

K U R A M V E U Y G U L A M A D A

eğitim YÖNETİMİ

EDUCATIONAL ADMINISTRATION : THEORY AND PRACTICE

- Investigation of Teachers' Perceptions on Self-Leadership Behaviors and Self-Development Level
Öğretmenlerin Kendi Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarının ve Kendilerini Geliştirme Düzeylerinin İncelenmesi
- Metaphoric Expressions of the Students about the Concept of Happiness
Öğrencilerin Mutluluk Kavramına İlişkin Metaforik İfadeleri
- Teachers' Opinions on Ethical and Unethical Leadership: A Phenomenological Research
Etik ve Etik Dışı Liderliğe İlişkin Öğretmen Görüşleri: Fenomenolojik Bir Araştırma
- Investigation of Teachers' Change Fatigue Level: Comparison by Demographics
Öğretmenlerin Değişim Yorgunluğu Düzeyi: Demografik Değişkenler Açısından Karşılaştırma
- Prediction of Professional Commitment of Teachers by the Job Characteristics of Teaching Profession
Öğretmenlik Mesleği İş Özelliklerinin Mesleğe Adanmışlığı Yordama Düzeyi

ÜÇ AYDA BİR YAYIMLANAN
KURAM VE UYGULAMADA
eğitimYÖNETİMİ

EDUCATIONAL ADMINISTRATION: THEORY AND PRACTICE
HAKEMLİ DERGİDİR.

[Educational Administration: Theory and Practice (ISSN 1300-4832)
is published four times annually-in
Winter, Spring, Summer, and Fall]

Cilt (Volume): 26, Sayı (Special Issue): 2, Yıl (Year): 2020

Derginin Akçalı Sponsoru
[Sponsor]

Pegem Akademi Yayıncılık Eğitim
Danışmanlık Hizmetleri Ticaret A.Ş.

Sahibi [Owner]
Servet Sarıkaya

Sorumlu Yazı İşleri Müdürü
[Publication Editor]
Servet Sarıkaya

Editörler [Editor]
Prof. Dr. Kadir Beycioğlu, Dokuz Eylül Ü.
Prof. Dr. Yaşar Kondakçı, Orta Doğu Teknik Ü.

Editör Yardımcısı [Assistant Editor]
Arş. Gör. Sevgi Kaya Kaşıkçı, Orta Doğu Teknik Ü.

Bilim Kurulu [Editorial Board]
Prof. Dr. Ali Balcı, *Ankara Ü.*
Prof. Dr. Ayhan Aydın, *Eskisehir Osmangazi Ü.*
Prof. Dr. Aytaç Açıklan, *Hacettepe Ü. (E)*
Prof. Dr. Mehmet Şişman, *Fatih Sultan Mehmet Vakfı Ü.*
Prof. Dr. Servet Özdemir, *Başkent Ü.*
Prof. Dr. Yüksel Kavak, *TED Ü.*

Yönetim Yeri (Address)

Karanfil 2 Sokak No: 45 - Ankara

Tel (Phone): +90 0312 430 6750

Belgegeçer (Fax): +90 312 431 3738

e-ortam (Web Page): www.kuey.net

e-ileti (E-mail): editor@kuey.net

@ HER HAKKI SAKLIDIR. DERGİDE
YAYIMLANAN YAZILARIN TÜM
SORUMLULUĞU YAZARLARINA AİTTİR.

Yayın Türü: Yaygın süreli, 3 ayda bir; Mart,
Haziran, Eylül ve Aralık aylarında yayımlanır.
Dergi dili Türkçe ve İngilizcedir.

Publication type: Serial, quarterly; published on
March, June, September, & December. The
journal language is Turkish and English.

İngilizce Düzeltme [English Redaction]

Prof. Dr. Paşa Tevfik Cephe

Türkçe Düzeltme [Turkish Redaction]

Doç. Dr. Yusuf Doğan

Kapak Düzenleme [Cover Art]

Pegem Akademi

Dizgi [Designer]

Tuğba Kaplan

Baskı [Publication]

Ay-bay Kırtasiye İnşaat Gıda Pazarlama ve Ticaret
Limited Şirketi
Çetin Emeç Bulvarı 1314. Cadde No: 37A-B
Çankaya/ANKARA

ISSN/1300-4832

E-ISSN/2148-2403

İndekslenme [Indexing]

Arastirmax Bilimsel Yayın İndeksi
Akademia Sosyal Bilimler İndeksi (ASOS Index)
EBSCO Information Services
PEGEM Eğitim Bilimleri İndeksi
SOBIAD (Sosyal Bilimler Atıf Dizini)
Türk Eğitim İndeksi
TÜBİTAK ULAKBİM Sosyal ve Beşeri Bilimler
Veri Tabanı
SCOPUS İndeksi

Ulusal Yayın Kurulu [National Advisory Board]

- Prof. Dr. Abdurrahman Tanrıođen, *Pamukkale Ü.*
Prof. Dr. Ali İlker Gümüřeli, *Okan Ü.*
Prof. Dr. Ayšen Bakiođlu, *Marmara Ü.*
Prof. Dr. Bekir Buluç, *Gazi Ü.*
Prof. Dr. Burhaneddin Dönmez, *İnönü Ü.*
Prof. Dr. Cemalettin İpek, *Ahi Evran Ü.*
Prof. Dr. Cemil Yücel, *Eskiehir Osmangazi Ü.*
Prof. Dr. Cengiz Akçay, *Hasan Kalyoncu Ü.*
Prof. Dr. Engin Karadađ, *Akdeniz Ü.*
Prof. Dr. Esmahan Ađaođlu, *Anadolu Ü.*
Prof. Dr. Feyyat Gökçe, *Uludađ Ü.*
Prof. Dr. Feyzi Uluđ, *Gazi Ü.*
Prof. Dr. Hasan Şimşek, *İstanbul Kültür Ü.*
Prof. Dr. İlhan Günbayı, *Akdeniz Ü.*
Prof. Dr. İnyet Aydın, *Ankara Ü.*
Prof. Dr. İrfan Erdoğan, *İstanbul Ü.*
Prof. Dr. Kürřad Yılmaz, *Dumlupınar Ü.*
Prof. Dr. Mustafa Çelikten, *Erciyes Ü.*
Prof. Dr. Münevver Çetin, *Marmara Ü.*
Prof. Dr. Münevver Yalçınkaya, *Uluslararası Kıbrıs Ü.*
Prof. Dr. Naciye Aksoy, *Gazi Ü.*
Prof. Dr. Niyazi Can, *Kahramanmara Sütçü İmam Ü.*
Prof. Dr. Nurdan Kalaycı, *Gazi Ü.*
Prof. Dr. Nurhayat Çelebi, *Karabük Ü.*
Prof. Dr. Osman Titrek, *Sakarya Ü.*
Prof. Dr. Ruhi Sarpkaya, *Adnan Menderes Ü.*
Prof. Dr. Sadegül Akbaba Altun, *Başkent Ü.*
Prof. Dr. Songül Altınışık, *TODAİE*
Prof. Dr. Temel Çalık, *Gazi Ü.*
Prof. Dr. Yaşar Kondakçı, *Orta Doğu Teknik Ü.*
Doç. Dr. Ali Çađatay Kılınc, *Karabük Ü.*
Doç. Dr. Ali Rıza Terzi, *Balkesir Ü.*
Doç. Dr. Çiğdem Apaydın, *Akdeniz Ü.*
Doç. Dr. Didem Kořar, *Hacettepe Ü.*
Doç. Dr. Ergüce Reçepoğlu, *Kastamonu Ü.*
Doç. Dr. Fatih Bektař, *Kilis Yedi Aralık Ü.*
Doç. Dr. Ferudun Sezgin, *Gazi Ü.*
Doç. Dr. İmam Bakır Arabacı, *Fırat Ü.*
Doç. Dr. Kadir Beycioğlu, *Dokuz Eylöl Ü.*
Doç. Dr. Mesut Sađnak, *Niđe Ü.*
Doç. Dr. Murat Tařdan, *Kafkas Ü.*
Doç. Dr. Niyazi Özer, *İnönü Ü.*
Doç. Dr. Semiha Őahin, *Dokuz Eylöl Ü.*
Doç. Dr. Serkan Kořar, *Gazi Ü.*
Doç. Dr. Soner Polat, *Kocaeli Ü.*
Doç. Dr. Türkay Nuri Tok, *İzmir Demokrasi Ü.*
Doç. Dr. Yahya Altınkurt, *Muđla Sıtkı Koçman Ü.*
Dr. Öđr. Üyesi Erkan Tabancalı, *Yıldız Teknik Ü.*
Dr. Öđr. Üyesi Hasan Kavgacı, *Kastamonu Ü.*
Dr. Öđr. Üyesi Kemal Köksal, *Gazi Ü.*
Dr. Öđr. Üyesi Muammer Ergün, *Kastamonu Ü.*
Dr. Öđr. Üyesi Sevim Öztürk, *İnönü Ü.*
Dr. Ayfer Sayın, *Gazi Ü.*

Uluslararası Yayın Kurulu [International Advisory Board]

- Prof. Dr. Aimee Howley, *Ohio U.*
Prof. Dr. A. Ross Thomas, *University of Wollongong*
Prof. Dr. Charles L. Slater, *California State U.*
Prof. Dr. Craig Howley, *Ohio U.*
Prof. Dr. Daniel Muijs, *University of Southampton*
Prof. Dr. Dean Fink, *Dean Fink Consulting Associates*
Prof. Dr. Donna Breault, *West Virginia U.*
Prof. Dr. Duncan Waite, *Texas State U.*
Prof. Dr. Izhar Oplatka, *Tel Aviv U.*
Prof. Dr. İbrahim Duyar, *University of Arkansas*
Prof. Dr. Joseph Murphy, *Vanderbilt U.*
Prof. Dr. Justina Erçulj, *University of Primorska*
Prof. Dr. Khalid Arar, *Tel Aviv U.*
Prof. Dr. Lejf Moos, *University of Aarhus*
Prof. Dr. Mustafa Özcan, *MEF Üniversitesi*
Prof. Dr. Richard Bates, *Deakin U.*
Prof. Dr. Suzanne Grant Lewis, *Harvard U.*

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Editörden vii
Editorial

Kadir Beycioğlu
Yaşar Kondakçı

**Investigation of Teachers' Perceptions on Self-Leadership
Behaviors and Self-Development Level** 261-302

*Öğretmenlerin Kendi Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarının ve
Kendilerini Geliştirme Düzeylerinin İncelenmesi*

