

Uluslararası
Eğitime
Özgün Bakış
Dergisi
UEÖBD

Yıl 2023. Cilt 1. Sayı 2

International
Journal of
Unique
Glance at
Education
IJUGE

Year 2023. Volume 1. Issue 2

ISSN: 2980-1176

Editörden

Değerli Yazarlarımız/Okurlarımız,

Uluslararası Eğitime Özgün Bakış Dergisi (UEÖBD) adlı dergimizin ikinci sayısını yayımlamış olmanın gururunu yaşamaktayız. Dergimiz Mart ve Eylül olmak üzere yılda iki kez yayımlanan ücretsiz bir dergidir. Dergimizin amacı; dünyanın her yerinden kabul edilecek makaleler aracılığıyla, eğitim sistemlerinin ve eğitim bilimlerinin geliştirilmesinin sağlanmasına; araştırmacıların bilimsel makalelerini bilimsel süreçlerden geçirerek yayınlamalarına; öğretmenlerin, öğretim elemanlarının, araştırmacıların, eğitim yöneticilerinin, uygulamacıların gelişmelerine katkı sağlayacak eğitim bilimsel gelişmeleri, yenilikleri ve eğitim araştırmalarını izleyebilmelerine ve paylaşılabilmelerine olanak sağlamaktır.

Dergimizin ikinci sayısına değerli çalışmalarıyla katkı sunan yazarlarımıza en içten teşekkürlerimizi sunuyoruz. Dergimizin yazarlarımız tarafından tercih edilmesi bizim için ayrı bir sevinç nedeni olmuştur. Görüş ve önerileriyle dergimizin kalitesinin artmasına ve makalelerin olgunlaşmasına katkı sunan değerli hakemlerimize de bu zorlu görevi üstlendikleri ve tamamladıkları için teşekkürü borç biliyoruz.

Yayın hayatına yeni başlamış olan dergimize görüş ve önerileriyle destek veren, çalışmalarımıza kalite katan, bizleri daha iyi ve daha güzel işler yapma konusunda yöreklendiren Editörler Kurulumuzun ve Bilim Kurulumuzun değerli üyelerine de sonsuz şükranlarımızı sunuyoruz.

Bu sayımızda hakem değerlendirme süreci tamamlanan ve DOI numarası verdiğimiz sekiz makaleyi siz değerli bilgi üreticisi ve tüketicilerinin hizmetine sunuyoruz. Eğitim bilimlerinin çeşitli alanlarında yapılan bu çalışmaların, eğitim uygulamalarına ve eğitim bilimleri alanındaki kuramsal bilgi birikimine katkı sunmasını diliyor, gelecek sayıda buluşmak dileğiyle en içten saygılarımızı sunuyoruz.

Doç. Dr. Halil TAŞ
Dr. Muhammet Baki MİNAZ
Baş Editörler

From the Editors in Chief

Dear Authors/Readers,

We are proud to have published the second issue of our International Journal of Unique Glance at Education (IJUGE). Our journal is a free journal published twice a year, in March and September. The aim of our journal; ensuring the development of education systems and educational sciences through articles to be accepted from all over the world, for researchers to publish their scientific articles by passing them through scientific processes; to enable teachers, lecturers, researchers, educational administrators, and practitioners to follow and share educational scientific developments, innovations and educational research that will contribute to their development.

We would like to express our sincere thanks to our authors who contributed to the second issue of our journal with their valuable works. The preference of our journal by our authors has been a separate cause of joy for us. We would like to thank our esteemed referees, who contributed to the improvement of the quality of our journal and the maturation of the articles with their opinions and suggestions, for undertaking and completing this challenging task.

We would like to express our endless gratitude to the valuable members of our Editorial Board and Scientific Board, who supported our journal, which has just started its publication life, with their opinions and suggestions, adding quality to our work, and encouraging us to do better and better works.

In this issue, we present eight articles whose peer-review process has been completed and that we have given DOI numbers to you, our valuable information producers and consumers. We hope that these studies in various fields of educational sciences will contribute to educational practices and theoretical knowledge in the field of educational sciences.

Assoc. Prof. Halil TAŞ
Dr. Muhammet Baki MİNAZ
Editors in Chief

Editörler Kurulu
[Editorial Board]

Baş Editör

Doç. Dr. Halil TAŞ
Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye

Baş Editör

Dr. Muhammet Baki MİNAZ
Sakarya Üniversitesi, Türkiye

Editör

Doç. Dr. Ahmet SAYLIK
Siirt Üniversitesi, Türkiye

Editör

Dr. Abdurrahman KARDAŞ
Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye

Editör

Doç. Dr. Ali ÇETİN
Siirt Üniversitesi, Türkiye

Editör

Dr. Aytekin Hamdi BAŞKAN
Giresun Üniversitesi, Türkiye

Editör

Doç. Dr. Ayça KARTAL
Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

Editör

Dr. Erkan GÖKTAŞ
Selçuk Üniversitesi, Türkiye

Editör

Doç. Dr. Bilal YILDIRIM
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Türkiye

Editör

Dr. Hasan AKREŞ
Batman Üniversitesi, Türkiye

Editör

Doç. Dr. Emrah ERİŞ
Siirt Üniversitesi, Türkiye

Editör

Dr. Hüseyin ASLAN
Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye

Editör

Doç. Dr. Halim Güner
Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

Editör

Dr. Malik DURMAZ
Siirt Üniversitesi, Türkiye

Editör

Doç. Dr. Mehmet Ali AKIN
Mardin Artuklu Üniversitesi, Türkiye

Editör

Dr. Meryem KARATAŞ
Sakarya Üniversitesi, Türkiye

Editör

Doç. Dr. Mehmet Emin USTA
Sakarya Üniversitesi, Türkiye

Editör

Dr. Mustafa OBAY
Siirt Üniversitesi, Türkiye

Editör

Doç. Dr. Mehmet Recep MİNAZ
Siirt Üniversitesi, Türkiye

Editör

Dr. Neslihan Dilşad DİNÇ
Bitlis Eren Üniversitesi, Türkiye

Editör

Doç. Dr. Mithat Takunyacı
Sakarya Üniversitesi, Türkiye

Editör

Dr. Tuğba DURMUŞ
Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye

Editör

Doç. Dr. Mustafa ÖZGENEL
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Türkiye

Editör

Dr. Tuncay ZORBA
Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye

Editör

Doç. Dr. Rasim TÖSTEN
Siirt Üniversitesi, Türkiye

Editör

Dr. Ümit Doğan
Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye

Editör

Doç. Dr. Sedat BARAN
Batman Üniversitesi, Türkiye

Editör

Dr. Yunus Emre AVCI
Siirt Üniversitesi, Türkiye

Editör

Doç. Dr. Veysel OKÇU
Siirt Üniversitesi, Türkiye

Editör

Dr. Yusuf ÖZDEMİR
Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye

Editör

Doç. Dr. Yaşar ÇELİK
Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye

Bilim Kurulu
[Editorial Advisory Board]

Prof. Dr. Ahmet Kara
İnönü Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Cahit EPÇAÇAN
İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Cevat Elma
Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Gökhan ÖZSOY
Ordu Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Hüseyin YAŞAR
Siirt Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Murat BAŞAR
Uşak Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Mustafa Kasım KIROĞLU
Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Rüştü YEŞİL
Sakarya Üniversitesi, Türkiye

Dizinleme

[Abstracting - Indexing]



İçindekiler

[Contents]

Editörden.....	I
<i>From the Editors in Chief</i>	
The Importance of Vocabulary: An Evaluation in the Context of Teachers' Views and Practices.....	217
<i>Sözcük Dağarcığının Önemi: Öğretmen Görüşleri ve Uygulamaları Bağlamında Bir Değerlendirme</i> Zeynep Kontaş	
Okul Müdürlerinin Okullarında Yaşanan Sendikal Çatışmalara İlişkin Görüşleri ve Çatışma Yönetimi Stratejileri ..	237
<i>The Opinions of School Principals on the Union Conflict in Their Schools and Their Conflict Management Strategies</i> Alper Sevimli, Gözde Sezen-Gültekin	
Turizm Otelcilik Meslek Alanı Öğrencilerinin İşletmelerde Beceri Eğitimi (Staj) Uygulamasına İlişkin Görüşleri...	265
<i>The Opinions of School Princ the Union Conflict in Their Schools and Their Conflict Management Strategies</i> Kenan Bilici	
Sınıf Öğretmenlerinin İş Tatmini Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi.....	282
<i>Investigation of Classroom Teachers' Job Satisfaction Levels in Terms of Various Variables</i> Haydar Akbaba, Nedim Çelebi, Abdullah Aslan	
Ethical Leadership of the Teacher in Classroom Management.....	302
<i>Sınıf Yönetiminde Öğretmenin Etik Liderliği</i> Orhan Töngel, Ezgi Eryaşar, Cemil Eryaşar	
Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitime İlişkin Görüş ve Değerlendirmeleri.....	324
<i>Teachers' Opinions and Evaluations on In-Service Training</i> Murat Bahtiyar, Beytullah Elbir, Yasemin Keskin-Bahtiyar	
Fen Bilimleri Dersindeki Laboratuvar Uygulamalarının Öğretmen Görüşleri Bağlamında Değerlendirilmesi.....	342
<i>Laboratory Applications in Science Course</i> <i>Evaluation in the Context of Teachers' Opinions</i> Müge Sidal, Mahmut Güler, Doğan Tali	
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Bilgi Düzeyleri Üzerine Bir İnceleme.....	362
<i>A Study on Preschool Teachers' Knowledge Levels on Classroom Management</i> Aynur Set-Yüce, Serdar Akbaş, Kadir Demir	



The Importance of Vocabulary: An Evaluation in the Context of Teachers' Views and Practices

Zeynep Konaş*

Abstract

Words, which are the basic elements of understanding and understanding, have important functions in teaching the mother tongue, recognizing the social culture, and developing the emotions and thoughts of the individual. For this reason, it can be said that teaching vocabulary and a developed vocabulary have important effects on the social and individual development of the individual. The purpose of this research; to reveal the importance of vocabulary in the context of teacher views and practices. The research was designed according to action research, one of the qualitative research methods. The study group of the research consists of 15 Turkish teachers selected by simple random sampling method. Research data were collected with a semi-structured interview. The obtained data were analyzed by content analysis technique. In the study, it was concluded that the teachers considered teaching vocabulary necessary and important. In addition, in the research, it was stated that vocabulary teaching is a multidimensional and complex process; It has been concluded that the experience and knowledge of teachers in vocabulary teaching are different from each other and therefore they use very different approaches and techniques in teaching vocabulary.

Keywords: Vocabulary, Vocabulary teaching, Turkish lesson, Turkish teaching

Sözcük Dağarcığının Önemi: Öğretmen Görüşleri ve Uygulamaları Bağlamında Bir Değerlendirme

Öz

Anlama ve anlaşmanın temel öğeleri olan sözcükler ana dili öğretiminde, toplumsal kültürü tanıma, bireyin duyu ve düşünce gelişiminde önemli işlevlere sahiptirler. Bu nedenle sözcük öğretiminin ve gelişmiş bir sözcük dağarcığının bireyin sosyal ve bireysel gelişimi üzerinde önemli etkileri olduğu söylenebilir. Bu araştırmanın amacı; öğretmen görüşleri ve uygulamaları bağlamında sözcük dağarcığının önemini ortaya koymaktır. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırmasına göre desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen 15 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma verileri yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi tekniğiyle analiz edilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin sözcük öğretimini gerekli ve önemli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmada sözcük öğretiminin çok boyutlu ve karmaşık bir süreç olduğu; sözcük öğretimi konusunda öğretmenlerin deneyim ve bilgi birikimlerinin birbirinden farklı olduğu ve bu nedenle sözcük öğretiminde çok farklı yaklaşım ve teknikleri kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Sözcük bilgisi, Sözcük öğretimi, Sözcük dağarcığı, Türkçe dersi, Türkçe öğretimi

Type: Research article	Sending Date: 25.04.2023	Acceptance Date: 13.08.2023
-------------------------------	---------------------------------	------------------------------------

To cite: Konaş, Z. (2023). The importance of vocabulary: An evaluation in the context of teachers' views and practices. *International Journal of Unique Glance at Education*, 1(2), 217-236. doi: 10.5281/zenodo.8218118

* Assistant principal, Perşembe Beyli Secondary School, 25balca.52@gmail.com, ORCID: 0009-0003-0495-0046, Turkey

Introduction

Humans have to communicate by nature. Communication between people can be written, verbal or visual. When people express themselves verbally or in writing, they do so in proportion to the vocabulary they know. The more vocabulary a person has, the easier it is to express himself. Especially in educational environments, students' vocabulary is of great importance. Because the students' understanding and expression is again in proportion to the words they know (Aykac, 2016). In order to raise individuals who question, criticize, discuss, produce conclusive solutions and gain high-level thinking skills, significant attention should be paid to the education of fluent reading skills (Tas & Zorba, 2022).

Words include the pronunciation features of a language, its sound syntactic structure; of nations they are voice associations that carry their knowledge, culture and experience. Linguistically when evaluated, it has a grammatical appearance and socio-cultural cultural units. In this respect, words describing the structure of a language in addition to being units, they reflect the memories and experiences of nations must see as. The vocabulary of language is the expression of human thoughts and feelings a society that has preserved its value as the existence of social interaction that has emerged from its depth has essence. Hearing the values and feelings of that language while people are learning their mother tongue, they want to feel and live (Karaduz, 2004).

Vendryes (2002) uses words as a sound to express concepts define them as unions. Therefore, vocabulary teaching is important in terms of language teaching it has a very special place. According to Vardar (2007) one or more sounds it is a semantic often formed by the unit, located between two spaces in the text. Various syntactic units that form a unit, present a certain formal unity in the discourse, either unchanged in form in their use or a form as in bents. Therefore, it can be said that the effective use of internal and external motivation tools by parents and teachers will increase the desire and frequency of reading in students, and will turn reading into a habit (Tas, 2018).

It is an articulated sound or group of sounds that changes with words are formed when sound units gain meaning in the mind. Words in this respect, they are units that have both sound and meaning images. When transcribed appear as written symbols. In this respect, sound in teaching words, concepts such as meaning and writing are taken into account. Teaching based on these concepts effective learning is achieved by using these techniques in vocabulary teaching. Words are the representations of intellectual or symbolic entities and concepts as sound and writing is the equivalent. While humans store intangible or tangible entities and concepts in their memory, always uses corresponding symbols (Karatay, 2007). Word definitions that lead to differentiation in the studies of it varies according to the way people approach the word concept. Some of them are based on the shape as the determining element in their definitions, some on the meaning, however, some try to bring together form and meaning (Kurudayioglu, 2005).

In the process of learning the native language, people hear these sound associations of their mother tongue tries to understand entities, facts and events. Consisting of sound and meaning words process the mental world of the individual from a young age. Each individual's mother tongue understands the outside world with words formed by combining their sounds and tells. One side of the words are sounds and the other side is concepts. Both sounds as well

The Importance of Vocabulary

as concepts, the common utterance and expression of all members of the society. It is the product of your habits. Mental joint efforts of individuals in society and together while their utterances enable social thought to turn into voices, existence occurs. From the moment of birth, people encounter and are ready around them. the words he finds, the concepts that these words evoke, the words formed by the words stereotyped expressions create vocabulary. vital for the individual and society. The studies on creating the vocabulary of the language at different levels, which are important society for both directing the education and training of the individual and for sociological development. It is very important in terms of contributing to its shaping (Karaduz & Yildirim, 2011).

The word is an indication of the thoughts and attitudes we want to express. Akyol and Kirkkilic (2014), defines the word as the memory-stored form of experiences. Aksan (2000), the sign, which we call a word, is a concept and a sound aspect of every language. It is a fused thought-sound combination, a meaning and a meaning related to other elements in the language. Kantemir (1997), stated that the word is the unit of expression, the meaning of the word and the sentence. It defines it as a voice or a voice ensemble that plays an active role in the establishment. Korkmaz (2008), people who speak the same language, consisting of one or more phonemes. When used alone in the mind, the concrete or abstract or concrete and abstract concepts that reflect a certain feeling or thought language unit that establishes a relationship between. According to this definition, the word it is both a meaning and a shape unit. A close relationship between word and concept available. When the word is said, the concept that corresponds to it comes to mind. Their formation for feelings, thoughts, dreams, etc. having imagination in memory and expressing it it should be a word (Alperen, 2001).

The individual's ability to express himself and the people he communicates with vocabulary knowledge is very important for understanding. A person wins all words are called vocabulary. Korkmaz (2008) vocabulary; your language all the words; words in the vocabulary of a person or a community total defines as. When the studies are examined, these concepts expressed, it can be said that it is used to meet the same meaning among these concepts in. Aksan (2000), in which the meaning of "vocabulary" differs from the others, vocabulary, besides basic or core words; words of foreign origin, idioms, proverbs, terms consisting of concepts belonging to science, art and technical fields and patterns made up of words. The basic vocabulary, also called basic words, seen in the oldest texts remaining from the ancestors and is of primary importance to man counted items. These are the names of organs, food and drink, agricultural tools, people names of closely related animals, kinship names and numbers indicating are words with the definition (Ozbay & Melanlioglu, 2008).

Words, hearing, thinking, perceiving, learning, comparing, meanings it is used as a tool in the realization of many mental processes such as creating. While the individual acquires the concepts of the mother tongue at every age, the concepts of the mother tongue. Through it, he feels the pleasure of the culture he lives in. In this respect, at any age, in every period vocabulary teaching gains importance in the educational process. From the first year of primary school beginning from the beginning, purposeful and systematic vocabulary teaching studies should be carried out and students' vocabulary should be enriched. Your teachers especially with the vocabulary teaching activities that they take by taking their time not only add to their vocabulary the words processed by those activities, but also at the same time, vocabulary learning, meaning construction, mind and thought development, vocabulary understands the

importance of using newly added words orally and in writing, internalize it (Gocer, 2009). Meaningful form of language made up of sounds units are important in the process of hearing, thinking, and communicating strongly to the society provides advantages. Thanks to the vocabulary that the individual has, the society in which he lives recognizes the material and spiritual culture, becomes familiar with this culture. Words enriching our thoughts, the development of our material and spiritual culture provides. The deficiency in the vocabulary is the individual's ability to ignore any thought to understand; describe the situation he feels or tries to make sense of there is a blocking problem. Words are used in the formation and acquisition of concepts. They are symbols, and they also play an important role in mental development. This In this respect, vocabulary acquisition is of great importance for people in terms of language development (Yaman & Gulcan, 2009).

Vocabulary is the accumulation stored in memory as a result of an individual's learning experience means. It will enable to increase and use this accumulation in the most efficient way the environment is Turkish course. In this course, with the activities to enrich the vocabulary. It is ensured that the student both uses the language well and develops the world of thought (Diliduzgun, 2014). The words that we encounter and find ready around us from the moment we are born, the concepts and stereotypes evoked by these words form our vocabulary. Vocabulary is very important both for directing the education and training of the individual and for his sociological development.

At every stage of education, there is a need for sufficient vocabulary acquisition for active learning to take place. Therefore, one of the basic principles applied during mother tongue teaching is to improve the vocabulary of the target audience. A sufficiently developed vocabulary is an indispensable condition for comprehension and expression skills. Vocabulary proficiency is important not only in comprehension and expression studies, but also in other areas. It is not possible to say that there is a special program to improve vocabulary in our country (Vendryes, 2002). The fact that our students who start higher education do not have sufficient vocabulary and cause them to fall short of expressing themselves must be the result of this indifference. However, a student who has completed secondary education should have the ability to use their mother tongue perfect.

Textbooks used in the education and training process are indispensable elements of the education system. Especially Turkish textbooks are of vital importance in this regard. Because the books in which the rules of our mother tongue Turkish are taught and the words that the student will use throughout his life are taught are Turkish textbooks. From this point of view, the vocabulary of Turkish textbooks is very important. Because vocabulary, if not the only factor in determining the richness of the language, is one of the most important factors. It can also be mentioned that the vocabulary has a positive effect on school life, social life and working life. Because the individual with a rich vocabulary will understand the sources they read and listen to more easily. The world of thought of a person who expresses his feelings and thoughts with words can be rich in proportion to his vocabulary (Kurudayioglu, 2005).

Vocabulary, which has an important place in the acquisition of basic skills in Turkish lessons, makes it easier for students to understand and explain what they read and listen to correctly (Sever, 2011). In this case, the lack of vocabulary may cause the person to not express himself/herself sufficiently and not to understand what is expressed sufficiently. Language is shaped by the formation of the vocabulary, and the words that people add to their vocabulary

The Importance of Vocabulary

mean accumulation for the language they speak (Tosunoglu, 1999). The more this accumulation, the greater the ability to use the language. Individuals with low vocabulary often speak and write the same words. In this case, these people have to express their feelings and thoughts with a limited number of words. However, individuals with a rich vocabulary are able to convey their feelings and thoughts with more words and more easily (Baldan, 2009).

Achievement in basic language skills such as reading, writing, listening and speaking vocabulary plays a huge role. According to Akyol and Kirkkilic (2014), the word treasury has positive effects on success in reading. Word there are two types of words in our vocabulary, active and passive. Written and oral the words that we can use comfortably and easily in the expression are active, and the words we understand when we encounter them in a text are passive. The words we know are more than the words we use; active word used, the passive word is known (Aslan, 2017)

Words are the language that supports the individual's all kinds of learning and development. They are meaningful units made up of sounds. In these units, the sounds have a certain syntax forms words with rules. This points to the verbal side of the words it does. In the process of acquiring the individual's mother tongue, the pronunciation of sound units with meaning gains some emotional and cognitive gains while learning. This the gains are in the individuals' world of thought and emotion, in their personality, in their knowledge appear as values. All these values are important in every learning of the individual. It creates infrastructure and support for it. The relationship between vocabulary and school success a lot of research has been done on the it turns out that there is a relationship. Today, a lot of research on word recognition and establishes a direct link between mental dictionary and school success. In researches, it has been determined that students whose mental dictionaries are rich and that their school success as well as thinking, understanding, questioning, associating, classifying, sequencing, etc. Mental the skills turned out to be high (Gunes, 2007).

At school, the concept world is loaded with information in many fields to individuals trying to be enriched. In this context, teaching vocabulary in Turkish lessons the child has a special place in terms of conceptual development. Vocabulary width is also important in terms of the social and emotional development of the child. Child in order to be effective in society, one must be able to get along with others. child's Word the poverty of his repertoire can exclude him from society. Boy say something dream when he wants to but cannot explain his problem due to lack of words will be disappointed (Calp & Calp, 2016).

In this study, students' vocabulary in Turkish course in primary schools was investigated how the applications for the development of the treasury are carried out. Teachers' opinions about students in Turkish lessons the quality of the textbooks for the realization of the vocabulary, knowledge and experience and the applications made accordingly are very important. In this respect, how teachers carry out vocabulary studies in the research, how they found the textbooks, with which methods and techniques they applied their applications enrichment is under investigation.

Method

Research Model

This research is based on action research, one of the qualitative research methods patterned. Action research examines a situation, event and phenomenon in one's own life. It is based on presenting within the framework (Yildirim & Simsek, 2021). Data for research the interview technique was used to collect.

Study Group

Since qualitative methods were used in this study, it was randomly selected in the study. It is the method in which the selected units are taken into the sample by giving equal probability of being selected to each sample selection (with or without the selected unit being replaced). In this sampling method, all units in the universe have an equal and independent chance to be selected for the sample (Buyukozturk, Akgun, Karadeniz, Demirel & Kilic, 2021). Scientific research methods. Ankara: Pegem AcademyA study group of 15 people was formed. Identified working group or the sample was chosen from Turkish teachers working in Ordu. The teachers who participated in the group teachers meeting held throughout the province in the sample among 15 Turkish teachers within the framework of this research has been discussed. Seven of these teachers are male and eight are female teachers. The teachers in the sample have experience in different professional years. Before the interview, an appointment was made with the teachers, and then in a suitable environment interviews were held.

Data Collection

In the study, the data were collected with a semi-structured interview form prepared by the researcher. Semi-structured interview forms consist of certain questions and the participants reveal their personal views and thoughts with their answers to the questions (Yildirim & Simsek, 2021). The opinions of two field experts were taken for the questions in the interview form. With the prepared semi-structured interview form, we first met with 3 teachers. A pilot application was carried out. Interview based on pilot application data Necessary changes were made to the form. In the context of teacher opinions based on the emerging concepts, the questions were rearranged before 4 the number of questions was increased to 15. In this case, the questions used in the research important to support its validity. Therefore, within the scope of the research the number of questions has been increased in order to determine the points to be discussed. It is aimed to reach in a shorter time. However, at the end of the meeting, it is possible to obtain as much data as possible from the interviews, where different views were also included. It has been tried to pass for a long time. Sufficient time has been devoted to negotiations, the teachers answered the questions sincerely.

In this research, the principles of scientific research and publication ethics were followed. For this study, the approval of the Ethics Committee dated 25.03.2023 and numbered 63 was obtained from Ordu University.

Analysis of Data

The collected data is analyzed by content analysis coded and evaluated. Content analysis; it is an analysis technique that brings together similar data around certain categories and themes in

The Importance of Vocabulary

an understandable way and allows to make inferences (Yildirim & Simsek, 2021). In content analysis, it is the conceptualization of the investigated event or phenomena, and the bringing together of similar ones. Similar concepts expressed in this way are brought together and categorized. It is possible to talk about an inductive process here (Ozdemir, 2018). After the opinions of the interviewed teachers were obtained in writing, each the teacher's written statement was coded. Based on the coding, categories and sub-categories were reached. Subcategories and categories are expressed as titles and subtitles in the findings section. For example, the "perspectives" of the teachers, the sub-title of "word teaching" "necessity" was considered as a sub-category.

Findings

1. Perspectives

a. Necessity of Vocabulary Teaching:

All of the interviewed teachers believed that vocabulary teaching was necessary. have expressed their opinion. "Why is it necessary?" different in question they have approaches. Five of the teachers were concerned about the effect of words on "understanding" while six teachers talked about its effect on "expressing".

For example:

"People think only as much as they know. We have to learn all the words, old or new. Not learning old words weakens our understanding. Students do not understand old texts." (T3)

"Learning vocabulary is absolutely essential. Because the child cannot understand the text without knowing the word." (T5)

"Vocabulary is necessary for students to better understand texts. Otherwise texts remain abstract and students cannot fully understand." (T6)

Here are the codes included in the comprehension category. Some teachers of understanding are dependent on understanding and past texts. thus interpreting it as a continuation; some teachers use the textual meaning and Turkish talks about the objectives of the lesson.

For example:

"Vocabulary should be rich for expression skill. Vocabulary development, child's ability to express himself extremely important." (T9)

"A person whose vocabulary is not rich cannot speak, cannot express herself comfortably." (T15)

Three teachers considered the subject as a duty, a necessity for the Turkish lesson has received.

For example:

"It should be stopped because one of the objectives of the Turkish lesson is the child's vocabulary develop his treasury." (T4)

"Vocabulary should be enriched. Because that's the teacher's job anyway." (T2)

According to these thoughts, it is necessary for students to develop and express themselves vocabulary needs to be developed. In these two approaches, there is basically the following difference, the former ones are the recipients or while emphasizing the importance of passive words, the latter are expressive, that is, active. They focus on the necessity of words. In fact, these thoughts all must be taken into account in the learning and teaching process. Students learning to develop both receptive and expressive words status should be included.

b. Adequacy of Textbooks

At this stage, the words in the teachers' reading passages level and the adequacy of the activities in the workbooks opinions were received. Five of the teachers learned that the words in the reading passages expressed his opinion that he did not find it appropriate for his level. If the reason for this that children do not understand the words and that some words in the texts are not in the dictionaries explained as their absence.

For example:

“Student use of the words in the reading passages not appropriate for the level. There are very old words that are not used today.” (T3)

“Student use of the words in the reading passages not appropriate for the level. There are even words in the texts that are not in the dictionaries. Also, the texts are too long to understand.” (T2)

“Student use of the words in the reading passages. I can't say it's appropriate. Some texts are too heavy for even teachers to understand.” (T5)

“The words in the reading texts are definitely not appropriate for your level. The Ministry needs to find a solution to this immediately. It is very difficult to explain the terms in the theme of science and technology to village children.” (T7)

Three of the teachers said that the words in the reading texts were at the level of the students, indicated that they were suitable.

For example:

“To level the words in the reading texts to the student level. I find it appropriate. I think there is no problem.” (T3)

“The level of the words in the reading texts I think it is appropriate. Since the texts were prepared by experts, this detail was considered.” (T6)

Four of the teachers said that the publishing houses of the books were different, the class taking into account variables such as the change of parts according to the level of they did not generalize.

For example:

“It depends on the grade level. Some of the texts in 7th grade heavy. There is no problem with the 8th grade texts.” (T7)

“I cannot generalize for all books. Because the situation varies according to the publisher.” (T9)

The Importance of Vocabulary

On the adequacy of the activities in the workbooks five of the teachers expressed positive opinions visualization and application. They said that the activities based on the subject attracted the attention of the children and therefore they found the activities instructive.

For Example:

“Exercise activities of giving four or five words and writing text out of them are helpful. I find it.” (T3)

“Actually, the activities in the workbooks make words better and more effective very good for learning. Students are doing interesting and entertaining work with pleasure.” (T11)

“I think it is enough if applied properly. In particular, forecasting and that puzzle solving activities are more effective on students, I'm observing.” (T12)

“The events are better and more colorful than the old program formerly words sentence was given. Now there are activities such as matching and puzzles. I am satisfied.”(Interviewer 3)

“Sufficient. Of course, they come across more words, but those in the event it's good for us that they even learn how much.” (T15)

Eight teachers who found the activities insufficient since the number of words is low, it is very important to find out the meaning relations between the words. They complain that the students are not doing the activities unconsciously because they are not focused on.

For example:

“I don't think the events are enough. Not much on metaphorical meaning, synonym, antonym does not stop. In the past, there was more activity on this subject.” (T5)

“Events are not enough. Events are not permanent. Reading habit should be gained.” (T9)

“Events are, in my opinion, a tinted version of the past. Students activities only he does it because the teacher wants it.” (T10)

“Not enough, because more than what is covered at events unknown word. Then I underline and give homework. Sometimes in class we are talking.” (T14)

Two of the teachers interviewed were teaching old vocabulary. They expressed their opinion that their methods were more effective.

For example:

“I think our vocabulary is good, it means we learned more words in time. I think the old way is better.” (T2)

“Contemporary method techniques in vocabulary teaching, besides, classical methods should also be used.” (T13)

2. Applications

Teachers who agree on the necessity of teaching vocabulary opinions on the adequacy of textbooks differ. In this situation teachers' practices for teaching vocabulary gain importance. The opinions of the teachers on this subject are within the framework of the following sub-headings we can sum up:

a. Dictionary use: All of the teachers use the dictionary deemed necessary for teaching. Students' every lesson dictionary, spelling guide and teachers who want them to have a dictionary of proverbs and idioms with them are in the majority.

For example:

“Students should have both vocabulary and a dictionary of proverbs and idioms with them. Children are also they should understand that it is necessary for the Turkish lesson.” (T1)

“I require the use of a dictionary. Especially during reading hours, I want other friends to find words from the dictionary without distracting them.” (T10)

“Having a dictionary is mandatory in my class. Because they don't know or guess when there is a word they cannot understand, it is important for learning that they find it themselves without having to say it.” (T12)

In addition to the three teachers who do not make it compulsory to bring a dictionary, it is mandatory. However, those who do not control very tightly and consider it sufficient to have a few people in the class there are also teachers.

For example:

“Both vocabulary and proverbs and idioms from my students. I want them to bring the dictionary. However, I cannot say that all students bring every lesson. A dictionary is usually accompanied by five or six students. is happening. They find the meaning of the word and read it in class.” (T2)

“I made the dictionary mandatory, but I don't think too many of my students brought it. I have a few students who bring it all the time, and they find the word and read it in class.” (T3)

Those who agree on using a dictionary during the lesson our teachers first guess the meaning of the word from the context of the text and then refer to the dictionary.

For example:

“First I try to guess the meaning of the word. Children usually find the right answer anyway.” (T5)

“We do the activities during the lesson. Especially when reading texts I ask students to underline words they do not know. Unknown I have the paragraph in which the word is read, but my students are guessing they are struggling. I can say that this is because they do not read books.” (T7)

The Importance of Vocabulary

b. Proverbs and Idioms:

All of the teachers expressed their opinions about the teaching of proverbs and idioms. However, the students understand the idioms. Teachers, who stated that they have difficulties, can use technology in today's conditions. They emphasized that it is caused by being dependent, lack of communication with adults and reading less books.

For example:

“Children find the meanings of the words but cannot guess the idioms. Children cannot distinguish between idioms and proverbs.” (T4)

“Students have a hard time finding the meaning of idioms, reading habit students with a skepticism can guess, but others have a hard time on idioms. I think that the social environment is also effective.” (T6)

In the teaching of idioms, every week or every lesson is an idiom to dwell on, to tell the origin stories of idioms, to play with drama or play to guess the meaning of the idiom, such as using it in their own speech methods appear to have been used.

For example:

“The proverbs I asked in compositions when I see that they do not understand, I do not dwell on proverbs and idioms any longer. I came to the conclusion that it is necessary” (T8)

“Proverbs and idioms are something that we can tell by making longer sentences. They are practical expressions that help us briefly describe the situation, the event. That's why I too ear familiarity with them, using them frequently as their teachers. I am trying to create.” (T10)

“I often dwell on proverbs and idioms. Because these I think it enriches students' ability to interpret. This with drama or a story, guessing the idiom or proverb I often use the tell your friends contest. So having fun I observe what they learn.” (T12)

“I share the origin stories of idioms and proverbs with students. This ensures permanence.” (T13)

“I dwell on proverbs and idioms every lesson. Each lesson is different I want them to say and investigate. Sometimes students are from their own families. They share the idioms they hear in the class.” (T15)

c. Use of Turkish Words

All of the interviewed teachers are foreigners who settled in our language thinks that Turkish should be used instead of words. In order to achieve this, such as giving performance homework and hanging posters on the boards indicate that they use methods.

For example:

“Students use the word "pardon" a lot. I say this is wrong.” (T4)

d. Using Additional Study and Materials

The vast majority of teachers state that they work outside of the activities in the book. We can group the work done as follows.

Practical activities: Four teachers, newly learned the use of words in speaking and writing advocates.

For example:

“By doing debating and speaking activities, they learn new words, I want them to use proverbs and idioms here.” (T2)

Activities for remembering: Five teachers expresses that the words should be repeated as often as possible in the lessons.

For example:

“I created a word box. Put the words we learned into that box. we throw if the lesson ends early, we draw words from that box and work on it.” (T3)

Current methods: working papers, concept maps, visuals five teachers explained how to use and benefit from associations advocates.

For example:

“Various word games, concept maps, association maps, word wall, sentence completion, making use of semantic links, etc. I include events from time to time.” (T8)

Creating a dictionary: Renew some of the students' notebooks. two teachers explained the idea of separating them into the words they learned advocates.

For example:

“The words we just learned are like a dictionary behind the notebook I'm printing.” (T1)

Playing games: Two teachers try to derive words that measure vocabulary based competitions are necessary.

For example:

“I have a word generation contest once a week. Students from this she enjoys it a lot.” (T5)

“Occasionally I play games like the One Word One trading contest. I see that students are very enthusiastic, but I don't always have time.” (T7)

3. Challenges Encountered

Teachers describe the difficulties they encounter while teaching vocabulary in different fields they have associated. We can list these areas as follows:

The Importance of Vocabulary

a. Student difficulties

Five teachers emphasize that students should not repeat what has been learned.

For example:

“After doing word work to prevent forgetfulness and correct pronunciation, two I get it to work again the next day.” (T12)

“Because they don't repeat the words they just learned they forget.” (T5)

Three teachers emphasized that students do not have a habit of reading books is doing.

For example:

“Reading books is of great importance on learning words reading I'm trying to create the request. We are making progress thanks to reading hours. We should create a love, effort and desire to read books not only at school, but everywhere.” (T9)

“As a nation, we have the disease of not reading books. students again when we do not learn and do not read books, what we teach is not effective.” (T8)

Three teachers emphasize the reluctance of the students.

For example:

“Students are reluctant to do activities and mix dictionaries. I try to gamify, but since the course is in Turkish, I cannot concretize everything.” (T3)

b. Difficulties arising from the structure of the word

Two teachers expressed the difficulties caused by the abstractness of the words is doing.

For example:

“The words used in some texts are very heavy. The child does not understand the text, the text remains abstract.” (T6)

One teacher states that it is not used in daily life.

For example:

“Students cannot learn words that they do not use in their daily lives. It cannot be learned even if the teacher tells or repeats it.” (T2)

c. Environmental challenges

Two teachers expressed opinions about environmental factors.

For example:

“Since the place where I work is a small place, the children already have few words from their surroundings they hear. Also, families cannot gain the habit of reading books.” (T4)

d. Difficulties due to lack of resources

Three teachers voiced the problem of insufficient resources related to vocabulary teaching.

For example:

“There is no dictionary that shows examples of using idioms. I think that such a study for idioms should be done.” (T7)

“The resources to be used in language teaching are very limited. The existing ones are also prepared for commercial purposes. Not functional resources.” (T11)

Discussion, Conclusion and Recommendations

Discussion and Conclusion

Words, which are the basic building blocks of language, are used in understanding and understanding are the lexical meaningful morphemes used. Teachers written and oral teaching the lexical morphemes of the language, which is the main tool of expression, agree on its necessity. Some of the teachers' words while evaluating it as a basic element in creating meaning, some considers it as the main element in the narrative. Students' formal understand the text correctly and express themselves in the learning process are the reasons put forward for the development of vocabulary. According to Cecen (2007), a student's constant vocabulary development makes him successful in reading, writing and communicating. According to Bozdemir (2020), a student with a poor vocabulary has difficulty writing down thoughts and feelings; always set your mind since he writes with words, he cannot save himself from cliché words. Word a student whose treasury is rich; lecture in life as well as in school ease, the ability to understand what he reads easily and correctly. Vocabulary essential for success in reading, writing and speaking deems necessary.

Because of these concerns, teachers also stated that it is necessary to develop the vocabulary. Teachers differ in the methods and purposes of vocabulary teaching practices and approaches. A great deal of teachers part of the problem will be solved by teaching the meaning of the words. The pronunciation of words is hardly taken into account. to Cecen (2007) stated that both the spelling and pronunciation of a word are correct must be taught. Speech is important for communication.

Developing vocabulary in textbooks and dictionaries very important in terms of variety of words in textbooks, level, techniques used in teaching, which teachers focus on are concepts. Besides the textbooks, the dictionaries used by the students the quality is also very important. One of the main functions of dictionaries is to their duties in learning and teaching lots of words the rich conceptual world of the language is presented to the individuals by including the meaningfulness in the dictionaries. It helps individuals who learn their mother tongue to think correctly and information is supported. How to express polysemy in dictionaries In this regard, it is also important to know which narrative methods and techniques are used is important. The abundance of knowledge in learning does not mean anything by itself. The learners make sense of this information, and the teachers express the knowledge. The correctness and sufficiency of the methods and techniques used in considered sufficient to complete the learning (Karaduz, 2009).

The Importance of Vocabulary

Since each word will be taught in a certain age period, this is in the textbooks. situation must be taken into account. According to Ari, Okur and Yilmazer (2010) word education begins at an early age in children and continues until youth with each learned word, the child's vocabulary is enriched. vocabulary learning it continues in the advanced ages, which we call the maturity age of the human, but childhood and not as fast as the youth period. A person has a great deal of knowledge with the words he has acquired. He earns his part in childhood and youth. Teachers have an opinion they are not united. The words are suitable for the level of the students. Teachers who say that they are not the teachers in the group stated that the words were above the level of the students they complain about it. However, in the preparation of textbooks the words students need are leveled through the texts should also be presented to the students. Ari, Okur and Yilmazer (2010) states that children are gradually taught vocabulary in texts abroad. One of the points to be considered while developing it is unnecessary to teach unused words to students specifies. The words used by the teachers in this group it was seen that he did not insist on teaching the other teachers any criticism while saying there is no problem with they avoid. Activities from textbooks there are different opinions among teachers about the issue.

Activities, games, colorfulness in the textbooks between words, with teachers saying that they motivate students. Learning on the basis of meaning that there are no meaning relations teachers who say they lack the techniques to perform has. In this regard, students scribble the activities aimlessly, they cannot achieve permanent learning. Between two groups of teachers there are fundamental differences of opinion. Satisfied with textbooks teachers evaluate textbooks formally. The formal aspect of textbooks is important for them in learning. Other teachers, on the other hand, use meaning and function in vocabulary development studies they give more importance and therefore they bring criticism. Teachers who criticize the meaning, especially the polysemy since there is no need for metaphor and connotation concepts in the textbooks, they mention that there is no place. Indeed the vocabulary polysemy is very important in their work. According to Saussur it has meanings that occur in the text, not dictionary meanings. (Aksan, 2000).

Each word gains meaning according to the context and vocabulary polysemy was taught to students based on the text from their studies should be perceived. According to Cetinkaya (2005), students learn with words they have just learned different sentences in which the same word occurs so that they can form related sentences become aware of how to use them in a context by giving patterns required. This is done through practice, not through dry repetitions should be provided. When teaching words, not only the meaning of the word in the text, but also all its meanings should be emphasized as much as possible. Your words suddenly more meanings should be taught and the opportunity to use them should be provided. The text of the Word repetition and exercises by associating the meanings outside the text with their meanings in the text must be taught through.

Teachers participating in the research use proverbs and words in vocabulary teaching idiom studies, using pure Turkish words, creating a dictionary, very little however, they use techniques such as concept maps and puzzles. This activities such as these will enable the student to make mental repetitions are learning processes. Vocabulary teaching multiple and interactive learning processes as it is a complex and difficult process must create (Ari, Okur & Yilmazer, 2010). All of the methods teachers use in teaching vocabulary It is one of the methods

recommended in the literature. However, in these applications as there is no unity among teachers, teachers are individually there are also no systematic applications developed. Conscious, systematic, holistic the chosen method is correct because it is not applied with an approach is not sufficient for teaching (Karaduz & Yildirim, 2011).

In the study, teachers' willingness to teach vocabulary they have chosen the right methods, but they are unplanned and unplanned about the application. We can conclude that they are unconscious. However, the reason for this is only it would be unfair to blame it on teachers. Cecen (2007) word the most important of the problems related to the treasury is that Turkish should be taught the fact that the vocabulary has not been determined says in the education system. This shortcoming is naturally reflected in the practices of teachers.

One of the methods that teachers use incompletely is the dictionary to keep the notebook. In the practices of some of the teachers dictionary book is included. However, the application is a newly learned writing the dictionary meaning of the word and forming at most one example sentence is in the form. Ozbay and Melanlıoğlu (2008) creating a dictionary book and the use of it says: "The purpose here is only it should not be to write and learn the learned word and the meaning of the word, on the contrary the page is divided into two or three parts, with the word details, meaning, type and example must be learned by its use in a sentence. In this context, the subject and it can be said that it can be written and taught according to its linguistic functions."

In practice, most of the teachers stated that the dictionary should be used they have stopped. Taking the context as a basis when finding the meaning of words there are also teachers who argue that vocabulary studies pole initiating meaning from the textual context, not the dictionary and then to use the studies for lexical meaning require a process. Repeats the implied meaning of words it should be taught to students with games in a way that creates a permanent and enjoyable learning processes should be designed. As in the traditional education system students who are out of context can only use simple and short sentences their studies help them to enrich their vocabulary does not provide (Akarsu, 2010). Newly learned words some of the features are listed as follows (Cecen, 2007): It should be valuable and responsive to students' personal needs. It should have a purpose and have purposes for students' learning. It should be covered throughout the curriculum.

In the research, the teachers encountered while teaching vocabulary they did not address these points in the problems, they gave a holistic approach to vocabulary teaching. It was revealed that they did not develop a point of view. Questioning the curriculum and instead of addressing whether the words meet the need or not. It has been seen that they tend to teach the drawn frame in the best way.

Language is a language that has a grammatical aspect as well as a socio-cultural dimension is the case. The structure of the language, the level of difficulty, socio-cultural conditions manifests itself as a factor in teaching. Vocabulary studies students have difficulty in learning because of the structure of some words. Formal side of words, polysemy, pronunciation problems, significance and narrative difficulties are important barriers. words of individuals his treasure is dependent on informal education as well as formal education. Each reading with the socio-cultural characteristics of the concept development family of the

The Importance of Vocabulary

individual it also depends on your habits. Half of the participants in vocabulary teaching. The main difficulties encountered are the social characteristics of their environment they have come.

Recommendations

Perhaps the most important reason why vocabulary is considered important is that vocabulary is seen as a measure of the richness of languages and that people do this through vocabulary while expressing their feelings and thoughts. The success of people in expressing themselves can also be attributed to the vocabulary.

It cannot be denied that vocabulary has an important place in education as well. For this reason, it is necessary for students to have a sufficient vocabulary in the education process. In our country, no numerical target has been set for the vocabulary of the person according to age and level in the education process. For this reason, while some students try to improve their vocabulary with their personal efforts, some students are limited to their studies at school. It is considered important to give a separate place to vocabulary in Turkish Language Curriculum in order to provide a balance between people who develop their vocabulary with factors such as family, social environment, personal effort and those who are limited to activities at school.

With this research, it has been seen that teachers' experiences and their own perspectives are very important in the learning and teaching processes. Teachers often have different opinions cause applications. However, these situations are related to group work can be remedied. Teachers' vocabulary studies with new program jointly share new ideas and multiple learning environments together enhancements; they need to employ a variety of techniques.

In addition to vocabulary activities, it is also important that the texts selected for Turkish textbooks are suitable for the level and interest of the student, and consist of words with a high frequency of use that can be used in daily life. In addition, attention should be paid to the use of unknown words in other texts. Because it takes a long time to learn new words. Words that are stored in short-term memory when first heard are quickly forgotten if they are not transferred to long-term memory.

Before starting the vocabulary teaching, according to the age and interest levels of the students. A needs analysis should be done. In the Turkish Language Curriculum, which words are used according to the grade levels methods should also be mentioned. Texts created with words suitable for the level in the prepared textbooks should take place. The words to be taught should be given in context. During vocabulary studies, the habit of using a dictionary is given to the student should be introduced. Various methods and techniques that will attract the attention of the student in vocabulary studies techniques should be used. While teaching words, spelling and pronunciation should also be emphasized.

References

- Akarsu, B. (2010). *Language culture connection*. İstanbul: Inkılap Bookstore
- Aksan, D. (2000). *Linguistics with its main lines in all aspects*. Ankara: TDK Publications
- Akyol, H. & Kirkkilic, A. (2014). *Turkish teaching in primary education*. Ankara: Pegem Academy Publishing

- Alperen, N. (2001). *Turkish reading and writing training guide*. Ankara: Alperen Publications.
- Ari, G., Okur, A. & Yilmazer, Y. (2010). *From theory to practice Turkish teaching*. Ankara: Pegema Academy Publishing
- Aslan, C. (2017). *Turkish turkish language and literature teaching*. Ankara: Anı Publishing.
- Aykac, N. (2016). Vocabulary, the importance of it and the place of vocabulary in 2015 Turkish course program. *Journal of Academic Social Research*, 4(34), 519-527
- Baldan, N. (2009). *Vocabulary richness and difficulty level of texts in 6th grade Turkish textbook*. (Unpublished Master's Thesis), Celal Bayar University Institute of Social Sciences, Manisa.
- Bozdemir, O.(2020). Turkish word according to students' opinions the problem of reduction of the references and suggestions for solutions. *Ekev Academy Journal*, 24(82), 307-320
- Buyukozturk, S., Akgun, Ö. E., Karadeniz, S., Demirel, F. & Kilic, E. (2013). *Scientific research methods*. Ankara: Pegem Academy Publishing
- Calp, M. & Calp, Ş. (2016). *Teaching Turkish as a special education field*. Ankara: Nobel Academic Publishing
- Cecen, M. A. (2007). Things to consider in developing vocabulary considerations. *Journal of Turkish Linguistics*, 1(1), 116-137
- Cetinkaya, Z. (2005). Teaching vocabulary through simple repetition and exercises. *Language Journal*, (130), 67-84.
- Diliduzgun, Ş. (2014). The efficiency of vocabulary teaching methods in turkish language teaching. *Adiyaman University Journal of Social Sciences Institute*, 7(17), 233-258
- Gocer, A. (2009). Developing students' vocabulary in Turkish education activities and dictionary usage. *Turkish Studies*, 4(4), 1007-1036
- Gunes, F. (2007). *Turkish teaching and mental structuring*. Ankara: Nobel Academy Publications
- Kantemir, E. (1997). *Written and oral expression*. Ankara: Engin Publications.
- Karaduz, A. & Yildirim, İ. (2011). Practices and opinions of teachers in developing word power of students. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 10(2), 961-984
- Karaduz, A. (2004). Meaning and concept relationship. *Atatürk University Social Sciences Institute Journal*, 3(1), 51-57
- Karaduz, A. (2009). Dictionary, word meaning and learning. *Turkish Studies*, 4(4), 636-649
- Karatay, H. (2008). Vocabulary teaching. *Journal of Gazi Education Faculty*, 27(1) 141-153
- Korkmaz, Z. (2008). *Dictionary of grammar Terms*. Ankara: TDK Publication.
- Kurudayioglu, M. (2005). Word concept in terms of vocabulary studies an evaluation on it. *Journal of Gazi Education Faculty*, 25(2), 293-307

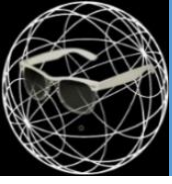
The Importance of Vocabulary

- Ozbay, M. & Melanlioglu, D. (2008). Importance of vocabulary in Turkish Education. *Yüzüncü Yıl University Journal of the Faculty of Education*, V(I), 30-45
- Ozdemir, M. (2018). Data analysis methods: Quantitative and qualitative data analysis. In K. Beycioğlu, N. Özer & Y. Kondakçı (Ed.), *Research in Education Administration* (pp. 133–167). Ankara: Pegem Academy Publishing
- Sever, S. (2011). *Turkish teaching and full learning*. Ankara: Anı Publishing.
- Tas, H. & Zorba, T. (2022). Factors that affect the fluent reading ability education of primary school students negatively. *European Journal of Education Studies*, 9(4), 154-178
- Tas, H. (2018). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve tercihleri üzerine bir değerlendirme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(3), 1947-1975
- Tosunoglu, M. (1999). *The place and importance of vocabulary in education and training*. https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi
- Vardar, B. (2007). *Annotated dictionary of linguistic terms*. İstanbul: Multilingual Publication
- Vendryes, J.V. (2002). *Language and thought*. İstanbul: Multilingual.
- Yaman, H. & Gulcan, F. (2009). As a vocabulary enrichment activity idiom teaching: demonstration technique application. *Journal of Science and Literature*, (II), 59-71.
- Yildirim, A. & Simsek, H. (2021). *Qualitative research methods*. Ankara: Seçkin Publishing.

Ethical Declaration and Committee Approval

In this research, the principles of scientific research and publication ethics were followed. For this study, the approval of the Ethics Committee dated 25.03.2023 and numbered 63 was obtained from Ordu University.

International Journal of Unique Glance at Education (IJUGE) is an Open Access publication. It may be read, copied and distributed free of charge according to the conditions of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (**CC BY 4.0**). The Open Access Publishing Group and the International Journal of Unique Glance at Education (IJUGE) shall not be liable or liable for any loss, damage or loss arising out of conflicts of interest, copyright infringement and any improper or misuse. The opinions, determinations, conclusions and recommendations contained in this article are the author(s) own views, opinions and ideas.



Okul Müdürlerinin Okullarında Yaşanan Sendikal Çatışmalara İlişkin Görüşleri ve Çatışma Yönetimi Stratejileri*

Alper Sevimli* - Gözde Sezen Gültekin*

Öz

Bu araştırmanın amacı; okul müdürlerinin, okullarındaki sendika üyesi öğretmenlerin sendikal kaynaklı çatışmalarına ilişkin görüşlerini ve çatışma yönetim stratejilerini belirlemektir. Nitel bir çalışma olarak desenlenmiş olan bu çalışmada durum incelemesi yaklaşımı kullanılmıştır. Araştırma verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmış ve elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, kamu okullarında görev yapan 12 okul müdürü oluşturmaktadır. Çalışma grubu, ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Okulunda en az iki farklı sendikaya üye öğretmen bulunması ve okulundaki sendika üyesi öğretmenler arasında sendika kaynaklı en az bir çatışma yaşanmış olması örneklem seçme ölçütü olarak belirlenmiştir. Araştırmada, okul müdürlerinin çatışma kavramına genelde olumsuz anlam yükledikleri ve çatışma kavramını çoğunlukla “iletişimsizlik” olarak tanımladıkları; okullarda yaşanan sendikal çatışmaların ideolojik ve kişilik farklılıklarından, değer yargılarından, amaç farklılıklarından, iletişimsizlikten, adaletsiz kaynak paylaşımından, adil olmayan ödüllendirme sisteminden, yetki karmaşasından, statü farklılıklarından ve bürokratik kurallardan kaynaklandığı; sendikal çatışmaların öğretmen ve öğrenciler üzerinde performans düşüklüğüne, motivasyon kaybına ve gruplaşmalara, stres, korku ve mutsuzluk oluşmasına, akademik başarının düşmesine, disiplin sorunlarına, hedeflerden sapmalara ve kafa karışıklığına neden olduğu; okul müdürlerinin okullarında yaşanan sendikal çatışmaları yönetmek için sırasıyla uzlaştırma, hükmetme ve kaçınma stratejilerini kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Çatışma, Örgütsel çatışma, Çatışma yönetimi, Çatışma yönetimi stratejileri, okul müdürü, sendika

The Opinions of School Principals on the Union Conflict in Their Schools and Their Conflict Management Strategies

Abstract

The aim of this study is to determine the views of school principals and union member teachers in their schools regarding their union-based conflicts and their conflict management strategies. In this study, which was designed as a qualitative study, the case study approach was used. Research data were collected with a semi-structured interview form developed by the researchers. The obtained data were analyzed by content analysis technique. The study group of the research consists of 12 school administrators working in public schools. Criterion sampling method, one of the purposive sampling methods, was used to determine the study group. Having at least two teachers who are members of a union in their school and having at least one conflict originating from the union among the teachers who are members of the union in their school were determined as sample selection criteria. In the study, it was found that school principals generally attributed a negative meaning to

* Bu çalışma; Alper Sevimli'nin Doç. Dr. Gözde Sezen Gültekin danışmanlığında hazırladığı Tezsiz Yüksek Lisans Projesi'nden türetilmiştir.

* Sorumlu yazar, Öğretmen, Sultanbeyli Yıldırım Beyazıt Ortaokulu, alper.sevimli@hotmail.com, Türkiye, ORCID: 0009-0004-5069-8192

* Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi, gsezen@sakarya.edu.tr, Türkiye, ORCID: 0000-0002-2179-4466

the concept of conflict and defined the concept of conflict as "lack of communication"; union conflicts in schools are caused by ideological and personality differences, value judgments, differences in purpose, miscommunication, unfair resource sharing, unfair reward system, confusion of authority, status differences and bureaucratic rules; union conflicts cause low performance on teachers and students, loss of motivation and grouping, stress, fear and unhappiness, decrease in academic achievement, discipline problems, deviations from goals and confusion; It was concluded that school principals use the strategies of conciliation, domination and avoidance to manage the union conflicts in their schools, respectively.

Keywords: Conflict, Organizational conflict, Conflict management, Conflict management strategies, School principal, Union

Türü: Araştırma makalesi	Gönderim Tarihi: 08.06.2023	Kabul Tarihi: 28.08.2023
---------------------------------	------------------------------------	---------------------------------

Atf: Sevimli, A. & Sezen-Gültekin, G. (2023). Okul müdürlerinin okullarında yaşanan sendikal çatışmalara ilişkin görüşleri ve çatışma yönetimi stratejileri. *Uluslararası Eğitime Özgün Bakış Dergisi*, 1(2), 237-264 doi: 10.5281/zenodo.8238877

Giriş

İnsanların gerçekleştirmek istedikleri amaçları, ulaşmak istedikleri hedefleri bulunmaktadır. Ancak çoğu zaman, belirlenmiş olan bu hedeflere ve amaçlara bireysel çabayla ulaşmak olanaklı olamayabilmektedir. İnsanlar ortak hedeflerine ulaşabilmek ya da amaçlarını gerçekleştirebilmek için başkalarının yardımına gereksinim duyarlar. İnsanların bir araya gelerek güç birliği yapmaları örgütlerin ortaya çıkış felsefesini açıklar. Çünkü örgütler, belirlenmiş olan hedeflere ulaşabilmek veya ortaya konmuş olan amaçları gerçekleştirmek için insanların bir grubun, kurumun ya da yapının çatısı altında birleşmelerinin bir sonucudur. Örgüt ortak amaçları gerçekleştirmek amacıyla eldeki insan ve madde kaynaklarının katkılarının koordine edilmesini sağlayan yapı olarak tanımlanabilir.

Örgütleri oluşturan bireyler birçok açıdan birbirlerinden farklılıklar gösterirler. Bu insanların; ilgi alanları, becerileri, olay ve durumları algılamaları, benimsedikleri değerleri, ileriye dönük beklentileri, karakter ve kişilik özellikleri birbirinden farklıdır. Bireyler arasındaki bu farklılıklar, örgüt içerisinde bazen anlaşmazlıklara ve çatışmalara neden olabilmektedir. Bu anlaşmazlıklar ve çatışmalar örgütü çok yönlü olarak doğrudan etkileyen olgulardır. Bu nedenle örgütlerde meydana gelen anlaşmazlıkların ya da çatışmaların dikkate alınmaları ve önemsenmeleri gerekir. Çünkü örgütsel verimliliğin ve başarının bu çatışmaların varlığından ciddi şekilde etkilendikleri söylenebilir. Çatışmaların örgütü doğrudan etkileme özelliğinin, çatışmaların örgütün lehine kanalize edilmeleri ve kontrol edilmeleri gerektiğini ortaya koymaktadır.

Bu durumda, özellikle insansal örgütlerdeki çatışmaların daha önemli sonuçlar doğurabilecekleri söylenebilir. Özellikle insani yönü ve insan ilişkileri boyutu ön planda olan okulların, çatışmaların yaşanması ve çatışma yönetimi konularında daha hassas örgütler oldukları açıktır. Bu nedenle okul yöneticilerinin okullarında yaşanan çatışmalara ilişkin tecrübeleri ve çatışmaları yönetmede tercih ettikleri stratejileri çok önemlidir. Okulların insansal örgütler olmalarından kaynaklanan hassasiyetlerinin, "çatışma" kavramının eğitim yönetimi literatüründe kayda değer bir yer edinmesini sağladığı söylenebilir.

Örgütler bir yandan üyeleri için menfaat (çıkar) üreten, diğer yandan da üyelerinin menfaatlerini (çıkarlarını) korumaya çalışan organizmalardır. Üyelerin çıkarlarının örgüt tarafından tam anlamıyla karşılanamaması ya da korunamaması durumu, örgütlerin çatışma olgusunu bünyelerinde barındırmalarına neden olmaktadır (Yeniçeri, 2009). Çatışmayı, rutin karar alma sistemlerinde meydana gelen bir kırılma veya kişi ve grubun tercih yapmada yaşadıkları güçlük olarak nitelendirmek mümkündür (Rahim, 2001). Çatışma, örgüt üyelerinin bireysel ya da grup halinde çalışmalarından doğan ve olağan eylemlerin durmasına ya da karmaşıklaşmasına sebep olan olaylar olarak ifade edilebilir (Eren, 2020).

Geçmişten günümüze çatışma kavramına bakış açısında değişiklik meydana gelmiştir. Geleneksel bakış açısı çatışmaların örgütler için tehdit unsuru olduğunu ve olanaklar ölçüsünde en kısa sürede bertaraf edilmeleri gerektiğini savunurken; davranışçı bakış açısı örgütteki bazı sorunların ortaya çıkmasını sağlamak açısından çatışmaların bazı yararlarının olabileceğini savunmuşlardır. Bu tartışmaların varlığına rağmen, günümüzde çatışmanın örgütsel yararı olduğu düşüncesi üzerinde anlaşma sağlanmış bir konudur (İpek, 2012). Çatışmaların örgütlerdeki durağanlığı önleyerek ve yaratıcılığı teşvik ederek örgütlerin gelişimine ve yaşamına katkı sağladığı söylenebilir (Daft, 2016). Çatışmaların örgütlerin kaçınılmaz birer gerçeği oldukları, çatışmaların örgütsel üretimi ve yenileşmeyi sağladıkları ve bu anlamda örgütsel çatışmaların desteklenmesi gerektiği konusu çatışmalara modern bakışı ifade eder (İpek, 2012).

Çatışma hem bireysel hem de örgütsel açıdan birçok olumsuz durumun oluşmasına zemin hazırlayan bir kavram olmakla birlikte, iyi bir biçimde yönetildiği takdirde bireye veya örgüte birçok katkı sağlar. Çatışmanın bireye ya da gruba olumlu katkı sunması “çatışma yönetiminin” örgütler için yadsınmaz önemini ortaya koymaktadır. İyi bir çatışma yönetimi, örgütü oluşturan kişiler veya gruplar arasındaki çatışma düzeyini kontrol ederek, var olan anlaşmazlıkların örgütün lehine olacak biçimde yönlendirilmesini kolaylaştırır. Üst seviyede verimlilik elde edebilmek için örgüt içerisindeki bireyler ya da gruplar arasında orta seviyede bir çatışma olması normaldir (İpek, 2012). Hiçbir anlaşmazlığın ya da çatışmanın olmadığı örgütlerde bir durağanlık olacağı, yenilik ve değişim odaklı çalışma yapılamayacağı ve çalışanların performanslarının alt düzeyde kalacağı söylenebilir. Çok sık ve yüksek düzeyde çatışmaların yaşandığı örgütlerde ise karar almada gecikmelerin yaşanması, sorunların çözülemez hale gelmesi, aşırı tavizlerin verilmesi gibi sebeplerle çalışanların performansları negatif yönde etkilenecektir (Koçel, 2015).

Örgütlerde çatışmaların yaşanması kaçınılmaz ve doğal bir süreç olmakla birlikte, çatışmalara bir şekilde müdahale etmek ya da dâhil olmak yönetimini görev ve sorumlulukları arasındadır. Örgütsel çatışmalara ilişkin farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Geleneksel anlayış çatışmaları, örgütlerin uyum içinde ve verimli bir biçimde faaliyette bulunmalarını sekteye uğratan bir durum olarak değerlendirmektedir. Bu anlayışa göre çatışmaların yaşanmaması için gerekli bütün önlemler alınmalı; buna rağmen ortaya çıkmış olan çatışmaların da ivedilikle ortadan kaldırılması gerekir (Koçel, 2015). Davranışçı yaklaşım, örgüt içerisindeki bütün çatışmaların kötü sonuçlar doğurmadığını, bazı çatışmaların örgütte var olan bazı sorunların görülmesi ve anlaşılması için fırsat yarattığını ve sorunun çözümü için yönetimi harekete geçirdiğini savunur (Şimşek ve Çelik, 2021). Etkileşimci yaklaşım ise çatışmaların örgütler için kaçınılmaz durumlar olduklarını; çatışma yaşanmayan örgütlerin âtil durumda kalacaklarını, bu örgütlerin kendilerini yenileme ve geliştirme konusunda geri kalacaklarını, durağan bir yapıya

bürünen bu örgütlerde işleyişin yavaşlayacağını, ilgisizliğin ve boşvermişliğin artacağını ifade ederek; çatışmaların gerekirse teşvik edilmesi gerektiğini vurgular (İpek, 2012).

Okulların insan merkezli örgütler olmaları, diğer örgütlerle karşılaştırıldığında daha karmaşık insan ilişkilerinin yaşanmasına neden olduğu söylenebilir. Bu karmaşık insan ilişkilerinin okullarda çok çeşitli anlaşmazlıkların ve çatışmaların doğmasına neden oldukları söylenebilir. Okullarda çatışmaya taraf olabilecek birçok bileşenin (yönetici, öğretmen, öğrenci, veli vb.) varlığı çatışma olasılığını yükselttiği gibi, çatışma yönetimi kavramını da daha önemli hale getirmektedir. Çünkü okulun kendisine yüklenen misyonu istedik yönde gerçekleştirebilmesi, okulda bulunan söz konusu bileşenler arasındaki ilişkilerin iyi bir biçimde yönetilmesini gerektirmektedir. Bu görevin ise okul yöneticisinin asli görevleri arasında olduğu söylenebilir. Bu durumda, okulun yönetiminden sorumlu kişilerin çatışma yönetimine ilişkin algılarının, görüşlerinin ve deneyimlerinin yadsınamaz bir önemi olduğu ortaya çıkmaktadır.

