

KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM DERGİSİ (KSÜED)

*KAHRAMANMARAŞ SUTCU IMAM UNIVERITY JOURNAL OF
EDUCATION (KSU J ED)*



Baş Editör / Editor in Chief

Doç. Dr. Ahmet KAYA

<u>Editör / Editor</u> Dr. Öğr. Üyesi Hatice DAĞLI	<u>Editör / Editor</u> Dr. Öğr. Üyesi Yunus Emre AKBANA
--	---

İstatistik Editörü:

Doç. Dr. Erkan Hasan ATALMIŞ

Dil Editörü:

Dr. Öğr. Üyesi Gözde BALIKÇI

Sekretarya

Dildar ÖZASLAN (Doktora Öğrencisi / PhD Student)

Yazım Kontrol Sorumluları / Spellcheckers

Arş. Gör. Büşra AKYÜZ (Doktora Öğrencisi / PhD Student)

Seyit Ahmet GÜZEN (Doktora Öğrencisi / PhD Student)

Mustafa ERMEYDAN (Doktora Öğrencisi / PhD Student)

Beytullah TAŞ (Doktora Öğrencisi / PhD Student)

Mizanpaj

Öğr. Gör. Ahat TEZCAN (Doktora Öğrencisi / PhD Student)

Teknik Destek

Dr. Öğr. Üyesi Yusuf ERGEN

Arş. Gör. Gürkan ÇETİN (Doktora Öğrencisi / PhD Student)

İletişim / Contact

Adres /Address: Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Avşar Yerleşkesi 46100,
Kahramanmaraş

Telefon/Phone: +90 344 300 13 01 - **e-mail:** egitimdergisi@ksu.edu.tr

Cilt/Volume: 3 **Sayı/Issue:** 2 Aralık/December e-ISSN: 2619–9742

EDİTÖR KURULU

Prof. Dr. Niyazi CAN

Eğitim Bilimleri

Prof. Dr. Mustafa YAZICI

Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi

Prof. Dr. Nail YILDIRIM

Eğitim Bilimleri

Prof. Dr. Mehmet TEKEREK

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi

Prof. Dr. Ahmet NALÇACI

Sosyal Bilgiler Eğitimi

Doç. Dr. Ramazan YİRCİ

Eğitim Bilimleri

Doç. Dr. Cengiz ÖZMEN

Temel Eğitim

Doç. Dr. Reyhan AĞÇAM

İngiliz Dili Eğitimi

Editörden / From Editor in Chief

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Dergisi (KSÜED) 3. cilt 2. sayısı ile akademik yayın hayatına devam etmektedir. Bu sayımızda hakem görüşleri çerçevesinde beş makaleye yer verilmiştir. Bu sayıda Mehmet DOĞAN, Seyfettin ÇINKIR, Mehmet BERK *“Etkili Okulun Bileşenleri: Kahramanmaraş İli Örneği”*, Akif GÜNEŞ, Akif KÖSE *“Okul Yöneticilerinin Kayırmacı Davranışları ve Öğretmen Motivasyonu Üzerine İlişkisel Bir Çalışma”*, İbrahim RASLAN, Ahmet GÖÇEN *“Öğretmenlerin İş Tatmini ve Yaşam Doyumu Algıları Arasındaki İlişki”*, Davut NACAR, Zülfü DEMİRTAŞ *“Okulların Örgütsel DNA Özelliklerinin Bürokratik Eğilime Etkisinin Yapısal Eşitlik Modellemesi ile İncelenmesi”*, Ali CÜLHA, Halil ATLI, Ümit DOĞAN *“Pandemi Döneminde Öğretmenlerin Psikolojik Durumları”* başlıklı makaleleri ile dergimize katkıda bulunmuşlardır. Bu sayımızda çalışmalarını dergimizde değerlendiren yazarlara ve makaleleri titizlikle inceleyen hakemlere teşekkürlerimizi sunuyoruz. Eğitim alanında yüksek ve özgün çalışmalar göndermeleri için ülkemizdeki ve dünyadaki tüm eğitimcilere çağrıda bulunuyoruz.

Doç. Dr. Ahmet KAYA

Editor in Chief

İÇİNDEKİLER/CONTENTS

Editörden/ From Editor in Chief	iii
Etkili Okulun Bileşenleri: Kahramanmaraş İli Örneği <i>Components of Effective School: The Case of Kahramanmaraş Province</i> Mehmet Doğan, Seyfettin Çinkır, Mehmet Berk	1-25
Okul Yöneticilerinin Kayırmacı Davranışları ve Öğretmen Motivasyonu Üzerine İlişkisel Bir Çalışma <i>A Relational Study on School Principals' Favoristic Behaviors and Teacher Motivation</i> Akif Güneş, Akif Köse	26-44
Öğretmenlerin İş Tatmini ve Yaşam Doyumu Algıları Arasındaki İlişki <i>The Relationship Between Teachers' Perceptions of Job Satisfaction and Life Satisfaction</i> Ibrahim Raslan, Ahmet Göçen	45-66
Okulların Örgütsel DNA Özelliklerinin Bürokratik Eğilime Etkisinin Yapısal Eşitlik Modellemesi ile İncelenmesi <i>Investigation of the Effect of Organizational DNA Characteristics of Schools on Bureaucratic Tendency by Structural Equation Modeling</i> Davut Nacar, Zülfü Demirtaş	67-84
Pandemi Döneminde Öğretmenlerin Psikolojik Durumları <i>Psychological Status of Teachers During the Pandemic Period</i> Ali Cülha, Halil Atlı, Ümit Doğan	85-101

Etkili Okulun Bileşenleri: Kahramanmaraş İli Örneği

Mehmet Doğan¹



Seyfettin Çınkır²



Mehmet Berk³



Özet: Bu araştırmanın amacı okulların; okul yöneticisi, öğretmenler, öğrenci, veli ve eğitim öğretim süreci bileşenleri bağlamında etkililik düzeylerini ortaya koymaktır. Araştırmanın evrenini; 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Kahramanmaraş İli Onikişubat ve Dulkadiroğlu ilçelerindeki anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerde çalışan öğretmenlerin; örnekleme ise basit seçkisiz yöntemle tespit edilen 553 öğretmenden oluşmuştur. Verilerin elde edilmesinde Abdurrezak ve Uğurlu (2019) tarafından geliştirilen; okul yöneticisi, öğretmenler, öğrenciler, veliler ve eğitim öğretim süreci alt boyutlarından oluşan “Etkili Okul Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin etkili okul algılarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Branş, okul türü ve okuldaki hizmet yılı durumu değişkenlerinde anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Branş değişkeni açısından, branş öğretmenlerinin, sınıf öğretmenlerinin, anasınıfı öğretmenlerinin; okuldaki hizmet yılı değişkeni açısından, okuldaki çalışma süresi 11 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin; okul türü değişkeni açısından ise, anaokulu ilkokullarda ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin algı düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşıldığı görülmüştür. Araştırmanın sonunda okulların etkililik düzeyine yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Etkili Okul, Okul, Öğrenci, Öğretmen, Veli

Type / Tür:

Research /Araştırma

Received / Geliş Tarihi:

20 Nisan 2021

Accepted / Kabul Tarihi:

10 Ekim 2021

Page numbers / Sayfa no:

1-25

Suggested APA (7th) Citation (English) / Önerilen APA (7) Atıf Biçimi (Türkçe):

Doğan, M., Çınkır, S., & Berk, M. (2021). Components of effective school: the case of Kahramanmaraş province. *KSU Journal of Education*, 3(2), 1-25.

Doğan, M., Çınkır, S., & Berk, M. (2021). Etkili okulun bileşenleri: Kahramanmaraş ili örneği. *KSÜ Eğitim Dergisi*, 3(2), 1-25.

¹ MEB, Türkoğlu İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü – Kahramanmaraş, Türkiye

² MEB, Onikişubat İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, Kahramanmaraş, Türkiye

³ MEB, Türkoğlu İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, Kahramanmaraş, Türkiye

Components of Effective School: The Case of Kahramanmaraş Province

Abstract

The purpose of this study is to reveal the effectiveness level of schools in terms of teachers' branch, years of service at school and school type variables. The participants of the study were teachers working at kindergartens, primary/secondary/high schools in Onikişubat and Dulkadiroğlu districts of Kahramanmaraş in the academic year of 2020-2021. The sample is composed of 553 teachers determined by simple random method. Effective school scale developed by Abdurezzak and Ugurlu (2019) was used. It consists of school administrator, teachers, students, parents and education process as subdimensions. SPSS (v. 22.0) statistical analysis program was used to analyze the data. In the study, it was determined that teachers' perceptions of effective school are at a high level. A significant difference was found in all sub-dimensions in our study. In terms of branch variable; it was concluded that the perception level of branch teachers, classroom teachers and kindergarten teachers were higher. In terms of years of service at the school variable; it has been concluded that the perception levels of teachers with a service period of 11 years or more are higher. In terms of school type variable; it has been concluded that the perception levels of the teachers working in primary schools, secondary school and kindergarten are higher. At the end of the study, suggestions for the effectiveness level of the schools were presented.

KeyWords: Effective School, Parent, School, Student, Teacher

Giriş

Globalleşen günümüz dünyasında; bilginin öneminin her geçen gün arttığı, değişimin ve gelişimin her alanında ön plana çıktığı bu süreçte yaşanan değişimler, değişimin eğitim alanına etkisini de kaçınılmaz hale getirmektedir (Altun & Bebek, 2016). Bu durum ise bilgiye, bilgili insana ihtiyacı daha da artırmaktadır. Temel amacı bilgili ve donanımlı bireyler yetiştirmek olan okullar ise sürekli eğitimin niteliğini artırmak için uğraşmaktadır. Okullardaki bu uğraşın doğal sonucu olarak da etkili okul kavramı ortaya çıkmıştır (Çubukçu & Girmen, 2006).

Okul kavramı, belirlenen plan ve program çerçevesinde ortak bir eğitim ve öğretimin aynı yaş grubundaki kişilere sunulması; o kişilere istenilen tutumların kazandırılmasına çalışılan kurum ya da bu çalışmaların gerçekleştirildiği yer olarak belirtilebilir (Arslan, 2020). Bireylere çeşitli bilgi ve beceri kazandırmanın yanı sıra hayatın birçok alanıyla ilgili de öğrenme alanları sunmaktadır. Öğrenmeyi, bireyin yaşamının her anında gerçekleştirilen, ömrü boyunca devam eden süreç olarak tanımlayabiliriz. Ancak toplumların gelişmişlik düzeyi artırılarak, düzenli bir yaşamın ve kalkınmanın olabilmesi için de öğrenmenin, plansız, programsız sürdürülmesinin önüne geçilerek planlı ve iyi bir sisteme bağlanarak sürdürülmesi gerekmektedir. Okullar, bireylere kazandırılması planlanan tutumları öğretmenin yanında, eğitim ve öğretim süreçlerinin planlı ve programlı bir şekilde sürdürülebilmesi amacıyla kurulmuştur. (Balcı, 2011).

Etkili okul kavramı, öğrencilerin hem bilişsel hem duyuşsal hem de psikomotor gelişiminin sağlandığı yüksek düzeyde öğrenme ortamının meydana getirildiği yer olarak ifade edilirken bazı araştırmacılarca ise, öğrencilere temel becerileri edindirmede, tüm

öğrencilerin öğrenmesi için çalışmalar yürüten okuldur (Uğurlu & Demir, 2016). Akbal (2008)'e göre ise, öğrencilerin bireysel, akademik ve sosyal gelişimlerini sağlayan, okulun ve eğitimin evrensel amaçları doğrultusunda her düzeyde etkili öğretim yapan, eğitim ve öğretimin destekçisi olarak ailenin ve çevrenin katılımını sağlayan demokratik bir toplumu oluşturmada üzerine düşen eğitim öğretim görevini etkili bir şekilde yerine getiren okul olarak ifade edilmektedir. Etkili okulların diğer bir tanımı; güvenli, iyi bir öğrenme ortamı, her türlü zararlı davranışlardan uzak olarak öğrenmeye teşvik edici sosyal bir ortam olarak ifade edilmektedir (Yılmaz, 2006).

Eğimin sisteminin etkililik durumu, okulun çeşidine ve seviyesine göre belirlenen hem örgütsel hem yönetsel hem de eğitsel amaçlara uygun özellikte performanslara varma derecesi olarak ifade edilmektedir (Tarhan, 2008). Burada okulun etkililiğinde öğrencilerin akademik başarısı önemli olmakla birlikte, akademik başarı tek kıstas da değildir. Okulların etkililiğinde; kaynakları verimli kullanma, çalışanların okula bağlılıkları ve okuldaki mutluluğuyla birlikte, öğrencilerin başarıları ve öğrenmeye yönelik motivasyonlarını sağlama, velilerin okul memnuniyetlerini dikkate alma, okulun etkililiğini sağlamada önemli kriterlerdir (Keleş, 2006). Bu açıdan değerlendirildiğinde etkili okul olmanın daha fazla imkana sahip olma anlamına gelmediği, esasen eldeki imkanlarla daha iyi verim elde etmenin etkili okulu tanımladığı ifade edilebilir (Çubukçu & Girmen, 2006). Etkili okullar, öğrencilerin sosyal çevresine bakılmaksızın, aile, ırk, sosyo-ekonomik düzey ve cinsiyetlerine bakmadan, her öğrencinin üzerinde etkili olabildiği, istenen standartlara ulaşabileceği bunu sağlayacak bazı faktörlerin olduğu okullar olarak görülmelidir (Kaplan, 2008).

Her öğrencinin değişebileceği, bilgi edinebileceği düşüncesine göre çalışmalarını yürüten etkili okullar, çeşitli değişkene ve niteliğe sahiptir. Öğrencilerin hem sosyal hem ekonomik vaziyetleri, okulun içinde bulunduğu sosyal çevre, öğrenim seviyesi, okulun yönetsel açıdan durumu, okulun hacmi ve öğrencilerin durumu veya yapısı, üst yönetimin başarı açısından gayreti, okulun ihtiyaçlarının karşılanabilirlik düzeyi, okul yöneticilerinin liderlik anlayışı, dışsal ödüllendirme yapısı, öğretim programlarındaki farklılıklar, ailelerin okulla olan iletişimi, öğrenci beklentileri, öğretmenlerin okul yöneticileriyle olan iletişimi, yerleşim yerinin büyüklüğü, yerel eğitim yöneticileri etkili okul üzerinde etkisi olan değişkenlerdendir (Carrasco & Martin; 2012 Ghani, 2013). Baştepe'ye göre (2009) etkili okullar demokratik yönetim biçimine sahiptir. Etkili öğretmeyi ve öğrenmeyi gerçekleştirmek etkili okulların en temel hedefidir. Etkili okullar öğrencilerin akademik açıdan başarı düzeylerinin yükseltildiği, özellikle başarı düzeyi düşük öğrencilere dönük çalışmaların yapıldığı ve öğrencilerin farklı yaşayış şekillerinden bağımsız olarak birlikte uyum sağladıkları yer olarak tanımlanabilir. Başka bir ifadeyle etkili eğitim öğretim sürecine ve ortamına sahip olan öğrencinin, sistemin merkezinde olduğu yerdir. Etkili okullarda eğitimsel etkililiği geliştirerek öğrencileri başarıya yönelten bir ölçme değerlendirme ve ödüllendirme sistemi de vardır. Kaplan'a göre (2008) etkili okullarda öğretim yönünden hem güçlü öğrencilere hem de standartların altındaki öğrencilere temel beceriler edindirilir. Etkili okulda öğrencilerden her zaman yüksek başarı beklentisi vardır. Okul çevresi de öğrencinin bilgiye ulaşmasına katkıda bulunur. Etkili okul

ortamlarında yönetici, öğretmen, öğrenci ve diğer çalışanlar arasında karşılıklı iletişim vardır. İlişkilerde samimiyet vardır (Yılmaz, 2006). Etkili okullarda her şey öğrenci başarısı içindir. Öğrenci başarısı için tüm kaynaklarını etkili şekilde kullanır. Öğrencilerin bilişsel gelişimlerinin yanı sıra duyuşsal açıdan da gelişmeleri sağlanır (Özdemir & Sezgin, 2002).

Okulların etkili okul olma çabaları, içerisinde olduğu bilgi ve iletişim çağında, rekabetçi bir toplum yapısının oluşturmuş olduğu yaşam becerilerine sahip olarak; daha etkili okul olma çabalarını da her geçen gün artmaktadır. Okulun gelişimini sürekli hale getirmek, etkili bir öğrenme ortamı meydana getirmek ve daha iyi özelliklere sahip bir eğitimi uygulamaya koyup bunu sürdürebilmek için başta aileler olmak üzere toplumun bütün bireylerinin katkı sağlamasını sağlamak yani örgütsel açıdan çok zengin bir sosyal sermayeye sahip olunmasının önemi kadar bu sermayeyi etkin bir şekilde değerlendirmek de gerekir (Topçu, 2013).

Etkili okul müdürü; lider konumundadır (Blau & Presser, 2013; Çifci, 2009; Kaplan, 2008), etkili bir öğretim önderidir (Helvacı, 2011; Kaplan, 2008; Koçak; Kuşaksız, 2010 & Yılmaz, 2006), kurumun ihtiyaçlarına göre en etkili yöneticilik rolünü geliştirebilendir (Girgin, 2005), belirli bir vizyona ve misyona sahiptir (Çubukçu & Girmen 2006; Kaplan, 2008; Kuşaksız, 2010), kurum imkanlarını eğitim öğretim niteliğini geliştirmek için daha etkin kullanabilir (Şişman, 2013), yeniliklere, kendini geliştirmeye açıktır (Aydoğan, 1999), mesleki yeterliliklerini artırır ve geliştirmeye çalışır (Kuşaksız, 2010 & Şahin, 2011), bulunduğu kurumu öğrenen okul haline getirmeye çalışır (Topçu, 2013), yönetsel bilgiye ve beceriye sahiptir (Dinçsoy, 2011 & Kuşaksız, 2010), eşgüdümleme yeteneğine sahiptir, takım ruhu meydana getirebilir (Göksoy, Sağır & Yenipınar 2013), öğretim liderliğine vakit ayırabilmek için yönetsel işlerinin bir bölümünü devredebilendir (Kaplan, 2008), kişisel sorunlarını okula taşımaz, kendisini işine adar (Aydoğan, 1999), danışmandır (Şekerci & Aypay, 2009), iletişim becerisi gelişmiştir (Çifci, 2009; Kuşaksız 2010), kendine güvenir, sorumluluk sahibidir, belirsizlikle başa çıkabilir, personeli destekler, planlama becerisine sahiptir (Kaplan, 2008), “öğrencilerinden yüksek düzeyde performans beklentisi olduğunu ifade eder, başarı beklentisi yüksektir” (Şişman, 2013, s. 71), başarının başkalarınca bilinmesini sağlar, başarıyı ödüllendirir (Kuşaksız, 2010), okuldaki eğitim-öğretim faaliyetlerine rehberlik eder (Çifci, 2009), “öğrenci başarılarını ve performanslarını çok sık takip eder” (Şişman, 2013; s. 73), veli ve çevre gruplarla iyi bir işbirliği içerisinde (Kuşaksız, 2010), öğrenci öğrenmelerine odaklı ve pozitif bir okul iklimi oluşturmaya çalışır (Çubukçu & Girmen, 2006; Kaplan, 2008), çalışanlarının kendilerini geliştirmesini teşvik eder (Kuşaksız, 2010), çalışanlarının performanslarını, sürekli gözden geçirir ve uygun geri bildirimler verir (Çubukçu & Girmen, 2006; Gültekin, 2007), zamanının büyük bir bölümünü öğretim ortamında geçirir, okulun her yerinde görünür ve gözlemler yapar (Kaplan, 2008), birlikte çalıştığı kişileri iyi bir öğretim süreci için güdüler (Akyüz, 2002), alınacak kararlara çalışanlarını dahil eder (Çifci, 2009; Kuzubaşoğlu, 2008), öğretim programını belirli aralıklarla değerlendirir (Çubukçu & Girmen, 2006), zamanı iyi kullanarak öğretim süreçlerini iyi değerlendirir, eğitim-öğretim ortamını zenginleştirici çalışmalar yapar,

okuldaki çalışanlara ve çevreye güven veren güçlü kişiliği vardır (Kuşaksız, 2010).

Etkili öğretmen özelliklerine ilişkin farklı yazarların ifadelerine bakıldığında okulların etkililik derecesinde, okulların en temel paydaşları arasında olan ve okulun etkililiğinde en büyük paya, öğretmenlerin sahip olduğunu görmekteyiz. Etkili öğretmen; liderdir (Tarhan, 2008), rehberlik yapar (Şahin, 2011), öğrencilere öğrenme yaşantıları hazırlar, demokratik değerleri geliştirir (Pehlivan,1999), öğretmenlik görevini bir meslek olarak bağlılık içerisinde yürütür (Karip & Köksal, 1996; Kuşaksız, 2010), hizmet içi eğitim faaliyetleriyle sürekli kendisini yetiştirme süreci içerisinde (Gültekin, 2007; Kaplan, 2008; Tarhan, 2008), öğrencilerin ilgi ihtiyaç ve beklentilerinin farkındadır (Gültekin, 2007), öğrencilerde, istenilen standartları gerçekleştirmeye isteklendirir (Kuzubaşoğlu, 2008), kendi bilgi ve beceri birikiminin farkında olur (Gökçe, 2002), öğrencinin öğrenmesini sağlayacak yöntemleri sürekli geliştirmeye çalışır ve öğretmen öğrenci ilişkisini sağlıklı bir şekilde yürütür (Ada & Akan, 2007; Yılmaz, 2006), alanının hakimidir (Tatar, 2004), öğretmen yeterliliğine ve her öğrencinin öğrenebileceğine inanır (Tarhan, 2008), öğrencilerine sürekli sorular sorar (Bayraktar & Çınar 2010), soruların cevaplanabilmesi için öğrencilere yeterli zaman verir (Bayraktar & Çınar 2010), dönüt, düzeltme ve ödülleri etkili kullanır ve etkili ders anlatır, öğrencileri çok dikkatli dinler, öğrencilerin duygularını yargılamadan kabul eder, öğrenciye karşı kibar ve naziktir, öğrencilerin duygularını önemser (Bayraktar & Çınar 2010), öğrencilere adil davranır, hiç ayırım yapmaz (Yılmaz, 2006), ödevleri öğrencinin seviyesine uygun verir (Bayraktar & Çınar 2010), milli eğitimin, okulun ve dersin amaçlarının farkındadır ve bu amaçları gerçekleştirmek için çaba sarf eder (Gültekin, 2007; Keleş, 2006), problemlerini sınıfa getirmes (Dinçsoy, 2011), okulda çalışanları ile güvene dayalı, dostane, destekleyici ilişkileri bulunur (Kuzubaşoğlu, 2008), çalışmalarını işbirliği içerisinde yürütür (Kaplan, 2008; Tarhan, 2008), sınıfında etkili bir yönetim sergiler (Tarhan, 2008), öğrencilere okulun, eğitimin ve kendi dersinin amaçlarını açıklar (Tarhan, 2008), öğrencileri için iyi bir model olmaya çalışır (Yılmaz, 2006), velilerle iyi ilişkiler kurar ve işbirliği içerisinde çalışır, her öğrencilerin birbirinden farklı olduğuna inanır (Aydoğan, 1999), derslerini açık ve anlaşılır biçimde verir (Yılmaz, 2006), derslerinde öğrencilerinin seviyesine ve imkanlara göre en uygun yöntemleri kullanır (Yılmaz, 2006), etkili iletişim becerilerine sahiptir (Tarhan, 2008), farklı yöntem ve teknikleri kullanarak öğrencileri derse motive eder.

Okulda ve sınıfta yer alan öğrenciler çalışmalarını işbirliğine dayalı yürütür (Kuşaksız, 2010), sorumluluk alma ve okul yaşamını iyileştirme konusunda isteklidir (Çubukçu & Girmen, 2006), farklı çevrelerce kendisinden beklenenlerin farkındadır (Çubukçu & Girmen, 2006), kendi öğrenme sorumluluğunu üstlenirler (Keleş, 2006), etkin öğrenme çabası içerisinde (Ayık, 2007), kişisel sorumluluklar üstlenebilirler (Keleş, 2006), okul; öğretmen ve çevreden üst düzey beklentilere sahiptir, eleştirel düşünceye sahiptir, bilgiye nasıl ulaşabileceğini bilebilirler (Keleş, 2006), kendileriyle ilgili konularda alınacak kararlara etkin şekilde katılarak, başarı konusunda yüksek beklentilere sahiptir (Duranay, 2005), okul faaliyetlerinde katılımcıdırlar (Kaplan, 2008), öğrenmeyi öğrenmeye çalışırlar

(Kuşaksız, 2010).

Etkili veli; okul ile sürekli işbirliği içerisinde olur (Carlson, Funk & Nguyen, 2009), öğrencinin kazanımlarını davranışa dönüştürmesine yardımcı olur (Uğurlu & Demir, 2016), okula maddi manevi destek olmaya çalışarak, öğrencinin ilgi, bakım ve korumasını yaparak, zaman zaman okulu ziyaret ederek eğitim konusunda öğrenciyi sürekli destekler (Kuşaksız, 2010), okulda verilen kazanımlarla evdeki davranışların tutarlı olmasını sağlar, öğrenciye akademik kişisel ve sosyal gelişimler açısından katkıda bulunur (Uğurlu & Demir, 2016), okulda düzenlenen sosyal kültürel ve sportif faaliyetlere katılmaya çalışır (Gökçe & Kahraman, 2010), “okul ile arasında düzenli bir iletişim ve işbirliği gerçekleştirir, okul ile karşılıklı beklentilerinin farkındadır, okulda güvenli bir çevre oluşturulması için işbirliği içerisinde olur” (Şişman, 2013, s. 56).

Günümüzde okulların paydaşlarının tercihleri ve beklentileri değiştikçe, okulların etkililiği de değişebilmektedir. Örneğin 1970’lerde okulların etkililiği konusunda bütün öğrencilerin eşitliğiyle birlikte sosyal ve duygusal gelişimi vurgulanırken 1980’lerde akademik başarı ve istihdam becerileri; 1990’larda güçlü bir hesap verilebilirlik baskısıyla akademik başarı, okulların etkililik göstergesi olarak ele alınmaktaydı. Bu durum tercihlerle birlikte bugün etkililiğin göstergesi olan performansların, yarın etkisiz hale gelebileceğini göstermektedir (Hoy & Miskel, 2015). Eğitim sisteminin temeli olarak görülen okullarda; kaliteli, verimli ve donanımlı eğitim verilebilmesi için öğrencilerin ilgi, istek ve yetenekleri dikkate alınarak; toplumun ve çağın ihtiyaçları doğrultusunda okulların etkililiğinin artırılması gereklidir. Bu amaçla da Türkiye’de bu konuda çalışmalar yapılması ve bu çalışmaların sonuçlarının etkili bir şekilde değerlendirilmesi, gelecekte kalkınmış, müreffeh bir toplum meydana gelebilmesi açısından önemli bir husus olarak değerlendirilmektedir. Bu çerçevede araştırmanın amacı, öğretmenlerin görüşlerine göre, etkili okulları; yönetici, öğretmen, öğrenci, veli ve eğitim öğretim boyutlarında incelemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin; okul yöneticisi, öğretmenler, öğrenci, veli ve eğitim öğretim süreci boyutları açısından algıları hangi düzeydedir?
2. Öğretmenlerin etkili okul algıları; okul yöneticisi, öğretmenler, öğrenci, veli ve eğitim öğretim süreci boyutlarında branş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin etkili okul algıları; okul yöneticisi, öğretmenler, öğrenci, veli ve eğitim öğretim süreci boyutlarında okuldaki hizmet yılı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmenlerin etkili okul algıları; okul yöneticisi, öğretmenler, öğrenci, veli ve eğitim öğretim süreci boyutlarında görev yapmakta olduğu okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu bölümde, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında, Kahramanmaraş merkez ilçelerinde anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde çalışan öğretmenlerin görüşlerine göre okulların etkililik düzeylerini içeren nicel araştırma yöntemlerinden tarama yöntemi tercih edilmiştir. “Betimsel tarama modeli, herhangi bir olgu hakkında bilgi edinilmesi ve tanımlanması için bir çok değişik noktalardan ulaşılan bilgilerin kullanılmasını kapsamaktadır.” (Karasar, 2012, s. 23–45). Araştırmadaki verilere, Abdurrezzak ve Uğurlu, (2019) tarafından geliştirilen “Etkili Okul Ölçeği” uygulanarak ulaşılmıştır. Elde edilen veriler ise SPSS 22.0 programıyla analiz edilmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırma kapsamındaki canlı ya da cansız bütün kümeyi temsil etmekte evren kullanılırken evren içerisinden seçilmiş olan kümeyi temsil etmekte ise örneklem kavramı kullanılmaktadır (Can, 2019). 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Kahramanmaraş Onikişubat ve Dulkadiroğlu ilçelerinde çalışan öğretmenler araştırmanın evrenini meydana getirmektedir. Basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılarak evren içerisinden örneklem oluşturulmuştur. Evren içerisinden tesadüfi olarak alınan birimler seçkisiz olarak belirlenmiş olmaktadır (Büyüköztürk vd., 2019; Can, 2019).

Araştırma evrenine ilişkin nicel verilere MEB istatistikleri incelenerek ulaşılmış ve bu aşamadan sonra örneklem büyüklüğü belirlenmesine geçilmiştir. Bütün evren kapsama dahil edildiği için 2020-2021 eğitim-öğretim yılı istatistiklerine göre Kahramanmaraş merkez ilçelerinde çalışan toplam 8199 öğretmen araştırmanın evrenini meydana getirmiştir. Örneklemin tespitinde ise, Büyüköztürk ve diğerleri (2019)’nin önermiş oldukları, %95 güven aralığı ve 0.05 hata payına sahip basit seçkisiz yöntemin evren büyüklüğü 13.854’e kadar olan evrende örneklem sayısının en az 375 olması istenilmektedir. Araştırmada ise evren içerisinde çalışan 553 öğretmen katılımcı olarak örnekleme dâhil edilerek yeterli sayıya ulaşılmıştır. Örnekleme ait veriler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1*Demografik Özellikler*

Değişkenler	N	%
Branş		
Anasınıfı	46	08.Mar
Sınıf	172	31.Oca
Branş	335	60.6
Okulda Çalışma Süresi		
2 Yıl ve Altı	113	20.Nis
3 - 6 Yıl	229	41.4
7 - 10 Yıl	103	18.Haz
11 Yıl ve Üzeri	108	19.May
Okul Türü		
Anaokulu	39	07.Oca
İlkokul	182	32.9
Ortaokul	230	41.6
Lise	102	18.Nis
Toplam	553	100

Veri Toplama Araçları

Araştırmada tercih edilen veri toplama araçlarıyla ilgili bilgiler bu bölümde açıklanmıştır. Verileri toplayabilmek ve ölçeği kullanabilmek için araştırmacılardan kullanma izni alınarak veriler elde edilmeye başlanmıştır. Katılımcıların kişisel özellikleriyle ilgili verilere ulaşabilmek için “Kişisel Bilgi Formu” geliştirilerek uygulanmıştır. Uygulanan bu bilgi formu ile araştırmanın amacına uygun olarak öğretmenlerin; branş, okuldaki hizmet yılı ve okul türü değişkenlerine ilişkin bilgilerine ulaşılmıştır. Bu yöntemle araştırmanın verilerinin elde edildiği grubun betimlenmesi sağlanmıştır.

Öğretmenlerin; okul yöneticisi, öğretmenler, okul ortamı, öğrenciler ve veliler bileşenleri bağlamında okulların etkililik düzeylerine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla Abdurrezzak ve Uğurlu (2019) tarafından geliştirilmiş olan “Etkili Okul Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçekte öğretmenlerin görüşlerini ifade etmede kullanabilecekleri bazı ifadeler bulunmaktadır.

Ölçek, toplam 5 boyuttan oluşmakta olup bu boyutlar; 5 maddeden meydana gelen “yönetici” (1, 2, 3, 4 ve 5), 7 maddeden meydana gelen “öğretmenler” (6, 7, 8, 9, 10, 11 ve 12), 5 maddeden meydana gelen “okul ortamı ve eğitim öğretim süreci” (13,14,15,16 ve 17), 7 maddeden oluşan “öğrenciler” (18, 19, 20, 21, 22, 23 ve 24) ve 7 maddeden oluşan “veliler” (25, 26, 27, 28, 29, 30 ve 31) dir. Boyutların tamamı etkili okul davranışlarını ele almaktadır.

Ölçekte, “Hiç Katılmıyorum”, “Az Katılıyorum”, “Orta Derecede Katılıyorum”, “Çok Katılıyorum”, “Tam Katılıyorum” ifadelerine yer verilerek; 5’li likert olarak düzenlenmiştir.

Tablo 2

Katılımcıların İfade Düzeylerini Gösteren Puan Sınırları

İfadeler	Değer	Sınırlar
Hiç Katılmıyorum	1	1.00 - 1.80
Az Katılıyorum	2	1.81 - 2.60
Orta Derecede Katılıyorum	3	2.61 - 3.40
Çok Katılıyorum	4	3.41 - 4.20
Tam Katılıyorum	5	4.21 - 5.00

Tabloda 2’de görüldüğü gibi; 1 ölçekte verilebilecek en düşük düzeyi, 5 ise en yüksek düzeyi ifade eder. Örneğin; öğretmenler “Öğretmenlik mesleğiyle ilgili yenilikleri takip ederler.” ifadesine “Tam Katılıyorum” şeklinde işaretleme yapan bir katılımcı, öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğiyle ilgili değişimleri takip etmekte olduklarına olan inancın yüksek düzeyde olduğunu ifade ederken, “Orta Derecede Katılıyorum” seçeneğini işaretleyen bir katılımcı öğretmenlerin mesleğindeki gelişmeleri yakından takip ettiklerine olan orta düzeyde katılım sağladığı inancının anlamını ifade etmekte ve aynı maddeye “Hiç Katılmıyorum” cevabını veren katılımcıların bu düşünceye herhangi bir yönden katılmadığı anlamını vermektedir. Abdurrezzak ve Uğurlu (2019) tarafından yapılan çalışmayla; mevcut çalışmanın iç tutarlık kat sayıları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 3

Cronbach Alpha (α) Değerleri

Boyutlar	Önceki Araştırmanın Cronbach Alfa (α) Sayısal Değeri	Araştırmanın Cronbach Alfa (α) Sayısal Değeri
Yönetici	.77	.90
Öğretmenler	.90	.91
Okul Ortamı ve Eğitim Süreci	.88	.89
Öğrenciler	.92	.90
Okul Çevresi ve Veliler	.91	.91
Toplam	.95	.91

Tabloda 3’te görüldüğü gibi; *ölçeğin*, Cronbach’s Alfa değerleri; “yönetici” $\alpha = .90$, “öğretmenler” $\alpha = .91$, “eğitim süreçleri” $\alpha = .89$, “öğrenci” $\alpha = .90$, ve “aileler” boyutlarında $\alpha = .91$ ve toplamı için ise, $\alpha = .91$ olarak bulunmuştur.

Verilerin Toplanması

Araştırmada uygulama öncesinde Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli araştırma izinleri

alınarak çalışmaya başlanılmıştır. Araştırmacılarca ilgili okullara gidilerek ve online olarak Google Form’da düzenlenen ölçek formları hakkında, katılımcı olan öğretmenlere gerekli açıklamalarda bulunulmuştur. Araştırmanın uygulanacağı okullar ziyaret edilerek veri toplamaya ilgili açıklamalar yapılarak veriler elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada, öğretmenlerin algı düzeylerini belirlemek, branş, okuldaki hizmet yılı ve görev yaptığı okul türlerine göre anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını ortaya koymak için öncelikle “Etkili Okul” davranışlarının düzeylerinin normal dağılım gösterip göstermediğini bulmak için çarpıklık katsayıları elde edilmiştir. “Etkili Okul” ölçeğinin normallliğini belirlemek için çarpıklık (Skewness) değerleri dikkate alınmıştır. Bu değerlerin tüm boyutlarda -1 ile +1 aralığında farklılık göstermesi neticesinde “Etkili Okul” davranışları düzeylerinin normal dağılım gösterdiği görülmektedir (Büyüköztürk, 2019, s. 40). Parametrik ya da parametrik olmayan testlerin kullanılmasına karar vermek için Levene’s testi uygulanmıştır. Bu testin sonucuna göre ise, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Kruskal Wallis testi ve Post Hoc (LSD) testleri kullanılmıştır. Parametrik bir testle analiz yapılabilmesi için verilerin dağılımının normal olması ve homojenliğin sağlanması istenilmektedir. Bu şartlardan biri yerine gelmediği takdirde non-parametrik testler tercih edilir (Karagöz, 2010). Buradaki sonuca bağlı olarak kullanılan testler sonucunda elde edilen dağılımların normalligi ve varyansların homojenliği için Levene’s testi sonuçları tabloda 4 ve 5’te gösterilmiştir.

