaşanan yıldırma sürecinin nedenlerini, çoğunlukla empati ve iletişim eksikliğı olarak görmektedir. Empati ve iletişim, pozitif okul yönetimi ve örgütsel bağlılık açılardan oldukça önemlidir (Adıgüzel ve Karadaş, 2014). Empati ve iletişim eksikliğinin yaşanması, okullardaki yıldırma davranışlarının artması gibi sonuçlara yol açabilir (Daşcı ve Cemaloğlu, 2015). Buna karşı öğretmenlerin birçoğuna göre ise yıldırmanın temelinde, “liyakat eksikliğı” yatmaktadır. Öğretmenler yıldırmanın, daha çok üstten asta doğru gelişen bir süreç olduğunu ve okul müdürlerinin görevlendirilmesinde liyakat gözetilmemesinden kaynaklandığını düşünmektedir. Liyakat, örgütlerde örgütsel adalet algısı ve liderlik tarzları açılardan önemlidir. Liyakat eksikliğı ise, okul müdürleri ve öğretmenlerin kurumsal aidiyet hissetmemeleri veya adalet eksikliğı, kayırma-dışlanma hissetmeleri vb. sonuçlara yol açabilir (Coşkun, 2019; Daşcı ve Cemaloğlu, 2015). Bu sonuçlar, okul müdürlerinin ve öğretmenlerin yıldırmanın kaynağı bakımından algılarının farklılaştığını ortaya koymaktadır. Çomak’a (2011) göre, okul müdürleri ve öğretmenler arasındaki sorunların büyük bir bölümü iletişim eksikliklerinden kaynaklanmaktadır. Altunay ve diğerleri (2014) ile Yaman’ın (2007) araştırmalarında da farklı siyasi görüş, sendikacılık, kıskançlık, makam hırsı, baskıcı yönetim, sorumluluk bilincinin olmaması vb. faktörler; yıldırmanın diğer nedenleri olarak ifade edilmektedir. Bu araştırmalar, bu çalışmanın bulgularını doğrular niteliktedir.

Bu araştırmadaki diğer bir sonuç, yıldırmanın bireysel etkilerine yönelik okul müdürleri ve öğretmenlerin algılarında benzerlik olduğu yönündedir. Okul müdürlerinin ve öğretmenlerin büyük bir çoğunluğuna göre yıldırmanın stres-öfke-huzursuzluk ve psikolojik rahatsızlıklar gibi

bireysel etkilere neden olmaktadır. Bu sonuç, yıldırma sürecinde en çok etkilenenin ve en büyük zarar görenin mağdur birey olduğu (Tetik, 2010) anlayışını destekleyici niteliktedir. Diğer taraftan hem okul müdürlerinin hem de öğretmenlerin yıldırmanın bireysel etkilerine yönelik birden fazla ortak algı oluşturmasının nedeni, yıldırma sürecindeki psikolojik tacizin aşamalarıyla ve kişisel özelliklerle açıklanabilir. Psikolojik tacizin aşamalarının ve kişisel özelliklerin farklılaşması, yıldırma sonucu ortaya çıkan bireysel etkilerin de farklılaşmasına neden olur (Tümer, 2014). Bu benzer algıdan farklı olarak, okul müdürlerinin ve öğretmenlerin küçük bir oranında yıldırmanın bireysel etkilerine yönelik algıları ayrışmakta; okul müdürlerine göre istifa, öğretmenlere göre ise ekonomik kayıplar gibi bireysel etkilerde ortaya çıkabilmektedir. Bu farklılaşmanın nedeni ise yıldırma maruz kalan okul müdürlerinin, müdürlük görevinden istifa ederek görev ve görev yeri değişikliğine başvurabilme olanaklarının bulunmasıdır. Öğretmenler için ise soruşturma vb. haricinde yer değişikliği yapabilmek için daha özel şartlar (özür grubu atamalar hariç, bulunduğu il ve kurumda 3 yıl çalışmış olma şartı) gerekmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2015). Bu nedenle öğretmenler, daha çok rapor alarak yıldırma uzak kalma yoluna gitmekte; bu durumu da ekonomik kayıp olarak ifade etmektedirler. Bu sonuçlar, Akan vd. (2013) ve Eratik (2017) tarafından yapılan araştırma sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir.

Bu araştırmada elde edilen diğer bir sonuca göre yıldırmanın kurumsal etkilerine yönelik okul müdürlerinin ve öğretmenlerin algıları farklılaşmaktadır. Okul müdürleri kurumsal etkiyi daha çok genel ifadelerle ve kurum kimliği açısından değerlendirirken (olumsuz okul imajı, düşük verim ve başarı, kurum kültürünün bozulması vb.) öğretmenler daha özel ve bireysel değerlendirmelerde bulunmuşlardır (gruplaşma, düşük verim, hastalık izinlerinin artması, iletişimsizlik vb.). Bu doğrultuda okul müdürlerinin ve öğretmenlerin yıldırmanın kurumsal etkilerine yönelik algılarının farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu farklılığın nedeni, okul müdürlerinin kurumu temsiliyet gücünün daha yüksek olması ile açıklanabilir. Ayrıca bu araştırmanın yıldırmanın kurumsal etkilerine yönelik sonuçlarının Davenport vd. (2014) ile Tınaz'ın (2011) çalışmalarıyla uyumlu olduğu tespit edilmiştir.

Ayrıca bu araştırmada okul müdürlerinin ve öğretmenlerin yıldırma karşısında verdikleri (verecekleri) tepkilerin büyük oranda farklılaştığı tespit edilmiştir. Okul müdürlerinin çoğu, yıldırma karşısında hukuki yollara başvurmayı yıldırma ile mücadele stratejisi olarak görmektedir. Buna karşın öğretmenlerin yarısının, yıldırma karşısında kaçınma-görmezden gelme stratejisini izlediği saptanmıştır. Bu farklılığın nedeni okul müdürlerinin nispeten mevzuata daha hakim olmasından; öğretmenlerin ise geleneksel yönetim anlayışını benimsemesinden ve hak arama hususunda çekingen davranmasından kaynaklanmaktadır. Öğretmenlerin yıldırma karşısında daha yoğun bir biçimde kaçınma-görmezden gelme stratejisini kullanmaları, Öz'ün (2010) çalışma sonuçlarını doğrular niteliktedir. Diğer taraftan öğretmenlerin yaklaşık dörtte birlik bir oranının yıldırma karşısında hukuki yollara başvurma davranışı sergilemesi, öğretmenlerin düşük oranda da olsa yıldırma yönelik farkındalıklarının oluşmaya başladığının bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Ayrıca okul müdürlerinin ve öğretmenlerin yaklaşık dörtte birlik bir kısmının yıldırma karşısında diyaloga başvurma stratejinden faydalanması, sorunların çözümünde iletişimin etki gücüne yönelik okul müdürlerinin ve öğretmenlerin olumlu bir algıya sahip olmasıyla açıklanabilir. Okul

müdürlerinin ve öğretmenlerin yıldırma karşısında geliştirdikleri bu stratejiler Uğurlu vd. (2012) ile Çelebi ve Taşçı Kaya'nın (2014) çalışmalarını destekler niteliktedir.

Yine araştırma sonuçlarına göre okul müdürleri ve öğretmenler, okullarda yıldırma maruz kalanların genellikle sessiz kalma, boyun eğme davranışları sergilediğine yönelik ortak bir görüş ortaya koymuşlardır. Bu durum, yıldırma karşısında bireylerin genellikle farkındalıklarının düşük olmasının, korkma ve çekinme duygularının baskın olmasının yani benlik algılarının zayıf olmasının bir sonucudur. Çünkü benlik algısı yüksek bireyler, çalışma yaşamında olay ve olguların bireysel çabaları tarafından şekilleneceğine inanırlar (Eisenberg 1979).

Araştırmanın bir başka sonucu ise okul müdürlerinin ve öğretmenlerin, yıldırma davranışlarına şahit olduklarında verdikleri tepkilerin benzer olduğunu ortaya koymaktadır. Hem okul müdürlerinin hem de öğretmenlerin yıldırma sürecine maruz kalan bir mağduru fark ettiklerinde sessiz kalmayacakları, yıldırma müdahil olacakları ve mağdurun yanında yer alacakları tespit edilmiştir. Bu durum okul müdürlerinin kendileri ya da meslektaşları yıldırma maruz kaldığında benzer tepkiler göstereceğini ortaya koymaktadır. Diğer taraftan öğretmenlerin yıldırma maruz kaldığında daha çok sessiz kalma stratejisini kullanırken; meslektaşları yıldırma maruz kaldığında mücadeleci bir davranış sergilemeleri yine öğretmenlerin düşük benlik algısına sahip olduğunu doğrular niteliktedir.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada elde edilen veriler doğrultusunda okul müdürlerinin ve öğretmenlerin yıldırma kapsamındaki benzer algıları şu şekilde sıralanabilir:

- Okul müdürlerinin ve öğretmenlerin tamamı yıldırma kavramına yönelik bilgi sahibidir.
- Okul müdürlerinin büyük bir çoğunluğu, öğretmenlerinse neredeyse tamamı okullarda yıldırma davranışı ile karşılaşmıştır.
- Hem okul müdürleri hem de öğretmenler, okullardaki yıldırma davranışlarının kavramsal çağrışımına yönelik olarak psikolojik baskı algısında birleşmişlerdir.
- Okul müdürlerinin ve öğretmenlerin büyük bir çoğunluğuna göre yıldırma stres-öfke-huzursuzluk ve psikolojik rahatsızlıklar gibi bireysel etkilere neden olmaktadır.
- Okul müdürleri ve öğretmenler, okullarda yıldırma maruz kalanların genellikle sessiz kalma ve boyun eğme davranışları sergilediğine yönelik ortak bir algıya sahiptir.
- Hem okul müdürleri hem de öğretmenler, yıldırma sürecine maruz kalan bir bireyi fark ettiklerinde sessiz kalmayacaklarına, yıldırma sürecine müdahil olacaklarına ve mağdurun yanında yer alacaklarına yönelik ortak bir algı ortaya koymuştur.
- Bu çalışmada elde edilen veriler doğrultusunda okul müdürlerinin ve öğretmenlerin yıldırma kapsamındaki farklı algıları şu şekilde sıralanabilir:
- Yapısal olarak değerlendirildiğinde okul müdürleri genellikle yıldırma çok yönlü bir süreç (yukarıdan-aşağıya, aşağıdan-yukarıya ve eşitler arası) olarak yorumlarken; öğretmenler daha çok amir kaynaklı (yukardan-aşağıya) bir süreç olarak algılamaktadır.

- Okul müdürlerine göre okullarda yaşanan yıldırma davranışlarının en temel nedenini, empati ve iletişim eksikliğiyken; öğretmenlerin birçoğuna göre ise liyakat eksikliğidir.
- Yıldırmanın kurumsal etkileri değerlendirilirken okul müdürleri daha çok kurum kimliği açısından; öğretmenler ise daha çok özel ve bireysel açıdan algılar ortaya koymuştur.
- Okul müdürlerinin çoğu, yıldırma karşısında hukuki yollara başvurmayı yıldırma ile mücadele stratejisi olarak görmekte; öğretmenlerin yarısı ise yıldırma karşısında kaçınma-görmezden gelme stratejisini izlemektedir.
- Araştırmada elde edilen bu sonuçlardan hareketle uygulayıcılara şu önerilerde bulunulabilir:
- Eğitim fakültesi programında yıldırmanın kavramsal ve yapısal özellikleri, sosyal, ekonomik ve hukuki boyutları okul deneyimi dersi kapsamında daha etkili bir şekilde yer almalı; okul müdürlerinin ve öğretmenlerin yıldırma yönelik farkındalıklarının hizmet öncesi eğitim sürecinde oluşturulması ve arttırılması sağlanmalıdır.
- Yöneticilerden kaynaklanan yıldırma davranışlarının önüne geçmeye yönelik olarak, yönetici atama yönetmeliğinde liyakat esaslı düzenlemeler yapılmalı; şu an yürürlükte olan sınav sistemi ile okul müdürü seçme uygulamasına, uygulama öncesi okul müdürlüğü görevine atanmış olan okul müdürleri de dâhil edilmelidir. Ayrıca okul müdürleri atamalarında sadece bilişsel testler değil, duyuşsal testlerden de faydalanılmalıdır.
- Eğitim çalışanlarının üye olduğu tüm sendikalar, yalnız eğitimcilerin çıkarları doğrultusunda ve tarafsız faaliyetlerde bulunmalı; sendikalara taraf olma, çıkar sağlama veya baskı yapma misyonları yüklenmemelidir.
- Ders programının düzenlenmesi, öğretmenlere boş gün verilmesi gibi okullarda yer alan uygulama farklılıkları; bir okulun baskıcı, diğer okulun huzurlu bir okul olarak algılanmasına yol açmaktadır. Bu nedenle mevzuat doğrultusunda uygulamalarda birlik sağlanmalıdır.
- Okulda tüm okul müdürleri ve öğretmenler arasında iletişim kanalları açık tutulmalı; iletişimin kuvvetlenmesine yönelik tüm personeli kapsayacak sosyal faaliyetler planlanmalıdır.
- Öğretmenlerin benlik algısını yükseltmeye yönelik hizmet içi eğitimler çerçevesinde farkındalık programları hazırlanmalı; alan uzmanlarının yapacağı eğitimlerle öğretmenlerin benlik algısına yönelik farkındalık kazanması sağlanmalıdır.
- Okullarda yıldırma davranışı sergileyen personel yönelik hukuki yaptırımlar güçlendirilmeli; mağdurun şikâyetçi olabileceği ve hakkını savunabileceği adalet mekanizmaları oluşturulmalıdır.
- Araştırmada elde edilen bu sonuçlardan hareketle araştırmacılara şu önerilerde bulunulabilir:
- Bu araştırmanın çalışma grubu, 2019-2020 Eğitim-Öğretim yılında Yozgat ili Sorgun ilçesinde bulunan resmi ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinden ve öğretmenlerden oluşturmaktadır. Başka il ve ilçelerde de benzer araştırmalar yapılarak daha kapsamlı veriler elde edilebilir ve karşılaştırmalı sonuçlara ulaşılabilir.

- Bu çalışma ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan katılımcılarla yapılmıştır. Bu eğitim kademelerinin yanında okul öncesi ve yüksek öğretim de dahil edilerek daha kapsamlı ve karşılaştırmalı veriler elde edilebilir.
- Bu araştırma nitel desenli olarak tasarlanmıştır. Nicel araştırma yöntemi de kullanılarak daha farklı ve daha ayrıntılı bilgilere ulaşılabilir.
- Şu ana kadar yapılan çalışmalarda okullardaki yıldırma, daha çok öğretmen perspektifinden ele alınmıştır. Bu nedenle okul yöneticilerine yönelik araştırmalara ağırlık verilerek yıldırmanın tarafları hakkında daha çok veri elde edilebilir.
- Okullardaki yıldırma davranışlarının; eğitim bilimleri, iletişim, siyaset, sosyoloji vb. farklı disiplinlerle ilişkileri incelenebilir.

Yazar Katkı Oranı Beyanı: Bu makale 2. Yazar danışmanlığında 1. Yazar tarafından hazırlanan yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Adıgüzel, A. ve Karadaş, H. (2014). Ortaöğretim öğretmenlerinin pozitif okul yönetim ve örgütsel bağlılıklarının incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(48), 108-130. <https://doi.org/10.17755/esosder.86953>
- Akan, D., Yıldırım, İ. ve Yalçın, S. (2013). Okul yöneticilerine aşağıdan yukarı doğru uygulanan yıldırma (mobbing) davranışları. *International Online Journal of Educational Sciences*, 5(3), 46-659
- Altınok, V. (2014). Eğitim kurumlarında yöneticilerin psikolojik şiddet anlayışı. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 32, 213-224 <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1724815>
- Altunay, E., Oral, G. ve Yalçınkaya, M. (2014). Eğitim kurumlarında mobbing uygulamalarına ilişkin nitel bir araştırma. *SAÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 62-80. <https://doi.org/10.19126/suje.37750>
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri spss uygulamalı*. Sakarya Yayıncılık.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (1), 231-274. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/bitlissos/issue/38061/399955>
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 5 (2), 368-388. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.598299>
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/deuhfed/issue/46796/586804>
- Can, H., Azizoğlu, Ö. A. ve Aydın, E. M. (2011). *Organizasyon ve yönetim*. Siyasal Kitabevi.

- Cemaloğlu, N. ve Ertürk, A. (2007). Öğretmenlerin maruz kaldıkları yıldırma eylemlerinin cinsiyet yönünden incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (2) , 345-365. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26116/275140>
- Coşkun, B. (2019). *Devlet okullarında öğretmenlerin işyeri saldırganlığı davranışları ve örgütsel adalet ile ilişkisi* [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara]
- COVID-19 Kapsamında Kamu Kurum ve Kuruluşlarında Normalleşme ve Alınacak Tedbirler GENELGE (2020/8, 29 Mayıs). Resmi Gazete (Sayı: 31139 (Mükerrer)). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2020/05/20200529M1-1.pdf>
- Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı (2017). İşyerlerinde psikolojik taciz (mobbing) bilgilendirme rehberi. Ses Reklam.
- Çam, A. (2013). *Özel ve resmi ilkokul ve ortaokullarda görevli öğretmen ve yöneticilerin psikolojik taciz algısı* [Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul]
- Çelebi, N. ve Taşçı Kaya, G. (2014). Öğretmenlerin maruz kaldığı mobbing (yıldırma): nitel bir araştırma. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 5(9), 43-66. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/eibd/issue/22668/242065>
- Çobanoğlu, Ş. (2005). *İşyerinde duygusal saldırı ve mücadele yöntemleri*. Timaş Yayınevi.
- Çomak, E. (2011). *İlköğretim öğretmenlerinin ilköğretimde yaşadığı yıldırma durumları* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin]
- Daşçı E. ve Cemaloğlu N. (2015). İlköğretim kurumu yöneticilerinin liderlik tarzları ile öğretmenlerin yaşadıkları yıldırma (mobbing) arasındaki ilişki. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 129-166. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.37328>
- Davenport, N., Elliott, G.P. and Schwartz, R.D. (2014). *Mobbing: işyerinde duygusal taciz*. Ray Yayıncılık.
- Edsberg Sheldon and Patterson Lewis E.; *Helping Clients with Special Concerns*, Houghton Mifflin Company, USA 1979
- Eken, M. (2014). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerine yönelik yıldırma davranışlarının incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kilis]
- Eratik, A. (2017). *İşletmelerde mobbing ve çalışanlar üzerindeki etkileri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Projesi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir]
- Fidan, N. (2012). *Okulda öğrenme ve öğretme (3. Baskı)*. Pegem Akademi.
- Gökçe, A. T. (2012). Mobbing: İş yerinde yıldırma özel ve resmi ilköğretim okulu öğretmen ve yöneticileri üzerinde yapılan bir araştırma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 272-286. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/zgefd/issue/47947/606643>
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1 (1) 62-80. [file:///C:/Users/%C3%A7a%C4%9Fan/Downloads/Sosyal_Hizmet_E_Dergi_SOSYAL_BILIMLERDE%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/%C3%A7a%C4%9Fan/Downloads/Sosyal_Hizmet_E_Dergi_SOSYAL_BILIMLERDE%20(1).pdf)
- Küçükçayır, G. A. ve Altun, S. A. (2016). Eğitim örgütlerinde etnik-kültürel yıldırma ve yaşantıları üzerine bir durum çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*,

- 22(2), 137-164.
file:///C:/Users/%C3%A7a%C4%9Fan/Downloads/Sosyal_Hizmet_E_Dergi_SOSYAL_BILIMLERDE%20(1).pdf
- Leymann, H. (1990). "Mobbing and psychological terror at workplaces". *Violence and Victims*, 5(2), 119–126. [http://www.mobbingportal.com/LeymannV&V1990\(3\).pdf](http://www.mobbingportal.com/LeymannV&V1990(3).pdf)
- Millî Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği, *Resmî Gazete Tarihi:* 17.04.2015, *Resmî Gazete Sayısı:* 29329. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=20694&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>
- Mutlu, N. (2013). *Öğretmenlere göre psikolojik yıldırmanın örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi* [Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli]
- Ocak, S. (2008). *Öğretmenlerin okulda duygusal taciz (mobbing)'e ilişkin alguları (Edirne İli Örneği)* [Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne]
- Öz, Ş. (2010). *Öğretmenlerin iş yerinde yıldırma (mobbing) alguları* [Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul]
- Özdemir, S. ve Cemaloğlu, N. (Ed.) (2017). *Örgütsel davranış ve yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Çev. Ed. Bütün, M. ve Demir, S. B.). Pegem Akademi Yayınları. (Orijinal yayın tarihi, 1990)
- Silverman, D. (2018). *Nitel verileri yorumlama*. (Çev. Ed. Dinç, E.). Pegem Akademi Yayıncılık. (Orijinal yayın tarihi, 2001)
- Tatar, M. (2011). Sağlık hizmetlerinin finansman modelleri: sosyal sağlık sigortasının Türkiye’de gelişimi. *Sosyal Güvenlik Dergisi*, 1, 103-133. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sgd/issue/28018/297504>
- Tavşanlı, E. ve Aslan, E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. Epsilon Yayınevi.
- Tetik, S. (2010). Mobbing kavramı: birey ve örgütler açısından önemi. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 12(18): 81-89. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kmusekad/issue/10218/125608>
- Tınaz, P. (2011) *İşyerinde psikolojik taciz (mobbing)* (3. Baskı). Beta Basım Yayın.
- Tokat, B., Cindiloğlu, M. ve Kara, H. (2011). *Değerlerin psikolojik kuşatması mobbing*. Ekin Yayınları.
- Tümer, E. Ö. (Ed.). (2014). *İşyerlerinde psikolojik taciz (mobbing) bilgilendirme rehberi* (2. Baskı). Ankara: Özel Matbaası.
- Uğurlu, C. T., Çağlar, Ç. ve Güneş, H. (2012). Ortaöğretim okullarında yıldırma (mobbing) davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(4), 718-749. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26094/274956>
- Yaman, E. (2007). *Üniversitelerde bir eğitim yönetimi sorunu olarak öğretim elemanının maruz kaldığı informal cezalar: nitel bir araştırma* [Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul]
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma*. Seçkin Yayınları.

Öğretmenlerin İş Yaşamı Kalitesi ile Örgütsel Değer Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Kayseri İli Örneği)*

Venhar KAPLAN



Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi

ÖZ

Çalışmanın amacı, öğretmenlerin iş yaşamı kalitesi ile okulun örgütsel değer algıları arasındaki ilişkiyi saptamak ve bazı değişkenlere göre incelemektir. Araştırmanın desenleri korelasyon ve taramadır. Araştırma, Kayseri İli Kocasinan, Melikgazi ve Talas merkez ilçelerindeki ortaöğretim ve ilköğretim kurumlarındaki 568 öğretmenin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin iş yaşamı kalitesini belirlemek için "İş Yaşamı Kalitesi Ölçeği" ve okulun örgütsel değerlerini belirlemek için "Değerlere Göre Yönetim Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde, tanımlayıcı ve parametrik fark analizlerinden yararlanılmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda, öğretmenler iş yaşamı kalite algılarına göre en fazla sosyal bütünleşme, güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları; en az uygun ve adil karşılık, sosyal sorumluluk ve demokratik ortam boyutlarına sahiptir. Öğretmenler okulların örgütsel değeri olarak en fazla dürüstlük, insana saygı, adalet; en az dindarlık değerini benimsemişlerdir. İş yaşamı kalitesi ile okulun örgütsel değerleri arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. Erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre demokratik ortam, güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları ve uygun adil karşılık düzeyini daha yüksek; sınıf öğretmenleri branş öğretmenlerine göre iş gören kapasitesinin geliştirilmesi, güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları, sosyal sorumluluk ve sosyal bütünleşmeyi daha yüksek bulmuştur. İlkokul öğretmenlerinin toplam yaşam alanı ve iş gören kapasitesinin geliştirilmesine yönelik algıları Anadolu lisesinde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: İş yaşamı kalitesi, örgütsel değerler, öğretmen



Erciyes Üniversitesi,
Eğitim Fakültesi,
Kayseri/TÜRKİYE
*Erciyes Journal of
Education (EJE)*

DOI: 10.32433/eje.820504

SCREENED BY



Tür: Araştırma

Makale Geçmişi

Gönderim : 03.11.2020

Kabul : 22.03.2021

Yayınlanma : 28.05.2021

Önerilen Atıf

Kaplan, V. (2021). Öğretmenlerin iş yaşamı kalitesi ile örgütsel değer algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Erciyes Journal of Education*, 5(1), 51-73. <https://doi.org/10.32433/eje.820504>

*Bu çalışma Tezli Yüksek Lisans Tezinin bir bölümünden alınarak uyarlanmıştır.

