

TURK JES

Turkish Journal of Educational Studies

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi

January: 2023
Volume: 10
Issue: 1
ISSN: 2148-1865

TURKISH JOURNAL OF EDUCATIONAL STUDIES (TURK-JES)

Derginin Sahibi / Owner

Prof. Dr. Fahrettin GÖKTAŞ

Fırat Üniversitesi Rektörü

Baş Editör / Chief Editor

Dr. Ahmet TEKİN

Editörler / Editors

Dr. Tuncay Yavuz ÖZDEMİR, Dr. Eyüp BOZKURT

Mizanpaj Editörü / Layout Editor

Öğr. Gör. Dr. Murat DEMİRKOL

Dil Uzmanları / Language Experts

Dr. Öğr. Üyesi Batuhan SELVİ / Arş. Gör. Dr. Yusuf Celal EROL

Arş. Gör. Dr. Rabia Sena AKBABA / Arş. Gör. Dr. Yelda KÖKÇÜ

Görsel Tasarım / Visual Design

Öğr. Gör. Kainat ÖZPOLAT

İletişim / Communication

Adres/Address: Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü/Elazığ-TURKEY

Telefon / phone: +904242370086

e-posta / e-mail: turk-jes@firat.edu.tr

Baskı/Print

Fırat Üniversitesi Basımevi

ISSN:2148-1865

e-ISSN: 2458-8210

TURK-JES, 2014 yılı Ocak Ayından itibaren yılda 3 sayı olarak yayınlanmaktadır.

Dergi Hakkında

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, eğitimde kuram ve uygulama alanlarına yönelik, eğitim alanına katkıda bulunan özgün araştırma makalelerini, denemeleri/derlemeleri ve çevirileri yayınlayan hakemli bir dergidir. Dergide, şu alanlarda yapılmış kuramsal ya da uygulamalı çalışmalar yayınlanır: Eğitim yönetimi, denetimi; eğitim felsefesi, eğitim tarihi ve politikaları; psikolojik danışma ve rehberlik; erken çocukluk ya da okulöncesi eğitimi; özel eğitim; yetişkin eğitimi; eğitimde kullanılan ölçme değerlendirme ve araştırma teknikleri; eğitim teknolojisi; eğitimde program geliştirme ve değerlendirme; fen bilimleri ve matematik eğitimi; güzel sanatlar eğitimi; beden eğitimi; sosyal bilgiler eğitimi; Türkçe eğitimi; yabancı dil eğitimi ve uygulamalı dilbilim. Yayınlanması istenen çalışmalar DergiPark sistemine yüklenmelidir. Çalışmalar mutlaka eğitim alanı ile ilişkili olmalıdır.

Dizinlenme (İndeksler): SOBİAD, Türk Eğitim İndeksi, Researchbib, Index Copernicus, Scientific Indexing Services, Google Scholar, dizinlerinde taranmaktadır.

Turkish Journal of Educational Studies (TURK-JES) yılda üç kez (Ocak, Mayıs ve Ekim) olmak üzere eğitim alanındaki orjinal araştırma makaleleri ve derlemeleri yayınlayan hakemli bilimsel akademik bir dergidir. Derginin yayın dili Türkçe ve İngilizce'dir. Yayımlanan yazıların sorumluluğu tümüyle yazar(lar)a aittir. Her kurumdan ve her ulustan bilim insanlarının yazılarına açıktır. Dergi, çift hakemli değerlendirme sürecini uygulamaktadır. Sunulan makalelerdeki hakemler ve editör tarafından yapılması istenilen düzeltmelerin bir ay içerisinde yapılıp makalenin en son halinin dergi sistemine yüklenmesi gerekmektedir. Dergiye sunulan makalelerin içeriği ve formatı uygun görülmediği takdirde dergi editörleri ve yayın kurulu yayını reddedebilir.

About Journal

Turkish Journal of Educational Studies (TURK-JES) is three issues a year (January, May and October), a peer-reviewed scientific academic journal including original research articles and reviews in the field of education. The publishing language of the journal is Turkish and English. The authors are solely responsible for the ideas and opinions expressed in the articles, of which TURK-JES cannot be held responsible. It welcomes articles by scientists from every institution and nation. TURK-JES administers a double-blind peer review process. Authors are expected to do necessary corrections and return the final version for reconsideration to the secretariat of editorial board when corrections are asked after the blind review of a submitted manuscript, within one month of receipt. The manuscripts submitted to the journal are refused or sent back by the editors or the editorial boards of journal if the format and content is not suitable for the Journal if the format and content is not suitable.

BİLİM KURULU/EDITORIAL BOARD

- Dr. Agustinus BANDUR, Universitas Persada
- Dr. Ahmet SABAN, Necmettin Erbakan Üniversitesi
- Dr. Ahmet Turan SİNAN, Fırat Üniversitesi
- Dr. Ali ÜNAL, Necmettin Erbakan Üniversitesi
- Dr. Andrina GRANIÇ, University of Split
- Dr. Angelica HOBJILA, University of Iași
- Dr. Ayşe KIZILDAĞ, Aksaray Üniversitesi
- Dr. Ayşegül GÖKHAN, Fırat Üniversitesi
- Dr. Cengiz TAŞKIRAN, Muş Alparslan Üniversitesi
- Dr. Ching Sing CHAI, Nanyang Technological University
- Dr. Cihad DEMİRLİ, İstanbul Ticaret Üniversitesi
- Dr. Didem KARAKAYA CIRIT, Munzur Üniversitesi
- Dr. Ebru BOZPOLAT, Cumhuriyet Üniversitesi
- Dr. Emine Kübra PULLU, Munzur Üniversitesi
- Dr. Emrah UYSAL, Mersin Üniversitesi
- Dr. Figen AKÇA, Uludağ Üniversitesi
- Dr. Genç Osman İLHAN, Yıldız Teknik Üniversitesi
- Dr. Grosseck GABRIELA, Universitatea de Vest din Timisoara
- Dr. Gökhan ARASTAMAN, Hacettepe Üniversitesi
- Dr. Haki PEŞMAN, Fırat Üniversitesi
- Dr. Hasan DEMİRTAŞ İnönü Üniversitesi
- Dr. Hasan GENÇ, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
- Dr. Hasan ÖZCAN, Aksaray Üniversitesi
- Dr. Hasan Hüseyin KILIÇ, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
- Dr. İbrahim Yaşar KAZU, Fırat Üniversitesi
- Dr. İdris KAYA, Gaziantep Üniversitesi
- Dr. İrfan EMRE, Fırat Üniversitesi
- Dr. İsa KORKMAZ, Necmettin Erbakan Üniversitesi
- Dr. İsmail Hakan AKGÜN, Adıyaman Üniversitesi
- Dr. Jaime S, University of Chile
- Dr. Lilia HALIM, Universiti Kebangsaan
- Dr. Martina Matějčėk ROZSYPALOVÁ, Pedagogická fakulta Ostravské univerzity

Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ, Fırat Üniversitesi
Dr. Milan KUBIATKO, Masaryk University, Slovakya
Dr. Muhammed ZİNCİRLİ, Fırat Üniversitesi
Dr. Mukadder BOYDAK ÖZAN, Fırat Üniversitesi
Dr. Mustafa ÇELİKTEN, Erciyes Üniversitesi
Dr. Necati CEMALOĞLU, Gazi Üniversitesi
Dr. Nermin YAZICI, Hacettepe Üniversitesi
Dr. Niyazi ÖZER, İnönü Üniversitesi
Dr. Nurşat BİÇER, Amasya Üniversitesi
Dr. Oğuzhan KURU, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Dr. Ramazan YİRCİ, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Dr. Rodrigo LOZANO, University of Leeds
Dr. Seçil Eda ÖZKAYRAN, Bartın Üniversitesi
Dr. Selçuk AYDEMİR Muş Alparslan Üniversitesi
Dr. Sevim ÖZTÜRK, İnönü Üniversitesi
Dr. Tristan JOHNSON, Northeastern University
Dr. Turgut KARAKÖSE, Dumlupınar Üniversitesi
Dr. Ülkü Ulukaya ÖTELEŞ, Muş Alparslan Üniversitesi
Dr. Yalın Kılıç TÜREL, Fırat Üniversitesi
Dr. Zafer ÇAKMAK, Fırat Üniversitesi

OCAK 2023 (CİLT:10, SAYI:1) HAKEM LİSTESİ / REFEREES LIST

Dr. Görkem CEYHAN (Muş Alparslan Üniversitesi)
Dr. Çisem CESUR (Çerkezköy TSO Trakya Anadolu Lisesi)
Dr. Özge TARHAN (Pamukkale Üniversitesi)
Dr. Sezgin DEMİR (Fırat Üniversitesi)
Dr. Dilek ÖZÇELİK HERDEM (Gazi Üniversitesi)
Dr. Erdoğan KAYGIN (Kafkas Üniversitesi)
Dr. Ülkü ULUKAYA ÖTELEŞ (Muş Alparslan Üniversitesi)
Dr. Fatma BUDAK (Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi)
Dr. Ümit KAHRAMAN (Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi)
Dr. Gülsün ŞAHAN (Bartın Üniversitesi)
Dr. Mehmet DEMİRKOL (Dicle Üniversitesi)
Dr. Mehtap SARAÇOĞLU (Siirt Üniversitesi)

İÇİNDEKİLER/TABLE OF CONTENTS	Sayfa Aralıkları/ Page Ranges
Araştırma Türü Makaleler	
Yılmaz KILIÇ	1-22
<i>Kamu ve Özel Okul Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeylerinin Karşılaştırılması</i> <i>Comparison of Motivation Levels of Public and Private School Teachers</i>	
Rüştü ILGAR	23-37
<i>Öğretmen Adaylarının Çevresel Davranış ve Düşünceleri</i> <i>Environmental Behavior and Opinions of Teacher Candidates</i>	
Tuğçe SANDIKÇI, Muhammet DÜŞÜKCAN	38-60
<i>Özel Okullarda Eğitim Veren Öğretmenlerin Duygusal Emek Gösterimlerinin Tükenmişlik Düzeyleri Üzerine Etkisi</i> <i>The Effect of Emotional Work of Private Schools Teachers on The Levels of Burnout</i>	
Kübra Melis AVCU, Özlem ÇAKAR ÇELİK	61-84
<i>Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Pandemi Kavramına Yönelik Metaforik Alguları</i> <i>The Metaphorical Perceptions of Social Studies Preservice Teachers Towards The Concept of Pandemic</i>	
Coşku AKER, Aynur B.BOSTANCI	85-109
<i>Öğretmenlerin Okullarına Yönelik Örgütsel Sinerji Alguları İle Liderlikleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi</i> <i>The Examination of The Relationships Between Teachers' Perceptions on Organizational Synergy of Their Schools and Their Leadership</i>	
Cemal AKÜZÜM, Leyla AKÜZÜM, Muzaffer ERDEM, Tacer TEKİN, Zülfü AKÜZÜM	110-132
<i>Ortaokul Öğrencilerinin Konuşma Kusurlarının Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi</i>	



Article Info/Makale Bilgisi

Received/Geliş: 31.05.2021 Accepted/Kabul: 9.12.2022 Published/Yayınlama: 28.01.2023

Kamu ve Özel Okul Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeylerinin Karşılaştırılması

Yılmaz KILIÇ¹

Öz

Bu çalışmada kamu ve özel okullarda görev yapan öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Çalışmanın evrenini 2018- 2019 akademik yılında Konya'nın merkez ilçeleri, Karatay, Meram ve Selçuklu'da bulunan kamu ve özel okullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Veriler nicel araştırma yaklaşımı çerçevesinde 420 öğretmenden random yoluyla ölçek tekniği kullanılarak elde edilmiştir. Yaklaşık 500 ölçek bizzat araştırmacı tarafından okullara dağıtılmış olup, öğretmenler tarafından doldurulması ve geri dönüşü sağlanmıştır. Ölçekler tek tek incelenip, eksik ve doldurulmayan ölçekler çıkarıldıktan sonra analizi yapılmak üzere 420 ölçek sisteme aktarılmıştır. Yapılan analiz sonucunda kamu ve özel okul öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin genelde çok yüksek olmadığı ve motivasyonun tüm boyutlarında anlamlı farklılaşmanın olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmen motivasyonunun içsel, dışsal ve yönetsel faktörler alt boyutları bağlamında kamuda görev yapan öğretmenlerin motivasyon algı düzeyi puan ortalamaları özelde görev yapan öğretmenlerin puan ortalamalarından daha yüksek bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Kamu, Özel, Öğretmen, Motivasyon

Comparison of Motivation Levels of Public and Private School Teachers

Abstract

In this study, it was aimed to be compared the motivation levels of teachers working in public and private schools. The population of the study consists of teachers working in public and private schools in Karatay, Meram and Selçuklu, the central districts of Konya in the 2018-2019 academic year. The data were obtained from 420 teachers using the random scale technique within the framework of quantitative research approach. Approximately 500 scales were distributed to the schools by the researcher in person, and provided that they were filled in by the teachers and their return. After scales were examined one by one, and missing and unfilled scales were removed, 420 scales were transferred to the system for analysis. As a result of the analysis, it was seen that the motivation

¹ Dr. Eğitimci ve Araştırmacı Yazar kilic0442@gmail.com, ORCID: 0000-0001-6040-7441

levels of public and private school teachers were generally not very high and there was a significant difference in all dimensions of motivation. In addition, in the terms of sub-dimensions of intrinsic, extrinsic and administrative factors of teacher motivation, the mean scores of the motivation perception level of the teachers working in the public sector were found to be higher than the mean scores of the private teachers.

Keywords: Public, Private, Teacher, Motivation

1. GİRİŞ

Eğitim kurumlarında öğretmen motivasyonu neden çok önemlidir ve öğretmenleri işlerinde motive eden faktörler nelerdir? Bu ve buna benzer sorular sürekli olarak güncellenerek ve gün geçtikçe önemini artırarak gündemdeki konumunu hep korumuştur. Dolayısıyla uzun yıllardan beri eğitimcilerin ve araştırmacıların motivasyon sürecini ve bu sürece etki eden faktörleri yakından tanımaya çalıştıkları, bu konuda birçok araştırma yaptıkları ve yapmaya devam ettikleri bilinmektedir. Peki bu kadar önemli olan bu süreç neyi ifade etmektedir? Motivasyon ile ilgili yapılan tanımlara göz atmak faydalı olacaktır: Motivasyon bir bireyin belirli bir şekilde hareket etmesine veya ona doğru yönlendirilmesine neden olan güçtür (Gibson, Ivancevich ve Donnelly, 1988). Motivasyon, organizmayı istenen bir hedefe doğru hareket etmeye teşvik eden ve belirli hedefe yönelik davranışları ortaya çıkaran, kontrol eden ve sürdüren psikolojik bir özelliktir. İstenilen hedefe yönelik hareketi zorlayan ya da pekiştiren, psikolojik bir itici güç olarak kabul edilebilir (Lin ve Chuang, 2014). Motivasyon, insanların bir şeyler yapmasını sağlayan içsel ve dışsal dürtülerdir. Bunlar bireyin görevi tamamlaması ve hedefe ulaşması için ilham alması ve bireyin ihtiyaçlarının karşılanıyor olması veya karşılanmışlığın bir sonucudur (Almansour, 2012). Motivasyon, insanları belirli şekillerde hareket etmelerini etkileyen faktörlerle ilgilidir. Diğer insanları motive etmek ve bir sonuç elde etmek için gitmelerini istediği yönde hareket etmelerini sağlamaktır. Motivasyon, hedefe yönelik davranış olarak tanımlanabilir (Akuoko, Dwumah ve Baba, 2012). Bu tanımlar ışığında, motivasyon bireyin içindeki potansiyel başarıma yetisini ortaya çıkaran ve bireyi hedefindeki arzularına ve isteklerine götüren doğal dinamik bir güçtür denilebilir. Bu dinamik güce en çok ihtiyaç duyulan örgütlerin başında eğitim örgütleri gelmektedir. Çünkü motivasyon, performans ve başarı gibi kavramlarla ilintilidir. Dolayısıyla motivasyon öğretmenin çalışma arzu ve isteğini hatta performans ve başarısını dolaylı veya dolaysız olarak etkilemektedir.

Öğretmen motivasyonu öğretimle ilgili başarılarla istek veya isteksizlik uyandırabilecek maddi ve psikolojik faktörlerden etkilenme halidir (Nyam, 2014). Diğer taraftan Thompson ve Turner (2013), öğretmen motivasyonunu, öğretmeni profesyonel hedeflere yönlendiren ve spesifik bir şekilde harekete geçmesini sağlayan ve aynı zamanda içten gelen doğal bir davranış dürtüsü olarak ifade ederler. Wagner ve French'e (2010) göre öğretmen iş motivasyonu eğitim örgütlerinde ahlaki değerlerin sürdürülmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Warr ve Wall'a (1975) göre ise, motivasyon hem bireysel hem de örgütsel performans için çok önemlidir, çünkü yetenekli ve iyi eğitilmiş bir personel bile, istekli olmadıkça etkin

bir şekilde çalışamaz (Addison ve Brundrett, 2008). Öğretmen motivasyonu, öğretmenlerin kurumsal ve grup hedefleri doğrultusunda daha fazla çaba, mükemmel performans ya da daha yüksek katılım için hem içsel hem dışsal faktörler tarafından yönlendirilmektedir. Yüksek motivasyonlu öğretmenlerin farkındalık içerikli başarıları gerçekleştirme istekleri vardır; aktif olarak öğretmenlik yaparlar, yeni fikir ve yaklaşımlara açıklar, kendilerini gayretli bir şekilde işlerine adanlar, daha olumlu sonuçlar üretirler ve kaliteli eğitim verirler, öğretmenlik kariyerlerinin ve yaşam sürelerinin değişmesine bağlılık gösterirler. Bu nedenle, motive olmuş öğretmenler okul etkinliğine ve kaliteli eğitime katkıda bulunma duygusuna sahipler (Mabula, 2013). Ayrıca öğretmenler okullarının öğrenci tarafından talep edilmesinde yani arz ve talep odağında önemli rol oynarlar ve öğretmen motivasyonu okullarının başarısını ciddi olarak belirlemektedir (Olurotimi, Asad ve Abdulrauf, 2015). Motivasyonla ilgili yapılan değerlendirmeler ve saptamalar sonucunda denilebilir ki; her seviyede ve eğitimin her aşamasında liderlik eden ve yöneten için motivasyon anlayışı esastır. Bu çerçevede eğitim kurumları açısından öğretmen motivasyonu çok önem arz etmektedir.

Öğretmenlerin iş motivasyonu önemli bir kavramdır. Bir eğitim sisteminin gücü büyük ölçüde yüksek kaliteli öğretmenleri çekmeye ve sürdürmeye bağlıdır (Kocabaş, 2009). Situma ve Iravo (2015), öğretmenlerin öğrenenlere bilgi, beceri ve deneyimler sunma görevinin öğretmen motivasyonunu kritik ve önemli bir konu haline getirmektedir. Bundan dolayı öğretmen motivasyonu eğitim başarısının ve çıktılarının belirlenmesinde çok önemli bir görev ifa etmektedir. Dolayısıyla eğitim ve okul hedeflerine ulaşmak için, öğretmenlerin motivasyonu eleştirel ve bilinçli bir şekilde düşünülmeli ve ele alınmalıdır. Çünkü motivasyon enerjii içerir ve öğrenmeye yönlendirir ayrıca etkili çalışmayı ve potansiyel gücü elde etmeyi kapsar. Iwu, Gwija, Benedict ve Tengeh (2013), motive olmuş öğretmenlerin işlerinde daha az motive olanlara göre daha memnun oldukları ve daha iyi performans sergiledikleri bulgusu elde edilmiştir. Bu öğretmenlerin iyi motive olmaları memnuniyetlerinin büyük ölçüde belirlediğini ve yüksek performansa yol açtığını göstermektedir. Bu nedenle, eğitim yöneticileri okulun başarısını ve eğitim hedeflerini arttırmak için öğretmen motivasyonu konusunu ele alma ihtiyacını duymaktadır.

Öğretmen motivasyonunun, öğretmenlerin çalışma tutumuyla ilgisi vardır. Bu, öğretmen motivasyonunun, öğretmenlerin okullardaki yüksek yönetim ve akademik başarı standartlarına yönelik davranışlarına neden olan, yönlendiren, sürdüren ve etkileyen faktörleri içerdiği anlamına gelir (Akuoko ve diğerleri, 2012). Başka bir deyişle, öğretmenler öğretim ve öğrenme etkinliklerini etkin bir şekilde gerçekleştirmek için özel araçlardır. Sadece konuşma değil, aynı zamanda düşünürler ve büyük eğitim problemini verimli bir şekilde çözmek için çaba gösterebilirler (Shah ve Paude, 2018). Debbie (2008), çocukların aldığı eğitim kalitesini belirlemede en önemli faktörün öğretmen olduğunu iddia etmektedir (Matoke, Okibo ve Nyamongo, 2015). Orodho (2013); Sava ve Orodho (2014), başarı motivasyonu yüksek birey, çalışmalarında çok vicdani olma eğilimindedir ve daha fazla sorumluluk sahibi olmaya

yönelir. Başarı motivasyonu gelecekteki anlayış için itici bir faktör haline gelir ve başarı için gayret göstermenin bir yatkınlığı olarak tanımlanabilir. Motive olmuş bir öğretmenin, okul sisteminde beklenen hedeflere ulaşmak için en iyisini sunacağına belirtilmesi çok önemlidir (Akt. Getange, 2016). Öğretmen motivasyonu, öğrencilere bilgi ve beceri kazandırmak için sorumluluklar verilen önemli bir konu haline gelmiştir. Motive olmuş öğretmenlerin genellikle daha üretken oldukları ve öğrencilerin başarısını büyük ölçüde etkilemekte olduğu görüşü büyük önem kazanmaktadır. Bu gibi öğretmenler genellikle yüksek başarılarla güdülenmiş öğrencileri bulup ortaya çıkarmakla ilişkilendirilir (Situma ve Iravo, 2015).

Okulun hedefine ulaşmasında ve öğrenci başarısında büyük rol oynayan öğretmen motivasyonu çeşitli etkenler tarafından etkilenilmektedir. Bu etkenlerin başında içsel ve dışsal faktörler gelmektedir. Bennell ve Akyeampong'a (2007) göre iç faktörler doğaldır, içseldir ve bir öğretmenin içinden gelir. Kılıç ve Yılmaz'a (2019) göre ise içsel faktörlerin; bireyin kurumu sahiplenmesi, yetenek ve becerilerini geliştirmesi, öğretmenlik mesleğine karşı duyulan duyguları beslemesi, karar verme yetkisine sahip olması, inisiyatif alabilmesi, özgür bir çalışma ortamına sahip olması ve mesleğinde başarılı olması gibi özellikleri içerdiği belirtilmektedir. Green (1992), içsel motivasyon, bireyde bilgi artışı ve işin kendisinden zevk alma gibi kişisel başarı ile ilgili olumlu duyguları üretebilme çıktılarını kapsayan faktörlerdir. Lashway (2001), içsel motivasyon, eylemin kendisinin içsel tatmini için bir aktivite yapmaya atıfta bulunan kişisel arzu veya değerlerin oluşturduğu faktörler manzumesidir Akt. Alrasbi, 2013).

Kılıç ve Yılmaz (2019) dışsal faktörlerin; bireyin toplumda saygınlık kazanması, emekli olabilmesi, sağlık ve sosyal güvencesinin olması ve uzman kişilerle çalışması gibi özellikleri kapsadığını vurgulamaktalar. Bennell ve Akyeampong (2007), dış faktörler temel olarak mevcut olan dış ödüllerin düzeyi ve türü tarafından belirlenir. Deci (1972), dışsal motivasyonu, bireyin işine motive olabilmesi için bireyden bağımsız olarak sunulan ücret ve ödül gibi dıştan gelen motive edici faktörler olarak tanımlar (Akt. Keijzers, 2010). Dışsal motivasyon faktörleri; bireyin işte ilerleme şansı, nedensiz işten çıkarılma endişesi taşımama, iş arkadaşları ile geçinebilme, çalışma şartları, maaş, üstleri ile ilişkileri ve üstlerin karar verme ve yol gösterme konularındaki destekler olarak algılanabilir (Bayraktar, 1996; Akt. Aydoğan, 2015).

Bu çalışmada bu faktörlerin dışında yönetsel faktörlere de yer verilmiştir. Töremen (2000), yönetsel anlamda motivasyonu yönetilenleri davranışsal olarak yönlendirmek ve örgütün hedeflerine ulaşmada enerjilerini hedeflere yönlendirmek şeklinde ifade etmektedir. Kılıç ve Yılmaz (2019) ise, yönetsel faktörlerin; yöneticilerin işgörenlere karşı daha duyarlı ve yardım sever olmaları, yaptıkları çalışmalarını desteklemeleri, takdir etmeleri, onları yeni çalışmalar için teşvik etmeleri, huzurlu bir çalışma ortamı oluşturmaları ve güvenlerini kazanmaları gibi liderlik tutum ve davranışları sergileme durumlarını içerdiğini dile getirmekteler. Donkoh (2018), öğretmen motivasyonunun okulların

başarısına sunduğu katkı çerçevesinde, onları daha iyi motive edebilmek ve elde tutmak amacıyla öğretmenlerin hizmet şartlarında ve koşullarında gerekli iyileştirmelerin olabilmesi için yönetsel bazda bazı değerlendirmelerin yeniden gözden geçirilmesi ve yeniden yapılması gerektiğini belirtmektedir. Ben-eli ve Gal (2016), öğretmenin motivasyonunu yükseltmek için yetkili kurumların ve okul idaresinin hedeflerini güçlü bir şekilde tanımlaması ve aynı zamanda eğitim hedeflerinin oluşturulmasındaki karar sürecinde tüm eğitim paydaşları için tam bir ortaklık ve seçim özgürlüğü sağlamaları gerekir.

İlgili literatür incelendiğinde, öğretmen motivasyonu ile ilgili pek çok çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmaların çoğunda motivasyon kavramı, motivasyonu olumlu veya olumsuz etkileyen bağımsız değişkenler ile birlikte ele alınmış ve motivasyon düzeyi bu değişkenlere göre değerlendirilmiştir. Mevcut çalışmada ise öğretmen motivasyonu, kendi alt boyutları olan içsel, dışsal ve yönetsel faktörler bağlamında kamu ve özel okul öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda yorumlanarak, farklı bir şekilde temalandırılmaya çalışılmıştır. İki kurum öğretmen görüşlerinin karşılaştırılması, yeni fikirlerin ve yeni uygulamaların ortaya çıkmasına neden olabileceği düşünülürse, okul yöneticileri arasında yeni iletişim kanallarının kurulabileceği, bilgi alışverişinin önem kazanabileceği ve yöneticilerin yönetim ve yönetişim algılarında yeni anlayışlara yol açabileceği ve dolayısıyla öğretmen motivasyonunun yükseltilmesinde örnek bir rol model oluşturabileceği söylenebilir. Bu bakımdan bu çalışma kapsadığı içerik itibarıyla eğitim yönetimi alanına yeni kazanımlar sunacağı, özellikle öğretmen motivasyonunun artırılmasında okul yöneticilerine birtakım yenilikler, kolaylıklar ve avantajlar sağlayacağı düşünülebilir.

Bu çalışma, kamu okullarında ve özel okullarda görev yapan öğretmenlerin motivasyon düzeylerini öğretmen görüşlerine dayandırılarak, içsel, dışsal ve yönetsel faktörler bağlamında karşılaştırılması için tasarlanmıştır. Araştırmanın genel problemini oluşturan ve yukarıda özet olarak sunulan kavramsal çerçeve doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmaya çalışılacaktır:

1. Kamu ve özel okullarda görev yapan öğretmenlerin motivasyon düzeyi nedir?
2. Kamu okullarında ve özel okullarda görev yapan öğretmenlerin motivasyon düzeyleri içsel faktörlere, dışsal faktörlere ve yönetsel faktörlere göre farklılaşmakta mıdır?

2. YÖNTEM

Araştırma Modeli

Kamu ve özel okullarda görev yapan öğretmenlerin motivasyon düzeylerini karşılaştırmak için tasarlanan bu araştırma ilişkisel tarama modelindedir. Karasar'a (2017) göre tarama modelleri; genel tarama modeli ve ilişkisel tarama modeli olarak ikiye ayrılır. Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün,

Karadeniz ve Demirel (2016), tarama modelindeki araştırmalar, büyük bir kitlenin belli özelliklerini belirlemek amacıyla tasarlanan çalışmalardır. Fraenkel, Wallen ve Hyun (2012), tarama modeli, geçmişte var olan veya hâlen varlığını sürdüren bir varlığı olduğu şekilde betimlemeyi amaçlamaktadır. Bu evrede, araştırmacılar tarafından bir konu veya olaya ilişkin katılımcı görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özellikleri belirlenir.

Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini 2018-2019 akademik yılında Konya'nın merkez ilçeleri, Karatay, Meram ve Selçuklu'da bulunan kamu ve özel okullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Bu okullarda görev yapan öğretmenlerden, basit rastlantısal örnekleme yöntemi çerçevesinde 420 öğretmene ulaşılarak ölçek aracılığıyla veriler random olarak elde edilmeye çalışılmıştır. Tablo 1'de örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin demografik özelliklerine göre dağılımları yer almaktadır.

Tablo 1. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlere ait demografik bilgilerin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (N=420)

Bağımsız Değişkenler	Grup	Kamu		Özel		Toplam	
		f	%	f	%	%	f
Cinsiyet	Kadın	121	28,8	112	26,7	55,5	232
	Erkek	119	28,3	68	16,2	44,5	188
Yaş	35 ve daha az	40	9,5	101	24,0	33,6	141
	36-40	72	17,1	48	11,4	28,6	120
	41-45	48	11,4	21	5,0	16,4	69
	46-50	42	10,0	8	1,9	11,9	50
	51 ve üzeri	38	9,0	2	0,5	9,5	40
Mesleki Kıdem	1-5	19	4,5	69	16,4	21,0	88
	6-10	11	2,6	36	8,6	11,2	47
	11-15	42	10,0	36	8,6	18,6	78
	16-20	66	15,7	24	5,7	21,4	90
	21 ve üzeri	100	24,3	17	3,6	27,9	117
Aynı Müdürlükte Çalışma Süresi	1-5	199	47,4	170	40,5	87,9	369
	6-10	41	9,8	10	2,4	12,1	51
Aynı Okulda Çalışma Süresi	1-5	126	30,0	139	33,1	63,1	265
	6-10	66	15,7	27	6,4	22,1	93
	11-15	39	9,3	11	2,6	11,9	50
	16-20	6	1,4	2	0,5	1,9	8
	21 ve üzeri	3	0,7	1	0,2	1,0	4
Eğitim Düzeyi	Ön lisans	11	2,6	1	0,2	2,9	12
	Lisans	190	45,2	143	34	79,3	333
	Y. Lisans	39	8,3	36	8,6	17,9	75
Toplam		240		180		420	

Tablo 1'de görüldüğü gibi örneklem grubundaki öğretmenlerin %55,5'i kadın (n=232), %44,5'i (n=188) erkek olduğu anlaşılmaktadır. Kadınların %28,8'i(n=121)kamuda ve %26,7'si (n=112) özelde çalışırken erkeklerin %28,3'ü (n=119) kamuda ve %16,2'si (n=68) özelde görev yaptığı tespit edilmiştir. Yaş değişkenine göre öğretmenlerin %33,6'sı 35 yaş ve altı(n=141), %9,5'i (n=40) kamuda ve %24'ü (n=101) özel okulda, %28,6'sı 36-40 yaş (n=120), %17,1'i(n=72) kamuda ve %11,4'ü (n= 48) özelde, %16,4'ü 41-45 yaş (n=69), 11,4'ü (n=48) kamuda ve %5,0'i (n=21) özelde, %11,9'u 46-50 yaş

(n=50), %10,0'u (n=42) kamuda ve %1,9'u (n=8) özelde, %9,5'i 51 yaş ve üzeri (n=40), %9,0'u (n=38) kamuda ve %0,5'i (n=2) özelde çalıştığı görülmektedir. Mesleki kıdem değişkenine göre %21'i 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin (n=88), %4,5'i (n=19) kamuda ve %16,4'ü (n=69) özelde, %11,2'si 6-10 yıl arası kıdemi olan öğretmenlerin (n=47), %2,6'sı (n=11) kamuda ve %8,6'sı (n=36) özelde, %18,6'sı 11-15 yıl arası kıdemli öğretmenlerin (n=78), %10,0'u (n=42) kamuda ve %8,6'sı (n=36) özelde, %21,4'ü 16-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin (n=90), %15,7'si (n=66) kamuda %5,7'si (n=24) özelde, %27,9'u 21 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerin (n=117), %24,3'ü (n=100) kamuda ve %3,6'sı (n=17) özel okulda çalıştığı belirlenmiştir. Aynı müdür ile çalışma süresi değişkenine bakıldığında öğretmenlerin %87,9'u 1-5 yıl süre ile (n=369), %47,4'ü (n=199) kamuda ve %40,5'i (n=170) özelde, %12,1'i 6-10 yıl süre ile (n=51), %9,8'i (n=41) kamuda ve %2,4'ü (n=10) özelde aynı yönetici ile birlikte çalışmakta olduğu saptanmıştır. Aynı okulda çalışma sürelerine bakıldığında öğretmenlerin %63,1'i 1-5 yıl süre ile (n=265), %30,0'u (n=126) kamuda ve %33,1'i (n=139) özelde, %22,1'i 6-10 yıl süre ile (n=93), %15,7'si (n=66) kamuda ve %6,4'ü (n=27) özelde, %11,9'u 11-15 yıl süre ile (n=50), %9,3'ü (n=39) kamuda ve %2,6'sı (n=11) özelde, %1,9'u 16-20 yıl süre ile (n=8), %1,4'ü (n=6) kamuda ve %0,5'i (n=2) özelde, %1,0 21 yıl ve üzeri süreler çerçevesinde (n=4), %0,7'si (n=3) kamuda ve %0,2'si (n=1) özelde çalıştıkları anlaşılmıştır. Öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkenine göre, %2,8'i ön lisans mezunu (n=12), %2,6'sı (n=11) kamuda ve %0,2'si (n=1) özelde, %79,3'ü lisans mezunu (n=333), %45,2'si (n=190) kamuda ve %34'ü (n=143) özelde, %17,9'u yüksek lisans mezunu (n=75), %8,6'sı (n=39) kamuda ve %8,3'ü (n=36) özel okulda görev yaptığı belirlenmiştir.

Veri Toplama Aracı

Kamu ve özel okulda görev yapan öğretmenlerin motivasyon düzeylerini belirlemek için Kılıç ve Yılmaz (2019) tarafından geliştirilen 18 madde ve 3 boyuttan oluşan Öğretmen Motivasyon Ölçeği kullanılmıştır. Kılıç ve Yılmaz (2019) tarafından yapılan çalışmada ölçeğin açılımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleriyle birlikte güvenilirlik analizi yapılarak, ölçeğin yüksek güvenilirli bir ölçek olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda hesaplanan güvenilirlik katsayıları ölçeğin alt boyutları için sırasıyla İçsel Faktörler 0,81, Dışsal Faktörler 0,72 ve Yönetmel Faktörler 0,70 şeklindedir. Ölçeğin genel Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0,74 olarak hesaplanmıştır. Bu ölçeğin birçok çalışmada kullanıldığı görülmüştür. Bu ölçek 5 dereceli Likert tarzında cevaplanacak biçimde hazırlanmıştır. Derecelendirme: Hiç Katılmıyorum (1 puan), Katılmıyorum (2 puan), Kısmen Katılıyorum (3 puan), Katılıyorum (4 puan) ve Tamamen Katılıyorum (5 puan) şeklinde oluşturulmuştur. Öğretmen Motivasyon Ölçeği 'nin puan aralıkları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Ölçeğin beşli puanlama biçimi ve puan aralıkları

Katılma Düzeyi	Puanlama

Hiç katılmıyorum	Çok düşük	1.00-1.80
Katılmıyorum	Düşük	1.81-2.60
Kısmen katılıyorum	Orta	2.61-3.40
Katılıyorum	Yüksek	3.41-4.20
Tamamen katılıyorum	Çok yüksek	4.21-5.00

Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan veriler SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) programları kullanılarak çözümlenmiştir. Çalışma verileri değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotlar (Frekans, Yüzde, Ortalama, Standart sapma) kullanılmıştır. Alt boyut puanları arasındaki farkın anlamlılığının belirlenmesinde ise t-testi kullanılmıştır. Veriler hem boyut hem de madde bazında karşılaştırılarak bulguların sonucuna ulaşılmıştır.

3. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde araştırma kapsamında elde edilen bulgulara yer verilmiş ve öğretmenlerin motivasyon algıları tablolar şeklinde ifade edilmeye çalışılmıştır.

Kamu ve özel okul öğretmenlerinin motivasyon düzeylerine yönelik puan ortalamaları ile standart sapmaları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin algılarına göre öğretmen motivasyon düzeylerinin incelenmesi

Okul Türü	N	\bar{x}	Ss
Kamu	240	3,74	,46
Özel	180	3,54	,56

Tablo 3'teki sonuçlar incelendiğinde kamu okullarında çalışan öğretmenlerin motivasyonuna yönelik puan ortalamasının daha yüksek çıktığı görülmektedir. Kamu okullarında görev yapan öğretmenlerin puan ortalaması $\bar{x}=3,74$ çıkarken, bu oran özel okul öğretmenleri için $\bar{x}=3,54$ düzeyindedir. Kamu ve özel okul öğretmenlerinin puan ortalamaları dikkate alındığında her iki kurumda da puan ortalamasının çok yüksek olmadığı ancak kamuda çalışan öğretmenlerin puan ortalamasının daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Öğretmenlerin algıları doğrultusunda okul türüne göre öğretmenlerin motivasyon düzeylerine yönelik t-testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin algıları doğrultusunda okul türüne göre öğretmen motivasyon düzeylerine yönelik yapılan t- testi puanlarının incelenmesi

Motivasyonun Alt Boyutları	Okul Türü	N	\bar{x}	Ss	t	p
İçsel Faktörler	Kamu	240	3,48	,67	3,236	,001*
	Özel	180	3,26	,66		
Dışsal Faktörler	Kamu	240	3,98	,57	2,471	,014 *
	Özel	180	3,82	,70		
Yönetmel Faktörler	Kamu	240	3,92	,69	2,929	,004*
	Özel	180	3,72	,75		

*p<0,05

Tablo 4’te görüldüğü gibi öğretmen motivasyon düzeylerinin (içsel, dışsal ve yönetsel) tüm alt boyutlarında kamu ve özel okul öğretmenlerinin motivasyon puanları arasında ($p<0,05$) düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma oluşmuştur. Öğretmen motivasyonunun içsel faktörler alt boyutunda kamu öğretmenlerinin puan ortalaması ($\bar{x}=3,48$) görülürken özel okul öğretmenlerinin puan ortalaması ($\bar{x}=3,26$) olarak bulunmuştur. Dışsal faktörler alt boyutunda kamuda görevli öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{x}=3,98$) olurken, özel okulda çalışan öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{x}=3,82$) olarak hesaplanmıştır. Yönetsel faktörlerde boyutunda ise kamuda görev yapan öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{x}=3,92$) iken, özelde görev yapan öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{x}=3,72$) olarak belirlenmiştir. Kamu ve özel okul öğretmenlerinin puan ortalamaları arasındaki t değeri içsel faktörler alt boyutunda 3,236, dışsal faktörler alt boyutunda 2,471 ve yönetsel faktörler alt boyutunda ise 2,929 olarak hesaplanmıştır.

Öğretmenlerin algıları doğrultusunda kamu ve özel okullarda çalışan öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin içsel faktörler boyutuna yönelik yapılan t-testi puanlarının sonuçları madde bazında Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin algılarına göre kamu ve özel okullarda çalışan öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin içsel faktörler boyutuna yönelik yapılan t-testi puanlarının incelenmesi

	İçsel Faktörler	N	Kamu		Özel		t	p	
			\bar{X}	Ss	N	\bar{X}			Ss
1	Kendimi kurumumun önemli bir parçası olarak görüyorum.	240	3,60	1,04	180	3,31	1,01	2,780	,006*
2	Mesleğimle ilgili konularda karar verme yetkisine sahibim.	240	3,49	1,13	180	3,30	1,05	1,802	,072
3	Bu mesleği seçmekle maddi ve manevi olarak kazançlı olduğumu düşünüyorum	240	3,39	1,15	180	3,02	1,07	3,330	,001*
4	Öğretmenlik mesleği, yetenek ve becerilerimi kullanmak ve geliştirmek için uygun bir meslektir.	240	3,61	1,10	180	3,41	1,13	1,776	,076
5	Öğretmenlik mesleğini, kariyer hedeflerime hizmet ettiği için seçtim.	240	3,15	1,05	180	3,13	1,07	,238	,812
6	Mesleğimde başarılı biri olduğumu düşünüyorum.	240	3,86	,857	180	3,66	,891	2,390	,017*
7	Mesleğimi özgür bir ortamda yaptığıma inanıyorum.	240	3,32	,987	180	3,03	,953	3,026	,003*
8	İstediğim hedeflere ulaşmak için inisiyatif aldığımı düşünüyorum.	240	3,40	,971	180	3,25	,986	1,541	,124

* $P<0.05$

Tablo 5’te görüldüğü gibi içsel motivasyon faktörü boyutundaki maddelere ilişkin öğretmen görüşleri yer almaktadır.

“Kendimi kurumumun önemli bir parçası olarak görüyorum.” maddesine ilişkin öğretmen görüşleri arasında ($p<0.05$) düzeyinde anlamlı farklılaşmanın olduğu sonucu gözlenmiştir. Kamuda

çalışan öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{x}=3,60$), özel okul öğretmenlerinin puan ortalaması ($\bar{x}=3,31$) olarak çıkmıştır. İki grup arasında hesaplanan t değeri 2,780'dir.

“Mesleğimle ilgili konularda karar verme yetkisine sahibim.” bu ifadeye ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde, kamu ile özel okul öğretmen algıları arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı görülmektedir. Puan ortalamalarına bakıldığında kamu okul öğretmenlerinin ($\bar{x}=3,49$), özel okul öğretmenlerinin ise ($\bar{x}=3,30$) olarak belirlenmiştir. İki görüş arasında hesaplan t değeri 1,802'dir.

“Bu mesleği seçmekle maddi ve manevi olarak kazançlı olduğumu düşünüyorum.” ifadesi bağlamında öğretmen algıları dikkate alındığında kamuda ve özel kurumlarda çalışan öğretmen görüşleri arasında ($p<0.05$) düzeyinde anlamlı farklılaşmanın olduğu tespit edilmiştir. Kamudaki öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{x}=3,39$) çıkarken, özel okul öğretmenlerinin puan ortalaması ($\bar{x}=3,02$) olarak hesaplanmıştır. Bu farka ilişkin hesaplanan t değeri 3,330'dur.

“Öğretmenlik mesleği, yetenek ve becerilerimi kullanmak ve geliştirmek için uygun bir meslektir.” ifadesine ilişkin öğretmen görüşlerinde anlamlı bir farklılaşma bulunmamaktadır. Kamudaki öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{x}=3,61$), özel okul öğretmenlerinin puan ortalaması ise ($\bar{x}=3,41$) 'dir. Öğretmenlerin görüşleri arasındaki t değeri 1,776 olarak hesaplanmıştır.

“Öğretmenlik mesleğini, kariyer hedeflerime hizmet ettiği için seçtim.” ifadesine yönelik öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Kamudaki öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{x}=3,15$), özel okul öğretmenlerinin puan ortalaması ise ($\bar{x}=3,13$) olarak tespit edilmiştir. Bu puan ortalamaları doğrultusunda t değeri ,238 olarak hesaplanmıştır.

“Mesleğimde başarılı biri olduğumu düşünüyorum.” görüşüne yönelik öğretmen algılarında ($p<0.05$) düzeyinde anlamlı farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre kamudaki öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{x}=3,86$) olarak hesaplanırken, özeldeki öğretmenlerin ki ($\bar{x}=3,66$) olarak bulunmuştur. Puanların arasındaki t değeri ise 2,390 olarak hesaplanmıştır.

“Mesleğimi özgür bir ortamda yaptığıma inanıyorum.” bu ifade doğrultusunda öğretmen algıları arasında ($p<0.05$) düzeyinde anlamlı farklılaşma görülmektedir. Kamu okullarında görev yapan öğretmenler ($\bar{x}=3,32$) oranında bu görüşe olumlu tepki verirken, özel okul öğretmenleri($\bar{x}=3,03$) oranında katıldıklarını ifade etmişlerdir. Kamu ve özel okul öğretmenlerinin görüşleri arasındaki puanlamanın t değeri 3,026'dır.

“İstediğim hedeflere ulaşmak için inisiyatif aldığımı düşünüyorum.” görüşüne ilişkin öğretmen puanlarında anlamlı bir farklılaşma ortaya çıkmamıştır. Bu sonuca dayalı kamudaki öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{x}=3,40$) olarak hesaplanırken, özeldeki öğretmenlerin ki ($\bar{x}=3,25$) olarak bulunmuştur. Puanların arasındaki t değeri ise 1,541 olarak saptanmıştır.

Öğretmenlerin algıları doğrultusunda kamu ve özel okullarda çalışan öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin dışsal faktörler boyutuna yönelik yapılan t-testi puanlarının sonuçları madde bazında Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin algılarına göre kamu ve özel okullarda çalışan öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin dışsal faktörler boyutuna yönelik yapılan t-testi puanlarının incelenmesi

Dışsal Faktörler	N	Kamu		Özel		t	p	
		\bar{x}	Ss	\bar{x}	Ss			
9 Öğretmenlik mesleği bana sosyal ve sağlık güvencesi sağlamaktadır.	240	4,13	,780	180	3,82	1,03	3,519	,000*
10 Bu meslekte emekli olacağıma inanıyorum.	240	4,47	,742	180	3,83	1,14	6,874	,000*
11 Öğretmenlik mesleği bana toplumda saygınlık kazandırmaktadır.	240	3,93	,937	180	3,68	1,11	2,539	,011*
12 Okulumun fiziki yapısı ve donanımı öğretmenlik yapmam için uygundur.	240	3,36	1,08	180	3,91	1,05	-5,192	,000*
13 Alanlarında uzman kişilerle çalışmaktan dolayı çok şanslıyım.	240	3,99	,893	180	3,74	,957	2,766	,006*

*P<0.05

Tablo 6'da görüldüğü gibi dışsal motivasyon faktörü boyutundaki maddelere ilişkin öğretmen görüşleri yer almaktadır.

“Öğretmenlik mesleği bana sosyal ve sağlık güvencesi sağlamaktadır.” ifadesine yönelik öğretmen görüşleri arasında ($p<0.05$) düzeyinde anlamlı farklılaşmanın ortaya çıktığı saptanmıştır. Buna bağlı olarak kamudaki öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{x}=4,13$) olurken, özel okul öğretmenlerinin puan ortalaması ($\bar{x}=3,82$)'dir. Hesaplanan t değeri ise 3,519'dur.

“Bu meslekte emekli olacağıma inanıyorum.” maddesine ilişkin öğretmen görüşlerinde ($p<0.05$) düzeyinde anlamlı farklılaşma bulunmaktadır. Buna göre kamudaki öğretmenlerin görüşlerine ilişkin puan ortalaması ($\bar{x}=4,47$) bulunurken, özeldeki öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{x}=3,83$) olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin puan ortalamaları arasındaki hesaplanan t değeri 6,874' tür.

“Öğretmenlik mesleği bana toplumda saygınlık kazandırmaktadır.” ifadesine ilişkin öğretmen görüşleri arasında ($p<0.05$) düzeyinde anlamlı farklılaşma görülmektedir. Bu bulguya dayanarak kamudaki öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{x}=3,93$), özel okul öğretmenlerinin puan ortalaması ise ($\bar{x}=3,68$) olarak gözlenmiştir. Puan ortalamaları arasındaki hesaplanan t değeri 2,539'dur.

“Okulumun fiziki yapısı ve donanımı öğretmenlik yapmam için uygundur.” bu görüşe yönelik öğretmen puanları arasında ($p<0.05$) düzeyinde anlamlı farklılaşma bulunmaktadır. Bu farklılaşma

doğrultusunda kamu okullarındaki öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{x}=3,36$) olurken, özel okul öğretmenlerinin puan ortalaması ($\bar{x}=3,91$) olarak saptanmıştır. Puan ortalamaları arasındaki hesaplanan t değeri ise -5,192'dir.

“Alanlarında uzman kişilerle çalışmaktan dolayı çok şanslıyım.” bu ifadeye yönelik öğretmen görüşleri arasında ($p<0.05$) düzeyinde anlamlı farklılaşma bulunmaktadır. Bu farklılaşmaya istinaden kamudaki öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{x}=3,99$) olurken, özel okul öğretmenlerinin puan ortalaması ($\bar{x}=3,74$) olarak saptanmıştır. Puan ortalamaları arasındaki hesaplanan t değeri ise 2,766'dır.

Öğretmenlerin algıları doğrultusunda kamu ve özel okullarda çalışan öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin yönetsel faktörler boyutuna yönelik yapılan t-testi puanlarının sonuçları madde bazında Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Öğretmenlerin algılarına göre kamu ve özel okullarda çalışan öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin yönetsel faktörler boyutuna yönelik yapılan t-testi puanlarının incelenmesi

	Yönetsel Faktörler	Kamu			Özel			t	p
		N	\bar{x}	Ss	N	\bar{x}	Ss		
14	Yöneticim ve meslektaşlarımla ilişkilerim oldukça iyidir.	240	4,14	,791	180	3,78	,933	4,232	,000*
15	Yöneticimin, çalışmalarım karşı duyarlı olması beni yeni çalışmalar yapmam konusunda cesaretlendiriyor.	240	3,75	,997	180	3,56	,951	1,987	,048*
16	Yöneticimin tutum ve davranışları, benim güven ve huzur içinde çalışmamı sağlıyor.	240	3,85	,997	180	3,67	1,06	1,795	,073
17	Yöneticim tarafından çalışmalarımın takdir edilmesi beni mutlu ediyor.	240	3,86	,986	180	3,65	1,01	2,157	,032*
18	Okulumdaki yöneticilerin güvenini kazanmak benim için önemlidir.	240	4,02	,900	180	3,92	,884	1,103	,271

* $P<0.05$

Tablo 7'de görüldüğü gibi yönetsel motivasyon faktörü boyutundaki maddelere ilişkin öğretmen görüşleri yer almaktadır.

“Yöneticim ve meslektaşlarımla ilişkilerim oldukça iyidir.” ifadesine ilişkin öğretmen görüşlerinde ($p<0.05$) düzeyinde anlamlı farklılaşma görülmektedir. Kamudaki öğretmenlerin görüşlerine ilişkin puan ortalaması ($\bar{x}=4,14$), özeldeki öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{x}=3,78$) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin puan ortalamaları arasındaki hesaplanan t değeri 4,232'dir.