Tablo 4

Normallik Testi

Ölçek	Faktörler	Çarpıklık	Basıklık
Etkili Okul	Yönetici	-.341	.013
	Öğretmenler	-.474	.179
	Okul Ortamı ve Eğitim Süreci	-.558	-.162
	Öğrenciler	.190	-.405
	Okul Çevresi ve Veliler	-.012	-.220

Tablo 4’te görüldüğü üzere algı düzeylerine yönelik yapılan test sonucunda çarpıklık katsayıları -1 ile +1 aralığında olduğu için bütün alt boyutlarda normal dağılımlar ortaya çıkmıştır. İkinci araştırma sorusunun alt boyutlarında parametrik veya parametrik olmayan testlerden hangisinin kullanılacağını belirlemek için de varyansların homojenliği testleri uygulanmıştır.

Tablo 5*Levene's Testi Sonuçları*

Değişkenler	Branş	Okuldaki Hizmet Yılı	Okul Türü
Alt Boyutlar	<i>p</i>	<i>p</i>	<i>p</i>
Yönetici	.059	.405	.009*
Öğretmenler	.774	.142	.754
Okul Ortamı ve Eğitim Öğretim Süreci	.116	.268	.163
Öğrenciler	.265	.006*	.516
Okul Çevresi ve Veliler	.006*	.074	.048*

Tablo 5'te Levene's testi ile dağılımların varyanslarının homojenliği test edilmiştir. Analiz sonucunda; branş değişkenine göre, yönetici ($p = .059$), öğretmenler ($p = .774$), okul ortamı ve eğitim öğretim süreci ($p = .116$) ve öğrenciler ($p = .265$) değerleri dağılımların homojen olduğunu ortaya koymaktadır. Hizmet yılı değişkenine göre ise, yönetici ($p = .405$), öğretmenler ($p = .142$), okul ortamı ve eğitim öğretim süreci ($p = .268$) ve okul çevresi ve veliler ($p = .074$) değerleri dağılımların homojen olduğunu ortaya koymaktadır. Okul türü değişkenine göre ise öğretmenler ($p = .754$), okul ortamı ve eğitim öğretim süreci ($p = .163$) ve öğrenciler ($p = .516$) değerleri dağılımların homojen olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bölümde; öğretmenlerin algılarına göre etkili okul davranışı düzeylerinin, ifade edilen alt boyutlarda homojenlik sağladığı için parametrik testlerin kullanılmasının uygun olduğu görülmektedir.

Branş değişkenine göre, okul çevresi ve veliler ($p = .006$) değerleri dağılımların homojen olmadığını ortaya koymaktadır. ($p < .05$). Okuldaki hizmet yılı değişkenine göre, öğrenciler ($p = .006$) değerleri dağılımların homojen olmadığını ortaya koymaktadır ($p < .05$). Okul türü değişkenine göre ise, yönetici boyutunda ($p = .009$) ve okul çevresi ve veliler boyutunda ($p = .048$) değerleri dağılımların homojen olmadığını ortaya koymaktadır ($p < .05$). Bu sonuçlara ele aldığımızda yapılacak olan testlerde; dağılımlarının varyanslarının homojen olduğu tüm alt boyutlarda parametrik testlerden tek yönlü varyans analizi (ANOVA) tekniği uygulanmıştır. Dağılımlarının homojen olmadığı tüm boyutlarda ise, non-parametrik testler uygulanarak veriler elde edilmiştir.

Bağımsız değişkenlerin 2'den fazla seçenekli olduğu boyutlarda tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Kruskal Wallis – H Testi testleri tercih edilmiştir. Parametrik testlerde anlamlı farkın derecesini belirlemek için etki büyüklükleri ölçülmüştür. Etki büyüklüğü, bağımlı değişkenlerdeki toplam varyansın ne kadarının bağımsız değişkenlerce açıklanabildiğini ortaya koymaktadır. Etki büyüklüğü, (η^2) değerleri 0.00 ile 1.00 aralığında değişkenlik göstermektedir. “Etki büyüklük değerleri sırasıyla .10, .30 ve .50 küçük, orta ve büyük olarak anlandırılmaktadır” (Büyüköztürk, 2019; s.165).

Bulgular

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Birinci alt problemde; etkili okula ilişkin öğretmen algılarının hangi düzeyde olduğunun belirlenmesi araştırılmıştır. Katılımcıların algı düzeylerinin ortalamaları her bir maddenin değerleri ayrı ayrı olarak Tablo 6'da açıklanmıştır.

Tablo 6

Algı Düzeyleri

Sıra No	Maddeler	\bar{x}	S_s
S1	Öğretmenlerce birliktelik ruhunun oluşmasına yönelik faaliyetler düzenler.	3.31	1.217
S2	Sınıfları sık sık ziyaret edip, sınıfta öğretmenleri denetlemektedir.	2.84	1.209
S3	Okulun her tarafında sıkça görülür.	3.50	1.092
S4	Okulun dış paydaşlarının (dernekler, vakıflar, sivil toplum örgütleri, vs.) ve velilerin okula destek olmalarına fırsat sunar.	3.64	1.111
S5	Okulun amaçlarını okul çalışanlarının, öğrencilerin ve diğer paydaşların içselleştirmelerine rehberlik eder.	3.58	1.138
S6	Mesleği ile ilgili yenilikleri sürekli takip ederler.	3.74	.926
S7	Öğrencilerin akademik yönden gelişim düzeylerini belirli aralıklarla kontrol ederler.	3.74	.968
S8	Okulun içerisinde ve okul dışında öğrencilere örnek davranış sergilerler.	3.93	.876
S9	Okul içerisinde birbirleriyle eğitim öğretim konusunda paylaşımlarda bulunarak, işbirliği içerisinde hareket ederler.	3.93	.897
S10	Yüksek sorumluluk duygusuna sahiptirler.	3.94	.935
S11	Etkili sınıf yönetimi becerisine sahiptirler.	3.87	.861
S12	Her öğrencinin yegâne ve tek olduğu bilinciyle davranışta bulunur.	3.85	1.017
S13	Okul kültürünün yerleşmesinde ve devamının sağlanmasında okulun bütün personeli etkilidir.	4.02	.949
S14	Okul çalışanlarını ve öğrencileri motive ederek çalışmaya yönlentecek bir okul iklimi vardır.	3.72	1.076
S15	Okulun amaçları, okuldaki tüm bireyler tarafından benzer şekilde anlaşılır.	3.63	1.049
S16	Okulun disiplin politikası konusunda okul idaresi ve öğretmenler arasında birliktelik vardır.	3.69	1.114
S17	Okuldaki ortam, eğitim öğretim sürecini olumlu etkilemektedir.	4.10	.953
S18	Başarıya olan inançları yüksektir.	3.21	1.018
S19	Sorumluluk almaya isteklidirler.	3.19	1.081
S20	Sorunlarla baş etme konusunda bilinçlendirilmişlerdir.	3.12	1.031
S21	Çalışmalarını planlı yürütürler.	2.86	1.148
S22	Bireysel olarak sınıf kitaplıklarını ve okul kütüphanesini kullanabilmektedirler.	2.95	1.201
S23	Birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı olurlar.	3.13	1.016
S24	Başarı konusunda yüksek beklentilere sahiptirler.	3.03	1.178
S25	Okulla ilgili verilecek kararlara katılırlar.	2.86	1.033
S26	Velisi buldukları öğrenciler konusunda okul idaresi ve öğretmenlerle rahatça iletişime geçebilmektedirler.	3.75	1.063
S27	Okulu sık sık ziyaret ederler.	2.87	1.121

Sıra No	Maddeler	\bar{x}	S_s
S28	Okul idaresi ve öğretmenlerin kendilerinden neler beklediklerinin bilincindedirler.	2.96	1.140
S29	Okul yönetimi ile uyumludurlar.	3.05	1.109
S30	Okula yönelik öneri ve şikâyetlerini rahatlıkla okul yetkililerine bildirebilirler.	3.78	1.033
S31	Öğrencilerin başarılı olabilmeleri için aktif görev almaya isteklidirler.	2.93	1.141
	Genel	3.44	.714

Tablo 6’da yer alan bulgular incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin en yüksek düzeyde “Eğitim öğretim süreci ve okul ortamını olumlu yönde etkiler.” ($\bar{x} = 4.10$) ve “Okul kültürünün oluşmasında ve sürdürülmesinde tüm okul personeli etkindir.” ($x = 4.02$) değerleri ile “Çok katılıyorum.” ölçek noktasına karşılık gelmektedir. Araştırma maddelerine en az düzeyde ise; “Sınıfları belirli aralıklarla ziyaret ederek, sınıfta öğretmenleri denetler.” ($\bar{x} = 2.84$); “Öğrenciler; Çalışmalarını planlı yürütürler. Veliler; okulla ilgili verilecek kararlara katılırlar.” ($\bar{x} = 2.86$) değeri ile de “Orta Derecede katılıyorum.” ve ölçeğin geneline ilişkin aritmetik ortalaması ise ($\bar{x} = 3.44$) değeri ile de “Çok katılıyorum.” Değerine karşılık gelmektedir.

İkinci Alt Problemin Bulguları

İkinci alt problemde; öğretmen algılarının branş, hizmet yılı ve okul türü değişkenlerine ilişkin bulgular açıklanmıştır.

Branş Değişkenine İlişkin Düzeyleri

Bu bölümde öğretmenlerin “Etkili Okula” ilişkin algılarının branş değişkenine göre algı düzeyleri belirlenmesi ele alınmıştır. Branş değişkenine göre öğretmenlerin algı düzeyleri dağılımlarının normal olduğu ve okul yöneticisi, öğretmenler, eğitim öğretim süreci ve öğrenciler alt boyutlarında homojenlik sağlandığı için parametrik testlerden ANOVA testi tercih edilmiştir. Veliler boyutunda ise homojenlik sağlanmadığı için non-parametrik test tekniklerinden biri olan Kruskal Wallis – H Testi kullanılmıştır. İlgili analizler Tablo 7 ve Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 7*Branş Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları*

Alt Boyutlar	\bar{X}	Ss	F	p	Fark (LSD)	η^2
Okul Yöneticisi						
Ana Sınıfı	3.396	.768				
Sınıf Öğretmeni	3.557	.747	6.434	.002***	Sınıf Öğretmeni<Branş Öğretmeni	.023*
Branş Öğretmeni	3.277	.882				
Öğretmenler						
Ana Sınıfı	3.804	.742				
Sınıf Öğretmeni	4.141	.791	17.076	.000***	Anasınıfı Öğretmeni < Sınıf Öğretmeni; Branş Öğretmeni<Sınıf Öğretmeni	.058*
Branş Öğretmeni	3.722	.759				
Okul Ortamı ve Eğitim Öğretim Süreci						
Ana Sınıfı	3.896	.709				
Sınıf Öğretmeni	4.217	.785	29.275	.000***	Ana Sınıfı Öğretmeni<Sınıf Öğretmeni; Ana Sınıfı Öğretmeni<Branş Öğretmeni; Sınıf Öğretmeni<Branş Öğretmeni	.096*
Branş Öğretmeni	3.623	.867				
Öğrenciler						
Ana Sınıfı	2.693	1.087				
Sınıf Öğretmeni	3.429	.906	19.730	.000***	Ana Sınıfı Öğretmeni<Sınıf Öğretmeni; Branş Öğretmeni<Sınıf Öğretmeni	.067*
Branş Öğretmeni	2.936	.934				

Tablo 7’deki analiz sonuçlarına göre okul yöneticileri, öğretmen, eğitim öğretim süreci ve öğrenci dağılımları için istatistiksel olarak anlamlı farklılık ortaya çıktığı görülmektedir ($p < .05$). Bu farkın kaynağını ortaya çıkarmak için yapılan Post Hoc istatistiği bu farkın; okul yöneticileri ve eğitim öğretim süreci alt boyutunda sınıf öğretmenlerine göre branş öğretmenlerin olduğu; öğretmen, eğitim öğretim süreci, öğrenciler alt boyutlarında ana sınıfı öğretmenlerine göre sınıf öğretmenlerinin; öğretmenler ve öğrenciler alt boyutunda branş öğretmenlerine göre sınıf öğretmenlerinin; eğitim öğretim süreci boyutunda ise ana sınıfı öğretmenine göre branş öğretmenlerinin algı düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşıldığı görülmektedir.

Tablo 8*Branş Değişkeni Kruskal Wallis – H Testi Sonuçları*

Alt Boyutlar	<i>S.O</i>	<i>Sd</i>	<i>X²</i>	<i>p</i>	<i>η²</i>
Veliler					
Ana sınıfı Öğretmeni	380.054				
Sınıf Öğretmeni	333.108	2	64.763	.000	.102
Branş Öğretmeni	234.042				

Tablo 8’de ortaya konan Kruskal Wallis – H Testi sonucunda branş değişkenine göre veliler ($p = .000$) boyutu açısından anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p < .05$). Bu anlamlı farklılığın düşük düzeyde ana sınıfı öğretmenleri lehine olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Hizmet Yılı Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin hizmet yılı değişkenine göre algı düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Hizmet yılı değişkenine göre öğretmenlerin algı düzeylerinin normal dağıldığı; okul yöneticisi, öğretmenler, eğitim öğretim süreci, ve veliler boyutunda homojenlik ortaya çıktığı için parametrik testlerden olan ANOVA; uygulanmıştır. Öğrenciler alt boyutunda ise homojenliğin ortaya çıkmamış olmasından dolayı non-parametrik test tekniklerinden biri olan Kruskal Wallis – H Testi tercih edilmiştir. İlgili analizler Tablo 9 ve Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 9*Hizmet Yılı Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları*

Alt Boyutlar	\bar{X}	S_s	F	P	Fark (LSD)	η^2
Yönetici						
2 Yıl ve Altı	3.349	.854				
3 - 6 Yıl	3.374	.794				
7 - 10 Yıl	3.342	.873	.252	.860		
11 Yıl ve Üzeri	3.431	.901				
Öğretmenler						
2 Yıl ve Altı	3.746	.797				
3 - 6 Yıl	3.870	.726				
7 - 10 Yıl	3.763	.747	3.393	.018	2 Yıl Altı < 11 Yıl Üzeri; 7-10 Yıl<11 Yıl Üzeri	.018
11 Yıl ve Üzeri	4.048	.915				
Okul Ortamı ve Eğitim Öğretim Süreci						
2 Yıl ve Altı	3.788	.889				
3 - 6 Yıl	3.870	.830				
7 - 10 Yıl	3.709	.911	1.213	.304		
11 Yıl ve Üzeri	3.909	.897				
Okul Çevresi ve Veliler						
2 Yıl ve Altı	3.119	.932				
3 - 6 Yıl	3.150	.805				
7 - 10 Yıl	3.090	.985	1.948	.121		
11 Yıl ve Üzeri	3.351	.891				

Tablo 9'daki analiz sonuçlarına göre okul yöneticisi ($p = .860$), eğitim öğretim süreci ($p = .304$), veliler ($p = .121$) dağılımları için istatistiksel olarak anlamlı farklılığın ortaya çıkmadığı görülmektedir ($p > .05$). Öğretmenler alt boyutunda ($p = .018$) dağılımların istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın ortaya çıktığı görülmektedir ($p < .05$). Bu anlamlı farklılığın kaynağını ortaya çıkarmak için Post Hoc testlerinden Bonferroni testi uygulanarak bu farkın; öğretmenler alt boyutunda okuldaki çalışma süresi 2 yıl ve altı olan öğretmenlerin okuldaki çalışma süresi 11 yıl ve üzeri olan öğretmenlere göre daha düşük olduğu; yine okuldaki çalışma süresi 7-10 arası olan öğretmenlerin, okuldaki çalışma süresi 11 yıl ve üzeri olan öğretmenlere göre daha düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşıldığı görülmektedir.

Tablo 10*Hizmet Yılı Değişkenine Göre Kruskal Wallis – H Testi Sonuçları*

Alt Boyutlar	<i>S.O</i>	<i>Sd</i>	X^2	<i>p</i>	η^2
Öğrenciler					
2 Yıl ve Altı	279.280				
3 - 6 Yıl	270.120				
7 - 10 Yıl	252.090	3	8.453	.038	.012
11 Yıl ve Üzeri	312.950				

Tablo 10'daki Kruskal Wallis – H testine göre hizmet yılı değişkenince öğrenciler ($p = .038$) boyutu açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p < .05$). Bu anlamlı farklılığın düşük düzeyde okuldaki hizmet süresi 11 yıl ve üzeri olan öğretmenler lehine olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Görev Yapmakta Olduğu Okul Türü Değişkenine İlişkin Düzeyleri

Bu bölümde öğretmenlerin görev yaptığı okul türü değişkenine göre algı düzeylerinin ortaya çıkarılması istenmiştir. Öğretmenlerin, okul türü değişkenine göre algı düzeylerindeki normal dağılımların ortaya çıktığı; bu sonuca göre de öğretmenler, okul ortamı ve eğitim öğretim süreci ve öğrenciler alt boyutlarında homojenlik görülmesinden dolayı ANOVA testi yapılmıştır. Yöneticiler ve okul çevresi ve veliler alt boyutlarının dağılımında ise homojenlik olmadığından non-parametrik testlerden olan Kruskal Wallis – H Testi tercih edilmiştir. Testle ilgili veriler Tablo 11 ve 12'de sunulmuştur.

Tablo 11*Okul Türü Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları*

Alt Boyutlar	<i>Ss</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Fark (LSD)</i>	η^2	
Öğretmenler						
Anaokulu	3.795	.755				
İlkokul	4.121	.806	10.825	.000***	Anaokulu<İlkokul; Ortaokul<İlkokul; Lise<İlkokul	.056
Ortaokul	3.748	.748				
Lise	3.667	.754				
Okul Ortamı ve Eğitim Öğretim Süreci						
Anaokulu	3.841	.737				
İlkokul	4.200	.804	18.563	.000***	Anaokulu<İlkokul; Ortaokul<İlkokul; Lise<İlkokul	.092
Ortaokul	3.632	.897				
Lise	3.616	.763				
Öğrenciler						
Anaokulu	2.678	1.070				
İlkokul	3.434	.907	17.689	.000***	Anaokulu<İlkokul; Anaokulu<Ortaokul; Ortaokul<İlkokul; Lise<İlkokul	.088
Ortaokul	3.017	.933				
Lise	2.686	.900				

Tablo 11’deki analiz sonuçlarına göre öğretmenler ($p = .000$), eğitim öğretim süreci ($p = .000$) ve öğrenciler ($p = .000$) dağılımları için anlamlı bir farklılık görülmektedir ($p < .05$). Bu farkın kaynağını tespit etmek için Bonferroni testi kullanılarak ortaya çıkan bu anlamlı farkın, öğretmenler ve okul ortamı ve eğitim öğretim süreci alt boyutlarında ilkokullarda çalışan öğretmenlerin, diğer okul kademelerinde çalışan öğretmenlere göre algı düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşıldığını ortaya çıkarmaktadır. Okul türü değişkenine göre; öğrenciler alt boyutunda ise anaokulu, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlere göre ilkokulda çalışmakta olan öğretmenlerin; anaokulunda çalışmakta olan öğretmenlere göre ise ortaokulda çalışmakta olan öğretmenlerin algı düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 12*Okul Türü Değişkenince Kruskal Wallis – H Testi Sonuçları*

Alt Boyutlar	<i>S.O</i>	<i>Sd</i>	X^2	<i>p</i>	η^2
Yöneticiler					
Anaokulu	269.962				
İlkokul	309.637	3	12.159	.007	.024
Ortaokul	255.370				
Lise	270.230				
Okul Çevresi ve Veliler					
Anaokulu	368.500				
İlkokul	335.772	3	65.100	.000	.107
Ortaokul	244.917				
Lise	209.490				

Tablo 12’de yapılan okul türü değişkeni esas alınarak yapılan Kruskal Wallis – H Testi sonucunda yöneticiler ($p = .007$) ve veliler boyutları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p < .05$). Bu farklılığın yöneticiler boyutunda düşük düzeyde ilkokulda görev yapan öğretmenler lehine olduğu, veliler boyutunda ise düşük düzeyde anaokullarında görev yapan öğretmenler lehine olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde, farklı kademelerde görev yapan öğretmenlerin; etkili okul algılarının hangi seviyede olduğunu, “branş, okuldaki hizmet yılı ve okul türü” değişkenleri açısından farklılık gösterip göstermediği ile ilgili alan yazın araştırması neticesinde tartışılıp yorumlanmıştır. Çalışmanın tamamının neticesiyle ilgili de önerilere yer verilmiştir.

Öğretmenlerin etkili okula ilişkin algı düzeyleri araştırmaya katılan öğretmenlerden en yüksek düzeyde “Okuldaki ortam eğitim öğretim sürecini pozitif yönde etkiler” ve “Tüm okul personeli okul kültürünün yerleşmesinde ve sürdürülmesinde önemli bir yere sahiptir.” maddelerine, en az düzeyde ise “Okul Müdürleri sınıfları sık sık ziyaret ederek, görevi

başındaki öğretmenleri gözlemler.” ve “Öğrenciler; çalışmalarını planlı yürütürler.” “Veliler, okulla ilgili verilecek kararlara katılırlar.” maddelerine ilişkin görüşlerini bildirmişlerdir. Öğretmenlerin etkili okul algılarına ilişkin düzeyleri “çok katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Araştırmada benzer sonuçlarla elde edilen bulgularla benzer sonuca ulaşılan, Abdurrezzak, (2015); Atcıoğlu, (2018); Ermeydan & Can, (2020); Kanmaz & Uyar, (2016); Şenel, (2015); Şenel & Buluç, (2016); tarafından yapılan araştırma sonuçlarının da öğretmenlerin etkili okul algı düzeylerinin “çok katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Ancak araştırmada elde edilen bulgulardan farklı olarak, Alanoğlu, (2014); Cerit & Yıldırım, (2017); Oral, (2005); Şahin, (2011) tarafından yapılan araştırmalarda öğretmenlerin etkili okul algılarının “orta düzeyde katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Araştırmada elde edilen sonuçlarla farklı zaman ve yerde yapılmış olan araştırma sonuçlarını birlikte değerlendirdiğimizde genel anlamda okulların etkililik düzeylerine ilişkin öğretmen algılarının yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumun ortaya çıkmasında okulların birçok alanda eskiye göre ihtiyaçlarının büyük oranda karşılanıyor olması ve okuldaki yöneticilerden istenilen davranışların farklılaşması bu vaziyetin sebeplerinden sayılabilir. Araştırmamızın örnekleminin merkezdeki ilçeler olması ve genel olarak daha deneyimli öğretmenler bulunuyor olması etkili okul algı düzeylerinin yüksek çıkmasında etkili olabilir.

Öğretmenlerin okuldaki hizmet yılı değişkeni açısından etkili okula ilişkin algı düzeylerinin ise okul yöneticisi, eğitim öğretim süreci ve veliler alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler ve öğrenciler alt boyutlarında ise istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu anlamlı farkın, her iki boyutta da okuldaki çalışma süresi 11 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin algı düzeylerinin daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmamızda elde ettiğimiz bulgularla benzer bir şekilde; Ermeydan & Can, (2020) ve Şahin (2011), yapmış olduğu araştırmada kıdemce büyük öğretmenlerin etkili okul algılarının kıdemce küçük olan öğretmenlerden daha yüksek; Akan (2007) öğretmenlerin hizmet ettiği süre arttıkça okullarını daha etkili algıladığı; Kanmaz & Uyar (2016), 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin okul etkililiğine göre düşüncelerinin daha pozitif olduğu neticesine vardıkları görülmektedir. Kaya (2015) tarafından yapılan araştırmada çalışma süresi fazla olan öğretmenlerin okulların etkililik algılarının daha az tecrübeli öğretmenlerden daha fazla olduğu neticesine vardığı görülmektedir. Belirtilen araştırma sonuçlarından farklı olarak Atcıoğlu (2018), Abdurrezzak (2015) ve Tarhan (2008) öğretmenlerin etkili okul anlayışının kıdeme göre farklılaşmadığı neticesine vardığı görülmektedir. Araştırmamızda elde ettiğimiz neticeye göre, okuldaki hizmet süresi daha düşük olan öğretmenlerin okul etkililiğine yönelik fikirlerinin hizmet süresi fazla olan öğretmenlere kıyasla daha az olduğu görülmüştür. Bunun sebepleri arasında, göreve henüz başlamış olan ya da görevinin ilk senelerinde olan öğretmenlerin okul ile ilgili beklentilerinin fazla olması ve deneyim yetersizliğinden kaynaklanan sorunlar olarak ifade edilebilir. Bunun yanında özellikle hizmet süresi fazla olan öğretmenlerin; mesleğinin ilk zamanlarında okullarıyla ilgili fiziki durum, öğretmen sayısı ve araç-gereç gibi alanlarda olumsuz tecrübelerle sahip olmaları zamanın gereklerine adapte olmaya çalışan günümüz

okullarını daha etkili algılamalarında önemli bir yere sahip olduğu belirtilebilir.

Öğretmenlerin branş değişkeni açısından ise, etkili okul algılarına ilişkin düzeylerinin ise okul yöneticisi, öğretmenler, okul ortamı ve eğitim öğretim süreci, öğrenciler ve veliler alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Anlamlı farkın; okul yöneticisi ve okul ortamı ve eğitim öğretim süreci alt boyutunda sınıf öğretmenlerine göre branş öğretmenlerin lehine olduğu; öğretmenler, okul ortamı ve eğitim öğretim süreci, öğrenciler alt boyutlarında ise ana sınıfı öğretmenlerine göre sınıf öğretmenlerinin lehine olduğu; öğretmenler ve öğrenciler alt boyutunda ise branş öğretmenlerine göre sınıf öğretmenlerinin; okul ortamı ve eğitim öğretim süreci alt boyutunda ise ana sınıfı öğretmenine göre branş öğretmenlerinin algı düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşıldığı görülmektedir. Veliler alt boyutunda ortaya çıkan anlamlı farklılığın düşük düzeyde ana sınıfı öğretmenleri lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu sonucunun farklı olarak da (Atcıoğlu, 2018). Akan (2007), Alanoğlu (2014), Kaya (2015), Oral (2005); Sevimli (2015) ve Şahin, 2011; Tarhan, (2008) yaptıkları çalışmalarda öğretmenlerin etkili okul fikirlerinin branş değişkeni açısından farklılaşmadığı neticesine vardıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin okul türü değişkeni açısından etkili okul algılarına ilişkin düzeylerinin ise yöneticiler, öğretmenler, eğitim öğretim süreci, öğrenciler ve veliler alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Yöneticiler, öğretmenler ve eğitim öğretim süreci alt boyutlarında ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin algı düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler alt boyutunda ise ilkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin algı düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşıldığı görülmektedir. Veliler boyutunda ise anaokullarında görev yapan öğretmenlerin algı düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşıldığı görülmektedir. Anaokullarında görev yapan öğretmenlerin; etkili okul algılarının yüksek olması, okul öncesi eğitim kurumlarında ilişkilerin, diğer okul kademelerinde olduğundan daha resmi olmayan, doğaçlama özellikler taşımasını ve bürokrasi ile ilgili nitelik taşıyan okullara kıyasla daha etkili bir kurum olarak değerlendirilmesi neticesine bağlanabilmektedir. Küçük okullarda çalışan öğretmenlerin daha uyumlu olmaları nedeniyle bu tür okullarda görev yapan öğretmenlerin etkili okul algılarının daha yüksek oranda olabileceği ifade edilebilir. Ayrıca küçük okullarda kişiler arası ilişkiler, öğrenci-öğretmen etkileşiminin daha yararlı sonuçlar ortaya çıkardığı söylenebilir.

Öneriler

- Çalışmanın örneklemini Kahramanmaraş ilinin merkezinde bulunan Onikişubat ve Dulkadiroğlu ilçelerinde çalışan öğretmenlerden oluşturulmuştur. Daha farklı evrenlerde araştırma yinelenerek araştırmalar arasında kıyaslamada bulunulabilir.
- Öğretmenlerinin etkili okul algılarıyla birlikte öğrenci ve velilerin de etkili okul algılarını da ortaya koyan gözleme dayalı araştırmalar yapılabilir.

- Araştırmamızdan elde edilen bulgular çerçevesinde öğretmenlerinin etkili okul algılarının altında yatan nedenlerin ortaya çıkarılması ve etkili okul algılarını geliştirmeye yönelik hizmetiçi eğitim uygulamaları düzenlenebilir.
- Etkili okulları oluşturabilmek için özellikle göreve yeni başlayan öğretmenlere yönelik okul ve çevreye uyum eğitimleri verilmesi önerilebilir.
- İlkokul, ortaokul ve liselerde velilere yönelik “Etkili Okul” algı düzeylerine etki eden rehberlik faaliyetleri artırılabilir.
 - Ana sınıfı ve branş öğretmenlerinin okulların etkililiğine yönelik algı düzeylerini geliştirmeye yönelik ortak amaçlar belirlenebilir.

Kaynakça

- Abdurrezzak, S. (2015). Etkili okul ve okul liderliğine ilişkin öğretmen algılarının incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi.
- Abdurrezzak, S., & Uğurlu, C. T. (2019). Etkili okul ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 69–82.
<https://doi.org/10.17679/inuefd.880678>
- Ada, Ş., & Akan, D. (2010). Değişim sürecinde etkili okullar. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(16), 343–373.
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/31588>
- Akan, Ş. (2007). Değişim sürecinde ilköğretim okullarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri (Erzurum ili örneği). Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi.
- Akbal, N. (2008). Etkili okulun oluşmasında okul yöneticilerinin etkin iletişim becerileri (Büyükçekmece örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi.
- Akyüz, Y. M. (2002). Çağdaş okulda etkili liderlik. *Ege Eğitim Dergisi*, 2(1), 109–119.
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/57145>
- Alanoğlu, M. (2014). Ortaöğretim kurumlarının örgütsel öğrenme düzeylerinin okul etkililiği ve örgütsel vatandaşlık davranışlarına etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi.
- Arslan, P. (2020). Okul Kavramına İlişkin Metaforlar. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3(1), 1–14.
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1038100>.
- Atcıoğlu, E. (2018). Okulların etkililik düzeyleri ile çalışanların işe angaje olma düzeyleri arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.
- Aydoğan, İ. (1999). Etkili okul. *Erciyes Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8, 213–219.

- Ayık, A. (2007). İlköğretim okullarında oluşturulan okul kültürü ile okulların etkililiği arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi.
- Balcı, A. (2011). Etkili okul ve okul geliştirme kuram uygulama ve araştırma. Pegem Yayıncılık.
- Baştepe, İ. (2009). Etkili okulun eğitim-öğretim süreci ve ortamı boyutlarının nitelikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(29), 76–83.
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/70123>
- Bayraktar, Ş., & Çınar, D. (2010). Öğretmen adaylarının gözü ile fen ve teknoloji öğretmenlerinin etkili öğretmen davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 131–152.
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1492909>
- Blau, I., & Presser, O. (2013). e-Leadership of school principals: Increasing school effectiveness by a school data management system. *British Journal of Educational Technology*, 44(6), 1000–1011. <https://doi.org/10.1111/bjet.12088>.
- Bozbayındır, F., & Alev, S. (2020). Okul yöneticilerinin okul gelişim modeli ile ilgili görüşleri. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(24), 2640–2673.
<https://doi.org/10.26466/opus.667359>
- Büyüköztürk, Ş., (2019). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, & Ş. Demirel, F., (2019). Bilimsel araştırma yöntemi. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, A. (2019). SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Carlson, C., Funk, C. L., & Nguyen, K. T. (2009). Families and schools. The Wiley-Blackwell Handbook of Family Psychology. Blackwell Publishing Ltd.
- Carrasco, A., & Martin, E. S. (2012). Voucher system and school effectiveness: Reassessing school performance difference and parental choice decision-making. *Estudios de Economía*, 39(2), 123–141.
<https://actascoloquiogiannini.uchile.cl/index.php/EDE/article/view/31039/43312>
- Cerit, Y., & Yıldırım, B. (2017). İlkokul müdürlerinin etkili liderlik davranışları ile okul etkililiği arasındaki ilişki. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 902–914.
<https://doi.org/10.14686/buefad.312405>
- Çiftci, Ç. (2009). İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin etkili okul müdürü algıları (Eyüp ilçesi örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi.

- Cohn, E., & Rossmiller, R. A., (1987). Research on Effective Schools: Implications for Less Developed Countries. *Comparative Education Review*. 31(3), 377–399.
<https://www.journals.uchicago.edu/doi/pdf/10.1086/446697>
- Dinçsoy, Ş. B. (2011). Ortaöğretim okullarının etkili okul olmasında okul müdürlerinin kültürel liderlik rolleri. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi.*
- Duranay, P. Y. (2005). Ortaöğretim kurumlarının etkili okul özelliklerini karşılama düzeyleri. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi.*
- Epstein, J. L., & Sheldon, S. B. (2006). Moving forward: ideas for research on school, family, and community partnerships In *SAGE Handbook for research in education: Engaging ideas and enriching inquiry*. p. 117–137. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Ermeydan, M., & Can, N. (2020). Okul Yöneticilerin Liderlik Stilleriyle Etkili Okul Arasındaki İlişki. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 94-121.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/guebd/issue/59201/708727>
- Ghani, M. F. A. (2013). Development of effective school model for Malaysian school. *International Journal of Academic Research Part B*, 5(5), 131–142.
<https://doi.org/10.7813/2075-4124.2013/5-5/B.20>.
- Girgin, K. (2005). Etkili okul oluşturmada eğitim yöneticilerinin yönetim süreçleri bakımından öğretmen beklentilerini karşılama düzeyinin rolü (Balıkesir ili Ayvalık ilçesi özelinde, ilköğretim okulu düzeyinde bir uygulama). *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi.*
- Gökçe, F., & Kahraman, P. B. (2010). Etkili okulun bileşenleri: Bursa ili örneği. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 173–206.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/uefad/issue/16691/173480>
- Göksoy, S., Sağır, M., & Yenipınar, Ş. (2013). İlkokul ve ortaokul yöneticilerinin yönetsel etkililik düzeyi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 18–31.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/buefad/issue/3812/51097>
- Gültekin, A. (2007). İlköğretim okulu müdürlerinin öğretmenleri etkileme davranışları. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi.*
- Gümüşeli, A. İ., (2001). Çağdaş okul müdürünün liderlik alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*. 28, 531–548.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/kuvey/issue/10369/126911>
- Hallinger, P. & Heck, R. H., (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980–1995, *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157–191. <https://doi.org/10.1080/0924345980090203>

- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2015). Eğitim yönetimi: teori, araştırma ve uygulama (7. Baskıdan Çev. Ed. S. Turan). Nobel Akademi Yayıncılık.
- Kanmaz, A. & Uyar, L. (2016). Okul etkililiğinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 3(2), 123–136. <https://app.trdizin.gov.tr/publication/paper/detail/TWpVMk5UUXhNUT09>
- Karagöz, Y. (2010). Nonparametrik tekniklerin güç ve etkinlikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(33), 18–40. <https://dergipark.org.tr/en/pub/esosder/issue/6147/82524>
- Karasar, N. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri. Nobel Yayınları.
- Karip, E., & Köksal, K. (1996). Etkili eğitim sistemlerinin geliştirilmesi. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2, 245–257. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/108667>
- Kaplan, F. (2008). Anadolu liselerinin etkili okul olma özelliklerini karşılama düzeyi (Ankara ili örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi.
- Kaya, Y. (2015). Okul paydaşlarının görüşlerine göre etkili okul geliştirme (Şahinbey ilçesi örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi.
- Keleş, B. (2006). İlköğretim okullarının etkili okul özelliklerini sahip olma dereceleri hakkında öğretmen görüşleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi.
- Kuşaksız, N. (2010). Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okullarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri (Üsküdar ilçesi örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi.
- Kuzubaşoğlu, D. (2008). Genel liselerde çalışan öğretmenlerin değişim yönetimi faktörlerine ilişkin algılarının okul etkililiği açısından değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özdemir, S., & Sezgin, F. (2002). Etkili okullar ve öğretim liderliği. *Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (3), 266–282. http://www.journals.manas.edu.kg/mjsr/oldarchives/Vol02_Issue03_2002/245.pdf
- Şahin, M. (2011). Etkili okul ve aile ilişkisine dair öğretmen algıları. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi.
- Şenel, T. (2015). İlkokullarda okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişki. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi.
- Şenel, T., & Buluç, B. (2016). İlkokullarda okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişki. *Türkiye Bilim Araştırma Vakfı Dergisi*, 9(4), 1–12. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tubav/issue/24727/261489>
- Şişman, M., (2013). Eğitimde mükemmellik arayışı etkili okullar. Pegem Yayıncılık.