Hülya Kasapoğlu

**Metaphoric Expressions of the Students about the
Concept of Happiness.....** 303-354

Öğrencilerin Mutluluk Kavramına İlişkin Metaforik İfadeleri

Fatma Kesik, Hüseyin Aslan

**Teachers' Opinions on Ethical and Unethical Leadership:
A Phenomenological Research.....** 355-400

*Etik ve Etik Dışı Liderliğe İlişkin Öğretmen Görüşleri: Fenomenolojik
Bir Araştırma*

Mehmet Hilmi Koç, Tuncer Fidan

**Investigation of Teachers' Change Fatigue Level:
Comparison by Demographics** 401-448

*Öğretmenlerin Değişim Yorgunluğu Düzeyi: Demografik Değişkenler
Açısından Karşılaştırma*

İbrahim Limon, Şenay Sezgin Nartgün

**Prediction of Professional Commitment of Teachers by the
Job Characteristics of Teaching Profession** 449-494

Öğretmenlik Mesleği İş Özelliklerinin Mesleğe Adanmışlığı Yordama Düzeyi

Erdal Meriç, Mustafa Erdem

Editörden

Değerli okuyucularımız,

Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi dergisinin 26/2 sayısında yine eğitime ve eğitim yönetimine ilişkin çeşitli konuları ele alan makaleleri araştırmacıların, öğretmenlerin ve yöneticilerin hizmetine sunmaktan mutluluk duyuyoruz. Bu sayımızda da ağırlık olarak örgütsel davranış ve liderlik konularını ele alan makalelere ağırlık vermiş bulunuyoruz. Örgütsel davranış konusundaki yapı, tutum ve davranışların anlaşılmasının öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin iyi haline hizmet edeceğini, dolayısıyla eğitim sistemlerinin pozitif yönde gelişimine katkı yapacağını düşünüyoruz. Bu bağlamda bu sayıda yer verdiğimiz makalelerin eğitim yönetiminde kuram ve uygulamaya katkı sağlayacağına ümit ediyoruz.

Bu sayıdaki ilk makalemizde Kasapoğlu öğretmenlerin kendilerini geliştirme düzeylerini ve kendi liderlik davranışlarına ilişkin algılarını incelemiştir. Kasapoğlu çalışmasına sadece devlet okullarındaki öğretmenleri değil aynı zamanda özel okullarda çalışan öğretmenleri de dahil etmiştir. Çalışmanın bulguları öğretmenlerin kendi liderlik davranışlarında özel okul öğretmenleri lehinde, kendini geliştirme davranışlarında ise kadın öğretmenler lehinde anlamlı bir fark ortaya koymuştur. Öğretmenlerin kendi liderlik davranışlarına ilişkin algıları ile kendini geliştirme düzeyleri arasında ilişkiler incelendiğinde pozitif yönlü, zayıf ilişkilere rastlanmıştır. Çalışmanın sonuçları öğretmenlik mesleğine kendini geliştiren ve liderlik becerilerine sahip öğretmenlerin seçilmesi, öğretmenlere bu alanlarda eğitimler verilmesi, eğitim fakültesi müfredatlarında öğretmen gelişimi ve liderliğine yönelik düzenlemeler yapılmasının önemine işaret etmiştir.

Bir diğer çalışmada ise, Kesik ve Aslan öğrencilerin mutluluk kavramına ilişkin görüşlerini nitel bir çalışma ile ortaya koymuştur. Yazarlar, toplam 188 ortaokul ve lise öğrencisi ile yapılan çalışmada öğrencilerin mutluluk ve okulda mutluluğa ilişkin metaforik algılarının olumsuz nitelikte olduğu ortaya konmuştur. Çalışmanın sonuçlarının özellikle öğrencilerinin okulda mutlu olması için yapması gereken faaliyetleri eğitim yöneticilerinin gündemine getirmesi bakımında önemlidir.

Sayımızdaki üçüncü makalede Koç ve Fidan son yıllarda çalışma hayatında en çok gündeme gelen örgütsel davranış konularından biri olan etik konusu ele almış ve öğretmenlerin gözünden etik liderliği irdelemişlerdir. Yazarlar öğretmenlerin etik ve etik dışı liderliğe ilişkin görüşlerini inceledikleri çalışmada öğretmenlerin etik lideri ahlaki kişiliğe sahip yönetici olarak tanımlamış ve okul yöneticilerinin etik dışı lider davranışlarını en çok meslektaş ilişkilerinde ortaya çıktığını bulmuşlardır. Bununla birlikte çalışmanın bulgularında etik dışı davranışın temellerinin örgüt kültürünün temelinde olduğunu ifade etmeleri dikkat

çekicidir. Bu bakımdan etik dışı davranışların kaynağına ilişkin olarak bu çalışmadaki bulgular, diğer yönetim bilimleri alanlarında yapılan irdelemelere paralellik göstermiştir.

Bu sayımızdaki bir diğer çalışmada Limon ve Nartgün öğretmenlerin değişim yorgunluğunu demografik değişkenler temelinde irdelemişlerdir. Dünyada en hareketli, değişim girişlerinin en yoğun yaşadığı eğitim sistemlerinden biri olan Türk Eğitim Sistemi üzerine bu tür çalışmalar her zaman değişim girişimlerin gerekliliği, yöntemi ve başarısı konusunda değişim ajanlarına fikir vermesi bakımından önemlidir. Yazarlar çalışmalarında ele aldıkları değişkenlerden kıdem ve mezun olunan fakülte değişkenlerinin değişim yorgunluğu düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark yarattığını ortaya koymuştur. Çalışmada aynı zamanda değişim yorgunluğu ölçeği geliştirilmiş ve ölçeğin psikometrik özellikleri raporlanmıştır. Bu anlamda çalışma hem uygulamaya hem de değişim konusunda yapılacak diğer çalışmalara katkı sağlayacak niteliktedir.

Bu sayımızda yer olan son makalede Meriç ve Erdem tarafından okullardaki örgütsel davranış konuları üzerine yapılmıştır. Meriç ve Erdem öğretmenlik mesleği iş özelliklerinin yine öğretmenlerin mesleğe adanmışlığını yordama düzeyini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Yazarlar çalışmalarında öğretmenlerin iş özellikleri algısı ile mesleğe adanmışlık, mesleğe bağlılık ve öğrencilere adanma arasında orta düzeyde; özverili çalışma arasında ise düşük düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca öğretmen yeterlikleri, öğretmen performansı geribildirimi ve öğretmen özerkliğinin yine öğretmenlerin mesleğe adanmışlığın anlamlı bir şekilde yordadığını ortaya koymuşlardır.

Bu sayıya katkı yapan bütün meslektaşlarımıza teşekkür ederiz. Bu sayının okuyucularımıza faydalı olmasını dileriz.

Editörler

Kadir BEYÇİOĞLU

Yaşar KONDAKÇI

Investigation of Teachers' Perceptions on Self-Leadership Behaviors and Self-Development Level

Öğretmenlerin Kendi Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarının ve Kendilerini Geliştirme Düzeylerinin İncelenmesi

Hülya Kasapoğlu¹

Abstract

This study aims to evaluate the perception of teachers, who have the mission of leading to and developing of students, about their own leadership behaviors and self-development level. In this context, a total of 305 teachers, 235 in state secondary schools and 70 in private secondary schools in Trabzon province, were involved into the study. During the collection of the data, "Teacher Leadership Scale" and "Self-Development Scale" were used. The results of the study showed that teachers' perceptions of their own leadership behaviors and level of self-development were evaluated in most of the time intervals, and there was a meaningful difference in leadership behaviors in favor of private school teachers and in self-development behaviors in favor of female teachers. When the relationship between teachers' perceptions about their own leadership behaviors and self-development level was examined, weak associations in positive direction were found. In the regression analysis, it was observed that teacher leadership scale score increased as self-development scale score increased, and the total scores of the self-development scale and school type had a statistically meaningful effect on the teacher leadership scale. As a result of the research, it is suggested to select teachers for the profession who seek the ways for professional development and have leadership skills, provide trainings to teachers in these areas, and make changes in the curricula of the faculty of education to encourage teacher development and leadership.

Keywords: Teacher leadership, self-development, leadership, teacher

Öz

Bu araştırma öğrencilerini geliştirme ve onlara liderlik etme misyonu taşıyan öğretmenlerin, kendilerini geliştirme düzeylerinin ve kendi liderlik davranışlarına ilişkin algılarının değerlendirilmesi amacıyla yapılmıştır. Bu kapsamda Trabzon ili merkez ortaokullarında görev yapan 235 devlet, 70 özel ortaokul öğretmeni olmak üzere toplam 305 öğretmen örnekleme alınmıştır. Verilerin toplanmasında Öğretmen Liderliği Ölçeği ve Kendini Geliştirme ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin kendi liderlik davranışlarına ilişkin algıları ve kendilerini geliştirme düzeyleri çoğu zaman aralığında değerlendirilirken, liderlik davranışlarında özel okul öğretmenleri lehinde, kendini geliştirme davranışlarında ise kadın öğretmenler lehinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğretmenlerin kendi liderlik davranışlarına ilişkin algıları ile kendini geliştirme düzeyleri arasında ilişkiler incelendiğinde pozitif yönlü, düşük düzeyde korelasyon bulunmuştur. Yapılan regresyon analizi sonucunda kendini geliştirme ölçek puanı arttıkça öğretmen liderliği ölçek puanının da arttığı, kendini geliştirme ölçeği toplam puanları ve okul türünün öğretmen liderliği ölçeği üzerinde istatistiksel olarak anlamlı etkisi olduğu saptanmıştır. Araştırma bulguları doğrultusunda, mesleğe kendini geliştiren ve liderlik becerilerine sahip öğretmenlerin seçilmesi, öğretmenlere bu alanlarda eğitimler verilmesi, eğitim fakültesi müfredatlarında öğretmen gelişimi ve liderliğine yönelik düzenlemeler yapılması önerilerinde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen liderliği, kendini geliştirme, liderlik, öğretmen

Received: 10.11.2019 / Revision received: 19.12.20 / Approved: 01.05.2020

1 Assoc. Dr., hulyak@trabzon.edu.tr, Trabzon University, Trabzon, Turkey, ORCID ID: 0000-0002-1399-138X

Atf için/Please cite as:

Kasapoğlu, H., (2020). Investigation of teachers' perceptions on self-leadership behaviors and self-development level. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 26(2), 261-302 doi: 10.14527/kuey.2020.006

Introduction

The aim of schools is to raise individuals who have free and multifaceted thinking, strong communication skills, physical and mental health, who embrace social culture, have an original vision and are entrepreneurial. Teachers are expected to raise individuals for these purposes (Açıklın, 1995). From this point of view, there is a need for leading education managers and leading teachers for the success of schools instead of traditional education and traditional school management (Peker, 2004).

