
AKADEMİK PERSPEKTİFTEN EĞİTİM YÖNETİMİ

Editör: Dr.Öğr.Üyesi Elif İLİMAN PÜSKÜLLÜOĞLU



yaz
yayınları

Akademik Perspektiften Eğitim Yönetimi

Editör

Dr.Öğr.Üyesi Elif İLİMAN PÜSKÜLLÜOĞLU

yaz
yayınları

2025

© YAZ Yayınları

Bu kitabın her türlü yayın hakkı Yaz Yayınları'na aittir, tüm hakları saklıdır. Kitabın tamamı ya da bir kısmı 5846 sayılı Kanun'un hükümlerine göre, kitabı yayınlayan firmanın önceden izni alınmaksızın elektronik, mekanik, fotokopi ya da herhangi bir kayıt sistemiyle çoğaltılamaz, yayınlanamaz, depolanamaz.

E_ISBN 978-625-5596-45-1

Haziran 2025 – Afyonkarahisar

Dizgi/Mizanpaj: YAZ Yayınları

Kapak Tasarım: YAZ Yayınları

YAZ Yayınları. Yayıncı Sertifika No: 73086

M.İhtisas OSB Mah. 4A Cad. No:3/3
İscehisar/AFYONKARAHİSAR

www.yazyayinlari.com

yazyayinlari@gmail.com

info@yazyayinlari.com

İÇİNDEKİLER

Köy Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Karşılaştıkları Zorluklar ve Çözüm Önerileri	1
<i>Zeynep KARASOY, Aykar TEKİN BOZKURT</i>	
Lise Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi.....	20
<i>Serkan GÖKALP</i>	
İngilizce Öğretmenlerinin Örgütsel Sessizlik Düzeyinin İncelenmesi	40
<i>Serkan GÖKALP, Necati ÇOBANOĞLU</i>	
Sosyal-Duygusal Öğrenmenin Örtük Programı: Teneffüs ve Ötesi	60
<i>Ceyda TÜRKKAS</i>	

"Bu kitapta yer alan bölümlerde kullanılan kaynakların, görüşlerin, bulguların, sonuçların, tablo, şekil, resim ve her türlü içeriğin sorumluluğu yazar veya yazarlarına ait olup ulusal ve uluslararası telif haklarına konu olabilecek mali ve hukuki sorumluluk da yazarlara aittir."

KÖY OKULLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN KARŞILAŞTIKLARI ZORLUKLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ¹

Zeynep KARASOY²

Aykar TEKİN BOZKURT³

1. GİRİŞ

Öğretmenlik mesleği, sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik boyutlara sahip, alanda uzmanlık bilgi ve becerisini temel alan akademik çalışma ve mesleki formasyonu gerektiren, profesyonel statüde uğraşı alanıdır (Gürkan & Gökçe, 1999). Öğretmenlik, dünyanın her yerinde, milletlerin geleceğini şekillendiren en önemli ve en onurlu meslek olarak kabul edilmektedir. Toplumda telkin gücü en fazla olan öğretmenler, etraflarındaki binlerce hatta milyonlarca genç beyinlerin şekillenmesinin, onlara daima bir şeyler öğretmenin ve örnek insan olmak gibi bir sorumluluğun sahibidirler (Orakçı, 2005) Sanayileşme ile birlikte tarım toplumundan sanayi toplumuna doğru bir geçiş süreci yaşanmış ve yaşanmaya devam etmektedir. Dolayısıyla ülkelerin artan nüfusu kentsel alanlarda daha yoğun hale gelmiştir. Bu yoğunluk eğitimden sağlığa kadar sosyal bir devletin yapmakla yükümlü olduğu pek çok hizmetin kentlerde daha çok kümelenmesine neden olmuştur. Bu kümelenmenin önemli bir sonucu olarak eğitim hizmetlerinin

¹ Bu çalışma birinci yazarın ikinci yazarın danışmanlığında yürüttüğü tezsiz yüksek lisans programı dönem projesine dayalı olarak hazırlanmıştır.

² Öğretmen, Zeytinli Ortaokulu, Gaziantep, zeynepkrasy@hotmail.com, ORCID: 0009-0009-6970-6937.

³ Doç, Dr., Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, aykarbozkurt@gantep.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1936-2808.

tüm ülke geneline adil olarak dağıtılamaması sorunu ortaya çıkmıştır. Kentlerde eğitim kurumlarının fiziksel ve eğitsel altyapıları sürekli gelişirken, kırsal kesim okulları bu gelişmelerin gerisinde kalabilmektedir (Palavan& Donuk, 2016). Kırsal kesim öğretmenleri görev yaptıkları okullarda gerek okulun bulunduğu çevreden gerekse okulun fiziksel ve eğitsel sorunlarından dolayı birçok zorlukla karşılaşabilmektedir. Karşılaştıkları bu zorlukların tanınması ve çözümlerin geliştirilmesi eğitim sürecinin önemli bir ana faktörü olan öğretmenlerin mesleki gelişimi için dolayısıyla yaşadıkları toplum ve eğitim niteliği için oldukça önemli bir husustur.

Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı’nın teşkilat yapısı incelendiğinde taşra teşkilatı içerisinde; il ve ilçe teşkilatları bulunmaktadır ve *‘Her ilde ve ilçede bir millî eğitim müdürlüğü kurulur’* ifadesi ile taşra yapılanması açıklanmıştır (MEB, 2011, KHK/652). İl ve ilçe teşkilatları içinde eğitim sisteminin önemli alt sistemleri olan okul teşkilatları yer almaktadır. Okullar, öğrenmenin gerçekleştiği, eğitim hizmetlerinin üretildiği ve sunulduğu yerdir (Şişman, 2014, s.19). Okul yapılanmaları içinde yer alan *köy okulları* köylerde eğitim-öğretim hizmetini yürüten okullardır. 1924 tarihli Köy Kanunu’na göre *‘köy; cami, mektep, otlak, yaylak, baltalık gibi orta malları bulunan ve toplu veya dağınık evlerde oturan insanların bağ ve bahçe ve tarlalarıyla birlikte teşkil ettikleri, nüfusu iki binden az olan yerleşim birimi’* (<https://www.icisleri.gov.tr/illeridaresi/koyler1>) olarak tanımlanmıştır. Bu çerçevede, köy okullarının daha az nüfus yoğunluğuna sahip olan bölgelerde hizmet veren okullar olduğu söylenebilir. Akın, Adıgüzel ve Aytaş (2022)’a göre, Türk eğitim sistemi yıllar içinde belirli standartları yakalamış olsa da bazı okullarda dezavantajlar sürebilmektedir ve köy okulları da bu dezavantajlı okullar arasında yer almaktadır. Köylerdeki eğitim-öğretim süreci şehirlerden farklı dinamiklere

sahiptir ve tarihsel süreçte bu dezavantajın yol açtığı sorunların giderilmesi için çeşitli çözümler geliştirilmeye devam etmiştir.

Bu araştırma köy okullarında görev yapan öğretmenlerin yaşadıkları zorlukların tespit edilmesi, bu zorluklara ilişkin çözüm önerileri sunarak, kırsal bölgede yer alan köy okullarında eğitimin niteliğini ve kalitesini arttırmak, ayrıca alanyazına katkı sunmak temel hedefleri kapsamında yürütülmüştür. Bu hedeflere ulaşmak için çalışmada şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Köy okullarında görev yapan öğretmenlerin karşılaştığı başlıca zorluklar nelerdir?
 - a) Sınıf içinde öğretmen ve öğrenci iletişimde zorluklar yaşanmakta mıdır, varsa nelerdir?
 - b) Öğretmenin motivasyonu ve öğrencilerin akademik başarıları bağlamında bu süreçte karşılaşılan zorluklar var mıdır, varsa nelerdir?
 - c) Veliler ile iletişim boyutunda sıkıntılar yaşanmakta mıdır, varsa nelerdir?
 - d) Okulun sahip olduğu iklim ve kültürü açısından zorluk durumları var mıdır, varsa nelerdir?
 - e) Karşılaşılan diğer zorluklar var mıdır, varsa nelerdir?
2. Karşılaşılan zorluklara yönelik öğretmenlerin sunduğu çözüm önerileri nelerdir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Köy okullarında görev yapan öğretmenlerin yaşadığı zorlukların ve önerilerin tespit edilmesinin hedeflendiği bu çalışma, durum belirlemeye dayalı nitel bir araştırmadır. Durum çalışması; bir durum ya da olayın derinlemesine incelenerek,

gerçek ortamdaki verilerin sistematik şekilde toplandığı bir araştırma yöntemidir. Ortaya konan bulgularla olayın oluşma ve seyretme sebebi araştırılarak gelecek çalışmalarda odaklanacak hususları ortaya koymaya çalışılır (Subaşı & Okumuş, 2017).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 2024-2025 eğitim öğretim yılında Gaziantep ilinin köy okullarında çalışan 15 öğretmeninden oluşturmaktadır. Çalışma grubunun seçilmesinde amaçlı örnekleme grubunda yer alan ‘ölçüt örnekleme yöntemi’ benimsenmiştir. Ölçüt olarak ‘öğretmenlerin köy okullarında görev yapmaları’ belirlenmiştir. Bu doğrultuda köy okullarını tanımaları, varsa karşılaşılan sorunları birebir deneyimlemeleri, bu zorlukların çözümünde çözüm önerileri üretebilme açısından tecrübe sahibi olan öğretmenlerden çalışma grubu oluşturulmuş ve görüşleri alınmıştır. Çalışma grubundaki öğretmenlerin kişisel özellikleri aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 1. Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

	Cinsiyeti	Yaşı	Kıdem	Kademe	Eğitim Düzeyi
Ö1	Erkek	36	10	İlkokul	Lisans
Ö2	Erkek	42	18	Ortaokul	Lisans
Ö3	Kadın	39	19	Ortaokul	Lisans
Ö4	Erkek	44	19	Ortaokul	Yüksek Lisans
Ö5	Erkek	33	5	Ortaokul	Lisans
Ö6	Erkek	26	2	Ortaokul	Lisans
Ö7	Erkek	40	13	İlkokul	Lisans
Ö8	Kadın	25	3	İlkokul	Lisans
Ö9	Kadın	33	5	İlkokul	Lisans
Ö10	Kadın	27	5	İlkokul	Lisans
Ö11	Kadın	25	2	Ortaokul	Lisans
Ö12	Kadın	26	3	İlkokul	Lisans
Ö13	Kadın	29	2	İlkokul	Lisans
Ö14	Kadın	25	1	İlkokul	Lisans
Ö14	Kadın	27	4	İlkokul	Lisans
Ö15	Kadın	30	2	İlkokul	Lisans

Tablo 1’den çalışma grubunda yer alan köy okulunda görevli öğretmenlerin (n:15); cinsiyet, yaş, kıdem, görev yaptığı

kademe ve eğitim düzeyleri değişkenleri bakımından çeşitlilik gösterdiği görülmektedir.

2.3. Verilerin Toplanması

Araştırma verileri yarı-yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Katılımcı öğretmenler ile görüşme yapılan ortamın sessiz, öğretmenlerin kendilerini rahatça ifade edebileceği bir ortam olmasına özen gösterilmiştir. Görüşme formunda belirtilen bilgilerin sadece bu çalışmada kullanılacağı, kişisel bilgilerin saklanacağı önceden katılımcılara belirtilmiştir. Araştırmaya gönüllü olarak katılan öğretmenler Ö1, Ö2, Ö3, ... şeklinde kodlanmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme türünde önceden tasarlanan bir dizi soruyu içeren bir görüşme formu bulunur (Akman Dömbekci & Erişen, 2022). Bu çalışmanın görüşme formunda yer alacak soruların oluşturulması sırasında bu çalışmaya benzer nitelikteki bilimsel çalışmalar okunup, analiz edilerek, alanda görev yapan iki öğretmen ile ön görüşme yapılarak, sorular özgün bir şekilde oluşturulmuştur. Hazırlanan soru şablonu daha sonra bir eğitim uzmanı ve bir Türkçe dil uzmanının görüşüne sunulmuş ve onların önerileri çerçevesinde son hali verilmiştir. Toplanan veriler bilgisayara aktarılmıştır.

2.4. Verilerin Çözümlemesi

Bu çalışmada öğretmenlerin görüşlerini almak için *görüşme yöntemi* kullanılmış ve veriler toplanmıştır. Verilerin analizinde nitel veri analizi tekniklerinden *betimsel analiz* yöntemi kullanılmıştır. Bu analizde amaç, yapılan görüşmeler sonucunda toplanan verilerin düzenlenmiş ve yorumlanmış halini okuyucuya aktarabilmektir (Karataş, 2015).

3. BULGULAR

Araştırma kapsamında ilk yanıt aranan soru olan “Köy okullarında görev yapan öğretmenlerin karşılaştığı zorluklar nelerdir?” Sorusuna dair bulgular aşağıda alt başlıklar halinde sıralı olarak sunulmuştur.

Tema 1. Sınıf içinde öğretmenlerin öğretmen ve öğrenci iletişimi açısından karşılaştıkları zorluklar:

Bu tema altında öğretmenlerin verdikleri cevaplardan bazıları şu şekildedir:

Ö1: “Öğrencilerin dersi dikkatle dinlememesi sonucu, istenileni anlamaması, kelime kapasitelerinin az oluşu gibi nedenlerden ötürü idrak kabiliyetlerinin sınırlı olması, anlaşma yolunda engeller oluşturmaktadır.”

Ö7: “Köydeki öğrenciler, şehirdeki akranlarına göre bence daha az yaşanmışlık ve hazırbulunuşluk seviyesi ile okula geliyorlar bu da iletişim kurmalarında sıkıntı çıkartıyor. “

Ö8: “ Öğrenciler küçük bölgede yaşadıklarından ötürü daha şiveli konuşuyorlar. Bazı kelimeleri daha yöresel bir şekilde ifade edebiliyorlar, bu durum iletişimde anlaşmazlıklara yol açabiliyor.”

Ö12: “ Bazı öğrencilerimiz Suriye’den göç ile geldikleri için ana dili Arapça olduğundan iletişimde zorlanabiliyoruz. “

Yukarıdaki öğretmen görüşlerine göre, öğrencilerin bulundukları sosyal- kültürel yapı, kullandıkları şive, yaşantı ve deneyim eksikliği, göç, gibi etkenlerle köy öğrencilerinin şehir merkezindeki öğrencilere kıyasla dil kullanım becerisi açısından iletişimde zorluklar yaşayabildiği belirlenmiştir. Bu bulgu, köy okullarında öğrencilerin öğretmenleri ile iletişimi boyutunda zorluklar yaşayabildiğini göstermektedir.

Bu temada bazı öğretmen görüşleri içerisinde yaşanan iletişim zorluklarına neden olan bazı durumlar ile ilgili örnek ifadelerde belirlenmiştir. Bazıları şöyledir;

Ö6: “Öğrencilerden bazılarının dil ve konuşma problemi yaşamasına rağmen velinin öğrencinin bu durumunun düzeltilmesi için herhangi bir uğraşta olmaması”

Ö10: “Öğrencilerin bulundukları sosyolojik aile yapısından dolayı çekingen ve utangaç olmaları bu konuda esas nedenlerden birisi”

Bu ifadelerden süreçte veli ilgisinin yeterli olmaması ve sosyal yapının öğrenciler üzerindeki etkisi iletişim zorlukları yaşanmasında öne çıkan etkenler olduğu söylenebilir.

Tema 2. Öğretmenlerin motivasyonu ve öğrencilerin akademik başarıları bağlamında karşılaştıkları zorluklar:

Bu tema altında öğretmenlerin verdikleri cevaplardan bazıları şöyledir;

Ö7: “Köy okulları fiziki imkanlar bakımından dezavantajlı olabiliyor. Soba yakma, sınıfların temizliği, gibi durumlar ve ihtiyaçlar öğretmenlerin derse karşı motivasyonunu düşürebiliyor.”

Ö10: “Öğretmenin okula motive olarak girmesi öğrenciler üzerinde olumlu etkiye sahip olacaktır. Köy okullarında kaynaklar kısıtlı olduğu için sınıfta kullanılan eşyaların ya da kullanılacak bazı araç gereçlerin yetersiz olması öğretmenin motivasyonunu olumsuz anlamda etkileyebiliyor. Aynı zamanda öğrencilerinde kendi araç gereçlerini yeterince karşılayamaması derslerde yapılacak etkinliklerin sarkmasına neden olmaktadır.”

Ö13: “ Zaman zaman motivasyon kaybı yaşamaktayım. Fakat bu motivasyon kaybında ilk aklıma gelen köy öğretmeni olmanın sorumluluklarının hep daha fazla olduğu ve bu yüzden

hata payının sıfır noktasında olduğunu düşünürüm. Öğrencilerimin akademik başarıları benim için çok önemli olmuştur. Onlara daima hatırlatmalar yaparak emekle ve gayretle başarılı olunacağını anlatırım. “

Ö6: ‘Eğitimin gördüğü değer ne yazık ki çok düşük bu sebeple ne kadar çabalasak ta karşılığında çokta umursamayan bir nesil olduğundan motivasyonumuz oldukça düşüktür.’”

Yukarıdaki ifade edilen görüşlerden hareketle, köy okullarının kısıtlı fiziksel imkanlara sahip olması, yoğun sorumluluklar, öğrencilerin yer aldıkları aile yapısı, eğitimden beklentilerinin farklılaşması, gibi nedenlerin öğretmenlerin motivasyonunu olumsuz yönde etkileyebildiği saptanmıştır.

Bu tema altında bu hususta ek olarak, sürece yönelik rehberlik faaliyetlerinin gerekliliğini vurgulayan katılımcılar olmuştur. Bunlar;

Ö2: “Öğretmenin öğrencilerin akademik başarısını arttırmaya katkısı rehberlik boyutundadır. Kalıtsal olarak belli bir akademik zekaya sahip öğrencinin potansiyelini teşvik ederek geliştirebileceğimizi düşünüyorum. “

Ö5: “Öğretmenin dışarıda yaşadığı motivasyon eksikliğini, sınıf kapısının dışında bırakması çok büyük katkı sağlar. Profesyonel bir yaklaşım ile çocuklara yaklaşmak gereklidir.”