- Tarhan, S. (2008). İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin etkili okul algıları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi.
- Tatar, M. (2004). Etkili öğretmen. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(11) 1–12. <https://dergipark.org.tr/en/pub/yyuefd/issue/13722/166079>
- Topçu, İ. (2013). Okulu geliştirmede ailenin rolü. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi.
- Uğurlu, C., & Demir, A. (2016). Etkili Okullar İçin Kim Ne Yapmalı?. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1). <https://dergipark.org.tr/en/pub/mersinefd/issue/17399/181878>
- Yılmaz, V. (2006). İlköğretim okullarının etkili okul özelliklerini sahip olma düzeyleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Zigarelli, M. A., (1996). An Empirical test of Conculisions From Effective Schools Research. *The Journal of Educational Research*, 90 (2), 103–110. <https://doi.org/10.1080/00220671.1996.9944451>

Okul Yöneticilerinin Kayırmacı Davranışları ve Öğretmen Motivasyonu Üzerine İlişkisel Bir Çalışma¹

Akif Güneş²



Akif Köse³



Özet: Bu çalışmada, okul yöneticilerinin kayırmacı davranışlarıyla öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma nicel bir çalışma olup ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini 2019-2020 Eğitim-Öğretim yılında Adıyaman ili merkezinde bulunan kamu anaokulu, ilkokulu, ortaokulu ve liselerinde görev yapan öğretmenler, örneklemini ise tabakalı örnekleme yöntemiyle ayrı birer tabaka olarak belirlenen anaokulu, ilkokulu, ortaokul ve liselerde görevli ve seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen 375 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Okul Müdürlerinin Kayırmacı Davranışlarını Belirleme Ölçeği” ve “Motivasyon Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde standart sapma ve aritmetik ortalama değerleri belirlenmiş, değişkenlere ilişkin alınan puanların demografik özellikler yönünden farklılaşma durumunu tespit etmek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testi ve t-Testi, fark olan grupları belirlemek için Scheffe ve LSD testleri kullanılmıştır. Araştırmada okul yöneticilerinin kayırmacı davranışları ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkiyi belirlemek için korelasyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda kayırmacı davranışın “eş-dost için” boyutu ile öğretmen motivasyonunun “içe yansıtılmış düzenleme” boyutu arasında pozitif ve düşük düzeyde bir ilişki bulunduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kayırmacı Davranış, Okul Yöneticisi, Öğretmen, Öğretmen Motivasyonu.

Type / Tür:

Research /Araştırma

Received / Geliş Tarihi:

17 Mayıs 2021

Accepted / Kabul Tarihi:

21 Eylül 2021

Page numbers / Sayfa no:

26-44

Suggested APA (7th) Citation (English) / Önerilen APA (7) Atıf Biçimi (Türkçe):

Güneş, A., & Köse, A. (2021). A relational study on school principals' favoristic behaviors and teacher motivation. *KSU Journal of Education*, 3(2), 26-44

Güneş, A., & Köse, A. (2021). Okul yöneticilerinin kayırmacı davranışları ve öğretmen motivasyonu üzerine ilişkisel bir çalışma. *KSÜ Eğitim Dergisi*, 3(2), 26-44

¹ Bu makale birinci yazar Akif Güneş tarafından hazırlanan ve ikinci yazar Akif Köse tarafından danışmanlığı yapılan “Okul yöneticilerinin kayırmacı davranışları ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki (Adıyaman ili örneği)” başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² Öğretmen, MEB, Şehit Muhammet Fatih Safitürk İlkokulu-Kahta/Adıyaman, Türkiye

³ Doç. Dr., Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Türkiye

A Relational Study on School Principals' Favoristic Behaviors and Teacher Motivation

Abstract

This research aims to examine the relationship between school principals' favoristic behaviors and teacher motivation. Having a relational survey model, the research population composed of teachers working at public kindergartens, primary schools, secondary schools and high schools located within the city center of Adıyaman during the 2019-2020 academic year, and the sample consisted of 375 teachers, determined as separate layers by stratified random sampling method. This research deployed "The Scale of Determination of the School Principal's Favorability", the "Motivation Scale". Standard deviation and arithmetic mean values were used during data analysis; moreover, One-Way Analysis of Variance (ANOVA) test and t-test were used to determine the differentiation of the scores of the variables in terms of demographic information. Also, Scheffe and LSD tests were used to identify the groups with a significant difference regarding the F value. Correlation analysis was preferred to determine the relationship between school principals' favoristic behaviors and teacher motivation. In addition, the "for acquaintances" sub-dimension of favoritism was found to significantly predict the "internalized regulation" sub-dimension of teacher motivation.

KeyWords: Favoristic Behavior, School Principal, Teacher, Teacher Motivation

Giriş

Yönetim, örgütlerin belirli bir amaç doğrultusunda hayatta kalabilmesi için madde ve insan kaynaklarının doğru bir biçimde birleştirilmesi işidir. Dolayısıyla örgütlerin amacına ulaşması noktasında etkili bir yönetimin varlığı önem arz etmektedir. Örgütü yöneten kişilerin becerileri ve göstermiş oldukları davranışlar ise örgüt açısından ayrı bir öneme sahiptir. Eğitim sistemlerinin üretim alt sistemleri olan okul örgütleri için de aynı durum söz konusudur.

Girdisi insan, çıktısı ise insan davranışları olan (Köse & Uzun, 2018) okul örgütlerinin amacına ulaşmasında belirleyici konumda olan paydaşlardan biri de öğretmenlerdir. Öğretmenlerin sorumluluklarını yerine getirme sürecinde fizyolojik ve psikolojik açıdan iyi oluşları mesleki süreç açısından bir gereklilik olarak değerlendirilir. Çünkü öğretmenlik mesleği öğretmenlerin zihinlerini ve yüreklerini ortaya koymalarını gerektirir. Öğretmenlerin mesleklerinde zihinlerini ve yüreklerini ortaya koyabilmeleri fizyolojik ve psikolojik yönden iyi oluşlarına bağlıdır.

Öğretmen motivasyonu okulun amaçlarına ulaşması açısından önemli bir etkidir. Öğretmenlerin istedik düzeyde okul örgütlerinin amacına ulaşmasını sağlayacak bir motivasyona sahip olmalarında ise pozitif bir okul ikliminin yanı sıra bu iklimin oluşmasında belirleyici rolü olan yönetici davranışlarının göz önünde bulundurulması önem arz eder. "Motivasyon, örgüt çalışanlarının standart davranışlar göstermesini sağlayan, onları harekete geçiren ve hareketlerinde süreklilik sağlayan" (Spector, 1996, s.192), "davranışlarına enerji

ve güç katan” (Bursalioğlu, 2002, s. 140), “insanların kendi yeteneklerini ortaya çıkarma sürecidir” (Çevik & Köse, 2017, s. 999). Yönetici davranışlarının öğretmen motivasyonunu arttırıcı yönde olması bu sürecin pozitif yönde gerçekleşmesine katkı sunar.

Etik açıdan kuvvetli veya zayıf davranışlar sergileyen okul yöneticileri, öğretmenlerin motive olma durumlarını olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilmektedirler. Öğretmenlerin motivasyonlarını olumsuz yönde etkileyen bu davranışların başında okul yöneticilerinin sergilemiş oldukları kayırmacı davranışlar gelir. Kamu ortamında ve özel sektörde hayat bulmuş bir yozlaşma olan kayırmacılıkla ilgili araştırmalar incelendiğinde kayırmacılığın 1828 yılında ilk defa ABD başkanlarından General Jackson’ın uygulamalarında ortaya çıktığı söylenebilir. General Jackson birçok memuru işten çıkararak onların yerine kendine oy veren kişileri memur olarak atamıştır (Tortop, 1999; Akt. Meriç, 2012). Kayırmacılık (favoritizm), toplumun her alanında yaygın olan, eş-dost, akrabalık, hemşehricilik, aynı mezhepten olma gibi durumlardan kaynaklanan (Özkanan & Erdem, 2015), yöneticilerin ayrıcalıklı davrandığı kişiler tarafından oluşturulan çarpık bir ilişki olarak süregelen (Aytaç, 2010), adaletsizlik, ayrıcalık ve öncelik durumlarının yoğun olduğu (Demirbilek & Demirtaş, 2019), günümüzde “torpil” olarak isimlendirilen (Özsemerci, 2002), dayı-yeğen, tolerans, referans, adamı olmak gibi şekillerde ortaya çıkan bir durumdur (Demirbilek & Demirtaş, 2019).

Okullarda kayırmacılık okul yönetimlerinin menfaat amacıyla, etik olmayan davranışlar sergilemesi, adalet ve haktan uzaklaşmaları şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Okul yöneticileri her çeşit akrabalık (yeğen, kirve, dayı, aynı meslek, komşuluk, vb.), her çeşit arkadaşlık (mahalle, asker, okul) ve her türlü aynılık (mezhep, köy, parti, sendika, memleket, mahalle, cinsiyet vb.) gibi araçları kullanarak, bilgi ve becerileri yok sayarak, sadece kendisiyle aynı doğrultuda olanları koruyarak ve kollayarak kayırmacı davranışlar gösterebilirler (Demirbilek, 2018).

Günümüzde öğretmenler okul yöneticilerini ders programları, nöbetler, belirli gün ve haftalarda verilen görevler, destekleme ve yetiştirme kurslarında yapılan görevlendirmeler vb. konulardaki uygulamaları nedeniyle eleştirebilmektedirler. Okul yöneticilerinin bu uygulamaları, bazı öğretmenler tarafından, başka öğretmenlere uygulanan ayrıcalık olarak görülüp kayırmacı davranış olarak değerlendirilmektedir. Bu durum, bu düşünceye sahip öğretmenlerin motivasyonlarını olumsuz etkileyerek onların verimliliklerini düşürebilmektedir. Okullarda verimlilik ve etkililik makinelerin değil insan uğraşının sonucudur. Bu uğraş için insanlar sadece fiziksel varlıklarını ortaya koymazlar (Çevik & Köse, 2017). Aynı zamanda motivasyonlarının da yerinde olması gerekir. Çünkü motivasyon öğretmenlerin mesleki yaşamlarındaki heyecanlarıdır. Kayırmacı yönetici davranışlarıyla bu heyecanı söndürmemek (Güneş, 2021) ve sürekli canlı tutmak ise yönetsel bir zorunluluktur.

Okul yöneticilerinin kayırmacı davranışlarının birçok farklı değişkenle (örgütsel sessizlik, iş yükü, örgütsel bağlılık, örgütsel güven, psikolojik sermaye, örgütsel sinizm, örgütsel adalet) ilişkisinin incelendiği çalışmaların yapıldığı bilinmektedir (Çalışkan, Köroğlu & Taşkın, 2018; Çetinkaya & Tanış, 2017; Demirtaş & Demirbilek, 2019; Düz,

2012; Gülay, 2018; Kahveci, Gülay & Bahadır, 2019; Karademir, 2016). Fakat bu araştırma kapsamında yapılan alanyazın taraması sonucunda okul yöneticilerinin kayırmacı davranışlarıyla öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkiyi inceleyen herhangi bir araştırmaya rastlanılamamıştır. Bu bakımdan okul yöneticilerinin kayırmacı davranışları ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmaya ihtiyaç olduğu düşünülmüştür. Bu ilişkinin varlığı ve düzeyi hakkında ortaya konulacak sonucun okul yönetimleri açısından önem arz eden bir durum olmasının yanında öğretmen motivasyonunun eğitim-öğretim bakımından öneminin ortaya çıkarılması yönünden de uygulayıcılara yol gösterici olabilecektir. Araştırmanın bu yönüyle uygulamaya ve alanyazına katkı sunacağı değerlendirilmektedir. Bu bağlamda araştırmanın problem cümlesi “Okul yöneticilerinin kayırmacı davranışları ile öğretmen motivasyonu arasında bir ilişki var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul yöneticilerinin kayırmacı davranışlarına ve öğretmen motivasyonuna ilişkin öğretmen görüşleri hangi düzeydedir?
2. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin kayırmacı davranışlarıyla ilgili görüşleri, cinsiyet, istihdam şekli, öğretmenlik kıdemi, görevli olduğu öğretim kademesi, öğrenim durumu değişkenleri bakımından farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmenlerin motivasyonlarına ilişkin görüşleri cinsiyet, istihdam şekli, öğretmenlik kıdemi, görevli olduğu öğretim kademesi, öğrenim durumu değişkenleri bakımından farklılaşmakta mıdır?
4. Okul yöneticilerinin kayırmacı davranışlarıyla öğretmenlerin motivasyonları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama kullanılan ölçme araçları ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Araştırma betimsel bir çalışma olup ilişki tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Betimsel araştırmalar verilen bir durumu eksiksiz ve dikkatli bir şekilde tanımlar. İlişkisel tarama modeli ise iki veya ikiden fazla değişken arasında bir ilişki olup olmadığını, ilişki var ise bu ilişkinin yönünü ve düzeyini belirlemeyi amaçlar (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2018). Bu çalışmada öğretmenlerin okul yöneticilerinin kayırmacı davranışlarına ve öğretmen motivasyonuna ilişkin görüşleri incelenmiş, bu iki değişkene ilişkin öğretmen görüşlerinin öğretmenlerin bazı demografik özelliklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Okul yöneticilerinin kayırmacı davranışları

ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki korelasyon analizi ile incelenmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırma evrenini Adıyaman il merkezinde bulunan kamu anaokulu, ilkokulu, ortaokulu ve liselerinde görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini için gereken büyüklüğün % 95 güven düzeyi için 355 kişi olduğu belirlenmiştir. Seçkisiz olarak belirlenmiş 500 öğretmene ulaşılarak ölçek formları uygulanmıştır. Toplanan ölçek formlarından kullanılabilir durumda olan 375 tanesi analize dâhil edilmiştir. Araştırma örneklemine dâhil edilen katılımcıların % 54.4'ünü ($n = 204$) erkekler, % 45.6'sını ($n = 171$) kadınlar oluşturmaktadır. Katılımcıların % 74.9'u ($n = 281$) kadrolu iken, % 25,1'i ($n = 94$) sözleşmelidir. Katılımcıların % 91.2'si ($n = 342$) lisans mezunu, % 8.8'i ($n = 33$) lisansüstü mezunudur. Öğretmenlerin % 24,8'i ($n = 93$) 6-10 yıl arasında kıdeme sahip olanlardan, % 32'si ($n = 120$) 11-15 yıl arasında kıdeme sahip olanlardan, % 11,7'si ($n = 44$) 16-20 yıl arasında kıdeme sahip olanlardan, % 3,7'si ($n = 14$) 21-25 yılı arasında kıdeme sahip olanlardan, % 3,2'si de ($n = 12$) 26 ve üzerinde kıdeme sahip olanlardan oluşmaktadır. Kıdem değişkeni altında yer alan 21-25 yıl (14 kişi) olanlarla 26 ve üzeri yıl (12 kişi) olanlar 16-20 yıl ve üzeri şeklinde kodlanarak analizlere alınmıştır. Öğretmenlerin % 9,6'sı ($n = 36$) anaokullarında, % 35,5'i ($n = 133$) ilkokullarda, % 40,3'ü ($n = 151$) ortaokullarda, % 14,7'si ($n = 55$) ise liselerde görev yapmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada okul müdürlerinin kayırmacı davranışlarını belirlemek için “Okul Müdürlerinin Kayırmacı Davranışlarını Belirleme Ölçeği (KDÖ)”; öğretmenlerin motivasyon durumlarını belirleyebilmek için de “Öğretmen Motivasyon Ölçeği” kullanılmıştır.

“Okul Müdürlerinin Kayırmacı Davranışlarını Belirleme Ölçeği (KDÖ)” Demirbilek (2018) tarafından 10 madde ve 4 boyutlu olarak geliştirilmiştir. Ölçek 5'li Likert şeklinde hazırlanarak “1 = Hiçbir zaman (1.00-1.80), 2 = Nadiren (1.81-2.60), 3 = Bazen (2.61-3.40), 4 = Çoğu zaman (3.41-4.20), 5 = Her zaman (4.21-5.00)” şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçek öğretmenlerin, okul müdürlerinin kayırmacı davranışlarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla “Akrabalar İçin Uygulanan Kayırmacılık; Eş-Dost, Arkadaş ve Hemşehriler İçin Uygulanan Kayırmacılık; Siyasi ve Politik Yandaşlar İçin Uygulanan Kayırmacılık ve Karşı Cins İçin Uygulanan Kayırmacılık” olmak üzere 4 boyuttan oluşmaktadır.

Demirbilek (2018) tarafından yapılan analiz sonucunda ölçek boyutlarının güvenilirlik düzeylerine ilişkin Cronbach Alpha katsayıları Akrabalar İçin Uygulanan Kayırmacılık düzeyi için “.95”, Eş-Dost, Arkadaş ve Hemşehriler İçin Uygulanan Kayırmacılık düzeyi için “.94”, Siyasi ve Politik Yandaşlar İçin Uygulanan Kayırmacılık düzeyi için “.96” ve Karşı Cins İçin Uygulanan Kayırmacılık düzeyi için “.96” bulunmuştur. Bu çalışmada ise Cronbach Alpha katsayıları Akrabalar İçin Uygulanan Kayırmacılık düzeyi için “.73”, Eş-Dost,

Arkadaş ve Hemşehriiler İçin Uygulanan Kayırmacılık düzeyi için “.74”, Siyasi ve Politik Yandaşlar İçin Uygulanan Kayırmacılık düzeyi için “.71” ve Karşı Cins İçin Uygulanan Kayırmacılık düzeyi için “.71” bulunmuştur. Ölçek geneline ait güvenilirlik düzeyi (Cronbach Alpha) ise “.74” olarak bulunmuştur.

“Öğretmen Motivasyon Ölçeği” (ÖMÖ) Gagne, Forest, Gilbert, Aube, Morin & Malorni (2010) tarafından geliştirilmiş ve Çevik ve Köse (2017) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek 12 madde ve “Özdeşleşmiş Düzenleme, İçsel Motivasyon, İçe Yansıtılmış Düzenleme, Dışsal Düzenleme” olmak üzere 4 boyuttan oluşmaktadır. Ölçek öğretmenlerin, öğretmen motivasyonuna ilişkin görüşlerini belirlemek için “1 = Hiç Katılmıyorum (1.00-1.80), 2 = Katılmıyorum (1.81-2.60), 3 = Fikrim Yok (2.61-3.40), 4 = Katılıyorum (3.41-4.20), 5 = Tamamen Katılıyorum (4.21-5.00)” olmak üzere beşli Likert şeklinde derecelendirilmiştir.

Çevik ve Köse (2017) tarafından yapılan analiz sonucunda ölçek boyutlarının güvenilirlik düzeylerine ilişkin Cronbach Alpha katsayılarını İçsel Motivasyon boyutu için “.87”, Özdeşleşmiş Düzenleme boyutu için “.76”, İçe Yansıtılmış Düzenleme boyutu için “.71” ve Dışsal Düzenleme boyutu için “.70” olarak bulunmuştur. Ölçeğin geneline ilişkin Cronbach Alpha değeri ise “.79” olarak bulunmuştur. Bu çalışmada ise Cronbach Alpha katsayıları İçsel Motivasyon boyutu için “.83”, Özdeşleşmiş Düzenleme boyutu için “.85”, İçe Yansıtılmış Düzenleme boyutu için “.83” ve Dışsal Düzenleme boyutu için “.73” olarak bulunmuştur. Ölçeğin geneline ilişkin Cronbach Alpha değeri ise “.76” olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Veri analizi için aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri belirlenmiş ve değişkenlere ilişkin elde edilen puanların katılımcıların demografik özellikleri bakımından farklılaşma durumlarını belirlemek amacıyla *t*-Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testi, anlamlı bulunan *F* değerinde farklı olan grupları belirlemede ise Scheffe testi, fark bulunan grupların Scheffe testi ile belirlenemediği durumlarda ise LSD testi kullanılmıştır. Araştırmada okul müdürlerinin kayırmacı davranışları ile öğretmenlerin motivasyonu arasındaki ilişkiyi belirlemek için korelasyon analizi yapılmıştır.

Bulgular

Okul Müdürlerinin Kayırmacı Davranışlarına ve Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin okul müdürlerinin kayırmacı davranışlarına ve öğretmen motivasyonuna ilişkin görüşlerinin ortalama ve standart sapma değerleri madde ve boyutlar düzeyinde Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Okul Müdürlerinin Kayırmacı Davranışlarına ve Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ölçekler	Boyutlar	N	\bar{x}	SS
Kayırmacılık	Akrabalar için	375	2.28	.29
	Eş-dost, arkadaş için	375	2.24	.22
	Siyasi-politik yandaş için	375	2.21	.23
	Karşı cins için	375	2.12	.31
	Kayırmacılık Genel	375	2.22	1.83
Motivasyon	Özdeşleşmiş düzenleme	375	4.23	.51
	İçsel motivasyon	375	4.36	.58
	İçe yansıtılmış düzenleme	375	3.51	1.23
	Dışsal düzenleme	375	3.10	1.10
	Motivasyon Genel	375	3.80	.57

Tablo 1'e bakıldığında öğretmenlerin okul yöneticilerinin kayırmacı davranışlarına ilişkin algı düzeylerinin aritmetik ortalaması 2.22, standart sapması 1.83 iken; motivasyona ilişkin algı ortalamalarının 3.80, standart sapmanın ise .57 olduğu görülmektedir. Kayırmacılığın alt boyutlarının aritmetik ortalamalarının Akrabalar İçin ($\bar{x} = 2.28$), Eş-Dost İçin ($\bar{x} = 2.24$), Siyasi-Politik Yandaş İçin ($\bar{x} = 2.21$) ve Karşı Cins İçin ($\bar{x} = 2.12$); standart sapmalarının ise .29, .22, .23 ve .31 olduğu görülürken, motivasyonun alt boyutlarının aritmetik ortalamalarının Özdeşleşmiş Düzenleme ($\bar{x} = 4.23$), İçsel Motivasyon ($\bar{x} = 4.36$), İçe Yansıtılmış Düzenleme ($\bar{x} = 3.51$) ve Dışsal Düzenleme ($\bar{x} = 3.10$); standart sapmalarının ise .51, .58, 1.23 ve 1.10 olduğu görülmüştür. Bu tabloya göre öğretmenlerin kayırmacılığa ilişkin algı düzeylerinin kayırmacılık ölçeğinin geneli ve alt boyutları olan Akrabalar İçin, Eş-Dost İçin, Siyasi ve Politik Yandaş İçin ve Karşı Cins İçin Kayırmacılık algılarının "Nadiren 1.81-2.60" düzeyinde olduğu belirlenirken, öğretmenlerin motivasyona ilişkin algı düzeylerinin motivasyon ölçeğinin geneli ve alt boyutları olan içe Yansıtılmış Düzenleme ve Dışsal Düzenleme motivasyon algılarının "Katılıyorum 3.41-4.20", Özdeşleşmiş Düzenleme ve İçsel Motivasyon algılarının ise "Tamamen Katılıyorum 4.21-5.00" düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

Okul Müdürlerinin Kayırmacı Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Demografik Özellikler Bakımından Farklılaşma Durumu

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin kayırmacılık davranışlarına ilişkin algılarının demografik değişkenler (cinsiyet, istihdam şekli, kıdem durumu, öğretim kademesi ve öğrenim durumu) yönünden farklılaşma durumlarını belirten "İlişkisiz Örneklem İçin t-Testi" ve "Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)" sonuçları Tablo 2'de gösterilmiştir:

Tablo 2

Öğretmenlerin Kayırmacılık Algılarının Demografik Değişkenlere Göre Farklılaşma Durumu

Boyutlar	Cinsiyet		İstihdam Şekli		Kıdem Durumu		Öğretim Kademesi		Öğrenim Durumu	
	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Akrabalar için	.87	.93	.57	.56	2.78	.04*	5.12	.00*	-.98	.32
Eş-dost arkadaş için	.61	.53	-.29	.76	.53	.65	2.59	.05	.95	.34
Siyasi ve politik yandaş için	.61	.54	.04	.96	.47	.69	.99	.39	.11	.91
Karşı cins için	.29	.77	-.84	.39	.18	.90	.67	.56	-1.10	.27
Genel	.04	.96	-.61	.53	.96	.40	1.37	.24	-.59	.55

* $p < .05$

Tablo 2. incelendiğinde öğretmenlerin kıdem durumları bakımından Akrabalar İçin boyutundaki puanları [$F(2,375) = 2.788, p < .05$] arasında anlamlı düzeyde fark olduğu görülürken diğer alt boyutlarda anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Kıdem durumu değişkenine göre farkların hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için ilk olarak Schfee testi yapılmış ancak fark olan gruplar yapılan Schfee testinde belirlenemediği için LSD testi yapılmıştır. LSD testi sonucunda; 0-5 yıl arasında çalışan öğretmenlerin Akrabalar İçin boyutundaki ($\bar{X}_{0-5} = 2.32, SS_{0-5} = .29$) puanları ile 11-15 yıl arasında çalışan öğretmenlerin Akrabalar İçin boyutundaki ($\bar{X}_{11-15} = 2.22, SS_{11-15} = .30$) puanları arasında, 6-10 yıl arasında çalışan öğretmenlerin Akrabalar İçin boyutundaki ($\bar{X}_{6-10} = 2.31, SS_{6-10} = .29$) puanları ile 11-15 yıl arasında çalışan öğretmenlerin Akrabalar İçin boyutundaki ($\bar{X}_{11-15} = 2.22, SS_{11-15} = .30$) puanları arasında $p < .(05)$ istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Ayrıca 16-20 yıl arasında çalışan öğretmenlerin Akrabalar İçin boyutundaki ($\bar{X}_{16-20} = 2.31, SS_{16-20} = .29$) puanları ile 11-15 yıl arasında çalışan öğretmenlerin Akrabalar İçin boyutundaki ($\bar{X}_{11-15} = 2.22, SS_{11-15} = .30$) puanları $p < .05$ arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

Öğretim kademesi değişkeni ile ilgili olarak öğretmenlerin, Akrabalar İçin boyutundaki [$F(2,375) = 5.12, p < .05$] puanları arasında anlamlı düzeyde fark olduğu ortaya çıkarken diğer alt boyutlarda anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Öğretim kademesi değişkenine göre farkların hangi gruplar altında olduğunu bulabilmek için yapılan Schfee testi sonucunda görev yaptığı öğretim kademesi ilkökullük olan öğretmenlerin, Akrabalar İçin boyutundaki ($\bar{X}_{ilkökullük} = 2.35, SS_{ilkökullük} = .30$) [$F(2,375) = 5.12, p < .05$] puanları ile öğretim kademesi ortaokul olan öğretmenlerin, Akrabalar İçin boyutundaki ($\bar{X}_{ortaokul} = 2.21, SS_{ortaokul} = .28$) [$F(2,375) = 5.12, p < .05$] puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin “Akrabalar İçin” boyutunda okul yöneticilerinin kayırmacı davranışlarına ilişkin algılarının ortaokullarda çalışan öğretmenlerden anlamlı

olarak yüksek olduğu görülmüştür.

Öğretmen Motivasyonuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Demografik Özellikler Bakımından Farklılaşma Durumu

Öğretmenlerin motivasyon algılarının demografik değişkenlere göre farklılaşma durumlarını belirten “İlişkisiz Örneklemeler İçin t-Testi” ve “Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)” sonuçları Tablo 3’de gösterilmiştir.

Tablo 3

Öğretmenlerin Motivasyon Algılarının Demografik Değişkenlere Göre Farklılaşma Durumu

Boyutlar	Cinsiyet		İstihdam Şekli		Kıdem Durumu		Öğretim Kademesi		Öğrenim Durumu	
	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Özdeşleşmiş düzenleme	-.74	.45	-.40	.68	.26	.85	.62	.60	-.78	.43
İçsel motivasyon	-2.44	.01*	-1.17	.24	1.54	.20	1.77	.15	.00	.99
İçe yansıtılmış düzenleme	.99	.31	2.98	.00*	3.41	.01*	20.15	.00*	1.37	.16
Dışsal düzenleme	.48	.62	-3.52	.00*	9.06	.00*	9.99	.00*	.79	.43
Genel	-.02	.98	-3.58	.00*	7.75	.00*	12.38	.00*	.18	.85

* $p < .05$

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin cinsiyet değişkeni bakımından İçsel Motivasyon boyutuna ilişkin puanlarının $t(373) = -2.44, p = .01$ $p < .05$ istatistiksel olarak farklılaştığı görülürken diğer alt boyutlarda anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Kadın öğretmenlerin İçsel Motivasyon boyutunda motivasyona ilişkin algılarının erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. İstihdam şekli değişkeni bakımından öğretmenlerin İçe Yansıtılmış Düzenleme $t(373) = 2.98, p = .00$, Dışsal Düzenleme $t(373) = -3.52, p = .01$ ve genel $t(373) = -3.58, p = .00$ puanları istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık gösterirken diğer alt boyutlarda anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Sözleşmeli öğretmenlerin genel, İçe Yansıtılmış Düzenleme ve Dışsal Düzenleme boyutlarına ilişkin puanlarının, kadrolu öğretmenlerin genel, İçe Yansıtılmış Düzenleme ve Dışsal Düzenleme boyutlarına ilişkin puanlarından yüksek olduğu görülmektedir. Diğer bir ifadeyle sözleşmeli öğretmenlerin genel durumda, İçe Yansıtılmış Düzenleme ve Dışsal Düzenleme boyutlarında motivasyon algılarının kadrolu öğretmenlere göre yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Kıdem değişkenine göre farklılaşma durumlarını ortaya koymak için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testi sonucunda; öğretmenlerin, kıdem durumları bakımından İçe Yansıtılmış Düzenleme [$F(2,37) = 3.41, p < .05$]; Dışsal Düzenleme boyutları ile [$F(2,375)=9.06, p < .05$] ölçek geneline ilişkin [$F(2,375) = 7.75, p < .05$] $p < .05$ puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülürken diğer alt boyutlarda anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Scheffe testi sonucunda; 0-5 yıl arasında çalışan öğretmenlerin İçe Yansıtılmış Düzenleme (

\bar{X} 0-5 = 3.70, SS_{0-5} = 1.18) ve Dışsal Düzenleme (\bar{X} 0-5=3.40, SS_{0-5} = 1.17) puanları ile 11-15 yıl arasında çalışan öğretmenlerin İçe Yansıtılmış Düzenleme (\bar{X} 11-15 = 3.23, SS_{11-15} = 1.19) ve Dışsal Düzenleme (\bar{X} 11-15 = 2.73, SS_{11-15} = .93) puanları $p < .05$ arasında; 11-15 yıl arasında çalışan öğretmenlerin Dışsal Düzenleme (\bar{X} 11-15 = 2.73, SS_{11-15} = .93) puanları ile 16-20 yıl arasında çalışan öğretmenlerin Dışsal Düzenleme (\bar{X} 16-20 = 3.39, SS_{16-20} = 1.09) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma görülmüştür. Ayrıca 11-15 yıl arasında çalışan öğretmenlerin genel (\bar{X} 11-15 = 3.61, SS_{11-15} = .50) puanları ile 16-20 yıl arasında çalışan öğretmenlerin (\bar{X} 16-20=3.90, SS_{16-20} = .57), 6-10 yıl arasında çalışan öğretmenlerin (\bar{X} 6-10 = 3.83, SS_{6-10} = .56) ve 0-5 yıl arasında çalışan öğretmenlerin (\bar{X} 0-5 = 3.95, SS_{0-5} = .59) genel puanları arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmanın olduğu belirlenmiştir. Diğer bir ifadeyle İçe Yansıtılmış Düzenleme ve Dışsal Düzenleme boyutlarında ve genel puanlarda 0-5 yıl arasında çalışan öğretmenlerin motivasyon algılarının 11-15 yıl arasında çalışan öğretmenlere göre; Dışsal Düzenleme boyutunda ve genel puanlarda 16-20 yıl arasında çalışan öğretmenlerin motivasyon algılarının 11-15 yıl arasında çalışan öğretmenlere göre yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca genel puanlarda 6-10 yıl arasında çalışan öğretmenlerin motivasyon algılarının 11-15 yıl arasında çalışan öğretmenlere göre yüksek olduğu belirlenmiştir.

Öğretim kademesi bakımından öğretmenlerin İçe Yansıtılmış Düzenleme [$F(2,375) = 20.15, p < .05$], Dışsal Düzenleme boyutları [$F(2,375) = 9.99, p < .05$] ve genel [$F(2,375)=12.38, p < .05$] $p < .05$ puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülürken diğer alt boyutlarda anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Farkların hangi gruplar altında olduğunu bulabilmek için Scheffe testi yapılmıştır. Scheffe testi sonucunda; öğretim kademesi ortaokul olan öğretmenlerin, İçe Yansıtılmış Düzenleme boyutu (\bar{X} ortaokul =2.95, $SS_{ortaokul}$ =1.36), Dışsal Düzenleme boyutu (\bar{X} ortaokul =2.75, $SS_{ortaokul}$ =.86) ve genel (\bar{X} ortaokul =3.60, $SS_{ortaokul}$ =.52) puanları ile öğretim kademesi okul öncesi olan öğretmenlerin, İçe Yansıtılmış Düzenleme boyutu (\bar{X} okul öncesi =3.91, $SS_{okul öncesi}$ =.99), Dışsal Düzenleme boyutu (\bar{X} okul öncesi =3.59, $SS_{okul öncesi}$ =1.02) ve genel (\bar{X} okul öncesi =4.03, $SS_{okul öncesi}$ =.53) puanları arasında öğretim kademesi okul öncesi lehine; öğretim kademesi ortaokul olan öğretmenlerin, İçe Yansıtılmış Düzenleme boyutu (\bar{X} ortaokul =2.95, $SS_{ortaokul}$ =1.36), Dışsal Düzenleme boyutu (\bar{X} ortaokul =2.75, $SS_{ortaokul}$ =.86) ve genel (\bar{X} ortaokul =3.60, $SS_{ortaokul}$ =.52) puanları ile öğretim kademesi ilkokul olan öğretmenlerin, İçe Yansıtılmış Düzenleme boyutu (\bar{X} ilkokul =3.87, $SS_{ilkokul}$ =.94), Dışsal Düzenleme boyutu (\bar{X} ilkokul =3.27, $SS_{ilkokul}$ =1.23) ve genel (\bar{X} ilkokul =3.90, $SS_{ilkokul}$ =.56) puanları arasında öğretim kademesi ilkokul lehine; öğretim kademesi ortaokul olan öğretmenlerin, İçe Yansıtılmış Düzenleme boyutu (\bar{X} ortaokul =2.95,

$SS_{ortaokul}=1.36$), Dışsal Düzenleme boyutu (\bar{X} ortaokul =2.75, $SS_{ortaokul}=.86$) ve genel (\bar{X} ortaokul =3.60, $SS_{ortaokul}=.52$) puanları ile öğretim kademesi lise olan öğretmenlerin, İçe Yansıtılmış Düzenleme boyutu (\bar{X} lise=3.93, $SS_{lise}=1.00$), Dışsal Düzenleme boyutu (\bar{X} lise=3.32, $SS_{lise}=1.15$) ve genel (\bar{X} lise=3.97, $SS_{lise}=.57$) puanları $p < .05$ arasında öğretim kademesi liselerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Diğer bir ifade ile okul öncesi, ilkokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin “İçe Yansıtılmış Düzenleme”, “Dışsal Düzenleme” boyutlarında ve genel puanlarda öğretmen motivasyonuna ilişkin algılarının öğretim kademesi ortaokul olan öğretmenlerden yüksek olduğu görülmüştür. Öğrenim durumu değişkeni bakımından öğretmenlerin genel ve diğer alt boyutlardaki puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Okul Yöneticilerinin Kayırmacı Davranışları ile Öğretmenlerin Motivasyonları Arasındaki İlişki

Araştırmanın bu bölümünde okul yöneticilerinin kayırmacı davranışları ile öğretmenlerin motivasyonları arasındaki ilişki incelenmiştir. Değişkenler ve alt boyutları arasındaki ilişkiyi belirlemek için korelasyon katsayıları (r) hesaplanmıştır. Korelasyon katsayı sonuçları Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4

Okul Yöneticilerinin Kayırmacılık Davranışları ile Öğretmen Motivasyonu Arasındaki İlişki

	Motivasyon Genel	Özdeşleşmiş düzenleme	İçsel Motivasyon	İçe yansıtılmış düzenleme	Dışsal düzenleme
Kayırmacılık Genel	.017	-.037	-.032	-.094	-.036
Akrabalar için	-.06	-.007	-.030	.101	.047
Eş-dost için	-.07	-.016	-.036	.155*	.004
Siyasi –politik Yandaş için	-.02	-.085	.017	.035	-.057
Karşı cins için	-.05	-.006	-.032	-.003	-.092

$N = 375$ * $p < .05$

Kayırmacılık ölçeği geneli ile motivasyon ölçeği geneli ($r = -.017$), Özdeşleşmiş Düzenleme ($r = -.037$) boyutu, İçsel Motivasyon ($r = -.032$) boyutu, içe yansıtılmış düzenleme ($r = -.094$) boyutu ve dışsal düzenleme ($r = -.036$) boyutu arasında; motivasyon ölçeği ile Akrabalar İçin ($r = -.06$) boyutu, Eş-Dost İçin ($r = -.07$) boyutu, Siyasi ve Politik Yandaş İçin ($r = -.02$) boyutu ve Karşı Cins İçin ($r = -.05$) boyutu arasında anlamlı bir ilişki görülmezken, kayırmacılık ölçeğinin Eş-Dost İçin boyutu ile motivasyon ölçeğinin İçe Yansıtılmış Düzenleme ($r = .155^*$) boyutu arasında pozitif ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin eş-dost kayırmacılığı arttıkça içe

yansıtılmış düzenleme motivasyonlarının arttığı ifade edilebilir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırma sonucunda kayırmacı davranış ölçeğine ilişkin genel ortalama puanının “nadiren” düzeyinde olduğu görülmüştür. Diğer bir ifade ile öğretmen görüşlerine göre, okul müdürlerinin nadiren kayırmacılık yaptıkları ortaya çıkmıştır. Araştırmanın bu sonucu ile benzer sonuçlara ulaşan araştırmaların olduğu görülmektedir (Akyol, 2018; Karademir, 2016; Keskin, 2018; Meriç, 2012; Meriç & Erdem, 2013; Okçu vd., 2018). Yapılan bir kısım araştırma sonuçlarında da öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin düşük düzeyde kayırmacılık davranışları sergiledikleri görülmektedir (Akan & Zengin, 2018; Aydın, 2015; Alwerthan 2016; Cesur, 2019; Çalışkan, Köroğlu & Taşkın 2018; Demirbilek, 2018; Gülay, 2018; Güner, 2019; Kahveci, Gülay, Bahadır, 2019; Karademir, 2016; Keskin, 2018; Kolukırık, 2019;).