1. Dr., Eğitim Bilimleri, Eğitim Yönetimi, temeltasvenhar@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1987-8951>.

Investigation of the Relationship between Teachers' Quality of Work Life and their Organizational Value Perceptions (the Case of the Kayseri Province)*

Venhar KAPLAN 

Gazi University and Education Faculty

ABSTRACT

The purpose of this study is to investigate the relationship between teachers' quality of work life and their organizational value perceptions and to analyze it in terms of some variables. The study uses the research designs of correlational research and survey. The study was conducted with the participation of 568 teachers in secondary and primary education institution in the central districts of Kocasinan, Melikgazi and Talas in Kayseri. In order to determine the quality of work life of teachers, "the Quality of Work Life Scale" was used, whereas "the Management by Values Scale" was used to determine their organizational value perceptions. Descriptive and parametric difference analyses were used in the analysis of the data. As a result of the study, according to the teachers' perceptions of their quality of work life, schools had the most social integration, safe and healthy working conditions, while they had the least appropriate and fair response, social responsibility and democratic environment dimensions. As organizational values, the teachers mostly considered integrity, respect for people and justice, and they adopted religious values the least. A moderate positive relationship was found between the participants' quality of work life and their organizational values. It was found that the male teachers had higher democratic environment, safe and healthy working conditions and appropriate and fair provision perception levels than the female teachers, and the form primary teachers were found to have higher perceptions on the development of the employee capacity, safe and healthy working conditions, social responsibility and social integration than the branch teachers. It was found that the perception of the primary school teachers towards the overall living space and development of the capacity of employees was higher than the teachers working at Anatolian high schools.

Keywords: Quality of work life, organizational values, teacher



Erciyes University,
Faculty of Education,
Kayseri/TURKEY
*Erciyes Journal of
Education (EJE)*

DOI: 10.32433/eje.820504

SCREENED BY



Type: Research

Article History

Received : 03.11.2020

Accepted : 22.03.2021

Published : 28.05.2021

Suggested Citation

Kaplan, V. (2021). Investigation of the relationship between teachers' quality of work life and their organizational value perceptions (the Case of the Kayseri Province), *Erciyes Journal of Education*, 5(1), 51-73. <https://doi.org/10.32433/eje.820504>

*This study has been adapted from a part of the Master's Thesis.

1. PhD, Sciences of Education, Education Management, temeltasvenhar@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1987-8951>

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

In order to have a place in the society, the person has to undertake some duties and responsibilities. One of the most important of these responsibilities is their job. When slaves were performing jobs in the early days, there were significant changes in the components of business life as a result of innovation movements depending on social developments (Beach, 1980). One of the outputs obtained from these changes is the concept of quality of work life. "Quality of work life is the physical and psychological well-being of employees in the work environment in a manner that will lead to integration of the employee with the overall living space" (Bilgin, 1995, p.15). "Business life quality criteria include adequate and fair wages, safe and healthy working conditions, improving human capacities, opportunities for security, social integration at work, constitutionalism, work and overall living space and social appropriateness of work life" (Walton, 1975, p.91).

In the field of education that shapes the future of countries, the concept of quality of work life has been debated. It is considered important to improve teachers' quality of work life. In this context, to ensure the quality of teachers' work life, many programs need to be put in place to maintain the delicate balance between work and life. These programs are designed to improve the quality of work life, and by making them attractive, they will increase teachers' commitment to their organizations and result in success (Çokluk, 2003).

"Values are criteria that help characterize the work and actions of employees in daily life, serve to evaluate and judge. Determining values on both individual and organizational levels will facilitate understanding of organizational reality" (Hamm, 2006, p.3). The compatibility of organizational values and individual values will increase corporate success. "Additionally, it has been determined by various studies that this is also effective on the job satisfaction and motivation of employees" (Box et al., 1991, p.195; Hyde and Williamson, 2000, p.14; Kaya, 2008; O'Reilly et al., 1996, p.157; Rashid et al., 2003, p. 708). "At the school, which has the characteristics of an open and social system, the harmony of individual and organizational values is deemed necessary for the effectiveness of the school" (Feather and Rauter, 2004, p.81).

Purpose

The aim of this study is to investigate the relationship between teachers' quality of work life and their organizational values and to analyze it in terms of some variables. In this context, the data obtained from the participants were analyzed.

Method

The study was conducted with the correlational and survey design. The sample of the study consisted of 568 teachers working at primary and secondary schools in the central districts of the province of Kayseri in Turkey in the academic year of 2019-2020. The Quality of Work Life Scale was developed by Erdem (2008) and consists of seven dimensions. The Cronbach's Alpha reliability coefficient of the scale was calculated as .94. As a result of KMO (= .87) and Bartlett (=

822.883, $p = .000$) tests, the scale was found to be suitable for exploratory factor analysis. The factor load values of the seven dimensions ranged from .36 to .88. The factors explained 77% of the total variance. The Management by Values Scale was developed by Yılmaz (2006). The Cronbach's Alpha coefficient of the scale was calculated as .96. As a result of KMO ($=.88$) and Bartlett ($= 2456.142$, $p = .000$) tests, it was seen that the data were suitable for exploratory factor analysis. It was observed that the factor loads of the scale ranged from .34 to .87. It was determined that 69% of the total variance was explained by these factors. Frequency, percentage distribution, arithmetic mean, standard deviation, t-test, one-way analysis of variance (ANOVA) and Tukey's HSD test were used in the analysis.

Findings

As a result of the study, the teachers exhibited the characteristic of social integration the most and the characteristic of appropriate and fair provision the least. As organizational values, they attached importance to the values of integrity, respect for people, justice, democracy and hard work. A moderately significant positive correlation was found between the teachers' perceptions of quality of work life and organizational values. Additionally, the dimensions of quality of work life, democratic environment, development of working capacity and appropriate and fair provision were significant predictors of the teachers' organizational value levels. The safe and healthy working conditions, democratic environment and appropriate and fair provision perceptions of the male teachers were more positive than those of the female teachers. The form primary teachers had higher perceptions of safe and healthy working conditions, development of working capacity, social responsibility and social integration in comparison to the branch teachers. The primary school teachers' the overall living space and working capacity of employees were more positive than the teachers working at Anatolian high schools. Additionally, the primary school teachers' social responsibility, social integration, democratic environment, appropriate and fair provision perception levels were determined to be higher than those of the vocational high school teachers.

Discussion & Conclusion

In the study, it was determined that the teachers showed social integration on the highest levels and the appropriate and fair provision characteristic on the lowest levels. In parallel with this result, Taşdan and Erdem (2010) found that teachers had the highest social integration and democratic environment characteristics in their study, while they determined that the participants took part in the appropriate and fair provision dimensions the least. Similar findings were determined by Baleghizadeh and Gordani (2012), Demir (2016), Demir (2019), Hart (1994), Kösterelioğlu (2011), Yalçın (2014). This result may have been due to the teachers' dissatisfaction with their salary, retirement conditions, health and personal rights. The organizational values in which the teachers participated the most were honesty, respect for people and justice. This finding was in line with the results of the studies by McDonald and Gandz (1992), Özmete and Gönen (1997), Sağnak (2005), Taşdan (2006), Taşdan (2010), Taşdan and Erdem (2010) and Yılmaz (2006) In the study, a moderately significant positive relationship was determined between the teachers' perceptions of quality of work life and organizational values. This finding was similar to the results reported by Özmete and Gönen (1997) and Taşdan and Erdem (2010). The teachers' democratic environment, development of capacity to work and appropriate and fair provision dimensions were positive predictors of their organizational values. The male teachers had more positive perceptions of democratic environment, appropriate and fair provision and safe and

healthy working conditions than the female teachers. The results reported by Erdem (2008), Karakaya and Çoruk (2017), Toygar et al. (2018) and Yılmaz (2014) supported these findings. The form primary teachers' perceptions of safe and healthy working conditions, development of capacity to work social responsibility and social integration were higher than those of the branch teachers. Divins et al. (1991) reported results that were in parallel with this study. Unlike the results of this study, in the studies conducted by Çelik and Tabanlı (2012) and Yılmaz (2014), no significant difference was found between teachers' branch variable and their perceptions of quality of work life. The primary school teachers' level of development of capacity to work and the overall living space and working capacity was higher than the teachers working at Anatolian high schools. Additionally, the primary school teachers' perceptions of social responsibility, social integration, democratic environment and appropriate and fair provision were higher than those of the vocational high school teachers. According to Yılmaz (2019), primary school teachers' perceptions of social integration, social responsibility and improving their capacity to work are on a higher level than those of high school teachers.

GİRİŞ

Günümüz toplumlarında yer edinebilmek için kişiler birtakım görev ve sorumlulukları üstlenmek zorundadır. Bu sorumlulukların önemlilerinden biri olan unsur da işidir. “İlk dönemlerde işleri köleler yaparken, toplumsal gelişmelere bağlı olarak yenileşme hareketleri sonucunda iş hayatının bileşenlerinde önemli değişiklikler yaşanmıştır” (Beach, 1980, s.64). Bu değişimlerden elde edilen çıktılardan biri de iş yaşamı kalitesi kavramıdır. İş yaşamı kalitesi kavramı, çalışanların bütün şekilde yaşama alanlarıyla bütünleşebilmesine sebep olacak yönde, çalışanların çalışma ortamındaki psikolojik ve fiziksel olan iyi oluş durumlarıdır (Bilgin, 1995). Başka bir tanımda ise iş yaşam kalitesi, çalışanların iş ortamlarının değerlendirilmesi, işgörenlerin memnuniyet ve memnuniyetsizlik halleri, verimli olma durumları, sosyal ortam, yönetim şekli, iş dışındaki yaşamın ve iş hayatının birbiri arasındaki ilişki durumu; kısacası çalışma ortamının bütünündeki zayıf ve güçlü tarafları içerisine alan kavram olarak bilinmektedir (Martel ve Dupuis, 2006). İş yaşamı kalitesi kavramı ilk olarak alan yazına 1973'te yayınlanan bir makale ile açıklık getirilmiştir. Buna göre “iş yaşamı kalitesi kriterleri; adil ve yeterli bir ücret, sağlıklı ve güvenli çalışma koşulları, kişisel kapasitelerini kullanabilmek ve geliştirmek adına hazır olan fırsatlar, güvenlik ve devamlı büyüme için fırsatlar, çalışma ortamındaki sosyal bütünleşme, iş, toplam yaşam alanı, meşrutiyet, iş yaşamının sosyallik yönünden uygunluğu” olarak sıralanmıştır (Walton, 1975, s.91).

Ülkelerin geleceğine şekil veren eğitim alanında da iş yaşamı kalitesi kavramı tartışılır olmuştur. Öğretmenlerin iş yaşamı kalitelerinin iyileştirilmesi önemli görülmektedir. “Bu iyileştirme sadece öğretmeni değil eğitimin diğer paydaşları olan öğrenci, veli, toplumu da ilgilendirmektedir. Günümüz eğitim alanında öğretmenlerin iş alanları çok boyutlu olup sadece öğretim faaliyetleri ile sınırlandırılmamıştır. Öğretmenler aynı zamanda öğrenciler, veliler, ders programları, okul toplulukları ve alanları ile ilgili pek çok görevde yer almaktadırlar (Pillay vd., 2005). Bu kapsamda öğretmenlerin çalışma ve yaşam arasındaki hassas dengeyi sağlamak, iş yaşam kalitesini sağlamak adına birçok programın devreye konulması gereklidir. Bu programlar çalışma hayatındaki kaliteyi iyileştirerek çekici duruma getirecek bu sayede öğretmenlerin örgütlerine olan bağlılık düzeylerini artıracak ve başarıyı doğuracaktır (Çokluk, 2003). Öğretmenin okuluna ve işlerine bağlılık hissetmesi, işlerinden doyum elde edebilmesi,

tükenmişlik ve stresle başa çıkabilmesi, veli, öğrenci ve iş arkadaşlarıyla güçlü ve etkin ilişkiler kurmasına, kısaca iş yaşamı kalite algısının güçlü olabilmesi başarılı olabilmesinde ana unsur olarak değerlendirilmektedir (Taşdan ve Erdem, 2010). Öğretmenlerin çaba ve emeklerinin yeterli olarak takdir görmemesi, kaynak yetersizlikleri ve eğitim imkanlarının kısıtlılığı, ödüllendirme sisteminde adil olunmaması, kendilerini direk olarak etkileyebilecek kararlarda söz haklarının kısıtlı olması, bürokratik engeller iş yaşamı kalitesini olumsuz etkilemektedir. Ayrıca öğretmenlerin toplum içindeki statüsünün zamanla azalması, öğretmen ilişkileri ile okul yönetiminin iyi olmaması, eğitim sisteminde sık sık değişiklik yapılması, kendini geliştirebilme ve terfi imkanlarının az olması gibi faktörlerin işi yaşamındaki kaliteyi negatif yönde etkilemektedir (Çokluk, 2003; Elma, 2003). Yaşanan olumsuzluklar ise eğitim-öğretim sisteminin kalitesini düşürmektedir. İş yaşamı kalitesinin düşük düzeyde olduğu okullar, öğretmenin işini olumsuz olarak etkileyerek motivasyon, ilişki, iş doyumunu, örgütsel bağlılıkları ve iş yaşamı dengelerini de etkileyecektir (Barker, 1986; Bolduc, 2002).

Değerler, çalışanların günlük hayattaki iş ve faaliyetlerini nitelendirmek, değerlendirmek ve yargılamak için kullanılan ölçütlerdir. Tarihsel dönemlerden itibaren değer kavramı üstünde en çok konuşulan konulardan biri olmuş ve değerler toplum ve birey üzerinde önemli etkisinin olması hali tartışılmıştır. Değer, kişilerin içerisinde bulunduğu örgüt içi olay, olgu ve diğer bireyleri değerlendirebilmelerinde yardımcı olmaktadır. Bu sebeple bir örgütün sahip olduğu değerler ve uygulamalar, örgüt içindeki kişilerin davranışlarının yanında, örgüt ile ilişki duyma olan diğer örgütler ve kişilerin de uygulama ve davranışlarını da etkilemektedir (Lewis vd., 1998). “Örgütsel değer, sosyalleşme ve seçme süreciyle beraber örgüt-birey uyumunda da yardımcı olabilmektedir” (O’Reilly ve Chatman, 1996, s.487). Değerin hem örgütsel hem de bireysel durumda belirlenebilmesi örgütsel gerçeklik halinin anlaşılmasını kolaylaştıracaktır” (Hamm, 2006, s.3). “Örgütsel ve bireysel değerlerin uyumluluğunun sağlanabilmesi sonucunda, çalışanların daha verimli ve etkili olabilmelerini sağlamaktadır” (Mc Donald ve Gandz, 1991, s.217). Örgütün sahip olduğu değerler ile çalışan bireylerin sahip olduğu değerlerin uyum içinde olabilmesi örgütsel başarı halini yükselteceği gibi çalışanların güdülenmesi ve iş doyumunun sağlanması için etkin olduğu farklı çalışmalarla belirlenmiştir (Box vd., 1991; Hyde ve Williamson, 2000; Kaya, 2008; O’Reilly ve Chatman, 1996; Rashid vd., 2003). Sosyal ve açık bir sistem olan okullarda, örgütsel ve kişisel değerlerin uyum içinde olabilmesi okulların etkin olabilmesi adına zorunlu kılınmaktadır (Feather ve Rauter, 2004). Örgüt-birey uyumu ile meydana gelen işi dair doyum, örgütsel vatandaşlık, örgütsel bağlılık ve performans düzeyleri aralarında doğru yönlü ilişkilerin olabilmesi, okullarda öğretmenin kişisel değerleriyle okulun kültür anlayışını yansıtan örgütsel değerlerin uyum halinin önem düzeyini yükseltmektedir (Chatman, 1989; O’Reilly vd., 1991). Okulun örgütsel değerleri, okul yönetimi ve öğretmenlerin benimsediği genel inançlarla beslenmektedir. Okulun kültürü içine daha sonra gelen öğretmen ya değerleri direk kabul eder, ya da kabul eder gibi görünerek reddedebilir. Bu bağlamda sosyallik durumunda olan okulların türü ve yapısına göre öğretmenlerde de belirli ortak değerler sistemi meydana gelir (Pang, 1996). Öğretmenlerin değerleriyle okulun değerlerinin uyumlu olması işin insanıllaştırılması ile ilgilidir. İşin insanıllaştırılması için ilk adım öğretmenin sosyal, psikolojik ve akademik ihtiyaçlarının karşılanabilmesi ve iş ortamının iyileştirilebilmesi kısaca iş yaşamı kalite algılarının yükseltilmesine bağlıdır (Taşdan ve Erdem, 2010)

İlgili alan yazın incelendiğinde, iş yaşam kalitesi ve örgütsel değerlere göre çeşitli örneklem durumları ile yapılmış birden çok çalışmaya rastlanmıştır (Akman ve Akman, 2017; Barker, 1986; Beechem, 1985; Demir, 2016; Demir, 2019; Erdem, 2008; Erdem, 2010; Gizzi, 1988; Posner vd., 1985; Safrit vd., 1994; Shobe, 1983; Taşdan ve Erdem, 2010; Uyan, 2002; Yalçın vd., 2016; Yılmaz, 2007).

Öğretmenlerin iş yaşamı kalitesi ile örgütsel değerleri arasındaki ilişkiyi belirleyen yeterli çalışma bulunmamaktadır. Bu kapsamda öğretmenlerin iş yaşamı kalitesini etkilediği varsayılan, okula ait örgütsel değer algıları ele alınmış, iş yaşamı kalitesi ile okulun örgütsel değerleri arasındaki ilişki araştırılmış ve demografik değişkenlere göre araştırılmıştır.

Bu hedefe ulaşabilmek adına aşağıda yer alan sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin iş yaşamı kalitesine ilişkin görüşleri ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin örgütsel değerlere okullarda ne düzeyde önemsendiğine ilişkin görüşleri nedir?
3. Öğretmenlerin iş yaşamı kalite algıları ile okulların önemsendiği örgütsel değerler arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Öğretmenlerin iş yaşamı kaliteleri, okulların önemsendiği örgütsel değer algılarını anlamlı şekilde yordamakta mıdır?
5. Cinsiyet, branş ve okul türü değişkenleri ile öğretmenlerin iş yaşamı kalite algıları arasında anlamlı farklılık bulunmakta mıdır?

Araştırma öğretmenlerin iş yaşam kalitelerinin ve örgütsel değer algılarının belirlenmesi ile Millî Eğitim Bakanlığının öğretmen değerlendirme alanlarına da yardımcı olabilmesi, bu alan için araştırma yapmak isteyen akademisyen kişilere öncülük edebilmesi açısından iş yaşam kalite anlayışını azaltan etmenlerin belirlenerek ortadan kaldırılması bakımından önemlidir. İş yaşamı kalitesi ve örgütsel değerlerin saptanması, okuldaki diğer çalışanlara sağlanacak okul iklimi ve iş yaşamı kalite unsurlarının meydana gelmesi ve güçlendirilebilmesi yönünden de önemli bir çalışmadır. Ayrıca Kayseri ilindeki öğretmenlerin iş yaşamı kalite algıları ile okulun örgütsel değer algıları arasındaki ilişki üzerinde duran ilk çalışma olması açısından ilgili alan yazındaki boşluğu doldurabilmesi beklenmektedir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Öğretmenlerin iş yaşamı kalite algıları ile okulların örgütsel değerleri arasındaki ilişkinin değerlendirildiği nicel alandaki bir araştırma olan çalışmada kolerasyonel araştırma analiz tekniği kullanılmıştır. İlişkisel araştırma olarak da bilinen kolerasyonel çalışmada, değişkenlere müdahale yapılmadan ikili veya daha çok sayıdaki değişkenler arasındaki ilişki durumunun tespit edildiği çalışmalardır (Fraenkel ve Wallen, 2009). Bu noktadan yola çıkarak iş yaşamı kalitesi ile örgütsel değerler arasındaki ilişkiyi belirlemek ve yordamak için kolerasyon ve tarama deseni kullanılmıştır.

Çalışmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evreni 2018-2019 eğitim öğretim yılının ikinci dönemi Kayseri ili merkez ilçelerinde görev yapmakta olan 8964 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu ise 8964 öğretmenden, olasılık temelli olmayan örnekleme yöntemlerinden gelişigüzel örnekleme yöntemi ile belirlenen 568 öğretmen oluşturmaktadır. Gelişigüzel örneklemede, çalışan kişinin belirlemiş olduğu örneklem sayısı büyüklüğüne göre evren içinden kendi görüşleri açısından bir bölümün seçilmesini sağlayan örnekleme yöntemidir (Tanrıöğen, 2009). “Evren içerisinden örnekleme alınması gereken öğretmenlerin sayı olarak saptanması için şu formül tercih edilmiştir” (Tanrıöğen, 2009, s.126):

$$n = (t^2 p x q / d^2) / (1 + 1 x t^2 p x q / N d^2)$$

Formüldeki simgeler ise;

N: Evren büyüklüğü

n: Örneklem büyüklüğü

t: Güven düzeyi ($\alpha=0,05$ için 1,96; $\alpha=0,01$ için 2,58)

p: Olayın görülme sıklığı ($q=1-p$)

q: Olayın gerçekleşmeme sıklığı

d: Tolerans düzeyi ($d=0.05$)

Araştırmadaki örneklemin sayısını tespit etmek için belirlenmiş değerler, yazıldığında:

$$n = \frac{(1,96)^2 x \frac{0,5 x 0,5}{(0,05)^2}}{1 + \frac{1}{8964} x (1,96)^2 x \frac{0,5 x 0,5}{(0,05)^2}} = 368,39$$

Örneklem büyüklüğü, verilen formülde gerekli işlemlerin yapılması sonucunda minimum 368 kişi olarak belirlenmiştir. Ancak, verilerin toplanması aşamasında uygulamada karşılaşılabilecek olası güçlüklerden en az şekilde etkilenmek, hesaplanan örneklem büyüklüğünün altına düşmemek ve örneklem sayısının geçerlilik düzeyini artırabilmek adına 368'den daha fazla öğretmene ulaşabilmek amaçlanmıştır. Bu kapsamda 568 öğretmen örnekleme dâhil edilmiştir. Çalışma grubunun kişisel özellikleri Tablo 1'de verilmiştir:

Tablo 1. Katılımcıların kişisel özellikleri

Değişken	Düzye	f	%
Cinsiyet	Kadın	257	45.2
	Erkek	311	54.8
Branş	Sınıf Öğretmeni	171	30.0
	Branş Öğretmeni	397	70.0
Okul Türü	İlkokul	133	23.4
	Ortaokul	138	24.3
	Anadolu Lisesi	131	23.1
	İmam Hatip Lisesi	80	14.1
	Meslek Lisesi	86	15.1
Mesleki Kıdem	1-4 yıl	39	6.9
	5-8 yıl	74	13.0
	9-13 yıl	128	22.5
	14 yıl ve üzeri	327	57.6
TOPLAM		568	100

Tablo 1 incelendiğinde, öğretmenlerin 257'sinin (% 45.2) kadın, 311'nin (% 54.8) erkek, 397'sinin (% 70) branş öğretmeni, 171'nin (% 30) sınıf öğretmeni, 133'nün (% 23.4) ilkokul, 138'nin (% 24.3) ortaokul, 131'nin (% 23.1) Anadolu lisesi, 80'nin (% 14.1) imam hatip lisesi, 86'sının (% 15.1) meslek lisesinde görev yaptıkları, 39'nun (% 6.9) 1-4 yıl, 74'nün (% 13) 5-2 yıl, 128'nin (% 22.5) 9-13 yıl, 327'sinin (% 57.6) 14 yıl ve üzerinde mesleki kıdem süresinde oldukları belirlenmiştir.