Yapılan çalışmalar, okul yöneticilerinin tercih ettikleri çatışma yönetimi stratejilerinin (ÇYS) gerek öğretmenlerin ve gerekse okulun verimliliği üzerinde üst düzeyde etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Atay (2014) yaptığı çalışmada, çatışma yönetmede hükmetme stratejisini çok sık kullanan okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin daha yüksek stres düzeyine sahip olduklarını belirlerken; Himmetoğlu (2014) yaptığı çalışmada, okul yöneticilerinin kullandıkları çatışma yönetim stratejileri ile öğretmenler tarafından algılanan kurum kültürü arasında manidar bir ilişki olduğu saptanmıştır. Şanlımeşhur (2015) tarafından yürütülen çalışmada, örgütsel çatışma ile örgütsel adalet algısı arasında negatif bir ilişki olduğu belirlenmiş; Göçer (2021) tarafından yapılan çalışmada ise, okullarda yaşanan çatışmaların öğrenci ve öğretmenle birlikte okulun tamamında olumsuz sonuçlara neden olduğu; okul yöneticileri tarafından çatışmalarda genellikle hükmetme stratejisi kullanıldığı ve yöneticilerin çatışmaya ve çatışma yönetimine ilişkin algılarının genelde olumsuz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Genç (2017) ise yaptığı çalışmada, öğretmen performansı ile okul yöneticileri tarafından tercih edilen ÇYS arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmalar, okullarda meydana gelebilecek çatışmaların doğru yönetilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Çok yönlü oluşu, her disiplinde farklı kavramlarla desteklenmesi ve farklı anlamlar ifade etmesinden dolayı çatışma kavramıyla ilgili ortak kabul görmüş net bir tanımdan söz etmek güçleşmektedir. Alanyazında çatışmanın; zıtlık, uyuşmazlık, uyumsuzluk gibi kavramlarla ifade edildiğine çok sık rastlanmaktadır (Tengilimoğlu, Atilla ve Bektaş, 2016). Başaran'a (2008) göre çatışma, bağdaşmayan görüş ve düşüncelerden veya uzlaşılabilen bireysel veya grupsal farklılıklardan doğan bir etkileşim durumudur. Gümüşeli'ye göre (1994) çatışma; anlaşamama, uyum sağlayamama, birbirlerine zıt olma şeklinde kendini gösteren ve iyi yönetilmediğinde hem örgüte hem de bireye zarar verebilen bir etkileşim sürecidir. Tüm bu tanımlamalarda; anlaşmazlık, zıtlık, ters düşme, uyumsuzluk, engelleme, amaç-çıkart ilişkisi kullanılan ortak kavramlar olarak karşımıza çıkmaktadır (Koçel, 2015; Özkalp ve Kirel, 2021).

Günümüzde eğitime ilişkin birçok örgütten söz etmek olanaklıdır. Resmi devlet örgütlenmesinin yanında eğitime ilişkin birçok sivil toplum örgütünün varlığı eğitim işgörenlerinin fazlalığının bir sonucu olarak ifade edilebilir. Eğitim sendikalarının ise eğitime ilişkin bu sivil toplum örgütlerinin başında geldikleri söylenebilir. Sendikalar gerek üye sayıları gerek etki kapasiteleri bakımından eğitim hizmetleri alanında faaliyet yürüten sivil toplum örgütleri arasındaki örgütlenmiş en büyük yapılardır (Eraslan, 2011). Eğitim sendikalarının bu

insansal gücü ve geniş alana hitap edebilme özellikleri; ülkedeki eğitime ilişkin politikaların tespitinde, gelişme ve değişmelerin yakından izlenmesinde, hükümet ile eğitim çalışanları ve toplum arasında köprü vazifesi görmelerini sağlayabilmektedir (Berkant ve Gül, 2017). İşgörenlerin menfaatlerini kollamak ve korumak; ülkenin siyasal, iktisadi, toplumsal ve kültürel yapılanmasında etkin rol almak sendikaların amaçları arasında yer almaktadır (Aksoy, 2014). Eğitim sendikalarının, ülkede geçerli olan eğitim sisteminin verimliliği, kalitesi ve niteliği üzerinde etkili olmalarının (Taşdan, 2013), sendika üyesi öğretmenlerin de okullarda zaman zaman çatışmalarda aktif rol almalarına neden olduğu söylenebilir.

Eğitim sendikaları genel amaç olarak; üyelerin ortak özlük, ekonomik, sendikal hak, mesleki ve sosyal menfaatlerini korumayı ve geliştirmeyi, üyelerine daha saygın bir ortamda yaşama ve çalışma seviyesi sağlamayı amaçladıklarından ve bu amaçlarını gerçekleştirebilmek için üye çoğunluğunu kullandıklarından rakip sendikalarla ve okul yönetimleriyle çatışma içinde olabilmektedirler (Taş, 2018). Sendika üyesi öğretmenler okul yöneticilerinin uygulamalarından dolayı okul yönetimiyle çatışabildikleri gibi, uygulamalara ilişkin farklı yorum, tutum ve değerlendirmelerden dolayı diğer sendika üyesi meslektaşlarıyla da çatışabilmektedirler. Yöneticinin, belirlenmiş olan amaçlara ulaşmak için grubu eşgüdümleyen, işgörenleri aynı hedef doğrultusunda çalıştıran kişi olması (Çelik, 2015), okuldaki bütün öğelerin okula fayda temin edecek biçimde yönetilmesi konusunda kendisini önemli bir sorumluluk altına koymaktadır. Bu sorumluluk, okul yöneticilerinin okullarında meydana gelebilecek anlaşmazlıkları ve bunlara dayalı çatışmaları yönetmelerini önemli kılmaktadır.

Okullar sosyal sistemin bir parçası olarak ele alındığından örgütsel çatışmaların güçlü olarak gözlemlenebileceği yapılar olarak nitelendirilebilir. İletişim ve etkileşimin yoğun olarak yaşandığı örgütler olan okullarda, öğretmen, veli, yönetici, öğrenci gibi çatışmanın ortaya çıkmasını güçlendirecek farklı iletişim grupları bulunmaktadır. Okullardaki çatışmaların iyi yönetilmemesi durumunda olumsuz sonuçların ortaya çıkacağı açıktır. Toplumsal yapı içerisinde önemli bir yapı taşı olan okullarda yaşanan çatışmalar eğitim sisteminin zarar görmesine sebep verebilecek boyutlarda olabileceğinden yönetilmesi önemlidir. Okulun üretime dayalı bir kültüre sahip olabilmesinin, çalışanlar arasında etkili bir iletişim ve iş birliğinin tesis edilmesinin okul yöneticilerinin okullarında herhangi bir nedenle çıkmış olan çatışmaları yönetme yeteneklerine bağlı olduğu söylenebilir. Aksi durum okulda verimsizlik, kalitesizlik, üretim düşüklüğü ve başarı azlığıyla sonuçlanabilir. Bu nedenle okul yöneticilerinin çatışmalara ilişkin algılarının, beklentilerinin ve stratejilerinin belirlenmesi önemlidir.

Ortak amaçlarını gerçekleştirebilmek ya da belirlenmiş olan ortak hedeflerine ulaşabilmek için bir örgütte yer alan bireylerin sahip oldukları bireysel farklılıklar, örgüt içerisinde ya da çalışanlar arasında bazı anlaşmazlıklara ve sonuç olarak bazı çatışmalara neden olabilmektedir. Meydana gelen çatışmalar, örgütsel verimliliğin azalmasına ve örgütün hedeflerinden ve belirlenmiş olan amaçlardan sapmasına neden olabilmektedir. Özellikle insani boyutu ön planda olan okullarda bu çatışmaların etkilerinin daha geniş alana yayıldığı ve daha ciddi sonuçların meydana geldiği söylenebilir. Bu durumda örgütlerde yaşanan çatışmaların iyi yönetilmesi gerektiği açıktır. Bu çatışmaların yönetilmesinde kullanılan stratejilerin ise ayrı bir önemi bulunmaktadır.

Alanyazın incelendiğinde; Dülger ve Dülger (2022) ve Yılmaz (2014) tarafından yapılan araştırmada, eğitim kurumlarındaki çatışmaların kaynaklarının ortaya konduğu; Ören (2021) tarafından yapılan araştırmada ise öğretmen-yönetici çatışmalarında kullanılan yönetim stratejilerinin ele alındığı görülmüştür. Bala (2018), Kılıç (2017), Batool, Khattak ve Saleem (2016), Tan (2016), Bağdatlı (2015), Boucher (2013) ve Şahan (2006) tarafından yapılan çalışmalarda okul yöneticilerinin çatışma yönetme stratejileri ele alınmış; Durak (2010) tarafından yapılan çalışmada ise çatışmaların eğitim kurumlarındaki etkileri konu edinilmiştir. Yapılan çalışmalarda sendikal çatışmaların konu edinilmemiş olması araştırmamıza özgün bir boyut kazandırmaktadır.

Okul yöneticilerinin öncelikle çatışmalara ilişkin algılarının ortaya konması, çatışmalardan ne anladıklarının, çatışmaları nasıl görüp değerlendirdiklerinin anlaşılması gerekir. Okul yöneticilerinin çatışmalara ilişkin algılarının ve bu algılar ışığında tercih edilecek stratejilerin belirlenmesi çatışmaların iyi yönetilmesi ve olumlu sonuçlar elde edilmesi açısından önemlidir. Ayrıca bu durum, okullarda meydana gelen çatışmaların büyüyen sonuçlarının telafisi imkânsız olumsuzluklara neden olmasını da önleyecektir. Bundan dolayı, eğitim yönetiminin ana bileşenlerinden biri olan okul yöneticilerinin bu anlamda görüşlerinin neler olduğunun açığa çıkarılması ve stratejilerinin deneyimlenmesi önem arz etmektedir.

Okullardaki sorunların birincil çözüm makamı okul yönetimidir. Gerek yasal metinlerde ve gerekse bireysel algıda okulları amaçlar gerçekleştirme yönünde yönetecek ve yaşatacak birinci derece sorumluların okul yöneticileri oldukları açıktır. Yönetimin, okulun çok yönlü olarak niteliğini, başarısını, üretim gücünü, verimini yakından etkileyen ana unsurlardan biri olarak algılanması, okul yöneticilerinin görüş ve önerilerini değerli kılmaktadır. Okul yöneticilerine atfedilen bu değer/önemin, bu çalışmaya da değer/önem kattığı söylenebilir. Ayrıca, okul yöneticilerinin, okullarındaki sendikal çatışmalara ilişkin görüş ve çözüm stratejilerinin ortaya konmasının, bu sorunlarla karşılaşabilecek eğitimciler/yöneticilere, karar mercilerine ve politika yapıcılara farklı ve önemli bir ufuk çizebileceği varsayımı da bu çalışmayı önemli hale getirmektedir. Ayrıca bu çalışmanın, okul müdürlerinin öğretmenler arasındaki çatışmaları yönetirken kullandıkları stratejilerin farkına varmaları ve hatalı strateji kullanıyorlar ise, bunun farkında olarak bu durumun düzeltilmesi konusunda onlara katkı sunması umulmaktadır.

Bu çalışma; yöneticilerin kullandıkları ÇYS'nde hangi unsurları göz önünde bulundurmaları gerektiği konusunda fikir vermek; çatışmanın ortadan kaldırılması değil yönetilmesi ve yönetilirken farklı unsurların da göz önünde bulundurulması gerekliliğinin görülmesine yardımcı olmak; okul içinde yaşanan çatışmaların önemsiz olmadıklarının ve doğru yönetilmemesi durumunda daha ciddi sonuçlara neden olabileceklerinin anlaşılmasına katkı sunmak açısından da önemlidir.

Bu araştırmanın amacı; okul yöneticilerinin, okullarındaki sendika üyesi öğretmenlerin sendika kaynaklı çatışmalarına ilişkin görüşlerini ve çatışma yönetimi stratejilerini belirlemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul müdürleri okullarında yaşanan sendikal çatışmaları nasıl tanımlamaktadırlar?
2. Okul müdürlerinin okullarında yaşanan sendikal çatışmaların kaynaklarına ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Okul müdürlerinin okullarında yaşanan sendikal çatışmaların etkilerine ilişkin görüşleri nelerdir?

4. Okul müdürlerinin okullarında yaşanan sendikal çatışmalara ilişkin ÇYS nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Okul müdürlerinin, okullarındaki sendika üyesi öğretmenlerin sendika kaynaklı çatışmalarına ilişkin görüşlerini ve ÇYS'ni belirlemeyi amaçlayan bu çalışma nitel bir araştırma olarak desenlenmiştir. Bu çalışmada okul müdürlerinin okullarında yaşanan sendikal kaynaklı çatışmaları nasıl tanımladıklarını, bu çatışmalara ilişkin görüşlerinin neler olduğunu, bu çatışmaları nasıl yönettiklerini, çatışma yönetim stratejilerini belirlemelerinde rol oynayan faktörlerin neler olduğunu ve çatışma yönetimine ilişkin hangi deneyimlere sahip olduklarını ortaya koymak amaçlandığından durum incelemesi yaklaşımı tercih edilmiştir. Durum incelemesi; incelenen olayın ya da durumun sınırlarının açık ve net olarak ortaya konduğu, yaratıcı çalışmalara ve yeni bulgulara ulaşılmasının sağlandığı, belirli bir olayın ya da durumun daha iyi anlaşılmasının temin edildiği bir yöntemidir (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2011).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ilinin Sultanbeyli ilçesindeki devlet okullarında görev yapan 12 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. İdeal olan, nitel olarak desenlenmiş çalışmalarda çalışma grubunun 5 ile 13 kişiden oluşturulmasıdır (Creswell & Poth, 2018). Ölçüt örnekleme yöntemi, çalışma grubunu oluşturan katılımcıların belirli özelliklere sahip kişi, olay, nesne ya da durumlardan seçilmesidir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2022). Ölçüt örnekleme yöntemi, önceden ortaya konmuş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılması olarak tanımlanır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Okulunda en az iki farklı sendikaya üye öğretmenlerin bulunması ve okulundaki sendika üyesi öğretmenler arasında sendika kaynaklı en az bir çatışma yaşanmış olması çalışmada örneklem seçme ölçütü olarak belirlenmiştir. Çalışma grubuna ilişkin kişisel veriler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcılara Ait Kişisel Bilgiler

Değişkenler		f	%
Cinsiyet	Kadın	3	25.00
	Erkek	9	75.00
Okul Türü	Anaokulu	1	8.33
	İlkokul	4	33.33
	Ortaokul	2	16.67
	Lise	5	41.67
Mesleki Kıdem	6-10 yıl arası	1	8.33
	11-15 yıl arası	3	25.00
	16-20 yıl arası	5	41.67
	21-25 yıl arası	2	16.67
	26-30 yıl arası	1	8.33
Eğitim Düzeyi	Lisans	7	58.33
	Yüksek lisans	4	33.33
	Doktora	1	8.33
Okuldaki Sendika Sayısı	2	2	16.67
	3	4	33.33
	4	6	50.00
Sendikal Çatışma Sayısı	2	4	33.33
	3	6	50.00

Tablo 1 incelendiğinde; katılımcıların çoğunun (%75) erkek olduğu, katılımcıların %41.67'sinin lisede görev yaptıkları, %41.67'sinin 21-25 yıl arası kıdeme sahip oldukları, %58.33'ünün lisans mezunu oldukları, %50.00'sinin okulunda en az 4 farklı sendikaya üye öğretmen bulunduğu ve %50.00'sinin okulunda en az 3 sendika kaynaklı çatışma yaşadığı görülmektedir.

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri, yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Bu form araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formları belli sorulardan oluşmakta ve katılımcılar sorulara verdikleri yanıtlarla kendi kişisel görüş ve düşüncelerini ortaya koymaktadırlar (Yıldırım & Şimşek, 2018). Görüşme soruları hazırlanırken amaca uygun olmalarına, kolaylıkla anlaşılır olmalarına ve araştırmada ihtiyaç duyulan verileri sağlayacak türden olmalarına özen gösterilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmeden önce alanyazın taraması yapılmış ve araştırmanın amacı ile alt amaçlarına hizmet edebilecek olası görüşme soruları saptanmıştır. Bu aşamadan sonra taslağı oluşturulan forma ilişkin olarak 3 uzmandan görüşü alınmıştır. Hazırlanmış olan görüşme formu taslağı, dil ve anlaşılabilirlik açısından 2 Türkçe Öğretmeninin kontrolünden geçirilmiştir. Görüşme formu araştırmada yer alamayan 3 okul yöneticisine uygulanarak pilotlama yapılmıştır. Yapılan çalışmalar sonucunda görüşme formuna son şekli verilmiştir.

Araştırma verileri okul yöneticileriyle yapılan yüz yüze görüşmelerle toplanmıştır. Okul yöneticilerine; okul içindeki sendikal çatışmaları nasıl tanımladıklarına, okulunda yaşanan sendikal çatışmaların kaynaklarının neler olduğuna, okulunda yaşanan sendikal çatışmaların öğretmen, öğrenci ve okula ilişkin etkilerine, okulunda yaşanan sendikal çatışmaları yönettiğine inanıp inanmadığına, okulunda yaşanan sendikal çatışmalara ilişkin yönetim stratejilerinin neler olduğuna ilişkin açık uçlu sorular yöneltilmiştir.

Bu çalışmada bilimsel etik ilkelere uyulmuş ve bu amaçla Sakarya Üniversitesi'nden 17/10/2022 tarihli ve E-61923333-050.99-179286 sayılı Etik Kurulu Kararı alınmıştır. Çalışmada görüşme gerçekleştirilen katılımcıların isimleri kullanılmamış, katılımcı müdürlerin isimleri M1, M2,... M12 şeklinde kodlanmıştır. Araştırmada, katılımcıların izin vermemeleri nedeniyle görüntü ve ses kaydı yapılamamış, sadece araştırmacı tarafından görüşmeler sırasında notlar alınabilmiştir.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada elde edilen veriler, içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. İçerik analizi; benzer verileri belli kategoriler ve temalar etrafında bir araya getirerek anlaşılabilir bir şekilde düzenleyen ve çıkarımlarda bulunmaya olanak sağlayan bir analiz tekniğidir (Büyüköztürk vd., 2022). Bu çalışmada veri analizi; verilerin kodlanması, temaların belirlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması basamaklarına göre yapılmıştır. Bu süreçte sorulara verilen yanıtlar alt kategoriler halinde gruplanmış; ulaşılan bulgular tablo halinde sunulmuş, alt kategorilerin karşısında frekansları gösterilmiştir. Frekanslar; verilerin sayısal ve oransal görülme sıklıklarını ifade ederken; kategorisel analiz, bir iletinin birimlere ayrılmasını ve daha sonra da bu birimlerin belirli ölçütler esas alınarak temalar-kategoriler halinde gruplandırılmasını ifade eder (Bilgin, 2014). Araştırmada, yer yer katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar da yapılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Araştırma sürecinin detaylı olarak planlanması, araştırma sürecinin tamamının alan uzmanlarınca izlenmesi, verilere esas olacak görüşme sorularının uzman kişiler tarafından incelenmesi, elde edilen verilerin tekrar incelemeye olanak sağlayacak şekilde korunması ve bulguların dayanaklarının belirtilmesi nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik sağlamak için alınabilecek tedbirlerdir (Büyüköztürk vd., 2022; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada, araştırmacı yansızlığının korunması, araştırmacının deneyimlerinin ve önyargılarının araştırmaya yansımaması için alanyazında belirtilen tedbirler alınmıştır.

Bu çalışmada, katılımcı teyidi yöntemi kullanılmak suretiyle araştırmanın geçerliği arttırılmaya çalışılmıştır. Araştırmacı tarafından metinleştirilen verilerin görüşmeye katılan katılımcılarca teyit edilmesi (doğrulanması), verilerin doğruluğunu ve geçerliğini sağladığından (Silverman, 2006), yazılı metin haline getirilmiş olan veriler katılımcılara teyit ettirilmiştir. Elde edilen bütün veriler tekrar değerlendirilebilecek şekilde arşivlenmiş; veriler alan uzmanı bir kodlayıcı tarafından tekrar kodlanmış ve bu kodlama ile araştırmacının sonuçları arasında %91 oranında benzerlik sağlanmıştır. Miles, Huberman ve Saldana (2018)'a göre bu oranın %90 ve üzeri olması yeterlidir.

Nitel çalışmalarda aktarılabirlik önemli bir geçerlik ölçütüdür. Bu çalışmanın aktarılabirliği ayrıntılı betimleme (thick description) yoluyla yapılmıştır. Okuyucu ayrıntılı betimlemeyle verilerin elde edildiği ortamı zihninde canlandırabilir ve kendi ortamına ilişkin olası sonuçları daha kolay çıkarabilir (Başkale, 2016). Bu amaçla içerik hakkında yeterli bilgi verilmiş, ham veri ortaya çıkan kavram ve temalara göre yeniden düzenlenmiş bir biçimde okuyucuya yorum katmadan ve verinin doğasına mümkün olduğu ölçüde sadık kalınarak aktarılmış ve doğrudan alıntılar yapılmıştır.

Bulgular

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Okul müdürlerinin, okullarında yaşanan sendikal çatışmaları nasıl tanımladıklarına ilişkin veriler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Okul Müdürlerinin Çatışmanın Tanımlanmasına İlişkin Görüşleri

Tema	Kod	Yöneticiler	f
İletişimsizlik	İletişim kuramama	M1,M3,M4,M5,M6,M8,M10,M11,MY12	9
	Empati yapamama	M2,M3,M4,M7,M8,M10,M11	7
	Dinlememe	M1,M2,M5,M7,M9,M12	6
	Güvensizlik	M9,M6,M8,M12	4
İdeoloji	Fikir ayrılıkları	M1,M3,M4,M6,M8,M10,M11	7
	Anlaşmazlık	M3,M4,M7,M9,M10,M11	6
	Saygısızlık	M1,M2,M5,M7	4
	Tahammülsüzlük	M6,M8,M12	3
Çıkar	Bencillik	M4,M6,M8,M10,M11	5
	Zarar verme	M9,M10,M11	3
	Öne geçme	M5,M7	2
	Tembellik	M10	1

Tablo 2 üzerinde yapılan incelemede; okul yöneticilerinin çatışmanın tanımına ilişkin görüşlerinin en çok “iletişimsizlik” temasında tekrarlandığı; 9 okul müdürünün çatışmayı “iletişim kuramama”, 7 okul müdürünün “empati yapamama”, 6 okul müdürünün “dinlememe”, 4 okul müdürünün ise “güvensizlik” olarak tanımladıkları görülmektedir. Okul müdürlerinin çatışmanın tanımına ilişkin görüşlerinin en çok tekrarlandığı ikinci temanın “ideoloji” teması olduğu; 7 okul müdürünün çatışmayı “fikir ayrılıkları”, 6 okul müdürünün “anlaşmazlık”, 4 okul müdürünün “saygısızlık”, 3 okul müdürünün ise “tahammülsüzlük” olarak tanımladıkları görülmektedir. Okul yöneticilerinin çatışmanın tanımına yönelik görüşlerinin en çok tekrarlandığı üçüncü temanın ise “çıkar” teması olduğu; 5 okul müdürünün çatışmayı “bencillik”, 3 okul müdürünün “zarar verme”, 2 okul müdürünün “öne çıkma”, 1 okul müdürünün ise “tembellik” olarak tanımladıkları görülmektedir. Okul yöneticilerinin çatışmanın tanımlanmasına ilişkin görüşlerinden bazı örnekler aşağıda sunulmuştur:

Tema: İletişim

M3. Çatışma iki insanın birbiriyle iletişim kuramamasıdır. İnsanlar arasında çatışma varsa iletişim sağlanamamış demektir.

M4. Empati kurmak her sorunun çözümünde bir anahtardır. Çatışmanın varlığı empatinin olmadığını, insanların bu anlamda kendilerini birbirlerinin yerine koyarak düşünmediklerini gösterir.

M8. Birbirimizi dinlediğimizde bütün sorunlar hallolur ve çatışma filan da kalmaz. Çatışma birbirini dinlememe, herkesin kendini haklı görmesi ve karşıdakine söz hakkı tanımamasıdır bence.

M12. Çatışma güvensizliktir bence. İnsanlar birbirlerine güvenirlerse sağlam bir iletişim ve iş birliğine girerler ve böyle çatışma olmaz.

Tema: İdeoloji

M2. Saygısızlık çatışmanın ta kendisidir. Saygı her türlü çatışmayı ve kötülüğü ortadan kaldırır. İnsanlar birbirlerine saygı duymadıkları sürece, farklı fikirlere saygılı olmadıkları sürece çatışma bitmez.

M7. Çatışma anlaşamamaktır. Zaten insanlar anlaşsa çatışma olmaz. Eğitim sisteminde de üzerinde anlaşmaya varılmayacak o kadar çok şey var ki.

M10. Çatışmaların çıkış kaynağı fikir ayrılığıdır. Özellikle sendika üyesi öğretmenler arasında bu çok yaygındır. Çatışma aynı fikirde olmamaktır.

M12. Çatışma başkasına ya da başka bir fikre tahammül edememektir. Tahammül barışın, huzurun ön şartıdır bence.

Tema: Çıkar

M8. Çatışma bencilliktir bence. Çünkü insanlar çıkarları için sadece kendilerini düşündükleri için çatışmalara neden olurlar.

M10. Bir başkasına ya da kendinden olmayana, farklı düşünene zarar verme isteği çatışma kaynağıdır.

M7. Çatışma insanların ön planda olma hastalıklarından kaynaklanmaktadır. Önde olmak, tanınmak, lider olmak mücadelesi çatışmayı doğurur her zaman. Bu da aslında bir tür çıkar düşkünlüğüdür.

M5. İnsanımızın çıkarlarına düşkün olmaları, okullarda da çatışmalara neden olmaktadır. Sendikalar zaten çıkar örgütleridir. Sendikaların maddi çıkarlar ve makam elde etmek dışında bir işe yaradıklarını görmedim.

Okul Müdürlerinin Çatışmalara İlişkin Görüşleri ve Çatışma Yönetimi Stratejileri

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Okul müdürlerinin okullarında yaşanan sendikal çatışmaların kaynaklarına ilişkin görüşleri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Okul Müdürlerinin Okullarındaki Sendikal Çatışmaların Kaynaklarına İlişkin Görüşleri

Tema	Kod	Yöneticiler	f
Bireysel faktörler	İdeolojik farklılıklar	M2,M3,M5,M6,M7,M8,M9,Y10,M11,M12	10
	Kişilik özellikleri	M1,M2,M3,M4,M7,M8,M10,M11	8
	Değer yargıları	M1,M2,M4,M5,M7,M9,M12	7
	Değişime kapalılık	M5,M6,M8,M10,M12	5
	Amaç farklılığı	M5,M8,M10,M11	4
	Beceri eksikliği	M4,M7,M9	3
	İletişimsizlik	M1,M3,M4,M6,M7,M8,M9,M10	8
Yapısal faktörler	Kaynakların paylaşılması	M2,M4,M7,M9,M10,M11,M12	7
	Ödül sistemi	M3,M4,M5,M7,M9	5
	Yetki karmaşası	M1,M8,M9,M10	4
	Statü farklılıkları	M2,M6,M12	3
	Bürokratik kurallar	M6,M8	2

Tablo 3 incelendiğinde, okul müdürleri tarafından, okullarında yaşanan sendikal çatışmaların bireysel faktörlerden kaynaklandığının 37 kez, yapısal faktörlerden kaynaklandığının ise 29 kez tekrarlandığı görülmektedir. Bireysel faktörler teması altında 10 okul müdürünün okulundaki sendikal çatışmanın kaynağını “ideolojik farklılıklar”, 8 okul müdürünün “kişilik özellikleri”, 7 okul müdürünün “değer yargıları”, 5 okul müdürünün “değişime kapalılık”, 4 okul müdürünün “amaç farklılığı”, 3 okul müdürünün ise “beceri eksikliği” olarak ifade ettikleri belirlenmiştir. Yapısal faktörler teması altında 8 okul müdürünün okulundaki sendikal çatışmanın kaynağını “iletişimsizlik”, 7 okul müdürünün “kaynakların paylaşılması”, 5 okul müdürünün “ödül sistemi”, 4 okul müdürünün “yetki karmaşası”, 3 okul müdürünün “statü farklılıkları”, 2 okul müdürünün ise “bürokratik kurallar” olarak ifade ettikleri belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin okullarındaki sendikal çatışmaların kaynaklarına ilişkin görüşlerinden bazı örnekler aşağıda sunulmuştur:

Tema: Bireysel faktörler

M3. Öğretmenlerdeki ideolojik saplantılar okulumdaki sendikal çatışmaların ana nedenidir. Farklı dünya görüşünü paylaşan öğretmenlerin aynı potada erimeleri çok zor. Kaldı ki sendikalarda bu ideolojik farklılıkları kaşımaktadır. Bu durum, yandaş sendika ve muhalif sendika gibi kavramların ortaya çıkmasına ve çatışmalara neden olmaktadır.

M4. Öğretmenlerin kişilik özellikleri birbirinden farklıdır. Mesela kavgacı tipler olduğu gibi sakin tipler de vardır. Çatışmalar özellikle sendika üyesi kavgacı kişiliğe sahip öğretmenler tarafından çıkarılmaktadır.

M6. Okulumdaki farklı sendikaların her birinin temsilcisi öğretmen var. Sendika temsilcisi olan öğretmenler aralarında güncel olayları ve eğitimi değerlendirirken gruplaşmaların olması ve çatışmaların çıkması kaçınılmaz oluyor.

M12. Her sendikanın bir dünya görüşü, olaylara bakışı, olay ve durumları değerlendirme şekli vardır. Bu değer yargıları çoğu zaman sendika üyeleri arasında olayların ve durumların farklı yorumlanmasına ve çatışma çıkmasına neden olabilmektedir. Bakanlığın emir ve talimatlarını farklı yorumlayarak, farklı tavır takınarak birbirleriyle çatışabilmektedirler.

M10. Sendikaya üye olmuş her öğretmenin bir amacı vardır. Bu amaç farklılıkları çatışmaları beraberinde getirmektedir. Hatta öğretmenlerin özlük haklarından çok bir partiyi iktidara getirme amacı güden ya da dünya görüşünü yaymak isteyen sendika üyeleri de bulunmaktadır.

Tema: Yapısal faktörler

M10. Çatışmaların çıkış kaynağı bence iletişimsizliktir. İyi bir iletişim bütün yanlış anlaşılımları ve bilgi yanlışlarını ortadan kaldıracaktır. Sendika üyeleri arasında iyi bir iletişim olmadığı açıktır.

M7. İktidarlara yakın sendikaların kaynaklardan daha çok nemalandığını herkes biliyor. Kaynakların dağıtımındaki bu adaletsizlik okullarımızda sendikalar arası çatışmalara ve mücadelelere neden oluyor.

M9. Ülkemizde adil bir ödüllendirme sistemi bir türlü kurulamadı. Hala ödüller yandaşa, fikirdaşa verilmeye devam ediyor. Bu durum da çalışkan olup ödül alamayan sendikalı öğretmenin, hak etmeden ödül alan sendikalı öğretmenle çatışmasına neden oluyor.

M2. İktidara ya da yerel yöneticilere yakın olan sendika üyesi öğretmenlere özellikle de hak etmediği halde bazı statüler verilmesi, okulda diğer sendika üyesi öğretmenler tarafından bir çatışmaya, mücadeleye ya da kırgınlıklara neden olabilmektedir.

M8. Bürokratik kurallar ve formaliteler öğretmenleri canından bezdirmiş durumdadır. Bakanlığın bu talepleri bazı sendikalar tarafından olumlu karşılanırken bazı sendikalar bunları angarya olarak görmekte ve öğretmenler arasında uygulama birliği sağlamadığı gibi karşı çıkışlar ve çatışmalar yaşanabilmektedir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Okul müdürlerinin okullarında yaşanan sendikal çatışmaların öğretmenler ve öğrenciler üzerindeki etkilerine ilişkin görüşleri Tablo 4 ve Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 4. Okuldaki Sendikal Çatışmaların Öğretmenler Üzerindeki Etkilerine İlişkin Görüşler

Tema	Kod	Yöneticiler	f
Olumsuz etkiler	Performans düşüklüğü	M2,M3,M4,M5,M6,M7,M8,M9,M10,M11,M12	11
	Motivasyon kaybı	M1,M2,M3,M4,M5,M7,M8,M10,M11	9
	Gruplaşma	M1,M2,M3,M4,M5,M7,M9,M12	8
	Stres	M4,M5,M6,M8,M10,M11	6
	Mutsuzluk	M3,M5,M8,M10,M12	5
	Korku	M1,M5,M12	3
Olumlu etkiler	Güdülenme	M2,M3,M4,M6,M7,M9	6
	Yenilenme	M4,M7,M9,M10	5
	Çaba artışı	M2,M4,M6	3
	Sorgulama	M1,M10	2

Tablo 4 incelendiğinde, sendika kaynaklı çatışmaların öğretmenler üzerindeki olumsuz etkilerinin okul müdürleri tarafından; “performans düşüklüğü”, “motivasyon kaybı”, “gruplaşma”, “stres”, “mutusuzluk” ve “korku” başlıkları altında 42 kez tekrarlandığı; olumlu etkilerin ise “güdülenme”, “yenilenme”, “çaba artışı” ve “sorgulama” başlıkları altında 16 kez tekrarlandığı görülmektedir. Tablodan, okul müdürlerinin okullarındaki sendikal çatışmaların öğretmenler üzerinde olumsuz etki yaptıkları konusunda daha fazla hemfikir oldukları ve çatışmaların özellikle öğretmenlerin performanslarını düşürdüklerini konusunda görüş birliğinde oldukları anlaşılmaktadır. Okul yöneticilerinin okullarındaki sendikal çatışmaların öğretmenler üzerindeki etkilerine ilişkin görüşlerinden bazı örnekler aşağıda sunulmuştur:

Tema: Olumsuz etkiler

M3. Sendikal çatışmaların öğretmenlerimizin performanslarını düşürdüğü kesin. Öğretmenlerin iş yapma hevesini kaçırmakta, başarılarını azaltmaktadır. O yüzden okullarda sendikaların yasaklanmasını bile düşünüyorum.

Okul Müdürlerinin Çatışmalara İlişkin Görüşleri ve Çatışma Yönetimi Stratejileri

M1. Öğretmenlerin işlerine motive olmaları başarı açısından gereklidir. Ancak okuldaki sendikal çatışmalar öğretmenlerin enerjilerini başka yöne kanalize etmekte ve motivasyonlarını düşürmektedir.

M7. Çatışmalar öğretmenleri strese sokmakta, bu da öğretmenlerde mutsuzluğa ve iş gücü kaybına neden olmaktadır. Sendikaların okullara faydalı olduklarına pek şahit olmadım. Sendikaların yaptığı şey kendi üyesi olmayan öğretmeni tehdit ve korkuyla yıldırmaktır.

M12. Okuldaki sendikal çatışmalar, öğretmenler arasında gruplaşmalara ve bazı öğretmenlerin dışlanarak yalnız kalmalarına neden olmaktadır. Meslektaş iş birliğini bitiren bu tür çatışmalar okullar için gerçekten zararlıdır.

Tema: Olumlu etkiler

M9. Çatışmalar bazen öğretmenleri daha çok çalışma, performansını artırma, diğer sendika üyesi meslektaşlarının önüne geçme konusunda güdülemektedir. Bu çatışmaların çok az öğretmen üzerinde katalizör etkisi yaptığını söyleyebilirim.

M7. Diğer sendika üyeleri tarafından geri kalmakla ya da eskimekle suçlanan bazı öğretmenlerin bu çatışmalar sayesinde kendilerini yenilediklerine şahit oldum.

M1. Sendikal çatışmaların eğitim sisteminin ve okuldaki uygulamaların sorgulanmasını sağladığını, hatta öğretmenlerin kendi kendilerini sorgulamalarını sağladığını söyleyebilirim. Yani okuldaki çatışmalar bazen az da olsa işi yarıyor.

Tablo 5. Okuldaki Sendikal Çatışmaların Öğrenciler Üzerindeki Etkilerine İlişkin Görüşler

Tema	Kod	Yöneticiler	f
Olumsuz etkiler	Başarıda düşüş	M3,M4,M5,M6,M7,M8,M9,M10,M11	9
	Disiplin sorunları	M1,M2,M5,M7,M8,M10,M11	7
	Gruplaşma	M3,M4,M5,M7,M9,M12	6
	Hedeflerden sapma	M4,M8,M10,M11	4
	Kafa karışıklığı	M8,M10,M12	3
Olumlu etkiler	Sorgulama	M3,M4,M6,M7,M9	5
	Ufuk genişliği	M4,M7,M9	3
	Sosyalleşme	M2,M4	2

Tablo 5 incelendiğinde, sendika kaynaklı çatışmaların öğrenciler üzerindeki olumsuz etkilerinin okul müdürleri tarafından; “başarıda düşüşü”, “disiplin sorunları”, “gruplaşma”, “hedeflerden sapma” ve “kafa karışıklığı” başlıkları altında 29 kez tekrarlandığı; olumlu etkilerin ise “sorgulama”, “ufuk genişliği” ve “sosyalleşme” başlıkları altında 10 kez tekrarlandığı görülmektedir. Tablodan, okul müdürlerinin okullarındaki sendikal çatışmaların öğrenciler üzerinde olumsuz etki yaptıkları konusunda daha fazla hemfikir oldukları ve çatışmaların özellikle öğrencilerin akademik başarılarını düşürdüklerini konusunda görüş birliğinde oldukları anlaşılmaktadır. Okul yöneticilerinin okullarındaki sendikal çatışmaların öğretmenler üzerindeki etkilerine ilişkin görüşlerinden bazı örnekler aşağıda sunulmuştur:

Tema: Olumsuz etkiler

M3. Sendikal çatışmalar öğretmenlerin performanslarını düşürdüğünden bu durum öğrencilerin akademik başarılarına da yansımaktadır. Çünkü öğretmenlerin morali bozuk olunca ders işleyemezler.

M1. Öğretmenler arasındaki çatışmalar öğrencilerin başıboş kalmalarına ve disiplin sorunlarının oluşmasına neden olmaktadır. Çatışmalardan dolayı öğretmenler birbirleriyle uğraşmaktan öğrencilerle ilgilenmeye fırsat bulamamaktadırlar.

M12. Öğretmenler arasında meydana gelen sendikal çatışmalar bazen öğrenciler arasında gruplaşmalara neden olabilmektedir. Bu çatışmaların A öğretmenini tutan öğrenciler ya da A görüşünü benimseyen öğrenciler diye grupların oluşmasına neden olduğunu gözlemlediğimi söyleyebilirim.

M11. Öğretmenler arasındaki sendikal çatışmalar genelde siyasi alt yapısı olan çatışmalar olduğundan öğrencilerin okula geliş hedeflerinde sapmalara ve şaşmalara neden olmaktadır. Öğrencilerin okumak için geldikleri okulda kendilerini çatışmaların içinde bulmaları hedeflerinin sapmasına neden olabiliyor.

Tema: Olumlu etkiler

M4. Okulda yaşanan sendikal çatışmalar bazen öğrencilerin olayları ve durumları sorgulama yeteneklerini geliştirmektedir. Çünkü öğrenciler öğretmenler arasındaki çatışmaların çoğu zaman nedenlerini öğrenmekte, doğru-yanlış ya da haklı-haksız tartışmaları ve değerlendirmeleri yapabilmektedirler.

M9. Öğretmenler arasındaki çatışmaların bazı öğrencilerin ufku geliştirdiğini, bakış açılarını değiştirdiğini, yorum yapma ve değerlendirme yeteneklerini geliştirdiğini söyleyebilirim. Bazen çatışmalar insanların ufku açar gerçekten.

M2. Sendikal çatışmaların okulda bir hareketliliğe neden olduğu doğrudur. İyi kullanılması halinde bu tür durumların okulların rutin işleyişlerini canlandırdığını ve çok az da olsa öğrencilerin sosyalleşmelerine yaradığını, toplumsal olaylara duyarlı olmalarını sağladığını söyleyebilirim.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Okul müdürlerinin, okullarında yaşanan sendikal çalışmalara ilişkin yönetim stratejilerinin neler olduğu ve çatışmaları yönetip yönetemediklerine ilişkin görüşleri Tablo 6 ve Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 6. Okul Müdürlerinin Okuldaki Sendikal Çatışmalara İlişkin Yönetim Stratejileri

Tema	Kod	Yöneticiler	f
Uzlaştırma	Hakemlik yapma	M1,M3,M6,M8,M11	5
	Tarafları görüştürme	M4,M7,M8,Y12	4
	Öğüt verme	M2,M10,M4	3
	İkna etme	M8,M11	2
	Bariştirme	M7	1
Hükmetme	Yetke kullanma	M2,M4,M6,M7	4
	Kuralları hatırlatma	M3,M5,M9	3
	Uyarıda bulunma	M10	1
Kaçınma	Yok sayma	M2,M4,M7,M9	4
	Sabretme	M5,M6	2
	Zamana yayma	M3	1

Tablo 6 incelendiğinde, okul müdürlerinin okullarındaki sendikal çatışmaları yönetmek için sırasıyla “uzlaşma”, “hükmetme” ve “kaçınma” stratejilerini kullandıkları görülmektedir. “Uzlaşma” stratejisinin okul müdürleri tarafından 15 kez tekrarlandığı, 5 okul müdürünün “hakemlik yapma”, 4 okul müdürünün “ tarafları görüştürme”, 3 okul müdürünün “ öğüt verme”, 2 okul müdürünün “ ikna etme”, 1 okul müdürünün ise “ bariştirme” stratejisini kullandıkları görülmektedir. “Hükmetme” stratejisinin okul müdürleri tarafından 8 kez tekrarlandığı, 4 okul müdürünün “ yetke kullanma”, 3 okul müdürünün “ kuralları hatırlatma”, 1 okul müdürünün ise “ uyarıda bulunma” stratejisini kullandıkları görülmektedir. “Kaçınma” stratejisinin okul müdürleri tarafından 7 kez tekrarlandığı, 4 okul müdürünün “ yok sayma”, 2 okul müdürünün “ sabretme”, 1 okul müdürünün ise “ zamana yayma” stratejisini kullandıkları görülmektedir. Okul yöneticilerinin, okullarında yaşanan sendikal çatışmaları yönetme stratejilerine ilişkin görüşlerinden bazı örnekler aşağıda sunulmuştur:

Okul Müdürlerinin Çatışmalara İlişkin Görüşleri ve Çatışma Yönetimi Stratejileri

Tema: Uzlaşma

M3. Öğretmenler arasında meydana gelen çatışmaları çözmeye hakemlik en iyi yoldur. Ancak öncelikle hakemliğinizin karşındakiler tarafından kabul edilmesi gerekir. Okul içinden ya da dışından da hakem belirlenebilir.

M2. Tarafları bir araya getirmek çatışmaları çözmek için iyi stratejidir. Tarafların uzlaşabilmeleri için bir araya gelerek konuşmaları ve birbirlerini anlamaları gerekir.

M4. Okul müdürü olarak öğüt vererek ve deneyimlerimi aktararak çatışan tarafları uzlaştırıyorum. Bir büyük olarak sözümün dinlenmesi iyi bir avantaj.

M7. Çatışan tarafları bir araya getirip barıştırmak sorunu çözmek için iyi bir yoldur. İnsanları bir araya getirip birbirlerini sakince dinlemelerini sağladığınızda genelde iş tatlıya bağlanabiliyor.

Tema: Hükmetme

M5. Derhal yasal yetkilerimi kullanarak çatışmayı ortadan kaldırıyorum. Mademki okul müdürsünüz ve devlet size yetki vermiş. O halde yetkinizi kullanmalısınız.

M6. Okullarda başıboşluğa veya kuralsızlığa yer yoktur. Dolayısıyla herhangi bir çatışma olması durumunda tarafları çağırarak kendilerine kuralları ve kurallara uymadıkları takdirde alacakları cezaları hatırlatarak derhal çatışmayı bitirmelerini istiyorum.

M8. Okuldaki çatışmalar zararlı. Okulda bir çatışma olduğunda çatışan tarafların liderlerini bir araya getirir, aralarında hakemlik yapar ve kendilerini ikna etmeye çalışırım.

Tema: Kaçınma

M9. Okulumda bir çatışma yokmuş gibi davranırım. Bu durumda çatışmaya taraf olmayarak çatışmanın kendiliğinden sönmesini, öğretmenlerin sorunlarını kendi aralarında halletmelerini beklerim. Çatışmaya karışarak taraf olmaktan kaçınırım. Bunun çok faydasını gördüm.

M6. Zaman her şeyin en iyi ilacıdır derler. Okulumda sendikal bir çatışma olduğunda çatışmanın bitmesi için sabrederim. Fevri davranarak çatışmayı daha fazla alevlendirmekten çekinirim. Çünkü ben de bir sendika üyesiyim, o yüzden sabretmek en doğrusu.

Tablo 7. Okul Müdürlerinin Sendikal Çatışmaları Yönetip Yönetemediklerine İlişkin Görüşleri

Soru	Görüş	Yöneticiler	f	%
Okulunuzdaki sendikal çatışmaları yönettiğinize inaniyor musunuz?	Evet	M2,M3,M5,M6,M7,M8,M10,M11,M12	9	83.33
	Hayır	M1,M4,M9	3	16.67

Tablo 7 incelendiğinde; okul müdürlerinin %83.33'ünün okulunda yaşanan sendikal çatışmaları yönettiğine inandığını, %16.67'sinin ise okulundaki sendikal çatışmaları yönettiğine inanmadığını belirttiği anlaşılmaktadır. Okul yöneticilerinin, okullarında yaşanan sendikal çatışmaları yönetip yönetemediklerine ilişkin görüşlerinden bazı örnekler aşağıda sunulmuştur:

Y2. Okulumdaki sendikal çatışmaları da diğer nedenlerden kaynaklanan çatışmaları da iyi yönettiğime inanıyorum. Çünkü okulumda yaşanan çatışmaların okula, öğretmen ya da öğrenciye herhangi bir olumsuz yansımaları olmamıştır. Eğer bir olumsuz yansıma olsaydı okulumda başarı da düşerdi.

Y7. Okulumdaki çatışmaları uzlaştırma yoluyla genelde sorun büyümeden çözerim. Çünkü her zaman uzlaşılacak bir yol vardır. İnsanlar konuşa konuşa anlaşır demiş atalarımız. O halde önce konuşarak çözmek en doğrusu bence. Okulumda çatışan taraflar hakkında yasal işlem başlatılmamış olması bunun en iyi kanıtıdır.

Y4. Okuldaki çatışmaları iyi yönettiğimden emin değilim. Çünkü birkaç çatışmanın ilçeye yayıldığını, yetkililerin devreye girdiğini, soruşturmaların yapıldığını biliyorum. Sanırım tarafları sakinleştirmeyi, uzlaştırmayı ya da makam gücümü etkili kullanmayı tam beceremedim. Belki de eğitimdeki başarıya odaklandığımdan çatışmaların farkına varmamış olabilir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Sonuç ve Tartışma

Araştırmada, okul müdürlerinin çatışmaları genelde “iletişimsizlik” olarak tanımladıkları belirlenmiştir. Bu anlamda okul müdürlerinin çatışma kavramını genellikle, aralarında iyi bir iletişim bulunmayan kişi veya gruplar arasında ortaya çıkan uyuşmazlıklar/anlaşmazlıklar, görüş ayrılıkları olarak tanımladıkları söylenebilir. İletişim sorununun temelinde çatışan tarafların iletişim kuramamalarının, empati yapamamalarının, karşı tarafı dinlememelerinin ve karşı tarafa güven duymamalarının yattığı ifade edilebilir. Araştırma sonuçlarımıza benzer şekilde, Roselle (2018) tarafından yapılan çalışmada da okul müdürlerinin çatışmayı iletişimde yaşanan sorunlar ve yeterli olmayan yönetsel destek olarak tanımladıkları belirlenmiştir. Bireyler arası bilgi akışı sağlama ve karar verme rolleri bulunan yöneticilerin bu rollerini yerine getirirken işgörenlerle sağlıklı bir iletişimde olmaları gerekir (Genç, 2017). Bu durumda, okul yöneticilerinin çatışmayı bir iletişim sorunu olarak algılamalarının doğal olduğu söylenebilir. Alanyazında iletişim ve çatışma konularının birlikte ele alındığı birçok araştırmanın bulunması ve bu araştırmaların iletişim yeterlilikleri ile çatışma yönetimi arasında güçlü bir ilişki olduğunu ortaya koyması da (Casiadi, 2017; Demirkaya, 2012; Kaymak, 2015; Polat, 2009; Şahin, 2007) araştırma bulgularımızı desteklemektedir.

Çatışmanın ideolojik ve çıkar boyutlarının varlığı, bazı okul müdürlerinin çatışmaları ideoloji ve çıkar olarak tanımlamalarına neden olmuştur. Okul müdürlerine göre fikir ayrılıkları, anlaşmazlıklar, karşı tarafa saygı duymama ve tahammül etmeme çatışmaların ideolojik boyutunu oluşturmaktadır. Bir katılımcının (M10) “Çatışmaların çıkış kaynağı ideolojilerdir. Özellikle sendika üyesi öğretmenler arasında bu çok yaygındır. Çatışma aynı fikirde olmamaktır.” Sözleri ile bir başka katılımcının (M2) “Saygısızlık çatışmanın ta kendisidir. Saygı her türlü çatışmayı ve kötülüğü ortadan kaldırır. İnsanlar farklılıklara ve birbirlerine saygı duymadıkları sürece, farklı fikirlere hoşgörü göstermedikleri sürece çatışma bitmez.” sözleri bu anlamda dikkate değerdir. Okul müdürleri bencillik, karşı tarafa zarar verme, öne çıkma ve tembellik nedenli çatışmaları “çıkar” kavramıyla tanımlamaktadırlar. Özkalp ve Kirel (2021) tarafından yapılan ve çatışma tanımlarında yer alan ortak kavramlardan birinin amaç-çıkar çatışmaları olduğunu belirten çalışma sonucu araştırma bulgularımızla paralellik göstermektedir. Karip’e (2021) göre insanın iletişim ve etkileşim içerisinde olması ve bu etkileşim içerisinde tarafların tercih, istek, değer, inanış, çıkar ve düşüncelerinde farklılıkların olması çatışmanın yaşanmasını olağan bir sürece dönüştürmektedir. Göçer (2021) ve Özmen ve Aküzüm (2010)’ün yaptıkları çalışmalarda da çatışmaların çıkış kaynağının ideoloji ve çıkar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bir katılımcının (M8) “Çatışma bencilliktir bence. Çünkü insanlar çıkarları için sadece kendilerini düşündükleri için çatışmalara neden olurlar.” Sözleri okul yöneticilerinin çatışmaları çıkar kavramıyla ilişkilendirme nedenlerine açıklık getirmektedir.

Araştırma bulguları, okullarda yaşanan sendikal çatışmaların genellikle bireylerin kişisel farklılıklarından kaynaklandığını göstermektedir. Katılımcı okul yöneticilerine göre öğretmenlerin sahip oldukları ideolojik farklılıklar, kişilik farklılıkları, değer yargıları, değişime kapalılık, amaç farklılıkları, beceri eksiklikleri ve bakış açıları okullarda sendikal çatışmaların nedenlerindedir. Dülger ve Dülger (2022) tarafından yapılan çalışmada da okulda yaşanan çatışmaların nedenlerinin iletişim yetersizliği, kişisel farklılıklar, ortak değerlerde

Okul Müdürlerinin Çatışmalara İlişkin Görüşleri ve Çatışma Yönetimi Stratejileri

buluşamama, görüş ayrılıkları, öğretmenlerin güdülenme kaybı yaşamaları, tükenmişlik sendromu, sendikal ayrılıklar, siyasi fikirler ve okullardaki öğretmen fazlalığı olduğu tespit edilmiştir. Bilgir (2018) tarafından yürütülen ve hoşgörü eksikliğinin, tutarsız davranışların, ideolojik farklılıkların okullarda çatışmaya neden olan durumlar olduğu sonucuna ulaşılan çalışma, araştırma bulgularımızı destekler niteliktedir. Bayar (2015) tarafından yapılan çalışmada iletişim sorunları, farklı değer yargıları ve görüşler ile bireysel farklılıklar okullarda yaşanan çatışmaların kaynağı olarak ifade edilmiştir. Bir katılımcının (M3) *“Öğretmenlerdeki ideolojik saplantılar okulumdaki sendikal çatışmaların ana nedenidir. Farklı dünya görüşünü paylaşan öğretmenlerin aynı potada erimeleri çok zor.”* sözleri ile bir diğer katılımcının (M4) *“Öğretmenlerin kişilik özellikleri birbirinden farklıdır. Mesela kavgacı tipler olduğu gibi sakın tipler de vardır. Çatışmalar özellikle sendika üyesi ve kavgacı kişiliğe sahip öğretmenler tarafından çıkarılmaktadır.”* sözleri araştırma sonuçlarını açıklar niteliktedir.

Okullarında meydana gelen çatışmaların örgütün yapısal özelliklerinden kaynaklandığını belirten okul yöneticilerine göre iletişimsizlik, kaynakların paylaşımındaki adaletsizlik, adil olmayan ödüllendirme sistemi, yetki karmaşası, statü farklılıkları ve bürokratik kurallar okullarda yaşanan sendikal çatışmaların nedenlerini oluşturmaktadır. Kamu okullarına bütçeden ayrılmış yeterli ödenek olmaması ve yerel olanaklarla yaratılmaya çalışılan kaynakların ihtiyaca cevap vermemesinden dolayı özellikle öğretmenlerin, velilerin ve okul yöneticilerin karşı karşıya gelmeleri çatışmalara neden olabilmektedir. Yapılan çalışmalar (Çınkır, 2010; Demirtaş ve Özer, 2014; Gümüşeli, 1994; Kavak, Ekinci ve Gökçe, 1997), okullara ayrılan bütçenin günümüz ihtiyaçlarını karşılamaktan uzak olması ve kaynak temininin okul müdürleri ile öğretmenlere havale edilmiş olması önemli bir çatışma sorunu olarak dile getirilmektedir.

Okullarda yaşanan sendikal çatışmalara kaynaklık eden bir diğer durum adil olmayan ödüllendirme sistemi ve statü farklılıklarıdır. Özellikle ülkemizde ödüllendirmede yandaşlığın önemli bir ölçüt olarak alınması, ödüllendirme mevzuatının açık kapılar bırakması bu anlamda önemli bir sorundur. Yandaş sendika üyesi öğretmenlerin ödüllendirilmeleri çoğu zaman hak etmeden ödül alan öğretmenler ile ödüllendirilmeyen diğer sendikalara üye öğretmenler arasında çatışmalara neden olabilmektedir. Bir katılımcının (M9) *“Ülkemizde adil bir ödüllendirme sistemi bir türlü kurulamadı. Hala ödüller yandşa, fikirdaşa verilmeye devam ediyor. Bu durum da çatışmalara neden oluyor.”* sözleri ile bir başka katılımcının (M2) *“İktidara ya da yerel yöneticilere yakın olan sendika üyesi öğretmenlere ve özellikle de hak etmediği halde bazı statüler verilmesi, okulda diğer sendika üyesi öğretmenler tarafından bir çatışmaya, mücadeleye ya da kırgınlıklara neden olabilmektedir.”* sözleri konuya açıklık getirecek türdendir. Ören (2021) tarafından yapılan çalışmada da, araştırma sonuçlarımızı destekler şekilde okullardaki çatışmaların görev paylaşımının adil olmamasından, iş birliği sağlanamamasından, öğretmenlerin kararlara katılamamalarından kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre okullarda yaşanan sendikal çatışmalara kaynaklık eden bir diğer durum da yetki karmaşası ve bürokrasidir. Okullarda uygulanan bürokratik kurallar, kırtasiyeciliği artıran bürokratik iş ve işlemler, öğretmenlerin anlamlandıramadıkları işleri yapmama konusunda direnmelerine neden olabilmektedir. Öğretmenler yararlı olduğunu düşünmedikleri talimatlara uymak istememekte ve bu talimatlar doğrultusunda evrak düzenlemek istememektedirler. Bu da öğretmenlerin kendileri arasında ve öğretmenler ile okul

yöneticileri arasında çatışmalara neden olmaktadır (Göçer, 2021). Akgöz ve Cemaloğlu (2020) tarafından yapılan araştırmaya göre de okullardaki çatışmaların önemli bir kısmı bürokrasi fazlalığından kaynaklanmaktadır. Ören (2021) tarafından yapılan çalışmada ise, araştırma sonuçlarımızı destekler şekilde okullardaki çatışmaların okul kurallarının net ve anlaşılır olmamasından ve yetki karmaşasının varlığından kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bir katılımcının (M5) *“Yetki karmaşası sendikal çatışmaların bir nedenidir. Bakanlık emirler göndermekte ancak sorumluları ve yetkilileri net açıklamamaktadır. Bu da çatışmalarına neden olmaktadır.”* sözleri ile diğer bir katılımcının (M8) *“Bürokratik kurallar ve formaliteler öğretmenleri canından bezdirmiş durumdadır. Bakanlığın bu talepleri bazı sendikalar tarafından olumlu karşılanırken bazı sendikalar bunları angarya olarak görmekte ve öğretmenler arasında uygulama birliği sağlanamadığı gibi çatışmalar yaşanabilmektedir.”* sözleri yetki karmaşası ve bürokrasi kaynaklı çatışmaların nedenlerini açıklar niteliktedir.

Görüşlerine başvurulmuş okul yöneticilerinin tamamı, okullarında ortaya çıkan sendikal çatışmaların öğretmenler üzerinde en az bir olumsuz etkisi olduğunu bildirmişlerdir. Bu durumda okul müdürlerinin okullarında yaşanan sendikal çatışmaların öğretmenler üzerindeki etkilerine ilişkin değerlendirmelerinin negatif yönde ifade edilebilir. Katılımcı okul yöneticilerine göre okullarda ortaya çıkan sendikal kaynaklı çatışmalar öğretmenlerin performanslarını düşürmekte, motivasyon kaybına ve gruplaşmalara neden olmakta, öğretmenleri strese sokmakta, onları mutsuz etmekte ve öğretmenlerde korku oluşturmaktadır. Bir katılımcının (M3) *“Sendikal çatışmaların öğretmenlerimizin performanslarını düşürdüğü kesin. Öğretmenlerin iş yapma hevesini kaçırmakta, başarılarını azaltmaktadır.”* sözleri ve bir diğer katılımcının (M7) *“Çatışmalar öğretmenleri strese sokmakta, bu da öğretmenlerde mutsuzluğa ve iş gücü kaybına neden olmaktadır. Sendikaların okullara faydalı olduklarına pek şahit olmadım.”* sözleri bu anlamda dikkate değerdir. Atay (2014) ve Övün (2007) tarafından yapılan araştırmalarda varılan çatışmaların öğretmenlerin stres düzeylerini yükselttiği sonucu araştırma bulgularımızla paralellik göstermektedir. Benzer şekilde Vaiz (2017) ve Yüksel (2020) tarafından çatışmalarda çatışmaların öğretmenlerin motivasyonu üzerinde olumsuz etkileri olduğu sonucu, araştırma bulgularımızla örtüşmektedir. Göçer (2021) tarafından yapılan çalışmada ulaşılan, okullarda yaşanan çatışmaların öğretmenlerin performanslarını ve motivasyonlarını düşürdüğü, strese ve mutsuzluğa neden olduğu sonucu araştırma sonuçlarımızı desteklemektedir.

Okul yöneticileri tarafından ifade edilen bir diğer olumsuz etki de mesleki performansta meydana gelen düşüştür. Okul yöneticilerine göre çatışmaya taraf olan öğretmenlerin enerjilerini bu çatışmalara harcamaları asli görevlerindeki verimliliklerini düşürmektedir. Bir katılımcının (M1) *“Öğretmenlerin işlerine motive olmaları başarı açısından gereklidir. Ancak okuldaki sendikal çatışmalar öğretmenlerin enerjilerini başka yöne kanalize etmekte ve motivasyonlarını düşürmektedir.”* sözleri konuya açıklık getirecek niteliktedir. Benzer şekilde Durak (2010) ve Genç (2011) tarafından yürütülen araştırmalarda da çatışmaların çalışanların performansları üzerinde olumsuz etkileri olduğu saptanmıştır. Araştırmada, az sayıda okul müdürünün okullarındaki sendikal çatışmaların güdülenme, yenilenme, çaba artışı ve sorgulama gibi olumlu etkileri olduğunu dile getirmesi, okulda yaşanan sendikal çatışmaların öğretmenler üzerinde daha çok olumsuz etki yaptığını ve özellikle öğretmenlerin performanslarını ve motivasyonlarını düşürdüğünü göstermektedir. Akcan, Polat ve Ölçüm (2017) tarafından yapılan çalışmada da sendikal çatışmaların okullarda performans düşüklüğü ve iletişim problemleri gibi olumsuzluklara neden oldukları tespit edilmiştir.

Okul Müdürlerinin Çatışmalara İlişkin Görüşleri ve Çatışma Yönetimi Stratejileri

Araştırmaya katılan okul müdürlerinin, okullarında ortaya çıkan sendikal kaynaklı çatışmaların öğrenciler üzerinde en az bir olumsuz etkisi olduğunu ifade etmişlerdir. Buradan hareketle okul müdürlerinin okullarında yaşanan sendikal çatışmaların öğrencilere yönelik etkilerine ilişkin algılarının negatif yönde olduğu söylenebilir. Araştırmaya katılan okul yöneticilerine göre okullarda meydana gelen sendikal çatışmalar öğrencilerin akademik başarılarını düşürmekte, disiplin sorunlarının ortaya çıkmasına, öğrenciler arasında gruplaşmaların oluşmasına, öğrencilerin hedeflerden sapmalarına ve kafalarının karışmasına neden olmaktadır. Bir katılımcının (M3) *“Sendikal çatışmalar öğretmenlerin performanslarını düşürdüğünden bu durum öğrencilerin akademik başarılarına da yansımaktadır. Çünkü öğretmenlerin morali bozuk olunca ders işleyememekteler.”* sözleri ve bir diğer katılımcının (M1) *“Öğretmenler arasındaki çatışmalar öğrencilerin başıboş kalmalarına ve disiplin sorunlarının oluşmasına neden olmaktadır.”* sözleri konuya açıklık getirecek niteliktedir. Göçer’e (2021) göre öğrencilerin yaşlarına bağlı olarak gelişimsel dönemlerinin de yaşanan çatışmaların kendileri üzerinde duygusal etkilerinin fazla olmasına ve çatışma içinde olan öğretmene ve dersine karşı olumsuz bir tutum geliştirmelerine neden olabilmektedir. Sürücü ve Ünal (2018) da yaptıkları çalışmada çatışmaların öğrencilerin derse karşı ilgisinin kaybolmasına neden olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kürçe (2015) tarafından yapılan çalışmada ise çatışmaların kargaşa ortamının oluşması, sapmaların meydana gelmesi, kuruma bağlılıkta düşüşlerin yaşanması gibi olumsuz etkilerinin olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada, az sayıda okul müdürünün okullarındaki sendikal çatışmaların sorgulama, ufuk açma ve sosyalleşme sağlama gibi olumlu etkileri olduğunu dile getirmesi, okulda yaşanan sendikal çatışmaların öğrenciler üzerinde daha çok olumsuz etki yaptığını ve özellikle öğrencilerin akademik başarılarını düşürdüğünü göstermektedir. Çok güç olmakla birlikte, doğru yönetilmesi halinde bu çatışmalardan yararlanmak da olanaklıdır. Bir katılımcının (M2) *“Sendikal çatışmaların okulda bir hareketliliğe neden olduğu doğrudur. İyi kullanılması halinde bu tür durumların okulların rutin işleyişlerini canlandırdığını ve çok az da olsa öğrencilerin sosyalleşmelerine yaradığını, toplumsal olaylara duyarlı olmalarını sağladığını söyleyebilirim.”* sözleri, okulda yaşanan sendikal çatışmaların yönetilme şeklinin önemini ortaya koymaktadır. Göçer’e (2021) göre de çatışmalarda tarafların iyi niyet göstererek çatışmaları olumlu yönde yönlendirmeleri durumunda, çatışmalardan öğrenci yararına olabilecek bazı sonuçlar üretilebilir.

