

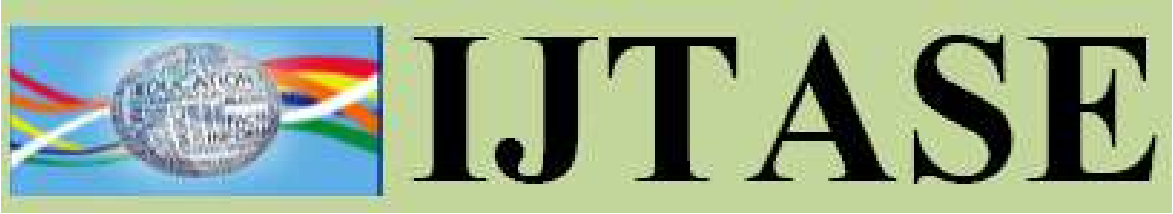
ISSN: 2146-9466

IJTASE



International Journal of New Trends in
Arts, Sports & Science Education

Volume 11 Issue 1



INTERNATIONAL JOURNAL OF NEW TRENDS IN ARTS, SPORTS & SCIENCE EDUCATION

JANUARY 2022

Volume 11 - Issue 1

Editor in Chief

Prof.Dr. Cenk KEŞAN
Assoc.Prof.Dr. Erdal ASLAN

Editors

Prof.Dr. Bedri KARAYAĞMURLAR
Prof.Dr. Oğuz SERİN
Prof.Dr. Rana VAROL

Associate Editors

Prof.Dr. Fahriye ATINAY
Prof.Dr. Zehra ALTINAY
Ms Umut TEKGÜÇ

Message from the Editor

I am very pleased to publish first issue in 2022. As an editor of International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE), this issue is the success of the reviewers, editorial board and the researchers. In this respect, I would like to thank to all reviewers, researchers and the editorial board. The articles should be original, unpublished, and not in consideration for publication elsewhere at the time of submission to International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE), For any suggestions and comments on IJTASE, please do not hesitate to send mail.

Prof.Dr. Cenk KEŞAN
Editor in Chief

Copyright © 2022 International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education

All articles published in International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE) are licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License \(CC BY\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

IJTASE allows readers to read, download, copy, distribute, print, search, or link to the full texts of its articles and allow readers to use them for any other lawful purpose.

IJTASE does not charge authors an article processing fee (APF).

Published in TURKEY

Contact Address:

Prof.Dr. Cenk KEŞAN / Assoc. Prof. Dr. Erdal ASLAN

IJTASE Editor in Chief, İzmir-Turkey

Editorial Team

Editor in Chief

PhD. Cenk Keşan, (Dokuz Eylül University, Turkey)

PhD. Erdal Aslan, (Dokuz Eylül University, Turkey)

Editors

PhD. Bedri Karayağmurlar, (Dokuz Eylül University, Turkey)

PhD. Oğuz Serin, (European University of Lefke, North Cyprus)

PhD. Rana Varol, (Ege University, Turkey)

Associate Editors

PhD. Fahriye Atınay, (Near East University, North Cyprus)

PhD. Zehra Altınay, (Near East University, North Cyprus)

Ms Umut Tekgüç, (Bahçeşehir Cyprus University, North Cyprus)

Linguistic Editors

PhD. İzzettin Kök, (Girne American University, North Cyprus)

PhD. Mehmet Ali Yavuz, (Cyprus International University, North Cyprus)

PhD. Nazife Aydınoglu, (Girne American University, North Cyprus)

PhD. Uğur Altunay, (Dokuz Eylül University, Turkey)

Classroom Management

PhD. Fatoş Silman, (Cyprus International University, North Cyprus)

PhD. Fahriye Atınay, (Near East University, North Cyprus)

PhD. Canan Çetinkanat, (European University of Lefke, North Cyprus)

PhD. Mehmet Durdu Karşlı, (Eastern Mediterranean University, North Cyprus)

PhD. Nejdet Konan, (İnönü University, Turkey)

Curriculum Development in Education

PhD. Asuman Seda Saracaloğlu, (Adnan Menderes University, Turkey)

PhD. Özcan Demirel, (Hacettepe University, Turkey)

PhD. Veysel Sönmez, (Hacettepe University, Turkey)

PhD. Hasan Guner Berkant, (Kahramanmaraş Sutcu Imam University, Turkey)

Computer Education and Instructional Technologies

PhD. Ahmet Adalier, (Cyprus International University, North Cyprus)

PhD. Andreas Papapavlou, (Cyprus University, South Cyprus)

PhD. Aytekin İşman, (Sakarya University, Turkey)

PhD. Buket Akkoyunlu, (Hacettepe University, Turkey)

PhD. Colin Latchem, (Open Learning Consultant, Australia)

PhD. Grace Azumi Chollom, (University of Jos, Nigeria)

PhD. Heli Ruokamo, (Lapland University, Finland)

PhD. Jerry Willis, (Manhattanville College, USA)

PhD. Rozhan Hj. Mohammed Idrus, (University Sains Malaysia, Malaysia)

Ms Umut Tekgüç, (Bahçeşehir Cyprus University, North Cyprus)

PhD. Zehra Altınay, (Near East University, North Cyprus)

Educational Drama

PhD. Alev Önder, (Marmara University, Turkey)

PhD. Fatoş Giritli, (Near East University, North Cyprus)

Educational Psychology

PhD. Abbas Türnüklü, (Dokuz Eylül University, Turkey)

PhD. Christina Athanasiades, (Aristotle University of Thessaloniki, Greece)

PhD. Muhammad Sabil Farooq, (Nankai University Tianjin, P.R. China)

PhD. Nergüz Bulut Serin, (European University of Lefke, North Cyprus)

PhD. Olena Huzar, (Ternopil National Pedagogical University, Ukraine)

PhD. Partow Izadi, (Lapland University, Finland)

PhD. Rengin Karaca, (Dokuz Eylül University, Turkey)

PhD. Thanos Touloupis, (Aristotle University of Thessaloniki, Greece)

Fine Arts Education

PhD. Ayfer Kocabaş, (Dokuz Eylül University, Turkey)

PhD. Azize Özgüven, (Yeni Yüzyıl University, Turkey)

PhD. Benan Çokokumuş, (Ondokuz Mayıs University, Turkey)

PhD. Esra Gül, (Anadolu University, Turkey)

PhD. Süreyya Çakır, (Okan University, Turkey)

PhD. Bedri Karayağmurlar, (Dokuz Eylül University, Turkey)

Foreign Language Teaching

PhD. Mehmet Ali Yavuz, (Cyprus International University, North Cyprus)

PhD. Nazife Aydınoglu, (Girne American University, North Cyprus)

PhD. Uğur Altunay, (Dokuz Eylül University, Turkey)

PhD. İzzettin Kök, (Girne American University, North Cyprus)

Guidance and Counselling

PhD. Alim Kaya, (Eastern Mediterranean University, North Cyprus)

PhD. Ferda Aysan, (Dokuz Eylül University, Turkey)

PhD. Gürcan Seçim, (Cyprus International University, North Cyprus)

PhD. Mehmet Engin Deniz, (Yıldız Teknik University, Turkey)

PhD. Nergüz Bulut Serin, (European University of Lefke, North Cyprus)

Mathematics Education

PhD. Cenk Keşan, (Dokuz Eylül University, Turkey)

PhD. Elif Beymen Türnüklü, (Dokuz Eylül University, Turkey)

PhD. Joakim Samuelsson, (Linköping University, Sweden)

PhD. Sinan Olkun, (Final International University, North Cyprus)

PhD. Süha Yılmaz, (Dokuz Eylül University, Turkey)

Measurement and Evaluation

PhD. Emre Çetin, (Eastern Mediterranean University, North Cyprus)

PhD. Selahattin Gelbal, (Hacettepe University, Turkey)

PhD. Gürol Zırlıoğlu, (Yüzüncü Yıl University, Turkey)

Music Education

PhD. Burak Basmacıoğlu, (Anadolu University, Turkey)
PhD. Cansevil Tebiş, (Balıkesir University, Turkey)
PhD. Gulsen G. Erdal, (Kocaeli University, Turkey)
PhD. H. Hakan Okay, (Balıkesir University, Turkey)
PhD. Nezihe Şentürk, (Gazi University, Turkey)
PhD. Şirin Akbulut Demirci, (Uludağ University, Turkey)
PhD. Sezen Özeke, (Uludag University, Turkey)

Pre-School Education

PhD. Alev Önder, (Marmara University, Turkey)
PhD. Eda Kargı, (Cyprus International University, North Cyprus)
PhD. Rengin Zembat, (Marmara University, Turkey)
PhD. Sezai Koçyiğit, (Adnan Menderes University, Turkey)
PhD. Şafak Öztürk Aynal, (Ondokuz Mayıs university, Turkey)

Science

PhD. Abdulkadir Yıldız, (Kilis 7 Aralık University, Turkey)
PhD. Ali Doğan Bozdağ, (Adnan Menderes University, Turkey)
PhD. Fatma Noyan, (Yıldız Technical University, Turkey)
PhD. Gianni Viardo Vercelli, (Genova University, Italy)
PhD. Giovanni Adorni, (Genova University, Italy)
PhD. Gülhayat Gölbaşı Şimşek, (Yıldız Technical University, Turkey)
PhD. Valerio De Rossi, (Safety Management Research Consultant, Italy)

Science Education

PhD. Baştürk Kaya, (Selcuk University, Turkey)
PhD. Gizem Saygılı, (Süleyman Demirel University, Turkey)
PhD. Hakan Kurt, (Selcuk University, Turkey)
PhD. Meryem Nur Aydede, (Niğde University, Turkey)
PhD. Nilgün Seçken, (Hacettepe University, Turkey)
PhD. Nilgün Yenice, Adnan Menderes University, Turkey), Turkey
PhD. Oğuz Serin, (European University of Lefke, North Cyprus)
PhD. Salih Çepni, (Uludağ University, Turkey)
PhD. Şule Aycan, (Muğla University, Turkey)
PhD. Teoman KESERCİOĞLU, (Dokuz Eylül University, Turkey)

Social Sciences

PhD. Ali Bavik, Institute for Tourism Studies, Macao
Ph.D. Erdogan Ekiz, (King Abdulaziz University, Tourism Institute, Saudi Arabia), Saudi Arabia

Social Sciences Education

PhD. Erdal Aslan, (Dokuz Eylül University, Turkey)
PhD. Myroslaw Tataryn, (St. Jerome's University, Canada)
PhD. Selda kılıç, (Selcuk University, Turkey)
PhD. Yedigir Doğan, (Uludağ University, Turkey)
PhD. Z. Nurdan Baysal, (Marmara University, Turkey)

Special Education

PhD. Hakan Sarı, (Necmettin Erbakan University, Turkey)

PhD. Hasan Avcıoğlu, (Cyprus International University, North Cyprus)

PhD. Süleyman Eripek, (Cyprus International University, Turkey)

PhD. Tevhide Kargin, (Ankara University, Turkey)

PhD. Uğur Sak, (Eskişehir University, Turkey)

Sports Education

PhD. Erkut Konter, (Dokuz Eylül University, Turkey)

PhD. Rana Varol, (Ege University, Turkey)

Turkish Language Teaching

PhD. Ahmet Pehlivan, (Eastern Mediterranean University, North Cyprus)

PhD. Hülya Yeşil, (Cyprus International University, North Cyprus)

Table of Contents

Research Articles

AN EVALUATION OF A DOCTORAL PROGRAM IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING

Duygu DENİZ YÜCER, Enisa MEDE

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMU ÇALIŞANLARININ EKOLOJİK AYAK İZİ FARKINDALIK DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ

Hande GÜNGÖR, Fatma Nilgün CEVHER KALBURAN

İLKÖĞRETİM KURUMLARINDA GÖREVLİ ÖĞRETMENLERİN DUYGUSAL EMEK DAVRANIŞLARI İLE TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Cem MORAN, Adil ÇORUK

OKUL YÖNETİCİLERİNİN VE ÖĞRETMENLERİN İNOVASYON YETERLİLİKLERİNİN İNCELENMESİ (KKTC ÖRNEKLEMİ)

Ali Yunus ÖZERDEM, Oğuz SERİN

İLKOKULLARDA REHBER ÖĞRETMEN EKSİKLİĞİNE İLİŞKİN SINIF ÖĞRETMENİ GÖRÜŞLERİ

ÖZGE ÖZAKDENİZLİ, Filiz USTAM, AYŞE ÇAMLICA, ÖZLEM DEVECİOĞLU GÖZÜGÜZEL

ISSN: 2146-9466

AN EVALUATION OF A DOCTORAL PROGRAM IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING

Duygu DENİZ YÜCER

Istanbul Technical University, İstanbul

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1906-8534>

denizyucer@itu.edu.tr

Enisa MEDE

Doç. Dr., Bahçeşehir University, İstanbul

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6555-5248>

enisa.mede@es.bau.edu.tr

Received: April 14, 2021

Accepted: June 10, 2021

Published: January 30, 2022

Suggested Citation:

Deniz-Yücer, D., & Mede, E. (2022). An evaluation of a doctoral program in English language teaching. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE)*, 11(1), 1-16.



This is an open access article under the [CC BY 4.0 license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Abstract

The aim of this study is to evaluate a doctoral program in English language teaching of a foundation (non-profit, private) university in İstanbul, Turkey. To this end, the CIPP (context, input, process, and product) evaluation framework developed by Stufflebeam (1971) was utilized. In this study, students' preferences and the encouraging determinants to join the program, program content, and resources, instruction in the program, roles of PhD mentors and lastly expected program outcomes were investigated. Seventeen students who are currently enrolled in the program and three program graduates participated in the study. Qualitative and quantitative data were collected via online questionnaires. Quantitative data analysis was done via descriptive statistics, and content analysis was administered for the qualitative data. The findings of the study illustrated students' positive perceptions in terms of the certain aspects of the program, such as content, resources, instruction, and PhD mentors while a need of increase in the variety of the courses was also indicated by the students.

Keywords: Program evaluation, CIPP model, doctoral program evaluation, mentoring in higher education, English language teaching

INTRODUCTION

The importance of acquiring English language skills for having financial and social access to a globalized world is gaining importance; furthermore, this amplified need for learning the English language increased the worldwide demand for skilled English language teachers and more efficient language teacher education programs (Burns & Richards, 2009). For the maintenance of quality and improvement, evaluation is an inseparable element of a program, and language teaching programs are not exceptions. Brown (1995) explains that “ongoing program evaluation on the right side of the model is the glue that connects and holds all elements together” (p. 217), also by providing cohesion among the program elements, evaluation makes sure that all elements of the program stay meaningful.

Program Evaluation

Program evaluation is crucial for the development, implementation and improvement of educational programs (Ornstein & Hunkins, 2018). There are different definitions proposed for program evaluation (Alkin, 1967; Brown, 1995; Linfield & Posavac, 2019). Firstly, Alkin (1967) approaches educational program evaluation as “identifying and then quantifying, or measuring, the relationships between student inputs and educational outputs and determining the combination of mediating factors which maximizes the educational outputs, given a constant financial input and controlling for the effects of external systems” (p.5). The study also emphasizes the complexity of evaluating educational programs since various factors affect the instructional outputs. Similarly, Brown (1995) views program evaluation as “the systematic collection and analysis of all relevant information necessary to promote the improvement of a program and evaluate its effectiveness within the context of the particular institutions involved” (p.218). This definition highlights two purposes for collecting and systematically analyzing information, namely supporting improvement and assessing the effectiveness

of the existing programs. Lastly, Linfield and Posavac (2019) claim that there is a misconception that evaluating only the program outcomes is considered as program evaluation. According to the study, there are seven areas to be considered in program evaluation: meeting needs, implementation, stakeholders, side effects, improvement focus, outcomes, and nuances (mechanisms). They also explain that all these areas may not be addressed in each evaluation process; however, there should be practical reasons why some areas are decided to be left out.

Evaluation is an essential component of a program and provides the necessary information for the improvement and the accountability of the programs (Brown, 1995; Ornstein & Hunkins, 2018; Stufflebeam & Shinkfield, 1985). In educational settings, evaluation holds all the curriculum components together and provides cohesion among them, so that all are working in harmony (Brown, 1995). Furthermore, Stufflebeam (1983) highlights the improvement purpose of the evaluation, and he clarifies that although evaluation is considered as a stressing process, it is not possible to progress without knowing the strong and weak sides of the programs. Likewise, Peacock (2009) claims that program evaluation is essential in foreign language teacher education programs since the program evaluation studies are rare in this area. Finally, the information generated through systematic program evaluation should serve decision-makers in giving informed decisions (Fitzpatrick et al., 2010).

In the field of language teaching, there are a number of program and course evaluation studies (Ateş, 2012; Efeoglu et. al., 2018; Elma, 2017; Gürler 2018; Kader, 2016; Karataş, 2016; Karim, et. al., 2019; Öztürk, 2015; Özutku 2016; Uzun 2016). These studies concentrated on assessing the preparatory programs (Efeoglu et. al, 2018), undergraduate ELT programs (Gürler, 2018; Karim et. al., 2019), specific courses offered in undergraduate ELT programs (Elma, 2017; Özutku, 2016; Uzun, 2016) and MA ELT programs (Kader, 2016; Öztürk 2015). The results of these studies highlighted the importance of needs analysis and focus on teachers' and students' perceptions. Specifically, the significance of evaluation in course and program design, development, as well improvement was emphasized as well.

On the other hand, to the knowledge of the researchers, the number of the program evaluation studies conducted on PhD in ELT programs are scarce both abroad (Kordi & Koosha, 2018) and in Turkey (Bilican, 2014; Küçükoglu, 2015). Firstly, Kordi and Koosha (2018) conducted a comparative evaluation study of the Iranian PhD in ELT program. In the study, the Iranian PhD in ELT curriculum was compared to five prominent universities in different countries. The results illustrated the Iranian PhD in ELT curriculum needs to be improved concerning its goals, admission criteria, and must courses. Secondly, Bilican (2014) evaluated the PhD in ELT program of a state university in Turkey. According to students' perspectives, the program was successful in developing students' analytical and critical thinking skills and research abilities. On the other hand, the program needed to be improved in providing comprehensive course materials, and timely and intensive feedback. Similarly, Küçükoglu (2015) aimed to evaluate twelve PhD in ELT programs in Turkey. The results of the study showed that students and graduates had positive perceptions about the program descriptions and departmental support. Likewise, it was indicated that the programs were satisfactory in training students to be researchers and to be reflective practitioners. Conversely, it was revealed that the programs needed improvement in teaching language skills, and ELT methodologies, the of the courses, and program resources.

Mentoring in Higher Education

Though mentors and mentoring were defined in several ways, there are common themes in these definitions, such as "an individualized, personalized effort to assist someone in achieving their goals, reaching their objectives, and/or becoming successful" (Landefeld, 2009, p.11). Bozeman and Feeney (2007) defined mentoring in the business setting as "a transmission of knowledge, social capital, and psychosocial support that is related to work" (p. 733). In the educational context, "mentorship can be seen as a process where the novice (mentee), as the learner, is optimally engaged and has a constructive self-awareness" (Lindgren, 2005, p. 253), and there is potential for the development of mentors themselves as the questions, values, and acts of the mentees create unrealized and new possibilities.

In higher education context, mentoring programs have a vast potential considering their educational worth and widespread impact on individuals (Lea, 2011). The significance of the mentoring relationships in the retention of graduate students was highlighted by the scholars (Landefeld, 2009; Laverick, 2016). Furthermore, Lea (2011) states that empowering impact and intellectual connection are the characteristics of a mentoring relationship. As a result of a comprehensive analysis of the literature Ghosh (2013) identified ten mentoring functions: “(a) encouraging reflection, (b) coaching, (c) counseling, (d) assessing, (e) role modeling, (f) being a colleague/fellow learner, (g) parenting, (h) mediating, (i) making friend, and (j) teaching” (p. 156). Similarly, Kram (1983) also mentions the career and psychosocial functions of mentoring. Considering these functions and that each individual has different needs and expectations, in PhD programs, mentors have many roles to fulfill depending on the characteristics of the mentees and the nature of their relationships.

In terms of the studies conducted on mentoring in doctoral education while there are a number of studies conducted abroad (Roberts et al., 2019; Waldeck et al., 2009; Wilde & Schau, 1991) in Turkish context there are limited studies (Arabaci & Ersözülü, 2010; Güven, 2014). To begin with, Wilde and Schau (1991) conducted a study in education graduate departments focusing on mentees' perceptions of mentoring. The results of the data analysis showed that psychological component is prevalent in the mentoring relationship among other components. Similarly, Waldeck et al. (2009) investigated doctoral mentoring relationships from different dimensions. Outcomes showed mentees received more psychosocial support than career support from the mentors. Finally, mentees expressed their positive feelings and extreme satisfaction with mentoring relationships. Another study conducted by Roberts et al. (2019) on the roles of doctoral mentors aiming to learn strategies from effective mentors for successfully guiding doctoral students. Results revealed that effective mentors employed technical, managerial, and emotional support strategies. The study also provided some strategies regarding these titles different from the previous studies. In their studies, Arabacı and Ersözülü (2010) investigated the postgraduate students' perceptions of their academic supervisors' mentoring abilities. They administered a questionnaire to seventy students. Data analysis illustrated that students had a positive perception of the mentoring skills of their supervisors. Likewise, Güven (2014) investigated the research assistants' relationship with their supervisors within the mentoring framework with fourteen research assistants in a qualitative research design. The results of the study showed that research assistants differentiated between the supervisors and mentors, and there was a need for mentoring programs that can systematize mentoring relationships.

Considering the above discussion, the studies conducted to evaluate PhD in ELT programs are limited. Moreover, the studies on the mentoring relationships in doctoral education in Turkish context are scarce. Thus, while this study will contribute to the scarcity of the studies on the evaluation of PhD in ELT programs, it will also address mentoring relationships in doctoral education in Turkish context. Ultimately, as emphasized by Stufflebeam (1983) “the purpose of program evaluation is not to prove but to improve” (p.117), therefore, the fundamental aim of this study is contributing to the improvement of the PhD in ELT program by suggesting certain revisions in the light of its findings by addressing the research questions listed below in terms of Stufflebeam's Context Input Process Product (CIPP) program evaluation model.

Context evaluation:

1. What are the students' preferences and the encouraging determinants about joining the PhD in ELT program?

Input Evaluation:

2. What is the nature of PhD in ELT program as perceived by the students in terms of content and resources?

Process Evaluation:

3. How is the instruction in the program perceived by the students?
4. How do the students perceive the roles of the mentors in the existing program?

Product Evaluation:

5. How are the expected outcomes of the program perceived by the students?

Conceptual Framework of Study

For the purposes of this research Context Input Process Product (CIPP) evaluation framework developed by Stufflebeam (1971) was utilized. In order to execute the evaluation process, Stufflebeam designed four core elements to be evaluated in his method: context, input, process, and product. The initial letters of these central themes comprised the name of the model (CIPP) for which it is well known.

Context evaluation

Context evaluation provides information concerning establishing new objectives and modifying or confirming the existing objectives (Stufflebeam, 1971). It can be initiated before, during, or after a program is started to be executed. Needs, problems, and opportunities are evaluated to reach decisions related to program goals and objectives (Stufflebeam, 2000). As stated by Ornstein and Hunkins (2018), evaluating the context of the program is not a one-time activity since it repeatedly provides a basis for the execution and accomplishment of the whole system.

Input evaluation

Input evaluation assists decision-makers to decide on a specific strategy to actualize the needed changes; moreover, it may provide accountability to the plans that are already in use (Stufflebeam, 1983). In addition, identifying applicable approaches for execution, searching for specific barriers, and potential resources, then helping decision-makers to avoid inefficient practices are other purposes of input evaluation (Stufflebeam, 2000).

Process evaluation

Process evaluation can be implemented during the program execution and after the program cycle completed, and it guides the program implementation. Providing feedback to decision-makers concerning if the program is on schedule; if it is carried out as planned; if there is a need for modification; if all the stakeholders can carry out their roles; and finally, if the program is implemented as planned are the purposes of process evaluation (Stufflebeam, 1983). So, the key questions in process evaluation are “Is the program being implemented as planned? What changes have been made? What barriers threaten its success? What revisions are needed?” (Fitzpatrick et al., 2010, p. 174). This kind of evaluation may be used to adjust strategies to guarantee program quality, to decide on the reasons for unattained objectives, and it may be a guide for the revision of the utilized approach (Fitzpatrick et al., 2010; Stufflebeam & Coryn, 2014, Stufflebeam, 1983).

Product evaluation

The purposes of the product evaluation are relating the outcomes to the program objectives and assessing the overall value of the program regarding its effects (Stufflebeam, 1971). Moreover, product evaluation serves to judge the intended and unintended effects of the program by including all the stakeholders in the evaluation process (Stufflebeam, 1983). Product evaluation assists managers to decide whether to continue, terminate, or revise the existing curriculum by providing accurate information (Ornstein & Hunkins, 2018). In addition, it is suggested that in long-term evaluations, product evaluation may have four subsections: “reach to the targeted beneficiaries, effectiveness, sustainability, and transportability” (Stufflebeam & Coryn, 2014, p.313).

METHOD

Research Design

In this study, a mixed-method, convergent parallel design was utilized (Creswell, 2012) to evaluate the PhD in ELT program. Quantitative and qualitative data were collected and analyzed

simultaneously to answer the research questions. Both quantitative and qualitative data were collected via online questionnaires.

Participants and Setting

Purposeful sampling strategy was employed in the sampling procedures in order to reach all the students and graduates of the program and to gain a comprehensive understanding (Creswell, 2012). 20 participants responded to the online questionnaire. Seventeen of them are the current students in the program, and 3 of them are the program graduates. Among the current students, 11 of them are continuing their courses, 4 of them are writing their dissertations, and 2 of them completed their coursework. While 15 of the participants are female, 5 of them are male with an age range of 25-49. Fourteen of the participants get their undergraduate degrees from English Language Teaching, 4 of them from English Language and Literature, 1 of them from Linguistics, and 1 of them from Translation and Interpretation departments. Fourteen students had their MA degree from English Language Teaching, 2 of them from English Language and Literature, and 4 of them from other departments.

Thirteen of the participants had 11 years and more teaching experience while 4 participants indicated 6-10 years of teaching experience, 2 of them have 4-5 years of experience, and 1 of the participants has 0-1 year teaching experience. Among the 20 participants to the survey, 19 of them are currently working. Twelve of the participants are working at higher education institutions, 3 of them at private schools, 2 of them at state schools, and 2 of them at other institutions. The years of teaching in their current institutions varies from 6 months to 20 years.

This study was conducted at a PhD in ELT program offered by the Graduate School of Educational Sciences at a foundation (non-profit, private) university. It is a four-year doctoral program that offers courses on English language teaching, research skills, educational sciences, and educational technology. The program aims to ensure that students have a complete understanding of language teaching and research skills with a balance on theory and practice. Furthermore, during their studies, students focus on language teaching and learning theories, teacher education, and most prominently reflective teaching and learning.

Data Collection Tool

The questionnaire used in the current study partially adapted from Küçükoğlu's (2015) PhD dissertation which aims to comparatively evaluate twelve PhD in ELT programs in Turkey. For the purposes of the current study, some sections which are out of the scope of the current study were excluded from the questionnaire. Furthermore, a scale developed by Berk et al. (2005) was adapted and included in the data collection tool to learn about the roles of PhD mentors in the existing PhD in ELT program. Furthermore, to answer the research questions of the current study, students were asked to reflect on the roles of their mentors.

The questionnaire used to collect data for this study comprises five sections. The first section is related to the demographic information of the participants. The following sections are Context Evaluation, Input Evaluation, Process Evaluation, and Product Evaluation, which are the evaluation dimensions of the CIPP framework.

Data Analysis

Quantitative data were analyzed by using SPSS.26 (Statistical Package for Social Sciences) descriptive analysis, and percentages and frequencies were calculated. In addition to the quantitative data, qualitative data generated through the open-ended item in the questionnaire were analyzed via content analysis (Miles & A. Huberman, 1994). Answers to open-ended question were coded by hand and categorized to explore the roles of the PhD mentors as perceived by the students. To establish inter-rater reliability, two experts from the field of English Language Teaching (ELT), analyzed the qualitative data and their analyses were compared. It was found out that there is a close agreement between the raters.

Trustworthiness

Guba and Lincoln (1981) proposed four determinants to assess the trustworthiness of a qualitative study, which are credibility, transferability, dependability, and conformability. Firstly, in order to ensure the credibility of the findings, direct quotations from the students' answers to the open-ended items were presented (Ary et al., 2013). Secondly, since there is limited research on the evaluation of the PhD in ELT programs, the transferability of the findings of the current study bears much significance. Therefore, to ensure the transferability, thick descriptions of the context and the participants were provided. Thirdly, so as to meet the dependability criteria, a detailed account of research design and implementation and data collection instrument and processes were provided in addition to the validation of results with the involvement of two experts in the coding process (Ary et al., 2013; Shenton, 2004). Lastly, to meet the conformability criteria and to avoid bias, the researcher did not interfere or interact with the participants during the data collection process.

Limitations

The main limitation of the current study is the number of participants in the study. Since the program is relatively new, it was not possible to reach a higher number of participants. Secondly, because of COVID-19 pandemic, it was not possible to collect data from the instructors and the program coordinator. For this reason, the current study explores the perspectives of the students and lacks the opinions of the instructors and program coordinator. Lastly, since the study was conducted in one specific context, it would not be possible to generalize the results to other contexts. Therefore, it is possible to indicate that the findings of this study are more suggestive than definitive.

RESULTS

Research Question 1: What Are the Students' Preferences and the Encouraging Determinants about Joining the PhD In ELT Program?

So as to understand the students' preferences and the encouraging determinants to join the existing program, they were, first, asked to indicate their professional career choice after their PhD graduation. The following table reported the findings related to this determinant (Table 1).

Table 1. Career choice after program completion

	Frequency	Valid Percent
Researcher in an academic setting	13	65.0
Researcher in a non-academic setting	1	5.0
Management or administration	1	5.0
Other non-academic position	1	5.0
English teacher in a state school	2	10.0
English teacher in a private school	2	10.0
Total	20	100.0

The outcomes related to career choice after completing the program demonstrated that more than half of the participants (65%) aspired to be a researcher in an academic setting after completing the program.

The participants were asked to indicate their reasons to join a PhD program as well. The results were presented in Table 2.

Table 2. The encouraging determinants to join a PhD program

		Frequency	Valid Percent
Primary career choice	Yes	5	25.0
	No	15	75.0
Change of career	Yes	3	15.0
	No	17	85.0
Advanced degree required for career	Yes	10	50.0

advancement	No	10	50.0
	Yes	2	10.0
Increased income-earning potential	No	18	90.0
	Yes	15	75.0
Personal intellectual enrichment	No	5	25.0

As presented in Table 2, the most important encouraging determinant to join a PhD program was for personal intellectual development, which was marked by most of the participants (75%); advanced degree required for career advancement indicated as the second most prominent reason by 50% of the participants. On the other hand, one-fourth of the participants (25%) preferred this program as their primary career choice. Similarly, students who aimed for a career change (15%) and an increase in their incomes (10%) were a small proportion of the participants.

Lastly, the responses on the importance of the encouraging determinants in joining this specific program were analyzed. The findings were summarized in Table 3.