Bu görüşlerden hareketle, köyde öğretmenliğin çokça emek ve çaba sarf etmek gerektirdiği söylenebilir. Öğrencilerin akademik başarıları için öğrencileri teşvik edecek kişilerin rol model olan öğretmenlerin olduğu görüşü sıkça belirlenmiş ve öğretmenlerin öğrenciler üzerindeki etkisi vurgulanmıştır.

Ayrıca, “Öğretmenin istekli ve derse hazır halde gelmesi öğrenci başarısına direk olumlu etki eder. Öğrencilerden beklediği dönütleri alamayan öğretmeninde gün geçtikçe motivasyonu düşer (Ö1)’” görüş ifadesi, öğretmen motivasyonu

ile öğrencilerin dersteki performansı ve isteği arasındaki bağı yansıtmaktadır.

Tema 3. Veliler ile iletişim boyutunda öğretmenlerin karşılaştıkları zorluklar:

Bu temada öğretmenlerin verdikleri cevaplardan bazıları şöyledir;

Ö1: “Velilerin okula bakış açıları ve okuldan beklentileri bu konunun başlı başına belirleyicisidir. Köy ortamında zorlu geçim şartları, iş yükü ağır olan bir veli ile iletişim beklendiği gibi olmuyor. Velinin sosyal ve ekonomik durumu iletişimi etkileyebiliyor. Çünkü ihtiyaçlar ve beklentiler değişkenlik gösteriyor. “

Ö2: “ Veliler çok fazla eğitimli ve kültürel olarak yetkin olmadığı için çocukların eğitiminin tamamının okulun görevi olduğunu düşünüyor. O yüzden köy okullarındaki veliler çok büyük bir sorun olmadığı sürece öğretmen ile iletişim kurmuyor.”

Ö7: “Köy okullarında veli desteği almak biraz zor. Velilerin çalışma koşulları, eğitim düzeyleri, okula bakış açıları dikkate alındığında eğitimin önemli ayaklarından olan velilerin köylerde pasif kaldığı görülüyor. Zor da olsa velilerle iletişimi sürekli canlı tutmalı, velilerin çocukların eğitimde sorumluluk almaya teşvik etmeliyiz.”

Ö10: “Velilerle iletişim konusunda daha kısıtlı imkanlara sahibiz. Okuma yazma bilmeyen velilerimiz var. Veliler ile iletişimimiz genellikle yüz yüze olmak durumunda kalıyor. Veliler daha çok tarım ve hayvancılıkla uğraştığı için okula her an gelmekte zorlanabiliyorlar. “

Ö12: “Köydeki velilerle öğretmenler arasında iletişim zorluğu yaşanabilmektedir. Köydeki bazı veliler tarım ya da

diğer mevsimlik işlerde çalıştıkları için dönem dönem okul etkinliklerine katılım sağlayamayabiliyorlar.”

Yukarıda ifade edilen görüşlerden hareketle, öğretmen ve veliler açısından köy okullarında zorluklar yaşanabildiği tespit edilmiştir. Velilerin köy yaşamında iş yükünün fazla olması, sosyo-ekonomik durumları, eğitime bakış açıları, gibi nedenler ile öğretmenlerle iletişimde zorluklar yaşandığı görülmüştür.

Bu hususta bazı öğretmen görüşleri ise şöyledir:

Ö9: “ Velilerle iletişim konusunda zorluk yaşamıyorum. Köy insanı daha samimi oluyor. Öğretmenlere karşı daha saygılı oluyorlar ve değer veriyorlar bundan dolayı iletişim konusunda sıkıntı yaşamıyorum.”

Ö15: “Çoğu velimle aktif olarak iletişim halindeyim. Bazı velilerin telefonları yok, bazılarında kontör/paketi olmadığı için hattı kapalı. Ulaşamadığım velilere akraba öğrenciler vasıtasıyla bilgi aktarımı sağlıyorum. Diğer açıdan veliler genel olarak öğretmenlere karşı saygılı olduğundan iletişimde sorun yaşamıyorum”

Yukarıda görüldüğü gibi, az sayıdaki katılımcı öğretmen bu süreçte ciddi zorluk durumları yaşamadığını ifade etmiştir. Ancak, köylerde velilerin iletişim araçlarının yeterli olmaması, gibi durumların da öğretmen-veli arasındaki iletişimlerde zorluk yaşanmasına neden olabildiği belirlenmiştir.

Tema 4. Okulun sahip olduğu iklim ve kültürü açısından öğretmenlerin karşılaştıkları zorluklar:

Bu tema altında öğretmenlerin verdikleri cevaplardan bazılarında aşağıda yer verilmiştir;

Ö1: “Paydaşlarla iş birliği halinde olan okullardaki ortamlarda akademik başarılar daha yüksek olacaktır. Ama köy okullarında yapılmak istenen çalışmalar bence yeterince verimli

yürümediğinden bunun paydaşlardaki olumsuz etkileri kişiler üzerinde strese yol açıyor. Okul iklimi olumsuz etkiliyor. “

Ö10: “Okulun iklimi açısından çok büyük bir zorluk olduğunu düşünmüyorum fakat kaynakların kısıtlı olması ve kullanılabilecek araç gereçlerin az olması bazen öğretmenlerin etkinlik alanını kısıtlıyor. Bu da okul idaresi ile ters düşülmesine ya da öğretmenler arasında sıkıntı çıkmasına sebep olabiliyor. “

Ö12: “Köy okullarında materyallere ulaşım anlamında zorluklar yaşanabilir ve bu tarz sorunlar okul iklimini olumsuz etkileyebiliyor. “

Ö13: “ Bazen okulumuza yeni gelen ücretli öğretmenler olduğunda tanıma, anlaşma ve uyumda zorluk olabiliyor. “

Bu görüşlerden hareketle, köy okullarında eğitimsel malzeme ve materyallerin kısıtlı olması yönünde bir zorluk yaşandığı ayrıca yeni öğretmenlerin okula dahil olması gibi zamanlarda bazı zorlukların yaşanabildiği, bu süreçler içinde okul ikliminin bundan olumsuz etkilenmesine ilişkin bulgular görülmektedir. Bu hususta bazı öğretmen görüşleri ise şöyledir:

Ö8: “ Köy okulları öğretmen ve öğrenci sayısının az olduğu okullardır. Bu durumun okul iklimini olumlu etkilediğini düşünüyorum. Herkesin birbiriyle yakın iletişimler kurduğu samimi bir ortam oluşma hali çok daha yüksek.”

Ö2: Herhangi bir zorluk yoktur. Okul iklim ve kültürü gayet uyumlu öğretmenlerden oluşmaktadır.”

İfade edilen öğretmen görüşlerine göre köy okullarında sayıca az kişinin biraraya gelmesinin iletişime olumlu yansıması ve buna dayalı okul kültür ve ikliminin bundan olumlu etkilenmesi şeklinde bir bulguda tespit edilmiştir.

Tema 5. Öğretmenlerin karşılaştığı diğer zorluklar:

Öğretmenlerin verdikleri cevaplardan bazıları şöyledir;

Ö1: “Devamsızlık, öğrencilerin kılık-kıyafetinin uygun olmaması, çocuk yaşta aileye işlerde yardım etmeleri, okulların fiziki altyapının yetersiz oluşu, sınıfta kalmanın her kademedede olmaması, kitap okuma kültürünün az olması.”

Ö8: “Köy okulundaki öğretmenlerin en büyük yaşadığı zorluklardan birisi ulaşım bence, çünkü okulumuz merkeze oldukça uzak. Bu durum hem maddi hem manevi öğretmeni yıpratmaktadır.”

Ö10: “Ulaşım, internet sıkıntısı başlıca zorluklardan birisi. Köyde internet sık sık gittiği için akıllı tahta kullanımını kısıtlı ve aynı zamanda kış aylarında ulaşımında aksıyabiliyor.”

Ö13: “ Okulda belirlediğimiz görev ve sorumluluklar evde aile tarafından tam anlamıyla desteklenmeyince bazı noktalar yerine oturmuyor. Temizlik ve hijyen de bir diğer zorluk yaşadığımız noktadır. Öğrencilerin öz bakım, kıyafet temizliği konusunda yeterince iyi oldukları söylenemez “

Bu görüşlerden hareketle, öğretmenlerin köy okullarının şehir merkezine uzak olması durumundan kaynaklı ulaşım ile zorluklar yaşandığını vurgulamıştır. Ayrıca, internet, telefon gibi teknolojik araçların kullanımı ile ilgili sıkıntıların olması, öğrencilerin kılık-kıyafeti ve temizlik konusunda yeterli özeni göstermemesi, gibi konularda da öğretmenler köy okullarında zorluklar yaşandığı belirtmiştir.

Bu görüşlerin yanı sıra bir öğretmen görüşü ise şöyledir;

Ö7: “Her öğrenci biricik ve özeldir. Ailenin de bu konuda daha bilgili olması gerektiğini düşünüyorum. “

Bu görüşten okulun yeri, konumu, kademesi her ne olursa olsun eğitimde başarı için hem öğretmen hem de veli ilgisinin birlikte olmasının gerekliliği görülmektedir.

Tema 6. Araştırma kapsamında yanıt aranan ikinci soru “Karşılaşılan zorluklara yönelik çözüm önerileriniz nelerdir?” sorusuna dair bulgular aşağıda verilmiştir.

Öğretmenlerin verdikleri cevaplardan bazıları şöyledir;

Ö12: “Köy okullarında öğretmen-öğrenci iletişimini güçlendirmek için ders dışı sosyal aktiviteler artırılabilir. Böyle aktiviteler hem öğrencilerin motivasyonunu hem de öğretmenlerin motivasyonunu olumlu anlamda etkilemektedir.”

Ö11: “ Veli ziyaretleri arttırılmalı ve velilere seminerler vererek bilinçlendirilmelidir. Belediyeden istekte bulunarak okul çevresine bir kırtasiye mutlaka yapılmalıdır.”

Ö10: “Köy okullarına daha fazla kaynak göndererek, öğrencilerin araç gereçlerini tamamlamada yardımcı olarak, öğrencilerin dikkat ve algılama düzeyinin artıracak sosyal faaliyetlerin etkin bir şekilde artmasını sağlayarak, internet ve ulaşım sorunlarını çözerek çözümler üretilmesi gerektiğini düşünüyorum.”

Ö7: “ Derslerde görsellerden faydalanarak, çocuklarla sesli masal ve hikaye okumaları yapmak, yaşlarına uygun filmler izletmek, kelime oyunları oynatmak çocukların yeni kelimeler öğrenmesine yardımcı olacaktır ve öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini arttıracaktır.”

Ö1: “ Eğitimde kırsal bölgelerin dezavantajlarını bilmek ve araştırmak, bu zorluklara uygun ayrı bir eğitim anlayışı geliştirmek üst yönetimin öncelikli görevi olmalıdır.”

Ö2: “ Eğitim programları oluşturulurken köylerin yaşam tarzına uygun programlar oluşturmalıdır, çünkü hazırlanan eğitim programlarını köylerde ne kadar esnetilse de bazen

yetersiz kalıyor. Pratikte daha faydalı eğitim programı yapılmalıdır. ‘’

Ö5 ‘’ Birçok zorluk olsa da mesleğimizi severek icra ettiğimiz zaman üstesinden gelinmeyecek bir sorunun olduğunu düşünmüyorum. ‘’

İfade edilen görüşler doğrultusunda, köyde görev yapan öğretmenler öncelikle velilerin bilgi ve bilinçlenmesini artırıcı veli eğitimlerini öncelikle önermektedir. Köylerdeki kısıtlı imkanlar nedeniyle fiziksel donanımına yönelik okula kaynakların arttırılması ve ulaşım ile ilgili yeni düzenlemelerin yapılması önerilmektedir. Ayrıca köy okullarında programların köy yaşamı ve uygulamaya dönük olarak güncellenme önerisi belirlenmiştir.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmanın amacı, köylerde görev yapan öğretmenlerin bakış açılarından köy okullarındaki öğretmenlerin karşılaştıkları zorlukları tespit etmek ve çözüm önerileri sunmaktır. Elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin pek çok zorluk yaşadığı durum tespit edilmiştir. Beş temanın altında tespit edilen başlıca zorluklar şu şekilde sıralanmaktadır;

Öğretmen-öğrenci iletişimde bazı sorunlar, Öğretmen-veli iletişimde bazı sorunlar, Öğrenci devamsızlığı, Öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyesinin düşük olması, Köy okullarının fiziki donanım ve altyapıdaki eksiklikler, Materyal eksikliği, Öğrencilerin Türkçeyi iyi kullanamaması, Teknolojik-İnternet altyapısının eksikliği, Köylerin şehir merkezlerinden uzak olması, Ulaşım sorunu, Veli ilgisizliği, Temizlik, gibi başlıklarda zorluklar yoğunlaşmaktadır.

Literatüre bakıldığında ise köy okullarında öğretmenlerin karşılaştıkları zorluklar ile ilgili pek çok çalışmaya rastlanmaktadır. Bu çalışmamızda tespit edilen zorluklara benzer

şekilde Akın, Adıgüzel ve Aytaş (2022) çalışmalarında ‘Altyapı ve kaynak sorunları’ teması altında; okul bütçesinin yeterli olmaması, yeterli mali kaynak sağlanmaması, araç-gereç ve malzeme eksikliği ve ulaşım gibi zorlukları belirlemiştir. Ayrıca ‘Eğitim-öğretim sürecindeki sorunlar’ başlığında öğrencilerin evlerinden internete erişiminin sınırlı olması, hazır bulunuşluğun düşük olması ve devamsızlık, gibi tespitler de yapılmıştır. Buna ek olarak, Karataş ve Kınalıoğlu (2018) çalışmasında öğretmen görüşlerine göre ‘Fiziki/altyapı kaynaklı sorunları’ sıkça sorun bildirilen kategori olmuştur. Bu kategoride *okulun eksiklikleri, araç-gereç ve materyal, hijyen eksikliği* gibi benzer kodlar tespit edilmiştir. Bu bulgular çalışmamızı destekler niteliktedir.

Köy okulu öğretmenlerinin karşılaştıkları zorluklara ilişkin Demir Yıldız ve Budancamanak (2024)’ın çalışmasında; ‘Barınma ve ısınma sorunları, yol ve mesafe sorunları, iletişim sorunları’ gibi temalar belirlenmiştir. Sayır ve Yayan (2023) da köy okullarında çalışan öğretmenlerin iletişim alt boyutunda konuşma açısından öğrencilerinde karşılaştıkları sorunları; standart Türkçe kullanmama/yöresel ağız kullanımı, kendini tam ifade edememe/doğru sözcük seçimi yapamama, gibi dil kullanım zorlukları şeklinde ifade etmiştir.

Bu çalışmada son temada katılımcı öğretmenlere (n:15), köy okullarında öğretmenler tarafından karşılaşılan bu zorlukları çözmek için çözüm önerileri sorulmuştur. Alınan yanıtlara göre başlıca çözüm önerileri şu şekilde sıralanmaktadır;

Veli eğitimleri, Köy okullarına kaynakların arttırılması, Okulların araç ve gereç eksikliğinin giderilmesi, Teknolojik altyapı iyileştirilmesi, Ulaşım ile ilgili çalışmaların yapılması, gibi çözüm önerileri üzerinde yoğunlaşmaktadır.

Öğretmenlerin görüşlerine göre veli eğitimleri ve okula kaynak arttırımı sıkça önerilmektedir. Bu çözüm önerilerine benzer şekilde, Demir Yıldız ve Budancamanak (2024)

çalışmasında ‘Kaynak yönetimi ve destek sağlanması, Velilerin sürece dahil edilmesi’ gibi temalar altında öğretmenlerin çözüm önerileri belirlenmiştir. Bu hususta Sayır ve Yayan (2023), öğretmen ve öğrencilerin sosyal hayatını zenginleştirici etkinliklerin önemini vurgulamıştır ve köylerde okul dışındaki hayatın tamamen okuldan bağımsız bir sosyal hayat olmadığını, özellikle kırsal alandaki sınırlılıklardan dolayı sosyal hayatın, okul hayatı ile ayrılmaz bir bütün olduğunu ifade etmiştir. Buna göre, köylerde sosyal hayatı geliştirici faaliyetlerin artırılması özellikle öğretmenlerin motivasyonu için oldukça önemlidir.

Bu çalışmada köy okulu öğretmenlerinin bakışı ile karşılaşılan zorluklar tespit edilmiş ve çözüm önerileri incelenmiştir. Öğretmenler için önemli görülen bu sorunların çözülmesi, köyden ilçeye, ilçeden ile, ilden ülkeye ve dolayısıyla eğitim sistemimize olumlu faydalar sağlayacaktır (Karataş & Kınalıoğlu, 2018). Buna göre, köy okullarında yaşanan zorlukların tespiti, çözümlerin üretimi ve hayata geçirilmesi sayesinde eğitim sisteminin daha verimli ve kaliteli işleyişini sağlamaya ilişkin katkı sunulacaktır. Sistem genelinde belli standartların sağlanması için köy okullarındaki zorlukları bilmek, tanımak, ilçe ve şehir merkezi okulları ile benzer standartları sağlayabilmek adına bu konuda ulaşılan bulguların değerlendirilmesi oldukça önemlidir. Son olarak, bu çalışmanın sonucunda ulaşılan bulgulara dayalı olarak geliştirilen öneriler aşağıda sunulmuştur:

- Öğrencilerin Türkçeyi daha düzgün biçimde kullanmaları için öğrencilere ek kurs, etüt vb. desteği verilebilir.
- Veli ilgisini okula daha fazla çekebilmek için velilere yönelik veli bilgilendirme seminerleri yapılabilir.