Araştırmaya katılan okul müdürleri genel anlamda okullarında yaşanan sendikal çatışmaların öğretmenlerin ve öğrencilerin belirlenmiş olan hedefler etrafında bütünleşmelerini güçleştirdiğini, okulun prestijini olumsuz etkilediğini, akademik başarının düşmesine, performans düşüklüğünün ve motivasyon kaybının yaşanmasına neden olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan okul müdürleri okullarda yaşanan çatışmaların okulun barış ortamını zedelediğini, huzuru bozduğunu, disiplin sorunlarını artırdığını ve çalışanlar arasındaki iletişimin kopmasına ya da zarar görmesine neden olduğunu ifade etmişlerdir. Bir katılımcının (M11) *“Öğretmenler arasındaki sendikal çatışmalar genelde siyasi alt yapısı olan çatışmalar olduğundan öğrencilerin okula geliş hedeflerinde sapmalara ve şaşmalara neden olmaktadır.”* sözleri sendikal çatışmaların okulun geneli için bir olumsuzluk nedeni olduğunu açıklamaktadır. Bu durumda okullarda yaşanan sendikal çatışmaların sadece çatışmaları değil, bütün okulu etkilediği; çatışmanın tartışmanın, sürtüşme ve huzursuzlukların okulun genel iklimini bozduğu söylenebilir.

Okul müdürlerinin okullarında meydana gelen sendikal çatışmalara ilişkin yönetim stratejileri incelendiğinde; katılımcıların çoğunlukla uzlaştırma stratejisine yöneldikleri görülmektedir. Buna göre okul müdürlerinin, çatışma durumlarında çatışan taraflara eşit, adil ve tarafsız davranmayı tercih ettikleri söylenebilir. Okul müdürlerinin okulun genel yapısının çatışmadan olumsuz etkilenmemesini ve çatışan tarafların bir arada çalışmaya devam edebilmelerinin sağlanabilmesi amacıyla tarafların mantıklı ve makul bir noktada buluşmalarını temin etme çabasına girdikleri ifade edilebilir. Araştırmada, okul müdürlerinin, hakemlik yaparak, tarafları bir araya getirip görüştürerek, onlara öğüt vererek, ikna etmeye çalışarak ve barıştırarak uzlaşma sürecini yönetmeye çalıştıkları anlaşılmaktadır. Dülger ve Dülger (2022) tarafından yapılan çalışmada da okul yöneticilerinin okuldaki çatışmaları çözmek için en çok uzlaştırma stratejisini kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Uzlaştırma stratejisi, taraflar arasında kazananın veya kaybedenin olmadığı, yöneticinin taraflardan eşit ölçüde özveri istediği, sonuçtan her iki tarafın da kazançlı ve memnun olduğu bir stratejidir (Bilgin, 2000). Bir katılımcının (M3) “*Öğretmenler arasında meydana gelen çatışmaları çözmeye hakemlik en iyi yoldur...*” ve bir diğer katılımcının (M2) “*Tarafları bir araya getirmek çatışmaları çözmek için iyi stratejidir.*” sözleri, çatışma durumunda okul müdürlerinin tarafların birbirlerini anlamalarını sağlayarak ve çatışma ortamını yumuşatarak bir uzlaşma sağlamaya çalıştıklarını göstermektedir.

Okul müdürlerinin okullarında yaşanan sendikal çatışmalarda uzlaşma stratejisini çoğu zaman çalışanlar arasındaki ilişkilerin ve okulun işleyişinin zarar görmemesi amacıyla kullandıkları söylenebilir. Ören (2021) tarafından yapılan ve araştırma bulgularımızla paralellik gösteren araştırmada da okul müdürlerinin okullarındaki çatışmaları yönetmede en çok uzlaşma stratejisini kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Göçer’e (2021) göre okul müdürlerinin çatışmalarda uzlaşma stratejisini tercih etmeleri, okuldaki ilişkileri sürdürme ve okulu olumsuzluklardan koruma isteklerinin bir sonucu olarak değerlendirilebilir. Atay (2001) tarafından yapılan araştırmada, okul yöneticilerinin çatışmaları tarafların memnun olacakları orta bir yol bularak veya işgörenleri ikna ederek çözdükleri sonucuna ulaşılmıştır. Göçer’e (2021) göre, okul müdürleri okullarındaki çatışmaların daha fazla büyüyen olumsuz etki alanının daha fazla genişlememesi için uzlaşma stratejisini kullanmaktadırlar. Araştırma sonuçlarımızı destekler şekilde, Ural (1997), Göçer (2021) ve Varlık (2008) tarafından yapılan çalışmalarda da çatışma durumlarında okul müdürleri tarafından uzlaşma stratejisinin kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında, okul müdürlerinin okullarındaki çatışmaları yönetmede çoğunlukla uzlaşma stratejisini kullandıklarına ilişkin bulgumuzu destekleyen başka çalışmalar da (Abacıoğlu, 2005; Yıldırım, 2003; Yıldızoğlu, 2013) bulunmaktadır.

Araştırmada, okul müdürlerinin okullarında yaşanan sendikal çatışmaları yönetmede kullandıkları ikinci stratejinin “hükmetme” stratejisi olduğu tespit edilmiştir. Bu durumda okul müdürlerinin okullarında yaşanan sendikal çatışmalarda kendilerini kuralların ve standartların koruyucusu ve uygulayıcısı olarak konumlandıkları söylenebilir. Bu bağlamda, okul müdürlerinin çatışmanın kendilerince haklı olan tarafını destekleyecek biçimde yasal yetkilerini/güçlerini kullanmayı, resmi kuralları/normları hatırlatmayı ve katı uyarılarda bulunmayı tercih ettikleri ifade edilebilir. Bir katılımcının (M5) “*Çatışmaların okulun huzur ve güvenini bozacağından derhal yasal yetkilerimi kullanarak çatışmayı ortadan kaldırıyorum. Mademki okul müdürsünüz ve devlet size yetki vermiş, o halde yetkinizi kullanarak okuldaki çatışmalara son vermelisiniz.*” sözleri okul yöneticilerinin hükmetme stratejisini tercih etme nedenlerini ortaya koymaktadır.

Okul Müdürlerinin Çatışmalara İlişkin Görüşleri ve Çatışma Yönetimi Stratejileri

Göçer (2021) tarafından yapılan ve araştırma bulgularımıza benzerlik gösteren çalışmada da okul müdürlerinin ikinci sırada “hükmetme” stratejisini kullandıkları ve bu amaçla görüşmeler yaparak, öğüt ve telkinlerde bulunarak, sert uyarılar yaparak çatışmayı yönetmeye çalıştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Arslan (2020) tarafından yapılan çalışmada ise okul müdürlerinin çatışmaları çözmeye genelde hükmetme stratejisine yöneldikleri belirlenmiştir. Okul müdürlerinin bu yöneliminin, durumu kontrol altında tutma ve otoritelerini sarsmama gayretinden kaynaklandığı söylenebilir. Bir katılımcının (M6) “Okullar kuralları olan yerlerdir. Okullarda başıboşluğa veya kuralsızlığa yer yoktur. Dolayısıyla herhangi bir çatışma olması durumunda tarafları çağırarak kendilerine kuralları ve kurallara uymadıkları takdirde alacakları cezaları hatırlatarak derhal çatışmayı bitirmelerini istiyorum.” Sözleri konuya açıklık getirecek niteliktedir. Ayrıca, okul müdürlerinin bu tercihinin altında çatışmanın şiddeti artmadan, daha keskin müdahaleler ile çatışmayı olanaklı olabilecek en kısa sürede ortadan kaldırmak niyetinin yattığı da ifade edilebilir.

Araştırmada, okul müdürlerinin okullarında yaşanan sendikal çatışmaları yönetmede kullandıkları üçüncü stratejinin “kaçınma” stratejisi olduğu tespit edilmiştir. Okul müdürlerinin okullarında yaşanan sendikal çatışmaları yok sayarak, sabrederek ve zamana yayarak yönettikleri anlaşılmaktadır. Bu durumda, kaçınma stratejisinde yöneticinin çatışmanın yönetiminde/çözümünde etkin rol almamayı yeğlediği, genellikle olaylara kayıtsız kalmayı ve müdahil olmamayı seçtiği söylenebilir. Bir katılımcının (M9) “Okulumda bir çatışma yokmuş gibi davranırım. Bu durumda çatışmaya taraf olmayarak çatışmanın kendiliğinden sönmelerini, öğretmenlerin sorunlarını kendi aralarında halletmelerini beklerim.” sözleri ve bir diğer katılımcının (M6) “Zaman her şeyin en iyi ilacıdır derler. Okulumda sendikal bir çatışma olduğunda çatışmanın bitmesi için sabrederim.” sözleri yöneticilerin kaçınma stratejisini kullanma nedenlerini açıklamaktadır. Allison (1991) ve Batool, Khatk ve Saleem (2016) tarafından yapılan ve araştırma bulgularımızla paralellik gösteren çalışmalarda da okul yöneticilerinin en az kaçınma stratejisini kullandıkları tespit edilmiştir. Tankersley (1990) tarafından yapılan çalışmada ise çatışan taraflardan birinin kadın olması halinde yöneticiler tarafından daha çok kaçınma stratejisi kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Kaçınma stratejisi bir “soğuma” dönemi sağlayarak, taraflara çatışmaya neden olan faktörleri ortadan kaldırarak çatışmayı çözmeye yönelik zaman kazandırmaktadır (Pelit, 2003).

Araştırma verilerinden, okul müdürlerinin okullarında yaşanan sendikal çatışmaları yönetmede birden fazla strateji kullandıkları da anlaşılmaktadır. Okuldaki her çatışmaya farklı stratejiler uygulanabildiği gibi, aynı çatışmaya birden fazla farklı strateji uygulanabildiği de görülmektedir. Gümüşeli (1994), okul müdürlerinin bazı çatışma durumlarını yönetmede çatışma yöntemi stratejilerinden sadece birini değil bir kaçını birlikte kullanabileceğini vurgulamaktadır. Ören’e (2021) göre, yalnızca bir stratejinin etkili olmadığı ya da birden fazla stratejinin kullanılmasını gerektiren koşulların varlığı durumunda, çatışmayı yöneten kişi ya da kişiler tarafından birden fazla farklı stratejinin kullanılması olanaklıdır. Mayer’in (2009) tek bir stratejinin etkili olmayacağı durumlarda, duruma göre gerektiğinde birden fazla farklı stratejinin kullanılması gerektiği görüşü de okul yöneticilerinin okullarındaki sendikal çatışmaları yönetmede birden fazla farklı strateji kullanmalarını desteklemektedir.

Araştırmada okul müdürlerinin büyük çoğunluğunun (%83.33) okulunda yaşanan sendikal çatışmaları yönettiğine inandığını belirttiği tespit edilmiştir. Bu durum, okul müdürlerinin yönetim anlayışlarına ve yönetim stratejilerine olan güvenlerini ifade etmektedir.

Ayrıca okul müdürlerinin sendikal çatışmaları ortadan kaldırmayı yönetmek olarak algıladıkları da söylenebilir. Çünkü okul müdürlerinin çoğunluğunun sendikal çatışmaları okul, öğretmen ve öğrenci için zararlı eylemler olarak algıladıkları/tanımladıkları bilinmektedir (Göçer 2021; Ören, 2021). Bu durumda, okul müdürlerinin okullarındaki sendikal çatışmaları, örgütsel amaçları ve bireysel gereksinimleri karşılamak/gerçekleştirmek yönünde yönetemedikleri, işin daha kolayına kaçarak çatışmayı baskılamayı tercih ettikleri söylenebilir. Okul yöneticilerinin çoğunun uzlaştırma stratejisini kullanmayı tercih etmeleri de bunun bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Bir katılımcının (Y7) *“Okulumdaki çatışmaları uzlaştırma yoluyla genelde sorun büyümeden çözerim.”* sözleri bu konudaki yorumumuzu desteklemektedir. Okulda yaşanan sendikal çatışmaların inceleme/soruşturma konusu olmasının, okul müdürleri tarafından çatışmanın okulun dışına taşması ve yönetilememesi olarak değerlendirildiği söylenebilir. Bir katılımcının (M4) *“Okuldaki çatışmaları iyi yönettiğimden emin değilim. Çünkü birkaç çatışmanın ilçeye yayıldığını, yetkililerin devreye girdiğini, soruşturmaların yapıldığını biliyorum.”* sözleri konuya açıklık getirecek niteliktedir.

Öneriler

1. Çalışmada okul yöneticilerinin çatışmalara yönelik algı ve görüşlerinin genel anlamda olumsuz olduğu belirlenmiştir. Bu durumda okul müdürlerine etkili bir çatışma yönetimiyle çatışmalardan çeşitli kazanımlar elde edilebileceği açıklanmalıdır.

2. Çatışmaların genelde bir iletişim sorunu olarak tanımlanması, okul müdürlerine hizmet içi eğitim kursları vasıtasıyla etkili ve sonuç alıcı iletişim seminerleri verilmelidir.

3. Okul kurallarının net ve anlaşılır bir şekilde ortaya konması, görev dağılımının adaletli yapılması, kaynakların adil kullanılması, sağlıklı bir iş birliğinin temin edilmesi, öğretmenlerinin görüşlerinin alınması gibi durumların çatışmaların azaltılmasında ya da olumlu yönde yönetilmesinde önemli olduğu dikkate alınarak okul müdürlerine kuramsal ve uygulamalı eğitimler verilmelidir.

4. Çatışmaların birçok nedeninin/kaynağının olmasından dolayı; okul müdürlerine çatışmaların potansiyel kaynaklarına ilişkin ayrıntılı bilgiler verilmeli ve çatışmaların olası olumsuz etkilerinden okulu ve çalışanları korunmak adına önleyici tedbirlere ilişkin bilgilendirme yapılmalıdır.

5. Çalışmada, okul yöneticilerinin çatışmaları en kısa sürede ve taraflar üzerinde baskı oluşturarak çözüme eğiliminde oldukları belirlenmiştir. Bu bağlamda, okul müdürleri okullarında baş gösteren çatışmalarda tarafların görüşlerine önem vererek bütün taraflar için en iyi çözümü aramalıdır.

6. Araştırmada okul müdürlerinin çatışmaları yönetmeye ilişkin en çok uzlaştırma, en az kaçınma stratejisini tercih ettikleri görülmüştür. Çatışma yönetimi konusunda okul müdürlerine uygulamalı eğitimler verilerek, okullarında yaşanan sendikal çatışmalara uygulayacakları ÇYS’ni daha doğru ve daha bilinçli seçebilmeleri sağlanmalıdır.

7. Okul yöneticilerinin sendikal çatışmaları okul için bir tehdit ve derhal ortadan kaldırılması gereken bir tehlike olarak algılamaktan çok, eğitim sürecine katkı sunacak bir yapı ve çaba olarak değerlendirmeleri sağlanmalıdır.

8. Bu çalışma resmi kamu okullarında gerçekleştirilmiştir. Benzer bir çalışma özel okul yöneticileri baz alınarak yapılabilir ve sonuçlarına ilişkin karşılaştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Abacıoğlu, M. (2005). *Okul müdürlerinin çatışma yönetimi stilleri ile okul kültürü arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akcan, E., Polat, S. & Ölçüm, D. (2017). Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Göre Sendikal Faaliyetlerin Okullara Etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 1101-1119.
- Akcan, G. (2014). *Örgütsel çatışmalar ve çatışma aşamalarında çatışma çözme yöntemleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Akgöz, E. E., & Cemaloğlu, N. (2020). Ortaokullarda çatışma nedenleri ve çözümüne ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22(7), 60-84.
- Aksoy, H. (2014). Sendikalar ile ilişkili ya da ilişkisizliğimiz üzerine. *Eleştirel Pedagoji Dergisi*, (34), 34-35.
- Allison, J. F. (1991). *Perceptions of conflict resolution strategies, levels of conflict, and administrator interaction in high schools*. (Unpublished master's thesis). The Pennsylvania State University, Pennsylvania.
- Arslan, G. (2020). *Okul yöneticileri ve öğretmenlerin çatışma yönetimine ilişkin algıları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Atay, A. (2014). *Okul yöneticilerinin çatışma yönetimi stillerinin öğretmenlerin stres düzeyleriyle ilişkisinin incelenmesi: İstanbul ili Gaziosmanpaşa ilçesi örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Bağdatlı, F. (2015). *Okul yöneticilerinin çatışma yönetimi stilleri ile örgüt kültürü arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bala, A. (2018). *Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile çatışma stilleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Başaran, İ. E. (2008). *Örgütsel Davranış İnsanın Üretim Gücü*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *DEÜ Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28
- Batool, S., Khattak, S. R. & Saleem, Z. (2016). Impact of principal's age and administrative experience on conflict management styles at secondary school level. *City University Research Journal*, 6(2), 229-241.
- Bayar, A. (2015). Bir örgüt olarak okulda meydana gelen çatışma nedenleri ve çözüm yollarına yönelik okul müdürlerinin görüşleri. *Sakarya University Journal of Education*, 5(3), 130-141.
- Berkant, H. G. & Gül, M. (2017). Sendika Üyesi Öğretmenlerin Sendikalara Yönelik Algıları ve Sendikalardan Beklentileri. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6 (1), 419-442

- Bilgin, A. (2000). Çatışma Çözme Taktikleri: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 85-94.
- Bilgin, N. (2014). *Sosyal bilimlerde içerik analizi: Teknikler ve örnek çalışmalar*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Bilgir, D. (2018). *İlkokullarda yönetici-öğretmen çatışmaları ve çözüm yöntemleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Kültür Üniversitesi, İstanbul.
- Boucher, M. M. (2013). *The relationship of principal conflict management style and school climate*. (Unpublished master's thesis). University of South Carolina, Carolina.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2019). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Casiadi, S. (2017). *Öğretmenlerin okul müdürlerinin iletişim becerileri ve çatışma yönetimi konusunda görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. 4st edition. California: Sage publications, inc.
- Çelik, V. (2015). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çınkır, Ş. (2010). İlköğretim okulu müdürlerinin sorunları: sorun kaynakları ve destek stratejileri. *İlköğretim Online*, 9(3), 1027-1036.
- Daft, R. L. (2016). *Management*. Boston: Cengage Learning
- Demirkaya, Y. (2012). *Okul müdürlerinin çalışma stratejileri ve iletişim tarzlarına yönelik öğretmen algıları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Burdur.
- Demirtaş, H. & Özer, N. (2014). Okul müdürlerinin bakış açısıyla okul müdürlüğü. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(1), 1-24.
- Durak, M. A. (2010). *İlköğretim okullarında örgütsel çatışma ve örgüt performansı üzerine etkisi: Niğde merkez ilköğretim okulları üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Dülger, İ. & Dülger, Ş. (2022). Okul müdürlerinin görüşlerine göre okullarda karşılaşılan çatışmalar ve çözüm yöntemlerinin incelenmesi. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 2(2), 444-46
- Eraslan, L. (2011). Günümüz öğretmen sendikacılığının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Toplum*, 1(1), 59-72.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. & Hyun, H. H. (2011). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill Humanities/Social Sciences/Languages.
- Genç, N. (20017). *Yönetim ve Organizasyon*. Ankara: Seçkin Yayınları
- Genç, O. (2011). *İlköğretim okul yöneticilerinin çatışma çözme stratejilerinin öğretmen performansı üzerindeki etkisi (Gebze ilçesi örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Okul Müdürlerinin Çatışmalara İlişkin Görüşleri ve Çatışma Yönetimi Stratejileri

- Göçer, O. (2021). *Ortaokul müdürlerinin çatışmalara ilişkin görüşleri ve çalışma yönetimi stratejileri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Antalya
- Gümüşeli, A. İ. (1994). *İzmir ortaöğretim okulları yöneticilerinin öğretmenler ile aralarındaki çatışmaları yönetme biçimleri*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Himmetoğlu, B. (2014). *İlkokullardaki öğretmen görüşlerine göre okul kültürü ile çatışma yönetim stilleri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- İpek, C. (2012). Örgütsel çatışma ve çatışma yönetiminde uygulanabilecek örgüt geliştirme araçları. C. Elma ve K. Demir (Ed.), *Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar* içinde (s. 235-270). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karip, E. (2021). *Çatışma yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kavak, Y., Ekinci, E. & Gökçe, F. (1997). İlköğretimde kaynak arayışları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 11(11), 309-320.
- Kaymak, M. S. (2015). *Okul yöneticilerinin iletişim becerileri ile çatışmayı yönetme stratejileri arasındaki ilişki (Kartal ilçesi örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Okan Üniversitesi, İstanbul.
- Kılıç, N. T. (2017). *Okul örgütü yöneticilerinin çatışma yönetim stratejileri ve öz yeterlilik algıları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Koçel, T. (2015). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Kürçe, S. G. (2015). *Endüstri meslek liselerinde görev yapan okul yöneticilerinin çatışma yönetim stilleri: Ankara örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Başkent Üniversitesi, Ankara.
- Mayer, B. S. (2009). *Staying with Conflict: A Strategic Approach to Ongoing Disputes*. San Fransico: Jossey-Bass.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldana, J. (2018). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. Thousands Oaks, CA: Sage.
- Ören, D. (2021). *Okul müdürü ile öğretmenler arası çatışmalarda yöneticiler tarafından kullanılan çatışma yönetim tarzlarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Okan Üniversitesi, İstanbul
- Övün, Y. (2007). *Okul müdürlerinin algılanan çatışma yönetim stilleri ve öğretmenlerde oluşturduğu stres düzeyi (Gebze örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Özkalp, E. & Kirel, Ç. (2021). *Örgütsel davranış*. Bursa: Ekin Basım Yayın.

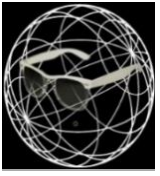
- Özmen, F. & Aküzüm, C. (2010). Okulların kültürel yapısı içinde çatışmalara bakış açısı ve çatışmaların çözümünde okul yöneticilerinin liderlik davranışları. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 2(2), 65-75.
- Pelit, E. (2003). *Otel işletmeleri yöneticilerinin astlarıyla aralarındaki çatışmaları yönetme yöntemleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Polat, M. (2009). *Çatışma yönetimi ve etkili iletişim: Karşılaşılan çatışma biçimleri; gereksinimler, beceriler ve öğrencilerin çatışma yönetimine olan tutumu*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Rahim, M. A. (2001). *Managing conflict in organization. third edition*. Westport: Quorum Books.
- Roselle, D. C. (2018). *Elementary school principals' perceptions of conflict with teachers in elementary schools: a phenomenological study*. (Unpublished master's thesis). Nova Southeastern University, Florida.
- Silverman, D. (2006). *Interpreting qualitative data: Methods for analyzing talk, text and interaction*. London: Sage Publication Inc.
- Sürücü, A. & Ünal, A. (2018). Öğrenci motivasyonunu artıran ve azaltan öğretmen davranışlarının incelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(14), 253-295.
- Şahan, İ. (2006). *Okul müdürlerinin çatışma yönetim stilleri ve bunun öğretmen stres düzeylerine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Şahin, A. (2007). *İlköğretim okulu yöneticilerinin kişiler arası iletişim becerileri ve çalışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Şanlımeşhur, Ö. (2015). *Organizasyonlarda algılanan örgütsel adalet ile çatışma ilişkisi ve bir araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Arel Üniversitesi, İstanbul.
- Şimşek, M. Ş. & Çelik, A. (2021). *Yönetim ve Organizasyon*. Eğitim Yayınevi.
- Tan, G. (2016). *Okul müdürlerinin çatışma yönetme stilleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Taş, H. (2018). Eğitim, öğretim ve bilim hizmetleri kolunda faaliyet gösteren sendikaların yenilenen öğretim programlarına ilişkin görüşlerinin programın öğeleri bağlamında karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(57), 440-454
- Taşdan, M. (2013). Eğitim İşkolundaki Sendikalara İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 231-265.
- Tengilimoğlu, D., Atilla, E. A. & Bektaş, M. (2016). *İşletme yönetimi*. İstanbul: Seçkin Yayıncılık.
- Vaiz, M. E. (2017). *İlköğretim okullarında okul yönetici ve öğretmenlerin çatışma durumlarına ilişkin görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşa.

Okul Müdürlerinin Çatışmalara İlişkin Görüşleri ve Çatışma Yönetimi Stratejileri

- Varlık, S. (2008). *İlköğretim okullarında yöneticilerle öğretmenler arasındaki örgütsel çatışma ve uzlaşma alanları (Konya ili örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Yeniçeri, Ö. (2009). *Örgütlerde Çatışma ve Yabancılaşma Yönetimi*. İstanbul: IQ Kültür Sanat Yayıncılık.
- Yıldırım, A. (2003). *İlköğretim okulu yöneticilerinin empatik eğilimleri ve empatik becerileri ile çatışma yönetimi ve stratejileri arasındaki ilişki (Ankara ili örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Yıldırım, Ş. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldızoğlu, H. (2013). *Okul yöneticilerinin beş faktör kişilik özellikleriyle çatışma yönetimi stili tercihleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Etik Beyan ve Kurul Onayı

Bu çalışmada bilimsel etik ilkelere uyulmuş ve bu amaçla Sakarya Üniversitesi'nden 17/10/2022 tarihli ve E-61923333-050.99-179286 sayılı Etik Kurulu Kararı alınmıştır.



Turizm Otelcilik Meslek Alanı Öğrencilerinin İşletmelerde Beceri Eğitimi (Staj) Uygulamasına İlişkin Görüşleri

Kenan Bilici*

Öz

Bu çalışmanın amacı, turizm otelcilik meslek alanı öğrencilerinin zorunlu olan işletmelerde beceri eğitimi (staj) uygulamasına ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseninde desenlenmiş bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubunu, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencisi olup, turizm ve otelcilik meslek alanında işletmelerde beceri eğitimini (staj) tamamlamış 32 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin 17'si erkek, 15'i kadındır. Çalışma grubunun belirlenmesinde kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırmada, öğrencilerin büyük çoğunluğunun işletmelerde beceri eğitimi (Staj) uygulaması, koordinatör öğretmen ve uygulama yapılan işletme ile işletme yöneticileri hakkında olumlu görüş belirttikleri; öğrencilerin işletmelerde beceri eğitimi (staj) uygulamasını mesleki yaşantıları için önemli ve faydalı gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: İşletmelerde beceri eğitimi, Staj, Turizm, Otelcilik, Stajyer öğrenci

The Opinions of School Princ the Union Conflict in Their Schools and Their Conflict Management Strategies

Abstract

The aim of this study is to reveal the opinions of the students of the tourism and hotel management profession about skill training (internship) in businesses, which is compulsory. This research is a study designed in the phenomenology pattern, one of the qualitative research designs. The study group of the research consists of 32 students who are students of Vocational and Technical Anatolian High School and who have completed their skills training (internship) in enterprises in the field of tourism and hotel management. 17 of the students are male and 15 are female. Easily accessible case sampling method was used to determine the study group. Research data were collected with a semi-structured interview form developed by the researcher. Content analysis technique was used to analyze the data obtained in the research. In the research, it was found that the majority of the students stated positive opinions about the skill training (internship) practice in enterprises, the coordinator teacher and the business and business managers; it has been concluded that the students consider the practice of skills training (internship) in enterprises important and beneficial for their professional lives.

Keywords: Skills training in enterprises, Internship, Tourism, Hotel Management, Intern student

Türü: Araştırma makalesi	Gönderim Tarihi: 01.06.2023	Kabul Tarihi: 23.08.2023
---------------------------------	------------------------------------	---------------------------------

Atf: Bilici, K. (2023). Turizm otelcilik meslek alanı öğrencilerinin işletmelerde beceri eğitimi (staj) uygulamasına ilişkin görüşleri. *Uluslararası Eğitime Özgün Bakış Dergisi*, 1(2), 265-281. doi:10.5281/zenodo.8220586

Giriş

Dünyada, bilimsel ve teknik alanda baş döndürücü gelişmeler ve ilerlemeler yaşanmaktadır. Artık kabuk değiştiren dünyada bilgi, en değerli sermaye haline gelmiştir. Bilginin elde edilebilmesi, işlenmesi, nihayet bilgiden bilgi üretilebilmesi ise, ancak gelişen teknolojiyi yadırgamayan, etkin, verimli ve kaliteli bir eğitim sistemiyle mümkün olabilmektedir. Söz konusu bu eğitim sistemine sahip olan ülkeler; sosyal, siyasi ve ekonomik açıdan güçlü ve parlak istikballerini garanti altına almışlar demektir. Turizm eğitimi de bir ülkenin eğitim sisteminin başat öğelerinden biri olarak değerlendirilebilir. Turizmin ekonomik ve kültürel getirileri özelde turizm eğitimini, genelde ise mesleki eğitimi önemli hale getirmektedir.

Türk turizm endüstrisinin, ülke ekonomisine sağladığı katkı göz önünde bulundurulduğunda, turizmin nimetlerinden yeterince yararlanamadığı ortaya çıkmaktadır. Türkiye'nin sahip olduğu turistik potansiyele karşın, dünya genelinde ve özellikle de Akdeniz Bölgesi'ndeki pazar payının istenen düzeyde olmadığı söylenebilir (Çımat & Bahar, 2003). Bu durumun en önemli nedeni, temel ve mesleki turizm eğitimine gereken öneminin verilmemesi, mevcut sorunlarına etkin ve kalıcı çözümler üretilememesidir. Ne yazık ki Türkiye, turizm alanında hayati bir öneme sahip eğitim konusunun önemini yeterince kavrayamamış ve gereken eğitim yatırımlarını yapmakta yavaş ve yetersiz kalmıştır. Timur'a (1992), turizm eğitim politikası ve planlamasındaki yetersizlikler, turizm sektörü ile turizm eğitimi veren kurumlar arasındaki koordinasyon bozukluğu, turizm eğitiminde uyum ve koordinasyon bozukluğu, eğitilmiş personelin yasal himaye altına alınmaması, ders programlarındaki yetersizlikler, eğitim araç ve gereç yetersizlikleri, yabancı dil öğretim yetersizlikleri, eğitici personel yetersizlikleri ile öğrenci sayılarının fazlalığı Türkiye'deki turizm eğitiminin genel sorunlarıdır.

Uluslararası turizm piyasasında, çok çetin bir rekabet yaşanmaktadır. Bu nedenle, özellikle gelişmekte olan ülkelerin mesleki ve teknik bilgilerinin yetersiz kalması, turizm hizmetlerinin istenilen standartları yakalayamaması, tur operatörlerinin bu ülkelere seyahat düzenlemekte isteksiz ve çekimser davranmasına neden olmaktadır (Olalı, 1990). Gerek mesleki ve teknik bilgilerin aktarılabilmesi ve gerekse turizmde yüksek hizmet standardının yakalanabilmesi için toplumsal düzeyde turizm eğitiminin verilmesi ve turizm bilincinin yerleştirilmesi gereklidir (Kozak, Kozak, & Kozak, 2021). Turizm sektöründe söz sahibi olabilmek için toplumda turizm bilinci uyandırmak, emeğe dayalı turizm sektöründe verimliliği artırmak, turistlere hizmet veren personele mesleki bilgi ve davranış biçimi kazandırmak, personel yetki, beceri ve sorumlulukları arasında denge kurmayı sağlamak gerekir. Bunun da yolu, etkili ve sonuç alıcı bir mesleki eğitimden geçmektedir.

Mesleki eğitim; uzmanlaşmamış ya da yarı uzman işgücünü, uzmanlık gerektiren ve özel nitelikteki görevlere hazırlamak amacıyla yapılan çalışmaların bütünüdür. Turizm mesleki eğitimi ise; turizm alanında uzmanlığı olan ya da olmayan bireyleri, turizm sektörüne hazırlamak, sektörün beklentilerine cevap verecek bilgi ve beceri ile donatılarak turizm sektörüne kazandırmaktır (Olçay, 2008). Ayrıca; turizm mesleki eğitimi, teorik ve pratik öğrenimden meslek etiğine ve mesleğin temel prensiplerine kadar uzanan çeşitli disiplinlerin verildiği ve belli bir iş için sağlanması gereken eğitimidir (Üzümcü & Bayraktar, 2004). Eğitimin temel amacı, insanların bilgi ve becerilerinin artırılması, onların topluma iyi bir yurttaş olarak kazandırılmasıdır. Turizm de bir hizmet kolu olduğuna göre, tüm diğer meslekler gibi içerik ve özelliklerinin uygun bir öğretim programı kapsamında öğrenilmesi ve turizm eğitiminin genel eğitim içerisinde değerlendirilmesi gerekmektedir (Maviş & Kozak, 1992).

İşletmelerde Beceri Eğitimi (Staj) Uygulamasına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Turizm eğitimi, öğrencilerin emek yoğun bir endüstri olan turizm sektöründe işletmelerin kaliteli hizmet ve ürünler sunması için iyi eğitilmiş çalışanların turizm kadrosuna dâhil edilmesi amacı taşımaktadır (Cankül & Erşahin, 2021). Aynı zamanda, turizm eğitimi bölgedeki iş gücünün gelişimi için de çok önemlidir. Turizm sektöründe çalışanlar, gerekli mesleki eğitime sahip olmaları koşuluyla işletmelerin başarısına ve kalitesine büyük değer katmaktadırlar. Kaliteli hizmetten yoksun olan işletmeler, gelişen dünyaya uyum sağlayamamakta ve iş dünyasının rekabet koşullarında ilerleyememektedir. Hizmet sektöründe işletmelerin kalitesinin, personelinin başarısı ile doğru orantılı olduğu söylenebilir (Kocaman & Kocaman, 2014).

Turizm eğitimin amacı; halkta turizm bilincini uyandırmak, emeğe dayalı turizm kesiminde verimliliği artırmak, turistlere doğrudan hizmet veren personele mesleki bilgi ve davranış biçimini kazandırmak, personel yetki, beceri ve sorumlulukları arasında denge kurmayı sağlamak olarak özetlenebilir (Maviş & Kozak, 1992). Turizm sektöründe, planlama çalışmalarından başlamak üzere turistik mal ve hizmetlerin turiste sunulmasına kadar geçen uzun süreçte en yetkilisinden, tabandaki kitleye kadar her kademede, turizm eğitimi gerektiren birçok neden vardır. Turizm eğitimi gerektiren nedenleri şöyle özetlemek mümkündür (Üzümcü ve Bayraktar, 2004):

- Eğitim yoluyla kuram ve uygulama ilişki kurmak, turizm sektörünün gelişmesine katkıda bulunmak.
- Turizm sektörüne yetişmiş nitelikli personel sağlamak, turizmin ekonomik kalkınmadaki yerini ve önemini anlatmak, halkta olumlu bir turizm bilinci yaratmak, turizm sektöründe çalışanlara mesleki bir formasyon kazandırmak.
- Turistik işletmelerde çalışanların bilgi ve becerilerini artırmak, insanların turizme ilgisini çekmek.
- Nitelikli turizm eğitmenleri yetiştirmek.

Turizmin sektörünü geliştirebilmek, sektöre yetişmiş kalifiye personel sağlamak, turizmin ekonomik kalkınmadaki yerini ve önemini anlatmak, vatandaşta olumlu bir turizm bilinci yaratmak için turizm eğitimi gereklidir. Turizm eğitimi, turizme süreklilik kazandırabilmenin koşuludur ve bu süreklilik turizmin ana faktörleri olan doğal ve tarihi eserlerin korunması gerekliliğini insanlara öğretmekle sağlanabilecektir (Olçay, 2008). Turizmle ilgili faaliyetlerde bulunanların iş ile ilgili karşılaştıkları her türlü sorunu aşabilmeleri için turizm eğitimi gereklidir ve bu yolla bireyler ekip çalışmasını öğrenecek, teorik ve pratik ilişki kurarak turizm sektörünün gelişmesine katkıda bulunabilecektir. Turizm eğitimiyle, nitelikli turizm eğitmenleri yetiştirmek suretiyle, kalifiye iş gücü ihtiyacı karşılanmaktadır. (Unur & Köşker, 2015). Böylece iyi bir turizm eğitimi alarak iyi yetişen yöneticilerle modern tanıtım ve dinamik bir pazarlama anlayışına sahip, turizm endüstrisinde güçlü bir Türkiye yaratılabilir.

Eğitim konusuna turizm sektörü açısından bakıldığında eğitimin son derece önemli olduğu görülmektedir. Turizm sektöründe istihdam edilen insan gücünün daha verimli olması için, değişik eğitim programlarına ihtiyaç vardır. Eğitim programları sadece davranışları değil aynı zamanda çalışanın bilgi, beceri ve düşünce yapısını da değiştirebilmektedir (Örücü, 2002) Hizmet sektöründe istihdam edilen personel işine karşı olumlu mesleki tutumlar kazanmadan, müşteri memnuniyet ve sadakatini sağlayamamaktadır (Unur & Köşker, 2015). Oysa hizmet sektöründe çalışanların tutum, performans ve davranışlarıyla müşteri memnuniyet ve sadakatini sağlaması çok önemlidir (Jiang & Tribe, 2009). Turizm sektörünün devamlılığının

sağlanmasında ve sürdürülebilirliği açısından, tüm turizm işletmelerinde nitelikli insan gücünün varlığı ve devamlılığı hayati bir önem taşımaktadır (Solmaz & Erdoğan, 2013).

Eğitim yoluyla gerçekleştirilmesi beklenen hedeflerden biri de meslek edinmedir. Meslek edindirme eğitimleri, örgün ve yaygın eğitim kurumları yoluyla verilmektedir. Örgün turizm eğitimi veren öğretim kurumları, ortaöğretim ve yükseköğretim düzeyinde, mesleki turizm eğitimi veren okullardan oluşmaktadır. Yaygın turizm eğitimi ise; gerek resmi gerekse özel kurumlar tarafından verilen kısa süreli mesleki kurslar niteliğindedir. Bireylerin üretken hale gelmelerini ve meslek sahibi olmalarını hedefleyen, ülke genelinde ekonomik istikrar, endüstriyel uyum ve teknolojik ilerlemelerin sağlanması amacıyla yapılan eğitim, öğretim ve uygulama faaliyetlerini içeren eğitim türü mesleki eğitim olarak tanımlanır (Bolat, 2017). Otelcilik ve turizm eğitimi de mesleki eğitim verilen alanlardan biridir. İş piyasasının gereksinim duyduğu nitelikli işgücü, eğitim kurumları ve işletmeler arasındaki işbirliği ve uyumla sağlanmaktadır. Bu uyum ve amaç kapsamında mesleki ve teknik alanda eğitim gören öğrencinin, eğitim süresince edindiği kazanımları, gerçek yaşamda kullanması ve denemesi, bir başka deyişle edindiği teorik bilgileri, yaparak-yaşayarak davranışa dönüştürmesi gerekmektedir. Bu bağlamda mesleki eğitim süresince öğrenciler için en etkili yöntemin, mesleği ile ilgili yapacağı staj eğitimi olduğu söylenebilir.

Turizmin üst yapı kaynaklarını oluşturan temel unsurlardan olan işletmelerin, ürettiği ve satışı sundukları ürünlerin emek-yoğun olması, bu süreçte görev alan bireylerin işlerinin uzmanı olmalarını gerektirmektedir. Çünkü işletmelerin müşteri sürekliliğini sağlamanın ve hedeflenen getiriye ulaşmasında, işletmelerde görev yapan personelin payı oldukça büyüktür. Çalışanların bu süreçteki katkıları ise, şüphesiz ki alanıyla ilgili gördüğü eğitimle orantılı olacaktır. Diğer yandan, daha fazla gelir ve refahın sağlanmasının, ülke kaynaklarının ve potansiyelinin etkin ve verimli olarak kullanılmasına ve yetişmiş insan gücünün hazırlanmasına bağlı olduğu söylenebilir. Turizm sektöründeki en üst düzeydeki yöneticilerden en alt düzeydeki işgörelere kadar, gerekli niteliklere sahip olmayan bireyler söz konusu ise, arzı oluşturan alt ve üst yapı tesisleri istenildiği kadar çağdaş ve kaliteli olsun, sektörün gelişmesi ve verimli çalışması sağlanamaz. Çünkü turizm sektörünün odağında insan ve onun sektöre ilişkin kalifiye derecesinin yüksekliği yer almaktadır (Fırat, 1997). Bu durumda, sektörde yer alacak bireylerin alanlarıyla ilgili eğitim almaları, sektördeki kalitenin artırılması için vazgeçilmez değerdedir.

Türkiye’de turizmde kalitenin artırılmasına yönelik olarak sektöre eleman yetiştiren okulların, işletmelerde beceri eğitimi adı altında staj uygulamaları bulunmaktadır. Staj eğitimi olarak da adlandırılan işletmelerde beceri eğitimi, Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde öğrenim gören öğrencilerin alanı ile ilgili bir kamu kurumu veya özel kurumda belli bir süre uygulamalı eğitim görmesi olarak tanımlanabilir. Staj en temel anlamıyla, herhangi bir meslek edinecek olan bireyin geçirdiği uygulamalı öğrenme dönemidir (Zopiatis, 2007). Başka bir tanıma göre staj; öğrenci, işveren ve eğitimciler arasında işbirliğini gerekli kılan iş odaklı eğitim deneyimleridir (Yiu & Law, 2012). Staj, öğrencilerin genelde sektörle ilk olarak tanıştıkları bir dönem dönemidir. Öğrencilerin staj süreci içerisinde kazanmış oldukları bakış açıları gelecekte bu mesleği yapıp yapmayacakları hususunda, onlara temel veri teşkil etmektedir (Pelit & Güçer, 2006).

İşletmelerde beceri eğitimi Turizm Otelcilik Meslek Alanlarında 10 ve 11. sınıf ders bitiminde Mayıs ayının ilk haftasında başlayıp Ekim ayının ilk haftasına kadar Muhasebe alanında 12. sınıfta okulların başladığı Eylül ayında başlar, okulların kapandığı Haziran ayında

İşletmelerde Beceri Eğitimi (Staj) Uygulamasına İlişkin Öğrenci Görüşleri

biter ve 24 ders saatidir. Aktif, yani eğitim-öğretimin açık olduğu, dönemlerde beceri eğitimi yapan öğrenciler haftanın üç günü uygulama eğitimi görmektedirler. Yaz döneminde beceri eğitimi yapanlar ise haftanın altı günü uygulama yapmaktadırlar. Beceri eğitimi öğrencisi, staj dosyası adı verilen dosyaya işyerinde yaptığı işleri alanın gelişim tablosu doğrultusunda her gün işler. İlgili koordinatör öğretmen tarafından her hafta incelenir. Eğitim sonunda da yapılan beceri eğitimi sınavıyla birlikte dosya puanlanarak öğrenciye İşletmelerde Beceri Eğitimi ders notu verilir. Öğrencinin sigortası SGK'ya okul tarafından bildirilmektedir. Öğrencinin sigortası okul tarafından ödenir. Beceri eğitim yapan öğrencilerinin iş ve işlemlerinin takibi için okul tarafından koordinatör öğretmen görevlendirilir. Öğrenci, işletmelerde beceri eğitimini tamamlamadan mezun olamaz. İşletmelerde beceri eğitimi yapan öğrenciler ücret alır.

Okulun ilgili koordinatör müdür yardımcısı ve alan şeflerinin çalışmalarıyla öğrencilerin beceri eğitimi yapacakları en uygun iş yerleri belirlenir. Beceri eğitimi başlangıcında okul tarafından 3308 Sayılı Mesleki Eğitim Kanunu ve Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'nin belirlediği çerçevede bir sözleşme hazırlanarak öğrenci velisi, iş yeri yetkilisi ve okul müdürü imzalar. Böylelikle öğrenci resmi olarak beceri eğitim uygulamasına başlar. İşletmelerde beceri eğitimi uygulaması; eğitim kurumu, stajyer öğrenci ve turizm işletmeleri olmak üzere üç farklı birim arasındaki ilişkileri temel alarak yürütülen bir uygulamadır (Virolainen, Stenstörn, & Kantola, 2011). Staj uygulamasının, sektörü tanınması ve teorik eğitimin pratiğe dökülmesinin sağlanması açısından hem turizm işletmelerine hem de stajyer öğrencilere önemli katkılar sunduğu söylenebilir (Seyitoglu & Yirik, 2014).

İşletmelerde beceri eğitimi (staj) uygulaması, öğrencilerin kuramsal alt yapılarının pratiğe dönüşmesi yönüyle büyük önem taşımaktadır (Yazıt, 2013). Turizm işletmelerinde teori ile pratiği uyumlu hale getiren staj uygulaması sayesinde öğrencilerin yeterlilik düzeyleri geliştirilebilmektedir (Çetin, 2005). Öğrencilerin geleceklerine ilişkin karar almada daha gerçekçi bir tutum sergilemelerini sağlayan staj (Seyitoglu & Yirik, 2014), öğrencilerin beklentileri, kişilikleri ve iş koşulları arasında karşılaştırma yapabilme olanağı sağlamaktadır (Richardson, 2008). İşletmelere işgücüne anlık erişim olanağı sunan staj uygulaması (Yiu & Law, 2012; Seyitoglu & Yirik, 2014), işletmenin uzun vadede ulaşmayı planladığı hedefleri gerçekleştirmesinde etkin rol oynayabilmektedir. İşi yerinde görme, meslekleri hakkında daha detaylı bilgi edinme, öğrendikleri teorik bilgileri uygulama, kendilerinde akademik olarak geliştirmeleri gereken yönleri görme, iş hayatını (sektörü) tanıyarak mezuniyet sonrası kariyer hedeflerini belirlemek, uyum ve özgüven artışı sağlamak ve mesleki alanda belirli bir çevre edinmek staj uygulamasının sağladığı bazı faydalardır.

Staj uygulaması hem öğrenciler hem işletme hem de kurum açısından karşılıklı olarak fayda sağlayan bir uygulamadır. Staj eğitimleri, öğrencilere sektör hakkında bilgi ve deneyim kazandırdığı gibi, kariyer ve gelişim fırsatları da sağlar. Staj yapılan işin doğası, süreçler ve özellikleri hakkında da öğrenciye önemli bilgiler kazandırır. Stajların, öğrenci motivasyonlarının ve başarılarının artırılması, etkili iletişim ve etkileşim sağlamanın yanı sıra takım çalışması, problem çözme başarısının artırılması ve kurumların iş gücüne katkı sağlanması gibi faydalar içerdikleri söylenebilir (Pak, 2015). Kurumlar için staj, endüstri ile olan ilişkileri güçlendirip iş birliğine dayalı araştırma fırsatları ve uzun vadeli ilişkiler yaratabilmekte ve kurum prestijini artırabilmektedir. Başarılı öğrencilerin işe alım sürecinde yerleştirilmesi ve işverenler ile sürekli iletişim halinde kalınmasına yardımcı olmaktadır. Staj eğitimleri aynı zamanda stajyerlerle ilgili geri dönütlerin alınmasını, öğretim programına yönelik yenilik çalışmalarının yapılmasını da katkı sunmaktadır (Kaşlı & İlban, 2013).

Turizm sektörünün ihtiyaç duyduğu ara insan gücünü yetiştiren Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde kuramsal ve uygulamalı eğitimlerin tamamlayıcı bir unsuru olan işletmelerde beceri eğitimi uygulamaları, öğrenciye hem kuramsal bilgilerini uygulama, hem sektördeki işletmecilik yapısını tanıma hem de takım çalışmasının bir elemanı olarak mesleki pozisyonlarını algılama şansını tanımaktadır. Böylelikle işletmelerde farklı pozisyonlarda zorunlu meslek stajını gerçekleştiren öğrenciler hem sektörün gerçekleri ile yüzleşmekte hem de geleceğe ilişkin olarak mesleki kararlar lama konusunda veri elde edebilmektedirler.

Okul ve sektörün işbirliğinde işletmelerde beceri eğitimi uygulamasının amacına ulaşması nitelikli meslek elemanı yetiştirilmesi açısından önemlidir. Sürecin doğru işleyip işlemediği, hedeflenen kazanımların edinilip edinilmediği konusunda uygulamanın en önemli unsuru olan öğrencilerin görüşlerinin belirlenmesi eksiklerin giderilmesi açısından önemlidir. Öğrencilerin meslek yaşamlarında çok önemli bir yere sahip olan staj uygulaması hakkındaki düşüncelerinin ortaya konması, bu konudaki eksikliklerin giderilmesi ve hizmet öncesi eğitimin kalitesinin artırılması bakımından önemli ve gereklidir. Bu gereklilikten hareketle hazırlanan bu çalışmada, turizm otelcilik meslek alanı öğrencilerinin işletmelerde beceri eğitimine (staj) ilişkin görüşlerinin belirlenmesine ve bu konuda öneriler geliştirilmesine çalışılmıştır.

Bu çalışmada, turizm otelcilik meslek alanı öğrencilerinin işletmelerde beceri eğitimi (staj) uygulamasına ilişkin görüşlerini ortaya koymak amaçlanmış ve bu temel amaçtan hareketle aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Turizm otelcilik meslek alanı öğrencilerinin işletmelerde beceri eğitimi (staj) uygulamasına ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Turizm otelcilik meslek alanı öğrencilerinin işletmelerde beceri eğitimi (staj) koordinatör öğretmenine ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Turizm otelcilik meslek alanı öğrencilerinin işletmelerde beceri eğitimi (staj) uygulaması yaptıkları işletmelere ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Turizm otelcilik meslek alanı öğrencilerinin işletmelerde beceri eğitimi (staj) uygulaması yaptıkları işletmelerin yöneticilerine ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Turizm otelcilik meslek alanı öğrencilerinin işletmelerde beceri eğitimi (staj) uygulamasının önemine/faydasına ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden olan olgubilim deseninde bir çalışmadır. Olgubilim araştırmalarında bir olguya ilişkin, o olguyu deneyimleyen bireylerin görüşleri ve deneyimleri incelenir. Bu deneyimlerin bireyler tarafından nasıl anlamlandırıldığı, bireysel ve ortak anlamda bilince nasıl dönüştürüldüğü keşfedilmeye çalışılır. Bu olguların araştırılması, bu olgulara ilişkin doğrudan deneyimleri olan kişilerin deneyimlerinden yola çıkarak anlayışı geliştirmeyi ve derinlemesine bilgi edinilmesini sağlayabilmektedir (Patton, 2005; Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu çalışmada, turizm otelcilik meslek alanı öğrencilerinin işletmelerde beceri eğitimine ilişkin görüşleri ele alınmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencisi olup, turizm ve otelcilik meslek alanında işletmelerde beceri eğitimini (staj) tamamlamış 32 öğrenci

oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tamamen mevcut olan, ulaşılması hızlı ve kolay olan ögelere dayanan kolay ulaşılabilir ya da elverişli örnekleme yöntemi, nitel araştırmalarda en sık kullanılan örnekleme yöntemlerindedir (Patton, 2005). Katılımcıların 17'si erkek, 15'i kadındır. Öğrencilerin tamamı 11. sınıfı tamamlamıştır. Öğrencilerin 19'u konaklama ve seyahat hizmetleri, 13'ü yiyecek ve içecek hizmetleri programı öğrencisidir.

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri, yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Bu form araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formları belli sorulardan oluşmakta ve katılımcılar sorulara verdikleri yanıtlarla kendi kişisel görüş ve düşüncelerini ortaya koymaktadırlar (Yıldırım & Şimşek, 2021). Yarı yapılandırılmış görüşme, soruların önceden hazırlandığı ancak sürece bağlı olarak farklı ek sorularla görüşme akışının etkilenebildiği bir tekniktir. Yarı yapılandırılmış görüşme, görüşülenin cevaplarını açmasına ve detaylandırmasına olanak sağlar (Türnüklü, 2000). Belirli düzeyde bir standarda sahip olması ve araştırmaya esneklik sağlaması nedeniyle bu çalışmada verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Ölçme ve değerlendirme alanında uzman 3 öğretim üyesinin ve 2 Türkçe öğretmenin görüşleri alınarak oluşturulmuş olan görüşme taslağı, 7 öğrenci üzerinde denenmiş, karşılaşılan sorunlar yeni sorular eklenerek, bazı sorular çıkartılarak ve bazı sorularda da değişiklikler yapılarak giderilmiştir. Görüşme soruları hazırlanırken amaca uygun olmalarına, kolay anlaşılır olmalarına ve araştırmada ihtiyaç duyulan verileri sağlayacak türden olmalarına özen gösterilmiştir.

Araştırmada öğrencilere işletmelerde beceri eğitimi (staj) uygulamasına, işletmelerde beceri eğitimi (staj) koordinatör öğretmenine, beceri eğitimi (staj) aldıkları işletmelere, beceri eğitimi (staj) aldıkları işletmelerin yöneticilerine ve işletmelerde beceri eğitimi (staj) uygulamasının önemine/faydasına ilişkin açık uçlu sorular sorulmuştur. Açık uçlu sorular, katılımcılara düşüncelerini, duygularını, inançlarını ve tercihlerini açıklama imkânı sunan sorulardır (Ekiz, 2020).

Bu çalışmada bilimsel etik ilkelere uyulmuş ve bu amaçla Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi'nden 16/05/2023 tarihli ve 179286 sayılı Etik Kurulu İzni alınmıştır. Görüşme öncesinde katılımcılara çalışmanın amacı ve yapılan görüşmenin gizliliği hakkında bilgiler verilmiştir. Görüşmeler öğrencilerin okullarında gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler katılımcılarla karşılıklı konuşma şeklinde gerçekleştirilmiş ve katılımcıların yanıtları araştırmacı tarafından formlara yazılarak kaydedilmiştir. Çalışmada görüşme yapılan katılımcıların gerçek isimleri kullanılmamış, katılımcı öğrencilerin isimleri Ö1, Ö2,... Ö32 şeklinde kodlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel'e (2021) göre içerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği bir tekniktir. Yazılı metne dönüştürülen görüşmeler araştırmacılar tarafından birkaç defa okunarak kodlama işlemi gerçekleştirilmiştir. Kodlama, veriler arasında bulunan anlamlı bölümlerin isimlendirilmesi sürecidir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu araştırmada katılımcıların görüş ve düşüncelerinin daha açık ve anlaşılır bir şekilde okuyucuya sunulması amacıyla tümceler şeklinde kodlama yöntemine başvurulmuştur. İçerik analizi sürecinde cevaplar

kategoriler halinde gruplandırılarak tablolaştırılmış ve tabloda yer alan alt kategorilerin frekansları hesaplanmıştır. Frekans analizi, verilerin sayısal ve oransal görülme sıklığını belirlerken; kategorisel analiz, bir mesajın önce birimlere bölünmesi ve ardından da bu birimlerin, belirli ölçütlere göre temalar-kategoriler halinde gruplandırılmasını sağlar (Bilgin, 2014). Kategorilerin frekansları ve yüzdelik oranları hesaplanmak suretiyle veriler nicelleştirilerek (sayısallaştırılarak) çözümlenmiştir. Nitel verinin nicelleştirilmesi; görüşme, gözlem veya doküman incelemesi yoluyla elde edilen verilerin, belli süreçlerden geçirilerek sayılara veya rakamlara dökülmesidir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Araştırmada, yer yer katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar da yapılmıştır.

Bulgular

1. Turizm Otelcilik Meslek Alanı Öğrencilerinin İşletmelerde Beceri Eğitimine (Staj) İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular

Turizm otelcilik meslek alanı öğrencilerinin işletmelerde beceri eğitimine (staj) ilişkin görüşleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğrencilerin İşletmelerde Beceri Eğitimine (Staj) İlişkin Görüşleri

Görüşler	f	%
İşletmelerde beceri eğitimi (staj) sayesinde kuramsal bilgilerimi uygulama olanağı buldum.	24	75,00
İşletmelerde beceri eğitimi (staj) sayesinde sektörü tanıma fırsatı buldum.	21	65,63
İşletmelerde beceri eğitimi (staj) sayesinde, mesleki eksiklerim olduğunu fark ettim.	19	59,38
İşletmelerde beceri eğitimi (staj) sayesinde işletmeleri tanıdım.	17	53,13
İşletmelerde beceri eğitimi (staj) bana turizm ve otelciliği sevdirdi.	15	46,88
İşletmelerde beceri eğitimi (staj) sayesinde turizm sektörünün ülke için önemini kavradım.	13	40,63
İşletmelerde beceri eğitimi (staj) sayesinde işletme yöneticileriyle, çalışanlarla ve müşterilerle nasıl iletişim kurmam gerektiğini öğrendim.	10	31,25

Tablo 1 üzerinde yapılan incelemede, öğrencilerin %75’inin İşletmelerde Beceri Eğitimi (staj) uygulaması sayesinde teorik bilgilerini uygulamaya dökme imkânı buldukları; %65,63’ünün sektörü tanıma fırsatı buldukları; %59,38’inin mesleki eksiklerini fark ettikleri; %53,13’ünün işletmeleri tanıdıkları; %46,88’inin turizm ve otelciliği sevdikleri; %40,63’ünün turizm sektörünün ülke için önemini kavradıkları; %31,25’inin ise iletişim becerilerini geliştirdikleri anlaşılmaktadır.

2. Turizm Otelcilik Meslek Alanı Öğrencilerinin İşletmelerde Beceri Eğitimi (Staj) Koordinatör Öğretmenine İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular.

Turizm otelcilik meslek alanı öğrencilerinin işletmelerde beceri eğitimi (staj) koordinatör öğretmenine ilişkin görüşleri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğrencilerin İşletmelerde Beceri Eğitimi (Staj) Koordinatör Öğretmenine İlişkin Görüşleri

Görüşler	f	%
Sektörü sevmemi ve kendime güvenmemi sağladı	27	84,38
Bana sürekli zaman ayırdı.	25	78,13
Her fırsatta deneyimlerini aktarmaya çalıştı.	22	68,75
Yaptığı planlamayla kolay staj yapmamı sağladı.	19	59,38
İşletmeye uyum sağlamam konusunda çok yardımcı oldu.	16	50,00
Karşılaştığım sorunların çözümünde çok yardımcı oldu.	15	46,88
İşi öğrenmem için elinden geleni yaptı.	13	40,63
Bana bir arkadaşı gibi davrandı.	11	34,38
Benimle hiç ilgilenmedi	1	3,13

İşletmelerde Beceri Eğitimi (Staj) Uygulamasına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Tablo 2 üzerinde yapılan incelemede, öğrencilerin çok büyük bir oranın koordinatör öğretmeni güven sağlayıcı, kolaylaştırıcı, ilgili, deneyim aktarıcı, yardımcı, beceri artırıcı ve mesleği sevdirici bir kişi olarak tanımladıkları; %3,13 gibi küçük bir oranın ise koordinatör öğretmenin kendisiyle ilgilenmediğini ifade ettiği anlaşılmaktadır.

3. Turizm otelcilik meslek alanı öğrencilerinin beceri eğitimi (staj) yaptıkları işletmelere ilişkin görüşlerine ait bulgular.

Turizm otelcilik meslek alanı öğrencilerinin beceri eğitimi (staj) yaptıkları işletmelere ilişkin görüşleri Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3. Öğrencilerin Beceri Eğitimi (Staj) Yaptıkları İşletmelere İlişkin Görüşleri

Görüşler	f	%
İşletme beceri eğitimi (staj) için uygundu.	30	93,75
İşletmenin teknolojik olanakları çok iyiydi.	24	75,00
İşletme merkezi bir yerdeydi.	22	68,75
İşletmede tecrübeli personel çoktu.	21	65,63
İşletmeye ulaşım kolaydı.	20	62,50
İşletme çalışanları bizi çabucak benimsediler.	18	56,25
İşletmede bizim için özel çalışma odası ayrılması güzeldi.	15	46,88
İşletme yanlış seçilmişti.	2	6,25

Tablo 3 üzerinde yapılan incelemede; öğrencilerin büyük bir oranın işletmeyi beceri eğitimi (staj) için uygun bulduğu, öğrencilerin işletmeyi teknolojik donanım açısından çok iyi, konum itibarıyla merkezi, ulaşım açısından kolay buldukları; işletme personeli tecrübeli ve ilgili olarak değerlendirdikleri anlaşılmaktadır. Öğrencilerin %6,25 gibi küçük bir oranının ise işletmenin yanlış seçildiğini ifade ettikleri anlaşılmaktadır.

4. Turizm otelcilik meslek alanı öğrencilerinin beceri eğitimi (staj) yaptıkları işletmelerin yöneticilerine ilişkin görüşlerine ait bulgular.

Turizm otelcilik meslek alanı öğrencilerinin beceri eğitimi (staj) yaptıkları işletmelerin yöneticilerine ilişkin görüşleri Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğrencilerin Beceri Eğitimi (Staj) Yaptıkları İşletmelerin Yöneticilerine İlişkin Görüşleri

Görüşler	f	%
Yöneticiler bizimle çok ilgilendiler	29	90,63
Yöneticiler çok nazikti	26	81,25
Yöneticiler tarafından önemsendiğimizi fark ettik	24	75,00
Yöneticiler yetişmemiz için gayret gösterdiler	20	62,50
Yöneticiler işletmenin bütün imkânlarını bize sundular	19	59,38
Yöneticilerle görüşmek kolaydı.	16	50,00
Yöneticiler işletmeyle ilgili oryantasyon çalışması yaptılar.	15	46,88
Yöneticiler işletmenin kuralları hakkında bizi bilgilendirdiler	14	43,75
Yöneticileri hiç beğenmedim	2	6,25

Tablo 4 üzerinde yapılan incelemede, öğrencilerin çok büyük bir oranın işletmenin yöneticilerini ilgili, nazik, gayretli, yardımsever, bilgi ve deneyim aktaran olarak buldukları; %6,25 gibi küçük bir oranının ise okul yöneticilerini beğenmediklerini ifade ettikleri anlaşılmaktadır.

5. Turizm otelcilik meslek alanı öğrencilerinin işletmelerde beceri eğitiminin (staj) önemine/faydasına ilişkin görüşlerine ait bulgular.

Turizm otelcilik meslek alanı öğrencilerinin işletmelerde beceri eğitiminin (staj) önemine/faydasına ilişkin görüşleri Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Öğrencilerin İşletmelerde Beceri Eğitiminin (Staj) Önemine/Faydasına İlişkin Görüşleri

Görüşler	f	%
Önemli/Faydalı	30	93,75
Önemsiz/Faydasız	2	6,25

Tablo 5 üzerinde yapılan incelemede, öğrencilerin %93,75’inin işletmelerde beceri eğitiminin (staj) uygulamasını önemli ve faydalı gördükleri, %6,25’inin ise bu uygulamayı önemsiz ve faydasız gördükleri anlaşılmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Tartışma ve Sonuç

Araştırmada, turizm otelcilik meslek alanı öğrencilerinin işletmelerde beceri eğitimi (staj) uygulamasının kendilerine sağladığı kazanımlarla ilgili maddelere büyük oranda olumlu yönde katılmaları, uygulamanın amacına ulaştığını ve öğrencilerin hizmet öncesinde yapılan bu uygulamadan memnun olduklarının göstermektedir. Kozak (1999) tarafından yapılan ve araştırma bulgularımızla paralellik gösteren çalışmada, öğrencilerin sektörü tanıma, gerçek yaşam deneyimi edinme ve kuramsal bilgileri uygulamaya aktarabilme konularında stajdan memnun kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Pelit ve Güçer (2006) tarafından yapılan ve araştırma bulgularımızı destekleyen çalışmada; stajın, sektörü tanıma, iletişim becerilerini geliştirme ve kendilerine olan güvenlerini artırma hususlarda öğrenciler tarafından olumlu olarak değerlendirildiği sonucuna ulaşılmıştır. Arman ve Şahin (2013), yaptıkları çalışmada, öğrencilerin staj yerlerine pozitif düşüncelerle ve istekli gittikleri sonucuna ulaşmışlardır. Ünlüönen (2004) yaptığı çalışmada öğrencilerin stajdaki memnuniyet algılarının yüksek olduğu belirlemiştir. Leslie ve Richardson (2000) yaptıkları çalışmada, öğrencilerin stajlarda ön büro, operasyonlar, müşteri hizmetleri, satış ve pazarlama gibi konularda tecrübe edindikleri sonucuna ulaşmışlardır. Dolmacı ve Duran (2017) tarafından yapılan çalışmada ulaşılan, öğrencilerin okulda edinilen teorik bilgilerin, staj sırasında uygulamasını yapabilme imkânı buldukları, staj uygulamasının hem sosyo-kültürel ve mesleki gelişimlerine hem de kariyer hedeflerine ulaşmaya olumlu etkisi olduğu görüşü taşıdıkları sonucu, araştırma bulgularımızı desteklemektedir.