“Yöneticimin, çalışmalarım karşı duyarlı olması beni yeni çalışmalar yapmam konusunda cesaretlendiriyor” ifadesi bağlamında öğretmen görüşleri arasında ($p<0.05$) düzeyinde anlamlı farklılaşma bulunmaktadır. Buna göre kamu okullarında görevli öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{x}=3,75$), özel okul öğretmenlerinin puan ortalaması ise ($\bar{x}=3,56$) olarak hesaplanmıştır. Puan ortalamaları arasındaki hesaplanan t değeri 1,987'dir.

“Yöneticimin tutum ve davranışları, benim güven ve huzur içinde çalışmamı sağlıyor.” Bu ifade ışığında öğretmen puanları arasında anlamlı farklılaşma görülmektedir. Buna dayalı olarak kamudaki öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{x}=3,85$) olurken, özel okul öğretmenlerinin puan ortalaması ($\bar{x}=3,67$) olarak açıklanmıştır. Puan ortalamaları arasındaki hesaplanan t değeri ise 1,795’dir.

“Yöneticim tarafından çalışmalarımın takdir edilmesi beni mutlu ediyor.” Bu ifadeye ilişkin öğretmen görüşleri arasında ($p<0.05$) düzeyinde anlamlı farklılaşma görülmektedir. Bu farklılaşma sonucunda kamu okullarında görevli öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{x}=3,86$), özel okul öğretmenlerinin puan ortalaması ise ($\bar{x}=3,65$) olarak hesaplanmıştır. Puan ortalamaları arasındaki hesaplanan t değeri ise 2,157’dir.

“Okulumdaki yöneticilerin güvenini kazanmak benim için önemlidir.” ifadesi gereğince öğretmen puanları arasında anlamlı bir farklılaşma saptanamamıştır. Bunun sonucu olarak kamuda çalışan öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{x}=4,04$), özel okul öğretmenlerinin puan ortalaması ise ($\bar{x}=3,92$) düzeyinde çıkmıştır. Çıkan puanlar doğrultusunda hesaplanan t değeri 1,103’tür.

4. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Öncelikle kamu ve özel okullarda çalışan öğretmenlerin görüşleri genel motivasyona yönelik incelenmiş olup, kamuda görev yapan öğretmenlerin puan ortalaması özel okulda görev yapan öğretmenlerin puan ortalamasından daha yüksek çıkmasına rağmen hem kamuda hem özelde görev yapan öğretmenlerin motivasyon algıları çok yüksek bulunmamıştır. Öğretmen motivasyon düzeylerinin (içsel, dışsal ve yönetsel) tüm alt boyutlarında kamu ve özel okul öğretmenlerinin motivasyon puanları arasında anlamlı farklılaşmanın olduğu görülmüştür. Aslam (2013) tarafından kamu ve özel ortaokul öğretmenleriyle ilgili yapılan araştırmada kamuda görev yapan öğretmenlerin motivasyonlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Böylece bu çalışma bulgularının mevcut çalışmayı desteklediği görülmektedir. Aslam’a (2013) göre, kamu sektöründe iş yükü düşüktür ve devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin özel okullarda görev yapan öğretmenlere nazaran iş yükleri daha azdır. Dolayısıyla özel okullardaki öğretmenlerin daha çok iş yükü vardır. Bu yoğunluk haliyle motivasyonlarını olumsuz yönde etkileyebilir. Diğer taraftan Inayatullah ve Jehangir’in (2012) çalışmasında özel okulda görev yapan öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğu ve dolayısıyla bu çalışmayı desteklemediği saptanmıştır.

Madde bazında öğretmen görüşlerine ilişkin çıkan bulgular dikkate alındığında, içsel faktörler alt boyutunda kamu okullarında görev yapan öğretmenlerin puan ortalamalarının özel okullarda görev yapan öğretmenlerin puan ortalamalarına nispeten daha yüksek çıktığı görülmüştür. İçsel motivasyon ile ilgili öğretmen görüşlerinin orta ve yüksek düzeyde oldukları anlaşılmıştır. İçsel faktörler boyutundaki ifadelerle bakıldığında, kamuda görevli öğretmenlerin “katılıyorum” ve özeldeki

öğretmenlerin ise “kısmen katılıyorum” şeklinde görüş belirttikleri anlaşılmıştır. Hem kamu hem özel okul öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda en yüksek puanlamayı “Mesleğimde başarılı biri olduğumu düşünüyorum.” ifadesi almıştır. Ancak bunun ne kadar objektif bir görüş olduğu tartışmaya açık olmakla birlikte hiç kimsenin başarısızlığı kabullenemediğini göstermektedir. Tabii ki her insanın doğasında başarılı olmak vardır. Özellikle öğretmenlik mesleğinde başarılı olmak her öğretmenin hayal edebileceği ve yaşayabileceği bir duygudur. Kamuda en düşük puan ortalamasının “Öğretmenlik mesleğini, kariyer hedeflerime hizmet ettiği için seçtim.” ifadesine ait, özelde ise “Bu mesleği seçmekle maddi ve manevi olarak kazançlı olduğumu düşünüyorum.” ifadesine ait olduğu görülmüştür. Bu sonuç kamu ve özel okul öğretmenlerinin görüşlerinin madde bazında farklılık gösterebileceğini ortaya koymaktadır. Kamuda görev yapan öğretmenlerin işsel motivasyon ile ilgili puanlarının yüksek çıkması, bireyin kurumu sahiplenmesi, öğretmenlik mesleğine karşı duygular beslemesi ve inisiyatif alabilmesi gibi özelliklerden kaynaklanıyor olabilir. (Akuoko vd, 2012), öğretmenlerin motivasyonlarının artırılması için öğretmenlerin yaşam ve çalışma koşullarının iyileştirilmesi ve mesleki bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi gerekir. Shah ve Paudel’a (2018) göre, içsel motivasyon doğası gereği tatmin edici veya zevkli olan davranışlarda bulunmayı ifade eder. Birey bir şeyi yapmak için içsel olarak motive olduğunda ortaya çıkar, çünkü kişiye saf haz ve memnuniyet duygusu verir. Adjei ve Amofa (2014), yapılan işlerin takdir edilmesi, karar alma sürecine katılım ve elverişli çalışma ortamının sağlanması gibi faktörler içsel motivasyonun yükselmesinde önemli olduğunu ifade etmekte. Silah (2001), öğretmenleri içsel olarak motive eden faktörlerin başında öğretmenlik mesleğinin kutsallığı gelmektedir. Diğer taraftan Fidan ve Öztürk’ün (2015) çalışmasında içsel faktörlerin, dışsal faktörlerden ziyade öğretmen yaratıcılığına daha olumlu etkilerinin olduğu belirtilmiştir ve özel okul öğretmenlerinin devlet okulu öğretmenlerinden daha yüksek içsel motivasyon ve yaratıcılık düzeylerine sahip oldukları bulunmuştur.

Dışsal faktörler boyutunda elde edilen bulgular kapsamında kamuda görev yapan öğretmenlerin puan ortalaması özel okulda görev yapan öğretmenlerin puan ortalamasından daha yüksek çıktığı belirlenmiştir. Ayrıca dışsal faktörler boyutunda kamu ve özel okul öğretmenlerin görüşleri arasındaki puan ortalamalarında tüm maddeler bazında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu tespit edilmiştir. Kamuda çalışan öğretmenlerin görüşlerine göre en yüksek puanı alan “Bu meslekte emekli olacağıma inanıyorum” ifadesi olmuştur. Shah ve Paudel (2018), öğretmenlik sabır ve fedakârlık gerektiren uzun soluklu bir meslek olmasına rağmen bu göreve başlayanların neredeyse tamamına yakınının bu meslekte emekli olduğu görülmektedir. Bu bulgu mevcut çalışmanın bu maddesini desteklemektedir. Özel okulda görev yapan öğretmenlerin ise en çok katıldıkları “Okulumun fiziki yapısı ve donanımı öğretmenlik yapmam için uygundur.” ifadesi yer almaktadır. Ancak kamuda görevli öğretmenlerin bu ifadeye yönelik görüşleri dışsal faktörler boyutunda en düşük puan ortalaması olarak hesaplanmıştır. Bu madde bağlamında bakıldığında özel okulların fiziki yapı ve donanım açısından kamu okullarından daha iyi bir konuma sahip oldukları söylenebilir. Özel okullar talep odaklı eğitim kurumları oldukları için

kendilerini sürekli bir yarışın ve rekabetin içerisinde bulurlar ve dolayısıyla ayakta kalıp, rekabet edebilmeleri için iyi bir fiziki donanıma sahip olmaları gerekir. Ayrıca özel okulların teknolojik gelişimi ve değişimi kamu okullarından daha çok takip etmeleri öğretmen görüşlerinde etkili olmuş olabilir. Kocabaş ve Karaköse (2005), özel okullarda görev yapan öğretmenlerinin devlet okullarındakilere göre okullarının çalışma ortamı, fizikî yapısı ve örgütsel iklim konusunda daha olumlu düşündüklerini ifade etmekte. Higgins, Hall, Wall ve Woolner (2005), okulların fiziksel donanım unsurlarına sahip olması öğretmenlerin öğretiminde ve öğrencilerin öğrenmesinde kolaylaştırıcı etkiler oluşturacağını belirtmektedir. Özel okul öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda en düşük puan alan ise “Öğretmenlik mesleği bana toplumda saygınlık kazandırmaktadır.” ifadesi gelmektedir. Dışsal faktörler boyutundaki ifadeler incelendiğinde hem kamuda görevli hem de özel okul öğretmenlerinin “katılıyorum” şeklinde görüş belirttikleri ortaya çıkmıştır. Dışsal faktörler boyutunda kamu okullarında görev yapan öğretmenlerin puanlarının daha yüksek çıkması, öğretmenlik mesleğinin bireye toplumda saygınlık kazandırması, emekli olabilmesi, sağlık ve sosyal güvencesinin olması gibi özelliklerden dolayı olabilir. Salifu (2014), dışsal faktörler öğretmen motivasyonunda büyük rol oynamaktadır. Dışsal motive edici faktörler; maddi faydalar (maaş ve sosyal haklar), mesleki statü ve iş güvenliği ile ilgilidir ve temel olarak işyerinde mevcut olan dış ödüllerin düzeyi ve türü ile belirlenir. Dışsal motivasyon faktörleri, bireyin bir sonuca ulaşmak için dahil olduğu geniş bir davranış yelpazesi ile yakından ilintilidir. Adjei ve Amofa (2014) tarafından yapılan araştırmada öğretmenleri dışsal olarak motive eden temel unsurların başında ücretler ve maaşlar gelmektedir. Faktörleri önem sırasına göre sıralayın denildiğinde, öğretmenlerin ücret ve maaşları en önemli motivasyonel faktörler olarak sıraladıklarını belirtmektedir. (Akuoko ve diğerleri, 2012), öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin yükseltilmesi ancak öğretmenlerin yaşam ve çalışma koşullarının iyileştirilmesi ile olur. Bunu sağlamak, öğretmeni motive edecek iyi bir maaş ve iyi bir ödenek ile mümkün olacaktır. (Nawaz ve Yasin, 2015) temel olarak düşük maaş, birçok özel ortaokul öğretmenin diğer öğretmenlik dışı işlere geçmesi nedenidir. Nyakundi (2012), iş tatmini, ödül sistemleri, mesleki eğitim ve gelişimi ile o an ki iş durumu faktörlerinin çalışan motivasyonunu etkileyebileceğine parmak basmaktadır.

Nzulwa (2014) tarafından yapılan araştırmada elde edilen bulgular, öğretmenlerin mesleki davranışlarının ve iş performansının motivasyon faktörlerinden büyük ölçüde etkilendiğini ve motivasyon araçlarının öğretmenlerin ihtiyaçlarına göre uyum sağlamak için tekrar gözden geçirilmesi gerektiğini göstermiştir. Nyam (2014) günümüzde öğretmen motivasyonu ile sağlanan başarının hiçbir okul sistemi tarafından sağlanacağını söylemek mümkün değildir. Bu nedenle, öğretmenlerin moral ve bağlılıklarında kayda değer bir iyileşmeye katkıda bulunan tüm bu motivasyon faktörleri en üst önceliğe sahip olmalıdır. Şayet bu yapılırsa, öğrencilerin artan öğrenme çıktıları öğretmenlerin yüksek öğretme çıktıları ile birlikte çok yönlü bir kazancı ortaya çıkaracaktır.

Yönetmel faktörler boyutunda elde edilen bulgular ışığında kamuda görev yapan öğretmenlerin puan ortalaması özel okulda görev yapan öğretmenlerin puan ortalamasından daha yüksek çıktığı bulunmuştur. Yönetmel faktörler boyutunda kamu okullarında görev yapan öğretmenlerin puanının daha yüksek çıkması, yöneticilerin öğretmenlere karşı daha duyarlı ve yardımsever olmaları, çalışmalarını desteklemeleri, huzurlu bir çalışma ortamı oluşturmaları ve güvenilir bir yönetici imajı yaratma gibi liderlik tutum ve davranışları sergileme durumlarından kaynaklandığı söylenebilir. Yönetmel motivasyon ile ilgili öğretmen görüşlerinin yüksek olduğu anlaşılmıştır. Yönetmel faktörler boyutundaki ifadeler incelendiğinde hem kamuda hem de özel okullarda görevli öğretmenlerin “katılıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Kamudaki öğretmenlerin görüşleri perspektifinde en yüksek puanı “Yöneticim ve meslektaşlarımla ilişkilerim oldukça iyidir” ifadesi alırken, özeldeki öğretmenlerin görüşlerine göre en yüksek puanı “Okulumdaki yöneticilerin güvenini kazanmak benim için önemlidir.” ifadesinin aldığını görmekteyiz. En düşük puan ortalamasına gelince hem kamu ve hem de özeldeki öğretmenler için “Yöneticimin, çalışmalarım karşı duyarlı olması beni yeni çalışmalar yapmam konusunda cesaretlendiriyor” ifadesi yer almıştır. Kocabaş ve Karaköse (2005) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin çalışmalarının takdir edilmesinin okul türüne göre farklılık gösterdiği ve bu farklılığın özel okul yöneticilerinden kaynaklandığı yönünde özel okullarda görev yapan öğretmenlerin olumlu görüşleri ile belirlenmiştir. Çıkan bu sonucun mevcut çalışma bulgularını desteklemediği gözlenmiştir.

Okul yöneticilerinin, çalışanlarının bireysel gereksinimlerinin nasıl değiştiğinin ve okul dışındaki koşullar değiştikçe ve birey kariyeri boyunca ilerleme kaydettikçe nasıl değişebileceğinin farkında olmalıdır (Addison ve Brundrett, 2008). Davranış kurallarına saygı duymak ve adil yönetmek, öğretmenlerin profesyonel davranışa sahip olmasını sağlayacaktır. Öğretmenler yönetmelikler konusunda aydınlatılmalı, onunla aşinalığı sağlanmalı ve sorunları anlamlı özel yaşam kuralları içerisinde ele alınmalıdır (Nzulwa, 2014). Öğretmenlerin eğitim politikalarının tüm aşamalarında çok önemli rol oynadığı düşünülmektedir. Çünkü öğrencilerin akademik başarısı ile yakından ilgili ve önemli olan birçok temel aktiviteye katılmaktadırlar. Bu nedenle, öğretmenlerin performansını artırmak ve nihayetinde öğrencilerin akademik kazanımlarını sağlamak için öğretmen özelliklerinin ve öğretmen motivasyon farklılıklarının ciddi olarak göz önünde bulundurulması önemlidir (Donkoh, 2018).

Okul yöneticilerinin motivasyon konusunda başarılı olabilmeleri için, okulda pozitif bir atmosfer oluşturmuş olmaları, öğretmenler tarafından sevilip sayılmaları gerekir. Öğretmenler tarafından saygı görme, yöneticilerin mutlaka kazanmaları gereken bir olgudur. Bu saygı eğitsel çalışmaların sürdürülmesinde önemli bir durumdur. Yöneticilerin negatif, kötümser ve eleştirel değil, pozitif, iyimser, yapıcı ve hümanist olmaları kuşkusuz öğretmenlerin motivasyonunda daha etkili olmalarında kritik öneme sahip oldukları unutulmamalıdır. Kalite yönelimli, başarıya odaklanmış bir okuldaki en önemli öge, motive edilmiş bir öğretmen topluluğudur (Töremen, 2000). Öğretmenlerin taleplerinin yönetimce karşılanması öğretmen motivasyonunu olumlu yönde etkilemekle birlikte

öğretmen motivasyonunun yükselmesini sağlamaktadır. Motivasyonu yüksek olan öğretmenin öğrenci başarısında hayati bir rol oynadığı rahatlıkla söylenebilir. Bu nedenle, öğretmenlerin algılanan iş motivasyonları çok önemlidir. Motive edici bir öğretim gücünü cezbetmek ve sürdürmek için, öğrenci başarısı ve gerçekçi beklentiler zorluklardan daha ağır basmalıdır. Etkili eğitim politika yapıcılar da dahil olmak üzere eğitim sürecinin tüm aşamalarında yetkin, bilincinde olan ve motive olmuş katılımcılara bağlıdır (Webb ve Williams, 2016).

Sonuç olarak, elde edilen bulgular çerçevesinde içsel faktörler boyutunda kamudaki öğretmenlerin “katılıyorum” ve özeldeki öğretmenlerin ise “kısmen katılıyorum” oranında görüş ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Dışsal ve yönetsel faktörler boyutunda ise her iki kurumda çalışan öğretmenlerin “katılıyorum” oranında görüş ortaya koydukları belirlenmiştir. Motivasyon ile ilgili öğretmen görüşleri her ne kadar birbirine yakın olsa da kamuda görev yapan öğretmenlerin motivasyon algıları daha yüksek olduğu sonucu bulunmuştur. Bu çıkan sonuç kamuda görev yapan öğretmenlerin motivasyon algılarının maddelerde geçen ifadelerle örtüştüğünü göstermektedir.

Öneriler

Bu bölümde elde edilen bulgular ışığında geliştirilen bazı önerilere yer verilmiştir:

- ✓ Çalışmada elde edilen bulgular ışığında hem kamu okullarında hem özel okullarda öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin çok yüksek olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenin motivasyonunun yüksek olması, öğretmenin performansını olumlu yönde etkileyeceği algısı okul yöneticileri tarafından göz önünde bulundurulmalıdır.
- ✓ Öğretmen motivasyonunun tüm alt boyutlarında özel okullarda görev yapan öğretmenlerin motivasyon algıları daha düşük çıkmıştır. Özel okul yöneticileri öğretmenlerin motivasyon düzeylerini yükseltebilmek için okullarında çeşitli motivasyon artırıcı eylemler ve faaliyetler düzenleyebilirler.
- ✓ Özellikle öğretmen motivasyonunun dışsal faktörler boyutunda özel okullarda görev yapan öğretmenlerin motivasyon düzeyleri oldukça düşük bulunmuştur. Özel okul yöneticilerinin bu motivasyon boyutunda geçen ifadeleri dikkate almaları ve bunlara biraz daha önem vermeleri faydalı olabilir.
- ✓ Öğretmen motivasyonunun öğrenci başarısı üzerindeki pozitif etkisi hesaba katılarak, okul yöneticilerince öğretmenler yeni çalışma ve proje yapma konusunda desteklenmeli ve teşvik edilmelidir.

5. KAYNAKÇA

- Addisona, R., & Brundrett, M. (2008). Motivation and Demotivation of Teachers in Primary Schools: The challenge of Change. *Education 3–13*, 36 (1), 79–94.
- Adjei, H., & Amofa, A. K. (2014). Teacher Motivation in Senior High Schools in The Cape Coast Metropolis. *European Journal of Education and Development Psychology*, 2(1), 18-25.
- Akuoko, K.O., Dwumah, P., & Baba, W.M. (2012). Teacher Motivation and Quality Education Delivery: A Study of Public Basic Schools in Tamale Metropolis in Ghana. *International Journal of Social Science & Inter disciplinary Research*, 1 (12), 29-46.
- Almansour, Y. M. (2012). The Relationship Between Leadership Styles and Motivation of Managers Conceptual Framework. *International Refereed Research Journal*, 3(1), 161-166.
- Aslam, H.D. (2013). Analysis of Job Motivation for Secondary School Teachers of Private and Public Schools in (Punjab) Pakistan, *Journal of Sociological Research*, 4(2), 510-531.
- Aydoğan, U. (2015). *İlkokul ve Ortaokul Yöneticilerinin Mesleki Motivasyon Alguları (Bolu İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bennell, P. & Akyeampong, K. (2007) Teacher Motivation in Sub-Saharan Africa and South Asia. *Department for International Development*. Educational Paper No. 71, DFID, London, UK, ISBN 1 86192 873 4, 92 pp.
- Ben-eli, W., & Gal, Y. (2016). Relationship Between the Principal's Leadership Style and Teacher Motivation. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research* 15(10), 180-192.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demir, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Donkoh, K.E. (2018). Teacher Characteristics and Motivation Variances in Public Basic Schools in Mankessim Education Circuit of Mfantseman Municipality, Ghana, *African Journal of Interdisciplinary Studies*, 11(2), 52-60.
- Fidan, T., ve Oztürk, I. (2015). The Relationship of the Creativity of Public and Private School Teachers to their Intrinsic Motivation and the School Climate for Innovation, *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 195, 905 – 914.
- Fraenkel, J., Wallen, N., & Hyun, H. H. (2012). *How to Design and Evaluate Research in Education*. Columbus, OH: McGraw-Hill.
- Getange, K.N. (2016). Motivational Strategies and Teachers' Productivity: Lessons of Experience from Public Secondary Schools in Kisii County, Kenya. *Journal of Research & Method in Education*, 6 (4), 33-38.
- Gibson, J. L., Ivancevich, J. M., & Donnelly, J. H. (1988). *Organizations: Behavior Structure Processes*. Illinois: BPI-IRWIN

- Green, T. (1992), *Performance and Motivation Strategies for Today's Workforce: A guide to expectancy theory application*. Westport, CT: Quorum Books.
- Higgins, S. E., Hall, E., Wall, K., & Woolner, P. (2005). The Impact of School Environments: A Literature Review: <https://www.researchgate.net/publication/232607630> Erişim Tarihi: 25.01.2020.
- Inayatullah, A & Jehangir, P. (2012). Teacher's Job Performance: The Role of Motivation *Abasyn Journal of Social Sciences*, 5(2), 78-99.
- Iwu, C. G., Gwija, S. A., Benedict, H. O., & Tengeh, R. K. (2013). Teacher Job Satisfaction and Learner Performance in South Africa. *Journal of Economics and Behavioral Studies*, 5(12), 838-850.
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler*. Ankara: Nobel Akademi Yayınları.
- Kılıç, Y., ve Yılmaz, E. (2019). İçsel, Dışsal ve Yönelimsel Faktörler Bağlamında Öğretmen Motivasyon Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(1),77-91.
- Kocabas, I. (2009). The Effects of Sources of Motivation on Teachers' Motivation Levels. *Education*, 129(4), 724-733.
- Kocabaş, İ., ve Karaköse, T. (2005). Okul Müdürlerinin Tutum ve Davranışlarının Öğretmenlerin Motivasyonuna Etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (1), 79-93.
- Lin, M. H., & Chuang, T.F. (2014). The Effects of the Leadership Style on the Learning Motivation of Students in Elementary Schools. *Journal of Service Science and Management*, 7, 1-10.
- Mabula, J.S. (2013). *Impact of Motivation on Commitment of Teachers for Public Secondary Schools in Dar Es Salaam: A Case of Kinondoni District*, Master's Thesis, In Human Resource Management (Mhrm) of The Open University of Tanzania.
- Matoke, Y.K., Okibo, W.B., & Nyamongo, D.N. (2015). Determinants of Teacher Motivation in Public Secondary Schools in Masaba South Sub-County, Kenya, *International Journal of Economics, Commerce and Management*, 3(6), 139-160.
- Nawaz, N., & Yasin, H (2015). Determinants of Motivation in Teachers: A Study of Private Secondary Schools Chain Networks in Bahawalpur, *Journal of Education and Practice*, 6(4), 55-60.
- Nyakundi, T.K. (2012). *Factors Affecting Teacher Motivation in Public Secondary Schools in Thika West District, Kiambu County*, Master's thesis, Kenyatta University.
- Nyam, J. (2014). Teachers Motivation: A Study of the Psychological and Social Factors, *International Journal of Education and Research*, 2 (2),1-8.
- Nzulwa, J. (2014). Motivational Factors Affecting High School Teachers' Professional Conduct and Work Performance: A Case of Public High Schools in Nairobi City, *International Journal of Humanities and Social Science*, 4 (3),60-66.

- Olurotimi, O.J., Asad, K.W., & Abdulrauf, A. (2015). Motivational Factors and Teachers Commitment in Public Secondary Schools in Mbale Municipality. *Journal of Education and Practice*, 6 (15), 117-123.
- Salifu, I. (2014). Barriers to Teacher Motivation for Professional Practice in the Ghana. *Education Service Policy Futures in Education*, 12(5), 718-729.
- Shah, J.B., & Paudel, N.P. (2018). An Analysis of Intrinsic and Extrinsic Factors of Teacher Motivation at Surkhet, *Journal of Educational System*, 2(3), 25-31.
- Silah, M. (2001). Eğitim Örgütlerinde Hizmetin Niteliğini Arttırmak İçin Personelin Ödüllendirilmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 1(2), 95-109.
- Situma, R. N. & Iravo, M. A. (2015). Motivational Factors Affecting Employees' Performance in Public Secondary Schools in Bungoma North Sub County, Kenya. *International Academic Journal of Human Resource and Business Administration*, 1 (5), 140-161.
- Thomson, M. M., & Turner, J. (2013). Teaching Motivations, Characteristics and Professional Growth: Results from the Great Expectations (GE) Programme in the United States. *Educational Psychology*, 17(4), 1–20.
- Töremen, F. (2000). Yönetimsel Motivasyon: Okul Yöneticisinin Kritik Rolü. *Eğitim ve Bilim*, 25 (116), 18-22.
- Wagner, B.D., & French, L (2010) Motivation, Work Satisfaction, and Teacher Change Among Early Childhood Teachers, *Journal of Research in Childhood Education*, 24(2), 152-171.
- Webb, S.R., & Williams, A.R. (2016). Perceptions of Teacher Motivation in Public Schools: *From NCLB to Common Core SRCEA*, 16 (2), 1-12.

Extended Abstract

Employee motivation gradually gains importance for organizations due to the age we live in. Especially in recent years, how teacher motivation to be important in educational organizations is understood from the conducted studies. In most of these studies, the concept of motivation was examined together with independent variables that affect motivation positively or negatively, and teacher motivation level was evaluated according to these variables. In the present study, teacher motivation was tried to be themed differently by using intrinsic, extrinsic and administrative factors, which are sub-dimensions of teacher motivation, in line with the opinions of public and private school teachers. Based on this perspective, it was decided to examine the motivation perception levels of public and private school teachers.

In order to determine the motivation perception levels of public and private school teachers was used Teacher Motivation Scale, which was developed by Kılıç and Yılmaz (2019), consisting of intrinsic, extrinsic and administrative factors and 18 items. This research is designed in relational scanning model. 420 teachers were reached through the scale and it was tried to obtain data about motivation in line with their opinions. Within the scope of the findings obtained as a result of the analysis, the motivation perception levels of teachers working in public and private schools were found as follows in the context of the factors.

In general, it is seen that the motivation levels of teachers working in both institutions are not very high when the motivation levels of teachers are examined. It was found that the motivation perceptions of the teachers working in the public sector were higher in comparison. When examined in the light of the findings obtained in the context of sub-dimensions, it was determined that teachers working in public schools have higher motivation perceptions in terms of intrinsic, extrinsic and administrative factors. It is understood that the teachers working in the public sector stated "I agree" and the private teachers "partially agree" when the expressions in the dimension of intrinsic factor are examined. In line with the opinions of both public and private school teachers, the highest score was obtained with the statement "I think I am a successful person in my profession." While the lowest average score in the public sector was stated, "I chose the teaching profession so as to serve my career goals", in private institutions it was stated, "I think I am profitable materially and morally by choosing this profession."

It has been determined that there is a significant difference between the opinions of public and private school teachers on the basis of all items in the mean scores in the extrinsic factor expressions. According to the opinions of the teachers working in the public sector, the highest score was the statement "I believe that I will retire in this profession." The most common statement of the teachers working in private schools is "The physical structure and equipment of my school is suitable for me to teach." When the expressions in the dimension of extrinsic factor were examined, it was found that both public and private school teachers stated "I agree." Teachers working in both public and private schools stated "I agree" when the expressions in the administrative factor were examined. In the perspective of the opinions of the public teachers, the highest score was found to be the statement "I have a very good relationship with my principal and my colleagues" and the highest score according to the opinions of the private teachers was the statement "It is important for me to gain the trust of the administrators in my school." As for the lowest average score, it was stated for both public and private school teachers that "My administrator's sensitivity to my work encourages me to do new studies".

As a result, within the framework of the findings obtained, it was concluded that the teachers in the public expressed "I agree" and the teachers in the private "partially agree" in terms of intrinsic factors. In terms of extrinsic and administrative factors, it was determined that teachers working in both institutions expressed an opinion at the rate of "I agree". Although teachers' views on motivation were close to each other, it was found that the perceptions of motivation of teachers working in the public sector were higher. This result shows that the motivation perceptions of the teachers working in the public sector coincide with the statements in the items.



Article Info/Makale Bilgisi

Received/Geliş: 25.10.2021 Accepted/Kabul: 22.10.2022 Published/Yayınlama: 28.01.2023

Öğretmen Adaylarının Çevresel Davranış ve Düşünceleri

Rüştü ILGAR¹

Öz

Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının çevresel davranış ve düşüncelerini incelemektir. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü'nde lisans programlarına devam eden öğretmen adaylarına ölçek uygulanmıştır. Coğrafya Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği ve Sosyal Bilimler öğretmenliğinde okumakta olan 264 öğretmen adayı tesadüfi olarak seçilmiştir. Araştırma için gerekli olan veriler daha verimli olacağı düşüncesiyle Uzun ve Sağlam (2006) tarafından geliştirilen orta öğretim öğrencileri için “Çevresel Tutum Ölçeğinden” uyarlanan anket kullanılarak toplanmıştır. Sonuç olarak öğretmen adaylarına cinsiyetleri ile çevresel davranış ve düşünceleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı bulunmuştur. Öğretmen adaylarına okudukları ana bilim dalı ile çevresel davranış ve düşünceleri arasında farklılık vardır (en fazla sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünde). Öğretmen adaylarına akademik not ortalamaları ile çevresel davranış ve düşünceleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Sonuç olarak çevresel davranış ve düşünceler sırasıyla Coğrafya Öğretmeni Adayları, Türkçe Öğretmeni Adayları ve Sosyal Bilimler Öğretmeni Adayları olarak sıralanmıştır. Öğretmen adaylarının çevreye yönelik olumlu tutum geliştirmeleri adına uygulanan çevre içerikli derslerin Coğrafya Öğretmen adaylarında fazla olması bunda etkilidir. Ancak sadece branş ile ilişkilendirmek yetmez aynı zamanda öğrencilerin kişisel özellikleri, yaşam alanı şehir de bunda etkilidir. Çünkü Türkçe Öğretmen adaylarının Sosyal Bilimler öğretmen adaylarının önünde yer alması bunu doğrulamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen adayı, Davranış, Çevre.

¹ Prof. Dr. Rüştü ILGAR, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Coğrafya Eğitimi ABD, ilgar@mail.com, ORCID: 0000-0002-4981-7324

Environmental Behavior and Opinions of Teacher Candidates

Abstract

The purpose of this study is to examine the environmental behavior and considerations of teacher candidates. In the study, a survey model was used by attitude scale . A survey was conducted to students who studying in division of Turkish Language Teaching and Social Science Education at Çanakkale Onsekiz Mart University. 264 teacher candidate who studying in the Geography Teaching, Turkish Teaching and Social Science Teaching departments were randomly selected. For data collection was used a survey which was adapted from a survey named “*Environmental Attitude Scale*” for secondary education students which developing by Uzun and Sağlam (2006) with the idea that it will be more efficient. The lessons for the environment will contribute to their behavior and thoughts the prospective teachers to develop positive attitudes towards that will increase the level of awareness towards the environment.

As a result, environmental behaviors and thoughts were listed as Geography Teacher Candidates, Turkish Teacher Candidates and Social Studies Teacher Candidates, respectively. The fact that the Geography Teacher Candidates, have more environmental lessons in order to develop positive attitudes towards the environment is effective in this study. However, it is not enough to associate it only with the branch, but also the personal characteristics of the students and the city with their living city areas. However, it is not enough just to associate it with the branch, and the fact that Turkish teacher candidates take precedence over Social Studies teacher candidates confirms this.

Keywords: Teacher candidates, behavior, environment

1. GİRİŞ

Olumlu bir çevresel davranış ve düşünceye sahip olmak sürdürülebilir çevre için tüm insanların benimsemesi gereken bir yaklaşım olmalıdır. Özellikle çocuklarımızın yetiştirilmesinde önemli bir role sahip olan öğretmenlerin bu konuda yeterince hassasiyete sahip olması büyük önem arz eder. Özellikle sanayi inkılabı sonrası daha da artış gösteren çevre sorunları dünya nüfusunun da artması ile katlanarak artmaktadır. Çarpık kentleşme, erozyon, orman yangınları, bitki ve hayvan türlerinde meydana gelen azalmalar, verimli tarım arazilerinin aşırı gübreyle kirletilmesi, sanayilerin atıklarının denizlere deşarj etmesi, dünya üzerinde ülkeler arası petrol taşıyan gemilerin okyanus ve denizlerde yarattığı kirlilikler yalnızca kaynaklanan bölgenin değil tüm dünyanın sorunu hâline gelmektedir. Çevrenin korunmaya yönelik gerçekleştirilen çalışmaların temel amacı, canlıların daha sağlıklı ve güven içerisinde bir ortamda yaşamalarını sürdürmesidir. Modern yaşam ve sanayileşmenin getirdiği yıkıcı etkiler çevre koruma konusunu gündeme getirmiştir. Beşeri çevre sorunlarının temel kaynağı olan insanın bilinçlendirilmesi ile çevrenin korunması mümkün kılınacaktır (Uzun ve Sağlam, 2006).

Bilimin ve teknolojinin ilerlemesi ve hızlı bir şekilde yayılması doğaya hâkim olma kavramını da çok hızlı bir şekilde değiştirmektedir. Bu değişim çevre bilincini ikinci planda bırakmakta ve ortaya olabildiğince fazla üreten ve tüketen bir toplum meydana getirmektedir. Bu değişim süreci sonunda

çevre bilincinin, korunması ve duyarlılığının oluşturulabilmesi için ona zarar vermekten kaçınan, bilinçli üreten ve bilinçli tüketen, kendisinin de bu çevrenin parçası olduğunu anlayabilen, çevre sorunlarına duyarlı ve bilinçli bir insan modeline ihtiyaç duyulmaktadır. Böyle bir insan modeli dünyanın herhangi bir yerinde meydana gelen çevre sorununun tüm dünyayı aynı derecede etkilediğinin bilincinde olan kültürlerde ortaya çıkmaktadır. Bunu da çevre eğitimi ile sağlamak mümkündür (Ilgar, 2007). Çevre eğitimi yalnızca okullarda alınan derslerden ibaret değildir, insan davranışları da bu tutumun belirlenmesinde etkilidir. Özellikle geleceğin öğretmenleri ve onların yetiştirdiği öğrenciler bu konuda büyük bir role sahiptir. Bu nedenle öğretmenlik eğitiminin farklı kademelerindeki öğretmen adaylarının çevre derslerinin gerekliliğini bilmeleri, öğrencilerinin de kazanımları doğru algılayabilmeleri için önemlidir.

Bireyin çevre sorunlarının çözümüne katılım düzeyi, bireyin aldığı çevre eğitimi ve bireyin çevre duyarlılığı ile doğru orantılıdır. Bireyin çevre sorunlarına olan duyarlılığı aldığı çevre eğitiminin yanında çevreye yönelik sorunların düzeltilmesinde aldığı aktif rolün de etkisi büyüktür. Bu eğitimin içeriğinin salt bilgidен ziyade uygulamaya yönelik pratik bilgiler de içermesi gerektiği bir gerçekliktir. Bu nedenlerden dolayı çevre eğitimi programlarıyla kazandırılan teorik bilgi ve kavramların doğa yürüyüşleri, ağaç dikim faaliyetleri, arazi gezileri gibi uygulama faaliyetleriyle desteklenmesi önem arz eder. Tüm bunlar gerçekleştirildiği takdirde yaparak yaşayarak öğrenme ilkesi çerçevesinde kalıcı ve anlamlı öğrenmelerin gerçekleştirilmesi mümkün olacaktır.

Çağımızda hızla artan çevresel kirlenmelerin önüne geçmek adına alınan çevre eğitimlerinin büyük bir role sahip olduğu yaygınlaşan bir görüş hâline gelmiştir. Artan nüfusla beraber istihdam sorunlarının baş göstermesi sanayileşmeyi daha da artırmış, yeni yerleşim alanları açma adına orman alanları tahrip edilmiş, artan otomobil kullanımı atmosfere salınan zararlı gaz oranını artırmış bu da tüm dünya üzerinde tahribe neden olmuştur. Bu nedenle, farklı eğitim kademelerindeki farklı branşlara mensup öğretmen adaylarının çevre konusunda yetiştirilmesi onların da kendi öğrencilerini çevreye yönelik yetiştirmelerinde büyük öneme sahiptir. Öğretmen adayı çevreye yönelik tutum, algı temalı benzer çok sayıda çalışma yürütülmüştür (Altınöz 2010, Atasoy ve Ertürk 2008, Karatekin ve Aksoy 2012, Kışoğlu 2009, Kışoğlu ve diğ. 2011, Malkoç 2011, Korfiatis at all 2004, Özmen ve diğ. 2005, Soran diğ. 2015, Şama 2003, Saraç ve diğ. 2015, Timur ve Yılmaz 2013, Topaloğlu 2009, Tuncer ve diğ. 2008). Bu çalışmanın amacı ise diğer çalışmalara katkı sunmak ve uygulanmamış yeni bir alandaki öğretmen adaylarının çevresel davranış ve düşüncelerinin belirlenmesidir. Alt amaçları çevresel davranış ve düşüncelerine yol açan sebep sonuç ilişkileri eksenli tanımlayıcı analizlerin yapılmasıdır.

Araştırmanın Amaçları

Bu araştırma, öğretmen adaylarının çevresel davranış ve düşüncelerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının çevresel davranış ve düşünceleri ne düzeydedir?
2. Öğretmen adaylarının cinsiyetleri ile çevresel davranış ve düşüncelerine ilişkin tutum ve davranışları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri ana bilim dalları ile çevresel davranış ve düşüncelerine ilişkin tutum ve davranışları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Öğretme adaylarının akademik başarı düzeyleri ile çevresel davranış ve düşüncelerine ilişkin tutum ve davranışları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırma, sosyal bilimlerde sıklıkla başvurulan nicel bir yaklaşımın benimsendiği tarama modelinde bir araştırma olup betimsel bir çalışmadır. Tarama modeli çok yönlülüğü, verimliliği ve genelleştirilebilir olması nedeniyle popüler bir araştırma yöntemi olarak kabul edilmektedir (Karasar, 2013). Ölçek geliştirme sürecinde, ölçekte kullanılacak maddelerin oluşturulması, uzman görüşlerinin alınması, ölçeğin ön denemesinin yapılması ile ilgili mevcut bir ölçek (Büyüköztürk, 2005) kullanılmıştır. Yapılan çalışmada Uzun ve Sağlam, (2006) tarafından geliştirilen “Orta Öğretim Öğrencileri İçin Çevresel Tutum Ölçeği Geliştirme ve Geçerliliği” adlı ölçekten uyarlanmıştır. Verilerin analizi SPSS programı dikkate alınarak (Bayram, 2004) yürütülmüştür.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın evrenini 2018-2019 eğitim-öğretim bahar yarıyılında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü’nde öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Örneklem grubunu ise rastgele yöntemle seçilmiş 114 kadın, 150 erkek öğretmen adayı oluşturmaktadır. Cronbach alfa tabakalı katsayıları hesaplanmış ve güvenirliliğin yüksek olduğu bulunmuştur.

Veri Toplama Araçları

“Öğretmen Adaylarının Çevresel Davranış ve Düşünce Ölçeği” şu aşamalarda meydana getirilmiştir; maddelerin geliştirilmesi, ölçme aracının yapısı, uzman görüşüne başvurma, ölçme aracının deneme aşaması, ölçme aracının geçerlilik ve güvenirlilik aşamasıdır.

Veri Toplama Süreci

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Öğretmen adaylarının çevresel davranış ve düşüncelerini tespit etmek için geliştirilen 5'li Likert tipi ölçek kullanılmıştır. Ölçekte yer alan maddelere öğrencilerin katılım düzeylerini sınıflamaya yönelik kullanılan seçenekler; “Kesinlikle Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum”, “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde hazırlanmıştır. Ölçekte anlamca olumlu ve olumsuz yargılar bir arada bulunduğundan olumsuz maddelerin ters çevrilme işlemi ile gerçekleştirilmiştir.

Öğretmen adaylarının çevresel düşünce ve davranışlarını belirlemek amacı ile hazırlanan 5'li likert tipi ölçme aracının geliştirilmesi sürecinde öncelikle alan yazın taraması yapılmıştır. Bu bağlamda çevresel davranış ve düşünceleri konusunu ele alan benzer araştırmalar incelenmiş, ölçek geliştirme alanında uzman akademisyenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Bu bulgulardan hareketle yazılan maddelerden oluşan 30 maddelik bir ölçek geliştirilmiştir. Maddeler öğretmen adaylarının çevreye yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Maddeler yazılırken kolay, anlaşılır olmasına, yalın bir dil kullanılmasına dikkat edilmiştir.

Veri Toplama Sürecinde belirtilen maddelere katılım düzeyleri 1'den başlayarak “Kesinlikle Katılıyorum” düzeyinden başlamaktadır. Ölçekteki puanlar, 1 ile 5 arasında olduğundan, puanlar 1'e yaklaştıkça öğrencilerin yargıya katılım düzeyleri artmakta, 5'e yaklaştıkça ise düzey azalmaktadır.

Verilerin Analizi

Ölçekte yer alan maddelerin revizyon sürecinde Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi ve Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dallarında görev yapmakta olan öğretim elemanlarının görüşleri doğrultusunda hazırlanmıştır. Elde edilen geri dönüşlere göre ölçekte düzeltmeler yapılmış ve ölçeğin son hali ile ön uygulama yapılarak 30 maddelik ölçek hazırlanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Geçerlik bir ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı özelliği, başka herhangi bir özellikte karıştırmadan, doğru olarak ölçebilme derecesidir (Karasar, 2003). Karasar 2003'e göre güvenirlik; aynı şeyin bağımsız ölçümleri arasındaki kararlılık, ölçmek istenen şeyin sürekli olarak aynı sembollerini alması, aynı süreçlerin izlenmesi ve aynı ölçütlerin kullanılması ile aynı sonuçların alınması şeklinde tanımlanmaktadır. Güvenilirliği anket sorularının gruplara uygulanmasıyla sağlanmıştır. Kapsam Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü

öğrencilerine uygulanan ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmış. Güvenirliği Cronbach's Alpha testine göre güvenilirliği, .733 bulunmuştur. Birinci alt boyut güvenilirliği, .725 iken ikinci alt boyutun güvenilirliği ise, .741 olarak hesaplanmıştır (Tablo 1).

Tablo 1. Öğretmen adaylarının çevresel davranış ve düşünceleri ölçeğinin güvenilirlik test sonuçları (N of Items=madde sayıları)

	Cronbach's Alpha	N of Items
Birinci Alp Boyut	.725	14
İkinci Alt Boyut	.741	16
Toplam	.733	30

Öğrenciler tarafından işaretlenen maddelerin toplamları ankete katılan öğrenci sayısına bölünerek mean (ortalama) değerleri elde edilmiştir (Turgut ve Baykul, 1992). Bu değerler doğrultusunda öğretmen adaylarının çevresel davranış ve düşüncelerine ilişkin fikir elde edilmiştir.

Etik Kurul İzini

Yapılan bu çalışmada 2020 yılı öncesi araştırma verileri kullanılmış olduğundan “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında etik kurul raporu tanzim edilememektedir.

3. BULGULAR

Birinci Alt Amaca İlişkin

Öğretmen adaylarının çevresel davranış ve düşünceleri belirlemek amacıyla Frequencies analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda öğretmen adaylarının çevresel davranış ve düşüncelerinin aşağıdaki şekilde gerçekleşmiştir (Tablo 2).

Tablo 2. Öğretmen adaylarının çevresel davranış ve düşünce düzeyleri

Ortalama	2,5268
Standart Sapma	,22297
Varyans	,050

Tablodan da anlaşılacağı üzere “katılıyorum” düzeyinde davranış ve düşünce düzeyleri ön plana çıkmıştır.

Aşağıdaki Şekil 1’de görüldüğü üzere tutum ölçeğinden alınacak puan aralıkları ve bu aralık değerlerin yorumlanmasına ilişkin ölçütler:

5.00 – 4.20 Kesinlikle katılıyorum

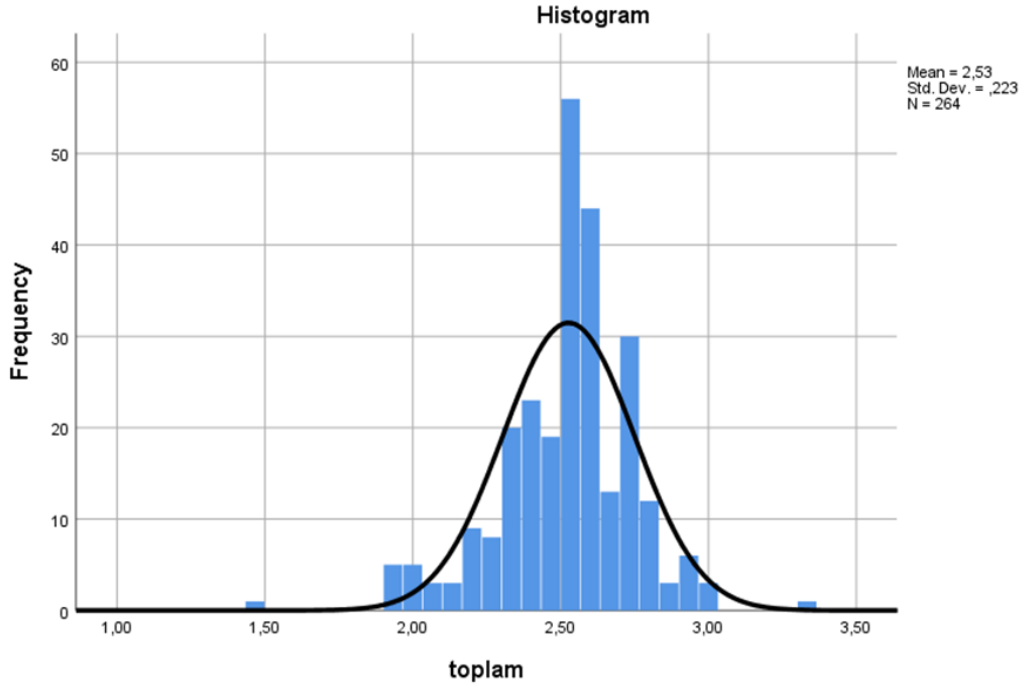
4.19 – 3.40 Katılıyorum

3.39 – 2.60 Kararsızım

2.59 – 1.80 Katılmıyorum

1.79 – 1.00 Kesinlikle katmıyorum şeklinde dizinlenmiştir.

Dağılım incelendiğinde 2,20 ile 2,60 arasında bir yığılımın olduğu gözlenmektedir.



Şekil 1. Öğretmen adaylarının çevresel davranış ve düşünce düzeyleri

İkinci Alt Amaca İlişkin

Öğretmen adaylarının cinsiyetleri ile çevresel davranış ve düşüncelerine ilişkin tutum ve davranışları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacıyla Independent-Samples T Test yapılmıştır.

Tablo 3. Öğretmen adaylarının cinsiyetleri ile çevresel davranış ve düşüncelerinin Independent-Samples T Test sonuçları

Grup	N	\bar{X}	SD
Kadın	114	2,5053	,24202
Erkek	150	2,5431	,20666

Kadın öğretmen adaylarının ortalama değeri (mean) 2,5053 iken erkek öğretmen adaylarının değeri ise 2,5431'dir. Öğretmen adayların ortalamaları birbirine çok yakındır. Adayların ortalamaları çevresel davranış ve düşüncelerine ilişkin algılarının 'Katılıyorum' düzeyinde gerçekleştiğini göstermektedir. Kadın ve erkek öğretmen adaylarının mean değerleri (ortalamaları) arasında grupların birbirinden farklı olup olmadığı bilgisini verir ama hangi grupların birbirinden farklı herhangi bir anlamlı fark bulunamamıştır ($t: -1.368$, $p (.62) > .05$). Bu sonuçlar neticesinde, öğretmen adayların çevresel davranış ve düşüncelerine ilişkin tutum ve davranışlarının birbirine yakın değerlerde olduğu görülmektedir. Bu değerler öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre algılarının farklılaşmadığını göstermektedir.

Üçüncü Alt Amaca İlişkin

Öğretmeni adaylarının ana bilim dalları ile çevresel davranış ve düşüncelerine ilişkin tutum ve davranışları arasında anlamlı bir farklılaşma düzeyini tespit etmek amacıyla One-Way Anova Test uygulanmıştır.