- Okulların araç - gereç eksikliğinin giderilmesi ve teknolojik altyapının iyileştirilmesi için destek projeler hazırlanabilir.
- Üst yönetim birimlerince köy okullarına maddi teşvikleri artırmak için gerekli planlamalar yapılabilir.
- Öğretmenlerin ulaşım sorunlarına yönelik öğretmen servisi uygulaması, gibi çözümler uygulanabilir.
- Öğretmen, öğrenci ve veli iletişim bağıını güçlendirmek için köyde sosyal aktiviteler düzenlenebilir.
- Köyün sosyal yapısı, fiziki ve altyapısı dikkate alınarak köy okullarının eğitim programlarında güncellemeler yapılabilir.
- Öğrencilere temizlik ve öz bakım becerileri kazandırma konusunda sağlık kurumları ile işbirliği içinde ek çalışmalar yapılabilir.
- Türkçeyi iyi düzeyde bilmeyen öğrenciler için okula başlamadan okulda dil eğitim kursları düzenlenebilir.
- Farklı araştırma yöntemleri kullanılarak bu konuda yeni araştırmalar tasarlanabilir.

KAYNAKÇA

- Akın, U., Adıgüzel, Ö., & Aytaş, E. (2022). Köy okulunda müdür olmak: sorunlar, uygulamalar ve çözüm önerileri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2022(18), 168-207.
- Akman Dömbekci, H. & Erişen, M. A. (2022). Nitel araştırmalarda görüşme tekniği. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 141-160.
- Gürkan, T. & Gökçe, E. (1999). Türkiye’de ve Çeşitli Ülkelerde İlköğretim. Siyasal Kitabevi.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.
- Karataş, A., & Kınalıoğlu, İ. H. (2018). Köy okullarında çalışan sınıf öğretmenlerinin sorunları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(3), 207-220.
- Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (2011). <https://resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/09/20110914-1.htm>
- Orakçı, A. (2005). Ayrıcalıklı bir meslek öğretmenlik. *Bilim ve Aklın Aydınlightında Eğitim Dergisi*, 6, 69.
- Palavan, Ö., & Donuk, R. (2016). Kırsal Kesimde Görev Yapan Öğretmenlerin Sorunları. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 109-128.
- Sayır, M. F., & Yayan, E. (2023). Köy okullarında çalışan Türkçe öğretmenlerinin meslek hayatlarında yaşadıkları sorunlar (Muş İli Örneği). *Türkiye Eğitim Dergisi*, 8(2), 321-339.

- Subaşı M., & Okumuş, K. (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 419-426.
- Sidat, E. & Bayar, A. (2018). Köy okullarında yaşanan problemlere yönelik öğretmen görüşleri. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 253-261.
- Şişman, M. (2014). *Öğretim Liderliği*. Pegem yayıncılık.
- T.C. İçişleri Bakanlığı. İller İdaresi Genel Müdürlüğü, Köyler, <https://www.icisleri.gov.tr/illeridaresi/koyler1>
- Yıldız, C. D., & Budancamanak, C. (2024). Köy okullarındaki eğitim kahramanlarının zorluklarla dolu yolculuğu: öğretmen ve idarecilerin karşılaştığı sorunlar. *Eğitim Ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori Ve Uygulama*, 15(29), 1-28. DOI: 10.58689/eibd.1376686.

LİSE ÖĞRETMENLERİNİN TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Serkan GÖKALP¹

1. GİRİŞ

Öğretmenlerin verimliliğini olumsuz yönde etkileyen tükenmişlik, eğitim literatüründe uzun süredir öncelikli araştırma konularından biri olmayı sürdürmektedir; zira öğretmenlik, yalnızca bilgi aktaran bir meslek değil, aynı zamanda yoğun duygusal emek gerektiren ve öğrencilerden gelen beklentiler ile kurumsal çevrenin baskıları arasında sürekli bir denge kurmayı zorunlu kılan yüksek stresli bir meslek pratiğidir. Tükenmişlik kavramını ilk kez açıklayan Freudenberger (1974), bu kavramı özellikle yardım mesleklerinde çalışan bireylerde gözlemlenen fiziksel ve zihinsel enerji tükenmesi olarak açıklamıştır. Tükenmişlik konusunda önemli çalışmalar gerçekleştiren araştırmacılardan biri olan Maslach'a göre tükenmişlik, bireyin iş yaşamında yaşadığı duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarıda azalma boyutlarıyla ortaya çıkan psikolojik bir sendromdur. Bu sendrom, özellikle insanlarla yoğun etkileşim gerektiren mesleklerde çalışan bireylerde görülmekte olup, kişinin işe yönelik tutumlarını, benlik algısını ve hizmet verdiği kişilere olan empatik yaklaşımını olumsuz etkiler (Maslach & Jackson, 1981).

Tükenmişliğin boyutlarından olan duygusal tükenme, bireyin iş yaşamında karşılaştığı yoğun talepler, stres ve çatışma

¹ Dr. Öğretim Üyesi, Mersin Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü, serkangokalp@mersin.edu.tr, ORCID: 0000-0001-9946-3280.

karşısında, enerjisinin azaldığını hissetmesi, duygusal kaynaklarının tükendiğini algılaması ve işle ilgili olarak kendisini bitkin, yorgun ve tükenmiş hissetmesi durumudur (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001). Tükenmişliğin bir diğer boyutu olan duyarsızlaşma ise bireyin hizmet sunduğu kişilere karşı ilgisiz, mesafeli, alaycı ya da soğuk bir tutum geliştirmesiyle ortaya çıkan, empatik bağın zayıfladığı ve kişinin insanlara nesne gibi yaklaşmaya başladığı tükenmişlik boyutudur (Leiter & Maslach, 2004). Tükenmişliğin diğer boyutları ile ters orantılı olan kişisel başarı boyutu bireyin iş yaşamında kendini yetersiz, başarısız ve etkisiz hissetmesi; yaptığı işin anlamını ve değerini sorgulamaya başlaması durumunu ifade eder. Bu boyut, bireyin mesleki yeterliliğine ve elde ettiği başarıya yönelik algısında bir düşüş olarak tanımlanır (Schaufeli & Enzmann, 2006)

Alanyazın incelendiğinde öğretmen tükenmişliği ile ilişkili olarak bazı demografik özelliklerin incelendiği ve bu özelliklerin öğretmen tükenmişliği ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyet, tükenmişlik özelliklerinin örüntülerini ayırt eden faktörlerden biridir. Erkek öğretmenler, duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarında kadın öğretmenlere göre daha fazla tükenmişlik yaşamaktadır (Tümkiye, 1996; Lau, Yuen & Chan, 2005). Yaş ve öğretmenlik deneyimi gibi faktörlere odaklanan çalışmalar ise, genç öğretmenlerin ve mesleki deneyimi az olan öğretmenlerin genel olarak tükenmişliğin bütün boyutlarında daha fazla tükenmişlik yaşadığını göstermektedir (Seferoğlu, Yıldız-Durak & Yücel, 2014; Tunaboylu, 2015). Eğitim düzeyinin de öğretmen tükenmişliği ile ilişkili olduğu yapılan araştırmalarla ortaya konmuştur (Cemaloğlu & Şahin, 2007).

Alanyazın incelendiğinde yukarı belirtilen demografik değişkenlerin dışında tükenmişliğe neden olan öncüller olduğu görülmektedir. Örneğin, Seferoğlu vd. (2014) çalışmalarında

öğretmenlerde tükenmişliğe yol açan unsurların rol çatışmaları, rollerde belirsizlikler, akran desteğinden yoksunluk, yöneticilerin desteği, bürokrasinin umursamazlığı, kararlara katılım, özsaygı, iş yükü, iş baskısı, sınıf yönetimi (sınıf iklimi), öğretim etkinliği, çevrenin ilgisizliği, duyarsızlaşma, duygusal tükenme, bireysel başarılar olduğunu tespit etmiştir.

Schwab ve Iwanicki (1982) ise tükenmişliğin kaynakları; örgütsel faktörler, arka plan ve bireysel kişilik özellikleri olarak üç başlık altında sunulmuştur. Sınıf mevcudu, çalışma ortamı, iş yükü gibi etkenler öğretmen tükenmişliğinin örgütsel faktörleri olarak kabul edilmektedir. Yaş, cinsiyet, çocuk sayısı gibi etkenler bireysel kişilik kategorisiyle ilişkilendirilirken eğitim düzeyi, mezun olunan okul türü gibi etkenler arka plan kategorisiyle ilişkilendirmektedir.

Bu çalışmanın amacı, Mersin İlindeki lise öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinde cinsiyet, mesleki kıdem, yaş ve eğitim düzeyleri değişkenleri açısından anlamlı farklılık olup olmadığını tespit etmektir. Daha önce Mersin İlinde çalışan lise öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerini çeşitli demografik değişkenler açısından inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmadan elde edilen bulguların, eğitim yöneticilerinin öğretmenlerin tükenmişliklerine neden olan faktörlere ve iş tatminlerine katkıda bulunan faktörlere daha fazla dikkat etmelerine katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Bu araştırmanın yukarıda belirtilen amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1- Mersin İlindeki lise öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 2- Mersin İlindeki lise öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

- 3- Mersin İlindeki lise öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 4- Mersin İlindeki lise öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Deseni

Bu çalışma betimsel bir araştırmadır çünkü var olan durumu olduğu gibi belirlemeyi amaçlamaktadır. Bundan dolayı bu çalışmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri var olan durumu olduğu gibi belirlemeyi amaçlayan modellerdir (Karasar, 2015).

2.2. Evren ve Örneklem

Çalışmanın evreni Mersin İlinde liselerde çalışan 9495 lise öğretmeninden oluşmaktadır. Bu çalışma 2022-2023 eğitim öğretim yılında yapılmıştır. Bu araştırmada var olan çalışma evreninden basit seçkisiz örnekleme yoluyla seçilen 825 kişi araştırmanın örneklem grubunu oluşturmuştur. Aşağıdaki Tablo 1’de Valliant, Dever ve Kreuter (2018) tarafından ortaya konan evren büyüklükleri için uygun örneklem büyüklükleri bulunmaktadır. Bu tabloda 10000 kişilik bir evren büyüklüğü için 370 kişilik bir örneklem büyüklüğü yeterli görülmektedir. Bu çalışmadaki evren büyüklüğü 9495 olduğu için 825 kişilik bir örneklem büyüklüğü yeterlidir.

Tablo 1. $\alpha=0,05$ İçin Örneklem Büyüklükleri

Evren Büyüklüğü	0.05 örnekleme hatası		
	p= 0.5	p= 0.8	p= 0.3
	q= 0.5	q= 0.2	q= 0.7
100	80	71	77
500	217	165	196
750	254	185	226
1000	278	198	244
2500	333	224	286
5000	357	234	303
10000	370	240	313

Örneklem grubunu oluşturan katılımcıların demografik özellikleri şunlardır: Araştırmaya katılanların 426'sı (% 52) erkek, 399'u (% 48) kadındır. Katılımcılar kıdem açısından gruplandırıldığında, 194'ünün (% 23,5) 1-10 yıl, 305'inin (% 36,9) 11-20 yıl ve 326'sının (% 39,5) 21 yıl ve daha fazla öğretmenlik deneyimine sahip olduğu belirlenmiştir. Yaş değişkenine göre katılımcıların 169'unun 22-30 yaş (%20,4), 208'inin 31-40 yaş (%25,2), 219'unun 41-50 yaş (%26,5) ve 229'unun 51 ve üzeri yaş (%27,7) aralığında olduğu tespit edilmiştir. Eğitim düzeyi değişkenine göre katılımcıların 698'i lisansüstü (%84,6) ve 127'si lisans düzeyinde (%15,3) eğitime sahiptir.

2.3. Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada Maslach Tükenmişlik Ölçeği (MTÖ) kullanılmıştır. MTÖ, katılımcı öğretmenlerin tükenmişlik durumlarını belirlemek için kullanılan, Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen ve Ergin (1992) tarafından Türkçe'ye uyarlanan bir ölçektir. Bu ölçekte öğretmenlerin tükenmişlikleri ile ilgili 22 maddeye yer verilmiştir. 22 madde ve 3 alt boyuttan oluşan bu ölçekte duygusal tükenme alt boyutuna ait 9 madde (1-2-3-6-8-13-14-16-20), kişisel başarı alt boyutuna ait 8 madde (4-7-9-12-17-18-19-21) ve duyarsızlaşma alt boyutuna ait 5 madde (5-10-11-15-22) yer almaktadır. Beşli likert derecelendirmenin kullanıldığı bu ölçekte katılımcıların

durumlarını belirlemek için olumsuz ifadeleri içeren “duygusal tükenme” ve “duyarsızlaşma” alt ölçekleri ve “duygusal tükenme” ve “duyarsızlaşma” alt ölçeklerinin aksine olumlu ifadeler içeren “kişisel başarı ” alt ölçeği “1-Hiçbir zaman, 2-Nadiren, 3- Bazen, 4 Çoğu zaman ve.5- Her zaman” şeklinde kodlanmıştır. Duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt ölçeklerinde yüksek puan tükenmişliğin yüksek olduğunu gösterirken kişisel başarı ölçeğinde düşük puan tükenmişliğin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçekte yer alan aralıkların eşit olduğu (4/5) düşüncesinden hareket ederek seçeneklere ait sınırlar şu şekilde düzenlenmiştir (Olgun, 2005). Hiçbir zaman 1.00-1.80; Nadiren 1.81-2.60; Bazen 2.61-3.40, Çoğu zaman 3.41-4.20; Her zaman 4.21-5.00.

Bu çalışmada Maslach Tükenmişlik Ölçeği’nin geçerlik ve güvenilirliği ile ilgili iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin hesaplanan Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı .889’dır. Alt ölçeklerin hesaplanan Cronbach alpha güvenilirlik katsayıları “duygusal tükenme” için .890, “kişisel başarı” için .889 ve “duyarsızlaşma” için .888’dir

2.4. Veri Analizi

Veri analizi işlemine başlamadan önce veriler çoklu değişme, normallik, aykırı değer, eksik değer açısından incelenmiştir. Bir başka deyişle analizlerin sayıltıları test edilmiştir. Ölçme aracıyla toplanan verilerin analizinde SPSS 21 programı kullanılmıştır. Z değerleri incelendiğinde verilerin normal dağıldığı tespit edilmiştir. Değerler normal çıktığı için parametrik testler olan t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmasına karar verilmiştir. Ortalama ve standart sapma öğretmen algılarını hesaplamak için kullanılmıştır. Öğretmen algıları arasında cinsiyet ve eğitim düzeyleri değişkeni açısından anlamlı farklılık olup olmadığını tespit etmek için t-testi kullanılırken kıdem ve yaş değişkenleri

açısından farklılık durumlarını ortaya koymak için tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Anlamlı farklılığın tespit edildiği durumlarda, farkın kaynağını belirlemek ve anlamlı farklılığın hangi grubun lehine olduğunu belirlemek için Tukey HSD Testi uygulanmıştır.

3. BULGULAR

3.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan t-testi analizi sonuçları aşağıdaki tablo gösterilmektedir.

Tablo 2. Cinsiyet Değişkenine İlişkin T-testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	t	p
Duygusal	Erkek	426	3.47	.647	12.008	,000**
Tükenme	Kadın	399	3.21	.478		
Duyarsızlaşma	Erkek	426	3.51	.701	11.903	,000**
	Kadın	399	3.24	.502		
Kişisel Başarı	Erkek	426	3.11	.678	11.011	,000**
	Kadın	399	3.71	.425		

****p<0.01**

Tablo 2 incelendiğinde, cinsiyet değişkenine göre tükenmişliğin alt boyutları olan duygusal tükenme boyutu [$t_{(823)}= 12.008$ $p<.001$], duyarsızlaşma boyutu [$t_{(823)}= 11.903$ $p<.001$], ve kişisel başarı boyutuna [$t_{(823)}= 11.011$ $p<.001$], ilişkin öğretmenlerin algı puanlarının ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre erkek öğretmenlerin duygusal tükenme boyutundaki tükenmişlik düzeyi ($\bar{X}=3.47$) kadın öğretmenlerin tükenmişlik düzeyinden ($\bar{X}=3.21$) yüksektir; erkek öğretmenlerin bu boyuttaki tükenmişlik düzeyi çoğu zaman aralığındayken kadın öğretmenlerin tükenmişlik düzeyi bazen aralığındadır. Benzer

şekilde, erkek öğretmenlerin duyarsızlaşma boyutundaki tükenmişlik düzeyi ($\bar{X}=3.51$) kadın öğretmenlerin ($\bar{X}=3.24$) tükenmişlik düzeyinden yüksektir; erkek öğretmenlerin bu boyuttaki tükenmişlik düzeyi çoğu zaman aralığındayken kadın öğretmenlerin tükenmişlik düzeyi bazen aralığındadır. Bununla birlikte kadın öğretmenlerin kişisel başarı boyutundaki ortalaması ($\bar{X}=3.71$) erkek öğretmenlerin ortalamasından ($\bar{X}=3.11$) yüksektir; kadın öğretmenlerin ortalaması çoğu zaman aralığındayken erkek öğretmenlerin ortalaması bazen aralığındadır. Erkek öğretmenler kendilerini kişisel olarak daha az başarılı görmektedir ve bundan dolayı bu boyutta erkek öğretmenlerin tükenmişlik düzeyi daha yüksektir

3.2. Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Tablo 3. Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Mesleki Kıdem	N	$\bar{X}$	F	p	Anlamlı Farklılık
Duygusal Tükenme	(1) 1-10 yıl	194	3.65	3.107	,000**	1-3; 2-3
	(2) 11-20 yıl	305	3.38			
	(3) 21 yıl ve üzeri	326	3.12			
Duyarsızlaşma	(1) 1-10 yıl	194	3.63	3.145	,000**	1-3; 2-3
	(2) 11-20 yıl	305	3.37			
	(3) 21 yıl ve üzeri	326	3.09			
Kişisel Başarı	(1) 1-10 yıl	194	3.04	3.183	,000**	1-3; 2-3
	(2) 11-20 yıl	305	3.45			
	(3) 21 yıl ve üzeri	326	3.68			

Tablo 3 incelendiğinde, kıdem değişkenine göre tükenmişliğin alt boyutları olan duygusal tükenme boyutu [F:3.107; $p<.001$], duyarsızlaşma boyutu [F:3145; $p<.001$] ve kişisel başarı boyutuna [F:3183; $p<.001$] ilişkin öğretmenlerin algı puanlarının ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin duygusal tükenme boyutundaki tükenmişlik düzeyi ($\bar{X}=3.65$) 11-20 yıl ($\bar{X}=3.38$) ve 21 yıl ve üzeri ($\bar{X}=3.12$) kıdeme sahip olan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyinden yüksektir. Duygusal tükenme boyutunda 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin tükenmişlik düzeyi çoğu zaman aralığındayken 11-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyi bazen aralığındadır. Duygusal tükenme boyutunda öğretmenlerin kıdemi arttıkça tükenmişlik düzeyi azalmaktadır. Benzer şekilde 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin duyarsızlaşma boyutundaki tükenmişlik düzeyi ($\bar{X}=3.63$) 11-20 yıl ($\bar{X}=3.37$) ve 21 yıl ve üzeri ($\bar{X}=3.09$) kıdeme sahip olan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyinden yüksektir. Duyarsızlaşma boyutunda 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin tükenmişlik düzeyi çoğu zaman aralığındayken 11-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyi bazen aralığındadır. Duyarsızlaşma Boyutunda öğretmenlerin kıdemi arttıkça tükenmişlik düzeyi azalmaktadır. Duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarında yapılan Tukey HSD testi sonuçlarında göre bütün gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu ve bu farkın 1-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenler lehine olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte, kişisel başarı boyutunda 11-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin ortalaması çoğu zaman aralığında yer alırken 1-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin ortalaması bazen aralığındadır. 11-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler kendilerini 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden daha fazla başarılı görmektedir. Dolayısıyla 1-10 yıl kıdeme

sahip öğretmenlerin bu boyutta da tükenmişlik düzeyi daha yüksek kıdeme sahip olan öğretmenlerden fazladır. Kişisel başarı boyutunda öğretmenlerin kıdemi arttıkça tükenmişlik düzeyi azalmaktadır. Kişisel başarı boyutunda yapılan Tukey HSD testi sonuçlarına göre bütün gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu ve bu farkın 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin lehine olduğu tespit edilmiştir.