Veri toplama araçları

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Kişisel Bilgi Formu, İş Yaşamı Kalite Ölçeği (Erdem, 2008) ve son olarak Değerlere Göre Yönetim Ölçeği (Yılmaz, 2006) tercih edilmiştir.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanmış olan kişisel bilgi formu; katılımcıların cinsiyet, branş, okul türü ve mesleki kıdem değişkenlerinden oluşmaktadır.

İş Yaşamı Kalitesi Ölçeği

Araştırmada ilk veri toplama aracı olarak “İş Yaşamı Kalitesi Ölçeği” (Erdem, 2008) tercih edilmiştir. Erdem (2008) yılında geliştirilen bu ölçek, güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları, toplam yaşam alanı, sosyal sorumluluk, iş gören kapasitesinin geliştirilmesi, sosyal bütünleşme, uygun ve adil karşılık ve demokratik ortam olmak üzere yedi alt boyuttan ve 58 alt maddeden oluşmaktadır. Ölçek 5’li likert tipinde hazırlanmış puanlandırmada, tamamen katılıyorum (4.20-5.00), çok katılıyorum (3.40-4.19), katılıyorum (2.60-3.39), az katılıyorum (1.80-2.59), katılmıyorum (1-1.79) şeklindedir. İş yaşamı ölçeğinin güvenilirlik katsayısını (Cronbach Alpha) alt boyutlara gösteren tablo Tablo 2’de verilmiştir:

Tablo 2. İş yaşamı kalitesi ölçeğinin standart sapma, ortalama ve güvenilirlik değerleri

Alt Boyutlar	<i>x</i>	<i>ss</i>	<i>α</i>
1. Toplam Yaşam Alanı	3,35	1,04	,78
2. Güvenli ve Sağlıklı Yaşam Koşulları	3,44	1,04	,82
3. İş Gören Kapasitesinin Geliştirilmesi	3,29	1,03	,80
4. Sosyal Sorumluluk	3,19	1,00	,85
5. Sosyal Bütünleşme	3,55	0,85	,88
6. Demokratik Ortam	2,76	1,22	,86
7. Uygun ve Adil Karşılık	2,67	1,05	,84
Toplam	3,18	1,03	,94

Tablo 2 incelendiğinde, iş yaşamı kalitesine ait alt boyutlarının standart sapma ve güvenilirlik değeri olarak en homojen olan değer sosyal bütünleşme, en az homojen değer ise demokratik ortam alt boyutlarında olmuştur. Güvenirlik hali incelendiğinde ise güvenirligi en yüksek düzeyde olan alt boyut sosyal bütünleşme, güvenirlilik açısından en düşük düzeyde olan alt boyut toplam yaşam alanıdır. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett (Bartlett’s Test of Sphericity) analizleri yapılmıştır. KMO (=0.87) ve Bartlett (=822.883, $p=0.000$) analizleri sonucunda verilerin açımlayıcı faktör analizi (Afa) uygun olduğu belirlenmiştir. İş yaşamı kalitesi ölçeğinde geçerlilik analizindeki doğrulayıcı faktör analizine ait değerlere göre: $\frac{x^2}{df}=2,17$ ($x^2=398,8$, $df=183,7$); GFI=0,745, AGFI=0,85, NNFI=0,74, karşılaştırmalı uyum indeksi ise CFI=0,90, kök ortalama kare yaklaşım hatası ise RMSEA=0,058, Tucker-Lewis indeksi (TLI) değeri ise 0,91dir. Karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI) ve Tucker-Lewis indeksi (TLI) değerinin 0,90 ve üzerinde olması açısından iyi derecede uyum sağlamış olduğu anlamına gelmektedir (Şimşek, 2007). Yedi alt boyutun ise faktör yükleri .36-.88 arasında değişmektedir. İş yaşamı kalitesi ölçeğinin toplam varyansının

%77'sini açıklamaktadır. "İş Yaşamı Kalitesi Ölçeği" nin güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı olması açısından güçlü kanıtlar bulunmuştur.

Değerlere Göre Yönetim Ölçeği

Araştırmada kullanılan diğer ölçme aracı "Değerlere Göre Yönetim Ölçeği" dir. Yılmaz 2006 yılında geliştirilmiş olan ölçek 29 alt maddeden oluşmuştur. Ölçek 5'li likert tipindedir. Puanlamada ise (4.20-5.00) tamamen katılıyorum, çok katılıyorum (4.19-3.40), katılıyorum (3.39-2.60), (2.59-1.80) az katılıyorum ve (1.79-1.00) katılmıyorum şeklindedir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayılarını (Cronbach Alpha) .96 olarak hesaplanmıştır. (KMO) Kaiser-Meyer-Olkin ve Barlett (Barlett's Test of Sphericity) analizleri yapılmıştır. KMO (=0.88) ve Barlett (=2456.142, $p=0.000$) analizleri sonunda değerlerin açımlayıcı faktör analizine uygun olduğu belirlenmiştir. Değerlere göre yönetim ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizine ilişkin değerleri: $\frac{\chi^2}{df}=2,842$ ($\chi^2=704,882$, $df=248$), SRMR=0,065, AGFI=0,81, GFI=0,840, CFI=0,951, NFI=0,930, NNFI=0,950, RMSEA=0,0680. Ölçeğin faktör yüklerinin .41-0.78 arasında değiştiği görülmüştür. Değerlere göre yönetim ölçeği toplam varyansın %69'unu açıkladığı belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Çalışmada verilerin analizinde, kişisel bilgi formu, iş yaşamı kalitesi ölçeği ve değerlere göre yönetim ölçeklerinden elde edilecek olan verilerin aracılığı ile "SPSS 22.0" paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. İş yaşamı kalitesi ve değerlere göre yönetim ölçeğinin normal dağılım gösterip göstermediği belirlenmiş, bu bağlamda çarpıklık ve basıklık kritik değeri olarak bunun için de basıklık çarpıklık kritik değeri ± 1.96 aralığında olması göz önüne alınmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2007). Örneklem grubunun 50'den fazla sayıda olması nedeniyle, Kolmogorov-Smirnov normallik analizi yapılmıştır. İş yaşamı kalitesi ölçeği için basıklık değeri ($=-0,390$) ve çarpıklık değeri ($-1,063$), $p<0.05$; Değerlere göre yönetim ölçeği için basıklık değeri ($=-0.018$) ve çarpıklık değeri ($-0,990$) $p<0.05$. İstatistiksel işlemler için anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır. Bu değerlerden hareketle dağılımın normale yakın değere olduğu söylenebilir. Bu sebeple çalışmada elde edilen verilerin analizinde parametrik testler kullanılmıştır. Çalışmada tanımlayıcı (standart sapma, aritmetik ortalama) ve parametrik (ilişkisiz t-Testi ve ANOVA Varyans analizi) fark analizleri ile yapılmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın birinci alt amacı; öğretmenlerin iş yaşamı kalitesine ait görüşleri ne düzeydedir, olarak düzenlenmiştir. Tablo 3'de öğretmenlerin iş yaşamı kalitesine ait görüşleri verilmiştir:

Tablo 3. Öğretmenlerin iş yaşamı kalitesine ait görüşleri

Boyutlar	N	\bar{x}	ss
Toplam Yaşam Alanı	568	3,35	1,04
Güvenli ve Sağlıklı Yaşam Koşulları	568	3,44	1,04
İş Gören Kapasitesinin Geliştirilmesi	568	3,29	1,03
Sosyal Sorumluluk	568	3,19	1,00
Sosyal Bütünleşme	568	3,55	0,85

Demokratik Ortam	568	2,76	1,22
Uygun ve Adil Karşılık	568	2,67	1,05
Toplam	568	3,18	1,03

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmenler en fazla sosyal bütünleşme ($x=3,55$, $ss=0,85$) en az ise uygun ve adil karşılık ($x=2,67$, $ss=1,05$) alt boyutlarına katılım göstermektedir. Başka bir deyişle, öğretmenlerin görüşleri en çok sosyal bütünleşme en az ise uygun ve adil karşılık boyutundadır.

Araştırmanın ikinci alt amacı; öğretmenlerin örgütsel değerlere okullarda ne düzeyde önemsendiğine ilişkin görüşleri nedir, şeklindedir. Tablo 4’de öğretmenlere göre örgütsel değerlerin okullarda ne düzeyde önemsendiğine yönelik görüşleri verilmiştir:

Tablo 4. Öğretmenlere göre okullarda önemsenen örgütsel değerlerin düzeyi

Örgütsel Değerler	x	ss
1.Açıklık	4,09	1,27
2.Adalet	4,19	0,99
3.Bağımsızlık	4,11	0,97
4.Bağlılık	3,85	0,98
5.Başarılı olmak	4,17	0,95
6.Bilimsellik	4,06	1,00
7.Çalışkanlık	4,17	0,97
8. Demokrasî	4,18	0,96
9. Dindarlık	3,70	0,99
10.Dürüstlük	4,23	1,00
11.Eşitlik	4,13	0,99
12.Fedakârlık	4,14	1,02
13.İnsana Saygı	4,20	0,99
14.İş birliği	4,15	1,01
15.İyilikseverlik	4,05	1,02
16.Laiklik	4,06	0,99
17.Otoriteye sahip olmak	3,84	1,01
18.Özdenetim	3,73	0,98
19.Özsaygı	3,98	0,97
20.Para	3,96	1,02
21.Sadakat	3,76	1,02
22.Sorumluluk	4,04	1,01
23.Tarafsızlık	4,10	1,04
24.Tutumluluk	4,02	1,08
25. Uyum	3,93	1,05
26. Yaratıcılık	3,91	1,07
27. Yardımlaşma	3,97	0,94
28.Yeterlik	4,01	1,04
29.Zevk Almak	3,93	1,07

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmenlere göre okulların en yüksek düzeyde önemsedığı beş örgütsel değer: Dürüstlük ($x=4,23$, $ss=1,00$), insana saygı ($x=4,20$, $ss=0,99$), adalet ($x=4,19$, $ss=0,99$), demokrasi ($x=4,18$, $ss=0,96$), çalışkanlıktır ($x=4,17$, $ss=0,97$). Başka bir anlatımla, öğretmenlere göre okullarda en fazla dürüstlük, insana saygı, adalet, demokrasi ve çalışkanlık değerlerine önem verilmektedir.

Araştırmanın üçüncü alt amacı; öğretmenlerin iş yaşamı kalite algıları ile okulların önemsedığı örgütsel değerleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır, şeklindedir. “Kolerasyon katsayısı mutlak değer olarak “0,70-1,00” arasında olması yüksek ilişki; “0,70-0,30” arasında ise orta düzeyde bir ilişki; “0,30-0,00” arasında ise düşük düzeyde bir ilişkiyi göstermektedir” (Büyüköztürk, 2016, s.32). Bu açıklamalara göre Tablo 5’de öğretmenlerin iş yaşamı kalite algıları ile okulların önemsedığı örgütsel değerler arasındaki ilişki düzeyi verilmiştir:

Tablo 5. Öğretmenlerin iş yaşamı kalitesi ile okulların önemsedığı örgütsel değerler arasındaki ilişki

Değişkenler	İş Yaşamı Kalitesi	Örgütsel Değerler
İş Yaşamı Kalitesi	-	,434*

$p<0,05^*$

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmenlerin iş yaşamı kalite algıları ile okulların önemsedığı örgütsel değerler arasında pozitif yönlü orta derecede anlamlı bir ilişkinin olduğu göze çarpmaktadır. Başka bir anlatımla, okulların benimsediği örgütsel değer düzeyleri yükseldikçe, öğretmenlerin iş yaşamı kalite algısı da olumlu yönde etkilenmektedir.

Araştırmanın dördüncü alt amacı; öğretmenlerin iş yaşamı kaliteleri, okulların önemsedığı örgütsel değer algılarını anlamlı şekilde yordamakta mıdır? şeklindedir. Tablo 6’da okulların önemsedığı örgütsel değerlerin yordanmasına ilişkin sonuçlar verilmiştir:

Tablo 6. Örgütsel değerlerin yordanmasına ait regresyon analiz sonucu

Değişkenler	B	S.Hata	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	3,012	0,197	-	15,260	,000	-	-
Toplam Yaşam Alanı	0,106	0,055	0,087	1,941	,053	0,077	0,082
Güvenli ve Sağlıklı Çalışma Koşulları	0,074	0,058	0,069	1,283	,200	0,051	0,054
İş gören Kapasitesinin Geliştirilmesi	0,143	0,055	0,155	2,586	,010*	0,141	0,172
Sosyal Sorumluluk	0,029	0,056	0,030	0,516	,606	0,120	0,220
Sosyal Bütünleşme	0,014	0,065	0,013	0,217	,828	0,009	0,009
Demokratik Ortam	0,269	0,059	0,263	4,572	,000*	0,328	0,253
Uygun ve Adil Karşılık	0,076	0,042	0,082	1,809	,017*	0,372	0,276

$R=0,596$, $R^2=0,355$

$F_{(7)}=6,126$, $p=.000^*$

$p<0,05^*$

Tablo 6 incelendiğinde, iş yaşam kalitesi alt boyut değişkenleri ile birlikte, okulların önemsedığı örgütsel değerlerin yaşanması arasında anlamlı ilişki bulunmaktadır ($R=0,693$, $R^2=.480$, $p<.05$).

Beş alt boyut, okulların önemsedığı örgütsel değerdeki toplam varyansın % 35'ni açıklamıştır. Standardize edilen regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin örgütsel değer üzerinde göreceli önem sırası; demokratik ortam, iş gören kapasitesinin geliştirilmesi, toplam yaşam alanı, uygun ve adil karşılık, güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları, sosyal sorumluluk ve sosyal bütünleşmedir. Regresyon katsayısının anlamlılığına ait t-testi sonuçlarına bakıldığında, demokratik ortam, iş gören kapasitesinin geliştirilmesi, uygun ve adil karşılık alt boyutları okulların önemsedığı örgütsel değerler üzerinde önemli bir yordayıcıdır. Okulların önemsedığı örgütsel değerlerin yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği aşağıda verilmiştir:

Örgütsel Değer = 3,012 + ,269Demokratik Ortam + ,143İş gören Kapasitesinin Geliştirilmesi + ,106Toplam Yaşam Alanı + ,076Uygun ve Adil Karşılık + ,074Güvenli ve Sağlıklı Çalışma Koşulları + ,029Sosyal Sorumluluk + ,014Sosyal Bütünleşme.

Başka bir deyişle, öğretmenlerin iş yaşam kalitesi özelliklerinden, demokratik ortam, iş gören kapasitesinin geliştirilmesi ve uygun adil karşılık boyutları, okulların önemsedığı örgütsel değerlerin anlamlı bir yordayıcısıdır.

Araştırmanın beşinci alt amacı, cinsiyet, branş ve okul türü değişkenleri ile öğretmenlerin iş yaşamı kalite algıları arasında anlamlı farklılık bulunmakta mıdır? şeklindedir. Tablo 7'de cinsiyete göre öğretmenlerin iş yaşamı kalite algı puan ortalamaları verilmiştir:

Tablo 7. Cinsiyete göre öğretmenlerin iş yaşamı kalite algılarının ilişkisiz t-testi sonuçları

Faktör	Cinsiyet	N	\bar{x}	ss	t	p
Toplam Yaşam Alanı	Kadın	257	3,22	0,55	,86	0,386
	Erkek	311	3,17	0,60		
Güvenli ve Sağlıklı Çalışma Koşulları	Kadın	257	3,35	0,66	-3,01	0,003*
	Erkek	311	3,52	0,65		
İş gören Kapasitesinin Geliştirilmesi	Kadın	257	3,23	0,74	-1,60	0,109
	Erkek	311	3,34	0,79		
Sosyal Sorumluluk	Kadın	257	3,27	0,78	-,89	0,370
	Erkek	311	3,34	0,74		
Sosyal Bütünleşme	Kadın	257	3,33	0,61	-,49	0,619
	Erkek	311	3,36	0,68		
Demokratik Ortam	Kadın	257	3,48	0,68	-2,19	0,029*
	Erkek	311	3,61	0,70		
Uygun ve Adil Karşılık	Kadın	257	2,63	0,70	-3,04	0,002*
	Erkek	311	2,82	0,81		

$p < 0,05^*$

Tablo 7 incelendiğinde, cinsiyete göre öğretmenlerin toplam yaşam alanı [$t(566)=0,86, p > 0,05$], iş gören kapasitesinin geliştirilmesi [$t(566)=-1,60, p > 0,05$], sosyal sorumluluk [$t(566)=-0,89, p > 0,05$], sosyal bütünleşme [$t(566)=-0,49, p > 0,05$] algıları arasında farklılık bulunmamıştır. Buna karşın cinsiyet değişkeni ile güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları [$t(566)=-3,01, p < 0,05$], demokratik ortam [$t(566)=-2,19, p < 0,05$], uygun ve adil karşılık [$t(566)=-3,04, p < 0,05$] algıları arasında farklılık bulunmuştur. Buna göre erkekler ($\bar{x}=3,52, ss=0,65$), kadınlara ($\bar{x}=3,35, ss=0,66$) nazaran daha fazla güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları; erkekler ($\bar{x}=3,61, ss=0,70$), kadınlara göre ($\bar{x}=3,48, ss=0,68$)

daha fazla demokratik ortam ve erkekler ($x=2,82$, $ss=0,81$), kadınlara göre ($x=2,63$, $ss=0,70$) daha fazla uygun ve adil karşılık olduğu görüşüne sahiptir. Başka bir anlatımla, erkek öğretmenlerin güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları, demokratik ortam, uygun ve adil karşılık uygun ve adil karşılık algı düzeyleri kadın öğretmenlere göre daha olumludur.

Tablo 8’de branş değişkenine göre öğretmenlerin iş yaşamı kalite algı puanlarının ilişkisiz t-Testi sonuçları verilmiştir:

Tablo 8. Branş değişkenine göre öğretmenlerin iş yaşamı kalite algılarının ilişkisiz t-testi sonuçları

Faktör	Kategori	N	\bar{x}	ss	t	p
Toplam Yaşam Alanı	Sınıf Öğretmeni	170	3,25	0,56	1,62	0,105
	Branş Öğretmeni	398	3,17	0,58		
Güvenli ve Sağlıklı Çalışma Koşulları	Sınıf Öğretmeni	170	3,53	0,64	1,98	0,048*
	Branş Öğretmeni	398	3,41	0,67		
İş gören Kapasitesinin Geliştirilmesi	Sınıf Öğretmeni	170	3,41	0,72	2,49	0,013*
	Branş Öğretmeni	398	3,24	0,78		
Sosyal Sorumluluk	Sınıf Öğretmeni	170	3,10	0,62	2,71	0,007*
	Branş Öğretmeni	398	2,91	0,68		
Sosyal Bütünleşme	Sınıf Öğretmeni	170	3,47	0,65	3,03	0,003*
	Branş Öğretmeni	398	3,29	0,64		
Demokratik Ortam	Sınıf Öğretmeni	170	3,64	0,68	1,92	0,055
	Branş Öğretmeni	398	3,52	0,70		
Uygun ve Adil Karşılık	Sınıf Öğretmeni	170	2,75	0,68	,38	0,698
	Branş Öğretmeni	398	2,73	0,81		

$p<0,05^*$

Tablo 8 incelendiğinde, branş değişkeni ile öğretmenlerin toplam yaşam alanı [$t(566)=1,62$, $p>0,05$], demokratik ortam [$t(566)=1,92$, $p>0,05$], uygun ve adil karşılık [$t(566)=0,38$, $p>0,05$] algıları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Buna karşın branş değişkeni ile güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları [$t(566)=1,98$, $p<0,05$], iş gören kapasitesinin geliştirilmesi [$t(566)=2,49$, $p<0,05$], sosyal sorumluluk [$t(566)=2,71$, $p<0,05$], sosyal bütünleşme [$t(566)=3,03$, $p>0,05$] algıları arasında fark bulunmuştur. Buna göre sınıf öğretmenleri ($x=3,53$, $ss=0,64$) branş öğretmenlerine ($x=3,41$, $ss=0,67$) göre daha fazla güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları; sınıf öğretmenleri ($x=3,41$, $ss=0,72$), branş öğretmenlerine göre ($x=3,24$, $ss=0,78$) daha fazla iş gören kapasitesinin geliştirilmesi; sınıf öğretmenleri ($x=3,10$, $ss=0,62$), branş öğretmenlerine göre ($x=2,91$, $ss=0,68$) daha fazla sosyal sorumluluk ve sosyal bütünleşme ($x=3,47$, $ss=0,65$), ($x=3,29$, $ss=0,64$) görüşüne sahiptir. Başka bir anlatımla, sınıf öğretmenleri branş öğretmenlerine göre iş gören kapasitesinin geliştirilmesi, güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları, sosyal bütünleşme ve sosyal sorumluluk boyutlarına daha yüksek düzeyde katılım göstermiştir.