Araştırmada, öğrencilerin koordinatör öğretmen hakkında büyük çoğunlukla olumlu görüş belirttikleri tespit edilmiştir. Öğrenciler, koordinatör öğretmenin, mesleği sevmelerine ve özgüven kazanmalarına yardımcı olduğunu, ilgili, deneyim aktarıcı, yardımsever, beceri artırıcı olduğunu belirtmişlerdir. Buna karşın, 1 öğrenci koordinatör öğretmenin kendisiyle ilgilenmediğini ifade etmiştir. Beceri eğitim yapan öğrencilerin iş ve işlemlerinin takibi için okul tarafından görevlendirilen alan öğretmeni (koordinatör öğretmen), öğrencilerin işe gidiş-çıkış saatleri, iş yerinde yaptıkları işleri, usta öğreticiyle olan çalışmalarını, devamsızlığı, staj dosyası ve benzeri durumlarının takibini yapar ve çalışmalarla ilgili haftalık ve aylık raporları okula sunar.

İşletmelerde Beceri Eğitimi (Staj) Uygulamasına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Koordinatör öğretmenin beceri eğitiminin planlanmasından sonuçlanmasına kadar her aşamada sürece dâhil ve etkili olduğu söylenebilir. Dolayısıyla, işletmelerde beceri eğitimi (staj) koordinatör öğretmenin tutum ve davranışlarının, işletmelerde beceri eğitimi (staj) uygulamasının amacına ulaşmasına katkı sağlayacağı söylenebilir. Özçelik (2012), Çiçek ve İnce (2005), Avcı ve İbret (2016) tarafından yapılan çalışmalarda da uygulama öğretmenin, öğrencilerin mesleği sevmelerine ve özgüven kazanmalarına yardımcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Pelit ve Güçer (2006) tarafından yapılan çalışmada ise öğrencilerin stajın okul tarafından yeterince denetlenmemesinden ve koordinatör öğretmenlerin ilgisizliğinden şikâyetçi oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Tektaş, Yayla, Sarıkış, Polat, Tektaş ve Öz-Ceviz (2016) tarafından yapılan çalışmada ulaşılan, öğrencilerin staj süresince koordinatör öğretim elemanı ile yeteri kadar görüşemedikleri sonucu, araştırma bulgularımızla tezatlık oluşturmaktadır.

Araştırmada, öğrencilerin çok büyük bir oranın beceri eğitimi (staj) yaptıkları işletmeleri uygulama için uygun, teknoloji açısından çok iyi, konum itibarıyla merkezi ve ulaşımı kolay, personel kadrosunu tam ve deneyimli bulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, işletme seçiminde konumunun, ulaşım olanaklarının, teknolojik donanımının ve personelin niteliğinin önemli olduğunu göstermektedir. Beceri eğitim yapılan işletmelerin öğrenciler için sektörü temsil eden semboller olarak görülmeleri önemlerini artırmaktadır. Stajyer öğrencinin staj yaptığı işletmede karşılaştığı olay ve olgular meslek seçimini etkileyebilmekte, sektöre ilişkin algı oluşturmasını sağlayabilmektedir. Bu nedenle işletmelerde beceri eğitimi yapılacak işletmelerin özenle seçilmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır. Rothman'a (2007) göre, staj esnasında stajyerlere pozitif bir iş ortamı sunulması staj uygulamasının etkililiğinin artmasında önemli bir faktördür. Öğrencilerin 2'sinin ise işletmenin yanlış seçildiğini ifade etmeleri belirtilen konularda bazı sorunların yaşanmış olmasıyla açıklanabilir. Tektaş vd. (2016) tarafından yapılan çalışmada, staj uygulaması yapılan işletmelerin uygun seçilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç araştırma sonuçlarımızla çelişmektedir. Dolmacı ve Duran (2017) tarafından yapılan çalışmada da öğrencilerin staj sırasında işyerlerinde yeterli bilgi ve belgeye ulaşamama, ulaşım, yemek vb. gibi maddi desteklerin çoğunlukla sağlanmaması konularında olumsuz görüş belirttikleri tespit edilmiştir.

Araştırmada, öğrencilerin çok büyük bir oranın işletme yöneticilerini nazik, ilgili, gayretli, yardımsever, bilgi ve deneyim aktaran kişiler olarak tanımladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Lee (2014) tarafından yapılan çalışmada, işletme yöneticilerinin liderlik özelliklerinin staj uygulamasının kalitesini belirleyen en etkin unsurlardan biri olduğu ifade edilmiştir. Öğrencilerin, turizm sektörünü sevebilmeleri ve mesleklerine yönelik olumlu izlenimler edinebilmeleri için işletme yöneticileri tarafından staj esnasında desteklenmeleri gerektiği tartışmasıdır. Dolayısıyla, otelcilik ve turizm alanında eğitim almış öğrencilerin mesleki gelişme kaydedebilmelerinde staj yaptıkları işletmelerin yöneticilerinin nezaketlerinin, ilgi ve yardımlarının önemli ve etkili olduğu söylenebilir. Rothman'a (2007) göre, staj esnasında öğrencilere olumlu bir işletme ortamı ve iklimi sunmanın staj uygulamasının amaca ulaşmasını sağlamaktadır.

Araştırmada öğrencilerin %6,25'inin işletme yöneticilerini beğenmediklerini ifade ettikleri anlaşılmaktadır. Oran düşük olmakla birlikte, bu dikkate değer bir sonuçtur. Çünkü iş tatminini de etkileyen söz konusu hoşnutsuzluk, öğrencinin mesleğinden ve sektörden soğumasına neden olacaktır. Bu konuda işletmelere ve işletme yöneticilerine büyük görev düşmektedir (Pelit & Güçer, 2006). Yiu ve Law (2012) tarafından yapılan çalışmada da staj

programlarına yönelik olarak öğrencilerin ve işletme yöneticilerinin beklentilerinin uyuşmadığı ortaya konmuştur. Turizm işletmelerinde, alanında eğitim almış insan kaynağına sahip olmak oldukça önemlidir. İnsan odaklı bir sektör olan turizmde, daha kaliteli hizmet verilebilmesi ve müşteri memnuniyetinin sağlanabilmesi için kaliteli bir insan kaynağına ihtiyaç bulunmaktadır. Kaliteli insan kaynağına sahip olmanın yolu ise, ilgili meslek dalında verilen ve işletmelerce desteklenen eğitimden geçmektedir.

Araştırmada, öğrencilerin çok büyük bir oranının (%93,75) işletmelerde beceri eğitimi (staj) uygulamasını mesleki yaşantıları için önemli ve faydalı gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Çiçek ve İnce (2005) tarafından yapılan çalışmada, staj uygulamasının öğrencilere alan bilgilerini artırma ve deneyim kazanma konusunda fayda sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Dolmacı ve Duran (2017) tarafından yapılan çalışmada, stajın kariyer hedeflerinin belirlenmesinde faydalı olduğunu düşünenlerin oranının %81, staj uygulamasının gerekli ve önemli olduğunu düşünenlerin oranının ise % 76 olduğu tespit edilmiştir. Christou (1999) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin staj uygulamasından genelde yarar sağladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bulgularımızı destekleyen bu sonuçlar, otelcilik ve turizm alanında yapılan işletmelerde beceri eğitimi uygulamasının yararlı olduğunu göstermektedir. Tovey'in (2001), staj faaliyetlerinin öğrencilerin sosyalleşmeleri üzerinde olumlu etkileri olduğu tespiti araştırma bulgularımızla paralellik göstermektedir. Öğrencilerin küçük bir kısmının (%6,25) işletmelerde beceri eğitimi (staj) uygulamasını önemsiz ve faydasız gördükleri belirlenmiştir. İşletme yöneticilerinin ve koordinatör öğretmenin tutum ve davranışları ile işletme olanaklarının olumsuzluğunun bu algıya neden olmuş olabileceği söylenebilir. Tektaş vd. (2016) tarafından yapılan çalışmada da, öğrencilerin staj yaptıkları işletmelerde mesleki ve beceri eğitimini yetersiz buldukları, tüm bölümlerde çalışmalarına izin verilmediği ve çalıştıkları bölümlerde deneyim kazanmalarına ve becerilerini geliştirmelerine yardımcı olunmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlara dayalı olarak şu öneriler geliştirilebilir:

1. İşletmelerde beceri eğitimi (staj) uygulamasının daha etkili ve verimli yapılabilmesi için işletme yöneticisi ve koordinatör öğretmen ile stajyer öğrenciler arasında daha etkili bir iletişim sağlanmalıdır.
2. İşletmelerde beceri eğitimi (staj) uygulaması için seçilecek işletmelerin teknolojik açıdan çok iyi, konum itibarıyla merkezi ve ulaşımı kolay, personel kadrosunun tam ve deneyimli olmasına özen gösterilmelidir.
3. Stajyer öğrencilerde sektöre ve mesleğine yönelik olumsuz tutum oluşmaması için, staj esnasında ortaya çıkan sorunlar zaman kaybetmeden yerinde ve etkili bir şekilde çözüme kavuşturulmalıdır.
4. Okullarda uygulama eğitimleri için kullanılan atölye sayıları artırılmalı, atölyelerde bulunan eksikliklerin giderilerek öğretim programında yer alan her kazanımların uygulamalı olarak öğretilmesine özen gösterilmelidir. Okuldaki uygulamalar için gerekli olan malzemelerin temininde meslek öğretmenleri ve öğrencilere maddi ve manevi destek sağlanmalıdır.
5. Staj uygulamasında, nelerin öğrenilmesi, nelerin yapılması ve ne tür yetkinliklerin kazandırılması gerektiği net olarak ortaya konmalı, bu amaçla staj yönergesi hazırlanmalı ve

İşletmelerde Beceri Eğitimi (Staj) Uygulamasına İlişkin Öğrenci Görüşleri

bu bağlamda okul-sektör işbirliği sağlanmalıdır. Öğrencilerin staj öncesinde ve staj sırasında yaşadıkları tereddütleri ve kaygıları gidermek amacıyla, hem işletme yönetiminin hem de öğrencilerin bilgilendirilmeleri ve denetlenmeleri sağlanmalıdır.

6. Öğrencilerin staj yapacakları bölümlerde/birimlerde bulunan personel, işletmelerde beceri eğitimi uygulaması konusunda detaylı olarak bilgilendirilmeli, öğrencilere yönelik tutum ve davranışlar ile iletişim becerileri konusunda eğitilmelidirler.

7. Okullardaki öğretim programları günün koşulları ve teknolojik gelişmeler ışığında güncellenmeli, işletmeler ve okullar bu doğrultuda birlikte hareket etmeli, öğretim programları hazırlanırken sektör ile işbirliği yapılmalıdır.

8. Stajyer öğrenciler ucuz iş gücü olarak algılanmamalı, işletmelerde beceri eğitimi uygulaması esnasında öğrencilere angarya işler yaptırılmamalıdır.

Kaynakça

- Arman, A., & Şahin, T. (2013). Anadolu otelcilik ve turizm meslek lisesi öğrencilerinin stajlarında işletmelerden beklentileri: Mengen Aşçılar Anadolu Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesi örneği. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 13-24.
- Avcı, E. K. ve İbret, B. Ü. (2016). Öğretmenlik uygulaması-II dersine ilişkin okul öncesi öğretmen adaylarının görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2519-2536
- Bilgin, N. (2014). *Sosyal bilimlerde içerik analizi: Teknikler ve örnek çalışmalar*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Bolat, Y. (2017). *Türkiye'de mesleki ve teknik eğitimin mevcut durumu ve farklı ülkelerle karşılaştırılması*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2021). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Cankül, D., & Erşahin, R. (2021). Evaluation of professional competencies of cooking trainees by employers: The case of Istanbul). *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, Special Issue(5), 477-496
- Çetin, Ş. (2005). Öğrenci stajlarında yararlanılan dersler üzerine ampirik bir değerlendirme: Mersin Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Yüksekokulu örneği. *Turizm Araştırmaları Dergisi*, 16(2), 153-169
- Çımat A., & Bahar, O. (2003). Turizm sektörünün Türkiye ekonomisi içindeki yeri ve önemi üzerine bir değerlendirme. *Akdeniz İ.İ.B.F. Dergisi*, (6), 1-18.
- Çiçek, Ş. ve İnce, L. (2005). Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecine ilişkin görüşleri. *Hacettepe J. of Sport Sciences*, 16(3), 146-155.
- Dolmacı, N., & Duran, Y. (2017). Ön lisans düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin zorunlu staj uygulamasına ilişkin görüşleri, sorunları ve çözüm önerileri: Isparta Meslek Yüksekokulu örneği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(21), 254-267, DOI: 10.20875/makusobed.316226

- Ekiz, D. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Fırat, Z. (1997). *Anadolu otelcilik ve turizm meslek lisesi öğrencilerinin staj faaliyetlerinin organizasyonu sektör beklentileri ve öğrencilerin tatmin düzeylerinin ölçülmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Jiang, B., & Tribe, J. (2009). Tourism jobs-short lived professions: Student attitude towards tourism careers in China. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 8(1), 4-19
- Kaşlı, M., & İlban, M. (2013). The influence of problems faced during internships on interns' views of their profession and their intention to work in the tourism industry. *Eurasian Journal of Educational Research*, (52), 82-82.
- Kocaman, E., & Kocaman, M. (2014). The employment situation of the students studying for food and beverage management bachelor's degree within the sector. *International Journal of Social Economics*, 43(2), 124-138.
- Kozak, A. M. (1999). Eskişehir Meslek Yüksekokulu öğrenci stajları üzerine bir araştırma: Turizm-otelcilik ile diğer programların karşılaştırılması. *Turizm Araştırmaları Dergisi*, (10), 37-44.
- Kozak, N., Kozak, M. A., & Kozak, M. (2021). *Genel turizm: İlkeler-kavramlar*. Ankara: Detay Yayıncılık
- Lee, C. F. (2014). The determinants of hospitality internship quality from the perspectives of three stakeholders: A case from Taiwan. *Journal of Hospitality and Tourism Education*, 26(2), 75-86
- Leslie, D., & Richardson, A. (2000). Tourism and cooperative education in UK undergraduate courses: Are the benefits being realised *Tourism Management*, 21(5), 489-498.
- Maviş, F., & Kozak S. (1992). Meslek yüksekokullarında turizm programı ve Anadolu Üniversitesi Eskişehir Meslek Yüksekokulu turizm otelcilik ders programı. *Turizm Eğitimi Konferansı-Workshop* içinde (ss. 169-172). Ankara: Yorum Basım Yayın
- Olalı, H. (1990). *Turizm politikası ve planlaması*. İstanbul: İşletme İktisadi Enstitüsü Yayınları
- Olçay, A. (2008). Türk turizmde eğitimin önemi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 383-390
- Olçay, A., Çıkmaz, E., Özekici, Y. K., & İnce, E. (2017). Otel sahip ve yöneticilerinin stajyer öğrencilerin performanslarına ilişkin değerlendirmeleri: Gaziantep örneği. *Disiplinlerarası Akademik Turizm Dergisi*, 2(1), 65-85
- Örücü, E. (2002). Otel işletmelerinde yöneticilerin hizmet içi eğitime bakış açıları (Marmaris örneği). *Turizm Eğitimi Konferansı -Workshop* içinde (ss. 427-443), Ankara
- Özçelik, N. (2012). Yabancı dil öğretmen adaylarının okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin görüşleri. *GEFAD / GUJGEF*, 32(2), 515-536

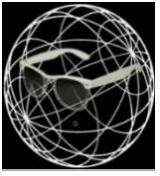
İşletmelerde Beceri Eğitimi (Staj) Uygulamasına İlişkin Öğrenci Görüşleri

- Pak, Ö. (2015). *Türkiye’de Mesleki Turizm Eğitimi ve Zorunlu Staj: Turizm Meslek Lisesi Örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Patton, M. Q. (2005). *Qualitative research*. New York: John Wiley & Sons, Ltd.
- Pelit, E., & Güçer, E. (2006). Turizm alanında öğretmenlik eğitimi alan öğrencilerin turizm işletmelerinde yaptıkları stajları değerlendirmeleri üzerine bir araştırma. *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, (1), 139-164
- Richardson, S. (2008). Undergraduate tourism and hospitality student attitudes toward a career in the industry: A preliminary investigation. *Journal of Teaching in Travel and Tourism*, 8(1), 23-46
- Rothman, M. (2007). Lessons learned: Advice to employers from interns. *Journal of Education for Business*, 82(3), 140-144
- Seyitoglu, F., & Yirik, S. (2014). Internship satisfaction of students of hospitality and impact of internship on the professional development and industrial perception. *Asia Pacific Journal of Tourism Research*, 20(1), 1-17
- Solmaz, S.A., & Erdoğan, Ç. (2013). Turizm eğitimi alan lisans ve ön lisans öğrencilerinin turizm endüstrisine bağlılık düzeylerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *14. Ulusal Turizm Kongresi Bildiriler Kitabı* içinde (ss. 557-573). Kayseri.
- Tektaş, N., Yayla, A., Sarıkaş, A., Polat, Z., Tektaş, M., & Öz-Ceviz, N. (2016). Ön lisans öğrencilerinin staj uygulamalarının değerlendirilmesi: Marmara Üniversitesi örneği. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5 (36), 310-318
- Timur, A. (1992). Türkiye’de turizm eğitiminin yapısı, uygulanan politikalar ve sonuçları. *Turizm Eğitimi Konferansı-Workshop* içinde (ss. 47-53). Ankara: Yorum Basım Yayın
- Tovey, J. (2001). Building connections between industry and university: Implementing an internship program at a Regional University. *Technical Communication Quarterly Journal*, 10(2), 225-239
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilir nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(24), 543-559.
- Unur, K., & Köşker, H. (2015). Türkiye’de turizm eğitimi ve turizm eğitimi alan öğrencilerin turizme bakış açılarına yönelik araştırmaların incelenmesi. *Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 44-74
- Ünlüöner, K. (2004) Turizm işletmeciliği öğretmenlik programlarının öğrenci beklentileri ve algılamaları açısından karşılaştırılması: 1998-1999 ve 2003-2004 öğretim yılları. *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 108-130.
- Üzümcü, T. P., & Bayraktar, S. (2004). Türkiye’de turizm otel işletmeciliği alanında eğitim veren yükseköğretim kuruluşlarındaki eğitimcilerin turizm mesleki eğitiminin etiksel açıdan incelenmesine yönelik bir alan araştırması. Ö. Torlak & M. Küçükcalay (Ed.). *Ulusal Bilgi, Ekonomi ve Yönetim Kongresi* içinde (ss. 80-91), Osman Gazi Üniversitesi, Eskişehir

- Virolainen, M. H., Stenstörn, M. L., & Kantola, M. (2011). The view of employers on internships as a means of learning from work experience in higher education. *Journal of Vocational Education and Training*, 63(3), 465-484
- Yazıt, H. (2013). *Turizm işletmeciliği eğitimi alan lisans ve önlisans öğrencilerinin staj konusundaki düşünce ve algılamaları arasındaki farklılıkların belirlenmesi üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yiu, M., & Law, R. (2012). A review of hospitality internship: Different perspectives of students, employers and educators, *Journal of Teaching in Travel and Tourism*, 12(4), 377-402.
- Zopiatis, A. (2007). Hospitality internships in Cyprus: A genuine academic experience or a continuing frustration. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 19(1), 65-77.

Etik Beyan ve Kurul Onayı

Bu çalışmada bilimsel etik ilkelere uyulmuş ve bu amaçla Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi'nden 10/05/2023 tarihli ve 179286 sayılı Etik Kurulu İzni alınmıştır.



Sınıf Öğretmenlerinin İş Tatmini Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Haydar Akbaba* - Nedim Çelebi* - Abdullah Aslan*

Öz

Bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin iş tatmini düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Betimsel tarama modelinde desenlenmiş olan bu çalışmanın çalışma grubunu 186 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçsal ve uygun örnekleme yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmada veriler, Hackman ve Oldman tarafından geliştirilen “İş Tatmin Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırmada, bağımsız gruplar için t- testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve çoklu karşılaştırmalarda Post Hoc testlerinden Tukey testi kullanılmıştır. Çalışma sonucunda; aldıkları ücretlerin, emeğinin karşılığını alamamanın, iş yerindeki saygısız ve adaletsiz tutum ve davranışların öğretmenlerin iş tatmin düzeylerini düşürdüğü; öğretmenlerin başka insanlara yardım edebilmekten, iş yerinde farklı insanlarla tanışma fırsatı bulmaktan ve kendisini kişisel olarak geliştirmekten memnun oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin iş tatmini düzeylerinin; yaş, mesleki kıdem, görev yapılan yerleşim yeri ve memleketinde görev yapma değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği; cinsiyet ve eğitim durumu değişkenlerine göre ise farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen, Sınıf öğretmeni, Tatmin, İş tatmini, İş doyumunu

Investigation of Classroom Teachers' Job Satisfaction Levels in Terms of Various Variables

Abstract

The aim of this study is to examine the job satisfaction levels of classroom teachers in terms of various variables. The study group of this study, which was designed in a descriptive survey model, consists of 186 classroom teachers. Purposeful and convenient sampling methods, which are non-random sampling methods, were used to determine the study group. The “Job Satisfaction Scale” developed by Hackman and Oldman was used. In the study, t-test for independent groups, one-way analysis of variance (ANOVA) and Tukey test, one of the Post Hoc tests, were used for multiple comparisons. In the results of working; the wages they receive, the inability to get paid for their labor, disrespectful and unfair attitudes and behaviors in the workplace decrease the job satisfaction levels of teachers; it has been concluded that teachers are satisfied with helping other people, having the opportunity to meet different people at work and improving themselves personally. In the study, the job satisfaction levels of classroom teachers; age, professional seniority, place of residence and working in the home country differ significantly according to the variables; it was determined that there was no difference according to the variables of gender and educational status.

Keywords: Teacher, Classroom teacher, Satisfaction, Job satisfaction

Türü: Araştırma makalesi	Gönderim Tarihi: 27.06.2023	Kabul Tarihi: 01.09.2023
---------------------------------	------------------------------------	---------------------------------

Atf: Akbaba, H., Çelebi, N. & Aslan, A. (2023). Sınıf öğretmenlerinin iş tatmini düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Eğitime Özgün Bakış Dergisi*, 1(2), 282-301. doi: 10.5281/zenodo.8247228

* Kurum Müdürü, Özel Bodrum Açık Kişisel Gelişim Kursu, h.akbaba86@gmail.com, 0009-0003-0035-2102, Türkiye

* Okul Müdürü, Kurancılı Şehit Ayhan Keleş İlkokulu/Ortaokulu, nedim-celebi@hotmail.com, ORCID: 0009-0009-8649-5000, Türkiye

* Sınıf Öğretmeni, Haliliye Profilo İlkokulu, abduallahmeras@gmail.com, ORCID: 0009-0000-6584-5520, Türkiye

Giriş

Kurumların en önemli kaynakları çalışanlarıdır ve kurumların başarılarını artıran öğelerin başında çalışanların iş başarımları düzeyleri gelmektedir (Akşit, 2010). Çalışanların iş yerlerindeki yaşantıları ve performansları çok önemlidir (Kağan, 2010). İnsanlar kendi ilgi ve yetenekleri doğrultusunda severek yapacakları bir iş seçmiş olsalar bile, iş yerlerinde olumlu v eya olumsuz birçok durumla karşılaşabilmektedirler (Çetinkanat, 2000). İş yerlerindeki bu yaşantılar, çalışanlara işleri ile ilgili çeşitli tecrübeler kazandırmanın yanı sıra çeşitli duygu ve tutumlarının oluşmasını da sağlamaktadır. İş yerinde yaşanan çeşitli olaylar sonucunda çalışanlarda oluşan üzüntü, sevinç, endişe, panik, zevk, içleme ve utanma gibi duygular kişiler ve kurumlar üzerinde ciddi etkiler yaratmaktadır (Sarıbay & Sarıbay, 2016). Çalışanların beklentilerinin karşılanması hem çalıştıkları iş yerinden memnun olmalarını hem de iş yerine olumlu yönde katkıda bulunmalarını sağlar (Aydın, Sarier & Uysal, 2013). Çalışanlar yaptıkları işten tatmin sağladıkları takdirde daha mutlu bir yaşam sürdüreceklerdir (Özkalp & Kirel, 2001; Özyürek, 2009).

İş, insanın varlığını sürdürebilmesi, toplumda saygın bir yer edinebilmesi ve daha iyi yaşam koşullarına sahip olabilmesi için gerekli olan araçlara ulaşmasını sağlayan en önemli etkinlik olarak görülmektedir. İş aynı zamanda kişinin yeteneklerini sergileyerek ürettiklerinden doyum sağlamasına da yol açmaktadır. İş tatmini, işin özellikleriyle çalışanın isteklerinin uyum sağladığı durumlarda sağlanır (Silah, 2002). İş tatmini, bireyin ruh ve beden sağlığı ile üretkenliğini etkilemektedir (Akşit, 2010). Yetersiz iş tatmini, çalışanın psikolojik olgunluğa erişmesini zorlaştırarak hayal kırıklığına uğramasına, çalışanın veriminin ve performansının düşmesine neden olabilmektedir (Bozkurt & Bozkurt, 2008).

İş tatmini, kişinin iş ve iş koşullarına karşı geliştirdiği bir tutumdur. İş tatmini, iş koşullarının (işin kendisi, yönetimin tutumu) ve işten elde edilen sonuçların (ücret, iş güvenliği) kişisel bir değerlendirmesidir (Luthans, 2010). İş tatmini, bir çalışanın genel olarak işine bakışı, işiyle ilgili rasyonel ve duygusal tepkileri veya işiyle ilgili olarak yaptığı değerlendirmelerin bir sonucu olarak görülebilir (Demirtaş & Ersözlü, 2010). İşten elde edilen maddi gelirler, iş arkadaşlarıyla ilişkiler, yöneticilerin davranışları, işte ilerleme fırsatları, performansa göre alınabilme olasılığı bulunan ödüller, işin sahip olduğu özellikler, işte uyulması gereken kurallar ve prosedürler, örgüt içerisindeki iletişimin düzeyi iş tatmininin önemli unsurları olarak görülmektedir (Spector, 1997; Abdulla, Djebarni, & Mellahi, 2011). İş tatmini, çalışanların yaptıkları işe karşı hissettikleri, işin kazandırdıklarıyla çalışan beklentilerinin birbiriyle uyumu sonucunda oluşmaktadır (Bingöl, 1990). İş tatminini, bireylerin iş deneyimleri sonucunda elde ettikleri olumlu ruh halidir. Çalışanın işine göstermiş olduğu olumsuz tutumu ise iş tatminsizliğidir (Erdoğan, 1996). İş tatmini, çalışanların işlerinden duydukları hoşnutsuzluk veya hoşnutsuzluk durumudur (Davis, 1988).

İş tatmini, çalışanların işlerinden duydukları hoşnutsuzluktur. İş tatmini, gerçekleştirilen işin özellikleriyle çalışanların beklentileri birbirine uyduğu zaman gerçekleşen ve çalışanın işinden hoşnutsuzluk duymasını belirleyen bir olgudur (Akıncı, 2002). İş tatmini; tanınma, gelir, terfi ve yerine getirme hissine yol açan diğer hedeflerin başarılmasına yol açan anahtar bir unsurdur (Kaliski, 2007). Genellikle motivasyonla bağlantılı olan iş tatmini, kişisel başarı hissi ile ilişkilendirilebilir (Mullins, 2009). Memnuniyet duygusuna sebep olan bir dizi faktörü bünyesinde barındıran iş tatmini, birçok dış faktörün etkisi altında olmasına rağmen çalışanın

nasıl hissettiği ile ilgili olan içsel bir durumdur. İş tatmini, bir çalışanın özellikle içsel motivasyon açısından, işinden kazandığı ödüllerden memnun olması halidir (Statt, 2004).

Kurumların en önemli üretim faktörü sahip oldukları insan kaynaklarıdır. Bu faktörün etkin çalışması, istemiş olduğu ortamın sağlanması ile yakından ilişkilidir. Gerek işgücü maliyetlerinin büyüklüğü gerekse de çalışanların örgütsel etkinlik açısından oynadıkları rollerin önemi; yöneticileri, çalışan tatmini konusuna daha duyarlı hale getirmiştir. Kurumların sahip oldukları üretim yapısı, teknoloji kullanım düzeyi, biçimi ve mülkiyeti ne olursa olsun; çalışanların kurumun amaçları yönünde hareket ettirilememesi, başarısızlığı beraberinde getirecektir. Bir kurumun başarısı, mevcut insan kaynaklarını amaçlar yönünde, istekli biçimde harekete geçirebilmesine bağlıdır. Yaşamının önemli bir bölümünü iş yerinde geçirmekte olan çalışanın işinden hissettiği tatmin oranı hayatını büyük ölçüde etkilemektedir. İşinden aldığı haz ve bunun yaşamı üzerindeki etkisi aşamalı olarak, onun ruhsal sağlığı yanında, bedensel sağlığı üzerinde de olumlu etkisini göstermekte, motivasyonda ve başarıda yükselme, aile yaşamında mutluluk ve örgütte de verimliliği ve performans artışını sağlamaktadır (Keser, 2005; Örcü, Yumuşak & Bozkır, 2006). Yöneticilerin çalışanlara karşı adil davranmaları, çalışanın gruba olan aidiyet hissinde, dolayısıyla da iş tatmini düzeyinin yükselmesinde etkilidir (Bies, 2005).

İşten ayrılma düzeyinin ve iş kazalarının azalmasına, işe devam oranının ve personel devir hızının azalmasına ve yaşam tatmininin artmasına önemli katkılar sağlayan, çalışanın mutluluğu ve performansı ile yakından ilişkili olan iş tatmini, birçok farklı faktörün etkisi altında bulunmaktadır. İş tatminini etkileyen en önemli faktörler çalışanın kişisel durumu ve çalıştığı ortamda sahip olduğu şartlardır (Kök, 2006). Kişinin sahip olduğu kişilik özellikleri, ihtiyaçları, beklentileri önemli faktörler olarak kabul edilirken, kişinin bulunduğu ortamda gördüğü saygı ve önem, yapıyor olduğu işin toplumsal ve kurumsal anlamda etkililik düzeyi, alınan ücret, sosyal haklar ve kurumun toplumsal anlamda oluşturduğu imaj önemli faktörler arasında yer almaktadır.

İş tatmini üzerinde pek çok unsur etkili olabilmektedir. Bu unsurlar çevresel (işin kendisi ve çalışma ortamı), psikolojik (kişilik, davranış, tutum) ve demografik (yaş, cinsiyet) unsurlar şeklinde kategorize edilebilir (Crossman & Haris, 2006). Öğretmenin iş tatminini, öğretim rolü ile bağlantılı duygusal ilişkiyi ifade eder. Bu ilişki, bir öğretmenin öğretimden ne beklediği ile ne algıladığı arasındaki ilişkinin bir fonksiyonudur (Zembylas & Papanastasiou, 2005). Öğretmenlerin iş tatminine katkıda bulunan ana faktör, çocuklarla çalışıyor olmalarıdır. Öğretmenlerin öğrencilerle sıcak, içten ve kişisel ilişkiler geliştirmeleri, öğretimin entelektüel ve zor bir iş olması, öğretmenlik mesleğinin özerklik ve bağımsızlık sağlaması tatmine katkıda bulunmaktadır (Shann, 1998). Buna karşın, günlük rutinlerin monotonluğu, öğrencilerin güdü ve disiplin eksikliği, meslektaşlarının ve yöneticilerin destek ve takdir eksikliği gibi bir dizi etken de öğretmenlerin iş tatmini duygularını olumsuz etkilemekte, hayal kırıklığı yaşamalarına ve özsayıgılarıyla ilgili olumsuz algılara yol açmaktadır (Şahin, 2013).

Eğitim seviyesi, toplumun gelişmişlik düzeyinin yükseltilmesi için en önemli koşullardandır. Toplumun eğitim seviyesi yükseldikçe, gelişme seviyesi de yükselecektir. Eğitim ve öğretimde temel unsur öğretmenlerdir. Eğitimin kalitesi, öğretmenlerin nitelikleri ile doğrudan ilişkilidir. Öğretmenlerin iyi bir şekilde yetiştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Öğrencileri anlayan ve öğrencilerine değer veren, mesleki bilgi açısından da iyi yetişmiş,

Sınıf Öğretmenlerinin İş Tatmini Düzeylerinin İncelenmesi

kendini çağın gereklerine göre yenilemeye çalışan öğretmen, iyi nesillerin yetişmesinde önemli bir role sahip olacaktır (Hesapçıoğlu, 2008). Ülkenin gereksinim duyduğu insan gücünü yetiştirme sorumluluğunu üstlenen öğretmenlerin huzurlu ve verimli çalışabilmeleri için gerekli tedbirlerin alınması gerekmektedir. Ancak günümüzün ekonomik şartları öğretmenleri mesleklerinden ayrılmaya veya ek işler yapmaya zorlamaktadır. Bu durum eğitimde genel kalitenin düşmesine sebep olmaktadır. Öğretmenlerin tatmin ve stres kaynakları belirlendiğinde daha verimli olmaları için gereken tedbirlerin alınması daha kolay olacaktır (Özdayı, 1998).

Öğretmenlerin eğitim hizmetlerini nitelikli bir şekilde yerine getirilebilmeleri için iş tatmini düzeylerinin yükseltilmesi sağlanmalıdır. Öğretmenlerin performansını etkileyen iç faktörler; eğitim, motivasyon, iş tatmini, bağlılık ve iş ahlakıdır. Dış etkenler ise; gelir düzeyi, çalışma ortamı, iş arkadaşları arasındaki ilişki, liderlik ve kurum kültürüdür (Robbins & Timothy, 2018). Öğretmenlerin beceri ve yetenekleri iş tatmin düzeyini etkileyen önemli birer etkidir. Başarı değişkeni ile iş tatmini düzeyi arasında olumlu bir ilişki bulunmaktadır (Chapman & Lowther, 1982). Öğretmenlerde, özerklik ve kendini gerçekleştirme değişkenlerinin düzeyi arttıkça iş tatmini düzeyleri de artmaktadır. Öğretmenlerin kendilerini içerisinde buldukları eğitim kurumunun bir parçası, bir üyesi olarak görme durumları iş tatmini düzeylerini olumlu yönde etkilemektedir.

Yapılan araştırmalar; mesleki özerklik eksikliğinin, azalan kaynakların, maaş düşüklüklerinin, dayatılan değişikliklerin ve medyada üzerinden yapılan acımasız eleştirilerin öğretmenlerin iş tatmini düzeylerini düşürdüğünü ortaya koymaktadır (Scott & Dinham, 2003; Van den Berg, 2002; Zembylas & Papanastasiou, 2005). İş yükleri ve beklentileri, öğrencilerin performansı, davranışları ve öğrenci disiplin sorunları; arkadaşları, idari personel ve denetim ilişkileri; idari rutinler ve çeşitli evrak işleri; düşük ücret, kendini geliştirme olanakları, mesleğe yönelik saygının azalması gibi nedenler öğretmenlerin iş tatminsizliklerinin kaynakları olarak sayılabilir. Ayrıca cinsiyet, yaş, evlilik, ebeveynlik durumu, iş deneyimi gibi birçok kişisel özellik, farklı şekillerde iş tatminini etkilemektedir (Koustelios, 2001).

Öğretmenlik mesleği çeşitli yönleriyle diğer mesleklerden farklıdır. Öğretmenler zamanlarının çoğunu öğrencileriyle birlikte veya tek başlarına çalışarak geçirirler. Öğretmenlerin iş tatmini, eğitimin kalitesini yükseltmede ve iyi eğitim sağlamada bir araç işlevi görebilmektedir. İyi donanımlı bir okulda, uzun vadeli ve güvenceli iş olanağı sunularak ve iyi bir maaş ödenerek öğretmenlerin iş tatminleri artırılabilir. Bununla birlikte, öğretmenlerin iş tatminleri; iş arkadaşları, yöneticiler ve velilerle iyi ilişkilerden olumlu; baskıcı bir yönetimden olumsuz etkilenmektedir. Öğretmenlerin iş tatminlerinin performansları üzerinde etkili olması (Chamundeswari, 2013); öğrencilerin performanslarını, akademik başarısını, sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimini de etkiler (Blandford, 2000). İş tatmininin eğitimin niteliğinde olumlu yönde etkili olması, öğretmenlerin iş tatminlerinin yüksek olmasını sağlamanın gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Geçmişte olduğu gibi bugün de öğretmenler hem içinde yaşadığı topluma hem de görev yaptıkları okula ilişkin pek çok sorunla karşı karşıya kalmaktadırlar. Bu sorunlar, mesleklerini etkin bir biçimde yapmalarını, iş tatminlerini ve sağlıklarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. İş tatmininin, çalışanın fiziksel ve zihinsel iyi olma hali ve sağlığıyla ilişkili olması (Oshagbemi, 2000); öğretmenlerin iş tatmini düzeylerinin saptanmasını, tatmin duymadıkları alanlara dikkat çekilmesini önemli hale getirmektedir. Bütün bir toplumu

etkileme özelliğine sahip olan öğretmenler, günlerinin büyük bir bölümünü okullarda geçirmektedirler (Yılmaz & Ceylan, 2011). Öğretmenlerin duyguları, coşkuları, heyecanları ve moralleri okullardaki performansları için büyük önem taşımaktadır (Karaköse & Kocabaş, 2006). Çünkü geleceğin kaliteli insan gücünü yetiştiren okullarda istenilen nitelikte bireyler yetiştirebilmenin yolu, öğrencileri yetiştiren öğretmenlerin iş doyumlarının sağlanmasından geçmektedir (Filiz, 2014).

Eğitim sistemimizde her geçen gün köklü değişiklikler gerçekleştirilmektedir. Bu değişikliklerin hayata geçirilmesi, kabul görmesi, demokratik yapının iyi işlemesi ve kurulması ile birlikte liderlerin bilgi, beceri ve tutumlarının da çok iyi olmasıyla yakından ilişkilidir. Çalışanların iş tatminlerinin yüksek tutulması eğitim kurumları için vazgeçilmez değerdedir. Bu da çalışanların kurumsal bağlılıklarının, moral, motivasyon, iş tatminlerinin yüksek olmasıyla ve adaletli, objektif ölçme-değerlendirme ve ödül-ceza sisteminin kurulmasıyla olanaklı olmaktadır.

Günümüzde yaşanmakta olan hızlı gelişim ve değişimler, eğitim hayatımıza büyük oranda bir hareketlilik ve hız getirmiştir. Eğitim kurumlarının, bu gelişime yön vermesi öğretmen unsurunun önemini ortaya çıkarmaktadır. Öğretmen iş tatminlerini ve motivasyonlarını yüksek seviyede tutmak, kurumsal bazda ve uluslararası düzeyde eğitim alanında önemli gelişmeler sağlayabilir. Öğretmenlerin iş tatmini düzeylerini yüksek tutmanın, işteki performanslarını olumlu yönde etkileyeceği söylenebilir. Öğretmenlerin iş tatmin düzeylerinin yüksek olmaması durumunda değişik sorunlar yaşanabilmektedir.

Öğretmenlerin iş tatmini, eğitimin kalitesini yükseltmede ve iyi eğitim sağlamada bir araç işlevi görebilir. Öğretmenlerin iş tatminleri; iş arkadaşları, yöneticiler ve velilerle iyi ilişkilerden olumlu; baskıcı bir yönetimden olumsuz etkilenebilir. Öğretmenlerin iş tatminlerinin farklı değişkenlere göre değişip değişmediğinin ve bunların düzeyini etkileyen faktörlerin inceleneceği bu araştırma; eğitim yöneticilerine, akademisyenlere ve eğitimde karar vericilere hizmet etmesi, ön bilgiler sağlanması, düşünce, görüş ve yeni fikirler kazandırması açısından önem taşımaktadır.

Eğitim sisteminin temel unsuru olan öğretmenlerin, mesleklerini icra ederken iş tatminlerinin yüksek düzeyde olmasının, kurumsal bağlılıklarını olumlu yönde etkileyeceği, bunun sonucunda da okullarda bireysel ve örgütsel düzeyde başarının artacağı düşüncesinden hareketle, araştırmada elde edilen sonuçların okullarda yapılacak iyileştirmeler bakımından yararlı olacağını düşündürmektedir.

Bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin iş tatminlerini etkileyen faktörleri çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Katılımcıların iş tatminine ilişkin genel algıları nedir?
2. Katılımcıların cinsiyetleri ile iş tatminleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?
3. Katılımcıların yaşları ile iş tatminleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?
4. Katılımcıların mesleki kıdemleri ile iş tatminleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?
5. Katılımcıların görev yaptıkları yerleşim yeri ile iş tatminleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?

Sınıf Öğretmenlerinin İş Tatmini Düzeylerinin İncelenmesi

6. Katılımcıların memleketlerinde çalışıp çalışmama durumları ile iş tatminleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?

7. Katılımcıların eğitim durumları ile iş tatminleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, betimsel tarama modelinde desenlenmiş bir çalışmadır. Betimsel tarama modelinde geniş kitlelerin görüşleri doğrultusunda belli bir durumun ya da olgunun özellikleri tasvir edilir. Ayrıca betimsel taramayla irdelenen konuyu detaylıca ele almak ve katılımcıların görüşlerinin özellikle neden kaynaklandığına odaklanmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2022).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu kamu okullarında görev yapan 186 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçsal ve uygun örnekleme yöntemleri kullanılmıştır. Amaçsal örnekleme, belirli ölçütleri karşılayan veya belirli özellikler gösteren bir ya da daha çok özel duruma yönelik yapılacak araştırmalar için tercih edilen bir yöntemdir (Büyüköztürk vd., 2022). Uygun örnekleme ise mevcut olan, ulaşılması hızlı ve kolay olan ögelere dayanan bir örnekleme yöntemidir (Patton, 2014). Katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Demografik Özellikler	Okul Yöneticileri		
	N	%	
Cinsiyet	Erkek	96	51.61
	Kadın	90	48.39
Öğrenim Durumu	Önlisans	14	7.53
	Lisans	127	68.28
	Lisansüstü	45	24.19
Yaş	21-30	35	18.82
	31-40	81	43.55
	41-50	50	26.88
	51 ve üstü	20	10.75
	1-5 Yıl arası	15	8.06
Mesleki Kıdem	6-10 Yıl arası	30	16.13
	11-15 Yıl arası	64	34.41
	15-20 Yıl arası	45	24.19
	21 yıl ve üzeri	32	17.20
Yerleşim yeri	Köy	25	13.44
	İlçe merkezi	65	34.95
	İl merkezi	96	51.61

Tablo 1’e göre; katılımcıların cinsiyet olarak yakın sayıda oldukları, öğrenim durumlarının çoğunlukla lisans düzeyinde olduğu, yaşlarının çoğunlukla 31-40 yaş aralığında olduğu, mesleki kıdemlerinin çoğunlukla 11-15 yıl aralığında olduğu ve çoğunluğunun il merkezinde görev yaptıkları anlaşılmaktadır.

Verilerin Toplanması

Katılımcıların iş tatmin düzeylerini ölçmek amacıyla, Hackman ve Oldman (1975) tarafından geliştirilen 14 maddelik “İş Tatmin Ölçeği” kullanılmıştır. Söz konusu ölçek, Silah (2002) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçekte katılımcılara yönelik demografik sorular da yer almaktadır. Ölçek 5'li likert formatında olup en olumlu ifade 5, en olumsuz ifade ise 1 olarak kodlanmıştır. 14 maddeden oluşan ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .92 olarak tespit edilmiştir. Ölçekte yer alan maddelerin toplam madde korelasyonlarının eşik değer olan .2'den yüksek olduğu (Gürbüz & Şahin, 2018) belirlenmiştir. Bu çalışmada bilimsel etik ilkelere uyulmuş ve bu amaçla Kırşehir ahi Evran Üniversitesi'nden 12/04/2023 tarihli ve 2562769 sayılı Etik Kurulu İzni alınmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler, SPSS 22 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Kolmogorov-Smirnov testi sonucuna göre verilerin normal dağılım gösterdikleri görülmüş ve bu bağlamda katılımcılardan elde edilen veriler normal dağılım testlerine göre analiz edilmiştir. İkili grup karşılaştırmalarında, bağımsız gruplar için t- testi analizi; üç veya daha fazla grup karşılaştırmaları için ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. ANOVA sonucunda anlamlı bulunan farklılıkların kaynağını belirlemek üzere çoklu karşılaştırma analizi, Post Hoc testlerinden Tukey testi kullanılmıştır.

Bulgular

1. Katılımcıların iş tatminine ilişkin genel algılarına dair bulgular

İş tatmini ölçeğindeki maddelere yönelik katılımcıların ortalama ve standart sapma puanları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. İş Tatmini Ölçeğindeki Maddelere İlişkin Betimsel İstatistiksel

Maddeler	N	\bar{X}	SS
1. Şu an çalıştığım iş beni tatmin ediyor.	186	2.70	1.147
2. Aldığım maaş beni tatmin ediyor.	186	1.67	1.140
3. İşimi yaparken edindiğim kişisel gelişim beni tatmin ediyor.	186	3.19	1.195
4. İş yerinde görüştüğüm ve çalıştığım insanlardan memnunum.	186	3.00	1.102
5. İş yerinde gördüğüm saygı ve adil davranışlar beni memnun ediyor.	186	2.00	1.168
6. İşimi yaparken zamana harcamaya değer başarılar elde edeceğimi düşünüyorum.	186	2.68	1.169
7. İş yerinde farklı insanlar tanıma şansı elde ediyorum.	186	3.48	1.112
8. Üstlerimden gördüğüm destek ve yönlendirmelerden memnunum.	186	2.93	1.138
9. İşime gösterdiğim katkı karşılığında aldığım maaştan memnunum.	186	1.95	1.195
10. İşimde bağımsız olarak düşünebilir ve hareket edebilirim.	186	2.99	1.191
11. Çalıştığım kurumun geleceğim açısından güvenli bir yer olduğunu düşünüyorum	186	2.98	1.115
12. İşimde başka insanlara yardım etme şansı beni tatmin eder.	186	3.65	1.164
13. İşimdeki zorluk derecesi beni tatmin ediyor.	186	2.77	1.112
14. İşimde bana gösterilen amirlik seviyesinden memnunum.	186	2.86	1.103
Ortalama	186	2.77	1.146

Ortalama puanlardan 5'e yakın değerler katılımcıların ölçek maddelerine yönelik düşüncelerinin olumlu olduğunu, 1'e yakın değerler ise katılımcıların ölçek maddelerine yönelik düşüncelerinin olumsuz olduğunu ifade etmektedir. Tablo 2 incelendiğinde, katılımcıların en fazla olumsuz

Sınıf Öğretmenlerinin İş Tatmini Düzeylerinin İncelenmesi

düşünceye sahip oldukları maddelerin; "Aldığım maaş beni tatmin ediyor." ($\bar{X}=2,95$), "İşime gösterdiğim katkı karşılığında aldığım maaştan memnunum." ($\bar{X}=3,01$) ile "İş yerinde gördüğüm saygı ve adil davranışlar beni memnun ediyor." ($\bar{X}=3,01$) şeklinde olduğu görülmektedir. Bu bulgu, araştırmaya katılan öğretmenlerin aldıkları maaştan memnun olmadıklarına işaret ederken, iş yerinde saygıya ve adalete aykırı uygulamaların da rahatsızlık nedeni olduğunu göstermektedir. Katılımcıların en yüksek puan ortalaması ise "İşimde başka insanlara yardım etme şansı beni tatmin eder." ($\bar{X}=4,09$), "İş yerinde farklı insanlar tanıma şansı elde ediyorum." ile "İşimi yaparken edindiğim kişisel gelişim beni tatmin ediyor." maddelerine aittir. Bu durum, öğretmenlerin meslekleri gereği diğer insanlara yardım etmekten, başka insanlarla tanışmaktan ve kendilerini bireysel olarak geliştirmekten doyum sağladıklarını göstermektedir. Katılımcıların 14 maddenin tamamına yönelik ortalama puanları 3'ün altındadır ($\bar{X}=2,77$) ve bu durum, katılımcıların ölçek maddelerine olumsuz (tatmin düşüklüğü) yönde cevap verdiklerini göstermektedir.

2. Katılımcıların cinsiyetleri ile iş tatminleri arasındaki ilişkiye ilişkin bulgular.

Sınıf öğretmenlerinin cinsiyetleri ile iş tatminleri arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığına ilişkin veriler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Cinsiyet ile İş Tatmini Arasındaki İlişkiye İlişkin Bağımsız Gruplar Arası t-testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	\bar{X}	sd	t	p
İş tatmini	Erkek	96	3,12	184	1,246	.09
	Kadın	90	3,10	184		

$P < .05$

Tablo 3'e göre, sınıf öğretmenlerinin cinsiyetleri ile iş tatminleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($t=1,246$; $p=09$, $p>.05$). Bu da cinsiyetin iş tatmini üzerinde bir etkisi olmadığını göstermektedir.

3. Katılımcıların yaşları ile iş tatminleri arasındaki ilişkiye ilişkin bulgular.

Sınıf öğretmenlerinin yaşları ile iş tatminleri arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığına ilişkin veriler Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Yaş ile İş Tatmini Arasındaki İlişkiye İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p	Tukey
Gruplar Arası	79.25	2	5.21	.89	.00	41-50
Gruplar İçi	1243.12	184	10.32			21-30
Toplam	1322.37	186				

$P < .05$

Tablo 4'e göre katılımcıların yaşları ile iş tatmin düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır ($F=.89$; $p=.00$, $p<.05$). Farklılığın kaynağını test etmek için Post Hoc testlerinden Tukey testi uygulanmış ve farklılığın yönünün 41-50 yaş aralığından 21-30 yaş aralığına doğru olduğu belirlenmiştir. Bu durum, yaş azaldıkça iş tatmininin de azaldığını göstermektedir.

4. Katılımcıların mesleki kıdemleri ile iş tatminleri arasındaki ilişkiye ilişkin bulgular.

Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemleri ile iş tatminleri arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığına ilişkin veriler Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Mesleki Kıdem ile İş Tatmini Arasındaki İlişkiye İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p	Tukey
Gruplar Arası	59.25	4	4.18	.64	.00	15-20
Gruplar İçi	1263.12	182	9.12			6-10
Toplam	1322.37	186				

$P < .05$

Tablo 5'e göre katılımcıların yaşları ile iş tatmin düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($F=.64$; $p=.00$, $p<.05$). Farklılığın kaynağını test etmek için Post Hoc testlerinden Tukey testi uygulanmış ve farklılığın yönünün 15-20 yıl aralığından 6-10 yıl aralığına doğru olduğu belirlenmiştir. Bu durum, çalışma süresi azaldıkça iş tatmininin de azaldığını göstermektedir.

5. Katılımcıların görev yaptıkları yerleşim yeri ile iş tatminleri arasındaki ilişkiye ilişkin veriler

Katılımcıların görev yaptıkları yerleşim yeri ile iş tatminleri arasındaki ilişkiye ilişkin veriler Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Görev Yapılan Yerleşim Yeri ile İş Tatmini Arasındaki İlişkiye İlişkin ANOVA Testi Sonuçlara

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p	Tukey
Gruplar Arası	53.15	2	5.62	.51	.00	İl-Köy
Gruplar İçi	1269.22	184	6.80			
Toplam	1322.37	186				

$P < .05$

Tablo 6'ya göre katılımcıların görev yaptıkları yerleşim yeri ile iş tatmin düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($F=.51$; $p=.00$, $p<.05$). Farklılığın kaynağını test etmek için Post Hoc testlerinden Tukey testi uygulanmış ve farklılığın yönünün il merkezinde köye doğru belirlenmiştir. Bu durum, il merkezinde görev yapan öğretmenlerin iş tatminlerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir.

6. Katılımcıların memleketlerinde çalışıp çalışmama durumları ile iş tatminleri arasındaki ilişkiye ilişkin bulgular

Katılımcıların memleketlerinde çalışıp çalışmama durumları ile iş tatminleri arasındaki ilişkiye ilişkin veriler Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Memleketinde Çalışıp Çalışmama Durumu ile İş Tatmini Arasındaki İlişkiye İlişkin ANOVA Testi Sonuçlara

Boyut	Memlekette Çalışma Durumu	N	\bar{X}	sd	t	p
İş tatmini	Evet	124	3,97	184	1,105	.03
	Hayır	62	3,10	184		

$P < .05$

Sınıf Öğretmenlerinin İş Tatmini Düzeylerinin İncelenmesi

Tablo 7'ye göre, sınıf öğretmenlerinin kendi memleketlerinde çalışıp çalışmama durumları ile iş tatminleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($t=1,105$; $p=.03$, $p<.05$). Kendi memleketinde çalışan öğretmenlerin işlerindeki tatmin düzeyleri ($\bar{X}=3,97$), memleketinde çalışmayanlara göre ($\bar{X}=3,10$) daha yüksek bulunmuştur.

7. Katılımcıların eğitim düzeyleri ile iş tatminleri arasındaki ilişkiye ilişkin bulgular

Katılımcıların eğitim düzeyleri ile iş tatminleri arasındaki ilişkiye ilişkin veriler Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. Eğitim Düzeyi ile İş Tatmini Arasındaki İlişkiye İlişkin ANOVA Testi Sonuçlarına

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	51.35	2	4.32	.78	.11
Gruplar İçi	1271.02	184	3.90		
Toplam	1322.37	186			

$P < .05$

Tablo 8'e göre katılımcıların eğitim düzeyleri ile iş tatmin düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($F=.78$; $p=.11$, $p>.05$). Bu durum, eğitim düzeyinin iş tatmini üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışma, sınıf öğretmenlerinin iş tatmini düzeylerine etki eden faktörlerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda; öğretmenlerin aldıkları ücretlerden, emeğinin karşılığını alamamaktan ve iş yerindeki saygısız ve adaletsiz tutum ve davranışlardan rahatsız oldukları ve bu durum da iş tatmin düzeylerini düşürdüğü sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin işi dolayısıyla başka insanlara yardım edebilmekten, iş yerinde farklı insanlarla tanışma fırsatı bulmaktan ve kendisini kişisel olarak geliştirmekten memnun oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, insanlara yardım etmenin, farklı insanlarla tanışmanın ve kendini geliştirmenin insan odaklı bir meslek olan öğretmenliğin iş tatmin düzeyini yükselttiği söylenebilir. Ancak araştırmada, öğretmenlerin ölçekte yer alan 14 maddenin tamamına yönelik ortalama puanlarının 3'ün altında ($\bar{X}=2.77$) olması, öğretmenlerin genelde iş tatmini düzeylerinin düşük olduğunu göstermektedir.

Eğitim sistemindeki uygulamaların öğretmenleri de mutsuz etmeyi başardığı söylenebilir. Mesleki güvencesizlik, örgütsüzlük, sürekli olarak risk altında olma hali öğretmenlerin iş tatminlerini ve buna bağlı olarak iş üretme isteklerini düşüren önemli sorunlardır. Eğitim bölgeleri içinde işletilen norm kadro uygulamaları ve buna bağlı olarak “norm fazlası” öğretmenlerin okul bölgesindeki birden fazla okulda görevlendirilmeleri, ücret karşılığı çalıştırma gibi uygulamalar öğretmenler için korku, kaygı ve bütün içinde kaybolmuşluk hissi yaratmaktadır. Bu durum, eğitim sistemindeki esnek istihdam uygulamalarının basit bir “maliyet düşürme” çabasının ötesine geçtiğini, öğretmenin devletçe daha kolay yönlendirilebilir bir “personel” olarak tanımlanmaya çalışıldığını göstermektedir (Ünal, Özsoy, Yıldız, Güngör, Aylar & Çankaya, 2010). Aydın, Aküzüm, yıldırım ve Köse (2017) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin iş tatminini olumsuz yönde etkileyen temel unsurun ekonomik

kökenli olduğu, maaş ve ek ücretler konusunda iyileştirmelerin yetersiz olduğu vurgulanmıştır. Öğretmenlerin maaş düşüklüğünden kaynaklı olarak iş tatmini sağlayamadıklarına ilişkin bulgumuzu, Azar ve Henden (2003), Bozkurt ve Bozkurt (2008), Kök (2006) ve Özdayı (1991) yaptıkları araştırmalarla desteklemektedirler. Ayrıca öğretmenler ekonomik faktörlerin yanında, terfi imkânı ve kurum politikalarının uygulanışından memnun olmadıklarını açıkça ifade etmektedirler. Milli eğitim alanında yaşanan terfiler ve idarecilik faaliyetlerinin liyakatten uzak verilmekte olduğu öğretmenlerin genelinde kabul edilen bir durum niteliğindedir (Aydın, Aküzüm, Yıldırım & Köse, 2017).

Çalıştırma şekilleri açısından öğretmenler arasında var olan farklılıkların, öğretmenlerin gelirleri kadar, mesleklerine ve eğitime yükledikleri anlamın ve önemin de farklılaşmasına neden olduğu söylenebilir. Kadrolu öğretmenler dışında kalan öğretmenlerin kendilerini ne denli “eğitimci” olarak hissedebilecekleri, öğrencilerin ve ailelerin onları ne ölçüde diğer öğretmenlerle eşdeğer görebilecekleri önemli bir sorundur. Bu kadar öğretmen çeşitliliği varken ve bu çeşitliliğin sürece zarar verdiği ortadayken, sistemin kadrolu öğretmenleri kendi içinde “uzman öğretmen” ve “başöğretmen” olarak ayırmak suretiyle çalışma barışını bozucu bir uygulamaya daha imza atması da ilginç bir sonuçtur. İş güvencesi olmayan, CİMER şikayetleriyle cebelleşmek zorunda kalan, veli ve okul yöneticisi baskısı altında ezilen, yüksek enflasyon altında inleyen öğretmenin işinden tatmin sağlamasını beklemek olanaksızdır. Öğretmenin aldığı maaşla ay sonuna yetişememesi, çocuğuna bir gelecek yaratamaması, yüksek standartlarda bir yaşam sürdürememesi iş tatminini düşüklük nedenlerinden bazılarıdır.

Eğitim sistemlerinin başarısının öğretmenlerin anlayış ve uygulamalarıyla yakından ilişkili olduğu söylenebilir. Öğretmenin eğitim sistemlerinde yadsınamaz bir önemi olduğu bir gerçektir. Ancak burada önemli olan, öğretmenin bu tartışmasız öneminin nereden ve nasıl geldiği ve bu önemin kısa zamanda yok olabilme ihtimalinin nasıl ortadan kaldırılacağı hususudur. Önemli olan, öğretmene yasal metinlere dayalı olarak verilmiş kurumsal önemden çok, başta öğrenci olmak üzere eğitim paydaşlarının öğretmene verdiği önemdir. Daha doğrusu, asıl önemli olan öğretmenin duruşuyla, uygulamalarıyla, sergilediği tutum ve davranışlarıyla, olaylara bakış açısı ve yaklaşımıyla, olay, olgu ve durumları değerlendirmesiyle kendisinin kazandığı değerdir.

Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin iş tatmini düzeylerinin; yaş, mesleki kıdem, görev yapılan yerleşim yeri ve memleketinde görev yapma durumu değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Araştırmada cinsiyet ve eğitim durumu değişkenleri ile sınıf öğretmenlerinin iş tatminleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir.

Çalışma sonucunda, öğretmenlerin cinsiyetleri ile iş tatmini düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bu durum, öğretmenlerin kadın ya da erkek olmalarının iş tatminleri üzerinde etkisi olmadığını göstermektedir. Sonuçta, öğretmenlerin iş tatminlerini olumsuz etkileyen sorunlar ortak sorunlardır ve bu sorunlar erkek veya kadın ayırmadan bütün öğretmenlerin karşı karşıya oldukları sorunlardır. Çiçek (2018), Çavuş ve Cumaliyeva (2013), Kaya (2007), Meral (2016), Kavutçu (2016) ve Gafa ve Dikmenli (2019) tarafından yapılan ve araştırma bulgularımızı destekleyen çalışmalarda da cinsiyetin çalışanların iş tatminleri üzerinde etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Karataş ve Güleş (2010), Pelit ve Öztürk (2010) ve Nartgün ve Menep (2010) tarafından yapılan çalışmalarda da cinsiyetin, öğretmenlerin iş tatmininde ve örgütsel bağlılığında belirleyici bir etken olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf Öğretmenlerinin İş Tatmini Düzeylerinin İncelenmesi

Öğretmenlerin cinsiyetleri ile iş tatmini düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmaması sonucunda; öğretmenlerin meslekleri ile ilgili iş ve işlemlerinde cinsiyeti ön plana çıkarmayan ve cinsiyetçi yaklaşımları dışlayan profesyonel duruşlarının da etkili olduğu söylenebilir. Üst düzeyde eğitilmiş personel grubunu temsil eden öğretmenlerin, aydın bir kesim olarak kadın erkek ayırımına dayalı bir anlayışı ve uygulamayı benimsemeleri olanaksızdır. Öğretmenlik mesleğinin Milli Eğitim Temel Kanunu'nda "özel bir uzmanlık alanı" olarak tanımlanması, öğretmenlerin eğitim sisteminin en stratejik ögesi olmalarından kaynaklanmaktadır (Taş & Kıroğlu, 2018). Gözen (2007), Özkaya, Kocakoç ve Karaa (2006), Ediz ve Gedik (2023) ve Başalp (2001) tarafından yapılan ve cinsiyet ile iş tatmini düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu belirleyen araştırma sonuçları ise araştırma bulgularımızla tezat teşkil etmektedir.

Araştırmada; öğretmenlerin iş tatmini düzeyleri ile yaş değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. 41-50 yaş aralığında olan öğretmenlerin iş tatmin düzeylerinin daha yüksek, 21-30 yaş aralığında olanların ise iş tatmin düzeylerinin daha düşük olduğu görülmüştür. Bu durum, yaş ilerledikçe iş tatmini düzeyinin de yükseldiğini göstermektedir. Kavutçu (2016), Karkın (2004), Toker (2007), Akkamış (2010), Çavuş & Cumaliyeva (2013), Koruklu, Feyzioğlu, Özenoğlu Kiremit & Aladağ (2013), Özaydın & Özdemir (2014) ve Başalp (2001) tarafından yapılan çalışmalarda ulaşılan sonuçlar, ilerleyen yaşın öğretmenlerin iş tatminlerini olumlu yönde etkilediği sonucumuzu desteklemektedir. Bu sonuç; genç öğretmenlerin deneyimsiz olmalarıyla, tam uzmanlaşmamış olmalarıyla, yüksek beklentilerinin varlığıyla ve kariyer beklentilerinin olmasıyla açıklanabilir. Yaşı fazla olan öğretmenlerin mesleklerinde tecrübeye dayalı olarak uzmanlaşmalarının, yüksek beklentilerinin olmamasının, yaşam tarzlarının ve hayata bakış açılarının farklılaşmasının bu sonuçta etkili olduğu söylenebilir.

Hayat telaşının, gelecek kaygısının, yaşın verdiği durulmanın, hastalıkların, gücün zayıflamasının ve dikkatlerin dağılmasının yaşı fazla olan öğretmenlerin daha fazlasını isteme ve daha fazlasını bekleme durumlarını ortadan kaldırdığı söylenebilir. Kaldı ki yaşı fazla olan öğretmenlerin kariyer beklentilerinin de olmaması bu sonucun oluşmasında önemli bir faktördür. Gençlerin hayat dolu olmaları, isteklerinin ve beklentilerinin varlığı, dünya standartlarında bir yaşam ve çalışma istekleri, gelecek planlamaları, kariyer dertleri iş tatmin düzeylerini düşürmektedir. Çünkü beklentiler ile var olan durum arasındaki makasın fazla açık olması, moral bozukluğuna ve iş tatminsizliğine neden olabilmektedir. Ayrıca, Çiçek (2018) tarafından yapılan çalışmada ise araştırma bulgularımızdan farklı olarak, sınıf öğretmenlerinin iş tatmini düzeyleri ile yaşları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Aydın, Aküzüm, Yıldırım ve Köse (2017) tarafından yapılan çalışmada ulaşılan, yaş ilerledikçe iş tatmininde artışlar olduğu, deneyimli öğretmenlerin işlerini daha fazla sahiplendikleri ve örgütsel bağlılıkta yaş faktörünün fazla bir etkisinin olmadığı sonucu araştırma bulgularımızla örtüşmemektedir.