Tablo 4. Öğretmen adaylarının ana bilim dalları ile çevresel davranış ve düşüncelerinin One-Way Anova Test sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplam	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	1,040	2	,520	11,281	,000
Gruplar İçi	12,035	261	,046		
Toplam	13,075	263			

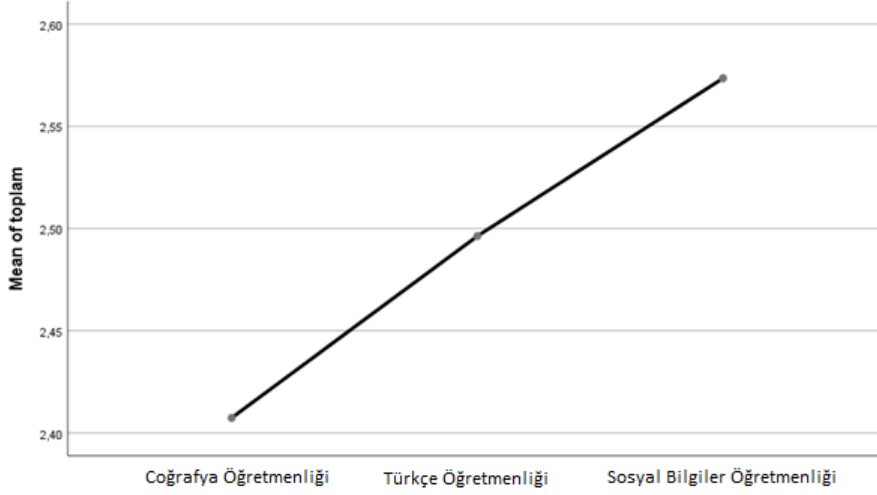
(Anlamlı farklılık için Sig (p)<0,05 olmalıdır)

Tablo 4'te One Way Anova Test sonuçları incelendiğinde öğretmen adaylarının çevresel davranış ve düşünce düzeyleri arasında gruplar arası (p=0.000 <0.05 ve F=11.281 olduğundan) anlamlı bir farklılık vardır. Bu farklılaşmanın tespiti için tanımlayıcı (descriptives) analiz gerekmektedir.

Tablo 5. Öğretmen adaylarının ana bilim dalları ile çevresel davranış ve düşüncelerinin Tanımlayıcı Analiz sonuçları

TOPLAM	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
Coğrafya Öğretmenliği	45	2,4074	,35497	,05292	2,3008	2,5141	1,90	3,33
Türkçe Öğretmenliği	63	2,4963	,23449	,02954	2,4372	2,5554	1,47	3,00
Sosyal Bilgiler Öğr.	156	2,5735	,14100	,01129	2,5512	2,5958	2,13	2,90
Tüm Anabilim Dalları	264	2,5268	,22297	,01372	2,4997	2,5538	1,47	3,33

Tablo 5'te Coğrafya Öğretmenliği ($\bar{x} = 2,4074$), Türkçe Öğretmenliği ($\bar{x} = 2,4963$) ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ($\bar{x} = 2,5735$) adaylarının ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Post hoc çoklu karşılaştırma testleri bize yani Ana Bilim Dallarına göre ortalamalar arasında (F=11,281, p=0,000<0.05) anlamlı bir farklılık bulunmadığı bilgisini verir. Elde edilen bulgular, Ana Bilim Dallarına göre öğretmen adaylarının çevresel davranış ve düşüncelerinin “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir.



Şekil 2. Ana Bilim Dallarının Ortalama Değerleri

Şekil 2 incelendiğinde Tablo 5'deki ortalama değerlerin desteklendiği ve ortalama değerler büyükten küçüğe doğru sıralandığında Sosyal Bilgiler Öğretmenliği> Türkçe Öğretmenliği> Coğrafya Öğretmenliği şeklinde gerçekleşmiştir.

Dördüncü Alt Amaca İlişkin

Öğretmen adaylarının akademik başarı notu ile çevresel davranış ve düşünceleri arasındaki ilişkiyi tespit etmek için One Way Anova Test yapılmıştır.

Tablo 6. Öğretmen adaylarının akademik başarı notu ile çevresel davranış ve düşünceleri arasındaki ilişkin ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplam	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	,444	4	,111	2,276	0,62
Gruplar İçi	12,631	259	,049		
Toplam	13,075	263			

(Anlamlı farklılık için Sig (p)<0,05 olmalıdır)

Tablo 6 incelendiğinde öğretmen adaylarının başarı notu ile çevresel davranış ve düşünceleri arasında herhangi bir anlamlı fark olmadığı görülmektedir (F=2.276 p=0.62). Bu oran p<0.05 olduğu takdirde anlamlıdır. Bu da öğretmen adaylarının çevresel davranış ve düşünceleri arasında akademik not ortalamasına göre değişmediğini ortaya koymaktadır. Gruplar arası farklılaşma olup olmadığı tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen One Way Anova Test analizi sonuçlarını yorumlamak amacıyla kullanılacak teste karar vermek ve varyansların eşit olup olmadığını belirlemek amacıyla Levene testi yapılmıştır. Gerçekleştirilen Levene testi sonucuna göre, p değeri 0,05'den büyük değer olduğundan dolayı varyansların eşit dağıldığı varsayılan durum değerleri kullanılmıştır. Varyansların eşit dağıldığı varsayımından hareketle ikili farklılıkları belirlemek amacıyla Tukey testi uygulanmıştır (Tablo 7).

Öğretmen adaylarının başarı notları ile çevresel davranış ve düşünce düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Tablo 7. Akademik başarı notlarının Tukey Testi sonuçlarına göre karşılaştırılması

Dependent Variable: Toplam

Tukey HSD

(I) Akademik Başarı		(J) Akademik Başarı	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
Basarı	Basarı	Lower Bound				Upper Bound	
1.80-2.00	2.01-2.50		,05212	,06317	,923	-,1214	,2257
	2.51-3.00		,13070	,06179	,217	-,0391	,3004
	3.01-3.50		,08155	,06291	,694	-,0913	,2544
	3.51-4.00		,02810	,07066	,995	-,1660	,2222
2.01-2.50	1.80-2.00		-,05212	,06317	,923	-,2257	,1214
	2.51-3.00		,07858	,03614	,193	-,0207	,1779
	3.01-3.50		,02942	,03802	,938	-,0750	,1339
	3.51-4.00		-,02403	,04981	,989	-,1608	,1128
2.51-3.00	1.80-2.00		-,13070	,06179	,217	-,3004	,0391
	2.01-2.50		-,07858	,03614	,193	-,1779	,0207
	3.01-3.50		-,04915	,03569	,643	-,1472	,0489
	3.51-4.00		-,10260	,04805	,208	-,2346	,0294
3.01-3.50	1.80-2.00		-,08155	,06291	,694	-,2544	,0913
	2.01-2.50		-,02942	,03802	,938	-,1339	,0750
	2.51-3.00		,04915	,03569	,643	-,0489	,1472
	3.51-4.00		-,05345	,04948	,817	-,1894	,0825
3.51-4.00	1.80-2.00		-,02810	,07066	,995	-,2222	,1660
	2.01-2.50		,02403	,04981	,989	-,1128	,1608
	2.51-3.00		,10260	,04805	,208	-,0294	,2346
	3.01-3.50		,05345	,04948	,817	-,0825	,1894

(Anlamlı farklılık için Sig (p)<0,05 olmalıdır)

4. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü'nde öğrenim gören öğretmen adayları içinde yaşadığı çevreye yönelik farkındalığı oluşturmak adına önemli bir ülkenin gelecek vizyonunda önemli bir role sahiptirler. Sadece öğretme adaları değil aynı zamanda tüm bireyler de yaşadıkları çevreye karşı duyarlı olmalı ve yeterince bilgiye sahip olmaları beklenir.

Öğretmen adaylarının çevresel davranış ve düşüncelerini belirlemek için hazırlanan ölçekte Cronbach Alfa Testine göre çıkan sonuç 0.73'tür. Bu uygulanan testin güvenilir olduğunu kanıtlar

niteliktedir. Testin alt boyutlarında güvenirligi incelendiğinde birinci alt boyut .725, ikinci alt boyut .741 bulunmuştur. Bu durum testin tamamı için geçerli olan güvenirligin testin alt boyutlarında da güvenilir olduğunu gösterir.

Yapılan çalışmaya göre öğretmen adaylarının çevresel davranış ve düşünce ortalamasının 2.53 düzeyinde yani “katılıyorum” düzeyinde olduğu görülür. Öğretmen adaylarının bu görüşlerinin cinsiyetlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını görmek için Independent T-Test’i uygulanmıştır. Bu oran kadın öğretmen adaylarında 2,5053, erkek öğretmen adaylarında 2,5431 olarak bulunmuştur. Bu durumda erkek ve kadın öğretmen adaylarında çevresel davranış ve düşünce konusunda cinsiyete göre herhangi bir farklılaşma olmadığını göstergesidir. Bulgular birçok araştırma sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği sonucuna varılmıştır (Altınöz, 2010, Karatekin ve Aksoy 2012, Kışoğlu ve diğ. 2011, Özdemir, 2010, Saraç ve diğ. 2015, Sontay ve diğ. 2015, Soran diğ. 2015). Diğer alt boyut öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri anabilim dalları ile çevresel davranış ve düşünceleri arasında herhangi bir farklılaşma olup olmadığını belirlemesine yöneliktir. Bu ilişkiyi belirleme adına One-Way Anova Testi uygulanmış; Coğrafya Öğretmen Adaylarında $\bar{X}=2,4074$, Türkçe Öğretmen Adaylarında $\bar{X}=2,4963$, Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarında ise $\bar{X}=2,5735$ bulunmuştur. Bölümdeki farklı anabilim adalındaki öğretmen adaylarının çevresel davranış ve düşünceleri arasında farklılaşma oranı $f=11,281$, $p=0,000<0.05$ olduğundan çevresel davranış ve düşüncelerinin birbirine yakın değerler nedeniyle cinsiyetlerine göre algılarının farklılaşmamaktadır.

Öğretmen adaylarının akademik başarı notu ile çevresel davranış ve düşünceleri arasındaki farklılaşma olup olmadığını belirlemesinde (Anova testi) $f=2276$, $p=0.62$ gerçekleştirilmiştir. Bu oran $p<0,05$ olduğundan anlamlı bir değere erişilmiştir. Farklılık olmamasının nedenleri farklı anabilim dalı öğrencilerinin üniversite giriş sınavındaki puanları, aldıkları eğitim, yaşadıkları ortam ile yakın ilişkisinden kaynaklanıyor olabilir.

Ölçeğin tümü için güvenirlilik katsayısının yüksek düzeyde olması, örneklemden birey sayısının yeter düzeyde olması, ölçeğin objektifliğinin yüksekliğinin bir diğer göstergesidir. Ölçeğin bu amaç doğrultusunda kullanılması öğretmen adaylarının çevresel duyarlılık konusunda bilinç düzeyi oluşturmaktadır. Dolayısıyla bu konuda yürütecek benzer araştırmalara da veri tabanı oluşturacak ve kıyaslama şansı verecektir. Örneğin benzer içerikli Timur ve Yılmaz (2013) çalışmasında ulaştığı ölçeğin boyutları olumlu tutumlara yönelik, kişinin ekonomik yararına kaynak kullanımı, çevreye duyarlı tüketici, geri dönüşüm, bilinçli ve duyarlı vatandaşlık kavramları bu çalışmayla örtüşmektedir.

Çalışma ölçek ve tutum boyutlarından olan davranış, düşünce boyutlarını içermiş, duygu boyutuna yer verilmemiştir. Ayrıca ölçek öğretmenlere, ilkökul, ortaokul ve lise öğrencilerine de

uygulanabilir. Nitekim bu çalışmada Özdemir, O. (2010), Malkoç, H. (2011). Demirbaş ve Pektaş. (2009) gerçekleştirdikleri kavramsal olgular ile örtüşen sonuçlar ön plana çıkmıştır.

Bu çalışmada çevresel davranış ve düşünceleri sırasıyla Coğrafya Öğretmen Adaylarında, Türkçe Öğretmen Adaylarında ve Sosyal Bilgiler Öğretmen Adayları şeklinde sıralanmıştır. Öğretmen adaylarının çevreye yönelik olumlu tutum geliştirmeleri adına uygulanan çevre içerikli derslerin Coğrafya Öğretmen adaylarında fazla olması bunda etkilidir. Ancak Türkçe Öğretmen adaylarının Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının önünde yer alması çalışma ulaşılan tartışmaya açık bir diğer sonuçtur. Yani sadece çevre kavramını derslerle ilişkilendirmek bilimsel gerçeğe aykırıdır.

Teşekkür: Değerlendirme sürecindeki katkılarından dolayı sayın Doç Dr. Mesut TABUK beye, uygulama aşamasında sayın Taylan İŞİK, Burak SARICA, Seda ÇİMENDEROĞLU'na teşekkürü bir borç bilirim.

5. KAYNAKÇA

- Altınöz, N. (2010). Fen bilgisi öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeyleri (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Atasoy, E. ve Ertürk, H. (2008). İlköğretim öğrencilerinin çevresel tutum ve çevre bilgisi üzerine bir alan araştırması. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1):105-122.
- Bayram, N. (2004). Sosyal bilimler için spss ile veri analizi. Bursa: 4 Nokta Matbaacılık Ltd. Şti.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı (5. Baskı). Ankara: Cankin Matbaası.
- Demirbaş, M. ve Pektaş, H. M. (2009). İlköğretim öğrencilerinin çevre sorunu ile ilişkili temel kavramları gerçekleştirme düzeyleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3(2):195-211.
- Erdoğan, M. (2009). 5. sınıf öğrencilerinin çevre okuryazarlığı ve bu öğrencilerin çevreye yönelik sorumlu davranışlarını etkileyen faktörler (Doktora Tezi). ODTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ilgar R., (2007). "Çevre Eğitiminde Yaygın Eğitimin Rolü ve Önemi", Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi-Samsun:38-50
- Karasar, N. (2003). Bilimsel araştırma yöntemi. (12. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karatekin, K. ve Aksoy, B. (2012). Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume*, 7(1), p.1423-1438.
- Kışoğlu, M., Gürbüz, H., Sülün, A. ve Alaş, A. (2011). Biyoloji öğretmeni adaylarının çevre okuryazarlıklarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *E-uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 1-14.
- Korfiatis, K. J., Hovardas, T., and Pantis, J. D. (2004). Determinants of environmental behavior in societies in transition: Evidence from five European countries. *Population & Environment*, 25(6), 563-584.
- Malkoç, H. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumlarının ve bilişsel farkındalık becerilerinin incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özdemir, O. (2010). Doğa deneyimine dayalı çevre eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin çevrelere yönelik algı ve davranışlarına etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 125-138.
- Özmen, D. Çetinkaya, A.Ç. Nehir, S. (2005). Üniversite Öğrencilerinin Çevre Sorunlarına Yönelik Tutumları. *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni*, 4 (6): 330-344.
- Saraç, E. ve Kan, A. (2015). Öğretmen adayları için çevre konularına yönelik tutum ölçeği geliştirme geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*,4(2):142-150.

- Sontay, G., Gökdere, M. ve Usta, E. (2015). The study of devoloping related to the environmental literacy component on the secondary school level. Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 9(1):49-80.
- Soran, H., Morgil, İ., Yücel, S., Atav, E. ve Işık, S. (2000). Biyoloji öğrencilerinin çevre konularına olan ilgilerinin araştırılması ve kimya öğrencileri ile karşılaştırılması. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18: 128-139.
- Şama, E. (2003). Öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumları. G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23(2):99-110.
- Timur, S. ve Yılmaz, M. (2013). Çevre davranışı ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. GEFAD/GUJGED 32(2):317-333.
- Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (1993). Ölçekleme teknikleri. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Topaloğlu, D.D. (1999). Çevreye yönelik tutumlar ve çevre eğitimi (Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Tuncer, G. T., Ertepinar, H. ve Şahin, E. (2008). Çevre okuryazarlığı: geleceğin öğretmenleri sürdürülebilir bir gelecek için hazır mı? 8. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, 2008, Ağustos 27-29, Bolu.
- Türkiye Çevre Vakfı (1995). Türkiye'nin çevre sorunları. Ankara.
- Uzun, N. ve Sağlam, N. (2006). Orta öğretim öğrencileri için çevresel tutum ölçeği geliştirme ve geçerliliği. H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi, 30:240-250.

Extended Abstract

This study about the environment in which teacher candidates studying in the Department of Turkish and Social Sciences Education by students of Turkish Teaching, Social Studies Teaching, Geography Teaching sub-department. At the same time these teacher candidates have an important role in the future vision of the country. Environment is an important survey to determine and create awareness. Independent T-Test was applied to see whether these views of prospective teachers differ according to genders. This rate was found to be 2.5053 for female teacher candidates and 2.5431 for male teacher candidates. According to the study, it is seen that the environmental behavior and thought average of teacher candidates is at the level of 2.53, that is, at the level of "I agree". Therefore, in this case, there is no gender difference in environmental behavior and thought among male and female teacher candidates. (Anova test). $f=2276$, $p=0.62$ was used to determine whether there is a difference between the academic achievement grade of teacher candidates and their environmental behavior and thoughts. Since this ratio was $p<0.05$, a significant value was reached. There was no difference between teacher candidate grade and environmental behavior and considerations. The lessons for the environment will contribute to their behavior and thoughts the prospective teachers to develop positive attitudes towards that will increase the level of awareness towards the environment. The reasons for the lack of difference may be due to the university entrance exam scores of the students from different departments, the education they received, and the close relationship with the environment, geographical condition and lifestyle in city.

The study included the dimensions of behavior, thought, which is one of the scale and attitude dimensions, but the dimension of emotion was not included. In addition, the scale can be applied to teachers, primary, secondary and high school students. As a matter of fact, the results that coincide with the conceptual phenomena. As a result In this study, environmental behaviors and thoughts were listed by successfully as Geography Teacher Candidates, Turkish Teacher Candidates and Social Studies Teacher Candidates. That can be related the fact that the Geography teachers have more environmental lessons in order to develop positive attitudes towards the environment. In other words, associating the concept of environment with lessons is against scientific reality

However, it is not enough to associate it only with the branch, but also the personal characteristics, living areas, social habits of the candidates are also important. The fact that Turkish teacher candidates are ahead of Social Studies teacher candidates is another result open to discussion in the study.



Article Info/Makale Bilgisi

Received/Geliş: 27.04.2022 Accepted/Kabul: 26.10.2022 Published/Yayınlama: 28.01.2023

Özel Okullarda Eğitim Veren Öğretmenlerin Duygusal Emek Gösterimlerinin Tükenmişlik Düzeyleri Üzerine Etkisi¹

Tuğçe SANDIKÇI², Muhammet DÜŞÜKCAN³

Öz

Bu çalışma ile öğretmenlerin duygusal emek gösterimlerinin tükenmişlik düzeyleri üzerindeki etkisinin ortaya konulması amaçlanmaktadır. Bu alanda yapılan araştırmaların gösterdiği üzere, sergilenen duygularla, gerçekte hissedilen duyguların birbirinden farklı olması yani duygusal uyumsuzluk bulunması durumu çalışanların işlerinden sağladıkları doyum düzeylerinin azalmasına ve buna bağlı olarak stres ve tükenmişlik düzeylerinin artmasına sebep olmaktadır. Çalışmada özel okulda eğitim veren öğretmenlerin duygusal emek gösterimlerinin tükenmişlik düzeyleri üzerine etkisi incelenerek, ortaya çıkan sonuca göre öğretmenlerin iş doyumunu artıracak ve stres düzeylerini minimuma indirecek alternatif yollar sunulabilecektir. Çalışmada, Elazığ ilinde bulunan özel okullarda görev yapmakta olan 211 öğretmenin katıldığı bir anket uygulanmıştır. Araştırmada veri aracı olarak ‘‘Kişisel Bilgi Formu’’, ‘‘Maslach Tükenmişlik Envanteri’’ ve ‘‘Duygusal Emek Ölçeği’’ kullanılmıştır. Duygusal emek ile ilgili veriler Diefendorff ve arkadaşları (2005) tarafından, Tükenmişlik ölçeği verileri Maslach ve Jackson (1982) tarafından geliştirilmiştir. Elde edilen veriler SPSS 22 programında çözümlenmiştir. Verilerin analizlerinde, betimleyici istatistikler, güvenilirlik analizi, faktör analizi, korelasyon analizi ve regrasyon analiz yöntemleri kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, Öğretmenlerin duygusal emek gösterimlerinin tükenmişlikleri üzerinde etkisi olduğu tespit edilmiştir. Buna göre çalışanların duygusal emek gösterimleri (bağımsız değişken), tükenmişlik düzeylerini (bağımlı değişken) %10.9 oranında etkilemektedir. Diğer bir ifade ile bağımsız değişken bağımlı değişkendeki değişimlerin %10.9’unun kaynağı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Duygusal Emek, Tükenmişlik, Öğretmen, Özel Okul

¹ Bu çalışma ikinci yazarın danışmanlığında birinci yazarın yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

² Bilim uzmanı, tuce_88@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-6196-0174

³ Doç. Dr., Fırat Üniversitesi, İ.İ.B.F İşletme Bölümü, mdusukcan23@gmail.com, ORCID: 0000-0001-5574-2178

The Effect of Emotional Work of Private Schools Teachers on The Levels of Burnout

Abstract

With this study, it is aimed to reveal the effect of teachers' emotional labor representations on burnout levels. As the researches conducted in this area show, the difference between the emotions exhibited and the emotions actually felt, in other words, the presence of emotional disharmony causes a decrease in the satisfaction levels of the employees from their jobs and, accordingly, an increase in the levels of stress and burnout. In the study, the effect of emotional labor representations of teachers teaching in private schools on burnout levels will be examined. According to the result, alternative ways can be offered that will increase teachers' job satisfaction and reduce their stress levels to a minimum. In the study, a questionnaire was applied to the participation of 211 teachers working in private schools in the province of Elazığ. "Personal Information Form", "Maslach Burnout Inventory" and "Emotional Labor Scale" were used as data tools in the research. Data on emotional labor were developed by Diefendorff et al. (2005), and data on the Burnout scale were developed by Maslach and Jackson (1982). The obtained data were analyzed in SPSS 22 program. In the analysis of the data, descriptive statistics, reliability analysis, factor analysis, correlation analysis and regression analysis methods were used. As a result of the study, it has been determined that teachers' emotional labor displays have an effect on their burnout. Accordingly, employees' emotional labor representations (independent variable) affect burnout levels (dependent variable) at a rate of 10.9%. In other words, it was concluded that the independent variable is the source of 10.9% of the changes in the dependent variable.

Keywords: Emotional Labor, Burnout, Teacher, Private school

1. GİRİŞ

İnsan eğitimin asli konularından biridir. Kültürel, toplumsal ve psikolojik varlık olarak tanımlanan insan, doğuştan ve sonradan kazanılan özelliklerini eğitim yoluyla şekillendirmeye başlar. Devinimsel şekilde toplumla iletişimde olan insan aynı zamanda bir meslek tercihi ile bir ömür boyu hizmet, mal, düşünce üreterek topluma etkilemeye yeni kültürel değerlerin yaratılmasında rol alır. Toplumunu oluşturan insanın toplumsal yaşamını sürdürebilmesi için üye sıfatına kavuşması gerekir. Bunu mümkün kılınması topluma ait ilke ve değerlere riayet etmesi aynı şekilde yeni ilke ve değerlerin doğrudan veya dolaylı oluşumuna ve gelişimine katkı sağlanmasıyla mümkündür.

Çalışma koşulları, yapılan işi sevmeme ya da iş yerlerinde karşılaşılan birçok olumsuz nedenden dolayı kişiler mesleklerinde tükenmişlik hissine kapılabilmektedir. Dolayısıyla bireylerin tükenmişlik duygusu yaşamaları iş doyumlarını azaltmakta ve yaşam doyumları üzerinde olumsuz etkiler meydana getirmektedir.

Gün geçtikçe hayatımızın her alanında meydana gelen hızlı değişimler toplumsal olarak hepimizi etkilemektedir. Bu değişimlere ayak uydurabilmenin yolu kaliteli bir eğitim sisteminden geçer. Bunun da en önemli öğelerinden birisi de şüphesiz ki öğretmenlerdir. Öğretmenler değişen yargı ve normlarla yetişen yeni nesilleri yetiştirirken çeşitli zorluklar yaşamaktadır. Tüm bu sorunlar öğretmenleri zamanla çaresiz, tükenmiş, işinden bıkmış hatta yaşamdan zevk almayan bireyler haline getirebilmektedir (Karaaslan, 2020: 18).

Tükenmişlik iş doyumunu ve yaşam doyumunu kavramları bu açıdan birçok araştırmanın konusu olmuştur. Özellikle toplumun bireylere biçtiği rollerin farklılık göstermesi, çalışma ortamlarında rekabet duygusunun öne çıkması, kişiler arası ilişkilerde çatışma ve anlaşmazlıklar bireylerin kendilerini ön plana alarak kanıtlama çabası, yöneticilerin çalışanların işlerini mükemmel yapmaları konusunda baskılar yapması, imkan ve kaynak yetersizlikleri gibi birçok neden bireylerin aşırı stres yaşamalarına neden olarak ruh sağlığını olumsuz etkilemektedir. Bu bakımdan öğretmenlik mesleğinde bu yoğun stres kaynaklarından çoğunu barındırdığı için tükenmişlik açısından büyük risk taşıyan bir meslek grubudur (Karaaslan, 2020: 19).

İlk kez Freudenberger tarafından dile getirilen tükenmişlik kavramı “ başarısız olma, yıpranma, enerji ve gücün azalması veya tatmin edilemeyen istekler sonucunda kişinin huzurunda oluşan tükenme durumu” olarak ifade edilmiştir (Altan ve Özpehlivan, 2019: 86). Freudenberger ayrıca tükenmişliği mesleki bir tehlike olarak düşünmüş ve “ çalışanın enerji, güç, kaynak ya da dayanıklılık adına gelen aşırı talepler ne-deniyse gücünün kesilmesi, yıpranması ve yorulma hali” olarak ifade etmiştir.

Freudenberger’in ardından Maslach konu hakkında daha detaylı çalışmalara ve tanımlamalara ağırlık vermiştir. Yapılan tanımlar geçerliliği kabul gören tanımlamalar arasında yer almıştır. Maslach’ın tanımına göre tükenmişlik “daha çok yüz yüze çalışmak zorunda olan ve yoğun duygusal taleplere maruz kalan çalışanların fiziksel bitkinlik ve uzun süreli yorgunluk yaşamaları, çaresizlik ve umutsuzluk duygularının artması ve bu duyguları işine ve işi dışında diğer unsurlara yansıtması” olarak tanımlanmıştır (Koçak ve Gürsoy, 2018: 167).

Tükenmişlik hissi kişide her zaman üstesinden gelinebilir bir durum olmayıp bireyin yaptığı işe karşı artık ilgi duymamaya başlamasıdır. Tükenmişlik iş ortamında karşılaşılan zor durumlar neticesindeki kaygılar sonucu meydana gelmekle birlikte tam anlamıyla tek başına bu durumla ilişkilendirilmemekte; işte yaşanan ve baş edilemeyen stres neticesinde meydana gelmektedir ve mesleki tehdit olarak görülmektedir. Başarısız olma düşüncesi, bireyin aşırı yorulması ve zorlanması sonucu gücünü ve enerjisini kaybetmesi veya kişilerin isteklerine cevap verememe kaygısı sonucunda kişinin

İç dünyasında yaşadığı tükenme olarak ifade edilebilmektedir. Tükenmişlik hem birey hem de örgüt için ciddi sonuçlar doğurabileceğinden önlenmesi veya baş edilebilmesi şarttır (Yıldırım ve Erul, 2013: 92).

Tükenmişlik ile beraber anılan bir diğer kavram duygusal emektir. Duygusal emek genel olarak, çalışanların davranışlarını kurumlarının istekleri doğrultusunda biçimlendirmesi için gösterdikleri çaba şeklinde tanımlanmaktadır. Otuz yılı aşkın süredir, araştırmacılar, çalışma yaşamında duyguların rolünü araştırmış ve her geçen gün artan bu ilgi ile de yeni yaklaşımlar ortaya atmışlardır. Hochschild'ın "The Managed Heart" isimli kitabı 1983'te yayınlanmasının ardından, duygusal emek, spesifik bir emek türü olarak kavramsallaştırılmıştır. Bu kavramsallaştırılma kapsamında duygusal emek; yüzeysel davranış, derin davranış ve samimi davranış olmak üzere toplam üç boyutta ele alınmıştır. Çalışanların duygusal emek davranışları sergilerken göz önünde bulundurduğu ve kurumların belirlediği duygusal davranış kalıpları, duygusal davranış kuralları olarak adlandırılmış, duyguların yönetilmesi ile çalışan motivasyon ve performansı artırılması amaçlanmıştır. Duygusal emek davranışları, güçlü bir örgüt kültürü oluşturma yanında yapılan projelerin başarısında da olumlu etkiler sağlamaktadır. Çalışanlar açısından bakıldığında ise; duygusal davranış kurallarını yerine getirmek, çalışanlara terfi etme, ücret artışı, takım çalışmasında başarılı olma, yüksek motivasyon, prim elde etme ve kurum tarafından ödüllendirme imkânlarını da kazandırmaktadır (Akturan vd., 2017: 33).

Yapılan çalışmalar örgütlerde de duyguların çok etkili olduğunu ve çalışma yaşamının yadsınamaz bir parçası haline geldiğini ortaya koymuştur. (Ezilmez, 2018: 186). Emek kavramı ise Türk Dil Kurumu sözlüğünde verilen tanıma göre insanın belirli bir hedef ve gayeye varmak için bilinçli olarak giriştiği hem doğal ve toplumsal çerçevesini hem de kendisini değiştiren çalışma süreci olarak tanımlanmıştır (Doğan, 2019: 46). Yapılan tanımlamalar ışığında duygusal emeği; diğer insanlara karşı belirli bir izlenim yaratmak amacıyla kişinin kendi duygularını yönetmesi olarak tanımlayabiliriz (Ezilmez, 2018: 187).

Duygusal emeğe karşı meydana gelen beklentiler gün geçtikçe örgüt kültürünün bir parçası haline gelmektedir ve böyle bir oluşumu meydana getirebilmeye ve bu yapıyı güçlendirmeye yönelik çalışmalar çalışanların duygularının yönetilmesini ve kontrol edilmesini gerektirmektedir. Yani neticede örgüt kültürü yalnızca çalışanların hareketlerini değil aynı zamanda duygularını da kontrol etmeye yöneldikleri bir yapı haline dönüşmektedir (Güngör, 2009:168).

Bu bağlamda çalışmada, öğretmenlerin duygusal emek gösterimlerinin tükenmişlik düzeyleri üzerindeki etkisinin ortaya konulması amaçlanmaktadır.

2. YÖNTEM

Araştırmanın Problemi

İnsan eğitimin asli konularından biridir. Kültürel, toplumsal ve psikolojik varlık olarak tanımlanan insan, doğuştan ve sonradan kazanılan özelliklerini eğitim yoluyla şekillendirmeye başlar. Devinimsel şekilde toplumla iletişimde olan insan aynı zamanda bir meslek tercihi ile bir ömür boyu hizmet, mal, düşünce üreterek topluma etkilemeye yeni kültürel değerlerin yaratılmasında rol alır. Toplumu oluşturan insanın toplumsal yaşamını sürdürebilmesi için üye sıfatına kavuşması gerekir. Bunu mümkün kılınması topluma ait ilke ve değerlere riayet etmesi aynı şekilde yeni ilke ve değerlerin doğrudan veya dolaylı oluşumuna ve gelişimine katkı sağlanmasıyla mümkündür.

Çalışma koşulları, yapılan işi sevmeme ya da iş yerlerinde karşılaşılan birçok olumsuz nedenden dolayı kişiler mesleklerinde tükenmişlik hissine kapılabilmektedir. Dolayısıyla bireylerin tükenmişlik duygusu yaşamaları iş doyumlarını azaltmakta ve yaşam doyumları üzerinde olumsuz etkiler meydana getirmektedir.

Çalışma sadece özel okullarda görev yapan öğretmenleri kapsamaktadır. Bu okullardaki öğretmenlerin çalışma koşullarının yoğunluğu göz önüne alınarak duygusal emek gösterimleri ve bu emeğin tükenmişlik düzeylerine olan etkisi araştırmanın ana konusunu oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

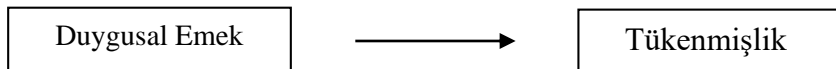
Bu çalışma ile öğretmenlerin duygusal emek gösterimlerinin tükenmişlik düzeyleri üzerindeki etkisinin ortaya konulması amaçlanmaktadır. Bu alanda yapılan araştırmaların gösterdiği üzere, sergilenen duygularla, gerçekte hissedilen duyguların birbirinden farklı olması yani duygusal uyumsuzluk bulunması durumu çalışanların işlerinden sağladıkları doyum düzeylerinin azalmasına ve buna bağlı olarak stres ve tükenmişlik düzeylerinin artmasına sebep olmaktadır. Çalışmada özel okulda eğitim veren öğretmenlerin duygusal emek gösterimlerinin tükenmişlik düzeyleri üzerine etkisi incelenerek, ortaya çıkan sonuca göre öğretmenlerin iş doyumunu artıracak ve stres düzeylerini minimuma indirecek alternatif yollar sunulabilecektir.

Araştırmanın Modeli ve Hipotezleri

Çalışmada, temel araştırma yaklaşımlarından nicel araştırma yaklaşımı kullanılacaktır. Araştırma tanımlayıcı bir araştırma olup, ilişkisel araştırma tanımına uymaktadır. Araştırmanın bağımlı değişkeni “tükenmişlik” bağımsız değişkeni ise “duygusal emek”tir.

Araştırmanın modeli:

Bu araştırmanın modeli elde edinilen sonuçlara göre aşağıdaki gibi sunulmuştur.



Bu sebeple araştırma konusu kapsamında tespit edilen hipotezler şu şekildedir:

H₁: Özel okul öğretmenlerinin duygusal emek gösterimlerinin tükenmişlik düzeyleri üzerinde olumlu yönde anlamlı bir etkisi vardır.

Araştırmanın Varsayımları ve Sınırlılıkları

Araştırma Elazığ ilinde bulunan ve özel okulda 2020-2021 eğitim döneminde eğitim veren öğretmenlerle sınırlandırılmıştır. Öğretmenleri soru anlama düzeylerinin yüksek ve içtenlikle cevap verdikleri varsayılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırma evrenini Elazığ ilinde bulunan özel okullarda eğitim veren 466 özel okul öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma, bu evren üzerinde yapılmıştır. Çalışmanın amaçlarına en uygun örneklem hacminin tespiti için; n, örneklem hacmi; N, evren hacmi; t, güvenilirlik düzeyine ait tablo değeri, p ve q sırasıyla ilgilenilen olayın görülme ve görülme olasılıkları ve d, duyarlılık düzeyi olmak üzere Cochran Formülü'nden yararlanılmıştır (Hayran, 2012: 72; Demir ve Narlıkaya, 2021: 113):

Örneklem Hacmi

$$n = N.(t2.p.q) / (d2.(N-1) + (t2.p.q))$$

Evren büyüklüğü (N) 193 olarak alındığında, Cochran Formülü olarak da bilinen yukarıdaki formüle göre örneklem büyüklüğü en az (n) 211 olmalıdır. Bu büyüklükteki bir örneklem büyüklüğünün %95 güven düzeyinde evreni temsil gücünün olacağı söylenebilir. Çalışma, 215 öğretmenin katılımıyla yapılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Duygusal emek ile ilgili veriler Diefendorff vd. (2005) tarafından, Grandey (2003) ve Kruml ve Geddes'in (2000) duygusal emek ölçeklerinin bazı maddelerinin alınarak uyarlanması ve maddelerin geliştirilmesiyle oluşturulmuştur. Ölçek yüzeysel rol yapma, derinden rol yapma ve doğal duygular olmak üzere üç boyutu içermektedir. Katılımcılar ölçek maddelerini beşli Likert Ölçeği yardımıyla değerlendirmişlerdir (1.Hiçbir zaman, 5.Her Zaman). Ölçekte yüzeysel rol yapma 6, derinden rol yapma 4 ve doğal davranışlar ise 3 madde ile ölçülmektedir. Ölçeğin iç tutarlığı; yüzeysel rol yapma boyutu için $\alpha=0,92$, derinden rol yapma boyutu için $\alpha=0,85$ ve doğal duygular için ise $\alpha=0,83$ olarak bulunmuştur.

Bu çalışmada Duygusal Emek Ölçeği'nin ölçüt bağımlı geçerliliğini test etmek için Tükenmişlik Ölçeğinden faydalanılmıştır. Tükenmişlik ölçeği Maslach ve Jackson (1982) tarafından geliştirilmiş Türkçe uyarlamaları Ergin (1992) tarafından yapılmıştır. Toplam 22 maddeden oluşan ölçek,

tükenmişliği Duygusal Tükenme, Duyarsızlaşma ve Kişisel Başarı Hissi Azalması olmak üzere üç alt boyutta değerlendirmektedir. Ölçeğin iç tutarlılığı için Cronbach Alfa değerleri sırasıyla 0,83, 0,71 ve 0,72 olarak elde edilmiştir. Bu çalışmada ise, ölçeğe ait Cronbach Alfa değerleri Duygusal tükenme için 0,86, Duyarsızlaşma için 0,79 ve Kişisel başarı hissi azalması için 0,80 ve tüm ölçek için 0,89 olarak bulunmuştur.

Araştırma veriler pandemi dönemi dolayısıyla Google/formlar uygulamasında hazırlanmış, uygulama linki öğretmenleri mail, whatsapp uygulamaları ile iletilmiştir. Veriler toplanma süresi 15 gün olarak belirlenmiştir. Bu sürede 225 adet veri toplanmış bu verilerden 10 tanesi eksik veya önemsenmeden doldurulduğundan değerlendirilmeye alınmamıştır.

Araştırma kapsamında toplanan veriler SPSS 22 istatistik programında kodları adlandırılmıştır. Bu veri setine betimleyici istatistikler, güvenilirlik analizi, faktör analizi, ilişki analizi ve etki analizleri yapılmış ve tablolaştırılmıştır. Verilerin ilişki analizlerinde Pearson Korelasyon analizi ve etki analizlerine ise Basit Regrasyon ve Çoklu Regrasyon analizi yapılmıştır.

3. BULGULAR

Elazığ ilinde görev yapmakta olan özel okul öğretmenlerine ait bulgular bu bölümde verilmiştir.

Katılımcıların Tanımlayıcı Özelliklerine Ait Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlere ait cinsiyet, yaş, medeni durum, mesleki deneyim, eğitim durumu gibi bazı tanımlayıcı özellikler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. *Katılımcıların Tanımlayıcı Özellikleri*

		Sayı (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	143	66,5
	Erkek	72	33,5
	Toplam	215	100,0
Yaş	25'ten az	19	8,8
	25-30 Yaş	68	31,6
	31-40yaş	107	49,8
	41 yaş üstü	21	9,8
	Toplam	215	100,0
Medeni Durum	Evli	127	59,1
	Bekar	88	40,9
	Toplam	215	100,0
Mesleki Deneyim	1 yıldan az	18	8,4
	1-5 yıl arası	52	24,2
	6-10 yıl arası	71	33,0
	11-15 yıl arası	45	20,9
	16 yıl ve üstü	29	13,5
	Toplam	215	100,0
Eğitim Durum	Önlisans	8	3,7
	Lisans	165	76,7
	Yüksek lisans ve Doktora	42	19,5
	Toplam	215	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 143 (%66.5)'i Kadın, 72(%33.5)'i erkeklerden oluşmuştur. Yaş grupları incelendiğinde 25'ten küçük yaş grubunda 19(%8,8); 25-30 yaş grubunda 68(%31,6); 31-40 yaş grubunda 107(%49,8); 41 ve üstü yaş grubunda 21(%9.8) öğretmen katılım gösterdiği görülmüştür. Katılımcı öğretmenlerin 127(%59.1)'i evli, 88(%40.9)'ü bekar öğretmenlerden oluşmuştur. Öğretmenlerin 18(%8.4)'ü bir yıldan az, 52(%24.2)'si 1-5 yıl, 71(%33.0)'ü 6-10 yıl, 45(%20.9)'ü 11-15 yıl, 29(%13.5)'i 16 yıl ve üstü hizmet yılına sahip öğretmenlerden oluşmaktadır. Öğretmenlerin 8(%3.7)'sinin ön lisans, 165(%76.7)'si Lisans, 42(%19.5)'i Yüksek lisans ve Doktora eğitimi almış öğretmenlerden oluşmaktadır.

Duygusal Emek Ölçeği Açıklayıcı Faktör Analizi

Araştırmada kullanılan Duygusal Emek Ölçeği Keşfedici Faktör Analizi Tablo 2'de verilmiştir

Tablo 2. *Duygusal Emek Ölçeği Açıklayıcı Faktör Analizi*

Faktör	Madde no	Faktör Yükleri		Açıklanan Varyans %	Cronbach Alpha
		1	2		
Duygusal Çelişki (yüzeysel rol)	1.Öğrencilerle uygun şekilde ilgilenilmek için rol yaparım	,730			
	2.Öğrencilerle ilgilenirken iyi hissediyordum rolü yaparım.	,762			
	3.Öğrencilerle ilgilenirken ekstra performans sergilerim.	,530			
	4.Mesleğimi yaparken hissetmediğim duyguları hissediyordum gibi davranırım.	,733		38,158	0,770
	5.Mesleğimin gerektirdiği duyguları sergileyebilmek için sanki bir maske takarım.	,809			
	6.Öğrencilerime, gerçek hissettiğim duygulardan farklı duygular sergilerim.	,770			
	7.Öğrencilere göstermek zorunda olduğum duyguları gerçekten yaşamaya çalışırım.	,733			
Duygusal Çaba (derinlemesine rol)	8.Göstermem gereken duyguları gerçekte de hissetmek için çaba harcarım.		,857		
	9.Öğrencilere göstermem gereken duyguları hissedebilmek için elimden geleni yaparım.		,786		
	10.Öğrencilere sergilemem gereken duyguları içimde de hissedebilmek için yoğun çaba gösteririm.		,817	22,956	0,734
	11.Öğrencilere sergilediğim duygular samimidir.		,837		
	12.Öğrencilere gösterdiğim duygular kendiliğinden ortaya çıkar.		,856		
	13. Öğrencilere gösterdiğim duygular o an hissettiklerimle aynıdır.		,758		
Ölçek				60,114	0,744
KMO = 0,876 Df = 78 App. ChiSquare = 1053,615 P = 0,000					

Tablo 2’de Öğretmenlerin Duygusal Emek Ölçeği açıklayıcı faktör Analizi sonuçlarında faktör yükü 0.30 dan büyük olan maddeler alınmıştır. Çalışmada en düşük madde faktör yükünün 0.530 en yüksek faktör yükü 0.857 arasında faktör yüküne arasında değiştiği faktörü oluşturan tüm maddelerin yeterli faktör yüküne sahip olduklarını göstermektedir. Ölçek iki boyutlu bir açılım göstermiştir. Birinci boyut “Duygusal Çelişki”, İkinci boyut “Duygusal Çaba” boyutu olarak adlandırılmıştır. “Duygusal Çelişki” boyutu faktör yükleri. 530 ile. 809 arası değişen 7 maddeden oluşmakta ve toplam varyansın %38.158’ini açıklamaktadır; “Duygusal Çaba”, boyutu faktör yükleri. 758 ile. 857 arası değişen 6 maddeden oluşmakta ve toplam varyansın %22.95’inü açıklamaktadır. Toplamda iki faktörlü, Öğretmenlerin Duygusal Emek Ölçeği toplam varyansın %60.114’ünü açıklamaktadır.

Ayrıca açıklayıcı faktör analizinin uygun olup olmadığını ortaya koymak için KMO ve Bartlett testleri de yapılmıştır. Duygusal Emek Ölçeği için yapılan analiz sonucunda bulunan değerlerin (KMO: 0.876, Bartlett’s Test of Sphericity: = 1053,615, p=0.000) Keşfedici Faktör Analizine uygun olduğu görülmektedir. AFA’ya uyum göstermesi için KMO değerinin 0.60’dan büyük ve Bartlett Küresellik Test sonucunun (p<.01) olması beklenmektedir. (Büyüköztürk, 2012).

Öğretmenlerin Duygusal Emek Ölçeği Cronbachalpha güvenirlik katsayısının 0.740 olduğu belirlenmiştir. Alt boyutlar ise sırasıyla 0,77; 0,734 güvenir olduğu görülmüştür (Kılıç, 2016: 48; Düşükcan vd., 2019: 437).

Maslach Tükenmişlik Ölçeği Açıklayıcı Faktör Analizi

Araştırmada kullanılan Maslach Tükenmişlik Ölçeği Keşfedici Faktör Analizi Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Maslach Tükenmişlik Ölçeği Açıklayıcı Faktör Analizi

Faktör	Madde no	Faktör Yükleri			Açıklanan Varyans %	Cronbach Alpha
		1	2	3		
Duygusal Tükenme	1.Öğretmenlikten duygusal olarak soğuduğumu hissediyorum.	,777				
	2.Okulda günü bitirdiğimde kendimi bitkin hissediyorum.	,801				
	3.Sabah kalkıp yeni bir iş gününe başlamam gerektiğinde kendimi yorgun hissediyorum.	,710				
	6.Bütün gün öğrencilerle çalışmak beni gerçekten zorluyor.	,686			34,751	0,862
	8.Öğretmenliğin beni tükettiğini hissediyorum.	,790				
	13.Öğretmenlik mesleğinin beni hayal kırıklığına uğrattığını düşünüyorum.	,660				
	14.Öğretmenlikte iş yükümün çok fazla olduğunu hissediyorum.	,776				
	16.Öğrencilerle çalışıyor olmak beni oldukça strese sokuyor	,445				

	20.Öğretmenliğe daha fazla dayanamayacakmışım gibi hissediyorum.	,654		
Duyarsızlaşma	5.Bazı öğrencilere sanki nesnelermiş gibi davrandığımı hissediyorum	,565		
	10.Öğretmenliğe başladığımdan beri öğrencilere karşı daha çok duyarsızlaştım.	,582		
	11.Öğretmenliğin beni duygusal olarak katılaştırdığını düşünüyorum.	,538	16,305	0,726
	15.Bazı öğrencilere ne olduğunu gerçekten umursamıyorum.	,809		
	22.Öğretmenlerin bazı sorunlarından dolayı beni suçladıklarını hissediyorum.	,729		
Kişisel Başarı	4.Öğrencilerimin bir konu hakkında ne hissettiğini kolayca anlayabiliyorum.	,774		
	7.Öğrencilerimin sorunlarıyla çok etkin bir şekilde ilgileniyorum.	,776		
	9.Bir öğretmen olarak Öğretmenlerin yaşamlarını olumlu bir şekilde etkilediğimi hissediyorum.	,817		
	12.Kendimi çok zinde hissediyorum	,661		
	17.Rahat bir çalışma ortamını öğrencilerimle birlikte kolayca yaratabiliyorum	,682	7,15	0,712
	18.Öğrencilerimle iç içe gerçekleştirdiğim bir çalışmadan sonra içimin coşkuyla dolduğunu hissediyorum	,709		
	19.Öğretmenlikte kayda değer pek çok şey başardım	,789		
21.İşimde karşılaştığım duygusal problemlerle oldukça sakin bir şekilde baş ediyorum.	,473			
Ölçek			59,951	0,788
KMO = 0,894 Df = 231 App. ChiSquare = 2356,080 P = 0,000				

Tablo 3'te Maslach Tükenmişlik Ölçeği açıklayıcı faktör Analizi sonuçlarında faktör yükü 0.30 danbüyük olan maddeler alınmıştır. Çalışmada en düşük madde faktör yükünün 0.445 en yüksek faktör yükü 0.817 arasında faktör yüküne arasında değiştiği faktörü oluşturan tüm maddelerin yeterli faktör yüküne sahip olduklarını göstermektedir. Ölçek üç boyutlu bir açılım göstermiştir. Birinci boyut "Duygusal Tükenme", İkinci boyut "Duyarsızlaşma" ve Üçüncü boyut "Kişisel Başarı", olarak adlandırılmıştır. "Duygusal Tükenme" boyutu faktör yükleri. 441 ile. 805 arası değişen 9 maddeden oluşmakta ve toplam varyansın %34.751'ini açıklamaktadır; "Duygusal Tükenme", boyutu faktör yükleri. 538 ile. 809 arası değişen 5 maddeden oluşmakta ve toplam varyansın %16.305'ünü açıklamakta; "Kişisel Başarı" boyutu faktör yükleri. 473 ve. 817 arası değişen 8 maddeden oluşmakta ve toplam varyansın %7.15'ini açıklamaktadır. Toplamda üç faktörlü, Öğretmenlerin Maslach Tükenmişlik Ölçeği toplam varyansın %59.95'sini açıklamaktadır.

Ayrıca açıklayıcı faktör analizinin uygun olup olmadığını ortaya koymak için KMO ve Bartlett testleri de yapılmıştır. Maslach Tükenmişlik Ölçeği için yapılan analiz sonucunda bulunan değerlerin (KMO: 0.894, Bartlett's Test of Sphericity: = 2356,08, p=0.000) Keşfedici Faktör Analizine uygun

olduğu görülmektedir. AFA'ya uyum göstermesi için KMO değerinin 0.60'dan büyük ve Bartlett Küresellik Test sonucunun ($p < .01$) olması beklenmektedir. (Büyüköztürk, 2012).

Öğretmenlerin Maslach Tükenmişlik Ölçeği Cronbachalpha güvenirlik katsayısının 0.788 olduğu belirlenmiştir. Alt boyutlar ise sırasıyla 0,862; 0,726; 0,712 güvenir olduğu görülmüştür (Kılıç, 2016: 48; Düşükcan vd., 2019: 437).