A leader is a creative person who guides, enlightens, aims forward, teaches, and realizes in time the wishes and needs of the people with whom they work. A leader is influential in defining and changing the goals and behaviors of the group they lead (Saruhan et al., 2009). Leaders should create an environment where people of different personal characteristics in an organization can express themselves freely and make them feel they do everything willingly (Bolat et al., 2008).

Along with the need for institutional change and development, as a result of the increasing leadership needs at educational and institutional levels in educational environments, the idea of a leading teacher is seen as a much-debated concept (Vranješević & Frost, 2016; Jacobs et al., 2016).

In order to improve educational practices, influence others, develop teachers in all positions in schools and strengthen their leadership capacity; contemporary theories locate teacher leadership as part of an inclusive structure that exemplifies the learning stance, truly values the student, and supports them to learn and produce new roles and new ideas. (Khan & Malik, 2013; Uribe-Florez et al., 2014; Lai & Cheung, 2014).

Beycioğlu and Aslan (2012) state that at the core of teacher leadership lies the ideas of turning schools into professionally learning societies, equipping teachers to participate more closely in these processes, thereby contributing to the transformation of schools into democratic environments.

In schools where teacher leadership is effective, it can be said that there will be increased loyalty to goals, peer learning, acting jointly, strong communication, continuous learning, wise attitude and behaviors. Katzenmeyer and Moller (2013) define the leading teacher as: teachers who lead inside and outside the classroom, continue learning and participate in the leader society, motivate their colleagues to implement advanced educational practices and take responsibility to achieve positive results. Can (2007), on the other hand, defines teacher leadership with the competence of teachers to willingly undertake formal and informal educational activities and processes in classroom and school, create independent projects, influence their environment, support the development of

their colleagues and build trust. According to Harris (2005), there are four main elements that come to the fore in the definitions of teacher leadership. These are creating common values among teachers, giving them the opportunity to lead, making them work as instructional leaders, and accepting a new understanding of institutional culture in schools where leadership has a meaning beyond individualism and is accepted as an interactive phenomenon.

Teacher leadership is based on distributed leadership, which includes leaders, followers, and their relationship process as an institutional approach (Harris, 2013). Nudrat and Akhtar (2014) stated seven characteristics that will define effective teacher leaders as leader ethics, emotional soundness, interpersonal communication skills, teaching competence, learning power, cooperation, entrepreneurship. On the contrary, Harris and Lambert (2003) classified the skills teacher leaders should have under the headings of personal actions, collaboration skills, professional skills and knowledge and change agents. Definition of a leading teacher according to Hanuscin et al. (2012) is: being collaborative, well-intentioned, reliable and reflective, having a clear vision and a positive attitude, being highly motivated, self-sacrificing and sensitive to others' needs, and being a positive role model.

Beycioğlu and Aslan (2010) state that teacher leadership consists of three sub-dimensions and explains these dimensions as follows:

1. **Institutional development:** Defined as the most important dimension that distinguishes teacher leadership from traditional leadership approaches. In this dimension, there are statements regarding the variety of leadership responsibilities expected from the school principal and various managerial activities that teachers should take part in.
2. **Professional development:** This dimension covers the behaviors of leading teachers to develop themselves professionally as well as displaying pioneering and exemplary behaviors for their students and colleagues.
3. **Collaboration with colleagues:** This dimension covers the behaviors of teacher leaders to lead the formation of collaborative working groups in line with the professional and institutional needs that arise.

Teacher leadership enables teachers to take on more active roles and reveals situations that contrast with the current culture of schools and teachers' norms (Mangin, 2005). However, Johnson and Donaldson (2007) argue that, even though teachers have leadership skills, they are reluctant to be identified as leaders, and link this to three reasons. The first reason for this is expressed as the fact that school culture does not allow teachers to show leadership behavior. Secondly, teachers think they fall short of the skills to lead other adults. They are also reluctant to develop in this regard. Thirdly, approaches suggesting that teachers are equal in school cultures reduce the motivation of teachers who want to improve their leadership skills. If teachers take the role of a leader, they refrain from the reactions of their colleagues and abstain from staying outside the group.

According to Assuncao et al. (2008), the daily practices of teachers in schools are influenced by policies and decisions at the national, regional, and school level. Therefore, teachers remain passive and out of the decision process. From the perspective of the constructivist approach in education, teachers are expected to participate in decision-making processes that affect daily practices in school. However, in many countries, standards related to teachers are developed by government institutions. In this process, teacher participation is extremely limited, and teachers cannot adopt these standards. An attempt to set standards for teachers is an attempt to influence teachers externally. However, professional development is a need to be prioritized (as cited in Sarıdaş & Bakioglu, 2015).

Although teacher leadership is a function that supports teacher development, one of the most positive results of teacher leadership is the impact of teacher leaders on themselves. This is because teacher leaders continue to pursue their personal goals, professional aspirations, and moral responsibilities within the development process (Margolis & Deuel, 2009). Fundamentally, contemporary educational leadership is focused on learning and self-development, and in this understanding, the idea of every teacher being self-disciplined, self-educating, self-developing and self-leading is emphasized (Çelik, 2007).

Teacher leaders who care about their personal and professional development know the necessity to give priority to learning in all their responsibilities. In addition to following the literature related to their profession, these teacher leaders create opportunities for themselves by following the contribution of higher education to the field and constantly improve their professional connections that will contribute to themselves both inside and outside the school. Also, teacher leaders accept the feedback of their colleagues and students as a rich source of learning and use the suggestions to learn and evaluate themselves. They undertake difficult tasks and try to learn from their experiences. In summary, while leader teachers need to continue the learning process, they also must carry their leadership responsibilities (Katzenmeyer & Moller, 2013).

Sönmez (2007) defines lifelong learning as “the expression of an understanding that requires individuals to gain knowledge, skills, attitudes and habits by using all kinds of learning sources for self-development”. The learner-leader approach has placed the responsibility on the leader to constantly learn and improve himself (Çelik, 2007). Leaders’ self-development is at the starting point of their continuous improvement and development activities (Elias, 2009). Self-development refers to reviewing the knowledge and experience, acquiring new knowledge and skills, and learning to change and learn (Marşap, 1999; Fındıkçı, 1996).

As a result of the literature review, it was determined by many authors that self-development was evaluated in four dimensions: mental, physical, social-emotional, and spiritual(moral life) (Adair, 2013; Baker, 2005; Covey, 2001; Cüceloğlu, 1993; Çeşcioğlu, 2003; Freshman, 1999; Fındıkçı, 1996; Loehr & Schwartz,

2004; Megginson & Whitaker, 2004). Covey (2005) explained these dimensions as follows.

Physical dimension provides physical development and is linked to three components, including smart nutrition; continuous and balanced exercise; proper rest, relaxation, stress management, and protective thinking. This dimension is related to the effective maintenance of our physical body.

Mental dimension reflects the intellectual side of the individual. This dimension consists of efforts such as reading, thinking, writing, following recent developments. Thus, the individual has the ability of multi-dimensional perception and decision making. Three ways to develop mental intelligence; systematic, disciplined work and education; developing self-awareness; learning by teaching and doing.

Social/Emotional dimension contributes to effective management and leadership behavior. It involves the awareness of one's own and others' feelings, understanding their causes, and the ability to use this information in their thoughts and actions. According to Goleman (2006), features of developable emotional intelligence includes: self-activation, being able to continue on the road despite mishaps, postponing satisfaction by controlling the impulses, regulating the mood, not letting the troubles prevent thinking, putting yourself in the shoes of someone else and cherishing hope.

Spiritual dimension, which has a personal meaning related to the essence of the individual, directs one's life. Development in the spiritual life dimension shows how the individual relates to the universe, society, nature, and themselves, briefly in all aspects of life, and leads them to discover the deepest principles and values. The person who has developed his spiritual intelligence must have a sense of contributing to people and ideals in their lives, be honest and listen to the right voice in them.

If the individual develops balanced in these four dimensions, they obtain an effective life and have an increased satisfaction of life. The individual who develops themselves in any of the four dimensions unavoidably feels the need to develop themselves in other dimensions (Coleman, 2009; Cüceloğlu, 1993). Among the characteristics of individuals who are constantly developing themselves, it is seen that they have the desire to learn, responsibility for their learning, effective communication skills, self-development skills, high level thinking skills, research skills, etc. (Adams, 2007; Cornford, 2002). To be effective in classrooms and schools, teachers need to develop their ability, pedagogical knowledge, knowledge in other fields, etc. The development of teachers will improve the content of their plans, decision-making processes, and their impact on classroom practice (Goodnough & Hung, 2009).

The constant change in the needs of today's educational institutions increases the need for leading teachers who can adapt to these changes. More important than the participation of teachers in externally planned training courses, is

that they are aware of their own development needs and have a desire towards fulfilling this. Because as the teacher leaders increase their development, they will increase their leadership skills and will contribute positively to the development of other teachers. It is important that teachers who have a responsibility to develop and raise people, firstly fulfill their self-development responsibilities and efforts to increase their leadership abilities. For this reason, in the research, it was attempted to understand the self-development level of teachers, their perceptions about leadership levels, the relationship between leadership levels and self-development levels.

Problem statement

Considering the increasing importance of teacher leadership in the field of educational management, the results of this research, which examines the relationship between teachers' perceptions of self-development and their own leadership levels, are expected to make a significant contribution to the literature. In this context, the answers to the following questions were examined in the research.

1. According to the teachers' opinions, at what level do self-development take place for teachers?
2. According to the teachers' opinions, what is the perception of teachers regarding their leadership skills?
3. Is there a significant difference between the opinions of teachers about self-development and leadership levels according to the type of school they work in, gender, the school they graduated from, the teaching field, their seniority in the profession?
4. According to the opinions of the teachers, is there a significant relationship between the self-development level of teachers and their perceptions about their leadership behaviors?
5. According to the teachers' opinions, are the sub-dimensions of self-development in teachers a significant predictor of teacher leadership?

Method

Research Design

In this quantitative research, relational screening model from general screening models was used. Screening model describes a situation that existed in the past or exists in the present as it is. In the general screening model, in a universe with numerous numbers of components, the whole universe or a sample group is screened to make a general judgment about the universe. In the relational screening model, it is determined whether the variables between two and more change jointly. Then it is attempted to determine how this happens (Karasar, 2011).