Araştırmada, öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile iş tatmin düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın bulunduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç; 15-20 yıl arası çalışanların iş tatmini düzeylerinin, düşük kıdemli olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Yüksek kıdeme sahip öğretmenlerin mesleğe ve hayata dair deneyimlerinin, bir yaşam tarzı belirlemiş ve hayat düzeni oluşturmuş olmalarının, fazla kariyer beklentilerinin olmamasının ve birçoğunun emekliliği hedefliyor olmalarının bu sonuçta etkili olduğu

söylenbilir. Ediz ve Gedik (2023), Aydın, Aküzüm, Yıldırım ve Köse (2017), Koca ve Özçifçi (2015), Özaydın ve Özdemir (2014), Akkamış (2010), Karataş ve Güleş (2010), Şeker ve Zırlıoğlu (2009) ve Başalp (2001) tarafından yapılan çalışmalarda elde edilen sonuçlar da bu anlamda araştırma bulgularımız desteklemektedir. Kıdemi düşük öğretmenlerin genç oluşlarının getirdiği, isteklerinin ve beklentilerinin fazlalığının, üst düzeyde bir yaşam kurgulamalarının, hayallerinin varlığının ve kariyer taleplerinin iş tatmin düzeylerini düşürdüğü söylenebilir. Kaldı ki; ülkemizde gençlerin ve özelde genç öğretmenlerin birçok talebinin gerçekleşmemiş olması bu sonuca giden yolu açmaktadır. Gafa ve Dikmenli (2019) ve Çiçek (2018) tarafından yapılan çalışmalarda ise araştırma bulgularımızdan farklı olarak, öğretmenlerin iş tatmini düzeyleri ile hizmet süreleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Araştırmada; öğretmenlerin görev yaptıkları yerleşim yeri ile iş tatmin düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu ve bu farkın il merkezinden köye doğru olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonuçları il merkezinde görev yapan öğretmenlerin iş tatmini düzeylerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. İl merkezinde görev yapmanın, çağımızın gerektirdiği birçok olanağa sahip olmakla eş anlamlı olduğu söylenebilir. İl merkezinin olanaklarından yararlanabilmenin öğretmenleri mutlu ettiği ve bu mutluluğun da işlerine yansdığı söylenebilir. Kaldı ki, coğrafik yapısından, gelenek ve göreneklerinden, kültürel yapısından, demografik özelliklerinden dolayı bazı köylerim mahrumiyet alanı olduğu bir gerçektir. Dolayısıyla özellikle genç öğretmenlerin bu tür coğrafyalarda görev yapmalarının kendilerini çok zorladığı ve mutsuz ettiği söylenebilir. Hayata toz pembe bakan genç öğretmenlerin yolu olmayan, iletişim ve ulaşım sıkıntısı yaşanan bir köyde yalnızlık çekmeleri ve yalnızlaşma yaşamaları doğaldır. Köyün sosyal çevreyi kısıtlayıcı özelliği ve köy okulunun fiziksel ve donanımsal yapısının zayıflığı öğretmenlerin iş tatmini düzeylerini aşağı çekebilmektedir. Adıgüzel (2010), Çiçek (2018) ve Koruklu vd. (2013) tarafından yapılan çalışmalardan elde edilen veriler de görev yapılan okul türünün ve yerinin iş tatmini üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Araştırmada, öğretmenlerin memleketlerinde çalışma durumları ile iş tatmini düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonuçları, memleketinde görev yapan öğretmenlerin iş tatmin düzeylerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Türk toplumun geleneksel yapısı, memleket kavramını, hemşerilik duygusunu ön plana çıkarmaktadır. “Ata toprağı”, “baba ocağı” kavramlarına, kutsallık yüklenecek kadar önem atfedilmektedir. Dolayısıyla, insanların bu geleneksel yapıları, memleketine dönme arzusunu sürekli canlı tutmaktadır. Küreselleşen dünyaya, iletişim ve ulaşım olanaklarının artması rağmen yerel düşünmek ve yerel değerlerle hareket etmek, bu araştırmada ulaşılan sonucu desteklemektedir. İnsanın doğup büyüdüğü şehirde yaşamak istemesi, orada görev yapmak istemesi, akrabalarının arasında olmak istemesi doğal karşılanmalıdır. Dolayısıyla bu durum, bir isteğin yerine gelmesi anlamı taşır ki, bu da iş tatmin düzeyini yükseltmektedir. Memleketinde görev yapmak, bireydeki yalnızlık duygusunu giderdiği gibi yardım alabileceği duygusunu oluşturmakta ve sorunlara karşı onu daha güçlü kılmaktadır. Bütün bunlar da kişinin iş tatmininin yükselmesinde etkili olmaktadır. Memleketinde çalışmak, kişinin çevresini ve okulunu daha iyi tanımasını da sağlamaktadır. Araştırmada ulaşılan bu sonuç, Meral (2016) tarafından yapılan araştırma sonucuyla da desteklenmektedir.

Araştırmada, öğretmenlerin eğitim düzeyleri ile iş tatmini düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuç eğitim düzeyinin

Sınıf Öğretmenlerinin İş Tatmini Düzeylerinin İncelenmesi

öğretmenlerin iş tatmini düzeyleri üzerinde etkili olmadığını göstermektedir. Öğretmenlerin iş tatminlerinin düşüklüğüne neden olan faktörlerin, eğitim düzeyine bakılmaksızın bütün öğretmenlerde ortak olmasının bu sonuçta etkili olduğu söylenebilir. Çiçek (2018) tarafından yapılan çalışmada ulaşılan sonuç, eğitim durumunun iş tatmini düzeyi üzerinde etkili olmadığı sonucumuzu desteklemektedir. Kavutçu (2016) tarafından yapılan ve araştırma bulgularımızla paralellik gösteren çalışmada da eğitim durumunun iş tatmini düzeyi üzerinde belirleyici bir etkisi bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ediz ve Gedik (2023) tarafından yapılan çalışmada ise, araştırma bulgularımızdan farklı olarak, öğretmenlerin eğitim durumlarının iş tatmini düzeyleri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Şeker ve Zırhlıoğlu (2009), Adıgüzel (2010), Aksu (2012), Özaydın ve Özdemir (2014) tarafından yapılan çalışmalarda elde edilen sonuçlar da araştırma bulgularımızla tezat teşkil edecek şekilde, eğitim durumunun iş tatmini düzeyi üzerinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Öneriler

1. Öğretmenlerin iş tatmini düzeylerini düşüren en önemli faktörün alınan ücret olması; öğretmenlerin aldıkları ücretlerin iyileştirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Mutlu olabilmeleri, iş tatminlerinin yükselebilmesi ve performanslarının artması için öğretmenlerin maaşları yükseltilmeli, sosyal hakları iyileştirilmelidir.

2. Maaş ve performans ilişkisiyle doğru orantılı, terfi olanakları sağlanmalı; çalışma koşulları öğretmenlerin kendilerini geliştirebileceği birer eğitim ortamına dönüştürülmelidir.

3. Öğretmenlerin iş tatminlerini arttırmaya yönelik, sosyal ve psikolojik gereksinimler göz önüne alınarak gerekli iyileştirmeler yapılmalı; uygulamaya geçilecek yenilikler öncesinde, öğretmenlerin görüşleri alınmalıdır.

4. Etkin iletişim yolları sürekli açık tutulmalı; öğretmenlerin deneyimlerine bağlı olarak elde etmiş oldukları birikimler değerlendirilmeli, onlara değerli oldukları, tarafsız bir yönetim anlayışı içinde değerlendirilecekleri, liyakat ve yetenek esaslı olarak görevde ilerleme ve yükselmelerin yapılacağı güvencesi verilmelidir.

5. Öğretmenlere; üye oldukları sendikalarından ya da sahip oldukları dünya görüşlerinden dolayı ayırımı tabi tutulmayacakları ve dışlanmayacakları güvencesi hissettirilmeli; başarılı öğretmenler onore edilmeli, görüşleri değerlendirilmeli ve ödül sistemi içinde hak ettiklerini almaları sağlanmalıdır.

6. Sınıf öğretmenliği dışındaki branşlarda görev yapan öğretmenlerle de benzer çalışmaların yapılması alan yazına katkı sağlayabilir.

7. Kamu okullarında ve özel okullarda görev yapan öğretmenlerin iş tatmini düzeyleri çeşitli değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenebilir.

Kaynakça

Abdulla, J., Djebarni, R., & Mellahi, K. (2011). Determinants of job satisfaction in the UAE. *Personel Review*, 40(1), 126-146

Adıgüzel, Z. (2010). *İlköğretim okullarında çalışan fen ve teknoloji öğretmenlerinin iş tatmini*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Akıncı, Z. (2002). Turizm sektöründe işgören iş tatminini etkileyen faktörler: Beş yıldızlı konaklama işletmelerinde bir uygulama. *Akdeniz İİBF Dergisi*, 4, 1-25.

- Akkamış, O. (2010). *İlköğretim I. ve II. kademe öğretmenlerinin iş tatmini üzerine bir değerlendirme*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aksu, N. (2012). İş tatmininin bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Polis Bilimleri Dergisi*, 14(1), 59-79.
- Akşit, N. (2010). Çalışanların iş doyumunu etkileyen bireysel ve örgütsel faktörler ile sonuçlarına ilişkin kavramsal bir değerlendirme. *Türk İdare Dergisi*, 467, 31-51.
- Aydın, A. S., Akyüz, K. C., Yıldırım, İ. & Köse, Ş. (2017). İlk ve orta okullarda görev yapan öğretmenlerin iş tatmini ve örgütsel bağlılık düzeylerinin analizi. *UIİİD-İJEAS*, (18), 23-52
- Aydın, A., Sarier, Y. & Uysal, Ş. (2013). Okul müdürlerinin liderlik stillerinin, öğretmenlerin örgütsel bağlılığına ve iş doyumuna etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(2), 795-811.
- Azar, A. & Henden, R. (2003). Alan dışından atanmanın iş doyumuna etkisi: Sınıf öğretmenliği örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, (3), 323-349
- Başalp, N. (2001). *İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin iş tatmin düzeylerinin karşılaştırılması (Sakarya ilinde bir uygulama)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya
- Bies, R. J. (2005). Are procedural justice and interactional justice conceptually distinct? In J. Greenberg & J. A. Colquitt (Eds.), *Handbook of organizational justice* (pp. 85–112). Lawrence Erlbaum Associates Publishers
- Bingöl, D. (1990). *Personel yönetimi ve beşerî ilişkiler*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Yayını.
- Blandford, S. (2000). *Managing professional development in schools*. London: Routledge.
- Bozkurt, Ö. & Bozkurt, İ. (2008). İş tatminini etkileyen işletme içi faktörlerin eğitim sektörü açısından değerlendirilmesine yönelik bir alan araştırması. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 9(1), 1-18.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2022). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Chamundeswari, S. (2013). Job satisfaction and performance of school teachers. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 3(5), 420-428.
- Chapman, D. W. & Lowther, M. A. (1982). Teachers' satisfaction with teaching. *Journal of Educational Research*, 75(4), 241-247.
- Crossman, A. & Haris, P. (2006). Job Satisfaction of Secondary School Teachers. *Educational Management Administration and Leadership*, (34), 29-46.
- Çavuş, Ş. & Cumaliyeva, D. (2013). İş doyum ve yaşam doyum ilişkisi: Özel güvenlik çalışanları üzerine bir araştırma. *Akademik Bakış Dergisi*, (37), 1-17.

Sınıf Öğretmenlerinin İş Tatmini Düzeylerinin İncelenmesi

- Çetinkanat, A. C. (2000). *Örgütlerde güdülenme ve iş doyumunu*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Çiçek, G. (2018). *Lise öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik ve iş doyumunu düzeyleri üzerine bir çözümleme: Siirt örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Davis, K. (1988). *İşletmede insan davranışı: örgütsel davranış*. K. Tosun (Çev.). İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayını.
- Demirtaş, Z. & Ersözlü, A. (2010). Liselerde görev yapan öğretmenlerin iş doyumunu düzeyleri. *E-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 5(1), 199-209
- Ediz, M. & Gedik, H. (2023). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin iş tatminini etkileyen faktörlerin farklı değişkenler açısından incelenmesi (Aksaray ili örneği). *Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 60-84. doi: 10.38122/ased.1183437
- Erdoğan, H. (2017). *Ortaokul yöneticilerinin öğretim liderliği ile öğretmenlerin iş doyumunu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Filiz, Z. (2014). Öğretmenlerin iş doyumunu ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 10(23), 157-172.
- Gafa, İ. & Dikmenli, Y. (2019). Sınıf öğretmenlerinin iş doyumunu ve iş yaşamındaki yalnızlık düzeylerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 131-150
- Gözen, E. D. (2007). *İş tatmini ve örgütsel bağlılık sigorta şirketleri üzerine bir uygulama*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atılım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Gürbüz, S. & Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri-felsefe-yöntem-analiz*. Ankara: Seçkin Yayınları
- Hackman, J. & Oldman, G. R. (1975). Development of the job diagnostic survey. *Journal of Applied Psychology*, 60(2), 159-170.
- Hesapçıoğlu, M. (2008). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Kağan, M. (2010). Ankara ilindeki devlet ve özel ilköğretim okulları ile rehberlik ve araştırma merkezlerinde çalışan rehber öğretmenlerin iş doyumlarının incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 39-55
- Kaliski, B. S. (2007). *Encyclopedia of business and finance*. Detroit: Thompson Gale
- Karaköse, T. & Kocabaş, İ. (2006). Özel ve devlet okullarında öğretmenlerin beklentilerinin iş doyumunu ve motivasyon üzerine etkileri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 2(1), 3-14.
- Karataş, S. & Güleş, H. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş tatmini ve örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. *Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 74-89

- Karkın, N. (2004). Kamu ve özel sektör yöneticilerinin liderlik davranışları: Bir literatür analizi denemesi. *Türk İdare Dergisi*, (445), 43-83
- Kavutçu, R. (2016). *Öğretmenlerin iş doyum düzeyleri (Denizli ili Merkezefendi ilçe örneği)*. (Tezsiz Yüksek Lisans Projesi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli
- Kaya, İ. (2007). Otel işletmeleri iş görenlerinin iş tatminini etkileyen faktörler: Geliştirilen bir iş tatmin ölçeği. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 355-372
- Keser, A. (2005). İş doyumunu ve yaşam doyumunu ilişkisi: Otomotiv sektöründe bir uygulama. *Çalışma ve Toplum*, 4(7), 77-95.
- Koca, G. & Özçifçi, V. (2015). Job satisfaction: A research on faculty members. *Akademik Bakış Dergisi*, (48), 400-415
- Koruklu, N., Feyzioğlu, B., Özenoğlu Kiremit, H. & Kaldırım, E. (2013). Öğretmenlerin iş doyumunu düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(25), 119-137
- Koustelios, A. D. (2001). Personal characteristics and job satisfaction of Greek teachers. *The international journal of educational management*, 15(7), 354-358.
- Kök, B. S. (2006). İş tatmini ve örgütsel bağlılığın incelenmesine yönelik bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*. 20(1),291-31.
- Luthans, F. (2010) *Organizational behavior*. New York: McGraw-Hill
- Meral, Ü. (2016). *Demografik faktörlerin iş tatmini üzerine etkisi: ortaokul öğretmenleri üzerine bir alan araştırması (Gaziantep ili Nizip ilçesi)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Mullins, L. J. (2009). *Management and organizational behavior*. London: FT Pitman.
- Nartgün, Ş. S. & Menep, İ. (2010). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algı düzeylerinin incelenmesi: Şırnak/İdil örneği. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*.7(1), 287-316.
- Oshagbemi, T. (2000). Gender differences in the job satisfaction of university teachers. *Women in Management Review*, 15(7), 331-343.
- Örücü, E. Yumuşak, S. & Bozkır, Y. (2006). Kalite yönetimi çerçevesinde bankalarda çalışan personelin iş tatmini ve iş tatminini etkileyen faktörlerin incelenmesine yönelik bir araştırma. *Celal Bayar Üniversitesi İ.İ.B.F. Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 13(1), 39-51
- Özaydın, M. M. & Özdemir, Ö. (2014). Çalışanların bireysel özelliklerinin iş tatmini üzerindeki etkileri: Bir kamu bankası örneği. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 251-281.
- Özdayı, N. (1998). Liselerde görev yapan öğretmenlerin eğitim ortamlarının iş tatmini ve verimlilik açısından değerlendirilmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (10), 237-251.

Sınıf Öğretmenlerinin İş Tatmini Düzeylerinin İncelenmesi

- Özkalp, E. & Kirel, Ç. (2001). *Örgütsel davranış*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Sağlık ve Bilimsel Araştırma Vakfı.
- Özkaya, M. O., Kocakoç, İ. D. & Karaa, E. (2006). Yöneticilerin örgütsel bağlılıkları ve demografik özellikleri arasındaki ilişkileri incelemeye yönelik bir alan araştırması. *Celal Bayar Üniversitesi Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 13(2), 77-96.
- Özyürek, A. (2009). Okul öncesi eğitimi öğretmen ve yöneticilerinin iş doyumu, kişisel özellik ve mesleki değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, (182), 8-21.
- Patton, M. Q. (2005). *Qualitative research*. New York: John Wiley & Sons, Ltd.
- Pelit, E. & Öztürk, Y. (2010). Otel işletmeleri işgörenlerinin iş doyum düzeyleri: sayfiye ve şehir otel işletmeleri işgörenleri üzerinde bir araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 43-72
- Robbins, S. P. & Timothy A. J. (2018). *Organizational behavior*. New Jersey: Pearson Education
- Sarıbay. E. & Sarıbay. B. (2016). Bireysel demografik değişkenlerin iş doyumu ile olan ilişkisinin parametrik olmayan istatistiksel yöntemler ve faktör analizi ile incelenmesi üzerine bir araştırma. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(30), 580-603.
- Scott, C. & Dinham, S. (2003). The development of scales to measure teacher and school executive occupational satisfaction. *Journal of Educational Administration*, (41), 74-86
- Shann, M. (1998). Professional commitment and satisfaction among teachers in urban middle schools. *The Journal of Educational Research*, (92), 67-73.
- Silah, M. (2002). Sanayi işletmelerinde önemli ve çağdaş bir gereksinim: süreç danışmanlığı uygulamaları. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(1), 143-168.
- Spector, P.E. (1997). *Job satisfaction, application, assessment, causes and consequences*. California: Sage Publication, Inc
- Statt, D. A. (2004). *The routledge dictionary of business management*. Detroit: Routledge Publishing.
- Şahin, İ. (2013). Öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, X(1), 143-168,
- Şeker, B. D. & Zırhlıoğlu, G. (2009). Van emniyet müdürlüğü kadrosunda çalışan polislerin tükenmişlik, iş doyumu ve yaşam doyumları arasındaki ilişkilerin değerlendirilmesi. *Polis Bilimleri Dergisi*, 11(4), 1-26.
- Taş, H. & Kiroğlu, K. (2018). Assessment of the 2017 primary school social studies curriculum according to teachers' views. *Elementary Education Online*, 17(2), 697-716
- Toker, B. (2007). Demografik değişkenlerin iş tatmini üzerine etkileri: İzmir'de 5 ve 4 yıldızlı otellere yönelik bir uygulama. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 8(1), 92-107

- Ünal, I., Özsoy, S., Yıldız, A., Güngör, S., Aylar, E. & Çankaya, D. (2010), *Eğitimde toplumsal ayrışma*. Ankara Üniversitesi yayını.
- Van den Berg, R. (2002). Teachers' meanings regarding educational practice. *Review of Educational Research*, (72), 577-625
- Yılmaz, A. & Ceylan, Ç. (2011). İlköğretim okul yöneticilerinin liderlik davranış düzeyleri ile öğretmenlerin iş doyumunu ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(2), 277-394.
- Zembylas, M. & Papanastasiou, E. C. (2005). Modeling teacher empowerment: The role of job satisfaction. *Educational Research and Evaluation*, 11(5), 433-459.

Etik Beyan ve Kurul Onayı

Bu çalışmada bilimsel etik ilkelere uyulmuş ve bu amaçla Kırşehir ahi Evran Üniversitesi'nden 12/04/2023 tarihli ve 2562769 sayılı Etik Kurulu İzni alınmıştır.



Ethical Leadership of the Teacher in Classroom Management

Orhan Töngel* - Ezgi Eryaşar* - Cemil Eryaşar*

Abstract

Classroom management is the continuation of the necessary opportunities and processes for the realization of learning, by providing the learning order, environment and rules. It can be said that the ability of students to be educated in the desired direction depends on the successful management of the classroom. Ethics is a discipline of moral principles theory and philosophy that strives to realize a certain ideal of living, questions the era and society in which it lives, offers alternative values instead of existing values, clearly defines life norms, in short, makes life meaningful. Leadership, on the other hand, is the process of influencing and directing the behavior and activities of others, without coercion, in order to set personal and group goals and achieve set goals, under certain conditions. In this study, which focuses on the ethical leadership role of the teacher in classroom management; First of all, the concept of classroom management and classroom management models are explained, and the basic elements of classroom management are discussed. Then, the concepts of ethics and leadership were defined, ethical leadership and the concept of ethical leadership in classroom management were discussed, and the power sources and characteristics of the teacher as an ethical leader were mentioned.

Keywords: Management, Educational management, Classroom management, Ethics, Leadership, Ethical leadership

Sınıf Yönetiminde Öğretmenin Etik Liderliği

Öz

Sınıf yönetimi; öğrenmenin gerçekleşmesi için gerekli olanak ve süreçlerin, öğrenme düzeninin, ortamının ve kurallarının sağlanarak sürdürülmesidir. Öğrencilerin istedik yönde eğitilebilmelerinin, sınıfın başarılı bir biçimde yönetilmesine bağlı olduğu söylenebilir. Etik, belli bir yaşama idealini hayata geçirebilmek için çabalayan, içinde yaşadığı çağı ve toplumu sorgulayan, var olan değerlerin yerine alternatif değerler sunan, yaşam normlarını açıkça tanımlayan, kısaca hayatı anlamlı kılan ahlaki ilkeler kuramı ve felsefe disiplini. Liderlik ise belirli şartlar altında, kişisel ve grup amaçlarını belirleme ve belirlenen amaçların gerçekleştirilmesi için, bir kimsenin başkalarının davranışlarını ve faaliyetlerini zorlama olmaksızın etkilemesi ve yönlendirmesi sürecidir. Sınıf yönetiminde öğretmenin etik liderlik rolünü konu alan bu çalışmada; öncelikle sınıf yönetimi kavramı ve sınıf yönetimi modelleri açıklanmış, sınıf yönetiminin temel öğeleri ele alınmıştır. Daha sonra, etik ve liderlik kavramları tanımlanmış, etik liderlik ve sınıf yönetiminde etik liderlik kavramı ele alınmış, etik lider olarak öğretmenin güç kaynaklarına ve özelliklerine değinilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Yönetim, Eğitim yönetimi, Sınıf yönetimi, Etik, Liderlik, Etik Liderlik

Type: Research article	Sending Date: 11.04.2023	Acceptance Date: 29.08.2023
-------------------------------	---------------------------------	------------------------------------

To cite: Töngel, O., Eryaşar, E. & Eryaşar, C. (2023). Ethical leadership of the teacher in classroom management. *International Journal of Unique Glance at Education*, 1(2), 302-323. doi: 10.5281/zenodo.8263905

* Assistant Principal, Altınordu 19 Eylül Secondary School, orhantongel52@gmail.com, ORCID: 0009-0000-9476-5861, Turkey

* Assistant Principal, Altınordu Faruk Furtun Preschool, ozdmr.ezgi@hotmail.com, ORCID: 0009-0002-6043-7119, Turkey

* School Principal, Gülyalı Merkez Secondary School, cemileryasar@gmail.com, ORCID: 0009-0007-9796-2036, Turkey

Introduction

Being the smallest unit of the education system, the classroom is a functional and special environment in which educational goals are transferred to one's behavior. In this sense, it can be said that the classroom environment is where dynamic processes interact. Classroom management is the management of life in the classroom in harmony like an orchestra, which includes elements such as organizing resources, arranging the environment effectively, observing student development, and anticipating problems that may arise. Classroom management is not a teaching system, but a systematic method that coordinates the inevitable diversity, multiculturalism, and complexity of the modern classroom (Tas & Minaz, 2021). An effective educational activity requires an appropriate classroom environment, a qualified teacher, an effective management, cooperation among the school, the student, and the parent, and an orderly classroom environment with mutually determined rules. All teachers need to have knowledge and skills in classroom management to ensure that such an environment is created.

The rapid transformation we are in has had great effects on education as in every field. By moving away from the classical definition of education, it is now defined as the process of making the child an active member of the universal structure, first himself and then the society in which he lives, within the scope of his individual characteristics and the environment, conditions and possibilities at hand (Toprakci, 2008). At this point, the duty of schools, which are the most important educational institutions, is of great importance. The fact that educational institutions can achieve a structure that is suitable for the development and change rhythm of the globalizing world will be possible by considering the smallest unit of the system, the classrooms (Caglar, 2010). The classroom is a secondary system of relationships in which educational activities take place after the family in students' lives.

Most of the time of students and teachers is spent in this common living area (Sadik, 2016). The classroom is the core center where teaching takes place, with the simplest definition. Classrooms under the roof of the school can be defined as environments where students and teachers come together and where teaching and learning activities take place. This short description also shows that the class itself has many qualities to be examined. The classroom is a special environment structured for the realization of educational goals with its unique character. The classroom is the most important environment in which the student interacts with the environment towards the learning goal under the guidance of the teacher (Gulec & Alkis, 2004).

Classroom management includes not only ensuring the discipline of the teacher, who is the classroom manager, but also ensuring the physical order of the classroom environment, arranging in-class communication, briefly providing a suitable environment for educational activities in the classroom (Seyfullahogullari, 2010). In addition, an effective classroom management affects not only teaching activities but also the development of students. The fact that how successful teachers are in teaching activities in the classroom largely depends on how competent they are in managing human problems shows that classroom management is a subject area that should be given more importance (Sadik, 2016). Managing the classroom does not mean that the teacher's authority is dominant in the classroom, but rather the creation of a classroom climate that enables learning (Tertemiz, 2006).

The smallest unit of the education system, the classroom, is a functional and special environment in which educational goals are transferred to the behavioral dimension. In this sense, it can be said that the classroom environment is an area where dynamic processes interact. classroom management; It is the management of the life in the classroom in harmony like an orchestra, which includes elements such as organizing resources, arranging the environment effectively, observing student development, predicting student problems that may arise. Classroom management is not a teaching system, but can be defined as a systematic method that coordinates the inevitable diversity, multiculturalism and complexity of the modern classroom.

Method

This study is a qualitative research designed in descriptive research model. Descriptive studies describe a given situation as precisely and carefully as possible (Buyukozturk, 2021). Qualitative research is a type of research in which qualitative data collection methods such as "observation, interview or document analysis" are used, and a qualitative process is followed to reveal facts and events in a realistic and holistic way in the natural environment (Yildirim & Simsek, 2021). In this study, document analysis method was used. Document review can be used as a stand-alone source of information that creates all the data, or it can also be used as an additional data source that contributes to the main data collection method (Mertkan, 2015). Written materials are considered as documents; photographs, pictures and videos also make up the documents (Guzel-Candan & Ergen, 2014).

In this research, data obtained from documents/resources were subjected to descriptive analysis. Descriptive analysis is based on the systematic and clear description of the data obtained within a predetermined plan (Yildirim & Simsek, 2021). In this study, which focuses on the ethical leadership role of the teacher in classroom management; first of all, the concept of classroom management and classroom management models are explained, and the basic elements of classroom management are discussed. Then, the concepts of ethics and leadership were defined, ethical leadership and the concept of ethical leadership in classroom management were discussed, and the power sources and characteristics of the teacher as an ethical leader were mentioned.

Findings, Conclusion and Discussion

Classroom Management

Classroom management; is the continuation of the necessary opportunities and processes for the realization of learning, by providing the learning order, environment and rules (Brophy, 1988). Teachers fulfill their classroom management duties by organizing educational processes and carrying out these processes in accordance with the purpose (Wragg, 2001). It can be said that the quality of education largely depends on the quality of classroom management (Demirel, 2017; Evertson & Harris, 1992; Senturk & Oral, 2008). It is known that teachers directly affect students' attitudes and behaviors in the classroom, and this effect leads to high academic participation in students and little tendency to undesirable behaviors (Baker, Clark, Maier & Viger, 2008; Greenwood, Horton & Utley, 2002). In this context, teachers who do not have effective classroom management skills may not be effective in the learning-teaching process,

Ethical Leadership of the Teacher in Classroom Management

while having good classroom management knowledge and skills can enable teachers to cope with many difficulties. It can be said that the ability of students to be trained in the desired direction depends on the successful management of the classroom (Basar, 2014).

In order for teachers to demonstrate effective classroom management skills, they need to have the skills to provide an effective learning-teaching environment by using time efficiently, to put students' individual and social needs at the center, and to solve emerging problems in the most appropriate way. Classroom management knowledge and skills are one of the most important skills that teachers should have in order to create effective education and training environments (Charles, 1996; Levin & Nolan 1991; Wang, Haertel & Walberg, 1994). Classroom management is the whole of the activities that teachers do to create an environment that will facilitate and support academic and social/emotional learning (Evertson & Weinstein, 2006). In other words, classroom management is all the activities of the teacher in order to establish the classroom order and to ensure the participation and cooperation of the students in the lesson (Emmer & Stough, 2001). Classroom management can be defined as the multi-directional management of the educational life in the classroom like an orchestra (Lemlech, 2011). Classroom management is a systematic management approach that organizes and regulates the diversity and complexity of classrooms rather than being a teaching system (Tas, 2019).

Ensuring that students use time effectively and efficiently while working on educational activities, and minimizing the time that students spend by engaging in wasted or undesirable actions can be expressed as a good classroom management skill (Brophy, 1988). This will enable students to participate more actively in classroom activities and to spend more quality time. It can be said that the actions in the classroom affect the students and teachers in every aspect. It is known that poorly managed classrooms turn into problem centers and disciplinary problems are experienced a lot. It is stated that teachers who have effective classroom management strategies have fewer problems and more participation in the classroom (Emmer & Stough, 2001; Evertson, 1989). It can be said that teachers who do not have knowledge about classroom management cannot give their students the support they need. For this reason, it is important that teachers prefer to acquire knowledge in line with modern management approaches based on scientific data, rather than acquiring knowledge and skills on classroom management through trial and error (Yilmaz, 2006).

An effective classroom management that aims to reduce problematic student behaviors, increase student participation, prepare an environment that will facilitate academic and social-emotional learning, and ensure cooperation among students requires teachers to exhibit leadership behaviors in this sense. It is indispensable for leading teachers to have knowledge about administrative processes such as minimizing the problematic behaviors of students, ensuring healthy communication and interaction among students, making effective decisions, ensuring coordination, planning studies, organizing students in line with goals, and evaluating results.

Classroom management models

Classroom management models; traditional, reactive, precautionary, developmental and holistic (Erdogan, 2003; Kaya, 2003, Saritas, 2000; Yaka, 2006).

1. Traditional Model: In the traditional classroom management approach, education is teacher-centered. In classroom activities, the teacher is active and the students are passive. Teacher-student and student-student relations are structured and the teacher is the only authority (Babursah, 2014). In the traditional classroom management model; All activities such as classroom layout, interpersonal communication and interaction, human relations and time management are teacher-centered. The fact that the teacher is at the center of everything in the traditional classroom management model obliges the students to obey this authority unconditionally (Aydin, 2000). In this model, the rules and objectives are set by the teacher and it is obligatory to comply with the rules and to engage in activities in line with the determined purpose (Erdogan, 2003; Saritas, 2000). It can be said that this model creates oppressive teachers and unhappy students.

2. Reactive Model: In this model, it is aimed to change or eliminate the undesired behavior or situation that occurs in the classroom. The teacher's emphasis on the consequences of events rather than their causes, directing their reactions to more individuals, displaying a punitive understanding towards undesirable behaviors, emphasizing unconditional obedience to the rules that they have made as a goal, express the classroom management approach related to the reactive model (Senturk, 2006). This model is a classroom management model that aims to eliminate unwanted student behavior with reward-punishment activities. In this model, the main thing is that the teacher reacts to undesirable student behaviors. This model, which directly targets the individual and includes classical classroom management approaches, is criticized for limiting student-teacher communication and interaction and causing irreparable harm. The frequent use of this model by teachers indicates their low level of knowledge and skills in classroom management (Basar, 2014).

3. Precautionary Model: Precautionary model; It is a model based on the understanding of predicting, getting information beforehand, and preventing it before it occurs. In this model, which is based on the principle of creating a classroom order that can predict any situation that may cause problems in the classroom, the main aim is to prevent undesirable behaviors and situations before they occur (Basar, 2014). This model can also be expressed as a model of taking precautionary measures against problems that may arise in the classroom environment. The purpose of the precautionary model is not to allow problems to arise in the classroom, and to plan the classroom order and in-class relations accordingly. The problem here is to impose too many prohibitions in the name of taking precautions and to make the student unhappy by imposing too many restrictions. The fact that unforeseen situations can occur wherever the human element is present can sometimes render this model dysfunctional. At the same time, excessive precautionary anxiety can cause suffocation in the precautions (Senturk, 2006).

4. Developmental Model: This is a model that prioritizes consideration of students' developmental characteristics in the classroom management process (Basar, 2014). The main thing in this model is to set in-class rules and plan activities suitable for students' physical, mental and emotional development periods. It can be said that putting the developmental characteristics of students in the center of classroom management will increase academic success and reduce discipline problems. A teacher who has adopted this model is expected to plan and conduct his lesson according to the readiness level of the students. While determining the rules in the classroom, while assigning tasks and responsibilities to students, it is necessary to prioritize their developmental characteristics, to expect behaviors appropriate to their

Ethical Leadership of the Teacher in Classroom Management

developmental level, and to consider individual development characteristics in various activities (Senturk, 2006). This model aims to implement the practices required by students' physical, emotional and experiential development levels in classroom management (Basar, 2014).

5. Holistic Model: This model, which is also called the system model, gives priority to the precautionary model and predicts that the teacher can use behaviors suitable for all models when necessary. To prevent undesirable behaviors and situations, the situations that cause them are eliminated. Students' developmental characteristics are taken into account (Basar, 2014). In this model, the teacher evaluates all models according to the contingency principle and determines their attitudes and behaviors. This model handles the class without abstracting it from its environment. A teacher who has adopted the holistic model approach is expected to show the behaviors based on the reactive model at the lowest level, and the behaviors based on the preventive and developmental model at the highest level (Senturk, 2006). A good classroom manager is a teacher who knows and uses certain classroom management techniques. The teacher's awareness and training in using these techniques changes the teacher's behavior, which in turn contributes to changing student behavior and making students successful (Marzano, Marzano & Pickering, 2009).

Basic Elements of Classroom Management

1. Teacher

A teacher who can increase the time students spend while working on academic activities and minimize the time they spend doing nothing or in inappropriate works can be defined as a teacher who has a good classroom management (Taş, 2019). Studies have shown that effective teachers have fewer behavioral problems and more participation in the classroom. It has been observed that teachers who do not use effective classroom management techniques adequately have difficulties in coping with students' behavioral problems and creating an efficient classroom environment (Yildiz, 2013).

2. Student

There is a wide variety of differences among students in social, economic and psychological aspects. Students are different from each other in many aspects such as the family's origin from village or city, income level, number of children, education of the family, values, beliefs, occupation of the parents, their attitudes towards the child and school, the value they attach to education, the gender of the child, the abilities, and the age of the physical characteristics. As a result of all these differences, it is natural that there are various differences in the behaviors, perspectives and ways of expressing themselves of the students who come to the classroom with different personality traits (Donmez, 2011). For this reason, it can be said that it is necessary for a good classroom management for teachers to know their students well in all aspects.

3. Family

People acquire some of the behaviors that make up their personalities in the family environment. Children learn the basic behaviors and values of the family in common family

life (Fidan, 2012). Among the elements outside the classroom, there are unwritten rules in the family, which is one of the most effective factors in student success, students' compliance with school rules, and their participation in social and cultural activities. While the family determines the boundaries of approved or disapproved behaviors, it also explains how these behaviors should be shown in which environments. The reward and punishment mechanism in the family also directs the behavior of the child. The family affects students' behavior in the classroom environment, learning situations and human relations. For this reason, teachers' close relationships with students' parents will make it easier for them to get to know their students and make sense of their behavior. This will ensure an effective classroom management. The positive relationship and cooperation between the teacher and the family will increase the success of the students, as well as increase the participation of the students in extracurricular social and cultural activities (Gelisl, 2011).

4. Manager

When class manager is mentioned, teachers come to mind first; because the teacher is the person who provides and maintains the appropriate environment for learning. The school administrator also ensures the provision and maintenance of the teaching environment. School administrators, especially teachers, should be accepted as classroom administrators (Erdogan, 2011). The main task of the school administrator is to manage the school with the understanding of continuous improvement. Meeting the physical needs of the school, increasing the motivation of teachers and students, developing human resources at school, improving school-society and school-parent relations are among the effective managerial behaviors. The school administrator is responsible for providing the school's human and material resources, using them appropriately and correctly, planning, supervising and evaluating all kinds of educational activities, ensuring cooperation and communication at school, and solving problems (Nural, 2002).

The management approach applied by the school administrator affects the classroom management approach of the teacher. In this sense, it can be said that the success of classroom management depends on the success of school management. Since the physical arrangement and capacity of the classroom, and the tools and equipment to be used are under the control and supervision of the school administration, the decisions to be taken by the school administration affect the classroom management.

5. School

School is a social organization created to achieve certain goals (Ulke, 2008). The social, economic, cultural and physical environment of the school, the number of students in the school and the size of the school, whether the school is in the city center or in the countryside, the administrative structure of the school, the socio-political situation in which the school is located, the level and status of the school, the financial inputs of the school, the school experience and attitudes of administrators and teachers. it is effective in creating an effective classroom environment and classroom management (Ozdemir, 2011b). Today, a good school is an institution that has suitable indoor and outdoor spaces, teachers who are experts in their profession and successful in human relations, has good relations with the society, and realizes the highest level of cooperation with the family by using all the opportunities provided by the society it is in (Oktay, 2007).

6. Peer group

In the classroom environment, students affect the behavior of both each other and their teachers. Most studies have found that many students conform to the norms of their peer group. These norms differ from the norms adopted by teachers. It is seen that students adopt the norms of being popular and athletic rather than school norms that support academic success (Demirbolat, 2011). The student's education, thoughts about the school, and behavior in the classroom affect other friends at school. Each class has one or more students who affect the other students in the class in a positive or negative way. In classes where the teacher cannot be a leader, the leader students affect the other students more (Erden, 2008). A good teacher-student relationship also affects other students' relationships. Students who have good relationships with their teachers also have a good relationship with other students, it becomes compatible (Ipek & Terzi, 2010).

Ethic

Ethics, which questions the qualitative conditions that make a behavior morally good (Pieper, 1999), deals with the moral problems of people in their individual and social life (Akarsu, 1998). The main subject of ethical debates is what evaluates human behavior and practices as morally right or wrong. Ethics, which does not aim to moralize or ideologize and aim to reach grounded results (Pieper, 1999), expresses the criteria of right and wrong about the past and present (Aydin, 2002). Ethics is a discipline of moral principles theory and philosophy that strives to realize a certain ideal of living, questions the era and society in which it lives, offers alternative values instead of existing values, clearly defines life norms, in short, makes life meaningful (Cevizci, 2002). As a philosophy discipline, ethics deals with morality, problems and judgments about morality, or moral problems and judgments (Frankena, 2007).

Ethics, which concerns moral action, behavior and judgment, is an important field of study of philosophy and science. Ethic; It is about right-wrong, good-bad, virtue-fault, and evaluating the results of actions and actions related to these concepts (Erdem, 2012). Ethics analyzes the status of moral terms and moral judgments used; It deals with the judgments behind moral attitudes (Gultekin, 2008). It also investigates the degree of influence of individual or social interests in ethical, moral decisions and judgments that seek answers to questions about how good, bad, right or wrong judgments are formed about people or their behaviors (Yilmaz, 2006). Professional ethics, on the other hand, is formed and protected by a professional group; forcing members of the profession to behave in a certain way; limiting the individual choices of members; exclude unprincipled members from the profession; It is a set of professional principles that regulate professional development and aim to protect service ideals (Aydin, 2012).

Ethics can be defined as a set of actions and moral principles accepted by a group of people or society. In other words, ethics is putting all actions and goals in their proper place, revealing what to do or not to do, what to want or not to want, what to have or not to have (Apaydin, 2009; Aydin, 2016; Karakutuk, 2002). Ethics, in general, recommends people what to do or what not to do; It can be defined as a set of values, principles and rules that enable to distinguish what is right and what is wrong.

Leadership

Leadership; The process of influencing and directing the behavior and activities of others without coercion, under certain conditions, in order to set personal and group goals and achieve set goals. A leader, on the other hand, is a person who directs and influences others to act in line with a certain purpose. The leader may have the power he uses while influencing the behavior of others, or he may have a charismatic aspect arising from some personal characteristics that are extremely valuable for the followers (Minaz, 2018a). The leader is a member of the group and helps develop ways of interaction that facilitate the achievement of shared goals by individuals. According to John Hemphill, group characteristics associated with leadership are the unity and togetherness that group members feel, and the sense of satisfaction they derive from group membership. Leadership is essentially a product of interaction, not status. The leadership structure cannot be predetermined. The uniqueness of group members, their interaction patterns, different goals and means, and different internal and external pressures on groups will create different leaders for each group. Someone who is perceived as a leader in one group may not be seen as a leader in another group. The leadership of the individual in the group depends on the perception of the group about that individual as well as the individual's perception of the leadership action and his own role (Demirbolat, 2001).

Ethical Leadership

Ethical leadership is a leadership style that displays management within the framework of normative conformity in personal activities and interpersonal relations and aims to increase such orientations by directing them to two-way communication, empowerment and moral thinking. In ethical leadership, "ethical characteristics" come to the fore from the leadership characteristics, and ethical leadership is related to "ethical values". Ethical leaders, in addition to drawing attention to ethical rules, give detailed explanations to their followers with examples. They help their employees to transform by setting an ethical example for their ethical behavior. Justice proceedings, the decisions they take and the punishments they give are observed and taken as an example by their followers (Erdem, 2015).

According to Ulug (2009), there is a need for honest, reliable ethical leaders who care about ethical principles and values in the light of universal references for the success of the institutional system. In terms of ethics-based management, the primary duty of the manager is to create an appropriate atmosphere of trust against the employees by whatever means. According to Arslantas & Dursun (2008), ethical leaders should exhibit morally exemplary behaviors, should not compromise on integrity and honesty, and there should be no inconsistency between their promises and practices.

The main purpose of leader behavior is to influence the activities of the members of the organization. Influencing the activities will reflect on the behavior of the employees and enable the organization to achieve its goals. The role behaviors of the leader, the strategies and tactics he follows affect the values, beliefs and behaviors of the followers as well as the achievement of the tasks in the organization and ensuring the harmony. The behavior of the leader and the strategies he follows become meaningful when they are perceived ethically correctly by the employees (Arslantas & Dursun, 2008).

Ethical Leadership of the Teacher in Classroom Management

Harvey lists ten basic characteristics that guide the definition of ethical leadership. These characteristics that ethical leaders should have are (Yilmaz, 2006):

1. To create values and ethical awareness. Ethical leaders regularly articulate shared values, business principles, and ethical standards and ensure that these are understood, supported, and embraced.

2. Giving people responsibility. These leaders hold themselves and other people accountable for acting ethically.

3. To be an example to others. These leaders have the right to expect others to be honest because they are “one with their word”.

4. Making decisions within the framework of values. These leaders take care of others and their guiding principles in the decision-making process. They demonstrate their ethical values in everything they do.

5. To take care that the policies and practices are in harmony. This supports the rules and standards, values and ethics of leaders. When faced with an ethical dilemma, they resolve it quickly and without fear.

6. To provide education on values and ethics. These leaders devote time and resources to helping people gain the necessary confidence and complexity based on true beliefs and good behavior.

7. Paying attention to perceptions. These leaders pay attention to the feelings, opinions, and reactions of their colleagues, employees, statements, and everyone else within their sphere of influence.

8. To arrive at a stable and accelerating change. These leaders display many small paintings in many areas. The effects of a limit on compliance with ethical rules and values.

9. Recruit and promote people with ethical values. These leaders recruit people into the company and use their mission, vision, and values as decision criteria for promotion.

10. Ethical basic structures are not sufficient to show frameworks according to their structures, and to put forward the components of trust, respect, responsibility, justice and equality. Since we live in an age of constant change, these principles should be updated in accordance with the changes.

Teacher's Powers as an Ethical Leader

Based on the definitions made for leadership, it can be said that the leader's effectiveness in mobilizing the group and reaching the goal depends on his ability to use the "power" effectively, which emerges depending on the characteristics of the group. However, how and in what way the leader will use this power depends on the characteristics of the members who make up the organization. In this case, it can be said that the characteristics of the organization and the group directly affect the behavior of the leader and the use of power (Eraslan, 2004). Leadership is a dynamic behavior and there are many variables that affect leadership relationships. The

influence of the leader in an organization depends on the type of power the leader uses to influence other people (Ozkalp & Kirel, 2001).

1. Legal Power: Legal power is the right of the leader over the behavior of the followers due to the organizational hierarchy and the organizational position of the leader (Meydan, Dirik, & Eryilmaz, 2018). Regardless of the leader's personality, legal power arising from his hierarchical position in the organization refers to a subordinate's perception of the authority used by a leader who is elected or appointed to a certain position or position (Daft, 2004). It is the power that the law and school legislation gives to the teacher. The power to manage the classroom is legally vested in teachers. The teacher tries to influence the students by using this power. The teacher's excessive use of legal power may disturb the students and get the students' reaction. It causes students to distance themselves from it.

2. Charismatic Power: Charismatic power is the power that enables the followers to identify themselves with their leaders and to comply with the leader's wishes and demands (Elias, 2008). Charismatic power is the power that comes from personality traits such as self-confidence, courage, admiration, persuasion and motivation of the leader (Celik & Sunbul, 2008). Charismatic power stems from subordinates who have loyalty, loyalty and respect to their leaders and want to make them happy by fulfilling their leader's wishes (Yukl, 2002). The subordinate, who tries to identify with the leader, develops personal relationships such as loyalty and empathy, and fulfills his wishes because he loves the leader and thinks that he is a good person (Kaplan, 1964). The teacher uses this power to be liked by the students and by the teacher who is loved better to communicate with his students. The teacher maintains a friendly relationship with his students.

3. Specialization Strength: Expert power refers to the knowledge, skills and experiences of the leader on how the job should be done (Bakan & Buyukbese, 2010). Expert power relates to a subordinate's perception of the leader as experienced or knowledgeable. The basis of this perception is the presupposition that individuals are more knowledgeable and experienced than leaders themselves. The fact that teachers have a deep expertise in the subject increases their impact on students. The teacher, who can help the student learn enough, can influence his students more.

4. Reward and Coercive Power: The leader's rewarding and coercive power is related to the use of organizational resources and refers to the tangible or non-material rewards that the leader can distribute to the audience in response to the behaviors he deems appropriate, and the sanctions he can impose (Meydan, Dirik, & Eryilmaz, 2018). While rewarding power stems from a subordinate's perception that the leader can give rewards in return for displaying the expected behavior; coercive power arises from the subordinate's perception that the leader has the authority to punish him if he makes a mistake (Meydan & Polat, 2010). The teacher can make his leadership feel by using the power of reward and punishment in the classroom environment. Can use rewards and punishments in different ways without negatively affecting their students. The leader teacher is not the one who has one or more of these powers, but the teacher who can use all four powers effectively.

Qualities that a Teacher Should Have as an Ethical Leader

The concept of "ethics" in terms of the teaching profession with their students, the society they live in, and other professionals. the principles and rules that they must abide by in their relationships; occupational means the fulfillment of responsibilities. Other teachers that all members of the profession are teachers, It is a feature that gives them a privilege and gives them an important power. Teaching the one who makes his profession respectable in all societies and It can be said that it is this aspect that raises the position. this is so important in all the actions of members of a position in relation to their duties as well. and even act in accordance with ethical principles in their private lives. It turns out that they should do it (Obuz, 2009; Ozbek, 2003).

Teaching, where human relations are intense and ethical responsibilities can be defined as a profession. training task and teachers who have undertaken the responsibility of exemplary, but also with their lifestyles. are models. In this aspect, living what teachers teach It can be said that they are ideal examples. Also, the teaching profession a profession that undertakes the task of conveying only a set of information at the same time, it is aimed to add value to the young generations and It can be said that it is a profession that includes its duty (Senturk, 2009; Toprakci, Bozpolat & Buldur, 2010).

Respect people's opinions and thoughts, to be respectful, to tolerate differences, to be the of all students. Ethical leadership believe that it can happen, respect human rights, democratic take a stand, adopt universal values and contribute to its development. to internalize professional ethical values, to use information and communication technologies be aware of their legal and moral responsibilities to be, to respect the rights of the disabled, to be courteous, to and sharing their knowledge with their colleagues, being fair, and being consistent and honest in their actions ethical leadership in classroom management ethical behaviors expected from teachers who have taken on the role of are some. Solid and honest, based on ethical principles a society has only internalized ethical values and it can be possible with teachers who reflect it on their students.

Based on values in decision making and activities, to fulfill in line with the principles of honesty and integrity, protect and promote human rights, comply with national and local legislation to comply, to prevent the achievement of educational goals, to fight against behavior and regulations within the framework of ethical principles, political, social, religious or economic self-interest avoiding the behavior of students, colleagues and keeping the morale of other individuals high is ethical in classroom management can be expressed as leadership behaviors. The teacher, who is an ethical leader, personal, institutional, and societal issues while playing the ethical leadership role. must fulfill its responsibilities. The teacher as an ethical leader should know well the ethical principles and rules accepted in the society, this principle should be and align the rules with the ethical principles of the classroom.

Having a dynamic and effective personality being open, facilitating learning, updating oneself, being critical to think, to solve problems, to have the necessary knowledge and skills in the field to have, to be equipped with professional knowledge and skills, to think, to ask questions, to be sensitive, to love the profession, to the society and the country. to consider service as the basic principle, to strive to make the world beautiful, personality traits and sense

of responsibility required by the profession are the qualities that a teacher should have listed (Can, 2017; Eristi, 2008). Such important qualities a professional group that has the right to act in line with ethical principles, their attitudes and attitudes according to ethical norms, and they are expected to prioritize ethical values in their transactions.

1. Giving Confidence to the Group

The main point that leaders should not forget is to trust the people they work with. They cannot be expected to be motivated if the leader does not trust their group members or if the group members feel that they are not trusted. Education-teaching processes can be operated more effectively in classroom environments based on trust.

2. Developing a Vision

The leader must have a vision, be able to convey and share it with others. Where and why students go; They want to know what they are learning and why, and they dislike constantly changing goals and objectives. Teachers with vision attract attention with their classroom performances and take an active role in school improvement activities.

3. Being Brave

Creating effective solutions in critical moments is an important feature. This feature that distinguishes leaders from most followers, It is closely related to the courage of the leader. Leaders are cool and bold decision-making characteristics, organizational and individual goals is an important way to do it. As an ethical leader, the teacher to act by combining courage and calmness in classroom management, It can be considered as a result-taking leadership behavior.

4. Take risks

Leaders are able to achieve goals and solve problems effectively. They are people who take risks to solve it. The risk-taking ability of leaders in their success and increasing their influence on their followers. is an important factor. In classroom management of the teacher who is the leader, success and it is expected to take risks that maintain order. Your leader teacher taking risks affects students' academic success and socialization. provides important results. Leaders are people of critical decisions.

5. Become an expert

Leading teachers; specialist in business and transactions related to their profession are people who are. One of the most distinctive features of leaders is their have a good command of their fields of activity, have a high level of knowledge about the work they do knowledge and good general knowledge. Teaching as a specialized profession in legal texts it is this expertise power that underlies the definition of can be said. The leader teacher teaches his students in the classroom environment as an expert. precedes expert knowledge with his attitudes and behaviors plan will increase its impact on students.

6. Emphasizing Differences

Leader teachers give importance to the differences of students and they support you in every way. As an ethical leader, the teacher an understanding of classroom management in which the student can express himself comfortably exhibits and creates a high morale class climate. Trying to understand each student without marginalizing and accepting valuable is an ethical leader's attitude.

7. Leveling up/Easing

Ethical leaders want to be understood by their followers. Viewers to be understood correctly, to simplify the work and operations, to choose simpler expressions in the narration and especially to the addressed it requires knowing the audience well as a level of understanding. Teacher, both in classroom management and course topics and classroom come down to the level in explaining the rules, choose understandable sentences, easy methods and techniques should be applied. Your leader teacher the ability to level up and simplify it provides classroom management.

Ethical Leadership in Classroom Management

The teacher is considered the ethical leader of the classroom environment, and the influence of the teacher on his students stems from his leadership qualities. While ethical behaviors have positive effects on the audience, unethical behaviors have negative effects on the audience. It creates a bad model for the followers of unethical behaviors of the leaders (Brawn & Trevino, 2006). In this case, it is imperative that teachers, who have an ethical leadership role in the classroom and are responsible for being a model for students at every opportunity, pay maximum attention to ethical principles. When the principles of teaching professional ethics are examined in general, a picture of an educator who has adopted the features and universal values that the society accepts at a high level emerges. Performance in teacher competencies also includes similar values. It is the determinant of success and effectiveness in education in general and in values education in particular that all teachers transform the values included in the principles of teaching professional ethics and teacher competencies into practice in a way to be a model for students/children in school and out-of-school environments. In summary, teachers who have developed their professional competencies and practiced the ethical principles of the teaching profession are described as effective and successful teachers (Sen, 2011).

Virtues such as being truthful and respectful, adopting social norms, being helpful, and not doing injustice are among the ethical values desired by all societies (Yorukoglu, 2016). Teachers, who have the power to develop rules, solve problems, have discussions, respect students, give them responsibility, teach basic ethical values such as being a good listener, democracy and self-confidence (Kirschenbaum, 1995), have an undeniable relay in conveying ethical values. Valuing the opinions and thoughts of others, respecting differences, protecting children's rights, respecting human rights, adopting social ethical values, knowing and fulfilling legal and moral responsibilities, being fair, being consistent in their words and behaviors, being honest. It is known that the most important task in transferring principles and values to future generations is in educational institutions and teachers.

Leader teachers have undertaken an important task/responsibility such as realizing the education policies of the state and the country's far and near educational goals. Duties, authorities and responsibilities of teachers; determined on the basis of laws, statutes, regulations, directives, circulars, programs and instructions. of teachers; It will be an inevitable behavior of educators to take into account professional ethical principles and rules in proportion to legal regulations and government policies while fulfilling their duties of training, enlightenment, regulation and supervision. Since the main purpose of ethics education is to ensure that the individual obeys the rules of the society he is a member of, to convey the basic principles of reaching an ideal society to the individual and to solve the problems that have arisen as a result of the deviation in ethical values, it can be stated that a good ethics education will be a good solution. It can be said that the first degree architects of this solution are the leading teachers who lead their classrooms with ethical principles and values.

Predetermined laws, statutes, regulations, directives, etc. Written regulations such as educational institutions may sometimes be insufficient in the process of fulfilling individual and social goals. In cases where the legal legislation is left open or insufficient, the ethical values of the teacher can function as an important fulcrum in education management in general and classroom management in particular. Since management is not only a process with technical, legal, political and financial dimensions, but also an activity with an ethical dimension (Efil, 2007), it can be seen that the behavior or decisions of the teacher, who is the leader of classroom management, are affected by moral tendencies/judgments. An effective ethical culture in the classroom should be created by the teacher in order for the school to continue without interruption, for the moral codes approved by the society to be transferred to the students and for the students to gain ethical values. In order for the teacher to create a culture that prioritizes ethical values in the classroom, it is inevitable that all attitudes and behaviors exhibited by the teacher comply with ethical principles. It is known that one of the most important factors that reduces the performance of students and spoils their morale is the suspicion that teachers are honest and impartial, in other words, the perception that the teacher acts against ethical principles in classroom management (Minaz, 2018b).

If the teacher values the opinions of the students, is open to criticism, approaches differences with tolerance, empathizes with the students, does not judge them and listens to them, they can put ethical principles at the center of classroom management. A teacher's respect for human rights, being transparent and sharing, not compromising honesty and truthfulness in their attitudes and behaviors can make them perceived as an ethical leader by the students.

While the new conditions of our world, which has entered a serious change and transformation process, increase the need for ethics education; The desire of nations to transfer their ethical values to new generations also causes us to present ethics education as an important requirement. It is the common responsibility of the family, school and society to educate children, who will be a dynamic member of the society in the future, in accordance with the rules adopted by the society (Turan & Ilkay, 2016). It is understood that situations such as increasing violence tendency, rebellion, drug addiction, loss of sense of duty and awareness of individual and social responsibility are increasing. Therefore, it is vital that schools take part in this sense for children who have not received adequate ethical education from their families. Therefore, it is impossible to talk about an education that does not undertake the task of conveying ethical values (Lickona, 1996). Therefore, education systems should clearly reveal

Ethical Leadership of the Teacher in Classroom Management

the right and wrong, values, principles, norms, attitudes and behaviors that are approved and disapproved by the society, and provide individuals with the right methods and techniques.

In addition to the cognitive development of people, transferring personal and social values can be counted among the most important goals of educational activities (Gultekin, 2007). Considering the fact that the future of societies will be shaped by well-educated people with character and adherence to ethical principles, and the fact that people with these characteristics cannot grow up on their own; Schools have important duties in order to raise well-educated, characterful and moral individuals (Eksi, 2003). Schools that contribute to the integration process of individuals with the society they live in (Gultekin, 2007) are not expected to be a spectator to the ethical problems that arise in the society, but to affect the values, social behaviors and characters of the new generation and thus contribute to the society having the desired ethical values (Lickona, 1993).

Effective classrooms make up an effective school. It is the teachers who have the leadership qualities that make the classes effective. The climate and organizational structure that teachers create in their classrooms affect the whole school. Developing the leadership role of the teacher will increase the quality of school management. Because the teacher leader will participate in the decision-making process more consciously and will contribute to the organizational change of the school (Celik, 2012). The informal dimension of the teacher's leadership behavior carries more weight than the formal dimension. As an informal leader, the teacher also tries to play roles such as voluntarily participating in school improvement projects, dealing specifically with students' problems, and developing new ideas for school improvement (Leithwood, Jantzi & Steinbach, 1999).

Leader teachers are people who are open to development and change. These teachers, with their attitudes and behaviors, add movement to the institution they are in, and become the accelerator of development and change. Leader teachers who have adopted ethical principles take ethical principles and values as reference in their personal and institutional attitudes and behaviors. Rules based on ethical principles work in the classrooms of these teachers, and their students are in communication and coordination based on ethical principles. The teacher's prioritizing universal ethical principles in his attitudes and behaviors in the classroom allows him to be accepted as an ethical leader by the students. This acceptance accelerates the process of achieving the purpose of classroom activities.

References

- Akarsu, B. (1998). *Dictionary of philosophy terms*. Istanbul: Inkilap Bookstore.
- Arslantas, C. C. & Dursun, M. (2008). The role of clusters of interactional justice in the effect of ethical leadership behavior on trust in the manager and its psychological effects. *Anadolu University Journal of Social Sciences*, 8(1), 111-128.
- Aydin, I. (2002). *Managerial, professional and organizational ethics*. Ankara: Pegem Academy Publishing.
- Aydin, I. (2012). *Ethics in Education and Training*. Ankara: Pegem Academy Publishing.

- Babaoglan, E. & Yıldırım, C. (2011). Class management models used by class files. *Journal of the New World Academy of Sciences*, 6(2), 635-1650
- Babursah, D. (2014). *Determination of classroom management tendencies of classroom teachers*. (Unpublished master's thesis). Gazi University, Ankara
- Bakan, I. & Buyukbese, T. (2010). Current-future situation comparison of leadership “types” and “power sources”: A field study based on perceptions of educational institution administrators. *KMU Journal of Social and Economic Studies*, 12(19), 73-84
- Bakan, I. (2008). The relationship between perceptions of "organizational culture" and "leadership" types and demographic characteristics of managers: A field study. *KMU İİBF Journal*, 10(14)
- Baker, J. A., Clark, T. P., Maier, K. S. & Viger, S. (2008). The differential influence of instructional context on the academic engagement of students with behavior problems. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1876-1883.
- Basar, H. (2014). *Classroom management*. Ankara: Ani Publishing.
- Brophy, J. (1988). Educating teachers about managing classrooms and students. *Teaching and Teacher Education*. 4(1), 1–18.
- Brown, M. E. & Treviño, L. K. (2006). Ethical leadership: A review and future directions. *The Leadership Quarterly*, 17, 595–616.
- Brown, M. E., Treviño, L. K. & Harrison, D. A. (2005). Ethical leadership: A social learning perspective for construct development and testing. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, (97), 117-134.
- Buyukozturk, S. (2021). *Manual of data analysis for social sciences*. Ankara: Pegem Academy Publishing.
- Caglar, A. (2010). Some optimistic predictions about the changing role of school and new trends in the 21st century. Oğuz, O., Okyay, A. & Ayhan, H. (Ed.). In *Education in the 21st century and the Turkish education system* (p.57-67) Ankara: Nobel Publishing.
- Can, E. (2017). *Teaching profession: Current situation and practices. a different view on education*. Ankara: EYUDER Publications
- Celik, C. & Sunbul, O. (2008). Education and gender factor in leadership perceptions: A field study in Mersin. *Süleyman Demirel University, Journal of the Faculty of Economics and Administrative Sciences*, (3), 49-66
- Celik, V. (2012). *Classroom management*. Ankara: Nobel Academy Publishing,
- Cevizci, A. (2008). *Introduction to Ethics*. Istanbul: Paradigma Publishing.
- Charles, C. M. (1996). *Building classroom discipline*. NY: Longman Publishers USA
- Daft, R. L. (2004). *Organization theory and design*. London: Thomson

Ethical Leadership of the Teacher in Classroom Management

- De Hoogh, A. H. B. & Den Hartog, D. N. (2008). Ethical and despotic leadership, relationships with leader's social responsibility, top management team effectiveness and subordinates' optimism: A multi-method study. *The Leadership Quarterly*, (19), 297-311.
- Demirbolat, A. (2011). *Classroom management*. Ankara: Pegem Academy Publishing
- Demirel, O. (2017). *Teaching principles and methods: The art of teaching*. Ankara: Pegem Academy Publishing
- Demirtas, H. (2006). Basics of classroom management. H. Kiran (Ed.). In *Effective Classroom Management* (pp. 1-34). Ankara: Ani Publishing.
- Donmez, B. (2011). *Classroom management*. Ankara: Pegem Academy Publishing
- Efil, I. (2007). *Management and organization in business*. Bursa: Alfa Aktuel Publications.
- Eksi, H. (2003). An approach to gaining basic human values: Character education programs. *Journal of Values Education*, 1(1), 79-96.
- Emmer, E.T. & Stough, L. M. (2001). Classroom management: A critical part of education. *Educational Psychologist*, 36(2), 149-158
- Eraslan, L., (2004). Historical evolution of leadership phenomenon, basic concepts and analysis of new leadership paradigm. *Journal of National Education*, (162), 13-19
- Erdem, A. R. (2012). Ethics education in educating scientists. *Journal of Higher Education and Science*, 3 (1), 25-32
- Erden, M. (2008). *Classroom anagement*. Ankara: Arkadas Publishing House.
- Erdogan, I. (2011). *Classroom management*. Istanbul: Alfa Publications.
- Eristi, B. (2008). Teaching profession and its characteristics. *Introduction to Educational Science*. M. Gultekin (Ed.). Eskisehir: Anadolu University Press
- Evertson, C. M. & Harris, A. H. (1992). What we know about managing classrooms. *Educational Leadership*, 49(7), 74-78.
- Evertson, C.M. & Weinstein, C.S. (2006). Classroom management as a field of inquiry. In Evertson, C.M. & Weinstein, C.S. (Ed.), *Handbook of classroom management: Research, practice and contemporary considerations* (pp. 3-15). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Fidan, N. (2012). *Learning and teaching in school*. Ankara: Pegem Academy Publishing
- Frankena, W. (2007). *Ethic*. Ankara: Imge Publications.
- Gelisli, Y. (2011). *Classroom management*. Ankara: Pegem Academy Publishing
- Greenwood, C. R., Horton, B. T., & Utley, C. A. (2002). Academic engagement: Current perspectives on research and practice. *School Psychology Review*, 31(3), 328-349.