Ölçek Puanları

Ölçek ortalama puanlarının değerlendirilmesinde aritmetik ortalamalar dikkate alınmıştır. Değerlendirilmede dikkate alınan ölçüt aralıkları aşağıda verilmiştir (Tekin, 2017; Çelik Baykoca ve Sezgin, 2021: 513):

Tablo 4. Ölçek Puan Aralıkları

Puan Aralıkları	Ölçeğe Gelen Karşılık
$1,00 \leq \text{ort.} \leq 1,80$	Kesinlikle katılmıyorum
$1,80 \leq \text{ort.} \leq 2,60$	Katılmıyorum
$2,60 \leq \text{ort.} \leq 3,40$	Kararsızım
$3,40 \leq \text{ort.} \leq 4,20$	Katılıyorum
$4,20 \leq \text{ort.} \leq 5,00$	Kesinlikle katılıyorum

Araştırmada kullanılan Duygusal Emek Ölçeğine ait frekans ve ortalamaları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Duygusal Emek Ölçeği Frekans ve Ortalama Değerleri

Faktör	Madde no	Ortalama	Standart sapma	Sıklık (n = 509)									
				1		2		3		4		5	
				S	%	S	%	S	%	S	%	S	%
Duygusal Çelişki (yüzeysel rol)	1	2,720	1,146	42	19,5	47	21,9	61	28,4	59	27,4	6	2,8
	2	2,669	1,198	47	21,9	51	23,7	52	24,2	56	26,0	9	4,2
	3	3,930	,825	5	2,3	6	2,8	33	15,3	126	58,6	45	20,9
	4	2,358	1,146	67	31,2	52	24,2	49	22,8	46	21,4	1	,5
	5	2,325	1,202	75	34,9	47	21,9	45	20,9	44	20,5	4	1,9
	6	2,320	1,120	63	29,3	63	29,3	51	23,7	33	15,3	5	2,3
	7.	3,534	1,084	15	7,0	22	10,2	43	20,0	103	47,9	32	14,9
Faktör		2,837	,741										
Duygusal Çaba (derilmemesine rol)	8	3,348	1,116	17	7,9	31	14,4	54	25,1	86	40,0	27	12,6
	9	3,804	,916	9	4,2	7	3,3	40	18,6	120	55,8	39	18,1
	10	3,404	1,027	12	5,6	26	12,1	65	30,2	87	40,5	25	11,6
	11	4,237	,651	0	0,0	2	,9	20	9,3	118	54,9	118	54,9
	12	4,069	,655	1	,5	5	2,3	18	8,4	145	67,4	46	21,4
13	3,897	,741	0	0,0	8	3,7	47	21,9	119	55,3	41	19,1	
Faktör		3,793	,565										
Duygusal emek		3,315	,501										

Tablo 5 Öğretmenlerin *Duygusal Emek Ölçeği* maddelerinin katılım düzeyleri ve ortalamaları verilmiştir. "*Duygusal Çelişki*" boyutun ortalaması ($\bar{x} = 2,837$)'dir. Bu boyutu oluşturan maddelerden "3.Öğrencilerle ilgilenirken ekstra performans sergilerim. ($\bar{x} = 3,94$)"; "7.Öğrencilere göstermek

zorunda olduğum duyguları gerçekten yaşamaya çalışırım. ($\bar{x} = 3,53$) ortalamalarıyla Çoğu Zaman düzeyinde olduğu görülmüştür: “4.Mesleğimi yaparken hissetmediğim duyguları hissediyormuşum gibi davranırım.” ($\bar{x} = 2,35$); “5.Mesleğimin gerektirdiği duyguları sergileyebilmek için sanki bir maske takarım.” ($\bar{x} = 2,32$); “6.Öğrencilerime, gerçek hissettiğim duygulardan farklı duygular sergilerim.” ($\bar{x} = 2,32$); ortalamalarıyla Çok Nadir düzeyinde görüş belirtmişlerdir.

“**Duygusal Çaba**” boyutun ortalaması ($\bar{x} = 3,793$)’tür. Bu boyutu oluşturan maddelerden “11.Öğrencilere sergilediğim duygular samimidir. ($\bar{x} = 4,23$) maddesi Her Zaman düzeyinde; “9.Öğrencilere göstermem gereken duyguları hissedebilmek için elimden geleni yaparım. ($\bar{x} = 3,80$)”; 12.Öğrencilere gösterdiğim duygular kendiliğinden ortaya çıkar. ($\bar{x} = 4,06$); ortalamalarıyla Çoğu Zaman düzeyinde olduğu görülmüştür: “8.Göstermem gereken duyguları gerçekte de hissetmek için çaba harcarım.” ($\bar{x} = 3,34$); “10.Öğrencilere sergilemem gereken duyguları içimde de hissedebilmek için yoğun çaba gösteririm.” ($\bar{x} = 3,40$); ortalamalarıyla Bazen düzeyinde görüş belirtmişlerdir.

Tablo 6’da Maslach Tükenmişlik Ölçeği ortalama puan aralığı verilmiştir. Çalışmanın değerlendirilmesine bu puan aralığı kullanılacaktır.

Tablo 6. Maslach Tükenmişlik Ölçeği Frekans ve Ortalama Değerleri

Faktör	Madde no	Ortalama	Standart sapma	Sıklık (n = 509)									
				1		2		3		4		5	
				S	%	S	%	S	%	S	%	S	%
Duygusal Tükenme	1	2,437	1,2169	68	31,6	44	20,5	49	22,8	49	22,8	5	2,3
	2	3,479	,8745	1	,5	28	13,0	77	35,8	85	39,5	24	11,2
	3	3,004	1,0389	16	7,4	49	22,8	86	40,0	46	21,4	18	8,4
	6	2,632	1,0500	37	17,2	57	26,5	73	34,0	44	20,5	4	1,9
	8	2,590	1,1839	52	24,2	44	20,5	71	33,0	36	16,7	12	5,6
	13	2,367	1,2379	79	36,7	31	14,4	59	27,4	39	18,1	7	3,3
	14.	3,353	1,0832	17	7,9	26	12,1	60	27,9	88	40,9	24	11,2
	16.	2,232	1,0816	67	31,2	65	30,2	54	25,1	24	11,2	5	2,3
20.	2,1581	1,1492	80	37,2	62	28,8	38	17,7	29	13,5	6	2,8	
Faktör		2,6951	,87049										
Duyarsızlaşma	5	1,958	1,1160	100	46,5	59	27,4	24	11,2	29	13,5	3	1,4
	10	1,879	1,0204	100	46,5	67	31,2	22	10,2	26	12,1	0	0
	11	2,069	1,1063	87	40,5	58	27,0	43	20,0	22	10,2	5	2,3
	15	1,790	1,0756	119	55,3	51	23,7	19	8,8	23	10,7	3	1,4
	22	1,944	1,0663	99	46,0	55	25,6	38	17,7	20	9,3	3	1,4
Faktör		1,9274	,85223										
Kişisel başarı	4	3,939	,6635	5	2,3	2	,9	18	8,4	166	77,2	24	11,2
	7	3,967	,7817	3	1,4	5	2,3	36	16,7	123	57,2	48	22,3
	9	4,009	,7298	5	2,3	2	,9	20	9,3	147	68,4	41	19,1
	12	3,437	,8562	7	3,3	20	9,3	71	33,0	106	49,3	11	5,1
	17	3,823	,7080	1	,5	10	4,7	40	18,6	139	64,7	25	11,6
	18	4,093	,7108	0	0	6	2,8	27	12,6	123	57,2	59	27,4
	19	3,907	,6772	0	0	15	7,0	36	16,7	139	64,7	32	14,9
	21	3,581	,7560	2	,9	15	7,0	68	31,6	116	54,0	14	6,5

Faktör	3,8448	,48754
MTÖ	2,8224	,52318

Tablo 6 Öğretmenlerin *Maslach Tükenmişlik Ölçeği* maddelerinin katılım düzeyleri ve ortalamaları verilmiştir. **“duygusal tükenme”** boyutun ortalaması ($\bar{x} = 2,69$)’dür. Bu boyutu oluşturan maddelerden *“14.Öğretmenlikte iş yükümün çok fazla olduğunu hissediyorum.”* ($\bar{x} = 3,53$); *“2.Okulda günü bitirdiğimde kendimi bitkin hissediyorum. ($\bar{x} = 3,47$)”*; ortalamalarıyla çoğu zaman düzeyinde olduğu; *“3.Sabah kalkıp yeni bir iş gününe başlamam gerektiğinde kendimi yorgun hissediyorum”* ($\bar{x} = 3,00$); ortalamalarıyla *bazen* düzeyinde olduğu görülmüştür: *“16.Öğrencilerle çalışıyor olmak beni oldukça strese sokuyor”* ($\bar{x} = 2,23$); *“13.Öğretmenlik mesleğinin beni hayal kırıklığına uğrattığını düşünüyorum.”* ($\bar{x} = 2,36$); ortalamalarıyla *Çok nadir* düzeyinde görüş belirtmişlerdir.

“Duyarsızlaşma” boyutun ortalaması ($\bar{x} = 1,92$)’dür. Bu boyutu oluşturan maddelerden *“11.Öğretmenliğin beni duygusal olarak katılaştırdığını düşünüyorum”* ($\bar{x} = 2,06$); *“5.Bazı öğrencilere sanki nesnelermiş gibi davrandığımı hissediyorum ($\bar{x} = 1,95$)”*; ortalamalarıyla çoğu zaman düzeyinde olduğu; *“22.Öğretmenlerin bazı sorunlarından dolayı beni suçladıklarını hissediyorum.”* ($\bar{x} = 1,94$); ortalamalarıyla *Çok nadir* düzeyinde olduğu görülmüştür: *“16.Öğrencilerle çalışıyor olmak beni oldukça strese sokuyor! ($\bar{x} = 1,79$)*; ortalamalarıyla *Hiçbir zaman* düzeyinde görüş belirtmişlerdir.

“Kişisel başarı” boyutun ortalaması ($\bar{x} = 3,84$)’dür. Bu boyutu oluşturan maddelerden *“18.Öğrencilerimle iç içe gerçekleştirdiğim bir çalışmadan sonra içimin coşkuyla dolduğunu hissediyorum”* ($\bar{x} = 4,09$); *“9.Bir öğretmen olarak Öğretmenlerin yaşamlarını olumlu bir şekilde etkilediğimi hissediyorum. ($\bar{x} = 4,00$)”*; *“7.Öğrencilerimin sorunlarıyla çok etkin bir şekilde ilgileniyorum.”* ($\bar{x} = 3,96$); *“4.Öğrencilerimin bir konu hakkında ne hissettiğini kolayca anlayabiliyorum.”* ($\bar{x} = 3,93$) ortalamalarıyla çoğu zaman düzeyinde olduğu; *“12.Kendimi çok zinde hissediyorum”* ($\bar{x} = 3,43$); *“21.İşimde karşılaştığım duygusal problemlerle oldukça sakin bir şekilde baş ediyorum.”* ($\bar{x} = 3,58$); ortalamalarıyla *çoğu zaman* düzeyinde olduğu görülmüştür.

Duygusal Emek Gösterimleri ile Maslach Tükenmişlik Ölçeği Korelasyon Analizi

Araştırmada kullanılan Duygusal Emek ile Maslach Tükenmişlik Ölçeği Korelasyon Analizi Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Korelasyonlar

		Duygusal Çelişki (yüzeysel rol)	Duygusal Çaba (derilmemesine rol)	Duygusal Emek
Duygusal tükenme	R	,388**	-,071	,246**
	P	,000	,301	,000
	N	215	215	215
Duyarsızlaşma	r	,352**	-,097	,206**
	p	,000	,156	,002
	N	215	215	215
Kişisel başarı	r	-,013	,485**	,263**
	p	,850	,000	,000
	N	215	215	215
MTÖ	r	,402**	-,058	,330**
	p	,000	,394	,000
	N	215	215	215

*p<0.05;

**: p<0.01

Maslach Tükenmişlik ile Duygusal Emek arasında (r: -0.330, p<0.01), Duygusal çelişki ile (r: -0.402; p<0.00); ile pozitif yönlü vasat düzeyde anlamlı bir ilişki mevcuttur.

Duygusal tükenme ile Duygusal çelişki arasında (r: -0.388; p<0.05); Duygusal Emek arasında (r: -0.246; p<0.05) pozitif yönlü vasat düzeyde anlamlı bir ilişki mevcuttur.

Duyarsızlaşma ile Duygusal çelişki arasında (r: -0.352; p<0.05); Duygusal Emek arasında (r: 0.206; p<0.05) pozitif yönlü vasat düzeyde anlamlı bir ilişki mevcuttur.

Kişisel başarı ile Duygusal çelişki arasında (r: -0.013; p<0.05); Duygusal Emek arasında (r: 0.263; p<0.05) pozitif yönlü vasat düzeyde anlamlı bir ilişki mevcuttur.

Duygusal Emek gösterimlerinin Maslach Tükenmişlik Ölçeğine Etkisinin Regresyon Analizi

Tablo 8'de katılımcıların üzerinde yapılan araştırma sonucunda duygusal emek gösteriminin, tükenmişliğe etkisinin basit regresyon testi bulguları verilmiştir.

Tablo 8. Duygusal Emek Gösterimlerinin Tükenmişlik Üzerine Etkisi

	Değişken	B	Standart Hata B	B	t	p
Model	Sabit	2,422	,178		13,599	,000
	X (Duygusal Emek)	0,317	,062	,330	5,105	,000
	$R = 0,330$ $R^2 = 0,109$ $F_{(2,212)} = 26,057$ $p = 0,000$ $Y (\text{Maslach Tükenmişlik}) = 2,422 - 0,317 * X$					

Tablo 8'de görülen çoklu regresyon modeline göre, duygusal emek ile tükenmişlik arasında yaklaşık %33 oranında pozitif yönlü bir etki söz konusudur (R= 0,330). Ayrıca Duygusal Emek,

Maslach Tükenmişliğe %10.9 oranında arttırdığı görülmektedir ($R^2 = 0,109$). Sonuç H_1 hipotezi kabul edilmiştir.

Tablo 9’da katılımcıların üzerinde yapılan araştırma sonucunda duygusal emek gösterimin boyutlarının, tükenmişlik üzerine etkisinin tespiti amacıyla gerçekleştirilen çoklu regresyon testi bulguları verilmiştir.

Tablo 9. *Duygusal Emek Gösterim Boyutlarının Tükenmişlik Üzerine Etkisi*

	Değişken	B	Standart Hata B	β	t	P
Model	Sabit	1,518	,294		5,170	,000
	X_1 (Duygusal tükenme)	,148	,052	,257	2,829	,005
	X_2 (Duyarsızlaşma)	,047	,053	,080	0,889	,375
	X_3 (Kişisel Başarı)	,340	,066	,330	5,141	,000
$R = 0,408$ $R^2 = 0,167$ $F_{(3, 211)} = 14,082$ $p = 0,000$						
Y (Maslach Tükenmişlik) = $1,518 - 0,148X_1 - 0,47X_2 - 0,340X_3$						

Tablo 9’da görülen çoklu regresyon modeline göre, Duygusal emek boyutları ile **Maslach Tükenmişlik** arasında pozitif yönlü ve vasat düzeyde bir ilişki söz konusudur ($R = 0,408$). Duyusal emek boyutlarından oluşan bu çoklu modelde **Maslach Tükenmişliği** %16 oranında arttırdığı görülmektedir ($R^2 = 0,167$). Bağımsız değişken olan duygusal emek boyutlarının, bağımlı değişken olan **Maslach Tükenmişlik** üzerindeki etki sıralaması fazladan aza doğru sırasıyla X_3 (Kişisel Başarı), X_1 (Duygusal tükenme), boyutlarının **Maslach Tükenmişlik** üzerindeki etkisi anlamlıdır ($p < 0,05$). X_2 (Duyarsızlaşma) boyutu **Maslach Tükenmişlik** üzerindeki etkisi anlamlı bulunmamıştır ($p > 0,05$)

Tablo 9’da görülen çoklu regresyon modeline göre duygusal emek boyutları ayrı ayrı ele alındığında, Duygusal emek üzerindeki etkisinin %40.8 olduğu, Maslach Tükenmişlik boyutlarının Duygusal emeği artırıcı etkisinin %16.7’e ulaştığı görülmektedir ($R^2 = 0,167$).

4. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışma ile öğretmenlerin duygusal emek gösterimlerinin tükenmişlik düzeyleri üzerindeki etkisinin ortaya konulması amaçlanmaktadır. Çalışmaya ilişkin sonuçlar ve öneriler şu şekildedir:

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %66.5’i Kadın, %33.5’i erkeklerden oluşmuştur. Yaş grupları incelendiğinde 25’ten küçük yaş grubunda %8,8; 25-30 yaş grubunda %31,6; 31-40 yaş grubunda %49,8; 41 ve üstü yaş grubunda %9.8 öğretmen katılım gösterdiği görülmüştür. Katılımcı öğretmenlerin %59.1’i evli, %40.9’ü bekar öğretmenlerden oluşmuştur. Öğretmenlerin %8.4’ü bir yıldan az, %24.2’si 1-5 yıl, %33.0’ü 6-10 yıl, %20.9’ü 11-15 yıl, %13.5’i 16 yıl ve üstü hizmet yılına

sahip öğretmenlerden oluşmaktadır. Öğretmenlerin %3.7'sinin ön lisans, %76.7'si Lisans, %19.5'i Yüksek lisans ve Doktor Öğretmenlerin Maslach Tükenmişlik Ölçeği “duygusal tükenme” boyutun ortalaması (2,69)'dür. Bu boyutu oluşturan maddelerden “14.Öğretmenlikte iş yükümün çok fazla olduğunu hissediyorum.”; “2.Okulda günü bitirdiğimde kendimi bitkin hissediyorum.”; ortalamalarıyla çoğu zaman düzeyinde olduğu; “3.Sabah kalkıp yeni bir iş gününe başlamam gerektiğinde kendimi yorgun hissediyorum”; ortalamalarıyla bazen düzeyinde olduğu görülmüştür: “16.Öğrencilerle çalışıyor olmak beni oldukça strese sokuyor”;“13.Öğretmenlik mesleğinin beni hayal kırıklığına uğrattığını düşünüyorum.” ortalamalarıyla Çok nadir düzeyinde görüş belirtmişlerdir.

Öğretmenler iş yükü duygusal tükenmenin en önemli nedeni olarak görülmüştür. İş yükü, belirli bir zamanda belirli kalitede yapılması gereken iş miktarı olarak ifade edilmektedir. Gereğinden fazla iş yükü birey üzerinde stres oluşturduğu gibi gereğinden az iş yükü de birey üzerinde stres meydana getirmektedir (Maslach ve Leiter, 1997).

“Duyarsızlaşma” boyutun ortalaması (1,92)'dür. Bu boyutu oluşturan maddelerden “11.Öğretmenliğin beni duygusal olarak katılaştırdığını düşünüyorum”; “5.Bazı öğrencilere sanki nesnelermiş gibi davrandığımı hissediyorum”; ortalamalarıyla çoğu zaman düzeyinde olduğu; “22.Öğretmenlerin bazı sorunlarından dolayı beni suçladıklarını hissediyorum.”; ortalamalarıyla Çok nadir düzeyinde olduğu görülmüştür: “16.Öğrencilerle çalışıyor olmak beni oldukça strese sokuyor!; ortalamalarıyla Hiçbir zaman düzeyinde görüş belirtmişlerdir.

Yapılan araştırmalar duygusal tükenmeyle duyarsızlaşma arasında önemli bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Duygusal ve fiziksel olarak tükenen, hizmet verdiği insanlara ve kendine yönelik olumsuz bir tutum içine giren kişiler, yaptıkları işlerin gerektirdiği talepleri yerine getirmekte zorlandıklarından kişisel yeterlik duyguları azalır. Bu anlamda kişisel başarı duygusunun azalması diğer iki yapıyla birlikte görülür (Maslach ve Leiter, 1997).

“Kişisel başarı” boyutun ortalaması (3,84)'dür. Bu boyutu oluşturan maddelerden “18.Öğrencilerimle iç içe gerçekleştirdiğim bir çalışmadan sonra içimin coşkuyla dolduğunu hissediyorum”; “9.Bir öğretmen olarak Öğretmenlerin yaşamlarını olumlu bir şekilde etkilediğimi hissediyorum.”; “7.Öğrencilerimin sorunlarıyla çok etkin bir şekilde ilgileniyorum.”; “4.Öğrencilerimin bir konu hakkında ne hissettiğini kolayca anlayabiliyorum.” ortalamalarıyla çoğu zaman düzeyinde olduğu; “12.Kendimi çok zinde hissediyorum”; “21.İşimde karşılaştığım duygusal problemlerle oldukça sakin bir şekilde baş ediyorum.”;ortalamalarıyla çoğu zaman düzeyinde olduğu görülmüştür:

Öğretmenlerin; “duygusal tükenme” boyutu orta, “duyarsızlaşma” ve “kişisel başarı” boyutları düşük düzeyde bulunmuştur. Başka bir deyişle öğretmenler “düşük bir tükenmişlik” düzeyine sahiptir.

(Fejgin vd., 1995) düşük tükenmişlik düzeyleri belirlenen literatürle tutarlı olduğu görülmüştür. Türkiye'deki ilgili literatür incelendiğinde; ilk ve orta öğretim öğretmenleri üzerinde yapılan çalışmalarda (Gençay, 2007; Kale, 2007; Özkan, 2007) düşük ve orta düzeyde tükenmişlik seviyeleri belirlenmiştir. Bu çalışmada elde edilen bulgular literatürdeki çalışmaların büyük bir bölümü ile paralellik göstermektedir.

Öğretmenlerin Duygusal Emek Ölçeği maddelerinin katılım düzeyleri ve ortalamaları verilmiştir. “Duygusal Çelişki” boyutun ortalaması (2,837)'dir. Bu boyutu oluşturan maddelerden “3.Öğrencilerle ilgilenirken ekstra performans sergilerim. (3,94)” ;“7.Öğrencilere göstermek zorunda olduğum duyguları gerçekten yaşamaya çalışırım. (3,53) ortalamalarıyla Çoğu Zaman düzeyinde olduğu görülmüştür: “4.Mesleğimi yaparken hissetmediğim duyguları hissediyormuşum gibi davranırım.” (2,35);“5.Mesleğimin gerektirdiği duyguları sergileyebilmek için sanki bir maske takarım.” (2,32);“6.Öğrencilerime, gerçek hissettiğim duygulardan farklı duygular sergilerim.” (2,32); ortalamalarıyla Çok Nadir düzeyinde görüş belirtmişlerdir.

“Duygusal Çaba” boyutun ortalaması (3,793)'tür. Bu boyutu oluşturan maddelerden “11.Öğrencilere sergilediğim duygular samimidir. (4,23) maddesi Her Zaman düzeyinde; “9.Öğrencilere göstermem gereken duyguları hissedebilmek için elimden geleni yaparım. (3,80)” ; 12.Öğrencilere gösterdiğim duygular kendiliğinden ortaya çıkar. (4,06); ortalamalarıyla Çoğu Zaman düzeyinde olduğu görülmüştür: “8.Göstermem gereken duyguları gerçekte de hissetmek için çaba harcarım.” (3,34);“10.Öğrencilere sergilemem gereken duyguları içimde de hissedebilmek için yoğun çaba gösteririm.” (3,40); ortalamalarıyla Bazen düzeyinde görüş belirtmişlerdir.

Çalışmamızda Duygusal Çelişki” boyutun ortalaması (2,837), “Duygusal Çaba” boyutun ortalaması (3,793) olarak bulunmuştur. Duygusal çaba gösterimlerinin duygusal çelişkilere daha yüksek olduğu görülmüştür. Literatür incelendiğinde Keleş (2019) Özel okul öğretmenleri üzerine yaptığı çalışmada, öğretmenlerin duygusal çaba gösterimleri, duygusal çelişki ortalamalarından fazla olduğunu anlamlı bir farklılık belirtmiştir. Keleş ve Tuna (2018)'in önceki araştırmalarda okul yöneticilerinin çalışanlarının derin davranışlarını/duygusal çabalarını arttırıcı önlemler alması gerekliliği de önerilmiştir.

Regresyon modeline göre Duygusal emek ile Maslach Tükenmişliğe arasında yaklaşık %33 oranında pozitif yönlü bir etki söz konusudur. Ayrıca Duygusal emek, Maslach Tükenmişliğe %10.9 oranında arttırdığı görülmektedir. Çoklu regresyon modeline göre duygusal emek boyutları ayrı ayrı ele alındığında, Duygusal emek üzerindeki etkisinin %40.8 olduğu, Maslach Tükenmişlik boyutlarının Duygusal emeği arttırıcı etkisinin %16.7'e ulaştığı görülmektedir. Bağımsız değişken olan duygusal emek boyutlarının, bağımlı değişken olan Maslach Tükenmişlik üzerindeki etki sıralaması fazladan aza

doğru sırasıyla Kişisel Başarı, Duygusal tükenme boyutlarının Maslach Tükenmişlik üzerindeki etkisi anlamlıdır. Duyarsızlaşma boyutu Maslach Tükenmişlik üzerindeki etkisi anlamlı bulunmamıştır.

Maslach Tükenmişlik ile Duygusal Emek arasında Maslach Tükenmişlik ile Duygusal çelişki ile pozitif yönlü vasat düzeyde anlamlı bir ilişki mevcuttur. Duygusal tükenme ile Duygusal çelişki arasında; Duygusal tükenme ile Duygusal Emek arasında pozitif yönlü vasat düzeyde anlamlı bir ilişki mevcuttur. Duygusal çelişki arasında; Duyarsızlaşma ile Duygusal Emek arasında pozitif yönlü vasat düzeyde anlamlı bir ilişki mevcuttur. Kişisel başarı ile Duygusal çelişki arasında; Kişisel başarı ile Duygusal Emek arasında pozitif yönlü vasat düzeyde anlamlı bir ilişki mevcuttur.

Literatür incelendiğinde Karakaş (2017) çalışmasında Duygusal emek ile tükenmişlik düzeyi arasında anlamlı ve pozitif yönlü zayıf bir ilişki olduğu belirtmiştir. Çalışanların duygusal emek düzeyi artarken tükenmişlik azalır veya duygusal emek düzeyi azalırken tükenmişlik düzeyi artmaktadır. Literatürde de duygusal emek davranışları ile tükenmişlik düzeyi arasında negatif Çaldağ, (2010) ve pozitif Oral ve Köse (2011) ilişkinin olduğunu gösteren çalışmalar vardır.

Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

Mesleğe yeni başlayan öğretmenlere karşılaşılabileceği sorunlar anlatılıp, bu sorunlara en uygun çözümleri bulabilmesi için yardımcı olunmasının yanında, genç göreve yeni başlayan öğretmenler başta olmak üzere öğretmenlere yönelik sosyal etkinlikler düzenlenebilir, destek programları sunulabilir.

Ayrıca deneyimli öğretmenlerin niçin tükenmişlik yaşamadıkları araştırılmalıdır. Öğretmenlerin meslekte karşılaştıkları sorunlar ve çatışmalarla baş edebilmeleri için hizmet içi eğitim kursları ve seminer programlarında tükenmişlik ve stres konularına ve bunları önleme yollarına yer verilmelidir.

Özel okullarda eğitim veren öğretmenlerin önemi vurgulanmalı, öğretmenlerin görevlerini daha iyi idame ettirebilmeleri için öğretmenlerin çalışma ortamları ve fiziki imkânlar mümkün olduğunca arttırılmalıdır.

Tükenmişlik sendromu öğretmenlere tanıtılmalı, süreç ile ilgili bilgiler verilmeli, belirtilere karşı duyarlı ve tedbirli olmaları sağlanmalıdır.

Tükenmişliğin yaşanmasını önleyecek, yaşandığında üstesinden gelinebilecek örgütlenmeler yapılmalı ve bu konularda detaylı araştırmalar yapılmalıdır.

Tükenmişliği etkileyecek farklı değişkenler incelenerek belirlenmeye çalışılabilir. Daha çok sayıda ve değişik illerde çalışmalar yapılmalı, ayrıca nitel araştırma yöntemleriyle öğretmenlerin tükenmişlikleri incelenmelidir.

5. KAYNAKÇA

- Akturan, A., Günsel, A. & Becerikli, M. (2017). Duygusal emek kavramı ve duygusal emeğin takım başarısı üzerindeki etkileri: bilişim sektörü üzerinde bir uygulama. *Uluslararası Turizm, Ekonomi ve İşletme Bilimleri Dergisi*, 1(1), 34-37.
- Altan, S. & Özpehlivan, M. (2019). Duygusal emek ve tükenmişlik ilişkisi. *International Journal of Management and Administration*, 3(5), 80-100.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. 16. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.
- Çaldağ, M. A. (2010). Duygusal Emek Davranışlarının Sağlık Çalışanlarında İş Sonuçlarına Etkisi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi. Konya.
- Çelik Baykoca, R. Z. & Sezgin, E. E. (2021). Hastane çalışanlarının işyerinde dışlanma algıları ile çalışan sessizliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Uluslararası Sağlık Yönetimi ve Stratejileri Araştırma Dergisi*, 7(3), 505-519.
- Demir, Ö. & Narlıkaya, Z. (2021). Muhasebe meslek mensuplarının büyük ve orta boy işletmeler için finansal raporlama standardına yönelik algılarının incelenmesi: Elazığ ili örneği. *Fırat Üniversitesi Harput Araştırmaları Dergisi*, 8(16), 105-125.
- Diefendorff, J.M., Croyle, M.H., & R.H. Grosserand (2005). The dimensionality and antecedents of emotional labor strategies. *Journal of Vocational Behavior*, 66, 339-357.
- Doğan, E. (2019). *Çalışanların duygusal zeka seviyelerinin ve örgütsel adalet algılarının duygusal emek üzerine etkisi ve bir araştırma*. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Düşükcan, M., Sezgin E. E. & Kaya, E. (2019). Elazığ 112 acil sağlık hizmetleri istasyonlarında görev yapan sağlık çalışanlarında iş streslerinin işten ayrılma niyetine etkisi. *Journal of Academic Value Studies*, 5(3), 433-442.
- Ergin, C. (1992). Doktor ve hemşirelerde tükenmişlik ve Maslach Tükenmişlik ölçeğinin uyarlanması. R.Bayraktar, İ. DAĞ (Ed.), *VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları*, Ankara, 143-154.
- Ezilmez, B. (2018). Duygusal emek: öncülleri ve ardılları. *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 185-210.
- Fejgin, N., Ephraty, N. & Ben-Sira, D. (1995). Work environment and burnout of physical education teachers. *Journal Of Teaching In Physical Education*, 15(1), 64-78.
- Gençay, A. Ö. (2007). Beden eğitimi öğretmenlerinin iş doyumunu ve mesleki tükenmişliklerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 765-780.
- Grandey, A. (2003). When the show must go on: surface acting and deep acting as determinants of emotional exhaustion and peer-rated service delivery. *Academy of Management Journal*, 46, 86-96.

- Güngör, M.(2009). Duygusal emek kavramı süreci ve sonuçları. *Kamu-İş*, 11(1), 167-184.
- Hayran, O. (2012). *Sağlık bilimlerinde araştırma ve istatistik yöntemler*. İstanbul: Nobel Tıp Kitabevleri.
- Kale, F. (2007). *Beden eğitimi öğretmenlerinin iş doyumu ve tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Niğde.
- Karaaslan, İ. (2020). *Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik, iş doyumu ve yaşam doyumlarının incelenmesi*. İstanbul Gedik Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Karakaş A., (2017). Duygusal emek, tükenmişlik ve işten ayrılma niyeti arasındaki ilişki: otel işletmesi çalışanları üzerine bir araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 80-112
- Keleş Y. (2019). Duygusal emek kişilik özellikleri ile ilişkili mi? Otel çalışanları üzerine bir araştırma. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(1), 257-267.
- Keleş, Y. & Tuna, M. (2018). “Turizm işletmelerinde duygusal emek: eleştirel bir yaklaşım. *Turizm Akademik Dergisi*, 5(2), 129-140.
- Kılıç, S. (2016). Cronbachs Alpha Reliability Coefficient. *Journal of Mood Disorders*, 6(1), 47-48.
- Koçak, O.& Gürsoy, G. (2018). Duygusal emek ve tükenmişlik ilişkisi. *Hak-İş Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, 7(17), 162-181.
- Kruml, S.M. & D. Geddes (2000). Exploring the dimensions of emotional labor: the heart of hochschild’s work. *Management Communication Quarterly*, 14, 8-49.
- Maslach, C. & Leiter, P. M. (1997). *The truth about burnout*. San Francisco, CA: JosseyBass.
- Maslach, C. & S.E. Jackson (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2.
- Oral, L. & Köse, S. (2011). Hekimlerin duygusal emek kullanımı ile iş doyumu ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiler üzerine bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 16(2), 463-492.
- Özkan, Ş.Y. (2007). *Niğde ilinde görevli beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin araştırılması*. Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Niğde.
- Tekin, H. (2017). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Yıldırım, M. H. & Erul, E. E.(2013). Duygusal emek davranışının işgörenlerin tükenmişlik düzeylerine etkisi. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 89-99.

Extended Abstract**Introduction**

The feeling of burnout is not only a short-term, temporary situation, but also the individual's reluctance towards his work. Although it occurs as a result of anxieties experienced at work, it does not occur as a result of anxiety in the business environment. It arises as a result of the stress experienced at work and cannot be coped with and is seen as a professional threat. Due to working conditions, not liking the job or many negative reasons encountered in the workplace, people may feel burnout in their profession. Therefore, individuals' feeling of burnout reduces their job satisfaction and creates negative effects on their life satisfaction. As the researchers conducted in this field show, the difference between the emotions exhibited and the emotions actually felt, in other words, the presence of emotional incompatibility causes a decrease in the satisfaction levels of the employees from their jobs and, accordingly, an increase in the levels of stress and burnout.

Method

With this study, it is aimed to reveal the effect of emotional labor representations of teachers on burnout levels. As the researches conducted in this field show, the difference between the emotions exhibited and the emotions actually felt, in other words, the presence of emotional incompatibility causes a decrease in the satisfaction levels of the employees from their jobs and, accordingly, an increase in the levels of stress and burnout. In the study, the effect of emotional labor representations of teachers teaching in private schools on burnout levels will be examined, and according to the result, alternative ways that will increase teachers' job satisfaction and minimize their stress levels can be presented. In the study, a questionnaire was applied to the participation of 211 teachers working in private schools in the province of Elazig. "Personal Information Form", "Maslach Burnout Inventory" and "Emotional Labor Scale" were used as data tools in the research. Data on emotional labor were developed by Diefendorff et al. (2005), and data on the Burnout scale were developed by Maslach and Jackson (1982). The obtained data were analyzed in SPSS 22 program. In the analysis of the data, descriptive statistics, reliability analysis, factor analysis, correlation analysis and regression analysis methods were used.

Results

Of the teachers participating in the research, 66.5% were female and 33.5% were male. When the age groups are examined, 8.8% in the age group younger than 25; 31.6% in the 25-30 age group; 49.8% in the 31-40 age group; It was observed that 9.8% of teachers participated in the 41 and over age group. 59.1% of the participating teachers were married and 40.9% were single teachers. 8.4% of the teachers are less than one year, 24.2% are 1-5 years, 33.0% are 6-10 years, 20.9% are 11-15 years, 13.5% are teachers with 16 years or more years of service. The average of the "emotional exhaustion" dimension of the Maslach Burnout Scale of the teachers who participated in the research, 3.7% of them associate degree, 76.7% of them undergraduate, 19.5% of them graduate and doctorate graduates is (2,9). Among the items constituting this dimension, "14. I feel that my workload in teaching is too much."; "2. I feel exhausted when I finish the day at school."; with averages most of the time; "3. I feel tired

when I have to get up in the morning and start a new working day”; It has been observed that the average is sometimes at the level of: “16. Working with students gives me a lot of stress”; “13. I think the teaching profession disappoints me.” They expressed an opinion at the very rare level with their averages.

Participation levels and averages of teachers' Emotional Labor Scale items are given. The mean of the "Emotional Contradiction" dimension is (2,837). One of the items forming this dimension is “3. I show extra performance when dealing with students. (3,94)”; “7.I really try to experience the emotions that I have to show the students. (3.53), it was found to be at the Most of the Time level: “4.I act as if I feel emotions that I do not feel while doing my job.” (2,35); “5. It is as if I wear a mask in order to display the emotions required by my job.” (2,32); “6.I exhibit different emotions to my students than the ones I feel real.” (2.32); They expressed an opinion at the very rare level with their averages.

According to the regression model, there is a 33% positive effect between Emotional Labor and Maslach Burnout. It is also seen that emotional labor increases Maslach Burnout by 10.9%. According to the multiple regression model, when emotional labor dimensions are considered separately, it is seen that the effect on emotional labor is 40.8%, and the effect of Maslach Burnout dimensions on increasing emotional labor reaches 16.7%. The effect of the emotional labor dimensions, which is the independent variable, on Maslach Burnout, which is the dependent variable, respectively, the effect of Personal Achievement and Emotional Exhaustion on Maslach Burnout is significant. The effect of depersonalization dimension on Maslach Burnout was not significant.

There is a moderately significant positive relationship between Maslach Burnout and Emotional Labor, and Maslach Burnout and Emotional Conflict. Between Emotional Exhaustion and Emotional Contradiction; there is a positive and moderately significant relationship between emotional exhaustion and emotional labor. Between emotional conflict; There is a positive and moderately significant relationship between depersonalization and Emotional Labor. Between Personal Success and Emotional Contradiction; There is a positive and moderately significant relationship between personal achievement and Emotional Labor.



Article Info/Makale Bilgisi

Received/Geliş: 04.07.2022 Accepted/Kabul:28.12.2022 Published/Yayınlama: 28.01.2023

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Pandemi Kavramına Yönelik Metaforik Algıları

Kübra Melis AVCU¹, Özlem ÇAKAR ÇELİK²

Öz

İnsanoğlu tarih boyunca birçok kez salgın hastalıklarla karşılaşmış, ağır kayıplar vermiştir. Akademik literatürde beşerî afetler içerisinde değerlendirilen salgın hastalıkların en belirgin özelliği hastalığın türü, ortaya çıkış-yayıllık şekli ve zamanın değişkenlik göstermesine rağmen yeniden görülme özelliğinin daima var olmasıdır. Nitekim salgın hastalıklar 21. yüzyılda dünyanın gündemine tekrar oturmuş, ekonomik, sosyal, kültürel vb. birçok açıdan insanlığı derinden etkilemiştir. Dünya Sağlık Örgütü 11 Mart 2020 tarihinde salgını pandemi olarak duyurmuştur. Bu nedenle pandemi kavramı günlük hayatın içerisine doğrudan yerleşmiş, eğitim düzeyi, yaş aralığı, cinsiyet, meslek türü fark etmeksizin insanlar tarafından bilinir hale gelmiştir. Ancak salgının psiko-sosyal, sosyoekonomik, sosyokültürel etkileriyle nedeniyle pandemi kavramı birçok insan için farklı anlam taşımaktadır. Bu çalışmada geleceğin öğretmenleri olarak sosyal bilgiler öğretmen adaylarının pandemi kavramına ilişkin metaforik algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Nitel türde olgubilim deseniyle yürütülen bu çalışmada katılımcıları 2021-2022 eğitim öğretim yılı güz dönemi Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalının lisans programının bütün sınıf düzeylerinde öğrenim gören toplamda 200 öğrenci oluşturmuştur. Çalışma sonucunda pandemi kavramına ilişkin olarak katılımcılar tarafından 129 metafor geliştirilmiştir. Tespit edilen bu metaforlar “kısıtlama”, “psikolojik ve ruhsal etki”, “belirsizlik”, “yayıllık”, “hakimiyet ve etkisi altına alma”, “ekonomik etki”, “sosyal yaşam ve insan ilişkileri”, “bilinçli olma”, ve “dinlenme” olmak üzere 9 kavramsal kategoride değerlendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Pandemi, Covid-19, Metafor, Sosyal Bilgiler, Öğretmen Adayları

¹ Doktora Öğrencisi, Fırat Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı, Elâzığ-Türkiye, melisayas5858@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-7942-8648

²Doç. Dr., Fırat Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı, Elâzığ-Türkiye, ocakar@firat.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2896-3066

The Metaphorical Perceptions of Social Studies Preservice Teachers Towards The Concept of Pandemic

Abstract

Humankind has faced pandemics many times throughout history and suffered heavy losses. The most distinctive feature of pandemics evaluated as human disasters in the academic literature is that the type of the disease, the way of its occurrence and spread, and the feature of reappearance always exists, although time varies. As a matter of fact, pandemics have come back to the fore of the world in the 21st century, and they have deeply affected humanity in many aspects such as economic, social and cultural. On March 11, 2020, the World Health Organization declared the outbreak a pandemic. Therefore, the concept of pandemic has settled directly into daily life and has become known to people regardless of education level, age range, gender, type of profession. However, due to the psycho-social, socio-economic and socio-cultural effects of the pandemic, the concept of pandemic has a different meaning for many people. In this study, it is aimed to determine the metaphorical perceptions of social studies teacher candidates regarding the concept of pandemic as future teachers. In this study, which has been carried out with the phenomenology method, the participants consisted of 200 students in total studying at all grade levels of the undergraduate program of the Fırat University Faculty of Education, Social Studies Education Department, in the fall semester of the 2021-2022 academic year. As a result of the study, 129 metaphors have been developed by the participants regarding the concept of pandemic. These identified metaphors have been evaluated in 9 conceptual categories as “restriction”, “psychological and spiritual impact”, “uncertainty”, “spreading”, “domination and influence”, “economic impact”, “social life and human relations”, “being conscious”, and “resting”.

Keywords: Pandemic, Covid-19, Metaphor, Social Studies, Preservice Teachers

1. GİRİŞ

Bulaşıcı bir hastalığa maruz kalan insanlar bir ülkede veya bölgede her yıl belli sayıda görülüyorsa bu duruma “endemi”, bu vakaların oranları yıllar boyunca aynı seyirdeyken birdenbire dikkat çekecek kadar artarsa buna “epidemi” (salgın) denir. “Pandemi” ise salgın durumunun ülke sınırlarını aşır diğer ülkelere ve kıtalara yayılmasıyla ortaya çıkmaktadır (Öztek, 2020).

Pandemi kavramı etimolojik açıdan Yunancaya dayanır hepsi, tümü gibi anlamları ifade eden ‘pan’ ve insanlar anlamını karşılayan ‘demos’ kelimelerinin birleşiminden oluşmuştur. Yani pandemi kavramı anlamsal içerik olarak bir hastalığın tüm insanlığı etkilemesi durumunu taşımaktadır (Açıkgöz ve Günay 2020). Bir başka ifade ile her salgın hastalık pandemi kavramının içerisine dahil edilemez. Nitekim Dünya Sağlık Örgütü’ne (DSÖ) göre bir hastalığın pandemi olarak değerlendirilmesi için; daha önce karşılaşılmayan, bulaşıcı, tüm insanlığı tehdit eden, hızlı yayılan, aşının geliştirilmediği, bağışıklığın yeterince gelişmediği durumları içermesi gereklidir (Demirbağ, 2018; Tapısız ve Atınbaş 2020).

Tarihsel süreç içerisinde çok sayıda pandemi görülmüş ve bu pandemilerin etkisiyle milyonlarca insan yaşamını yitirmiştir. Bunlar arasında çiçek, veba, grip, kolera, tifüs, AİDS ebola, AİDS, SARS,

MERS pandemileri en çok tahribat yaratmış olanlardır. 21. yüzyılda ise Covid-19 pandemisi insan hayatını derinden etkilemiştir (Öztek, 2020). Bu hastalıkların ortaya çıkma nedenleri, isimleri farklı olsa da sonuçları insanlık tarihi açısından benzer özellikler taşımaktadır. Bu sonuçlar genellikle ölüme sebebiyet vermiş ve bireylerin yaşamını sosyal, ekonomik, psikolojik vb. birçok açıdan etkilemiştir (Özkan vd., 2020).

2019 yılında Çin'in Wuhan şehrinde ortaya çıkan ve pandemiye dönüşen Covid-19 (Corona virüsü hastalığı) modern zamanın en büyük sağlık yıkımı olarak tasvir edilmektedir. Virüsün yayılmasını önlemek için ev kısıtlaması ya da uzatılan karantina gibi alınan tedbirler toplumsal olarak üstesinden gelinmesi zor ekonomik sıkıntıları tetiklemiş ve bireylerin psikolojik ve duygu bozukluklarına ayrıca davranış değişiklikleri yaşamasına neden olmuştur (Bonenberger, 2019). Bunun yanı sıra Covid-19 pandemisinin etkileri sağlık alanıyla sınırlı değildir. Birçok alan pandemiden olumsuz etkilenmiştir (İnce, 2020). Kuşkusuz bu alanlar içerisinde eğitim sektörünün yeri ayrıdır. Bu süreçte virüsün yayılımını engellemek için okulların kapatılması, eğitimin online platformlar üzerinden devam ettirilmesi alınan tedbirlerdendir. Giannini ve Lewis (2020) bu tedbirlerin zorunlu olduğunu ifade etmiştir. Süreç içerisinde alınan bu zorunlu tedbirlerin sonuçları ise henüz ortaya çıkmış değildir. Ancak öğrenci, veli ve eğitimciler açısından pandemi endişe içeren bir süreç olarak belirlemiştir (Mulenga ve Marban 2020).

Salgından etkilenen ülkelerden biri olan Türkiye yaklaşık 18 milyon öğrenci ve 1 milyon öğretmeniyle bu endişeli süreci yaşamış, geçici ancak zorunlu bir tedbirin uygulanmasıyla uzaktan eğitimi tecrübe etmiştir (Karakuş, 2020).

Pandemi ve covid-19 ile ilgili literatür incelendiğinde covid-19 pandemisinin Türkiye'deki açık ve uzaktan eğitim uygulamalarına etkileri (Can, 2020); Pandemi sürecinde salgınların eğitim sistemi üzerine kısa ve uzun vadede etkileri (Balcı,2020); Türkiye'nin koronavirüsle mücadele performansı üzerine bir değerlendirme (Sertdemir,2020); Pandemi (Covid-19) ve Psikolojik Etkileri (Bekaroğlu ve Yılmaz, 2020); Pandeminin ekonomik etkilerinin toplumsal cinsiyet eşitliği bağlamında değerlendirilmesi (Dinçer ve Yirmibeşoğlu, 2020); Covid-19 pandemi dönemi ve eğitim (Daniel, 2020); İlkokul öğretmenlerinin pandemi sürecinde online öğrenmeye ilişkin bakış açılarının incelenmesi (Fauzi ve Khusuma, 2020) çalışmalar mevcuttur.

Bu çalışmada Dünyada ve Türkiye'de her açıdan zorlu geçen pandemi süreci ve pandemi kavramı ele alınmıştır. Bu kapsamda katılımcıların pandemi kavramıyla ilgili metaforik algıları ortaya konulmaya çalışılmıştır. Çalışmanın pandemi konusunda yapılacak araştırmalara katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

2. YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Çalışmada nitel araştırma modelinden olgubilim (fenomoloji) deseni kullanılmıştır. Yaygın uygulamaları ortaya çıkarmaya, anlam ve olguları açıklamaya yardımcı olan bu desende (Annells, 2006) aslolan öznel tecrübeleri incelemektir. Zaten olgubilim tanımlayıcı bir araştırma deseni olarak tanımlanmaktadır. Bu nedenle olgu ve öznel deneyimlere yönelik sonuçlara ulaşmak önem arz etmektedir (Creswell, 2007; Akturan ve Esen, 2008; Patton, 1990). Bu kapsamda katılımcıların pandemi kavramına ilişkin algılarını metaforlar yoluyla belirlemek amacıyla olgubilim deseni tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu 2021-2022 eğitim öğretim yılı güz dönemi Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalının lisans programının bütün sınıf düzeylerinde öğrenim gören toplamda 200 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmada nitel araştırmaların yapısına uygun olarak amaçsal örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2016). Bu yaklaşımın tercih edilme nedeni nitel araştırmaların özüne uygun olarak istatistiksel genelleme değil analitik genelleme hedeflenmesi, aydınlatılması istenen olgunun derinleme ele alınması, keyfi öznelikten kaçınılması ve araştırmacı-katılımcı-olgu etkileşiminden kaynaklı aksiyolojik özneliğin sağlanabilmesidir.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Cinsiyete ve Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Cinsiyet	Sınıf				Genel toplam
	I	II	III	IV	
Kadın	28	30	32	30	120
Erkek	17	20	19	24	80
Toplam	45	50	51	54	200

Veri Toplama Araçları

Katılımcıların pandemi kavramına yönelik algılarını metaforlar yoluyla belirlemek amacıyla, “pandemi, gibidir; çünkü” ifadesinden oluşan bir formdan yararlanılmıştır. Metafor kaynağı ile konusu arasında bağ kurulması için “gibi” oluşturulan metaforun gerekçelendirilmesi, mantıksal bir dayanağa oturtulması için de “çünkü” ifadesi kullanılmıştır (Saban, 2009). Bu kalıp soru cümlesinin veri toplama aracı olarak kullanıldığı metaforik çalışmalarda benzer amaçla kullanılmıştır. Bunun nedeni herhangi bir olgunun metafor olarak belirlenmesi için konusunun, kaynağının ve gerekçesinin belirtilmesi gerekliliğidir (Forceville, 2002). Çalışmanın temel veri kaynağını katılımcıların vermiş olduğu yanıtlar oluşturmuştur. Veri toplama aşamasında araştırmacı tarafından öncelikle formun uygulanacağı sınıfın ders hocası ile görüşülmüş ve metaforik algı formunu uygulamak için izin istenmiştir. Daha sonra, metaforun tanımı yapılmış, formlar dağıtılmış ve formların hangi amaçla nerelerde kullanılacağını araştırmacı tarafından anlatılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmanın veri kaynağı “içerik analiz” tekniği ile değerlendirilmiştir. İçerik analizinin temel amacı veri kaynağından elde edilen verileri tanımlayabilecek kavram ve ilişkileri bulmaktır. Bu bağlamda yapılan temel işlem belirli kavram ve temalar etrafında birbirine benzeyen verileri toplamak, okuyucunun anlayabileceği şekilde organize etmek ve değerlendirmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). İçerik analizi araştırma verilerinin kod, tema, kategori şeklinde sınıflandırılmasına imkân tanır (Labuschagne, 2003).

Sınıflama aşamasında öncelikle metaforik algı formları 1., 2., 3., ve 4. sınıf şeklinde gruplandırılmıştır. Bu işlemi her sınıf düzeyinin kendi içerisinde cinsiyet gruplarına (kadın ve erkek) ayrılması takip etmiştir. Daha sonra kodlama ve ayıklama aşamasına geçilmiş, katılımcıların ürettiği metaforlar kodlanmıştır. Metaforun ve gerekçesinin belirtilmediği 8 form amaca uygun bulunmayarak çalışma kapsamından çıkartılmıştır. Analiz sürecinin bir diğer basamağını örnek metafor imgesi derleme aşaması oluşturmuştur. Ayıklama işleminden sonra 129 geçerli metafor tespit edilmiştir. Veriler tekrar kontrol edildikten sonra örnek metafor listesi oluşturulmuştur. Bu listenin hazırlanma amacı kategorizasyon sürecinde bir başvuru kaynağı oluşturmak ve araştırmanın veri analiz sürecini geçerli kılmaktır (Saban, 2009). Oluşturulan örnek metafor listesi katılımcı sözcüklerinin korunarak aktarılması esasına dayalıdır. Metaforu kimin geliştirdiğine yönelik katılımcı görüşleri, tırnak içerisinde italik olarak metafor ifadesinin başında K.1(K/E), (Katılımcı, 1. kişi, Kadın/Erkek) şeklinde kısaltılarak verilmiştir. Veri analizinin bir diğer aşamasında metaforlar temalarla ilişkilendirilmiş ve 9 kavramsal kategori oluşturulmuştur.