Table 3. Importance of the encouraging determinants to join the program

		Frequency	Valid Percent
Opportunity to work with a particular faculty member	VI	8	40.0
	MI	7	35.0
	SI	3	15.0
	NI	2	10.0
Reputation of the graduate program	VI	8	40.0
	MI	9	45.0
	SI	3	15.0
Scholarship received	VI	6	30.0
	MI	7	35.0
	SI	4	20.0
	NI	3	15.0
Recommendation of a friend	VI	2	10.0
	MI	5	25.0
	SI	8	40.0
	NI	5	25.0
Recommendation of graduate instructors	VI	6	30.0
	MI	4	20.0
	SI	5	25.0
	NI	5	25.0
Reputation of the university	VI	8	40.0
	MI	6	30.0
	SI	4	20.0
	NI	2	10.0
Location of campus	VI	4	20.0
	MI	6	30.0
	SI	5	25.0
	NI	5	25.0
Proximity of family members	VI	2	10.0
	MI	2	10.0
	SI	6	30.0
	NI	10	50.0
Availability of housing in the area	SI	5	25.0
	NI	15	75.0

Note. VI=Very Important, MI=Moderately Important, SI=Slightly Important, NI=Not Important

The results illustrated that opportunity to work with a particular faculty member (40%), reputation of the graduate program (40%), and the reputation of the university (40%) were the most important encouraging determinants for the students to prefer this particular program. Conversely, availability of the housing in the area was found out to be the least significant encouraging determinant in students' decision-making as 75% indicated that availability of the housing in the area was not important and 25% slightly important.

Research Question 2: What Is the Nature of PhD in ELT Program as Perceived by the Students in Terms of Content and Resources?

Students were asked to respond to Likert scale items related to the program content. The results of the data analysis were reported in Table 4.

Table 4. Evaluation of the program content

		Frequency	Valid Percent
The program is/was up-to-date.	SA	8	40.0
	A	9	45.0
	U	1	5.0
	SD	2	10.0
The program is/was relevant to my needs.	SA	7	35.0
	A	10	50.0
	U	1	5.0
	D	1	5.0
	SD	1	5.0
The program allocates/allocated sufficient time for each course.	SA	7	35.0
	A	6	30.0
	U	3	15.0
	D	3	15.0
	SD	1	5.0
The program avoids/avoided overlapping information between different courses.	SA	6	30.0
	A	11	55.0
	U	1	5.0
	D	1	5.0
There is/was a variety of PhD level courses in the program.	SD	1	5.0
	SA	5	25.0
	A	6	30.0
	U	5	25.0
The courses offered within the program follow/followed a logical sequencing.	D	2	10.0
	SD	2	10.0
	SA	7	35.0
	A	6	30.0
Teaching methods used in graduate courses (e.g., lectures, seminars, audiovisual aids) are/were well-tailored for my needs.	U	5	25.0
	D	1	5.0
	SD	1	5.0
	SA	5	25.0
	A	9	45.0
	U	5	25.0
	SD	1	5.0

The program gives/gave me adequate training in research methods.	SA	5	25.0
	A	7	35.0
	U	6	30.0
	D	1	5.0
	SD	1	5.0
The program gives/gave me adequate training in teaching skills.	SA	5	25.0
	A	4	20.0
	U	7	35.0
	D	3	15.0
	SD	1	5.0
The program gives/gave me adequate training for the needs of the local context (Turkey).	SA	4	20.0
	A	10	50.0
	U	4	20.0
	SD	2	10.0
The program gives/gave me adequate training in doing research in ELT.	SA	8	40.0
	A	7	35.0
	U	4	20.0
	SD	1	5.0
The program encourages/encouraged me to reflect on my past experiences as a language learner.	SA	11	55.0
	A	7	35.0
	U	1	5.0
	SD	1	5.0

Note. SA=Strongly Agree, A=Agree, U=Undecided, D=Disagree, SD=Strongly Disagree

As given in Table 4, the findings highlighted that the majority of the students (90%) believed that the program encourages them to reflect on their past experiences as language learners. Moreover, it was revealed that most of the participants thought that the program is up-to-date (85%), it is relevant to their needs (85%), and the program avoids overlapping information in the courses (85%). Similarly, most participants believed that they receive adequate training in doing research in ELT (75 %), and for the needs of the local context (70%); furthermore, they agreed that the teaching methods used in the program are well-tailored for their needs (70%). Students and graduates demonstrated moderate levels of satisfaction with the time allocated for the courses (65%), logical sequencing of the courses (65%), training in research methods (60%), and the variety of PhD level courses offered in the program (55%). Lastly, only 45% of the participants agreed that the program gives them adequate training in teaching language skills.

To understand the participants' perceptions regarding program resources, they were asked to respond to Likert scale items. Table 5 demonstrated the data analysis results of the program resources.

Table 5. Evaluation of the program resources

		Frequency	Valid Percent
The institution offers/offered sufficient internet connection.	SA	12	60.0
	A	4	20.0
	U	4	20.0
University library resources are/were relevant to the field.	SA	8	40.0
	A	11	55.0
	SD	1	5.0
Specialized facilities, such as laboratories or studios, and equipment needed for teaching	SA	7	35.0
	A	12	60.0

are/were satisfactory. U 1 5.0

Note. SA=Strongly Agree, A=Agree, U=Undecided, SD=Strongly Disagree

The findings showed that nearly all of the participants believed that specialized facilities used for the program resources are satisfactory (95%), and library resources are relevant to their field (95%). Furthermore, 80% of the participants agreed that the internet connection provided by the institution is adequate. The students demonstrated a high level of satisfaction with all the program resources.

Research Question 3: How Is the Instruction in the Program Perceived by the Students?

To reveal the students' opinions related to the instruction in the program Likert scale items were utilized. The obtained data were summarized in Table 6.

Table 6. Evaluation of the program instruction

		Frequency	Valid Percent
The program offers/offered quality instruction.	SA	7	35.0
	A	12	60.0
	U	1	5.0
The program balances/balanced teacher-centered learning on its course.	SA	5	25.0
	A	9	45.0
	U	4	20.0
	D	1	5.0
	SD	1	5.0
The program balances/balanced student-centered learning on its course.	SA	9	45.0
	A	9	45.0
	U	2	10.0
The program puts/put emphasis on the balance between theory and practice.	SA	8	40.0
	A	7	35.0
	U	5	25.0
The program has/had the necessary instructional technologies.	SA	11	55.0
	A	8	40.0
	U	1	5.0
The program promotes/promoted intellectual development.	SA	11	55.0
	A	8	40.0
	U	1	5.0
The program prepares/prepared me to be a good researcher in the field.	SA	10	50.0
	A	6	30.0
	U	4	20.0
The program raises/raised my awareness about how to do research in the field.	SA	10	50.0
	A	8	40.0
	U	2	10.0
The program encourages/encouraged me to be a reflective teacher.	SA	10	50.0
	A	8	40.0
	U	2	10.0
I receive/received valuable feedback from my	SA	7	35.0

professors.	A	12	60.0
	U	1	5.0

Note. SA=Strongly Agree, A=Agree, U=Undecided, D=Disagree, SD=Strongly Disagree

Students and graduates demonstrated positive perceptions of the instruction provided in the program. Specifically, most of the respondents agreed that the program offers quality instruction (95%), has the necessary instructional technologies (95%), promotes intellectual development (95%), offers quality instruction (95%), balances student-centered education (90%), raises participants' awareness with regard to conducting research in the field (90%), and encourages them to be reflective teachers (90%). Additionally, they believed that the program balances theory and practice (85%), prepared them to be a good researcher in the field (80%), and there is a good balance of teacher-centered learning (70%).

Research Question 4: How Do the Students Perceive the Roles of the Mentors in the Existing Program?

To determine the students' opinions related to the roles of PhD mentors, they were asked to respond to the Likert scale items. The results were presented in Table 7:

Table 7. Roles of PhD mentors perceived by the students

		Frequency	Valid Percent
My mentor is/was accessible.	SA	11	55.0
	A	8	40.0
	U	1	5.0
My mentor is/was approachable.	SA	12	60.0
	A	8	40.0
My mentor is/was supportive.	SA	14	70.0
	A	5	25.0
	U	1	5.0
My mentor is/was encouraging.	SA	14	70.0
	A	6	30.0
My mentor demonstrates/demonstrated professional integrity.	SA	14	70.0
	A	6	30.0
My mentor is/was helpful in providing direction and guidance on professional issues.	SA	12	60.0
	A	8	40.0
My mentor suggests/suggested appropriate resources.	SA	13	65.0
	A	6	30.0
	U	1	5.0
My mentor demonstrates/demonstrated content expertise in my area of need.	SA	13	65.0
	A	7	35.0
My mentor provides/provided constructive and useful critiques of my work.	SA	13	65.0
	A	6	30.0
	U	1	5.0
My mentor answers/answered my questions satisfactorily.	SA	12	60.0
	A	7	35.0
	U	1	5.0
My mentor acknowledges/acknowledged my contributions appropriately.	SA	12	60.0
	A	7	35.0
	U	1	5.0
My mentor motivates/motivated me to improve my work product.	SA	13	65.0
	A	6	30.0
	U	1	5.0

My mentor challenges/challenged me to extend my abilities.	SA	13	65.0
	A	6	30.0
	U	1	5.0

Note. SA=Strongly Agree, A=Agree, U=Undecided

As reported in Table 7 above, findings showed that all of the respondents agreed that their mentor is approachable (100%), encouraging (100%), shows professional integrity (100%), provides direction and guidance on professional issues (100%) and demonstrates content expertise (100%). Similarly, nearly all participants (95%) believed that their mentor is accessible (95%), supportive (95%), suggests appropriate resources (95%), provides constructive and useful critiques of their work (95%), answers their questions satisfactorily (95%), acknowledges their contributions appropriately (95%), motivates them to improve their work product (95%), and challenges them to extend their abilities (95%). Lastly, it is notable that non-of the participants disagreed with any of the statements related to the roles of PhD mentors.

To gain a better understanding of how the students perceived the roles of PhD mentors, they were asked to reflect on the topic critically. The data analysis results revealed that most students identified their mentors as guides in their academic studies. Specifically, they mentioned two functions of the mentors, namely, providing academic and emotional support.

Regarding academic support and guidance, initially, PhD students stated that PhD mentors provided constructive and instant feedback. Secondly, it was revealed that the mentors provided the necessary academic knowledge and helped students develop a broader understanding of the field. Lastly, some students indicated that they expected their mentors to challenge them in their PhD studies. The following excerpts supported these findings:

[...] My mentor is like a critical friend to me. By giving me valuable and timely feedback. (Student 9, Open-ended Question, March 24th, 2020)

[...] My mentor guides and supports me through my PhD path, providing his academic knowledge when needed. (Student 16, Open-ended Question, March 9th, 2020)

[...] I wish my mentor to put the challenges before me to make me go further as well as his/her vantage points on the way I am walking to make me see various ways to steer. (Student 17, Open-ended Question, March 24th, 2020)

With regard to emotional support and guidance, students indicated that their PhD mentors had an essential role in keeping their motivation high and complete their PhD studies. Below quotations represented students' ideas in relation to the providing emotional support function of PhD mentors.

[...] Psychologically, she has a very vital role for me to continue the journey of getting a new identity and title in a peaceful way. (Student 5, Open-ended Question, March 9th, 2020)

[...] Most importantly, she did not let me feel down, she always motivated me, helped me a lot and welcomed me with a big smile on her face. (Graduate 1, Open-ended Question, March 9th, 2020)

To sum up, the findings clearly showed a high level of satisfaction with the PhD mentors. Correspondingly, these findings were supported by the students' comments to the open-ended question. Students emphasized the importance of academic and emotional support of their mentors. Especially, they underlined that the mentors kept them in the program and did not let them quit their studies.

Research Question 5: How Are the Expected Outcomes of the Program Perceived by the Students?

Results considering the students' opinions about the expected program outcomes, presented below (see Table 8).

Table 8. Evaluation of the expected program outcomes

		Frequency	Valid Percent
The program increases/increased my self-reflection.	SA	12	60.0
	A	6	30.0
	U	2	10.0
	SA	8	40.0
The variety of the courses opened in the program meets/met the needs of the PhD candidates	A	10	50.0
	U	1	5.0
	D	1	5.0
	SA	11	55.0
The total number of credits that a PhD candidate should take during the course period is/was enough for the program.	A	7	35.0
	U	1	5.0
	D	1	5.0
	SA	8	40.0
I feel/felt competent enough to do research on ELT.	A	11	55.0
	U	1	5.0
	SA	8	40.0
I have developed/developed the knowledge and necessary skills required for my chosen career.	A	10	50.0
	U	2	10.0
	SA	6	30.0
	A	13	65.0
I feel/felt that I will be able to carry out research in my field.	U	1	5.0
	SA	10	50.0
	A	9	45.0
Overall, I am/was satisfied with the quality of my learning experiences in the program.	U	1	5.0

Note. SA=Strongly Agree, A=Agree, U=Undecided, D=Disagree

As given in Table 8, it was found out that nearly all of the respondents indicated that they were satisfied with the overall quality of their learning experiences in the program (95%). Similarly, participants felt that they are competent enough to conduct research in ELT (95%), they will be able to conduct research in their area (95%), the program increases their self-reflection (90%), variety of the courses opened in the program meet the needs of the PhD candidates (90%), the total number of credits that a PhD candidate should take during the course period is enough for the program (90%), and they have developed the knowledge and necessary skills required for their chosen career (90%).

DISCUSSION and CONCLUSION

To begin with, the results of the study within the context evaluation indicated that the students of the PhD in ELT program mostly aimed to become researchers in academic settings and viewed this program as a means of intellectual development as well as career development. As graduate students, they spotlighted that their priority was working with qualified academicians and the reputation of the program and the university. These findings of the first research question correspond with the findings of Küçükoğlu (2015) who comparatively evaluated the PhD in ELT programs in Turkey.

Secondly, in terms of input evaluation, the most important finding related to the content of the existing program was that nearly all students agreed that the program encourages students to reflect on their past experiences as language learners. This finding showed that the program has a focus on reflective teaching and learning, as stated in its program description. Another important point is according to the students' opinions the existing PhD in ELT program needs improvement in the variety of elective courses offered. Similarly, Bilican (2014) stated that the main concern of the PhD in ELT students was the lack of variety in the elective courses.

Thirdly, in terms of process evaluation instruction and Ph.D. mentors were evaluated. The results showed that students were highly satisfied with these two points. One important finding in this section was a great majority of the students believed that the program promotes intellectual development. As discussed in the first research question, personal intellectual development is one of the most important encouraging determinants for joining this particular program. A higher level of satisfaction with this item shows that the program is quite successful in meeting this need stated by the students. Also, most participants believed that the program encourages them to be reflective teachers. This finding is

in line with the claims of Mann and Walsh (2017), which indicated that reflective practice is a fundamental and inseparable component of teacher education programs. Similarly, Considering the Ph.D. mentors of the program, students indicated highly positive opinions. Students emphasized the importance of academic and emotional support of their mentors. Especially, they underlined that the mentors kept them in the program and did not let them quit their studies. This was an important finding since, as mentioned by Landefeld (2009) and Laverick (2016) as well, mentoring has a vital effect on the retention of graduate students, and the completion rates of the graduate programs. These findings are also parallel with Wilde and Schau (1991) and Waldeck et al. (2009), who reported that students' perspectives on mentoring included the psychological support of the mentors.

Lastly, product evaluation section revealed that in general, the students indicated a high level of satisfaction with their learning experiences in the program. Most participants thought that the program benefitted them in developing the skills and knowledge they needed to advance in their careers. Also, they agreed that the program encouraged them to reflect on their experiences. These findings are in line with the results of the previous research questions about the program content and instruction which reflected students' positive opinions about the program considering its achievement on the elaboration of students' research and reflection skills.

This study aimed to demonstrate students' preferences and the encouraging determinants to join the existing PhD program and explore their perceptions towards the content, resources, instruction, PhD mentors, and lastly, expected outcomes of the program within Stufflebeam's (1971) CIPP framework. The findings revealed that the students have quite positive perceptions in terms of the content, resources, instruction, and PhD mentors of the existing program. On the other hand, the findings also suggested that the variety of the courses should be increased.

The current study is one of the limited number of studies evaluating PhD in ELT programs in Turkey, so it bears much importance in its implications. First of all, the findings of this study are critical in the enhancement of the program that was evaluated; in addition, they may also serve as a guide for future work on the evaluation of PhD in ELT programs. Secondly, the results of this study imply that meeting the students' needs is fundamental in educational programs, which underlines the importance of the needs analysis in the design of these programs. Lastly, a comprehensive and functioning mentoring system that is in line with the students' needs and expectations should be established in the PhD in ELT programs to increase the efficiency of these programs.

REFERENCES

- Akar, H. (2009). Foreign language teacher education : The Polish case. *The New Educational Review*, 17(1), 185–211.
- Alkin, M. C. (1967). *Towards an evaluation model: A systems approach* (014150). ERIC. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED014150.pdf>
- Arabacı, I. B., & Ersözlü, A. (2010). Postgraduate students' perceptions of their supervisors' mentoring skills (Gaziosmanpaşa University example). *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4234–4238. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.670>
- Ary, D., Jacobs, L. C., & Sorensen, C. (2013). *Introduction to Research in Education* (8th ed.). Belmont, CA: Cengage.
- Ateş, A. (2012). Instructional technologies and material design course evaluation through lecturer's and students' responses. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 1(1), 10-20.
- Berk, R. A., Berg, J., Mortimer, R., Walton-Moss, B., & Yeo, T. P. (2005). Measuring the effectiveness of faculty mentoring relationships. *Academic Medicine*, 80(1), 66–71. <https://doi.org/10.1097/00001888-200501000-00017>
- Bilican, R. (2014). Impact of a PhD ELT program on academic development of students at a Turkish state university. *Journal International Association of Research in Foreign Language Education and Applied Linguistics ELT Research Journal*, 2014(3), 111–139. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/eltrj/issue/5483/74459>
- Bozeman, B., & Feeney, M. K. (2007). Toward a useful theory of mentoring: A conceptual analysis and critique. *Administration and Society*, 39(6), 719–739. <https://doi.org/10.1177/0095399707304119>
- Brown, J. D. (1995). *The elements of language curriculum*. Boston, MA. Heinle and Heinle.
- Burns, A., & Richards, J. C. (2009). *Second language teacher education*. New York, NY: Cambridge University Press.

- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Efeoğlu, G., Ilerten, F., & Basal, A. (2018). A utilization focused evaluation of the preparatory school of an ELT program. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(4), 149–163. <https://doi.org/10.15345/iojes.2018.04.009>
- Elma, İ. (2017). *An assessment of academic writing needs of undergraduate ELT students*, Unpublished master's thesis, Bahçeşehir University, İstanbul, Turkey.
- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R., & Worthen, B. R. (2010). *Program Evaluation Alternative Approaches and Practical Guidelines* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Ghosh, R. (2013). Mentors providing challenge and support: Integrating concepts from teacher mentoring in education and organizational mentoring in business. *Human Resource Development Review*, 12(2), 144–176. <https://doi.org/10.1177/1534484312465608>
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. (1981). *Effective evaluation: Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Gürler, İ. (2018). *Evaluation of the current curriculum in ELT departments from the perspectives of lecturers and students: A needs analysis*, Unpublished master's thesis, Atatürk University, Erzurum, Turkey.
- Güven, E. (2014). *Araştırma görevlilerinin danışmanları ile ilişkilerinin mentorluk bağlamında değerlendirilmesi* [The evaluation of relationship between the research assistants and consultants within the mentoring framework], Unpublished master's thesis, Sakarya University, Sakarya Turkey.
- Kader, M. A. (2016). *Curriculum Evaluation of professional post-graduate MA in ELT/ TESOL program: A study on Bangladeshi Institution*, Unpublished master's thesis, Brac University, Dhaka, Bangladesh.
- Karim, A., Shahed, F. H., Mohamed, A. R., Rahman, M. M., & Ismail, S. A. M. M. (2019). Evaluation of the teacher education programs in EFL context: A testimony of student teachers' perspective. *International Journal of Instruction*, 12(1), 127–146. <https://doi.org/10.29333/iji.2019.1219a>
- Kordi, L., & Koosha, M. (2018). A comparative evaluation of Iranian ELT PhD curriculum: Reappraisal of goals, admission criteria and course requirements in Iran. *Research in English Language Pedagogy RELP*, 6(2), 295–321. <https://doi.org/10.30486/RELP.2018.542709>
- Küçüköğlu, H. (2015). *An evaluation of PhD ELT programs in Turkey*, Unpublished doctoral dissertation, Hacettepe University, Ankara, Turkey
- Landefeld, T. (2009). *Mentoring and diversity*. Carson, CA: Springer.
- Laverick, D. (2016). Mentoring processes in higher education [e-book]. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-39217-2>
- Lea, Y. S. (2011). On mentoring: When the student is ready, The teacher will appear. *International Journal of Learning*, 18(1), 259–268. <https://doi.org/10.18848/1447-9494/cgp/v18i01/47422>
- Lindgren, U. (2005). Experiences of beginning teachers in a school-based mentoring program in Sweden. *Educational Studies*, 31(3), 251–263. <https://doi.org/10.1080/03055690500236290>
- Linfield, K. J., & Posavac, E. (2019). *Program Evaluation Methods and Case Studies* (9th ed.). New York, NY: Routledge.
- Marcinkoniene, R. (2005). Lessons to be learnt from the course evaluation: A case study of Kaunas University of Technology. *Studies about Languages*, 7.
- Miles, M. B., & A. Huberman, M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Nam, J. M. (2005). *Perceptions of Korean college students and teachers about communication-based English instruction: Evaluation of a college EFL curriculum in South Korea*, Unpublished doctoral dissertation, The Ohio State University, Columbus, USA.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2018). *Curriculum: Foundations, Principles, and Issues* (7th ed.). Essex, England: Pearson Education.
- Öztürk, R. Ö. (2015). *An evaluation of master's program in English language teaching at a Turkish university*, Unpublished master's thesis, Bahçeşehir University, İstanbul, Turkey.
- Özutku, R. (2016). *The views of instructors and students on Cumhuriyet University School of Foreign Languages English II course curriculum*, Unpublished master's thesis, Erciyes University, Kayseri, Turkey.
- Paglis, L. L., Green, S. G., & Bauer, T. N. (2006). Does adviser mentoring add value? A longitudinal study of mentoring and doctoral student outcomes. *Research in Higher Education*, 47(4), 451–476. <https://doi.org/10.1007/s11162-005-9003-2>
- Peacock, M. (2009). The evaluation of foreign-language-teacher education programmes. *Language Teaching Research*,

13(3), 259–278.

- Roberts, L. R., Tinari, C. M., & Bandlow, R. (2019). An effective doctoral student mentor wears many hats and asks many questions. *International Journal of Doctoral Studies*, 14, 133–159. <https://doi.org/10.28945/4195>
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22, 63–75. <https://doi.org/10.1109/IranianCEE.2013.6599777>
- Stufflebeam, D. L. (1971). *The relevance of the CIPP evaluation model for educational accountability*. (ED062385). ERIC. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED062385>
- Stufflebeam, D. L. (1983). The Cipp Model for Program Evaluation. In G. F. Madaus, M. Scriven, & D. L. Stufflebeam (Eds.), *Evaluation Models* (pp. 117–141). Norwell, MA: Kluwer Academic Publishing.
- Stufflebeam, D. L. (2000). The CIPP Model for Education. In G. F. Madaus, D. L. Stufflebeam, & T. Kellaghan (Eds.), *Evaluation Models Viewpoints on Educational and Human Services* (2nd ed., pp. 279–318). Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishing.
- Stufflebeam, D. L., & Coryn, C. L. S. (2014). *Evaluation Theory, Models, and Applications* (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Stufflebeam, D. L., & Shinkfield, A. J. (1985). *Systematic Evaluation*. Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Waldeck, J. H., Orrego, V. O., Plax, T. G., & Kearney, P. (2009). Graduate student/faculty mentoring relationships: Who gets mentored, how it happens, and to what end. *Communication Quarterly*, 45(3), 93–109. <https://doi.org/10.1080/01463379709370054>
- Wilde, J. B., & Schau, C. G. (1991). Mentoring in graduate schools of education: Mentees' perceptions. *Journal of Experimental Education*, 59(2), 165–179. <https://doi.org/10.1080/00220973.1991.10806559>

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMU ÇALIŞANLARININ EKOLOJİK AYAK İZİ FARKINDALIK DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ ¹

DETERMINING THE ECOLOGICAL FOOTPRINT AWARENESS LEVELS OF PRESCHOOL EMPLOYEES

Hande GÜNGÖR

Dr. Öğrt. Üyesi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli, Türkiye

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3016-1775>

hgungor@pau.edu.tr

Fatma Nilgün CEVHER KALBURAN

Doç. Dr., Pamukkale Üniversitesi, Denizli, Türkiye

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0622-1480>

nkalburan@gmail.com

Received: April 10, 2021

Accepted: July 27, 2021

Published: January 30, 2022

Suggested Citation:

Güngör, H., & Cevher Kalburan, F. N. (2022). Okul öncesi eğitim kurumu çalışanlarının ekolojik ayak izi farkındalık düzeylerinin belirlenmesi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE)*, 11(1), 17-26.



This is an open access article under the [CC BY 4.0 license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Öz

Dünya üzerinde yaşayan her birey, ekolojik dengedeki bozulmalar sonucu oluşan çevresel sorunlardan sorumludur. Bu sorunların oluşumunu engellemek için öncelikle her bireyin konu ile ilgili davranışlarının farkında olması gerekmektedir. Bu bağlamda, Ekolojik ayak izi farkındalığı, bireyin, kendisinin doğa üzerindeki etkisini bilmesi, çevreye yönelik davranışlarının gelecek nesle nasıl yansıtacağını öngörebilmesi ve bu davranışlarının sorumluluğunu üstlenmesinde son derece önemlidir. Araştırma, okul öncesi eğitim kurumunda görev yapan yönetici, öğretmen ve diğer personelin (memur, yardımcı personel gibi), ekolojik ayak izi farkındalık düzeylerinin saptanması ve katılımcıların bazı değişkenlere göre ekolojik ayak izi farkındalık düzeylerinin farklılaşıp, farklılaşmadığını belirlemek amacı ile gerçekleştirilmiştir. Mevcut durumu ortaya çıkarmayı amaçlandığından betimsel olarak gerçekleştirilen çalışmada, araştırmanın çalışma grubunu, Denizli İli, merkez ilçelerinde okul öncesi eğitim kurumunda görev alan 287 personel oluşturmaktadır. Araştırmada kurum personelinin demografik bilgilerini toplamak amacıyla Kişisel Bilgi Formu, ekolojik ayak izi farkındalık düzeylerini belirleyebilmek için Ekolojik Ayak İzi Farkındalık Ölçeği kullanılmıştır. Veriler t-testi ve tek faktörlü ANOVA testi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, okul öncesi kurum personelinin ekolojik ayak izi farkındalık düzeylerinin cinsiyetlerine göre anlamlı değişmediği bulunmuştur. Araştırmada katılımcıların, gıda ve ulaşım boyutunda ekolojik ayak izi farkındalık düzeyleri ile yaşları arasında farklılık olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya göre, katılımcıların gıda alt boyutundaki ekolojik ayak izi farkındalık düzeylerinin, öğrenim düzeylerine göre farklılaştığı söylenebilir.

Anahtar Terimler: Ekolojik Ayak İzi, okul öncesi eğitim, sürdürülebilirlik.

Abstract

Every individual living in the world is responsible for environmental problems caused by the deterioration in ecological balance. In order to prevent the occurrence of these problems, each individual should be aware of their behavior related to the subject. In this context, Ecological footprint awareness is extremely important for the individual to know their impact on nature, to predict how their behavior towards the environment will reflect on the next generation and to take responsibility for these behaviors. The research was carried out to determine the ecological footprint awareness levels of the managers, teachers and other staff (such as civil servants, auxiliary staff) working in the preschools and to determine whether the ecological footprint awareness levels differ according to some variables. In the study, which was carried out descriptively because it was aimed to reveal the current situation, the working group consists of 287 staff working in the preschools in the central districts of Denizli. Demographic Information Form, and the Ecological Footprint Awareness Scale was used as data collection tools. Data was analyzed by using the t-test and the one-factor ANOVA test. As a result of the research, it was found that the ecological footprint awareness levels of the preschool employees did not differ significantly according to their gender and their working positions in the school. It was also determined that there was a difference between the ecological footprint awareness levels and their ages in food and transportation dimensions.

Keywords: Ecological Footprint, preschool education, sustainability.

¹ Bu çalışma, 11-14.05.2017 tarihlerinde Denizli’de düzenlenen IV. International Eurasian Educational Research kongresinde sözel bildiri olarak sunulmuştur

GİRİŞ

Aşırı kirliliğe maruz kalarak bozulan doğal denge, giderek kendisini yenileyebilme güç ve özelliğini yitirmektedir. İnsanların çevreye yönelik bencil tutumlarının neden olduğu ve alt yapısında, eğitimsizliğin yer aldığı bu durum, bugün önümüzde önemli bir sorun olarak bulunmaktadır. Çevre bilincinin ve duyarlılığının geliştirilmesini ve sürdürülebilir yaşam için gerekli olan çevre etliğini oluşturmayı amaçlayan çevre eğitiminin, bireylere küçük yaşlardan itibaren verilmesi gerekliliği, yapılan araştırmalar sonucunda ortaya çıkmış bir gerçektir (Blatchford, Smith ve Pramling-Samuelsson, 2010; Edwards, 2005). Alanyazında okul öncesi öğretmenlerinin çevreye olan ilgileri ve tutumlarının çocukların çevre hakkında olumlu tutum ve bilinç kazanmalarını etkilediği ifade etmektedir (Ballantyne, Fien ve Packer, 2001). Aslında, çocuğun yakın çevresini oluşturan tüm yetişkinlerin çevresel farkındalık ve tutum düzeylerinin yüksek olması beklenmektedir. Bunun için, anne-babalar, öğretmenler, okul yöneticileri, okulda çalışan diğer personel başta olmak üzere bireylerin çevreye yönelik tutum ve davranışlarının belirlenmesi ve geliştirilmesine yönelik araştırmalar yaygınlaştırılmalıdır. Bunun nedeni erken çocukluk döneminde sürdürülebilir davranışların yetişkinleri model alarak öğrenilebilmesidir (Borg, Winberg ve Vinterek, 2019; Bozyiğit ve Madran, 2018). Örneğin, Çıkrık ve Yel (2019), araştırmalarında, biyoloji öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre EAİ farkındalık düzeylerinin farklılık göstermediğini belirtirken, Günal ve diğerleri (2018), üniversite öğrencilerinin cinsiyete göre, EAİ azaltılmasına yönelik eğilimlerinde farklılıklar olduğunu belirtmişlerdir.

Bireylere sürdürülebilir yaşama yönelik bilinç kazandırabilmek için kullanılabilecek en etkili yöntemlerden birinin ekolojik ayak izi (EAİ) hesaplama aracı olduğu söylenebilir. Bunun nedeni, EAİ'nin bireyin yeryüzünde bıraktığı olumsuz etkileri nicel olarak gösteren bir ölçme yöntemi olmasıdır. Alanyazında, EAİ, sürdürülebilirliği ölçen, dünyada yaygın olarak kullanılan analiz olarak ifade dilmektedir (McNichol, Davis ve Brien, 2011; Wackernagel, 2013). Alanyazın incelendiğinde eğitsel bir araç olarak EAİ uygulamaları ile ilgili gerçekleştirilen çeşitli araştırmaların bulunduğu görülmektedir (Güngör, 2019; McNichol, Davis ve Brien, 2011; Çetin, 2015; Keleş, 2007). Alanyazında ayrıca bireylerin EAİ farkındalık düzeylerini belirlemeye yönelik araştırmalar da söz konusudur (Birand, 2016; Coşkun Çelik, 2013; Çıkrık ve Yel, 2019; Yiğitkaya, 2019; Günal, Yücel ııldar ve Derya Atik, 2018). McNichol ve diğerleri (2011) konu ile ilgili disiplinler arası bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Çalışmalarında üniversite kampüsü içerisinde bulunan bir anaokulunun EAİ miktarını hesaplayarak çevreye verdikleri etki miktarlarını belirlemişler, süreçte EAİ büyümesine sebep olan faktörleri ortaya çıkarmışlar ve EAİ'nin küçülmesine yönelik değerlendirmeler gerçekleştirmişlerdir. Çetin (2015), EAİ eğitiminin 8. sınıf öğrencilerinin sürdürülebilir yaşama yönelik tutum, farkındalık ve davranış düzeyine etkisi başlıklı araştırmasında, çocukların sürdürülebilir yaşama yönelik tutum, farkındalık ve davranışlarını değiştirmede sürdürülebilir yaşama yönelik verilen EAİ eğitimi uygulamalarının etkili olduğunu belirlemiştir. Keleş (2007), fen ve teknoloji dersi öğretmen adaylarına yönelik çevre eğitimi aracı olarak kullanılan EAİ uygulamalarının etkisini incelemiş; öğretmen adaylarının sürdürülebilir yaşama yönelik farkındalık, tutum ve davranış puanlarının EAİ uygulaması sonrasında artmış olduğunu belirlemiştir. Çıkrık ve Yel (2019), biyoloji öğretmen adayları ile gerçekleştirdikleri araştırmalarında, katılımcıların bazı demografik özelliklerine göre EAİ farkındalık düzeylerini incelemişlerdir. Yiğitkaya (2019), çeşitli lisans programlarında öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının EAİ farkındalık düzeylerini belirlemiştir. Günal ve diğerleri (2018) araştırmalarında, 'mühendislik' ve 'biyoloji' bölümlerinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin EAİ azaltılması konusundaki eğilimlerini ölçüp değerlendirmişlerdir. Konu ile ilgili araştırmalar incelendiğinde, araştırmaların çoğunlukla orta öğretim (Çetin, 2015; Öztürk, 2010) ve üniversite öğrencileri (Keleş 2007; Birand, 2016; Coşkun Çelik, 2013; Çıkrık ve Yel, 2019; Yiğitkaya, 2019; Günal, Yücel ııldar ve Derya Atik, 2018) ile gerçekleştirildiği görülmektedir.