Tablo 9’da okul türü değişkenine göre öğretmenlerin iş yaşamı kalitesi betimsel istatistikleri verilmiştir:

Tablo 9. Okul türü değişkenine göre öğretmenlerin iş yaşamı kalitesinin betimsel istatistikleri

Toplam Yaşam Alanı	N	x	ss
İlkokul	133	3,28	0,64
Ortaokul	138	3,27	0,55
Anadolu Lisesi	131	3,03	0,57
İmam Hatip Lisesi	80	3,23	0,51
Meslek Lisesi	86	3,15	0,54
Güvenli ve Sağlıklı Çalışma Koşulları			
İlkokul	133	3,53	0,64
Ortaokul	138	3,40	0,68
Anadolu Lisesi	131	3,41	0,67
İmam Hatip Lisesi	80	3,54	0,63
Meslek Lisesi	86	3,33	0,66
İş Gören Kapasitesinin Geliştirilmesi			
İlkokul	133	3,44	0,75
Ortaokul	138	3,30	0,78
Anadolu Lisesi	131	3,16	0,79
İmam Hatip Lisesi	80	3,24	0,69
Meslek Lisesi	86	3,26	0,78
Sosyal Sorumluluk			
İlkokul	133	3,28	0,69
Ortaokul	138	3,20	0,75
Anadolu Lisesi	131	2,97	0,79
İmam Hatip Lisesi	80	3,05	0,68
Meslek Lisesi	86	2,95	0,70
Sosyal Bütünleşme			
İlkokul	133	3,50	0,65
Ortaokul	138	3,43	0,69
Anadolu Lisesi	131	3,26	0,65
İmam Hatip Lisesi	80	3,30	0,63
Meslek Lisesi	86	3,16	0,55
Demokratik Ortam			
İlkokul	133	3,66	0,68
Ortaokul	138	3,64	0,69
Anadolu Lisesi	131	3,45	0,70
İmam Hatip Lisesi	80	3,54	0,62
Meslek Lisesi	86	3,44	0,73
Uygun ve Adil Karşılık			
İlkokul	133	2,90	0,70
Ortaokul	138	2,86	0,85
Anadolu Lisesi	131	2,59	0,79
İmam Hatip Lisesi	80	2,77	0,67

Meslek Lisesi	86	2,56	0,76
---------------	----	------	------

Tablo 10. Okul türüne göre öğretmenlerin göre iş yaşamı kalite düzeylerinin varyans analizi sonucu

Faktör	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Toplam Yaşam Alanı	Gruplarasası	5.638	4	1,409	4,29	0,002*	İlkokul-Anadolu L.
	Gruplariçi	184,559	563	0,328			
	Toplam	190,196	567				
Güvenli ve Sağlıklı Çalışma Koşulları	Gruplarasası	3,112	4	0,778	1,78	0,131	-
	Gruplariçi	246,257	563	0,437			
	Toplam	249,319	567				
İş gören Kapasitesinin Geliştirilmesi	Gruplarasası	5,660	4	1,415	2,42	0,048*	İlkokul-Anadolu L.
	Gruplariçi	329,501	563	0,585			
	Toplam	335,161	567				
Sosyal Sorumluluk	Gruplarasası	10,246	4	2,562	4,78	0,001*	İlkokul-Meslek L.
	Gruplariçi	301,407	563	0,535			
	Toplam	311,653	567				
Sosyal Bütünleşme	Gruplarasası	7,980	4	1,995	4,81	0,001*	İlkokul-Meslek L.
	Gruplariçi	233,579	563	0,415			
	Toplam	241,559	567				
Demokratik Ortam	Gruplarasası	5,130	4	1,282	2,70	0,030*	İlkokul-Meslek L.
	Gruplariçi	267,153	563	0,475			
	Toplam	272,283	567				
Uygun ve Adil Karşılık	Gruplarasası	10,122	4	2,530	4,36	0,002*	İlkokul-Meslek L.
	Gruplariçi	326,268	563	0,580			
	Toplam	336,390	567				

$p < 0,05^*$

Tablo 9 ve Tablo 10 incelendiğinde, okul türü değişkenine göre öğretmenlerin iş yaşamı kalite düzeylerinde anlamlı farklılık elde edilmiştir. Buna göre ilkokul öğretmenlerinin toplam yaşam alanı ve iş gören kapasitesinin geliştirilmesi düzey algısı Anadolu lisesinde görev yapan öğretmenlere göre daha olumludur ($p < 0,05$). Ayrıca ilkokul öğretmenlerinin sosyal sorumluluk, demokratik ortam, sosyal bütünleşme, uygun ve adil karşılık algı durumları meslek lisesi öğretmenlerine göre daha olumludur.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmada öğretmenlerin iş yaşamı kalite algıları ile okulların önemseydiği örgütsel değerler arasındaki ilişki farklı değişkenlere göre incelenmiştir. Araştırmada öğretmenler en yüksek sosyal bütünleşme; en düşük düzeyde uygun ve adil karşılık boyutuna katılım göstermiştir. Öğretmenlere göre okullarda sosyal bütünleşme kolaylıkla uygulanırken, işlerine yönelik uygun

ve adil karşılık tam olarak sağlanamamaktadır. Taşdan ve Erdem (2010) yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerin en yüksek demokratik ortam ve sosyal bütünleşme; en az uygun ve adil karşılık boyutlarına katılım gösterdiklerini belirlemiştir. Benzer bulgu Demir (2016), Demir (2019), Hart (1994), Kösterelioğlu (2011), Yalçın (2014) tarafından da belirlenmiştir. Baleghizadeh ve Gordani (2012) öğretmenlerin en düşük uygun ve adil karşılık, en yüksek sosyal bütünleşme görüşüne sahip olduklarını belirlemiştir. Bu sonuçlar araştırma bulgularını desteklemektedir. Araştırma sonuçlarından farklı olarak Yılmaz (2019) göre öğretmenler en yüksek demokratik ortam, en az da toplam yaşam alanı boyutuna katılımında bulunmuştur. Öğretmenlerin aldıkları ücretin yeterli olmadığı (Özdemir, 1986), bu duruma bağlı olarak bilimsel yayınları dahi takip edemedikleri (Özdayı, 1990) ve geçim sıkıntısı yaşadıkları için ek iş yapmak zorunda oldukları (Özpolat, 2002) belirlenmiştir. Erdem (2008)'e göre devlet okullarında görev yapan lise öğretmenlerinin en düşük uygun ve adil karşılık, toplam yaşam alanı; en yüksek sosyal sorumluluk ve demokratik ortam boyutunda katılım sağlamışlardır. Uygun ve adil karşılık boyutuna katılımın düşük olması araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. Bu sonuç öğretmenlerin maaş, emeklilik, sağlık ve özlük hakları konusunda yetersizlik, memnuniyetsizlik duymalarından kaynaklanabilir. Kazandıkları ücretin yaptıkları işin karşılığı olmadığını düşünmelerinin bir yansıması olabilir.

Araştırmada öğretmenlere göre okulların önemseydiği en yüksek düzeyde örgütsel değerler dürüstlük, insana saygı ve adalet olmuştur. Öğretmenler okul kültürü içerisinde dürüstlük, insana saygı ve adalet ilkelerinin yüksek düzeyde önemseydiğini düşünmektedir. McDonald ve Gandz (1992), Özmete ve Gönen (1997), Sağnak (2005), Taşdan (2008), Taşdan ve Erdem'in (2010) yaptıkları çalışmada öğretmenlere göre okul ortamı içinde en çok önemli görülen değerler; dürüstlük, insana saygı ve adalettir. Bu sonuçlar araştırma sonuçları ile paralel niteliktedir. Taşdan (2010) yılındaki çalışmasında öğretmenlere göre okul ortamı içinde en çok önem verilen beş örgütsel değer: Çalışkanlık, başarı, kalite, dürüstlük ve insan odaklılık olarak belirlemiştir. Benzer bir çalışmada öğretmenler okullarda önem verilen örgütsel değerleri; dürüstlük, güven, saygı olarak belirtmiştir (Sezgin, 2007). Öğretmenlerin okulların önemseydiği örgütsel değerler açısından özellikleri incelendiğinde, bu değerlerin insan ilişkilerine dönük, ilişki yönelimli, eşitlik anlayışına doğru olduğu gözlenmektedir. Bu durum Hofstede (1984)'in kültürler arası değer farklılıklarına ait araştırmasında gösterdiği gibi, Türkiye'nin kültürel yönden dişil kültürü yansıtan toplumsal yapısından kaynaklanabilir. Çünkü insanlar arası ilişkilere ve insana verilen değer, anlayış, saygı, adalet ve duyarlılık tarzındaki değerler de kültürün dişi özellikte olduğuna işaret edilmektedir (Sargut, 2001). Bu açıklamalardan hareketle, araştırma sonucunda elde edilen sonuçların, daha önceki araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Araştırmada öğretmenlerin iş yaşamı kalite algıları ile okulların önemseydiği örgütsel değer algıları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu Özmete ve Gönen (1997), Taşdan ve Erdem (2010) çalışma sonucu ile benzer niteliktedir. Örgütsel değerler içerisinde yer alan tarafsızlık, adalet, demokrasi, eşitlik kavramları iş yaşamı kalitesinin demokratik ortam boyutuyla pozitif yönde bir ilişki içerisindedir. Bu değerlere önem verilmesi ve yaşanması demokratik ortamı olumlu yönde iyileştirecektir. İş birliği, insana saygı, iyilikseverlik, fedakârlık sorumluluk, uyum, yardımlaşma değerlerinin de iş yaşamı kalitesinin sosyal bütünleşme ve sosyal sorumluluk boyutları ile doğrudan ilgilidir. Bu sonuçlardan iş birliği, insana saygı, iyilikseverlik, fedakârlık sorumluluk, uyum, yardımlaşma değerleri ile sosyal bütünleşme ve sosyal sorumluluk arasında pozitif yönde bir ilişkinin olması beklenen bir olgudur.

Araştırmada öğretmenlerin demokratik ortam, uygun ve adil karşılık ve iş gören kapasitesinin geliştirilmesi boyutlarının okulun önemseydiği örgütsel değerler üzerinde pozitif yönlü anlamlı bir yordayıcı olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç Taşdan ve Erdem (2010) araştırma sonucu ile paralel niteliktedir. İş gören kapasitesinin geliştirilmesinin çalışkanlık, uyum ve bağımsızlık; demokratik ortam, uygun ve adil karşılığın ise tarafsızlık, adalet, eşitlik, insana saygı kavramı ile bağdaştığı ve birbirini pozitif yönde beslediği bilinmektedir. Bu doğrultuda demokratik ortam, uygun ve adil karşılık, iş gören kapasitesinin geliştirilmesi özelliğine sahip olan öğretmenlerin, okulun benimsediği örgütsel değerler üzerinde yüksek etki bırakması beklenen bir sonuçtur.

Araştırmada cinsiyete göre, öğretmenlerin uygun ve adil karşılık, demokratik ortam, güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları boyutları anlamlı olarak farklılaşırken, sosyal bütünleşme, toplam yaşam alanı, sosyal sorumluluk, iş gören kapasitesinin geliştirilmesi anlamlı olarak farklılaşmamıştır. Erkek öğretmenler kadın öğretmenlere oranla daha fazla uygun ve adil karşılık, demokratik ortam, güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları görüşüne sahiptir. Erdem (2008) ve Yılmaz (2014)'de yapmış oldukları çalışmalarda erkek öğretmenler, kadın öğretmenlere göre güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları, demokratik ortam ve uygun ve adil karşılık alt boyutunu daha yeterli bulmuşlardır. Bu sonuç araştırma bulgusuyla paralel niteliktedir. Karakaya ve Çoruk (2017), Toygar vd.'nin (2018) elde ettiği sonuçlar araştırma bulgularını desteklemektedir. Çalışmada elde edilen bu sonuçtan farklı olarak cinsiyete göre öğretmenlerin iş yaşam kalitesi algıları anlamlı farklılık göstermemektedir (Demir, 2019). Divins vd., 1991 yılında gerçekleştirdiği çalışmada kadın öğretmenlerin iş yaşamı kalite algıları erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Ayrıca Yılmaz (2019)'a göre öğretmenlerin psikolojik dayanıklılıkları ile iş yaşamı kalitesi arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasında, cinsiyete göre öğretmenlerin toplam yaşam alanı, uygun ve adil karşılık, sosyal bütünleşme, demokratik ortam, iş gören kapasitesinin geliştirilmesi, sosyal sorumluluk, güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları hakkındaki düşünceleri anlamlı farklılık göstermemiştir. Erdem (2008)'e göre kamu liselerinde görevli kadın öğretmenlerin toplam yaşam alanı alt boyutuna katılım gösterme halleri, erkek öğretmenlere göre; erkek öğretmenlerinde sosyal bütünleşme algıları kadın öğretmenlere göre daha yüksektir. Demokratik ortam algısının düşük olması açısından kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere göre kişisel düşüncelerini daha rahat ifade edemediklerinin sonucu olabilir. Günümüzde okullarda yaşanan öğrenci-öğretmen şiddeti, güvenli olmayan okul konumları, yönetimde yaşanan birtakım adil olmayan uygulamalar, öğretmenler arasındaki dedikodu ve olumsuz ilişkilerin varlığı, kadın öğretmenlerin kendilerini güvenli ve sağlıklı bir çalışma ortamında hissetmemelerine neden olduğu ileri sürülebilir.

Araştırmada öğretmenlerin branş değişkeni ile toplam yaşam alanı, uygun ve adil karşılık, demokratik ortam alt boyutları arasında anlamlı farklılık bulunmazken; iş gören kapasitesinin geliştirilmesi, sosyal sorumluluk, güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları ve sosyal bütünleşme ile farklılık elde edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin, iş gören kapasitesinin geliştirilmesi, güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları, sosyal bütünleşme ve sosyal sorumluluk algıları branş öğretmenlerine göre daha olumludur. Divins vd., (1991)'e göre ilkökul öğretmenlerinin iş yaşamı kalite düzeyleri ortaokul öğretmenlerine göre daha olumludur. Bu bulgu araştırma sonuçları ile paralel düzeydedir. Buna karşın Çelik ve Tabancalı (2012), Yılmaz (2014)'de gerçekleştirdiği çalışmalarda öğretmenlerin branş değişkeni ile iş yaşamı kalite algıları arasında anlamlı farklılık elde edilmemiştir. Ayrıca Yılmaz (2019)'a göre sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenlerinin toplam yaşam alanı, uygun ve adil karşılık, sosyal bütünleşme, demokratik ortam, güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları ve iş gören kapasitesinin geliştirilmesi alt boyut düzeyleri anlamlı olarak farklılaşmamıştır. Ancak "sınıf öğretmenlerinin sosyal sorumluluk algıları branş

öğretmenlerine göre anlamlı olarak daha yüksektir” (Yılmaz, 2009, s. 66). Bu bulgu araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre iş gören kapasitesinin geliştirilmesi, güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları, sosyal bütünleşme ve sosyal sorumluluk alt boyutlarını algılama düzeylerinin yüksek çıkmasında, okullarında kendilerini daha güvenli hissetmelerinin, yeteneklerini daha üst düzeyde kullanabildiklerinin, sosyal çalışmalara daha çok ağırlık verildiğinin, iş birliği ve aitlik duygularının daha baskın olmasından kaynaklanabilir. Sınıf öğretmenlerinin dört yıl boyunca aynı öğrenci ve veli kitlesi ile muhatap olması kendilerinde bir güven hissi yaratmasından kaynaklanabilir.

İlkokul öğretmenlerinin iş gören kapasitesinin geliştirilmesi ve toplam yaşam alanı düzeyleri Anadolu lisesinde görev yapan öğretmenlere göre daha olumludur. Ayrıca ilkokul öğretmenlerinin sosyal bütünleşme, demokratik ortam, sosyal sorumluluk, uygun ve adil karşılık alt boyutlarına ilişkin algı durumları, meslek lisesi öğretmenlerinden daha yüksektir. Alan yazın taraması sonucunda ulusal ve uluslararası çalışmalarda iş yaşamı kalitesi ile okul türü değişkenini ele alan kısıtlı araştırma bulunmaktadır. Araştırma sonuçlarından farklı olarak okul türüne göre öğretmenlerin toplam yaşam alanı, uygun ve adil karşılık, demokratik ortam, güvenli ve sağlıklı çalışma koşullarına ait düşünceleri anlamlı farklılık göstermemiştir (Yılmaz, 2019). Ancak ilkokul öğretmenlerinin sosyal sorumluluk, iş gören kapasitesinin geliştirilmesi ve sosyal bütünleşme düzeyleri lise öğretmenlerine göre daha yüksek düzeydedir (Yılmaz, 2019). Bu bulgu araştırma sonuçlarıyla paralel niteliktedir. İlkokul öğretmenlerinin lise öğretmenlerine göre okullarına karşı uyum, iş birliği, aitlik, adalet, ücret ve özlük hakları, çalışma şartları, iş yaşamı memnuniyeti, mesleki gelişim, inovasyon noktasında daha olumlu duygulara sahip olmalarından kaynaklanabilir.

Çalışma sonuçlarından yola çıkılarak aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

- Öğretmenlerin özlük, ek ders yönetmeliği, atama ve görevde yükselme olanakları, mesleki ve emeklilik hakları düzenlenerek iyileştirilebilir. Yönetim anlayışı adalet, eşitlik, tarafsızlık ilkelerine bağlı kalınarak geliştirilebilir. Öğretmenlerin bu konudaki görüş ve düşünceleri daha sık alınabilir.
- Öğretmenlerin öncelik verdikleri değerlere yönelik bir yönetim anlayışı oluşturulabilir. Sosyal sorumluluk projelerinin sayısı artırılarak okul içindeki sinerjik ortam güçlendirilebilir.
- Öğretmenlerin iş yaşamı kaliteleri, örgütsel değer algılarından sadakat ve özdenetim anlayışını yükseltecek politika, farkındalık eğitimleri, örgütsel bağlılığı güçlendirecek uygulamalar geliştirilebilir.
- Öğretmenlerin okullardaki çalışma koşulları düzenlenerek demokratik bir yönetim anlayışı, fiziki donanım ve kapasite, maaş ve hakların iyileştirilmesi, 21 yy. becerilerini geliştirmeye yönelik hizmet içi eğitimlerin sayısı artırılabilir ve nitelikleri yükseltilebilir.
- Kadın öğretmenlerin okullarına dair güvenli ve sağlıklı çalışma koşullarını yükseltmek için, iletişim becerileri, farkındalık eğitimleri verilerek güvenli ve sağlıklı çalışma ortamları iyileştirilebilir.
- Branş öğretmenlerinin okullarına yönelik sosyal sorumluluk ve sosyal bütünleşme algılarını yükseltebilmek için çevreye yönelik etkinlikler, kültür-sanat ve yardım faaliyetleri düzenlenebilir, sayıları artırılabilir.
- Lise öğretmenlerinin okullarına yönelik iş yaşamı kalite algılarını iyileştirecek, olumlu hale getirecek programlar ve uygulamalar geliştirilebilir. Bu bağlamda okul yöneticileri süreç odaklı bir yönetim anlayışı uygulayabilir.

- Özel okullarda görev yapan öğretmenler için de aynı çalışma yapıp kamu ve özel okullarda görevli öğretmenlerin iş yaşamı kalite algıları ile örgütsel değerleri arasındaki ilişki kıyaslanarak eksik kalınan noktalar belirlenebilir.
- Çalışma Kayseri ilinin merkez ilçelerinde görevli öğretmenler için yapılmıştır. Kayserinin diğer ilçeleri içinde benzer çalışma yürütülerek ilçeler arasında karşılaştırma yapılabilir.
- Farklı coğrafik bölgeler, şehir ve sosyoekonomik düzeydeki okullar için de çalışma yürütülerek şehirler ve bölgeler arası kıyaslamalar yapılabilir.
- Araştırma okul yöneticileri, şube müdürleri, ilçe ve il milli eğitim müdürlerine yönelik de yapılarak çalışma kapsamı genişletilebilir.

KAYNAKÇA / REFERENCES


- Akman, Y., ve Akman, G. İ. (2017). İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş yaşam kalitesi algısının işle bütünleşmeleri üzerindeki etkisi. *Elementary Education Online*, 16(4), 1491-1504.
- Baleghizadeh, S. and Gordani, Y. (2012). Motivation and quality of work life among secondary school EFL teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(7), 30-42. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2012v37n7.8>
- Barker, J. D. (1986). Influence of quality of work life variables on the retention and career satisfaction of science and mathematics teachers [Unpublished doctoral dissertation]. The University of Tennessee.
- Beach, D. S. (1980). *Personnel the management of people at work* (4 th Edition). Macmillan Publishing.
- Beechem, M. H. (1985). *An overview of quality of work life-quality circles in United States institutions of higher education (participative management, problem-solving groups, Japanese, employee involvement)* [Unpublished doctoral dissertation]. Michigan State University.
- Bilgin, N. (1995). *Sosyal psikolojide yöntem ve pratik çalışmalar*. Sistem Yayıncılık.
- Bolduc, R. R. (2002). *An analysis of the relationship between quality of work life and motivation for correctional services officers in the montreal area* [Unpublished doctoral dissertation]. McGill University.
- Boxx, W. R., Odom R. Y., ve Dunn, M. G. (1991). Organizational values and value congruency and their impact on satisfaction, commitment, and cohesion: An empirical examination within the public sector. *Public Personnel Management*, 20(1), 195-205. <https://doi.org/10.1177%2F009102609102000207>.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (22. Baskı). Pegem Akademi.
- Chatman, J. A. (1989). Improving interactional organizational research: A model of person-organization fit. *Academy of Management Review*, 14(3), 333-349. <https://doi.org/10.5465/amr.1989.4279063>.
- Çelik, K., ve Tabancalı, E. (2012). Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin iş/çalışma yaşam kalitesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11, 31-38. ISSN: 1309-0682.
- Çokluk, Ö. (2003). Örgütlerde tükenmişlik. In C. Elma, K. Demir (Ed.), *Yönetimde çağdaş yaklaşımlar* (2nd ed., ss. 243-259). Anı Yayınları.
- Demir, T. (2016). *Meslek lisesi öğretmenlerinin iş yaşam kalitesine ilişkin algıları ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Demir, E. (2019). *Öğretmenlerin iş yaşam kalitesi ile pozitif psikolojik sermaye düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi. Malatya.

- Divins, B., Guerriero, S. J., William, E., Snell, J. R., Livers, J. (1991). *The hidden factor in early field experience: teachers' perception of the quality of life at work*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED378133.pdf>.
- Elma, C. (2003). *İlköğretim okul öğretmenlerinin işe yabancılaşması (Ankara ili örneği)* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Erdem, M. (2008). *Öğretmenlere göre kamu ve özel liselerde iş yaşamı kalitesi ve örgütsel bağlılıkla ilişkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Erdem, M. (2010). Öğretmen algılarına göre liselerde iş yaşamı kalitesi ve örgütsel bağlılıkla ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 16(4), 511-537.
- Feather, N. T. and Rauter, K. A. (2004). Organizational citizenship behaviours in relation to job status, job insecurity, organizational commitment and identification, job satisfaction and work values. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77(1), 81-94. <https://doi.org/10.1348/096317904322915928>.
- Fraenkel, J. R. and Wallen, M. E. (2009). *How to design and evaluate research in education* (7th ed.). MacGraw-Hill
- Gizzi, A. (1988). *Socio-technical systems/quality of working life (STS/QWL) alternative paradigm: an urban secondary school experience (1982-1983)* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Massachusetts Amherst.
- Hamm, S. (2006). *Understanding value congruence: a sport organization case study* [Published master thesis]. University of St. Catharines, Ontario.
- Hart, P. M. (1994). Teacher quality of work life: integrating work experiences, psychological distress and morale. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 67(2), 109-132. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8325.1994.tb00555>.
- Hofstede, G. (1984). Cultural dimensions in management and planning. *Asia Pacific journal of management*, 1(2), 81-99. <https://doi.org/10.1007/BF01733682>.
- Hyde, P. and Williamson, B. (2000). The importance of organisational values part 1: Is your organisation value congruent? *Focus on Change Management*, 66, 14-18. <http://peterhyde.co.uk/wp-content/uploads/2013/09/Part-1-Is-your-organisation-value-congruent.pdf>
- Karakaya, Ç. H. ve Çoruk, A. (2017). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algıları ile iş doyumu algıları arasındaki ilişki. *Dicle University Journal of Ziya Gokalp Education Faculty*, 31, 751-761. <https://doi.org/10.14582/DUZGEF.1838>.
- Kaya, B. (2008). *Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının düşünme becerilerinin öğretimine yönelik öz yeterliklerinin değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kösterelioğlu, A. M. (2011). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş yaşam kalitesi ile işe yabancılaşması arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Lewis, P. S., Goodman, S. H. and Fandt, P. M. (1998). *Challenges in the 21 st century management* (2nd Edition). South-Western Publishing Company.
- Martel, J. P. and Dupuis, G. (2006). Quality of work life: Theoretical and methodological problems, and presentation of a new model and measuring instrument. *Social indicators research*, 77(2), 333-368. DOI 10.1007/s11205-004-5368-4.
- McDonald, P. and Gandz, J. (1991). Identification of values relevant to business research. *Human Resource Management*, 30(2), 217-236. <https://doi.org/10.1002/hrm.3930300205>.
- McDonald, P. and Gandz, J. (1992). Getting value from shared values. *Organizational Dynamics*, 20(3), 64-77. [https://doi.org/10.1016/0090-2616\(92\)90025-I](https://doi.org/10.1016/0090-2616(92)90025-I).