Verilerin detaylı raporlanması ve sonuçlara nasıl ulaşıldığının açıklanması nitel araştırmalar açısından geçerliği sağlayan önemli ölçütlerdir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışmada da geçerliği sağlamak için veriler ayrıntılı rapor edilmiş, kategorilere ne şekilde ulaşıldığı detaylı açıklanmıştır. Aynı zamanda araştırmanın güvenilirliği için bir uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu amaçla metafor, kategori isimleri ve özelliklerini ihtiva eden liste verilerek uzmandan metafor-kategori eşleştirmesi istenmiştir. Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı’nda görev yapan bir öğretim üyesine kategori isimlerini, metafor ve özelliklerini içeren iki liste verilerek metaforları kategorilerle eşleştirmeleri istenmiştir. Daha sonra uzmanın yaptığı eşleştirmeler ile araştırmacıların yaptığı eşleştirmeler karşılaştırılmıştır. Bu kapsamda uzman ve araştırmacı (kodlayıcılar) arasındaki görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları tespit edilerek

2. Kısıtlama Kategorisi

Kısıtlama kategorisi başlığı altında yer alan metaforlar ve bu metaforların benzetme yönleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Kısıtlama Kategorisi Altında Geliştirilen Metaforların Dağılımı

No	Metafor	f	Benzetme Yönü	Kategori
1	Hapishane	5	Özgürlüğü kısıtlama	
2	Kafes	3	Hareket alanını kısıtlama	
3	Kapan	2	Özgürlüğü kısıtlama	
4	Maske	2	Hayatı dışa kapatması	
5	Cezaevi	2	Özgürlüğü kısıtlama	
6	Hapis	1	Yaşam alanını kısıtlama	
7	Kapalı Kutu	1	Dışarı ile bağlantı kuramama	
8	Kilit	1	Her yerin kapatılması	
9	Felçlik	1	Hareketi kısıtlama	
10	Sınır	1	Hareket alanını kısıtlama	Kısıtlama
11	Olay Yeri	1	Etrafının kapatılması	
12	Zindan	1	Özgürlüğü kısıtlama	
13	Yağmurlu Hava	1	Hareket alanını kısıtlama	
14	Tutsaklık	1	Özgürlüğü kısıtlama	
15	Bariyer	1	Hareket alanını kısıtlama	
16	Cam Fanus	1	Yaşam alanını kısıtlama	
17	Kodes	1	Hareket alanını kısıtlama	
18	Kümes	1	Yaşam alanını kısıtlama	
19	Parmaklık	1	Her yerin kapatılması	
20	Çıkmaz sokak	1	Hareketi kısıtlama	
21	Tel örgü	1	Etrafının kapatılması	

Kısıtlama kategorisinde yer alan metaforlar; “hapishane” “kafes” “kapan” “maske” “cezaevi” “hapis” “kapalı kutu” “kilit” “felçlik” “sınır” “olay yeri” “zindan” “yağmurlu hava” “tutsaklık” “bariyer” “cam fanus” “kodes” “kümes” “parmaklık” “çıkılmaz sokak” “tel örgü” olarak toplamda 21 metafor tespit edilmiştir. Bu kategoriyi oluşturan katılımcı görüşlerine ve bazı metaforlara aşağıda yer verilmiştir.

Pandemi kavramına yönelik “tutsaklık” metaforunu geliştiren katılımcı K.22(K) pandemi özgürlüğümüzü kısıtladı uzun bir süre evden dışarı çıkamadık okullarımıza gidemedik ve maske ile yaşamaya mecbur kaldık” cümlesiyle düşüncesini açıklamıştır. Pandemi kavramını “kapalı kutu” ya benzeten katılımcı K.94(E) “...yapacaklarımız sınırlandı kapalı kalarak dışarı ile bağlantımız kesildi toplum içine çıkamaz hale geldik çevreden izole şekilde yaşamaya başladık “şeklinde düşüncesini açıklamıştır. “Olay yeri” metaforunu kullanan katılımcı K.102(E) “herhangi bir trafik kazasında veya bir olayda etraf kapatılır ve giriş çıkışlar engellenir içerideki herhangi bir kişinin veya nesnenin dışarı çıkması olayı zorlaştırır bu yüzden pandemi olay yeri gibidir etrafımız çevrildi ve dışarı çıkamıyoruz” biçiminde düşüncesini ifade etmiştir. Pandemi kavramına ilişkin “kafes” benzetmesi yapan katılımcı K.188(K) “... hayatını dört duvar arasında geçiriyorsun sosyal hayatla bağın kalmıyor dışarıya çıkmak

yasak nefes almak yasak gök yüzünü sadece cam arkasından seyredebiliyorsun” şeklinde düşüncesini ifade etmiştir. Kısıtlama kategorisi altında birçok metafor kullanılmıştır. Bu kategoride katılımcılar pandemi kavramını genellikle hareket ve özgürlük alanını sınırlandırılmasına (hapishane, kafes, kapan, maske cezaevi, zindan, kodes) benzeterek yorumlamışlardır. Çünkü pandemi sürecinde hastalığın yayılması engellemek ve etkilerini azaltmak için ülkeler karantina ve izolasyon tedbirleri alınmaya başlamıştır (Emiral, vd., 2020). Bu durum ülkemiz içinde geçerli olmuş sokağa çıkma yasağı, seyahat yasağı ve okulların kapatılması gibi birtakım önlemler olarak karantina süreci başlamıştır. Karantina süreci kişilerin toplumdan ayrılması, hareket alanının kısıtlanması, özgürlüğün kısıtlanması, sevdiklerinden uzaklaşması ve hedefleri erteleme gibi birtakım sonuçlar doğurmuştur. Ayrıca elde edilen veriler doğrultusunda sokağa çıkma yasağı ve izolasyon tedbirleri kapsamında birtakım önlemlerin getirilmiş olması bireylerin sınırlandırılmış ve özgürlüklerinin kısıtlanmış hissetmelerine neden olmuştur.

3. Psikolojik ve Ruhsal Etki Kategorisi

Psikolojik ve ruhsal etki kategorisi başlığı altında yer alan metaforlar ve bu metaforların benzetme yönleri Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Psikolojik ve Ruhsal Etki Kategorisi Altında Geliştirilen Metaforların Dağılımı

No	Metafor	f	Benzetme Yönü	Kategori
1	Depresyon	5	Sürekli üzüntülü olma	
2	Stres	4	Ruhsal gerilim yaratması	
3	Kaygı	2	Sürekli üzüntülü olma	
4	Endişe	2	Ruhsal gerilim yaratması	
5	Korku	2	Ruhsal gerilim yaratması	
6	Travma	1	Ruhumuzda iz bırakması	
7	Kötülük	1	İnsan psikolojisini etkilemesi	
8	Cehennem	1	Ruhsal gerilim yaratması	
9	Karabasan	1	Kaçıp kurtulmak istenen	
10	Ceza	1	Psikolojiyi olumsuz etkilemesi	Psikolojik ve Ruhsal Etki
11	Mikser	1	Hayatı karışık hale getirmesi	
12	Panik	1	Sürekli korku yaratması	
13	Karamsarlık	1	Geleceği olumsuz etkilemesi	
14	Kâbus	1	Hayattan zevk almama	
15	Canavar	1	Kaçıp kurtulmak istenen	
16	Cinayet	1	Hayatınızı elinden alan	
17	Bela	1	İçinden çıkılması güç	
18	Korku Filmi	1	Kötü senaryo yaşanması	
19	Tedirginlik	1	Psikolojik düzeni bozması	

Psikolojik ve ruhsal etki kategorisinde yer alan “depresyon” “stres” “kaygı” “endişe” “korku” “travma” “kötülük” “cehennem” “karabasan” “ceza” “mikser” “panik” “karamsarlık” “kâbus” “canavar” “cinayet” “bela” “korku filmi” “tedirginlik” olarak toplamda 19 metafor tespit edilmiştir. Bu kategoriye oluşturan katılımcı görüşlerine ve bazı metaforlara aşağıda yer verilmiştir.

Pandemi kavramını “kâbus” a benzeten katılımcı K.25(K) “... çünkü hayatımızı mahvetti yaşam durmuş gibiydi durağan yerinde sayan bir yaşamın içinde birbirimizden kopuk bir şekilde yaşıyoruz hayattan zevk alamıyoruz keşke uyansak ve tüm bunlar birer kâbus olarak kalsa.” şeklinde düşüncesini belirtmiştir. “Canavar” metaforunu geliştiren katılımcı K.40(K) “korkup kaçtıkça peşimizden geliyor bizi yakalamaya çalışıyor ruhumuzu ele geçirmeye çalışıyor ve insanların içine korku salıyor.” şeklinde benzetme gerekçesini açıklamıştır. “Travma” metaforunu kullanan katılımcı K.73(E) “psikolojimizi olumsuz etkiledi geleceğe karşı büyük endişeye sebep oldu ne kadar hayatımızın bir parçası haline gelirse gelsin ve üstünden ne kadar zaman geçerse geçsin kötü bir olay olarak hafızamızda kalacak.” ifadesini kullanarak travma metaforunu açıklamıştır. Pandemiye “karabasan” metaforuyla özdeşleştiren katılımcı K.99(E) “gecemize gündüzümüze çöktü son iki senedir hayattan zevk alamadık geleceğe dair umutlarımızı hayallerimizi planlarımızı yok etti.” şeklinde kavramın psikolojik ve ruhsal etkisine dikkat çekmiştir. Pandemi dönemi, insanların bireysel ve toplumsal olarak yoğun stres altında olduğu, birçok olumsuz duygunun yoğun olarak hissedildiği bir zaman dilimi olarak tasvir edilmektedir (Biçer, vd., 2020). Özellikle katılımcıların depresyon, stres, kaygı, endişe ve korku metaforunu çok sık kullanması pandeminin ölümcül bir hastalık riskini taşıması ve hayatın akışını kısıtlaması nedeniyle bu tür duygu durumlarını ve ruhsal sorunları tetiklediğini söylemek yanlış olmayacaktır.

4. Belirsizlik Kategorisi

Belirsizlik kategorisi başlığı altında yer alan metaforlar ve bu metaforların benzetme yönleri Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. Belirsizlik Kategorisi Altında Geliştirilen Metaforların Dağılımı

No	Metafor	f	Benzetme Yönü	Kategori
1	Bataklık	4	Bilinmez yere sürüklemesi	Belirsizlik
2	Deprem	3	Zamanının belirsiz olması	
3	Soru İşareti	2	Belirsiz olması	
4	Felsefe	1	Sonu ve çözümünün belirsiz olması	
5	Sonsuzluk	1	Bilinmezlikle dolu olması	
6	Şans Oyunu	1	Kime bulaşacağını bilinmemesi	
7	Okyanus	1	Derin ve belirsiz olması	
8	Işın Doğrusu	1	Sonunun belirsiz olması	
9	Kaos	1	Bilinmez karışıklığa neden olması	
10	Şarapnel Parçası	1	Nerden geleceği belli olmayan	
11	Dipsiz Kuyu	1	Sonunun belli olmaması	
12	Baş Ağrısı	1	Zamanının belirsiz olması	
13	Uzay Boşluğu	1	Sonunun belirsiz olması	
14	Hayat	1	Sonunun belirsiz olması	
15	Sayısal Loto	1	Kime bulaşacağını bilinmemesi	
16	Ölüm	1	Zamanının bilinmez olması	
17	Bulanıklık	1	Net olmaması	
18	Kelebek etkisi	1	Öngörülememesi	

Belirsizlik kategorisinde yer alan metaforlar; “bataklık” “deprem” “soru işareti” “felsefe” “sonsuzluk” “şans oyunu” “okyanus” “ışın doğrusu” “kaos” “şarapnel parçası” “dipsiz kuyu” “baş ağrısı” “uzay boşluğu” “hayat” “sayısal loto” “ölüm” “bulanıklık” “kelebek etkisi” olarak toplamda 18 metafor tespit edilmiştir. Bu kategoriyi oluşturan katılımcı görüşlerine ve bazı metaforlara aşağıda yer verilmiştir.

Pandemi kavramına ilişkin “bataklık” metaforunu geliştiren katılımcı K.16(K) “battıkça çıkamıyoruz bizi bilinmez bir yete sürüklüyor nasıl yok edeceğimizi bilmiyoruz.” cümlesiyle görüşünü açıklamıştır. Pandemiye “ışın doğrusu” na benzeten katılımcı K.43(E) “... çünkü başlangıcı belli ancak sonunun ne olacağı ve bizi nereye götüreceği belli değildir” cümlesiyle pandeminin belirsizlik yönüne dikkat çekmiştir. “Şarapnel parçası” metaforunu kullanan katılımcı K.74(K) “... nerden geleceği ve kime isabet edeceği belli değildir” şeklinde açıklama yapmıştır. Pandemi kavramına ilişkin olarak “felsefe” benzetmesini yapan katılımcı K.186(E) “bir türlü sonu ve çözümü bilinmeyen herkesin bakış açısına göre farklı şeyler ifade eden net ve tek bir doğrusu olmayan” şeklinde açıklama yapmıştır. Bu kategoride katılımcılar pandemi kavramını genellikle sürecin belirsizliğine ve sınırların olmadığına (bataklık, soru işareti, ışın doğrusu, sonsuzluk) benzeterek yorumlamışlardır. Katılımcılar geliştirdikleri bu metaforlar ile pandemi kavramının belirsiz olma yönüne dikkat çekmişlerdir.

5. Yayılma Kategorisi

Yayılma kategorisi başlığı altında yer alan metaforlar ve bu metaforların benzetme yönleri Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5. *Yayılma Kategorisi Altında Geliştirilen Metaforların Dağılımı*

No	Metafor	f	Benzetme Yönü	Kategori
1	Gezgin	4	Tüm ülkeye yayılması	
2	Ağaç kökü	4	Her yere yayılması	
3	Mikrop	3	Hızlı yayılması	
4	Seyyah	2	Dünya turu yapması	
5	Kuş	1	Her yerde görülmesi	
6	Bilgisayar Virüsü	1	Hızlı yayılması	
7	Tümör	1	Hızlı yayılması	
8	Domino Taşı	1	Kişiden kişiye yayılması	
9	Sarmaşık	1	Geniş alana yayılması	Yayılma
10	Sis	1	Her yere yayılması	
11	Sosyal Medya	1	Her yere ulaşma	
12	Sevgi	1	Hızlı yayılması	
13	Sinir Hücresi	1	Her yere ulaşması	
14	Yangın	1	Her yere yayılması	
15	Televizyon	1	Her yere ulaşma	
16	Kömür Dumanı	1	Her yere yayılması	
17	Kargo	1	Her yere ulaşma	

Yayılma kategorisinde yer alan metaforlar “gezgin” “ağaç kökü” “mikrop” “seyyah” “kuş” “bilgisayar virüsü” “tümör” “domino taşı” “sarmaşık” “sis” “sosyal medya” “sevgi” “sinir hücresi” “yangın” “televizyon” “kömür dumanı” “kargo” olarak toplamda 17 metafor tespit edilmiştir. Bu kategoriyi oluşturan katılımcı görüşlerine ve bazı metaforlara aşağıda yer verilmiştir.

Yayılma kategorisinde katılımcı pandemiyi “ağaç kökü” ne benzetirken, görüşünü ise K.14(K) “... çünkü bir ağacın tohumu gibi önce belli bir yerde ortaya çıktı sonra ağacın kökleri gibi bütün dünyaya yayıldı.” cümlesiyle açıklamıştır. Pandemi kavramına ilişkin “gezgin” metaforunu geliştiren katılımcı K.37(E) “yayılarak etrafı dolaştı resmen dünya turu yaptı farklı ülkelerden farklı insanlarla tanıştı.” cümlesiyle düşüncesini açıklamıştır. Pandemiye “tümör” metaforuyla özdeşleştiren katılımcı K.51(K) “... çünkü nasıl ki vücutta oluşan iyi veya kötü huylu bir tümör vücuda hızlı bir şekilde yayılıyorsa pandemide yeterli tedbirler alınmadığı için tüm dünyaya yayıldı.” cümlesiyle pandemi kavramının yayılma yönüne dikkat çekmiştir. “Kuş” benzetmesini yapan katılımcı K.105(E) “başta küçük ve saf görünse de dünyanın her yerinde vardır ve ülkeden ülkeye dolaşır.” şeklinde düşüncesini açıklamıştır. İnsandan insana geçiş ile yayılması korona virüsün en önemli özelliğidir (Karcıoğlu, 2020). Bu kategoride katılımcılar pandemi kavramının dünyaya yayılması ve küresel bir boyuta ulaşmasını (gezgin, ağaç kökü, sarmaşık, kuş) benzeterek yorumlamışlardır. Nitekim Adalja ve diğerlerinin (2020) ifade ettiği gibi küreselleşmeyle birlikte salgın hastalıkların ve pandemilerin yayılma hızı geçmişe kıyasla günümüzde daha yüksek hale gelmiştir. Kategoride geliştirilen metaforlar birlikte değerlendirildiğinde dünyada ve ülkemizde insan sağlığını büyük ölçüde tehdit eden korona virüs hastalığının her geçen gün yayılmaya ve bu hastalığa yakalanan kişi sayısının artması verilen metaforlarla doğru orantılı olduğunu göstermektedir.

6. Hâkimiyet ve Etkisi Altına Alma Kategorisi

Hakimiyet ve etkisi altına alma kategorisi başlığı altında yer alan metaforlar ve bu metaforların benzetme yönleri Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. *Hakimiyet ve Etkisi Altına Alma Kategorisi Altında Geliştirilen Metaforların Dağılımı*

No	Metafor	f	Benzetme Yönü	Kategori
1	İmparator	3	Dünyayı hâkimiyeti altına alması	
2	Kral	3	Etkisi altına alma	
3	Ahtapot	2	Etkisi altına alma	
4	Cengizhan	2	Etkisi altına alma	
5	Kasırğa	1	Geçtiği yeri etkilemesi	
6	Esaret	1	Hakimiyet altına girme	
7	Örümcek Ağı	1	Dünyayı etkisi altına alma	
8	Monarşi	1	Tek başına dünyayı ele geçirmesi	
9	Köle	1	Hakimiyet altına girme	Hakimiyet ve Etkisi
10	Şeytan	1	Etkisi altına alma	Altına Alma
11	Sınav Notu	1	Hayatını etkilemesi	

12	Adalet	1	Tüm insanları etkilemesi
13	Karadelik	1	Her şeyi içine çekmesi
14	Diktatörlük	1	Tek başına dünyayı ele geçirmesi
15	Kıvılcım	1	Geçtiği yeri etkilemesi
16	Sel	1	Geçtiği yeri etkilemesi

Hakimiyet ve Etkisi Altına Alma kategorisinde yer alan “imparator” “kral” “ahtapot” “Cengizhan” “kasırğa” “esaret” “örümcek ağı” “monarşi” “köle” “şeytan” “sınav notu” “adalet” “karadelik” “diktatörlük” “kıvılcım” “sel” olarak toplamda 16 metafor tespit edilmiştir. Bu kategoriyi oluşturan katılımcı görüşlerine ve bazı metaforlara aşağıda yer verilmiştir.

Pandemi kavramını “örümcek ağı” na benzeten katılımcı **K.2(K)** “... çünkü tüm dünyayı etkisi altına aldı salgın hastalık çok ciddi boyutlara ulaşarak insanların hayatlarını idame ettirmelerinde zorluklar çıkararak sekteye uğrattı.” cümlesiyle pandeminin herkesi etkisi altına aldığı yönüne vurgu yapmıştır. “İmparator” metaforunu geliştiren katılımcı **K.31(E)** “... çünkü dünyaya hükmediyor ve insanlığı hakimiyeti altına aldı “şeklinde düşüncesini belirtmiştir. “Monarşi” metaforunu kullanan katılımcı **K.59(K)** “tek bir gücün dünyaya hükmetmesi yönüyle benzerlik göstermektedir o izin vermedikçe bir şey yapamayız ona göre kendimizi ayarlarız topluluktan uzak kalırız.” ifadesini kullanarak monarşi metaforunu açıklamıştır. Pandemiyi “Cengizhan” metaforuyla özdeşleştiren katılımcı **K.191(E)** “pandemide tıpkı Cengizhan’ın yapmış olduğu gibi hepimizi dar alanlarımıza esir etti bizleri etkisi altına alarak elimizden eğitim sürecini özgürlüğümüzü kopardı.” cümlesiyle pandeminin herkesi etkisi altına alma yönüne vurgu yapmıştır. Günümüzde pandemi olarak ilan edilen ve dünyayı tehdit eden korona virüsün sebep olduğu bulaşıcı hastalık insanları ve insanlığı önemli ölçüde etkisi altına almaktadır. Bu kategoride geliştirilen metaforlar birlikte değerlendirildiğinde pandeminin şimdiye kadar hâkim olan tüm yerleşik düzeni değişime ve dönüşüme zorlaması bu sürecin başlangıcı olmuştur. Özellikle dünyada son dönemlerde yaşanan yasaklar, katı önlemler, maske takma zorunluluğu birçok toplumu etkisi altına almıştır.

7. Ekonomik Etki Kategorisi

Ekonomik etki kategorisi başlığı altında yer alan metaforlar ve bu metaforların benzetme yönleri Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Ekonomik Etki Kategorisi Altında Geliştirilen Metaforların Dağılımı

No	Metafor	f	Benzetme Yönü	Kategori
1	Deprem	4	Ekonomiyi sarsması	
2	Enflasyon	4	Ekonomiyi olumsuz etkilemesi	
3	Doğal Afet	3	Yıkım ve yoksulluğa neden olması	

4	Hırsız	1	Verimliliği çalması	
5	Savaş	1	Ekonomiyi etkilemesi	
6	Dolar	1	Ekonomiyi bozması	Ekonomik Etki
7	Bomba	1	Ekonomiyi çökertmesi	
8	İşsizlik	1	Ekonomiyi olumsuz etkilemesi	
9	Buhran	1	Ekonomiye zarar vermesi	
10	Para	1	Ekonomiye zarar vermesi	
11	Kumbara	1	Ekonomiyi olumsuz etkilemesi	

Ekonomik etki kategorisinde yer alan metaforlar; “deprem” “enflasyon” “doğal afet” “hırsız” “savaş” “dolar” “bomba” “işsizlik” “buhran” “para” “kumbara” “olarak toplamda 11 metafor tespit edilmiştir. Bu kategoriyi oluşturan katılımcı görüşlerine ve bazı metaforlara aşağıda yer verilmiştir.

Pandemi kavramına ilişkin “savaş” metaforunu geliştiren katılımcı **K.12(K)** “... çünkü bu dönemde ilaç ve aşı alanında birçok gelişme olmuştur. Küresel güçler ekonomik anlamda çıkar sağlamak için aşı satmaya başlamıştır bunun yanında birçok alanda para değeri düşmüş ve ekonomik kayıplara neden olmuştur” cümlesiyle düşüncesini belirtmiştir. “Hırsız” metaforunu kullanan katılımcı düşüncesini **K.48(E)** “hayatın verimliliğini çalıyor ekonomiyi olumsuz etkiliyor çoğu iş yeri kapatılıyor insanların elinde avucunda ne varsa alıyor” şeklinde düşüncesini açıklamıştır. Pandemi kavramını “dolar” a benzeten katılımcı **K.117(K)** “...çünkü sürekli yükseliyor bu yüzden sosyal alanlar düğün salonları restoranlar kafeler hep kapatılıyor buda ekonomiyi olumsuz etkiliyor” cümlesiyle düşüncesini açıklamıştır. “Deprem” metaforunu geliştiren katılımcı benzetme sebebini **K.179(E)** “... çünkü ekonomiyi belli aralıklarla sarsıyor esnafı olumsuz etkiledi çoğu iş yeri kapatıldı birçok kişi işsiz kaldı” cümlesiyle ifade etmiştir. Bilindiği gibi Covid-19 pandemisinin ekonomi üzerindeki etkileri derin bir şekilde hissedilmeye başlanmıştır. Özellikle bu durum günümüzde küresel ekonominin durgunluk sebebi olarak nitelendirilmektedir Pandemi boyunca birçok işletme karantina ve izolasyon önlemleri nedeniyle geçici süreyle kapanmıştır. Bazı sektörlerde iş faaliyetleri evden yürütülürken birçoğu ücretsiz izne ayrılmış veya işini kaybetmek durumunda kalmıştır. (Dinçer ve Yirmibeşoğlu, 2020). Bu kategoride katılımcılar pandeminin ekonomiyi olumsuz etkilediğini kullandıkları metaforlarla (enflasyon, hırsız, işsizlik, dolar) belirtmişlerdir.

8. Sosyal Yaşam ve İnsan İlişkileri Kategorisi

Sosyal yaşam ve insan ilişkileri kategorisi başlığı altında yer alan metaforlar ve bu metaforların benzetme yönleri Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Sosyal Yaşam ve İnsan İlişkileri Kategorisi Altında Geliştirilen Metaforların Dağılımı

No	Metafor	f	Benzetme Yönü	Kategori
1	Zehir	3	İnsanları birbirinden uzaklaştırması	
2	Silah	3	İnsanları uzaklaştırması	
3	Yalnızlık	2	İnsanları birbirinden uzaklaştırması	

4	Asosyallik	1	Sosyal ilişkilerin azalması	
5	Yoğun Bakım	1	Sevdiklerimizden uzaklaştırması	Sosyal Yaşam ve İnsan İlişkileri
6	Mahkûmiyet	1	Sosyal yaşamı etkilemesi	
7	Sessizlik	1	İnsanları birbirinden uzaklaştırması	
8	Mesafe	1	İnsanları birbirinden uzaklaştırması	
9	Kimsesizlik	1	İnsan ilişkilerinin azalması	
10	İssız Ada	1	İnsan ilişkilerinin azalması	

Sosyal yaşam ve insan ilişkileri kategorisinde yer alan metaforlar; “zehir” “silah” “yalnızlık” “asosyallik” “yoğun bakım” “mahkûmiyet” “sessizlik” “mesafe” “kimsesizlik” “ıssızlık” olarak toplamda 10 metafor tespit edilmiştir. Bu kategoriyi oluşturan katılımcı görüşlerine ve bazı metaforlara aşağıda yer verilmiştir.

Pandemi kavramını “yoğun bakım” a benzeten katılımcı **K.34(K)** “... *çünkü sevdiklerimizden ayırdı sosyal yaşamımızı etkiledi çevremizdeki insanlarla yeterince vakit geçirmemize izin vermedi*” şeklinde düşüncesini ifade etmiştir. “İssızlık” metaforunu geliştiren katılımcı **K.52(E)** “*pandemideyken etrafımızdaki herkesten uzaklaştık kendi kabuğumuza çekildik*” şeklinde benzetme gerekçesini açıklamıştır. “Mesafe” metaforunu kullanan katılımcı **K.69(E)** “*bu süreçte sosyal ortamlara giremedik ailemiz arkadaşlarımız ve sevdiklerimizden hep uzak kaldık*” ifadesini kullanarak açıklamıştır. Pandemiye “yalnızlık” metaforuyla özdeşleştiren katılımcı **K.177(K)** “*insanlar sosyal ve toplumsal anlamda birçok şeyden yoksun bırakıldı görüşmeler bir araya gelmeler yasaklandı birbirimizden uzaklaşmamıza ve yabancılaşmaya neden oldu*” şeklinde düşüncesini açıklamıştır. Karantina, sosyal ilişkilerde uzaklık ve bireysel yalnızlık olarak topluma yansımaktadır. Özellikle de alınan tedbirler bireyleri kapalı ortamlarda kalamaya mecbur bırakmıştır. Bu durum sosyal etkileşimin azalmasına ve bireylerin birbirinden uzaklaşılmasına neden olmuştur. Bu kategoride katılımcılar pandemi ve izolasyon tedbirlerinin kişileri bireyselliğe yönlendirdiğini kullandıkları metaforlarla (yalnızlık asosyallik, mesafe, kimsesizlik) belirtmişlerdir.

9. Bilinçli Olma Kategorisi

Bilinçli olma kategorisi başlığı altında yer alan metaforlar ve bu metaforların benzetme yönleri Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. *Bilinçli Olma Kategorisi Altında Geliştirilen Metaforların Dağılımı*

No	Metafor	f	Benzetme Yönü	Kategori
1	Sorumluluk	4	Yapması gerekenin bilincinde olma	
2	Dayanışma	3	Destek olmanın bilincinde olma	
3	Temizlik	2	Bilinçli hareket etme	
4	Yardımsızlık	1	Destek olmanın bilincinde olma	
5	Çürük elma	1	Bilinçli hareket etme	Bilinçli Olma
6	Duyarlılık	1	Bilinçli hareket etme	
7	Titizlik	1	Bilinçli davranma	
8	Trafik ışığı	1	Kurallara uyma	
9	Hijyen	1	Bilinçli davranma	

Bilinçli Olma Kategorisi yer alan metaforlar; “sorumluluk” “dayanışma” “temizlik” “yardımseverlik” “çürük elma” “duyarlılık” “titizlik” “trafik ışığı” “önlem” olarak toplamda 9 metafor tespit edilmiştir. Bu kategoriyi oluşturan katılımcı görüşlerine ve bazı metaforlara aşağıda yer verilmiştir.

Bilinçli olma kategorisine ilişkin olarak geliştirilen “Çürük elma” metaforunu kullanan katılımcı **K.57(E)** “sağlam elmaların tek bir çürük elmayla nasıl koca sepetin çöp olacağını gösteriyorsa toplumun tek bir bireyinin tüm sepeti etkiler bu yüzden her birey toplumu düşünmeli ve bilinçli davranması gerekir” ifadesini kullanarak açıklamıştır. “Temizlik” metaforunu kullanan katılımcı düşüncesini **K.122(E)** “pandemi döneminde temizliğimize dikkat ettik sık sık el yıkadık ev temizledik ve maske kullandık pis ve kalabalık ortamlardan uzaklaştık” şeklinde ifade etmiştir. Pandemiyi “sorumluluk” metaforu ile özdeşleştiren katılımcı **K.155(K)** “yapılması gerekenleri insan hayatındaki belli çabaları kendimize ve başkalarına karşı yerine getirilmesi gereken kuralların farkına varmamızı sağladı” cümlesiyle düşüncesini belirtmiştir. Pandeminin “duyarlılık” olduğunu ifade eden katılımcı görüşünü **K.164(K)** “... bu süreçte yaşlılara ve hastalara karşı yükümlülüklerimizin ve onları karşı hassas ve korumacı olmamızı sağladı” cümlesiyle açıklamıştır. Katılımcılar pandeminin bireylerde farkındalık ve bilincin oluşmasını sağladığı kullandıkları metaforlarla (sorumluluk, dayanışma, temizlik, yardımseverlik) belirtmişlerdir. Bu doğrultuda bireylerin pandemi nedeniyle temizliğe, hijyene daha fazla önem verdiği, sorumluluk aldığı, yaşlılara destek olunduğu ve herkesin bireysel önlemini alarak daha bilinçli hareket ettiği tespit edilmiştir.

10. Dinlenme Kategorisi

Dinlenme kategorisi başlığı altında yer alan metaforlar ve bu metaforların benzetme yönleri Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Dinlenme Kategorisi Altında Geliştirilen Metaforların Dağılımı

No	Metafor	f	Benzetme Yönü	Kategori
1	Tatil	4	Kendine vakit ayırma	Dinlenme
2	İnziva	2	Dinlenme	
3	Panda	1	Sürekli uyuma	
4	Dinginleşme	1	Kendine vakit ayırma	
5	Tembellik	1	Sürekli uyuma	
6	Rahatlık	1	Dinlenme	
7	İzne Çıkmak	1	Dinlenme	
8	Yatışmak	1	Yorgunluğun azalması	

Dinlenme kategorisinde yer alan “tatil” “inziva” “panda” “dinginleşme” “tembellik” “rahatlık” “izne çıkmak” “yatışmak” olarak toplamda 8 metafor tespit edilmiştir. Bu kategoriyi oluşturan katılımcı görüşlerine ve bazı metaforlara aşağıda yer verilmiştir.

Dinlenme kategorisine ilişkin olarak geliştirilen “panda” metaforunu kullanan katılımcı **K.7(E)** düşüncesini “*çok tatlı ve güzeldi tüm yıl uyuduk sürekli evde kaldık ve bolca dinlendik*” şeklinde ifade etmiştir. Pandemiye “tatil” metaforu ile özdeşleştiren katılımcı **K.11(K)** “*büyük hayat koşuşturmasında kendimizi bulmaya yardımcı oldu günlerimizi istirahatle ve kendimize vakit ayırarak geçirdik.*” cümlesiyle pandemi kavramının dinlenme yönüne dikkat çekmiştir. Pandemi kavramının “inziva” ya benzediğini ifade eden katılımcı **K.134(K)** görüşünü “*insanlar hiç olmadığı kadar evdeydi düşünmek dinlenmek ve iş koşuşturmasında yapılmayan şeyleri yapmak için güzel bir zamandı.*” cümlesiyle açıklamıştır. “Rahatlık” metaforunu geliştiren katılımcı **K.148(E)** “*... çünkü pandemi döneminde kendimize bolca vakit ayırdık inanlar için dinlenme zamanı yarattı*” şeklinde düşüncesini belirtmiştir. Pandemi hayat karmaşıklığı ve iş koşuşturmasını azaltarak hayatı durağan hale getirmiştir. Özellikle okulların kapatılması, iş yerlerinde esnek saat uygulamasına geçilmesi evde geçirilen süreyi artırmıştır. Bu kategoride bireylerin pandemi nedeniyle dinlendikleri kendilerine vakit ayırdıkları vurgulanmıştır.

4. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışma sonucunda pandemi kavramına ilişkin katılımcı görüşlerinden 129 metafor ve 9 kavramsal kategori belirlenmiştir. Katılımcıların pandemi kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforlara bakıldığında “kısıtlama”, “psikolojik ve ruhsal etki”, “belirsizlik”, “yayıma”, “hakimiyet ve etkisi altına alma”, “ekonomik etki”, “sosyal yaşam ve insan ilişkileri”, “bilinçli olma” ve “dinlenme” şeklinde kavramsal kategorilere karşılık geldiği belirlenmiştir. Bu kategorilerin pandemi kavramının tanımını, niteliklerini ve neden olduğu sonuçları yansıttığı tespit edilmiştir.

Katılımcıların pandemi kavramına ilişkin en fazla kullandıkları metaforlar hapisane ($f=5$), depresyon ($f=5$), stres ($f=4$), bataklik ($f=4$), gezgin ($f=4$), ağaç kökü ($f=4$), depresyon ($f=4$), enflasyon ($f=4$), sorumluluk ($f=4$), tatil ($f=4$) olduğu tespit edilmiştir. Kullanılan metaforlar ile pandemi kavramının olumlu ve olumsuz anlamları vurgulanmıştır.

En fazla üretilen metafor sayısı kısıtlama kategorisinde yer almaktadır. Bu kategoride katılımcılar pandemi kavramını genellikle hareket ve özgürlük alanını sınırlandırılmasına benzeterek yorumlamışlardır. Dünya genelinde çoğu ülke sosyal hayatı düzenlemek adına bazı tedbirler alma yoluna gitmiştir. Okulların kapatılması, işyerlerinin kapanması, sokağa çıkma yasağı ve ülkelerarası seyahat kısıtlaması vb. birçok tedbir alınmıştır (Malay,2020). Alınan bu tedbirler kişilerin toplumdan ayrılmasına, hareket alanının sınırlandırılmasına, özgürlüğün kısıtlanmasına ve yapılmak istenen hedeflerini erteleme gibi birtakım sonuçlar doğurmuştur. Ayrıca elde edilen veriler doğrultusunda

izolasyon tedbirleri kapsamında alınan sosyal mesafe kuralları ve sokağa çıkma yasağı bireylerin kendilerini sınırlandırılmış ve özgürlüklerinin kısıtlanmış hissetmelerine neden olduğu tespit edilmiştir.

Pandemi süreci tüm bireylerin hayatını çeşitli şekillerde etkilemiştir. Ölümcül bir hastalık riski taşınması ve alınan karantina önlemleri psikolojik problemleri de beraberinde getirmiştir. Bireyler hastalığa yakalanmaktan veya ölmek ile ilgili yüksek düzeyde korku, kaygı ve endişe hissederken bir yandan hasta olan kişileri suçlamaya başlamışlardır. Tüm bu nedenler psikiyatrik rahatsızlıkların tetiklenme ihtimalini doğurmuştur (Ho, 2020). Qiu ve arkadaşları (2020) tarafından yapılan bir çalışmada Covid-19 pandemisi döneminde psikolojik stres seviyesinin yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Bu doğrultuda katılımcıların depresyon, stres, kaygı, endişe ve korku metaforunu çok sık kullanması pandeminin ölümcül bir hastalık riskini taşınması ve hayatın akışını kısıtlaması nedeniyle bu tür duygu durumlarını ve ruhsal sorunları tetiklediğini destekler niteliktedir. Ayrıca pandemi dönemi hastalığa yakalanma, hastalığı çevredeki insanlara, objelere bulaştırma, tedavinin olup olmaması ve pandeminin ne zaman sonlanacağı gibi çeşitli konularda belirsizlikler içerir. Kritik düzeyde belirsizliğe tahammülsüzlüğü olan bireyler, güvence arama ve kontrol etme gibi eylemler yoluyla belirsizliği azaltmaya çalışırlar. Bu süreçte bireylerin belirsizliği tolere edebilmesi önemlidir. Belirsizliği kabullenmeyen veya kabul etmek istemeyen bireylerin ruhsal sıkıntı yaşama olasılıkları artar. Kritik düzeyde belirsizliğe tahammülsüzlüğü olan kişilerde, pandemi süreci tehdit oluşturan bir durum haline gelir (Taylor, 2019). Elde edilen bulgular doğrultusunda katılımcılar pandemi kavramını genellikle sürecin belirsizliğine ve sınırların olmadığına (bataklık, soru işareti, ışın doğrusu, sonsuzluk) benzeterek yorumlamışlardır. Katılımcılar geliştirdikleri bu metaforlar ile pandemi kavramının belirsiz olma yönüne dikkat çekmişlerdir. Pandemi sürecinin oluşturduğu belirsizlik algısının bireyleri olumsuz etkilediği tespit edilmiştir.

İzolasyon tedbirleri kapsamında alınan karantina önlemleri, bireyleri hem fiziksel hem de duygusal olarak sevdiklerinden ayırmaktadır. Özellikle hastalığa yakalanma korkusu bireylerin toplumdan soyutlanmasına sebep olmaktadır. Sosyal izolasyon, covid-19 pandemisinin olumsuz etkileriyle mücadele etmede bireylerin yalnız kalmasına neden olmaktadır (Banerjee ve Rai, 2020). Bilindiği gibi karantina, sosyal ilişkilerde uzaklığı ve bireysel yalnızlığı ifade etmektedir. Özellikle alınan tedbirler bireyleri kapalı ortamlarda kalmaya mecbur bırakmıştır. Bu durum sosyal etkileşimin azalmasına ve bireylerin birbirinden uzaklaşılmasına neden olmuştur. Katılımcılar pandemi ve izolasyon tedbirlerinin kişileri bireyselliğe yönlendirdiğini kullandıkları metaforlarla (yalnızlık asosyallık, mesafe, kimsesizlik) belirtmişlerdir.

Pandeminin insan yaşamı üzerinde kontrolü ve hakimiyeti söz konusudur. Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde pandeminin hâkim olan tüm yerleşik düzeni değişime ve dönüşüme zorladığı

söylenbilir. Dünya genelinde uygulanan yasaklar, alınan katı önlemler, maske takma zorunluluğu vb uygulamalar pandeminin insan hayatı üzerinde kurduğu hakimiyetin ve etkinin somut göstergeleridir. Ayrıca “deprem” “enflasyon” “doğal afet” “hırsız” “savaş” “dolar” “bomba” “işsizlik” “buhran” “para” “kumbara” “olarak beliren 11 metafor ekonomik etki kategorisinde değerlendirilmiştir. Bu metaforlar değerlendirildiğinde pandemi sürecinin ekonomiyi olumsuz etkilediği görüşünün ortaya çıktığı söylenebilir. Akademik literatürde pandeminin ekonomi dünyasına etkileriyle ilgili değerlendirmelerin bu kategorideki metaforların benzetme yönü ve görüşlerin içeriğiyle birbirini destekler niteliktedir. Somutlaştırmak gerekirse Akıncı’nın ifade ettiği gibi (2020), Covid-19 pandemisi uluslararası ekonomik koşulların değişmesine neden olmuş ve küresel ekonomiyi durma noktasına getirmiştir. Yine Adıgüzel’in (2020) belirttiği gibi ekonomide meydana gelen sıkıntılar başta Çin olmak üzere Uzak Doğu ardından Amerika, Avrupa ve tüm ülkelerde hissedilmeye başlamıştır. Bu durum küresel bir etki ile dünyanın genelinde tedarik zincirlerinde aksamalara ve işverenle işçi arasında huzur ve uyum bozukluğuna neden olmuştur. Dinçer ve Yirmibeşoğlu, (2020); Soylu’nun (2020) belirttiği gibi Türkiye için de durum benzer olmuştur. Karantina ve izolasyon tedbirleri ile başlayan önlemler ekonomiyi olumsuz etkilemiştir. Özellikle seyahat kısıtlamaları turizm ve otelcilik faaliyetlerine darbe vurmuş, spor faaliyetlerine ara verilmiş ve okullarda uzaktan eğitime geçilmiştir. Ayrıca otel, kafe ve restoran hizmetleri için üretilen malzemeler satılamamış ve ürünlerin çoğu elde kalmıştır. Bütün bunlar ihracat faaliyetlerini kesintiye uğratmış, sanayi üretimini etkilemiş ve gayrisafi milli hasılayı azaltmıştır.

Pandemi sürecinde bireylerin el yıkama sıklığı artmakta ve kişisel temizlik kurallarına daha fazla özen gösterilmektedir. (Jones, vd., 2009). Yapılan bir çalışmaya göre Hindistan’da pandemi önemleri kapsamında katılımcıların %72’si sosyal mesafeye dikkat ettiğini, %74’ü ellerini sık sık yıkadığını, %77’si maske kullandığını ve %51,6’sı şehirler arası yolculuk yapmadığını tespit edilmiştir (Grupta, vd., 2020). Yine Harper ve ark. (2020) tarafından yapılan araştırmada pandemi sürecinde hastalığa yakalanma korkusu ve tedbirlerine uyma arasında anlamlı bir ilişki olduğu, bireylerin sosyal mesafeye uyma ve el yıkama oranının yüksek olduğu belirtilmiştir. Katılımcılar pandeminin bireylerde farkındalık ve bilincin oluşmasını sağladığı kullandıkları metaforlarla (sorumluluk, dayanışma, temizlik, yardımseverlik) belirtmişlerdir. Bu doğrultuda bireylerin pandemi nedeniyle temizliğe, hijyene daha fazla önem verdiği, sorumluluk aldığı, yaşlılara destek olduğu ve çoğunun bireysel önlemini alarak daha bilinçli hareket ettiği tespit edilmiştir. Ayrıca pandemi hayat karmaşıklığı ve iş koşuşturmasını azaltarak hayatı durağan hale getirmiştir. Özellikle okulların kapatılması, iş yerlerinde esnek saat uygulamasına geçilmesi evde geçirilen süreyi artırmıştır. Bu nedenle bireylerin pandemi nedeniyle iş, okul stresinden uzaklaşarak kendilerine daha fazla vakit ayırdıkları yani dinlenebildikleri tespit edilmiştir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, pandemi bireyleri sosyal, psikolojik, ekonomik ve etik olarak da etkilemektedir. Çalışmanın ortaya koyduğu sonuçlar göstermektedir ki covid-19 toplumsal anlamda sorumluluk alan, kurallara uyan, temizlik ve hijyene dikkat eden bir toplum zemini oluştursa da bireysel

olarak birtakım olumsuzluklar meydana getirmiştir. Özellikle Covid-19 deneyimini tecrübe eden öğrencilerde geleceğe karşı umutsuz yaklaşımlarının olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin gelecek kaygıları ve memnuniyetsizlikleri ve bunlara ek olarak aile ve yakın çevrelerinde kayıpların yaşanması yalnızlık hissini arttırdığı ve psikolojik dayanıklılıklarını olumsuz şekilde etkilediği görülmüştür (Çetin ve Anuk, 2020). Bunun yansısı karantina ve sosyal izolasyon tedbirleri kapsamında evde kalma süresinin uzaması ve belirsizlikler psikolojik ve ruhsal sorunlar da beraberinde getirmiştir. Bu doğrultuda oluşabilecek krizlerin giderilmesi, insanların bireysel ve sosyal sağlığının korunması ve iyileştirilmesi kapsamında pandemi dönemlerinde psikolojik danışmanlardan oluşan destek ekiplerin kurulmalı ve bu ekiplere ulaşma yolları kolaylaştırılmalıdır. Ayrıca genç bireylerin stres, kariyer ve gelecek kaygısı konularında iyileştirmeler ve konuyla ilgili daha fazla çalışmalar yapılmalıdır.

5. KAYNAKÇA

- Açıkgöz, Ö., & Günay, A. (2020). The early impact of the Covid-19 pandemic on the global and Turkish economy. *Turkish journal of medical sciences*, 50(SI-1), 520-526.
- Adalja, A. A., Toner, E., & Inglesby, T. V. (2020). Priorities for the US health community responding to COVID-19. *Jama*, 323(14), 1343-1344.
- Adigüzel, M. (2020). Covid-19 pandemisinin Türkiye ekonomisine etkilerinin makroekonomik analizi. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(37), 191-221.
- Akıncı B. (2020). COVID-19 Pandemisi Sonrasında Sivil Toplum Kuruluşları: Artçı Değişimlerin Sivil Toplum Kuruluşlarının İşlevsel Rollerine Yansımaları. *Uluslararası Sos ve Beşerî Bilim Araştırma Dergisi* 7(55):1809–1816.
- Akturan, U. ve Esen, A. (2008). Fenomenoloji. T. Baş ve U. Akturan (Ed.) içinde, Nitel araştırma yöntemleri (ss. 83-98). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Anells, M. (2006). Triangulation of qualitative approaches: hermeneutical phenomenology and grounded theory. *Journal of advanced nursing*, 56(1), 55-61.
- Balcı A (2020) Covid-19 Özelinde Salgınların Eğitime Etkileri Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi, 3 (3): 75-85.
- Banerjee, D., & Rai, M. (2020). Social isolation in Covid-19: The impact of loneliness.
- Bekaroğlu, E., & Yılmaz, T. (2020). COVID-19 ve psikolojik etkileri: Klinik psikoloji perspektifinden bir derleme. *Nesne*, 8(18), 573-584.
- Biçer, İ., Çakmak, C., Demir, H., & Kurt, M. E. (2020). Koronavirüs anksiyete ölçeği kısa formu: Türkçe geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Anatolian Clinic the Journal of Medical Sciences*, 25(Special Issue on COVID 19), 216-225.
- Bonenberger, A. (2019). Falling through the cracks in quarantine. From <https://medicine.yale.edu/news/yale-medicine-magazine/falling-through-the-cracks-in-quarantine/>. Erişim Tarihi: 26 Ekim 2021.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E. Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.
- Can E (2020) Korona virüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açık Öğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6 (2): 11-53.
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. (2nd Press). SAGE Publications.
- Çetin, C., & Özlem, A. N. U. K. (2020). COVID-19 pandemi sürecinde yalnızlık ve psikolojik dayanıklılık: Bir kamu üniversitesi öğrencileri örnekleme. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 170-189.
- Daniel, J. (2020). Education and the COVID-19 pandemic. *Prospects*, 49(1), 91-96.

- Demirbağ M. (2018). Tarih Boyunca Salgın Hastalıklar ve Sanat ile Etkileşimleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yaşar Üniversitesi, İzmir.
- Dinçer, F. C. Y., & Yirmibeşoğlu, G. (2020). COVID-19'un ekonomik etkilerinin toplumsal cinsiyet eşitliği bağlamında değerlendirilmesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 19(COVID-19 Special Issue), 780-792.
- Emiral E, Çevik ZA, Gülümser Ş.(2020). COVID-19 Pandemisi ve İntihar. *ESTÜDAM Halk Sağlığı Dergisi*. 5:138-147.
- Fauzi, I. & Khusuma, I. H. S. (2020). Teachers' elementary school in online learning of COVID-19 pandemic conditions. *Jurnal Iqra': Kajian Ilmu Pendidikan*, 5(1), 58-70. DOI: 10.25217/ji.v5i1.914
- Forceville, C. (2002). The identification of target and source in pictorial metaphors. *Journal of pragmatics*, 34(1), 1-14.
- Giannini, S. & Lewis, G.S.(2020). Three ways to plan for equity during the coronavirus school closures. <https://gemreportunesco.wordpress.com/2020/03/25/three-ways-to-plan-forequity-during-the-coronavirus-school-closures/> Erişim Tarihi: 26 Ekim 2021.
- Gupta, P., Gupta, A., Dixit, S., & Kumar, H. (2020). Knowledge, attitude, and practices regarding COVID-19: A cross-sectional study among rural population in a northern Indian District. *Journal of Family Medicine and Primary Care*, 9(9), 4769.
- Harper, C. A., Satchell, L. P., Fido, D., & Latzman, R. D. (2021). Functional fear predicts public health compliance in the COVID-19 pandemic. *International journal of mental health and addiction*, 19(5), 1875-1888.
- Ho, C. S., Chee, C. Y., & Ho, R. C. (2020). Mental health strategies to combat the psychological impact of COVID-19 beyond paranoia and panic. *Ann Acad Med Singapore*, 49(1), 1-3.
- İNCE, S. Ç. (2020). Covid-19 Pandemisi ve Kronik Ruhsal Hastalığı Olan Bireylere Yansımaları. *Cumhuriyet Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5(3), 235-244.
- Jones, J. H., & Salathé, M. (2009). Early assessment of anxiety and behavioral response to novel swine-origin influenza A (H1N1). *PLoS one*, 4(12), e8032.
- Karakuş, N., Ucuşsatar, N., KARACAOĞLU, M. Ö., Esendemir, N., & Bayraktar, D. (2020). Türkçe öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (19), 220-241.
- Karcioğlu, Ö. (2020). COVID-19: Epidemiyolojik bilgilerimiz ve hastalığın dünyadaki gidişi. *Journal of ADEM*, 1(1), 55-70.
- Labuschagne, A. (2003). Qualitative research: Airy fairy or fundamental. *The qualitative report*, 8(1), 100-103.

- Malay, D. S. (2020). COVID-19, pandemic, and social distancing. *The Journal of Foot and Ankle Surgery*, 59(3), 447.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* Thousand Oaks, Cal.: Sage Publications.
- Mulenga, E. M., & Marbán, J. M. (2020). Is COVID-19 the gateway for digital learning in mathematics education? *Contemporary Educational Technology*, 12(2), ep269.
- Özkan, S., Tüzün, H., Dikmen, A. U., & İlhan, M. N. (2020). Salgınlarda Toplum Davranışı ve Sağlık Okuryazarlığı. *Journal of Biotechnology and Strategic Health Research*, 4, 105-110.
- Öztek, Z. (2020). Pandemi mücadelesi ve yan kazanımlar. *Journal of Health and Society*, (Covid-19 Özel sayı), 6-14.
- Patton, M.Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. USA: Sage.
- Qiu, J., Shen, B., Zhao, M., Wang, Z., Xie, B., & Xu, Y. (2020). A nationwide survey of psychological distress among Chinese people in the COVID-19 epidemic: implications and policy recommendations. *General psychiatry*, 33(2).
- Saban, A. (2009). “Öğretmen Adaylarının Öğrenci Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Zihinsel İmgeler.” *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2): 281-326.
- Sertdemir, A. (2020). TÜRKİYE’NİN KORONAVİRÜSLE MÜCADELE PERFORMANSI ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME. *Nazilli İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 1(1), 15-26.
- Soylu, Ö. B. (2020). Türkiye ekonomisinde COVID-19’un sektörel etkileri. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(6), 169-185.
- Tapısız, Ö. L., & Altınbaş, S. K. (2020). Mikroorganizmalar mavi gezegende bizden çok önce vardı: pandemiler tarihi. *Türk Kadın Sağlığı ve Neonatoloji Dergisi*, 2(2), 53-69.
- Taylor, S. (2019). *The psychology of pandemics: Preparing for the next global outbreak of infectious disease*. Cambridge Scholars Publishing.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.