Araştırmada elde edilen bir diğer sonuca göre öğretmenlerin öğretmen motivasyonuna ilişkin görüşlerinin ortalama puanlarının “Katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmüştür. Diğer bir ifadeyle öğretmenler, öğretmen motivasyonunu yüksek düzeyde algılamaktadırlar. Yapılan farklı araştırma sonuçlarında da (Akbaş, 2018; Çevik & Köse, 2017; Deviren, 2019; Ekşi, 2019; Güngör, 2019; Gürler, 2020; Karaköse & Kocabaş, 2006; Karataş, 2020; Kırsay, 2015; Özçiçek, 2015; Taşdemir, 2019; Yılmaz, 2019) öğretmenlerin motivasyon algılarının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Ayrıca bazı araştırma sonuçlarında öğretmenlerin öğretmen motivasyonu orta düzeyde algıladıkları (Atay, 2018; Avcı, 2019; Çoban, 2019; Dur, 2014; Emir, 2017; Emiroğlu, 2017; Gömleksiz & Serhatlıoğlu, 2014; Karaboğa, 2007; Memişoğlu & Kalay, 2017; İlter, 2019; Urhan, 2018; Zor, 2020); bazı araştırma sonuçların da ise öğretmenlerin öğretmen motivasyonunu düşük düzeyde algıladıkları (Bennel, 2004; Seniwoliba, 2013; Sözen, 2015; Tanaka, 2010; Yılmaz, 2017) ortaya çıkmıştır. Motivasyon ölçeğinin geneline ve alt boyutlarına ilişkin bu araştırma sonuçlarıyla benzer ve bu araştırma sonuçlarından farklı sonuçların bulunması görev yapılan yer, görev yerinin sosyoekonomik yapısı, katılımcıların sahip olduğu demografik özellikler gibi farklı nedenlerden kaynaklandığı söylenebilir.

Öğretmenlerin demografik özelliklerine göre okul yöneticilerinin kayırmacı davranışlarına ilişkin görüşlerinin kıdem ve öğretim kademesi yönünden farklılaştığı görülürken cinsiyet, istihdam şekli ve öğrenim durumu bakımından farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır. Benzer sonuçlar Akyol (2018), Aydın (2015), Aydoğan (2009), Çelik ve Erdem (2012), Meriç (2012) ve Uçar (2016) tarafından yapılan çalışmalarda da ortaya çıkmıştır. Bu durumun nedeni öğretmenlerin değişen hizmet süreleri ve farklı öğretim kademelerinde uygulanan programların ve görev yapılan ortamların farklılığı ile açıklanabilir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin öğretmen motivasyonuna ilişkin algılarının cinsiyet, istihdam şekli, kıdem ve öğretim kademesi yönünden farklılaştığı ortaya çıkarken öğrenim

durumu bakımından farklılaşmadığı görülmüştür. Avcı (2019), Emiroğlu (2017), Demirci (2011), Çoban (2019), Özçiçek (2015) tarafından yapılan araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Bu durum kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre mesleklerini daha çok içselleştirmeleri, sözleşmeli öğretmenlerin kadrolu öğretmenlere göre mesleği daha çok önemsemeleri şeklinde açıklanabilir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin kayırmacı davranışları ile öğretmen motivasyonu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır. Kayırmacılık ölçeğinin “eş-dost için” boyutu ile motivasyon ölçeğinin “İçe Yansıtılmış Düzenleme” boyutu arasında pozitif ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunduğu ortaya çıkmıştır. Argon (2016), Okçu vd., (2018) tarafından yapılan araştırmalarda da okul müdürlerinin kayırmacı davranışları ile öğretmen motivasyonu arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç Meriç ve Erdem (2013), Polat ve Kazak (2014), Karademir (2016) ve Keskin (2018) tarafından yapılan araştırmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir. Ayrıca Demirbilek (2018) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin okul yöneticilerinin “Hiçbir Zaman” ve Aydoğan (2009) tarafından yapılan araştırmada ise “Bazen” kayırmacılık yaptıkları görüşüne sahip olmaları bu araştırma ile benzer sonuçlar ortaya koymaktadır. Okul yöneticilerinin “Eş-Dost İçin” alt boyutunda sergiledikleri kayırmacı davranışlara yönelik algıları arttıkça öğretmenlerin “İçe Yansıtılmış Düzenleme” alt boyutundaki motivasyonlarının da arttığı ifade edilebilir.

Öneriler

1. Okul yöneticilerinin kayırmacı davranışları öğretmenler açısından olumsuzluk yaratan bir durumdur. Bu bakımdan kayırmacılık ve sonuçları konusunda öğretmen ve yöneticilerin farkındalıkları artırılabilir.
2. Araştırma sonucunda kadın öğretmenlerin içsel motivasyonlarının erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durumun, kadın öğretmenlerin mesleklerini daha çok içselleştirmelerinden kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlere mesleklerinde kariyer yapabilecekleri fırsatlar sunulurken, iş içinde ve dışında gerçekleştirilecek sosyal faaliyetler imkanları sunulurken motivasyonlarının daha da artırılması sağlanabilir.
3. Araştırma sonucunda kadrolu öğretmenlerin genel durumda, içe yansıtılmış düzenleme ve dışsal düzenleme boyutlarında motivasyon algılarının sözleşmeli öğretmenlere göre daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durumun nedenlerini anlamaya dönük ilçe/il milli eğitim müdürlükleri ve Millî Eğitim Bakanlığınca envanterler hazırlanıp uygulanabilir. Bu düşük motivasyon düzeyini artırmaya dönük mesleki gelişim programları düzenlenebilir.
4. Bu araştırmada okul müdürlerinin kayırmacı davranışlarının “Eş-Dost İçin” boyutu ile öğretmen motivasyonunun “İçe Yansıtılmış Düzenleme” boyutu arasında

anlamli bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durumun nedenleri yapılacak nitel araştırmalarla derinlemesine incelenebilir.

5. Araştırma sonucunda öğretmenlerin kayırmacılık algıları en yüksek düzeyde ilkokulda kademesinde görevli öğretmenlerde iken en düşük düzeyde okul öncesi kademesinde görevli öğretmenlerde olduğu belirlenmiştir. Bu durumun nedenleri farklı araştırmalarda ele alınıp incelenebilir.
6. Bu araştırma Adıyaman merkezinde bulunan kamuya ait okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve liselerde gerçekteşirilmiiştir. Benzer araştırmalar özel okulları da kapsayacak şekilde yapılarak araştırma sonuçları karşılaştırılabilir.
7. Bu araştırmada okul yöneticilerinin kayırmacı davranışları ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki incelenmiştir. Yapılacak farklı araştırmalarda okul yöneticilerinin kayırmacılık davranışlarının örgüt iklimi, örgüt kültürü, örgütsel vatandaşlık davranışı, örgütsel sinizm, örgütsel sessizlik gibi farklı değişkenlerle olan ilişkisi incelenebilir.

Kaynakça

- Akan, D., & Zengin, M. (2018). Okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışları ile öğretmenlerin örgütsel güven algıları arasındaki ilişki. *Route Educational and Social Science Journal*, 5(5), 1–12.
- Akbaş, G. (2018). Yabancı dil dersi öğretmenlerinin motivasyon düzeylerini etkileyen yönetimsel ve örgütsel faktörler. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi.
- Akyol, Z. (2018). *Ortaokul yöneticilerinin kayırmacılık davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi.
- Alwerthan, T. A. (2016). The consequences of *wasta* (Favoritism and nepotism) on individuals' psychological well-being from educators' perspectives. University of Rochester, 1–71.
- Argon, T. (2016). Öğretmen görüşlerine göre ilkokullarda yöneticilerin kayırmacılık davranışları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(1), 233–250.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/kefdergi/issue/22606/241605>
- Atay, B. (2018). Müzik öğretmeni adaylarının müzik performansı kaygı düzeyleri ve akademik motivasyon düzeylerinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi.

- Avcı, H. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon düzeylerinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Aydın, Y., (2015). Örgütsel sessizliğin okul yönetiminde kayırmacılık ve öğretmenlerin öz yeterlilik algısı ile ilişkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi.
- Aydoğan, İ. (2009). Favoritism in the turkish educational system: nepotism, cronyism and patronage. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 4(1), 1–17.
- Aytaç, Ö. (2010). Kayırmacı ilişkilerin sosyolojik temeli. R. Erdem içinde, yönetim ve örgüt açısından kayırmacılık. Beta Yayıncılık.
- Bennel, P. (2004). Teacher motivation and incentives in Sub-Saharan Africa and Asia, *Knowledge and Skills for Development, Brighton*, 1-52. Retrieved from: r4d. dfid. gov. uk/PDFOutfits/PolicyStrategy/ResearchingtheissuesNO71. pdf.
- Bursalıoğlu, Z. (2002). Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış., Pegem A.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). Bilimsel araştırma yöntemleri. Pegem Akademi.
- Cesur, A. (2019). Okul yönetiminde kayırmacılık ve örgütsel adalet arasındaki ilişki (Afyonkarahisar ili örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi.
- Çalışkan, A., Köroğlu, E.Ö., & Taşkın, A. (2018). Örgütsel sessizliğin kayırmacılığa etkisi: Örgütsel güvenin aracılık rolü. *Toros Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(8), 213–239. <https://dergipark.org.tr/en/pub/iisbf/issue/37674/426239>
- Çelik, K., & Erdem, A. R. (2012). Üniversitede çalışan idari personele göre kayırmacılık. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(11), 23–30. <https://app.trdizin.gov.tr/makale/TVRNME1qWTFOUT09/universitede-calisan-idari-personele-gore-kayirmacilik-1>
- Çevik, A., & Köse, A. (2017). Öğretmenlerin okul kültürü algıları ile motivasyonlar arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 996–1014. <http://www.itobiad.com/en/download/article-file/309891>
- Çetinkaya, A. Ş., & Tanış, Z.S. (2017). Örgütlerde kayırmacılığın iş yükü algısına etkisi: Konya kamu kurumları araştırması. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi*, 1 (16), 607–618.
- Çoban, Ö. (2019). Öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin mesleki gelişime yönelik görüşleri bakımından değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Demirbilek, N. (2018). Okul müdürlerinin kayırmacı davranışlarının öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile müdüre güvene etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İnönü

Üniversitesi.

- Demirbilek, N., & Demirtaş, H. (2019). Okul müdürlerinin kayırmacı davranışlarının öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile müdüre güvene etkisi. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(17), 111–142.
<http://busbed.bingol.edu.tr/en/download/article-file/688096>
- Demirci, O. (2011). İlköğretim okullarında çalışan sözleşmeli ve kadrolu öğretmenlerin özlük haklarındaki farklılıklar ve iş motivasyonu. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi.
- Deviren, İ. (2019). İlkokul müdürlerinin kullandıkları örgütsel güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel sessizlik ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Siirt Üniversitesi.
- Dur, B. (2014). Lise öğretmenlerinin motivasyon düzeyi ve motivasyon düzeyi ile okul kültürü arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Düz, S. (2012). Konaklama işletmelerimde nepotizm ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Ekşi, D. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin, yöneticilerinde algıladıkları liderlik stilleri ile kendi motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi.
- Emir, A. (2017). İlkokullarda ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel adaletle ilişkin görüşleri ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki, Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi.
- Emiroğlu, O. (2017). Öğretmen motivasyon kaynaklarına ilişkin okul yöneticisi ve öğretmen Görüşleri. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Yakın Doğu Üniversitesi.
- Gömlüksiz, M. N., & Serhatlıoğlu, B. (2014). Öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeylerine ilişkin görüşleri. *TSA*, 17(3), 99–127.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/tsadergisi/issue/21486/230306>
- Gülay, S. S. (2018). Öğretmenlerin kayırmacılık algıları ile örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.
- Güner, N. (2019). Okul yöneticilerinin kayırmacı davranışları ile öğretmenlerin yaşam doyumu arasındaki ilişki (Diyarbakır ili örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi.
- Güneş, A. (2021) Okul yöneticilerinin kayırmacı davranışları ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki (Adıyaman ili örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.

- Gürler, E. (2020). Okulların örgütsel öğrenmeleri ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi.
- İlter, P. (2019). Resmi eğitim kurumlarında görev yapan rehber öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi.
- Kahveci, G., Gülay, S. S., & Bahadır, E. (2019). Ortaöğretim öğretmenlerin kayırmacılık algıları ile psikolojik sermaye düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (50), 167–197.
<https://doi.org/10.21764/maeuefd.429854>
- Karaboğa, M. (2007). Avcılar ilçesi ortaöğretim kurumları yöneticilerinin motivasyonlarının çalışan (öğretmen) motivasyonuna etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi.
- Karademir, M. (2016). Ortaokul öğretmenlerinin okul yönetiminde kayırmacılık algıları ile örgütsel sinizm arasındaki ilişkinin incelenmesi: İstanbul ili Pendik ilçesi örneği. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Karaköse, T., & Kocabaş, İ. (2006). Özel ve devlet okullarında öğretmenlerin beklentilerinin iş doyumu ve motivasyon üzerine etkileri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 2(1), 3–14.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/eku/issue/5441/73869>
- Karataş, H. (2020). Okul müdürü yönetim tarzları ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi.
- Keskin, A. (2018). Okul yöneticilerinin kayırmacılık davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Kırsoy, İ. (2015). Okul müdürlerinin öğrenen liderlik becerileri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zirve Üniversitesi.
- Kolukırık, L. (2019). Okul yöneticilerinin kayırmacılık davranışlarına ilişkin öğretmen algıları (Ankara ili Altındağ ilçesi örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi.
- Köse, A., & Uzun, M. (2018). Kendini işe verme ile algılanan örgütsel adalet arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(3), 483–528.
- Memişoğlu, S. P., & Kalay, M. (2017). İlk ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve motivasyonları arasındaki ilişki (Bolu ili örneği), *Turkish Studies*, 12(4), 367–392.

- Meriç, E. (2012). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul yönetiminde kayırmacılık, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Meriç, E., & Erdem, M. (2013). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul yönetiminde kayırmacılık. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(3), 467–498. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kuey/issue/10319/126559>
- Okçu, V., Adıgüzel, Z., & Gök, M.İ. (2018). Ortaokul öğretmenlerinin okul yönetiminde kayırmacılıkla ilgili algılarının öğretmenlerin motivasyonu üzerindeki etkisi (Batman ili örneği). *Pesa International Journal of Social Studies*, 4(3), 368–385. <http://registericpess.org/index.php/ICPESS/article/view/1505>
- Özçiçek, S. (2015). Tükenmişlik ve motivasyon faktörleri arasındaki ilişki: Adıyaman’da çalışan öğretmenler üzerine bir uygulama. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Türk Hava Kurumu Üniversitesi.
- Özkanan A., & Erdem, R. (2015). Yönetimde kayırmacı uygulamalar üzerine nitel bir çalışma. *MAKÜ İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(4), 7–28. <https://dergipark.org.tr/en/pub/makuiibf/issue/25135/265458>
- Özsemerci, K. (2002). Türk kamu yönetiminde yolsuzluklar nedenleri zararları ve çözüm önerileri. TC. Sayıştay Başkanlığı Yayını.
- Polat, S., & Kazak, E. (2014). Okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışları ile öğretmenlerin örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(1), 71–92. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kuey/issue/10317/126546>
- Seniwoliba, A. J. (2013). Teacher motivation and job satisfaction in senior high schools in the tamale metropolis of ghana. *Merit Research Journals*, 1(9), 181–196. <http://hdl.handle.net/123456789/439>
- Spector, P. E. (2021). Industrial and organizational psychology: Research and practice. John Wiley & Sons.
- Sözen, N. (2015). İngilizce öğretmenlerinin motivasyon faktörleri algısı üzerine bir araştırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Tanaka, C. (2010). An exploration of teacher motivation: A case study of basic school teachers in two rural districts in Ghana. University of Sussex, UK.
- Taşdemir, R. (2019). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel kültür ve motivasyon algıları (Nevşehir örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi.
- Uçar, A. (2016). Yöneticilerin kayırmacı davranışlarının, örgütsel muhalefet üzerindeki etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Siirt Üniversitesi.

Urhan, F. (2018). Öğretmenlerin motivasyon düzeylerine etki eden değişkenlerin analizi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Yılmaz, P. (2017). İlkokul öğretmenleri ve yöneticilerinin iş motivasyon düzeylerinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.

Yılmaz, M. F. (2019). Milli Eğitim Bakanlığı ödül sisteminin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin motivasyon düzeyine etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Harran Üniversitesi.

Zor, M. H. (2020). Okul yöneticilerinin iş motivasyon düzeyleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi.

Öğretmenlerin İş Tatmini ve Yaşam Doyumu Algıları Arasındaki İlişki ¹

Ibrahim Raslan²



Ahmet Göçen³



Özet: Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin iş tatmini ile yaşam doyumu algıları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Ayrıca çalışmada öğretmenlerin iş tatmini ve yaşam doyumu algılarının cinsiyet, meslekteki çalışma süresi vb. değişkenlere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği irdelenmiştir. Bu araştırma ilişkisel araştırma modelinde nicel bir çalışmadır. Araştırmanın örneklemini, 2019-2020 eğitim öğretim yılında Şanlıurfa ili merkez ilçelerinde görev yapan 416 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama süreci pandemi dönemine denk geldiği için mevcut durumun el verdiği şartlar dahilinde uygun örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin iş tatmini ve yaşam doyumuna ilişkin algılarının belirlenmesi amacıyla 20 maddeden oluşan "Minnesota İş Tatmin Ölçeği" ve 5 maddeden oluşan "Yaşam Doyum Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen puanlara ilişkin Spearman'ın sıralama korelasyonu katsayısı incelendiğinde öğretmenlerin içsel, dışsal ve genel iş tatmini ile yaşam doyumları arasında "orta" düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Çalışmada toplanan veriler doğrultusunda öğretmenlerin iş tatminlerinin "yüksek" düzeyde ve yaşam doyumlarının "orta" düzeyde olduğu saptanmıştır. Çalışmada bazı değişkenler ve katılımcıların iş/yaşam doyumu algıları açısından anlamlı farklara rastlanılmıştır.

Anahtar Kelimeler: İş Tatmini, Öğretmen, Yaşam Doyumu

Type / Tür:

Research /Araştırma

Received / Geliş Tarihi:

24 Temmuz 2021

Accepted / Kabul Tarihi:

11 Aralık 2021

Page numbers / Sayfa no:

45-66

Suggested APA (7th) Citation (English) / Önerilen APA (7) Atıf Biçimi (Türkçe):

Raslan, I., & Göçen, A. (2021). The relationship between teachers' perceptions of job satisfaction and life satisfaction. *KSU Journal of Education*, 3(2), 45-66.

Raslan, I., & Göçen, A. (2021). Öğretmenlerin iş tatmini ve yaşam doyumu algıları arasındaki ilişki. *KSÜ Eğitim Dergisi*, 3(2), 45-66.

¹ Bu makale birinci yazar Ibrahim RASLAN tarafından hazırlanan ve ikinci yazar Ahmet GÖÇEN tarafından danışmanlığı yapılan "Öğretmenlerin İş Tatmini ve Yaşam Doyumu Algıları Arasındaki İlişki" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² Yüksek lisans, Harran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı, Şanlıurfa, Türkiye

³ Doç. Dr., Harran Üniversitesi, Türkiye

The Relationship Between Teachers' Perceptions of Job Satisfaction and Life Satisfaction

Abstract

The purpose of this study is to examine the relationship between teachers' job satisfaction and their life satisfaction. It was also aimed to see whether teachers' perceptions of job satisfaction and life satisfaction differ significantly according to variables such as gender, time spent in the profession, etc. This research is a quantitative study with a correlational research model. The sample of the study consists of 416 teachers working in the central districts of Şanlıurfa province in the 2019-2020 academic year. Since the data collection process coincided with the pandemic period, convenience sampling was chosen according to the conditions allowed by the current situation. In the study, "Minnesota Satisfaction Questionnaire" consisting of 20 items and "Satisfaction with Life Scale" consisting of 5 items were used to determine teachers' perceptions towards job satisfaction and life satisfaction. When Spearman's rank correlation values obtained from this study were examined, a "moderate" positive and significant relationship was found between the teachers' internal, external, general job satisfaction and their life satisfaction perceptions. In line with the data collected in the study; it was determined that teachers' job satisfaction was at "high" level and their life satisfaction was at "moderate" level. Significant differences were also found in the study in terms of some variables and job/life satisfaction perceptions of the participants.

Key Words: Job Satisfaction, Life Satisfaction, Teacher.

Giriş

Eğitim, ülke ve toplumların kalkınmasının en önemli yapı taşlarından biri olarak kabul edilmektedir. Eğitim sürecinin temel öğelerinden biri olan öğretmenin rolünü etkin şekilde yerine getirmesi kalkınmada kaldıraç etkisi sağlayabilir. Eğitime ve topluma ilişkin sorunların gün geçtikçe daha karmaşık hale geldiği göz önüne alındığında, öğretmenlerin daha fazla sorumluluk alması ve eğitim kurumlarından ilgili konulara daha duyarlı bir şekilde odaklanmaları beklenmektedir (Özkul & Cömert, 2018). Bu sorumluluğu yerine getirecek öğretmenler ancak işinden ve hayatından tatmin olduğu kadar bu sorunların çözümüne katkı sağlayabilecektir. Bu nedenle araştırmacıların üzerinde durması gereken önemli noktalardan biri de öğretmenlerin iş tatmini ve okul dışı yaşamlarıdır. Nitekim iş hayatının lokomotif konumundaki bireyin tatmin derecesi arttıkça iş niteliği ve örgüte yansımaları da olumlu olmaktadır (Çevik & Korkmaz, 2014). Örgüt çalışanlarının iş ve yaşam tatminlerinin yüksek olması sergiledikleri bireysel başarıyı artıracak ve bu çalışanlar yüksek rekabet koşullarında faaliyet gösteren kurumlarının gelişimine katkı sağlayacaktır (Çınar & Özyılmaz, 2019).

Tatmin kavramı "istenilen bir şeyin gerçekleşmesini sağlama, gönül doygunluğuna erme" anlamını taşımaktadır (Turgut, 2010, s. 4). İş tatmini, bireylerin işe karşı duygularını ifade eden durumdur (Heneman vd., 2003). İş tatmini kavramı ilk olarak 1920'lerde ortaya çıkmış ve 1930-1940'larda dikkat çeken bir konu haline gelmiştir (Sevimli & İşcan, 2005). İş tatmini konusu önce endüstriyel alanda incelenmiş, daha sonra bu konu eğitim ve diğer alanlarda çalışmalara dahil edilmiştir. Neugarten tarafından 1961 yılında kullanılan yaşam doyumu kavramı da sonrasında birçok araştırmaya konu olmuştur (Özer & Karabulut, 2003). Veenhoven (1996) için yaşam

doyumunu, bir kişinin bir bütün olarak yaşamının genel kalitesini olumlu olarak değerlendirme derecesidir. Bu açıdan yaşam doyumunu, isteklerin ve ihtiyaçların karşılanması açısından bir kişinin ne istediği ile ne elde ettiğinin karşılaştırılmasının bir sonucudur (Altay & Avcı, 2009).

İş Tatmini

Gruneberg'e (1978) göre iş tatmini, çalışanların işleri hakkında sahip oldukları hislerin tümünü kapsar. Filiz (2014, s. 158) iş tatmini "kişinin iş deneyimlerinin sonunda ortaya çıkan olumlu ruh halidir" şeklinde tanımlamıştır. Bu durumda çalışanın işine karşı olumsuz tutumu ise "iş doyumsuzluğu/tatminsizliği" şeklinde ifade edilebilir. Bir çalışanın olumlu şekilde yüksek bir iş tatminine sahip olması; kişinin işi önemli görmesi, işte değer ve anlam bulması, kurumun kişi gelişimini desteklemesi gibi durumlar ile mümkündür (Köksal, 2014). Bireyin işinden tatmin olmaması (iş tatminsizliği) doğrudan ve dolaylı olumsuz etkilere sahip olabilmektedir (Turgut, 2010). Bu durumda kişilerde veya çalışanlarda hayal kırıklığı, iştahsızlık, uykusuzluk ve duygu bozukluğu gibi rahatsızlıklar oluşabilmektedir (Baştemur, 2006, s. 48). İş tatmininin düşmesi çalışma maliyetini yükseltmektedir (Şengül, 2008, s. 60).

İş tatminini olumlu ve olumsuz etkileyen birçok faktör ve boyut bulunmaktadır. Spector'un (1997) Dokuz Boyutlu İş Tatmini Ölçeği'ne dayalı olarak Aşan ve Erenler (2008, s. 205–206) iş tatmini boyutlarını şöyle açıklamaktadır:

1. Ücret: İşyeri tarafından sağlanan maddiyat
2. Yükselme: Kişinin hiyerarşik yapısı içerisinde ilerleme imkanına sahip olması
3. Yöneticiler: Yöneticinin çalışana ilişkin tutum ve davranışları
4. Ek imkanlar: İşyeri için taşıma, yemek vb. gibi imkanların olması
5. Olası ödüller: İyi bir iş yapıldığında bir ödül alma olasılığının bulunması
6. İşleyiş prosedürleri: İşlerin işleyişi ve bu işlere ilişkin politika ve prosedürlerin olması
7. İş arkadaşları: Teknik ve sosyal olarak yeterli ve destekleyici kişilerin işte olması
8. İşin kendisi: Çalışanların ilgilerini çeken, hoşlarına giden bir işte çalışıyor olmaları
9. İletişim: Çalışan, yönetici veya diğerleri arasında sağlıklı iletişimin olması

İş; bireyin hayatında sadece ekonomik değil, psikolojik olarak da önemli bir işleve sahiptir (Öztürk & Özdemir, 2003). Bu işlevler, meslek gruplarının sahip olduğu vizyon açısından ülkenin geleceğine de dolaylı şekilde etki edebilmektedir. Özellikle öğretmenler açısından bakıldığında mesleklerini layıkıyla yerine getirebilmeleri ve gelecek nesilleri en iyi bir şekilde yetiştirebilmeleri için işlerinden tatmin olmaları öğretmenler için önem arz etmektedir (Filiz, 2014).

Yaşam Doyumu

Yaşam doyumu, en genel anlamda bir bireyin hayatını değerlendirmesidir (López-Gómez vd., 2020). Genel yaşam doyumu, kişinin iş hayatı ve çalışma yaşamı dışındaki doyumunu ifade etmektedir (Çevik & Korkmaz, 2014). Yaşam doyumu kişinin kendi seçtiği kriterlere göre bireyin sadece hayatının bir kısmından değil, hayatının genelinden aldığı doyum olarak anlaşılır (Dost, 2007). Yaşam doyumu, öznel iyi oluş bağlamında kişinin hayatının bilişsel ve duygusal değerlendirmesinin bir sonucu olarak ortaya çıkar (Çevik & Korkmaz, 2014). Bu açıdan yaşam doyumu bir bireyin tüm yaşamını değerlendirmesi sonrasında hissettiği olumlu duygu durumu olarak nitelenebilir. Nitekim Diener vd. (1985) göre kişi yaşam doyumunun derecesine kendi standartları ile elindekilerin karşılaştırılması sonucunda karar verir. Filiz (2014) iş tatminsizliğine benzer şekilde yaşam doyumsuzluğunu, kişinin yaşamını istediği standart ve beklentiler dahilinde deneyimlememesi sonucunda oluşabileceğini ifade etmiştir.

Yaşam doyumu, yaşam kalitesiyle ilişkili olsa da ikisi birbirinden farklıdır. Bir bireyin iyi bir yaşamı olabilir ama birey o yaşamdan memnun olmayabilir (Veenhoven, 2015). Yaşam doyumunu etkileyen faktörler bireyden bireye farklılık gösterir. Yaşam memnuniyeti aslında arkadaşlar, aile, gelir, iş özellikleri, sağlık, sosyal ilişkiler, güvenlik, değerler, dini inanç vb. birçok faktöre bağlıdır. López-Gómez vd. (2020) yaptıkları çalışmalarda bu faktörleri; cinsiyet, yaş, eğitim, kişilik, kişi başına düşen GSYİH, sağlıklı yaşam beklentisi, eşitsizlik, sosyal destek, yolsuzluk algısı, cömertliğin yaygınlığı ve yaşam seçimlerini yapma özgürlüğü olarak sıralamıştır.

Yaşam Doyumu ve İş Tatmini

İş ve yaşam bir bütünü oluşturmakta ve birbirini tamamlamaktadır. İş tatmini ve yaşam doyumu örgütsel davranış alanında öne çıkan konulardır (Eskildsen & Dahlgaard, 2000). Çınar ve Özyılmaz (2019, s. 541) iş tatmininin sadece işle ilgili olduğunu, yaşam doyumunun ise bireyin yaşamının her boyutuyla ilgili olduğunu ifade etmektedir. Yazarlara göre çalışanlar yaşamlarının önemli bir bölümünü iş yerinde geçirmektedirler, bu nedenle iş yerindeki gelişmeler çalışanların yaşamlarını doğrudan etkilediği için iş tatmini yaşam doyumu ile ilişkili bir boyut olarak düşünülebilir. Aynı şekilde Coad ve Binder'e (2014) göre de hayatın önemli kısmını oluşturan iş hayatı ve yaşam doyumu arasında doğal bir bağlantı vardır. İş hayatındaki tatminsizlik, isteksizlik, hayal kırıklığı ve mutsuzluk, kişinin genel yaşamını etkileyerek yaşam doyumu sağlayamamasına neden olabilmektedir. Bu durum kişinin aile, arkadaşlık ve çevre ilişkilerini de olumsuz etkileyerek ruhsal ve fiziksel sağlığını da bozabilmektedir (Çetinkanat, 2000).

İş tatmini ile yaşam doyumu arasındaki ilişki ile ilgili yapılmış çalışmalarda, bazen pozitif bazen negatif yönlü ilişki tespit edilirken herhangi bir ilişki tespit edilemediği durumlar da gözlemlenmiştir (Köksal, 2014, s. 55; Özdevecioğlu, 2003, s. 698). Çevik ve Korkmaz (2017, s. 132) bu 3 farklı durumu "saçılma etkisi, giderme etkisi ve bölünme etkisi" ile açıklamaktadır. Saçılma etkisine göre kişi, iş hayatında edindiği tutum ve davranışları iş dışı hayatında da

sürdürme eğilimindedir. Giderme etkisinde bireyin iş hayatı bazı beklentilerini karşılamıyorsa kişi bu eksikliği iş dışı yaşamında doldurmaya çalışır. Bölünme etkisine göre kişi boş zamanında iş tecrübesinin dışında bir şeyler yapmaya çalıştığı için ikisi arasında bir bölünme olur ve etkileşim beklenmez.

Çalışmanın Amacı

Yaşam doyumu ve iş tatmini birbirini tamamlayan, yap-boz oyunu gibi iç içe geçmiş iki kavram olarak görülebilir (Dikmen, 1996). Bir haftanın beş gününü işte geçiren bir kişinin iş tatmini ve tüm günlerini kapsayan yaşam doyumu algılarının birbirinden etkilenmemesi pek mümkün görülmemektedir. Davis'e (1988) göre iş tatmini çalışanın bütün yaşam doyumunu etkiler; iş memnuniyetin istenen düzeyde olmadığı durumlarda yaşam doyumu da düşük olabilir. Bu çalışmada iki kavramın birbiri ile olan ilişkisi öğretmen örnekleminde yeniden incelenmek istenmiştir. Bu açıdan aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin iş tatmini ve yaşam doyumu düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Öğretmenlerin iş tatmini ve yaşam doyumu düzeyleri nasıldır?
3. Öğretmenlerin iş tatmini ve yaşam doyumu algıları demografik değişkenlere (cinsiyet, meslekteki çalışma süresi ve kaç yıldır şimdiki yöneticinizle birlikte çalıştığınız) göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel araştırma modeline göre yapılandırılmıştır. İlişkisel araştırma, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkinin incelendiği araştırma şeklidir (Neuman, 2006). İlişkisel araştırma kapsamındaki bu çalışmada temel olarak iş tatmini ve yaşam doyumu arasındaki ilişkinin saptanması amaçlanmıştır. Bu temel amacın yanında betimsel olarak ölçek boyutlarına ilişkin genel algılar ortaya konmuş ve karşılaştırmalı olarak öğretmenlerin iş tatmini ve yaşam doyumu algıları demografik değişkenlere göre incelenmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın örneklemini, 2019-2020 eğitim öğretim yılında Şanlıurfa ili merkez ilçelerinde bulunan okullarda (anaokulu, ilkököl, ortaokul ve liseler) görev yapan 416 öğretmen oluşturmaktadır. Mart 2020'de pandemi sebebiyle okullara ara verilmesi ile çalışma için online şekilde veri toplanması gerekliliği doğmuştur. Bu nedenle mevcut durumun el verdiği şartlar dahilinde veri toplamak adına uygun örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Uygun örnekleme yöntemi, araştırmacının kolayca ulaşabileceği bir örneklemden verilerin toplanmasıdır

(Büyüköztürk vd., 2018, s. 95). Öğretmenlere yöneltilen ve araştırmaya dahil edilen kişisel sorular ve cevaplar Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Araştırmaya Katılan Öğretmenlere Ait Bilgiler

Değişken	Kategori	Sıklık (N)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	214	51.4
	Erkek	202	48.6
Meslekteki Çalışma Süresi	0-5 yıl aralığı	181	43.5
	6-10 yıl aralığı	88	21.2
	11-15 yıl aralığı	68	16.3
	16-20 yıl aralığı	44	10.6
	21 yıl ve üzeri	35	8.4
Aynı Yönetici ile Çalışma Süresi	1-2 yıl aralığı	287	69
	3-4 yıl aralığı	82	19.7
	5 yıl ve üzeri	47	11.3
Toplam		416	100

416 katılımcıdan alınan cevaplar incelendiğinde katılımcıların % 51,4’ünün kadın ve % 48,6’sının ise erkek olduğu görülmektedir. Mesleki çalışma süresi değişkenine göre en fazla orana sahip grubu % 43,5 ile 0-5 yıl grubu, en az orana sahip grubu ise % 8,4 ile 21 yıl ve üzeri çalışanlar oluşturmaktadır. Öğretmenlerin % 69’u 0-2 yıl, % 19,7’si 3-4 yıl ve %11,3’ü 5 yıl ve üzeri aynı yönetici ile birlikte çalışmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Covid-19 pandemisi nedeniyle verilerin toplanmasında online araçlar tercih edilmiştir. Öğretmenlere e-posta ya da bir telefon iletişim programı üzerinden veri toplama aracı ulaştırılmıştır. Veri toplama aracı olarak üç bölümden oluşan form kullanılmıştır. Birinci bölüm kişisel bilgi formundan oluşmaktadır ve öğretmenlerin yaş, cinsiyet gibi demografik bilgilerini öğrenmeyi hedeflemektedir.