- O'Reilly, C. A., Chatman, J., ve Caldwell, D. F. (1991). People and organizational culture: a profile comparison approach to assessing person-organization fit. *Academy of Management Journal*, 34 (3), 487– 517. <https://doi.org/10.5465/256404>.
- O'Reilly, C. A. and Chatman, J. A. (1996). *Culture as social control: Corporations, cults, and commitment*. In B. M. Staw ve L. L. Cummings (Eds.), *Research in organizational behavior: An annual series of analytical essays and critical reviews*, (18nd ed., pp. 157–200). Elsevier Science/JAI Press.
- Özdayı, N. (1990). *Resmi ve özel liselerde çalışan öğretmenlerin iş tatmini ve iş streslerinin karşılaştırmalı analizi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Özdemir, S. (1986). *Kamu ödeme sistemi içinde öğretmen ücretlerinin yeri ve sağladığı doyum* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Özmete, E. Y., ve Gönen, E. T. D. (1997). *Değerlerin yaşam kalitesi üzerindeki rolü (Tokat örneği)* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Özpolat, A. (2002). *Sosyolojik açıdan öğretmenlik mesleği ve öğretmenlerin toplumdaki yeri, öğretmen, öğrenci ve veli algılarına göre (Zonguldak örneği)* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Pang, N. S. K. (1996). School values and teachers' feelings: A LISREL Model. *Journal of Educational Administration*, 34(2), 64-83. <https://doi.org/10.1108/09578239610112114>.
- Pillay, H., Goddard, R. and Wilss, L. (2005). Well-being, burnout and competence: implications for teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 30(2), 21-33. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2005v30n2.3>.
- Posner, B. Z., Kouzes, J. M. and Schmidt, W. H. (1985). Shared values make a difference: an empirical test of corporate culture. *Human Resource Management*, 24(3), 293-309. <https://doi.org/10.1002/hrm.3930240305>.
- Rashid Z. A., Sambasivan M. and Johari J. (2003). The influence of corporate culture and organisational commitment on performance. *Journal of Management Development*, 22(8), 708-728. <https://doi.org/10.1108/02621710310487873>.
- Safrit, D. R., Jones, J. M. and Conklin, N. L. (1994). Clarifying Ohio State University extension's organizational values. *Journal of Extension*, 32(2), 1-3.
- Sağnak, M. (2005). İlköğretim okullarında görevli yönetici ve öğretmenlerin örgütsel değerlere ilişkin algıları. *Eğitim ve Bilim*, 30(135), 50-57.
- Sargut, A. S. (2001). *Kültürlerarası farklılaşma ve yönetim* (2. Baskı). İmge Kitabevi.
- Shobe, R. E. (1983). *Quality of work life as perceived by elementary school principals and by elementary school teachers* [Unpublished doctoral dissertation]. Indiana State University.
- Şimşek, Ö. F. (2007), *Yapısal eşitlik modellemesine giriş*. Ekinoks Yayınları.
- Tabachnick, B. G. and Fidell, L. S. (2007). *Experimental designs using ANOVA*. Thomson/Brooks/Cole.
- Tanrıoğen, A. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Taşdan, M. (2008). *Türkiye'deki kamu ve özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin bireysel değerleri ile okulun örgütsel değerleri arasındaki uyum düzeyi, iş doyumunu ve algılanan sosyal destek ilişkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Taşdan, M. (2010). Türkiye'deki resmi ve özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin bireysel değerleri ile okulun örgütsel değerleri arasındaki uyum düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 16(1), 113-148.
- Taşdan, M., ve Erdem, M. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş yaşamı kalitesi ile örgütsel değer algıları arasındaki ilişki düzeyi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 92-113.

- Uyan, G. (2002). *Öğretmenlerin iş değerleri, kişilik özellikleri ve iş tatminleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi: MEB'na bağlı resmi ve özel eğitim kurumlarında gerçekleştirilen bir araştırma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Walton, R. E. (1975). *Criteria for quality of work life*. Free Press.
- Yalçın, S. (2014). *Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin stilleri ile öğretmenlerin iş yaşam kalitesi ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Yalçın, S., Yıldırım, İ., ve Akan, D. (2016). Öğretmenlerin iş yaşam kaliteleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 205-224. <http://dx.doi.org/10.17556/jef.49471>.
- Yılmaz, K. (2007). İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin değerlere göre yönetim ile ilgili görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 52(52), 639-664.
- Yılmaz, M. (2019). *Öğretmenlerin psikolojik dayanıklılıkları ile iş yaşam kaliteleri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Erzincan.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretimine Yönelik Kaygı Düzeylerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi*

Rabia ASAL 

Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Büşra Nur TURAN 

Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi

ÖZ

Bu çalışmanın amacı sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimine yönelik kaygı düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesidir. Araştırma Erciyes Üniversitesi Ziya Eren Eğitim Fakültesi temel eğitim bölümünde öğrenim gören 282 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Fen Öğretimine Yönelik Kaygı Ölçeği ve araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Katılımcılara ilişkin kişisel bilgiler, ölçek toplam puanları, faktör puanları frekans (f) ve yüzde (%) değerleri tespit edilerek verilmiştir. Ölçekten elde edilen puanların arasındaki ilişkiyi ortaya koyabilmek için cinsiyet değişkenine göre bağımsız örneklem t testi kullanılırken, sınıf düzeyi ve genel ağırlıklı not ortalaması değişkenlerine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) test istatistiği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin fen öğretimine yönelik kaygı düzeylerinin yalnızca sınıf düzeyi değişkenine göre farklılık gösterdiği ancak cinsiyet ve genel ağırlıklı not ortalaması değişkenlerine göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak alan bilgisinden kaynaklanan öğretim kaygısı alt boyutunda sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören ikinci sınıf öğrencileri ile üçüncü sınıf öğrencilerinin kaygı düzeyleri arasında anlamlı farklılık vardır. İkinci sınıf öğrencilerinin fen öğretimine ilişkin kaygı düzeyi üçüncü sınıf öğrencilerinin kaygı düzeyine göre daha düşüktür. Müfredattan kaynaklanan öğretim kaygısı alt boyutunda üçüncü sınıf ve dördüncü sınıf öğrencilerinin kaygı düzeyleri arasında anlamlı farklılık vardır. Dördüncü sınıf öğrencilerinin fen öğretimine ilişkin kaygı düzeyi üçüncü sınıf öğrencilerinin kaygı düzeyine göre daha düşüktür.

Anahtar Kelimeler: Kaygı, öğretim kaygısı, fen öğretimi kaygısı

Önerilen Atıf

Asal, R. & Turan, B. N. (2021). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimine yönelik kaygı düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Erciyes Journal of Education*, 5(1), 74-86. <https://doi.org/10.32433/eje.631330>

*Bu çalışma, 2019 yılında Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitim Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.
1.Arş. Gör., Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, rabiaasal@erciyes.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-1371-6203>
2.Arş. Gör., Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, bsahin@erciyes.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-0026-0596>



Erciyes Üniversitesi,
Eğitim Fakültesi,
Kayseri/TÜRKİYE
*Erciyes Journal of
Education (EJE)*

DOI: 10.32433/eje.631330

SCREENED BY



Tür: Araştırma

Makale Geçmişi

Gönderim : 9.10.2019

Kabul : 11.11.2020

Yayınlanma : 27.05.2021

Investigating Primary School Teacher Candidates' Anxiety towards Teaching Science According to Various Variables*

Rabia ASAL 

Erciyes University Faculty of Education

Büşra Nur TURAN 

Erciyes University Faculty of Education

ABSTRACT

The purpose of this study is to investigate the primary school teacher candidates' levels of anxiety towards teaching science according to various variables. The study was carried out with the participation of 282 students in the primary education department of Erciyes University Ziya Eren Education Faculty. The anxiety towards teaching science scale and the personal information form prepared by the researcher were used as data collection tools. Frequency (f) and percentage (%) values were determined for personal information about the participants, total scores and factor scores. In order to reveal the relationship between the scores obtained from the scale, t-test was used for the gender variable and ANOVA test statistic was used for the grade level and grade point average variables. As a result of the research, the students' levels of anxiety towards teaching science differed only according to their grades. There were no differences according to their gender and grade point averages. Based on the findings obtained from the research, there was a significant difference between the 2nd and 3rd grade students' levels of teaching anxiety related to content knowledge. The anxiety levels of the 2nd grade students were lower than the anxiety levels of the 3rd grade students. There was a significant difference between the 3rd and 4th grade students' levels of teaching anxiety related to the curriculum. The anxiety levels of the 4th grade students were lower than the anxiety levels of the 3rd grade students.

Keywords: Anxiety, anxiety towards teaching, anxiety towards teaching science



Erciyes University,
Faculty of Education,
Kayseri/TURKEY
*Erciyes Journal of
Education (EJE)*

DOI: 10.32433/eje.631330

SCREENED BY



Type: Research

Article History

Received : 9.10.2019

Accepted : 11.11.2020

Published : 27.05.2021

Suggested Citation

Asal, R. & Turan, B. N. (2021). Investigating primary school teacher candidate's anxiety towards teaching science according to various variables, *Erciyes Journal of Education*, 5(1), 74-86. <https://doi.org/10.32433/eje.631330>

*This study was presented as an oral presentation at the International Classroom Teacher Education Symposium 2019

1. Res. Asst., Department of Basic Education, Classroom Education, rabiaasal@erciyes.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-1371-6203>

2. Res. Asst., Department of Basic Education, Classroom Education, bsahin@erciyes.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-0026-0596>

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Depending on the rapidly changing scientific and technological developments in the 21st century, teachers need to develop themselves at the same pace. Primary school teachers have an important role in whether students like a course, develop a positive attitude towards that course, and become successful in the courses. Studies show that particularly teachers who are new to the profession have more professional anxiety than experienced teachers. In order to prevent this, it will be useful to identify the pre-service teachers' concerns about education and to take the necessary precautions. Although there are many studies related to anxiety, math anxiety, use of technology, and test anxiety in education, there are not many studies about anxiety towards teaching science.

Purpose

Although there are many studies on teaching anxiety, exam anxiety and mathematics anxiety in education, there are not many studies on anxiety towards teaching science. The purpose of this study is to investigate the primary school teacher candidates' levels of anxiety towards teaching science according to various variables.

Method

This quantitative study was conducted as a descriptive, survey research study in order to investigate the primary school teacher candidates' levels of anxiety towards teaching science. The study group consists of 282 students who are attending the grades 1, 2, 3 and 4 in the primary education department of Erciyes University Ziya Eren Faculty of Education in the 2018-2019 academic year. The anxiety towards teaching science scale, which was developed by Liu in 2016 and adapted to Turkish by Aytekin, Türkmenoğlu and Arıkan in 2007, was used as the data collection tool.

Findings

It was found that there was no statistically significant difference in the subscales of teaching anxiety about conceptual understanding, teaching anxiety related to the curriculum, science-specific concerns, and total score of anxiety towards teaching science. There was a significant difference between the 2nd and 3rd grade students' levels of teaching anxiety related to content knowledge. The anxiety levels of the 2nd grade students were lower than the anxiety levels of the 3rd grade students. There was a significant difference between the 3rd and 4th grade students' levels of teaching anxiety related to the curriculum. The anxiety levels of the 4th grade students were lower than the anxiety levels of the 3rd grade students. According to the total scores obtained from the scale, there was a significant difference between the anxiety level of the 3rd grade students and the 4th grade students. The 3rd grade students' anxiety levels were higher than the ones of the 4th grade students. It was concluded that there were statistically significant differences between the grades. It was found that there was no statistically significant difference between students' levels of anxiety towards teaching science according to their grade point averages.

Discussion & Conclusion

According to the results of the study conducted by Bozdam and Taşğın (2011), it was concluded that there was no significant difference between the primary school teacher candidates' professional anxiety levels and genders. According to the grades of the participants, in the sub-dimension of teaching anxiety related to the content knowledge, there was a difference between the 3th and 4th grades. It was found that there was a significant difference between the grades and the 3rd grade students' anxiety levels were higher than the 4th grade students. The reason for this is that the third-grade students do not take all the courses in the curriculum of classroom teaching for the field knowledge, and the fourth-grade students have mastered many field courses. There was no statistically significant difference between the students' levels of anxiety towards teaching science according to their grade point averages ($p > .05$). According to the results of the study conducted by Dursun and Karagün (2012), it was concluded that there was no significant difference between the pre-service teachers' professional anxiety levels and their grade point averages. According to the grade level variable of the participants, it was determined that there is a significant difference between the 3rd and 4th grades in the sub-dimension of the teaching anxiety arising from the field knowledge of the science teaching anxiety scale, and the anxiety level of the third graders towards science teaching was higher than the fourth-grade students. The reason for this can be shown that third grade students do not take all the courses in the classroom teaching curriculum for field knowledge, whereas fourth grade students have taken many field courses.

According to the general weighted grade average variable of the participants, it was determined that there was no statistically significant difference between science teaching anxiety ($p > 0.05$). When the relevant literature was examined, it was concluded that there was no significant difference between the average scores of teacher candidates' occupational anxiety levels and the general weighted grade average variable, according to the results of the study conducted by Dursun and Karagün (2012). According to the results of the study conducted by Brownlow, Jacobi, and Rogers (2000), it was concluded that there was no significant difference between academic achievement and anxiety towards science. According to the study conducted by Westerback, Gonzalez, and Primavera (1985), it was concluded that students with low academic achievement had lower levels of anxiety towards science and these students were more willing to choose elective courses related to science.

GİRİŞ

Kaygı kavramına ilişkin alan yazın incelendiği zaman karşımıza birçok tanım çıkmaktadır. Scovel'e (1991) göre kaygı belli biri olay karşısında, bireyler tarafından hissedilen huzursuzluk ve endişe durumu olarak tanımlanabilir (Scovel, 1991, aktaran Aytekin vd., 2017). Freud'a göre kaygı bir olay karşısında etkili davranışta bulunamama ve direnç gösterememe sonucunda bireyin psikolojik yapısında gelişen duygudur (aktaran Üldaş, 2005). Öğrenme kaygısı ise, bireylerin çevresiyle etkileşimi sonucunda bireyin davranışlarında meydana gelen, bireyin olumsuz tutum geliştirmesine sebep olan, bireyde halsizlik, baş dönmesi, mide bulantısı, terleme gibi etkilerle kendini gösteren durumlardır. Yapılan çalışmalar öğrencilerin özellikle matematik ve fen bilimleri derslerinde bu durumlarla karşılaştığını ve bu derslere karşı öğrenme kaygısı geliştirdiklerini göstermektedir (Yıldırım, 2015). Fen kaygısı, bir bütün olarak fen kavramlarına, bilim insanlarına ve fen ile ilgili etkinliklere karşı duyulan korku ve isteksizlik halidir (Czerniak, 1989).

Gardner ve Leak (1994) tarafından öğretim kaygısı "derse hazırlanma ve sınıf içi öğretim uygulamalarını kapsayan süreçlere yönelik kaygı" olarak tanımlanmıştır (Gardner ve Leak, 1994, aktaran Aytekin vd., 2017). Bu tanımdan yola çıkarak öğretim kaygısı, öğretmenlerin ders öncesi ve esnasındaki bütün süreçleri kapsamaktadır. Literatürde fen öğretimine yönelik kaygı tanımına rastlanmamış olsa da Peker (2006) tarafından yapılan matematik öğretimine yönelik kaygı tanımından yola çıkarak bir tanım yapılabilir. Fen öğretimine yönelik kaygı öğretmenlerin derse hazırlık ve ders sürecinde yaşadıkları fen kavram, formül, ilke ve problemlerine yönelik yaşadıkları gerginlik ve kaygı duygusu olarak tanımlanabilir (Aytekin vd., 2017). Czerniak (1989)' a göre fen öğretimi kaygısı, fen bilgisi öğretimine yönelik hissedilen korku ve isteksizlik halidir.

Günümüzde eğitim programlarının temel amacı öğrencilere mevcut olan bilgileri aktarmaktan ziyade öğrencinin bilgiye kendi ulaşmasını sağlamaktır. Bu da öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini kullanması yoluyla mümkündür. Yani öğrencilerin verilen bilgiyi ezberlemesi yerine bilgiyi anlamlandırması, günlük hayatta karşılaştığı yeni durumlarda bu bilgiyi kullanabilmesi, problem çözme becerilerini ve bilimsel süreç becerilerini kullanması gerekmektedir. Bütün bu özelliklerin öğrenciye kazandırılmasında fen bilimleri dersi çok uygundur (Kaptan ve Korkmaz, 2001). İlkokul fen bilimleri öğretim programının temel amacı, bütün bireylerin fen okuryazarı bireyler olarak yetiştirilmesidir [Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), 2018]. Fen bilimleri öğretim programının temel amacını oluşturan fen okuryazarlığı National Research Council (1996) tarafından "fen, matematik ve teknolojik konularda bilgi sahibi olmaktan öte, bu bilgileri ve bilimsel süreçleri günlük hayatta kullanabilmek" şeklinde tanımlanmaktadır (National Research Council, 1996, aktaran Özdemir, 2010).

21. yüzyılda hızla değişen bilimsel ve teknolojik gelişmelere bağlı olarak öğretmenlerin de aynı hızda kendilerini geliştirmeleri gerekmektedir. Öğrencilerin bir dersi sevmeleri, o derse yönelik olumlu tutum geliştirmeleri ve derslerde başarılı olmalarında sınıf öğretmenlerinin payı oldukça yüksektir. Çünkü bir derse yönelik kaygı taşıyan öğretmen, dersin öğretim sürecinde öğrencilerin de o derse yönelik kaygı duymalarına sebep olabilir (Mallow, 2006). Fakat yapılan çalışmalar göstermektedir ki sınıf öğretmenlerinin çoğu bilimsel laboratuvar deneyleri ve fen etkinlikleri hazırlamakta kendini yetersiz hissetmekte ve bilimsel teorileri öğrencilere açıklamakta zorluk yaşamaktadır (Cox ve Carpenter, 1989). Ayrıca yapılan çalışmalar, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin tecrübeli öğretmenlere oranla daha fazla mesleki kaygı taşıdıkları yönündedir

(Gözler vd., 2017). Öğretmen adaylarının kaygı seviyelerinin en alt düzeyde tutulması için öncelikle öğretime ilişkin kaygılarının tespit edilmesi ve buna ilişkin gerekli önlemlerin alınması faydalı olacaktır. Eğitim alanında kaygıyla ilgili matematik kaygısı, teknoloji kullanımına yönelik kaygı, sınav kaygısı gibi konulara ilişkin birçok çalışma bulunmasına rağmen öğretim kaygısına ilişkin çok fazla çalışma bulunmamaktadır. Bu çalışmanın amacı sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimine ilişkin kaygı düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesidir. Bu çalışmada aşağıdaki problemlere ve alt problemlere yanıt aranmıştır.

Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problem cümlesi sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimine yönelik kaygı düzeyleri farklı değişkenlere istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir? şeklinde belirlenmiştir. Bu temel problem çerçevesinde aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır;

1. Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimine yönelik kaygı düzeyleri cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimine yönelik kaygı düzeyleri sınıf değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimine yönelik kaygı düzeyleri genel ağırlıklı not ortalaması değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimine yönelik kaygı düzeylerinin incelenmesi amacıyla yapılan ve nicel araştırma yöntemlerinden genel tarama modeliyle yürütülen bir çalışmadır. Tarama modeli, geçmişte ya da günümüzde var olan bir durumun olduğu şekliyle betimlenmesi esasına dayanan araştırma modelidir (Karasar, 2017). Tarama modelinde amaç, bilimin değişmez ilkelerini kullanarak genellemelere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Evren – Örneklem

Araştırmanın örneklemini 2018-2019 eğitim öğretim yılında Erciyes Üniversitesi Ziya Eren Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Öğretmenliği lisans programında 1,2, 3 ve 4. sınıflarda öğrenim görmekte olan 312 öğrenciden basit tesadüfi yolla seçilmiş 282 öğrenci oluşturmaktadır.

Tablo 1. Demografik özellikler

Değişkenler	Gruplar	N	%
Cinsiyet	Kadın	219	77,7
	Erkek	63	22,3
	Total	282	100,0
Sınıf	1	73	25,9
	2	72	25,5
	3	72	25,5
	4	65	23,0

	Total	282	100,0
Genel Ağırlıklı Not Ortalaması	1.25-1.99	30	10,6
	2.00-2.99	108	38,3
	3.00-4.00	144	51,1
	Total	282	100,0

Tablo 1’de katılımcılar cinsiyetlerine göre incelendiğinde katılımcıların %77,7’sinin kadın; %22,3’ünün erkek olduğu görülmektedir. Katılımcılar sınıf düzeyine göre incelendiğinde %25,9’unun birinci sınıf, %25,5’inin ikinci sınıf, %25,5’inin üçüncü sınıf ve %23,0’ının dördüncü sınıf olduğu tespit edilmiştir. Katılımcılar genel ağırlıklı not ortalamalarına göre incelendiğinde %10,6’ının 1.25-1.99, %38,3’ünün 2.00-2.99 ve %51,1’inin 3.00-4.00 genel ağırlıklı not ortalaması olduğu tespit edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Matematik ve Fen Öğretimine Yönelik Kaygı Ölçeği: Çalışmada veri toplama aracı olarak 2016 yılında Liu tarafından geliştirilen 2017 yılında Aytekin vd. tarafından Türkçeye uyarlanan Fen Öğretimine Yönelik Kaygı Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar; alan bilgisinden kaynaklanan öğretim kaygısı, kavramsal anlamaya ilişkin öğretim kaygısı, müfredattan kaynaklanan öğretim kaygısı ve fen dersine özgü kaygılardır. Ölçeğin orijinal versiyonunda 20 madde varken Türkçe versiyonunda 13 madde bulunmaktadır. Ölçeğin güvenilirliğini hesaplamak için Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmış ve 0,835 olarak bulunmuştur (Aytekin vd., 2017).

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formunda, cinsiyet, sınıf düzeyi ve genel ağırlıklı not ortalamasına ilişkin bilgiler istenmektedir.

Veri Analizi

Araştırma sonucunda elde edilen bulguların değerlendirilmesinde veri analizi paket programı kullanılmıştır. Ölçekten elde edilen puanların betimsel istatistiği verilirken frekans, ortanca, minimum ve maksimum değerler sunulmuştur. Araştırmada öncelikle grubun normal olarak dağılıp dağılmadığını belirlemek için Kolmogrov-Smirnov normallik testi uygulanmış ve grubun normal olarak dağıldığı sonucuna ulaşılmıştır ($p>0,05$). Araştırmada tek tönü varyans analizinin kullanıp kullanılmayacağına karar vermek için de Levene’s homojenlik testi uygulanmış ve grubun homojen olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p>0,05$). Ölçeklerden elde edilen puanların arasındaki ilişkiyi ortaya koyabilmek için cinsiyet değişkeni için t-testi kullanılırken sınıf düzeyi ve genel ağırlıklı not ortalaması değişkeni için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

BULGULAR

Tablo 2. Fen öğretimine yönelik kaygı ölçeğinden elde edilen puanların betimsel istatistiği

	N	Minimum	Maximum	\bar{x}	SS
Alan Bilgisinden Kaynaklanan Öğretim Kaygısı	282	4,00	20,00	13,46	3,87
Kavramsal Anlamaya İlişkin Öğretim Kaygısı	282	3,00	15,00	9,07	2,85
Müfredattan Kaynaklanan Öğretim Kaygısı	282	3,00	15,00	8,52	3,22
Fen Dersine Özgü Kaygılar	282	3,00	15,00	8,66	3,08
Fen Öğretimi Kaygısı Toplam	282	13,00	65,00	39,72	11,03

Tablo 2’de görüldüğü gibi katılımcıların alan bilgisinden kaynaklanan öğretim kaygısı puanına ait ortalamaları 13.46’dır. Kavramsal anlamaya ilişkin öğretim kaygısı puanına ait ortalamaları 9.07, müfredattan kaynaklanan öğretim kaygısı 8.52, matematik dersine özgü kaygı puanına ait ortalamaları 8.66’dır. Fen öğretimi kaygısı toplam puanına ait ortalamaları ise 39.72’dir.