Extended Abstract

Covid-19 (Corona virus disease), which emerged in Wuhan, China in 2019 and turned into a pandemic, is described as the greatest health devastation of modern times. Measures taken to prevent the spread of the virus, such as home restriction or extended quarantine, have triggered economic hardships that are difficult to overcome socially and have caused individuals to experience psychological and emotional disorders as well as behavioral changes (Bonenberger, 2019). Turkey, one of the countries affected by the pandemic, has experienced this anxious period with approximately 18 million students and 1 million teachers, and has experienced distance education with the implementation of a temporary but mandatory measure (Karakuş, 2020). In this study, the pandemic period and the concept of pandemic, which are difficult in all aspect in the world and in Turkey, are discussed. In this context, the metaphorical perceptions of the participants about the concept of pandemic have been tried to be revealed. It is thought that the study will contribute to the researches on the pandemic.

In the study, the phenomenology method, which is one of the qualitative research model, have been used. In this method that helps to reveal common practices and explain meanings and phenomena (Annells, 2006), the main thing is to examine subjective experiences. As a matter of fact, phenomenology is defined as a descriptive research method. Therefore, it is important to reach conclusions about the facts and subjective experiences (Creswell, 2007; Akturan & Esen, 2008; Patton, 1990). In this context, the phenomenology method has been preferred in order to determine the perceptions of the participants regarding the concept of pandemic through metaphors. The study group consisted of 200 students studying at all grade levels of the undergraduate program of the Fırat University Faculty of Education, Department of Social Studies Education, in the fall semester of the 2021-2022 academic year. In the study, purposive sampling method has been used in accordance with the structure of qualitative research (Buyukozturk, 2016). The reason for choosing this approach is to aim at analytical generalization rather than statistical generalization in accordance with the essence of qualitative research, to deal with the phenomenon to be elucidated in depth, to avoid arbitrary subjectivity and to provide axiological subjectivity originating from researcher-participant-case interaction. In order to determine the perceptions of the participants about the concept of pandemic through metaphors, a form consisting of the expression, "pandemi is like; because", has been used.

As a result of the analysis of participant views on the concept of pandemic, it has been determined that the participants developed 129 metaphors. Meanwhile, it has been determined that the identified metaphors are included in 9 conceptual categories. The conceptual categories created are listed as "restriction", "psychological and spiritual impact", "uncertainty", "spreading", "domination and influence", "economic impact", "social life and human relations", "being conscious" and "resting". In restriction category in the study, a total of 21 metaphors have been identified as "prison" "cage" "trap" "mask" "penitentiary" "imprisonment" "secretive" "lock" "paralysis" "boundary" "crime scene" "dungeon" "rainy weather" "captivity" "barrier" "glass bell" "jail" "coop" "bar" "dead end" "wire fence". The highest number of metaphors created is in the restriction category. In the psychological and spiritual impact category based on the participant's views, a total of 19 metaphors have been identified as "depression" "stress" "anxiety" "fear" "trauma" "evilness" "hell" "heaviness" "punishment" "mixer"

"panic" "pessimism" "nightmare" "monster" "murder" "trouble" "horror movie" "uneasiness". In the category of uncertainty, a total of 18 metaphors have been identified as "swamp" "earthquake" "question mark" "philosophy" "Infinity" "gambling game" "ocean" "ray line" "chaos" "shrapnel" "bottomless well" "headache" "outer space" "life" "numerical lotto" "death" "blur" "butterfly effect". In the spreading category based on the participant's views, a total of 17 metaphors have been identified as "traveler" "tree root" "germ" "itinerant" "bird" "computer virus" "tumor" "domino" "ivy" "fog" "social media" "love" "nerve cell" "fire" "television" "coal smoke" "cargo". In the category of domination and influence based on the participant's views, a total of 16 metaphors have been identified as "emperor" "king" "octopus" "Genghis Khan" "hurricane" "captivity" "spider web" "monarchy" "slave" "devil" "exam grade" "justice" "black hole" "dictatorship" "spark" "flood". In the category of economic impact based on the participant's views, a total of 11 metaphors have been identified as "earthquake" "inflation" "natural disaster" "thief" "war" "dollar" "bomb" "unemployment" "depression" "money" "piggy bank". As metaphors in the category of social life and human relations based on the participant's views; A total of 10 metaphors have been identified as "poison" "weapon" "loneliness" "asociality" "intensive care" "conviction" "silence" "distance" "desolation" "emptiness". In the category of being conscious based on the participant's views, a total of 9 metaphors have been identified as "responsibility" "solidarity" "cleanliness" "helpfulness" "rotten apple" "sensitivity" "finicalness" "traffic light" "precaution". In accordance with the views of the participants, a total of 8 metaphors have been identified as "holiday", "seclusion", "panda", "calmness", "laziness", "comfort", "taking a leave", "settling down" in the rest category. It has been determined that these categories reflect the definition, characteristics and consequences of the concept of pandemic. The most frequently used metaphors of the participants regarding the concept of pandemic are prison ($f=5$), depression ($f=5$), stress ($f=4$), swamp ($f=4$), traveler ($f=4$), tree root ($f=4$), earthquake ($f=4$), inflation ($f=4$), responsibility ($f=4$), holiday ($f=4$). The positive and negative meanings of the concept of pandemic are emphasized with the metaphors used. The pandemic also affects individuals socially, psychologically, economically and ethically. As a conclusion in the study; In addition to health problems, it has been seen that the pandemic also affects the individual socially, economically, psychologically and spiritually.

Based on the findings obtained from the study, it has been determined that people of pandemic periods are under intense stress and pressure. It may be useful to establish support teams consisting of psychological consultants during pandemic periods as part of the elimination of crises that may occur, the protection and improvement of people's individual and social health. In addition, the ways to reach these teams should be facilitated.



Article Info/Makale Bilgisi

Received/Geliş: 23.07.2022 Accepted/Kabul: 31.10.2022 Published/Yayınlama: 28.01.2023

Öğretmenlerin Okullarına Yönelik Örgütsel Sinerji Algıları İle Liderlikleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi¹

Coşku AKER² Aynur B.BOSTANCI³

Öz

Bu araştırma öğretmenlerin, okullarda örgütsel sinerjiye yönelik algıları ile liderlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama modelindedir. Araştırma evrenini, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Uşak ilmerkezindeki okullarda görev yapan 2798 öğretmen, örneklemini ise kolay ulaşılabılır örnekleme yoluyla ulaşılabılır 310 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veriler “Örgütsel Sinerji Ölçeği” ve “Öğretmen Liderliği Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin okul içindeki örgütsel sinerji düzeyine ilişkin algıları yüksektir. Okul düzeyine göre lise öğretmenlerinin örgütsel sinerjiye yönelik algıları, ilkokul ve ortaokul düzeyinde görev yapan öğretmenlere göre daha düşüktür. Ön lisans ve lisans eğitimine sahip öğretmenlerinin örgütsel sinerjiye yönelik algıları, yüksek lisans eğitimi almış öğretmenlere göre daha yüksektir. Öğretmenlerin okul içindeki örgütsel sinerjiye yönelik algıları diğer değişkenleri açısından ise, farklılaşmamaktadır. Yine araştırmaya göre öğretmenlerin okuldaki liderlik rolü algıları yüksektir. Öğretmenlerin liderlik rolüne yönelik algıları, cinsiyet, kıdem yılı, mezuniyet durumu görev yaptıkları okuldaki öğretmen sayısı ve aynı okulda yaklaşık çalışma süresi, değişkenlerine göre farklılaşmamaktadır. Okul düzeyine göre, lise öğretmenlerinin liderlik rolüne yönelik algıları ilkokulda görev yapan öğretmenlere göre daha düşüktür. Araştırmada öğretmenlerin okul içerisindeki örgütsel sinerji algıları ile liderlik düzeyleri arasında anlamlı, pozitif yönde ve yüksek düzeyde ilişkiler bulunmakta ve okul içindeki örgütsel sinerji algıları liderlik düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Okullardaki sinerji düzeyinin artması için öğretmenlerin takım çalışmasına teşvik edilmesi, ortak etkileşimleri için etkinlikler düzenlenmesi önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Örgütsel Sinerji, Öğretim Liderliği, Öğretmen Liderliği

¹ Bu çalışma, birinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² Öğretmen, Uşak İl Milli Eğitim Müdürlüğü, akercosku@gmail.com, 0000-0003-1042-2947

³ Prof.Dr.Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, aynur.bozkurt@usak.edu.tr, 0000-0002-7927-6063

The Examination of The Relationships Between Teachers' Perceptions on Organizational Synergy of Their Schools and Their Leadership

Abstract

This research was carried out to determine the relationship between teachers' perceptions of organizational synergy in schools and their perceptions of the teaching leadership role. This research was designed the correlational model. The population of the research was 2798 teachers and the sample of the research is 310 teachers who can be reached through Convenience sampling. The data of the research were collected by using the "Organizational Synergy Scale" and "Teacher Leadership Scale". According to the results obtained from the research, teachers' perceptions about the level of organizational synergy within the school are high. It is seen that the organizational synergy perceptions of the teachers in their schools differed significantly in terms of the school level variable and high school teachers' perceptions of organizational synergy are lower than teachers working at primary and secondary school levels. According to the graduation status, the perception of organizational synergy of teachers with associate degree and undergraduate education is higher than teachers with postgraduate education. Teachers' perceptions of organizational synergy within the school don't differ in terms of other variables. In addition, according to the research, teachers' perception of leadership role in school is high. Also, no difference was detected between the perceptions of the teachers regarding the leadership role according to the variables of gender, seniority, graduation status, the number of teachers in the school and the approximate duration of working in the same school. The high school teachers' perceptions of the leadership role is lower than those of primary school teachers. In the research, there are significant, positive and high-level relationships between teachers' perceptions of organizational synergy within the school and their leadership levels, and organizational synergy perceptions within the school significantly predict their leadership levels. . It can be recommended to encourage teachers to work in teams and to organize activities for their common interactions in order to increase the level of synergy in schools.

Keywords: Organizational Synergy, Instructional Leadership, Teacher Leadership

1. GİRİŞ

Eğitimde başarının temeli öğretmen liderliğinden geçmektedir. Geleneksel yaklaşımda öğretmenler sistemin kendilerine yükledikleri görev ve sorumlulukları yerine getirmekle yükümlü iken; günümüzde bu durum yeterli olmamaktadır. Son yıllarda yaşanan değişim, eğitim sistemini bir bütün olarak yeniden tanımlamaya yöneltirken, eğitimin temel yapı taşları olarak nitelendirilen öğretmenleri de sistem içerisinde yeniden konumlandırmak zorunda bırakmıştır (Boyacı, 2008). Eğitim sistemi içerisinde bu durum da öğretmen liderliği potansiyelinin incelenmesini bir gereklilik olarak göstermiştir (Toprakçı, 2002). Yaşanan değişimle, vizyon sahibi ve değişime uyum sağlayan yenilikçi lider öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır (Can, 2007). Bu bağlamda öğretmenler için liderlik, “her zaman öğrenmeye açık ve yeni insanlarla tanışmak için fırsat kollayan, diğer öğretmen ve yöneticiler ile etkileşim halinde olan, okul dışında toplantılara ve konferanslara katılarak bu etkinliklerde tartışmalar ve araştırmalar sonucunda elde ettiği bilgi ve deneyimleri diğer öğretmenlerle paylaşan ve aktarabilen kişi” olarak tanımlanmaktadır (Eckert, Ulmer. Khachatryan ve Ledesma, 2012).

Eğitim sistemi içerisinde öğretmen liderler, öğrencileri ile ilgili her türlü alanda daha etkili olabilmekte, öğrenci aileleri ile daha güçlü, daha verimli ilişkiler oluşturabilmekte, öğrencilerin hedeflerine ulaşmaları için yeni yöntemler bulabilmekte, teknolojiyi daha verimli kullanabilmekte ve diğer öğretmenlerle işbirliği ve uyum içerisinde çalışabildikleri görülmektedir (Stevenson, 2014). Takım halinde çalışabilme yetenekleri olan bu öğretmenlerin liderlik düzeyleri, eğitim sisteminin başarısını etkilemektedir (Gül, 2004). Öğretmenlerin liderlik becerilerini işbirliği içerisinde açığa çıkarabilmeleri ise, okul yönetiminin sinerjik ve yaratıcı çabalar için verimli bir çalışma alanı ve güvenli bir çalışma ortamı çabalarıyla mümkündür. Öğretmenlerin deneyimlerini ve sezgilerini ortaya koyabilecek ortamı bulmaları ve takımla halinde çalışma deneyim ve tecrübesine sahip olmaları, onları karşılaştıkları problemlere yönelik yaratıcı ve kalıcı çözüm üretebilmelerini sağlayacaktır (Töremen, 2007). Diğer taraftan eğitim kurumlarında örgütsel sinerji oluşturmaya yönelik olarak öğretmenlerde bireysel yaratıcılığın da teşvik edilmesi ayrı bir önem taşımaktadır (Töremen ve Pekince, 2011). Örgütlerde sinerji bir mucize olarak kabul edilmektedir (Covey, 1998). Bu bağlamda bir duygu ve düşünce ile insanlar kişisel ya da örgütsel yaşamlarında sinerjiyi dayanak olarak kabullenip yaşamlarında kullanılabilecek hale getirdiklerinde daha yaratıcı, daha etkili ve daha mutlu olabilmektedir(Töremen, 2007).

Eğitim kurumlarında örgütsel amaçları gerçekleştirmeye yönelik etkinlik ve verimlilik için çalışanların örgütsel vizyon ve misyonu gerçekleştirmeye yönelik katılım ve bağlılıkları büyük önem arz etmektedir Zira eğitim kurumlarında çalışanların motive olması ile sinerji ile ortaya çıkmaktadır. Örgütler ortaya çıkan sinerji çalışanların bilgi, beceri ve yeteneklerinden en üst düzeyde yararlanılabilmektedirler. Bu nedenle eğitim sistemi içerisinde oluşturulacak sinerjide; öğretmenlerin çalıştıkları kurumlarındaki temel dinamik ve gerçekleri anlaması, desteklemesi, güvenmesi ve karşılıklı iletişim kurarak bireylerarası farklılıkları etkili bir şekilde yönetilmesi gereklidir(Güçlü ve Okçu, 2015). Sinerjik olarak çalışanların birbirlerine enerji verebilmeleri ve ilham kaynağı olabilmeleri kurumların başarılarında önemli bir ölçüt olarak kabul edilmektedir (Akpolat ve Levent, 2018) Öğretmenlerin örgütsel sinerji algıları ile liderlik düzeylerinin bütünleştirilmesinin sağlayacağı yararlar; “mesleki etkinliği sağlamak, değişimle başa çıkabilmek, performans artırmak, kariyer geliştirmek ve meslektaşlarını etkilemek” şeklinde sıralanmaktadır (Selçuk, 2014).Görüldüğü üzere okullarda da eğitimsel başarı için örgütsel sinerji algıları onların öğretmenler için hem bireysel, hem de kurumsal anlamda liderlik becerilerini artıracığı düşünülebilmektedir. Araştırma değişkenlerinin daha iyi anlaşılabilmesi için aşağıda açıklanmaya çalışılmıştır.

Sinerji

Sinerji “ortak bir amaca yönelmiş insanların işbirliği veya belirli bir etkileşimleri sonucunda, bu etkenlerden her birisinin tek tek sergileyebileceği etkilerin toplamından daha güçlü bir etki üretmeleri

durumu” olarak tanımlanmaktadır. Bu anlamda sinerji; “bireylerin tek başlarına üretebileceklerinin toplamından daha fazla üretebilmek” anlamında kullanılmaktadır (Töremen, 2001). Sinerji, diğer insanlarla birleşme sonucu yaratıcılığın ortaya çıkmasıdır (Covey, 1998). Başka bir tanıma göre de sinerji; “Farklı yeteneklerin bir araya gelmesiyle oluşan pozitif enerji ve ortaya çıkan katma değer” olarak görülmektedir (Dereli ve Baykasoğlu, 2010). Örgütsel sinerji, işbirliğinden daha geniş bir anlam taşımaktadır. Çalışma yaşamında uyum ve rasyonel bir çaba ve eşgüdüm sonrası ortaya çıkmakta ve bütün bu öğeler birbirini tamamlaması ile etkin bir yönetim faaliyeti ile ortaya çıkmaktadır (Dinçer, 2004). Örgütsel sinerji, birey ve grupların “etkenlik ve etkinliği” temel alarak insan kaynakları sistem değişkenleri ve para metreleri ile etkileşimleri sonucu oluşan kolektif davranışlardır (Can, 1999). Sinerji, örgütsel anlamda karşılaşılan sorunlara takım halinde bakılmasını ve çözümünü sağlamaktadır. Bu anlamda sinerji için yetenekli çalışanların takıma katkı sağlaması ve takım üyelerinin de liderlik özelliklerini sergileyerek eşgüdüm halinde hareket etmesi önem arz etmektedir (Gürlek, 2010). Dolayısı ile örgütsel sinerji, “örgütlerde güç ve birlikteliği gösteren ve bunları örgütlerin varlık derecesi” ile ifade eden bir kavramdır (Müjdecı, 2020). Örgütlerde sinerjiyi ortaya çıkaracak temel dinamikler; “karşılıklı anlaşmaya dayalı bir davranış ve tutum sergileme, örgütlerde çalışanlar arasında açık iletişim kanalları oluşturma, örgütlerde çalışanlar arasında karşılıklı güven oluşturma, örgütlerde çalışanlar arasında karşılıklı destek ortamı oluşturma, örgütlerde yönetsel olarak bireylerarası farkların etkili yönetimi, takımın seçici özelliklerini yansıtmaya ile takımı yönlendirecek davranış ve tutum gösteren bir liderlik düşüncesi” şeklinde sıralanmaktadır (Balcı, 1995). Yine sinerjik bir örgüt oluşturmaya yönelik ön koşullar; “örgütü oluşturan bireyler arasındaki dayanışma sağlamak ve ortak amaçlar belirlemek, örgütü oluşturan bireyler arasında gönüllülük ilişkisi ve katılımı geliştirmek ve örgüt çalışanlarının güçlendirilmesini sağlayan ortamlar oluşturmak” şeklinde sıralanmaktadır. Bu bağlamda eğitim kurumlarında örgütsel sinerji yaratmaya yönelik ön koşullar dört aşamada gerçekleştirilmektedir. Bunlar; “örgüt çalışanları arasındaki etkileşim, takdir etme anlayışı, bütünleşme ve uygulama” şeklinde belirtilmektedir (Akpolat ve Levent, 2018). Toktamışoğlu’na (2001) göre sinerjik örgütlerde hiyerarşik sınırlar azaltılmış ve merkezi kararlardan kaçınılmaktadır. Bireysellik yerini daha çok ortak akıl ve işbirliğine bırakmıştır. Çalışanlar arasındaki bağlılık daha yüksektir. Sinerjik örgütlerde rekabet yerini iş ve güç birliğine bırakmıştır. Çalışanlar arasında bilgi ve kaynakların paylaşımı en üst düzeyde ve paylaşılan sorumluluk anlayışı söz konusudur. Bu bağlamda kurumsal bir sinerjinin oluşabilmesi için bireyler arasında karşılıklı empati, saygı ile herkesin kendi fikir ve görüşlerini söyleyebilmeleri önem arz etmektedir. Çünkü sinerji bireyler arasında oluşan bir etkileşim sonucunda ortaya çıkmaktadır (Özden, 2005). Anlaşılacağı üzere, sinerji birden çok insanın enerjilerinin birleşmesinden oluşmaktadır. Sinerji meydana geldiğinde ortaya çıkan enerji, onu meydana getirenlerin enerjilerin toplamından çok daha büyük olmaktadır. Bu nedenle sinerji, sadece enerjilerin birleştirilmesi değil, aynı zamanda var olan enerjiden daha büyük bir enerjinin oluşması olarak kabul edilmektedir. Ayrıca sinerji, işbirliğinden daha geniş bir anlam içermekte ve bir şeylerin bir araya gelme sürecinin rastlantı üzerine

kurgulanmamaktadır. Sinerji, uyum, kabiliyet, rasyonel bir çaba ve eşgüdüm sonrası ortaya çıkmaktadır. Bütün bu unsurların birbirini tamamlaması da etkin bir yönetim faaliyeti ile mümkün olabilmektedir (Dinçer, 2004). Bununla birlikte çalışanlar arasında oluşturulacak bir işbirliği sinerji için tek başına yeterli değildir. Sinerji oluşturmaya yönelik olarak yetenekli kişilerin takıma katkı sağlaması ve takım üyelerinin de liderlik özelliklerini sergileyerek eşgüdüm halinde hareket etmesi önem arz etmektedir (Gürlek, 2010).

Öğretmen liderliği

Son yıllarda eğitim sisteminde öğretmen liderliği, üzerinde önemle durulan konulardan biri olmuştur (Kölükçü, 2011). Eğitimsel ve öğretimsel liderlik yaklaşımları ile geliştirilen eğitim sisteminde öğretmenin rolü ve sorumluluğu eğitim sisteminde çok daha etkin hale gelmiştir (Kozikoğlu ve Altunova, 2018). Öğretmenlerin sistem içerisinde liderlik davranışları öğrenme ve öğretim üzerinde olduğu kadar, öğrencilerin davranışlarını yönlendirme açısından da büyük önem taşımaktadır. Çünkü öğretmenlerin liderlik davranışları eğitim sisteminin bir bütün olarak kalitesini artırmaya yönelik davranışlar ortaya çıkartmaktadır (Çakır, 2015). Bu çerçevede öğretmenlerin özellikle meslektaşları ve öğrencileri ile iletişim ve etkileşimlerinde öğretmenlerin liderlik rol ve işlevleri büyük bir önem arz etmektedir. Çünkü eğitim sistemi içerisinde öğretmenler liderlik davranış ve tutumları ile okulunu, sınıfını ve hizmet verdiği çevre ve toplumu yönlendirmek ve geliştirmede daha etkili olabilmektedir (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005). Lider öğretmenler, okulun eğitsel amaçlarının gerçekleştirilmesi için okul ortamında hem öğrencilerin davranışlarını etkileyebilen, öğrencilerin de öğrenme durumlarını doğrudan ya da dolaylı olarak önemli ölçüde etkileyen, öğretim kadrosunun gizli gücünü ortaya çıkarabilen ve bilginin sorun çözmeye uygulanmasına okulun amaçlarının gerçekleştirilmesini sağlayabilenler olarak tanımlanmaktadır (Torun, 2010). Yine öğretmenlerin eğitim sistemi içerisinde meslektaşlarına, velilere ve öğrencilere yönelik liderlik davranışı sergilemeleri beklenmektedir (Çakır, 2015). Okulda öğretmen liderliği; işbirlikçi çaba, mesleksi gelişimi ve büyümeyi desteklemek için diğer öğretmenlerle bütünleşme ve eğitim hizmetlerinin gelişmesi olarak görülmektedir. Bu nedenle eğitim sistemi içerisinde lider öğretmenlerin görev ve sorumluluğu “çevresini özellikle meslektaş/öğretmen beklentilerini ve öğretmen uygulamalarını etkilemek” şeklinde açıklanmaktadır (Can, 2004). Öğretmenlik davranışlarına liderlik rolleri yüklemek eğitim sistemi içerisinde öğretmenlerin etkililiğini artırmaktadır (Gümüşeli, 2001). Eğitim sistemi içerisinde öğretmenler liderlik davranış ve tutumları ile okulunu, sınıfını ve hizmet verdiği çevre ve toplumu yönlendirme ve geliştirmede daha etkili olabilmektedir (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005). Lider öğretmen; sınıf yönetiminde öğrenci ve meslektaşlarının düşünce ve duygularını, değer yargılarını ve davranışlarını etkilemede ve yönlendirmede geleneksel uygulamaları bırakarak, yeni yöntem ve teknikler uygulamaya daha yatkın olan öğretmenlerdir (Erdoğan, 2002). Bu bağlamda öğretmen liderliği, öğrenme ve öğretim üzerinde olduğu kadar, öğrencilerin davranışlarını yönlendirme açısından da büyük önem taşımaktadır. Sınıfında

başarılı olan ve daha çok başarıya yöneltici etkinliklerde bulunan öğretmenler, lider öğretmenler olarak değerlendirilmektedir. Bu anlamda, iyi bir öğretmen aynı zamanda iyi bir liderdir olarak da kabul edilmektedir (Toprakçı, 2002). Öğretmenlerin kişilik ve yeterliliği gibi çeşitli faktörlere göre öğretmen liderlik düzeyleri farklılık gösterebilmektedir. Bu bağlamda öğretmenler; “karizmatik, otoriter, demokratik, katılımcı, dönüştürücü ve öğretimsel” liderlik gösterebilmektedir (Güllü ve Arslan, 2009). Eğitim kurumlarında öğretmen liderliği; üç düzeyde gerçekleşmektedir. Bunlar; “kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla iş birliği” şeklinde sıralanmaktadır Kurumsal gelişme düzeyinde öğretmen liderliği, yönetsel etkinliklerde sorumluluk almaya yönelik davranışlarla ortaya çıkmaktadır. Bu düzeyde öğretmen liderliğinde öğretmenlerin yaptıkları güzel uygulamalar yaygınlaştırılarak, okul ortamı iyileştirilmeye çalışılmaktadır. Mesleki gelişim düzeyinde öğretmenler; “mesleki anlamda kendini geliştirmek, öğrenci ve meslektaşlarına örnek davranışlar sergilemek ve eğitim öğretim etkinliklerini öğrenci merkezli uygulamalar doğrultusunda geliştirecek şekilde davranış ve tutum” göstermektedir. Meslektaşlarla iş birliği boyutunda ise öğretmenler; “okul ve sınıf düzeyinde yaptıkları projeler ile meslektaşlarının gelişimine katkı sağlamak, yeni ders araçlarını ve yöntemlerini kullanarak elde ettikleri kazanımlar ile öğrenci, veli ve okul arasındaki ilişkiyi geliştirmeye yönelik davranış ve tutum sergilemektedirler Görüldüğü üzere öğretmen liderliği; öğrenci, öğretmen ve okul arasında güçlü bir iletişim sağlayarak, eğitim-öğretim sürecinin gelişmesine katkı sağlamaya yönelik davranış ve tutumları içermektedir (Danielson, 2006; Beycioğlu ve Aslan, 2010; Kılınç, 2016).

Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin okullarına yönelik örgütsel sinerji algıları ile liderlik düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Öğretmenlerin okullarına yönelik örgütsel sinerji algıları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin okullarına yönelik örgütsel sinerji algıları, cinsiyet, çalıştıkları okul düzeyi, kıdem, mezuniyet durumu, çalıştığı okuldaki öğretmen sayısı ve aynı okulda çalışma süresi değişkenlerine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin liderlik rollerine yönelik algı düzeyleri nedir?
4. Öğretmenlerin liderlik rollerine yönelik algı düzeyleri cinsiyet, çalıştıkları okul düzeyi, kıdem, mezuniyet durumu, çalıştığı okuldaki öğretmen sayısı ve aynı okulda çalışma süresi değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
5. Öğretmenlerin okullarına yönelik örgütsel sinerji algıları ile liderlik algı düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?
6. Öğretmenlerin okullarına yönelik örgütsel sinerji algıları, liderlik algı düzeylerini yordamakta mıdır?

2. YÖNTEM

Araştırma modeli

Öğretmenlerin okullarına yönelik örgütsel sinerji ile liderlik rolü algıları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan araştırma, ilişkisel tarama modelinde kurgulanmıştır. İki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim olup olmadığını ve değişimin derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modeline ilişkisel tarama modeli denir (Karasar,2016).

Evren ve örneklem

Araştırma evreni, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Uşak İl merkezinde alan kamuya bağlı ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Uşak İl merkezinde 2798 öğretmen araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde, kuramsal örneklem büyüklüğü çizelgesinden faydalanılmıştır. Çizelgede 2798 kişilik evrende %95'lik güven düzeyi, $\alpha=.05$ anlamlılık ve %5'lik hoşgörü düzeyi için gerekli örneklem büyüklüğünün 341 kişi olması gerektiği belirtilmiştir (Balcı, 2011). Araştırmada güven düzeyini artırmak için kolay ulaşılabilir örnekleme yoluyla seçilen okullardaki öğretmenlere 400'e yakın öğretmene ölçek dağıtılmış, ancak 310 öğretmen geri dönüş yapmıştır. Toplanan ölçeklerin incelenmesi sonucunda hiçbir ölçek geçersiz görülmediği için eleme yoluna gidilmemiştir. Araştırmanın örneklemini 310 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini oluşturan demografik verilere ilişkin dağılımlar Tablo 1.'de yer almaktadır.

Tablo 1. Araştırma Örneklemine Ait Demografik Bilgiler

Demografik Özellikler	Sayı (f)	Yüzde (%)	
Cinsiyet	Kadın	201	64.8
	Erkek	106	34.2
Okul Düzeyi	İlkokul	108	34.8
	Ortaokul	106	34.2
	Lise	93	30.0
Kıdem Yılı	1-10 Yıl	55	17.7
	11-20 Yıl	150	48.4
	21 Yıl ve üzeri	104	33.5
Mezuniyet Durumu	Ön Lisans ve Lisans	253	81.6
	Lisansüstü	56	18.1
Okuldaki Öğretmen Sayısı	1-30 Öğretmen	140	45.2
	31 Öğretmen ve üzeri	169	54.5
Aynı Okulda Çalışma Süresi	1-3 Yıl	76	24.5
	4-6 Yıl	77	24.8
	7-9 Yıl	69	22.3
	10 Yıl ve üzeri	87	28.1
TOPLAM	310	100	

Tablo 1'e göre; kadın öğretmen sayısının 201 (%64.8), erkek öğretmen sayısının ise 106 (%34.2) olduğu; görev yaptıkları okul düzeylerine göre 108 (%34.8) ilkokul, 106 (%34.2), ortaokul ve 93 (%30.0) lise öğretmeni olduğu; mesleki kıdem yıllarına göre kıdemi 1-10 yıl olan öğretmen sayısının

55 (%17.7), 11-20 yıl olan öğretmen sayısının 150 (%48.4) ve 21 yıl ve üzeri olan öğretmen sayısının 104 (%33.5) olduğu; mezuniyet durumuna göre ön lisans ve lisans eğitime sahip öğretmen sayısının 253 (%81.6), lisansüstü eğitime sahip öğretmen sayısının ise 56 (%18.1) olduğu; görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayısına göre okulunda 1-30 arası öğretmen bulunan öğretmenlerin sayısı 140 (%45.2), okulunda 31 ve üzeri öğretmen bulunan öğretmenlerin sayısı ise 169 (%54.5) olduğu ve aynı okulda çalışma süresine göre aynı okulda 1-3 yıl çalışma süresine sahip öğretmenlerin sayısının 76 (%24.5), 4-6 yıl çalışma süresine sahip öğretmenlerin sayısının 77 (%24.8) ve 7-9 yıl çalışma süresine sahip öğretmenlerin sayısının 69 (%22.3) 10 yıl ve üzeri çalışma süresine sahip öğretmenlerin sayısı ise 87 (%28.1) olduğu görülmüştür.

Veri toplama araçları

Araştırmada veriler “Örgütsel Sinerji Ölçeği” ve “Öğretmen Liderliği Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Ölçeklere ilişkin açıklamalar aşağıdaki gibidir.

Örgütsel Sinerji Ölçeği; Öğretmenlerin okulların örgütsel sinerji düzeyine ait algıları, Akpolat ve Levent (2018) tarafından geliştirilen “Örgütsel Sinerji Ölçeği” ile ölçülmüştür. Ölçek, etkileşim ve takdir etme, bütünleştirme, strateji, güncelleme ve güçlendirme olmak üzere toplam dört boyut ve 29 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin güvenilirliği için, Cronbach Alpha İç Tutarlık Katsayısı ile hesaplanmıştır. Ölçeğin bu araştırmaya yönelik iç tutarlılığı ise; etkileşim ve takdir etme boyutu için $\alpha=0.95$; bütünleştirme boyutu için $\alpha=0.94$; strateji boyutu için $\alpha=0.93$; güncelleme ve güçlenme boyutu için $\alpha=0.85$ ve toplamı için ise $\alpha=0.97$ olarak tespit edilmiştir. Araştırma için Cronbach Alpha güvenilirlik katsayılarının. 70 değerinde olduğundan istenilen düzeyde olduğu ve özgün hali ile yakın değerlere sahip olduğu dolayısı ile kabul edilebilir düzeyde olduğu anlaşılmaktadır (Büyüköztürk, 2012; Akpolat ve Levent,2018).

Öğretmen Liderliği Ölçeği; Öğretmenlerin eğitim örgütlerindeki liderlik rollerine ilişkin algıları, Aslan ve Beycioğlu (2010) tarafından geliştirilen “Öğretmen Liderliği Ölçeği” kullanılarak ölçülmüştür. Ölçek, meslektaşlarla iş birliği, kurumsal gelişme ve mesleki gelişim olmak üzere toplam üç boyut ve 29 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin güvenilirliği, Cronbach Alpha İç Tutarlık Katsayısı ile hesaplanmıştır. Ölçeğin bu araştırmaya yönelik iç tutarlılığı ise; meslektaşlarla iş birliği boyutu için $\alpha=0.94$; kurumsal gelişme boyutu için $\alpha=0.95$; mesleki gelişim boyutu için $\alpha=0.97$ olarak tespit edilmiştir. Araştırma için Cronbach Alpha güvenilirlik katsayılarının. 70 değerinde olduğundan istenilen düzeyde olduğu ve özgün hali ile yakın değerlere sahip olduğu dolayısı ile kabul edilebilir düzeyde olduğu anlaşılmaktadır (Büyüköztürk, 2012; Aslan ve Beycioğlu, 2010).

Verilerin analizi

Araştırmada kullanılacak analizler için, verilerin normal dağılıp dağılmadığını belirlemek için çarpıklık ve basıklık katsayılar hesaplanmıştır. " Örgütsel Sinerji Ölçeği " ve "Öğretmen Liderliği Ölçeği" ile toplanan veriler üzerinde hesaplanan araştırma değişkenlerinin çarpıklık-basıklık

katsayılarının +2 ile -2 arasında olmasından dolayı verilerin normal dağıldığı anlaşılmıştır (Bursal, 2017). Araştırma verilerinin çarpıklık basıklık katsayıları analiz sonuçları Tablo 2’de görülmektedir.

Tablo 2. *Araştırma Verilerin Normallik Dağılımına İlişkin Sonuçlar*

Boyutlar	Çarpıklık	Basıklık
Etkileşim ve Takdir Etme	-.724	.618
Bütünleştirme	-.596	.595
Strateji	-.735	.444
Güncelleme ve Güçlenme	-.708	.571
Meslektaşlarla İş Birliği	-1.037	1.343
Kurumsal Gelişme	-.512	.342
Mesleki Gelişim	-1.015	1.161

Tablo 2 ‘de görüleceği üzere örgütsel sinerji ve öğretmen liderliğinin tüm boyutlarında çarpıklık ve basıklık katsayısının istenen değerler arasında olması sebebiyle yapılan analizlerde bağımsız örneklem t-Testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu ile çoklu regresyon analizi teknikleri kullanılmıştır. Öğretmenlerin okullarına yönelik örgütsel sinerji algıları ile öğretmen liderlik rolü algı düzeyleri arasındaki ilişkinin cinsiyet, mezuniyet durumu ve okuldaki öğretmen sayısı değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık sergileyip sergilemediğini belirlemek amacıyla “bağımsız örneklem t-Testi” kullanılmıştır. Öğretmenlerin örgütsel sinerji algıları ile öğretmen liderlik rolü ile ilgili algı düzeylerinin görev yapılan okul düzeyi, kıdem yılı ve aynı okulda yaklaşık çalışma süresi değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık sergileyip sergilemediği tek yönlü varyans analizi (ANOVA) analizi ile bakılmıştır. Gruplar arasında oluşan farkların anlamlı olduğu boyutlarda, anlamlı farkın hangi grup veya gruplardan kaynaklandığını belirlemek için TUKEY HSD testi uygulanmış ve anlamlılık düzeyi. 05 olarak sınanmıştır. Analizlerde eksik veriler kayıp veri olarak kaydedilmiş ve analiz dışında kalması sağlanmıştır. Öğretmenlerin örgütsel sinerji algıları ile öğretmen liderlik rolü ile ilgili algı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını tespit etmek için ise Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu kullanılmıştır. Yapılan analizlerde anlamlılık düzeyi. 05 olarak alınmıştır. Ayrıca araştırmada çoklu bağlantılılık problemi olup olmadığına VIF ve tolerans değerleri ile bakılmış ve çoklu bağlantılılık problemi olmadığı görülmüştür (Seçer, 2013). Örgütsel sinerjiyi yordayıcı değişken olarak, öğretmen liderliğini ve alt boyutları yordanan değişken olarak alınmış olup, örgütsel sinerjinin bu değişkenleri yordayıp yordamadığına bakmak için ise çoklu regresyon analizi uygulanmıştır.

3. BULGULAR

Öğretmenlerin okullarına yönelik örgütsel sinerji algılarına ilişkin bulgular

Araştırmanın. öğretmenlerin okullarına yönelik örgütsel sinerji algılarına ilişkin bulgular cinsiyet, görev yapılan okul düzeyi, kıdem yılı, mezuniyet durumu, okuldaki öğretmen sayısı ve aynı

okulda çalışma süresi değişkenlerine göre analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur. Öğretmenlerin örgütsel sinerji algılarına ilişkin düzeyler aşağıda tablo 3’de görülmektedir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Örgütsel Sinerjiye İlişkin Algı Düzeyleri

Örgütsel Sinerji	Ortalama (\bar{x})	Standart Sapma(SS)	Düzye
Etkileşim ve Takdir Etme	3.90	.766	Yüksek
Bütünleştirme	3.74	.761	Yüksek
Strateji	4.05	.767	Yüksek
Güncelleme ve Güçlenme	3.86	.811	Yüksek
Toplam	3.98	.765	Yüksek

Tablo 3 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin okul içindeki örgütsel sinerji düzeyine ilişkin algıları, etkileşim ve takdir etme ($\bar{x} = 3.90$), bütünleştirme ($\bar{x} = 3.74$), strateji ($\bar{x} = 4.05$), güncelleme ve güçlenme ($\bar{x} = 3.86$) ve toplam ($\bar{x} = 3.98$), boyutlarında yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin okul içinde örgütsel sinerjinin etkileşim ve takdir etme, bütünleştirme, strateji, güncelleme ve güçlenme boyutlarını yüksek düzeyde algıladıkları görülmektedir. Tablo 4’de öğretmenlerin okul içindeki örgütsel sinerjiye yönelik algılarının ortalama puanının, cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 4. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Örgütsel Sinerji Algılarına Yönelik Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Örgütsel Sinerji	Cinsiyet	N	\bar{x}	SS	t	p
Etkileşim ve Takdir etme	Kadın	198	3.88	.75	.063	.950
	Erkek	105	3.89	.78		
Bütünleştirme	Kadın	194	3.72	.74	.081	.936
	Erkek	105	3.73	.81		
Strateji	Kadın	199	4.02	.74	.349	.727
	Erkek	103	4.05	.81		
Güncelleme ve Güçlenme	Kadın	197	3.85	.84	.591	.555
	Erkek	105	3.79	.81		
Toplam	Kadın	188	3.84	.69	.323	.747
	Erkek	101	3.87	.74		

Tablo 4’e göre; örgütsel sinerjinin etkileşim ve takdir etme[t(310) = .063, p>.05], bütünleştirme [t(310) = .081, p>.05], strateji[t(310) = .349, p>.05] ve güncelleme ve güçlenme [t(310) = .591, p>.05] boyutları ile toplamına [t(310) = .323, p>.05] ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyete göre incelendiğinde kadın ve erkek öğretmenlere ait ortalama görüş puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgular incelediğinde, kadın öğretmenler ve erkek öğretmenlerin etkileşim ve takdir etme, bütünleştirme, strateji, güncelleme ve güçlenme boyutlarına yönelik algıları arasında anlamlı fark olmadığı görülmektedir (p>.05). Tablo 5’de öğretmenlerin örgütsel sinerjiye yönelik algılarının, görev yapılan okul düzeyi değişkenine açısından anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 5. Görev Yapılan Okul Düzeyi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Sinerji Algılarına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Örgütsel Sinerji Okul türü	N	\bar{x}	SS	Varyans	Kareler Toplamı	Sd	Ort. Karesi	F	p	Fark
----------------------------	---	-----------	----	---------	-----------------	----	-------------	---	---	------

Etkileşim ve Takdir etme	İlkokul(1)	107	4.01	.77	Gruplar arası	6.609	2	3.305	5.871	.003 1-3
	Ortaokul(2)	105	3.95	.66	Gruplar içi	168.861	300	.563		
	Lise(3)	91	3.67	.82	Toplam	175.470	302			
Bütünleştirme	İlkokul(1)	104	3.78	.82	Gruplar arası	1.722	2	.861	1.464	.233 Yok
	Ortaokul(2)	104	3.77	.71	Gruplar içi	174.084	296	.588		
	Lise(3)	91	3.61	.77	Toplam	175.806	298			
Strateji	İlkokul(1)	105	4.15	.79	Gruplar arası	3.524	2	1.762	3.045	.049 1-3
	Ortaokul(2)	105	4.05	.67	Gruplar içi	173.020	299	.579		
	Lise(3)	92	3.88	.81	Toplam	176.544	301			
Güncelleme ve Güçlenme	İlkokul(1)	104	3.93	.97	Gruplar arası	3.821	2	1.910	2.817	.061 1-3
	Ortaokul(2)	105	3.89	.67	Gruplar içi	202.787	299	.678		
	Lise(3)	93	3.67	.80	Toplam	206.608	301			
Toplam	İlkokul(1)	100	3.97	.76	Gruplar arası	3.223	2	1.611	3.270	.039 1-3
	Ortaokul(2)	101	3.88	.60	Gruplar içi	140.920	286	.493		
	Lise(3)	88	3.71	.74	Toplam	144.142	288			

Tablo 5'e göre, örgütsel sinerjinin etkileşim ve takdir etme [$F(2-288) = 5.871$; $p < 0.05$], strateji [$F(2-288) = 3.045$; $p < 0.05$], güncelleme ve güçlenme [$F(2-288) = 2.817$; $p < 0.05$] boyutlarında ve toplamında [$F(2-288) = 3.270$; $p < 0.05$] görev yapılan okul düzeyi değişkenine göre öğretmen algılarının farklılaştığı görülmektedir. İlkokul, ortaokul ve lise öğretmenleri arasında, görev yapılan okul düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir şekilde farklılaştığı anlaşılmaktadır ($p < 0.05$). İlkokul öğretmenlerinin örgütsel sinerji algıları, etkileşim ve takdir etme, strateji, güncelleme ve güçlenme boyutlarında ve toplamda lise öğretmenlerine göre daha yüksektir. Örgütsel sinerjinin bütünleştirme [$F(2-288) = 1.464$; $p < 0.05$] boyutuna yönelik öğretmen algıları ise çalışılan okul düzeyine göre farklılaşmamaktadır. Tablo 6'da öğretmenlerin örgütsel sinerjiye yönelik algılarının, kıdem yılı açısından anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 6. Kıdem Yılına Göre Öğretmenlerin Örgütsel Sinerji Algılarına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Örgütsel Sinerji	Kıdem Yılı	N	\bar{x}	SS	Varyans	Kareler Toplamı	Sd	Ort. Karesi	F	p	Fark
Etkileşim ve Takdir etme	1-10(1)	54	3.92	.93	Gruplar arası	1.125	2	.563	.973	.379	Yok
	11-20(2)	147	3.83	.70	Gruplar içi	174.737	302	.579			
	21+(3)	104	3.96	.75	Toplam	175.862	304				
Bütünleştirme	1-10(1)	54	3.91	.85	Gruplar arası	3.100	2	1.550	2.667	.071	Yok
	11-20(2)	146	3.64	.72	Gruplar içi	173.207	298	.581			
	21+(3)	101	3.75	.77	Toplam	176.307	300				
Strateji	1-10(1)	55	4.06	.80	Gruplar arası	1.274	2	.637	1.089	.338	Yok
	11-20(2)	147	3.97	.78	Gruplar içi	175.955	301	.585			
	21+(3)	102	4.12	.72	Toplam	177.229	303				
Güncelleme ve Güçlenme	1-10(1)	53	3.80	.95	Gruplar arası	3.379	2	1.690	2.491	.085	Yok
	11-20(2)	148	3.75	.76	Gruplar içi	204.175	301	.678			
	21+(3)	103	3.98	.84	Toplam	207.554	303				
Toplam	1-10(1)	52	3.92	.82	Gruplar arası	1.828	2	.914	1.843	.160	Yok
	11-20(2)	140	3.78	.67	Gruplar içi	142.828	288	.496			
	21+(3)	99	3.94	.69	Toplam	144.656	290				

Tablo 6 'ya göre, örgütsel sinerjinin etkileşim ve takdir etme [$F(2-288) = .973$; $p > 0.05$], bütünleştirme [$F(2-288) = 2.667$; $p > 0.05$], strateji [$F(2-288) = 1.089$; $p > 0.05$] ve güncelleme ve

güçlenme [F(2-288) = 2.491; p > 0.05] boyutları ile toplamında [F(2-288) = 1.843; p > 0.05], 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler, 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlere ait ortalama puanlar arasında anlamlı fark tespit edilmemiştir. Tüm kıdem grubundaki öğretmenlerin, okullarındaki örgütsel sinerji düzeyine yönelik benzer düşündükleri görülmektedir. Tablo 7’de öğretmenlerin okul içindeki örgütsel sinerjiye yönelik algılarının ortalama puanının, mezuniyet durumu değişkeni açısından anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 1. Mezuniyet Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Sinerji Algılarına Yönelik Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Örgütsel Sinerji	Mezuniyet Durumu	N	\bar{x}	SS	t	p
Etkileşim ve Takdir	Ön Lisans+Lisans	251	3.93	.77	2.082	.038
	Lisansüstü	54	3.69	.70		
Bütünleştirme	Ön Lisans + Lisans	247	3.74	.75	.849	.396
	Lisansüstü	54	3.65	.83		
Strateji	Ön Lisans +Lisans	251	4.08	.73	2.312	.021
	Lisansüstü	53	3.82	.86		
Güncelleme ve Güçlenme	Ön Lisans +Lisans	250	3.91	.78	3.340	.001
	Lisansüstü	54	3.50	.96		
Toplam	Ön Lisans +Lisans	242	3.89	.69	1.595	.112
	Lisansüstü	49	3.71	.75		

Tablo 7’ye göre, örgütsel sinerjinin etkileşim ve takdir etme [t(310) = .208, p < .05], strateji [t(310) = 2.31, p > .05] ve güncelleme ve güçlenme [t(310) = 3.34, p < .05] boyutlarında mezuniyet durumuna göre öğretmen algılarının farklılaştığı görülmektedir. Bu boyutlarda ön lisans ve lisans eğitime sahip öğretmenlerinin okullarındaki örgütsel sinerjiye yönelik algıları, lisansüstü eğitimi almış öğretmenlere göre daha yüksektir. Öğretmen algıları örgütsel sinerjinin strateji [t(310) = 2.31, p < .05] boyutunda ve toplamında [t(310) = 1.595, p > .05] ise farklılaşmamaktadır. Tablo 8’de öğretmenlerin okul içindeki örgütsel sinerjiye yönelik algılarının, görev yaptıkları okuldaki toplam öğretmen sayısı değişkeni açısından anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 2 Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Sinerji Algılarına Yönelik Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Örgütsel Sinerji	Öğretmen Sayısı	N	\bar{x}	SS	t	p
Etkileşim ve Takdir	1-30	138	3.98	.77	1.843	.066
	31 ve üzeri	167	3.82	.74		
Bütünleştirme	1-30	134	3.76	.80	.747	.456
	31 ve üzeri	167	3.70	.74		
Strateji	1-30	138	4.09	.83	1.069	.286
	31 ve üzeri	166	3.99	.71		
Güncelleme ve Güçlenme	1-30	136	3.87	.84	.748	.455
	31 ve üzeri	168	3.80	.82		
Toplam	1-30	129	3.91	.75	1.203	.230
	31 ve üzeri	162	3.81	.67		

Tablo 8'e göre, öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki öğretmen sayısına göre örgütsel sinerjinin etkileşim ve takdir etme [$t(310) = 1.84, p < .05$], bütünleştirme [$t(310) = .747, p > .05$], strateji [$t(310) = 1.07, p > .05$] ve güncelleme ve güçlenme [$t(310) = .748, p < .05$] boyutları ile toplamda [$t(310) = 1.203; p > .05$] öğretmen algılarının farklılık göstermediği anlaşılmaktadır. Okulunda 1-30 arası öğretmen bulunan öğretmenler ile okulunda 31 ve üzeri öğretmen bulunan öğretmenlerin örgütsel sinerji algılarına puan ortalamaları arasında anlamlı fark tespit edilmemiştir. Tablo 9'da öğretmenlerin örgütsel sinerjiye yönelik algılarının ortalama puanının, aynı okulda yaklaşık çalışma süresi değişkenine açısından anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 9. Aynı Okulda Yaklaşık Çalışma Süresi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Sinerji Algılarına Yönelik Tek Yönlü (ANOVA) Testi Sonuçları

Örgütsel Sinerji	Çalışma Süresi	N	\bar{x}	SS	Varyans	Kareler Toplamı	Sd	Ort. Karesi	F	p	Fark
Etkileşim ve Takdir	1-3 yıl(1)	75	3.90	.87	Gruplar arası	1.330	3	2.963	.765	.515	Yok
	4-6 yıl(2)	76	3.96	.76	Gruplar içi	174.532	301	.960			
	7-9 yıl(3)	68	3.92	.64	Toplam	175.862	304				
	10+ yıl(4)	86	3.79	.75							
Bütünleştirme	1-3 yıl(1)	73	3.77	.74	Gruplar arası	3.380	3	1.962	1.935	.124	Yok
	4-6 yıl(2)	75	3.85	.77	Gruplar içi	172.927	297	1.154			
	7-9 yıl(3)	68	3.72	.74	Toplam	176.307	300				
	10+ yıl(4)	85	3.57	.78							
Strateji	1-3 yıl(1)	76	4.01	.80	Gruplar arası	1.212	3	1.429	.689	.560	Yok
	4-6 yıl(2)	76	4.14	.77	Gruplar içi	176.017	300	.697			
	7-9 yıl(3)	68	4.03	.73	Toplam	177.229	303				
	10+ yıl(4)	84	3.97	.75							
Güncelleme ve Güçlenme	1-3 yıl(1)	74	3.84	.88	Gruplar arası	.507	3	1.801	.245	.865	Yok
	4-6 yıl(2)	75	3.90	.81	Gruplar içi	207.047	300	1.308			
	7-9 yıl(3)	69	3.80	.79	Toplam	207.554	303				
	10+ yıl(4)	86	3.80	.84							
Toplam	1-3 yıl(1)	72	3.87	.76	Gruplar arası	1.313	3	2.397	.876	.454	Yok
	4-6 yıl(2)	72	3.95	.71	Gruplar içi	143.344	287	1.167			
	7-9 yıl(3)	66	3.86	.62	Toplam	144.656	290				
	10+ yıl(4)	81	3.76	.72							

Tablo 9'a göre, örgütsel sinerjinin etkileşim ve takdir etme $F(3-287) = .765; p > .05$], bütünleştirme $F(3-287) = 1.935; p > .05$], strateji $F(3-287) = .689; p > .05$] ve güncelleme ve güçlenme $F(3-287) = .245; p > .05$] boyutları ile toplamında [$F(3-287) = .876; p > .05$] öğretmen algıları aynı okulda yaklaşık çalışma süresine göre incelendiğinde ise, 1-3 çalışma süresine sahip öğretmenler, 4-6 çalışma süresine sahip öğretmenler, 7-9 yıl çalışma süresine sahip öğretmenler, 10 yıl ve üzeri çalışma süresine sahip öğretmenlere ait ortalama puanlar arasında anlamlı fark tespit edilmemiştir.