3.3. Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin yaş değişkenine göre tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Tablo 4. Yaş Değişkenine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Yaş	N	$\bar{X}$	F	p	Anlamlı Farklılık
Duygusal Tükenme	(1) 22-30	169	3.70	3.141	,000**	1-3; 1-4, 2-3; 2-4
	(2) 31-40	208	3.61			
	(3) 41- 50	219	3.32			
	(4) 51 ve üzeri	229	3.01			
Duyarsızlaşma	(1) 22-30	169	3.73	3.203	,000**	1-3; 1-4, 2-3; 2-4
	(2) 31-40	208	3.65			
	(3) 41-50	219	3.29			
	(4) 51 ve üzeri	229	2.99			
Kişisel Başarı	(1) 22-30	169	3.11	3.251	,000**	1-3; 1-4, 2-3; 2-4
	(2) 31-40	208	3.34			
	(3) 41-50	219	3.58			
	(4) 51 ve üzeri	229	3.77			

Tablo 4 incelendiğinde, yaş değişkenine göre tükenmişliğin alt boyutları olan duygusal tükenme boyutu [F:3.141; p<.001], duyarsızlaşma boyutu [F:3.203; p<.001], ve kişisel başarı boyutuna [F:3.251; p<.001] ilişkin öğretmenlerin algı puanlarının ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre 22-30 yaş grubunda

olan öğretmenlerin duygusal tükenme boyutundaki tükenmişlik düzeyi ($\bar{X}=3.70$) 31-40 yaş ($\bar{X}=3.61$) , 41-50 yaş ($\bar{X}=3.32$) ve 51 ve üzeri yaş ($\bar{X}=3.01$) yaş grubunda olan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyinden yüksektir. Duygusal tükenme boyutunda 22-30 ve 31-40 yaş grubunda olan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyi çoğu zaman aralığındayken 41-50 yaş ve 51 ve üzeri yaş grubunda olan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyi bazen aralığındadır. Duygusal tükenme boyutunda öğretmenlerin yaşı arttıkça tükenmişlik düzeyi azalmaktadır. Benzer şekilde, 22-30 yaş grubunda olan öğretmenlerin duyarsızlaşma boyutundaki tükenmişlik düzeyi ($\bar{X}=3.73$) 31-40 yaş ($\bar{X}=3.65$), 41-50 yaş ($\bar{X}=3.29$) ve 51 ve üzeri yaş ($\bar{X}=2.99$) yaş grubunda olan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyinden yüksektir. Duyarsızlaşma boyutunda 22-30 ve 31-40 yaş grubunda olan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyi çoğu zaman aralığındayken 41-50 yaş ve 51 ve üzeri yaş grubunda olan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyi bazen aralığındadır. Duyarsızlaşma boyutunda öğretmenlerin yaşı arttıkça tükenmişlik düzeyi azalmaktadır. Duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarında yapılan Tukey HSD testi sonuçlarında göre 22-30 ve 31-40 yaş grubunda olan öğretmenlerle 41-50 ve 51 ve üzeri yaş grubunda olan öğretmenler arasında anlamlı farklılık olduğu ve bu farkın 22-30 ve 31-40 yaş grubunda olan öğretmenlerin lehine olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte, Kişisel başarı boyutunda 41-50 ve 51 ve üzeri yaş gruplarında olan öğretmenlerin ortalaması çoğu zaman aralığında yer alırken 22-30 ve 31-40 yaş gruplarında yer alan öğretmenlerin ortalaması bazen aralığındadır. 41-50 ve 51 ve üzeri yaş grubunda olan öğretmenler 22-30 ve 31-40 yaş grubunda olan öğretmenlere göre kendilerini daha başarılı görmektedir. Dolayısıyla 22-30 ve 31-40 yaş grubunda yer alan öğretmenlerin daha yaşlı öğretmenlere göre tükenmişlik düzeyi daha yüksektir. Kişisel başarı boyutunda öğretmenlerin yaşı

arttıkça tükenmişlik düzeyler azalmaktadır. Kişisel başarı boyutunda yapılan Tukey HSD testi sonuçlarına göre 41-50 ve 51 ve üzeri yaş gruplarında yer alan öğretmenlerle 22-30 ve 31-40 yaş gruplarında yer alan öğretmenler arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır ve bu farklılık 41-50 ve 51 yaş ve üzeri yaş gruplarında yer alan öğretmenlerin lehinedir.

3.4. Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkenine göre tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan t-testi analizi sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Tablo 5. Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin T-testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Eğitim Düzeyi	N	$\bar{X}$	ss	t	p
Duygusal Tükenme	Lisans	698	3.54	.897	14.137	,000**
	Lisansüstü	127	3.18	.653		
Duyarsızlaşma	Lisans	698	3.57	.845	14.306	,000**
	Lisansüstü	127	3.16	.698		
Kişisel Başarı	Lisans	698	3.34	.611	14.009	,000**
	Lisansüstü	127	4.02	.821		

****p<0.01**

Tablo 5 incelendiğinde, eğitim düzeyi değişkenine göre tükenmişliğin alt boyutları olan duygusal tükenme boyutu [$t_{(823)}= 14.137$ $p<.001$], duyarsızlaşma boyutu [$t_{(823)}= 14.306$ $p<.001$], ve kişisel başarı boyutuna [$t_{(823)}= 14.009$ $p<.001$], ilişkin öğretmenlerin algı puanlarının ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre eğitim düzeyi lisans olan öğretmenlerin duygusal tükenme boyutundaki tükenmişlik düzeyi ($\bar{X}=3.54$) eğitim düzeyi lisansüstü olan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyinden ($\bar{X}=3.18$) yüksektir; eğitim düzeyi lisans olan öğretmenlerin bu boyuttaki tükenmişlik düzeyi çoğu zaman aralığındayken eğitim düzeyi lisansüstü olan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyi bazen aralığındadır. Benzer şekilde, eğitim düzeyi lisans olan

öğretmenlerin duyarsızlaşma boyutundaki tükenmişlik düzeyi ($\bar{X}=3.57$) eğitim düzeyi lisansüstü olan öğretmenlerin ($\bar{X}=3.16$) tükenmişlik düzeyinden yüksektir; eğitim düzeyi lisans olan öğretmenlerin bu boyuttaki tükenmişlik düzeyi çoğu zaman aralığındayken eğitim düzeyi lisansüstü olan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyi bazen aralığındadır. Bununla birlikte eğitim düzeyi lisansüstü olan öğretmenlerin kişisel başarı boyutundaki ortalaması ($\bar{X}=4.02$) eğitim düzeyi lisans olan öğretmenlerin ortalamasından ($\bar{X}=3.34$) yüksektir; eğitim düzeyi lisansüstü olan öğretmenlerin ortalaması çoğu zaman aralığındayken eğitim düzeyi lisans olan öğretmenlerin ortalaması bazen aralığındadır. Eğitim düzeyi lisans olan öğretmenler kendilerini kişisel olarak daha az başarılı görmektedir ve bundan dolayı bu boyutta bu öğretmenlerin tükenmişlik düzeyi daha yüksektir.

4. SONUÇ

Bu çalışmada cinsiyet değişkeni açısından erkek lise öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyinin tükenmişliğin bütün alt boyutlarında, yani duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarında kadın lise öğretmenlerinden anlamlı şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu alanyazında yapılan çalışmaların bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Nitekim, Seferoğlu vd. (2014), çalışmalarında erkek öğretmenlerin daha yüksek düzeyde duyarsızlaşma ve duygusal tükenme yaşadıklarını ve erkek öğretmenlerin algıladıkları kişisel başarılarının düşük olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde Girgin (1995), erkek öğretmenlerin duyarsızlaşma puanının kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca Tümkeya (1996) çalışmasında erkek öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bunun yanı sıra Lau vd. (2005), erkek öğretmenlerin duyarsızlaşma boyutunda kadın

öğretmenlere kıyasla daha yüksek düzeyde tükenmişlik düzeyine sahip olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuç, erkek lise öğretmenlerinin toplumsal roller gereği duygularını bastırma eğiliminde olmaları, destek arama davranışlarını daha az sergilemeleri ve stresli durumlarla başa çıkmada yalnız kalmaları gibi etkenlerden kaynaklanmış olabilir. Kadın öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin daha düşük çıkması, onların duygusal dayanıklılık, empati kurma ve sosyal destek arama becerilerinin daha güçlü olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda 1-10 yıl mesleki kıdeme sahip lise öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyinin tükenmişliğin bütün boyutlarında, yani duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarında 11-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan lise öğretmenlerine kıyasla anlamlı şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu alan yazında yapılan çalışmaların sonuçlarıyla benzerlikler göstermektedir. Örneğin, Girgin (1995), 10 yıl altı çalışma yılı olan öğretmenlerin bütün alt boyutlarda tükenmişlik düzeyinin 10-19 yıl ve 20 yıl ve üzeri çalışma yılına sahip öğretmenlerden daha yüksek olduğunu ve özellikle duyarsızlaşma boyutunda anlamlı şekilde yüksek olduğunu tespit etmiştir. Yine Girgin'in çalışmasında öğretmenlerin çalışma yılı arttıkça tükenmişlik düzeylerinin yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Seferoğlu vd. (2014), öğretmenlerin tükenmişliklerinde yaşa göre anlamlı farklılık olduğunu tespit etmiştir ve 6-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin 11-15 yıl, 16-20 yıl, 21-25 yıl ve 26 yıl ve üstü kıdeme sahip olan öğretmenlerden daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Bunun yanı sıra, Tunaboğlu (2015), 0-5 yıl ve 6-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin tükenmişliğin bütün alt boyutlarındaki tükenmişlik düzeyinin, 21-25 yıl ve 26 ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerden

yüksek olduğunu tespit etmiştir. 1-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin daha yüksek olması, bu dönemde mesleğe uyum sağlama süreci, yüksek iş yükü ve yeterli destek mekanizmalarının eksikliği gibi faktörlerden kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca bu öğretmenler, mesleki deneyimlerinin henüz olgunlaşmamış olması nedeniyle stresle baş etmede daha fazla zorlanıyor olabilir ve bu durum tükenmişliğin tüm boyutlarında artışa yol açıyor olabilir.

Bu çalışmada anlamlı farklılık durumuna bakılan bir diğer değişken yaş değişkenidir. 22-30 ve 31-40 yaş grubunda olan lise öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyinin tükenmişliğin bütün boyutlarında, yani duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarında 41-50 ve 51 ve üzeri yaş grubunda olan lise öğretmenlerine kıyasla anlamlı şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Alanyazında bu çalışmanın sonuçlarını destekleyen araştırma sonuçları bulunmaktadır. Örneğin, Tunaboğlu (2015), çalışmasında 21-30 ve 31-40 yaş grubunda olan öğretmenlerin tükenmişliğin bütün alt boyutlarındaki tükenmişlik düzeyinin 41-50 ve 51 ve üzeri yaş grubunda olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Seferoğlu vd. (2014), 20-30 yaş grubunda olan öğretmenlerin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarında tükenmişlik düzeylerinin 31-40, 41-50 ve 51 ve üzeri yaş grubunda olan öğretmenlerden daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Girgin (1995) de 30 yaş altında olan öğretmenlerin, 30-39, 40-49 ve 50 ve üzeri yaş grubunda olan öğretmenlerden tükenmişliğin bütün alt boyutlarında daha fazla tükenmişlik düzeyine sahip olduklarını ve tükenmişliğin yaş arttıkça azaldığını tespit etmiştir. Bunun yanı sıra Lau ve arkadaşları (2005), en genç yaş grubunda olan öğretmenlerin, daha yaşlı olan öğretmenlere göre tükenmişlik düzeyinin daha fazla olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgudan hareketle yaşın tükenmişlik hissinin yaşanması üzerinde etkili olduğu

söylenabilir (Budak & Sürgevil, 2005; Örmən, 1993; Otacıoğlu, 2008). 22-30 ve 31-40 yaş grubundaki öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin daha yüksek olması, bu yaş aralığındaki bireylerin mesleki kimliklerini henüz tam olarak oturtmamış olmaları ve idealist beklentiler ile okul ortamındaki gerçeklik arasındaki uyumsuzluktan kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca bu gruptaki öğretmenlerin, mesleki deneyimlerinin sınırlı olması nedeniyle stresle baş etmede daha fazla zorlanıyor olması onları tükenmişliğe maruz kalmaya daha açık hale getiriyor olabilir.

Bu çalışmada eğitim düzeyi değişkeni açısından eğitim düzeyi lisans olan lise öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyinin tükenmişliğin bütün boyutlarında, yani duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarında eğitim düzeyi lisansüstü olan lise öğretmenlerinden anlamlı şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Alanyazında bu çalışmanın sonuçlarını destekleyen çalışma sonuçları bulunmaktadır. Örneğin Seferoğlu vd. (2014) çalışmasında eğitim düzeyi ön lisans olan öğretmenlerin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt ölçeklerinden eğitim düzeyi lisans, yüksek lisans ve doktora olanlara göre daha yüksek puanı aldıkları ve tükenmişliklerinin daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde Tunaboşlu (2015) eğitim düzeyi ön lisans düzeyinde olan eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin eğitim düzeyi lisans düzeyinde olan fakülte mezunu öğretmenlerden tükenmişliğin bütün alt boyutlarında daha fazla tükenmişlik yaşadığını tespit etmiştir. Bunun yanı sıra, Cemaloğlu ve Şahin (2007) tarafından öğretmenlerle yapılan çalışmada da eğitim düzeyinin düşmesiyle tükenmişlik puanlarının yükseldiği tespit edilmiştir. Eğitim düzeyi lisans olan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin daha yüksek olması, lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin mesleki yeterlik, problem çözme becerileri ve stresle başa çıkma stratejileri açısından daha donanımlı olmalarından

kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca lisansüstü eğitim, bireylere mesleki doyum sağlayan yeni bakış açıları ve motivasyon kazandırarak tükenmişlik hissini azaltıcı bir rol oynayabilir.

Araştırma sonuçları doğrultusunda, mesleki kıdemi düşük, genç yaş grubunda yer alan ve lisans düzeyinde eğitime sahip öğretmenler için tükenmişlik riskini azaltmaya yönelik özel destek programları geliştirilmelidir. Hizmet içi eğitimlerde stres yönetimi, duygusal dayanıklılık ve mesleki motivasyonu artırmaya yönelik içeriklere ağırlık verilmelidir. Ayrıca, lisansüstü eğitim teşvik edilerek öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlanmalı ve bu yolla tükenmişlik düzeylerinin azaltılması hedeflenmelidir. Öğretmenlerin mesleki uyum süreçlerini desteklemek amacıyla deneyimli öğretmenlerin rehberliğinde yürütülecek mentörlük ve koçluk programları oluşturularak, özellikle tükenmişlik belirtileri gösteren öğretmenlerin tükenmişlikle başa çıkma becerilerinin güçlendirilmesi sağlanmalıdır.