Tablo 3. Öğrencilerin fen öğretimine yönelik kaygı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre değerlendirilmesi

	Cinsiyet	N	\bar{x}	SS	t	p
Alan Bilgisinden Kaynaklanan Öğretim Kaygısı	Kadın	219	13,49	3,92	,296	0,767
	Erkek	63	13,33	3,75		
Kavramsal Anlamaya İlişkin Öğretim Kaygısı	Kadın	219	9,02	2,85	-	0,598
	Erkek	63	9,23	2,86		
Müfredattan Kaynaklanan Öğretim Kaygısı	Kadın	219	8,48	3,22	-	0,693
	Erkek	63	8,66	3,25		
Fen Dersine Özgü Kaygılar	Kadın	219	8,64	3,10	-	0,817
	Erkek	63	8,74	3,05		
Fen Öğretimi Kaygısı Toplam	Kadın	219	39,64	10,99	-	0,832
	Erkek	63	39,98	11,24		

Tablo 3 incelendiğinde, katılımcıların cinsiyetlerine göre alan bilgisinden kaynaklanan öğretim kaygısı, kavramsal anlamaya ilişkin öğretim kaygısı, müfredattan kaynaklanan öğretim kaygısı, fen dersine özgü kaygılar alt boyutlarında ve fen öğretimi kaygısı toplam puanında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$).

Tablo 4. Öğrencilerin fen öğretimine yönelik kaygı düzeylerinin sınıf düzeyi değişkenine göre değerlendirilmesi

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	Sig.	Fark
Alan Bilgisinden	Gruplar Arası	139,11	3	46,371	3,153	,025	2-3

Kaynaklanan Öğretim Kaygısı	Gruplar İçi	4088,95	278	14,708			
	Total	4228,071	281				
Kavramsal Anlamaya İlişkin Öğretim Kaygısı	Gruplar Arası	46,41	3	15,470	1,923	,126	-
	Gruplar İçi	2236,17	278	8,044			
	Total	2282,58	281				
Müfredattan Kaynaklanan Öğretim Kaygısı	Gruplar Arası	132,93	3	44,313	4,423	,005	2-3 3-4
	Gruplar İçi	2785,38	278	10,019			
	Total	2918,326	281				
Fen Dersine Özgü Kaygılar	Gruplar Arası	70,673	3	23,558	2,511	,059	-
	Gruplar İçi	2607,993	278	9,381			
	Total	2678,667	281				
Fen Kaygısı Toplam	Gruplar Arası	1238,234	3	412,745	3,481	,016	3-4
	Gruplar İçi	32960,192	278	118,562			
	Total	34198,426	281				

Tablo 4 incelendiğinde katılımcıların sınıf düzeyi değişkenine göre fen öğretimi kaygısı ölçeğinin alan bilgisinden kaynaklanan öğretim kaygısı alt boyutunda 3.-4. sınıflar arasında, müfredattan kaynaklanan öğretim kaygısı alt boyutunda 2.-3. ve 3.-4. sınıflar arasında ve ölçek toplam puanında ise 3.-4. sınıflar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p<0,05$).

Tablo 5. Öğrencilerin fen öğretimine yönelik kaygı düzeylerinin genel ağırlıklı not ortalaması değişkenine göre incelenmesi

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	Sig.	Fark
Alan Bilgisinden Kaynaklanan Öğretim Kaygısı	Gruplar Arası	5,919	2	2,960	,196	,822	-
	Gruplar İçi	4222,152	279	15,133			
	Total	4228,071	281				
Kavramsal Anlamaya İlişkin Öğretim Kaygısı	Gruplar Arası	5,353	2	2,677	,328	,721	-
	Gruplar İçi	2277,228	279	8,162			
	Total	2282,582	281				
Müfredattan Kaynaklanan	Gruplar Arası	14,154	2	7,077	,680	,508	-

Öğretim Kaygısı	Gruplar İçi	2904,172	279	10,409			
	Total	2918,326	281				
Fen Dersine Özgü Kaygılar	Gruplar Arası	19,400	2	9,700	1,018	,363	-
	Gruplar İçi	2659,267	279	9,531			
	Total	2678,667	281				
Fen Kaygısı Toplam	Gruplar Arası	103,357	2	51,679	,423	,656	-
	Gruplar İçi	34095,069	279	122,205			
	Total	34198,426	281				

Tablo 5 incelendiğinde; katılımcıların genel ağırlıklı not ortalaması değişkenine göre fen öğretimi kaygısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$).

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Yapılan bu çalışmada katılımcıların cinsiyetlerine göre fen öğretimine yönelik kaygı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$). İlgili literatür incelendiğinde Akça (2017) tarafından yapılan bir çalışmada ortaokul öğrencilerinin fene yönelik kaygı düzeyi toplam puanlarıyla cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bozdam ve Taşgın (2011) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarına göre öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerine ait ortalama puanlarıyla cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Doğan ve Çoban (2009) tarafından yapılan çalışmanın sonuçları da öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik kaygı düzeyleriyle cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olmadığını ortaya koymaktadır. Dursun ve Karagün (2012) tarafından yapılan çalışma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerine ait ortalama puanlarıyla cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Mallow (1994) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarına göre 17 yaş üstü Amerikalı ve Danimarkalı kız öğrencilerle erkek öğrencilerin fene yönelik kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kız öğrencilerin fene yönelik kaygı düzeyleri erkek öğrencilere göre daha yüksek çıkmıştır. Chiarelott ve Czerniak (1985, 1987) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarına göre kız öğrencilerin kaygı düzeyi erkek öğrencilere göre daha yüksektir. Udo vd., (2004) tarafından yapılan çalışmada da kız öğrencilerin fene yönelik kaygı düzeyinin erkek öğrencilere göre yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Katılımcıların sınıf düzeyi değişkenine göre fen öğretimi kaygısı ölçeğinin alan bilgisinden kaynaklanan öğretim kaygısı alt boyutunda 3. ve 4. sınıflar arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve üçüncü sınıfların fen öğretimine yönelik kaygı düzeyinin dördüncü sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bunun sebebi olarak üçüncü sınıf öğrencilerinin alan bilgisine yönelik sınıf öğretmenliği müfredatında yer alan bütün dersleri almamaları, dördüncü sınıf öğrencilerinin ise birçok alan dersini almış olmaları gösterilebilir. Müfredattan kaynaklanan

öğretim kaygısı alt boyutunda 2. ve 3. arasında ikinci sınıflar lehine ve 3. ve 4. sınıflar arasında dördüncü sınıflar lehine anlamlı bir farklılık vardır. Müfredattan kaynaklanan öğretim kaygı düzeyinin dördüncü sınıf öğrencilerinde üçüncü sınıf öğrencilerine göre daha az olmasının sebebi dördüncü sınıf öğrencilerinin Öğretmenlik Uygulaması I-II ders kapsamında ilkokullara giderek ders anlatmaları, ders kitapları ve öğretmen kılavuz kitaplarını incelemeleriyle ilişkilendirilebilir. Sınıf öğretmeni adaylarının kendilerini bekleyen ders içeriklerini görmeleri, ders kitaplarındaki öğretime yönelik yönlendirmelerin olması öğretim kaygısının azalmasına sebep olabilir. Ölçek toplam puanında ise 3. ve 4. sınıflar arasında dördüncü sınıflar lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçek toplam puanında dördüncü sınıflar lehine çıkan kaygı düzeyinin sebebi dördüncü sınıf öğrencilerinin alandaki birçok derse hâkim olmaları ve Öğretmenlik Uygulaması dersinde öğretmenlik mesleğine yönelik tecrübe kazanmalarını sağlayacak etkinlikler yapmalarıyla ilişkilendirilebilir. İlgili alan yazın incelendiğinde de fen öğretimine ilişkin bir çalışmaya rastlanmamış olsa da Doruk ve Kaplan (2013) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarına göre matematiğe yönelik kaygıda sınıf düzeyi arttıkça kaygı düzeyinin azaldığına ilişkin bulguların var olması araştırmayı destekler niteliktedir.

Katılımcıların genel ağırlıklı not ortalaması değişkenine göre, fen öğretimi kaygısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$). İlgili literatür incelendiğinde Dursun ve Karagün (2012) tarafından yapılan çalışma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerine ait ortalama puanlarıyla genel ağırlıklı not ortalaması değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Brownlow vd., 2000 tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarına göre akademik başarı ile fene yönelik kaygı düzeyinde anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Westerbäck vd., 1985 tarafından yapılan çalışmaya göre akademik başarısı düşük olan öğrencilerin fene yönelik kaygı düzeylerinin daha düşük olduğunu ve bu öğrencilerin fen ile ilgili seçmeli dersleri seçme konusunda daha istekli oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın sonuçlarından yola çıkarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Fen öğretimine yönelik kaygı düzeyini en aza indirmek için bütün sınıf düzeylerinde öğretim uygulamalarına daha fazla yer verilebilir.
- Öğretmenlik uygulaması dersini öğrenciler son sınıfta aldığı için öğrencilerin önceki sınıf düzeylerinde de okullara giderek öğretime ilişkin etkinlikler yapması sağlanabilir.
- Sınıf öğretmenliği müfredatında yer alan *İlkokulda Temel Fen Bilimleri, Fen ve Teknoloji Laboratuvar Uygulamaları* ve özellikle *Fen ve Teknoloji Öğretimi I-II* derslerinde fen öğretimine yönelik kaygıların en aza indirilmesini destekleyecek etkinlikler yapılabilir.
- Çalışma sınıf öğretmenliği dışında fen bilgisi ve matematik öğretmenliğinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilebilir.
- Çalışma öğretmenlik mesleğini aktif olarak yapan öğretmenlerle gerçekleştirilebilir.

Yazar Katkı Oranı Beyanı: Tüm yazarlar çalışmaya eşit oranda katkı sağlamıştır.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Akça, B. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin fene yönelik zihinsel risk alma davranışları ile fen kaygıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi* (Yayın no. 465182). [Yüksek Lisans Tezi]. <https://tez.yok.gov.tr/>
- Aytekin, C., Türkmenoğlu, H. ve Arıkan, N. (2017). Matematik ve fen öğretimine yönelik (MFÖK) ölçeğinin türkçe 'ye uyarlanması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 155-170.
- Bozdam, A. (2008). *Öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayın no. 224882). [Doktora Tezi]. <https://tez.yok.gov.tr/>
- Bozdam, A., & Taşgın, Ö. (2011). Investigation of professional anxiety levels of teacher candidates according to some variables. *Selcuk University Physical Education and Sports Science Journal*, 13(1), 44-53.
- Brownlow, S., Jacobi, T. & Rogers, M. (2000). Science anxiety as a function of gender and experience. *Sex Roles: A Journal of Research*, 42(1), 119-131.
- Chiarelott, L., & C. Czerniak. 1987. Science anxiety: Implications for science curriculum and teaching. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 60(5), 202-205.
- Cox, C. A. & Carpenter, J. R. (1989). Improving attitudes towards teaching science and reducing science anxiety through increasing confidence in science ability in inservice elementary school teachers. *Journal of Elementary Science Education*, 1(2), 14-34.
- Czerniak, C. L. (1989). *An investigation of the relationships among science teaching anxiety, self-efficacy, teacher education variables, and instructional strategies* (Doctoral dissertation, The Ohio State University). Erişim adresi: https://etd.ohiolink.edu/etd.send_file?accession=osu1487598303840695&disposition=inline
- 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.
- Doruk, M. ve Kaplan, A. (2013). Sınıf ve ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının matematik kaygılarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(4), 1505-1522.
- Dursun, S. ve Karagün, E. (2012). Öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin incelenmesi: Kocaeli üniversitesi beden eğitimi ve spor yüksekokulu son sınıf öğrencileri üzerine bir araştırma. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (24), 93-112.
- Gardner, L.E. & Leak, G. K. (1994). Characteristics and correlates of teaching anxiety among college psychology teachers. *Teaching of Psychology*, 21(1), 28-32.
- Gözler, A., Bozgeyikli, H., ve Avcı, A. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının başarı yönelimleri ile mesleki kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 189-211.
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemi. kavramlar ilkeler teknikler*. Nobel Yayınevi.
- Mallow, J. V. (1994). Gender-related science anxiety: A first binational study. *Journal of Science Education and Technology*, 3(4), 227-238.
- Mallow, J.V. (2006). Science anxiety: Research and action. Handbook of College Science Teaching. In J.J Mintzes ve W.H Leonard, (Eds.), NSTA Press. USA
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı). (2018). Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı. MEB.
- National Research Council (1996). National Science Education Standards. Washington, D. C.. National Academy Press.

- Özdemir, O. (2010). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının fen okuryazarlığının durumu. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7(3), 42-56.
- Peker, M. (2006). Matematik öğretimine yönelik kaygı ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 5(9), 73-92.
- Scovel, T. (1978). The effect of affect on foreign language learning: a review of the anxiety research. *Language Learning*, 28, 129-42.
- Udo, M. K., Ramsey, G. P. & Mallow, J. V. (2004). Science anxiety and gender in students taking general education science courses. *Journal of Science Education and Technology*, 13 (4), 435-446
- Üldeş, İ. (2005), *Öğretmen ve Öğretmen Adaylarına Yönelik Matematik Kaygı Ölçeği (MKÖ-Ö)'nın Geliştirilmesi ve Matematik Kaygısına İlişkin Bir Değerlendirme* (Yayın no. 188782). [Yüksek Lisans Tezi]. <https://tez.yok.gov.tr/>
- Westerback, M., Gonzalez, G., & Prlmavera, L. H. (1985). Comparison of preservice elementary teachers anxiety about teaching students to identify minerals and rocks and students in geology courses anxiety about identification of minerals and rocks. *Journal of Research in Science Teaching*, 22, 63-79.
- Yıldırım, B. (2015). Fen bilimleri öğrenme kaygı ölçeği: geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 33-43.

Lise Öğrencilerinde Siber Zorbalıkla Başa Çıkmanın Yordayıcısı Olarak İyimserlik-Kötümserlik*

İhsan AKEREN 

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Tercan Meslek Yüksekokulu

ÖZ

Bu çalışmada ergenlerin sahip oldukları iyimserlik ve kötümserlik düzeyinin onların siber zorbalıkla başa çıkma becerilerini ne düzeyde yordadığı incelenmiştir. Bu doğrultuda araştırma ilişkisel tarama araştırması olarak planlanmıştır. Araştırmaya Erzincan'da öğrenim gören 375 lise öğrencisi katılmıştır. Ergenlerin iyimserlik-kötümserlik düzeylerini ölçmek amacıyla Ergenlerde İyimserlik-Kötümserlik Ölçeği, siber zorbalıkla başa çıkma düzeylerini ölçmek amacıyla Ergenlere Yönelik Siber Zorbalıkla Başa Çıkma Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, iyimserlik düzeyinin siber zorbalıkla başa çıkmanın tüm alt boyutlarını yordadığı, kötümserlik düzeyinin siber zorbalıkla başa çıkmanın sosyal destek arama ve yardım arama boyutlarını yordadığı, mücadele etme ve çevrimiçi güvenlik alt boyutlarını ise yordamadığı ortaya çıkmıştır. Ergenlerin iyimserlik düzeyindeki artışın onların siber zorbalıkla başa çıkma becerilerini artırdığı, kötümserlik düzeyindeki artışın sosyal destek arama ve yardım arama becerilerini azalttığı, mücadele etme ve çevrimiçi güvenlik becerilerini ise etkilemediği tespit edilmiştir. İyimserliğin siber zorbalıkla başa çıkmada destekleyici bir kişisel kaynak olduğu ve kötümserliğin siber zorbalığa maruz kalma riskini artırdığı sonucuna varılabilir.

Anahtar Kelimeler: İyimserlik, kötümserlik, siber zorbalıkla başa çıkma, lise öğrencileri, yordama



Erciyes Üniversitesi,
Eğitim Fakültesi,
Kayseri/TÜRKİYE
*Erciyes Journal of
Education (EJE)*

DOI: 10.32433/eje.807426

SCREENED BY



Tür: Araştırma

Makale Geçmişi

Gönderim : 08.10.2020

Kabul : 21.01.2021

Yayınlanma : 28.05.2021

Önerilen Atıf

Akeren, İ. (2021). Lise öğrencilerinde siber zorbalıkla başa çıkmanın yordayıcısı olarak iyimserlik-kötümserlik. *Erciyes Journal of Education*, 5(1), 87-104. <https://doi.org/10.32433/eje.807426>

1. Öğretim Görevlisi, Sosyal Hizmetler, iakeren@erzincan.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-5615-4189>

Optimism-Pessimism as a Predictor of Coping Cyberbullying in High School Students*

İhsan AKEREN 

Erzincan Binali Yıldırım University, Tercan Vocational School

ABSTRACT

The aim of the study was to examine to what extent adolescents' level of optimism and pessimism predicted their ability to cope with cyberbullying. For this purpose, the research was planned as a relational cross-hatching model. The study was carried out with 375 high school students studying in Erzincan. The data was collected using "Optimism-Pessimism Scale in Adolescents" which was implemented to determine the optimism-pessimism levels of adolescents and "the Scale on Coping with Cyber Bullying towards Adolescents" which was used to measure their level of coping with cyberbullying. The study reveals that the level of optimism predicts all sub-dimensions of coping with cyberbullying, while the level of pessimism predicts the social support seeking and help-seeking dimensions of coping with cyberbullying, it does not predict the sub-dimensions of fighting and online security. According to the findings of this study, the increase in the level of optimism of adolescents enhances their coping skills with cyberbullying, although the increase in the level of pessimism decreases their social support seeking and help-seeking skills, and does not affect their ability to struggle and online security. On the basis of these results it may be concluded that optimism is a supportive personal resource in dealing with cyberbullying and pessimism increases the risk of being exposed to cyberbullying.

Keywords: Optimism, pessimism, cyberbullying, high school students, regression



Erciyes University,
Faculty of Education,
Kayseri/TURKEY
*Erciyes Journal of
Education (EJE)*

DOI: 10.32433/eje.807426



Type: Research

Article History

Received : 08.10.2020

Accepted : 21.01.2021

Published : 28.05.2021

Suggested Citation

Akeren, I. (2021). Optimism-pessimism as a predictor of coping cyberbullying in high school students. *Erciyes Journal of Education*, 5(1), 87-104. <https://doi.org/10.32433/eje.807426>

1. Lecturer, Social Services, iakeren@erzincan.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-5615-4189>

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

For several years, the use of information and communication technologies is a necessity, and conflicts are inevitable with communication. It is obvious that some of the conflicts cause cyberbullying. Cyberbullying shows a repetitive feature that occurs with the malicious use of information technologies (Belsey, 2007) and aims to harm the other person (Akbaba & Eroğlu, 2013). It is noteworthy that cyberbullying has very devastating effects, especially on the victims.

Reducing the above-mentioned negative effects of cyberbullying on adolescents is important for their healthy development; However, it is also known that awareness studies have positive effects on preventing the emergence of cyberbullying. This approach, which has a proactive perspective, aims to prevent cyberbullying from ever happening. Because avoiding the occurrence of the problem from the beginning is more effective than reducing its effects after the problem occurs.

Despite all the programs and efforts to prevent the occurrence of cyberbullying, students can become victims of this behavior. This underlines the importance of how students struggle with the bullying they are exposed to. Determining which personal characteristics are effective in combating cyberbullying at what level requires the investigation of these characteristics of students. Positive psychology is one of the areas that come to mind in this regard.

Positive psychology is a field that includes preventive studies that enable the individual to embrace life throughout his life, carry his life to a better point, and improve the skills and capacities of the individual, different from working with pathology (Peterson, 2000; Reschly & Ysseldyke, 1999, cited in Eryılmaz, 2013).

Optimism is an individual's expectation that everything will go well in his life despite all the difficulties he faces (Goleman, 2016). Pessimism, in contrast to optimism, is when individuals have anticipation that bad things will happen to them. Considering these explained characteristics of optimism, it can be a resource for students to cope with cyberbullying; pessimism is thought to be an obstacle.

Purpose

Cyberbullying is a negative stimulus, a form of aggression, that adolescents are densely exposed to today. This form of aggression affects adolescents negatively in many ways. It can also affect the life of every adolescents in a wide spectrum, such as their academic performances, criminal behaviors, substance abuses, suicide attempts. Protecting adolescents from the harms of cyberbullying depends on eliminating the obstacles to their well-being, academic success and positive development. Students' level of optimism is a resource for overcoming the destructive effects of cyberbullying; the fact that pessimism levels constitute a risk factor in increasing the damage caused by cyberbullying reveals the importance of the research. Accordingly, the present study aims to determine the optimism-pessimism levels of adolescents and to reveal the extent to which these variables predict cyberbullying behavior. Determining this relationship will

enable students to be aware of the risk factors they need to control, as well as the resources they can use to combat cyberbullying.

Method

In this study, quantitative research method and survey research design was used. Survey research is a research design in which the effect of independent variables or variables on one or more dependent variables is tried to be determined (Gürbüz & Şahin, 2017).

The participants in this study comprised 375 high school students studying in Erzincan. While determining the sample, one of the non-random sampling methods, the convenience sampling method was preferred in order to reach a large number of people. Optimism-Pessimism Scale in Adolescents was implemented to measure the levels of optimism and pessimism, and “the Scale on Coping Cyber Bullying towards Adolescents” was used to measure their level of coping with cyberbullying.

Findings

The findings reveal that the level of optimism predicts all dimensions of coping with cyberbullying, the level of pessimism predicts the social support seeking and help seeking dimensions of coping with cyberbullying, but does not predict the sub-dimensions of fighting and online security. From the results obtained, while the increase in the level of optimism of adolescents increases their coping skills with cyberbullying, the increase in the level of pessimism decreases their social support seeking and help-seeking skills, and does not affect their ability to struggle and online security.

Discussion & Conclusion

The finding that optimism is effective in dealing with cyberbullying is consistent with previous research findings. When considered as a personality trait, optimism is the degree to which an individual has a general positive expectation. Individuals with a high level of optimism also have high subjective well-being. These people deal with big obstacles, they show less avoidance and give up behavior when faced with obstacles. In addition, it is seen that the social relations of optimistic individuals are more successful than the pessimists (Carver et al, 2010). Because of these features, optimistic individuals can successfully use effective coping strategies against bullying, which is a form of conflict. As a matter of fact, it is reported that the level of optimism of secondary school students who do not participate in bullying is higher than bullies and victims (Totan & Tabakçı, 2010). Likewise, Betts et al. (2019) report that the risk of optimism among adolescents, young adults and adults being victims of cyberbullying is low.

Pessimism significantly reduced the behaviors of seeking social support and seeking help in dealing with cyberbullying; does not affect combat and online safety behavior; in general pessimism partially predicts coping with cyberbullying. In the literature review, there was no research finding that would directly compare this finding. Less research on the effect of pessimism on dealing with cyberbullying suggests that this variable is indirectly investigated through optimism. Pessimistic individuals are unwilling to face difficulties, have an avoidant attitude and are unsuccessful in overcoming them, and they have limited social resources to apply around them. Pessimistic people have low self-esteem and are suspicious of their abilities (Carver et al., 2010). These features prevent them from seeking social support and seeking help

in dealing with cyberbullying. The fact that pessimism has no effect on fighting against cyberbullying and on online security can be explained by the reluctance-inertia due to the characteristics of these students. On the other hand, Carver et al. (2010) state that pessimists are less than optimists in the society, and we have less information about pessimists than optimists. This explanation gives us an idea why pessimism is weaker than optimism in explaining how to deal with cyberbullying. Meland et al. (2010), in their research on bullies and victims between the ages of 11-15, concluded that bullies and victims reported more emotional disorders, physical complaints, lack of self-confidence and pessimism compared to students who were not related to bullying. Similarly, it is stated that victims of bullying feel lonely and worse (Nansel et al., 2001).

It may be suggested that school guidance services including activities and practices can increase students' optimism levels in cyberbullying programs. In addition, it can be said that students who are victims of cyberbullying have low levels of optimism and high levels of pessimism. For this reason, it is beneficial to take these variables into account in order to overcome the victimization of these students. It should be considered that students with high levels of pessimism are at risk of cyberbullying.