Öğretmenlerin liderlik rolü algılarına ilişkin bulgular

Öğretmenlerin liderlik rolüne ilişkin algıları cinsiyet, görev yapılan okul düzeyi, kıdem yılı, mezuniyet durumu, okuldaki öğretmen sayısı ve aynı okulda çalışma süresi değişkenlerine göre analiz

edilmiştir. Elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur. Tablo 10’da öğretmenlerin liderlik rolü algılarına ilişkin algı düzeyleri görülmektedir.

Tablo 10. Öğretmenlerin Liderlik Rolü Algılarına İlişkin Algı Düzeyleri

Öğretmen Liderlik Boyutları	Ortalama (\bar{x})	Standart Sapma(SS)	Düzye
Meslektaşlarla İşbirliği	4.09	.814	Yüksek
Kurumsal Gelişme	3.76	.815	Yüksek
Mesleki Gelişim	4.08	.782	Yüksek
Toplam	3.86	.706	Yüksek

Tablo 10 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin okuldaki liderlik rolü algıları, meslektaşlarla iş birliği ($\bar{x} = 4.09$), kurumsal gelişme ($\bar{x} = 3.76$), mesleki gelişim ($\bar{x} = 4.08$) ve toplam ($\bar{x} = 3.86$), boyutlarında yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin okul içindeki liderlik rolü meslektaşlarla iş birliği, kurumsal gelişme ve mesleki gelişim boyutlarını yüksek düzeyde algıladıkları söylenebilir. Tablo 11’de öğretmenlerin liderlik rolü algılarının ortalama puanının, cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 11. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okuldaki Liderlik Rolü Algılarına Yönelik Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Öğretmenlerin Liderlik Rolü	Cinsiyet	N	\bar{x}	SS	t	p
Meslektaşlarla İş Birliği	Kadın	200	4.10	.79	.645	.519
	Erkek	101	4.04	.86		
Kurumsal Gelişme	Kadın	197	3.74	.82	.467	.641
	Erkek	102	3.79	.80		
Mesleki Gelişim	Kadın	199	4.09	.78	.454	.650
	Erkek	102	4.05	.79		
Toplam	Kadın	194	3.97	.76	.057	.955
	Erkek	100	3.96	.77		

Tablo 11’e göre; öğretmenlerin liderlik rolü algılarının meslektaşlarla iş birliği [$t(310) = .645$, $p > .05$], kurumsal gelişme [$t(310) = .467$, $p > .05$] ve mesleki gelişim [$t(310) = .454$, $p > .05$] boyutları ile toplamına [$t(310) = .057$, $p > .05$] ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyete göre incelendiğinde, kadın ve öğretmenlere ait ortalama görüş puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Tablo 12’de öğretmenlerin liderlik rolüne yönelik algılarının ortalama puanının, görev yapılan okul düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 12. Görev Yapılan Okul Düzeyi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Liderlik Rolü Algılarına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Öğretmenlerin Liderlik Rolü	Okul türü	N	\bar{x}	SS	Varyans	Kareler Toplamı	Sd	Ort.Karesi	F	p	Fark
Meslektaşlarla İş Birliği	İlkokul (1)	105	4.23	.86	Gruplar arası	6.019	2	3.010	4.631	.010	1-3
	Ortaokul(2)	103	4.13	.65	Gruplar içi	193.665	298	.650			
	Lise(3)	93	3.89	.89	Toplam	199.685	300				
Kurumsal	İlkokul(1)	104	3.93	.82	Gruplar arası	5.047	2	2.524	3.872	.022	1-3

Gelişme	Ortaokul(2)	103	3.72	.78	Gruplar içi	192.922	296	.652			
	Lise(3)	92	3.61	.82	Toplam	197.969	298				
Mesleki Gelişim	İlkokul(1)	106	4.26	.79	Gruplar arası	7.606	2	3.803	6.437	.002	1-3
	Ortaokul(2)	103	4.10	.67	Gruplar içi	176.043	298	.591			
	Lise(3)	92	3.86	.83	Toplam	183.649	300				
Toplam	İlkokul(1)	102	4.15	.78	Gruplar arası	6.908	2	3.454	6.142	.002	1-3
	Ortaokul(2)	101	3.97	.65	Gruplar içi	163.646	291	.562			
	Lise(3)	91	3.77	.81	Toplam	170.554	293				

Tablo 12'ye göre; öğretmenlerin liderlik rolü algılarının meslektaşlarla iş birliği [F(2-293) =4.631; p<0.05], kurumsal gelişme [F(2-293) =3.872; p<0.05] ve mesleki gelişim [F(2-293) =6.437; p<0.05] boyutları ile toplamında [F(2-293) =6.142; p<0.05] görev yapılan okul düzeyine göre farklılaştığı görülmektedir. Bu farklılaşmanın tüm boyutlarda ve toplamda ilkökul ve lise öğretmenleri arasında olduğu görülmektedir. Lise düzeyinde görev yapan öğretmenlerinin liderlik rolüne yönelik algıları ilkökul düzeyinde görev yapan öğretmenlere göre daha düşüktür. Tablo 13'te öğretmenlerin liderlik rolüne yönelik algılarının ortalama puanının, kıdem yılı değişkeni açısından anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 13. Kıdem Yılı Değişkenine Göre Öğretmenlerin Liderlik Rolü Algılarına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Öğretmenlerin Liderlik Rolü	Kıdem Yılı	N	\bar{x}	SS	Varyans	Kareler Toplamı	Sd	Ort. Karesi	F	p	Fark
Meslektaşlarla İş Birliği	1-10(1)	52	4.01	1.08	Gruplar arası	1.168	2	.584	.880	.416	Yok
	11-20(2)	148	4.05	.76	Gruplar içi	199.251	300	.664			
	21+(3)	103	4.17	.73	Toplam	200.420	302				
Kurumsal Gelişme	1-10(1)	53	3.83	1.05	Gruplar arası	1.025	2	.512	.770	.464	Yok
	11-20(2)	146	3.70	.78	Gruplar içi	198.344	298	.666			
	21+(3)	102	3.81	.73	Toplam	199.369	300				
Mesleki Gelişim	1-10(1)	53	4.10	.96	Gruplar arası	1.478	2	.739	1.209	.300	Yok
	11-20(2)	146	4.02	.74	Gruplar içi	183.300	300	.611			
	21+(3)	104	4.17	.73	Toplam	184.777	302				
Toplam	1-10(1)	50	4.01	.98	Gruplar arası	1.401	2	.701	1.206	.301	Yok
	11-20(2)	144	3.90	.73	Gruplar içi	170.263	293	.581			
	21+(3)	102	4.05	.68	Toplam	171.664	295				

Tablo 13'e göre; öğretmenlerin liderlik rolü algılarının meslektaşlarla iş birliği [F(2-293) =.880; p>0.05], kurumsal gelişme [F(2-293) =.770; p>0.05] ve mesleki gelişim [F(2-293)=1.209; p>0.05] boyutları ile toplamında [F(2-293) =1.206; p>0.05] kıdem yılına göre farklılaşmamaktadır. 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler, 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin liderlik rolü algıları benzerdir. Tablo 14'de öğretmenlerin liderlik rolüne yönelik algılarının ortalama puanının, mezuniyet durumu değişkeni açısından anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 14. Mezuniyet Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Liderlik Rolü Algılarına Yönelik Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Öğretmenlerin Liderlik Rolü	Mezuniyet Durumu	N	\bar{x}	SS	t	p
Meslektaşlarla İş Birliği	Ön Lisans+Lisans	250	4.10	.80	.560	.576
	Lisansüstü	53	4.03	.90		
Kurumsal Gelişme	Ön Lisans +Lisans	248	3.76	.81	.174	.862
	Lisansüstü	53	3.74	.86		
Mesleki Gelişim	Ön Lisans +Lisans	249	4.10	.75	.522	.602
	Lisansüstü	54	4.03	.91		
Toplam	Ön Lisans +Lisans	244	3.98	.74	.436	.663
	Lisansüstü	52	3.93	.86		

Tablo 14'e göre; öğretmen liderliğininin meslektaşlarla iş birliği [$t(310) = .560, p>.05$], kurumsal gelişme [$t(310) = .174, p>.05$] ve mesleki gelişim [$t(310) = .522, p>.05$] boyutları ile toplama [$t(310) = .436, p>.05$] ilişkin öğretmen görüşlerinin mezuniyet durumuna göre incelendiğinde, ön lisans ve lisans eğitime sahip öğretmenler ile yüksek lisans eğitime sahip öğretmenlerin ortalama puanları arasında anlamlı fark tespit edilmemiştir. Tablo 15'te öğretmenlerin okuldaki liderlik rolüne yönelik algılarının ortalama puanının, görev yaptıkları okuldaki öğretmen sayısı değişkeni açısından anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 15. Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Öğretmenlerin Liderlik Rolü Algılarına Yönelik Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Öğretmenlerin Liderlik Rolü	Öğretmen Sayısı	N	\bar{x}	SS	t	P
Meslektaşlarla İş Birliği	1-30	137	4.15	.83	1.200	.231
	31 ve üzeri	166	4.04	.80		
Kurumsal Gelişme	1-30	137	3.82	.85	1.114	.266
	31 ve üzeri	164	3.71	.79		
Mesleki Gelişim	1-30	136	4.14	.79	1.204	.230
	31 ve üzeri	167	4.04	.78		
Toplam	1-30	134	4.03	.78	1.253	.211
	31 ve üzeri	162	3.92	.75		

Tablo 15'e göre öğretmen liderliğininin meslektaşlarla iş birliği [$t(310) = 1.200, p>.05$], kurumsal gelişme [$t(310) = 1.114, p>.05$] ve mesleki gelişim [$t(310) = 1.204, p>.05$] boyutları ile toplamda [$t(310) = 1.253; p>.05$] boyutuna ilişkin görev yaptıkları okuldaki öğretmen sayısına göre incelendiğinde, okulunda 1-30 arası öğretmen bulunan öğretmenler ile okulunda 31 ve üzeri öğretmen bulunan öğretmenlere ait ortalama puanlar arasında anlamlı fark tespit edilmemiştir. Tablo 16'da öğretmenlerin liderlik rolüne yönelik algılarının ortalama puanının, aynı okulda yaklaşık çalışma süresi değişkenine açısından anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 16. Aynı Okulda Yaklaşık Çalışma Süresi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Liderlik Rolü Algılarına Yönelik Tek Yönlü (ANOVA) Testi Sonuçları

Öğretmenlerin Liderlik Rolü	Çalışma Süresi	N	\bar{x}	SS	Varyans	Kareler Toplamı	Sd	Orta Karesi	F	Fark	p
Meslektaşlarla İş Birliği	1-3 yıl(1)	74	4.01	1.02	Gruplar arası	2.511	3	.837	1.264	.287	Yok
	4-6 yıl(2)	76	4.21	.73	Gruplar içi	197.909	299	.662			
	7-9 yıl(3)	67	4.14	.71	Toplam	200.420	302				

	10+ yıl(4)	86	4.00	.75							
Kurumsal Gelişme	1-3 yıl(1)	74	3.76	.93	Gruplar arası	2.067	3	.689	1.037	.376	Yok
	4-6 yıl(2)	75	3.88	.78	Gruplar içi	197.301	297	.664			
	7-9 yıl(3)	68	3.76	.79	Toplam	199.369	300				
	10+ yıl(4)	84	3.66	.76							
Mesleki Gelişim	1-3 yıl(1)	73	4.04	.87	Gruplar arası	2.562	3	.854	1.401	.243	Yok
	4-6 yıl(2)	76	4.24	.72	Gruplar içi	182.215	299	.609			
	7-9 yıl(3)	68	4.05	.74	Toplam	184.777	302				
	10+ yıl(4)	86	4.01	.78							
Toplam	1-3 yıl(1)	71	3.93	.89	Gruplar arası	2.013	3	.671	1.155	.327	Yok
	4-6 yıl(2)	75	4.10	.70	Gruplar içi	169.651	292	.581			
	7-9 yıl(3)	67	3.98	.71	Toplam	171.664	295				
	10+ yıl(4)	83	3.88	.73							

Tablo 16'ya göre öğretmenlerin liderlik rolü algılarının meslektaşlarla iş birliği [F(2-293) =1.264; p>0.05], kurumsal gelişme [F(2-293) =1.037; p>0.05] ve mesleki gelişim [F(2-293) =1.401; p>0.05] boyutları ile toplamında [F(2-293) =1.155 p>0.05] 1-3 çalışma süresine sahip öğretmenler, 4-6 çalışma süresine sahip öğretmenler, 7-9 yıl çalışma süresine sahip öğretmenler, 10 yıl ve üzeri çalışma süresine sahip öğretmenler arasında, aynı okulda yaklaşık çalışma süresi değişkeni açısından anlamlı olarak farklılaşmadığı anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin Okul İçindeki Örgütsel Sinerji Algıları ile Liderlik Rolüne İlişkin Algıları Arasındaki İlişkilerin Belirlenmesine Yönelik Korelasyon Analizi Bulgular

Araştırmada yapılan korelasyon analiziyle örgütsel sinerji algıları ile liderlik rolü düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiş olup, elde edilen bulgular tablo 17'de sunulmuştur.

Tablo 17. Öğretmenlerin Okul İçindeki Örgütsel Sinerji Algıları ile Liderlik Rolüne İlişkin Algıları Arasındaki İlişkilerin Belirlenmesine Yönelik Korelasyon Analizi Sonuçları

Öğretmenlerin Liderlik Rolü	Meslektaşlarla İş Birliği	Kurumsal Gelişme	Mesleki Gelişim	Öğretmenlerin Liderlik Rolü
Örgütsel Sinerji	r	.711**	.659**	.714**
	p	.000	.000	.000
Etkileşim ve Takdir Etme	r	.719**	.669**	.715**
	p	.000	.000	.000
Bütünleştirme	r	.651**	.581**	.672**
	p	.000	.000	.000
Strateji	r	.738**	.649**	.736**
	p	.000	.000	.000
Güncelleme ve Güçlenme	r	.773**	.710**	.771**
	p	.000	.000	.000
Toplam	r	.711**	.659**	.714**
	p	.000	.000	.000

*0,05 düzeyinde anlamlıdır. **0,01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 17'de yer alan bulgulara göre, öğretmenlerin okul içindeki örgütsel sinerji ile liderlik rolüne ilişkin algıları ve alt boyutları arasındaki ilişkiler incelendiğinde; öğretmenlerin okullarına yönelik örgütsel sinerjinin, etkileşim ve takdir etme boyutu algıları ile öğretmen liderliği arasında (r =.729, p<.01); bütünleştirme boyutu algıları ile öğretmen liderliği arasında (r =.727, p<.01) ve güncelleme ve güçlenme boyutu algıları ile öğretmen liderliği arasında (r =.738, p<.01) anlamlı, pozitif

yönlü ve yüksek düzeyde bir ilişki vardır. Öğretmenlerin okullarına yönelik örgütsel sinerjinin strateji boyutu algıları ile öğretmen liderliği arasında ise ($r = .660$, $p < .01$) anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Yine toplamda öğretmenlerin okullarına yönelik örgütsel sinerji algıları ile liderlik düzeyleri arasında ($r = .727$, $p < .01$) anlamlı, pozitif yönlü ve yüksek düzeyde bir ilişki vardır. Okullardaki örgütsel sinerji düzeyi arttıkça, öğretmenlerin liderlik düzeyi artmaktadır.

Öğretmenlerin Okul İçindeki Örgütsel Sinerji Algılarının Liderlik Rolünü Yordama Durumuna Yönelik Regresyon Analizi Bulguları

Araştırmanın bu bölümünde, öğretmenlerin okul içindeki örgütsel sinerji algılarının liderlik rolüne ilişkin algıları yordama durumuna yönelik bulgulara yer verilmiştir. Elde edilen bulgular tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18. Öğretmenlerin Okul İçindeki Örgütsel Sinerji Algılarının Liderlik Rolüne İlişkin Algılarını Yordama Durumuna Yönelik Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Yordanan Değişken: Liderlik Rolü							
Yordayıcı Değişken	B	S. Hata	β (Beta)	t	p	Kısmi	İkili
Sabit	.724	.158		4.575	.000		
Etkileşim ve Takdir Etme	.257	.068	.258	3.762	.000	.221	.137
Bütünleştirme	.257	.071	.255	3.602	.000	.212	.132
Strateji	.012	.065	.012	.187	.852	.011	.007
Güncelleme ve Güçlenme	.322	.059	.342	5.472	.000	.313	.200
R: .796		R²= .633					
F(4-279)=118.742 P= .000							

Tablo 18 incelendiğinde, öğretmenlerin okul içindeki örgütsel sinerji algılarını liderlik rolüne yönelik algılarının anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır ($R = .796$, $R^2 = .633$, $p < .05$). Bu bağlamda etkileşim ve takdir etme, bütünleştirme, güncelleme ve güçlenme boyutlarının bir arada olduğu bir durumda, öğretmenlerin okullardaki liderlik rolüne ilişkin algılarının yaklaşık % 63’ünü açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Yine örgütsel sinerjinin etkileşim ve takdir etme boyutundaki bir birimlik artış öğretmen liderliğini .257, bütünleştirme boyutundaki bir birimlik artış öğretmen liderliğini .257 ve güncelleme ve güçlenme boyutundaki bir birimlik artış öğretmen liderliğini .322 düzeyinde artırmaktadır. Okul içindeki örgütsel sinerjinin strateji boyutu ise, öğretmenlerin liderlik rolünü yordamamaktadır.

4.SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırma, öğretmenlerin okullarına yönelik örgütsel sinerji algıları ile liderlikleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgu ve sonuçlar alan yazındaki diğer araştırmalar ile karşılaştırılmış ve yorumlanmıştır.

Araştırmada öğretmenlerin okul içindeki örgütsel sinerji düzeyine ilişkin algılarının yüksek olduğu görülmektedir. Bostancı ve Koçak (2022) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin örgütsel sinerjiye yönelik algılarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya göre kadın ve

erkek öğretmenlerin örgütsel sinerjinin etkileşim ve takdir etme, bütünleştirme, strateji, güncelleme ve güçlenme boyutlarına yönelik algıları arasında anlamlı fark bulunmamaktadır. Duman (2020) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin örgütsel sinerji algıları etkileşim ve takdir, bütünleşme, strateji, güncellenme ve güçlenme alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşma olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin örgütsel sinerjiye yönelik algılarının görev yapılan okul düzeyi değişkeni bağlamında etkileşim ve takdir etme, strateji, güncelleme ve güçlenme boyutlarında ilkökul, ortaokul ve lise öğretmenleri arasında, görev yapılan okul düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir şekilde farklılaştığı, lise öğretmenlerinin örgütsel sinerjiye yönelik algıları ilkökul ve ortaokul düzeyinde görev yapan öğretmenlere göre daha düşük olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin örgütsel sinerjinin bütünleştirme boyutunda görev yapılan okul düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin kıdem yılı değişkenine göre; örgütsel sinerjiye yönelik algılarının farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Ancak Ersoy ve Levent (2020) yönelik yaptığı çalışmada kıdem yılı değişkeni ile örgütsel sinerji arasında anlamlı bir farklılık olduğunu tespit etmişlerdir. Aynı şekilde Akpolat ve Oğuz (2021) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin kıdemlerine göre örgütsel sinerjinin “etkileşim ve takdir etme” boyutu ile güncellenme ve boyutlarında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Başka bir çalışmada da Akpolat ve Levent (2020) de yaptıkları çalışmada kıdem değişkenine göre örgütsel sinerjinin etkileşim ve takdir etme alt boyutunda anlamlı farklılaşmanın olduğunu tespit etmişlerdir. Öğretmenlerin okul içindeki örgütsel sinerjiye yönelik algılarının mezuniyet durumu değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir. Ön lisans ve lisans eğitime sahip öğretmenlerinin örgütsel sinerjiye yönelik algıları yüksek lisans eğitimi almış öğretmenlere göre daha yüksektir. Duman (2020) tarafından yapılan çalışmada ise, öğrenim durumu değişkenine göre öğretmen algıları anlamlı farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin okul içindeki örgütsel sinerjiye yönelik algıları arasında görev yaptıkları okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre; anlamlı fark tespit edilmemiştir. Yine Öğretmenlerin örgütsel sinerjiye yönelik algılarının aynı okulda yaklaşık çalışma süresi değişkenine göre de anlamlı olarak farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Araştırmanın diğer değişkeni olan öğretmenlerin okuldaki liderlik rolü algı düzeylerine ilişkin sonuçlara bakıldığında ise, öğretmenlerin okuldaki liderlik rolü algıları, meslektaşlarla iş birliği, kurumsal gelişme, mesleki gelişim boyutları bağlamında yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuçlar öğretmenlerin okul içindeki liderlik rolü meslektaşlarla iş birliği, kurumsal gelişme ve mesleki gelişim boyutlarını yüksek düzeyde algıladıklarını göstermektedir. Öğretmenlerin okuldaki liderlik rolü algıları arasında cinsiyet değişkenine göre fark olmadığı görülmektedir. Benzer şekilde Beycioğlu ve Aslan (2012) tarafında yapılan çalışmada öğretmenlerin kurumsal gelişme, mesleki gelişme ve meslektaşlarla işbirliği boyutları açısından kadın ve erkek katılımcıların görüşleri arasında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Yine Kılınç ve Reçepoğlu (2013) yılında yapılan çalışmada da öğretmenlerinin öğretmen liderliğine ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre kurumsal gelişme meslekî gelişim ve

meslektaşlarla iş birliği boyutlarında anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Öğretmenlerin liderlik rolüne yönelik algılarının okul düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Lise öğretmenlerinin liderlik rolüne yönelik algılarının ilkökul düzeyinde görev yapan öğretmenlere göre daha düşük olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin liderlik rolüne yönelik algılarının kıdem yılı değişkenine göre ise anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Benzer şekilde Beycioğlu ve Aslan (2012) tarafından yapılan çalışmada da, farklı kıdem yılında olan öğretmenlerde öğretmen liderliğine ilişkin algılar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır Kılınç ve Recepoğlu da (2013) ortaöğretim okulu öğretmenlerinin öğretmen liderliğine ilişkin beklentilerinin meslekî kıdem değişkenine göre farklılaşmadığını tespit etmişlerdir. Beycioğlu (2009) tarafından yapılan çalışmaya göre ise, öğretmenlerin liderlik rolüne yönelik algılarının kurumsal gelişme, mesleki gelişme ve meslektaşlarla işbirliği boyutları açısından anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir. Yine araştırmada öğretmenlerin liderlik rolüne yönelik algılarının mezuniyet durumu değişkenine göre; öğretmenlerin liderlik rolünün meslektaşlarla iş birliği, kurumsal gelişme ve mesleki gelişim boyutlarında ön lisans ve lisans eğitime sahip öğretmenler ile yüksek lisans eğitime sahip öğretmenlerin algıları arasında mezuniyet durumu değişkeni açısından anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin okuldaki liderlik rolüne yönelik algıları arasında, görev yapılan okuldaki öğretmen sayısı değişkeni açısından da anlamlı fark tespit edilmemiştir. Beycioğlu (2009) da öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre benzer sonuçlara ulaşmıştır. Araştırma da öğretmenlerin liderlik rolüne yönelik algıları arasında aynı okulda yaklaşık çalışma süresi değişkeni açısından anlamlı fark tespit edilmemiştir.

Son olarak çalışmada, öğretmenlerin okul içindeki örgütsel sinerjiye yönelik algıları liderlik rolüne yönelik algıları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin okul içerisindeki örgütsel sinerji algıları ile liderlik rolüne yönelik algıları arasında anlamlı, pozitif yönde ve yüksek düzeyde ilişkiler olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin okul içindeki örgütsel sinerji algıları liderlik düzeylerini anlamlı bir şekilde yordadığı tespit edilmiştir. Bu anlamda öğretmenlerin okullardaki örgütsel sinerjiye yönelik algılarının liderlik rolüne yönelik algılarını etkileyeceğinden yöneticilerin örgütsel sinerjiyi arttıran her çalışması öğretmenin okuldaki liderlik algısını da olumlu etkilediği anlaşılmaktadır. Okullardaki sinerji etkisinin artması için öğretmenlerin takım çalışmasına teşvik edilmesi ve hizmetiçi eğitimlerin artırılması sağlanabilir. Özellikle yöneticilerin kararları alırken öğretmenleri de karar verme sürecine dahil etmesi, ortak etkinlikler düzenleyerek okuldaki öğretmenlerin etkileşime geçmesi ve yöneticilerin insan ilişkileri yönetimine önem veren çalışmalar yapması ile örgütsel sinerji desteklenebilir.

5. KAYNAKÇA

- Akpolat, T. & Levent, .F. (2018). Öğretmenlere yönelik Örgütsel Sinerji Ölçeği'nin Geliştirilmesi. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14(2), 728-744.
- Akpolat, T. & Oğuz, E. (2021). Örgütsel sinizm algılanan örgütsel sinerjiyi nasıl yordar? Eğitim örgütlerinde bir inceleme. Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi, 10(3), 1692-1705.
- Balcı, A. (2011). Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler. Ankara: Pegem Akademi.
- Balcı, A. (1995). Örgütsel Gelişme. Pegem Yayınları, Ankara.
- Beycioğlu, K. (2009). İlköğretim okullarında öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin bir değerlendirme (Hatay ili örneği). (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversite Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Beycioğlu, K.& Aslan, B. (2010). Öğretmen liderliği ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 9 (2), 764-775.
- Beycioğlu, K. & Aslan, M. (2010). Okul gelişiminde temel dinamik olarak değişim ve yenileşme: Okul yöneticileri ve öğretmenlerin rolleri. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7(1), 153-173.
- Boyacı, A. (2008). "Okullarda insan kaynağı yönetimi". Türk Eğitim Tarihi, Sistemi ve Okul Yönetimi, (Ed. C. Bayrak). Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayını No: 967, Eskişehir.
- Bostancı, A.B. & Koçak, S.(2022). Okul DNA profillerinin örgütsel sinerji üzerindeki rolü, Millî Eğitim, 51(233), 55-75.
- Bursal, M. (2017). SPSS ile Temel Veri Analizleri. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı (4. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Can, N. (2004). Öğretmenlerin geliştirilmesi ve etkili öğretmen davranışları. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16 (1), 103-119.
- Can, N.(2007). Öğretmen liderliği becerileri ve bu becerilerin gerçekleştirilme düzeyleri. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitü Dergisi, 22 (1), 263-288.
- Covey, S. R. (1998). Etkili İnsanların 7 Alışkanlığı. (Çev: Gönül Suveren, Osman Deniztekin).Varlık Yayınları.
- Çakır, M.(2015). Öğretmenlerin liderlik stilleri ile sınıf içi öğretmen davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi (İzmir İli Konak İlçesi Örneği). (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Bolu.
- Çelikten, M., Şanal, M & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19 (2) 2005: 207-237.
- Danielson, C. (2006). Teacher Leadership That Strengthens Professional Practice. Virginia: ASCD

- Dereli, T. & Baykasoğlu, A. (2010). Takım Yönetimi. (<http://home.anadolu.edu.tr/~naksu/takim.pdf>, Erişim tarihi: 2022)
- Dinçer, Ö. (2004). Stratejik Yönetim ve İşletme Politikası, İstanbul: Beta Yayınları.
- Eckert, J., Ulmer, J., Khachatryan, E. & Ledesma, P. (2015). Career pathways of teacher leaders in the United States: Adding and path-finding new professional roles. Published online. Pages 687-709.
- Erdoğan, İ. (2002). Sınıf Yönetimi. İstanbul: Sistem yayıncılık.
- Ersoy, E. & Levent, F. (2020). Öğretmen algılarına göre örgütsel güç mesafesi ile örgütsel sinerji düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi. İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi. 4 (12), 345-356.
- Güçlü, N. & Okçu, V. (2015). İlköğretim öğretmenlerinin etkili takım çalışmasına ilişkin algıları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. Yeni Yüzyıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1 (12), 49-69.
- Gül, G. (2004). Birey toplum eğitim ve öğretmen. Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 1: 223-236.
- Güllü, M. & Arslan, C. (2009). Beden eğitimi öğretmenlerinin liderlik stilleri. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 11 (6), 353-368.
- Gümüşeli, A. İ. (2001). Çağdaş okul müdürünün liderlik alanları. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 28 (28), 531-548.
- Gürlek, Y. (2010). Yatılı ilköğretim bölge okullarındaki yöneticilerin, öğretmenlerin ve diğer çalışanların sinerjik yönetime ilişkin görüşleri. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Karasar, N. (2016). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kılınç, A. Ç. (2016). Çağdaş liderlik yaklaşımları. Eğitim Yönetiminde Liderlik(Editorler: Nezahat Güçlü ve Serdar Koşar). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kılınç, A.Ç. & Receptoğlu, E. (2013). Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin öğretmen liderliğine ilişkin algı ve beklentileri. Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi,3 (2), 175-215.
- Kozikoğlu, İ., & Altunova, N. (2018). Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine ilişkin öz-yeterlik algılarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini yordama gücü. Journal of Higher Education ve Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 12 (3) 455-711.
- Kölükçü, D. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin öğretmen liderliğini gösteren davranışlarının gereklilik ve sergilenme derecesine ilişkin görüşleri. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Müjdeci, N.(2020). Güneydoğu anadolu bölgesindeki bazı üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarının sinerjik yönetim algıları. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.
- Özden, Y. (2005). Eğitimde Yeni Değerler. Ankara: Pegem Yayınevi.

-
- Selçuk, G. (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin liderlik davranışları (Diyarbakır ili örneği).(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Toktamışoğlu, M. (2001). Kot pantolonlu yönetici. Ankara: MediaCat Yayınları.
- Toprakçı, E. (2002). Sınıf örgütünün yönetimi. Ankara: Ütopya yayıncılık.
- Töremen, F. & Karakuş, M. (2007). Okullarda sinerjinin engelleri: takım çalışması üzerine nitel bir araştırma. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (Educational Sciences: Theory & Practice), 7 (1), 639–645.
- Töremen, F. (2001). Öğrenen Okul. Ankara: Nobel Yayıncılık Akademi.
- Töremen, F. & Pekince, D. (2011). Örgütsel öğrenmede grup dinamikleri: Öğrenen takımlar. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8 (15),389-406.

Extended Abstract

1.INTRODUCTION

The basis of the success in education depends on teacher's leadership. The change experienced in recent years has led to redefining the education system as a whole and it forced to reposition the teachers within the system, who are considered the basic building blocks of education (Boyacı, 2008). In the education system, this situation shows that the examination of teacher leadership potential is a necessity (Toprakçı, 2002). With this change, there is a need for innovative leader teachers who have vision and can adapt to change (Can, 2007). As the motivation of the employees in educational institutions depends on the energy that emerges. Organizations can benefit from the knowledge, skills and abilities of their employees at the highest level and increase organizational commitment thanks to synergy. For this reason, it is necessary to understand the basic dynamics and realities of teachers in schools, to support them, to create an environment of trust and to effectively manage interpersonal differences by establishing mutual communication for the synergy to be created in schools (Güçlü and Okçu, 2015). The fact that employees can energize and inspire each other synergistically is considered an important criterion in the success of institutions (Akpolat and Levent, 2018). The benefits of integrating teachers' perceptions of organizational synergy and leadership levels are accepted as "ensuring the professional effectiveness, coping with the change, improving the performance, developing careers and influencing colleagues" (Selçuk, 2014). As it is understood, it can be thought that organizational synergy for educational success in schools will increase both individual and institutional leadership skills for teachers. For this purpose, the relationship between teachers' perceptions of organizational synergy towards their schools and their leadership levels was tried to be revealed in the study. Within the scope of this purpose, we sought to answer the following questions;

What is the level of organizational synergy perceptions of teachers towards their schools?

Do teachers' perceptions of organizational synergy towards their schools show a significant difference according to the variables of gender, school level, seniority, graduation status, number of teachers in the school and the duration of working in the same school?

What is the leadership level of teachers towards their schools?

Do the leadership role perceptions of the teachers differ according to the variables of gender, school level, seniority, graduation status, the number of teachers in the school where they work and the duration of working in the same school?

Is there a relationship between teachers' perceptions of organizational synergy towards their schools and their leadership role levels?

Do teachers' perceptions of organizational synergy for their schools predict their leadership perceptions levels?

2. METHOD

In this research, "The relationship between teachers' perceptions of organizational synergy towards their schools and their perceptions of leadership role" was described. This research was designed the correlational model. This research was conducted with teachers working in public primary, secondary and high schools in

province of Uşak in Turkey in 2020-2021 academic year. The population of the research was 2798 teachers and the sample of the research is 310 teachers who can be reached through convenience sampling. The data of the research were collected by using the "Organizational Synergy Scale" and "Teacher Leadership Scale". Since the skewness and kurtosis coefficients were among the desired values in all dimensions of organizational synergy and teacher leadership in the research, independent samples t-Test, one-way analysis of variance (ANOVA) and Pearson Product-Moment Correlation and multiple regression analysis techniques were used in the analysis.

3. CONCLUSION, DISCUSSION AND SUGGESTIONS

This research was carried out to determine the relationship between teachers' perceptions of organizational synergy in schools and their perceptions of the teaching leadership role. The results obtained from the research are as follows. It was concluded that teachers' perceptions about the level of organizational synergy within the school were high. It is seen that the organizational synergy perceptions of the teachers in their schools differed significantly in terms of the school level variable and high school teachers' perceptions of organizational synergy are lower than teachers working at primary and secondary school levels. According to the graduation status, the perception of organizational synergy of teachers with associate degree and undergraduate education is higher than teachers with postgraduate education. Teachers' perceptions of organizational synergy within the school do not differ in terms of gender, years of seniority, the number of teachers in the school, and the approximate duration of working in the same school. Also, according to the research, it is understood that the perception of the leadership role of the teachers in the school is high. On the other hand, no difference was detected between the perceptions of the teachers regarding the leadership role according to the variables of gender, seniority, graduation status, the number of teachers in the school and the approximate duration of working in the same school. In addition, it is seen that the teachers' perceptions of the leadership role, according to the variable of the school level differ significantly. It was found that the high school teachers' perceptions of the leadership role is lower than those of primary school teachers. In the research, there are significant, positive and high-level relationships between teachers' perceptions of organizational synergy within the school and their leadership levels, and organizational synergy perceptions within the school significantly predict their leadership levels. It can be recommended to encourage teachers to work in teams and to organize activities for their common interactions in order to increase the level of synergy in schools.



Article Info/Makale Bilgisi

Received/Geliş: 14.09.2022 Accepted/Kabul: 16.12.2022 Published/Yayınlama: 28.01.2023

Ortaokul Öğrencilerinin Konuşma Kusurlarının Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi

Cemal AKÜZÜM¹, Leyla AKÜZÜM², Muzaffer ERDEM³, Tacer TEKİN⁴, Zülfü AKÜZÜM⁵

Öz

Araştırmanın amacı, ortaokullarda öğrenim görmekte olan öğrencilerin akademik gelişimlerini ve sosyal hayatlarını etkileyen konuşma becerisi kazandırılması sürecinde gözlemlenen konuşma kusurlarını öğretmen görüşlerine göre incelemektir. Araştırma, nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2021-2022 öğretim yılında Güneydoğu Anadolu Bölgesi'ndeki bir ilimizin merkezinde bulunan ortaokullarda görev yapan 10 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak 7 maddelik yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde, içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırma bulguları; sınav kaygısı yüzünden test ağırlıklı çalışan çocuğun konuşmaya ve yazmaya gerektiği kadar zaman ayıramadığını, öğretmenlerin öğrencilerinin konuşma becerisi geliştirebilmeleri için derslerinde sesli öykü ve şiir okutma etkinlikleri yaptıklarını, öğrencilerinde söz hakkını beklememe, yöresel ağız kullanma ve kelime hazinesinin yetersizliği gibi konuşma kusurları gözlemlediklerini, akademik başarının konuşma becerisinden etkilendiğini ve konuşma sıkıntısı yaşayan öğrencilerin sosyal becerileri sergilemede yetersizlik yaşadıklarını ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Konuşma, konuşma kusurları, ortaokul, öğrenci, öğretmen.

¹ Prof. Dr., Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, cemal.akuzum@dicle.edu.tr, ORCID: 0000-0001-8011-6027

² Öğretmen, Alipaşa İlköğretim Okulu, 21010-Diyarbakır, leylaakuzum@yahoo.com, ORCID: 0000-0002-4686-1549

³ Araştırmacı, aykutahmet21@gmail.com, ORCID: 0000-0002-0624-6621

⁴ Araştırmacı, surkentli1321@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-0486-4282

⁵ Araştırmacı, deniz021@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-3528-6278

Examination of Secondary School Students' Speech Defects According to Teachers' Views

Abstract

The aim of the study is to examine the speech defects observed in the process of gaining speaking skills, which affect the academic development and social life of secondary school students, according to the opinions of teachers. The research was carried out with semi-structured interview technique within the framework of qualitative research approach. The study group of the research consists of 10 Turkish teachers working in secondary schools in the center of a province in the Southeastern Anatolia Region in the 2021-2022 academic year. In the research, a semi-structured interview form with 7 items was used as a data collection tool. Content analysis technique was used in the analysis of the data. Research findings; They observed that the test-weighted child could not allocate enough time to speaking and writing because of test anxiety, that the teachers made their students read audio stories and poems in their classes so that they could develop speaking skills, that they observed speech defects such as not waiting for the right to speak in their students, using local dialects and inadequacy of vocabulary. It is revealed that students who have speech difficulties experience inadequacy in exhibiting social skills.

Keywords: Speech, speech defects, secondary school, student, teacher.

1. GİRİŞ

“İnsan, ömrü boyunca okuyup yazmadan hayatını devam ettirebilir ancak konuşma ve dinleme eylemlerini yapmadan yaşantısına devam etmesi söz konusu değildir.” (Topçuoğlu ve Özden, 2012). Çünkü insan, biyolojik ihtiyaçlarını karşılamanın yanı sıra duygu, düşünce ve bilgilerini diğer insanlara aktarmak ve onları anlama gerekliliği duyar. Bu gerekliliğe istinaden sosyal bir varlık olan insan biyolojik ve psikolojik gereksinimlerini de karşılamak için iletişim kurmak mecburiyetindedir (Sever, 2017). *İletişim* sözcüğü “Duygu, düşünce veya bilgilerin akla gelebilecek her türlü yolla başkalarına aktarılması.” anlamına gelmektedir (TDK, 2010). Konuşma yeteneğini kullanan insanın iletişim becerisi, onu diğer canlılardan ayıran en belirgin özelliğidir. Bireyin kendini ifade edebilmesi, toplum içinde iletişimi ve etkileşimi sağlaması bakımından gerekli olan temel dil becerilerinden en önemlisi konuşmadır (Akkaya, 2012).

Dil; insan yaşamının her anında olduğu için dili insandan, toplumdaki ve yaşamdan ayrı bir ürün olarak değerlendirip anlamaya çalışmak mümkün değildir (Eker, 2010). Yaşamın içinde insanla varlığını sürdüren dil, insanın çeşitli ihtiyaçlarından doğarak duygu ve ihtiyaçları karşılamada insan için en etkili araç olmuştur (Karakoç-Öztürk ve Altuntaş, 2012). İnsanın istek ve ihtiyaçlarını ifade

edebilmesi için iletişim kurması gerekmektedir. Şüphesiz insanın iletişim becerileri arasında ilk ve en çok kullandığı da konuşma becerisidir (Karalı, Şahin, Şen ve Aydemir, 2021). Konuşma becerisinde etkili ve yeterli olan bireylerin hem bireysel ilişkilerinde hem de iş ve sosyal alanın gerektirdiği ilişkilerde daha mutlu oldukları söylenebilir. Etkili iletişim dili kullanabilmek için kişinin konuşmasının konusuna hâkim olması, dili iyi kullanması ve iletişim unsurları arasında yer alan beden dili, ses tonu, vurgu vb. hususları da konuşmasıyla örtüştürmesi gerekmektedir (Özdemir, 2018). İletişimin gerektirdiği becerileri etkili şekilde kullanmayı başarmış insanların tarih boyunca büyük kitleleri etkileyerek peşlerinden sürükleyebilme başarısını da gösterdikleri muhakkaktır. Çünkü insanlar her devirde sosyal ve kültürel çevrede konuşma becerileriyle yer edinirler. (Sevim ve Gedik, 2014).

Sözcüklerin işitme ve dinleme yoluyla sözlü olarak aktarılması sağlanarak gerçekleşen bir iletişim becerisi olan konuşma; bireylerin birbirlerini anlama ve kendilerini anlatma eylemlerinde önemli bir yere sahiptir (Yıldız, 2014). Konuşma eyleminin karşılıklı olması ve konuşma esnasında konuşan kişilerin ruh hallerinin iletişim sürecine dâhil olması, konuşmayı öteki iletişim yollarından farklı kılar (Yalçın, 2018). Konuşan kişilerin olumlu ya da olumsuz duyguları, ses tonları, jest ve mimikleri iletişimin nitelikli olmasına fayda sağlar. Böylece konuşanlar duygu ve düşüncelerini daha anlaşılır ifade edip anında geri bildirim verdikleri için iletişim süreci daha etkili olabilmektedir (Tekşan ve Karaca, 2020).

Duygu, düşünce ve bilgilerin dil yoluyla sözcükler kullanılarak karşı tarafa iletilmesine *konuşma* denir (Demirel, 1999). İnsanın doğuştan getirdiği bir yetisi olan konuşma becerisi, doğup büyüdüğü toplumun dili ile gelişir ve şekillenir. Konuşma; bireyin belli bir süreç içinde bulunduğu çevre ve muhatap olduğu öteki bireylerin etkisiyle deneyimlediği duygu, düşünce, bilgi ve isteklerini belli bir maksatla diğer kişi veya kişilere iletmesidir (Çongur, 1995). Zihinde başlayan konuşma; zihinsel çaba ve birikimle oluşturulan mesajın dil aracılığıyla karşıdakine sözle ifade edilmesi sürecidir (Adalı, 2003). “Konuşma” sözcüğü Türkçe sözlükte (2005) birçok şekilde tanımlanmıştır: (İ) *Bir dilin kelimeleriyle düşüncesini sözlü olarak anlatmak.* (İİ) *Belli bir konudan söz etmek.* (İİİ) *Bir konuda karşılıklı söz etmek, sohbet etmek.* (İİİİ) *Söylev vermek, konuşma yapmak.* (İİİİİ) *Düşüncesini herhangi bir araç kullanarak anlatmak.*

Konuşma becerisi; insanın var oluşundan bu yana insanların kendilerini anlatmaları ve birbirleriyle yakınlaşmalarını sağlaması bakımından en önemli iletişim yöntemi olmuştur. Yapılan araştırmalara göre insanlar bir günlerinin %50 ile %80 kadarlık kısmını iletişim kurarak geçirmektedirler. Bu oranın %45’ini dinleme, %30’unu konuşma, %16’sını okuma ve %9’unu da yazma iletişim becerileri kapsamaktadır (Başaran ve Erdem, 2009). Konuşma ve dinleme becerilerinin birbirini etkilemesi de düşünülerek bu oranlara bakıldığında bir kimsedeki kusurlu bir konuşma becerisi, onun iletişiminin %75 kadarlık bir kısımda sıkıntılar yaşayabileceği anlamına da gelebilmektedir. Konuyla ilgili literatür taramasında (Aktaş ve Gündüz, 2004; Demirel, 2003; Gündüz,

2007; Kuşçu, 2010; Okur, 2012; Yaman, 2004; Yıldız, 2008) birçok konuşma yetersizliği tespit edilmiştir. Bu yetersizlikler şöyledir:

- Sesleri çıkartamamak,
- Sesleri titretmek,
- Sesleri uzatmak,
- Sesini ayarlayamamak,
- Ses değiştirmek,
- Ağız içinde konuşmak,
- Vurgu ve tonlama bozuklukları yapmak,
- Yersiz duraklar yapmak,
- Nefesi ayarlayamamak,
- Kavrama eksikliği,
- Kelime hazinesinin yetersiz olması,
- Dil bilgisi kurallarını kendi konuşmasına uygulayamamak,
- Çekingen konuşmak,
- Çok hızlı ya da yavaş konuşmak,
- Yerel ağızla konuşmak,
- Tekdüze konuşmak
- Özgüven eksikliğinin olması,
- Kısa ve yetersiz konuşmak,
- Dağınık konuşmak,
- Gereksiz söz söylemek,
- Gereksiz jest ve mimikler yapmak,
- Sözcükleri tekrarlamak,
- Kaba ve argo sözler kullanmak,
- Konuşma kurallarına uymamak,
- Bilmediği bir konuda biliyormuş gibi davranmak,
- Topluluk karşısında konuşamamak,
- Kendini beğenmek,
- Konuşma sırasında karşıdakinin sözünü sürekli kesmek,
- Konuşmayı gereksiz yere uzatmak ya da yerli yersiz konuşmak,
- Konuşma sırasında başkalarıyla alay etmek,
- Dinlemeyi bilmemek,
- Sert, kırıcı ve yapmacık davranmak.

Sosyal hayatın vazgeçilmez bir iletişim biçimi olan konuşma, bireyin sosyal hayat içindeki yerinin belirlenmesinde dikkat çekici bir öneme sahiptir. Güzel, doğru ve etkili bir konuşma becerisine sahip insanlar toplumsal hayata dair birçok engeli konuşma becerileriyle aşabilmektedirler. Zira konuşma becerisi, bireyin sosyal hayat içerisindeki başarı ya da başarısızlığının belirlenmesinde önemli bir yer tutmaktadır (Başaran ve Erdem, 2009). Dört temel dil becerisinden biri olan konuşma eylemi ile insanoğlu, diğer bireylerle arasındaki pek çok önemli sorunu çatışmalara mahal vermeksizin çözebildiği gibi bu beceriyi etkili bir şekilde kullanmadığı zamanlarda da pek çok basit olayın çatışmalara dönüşmesine neden olmuştur (Yıldırım Ve Şimşek, 2015). Nitelikli bir konuşmacının yapacağı etkili bir konuşma, iletişim sürecinde mesajın alıcıya planlandığı gibi iletilmesinde ve sağlıklı bir geri bildirim alınmasında önemli rol oynar. Keza sınıf ortamında da Türkçeyi doğru ve etkili kullanan ve kendini iyi ifade edebilen öğrencilerin öğretmenleri tarafından daha çok kabul gördükleri, liderlik vasfı geliştirebildikleri ve hem sosyal hayat hem okul dersleri bakımından daha başarılı oldukları da yadsınamaz bir gerçektir (Başaran ve Erdem, 2009).

Klein'e göre etkili ve güzel konuşma günlük hayatta bireye şu faydaları sağlamaktadır:

- İyi konuşmacılar, diğer insanlara göre kendilerini daha iyi ifade ederler.
- Zaman ve mekân farkı olmaksızın fikirlerini rahatça söyleyebilirler.
- Tecrübeleri özümsemeye, onları birbirine bağlamada ve hatırlamada başarılıdırlar.
- Dilin sembolik yapısını daha iyi anlar ve dili, düşüncelerini geliştirmek için daha etkili bir şekilde kullanırlar.

Bireyin konuşma becerisi doğuştan gelir ancak kişinin toplum içinde ortak anlaşma aracı olan dili yeterli ve etkili kullanabilmesi büyük oranda bireyin maruz kaldığı kişi ve çevrelere bağlıdır. Birey okul çağına gelinceye kadar bireyin konuşma becerisi aile, yakın çevre, televizyon gibi unsurların etkisi altında gelişir. Bu unsurlar çocuğun dil gelişimine olumlu ve olumsuz etkiler yapabilmektedir (Topçuoğlu-Ünal ve Degeç, 2012). Çocuk okul çağına geldiğinde ise okul dışı unsurların dilin şekillenmesine etkisi devam etmekle birlikte okul ortamı da dilin şekillenmesinde etkili olmaya başlar. Çocuğun temel dil becerilerini doğrudan etkileyecek olumsuzlukları minimize edebilmek için okul dışında aile kurumunun, okul içinde ise öğretmenlerin ve okul kurumunun diğer paydaşlarının daha hassas çalışması gerekmektedir (Özbay, 2005).

Temel dil becerileri arasında en etkili olanı konuşma olduğu için insan, var olduğu günden bu yana yaşadığı tüm sorunları konuşarak çözüme yoluna gitmiştir. Ancak konuşma becerisindeki yetersizliklerin birçok basit olayın çatışmaya dönüşmesine sebebiyet verdiği de aşikârdır (Demir ve Sinan, 2017). İnsanın tüm hayatı boyunca kullandığı konuşma becerisi, diğer dil becerileriyle birlikte öğrencilerin davranışlarının şekillendiği dönem olan ilköğretim yıllarında öğrencilere kazandırılmaya çalışılır. Bu dönemde bu becerilerin kazandırılmayışı bireyin ileriki eğitim dönemlerinde ve sosyal hayatında bazı sıkıntılara yol açabilmektedir (Gökkaya, 2008). Konuşma becerisinin kişinin hayatındaki önemi ve yaş ilerledikçe bu becerinin kazanılmasının zorluğu da göz önünde bulundurulduğu zaman ilköğretim döneminde öğrencilerdeki konuşma becerisi bir hayli önem kazanır. Bu bağlamda öğrencilere duygu ve düşüncelerini Türkçe dil kurallarına uygun, doğru ve etkili bir biçimde anlatabilme becerisi kazandırma vazifesi büyük oranda eğitim kurumlarına ve öğretmenlere düşmektedir (Topçuoğlu ve Sever, 2020).