Erken çocukluk yıllarının bireyler açısından özellikle çevre bilincinin oluşması, sürdürülebilir yaşama yönelik farkındalığın artması ve doğaya özgü bakış açısının gelişmesinde önemi büyüktür. Bu yıllarda çocuklara, konu ile ilgili deneyimler sağlanması, eğitim ortamlarının buna uygun düzenlenmesi gerekmektedir. Şüphesiz bunların yapılabilmesi için de çocuğun çevresindeki kişilerin arzu edilen çevre bilincine sahip, doğru birer model olması ile yakından ilişkilidir. Bu doğrultuda gerçekleştirin

araştırma ile okul öncesi eğitim kurumunda görev alan yönetici, öğretmen ve diğer personelin, EAİ farkındalık düzeyleri belirlenerek, okul öncesi eğitim kurumlarında EAİ konusunda farkındalığın geliştirilmesi ve bu sayede sürdürülebilir doğa için çevreye yönelik olumsuz etkinin en aza indirilmesini amaçlayan çalışmalar için bir başlangıç oluşturması beklenmektedir.

Bu araştırma, okul öncesi eğitim kurumunda görev yapan yönetici, öğretmen ve diğer personelin (memur, yardımcı personel gibi), EAİ farkındalık düzeylerinin saptanması ve katılımcıların bazı değişkenlere göre EAİ farkındalık düzeylerinin farklılaşıp, farklılaşmadığını belirlemek amacı ile gerçekleştirilmiştir. Bu amaç doğrultusunda şu alt problemlere cevap aranmaktadır:

1. Okul öncesi eğitim kurumu personelinin EAİ farkındalık düzeyleri nedir?
2. Okul öncesi eğitim kurumu personelinin EAİ farkındalık düzeyleri, cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Okul öncesi eğitim kurumu personelinin EAİ farkındalık düzeyleri, yaşa göre farklılaşmakta mıdır?
4. Okul öncesi eğitim kurumu personelinin EAİ farkındalık düzeyleri, öğrenim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

Çalışma Modeli

Bu araştırma, mevcut durumu ortaya çıkarmayı amaçlayan betimsel bir çalışmadır. Betimsel çalışmalar genelde verilen bir durumu aydınlatmak, standartlar doğrultusunda değerlendirmeler yapmak ve olaylar arasında olası ilişkileri ortaya çıkarmak için yürütülmektedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Araştırma bu nedenle nicel araştırma yöntemini temel almıştır. Araştırmanın bağımsız değişkenleri, katılımcıların cinsiyeti, yaşı ve okuldaki görevli olduğu pozisyon olarak belirlenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde, Denizli İli merkezinde yer alan resmi bağımsız anaokullarında görev yapan yöneticiler, öğretmenler ve diğer personel (memur, yardımcı personel gibi) oluşturmaktadır. Bu bağlamda gerekli izinler alınarak Denizli merkez ilçelerindeki tüm bağımsız okul öncesi eğitimi kurum çalışanlarına ulaşılmıştır. Fakat ilgili ölçeği eksik dolduranlar ya da çalışmaya katılmak istemeyenler araştırmanın çalışma grubuna dahil edilmemiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu, toplam 270 kadın (%94.1) ve 16 erkek (%5.6) olmak üzere toplam 286 kurum personeli oluşturmaktadır. Çalışma grubundaki kurum personelinin, 16'sı müdür (%5.6), 14'ü müdür yardımcısı (%4.9), 177'si öğretmen (%61.7), 80'i ise diğer personel (%27.9) pozisyonunda görev almaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada katılımcıların cinsiyet, yaş ve öğrenim düzeyleri bilgilerini belirlemek amacı ile araştırmacılar tarafından geliştirilmiş *Kişisel Bilgi Formu*; katılımcıların EAİ farkındalık düzeylerini belirlemek için ise Coşkun (2013) tarafından geliştirilen *Ekolojik Ayak İzi Farkındalık Ölçeği* kullanılmıştır. Ekolojik Ayak İzi Farkındalık Ölçeği bireylerin EAİ farkındalık düzeylerini belirlemeye yönelik 46 maddeden oluşmaktadır. Ölçek gıda, ulaşım ve barınma, enerji, atıklar ve su tüketimi olmak üzere 5 alt boyuttan meydana gelmektedir. Gıda alt boyutunda 8, ulaşım ve barınma alt boyutunda 9, enerji alt boyutunda 15, atıklar alt boyutunda 9 ve su tüketimi alt boyutunda 5 madde bulunmaktadır. Madde seçenekleri beşli likert tipi (kesinlikle katılmıyorum:1 puan – Kesinlikle katılıyorum:5 puan) ölçek kullanılarak hazırlanmıştır. Ölçeğin, kapsam geçerliği alan uzmanlarının görüşleri ile belirlenmiş, yapı geçerliği ise faktör analizi yapılarak sağlanmıştır. Ölçeğin güvenilirliği için yapılan analiz sonucunda Cronbach α katsayısı gıda alt boyutu için, 0.70; ulaşım ve barınma alt boyutu için 0.76; enerji alt boyutu için 0.86; atıklar alt boyutu için 0.81 ve su alt boyutu için 0.68 olarak belirtilmiştir (Coşkun, 2013).

Gerçekleştirilen araştırmada ise, Ekolojik Ayak İzi Farkındalık Ölçeği'nin Cronbach α katsayısı gıda alt boyutu için, 0.69; ulaşım ve barınma alt boyutu için 0.78; enerji alt boyutu için 0.94; atıklar alt boyutu için 0.85 ve su alt boyutu için 0.80 olarak belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri SPSS 22.0 istatistik paket programında analiz edilmiştir. Araştırma verilerinin hangi testler ile test edilmesinin belirlenmesi için değişkenlerin Normallik Testleri gerektiğinden (Özdamar, 2004) çalışmada elde edilen verilerin analizinde öncelikle Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi uygulanmıştır. Elde edilen Kolmogorov-Smirnov Testi analizi sonunda araştırmanın bağımlı değişkeni olan kurum personelinin EAI farkındalık ölçeğinden aldıkları puanların (K-S(Z)=.842) normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir ($p>0,05$). Bu nedenle analizlerde parametrik tekniklerinden t-test ve Tek Faktörlü ANOVA testlerinden yararlanılmıştır.

BULGULAR

Bu araştırmanın temel amacı, okul öncesi eğitim kurumunda görev yapan yönetici, öğretmen ve diğer personelin (memur, yardımcı personel gibi), EAI farkındalık düzeylerinin saptanması ve katılımcıların bazı değişkenlere göre EAI farkındalık düzeylerinin farklılaşıp, farklılaşmadığını belirlemektir. Bu bölümde, verilerin analizleri ile elde edilen bulgular ifade edilmektedir.

Ekolojik Ayak İzi Farkındalık Ölçeği'nin Alt Ölçeklerinden Alınan Puanların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1. Ekolojik ayak izi farkındalık ölçeği'nin alt ölçeklerinden alınan puanların ortalama ve standart sapma değerleri

Ölçek	n	M	ss
Gıda	287	3.75	3.74
Ulaşım ve Barınma	287	3.65	5.79
Enerji	287	4.49	8.53
Atık Yönetimi	287	4.22	5.62
Su	287	4.33	3.41

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların ekolojik ayak izleri farkındalığının en fazla 4.49 olan enerji alanında en az ise ulaşım ve barınma boyutunda olduğu görülmektedir ($M=3.65$). Konu ile ilgili farkındalığın yüksek olduğu alanda bireyin EAI'nin küçük olacağı düşünüldüğünde, Tablo 1'deki bu bulgular ışığında katılımcıların en büyük ayak izine, ulaşım ve barınma ve en küçük ayak izine enerji alanında sahip olabileceği söylenebilir.

Okul personelinin Ekolojik Ayak İzi Farkındalık Ölçeği'nin alt ölçeklerinden aldıkları puanların cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadıkları t-testi ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 2'de gösterilmektedir.

Tablo 2. Ekolojik ayak izi farkındalık ölçeği'nin alt ölçeklerinden alınan puanların cinsiyete göre t-testi sonuçları

Alt Ölçekler	Kategori	n	$\bar{X}$	ss	t	p
Gıda	Kadın	270	22.57	3.64	-.122	.709
	Erkek	17	22.68	4.93		
Ulaşım ve Barınma	Kadın	270	32.8	5.83	-.440	.985
	Erkek	17	33.5	4.85		
Enerji	Kadın	270	62.8	8.59	-.610	.691
	Erkek	17	64.18	7.71		
Atık Yönetimi	Kadın	270	38.13	5.63	.612	.257
	Erkek	17	37.25	5.27		
Su	Kadın	270	21.64	3.43	-.401	.336
	Erkek	17	21.99	3.18		

* $p<0,05$

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların, “Gıda” ($t: -0.12, p > 0.05$), “Ulaşım ve Barınma” ($t: -0.44, p > 0.05$), “Enerji” ($t: -0.61, p > 0.05$), “Atık Yönetimi” ($t: 0.62, p > 0.05$) ve “Su” ($t: -0.40, p > 0.05$) alt boyutları bakımından kadınların ortalaması ile erkeklerin ortalaması arasında bağımsız örneklem t testine göre EAİ farkındalığı açısından anlamlı farklılık olmadığı anlaşılmaktadır.

Katılımcıların Ekolojik Ayak İzi Farkındalık Ölçeği’nin alt ölçeklerinden aldıkları puanların yaşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadıkları Tek Faktörlü ANOVA testi ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 3’de gösterilmektedir.

Tablo 3. Ekolojik Ayak İzi farkındalık ölçeği’nin alt ölçeklerinden alınan puanların yaşa göre betimsel analiz ve tek faktörlü ANOVA sonuçları

Alt Ölçekler	Kategori	n	$\bar{X}$	ss	F	p	
Gıda	29 Yaş ve Altı	40	21.61	.65	3.140	.045*	1-3
	30-39 Yaş	168	22.45	.27			
	40 Yaş ve Üstü	69	23.51	.54			
Ulaşım ve Barınma	29 Yaş ve Altı	40	32.21	.90	3.94	.021*	2-3
	30-39 Yaş	168	32.30	.44			
	40 Yaş ve Üstü	69	34.6	.74			
Enerji	29 Yaş ve Altı	40	60.53	1.63	1.812	.165	
	30-39 Yaş	168	63.34	.61			
	40 Yaş ve Üstü	69	63.67	1.04			
Atık Yönetimi	29 Yaş ve Altı	40	36.99	1.05	1.153	.317	
	30-39 Yaş	168	38.19	.40			
	40 Yaş ve Üstü	69	38.81	.75			
Su	29 Yaş ve Altı	40	20.84	.52	1.168	.313	
	30-39 Yaş	168	21.79	.25			
	40 Yaş ve Üstü	69	21.84	.44			

* $p < 0.05$

Tablo 3’e göre katılımcıların, “Enerji” ($F: 1.182, p > 0.05$), “Atık Yönetimi” ($F: 1.153, p > 0.05$) ve “Su” ($F: 1.168, p > 0.05$) alt boyutları bakımından yaşlarına göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülürken, uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda, yaş değişkeni ile “Gıda” ($F: 1.182, p < 0.05$) ve “Ulaşım ve Barınma” ($F: 1.153, p < 0.05$) alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Gıda boyutuna yönelik EAİ farkındalığı ortalamaları yaş arttıkça yükselmekte, 29 yaş altı ve 40 yaş üstü katılımcıların arasında anlamlı bir fark oluşturmaktadır. Ulaşım ve Barınma alt boyutunda da durum benzerlik göstermektedir. Yaş ilerledikçe katılımcıların ulaşım ve barınma alt boyutuna yönelik EAİ farkındalık düzeyleri artmaktadır.

Okul personelinin Ekolojik Ayak İzi Farkındalık Ölçeği’nin alt ölçeklerinden aldıkları puanların öğrenim düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadıklarını belirlemek için yapılan t-testi analiz sonuçları Tablo 4’de gösterilmektedir.

Tablo 4. Ekolojik Ayak İzi farkındalık ölçeği’nin alt ölçeklerinden alınan puanların öğrenim düzeyine göre t-test sonuçları

Alt Ölçekler	Kategori	n	$\bar{X}$	ss	t	p
Gıda	Lise ve daha alt düzey	84	29.25	5.39	2.520	.000*
	Üniversite ve daha üst düzey	219	27.89	3.62		
Ulaşım ve Barınma	Lise ve daha alt düzey	84	36.83	6.72	.877	.350
	Üniversite ve daha üst düzey	219	34.95	5.78		
Enerji	Lise ve daha alt düzey	84	62.23	10.65	2.470	.117
	Üniversite ve daha üst düzey	219	63.08	7.85		
Atık Yönetimi	Lise ve daha alt düzey	84	37.98	6.58	2.910	.089
	Üniversite ve daha üst düzey	219	37.98	5.25		
Su	Lise ve daha alt düzey	84	21.82	3.66	.115	.735
	Üniversite ve daha üst düzey	219	21.59	3.25		

* $p < 0.05$

Tablo 4 incelendiğinde katılımcıların, “Ulaşım ve Barınma” ($t: .877, p > 0.05$), “Enerji” ($t: 2.470, p > 0.05$), “Atık Yönetimi” ($t: 2.910, p > 0.05$) ve “Su” ($t: .115, p > 0.05$) alt boyutları bakımından öğrenim düzeyleri arasında bağımsız örneklem t testine göre EAİ farkındalığı açısından anlamlı farklılık olmadığı görülürken, katılımcıların öğrenim düzeyi ile “Gıda” ($t: 2.520, p < 0.05$) alt boyutunda anlamlı

bir farklılık bulunmaktadır. Tablo 4'e göre lise ve daha alt düzey öğrenim düzeyindeki katılımcıların Gıda boyutuna yönelik EAİ farkındalığı ortalamaları üniversite ve daha üst düzey öğrenim düzeyinde olan katılımcılara göre daha yüksektir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırmanın bulgularına göre, okul öncesi eğitimi kurum personelinin ekolojik ayak izleri farkındalık düzeylerinin en fazla olduğu boyutlar enerji ve su tüketimi, en az olduğu boyutlar ise barınma ve ulaşım ile gıdadır. Farkında olma, tutum ve davranışları etkilemektedir (Vrasidas, Zembylas, Evagorou, Avraamidou, ve Aravi, 2007). Bu bağlamda, farkındalığın yüksek olduğu alanlarda katılımcıların EAİ'nin küçük olacağı düşünülebilir. Buna göre araştırmada katılımcıların en büyük ayak izine, ulaşım-barınma ve gıda ve en küçük ayak izine enerji ve su tüketimi alanında sahip olduğu düşünülebilir. Araştırmalar incelendiğinde, bireysel ya da kurum bazında hesaplanan EAİ'nin büyüklüğünde en çok gıda tüketiminin rol sahibi olduğu görülmektedir (Coşkun, 2013; Çıkrık ve Yel, 2019; Keleş, 2007; WWF, 2012; Yıldız, 2014). WWF (2012) raporuna göre, Türkiye'nin kişisel EAİ'nin içerisindeki en büyük payı %52 ile gıda tüketimi oluşturmaktadır (kişi başına 1,18 kha). McNichol, Davis ve O'Brien (2011) tarafından Avustralya'da bulunan bir erken çocukluk merkezinde EAİ'ni hesaplamaya yönelik yapılan çalışmada, yemek ve ulaşımın anaokulunun EAİ'ne en büyük katkıyı sağlayan iki bileşen olduğu belirlenmiştir. Gottlieb, Vigoda-Gadota, Haim ve Kissinger (2012), bir lisenin EAİ'ni analiz ettikleri araştırmalarında, EAİ'ne en fazla etki eden alt boyutun gıda olduğunu belirtmişlerdir. Keleş (2007), fen ve teknoloji öğretmen adayları ile gerçekleştirdiği, sürdürülebilir yaşama yönelik çevre eğitimi aracı olarak EAİ'nin uygulanması ve değerlendirilmesi başlıklı çalışmasında katılımcıların, EAİ farkındalıklarının enerji alt boyutunda en fazla olduğu, gıda boyutunda ise en az olduğunu vurgulamaktadır. Coşkun (2013) sınıf öğretmeni adaylarının EAİ farkındalıklarının en yüksek enerji alt boyutunda, en düşük gıda alt boyutunda olduğunu belirtmiştir. Benzer sonuç, Günel ve diğ.'nin (2018) araştırma sonuçlarında da görülmektedir. Günel ve diğ. (2018), üniversite öğrencilerinin EAİ'nin azaltılması ile ilgili eğilimlerini değerlendirdikleri araştırmalarında, öğrencilerin EAİ farkındalıklarının en yüksek enerji ve su alt boyutlarında, en düşük ise gıda ve ulaşım-barınma alt boyutlarında olduğunu ifade etmişlerdir. Çıkrık ve Yel (2019), biyoloji öğretmen adaylarının EAİ farkındalık düzeylerini değerlendirdiği araştırmasında, katılımcıların, ekolojik ayak izlerine en az katkıyı yapan alt boyutun enerji ve su olduğu, bunu atıklar, ulaşım ve barınma ve gıda alt boyutlarının izlediği görülmektedir. Bu sonuçlar, Yıldız'ın (2014) fen ve teknoloji öğretmen adayları ile gerçekleştirdikleri araştırma bulguları ve Yiğitkaya'nın (2019), sınıf eğitimi, okul öncesi eğitimi, sosyal bilgiler eğitimi, Türkçe eğitimi, matematik eğitimi ve fen bilgisi eğitimi lisans programlarında öğrenim gören öğretmen adayları ile gerçekleştirdikleri araştırma bulguları ile de örtüşmektedir.

Alanyazındaki konu ile ilgili bulgular, gerçekleştirilen araştırmada okul öncesi kurum çalışanlarının EAİ farkındalık düzeyinin enerji alt boyutunda en yüksek olması bulgusu ile benzerlik göstermektedir. Bunla birlikte alanyazında EAİ farkındalık düzeyi en az gıda alt boyutu olarak ifade edilirken; gerçekleştirilen araştırmada katılımcıların EAİ farkındalık düzeyleri en düşük ulaşım ve barınma daha sonra gıda alt boyutunda olduğu görülmektedir. Katılımcıların, EAİ farkındalık düzeylerinin en yüksek enerji alt boyutunda olması, enerji tasarrufuna önem vermeleri ve bu konuda yapabileceklerinin diğer boyutlara göre daha kolay yönetilir olması ile ilişkilendirilebilir. Oysa barınma ve ulaşım tercihlerinde kişisel konforlarına yönelik tercihler söz konusu olabilir. Araştırmada EAİ farkındalık düzeyleri en düşük ikinci alan gıda boyutudur. Okul öncesi eğitimi kurum çalışanları okulda yoğun şekilde çalışmaktadırlar. Şehirleşme, apartman dairelerinde yaşama zorunluluğu, çalışma hayatı bizi doğadan, topraktan uzaklaştırmakta, beslenme gibi sağlığımız için çok önemli bir konuda bile hızlı hazırlanıp, kolayca tüketilebilecek ürünleri tercih etmemize neden olmaktadır. Gıda tüketimine yönelik olumlu değişimin olmaması bu hızlı yaşantının bir sonucu olarak düşünülebilir. Bu nedenle de evdeki gıda tüketimlerinde, hayvansal ürünler, hazır ve dondurulmuş gıdalar gibi hazırlaması kolay ürünleri tercih ediyor olabilirler. Aynı gerekçe ile katılımcıların, gıda ürünleri için, pazara ya da yerel üreticiye ulaşmak yerine, kısa sürede ve istediği zaman marketlere gidip paketlenmiş ürünlere yönelmesi ve kendi ürünlerini yetiştirebilecek ortama sahip olmaması da bu bulguya katkı sağlamış olabilir.

Alanyazında EAİ farkındalık düzeylerinin cinsiyete göre değişip değişmediğini belirlemeye yönelik araştırmalar incelendiğinde, bazı çalışmaların (Günel ve diğ., 2018; Keleş, 2011; Yıldız, 2014; Yiğitkaya, 2019) sonuçları kadınların ve erkeklerin EAİ farkındalık düzeyleri arasında anlamlı farklılık olduğu yönünde iken; bazı çalışmalarda da cinsiyete göre EAİ farkındalık düzeylerinin değişmediği yönündedir (Akıllı, Kemahlı, Okudan ve Polat, 2008; Çıkrık ve Yel, 2019; Keleş, Uzun ve Özsoy, 2008). Günel ve diğ.’ne (2018) göre kadınlar ile erkekler arasında “Gıda”, “Enerji” ve “Atıklar” alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Puruçuoğlu (2008), üniversite öğrencileri ile gerçekleştirdikleri araştırmalarında kadınların enerji tasarrufu yapmaya daha eğilimli olduklarını vurgulamaktadır. Yıldız (2014), fen ve teknoloji öğretmen adaylarının EAİ farkındalık düzeylerinin cinsiyete göre farklılaştığını, kadın öğretmen adaylarının, erkek öğretmen adaylarına göre EAİ farkındalık düzeylerinin gıda, enerji, atıklar, ulaşım ve barınma boyutlarında anlamlı şekilde yüksek olduğunu belirtmiştir. Araştırmada, personelin, tüm alt boyutları için EAİ farkındalık düzeylerinin cinsiyete göre değişmediği görülmektedir. Araştırmadan elde edilen bu bulgu, daha önce yapılan çalışmalar ile karşılaştırıldığında bazı çalışmaların sonuçlarıyla benzerlik gösterirken, bazılarıyla farklılaştığı görülmektedir.

Çalışmada, katılımcıların Ekolojik Ayak İzi Farkındalık Ölçeği’nin alt ölçeklerinden aldıkları puanların yaşlarına göre “Enerji”, “Atık Yönetimi” ve “Su” alt boyutları bakımından farklılaşmazken, “Gıda” ve “Ulaşım ve Barınma” alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Gıda boyutuna yönelik EAİ farkındalığı ortalamaları yaş arttıkça yükselmekte 29 yaş altı ve 40 yaş üstü katılımcıların arasında anlamlı bir fark oluşturmaktadır. Ulaşım ve Barınma alt boyutunda da durum benzerlik göstermektedir. Yaş ilerledikçe katılımcıların ulaşım ve barınma alt boyutuna yönelik EAİ farkındalık düzeyleri artmaktadır. Silkü (2011), üniversite öğrencilerinin çevre sorunlarına yönelik tutumlarının yaşlarına göre farklılaştığını ifade etmektedir. Silkü’e (2011) göre, yirmi dört ve üstü yaşlarda olan üniversite öğrencilerinin çevresel tutumları daha küçük yaşta öğrencilere göre daha yüksektir. Bununla birlikte Cevher-Kalburan, Kandır ve Yurt’un (2010), okul öncesi öğretmenleri ile gerçekleştirdikleri araştırma sonuçları incelendiğinde, katılımcıların yaşları arttıkça çevresel tutum puanlarının arttığı fakat bu artışın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir. Benzer bir sonuç Şahin ve Doğu’nun (2018) okul öncesi öğretmen adayları ile gerçekleştirdikleri araştırma sonuçlarında da görülmektedir.

Özgen ve Demirci Aksoy (2017) tarafından tüketicilerin ekolojik ayak izi farkındalık düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan çalışmada, katılımcıların eğitim durumuna göre ekolojik ayak izinin gıda, ulaşım ve barınma ve enerji alt boyutları arasında anlamlı fark olması belirlenmiştir. Aynı çalışmanın sonuçlarında katılımcıların ekolojik ayak izi farkındalıklarının atıklar alt boyutunda farklılaştığı görülmektedir. Gerçekleştirilen çalışmada ise, katılımcıların EAİ Ölçeği’nin alt ölçeklerinden aldıkları puanlar, öğrenim düzeylerine göre “Enerji”, “Ulaşım ve Barınma”, “Atık Yönetimi” ve “Su” alt boyutları bakımından farklılaşmazken, “Gıda” alt boyutunda anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir. Gıda boyutuna yönelik EAİ farkındalığı ortalamaları eğitim seviyesi düşük olan katılımcıların daha yüksektir. Çalışmanın yapıldığı kurumda eğitim düzeyi düşük olan personellerin daha düşük gelirle çalıştığı tespit edilmiştir. EAİ ölçeği gıda alt boyutundaki maddeler incelendiğinde, gelir düzeyi düşük olan katılımcıların, daha pahalı olması nedeni ile mevsimi dışında üretilmiş gıdalar tüketme, hayvansal gıdalardan çok meyve ve sebze ağırlıklı beslenme, hazır gıdalarla beslenme, gıda alışverişinde ihtiyaca yönelik alım yapma, yaşanan yere yakın yerlerde üretilmiş gıda ürünleri kullanma, gıda alışverişi yaparken yurtdışından getirilmiş ürünleri tercih etme, işlenmiş gıdalardan satın alma ve organik tarım ürünleriyle beslenme ile ilgili tercihlerinde daha ekolojik tercihlerde bulunduklarını öngörebiliriz. Bu çalışmada, alanyazından farklı olarak, eğitim düzeyi düşük olan katılımcıların gıda alt boyutunda farkındalık düzeyleri daha yüksek olarak belirlense de gelir düzeyleri aynı olan farklı eğitim düzey grupları arasındaki kıyaslamalı araştırılmalara ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına göre, okul öncesi kurum personelinin en düşük olduğu ulaşım-barınma ve gıda alt boyutlarına yönelik EAİ farkındalık düzeylerini arttıracak eğitimlerin düzenlenmesi önerilebilir. Okul öncesi kurumlarında çalışan öğretmen, yönetici ve diğer personele yönelik konu ile ilgili eğitim programları geliştirilerek EAİ farkındalık düzeyleri üzerine etkisi belirlenebilir. Aynı zamanda, yerel yönetimler, sivil toplum kuruluşları, üniversiteler gibi kurumların işbirliği ile okul öncesi kurumunda

çalışan tüm personelin EAİ üzerindeki olumsuz etkilerini azaltmalarını sağlayacak etkinliklerin düzenli aralıklarla planlanması ve kurum çalışanlarının bu etkinliklere katılımı sağlanabilir.

Bee ve Boyd'un (2009) vurguladığı gibi, bir çocuk model alma yoluyla, tutum, değer, problem çözme yolları ve kendini değerlendirme standartlarını kazanabilir. Bu açıdan çocukların sürdürülebilirlik için bir değişim yaratabilmeleri için doğru rol model ile karşılaşmaları, içinde bulundukları sosyo kültürel bağlam (kişiler arası etkileşimler, yetişkin desteği) ve fiziksel ortam ve tüm bu öğelerin sistem içerisinde birbirleri ile etkileşiminin önemli olduğu düşünülmektedir (Güngör, 2019) Ayrıca, ekolojik ayak izi uygulamaları ortak bir sosyo-kültürel ortamı paylaşan bireylerin hep birlikte alacakları kararlar ile etkili şekilde yürütülebilir. Aynı okul kültürünü paylaşan eğitimciler, diğer personel, çocuklar ve ebeveynlerin ekolojik ayak izi farkındalıkları çevreye yönelik davranışlarını etkileyecektir. Bu açıdan, söz konusu paydaşların EAİ farkındalıklarının bütüncül bir yaklaşımla ele alınmasının gerekli olduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda, okul öncesi eğitim kurumlarında EAİ farkındalığının geliştirilmesine yönelik deneysel araştırmaların yapılması önerilebilir. Ayrıca, bu araştırmada yalnızca Denizli ilinde bulunan bağımsız anaokullarında görev yapan personel ile sınırlıdır. Araştırmanın farklı örneklem gruplarıyla, çeşitli veri toplama araçlarından faydalanarak gerçekleştirilmesinin alanyazına katkı sağlayacağı söylenebilir. Buna ek olarak, EAİ farkındalığını etkileyen faktörlerin derinlemesine incelenmesi açısından nicel ve karma araştırma yöntemlerinin kullanılmasının da yararlı olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Akıllı, H., Kemahlı, F., Okudan, K., & Polat, F. (2008). Ekolojik ayak izinin kavramsal içeriği ve Akdeniz Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi'nde bireysel ekolojik ayak izi hesaplaması. *Akdeniz IIBF Dergisi*, 8(15), 1-25.
- Akkor, Ö. (2018). *Sürdürülebilir yaşama yönelik çevre eğitimi aracı olarak ekolojik ayak izinin uygulanması ve değerlendirilmesi*. Lefkoşa: Yakınoğlu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Ballantyne, R., Fien, J., & Packer, J. (2001). School environmental education programme impacts upon student and family learning: A case study analysis. *Environmental Education Research*, 1(7).
- Bee, H., & Boyd, D (2009). *Çocuk Gelişim Psikolojisi*. (Çev. Ed. O. Gündüz.). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Birand, A. (2016). *Okul öncesi öğretmen adaylarının ekolojik ayak izi farkındalıkları ve çevre dostu davranışları*. Yakın Doğu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Blatchford, J. S., & Smith, K. C., & Pramling-Samuelsson, I. (2010). Education for sustainable development in the early years". World Organization For Early Childhood Education. <http://www.ecesustainability.org> erişim tarihi: 15.01.2019
- Borg, F., & Winberg, T. M., & Vinterek, M. (2019). Preschool children's knowledge about the environmental impact of various modes of transport. *Early Child Development and Care*, 189(3), 376-391.
- Bozyiğit, S., & Madran, C. (2018). Çocukların çevre bilinçli tüketici olarak sosyalleşmesinde annelerin çocuk yetiştirme tutumlarının rolü. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 173-196.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cevher-Kalburan, N., Kandır, A., & Yurt, Ö. (2010). Okul öncesi öğretmenlerinin çevresel tutumları. II. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi (29 Nisan-2 Mayıs 2010), Antalya (ss. 1536-1552).
- Coşkun Çelik, I. (2013). *Sınıf öğretmeni adaylarının ekolojik ayak izi farkındalık düzeylerinin belirlenmesi*. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Çetin, F. A. (2015). *Ekolojik ayak izi eğitiminin 8. sınıf öğrencilerinin sürdürülebilir yaşama yönelik tutum, farkındalık ve davranış düzeyine etkisi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Çıkrık, S., & Yel, M., (2019). Biyoloji öğretmen adaylarının ekolojik ayak izi farkındalık düzeylerinin belirlenmesi. *Turkish Studies Social Sciences*, 14 (6), 2999-3008.
- Edwards, S. (2005). Talking about a revolution: Paradigmatic change in early childhood education from developmental to Sociocultural Theory and Beyond". *Melbourne Studies in Education*, 46, 1, 1-12.
- Gottlieb, D., Gadot, E. V., Haim, A., & Kissenger, M. (2012). The ecological footprint as an educational tool for sustainability: A case study analysis in an Israeli public high school. *International Journal of Educational Development*, 32, 193-200.