GİRİŞ

İnsanoğlunun içinde yaşamış olduğu 21. yüzyıl pek çok teknolojik ilerlemeye ve kolaylığı sunacak gelişmelere tanıklık etmektedir. Sanayileşme ve seri üretimle birlikte özellikle bilgi ve iletişim teknolojilerinin son yıllardaki atılımıyla dünyanın avucumuzun içine sığıdığı, iletişimin günün her saatinde mümkün olduğu, etkileşimin insanlar için bir gereklilik olduğu görülmektedir. Oluşturulan bu siber dünyanın sağlamış olduğu pek çok kolaylıkla birlikte getirdiği pek çok risk bulunmaktadır. Bu riskler son yıllarda çok sayıda araştırmanın konusu olmuştur. Bilgiye ulaşımın kolaylığının yanında kişisel bilgilerimizin çalınması da kolaylaşmaktadır. Diğer insanlarla sanal etkileşime girdiğimizde yapmış olduğumuz bir paylaşımın aleyhimize kullanılması tehlikesi de vardır. Bireylerin saklamış oldukları pek çok dijital verinin (parola, fotoğraf, video vb.) kötü niyetli kişilerin eline geçmesiyle şantaja maruz kalmaları verilerinin izinleri dışında ifşa edilmesine hemen her gün tanık olunmaktadır. Sanal ortam günümüz ergenlerinin başta sosyal medya olmak üzere sürekli içinde buldukları bir dünya hâline gelmiştir. Öyle ki bu ortamlar ergenler açısından içinde buldukları gerçek dünyadan daha öncelikli algılanabilmektedir. Örneğin ergenlerin sosyal medya hesabındaki takipçi ya da beğeni sayısı, kendilerine yönelik öznel değerlendirmelerinde gerçek yaşamlarında kaç arkadaşa sahip olduklarından, kaç kişiden takdir aldıklarından daha belirleyici olabilmektedir.

Günümüzde bilgi ve iletişim teknolojileri kullanımının gereklilik olduğu ortadadır. Bu gereklilik kapsamında insanlar sanal iletişimde bir araya geldiklerinde çeşitli çatışmalar yaşamaktadır. Yaşanılan çatışmaların bir kısmının siber zorbalığa neden olduğu bilinmektedir. Zorbalık, belirli bir zaman dilimi içerisinde, sürekli şekilde, kendini savunamayan birisine yönelik gerçekleştirilen kasıtlı saldırgan davranıştır (Smith vd., 2008). Siber zorbalık ise fiziksel/akran zorbalığının internete taşınmasıyla ortaya çıkar. Siber zorbalık, bilişim teknolojilerinin kötü amaçlı kullanımıyla ortaya çıkan (Belsey, 2007) ve karşıdaki kişiye zarar verme amacını taşıyan (Akbaba ve Eroğlu, 2013) tekrarlı bir özellik göstermektedir. Alanyazında siber zorbalığın özellikle mağdurlar açısından oldukça yıkıcı etkilerinin olduğuna dikkat çekilmektedir. Bu

etkilerden bazıları düşük ders başarısı (Beran ve Li, 2005), suç davranışı, madde kötüye kullanımı ve depresyon (Mitchell vd., 2007), stres (Wolak vd., 2006), intihar etme düşüncesi (Akbiyık ve Kestel, 2016) hatta intihardır (Edwards vd., 2016).

Siber zorbalığın ergenler üzerindeki yukarıda belirtilen olumsuz etkilerinin azaltılması onların sağlıklı gelişime sahip olmaları açısından önem arz etmektedir ancak daha etkilisinin siber zorbalığın ortaya çıkmasını önleyecek farkındalık çalışmaları yürütmek olduğu da bilinmektedir. Proaktif bir bakış açısına sahip olan bu yaklaşım, siber zorbalığın aslında hiç yaşanmamasını amaçlamaktadır. Çünkü sorunun ortaya çıkmasının baştan önlenmesi, sorun ortaya çıktıktan sonra etkilerinin azaltılmasından daha etkili olmaktadır. Bu amaçla siber zorbalığın önlenmesine yönelik bazı programlar geliştirilmiştir. Siber zorbalığın önlenmesine yönelik en kapsamlı programı geliştirenlerden Olweus, Sweden, Smith, Morita, Junger-Tas, Olweus, Catalano ve Slee (1999), zorbalıkla ilgili farkındalık oluşturmanın, öğrencileri bu konuda bilgilendirmenin, zorbalığa engel olacak kuralları açık biçimde belirtmenin, kuralların ihlal edilmesi hâlinde ortaya çıkacak olumsuz sonuçların ortaya konmasının ve öğrencilere olumlu rol model olmanın önemine vurgu yapmaktadır. Aynı şekilde Willard (2005) da siber zorbalığı önlemede bu tür önleme programlarının örnek alınarak çeşitli müdahale programları geliştirilebileceğini savunmaktadır (akt. Koç vd., 2016).

Siber zorbalığın ortaya çıkmasının önlenmesine yönelik tüm programlara ve çabalara rağmen öğrenciler bu davranışın mağduru olabilmektedirler. Bu durumda öğrencilerin maruz kaldığı zorbalıkla ne şekilde mücadele ettiklerinin önemi artmaktadır. Siber zorbalıkla mücadele etmede öğrencilerin sahip oldukları öznel faktörlerin etkililiği araştırmalara konu olmuştur. Olenik-Shemesh ve Heiman (2014, 2017), öğrencilerin sosyal destek ve öz yeterlilik algılarının, öznel iyi olma düzeylerinin düştükçe, yalnızlık duygularının arttıkça siber mağduriyet algılarının arttığını, benzer şekilde düşük beden imajının yüksek siber mağduriyetle ilişkili olduğunu belirtmektedirler. Völlink vd. (2013), problem çözme becerisi yüksek olan öğrencilerin siber zorbalıkla baş etmede başarılı olduklarını, Kokkinos vd. (2014), siber zorba ve mağdurların psikopatolojik puanlarının zorba veya mağdur olmayanlara göre daha yüksek olduğunu ortaya koymuşlardır. Siber zorbalıkla mücadelede farklı kişisel özelliklerin etkililik düzeylerinin belirlenmesi, öğrencilerin söz konusu özelliklerinin araştırılmasını gerektirmektedir. Bu konuda pozitif psikoloji sahip olduğu kavramlarla öne çıkan alanlardan biridir.

Pozitif psikoloji, bireyin yaşamı boyunca hayata sarılmasını, hayatını daha iyi bir noktaya taşımasını sağlayan, patoloji odaklı çalışmaktan farklı olarak bireyin becerilerini ve kapasitelerini geliştiren önleyici çalışmaları kapsayan bir alandır (Peterson, 2000; Reschly ve Ysseldyke, 1999, aktaran Eryılmaz, 2013). Pozitif psikoloji iyimserlik, öz saygı, mutluluk, öznel iyi oluş gibi olumlu kavramları içerir. Özellikle iyimserliğin bireylerin ruhsal ve fiziksel sağlıklarına olumlu katkı yaptığı belirtilmektedir (Temel vd., 2007). İyimserlik, bireyin karşılaştığı tüm güçlüklerle rağmen hayatında her şeyin iyi gideceğine yönelik beklentisidir (Goleman, 2016). Bu kişiler zorlukları önemsemeyen ve her türlü zorluğa kolaylıkla karşı koyabilen, özgüven sahibi, diğer insanlarla kolaylıkla dostluk kurabilen özelliklere sahiptirler (Kutlu vd, 2004). Peterson (2000), zorlu durumlarla başa çıkabilmelerini sağlamak için iyimserliğin bireylere öğretilmesi gerektiğini belirtmektedir. Kötümserlik ise iyimserliğin zıddı olarak bireylerin başlarına kötü şeyler geleceğiyle ilgili beklentiye sahip olmalarıdır. Kötümser bireyler iyimserlere göre daha kadere kadere, bir şeyleri değiştiremeyeceklerine inanırlar, daha çabuk pes ederler ve bu nedenle depresyona daha fazla girmektedirler (Carver vd., 2010; Scherer vd., 2001; Seligman, 2007). Bu

özellikler göz önüne alındığında, iyimserliğin siber zorbalıkla başa çıkmada öğrenciler için kaynak teşkil edebileceği, kötümserliğin ise engel teşkil edebileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın Önemi ve Amacı

Siber zorbalık günümüzde ergenlerin yoğunlukla maruz kaldığı bir saldırganlık biçimidir. Bu saldırganlık biçimi ergenleri pek çok şekilde olumsuz yönde etkilemektedir. Öyle ki bu etki ergenlerin ders başarılarının olumsuz etkilenmesinden suç davranışına, madde kötüye kullanımından intiharına kadar geniş bir yelpazede gözlenmektedir (Beran ve Li, 2005; Edwards vd, 2016; Akbıyık ve Kestel, 2016; Mitchell vd, 2007; Wolak vd., 2006). Ergenlerin siber zorbalığın zararlarından korunması, onların iyilik hâli, ders başarısı ve olumlu yönde gelişime sahip olmalarının önündeki engellerin bertaraf edilmesine bağlıdır. Öğrencilerin sahip oldukları iyimserlik düzeylerinin siber zorbalığın yıkıcı etkilerinin üstesinden gelinmesinde kaynak oluşturması, kötümserlik düzeylerinin ise siber zorbalığın vereceği zararın artmasında risk unsuru oluşturması araştırmanın önemini ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda mevcut araştırmada ergenlerin sahip oldukları iyimserlik-kötümserlik düzeylerinin ve siber zorbalıkla başa çıkma düzeylerinin belirlenmesi, her iki değişken arasındaki ilişki düzeyinin belirlenmesi ve iyimserlik-kötümserliğin siber zorbalıkla mücadele etme davranışını ne düzeyde yordadığının ortaya konması amaçlanmaktadır. Bu ilişkinin belirlenmesi, öğrencilerin siber zorbalıkla mücadelede başvurabilecekleri kaynakların yanı sıra kontrol altına almaları gereken risk faktörlerinin de farkında olmalarını sağlayacaktır. Pozitif psikoloji en genel tanımıyla iyi yaşamın ne olduğu, ruh sağlığı yerinde olan insanın kim olduğu sorularına yanıt arayan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımda, bu doğrultuda psikolojik yönden sağlıklı bireylerin ne gibi özelliklere sahip olmaları gerektiği yönünde çeşitli tezler ileri sürmüştür (Keldal, 2015). Ayrıca pozitif psikoloji çoğu insanın tüm zorluklara karşın erdemli, amaç dolu bir hayat yaşamayı nasıl başardığını da açıklamaya çalışmaktadır (Sheldon ve King, 2001). Bu doğrultuda bireyin güçlü yönü olan olumlu kişilik özelliklerine odaklanmaktadır. İyimserlik de bireyin sahip olduğu olumlu bir kişilik özelliği olarak yaşamında karşılaştığı ve karşılaşılabileceği sorunların üstesinden gelmesinde ona kaynak sağlayacaktır. Siber zorbalığın bireyin karşılaşılabileceği sorunlardan biri olduğu göz önüne alındığında pozitif psikolojinin bir kavramı olan iyimserliğin bu sorunla başa çıkmada etkililiğinin ortaya konması bu araştırmanın önemini ortaya koymaktadır.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu araştırmada yöntem olarak nicel araştırma yöntemi, desen olarak tarama araştırmalarından ilişkisel tarama deseni kullanılmıştır. İlişkisel tarama araştırması, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkinin varlığının ve derecesinin belirlenmeye çalışıldığı araştırma desendir (Fraenkel ve Wallen, 1993). Bu araştırmada lise öğrencilerinin iyimserlik-kötümserlik düzeyleri ile siber zorbalıkla başa çıkma becerileri arasındaki ilişkinin ortaya konması amaçlandığından ilişkisel desen kullanılmıştır. Bu amaçla aşağıdaki araştırma sorularının yanıtı aranmaktadır:

1. Lise öğrencilerinin iyimserlik-kötümserlikleri ile siber zorbalıkla başa çıkma becerileri ne düzeydedir?
2. İyimserlik-kötümserlik ile siber zorbalıkla başa çıkma becerileri arasında bir ilişki var mıdır?

3. İyimserlik-kötümserlik düzeyi siber zorbalıkla başa çıkma becerilerini yordamakta mıdır?

Çalışma Grubu

Mevcut araştırmada katılımcılar Erzincan ili Tercan ilçesinde bulunan orta öğretim kurumlarında 2019-2020 eğitim öğretim yılı içerisinde öğrenim gören 375 lise öğrencisinden oluşmaktadır. Çalışma grubu oluşturulurken çok sayıda kişiye en hızlı biçimde ulaşabilmek amacıyla rastlantısal olmayan örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme tercih edilmiştir. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme, ulaşma, maliyet ve zaman gibi kaynakların kısıtlılığı nedeniyle kişilerin örnekleme dâhil edilmesidir (Gürbüz ve Şahin, 2017). Bu çalışmada ihtiyaç duyulan yeterli katılımcıya ulaşılması amaçlandığı için kolay ulaşılabilir durum örnekleme tercih edilmiştir. Çalışma kapsamında araştırma yapılan alanda bulunan tüm ortaöğretim kurumlarına ulaşılarak 375 öğrencinin tamamı örnekleme dâhil edilmiştir. Çalışma grubundaki bireylerin özellikleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırmaya dâhil edilen ergenlerin demografik özellikleri

Demografik değişkenler	N	%
Kız	170	45.3
Erkek	205	54.7
Toplam	375	100
9. sınıf	100	26.7
10. sınıf	98	26.1
11. sınıf	84	22.4
12. sınıf	93	24.8
Toplam	375	100

Tablo 1’de sunulduğu üzere araştırmaya katılan öğrencilerin 170’i kız (% 45,3), 205’i erkek (% 54,7), 100’ü 9. sınıf (% 26,7), 98’i 10. sınıf (% 26,1), 84’ü 11. sınıf (% 22,4), 93’ü ise 12. sınıftır (%24,8).

Veri Toplama Araçları

Araştırmada ergenlerin iyimserlik-kötümserlik düzeylerini ölçmek amacıyla “Ergenlerde İyimserlik-Kötümserlik Ölçeği”, siber zorbalıkla başa çıkma düzeylerini ölçmek amacıyla “Ergenlere Yönelik Siber Zorbalıkla Başa Çıkma Ölçeği” ve sosyo-demografik bilgi formu kullanılmıştır.

Ergenlerde İyimserlik-Kötümserlik Ölçeği: Ölçek Çalışkan ve Uzunkol (2018) tarafından 11-16 yaşındaki ergenlerin iyimserlik ve kötümserlik düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Bu amaçla 30 öğrenciyle ön uygulama yapılarak likert tipinde (5’li) 30 maddelik havuz oluşturulmuş, ardından geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları daha büyük öğrenci grubuyla yapılarak toplam varyansın % 43.24’ünü açıklayan iki faktörlü (iyimserlik ve kötümserlik) 16 maddelik bir yapı elde edilmiştir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 16; en yüksek puan 80’dir. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı iyimserlik boyutu için .86; kötümserlik boyutu için .82 hesaplanmıştır. Yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizi sonuçlarına göre Ki-kare/serbestlik derecesinin ($X^2= 228.63$, $sd = 103$; $X^2/sd= 2.22 < 3$; $p = .00$) 3’ ten küçük olduğu, RMSEA değerinin .05 olduğu görülmüştür. Diğer uyum indeksleri SRMR .04, GFI .94, AGFI .93, NNFI .98, NFI .97, RFI .96, CFI .98, IFI .98 olarak hesaplanmıştır. Sonuç olarak analizlerin ortaya koymuş olduğu

bulgulara göre 16 madde ve iki boyuttan oluşan ölçeğin ergenlerde iyimserlik-kötümserliği ölçmede geçerli ve güvenilir olduğu kanıtlanmıştır (Çalışkan ve Uzunkol, 2018).

Mevcut araştırmada ise Ki-kare/serbestlik derecesinin ($X^2= 308.36$, $sd = 103$; $X^2/sd= 2.99 < 3$; $p = .00$) 3' ten küçük olduğu, RMSEA değerinin .73 olduğu görülmüştür. Diğer uyum indeksleri SRMR .58, GFI .91, NNFI .96, NFI .94 RFI .93, CFI .96, IFI .96 olarak hesaplanmıştır. Yapılan DFA bulgularına göre ölçeğin iki boyutlu yapısının doğrulandığı görülmektedir (Çalışkan ve Uzunkol, 2018).

Ergenlere Yönelik Siber Zorbalıkla Başa Çıkma Ölçeği: Ölçek Peker, Özhan ve Eroğlu (2015) tarafından ergenlerin siber zorbalıkla başa çıkma davranışlarını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Sosyal destek arama, yardım arama, mücadele etme ve çevrimiçi güvenlik alt boyutlarından oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük ve en yüksek puanlar sosyal destek arama boyutu için 3-12, yardım arama boyutu için 5-20, mücadele etme boyutu için 4-16, çevrimiçi güvenlik boyutu için 5-20'dir. 318 lise öğrencisi üzerinde yapılan uygulama sonuçlarına göre ölçeğin açımlayıcı faktör analizi, toplam varyansın % 61,36'sını açıklayan 17 maddelik ve 4 faktörlük bir yapı ortaya koymuştur. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayılarının alt boyutlar için, 70-,86; iki yarı test güvenilirliğinin alt boyutlar için ,66-,86; test tekrar test güvenilirliğinin alt boyutlar için ,68-,83 arasında değiştiği bildirilmektedir. Yapılan Doğrulamalı Faktör Analizi sonuçlarına göre Ki-kare/serbestlik derecesinin ($X^2= 247.92$, $sd = 111$; $X^2/sd= 2.23 < 3$; $p = .00$) 3'ten küçük olduğu, RMSEA değerinin .062 olduğu görülmüştür. Diğer uyum indeksleri SRMR .060, GFI .92, NNFI .95, NFI .93, CFI .96, IFI .96 olarak hesaplanmıştır. Sonuç olarak analizlerin ortaya koymuş olduğu bulgulara göre 17 madde ve dört boyuttan oluşan ölçeğin ergenlerde siber zorbalıkla başa çıkmayı ölçmede geçerli ve güvenilir olduğu kanıtlanmıştır (Peker, Özhan ve Eroğlu, 2015).

Mevcut araştırmada ise Ki-kare/serbestlik derecesinin ($X^2= 295.14$, $sd = 113$; $X^2/sd= 2.61 < 3$; $p = .00$) 3' ten küçük olduğu, RMSEA değerinin .66 olduğu görülmüştür. Diğer uyum indeksleri SRMR .52, GFI .92, NNFI .94, NFI .93 RFI .91, CFI .95, IFI .95 olarak hesaplanmıştır. Yapılan DFA bulgularına göre ölçeğin dört boyutlu yapısının doğrulandığı görülmektedir (Peker, Özhan ve Eroğlu, 2015).

Sosyo-Demografik Bilgi Formu: Form, araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetleri ve sınıf seviyeleriyle ilgili bilgi almak amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analizinde SPSS Paket Programı 22.0 kullanılmış, anlamlılık düzeyi $p < .05$ olarak belirlenmiştir. Veriler analize dâhil edilmeden önce normal dağılıma sahip olup olmadıklarını belirlemek için öncelikle çarpıklık ve basıklık analizi yapılmıştır. İlgili analizlerin sonuçları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. İyimserlik-kötümserlik ve siber zorbalıkla başa çıkma ölçeği alt boyutlarına ilişkin basıklık ve çarpıklık değerleri

Ölçek	Değişkenler	Çarpıklık		Basıklık	
			S. H.		S. H.
EİKÖ	İyimserlik	-.65	.13	-.02	.25
	Kötümserlik	.45	.13	-.09	.25

SZBÇÖ	Sosyal destek arama	-.34	.13	-.54	.25
	Yardım arama	.09	.13	-.79	.25
	Mücadele etme	-.34	.13	-.51	.25
	Çevrimiçi güvenlik	-.70	.13	.07	.25

Tablo 2’de iyimserlik-kötümserlik değişkeni ile siber zorbalıkla başa çıkma değişkenine ait alt boyutların çarpıklık değerlerinin -.70 ile .45 arasında değiştiği; basıklık değerlerinin ise -.79 ile .07 arasında değiştiği görülmektedir. Bu doğrultuda ilgili değerler -1.5 ile +1.5 arasında olması dağılımın normalden aşırı şekilde sapmadığını göstermektedir. Bu nedenle ilgili alt boyutların dağılımlarının normal olduğu kabul edilmektedir (Tabachnick vd., 2007). Dağılımın normalliği verilerin parametrik analize dâhil edilmesinde bir gereklilik olarak görülmektedir.

Araştırmada ergenlerin iyimserlik-kötümserlik puanları ile siber zorbalıkla başa çıkma puanları arasındaki ilişkinin ortaya konması amacıyla veriler Pearson korelasyon analizine dahil edilmiştir. İyimserlik-kötümserlik ile siber zorbalıkla başa çıkmanın alt boyutları arasındaki nedensel ilişkinin ortaya konması için basit doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır.

BULGULAR

Öğrencilerin iyimserlik-kötümserlik ve siber zorbalıkla başa çıkma puanlarının ne düzeyde olduğunu belirlemek amacıyla betimsel istatistik yapılmış, sonuçlar Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. *İyimserlik-kötümserlik ve siber zorbalıkla başa çıkma alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistikler*

Ölçek	Değişkenler	Ortalama	Ortanca	Mod	S.S.
EİKÖ	İyimserlik	28.29	29.00	30.00	7.25
	Kötümserlik	21.10	21.00	22.00	6.85
SZBÇÖ	Sosyal destek arama	8.34	9.00	9.00	2.33
	Yardım arama	11.65	12.00	11.00	4.02
	Mücadele etme	11.34	11.00	11.00	3.10
	Çevrimiçi güvenlik	15.10	16.00	20.00	3.68

Öğrencilerin iyimserlik-kötümserlik düzeyleri ile siber zorbalıkla başa çıkma davranışının alt boyutları olan sosyal destek arama, yardım arama, mücadele etme ve çevrimiçi güvenlik alt boyutları arasındaki ilişkileri incelemek için Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Analiz bulguları Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. *İyimserlik-kötümserlik değişkenleri ile siber zorbalıkla başa çıkma alt boyutlarına ilişkin Pearson korelasyon değerleri*

İyimserlik-Kötümserlik	Sosyal destek arama	Yardım arama	Mücadele etme	Çevr. Güv.
İyimserlik	.30**	.28**	.18**	.27**

P	.00	.00	.00	.00
Kötümserlik	-.23*	-.18**	.02	-.10
P	.02	.00	.64	.06

*p<.05 ** p<.01

Tablo 4 incelendiğinde iyimserlik ile siber zorbalıkla başa çıkmanın tüm alt boyutları arasında pozitif yönde zayıf ilişki olduğu, kötümserlik ile sosyal destek arama ve yardım arama arasında negatif yönde çok zayıf anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Öte yandan kötümserlik ile mücadele etme ve çevrimiçi güvenlik arasında herhangi bir anlamlı ilişki olmadığı görülmektedir.

İyimserliğin ve kötümserliğin ergenlerin sosyal destek arama davranışlarını ne düzeyde yordadığını belirlemek için basit doğrusal regresyon analizi yapılmış, sonuçlar Tablo 5'te ve Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 5. *İyimserliğin sosyal destek arama alt boyutunu yordamasına ilişkin basit doğrusal regresyon analizi sonuçları*

Model		Standardize Edilmemiş Katsayı		Standardize Edilmiş Katsayı		
		B	Std. Hata	Beta	t	p
1	Sabit	5.62	0.46		12.16	.00
	İyimserlik	.01	.02	.30	6.08	.00

R²= .087, F (1-375) = 36.99 *p<.01

Tablo 5 incelendiğinde iyimserliğin sosyal destek aramanın anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Sosyal destek aramayı yordayan değişkenlere ilişkin doğrusal regresyon analizi sonuçları, iyimserliğin sosyal destek arama davranışının % 8.7'sini açıkladığını göstermektedir. Sonuç olarak sosyal destek aramanın %8.7'sinin iyimserlikle açıklandığı söylenebilir.