Araştırma sonuçlarına dayanarak araştırmacılar için bazı önerilerde bulunulabilir. Örneğini öğretmenlerin tükenmişlik düzeyi, ilköğretim düzeyinde veya branş bazında da araştırılabilir. Buna ek olarak, öğretmenlerin tükenmişlik düzeyi ile öğretmenlerin kültürel sermaye düzeyleri arasındaki ilişki de çalışılabilir. Bu çalışma başka illerde çalışan lise öğretmenleri ile de gerçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Budak, G., & Sürgevil, O. (2005). Tükenmişlik ve tükenmişliği etkileyen örgütsel faktörlerin analizine ilişkin akademik personel üzerinde bir uygulama. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20(2), 95–108.
- Cemaloğlu, N., & Şahin, E. D. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 465–484.
- Ergin, C. (1992). Doktor ve hemşirelerde tükenmişlik ve Maslach Tükenmişlik Ölçeği'nin uyarlanması. In VII. *Ulusal Psikoloji Kongresi: Bilimsel Çalışmalar El Kitabı* (ss. 143–154). Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159–165. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x>
- Girgin, G. (1995). *İlkokul öğretmenlerinde meslekten tükenmişliğin gelişimini etkileyen değişkenlerin analizi ve bir model önerisi (İzmir ili kırsal ve kentsel yöre karşılaştırması)* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İzmir.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler ve teknikler*. Ankara: Sim Matbaası.
- Lau, P. S. Y., Yuen, M. T., & Chan, R. M. C. (2005). Do demographic characteristics make a difference to burnout among Hong Kong secondary school teachers? *Social Indicators Research*, 71(3), 491–516. <https://doi.org/10.1007/s11205-004-8039-x>
- Leiter, M. P., & Maslach, C. (2004). Areas of worklife: A structured approach to organizational predictors of job

- burnout. In P. L. Perrewé & D. C. Ganster (Eds.), *Emotional and physiological processes and positive intervention strategies* (Vol. 3, pp. 91–134). Oxford: Elsevier.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2(2), 99–113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397–422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- Olgun, R. (2005). *İlköğretim okulu müdür ve müdür yardımcılarının ilköğretim müfettişlerinin yapmış olduğu denetim etkinliklerine ilişkin görüşleri (Kırıkkale il örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Otacıoğlu, S. G. (2008). Müzik öğretmenlerinde tükenmişlik sendromu ve etkileyen faktörler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 103–116.
- Örmen, U. (1993). *Tükenmişlik duygusu ve yöneticiler üzerinde bir uygulama* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Schaufeli, W. B., & Enzmann, D. (2006). *The burnout companion to study and practice: A critical analysis*. London: Taylor & Francis.
- Schwab, R. L., & Iwanicki, E. F. (1982). Who are our burned out teachers? *Educational Research Quarterly*, 7(2), 5–16.
- Seferoğlu, S. S., Yıldız-Durak, H., & Yücel, Ü. (2014). Öğretmenlerde tükenmişlik: Tükenmişliğin göstergeleri

ve bu göstergelerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Education and Science*, 39(176), 348–364.

Tunaboğlu, M. (2015). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyi (İzmir ili Torbalı ilçesi örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, İstanbul.

Tümekaya, S. (1996). *Öğretmenlerdeki tükenmişlik, görülen psikolojik belirtiler ve başa çıkma davranışları* (Yayımlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Valliant, R., Dever, J. A., & Kreuter, F. (2018). *Practical tools for designing and weighting survey samples*. New York: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-6449-5>

İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN ÖRGÜTSEL SESSİZLİK DÜZEYİNİN İNCELENMESİ

Serkan GÖKALP¹

Necati ÇOBANOĞLU²

1. GİRİŞ

Günümüz işverenleri, çalışanları kurum yönetimine dâhil etmeye çalışmakta; onların seslerini yükseltmelerini, iş ortamında ve daha geniş çevrede karşılaşılan sorunlara ve zorluklara tepki vermelerini, bilgi ve deneyimlerini paylaşımlarını ve inandıkları değerleri savunmalarını beklemektedir. Genellikle çalışanların işleri daha yapıcı bir şekilde geliştirmeye yönelik fikirleri, bilgileri ve görüşleri olur. Bazen bu görüşleri paylaşırlar, ancak çoğu zaman sessiz kalır ve kişisel görüşlerini kendilerine saklarlar Kurum üyelerinin çeşitli nedenlerden dolayı örgütsel konularda fikirlerini ifade etmekten kaçınmaları olgusu, örgütsel sessizlik olarak adlandırılmaktadır (Pinder & Harlos, 2001).

Van Dyne, Ang ve Botero (2003) örgütsel sessizliği, çalışanların iş ve iş organizasyonlarının geliştirilmesiyle ilgili olan fikir, bilgi ve görüşlerini bilinçli bir şekilde saklamaları olarak tanımlamışlardır. Örgütsel sessizliğin 3 boyutu vardır. Bu boyutlar, kabullenici sessizlik, savunmacı sessizlik ve korumacı sessizliktir (Van Dyne, Ang & Botero, 2003). Kabullenici sessizlik, pasif bir davranış biçimidir ve bireylerin bir durumun

¹ Dr. Öğretim Üyesi, Mersin Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü, serkangokalp@mersin.edu.tr, ORCID: 0000-0001-9946-3280.

² Doç. Dr. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü, necati.cobanoglu@inonu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8469-2352.

değişmeyeceğine inandıklarında, onu değiştirme olasılığına olan inançlarını ve ilgilerini yitirmeleri olarak tanımlanabilir düşük katılım, ilgisizlik, çaba göstermeme ve kendini çevreden soyutlama ile karakterize edilir (Erenler, 2010). Kabullenici sessizlik türünün aksine savunmacı (korunmacı) sessizlik, bireyin kendisini dış tehditlerden korumayı amaçlayan bilinçli ve proaktif bir davranıştır. Bu sessizlik türü, çalışanların konuşmanın mevcut pozisyonları açısından riskli olabileceğine inanması ve bu riskin, konuşmanın getireceği faydalardan daha ağır bastığını düşünmesi anlamına gelir (Pinder & Harlos, 2001). Diğer iki örgütsel sessizlik türünden farklı olarak bireyin sadece kendisini düşünmesinden kaynaklanmayan korumacı sessizlik, çalışanın iş ile ilgili fikirleri, bilgileri ve görüşleri başka çalışanların ve çalıştığı kurumun menfaatlerini düşünmesinden ve iş birliğine dayalı güdülerini ön planda tutmasından dolayı reddetmesi durumudur (Taşkıran, 2011).

Farklı örgütsel sessizlik türlerinin demografik özelliklerle ilişkisini incelemeye yönelik birçok araştırma yapılmıştır. Örneğin, alanyazında cinsiyet (Dal & Atanur Baskan (2018), kıdem (Nartgün & Kartal, 2013), eğitim düzeyi (Fırat, 2025) ve yaş (Danışmaz, 2024) değişkenlerine göre katılımcıların örgütsel sessizlik düzeyinde anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Alanyazında demografik değişkenlerin yanı sıra örgütsel sessizliğe neden olan başka etkenler olduğu da tespit edilmiştir. Nitekim, Cemaloğlu, Daşcı ve Şahin (2013) çalışmalarında yöneticilerin sözde ilgili olması, bilgi ve beceri eksikliği, “en iyisini ben bilirim” tutumları, ve otoriter yaklaşımlar gibi yönetsel nedenler, adaletsiz uygulamalar, mobbing, hiyerarşik yapı ve kurumun maddi ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik sorunlar gibi örgütsel nedenler, meslektaşların düşük performansı ve okulun toplumdaki imajı gibi işe ilişkin nedenler, konuşmanın işe yaramayacağına dair inanç, uyumsuz ilişkiler, sorun çıkaran olarak damgalanma

korkusu, dışlanma endişesi gibi ilişkisel nedenlerin öğretmenlerin örgütsel sessizlik davranışı sergilemesinde etkili olduğunu tespit etmiştir.

. Örgütsel sessizliğe etki eden faktörler kadar örgütsel sessizliğin sonuçları da önem arz etmektedir. Bu konuda araştırma yapan Özgür Gençer, Taşyürek, Duran ve Böge (2023) kendini ve mesleğini değersiz görme, işten zevk alamama, mesleki olarak tükenmişlik hissine kapılma, adım atmak için birilerinin ön ayak olması beklentisinde artış, baskı hissi, belirsizlikle yaşama, benimsenmediği görüşleri kabullenmiş gibi görünmenin yarattığı içsel rahatsızlık, fikrini söyleme ya da söylememe yönünde kararsız kalmak, gruptan dışlanmışlık, haksızlıklara karşı kendini sessiz ve yalnız hissetme gibi örgütsel sessizliğin öğretmenler üzerindeki etkileri olduğunu tespit etmiştir.

Örgütsel sessizlik, iş yaşamında çok yoğun bir şekilde yaşanan bir olgudur. Eğitim örgütleri de bu olgunun yaşandığı örgütlerinden biridir. Alan yazında öğretmenlerin yaşadığı örgütsel sessizliğe ilişkin araştırmalar bulunmasına rağmen branş bazında öğretmenlerin örgütsel sessizliğini inceleyen araştırmalar çok azdır. Örneğin, Türkiye’de İngilizce öğretmenlerinin örgütsel sessizlik düzeyini inceleyen bir araştırma bulunmamaktadır. İngilizce öğretmenlerinin örgütsel sessizlik düzeyi konusunda yapılan bu araştırma alan yazında İngilizce öğretmenlerinin örgütsel sessizliği konusunda bilgi eksikliğinin doldurulmasına ve bu alanda araştırma yapılmasına katkı sağlayacaktır. Ayrıca bu araştırma öğretmenlerin örgütsel sessizliği konusunda ortaya koyduğu bulgularla örgütsel sessizliğin ortadan kaldırılması konusunda karar alıcılara

enformasyon katkısında bulunacaktır. Bu çalışmanın amacı, Mersin İlindeki İngilizce öğretmenlerinin örgütsel sessizlik düzeyini ortaya koymak ve bu öğretmenlerin örgütsel sessizlik

düzeylerinde çeşitli değişkenler açısından anlamlı farklılıklar olup olmadığını tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır.

- 1- İngilizce öğretmenlerinin örgütsel sessizlik düzeyi nedir?
- 2- İngilizce öğretmenlerinin örgütsel sessizlik düzeyi cinsiyet, kıdem, eğitim düzeyi ve yaş değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Deseni

Bu çalışma var olan durumu olduğu gibi belirlemeyi amaçladığı için betimsel bir araştırmadır ve bundan dolayı bu çalışmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri var olan durumu olduğu gibi belirlemeyi amaçlayan modellerdir (Karasar, 2015).

2.2. Evren ve Örneklem

Çalışmanın evreni Mersin İlinde ortaokul ve liselerde çalışan 1947 İngilizce öğretmeninden oluşmaktadır. Bu çalışma 2022-2023 eğitim öğretim yılı güz döneminde yapılmıştır. Bu araştırmada var olan çalışma evreninden basit seçkisiz örnekleme yoluyla seçilen 351 kişi araştırmanın örneklem grubunu oluşturmuştur. Aşağıdaki Tablo 1’de Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, ve Demirel (2021) tarafından ortaya konan evren büyüklükleri için uygun örneklem büyüklükleri bulunmaktadır. Bu tabloda 2000 kişilik bir evren büyüklüğü için 322 kişilik bir örneklem büyüklüğü yeterli görülmektedir. Bu çalışmadaki evren büyüklüğü 1947 olduğu için 351 kişilik bir örneklem büyüklüğü yeterlidir.

Tablo 1. $\alpha=0,05$ İçin Örneklem Büyüklükleri

Evren Büyüklüğü	Sapma Miktarı		
	p= 0.3	p= 0.4	p= 0.5
500			218
1000		375	278
2000	696	462	322
3000	787	500	341

Örneklem grubunu oluşturan katılımcıların demografik özellikleri şunlardır: Araştırmaya katılanların 166'sı (%47,3) erkek, 185'i (%52,7) kadındır. Katılımcılar kıdem açısından gruplandırıldığında, 93'ünün (%26,5) 1-10 yıl, 121'inin (%34,5) 11-20 yıl ve 137'sinin (%39,0) 21 yıl ve daha fazla öğretmenlik deneyimine sahip olduğu belirlenmiştir. Eğitim düzeyi değişkenine göre katılımcıların 87'si (%24,8) lisansüstü, 264'ü (%75,2) lisans düzeyinde eğitime sahiptir. Yaş değişkenine göre ise katılımcıların 85'i (%24,2) 22-30 yaş, 127'si (%36,2) 31-40 yaş, 139'u (%39,6) 41 ve üzeri yaş grubunda yer almaktadır.

2.3. Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada Van Dyne vd. (2003) tarafından geliştirilen ve Taşkıran (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan Örgütsel Sessizlik ölçeği kullanılmıştır. Türkçe'ye uyarlanan bu ölçeğin orijinal ölçekte olduğu gibi Uçar (2017) tarafından kullanılan 3 boyutlu hali kullanılmıştır. Örgütsel sessizlik ölçeği 15 maddeden ve 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar kabullenici sessizlik, savunmacı sessizlik ve korumacı sessizliktir. Her bir boyutta ise 5 madde bulunmaktadır. Bu ölçekte Beşli likert derecelendirme kullanılmıştır. Ölçek, “Tamamen katılıyorum (5)”, “Çok katılıyorum (4)”, “Orta düzeyde katılıyorum (3)”, “Az katılıyorum (2)” ve “Hiç katılmıyorum (1)” seçeneklerinden oluşmuştur.

Bu çalışmada Örgütsel Sessizlik Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirliği ile ilgili iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin hesaplanan Cronbach alpha güvenirlik katsayısı .901'dir. Alt ölçeklerin hesaplanan Cronbach alpha güvenirlik

katsayıları “kabullenici sessizlik” için .910, “savunmacı sessizlik” için .892 ve “korumacı sessizlik” için .899’dur.

2.4. Veri Analizi

Veri analizi işlemine başlamadan önce veriler çoklu değişme, normallik, aykırı değer, eksik değer açısından incelenmiştir. Bir başka deyişle analizlerin sayıtlıları test edilmiştir. Ölçme aracıyla toplanan verilerin analizinde SPSS 21 programı kullanılmıştır. z değerleri incelendiğinde verilerin normal dağıldığı tespit edilmiştir. Değerler normal çıktığı için parametrik testler olan t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmasına karar verilmiştir. Ortalama ve standart sapma öğretmen algılarını hesaplamak için kullanılmıştır. Öğretmen algıları arasında cinsiyet ve eğitim düzeyleri değişkeni açısından anlamlı farklılık olup olmadığını tespit etmek için t-testi kullanılırken kıdem ve yaş değişkeni açısından farklılık durumlarını ortaya koymak için tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Anlamlı farklılığın tespit edildiği durumlarda, farkın kaynağını belirlemek ve anlamlı farklılığın hangi grubun lehine olduğunu belirlemek için Tukey HSD Testi uygulanmıştır.

3. BULGULAR

3.1. Örgütsel Sessizlik ve Boyutlarına İlişkin Bulgular

Aşağıdaki tabloda İngilizce öğretmenlerinin örgütsel sessizlik düzeyi ve örgütsel sessizlik düzeyinin alt boyutları olan kabullenici sessizlik, savunmacı sessizlik ve korumacı sessizlik düzeylerine ilişkin algılarının aritmetik ortalaması verilmiştir.

Tablo 2. Örgütsel Sessizlik ve Boyutlarına İlişkin Bulgular

Ölçek/Boyut	N	$\bar{X}$	ss
Örgütsel Sessizlik (Genel)	351	2.71	.843
Kabullenici Sessizlik	351	2.49	.797
Savunmacı Sessizlik	351	2.16	.761
Korumacı Sessizlik	351	3.48	.981

Tablo 2 incelendiğinde, İngilizce öğretmenlerinin genel örgütsel sessizlik düzeyinin ($\bar{X} = 2.71$) orta düzeyde olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra İngilizce öğretmenlerinin kabullenici sessizlik düzeyinin ($\bar{X} = 2.49$) ve savunmacı sessizlik düzeyinin ($\bar{X} = 2.16$) az düzeyde olduğu ve korumacı sessizlik düzeyinin ($\bar{X} = 3.48$) ise yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

3.2. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre örgütsel sessizlik düzeyleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan t-testi analizi sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Tablo 3. Cinsiyet Değişkenine İlişkin t-testi Sonuçları

Ölçek/Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	t	p
Örgütsel Sessizlik	Erkek	166	2.91	.845	1.901	.000**
	Kadın	185	2.51	.841		
Kabullenici Sessizlik	Erkek	166	2.89	.799	1.893	.001*
	Kadın	185	2.53	.795		
Savunmacı Sessizlik	Erkek	166	2.94	.768	1.885	.001*
	Kadın	185	2.48	.753		
Korumacı Sessizlik	Erkek	166	3.01	.984	1.916	.001*
	Kadın	185	2.41	.978		

**p<0.01

Tablo 3 incelendiğinde, cinsiyet değişkenine göre İngilizce öğretmenlerinin genel örgütsel sessizlik düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir [$t_{(349)} = 1.901$;

$p<.001$]. Elde edilen bulgulara göre erkek öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyi ($\bar{X}=2.91$) kadın öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyinden ($\bar{X}=2.51$) yüksektir. Ayrıca erkek öğretmenlerin örgütsel sessizliğin alt boyutları olan kabullenici sessizlik düzeyinin [$t_{(349)}= 1.893$; $p<.005$], savunmacı sessizlik düzeyinin [$t_{(349)}= 1.885$; $p<.005$] ve korumacı sessizlik düzeyinin [$t_{(349)}= 1.916$; $p<.001$] kadın öğretmenlerden anlamlı şekilde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Erkek öğretmenlerin kabullenici sessizlik düzeyi ($\bar{X}=2.89$), savunmacı sessizlik düzeyi ($\bar{X}=2.94$) ve korumacı sessizlik düzeyi ($\bar{X}=3.01$) iken kadın öğretmenlerin kabullenici sessizlik düzeyi ($\bar{X}=2.53$), savunmacı sessizlik düzeyi ($\bar{X}=2.48$) ve korumacı sessizlik düzeyi ($\bar{X}=2.41$)'dir. Erkek öğretmenler genel örgütsel sessizlik düzeyi ve örgütsel sessizliğin tüm alt boyutlarında orta düzeyde bir örgütsel sessizliğe sahipken kadın öğretmenler ise örgütsel sessizlik düzeyi ve tüm alt boyutlarında az düzeyde bir örgütsel sessizliğe sahiptir.