İkinci bölümde 20 maddelik “Minnesota İş Tatmin Ölçeği” bulunmaktadır. Bu ölçek Weiss, Davis, England ve Lofquist (1967) tarafından geliştirilmiş olup İngilizceden Türkçeye çevirisi ve adaptasyonu Deniz ve Güliz Gökçora tarafından yapılmıştır (Türkçapar, 2012). Ölçek, içsel iş tatmini için 12 soru ve dışsal iş tatmini için 8 soru içermektedir (Durmuş, 2015). Bu çalışmada Minnesota İş Tatmini Ölçeği için Cronbach’s Alpha katsayısı 0.926 olarak bulunmuştur. İş Tatmini Ölçeğinin iki faktörlü yapısının doğrulanması amacıyla MPlus 6.2 programı aracılığıyla

Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Başlangıç modeli ile DFA uyum indeksleri $\chi^2/sd = 5.628$; RMSEA = 0.105; SRMR = 0.061; CFI = 0.808; TLI = 0.784 olarak hesaplanmıştır. Uyum indekslerinin uygun değerlere ulaşabilmesi için modifikasyon yapılmıştır. Buna göre elde edilen modelde $\chi^2/sd = 2.993$; RMSEA = 0.069; SRMR = 0.046; CFI = 0.920; TLI = 0.907 şeklinde sonuçlar çıkmıştır. RMSEA ve SRMR değerinin 0.08'den küçük olması (Hooper vd., 2008, s. 55) uygun görülür. CFI ve TLI değerleri için 0.90 ve üzerinde olmasının iyi uyuma işaret ettiği kabul edilir (Byrne, 2011; akt. Yaşlıoğlu, 2017, s. 77). Buna göre yapılan DFA analizi sonucunun İş Tatmini Ölçeği'nin yapı geçerliliği için yeterli olduğu söylenebilir.

Üçüncü bölümde Diener vd. (1985) tarafından geliştirilen ve 5 maddeden oluşan "Yaşam Doyum Ölçeği" bulunmaktadır. Yaşam Doyumu Ölçeği'nin Türkçeye uyarlaması farklı zamanlarda (Dağlı & Baysal, 2016; Köker, 1991; Şimşek, 2011; Yetim, 1993) yapılmış olup bu çalışmada Dağlı ve Baysal (2016) tarafından yapılan çalışma esas alınmıştır. Dağlı ve Baysal'ın (2016) aktardığı Yaşam Doyumu Ölçeği'nin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısının $\alpha = 0.88$ olduğu ve güvenilir bir ölçek olduğu belirtilmiştir. Bu çalışmada Yaşam Doyumu ölçeği için Cronbach's Alpha katsayısı 0.816 olarak bulunmuştur. Yaşam Doyumu Ölçeği yapısının doğrulanması amacıyla MPlus 6.2 programı aracılığıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Başlangıç modeli ile DFA uyum indeksleri $\chi^2/sd = 1.276$; RMSEA = 0.026; SRMR = 0.014; CFI = 0.998; TLI = 0.996 olarak hesaplanmıştır. RMSEA ve SRMR değerinin 0.08'den küçük olması (Hooper vd., 2008, s. 55) uygun görülür. CFI ve TLI değerlerinin 0.90 ve üzerinde olmasının iyi uyuma işaret ettiği kabul edilir (Byrne, 2011; akt. Yaşlıoğlu, 2017, s. 77). Buna göre yapılan DFA analizi sonucunun Yaşam Doyumu Ölçeği'nin yapı geçerliliği için yeterli olduğu söylenebilir. Tablo 2'de Minnesota İş Tatmin Ölçeği ve Yaşam Doyum Ölçeği'nin maddeleri ve boyutları gösterilmiştir.

Tablo 2

Minnesota İş Tatmin Ölçeği ve Yaşam Doyumu Ölçeği Hakkında Bilgiler

Ölçek	Alt Boyutlar	Maddeler
İş Tatmini	İçsel	1,2,3,4,7,8,9,10,11,15,16,20
	Dışsal	5,6,12,13,14,17,18,19
	Genel	Tüm maddeler
Yaşam Doyumu		1,2,3,4,5

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında öğretmenlerin iş tatmini ve yaşam doyumu düzeylerinin saptanması için aritmetik ortalama, standart sapma gibi betimsel istatistikler kullanılmıştır. İş Tatmini Ölçeği ve Yaşam Doyumu Ölçeği'nin sonuçları $5.00-1.00 = 4.00$ puanlık bir genişliğe dağılmıştır. Bu genişlik beşe bölünerek ölçeğin kesim noktalarını belirleyen düzeyler belirlenmiştir. Ölçek ifadelerinin değerlendirilmesinde Tablo 3'teki kriterler esas alınmıştır.

Tablo 3*Minnesota İş Tatmin Ölçeği ve Yaşam Doyumu Ölçeği Puanlarının Değerlendirilmesi*

İş Tatmini	Yaşam Doyumu	Puan	Puan Aralığı	Ölçek Değerlendirme
Hiç Memnun Değilim	Kesinlikle Katılmıyorum	1	1 – 1.8	Çok düşük
Memnun Değilim	Katılmıyorum	2	1.8 – 2.6	Düşük
Memnunum	Kararsızım	3	2.6 – 3.4	Orta
Oldukça Memnunum	Katılıyorum	4	3.4 – 4.2	Yüksek
Çok Memnunum	Kesinlikle Katılıyorum	5	4.2 – 5	Çok yüksek

Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 5, en düşük puan 1 olup orta noktaya düşen 3 puan ise nötr doyumunu ifade etmektedir. Puanların 1'e yaklaşması doyum düzeyinin düştüğünü, 5'e yaklaşması ise yükseldiğini göstermektedir. Ayrıca iş tatmini verileri incelendiğinde normallik sağlanmadığı görülmektedir (örn. çarpıklık değeri -0.12 / 0.12, basıklık değeri -0.895 / 0.239). İlgili incelemeler sonucunda ilgili analizler non-parametrik (Mann-Whitney U testi ve Kruskal-Wallis H testi) yöntemler ile gerçekleştirilmiştir. Yaşam doyumunu için dağılımın bazı değişkenler bazında normal olduğu tespit edilmiştir (Örn. çarpıklık değeri -0.183 / 0.12 ve basıklık değeri -0.412 / 0.239). Bunun için parametrik testlerden *t*-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Ayrıca LSD testi ve Spearman'ın sıra korelasyonu kullanılmıştır. Etki büyüklüğünün hesaplanmasında Cohen (1988) baz alınmıştır. Bu çalışmada Cohen d değerleri düşük ($0.00 \leq d \leq 0.49$), orta ($0.50 \leq d \leq 0.79$) ve büyük ($d \geq 0.8$) şeklindedir.

Araştırma Bulguları

İş tatmini ve alt boyutları ile yaşam doyumunu arasında ilişki olup olmadığını belirlemek için Spearman'ın sıra korelasyonu (*r*) hesaplanmıştır. Yaşam doyumunu tek faktör; iş tatmini ise içsel, dışsal ve genel olmak üzere üç grup olarak ele alınmıştır.

Tablo 4*İş Tatmini Alt Boyutları ile Yaşam Doyumu Arasındaki İlişki*

Boyutlar	Yaşam Doyumu		
	Sıklık (N)	<i>r</i>	<i>p</i>
İçsel İş Tatmini	416	0.475	0.000
Dışsal İş Tatmini	416	0.538	0.000
Genel İş Tatmini	416	0.538	0.000

Tablo 4'te görüldüğü üzere içsel iş tatmini ile yaşam doyumunu arasındaki ilişkiyi belirlemek

üzere yapılan Spearman'ın sıralama korelasyonu analizi sonucunda istatistiksel açıdan $p < 0.05$ düzeyinde “orta” düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r = 0.475$; $p < 0.05$). Dışsal iş tatmini ile yaşam doyumu arasındaki ilişkide istatistiksel açıdan $p < 0.05$ düzeyinde “orta” düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r = 0.538$; $p < 0.05$). Genel iş tatmini ile yaşam doyumu arasındaki ilişkide istatistiksel açıdan $p < 0.05$ düzeyinde “orta” düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r = 0.538$; $p < 0.05$). Öğretmenlerin yaşam doyumu ile içsel, dışsal ve genel iş tatmini düzeyleri arasında pozitif düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

İş tatmini ve yaşam doyumu düzeylerinin belirlenebilmesi için ortalama ve standart sapma değerleri incelenmiş; sonuçlar Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5

Öğretmenlerin İş Tatmini ve Yaşam Doyumu Algıları Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ölçek	Boyutlar	Sıklık (N)	\bar{X}	ss
İş Tatmini	İçsel İş Tatmini	416	3.876	0.626
	Dışsal İş Tatmini	416	3.403	0.685
	Genel İş Tatmini	416	3.687	0.606
Yaşam Doyumu		416	3.346	0.718

Tablo 5’te, içsel iş tatmini ($\bar{x} = 3.876$); dışsal iş tatmini ($\bar{x} = 3.403$); genel iş tatmini ($\bar{x} = 3.687$) ve yaşam doyumu ($\bar{x} = 3.346$) ortalamaları gösterilmiştir. Bulgular doğrultusunda öğretmenlerin içsel, dışsal ve genel iş tatmini algılarının “yüksek”; yaşam doyumu algılarının “orta” düzeyde olduğu görülmektedir.

Araştırmada öğretmenlerin iş tatmini ve yaşam doyumu demografik değişkenler açısından incelenmiş; sonuçlar Tablo 6, 7, 8, 9 ve 10’da verilmiştir.

Tablo 6

İş Tatmini Ve Alt Boyutlarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Boyutlar	Cinsiyet	Sıklık (N)	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
İçsel İş Tatmini	Kadın	214	211.07	45170	21063	0.653
	Erkek	202	205.77	41566		
Dışsal İş Tatmini	Kadın	214	202.39	43312	20307	0.285
	Erkek	202	214.97	43424		
Genel İş Tatmini	Kadın	214	207.58	44421.5	21416.5	0.872
	Erkek	202	209.48	42314.5		

Tablo 6’da öğretmenlerin iş tatmini ve alt boyut puanlarının cinsiyet değişkenine göre yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna bakıldığında içsel, dışsal ve genel iş tatmini açısından anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($U = 21416.5$, $Z = -0.161$, $p > 0.05$).

Tablo 7*Yaşam Doyumu Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi*

Boyutlar	Cinsiyet	Sıklık (N)	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Yaşam Doyumu	Kadın	214	3.423	0.715	414	2.282	0.023
	Erkek	202	3.263	0.714			

Tablo 7’de öğretmenlerin yaşam doyumu düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre yapılan *t*-testi sonucuna bakıldığında yaşam doyumu açısından anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir ($t_{(414)} = 2.282$, $p < 0.0$). Kadınların yaşam doyumu algıları erkeklere göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($d = 0.223$) bu farkın küçük düzeyde olduğunu göstermektedir (Can, 2018, s. 121).

Tablo 8*İş Tatmini ve Alt Boyutlarının Mesleki Çalışma Süresine Göre İncelenmesi*

Değiş.	Alt Boyutlar	Gruplar	Sıklık (N)	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Grup
Meslekteki Çalışma Süresi	İçsel İş Tatmini	A. 1-5 yıl	181	224.34	4	5.706	0.222	-
		B. 6-10 yıl	88	198.95				
		C. 11-15 yıl	68	197.95				
		D.16-20 yıl	44	191.91				
		E. 21 yıl ve üzeri	35	192.96				
	Dışsal İş Tatmini	A. 1-5 yıl	181	226.13	4	10.557	0.032	A-B
		B. 6-10 yıl	88	190.9				A-C
		C. 11-15 yıl	68	192.4				A-E
		D.16-20 yıl	44	223.36				
		E. 21 yıl ve üzeri	35	174.19				
Genel İş Tatmini	A. 1-5 yıl	181	226.34	4	7.639	0.106	-	
	B. 6-10 yıl	88	193.46					
	C. 11-15 yıl	68	194.13					
	D.16-20 yıl	44	205.65					
	E. 21 yıl ve üzeri	35	185.56					

Tablo 8’de görüldüğü üzere meslekte çalışma süresine göre öğretmenlerin iş tatmini algıları incelenmiştir. Bu nedenle Kruskal Wallis H-Testi uygulanmış; genel ve içsel iş tatminine ilişkin anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Dışsal iş tatmini açısından bakıldığında grupların ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($\chi^2_{(4)} = 10.755$; $p < 0.05$). Test sonucunda hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2_{(Dışsal İş Tatmini)} = 0.03$) gruplar arasında farkın düşük düzeyde olduğunu

göstermektedir. Yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda anlamlı farkın 1-5 yıl ile 6-10 yıl çalışanlar arasında 1-5 yıl grubu lehine olduğu tespit edilmiştir. 1-5 yıl ve 11-15 yıl arasında bu farkın 1-5 yıl grubu lehine olduğu görülmüştür. 1-5 yıl ve 21 yıl ve üzeri arasındaki anlamlı fark yine 1-5 yıl grubu lehinedir. Genel olarak mesleki çalışma süresi az olan grubun diğer gruplara göre dışsal iş tatmini yüksektir denebilir.

Tablo 9*İş Tatmini ve Alt Boyutlarının Yönetici ile Çalışma Süresine Göre İncelenmesi*

Değişken	Alt Boyutlar	Gruplar	Sıklık (N)	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Grup
Aynı Yönetici ile Çalışma Süresi	İçsel İş Tatmini	A. 1-2 yıl	287	222.2	3	13.327	.00	A-B
		B. 3-4 yıl	82	170.77				
		C. 5 yıl ve üzeri	47	190.68				
	Dışsal İş Tatmini	A. 1-2 yıl	287	224.77	3	18.227	.00	A-B
		B. 3-4 yıl	82	163.46				
		C. 5 yıl ve üzeri	47	187.74				
	Genel İş Tatmini	A. 1-2 yıl	287	224.23	3	17.22	.00	A-B
		B. 3-4 yıl	82	164.23				
		C. 5 yıl ve üzeri	47	188.59				

Tablo 9’da aynı yönetici ile çalışma süresi değişkenine göre öğretmenlerin iş tatmini algıları incelenmiştir. Bu değişkene göre yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına bakıldığında içsel iş tatmini açısından anlamlı bir fark gözlemlenmiştir ($\chi^2_{(2)} = 12.856$; $p < 0.05$). Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğünün ($\eta^2_{(İçsel İş Tatmini)} = 0.031$) düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Mann-Whitney U testi sonucunda anlamlı farkın 1-2 yıl ile 3-4 yıl grupları arasında 1-2 yıl grubu lehine olduğu görülmüştür. Tablo 9 incelendiğinde yine aynı grubun (1-2 yıl) lehine dışsal ve genel iş tatmininde anlamlı farklar gözlemlenmiştir.

Tablo 10*Yaşam Doyumu Düzeylerinin Meslekteki ve Yönetici ile Çalışma Süresine Göre İncelenmesi*

Değişkenler	Gruplar	Sık. (N)	\bar{X}	Varyans kaynağı	Kareler Toplamı	sd	F	p	Grup
Meslekteki Çalışma Süresi	A. 1-5 yıl	181	3.38	Gruplar arası	17.23	31	1.08	.35	-
	B. 6-10	88	3.41	Gruplar içi	196.65	384			
	C. 11-15	68	3.29						
	D.16-20	44	3.29						
	E. 21+ yıl	35	3.19						
Toplam		416	3.35		214.17	415			
Aynı Yönetici ile Çalışma Süresi	A. 1-2 yıl	287	3.41	Gruplar arası	4.94	3	3.24	.02	A-C
	B. 3-4 yıl	82	3.25	Gruplar içi	209.23	412			
	C. 5+ yıl	47	3.10						
Toplam		416			214.17	415			

Tablo 10’da görüldüğü üzere öğretmenlerin mesleki çalışma yılına göre yaşam doyumu düzeyleri arasında fark olup olmadığını sınamak için ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans (ANOVA) analizi tercih edilmiştir. Test sonunda tüm gruplar için meslekteki çalışma süresine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F_{(3-412)} = 1.08; p > 0.05$).

Tablo 10’da öğretmenlerin aynı yönetici ile çalışma süresi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($F_{(3-412)} = 3.24; p < 0.05$). Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğünün ($\eta^2 = 0.022$) düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Yapılan LSD çoklu karşılaştırma testi sonucunda anlamlı farkın 1-2 yıl ve 5 + yıl grupları arasında olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre 1-2 yıl grubundaki öğretmenlerin, diğer gruptan (5 yıl ve üzeri) daha fazla yaşam doyumu sahip olduklarını söylenebilir.

Tartışma ve Sonuç

Öğretmenlerin iş tatmini ve yaşam doyumu arasındaki ilişkinin incelenmesini temel alan bu araştırmada elde edilen tüm sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Çalışma sonucunda öğretmenlerin içsel, dışsal, genel iş tatminleri ve yaşam doyumları arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğu saptanmıştır. Alanyazına bakıldığında Avcı (2013), Durmuş (2015), Ergün (2016), Tunç (2019), Yenihan, Öner ve Balcı (2016) iş tatmini ile yaşam doyumu arasında orta düzeyde ve pozitif yönde bir ilişki tespit etmiştir. Yiğit, Dilmaç ve Deniz (2011) ise farklı bir örnekleme (emniyet personeli) katılımcıların iş tatmini ile yaşam doyumu algıları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulmuştur. Tüm bu çalışmalar bütüncül değerlendirildiğinde iş ve yaşam doyumu arasında olumlu bir ilişkinin varlığı bu araştırma ile de desteklenmiştir denebilir. İş doyumu ile yaşam doyumu arasında nedensel bir ilişki bulunduğu bilinmektedir (Judge & Watanabe, 1993). Tait, Padgett ve Baldwin (1989) gibi araştırmacılar da yaptığı çalışmada iş tatmini ile yaşam doyumu arasında anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin genel iş tatmini puanlarının yüksek düzeydedir. İçsel iş tatmini boyutu ise en yüksek ortalamaya sahiptir. Aynı kategoride daha düşük ortalamaya sahip boyut ise dışsal iş tatmini boyutudur. Buradan hareketle katılımcıların içsel iş tatminine yönelik değerlendirmeleri, dışsal iş tatmin algılarından daha olumludur denebilir. Bu bulgular, Tunç’un (2019) çalışmasındaki sonuçlar ile benzerlik göstermektedir; çalışmada öğretmenlerin genel iş tatmini algıları yüksek düzeyde olup puanlar bu çalışmadaki ortalamalara yakınlık göstermektedir. Atayeter (2019) tarafından yapılan araştırmaya göre müzik öğretmenlerinin genel iş tatminlerinin orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlar değerlendirildiğinde alanyazında öğretmenlerin iş tatminlerinin yüksek ve orta düzey arasında değiştiği söylenebilir. Öztürk (2021) çalışmasında öğretmenlerin iş tatminine ilişkin alanyazında yüksek düzeyden düşük düzeye farklı sonuçların varlığını vurgulamaktadır.

Çalışmada katılımcıların yaşam doyumu algılarının orta düzeyde olduğu bulunmuştur. Yine Tunç (2019) tarafında yapılan çalışmada öğretmenlerin yaşam memnuniyetlerinin orta düzeyde

olduğu ifade edilmiştir. Bu bulgu Özkul ve Cömert (2018) tarafından yapılan araştırma bulgusu ile de benzerlik göstermektedir. Yazarlar katılımcı öğretmenlerin, yaşam doyumunda yer alan ifadelerle orta düzeyde katıldıklarını ifade etmiştir. Yaşam doyumuna ilişkin bu çalışma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde öğretmenlerin orta düzeyde yaşam doyumuna sahip oldukları denebilir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin iş tatmini ve alt boyutlarına ilişkin algıları açısından cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Kabakçı ve Güdek (2020) tarafından yapılan araştırmada müzik öğretmenlerinin iş tatmini düzeylerinin (içsel, dışsal ve genel) cinsiyet değişkene göre anlamlı farklılık sergilediği saptanmıştır. Ergün'e (2016) göre cinsiyet değişkeni açısından öğretmenlerin iş tatmini ve yaşam doyumlarında kadın katılımcılar lehine anlamlı bir farklılaşma vardır. Sak (2018) okul öncesi öğretmenleri hedef alan çalışmasında iş tatmini açısından kadınlar lehine anlamlı fark bulmuştur. Aydın (2019) ve Telef (2011) çalışmalarında cinsiyet değişkenine göre ne iş tatmini ne de yaşam doyumuna algıları açısından anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Kahveci, Kotbaş ve Bayram'ın (2019) çalışmasındaki sonuçlara göre öğretmenlerin içsel, dışsal ve genel iş tatmini ortalamalarına ilişkin gruplar arasında cinsiyet açısından anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir. Alanyazında cinsiyet açısından farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Bu durumdan hareketle öğretmenlerin iş doyumunun yer, zaman, şehir, branşın doğası gibi birçok faktörden etkilenebildiğini söyleyebiliriz.

Araştırma sonucunda yaşam doyumuna ilişkin algıları açısından kadınların lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu durum örnekteki kadınların yaşamlarından daha çok memnun oldukları şeklinde yorumlanmıştır. Özkul ve Cömert (2018) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin yaşam doyum düzeylerinin cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır. Yine Aydın (2019) ve Telef'in (2011) çalışmalarında yaşam doyumuna ilişkin cinsiyet grupları arasında anlamlı bir farka rastlanılmazken Demir ve Murat (2017), Reçepoğlu (2013) ve Yılmaz ve Aslan (2013) tarafından yapılan araştırmalarda kadınların lehine anlamlı bir fark gözlemlenmiştir. Demir ve Murat (2017) ve Reçepoğlu (2013) öğretmen adayları üzerinde; Yılmaz ve Aslan (2013) atanmış öğretmenler örneğinde çalışmalarını gerçekleştirmiştir. Bu çalışma sonuçları ile alanyazında karşılaşılan farklı sonuçlar örneklem ve zaman kaynaklı olabilir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin dışsal iş tatminine ilişkin algıları meslekteki çalışma süresi değişkene göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. 1-5 yıl arası meslekteki çalışma yılı sahibi öğretmenlerin dışsal iş tatmini puanı, diğer çalışma yılı grupların puanlarından daha yüksektir. Bu sonuca göre 1-5 yıl grubundaki yeni öğretmenlerin daha deneyimli öğretmenlerden daha fazla dışsal iş tatminine sahip olduklarını ifade edilebilir. Ergün (2016) genel iş tatmini algıları açısından genç öğretmenler lehine anlamlı bir farklılaşma tespit etmiştir. Fakat Azimi ve Akan (2019), Ünal (2015) tarafından yapılan araştırmada iş tatmin ile meslekteki çalışma süresi açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Araştırmada katılımcıların yaşam doyumuna ilişkin algıları meslekteki çalışma süresi değişkene göre anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır. Bu bulgu, Ünal'ın (2015) araştırma

bulgusuyla benzerlik göstermektedir. Fakat Ergün (2016), Özkul ve Cömert (2018) tarafından yapılan çalışmada yaşam doyumu düzeylerinin meslekteki çalışma yılı değişkeni açısından anlamlı farklılık oluşturduğu belirlenmiştir. Örneğin, Özkul ve Cömert (2018) çalışmasında 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin yaşam doyum düzeyleri diğer gruplara göre daha yüksek çıkmıştır.

İş tatmini bağlamında ne zamandır şimdiki yöneticinizle birlikte çalışıyorsunuz sorusuna verilen cevaplar üzerinde yapılan incelemede 1-2 yıldır aynı yönetici ile çalışanların 3-4 yıldır aynı yönetici ile çalışanlara göre daha yüksek iş tatminine sahip oldukları saptanmıştır. Aynı soru yaşam doyumu bağlamında da irdelenmiştir. Bu araştırma sonucuna göre 1-2 yıldır aynı yönetici ile çalışan öğretmenlerin 5 yıl ve üzeri aynı yönetici ile çalışan öğretmenlere göre yaşam doyumlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlar genel olarak irdelendiğinde idarecisi ile kısa süredir birlikte çalışanların iş ve yaşam doyumları, diğer gruplara göre daha pozitifdir. Bu durum öğretmen ve idarecilerin halen tanışma sürecinde olmalarından kaynaklanabilir.

Öneriler

Çalışmada öğretmenlerin iş tatmini düzeyleri yüksek olup yaşam doyumu algıları orta düzeydedir. Bu nedenle politika yapıcılar okul dışı etkinlikler ve imkanlar ile öğretmenlerin daha sosyal bir yaşam sürmeleri için destek sağlamalıdır. İki olgunun birbirini olumlu etkileyen yapılar olduğu düşünüldüğünde yaşam doyumunu artıran okul dışı planlamalar doğrudan ve dolaylı olarak öğrenci ve okul hayatına da katkı sağlayacaktır.

Çalışmada aynı yönetici ile daha az süre çalışan gruplar lehine anlamlı iş tatmini ve yaşam doyumu gözlemlenmiştir. Okul müdürlerinin öğretmenler odasını ve sınıfları ziyaret etmesi; toplantı, seminer ve çeşitli faaliyetler düzenlemesi; okul içi ve dışı sosyal ilişkileri güçlendirerek öğretmenler arasındaki ilişkileri geliştirmesi beklenebilir. Bu yaklaşım kurum kültürü haline gelmesi durumunda uzun süre aynı yönetici ile çalışanlar için de olumlu etki oluşturabilir.

Öğretmenlerin iş tatmini ve yaşam doyumu algıları arasında farkın incelenmelidir. Yaşam doyumunun büyük parçasını oluşturan işteki memnuniyet okul dışı ortamda ne tür faktörlerden etkilendiği araştırılabilir. Bu çalışma nicel olduğu için bu farkın kökenine ilişkin bir önermede bulunması pek mümkün değildir. Aynı il örneğinde iş tatmini ve yaşam doyumu konularında nitel yöntemler ışığında çalışmalar yapılarak temel sebepler ortaya konabilir.

Kaynakça

- Altay, B., & Avcı, İ. A. (2009). Huzurevinde yaşayan yaşlılarda özbakım gücü ve yaşam doyumu arasındaki ilişki. *Dicle Tıp Dergisi*, 36(4), 275–282. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/53988>
- Aşan, Ö., & Erenler, E. (2008). İş tatmini ve yaşam tatmini ilişkisi. *Suleyman Demirel University Journal of Faculty of Economics & Administrative Sciences*, 13(2), 203–216. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sduiibfd/issue/20833/223192>

- Atayeter, F. (2019). Müzik öğretmenlerinin müzik performans kaygılarının ve iş doyumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi.
- Avcı, S. (2013). Farklı mesleklerde çalışan kadınların yaşam doyumu, iş doyumu, tükenmişlik ve algılanan cinsiyet ayrımcılığı düzeylerinin depresyon ile ilişkisinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi.
- Aydın, G. (2019). Örgütsel vatandaşlık davranışı, iş tatmini, yaşam tatmini ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişki: Fitness antrenörleri örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi.
- Azimi, M., & Akan, D. (2019). Öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)*, 3(2), 126–138. <https://doi.org/10.32960/uead.559025>
- Baştemur, Y. (2006). İş Tatmini ile yaşam tatmini arasındaki ilişkiler: Kayseri Emniyet Müdürlüğünde bir araştırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç E., Akgün Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, E. (2018). Bilimsel araştırma yöntemleri. Pegem Yayıncılık.
- Can, A. (2018). SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi. Pegem Akademi.
- Coad, A., & Binder, M. (2014). Causal linkages between work and life satisfaction and their determinants in a structural VAR approach. *Economics Letters*, 124(2), 263–268. <https://doi.org/10.1016/j.econl et.2014.05.021>
- Cohen, J. (1988). Statistical power analysis for the behavioral sciences. Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates
- Çetinkanat, C. (2000). Örgütlerde güdülenme ve iş doyumu. Anı Yayıncılık.
- Çevik, N. K., & Korkmaz, O. (2014). Türkiye’de yaşam doyumu ve iş doyumu arasındaki ilişkinin iki değişkenli sıralı probit model analizi. *Niğde Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 7(1), 126–145. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/niguiibfd/issue/19754/211460>
- Çınar, Ö., & Özyılmaz, F. Z. (2019). İş tatmini ile yaşam tatmini arasındaki ilişki: Bayburt üniversitesinde bir uygulama. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17, 533–556. <https://app.trdizin.gov.tr/publication/paper/detail/TXpBNU1qZ3hNUT09>
- Dağlı, A., & Baysal, N. (2016). Yaşam doyumu ölçeğinin Türkçe'ye uyarlaması geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(59), 1250–1262. <https://doi.org/10.17755/esosder.263229>
- Davis, K. (1988). (Çev. Kemal Tosun & diğ.) İşletmede insan davranışı; örgütsel davranış, 3.b.,

İstanbul: İ.Ü. İşletme Fakültesi Ya. No:199

- Demir, R., & Murat, M. (2017). Öğretmen adaylarının mutluluk, iyimserlik, yaşam anlamı ve yaşam doyumlarının incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(13), 347–378. <https://doi.org/10.26466/opus.347656>
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71–75. https://psycnet.apa.org/doi/10.1207/s15327752jpa4901_13
- Dikmen, A. A. (1995). İş doyumunu ve yaşam doyumunu ilişkisi. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 50(03), 115–140. https://doi.org/10.1501/SBFder_0000001851
- Dost, M. T. (2007). Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumunun bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(22), 132–143. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pauefd/issue/11121/133000>
- Durmuş, A. (2015). Psikolojik danışmanların öz-yeterlikleri ile iş doyumunu ve yaşam doyumları arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Ergün, B. (2016). İş doyumunu ve yaşam doyumunu arasındaki ilişki: öğretmenler üzerinde bir araştırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi.
- Eskildsen, J. K., & Dahlgaard, J. J. (2000). A causal model for employee satisfaction. *Total Quality Management*, 11(8), 1081–1094. <https://doi.org/10.1080/095441200440340>
- Filiz, Z. (2014). Öğretmenlerin iş doyumunu ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 10(23), 157–172. <https://doi.org/10.17130/ijmeb.2014.10.23.437>
- Gruneberg, M. M., & Startup, R. (1978). The job satisfaction of university teachers. *The Vocational Aspect of Education*, 30(76), 75–79. <https://doi.org/10.1177%2F0263211X9602400405>
- Heneman, H. G., Judge, T., & Kammeyer-Mueller, J. D. (2003). *Staffing organizations*. Middleton, WI: Mendota House.
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. (2008). Structural equation modeling: Guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53–60. https://www.researchgate.net/publication/254742561_Structural_Equation_Modeling_Guidelines_for_Determining_Model_Fit
- Judge, T. A., & Watanabe, S. (1993). Another look at the job satisfaction-life satisfaction relationship. *Journal of Applied Psychology*, 78(6), 939–948. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0021-9010.78.6.939>

- Kabakcı, B., & Güdek, B. (2020). Müzik öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin incelenmesi. *Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 7(59), 2718–2730. <http://dx.doi.org/10.26450/jshsr.2063>
- Kahveci, G., Bayram, S., & Kotbaş, S. (2019). Öğretmenlerin örgütsel erdemlilik düzeyleri ile iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Theoretical Educational Science*, 12(1), 205–226. <https://doi.org/10.30831/akukeg.428332>
- Keser, A. (2005). İş doyum ve yaşam doyum ilişkisi: otomotiv sektöründe bir uygulama. *Çalışma ve Toplum Dergisi*, (4), 77–96. <http://www.ajindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423874182.pdf>
- Köker, S. (1991). Normal ve sorunlu ergenlerin yaşam doyum düzeylerinin karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi.
- Köksal, O. (2014). İş doyum ve yaşam doyum arasındaki ilişkide bireysel farklılıklar. *İş ve İnsan Dergisi*, 1(1), 53–62. <https://DOI: 10.18394/iid.09507>
- López-Gómez, I., Chaves, C., & Vázquez, C. (2020). Life satisfaction. In B.J. Carducci, C.S. Nave, A. Fabio, D.H. Saklofske and C. Stough (Eds). *The Wiley Encyclopedia of Personality and Individual Differences* (ss. 275–280). <https://doi.org/10.1002/9781119547174.ch224>
- Neuman, W. L. (2006). Toplumsal araştırma yöntemleri, nitel ve nicel yaklaşımlar (Ö. Sedef, Çev.). İstanbul: Yayınodası.
- Özdevecioğlu, M. (2003). İş tatmini ve yaşam tatmini arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi*, 1, 90–97. https://www.researchgate.net/publication/297576455_Is_tatmini_ve_yasam_tatmini_arasindaki_iliskinin_belirlenmesine_yonelik_bir_arastirma
- Özer, M., & Karabulut, Ö. Ö. (2003). Yaşlılarda yaşam doyum. *Geriatrics*, 6(2), 72–74. <http://geriatri.dergisi.org/pdf.php?&id=146>
- Özkul, R., & Cömert, M. (2018). Ortaokul öğretmenlerinde yaşam doyum düzeyi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 707–724. <https://doi.org/10.17556/erziefd.418640>
- Öztürk, A., & Özdemir, F. (2003). İşletmelerde personel güçlendirmeye dayalı iş doyumunun artırması. *Atatürk Üniversitesi, İ.İ.B. Dergisi*, 17(1-2), 189–202. <https://dergipark.org.tr/pub/atauniiibd/issue/2685/35255>
- Öztürk, Ö. (2021). Müzik öğretmenlerinin iş doyumları ve bazı değişkenlerle ilişkisi. *Journal of International Social Research*, 14(77), 897–909. <https://doi.org/10.17719/jisr.11657>
- Recepoglu, E. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam doyumları ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,

Özel Sayı 2013(1), 311–326.

<http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/297-published.pdf>

- Sak, R. (2018). Gender differences in Turkish early childhood teachers' job satisfaction, job burnout and organizational cynicism. *Early Childhood Education Journal*, 46(6), 643–653. https://www.researchgate.net/publication/323883174_Gender_Differences_in_Turkish_Early_Childhood_Teachers'_Job_Satisfaction_Job_Burnout_and_Organizational_Cynicism
- Sevimli, F. & İşcan, Ö. F. (2005). Bireysel ve iş ortamına ait etkenler açısından iş doyumunu. *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 5(1), 55–64. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/eab/issue/39836/472327>
- Spector, P.E. (1997). *Job satisfaction: Application, assessment, causes, and consequences*. Sage Publications.
- MEB Şanlıurfa İl Millî Eğitim Müdürlüğü. (2020). Resmi İstatistikler. T.C Millî Eğitim Bakanlığı. <https://sanliurfa.meb.gov.tr/>
- Şengül, A. (2008). İş doyumunu ve tüketici tatmini ilişkisi kamu ve özel kesim sağlık hizmetlerinde hekimlerin iş doyumunun hasta tatminine etkisi üzerine bir araştırma. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Celal Bayar Üniversitesi.
- Şimşek, E. (2011). Örgütsel iletişim ve kişilik özelliklerinin yaşam doyumuna etkileri. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi.
- Tait, M., Padgett, M. Y., & Baldwin, T. T. (1989). Job and life satisfaction: A reevaluation of the strength of the relationship and gender effects as a function of the date of the study. *Journal of Applied Psychology*, 74(3), 502–507. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0021-9010.74.3.502>
- Telef, B. B. (2011). The study of teachers' self-efficacy, job satisfaction, life satisfaction and burnout. *Elementary Education Online*, 10(1), 91–108. <https://www.bibliomed.org/?mno=122025>
- Tunç, S. (2019). İş doyumunun yaşam memnuniyetine etkisi: öğretmenler üzerine bir araştırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Turgut, E. M. (2010). İş doyumunu ve yaşam doyumunu ilişkisi ve istanbul'daki devlet üniversite hastanelerinde çalışan ameliyathane hemşirelerine yönelik bir araştırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi
- Türkçapar, Ü. (2012). Beden eğitimi öğretmenlerinin farklı değişkenler açısından iş doyumunu düzeylerinin incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 331–346. <https://app.trdizin.gov.tr/makale/TVRNMk1EVTVPUT09/beden-egitimi-ogretmenlerinin-farkli-degiskenler-acisindan-is-doyumu-duzeylerinin-incelenmesi->
- Ünal, A. (2015). İş doyumunu, yaşam doyumunu ve yaşam anlamı değişkenlerinin ilköğretim ve ortaokul

öğretmenlerinin mesleki bağlılıkları üzerine etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuzmayıs Üniversitesi.