- Günel, N., Işıldar, G. Y., & Atik, A. D. Üniversite öğrencilerinin ekolojik ayak izi azaltılması konusundaki eğilimlerinin incelenmesi. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 11(4), 34-46.
- Güngör, H. (2019). *Bir okul öncesi eğitim kurumunda ekolojik ayak izi uygulamaları ile sürdürülebilir yaşam fırsatlarının geliştirilmesi*. Denizli: Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Keleş, Ö., Uzun, N., & Özsoy, S. (2008). Öğretmen adaylarının ekolojik ayak izlerinin hesaplanması ve değerlendirilmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 2(9).
- Keleş, Ö. (2007). *Sürdürülebilir yaşama yönelik çevre eğitimi aracı olarak ekolojik ayak izinin uygulanması ve değerlendirilmesi*. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- McNichol, H., Davis, J. M., & O'Brien K. R. (2011). "An Ecological footprint for an early learning centre: Identifying opportunities for early childhood sustainability education through interdisciplinary research." *Environmental Education Research* 17 (5), 689–704.
- O'Gorman, L., & Davis, J. (2013) Ecological footprinting: its potential as a tool for change in preservice teacher education, *Environmental Education Research*, 19:6, 779-791, DOI: 10.1080/13504622.2012.749979
- Özdamar, K (2004), *Paket programlarla istatistiksel veri analizi*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Öztürk, G. (2010). *İlköğretim 7. Sınıflarda Çevre Eğitimi İçin Ekolojik Ayak İzi Kavramının Kullanılması ve Değerlendirilmesi*. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Özgen, U., & Aksoy, A. D. (2017). Tüketicilerin ekolojik ayak izi farkındalık düzeyleri (Ankara ili örneği). *Third Sector Social Economic Review*, 52(3), 46-65.
- Puruçuoğlu, E. Y., (2008). *Üniversite öğrencilerinin demografik özellikleri ve materyalist eğilimleri ile çevreye yönelik tutum ve davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Silkü, H. A. (2011). Halkla ilişkiler öğrencilerinin çevre sorunlarına yönelik tutumları. *Bildiri*, 38. Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi, Ankara, Türkiye
- Şahin, H. G., & Doğu, S. (2018). Okul öncesi öğretmen adaylarının çevre sorunlarına ilişkin tutum ve davranışlarının incelenmesi. *Elementary Education Online*, 17(3).
- Wackernagel, M. (2013). Biocapacity Matters. https://www.ethz.ch/content/dam/ethz/main/eth-zurich/nachhaltigkeit/Bildmaterial/Pioneers/Wackernagel/ETHSustainability_Pioneers_Wackernagel_February2013.pdf erişim tarihi: 15.01.2017
- Vrasidas, C., Zembylas, M., Evagorou, M., Avraamidou, L., & Aravi, C. (2007). ICT as a Tool for Environmental Education, Peace, and Reconciliation. *Educational Media International*, 44(2), 129–140.
- Yıldız, E. (2014). *Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının ekolojik ayak izi farkındalık düzeylerinin belirlenmesi ve değerlendirilmesi*. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Yiğitkaya, B. (2019). *Öğretmen adaylarının EAİ farkındalık düzeylerinin belirlenmesi*. Kastamonu: Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

EXTENDED ABSTRACT

The natural balance, which has been disrupted due to exposure to excessive pollution, is gradually losing its power and ability to renew itself. This situation, which is caused by the selfish attitudes of people towards the environment, basically stemming from lack of education, is a critical problem that we face today. As a result of several studies conducted, an emerging fact indicates that individuals, from very early ages, should be provided with environmental education, which aims to raise environmental consciousness and awareness and to create environmental ethics necessary for sustainable living (Blatchford, Smith, & Pramling-Samuelsson, 2010; Edwards, 2005). In the literature, it is suggested that preschool teachers' sensitivity and attitudes towards the environment potentially affect children's developing positive attitude and awareness about the environment (Ballantyne, Fien, & Packer, 2001). In fact, all adults who are in the child's immediate environment are expected to have high levels of environmental awareness and attitudes. For this purpose, more research should be carried out in order to determine and enhance the attitudes and behaviours of individuals towards the environment, especially parents, teachers, school managers and other staff working in the school. The underlying reason for this is that sustainable behaviours can be learned in early childhood by modelling adults (Borg, Winberg, & Vinterek, 2019; Bozyiğit & Madran, 2018). Early childhood period is of great importance for individuals, especially in the development of

environmental awareness, increase of awareness towards sustainable living and development of a nature-specific perspective. In this period, children should be provided with relevant experiences, and educational environments should be arranged accordingly. It is doubtless to say that ensuring all these is closely related to the fact that the people around the child are the right models having desired environmental awareness. With the present study carried out in this sense, the ecological footprint (EF) awareness levels of the managers, teachers and other staff working in the preschools will be determined. In this way, it is expected that this study will form a starting point for the studies aiming to raise awareness towards EF in preschools and thus minimize the negative impacts on the environment for sustainable nature. This study was conducted in order to determine the EF awareness levels of managers, teachers and other staff (such as civil servants, auxiliary staff) working in preschools and to determine whether the EF awareness levels of participants differ according to some variables. For this purpose, following sub-problems were aimed to be answered: 1. What are the EF awareness levels of the preschool staff? 2. Do the EF awareness levels of the preschool education institution staff differ according to gender variable? 3. Do the EF awareness levels of preschool education institution staff differ according to age variable? 4. Do the EF awareness levels of preschool education institution staff differ according to education level variable?. This is a descriptive study aiming to reveal the current situation. Descriptive studies are generally carried out to illuminate a given situation, to make evaluations in line with standards and to reveal possible relationships between events (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2014). The study is therefore based on quantitative research method. The independent variables of the study were determined as the gender, age and education level of the participants. The sample consisted of managers, teachers and other staff (such as civil servants, auxiliary staff) working in official preschools in the centre of Denizli province in the spring semester of the 2016-2017 academic year. In this context, after getting the necessary permissions, all preschool employees in the city were reached to collect data. However, those who filled in the relevant scale incompletely or did not want to participate in the study were not included in the sample group of the study. In the study, a Personal Information Form developed by the researchers was used to determine the gender, age and education level of the participants, while the Ecological Footprint Awareness Scale developed by Coşkun (2013) was used to determine the EF awareness level of the participants. The Ecological Footprint Awareness Scale consists of 46 items aimed at determining the EF awareness levels of individuals. The data were analyzed in the SPSS 22.0 statistical package program. Since normality tests regarding the variables are required to determine the tests to analyze data (Özdamar, 2004), One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test was applied, and it was determined that the participants' EF awareness scores gathered from the scale ($K-S(Z) = .842$), which is the dependent variable of the study, showed a normal distribution ($p > 0.05$). Thus, parametric techniques including t-test and Single Factor ANOVA tests were utilized in the analysis process. According to the findings, the sub-dimensions in which the awareness level of the preschool staff's ecological footprint was the highest were energy and water consumption, while the sub-dimensions indicating the least awareness levels were housing and transportation and food. Awareness affects attitudes and behaviours (Vrasidas, Zembylas, Evagorou, Avraamidou, & Aravi, 2007). In this regard, it may be considered that the EF of the participants will be small in the areas where awareness is high. Accordingly, it can be thought that the participants in the study have the largest footprint in transportation-accommodation and food, and the smallest footprint in energy and water consumption. In the study, it is observed that the EF awareness of the participants did not differ by gender in all sub-dimensions. Compared to the previous studies, this finding is similar to the results of some studies while it contradicts with some others. In the study, it was determined that while the scores of the participants from the sub-dimensions of the Ecological Footprint Awareness Scale did not differ in Energy, Waste Management and Water sub-dimensions, a significant difference was observed in food and transportation and accommodation sub-dimensions. The mean scores of the EF awareness regarding food size increased as the age increased, which creates a significant difference between the participants under 29 and over 40 years of age. There is a similar situation in the transportation and accommodation sub-dimension. As the age progresses, the level of awareness of the participants regarding the transportation and accommodation sub-dimension increases.

While the scores of the participants from the sub-dimensions of the EF Scale did not differ in Energy, Transportation and Accommodation, Waste Management and Water sub-dimensions, a significant difference was observed in the Food sub-dimension. The participants with lower education level had higher EF awareness means considering food dimension.

IJTASE

İLKÖĞRETİM KURUMLARINDA GÖREVLİ ÖĞRETMENLERİN DUYGUSAL EMEK DAVRANIŞLARI İLE TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

THE RELATIONSHIP BETWEEN EMOTIONAL LABOR BEHAVIORS AND BURNOUT LEVELS OF TEACHERS IN PRIMARY EDUCATION

Cem MORAN

Sınıf Öğretmeni, 25 Eylül İlkokulu, Lâpseki, Çanakkale, Türkiye

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8267-3193>

cemmoran20@gmail.com

Adil ÇORUK

Doç. Dr. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale, Türkiye

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5858-0317>

adilcoruk@hotmail.com

Received: June 13, 2021

Accepted: 01 August, 2021

Published: January 30, 2022

Suggested Citation:

Moran, C., & Çoruk, A. (2022). İlköğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin duygusal emek davranışları ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE)*, 11(1), 27-42.



This is an open access article under the [CC BY 4.0 license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Öz

Tükenmişlik kavramı son dönemlerde örgütsel davranış alanında ilgi çeken ve Dünya Sağlık Örgütü (WHO) tarafından da 2020 yılından itibaren uluslararası hastalık sınıflandırması listesine alınan bir kavramdır. Duygusal emek kavramı da özellikle hizmet sektöründe öne çıkan çalışma konularından birisi haline gelmiştir. Bu çalışmada ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile duygusal emek davranışları demografik değişkenlere göre incelemiştir. Aynı zamanda tükenmişlik ile duygusal emek arasındaki ilişki de incelenmiştir. Araştırma Çanakkale ili ve ilçelerinde ilkökul-ortaokul öğretmenleri ile yapılmıştır. Veri toplamak için tükenmişlik ölçeği ve duygusal emek ölçeği kullanılmıştır. Anket verileri IBM SPSS 21 programıyla incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara bakıldığında erkek öğretmenlerin daha fazla yüzeysel davranış gösterdiği bulunmuştur. İlkokul öğretmenlerinin ortaokul öğretmenlerinden daha fazla samimi davranış gösterdiği ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda ortaokul öğretmenleri ilkökul öğretmenlerinden daha fazla duyarsızlık göstermektedir. Samimi davranış ile kişisel başarı arasında pozitif yönde olumlu ilişki bulunmuştur. Samimi davranış ile tükenmişlik, duyarsızlaşma ve duygusal tükenme arasında negatif anlamda bir ilişki bulunmuştur.

Anahtar Terimler: Öğretmen tükenmişlik, duygusal emek, ilköğretim.

Abstract

The concept of burnout is a concept that has recently attracted attention in the field of organizational behavior and has been included in the international classification of diseases by the World Health Organization (WHO) starting in 2020. The concept of emotional labor has also become one of the prominent working subjects, especially in the service sector. In this study, the burnout levels of teachers in primary schools and emotional labor behaviors are examined according to demographic variables. The relationship between burnout and emotional labor is also examined. The research was conducted with primary and secondary school teachers in Çanakkale province and districts. Burnout scale and emotional labor scale were used to collect data. Survey data were analyzed with the IBM SPSS 21 program. The results from the study found that male teachers showed more superficial behavior. At the same time, secondary school teachers are more insensitive than elementary school teachers. A positive relationship was found between sincere behavior and personal success. A negative relationship was found between intimate behavior and burnout, desensitization and emotional exhaustion.

Keywords: Teacher, burnout, emotional labor, primary education.

GİRİŞ

Hizmet sektöründe çalışan örgütler gelirlerini arttırmak ve rekabette öne geçmek istemektedir. Gelişmek isteyen örgütlerin işgörenlerini ruhen geliştirmeleri gerekmektedir. Kavram olarak duygusal emeğin ortaya çıkmasıyla ve rekabeti sağlamada önemli bir bileşen olmasıyla birlikte işgörenlerin hedef kitle ile olan iletişiminde onların duygularını anlaması ve yönlendirmesi önem kazanmıştır.

(Yağcı Özen, 2017). Tüm örgütler işgörenler ile hedef kitlesinin uyumlu bir ilişki kurmasını isterler. Hedef kitle ile olumlu ilişki kurabilmek için işgörenler, onların ne düşündüklerini ve ne hissettiklerini düşünerek ona uygun davranmak durumunda kalmaktadır. Hizmet veren işgörenlerden genellikle güler yüzlü ve anlayışlı olması beklenmektedir (Erken, 2018). Bu durum da duygusal emek olgusunu içermektedir.

Bireyler çalışma yaşamlarına istekle ve hevesle başlar. İş yaşamında yaşadıkları zorluklara göğüs gererler. Bu zorlukları aşmaya çalışırlar. Eğitim sektörü toplumun eğitim ihtiyacını karşılamaktadır. Öğretmenler eğitimin temel parçalarından birisidir. Öğretmenler de meslek hayatında birçok zorluk yaşarlar. Bu zorlukları aşan öğretmenler mutlu olur. Zorlukları aşamayan öğretmenler ise mutsuz olurlar. Öğrenim hayatında zorluk yaşayan öğretmenler mesleklerinden soğumaya başlarlar. Bu zorluklarla baş edememek öğretmenlerin tükenmişlik duyguları hissetmelerine sebep olur. Öğretmenler velilere karşı bazen hissetmediği duyguları hissediyormuş gibi göstererek duygusal emek sergilemektedir. Öğretmenlerin tükenmiş olması ve çok fazla duygusal emek sergilemeleri öğrencileri ve gelecek nesilleri olumsuz etkilemektedir.

Öğretmenlerin tükenmişlik duygusu yaşayıp yaşamadıkları bilinmemektedir. Başka bir deyişle duygusal emek sergilediği durumlarda tükenmişlik duygusu yaşayıp yaşamadıkları bilinmemektedir. Bu çalışmada ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin duygusal emek davranışları ile tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı incelenmeye çalışılmıştır.

Duygusal Emek

Duygusal emek Hochschild'in "The Managed Heart" isimli kitabında, "müşterilere iyi hizmet vermek için çalışanların müşterilerle etkileşim içindeyken duygularını yönetmeleri ve bu yönetim sırasında gösterdikleri emek" olarak tanımlamıştır (Hochschild, 2003). Özgün ve Tozkoparan (2015) duygusal emek kavramını; formal veya informal olarak çalışanların müşteriler ile karşı karşıya geldiklerinde, duygularını kontrol ederek duygularını dizginleme çabası olarak tanımlamışlardır. Ağırman ve Naktiyok (2014) ise duygusal emeği işgörenlerin görev yaptıkları kurumun, onlardan göstermesini istediği duygularını kontrol etmeleri şeklinde tanımlamıştır. Bu tanımlara bakıldığında duygusal emek kavramı; işgörenlerin çalışma ortamında işlerini verimli bir şekilde sürdürebilmeleri için duygularını kontrol etme süreci olarak açıklanabilir. Duygusal emek kavramının bilinirliğinin artması ve iş yaşamında öneminin anlaşılması ile işgörenlerin hizmet verdikleri müşterilerle olan iletişimde müşterilerin duygularını anlayabilme ve müşterileri etkilemesi de önem kazanmıştır (Yağcı Özen, 2017).

Duygusal Emek Yaklaşımları

Duygusal emek konusunu literatürde ilk defa Hochschild (1983) gündeme getirmiştir. Sonra Ashforth ve Humphrey yaklaşımı, Morris ve Feldman yaklaşımı ve Grandey yaklaşımı ortaya atılmıştır. Duygusal emek konusunda Ashforth ve Humphrey (1993) davranış yerine, davranışlara sebep olan bilinçaltına odaklanmıştır. İşgörenlerin işleri gereği rol yaptığını, bazen de rol yapması gerekmediğini belirtir. Ashforth ve Humphrey (1993) hem duyguyu hem de davranışı baz almıştır. Morris ve Feldman (1996) duygusal emeği göstermek için kontrol, çaba ve planlama gerektirdiğinden bahseder. Grandey (2000) duygusal emeği işgörenin duygularını işverenin amaçlarına uygun hale getirmesi şeklinde açıklamıştır. Duygusal emeğin alt boyutlarını Hochschild (1983) yüzeysel ve derin davranış olarak belirtmiştir. Ashforth ve Humphrey (1993) bu alt boyutlara samimi davranış da eklemiştir.

Duygusal Emek Kavramının Alt Boyutları

Duygusal emek kavramı; yüzeysel davranış, derinlemesine davranış ve samimi davranış boyutlarından oluşmaktadır.

Yüzeysel davranış; işgörenin örgütün yapmasını istediği davranışları beden diliyle sergileyebilmek için kendi hislerini kontrol etme çabasıdır. İşgörenlerin duyguları değişmez sadece tavır ve davranışları değişir. Yüzeysel davranışta birey hissedilmeyen duyguları ses tonuyla veya sözlü ifadeleriyle sergilemektedir (Ashforth ve Humphrey, 1993).

Derinlemesine davranış duygularını yönlendirebilme olarak açıklanabilir. Derinlemesine davranışta işgörenler işyerinin beklediği duyguları gerçekten hissetmeye çalışır. İşgörenler müşterilere duygularını gösterebilmek için yoğun çaba gösterir. Derinlemesine davranışta duygular kendiliğinden oluşmamaktadır. İşgören işyerinin kendinden istediği duyguyu göstermeyi öğrenir (Yılmaz Daban, 2018).

Samimi davranış ise işgörenlerin hissetmediği duyguları sergilemek zorunda kalmadığı, müşterilerle ilişkiler sırasında hissettiği duygulara göre davranabileceği gerçeğine dayanmaktadır (Yağcı Özen, 2017). İşgören hissettiği duyguları, işyerinde sergilemesi gereken davranışları içinden gelerek yapmaktadır. İşgörenlerin duygularını değiştirmesine, rol yapmasına ihtiyaç yoktur (Karasu, 2019).

Tükenmişlik

Tükenmişlik konusunda birçok tanım vardır. TDK’da tükenmişlik “Gücünü yitirmiş olma, çaba göstermeme durumu” olarak tanımlanmaktadır. Ergin (1992) ise tükenmişlik kavramını bireylerin beklentisiyle açıklamaktadır. Çoğu zaman yapılması imkânsız olan ve yapılabilecek beklentiler arasındaki eşitsizliğin fazla olmasından dolayı ortaya çıkan bir durum olarak tanımlamıştır. Maslach ve arkadaşlarının açıkladığı kabul gören tükenmişlik kavramı “genellikle hizmet almaya gelen bireylerle iletişim kuran insanların, duygu yönünden tükenmiş hissetmeleri, işleri dolayısıyla görüştükleri bireylere duyarsız olmaları ve bireysel başarı yada yetkinlik hislerinde düşüş yaşama şeklinde görünen bir sendrom olarak açıklanmıştır (Erdemoğlu Şahin, 2007).

Tükenmişlik süreci bireyin beyninin, vücudu ve ruhunu dengede tutmaya çalışmasıdır. Kendimizi doğru bir şekilde karşı tarafa aktarmamız gerektiğini belirtir. Tükenmişlik duygusunun belirtileri gözden kaçırılmamalı, tükenmişlik durumunda her bir alt boyut kendi içinde değerlendirilmelidir (Aslan, 2009).

Tükenmişlik genellikle hizmet sektöründe çalışan bireylerde görülür. Yönetim pozisyonunda çalışan, hayati konularda karar veren kişilerde ve örgütsel liderlerde görülme ihtimali daha yüksektir. Zamana karşı yarışanlar, dikkatin önemli olduğu işlerde çalışanlar, küçük detaylara önem verilmesi gereken işlerde çalışan bireylerde de tükenmişlik sendromunun görülme ihtimali yüksektir. Tükenmişlik sendromuna yakalanma ihtimalimiz: kim olduğumuz, ne yaptığımız, nerede ve hangi koşullarda çalıştığımızla yakından ilgilidir. Mükemmeliyetçilik, katı düşünce kalıpları, gerçekçi olmayan beklentilere sahip olmamız gibi kişisel özellikler tükenmişlik duygusunu yaşama riskini artırır.

Tükenmişliğin Alt Boyutları

Tükenmişlik ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde; en çok kullanılan alt boyutların duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı olduğu görülmektedir. Bu çalışmada Maslach ve Jackson’ın yaklaşımındaki alt boyutlar ele alınmıştır.

Maslach ve Jackson (1986) tükenmişliği alt kavramlarla açıklamıştır. Bu kavramlar duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarıdır. Tükenmişliğin ilk boyutu olan duygusal tükenme bireyin çalıştığı iş dolayısıyla kendisine çok fazla yüklenilmesi, tükenmiş olma duyguları olarak açıklanabilir (Aslan, 2009). Ağır çalışma koşullarında çalışan birey kendisini zorlayarak başka kişilerin istekleri altında ezilir. Bu durumda birey çalıştığı yerdeki insanlara yeteri kadar sorumlu davranmadığını ve işleri yapmadığını hisseder.

İkinci kavram olan duyarsızlaşma ise bireyin çalıştığı yerdeki insanlara karşı, onların kişisel farklılıklarını dikkate almadan, duygusuz bir şekilde tavır alması ve davranmasını içerir. Birey duygusal tükenme yaşadktan sonra üzerindeki baskıyı hafifletmek için bireylerle en alt düzeyde ilişki kurar. Bireylere karşı ilgisiz ve sert bir şekilde davranması tükenmişliğin ikinci basamağını oluşturur.

Üçüncü kavram olan kişisel başarı ise tüm çabaların başarısızlığa sebep olduğu ve sorunların başarılı olarak halledilemeyeceğinin düşünülmesi olarak açıklanabilir (Ergin 1992; Tümkeya, 1996). Bireysel başarısızlık hissi, bireyin kendisiyle ilgili düşüncelerinin olumsuz olması sonucu, çalıştığı işte kendisini yetersiz olarak düşünmesi ve çalıştığı yerde karşılaştığı kişilerle olan ilişkilerde de başarısızlık hissetmesi durumudur (Aslan, 2009).

YÖNTEM

İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin duygusal emek davranışları ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen bu çalışma betimsel nitelik taşımaktadır. Araştırma tarama modelinde incelenmiştir. Tarama modeli daha önce gerçekleşmiş veya hala devam eden durumu olduğu gibi tasvir etme amacını taşıyan bir modeldir. Araştırma konusu olarak incelenen kişiler veya durumlar bulunduğu şartlar içinde olduğu şekliyle tamamlanmaya çalışılır, mevcut durumu değiştirme gayretine girilmez (Karasar, 2013).

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları 2015–2016 eğitim öğretim yılında Çanakkale ili ve ilçelerinde görev yapan ilkokullarda ve ortaokullarda çalışan öğretmenlerdir.

Örneklem seçiminde oransız eleman örnekleme yöntemi seçilmiştir. Oransız eleman örnekleme türlerinden basit tesadüfi örnekleme tekniği kullanılmıştır. Basit tesadüfi örnekleme tekniğinde evrenin içinde bulunan bütün elemanların örnekleme girme ihtimali birbirine eşittir. Bu yüzden hesaplama yapılırken her elemana aynı oranda ağırlık verilmelidir (Arıkan, 2004). Araştırmanın örneklemini basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle belirlenen okullarda görev yapan ve araştırmaya gönüllülük esasına göre katılan 223 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklem grubunun dağılımına ilişkin Tablo 1 aşağıda sunulmuştur.

Tablo 1. Örneklemin demografik özellikleri

Değişkenler	Kategoriler	n	%
Cinsiyet	Kadın	67	29,8
	Erkek	156	69,3
Yaş	20-30	39	17,3
	31-40	114	51,1
	41-50	48	21,5
	51 ve üzeri	22	9,9
Medeni hali	Evli	198	88,8
	Bekâr	25	11,1
Kıdem	0-5 yıl	26	11,6
	6-10 yıl	56	24,9
	11-15 yıl	54	24
	16-20 yıl	31	13,8
	21 ve üstü	56	24,9
Eğitim durumu	Lise	1	,4
	Ön lisans	14	6,2
	Lisans	185	82,2
	Yüksek Lisans	21	9,3
	Doktora	2	0,9
Görev yapılan okul türü	İlkokul	119	52,9
	Ortaokul	104	46,2

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Diefendorff ve arkadaşlarının (2005) geliştirdiği, Basım ve Beğenirbaş'ın (2012) Türkçeye uyarladığı “Duygusal Emek Ölçeği” ile Maslach ve Jackson'ın (1986) geliştirdiği, Ergin'in (1996) Türkçeye uyarladığı “MBI-Maslach Tükenmişlik Ölçeği” uygulanmıştır.

Duygusal Emek Ölçeği

Araştırmada kullanılan ölçek, Diefendorff ve arkadaşlarının (2005) geliştirdiği “Duygusal Emek Ölçeği”nin Basım ve Beğenirbaş (2012) aracılığıyla Türkçeye uyarlanmış halidir. Basım ve Beğenirbaş (2012)'in yaptığı güvenilirlik analizleri sonucunda ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı .80 olarak hesaplanmıştır. Cronbach Alfa katsayısı ölçeğin geçerli ve güvenilirliğinin yeterli olduğunu sergilemektedir. Ölçek 13 maddeden oluşan beşli likert tipinde bir ölçektir. Duygusal emek davranışı alt bölümlere ayrılmıştır. Bunlar yüzeysel davranış, derinden davranış, samimi davranıştır. Bu

araştırmada yapılan güvenilirlik analizleri sonucunda duygusal emek ve alt bölümleri için Cronbach Alfa katsayıları yüzeysel davranış alt bölümünde .85, derinden davranış alt bölümünde .91 ve samimi davranış alt bölümünde .63 ve duygusal emek genel toplamı .69 olarak hesaplanmıştır.

Tükenmişlik Ölçeği

Tükenmişlik ölçeği (Maslach Burnout Inventory Scale), bireylerin tükenmişliğini belirlemek amacıyla Maslach ve Jackson (1986) tarafından geliştirilmiştir. Bu araştırmada ölçek ile ilgili yapılan güvenilirlik analizleri sonucunda Cronbach Alfa katsayısı alt boyutlarda duygusal tükenme için .83, duyarsızlaşma için 0.65, kişisel başarı için .72 olarak hesaplanmıştır. Ölçek Ergin (1996) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçekte 22 madde yer almaktadır. Ankete verilen cevaplar beşli likert tipinde hazırlanmıştır. Öğretmenlere sunulan formda öğretmenlerin tükenmişlik düzeyine ilişkin ifadelerle hangi düzeyde katıldıkları (1=Kesinlikle katılmıyorum, 1.00–1.80 arası ortalama, 2=Katılmıyorum, 1.81–2.60 arası ortalama, 3=Kısmen katılıyorum, 2.61–3.40 arası ortalama, 4=Katılıyorum, 3.41–4.20 arası ortalama, 5=Kesinlikle katılıyorum, 4.21–5.00 arası ortalama) derecesinde kabul edilmiş ve bulgular bu değerlere göre yorumlanmıştır. Bu araştırmada elde edilen güvenilirlik analizleri sonucunda Cronbach Alfa katsayısı .85 olarak bulunmuştur.

Veri Analizi

Öğretmenlerin duygusal emek davranışları ile tükenmişlik düzeylerinde; cinsiyet, medeni hal ve çalışılan eğitim kademesi değişkenlerine göre göre farkları belirlemek amacıyla t testi kullanılmış, yaş, eğitim durumu ve kıdem değişkenleri açısından anlamlı farklılığı belirlemek için ise tek yönlü varyans analizi (One-way Anova) kullanılmıştır. Gruplararası farkın olduğu zaman, farklılığın hangi gruplarda olduğunu saptamak için, homojenliğin sağlandığı durumlarda Tukey Testi uygulanmıştır. Öğretmenlerin duygusal emek davranışları ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi saptamak için korelasyon testi (pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı) uygulanmıştır. Araştırmada anlamlılık düzeyi, $p < 0.01$ ve $p < 0.05$ olarak alınmıştır. Araştırma bulguları alt bölümlere göre analiz edilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmada ulaşılan bulgular incelenmiştir. Tükenmişlik duygusu ve duygusal emek davranışına ait bulgular alt bölümlerde incelenmiştir.

İlköğretim Öğretmenlerin Duygusal Emek Davranışlarının ve Tükenmişlik Duygusu Düzeylerinin İncelenmesi

İlköğretim kurumlarındaki öğretmenlerin duygusal emek davranışları ve tükenmişlik düzeyleri incelenmiştir. Duygusal emek davranışı yüzeysel davranış, derinden davranış ve samimi davranış olarak üç alt boyutta ele alınmıştır. Tükenmişlik ise duyarsızlaşma, kişisel başarı ve duygusal tükenme alt bölümlerinde incelenmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin duygusal emek davranışları ve tükenmişlik düzeylerine ilişkin görüşleri

Boyutlar	N	$\bar{x}$	s
Yüzeysel Davranış	223	2.69	.93
Derinden Davranış	223	3.65	.94
Samimi Davranış	223	3.95	.46
Duygusal Emek - Genel	223	3.37	.59
Kişisel Başarı	223	3,74	.48
Duyarsızlaşma	223	1,88	.71
Duygusal Tükenme	223	2,42	.75
Tükenmişlik - Genel	223	2,78	.42

İlköğretim öğretmenlerinin duygusal emek davranışını bazen ($\bar{x}=3.37$) sergilediği görülmektedir. Öğretmenlerin duygusal emek alt boyutlarından yüzeysel davranış yine bazen düzeyinde ($\bar{x}=2.69$) sergilediği görülmektedir. İlköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin derinden davranış sergileme ($\bar{x}=3.65$) ve samimi davranış ($\bar{x}=3.95$) sergileme düzeylerinin ise çoğu zaman düzeyinde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerine bakıldığında ise bazen ($\bar{x}=2.78$) düzeyinde olduğu görülmektedir. İlköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik alt boyutlarından kişisel başarıyı sergileme düzeylerinin çoğu zaman ($\bar{x}=3.74$) düzeyinde, duyarsızlaşma

($\bar{x}$ =1.88) ve duygusal tükenme ($\bar{x}$ =2.42) alt boyutlarında ise çok nadir düzeyinde olduğu görülmektedir.

İlköğretim Öğretmenlerinin Demografik Değişkenler Bakımından İncelenmesi

Bu alt başlıkta öğretmenlerin duygusal emek davranışları ve tükenmişlik düzeylerine ilişkin görüşleri kıdem, cinsiyet, yaş, eğitim durumu, çalışılan eğitim kademesi ve medeni hal açısından incelenmiştir.

Öğretmenlerin tükenmişlik ve boyutları ile duygusal emek ve boyutlarına yönelik duygularının kıdem değişkeni açısından farklılık olup olmadığını bulmak için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3. Kıdem değişkenine ilişkin bulgular

Alt Boyutlar	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık
Yüzeysel Davranış	Gruplar içi	8,106	4	2,026			
	Gruplar arası	182,135	218	,835	2.425	.049*	21 yıl ve üstü /16-20 yıl
	Toplam	190,240	222				
Derinden Davranış	Gruplar içi	5,637	4	1,409			
	Gruplar arası	190,942	218	,876	1.609	.173	
	Toplam	196,580	222				
Samimi Davranış	Gruplar içi	,983	4	,246			
	Gruplar arası	46,552	218	,214	1.151	.334	
	Toplam	47,535	222				
Duygusal Emek	Gruplar içi	2,555	4	,639			
	Gruplar arası	75,318	218	,345	1.849	.121	
	Toplam	77,873	222				
Kişisel Başarı	Gruplar içi	1,602	4	,401			
	Gruplar arası	48,656	218	,223	1.795	.131	
	Toplam	50,259	222				
Duyarsızlaşma	Gruplar içi	3,707	4	,927			
	Gruplar arası	108,308	218	,497	1.865	.118	
	Toplam	112,015	222				
Duygusal Tükenme	Gruplar içi	6,345	4	1,586			
	Gruplar arası	118,010	218	,541	2.930	.077	
	Toplam	124,354	222				
Tükenmişlik	Gruplar içi	,979	4	,245			
	Gruplar arası	39,054	218	,179	1.366	.247	
	Toplam	40,033	222				

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin duygusal emek davranışları için verdiği cevapların kıdem değişkeni açısından anlamlı fark göstermediği saptanmıştır [$F_{(4-218)}=1.849$, $p>0.05$]. Alt boyutlara bakıldığında yüzeysel davranış alt boyutunda kıdem değişkeni açısından anlamlı fark saptanmıştır [$F_{(4-218)}=2.425$, $p<0.05$]. İlköğretim kurumlarında çalışma yılı 21 yıl ve üstü olan öğretmenlerin, çalışma yılı 16 ile 20 yıl arasında olan öğretmenlerden daha fazla yüzeysel davranış gösterdiği bulunmuştur. Duygusal emeğin diğer alt boyutlarında ise anlamlı fark gözlenmemiştir.