Population and Sample

The research population consists of 1480 teachers working in the central state and private secondary schools in Trabzon province in the 2015-2016 academic year. Accordingly, among 1480 randomly selected teachers of 10 state and 8 private secondary schools in the city centre of Trabzon, 305 teachers were selected to be the sample group of the study, with 5% of sampling error and 95% confidence interval, using the formula of $n = Nt^2pq / [d^2(N-1) + t^2pq]$. Stratified sampling was used in the research. This sample provides fewer sample groups compared to simple random sampling and provides a stronger representation of the universe at a lower cost (Neuman & Robson, 2014). Among the teachers participating in the study, 77% of them, 235 people in total, were sampled from state secondary schools, and 23% of them, 70 people in total, were sampled from private secondary schools. 170 (55.7%) of the participants are female and 135 of them (44.3%) are male. In terms of the schools the participants graduated from, 242 (79.3%) people are graduates of education faculties, 63 people (20.7%) are graduates from other schools. In terms of the fields of teachers, 55 (18%) people are from teaching foreign languages, 51 (16.7%) people from teaching Turkish, 44 (14.4%) people from teaching mathematics, 36 (11.8%) from teaching science, 28 (9.2%) from teaching social studies, and 91 (29.8%) people participated in the research from other fields. With a rate of 24.6% and 75 people in total, the majority of teachers participating in the questionnaire had the seniority of 11-15 years. Other teachers respectively, 66 people with a rate of 21.6% had the seniority of 6-10 years, 60 people with a rate of 19.7% had the seniority of 16-20 and 21 years and above. The smallest group is 44 people with 1-5 years of seniority with a rate of 14.4%. Descriptive statistics of continuous variables were shown as mean \pm standard deviation, and descriptive statistics of categorical variables were shown as number of persons (N) and percentage (%).

Data Collection Tools

Within the scope of the research, Teacher Leadership Scale (Beycioğlu & Aslan, 2010) and Self-Development Scale (Kasapoğlu, 2009) were used. Teacher Leadership Scale is a five-point Likert-type 25-item scale consisting of the sub-dimensions of institutional development ($\alpha = .87$), professional development ($\alpha = .87$) and collaboration with colleagues ($\alpha = .92$). The total variance explained by these three dimensions was expressed as 57.23% in the scale (Beycioğlu & Aslan, 2010). Self-Development Scale, which is the other scale used in the research, is a five-point Likert-type 33-item scale consisting of the sub-dimensions of mental dimensions ($\alpha = .92$), physical dimension ($\alpha = .83$), social-emotional dimension ($\alpha = .92$), spiritual dimension ($\alpha = .93$). The ranges in scales are 1-1.8 never, 1.8-2.6 rarely, 2.61-3.40 sometimes, 3.41-4.20 often, 4.21-5 always.

As a result of the validity and reliability analysis for this research, the Cronbach α coefficient for the Teacher Leadership Scale was calculated as 0.92 and the Cronbach α coefficient for the Self-Development Scale was calculated as

0.95. It can be said that a high level of validity and reliability were obtained for both scales. Cronbach α coefficients of the subscales according to school types are given in Table 1.

Table 1
Cronbach α Coefficients of The Subscales According to School Types

Scale	Sub Scale	Cronbach α	
		Private Secondary	State Secondary
Teacher Leadership	Colleague Collaboration	0.764	0.800
	Institutional Development	0.797	0.875
	Professional Development	0.816	0.860
	Total	0.891	0.916
Self-Development	Mental Development	0.874	0.848
	Physical Development	0.832	0.789
	Emotional Development	0.877	0.828
	Spiritual Development	0.946	0.944
	Total	0.960	0.949

Data Collection

After the necessary permissions related to the research were obtained from the Trabzon Provincial Directorate of National Education, the application of data collection tools to the teachers in the schools, who were included in the research sample, was carried out by the researcher in person. Before applying data collection tools, teachers were informed about the research and voluntary participation was ensured.

Data Analysis

In this study, statistical analysis was determined using SPSS Statistics 20.0 statistical package program. The p values obtained in the test results were evaluated at 95% confidence interval and $\alpha = 0.05$ significance level.

In the comparison of continuous variables, t-test was used for the means of two independent groups, One-Way Analysis of Variance (ANOVA) test was used for three or more groups. In cases where a statistically significant difference was found as a result of ANOVA Test, Tukey Test was used for paired comparisons. Furthermore, Pearson Correlation Coefficient was used to investigate the relationship of continuous variables. Regression Analysis was used to investigate the

effect of variables that are statistically significant (as a result of the analyses) on Teacher Leadership Scale score.

Findings

In this section, the opinions of the school administrators and teachers obtained from the research and the findings of whether there is a difference between them are presented.

Teachers' Opinions on Self-Development Levels of Teachers

The opinions of the teachers regarding the implementation level of teachers' self-development functions were received and the findings are given in Figure 1.

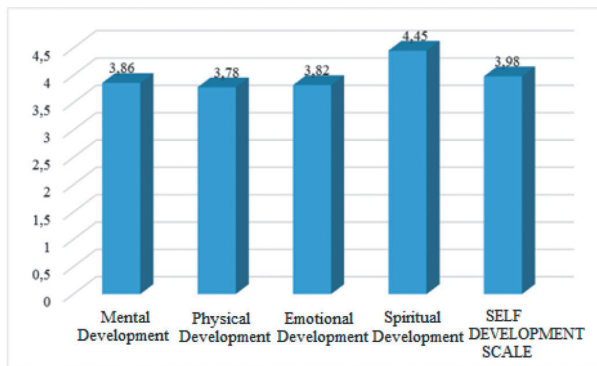


Figure 1: self-development of teachers

Mean score of self-development scale was calculated as ($\bar{x} = 3.98$) and the frequency of teachers displaying the behaviors included in the scale questions was found to be “most of the time”. When the subscales were analyzed, it was observed that the highest score was in the spiritual development subscale ($\bar{x} = 4.45$), and the lowest score was in the physical development subscale ($\bar{x} = 3.78$). The mean scores of the other two subscales, mental development and emotional development, were calculated as ($\bar{x} = 3.86$) and ($\bar{x} = 3.82$) respectively. Here, the frequency of teachers displaying the behaviors in the spiritual development subscale questions was “always” while the frequency for mental, physical and emotional development subscale questions was found as “most of the time”.

Teachers' Opinions on Leadership Levels of Teachers

Teachers' perceptions about the level of their leadership functions displayed were evaluated and the findings are given in Figure 2.

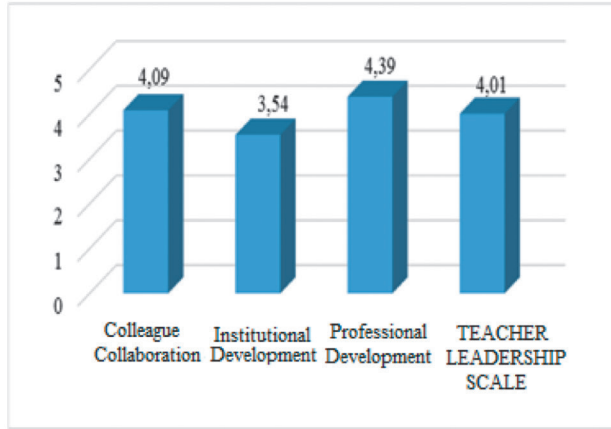


Figure 2: leadership levels of teachers

Mean score of teacher leadership scale was calculated as ($\bar{x} = 4.01$), and the frequency of teachers displaying the behaviors included in the scale questions was found to be “often”. When the subscales were analyzed, the highest score was in the professional development subscale ($\bar{x} = 4.39$), and the colleague collaboration score was calculated as ($\bar{x} = 4.09$). The lowest subscale score ($\bar{x} = 3.54$) belonged to the institutional development. Here, teachers' degrees of displaying the behaviors in colleague collaboration and institutional development subscale questions can be interpreted as “often” and the degrees of displaying the behaviors in the professional development subscale questions as “always”.

Evaluation of Self-Development and Leadership Levels of Teachers According to Some Variables

Evaluation results of the teachers' opinions on the level of self-development and the level of displaying leadership behaviors according to the type of school are given in Table 2.

Table 2
Comparison of Teacher Leadership and Self-Development Scales According to the Type of School

	Type of School		p value	t value
	State (N=235)	Private (N=70)		
Colleague Collaboration	4.02 ± 0.6	4.31 ± 0.6	0.001*	-3.463
Institutional Development	3.41 ± 0.7	3.95 ± 0.6	0*	-5.940
Professional Development	4.32 ± 0.5	4.61 ± 0.4	0*	-5.158
Teacher Leadership Scale	3.92 ± 0.5	4.29 ± 0.4	0*	-5.613
Mental Development	3.83 ± 0.6	3.97 ± 0.7	0.093	-3.024
Physical Development	3.76 ± 0.7	3.86 ± 0.8	0.256	-1.783
Emotional Development	3.8 ± 0.6	3.87 ± 0.8	0.465	-1.891
Spiritual Development	4.44 ± 0.7	4.49 ± 0.7	0.581	-0.236
Self-Development Scale	3.96 ± 0.6	4.05 ± 0.7	0.230	-2.262

* p<0.05

According to the t-test results for the independent groups, the mean scores of colleague collaboration (p<0.05), institutional development (p<0.05) and professional development (p<0.05) subscales showed a significant difference with the teacher leadership scale (p<0.05) according to the school type. For all the scales, the perception scores of the teachers working in private schools regarding the degree of displaying behaviors related to their leadership roles were higher than those in state schools. The self-development scale and subscale mean scores (p> 0.05) did not differ significantly according to the type of school.

The results of the teachers' opinions on self-development level and their perceptions about the level of displaying leadership behavior according to gender are presented in Table 3.

Table 3
Comparison of Teacher Leadership and Self-Development Scales According to Gender

	Female (N=170)	Male (N=135)	p value	t value
Colleague Collaboration	4.11 ± 0,6	4,06 ± 0,6	0.539	0.616
Institutional Development	3.55 ± 0,7	3.52 ± 0,7	0.652	0.456
Professional Development	4.46 ± 0,4	4.30 ± 0,5	0.002*	3.384
Teacher Leadership Scale	4.04 ± 0,5	3.96 ± 0,5	0.157	1.531
Mental Development	3.99 ± 0,6	3.70 ± 0,6	0*	4.510
Physical Development	3.81 ± 0,6	3.73 ± 0,7	0.314	0.205
Emotional Development	3.87 ± 0,6	3.76 ± 0,7	0.137	0.599
Spiritual Development	4.54 ± 0,6	4.34 ± 0,8	0.009*	3.193
Self-Development Scale	4.06 ± 0,5	3.88 ± 0,6	0.009*	2.488

* p<0.05

According to the t-test results for the independent groups, the mean scores of professional development ($p < 0.05$) mental development ($p < 0.05$) and spiritual development ($p < 0.05$) and self-development ($p < 0.05$) scales showed a statistically significant difference according to gender. Female teachers' scores were higher than male teachers' in all scales. In terms of colleague collaboration ($p > 0.05$), institutional development ($p > 0.05$), teacher leadership ($p > 0.05$), physical development ($p > 0.05$) and emotional development ($p > 0.05$) subscale mean scores, there was no significant difference determined according to gender.

The results of the teachers' opinions about self-development level and their perceptions about the level of displaying leadership behavior according to graduation are given in Table 4.