Veenhoven, R. (1996). The study of life satisfaction. In *W. E. Saris, R. Veenhoven, A. C. Scherpenzeel, & B. Bunting (Eds.), A comparative study of satisfaction with life in Europe* (pp. 11–48). Budapest: EÖtvös University Press.

Veenhoven, R. (2015) The overall satisfaction with life: Subjective approaches (1). In: Glatzer W., Camfield L., Møller V., Rojas M. (eds) *Global Handbook of Quality of Life. International Handbooks of Quality-of-Life*. Springer, Dordrecht, pp. 207–238.
https://doi.org/10.1007/978-94-017-9178-6_9

Weiss, D. J., Dawis, R. V., England, G. W., & Lofquist, L. H. (1967). Manual for the Minnesota satisfaction questionnaire, Minnesota Studies in Vocational Rehabilitation: *xxii*. Minnesota University.

Yaşlıoğlu, M. M. (2017). Sosyal bilimlerde faktör analizi ve geçerlilik: keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 46, 74–85
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/iuisletme/issue/32177/357061>

Yenihan, B., Öner, M., & Balcı, B. (2016). İş doyum ve yaşam doyumunun demografik özelliklerle ilişkisi: Sakarya'daki AVM'lerin çalışanları üzerine bir araştırma. *Siyaset, Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 4(1). 33–49. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1023604>

Yetim, U. (1991). Kişisel projelerin organizasyonu ve örüntüsü açısından yaşam doyum. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi.

Yılmaz, E., & Aslan, H. (2013). Öğretmenlerin iş yerindeki yalnızlıkları ve yaşam doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(3). 59–69.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/pegegog/issue/22581/241207>

Yiğit, R. Dilmaç, B., & Deniz, M. E. (2011), İş ve yaşam doyum: Konya Emniyet Müdürlüğü alan araştırması. *Polis Bilimleri Dergisi*, 13 (3).1–18.
<https://app.trdizin.gov.tr/makale/TVRJMU5ETTJOZz09/is-ve-yasam-doyumu-konya-emniyet-mudurlugu-olan-arastirmasi>

EXTENDED ABSTRACT

The Relationship Between Teachers' Perceptions of Job Satisfaction and Life Satisfaction

Introduction

Education is thought to be one of the foremost important building blocks for the country and communities. Helping teachers to fulfil their educational roles in a satisfactory and meaningful way can provide an accelerating catalyst for the development of the country. From this respect, it is important for researchers to examine the teacher's life satisfaction and satisfaction perceptions.

Satisfaction means fulfilling the desires, needs, and expectations (Turgut, 2010). The concept of "job satisfaction" first emerged in the 1920s and has become a notable topic within the 1930s and 1940s (Sevimli & İşcan, 2005). Job satisfaction signifies the emotions of people towards their job (Heneman et al., 2003). The presence of job satisfaction indicates a rise in performance and productivity for employees while the absence of it brings in many negative outcomes for the workplace (Baştumur, 2006).

The concept of "life satisfaction" was introduced by Neugarten in 1961, followed by a proliferation of the related studies in the literature (Özer & Karabulut 2003). Diener et al. (1985) define life satisfaction as a positive evaluation of one's entire life in comparison to their expectations. Life satisfaction emerges as a result of the cognitive and emotional evaluation of one's life in the context of subjective well-being (Çevik & Korkmaz, 2014). In this respect, life satisfaction can be described as a positive emotional state that an individual feels after evaluating their whole life.

Purpose of the Study

Job satisfaction and life satisfaction are prominent issues within the field of organizational behavior (Eskildsen & Dahlgaard, 2000). It is accepted that job satisfaction is simply associated with work, and life satisfaction is expounded to each aspect of one's life (Çımar & Özyılmaz, 2019). Dissatisfaction and unhappiness in professional life for one can cause negativity in his life satisfaction, disrupting his mental and physical health (Çetinkanat, 2000). According to Davis (1988), job satisfaction affects the employee's overall life satisfaction; in cases where job satisfaction is not at the desired level, life satisfaction may also be low. In this study, it is desired to re-examine the relationship between the two concepts in the sample of teachers. In this respect, answers to the following questions were sought:

1. Is there a significant relationship between teachers' job satisfaction and life satisfaction perceptions?

2. What are the teachers' job satisfaction and life satisfaction levels?

3. Do teachers' perceptions of job satisfaction and life satisfaction differ significantly according to demographic variables (gender, length of work in the profession etc.)?

Method

This research is a quantitative study with a correlational research model. The sample of the study consists of 416 teachers working within the central districts of Şanlıurfa province within the 2019-2020 year. Since the data collection process coincided with the pandemic period, the convenience sampling method was chosen. In the study, "Minnesota Satisfaction Questionnaire (MSQ)" consisting of 20 items and "Satisfaction with Life Scale (SWLS)" consisting of 5 items were used to determine teachers' perceptions towards job satisfaction and life satisfaction. MSQ scale was developed by Weiss et al. (1967); translated and adapted from English to Turkish by Deniz and Güliz Gökçora (Türkçapar, 2012). SWLS was developed by Diener et al. (1985). The adaptation of the scale into Turkish was administered at different times (Dağlı & Baysal, 2016; Köker, 1991; Şimşek, 2011; Yetim, 1993), and this study was based on Dağlı and Baysal's (2016) form.

Findings

According to the perceptions of the teachers participating in the study, their job satisfaction levels are found to be at a "high" level ($\bar{X} = 3.68$). When the sub-dimensions are examined, it has been observed that the dimension of "intrinsic job satisfaction" is at the higher level ($\bar{X} = 3.87$). The dimension with a lower average is the dimension of "external job satisfaction" ($\bar{X} = 3.40$). From this point of view, the teachers' evaluations of intrinsic job satisfaction processes are found to be more positive than external job satisfaction processes. As for life satisfaction results, it is seen that the life satisfaction levels are at a "medium" level.

When Spearman's Rank Correlation values obtained from the study was examined, it was found that the correlation between the teachers' intrinsic, extrinsic, and general job satisfaction and their life satisfaction was "positively significant at a moderate level".

As a result of the research; no statistical significant difference was found according to the variable of gender in terms of teachers' perceptions of job satisfaction and its sub-dimensions. However, a statistical significant difference was found in favor of women in terms of life satisfaction. This was interpreted as the women in the sample were more satisfied with their lives than men.

Teachers' perceptions of external job satisfaction showed a significant difference according to the variable of working time in the profession. The external job satisfaction score of teachers (1-5 years of professional working years) is higher than the scores of the other working groups. The perceptions of the participants about life satisfaction did not display a significant difference according to the variable of working time in the profession.

According to the time spent with the current manager in terms of job satisfaction, it was

determined that those who worked with the same manager for 1-2 years had higher job satisfaction than those who worked with the same manager for 3-4 years. The same variable was also examined in the context of life satisfaction. It was determined that the teachers who worked with the same manager for 1-2 years had higher life satisfaction than the teachers who worked with the same manager for 5 years or more.

Suggestions

In this study, teachers' job satisfaction levels are found to be high and their life satisfaction perceptions are moderate. For this reason, policy makers should provide support for teachers to lead a more social life with out-of-school activities and opportunities. Considering that the two phenomena affect each other positively, out-of-school plans that increase life satisfaction of teachers will also contribute directly and indirectly to student and school life.

In the study, significant differences for job satisfaction and life satisfaction were observed in favor of groups working with the same manager for a shorter period. School principals can be expected to visit the teachers' room and classrooms, organize meetings, seminars and activities, and improve relations between teachers by strengthening social relations inside and outside the school. If this approach becomes a corporate culture, it can also have a positive effect on employees working with the same manager for a long time.

The difference between teachers' perceptions of job satisfaction and life satisfaction should be examined. Other factors that affect job satisfaction can be further investigated, which constitutes a large part of life satisfaction. Since this study is quantitative, it is unlikely to make a proposition about the origin of this difference. For the same sample, the main reasons can be revealed by conducting studies on job satisfaction and life satisfaction by employing qualitative methods.

Okulların Örgütsel DNA Özelliklerinin Bürokratik Eğilime Etkisinin Yapısal Eşitlik Modellemesi ile İncelenmesi ¹

Davut Nacar²



Zülfü Demirtaş³



Özet: Bu araştırmanın amacı, öğretmen algılarına göre okulların örgütsel DNA özelliklerinin bürokratik eğilime etkilerini incelemektir. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini 2019-2020 eğitim öğretim yılı Kahramanmaraş ili - Onikişubat ve Dulkadiroğlu merkez ilçelerindeki liselerde görev yapmakta olan 2598 öğretmen oluştururken örneklemini bu ilçelerde görev yapmakta olan 537 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri elde etmek için okulların örgütsel DNA Özellikleri Ölçeği ve Okulların Bürokratik Özellikleri Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada veriler yapısal eşitlik modeli kullanarak analiz edilmiştir. İletişime açık, girişimci ve bürokratik okulun bürokratik eğilim üzerinde anlamlı bir etkisi vardır.

Anahtar Kelimeler: Bürokratik Eğilim, Güç Kullanımı, Örgütsel DNA

Type / Tür:

Research /Araştırma

Received / Geliş Tarihi:

13 Ağustos 2021

Accepted / Kabul Tarihi:

10 Aralık 2021

Page numbers / Sayfa no:

67-84

Suggested APA (7th) Citation (English) / Önerilen APA (7) Atıf Biçimi (Türkçe):

Nacar, D., & Demirtaş, Z. (2021). Investigation of the Effect of Organizational DNA Characteristics of Schools on Bureaucratic Tendency by Structural Equation Modeling. *KSU Journal of Education*, 3(2), 67-84.

Nacar, D., & Demirtaş, Z. (2021). Okulların örgütsel DNA özelliklerinin bürokratik eğilime etkisinin yapısal eşitlik modellemesi ile incelenmesi. *KSÜ Eğitim Dergisi*, 3(2), 67-84.

¹ Bu makale birinci yazar Davut NACAR tarafından hazırlanan ve ikinci yazar Zülfü DEMİRTAŞ tarafından danışmanlığı yapılan "Okulların sahip olduğu DNA'da , okulların örgütsel özelliklerinin öğretmenlerin eğilimleri ve yönetsel iktidar kullanım algısı üzerindeki etkileri" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

² Öğr.Gör. Dr., Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Türkiye

³ Prof.Dr., Fırat Üniversitesi, Türkiye

Investigation of the Effect of Organizational DNA Characteristics of Schools on Bureaucratic Tendency by Structural Equation Modeling

Abstract

The purpose of this research is to examine the effects of school organizational DNA characteristics on bureaucratic tendency according to teacher perceptions. The research was carried out in the relational survey model, which is one of the quantitative research methods. The population of the research consists of 2598 teachers working in high schools in the central districts of Kahramanmaraş - Onikişubat and Dulkadiroğlu in the 2019 - 2020 academic year, while the sample consists of 537 teachers working in these districts. Organizational DNA Characteristics Scale of Schools and Bureaucratic Characteristics Scale of Schools were used to obtain data in the study. In the study, the data were analyzed using the structural equation model. The communicative, entrepreneurial and bureaucratic school has a significant effect on the bureaucratic tendency.

KeyWords: Bureaucratic Tendency, Organizational DNA, Using of Power.

Giriş

Her bir bilim dalının kendi yapısına uygun birtakım yöntemleri bulunmaktadır. Kendine has bu yöntemler kullanılarak o bilim dalı ile ilgili problemlere çözümler aranmakta ve öneriler sunulmaktadır. Bazı durumlarda herhangi bir bilim dalının kendi yöntemleri problemlere çözüm üretme noktasında yetersiz kalabilmektedir. Tam bu nokta disiplinler arası çalışma yöntemleri devreye girerek karşılaşılan problemlere daha iyi çözümler üretebilmekte veya problemlerin somutlaştırılmasına katkı sunmaktadır. Bu durum analoji kavramı ile de ifade edilmektedir. Analoji iki durum arasında ilişki kurup buradan çıkarım yapmak anlamına gelmektedir.

İnsanların tutum ve davranışlarını anlamamıza yardımcı olan bazı karakteristik özellikleri olduğu gibi örgütlerin de insanlar gibi katı, dost, sıcak, yenilikçi ya da tutucu gibi terimlerle ifade edebileceğimiz özellikleri vardır (Karcıoğlu, 2001). Bir insanın kimliği hakkında bilgi sahibi olmak onu diğer insanlardan ayırt etmeye imkân verecektir. Bu durum örgütler için de böyledir (Moingeon & Ramanantsoa, 1997). Örgütsel kimlik, aslında çalışanların çalıştıkları kurumla ilgili algıladıkları ve düşündükleridir (Hatch & Schultz, 1997). Örgütsel kimlik, tipik olarak bir örgütün üyelerinin merkezi ve nispeten kalıcı olduğu düşünülen ve örgütü diğer örgütlerden ayıran özelliklerin kolektif anlayışı olarak (Albert & Whetten, 1985; Gagliardi, 1986; Gioia vd., 2000) tanımlanır.

Örgütsel kimlik, örgütsel yapılandırmalarda önemli bir rol oynar. Örgütlerin yapılarını anlayabilmek için işleyişinin iyi incelenmesi gerekir. Örgüt içindeki yapıların birbiriyle ilişkisini anlamak, örgütün yaşamını sağlıklı olarak devam ettirmesi açısından önemlidir (Mintzberg, 2014). Örgütlerle ilgili bazı olguların anlaşılması için yönetim bilimi ile farklı bilim alanlarındaki kavramlar ilişkilendirilerek açıklanmaya çalışılmaktadır. Örgütlerin yapıları arasındaki ilişkilerin açıklanabilmesi için de hücrelerin bilgi deposu olan deoksiribonükleik asit (DNA) kavramından yararlanılmıştır. Buradan hareketle örgütsel

DNA kavramı, genetik ve biyoloji bilimini yönetim bilimi ile ilişkilendirerek örgütleri geliştirmede etkili biçimde kullanılabilir (Sorouh vd., 2014).

Gelişmiş bir organizma olan insanda yönetimin beyin tarafından gerçekleştirildiği düşünülür. Her ne kadar beyin neyin, nasıl ve ne zaman yapılacağına karar verse de bu yönetsel organın da yönetim işlevini yürüten, onu oluşturan şey hücrelerindeki DNA'larıdır. Vücutta farklı tipteki hücreler çok yüksek hızda iletişim kurarak, üstlendikleri farklı görevleri yürütür. Hücre içindeki görevlerin yerine getirilmesi DNA yönetiminde gerçekleşir. Vücuttaki tüm hücreler gibi beyni oluşturan sinir hücreleri de herhangi bir hücre ile aynı DNA'lara sahiptir. Bir canlının sahip olduğu tüm bilgi birikimi hücre içindeki DNA molekülünde ya da moleküllerinde kayıtlıdır ve onun potansiyelini belirler. Diğer bir deyişle canlıların yönetsel molekülü DNA'dır (Alberts vd., 1994).

Örgütler varlıklarını devam ettirebilmek için gelişmeleri takip ederek yapı ve işleyişlerini bu doğrultuda gözden geçirmelidir. Diğer örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütlerinin de kendi yapılarına uygun olarak gelişmelere uyum sağlamaya çalışmaları beklenmektedir. Bu beklentiyle beraber örgütlere bakış açısı da değişmektedir. Geçmişteki mekanik bakış açısı örgütleri bir makine gibi görürken organik bakış açısı onlara canlı bir organizma gözüyle bakmaktadır. Mekanik örgüt anlayışından organik örgüt anlayışına geçilirken örgütlerin yapı ve işleyiş canlı organizmalarla ilişkilendirilmektedir. Buradan hareketle insanlar gibi örgütlerin de kendi karakteristik kişilikleri veya iklimleri olduğu varsayılmaktadır (Welsh, 2000).

Örgütsel DNA, organik kimliğe uygun olarak örgütteki insanların kendi kendine organize olacak şekilde çalışabilmek için ihtiyaç duyduğu yapı ve işlemlere ait bilgilerden oluşan bir veri tabanıdır. İkinci bakış açısı ise örgütsel DNA'nın temel ilişkilerden oluştuğunu varsaymaktadır. Başka bir bakış açısına göre ise örgütsel DNA'yı belirleyen dört temel yapı taşının (yapı, karar yetkisi, güdüleyiciler ve bilgi) olduğu savunulmaktadır (Baskin, 1998).

Bir okulun genetik yapısının analizi, kurumsal işlev bozukluklarının altında yatan nedenleri ve olası çözümleri izole edebilir, hatta sorunları başlamadan ortadan kaldırabilir. Eğitim örgütlerinin de örgütsel DNA'larına bakılarak yapılarının çözümlenmesi gerekmektedir. Bu sayede eğitim örgütlerinin sağlıklı ve sağlıklı yapıları tespit edilebilir.

Bu çalışmada araştırılması düşünülen kavramlardan biri de okulların bürokratik özellikleridir. Okulların bürokratik özellikleri ve yöneticilerin göstermiş oldukları bürokratik davranışlar öğretmenlerin davranışlarına yansımakta, bu da okul kültürü ve kimliğini etkilemektedir. Bürokrasi kavramı literatürde olumlu ve olumsuz birçok şekilde tanımlanmaktadır. Bürokrasi "devlet işlerinin yerine getirilmesinde yazışmalara gereğinden çok fazla önem gösterilmesi ve kırtasiyecilik" olarak (Ataman, 2001) tanımlanmaktadır. Bunun dışında bürokrasi, örgütlerin olumsuzluklarını ve resmî yetkinin kötüye kullanılmasını anlatmakta kullanılan kötuleyici bir kavram olarak da kullanılmaktadır.

Çalışanların kendi örgütlerine yönelik algılarının, kendi davranışlarını etkilemesi beklenir. Bu bağlamda, öğretmenlerin okullarındaki bürokratikleşme düzeyine yönelik algıları ile okullarına ilişkin tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin okula ilişkin tutumları bürokrasinin alt boyutları olan otorite hiyerarşisi, kural ve düzenlemeler, nesnellik ve prosedürel özellikler ile pozitif yönlü bir ilişki göstermektedir. Bürokrasi, öğretmenlere belli bir çalışma süresinden sonra emeklilik hakkı verirken kurallar aracılığıyla öğretmenlerin davranışlarını da yönlendirmektedir. Kurallar tarafından belirlenen davranış kalıplarının dışına çıkılması durumunda öğretmenlerin karşılaşacakları yaptırımların neler olacağına işaret eder. Bununla birlikte bürokrasi, öğretmenlerin örgütten istediklerini elde edebilmek için hangi işlemleri nasıl bir sırayla yerine getirmeleri gerektiği konusunda yol gösterici olmaktadır (Ömeroğlu, 2006).

Yukarıda açıklandığı gibi kuralların bu olumlu işlevlerinin yanında olumsuz işlevlerinin olduğu da bilinmektedir (Dönder, 2006). Sayıca çok ve katı kurallar, çalışanların memnuniyet düzeylerini düşürürken yakınmalarını da artırmaktadır. Okulların kuralcı bir tarz ile yani aşırı bürokrasi ile yönetilmesi okul atmosferini olumsuz etkilemekte ve örgütte otoritenin hiyerarşik kullanımını artırdıkça ilişkiler resmîleşmektedir (Buluç, 2009). Cerit'e (2012) göre öğretmenler okulların bürokratik yapılarının engelleyici olarak işlediğini düşünmektedir. Öğretmenler söylemde kurumsal kimliğin, eylemde ise bireysel kimliğin önemsendiği algısına sahiptir (Ottekin Demirpolat, 2011). Bürokrasiyle ilgili bütün taraflar bürokrasinin işleyişinden şikâyetçidir (Aydın, 2012). Bürokrasinin olumsuz bir imajı olmasına rağmen bürokratik sistemin kullanılmasının zorunlu olduğu algısı baskındır (Balıkçı, 2016). Bunun için sadece sağlıklı bir örgütte herkes kurallara uyma eğiliminde olabilir (Uras, 2000).

Alanyazın incelendiğinde okulun bürokratik yapısı (Ömeroğlu, 2006), öğretmenlerin bürokratik sosyalleşmesi (Ottekin & Demirbolat, 2011), bürokrasi ve gündelik hayat bağlamında okul müdürlüğünün incelenmesi (Balıkçı, 2016), ilköğretim kurumlarında örgüt kültürü ile bürokrasi arasındaki ilişki (Önal, 2012), öğretmenlerde mesleki tükenmişlik ve okul yönetiminde bürokrasi arasındaki ilişkinin incelenmesi (Arıcan, 2009), öğretmen görüşlerine göre okullardaki bürokrasi ile örgütsel vatandaşlık arasındaki ilişki (Karaman vd., 2008), bürokrasi ile öğretmen yeterliği arasındaki ilişki (Gönüllü, 2009), öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ve bürokrasi (Dönder, 2006), örgütsel DNA ve bir uygulama (Çandır, 2005), Kurumsal DNA'nın iş doyumunu üzerine etkisi (Bancar, 2016) gibi değişkenler arasında farklı araştırmalar bulunmaktadır.

Bu çalışmada okulların örgütsel DNA özelliklerinin öğretmenlerin bürokratik eğilim algıları üzerinde ne tür önemli etkiler yapacağı üzerine öngörülere ulaşılmak amaçlanmaktadır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki hipotezlere yanıt aranmıştır.

Öğretmen algılarına göre;

1. İletişime açık okulun bürokratik eğilim üzerinde anlamlı bir etkisi vardır.

Nicel araştırmalarda sınırların belirlendiği ve alt tabakaların var olduğu durumlarda tabakalı örnekleme yöntemi kullanılır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bundan dolayı araştırma evrenini oluşturacak olan öğretmenleri temsil etmek üzere örneklem büyüklüğü, örneklemin evren içindeki çeşitliliği dikkate alınarak seçkisiz örnekleme yöntemlerinden tabakalı amaçsal örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tabakalı amaçsal örnekleme; araştırma yapılacak olan belli alt grupların özelliklerini göstermek, betimlemek ve bunlar arasında karşılaştırma yapabilmek amacıyla tercih edilir (Aziz, 2010; Balcı, 2001; Marguerite & diğerleri, 2006; Treiman, 2009). Tabakalı amaçsal örnekleme yöntemi ile fen lisesi, spor lisesi ve sosyal bilimler lisesi, Anadolu lisesi, Anadolu imam-hatip lisesi ve mesleki ve teknik Anadolu liseleri araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırmaya dâhil edilen bu liselerin 30'una ulaşılmıştır. Bu 30 okulda toplam 1364 öğretmen görev yapmaktadır. Araştırmaya dâhil edilen okullardan birisinden hiçbir veri geri dönmemiştir, bir okuldan ise üç veri dönüşü olmuştur. Bu sayının istatistiksel hesaplamalar için yeterli olmayacağı düşünülerek bu üç ölçek formu veri setine dâhil edilmemiştir. Araştırmaya dâhil edilen diğer okullardan 624 öğretmen ölçeklere cevap vermiştir. Ölçeklere cevap veren katılımcılardan demografik özelliklere ait bilgileri, ölçek maddelerini eksik ve hatalı dolduran 72 katılımcının verileri işleme alınmamıştır. Eksik ve hatalı dolduran katılımcıların ölçek formları veri setinden çıkarıldıktan sonra geriye 552 katılımcı kalmıştır. Analizlere başlamadan önce aykırı uç değerlere bakılmış ve 15 aykırı değer, veri setinden çıkarılarak 537 katılımcının formu değerlendirmeye alınmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerle ilgili demografik bilgiler tablo hâlinde aşağıda verilmiştir.

Tablo 1*Öğretmenlere Ait Demografik Özellikler*

Değişken (n: 537)		f	%
Cinsiyet	Kadın	259	48.2
	Erkek	278	51.8
Yaş	20-30	50	9.3
	31-40	231	43.0
	41-50	204	38.0
	51 ve üzeri	52	9.7
Hizmet Yılı	1-10 arası	151	28.1
	11-20 arası	200	37.2
	21-30 arası	162	30.2
	30 ve üzeri	24	4.5
Eğitim Durumu	Ön lisans	3	.6
	Lisans	412	76.7
	Yüksek lisans	112	20.9
	Doktora	10	1.9
Alan	Sosyal bilimler	239	44.5
	Fen ve matematik	143	26.6
	Beden eğitimi ve güzel sanatlar	47	8.8
	Melek dersi	108	20.1
Okul Türü	Fen lisesi	35	6.5
	Sosyal bilimler lisesi	22	4.1
	Anadolu lisesi	235	43.8
	Anadolu imam hatip lisesi	74	13.8
	Mesleki ve teknik lise	171	31.8

Tablo 1'e bakıldığında katılımcıların 259'u (% 48.2) kadın, 278'i (% 51.8) erkek öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir. Yaş değişkenine göre katılımcıların 50'si (% 9.3) 20-30, 231'i (% 43.0) 31-40, 204'ü (% 38.0) 41-50 yaş arası ve 52'si de (% 9.7) 51 yaş ve üstü öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmaya katılanlardan çoğunluğunun 31-40 yaş üstü öğretmenlerden, en azının ise 20-30 yaş grubu öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir.

Hizmete yılı değişkenine göre araştırmaya katılan öğretmenlerin 151'i (% 28.1) 1-10 yıl, 200'ü (% 37.2) 11-20 yıl, 162'si (% 30.6) 21-30 yıl ve 24'ü (% 4.5) 30 yıl ve üzeri hizmet yılına sahiptir. En fazla yoğunluk 11-20 yıl arası hizmet yılına sahip öğretmenlerdedir.

Eğitim durumu değişkenine göre araştırmaya katılan öğretmenlerin 3'ü (% 6.0) ön lisans, 412'si (% 76.7) lisans, 112'si (% 20.9) yüksek lisans ve 10'u (% 1.9) doktora mezundur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumlarına göre dağılımına bakıldığında en yüksek oranın lisans mezunlarında 423 (% 76.6) olduğu görülmektedir.

Alan değişkenine göre araştırmaya katılan öğretmenlerin 239'u (% 44.5) sosyal bilimler, 143'ü (% 26.6) fen ve matematik, 47'si (% 8.8) beden eğitimi; güzel sanatlar ve 108'i (% 19.9) meslek dersi öğretmenidir. Buna göre en fazla yoğunluk sosyal bilgiler öğretmenlerindedir.

Okul türü değişkenine göre araştırmaya katılan öğretmenlerin 35'i (% 6.5) fen lisesi, 22'si (% 4.1) sosyal bilimler lisesi, 235'i (% 43.8) Anadolu lisesi, 74'ü (% 13.8) Anadolu imam hatip lisesi ve 171'i (% 31.8) mesleki ve teknik lise öğretmenidir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul türüne göre dağılımına bakıldığında çoğunluğun Anadolu lisesi öğretmenlerinden oluştuğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri elde etmek için iki ölçek kullanılmıştır. Bunlardan birincisi okulların örgütsel DNA Özellikleri Ölçeği ve ikincisi Okulların Bürokratik Özellikleri Ölçeğidir.

Okulların Örgütsel DNA Özellikleri Ölçeği

Okulların örgütsel DNA özelliklerini belirlemek için Nacar ve Demirtaş (2021) tarafından geliştirilen Okulların Örgütsel DNA özellikleri Ölçeği (OÖDNAÖÖ) kullanılmıştır. Okulların örgütsel DNA özellikleri Ölçeği 14 madde ve dört faktörden oluşmaktadır. Bu faktörler "İletişime Açık Okul", "Başboş Okul", "Girişimci Okul" ve "Bürokratik Okul" olarak adlandırılmıştır. Maddeler; "1. hiçbir zaman", "2. çok nadir", "3. bazen", "4. çoğunlukla" ve "5. her zaman" şeklinde puanlanmaktadır. Ölçeğin tümünden elde edilen toplam puana göre bir yorumlama yapılamamaktadır. Her bir faktörde farklı sayıda madde bulunduğundan her bir boyuttan alınan puanın, ilgili boyutun madde sayısına bölünmesi ve 1 ile 5 arası bir ortalamaya dönüştürülerek birbiri ile karşılaştırılabilir hâle getirilmesi gerekir. Herhangi bir faktörden alınan puanın büyük olması okulun o faktöre ait olan özellikleri daha fazla yansıttığını gösterir. Ölçeğin AFA sonucu elde edilen dört faktör altında toplanan 14

maddelik yapısına, doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. DFA ile hesaplanan uyum iyiliği değerleri şöyledir: ($\chi^2/df = 1.814$), SRMR (.045), RMR (.042), CFI (.98), NFI (.95), AGFI (.94) ve GFI (.96). Elde edilen uyum indekslerinin tümünün model uyumu için yeterli düzeyde olduğu belirlenmiştir. Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısının; beş maddeden oluşan birinci faktörde .819, üç maddeden oluşan ikinci faktörde .809, üç maddeden oluşan üçüncü faktörde .856, yine üç maddeden oluşan dördüncü faktörde .728 ve ölçek genelinde .880 olduğu görülmüştür.

Okulların Bürokratik Özellikleri Ölçeği

Lise öğretmenlerinin okullardaki bürokratikleşme özelliklerine ilişkin algılarını ölçmek için Öztürk (2001) tarafından geliştirilen Okulların Bürokratik Özellikleri Ölçeği (OBÖÖ) kullanılmıştır. Bu ölçek dört boyuttan oluşmaktadır. Otorite hiyerarşisi boyutunda dört madde, kurallar ve düzenlemeler boyutunda yedi madde, nesnellik boyutunda 18 madde ve prosedürel özellikler boyutunda ise 13 madde bulunmaktadır. OBÖÖ'ye ait madde faktör yük değerleri .36 ile .76 arasında değişmektedir. OBÖÖ'nün faktörlerine ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları otorite hiyerarşisi .62, kurallar-düzenlemeler .80, nesnellik .89 ve prosedürel özellikler için .83'tür (Öztürk, 2001). Okulların bürokratik özellikleri ölçeğindeki tüm maddeler; "1. hiç katılmıyorum, 2. katılmıyorum, 3. kararsızım, 4. katılıyorum ve 5. tamamen katılıyorum" şeklinde puanlanmıştır.

Ölçek geliştirme çalışmasının üzerinden 20 yıla yakın bir sürenin geçmesinden dolayı OBÖÖ'ye de çok boyutlu yapının elde edilebilmesi için önce açımlayıcı ardından doğrulayıcı faktör analizi yapılarak ölçüm modelinin test edilmesine karar verilmiştir.

OBÖÖ'nün çok boyutlu yapısını belirlemek için 250 kişilik veri setine açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analizlere başlamadan önce kayıp, eksik ve hatalı veri kontrolleri yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi yapılamadan önce veri setinin analize uygunluğuna bakmak için normallik testi yapılmıştır. Normallik değerlerinin karşılanıp karşılanmadığını belirlemek için çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Curtosis) değerlerine bakılmıştır. Ölçeğin çarpıklık (.123) ve basıklık (-.016) katsayısı ± 1.0 sınırları içerisinde kaldığı belirlendiğinden dağılımın normal olduğuna karar verilmiştir. Veri setinin uygunluğa karar vermek için KMO ve Bartlett küresellik testi yapılmıştır. Hesaplanan KMO = .895 değeri ve Bartlett küresellik testi sonuçlarına (Approx. Chi-Square = 6412.020; $df = .861$; sig = .000) göre 42 maddelik OBÖÖ için örnekleme yeterliliğinin sağlandığı söylenebilir.

Açımlayıcı faktör analiziyle dört faktörlü yapı elde edilmesi amaçlandığından faktör sayısı dört ile sınırlandırılmış ve analizler sırasında faktör yük değeri .5'ten büyük olan maddeler analize alınmış, düşük olan maddeler analizden çıkarılmıştır (Balcı, 2001 ; Karasar, 2003). Bununla birlikte birden fazla faktörde .10'dan daha az bir farkla yer alan madde, binişik madde olarak değerlendirildiğinden analizden çıkarılmıştır. OBÖÖ'ne yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda 4, 8, 9, 10, 11, 12, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41 ve 42. maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Bu 30 madde

ölçekten çıkarıldıktan sonra 12 maddelik 4 faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda 12 maddeden oluşan ölçek toplam varyansın % 76.99'unu açıklamaktadır. Dört boyutlu yapıya ilişkin faktör yük değerleri ve Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

OBÖÖ'nin Dört Boyutlu Yapısına İlişkin Açımlayıcı Faktör Analizi ve Cronbach Alfa İç Tutarlık Katsayısı Sonuçları

Madde	Faktör Yük Değerleri				Cronbach Alfa
	1	2	3	4	
b31	.870				
b32	.869				.870
b33	.843				
b6		.872			
b5		.861			.853
b7		.809			
b2			.910		
b1			.839		.831
b3			.823		
b13				.865	
b17				.829	.806
b14				.783	

Tablo 2 incelendiğinde faktör yük değerlerinin .783 ile .910 arasında değiştiği görülmüştür. Faktörlere ait Cronbach Alfa iç tutarlık katsayılarının 1. faktör .870, 2. faktör .853, 3. faktör .831 ve 4. faktör .806 olduğu görülmektedir. Buna göre ölçeğin faktörlerinin çok iyi düzeyde güvenilirliğe sahip olduğu söylenebilir. Dördüncü faktörde yer alan 13, 14 ve 17. maddeler olumsuz olduğundan bu maddeler ters çevrilerek analizler yapılacaktır.

OBÖÖ'nin 250 veri seti ile yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda oluşan yapının geçerliliğini doğrulamak için 302 veri setiyle doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analizler yapılmadan önce hatalı ve eksik veri olup olmadığına bakılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi yapılmadan önce veri setinin analize uygunluğuna bakmak için normallik testi yapılmıştır. Normallik değerlerin karşılanıp karşılanmadığını belirlemek için çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Curtosis) değerlerine bakılmıştır. Ölçeğin çarpıklık (.115) ve basıklık (-.002) katsayısı ± 1 sınırları içerisinde kaldığı belirlendiğinden dağılımın normal olduğuna karar verilmiştir. Daha sonra veri setinin yeterli olup olmadığına bakmak için KMO ve Bartlett küresellik testi yapılmıştır. Hesaplanan KMO değeri = .895 ve Bartlett küresellik değerleri; Approx. Chi-Square = 6412.020, df = 861,; sig = .000'dır. Bu sonuçlara göre elimizdeki veri seti faktör analizine uygundur.

Bu analizlerden sonra 12 maddelik dört boyutlu ölçeğin uyum iyiliği değerlerinin hesaplanması için path diyagramı çizilmiştir. Standartlaştırılmış regresyon ağırlıkları değerleri incelendiğinde gözlenen değişkenlere ilişkin faktör yük değerlerinin .64 ile .92 arasında değiştiği görülmüştür. Tablo 3'te OBÖÖ'ne ait doğrulayıcı faktör analizi uyum iyiliği değerleri verilmiştir.