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri kıdeme göre anlamlı farklılık sergilememektedir [$F_{(4-218)}=1.366$, $p>0.05$]. Tükenmişliğin kişisel başarı, duyarsızlaşma ve duygusal tükenme alt boyutlarında da anlamlı fark gözlenmemiştir. İlköğretimde farklı kıdemleri olan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin farklılaşmadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin tükenmişlik ve boyutları ile duygusal emek ve boyutlarına yönelik duygularının cinsiyet değişkeni açısından farklılık gösterip göstermediğini bulmak için yapılan bağımsız örneklem için t-testi sonuçları Tablo 4’de gösterilmiştir.

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin duygusal emek davranışları cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı bir fark sergilememektedir [$t_{(223)}=.55$, $p>0.05$]. Duygusal emeğin alt boyutları açısından bakıldığında yüzeysel davranış boyutunda cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$t_{(223)}=.10$, $p<0.05$]. Bu bulguya göre ilköğretim kurumlarında çalışan erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden daha fazla yüzeysel davranış gösterdiği bulunmuştur. Derinden ve samimi davranış alt boyutlarında cinsiyet açısından anlamlı farklılık saptanmamıştır.

Tablo 4. Cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	s	sd	t	p
Yüzeysel Davranış	Erkek	67	2.88	.91	221	.10	.03*
	Kadın	156	2.60	.92			
Derinden Davranış	Erkek	67	3.75	.83	221	.03	.30
	Kadın	156	3.60	.98			
Samimi Davranış	Erkek	67	3.90	.50	221	.80	.42
	Kadın	156	3.96	.45			
Duygusal Emek	Erkek	67	3.46	.56	221	.55	.12
	Kadın	156	3.33	.60			
Kişisel Başarı	Erkek	67	3.75	.45	221	.40	.69
	Kadın	156	3.73	.49			
Duyarsızlaşma	Erkek	67	1.92	.80	221	.48	.63
	Kadın	156	1.87	.67			
Duygusal Tükenme	Erkek	67	2.38	.79	221	.54	.58
	Kadın	156	2.44	.73			
Tükenmişlik	Erkek	67	2.78	.43	221	.05	.96
	Kadın	156	2.78	.41			

Öğretmenlerin tükenmişlik duyguları cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı fark göstermemektedir [$t_{(223)}=.05$, $p>0.05$]. Alt boyutlar açısından bakıldığında da anlamlı farklılık bulunmamaktadır. İlköğretim kurumlarında çalışan erkek öğretmenler ile kadın öğretmenlerin tükenmişlik algılarının benzer düzeyde olduğu bulunmuştur.

Öğretmenlerin tükenmişlik ve boyutları ile duygusal emek ve boyutlarına yönelik algılarının yaş değişkeni açısından farklılığı bulmak için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 5’de gösterilmiştir.

Tablo 5. Yaş değişkenine ilişkin bulgular

Alt Boyutlar	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Yüzeysel Davranış	Gruplar içi	3,295	3	1,098	1.287	.280
	Gruplar arası	186,945	219	,854		
	Toplam	190,240	222			
Derinden Davranış	Gruplar içi	2,469	3	,823	.929	.428
	Gruplar arası	194,111	223	,886		
	Toplam	196,580	226			
Samimi Davranış	Gruplar içi	,844	3	,281	1.319	.269
	Gruplar arası	46,691	223	,213		
	Toplam	47,535	226			
Duygusal Emek	Gruplar içi	1,213	3	,404	1.156	.328
	Gruplar arası	76,659	223	,350		
	Toplam	77,873	226			
Kişisel Başarı	Gruplar içi	,454	3	,151	.665	.574
	Gruplar arası	49,805	223	,227		
	Toplam	50,259	226			
Duyarsızlaşma	Gruplar içi	3,401	3	1,134	2.286	.080
	Gruplar arası	108,614	219	,496		
	Toplam	112,015	222			
Duygusal Tükenme	Gruplar içi	2,435	3	,812	1.458	.227
	Gruplar arası	121,920	219	,557		
	Toplam	124,354	222			
Tükenmişlik	Gruplar içi	,990	3	,330	1.852	.139
	Gruplar arası	39,043	219	,178		
	Toplam	40,033	222			

Tablo 5’e bakıldığında öğretmenlerin duygusal emek davranışları yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F_{(3-219)}=1.156$, $p>0.05$]. Duygusal emeğin alt boyutları açısından incelendiğinde de öğretmenlerin görüşlerinin yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Bulgular incelendiğinde ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin yaşı ile duygusal emek davranışları arasında anlamlı farklılık bulunmadığı, yaş değişkeninin

öğretmenlerin duygusal emek algılarını farklılaştırmadığı söylenebilir. Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri de yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F_{(3-223)}=1.852$, $p>0.05$]. Bulgular incelendiğinde ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin yaşı ile tükenmişlik düzeyleri ve alt boyutları arasında anlamlı farklılık olmadığı, yaş değişkeninin tükenmişlik düzeylerini anlamlı bir şekilde etkilemediği söylenebilir.

Öğretmenlerin tükenmişlik ve boyutları ile duygusal emek ve boyutlarına yönelik duygularının eğitim durumu değişkeni açısından farklılık sergileyip sergilemediğini ortaya koymak amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Eğitim durumu değişkenine ilişkin bulgular

Alt Boyutlar	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Yüzeysel Davranış	Gruplar içi	2,532	3	,844	.985	.401
	Gruplar arası	187,708	219	,857		
	Toplam	190,240	222			
Derinden Davranış	Gruplar içi	1,589	3	,530	.595	.619
	Gruplar arası	194,991	219	,890		
	Toplam	196,580	222			
Samimi Davranış	Gruplar içi	,098	3	,033	.151	.929
	Gruplar arası	47,437	219	,217		
	Toplam	47,535	222			
Duygusal Emek	Gruplar içi	1,098	3	,366	1.044	.374
	Gruplar arası	76,775	219	,351		
	Toplam	77,873	222			
Kişisel Başarı	Gruplar içi	1,025	3	,342	1.520	.210
	Gruplar arası	49,233	219	,225		
	Toplam	50,259	222			
Duyarsızlaşma	Gruplar içi	2,087	3	,696	1.386	.248
	Gruplar arası	109,928	219	,502		
	Toplam	112,015	222			
Duygusal Tükenme	Gruplar içi	,077	3	,026	.045	.987
	Gruplar arası	124,277	219	,567		
	Toplam	124,354	222			
Tükenmişlik	Gruplar içi	,281	3	,094	.516	.672
	Gruplar arası	39,752	219	,182		
	Toplam	40,033	222			

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin duygusal emek davranışına ait görüşlerinin eğitim durumuna göre anlamlı farklılık oluşturmadığı gözlenmiştir [$F_{(3-219)}=.374$, $p>0.05$]. Duygusal emeğin alt boyutlarına bakıldığında eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Bu bulgulara göre ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin duygusal emek davranışlarının eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı farklılık oluşturmadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerine ait görüşlerinin eğitim durumu bakımından da anlamlı fark sergilemediği görülmektedir [$F_{(3-219)}=.516$, $p>0.05$]. Tükenmişliğin alt boyutlarına bakıldığında da eğitim durumları açısından anlamlı fark gözlenmemiştir. Bu bulgulara göre öğretmenlerin eğitim durumlarının tükenmişlik düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin tükenmişlik ve alt boyutları ile duygusal emek ve alt boyutlarına yönelik görüşlerinin görev yapılan okul türü açısından farklılık oluşturup oluşturmadığını bulmak amacıyla yapılan bağımsız örneklem için t-testi sonuçları Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7’de çalışılan eğitim kademesi açısından öğretmenlerin duygusal emek davranışlarının anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir [$t_{(221)}=.55$, $p>0.05$]. Alt boyutlara bakıldığında ise samimi davranış boyutunda çalışılan eğitim kademesine göre anlamlı fark saptanmıştır [$t_{(221)}=.80$, $p<0.05$]. Bulgular incelendiğinde ilköğretim öğretmenlerinin ortaokul öğretmenlerinden daha fazla samimi davranış gösterdiği ortaya çıkmıştır. Diğer alt boyutlarda ise ilköğretim ve ortaokul öğretmenleri arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır.

Tablo 7. Görev yapılan okul türü değişkenine ilişkin bulgular

	Okul Türü	N	$\bar{X}$	s	sd	t	p
Yüzeysel Davranış	İlkokul	119	2.68	.95	221	.10	.92
	Ortaokul	104	2.69	.90			
Derinden Davranış	İlkokul	119	3.60	1.01	221	.03	.45
	Ortaokul	104	3.70	.85			
Samimi Davranış	İlkokul	119	4.01	.45	221	.80	.02*
	Ortaokul	104	3.87	.47			
Duygusal Emek	İlkokul	119	3.38	.63	221	.55	.90
	Ortaokul	104	3.37	.54			
Kişisel Başarı	İlkokul	119	3.77	.51	221	.40	.33
	Ortaokul	104	3.71	.44			
Duyarsızlaşma	İlkokul	119	1.76	.68	221	.48	.00*
	Ortaokul	104	2.01	.72			
Duygusal Tükenme	İlkokul	119	2.38	.77	221	.54	.39
	Ortaokul	104	2.47	.73			
Tükenmişlik	İlkokul	119	2.75	.45	221	.05	.20
	Ortaokul	104	2.82	.40			

İlköğretimde görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik duygularının çalışılan eğitim kademesi bakımından anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir [$t_{(221)}=.05$, $p>0.05$]. Alt boyutlar açısından incelendiğinde ise duyarsızlaşma boyutunda çalışılan eğitim kademesine göre anlamlı farklılık bulunmuştur [$t_{(221)}=.48$, $p<0.05$]. Bu bulgu ilköğretim kurumlarında çalışan ortaokul öğretmenlerinin ilköğretim öğretmenlerinden daha çok duyarsızlaşma davranışı gösterdiğini ortaya koymuştur. Diğer alt boyutlarda ise anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Öğretmenlerin tükenmişlik ve boyutları ile duygusal emek ve boyutlarına yönelik duygularının medeni hal açısından farklılık olup olmadığını bulmak için uygulanan bağımsız örneklem için t-testi analizi Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. Medeni hal değişkenine ilişkin bulgular

	Medeni Hali	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Yüzeysel Davranış	Evli	198	2.72	.90	221	1.42	.15
	Bekâr	25	2.44	1.07			
Derinden Davranış	Evli	198	3.67	.93	221	1.02	.31
	Bekâr	25	3.47	1.01			
Samimi Davranış	Evli	198	3.94	.47	221	.15	.85
	Bekâr	25	3.96	.36			
Duygusal Emek	Evli	198	3.39	.58	221	1.31	.19
	Bekâr	25	3.22	.67			
Kişisel Başarı	Evli	198	3.75	.48	221	.95	.35
	Bekâr	25	3.66	.45			
Duyarsızlaşma	Evli	198	1.85	.68	221	1.58	.21
	Bekâr	25	2.10	.90			
Duygusal Tükenme	Evli	198	2.42	.74	221	.31	.76
	Bekâr	25	2.47	.84			
Tükenmişlik	Evli	198	2.78	.42	221	.43	.66
	Bekâr	25	2.81	.47			

Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin duygusal emek davranışlarının medeni hal değişkeni açısından anlamlı farklılık sergilemediği bulunmuştur [$t_{(221)}=1.31$, $p>0.05$]. Duygusal emeğin alt boyutları incelendiğinde, duygusal emeğin alt boyutlarının da medeni hal değişkeni açısından anlamlı bir farklılık sergilemediği bulunmuştur. Buna göre ilköğretim kurumlarında çalışan evli ve bekâr öğretmenlerin duygusal emek davranışlarının anlamlı bir farklılık oluşturacak düzeyde olmadığı saptanmıştır.

Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin de medeni hal değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur [$t_{(221)}=.43$, $p>0.05$]. İlköğretim kurumlarında çalışan evli öğretmenler ile bekâr öğretmenlerin tükenmişlik duyguları açısından anlamlı farklılık bulunmadığı saptanmıştır. Alt boyutlar açısından bakıldığında da benzer bir durum

olduğu, öğretmenlerin görüşlerinin medeni hal açısından anlamlı farklılık sergilemediği görülmektedir.

Tükenmişlik ile Duygusal Emek Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ve alt boyutlarına ilişkin görüşleri ile duygusal emek ve alt boyutlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla uygulanan korelasyon analizi sonuçları Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Duygusal emek davranışları ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki

		Kişisel Başarı	Duyarsızlaşma	Duygusal Tükenme	Tükenmişlik
Yüzeysel Davranış	Pearson Correlation	-,092	,223**	,080	,105
	Sig. (2-tailed)	,170	,001	,236	,119
	N	223	223	223	223
Derinden Davranış	Pearson Correlation	,069	,062	,020	,066
	Sig. (2-tailed)	,302	,357	,772	,327
	N	223	223	223	223
Samimi Davranış	Pearson Correlation	,144*	-,183**	-,181**	-,141*
	Sig. (2-tailed)	,032	,006	,007	,035
	N	223	223	223	223
Duygusal Emek	Pearson Correlation	,012	,120	,014	,061
	Sig. (2-tailed)	,854	,073	,838	,367
	N	223	223	223	223

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Tablo 9 incelendiğinde öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile duygusal emek düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı görülmektedir ($r=0.061$, $p>0.01$). Duygusal emeğin alt boyutlarından yüzeysel davranış ile tükenmişlik ve alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde; yüzeysel davranış ile duyarsızlaşma arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur ($r= .223$, $p<0.01$). Yüzeysel davranış sergileme durumlarının düşük düzeyde de olsa duyarsızlaşma hissine neden olduğu söylenebilir. Yüzeysel davranış ile tükenmişlik alt boyutlarından kişisel başarı ve duygusal tükenme arasında ise anlamlı bir ilişki saptanmamıştır.

Duygusal emeğin alt boyutu olan derinden davranış ile tükenmişlik düzeyleri ve alt boyutları arasındaki ilişkiye bakıldığında; derinden davranış ile tükenmişlik düzeyi ve alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır.

Duygusal emeğin samimi davranış alt boyutu ile tükenmişlik düzeyleri ve alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde; samimi davranış ile tükenmişlik açısından negatif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=-.141$, $p<0.05$). Samimi davranış ile tükenmişliğin alt boyutu olan kişisel başarı arasında pozitif yönde düşük düzeyde ($r=.144$, $p<0.05$), duyarsızlaşma arasında negatif yönde düşük düzeyde ($r=-.183$, $p<0.01$) ve duygusal tükenme arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki saptanmıştır ($r=-.181$, $p<0.01$).

TARTIŞMA ve SONUÇ

İlköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile duygusal emek davranışları arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırmanın sonuçlarına göre; öğretmenlerin duygusal emek duygularını bazen sergiledikleri bulunmuştur. Bu bulguyu Akbaş (2016) ve Göç (2017) tarafından yapılan çalışmalar da desteklemektedir. Öğretmenlerin duygusal emek davranışını gerekli olan durumlarda gösterdiği için bazen gösterdiği söylenebilir.

İlköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik duygularını bazen yaşadıkları bulunmuştur. Bu bulguyu Yıldız (2012) ve Cingöz (2018) tarafından yapılan çalışmalar da desteklemektedir. Öğretmenlerin meslekleri ile ilgili zorluk yaşadığında tükenmişlik hissettikleri söylenebilir. Öğretmenler öğrencileriyle ders işlemektedir. Bazen okuldaki arkadaşlarıyla bazen de velilerle sorunlar yaşamaktadır. Bunların zaman zaman öğretmenlerin tükenmiş hissetmelerine sebep olduğu söylenebilir.

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin duygusal emek davranışları incelendiğinde kıdem açısından anlamlı fark bulunmamıştır. Duygusal emeğin alt boyutlarına bakıldığında yüzeysel davranış boyutunda kıdem açısından anlamlı farklılık bulunmuştur. 21 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenler 16-20 yıl kıdemi olan öğretmenlerden daha fazla yüzeysel davranış göstermektedir. Uysal (2007), Beğenirbaş (2013) ve Göç (2017)'ün yaptığı çalışmalarda da benzer sonuçlar bulunmuştur. Derinden davranış ve samimi davranış alt boyutları incelendiğinde ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Akbaş (2016)'ın yaptığı çalışmada da benzer sonuçlar bulunmuştur.

İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri kıdem yönünden incelendiğinde anlamlı farklılık saptanmamıştır. Tükenmişliğin alt boyutları olan kişisel başarı, duyarsızlaşma ve duygusal tükenme alt boyutlarında da anlamlı fark saptanmamıştır. Başören (2005), Kayabaşı (2008) ve Erken (2018)'in yaptığı çalışmalarda da benzer sonuçlar bulunmuştur. Öğretmenler meslek hayatının her döneminde kıdemden bağımsız bir şekilde kötü olaylar yaşayabilmektedir. Bu yüzden öğretmenlerin meslek hayatı boyunca az da olsa tükenmişlik yaşadığı söylenebilir.

İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin duygusal emek davranışları ile cinsiyet arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Duygusal emeğin alt boyutları açısından bakıldığında erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden daha fazla yüzeysel davranış gösterdiği bulunmuştur. Bilgen ve Genç (2014), Çintiriz (2016), Evci (2017) ve Karasu (2019) tarafından yapılan çalışmalarda da cinsiyet değişkeni yönünden anlamlı farklılık saptanmıştır. Derinden davranış ve samimi davranış alt boyutlarında ise cinsiyet açısından öğretmen görüşleri arasında anlamlı fark saptanmamıştır. Savaş (2012) ve Polatkan (2016) tarafından yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlar saptanmıştır.

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerine ilişkin görüşleri arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık bulunmamıştır. Tükenmişliğin alt boyutları olan kişisel başarı, duyarsızlaşma ve duygusal tükenme alt boyutlarında da cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık saptanmamıştır. Bilgen ve Genç (2014), Çintiriz (2016), Evci (2017) ve Karasu (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda da cinsiyet değişkeni yönünden anlamlı farklılık saptanmamıştır. Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini cinsiyetin etkilemediği söylenebilir.

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin duygusal emek davranışları ile cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermemektedir. Duygusal emeğin yüzeysel davranış, derinden davranış ve samimi davranış alt boyutlarında da yaş değişkeni açısından anlamlı farklılık bulunmamıştır. Kaya (2014), Özgün (2015) ve Karasu (2019)'nun yaptığı çalışmalarda da yaş değişkeni açısından anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerine ilişkin görüşleri yaş değişkeni açısından anlamlı farklılık sergilememektedir. Tükenmişliğin alt boyutları olan kişisel başarı, duyarsızlaşma ve duygusal tükenmede de yaş değişkeni açısından anlamlı fark saptanmamıştır. Padyap ve ark. (2013), Erken (2018) ve Karasu (2019)'nun yaptığı çalışmalarda da yaş açısından anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Öğretmenlerin her yaş döneminde sorunlar yaşayabileceği için her dönemde tükenmişlik yaşayabilecekleri söylenebilir.

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin duygusal emek davranışlarına ilişkin görüşlerinde eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı fark saptanmamıştır. Duygusal emeğin alt boyutlarında da yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Kaya (2014), Özgün (2015) ve Karasu (2019) tarafından yapılan çalışmalarda da benzer şekilde eğitim durumu bakımından anlamlı fark saptanmamıştır.

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerine ilişkin görüşlerinde eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı farklılık saptanmamıştır. Tükenmişliğin alt boyutlarında da eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı farklılık saptanmamıştır. Akgül (2014), Bilici (2017) ve Erken (2018)'in yaptıkları çalışmalarda da benzer şekilde anlamlı farklılık saptanmamıştır.

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin duygusal emek davranışlarına yönelik görüşleri çalışılan eğitim kademesi bakımından da anlamlı farklılık sergilememektedir. Duygusal emeğin samimi davranış alt boyutunda çalışılan eğitim kademesi açısından anlamlı farklılık bulunmuştur. İlkokul öğretmenlerinin ortaokul öğretmenlerinden daha fazla samimi davranış gösterdiği ortaya

çıkmiştir. Hoşgörür ve Yorulmaz (2015)'in yaptığı çalışmada da benzer sonuçlar bulunmuştur. İlkokulda görev yapan öğretmenlerin, öğrencilerin yaşının küçük olduğu için iletişim kurabilmek için daha fazla samimi davranış gösterdiği söylenebilir. Yüzeysel davranış ve derinden davranış boyutlarında ise eğitim kademesi açısından anlamlı fark bulunmamıştır. Demircan (2016), Kırıl (2016) ve Erken (2018)'in yaptıkları çalışmalarda da benzer şekilde anlamlı farklılık saptanmamıştır.

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri eğitim kademesi değişkeni bakımından anlamlı farklılık göstermemektedir. Tükenmişliğin duyarsızlaşma alt boyutunda eğitim kademesi bakımından anlamlı fark bulunmuştur. Ortaokul öğretmenlerinin ilkökul öğretmenlerinden daha çok duyarsızlaşma davranışı gösterdiği ortaya çıkmıştır. Ortaokulda öğrenci davranışlarının değiştiği ve öğrencilerin her konuda şikâyet ettiği için daha duyarsız olduğu söylenebilir. Cemaloğlu ve Şahin (2007) ile Girgin (2010)'in yaptığı çalışmalarda ise anlamlı farklılık saptanmamıştır. Kişisel başarı ve duygusal alt tükenme boyutlarında ise eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı fark saptanmamıştır. Gögercin (2017) ve Erken (2018)'in yaptıkları çalışmalarda da benzer şekilde anlamlı farklılık saptanmamıştır.

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin duygusal emek davranışlarına ilişkin görüşlerinde medeni hal değişkeni açısından anlamlı fark bulunmamıştır. Duygusal emeğin alt boyutlarında da anlamlı farklılık bulunmamıştır. Çinkılıç (2016), Yılmaz Daban (2018) ve Yağcı (2020)'nin yaptığı araştırmalarda da medeni hal değişkeni açısından anlamlı fark bulunmamıştır.

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin medeni hal ile tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır. Tükenmişliğin alt boyutlarında da medeni hal değişkeni bakımından anlamlı fark saptanmamıştır. Bilgen ve Genç (2014), Gögercin (2017) ve Yılmaz Daban (2018)'in yaptığı araştırmalarda da medeni hal değişkeni açısından anlamlı fark bulunmamıştır.

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile duygusal emek davranışları arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Yüzeysel davranış ile duyarsızlaşma arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yüzeysel davranış arttıkça duyarsızlaşma düzeylerinin de arttığı bulunmuştur. Öğretmenler yüzeysel davranış gösterince bu duygunun öğrenci davranışlarına karşı duyarsızlaşmaya sebep olduğu söylenebilir. Karasu (2019) ve İrigüler (2015)'in yaptığı araştırmalarda da anlamlı ilişki bulunmuştur.

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin duygusal emeğin alt boyutu olan derinden davranış ile tükenmişlik ve boyutları açısından anlamlı ilişki saptanmamıştır. Kaya (2014) ve Köksel (2009)'in yaptığı araştırmalarda da anlamlı ilişki bulunmamıştır.

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin duygusal emeğin alt bölümü olan samimi davranış ile tükenmişlik ve boyutları arasında anlamlı ilişki saptanmıştır. Samimi davranış ile tükenmişliğin alt boyutu olan kişisel başarı arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Öğretmenlerin sergilediği samimi davranış arttıkça kişisel başarı da artmaktadır. Kaya ve Özhan (2012) ve Kaya (2014)'nin yaptığı araştırmalarda da anlamlı ilişki bulunmamıştır. Samimi davranış ile tükenmişlik, duyarsızlaşma ve duygusal tükenme arasında negatif anlamda bir ilişki saptanmıştır. Öğretmenlerin gösterdiği samimi davranış arttıkça kendi kişiliklerine uygun davrandıkları için tükenmişliklerinin azaldığı söylenebilir. Karasu (2019) ve İrigüler (2015) 'in yaptığı araştırmalarda da anlamlı ilişki bulunmuştur.

Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyi ile duygusal emek arasındaki ilişkinin araştırıldığı bu çalışma Çanakkale İlindeki ilkökul ve ortaokullar ile sınırlı tutulmuştur. Bu çalışma başka illerde ve özel okullarda da uygulanabilir. Erkek öğretmenlerin daha fazla yüzeysel davranış sergilemelerinin sebepleri araştırılabilir. Ortaokul öğretmenlerinin daha az yüzeysel davranış gösterdiği ve daha duyarsız olduğu bulunmuştur. Ortaokul öğretmenlerine bu konuda eğitimler verilebilir. Öğretmenlerin samimi davranış göstermeleri tükenmişlik ve alt boyutlarını azaltmaktadır. Öğretmenlerin tükenmişliğini azaltmak için samimi davranış eğitimi verilebilir. Bu sayede öğretmenlerin tükenmişlikleri azaltılabilir. Araştırma farklı değişkenler eklenerek tekrarlanabilir.

KAYNAKÇA

- Ağırman, Ü. H. & Naktiyok, A. (2014, Kasım). *Hizmet sektörü çalışanlarından beklenen duygu gösterimlerinin mesleki bağlılık ve duygusal tükenmişlik düzeylerine etkisi: Hemşireler üzerine bir araştırma*. 2.Örgütsel Davranış Kongresi'nde sunulan bildiri, Kayseri.
- Akbaş, A. (2016). *Öğretmenlerin örgütsel politika algıları ile duygusal emek düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Arıkan, R. (2004). *Araştırma teknikleri ve rapor hazırlama* (4. Baskı). Ankara: Asil.
- Ashforth, E. B. & Humphrey, R.H. (1993). Emotional labor in service roles: The influence of identity. *The Academy of Management Review*, 18(1), 88-115.
- Aslan N. (2009). *Kars ili ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerde mesleki tükenmişlik düzeyi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kafkas Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Kars.
- Başören, M. (2005). *Çeşitli değişkenlere göre rehber öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi: Zonguldak ili örneği* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi). Zonguldak Karacelmaz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Beğenirbaş, M. & Basım, N. (2013). Duygusal emekte bazı demografik değişkenlerin rolü: Görgül bir araştırma. *Çankaya University Journal of Humanities and Social Sciences*, 10(1), 45-57.
- Bilgen, S., & Genç, S. Z. (2014). The rate of burnout of elementary school teachers and elementary mathematics teachers. *Educational Research Association, The International Journal Of Educational Researchers*, 5(1), 1-9.
- Bilici, H. (2017). *Tükenmişlik, işe bağlılık, işten ayrılma, babacan liderlik ve bir araştırma* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Cemaloğlu, N. & Şahin, D.E. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 465-484.
- Cingöz, E. (2018). *Öğretmenlerin duygusal emek davranışları ile tükenmişlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Çinkılıç, Y. (2016). *İşyerinde adaletin duygusal emek üzerine etkisinin ölçülmesinde, lider desteğinin aracılık rolü: İzmir ilindeki yerel yönetim çalışanları üzerinde bir uygulama* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Türk Hava Kurumu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çintiriz, Ş. (2016). *Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde kültür dersi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyinin tespiti: Beşiktaş İlçesi Örneği* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demircan, P. (2016). *İş-aile çatışması – duygusal emek ilişkisinde lider desteğinin rolü: Eğitim üzerine bir araştırma* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Diefendorff, J. M., Croyle, M. H. & Grosserand, R. H. (2005). The dimensionality and antecedents of emotinal labor strategies. *Journal of Vocational Behavior*, 66, 339-357.
- Erdemoğlu Şahin, E. (2007). *Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ergin, C. (1992). *Hemşirelerde tükenmişlik ve Maslach Tükenmişlik Ölçeği'nin uyarlanması*, 7. Ulusal Psikoloji Kongresi, Ankara, Ed R Bayraktar, I Dağ, 144.
- Erken S. A. (2018). *Lise öğretmenlerinin duygusal emek davranışları ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Evcı, N. (2017). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tükenmişlik nedenlerine yönelik öz algı düzeylerinin incelenmesi (Amasya ili örneği)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.
- Girgin, G. (2010). Öğretmenlerde tükenmişliğe etki eden faktörlerin araştırılması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(32), 32-48.
- Göç, A. (2017). *Okul yöneticilerinin duygusal emek ve iş doyumları arasındaki ilişkiye dair bir inceleme* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Göğercin, T. (2017). *Beden eğitimi öğretmenlerinin iş tatmini ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi (İstanbul Başakşehir İlçesi örneği)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Grandey, A. A. (2000). Emotion regulation in the work place: A new way to conceptualize emotional labor. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5(1), 95-110.

- Hochschild, A. R. (2003). *The managed heart: Commercialization of human feeling*. Berkeley: University of California Press.
- Hoşgörür, T. & Yorulmaz, Y. İ. (2015). Öğretmenlerin liderlik davranışları ile duygusal emekleri arasındaki ilişki. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 166-190.
- İrigüler, F. (2015). *A research on tour guides' use of emotional labor and the relationship between their job satisfaction and burnout levels: The sample of Izmir* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İzmir Katip Çelebi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Morris, A. J. & Feldman, D. C. (1996). The dimensions, antecedents, and consequences of emotional labor. *The Academy of Management Review*, 21(4), 986-1010.
- Karasu, A. (2019). *Ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek davranışları ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Erzurum ili örneği)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi* (25. Baskı). Ankara: Nobel.
- Kaya, F. (2014). *Duygusal emek ile tükenmişlik ve iş doyumu arasındaki ilişkinin incelenmesi: Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı'na bağlı huzurevlerinde çalışan yaşlı bakım personeline yönelik bir araştırma* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Kaya, U. & Özhan, Ç. K. (2012). Duygusal emek ve tükenmişlik ilişkisi: Turist rehberleri üzerine bir araştırma. *Çalışma İlişkileri Dergisi*, 3(2), 109-130.
- Kayabaşı, Y. (2008). Bazı değişkenler açısından öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 191-212.
- Kiral, E. (2016). Psychometric properties of the emotional labor scale in a Turkish sample of school administrators. *Eurasian Journal of Educational Research*, 63, 71-88.
- Köksel, L. (2009). *İş yaşamında duygusal emek ve ampirik bir araştırma* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Özgün, A. (2015). *Duygusal emek davranışlarının iş sektörü üzerindeki etkisi: Eğitim sektöründe bir uygulama* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Özgün, A. & Tozkoparan, G. (2015). *Duygusal emek davranışının iş stresi üzerindeki etkisi: Eğitim sektöründe bir araştırma*. 3. Örgütsel Davranış Kongresi Tam Metin Bildiriler Kitabı, Kasım 6-7, 2015. Tokat, (58-63).
- Padyap, M., Richter, J., Nygren, L. & Ghazionur, M. (2013). Burnout among social workers in Iran: Relations to individual characteristics and client violence. *Global Journal of Health Science*, 5(4), 142-150.
- Polatkan, N. N. (2016). *Ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Savaş, A. C. (2012). *İlköğretim okul müdürlerinin duygusal zekâ ve duygusal emek yeterliklerinin öğretmenlerin iş doyumuna etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Tümekaya, S. (1996). *Öğretmenlerdeki tükenmişlik görülen psikolojik belirtiler ve başa çıkma davranışları*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Uysal, A. A. (2007). *Öğretmenlerde gözlenen duygusal yorgunluk örüntülerinin ve duygusal işçiliğin iş doyumu ve tükenmişlik üzerine etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi). Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Yağcı Özen, M. (2017). *Sağlık çalışanlarında duygusal emek, tükenmişlik ve iş tatmini ilişkisinin incelenmesi: Konya ilinde bir uygulama* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Yağcı, P. (2020). *Duygusal emek, tükenmişlik, örgütsel bağlılık ve işten ayrılma niyeti ilişkisi: Animatörler üzerine bir araştırma* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Yılmaz Daban, B. (2018). *Ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Rize.
- Yıldız, E. (2012). Mesleki tükenmişlik ve rehber öğretmenler üzerine bir araştırma. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (33), 37-61.