Tablo 6. *Kötümserliğin sosyal destek arama alt boyutunu yordamasına ilişkin basit doğrusal regresyon analizi sonuçları*

Model		Standardize Edilmemiş Katsayı		Standardize Edilmiş Katsayı		
		B	Std. Hata	Beta	t	p
1	Sabit	9.22	.39		26.87	.00
	Kötümserlik	-.04	.02	-.12	-2.39	.02

R²= .012, F (1-375)= 5.72 *p<.05

Tablo 6 incelendiğinde kötümserliğin sosyal destek aramanın anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Sosyal destek aramayı yordayan değişkenlere ilişkin doğrusal regresyon analizi sonuçları, kötümserliğin sosyal destek arama davranışının % 1.2'sini açıkladığını göstermektedir. Sonuç olarak sosyal destek aramanın %1.2'sinin kötümserlikle açıklandığı söylenebilir.

İyimserliğin ve kötümserliğin ergenlerin yardım arama davranışlarını ne düzeyde yordadığına ilişkin basit doğrusal regresyon analizi yapılmış, sonuçlar Tablo 7'de ve Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 7. *İyimserliğin yardım arama alt boyutunu yordamasına ilişkin basit doğrusal regresyon analizi sonuçları*

Model	Standardize Edilmemiş Katsayı		Standardize Edilmiş Katsayı		
	B	Std. Hata	Beta	t	p
1 Sabit	7.19	.80		8.96	.00
İyimserlik	.16	.03	.28	5.74	.00

$R^2 = .078$, $F_{(1-375)} = 32.97$ * $p < .01$

Tablo 7 incelendiğinde iyimserliğin yardım aramanın anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Yardım aramayı yordayan değişkenlere ilişkin doğrusal regresyon analizi sonuçları, iyimserliğin yardım arama davranışının % 7.8'ini açıkladığını göstermektedir. Sonuç olarak yardım aramanın %7.8'inin iyimserlikle açıklandığı söylenebilir.

Tablo 8. *Kötümserliğin yardım arama alt boyutunu yordamasına ilişkin basit doğrusal regresyon analizi sonuçları*

Model	Standardize Edilmemiş Katsayı		Standardize Edilmiş Katsayı		
	B	Std. Hata	Beta	t	p
1 Sabit	13.91	.66		21.02	.00
Kötümserlik	-.11	.03	-.18	-3.58	.00

$R^2 = .030$, $F_{(1-375)} = 12.81$ * $p < .01$

Tablo 8 incelendiğinde kötümserliğin yardım aramanın anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Yardım aramayı yordayan değişkenlere ilişkin doğrusal regresyon analizi sonuçları, kötümserliğin yardım arama davranışının % 3'ünü açıkladığını göstermektedir. Sonuç olarak yardım aramanın % 3'ünün kötümserlikle açıklandığı söylenebilir.

İyimserliğin ve kötümserliğin ergenlerin mücadele etme davranışlarını ne düzeyde yordadığına ilişkin basit doğrusal regresyon analizi yapılmış, sonuçlar Tablo 9'da ve Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 9. *İyimserliğin mücadele etme alt boyutunu yordamasına ilişkin basit doğrusal regresyon analizi sonuçları*

Model	Standardize Edilmemiş Katsayı		Standardize Edilmiş Katsayı		
	B	Std. Hata	Beta	t	p
1 Sabit	9.10	.63		14.35	.00
İyimserlik	.08	.02	.19	3.65	.00

$R^2 = .032$, $F_{(1-375)} = 13.34$ * $p < .01$

Tablo 9 incelendiğinde iyimserliğin mücadele etmenin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Mücadele etmeyi yordayan değişkenlere ilişkin doğrusal regresyon analizi sonuçları, iyimserliğin mücadele etme davranışının % 3,2'sini açıkladığını göstermektedir. Sonuç olarak mücadele etmenin % 3,2'sinin iyimserlikle açıklandığı söylenebilir.

Tablo 10. *Kötümserliğin mücadele etme alt boyutunu yordamasına ilişkin basit doğrusal regresyon analizi sonuçlar*

Model	Standardize Edilmemiş Katsayı		Standardize Edilmiş Katsayı		
	B	Std. Hata	Beta	t	p
1 Sabit	11.12	.52		21.43	.00
Kötümserlik	.01	.02	.02	.46	.64

$R^2 = -.002$, $F_{(1-375)} = .22$ * $p > .05$

Tablo 10 incelendiğinde kötümserliğin mücadele etmenin anlamlı bir yordayıcısı olmadığı görülmektedir. Sonuç olarak kötümserlik mücadele etme davranışını yordamamaktadır.

İyimserliğin ve kötümserliğin ergenlerin çevrimiçi güvenlik davranışlarını ne düzeyde yordadığına ilişkin basit doğrusal regresyon analizi yapılmış, sonuçlar Tablo 11’de ve Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 11. *İyimserliğin çevrimiçi güvenlik alt boyutunu yordamasına ilişkin basit doğrusal regresyon analizi sonuçları*

Model	Standardize Edilmemiş Katsayı		Standardize Edilmiş Katsayı		
	B	Std. Hata	Beta	t	p
1 Sabit	11.19	.74		15.17	.00
İyimserlik	.14	.03	0.27	5.44	.00

$R^2 = .071$, $F_{(1-375)} = 29.61$ * $p < .01$

Tablo 11 incelendiğinde iyimserliğin çevrimiçi güvenliğin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Çevrimiçi güvenliği yordayan değişkenlere ilişkin doğrusal regresyon analizi sonuçları, iyimserliğin çevrimiçi güvenlik davranışının % 7,1’ini açıkladığını göstermektedir. Sonuç olarak çevrimiçi güvenliğin % 7,1’inin iyimserlikle açıklandığı söylenebilir.

Tablo 12. *Kötümserliğin çevrimiçi güvenlik alt boyutunu yordamasına ilişkin basit doğrusal regresyon analizi sonuçları*

Model	Standardize Edilmemiş Katsayı		Standardize Edilmiş Katsayı		
	B	Std. Hata	Beta	t	p
1 Sabit	16.21	.61		26.44	.00
Kötümserlik	-.05	.03	-.10	-1.94	.05

$R^2 = .007$, $F_{(1-375)} = 3.766$ * $p > .05$

Tablo 12 incelendiğinde kötümserliğin çevrimiçi güvenliğin anlamlı bir yordayıcısı olmadığı görülmektedir. Sonuç olarak kötümserlik çevrimiçi güvenlik davranışını yordamamaktadır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada ergenlerin iyimserlik ve kötümserlik puanları ile siber zorbalıkla başa çıkma puanlarının ne düzeyde olduğunu, bu iki değişken arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Ayrıca ergenlerin iyimserlik-kötümserlik düzeyinin onların siber zorbalıkla başa çıkma becerilerini ne düzeyde yordadığı incelenmiştir. Araştırma, iyimserlik ile siber zorbalıkla başa çıkma arasında pozitif yönde, kötümserlik ile siber zorbalıkla başa çıkma arasında ise negatif yönde ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca iyimserlik düzeyinin siber zorbalıkla başa çıkmanın tüm boyutlarını yordadığı, kötümserlik düzeyinin siber zorbalıkla başa çıkmanın sosyal destek arama ve yardım arama boyutlarını yordadığı, mücadele etme ve çevrimiçi güvenlik alt boyutlarını ise yordamadığı ortaya çıkmıştır. Ergenlerin iyimserlik düzeyindeki artışın onların siber zorbalıkla başa çıkma becerilerini artırdığı, kötümserlik düzeyindeki artışın sosyal destek arama ve yardım arama becerilerini azalttığı, mücadele etme ve çevrimiçi güvenlik becerilerini ise etkilemediği tespit edilmiştir.

İyimserliğin siber zorbalıkla başa çıkmayla pozitif yönlü ilişkili olduğu bulgusu daha önceki ilgili araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir (Beebe, 2010; Snyman ve Loh, 2015). İyimserlik, bir kişilik özelliği olarak ele alındığında bireyin genel olumlu beklentiye sahip olma derecesidir. Yüksek iyimserliğe sahip olan bireylerin öznel iyi oluşlarının da yüksek olduğu söylenebilir. Bu kişiler büyük engellerle başa çıkar, engeller karşısında daha az kaçınma, pes etme davranışı gösterirler. Ayrıca iyimser bireylerin sosyal ilişkilerinin kötümserlere nazaran daha başarılı olduğu görülmektedir (Carver vd., 2010). Bu özellikleri nedeniyle iyimser bireyler bir çatışma biçimi olan zorbalık karşısında etkili başa çıkma stratejilerini başarılı şekilde kullanabilmektedirler. Nitekim zorbalığa katılmayan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin iyimserlik düzeylerinin zorbalara ve kurbanlara göre daha yüksek olduğu bildirilmektedir (Totan ve Tabakçı, 2010). Aynı şekilde Betts vd. (2019), ergenlerde, genç yetişkinlerde ve yetişkinlerde iyimserlikle birlikte siber zorbalığın mağduru olma risklerinin düştüğünü bildirmektedirler. Mevcut araştırmayla doğrudan karşılaştırılmasa da Glasø ve Notelaers (2012) iyimserliğin iş yerinde zorbalığa maruz kalma ile iş doyumu arasında aracı rol üstlendiğini bildirmişlerdir. Bu bulgu iyimserliğin zorbalığın olumsuz etkilerini azalttığını ortaya koymaktadır. Yine doğrudan karşılaştırılmasa da bu araştırmanın bulgusuyla tutarlı şekilde Seçer (2014), zorbalığa maruz kalan öğrencilere yönelik uyguladığı bilişsel-davranışçı yaklaşım temelli grupla psikolojik danışma programı sonucunda öğrencilerin iyimserlik düzeylerinin anlamlı düzeyde arttığını ve mağduriyet algılamalarının anlamlı düzeyde azaldığını ortaya koymuştur. Farklı olarak Altan ve Eldeleklioğlu (2019), duygusal zekânın alt boyutu olan iyimserliğin siber zorbalığı yordamadığını belirtmişlerdir.

İyimserliğin diğer ucunda bulunan kötümserliğin siber zorbalıkla başa çıkmanın sosyal destek arama ve yardım arama davranışlarını anlamlı düzeyde azalttığı, mücadele etme ve çevrimiçi güvenlik davranışlarını etkilemediği; genel olarak bakıldığında ise kötümserliğin siber zorbalıkla başa çıkmayı yordadığı söylenebilir. Yapılan literatür taramasında bu bulgunun doğrudan karşılaştırılacağı bir araştırma bulgusuna rastlanmamıştır. Kötümserliğin siber zorbalıkla başa çıkmaya etkisinin görece daha az araştırılması, bu değişkenin dolaylı olarak iyimserlik üzerinden araştırıldığını düşündürmektedir. Başka bir şekilde ifade edilecek olursa iyimserliğin siber zorbalıkla başa çıkmaya etkisinin ortaya konmasının zıddı olan kötümserliğin etkisinin tam aksi

olduğu yönünde yorumlanabilir. Kötümser bireyler zorluklarla yüzleşmede isteksiz, kaçınan tavra sahip ve onların üstesinden gelme konusunda başarısız kişilerdir, ayrıca çevresinde başvuracağı sosyal kaynakları kısıtlıdır. Kötümser kişiler, düşük öz güvene sahip ve yetenekleri konusunda şüphelidirler (Carver vd., 2010). Bu özelliklerinin onların siber zorbalıkla baş etmede sosyal destek arayışına girmelerine ve yardım talep etmelerine engel oluşturduğu söylenebilir. Kötümserliğin siber zorbalığa karşı mücadele etmeye ve çevrim içi güvenliğe etkisinin olmaması ise bu öğrencilerin sahip oldukları özellik nedeniyle isteksizlik-eylemsizlik durumuyla açıklanabilir. Çünkü kötümserler sorunlar karşısında hiçbir şeyi değiştiremeyecekleri yönünde bir yaklaşım tarzına sahiptir (Goleman, 2016). Öte yandan Carver vd. (2010), toplumda kötümserlerin iyimserlere göre daha az olduğunu, ayrıca kötümserler hakkında iyimserlere göre daha az bilgiye sahip olduğumuzu belirtmektedirler. Bu açıklama, siber zorbalıkla başa çıkmayı açıklamada kötümserliğin iyimserliğe göre neden zayıf olduğu konusunda fikir verdiği söylenebilir. Meland vd. (2010), 11-15 yaş aralığında bulunan zorba ve mağdurlar üzerinde yaptıkları araştırmada zorbaların ve mağdurların zorbalıkla ilgisi olmayan öğrencilere kıyasla daha fazla duygusal bozukluk, bedensel şikâyet, özgüven eksikliği ve kötümserlik bildirdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde zorbalık mağdurlarının kendilerini daha yalnız ve kötü hissettikleri belirtilmektedir (Nansel vd., 2001). Bu bilgiler ışığında bu araştırmanın kötümserlik düzeyi yüksek olan öğrencilerin mücadele etme ve çevrimiçi güvenlik davranışlarını yordamadığı bulgusu, kötümserliğin zorbalığa maruz kalmanın sebebi olmanın yanı sıra zorbalığın sonucu da olabileceği düşüncesini doğurmaktadır. Nitekim Navarro vd. (2015), siber zorbalık mağdurlarının iyimserlik puanlarının düştüğünü bildirmektedir. Van Dyk ve Nelson (2013) ise 8-11 yaş arasındaki çocuklar üzerinde yapmış oldukları araştırmanın sonuçlarına dayanarak kötümserliğin zorbalık mağduriyetini artırdığını belirtmektedirler.

İyimserliğin siber zorbalıkla başa çıkmanın tüm alt boyutlarını olumlu yönde güçlü bir şekilde yordaması, kötümserliğin siber zorbalıkla başa çıkmanın sosyal destek arama ve yardım aramayı negatif yönde yordaması, siber zorbalıkla mücadelede göz önünde bulundurulmalıdır. Çünkü siber zorbalığın mağduru olmak öğrencilerin öznel iyi oluşlarını olumsuz etkilemektedir. Bu amaçla okul rehberlik servislerinin siber zorbalıkla mücadele programlarında öğrencilerin bilhassa iyimserlik düzeylerini artıracak etkinlik ve uygulamalara yer vermeleri önerilebilir. Çünkü siber zorbalıkla etkili başa çıkma becerilerinin öğrenilmesi ve kullanılması bu yıkıcı davranışın öğrencilerin iyilik halleri üzerindeki olumsuz etkisini azaltacaktır. Ayrıca siber zorbalığın mağduru olan öğrencilerin iyimserlik düzeylerinin düşük, kötümserlik düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir (Niu vd., 2018). Bu nedenle söz konusu öğrencilerin yaşadıkları mağduriyetin üstesinden gelebilmelerinde bu değişkenlerin dikkate alınmasında yarar görülmektedir. Kötümserlik düzeyi yüksek öğrencilerin siber zorbalık riski altında olduğunun göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Öte yandan öğrencilerdeki kötümserlik düzeyinin yüksek olmasında siber zorbalığın mağduru olmalarından da kaynaklanabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Bu şekilde düşünüldüğünde kötümserliğin siber zorbalıkla başa çıkmada etkisiz davranışlara neden olmasının yanı sıra kötümserliğin siber zorbalığın sonucu olabileceği de dikkate alınmalıdır. Özetle kötümser öğrencilerin siber zorbalığa maruz kalmış olma ihtimalleri de dikkate alınarak ilgili eğitim programına dâhil edilmeleri önerilebilir. İyimser bireylerin siber zorbalıkla başa çıkmada daha etkili davranışlar sergilemelerinin yanında bu bireylerin siber zorbalığa maruz kaldıklarında bunun olumsuz etkilerini daha az yaşadıkları da

bildirilmektedir (Rey vd., 2020). Bu durum iyimserlerin siber zorbalık gibi olumsuz bir olayla başa çıkarken olumlu anlamlar aramasıyla ilgilidir.

Araştırma bulgularınızı ilgili alanyazın çerçevesinde tartışınız. Sonuç ve önerilerinizi buraya yazınız. Araştırma bulgularınızı ilgili alanyazın çerçevesinde tartışınız. Sonuç ve önerilerinizi buraya yazınız. Araştırma bulgularınızı ilgili alanyazın çerçevesinde tartışınız. Sonuç ve önerilerinizi buraya yazınız. Araştırma bulgularınızı ilgili alanyazın çerçevesinde tartışınız. Sonuç ve önerilerinizi buraya yazınız. Araştırma bulgularınızı ilgili alanyazın çerçevesinde tartışınız.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Akcan, S. (2010). *Sosyal bilgiler öğretiminde okul dışı çevre eğitimi unsurları (Bilecik ili örneği)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi. Bolu.
- Akbaba, S. ve Eroğlu, Y. (2013). İlköğretim öğrencilerinde siber zorbalık ve mağduriyetin yordayıcıları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 105-121.
- Akbıyık, C. ve Kestel, M. (2016). Siber zorbalığın öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal durumları üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 844-859.
- Altan, T. ve Eldeleklioğlu, J. (2019). Lise öğrencilerinde siber zorbalığın yordayıcısı olarak siber mağduriyet ve duygusal zekâ. *Elementary Education Online*, 18(4), 2147-2156.
- Beebe, J. E. (2010). *The Prevalence of Cyber Bullying Victimization and Its Relationship to Academic, Social, and Emotional Adjustment among College Students*. ProQuest LLC. 789 East Eisenhower Parkway, PO Box 1346, Ann Arbor, MI 48106.
- Belsey, B. (2007). Cyberbullying: A real and growing threat. *ATA Magazine*, 88(1), 14-21.
- Beran, T. and Li, Q. (2005). Cyber-harassment: A study of a new method for an old behavior. *Journal of educational computing research*, 32(3), 265-277.
- Betts, L. R., Metwally, S. H. and Gardner, S. E. (2019). We are safe but you are not: Exploring comparative optimism and cyberbullying. *Journal of Technology in Behavioral Science*, 4(3), 227-233.
- Carver, C., Scheirer, M. F. and Segerstorm, S. C. (2010). Optimism. *Clinical Psychology Review*, 30(7), 879-889.
- Çalışkan, H. ve Uzunkol, E. (2018). Ergenlerde iyimserlik-kötümserlik ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 6(2), 78-95.
- Edwards, L., Kontostathis, A. E. and Fisher, C. (2016). Cyberbullying, race/ethnicity and mental health outcomes: A review of the literature. *Media and Communication*, 4(3), 71-78.
- Eryılmaz, A. (2013). Pozitif psikolojinin psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanında gelişimsel ve önleyici hizmetler bağlamında kullanılması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 1(1), 1-22.
- Fraenkel, J. R. and Wallen, N. E. (1993). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill.
- Glasø, L. and Notelaers, G. (2012). Work place bullying, emotions, and outcomes. *Violence and victims*, 27(3), 360-377.
- Goleman, D. (2016). *Duygusal zekâ: Neden IQ'dan daha önemlidir*. (Banu Seçkin Yüksel, Çev.). Varlık Yayınları.
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2017). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

- Keldal, G. (2015). Warwick-Edinburgh mental iyi oluş ölçeği'nin Türkçe formu: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 3(1), 103-115.
- Koç, M., Horzum, M. B., Ayas, T., Aydın, F., Özbay, A. ve Uğur, E. (2016). Sanal zorbalıkla baş etme ölçeği: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Sakarya University Journal of Education*, 6(3), 116-128.
- Kokkinos, C. M., Antoniadou, N. and Markos, A. (2014). Cyber-bullying: An investigation of the psychological profile of university student participants. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 35(3), 204-214.
- Kutlu, M., Balcı, S. ve Yılmaz, M. (2004). İletişim beceri eğitiminin öğrencilerin kendini ayarlama ve iyimserlik düzeylerine etkisi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9.
- Meland, E., Rydning, J. H., Lobben, S., Bredablik, H. J. and Ekeland, T. J. (2010). Emotional, self-conceptual, and relational characteristics of bullies and the bullied. *Scandinavian Journal of Public Health*, 38(4), 359-367.
- Mitchell, K. J., Ybarra, M. and Finkelhor, D. (2007). The relative importance of online victimization in understanding depression, delinquency, and substance use. *Child Maltreatment*, 12(4), 314-324.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B. and Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Jama*, 285(16), 2094-2100.
- Navarro, R., Ruiz-Oliva, R., Larrañaga, E., and Yubero, S. (2015). The impact of cyberbullying and social bullying on optimism, global and school-related happiness and life satisfaction among 10-12-year-old school children. *Applied Research in Quality of Life*, 10(1), 15-36.
- Niu, G. F., Zhou, Z. K., Sun, X. J., Yu, F., Xie, X. C., Liu, Q. Q., and Lian, S. L. (2018). Cyberostracism and its relation to depression among Chinese adolescents: The moderating role of optimism. *Personality and Individual Differences*, 123, 105-109.
- Olenik-Shemesh, D. and Heiman, T. (2014). Exploring cyberbullying among primary children in relation to social support, loneliness, self-efficacy, and well-being. *Child Welfare*, 93(5), 27.
- Olenik-Shemesh, D. and Heiman, T. (2017). Cyberbullying victimization in adolescents as related to body esteem, social support, and social self-efficacy. *The Journal of Genetic Psychology*, 178(1), 28-43.
- Peker, A., Özhan, M. B. ve Eroğlu, Y. (2015). Ergenlere yönelik siber zorbalıkla başa çıkma ölçeği'nin geliştirilmesi. *International Journal of Human Sciences*, 12(1), 569-581. 10.14687/ijhs.v12i1.3156
- Peterson, C. (2000). The future of optimism. *American psychologist*, 55(1), 44-55.
- Rey, L., Quintana-Orts, C., Mérida-López, S., and Extremera, N. (2020). The Relationship between Personal Resources and Depression in a Sample of Victims of Cyberbullying: Comparison of Groups with and without Symptoms of Depression. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(24), 9307.
- Scherer, K. R., Schorr, A. and Johnstone, T. (Eds.). (2001). *Appraisal processes in emotion: Theory, methods, research*. Oxford University Press.
- Seçer, İ. (2014). *Akran zorbalığına uğrayan ergenlerin mağduriyet algılamaları ve kullandıkları başa çıkma stratejilerine grupla psikolojik danışmanın etkisinin incelenmesi*. (Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Seligman, M. E. P. (2007). *Öğrenilmiş iyimserlik*, (S. Kunt Akbaş, Çev.). Hekimler Yayın Birliği.
- Sheldon, K. M. and King, L. (2001). Why positive psychology is necessary. *American psychologist*, 56(3), 216.

- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S. and Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of child psychology and psychiatry*, 49(4), 376-385.
- Snyman, R. and Loh, J. M. (2015). Cyberbullying at work: The mediating role of optimism between cyberbullying and job outcomes. *Computers in Human Behavior*, 53, 161-168.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S. and Ullman, J. B. (2007). *Using multivariate statistics*. (5th ed. 481-498). Boston, MA: Pearson.
- Temel, E., Bahar, A. ve Çuhadar, D. (2007). Öğrenci hemşirelerin stresle baş etme tarzları ve depresyon düzeylerinin belirlenmesi. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 2(5), 107-118.
- Totan, T. ve Kabakçı, Ö. F. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde sosyal duygusal öğrenme becerilerinin zorbalığı yordama gücü. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 575-600.
- Van Dyk, Tori R. and Nelson, Timothy D. (2014). Peer victimization and child physical health: The moderating role of pessimism. *Journal of Pediatric Psychology* 39(4), 469-480.
- Völlink, T., Bolman, C. A., Dehue, F. and Jacobs, N. C. (2013). Coping with cyberbullying: Differences between victims, bully-victims and children not involved in bullying. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 23(1), 7-24.
- Wolak, J., Mitchell, K. J. and Finkelhor, D. (2006). Online victimization of youth: Five years later. *National Center for Missing & Exploited Children Bulletin* - #07-06-025. Alexandria, VA.