Table 4
Comparison of Teacher Leadership and Self-Development Scales According to Graduation

	Graduation			
	Faculty of Education (N=242)	Other (N=63)	p value	t value
Colleague Collaboration	4.09 ± 0,6	4.08 ± 0,6	0.901	0.189
Institutional Development	3.55 ± 0,7	3.50 ± 0,7	0.637	0.744
Professional Development	4.39 ± 0,5	4.40 ± 0,5	0.857	0.072
Teacher Leadership Scale	4.01 ± 0,5	3.99 ± 0,5	0.831	0.450
Mental Development	3.85 ± 0,7	3.88 ± 0,6	0.757	0.699
Physical Development	3.78 ± 0,7	3.76 ± 0,6	0.819	0.852
Emotional Development	3.81 ± 0,6	3.84 ± 0,7	0.702	-0.501
Spiritual Development	4.46 ± 0,7	4.41 ± 0,8	0.615	0.098
Self-Development Scale	3.98 ± 0,6	3.98 ± 0,6	0.978	0.377

* $p < 0.05$

According to the t-test results for the independent groups conducted, no statistically significant difference was found according to graduation in terms of teacher leadership scale and subscales ($p > 0.05$), and self-development scale and subscales' ($p > 0.05$) mean scores.

Evaluation results of the teachers' opinions about self-development level and their perceptions about the level of displaying leadership behavior according to the teaching field are given in Table 5.

Table 5
Comparison of Teacher Leadership and Self-Development Scales According to Teaching Field

	Field						p value
	Foreign Language (N=55)	Mathematics (N=44)	Turkish (N=51)	Social Sciences (N=28)	Science (N=36)	Other (N=91)	
Colleague Collaboration	4.07 ± 0.6	4.04 ± 0.6	4.00 ± 0.6	4.11 ± 0.6	4.20 ± 0.6	4.12 ± 0.6	0.694
Institutional Development	3.42 ± 0.7	3.39 ± 0.6	3.43 ± 0.7	3.69 ± 0.8	3.71 ± 0.7	3.62 ± 0.7	0.094
Professional Development	4.39 ± 0.5	4.36 ± 0.5	4.42 ± 0.4	4.41 ± 0.5	4.39 ± 0.6	4.39 ± 0.4	0.994
Teacher Leadership	3.96 ± 0.5	3.93 ± 0.5	3.95 ± 0.5	4.07 ± 0.6	4.10 ± 0.5	4.04 ± 0.5	0.495
Mental Development	4.03 ± 0.6	3.63 ± 0.6	3.81 ± 0.6	3.74 ± 0.7	3.97 ± 0.7	3.89 ± 0.6	0.027*
Physical Development	3.72 ± 0.6	3.46 ± 0.7	3.84 ± 0.7	3.64 ± 0.8	3.98 ± 0.7	3.89 ± 0.6	0.003*
Emotional Development	3.88 ± 0.6	3.66 ± 0.6	3.83 ± 0.6	3.60 ± 0.9	3.95 ± 0.6	3.87 ± 0.6	0.125
Spiritual Development	4.41 ± 0.7	4.44 ± 0.6	4.47 ± 0.7	4.27 ± 0.9	4.58 ± 0.7	4.48 ± 0.6	0.608
Self-Development	4.03 ± 0.5	3.80 ± 0.5	3.98 ± 0.6	3.81 ± 0.8	4.11 ± 0.6	4.03 ± 0.5	0.101

* $p < 0.05$

According to the results of ANOVA Tests, mental development ($p < 0.05$) and physical development ($p < 0.05$) subscale mean scores showed a statistically significant difference according to fields. No significant differences were found between the fields in terms of teacher leadership scale and subscales ($p > 0.05$), emotional and mental development subscale and self-development scale ($p > 0.05$) mean scores.

According to the results of Tukey Tests for paired comparisons, in terms of the mental development subscale, only the mean scores of teachers in the foreign language field were higher than the mathematics field. For this scale, there was no significant difference between other fields. However, for the physical development subscale, only the mean scores of teachers in the mathematics field were lower than those in sciences and other fields. No significant difference was found among other fields for this scale.

Evaluation results of the teachers' opinions about self-development level and their perceptions about the level of displaying leadership behavior according to seniority are given in Table 6.

Table 6
Comparison of Teacher Leadership and Self-Development Scales According to Seniority

	Seniority					p value	F value
	1-5 years (N=44)	6-10 years (N=66)	11-15 years (N=75)	16-20 years (N=60)	21 + years (N=60)		
Colleague Collaboration	4.00 ± 0.5	4.10 ± 0.7	4.09 ± 0.6	4.02 ± 0.7	4.19 ± 0.6	0.495	0.848
Institutional Development	3.53 ± 0.6	3.60 ± 0.8	3.48 ± 0.7	3.45 ± 0.7	3.65 ± 0.7	0.485	0.866
Professional Development	4.40 ± 0.5	4.43 ± 0.5	4.32 ± 0.5	4.39 ± 0.4	4.43 ± 0.5	0.587	1.056
Teacher Leadership	3.98 ± 0.4	4.04 ± 0.6	3.96 ± 0.5	3.95 ± 0.5	4.09 ± 0.5	0.480	0.958
Mental Development	3.88 ± 0.7	3.98 ± 0.7	3.72 ± 0.6	3.85 ± 0.5	3.91 ± 0.6	0.165	1.502
Physical Development	3.74 ± 0.8	3.77 ± 0.7	3.67 ± 0.6	3.80 ± 0.6	3.93 ± 0.7	0.278	1.148
Emotional Development	3.77 ± 0.7	3.94 ± 0.7	3.66 ± 0.6	3.83 ± 0.6	3.90 ± 0.7	0.093	2.052
Spiritual Development	4.34 ± 0.8	4.45 ± 0.6	4.38 ± 0.7	4.52 ± 0.6	4.56 ± 0.7	0.406	2.612
Self-Development	3.94 ± 0.6	4.04 ± 0.6	3.86 ± 0.6	3.99 ± 0.5	4.07 ± 0.6	0.207	1.390

* p<0,05

According to the ANOVA Test results, no statistically significant difference was found according to seniority in terms of teacher leadership scale and subscales (p> 0.05), and self-development scale and subscales' (p> 0.05) mean scores.

Table 7
Correlation Between Self-Development and Leadership Levels According to Teachers' Opinions

Dimensions	1		2		3		4		5		6		7		8		9	
	r	p	r	p	r	p	r	p	r	p	r	p	r	p	r	p	r	p
1. Colleague Collaboration	1	-	.571**	0	.518**	0	.832**	0	.267**	0	.232**	0	.284**	0	.145*	.011	.260**	0
2. Institutional Development		1	-	.613**	0	.887**	0	.346**	0	.304**	0	.318**	0	.185*	.001	.323**	0	
3. Professional Development			1	-	.806**	0	.348**	0	.315**	0	.311**	0	.269**	0	.350**	0		
4. Teacher Leadership				1	-	.377**	0	.333**	0	.359**	0	.228**	0	.364**	0			
5. Mental Development					1	-	.689**	0	.732**	0	.693**	0	.893**	0				
6. Physical Development						1	-	.769**	0	.667**	0	.859**	0					
7. Emotional Development							1	-	.740**	0	.915**	0						
8. Spiritual Development								1	-	.876**	0							
9. Self-Development										1	-							

* p<0.05

When the table above is analyzed according to the calculated Pearson Correlation Coefficients (r) and p values results, statistically significant (p <0.05) correlations were determined between the scores of both scale and subscale scores.

In the examination of the relationship between teacher leadership scale and subscales, it was concluded that colleague collaboration, institutional development and professional development subscales have the same directional and medium level ($r=0.571, r=0.518, r=0.613$) relationship among them. In addition, teacher leadership total scores have the same directional and strong relationship ($r=0.832, r=0.887, r=0.806$) with the subscale scores.

In examining the relationship between self-development and subscales, mental development subscale with physical development and spiritual development subscales; physical development subscale with spiritual development subscale show same directional and medium level relationship among themselves ($r=0.689, r=0.693, r=0.667$). The relationship among the subscales of emotional development with mental development, physical development and spiritual development subscales were same directional and strong ($r=0.732, r=0.769, r=0.740$). The self-development total scores were in the same direction with the subscale scores and have a stronger relationship than the others ($r=0.893, r=0.859, r=0.915, r=0.876$).

However, as a result of investigating the relationship between teacher leadership and self-development scales and subscales, it was observed that both total scores of both scales and their subscales have same directional and weak relationships with each other. As a result, while positive and strong relationships were determined between the scales and their subscales, positive and weak relations were found between the two scales. In other words, teacher leadership and self-development scale and subscale scores have little effect on each other in the same direction.

Table 8
Regression Analysis Results Table

Dependent Variable: Teacher Leadership Scale	B	B (95% CI)	p value
Constant	2.279	1.830 / 2.729	0*
Self-Development Scale	0.272	0.185 / 0.359	0*
Type of School	0.442	0.310 / 0.574	0*
Gender	-0.055	-0.158 / 0.048	0.295
Graduation	-0.076	-0.202 / 0.050	0.235
Field	0.019	-0.008 / 0.046	0.172
Seniority	0.065	0.022 / 0.109	0.103

* $p < 0.05$ (Dependent Variables: Self-Development Scale, Type of School, Gender, Graduation, Field, Seniority)

As a result of the regression analysis, a statistically significant effect was found on the teacher leadership scale in terms of the self-development scale total scores and of the school type. As the self-development scale score increases,

the teacher leadership scale score also increases. Also, teacher leadership scores of teachers working in state schools were lower than those working in private schools.

Discussion, Conclusion and Suggestions

In the eleventh development plan, the statement “The motivation and professional development of teachers and school administrators will be enhanced and the social status of the teaching profession will be strengthened” is included while in 19th National Education Council, “enhancing teacher qualification” was chosen as one of the topic titles. The increasing importance of teacher quality, which is frequently expressed in legal administrative texts and educational contents, reveals the need for a leading teacher, who can take responsibility for their own development, is constantly learning, exemplary and guiding. In this context, the relationship between teachers’ self-development levels and their perceptions of their own leadership behavior was examined.

As a result of the research, it was found that the teachers developed themselves at the “most of the time” level and the highest development was in the spiritual development with the frequency of “always”. In the research, while the degree of displaying teacher leadership behaviors was expressed as “often”, it was found that the highest development was in the sub-dimension of professional development with the frequency of “always”. While private school teachers’ perception scores about their leadership roles were higher than teachers of state schools, there was no significant difference in self-development level according to the type of school. While professional, mental, and spiritual development subscales and self-development scale showed a result in favor of females in terms of gender, no significant difference was found according to the graduation variable. While there was a difference in the level of mental and physical development according to the field, there was no difference for the seniority variable. In the research, while teacher leadership and self-development scales reveal positive and strong relationships among themselves and their subscales, positive and weak relationships were found between the two scales. In other words, teacher leadership and self-development scale and subscale scores have little effect on each other in the same direction. As a result of the regression analysis, a statistically significant effect was found on the teacher leadership scale in terms of the self-development scale total scores and the school type.