EXTENDED ABSTRACT

As a concept, with the emergence of emotional labor and being an important component in ensuring competition, it has become important for the workers to understand and direct their feelings in their communication with the target audience. Individuals begin their working lives with desire and

enthusiasm. They face the difficulties they face in business life. The education sector meets the educational needs of the society. Teachers are a fundamental part of education. Teachers also have many difficulties in their professional life. Teachers who have difficulties in their education life begin to alienate from their profession. Teachers who have difficulty in learning begin to cool off from their professions. Failure to cope with these challenges causes teachers to feel feelings of burnout. In Hochschild's book "The Managed Heart," emotional labor described "the efforts of employees to manage their emotions when interacting with customers in order to serve customers well, and what we have shown during this management." The concept of emotional labor; formally or informally, employees have described it as an effort to rein in their emotions when confronted by customers. When you look at these definitions, the concept of emotional labor; it can be explained as the process of controlling the emotions of the workers in order to continue their work efficiently in the working environment. There are many definitions of burnout. Burnout in TLS is defined as "Loss of strength, no effort". Ergin explains the concept of burnout in anticipation of individuals. He defined it as a situation that is often impossible to do and arises due to the high inequality between the expectations that can be made. The accepted concept of burnout explained by Maslach and his colleagues is explained as people who usually communicate with individuals who come to receive service, feel exhausted in terms of emotion, are insensitive to the individuals they meet due to their jobs, and experience a decrease in their sense of individual success or competence. This research, which examines the relationship between the emotional labor behaviors and burnout levels of teachers working in primary schools, is descriptive. The research was examined in the scanning model. The persons or situations examined as the subject of the research are tried to be completed as in the conditions in which they are located, and no effort is made to change the current situation. In the 2015-2016 academic years, the participants of the study were 223 teachers who worked in primary schools and secondary schools in Çanakkale province and districts and participated in the research on a voluntary basis. According to the results of this research, teachers were found to sometimes exhibit feelings of emotional labor. Teachers conduct lessons with their students. Sometimes teachers have problems with his friends at school and sometimes with parents. When the emotional labor behavior of teachers in primary schools was examined, there was no significant difference in seniority. When looking at the lower dimensions of emotional labor, there was a significant difference in seniority in the dimension of superficial behavior. Teachers with seniority of 21 years or more exhibited more superficial behavior than teachers with 16-20 years of seniority. Teachers can experience bad events regardless of seniority at all times of their professional life. Therefore, it can be said that teachers experience a little burnout throughout their careers. When looking at the lower dimensions of emotional labor, it was found that male teachers exhibited more superficial behavior than female teachers. There was no significant difference in gender variability between the views of teachers in primary schools regarding burnout levels. There was no significant difference in gender variability in the sub-dimensions of burnout: personal success, desensitization and emotional exhaustion. There was no significant difference in the sub-dimensions of superficial behavior, deep behavior and intimate behavior of emotional labor in terms of age variable. The opinions of teachers in primary schools regarding burnout levels do not differ significantly in terms of age variable. There was a significant difference in the level of education studied in the lower dimension of intimate behavior of emotional labor. It can be said that teachers in primary school behave more sincerely in order to communicate because the students are underage. There was no significant difference in the level of education in terms of superficial behavior and deep behavior. There was a significant difference in the lower dimension of burnout in terms of the level of education. It turns out that secondary school teachers show more desensitization behavior than elementary school teachers. It can be said that student behaviors in secondary school have changed and students are more insensitive because they complain about everything. There was no significant difference in the marital state variable in the opinions of teachers in primary schools regarding emotional labor behaviors. There was no significant difference between marital status and burnout levels of teachers in elementary schools. A positively low-level significant relationship was found between superficial behavior and desensitization. As superficial behavior increased, so did the levels of desensitization. When teachers behave superficially, it can be said that this feeling causes desensitization to student behavior. There was no significant relationship between the deep behavior

of teachers in primary schools and burnout and dimensions, which is the lower dimension of emotional labor. A positively low-level significant relationship was found between intimate behavior and personal success, which is the lower dimension of burnout. As the friendly behavior of teachers increases, so do personal success. A negative relationship was found between intimate behavior and burnout, desensitization and emotional exhaustion. It can be said that as teachers' sincere behavior increases, their burnout decreases because they behave in accordance with their own personalities. This research can be applied in other provinces and private schools. The reasons why male teachers exhibit more superficial behavior can be investigated. Secondary school teachers can be trained in this subject. Teachers' friendly behavior reduces burnout and subdivisions. Sincere behavioral training can be provided to reduce teachers' burnout. In this way, teachers' burnout can be reduced.

OKUL YÖNETİCİLERİNİN VE ÖĞRETMENLERİN İNOVASYON YETERLİLİKLERİNİN İNCELENMESİ (KKTC ÖRNEKLEMİ)¹

THE STUDY OF TEACHERS AND SCHOOL MANAGERS INNOVATION QUALIFICATIONS (TRNC SAMPLE)

Ali Yunus ÖZERDEM

Uzm, Şehit Turgut Ortaokulu, Güzelyurt, KKTC

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7023-9576>

yozerdem72@gmail.com

Oğuz SERİN

Prof. Dr., Lefke Avrupa Üniversitesi Dr Fazıl Küçük Eğitim Fakültesi, Lefke, KKTC

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4739-605X>

oserin@eul.edu.tr

Received: May 30, 2021

Accepted: July 17, 2021

Published: January 30, 2022

Suggested Citation:

Özerdem, A. Y., & Serin, O. (2022). Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin inovasyon yeterliliklerinin incelenmesi (KKTC örnekleme). *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE)*, 11(1), 43-57.



This is an open access article under the [CC BY 4.0 license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Öz

Bu araştırmanın amacı Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Ortaokul ve Liselerinde görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerinin inovasyon yeterlilikleri ile ilgili görüşlerini alarak bu bağımlı değişkenler arasındaki ilişkiyi görmek ve bu konularda çıkan sonuç hakkında öneriler sunmaktır. Araştırma tarama modelinde olup, betimsel türde ilişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilmiş bir çalışmadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Eraslan (2014) tarafından geliştirilen, "Okul Yöneticilerinin İnovasyon Yeterlilikleri Ölçeği" uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, KKTC'de görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerinin "İnovasyon Yeterliliği"nin cinsiyet, yaş bağımsız değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı değişmediği; görev yapılan kadro, görev yapılan ilçe ve mesleki kıdem bağımsız değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaştığı saptanmıştır.

Anahtar Terimler: İnovasyon, Öğretmen, Okul Yöneticisi, KKTC

Abstract

The aim of this research was to analyse Secondary school and High School teachers and school principles of Ministry of Education in the TRNC and the innovation qualifications regarding to their ideas upon relationship between dependent variables and give proposals about the final results. Eraslan's (2014) "Innovation Qualification of School Managers Questionnaire" applied to the study group in order to collect the data. At the end of the research datas have shown, "Innovation Qualification" of Secondary school and High School teachers and school principles of Ministry of Education in the TRNC didn't have significant change upon dependent variables sex and age; on the other hand the job spesification, district of the job, and professional seniority dependent variables have significant change.

Keywords: Inovation, teacher, school managers, TRNC

GİRİŞ

Okul yöneticileri, öğretimsel liderler olarak eğitim işlerini yürütürken öğretmenlerle birlikte yol alırlar. Eğitimde inovasyon tanımı yeni fikir, süreç, davranış, teknoloji'nin tüm okullarda öğretimin faydasına kullanılmasıdır. Çağdaş eğitim çalışmaları, süreç içinde uygulanması ve teknolojinin yardımları ile öğretmenlerin de işi kolaylaşmakta, kendilerini geliştirmekte ve işlerinden mutlu olmaktadır. Bu açıdan ele alındığında inovatif öğretimsel lider olarak okul yöneticilerin okullarına getirdikleri yenilik, değişim ve teknolojik altyapı, öğretmenlerde örgütsel mutluluk ve iş doyumunu da beraberinde getirmektedir.

¹ Bu makale birinci yazarın Yüksek Lisans tezinin bir bölümünden üretilmiştir.

Okul yöneticileri, öğretimsel liderler olarak yenilikçi, değişen şartlara ayak uydurabilen, gelişime açık, inovatif gelişmelerden haberdar ve bunları kullanabilir halde tutmakla yükümlüdürler. Bunları yönetim süreçlerinde kullanabilmeleri, eğitim sektöründeki sürdürülebilir başarı için önemli olduğu düşünülmektedir.

İlk kez ekonomi açısından Schumpeter tarafından 1934 yılında ele alınarak, kullanılan inovasyon, girişimcilik ve yaratıcı yıkımdan söz ederken ulaşılmış bir kavramdır (Sweezy, 1943; Basılgan, 2011). Avusturya'nın önde gelen ünlü iktisatçısı, siyaset bilimci ve aynı zamanda sosyolog olan Joseph Alois Schumpeter (1883-1950) disiplini ön plana alan çalışmaları ile tanınmış bir devir düşünürüdür. İktisat literatürünün ses getiren çalışmalarından birinde iktisadi değişim ve gelişim sürecini ele alarak girişim ve inovasyonun dünya üzerindeki rolü incelemiştir. İktisadi analizlerinde Schumpeter tarafından inovasyonun mimarı olarak ortaya koymuş olduğu girişimcilere değinmiş ve girişimcilerin iktisadi değişimde üstlendiği görev ve tutumları iktisadi büyüme analizinde esas ana noktayı oluşturmuştur. Bu çalışma ile girişimci, inovasyonlar yaparak yıkıcı darbelerle dengeyi bozan ve iktisadi değişimde kar eden kişi olarak görülmektedir. Schumpeter ayrıca inovasyonu teknolojik gelişmenin temel kaynağı olarak incelemiştir. Schumpetere göre iktisadi yapıları içsel yapısı ile değiştiren, eski var olanı imha edip sürekli yenisini yaratan inovatif girişimcilerin yarattığı sistemdeki yıkım süreci ile ortaya çıkman etkilerden bahsetmiş kapitalizm ile çalışan sistemlerin devamı için yaratıcı yıkımın ana faktörlerden bir tanesi olduğunu vurgulamıştır. (Kitapçı, 2019)Yaratıcı fikirlerin üzerine kurulan yeni veya önemli ölçüde öncekine göre iyileştirilmiş yapı, süreç, teknoloji, hizmet, düşünce ve uygulamalar açısından inovatif örgütsel yapılara dönüştürdüğü düşünülmektedir. (Oslo Kılavuzu, 2005). Öte yanda bir diğer bakış açısıyla inovasyon, istek ve ihtiyaçların karşılanmasına yönelik üretilen orijinal fikirler, bu fikirlerin uygulanımına yönelik adımlarla beraber icat sürecine verilen isimdir (Ağca ve Büyükaslan, 2016).

Öte yanda başka bir açıdan bakıldığında eğitimde ihtiyaçların giderilmesi için yenilik ve değişim de zaman zaman gerekebilmektedir. Bu noktadan bakıldığında da inovasyonun Abraham Moslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi ile de yakından bağlantılı olduğunu görebilmekteyiz. Abraham Moslow İhtiyaçlar Kuramında bireylerin ihtiyaçları hakkında derin araştırmalar yaparak bilime katkı sağlayan, motivasyon kuramının da en önde gelen araştırmacılarından bir tanesidir. Bireylerin ihtiyaçlarının farklı zamanlarda farklı şekillerde ortaya çıkabildiğini gözlemlemiş ve bu konuda çalışmalara imza atmıştır. Bireylerin var oluşları temelinde kendilerine amaç ve hedefler koyduklarını, bu amaç ve hedeflere ulaşabilmek için gerekli ihtiyaçların karşılanması gerektiğini ortaya koymuştur (Moslow, 1943). Bu çalışma sonucu ortaya ihtiyaçlar kuramı çıkarmıştır. Bireylerin hedeflerini gerçekleştirebilmeleri açısından en önemli faktör motive edilmeleridir. Bu kurama göre bireyleri sadece dış faktörler değil aynı zamanda iç faktörlerinde motive ettiği görülmüştür (Yelkikalan & Doğan, 2020). Bu bakış açısının ışığında inovasyonu ortaya çıkaran şeyin ihtiyaçlar olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Her yenilik, değişen dünyada tıkanma noktalarını aşip hedefe ulaşmak için yapılırken örgütlerde başarı hedefin kendisi olmaktadır. Örgütsel başarı için öte yanda örgüt çalışanlarının da ihtiyaçlarının karşılanması ve motive edilmesi gerekmektedir.

Okul yönetimlerinin rolleri arasında en önemlisi, en başta öğretmenler ve öğrenciler olmak üzere tüm insan kaynaklarının gelişimini destekleyerek, başarılı olmalarını sağlamaktır. Bu amaç doğrultusunda okul yöneticileri ve yönetimi tüm çalışanların birlikte hareket edecekleri bir ortam meydana getirmelidirler (Kurt, 2012) İnsan ilişkileri kavramını oluşturan başlıca düşünce şekli örgüt yararları ile kişisel faydaları birleştirmesi hedefi ile örgütün yararlarını en verimli çözüme ulaştırmaya imkan verir (Gürsel, 2003).Her ihtiyacın karşılanması adımıyla ortaya mutluluk çıkmaktadır. Mutlu insanlar işinden memnun oldukları, ihtiyaçlarının yeniliklerle, diğer bir deyişle inovasyonun kendine kattıkları ile karşılandığını bildiği sürece işinde huzurlu ve motive olabilmektedir. İhtiyaçlar hiyerarşisi ele alındığında inovasyon örgütün veya bireylerin mutluluk ve iş doyumu açısından gerekli olduğu söylenebilir. Çünkü her ihtiyacının giderilmesi hem örgütü hem de çalışanı bir adım ileriye taşımakta gelişmesine yol açmaktadır.

Bu çalışmanın önemi Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti devlet okullarında okul yöneticilerinin inovasyon yeterliliklerinin, öğretmenlerin örgütsel mutluluklarını ve iş doyumunda oluşan etkilerin

incelemesidir. Okul yöneticilerinin, öğretimsel liderler olarak yeniliklere ve gelişimlere açık, araştırmacı olmaları, hem okullarını daha başarılı hale getirecek, hem de yönetimi altındaki çalışanların motivasyonlarına, mesleki gelişimlerine ve sorumlu oldukları örgütlerinin geleceğine büyük katkılar sağlayacaktır. Bu da doğal olarak okul öğretmenlerinin mutluluk ve iş doyumu oranlarında artış sağlayacaktır. Bu yenilikçi yapıda eğitim alan bireyler ise dünya şartlarına hazır bir şekilde gelişerek ülke ekonomisi için kazanılacak değerler olacaklardır.

Bu çalışma KKTC’de daha önce yapılmamıştır. İlk kez böyle bir çalışma yapılmıştır. Yöntem olarak nicel bir çalışma yapılmıştır. Evren olarak Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti devlet okulları öğretmenleri, örneklem olarak da KKTC ortaöğretime bağlı devlet okullarında görev yapan ve inovasyon değişikliklerinin en çok etkilediği branş ve sınıf öğretmenleri seçilmiştir. Bu öğretmenler kotalama yöntemiyle seçilmiş olup, pandemiden dolayı online anket formlarıyla uygun ve gönüllü olanlardan görüş alınmıştır. "Okul yöneticilerinin inovasyon yeterlilik ölçeği", "Örgütsel mutluluk ölçeği" ile "örgütsel iş doyumu ölçeği" alınan izinler sonrasında uygulanmıştır. Bu çalışma sayesinde inovasyonun eğitimin sürdürülmesi ve geliştirilmesinin gerek okul ve gerekse öğretmenlerin iş doyumuna örgütsel mutlulukları açısından etkileri ortaya konmuştur. İnovasyon yeterliliği tam olan okul yöneticilerinin ve İnnovasyon yeterliliği olmayan okul yöneticilerinin okulları arasındaki farklılıklar da ortaya konmuştur.

Araştırmanın Önemi

Kaynaklar ışığında ve desteğinde bu araştırmanın bu alanda yapılan diğer araştırmalardan farkı, ülkemiz eğitim sistemi için inovasyon’un gerekliliklerine ışık tutarken, inovatif okul yöneticilere bir yol gösterme ve öğretmenlerin mutluluk ve iş doyumunda yaratacakları etkiler üzerine bir yol açmaktır. Mutlu ve iş doyumu yüksek öğretmenler eğitimde yenilikleri ileriye götüren, geliştiren ve çağdaş eğitim sistemleri ışığında ve onların yardımıyla topluma çağdaş bireyler kazandırabileceklerdir. Globalleşen dünya ile eşit şartlarda, yenilikleri anında kendi toplumu ve kültürüne uyarlayabilen öğretmenlerin yetiştireceği öğrenciler toplumu çağdaş toplumlar seviyesine taşıyacak bireyler olarak ülkemiz ekonomisine kazandırması gerçekleşebilecektir.

Bu araştırma içeriği itibarı ile Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyetinde ilk kez yapılan bir çalışmadır. Günümüzde özellikle pandemi dönemi sonrasında başta eğitim ve sağlık olmak üzere yeni bir döneme girilmiş yeniliklerin önem kazandığı tamamen farklı sistemler aranmaya başlanmıştır. Bunun üzerine dünyadaki örnekler de incelenerek sistem yüz yüze eğitimi internet üzerine taşıma gereğiyle karşı karşıya kalmış, bunun en iyi sağlanabilmesi için de araştırma geliştirme (ar-ge) çalışmaları yoğunlaşmıştır. Bu bir yenileşme, gelişme ve aynı zamanda bir yeni sisteme yürüyüş anlamına gelmektedir. İnovasyon sözcüğünün temeli de yenileşme, gelişme ve yeni bir yapı oluşmaya dayanmaktadır. Bu açıdan bakıldığında inovasyon’un diğer bir deyişle yenileşme ve gelişmenin okullarımız için var olması su götürmez bir gerçekliktir. Bunu okullarda sağlayacak olan öncelikle Eğitim sisteminin başında bulunan bakanlıktır. Fakat okulların doğası gereği bölgesel, sosyal, kültürel, yapısal ve içeriği gereği her okulda aynı uygulamaların yapılması ne yazık ki mümkün olamamaktadır. Bu noktada esas görev ve sorumluluk sahibi okul yöneticileri olmaktadır. Okul yöneticileri inovatif liderler olarak okullarını sosyal bölgesel, sosyal, kültürel, yapısal ve içeriği gereği kendi içinde birer alt sistem kurarak öğrenci faydasına uygulamalar yapmak zorundadır. Bu da zor ve zahmetli bir iştir. Yapısı gereği atılacak her adım okul içerisindeki dengeleri korumak, alt-üst ilişkisini de koruyarak tüm dengelerin katılımını isteyerek sağlayabilecek bir çarklar zinciri olarak ortaya çıkmaktadır. Şöyle ki okul yöneticisinin birinci derecede yardımcıları olan okul yöneticisi yardımcılarını zor duruma sokmayacak uygulamalara hakim, eğitimi problem çözmesine olanak veren bir sistem şeklinde katılımı sağlanmalıdır. İkinci olarak öğrenci veli ile birinci derecede sorumlu olan olmazsa olmaz ögesi olan öğretmenlerin mutlu olması ve iş doyumuna ulaşması, kendilerini geliştirmeye yönelik atılacak adımlarda daha güçlü ve kendinden emin uygulamalar ortaya koymasını sağlayacaktır. Bu da özelde öğrencilerin bir kazanımı genelde ise tüm toplumun, ekonominin ve sonucunda da sistemin bir kazancı olarak ortaya çıkacaktır. Araştırmamız Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Genel Ortaöğretim okullarında görev yapmakta olan Okul yöneticileri ve idarecilerinin inovasyon yeterliliklerini ortaya koymakta ve bunların öğretmenler üzerinde iş doyumuna

ve mutluluklarına olan etkileri incelenmektedir. Türkiye cumhuriyetini kurucusu ulu önder Mustafa Kemal Atatürk “Medeniyet yolunda başarı, yenileşmeye bağlıdır” sözü ile ve yaptığı reformlar ile bunun en önemli örneği olmuştur.

Bu çalışmanın önemi Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti devlet okullarında okul yöneticilerinin inovasyon yeterliliklerinin, öğretmenlerin örgütsel mutluluklarını ve iş doyumunda oluşan etkilerin incelemesidir. Okul yöneticilerinin, öğretimsel liderler olarak yeniliklere ve gelişimlere açık, araştırmacı olmaları, hem okullarını daha başarılı hale getirecek, hem de yönetimi altındaki çalışanların motivasyonlarına, mesleki gelişimlerine, sorumlu oldukları örgütlerinin geleceğine yönelik değer kazanmasına büyük katkılar sağlayacaktır. Bu da doğal olarak okul öğretmenlerinin “mutlu”, “iş doyum” açısından öz güvenli ve kendinden emin olmalarını sağlayacaktır. Bu yenilikçi yapıda eğitim alan bireyler ise dünya şartlarına hazır bir şekilde gelişerek ülke ekonomisinin temel taşlarından olan girdiler olarak kendi sistemleri için de kazanılacak değerler olarak geri dönüş sağlayacaktır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin inovasyon yeterlilikleri, örgütsel mutlulukları ve iş doyumları arasındaki ilişkilerin incelenmesidir.

Araştırmanın Alt Amaçları

1. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin inovasyon yeterlilikleri,
 - a) cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
 - b) yaşa göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
 - c) kadrosuna göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
 - d) çalıştığı ilçeye göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
 - e) mesleki kıdemine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

Araştırmanın sayıtlıları

Araştırmaya dahil edilen okul yöneticileri, idareciler ve öğretmenler ölçeklerde bulunan soruları samimiyetle cevaplamışlardır.

Araştırmanın sınırlılıkları

2020–2021 eğitim ve öğretim yılında KKTC’de Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı Genel Orta Öğretim Dairesine bağlı görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenleri ile sınırlıdır.

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evreni ve örneklemini, çalışma evreni ve örnekleminin özellikleri, veri toplama araçları ve puanlanması ile verilerin analizi ve çözümleme teknikleri açıklanmıştır.

Araştırmanın Modeli

Araştırma tarama modelinde olup, betimsel türde ilişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilmiş bir çalışmadır. İlişkisel tarama modeli, İki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir. Bu modelde aralarında ilişki aranacak değişkenler ayrı ayrı sembolleştirilir. Fakat sembolleştirme (değerler verme, ölçme), ilişkisel bir çözümlemeye olanak verecek şekilde yapılmaktadır (Karasar, 1995). Bu çalışmada bağımlı değişken olarak inovasyon yeterlilikleri, iş doyum ve örgütsel mutluluk puanları alınmıştır. Bağımsız değişkenler ise okul yöneticileri ve öğretmenlerin “cinsiyet”, “yaş”, “çalıştığı kadro”, “çalıştığı ilçe” ve “meslekteki kıdem yılı” kişisel bilgi formuyla elde edilmiştir.

Araştırmanın Evreni

Araştırma evrenini 2020-2021 eğitim-öğretim yılında KKTC de görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenleri oluşturmaktadır. 2020-2021 eğitim-öğretim yılında KKTC de görev yapan okul yöneticisi ve öğretmenlerin dağılımı, Tablo 2’de sunulmaktadır.

Araştırma örneklemini, 6 ilçede görev yapan uygun örnekleme yöntemiyle belirlenen okul yöneticisi ve öğretmenleri oluşturmaktadır. Pandemi sürecinden dolayı uygulama online olarak yapılmış ve ölçme araçlarını cevaplamayı kabul eden gönüllü okul yöneticileri ve öğretmenler araştırma örnekleminde yer almışlardır.

2020-2021 eğitim-öğretim yılında KKTC’de Milli Eğitim Bakanlığı Genel Orta Öğretim Dairesine bağlı olarak toplam 32 okul müdürü, 92 okul müdür yardımcısı ve 1,960 öğretmeni bulunmaktadır. Tablo 2’den de anlaşılacağı gibi araştırma evrenini oluşturan Okul müdürleri %46.9’si kadın, %53.1’i ise erkektir, Okul müdür yardımcılarının %64’ü kadın, %46’sı ise erkektir, Öğretmenlerin % 32.3’ü kadın, % 67.7’si ise erkektir.

Tablo 2. KKTC okul müdürü dağılımları

İLÇE	N	KADIN	%	ERKEK	%
Gazi Mağusa	6	3	50	3	50
Girne	4	1	25	3	75
Güzelyurt	3	2	33,3	1	66,7
Lefkoşa	11	6	54,5	5	45,5
Lefke	1	1	100	-	-
İskele	7	2	28,6	5	71,4
Toplam	32	15	46,9	17	53,1

Kaynak: KKTC Milli Eğitim Okul yöneticisilüğü, Araştırma, Planlama, İstatistik Bölümü, Sayısal Bilgiler (2020-2021), KKTC: 2021

Araştırmanın Örnekleme

Araştırma örneklemine toplamda 72 okul yöneticisi, okul yöneticisi yardımcısı ve öğretmen dahil edilmiştir. Örneklem Pandemi sürecinde gönüllü olarak anketi yanıtlayanlar tarafından oluşmuştur. Örneklem ilişkili bilgiler Tablo 3 te verilmiştir.

Örneklemin Özellikleri

Bu araştırmada 2020-2021 eğitim öğretim yılında KKTC de görev yapan 72 Okul yöneticisi ve öğretmene ulaşılmıştır. Öğretmenlerin bağımsız değişkenlere göre dağılımları aşağıda tablolar halinde gösterilmektedir.

Tablo 3. Okul yöneticisi, okul yöneticisi yardımcısı ve öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımları

CİNSİYET	n	%
Kadın	51	70,8
Erkek	21	29,2
Toplam	72	100,0

Tablo 4. Okul yöneticisi, okul yöneticisi yardımcısı ve öğretmenlerin yaş bağımsız değişkenine göre dağılımları

YAŞ	n	%
26-30	2	2,8
31-40	20	27,8
41 yaş ve üzeri	50	69,4
Toplam	72	100,0

Tablo 5. Okul yöneticisi, okul yöneticisi yardımcısı ve öğretmenlerin çalıştığı kadro bağımsız değişkenine göre dağılımları

KADRO	n	%
Öğretmen	60	83,3
Okul yöneticisi Yardımcısı	8	11,1
Okul yöneticisi	4	5,6
Toplam	72	100,0

Tablo 6. Okul yöneticisi, okul yöneticisi yardımcısı ve öğretmenlerin görev yapılan ilçe bağımsız değişkenine göre dağılımları

İLÇE	n	%
Gazi Mağusa	3	4,2
Girne	16	22,2
Güzelyurt	24	33,3
Lefkoşa	25	34,7
Lefke	2	2,8
İskele	2	2,8
Toplam	72	100,0

Tablo 7. Okul yöneticisi, okul yöneticisi yardımcısı ve öğretmenlerin mesleki kıdemi bağımsız değişkenine göre dağılımları

KIDEM	n	%
0-4 yıl	12	16,7
5-9 yıl	13	18,1
10-14 yıl	9	12,5
15-19 yıl	8	11,1
20 yıl ve üzeri	30	41,7
Total	72	100,0

Araştırmanın Veri Toplama Araçları

Araştırmada aşağıdaki veri toplama araçları kullanılmıştır:

1. Kişisel Bilgi Formu
2. Okul Yöneticilerinin İnovasyon Yeterlilikleri Ölçeği Ölçeği

1. Kişisel Bilgi Formu:

Kişisel bilgi formunda öğretmenlerin kendisi, yöneticileri, annesi, babası ve ailesiyle ilgili bağımsız değişkenler bulunmaktadır. Form Ek.1’de sunulmaktadır.

2. Okul Yöneticilerinin İnovasyon Yeterlilikleri Ölçeği:

Veri toplamada konu ile ilgili literatürden yararlanarak Eraslan (2014) tarafından geliştirilen okul yöneticilerinin inovasyon yeterlilikleri ölçeği, 25 sorudan oluşmaktadır. Çalışmada, öğretmenler tarafından ankette yer alan 5’li likert ölçekli sorulara 1 “Kesinlikle katılmıyorum”, 2 “Katılmıyorum”, 3 “Fikrim yok”, 4 “Katılıyorum” ve 5 “Kesinlikle katılıyorum” şeklinde değerler verilmiştir. Cronbach’s α güvenirlik katsayısı 0,95 bulunmuştur. Bu değer ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir

Veri Toplama Araçlarının Uygulanması

Ölçekler online olarak hazırlanan link aracılığıyla örneklem gruplarına uygulanmıştır. Ölçme araçları ilgili öğretmenlere nasıl doldurmaları gerektiği hususunda ayrıntılı bilgi verilmiştir ve rahatlıkla yanıtlayabilecekleri uygun bir sürede (20 veya 25 dakika) cevaplanmıştır.

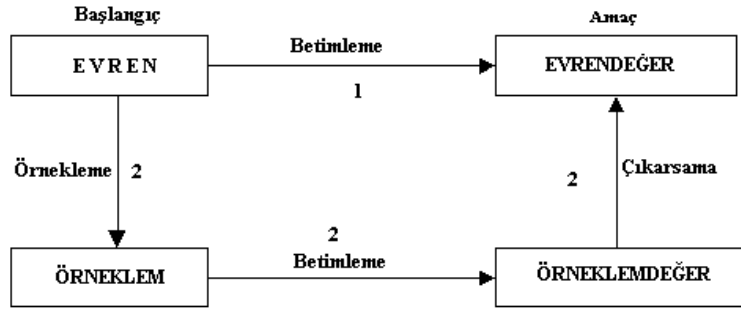
Veri Toplama Araçlarının Puanlanması

Araştırmada uygulanan kişisel bilgilerin haricindeki maddelerin puanlanması aşağıdaki ilkelere göre yapılmıştır. Okul Yöneticilerinin İnovasyon Yeterliliği Ölçek maddeleri için 25 cümleden oluşmaktadır. Puanlaması aşağıdaki gibidir;

	Tüm Madde
Kesinlikle Katılıyorum	5
Katılıyorum	4
Fikrim Yok	3
Katılmıyorum	2
Kesinlikle Katılmıyorum	1

Verilerin Analizi Ve Yorumlanması

Özdemir (2001)'in aktardığına göre, araştırmalarda uygulanan istatistiksel süreç için ya doğrudan evrenin tümünden elde edilen veriler kullanılmakta ya da evrenin çok büyük olduğu durumlarda örneklem üzerinden elde edilen verilerden çıkarsamalara gidilerek evrendeğere ulaşılmaktadır.



Şekil 1. Bir Araştırmanın İstatistiksel Süreci (Erar, 2000)

Araştırmanın verileri “SPSS 21.0 For Windows” paket programı kullanılarak değerlendirilmiştir. Bu araştırmada önem düzeyi .05 olarak alınmıştır. Çalışmanın amaçları doğrultusunda;

- yüzde dökümleri,
- tek yönlü varyans analizi (ANOVA),
- t-testi,
- Scheffe ve LSD anlamlılık testleri işlemleri yapılmıştır.

BULGULAR

“Okul Yöneticilerinin İnovasyon Yeterlikleri” ölçme aracına ait verilerin normal dağılım gösterip göstermediği “**One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test**” tekniği ile test edilmiştir. Kolmogorov-Smirnov analiz sonucu Tablo 8 de verilmiştir.