Tablo 3

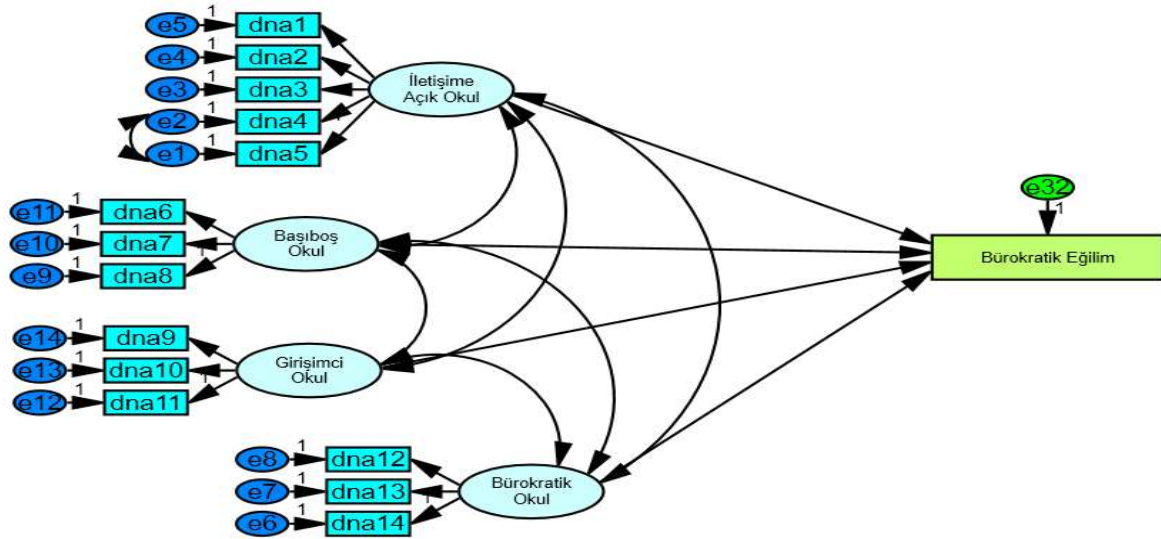
OBÖÖ'nin Doğrulayıcı Faktör Analizine Ait Uyum İyiliği Değerleri

Uyum İndeksleri	Kabul Edilebilir Uyum	İyi Uyum	Elde Edilen Uyum İyiliği Değerleri
p*	$05 < p \leq 1.00$	$.01 \leq p \leq .05$.000
χ^2/df	$2 \leq \chi^2/sd \leq 5$	$0 \leq \chi^2/sd < 2$	$91.2141 / 48 = 1.901$
RMSEA	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.08$	$0 \leq RMSEA < 0.05$.055
RMR	$0.05 \leq RMR \leq 0.08$	$0 \leq RMR < 0.05$.057
SRMR	$0.05 \leq SRMR \leq 0.08$	$0 \leq SRMR < 0.05$.052
GFI	$0.85 \leq GFI < 0.89$	$0.90 \leq GFI \leq 1.00$.95
AGFI	$0.85 \leq AGFI < 0.89$	$0.90 \leq AGFI \leq 1.00$.92
CFI	$0.95 \leq CFI < 0.97$	$0.97 \leq CFI \leq 1.00$.97
NFI	$0.90 \leq NFI < 0.94$	$0.95 \leq NFI \leq 1.00$.95

Tablo 3 incelendiğinde p değerinin anlamlı olmaması gerekir. Bu değer anlamlı olması halinde diğer uyum iyiliği değerlerine bakılır. χ^2/df (1.901), GFI (.95), CFI (.97), NFI (.95) ve AGFI (.91) iyi uyum gösterirken RMSEA (.055), RMR (.061) ve SRMR (.055) kabul edilebilir düzeyde uyum göstermektedir. Bu sonuçlara göre OBÖÖ'nin 12 madde ve dört boyuttan oluşan modelinin doğrulandığı söylenebilir.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma için toplanan verilerden elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Öğretmen algılarına göre okulların örgütsel DNA özelliklerinin bürokratik eğilime etkisini değerlendirmek için yapısal eşitlik modellemesi kullanılmıştır. Araştırmanın hipotezlerinin analizi için yapısal eşitlik modellerinden yapısal regresyon modeli kullanılmıştır. Modifikasyon düzeltmeleri sonucu test edilecek olan yapısal eşitlik modeli Şekil 2'de gösterilmiştir.

Şekil 2*Modifikasyon Düzeltmeleri Sonrası Test Edilecek Yapısal Regresyon Modeli*

Araştırmanın kuramsal yapısına uygun olarak hazırlanan yapısal regresyon modelinde, araştırmanın hipotezlerinin doğrulanıp doğrulanmadığına bakılmıştır. Şekil 2’de okulların örgütsel DNA özellikleri ve bürokratik eğilim gizil değişkenleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla oluşturulan kuramsal modelin yapıları arasındaki ilişki, yapısal eşitlik modellemesiyle gösterilmiştir. Analiz yapılmadan önce modelin uyum iyiliği değerlerine bakılmıştır. Modifikasyon sonrası oluşan modelin uyum iyiliği değerleri ($\chi^2/df = 1.794$), SRMR (.042), RMR (.038), CFI (.98), NFI (.96), AGFI (.95) ve GFI (.97) olarak hesaplanmıştır. Model bu hâliyle kabul edilebilir sınırlar içerisinde.

Test Edilen Yapısal Regresyon Modeline İlişkin Bulgular

Gerekli düzeltme ve modifikasyonlar yapıldıktan sonra model test edilmiştir. Modeldeki yolların regresyon ağırlıkları ve anlamlılık değerleri Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4

Test Edilen Birinci Modele İlişkin Regresyon Ağırlıkları ve Anlamlılık Değerleri

			B	St.H.	K.O. (t)	p	
H_1	Bürokratik Eğilim	<---	İletişime Açık Okul	.096	.055	1.766	.077
H_2	Bürokratik Eğilim	<---	Başıboş Okul	-.038	.027	-1.442	.149
H_3	Bürokratik Eğilim	<---	Girişimci Okul	.069	.029	2.373	.018
H_4	Bürokratik Eğilim	<---	Bürokratik Okul	.137	.042	3.251	.001

Tablo 4’e bakıldığında girişimci okul ($t=2.373$; $p = .000 < .05$) ve bürokratik okul ($t = 3.251$; $p = .000 < .01$); ile bürokratik eğilim arasındaki yolların istatistiksel olarak anlamlı

olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre öncelikle modelden silinecek olan yolların belirlenmesinde “p” olasılık değeri incelenmiştir. En yüksek “p” olasılık değerine sahip olan başboş okul ile bürokratik eğilim ($t = -.088$; $p = .930$) yolu istatistiksel olarak anlamsız olduğu için bu yol modelden çıkarılarak model tekrar test edilmiştir.

Nihai Regresyon Modeline İlişkin Bulgular

Tablo 6 incelendiğinde modele ilişkin tüm yolların anlamlı olduğu görülmektedir. Yapısal eşitlik modellemesinde modelin kabul edilip edilmeyeceğine karar verilirken kullanılan ölçütlerden birisi de analiz sonucunda elde edilen uyum iyiliği değerleridir. Yapılan analiz sonucunda modele ilişkin uyum iyiliği değerleri Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5

Nihai Modele İlişkin Uyum İyiliği Değerleri

Uyum İndeksi	Kabul Edilebilir Uyum	İyi Uyum	Araştırmada Elde Edilen Uyum İyiliği Değerleri
χ^2/sd	$2 \leq \chi^2/sd \leq 5$	$0 \leq \chi^2/sd < 2$	1,797 (İyi Uyum)
GFI	$0.85 \leq GFI < 0.89$	$0.90 \leq GFI \leq 1.00$	0.97 (İyi Uyum)
AGFI	$0.85 \leq AGFI < 0.89$	$0.90 \leq AGFI \leq 1.00$	0.95 (İyi Uyum)
NFI	$0.90 \leq NFI < 0.94$	$0.95 \leq NFI \leq 1.00$	0.96 (İyi Uyum)
NNFI/TLI	$0.90 \leq NNFI < 0.94$	$0.95 \leq NNFI \leq 1.00$	0.98 (İyi Uyum)
IFI	$0.90 \leq IFI < 0.94$	$0.95 \leq IFI \leq 1.00$	0.98 (İyi Uyum)
CFI	$0.95 \leq CFI < 0.97$	$0.97 \leq CFI \leq 1.00$	0.98 (İyi Uyum)
RMSEA	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.08$	$0 \leq RMSEA < 0.05$	0.04 (İyi Uyum)
RMR	$0.05 \leq RMR \leq 0.08$	$0 \leq RMR < 0.05$	0.04 (İyi Uyum)
SRMR	$0.05 \leq SRMR \leq 0.08$	$0 \leq SRMR < 0.05$	0.04 (İyi Uyum)

Tablo 5 incelendiğinde nihai regresyon modeline ait uyum iyiliği değerlerinin tamamının iyi uyum gösterdiği görülmektedir. En yüksek “p” anlamlılık değerinden başlayarak istatistiksel olarak anlamsız olan yolların tek tek modelden çıkarılmasından sonra oluşan nihai modele ilişkin anlamlı yolların standartlaştırılmış regresyon katsayıları ve regresyon katsayılarının anlamlılığına dair değerler Tablo 6 ve Şekil 3’te verilmiştir.

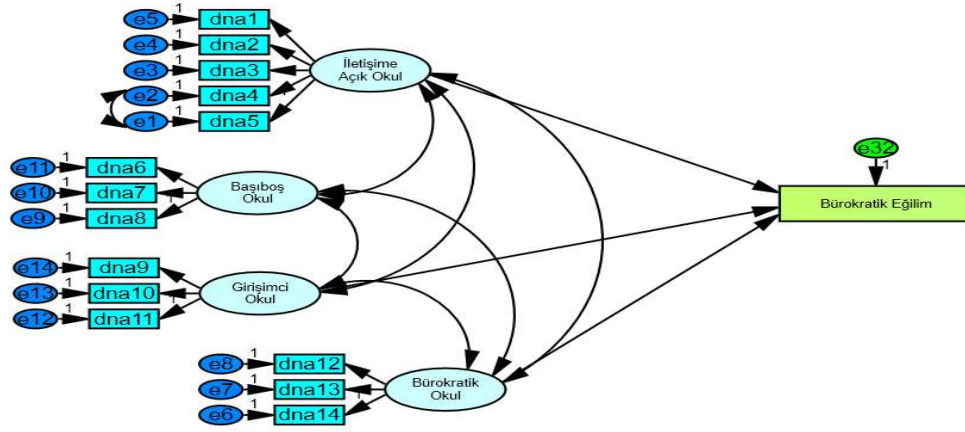
Tablo 6

Modele İlişkin Regresyon Katsayıları ve Anlamlılık Değerleri

			B	St.H.	K.O. (t)	p
H_1 Bürokratik Eğilim	<---	İletişime Açık Okul	.109	.054	2.012	.044
H_3 Bürokratik Eğilim	<---	Girişimci Okul	.068	.029	2.339	.019
H_4 Bürokratik Eğilim	<---	Bürokratik Okul	.106	.036	2.971	.003

Şekil 3

Yapısal Regresyon Modeli



Yapısal eşitlik modelinde temelde araştırmanın tüm değişkenleri test edilmiştir. Tablo 6 ve Şekil 3 birlikte değerlendirildiğinde; iletişime açık okulun bürokratik eğilimi ($B = .109$; $t = 2.012$; $p = .000 < .05$), girişimci okulun bürokratik eğilimi ($B = .068$; $t = 2.339$; $p = .000 < .05$) ve bürokratik okulun bürokratik eğilimi ($B = .068$; $t = 2.339$; $p = .000 < .01$) anlamlı olarak etkilediği görülmüştür. Modele ilişkin varyans analiz sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

Modelin Varyans Analiz Sonuçları

	Estimate	S.E.	C.R.	<i>p</i>
İletişime Açık Okul	.218	.028	7.77	***
Bürokratik Eğilim	.482	.062	7.79	***
Basıboş Okul	.780	.060	12.97	***
Girişimci Okul	.822	.065	12.73	***
e1	.293	.021	13.76	***
e2	.406	.029	13.86	***
e3	.254	.022	11.78	***
e4	.293	.022	13.04	***
e5	.287	.022	13.02	***
e6	.526	.046	11.50	***
e7	.621	.054	11.57	***
e8	.570	.047	12.15	***
e9	.124	.026	4.74	***
e10	.999	.064	15.55	***
e11	.208	.027	7.78	***
e12	.182	.026	7.13	***
e13	.327	.026	12.47	***
e14	.365	.029	12.67	***
e32	.151	.009	16.05	***

Yapısal eşitlik modeli için, bağımsız değişkenler arasındaki kovaryans değerleri ve bu

değişkenlerin açıkladığı varyans değerleri kontrol edilmiştir. Varyans analiz sonuçları, Tablo 8’de ayrıntısıyla sunulmaktadır. Araştırma modeli için varyans analiz sonuçları tablosunda p sütununda yer alan “****” sembolü 0.01’den küçük anlamlılık değerini göstermektedir. Tahmin sonuçlarına bakıldığında tüm parametrelerin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Regresyon katsayısı olarak hesaplanan yol katsayıları, doğrudan etkilerin standart tahminleridir. Oluşturulan modeldeki hesaplanan yol katsayıları sonuçları Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8*Standartlaştırılmış Regresyon Katsayıları*

		Estimate
Bürokratik Eğilim	<--- İletişime Açık Okul	.127
Bürokratik Eğilim	<--- Girişimci Okul	.155
Bürokratik Eğilim	<--- Bürokratik Okul	.185

Tablo 8’deki standardize edilmiş regresyon katsayıları incelendiğinde, iletişime açık okulun ($\beta = .127$; $p < 0,00$), girişimci okulun ($\beta = .155$; $p < 0,00$) ve bürokratik okulun ($\beta = .185$; $p < 0,00$) bürokratik eğilimi üzerinde pozitif yönlü etkiye sahip olduğu görülmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre öne süren hipotezlerden 3’ünün kabul edildiği 1’inin ise reddedildiği görülmektedir. Buna göre kabul edilen hipotezler;

Öğretmen algılarına göre;

1. “ $H_1 =$ İletişime açık okulun bürokratik eğilim üzerinde anlamlı bir etkisi vardır.” hipotezi kabul edilmiştir
2. “ $H_3 =$ Girişimci okulun bürokratik eğilim üzerinde anlamlı bir etkisi vardır.” hipotezi kabul edilmiştir
3. “ $H_{14} =$ Bürokratik okulun bürokratik eğilim üzerinde anlamlı bir etkisi vardır.” hipotezi kabul edilmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmanın amacı, alanyazındaki kuramsal bilgilerden ve araştırma bulgularından hareketle okulların örgütsel DNA özelliklerinin öğretmenlerin bürokratik eğilim algıları üzerindeki etkilerini yapısal eşitlik modellemesi yoluyla incelemektir. Alanyazın doğrultusunda araştırmanın amacına uygun olarak oluşturulan model, yapısal eşitlik modellemesi ile test edilmiş ve oluşturulan modeldeki tüm yolların anlamlı olmadığı görülmüştür.

Araştırmada, öğretmen algılarına göre iletişime açık okulun bürokratik eğilime etkisini araştıran birinci hipotezin yapısal eşitlik modeli analizi sonucuna göre; iletişime açık okulun bürokratik eğilimi pozitif yönlü doğrudan anlamlı olarak etkilediği görülmüştür. Öğretmenler arasında güçlü bir iletişim ve yardımlaşma duygusunun olması, kural ve düzenlemelerin uygun şekilde sürdürülmesi, öğretmenlerin yasal dayanaklarını güçlendirmektedir (Özdemir, 2012). Örgüt içindeki uygulamalarda ve süreçlerde kurallar ve düzenlemelerin standartlaştırılması, örgüt çalışanlarına uygun bir çalışma ortamı sağlamakta ve örgütsel verimliliği artırmaktadır (Robbins, 1990). Bu durumda sistemde var olan kural ve düzenlemelerin araç görevi gördüğü ve öğretmenlerin iletişim içinde, fikirlerini özgürce ifade etmelerine ve huzurla çalışmasına olanak sağlama amacına hizmet ettikleri söylenebilir. Öğretmenlerin iletişime açık okul algıları artıkça idarecilerin ön yargılı ve ayrıcalıklı davrandığına ilişkin algıları düşmektedir. Yöneticiler ve öğretmenler okuldaki problemleri birlikte tanımlamalı, problemleri analiz etmeli, olası çözüm yolları üretmeli, en iyi seçenekleri belirlemeli ve oy birliğiyle alınan kararların uygulanması için çaba göstermelidir (Özdemir & Cemaloğlu, 2000). Böylece okul müdürlerinin yansızlıkları güç kazanacaktır.

Girişimci okul; bürokratik eğilimi pozitif yönlü, doğrudan ve anlamlı olarak etkilemektedir. Destekleyici ve görev yönelimli bir okulda öğretmenlerin bürokratik kuralların uygun işletilmesi yönündeki algılarının olumlu olması beklenmektedir (Özdemir, 2012). Öğretmenlere, okulun işleyişi ve okuldaki öğretim ile ilgili önemli kararlar alabilmeleri için destek vermek ve sonuçlardan onları sorumlu tutmak anlam ifade etmektedir. Böyle bir ortamda birçok öğretmen, uygulamalar ile ilgili istikrarı da sahiplenir (Lunenburg & Ornstein, 2013). Yöneticiler tarafından benimsenen destekleyici ve işbirliğine açık yönetim anlayışı ve ortaya çıkan problemler ya da istekler karşısında yöneticilerin etkili çözümler üretmesi brokrasinin işlevselliğine yönelik algıyı artıracaktır.

Bürokratik okulun bürokratik eğilime etkisini araştıran 4. hipotezin yapısal eşitlik modeli sonucuna göre; bürokratik okulun bürokratik eğilimi pozitif yönlü doğrudan anlamlı olarak etkilediği görülmüştür. Müdür tarafından sergilenen nesnel olmayan davranışlar öğretmenler üzerinde olumsuz etkiler oluşturmaktadır (Pounder & Blase, 1988). Okul müdürlerinin sergiledikleri nesnel olmayan davranışlar, öğretmenlerin sürekli kontrol edildikleri ve engellenmeye çalışıldıkları duygusuna kapılmalarına yol açmaktadır (Spaulding, 1997). Bürokratik örgütlerde akılcı ve yasal düzenlemeler ağır basar, ayrıntılı iş ya da görev tanımları yapılır, kural ve standartlara uyulması istenir (Kono, 1992; Vries & Miller, 1996). Böylece uygulamaların herkes için eşit olması sağlanır. Bu da öğretmenlerin bürokratik eğilime ilişkin algılarının olumlulaşmasını sağlayacaktır.

Sınırlılıklar ve Öneriler

Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında İletişime Açık Okul, Girişimci Okul ve Bürokratik Okulun bürokratik eğilimi pozitif yönlü anlamlı olarak etkilediği görülmüştür. İletişimce açık ve girişimci okullar; herkesin birbiriyle iş birliği içinde olduğu, iletişime açık, görev ve sorumluluklarını bilen, işine motive olmuş, yaratıcı fikirlerin uygulanmasına fırsat ve destek

veren ve girişimci kişilerin ilgisini çeken sağlıklı örgütlerdir. Öğretmenlerin çalıştıkları okullar ile ilgili algılarının bu şekilde olması, hiç şüphesiz okul idarecilerinin tutum ve davranışlarından kaynaklanmaktadır. Yönetici seçme ve görevlendirme kriterlerinin iyileştirilmesi ve öğretmenlere sağlıklı bir okul ortamı sunan yöneticilere bu konularda daha fazla destek verilmesi, okulların daha sağlıklı örgütler olmasını sağlayacağı ve bunun da öğretmen algılarını olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir.

İş bölümü, belirli standartlar, kurallar ve düzenlemeler gibi bürokrasinin temel özelliklerinin okullara yerleştirilmesi bürokrasinin işlevselliğine yönelik algıları olumlu etkileyecektir.

Öğretmenlerin iletişime açık ve girişimci okul algılarının artırılması bürokrasinin olumlu yanlarına ilişkin algılarını artıracaktır. Öğretmenlerin iyi motive edilmesi, onlara iş birliğine açık, fikirlerini gerçekleştirebilecekleri ortamlar sunulması, ihtiyaç duydukları konularda destek sağlanması, okulda ayrımcılık yapılmadığına ve ön yargısız kabul edildiklerine ilişkin algılarını olumlulaştıracaktır.

Kaynakça

- Alberts, B., Bray, D., Lewis, J., Raff, M., Roberts, K., & Watson, J. D. (1994). *Molecular biology of the cell*. Garland Publishing, Inc.
- Albert, S., & Whetten, D. (1985). Organizational identity. *Research In Organizational Behavior*, 7, 263–295. <https://psycnet.apa.org/record/1986-02640-001>
- Arıcan, T. (2009). Öğretmenlerde mesleki tükenmişlik ve okul yönetiminde bürokrasi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi.
- Ataman, G. (2001). İşletme yönetimi. Türkmen Yayıncılık.
- Aydın, N. (2012). Weberyen bürokraside liyakat ve türk kamu bürokrasisinden bir kesit: 'siyasetin bürokrasi ironisi'. *Sayıştay Dergisi*, 85, 51–67. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sayistay/issue/61540/919083>
- Aziz, A. (2010). Sosyal bilimlerde araştırma yöntem ve teknikleri (5. Baskı). Nobel Yayıncılık.
- Balcı, A. (2001). Sosyal bilimlerde araştırma. Pegem A Yayıncılık.
- Balıkçı, A. (2016). Bürokrasi ve gündelik hayat bağlamında okul müdürlüğünün incelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Bancar, A. (2016). Örgüt DNA'sı. Nobel Yayıncılık.
- Baskin, K. (1998). *Corporate DNA: Learning From Life*. Butterworth-Heinemann.

- Buluç, B. (2009). İlköğretim okullarında bürokratik okul yapısı ile okul müdürlerinin liderlik stilleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 71–86.
<http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/9>
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., & Köklü, N. (2016). Sosyal bilimler için istatistik. Pegem A Yayıncılık.
- Cerit, Y. (2012). Okulun bürokratik yapısı ile sınıf öğretmenlerinin profesyonel davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(4), 497–521.
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/108164>
- Creswell, J. W. (2017). Eğitim araştırmaları. (Çev. Ed. H. Ekşi). Adama Yayıncılık.
- Çandır, E. (2005). Örgütsel DNA ve bir uygulama. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi.
- Dönder, H. H. (2006). Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ve bürokrasi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi.
- Gagliardi, P. (1986). Örgütsel kültürlerin oluşturulması ve değişimi: kavramsal bir çerçeve. *Organizasyon Çalışmaları*, 7(2), 117–134. <https://doi:10.1177/017084068600700203>
- Gioia, D. A., Schultz, M. & Corley, K. G. (2000). Organizational identity, image, and adaptive instability. *Academy of Management Review*, 25(1), 63–81.
<https://doi.org/10.2307/259263>
- Gönüllü, Y. (2009). Bürokrasi ile öğretmen yeterliliği arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi.
- Hatch, M. J. & Schultz, M. (1997). Relations between organizational culture, identity and image. *European Journal of Marketing*, 31(6), 356-365. <https://doi.org/10.1108/eb060636>
- Karaman, K., Yücel, C. & Dönder, H. (2008). Öğretmen görüşlerine göre, okullardaki bürokrasi ile örgütsel vatandaşlık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 53, 49–74. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/108295>
- Karasar, N. (2003). Bilimsel araştırma yöntemi. Nobel Yayıncılık.
- Karcıoğlu, F. (2001). Örgüt kültürü ve örgüt iklimi ilişkisi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 15(1), 265–283. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/29932>
- Kono, T. (1992). Corporate Culture and long-range plannig. *Strategic Management in Japanese Companies*. 23(4), 9–19. [https://doi.org/10.1016/0024-6301\(90\)90148-W](https://doi.org/10.1016/0024-6301(90)90148-W)

- Lunenburg, F. C., & Ornstein A. C. (2013). Örgütsel yapı (Çev. Ed. G. Aratman). Nobel Yayıncılık.
- Marguerite G. L., Dean T. S. & Katherine H. V. (2006). *Methods in educational research; from theory to practice*. Jossey-Bass.
- Mintzberg, H. (2014). Örgütler ve yapıları (Çev. Ed. A. Aypay). Nobel Yayıncılık.
- Moingeon, B., & Ramanantsoa, B. (1997). Understanding corporate identity: the french school of thought. *European Journal of Marketing*, 31(6), 383–395.
<https://doi.org/10.1108/eb060638>
- Nacar, D. (2021). Okulların örgütsel DNA özelliklerinin öğretmenlerin bürokratik eğilim ve gücün yönetsel kullanım algıları üzerindeki etkileri. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi.
- Ottekin Demirbolat, A. (2016). Öğretmenlerin bürokratik sosyalleşme düzeyleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(2), 41–55.
- Ömeroğlu, Ö. (2006). Okul yönetiminde bürokrasi ile öğretmenlerin okula ilişkin tutumları arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Önal, H. (2012). İlköğretim kurumlarında örgüt kültürü ile bürokrasi arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi.
- Özdemir, S. (2012). İlköğretim okullarında okul kültürü ile örgütsel sağlık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(4), 599–620.
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/108168>
- Özdemir, S., & Cemaloğlu, N. (2000). Eğitimde örgütsel yenileşme ve karara katılma. *Milli Eğitim*. Nisan-Mayıs-Haziran. Sayı: 146.
- Öztürk, N. (2001). Liselerde bürokratikleşme ve öğretmenlerin stres düzeyleri. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Pounder, D. G., & Blase, J. J. (1988). Principal favoritism: explanations, effects and implications for practice. *University of Arkansas University Libraries*, 19(1), 3–7.
<https://eric.ed.gov/?id=EJ380024>
- Robbins, S. (1990). *Organization theory: structure, design, and applications* (3rd Edition). Prentice Hall.
- Soroush, S., Esfahani, D., Mohammadpouri, M., & Poorfarahmand, B. (2014). Studying of organizational dna in esfahan povince sport and youth offices. *International Journal of Human Resource Studies*, 4(3), 125–138. <http://dx.doi.org/10.5296/ijhrs.v4i3.5903>

Pandemi Döneminde Öğretmenlerin Psikolojik Durumları

Ali Cülha¹



Halil Atlı²



Ümit Doğan³



Özet: Bu çalışmada, pandemi döneminde öğretmenlerin psikolojik durumlarını ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmanın amacı çerçevesinde öğretmenlerin psikolojik durumlarının pandemi sürecinde nasıl etkilendiği ve bu doğrultuda öğretmenlere ne tür destekler sağlanabileceği sorusuna yanıt aranmıştır. Araştırma nitel bir araştırma olup nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseninde tasarlanmıştır. Çalışma grubunda 32 öğretmen yer almıştır. Veri toplama sürecinde katılımcılarla görüşmeler yapılmış, bu bağlamda çalışmada, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın verileri dünya genelinde yaşanan pandemi nedeniyle elektronik ortamda toplanmıştır. Araştırmanın verileri içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırmada pandemi dönemiyle birlikte uzaktan öğretim faaliyetlerinin gerçekleşmesiyle öğretmenlerin yaşamlarının bu durumdan etkilendiği, bu dönemde destek ihtiyacı hissettikleri ve psikolojik durumlarının olumsuz etkilendiğine yönelik bulgular elde edilmiştir. Araştırmada sonuç olarak pandemi döneminde öğretmenlerin kendi psikolojik hallerini daha çok negatif psikolojik kavramlarla açıkladıkları ve öğretmenlerin bu manada desteğe ihtiyaçları olduğu ortaya çıkmıştır. Pandemi sonrası da etkileri hissedilebilecek bu istenmeyen psikolojik durumların iyileştirilmesi ve öğretmenlere gerekli desteklerin verilmesi önemli görülmektedir.

AnahtarKelimeler: Uzaktan Öğretim, Pandemi, Psikoloji, Öğretmen

Type / Tür:

Research /Araştırma

Received / Geliş Tarihi:

1 Eylül 2021

Accepted / Kabul Tarihi:

22 Ekim 2021

Page numbers / Sayfa no:

85-101

Suggested APA (7th) Citation (English) / Önerilen APA (7) Atf Biçimi (Türkçe):

Cülha, A., Atlı, H., & Doğan, Ü. (2021). Psychological status of teachers during the pandemic Period *KSU Journal of Education*, 3(2), 85-101.

Cülha, A., Atlı, H., & Doğan, Ü. (2021). Pandemi döneminde öğretmenlerin psikolojik durumları. *KSÜ Eğitim Dergisi*, 3(2), 85-101.

¹ MEB, Şanlıurfa Bilim ve Sanat Merkezi, Türkiye

² MEB, Gebze İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, Kocaeli, Türkiye

³ MEB, Karapürçek İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, Sakarya, Türkiye

Psychological Status of Teachers During the Pandemic Period

Abstract

In this study, it was aimed to reveal the role of teachers' psychological state during the pandemic period. In accordance with the purpose of the study, an answer was sought to the question of how the psychological state of teachers was affected during the pandemic period and what kind of support could be provided to teachers at this point. The research is a qualitative research and was designed as a case study pattern, one of the qualitative research designs. There are 32 teachers in the study group. The research was carried out by interview method and a structured interview form developed by the researchers was used. The data of the research were collected electronically, as the education continued through distance education due to the worldwide pandemic. The data of the research were analysed by content analysis method. According to the research, with the realization of distance education activities with the pandemic period, the life patterns of the teachers were affected by this situation, they felt the need for support during this period and their psychological status was adversely affected. As a result of the research, it was revealed that the psychological state of the teachers was not very acceptable during the pandemic period, that the teachers explained their psychological state with negative psychological concepts and that teachers needed support in this sense. It is important to heal these undesirable psychological conditions, the effects of which can be felt after the pandemic, and to provide the necessary support.

KeyWords: Distance Education, Pandemic, Psychology, Teacher

Giriş

Dünya geneline yayılan Covid-19 salgını, 2020 yılı mart ayında Dünya Sağlık Örgütü tarafından pandemi olarak ilan edilmiştir. Pandeminin ilan edilmesiyle çoğu ülkede yüz yüze eğitim faaliyetlerine ara verilmiş, uzaktan öğretim faaliyetleri acil olarak uygulanmaya başlanmıştır (Aliyyah vd., 2020; Amram & Davidovitch, 2021; Aytaç, 2021; Bozkurt, 2020; Bozkurt & Sharma, 2020; Chang & Satako, 2020; Engzell vd., 2020; Gupta & Goplani, 2020). Zira bu süreçte öğretmenlerin rolleri farklılaşmış, önemleri daha da belirginleşmiş ve görevleri artmıştır. Uzaktan öğretim faaliyetlerinde de yüz yüze eğitimde olduğu gibi öğretmenler önemli bir aktör olarak görülmekte ve öğrencilerin öğrenmelerine rehberlik etmektedirler (OECD, 2020). Pandemi nedeni ile eğitsel faaliyetlerdeki ani ve beklenmedik değişiklik, öğrenciler, ebeveynler ve öğretmenler için birtakım zorlukları da beraberinde getirmiştir (Beattie vd., 2021; Rapanta vd., 2020). Öğretmenler bu süreçte mevcut birikimlerinin dışında yeni teknolojilere ve öğretim yöntemlerine ihtiyaç duymuşlar, konfor alanlarının dışına çıkmak zorunda kalmışlardır. Bu değişikliklere ayak uydurma sürecinde öğretmenlerin psikolojilerinin etkilenebileceği göz ardı edilemeyecek bir durumdur (Khanna & Kareem, 2020). Zira pandemi döneminde toplumda korku, stres, kaygı ve öfke gibi duyguların daha fazla yaşandığı, depresif bozuklukların daha sık görüldüğü (Bekaroğlu & Yılmaz, 2020) göz önüne alındığında toplumda önemli bir yere sahip olan öğretmenlerin de bu gerçeklikten uzak olmayacakları düşünülmektedir. Bu nedenle de öğretmenlerin bu dönemdeki psikolojik durumlarının ve uzaktan öğretim ile ilgili diğer deneyimlerinin araştırılması önemli konular olarak görülmektedir (Karadeniz & Zabcı, 2020). Bu bilgilerden hareketle araştırmanın pandemi döneminde gerçekleştirilen uzaktan öğretim faaliyetleriyle

birlikte öğretmenlerin psikolojik durumlarına dikkat çekme noktasında önemli olduğu söylenebilir.

Pandemi döneminde eğitim faaliyetleri ile ilgili birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalarda daha çok uzaktan öğretimle ilgili öğretmenlerin deneyimleri, yaşanan sorunlar, algılar, bakış açıları gibi konulara odaklanılmıştır (Beattie vd., 2021; Canpolat & Yıldırım, 2021; Demir & Özdaş, 2020; Fauzi & Khusuma, 2020; Jones & Kessler, 2020; Kraft vd., 2020; Mukhter & Chowdhary, 2020; Niemi & Kousa, 2020). Bu araştırma, ilgili süreçte öğretmenlerin psikolojik durumlarına odaklanmıştır. Pandemi döneminde öğretmenlerin psikolojileri ile ilgili olarak uluslararası bağlamda Kosir vd. (2020) ve De Klerk vd. (2021) tarafından yapılan çalışmalar öne çıkmaktadır. Kosir vd., öğretmenlerin pandemi döneminde iş hayatı ile ilgili streslerinin yordayıcılarını nicel yöntemlerle analiz ederek ortaya koymaya çalışmışlardır. De Klerk vd. ise Covid-19 döneminde kırsal bölgedeki öğretmenlerin sosyal duygusal durumlarının refahlarına katkısına odaklanmışlardır. Ulusal bağlamda ise Karadeniz ve Zabcı (2020) tarafından gerçekleştirilen bir araştırma dikkat çekmektedir. Karadeniz ve Zabcı (2020), pandemi döneminde uzaktan öğretim sürecinin öğretmenler üzerindeki etkilerini değerlendirmişler, öğretmenlerin iyi oluşları ile algıladıkları stres arasındaki ilişkiye yoğunlaşmışlardır. Bu çalışmada ise pandemi döneminde gerçekleştirilen uzaktan öğretim faaliyetlerinin öğretmenlerin psikolojik durumlarını etkilemedeki rolünün nitel veri toplama süreçleri eşliğinde derinlemesine ortaya çıkarılması hedeflenmiştir. Bu bağlamda araştırmanın diğer araştırmalardan farklılaşarak alanyazına ve uygulamaya katkı sunacağı öngörülmektedir.

Uzaktan Öğretim

Uzaktan öğretim, fiziksel olarak birbirlerinden uzakta bulunan öğrenenler ile öğretmenlerin planlı ve yapılandırılmış bir biçimde çeşitli iletişim kanalları aracılığıyla bir araya gelmesiyle gerçekleştirilen bir modeldir (Saykılı, 2018). Dünyada ortaya çıkan yenilikler ve teknolojik gelişmelerin de katkısıyla toplumun ihtiyaçlarına göre yaygınlaşmıştır (Süğümlü, 2021). Etkili uygulandığında uzaktan öğretimin hem acil durumlarda hem de rutin zamanlarda yüz yüze eğitime destek noktasında faydalarını göz ardı etmemek daha doğru bir yaklaşımdır. Okulların kapatılmasının gerektiği acil durumlarda, öğretim faaliyetlerinin devamlılığını sağlamak, akademik becerileri kazandırmayı sürdürmek için mevcut olanaklar ölçüsünde en mantıklı yol olarak görülmektedir. Uzaktan öğretim rutin zamanlarda da öğrencileri bağımsız öğrenme ve bireysel sorumluluk alma konusunda destek sağlayabilir (Amram & Davidovitch, 2021).

Uzaktan öğretim, geleneksel olarak yapılan yüz yüze öğretimden farklı, kendi doğasıyla örtüşen özellikler ihtiva eder. Öğrencilerin gelişimleri ve ihtiyaçlarının farkedilmesi, yüzyüze öğretimin gerçekleştiği sınıflardakine göre daha zordur. Bu süreçte öğretmenler, öğrencilerin öğrenme biçimlerini, derecelerini ve gereksinimlerini farkedecek ve bunları karşılayabilecek çeşitli yöntemlere ihtiyaç duyabilirler (Niemi & Kousa, 2020). Öğretmenlerin, daha önce deneyim sahibi olmadıkları ve yüz yüze öğretim faaliyetlerinden farklılaşan bu sistemde

görev ve sorumlulukları vardır. Bu noktada uzaktan öğretimin doğasıyla örtüşen öğretim yöntemleri, kullanılan eğitsel iletişim aracı, zaman yönetimi gibi yetkinlik ve becerilerin yanında öğretmenlerin motivasyonlarını etkileyebilecek sosyal ve psikolojik faktörler öne çıkmaktadır (Aliyyah vd., 2020).

Uzaktan Öğretim Faaliyetlerinde Öğretmenlerin Psikolojik Durumları

Pandemi dönemiyle birlikte okulların geleneksel yüz yüze eğitime ara vermesiyle öğretmenler uzaktan öğretim faaliyetlerine hızlı bir geçiş yapmak zorunda kalmışlardır. İletişim ve kişiler arası ilişkiler çoğu insan gibi öğretmenlerin de zihinsel sağlıklarını etkileyecek derecede değişmiştir. Öte yandan, uzaktan öğretim faaliyetleriyle ortaya çıkan iş yükü nedeniyle de öğretmenlerin daha fazla sıkıntı yaşadıkları sık sık dile getirilmektedir. Aile yaşamı, özel yaşam ve meslekî faaliyetler iç içe geçmiş, çalışma saatleri farklılaşmıştır. Neticede ani gelişen böyle bir duruma karşı öğretmenlerin hazırlıklı olduğunu söylemek güçtür (Aperribai vd., 2020). Bu süreçte öğretmenlerin benzersiz bir deneyim yaşadıkları, öğrencilerin ebeveynleriyle daha fazla iletişim gereksinimleri duydukları ve psikolojik desteğe ihtiyaç duydukları söylenebilir (Beattie vd., 2021). Zira yüz yüze gerçekleşen geleneksel eğitim faaliyetlerine ara verilip uzaktan öğretim faaliyetlerine ani geçiş yapılırken öğretmenler, öğretim faaliyetlerinin etkili bir şekilde gerçekleşmesine yönelik çabaları sırasında endişe, hayal kırıklığı, bunalma ve diğer birçok duyguyu daha belirgin hissetmeye başlamışlardır (Jones & Kessler, 2020). Bu literatür dikkate alındığında pandemi döneminde gerçekleştirilen uzaktan öğretim faaliyetlerinin, öğretmenlerin psikolojik durumlarında değişikliklere neden olabileceği öngörülebilir. Buradan hareketle araştırmada, pandemi döneminde öğretmenlerin psikolojik durumlarını ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda “öğretmenlerin psikolojik durumlarının pandemi sürecinde nasıl etkilendiği ve bu doğrultuda ne tür destekler sağlanabileceği” sorusuna yanıt aranmıştır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseninde tasarlanmıştır. Durum çalışması deseninde gerçekleştirilen çalışmalarda bir ya da birkaç durum derinliğine araştırılır (Yin, 2003). Durum ya da durumların araştırılmasında bütüncül bir yaklaşım benimsenir (Yıldırım & Şimşek, 2005).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Şanlıurfa ilinde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örneklemeyle farklı grupların çeşitliliğine göre ortak görüşlerin ortaya çıkarılması hedeflenir (Yıldırım & Şimşek, 2008). Bu açıdan farklı okullarda görev yapmakta olan öğretmenler çalışma grubuna alınmıştır.