When the results of the self-development behavior of the teachers were examined, it was found that teachers display self-development behavior most of the time. These findings differ from Can’s (2009) research findings, which indicate that teachers’ desire to learn and improve themselves are high, but their frequency of behavior is low. In his evaluation, Seferoğlu (2004) defined a good teacher as “a teacher who continually develops themselves professionally and personally, searches the facilities and uses the opportunities related to self-development”.

Based on this definition, it can be said that teachers consider themselves as good teachers and value development. Similar to this research, in his study Ertürk (2009) argues that teachers generally want to develop themselves professionally and that these demands do not change according to gender, but they change according to the seniority of teachers.

Spiritual intelligence functions as a director that harmonizes, combines and transforms other intelligence types and abilities (Savaş & Çobanoğlu, 2016). From this point of view, the frequency of teachers displaying the behaviors in the spiritual development subscale questions as “always” can be interpreted as a remarkable result. This finding increases the expectation for teachers to be individuals with a high level of joy, a wise attitude, a desire to contribute to life, loyalty to the values and principles, an understanding of the meaning of life in terms of their attitude and behavior. For this reason, it can be suggested to conduct multi-faceted and more diverse researches aimed at understanding the spiritual development levels of teachers. In the study, the frequency of teachers displaying the behaviors included in the mental development, physical development and emotional development subscale questions was found as “most of the time”. Additionally, mental development and spiritual development subscales and self-development scale scores were higher in favor of females. Similar to the results of this research, in her study, Özmen (2013) found that primary school teachers’ emotional intelligence levels were sufficient, also mentioning that there was a difference in favor of females in terms of emotional intelligence. Likewise, Güvenç (2012) stated in their master thesis that the perceptions of elementary teachers about emotional intelligence levels are “very often” and although there was no difference in perceptions according to gender, education level and the number of students, there was a difference between opinions according to seniority. In this study, the mental development subscale score was found to be higher only for the foreign language field than mathematics field. On the other hand, in their research on cognitive development in classroom teachers, Canbulat and İlğan (2011) stated that teachers’ level of knowledge on cognitive development does not differ significantly according to their gender and educational status but it differs significantly according to the period of service in the profession. Moreover, a remarkable finding emerging from this study is that the physical development subscale scores of mathematics field teachers were lower than the others.

While various research results in the literature reveal that there is a positive relationship between teachers’ perceptions and expectations regarding leadership roles (Yiğit, Doğan & Uğurlu, 2013; Kılınc & Receptoğlu, 2013), it is also stated that teachers’ expectations of teacher leadership are higher than their perceptions of teacher leadership (Beycioğlu & Aslan, 2010; Can 2009; Kölükçü, 2011; Yiğit, Doğan & Uğurlu, 2013). In the teacher leadership dimension of the research, teachers expressed their behavior displaying related to the leadership role as “often”. The teachers interpreted the frequency of displaying the behaviors in the colleague collaboration and institutional development subscale questions as “often” and the frequency of displaying the behaviors in the profes-

sional development subscale questions as “always”. Similar to this result, in the research where teachers reveal their perceptions about leader teachers, Balyer (2016) concluded that teachers know the teacher leadership and their roles as leader teachers. Similarly, Arslan and Özdemir (2015) stated that teachers have a positive attitude towards the perception of teacher leadership.

In their study, Aslan, Çalık and Er (2019) stated that there was no significant difference in leadership of teachers according to gender, while Kılınç and Receptoğlu (2013), and Beycioğlu and Aslan (2012) stated that teachers’ expectations regarding leadership roles differ significantly according to gender variable in terms of institutional development and professional development, corresponding to the results of this study. Furthermore, Öntaş and Okut (2017) and Yiğit, Doğan and Uğurlu (2013) reveal differences in favor of female teachers in the findings of their research. Even though not being in the other sub-dimensions in this study, the fact that female teachers display more professional development dimension behaviors is similar to these findings. Kılınç and Receptoğlu (2013) stated that less experienced teachers’ perception of teacher leadership is higher in their research. Beycioğlu and Aslan (2012) reveal that teachers with higher seniority have higher perceptions of teacher leadership than teachers with lower seniority. However, in this study, no statistically significant difference was found in the perceptions of teachers about their degrees of showing leadership behaviors according to seniority. According to Kiranlı (2013), the perceptions regarding teachers’ leadership behaviors do not differ according to the faculty they graduate, but according to Beycioğlu and Arslan (2012), they differ according to the fields. However, in this study, no significant difference was found in teacher leadership scales and subscales according to graduation, fields and seniority. In the research, a significant difference was found in favor of private school teachers according to the type of school. With this result, it can be interpreted that private school teachers have the perception of displaying more leadership behaviors.

Contemporary educational leadership is focused on learning and self-development (Çelik, 1999). Similar to the results of the research, Margolis and Deuel (2009) define teacher leadership as a function that supports teacher development. They also express one of the most positive results of teacher leadership as teacher leaders’ continuing to pursue their personal goals, professional aspirations and moral imperatives; influencing and transforming themselves. In the research, positive and weak relationships were found between teacher leadership and self-development behaviors of teachers. This finding is similar to the statement put forward by Sarıdaş and Bakioğlu (2015) that teacher leaders are mostly people who read and continue their personal development. Similarly, Yaylacı (2013) stated that the success of education systems is directly proportional to the achievements of teachers and has linked teachers’ success to have teaching competencies and to be provided settings where they can use these competencies and develop themselves.

In the research, a statistically significant effect of self-development scale total scores was determined on teacher leadership scale. In other words, as self-development scale scores increase, teacher leadership scale scores also increase. Katzenmeyer and Moller (2013) argue that teachers who undertake leadership behaviors can also focus on maintaining their professional development. At this point, it may be assumed that the teachers who display leadership behaviors structure these behaviors on certain expectations. In this context, it is possible to say that this finding of the research coheres with the expectations. This finding matches with Kalafat's (2012) statement that self-development competencies indirectly affect other competency dimensions, in other words, self-development competencies work as an agent competence for other competency dimensions. Therefore, considering the positive relationship between teachers' self-development and leadership skills emerging as a result of the research, it may be recommended to pay attention to choosing teachers for the profession who have a high development orientation, thus contributing to increasing the number of leading teachers.

One of the most important factors in the improvement process of school and education is the professional learning and development of educators (Kose & Lim, 2011). However, despite this generally accepted understanding, it is a non-negligible fact that there are serious problems both in terms of approach and implementation of teachers' self-development (Yaylacı, 2013). In their study titled "Empowered self development and continuous learning", London and Smither (1999) state that the change in institutions creates the necessity for the employees to improve themselves and the need for continuous learning. For this reason, it is an urgent need to arrange Ministry of National Education funded in-service training programs for teachers on the subject of "self-development" in which the physical, mental, spiritual, emotional-social development issues are covered holistically.

The character traits of the leaders play an integral role in their determination and action in developing themselves (Orvis & Ratwani, 2010; Boyce et al. 2010). From this point of view, although increasing the quality of teachers is a very important concept, it may not be possible to say that there is a rapid movement towards strengthening schools and more teachers (Aytaç, 2013). When the opinions of teachers about the practices of developing teacher leadership skills are examined, it is seen that intra-school leadership development practices are not sufficient (Arslan & Özdemir, 2015). Can (2006) expressed the obstacles to teacher leadership as, obstacles related to school culture, insufficient professional training and management support, time limitation, formal course load of the teacher, inadequate support of other teachers, insufficiency of training and development environment, under evaluating additional efforts and insufficiency of democratic trust participation environment. As a result, it is understood that teacher leaders do not have the complete freedom to develop themselves and use many features described. When it comes to their leadership, it is observed that teacher leaders are not given realm of freedom in this regard; the profession that

seems to be independent is not so free (Balyer, 2016). Moving from this point, it may be recommended to eliminate the situations that will prevent teachers from showing leadership behaviors in educational environments and to plan and activate in-school leadership development practices. In order to ensure all these, especially administrators should display attitudes and behaviors that support teacher leadership and development in schools. Furthermore, Can (2009) emphasizes the need for teacher training programs to train leading teachers who love their profession, who have advanced communication skills, who have a high level of interest and curiosity, who try to train themselves in every aspect, who can be a good model for their environment; also emphasizing the need for leader teachers to prove that they are experts in their work and reassure the people around them.

Considering the importance of increasing qualified teachers in terms of the quality of education; in order to include applications to develop and strengthen teacher candidates and teachers, and to train teachers with leadership behaviors; it may be suggested for the curriculum of education faculties to be enriched and renewed in the field of teacher leadership. In this study, the situation related to teachers' self-development and teacher leadership has been revealed within the limitation of "teacher" perspective and quantitative methods. For this reason, further studies are needed to address the subject in every aspect, giving ideas by incorporating different perspectives, including versatile and different methods.

As teacher leadership is developed, "just a teacher" mind perception will change, thus, this mind habit will be a thing of the past (Helterbran, 2010; Levin & Schrum, 2016). In terms of the level of social position that teachers acquire in the social structure, it is important that teachers take their own development responsibilities and complete the transition process from personal leadership to teacher leadership. Since strong teachers are the guarantee of a strong social structure, they should be the ones who adopt the principles of continuous development and increase their leadership skills. Therefore, it is important to take the necessary measures to train and increase the number of teachers with these features.

Türkçe Sürüm

Giriş

Okulların amacı, özgür ve çok yönlü düşünebilen, iletişim becerileri güçlü, ruhen ve bedenen sağlıklı, girişimci, uz görüşe sahip, sosyal kültürü özümsemiş bireyler yetiştirmektir. Öğretmenlerin bu amaçlar doğrultusunda insan yetiştirmeleri beklenir (Açıkalın, 1995). Bu açıdan bakıldığında, okulların başarısı için klasik öğretim ve klasik okul yöneticiliği yerine lider eğitim yöneticisi ve lider öğretmenlere ihtiyaç vardır (Peker, 2004).

Lider anlam olarak yol gösteren, aydınlatan, ileriye hedefleyen, öğreten, birlikte çalıştığı insanların istek ve ihtiyaçlarını zamanında fark eden yaratıcı kimsedir. Lider, önderlik ettiği grubun amaç ve davranışlarının belirlenmesinde ve değiştirilmesinde etkili olan kişidir (Saruhan vd., 2009). Liderler, örgütlerde farklı kişisel özelliklere sahip işgörenlerin, kendilerini daha özgür bir şekilde ifade ettikleri ve yaptıkları her şeyi kendi istekleriyle yaptıklarını düşünmelerini sağlayacak bir ortam oluşturmalıdır (Bolat vd., 2008).