Tablo 8. Kolmogorov-Smirnov analiz sonucu

		İnovasyon Yeterliği
N		72
Normal Parameters ^{a,b}	ortalama	86,3889
	Standart sapma	21,88932
Most Extreme Differences	Absolute	,103
	Positive	,057
	Negative	-,103
Test istatistiği		,103
P değeri		,057

*p<.05

“İnovasyon Yeterliği” bağımlı değişkenine ait veriler normal dağılım gösterdikleri için (p>.05), ikili karşılaştırmalarda parametrik testlerden t-testi, 3 ve üzeri karşılaştırmalarda parametrik testlerden tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi kullanılmıştır.

Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin inovasyon yeterlilikleri:

Cinsiyet: Araştırmanın Birinci Alt Amacına İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt amacı, “Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin inovasyon yeterlilikleri puan ortalamaları cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin “İnovasyon Yeterliği” puan ortalamaları arasında cinsiyet bağımsız değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olup-olmadığını belirlemek için verilere t-test uygulanmıştır. T-testi sonucu Tablo 9 da verilmiştir.

Tablo 9. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin cinsiyete göre “inovasyon yeterliği”ne ilişkin puan ortalamaları, standart sapmaları, p ve t değerleri

Bağımlı Değişken	Cinsiyet	n	x	ss	t	P	ÖNEM DÜZEYİ
“İnovasyon Yeterliği”	Kadın	51	87,0392	22,24586	,391	,697	p>.05 Fark anlamlı değil
	Erkek	21	84,8095	21,44905			

Tablo 9 incelendiğinde, kadın öğretmenlerin “İnovasyon Yeterliği” puan ortalamalarının erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu, ancak farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı saptanmıştır.

Bu durumda, “İnovasyon Yeterliği”nin cinsiyet bağımsız değişkeninden etkilenmediği, yani “İnovasyon Yeterliği”nin cinsiyet değişkeninden bağımsız olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Yaş: Araştırmanın İkinci Alt Amacına İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt amacı, “Okul yöneticileri ve öğretmenlerin “İnovasyon Yeterliği” puan ortalamaları yaşa göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin “İnovasyon Yeterliği” puan ortalamaları arasında yaş bağımsız değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olup-olmadığını belirlemek için verilere tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi uygulanmıştır. Yaş değişkenine ilişkin tanımlayıcı istatistik sonuçları Tablo 10’da, ANOVA testi sonucu Tablo 11 de verilmiştir.

Tablo 10. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin yaş bağımsız değişkenine “inovasyon yeterliği” puanlarına ilişkin tanımlayıcı analiz sonucu

Bağımlı Değişken	Yaş	n	x	ss
“İnovasyon Yeterliği”	26-30	2	60,0000	18,38478
	31-40	20	86,3500	18,95500
	41 ve üzeri	50	87,4600	22,76966
	Toplam	72	86,3889	21,88932

Tablo 10 incelendiğinde, 41 ve üzeri yaş grubu okul yöneticisi ve öğretmenlerin, “İnovasyon Yeterliği” puan ortalamalarının en yüksek olduğu, 26-30 yaş grubu okul yöneticisi ve öğretmenlerin ise “İnovasyon Yeterliği” puan ortalamalarının en düşük düzeyde olduğu saptanmıştır. Bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup-olmadığı test etmek için verilere ANOVA testi uygulanmıştır.

Tablo 11. Okul yöneticisi ve öğretmenlerin yaş değişkenine “inovasyon yeterliği” ANOVA testi sonucu

Bağımlı Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F değeri	P değeri	ÖNEM DÜZEYİ
“İnovasyon Yeterliği”	GA	1450,141	2	725,071	1,536	,222	P>.05*
	Gİ	32568,970	69	472,014			Fark anlamlı değil
	Toplam	34019,111	71				

Örnekleme dahil edilen okul yöneticisi ve öğretmenlerin “İnovasyon Yeterliği” puan ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı saptanmıştır. Bu durumda, “İnovasyon

Yeterliği”nin yaş bağımsız değişkeninden etkilenmediği, yani “İnovasyon Yeterliği”nin yaş değişkeninden bağımsız olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Kadro: Araştırmanın Üçüncü Alt Amacına İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt amacı, “Okul yöneticileri ve öğretmenlerin “İnovasyon Yeterliği” puan ortalamaları kadrosuna göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin “İnovasyon Yeterliği” puan ortalamaları arasında kadro bağımsız değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olup-olmadığını belirlemek için verilere tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi uygulanmıştır. Kadro değişkenine ilişkin tanımlayıcı istatistik sonuçları Tablo 12’de, ANOVA testi sonucu Tablo 13 te verilmiştir.

Tablo 12. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin kadro bağımsız değişkenine “İnovasyon Yeterliği” puanlarına ilişkin tanımlayıcı analiz sonucu

Bağımlı Değişken	Kadro	n	x	ss
“İnovasyon Yeterliği”	Öğretmen	60	84,0333	21,34222
	Okul yöneticisi	8	91,6250	22,67747
	Yardımcısı	4	111,2500	13,17510
	Okul yöneticisi	72	86,3889	21,88932

Tablo 12 incelendiğinde, okul yöneticisi kadrosunda görev yapan öğretmenlerin, “İnovasyon Yeterliği” puan ortalamalarının en yüksek olduğu, öğretmenlerin ise “İnovasyon Yeterliği” puan ortalamalarının en düşük düzeyde olduğu saptanmıştır. Bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup-olmadığı test etmek için verilere ANOVA testi uygulanmıştır.

Tablo 13. Okul yöneticisi ve öğretmenlerin kadro değişkenine göre “İnovasyon Yeterliği” ANOVA testi sonucu

Bağımlı Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F değeri	P değeri	ÖNEM DÜZEYİ
“İnovasyon Yeterliği”	GA	3024,553	2	1512,276	3,367	,040	P<.05*
	Gİ	30994,558	69	449,196			Fark anlamlı
	Toplam	34019,111	71				

Örnekleme dahil edilen okul yöneticisi ve öğretmenlerin “İnovasyon Yeterliği” puan ortalamalarının kadro değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığı saptanmıştır. Değişime neden olan grupları belirleyebilmek için verilere LSD anlamlılık testi uygulanmıştır. Tablo 14’ten de görüleceği üzere LSD anlamlılık testi sonucunda, istatistiksel olarak farklılaşmanın okul yöneticisi ile öğretmen gruplarından kaynaklandığı, ve farkın okul yöneticilerinin lehine olduğu ifade edilebilir. Bu durum, İnovasyon yeterliklerinin okul yöneticileri tarafından önemsendiği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 14. Okul yöneticisi ve öğretmenlerin kadro değişkenine göre “İnovasyon Yeterliği” LSD anlamlılık testi sonucu

(I) Suanki Kadronuz	(J) Suanki Kadronuz	Anlam farkı (I-J)	Std. Hata	P değeri	95% Confidence Interval
					Lower Bound Upper Bound
Öğretmen	Okul yöneticisi	-7,59167	7,97723	,345	-23,5058 8,3225
Öğretmen	Okul yöneticisi	-27,21667*	10,94467	,015	-49,0507 -5,3827
Okul	Öğretmen	7,59167	7,97723	,345	-8,3225 23,5058

yöneticisi Yar						
Okul yöneticisi Yar	Okul yöneticisi Yar	-19,62500	12,97878	,135	-45,5170	6,2670
Okul yöneticisi	Öğretmen	27,21667*	10,94467	,015	5,3827	49,0507
Okul yöneticisi Yar	Okul yöneticisi Yar	19,62500	12,97878	,135	-6,2670	45,5170

Çalıştığı İlçe: Araştırmanın Dördüncü Alt Amacına İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt amacı, “Okul yöneticileri ve öğretmenlerin “İnovasyon Yeterliği” puan ortalamaları görev yaptıkları ilçeye göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin “İnovasyon Yeterliği” puan ortalamaları arasında görev yaptıkları ilçe bağımsız değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olup-olmadığını belirlemek için verilere tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi uygulanmıştır. görev yaptıkları ilçe değişkenine ilişkin tanımlayıcı istatistik sonuçları Tablo 14’da, ANOVA testi sonucu Tablo 15 te verilmiştir.

Tablo 15. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin görev yaptıkları ilçe bağımsız değişkenine “İnovasyon Yeterliği” puanlarına ilişkin tanımlayıcı analiz sonucu

Bağımlı Değişken	İlçe	n	x	ss
“İnovasyon Yeterliği”	Gazi Mağusa	3	91,0000	17,05872
	Girne	16	97,0000	17,08801
	Güzelyurt	24	73,6667	22,98330
	Lefkoşa	25	90,7200	19,17577
	Lefke	2	97,0000	39,59798
	İskele	2	82,5000	6,36396
	Toplam	72	86,3889	21,88932

Tablo 15 incelendiğinde, Girne ve Lefke ilçesinde görev yapan öğretmenlerin, “İnovasyon Yeterliği” puan ortalamalarının en yüksek olduğu, Güzelyurt ilçesinde görev yapan öğretmenlerin ise “İnovasyon Yeterliği” puan ortalamalarının en düşük düzeyde olduğu saptanmıştır. Bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup-olmadığı test etmek için verilere ANOVA testi uygulanmıştır.

Tablo 16. Okul yöneticisi ve öğretmenlerin görev yaptıkları ilçe değişkenine göre “İnovasyon Yeterliği” ANOVA testi sonucu

Bağımlı Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F değeri	P değeri	ÖNEM DÜZEYİ
“İnovasyon Yeterliği”	GA	6474,238	5	1294,848	3,103	,014	P<.05*
	Gİ	27544,873	66	417,347			Fark anlamlı
	Toplam	34019,111	71				

Örnekleme dahil edilen okul yöneticisi ve öğretmenlerin “İnovasyon Yeterliği” puan ortalamalarının görev yaptıkları ilçe değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığı saptanmıştır. Değişime neden olan grupları belirleyebilmek için verilere LSD anlamlılık testi uygulanmıştır. Tablo 17’den de görüleceği üzere LSD anlamlılık testi sonucunda, istatistiksel olarak farklılaşmanın Girne ve Lefkoşa ilçesinde görev yapan öğretmenler ile Güzelyurt ilçesinde görev yapan öğretmenlerden kaynaklanmaktadır. Farkın Güzelyurt ilçesinde görev yapan öğretmenlerin aleyhine olduğu ifade edilebilir. Bu durum, Girne ve Lefkoşa ilçesinde görev yapanların inovasyon yeterliliğine, Güzelyurt ilçesinde görev yapanlardan daha fazla önem verdikleri şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 17. Okul yöneticisi ve öğretmenlerin görev yaptıkları ilçe değişkenine göre “İnovasyon Yeterliği” LSD testi sonucu

(I) Suanki Kadronuz	(J) Suanki Kadronuz	Anlam farkı (I-J)	Std. Hata	P değeri	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
1,00	2,00	-6,00000	12,85300	,642	-31,6618	19,6618
1,00	3,00	17,33333	12,51019	,171	-7,6441	42,3107
1,00	4,00	,28000	12,48236	,982	-24,6418	25,2018
1,00	5,00	-6,00000	18,64910	,749	-43,2341	31,2341
1,00	6,00	8,50000	18,64910	,650	-28,7341	45,7341
2,00	1,00	6,00000	12,85300	,642	-19,6618	31,6618
2,00	3,00	23,33333*	6,59345	,001	10,1691	36,4976
2,00	4,00	6,28000	6,54049	,340	-6,7785	19,3385
2,00	5,00	,00000	15,32180	1,000	-30,5910	30,5910
2,00	6,00	14,50000	15,32180	,347	-16,0910	45,0910
3,00	1,00	-17,33333	12,51019	,171	-42,3107	7,6441
3,00	2,00	-23,33333*	6,59345	,001	-36,4976	-10,1691
3,00	4,00	-17,05333*	5,83809	,005	-28,7095	-5,3972
3,00	5,00	-23,33333	15,03538	,125	-53,3524	6,6858
3,00	6,00	-8,83333	15,03538	,559	-38,8524	21,1858
4,00	1,00	-,28000	12,48236	,982	-25,2018	24,6418
4,00	2,00	-6,28000	6,54049	,340	-19,3385	6,7785
4,00	3,00	17,05333*	5,83809	,005	5,3972	28,7095
4,00	5,00	-6,28000	15,01223	,677	-36,2529	23,6929
4,00	6,00	8,22000	15,01223	,586	-21,7529	38,1929
5,00	1,00	6,00000	18,64910	,749	-31,2341	43,2341
5,00	2,00	,00000	15,32180	1,000	-30,5910	30,5910
5,00	3,00	23,33333	15,03538	,125	-6,6858	53,3524
5,00	4,00	6,28000	15,01223	,677	-23,6929	36,2529
5,00	6,00	14,50000	20,42906	,480	-26,2879	55,2879
6,00	1,00	-8,50000	18,64910	,650	-45,7341	28,7341
6,00	2,00	-14,50000	15,32180	,347	-45,0910	16,0910
6,00	3,00	8,83333	15,03538	,559	-21,1858	38,8524
6,00	4,00	-8,22000	15,01223	,586	-38,1929	21,7529
6,00	5,00	-14,50000	20,42906	,480	-55,2879	26,2879

1. Gazi Mağusa, 2. Girne, 3. Güzelyurt, 4. Lefkoşa, 5. Lefke, ve 6. İskele

Mesleki Kıdem: Araştırmanın Beşinci Alt Amacına İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt amacı, “Okul yöneticileri ve öğretmenlerin “İnovasyon Yeterliği” puan ortalamaları mesleki kıdeme göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin “İnovasyon Yeterliği” puan ortalamaları arasında görev yaptıkları mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olup-olmadığını belirlemek için verilere tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi uygulanmıştır. Mesleki kıdem değişkenine ilişkin tanımlayıcı istatistik sonuçları Tablo 18’de, ANOVA testi sonucu Tablo 19’de verilmiştir.

Tablo 18. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin mesleki kıdem bağımsız değişkenine “İnovasyon Yeterliği” puanlarına ilişkin tanımlayıcı analiz sonucu

Bağımlı Değişken	Mesleki Kıdem	n	x	ss
“İnovasyon Yeterliği”	0-4 yıl	12	98,0833	13,46010
	5-9 yıl	13	81,0769	17,25042
	10-14 yıl	9	96,3333	21,04163
	15-19 yıl	8	93,7500	22,19234
	20 yıl ve üzeri	30	79,0667	23,87169
	Total	72	86,3889	21,88932

Tablo 17 incelendiğinde, mesleki kıdeminin 0-4 yıl olduğunu ifade eden okul yöneticisi ve öğretmenlerinin “İnovasyon Yeterliği” puan ortalamalarının en yüksek olduğu, mesleki kıdeminin 20 yıl ve üzerinde olduğunu belirten öğretmenlerin ise “İnovasyon Yeterliği” puan ortalamalarının en

düşük düzeyde olduğu saptanmıştır. Bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup-olmadığı test etmek için verilere ANOVA testi uygulanmıştır.

Tablo 19. Okul yöneticisi ve öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre “İnovasyon Yeterliği” ANOVA testi sonucu

Bağımlı Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F değeri	P değeri	ÖNEM DÜZEYİ
“İnovasyon Yeterliği”	GA	4939,905	4	1234,976	2,845	,031	P<.05* Fark anlamlı
	Gİ	29079,206	67	434,018			
	Toplam	34019,111	71				

Örnekleme dahil edilen okul yöneticisi ve öğretmenlerin “İnovasyon Yeterliği” puan ortalamalarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığı saptanmıştır. Değişime neden olan grupları belirleyebilmek için verilere LSD anlamlılık testi uygulanmıştır. Tablo 20’den da görüleceği üzere LSD anlamlılık testi sonucunda, istatistiksel olarak farklılaşmanın

Mesleki kıdem yılını 20 yıl ve üzeri olduğunu ifade eden öğretmenler ile 0-4 yıl mesleki kıdemi olduğunu belirten öğretmenlerden kaynaklanmaktadır. Farkın Mesleki kıdem yılını 20 yıl ve üzeri olduğunu ifade eden öğretmenlerin aleyhine olduğu ifade edilebilir. Bu durum, genç öğretmenlerin çalışma mesleğin ilk yıllarında daha idealist oldukları, çeşitli nedenlerden dolayı bu yenilikçi yapılarını zamanla kaybettikleri şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 20. Okul yöneticisi ve öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre “İnovasyon Yeterliği” LSD testi sonucu

(I) Suanki Kadronuz	(J) Suanki Kadronuz	Anlam farkı (I-J)	Std. Hata	P değeri	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
0-4 yıl	5-9 yıl	17,00641*	8,33991	,045	,3599	33,6529
0-4 yıl	10-14 yıl	1,75000	9,18653	,849	-16,5864	20,0864
0-4 yıl	15-19 yıl	4,33333	9,50897	,650	-14,6466	23,3133
0-4 yıl	20 yıl ve +	19,01667*	7,11586	,009	4,8134	33,2200
5-9 yıl	0-4 yıl	-17,00641*	8,33991	,045	-33,6529	-,3599
5-9 yıl	10-14 yıl	-15,25641	9,03384	,096	-33,2880	2,7752
5-9 yıl	15-19 yıl	-12,67308	9,36153	,180	-31,3588	6,0126
5-9 yıl	20 yıl ve +	2,01026	6,91761	,772	-11,7973	15,8179
10-14 yıl	0-4 yıl	-1,75000	9,18653	,849	-20,0864	16,5864
10-14 yıl	5-9 yıl	15,25641	9,03384	,096	-2,7752	33,2880
10-14 yıl	15-19 yıl	2,58333	10,12307	,799	-17,6224	22,7891
10-14 yıl	20 yıl ve +	17,26667*	7,91780	,033	1,4627	33,0707
15-19 yıl	0-4 yıl	-4,33333	9,50897	,650	-23,3133	14,6466
15-19 yıl	5-9 yıl	12,67308	9,36153	,180	-6,0126	31,3588
15-19 yıl	10-14 yıl	-2,58333	10,12307	,799	-22,7891	17,6224
15-19 yıl	20 yıl ve +	14,68333	8,28972	,081	-1,8630	31,2297
20 yıl ve +	0-4 yıl	-19,01667*	7,11586	,009	-33,2200	-4,8134
20 yıl ve +	5-9 yıl	-2,01026	6,91761	,772	-15,8179	11,7973
20 yıl ve +	10-14 yıl	-17,26667*	7,91780	,033	-33,0707	-1,4627
20 yıl ve +	15-19 yıl	-14,68333	8,28972	,081	-31,2297	1,8630

TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

KKTC’de görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre “İnovasyon Yeterliği”nin anlamlı olarak farklılaşmadığı yönündeki elde edilen araştırma sonucu; erkek ve kadın öğretmenlerin “İnovasyon Yeterliği”nin birbirine benzer olması KKTC toplumunda pozitif veya negatif yönde bir ayrışmanın olmaması anlamında olumlu bir durum olarak yorumlanabilir. Alan yazında yapılmış diğer araştırma sonuçları irdelendiğinde, Güzen-Kaya (2020) ve Dinçman(2020)

tarafından yapılmış araştırma sonuçlarının eldeki çalışma sonucunu desteklediği; Hiçyılmaz-Şahin(2020) ve Aydoğar –Yirci (2020) tarafından yapılan araştırma sonuçlarıyla çelişkili olduğu söylenebilir.

Yaş bağımsız değişkenine göre okul yöneticileri ve öğretmenlerin “İnovasyon Yeterliği” puanlarında doğru orantılı olarak bir artışın olması, yani öğretmenlerin genç yaşlarda “İnovasyon Yeterliği”nin daha düşük düzeyde olması yaş ilerledikçe “İnovasyon Yeterliği”nin de artışı, öğretmen yetiştirme ile ilgili kurumlarda öğretmen adaylarına “İnovasyon Yeterliği” konularında yeterince bilgi ve farkındalık eğitimlerinin az verildiği şeklinde yorumlanabilir. Yaş bağımsız değişkenine göre okul müdürü ve öğretmenlerin “İnovasyon Yeterliği”nin anlamlı olarak farklılaşmadığı eldeki araştırma sonucu Gündüz, Türker, ve Altun (2021) tarafından yapılmış araştırma sonuçlarının eldeki çalışma sonucunu desteklediği; Aydoğar –Yirci (2020), Güzen-Kaya (2020) tarafından yapılan araştırmaların sonuçlarıyla çelişkili olduğu söylenebilir.

Görev yapılan kadro değişkenine göre “İnovasyon Yeterliği” puanlarında okul yöneticisi kadrosunda görev yapan öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılaşmanın olması, yöneticilerin eğitim sürecinde daha fazla sorumluluk almalarından, ve gelişime kendilerini açık tutmalarından kaynaklandığı ifade edilebilir. Ayrıca, İnovasyon yeterliklerinin okul yöneticileri tarafından önemsendiği ve öğretmenlere oranla “İnovasyon Yeterliği” hakkında daha farkında oldukları şeklinde yorumlanabilir. Eldeki araştırma sonucu, Aydoğar -Yirci (2020) tarafından yapılmış araştırma sonuçlarının eldeki çalışma sonucunu desteklediği; Gündüz, Türker, Altun (2021) tarafından yapılan araştırma sonuçlarıyla çelişkili olduğu söylenebilir.

Görev yapılan ilçeye göre farklılaşmanın Girne ve Lefkoşa ilçesinde görev yapan öğretmenlerin “İnovasyon Yeterliği”nin yüksek olması, Güzelyurt ilçesinde görev yapan öğretmenlerin “İnovasyon Yeterliği”nin düşük düzeyde bulunması, bölgesel farklılıktan dolayı okulda sunulan teknolojik vb diğer imkanların azlığından veya ilgili okullarda “İnovasyon Yeterliği” hususunda bilgi ve farkındalık eksikliğinden kaynaklanmış olabilir. Eldeki araştırma sonucu, Aydoğar-Yirci (2020) tarafından yapılmış araştırma sonuçlarının eldeki çalışma sonucunu desteklediği; Gündüz, Türker, Altun (2021) tarafından yapılan araştırma sonuçlarıyla çelişkili olduğu söylenebilir.

Mesleki kıdem bağımsız değişkenine göre göreve yeni başlayan öğretmenlerin “İnovasyon Yeterliği”nin daha yüksek düzeyde bulunması, 20 yıl ve üzerinde mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin “İnovasyon Yeterliği”nin en düşük düzeyde olması, genç öğretmenlerin çalışma mesleğinin ilk yıllarında daha idealist oldukları, çeşitli nedenlerden dolayı bu yenilikçi yapılarını zamanla kaybettikleri şeklinde yorumlanabilir. Mesleki kıdeme göre “İnovasyon Yeterliği”nin anlamlı olarak farklılaştığının belirlendiği eldeki araştırma sonucu, Hiçyılmaz-Şahin(2020) ve Aydoğar-Yirci (2020) tarafından yapılmış araştırma sonuçlarının eldeki çalışma sonucunu desteklediği; Güzen-Kaya (2020) tarafından yapılan araştırma sonuçlarıyla çelişkili olduğu söylenebilir.

KKTC’de görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerinin “İnovasyon Yeterliği”nin cinsiyet, yaş bağımsız değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı değişmediği; görev yapılan kadro, görev yapılan ilçe ve mesleki kıdem bağımsız değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaştığı saptanmıştır.

KKTC de görev yapan ve örnekleme dahil edilen okul yöneticisi ve öğretmenlerin, genel olarak Okul Yöneticilerinin İnovasyon Yeterliklerinin “orta” düzeyde olduğu saptanmıştır.

- ☐ Eğitimcilerin İnovasyon yeterliklerinin geliştirici hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.
- ☐ Eğitimcilere rahat çalışacakları ortamlar ve teknolojik altyapı sağlanarak araştırmalar yapmaları ve diğer öğretmenlerle paylaşım ortamları sağlanabilir.
- ☐ Eğitim Fakültelerince oluşturulan bir komisyon tarafından, okul örgüt kültürünün kazandırılmasını sağlayacak öğretmen kılavuzları hazırlanarak eğitim ortamına alınabilir.
- ☐ Öğretmenlere inovasyon yeterliklerinin geliştirilmesine yönelik hizmet içi eğitim programları uygulanabilir.
- ☐ Benzer araştırmalar farklı öğretmen gruplarıyla yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Ağca, V., & Büyükaslan, H. D. (2016). Aile işletmelerinde iç girişimciliğin sosyal girişimcilğe etkisi: Afyonkarahisar’da bir araştırma, *Kastamonu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(3), 200-220.
- Akyürek, M. İ. (2020). İnovasyon ve liderlik. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3(1), 15-24.
- Alkurt, E. (2020). *Liderlik tarzlarının örgütsel inovasyon performansına etkisi*, Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi
- Barutçugil, İ. (2009). *Ar-Ge Yönetimi, Teknolojik Yenilik ve Araştırma Geliştirme Yönetimi, Kariyer Yayınları*
- Basılğan, M. (2011). *Ekonomik Gelişmenin Yaratıcı Yıkımı: Schumpeteryan Girişimciliği, Amme İdaresi Dergisi*, 44(3), 27-56.
- Bayrakçı, M., & Eraslan, F. (2014). Ortaöğretim okul yöneticilerinin inovasyon yeterlilikleri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (28), 96-135.
- Celep, N. D. (2020). *Eğitimde İnovasyon: Sınıflarda neler değişti?*, Tedmem. (2019). Talis 2018 Sonuçları Ve Türkiye Üzerine Değerlendirmeler (Tedmem Analiz Dizisi 6). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları
- Dinçman, M. (2020). Okul yöneticilerinin yenilik yönetimi yeterliklerinin cinsiyete göre incelenmesi: Bir meta-analiz çalışması. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(31), 4238-4264 .
- Güzen, S. A., & Ahmet, K. A. Y. A. (2020). Liselerde Yenilik Yönetimi Becerilerinin Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda İncelenmesi. *Harran Maarif Dergisi*, 5(2), 1-28.
- Hiçyılmaz, Y., & Şahin, S. (2020). Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin yenilik yönetimi düzeyleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (50), 243-257.
- Karip, E. (2019). Eğitimde değişimi değiştirmek zorundayız. <https://tedmem.org/vurus/egitimde-degisimidegistirmek-zorundayiz> adresinden erişildi.
- Kitapçı, İ. (2019). Joseph Schumpeter’in Girişimcilik Ve İnovasyon Anlayışı: Yaratıcı Yıkım Kavramı Ve Geçmişten Günümüze Yansımaları, *Uygulamalı Ekonomi ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 54-74.
- Üstel, İ., & Kabatepe, E. (2006). Kobilere ve İnovasyon. URL adresi: <http://www.turk-ab.org/dokumanlar/yayinlar/kobilerveinovasyon.pdf>, (Şubat 2008)
- Vincent-Lancrin, S. (2014). *Measuring Innovation In Education: A New Perspective*, Educational Research And Innovation. Paris: Oecd Publishing.
- Yirci, N. A., & Yirci, R. Y. (2020). Devlet ve özel okul yöneticilerinin yenilik yönetimi becerilerinin karşılaştırılması: Nicel bir araştırma. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(39), 1286-1308.

EXTENDED ABSTRACT

The aim of this research was to analyse Secondary school and High School teachers and school principles of Ministry of Education in the TRNC and the innovation qualifications regarding to their ideas upon relationship between dependent variables and give proposals about the final results. The research structured as descriptive survey model. Fulya Eraslan’s (2014) “Inovation Qualification of School Managers Questionnaire” applied to the study group in order to collect the data. The result that the ideas of teachers and school principles in research that the relationship between sex dependent variable didnt have significant change. It shows us that the similarities between the male and female teachers ideas about innovative qualifications is might be the cause of there were no positive or negative decomposition about the sex in TRNC. This is an affarmative finding for the resarch. The other researches about this era has shown that Güzen-Kaya (2020) and Dinçman (2020) research has the similar result but Hiçyılmaz-Şahin(2020) and Aydoğar-Yirci (2020) has reached contradiction result opposing to our survey. The direct proportion of increase in the innovation qualifications from earlier ages to the older ages of teachers and school principles might be the cause of the insufficient inovation education at the teacher training instutions. The other researches about this era has shown that Gündüz, Türker, and Altun (2021) research has the similar result but Gündüz, Türker, and Altun (2021) has reached contradiction result opposing to our survey. About teaching staff dependent Inovation qualification points of teachers work as principle or assistant principles are higher than teachers. This might be determined as the managers take more responsibilities and also they might be open to development more than the teachers. Also it might also be the cause of awareness and consideration of Innovation Qualification as school managers is possible. The other researches about

this era has shown that Aydoğar-Yirci (2020) research has the similar result but Gündüz, Türker, and Altun (2021) has reached contradictive result opposing to our survey. Innovation Qualifications upon professional seniority dependent results showed that new beginners as teachers have high rates than the 20 years and more teachers. This might be the cause of as the years passes by the teachers might lost their idealism and started to lose innovator characteristics. The other researches about this era has shown that Hiçyılmaz-Şahin (2020) and Aydoğar-Yirci (2020) research has the similar result but Güzen-Kaya (2020) has reached contradictive result opposing to our survey. The Innovation Qualifications teachers and managers in TRNC has statistically has no significant differentiation upon sex and age dependent, while teaching staff, the school district and professional seniority has significant differentiation. As the teachers and managers who were included in the sample of this research analyzed, the school managers has classified as intermediate level of Innovation Qualification. The result of this research determined that the Innovation Qualifications teachers and managers in TRNC has statistically has no significant differentiation upon sex and age dependent, while teaching staff, the school district and professional seniority has significant differentiation.

İLKOKULLARDA REHBER ÖĞRETMEN EKSİKLİĞİNE İLİŞKİN SINIF ÖĞRETMENİ GÖRÜŞLERİ

CLASSROOM TEACHERS' VIEWS ON THE LACK OF COUNSELLING TEACHERS IN PRIMARY SCHOOLS

Filiz USTAM

Doğancı İlkokulunda Sınıf Öğretmeni, KKTC
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9155-8020>
ustamfiliz@hotmail.com

Ayşe ÇAMLICA

Doğancı İlkokulunda Sınıf Öğretmeni, KKTC
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2655-4012>
ccamllica74@gmail.com

Özlem DEVECİOĞLU GÖZÜGÜZEL

Değirmenlik Lisesinde Bilgisayar Öğretmeni, KKTC
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1326-8893>
odevecioglu@yahoo.com

Özge ÖZAKDENİZLİ

Doğancı İlkokulunda Sınıf Öğretmeni, KKTC
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2585-8305>
ozge.ozakdenizli@yandex.com

Received: June 05, 2021

Accepted: August 10, 2021

Published: January 30, 2022

Suggested Citation:

Ustam, F., Çamlıca, A., Devicioğlu Gözügüzel, Ö., & Özakdenizli, Ö. (2022). İlkokullarda rehber öğretmen eksikliğine ilişkin sınıf öğretmeni görüşleri. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE)*, 11(1), 58-66.



This is an open access article under the [CC BY 4.0 license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Öz

Bu araştırmada, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyetinde ilkokullarda rehber öğretmen eksikliğinden dolayı rehber öğretmen desteğine ihtiyaç duyan öğrencilerin yaşadığı güçlükler, rehber öğretmenin öğrencinin davranış değişimi ve gelişimindeki etkileri ve rehber öğretmenin sınıf öğretmenine sağladığı katkıları araştırmak amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırmaya bağlı görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme tekniğine bağlı olarak ilgili katılımcılara görüşme formu hazırlanmıştır. Örneklem olarak 2021 yılı içerisinde Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyetinde Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı İlköğretim Daire Müdürlüğüne bağlı 60 öğretmene ulaşılmıştır. Bu araştırmada elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyetinde 21. Yüzyılda çağdaş eğitim çağında rehber öğretmen ile sınıf öğretmenin işbirliği içinde düzenli olarak çalışmalar ve paylaşımlar yapması rehberlik hizmeti alma gereksinimi duyan öğrencinin sınıf içi uyumunun artmasında, kendini tanıması ve verimli bir eğitim alması konularında olumlu etkileri olduğu görüşlerine ulaşılmış olup, bu öğrencilerimizi kazanmak adına Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyetindeki ilkokullarda rehber öğretmenlere ihtiyaç duyulduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Terimler: Rehber öğretmen, sınıf öğretmeni, öğrenci davranışı.