3.3. Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin kıdem değişkenine göre örgütsel sessizlik düzeyleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Tablo 4. Kıdem Değişkenine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Kıdem	N	$\bar{X}$	F	p	Anlamlı Farklılık
Örgütsel Sessizlik	(1) 1-10 yıl	93	2.38	2.011	,001**	1-3; 2-3
	(2) 11-20 yıl	121	2.64			
	(3) 21 yıl ve üzeri	137	3.11			
Kabullenici Sessizlik	(1) 1-10 yıl	93	2.34	2.024	,002**	1-3; 2-3
	(2) 11-20 yıl	121	2.70			
	(3) 21 yıl ve üzeri	137	3.09			
Savunmacı Sessizlik	(1) 1-10 yıl	93	2.37	2.065	,002**	1-3; 2-3
	(2) 11-20 yıl	121	2.70			
	(3) 21 yıl ve üzeri	137	3.06			
Korumacı Sessizlik	(1) 1-10 yıl	93	2.22	2.089	,001**	1-3; 2-3
	(2) 11-20 yıl	121	2.74			
	(3) 21 yıl ve üzeri	137	3.14			

Tablo 4 incelendiğinde, kıdem değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyi [F:2.011; $p<.001$],ve örgütsel sessizlik düzeyinin boyutları bazında ise öğretmenlerin kabullenici sessizlik düzeyi [F:2.204; $p<.005$], savunmacı sessizlik düzeyi [F:2.065; $p<.005$] ve korumacı sessizlik düzeyinin [F:2.809; $p<.005$] anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyi ($\bar{X} = 3.11$), 11-20 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerden ($\bar{X} = 2.64$) ve 1-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerden ($\bar{X} = 2.38$) anlamlı şekilde yüksektir. Ayrıca 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin kabullenici sessizlik düzeyi ($\bar{X} = 3.09$), 11-20 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerden ($\bar{X} = 2.70$), ve 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden ($\bar{X} = 2.34$) yüksektir. Bunun yanı sıra 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin savunmacı sessizlik düzeyi ($\bar{X} = 3.06$), 11-20 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerden ($\bar{X} = 2.70$), ve 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden ($\bar{X} = 2.37$) yüksektir. Korumacı sessizlik düzeyi açısından ise 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin sessizlik düzeyi ($\bar{X} = 3.14$), 11-20 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerden ($\bar{X} = 2.74$), ve 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden ($\bar{X} = 2.22$) yüksektir. 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan ve 11-20 yıl kıdeme sahip olan öğretmenler orta düzeyde örgütsel sessizliğe, kabullenici sessizliğe, savunmacı sessizliğe ve korumacı sessizliğe sahipken 1-10 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenler ise az düzeyde örgütsel sessizliğe, kabullenici sessizliğe, savunmacı sessizliğe ve korumacı sessizliğe sahiptir. Öğretmenlerin kıdemleri arttıkça örgütsel sessizlik düzeyleri yükselmektedir. Yapılan Tukey HSD testi sonuçlarına göre bütün gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu ve bu farkın 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin lehine olduğu tespit edilmiştir.

3.4. Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkenine göre örgütsel sessizlik düzeyleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan t-testi analizi sonuçları aşağıdaki tablo gösterilmektedir.

Tablo 4. Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin t-testi Sonuçları

Ölçek/ Alt Boyutlar	Eğitim Düzeyi	N	$\bar{X}$	ss	t	p
Örgütsel Sessizlik	Lisansüstü	87	2.88	.935	2.045	.000**
	Lisans	264	2.54	.933		
Kabullenici Sessizlik	Lisansüstü	87	2.87	.912	1.952	.002**
	Lisans	264	2.55	.908		
Savunmacı Sessizlik	Lisansüstü	87	2.92	.897	1.924	.002**
	Lisans	264	2.50	.894		
Korumacı Sessizlik	Lisansüstü	87	3.06	1.031	2.172	.001**
	Lisans	264	2.36	1.015		

**p<0.01

Tablo 4 incelendiğinde, eğitim düzeyi değişkenine göre İngilizce öğretmenlerinin genel örgütsel sessizlik düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir [$t_{(349)}= 2.045$; $p<.001$]. Elde edilen bulgulara göre eğitim düzeyi lisansüstü olan öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyi ($\bar{X}=2.88$) eğitim düzeyi lisans olan öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyinden ($\bar{X}=2.54$) yüksektir. Ayrıca eğitim düzeyi lisansüstü olan öğretmenlerin örgütsel sessizliğin alt boyutları olan kabullenici sessizlik düzeyinin [$t_{(349)}= 1.952$; $p<.001$], savunmacı sessizlik düzeyinin [$t_{(349)}= 1.924$; $p<.001$] ve korumacı sessizlik düzeyinin [$t_{(349)}= 2.172$; $p<.001$] eğitim düzeyi lisans olan öğretmenlerden anlamlı şekilde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Eğitim düzeyi lisansüstü olan öğretmenlerin kabullenici sessizlik düzeyi ($\bar{X}=2.87$), savunmacı sessizlik düzeyi ($\bar{X}=2.92$) ve korumacı sessizlik düzeyi ($\bar{X}=3.06$) iken eğitim düzeyi lisans olan öğretmenlerin kabullenici sessizlik düzeyi ($\bar{X}=2.55$), savunmacı sessizlik düzeyi ($\bar{X}=2.50$) ve korumacı

sessizlik düzeyi ($\bar{X}=2.36$)'dır. Eğitim düzeyi lisansüstü olan öğretmenler genel örgütsel sessizlik düzeyi ve örgütsel sessizliğin tüm alt boyutlarında orta düzeyde bir örgütsel sessizliğe sahipken eğitim düzeyi lisans olan öğretmenler ise örgütsel sessizlik düzeyi ve tüm alt boyutlarında az düzeyde bir örgütsel sessizliğe sahiptir.

3.5. Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin yaş değişkenine göre örgütsel sessizlik düzeyleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Tablo 4. Yaş Değişkenine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Yaş	N	$\bar{X}$	F	p	Anlamlı Farklılık
Örgütsel Sessizlik	(1) 22-30	85	2.33	2.141	,000**	1-3; 2-3
	(2) 31-40	127	2.61			
	(3) 41 ve üzeri	139	3.19			
Kabullenici Sessizlik	(1) 22-30	85	2.33	2.192	,001**	1-3; 2-3
	(2) 31-40	127	2.67			
	(3) 41 ve üzeri	139	3.12			
Savunmacı Sessizlik	(1) 22-30	85	2.36	2.201	,001**	1-3; 2-3
	(2) 31-40	127	2.69			
	(3) 41 ve üzeri	139	3.08			
Korumacı Sessizlik	(1) 22-30	85	2.23	2.214	,000**	1-3; 2-3
	(2) 31-40	127	2.73			
	(3) 41 ve üzeri	139	3.17			

Tablo 4 incelendiğinde, yaş değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyi [F:2.141; $p<.001$], ve örgütsel sessizlik düzeyinin boyutları bazında ise öğretmenlerin kabullenici sessizlik düzeyi [F:2.192; $p<.005$], savunmacı sessizlik düzeyi [F:2.201; $p<.005$] ve korumacı sessizlik düzeyinin [F:2.214; $p<.001$] anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre 41 yaş ve üzeri grubunda olan öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyi ($\bar{X}=3.19$), 31-40 yaş grubunda olan öğretmenlerden ($\bar{X}=2.61$) ve 22-30 yaş grubu olan öğretmenlerden ($\bar{X}=2.33$) anlamlı şekilde

yüksektir. Ayrıca 41 yaş ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin kabullenici sessizlik düzeyi ($\bar{X} = 3.12$), 30-40 yaş grubunda olan öğretmenlerden ($\bar{X} = 2.67$), ve 22-30 yaş grubunda olan öğretmenlerden ($\bar{X} = 2.33$) yüksektir. Bunun yanı sıra 41 yaş ve üzeri grubunda olan öğretmenlerin savunmacı sessizlik düzeyi ($\bar{X} = 3.08$), 31-40 yaş grubunda olan öğretmenlerden ($\bar{X} = 2.69$), ve 22-30 yaş grubunda olan öğretmenlerden ($\bar{X} = 2.36$) yüksektir. Korumacı sessizlik düzeyi açısından ise 41 yaş ve üzeri grubunda olan öğretmenlerin sessizlik düzeyi ($\bar{X} = 3.17$), 31-40 yaş grubunda olan öğretmenlerden ($\bar{X} = 2.73$), ve 22-30 yaş grubunda olan öğretmenlerden ($\bar{X} = 2.23$) yüksektir. 41 yaş ve üzeri yaş grubunda olan ve 30-40 yaş grubunda olan öğretmenler orta düzeyde örgütsel sessizliğe, kabullenici sessizliğe, savunmacı sessizliğe ve korumacı sessizliğe sahipken 22-30 yaş grubunda olan öğretmenler ise az düzeyde örgütsel sessizliğe, kabullenici sessizliğe, savunmacı sessizliğe ve korumacı sessizliğe sahiptir. Öğretmenlerin yaşları arttıkça örgütsel sessizlik düzeyleri yükselmektedir. Yapılan Tukey HSD testi sonuçlarına göre bütün gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu ve bu farkın 41 yaş ve üzeri grubunda olan öğretmenlerin lehine olduğu tespit edilmiştir.

4. SONUÇ

İngilizce öğretmenlerinin genel örgütsel sessizlik düzeyinin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu alanyazında yapılan çalışmaların bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Nitekim, çalışmada okul müdürlerinin karanlık liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyi arasındaki ilişkiyi inceleyen ve örnekleminde ilkökul, ortaokul ve lise öğretmenlerine yer veren Ülkü (2024)

öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Demir ve Cömert (2019) yaptıkları araştırmada ortaokul öğretmenlerinin örgütsel sessizlik düzeylerinin orta düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra Yıldırım ve Çarıkçı (2017) mesleki ve teknik Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyinin orta düzeyde olduğunu tespit etmiştir. İngilizce öğretmenlerinin örgütsel sessizlik düzeyinin orta düzeyde olması, okul iklimi, yönetici tutumları ve mesleki rollerle ilgili yaşanan belirsizliklerden kaynaklanabilir. Eğitim kurumu olan okullarda öğretmenlerin örgütsel sessizlik davranışı sergilemelerinin, okul yöneticilerine duyulan güvensizlik, yöneticilerin zayıf performansları ve “Her şeyi en iyi ben bilirim” gibi yöneticilere ait tutumlardan kaynaklandığı söylenebilir.

İngilizce öğretmenlerinin örgütsel sessizliğin alt boyutları olan kabullenici sessizlik ve savunmacı sessizlik düzeyinin az düzeyde olduğu ve korumacı sessizlik düzeyinin ise yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu alan yazında yapılan çalışmaların sonuçlarıyla benzerlikler göstermektedir. Örneğin, Uçar (2017)’ın çalışmasında öğretmenlerin örgütsel sessizliğin “kabullenici” ve “savunmacı” sessizlik alt boyutlarına “az”; “korumacı” sessizlik alt boyutuna ise “çok” düzeyinde katıldıkları saptanmıştır. Benzer şekilde Apak (2016) da kabullenici ve savunmacı sessizlik boyutlarında öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerini “az”; korumacı sessizlik alt boyutunda “yüksek” düzeyde olduğunu belirlemiştir. Bunun yanı sıra, Ülkü (2024) öğretmenlerin kabul edilen sessizlik ve savunma amaçlı sessizlik düzeylerinin düşük ve örgüt yararına sessizlik düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yanık’a (2012) göre, öğretmenlerin herhangi bir konu veya sorunla ilgili görüş bildirmekten çekinmeleri, yönetimle ve birbirleriyle olan iletişim ortamının düşük düzeyde

olmasından kaynaklanmaktadır. İlgili literatür incelendiğinde, çalışanların, örgüt içinde konuşmanın kendileri için tehlikeli bir durum yaratacağını ve sorunlu ya da şikayetçi olarak etiketleneceklerini düşündüklerinde kasıtlı olarak sessiz kalmayı tercih ettikleri anlaşılmaktadır (Morrison & Milliken, 2000).

Bu çalışmada cinsiyet değişkeni açısından erkek öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyinin, örgütsel sessizliğin alt boyutları olan kabullenici sessizlik, savunmacı sessizlik ve korumacı sessizlik düzeylerinin kadın öğretmenlerden anlamlı şekilde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Alanyazında bu çalışmanın sonuçlarını destekleyen araştırma sonuçları bulunmaktadır. Örneğin, Dal ve Atanur Baskan (2018) Ankara'daki devlet liselerindeki öğretmenlerle yaptıkları çalışmada erkek öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyinin kadın öğretmenlerden yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Ülkü (2024) erkek öğretmenlerin kabul edilen sessizlik, savunma amaçlı sessizlik ve örgüt yararına sessizlik boyutlarında sessizlik düzeyinin daha yüksek olduğunu bulmuştur. Kutluay (2012) da erkek öğretim elemanlarının örgütsel sessizlik düzeylerinin bütün boyutlarda kadınlardan yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Erkek öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerinin kadın öğretmenlerden anlamlı şekilde yüksek olması, örgüt kültürünün erkek egemen kültürel sermayeye göre yapılandırılmış olmasından kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca, erkek öğretmenlerin yönetici pozisyonlarına daha yakın olmaları ya da kurum içi hiyerarşiye daha fazla bağlılık hissetmeleri de sessiz kalma eğilimlerini artırıyor olabilir.

Bu çalışmada kıdem değişkenine göre anlamlı fark tespit edilmiştir. 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan ve 11-20 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin orta düzeyde ve 1-10 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenler ise az düzeyde örgütsel sessizliğe, kabullenici sessizliğe, savunmacı sessizliğe ve korumacı

sessizliğe sahip olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin kıdemleri arttıkça örgütsel sessizlik düzeylerinin yükseldiği görülmüştür. Alanyazında bu çalışmanın sonuçlarını destekleyen araştırma sonuçları bulunmaktadır. Örneğin, Nartgün ve Kartal (2013) araştırmasında mesleki kıdemi 16-20 yıl ve 21 yıl ve daha fazla olan öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyinin, mesleki kıdemi 5 yıldan az olan öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, Dal ve Atanur Baskan (2018) toplam örgütsel sessizlik düzeyinde, mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlerin, kıdemi 11-15 yıl ve 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlere kıyasla daha düşük ortalama değere sahip olduğu belirlenmiştir. Çiçek Sağlam ve Yüksel (2015), 21 yıl ve üzerinde hizmet süresine sahip olan öğretmenlerin örgüt yararına sessizlik türünde diğer hizmet sürelerinde görev yapan öğretmenlere göre daha sessiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kıdemi yüksek olan öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerinin daha yüksek olması, yıllar içinde yaşadıkları olumsuz deneyimler, tepkisizlikle sonuçlanan geri bildirim süreçleri ve kurumsal değişimlere karşı gelişen yılgınlıktan kaynaklanıyor olabilir. Buna karşılık, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin daha idealist, daha cesur ya da değişime daha açık olmaları nedeniyle sessizlik düzeylerinin daha düşük olduğu söylenebilir.

Bu çalışmada eğitim düzeyi değişkeni açısından eğitim düzeyi lisansüstü olan öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyinin, örgütsel sessizliğin alt boyutları olan kabullenici sessizlik, savunmacı sessizlik ve korumacı sessizlik düzeylerinin eğitim düzeyi lisans olan öğretmenlerden anlamlı şekilde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmanın sonucu alanyazında yapılan çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Örneğin, Fırat (2025), örgütsel sessizlik ölçeği genel boyutunda, kabullenici ve pasif sessizlik ile fırsatçı sessizlik alt boyutlarında lisansüstü mezunu, lisans mezunu ve önlisans mezunu öğretmenlerin

sessizlik düzeylerinde anlamlı farklılık olduğunu ve öğretmenlerin eğitim düzeyi yükseldikçe örgütsel sessizlik düzeyinin de yükseldiğini saptamıştır. Benzer şekilde, Danışmaz (2024) örgütsel sessizlik ölçeği genelinde ve tüm alt boyutlarında lisansüstü eğitim düzeyi olan öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyinin lisans eğitim düzeyi olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bunun yanı sıra Bozaslan (2023) lisansüstü mezuniyet durumu olan ortaokul öğretmenlerinin örgütsel sessizlik düzeylerinin lisans mezuniyet durumu olanlardan daha yüksek olduğunu bulmuştur. Eğitim düzeyi daha yüksek olan öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyinin yüksek olmasında çevrelerindeki örgütsel sessizliğe neden olan olaylara karşı daha yüksek farkındalık geliştirmiş olmaları, kariyer imkanlarının fazla olması, mesleklerinde ilerlemek için yönetim ile problem yaşamamak istemeleri, iletişim kanallarını etkin kullanmaları gibi nedenlerin olabileceği söylenebilir.

Bu çalışmada yaş değişkenine göre anlamlı farklı tespit edilmiştir. 41 yaş ve üzeri ve 30-40 yaş grubunda olan öğretmenlerin orta düzeyde ve 22-30 yaş grubunda olan öğretmenlerin ise az düzeyde örgütsel sessizliğe, kabullenici sessizliğe, savunmacı sessizliğe ve korumacı sessizliğe sahip olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin yaşları arttıkça örgütsel sessizlik düzeylerinin yükseldiği görülmüştür. Bu bulgu alanyazında yapılan çalışmaların bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Örneğin, 21-30, 31-40 ve 42 ve üzeri yaş grupları olarak öğretmenlerin 3 gruba ayrıldığı Danışmaz (2024)'ın çalışmasında öğretmenlerin yaşları arttıkça örgütsel sessizliklerinin arttığı görülmüştür. Benzer şekilde, Dal ve Atanur Baskan (2018) tarafından yapılan araştırmada toplam örgütsel sessizlik düzeyinde ve tüm alt boyutlarda en düşük ortalama değere sahip öğretmenlerin 21-30 yaş aralığındaki öğretmenler olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu sonuç

doğrultusunda daha yaşı öğretmenlerin, yıllar içerisinde kazandıkları deneyimler nedeniyle, okul yöneticileri ve meslektaşlarıyla olan ilişkilerini zedelememek adına genç öğretmenlere kıyasla daha temkinli davrandıkları yorumu yapılabilir.