Örgütsel değişim ve gelişim ihtiyacı ile birlikte, eğitim ortamlarında eğitimsel ve örgütsel seviyelerde artan liderlik gereksinimlerinin sonucu olarak lider öğretmen düşüncesi daha fazla tartışılan bir kavram olarak görülmektedir (Vranješević ve Frost, 2016; Jacobs vd., 2016).

Çağdaş kuramlar eğitim uygulamaları geliştirmek için, başkalarını etkilemek, okullarda her pozisyonda öğretmenler geliştirmek ve onların liderlik kapasitelerini güçlendirmek adına öğretmen liderliğini, öğrenme duruşunu örneklendiren, öğrenciye gerçekten değer veren, yeni roller, yeni fikirler öğrenmeleri ve üretebilmeleri için onlara destek olan kapsayıcı bir yapının parçası olarak konumlandırır (Khan ve Malik 2013; Uribe-Florez et al. 2014; Lai ve Cheung, 2014.) Beycioğlu ve Aslan (2012) öğretmen liderliğinin özünde okulları mesleki açıdan öğrenen toplumlara dönüştürmek, öğretmenlerin bu süreçlere daha yakın katılımını sağlamak için onları donanımlı hale getirmek ve böylelikle okulların demokratik ortamlara dönüşmesine katkı sağlamak düşüncelerinin yattığını belirtmektedir.

Öğretmen liderliğinin etkili olduğu okullarda amaçlara gönülden bağlılık, birbirinden öğrenme, ortak hareket etme, güçlü bir iletişim, sürekli öğrenme, bilgece tutum ve davranışların daha fazla olacağı söylenebilir. Katzenmeyer ve Moller (2013) lider öğretmeni; sınıf içinde ve dışında liderlik eden, öğrenmeye sürekli devam eden ve lider toplumuna katılan, gelişmiş öğretimsel uygulamaların gerçekleştirilmesi için meslektaşlarını motive eden ve olumlu sonuçlar elde etmek üzere sorumluluk üstlenen öğretmenler olarak tanımlamaktadır. Can (2007) ise, öğretmen liderliğini, öğretmenlerin sınıfta ve okulda formal ve informal eğitimsel etkinlik ve süreçlerde istekli olarak görevler üstlenmesi, bağımsız

projeler oluşturması, çevrelerini etkilemesi, meslektaşlarının gelişimine destek olması ve güven oluşturması yeterlikleri ile tanımlanmaktadır. Harris (2005)'e göre genel olarak öğretmen liderliği tanımlarında öne çıkan dört temel unsur görülmektedir. Bunlar, öğretmenler arasında ortak değerlerin oluşturulması, öğretmenlere önderlik etme imkânı verilmesi, öğretmenlerin öğretimsel lider olarak görev yapmaları ve okullarda liderliğin bireysellikten öte etkileşimsel bir olgu olduğunun kabul edildiği yeni bir örgüt kültürü anlayışının kabul edilmesidir.

Öğretmen liderliği örgütsel bir yaklaşım olarak liderler, takipçileri ve onların ilişkileri sürecini içeren dağıtılmış liderlik temeline dayanır (Harris, 2013). Nudrat ve Akhtar, (2014) etkili öğretmen liderleri tanımlayacak yedi özelliği lider etiği, duygusal sağlamlık, kişilerarası iletişim becerileri, öğretme yeterliliği, öğrenme gücü, iş birliği, girişimcilik olarak ifade etmiştir. Buna karşılık Harris ve Lambert (2003) bu görevlerini yerine getirmek üzere lider öğretmenlerin sahip olması gereken becerileri; kişisel eylemler, iş birliği becerileri, profesyonel beceri ve bilgi ile değişim ajanlığı başlıkları altında sınıflamışlardır. Hanuscin ve arkadaşlarının (2012) lider öğretmen tanımları ise, işbirlikçi, iyi niyetli, güvenilir ve yansıtıcı olmak, net bir vizyon ve olumlu bir tutuma sahip olmak, içsel motivasyonu yüksek olmak, özverili ve başkalarının ihtiyaçlarına duyarlı olmak ve olumlu bir rol model olmak şeklindedir.

Beycioğlu ve Aslan (2010) öğretmen liderliğinin üç alt boyuttan oluştuğunu ifade etmekte ve bu boyutları şöyle açıklamaktadır:

1. Kurumsal gelişme: Öğretmen liderliğini, geleneksel liderlik yaklaşımlarından ayıran en önemli boyut olarak tanımlanmıştır. Bu boyutta, okul yöneticisinden beklenen liderlik sorumluluklarının çeşitlenmesi ile öğretmenlerin rol alması gereken çeşitli yönetsel etkinliklere ilişkin ifadeler yer almaktadır.
2. Mesleki gelişim: Bu boyut, lider öğretmenlerin, mesleki olarak kendilerini geliştirmelerini ve yanı sıra, öğrencilerine ve meslektaşlarına da öncü ve örnek davranışlar sergilemelerine yönelik davranışları kapsamaktadır.
3. Meslektaşlarla iş birliği: Bu boyut, koşullar sonucu ortaya çıkan mesleki ve kurumsal ihtiyaçlar doğrultusunda, öğretmen liderlerin iş birliği odaklı ortak çalışma grupları oluşumuna liderlik etmelerine yönelik davranışlarını kapsamaktadır.

Öğretmen liderliği, öğretmenlerin daha aktif roller üstlenmesini sağlayarak okulların mevcut kültürü ve öğretmenlerin normlarına karşıt durumlar ortaya çıkarmaktadır (Mangin, 2005). Ancak Johnson ve Donaldson (2007), öğretmenlerin liderlik becerilerine sahip olsalar da lider olarak tanımlanma konusunda isteksiz olduklarını ileri sürmekte ve bunu üç nedene bağlamaktadır. Bunun birinci sebebi, okul kültürünün öğretmenlere liderlik davranışı gösterme fırsatı vermemesi olarak ifade edilirken, ikinci olarak, öğretmenlerin diğer yetişkinlere liderlik edecek becerilere sahip olmadıklarını düşünmeleri gösterilmektedir. Bu konuda gelişmeye de isteksizdirler. Üçüncü olarak okul kültürlerinde öğret-

menlerin eşit olduklarını ileri süren yaklaşımlar liderlik becerilerini geliştirmek isteyen öğretmenlerin motivasyonunu azaltır. Öğretmenler liderlik rollerine girmeleri halinde meslektaşlarının tepkilerinden çekinerek grup dışında kalmaktan kaçınırlar.

Assuncao vd., (2008)'e göre, öğretmenlerin okullardaki gündelik uygulamaları, ulusal, bölgesel ve okul düzeyinde oluşturulan politikalar ve kararlar tarafından etkilenir. Bu nedenle öğretmenler, karar sürecinin dışında edilgen bir kişi konumunda kalır. Eğitimde yapılandırmacı yaklaşım açısından bakıldığında öğretmenlerin, okuldaki gündelik uygulamaları etkileyen karar süreçlerine katılması beklenir. Ancak birçok ülkede öğretmenlerle ilgili standartlar, devlet kurumlar tarafından geliştirilmektedir. Bu süreçte öğretmen katılımı son derece sınırlı kalmakta ve öğretmenlerin söz konusu standartları sahiplenmesi mümkün olmamaktadır. Öğretmenlerle ilgili standartlar belirleme girişimi, öğretmenleri dıştan etkilemeye dönük bir girişimdir. Oysa profesyonel gelişim, öncelikle hissedilmesi gereken bir ihtiyaçtır (Akt. Sarıdaş ve Bakioğlu, 2015).

Öğretmen liderliği öğretmen gelişimini destekleyen bir işlev olsa da, öğretmen liderliğinin en olumlu sonuçlarından biri öğretmen liderlerin kendileri üzerindeki etkisidir. Çünkü öğretmen liderler gelişim süreçleri dahilinde kişisel hedeflerini, mesleki özelemlerini ve ahlaki sorumluluklarını geliştirerek sürdürmeye devam ederler (Margolis ve Deuel, 2009). Esasen çağdaş eğitim liderliği öğrenme ve kendini geliştirme üzerine odaklanmış, bu anlayışta her öğretmenin öz disiplini, kendini sürekli yetiştiren, geliştiren, kendi kendinin lideri olması fikri vurgulanmıştır (Çelik, 2007).

Kişisel ve mesleki gelişimini önemseyen öğretmen liderler, bütün sorumlulukları içinde öncelikli olarak öğrenmeye önem vermeleri gerektiğini bilirler. Bu öğretmen liderler meslekleri ile ilgili alanyazını takip etmenin yanı sıra, yükseköğretimin alana kattıklarını da takip ederek kendine olanaklar yaratır ve okul içinde ve dışında kendine katkı sağlayacak mesleki bağlantılarını devamlı olarak geliştirir. Ayrıca öğretmen liderler, meslektaşlarının ve öğrencilerinin geribildirimini zengin bir öğrenme kaynağı olarak kabul ederek, önerileri kendilerini değerlendirmek ve öğrenmek için kullanırlar. Zor işleri kendilerine görev edinecek tecrübelerinden öğrenmeye çalışırlar. Özetle lider öğretmenlerin bir yandan öğrenme sürecine devam etmeleri gerekirken, bir yandan liderlik etme sorumluluklarını taşımaları gerekir (Katzenmeyer ve Moller, 2013).

Sönmez (2007) yaşam boyu öğrenmeyi, “bireyin kendini geliştirmesine yönelik her tür öğrenme ortamından yararlanarak bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklar kazanmasını öngören bir anlayışın ifadesi” olarak tanımlamaktadır. Öğrenen lider yaklaşımı lidere, sürekli olarak öğrenmek ve kendisini yetiştirmek sorumluluğunu yüklemiştir (Çelik, 2007). Liderlerin sürekli iyileştirme ve geliştirme faaliyetlerinin başlangıç noktasında, kendini geliştirmesi yer almaktadır (Elias, 2009). Kendini geliştirme, sahip olunan bilgi ve deneyimin gözden geçirilmesi, yeni bilgi ve beceriler edinilmesi, değişmeyi ve öğrenmeyi öğrenimi ifade etmektedir (Marşap, 1999; Fındıkçı, 1996).

Yapılan literatür taraması sonucunda birçok yazar tarafından kendini geliştirmenin zihinsel, fiziksel (bedensel), sosyal-duygusal ve ruhsal (manevi yaşam) olmak üzere dört boyutta değerlendirildiği belirlenmiştir (Adair, 2013; Baker, 2005; Covey, 2001; Cüceloğlu, 1993; Çeşitcioglu, 2003; Freshman, 1999; Fındıkcı, 1996; Loehr ve Schwartz, 2004; Megginson ve Whitaker, 2004). Covey (2005) bu boyutları şu şekilde açıklamıştır.