Araştırmadaki diğer örnekleme stratejisi ise ölçüt örnekleme stratejisidir. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yönteminde de katılımcıların araştırma konusu ile ilgili olarak bilgi sahibi olmaları gerekmektedir (Creswell, 2016). Bu amaçla 2020-2021 eğitim öğretim yılında Şanlıurfa ilinde görev yapan ve pandemi döneminde gerçekleştirilen uzaktan öğretim faaliyetlerinde aktif görev alan 32 öğretmen çalışma grubuna katılmıştır.

Tablo 1

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

	Özellik	Sayı (N)
Cinsiyet	Kadın	19
	Erkek	13
Hizmet süresi	0-5 Yıl	7
	6- 10 yıl	8
	11-15 yıl	6
	16-20 yıl	6
	21 yıl ve üstü	5
Okul Kademesi	İlkokul	9
	Ortaokul	13
	Lise	10

Tablo 1’de görüldüğü üzere cinsiyet, hizmet süresi ve okul kademesi bağlamında her grupta yer alan öğretmenlerin görüş belirttiğini dolayısıyla çeşitlilik sağlandığını söylemek mümkündür.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan görüşme yöntemi (Yıldırım & Şimşek, 2008) aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin toplanmasında görüşülen bireye kendini ifade etme olanağı sunan (Büyüköztürk vd., 2012) yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu, araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. İlgili alanyazın taranmış, alandaki okul müdürü, öğretmenler ve akademisyenler ile görüşmeler yapılarak bu görüşmelerden elde edilen bilgilere dayalı olarak sorular hazırlanmıştır. Daha sonra iki eğitim bilimleri uzmanından görüş alınarak bazı düzeltmeler yapılmıştır. Elektronik ortamda hazırlanan görüşme formu, pilot çalışması için Şanlıurfa’da görev yapan 3 öğretmene ulaştırılmış ve öğretmenler cevapları doğrultusunda ve 1 soru üzerinde bazı değişiklikler yapılarak forma son hali verilmiştir. Görüşme formunda yer alan sorular aşağıdaki gibi şekillenmiştir:

- 1- Pandemi sürecinin yaşamınıza yönelik etkileri nelerdir?
- 2- Psikolojik durumunuzu temel olarak nasıl tanımlarsınız?

3- Pandemi sürecinde öğretmenlere yönelik bir psikolojik destek sağlanması konusundaki düşünceleriniz nelerdir?

Bu soruların yer aldığı yarı yapılandırılmış görüşme formları elektronik ortamda oluşturulmuş ve etik kurul onayı için başvuru yapılmıştır. İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma Etik Kurulunun 03.06.2021 tarih ve 2021/11-9 sayılı Etik Kurul onayı ile birlikte veri toplama süreci başlamıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Nitel bir araştırmada veri toplamaya ilişkin e-posta mesajları, çevrimiçi görüşmeler veya klasik yüz yüze gibi farklı seçenekler mevcuttur (Creswell, 2016). Araştırmanın verileri bu görüş referans alınarak dünya genelinde yaşanan pandemi nedeniyle elektronik ortamda toplanmıştır. Bu noktada katılımcılara bir bağlantı adresi gönderilmiştir. Formun bağlantı adresi öğretmenlere okul yöneticileri vasıtasıyla ulaştırılmış ve formun öğretmenlerce gönüllülük esasına göre doldurulması istenmiştir. Soru formunu 39 öğretmen doldürmüştür. Doldurulan görüşme formları araştırmacılar tarafından önce bilgisayar ortamında değerlendirilmiş, tamamlanmayan, eksik bırakılan cevaplar elenmiştir. Toplamda 32 katılımcının cevapları değerlendirmeye alınmıştır.

Araştırmanın verileri, verilerin temelini oluşturan içeriklerinin özetlenmesi manasına gelen (Cohen vd., 2007) içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırma kapsamında öğretmenlerin görüşleri analiz edilirken ilkokullarda görevli öğretmenler için (İÖ), ortaokul öğretmenleri için (OÖ), liselerde görevli öğretmenler için ise (LÖ) şeklinde kodlar verilmiş olup bulgularda öğretmenlerin görüşlerinden en ilgi çekici olanlara doğrudan yer verilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlikle ilgili olarak pek çok perspektif mevcuttur. Bu perspektifler göz önüne alındığında bulguların doğruluğunu değerlendirme çabaları olarak tanımlanan geçerlik en doğru biçimde araştırmacı ve katılımcılar tarafından açıklanabileceği söylenebilir. Nitel araştırmalarda bu perspektifler ışığında geliştirilen geçerlik stratejileri yaygın olarak kullanılır (Creswell, 2016). Bu araştırmada akran incelemesi, üye kontrolü ve dış denetim stratejileri kullanılmıştır. Akran incelemesi noktasında araştırmanın verileri analiz edilirken her üç yazar tarafından ayrı ayrı analiz yapılmış, daha sonra karşılaştırmalı olarak değerlendirme yapılarak fikir birliği sağlanan tema ve kodların yer aldığı form oluşturulmuştur. Üye kontrolü ile ilgili olarak çalışma grubunda yer alan 3 katılımcıya bulgular sunulmuştur. Katılımcılar bulguların görüşlerini genel manada yansıttığını ve gerçekçi bulduklarını ifade etmişlerdir. Dış denetim noktasında ortak noktalardan hareket edilerek oluşturulan tema ve kodlar araştırmayla herhangi bir bağlantısı olmayan Eğitim Yönetimi alanında bir uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanın önerileri doğrultusunda son halini almıştır. Buradan hareketle araştırmanın geçerliğini artırma noktasında bulguların anlamlı ve tutarlı bir bütün oluşturması hususunda birtakım çabaların olduğunu ifade etmek

gerekmektedir. Nitel araştırmalarda güvenilirlik ise katılımcıların cevaplarındaki tutarlılık anlamına gelmektedir. Bu noktada öne çıkan strateji kodlayıcılar arası görüş birliği stratejisidir (Creswell, 2016). Bu strateji kapsamında elde edilen veriler araştırmanın üç yazarı tarafından da ayrı ayrı analiz edilmiştir. Ayrı ayrı oluşturulan kodlar gözden geçirilmiş, değerlendirmeler yapılmış, hemfikir olunan kodlar oluşturularak görüş birliğine varılmıştır. Araştırmacılar kod uyumunu kontrol etmiş ve en son süreçte kodlayıcılar arası uyum % 92 olarak sağlanmıştır. Bu değer, görüş birliği sağlanan kod sayısının, görüş birliği ile görüş ayrılığı sayısının toplamına bölümüdür. Bölümün % 80 ve üzeri olması kabul edilebilir bir düzey olarak benimsenmektedir (Miles & Huberman, 1994). Bunun dışında görüşme formunda yer alan sorular açık ve net bir biçimde ifade edilmesi ve araştırmanın her aşamasında etik değerlere özen gösterilmesi de araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini artırma çabaları olarak değerlendirilebilir.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda katılımcılardan gelen görüşlerle şekillenen tema ve kodlara yer verilmiştir. Elde edilen tema ve kodlar, pandeminin öğretmenlerin yaşamına etkilerine, pandemi sürecinde öğretmenlerin psikolojik durumlarını tanımlamalarına ve pandemi sürecinde öğretmenlere yönelik psikolojik destek sağlanmasına ilişkin bulgular olmak üzere üç başlık altında sunulmuştur. Tablolar halinde verilen tema ve kodlardan sonra doğrudan alıntılarla da betimlenmiştir. İlk olarak pandeminin öğretmenlerin yaşamına etkilerine ilişkin bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Pandeminin Öğretmenlerin Yaşamına Etkilerine İlişkin Bulgular

Tema	Kod (f)
Etkileme	Mesleki yaşama etki (15)
	Yaşam düzenine etki (10)
	Psikolojik etki (7)

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların tamamının meslekî olarak pandeminin etkilerini hissettikleri görülmektedir. Pandemi sürecinde zaman zaman bazı sınıflar için alınan kararlar neticesinde yapılan kısmî zamanlı yüz yüze eğitimlerin dışında öğretim faaliyetleri genellikle uzaktan öğretim şeklinde olmuştur. Gerçekleştirilen uzaktan öğretim faaliyetlerinin etkisiyle öğretmenlerin ev, okul, sınıf ilişkisi, sistemsel sıkıntılar, altyapı ve motivasyon eksikliği gibi sıkıntılar yaşadıkları görülmüştür. Örneğin katılımcılardan İÖ 9: “Eskiden akşam planımız yapar, sabah okulumuza giderdik. Sonra hayatımıza kaldığımız yerden devam ederdik. Şimdi ne sabahımız belli ne de akşamımız. Evin odaları arasında gidip geliyoruz. Üstelik başlangıçta sistemsel çok problem yaşadık. İnternet sıkıntısını saymıyorum zaten”, OÖ 12: “Yüz yüze eğitimde hâkim ve alışkın olduğum bir düzenim vardı, uzaktan öğretim mesleki anlamda farklılaşmaya neden oldu. Teknolojik araçları kullanma noktasında çok yetersiz

olduğumu gördüm, çocuklarımdan bu noktada destek aldım” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Tablo 2’de pandeminin öğretmenlerin yaşam düzenini büyük oranda etkilediği görülmektedir. Alınan tedbirlerle birlikte günlük yaşamın tamamında ev ortamında kalındığı için insanların yaşamları da genel anlamda değişime uğramıştır. Katılımcılardan LÖ 9: *“Herkes gibi bizim de hayatımız değişti. Evimizde yemek, temizlik, genel yaşam saatleri hepten düzensizleşti. Benim ders saatlerim, evdekilerin işleri, çocukların dersleri acayip oldu, çok sık değişimler oluyor, plan kuramıyorum, bulaş riski var diye gidiş/gelişler olmadığı için de asosyalleştik sanki”*, OÖ7 de *“Yaşam düzenimiz değişti, normal zamanlarda evde iken aile fertleriyle vakit geçirirken pandemi ile birlikte işimiz de eve taşındı, ikisini bir arada ve birbirinden etkilenmeden yürütmek kolay değil tabii”* ifadelerini kullanmışlardır. Tablo 2’deki son kodda görüldüğü üzere öğretmenlerin psikolojik olarak pandemiden etkilendiği görülmektedir. Öğretmenler stres, korku, endişe, gerginlik, umutsuzluk ve tükenmişlik şeklinde olumsuz psikolojik etkilenmeler yaşadıklarını beyan etmişlerdir. OÖ 5: *“Her gün ölüm haberleri almak çok zor, bazı yakın akrabalarımdan da vefat eden oldu, çok zor bir süreç, her an bana da bulaşır stresle yaşıyorum, içeri tıkılmış gibi bir hisle yaşıyorum, üstelik gelecekte ne olabilir diye düşününce de kendimi umutlu da hissedemiyorum. Aşı konusu inşallah yaygınlaşır belki umudumuz yeşerir”* şeklindeki görüşlerini dile getirirken, İÖ2: *“Psikolojik anlamda kendimi yorgun ve bitkin hissediyorum, yaşanan belirsizlik ortamı gelecekle ilgili endişelerimi arttırıyor”* ifadelerini kullanmıştır.

İkinci olarak pandemi sürecinde öğretmenlerin psikolojik durumlarını tanımlamalarına ilişkin bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3

Pandemi Sürecinde Öğretmenlerin Psikolojik Durumlarını Tanımlamalarına İlişkin Bulgular

Tema	Kod (f)
Duygu Durumu	Korku (8)
	Tükenmişlik (7)
	Yorgunluk (5)
	Endişe (4)
	Gerginlik (3)
	Sinirlilik (2)
	Kırılganlık (2)
	Ümitsizlik (1)

Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların psikolojik durumlarını tanımlamada korku, tükenmişlik, yorgunluk, endişe, gerginlik, sinirlilik, kırılganlık ve ümitsizlik gibi istenmeyen olumsuz kavramları kullandıkları görülmektedir. Katılımcılardan İÖ4: *“Bu süreçten ailem veya yakınlarımdan etkilenmeleri beni endişelendiriyor, korkutuyor. Bu durumda dünya ile ilgili işleri boş verme veya öteleme eğiliminde olabiliyorum, bu beni biraz da hassaslaştırıyor”* derken, İÖ 2: *“Bu süreç çok yorucu ve yıpratıcı oldu. Okuldan ve öğrencilerden uzak olmak gittikçe ümitsiz olmamıza neden oluyor”*, OÖ 5: *“Uzun süre evde kalma, uzaktan öğretimde etkili olamama düşüncesi ve ölüm sayıları beni gerginleştiriyor,*

daha sinirli oluyorum”, OÖ6: “Okul sosyalleşmemizde önemli bir araçtı, bu olanak şimdi yok, artık korkmadan dolaşmak ve sosyalleşmek istiyorum”, LÖ 8: “Benim eskiye döneceğimize dair pek bir ümidim yok, kendimi bu süreçten dolayı çok yorgun ve tükenmiş hissediyorum” ve LÖ 4: “Kendimi endişeli ve yorgun hissediyorum, yemek düzenimiz bile değişti, öğünler iç içe geçti” ifadelerini kullanmışlardır.

Son olarak pandemi sürecinde öğretmenlere yönelik psikolojik destek sağlanmasına ilişkin bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4

Pandemi Sürecinde Öğretmenlere Yönelik Psikolojik Destek İhtiyacına İlişkin Bulgular

Tema	Kod (f)
Destek	Psikolojik Destek İhtiyacı (16)
	Zamana Bırakma (10)
	Psikolojik desteğe ihtiyaç olmaması (6)

Tablo 4 incelendiğinde katılımcıların yarısının psikolojik destek alma ihtiyacı hissettiğini söylemek mümkündür. Bazı öğretmenler doğrudan bir psikolojik destek almanın gerekli olduğunu belirtirken çoğu öğretmen psikolojilerini etkileyen olumsuz etmenlerin ortadan kaldırılması gerektiği yönünde görüş belirtmişlerdir. Bu doğrultuda görüş belirten İÖ 2: “Etkilenmez olur muyuz, elbette zor bir süreçteyiz. Her gün ekranlarda ölüm sayıları veriliyor. Çevremizden, meslektaşlarımızdan vefat haberleri alıyoruz. Profesyonel birilerinden destek almak, onlarla konuşmak daha iyi gelecektir.” ifadelerini kullanmıştır. LÖ 9: “Bilindiği üzere bu süreçte eğitim öğretim faaliyetleri bilişim araçları aracılığıyla yapılmaya çalışıldı. Herkesin ailesinde tüm aile üyelerine yetecek kadar bilişim aleti yok. Öğretmenlere bu konuda doğrudan destek olunabilirdi.” şeklinde görüş belirtmiştir. Bazı öğretmenler bu olumsuz durumun zamanla geçeceğini ve normale döneceklerine inandıklarını belirtmişlerdir. Zamana bırakma kodu altında değerlendirilebilecek katılımcı görüşlerinden OÖ 4: “Biz durumu pandemi dolayısıyla yaşıyoruz. Yakın zamanda aşı çalışmalarısıyla genel durumun idare edilebilir bir konuma geleceğini düşünüyorum. Modern insanlar böyle bir süreci ilk defa yaşadıkları için biraz fazlaca kendilerini kaptırdılar. Başlarda biraz tedirgin olduk ama artık alıştık. Zaman ilerledikçe düzeleceği kanaatindeyim.” ifadelerini kullanmıştır. Son olarak da altı katılımcı psikolojik desteğe ihtiyacı olmadığını ifade etmişlerdir.

Katılımcıların görüşlerinden yola çıkılarak oluşturulan temalar ve kodlara yukarıda değinildikten sonra bu temalar ve kodlar göz önüne alınarak tartışma yapılmış ve araştırmanın sonucu ortaya çıkmıştır.

Tartışma ve Sonuç

Pandemi döneminin öğretmenlerin psikolojik durumlarını etkilemedeki rolünü ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmada ilk olarak öğretmenlerin yaşamlarının bu durumdan etkilendiği bulgusu elde edilmiştir. İkinci olarak öğretmenlerin içinde buldukları psikolojik durumu korku, tükenmişlik, yorgunluk, endişe, gerginlik gibi istenmeyen psikolojik kavramlarla açıkladıkları görülmüştür. Son olarak öğretmenlerin psikolojik anlamda destek ihtiyacı belirttikleri görülmüştür. Bu bulgular birlikte ele alındığında birbirlerini destekledikleri düşünülmektedir. Bu durum, pandemi dönemiyle birlikte uzaktan öğretim faaliyetlerinin gerçekleşmesiyle öğretmenlerin yaşam düzenlerinin bu durumdan etkilendiği, bu dönemde destek ihtiyacı hissetmeleri ve bu ihtiyacın karşılanamamasıyla psikolojik durumlarının olumsuz etkilenebileceği şeklinde özetlenebilir.

Pandemi nedeniyle toplumların normal yaşantılarından uzaklaşmaları, ekonomik problemler, sağlıkla ilgili kaygılar ve çeşitli etmenlerin toplumda psikolojik manada izler bırakması muhtemeldir. Toplumun farklı kesimleri kendi yaşamlarıyla ilgili ani değişikliklerle karşı karşıya kalmışlardır (Bekaroğlu & Yılmaz, 2020). Okullar ve öğretmenler de neredeyse hiçbir uyarı veya hazırlık süresi olmaksızın aniden ve tamamen uzaktan öğretime geçmek zorunda kaldılar. Öğretmenlerin meslekleriyle ilgili rollerindeki bu ani değişim, salgının sağlık tehditleri ve ekonomik sonuçlarıyla birleştiğinde, öğretmenlerin çalışmaları için stresli ve zorlu bir sürecin başlamasına neden olmuştur (Niemi & Kousa, 2020; Kraft vd., 2020; Panisoara vd., 2020; Sokal vd., 2020). Öğretmenler, uzaktan öğretimi ellerinden geldiğince desteklemeye ve öğretim faaliyetlerini sürdürmeye çalışmışlardır. Bu olumlu tutumlara rağmen öğretmenlerin psikolojik durumlarının dikkate alınması gereklidir (Sokal vd., 2020). Zira öğretmenlerin stres, endişe, karamsarlık, kaygı gibi bazı psikolojik faktörleri daha sık yaşama noktasına geldikleri birçok araştırmada dile getirilmektedir (Niemi & Kousa, 2020; Kraft vd., 2020; Kosir vd., 2020;; Kundu & Bej, 2021; Panisoara vd., 2020; Sulaiman vd., 2021). Bu süreçte eğitim sistemlerinin bu dijital dönüşüme hazır olmadıkları ve öğretmenlerin teknolojik yeterlikler, bakanlık uygulamaları, değişen pedagojik ihtiyaçlar ve öğrencilerin bireysel ihtiyaçları gibi birçok zorlukla karşılaştığı bilinmektedir (Niemi & Kousa, 2020; Kundu & Bej, 2021; Kraft vd., 2020). Öğretmenlerin çoğunun uzaktan öğretim konusunda eğitilmiş olmadıkları göz ardı edilmemelidir. Evde iken gerçekleştirilen uzaktan öğretim faaliyetlerinin birtakım zorlukları vardır. En yaygın görülen zorluklardan biri teknolojik yeterlikle ilgili becerilerdir. Bu manada kendini yeterli bulan ve daha iyi yeterliğe sahip öğretmenlerin psikolojik olarak daha iyi durumda oldukları ortaya çıkmıştır (Khanna & Kareem, 2020; Kosir vd., 2020; Niemi & Kousa, 2020).

Pandemi döneminde gerçekleştirilen uzaktan öğretim faaliyetleriyle birlikte öğretmenlerin iş-yaşam dengesi kurmada güçlük yaşadıklarını söylemek mümkündür. Bu güçlüğü öğretmenlerin psikolojik durumlarını olumsuz etkilediğine yönelik bulgular dikkat çekicidir. Karadeniz ve Zabcı (2020) da uzaktan öğretim içeriği hazırlamaya yönelik bilgisizlik, dijital ve teknik yetersizlikler, özel hayatla iş yaşamının iç içe geçmesinden kaynaklanan

güçlüklerin öğretmenlerin psikolojileri üzerinde olumsuz etkilere neden olduğuna yönelik bulgulara ulaşmıştır. Bu noktada öğretmenlere sunulacak destekler oldukça değerli olabilmektedir. Örneğin teknolojik yeterliği olmayan bir öğretmenin çevrim içi ortamda ders yapması veya çocuğu olan bir öğretmenin evde çocuğuyla ilgilenmesinin yanında ders işlemesi kolay değildir (Khanna & Kareem, 2020; Kosir vd., 2020; Kraft vd., 2020; Niemi & Kousa, 2020). Bu süreçte bireysel ve toplumsal olarak psikolojik ve sosyal açıdan birtakım desteklere ihtiyaç duyabileceği göz önüne alınmalıdır (Bekaroğlu & Yılmaz, 2020). UNESCO (2020) da bu kritik dönemde öğrenme faaliyetlerinin devam etmesi hususunda mücadele eden öğretmenlerin stres altında olduklarını ve profesyonel olarak desteklenmeleri gerektiğinin altını çizmektedir. Böyle zorluklar karşısında okulların öğretmenlerine sunabildikleri destekler stres, endişe, gerginlik gibi negatif psikolojik halleri yaşamamak noktasında koruyucu bir faktör olarak değerlendirilebilir. Güçlü bir iletişim sürecinin güvenli, destekleyici, iş birliği içinde öğretmenlerin motivasyonlarını arttıracığı ve etkili bir sürece yön vereceği söylenebilir (Kraft vd., 2020; Sulaiman vd., 2021). Teknolojik yeterliği olmayan öğretmenlerin yaşadıkları sıkıntılara (Alea vd., 2020) ya da iş-ev uyumu noktasında zorluk çeken öğretmenlere hem araçsal hem de duygusal destek sağlamak bu kritik dönemde fark yaratabilir (Kosir vd., 2020). Zira öğretmenlerin yaşadıkları negatif psikolojik durumun performanslarını dolayısıyla da öğrenme-öğretme süreçlerini olumsuz etkileyebileceği göz ardı edilmemelidir (Sulaiman vd., 2021). Öte yandan öğretmenlerin meslektaşlarıyla aktif iletişime ve deneyimleri paylaşma olanaklarına ihtiyaç duyduklarını söylemek mümkündür (Niemi & Kousa, 2020). Neticede öğretmenlerin Bakanlıktan, okullarından veya meslektaşlarından alacakları desteklerle bu yeni döneme uyum sağlamaları yaşadıkları negatif psikolojik durumun yönünü değiştirebileceği söylenebilir (Panisoara vd., 2020).

Araştırmada sonuç olarak pandemi döneminde öğretmenlerin psikolojik durumlarının toplumda da daha yaygın olarak görülen psikolojik rahatsızlıklarla (Bekaroğlu & Yılmaz, 2020) benzer durumda olduğu, öğretmenlerin kendi psikolojik hallerini daha çok negatif psikolojik kavramlarla açıkladıkları ve öğretmenlerin bu manada desteğe ihtiyaçları olduğu ortaya çıkmıştır. Pandemi sonrası da etkileri hissedilebilecek bu istenmeyen psikolojik durumların iyileştirilmesi (Sokal vd., 2020) ve gerekli desteklerin verilmesi önemli görülmektedir.

Sınırlılıklar ve Öneriler

Bu araştırmanın birtakım sınırlılığının olduğunu belirtmek yerinde olacaktır. Bu araştırmanın birinci sınırlılığı pandemi nedeniyle araştırma verilerinin elektronik ortamda toplanmasıdır. Her ne kadar katılımcılar ayrıntılı ve derin görüşler belirtse de nitel veri toplama süreçlerindeki yakınlık bu araştırmada gerçekleşmemiştir. İkincisi pandemi döneminde öğretmenlerin psikolojik durumları gibi evrensel bir problemin spesifik bir bölgede gerçekleştirilmiş olmasıdır. Son sınırlılık ise öğretmenlerin psikolojik durumlarında ailevi ve mesleki rollerinin etkili olabileceği ancak bunun ayırımının yapılamamasıdır.

Bu araştırmanın bulgularından hareketle politika yapıcılara ve uygulayıcılara yönelik

okullarda gerçekleştirilen tüm eğitsel süreçlerde öğretmenlerin psikolojik hallerini dikkate almaları ve bu psikolojik hali iyileştirmeye yönelik girişimlerde bulunmaları önerilebilir. Bu araştırmanın verileri pandeminin etkilerinin şiddetli hissedildiği bir dönemde toplanmıştır. Araştırmacılara pandemi sonrası veya pandeminin etkilerinin azaldığı dönemlerde benzer araştırmaların tekrarlanarak aradaki farkların incelenmesi önerilebilir.

Araştırmanın Etik İzinleri

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma Etik Kurulunun 03.06.2021 tarih ve 2021/11-9 sayılı Etik Kurul onayı alınarak araştırmanın verileri toplanmıştır.

Kaynakça

- Aliyyah, R. R., Rachmadtullah, R., Samsudin, A., Syaodih, E., Nurtanto, M., & Tambunan, A. R. S. (2020). The perceptions of primary school teachers of online learning during the COVID-19 pandemic period: A case study in Indonesia. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 7(2), 90–109. <http://dx.doi.org/10.29333/ejecs/388>
- Amram, M. B., & Davidovitch, N. (2021). Teachers’ attitudes towards e-teaching during COVID-19. *Laplace em Revista*, 7(2), 13–32. <http://dx.doi.org/10.21125/edulearn.2021.2020>
- Aperribai, L., Cortabarria, L., Aguirre, T., Verche, E., & Borges, Á. (2020). Teacher's physical activity and mental health during lockdown due to the COVID-2019 pandemic. *Frontiers in Psychology*, 11, 2673. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.577886>
- Aytaç, T. (2021). The problems faced by teachers in Turkey during the COVID-19 pandemic and their opinions. *International Journal of Progressive Education*, 17(1), 404–420. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2021.329.26>
- Beattie, M., Wilson, C., & Hendry, G. (2021): Learning from lockdown: Examining Scottish primary teachers’ experiences of emergency remote teaching. *British Journal of Educational Studies*, <https://doi.org/10.1080/00071005.2021.1915958>
- Bekaroğlu, E., & Yılmaz, T. (2020). COVID-19 ve psikolojik etkileri: Klinik psikoloji perspektifinden bir derleme. *Nesne*, 8(18), 573–584. <https://doi.org/10.7816/nesne-08-18-14>
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim*

- Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 112–142.
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1215818>
- Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), i-vi.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.3778083>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Canpolat, U., & Yıldırım, Y. (2021). Ortaokul öğretmenlerinin COVID-19 salgın sürecinde uzaktan eğitim deneyimlerinin incelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 74–109. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1446616>
- Chang, G.C., & Satako, Y. (2020). How are countries addressing the Covid-19 challenges in education? A snapshot of policy measures.
<https://gemreportunesco.wordpress.com/2020/03/24/how-are-countries-addressing-the-covid-19-challenges-in-education-a-snapshot-of-policy-measures/>
- Cohen, L. Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. Routledge.
- Creswell, J. (2016). Veri Toplama (3. Baskıdan çeviri). S. B. Demir (Çev. Ed.). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. Siyasal
- De Klerk, E. D., Palmer, J. M., & Modise, A. (2021). Re-prioritizing teachers' social emotional learning in rural schools beyond Covid-19. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 8(2), 68–88. <http://dx.doi.org/10.29333/ejecs/563>
- Demir, F., & Özdaş, F. (2020). Covid-19 sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi, Salgın Sürecinde Türkiye'de ve Dünyada Eğitim*, 273–292. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.775620>
- Engzell, P., Frey, A., & Verhagen, M. D. (2020). Learning inequality during the COVID-19 pandemic. <https://doi.org/10.31219/osf.io/ve4z7>
- Fauzi, I., & Khusuma, I. (2020). Teachers' elementary school in online learning of COVID-19 pandemic condition. *Journal Iqra' : Kajian Ilmu Pendidikan*, 5(1), 58–70.
<https://doi.org/10.25217/ji.v5i1.914>
- Gupta, A., & Goplani, M. (2020). Impact of COVID-19 on educational institution in India. *Purakala Journal U (CARE Listed)*, 31(21).
https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3679284
- Jones, A. L., & Kessler, M. A. (2020). Teachers' Emotion and identity work during a pandemic. *Frontiers in Education*. <http://doi.org/10.3389/feduc.2020.583775>

- Karadeniz, G., & Zabcı, N. (2020). Pandemi döneminde uzaktan eğitim veren öğretmenlerin çalışma koşulları ve algıladıkları stres ile psikolojik iyi oluşları arasındaki ilişki. *Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(22), 301–314.
<https://app.trdizin.gov.tr/makale/TkRBMk5EazFOU09/pandemi-doneminde-uzaktan-egitim-veren-ogretmenlerin-calisma-kosullari-ve-algiladiklari-stres-ile-psikolojik-iyi-oluslari-arasindaki-iliski->
- Khanna, R., & Kareem, J. (2021). Creating inclusive spaces in virtual classroom sessions during the COVID pandemic: An exploratory study of primary class teachers in India. *International Journal of Educational Research Open*, 2, 100038.
<https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.100038>
- Košir, K., Dugonik, Š., Huskić, A., Gračner, J., Kokol, Z., & Krajnc, Ž. (2020). Predictors of perceived teachers' and school counsellors' work stress in the transition period of online education in schools during the COVID-19 pandemic. *Educational Studies*, 1–5.
<https://doi.org/10.31234/osf.io/gj3e5>
- Kraft, M. A., Simon, N. S., & Lyon, M. A. (2020). Sustaining a Sense of Success: The Importance of Teacher Working Conditions during the COVID-19 Pandemic. EdWorking Paper No. 20-279. Annenberg Institute for School Reform at Brown University.
- Kundu, A., & Bej, T. (2021). COVID 19 response: An analysis of teachers' perception on pedagogical successes and challenges of digital teaching practice during new normal. *Education and Information Technologies*, 1–24. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10503-5>
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, Sage Publications
- Mukhter, I., & Chowdhary, R. (2020). Teaching during Covid-19: Teacher and students' experience. *Space and Culture, India*, 8(2), 25–35. <https://doi.org/10.20896/saci.v8i2.1068>
- Niemi, H. M., & Kousa, P. (2020). A case study of students' and teachers' perceptions in a Finnish high school during the COVID pandemic. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*, 4(4), 352–369.
DOI: <https://doi.org/10.46328/ijtes.v4i4.167>
- OECD (2020). A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020. OECD Publishing
- Panisoara, I. O., Lazar, I., Panisoara, G., Chirca, R., & Ursu, A. S. (2020). Motivation and continuance intention towards online instruction among teachers during the COVID-19 pandemic: The mediating effect of burnout and technostress. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(21), 8002.

<https://doi.org/10.3390/ijerph17218002>.

Rapanta, C., Botturi, L., Goodyear, P., Guàrdia, L., & Koole, M. (2020). Online university teaching during and after the Covid-19 crisis: Refocusing teacher presence and learning activity. *Postdigital Science and Education*, 2(3), 923–945.

<https://doi.org/10.1007/s42438-020-00155-y>

Saykılı, A. (2018). Distance education: Definitions, generations, key concepts and future directions. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 5(1), 2–17.

https://www.researchgate.net/publication/338825629_Distance_Education_Definitions_Generations_Key_Concepts_and_Future_Directions

Sokal, L., Trudel, L. E., & Babb, J. (2020). Canadian teachers' attitudes toward change, efficacy, and burnout during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Educational Research Open*, 1, 100016. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100016>

Suğumlu, Ü. (2021). A case study on teaching Turkish through distance education. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 8(1), 174–190.

Sulaiman, T., Ibrahim, A., Motevalli, S., Wong, K. Y., & Hakim, M. N. (2021). Effect of e-evaluation on work motivation among teachers during the movement control order in COVID-19: the mediating role of stress. *Interactive Technology and Smart Education*, 18(3), 435–449. <https://doi.org/0.1108/ITSE-05-2020-0066>

UNESCO (2020). <https://en.unesco.org/news/teacher-task-force-calls-support-63-million-teachers-touched-covid-19>

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınevi.

Yin, R. K. (2003). Designing case studies. *Qualitative Research Methods*, 1, 359–386.

Extended Abstract

Introduction

Considering that during the pandemic period, emotions such as fear, anxiety, stress and anger are experienced more and depressive disorders are seen more frequently (Bekaroğlu & Yılmaz, 2020), it is thought that teachers who have an important place in the society will not be far from this reality. For this reason, it is considered important to investigate the psychological state of teachers in this period and other experiences related to distance education (Karadeniz & Zabcı, 2020). Based on this information, it can be said that the research is important in terms of drawing attention to the psychological state of teachers together with the distance education activities carried out during the pandemic period. The aim of the study is determined as revealing the role of distance education activities carried out during the pandemic period in affecting the psychological state of teachers. During the pandemic period, many studies have been carried out on educational activities. These studies mostly focused on the experiences, problems, perceptions, and perspectives of teachers related to distance education (Beattie et al., 2021; Canpolat & Yıldırım, 2021; Demir & Özdaş, 2020; Fauzi & Khusuma, 2020; Jones & Kessler., 2020; Kraft et al., 2020; Mukhter & Chowdhary, 2020; Niemi & Kousa, 2020). This research focused on the psychological state of teachers in the relevant process. During the pandemic period, the studies of Kosir et al. (2020) and De Klerk et al. (2021) stand out in the international context regarding the psychology of teachers. Kosir et al. tried to reveal the predictors of teachers' work-related stress during the pandemic period by analyzing them with quantitative methods. De Klerk et al. focused on the contribution of the social emotional state of teachers in rural area to their welfare during the Covid-19 period. Draws attention to the effect of the pandemi on teachers, Karadeniz and Zabcı evaluated the effects of the distance education process on teachers during the pandemic period and focused on the relationship between teachers' perceived stress and their well-being. In this study, it is aimed to reveal the role of distance education activities carried out during the pandemic period in influencing the psychological state of teachers, accompanied by qualitative data collection processes deeply. In this context, it is predicted that the research will differ from other researches and contribute to the literature.

Method

This research was designed as a case study pattern which is one of the qualitative research designs. Maximum variation sampling, one of the purposive sampling methods, was used in the study. In the 2020-2021 academic year, 32 teachers working in Şanlıurfa and actively involved in distance education activities during the pandemic period participated in the study group.

In the study, a structured interview form developed by the researchers was used. The questions in the interview are formed as follows:

- 1- What are the effects of the pandemic period on your life?
- 2- How would you basically describe your psychological state?

3- What are your thoughts about providing psychological support to teachers during the pandemic process?

The data of the research were collected in electronic environment due to distance education in pandemic. In the research, the data were analyzed with the content analysis method.

Findings

The study was carried out to reveal the role of distance education in the pandemic in influencing the psychological state of teachers. Firstly, it was found that the lives of teachers were affected by this situation. Secondly, it was observed that teachers explained their psychological state with undesirable psychological concepts such as fear, burnout, fatigue, anxiety and tension. Finally, it was observed that teachers stated the need for psychological support. When these findings are taken together, it is thought that they support each other. In summary, practices in distance education affect the life patterns of teachers are affected by this situation, and their psychological state may be adversely affected when they feel the need for support during this period and this need cannot be met.

Conclusion, Discussion and Suggestions

As a result of the research, it was revealed that the psychological state of the teachers during the pandemic period is similar to the psychological disorders that are more common in the society (Bekaroğlu & Yılmaz, 2020), the teachers usually explain their psychological state with negative psychological concepts, and the teachers need support in this situation. It is considered important to improve these undesirable psychological conditions that can be felt after the pandemic (Sokal et al., 2020) and to provide the necessary support. Based on the findings of this research, it can be suggested that policy makers and practitioners take into account the psychological state of teachers in all educational processes in schools and take the initiative to improve this psychological state. The data of this research were collected when the effects of the pandemic were felt severely. It may be suggested that researchers can examine the differences by repeating similar studies after the pandemic period or in the periods when the effects of the pandemic are decreased.