Araştırma sonuçları doğrultusunda öğretmenlerin yaşadığı örgütsel sessizliği azaltmak için katılımcı yönetim anlayışı benimsenmelidir. Yöneticiler çalışanlar arası eşit iletişimi güçlendirmelidir. Ayrıca okul iklimini iyileştirmeye yönelik olarak güven temelli ilişkileri artıran hizmet içi eğitim programları düzenlenmelidir. Diğer branş öğretmenlerinin örgütsel sessizlik düzeyi de incelenebilir. Bu çalışma başka illerdeki İngilizce öğretmenleri ile de gerçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Apak, F. (2016). *Okul yöneticilerinin gücü kullanma biçimi ile öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bozaslan, B. (2023). *Örgütsel güven ile örgütsel sessizlik arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Cemaloğlu, N., Daşcı, E., & Şahin, F. (2013). Okullarda örgütsel sessizlik: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi (ASOS Journal)*, 1(1), 112–124.
- Çiçek-Sağlam, A., & Yüksel, A. (2015). Liselerde görev yapan öğretmen ve yöneticilerin örgütsel sessizliğe ilişkin görüşleri. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(7), 317–332.
- Dal, H., & Atanur Baskan, G. (2018). The views of teachers working in secondary educational institutions about organizational silence. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(1), 45–91.
- Danışmaz, N. (2024). *Öğretmenlerin politik becerileri ile örgütsel sessizlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Demir, E., & Cömert, M. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel sessizlik algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49, 148–165.

- Erenler, E. (2010). *Çalışanlarda sessizlik davranışının bazı kişisel ve örgütsel özelliklerle ilişkisi: Turizm sektöründe bir alan araştırması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Efe, D. (2018). *Algılanan örgütsel adalet ile örgütsel sessizlik ve seslilik arasındaki ilişki üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Fırat, T. (2025). *Sınıf öğretmenlerinin örgütsel güven ile örgütsel sessizlik algıları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Gençer, Ö., Taşyürek, F., Duran, Y., & Böge, M. (2023). Öğretmenlerin örgütsel sessizlik ile ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi. *International Academic Social Resources Journal*, 8(51), 2960–2971.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler ve teknikler*. Ankara: Sim Matbaası.
- Kutlay, Y. (2012). *Araştırma görevlilerinin örgütsel adanmışlık ve öz yeterliliklerinin örgütsel sessizlikleri üzerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Morrison, E. W., & Milliken, F. J. (2000). Organizational silence: A barrier to change and development in a pluralistic world. *Academy of Management Review*, 25(4), 706–725.
- Nartgün, Ş. S., & Kartal, V. (2013). Öğretmenlerin örgütsel sinizm ve örgütsel sessizlik hakkındaki görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 47–67.

- Pinder, C. C., & Harlos, K. P. (2001). Employee silence: Quiescence and acquiescence as responses to perceived injustice. In G. R. Ferris (Ed.), *Research in personnel and human resources management* (Vol. 20, pp. 331–369). Emerald Group Publishing Limited.
- Taşkıran, E. (2011). *Liderlik ve örgütsel sessizlik arasındaki etkileşim*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Uçar, R. (2017). Öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 209–232.
- Ülkü, İ. (2024). *Okul müdürlerinin karanlık liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyi arasındaki ilişki (Muğla ili örneği)* (Yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Van Dyne, L., Ang, S., & Botero, I. C. (2003). Conceptualizing employee silence and employee voice as multidimensional constructs. *Journal of Management Studies*, 40(6), 1359–1392.
- Yanık, C. (2012). *Örgütsel sessizlik ile güven arasında ilişki ve eğitim örgütlerinde bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, A., & Çarıkçı, O. (2017). Mesleki ve teknik Anadolu liselerinde görev yapan eğitim yöneticisi ve öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerinin incelenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 8(19), 33–43.

SOSYAL-DUYGUSAL ÖĞRENMENİN ÖRTÜK PROGRAMI: TENEFFÜS VE ÖTESİ

Ceyda TÜRKKAS¹

“Tüm zamanların en etkili dersi teneffüstür.”

Ziya Selçuk

1. GİRİŞ

Toplumsal yaşamın kültürel ve ekonomik yapısında meydana gelen değişimler, çocukluk döneminin temel bir parçası olan “oyun” kavramının biçim ve işlevini dönüştürmüştür; dijital teknolojilerin artan kullanımı çocukların sosyal etkileşim becerileri ile arkadaşlık ilişkilerini zayıflatmıştır. Kentleşmenin hız kazanmasıyla birlikte çocukların serbest oyun oynayabileceği fiziksel alanlar daralmış; bu da paylaşma, iş birliği, empati ve saygı gibi temel sosyal-duygusal becerilerin gelişimine uygun doğal ortamların azalmasına sebep olmuştur. Bu bağlamda, çocukların gelişiminde önemli bir rol üstlenen okul ortamları, yalnızca akademik bilgi aktarımının değil aynı zamanda sosyal ve duygusal becerilerin edinilmesinin de merkezine yerleşmiştir.

Teneffüsler, öğrencilerin sınıf ortamı dışında serbest ve sosyal etkileşimlere açık zaman dilimleridir. Bu süre zarfında çocuklar, planlanmamış ve yapılandırılmamış etkileşimler yoluyla sosyal-duygusal becerilerini geliştirme imkânı bulurlar. Eğitim bilimlerinde bireyin farkında olmadan, bilinçli çaba

¹ Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, ceydakucuk89@gmail.com, ORCID: 0000-0003-1252-4461.

göstermeden gerçekleştirdiği öğrenme türleri için “örtük öğrenme” (implicit learning) kavramı kullanılır (Frensch ve Rünge, 2003; Yüksel, 2002). Örtük öğrenme, bireyin doğrudan farkında olmadan çevresinden edinilen bilgi, beceri ve tutumları kapsamakta, sosyal-duygusal becerilerin gelişimi de büyük ölçüde bu tür öğrenmeyle şekillenmektedir (Denham, 2006; Doğan, 2017; Erdoğan, 2019).

Teneffüs kelimesi “dinlenmek için verilen ara” olarak tanımlansa da (TDK, 2024) eğitim ortamlarında dinlenmenin ötesinde beslenme, oyun vb. pek çok işlevi bulunmaktadır. Öğrencilerin eğlenerek dinlendikleri kısa ancak kıymetli zamanlar olarak ifade edilmekte (Yalar ve Yelken, 2009), dersler kadar önemli görülmektedir (Apak-Tezcan, 2020). Teneffüsler öğrencilerin oyun oynayarak akranlarıyla sosyalleştikleri zaman dilimleridir (Baines, Blatchford ve Golding, 2020; Demir, 2020; Sansıstevan, 2016). Teneffüslerin yalnızca boş zaman değil, aynı zamanda aktif öğrenme süreçlerinin bir parçası olarak değerlendirilmesi gerektiği görüşü yaygınlık kazanmaktadır.

Bu sürelerin temel öğrenim zamanlarından biri olduğu kabul edildiğinde öğrenme fırsatlarına dönüştürülmesi ve kaliteli geçirilmesinin önemi artmaktadır (Sahlberg, 2018). Çocuklara kurallara uymayı, arkadaşlık ilişkileri geliştirmeyi, bağımsız hareket etmeyi, çatışma çözmeyi öğretmektedir (Blatchford, 1998). Ayrıca öğrenciler arası ilişkileri incelemek için gözleme dayalı önemli fırsatlar sunmakta (Pellegrini, 1995), akranlar arası sorunları belirlemek ve önlemek açısından da pedagojik bir alan oluşturmaktadır (Doll, Murphy ve Song, 2003).

Teneffüsler, öğrencilerin duygu yönetimi, empati kurma, iletişim ve problem çözme gibi sosyal-duygusal becerileri deneyimleyerek ve uygulayarak öğrendikleri örtük öğrenmenin önemli ortamlarından biri olarak görülmektedir (Elias vd.,

1997). Bu bağlamda teneffüslerde gerçekleşen öğrenmeler, yapılandırılmış ders saatlerinde sunulan bilinçli eğitimden farklı olarak örtük öğrenme süreçleriyle şekillenmekte ve öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimine önemli katkılar sağlamaktadır (O’Conner ve McCartney, 2007; Payton vd., 2008).

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nde yer alan “zihinsel, duygusal, bedensel, sosyal ve manevi gelişim yönleriyle bütüncül olarak gelişmiş insan yetiştirme” temel hedefinin (MEB, 2024) hayata geçirilmesinde teneffüslerin nitelikli değerlendirilmesi önem taşımaktadır. Okulun ayrılmaz bir bileşeni olan teneffüsler öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimlerini desteklemekte, birbirleriyle etkileşimde bulundukları kritik sosyalleşme ortamlarını oluşturarak eğitim amaçlarını desteklemektedir (Ramstetter, Murray ve Garner, 2010). Milli Eğitim Bakanlığınca teneffüs zamanlarının yapılandırılmasına yönelik; okul bahçelerinin düzenlenmesi, teneffüs sürelerinin uzatılması vb. politika ve uygulama düzeylerinde atılmış önemli adımlar bulunmaktadır.

Konu ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde: çalışmaların teneffüslerin sürelerine yoğunlaştığı (Aktay, Arat ve Atalay, 2019; Çaycı, 2018; Ersoy, 2022; Yurdakal, 2018; Yurdakal, 2020), teneffüs alanlarının tasarımını konu edinen (Özdemir, 2011; Temel, 2018), öğrencilerin gelişimlerine etkisini araştıran (Baines, Blatchford ve Golding, 2020; Sansıstevan, 2016), öğretmen görüşlerini (Apak-Tezcan, 2020, Özkal, 2020; Taşyürek, 2022) ve öğrenci görüşlerini (Doll, Murphy ve Song, 2003; Yurdakal, 2020) sorgulayan çalışmalar yapıldığı, arkadaşlık ve iletişim becerileri bağlamında yapılan araştırmaların ise çoğunlukla özel gereksinimli öğrenci gruplarını konu edindiği (Baş-Yılmaz, 2009; Demirel ve Çifçi, 2021) görülmektedir.

Öğretmen görüşlerine odaklanan araştırma sonuçları incelendiğinde teneffüslerin faydalarına ilişkin ağırlıklı görüşler bulunmakla beraber öğretmenler açısından teneffüslerin kontrolü güç, gürültülü, zarar oluşmasına elverişli, derse adaptasyonu zorlaştıran zamanlar olarak değerlendirilmesi dikkat çekmektedir (Ersoy, 2022; Kenber-Çiftçi ve Kıral, 2020). Tüm bu bulgular, teneffüs kavramının farklı açılardan değerlendirilmesine duyulan ihtiyacı ortaya koymaktadır. Yapılan araştırma sonuçlarında belirgin farklılıklara ulaşılmış olması, çeşitli çalışma gruplarıyla benzer araştırmaların yapılması gerekliliğini ortaya koymaktadır.

2. AMAÇ

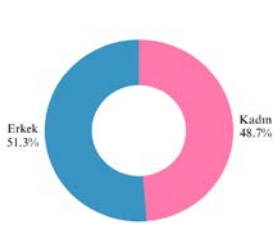
Bu araştırmanın amacı; öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda teneffüs zamanlarının sosyal-duygusal becerilerin gelişimindeki rolünü, teneffüslere ilişkin yaşanan sorunları belirlemek ve bu zamanların daha etkili hâle getirilmesine yönelik öneriler sunmaktır. Araştırma, öğretmen ve okul yöneticilerinin deneyimlerinden yola çıkarak sosyal-duygusal öğrenmenin okul yaşamı içindeki doğal akışta nasıl desteklendiğini anlamayı da hedeflemektedir. Bu doğrultuda aşağıdaki problem sorularına yanıt aranmıştır.

- Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin görüşlerine göre teneffüslerin sosyal-duygusal becerilerin geliştirilmesindeki rolü nasıldır?
- Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin teneffüslere ilişkin karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
- Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin teneffüslere ilişkin önerileri nelerdir?

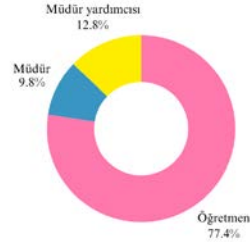
3. YÖNTEM

Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması modeli ile tasarlanmıştır. Veriler uzman görüşleri doğrultusunda araştırmacı tarafından şekillendirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Görüşmeler katılımcıların tercihlerine göre kısmen yüz yüze kısmen çevrim içi gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu toplam 164 öğretmen ve okul yöneticisi oluşturmaktadır. Katılımcılar, farklı okul kademeleri ve yerleşim bölgelerinde görev yapan eğitimciler arasından seçilmiştir. Çalışma grubunun belirlenmesinde, verilerin anlamlı farklılıklar içerebilme potansiyeline sahip olacağı düşüncesiyle maksimum çeşitlilik örnekleme temel alınmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiş, analiz süreci MAXQDA programı kullanılarak yürütülmüştür.

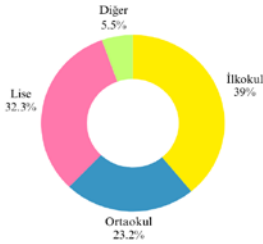
Çalışma grubuna ait veriler Grafik 1, Grafik 2, Grafik 3 ve Grafik 4’te sunulmuştur.



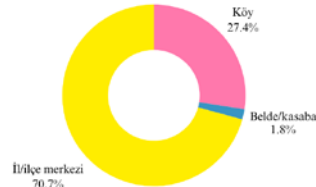
Grafik 1. Cinsiyet dağılımı



Grafik 2. Görev dağılımı



Grafik 3. Görev kademesi



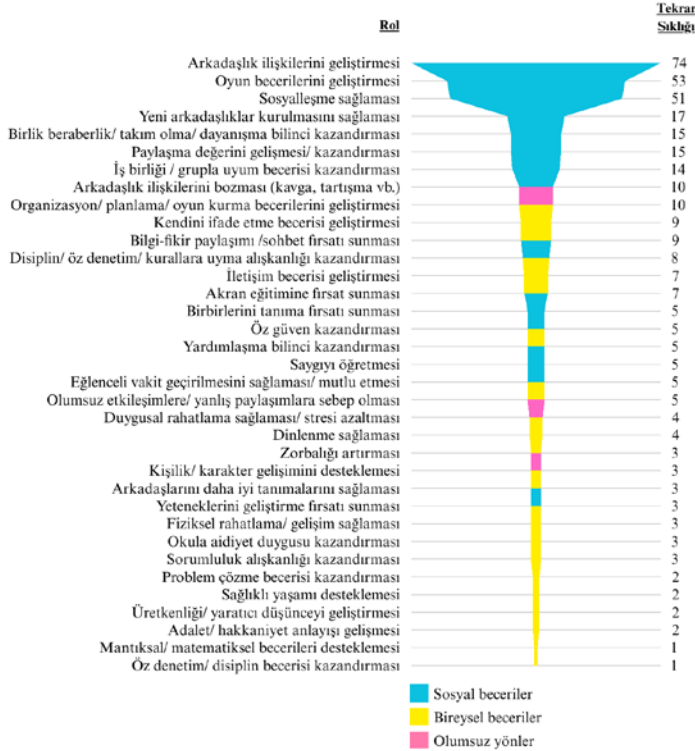
Grafik 4. Görev yeri yerleşimi

Çalışma grubuna ait demografik veriler incelendiğinde: cinsiyetin dengeli bir dağılım gösterdiği, katılımcıların çoğunluğunu öğretmenlerin oluşturduğu, görev yapılan kademeye bakıldığında ilkökul ve lise ağırlıklı olduğu, görev yeri yerleşiminin ise il/ilçe merkezi yoğunlukta olduğu görülmektedir.

4. BULGULAR

Çalışma verileri incelendiğine araştırma soruları ile paralel olarak 3 grafik oluşmuştur. Soruların ilki olan “teneffüslerin sosyal-duygusal becerilerin gelişimindeki rolü”ne ilişkin bulgular Grafik 5’te paylaşılmıştır.

Grafik 5. Teneffüslerin Sosyal-Duygusal Becerilerin Gelişimindeki Rolü



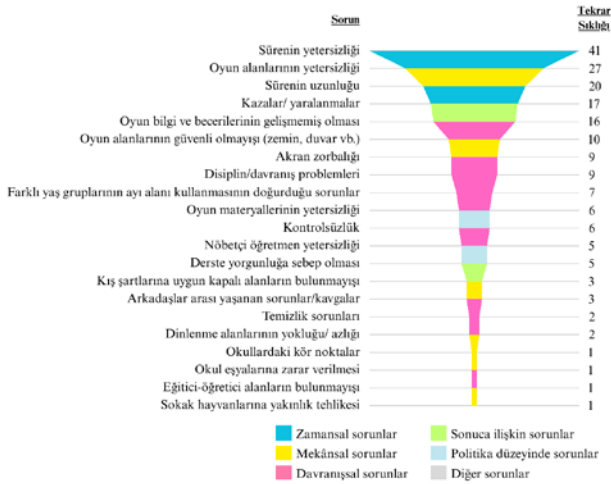
Grafik 5 incelendiğinde katılımcıların teneffüs zamanlarının özellikle arkadaşlık ilişkilerini, oyun becerilerini geliştirmesi ve sosyalleşme sağlaması yönleriyle önemli katkısı olduğunu düşündüklerini görülmektedir. Ancak aksi yönde görüş sunan: teneffüslerin arkadaşlık ilişkilerinin bozulmasına, akran zorbalığına, olumsuz etkileşimlere de sebep olduğunu ifade eden katılımcıların da olması dikkat çekmektedir. Söz konusu verilere ait birkaç alıntı ifadesi aşağıda sunulmuştur.