- Gulec, S. & Alkis, S. (2004). Behavior modification strategies used by teachers in the classroom environment. *Journal of the Faculty of Education*, 17, 247-266.
- Gultekin, F. (2007). *The effect of new approaches to value teaching that can be employed in the History I course on the development of students' understanding of the value of "tolerance"*. (Unpublished Master Thesis). Gazi University, Ankara.
- Gultekin, M. (2008). *Examining the level of ethical leadership behavior of primary school administrators in terms of various variables*. (Unpublished Master's Thesis). Selcuk University, Konya.
- Guzel-Candan, D. & Ergen, G. (2014). Examining the 3rd grade life studies textbooks in terms of including basic universal values. *Uşak University Journal of Social Sciences*, 7(1), 134-161.
- Ipek, C. & Terzi, A. R. (2010). Determination of teacher-student relationship in primary and secondary education institutions according to teachers' views: The case of Van province. *Educational Management in Theory and Practice*, 16(3), 433-456.
- Karakutuk, K. (2002). *Teaching staff and scientist training*. Ankara: Ani Publishing.
- Kaya, Z. (2003). *Classroom management*. Ankara: Pegema Academy Publishing.
- Kirschenbaum, H. (1995). *100 ways to enhance values and morality in schools and youth settings*. Massachusetts: A Longwood Professional Book, Pearson Education.
- Leithwood, K., Jantzi, D. & Steinbech, R. (1999). *Changing leadership for changing times*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Lemlech, J.K. (2011). *Classroom management: Methods and techniques for elementary and secondary teachers*. New York, NY: Longman.
- Levin, J. & Nolan, J. F. (1991). *Principles of classroom management. A hierarchical approach*. New York: Prentice Hall, Inc.
- Lickona, T. (1996). Eleven principle of effective character education. *Journal of Moral Education*, (25), 93-100.
- Marzano, R.J., Marzano, J. S. & Pickering, D.J., (2009). *Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher*. VA: Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Mertkan, S. (2015). *Mixed research design*. Ankara: Pegem Academy Publishing
- Meydan, C. H., Dirik, D. & Eryılmaz, I. (2018). The regulatory role of the pelz effect in the relationship between leader's power sources and job performance. *Management and Economics*, 25(1), 75-92
- Meydan, C.H. & Polat, M. (2010). A research on the power sources of the leader in a cultural context. *Journal of Ankara University Faculty of Political Sciences*, 65(4), 123-140.

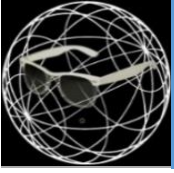
Ethical Leadership of the Teacher in Classroom Management

- Minaz, M. B. (2018a). *Ethical Leadership*. M. Ali Akin (Ed.). Ankara: Pegem Academy Publishing
- Minaz, M. B. (2018b). A scale development study to determine the ethical leadership characteristics of school principals. *International Journal of Social Studies*, 11(60), 767-785
- Nural, E. (2002). *On education*. Ankara: Utopya Publishing.
- Obuz, P. (2009). *Opinions of physical education and sports teaching department students on unethical behaviors related to teaching profession*. (Unpublished master's thesis). Cukurova University, Institute of Health Sciences, Adana.
- Oktay, A. (2007). *Introduction to educational science*. Ankara: Pegem Academy Publishing.
- Ozalp, E. & Kirel, C. (2001). *Organizational behavior*. Eskisehir: Anadolu University Press.
- Ozbek, O. (2003). *Professional ethical principles of physical education teachers and the level of compliance with these principles*. (Unpublished doctoral thesis). Ankara University, Ankara.
- Ozdemir, S. M. (2011). *Classroom management*. Ankara: Pegem Academy Publishing.
- Pieper, A. (1999). *Introduction to ethics*. Istanbul: Ayrinti Publications.
- Sadik, F. (2016). Basic concepts in classroom management. Arnas, Y.A. & Sadik, F. (Ed.). In *Preschool classroom management* (pp. 1-20). Ankara: Pegem Academy Publishing.
- Saritas, M., (2000). Developing and applying rules about classroom management and discipline. L. Kucukahmet (Ed.). In *new approaches to classroom management* (pp. 47-90). Ankara: Nobel Publication Distribution.
- Sen, M. (2011). *Values education in pre-school period*. A. Arikan (Ed.). Eskişehir: Anadolu University Public Education Faculty Publication No: 1298, 123-147.
- Senturk, C. (2009). Ethics in the teaching profession. *Science and Education in the Light of Reason*, 10(111): 25-31.
- Senturk, H. & Oral, B. (2008). Evaluation of some studies on classroom management in Turkey. *Electronic Journal of Social Sciences*, 26, 1-26.
- Seyfullahogullari, A.(2010). A research on teacher approach to classroom problems encountered in the management of large classrooms in primary schools. *Journal of Mustafa Kemal University Institute of Social Sciences*, 7(14), 21-40.
- Tas, H. & Minaz, M. B. (2021). Knowledge levels of teachers with refugee student(s) in their class related to classroom management. *SAGE Open*, 11(4), 1-12. doi:10.1177/21582440211061369
- Tas, H. (2019). Ethical leadership in classroom management. M. A. Akin (Ed.). In *Ethical Leadership* (pp. 205-227), Ankara: Pegem Academy Publishing

- Tertemiz, N. (2006). Classroom management and discipline. L. Kucukahmet (Ed.). In *Classroom Management* (pp. 67-91). Ankara: Nobel Academy Publishing
- Toprakci, E. (2008). *Class-based management*. Ankara: Pegem Academy Publishing.
- Toprakci, E., Bozpolat, E. & Buldur, S. (2010). Compliance of teacher behaviors with the principles of public professional ethics. *e-International Journal of Educational Research*, 1(2), 35-50.
- Turan, F. & Ilkay, U. (2016). Examination of picture story books used by preschool teachers in terms of character education. *Journal of Education and Social Sciences*, 45(209), 208-222.
- Ulke, S. M. (2008). *Classroom Management*. Ankara: Maya Academy.
- Wang, M.C., Haertel, G.D., & Walberg, H.J. (1994). What helps students learn?. *Educational Leadership*, 51(4), 74–79.
- Wragg, E. C. (2001). *Class Management in the Primary School*. London: RoutledgeFalmer.
- Yaka, A., (2006). Classroom management models (approaches). M. Yılman (Ed.). In *Classroom Management* (pp. 37-44). Ankara: Nobel Publishing.
- Yildirim, A. & Simsek, H. (2021). *Qualitative research methods in the social sciences*. Ankara: Seçkin Publications
- Yildiz, N. G. (2013). *Classroom management handbook*. Ankara: Nobel Publishing.
- Yilmaz, E. (2006). *Examining the organizational trust level in schools in terms of school administrators' ethical leadership characteristics and some variables*. (Unpublished PhD Thesis). Selcuk University, Institute of Social Sciences, Konya.
- Yilmaz, N. (2008). Examination of strategies to manage undesirable behaviors that disrupt the course of the lesson. *Journal of Erzinçan Education Faculty*, (10), 1-38.
- Yorukoglu, A. (2016). *Child mental health*. Istanbul: Özgür Publications.
- Yukl, G. (2002). *Leadership in organizations* . New Jersey: Prentice Hall.

Ethical Declaration and Committee Approval

In this research, the principles of scientific research and publication ethics were followed. This study is not a study conducted with qualitative or quantitative approaches that requires data collection from participants using survey, interview, focus group work, observation, experiment, interview techniques, since it is not a study in which humans and animals (including material/data) are used for experimental or other scientific purposes, and people and since there is no clinical study on animals, it does not require ethical committee approval.



Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitime İlişkin Görüş ve Değerlendirmeleri

Murat Bahtiyar* - Beytullah Elbir* - Yasemin Keskin Bahtiyar*

Öz

Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin hizmet içi eğitime ve hizmet içi eğitim almalarını gerektiren faktörlere ilişkin görüş ve değerlendirmelerini; cinsiyet, mesleki kıdem, branş, öğrenim durumu ve görev yapılan okul türü değişkenleri bağlamında belirlemektir. Betimsel tarama modelinde desenlenmiş olan bu araştırmanın çalışma grubunu, kamu ortaokullarında görev yapan 148 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak Gültekin ve Çubukçu (2008) tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Verilerin analizinde yüzde ve aritmetik ortalamaların yanı sıra, bağımsız gruplar için t- testi analizi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Çalışmada, öğretmenlerin hizmet içi eğitimin ilişkin görüşlerinin "katılıyorum" düzeyinde olduğu, öğretmenlerin hizmet içi eğitimin yararına inandıkları; öğretmenlerin hizmet içi eğitime ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine, mesleki kıdemlerine, branşlarına, görev yaptıkları okul türüne ve öğrenim durumlarına göre farklılaşmadığı; öğretmenlerin hizmet içi eğitim almak istemelerinin temelinde, gelişme ve değişimlere uyum sağlayabilme isteğinin yattığı tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Hizmet içi eğitim, Öğretmen, Öğretmen eğitimi, Yaşamboyu eğitim, İnsan kaynakları

Teachers' Opinions and Evaluations on In-Service Training

Abstract

The aim of this study is to evaluate the opinions and evaluations of teachers about in-service training and the factors that require in-service training; gender, professional seniority, branch, educational status and type of school where they work. The study group of this research, which was designed in a descriptive survey model, consists of 148 teachers working in public secondary schools. Easily accessible case sampling method was used to determine the study group. The questionnaire developed by Gültekin and Çubukçu (2008) was used as a data collection tool. In addition to percentages and arithmetic means, t-test analysis and one-way analysis of variance (ANOVA) for independent groups were used in the analysis of the data. In the study, it was found that teachers' views on in-service training were at the level of "agree" and that teachers believed in the benefit of in-service training; teachers' views on in-service training do not differ according to their gender, professional seniority, branch, type of school they work in, and educational status; it has been determined that the basis of teachers' desire to receive in-service training is their desire to develop and adapt to changes.

Keywords: In-service training, Teacher, Teacher training, Life-long learning, Human resources

Türü: Araştırma makalesi	Gönderim Tarihi: 01.06.2023	Kabul Tarihi: 29.08.2023
---------------------------------	------------------------------------	---------------------------------

Atf: Bahtiyar, M., Elbir, B. & Keskin-Bahtiyar, Y. (2023). Öğretmenlerin hizmet içi eğitime ilişkin görüş ve değerlendirmeleri. *Uluslararası Eğitime Özgün Bakış Dergisi*, 1(2), 324-341. doi: 10.5281/zenodo.8264617

* Okul Müdürü, Perşembe Atatürk Ortaokulu, muratbahtiyar52@gmail.com, ORCID: 0009-0002-5852-6737, Türkiye

* Müdür Yardımcısı, Perşembe Atatürk Ortaokulu, elbirbeytullah61@gmail.com, ORCID: 0009-0001-2738-5890, Türkiye

* Öğretmen, Perşembe Zehra Şelale Anadolu Lisesi, yasemnkeskin@gmail.com, ORCID: 0009-0006-2661-1055, Türkiye

Giriş

Toplumsal gelişim için, toplumu oluşturan bireylerin niteliklerinin geliştirilmesi gerekir. Bu gereklilik, bireylerin üyesi oldukları topluma uyum sağlama, kendilerini geliştirme, mesleki yeterliklerini artırma, kariyer yapma gibi çabaların gerektirdiği bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıkların kazandırılmasını zorunlu hale getirmektedir (Gültekin & Çubukçu, 2008). 21.yüzyıldaki toplumsal, ekonomik, siyasi ve teknolojik gelişmeler eğitim sistemlerini etkilemekte, bireylere kazandırılması gereken bilgi, beceri ve yeterliklerde zorunlu bazı değişimler yapma durumu ortaya çıkmaktadır (Taş & Minaz, 2022). Dünyada meydana gelen gelişmeler, eğitim sistemlerinin başat ögesi olan öğretmenlerin de kendilerini yenilemelerini ve geliştirmelerini zorunlu kılmaktadır. Çağın öğretmenlere yüklediği değişimin ve gelişmenin hızlandırıcısı olma, çocukları ve dolayısıyla geleceği eğitime ve şekillendirme görevi, onları donanımlı bireyler olmaya itmektedir. Bu da öğretmenlerin değişen rol, görev ve sorumluluklarını yerine getirebilmeleri için sürekli olarak eğitim almalarını gerektirmektedir. Çünkü hizmet öncesinde alınan eğitimin yıllar sonra meydana gelen ve gelecek gelişmeler karşısında yetersiz kalacağı açıktır. Bu nedenle, öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimde en iyi biçimde eğitilmelerinin yanı sıra hizmet içi eğitimle de sürekli eğitilmeleri ve yenilenmeleri gerekmektedir.

Örgütlerin amaçlarını gerçekleştirebilmelerini sağlayan en önemli unsurun, örgütlerdeki her düzeyde görev yapan çalışanlar, yani o örgütün insan kaynakları olduğu söylenebilir (Özer, 1998). Bundan dolayı, örgütlerin insan kaynağının çağın gerekleri ışığında sürekli geliştirilmesi gerekir. İnsan kaynaklarının geliştirilmesinde birçok yöntem kullanılabilirle birlikte, bütün dünya da en etkili olarak kullanılan yöntem hizmet içi eğitimdir. Bu bağlamda, hizmet içi eğitim, bir meslek elemanının, mesleğine aday ya da asil olarak girişinden çeşitli nedenlerle işinden ayrılışına dek geçen süre içerisinde daha başarılı olmalarını sağlayacak gerekli bilgi, beceri ve tutumlar kazandırmak amacıyla yapılan planlı eğitim etkinliklerinin tümüdür (Yalın, 1997). Hizmet içi eğitim, kişiyi işi ile kesin hukuki ilişkisinin kurulduğu tarihten, işten ayrıldığı tarihe kadar geçen süre içinde, işin gerektirdiği performans düzeyine ulaşması için gereken bilgi ve beceri ve davranışların sistemli bir şekilde öğretilmesi sürecidir (Can, Kavuncubaşı & Yıldırım, 2016). Hizmet içi eğitim, kamu görevlilerinin hizmete yatkınlığını sağlamak, verimliliklerini artırmak ve gelecekteki görev ve sorumlulukları için yetiştirme amacıyla kurum içinde ya da kurum dışında, iş başında ya da iş dışında başvurulmuş eğitim etkinlikleridir (Tutum, 1979). Yapılan tanımlar, hizmet içi eğitimin, çalışanlara işleri ile ilgili beceriler kazandırmak amacıyla gerekli bilgilerin verilmesi olduğu görülmektedir. Hizmet içi eğitim, bir taraftan bireysel gelişmeyi sağlayıp bireysel talep ve gereksinimleri karşılarken diğer taraftan da örgütsel verimliliği artırmak suretiyle örgütsel amaçların gerçekleştirilmesini sağlar.

Bir çalışanın mesleğe başladığında emekli oluncaya kadar, hizmet öncesinde edindiği bilgilerle iş yaşamında başarılı olması beklenemez. Hizmet öncesinde edinilen bilgi ve becerilerin uygulamada yetersiz kalması, çalışılan alanla ilgili yeterli bilgiye sahip olunmaması veya hizmet öncesinde edinilen bilgi ve becerilerin meslek yaşamında değişime uğraması bireyin sürekli bir eğitime gereksinim duymasının nedenleri arasında sayılabilir (Özyürek, 1981). Bu durumda gerek bireysel anlamda ve gerekse toplumsal anlamda yarar sağlayabilmek ve verimli olabilmek için kişinin hayat boyu bir eğitim etkinliği içinde olması doğal karşılanmalıdır. Kaldı ki; yaşam boyu eğitimin bir gereği olarak hizmet içi eğitim, çalışanlara

Murat Bahtiyar - Beytullah Elbir - Yasemin Keskin Bahtiyar

mesleklerinde daha başarılı, daha üretici ve daha mutlu olmalarını sağlayacak bilgi, beceri ve tutumları kazandırmayı amaçlamaktadır (Gültekin & Çubukçu, 2008).

Çalışanların çalışma alanları ile ilgili gerekli bilgi, beceri ve tutumları kazanmalarını sağlamak, işletmede kontrol ve denetim yükünü azaltmak, iş kazalarının azaltılmasını ve iş güvenliğini sağlamak, hata oranlarını düşürmek, bakım ve onarım giderlerini azaltmak, malzeme ve ham madde israfını önlemek, yeniliklere ve gelişmelere çalışanların uyumunu sağlamak hizmet içi eğitimin ekonomik amaçlarıdır (Kaynak, 2000). Çalışanları güdülemek, çalışanlarda güven duygusu geliştirmek, çalışanların bilgi ve yeteneklerini artırarak yükselme olanağı sağlamak, kurum içinde ve dışında daha etkili bir koordinasyon ve iş birliği sağlamak, kuruma dinamizm ve saygınlık kazandırmak, bilim, teknoloji, ekonomi ve iş hayatında meydana gelen gelişmelere ve yeniliklere uyum sağlamak, iş yöntem ve tekniklerini geliştirmek hizmet içi eğitimin bireysel ve toplumsal amaçları arasındadır (Can, Kavuncubaşı & Yıldırım, 2016).

Bir kurumda belli bir göreve atanmış olan kişi, göreve başladığı günden görevinden ayrılacağı güne kadar sürekli eğitime gereksinim duyar. Bunun tersi, kişinin mesleği ile ilgili gelişmelerin gerisinde kalması ve başarısız olmasıdır (Taymaz, 1999). Teknolojinin hızla geliştiği, bilginin hızla arttığı, sosyal ve ekonomik alanlarda hızlı değişmelerin yaşandığı, kurumlarda insan kaynakları yönetiminin önem kazandığı günümüzde, çalışanların durağan kalmaları beklenemez. Belirtilen alanlardaki gelişmeler, iş görenlerin gerekli yeterlikleri kazanabilmeleri amacıyla yapılan hizmet içi eğitimin önemini artırmaktadır (Noe, 2009). Nitelikli insan özellikleri incelendiğinde, bireyin çevresinde meydana gelen değişikliklere uyum sağlaması, teknolojiye ayak uydurabilmesi, bilgiler arasında gerçek bilgiyi seçebilmesi, bilgiyi analiz ve değerlendirme basamaklarından geçirebilmesi, gündelik yaşamda bilgiyi kullanabilmesi ve bilgiyi ürüne dönüştürebilmesi adına temel becerilere ve üst düzey becerilere sahip bireyler olması beklenmektedir (Özcan & Kaptan, 2019).

Hizmet içi eğitimin bütün meslekler için önemli bir yenilenme ve gelişme fırsatı olduğu tartışılmazdır. Ancak öğretmenlik mesleğinin kendine özgü yönleri, hizmet içi eğitimi öğretmenler için daha fazla önemli hale getirmektedir. Hizmet içi eğitim, öğretmenlerin tecrübe edinmelerini ve meslektaşlarıyla informel etkileşim kurmalarını sağlayarak, mesleklerinin gerektirdiği yeni bilgi ve becerileri edinmelerini sağlamanın en önemli yollarından biridir. Hizmet öncesi eğitimin önemi kabul edilmekle birlikte, günümüzde öğretmen eğitiminin öğretmenlerin tüm çalışma hayatları boyunca devam etmesi gerektiği görüşü ağırlık kazanmaktadır. Çünkü hizmet içi eğitim, çağın değişen koşulları ve toplumun beklentilerine paralel olarak, öğretmenlerin sürekli gelişimini desteklemeyi amaçlayan bir eğitim faaliyetidir (Siddiqui, 2008).

Öğretmen eğitiminde hizmet içi eğitimin iki boyutu bulunmaktadır. Hizmet içi eğitimin birinci boyutu "öğretmen eğitiminde bir boşluk doldurucu" olarak görülmektedir. Bu bakış açısına göre, hizmet içi eğitim öğretmenlerin aldıkları temel eğitim ile mesleğin yeni gerekleri arasında var olan boşlukları dolduracak bir yol anlamına gelmektedir. Hizmet içi eğitimin ikinci boyutunu ise "çalışanların performansını ve etkililiğini artırmak için bilgilerin güncellenmesi" oluşturmaktadır (Garuba, 2004). Bu yaklaşıma göre, hizmet içi eğitim yoluyla, öğretmen

hizmetinin talepleri ve yeni eğilimler nedeniyle öğretmenlerin gereksinim duydukları yeni becerilerle donanması amaçlanmaktadır.

Topluma faydalı olacak ve topluma yön verecek bireyleri yetiştirme görevini üstlenen öğretmenlerin; bilinçli, yaratıcı, sorumlu ve aynı zamanda beden, zihnen, ahlâken ve duygusal açıdan dengeli bireyler yetiştirebilmeleri, onların ancak birer profesyonel öğretmen kimliği kazanmalarıyla olanaklı olabilir. Çeşitli alanlarda meydana gelen hızlı ve çok boyutlu değişim ve gelişmeler nedeniyle öğretmenlerin hizmet öncesinde aldıkları eğitimle uzun süre başarılı ve etkili olmaları olanaklı değildir (Saban, 2000). Bu nedenle, öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerinden kaynaklanan eksikliklerini hizmet içi eğitimle karşılamaları gerekir. Bu da hizmet içi eğitimi gündeme getirmektedir.

Hizmet içi eğitim önemli olmakla birlikte; bu eğitim faaliyetinin nasıl uygulanacağı, hangi programların esas alınacağı da o oranda önemlidir. Bundan dolayı, hizmet içi eğitimin, öğretmenlerin mesleki gelişmelerini ve sürekli eğitimlerini sağlayacak etkili programlar aracılığıyla gerçekleştirilmesi gerekmektedir (Roux & Ferreira, 2005). Bu durumda öğretmenlerin mevcut bilgi ve becerilerini güçlendirecek ve onları mesleğin çağdaş ilkeleriyle tanıştıracak mesleki yenileme programlarına gereksinim bulunmaktadır (Garuba, 2004). Hizmet içi eğitim, çoğu zaman öğretmenlerin, öğrencilerin, toplumun ve kurumun gereksinimlerini karşılamak için yapılmaktadır (Watts, 1992). Bu nedenle, öğretmenlere ve dolayısıyla öğrencilere ve topluma faydalı olması için, uygulanacak hizmet içi eğitim etkinliklerinin ve konularının, öğretmenlerin gereksinimleri ve onların sınıftaki etkinlikleri ile ilişkili ve uyumlu olmalıdır (O'Sullivan, 2000).

Öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimler, öğretmenlerin gereksinimlerine dayalı olarak çeşitli konularda ve çeşitli yöntemlerle gerçekleştirilmektedir. Roux ve Ferreira, (2005) öğretmenlerin şu konularda hizmet içi eğitimden geçirilmeleri gerektiğini belirtmektedir: Var olan ya da yeni politikaların öğretmenlere tanıtılması gibi politik konular; okulun nüfusu, yönetimi ve vizyonundaki değişiklikler gibi içerikle ilgili konular; öğretim, konu alanı ya da sunum becerilerini geliştirme gibi mesleki bilgi ve becerilerle ilgili konular; bireysel ya da grup performansını artırmayı amaçlayan performans dayalı konular ve kariyer gelişimine yönelik konular. Houston (1990), hizmet içi öğretmen eğitimlerinin workshoplar, konferanslar, seminerler ve formel dersler gibi birçok etkinlik yoluyla gerçekleştirildiğini ve bu türdeki etkinliklerin öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi ve sürdürülmesini sağladığını belirtmektedir.

Öğretmenlere yönelik bir hizmet içi eğitim programı; yansıtıcı uygulamaları cesaretlendirici, alana ilişkin bağımsız ve kavramsal anlayışlar geliştirici, mesleki gelişimi harekete geçirici, okul uygulamalarını geliştirici, özgüven sağlayıcı, beceri kazandırıcı, okuldaki ve toplumdaki bireylerle iletişim kurmayı sağlayıcı olmalıdır (Roux & Ferreira, 2005). Nitelikli öğretmen ve nitelikli öğretim için meslekî gelişim konusunda öğretmenlere sağlanmış sürekli bir desteğin varlığı büyük önem taşımaktadır. Öğretmenlerin bilimsel, teknolojik ve mesleki gelişmelerden haberdar olmaları, kendilerini yenileyebilmeleri, görevlerini etkili bir biçimde yerine getirebilmeleri sürekli ve etkili eğitimlere tabi tutulmalarıyla olanaklı olabilir (Yaşar, 2000).

Öğretmenlere alanlarına ilişkin sürekli bilgi, beceri ve tutum kazandırma, diğer bir deyişle onların yaşam boyu öğrenen bireyler olmaları, hizmet içi eğitimle olanaklı

Murat Bahtiyar - Beytullah Elbir - Yasemin Keskin Bahtiyar

olabilmektedir. Bu yönüyle, hizmet içi öğretmen eğitimi, hizmet öncesi eğitimin yetersizliklerini tamamlamanın ve yeni bilgi ve beceriler edinmenin önemli bir yolu olarak değerlendirilebilir (Gültekin & Çubukçu, 2008). Gerek ülkemizde gerek yurtdışında öğretmenlere yönelik çok sayıda hizmet içi eğitim programları gerçekleştirilmektedir. Ancak, gerçekleştirilen hizmet içi eğitim programlarının yeterli ve etkili olmadığı; hizmet içi eğitim etkinliklerinin planlanmasında eğitim gereksinimlerini belirleme çalışmalarının hiç yapılmadığı ya da yapılan çalışmaların, gereksinim belirleme sürecinde kullanılan bilimsel yöntemlere dayandırılmadığı belirlenmiştir (O'Sullivan, 2000; Tytler, Smith, Grover & Brown, 1999; Yalın, 2001).

Yapılan alanyazın incelemesinde; öğretmenlerin hizmet içi eğitimine ilişkin yapılan çalışmaların daha çok hizmet içi eğitim programlarının ve etkinliklerinin değerlendirilmesi (Aydoğan, 2002; Baskan, 2001; Demirkol, 2004; Durmuş, 2003; Kanlı, 2001; Madden, 2003), hizmet içi eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi (Ekşi, 2001; Karaca, 1999; Paşa, 2002; Tamer, 1999; Tanyel, 1999; Türkay-Altınkamış, 2000) ve hizmet içi eğitim programlarının geliştirilmesi (Kaya, 2003; Yılmaz, 1987) boyutunda ele alındığı görülmektedir. Alanyazında öğretmenlerin hizmet içi eğitime ilişkin ne düşündüklerine yönelik yapılan çalışma sayısı sınırlıdır (Gültekin & Çubukçu, 2008; Hamdan, 2003). Bu sınırlı sayı, araştırmamıza önem ve özgünlük katmaktadır.

Türkiye’de öğretmenlere yönelik planlanan hizmet içi eğitim faaliyetleri merkezi olarak Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı Hizmet İçi Eğitim Dairesi Başkanlığı tarafından düzenlenip yürütülürken, mahalli hizmet içi eğitim ihtiyacını karşılamaya dönük kurs programları ise, il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri tarafından yıllık olarak planlanıp uygulanmaktadır. Bununla birlikte, Bakanlık merkez teşkilatı tarafından organize edilen ve yıllık faaliyet planlarında belirtilen kursların farklı alanlarda ve sınırlı sayıda öğretmenin katılımına yönelik olduğu dikkati çekmekte ve ülkenin değişik bölgelerinde, farklı fiziksel ve sosyal şartlara sahip okullarda çalışan öğretmenlerin bunlardan yararlanmalarını güçleştirmektedir.

Son yıllarda, Millî Eğitim Bakanlığı’nın uzaktan eğitim stratejisi ile öğretmenler için planladığı ve uyguladığı hizmet içi eğitimler devam etmektedir. Bu strateji ile zamandan, mekândan bağımsız olarak eğitimler planlanmakta ve öğretmenler bu eğitimlerden yararlanmaktadırlar. Ancak bu eğitimlerin niceliğinin fazla olması, niteliğinin de fazla olduğu anlamına gelmemektedir (Tekin, 2020). Program değerlendirmede bilimsel yaklaşımlar kadar insani yaklaşımların da önemi bulunmaktadır. Bu nedenle, eğitime katılan bireylerin eğitim uygulamaları ve programları hakkında görüşlerinin alınması önem taşımaktadır. Bu bağlamda, uzaktan eğitim yoluyla yapılan hizmet içi eğitim programlarına katılan öğretmenlerin program hakkındaki görüşlerinin, programın etkililiği ve niteliğini değerlendirmede önemli olduğu açıktır.

Ülkemizde öğretmenlere yönelik dinamik bir hizmet içi eğitim ölçütler takımının varlığından söz edilemez (Budak & Demirel, 2003). Millî Eğitim Bakanlığının, her yıl belirlediği hizmet içi eğitim etkinliklerinden birinin öğretmenlere seçtirilmesi şeklinde bir uygulamanın devam ettiği bilinmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin hizmet içi eğitim anlamında neye ihtiyaçlarının olduğu ya da hangi konularda geliştirilmesi gereken alanların olduğu Bakanlık üst bürokrasisi tarafından belirlenmektedir. Öğretmenlere düşen ise sadece

belirlenmiş olan etkinlikler arasından seçim yapmaktır. Bu durumda öğretmenleri hizmet içi eğitim etkinliği belirleme sürecinde aktif yer almadığı söylenebilir. Kaldı ki, Bakanlık bürokrasisinin, öğretmenlere yeni roller yükleyen gelişmeleri evrensel düzlemde ne oranda izleyebildikleri ise ayrı bir tartışma konusu olmaya devam etmektedir. Başka bir deyişle, merkez teşkilatının görüşlerini temele alan eğitim gereksinimi belirleme anlayışının nesnellik niteliğinin çoğu zaman kuşku olduğu söylenebilir. Hizmet içi eğitim gereksiniminin belirlenmesinde, geçerli bilimsel yöntemlerin kullanılmaması, çalışanların ne ölçüde ve türde bir eğitime gereksinim duyduklarının doğru olarak ortaya konmasını engellemektedir. Bu nedenle öğretmenlerin hizmet içi eğitim faaliyetlerinin bütün süreçlerinde yer almaları önemlidir. Çünkü, bir ülkede öğretmenler ve öğretmenlik mesleği yeterli niteliğe ulaşmadıkça, o ülkede en iyi eğitim sistemi ve en yüce eğitim amaçları bulunsa, öğretmenlere en ekonomik imkânlarda sağlanmış olsa da hedeflenen bilgi toplumuna ulaşamaz (Ataunal, 2003). Öğretmen görüşlerinin gerçekçi bir şekilde sürece yansıtılmamasının oluşturduğu boşluğun varlığı, böyle bir çalışmanın yapılması düşüncesini doğurmuştur. Dolayısıyla bu çalışmanın hem bu boşluğun doldurulmasına katkı sunması hem de konuya dikkat çekmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin hizmet içi eğitime ve hizmet içi eğitim almalarını gerektiren faktörlere ilişkin görüş ve değerlendirmelerini; cinsiyet, mesleki kıdem, branş, öğrenim durumu ve görev yapılan okul türü değişkenleri bağlamında belirlemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin hizmet içi eğitime ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Öğretmenlerin hizmet içi eğitime ilişkin görüşleri; cinsiyetleri, branşları, mesleki kıdemleri ve görev yaptıkları okul türü değişkenleri açısından farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmenlerin, hizmet içi eğitim almalarını gerektiren nedenlere ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, betimsel tarama modelinde desenlenmiş bir çalışmadır. Betimsel tarama modelinde geniş kitlelerin görüşleri doğrultusunda belli bir durumun ya da olgunun özellikleri tasvir edilir. Ayrıca betimsel tarama ile incelenecek konuyu detaylıca ele almak ve katılımcıların görüşlerinin nedenlerini belirlemek olanaklı olmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2023).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, kamu ortaokullarında görev yapan 148 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir örnekleme (elverişli örnekleme) yöntemi; tamamen mevcut olan, ulaşılması hızlı ve kolay olan öğelere dayanan bir örnekleme türüdür (Patton, 2018). Katılımcıların kişisel nitelikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Murat Bahtiyar - Beytullah Elbir - Yasemin Keskin Bahtiyar

Tablo 1. Katılımcıların Kişisel Nitelikleri

Demografik Özellikler	Katılımcılar		
	N	%	
Cinsiyet	Erkek	76	51,35
	Kadın	72	48,65
Branş	Okulöncesi	24	16,22
	Sınıf Öğretmeni	78	52,70
	Branş öğretmeni	46	31,08
Öğrenim Durumu	Önlisans	3	2,03
	Lisans	112	75,68
	Lisansüstü	36	24,32
Mesleki Kıdem	1-10 Yıl arası	23	15,54
	11-20 Yıl arası	39	26,35
	21-30 Yıl arası	61	41,22
	31-40 Yıl arası	22	14,86
	40 yıl ve üzeri	3	2,03
Okul türü	Anaokulu	20	13,51
	İlkokul	81	54,73
	Ortaokul	57	38,51
	Lise	29	19,59

Tablo 1'e göre; erkekler çoğunlukta olmakla birlikte katılımcıların cinsiyet olarak yakın sayılarda oldukları, sınıf öğretmenliği branşının çoğunlukta olduğu (%52,70), öğrenim durumlarının çoğunlukla lisans düzeyinde olduğu (%75,68), mesleki kıdemle 21-30 yıl aralığında olduğu (%41,22) ve ilkokulda görev yapanların çoğunlukta olduğu (%54,73) anlaşılmaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırmada; katılımcıların hizmet içi eğitime ilişkin görüş ve değerlendirmelerini belirlemek amacıyla, Gültekin ve Çubukçu (2008) tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Anket formu dört bölümden oluşmaktadır. Anketin ilk bölümünde kişisel bilgilere yer verilmiştir. İkinci bölümde öğretmenlerin hizmet içi eğitime ilişkin görüşlerini saptamayı amaçlayan maddeler yer almıştır. Toplam 22 maddeden oluşan anketin Coranbach-Alfa katsayısı 0.94 olarak hesaplanmıştır. Coranbach-Alfa katsayısının 0.60-0.80 arasında olması ölçeğin oldukça güvenilir olduğunu, 0.80-100 arasında olması ise ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2023; Kayış, 2009; Tavşancıl, 2019)

Anketin son bölümünde, öğretmenlerden hizmet içi eğitim almalarını gerektiren nedenleri önem sırasına koymaları istenmiştir. Bu amaçla öğretmenlerden, hizmet içi eğitim almalarını gerektiren nedenleri, 1-10 arasında puanlayarak önem sırasına koymaları istenmiştir. Bu çalışmada bilimsel etik ilkelere uyulmuş ve bu amaçla Giresun Üniversitesi'nden 10/03/2023 tarihli ve 1237814 sayılı Etik Kurulu İzni alınmıştır.

Verilerin Analizi

Katılımcıların, anketteki maddelere katılma düzeylerini/puanlarını hesaplayabilmek amacıyla her bir maddeye ilişkin olarak "Tamamen katılıyorum" için 5, "Katılıyorum" için 4, "Kararsızım" için 3, "Katılmıyorum" için 2 ve "Hiç katılmıyorum" için 1 puan verilmiştir.

Verilerin analizinde yüzde ve aritmetik ortalamaların yanı sıra, ikili grup karşılaştırmalarında bağımsız gruplar için t- testi analizi; üç veya daha fazla grup karşılaştırmaları için ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Elde edilen bulgular; 4.21-5.00 tamamen katılıyorum, 3.41-4.20 katılıyorum, 2.61-3.40 kararsızım, 1.81-2.60 katılmıyorum ve 1.00-1.80 hiç katılmıyorum aralıkları temel alınarak yorumlanmıştır. Öğretmenlerin hizmet içi eğitim almalarını gerektiren nedenlerin önem sırasının belirlenmesinde ise, her bir madde için verilen 1-10 arasındaki puanlar toplanarak toplam puanlar bulunmuştur.

Bulgular

1. Öğretmenlerin hizmet içi eğitime ilişkin görüşlerine ait bulgular

Öğretmenlerin hizmet içi eğitime ilişkin görüşleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitime İlişkin Görüşlerinin Puan Dağılımları

Sıra	Görüşler	N	\bar{X}	SS
1	Hizmet içi eğitim üretilen hizmetin niteliğini artırır	148	4,23	0,64
2	Hizmette verimliliği artırır	148	4,27	0,64
3	Kurumun kendisini yenilemesini kolaylaştırır	148	4,53	0,69
4	Yeni yöntem ve tekniklerin kullanılmasını kolaylaştırır	148	4,26	0,60
5	Çalışanların yenilik ve gelişmelere kolaylıkla uyumuna yardım eder	148	4,64	0,70
6	Kurumun toplumdaki saygınlığını artırır	148	3,45	1,01
7	Kurumun bakım, onarım ve amortisman giderlerini azaltır	148	3,43	1,10
8	Kurumda iletişim ve etkileşimi artırır	148	3,99	0,80
9	Kurumdaki üst kademe ve alanlara personel hazırlar	148	3,75	1,02
10	Personel arasındaki anlaşmazlık ve disiplin olaylarını azaltır	148	3,49	1,10
11	Personelin işinden ve başkasından şikayetlerini en aza indirir	148	3,47	1,08
12	Öğretmenin işinde güven duygusunu artırır	148	4,34	0,70
13	Öğretmenin moralini yükselterek iş verimini artırır.	148	4,14	0,82
14	Hizmet ettiği kurumda yükselme olanağı sağlar	148	4,02	1,05
15	Öğretmenin işindeki memnuniyetsizliğini azaltır	148	3,41	1,02
16	Öğretmenler arasındaki iletişim ve etkileşimin gelişmesine yardımcı olur	148	3,80	0,72
17	Öğretmene kendi görevleri dışındaki işleri yapabilme yeterliği kazandırır	148	3,50	0,89
18	Öğretmene kurum içinde ve dışında saygınlık kazandırır	148	3,60	1,02
19	İş arkadaşları arasındaki uyuşmazlıkları azaltır	148	3,41	1,10
20	Yeni öğrenmeler yoluyla mesleki doyum sağlar	148	4,22	0,77
21	Öğretmenin işindeki istekliliğini ve motivasyonunu artırır	148	4,19	0,84
22	Öğretmenin işinde sınama yanılma süresini kısaltır	148	4,31	0,76
		148	3,93	0,87

Tablo 2'de görüldüğü üzere; sırasıyla “Çalışanların yenilik ve gelişmelere kolaylıkla uyumuna yardım eder”, “Kurumun kendisini yenilemesini kolaylaştırır”, “Öğretmenin işinde güven duygusunu artırır”, “Öğretmenin işinde sınama yanılma süresini kısaltır”, “Hizmette verimliliği artırır”, “Yeni yöntem ve tekniklerin kullanılmasını kolaylaştırır”, “Hizmet içi eğitim üretilen hizmetin niteliğini artırır” ve “Yeni öğrenmeler yoluyla mesleki doyum sağlar”

maddeleri katılımcılardan en yüksek aritmetik ortalamayı almıştır. Katılımcıların söz konusu maddelere ilişkin görüşleri “Tamamen katılıyorum” düzeyindedir.

Söz konusu maddeleri sırasıyla, “Öğretmenin işindeki istekliliğini ve motivasyonunu artırır”, Öğretmenin moralini yükselterek iş verimini artırır”, “Hizmet ettiği kurumda yükselme olanağı sağlar”, “Kurumda iletişim ve etkileşimi artırır”, “Öğretmenler arasındaki iletişim ve etkileşimin gelişmesine yardımcı olur”, “Kurumdaki üst kademe ve alanlara personel hazırlar”, “Öğretmene kurum içinde ve dışında saygınlık kazandırır”, “İş arkadaşları arasındaki uyuşmazlıkları azaltır”, “Personel arasındaki anlaşmazlık ve disiplin olaylarını azaltır”, “Öğretmene kendi görevleri dışındaki işleri yapabilme yeterliği kazandırır”, “Personelin işinden ve başkasından şikayetlerini en aza indirir”, “Kurumun toplumdaki saygınlığını artırır”, “Kurumun bakım, onarım ve amortisman giderlerini azaltır”, “Öğretmenin işindeki memnuniyetsizliğini azaltır” maddeleri izlemektedir. Katılımcıların bu maddelere ilişkin görüşleri “Katılıyorum” düzeyindedir.

Tablodaki verilerden, öğretmenlerin hizmet içi eğitimin ilişkin görüşlerinin “katılıyorum” düzeyinde olduğu ($\bar{X}=3,93$) anlaşılmaktadır. Bu veriler, öğretmenlerin hizmet içi eğitimle ilgili olarak olumlu düşüncüklerini; hizmet içi eğitimin yararına inandıklarını göstermektedir

2. Öğretmenlerin hizmet içi eğitime ilişkin görüşleri ile cinsiyetleri, mesleki kıdemleri, branşları ve görev yaptıkları okul türü arasındaki ilişkiye ilişkin bulgular

Öğretmenlerin hizmet içi eğitime ilişkin görüşleri ile cinsiyetleri, mesleki kıdemleri, branşları ve görev yaptıkları okul türü arasındaki ilişkiye ilişkin bulgular Tablo 3, Tablo 4, Tablo 5, Tablo 6 ve Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitime İlişkin Görüşleri (Cinsiyet Değişkenine Göre)

Görüşler	Cinsiyet	N	\bar{X}	sd	t	p
Hizmet içi eğitim	Kadın	76	2,436	148	.328	.421
	Erkek	72	2,070	148		

$P < .05$

Tablo 3’e göre, öğretmenlerin hizmet içi eğitime ilişkin görüşleri ile cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu durum, öğretmenlerin hizmet içi eğitime ilişkin görüşleri üzerinde cinsiyetlerinin anlamlı bir etkisi olmadığını göstermektedir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitime İlişkin Görüşleri (Branş Değişkenine Göre)

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	41.69	2	3.32	.63	.09
Gruplar İçi	1271.05	146	2.98		
Toplam	1312.74	148			

$P < .05$

Tablo 4’e göre, katılımcıların branşları ile hizmet içi eğitime ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($F=.63$; $p=.09$, $p>.05$). Bu durum,

Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitime İlişkin Görüş ve Değerlendirmeleri

branşın öğretmenlerin hizmet içi eğitime ilişkin görüşleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitime İlişkin Görüşleri (Öğrenim Durumu Değişkenine Göre)

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	48.97	2	3.12	.60	.11
Gruplar İçi	1309.01	146	2.94		
Toplam	1357.98	148			

$P < .05$

Tablo 5'e göre, katılımcıların öğrenim durumları ile hizmet içi eğitime ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($F=.60$; $p=.11$, $p>.05$). Bu sonuç, öğrenim durumunun öğretmenlerin hizmet içi eğitime ilişkin görüşleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

Tablo 6. Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitime İlişkin Görüşleri (Mesleki Kıdem Değişkenine Göre)

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	56.60	2	3.41	.58	.07
Gruplar İçi	1171.05	146	3.03		
Toplam	1227.65	148			

$P < .05$

Tablo 6'ya göre, katılımcıların mesleki kıdemleri ile hizmet içi eğitime ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($F=.58$; $p=.07$, $p>.05$). Bu durum, mesleki kıdemle öğretmenlerin hizmet içi eğitime ilişkin görüşleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

Tablo 7. Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitime İlişkin Görüşleri (Okul Türü Değişkenine Göre)

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	53.21	2	3.65	.71	.09
Gruplar İçi	1198.10	146	3.36		
Toplam	1251.31	148			

$P < .05$

Tablo 7'ye göre, katılımcıların görev yaptıkları okul türü ile hizmet içi eğitime ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($F=.71$; $p=.09$, $p>.05$). Bu sonuç, görev yapılan okul türünün öğretmenlerin hizmet içi eğitime ilişkin görüşleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

3. Öğretmenlerin hizmet içi eğitim almalarını gerektiren nedenlere ilişkin bulgular

Öğretmenlerin, hizmet içi eğitim almalarını gerektiren nedenlere ilişkin görüşleri Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Almalarını Gerektiren Nedenler

Sıra	Nedenler/Gerekçeler	N	Puan
1	Öğretim süreçlerindeki gelişmeler	148	1332
2	Eğitim sistemindeki değişimler	148	1235
3	Bilimdeki gelişmeler	148	1102
4	Öğretmenlerin görev ve işlevlerindeki değişimler	148	1070
5	Çocuk gelişimi konusundaki ilerlemeler	148	1004
6	Okullardaki değişimler	148	968
7	Toplumdaki değişimler	148	902
8	Hizmet öncesi eğitimden doğan eksiklikler	148	783
9	Öğretmenlerin üst görevlere hazırlanma/kariyer istekleri	148	670
10	İnsanlar arası iletişim gereksinimi	148	626

Tablo 8’e göre, öğretmenler hizmet içi eğitim almalarının nedenlerini/gerekçelerini "öğretim süreçlerindeki değişimler", "eğitim sistemindeki değişimler", "bilimdeki gelişmeler", "öğretmenlerin görev ve işlevlerindeki değişimler", "çocuk gelişimi konusundaki ilerlemeler", "okullardaki değişimler", "toplumdaki değişimler", "hizmet öncesi eğitimden doğan eksiklikler", "öğretmenlerin üst görevlere hazırlanma istekleri" ve "insanlar arası iletişim gereksinimi" şeklinde önem sırasına koymaktadırlar. Tablodaki veriler, öğretmenlerin hizmet içi eğitim almak istemelerinin temelinde, meydana gelen gelişme ve değişimlere uyum sağlayabilme isteğinin yattığını göstermektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Tartışma ve Sonuç

Araştırmada, öğretmenlerin hizmet içi eğitime ilişkin görüşlerinin “katılıyorum” düzeyinde olduğu; dolayısıyla öğretmenlerin hizmet içi eğitimle ilgili olarak olumlu görüş belirttikleri ve hizmet içi eğitimin yararına inandıkları tespit edilmiştir. Kaldı ki, “Çalışanların yenilik ve gelişmelere kolaylıkla uyumuna yardım eder”, “Kurumun kendisini yenilemesini kolaylaştırır”, “Öğretmenin işinde güven duygusunu artırır”, “Öğretmenin işinde sınama yanılma süresini kısaltır”, “Hizmette verimliliği artırır”, “Yeni yöntem ve tekniklerin kullanılmasını kolaylaştırır”, “Hizmet içi eğitim üretilen hizmetin niteliğini artırır” ve “Yeni öğrenmeler yoluyla mesleki doyum sağlar” maddeleri öğretmenlerden tam puan almıştır ve öğretmenlerin bu maddelere ilişkin görüşleri “Tamamen katılıyorum” düzeyindedir. Araştırmada ulaşılan, hizmet içi eğitimin yararlı olduğuna yönelik bulgu; George ve Lubben (2002) tarafından yapılan ve hizmet içi eğitim programlarına katılan öğretmenlerin, mesleki ve sosyal alanlardaki gelişimlerinde olumlu değişimlerin olduğu görüşüyle paralellik göstermektedir. Durmuş (2003) tarafından yapılan ve araştırma bulgularımızı destekleyen çalışmada ulaşılan, hizmet içi eğitim etkinliğinde öğretilenlerin öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerine yardımcı olduğu görüşü araştırma bulgularımızı desteklemektedir. Kanlı ve Yağbasan (2002) ve Seferoğlu

Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitime İlişkin Görüş ve Değerlendirmeleri

(2001) tarafından yapılan çalışmalarda ulaşılan, hizmet içi eğitim kurslarının öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmede etkili olduğu, öğretmenlerin hizmet içi eğitim etkinliklerine katıldıktan sonra, deneyimlerini paylaşmalarının onlara öğretimle ilgili bilgi ve becerilerini geliştirmeleri için fırsatlar sunduğu bulguları araştırma sonuçlarımızla benzerlik göstermektedir. Ayrıca, araştırmada ulaşılan, hizmet içi eğitimin öğretmenlerin motivasyonlarını ve performanslarını artırdığı, kendilerini geliştirmelerine olanak sunduğu sonucu, Altınışık ve Aras (2005) tarafından yapılan çalışmayla da desteklenmektedir.

Araştırmada, öğretmenlerin hizmet içi eğitime ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine, mesleki kıdemlerine, branşlarına, görev yaptıkları okul türüne ve öğrenim durumlarına göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Bu durum, öğretmenlerin herhangi bir fark (cinsiyet, kıdem, branş, okul türü, öğrenim durumu) gözetmeden, sürekli eğitim almaktan ve kendilerini yetiştirmekten yana oldukları şeklinde yorumlanabilir. Gültekin ve Çubukçu (2018) tarafından yapılan ve araştırma bulgularımızı destekleyen çalışmada da öğretmenlerin hizmet içi eğitime ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine, mesleki kıdemlerine ve branşlarına göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Meydana gelen gelişme ve değişmelerin bireysel ve kurumsal talepler oluşturması, hizmet içi eğitimi gerekli hatta zorunlu kılmaktadır. Bu durumun, bütün öğretmenlerin mesleki başarı, bireysel mutluluk ve kurumsal getiriler anlamında hizmet içi eğitimi tercih etmelerini sağladığı söylenebilir. Dünyada meydana gelen çok boyutlu gelişmeler, eğitim sistemlerinin en önemli ögesi olan öğretmenleri de yenilenmeye ve gelişmeye zorlamaktadır. Aynı zamanda, öğretmenlere yüklenmiş olan değişimin ve gelişmenin başlatıcısı ve hızlandırıcısı olma rolü ile çocukları donanımlı yurttaşlar olarak yetiştirme görevi, hizmet içi eğitimi elzem haline getirmektedir. Bu zorunluluk, öğretmenlerin değişen rol, görev ve sorumluluklarını yerine getirebilmeleri için sürekli olarak eğitim almalarını gerekli kılmaktadır. Bu gereklilik, öğretmenlerin eğitim alma konusunda herhangi bir fark gözetmemelerine, herhangi bir lüks içine girmemelerine, egolarını devre dışı bırakmalarına ve sadece işlerine ve öğrencilerine odaklanmalarına, onlara faydalı olabilecek çözümler aramalarına neden olmaktadır.

Araştırmada; öğretmenlerin, hizmet içi eğitim almalarının nedenlerini/gerekçelerini "öğretim süreçlerindeki değişmeler", "eğitim sistemindeki değişmeler", "bilimdeki gelişmeler", "öğretmenlerin görev ve işlevlerindeki değişmeler", "çocuk gelişimi konusundaki ilerlemeler", "okullardaki değişmeler", "toplumdaki değişmeler", "hizmet öncesi eğitimden doğan eksiklikler", "öğretmenlerin üst görevlere hazırlanma istekleri" ve "insanlar arası iletişim gereksinimi" şeklinde önem sırasına koydukları belirlenmiştir. Söz konusu gerekçelerin/nedenlerin altında, öğretmenlerin meydana gelen gelişme ve değişmelere uyum sağlayabilme ve mesleklerinde başarılı olma isteklerinin yattığı anlaşılmaktadır. Kaldı ki, gelişen bilgi ve iletişim teknolojileri, öğrencilerin ihtiyaç ve beklentilerinde, eğitimin işlevlerinde, öğretim yöntemlerinde ve öğretmen rollerinde değişiklikler yaratmıştır. Dolayısıyla günümüzde öğretmenlerden beklenen, bu değişimlere uyum sağlamaları ve bugünün öğrencisinin gereksinimlerini karşılayacak donanımlara sahip olmalarıdır (Orhan & Akkoyunlu, 1999). Günümüzde öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimleri yeterli görülmemekte ve işbaşında ve periyodik olarak bilgi, beceri ve tutumlarının geliştirilmesi gerektiği belirtilmektedir (Tekin, 2020). Bu nedenle, öğretmenlerin hızlı değişimlere ayak uydurabilmeleri, kendilerini yenileyebilmeleri ve mesleki gelişimlerine katkı sağlayabilmeleri amacıyla hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılmaları kaçınılmaz hale gelmektedir.

Murat Bahtiyar - Beytullah Elbir - Yasemin Keskin Bahtiyar

Konuyla ilgili olarak; Ergin, Akseki ve Deniz (2012) tarafından yapılan çalışmada ulaşılan sonuç, araştırma bulgularımızı destekler nitelikte öğretmenlerin bilimsel, teknolojik ve toplumsal değişmelere uyum sağlayabilmek, eğitim alanındaki yenilik ve gelişmelerin gerektirdiği bilgi, beceri ve davranışları kazanabilmek, kendilerini geliştirebilmek için hizmet içinde eğitilmeyi gerekli gördüklerini ortaya koymaktadır. Budak ve Demirel, (2003) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin çoğunluğunun hizmet öncesi eğitimin eksik kalmasından ve meydana gelen gelişmelerden dolayı hizmet içi eğitime gereksinim duydukları ortaya konmuştur. Gültekin ve Çubukçu (2018) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin hizmet içi eğitim almayı gerekli gördükleri ve buna gerekçe olarak da öğretmenlerin üst görevlere hazırlanma istekleri ile hizmet öncesi eğitimden doğan eksiklikleri ileri sürdükleri tespit edilmiştir. Ayrıca araştırma bulgularımız; Baskan'ın (2001), öğretmenlere göre hizmet içi eğitim programlarında alandaki yenilik ve gelişmelerin gerektirdiği bilgi, beceri ve davranışları kazanmak ve hizmet öncesi eğitimin eksiklerini tamamlamak gibi amaçlara ulaşılması çok önemlidir bulgusu ile Hamdan'ın (2003) ilköğretim öğretmenlerinin katıldıkları hizmet içi eğitim etkinliklerinin temel amacının büyük çoğunlukla alandaki gelişmeleri izlemek olduğu biçimindeki bulgusu ile benzerlik göstermektedir.

Öneriler

1. Hizmet içi eğitimler planlanırken ihtiyaç analizi çalışmalarının sonuçları ve öğretmenlerin güncel gereksinimleri dikkate alınmalı ve eğitime alınacak kişiler objektif kriterlere göre belirlenmelidir.

2. Hizmet içi eğitim faaliyetleri öğretmenlerin gereksinimleri, talep ve beklentileri doğrultusunda planlı ve sistemli olarak düzenlenmeli; öğretmenlerin bu faaliyetlere katılımlarını teşvik edici (ücret, terfi, atama, ödül vb.) düzenlemeler yapılmalıdır.

3. Hizmet içi eğitim faaliyetlerinin yürütüldüğü yerler öğretmenlerin bütün ihtiyaçlarını karşılayabilecek nitelikte olmalı ve programın amaçladığı bilgi ve beceriler öğretmenlerin öğrenmelerini kolaylaştırıcı yöntem-teknik ve araç-gereç kullanılarak, alanlarında uzman kişiler tarafından verilmelidir.

4. Hizmet içi eğitim uygulamalarının sonunda objektif kriterlere göre değerlendirme yapılmalı, katılan öğretmenlerin öğrendiklerini okullarında uygulayabilmeleri için gerekli ortamlar sağlanmalı ve uygulamanın yapılıp yapılmadığı denetlenmelidir.

5. Öğretmenler, hizmet içi eğitimi kendilerine katkı getiren bir etkinlik olarak görmekte, dolayısıyla hizmet içi eğitimin yararına inanmaktadır. Bu nedenle, öğretmenlerin hizmet içi eğitime ilişkin bu olumlu eğilimlerinden yararlanılmalı ve talepleri doğrultusunda uygulama ağırlıklı hizmet içi eğitim etkinlikleri düzenlenmelidir.

6. Uzaktan hizmet içi eğitim faaliyetlerinin etkililiğinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirildiği çalışmaların yapılması alanyazına katkı sağlayabilir.

Kaynakça

- Altınışik, S. & Aras, Ç. (2005). İnsan kaynakları yönetiminde motivasyon ve eğitim örgütleri uygulama yeri okullara ilişkin örnek bir çalışma. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. içinde (125-136). Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını
- Ataunal, A. (2003). *Niçin ve nasıl bir öğretmen*. Ankara: Milli Eğitim Vakfı Yayınları.
- Aydoğan, İ. (2002). *MEB ilköğretim okulları yönetici ve öğretmenlerinin personel geliştirmeye ilişkin görüşleri (Kayseri ili örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara
- Baskan, H. (2001). *İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin hizmet içi eğitim programlarının etkililiğine ilişkin algı ve beklentileri (Denizli ili örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Budak, Y. & Demirel, Ö. (2003). Öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyacı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (33), 62-81
- Büyüköztürk, Ş. (2023). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2023). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, H., Kavuncubaşı, Ş. & Yıldırım, S. (2016). *Kamu ve özel kesimde insan kaynakları yönetimi*. Ankara: Siyasal Kitapevi
- Demirkol, M. (2004). *İlköğretim okullarında öğretmenlere yönelik okul temelli hizmet içi eğitim etkinliklerinin değerlendirmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir
- Durmuş, E. (2003). *Sınıf öğretmenlerine yönelik düzenlenen hizmet içi eğitim etkinliklerine ilişkin öğretmen görüşleri (Ankara ili örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara
- Ekşi, İ. (2001). *Okul müdürlerinin hizmet içi eğitim ihtiyacı*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Ergin, İ., Akseki, B. & Deniz, E. (2012). İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 55-66
- Garuba, A. (2004). Continuing education: An essential tool for teacher empowerment in an era of universal basic education in Nigeria. *International Journal of Lifelong Education*, 23(2), 191-203
- George, J.M. & Lubben, F. (2002). Facilitating teachers' professional growth through their involvement in creating context-based materials in science. *International Journal of Educational Development*, 22(6), 659-672.
- Gültekin, M. & Çubukçu, Z. (2008). İlköğretim öğretmenlerinin hizmet içi eğitime ilişkin görüşleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, (19), 185-201

Murat Bahtiyar - Beytullah Elbir - Yasemin Keskin Bahtiyar

- Hamdan, N. (2003). İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin, Millî Eğitim Bakanlığı'nın hizmet içi eğitim faaliyetleri hakkındaki görüşleri. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara
- Houston, W. R. (1990). *Handbook of research on teacher education. A Project of the Association of Teacher Education*. NY: Macmillian Publishing Company.
- Kanlı, U. & Yağbasan, R. (2002). 2000 yılında Ankara'da fizik öğretmenleri için düzenlenen hizmetiçi eğitim yaz kursunun etkinliği. *Milli Eğitim Dergisi*, (153-154), 21-26
- Kanlı, U. (2001). *Ortaöğretimde görev yapan fizik öğretmenleri için düzenlenen hizmet içi eğitim programlarının etkinliği*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Karaca, Y. (1999). İngilizce öğretmenleri için hizmet içi eğitim kurslarının düzenlenmesine yönelik ihtiyaç analizi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir
- Kaya, A. (2003). Fizik öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarına yönelik bir laboratuvar programı geliştirme ve model önerme. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon
- Kayış, A. (2009). Güvenirlilik analizi. Ş. Kalaycı (Ed.), *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kaynak, T. (2000). *İnsan kaynakları yönetimi*. İstanbul: Dönence Basım ve Yayın
- Madden, T. (2003). *Okul yöneticileri ve öğretmenler için düzenlenen hizmet içi eğitim etkinliklerinin değerlendirilmesi (Eskişehir ili)*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir
- Noe, R. A. (2009). *İnsan kaynaklarının eğitim ve gelişimi*. C. Çetin (Çev.). İstanbul: Beta Yayınları.
- O'Sullivan, M. (2000). Needs assessment for INSET for unqualified primary teachers in Namibia: An effective model. *Journal of Comparative Education*, 30(2), 211-234
- Orhan, F., & Akkoyunlu, B. (1999). Uzaktan eğitim yaklaşımında temel eğitim 1. Kademe öğretmenlerinin video destekli hizmet içi eğitimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(17), 134-141.
- Özcan, C. & Kaptan, F. (2019). 2018 yılı fen bilimleri öğretim programının fen bilimleri için uyarlanmış Bloom Taksonomisine göre incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 78-90
- Özer, B. (1998). İnsan kaynağı geliştirme uzmanı yeterlikleri ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 22(107), 58-6
- Özyürek, L. (1981). *Öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim programlarının etkililiği*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları

- Paşa, B. (2002). *İlkokul sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterliklerinin ve hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Patton, M.Q. (2018). *Qualitative research and evaluation methods*. Sage Publications
- Roux, C. L. & Ferreira, J. G. (2005). Enhancing environmental education teaching skills through in service education and training. *Journal of Education for Teachin*. 31(1), 3-14.
- Saban, A. (2000). Hizmet içi eğitimde yeni yaklaşımlar. *Milli Eğitim Dergisi*, (145). http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli_egitim_dergisi/145/saban.htm
- Seferoğlu, S. S. (2001). Sınıf öğretmenlerinin kendi meslekî gelişimleriyle ilgili görüşleri, beklentileri ve önerileri. *Millî Eğitim Dergisi*, (149), 1-5.
- Siddiqui, M. A. (2008) *In-service teacher education*. New Delhi: Ashish Publishing House.
- Tamer, Z. Ç. (1999). *Millî Eğitim Bakanlığı merkez örgütünde ilk kademe yöneticilerine dönük olarak düzenlenen hizmet içi eğitim çalışmalarının ihtiyaç saptama açısından değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Tanyel, A. (1999). *İlköğretim okullarında görevli sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyacı*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Taş, H. & Minaz, M. B. (2022). The acquisition level of 21st century skills in the primary education 4th grade social sStudies curriculum. *Education Quarterly Reviews*, 5(2), 600-611.
- Tavşancıl, E. (2019). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Taymaz, H. (1999). *Hizmet içi eğitim-kavramlar-ilkeler-yöntemler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Tekin, O. (2020). Uzaktan eğitimde kullanılan hizmet içi eğitim programlarına yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 16(1), 20-35.
- Tutum, C. (1979). *Personel yönetimi*. Ankara: TODAİE Yayını
- Türkay-Altınkamış, F. (2000). *Hizmet içi eğitimde eğitilenlerin beklentilerinin karşılanması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bilkent Üniversitesi, Ankara.
- Tytler, R., Smith, R., Grover, P. & Brown, S. (1999). A Comparison of professional development models for teachers of primary mathematics and science. *Asia-Pasific Journal of Teacher Education*, 27(3). 193-214
- Watts, D. (1992). Can campus-based preservice teacher education survive? Part II: Professional knowledge and professional studies. *Journal of Teacher Education*. 33(2), 37-41.
- Yalın, H.İ. (1997). Hizmet içi eğitim var olan ya da ileride çözülmesi gereken bir problemi çözmek için yapılır. *Milli Eğitim Dergisi*, (133), 29-30

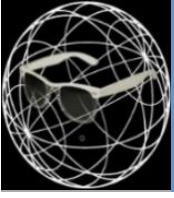
Murat Bahtiyar - Beytullah Elbir - Yasemin Keskin Bahtiyar

Yaşar, Ş. (2000). Bir meslek olarak öğretmenlik. E. Sözer (Ed.).*Öğretmenlik mesleğine giriş*.
Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları

Yılmaz, E. (1987). Hizmet içi eğitim programlarının etkinliği üzerine bir araştırma ve bir hizmet
içi eğitim programı önerisi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi,
İstanbul.

Etik Beyan ve Kurul Onayı

Bu çalışmada bilimsel etik ilkelere uyulmuş ve bu amaçla Giresun Üniversitesi'nden
10/03/2023 tarihli ve 1237814 sayılı Etik Kurulu İzni alınmıştır.