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (MEB, 2005) "Genel Amaçlar" başlığı altında öğrencilerin konuşma becerisiyle doğrudan ilgili olarak şu maddeler yer almaktadır:

1. Duygu, düşünce ve hayallerini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerini sağlamak,

2. Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarını sağlamak,"

Benzer şekilde Türkçe Öğretimi Programı'nda da (MEB, 2006) konuşma becerisiyle ilgili amaç ve kazanımlar "Konuşma kurallarını uygulama, sesini ve beden dilini etkili kullanma, hazırlıklı konuşmalar yapma, kendi konuşmasını değerlendirme, kendini sözlü olarak ifade etme alışkanlığı kazanma" şeklinde yer almaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, ortaokullarda öğrenim görmekte olan öğrencilerin (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) akademik gelişimlerini ve sosyal hayatlarını etkileyen konuşma becerisi kazandırılması

sürecinde gözlemlenen konuşma kusurlarını öğretmen görüşlerine göre incelemektir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğrencilerin konuşma becerilerine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Öğrencilerin konuşma becerisini geliştirebilmeleri için derslerde ne tür etkinlikler yapılmaktadır?
3. Konuşma etkinlikleri sırasında öğrencilerde gözlemlenen konuşma kusurları nelerdir?
4. Öğrencilerin konuşma kurallarını uygulayamama sebepleri nelerdir?
5. Konuşma becerisi yetersizliğinin öğrencinin akademik başarısını etkileme durumu nedir?
6. Konuşma becerisi etkinliklerinde sorun yaşayan öğrencilerin sosyal ilişki durumları nasıldır?
7. Eğitim programında yer alan konuşma becerisi geliştirmeye ilişkin uygulamaların yeterlik durumu nedir?

2. YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırma yoluyla ortaokullarda öğrenim görmekte olan öğrencilerde (4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) gözlemlenen konuşma kusurlarını tespit etmek amaçlanmıştır. Bu amaca istinaden çalışmada nitel araştırmadan yararlanılmıştır. “Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, olayların ve olguların gerçekçi ve bütüncül bir şekilde açıklanıp ortaya konulmasına dayalı izlenimler, görüşler ve fikirlerden oluşur (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırmanın da nitel araştırma desenlerinden yarı yapılandırılmış görüşme ile yürütülmesi uygun görülmüştür. Yarı yapılandırılmış görüşme metodunda bir olgunun açıklanması, açığa kavuşturulması ve ortak anlamlarının ortaya konulması amaçlanır (Creswell, 2016a; 2016b). Araştırmacı, görüşme sorularını önceden hazırlar yalnız görüşme esnasında katılımcıya kısmi esneklikler sağlar. Katılımcıların gerek görmesi halinde sorular yeniden düzenlenebilir, konu üzerinde tartışılabilir (Ekiz, 2009).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2021-2022 öğretim yılında Güneydoğu Anadolu Bölgesi’ndeki bir ilimizin merkezinde bulunan ortaokullarda görev yapan 10 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmaya katılım sağlayan öğretmenlerde cinsiyet faktörü göz önünde bulundurulmamış, ölçüt olarak

çalışmaya gönüllü katılımın sağlanması amaçlanmıştır. Çalışma grubuna yarı yapılandırılmış mülakat soruları sorulmuştur. Araştırmanın çalışma grubunun Türkçe öğretmenlerinden oluşmasının esas sebebi konuşma becerisi geliştirmeye ilişkin etkinlik ve uygulamaların özellikle Türkçe öğretmenleri tarafından gerçekleştirilmesidir. Nitel araştırma türü olan görüşme tekniğinde evrenin tamamına ulaşmak zor olduğundan örneklem seçilerek çalışma yoluna gidilir. Örneklemin niceliğinden çok evrenin tüm özelliklerini yansıtabilmesi, evreni temsil edebilmesi önemlidir. Görüşme yönteminde ayrıca örneklemin sayısından daha önemli olan, toplanan verilerin araştırmacının ve araştırmanın amacını karşılayabilmesidir (Türnüklü, 2000). Tablo 1’de görüldüğü gibi, katılımcıların 6’sı kadın öğretmen, 4’ü erkek öğretmendir. Eğitim durumları bakımından katılımcılardan 8’i lisans öğrenim seviyesine sahip iken, 2’si yüksek lisans öğrenim seviyesine sahiptir. Mesleki deneyimlerine bakıldığında 4’ü “1-5 yıl” mesleki deneyime sahipken, 3’ü “6-10 yıl” ve 3’ü de “11 yıl ve üzeri” mesleki deneyime sahiptir. Araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin gerçek düşüncelerini yansıtabilmesi önemsendiği için görüşmeler, katılımcıların gerçek adları ile değil K1, K2, K3....Kn şeklinde kodlar kullanılarak raporlanmıştır.

Tablo 1. *Katılımcı Gruba İlişkin Demografik Bililer*

Değişkenler	Gruplar	F
Cinsiyet	Kadın	6
	Erkek	4
Eğitim durumu	Lisans	8
	Yüksek Lisans	2
Hizmet süresi	1-5 yıl	4
	6-10 yıl	3
	11 yıl ve üstü	3
Toplam		10

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak 7 maddelik yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Türkçe öğretmenleriyle derslerde öğrencilerin konuşma kurallarının uygulayabilme becerilerine ilişkin ön görüşmeler yapılmış, öğretmenlerin gözlem ve görüşlerine dayalı olarak elde edilen veriler doğrultusunda görüşme soruları oluşturulmuştur. Veri toplama formu içerisinde yer alan soruların geçerliliği için uzman görüşü alınmıştır. Görüşmeye katılan öğretmenlerle ayrıca güvenilirlik çalışması da yapılmıştır. Hazırlanan görüşme formunda aşağıda verilen altı soruya yer verilmiştir.

- 1. Öğrencilerinizin konuşma becerileri ile ilgili ne düşünüyorsunuz?*
- 2. Öğrencilerinizin konuşma becerisi geliştirebilmeleri için derslerinizde ne tür etkinlikler yapıyorsunuz?*
- 3. Konuşma etkinlikleri sırasında öğrencilerinizde gözlemlediğiniz konuşma kusurları nelerdir?*
- 4. Öğrencilerinizin konuşma kurallarını uygulayamama sebeplerini yazar mısınız?*

5. Konuşma becerisi yetersizliğinin öğrencinin akademik başarısını etkilediğini düşünüyor musunuz? Düşüncelerinizi yazar mısınız?

6. Konuşma becerisi etkinliklerinde sorun yaşayan öğrencilerin sosyal ilişkileriyle ilgili neler söyleyebilirsiniz?

7. Eğitim programında yer alan konuşma becerisi geliştirmeye ilişkin uygulamaları yeterli buluyor musunuz? Önerilerinizi yazar mısınız?

Verilerin İşlenmesi ve Analizi

Öğretmen görüşlerine göre ortaokul öğrencilerinin konuşma kusurlarını incelemek amacıyla yapılan araştırmada içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analiziyle hedeflenen, verilerin analizi esnasında birbirine yakın verileri belirli kavram ve temalar odağında kategorize ederek okuyucunun araştırma sürecini anlayabilmesi için organize etmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Olgu bilimsel türden araştırmalarda metni küçük parçalara bölerek analiz etme yoluna gidilir. Tespit edilen her birim içeriğine uygun kodlanır ve araştırmacının ifade tercihiyle kategorize edilir (Creswell ve Plano Clark, 2015).

3. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde Türkçe öğretmenlerinin, kendilerine yöneltilen açık uçlu sorulara verdikleri cevaplar doğrultusunda oluşturulan cevap temaları, cevap frekansları ve örnek cevapların oluşturduğu bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin konuşma becerileri hakkındaki görüşleri ile ilgili bulgular

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin “Öğrencilerinizin konuşma becerileri ile ilgili ne düşünüyorsunuz?” sorusuna verdikleri cevaplar doğrultusunda elde edilen görüşlerden çıkarılan temalar, frekanslar ve örnek cevaplar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin konuşma becerilerine ilişkin görüşler

Cevap Temaları	Frekans	Örnek Cevaplar
Olumlu	1 Öğretmen	Öğrencilerimin konuşma becerilerinin iyi olduğunu düşünüyorum. Çoğunun ailesini tanıyorum. Ebeveynleri eğitilmiş oldukları ve konuşmayı önemsedikleri için bu durumun çocuklarına da yansımaları olduğunu düşünüyorum.
Sınav kaygısı	5 Öğretmen	Eğitim sistemimiz sınav özellikle de test odaklı olduğu için öğrencilerimizin yeterli konuşma ve yazma becerisi geliştiremediklerini

		düşünüyorum. Haliyle bu durum, ana dillerini gereği gibi konuşamayan ve yazamayan bireylerin yetişmesinin sebep oluyor.
Okuma alışkanlığı	2 Öğretmen	Öğrencilerin yerleşmiş bir okuma alışkanlıklarının olmadığını düşünüyorum. Bu durum onların kelime dağarcıklarının da zayıf olmasına sebep oluyor. Aile ve sınıf içinde yapılan okuma çalışmaları öğrencilerin kelime hazineleri zenginleştirmekte, ifade becerisini güçlendirmektedir. Ama okunan kitaplar soru-cevap yoluyla eleştirel beceriler kullanılarak yorumlanmadığı için öğrenciler istenen konuşma becerisine sahip olamıyorlar.
Öz güven Eksikliği	2 Öğretmen	Öğrencilerim kendilerini ifade etmede çekingen davranıyorlar. Konuşma konusunda engellendikleri için öz güvenlerinin eksik olduğunu düşünüyorum.

Görüşmeye katılan öğretmenlerin birinci soruya verdikleri yanıtlardan yola çıkılarak dört farklı tema belirlenmiştir. 1 öğretmen öğrencilerinin konuşma becerileri hakkında *olumlu* görüş bildirirken 5 öğretmen *sınav kaygısı* sebebiyle öğrencilerinin konuşma becerisi geliştirmediğini ifade etmiştir. Ayrıca 2 öğretmen öğrencilerin *okuma alışkanlığına* sahip olmamalarını ve 2 öğretmen de öğrencilerindeki *öz güven eksikliğinin* onların konuşma becerisine engel teşkil ettiğini ifade etmişlerdir (Tablo 2).

Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin konuşma becerisi geliştirebilmeleri için derslerinde yapılan etkinlikler ile ilgili bulgular

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin “Öğrencilerinizin konuşma becerisi geliştirebilmeleri için derslerinizde ne tür etkinlikler yapıyorsunuz?” sorusuna verdikleri cevaplar doğrultusunda elde edilen görüşlerden çıkarılan temalar, frekanslar ve örnek cevaplar Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik yapılan etkinliklere ilişkin görüşler

Cevap Temaları	Frekans	Örnek Cevaplar
Sesli öykü ve şiir okutma	5 Öğretmen	Türkçe derslerinde bol bol sesli öykü ve şiir okuma çalışmaları yaptırmaya çalışırım. Noktalama işaretleri, vurgu, tonlama, beden dilini etkili kullanmalarına dikkat etmelerine özen gösteririm.
Tiyatro metinlerini seslendirme	3 Öğretmen	Öğrencilerim tiyatro metinlerini seslendirmekten ve canlandırmaktan çok hoşlanırlar. Bu çalışmalar sayesinde tiyatrodaki roller aracılığıyla konuşmalarına duygu katıyorlar ve konuşma konusunda da öz güven geliştiriyorlar.
Tekerleme çalışmaları	2 Öğretmen	Çocukların henüz gırtlak yapıları oturmadığı için onlarla sık sık ağız ve dudak egzersizleri yapmaya çalışırım. Tekerlemeler bu tarz egzersizleri yapmada işimi kolaylaştırıyor. Aynı zamanda tekerlemelerin akıcı konuşmayı sağladığını ve konuşma organlarını esnekleştirdiğini düşünüyorum.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerinden yola çıkılarak derslerinde konuşma becerisi geliştirmeye ilişkin yaptıkları etkinlikler 3 kategori altında incelenmiştir. 5 öğretmen konuşma

etkinliği olarak en çok sesli *öykü ve şiir okutma* çalışması yaptırdığını, 3 öğretmen öğrencilere *tiyatro metni seslendirdiğini* ve 2 öğretmen de *tekerleme çalışması* yaptırdığını ifade etmiştir (Tablo 3).

Türkçe öğretmenlerinin konuşma etkinlikleri sırasında öğrencilerinde gözlemledikleri konuşma kusurlarına ilişkin bulgular

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin “*Konuşma etkinlikleri sırasında öğrencilerinizde gözlemlediğiniz konuşma kusurları nelerdir?*” sorusuna verdikleri cevaplar doğrultusunda elde edilen görüşlerden çıkarılan temalar, frekanslar ve örnek cevaplar Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerde gözlemlenen konuşma kusurlarına ilişkin görüşler

Cevap Temaları	Frekans	Örnek Cevaplar
Söz hakkını beklememe	4 Öğretmen	Öğrencilerimde en çok karşılaştığım sorun söz hakkı almadan konuşmaları. Konuşma ve dinleme birbirini tamamlamak zorundadır. Ama çoğu öğrencim arkadaşının konuşmasını dinlemeden, söz hakkı istemeden konuşmakta.
Yöresel ağız kullanma	3 Öğretmen	Öğrenciler evde, sokakta, sosyal hayatta kullandıkları dili sınıf ortamında da kullanmaktalar. Öğrencilerde yöresel ağız, şive, aksan gibi konuşma kusurlarıyla karşılaşabiliyorum.
Kelime hazinesinin yetersizliği	3 Öğretmen	Birçok öğrencim konuşurken konuşmasının içeriğine uygun hangi kelimeyi söylemesi gerektiğini bilmiyor. Bu yüzden konuşurken kelime tekrarları yapıyorlar ya da cümlelerini yarım bırakıyorlar.

Öğretmenlerin öğrencilerde gözlemledikleri konuşma kusurları *söz hakkı beklememe, yöresel ağız kullanma, kelime hazinesinin yetersizliği* şeklinde üç tema olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmen yanıtları incelendiğinde aslında öğretmenlerin benzer konuşma kusurlarından söz ettikleri ancak rakamsal olarak 4 öğretmenin söz hakkı beklenilmemesinden, 3 öğretmenin yöresel ağız kullanımından, yine 3 öğretmenin kelime hazinesinin yetersizliği kusurlarını görüş olarak bildirdikleri görülmüştür (Tablo 4).

Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerinin konuşma kurallarını uygulayamama sebeplerine ilişkin bulgular

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin “*Öğrencilerinizin konuşma kurallarını uygulayamama sebeplerini yazar mısınız?*” sorusuna verdikleri cevaplar doğrultusunda elde edilen görüşlerden çıkarılan temalar, frekanslar ve örnek cevaplar Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5. Öğrencilerin konuşma kurallarını uygulayamama nedenlerine ilişkin görüşler

Cevap Temaları	Frekans	Örnek Cevaplar
----------------	---------	----------------

Ailede ve yakın çevrede kullanılan dil	5 Öğretmen	Çocuklar konuşma becerilerini doğup büyüdüğü ev ortamında geliştirirler. Anne ve babasıyla öğretmenini rol model alan çocuk, onlar gibi konuşmaya başlar. Bu yüzden ebeveynlerin konuşma becerilerinin önemli olduğunu düşünüyorum.
Teknolojiye maruz kalma	1 Öğretmen	Öğrenciler ne yazık ki teknolojik aygıtlar karşısında fazla zaman geçirmekteler. Bu durum öğrencileri pasif duruma sokmakta ve iletişime dair konuşma, dinleme, ifade etme gibi becerileri de edinmelerini güçleştirmektedir.
Yöresel ağız kullanması	2 Öğretmen	Konuşma kusuru olan birçok öğrencim dudak dili olan Türkçe diline özgü bazı sesleri çıkartamıyorlar. Bu öğrencilerle sık sık telaffuz çalışmalarının yapılması gerekmektedir. Böylece öğrencinin yöresel ağız kullanması da kısmen engellenecektir.
Toplum içinde konuşmaktan utanma	2 Öğretmen	Konuşması için özellikle söz hakkı verdiğim öğrencilerin birçoğunun ellerinin titrediğini, yüzünün kızardığını görebiliyorum. Bu durumun sebebi olarak arkadaşlarından utanma, doğru cevabı vermediklerinde arkadaşları tarafından alayla karşılaşmaları olarak görüyorum.

Öğretmenlerin 4. soruya verdikleri cevaplar incelendiğinde; *ailede ve yakın çevrede kullanılan dil, teknolojiye maruz kalma, yöresel ağız kullanımı, toplum içinde konuşmaktan utanma* şekline temalarla karşılaşmaktayız. 5 öğretmen öğrencilerin konuşmalarında özellikle ebeveynlerinin konuşma biçimlerinin etkili olduğunu söylerken 1 öğretmen öğrencilerin teknolojik aygıtları kullanımlarından kaynaklı konuşma becerilerinin etkilendiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca 2’şer öğretmen de öğrencilerin yöresel ağız kullandıkları ve toplum içinde konuşmaktan utandıklarına ilişkin görüş belirtmişlerdir (Tablo 5).

Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerinin konuşma becerisi yetersizliklerinin onların akademik başarısını etkileyip etkilemediklerine ilişkin bulgular

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin “*Konuşma becerisi yetersizliğinin öğrencinin akademik başarısını etkilediğini düşünüyor musunuz? Düşüncelerinizi yazar mısınız?*” sorusuna verdikleri cevaplar doğrultusunda elde edilen görüşlerden çıkarılan temalar, frekanslar ve örnek cevaplar Tablo 6’de verilmiştir.

Tablo 6. Öğrencilerin konuşma becerisi yetersizliklerinin akademik başarılarını etkileme durumuna ilişkin görüşler

Cevap Temaları	Frekans	Örnek Cevaplar
Akademik başarı etkilenmiyor	3 Öğretmen	Eğitim sistemi test odaklı olduğu için öğrencilerin konuşma becerilerinin onların akademik başarılarını etkilediğini düşünmüyorum. Zira akademik başarı içerisinde öğrencinin konuşma becerisinin yeterliliği de ölçülüyor.
Akademik başarı olumsuz etkileniyor	7 Öğretmen	Konuşma becerisi geliştiremeyen çocuk topluluk içinde ve önünde konuşamamaktadır. Bu yüzden ön plana da çıkamıyor. En nihayetinde anlatılan konuyla ilgili soru sorması, sorulara cevap vermesi istenilen bir durumdur. Ama konuşma becerisine yeter düzeyde sahip olmadığı için ders başarısına dair bazı davranışları da sergileyemiyor.

Tabloda görüldüğü üzere öğretmen görüşlerinden hareketle 3 öğretmen öğrencilerinin konuşma becerisi yetersizliklerinin onların *akademik başarılarını etkilemediğini* düşünmektedir. 7 öğretmen ise konuşma becerisi yetersizliğinin öğrencilerin *akademik başarısını olumsuz etkilediğini* ifade etmiştir (Tablo 6).

Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerisi etkinliklerinde sorun yaşayan öğrencilerin sosyal ilişkileriyle ilgili görüşlerine ilişkin bulgular

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin “*Konuşma becerisi etkinliklerinde sorun yaşayan öğrencilerin sosyal ilişkileriyle ilgili neler söyleyebilirsiniz?*” sorusuna verdikleri cevaplar doğrultusunda elde edilen görüşlerden çıkarılan temalar, frekanslar ve örnek cevaplar Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 7. *Konuşma becerisi etkinliklerinde sorun yaşayan öğrencilerin sosyal ilişki durumlarına ilişkin görüşler*

Cevap Temaları	Frekans	Örnek Cevaplar
Sosyal becerileri yetersiz	9 Öğretmen	İletişim becerileri öğrencilerin sosyalleşmesini sağlayan birincil yöntemdir. Bu durumda konuşma becerileri alanında yeterli olamayan öğrenciler toplum içinde kendilerini ifade edememekte ve çekiniklik, öz güven eksikliği hatta sorunlu karakter özellikleri bile gösterebilmektedirler.
Sosyal becerileri yeterli	1 Öğretmen	Yeterli, diyebilirim ancak konuşma sıkıntısı yaşayan öğrencilerin sosyal etkinliklere katılmaları yeterli olduğu halde etkinliklerin gerektirdiği iletişim becerilerini göstermiyorlar. Ayrıca bu öğrencilerin sosyal ortamda konuşarak kendilerini yansıtamadıkları için etkinlikler yoluyla var olmaya çalıştıklarını düşünüyorum.

Konuşma becerisi etkinliklerinde sorun yaşayan öğrencilerin sosyal ilişkileriyle ilgili bulgular incelendiğinde *yeterli* ve *yetersiz* temalarıyla karşılaşmaktayız. Konuşma sıkıntısı yaşayan öğrencilerin sosyal becerilerini yetersiz bulan frekansın 9 olması dikkat çekicidir. 1 öğretmen ise konuşma sıkıntısı yaşayan öğrencilerin sosyal becerilerini yeterli bulduğu halde bu öğrencilerin etkinlik sürecinde konuşmaya ilişkin sorun yaşadıklarını ifade etmiştir. Ayrıca sosyal ortamda varlığını konuşarak yansıtamayan öğrencilerin sosyal aktiviteler yoluyla kendilerini var etmeye çalıştıklarını da eklemiştir (Tablo 7).

Türkçe öğretmenlerinin eğitim programında yer alan konuşma becerisini geliştirmeye ilişkin uygulamaları yeterli bulup bulmadıklarına ilişkin bulgular

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin “*Eğitim programında yer alan konuşma becerisi geliştirmeye ilişkin uygulamaları yeterli buluyor musunuz? Önerilerinizi yazar mısınız?*” sorusuna verdikleri cevaplar doğrultusunda elde edilen görüşlerden çıkarılan temalar, frekanslar ve örnek cevaplar Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Eğitim programında yer alan konuşma becerisini geliştirmeye ilişkin uygulamaların yeterliğine ilişkin görüşler

Cevap Temaları	Frekans %	Örnek Cevaplar
Yetersiz	6 Öğretmen	Yeterli bulmuyorum. Çünkü çocukların hikâyelerle öğrendiğini düşünüyorum. Çocuğun seviyesi, duygu ve düşünce dünyası yaşadığı coğrafya, küresel dünya ile uyumlu ve bu alanlarda yeterlilik kazanmasını sağlayacak öyküler, tiyatro metinleri ve diyalogların ders kitaplarında yer alması gerektiğini düşünüyorum. Aynı zamanda yerli ve yabancı söz ustalarından örnekler, bu örneklere dayalı uygulamalar program içinde daha fazla yer almalıdır.
Orta	3 Öğretmen	Eğitim programı içerisinde yer alan konuşma etkinliklerinin miktarının orta seviyede olduğunu düşünüyorum. Ayrıca etkinliklerin yapılması için ders esnasında yeterli zamanın olmadığını düşünüyorum. Çocuklar yüksek derecede sınav kaygısı taşıdıkları için etkinlikler konusunda isteksiz olduklarını, öğretmenlerin de böylesi bir ders ortamında uygulamalara ilişkin motivasyonlarının düşük olduğunu düşünüyorum
Yeterli	1 Öğretmen	Konuşma becerisine ilişkin uygulamaları yeterli buluyorum. Çünkü konuşma becerisinin ailede başladığını düşünüyorum. Sınıf içi etkinlikler yoluyla öğrencilerin ailede maruz kaldığı konuşma biçiminin pek de değişeceğini düşünmüyorum.

Konuşma etkinliklerine ilişkin eğitim programının yeterliliği hakkında öğretmen görüşleri incelendiğinde *yetersiz*, *orta* ve *yeterli* olarak üç tema belirlenmiştir. 6 öğretmen programdaki etkinlikleri yetersiz bulmakta ve etkinliklerin zenginleştirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. 3 öğretmen etkinliklerin sayısını orta seviyede bulurken 1 öğretmen ise yeterli bulduğuna ilişkin görüş bildirmiştir (Tablo 8).

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Dilin işlevi; dünyayı ve doğayı detaylandırmak ve anlamlandırmaktır (Tekalan-Toman, 2009). İnsanların birbirlerine duygu, düşünce ve hayallerini anlatma isteği duyması konuşma ihtiyacını da beraberinde getirdiği için dil becerileri arasında konuşma becerisi, önemli bir dil etkinliği olmaktadır. İlköğretim çağındaki bir çocuğun kendini ifade etme yolları arasında en çok kullandığı ve en önemlisi olan konuşma becerisi, yetişkinler arasında da iletişimi sağlayan ve sosyal hayatta en yaygın kullanılan bir ifade biçimidir (Aktaş ve Gündüz, 2009). Konuşma becerisinin önemine istinaden öğrencilere konuşma becerisi kazandırma sürecinde öğretmenlerin gözlemleri, tespitleri, yaptıkları etkinlikler, sürece ilişkin karşılaştıkları sıkıntılar, çözüm önerileri vb. hususlara ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinin alınması uygun görülmüştür. Araştırma kapsamında ifade edilen görüşlerin ilgili araştırmalarda veri olarak kullanılabilmesi ve araştırmacılara da fikir verebileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın temel amacı; öğrencilerin akademik gelişmelerini ve sosyal hayatlarını etkileyen konuşma becerisi kazandırılması sürecine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemektir. Araştırmanın amacı doğrultusunda Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin konuşma becerileri hakkındaki görüşleri ile ilgili bulgular incelendiğinde öğretmenlerinin çoğu, öğrencilerin sınav kaygısı yaşadıklarını ve bu

durumun onların dil gelişimini de etkilediğini ifade etmişlerdir. Sınav kaygısı yüzünden test ağırlıklı çalışan çocuğun konuşmaya ve yazmaya gerektiği kadar zaman ayıramadığını da eklemiştir. Alanyazın incelendiğinde sınav kaygısı sebebiyle kişinin bildiklerinden şüpheye düştüğü, odaklanma sorunu yaşadığı ve olumsuz duyguların açığa çıktığı bilgilerine ulaşılmıştır (Şahin, Günay ve Batı, 2006). Çocuğun yaşadığı sınav kaygısı, durumu olduğundan daha çok zorlaştırarak akademik başarıyı düşürmekte ve çocuğun gelişimini de olumsuz etkilemektedir (Özcan, 2017). Kulaksızoğlu da (2004), ilköğretim öğrencilerinin okul ödevlerinin dışında ana dilinde yaşına uygun ifade becerisi sergileyebilme, gereken kavram bilgisine sahip olma, farklı duyguları deneyimleyebilme, akranlarıyla uygun ilişkiler kurabilme gibi ihtiyaçlarının da bulunduğunu ifade etmiştir. Görüşmeye katılan öğretmenler, okuma alışkanlığına sahip öğrencilerin kelime dağarcıklarının zenginleştiğini ve okudukları kitapları özetleme, anlatma yoluyla da konuşma becerilerinin gelişeceğini ifade etmişlerdir. Arslan (2005), araştırmasında öğrencilerin ayna karşısında okuma yapmaları, okuduklarını kendi cümleleriyle ifade etmelerinin onların sevgi ve saygıyla iletişim kurmalarını etkilediğini belirtmektedir (Kana, 2015).

Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerinin konuşma becerisi geliştirebilmeleri için derslerinde uyguladıkları etkinlikler ile ilgili bulgular incelendiğinde öğretmenlerin çoğu sesli öykü ve şiir okutma etkinlikleri yaptıklarını ifade etmişlerdir. Keskin, Baştuğ ve Akyol (2013), konuşmalarında prozodik yönden daha iyi olan öğrencilerin sesli okuma prozodilerinin de daha güçlü olduğunu dile getirerek konuşma ve sesli okuma arasındaki pozitif ilişkiye vurgu yapmıştır. Öğretmen görüşleri arasında ayrıca tiyatro metinlerini seslendirme ve tekerleme çalışmaları etkinlikleri yaptırıldığı da görülmüştür. Alanyazındaki araştırma sonuçlarının da tekerleme benzeri çalışmaların konuşma becerisini olumlu etkilediği yönünde olduğu görülmektedir. Nitekim Arhan (2007) da araştırmasında, derslerde mutlaka vurgu, tonlama, telaffuz çalışmaları ile tekerleme ve şiir çalışmalarına yer verilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Elbette ki sesli okuma çalışmaları, tekerleme etkinlikleri konuşmayı geliştirecek uygulamalar arasındadır. Ancak ders öğretmenlerinin ders esnasında öğrencilere açık uçlu sorular sorarak onları konuşturabilmesi, onlara yalnızca bilgiye yönelik değil aynı zamanda konuşmalarına ilişkin de dönüt vermeleri gerekmektedir. Böylece öğrenci konuşma kusurunu fark ederek düzeltme yoluna gitmesi mümkün olabilir.

Konuşma etkinlikleri sırasında Türkçe öğretmenleri öğrencilerinde söz hakkını beklememe, yöresel ağız kullanma ve kelime hazinesinin yetersizliği gibi konuşma kusurları gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Bu görüşler odağında özellikle dinleme becerisi, dil becerileri arasında birinci sırada olması hasebiyle dikkat çekicidir. İlk öğrenme yöntemi olan dinleme becerisinin, çocuklara kazandıracağı farklı beceriler de göz önünde bulundurularak evde ve okulda özellikle geliştirilmesi

gerekmektedir (Güneş, 2016). Konuşma kusurlarına ilişkin alanyazına bakıldığında yöresel ağızla ilgili konuşma sorunları da görülebilmektedir. İstanbul Türkçesinde ve yazı dilinde olmayan birçok sözlü ifade mahalli bir söyleyişle konuşmalarda karşımıza çıkmaktadır (Temizyürek, Erdem ve Temizkan, 2007). Öğretmenlerin konuşma etkinliklerinde öğrencilerinin kelime hazinelerindeki yetersizliğe ilişkin belirttiği görüşleri ise Aktaş ve Gündüz (2004)'ün çalışması da destekler niteliktedir. Kelime dağarcığının yetersizliği genel anlamda bir bilgi yetersizliğidir ancak özelde ise kişinin konuşmalarında yanlışlıklara sebebiyet verir.

Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerinin konuşma kurallarını uygulayamama sebeplerine ilişkin bulgular incelendiğinde ailede kullanılan dil, yöresel ağız, teknolojiye maruz kalma, toplum içinde konuşmaktan utanma gibi görüşler ön plana çıkmaktadır. Öğrenciler, bazı kelimeleri yaşadıkları çevrede ve ailelerinde kullanıldığı gibi söylemektedir. Ancak bu kullanımların çoğu yanlış ifadeler ortaya çıkarmaktadır (Sever ve Topçuoğlu-Ünal, 2019). Demir ve Gül-Özdil'in (2019), öğrencilerin konuşma becerilerini inceledikleri araştırmada; aile etkisindeki dil, düşük ekonomik yapının getirdiği kişilik yetersizlikleri, yerel söyleyişler gibi ifadeler öğretmen görüşleri bağlamında dikkat çekici bulunmaktadır (Yıldırım, 2020).

Türkçe öğretmenlerinin verdikleri cevaplar doğrultusunda öğrencilerin konuşma becerisi yetersizliklerinin onların akademik başarısını etkileyip etkilemediklerine ilişkin bulgulara bakıldığında neredeyse öğretmenlerin tamamı akademik başarının konuşma becerisinden etkilendiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Alanyazındaki diğer çalışmalar araştırmanın bu sonuçlarını destekler niteliktedir. 4-16 yaşları arasındaki çocuklara ciddi ve sağlıklı bir konuşma eğitimi verilmezse çocuklar ileriki yaşlarda bu eğitimi alsa da başarılı olma olasılığı azalmaktadır (Yalçın, 2002). Dolayısıyla çocuklara ilköğretimde verilen konuşma eğitiminin büyük bir önemi vardır (Kaya ve Bozkurt, 2019). Öğrencilerin konuşma becerilerinin onların sadece akademik başarılarını değil aynı zamanda yetişkinlik dönemindeki iş hayatlarını da etkileyeceği gibi bir çıkarımda da bulunabilir. Taşer'in (2015), araştırma sonucuyla bu görüşü daha aşikâr kıldığını da görebilmekteyiz. Yeterli ve etkili olmayan bir konuşma biçimi yetersiz ve etkisiz bir iletişime; böylesi bir iletişim biçimi de birçok iletişim engeliyle birlikte sosyal hayatta olduğu gibi iş hayatında da aksaklıkları ve başarısızlıkları da beraberinde getirmektedir.

Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerisi etkinliklerinde sorun yaşayan öğrencilerin sosyal ilişkileriyle ilgili görüşlerine ilişkin bulgular incelendiğinde, konuşma sıkıntısı yaşayan öğrencilerin sosyal becerilerini yetersiz gösteren frekansın 9 olması dikkat çekicidir. 1 öğretmen ise konuşma sıkıntısı yaşayan öğrencilerin sosyal becerilerini yeterli bulduğu halde bu öğrencilerin etkinlik sürecinde konuşmaya ilişkin sorun yaşadıklarını ifade etmiştir. Ayrıca sosyal ortamda varlığını konuşarak yansıtamayan öğrencilerin sosyal aktiviteler yoluyla kendilerini var etmeye çalıştıklarını da eklemiştir. Araştırma bulguları odağında alanyazın incelendiğinde konuşma becerisinin sosyal becerileri doğrudan etkilediği görülmüştür. Bireyin kişiliğini, bilgi ve kültür seviyesini doğrudan

yansıtan konuşma becerisi sosyal ilişkileri etkileyen en önemli sebeptir (Özbay, 2003). Sosyal becerileri doğrudan etkileyen dil becerisi “konuşma olduğu için konuşma becerisinin gelişmesi için konuşma eğitimi ve iletişim bilimleri gibi alanlardan da faydalanmak da gerekir (Ünalın, 2007). Konuşma eğitimi olmadan, konuşma becerisinin gerektirdiği yeterliliklere sahip olmadan uygarlık ve demokratikleşme olamaz. Bu yüzden Batı’da ilk ve ortaokullarda ‘Konuşma Sınıfları’ bulunmaktadır. Konuşma eğitiminin yerini bulması için bu sınıflarda teyp, video, mikrofon, kürsü vb. araç gereçler kullanılarak öğrenciler konuşma becerilerini geliştirmeye ilişkin etkinlikler yapabilmektedirler (Yalçın, 2002).

Eğitim programında yer alan konuşma becerisi geliştirmeye ilişkin uygulamaları yeterli bulup bulmadıklarına ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde, eğitim uygulamalarının yetersiz, orta ve yeterli olduğuna dair görüşler elde edilmiştir. Araştırma bulgularındaki etkinliklerin yetersiz olduğuna ilişkin öğretmen görüşlerinin desteklenmediği, alanyazındaki diğer çalışmalarda görülebilmektedir. Şöyle ki öğrencilerdeki konuşma becerisini geliştirmeye yönelik ders kitaplarında öğrencilerin duygu ve düşüncelerini ifade etmelerine yönelik, duygu odaklı, sunum tekniğinin kullanıldığı birçok etkinlik bulunduğu dair çalışma sonuçları yer almaktadır (Kılıç, Baki ve Bayram, 2014). Araştırma bulgularındaki etkinliklerin yetersiz olduğuna ilişkin öğretmen görüşlerinde etkinliklerin niceliğinden çok farklı nitelikleri barındırması gerektiği yer almaktadır. Öğrencilerin ilgi ve beklentilerini karşılayacak, yöresel ağızların kullanıldığı tiyatro türüne yakın metinlerin konuşma etkinliklerinde kullanılması belirtilmektedir. Buna karşılık yapılan araştırmalarda mevcut uygulamaların konuşma dilinden çok yazı diline yönelik olduğu belirlenmiştir (Demir ve Sinan, 2016).

Öneriler

Kişinin hem kişisel gelişimi hem de içinde bulunduğu toplumla ilişkisini sağlıklı bir biçimde devam ettirebilmesi, istek ve sıkıntılarını ifade edebilmesi için doğru ve etkili bir konuşma becerisine sahip olması gerekmektedir (Kansızoğlu, 2012). Türkçenin çeşitli yöresel ağızlara sahip olması, öğrencilerin okulda aldıkları dil eğitimini ayrıca önemli kılmaktadır. Bu bağlamda öğretmen faktörünün öğrenci için anlam ve önemi dikkat çekicidir. Öğrencinin konuşma becerisi geliştirebilmesi için ona rol model olan, yaşamın farklı alanlarını fark ettiren, öğrencinin ufkunu açan bir öğretmen; şüphesiz önemli bir görev üstlenmektedir (Aydın, 2013).

Öğretim sürecinin ana unsuru olan öğretmenler; öğrencilerin konuşma kaygılarını dikkate alarak bu kaygının devamlı ve planlı yapılan konuşma etkinlikleriyle azaltılabileceği hususunda öğrencilere destek olabilir, onları cesaretlendirebilirler. Öğrencilerin konuşmaları esnasında öğretmenler öğrencilere dönüt ve düzeltme verebilir. Ancak bu dönütlerin baskıcı bir tutumla değil de mahalli söyleyişlere saygılı, sevimli bir anlayış gösterilerek verilmesi gerekmektedir. Ayrıca ana

dilimiz Türkçenin olması gerektiği gibi konuşulmasının önemi de örnek metinler, tiyatro oyunları, kısa filmler ve fıkralar yoluyla da anlatılabilir. Öğretmen faktörünün tüm eğitim uygulamalarının üstünde bir değerinin olduğu düşüncesinden hareketle öğretmenin kendisinin konuşacağı Türkçe ile en etkili model olduğu da unutulmamalıdır.

Konuşurken öz güven problemi yaşayan, utanan, sıkılan, tedirgin olan öğrencilerle özellikle uygulamalar yapılabilir. Çocukların kendilerini rahatça ifade edebilmeleri için doğal ve samimi bir sınıf ortamı oluşturulmalı, çocuğa karşı eleştirel bir tutum sergilenmemelidir. Etkili bir öğrenme yöntemi olarak oyunlardan yararlanılıp drama ve tekerleme çalışmaları yaptırılabilir. Bu oyunlar esnasında çocuklar birbirlerinin ve kendilerinin beden dillerini fark edebilir ve ses tonu, jest, mimik vb.nin konuşma sürecinin önemli unsurları arasında olduğunu öğrenebilirler.

Öğrencilere konuşma becerisi kazandırmada Türkçe öğretmenlerinin ve Türkçe derslerinin öneminin büyüklüğü tartışılmazdır. Ancak diğer ders öğretmenleri de sergileyecekleri etkili konuşma biçimiyle öğrencinin ilgisini çekip dikkatini uyanık tutarak ders başarısını olumlu etkileyebilir ve öğrencinin konuşma becerisi geliştirmesine destek sağlayabilirler. Bu anlamda etkili ve yeterli bir konuşma biçiminin bireyin farklı gelişim alanlarını etkilediği söylenebilir. Konuşma becerisine yaşamın her alanında duyulan ihtiyaç sebebiyle başta öğretmenler olmak üzere anne-babalar ve diğer bireylerin de konuşma becerisi geliştirebilmesi için iyi bir konuşma eğitimi alması gerektiği önerilebilir.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma, Dicle Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulunun 31.05.2022 tarih ve 142 sayılı kararı ile uygun bulunmuştur.

5. KAYNAKÇA

- Adalı, O. (2003). *Anlamak ve anlatmak*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Akkaya, A. (2012). Öğretmen adaylarının konuşma sorunlarına ilişkin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(20), 405-420.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2004). *Yazılı ve sözlü anlatım kompozisyon sanatı (5. baskı)*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2009). *Yazılı ve sözlü anlatım (12. baskı)*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Arhan, S. (2007). *Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim ikinci kademedeki konuşma eğitimi (Ankara İli örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arslan, D. (2005). *İlk okuma öğretiminde karşılaşılan güçlükler ve okumayı geliştirici duyuşsal yaklaşımlar*. Yayımlanmamış doktora tezi. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Aydın, İ. S. (2013). Öğretmen adaylarının konuşma öz yeterliklerine ilişkin ölçek geliştirme çalışması. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, (14), 33-46.
- Başaran, M. ve Erdem, İ. (2009). Öğretmen adaylarının güzel konuşma becerisi ile ilgili görüşleri üzerine bir araştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(3), 743-754.
- Creswell, J. W. (2016a). *Araştırma deseni: nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (Çev. ed. Demir, S.B.). Ankara: Eğiten Kitap
- Creswell, J. W. (2016b). *Nitel araştırma yöntemleri: beş yaklaşıma göre nitel araştırma yöntemleri*. (Çev. ed. Bütün, M. ve Demir, S.B.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Creswell, J.W. ve Plano Clark V.L. (2015). *Karma Yöntem Araştırmaları: tasarımı ve yürütülmesi*. (Çev. ed. Dede, Y. ve Demir, S.B.). Ankara: Anı yayıncılık.
- Çongur, H. R. (1995). *Söz sanatı (I)*. TÖMER Dil Dergisi, (28).
- Demir, S. ve Gül-Özdil, B. (2019). Öğretmen görüşlerine göre ortaokul öğrencilerinin konuşma becerileri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 865-881.
- Demir, S. ve Sinan, A. T. (2016). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin anlam yapıları üzerine bir inceleme. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 1324-1342. DOI=10.17556/jef.06998
- Demir, S. ve Sinan, A. T. (2017). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin anlam yapıları üzerine öğrencilerin öz yeterlik algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 683-702.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. İstanbul: Millî Eğitim Yayınları.

- Demirel, Ö. (2003). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi (5. baskı)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Eker, S. (2010). *Çağdaş Türk dili (6. baskı)*. Ankara: Grafiker Yay.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gökkaya, H. (2008). *Konuşma becerisinin sağaltılmasında tekerlemelerin kullanılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Gündüz, O. (2007). Konuşma eğitimi. (Ed. A. Kırkkılıç, H. Akyol). *İlköğretimde Türkçe öğretimi* (ss.93-146). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Güneş, F. (2016). *Türkçe öğretimi: yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Kana, F. (2015). Öğretmen adaylarının Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma becerisiyle ilgili görüşleri: Bir Durum Çalışması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(4), 1336-1355.
- Kansızoğlu, H. B. (2012). Konuşma dili ve yazı dili etkileşimi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 217-235.
- Karakoç-Öztürk, B. ve Altuntaş, İ. (2012) İlköğretim İkinci kademedeki konuşma eğitimine yönelik öğretmen görüşleri: nitel bir çalışma. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 342-356.
- Karalı, Y., Şahin T. G., Şen, M. ve Aydemir, H. (2021). Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi: İnönü Üniversitesi örneği. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 2277-2296.
- Kaya, Ö. ve Bozkurt, Ü. (2019). Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerisi yeterliklerine ilişkin bir durum çalışması. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 8(3), 670-691.
- Keskin, H. K., Baştuğ, M. ve Akyol, H. (2013). Sesli okuma ve konuşma prozodisi: ilişkisel bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 168-180.
- Kılıç, L. K., Baki, Y. ve Bayram, B. (2014). Ortaokul 8. sınıf türkçe dersi öğretmen kılavuz kitabındaki etkinliklerin çoklu zekâ kuramı ile örtüşme düzeyi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(2), 72-89.
- Kuşçu, H. (2010). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin dinleme, konuşma, okuma ve yazılı anlatım becerilerinin yapılandırmacı yaklaşıma göre geliştirilmesinde Türkçe öğretiminin rolü (Çekmeköy ilçesi örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- MEB. (2005). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1.-5. Sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6, 7, 8. Sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınları.
- Okur, S. (2012). *Güzel ve etkili konuşma sanatı diksiyon (4. baskı)*. İstanbul: Karakutu Yayınları.

- Özbay, M. (2003). *Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. Ankara: Gölge Ofset Matbaacılık.
- Özbay, M. (2005). Ana dili eğitiminde konuşma becerisini geliştirme teknikleri. *Journal Of Qafkaz University*, (16), 177-184.
- Özcan, B. (2017). *Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinde anne baba tutumu ile depresyon ve sınav kaygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Özdemir, S. (2018). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygısını gidermede hazırlıklı konuşmaların rolü. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 361-374.
- Sever, A. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin telaffuz hataları üzerine bir inceleme*. Yayımlanmamış doktora tezi. Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Sevim, O. ve Gedik, M. (2014). Ortaöğretim öğrencilerinin konuşma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 0(52), 379-393.
- Şahin, H., Günay, T. ve Batı, H. (2006). İzmir ili Bornova ilçesi lise son sınıf öğrencilerinde üniversiteye giriş sınavı kaygısı. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 16(5), 107-113.
- Şimşek, H. ve Yıldırım, A. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Taşer, S. (2015). *Konuşma eğitimi (3. Baskı)*. İstanbul: Pegasus Yayınları.
- Tekalan-Toman, H. (2009). *Doğru ve güzel konuşma, üniversiteler için Türk Dili el kitabı (1. Baskı)*. (Ed. Mustafa Durmuş). Ankara: Grafiker Yay. 349- 376.
- Tekşan, K. ve Karaca, A. (2020). Altıncı sınıf öğrencilerinin konuşmalarında karşılaşılan boğumlama ve söyleyiş yanlışlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, (84), 377-390.
- Temizyürek, F., Erdem, İ. ve Temizkan, M. (2007). *Konuşma eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Topçuoğlu, F.ve Özden, M. (2012). *Diksiyon ve konuşma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Topçuoğlu-Ünal, F. ve Degeç, H. (2012). Öğretmen Görüşlerine göre konuşma eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *International Journal of Social Science*, 5(7), 735-750.
- Türk Dil Kurumu. (2010). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türkçe Sözlük. (2005). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilir nitel bir araştırma tekniği: görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (24), 543-559.
- Ünal, Ş. (2007). *Sözlü anlatım*. Ankara: Nobel Yayınevi.

- Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri yeni yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ yayınları.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Akçağ Yayıncılık.
- Yalçın, A. (2018). *Son bilimsel gelişmeler ışığında Türkçenin öğretimi yöntemleri (4. Baskı)*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yaman, E. (2004). *Doğru güzel ve etkili konuşma sanatı sözlü anlatım (3. baskı)*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Yıldırım, N. (2020). Öğretmen görüşlerine göre ortaokul öğrencilerinin konuşma kusurları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 597-610.
- Yıldız, C. (2008). Konuşma öğretimi. (Ed. C. Yıldız). Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi (ss. 155-178). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Yıldız, D. (2014). *Etkileşimli öğretim stratejisinin Türkçe eğitimi ana bilim dalı öğrencilerinin konuşma becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Extended Abstract

A person can continue his life without reading and writing throughout his life, but it is not possible for him to continue his life without doing the acts of speaking and listening. Because, in addition to meeting their biological needs, human beings need to transfer their feelings, thoughts and knowledge to other people and to understand them. Based on this necessity, man, who is a social being, is obliged to communicate in order to meet his biological and psychological needs. The word communication means "the transmission of feelings, thoughts, or information to others in every conceivable way. The communication skills of the person who uses the ability to speak is the most prominent feature that distinguishes him from other living things. Speech is the most important of the basic language skills required for the individual to express himself and to ensure communication and interaction in society. Speaking, which is a communication skill that takes place by ensuring that words are transmitted orally through hearing and listening; It has an important place in the actions of individuals to understand each other and explain themselves. The fact that the act of speech is reciprocal and that the moods of the people speaking during the conversation are involved in the communication process makes speech different from other ways of communication. The positive or negative emotions, tones of voice, gestures and gestures of the people who speak benefit the quality of the communication. Thus, the communication process can be more effective because the speakers express their feelings and thoughts more clearly and give instant feedback. Speaking skills; Since the existence of man, it has been the most important method of communication in terms of enabling people to explain themselves and get closer to each other. According to research, people spend 50% to 80% of their day communicating. Of this rate, 45% is listening, 30% is speaking, 16% is reading and 9% is writing communication skills. Considering that speaking and listening skills affect each other, a defective speaking skill in a person can also mean that up to 75% of his communication may experience problems. The main purpose of this research is to examine the speech defects observed in the process of gaining speech skills that affect the academic development and social lives of students (5th, 6th, 7th and 8th grades) who are studying in secondary schools according to the opinions of teachers.

Through the research, it was aimed to determine the speech defects observed in students (4th, 5th, 6th, 7th and 8th grades) studying in secondary schools. For this purpose, qualitative research was used in the study. The study group of the study consists of 10 Turkish teachers working in secondary schools in the center of a city in the Southeastern Anatolia Region in the 2021-2022 academic year. The gender factor was not taken into consideration in the teachers who participated in the study, and it was aimed to ensure voluntary participation in the study as a criterion. The study group was asked semi-structured interview questions. The main reason why the study group of the study consists of Turkish teachers is that the activities and practices related to developing speaking skills are carried out especially by Turkish teachers. In the study, a 7-item semi-structured interview form was used as a data collection tool. Preliminary interviews were conducted with Turkish teachers about the students' ability to apply the rules of speech in the lessons, and interview questions were created in line with the data obtained based on the observations and opinions of the teachers. Expert opinion is obtained for the validity

of the questions in the data collection form. According to the opinions of the teachers, content analysis was used in the research conducted to examine the speech defects of secondary school students. The aim of the content analysis is to organize the research process so that the reader can understand the research process by categorizing the data in the focus of certain concepts and themes during the analysis of the data.

In line with the purpose of the research, when the findings about the opinions of Turkish teachers about the students' speaking skills were examined, most of the teachers stated that the students experienced exam anxiety and this situation also affected their language development. When the findings of the Turkish teachers about the activities they applied in their lessons in order to develop the speaking skills of their students were examined, most of the teachers stated that they had made them read audio stories and poems. During the speaking activities, Turkish teachers stated that they observed speech defects in their students such as not expecting the right to speak, using local dialects and insufficient vocabulary. When the findings of Turkish teachers regarding the reasons why their students cannot apply the rules of speech are examined, opinions such as the language used in the family, local dialect, exposure to technology, and being ashamed to speak in public come to the forefront. In line with the answers given by Turkish teachers, when the findings regarding whether the speech skill deficiencies of the students affected their academic success were examined, almost all of the teachers expressed the opinion that academic success was affected by speaking skills. When the findings of Turkish teachers regarding the social relations of students who have problems in speaking skill activities are examined, it is noteworthy that the frequency that shows insufficient social skills of students with speech difficulties is 9. 1 teacher stated that although the social skills of the students who had speech difficulties were sufficient, these students had problems with speaking during the activity process. When the opinions of Turkish teachers regarding whether they found the practices related to the development of speech skills in the training program sufficient or not, opinions were obtained that the educational practices were insufficient, moderate and sufficient.