“Teneffüsler çocukların yeni arkadaşlıklar edinmeleri, sosyalleşmeleri ve farklı becerilerini geliştirmeleri için bulunmaz zaman aralıklarıdır. Derslerden daha öğretici olduğunu söyleyebilirim.” (K24)

“Teneffüsler hem iyi hem kötü alışkanlıklara fırsat sunuyor. Öğrencilerin davranış problemleri teneffüslerde kendini gösteriyor ve kontrol edemediğimiz zorbalıklar yaşanabiliyor.” (K135)

Katılımcılara yöneltilen “teneffüslere ilişkin sorunların neler olduğu” sorusundan hareketle ulaşılan sonuçlar Grafik 6’da sunulmuştur.

Grafik 6. Teneffüslere İlişkin Sorunlar



Grafik 6 incelendiğinde öğretmen ve okul yöneticileri, “teneffüslere ilişkin yaşanan sorunlarının” en önemlisinin teneffüs sürelerinin yetersizliği olduğunu dile getirmişlerdir. Ancak sürelerin uzunluğunu bir sorun olarak ifade eden de çok sayıda katılımcı bulunmaktadır. Vurgulanan diğer sorunlardan bazıları: oyun alanlarının yetersizliği, kazalar/yaralanmalar, çocukların oyun bilgi ve becerilerinin gelişmemiş olması, oyun alanlarının güvenli olmayışı ve disiplin/davranış problemleridir. Öne çıkan sorunların ağırlıklı olarak zamansal ve mekânsal sorunlar olduğu görölmektedir. Belirtilen birkaç soruna ilişkin katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

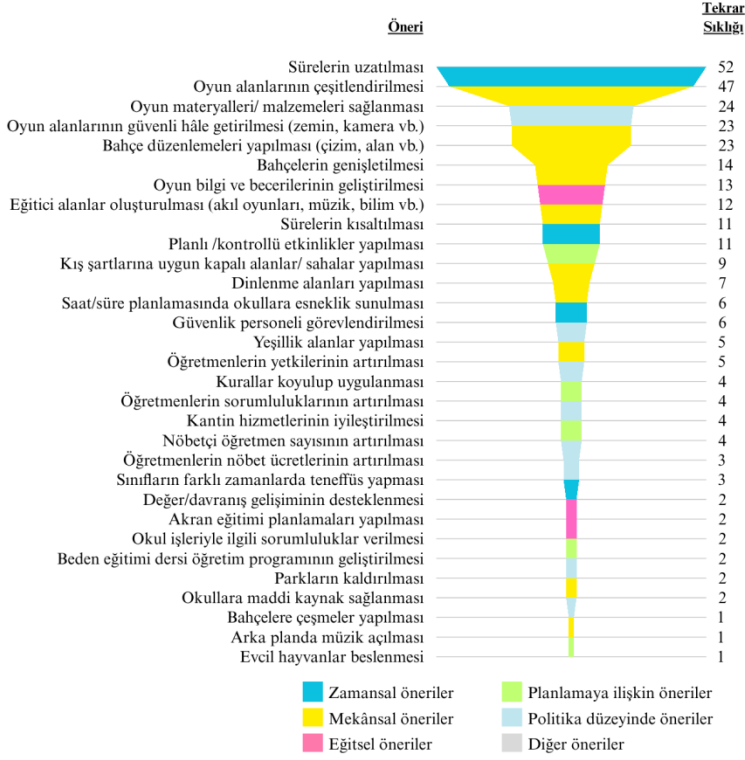
“Süreler dinlenmek, oynamak ve temel ihtiyaçları gidermek için yeterli değil. Çocuk bahçeye inene kadar ders zili çalıyor. Kantin sırasında da beklerse teneffüs yapamadan derse dönüyor.” (K47)

“Teneffüsler uzadıkça sorunlar artıyor. Oyun oynanabilecek genişlikte ve çeşitlilikte alan yok. Sıkılınca ya birbirlerine zarar vermeye ya koşup terlemeye başlıyorlar. Dinlenmek yerine daha çok yoruluyor ve duygusal olarak yıpranıyorlar.” (K11)

“Okul zeminleri çok tehlikeli. Güvenli bir ortam olmadığından sürekli öğrencileri uyarmak zorunda kalıyoruz. Düşmeler, yaralanmalar çok sık yaşanıyor.” (K89)

Araştırmanın son sorusunu oluşturan “teneffüslere ilişkin önerilere yönelik bulgular” incelendiğinde Grafik 7’de sunulan sonuçlara ulaşılmıştır.

Grafik 7. Teneffüslere İlişkin Öneriler



Grafik 7’de sunulan “teneffüslere ilişkin öneriler” incelendiğinde ise katılımcıların ifade ettikleri sorunlarla paralel öneriler sundukları söylenebilir. Sıklıkla sunulan öneriler arasında: teneffüs sürelerinin uzatılması, oyun alanlarının çeşitlendirilmesi, oyun materyalleri/malzemeleri sağlanması, oyun alanlarının güvenli hâle getirilmesi görüşleri yer almaktadır. İfade edilen önerilere ilişkin birkaç alıntı aşağıda sunulmuştur.

“Teneffüs süreleri uzamalı. Uzamalı ancak bu zamanları değerlendirebilecekleri eğitici-öğretici alanlar da oluşturulmalı. Tabii bu alanların kontrolü, planlaması vb. düşünülmesi gereken birçok ayrıntı var. Konuya önem vermekle ilgili.” (K67)

“Bahçelerde öğrencilerin hem enerjilerini atabilecekleri hem dinlenebilecekleri çeşitli alanlar olmalı. Çizimler yapılmalı, materyaller temin edilmeli. Oyunlar öğretilmeli. Lisede sıkıcı gelebilir ama ilkokul, ortaokulda gerçekten önemli.” (K159)

5. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmanın bulguları, teneffüslerin öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimi için önemli fırsatlar sunduğunu, ancak bu zamanların hem yapısal hem de işlevsel açıdan çeşitli sorunlar barındırdığını ortaya koymuştur. Öğretmen görüşlerine göre teneffüsler; arkadaşlık ilişkileri kurma, oyun becerilerini geliştirme ve sosyalleşme açısından değerli olmakla birlikte akran zorbalığı ve olumsuz etkileşimler gibi riskleri de içermektedir. Bu durum; Doll, Murphy ve Song (2003) tarafından da vurgulandığı gibi teneffüslerin bazı öğrencilerde dışlanmışlık ve yalnızlık duyguları yaratabileceğini ortaya koymaktadır.

Araştırmada öğretmenlerin önemli bir kısmı teneffüs sürelerini yetersiz bulurken, bir kısmı da sürenin uzunluğunun yaralanmaları artırdığı, nöbetleri zorlaştırdığı ve derse adaptasyonu olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Bu sonuç farklı araştırma sonuçlarıyla (Ersoy, 2022) uyum göstermektedir. Sürelerin uzamasını, gürültü artışı ve disiplin problemleri ile ilişkilendirilen çalışma sonuçlarını (Kenber-Çiftçi ve Kırıl, 2020) destekleyici bulgulara ulaşılmıştır. Bazı araştırmalar (Yurdakal, 2018) teneffüs sürelerinin yeterli olduğunu ifade etmekte ancak Özdemir ve Çorakçı (2011) sürenin yetersizliğinin öğrencilerin teneffüsü okul içinde geçirmesine neden olduğunu belirtmektedir. Araştırma bulgularına göre; okulda geçirilen zamanın ortalama %20’lik bir bölümünü oluşturan teneffüs süreleri etkin değerlendirildiğinde eğitimin

tamamlayıcı bir parçası hâline gelmektedir. Verimli kullanılan teneffüs zamanları, ardından gelen derse olan motivasyonu ve zihinsel hazırlığı da kolaylaştırmaktadır. Teneffüs süreleri konusunda farklı görüşler bulunsa da Sahlberg (2018) eğitimin niteliği için bazı risklerin göze alınması gerektiğini belirtmekte ve teneffüslerin aktif öğrenme fırsatları sunduğunu vurgulamaktadır. Özellikle okul öncesi kademesinde teneffüs olmamasının olumsuz etkilerine dair bulgular (Can ve Kılıç, 2019) ise bu zaman dilimlerinin her yaş grubunda planlı şekilde değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Teneffüslerin önemli bir parçasını oluşturan oyun becerilerinin okulda desteklenmesi, sadece öğrencilerin gelişimi açısından değil, toplumsal kuralların öğrenimi ve uygulaması bakımından da kritik bir öneme sahiptir. Bu bağlamda, oyunlar fiziksel becerilerin yanında yetenek ve zekâ geliştirici olması yönüyle de eğitimin bir parçası olarak değerlendirilmektedir. Nitekim Ramstetter, Murray ve Garner (2010) da teneffüslerin fiziki becerileri geliştirmesi, entelektüel kapasiteyi artırması ve sınıf içi davranışları olumlu yönde etkilemesi yönleriyle eğitime katkı sunduğunu belirtmektedir. Aynı zamanda okullardaki oyun alanları, okulun yalnızca “ders yapılan” değil, eğlenilen ve sosyalleşilen bir yaşam alanına dönüşmesine katkı sağlamaktadır.

Katılımcılar tarafından sıklıkla vurgulanan bir diğer konu, fiziki alanların yetersizliği ve güvenliğe dair endişelerdir. Bu durum literatürle de örtüşmekte; Apak-Tezcan (2020), Sahlberg (2018) ve Temel (2019) çalışmalarında oyun alanlarının çeşitlendirilmesi, güvenli hâle getirilmesi ve çocukların gelişimini destekleyecek şekilde tasarlanması gerektiğini ifade etmektedir. Ayrıca Yurdakal (2020); öğrenci görüşlerinde oyun ve okuma alanlarının artırılması, öğretmenlerce sportif faaliyetlerin organize edilmesi ve okulun

fiziki yapılarının daha işlevsel hâle getirilmesi gerektiğini dile getirmiştir.

Ders ve teneffüs saatlerinin koordineli olması gerektiği yönündeki ifadeler (Taşyürek, 2022) ve en iyi teneffüsün iyi denetlenen ve güvenli olan olduğuna dair vurgular (Ramstetter, Murray ve Garner, 2010) göz önüne alındığında, eğitim ortamlarının bütüncül bir yaklaşımla ele alınması gerektiği açıktır. Çünkü teneffüsler yalnızca dinlenme değil aynı zamanda öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimlerinin desteklendiği örtük öğrenme alanlarıdır.

Sonuç olarak, teneffüslerin çocukların gelişiminde temel bir rol oynadığı bu araştırma ile bir kez daha görülmüştür. Bu zaman dilimleri yalnızca fiziksel dinlenme fırsatı değil, aynı zamanda öğrencilerin farkında olmadan sosyal-duygusal becerilerini örtük öğrenme yoluyla geliştikleri doğal öğrenme ortamlarıdır. Ancak bu potansiyelin etkili kullanılabilmesi için fiziki alanların niteliği, teneffüs sürelerinin planlanması ve öğretmenlerin denetim yükü gibi birçok unsurun birlikte değerlendirilmesi gerekmektedir. Teneffüsleri yalnızca “ara” değil, eğitimin örtük boyutunu besleyen aktif bir parçası olarak ele almak; daha kapsayıcı, güvenli ve öğrenme odaklı okul ortamlarının oluşturulması açısından büyük önem taşımaktadır.

6. ÖNERİLER

Elde edilen bulgulardan hareketle uygulayıcılara yönelik: teneffüslerin sosyal-duygusal beceriler kazandırılmasını desteklemesi amacıyla fiziki alanlara ve zamansal düzenlemelere yönelik politika ve uygulama düzeyinde iyileştirici çalışmalar yapılması, yerel şartlar dikkate alınarak okullara esneklik sunulması önerilebilir. Araştırmacılara yönelik ise konu ile ilgili öğrenci ve veli görüşlerini içeren, teneffüslerin farklı becerilerle de ilişkisini karşılaştırmalı ve kapsamlı olarak

sunan, araştırma sonuçlarının çelişkili sonuçlarının nedenlerine odaklanan çalışmalar yapılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Aktay, S., Arat, R. ve Atalay, M. (2019). İlkokullarda teneffüs süresi ne kadar olmalı? III. Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumu.
- Apak-Tezcan, Ö. (2020). İlkokul çocukları için bir mola mı?: Teneffüs gerçeği. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(Armağan Sayısı), 1-14. <https://doi.org/10.18026/cbayarsos.517173>
- Baines, E., Blatchford, P., & Golding, K. (2020). School breaktimes/recess as a context for understanding children's development. *Health*, 80, 517-526.
- Baş-Yılmaz, G. (2009). Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan bir öğrencinin teneffüs saatlerinde akranları ile olan iletişim davranışları: Kaynaştırma ortamında bir uygulama [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Blatchford, P. (1998). *Social life in school: Pupils' experiences of breaktime and recess from 7 to 16* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203984918>
- Can, E. ve Kılıç, Ş. (2019). Okul öncesi eğitim: Temel sorunlar ve çözüm önerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 483-519.
- Çaycı, B. (2018). İlkokullardaki ders süresi ve ders saatlerinin sınıf öğretmeni görüşlerine göre değerlendirilmesi. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 3(5), 117-131.
- Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? *Early Education and Development*, 17(1), 57-89. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701_4

- Demir, S. (2020). İlkokullarda öğrencilerin teneffüslerde yaptıkları etkinliklerin incelenmesi ve geliştirilmesine yönelik öneriler [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Düzce Üniversitesi.
- Demirel, İ. N. ve Çifçi, E. (2021). Özel gereksinimli 9-10 yaş çocukların okul ortamındaki iletişim becerilerinin resim analizi yoluyla incelenmesi. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 39-53.
- Doğan, T. (2017). Sosyal-duygusal öğrenmenin okul başarısına etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 42(189), 123-138. <https://doi.org/10.15390/EB.2017.7042>
- Doll, B., Murphy, P. ve Song, S. Y. (2003). The relationship between children's self-reported recess problems, and peer acceptance and friendships. *Okul Psikolojisi Dergisi*, 41(2), 113-130.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., & Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Erdoğan, İ. (2019). Örtük öğrenme ve öğrenme stratejileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 19(3), 345-362. <https://doi.org/10.12738/kuey.2019.3.008>
- Ersoy, E. (2022). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin teneffüs süreleri ve öğle arası uygulamasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Siirt Eğitim Dergisi*, 2(2), 76-91.
- Frensch, P. A., & Rüniger, D. (2003). Implicit learning. *Current Directions in Psychological Science*, 12(1), 13-18.
- Kenber-Çiftçi, A. ve Kırıl, B. (2020). Sınıf öğretmenlerinin okul gürültüsüne ilişkin görüşleri. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi*

- Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(19), 127-149.
<https://doi.org/10.31834/kilissbd.715338>
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2024). *Millî Eğitim Bakanlığı Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne genel bakış*.
<https://tymm.meb.gov.tr/genel-bakis?id=4>
- O'Conner, E., & McCartney, K. (2007). Examining teacher–child relationships and achievement as part of an ecological model of development. *American Journal of Community Psychology*, 40(3-4), 250-261.
<https://doi.org/10.1007/s10464-007-9123-0>
- Özdemir, A. (2011). Okul bahçesi peyzaj tasarım anlayışındaki değişim ve bu değişimin uygulamaya yansımalarının Bartın kenti örneğinde irdelenmesi. *Bartın Orman Fakültesi Dergisi*, 13(19), 41-51.
- Özdemir, A. ve Çorakçı, M. (2011). Ankara okul bahçelerinin katılımcı yöntemle yenilenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 41(189), 7-20.
- Özkal, N. (2020). Teachers' and school administrators' views regarding the role of recess for students. *International Journal of Progressive Education*, 16(5), 121-137.
- Payton, J., Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B., & Pachan, M. (2008). The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: Findings from three scientific reviews (Technical Report). Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Pellegrini, A. D. (1995). *School recess and playground behavior: Educational and developmental roles*. Suny Press.

- Ramstetter, C. L., Murray, R., & Garner, A. S. (2010). The crucial role of recess in schools. *Okul Sağlığı Dergisi*, 80(11), 517-526.
- Sahlberg, P. (2018). *Eğitimde Finlandiya modeli* (Çev. C. Mavituna). Metropolis Yayıncılık.
- Santistevan, A. (2016). Teneffüsün çocukların bilişsel, sosyal ve fiziksel gelişimlerine etkisi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, (3), 97-120.
- Taşıyürek, Z. (2022). Öğretmen adaylarının yaratıcılık kavramı üzerine görüşleri. *E-Kafkas Journal of Educational Research*, 9(3), 982-999.
- Temel, H. (2019). Okul içi oyun alanlarının ilköğretim dönemi çocuklarının gereksinimine yeterliliği üzerine bir araştırma. *Mimarlık ve Yaşam*, 4(2), 309-322. <https://doi.org/10.26835/my.623823>
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2024). Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlüğü. "Teneffüs." <https://sozluk.gov.tr/>
- Temel, S. C. (2018). İlköğretim okullarının vaziyet planı kararları ve bir eğitim mekânı olarak açık-kapalı teneffüs alanlarının tasarımına etkisi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi.
- Yalar, T. ve Yelken, T. Y. (2009). Liselerde blok derslerinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 263-278.
- Yurdakal, İ. H. (2018). Öğretmenlerin teneffüs süresinin artırılmasına ilişkin görüşleri. *Eğitime Bakış*.
- Yurdakal, İ. H. (2020). Ortaokul öğrencilerinin teneffüs sürelerine ilişkin görüşleri. *The Journal of Limitless Education and Research*, 5(1), 56-72. <https://doi.org/10.29250/sead.640747>

Yüksel, S. (2002). Örtük program. *Eğitim ve Bilim*, 27(126).

AKADEMİK PERSPEKTİFTEN
EĞİTİM YÖNETİMİ

yaz
yayınları

YAZ Yayınları
M.İhtisas OSB Mah. 4A Cad. No:3/3
İscehisar / AFYONKARAHİSAR
Tel : (0 531) 880 92 99
yazyayinlari@gmail.com • www.yazyayinlari.com