Fen Bilimleri Dersindeki Laboratuvar Uygulamalarının Öğretmen Görüşleri Bağlamında Değerlendirilmesi

Müge Sıdal* - Mahmut Güler* - Doğan Tali*

Öz

Bu çalışmanın amacı, ortaokul fen bilimleri dersindeki laboratuvar uygulamalarını öğretmen görüşleri bağlamında değerlendirmektir. Betimsel tarama modelinde desenlenmiş olan bu araştırmanın çalışma grubunu, kamu ortaokullarında görev yapan 126 fen bilimleri öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada en az beş yıllık kıdeme sahip olmak ve okulunda fen bilimleri laboratuvarı bulunmak örnekleme seçme ölçütü olarak belirlenmiştir. Araştırma verilerinin toplanmasında; Uluçınar, Cansaran ve Karaca (2004) tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Anket sonucu elde edilen nicel verilerin analizinde frekans (f) ve yüzde (%) kullanılmıştır. Araştırmada; katılımcıların büyük çoğunluğunun okuldaki fen bilimleri laboratuvarlarını ara sıra kullandıkları, okullardaki laboratuvar koşullarının uygun olmadığı, laboratuvar uygulamalarının bazı güçlüklerinin olduğu, öğretmenlerin laboratuvar uygulamalarının amaçları konusunda fikir birliği içinde oldukları ve laboratuvar uygulamalarının öğrenciler için yararlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Fen bilimleri, Fen bilimleri öğretmeni, Laboratuvar, Deney, Fen ve teknoloji

Laboratory Applications in Science Course Evaluation in the Context of Teachers' Opinions

Abstract

The aim of this study is to evaluate laboratory practices in secondary school science lessons in the context of teacher opinions. The study group of this research, which was designed in a descriptive survey model, consists of 126 science teachers working in public secondary schools. Criterion sampling method, one of the purposive sampling methods, was used to determine the study group. In the study, having at least five years of seniority and having a science laboratory in the school were determined as the sample selection criteria. In the collection of research data; the questionnaire developed by Uluçınar, Cansaran and Karaca (2004) was used. Frequency (f) and percentage (%) were used in the analysis of the quantitative data obtained as a result of the survey. In the research; it has been concluded that the majority of the participants use the science laboratories at school occasionally, the laboratory conditions in the schools are not suitable, the laboratory applications have some difficulties, the teachers are in agreement about the purposes of the laboratory applications, and the laboratory applications are beneficial for the students.

Keywords: Science, Science teacher, Laboratory, Experiment, Science and technology

Türü: Araştırma makalesi	Gönderim Tarihi: 12.05.2023	Kabul Tarihi: 21.08.2023
---------------------------------	------------------------------------	---------------------------------

Atf: Sıdal, M., Güler, M. & Tali, D. (2023). Fen bilimleri dersindeki laboratuvar uygulamalarının öğretmen görüşleri bağlamında değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitime Özgün Bakış Dergisi*, 1(2), 342-361. doi:10.5281/zenodo.8269048

* Öğretmen, Ataköy Şehit Selim Akan Ortaokulu, mugesidall@gmail.com, ORCID: 0009-0004-7763-4842, Türkiye

* Okul Müdürü, Altınordu Ortaokulu, mahmut.guler5252@gmail.com, ORCID: 0009-0000-8886-5989, Türkiye

* Müdür Yardımcısı, Altınordu Ortaokulu, dogantali@hotmail.com, ORCID: 0009-0006-7931-9146, Türkiye

Giriş

21.yüzyıldaki toplumsal, ekonomik, siyasi ve teknolojik gelişmeler eğitim sistemlerini de etkilemekte, bireylere kazandırılması gereken bilgi, beceri ve yeterliklerde zorunlu bazı değişimler yapma durumu ortaya çıkmaktadır (Taş & Minaz, 2022). Nitelikli insan özellikleri incelendiğinde, bireyin çevresinde meydana gelen değişikliklere uyum sağlaması, teknolojiye ayak uydurabilmesi, bilgiler arasında gerçek bilgiyi seçebilmesi, bilgiyi analiz ve değerlendirme basamaklarından geçirebilmesi, gündelik yaşamda bilgiyi kullanabilmesi ve bilgiyi ürüne dönüştürebilmesi adına temel becerilere ve üst düzey becerilere sahip bireyler olması beklenmektedir (Özcan & Kaptan, 2019). Eğitim programlarında bu özellikler dikkate alınarak, bilgi yerine beceri kazanımına odaklanan öğrenci merkezli, günlük yaşamla ilişki kurulabilen ve bilim ile teknolojinin etkin kullanımına yönelik eğitim anlayışının vizyon olarak yerini aldığı söylenebilir.

Fen bilimleri öğretiminde uygulanabilecek bilimsel öğretim yöntemleri arasında laboratuvar, proje, soruşturma, buluş ve ders gezileri yer almakla birlikte (Çilenti, 1985), en çok kullanılan yöntem laboratuvar yöntemidir. Laboratuvar, öğretmek istenen bir konunun veya kavramın öğrenciye, kendisinin bizzat yapması şeklinde ya da gösteri yolu ile öğretildiği ortamı ifade eder (Yılmaz & Morgil, 1999). Araştırmalar; laboratuvarın, bilimsel düşünme sürecini anlamada ve öğrenmede önemli araçlardan biri olduğunu belirtmektedirler. Çünkü öğrenciler laboratuvar derslerinde bilim adamlarının nasıl çalıştıklarını, nasıl düşündüklerini ve yeni bilgileri nasıl elde ettiklerini anlayabilirler (Lucas, 1971). Öğretim faaliyetlerinde birden fazla duyu organına hitap eden öğretim materyallerinin, yöntem ve tekniklerinin kullanılması öğrenmeyi daha ilgi çekici ve kalıcı hale getirmektedir. Bu nedenle, öğretim etkinliklerinde deney gibi birçok duyuya hitap eden yöntemin kullanılması başarı sağlayacaktır.

İyi bir fen öğretiminde laboratuvar kullanımının önemi pek çok araştırmada vurgulanmış ve bu amaçla derslerde laboratuvar ile ilgili bilgilerin verilmesinin önemli olduğu ve bunun da öğrencinin laboratuvarda verimli bir şekilde çalışmasına katkı sunduğu açıklanmıştır (Lagowski, 1989). Fen öğretmeninin sınıftaki konumu, sürekli ders dinleyen sessiz ve pasif öğrencilerin karşısında daima konuşan otoriter bir konumdan; uygun öğrenme ortamları hazırlayan, öğrencilerde ilgi ve merak uyandıran, onları araştırma yapmaya yönlendiren, sonuçlara öğrencilerin kendilerinin ulaşmalarına olanak tanıyan ve birlikte öğrenen konumuna değişmiştir (Gürses, Yalçın & Doğan, 2003). Dolayısıyla etkili bir fen bilimleri öğretmenin; kuramsal ve uygulamalı fen bilimleri eğitimi arasında denge kurabilmesi, deneysel araştırmaları planlayabilmesi, laboratuvar uygulamalarını öğrencileriyle birlikte güvenli bir şekilde yapabilmesi, fen konularını günlük yaşamla ilişkilendirebilmesi beklenmektedir.

Günümüzde sadece pasif bir dinleyici değil; derse aktif katılan, soran, sorgulayan, araştıran, düşünüp çıkarımlarda bulunan aktif öğrenci tercih edilmektedir. Bu nedenle öğrencilere yaparak ve yaşayarak hatta üreterek öğrenme olanağı tanınmalıdır (Kurtdeğ-Fidan, 2008). Öğretim faaliyetlerinde materyal kullanımı ve sonuç alıcı bir öğretim ortamı oluşturmak, öğrencilerin beklenen hedeflere daha kolay ulaşmalarını sağlayabilmektedir (Çelik, 2007). Bundan dolayı, öğrencilerin muhakeme yeteneğini artırması, problem çözme ve bilimsel süreç becerilerini geliştirmesi, fen öğrenmeye karşı motivasyonu artırması fen bilimleri eğitiminde laboratuvarların kullanılmasının gerekçeleri arasında sayılmaktadır (Seven & Engin, 2018). Öğretim etkinliklerinde kuramsal açıklamalar yerine gerçek hayatın veya gerçek hayata en

yakın yöntem, teknik ve modellerin kullanılması önemlidir. Öğretim faaliyetlerinde konuların laboratuvarlarda deneyler yapmak suretiyle anlatılması, kuramsal bilginin sınırlılığını ortadan kaldıran, öğrencileri gerçek yaşama en çok yaklaştıran ve yaparak yaşamalarını sağlayan bir yöntem olarak nitelendirilebilir.

Fen bilimleri öğretim programında öğrenciyi temel alan öğrenme ortamlarında derslerin yürütülmesi öngörülmüştür. Öğrencilerin bilgiyi anlamlı ve kalıcı olarak öğrenebilmeleri için sınıf/okul içi ve okul dışı öğrenme ortamları, araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenme stratejisine göre tasarlanır. Bu bağlamda informel öğrenme ortamlarından da (okul bahçesi, bilim merkezleri, müzeler, planetaryumlar, hayvanat bahçeleri, botanik bahçeleri, doğal ortamlar vb.) faydalanılır (MEB, 2018). Fen bilimlerinde öğrenme sürecinde; keşfetme, sorgulama, argüman oluşturma ve ürün tasarlama hedeflenmektedir. Bu süreçte öğrencilerin kendilerini yazılı, sözlü ve görsel olarak ifade ederek iletişim ve yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesine olanak tanıyan fırsatların öğrencilere sunulması beklenmektedir (Taş, 2019). Bunun için öğrencilerin fikirlerini rahatça ifade edebilmeleri, düşüncelerini farklı gerekçelerle destekleyebilmeleri ve karşıt argümanlar geliştirebilmeleri için bilimsel olgulara yönelik ortamlar sağlanmalıdır.

Fen ve Teknoloji derslerinde, laboratuvarların kullanmasının öğrencilerin derse ilgisini çekmede ve sonuç alıcı öğrenme sağlamada oldukça önemli olduğu bilinmektedir (Böyük, Demir & Erol, 2010; Sarıoğlan, 2015; Yavuz & Akçay, 2017; Yazıcı & Kurt, 2018). Laboratuvar uygulamalarının, öğrencilerin problemlere bir bilim adamı gibi yaklaşmalarına yardım ettiği ve öğrenme etkinliğini kavramsal ve bilişsel yönden zenginleştirdiği söylenebilir. Laboratuvar uygulamaları; öğrencilerin eleştirel düşüncelerini, bilimi anlamalarını, işlem kabiliyetini artırmalarını, psikomotor becerilerini geliştirmelerini ve edindikleri bilgileri günlük yaşamda kullanmalarını sağlar (Kesercioğlu, 2004). Laboratuvar uygulamaları; derse olan ilgiyi, motivasyonu, aktif katılımı sağlar; öğrencilerin kendilerine güvenmelerini, öğrenme isteğini, öğrenci-öğrenci ve öğretmen-öğrenci etkileşimini artırır (Kubat, 2015; Şen, Yılmaz & Erdoğan, 2016). Derslerde araç-gereç kullanılması hem öğretmenler hem de öğrenciler açısından oldukça yararlı sonuçlar sağlayabilmektedir (Kurtdeğede-Fidan, 2008). Etkili laboratuvar kullanımı ile öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulunması (Aladejana & Aderibigbe, 2007; Bajaj, 2017; Ihejiamaizu & Ochui, 2016; Ukoh & Amuda, 2015), öğrencilerin yaparak ve yaşayarak öğrenme olanağı edindiklerinde akademik başarılarının da artacağı göstermektedir.

Fen Bilimlerinde öğrenmenin kalıcı ve anlamlı hale gelebilmesi için öğrencilerin ön bilgilere sahip olmaları ve öğrenmeye istekli olmalarının yanında, öğrenme yaşantılarının daha somut hale getirilmesi ve öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımlarının sağlanması gerekir. Öğrenme için gerekli olan ortamın öğrenciye sunulması, fen bilimleri dersinde laboratuvarın etkin kullanımını gerektirir. Yapılan araştırmalar, fen bilimleri öğretmenlerinin laboratuvarlardaki malzemeleri yeterince tanımadıklarını ve bu malzemeleri derslerinde kullanmadıklarını belirlemiştir (Böyük, Demir & Erol, 2010; Dindar & Yaman, 2003; Karamustafaoğlu, 2006). Çepni, Kaya ve Küçük'e (2005) göre, öğretmenler laboratuvar uygulamalarına yeterli zaman ayırmamakta, laboratuvar uygulamaları konusunda kendilerini yeterli görmemektedirler. Demir, Böyük ve Koç'a (2011) göre, donanım yetersizliği ve ders saati sayısının azlığı laboratuvar kullanımını sınırlamaktadır. Bazı araştırmalar ise öğretmenlerin laboratuvar ortamı ve malzeme yetersizliği nedeniyle sorunlar yaşadıklarını ve öğretmenlerinin deney yapma konusunda isteksiz olduklarını göstermektedir (Arslan, Ogan-

Bekiroğlu, Süzük & Gürel, 2014; Dindar & Yaman, 2003; Geçer & Özel, 2012; Güneş, Şener, Topal-Germi & Can, 2013).

Uygun laboratuvar aktiviteleri öğrencilerin, araştırma yapma, problem çözme ve mantık yürütme becerilerini geliştirdiği gibi; öğrenciyi iletişim kurmaya ve iş birliği yapmaya yönlendirerek başarısının artmasını sağlar. Fen bilimlerinde laboratuvar uygulamalarının verimliliğinde laboratuvar ortamının, öğrenci ve öğretmenlerin tutumlarının etkisi yadsınamaz. Yapılan çalışmalar, laboratuvar ortamındaki önemli değişkenlerin; öğretmen tutum ve davranışları, laboratuvar aktivitelerinin içeriği, öğretim amaçları, laboratuvar yönetimi ve öğrenme çevresi olduğunu göstermektedir (Hofstein & Lunetta, 1982). Öğretmenin laboratuvar uygulamalarına bakışlarının, konuyu ele alış şekillerinin, laboratuvar uygulamalarına ilişkin tutum ve davranışlarının başarıda ve verimlilikte belirleyici rol oynaması, öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinin belirlenmesini önemli kılmaktadır.

Bu çalışmanın, öğretmenlere daha bilinçli laboratuvar uygulamaları yapmaları konusunda yardımcı olabileceği düşünülmektedir. Öğretim faaliyetlerinde konuların laboratuvarlarda deneyler yapmak suretiyle anlatılmasının, kuramsal bilginin sınırlılığını ortadan kaldırma ve öğrencilerin yaparak yaşayarak kalıcı öğrenmelerini sağlama özelliği dikkate alındığında, laboratuvar uygulamalarının önemi ortaya çıkmaktadır. Bu çalışmanın, hem ortaokullarda fen bilimleri öğretimine yönelik uygulamalarda ne tür eksikler veya yanlışlar olduğunu ortaya koymak, hem de ortaokuldan sonraki öğretim kademelerindeki fen bilimleri öğretiminin daha yararlı olabilmesi için gerekenleri ortaya koymak açısından alanyazına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Bu çalışmanın öğretim programını hazırlayan uzmanlara ışık tutacak ve öğretim programlarının düzenlenmesine kaynaklık edebilecek bir araştırma olması beklenmektedir. Bu çalışmanın laboratuvar uygulamalarını irdelemesinin, fen bilimleri programının amaçları açısından, öğretmenin ve öğrencinin rolü bakımından, yararlanılan öğretim yöntemleri gibi değişkenler açısından araştırmacılara ipuçları sunacağı düşünülmektedir. Çalışmanın, fen bilimleri öğretim programı geliştiricilere, uygulayıcılara ve araştırmacılara farklı bakış açıları kazandıracağı umulmaktadır. Ayrıca, çalışmaya konu olan laboratuvar uygulamalarının, bizzat uygulayıcıları olan öğretmenler tarafından değerlendirilmesi, sağlıklı dönüt alınması ve sorunlara etkili çözümler üretilebilmesi için gerekli önlemlerin alınması bakımından önemlidir.

Bu çalışmanın amacı, ortaokul fen bilimleri dersindeki laboratuvar uygulamalarını öğretmen görüşleri bağlamında değerlendirmektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Fen bilimleri laboratuvarlarının kullanılma sıklıklarına ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
2. Fen bilimleri laboratuvarlarının koşullarına ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
3. Fen bilimleri laboratuvar uygulamalarının amaçlarına ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
4. Fen bilimleri laboratuvar uygulamalarının faydalarına ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
5. Fen bilimleri laboratuvar uygulamalarının güçlüklerine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, betimsel tarama modelinde desenlenmiş bir çalışmadır. Betimsel tarama modelinde geniş kitlelerin görüşleri doğrultusunda belli bir durumun ya da olgunun özellikleri tasvir edilir. Ayrıca betimsel taramayla irdelenen konuyu detaylıca ele almak ve katılımcıların görüşlerinin nedenlerini belirlemek olanaklı olmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2022).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, kamu ortaokullarında görev yapan 126 fen bilimleri öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yöntemi, çalışma grubunu oluşturan katılımcıların belirli özelliklere sahip kişi, olay, nesne ya da durumlardan seçilmesidir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2022). Bu yöntem, önceden ortaya konmuş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılması olarak da tanımlanır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Araştırmada en az beş yıllık kıdeme sahip olmak ve okulunda fen bilimleri laboratuvarı bulunmak örnekleme seçme ölçütü olarak belirlenmiştir. Katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Demografik Özellikler	Katılımcılar		
	N	%	
Cinsiyet	Erkek	70	55,56
	Kadın	56	44,44
Öğrenim Durumu	Önlisans	3	2,38
	Lisans	92	73,02
	Lisansüstü	31	24,60
Mesleki Kıdem	1-10 Yıl arası	20	15,87
	11-20 Yıl arası	27	21,43
	21-30 Yıl arası	52	41,27
	31-40 Yıl arası	25	19,84
	40 yıl ve üzeri	2	1,59
Görev/Yerleşim yeri	Köy	25	19,84
	İlçe merkezi	101	80,16

Tablo 1’e göre; katılımcıların çoğunun erkek olduğu, öğrenim durumlarının çoğunlukla lisans düzeyinde olduğu, mesleki kıdemlerinin çoğunlukla 21-30 yıl aralığında olduğu ve çoğunun ilçe merkezinde görev yaptıkları anlaşılmaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırmada; katılımcıların ortaokul fen bilimleri derslerindeki laboratuvar uygulamaları hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla, Uluçınar, Cansaran ve Karaca (2004) tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Anketin ilk bölümü, katılımcıların demografik bilgilerini içeren sorulardan oluşmaktadır. İkinci bölümünde katılımcıların buldukları okullardaki laboratuvarlardan yararlanma durumlarını araştıran maddeler yer almaktadır. Anketin üçüncü

bölümünde ise okullardaki laboratuvar koşullarına, laboratuvar uygulamalarının amaçlarına, laboratuvar uygulamalarının faydalarına ve laboratuvar uygulamalarının güçlüklerine ilişkin maddeler yer almaktadır. Hazırlanan anketin içerik geçerliliği için fen eğitimi alanında uzman kişilerden görüş alınmıştır. Anketle ilgili güvenilirlik çalışması yapılmış; laboratuvar koşulları ile ilgili bölüm için güvenilirlik katsayısı .82, laboratuvar uygulamalarının amaçları için .92, öğrenciye sağladığı faydalar ile ilgili bölüm için .56, laboratuvar uygulamalarındaki sınırlılıklar bölümü için .77 olarak hesaplanmıştır. Anketin tamamının Cronbach-Alfa katsayısı ise .78 olarak hesaplanmıştır. Anket 5'li likert formatında olup, “Kesinlikle katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Fikrim yok”, “Katılmıyorum” ve “Kesinlikle katılmıyorum” şeklinde derecelendirilmiştir. Bu çalışmada bilimsel etik ilkelere uyulmuş ve bu amaçla Giresun Üniversitesi'nden 10/02/2023 tarihli ve 1134513 sayılı Etik Kurulu İzni alınmıştır.

Verilerin Analizi

Anket sonucu elde edilen nicel verilerin analizinde frekans (f) ve yüzde (%) kullanılmıştır. Frekanslar verilerin sayısal ve oransal görülme sıklıklarını ifade eder (Bilgin, 2014). Yapılan analizler sonucunda, veri toplama aracındaki maddelere öğretmenlerin katılım oranları ve sayıları tespit edilmiştir. Bu tespitler, okuyucuların anlayabileceği şekilde tablolaştırılmıştır. Verilen yanıtların yüzdelik oranlarının yorumlanması sonrasında, araştırmanın bulgularına esas olmak üzere, laboratuvar uygulamaları hakkında öğretmenlerin görüşleri ortaya konmuştur.

Bulgular

1. Fen bilimleri laboratuvarlarının kullanılma sıklıklarına ilişkin bulgular

Fen bilimleri öğretmenlerinin, fen bilimleri laboratuvarlarını ne sıklıkta kullandıklarına ilişkin görüşleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların Fen Bilimleri Laboratuvarlarını Kullanma Sıklıklarına İlişkin Veriler

	Çok Sık		Sık		Ara sıra		Hiç	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Öğretmenler	15	11,90	27	21,43	76	60,32	8	6,35

Tablo 2'ye göre, katılımcıların büyük çoğunluğu (%60,32) okuldaki fen bilimleri laboratuvarını ara sıra kullanmakta, %6,35'i ise laboratuvarı hiç kullanmamaktadır.

2. Fen bilimleri laboratuvarlarının koşullarına ilişkin bulgular.

Fen bilimleri öğretmenlerinin, fen bilimleri laboratuvarlarının sahip oldukları koşullara ilişkin görüşleri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Fen Bilimleri Laboratuvarlarının Koşullarına İlişkin Bulgular

No	Madde	Kesinlikle katılıyorum		Katılıyorum		Fikrim yok		Katılmıyorum		Kesinlikle katılmıyorum	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1	Laboratuvardaki havalandırma sistemi yeterlidir	10	7,94	23	18,25	7	5,56	58	46,03	28	22,22
2	Laboratuvarda ilkyardım malzemeleri bulunmaktadır	27	21,43	48	38,10	12	9,52	20	15,87	19	15,08
3	Laboratuvarda yangın söndürücü bulunmaktadır	39	30,95	58	46,03	3	2,38	17	13,49	9	7,14
4	Deney yapabilecek yeterli malzeme bulunmaktadır	12	9,52	17	13,49	4	3,17	61	48,41	32	25,40
5	Laboratuvarın elektrik donanımı kontrol edilmektedir	5	3,97	13	10,32	32	25,40	40	31,75	36	28,57
6	Tehlikeli maddelerin bulunduğu dolaplar kilitlidir	13	10,32	23	18,25	5	3,97	49	38,89	36	28,57
7	Kimyasal maddelerin depolandığı dolaplar güvenli bir şekildedir	11	8,73	22	17,46	14	11,11	46	36,51	33	26,19
8	Deney malzemelerinin depolandığı dolaplar güvenli bir şekildedir	14	11,11	24	19,05	15	11,90	41	32,54	32	25,40

Tablo 3'e göre; katılımcıların, laboratuvardaki havalandırma sisteminin yeterliliği, deney yapabilecek malzemenin yeterliliği, tehlikeli maddelerin bulunduğu dolapların kilitli oluşu, kimyasal maddelerin ve deney malzemelerinin depolandığı dolapların güvenli oluşu konusunda olumsuz görüş belirttikleri; laboratuvarda ilkyardım malzemelerinin bulunması ve laboratuvarda yangın söndürücünün bulunması konularında ise olumlu görüş belirttikleri görülmüştür.

Fen Bilimleri Dersindeki Laboratuvar Uygulamalarının Değerlendirilmesi

3. Fen bilimleri laboratuvar uygulamalarının amaçlarına ilişkin bulgular.

Fen bilimleri öğretmenlerinin, fen bilimleri laboratuvar uygulamalarının amaçlarına ilişkin görüşleri Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Fen bilimleri laboratuvar uygulamalarının amaçları hakkında öğretmen görüşleri

No	Madde	Kesinlikle katılıyorum		Katılıyorum		Fikrim yok		Katılmıyorum		Kesinlikle katılmıyorum	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1	Deneysel çalışma yapmak problem çözmek için çeşitli fırsatlar sunar.	40	31,75	69	54,76	4	3,17	8	6,35	5	3,97
2	Düzenli laboratuvar çalışması bilimsel olayları öğretmek için gereklidir.	41	32,54	65	51,59	3	2,38	10	7,94	7	5,56
3	Laboratuvarda çalışma yapmak yaratıcılığı artırır	36	28,57	60	47,62	5	3,97	15	11,90	10	7,94
4	Laboratuvar çalışması kavramsal anlamayı geliştirmede yararlıdır	30	23,81	55	43,65	13	10,32	17	13,49	11	8,73
5	Laboratuvar çalışması teorik bilginin kavranmasını sağlar	39	30,95	63	50,00	5	3,97	12	9,52	7	5,56
6	Deneysel çalışma el becerilerini geliştirir	30	23,81	40	31,75	18	14,29	20	15,87	18	14,29

Tablo 4'e göre; deneysel çalışma yapmanın problem çözmek için çeşitli fırsatlar sunduğu, düzenli laboratuvar çalışmasının bilimsel olayları öğretmek için gerekli olduğu, laboratuvarda çalışma yapmanın yaratıcılığı artırdığı, laboratuvar çalışmasının kavramsal anlamayı geliştirdiği, laboratuvar çalışmasının teorik bilginin kavranmasını sağladığı ve deneysel çalışmanın el becerilerini geliştirdiği konularında katılımcıların yüksek oranda fikir birliği içinde oldukları anlaşılmaktadır.

4. Fen bilimleri laboratuvar uygulamalarının faydalarına ilişkin bulgular

Fen bilimleri öğretmenlerinin, fen bilimleri laboratuvar uygulamalarının faydalarına ilişkin görüşleri Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Fen Bilimleri Laboratuvar Uygulamalarının Öğrenciler Açısından Faydaları

No	Madde	Kesinlikle katılıyorum		Katılıyorum		Fikrim yok		Katılmıyorum		Kesinlikle katılmıyorum	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1	Laboratuvarda öğrenciler öğrenmeye daha istekli olur.	41	32,54	62	49,21	2	1,59	12	9,52	9	7,14
2	Laboratuvarda öğrendiklerini çabuk unutulur	8	6,35	11	8,73	5	3,97	59	46,83	43	34,13
3	Laboratuvar çalışması zaman alıcıdır	28	22,22	39	30,95	12	9,52	19	15,08	28	22,22
4	Kalem ve kâğıda dayalı çalışmalar daha öğreticidir.	16	12,70	22	17,46	16	12,70	45	35,71	27	21,43
5	Öğrenciler grup hâlinde yapılan deneylerle daha ilgilidir	30	23,81	43	34,13	14	11,11	21	16,67	18	14,29
6	Grup çalışmasında öğrenciler arasında iş birliği ve yardımlaşma gelişir.	40	31,75	55	43,65	3	2,38	18	14,29	10	7,94
7	Deneyin her öğrenci tarafından yapılması öğrenmede daha etkilidir.	41	32,54	53	42,06	7	5,56	16	12,70	9	7,14
8	Kalem ve kâğıda dayalı çalışmalar daha kolaydır	29	23,02	51	40,48	14	11,11	21	16,67	11	8,73
9	Deneyi kendi yapan öğrencinin kendine güveni artar	40	31,75	58	46,03	9	7,14	13	10,32	6	4,76
10	Laboratuvarda çalışma yapmak tehlikeli olabilir	21	16,67	25	19,84	13	10,32	47	37,30	20	15,87

Tablo 5'e göre; laboratuvarda öğrencilerin öğrenmeye daha istekli oldukları, laboratuvar çalışmasının zaman aldığı, öğrencilerin grup hâlinde yapılan deneylerle daha ilgili oldukları, grup çalışmasında öğrenciler arasında işbirliği ve yardımlaşmanın geliştiği, deneyin her öğrenci tarafından yapılmasının öğrenmede daha etkili olduğu, kalem ve kâğıda dayalı çalışmaların daha kolay olduğu ve deneyi kendi yapan öğrencinin kendine güveninin arttığı konusunda katılımcıların yüksek oranda olumlu görüş belirttikleri; laboratuvarda öğrenilenlerin çabuk unutulduğu, kalem ve kâğıda dayalı çalışmaların daha öğretici olduğu ve laboratuvarda çalışma yapmanın tehlikeli olduğu konularında ise olumsuz görüş belirttikleri görülmüştür.

Fen Bilimleri Dersindeki Laboratuvar Uygulamalarının Değerlendirilmesi

5. Fen bilimleri laboratuvar uygulamalarının güçlüklerine ilişkin bulgular.

Fen bilimleri öğretmenlerinin, fen bilimleri laboratuvar uygulamalarının güçlüklerine ilişkin görüşleri Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Fen Bilimleri Laboratuvar Uygulamalarının Güçlükleri

No	Madde	Kesinlikle katılıyorum		Katılıyorum		Fikrim yok		Katılmıyorum		Kesinlikle katılmıyorum	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1	Malzemenin yetersizliği	39	30,95	65	51,59	2	1,59	14	11,11	6	4,76
2	Okul yönetiminin ilgisizliği	31	24,60	49	38,89	17	13,49	21	16,67	8	6,35
3	Araç-gereç ve donanımın zarar verme kaygısı	32	25,40	47	37,30	15	11,90	20	15,87	12	9,52
4	Laboratuvar koşullarının uygun olmaması	35	27,78	53	42,06	10	7,94	18	14,29	10	7,94
5	Programın içerik olarak çok yoğun olması	40	31,75	50	39,68	11	8,73	17	13,49	8	6,35
6	Fen bilimleri ders saatlerinin az olması	41	32,54	60	47,62	5	3,97	13	10,32	7	5,56
7	Öğretmenlerin yeterli hizmet öncesi eğitim almamaları	28	22,22	44	34,92	19	15,08	21	16,67	14	11,11
8	Hizmet içi eğitimin yetersiz oluşu	25	19,84	41	32,54	20	15,87	29	23,02	11	8,73
9	Sınıf mevcutlarının çok kalabalık olması	41	32,54	59	46,83	3	2,38	15	11,90	8	6,35
10	Öğrencilerin ilgisizliği	28	22,22	42	33,33	15	11,90	24	19,05	17	13,49
11	Laboratuvarda disiplin sağlamanın güç olması	26	20,63	39	30,95	21	16,67	23	18,25	17	13,49
12	Fen bilimleri derslerinin haftalık ders çizelgesinde çakışması	33	26,19	40	31,75	20	15,87	21	16,67	12	9,52

Tablo 6'ya göre; öğretmenler, sırasıyla malzemenin yetersizliğini, fen bilimleri ders saatlerinin az olmasını, sınıf mevcutlarının çok kalabalık olmasını, programın içerik olarak çok yoğun olmasını, laboratuvar koşullarının uygun olmamasını, okul yönetiminin ilgisizliğini, araç-gereç ve donanımın zarar verme kaygısını, fen bilimleri derslerinin haftalık ders çizelgesinde çakışmasını, öğretmenlerin yeterli hizmet öncesi eğitim almamalarını, öğrencilerin ilgisizliklerini, hizmet içi eğitimin yetersiz oluşunu ve laboratuvarda disiplin sağlamanın güç olmasını fen bilimleri laboratuvar uygulamalarının güçlükleri arasında saymaktadırlar.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Sonuç ve Tartışma

Araştırmada, katılımcı öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%60,32) okuldaki fen bilimleri laboratuvarını ara sıra kullandıkları, %6,35'inin ise laboratuvarı hiç kullanmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Uluçınar, Cansaran ve Karaca (2014) tarafından yapılan ve araştırma bulgularımızı destekleyen çalışmada da öğretmenlerin okullarında bulunan fen bilimleri laboratuvarlarından kısmen yararlandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç da öğretmenlerin bilinçli ve planlı bir şekilde ve istenen düzeyde laboratuvar kullanmadıklarını göstermektedir. Hâlbuki ki, iyi bir fen öğretiminde laboratuvar kullanımının önemi bilimsel olarak ortaya konmuş ve bu konuda öğretmenlere çok önemli görevler düştüğü açıklanmıştır (Lagowski, 1989). Öğrencilerin derse aktif katılım sağlamaları ve birden fazla duyularını öğrenme faaliyetinde yoğunlaştırarak daha kalıcı öğrenme sağlamaları için laboratuvarlar yadsınamaz öneme sahiptirler.

Çalışmada ulaştığımız, öğretmenlerin laboratuvarları çok sık kullanmadıkları sonucu, yapılan başka araştırma sonuçlarıyla da örtüşmektedir. Demirbaş (2008), Demirezen (2001), Dindar ve Yaman (2002), Serin (2008) ile Sözbilir, Şenocak ve Dilber (2006) tarafından yapılan çalışmalarda ulaşılan, fen bilimleri derslerinde sunuş yoluyla anlatım ve soru-cevap uygulamalarının en sık başvurulan uygulamalar olduğu ve öğretmen merkezli öğretim yapıldığı sonucu araştırma sonuçlarımızla benzerlik göstermektedir. Bu durum, fen ve teknoloji dersi öğretim programında yer alan, uygulamaya dönük öğrenci merkezli öğretimin gerçekleşmediğini göstermektedir. Şener, Odabaş, Işık, Güzel-Akpulat, Kuzeyhan, Yiğit & Uğurlu (2023) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin fen bilimleri dersinin öğrenci merkezli olarak yapılandırılmamasına yönelik eleştiriler getirdikleri belirlenmiştir. Yıldırım (2011) tarafından yapılan çalışmada ulaşılan, ikinci kademe fen ve teknoloji derslerinde öğretmeni aktif; öğrenciyi pasif kılma eğilimindeki öğretim uygulamalarının daha sıklıkla yapıldığı ve laboratuvarında deney çalışmaları yapma sıklığının düşük olduğu sonucu da araştırma sonuçlarımızı desteklemektedir.

Çepni, Kaya ve Küçük (2005) tarafından yapılan çalışmada, okulunda laboratuvar bulunmasına rağmen öğrencilerin %69,72'sinin laboratuvar malzemelerini tanımadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin laboratuvar malzemelerinin çoğunu daha önce görmemiş olmaları, öğretmenlerin laboratuvarları istenen düzeyde kullanmamalarıyla açıklanabilir. Coştu, Ayas, Çalık, Ünal ve Karataş (2005) yaptıkları çalışmada, öğretmen adaylarının laboratuvar malzemelerini kullanma becerilerinin yetersiz olduğunu belirlemişlerdir. Çepni, Kaya ve Küçük (2005) ve Kılıç, Keleş ve Uzun (2015) tarafından yapılan çalışmalarda hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin laboratuvar kullanmaya isteksiz oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada; öğretmenlerin, laboratuvardaki havalandırma sisteminin yeterliliği, deney yapabilecek malzemenin yeterliliği, tehlikeli maddelerin bulunduğu dolapların kilitli oluşu, kimyasal maddelerin ve deney malzemelerinin depolandığı dolapların güvenli oluşu konusunda olumsuz görüş belirttikleri; laboratuvarında ilkyardım malzemelerinin bulunması ve laboratuvarında yangın söndürücünün bulunması konularında ise olumlu görüş belirttikleri tespit edilmiştir. Bu durum, öğretmenlerin okullarında bulunan laboratuvarların sağlıklı ve güvenli yerler oldukları konusunda kaygılarının varlığına işaret etmektedir. Nakiboğlu ve Sarıkaya (2000) tarafından yapılan çalışmada da çalışma bulgularımıza benzer olarak, okullarda bulunan

laboratuvarların donanım, araç-gereç ve güvenlik önlemleri açısından kısmen yeterli oldukları tespit edilmiştir. Uluçınar, Cansaran ve Karaca (2004) tarafından yapılan ve araştırma bulgularımızı destekleyen çalışmada da öğretmenlerin okullarında bulunan fen bilimleri laboratuvarlarının havalandırmalarını yetersiz buldukları ve yeterli deney malzemesinin bulunmadığını ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Laboratuvar koşullarının uygun olmaması öğretmenlerin ve öğrencilerin laboratuvarları kullanma isteklerini azaltmaktadır (Taş, 2019). Alanyazında, laboratuvar ortamı ve malzeme yetersizliği ile ilgili yapılmış olan birçok çalışma (Arslan vd., 2014; Dindar & Yaman, 2003; Geçer & Özel, 2012), bu konudaki çıkarımımızı destekler niteliktedir.

Araştırmada, deneysel çalışma yapmanın problem çözmek için çeşitli fırsatlar sunduğu, düzenli laboratuvar çalışmasının bilimsel olayları öğretmek için gerekli olduğu, laboratuvar çalışmanın yaratıcılığı artırdığı, laboratuvar çalışmasının kavramsal anlamayı geliştirdiği, laboratuvar çalışmasının teorik bilginin kavranmasını sağladığı ve deneysel çalışmanın el becerilerini geliştirdiği konularında katılımcıların yüksek oranda fikir birliği sağladıkları tespit edilmiştir. Laboratuvar uygulamalarına öğretmenlerin inanmaları, etkili ve başarılı bir fen eğitimi açısından oldukça önemlidir. Yaparak-yaşayarak öğrenme stratejisine bir öğretmenin karşı çıkması ya da birden fazla duyu organını işe koşarak daha etkili bir eğitim yapılmasını bir öğretmenin yanlış bulması beklenemez. Araştırmada ulaşılan sonuçlar da bu beklentimizi doğrular niteliktedir. Uluçınar, Cansaran ve Karaca (2004) tarafından yapılan ve araştırma bulgularımızı destekleyen çalışmada da öğretmenlerin laboratuvar uygulamalarının amaçları konusunda görüş birliği içinde oldukları belirlenmiştir. Deney, inceleme, gözlem, araştırma ve bilimsel tartışma gibi öğretim uygulamaları daha iyi öğrenme fırsatı sağlamaktadır (Sağır, 2008; Tatar & Kuru, 2006). Öğrencilerin küçük gruplar aracılığıyla aktif olduğu ve yaparak yaşayarak öğrendiği laboratuvar uygulamalarının “bilgi”, “kavrama”, “uygulama” ve “genel” başarıyı artırmada etkili olduğu açıktır (Kıncal, Ergül & Timur, 2007). İyi bir fen bilimleri dersi genellikle sınıf tartışması veya bir gösteri ile başlamakta, hipotezler üretilmekte, laboratuvar uygulamalarıyla hipotezler test edilmekte, bulgular raporlanmakta ve raporlara dayalı tekrar sorgulama yapılmaktadır (Tytler, Cripps & Darby, 2009).

Araştırmada; laboratuvarında öğrencilerin öğrenmeye daha istekli oldukları, laboratuvar çalışmasının zaman aldığı, öğrencilerin grup hâlinde yapılan deneylerle daha ilgili oldukları, grup çalışmasında öğrenciler arasında işbirliği ve yardımlaşmanın geliştiği, deneyin her öğrenci tarafından yapılmasının öğrenmede daha etkili olduğu, kalem ve kâğıda dayalı çalışmaların daha kolay olduğu ve deneyi kendi yapan öğrencinin kendine güveninin arttığı konusunda katılımcıların yüksek oranda olumlu görüş belirttikleri; laboratuvarında öğrenilenlerin çabuk unutulduğu, kalem ve kâğıda dayalı çalışmaların daha öğretici olduğu ve laboratuvar çalışmanın tehlikeli olduğu konularında ise olumsuz görüş belirttikleri tespit edilmiştir. Uluçınar, Cansaran ve Karaca (2004) tarafından yapılan ve araştırma bulgularımızı destekleyen çalışmada da öğretmenlerin kâğıt ve kaleme dayalı çalışmaların kolay olduğunu ancak kalıcı öğrenme sağlayamadığını, öğrencilerin laboratuvarında öğrenmeye daha istekli olduklarını ve laboratuvar uygulamalarının kalıcı öğrenme sağladığını belirttikleri tespit edilmiştir.

Öğretim uygulamalarının kavramsal arka planını oluşturan öğretim yaklaşım-yöntem-tekniklerinin tercihi, öğrencilerin kazanması hedeflenen girişimcilik, araştırıcılık, sorgulayıcılık gibi üst becerilerin yanı sıra aktif bir yurttaşlık için de önemlidir (Yıldırım, 2011). Günümüz öğrenme anlayışında bilginin ediniminde öğrenciler birer aktif öğe olarak kabul

edilmekte; öğrencinin sorgulaması, problemlere çözümler geliştirmesi önemsenmekte; sınıfta diyalog, tartışma, deney yapma, laboratuvar ve kütüphane kullanma ve küçük grup etkinlikleri yapma önerilmektedir (Akkuş, Günel & Hand, 2007; Tytler, Cripps & Darby, 2009). Öğretim faaliyetlerinde birden fazla duyu organına hitap eden öğretim materyallerinin, yöntem ve tekniklerinin kullanılması öğrenmeyi daha ilgi çekici ve kalıcı hale getirmektedir. Bu nedenle, öğretim etkinliklerinde gözlem, deney gibi birçok duyuya hitap eden yöntemlerin kullanılması daha başarılı sonuçlar alınmasını sağlayabilir (Taş, 2019). Ayrıca, alanyazında laboratuvar uygulamalarının yararlarına ilişkin birçok araştırma bulunmaktadır (Doğru, Gençosman & Ataalkın, 2011; Kayacan & Selvi, 2012; Mısıır & Saka, 2012; Telli, Yıldırım, Şensoy & Yalçın, 2004; Uyanık, 2017).

Öğrencilerin muhakeme yeteneğini artırması, problem çözme ve bilimsel süreç becerilerini geliştirmesi, fen öğrenmeye karşı motivasyonu artırması fen bilimleri eğitiminde laboratuvarların kullanılmasının gerekçeleri arasında sayılmaktadır (Seven & Engin, 2018). Öğretim faaliyetlerinde konuların laboratuvarlarda deneyler yapmak suretiyle anlatılması, kuramsal bilginin sınırlılığını ortadan kaldıran, öğrencileri gerçek yaşama en çok yaklaştıran ve yaparak yaşamalarını sağlayan bir yöntem olarak nitelendirilebilir. Fen ve Teknoloji derslerinde, laboratuvarların kullanılmasının öğrencilerin derse ilgisini çekmede ve sonuç alıcı öğrenme sağlamada oldukça önemli olduğu bilinmektedir (Böyük, Demir & Erol, 2010; Sarioğlan, 2015; Yavuz & Akçay, 2017; Yazıcı & Kurt, 2018). Laboratuvar uygulamalarının, öğrencilerin problemlere bir bilim adamı gibi yaklaşımlarına yardım ettiği ve öğrenme etkinliğini kavramsal ve bilişsel yönden zenginleştirdiği söylenebilir. Laboratuvar çalışması; öğrencilerin eleştirel düşüncelerini, bilimi anlamalarını, işlem kabiliyetini artırmalarını, psikomotor becerilerini geliştirmelerini ve edindikleri bilgileri günlük yaşamda kullanmalarını sağlar (Kesercioğlu, Balım, Öztürk & Çavaş, 2004). Laboratuvar çalışmaları; derse olan ilgiyi, motivasyonu, aktif katılımı sağlar; öğrencilerin kendilerine güvenmelerini, öğrenme isteğini, öğrenci-öğrenci ve öğretmen-öğrenci etkileşimini artırır (Kubat, 2015; Şen, Yılmaz & Erdoğan, 2016).

Araştırmada; öğretmenlerin, sırasıyla malzemenin yetersizliğini, fen bilimleri ders saatlerinin az olmasını, sınıf mevcutlarının çok kalabalık olmasını, programın içerik olarak çok yoğun olmasını, laboratuvar koşullarının uygun olmamasını, okul yönetiminin ilgisizliğini, araç-gereç ve donanımına zarar verme kaygısını, fen bilimleri derslerinin haftalık ders çizelgesinde çakışmasını, öğretmenlerin yeterli hizmet öncesi eğitim almamalarını, öğrencilerin ilgisizliklerini, hizmet içi eğitimin yetersiz oluşunu ve laboratuvarında disiplin sağlamanın güç olmasını fen bilimleri laboratuvar uygulamalarının güçlükleri arasında saydıkları tespit edilmiştir. Uluçınar, Cansaran ve Karaca (2004) tarafından yapılan ve araştırma bulgularımızı destekleyen çalışmada da malzeme eksikliği, fen bilimleri ders saatlerinin azlığı, sınıf mevcutlarının kalabalık olması, ders içeriğinin yoğun olması, okul yönetiminin ilgisizliği, laboratuvara zarar verme kaygısı, öğretmenlerin hizmet öncesinde ve hizmet içinde yeterli eğitim almamaları ve öğrencilerin ilgisizlikleri fen bilimleri laboratuvar uygulamalarının sınırlılıkları arasında sayılmıştır. Kocakulah ve Kocakulah (2001), Akdeniz, Çepni & Azar (1998) ile Nakiboğlu ve İşbilir (2001) tarafından yapılan ve laboratuvarlarda deneysel çalışma yapmanın sınırlılıklarını konu alan çalışma sonuçları da araştırma bulgularımızla paralellik göstermektedir.

Öğrencilerin laboratuvar çalışmalarına karşı ilgisizlikleri, laboratuvara ve içinde bulunan malzemelere zarar verebilir düşüncesiyle öğrencilere bireysel deney yapabilme olanağının verilememesi ve laboratuvardaki hareketlerinin kısıtlanmasıyla açıklanabilir. Laboratuvarında deney çalışmaları yapma sıklığının düşük olması, okulların alt yapı eksikliğine ve öğretmenlerin bu çalışmalara ilişkin bilgi ve deneyim ihtiyacı içinde olduklarına işaret etmektedir (Yıldırım, 2011). Laboratuvar çalışmalarının başarısını etkileyen faktörlerden birisi uygulamayı yapacak kişinin ayrıntılı bilgi sahibi olmamasıdır (Aydoğdu, 1999). Bundan dolayı öğretmenlerin hem hizmet öncesinde hem de hizmet içinde uygulamaları eğitimler alması sağlanmalıdır.

Öneriler

1. Fen bilimleri dersleri, öğrencilerin aktif oldukları ve yaparak-yaşayarak öğrenebildikleri şekilde planlanmalı ve laboratuvarlarda uygulamaya dönük çalışmalar yapılmalıdır.
2. Öğretmen adaylarına, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerinde öğrenciyi aktif kılacak, laboratuvarları etkin kullanabilecek, yaparak-yaşayarak öğrenme uygulamalarını önceleyecek etkili eğitimler verilmelidir.
3. Laboratuvarları çok sık kullanmayan öğretmenler etkili hizmet içi eğitim faaliyetleriyle bu konuda daha çok bilgilendirilmeli; öğrenciler ise, laboratuvar olanaklarının iyileştirilmesi, laboratuvar uygulama saatlerinin artırılması, bireysel deney yapma olanağı tanınması ve deney sonuçlarının anında değerlendirilmesi gibi yöntem ve tekniklerle laboratuvar kullanımı konusunda bilinçlendirilmeli/isteklendirilmelidir.
4. Öğrencilerin laboratuvar uygulamalarına ilgi duymalarını ve daha sık deney yapabilmelerini sağlamak için, içinde yaşadıkları, dokunup, hissettikleri ve gözlemlerini gerçekleştirebildikleri bir laboratuvar ortamı oluşturulmalıdır.
5. Laboratuvar uygulamalarının sonuç alıcı olabilmesi için sınıf mevcutları azaltılmalı ya da laboratuvarlarda öğretmene yardımcı olacak laboratuvar teknisyenleri görevlendirilmelidir.
6. Deneylerde öğretmenlere yardımcı olacak, kolay anlaşılır ve uygulanabilir nitelikte, deneylerde karşılaşılabilecekleri sorunları ve çözüm yollarını anlatan, güvenlikle ilgili bilgileri içeren bir deney uygulama kılavuzu hazırlanmalıdır.
7. Okul yöneticilerine laboratuvar uygulamaları hakkında bilgi verilmemeli, laboratuvar kurulması ve deney malzemesi temin edilmesi konusunda öğretmenleri desteklemeleri sağlanmalıdır.
8. Ortaokullarda var olan haftada üç saatlik fen bilimleri dersinin yanında, laboratuvar uygulamaları için de ayrıca ders konmalıdır.
9. Fen bilimleri dersi öğretim programının yoğun olan içeriği seyreltilmelidir.

Kaynakça

- Akdeniz, A. R., Çepni, S. & Azar, A. (1998). Fizik öğretmen adaylarının laboratuvar kullanım becerilerini geliştirmek için bir yaklaşım. *III. Ulusal Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu*, Trabzon.
- Akkuş, R., Günel, M. & Hand, B. (2007). Comparing an inquiry-based approach known as the science writing heuristic to traditional science teaching practices. *International Journal of Science Education*, 29(4), 1745-1765.
- Aladejana, F. & Aderibigbe, O. (2007). Science laboratory environment and academic performance. *Journal of Science Education Tecnology*, (16), 500-506.
- Arslan, A., Ogan-Bekiroğlu, F., Süzük, E. & Gürel, C. (2014). Fizik laboratuvar derslerinin araştırma- sorgulama açısından incelenmesi ve öğretmen adaylarının görüşlerinin belirlenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 11(2), 3-28.
- Aydoğdu, C. (1999). Kimya laboratuvar uygulamalarında karşılaşılan güçlüklerin saptanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (15), 30-35
- Bajaj, S. (2017). A study of impact of laboratory on academic performance of 9th class students in science subject. *The International Journal of Indian Psychology*, 4(3), 104-111.
- Bilgin, N. (2014). *Sosyal bilimlerde içerik analizi: Teknikler ve örnek çalışmalar*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Böyük, U., Demir, S., & Erol, M. (2010). Fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin laboratuvar çalışmalarına yönelik yeterlik görüşlerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 3(4), 342-349.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2022). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Coştu, B., Ayas, A., Çalık, M. Ünal, S. & Karataş, F. Ö. (2005). Fen öğretmen adaylarının çözümleri hazırlama ve laboratuvar malzemelerini kullanma yeterliliklerinin belirlenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (28), 65-72.
- Çelik, L. (2007). Öğretim materyallerinin hazırlanması ve seçimi. Ö. Demirel (Ed.). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çepni, S., Kaya, A. & Küçük, M. (2005). Fizik öğretmenlerinin laboratuvarlara yönelik hizmet içi ihtiyaçlarının belirlenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 181-196.
- Çilenti, K. (1985). *Fen eğitimi teknolojisi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası
- Dindar, H. & Yaman, S. (2002). Öğretmenlerin ilköğretim 4. ve 5. Sınıflarda fen bilgisi dersinde öğretim yöntemlerini kullanma durumları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 10(1), 103-108.

Fen Bilimleri Dersindeki Laboratuvar Uygulamalarının Değerlendirilmesi

- Dindar, H. & Yaman, S. (2003). İlköğretim okulları birinci kademedeki fen bilgisi öğretmenlerinin eğitim araç-gereçlerini kullanma durumları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 167-176.
- Doğru, M., Gençosman, T. & Ataalkın, A. (2011). Examination of natural science laboratory perception levels of students at primary education grade 6 and their attitudes towards laboratory. *The International Journal of Educational Researchers*, 2(1), 17-27.
- Geçer, A. & Özel, R. (2012). İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretmenlerinin öğrenme-Öğretme Sürecinde Yaşadıkları Sorunlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 1-26.
- Güneş, M. H., Şener, N., Topal-Germi, N. & Can, N. (2013). Fen ve teknoloji dersinde laboratuvar kullanımına yönelik öğretmen ve öğrenci değerlendirmeleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (20), 1-11.
- Gürses, A., Yalçın, M. & Doğan, Ç. (2003). Fen sınıflarında öğretmenin yeri. *Millî Eğitim Dergisi*, 157(2), 1-3
- Hofstein, A. & Lunetta, N. V. (1982). The role of the laboratory in science teaching: Neglected aspects of research. *Review of Educational Research*. 52(2), 201-217
- Ihejiamaizu, C.C. & Ochui, I. O. (2016). Utilization of biology laboratory equipment and students' academic performance in cross river state, Nigeria. *British Journal of Education*, 4(9), 55-63.
- Karamustafaoğlu, O. (2006). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin öğretim materyallerini kullanma düzeyleri: Amasya ili örneği. *Amasya Üniversitesi Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 91-101.
- Kayacan, K. & Selvi, M. (2017). Ön düzenleme faaliyetleri ile zenginleştirilmiş araştırma-sorgulamaya dayalı öğretim stratejisinin kavramsal anlamaya ve akademik öz yeterliğe etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(5), 1771-1786.
- Kesercioğlu, T., Balım, A.G., Öztürk, İ. & Çavaş, B. (2004). *Biyoloji uygulamaları-I*. İzmir: Gema Gelişim Basım Yayın.
- Kılıç, D., Keleş, Ö. & Uzun, N. (2015). Fen bilimleri öğretmenlerinin laboratuvar kullanımına yönelik özyeterlik inançları: Laboratuvar uygulamaları programının etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 218-236.
- Kocakulah, M. S. & Kocakulah, A. (2001). ilköğretimde fen eğitiminde yapılan deneysel çalışmalar ile ilgili öğretmen görüşleri. *Maltepe Üniversitesi Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu*, İstanbul.
- Kubat, U. (2015) Fen bilimleri öğretmenlerinin laboratuvarı kullanımını ve deneylerin yapılaş şeklinin değerlendirilmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(17), 314-321.

- Kurtdede-Fidan, N. (2008). İlköğretimde araç gereç kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim*, 1(1), 48-61.
- Lagowski, J. J. (1989). Reformating the laboratory. *Journal of Chemical Education*. 66(1), 12-14
- Lucas, A.M. (1971). Creativity, discovery and inquiry in science education. *The Australian Journal of Education*, (15), 185-196
- Mısır, N. & Saka, A.Z. (2012). Fizik öğretiminde iletkenin sığası konusunda TGA yöntemine dayalı olarak geliştirilen etkinliklerin uygulanması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 305-313.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Ortaokul Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınları.
- Nakiboğlu, C. & İşbilir, A. (2001). Ortaöğretim kurumlarında biyoloji derslerinde görevli öğretmenlerin laboratuvarдан yararlanma durumlarının değerlendirilmesi. *Maltepe Üniversitesi Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu*, İstanbul.
- Nakiboğlu, C. & Sarıkaya, Ş. (2000). Kimya öğretmenlerinin derslerinde laboratuvar kullanımına mezun oldukları programın etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 8(1), 95-106
- Özcan, C. & Kaptan, F. (2019). 2018 yılı fen bilimleri öğretim programının fen bilimleri için uyarlanmış Bloom Taksonomisine göre incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 78-90
- Sağır, Ş. (2008). *Fen bilgisi dersinde bilimsel tartışma odaklı öğretimin etkililiğinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sarıoğlu, A. B. (2015). Ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersinde laboratuvar kullanımına ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(4), 333-340.
- Serin, U. (2008). *İzmir ilinde görev yapan fen alanı öğretmenlerinin öğretme strateji ve stilleri ile tercih ettikleri öğretim yöntemleri ve çoklu zekâ alanları arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış doktora tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Seven, M. A. & Engin, A. O. (2018). Fen bilimleri eğitiminde laboratuvarın önemi. *TURAN-SAM Uluslararası Bilimsel Hakemli Dergisi*, 10(38), 256-265
- Sözbilir, M., Şenocak E. & Dilber, R. (2006). Öğrenci gözüyle fen bilgisi öğretmenlerinin derslerinde kullandıkları öğretim yöntemleri. *Millî Eğitim Dergisi*, (172), 169-176.
- Şen, Ş., Yılmaz, A. & Erdoğan, Ü. I. (2016). Sorgulamaya dayalı laboratuvar etkinliklerine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Elementary Education Online*, 15(2), 443-468.

Fen Bilimleri Dersindeki Laboratuvar Uygulamalarının Değerlendirilmesi

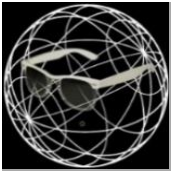
- Şener, M., Odabaş, M., Işık, M., Güzel-Akputat, A., Kuzeyhan, H., Yiğit, M., & Uğurlu, T. (2023). Ortaokul 8. sınıf fen bilimleri dersi öğretim programının öğretmen görüşleri bağlamında incelenmesi. *Uluslararası Eğitime Özgün Bakış Dergisi*, 1(1), 13-29. doi:10.5281/zenodo.7542110
- Taş, H. & Minaz, M. B. (2022). The acquisition level of 21st century skills in the primary education 4th grade social sStudies curriculum. *Education Quarterly Reviews*, 5(2), 600-611.
- Taş, H. (2019). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin fen bilimleri laboratuvarı malzemelerini tanıma düzeyleri. S. Olkun, M. E. Deniz, M. Toran, M. H. Sarı & H. Kamışlı (Ed.). *İlköğretim Çalışmaları: Bütünsel Açıdan Çocuk içinde* (ss. 173-192). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Tatar, N. & Kuru, M. (2006). Fen eğitiminde araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının akademik başarıya etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (31), 147-158.
- Telli, A., Yıldırım, H. İ., Şensoy, Ö. & Yalçın, N. (2004). İlköğretim 7. sınıflarda basit makineler konusunun öğretiminde laboratuvar yönteminin öğrenci başarısına etkisinin araştırılması. *Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 291-305.
- Tytler, R., Cripps, J. & Darby, L. (2009). Educating the whole child through science: A portrait of an exemplary primary science teacher. *Teaching Science*, 55(3), 22-27.
- Ukoh, E. E. & Amuda, A. A. (2015). Laboratory resource factors and frequency of practical activities as correlates of secondary school students' achievement and interest in physics in Oyo State, Nigeria. *Journal of Science, Tecnology ve Education*, 3(4), 60-74.
- Uluçınar, Ş., Cansaran, A. & Karaca, A. (2004). Fen bilimleri laboratuvar uygulamalarının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 465-475
- Uyanık, G. (2017). Fen bilimleri öğretiminde tahmin-gözlem-açıklama yönteminin akademik başarıya ve kalıcılığa etkisi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 3(1), 1-13.
- Yavuz, S. & Akçay, M. (2017). Bilgisayar destekli öğretim ile laboratuvar destekli öğretimin öğrencilerin ders başarılarına ve derse karşı tutumlarına etkisinin incelenmesi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 39-48.
- Yazıcı, M. & Kurt, A. (2018). Ortaokul fen bilimleri dersinde laboratuvar kullanımının öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(25), 295-320
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldırım, K. (2011). Uluslararası araştırma verilerine göre Türkiye’de ilköğretim fen ve teknoloji derslerindeki öğretim uygulamaları. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 8(1), 159-174

Müge Sıdal - Mahmut Güler - Doğan Tali

Yılmaz, A. & Morgil, F. (1999). Kimya öğretmenliği öğrencilerinin laboratuvar uygulamalarında kullandıkları laboratuvarın şimdiki durumu ve güvenli çalışmaya ilişkin öğrenci görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (15), 104-109.

Etik Beyan ve Kurul Onayı

Bu çalışmada bilimsel etik ilkelere uyulmuş ve bu amaçla Giresun Üniversitesi'nden 10/02/2023 tarihli ve 1134513 sayılı Etik Kurulu İzni alınmıştır.



Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Bilgi Düzeyleri Üzerine Bir İnceleme

Aynur Set Yüce* - Serdar Akbaş* - Kadir Demir*

Öz

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeylerini çeşitli değişkenler açısından belirlemektir. Tarama modeli niteliğinde olan bu araştırmanın çalışma grubunu, 74 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde, kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Nicel ve nitel araştırma tekniklerinin birlikte kullanıldığı bu çalışmada nicel veri toplama aracı olarak “Sınıf Yönetimi Bilgi Düzeyi Ölçme Testi”, nitel veri toplama aracı olarak ise “Görüşme Formu” kullanılmıştır. Elde edilen nicel verilerin analizinde frekans, t-testi, tek yönlü varyans analizi ve Scheffe çoklu karşılaştırma testi; nitel verilerin analizinde ise içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu, bilgi düzeylerinin öğretmenlerin mesleki kıdemlerine ve sınıf yönetimi konusunda eğitim almalarına göre farklılık gösterdiği; cinsiyetlerine, görev yaptıkları okul türüne, okulun sosyo-ekonomik durumuna ve sınıf mevcutlarına göre ise farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin öğrenci merkezli sınıf yönetimi anlayışını daha çok benimsedikleri tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Okul öncesi, Okul öncesi öğretmeni, Anaokulu, Sınıf yönetimi, Bilgi düzeyi.

A Study on Preschool Teachers' Knowledge Levels on Classroom Management

Abstract

The aim of this research is to determine the knowledge level of preschool teachers about classroom management in terms of various variables. The study group of this research, which is a survey model, consists of 74 preschool teachers. Easily accessible sampling method was used to determine the study group. In this study, in which quantitative and qualitative research techniques were used together, “Classroom Management Knowledge Level Assessment Test” was used as a quantitative data collection tool and “Interview Form” was used as a qualitative data collection tool. Frequency, t-test, one-way analysis of variance and Scheffe multiple comparison test were used in the analysis of quantitative data, and content analysis technique was used in the analysis of qualitative data. In the study, it was found that preschool teachers had a high level of knowledge about classroom management, and their knowledge levels differed according to their professional seniority and their education on classroom management; it has been concluded that there is no difference according to their gender, the type of school they work in, the socio-economic status of the school and class sizes. In addition, it has been determined that preschool teachers adopt the student-centered classroom management approach more.

Keywords: Preschool, Preschool teacher, Kindergarten, Classroom management, Knowledge level.

Türü: Araştırma makalesi	Gönderim Tarihi: 15.05.2023	Kabul Tarihi: 25.08.2023
---------------------------------	------------------------------------	---------------------------------

Atf: Set-Yüce, A., Akbaş, S. & Demir, K. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeyleri üzerine bir inceleme. *Uluslararası Eğitime Özgün Bakış Dergisi*, 1(2), 362-385. doi:10.5281/zenodo.8264181

* Öğretmen, Altınordu Milli İrade Anaokulu, aynurset@gmail.com, ORCID: 0009-0008-4835-4285, Türkiye

* Müdür Yardımcısı, Gülyalı Merkez İlkokulu, serdarakbas0652@gmail.com, ORCID: 0009-0001-4130-2705, Türkiye

* Müdür Yardımcısı, Gülyalı Merkez Ortaokulu, 28kadir52@gmail.com, ORCID: 0009-0007-1397-1841, Türkiye

Giriş

Çocuklar okul öncesi dönem olarak adlandırılan yaşamın ilk altı yılında çok hızlı büyürler ve bu gelişim alanlarında şaşırtıcı bir hızla yetkinleşirler. Böylece çocuğun kendi potansiyelini gerçekleştirmesinin ve toplumun üretken bir bireyi olabilmesinin yolu açılmış olur. Çocukların keşfetmek ve öğrenmek için doğal bir eğilimleri vardır. Öğrenme çok erken yaşlarda başlar ve hayat boyu devam eder. Çocuklar dünyaya geldikleri ilk andan itibaren, daha okula başlamadan çok önce öğrenmek ve keşfetmek için büyük bir heves duyarlar; etkin bir şekilde çevrelerini keşfederler, iletişim kurmayı öğrenirler ve çevrelerinde gördükleri şeylere dair fikirler oluşturmaya başlarlar (Taş, Taşdelen, Güneş & Aybar, 2023).

Çocuğun sağlıklı bir gelişim gösterebilmesi için okul öncesi dönem boyunca sağlıklı beslenmesi, zengin uyarıcı bir çevre içinde bulunması ve çocuğa yeni öğrenme fırsatlarının sunulması gerekmektedir. Okul öncesi dönemde olumlu deneyimler yaşayan çocuk okula, öğrenmeye ve kendi becerilerine dair olumlu tutumlar geliştirir. Çocuğun erken yaşta olumsuz deneyimler yaşaması ise onun bütün eğitim yaşamını etkileyecek problemler yaşamasına neden olabilir. Okul öncesi çağda olumsuz deneyimleri olan çocuğun özdeğerinin düşük olduğu, okulda ve okul sonrası yaşamda düşük başarı gösterdiği ve daha fazla davranış problemi sergilediği bilinmektedir (MEB, 2013). Çocuğun sağlıklı bir şekilde büyüebilmesi, gelişebilmesi ve öğrenmeye karşı olumlu tutumlar geliştirebilmesi için nitelikli bilişsel uyarıcıların, zengin dil etkileşimlerinin, olumlu sosyal ve duygusal deneyimlerin çocuğa sunulduğu ve çocuğun bağımsızlığının desteklendiği bir çevrenin yaratılmasına ihtiyaç vardır. Bu ise ancak sağlıklı bir aile ortamı ve nitelikli bir okul öncesi eğitim ile mümkündür.