Abstract

In this study, it is aimed to investigate the difficulties experienced by the students who need guidance teacher support due to the lack of guidance teachers in primary schools in the Turkish Republic of Northern Cyprus, the effects of the guidance teacher on the behavior change and development of the student, and the contributions of the guidance teacher to the classroom teacher. Interview technique based on qualitative research was used in the research. Depending on the interview technique, an interview form was prepared for the relevant participants. As a sample, 60 teachers affiliated to the Directorate of Primary Education Department of the Ministry of National Education and Culture in the Turkish Republic of Northern Cyprus were reached in 2021. The data obtained in this study were analyzed by content analysis. In line with the findings, it was concluded that in the 21st century in the Turkish Republic of Northern Cyprus, in the 21st century, working and sharing regularly in cooperation with the guidance teacher and the classroom teacher, has positive effects on the increase of the student's in-class harmony, self-knowledge and getting an efficient education. It has been reached and it has been concluded

that guidance teachers are needed in primary schools in the Turkish Republic of Northern Cyprus in order to recruit these students.

Keywords: Guidance teacher, class teacher, student behavior.

GİRİŞ

Günümüzde yaşanan teknolojik değişimler ve gelişimler eğitimden ve eğitim kurumu olan okullardan beklentilerin artmasına neden olmuştur. Bu durum çağdaş eğitim anlayışı ihtiyacını da beraberinde getirmiştir (Yeşilyaprak, 2016). Çağdaş eğitim sistemi ile birlikte, okullardaki öğretim ve yönetim işleri yanında, öğrenci kişilik hizmetlerinin de öğrencilere sağlanmasını gerekli kılmıştır (Tan, 2000). Öğrenci kişilik hizmetleri kapsamında en önemli hizmetlerden biri de rehberlik hizmetleridir (Özgüven, 2007). Rehberlik hizmeti öğrenci yaş grubuna, öğrencinin kişisel ihtiyacına göre belirlenmekte olup, kişinin kendini tanıması, kabullenmesi, geliştirmesi sürecinde gerekli yeterlilikleri kazanmasına yardımcı olan hizmetlerdir. Bu sebepten dolayı rehber öğretmenden öğrencilere yönelik eğitsel ve kişisel alanlarda ihtiyaç duydukları konularda yönlendirmesi ve gelişimlerini destekleyici çalışmalarda bulunması beklenmektedir (Erkan, 2017; Gündüz, İnandı ve Tunç, 2014). İlkokuldaki rehberlik hizmetinde esas olan öğrencinin kendisini tanımasına yardımcı olmaktır. Burada sınıf öğretmeninin rolü çok önemlidir. Kendini tanımaya çalışan bireyin gelişimini, davranışlarını, yeteneklerini en iyi gözlemleyecek kişi sınıf öğretmenidir. Sınıf öğretmeni öğrencileri gözlemlerken aile ile işbirliği yaparak ve iletişim kurarak gerek duyduğu takdirde öğrencileri rehberlik servisine yönlendirmelidir (Bostancı, 2017). Bu nedenle ilkokullarda rehber öğretmen ihtiyacı doğmuştur. Kendini tanımaya çalışan bireye yol gösteren kişi sınıf öğretmeni olduğundan, sınıf öğretmeni ile rehber öğretmen işbirliği içerisinde, görüş alışverişi yaparak sağlıklı bir şekilde bireyin gelişimini ileriye taşıyarak ve ilkokuldaki müfredat programlarını etkili bir şekilde uygulayabilecekleri düşünülmektedir (Bek ve Şen, 2017).

Rehberliğin tanımını araştırdığımız zaman birçok tanımla karşılaşmaktayız. Tanımların birçoğunda kişinin kendini keşfetmesinde, problemlerini çözme aşamasında, arkadaşları ile ilişkilerinde, sınıf içi ve sınıf dışındaki davranışlarını geliştirmesine ve bireyin sorumluluklarını farkında olmasına yön veren ve destek olan hizmetler olarak karşılaşmaktayız. Aslında tüm bunları yerine getirmede ve bireyin bunları yerine getirmeye çalışırken yaşadığı sorunları çözmelerini amaçlayan profesyonel hizmet rehberliktir. Rehberlik hizmeti bireyin sorunlarını çözmeye çalışırken bir takım süreçten geçer.

Okul rehber öğretmenleri okul düzeninin de sağlanmasında büyük rol oynayan, aile ile daha etkili iletişim becerisine sahip, öğrencinin bulunduğu noktadan daha ileriye gitmesini sağlayıp, öğrenmeyi etkili ve kalıcı hale getiren profesyonel kişilerdir (Bernak, 2000).

Sınıf öğretmeni, eğitim-öğretim faaliyetlerindeki hedef-davranışlara bağlı olarak, öğrencinin yeni bilgiler edinmesini, öğrendiklerini uygulayabilmesini, sosyalleşmesini sağlayan kişidir. Topluma başarılı birer insan yetiştirecek olan sınıf öğretmeni, çağdaş eğitim sistemine uyum sağlamada öğrencinin sınıf içi ve sınıf dışında yani okul ortamında yaşadığı öğrenme güçlükleri veya davranışsal sorunları fark eden ve en iyi gözlemleyebilen kişidir (Yılmaz, 2007). Sınıf öğretmeni, sınıf içinde yer alan rehberlik hizmeti ihtiyacı olan öğrencileri tespit edebilmesi, ilk etapta aile ile iletişim kurup rehber öğretmene yönlendirmesi önemli bir adımdır. Bunu yapabilen bir sınıf öğretmeni rehber öğretmeni ile doğru iletişim kurarak rehber öğretmeni sınıf içi ve sınıf dışı uygulamalara dahil edip, öğrenciyi veya öğrencileri gözlemleyip değerlendirilmesine olanak sağlamalıdır. Bunu yapabilen bir sınıf öğretmeni rehberlik hizmetinin başarıyla yürütülmesine katkı koyar (Battal, 2007).

Sınıf öğretmenleri istenmeyen öğrenci davranışlarını değiştirmek, öğrencinin gelişimine katkı koymak, öğrencinin kendisini tanımasına yardımcı olmak ve ailelerle iletişime geçerek, aileleri doğru yönlendirerek sorunlara çözüm üretme ve bunların takibini yapma konularında rehber öğretmenlerin desteğine ve çalışmalarına ihtiyaç duymaktadır (Aydın, 2011). İlkokul dönemi öğrencileri velileri ile işbirliğinin daha yoğun olduğu bir kademe olma özelliği ile ortaokul ve liseden farklıdır. Bundan dolayı rehberlik hizmetinin ilkokulda sürekli bulunması halinde sorunlara daha kolay çözüm üretilebileceği ifade edilmiştir. Ayrıca ilkokul yıllarında aile ile işbirliği içerisinde gerçekleştirilen müdahalelerde öğrenci davranışlarında daha kalıcı değişiklikler oluşmakta olduğu saptanmıştır. Bütün

bunlar dikkate alındığında ilkokulda sürekli rehber öğretmen olmasının öğrencilerin gelişimi açısından önemi büyüktür (Dost, 2020).

Dost (2020) Okul Psikolojik Danışmanlarına göre ilkokullardaki rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin durumu ve sorunları hakkında yaptığı çalışmada, ilkokullarda yürütülen rehberlik hizmetlerinin öğrencinin kendini keşfetmesi, karar verme, problem çözme, okula uyum sağlama, iletişim yollarını öğrenme, özgüvene sahip olmaya yardımcı olmayı amaçlamakta olduğunu ancak çocuklarda geliştirmeyi hedeflediğimiz davranışların gelişip kalıcı olabilmesi için veli, sınıf öğretmeni işbirliğinin sağlanmadan tam anlamıyla gerçekleşmeyeceği sonucuna ulaşılmıştır. Aslan ve Güven(2019) Okul psikolojik danışmalarının ailelerle yürüttükleri konsültasyon çalışmalarına göre, ilkokullardaki rehber öğretmenin yaptığı çalışmalar ile çocuğun davranışındaki değişimin süresini azaltmak ve etkili bir hale getirip kalıcılığını sağlamak adına, sınıf öğretmeni ve veli ile etkileşim içinde olması, sürekliliğinin sağlanması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Özmen ve Karapınar (2019) “Sınıf öğretmenleri ve okul psikolojik danışmanları birbirlerini nasıl algılamaktadır?” araştırmasına göre, ilkokul öğrencisini en iyi tanıyan ve öğrenciyle fazla zaman geçiren sınıf öğretmenlerinin, rehber öğretmenlerinin sorunlara çözüm bulabilen, iş birlikçi ve sınıf öğretmenine destek olup anlık krizleri çözebilen kişiler olduklarıyla ilgili olumlu görüşlere ulaşılmıştır.

Parmaksız ve Gök (2017) “Okul psikolojik danışmanlarının psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinde karşılaştıkları güçlükler” hakkında yaptığı çalışmada öğrencilerin eğitim aldıkları kurumda güven duyup, sorunlarını anlatacağı ve problemlerine çözüm yolu bulmasını sağlayacak çağdaş eğitimin ayrılmaz bir parçası olan rehber öğretmenlerin bu önemli görevi gerçekleştirmeye çalışırken sınıf öğretmeni veya ailenin işbirliği içinde olmamaları, idarecilerin rehberlik hizmetlerini önemsememeleri konusunda sıkıntılar yaşamakta oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Yılmaz ve Yangın (2020) Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü ve yaygın gelişimsel bozukluk türlerine ilişkin farkındalıklarının incelenmesine göre, sınıf öğretmenlerinin otizm, disleksi gibi öğrenme güçlükleri hakkında daha fazla bilgi sahibi oldukları ancak genel anlamda öğrenme güçlüğü ve yaygın gelişimsel bozukluk türlerine ilişkin farkındalık ve bilgi düzeylerinin yetersiz olduğu bulunmuştur.

Bu çalışmada Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti ilkokullarında rehber öğretmen eksikliğine ilişkin sınıf öğretmeni görüşlerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

İlkokullarda rehber öğretmen eksikliğine ilişkin sınıf öğretmen görüşleri nelerdir?

İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin demografik özelliklerine göre rehber öğretmen eksikliğine ilişkin görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Bu çalışmada tespit edilen problemin çözümleme sürecine ilişkin nitel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Nitel araştırma; kategorik veri olarak da adlandırılan rakamsal verilere bağlı olmayan bir araştırma yöntemidir (Karasar, 2007). Gözlem ve görüşme gibi veri toplama tekniklerini kullanarak problemin çözümüne yönelik bilgileri ortaya çıkarmayı amaçlayan bir araştırma yöntemidir. Yapılan görüşme ve gözlemler sonucunda elde edilen verilerin düzenlenip, kategorilere ayrıldığı ve bu sürecin rapora aktarıldığı etkinliklerin tümüdür (Özdemir, 2010).

Araştırmada problem çözümüne yönelik nitel araştırmaya bağlı görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme Tekniği; araştırmacının, katılımcıların deneyimine ilişkin sorular sorup, toplumsal sorun hakkında veri topladığı bir nitel araştırma tekniğidir. Araştırmacı ve katılımcı arasında etkileşim gerektiren bir tekniktir. Genellikle yüz yüze ve daha az yaygın olmakla birlikte telefon aracılığıyla uygulanır (Yıkılmış, 2020).

Çalışma Grubu

Bu çalışmada, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyetinde ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin ilkokullarda rehber öğretmen eksikliğine ilişkin görüşlerinin incelenmesine bağlı seçilen örneklem 2020-2021 yılı Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığında yer alan İlköğretim Dairesine bağlı 60 Sınıf öğretmenidir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın problemine ilişkin veri araçları görüşme formundan oluşmuştur. Görüşme formu; iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmaya bağlı katılımcıların kişisel bilgileri(mesleki hizmet yılı, çalıştığı okulun bağlı olduğu ilçe)soruları yer almaktadır. İkinci bölümde ise araştırma probleminin çözümü için araştırma soruları yer almaktadır. Araştırma soruları “İlkokullarda rehber öğretmen eksikliği nedeniyle öğrenci davranışlarını geliştirip, değiştirmede yaşadığınız güçlükler nelerdir?” ile “2.İlkokullarda sınıf öğretmeni ve rehber öğretmenin işbirliği içinde çalışmasının öğrenci davranışlarını geliştirip nasıl bir etkisi olur? 3.Sınıf öğretmeni ve rehber öğretmenin işbirliği içinde çalışması sınıf öğretmenine nasıl bir katkı sağlar?” soruları yer almaktadır. Araştırmada araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formu uzman görüşüne yer verilerek onaylanıp uygulanmıştır. Araştırmada gönüllülük ilkesi benimsenerek uygulama yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada elde edilen veriler doğrultusunda içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, tarafsızdır ve sistematiktir (Berelson, 1952). İçerik analizi metinde tanımlanan kelimelerin tarafsız sonuç çıkarmak adına yapılan bir araştırma modelidir(Stone ve ark 1966). İçerik analizi veriden içerik ile alakalı tekrarlanabilir ve geçerliliği olan sonuçlar çıkarmak üzere yapılan bir araştırma modelidir (Krippendorff, 1980).

Bulgular ve Yorum

Elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiş olup, verilerin tekrar sıklıkları tablolar halinde sunulmuştur. Tablolarda yer alan verilerde her öğretmenin birden fazla cevabı dikkate alınmıştır.

Tablo 1. İlkokullarda rehber öğretmen eksikliği nedeniyle öğrenci davranışlarını geliştirip, değiştirmede yaşanan güçlükler görüşlerine ilişkin bulgular

Kategori	Tema	Frekans(f)	Yüzde%
Güçlükler	Yaklaşım Tarzı	6	8,95
	Aileyi ikna etme	14	20,9
	Davranışı değiştirememe	6	8,95
	Sorunu Tanımlayamama	5	7,5
	Sürecin Uzaması	7	10,4
	Öğrenci ile iletişim	6	8,95
	Davranışı Geliştirememe	5	7,5
	Davranışı değiştirmek ve geliştirmek için kullanılacak yöntemi bilmemek	7	10,4
	Alan bilgisi eksikliği	8	11,9
	Yeteri kadar öğrenci ile ilgilenememek	3	4,5
TOPLAM		67	100

Tablo 1’de görüldüğü gibi İlkokullarda rehber öğretmen eksikliği nedeniyle öğrenci davranışlarını geliştirip, değiştirmede yaşanan güçlükler görüşleri doğrultusunda en yüksek katılım %20,9 olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla bu veri doğrultusunda ilkokullarda rehber öğretmen eksikliği nedeniyle öğrenci davranışlarını geliştirip, değiştirmede yaşanan en büyük güçlüğün aileyi ikna etmek olduğu söylenebilir.

Tablo 2’de görüldüğü gibi İlkokulda sınıf öğretmeni ve rehber öğretmenin işbirliği içinde çalışmasının öğrenci davranışlarını geliştirip değiştirmedeki etkisi görüşleri doğrultusunda en yüksek katılım %28,33 olduğu tespit edilmiştir. İkinci sırada ise %21,66 katılım olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla bu veri doğrultusunda sınıf öğretmeni ve rehber öğretmenin işbirliği içinde çalışmasının öğrenciye ilk olarak olumlu etkisi olduğu ve ikinci sırada ise öğrenci davranışının gelişimine etkisi olduğu söylenebilir.

Tablo 2. İlkokulda sınıf öğretmeni ve rehber öğretmenin işbirliği içinde çalışmasının öğrenci davranışlarını geliştirip değiştirmedeki etkisi görüşlerine ilişkin bulgular

Kategori	Tema	Frekans(f)	Yüzde%
Etki	Öğrencinin duygu,düşünce paylaşımının artması	2	3,3
	Başarının artması	3	5
	Davranışın kalıcılığı	2	3,3
	Zamanın kısalması	7	11,7
	Davranışın gelişimi	13	21,6
	Sosyal iletişimin artması	2	3,3
	Erken tanı	2	3,3
	Olumlu etki	17	28,3
	Verimli eğitim	3	5
	Sınıf içi uyumun artması	2	3,3
	Öğrenciyi daha iyi tanımak.	4	6,7
	Özgüvenin artması	1	1,66
	Öğrencinin kendini tanıması	2	3,33
TOPLAM		60	100

Tablo 3. Sınıf Öğretmeni ve rehber öğretmenin işbirliği içinde çalışmasının sınıf öğretmenine sağladığı katkılar görüşlerine ilişkin bulgular

Kategori	Tema	Frekans(f)	Yüzde %
Katkı	Derslerindeki verimliliği artırır.	5	7,7
	Destek verir.	4	6,2
	Yükünü hafifletir.	13	20
	Sınıf yönetimini kolaylaştırır.	11	16,7
	Daha iyi gözlem yapma	3	4,6
	Yol göstericidir.	9	13,8
	Olumsuz davranışlara karşı doğru çözüm üretebilme	6	9,2
	Açıklayıcı olma	1	1,5
	Hedeflenen davranışlara ulaşmasını sağlar.	3	4,6
	Aile ile iletişim kurulmasına yardımcı olur.	3	4,6
	Kendini geliştirmesini sağlar.	2	3,1
	Öğrenci ile iletişimini artırır.	5	7,7
TOPLAM		65	100

Tablo 3’de görüldüğü gibi İlkokulda sınıf öğretmeni ve rehber öğretmenin işbirliği içinde çalışmasının sınıf öğretmenine sağladığı katkılar görüşleri doğrultusunda en yüksek katılım %20 olduğu tespit edilmiştir. İkinci sırada ise %16,7 katılım olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla bu veri doğrultusunda sınıf öğretmeni ve rehber öğretmenin işbirliği içinde çalışmasının sınıf öğretmenin ilk olarak yükünü hafifleterek ve ikinci sırada ise sınıf yönetimini kolaylaştırarak katkı koyduğu söylenebilir.

Tablo 4’de görüldüğü gibi en yüksek katılım Güzelyurt bölgesinden olmuştur. Güzelyurt bölgesinde ankete katılanlar arasında ilkokullarda rehber öğretmen eksikliği nedeniyle öğrenci davranışlarını değiştirip geliştirmedeki güçlük %10,4 oranı ile davranışı değiştirmek ve geliştirmek için kullanılacak yöntemi bilmemek olduğu söylenebilir.%11,9 oranı ile Lefke bölgesindeki güçlük ise aileyi ikna etmek olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu tabloya göre rehber öğretmen eksikliği nedeniyle öğrenci davranışlarını değiştirip geliştirmede yaşanan güçlüklerin bölgelere göre farklılıklar gösterdiğini söyleyebiliriz.

Tablo 4. İlkokullarda rehber öğretmen eksikliği nedeniyle öğrenci davranışlarını geliştirip, değiştirmede yaşanan güçlüklerin ilçelere göre incelenmesi

Bölge	Kategori	Tema	Frekans(f)	Yüzde%
Lefkoşa	Güçlükler	Sorunu Tanımlayamama	1	1,5
		Yaklaşım Tarzı	1	1,5
		Aileyi İkna Etme	3	4,5
		Sürecin Uzaması	1	1,5
		Davranışı Geliştirememe	1	1,5
Gazi Mağusa	Güçlükler	Alan bilgisi eksikliği	2	3
		Yeteri kadar öğrenci ile ilgilenememe	2	3
		Yaklaşım Tarzı	1	1,5
		Davranış Değiştirememe	1	1,5
		Sürecin Uzaması	1	1,5
Girne	Güçlükler	Sorunu Tanımlayamama	1	1,5
		Çocukla İletişim	1	1,5
İskele	Güçlükler	Çocukla İletişim	1	1,5
		Aileyi İkna Etme	3	4,5
		Davranış değiştirememe	4	6
		Sürecin Uzaması	5	7,5
		Çocukla iletişim	4	6
		Davranışı Geliştirememe	2	3
		Davranışı değiştirmek ve geliştirmek için kullanılacak yöntemi bilmeme	7	10,4
		Alan Bilgisi Eksikliği	2	3
		Yeteri kadar öğrenci ile ilgilenememe	1	1,5
		Yaklaşım Tarzı	4	6
Lefke	Güçlükler	Aileyi İkna Etme	8	11,9
		Davranış değiştirememe	1	1,5
		Sorunu Tanımlayamama	3	4,5
		Davranışı Geliştirememe	2	3
		Alan Bilgisi Eksikliği	4	6
		Toplam	67	100

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesi doğrultusunda ilkokullarda rehber öğretmen eksikliği nedeniyle öğrenci davranışlarını geliştirip değiştirmede yaşanan güçlükler olduğu ortaya çıkmıştır. Güçlüğün en fazla aileyi ikna etmede yaşandığı sonucuna ulaşılmış olup, bunun ardından sınıf öğretmenlerinin alan bilgisi eksikliğinin olduğunu ve buna bağlı olarak öğrencinin sorunun tanımlayamama, öğrenciye yaklaşım tarzı ve öğrenci ile doğru iletişim kurmada güçlükler yaşadığı tespit edilmiştir. Aynı zamanda sınıf öğretmenin sınıf içerisindeki yoğun öğretim programından dolayı rehber öğretmen ihtiyacı olan öğrenci ile ilgilenecek zaman bulamaması öğrenci davranışını değiştirmek ve geliştirmekte güçlükler yaşandığı sonucuna ulaşılmış olup, okul ortamında rehber öğretmen olmayışının öğrencinin davranışını düzeltip geliştirmesinde sürecin uzamasına neden olduğu görüşüne rastlanmıştır. Tanımların birçoğunda kişinin kendini keşfetmesinde, problemlerini çözme aşamasında, arkadaşları ile ilişkilerinde, sınıf içi ve sınıf dışındaki davranışlarını geliştirmesine ve bireyin sorumluluklarını farkında olmasına yön veren ve destek olan hizmetler olarak karşılıkmaktayız. Aslında tüm bunları yerine getirmede ve bireyin bunları yerine getirmeye çalışırken yaşadığı sorunları çözmelerini amaçlayan profesyonel hizmet rehberliktir. Rehberlik hizmeti bireyin sorunlarını çözmeye çalışırken bir takım süreçten geçer. Öğrencinin gelişim sürecinde etkili olan rehberlik hizmeti, sınıf öğretmeni ve öğrenci velisi ile işbirliği içinde çalışır (Tarhan, 2017.)

Yapılan araştırmada rehber öğretmen ve sınıf öğretmenin işbirliği içinde çalışmasının öğrenci davranışını değiştirip geliştirmede araştırmaya katılanların % 28.33 oranı ile olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun ardından %21.66 ile öğrenci davranışının gelişim gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma öğrenciyi geliştirmek adına, rehber öğretmen ile işbirliği içinde çalışıldığı

zaman öğrenci davranışının geliştirme ve değiştirme sürecinin kısaldığı, öğrencinin başarısının, sınıf içi uyumunun, özgüveninin arttığı şeklinde sonuçlanmıştır. Ayrıca öğrencinin kendini daha iyi tanıdığı, sınıf öğretmeninin de rehber öğretmen desteğiyle öğrenciyi daha iyi tanıyabildiği görüşlerine de rastlanmıştır. Okul rehber öğretmenleri okul düzeninin de sağlanmasında büyük rol oynayan, aile ile daha etkili iletişim becerisine sahip, öğrencinin bulunduğu noktadan daha ileriye gitmesini sağlayıp, öğrenmeyi etkili ve kalıcı hale getiren profesyonel kişilerdir (Bernak, 2000).

Araştırmada sınıf öğretmeni ile rehber öğretmenin işbirliği içinde çalışması sınıf öğretmenin yükünü hafiflettiği %20,9 oranı ile tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenin sınıf yönetimini artırmasına katkı sağladığı görüşleri ise %16,7 oranı ile ikinci sırada yer almaktadır. Rehber öğretmen ile iletişimi iyi olan bir sınıf öğretmenine yol gösterici olan rehber öğretmen, sınıf öğretmenin olumsuz davranışlara karşı doğru çözüm üretebilme, açıklayıcı olma daha iyi gözlem yapabilme yönlerini geliştirmesinde destek verdiği görüşlerine ulaşılmış olup, sınıf öğretmenin derslerdeki verimliliğini artırdığını ve hedeflenen davranışlara ulaşmasını sağladığı görüşleri ortaya çıkmıştır.

Sınıf öğretmeni, sınıf içinde yer alan rehberlik hizmeti ihtiyacı olan öğrencileri tespit edebilmesi, ilk etapta aile ile iletişim kurup rehber öğretmene yönlendirmesi önemli bir adımdır. Bunu yapabilen bir sınıf öğretmeni rehber öğretmeni ile doğru iletişim kurarak rehber öğretmeni sınıf içi ve sınıf dışı uygulamalara dahil edip, öğrenciyi veya öğrencileri gözlemleyip değerlendirilmesine olanak sağlamalıdır. Bunu yapabilen bir sınıf öğretmeni rehberlik hizmetinin başarıyla yürütülmesine katkı koyar (Battal 2007).

Bu araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda araştırmaya öneriler aşağıda sunulmuştur.

1. Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyetinde ilkokullarda rehber öğretmen eksikliğinden dolayı rehber öğretmenin desteğine ihtiyaç duyan öğrencilerin, davranış değişikliği ve gelişiminin zaman kaybına uğradığı ve ailelerin öğrenciyi destek almak amacıyla kendi okul ortamı dışında başka bir kuruma götürmede süreklilik sağlayamadığından dolayı davranışın gelişip değişmesi tamamen gerçekleşemediği düşünülmektedir. Öğrencinin davranış değişiminin ve gelişiminin tamamlanabilmesi için her ilkokulda bir rehber öğretmen görevlendirilmelidir.
2. Rehber öğretmenlerinin sınıf öğretmenine sağladığı destek göz önünde bulundurulduğunda, sınıf öğretmenin sürekli iletişime geçebileceği, fikir paylaşımında bulunup, yardım alabileceği bir rehber öğretmeni olmalıdır. Gerekğinde öğrencinin okuluna, sınıf ortamına rehber öğretmen gelmeli ve öğrenciyi gözlemleyebilmelidir.
3. Rehber öğretmen desteği ihtiyacı olan öğrenci sınıf öğretmenin yönlendirmesi ve rehber öğretmenin desteği ile aileye anlatılmalı ve bunun gerekli olduğuna aile ikna edilip, ilgili kişilere yönlendirilip, öğrencideki davranış değişikliği ve gelişimi için çalışmalara başlanmalıdır.
4. Rehber öğretmen desteğine ihtiyaç duyan öğrenciyi ilgili rehber öğretmene yönlendirdikten sonra, sürekli takibi yapılmalı ve davranışlarında ve gelişiminde meydana gelen değişiklikler aileye, sınıf öğretmenine ve okul müdürlüğüne belli aralıklarla bildirilmeli ve takibi yapılmalıdır.
5. Rehber öğretmen desteğine ihtiyaç duyan öğrencinin, davranış değişimi ve gelişimi için neler yapılması gerektiği konusunda aileye gerekli bilgi verildikten sonra, bunun inisiyatifi tamamen ailenin kararına bırakılmamalı, okul idaresinin yaptırım gücü olmalı ve sürekli takibini yapabilmelidir.

KAYNAKÇA

- Aslan, A. M., & Güven, M. (2019). Okul psikolojik danışmanlarının ailelerle yürüttükleri konsültasyon çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 9(52), 109-148.
- Battal, İ. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ilişkin yeterliliklerinin değerlendirilmesi (Uşak ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü), Kocatepe Üniversitesi.
- Bek, H., & Şen, B. (2018). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Rehberlik Görevleri İle İlgili Tutumlarının İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 95-106.
- Bemak, F. (2000). Transforming the role of the counselor to provide leadership in education reform through collaboration. *Professional School Counseling*, 3, 323-331.

- Berelson, B. (1952) Content Analysis in Communication Research, Free Press, Glencoe. Stone P J, Dunphy D C, Marshall S S, DM Ogilvie (1966) The General Inquirer: A Computer Approach to Content Analysis, The M.I.T. Press, Massachusetts.
- Bostancı, A. B. (2017). *Sınıfta ilişki düzenini oluşturmada öğretmenin liderliği*. Celal Gülşen (Ed.) Kuram ve Uygulamada Sınıf Yönetimi (s.245-272) Ankara: Anı yayıncılık
- Dost, M. T. (2020). Okul psikolojik danışmanlarına göre ilkokullardaki rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin durumu ve sorunları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(76), 1673-1690.
- Erkan, S. (2017). *Psikolojik danışma ve rehberlikte program geliştirme* (Program development in counseling and guidance). Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Gündüz, B., İnandı, Y., & Tunç, B. (2014). Okul yöneticilerinin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ilişkin görüşleri: Betimsel bir çalışma. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 19-34
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Kılıç Yılmaz, G., & Yangın, S. (2020). Education Sciences (NWSAES), 1C0696, 2020; 15(2):11-33.
- Özmen, Z. K., & Kabapınar, Y. (2019). Sınıf öğretmenleri ve okul psikolojik danışmanları birbirlerini nasıl algılamaktadır?. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 9(53), 482-521.
- Krippendorff K (1980) Content Analysis: An Introduction to is Methodology, Sage, Beverly Hills. Lasswell H D, Lerner D ve I de S. Pool (1952)
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: sosyal bilimlerde yöntem bilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343
- Özgüven, İ. E. (2007). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. Ankara: PDREM
- Parmaksız, İ., & Ayşe, G. Ö. K. (2018). Okul psikolojik danışmanlarının psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinde karşılaştıkları güçlükler. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (47), 247-265.
- Tan, H. (2000). *Psikolojik danışma ve rehberlik teori ve uygulama*. Öğretmen Kitapları Dizisi. 3. Baskı. MEB. İstanbul.
- Yıkımsı, M. S. (2020). Nitel araştırmalarda e-görüşme tekniği. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(1), 183-197.
- Yeşilyaprak, B. (2016). *21. Yüzyılda eğitimde rehberlik hizmetleri-gelişimsel yaklaşım*. (26. Basım). Ankara: Nobel

EXTENDED ABSTRACT

In this study, it is aimed to investigate the difficulties experienced by the students who need guidance teacher support due to the lack of guidance teachers in primary schools in the Turkish Republic of Northern Cyprus, the effects of the guidance teacher on the behaviour change and development of the student, and the contributions of the guidance teacher to the classroom teacher. The lack of guidance teachers in primary schools was considered as a problem. In this study, the interview technique based on qualitative research was used. Depending on the interview technique, an interview form was prepared for the relevant participants. As an example, 60 teachers affiliated to the Ministry of National Education and Culture Department of Primary Education were reached in 2021 in the Turkish Republic of Northern Cyprus. The data obtained in this research were analysed by content analysis. The data obtained in the research were examined and in line with these data, difficulties are encountered due to the lack of guidance teachers in primary schools. It was also reached the opinion that by guiding and supporting the classroom teacher, it eases the burden of the classroom teacher, facilitates the classroom management and increases the efficiency of the lessons in the classroom. Collaborative work of the mentor teacher and the classroom teacher causes positive effects on the behaviour change and development of the student. It has been concluded that increasing student success, ensuring the permanence of the behaviour, shortening the time spent changing and developing the behaviour, increasing the student's social communication, increasing the harmony in the classroom, improving the self-confidence and self-knowledge of the student can be realized as a result of the cooperation of the guidance teacher and the classroom teacher. As a result of the analysis, the guidance teachers deal with the problems of the students, enable the families to participate in the guidance activities and contribute to the educational, professional and personal/social development of the students. In line with the analysis of the data obtained in this research, it has been revealed that there are difficulties experienced in developing and changing student behaviours due to the lack of guidance teachers in primary schools. At the same time, it was concluded that the classroom teacher

could not find time to deal with the student in need of a guidance counsellor due to the intensive teaching program in the classroom, and that there were difficulties in changing and developing the student's behaviour. In the research, it has been revealed that the service that guides and supports the individual in self-discovery, in solving his problems, in his relations with his friends, in improving his behaviours in and out of the classroom, and being aware of his responsibilities, is the guidance service.

IJTASE