Okul öncesi eğitim okul öncesi eğitim kurumlarında yapılır. Bu kurumlar, okul öncesi eğitim çağı çocuklarına eğitim veren anaokulları, ana sınıfları ile uygulama sınıflarından oluşur. Anaokulu; eylül ayı sonu itibarıyla 36-68 aylık çocukların eğitimi amacıyla açılan okulu; ana sınıfı ise eylül ayı sonu itibarıyla 57-68 aylık çocukların eğitimi amacıyla örgün eğitim ve hayat boyu öğrenme kurumları bünyesinde açılan sınıfları ifade eder (MEB, 2014).

Öğretmen özellikleri okul öncesi eğitiminin niteliğini ve çocuğun gelişimini etkileyen en temel belirleyicilerden biridir. Çocuklar sadece değer gördükleri, sevildiklerinden emin oldukları ve kendilerini güvende hissettikleri destekleyici ortamlarda keşfederler ve sunulan öğrenme fırsatlarını değerlendirirler. Bu destekleyici ortamın en önemli bileşeni ise öğretmen ile çocuk arasında kurulan tutarlı ve güvenli ilişkidir. Öğretmen, her çocuğun farklı gelişimsel ve bireysel özellikleri olduğunu ve farklı yeterliliklere sahip olduğunu daima aklında tutmalıdır (Yüce, Özzengin & Özzengin, 2023). Öğretmen, çocuk ile tutarlı ve güvenli bir ilişki geliştirdiğinde, çocuğun sahip olduğu yeterliliklerin farkında olduğunda ve bu yeterlilikleri dikkate alarak çocuğa yeni öğrenme deneyimleri sunduğunda çocuğun gelişimini desteklemiş; toplumsal yeterliliğini arttırmış ve gelecekteki okul başarısını olumlu yönde etkilemiş olur.

Öğretmen çocuğun var olan yeteneklerini geliştirmesine ve yeni beceriler edinmesine destek olmak için etkinlikler sırasında sonuçtan ziyade sürece önem vermeli, çocuğun çabalarına odaklanmalı, bu çabaları takdir etmeli, çocuğa iyi bir model olmalı ve yeni öğrenme fırsatları yaratmalıdır. Öğretmen bütün bu yaklaşımları oyun sırasında veya yapılandırılmış etkinliklerde kullanabilmelidir. Aynı şekilde öğretmenin öğrenme ortamını; gelişimi destekleyici bir şekilde düzenlemesi, çocuğu keşfetmeye isteklendirmek için belirli aralıklarla güncellemesi ve bireysel, küçük grup veya büyük grup etkinliklerinde her çocuğun kazanımlara

ulaşmasına yardımcı olmak için fırsat eğitimine yer vermesi oldukça önemlidir. Bütün bunlar ise etkili bir sınıf yönetimi becerisiyle olanaklı olabilir. Çünkü sınıf yönetiminin amacı; çocukları kazanımlara ulaştırmak için öğretim faaliyetlerini etkin olarak yürütebilmektir. Çocukların motivasyonunu ve sorumluluğunu artırarak, öğrenmelerini sağlayacak düzenli ve güvenli bir sınıf ortamı oluşturmak sınıf yönetiminin başlıca amaçlarındandır (Avcı, 2011). Bunun yanı sıra çocukların sorumluluk almalarını sağlamak, zaman yönetimi konusunda başarılı olmak, olumlu bir sınıf atmosferi yaratmak, çocukların davranışlarının olumlu yönde gelişmesini sağlamak, davranışlarının sonuçlarıyla karşılaşmalarını sağlayıp kendi kendini kontrol edebilecek ortam yaratmak, çocukları özsaygıları gelişmiş bireyler haline getirmek de sınıf yönetiminin amaçları arasında yer almaktadır (Çalık, 2012; Sadık, 2006).

Eğitimin öğretim etkinliklerinin bir düzen içinde sürdürülmesinin gerekliliği, okul öncesinde de sınıf yönetimi stratejilerinin uygulanmasını gerektirmektedir. Çünkü sınıf yönetimi, öğretmenlerin akademik ve sosyal/duygusal öğrenmeyi kolaylaştıracak ve destekleyecek bir ortam yaratmak için yaptıkları faaliyetler bütünüdür (Evertson & Weinstein, 2006). Başka bir ifadeyle sınıf yönetimi sınıf düzenini kurmak, öğrencilerin etkinliklere katılımlarını ve iş birliği yapmalarını sağlamak için öğretmenin yaptığı faaliyetlerin tamamıdır (Emmer & Stough, 2001). Sınıftaki eğitim-öğretim etkinliklerinin çok yönlü olarak bir orkestra gibi yönetilmesi olarak tanımlanan sınıf yönetimi (Lemlech, 2011), bir öğretim sistemi olmaktan çok, sınıfların çeşitliliğini ve karmaşıklığını örgütleyip düzenleyen sistemli bir yönetim anlayışıdır (Taş, 2021).

Sınıf yönetimi; öğrenmenin gerçekleşmesi için gerekli olanak ve süreçlerin, öğrenme düzeninin, ortamının ve kurallarının sağlanarak sürdürülmesidir (Brophy, 1988). Öğretmenler eğitim süreçlerini düzenleyerek ve bu süreçleri amaca uygun yürüterek sınıf yönetimi görevlerini yerine getirirler (Wragg, 2001). Eğitimin kalitesinin büyük oranda sınıf yönetiminin kalitesine bağlı olduğu söylenebilir (Evertson & Harris, 1992; Demirel, 2017; Şentürk & Oral, 2008). Öğretmenlerin öğrencilerin sınıf içi tutum ve davranışlarını doğrudan etkiledikleri, bu etkinin ise öğrencilerde yüksek oranda etkinliklere katılım ve istenmeyen davranışlara çok az oranda yönelme sağladığı bilinmektedir (Baker, Clark, Maier & Viger, 2008; Greenwood, Horton & Utley, 2002). Bu bağlamda etkili sınıf yönetimi becerilerine sahip olmayan öğretmenler, öğrenme-öğretme sürecinde etkili olamayabilirken, iyi bir sınıf yönetimi bilgi ve becerisine sahip olmak ise öğretmenlerin birçok güçlükte baş etmelerini sağlayabilmektedir. Bu nedenle, öğrencilerin istedik yönde eğitilebilmelerinin, sınıfın başarılı bir biçimde yönetilmesine bağlı olduğu söylenebilir (Başar, 2014).

Sınıf yönetimi becerileri dört ana başlık altında toplanabilir. Bunlar; öğretimin yönetilmesi, sınıf prosedürü ve rutin işler, sınıfın fiziksel düzeninin örgütlenmesi ve öğrenci davranışlarının yönetilmesidir (Sanford & Emer, 1987). Başar (2014) ve Gündüz (2004) ise sınıf yönetiminin beş boyutundan söz etmektedir. Bunlar; sınıf ortamının fiziksel düzeni, plan-program, sınıfta ilişkilerin düzenlenmesi, davranış düzenlemeleri ve süre kullanımına ilişkin etkinliklerdir. Lemlech'e göre (1991) sınıf yönetimi; sınıf yaşamının düzenlenmesi, öğretimin programlanması, prosedürlerin ve kaynakların organize edilmesi, etkililiği en üst düzeye çıkarabilmek için sınıf çevresinin düzenlenmesi, öğrenci gelişimine rehberlik edilmesi ve sınıfta oluşabilecek potansiyel problemlerin önceden tahmin edilerek önlemler alınması süreçlerinden oluşmaktadır. Bir başka sınıflandırmaya göre sınıf yönetimi içerik olarak bünyesinde, sınıfta öğrenmeye uygun bir ortamın oluşturulmasını, fiziksel düzenlemeleri,

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Bilgi Düzeyleri Üzerine Bir İnceleme

öğretimin akışını ve zamanın yönetimini, sınıf ortamında ilişkilerin belirli kurallar çerçevesinde belirlenmesini, iletişimin düzenlenmesini ve motivasyonun sağlanmasını bulundurmaktadır (Karip, 2002).

Sınıf yönetimi, etkili öğretimin en önemli elemanlarından birisidir. Son yıllarda yapılan birçok çalışma öğrencilerin davranışlarının ve akademik başarılarının, öğretmenlerin sınıflarını ne kadar iyi yönettiğine bağlı olarak değiştiğini göstermektedir. Öğrencilerin hem olumlu ve hem de olumsuz davranışları öğretmenin davranışları ile doğrudan ilişkilidir. Öğretmenin etkili bir sınıf yönetimi sistemi kurması ve davranışlarını değiştirmesi ile tüm öğrencilerin davranışları değişebilmektedir (Sucuoğlu, 2010). Öğrencilerin bilişsel gelişimlerinin yanı sıra duyuşsal gelişimlerine de özen göstermek, zamanı verimli kullanarak etkili bir öğrenme-öğretme ortamı oluşturmak, öğrencilerin bireysel ve toplumsal gereksinimlerini merkeze almak, disiplin sorunlarının oluşmasını engellemek ve ortaya çıkan sorunları en uygun biçimde çözebilmek çağdaş sınıf yönetimi becerileri arasında sayılmaktadır (Aydın, 2013). Dolayısıyla öğretmenlerin eğitimin her kademesinde olduğu gibi okul öncesinde de sorun çözücü etkili bir sınıf yönetimi becerisi sergilemeleri beklenir. Çünkü sınıf yönetimi bilgi ve becerisi, sonuç alıcı bir eğitimsel ortam oluşturabilmek için öğretmenlerde bulunması gereken en önemli becerilerden biridir (Charles, 1996; Levin & Nolan 1991; Wang, Haertel & Walberg, 1994).

İyi bir eğitim-öğretim faaliyeti için; uygun bir eğitim öğretim ortamı, nitelikli bir öğretmen, etkili bir yönetim, okul-aile iş birliği ve ortaklaşa belirlenmiş sınıf kurallarıyla oluşturulmuş bir düzen gerekmektedir. Bu düzenin sağlanması için ise, öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda bilgi ve beceri sahibi olmaları gerekir. Çünkü sınıftaki yönetimin başarılı olması, bu konuda bilgili öğretmenlere bağlıdır (Yılmaz, 2008). Öğrencilerin eğitimsel etkinliklere katılımlarını sağlamayı ve buna bağlı olarak sorun olarak nitelendirilebilecek davranışları azaltmayı amaçlayan sınıf yönetiminin, okul öncesi eğitimin başarısı için vazgeçilmez değerinde olduğu söylenebilir. Eğitim öğretim etkinliklerinin yürütüldüğü bir ortamın yönetilmesi gerektiği ve eğitim öğretim çalışmalarının tesadüflere bırakılmayacağı gerçeği, sınıf yönetimi becerilerinin okul öncesi eğitim için de gerekli ve önemli olmasını sağlamaktadır. Yönetimin insan ve madde kaynaklarının katkılarının örgütün amaçlarının gerçekleştirilmesi yönünde eşgüdümlemesi olarak tanımlanması (Aydın, 2014), okul öncesi sınıflarında bulunan öğrencinin/öğrencilerin ve maddi unsurların (donatım malzemeleri, eğitim öğretim materyalleri vb.) bir bütün halinde yönetilmesini gerekli kılmaktadır. Dolayısıyla etkili bir sınıf yönetiminin, okul öncesi eğitimi sınıflarında gerek bireysel gerek grup eğitimi yapılması durumunda öğrencinin/öğrencilerin sorun oluşturabilecek davranışlarının önlenmesinde ve yapılacak eğitimsel etkinliklere katılım sağlanmasında önemli bir yeri olduğu söylenebilir.

Okul öncesi dönem, çocukların öğrenim yaşamlarının ilk basamağı ve okula karşı olumlu tutum geliştirmede kritik bir dönemdir. Ayrıca, okul öncesi eğitim ilkökula geçişte bir köprü özelliği taşımakta, eğitim programı devam eden etkinliklerden oluşmakta ve çocuklar ara verilmeksizin gün boyunca öğretmenle birlikte olmaktadır. Bu nedenle okul öncesi öğretmenin etkili sınıf yönetimi becerilerine sahip olması daha fazla önem kazanmaktadır (Jacobson, 2003). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri üzerinde aynı zamanda eğitim ortamı, okulun işleyişi, aile katılım çalışmaları ve okulda uygulanan eğitim programının da etkili olduğu gözlenmiştir (Akar, Tantekin-Erden, Tor & Şahin, 2010; Tal, 2010). Okul öncesi eğitim çocuklar için okul yaşamının ilk basamağı olması, okul öncesi sınıfların amaca

dönük ve sonuç alıcı bir şekilde yönetilmesini önemli kılmaktadır. Okul öncesinin, çocukların öğretmenle ilk temasta buldukları eğitim basamağı olması, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi konusunda bilgili olmalarını gerektirmektedir. Öğretmenlerin bilgi düzeylerinin belirlenmesi, bu konuda alınacak önlemlerin ve getirilecek önerilerin etkililiğini artıracaktır.

Çocukların genellikle evdeki yaşamlarının ardından sistemli ve düzenli bir ortama girdikleri ilk ortam okul öncesi eğitimidir. İlk kez paylaşma, kurallara uyma ve bir topluluğun parçası olma gibi kavramlarla tanışan çocuklar, yeni dahil oldukları bu düzende onların ihtiyaçlarını karşılayan, kendilerine doğruyu yanlışlığı öğretene ve çocuğun geliştirmesi istenen becerilerinde ona rehberlik eden öğretmenle tanışır (Durmaz, 2017). Sözü edilen tüm bu gelişimlerin etkin bir şekilde sağlanabilmesi için öğretmenin sınıfı yönetme becerisine sahip olması gerekmektedir. Öğrencilerin okul düzenine uyumunu sağlaması için geçen süreçte onun bu uyum ve devamında beklenen gelişimi göstermesi için ihtiyaç duyduğu desteğin karşılanması öğretmenin etkili sınıf yönetimi ile mümkündür (Akbaş, 2018).

Okul öncesi eğitim kurumlarında, eğitimin diğer kademelerinde kabul görmüş sınıf yönetimi yöntemlerinden farklı sınıf yönetimi teknikleri bulunmaktadır. Bu durum okul öncesi öğretmenlerinin diğer kademe öğretmenlerinden farklı sınıf yönetim becerileri edinmesi zorunluğunu doğurmaktadır. Eğitim sürecinde sınıf içerisinde geçirilen süre, fiziki yapıdaki farklılıklar ve öğretimin süresi gibi diğer kademelerden ayıran farklı özellikler öğretmenlerin sınıf yönetimi tekniklerini de farklılaştırmaktadır (Dal, 2016). Okul öncesi eğitimdeki kendine has özellikler nedeniyle öğretmenlerin de bu farklılıklara uyumu sınıf yönetimi açısından önemlidir. Son yıllarda yapılan çalışmalar okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimindeki etkililiğinin öğrencilerin davranışsal ve bilişsel gelişimlerini doğrudan etkilediğini ortaya koymaktadır (Şara, Karadedeli & Hasanoğlu, 2016; Karakaya, 2017; Sarı & Bayrakçı, 2018). Okul öncesi dönemdeki çocukların okula uyumu, eğitim programına katılımı, kaygılarının azaltılması gibi problemlerle mücadele etmek ve bu sayede çocuğun güdülenmesinin önündeki engelleri kaldırmak okul öncesi eğitimde sınıf yönetiminin bir parçasıdır (Can & Günaydı, 2019).

Bu çalışma, okul öncesi öğretmenlerini, sınıf yönetimi konusundaki bilgi düzeyleri yönünden ele almak suretiyle alanyazına katkı sunmaktadır. Okul öncesi öğrencilerinin okula uyum sağlayabilmelerinin ve kaygılarından kurtulabilmelerinin öğretmenlerinin yaklaşımlarıyla, tutumlarıyla, yönetim anlayışlarıyla ve sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeyleriyle yakından ilgili olduğu söylenebilir. Okul öncesinde öğrencilere sunulan eğitimin etkililiğinin ve öğretmenlerin sınıf yönetme bilgi ve becerilerinin belirlenmesinin hem öğretmene hem öğrenciye hem de okul yönetimi ile öğrenci velilerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın; sınıf yönetimi ve okul öncesi öğrencilerle ilgili yapılacak araştırmalara zemin hazırlayacağı; elde edilen verilerin, okul öncesi öğrencilerine yönelik olarak ilişki yönetimi, zaman yönetimi, öğretimin yönetimi, davranış yönetimi, fiziksel düzen yönetimi gibi öğretmen davranışlarına ve sınıf yönetimi kaynaklarını örgütleme, öğretim ortamını düzenleme, öğrenci gelişimini gözleme ve değerlendirme, öğrenci sorunlarını belirleme gibi etkili sınıf yönetiminin önemine dikkat çekerek, bu konunun gündemde tutulmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmanın, okul öncesi öğretmenlerini sınıf yönetimi konusunda bilgilendirmek ve sınıf yönetiminde kullanılabilecek strateji, yöntem ve tekniklere vurgu yapmak bakımından alana özgün katkılar sunacağı umulmaktadır. Bu araştırmanın, okul öncesi

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Bilgi Düzeyleri Üzerine Bir İnceleme

eğitimde sınıf yönetimine ilişkin yaşanan sorunları belirlemek ve bu sorunlara ilişkin çözümler konusunda eğitimcilere, ailelere ve politika yapıcılarına bir bakış açısı kazandırmak ve etkili çözümler üretmek açısından da önemli olduğu düşünülmektedir.

Sınıf yönetimi konusunda yeterli ve etkili bir okul öncesi öğretmeni zamanının çoğunu sınıfta disiplin sorunlarıyla uğraşmak yerine eğitime ayıracaktır. Ayrıca, çocuğun okul öncesi eğitimi sırasında birtakım kuralları ve davranışları benimsemiş olması onun daha sonraki okul yaşantılarını da olumlu yönde etkileyecektir. Bu nedenle; okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin bilgilerinin hangi düzeyde olduğunun, bu bilgi ve becerileri etkileyen faktörlerin neler olduğunun ortaya konması, daha iyi bir sınıf yönetimi için yeni stratejilerin geliştirilip öğretmenlere benimsetilmesine ve böylece okul öncesi eğitimin kalitesinin artmasına yarar sağlayacaktır.

Bu araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeylerini belirlemek ve bu bilgi düzeyinin öğretmenlerin cinsiyetlerine, mezun oldukları okul türüne, mesleki kıdemlerine, görev yaptıkları okul türüne ve sınıf yönetimi konusunda eğitim (kurs, seminer vb.) alıp almadıklarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçtan hareketle aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeyleri nedir?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeyleri cinsiyetlerine, mesleki kıdemlerine, görev yaptıkları okul türüne, görev yaptıkları okulun sosyo-ekonomik durumuna, sınıf mevcutlarına ve sınıf yönetimi konusunda eğitim alıp almama durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin, etkili bir sınıf yönetiminin nasıl olması gerektiğine ilişkin görüşleri nedir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma, tarama modeline göre desenlenmiştir. Geçmişte veya halen mevcut olan bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan tarama modelinde, araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi şartları içerisinde ve olduğu gibi tanımlanır (Karasar, 2019).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 74 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir örnekleme (elverişli örnekleme) yöntemi; tamamen mevcut olan, ulaşılması hızlı ve kolay olan ögelere dayanan bir örnekleme türüdür (Patton, 2018). Araştırmaya katılan katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Bilgiler

	Değişkenler	N	%
Cinsiyet	Kadın	46	62,16
	Erkek	28	37,84
Görev Yapılan Okul Türü	Anasınıfı	29	39,19
	Anaokulu	45	60,81
Mesleki Kıdem	0-5 yıl arası	9	12,16
	6-10 yıl arası	11	14,86
	11-15 yıl arası	15	20,27
	16-20 yıl arası	18	24,32
	21-25 yıl arası	12	16,22
	26-30 yıl arası	9	12,16
Görev yapılan okulun sosyo-ekonomik durumu	Düşük	25	33,78
	Orta	31	41,89
	Yüksek	18	24,32
Sınıf mevcudu	1-10	18	24,32
	11-20	33	44,59
	21 ve üzeri	23	31,08
Sınıf Yönetimi Konusunda Eğitim Alma Durumu	Evet	25	33,78
	Hayır	49	66,22

Tablo 1 incelendiğinde; katılımcıların çoğunun kadın olduğu, anaokulunda görev yapan katılımcıların çoğunlukta olduğu, katılımcıların çoğunluğunun 16-20 yıl arası kıdeme sahip oldukları, görev yapılan okulların çoğunun orta düzeyde sosyo-ekonomik duruma sahip oldukları, sınıf mevcutlarının çoğunlukla 11-20 öğrenci arası olduğu ve sınıf yönetimi konusunda eğitim almayan katılımcıların çoğunlukta oldukları anlaşılmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada nicel veri toplama aracı olarak Taş (2021) tarafından geliştirilen “Sınıf Yönetimi Bilgi Düzeyi Ölçme Testi” kullanılmıştır. 34 maddeden oluşan testin ortalama madde güçlük indeksi .49, ortalama ayırt edicilik indeksi ise .55 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik kontrolü yapılan nihai testin KR–20 güvenirlik katsayısı .88 olarak hesaplanmıştır. Uygulanmış olan test, tek ve çift soru numaralarına göre iki eşdeğer parçaya/yarıya bölünerek testin güvenirlik katsayısı, Sperman-Brown testiyle hesaplanmış ve yapılan hesaplamada yarı testin güvenirlik katsayısı .84, tüm testin güvenirlik katsayısı ise .89 olarak bulunmuştur. Test aynı katılımcılara iki hafta sonra “test tekrar test” yöntemiyle tekrar uygulanmış, katılımcıların her iki uygulamadan aldıkları puanlar arasındaki korelasyon .88 olarak bulunmuştur. İlişki yönetimi, zaman yönetimi, öğretimin yönetimi, davranış yönetimi ve fiziksel düzen yönetimi bileşenlerinden oluşan ve sınıf yönetimi kaynaklarını örgütleme, öğretim ortamını düzenleme, öğrenci gelişimini gözleme ve değerlendirme, öğrenci sorunlarını belirleme becerilerini yoklayan 34 maddelik testin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı ise .92 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan bu değerlerin, testin güvenirliliği için yüksek değerler olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2016; Tan, 2009; Tavşancıl, 2014; Tezbaşaran, 2008).

Araştırmacılar tarafından, okul öncesi öğretmenlerinin etkili bir sınıf yönetiminin nasıl olması gerektiğine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Bilgi Düzeyleri Üzerine Bir İnceleme

geliştirilmiştir. Bu formlar belli sorulardan oluşmakta ve katılımcılar bu sorulara istedikleri tarzda cevaplar vermekte ve kişisel düşüncelerini net olarak belirtmektedirler (Yıldırım & Şimşek, 2018). Görüşmelerde öğretmenlere etkili bir sınıf yönetiminin nasıl olması gerektiğine ilişkin bir soru sorulmuştur. Görüşme sorusu hazırlanırken; amaca uygunluğuna, alt problemleri destekleyecek nitelikte olmasına ve anlaşılabilir olmasına dikkat edilmiştir.

Verilerin Toplanması

Nicel ve nitel araştırma tekniklerinin birlikte kullanıldığı bu çalışmada, nicel veri toplama aracı olan “Sınıf Yönetimi Bilgi Düzeyi Ölçme Testi” katılımcılara dağıtılarak testin araştırmacının gözetiminde cevaplanması sağlanmıştır. Testin cevaplama süresi 35 dakika olarak belirlenmiştir.

Görüşmelerde, okul öncesi öğretmenlerine, etkili bir sınıf yönetiminin nasıl olması gerektiğine ilişkin soru sorulmuştur. Görüşmeye geçmeden önce, katılımcılar görüşme konusunda bilgilendirilmiş, katılımcıların sorulara rahat, doğru ve samimi cevaplar vermelerinin sağlanmasına gayret edilmiştir. Görüşme sürecinde katılımcılar hiçbir şekilde yönlendirilmemiş ve araştırmacı yansızlığı azami derecede korumuştur. Yaklaşık 15'er dakika süren görüşmeler, okul idaresince sağlanan bir odada gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Testte yer alan sorulara verilen her doğru cevaba 1 puan, her yanlış cevaba ise 0 puan verilerek toplam 34 puan üzerinden değerlendirme yapılmış olup; 0-4 arası puan alanlar sınıf yönetimi bilgi düzeyi “çok düşük”, 5-12 arası puan alanlar “düşük”, 13-21 arası puan alanlar “orta/orta düzeyde”, 22-30 arası puan alanlar “yüksek” ve 31-34 arası puan alanlar ise “çok yüksek ” olarak sınıflandırılmıştır. Elde edilen nicel verilerin analizinde frekans, normallik testi sonuçlarına göre iki grubun karşılaştırılmasında t-testi ve ikiden fazla grubun karşılaştırılmasında ise varyans analizi (ANOVA) ve Scheffe çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır.

Görüşmelerde elde edilen nitel verilerin çözümlemesinde ise içerik analizi yaklaşımı tercih edilmiştir. Birbirine benzeyen verileri belli kavram ve temalar çerçevesinde bütünleştirerek okuyucunun anlayabileceği şekilde düzenlemeyi ve yorumlamayı amaçlayan içerik analizi, verilerin daha detaylı bir işleme tabi tutulmasını sağlar ve betimsel yaklaşımla ortaya çıkmayan kavram ve temaları ortaya çıkarır (Yıldırım & Şimşek, 2018). İçerik analizi sürecinde cevaplar alt kategoriler halinde gruplandırılarak tablolandırılmış ve tabloda yer alan alt kategorilerin frekansları hesaplanmıştır. Frekans analizi, birim ve öğelerin sayısal, yüzdesel ve oransal görülme sıklığını ortaya koyarken; kategorisel analiz, bir mesajın önce birimlere bölünmesi ve ardından da bu birimlerin, belirli ölçütlere göre temalar-kategoriler halinde gruplandırılmasını sağlar (Bilgin, 2014). Araştırmada edinilen verilerin güvenilirliği katılımcı teyidi, eş uzman incelemesi ve kodlayıcılar arası güvenilirlik süreçleri yoluyla gerçekleştirilmiş (Boyatzis, 1998; Cresswell & Poth, 2018; Lincoln & Guba, 1985; Miles, Huberman & Saldana, 2020; Silverman, 2006); inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlık ve onaylanabilirlik kriterleri (Yıldırım & Şimşek, 2018) ışığında araştırmanın nitel boyutunun geçerlik ve güvenilirliği test edilmiştir.

Bulgular

1. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeylerine ait bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeylerine ait veriler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Okul öncesi Öğretmenlerin Sınıf Yönetimine İlişkin Bilgi Düzeyleri

Bilgi Düzeyi	N	%
Çok Düşük (0-4 Puan)	3	4,05
Düşük (5-12 Puan)	10	13,51
Orta (13-20 Puan)	16	21,62
Yüksek (21-29 Puan)	37	50,00
Çok Yüksek (30-34 Puan)	8	10,81

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin %4,05’inin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeylerinin “çok düşük”, %13,51’inin “düşük”, %21,62’sinin “orta”, %50,00’sinin “yüksek” ve %10,81’inin ise “çok yüksek” seviyesinde olduğu görülmüştür. Çok düşük ve düşük düzeydeki öğretmenler aynı kategoride değerlendirildiğinde, sınıf yönetimine ilişkin bilgi düşüklüğü/zayıflığı oranının %17,57; yüksek ve çok yüksek düzeydeki öğretmenler aynı kategoride değerlendirildiğinde sınıf yönetimine ilişkin bilgili olma oranının ise %60,81 olduğu görülmektedir. Bu durumda öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeylerinin %60,81 ile “yüksek” düzeyde olduğu söylenebilir.

2. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeyleri ile cinsiyetleri, görev yaptıkları okul türü, görev yaptıkları okulun sosyo-ekonomik durumu, sınıf mevcutları, mesleki kıdemleri ve sınıf yönetimi konusunda eğitim alıp almama durumları arasındaki ilişkiye ilişkin bulgular

Okul öncesi öğretmenlerin, sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemek amacıyla öncelikle analizlerde kullanılacak olan testleri belirlemek üzere, Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi uygulanmış ve test sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Sınıf Yönetimi Bilgi Düzeyine İlişkin Puanların Normallik Testi

	Kolmogorov-Smirnov(a)		
	Statistic	df	Sig.
Toplam	,104	55	,07

a. Lilliefors Significance Correction

Çarpıklık katsayısı -582, basıklık değeri 243 olarak hesaplanmış olan puanların yapılan Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi sonucunda, p değeri .07 ($p > .05$) bulunmuştur. Bu bulgular, puanların dağılımının normal dağılıma uyduğunu göstermektedir. Bu sonuç nedeniyle, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeylerini farklı değişkenler açısından

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Bilgi Düzeyleri Üzerine Bir İnceleme

incelemek üzere, parametrik testlerden iki grubun karşılaştırılmasında t-testi ve ikiden fazla grubun karşılaştırılmasında ise varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi bilgi düzeylerinin, cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin veriler Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimine İlişkin Bilgi Düzeyleri ile Cinsiyetleri Arasındaki İlişkiye İlişkin t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma	t	p
Kadın	46	5.91	2.63	1.24	.10
Erkek	28	6.62	3.11		

$P < .05$

Tablo 4 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeylerinin cinsiyetlerine göre anlamlı ölçüde farklılaşmadığı görülmektedir ($t(1.24) = 10, p > .05$).

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi bilgi düzeylerinin, görev yaptıkları okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin veriler Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimine İlişkin Bilgi Düzeyleri ile Görev Yaptıkları Okul Türü Arasındaki İlişkiye İlişkin t-Testi Sonuçları

Okul Türü	N	Ortalama	Standart Sapma	t	p
Anasınıfı	29	6,23	3.15	1.49	.08
Anaokulu	45	5.12	2.83		

$P < .05$

Tablo 5 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeylerinin görev yaptıkları okul türüne göre anlamlı ölçüde farklılaşmadığı görülmektedir ($t(1.49) = .08, p > .05$).

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeylerinin, görev yaptıkları okulun sosyo-ekonomik durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin veriler Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimine İlişkin Bilgi Düzeyleri ile Görev Yapılan Okulun Sosyo-Ekonomik Durumuna İlişkin Analiz Sonuçları

	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	72.10	5	4.23	.56	.22
Gruplar İçi	1320.98	69	14.15		
Toplam	1393.08	74			

$P < .05$

Tablo 6 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeylerinin görev yaptıkları okulun sosyo-ekonomik durumuna göre anlamlı ölçüde farklılaşmadığı görülmektedir ($F(.56) = .22, p > .05$).

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeylerinin, sınıf mevcuduna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin veriler Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimine İlişkin Bilgi Düzeyleri ile Sınıf Mevcuduna İlişkin Analiz Sonuçları

	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	72.10	5	4.23	.56	.22
Gruplar İçi	1320.98	69	14.15		
Toplam	1393.08	74			

$P < .05$

Tablo 7 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeylerinin sınıf mevcuduna göre anlamlı ölçüde farklılaşmadığı görülmektedir ($F (.56) = .22$, $p > .05$).

Okul öncesi öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeylerinin, mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin veriler Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimine İlişkin Bilgi Düzeyleri ile Mesleki Kıdemlerine İlişkin Analiz Sonuçları

	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p	Scheffe
Gruplar Arası	93.29	5	6,23	.91	.00	1-3, 1-4, 1-5
Gruplar İçi	1274.54	69	15.53			1-6, 2-4, 2-5
Toplam	1367.83	74				2-6, 3-5, 3-6

$P < .05$

Tablo 8 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre anlamlı ölçüde farklılaştığı görülmektedir ($F (.91) = .00$, $p < .05$). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Scheffe çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır. Uygulanan Scheffe çoklu karşılaştırma testi sonucunda, 26-30 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerle 0-5 yıl, 6-10 yıl ve 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler arasında; 21-25 yıl kıdeme sahip öğretmenlerle 0-5 yıl, 6-10 yıl ve 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler arasında; 16-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerle 0-5 yıl ve 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler arasında ve 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerle 0-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler arasında kıdemli öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunduğu belirlenmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeyleri ile sınıf yönetimi konusunda eğitim alıp almamaları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına ait veriler Tablo 9’da verilmiştir.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Bilgi Düzeyleri Üzerine Bir İnceleme

Tablo 9. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimine İlişkin Bilgi Düzeyleri ile Sınıf Yönetimi Konusunda Eğitim Alıp Almamaları Arasındaki İlişkiye Ait t-Testi Sonuçları

Eğitim	N	Ortalama	Standart Sapma	t	p
Eğitim Aldı	25	11.10	1.12	1.29	.00
Eğitim Almadı	49	15.02	1.19		

$P < .05$

Tablo 9 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeylerinin sınıf yönetimi konusunda eğitim almalarına göre anlamlı ölçüde farklılaştığı görülmektedir ($t(1.29) = .00, p < .05$).

4. Okul öncesi öğretmenlerinin, etkili bir sınıf yönetiminin nasıl olması gerektiğine ilişkin görüşlerine ait bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin, etkili bir sınıf yönetiminin nasıl olması gerektiğine dair görüşlerine ilişkin veriler Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Etkili Bir Sınıf Yönetiminin Nasıl Olması Gerektiğine İlişkin Görüşleri

Kategoriler	Alt kategoriler	N	%
Öğrenci Merkezli Yönetim	Öğrenci merkezli olmalı	20	85,14
	Bireysel farklılıklar dikkate alınmalı	16	
	Çocuğun düzeyine inmeli	10	
	Yaratıcılığa fırsat vermeli	8	
	Kararlara öğrenci katılımı sağlanmalı	6	
	Sevecen olmalı	3	
Demokratik Yönetim	Demokratik olmalı	17	77,03
	Adil olmalı	13	
	Hoşgörülü olmalı	12	
	Sıcak ve samimi olmalı	6	
	Sevgiye dayalı olmalı	6	
	Sabırlı olmalı	4	
Esnek Yönetim	Katı kurallar olmamalı	18	68,92
	Özgür bir ortam olmalı	14	
	Yenilikçi olmalı	11	
	Değişebilir olmalı	4	
	Yumuşak olmalı	3	
	Tatlı sert olmalı	1	
İşbirlikli Yönetim	Aile desteği olmalı	18	58,11
	Öğretmenlerle iş birliği içinde olmalı	15	
	Öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci iş birliğine fırsat vermeli	10	
Disiplin-Kural Temelli Yönetim	Disiplin ve kurallar önemsenmelidir	10	28,38
	Kararlı-tutarlı olmalı	6	
	Belli bir disiplin içinde yönetilmeli	3	
	İstenmeyen davranışları değiştirmeye yönelik olmalı	2	

Tablo 10 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin %85,14'ünün etkili bir sınıf yönetiminin öğrenci merkezli olması gerektiğini, %77,03'ünün demokratik olması gerektiğini, %68,92'sinin esnek olması gerektiğini, %58,11'inin iş birliğini esas alması gerektiğini ve %28,38'inin de disiplin-kural temelli olması gerektiğini ifade ettikleri görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Tartışma ve Sonuç

Araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeylerinin “yüksek” düzeyde (%60,81) olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç; okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeylerinin yüksek olduğunu, dolayısıyla okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin bilgi ve becerilere sahip olduklarını göstermektedir. Öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin yüksek düzeyde olan bilgi düzeyleri; okul öncesi öğretmeni yetiştiren bölümlerde sınıf yönetimi dersine verilen önem artırılması ve sınıf yönetimi dersinin hem okul öncesi hem de sınıf yönetimi alanında uzman olan kişiler tarafından verilmesiyle daha da yükseltilebilir. Denizel-Güven ve Cevher (2005) tarafından yapılan çalışmada ulaşılan, okul öncesi öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeylerinin yeterli olduğu sonucu araştırma bulgularımızı desteklemektedir. Çelik (2023) tarafından yapılan çalışmada da okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin “çok iyi” düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Özçelik (2019) araştırma sonucumuzu destekler nitelikte okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi düzeylerinin iyi olduğunu ortaya koyarken; Yılmaz (2022) yaptığı çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin “çok iyi” olduğunu ifade etmiştir. Yüce, Özzengin ve Özzengin (2023) tarafından yapılan çalışmada ulaşılan, okul öncesi öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeylerinin “düşük” olduğu sonucu araştırma bulgularımızla çelişmektedir. Ayrıca Şen, Şen ve Güner (2023) tarafından yapılan çalışmada ise aday öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri açısından yeterli olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Taş ve Minaz (2021) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin sınıf yönetimi bilgi düzeylerinin düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada, okul öncesi sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı saptanmıştır. Bu sonuçta, öğretmenlerin cinsiyet faktörünü dışlayan mesleki profesyonelliklerinin, öğrencilerini en iyi şekilde eğitme sorumluluklarının ve yükümlülüklerinin; öğrencilerin bütün hal ve hareketlerine yönelik tavır alışıta duygusal olmayan profesyonel bir öğretmenlik bilinciyle hareket etmelerinin etkili olduğu söylenebilir (Taş & Minaz, 2021). Öğretmenlerin cinsiyet farkı olmaksızın eşit duygu ve düşüncelerle mesleklerini icra etmelerinin sınıf yönetimi konusunda cinsiyet değişkeninin etkili olmamasına neden olduğu ifade edilebilir. Şen, Şen ve Güner (2023) yaptıkları çalışmada; öğretmenlerin ses tonlarının, jest ve mimiklerinin, iletişim kurma yöntemlerinin sınıf yönetimi başarısı üzerinde etkili olduğunu; başarılı bir sınıf yönetimi için cinsiyetin değil, etkili ve doğru yöntemlerin önemli olduğunu ortaya koymaktadırlar. Araştırmada ulaşılan ve cinsiyetin öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeyi üzerinde etkisinin bulunmadığını ortaya koyan bu sonuç, Bulucu'nun (2003) öğretmenlerin yetkinlik algılarının cinsiyete göre değişmediğini gösteren araştırma sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir. Karaman (2016) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlikleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı saptanmıştır. Kılıçoğlu (2015), öğretmenlerin sınıf içi olumsuz davranışlara ilişkin görüşlerinin ve uyguladıkları stratejilerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini saptarken; Taşkaya ve Uyar (2017) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin sınıf yönetimdeki yeterlikleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı vurgulanmaktadır. Güven, Çelik ve Özkan (2017) tarafından yapılan ve araştırma bulgularımızı destekleyen çalışmada da öğretmenlerin etkili sınıf yönetimini gerçekleştirmelerinde cinsiyetin önemli bir faktör olmadığı sonucuna

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Bilgi Düzeyleri Üzerine Bir İnceleme

ulaşmıştır. Kaya (2008) Korkmaz, (2015), Korkut ve Babaoğlu (2010), Zembat, Tunçeli ve Yavuz (2017) tarafından yapılan araştırmalarda da öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin beceri, davranış, yeterlilik ve algılarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeyleri ile görev yaptıkları okul türü arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuç, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi bilgi düzeyleri üzerinde hangi okulda görev yaptıklarının etkili olmadığını göstermektedir. Bu durum; öğretmenlerin görev anlayışlarında ve dolayısıyla sınıf yönetimine ilişkin yaklaşımlarında okul ayrımı yapmadıkları, öğretmenler için görev yapılan okuldan çok yapılan görevin ön planda olduğu şeklinde açıklanabilir. Yaşar-Ekici, Günhan ve Anılan (2017) tarafından yapılan ve araştırma bulgularımız destekleyen çalışmada da okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri üzerinde görev yaptıkları okul türünün etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Söylemez (2013), Komitoğlu (2009) ve Korkmaz (2015) tarafından yapılan araştırmalar da ulaşılan, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri üzerinde görev yaptıkları okul türünün etkisinin bulunmadığı sonucu araştırma bulgularımızla benzerlik göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin sınıf yönetimi bilgi ve beceri düzeyleri üzerinde görev yaptıkları okul türünün değil, aldıkları eğitimin ve mesleki deneyimlerinin etkili olduğunu göstermektedir. Denizel-Güven ve Cevher (2005) tarafından yapılan çalışmada ulaşılan, okul öncesi öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeyleri üzerinde görev yapılan okul türünün etkili olmadığı sonucu araştırma bulgularımızla örtüşmemektedir.

Araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeyleri ile görev yaptıkları okulun sosyo-ekonomik durumu arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuç, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi bilgi düzeyleri üzerinde okulun sosyo-ekonomik yapısının etkili olmadığını ve dolayısıyla okulun alt, orta ya da üst sosyo-ekonomik düzeyde olmasının görevin ifasına ilişkin bir farklılığa neden olmadığını göstermektedir. Bu durum; öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini okulun bulunduğu çevrenin ya da velilerin gelir düzeylerinin değil, bireysel yeteneklerinin, eğitim durumlarının, yetiştirilme tarzlarının ve mesleğe olan sevgilerinin belirlediği şeklinde yorumlanabilir. Şen, Şen ve Güner (2023) tarafından yapılan çalışmada ise araştırma bulgularımızla tezat teşkil edecek şekilde, okulun bulunduğu çevrenin sosyo-kültürel ve ekonomik yapısının öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca; Güven, Çelik ve Özkan (2017), Ekinci (2010) ile Bozan ve Ekinci (2020) tarafından yapılan çalışmalarda da okulun bulunduğu sosyo-ekonomik çevrenin sınıf yönetimini etkileyen faktörler arasında yer aldığı belirlenmiştir. Araştırmalar arasındaki bu farklılık, seçilen örneklem farklılığıyla açıklanabilir.

Araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeyleri ile sınıfların mevcutları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuç; sınıf mevcutlarının kalabalık ya da seyrek olmasının öğretmenlerin sınıf yönetimi bilgi ve becerilerini etkilemediği şeklinde açıklanabilir. Öğretmenlerin sınıftaki öğrenci sayısına bakmaksızın görevlerinin gereklerini yerine getirmeye çalışmaları bu sonucun elde edilmesinde etkili olmuş olabilir. Yaşar-Ekici, Günhan ve Anılan (2017) tarafından yapılan ve araştırma bulgularımızı destekleyen çalışmada da okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin sınıfta bulunan öğrenci sayısına göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Denizel-Güven ve Cevher (2005), Koçoğlu (2013), Durğun (2010) ve Yaşar'ın (2008)

yaptıkları araştırmalarda da benzer sonuçlar elde edilmiştir. İlgar (2007) tarafından yapılan araştırmada ise bu araştırmada ulaştığımız sonuçtan farklı olarak sınıf mevcudunun 20'den fazla olması durumunda, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin istatistiksel olarak negatif yönde farklılaştığı belirlenmiştir. Ercoşkun (2011)'a göre de sınıf yönetiminde öğrenci sayısı arttıkça öğretmenin performansı düşmektedir. Erol (2006), Dinçer ve Akgün (2015) tarafından yapılan çalışmalarda, sınıftaki öğrenci sayısına göre öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Görüldüğü üzere konuyla ilgili yapılan araştırmalarda birbirinden farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Bu durum, incelenen örneklem gruplarındaki farklılıklardan kaynaklanıyor olabilir. Şen, Şen ve Güner (2023) tarafından yapılan çalışmada da sınıf mevcudlarının öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum; sınıf mevcudlarının kalabalık olmasının sınıf yönetimini güçleştirdiği, mevcudu az olan sınıfları yönetmenin ise daha kolay olduğu şeklinde açıklanabilir. Öğrenci kalabalığının disiplin sağlanmasında ve derse katılım sağlamada sorunlara neden olduğu söylenebilir.

Araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin bilgi düzeyleri ile mesleki kıdemleri arasında kıdemli öğretmenlerin lehine anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre, mesleki kıdem yükseldikçe okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeylerinin yükseldiği söylenebilir. Öğretmenlerin birçok konuda olduğu gibi, sınıf yönetimine ilişkin bilgi ve becerileri de çoğu zaman mesleki yaşantıları yoluyla edindikleri, öğretmenlerin mesleki kıdem artışları ile sınıf yönetimine ilişkin tecrübe ve bilgi edinme oranları arasında paralel bir artış olduğu söylenebilir (Taş & Minaz, 2018). Araştırmada ulaşılan, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeylerinin kıdemli öğretmenler lehine farklılaştığı sonucu; Yüce, Özzengin ve Özzengin (2023), Şen, Şen ve Güner (2023), Korkut ve Babaoğlu (2010), Erol (2006), Yeşilyurt ve Çankaya (2008), Özgün (2008), Komitoğlu (2009), İlhan (2011), İlgar (2007), Korkut (2009), Taş ve Minaz (2021) ve Akın (2006) tarafından yapılan araştırmalarda ulaşılan bulgularla paralellik göstermektedir. Kher, Lacina-Gifford ve Yandell (2000) tarafından yapılan çalışmada, mesleki kıdemi düşük olan öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda daha hazırlıksız oldukları tespit edilmiştir. Siebert (2005), öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin bilgileri mesleki deneyimleri arttıkça edindiklerini belirtirken; Emmer ve Stough (2001), sınıf yönetimi bilgilerinin tecrübeli öğretmenlerin alan bilgilerinin yadsınamaz bir bölümünü oluşturduğunu; deneyimsiz öğretmenlerin ise bu konuda kendilerine daha az güvendiklerini ortaya koymuşlardır. Kulaber (2015) ise yaptığı çalışmada, yirmi yıl ve üstü mesleki kıdemi olan öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeylerinin daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Dinçer ve Akgün (2015) ile Denizel-Güven ve Cevher (2005) tarafından yapılan araştırmalarda ise öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile sınıf yönetimi beceri düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada, okul öncesi öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeyleri ile sınıf yönetimi konusunda eğitim almaları arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmüştür. Bu sonuca göre, sınıf yönetimi konusunda eğitim almanın öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda bilgi düzeylerini yükselttiği söylenebilir. Okul öncesi eğitimin gerektiği şekilde yapılabilmesi için, bu eğitimi veren öğretmenlerin yenilikleri takip etmeleri ve bu konuda temel bir eğitim anlayışına sahip olmaları gerekir. Bu gereklilik de öğretmenlerin sınıflarını başarılı bir şekilde yönetmelerini sağlayacak etkili bir sınıf yönetimi bilgisini ön plana çıkarmaktadır. Yüce, Özzengin ve Özzengin (2023) ile Taş ve Minaz (2021) tarafından yapılan çalışmalarda ulaşılan,

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Bilgi Düzeyleri Üzerine Bir İnceleme

öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeyleri ile sınıf yönetimi konusunda eğitim almaları arasında anlamlı ilişki bulunduğu sonucu araştırma bulgularımızla örtüşmektedir. Yeşilay-Daşiran (2013) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin hizmet içi eğitim almalarının sınıf yönetimi becerileri üzerinde olumlu etkisinin olduğu saptanmıştır. Yaşar-Ekici, Günhan ve Anılan (2017) tarafından yapılan ve araştırma bulgularımızla çelişen çalışmada ise okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin sınıf yönetimine yönelik eğitim alıp almama durumuna göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Koçoğlu (2013), Çelik (2006), Kaya (2008) ve Durğun (2010) tarafından yapılan çalışmalar da bu sonucu desteklemektedir. Denizel-Güven ve Cevher (2005) tarafından yapılan çalışmada hizmet içi eğitim alma durumunun öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeylerinde anlamlı bir farklılığa neden olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuç; hizmet içi eğitimlerin sınıf yönetimi üzerinde çok da belirleyici olmadığını ortaya koymaktadır. Hizmet içi eğitimlere gereken önemin verilmemesi, hizmet içi eğitime katılmanın öğretmenler tarafından çoğu zaman bir angarya ya da tatil olarak değerlendirilmesi ve eğitimin içeriğinin öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini artırma yönünde etkili olmaması bu bulgunun nedenleri arasında sayılabilir.

Araştırmada, öğretmenlerin etkili bir sınıf yönetiminin öncelikle öğrenci merkezli olması gerektiğini, daha sonra sırasıyla demokratik olması, esnek olması, iş birliğini esas alması ve disiplin-kural temelli olması gerektiğini ifade ettikleri tespit edilmiştir. Denizel-Güven ve Cevher (2005) tarafından yapılan çalışmada da araştırma bulgularımıza benzer şekilde ilk sırada öğrenci merkezli yönetimin yer aldığı görülmektedir. Çocuğun okula, öğrenmeye ve araştırmaya dair olumlu tutumlar kazanabilmesi için; olumlu benlik algısı geliştirmesi, kendini değerli hissetmesi, akran ve öğretmenleriyle karşılıklı etkileşime girebilmesi önemlidir. Bunun yanı sıra çocuğun etkinliklere aktif katılması, eğitim ortamlarında yapacağı etkinlikleri ve oynayacağı materyalleri seçmesi için özgürlük tanınması gerekir (MEB, 2013). Okul öncesi dönem, yaşamın temelidir. Bu dönemde öğrenme hızı çok yüksektir. Her yaş grubunun genel gelişim özellikleri o yaş grubundaki tüm çocuklar için ortaktır; ancak her çocuğun kendine özgü olduğu da unutulmamalıdır. Okul öncesi eğitimi çocuğun gereksinimlerine ve bireysel farklılıklarına uygun olmalıdır. Okul öncesi eğitimi çocuğun motor, sosyal ve duygusal, dil ve bilişsel gelişimini desteklemeli, özbakım becerilerini kazandırmalıdır. Okul öncesi eğitimi kurumlarında çocukların gereksinimlerini karşılamak amacıyla demokratik eğitim anlayışına uygun öğrenme ortamları hazırlanmalı; etkinlikler düzenlenirken çocukların ilgi ve gereksinimlerinin yanı sıra çevrenin ve okulun olanakları da göz önünde bulundurulmalıdır. Eğitim sürecinde çocuğun bildiklerinden başlanmalı ve deneyerek öğrenmesine olanak tanınmalıdır. Öğrencilerin ilgi, beklenti ve gereksinimlerini tanımak, etkili bir sınıf yönetimi için gereklidir. Sınıf yönetimine ilişkin etkinlikler, öğrencileri kontrolden çok, eğitimin kalite ve sürekliliğini sağlamaya yönelik olmalıdır (Yalçınkaya & Tonbul, 2002).

Öneriler

1. Sınıf yönetimi konusunda istenen düzeyde bilgi ve beceri edinmemiş bir öğretmenin öğrencilerine gereken eğitimsel yardımda bulunması olanaklı olmayacağından; öğretmenlere sınıf yönetimine ilişkin bilgi ve beceriler, bilimsel verilere dayalı çağdaş yönetim yaklaşımları esas alınarak verilmelidir.

2. Okul öncesi öğretmenleri, sorunlara etkili çözümler üretebilen, uygun bir iletişim ve etkileşim sağlayabilen, etkili ve doğru kararlar alabilen, eşgüdüm sağlayabilen, planlama yapabilen, öğrencileri amaçlar doğrultusunda örgütleyebilen ve eylemlerin sonuçlarını değerlendirebilen sınıf yönetimi becerilerini edinmiş bireyler olarak yetiştirilmelidirler.

3. Öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeyleri ile sınıf yönetimi konusunda eğitim almaları arasında anlamlı bir ilişkinin varlığından dolayı, öğretmenler bu konuda eğitim almaya özendirilmeli ve desteklenmelidirler. Öğretmenlere, sınıf yönetimi konusunda kendilerini geliştirebilmeleri için uygulama ağırlıklı, etkinlik temelli, öğretim tasarımı ve materyal geliştirici, akademik ve bilimsel temelli, nitelikli ve kaliteli bir hizmet içi eğitim verilmelidir.

4. Üniversitelerin öğretmen yetiştiren programlarında yer alan sınıf yönetimi derslerinin içeriği ve aktarılma süreçleri yeniden ele alınmalı; etkili sınıf yönetimi stratejilerinin kazandırılmasına yönelik uygulamalı eğitimlere daha fazla yer ve zaman ayrılmalıdır.

5. Etkili bir sınıf yönetimi için öğretmenlere öğrenci merkezli, demokratik, esnek, iş birliğine dayalı ve kuralları önemseyen bir sınıf yönetimi anlayışı kazandırılmalıdır.

6. Bu araştırma, okul öncesi öğretmenleriyle sınırlandırılmıştır. Okul öncesi öğretmenleri, sınıf öğretmenleri ve diğer branş öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeylerini çeşitli değişkenler açıdan inceleyen karşılaştırmalı çalışmaların yapılması da alana katkı sağlayabilir.

Kaynakça

- Akar, H., Tantekin-Erden, F., Tor, D. & Şahin, İ. T. (2010). Öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımları ve deneyimlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(2), 792-806.
- Akbayrak, N. (2018). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde çocuklarla olan iletişim ve etkileşim durumlarının çocuk ihmali kapsamında değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Akın, U. (2006). *Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Avcı, S. S. (2011). Okul öncesi eğitimde programın sınıf yönetimine etkisi. G. Uyanık-Balat & H. Bilgin (Ed.). *Okul Öncesi Eğitimde Sınıf Yönetimi* içinde (ss. 93-108), Ankara: Eğitim Kitap
- Aydın, A. (2013). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Aydın, M. (2014). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Gazi Kitabevi
- Baker, J. A., Clark, T. P., Maier, K. S., & Viger, S. (2008). The differential influence of instructional context on the academic engagement of students with behavior problems. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1876-1883.
- Başar, H. (2014). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bilgin, N. (2014). *Sosyal bilimlerde içerik analizi: Teknikler ve örnek çalışmalar*. Ankara: Siyasal Kitabevi

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Bilgi Düzeyleri Üzerine Bir İnceleme

- Boyatzis, R. E. (1998). *Thematic analysis and code development: Transforming qualitative information*. Thousands Oaks, CA: Sage Publications.
- Bozan, S. & Ekinci, A. (2020). Öğretmenlerin mesleklerinin ilk yıllarında sınıf yönetiminde yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Education Journal*, 28(1), 137-153. doi:10.24106/kefdergi.3480
- Brophy, T. (1988). Educating teachers about managing classroom and students. *Teaching and Teacher Education*, 4(1), 1-18.
- Bulucu, Ö. (2003). *İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin sınıf davranış yönetiminde yetkinlik algularının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Adana
- Büyüköztürk, Ş (2016). *Deneyisel desenler: Öntest-sontest kontrol grubu desen ve veri analizi* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, E. & Günaydı, M. (2019). Okul öncesi dönemde çocuk oyunlarındaki değer unsurları: Sınıf yönetimine yansımaları. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 8(4), 3021-3053.
- Charles, C. M. (1996). *Building classroom discipline*. NY: Longman Publishers
- Cresswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. California: Sage publications, inc.
- Çalık, T. (2012). Sınıf yönetimiyle ilgili temel kavramlar. L. Küçükahmet (Ed.). *Sınıf Yönetimi* içinde (ss.1-16). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Çelik, D. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi: Altındağ örneği. *International Social Sciences Studies Journal*, 9(110), 6397-6404. doi: 10.29228/sss.69010
- Çelik, N. A. (2006). *İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin alguları* (Denizli İli Örneği). (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Dal, M. (2016). *Okul öncesi öğretmenlerinin öğrencilerin istenmeyen davranışlarıyla baş etmede kullandıkları sınıf yönetimi stratejileri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Demirel, Ö. (2017). *Öğretim ilke ve yöntemleri: Öğretme sanatı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Denizel-Güven, E. & Cevher, F. N. (2005). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(18), 1-22
- Diñer, Ç. & Akgün, E. (2015). Okul öncesi öğretmenleri için sınıf yönetimi becerileri ölçeğinin geliştirilmesi ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenlerle ilişkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 40(177), 187-201.
- Durğun, B. (2010). *Sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin, sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Sancaktepe İlçesi

- örneği). (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Durmaz, E. (2017). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde kullandıkları stratejiler ve uygunluk durumlarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Ekinci, A. (2010). İlköğretim okullarında çalışan müdür ve öğretmenlerin mesleki sorunlarına ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 9(2), 734-748.
- Emmer, E.T., & Stough, L. M. (2001). Classroom management: A critical part of education. *Educational Psychologist*, 36(2), 103-112
- Ercoskun, M. H. (2011). *Etkili sınıf yönetimi oluşturmada sınıf öğretmenlerinin yeni rollerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum
- Erol, Z. (2006). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi uygulamalarına ilişkin görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Evertson, C. M., & Harris, A. H. (1992). What we know about managing classrooms. *Educational Leadership*, 49(7), 74-78.
- Evertson, C.M., & Weinstein, C.S. (2006). Classroom management as a field of inquiry. In C. M. Evertson, & C. S. Weinstein (Ed.), *Handbook of classroom management: Research, practice and contemporary in* (pp. 3-15). London: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Greenwood, C. R., Horton, B. T., & Utley, C. A. (2002). Academic engagement: Current perspectives on research and practice. *School Psychology Review*, 31(3), 328-349.
- Gündüz, H. B. (2004). *Eğitim okul ve sınıf yönetimi*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım
- Güven, S., Çelik, Ç. & Özkan, Z. (2017). Aday öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin okul yöneticilerinin görüşleri bağlamında değerlendirilmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 618-634. doi:10.24315/trkefd.306344
- İlgar, L. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- İlhan, S. (2011). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin uygulamaya dayalı öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme becerileri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Jacobson, L. (2003). Early years. *Education Week*, 23(15), 6-11
- Karakaya, E. G. (2017). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile kaynaştırma öğrencilerinin sosyal beceri ve problem davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Bilgi Düzeyleri Üzerine Bir İnceleme

- Karaman, S. Z. (2016). *Öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlikleri ile mesleki profesyonellikleri arasındaki ilişki (Bitlis ili Ahlat ilçesi örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Karasar, N. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Karip, E. (2002). *Sınıf yönetimi ve disiplini*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Kaya, G. (2008). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin yönetici, öğretmen ve öğrencilerin görüşlerinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Kher, N., Lacina-Gifford, L. J., & Yandell, S. (2000). *Preservice teachers' knowledge of effective classroom management strategies: Defiant behavior*. The Educational Resources Information Center (ERIC) veri tabanından edinilmiştir.
- Kılıçoğlu, C. (2015). *Sınıf içerisinde istenmeyen davranışlara karşı öğretmenlerin baş edebilme yöntem ve teknikleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Toros Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin
- Koçoğlu, A. M. (2013). *İlkokullardaki sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin çok boyutlu olarak incelenmesi (İstanbul İli Sancaktepe Örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Komitoğlu, D. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Korkmaz, A. (2015). Sınıf organizasyonu. L. Küçükahmet (Ed.). *Sınıf Yönetimi* içinde (ss. 277-294). Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Korkut, K. & Babaoğlu, E. (2010). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(26), 146-156.
- Korkut, K. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi beceri algıları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur
- Kulaber, M. (2015). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetim becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (İstanbul ili örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Lemlech, J. K. (2011). *Classroom management: Methods and techniques for elementary and secondary teachers*. New York: Longman Press
- Levin, J., & Nolan, J. F. (1991). *Principles of classroom management: A hierarchical approach*. New York: Prentice Hall, Inc.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. & Saldana, J. (2020). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. Thousands Oaks, CA: Sage Publications.

- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2014). Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. 26/7/2014 tarih ve 29072 sayılı Resmî Gazete
- Özçelik, F. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile öz yeterlikleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Özgün, E. (2008). *İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinin iş motivasyonları ile sınıf yönetimi becerilerini algılama düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Patton, M. Q. (2018). *Qualitative research and evaluation methods*. Sage Publications
- Sadık, F. (2006). *Öğrencilerin istenmeyen davranışları ve bu davranışlarla baş edilme stratejilerinin öğretmen, öğrenci, veli görüşlerine göre incelenmesi ve güvengen disiplin modeli temel alınarak uygulanan eğitim programının öğretmenlerin baş etme stratejilerine etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Sanford, J. P. & Emmer, E. T. (1987). *Understanding classroom management: An observation guide*. Boston: Allyn and Bacon
- Sarı, B. & Bayrakçı, M. (2018). Ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(4), 1960-1977.
- Siebert, C. J. (2005). Promoting preservice teachers' success in classroom management by leveraging a local union's resources. *A Professional Development School Initiative Education*, 125(3), 385-392
- Silverman, D. (2006). *Interpreting qualitative data: Methods for analyzing talk, text and interaction*. London: Sage Publications.
- Söylemez, Ö. Z. (2013). *İşitme engelli okullarında çalışan öğretmenlerin empati eğilimleri ile sınıf yönetim becerileri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sucuoğlu, B. (2010). Zihinsel engellilerin eğitimi. B. Sucuoğlu (Ed.), *Zihin Engelliler ve Eğitimleri içinde* (ss. 202-236). Ankara: Kök Yayıncılık
- Şara, P., Karadedeli, İ. & Hasanoğlu, G. (2016). Sınıf yönetimi alanında ULAKBİM'de taranan makalelerin incelenmesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 291-307.
- Şen, Y. E., Şen, B. & Güner, R. (2023). Aday öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin okul yöneticilerinin görüşleri bağlamında değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitime Özgün Bakış Dergisi*, 1(1), 93-109. doi: 10.5281/zenodo.7595741
- Şentürk, H., & Oral, B. (2008). Türkiye'de sınıf yönetimi ile ilgili yapılan bazı araştırmaların değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 26, 1-26.
- Tal, C. (2010). Case studies to deepen understanding and enhance classroom management skills in preschool teacher training. *Early Childhood Education Journal*, (38), 143-152.
- Tan, Ş. (2009). Misuses of KR-20 and cronbach's alpha reliability coefficients. *Education and Science*, 34(152), 101-112.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Bilgi Düzeyleri Üzerine Bir İnceleme

- Taş, D. Taşdelen, M., Güneş, Ö. & Aybar, Y. (2023). Okul öncesi eğitim kurumlarında kadın yönetici olmak: Güçlü ve zayıf yönler, avantajlar ve dezavantajlar. *Uluslararası Eğitime Özgün Bakış Dergisi*, 1(1), 193-216, doi: 10.5281/zenodo.7694980
- Taş, H. & Minaz, M. B. (2021). Knowledge levels of teachers with refugee student(s) in their class related to classroom management. *SAGE Open*, 11(4), 1-12. doi:10.1177/21582440211061369
- Taş, H. (2021). Destek eğitim odasında görevlendirilen sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeyleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 22(1), 207-232. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.654000
- Taş, H., & Minaz, M. B. (2018). Sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Ç. Kaya, Y.İ. Yorulmaz, E.I. Püsküllüoğlu & B.T. Anasız (Ed.), 3. *Uluslararası felsefe, eğitim, sanat ve bilim tarihi sempozyumu* içinde (ss. 612-636). Giresun, Türkiye
- Taşkaya, C. Ö., & Uyar, M. (2017). Konya ili ilköğretim okulları birinci kademe öğretmenlerinin sınıf yönetimindeki yeterlilikleri. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 1(1), 1-11
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Akademi Yayınları.
- Tezbaşaran, A. (2008). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayını.
- Wang, M.C., Haertel, G.D., & Walberg, H.J. (1994). What helps students learn? *Educational Leadership*, 51(4), 74-79.
- Wragg, E. C. (2001). *Class management in the primary school*. London: RoutledgeFalmer.
- Yalçınkaya, M. & Tonbul, Y. (2002). İlköğretim okulu sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algı ve gözlemler. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(2), 76-96.
- Yaşar, S. (2008). *İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi yaklaşımları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Yaşar-Ekici, F., Günhan, G. & Anılan, Ş. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri. *IBAD*, 2(1), 48-58
- Yeşilay-Daşiran, T. (2013). *Okul öncesi eğitimde etkili sınıf yönetimi becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanan eğitimin etkililiğinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Yeşilyurt, E. & Çankaya, İ. (2008). Sınıf yönetimi açısından öğretmen niteliklerinin belirlenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(23), 274-295.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yılmaz, N. (2008). Dersin akışını bozan istenmeyen davranışları yönetme stratejilerinin incelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 1-38.

Aynur Set Yüce - Serdar Akbaş - Kadir Demir

- Yılmaz, N. (2022). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Yüce, Z., Özzengin, L. & Özzengin, S. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Eğitime Özgün Bakış Dergisi*, 1(1), 156-170, doi:10.5281/zenodo.7677101
- Zembat, R., Tunçeli, H. İ. & Akşin-Yavuz, E. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 24-43

Etik Beyan ve Kurul Onayı

Bu çalışmada bilimsel etik ilkelere uyulmuş ve bu amaçla Samsun Üniversitesi'nden 01/03/2023 tarihli ve 2549528 sayılı Etik Kurulu İzni alınmıştır.