Fiziksel gelişimi sağlayan fiziksel boyut, akıllı beslenme; sürekli ve dengeli egzersiz; gereği gibi dinlenme, gevşeme, stres yönetimi ve koruyucu düşüncüyü içeren üç bileşene bağlıdır. Bu boyut, fiziksel bedenimizin etkili bir biçimde bakımıyla ilgilidir.

Zihinsel boyut, bireyin düşünsel yanını yansıtır. Bu boyut, okumak, düşünmek, yazmak, yeni gelişmeleri takip etmek gibi çabalardan oluşur. Böylece birey çok boyutlu algılama ve karar verme yeteneğine sahip olur. Zihinsel zekayı geliştirmenin üç yolu; sistematik, disiplinli çalışma ve eğitim; bireysel farkındalığın geliştirilmesi; öğretmek ve yaparak öğrenmedir.

Sosyal/Duygusal Boyut, etkili yönetim ve liderlik davranışlarına katkıda bulunur. Kişinin kendisinin ve diğerlerinin duygularının farkına varmasını, bunların nedenlerini anlayıp, bu bilgiyi düşünce ve eylemlerinde kullanma becerisini içerir. Goleman (2006)' a göre geliştirilebilen duygusal zekânın özellikleri arasında; kendini harekete geçirebilme, aksiliklere rağmen yoluna devam edebilme, dürtüleri kontrol ederek tatmini erteleyebilme, ruh halini düzenleyebilme, sıkıntıların düşünmeyi engellemesine izin vermeme, kendini başkasının yerine koyabilme ve umut besleme yer almaktadır.

Bireyin özümü ilgili, son derece kişiye özel bir anlam taşıyan ruhsal boyut ise kişinin yaşamını yönlendirir. Manevi yaşam boyutunda gelişme, bireyin evrenle, toplumla, doğayla ve kendisiyle, kısaca yaşamın her yönüyle nasıl ilişki içinde olduğunu gösterir ve en derin ilke ve değerleri keşfetmesine yol açar. Ruhsal zekasını geliştirebilmiş kişinin, dürüst olması, hayatında insanlara ve ülkelere katkıda bulunma duygusunu içeren anlam olması ve içindeki doğru sesi dinleyen bir kişi olması gerekir.

Birey bu dört boyutta dengeli gelişirse, etkili bir yaşama kavuşur, yaşamdan aldığı doyum artar. Dört boyuttan herhangi birinde kendini geliştiren birey, ister istemez diğer boyutlarda da kendini geliştirme gereksinmesi duyar (Coleman, 2009; Cüceloğlu, 1993). Yaşam boyu öğrenen kendini sürekli geliştiren bireylerin özellikleri arasında öğrenme arzusuna sahip olma, kendi öğrenmesinin sorumluluğunu üstlenme, etkili iletişim becerisine sahip olma, kendini geliştirebilme, üst düzey düşünme becerileri ve araştırma becerilerine sahip olma vb. özelliklerin yer aldığı görülmektedir (Adams, 2007; Cornford, 2002). Öğretmenlerin dersliklerde ve okullarda etkili olabilmesi için bilgisini, yeteneğini, farklı alanlardaki bilgisini, genel pedagoji bilgisini vs. geliştirmesi gerekir. Öğretmenlerin gelişmesi, onların planlarının içeriğini, karar verme süreçlerini, sınıf uygulamalarında etki alanlarını geliştirecektir (Goodnough ve Hung, 2009).

Günümüz eğitim örgütlerinin ihtiyaçlarında ortaya çıkan sürekli değişim, bu değişimlere uyum sağlayabilecek lider öğretmenlere duyulan gereksinimleri artırmaktadır. Öğretmenlerin dışarıdan planlanan eğitimlere katılmalarından daha önemlisi, önce kendi gelişme ihtiyaçlarının farkında olmaları ve bunu tamamlama yönünde istek duymalarıdır. Çünkü öğretmen liderler gelişimlerini arttırdıkça liderlik becerilerini arttıracaklar ve diğer öğretmenlerin gelişimlerine olumlu yönde katkı sağlayacaklardır. İnsanları geliştirme ve yetiştirme sorumluluğu olan öğretmenlerin öncelikle kendini geliştirme sorumluluklarını yerine getirmeleri ve liderlik yeteneklerini artırma çabaları önemlidir. Bu nedenle araştırmada, öğretmenlerin kendini geliştirme düzeyi, liderlik düzeylerine ilişkin algıları, liderlik düzeyleri ile kendini geliştirme düzeyleri arasındaki ilişkiler anlaşılmalı çalışılmıştır.

Problem Cümlesi

Eğitim yönetimi alanında, öğretmen liderliğinin artan önemi düşünüldüğünde, öğretmenlerin kendini geliştirme ve kendi liderlik düzeylerine ilişkin algıları arasındaki ilişkiyi inceleyen bu araştırma sonuçlarının, literatüre anlamlı bir katkıda bulunması beklenmektedir. Bu bağlamda, araştırmada şu sorulara cevap aranmıştır.

1. Öğretmen görüşlerine göre öğretmenlerde kendini geliştirme hangi düzeyde gerçekleşmektedir?
2. Öğretmen görüşlerine göre öğretmenlerde kendi liderlik becerilerine ilişkin algı ne düzeydedir?
3. Öğretmenlerin kendini geliştirme ve liderlik düzeylerine ilişkin görüşleri arasında çalıştığı okul türü, cinsiyet, mezun olduğu okul, öğretmenlik branşı, meslekteki kıdemine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Öğretmen görüşlerine göre öğretmenlerde kendini geliştirme düzeyi ile kendi liderlik davranışlarına ilişkin algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
5. Öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmenlerde kendini geliştirme düzeyi alt boyutları öğretmen liderliğinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden olan genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da günümüzde var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimleyen bir modeldir. Genel tarama modelinde, çok sayıda elemanlı bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak için evrenin tümünden ya da ondan alınan bir grup örnek ya da örneklem üzerinde tarama yapılır. İlişkisel tarama modelinde, iki ve daha faz-

la sayıdaki değişken arasında değişkenlerin birlikte değişip değişmediği; değişme varsa bunun nasıl olduğu saptanmaya çalışılır (Karasar, 2011).

Evren ve Örneklem

Araştırma evrenini, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Trabzon ili merkez devlet ve özel ortaokullarda görev yapan 1480 öğretmen oluşturmaktadır. Bu doğrultuda Trabzon ili merkezinde random yoluyla seçilen 10 devlet, 8 özel ortaokulda görev yapan ve 1480 öğretmen içerisinde $n = Nt2pq / [d2(N-1) + t2pq]$ formülü ile %5 örneklem hatası ve %95 güvenle seçilen 305 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırmada tabakalı örnekleme kullanılmıştır. Bu örneklem basit tesadüfi örnekleme oranla daha az sayıda örneklem grubu ve daha az bir maliyetle, evreni daha güçlü temsil etme olanağı sağlamaktadır (Neuman ve Robson, 2014). Araştırmaya katılan öğretmenlerin %77'si, toplamda 235 kişi devlet ortaokullardan, %23 ü 70 kişi özel ortaokullardan örnekleme alınmıştır. Katılımcıların 170 (%55,7)'si kadın, 135'i (%44,3) ise erkektir. Katılımcıların mezun olduğu okullar açısından bakıldığında 242 (%79,3) kişi eğitim fakültesi, 63 kişi (%20,7) diğer okullardan mezundur. Öğretmenlerin branşları açısından bakıldığında 55 (%18) kişi yabancı dil, 51 (%16,7) kişi Türkçe, 44 kişi (%14,4) kişi matematik, 36 (%11,8) kişi fen bilimleri, 28 (%9,2) kişi sosyal bilgiler, 91 (%29,8) kişi diğer branşlardan araştırmaya katılmıştır. Ankete katılan öğretmenlerin en büyük kısmı %24,6'lık oran ile 75 kişi 11-15 yıl kıdemine sahip olurken, diğer öğretmenler sırasıyla %21,6 oran ile 66 kişi 6-10 yıl kıdeme sahip, %19,7'lik oranlarla 60 kişi 16-20 yıl ve 21 yıl ve üstü kıdemli gruplardadır. En küçük grup ise %14,4' lük oran 44 kişi ile 1-5 yıl kıdemi olan gruptur. Çalışmada sürekli değişkenlerin tanımlayıcı istatistikleri ortalama \pm standart sapma şeklinde, kategorik değişkenlerin tanımlayıcı istatistikleri kişi sayısı (N) ve yüzde (%) şeklinde gösterilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında Öğretmen Liderliği Ölçeği (Beycioğlu ve Aslan, 2010), ve Kendini Geliştirme Ölçeği (Kasapoğlu, 2009) kullanılmıştır. Öğretmen Liderliği Ölçeği, kurumsal gelişim ($\alpha = .87$), mesleki gelişim ($\alpha = .87$) ve meslektaşlarla iş birliği ($\alpha = .92$) alt boyutlarından oluşan, beşli likert tipi 25 maddelik bir ölçektir. Ölçekte bu üç boyutun açıkladığı toplam varyans %57,23 olarak ifade edilmiştir (Beycioğlu ve Aslan, 2010). Araştırmada kullanılan diğer ölçek olan, Kendini Geliştirme Ölçeği ise zihinsel boyut ($\alpha = .92$), fiziksel boyut ($\alpha = .83$), sosyal-duygusal boyut ($\alpha = .92$), ruhsal boyut ($\alpha = .93$) alt boyutlarından oluşan beşli likert tipi 33 maddelik bir ölçektir. Ölçeklerde aralıklar 1-1.8 hiçbir zaman, 1.8-2.6 nadiren, 2.61-3.40 bazen, 3.41- 4.20 sık sık, 4.21-5 her zaman şeklindedir.

Bu araştırma için yapılan geçerlik ve güvenilirlik analizleri sonucunda, Öğretmen Liderliği Ölçeği için Cronbach α katsayısı 0.92 olarak, kendini geliştirme ölçeği için Cronbach α katsayısı 0.95 olarak hesaplanmıştır. Her iki ölçek için de

yüksek düzeyde geçerlik ve güvenilirlik elde edildiği söylenebilir. Alt ölçeklerin okul türlerine göre Cronbach α katsayıları tablo 1 de verilmiştir.

Tablo 1

Alt Ölçeklerin Okul Türlerine Göre Cronbach α Katsayıları

Ölçek	Alt Ölçek	Cronbach α	
		Özel Ortaokul	Devlet Ortaokul
Öğretmen Liderliği	Meslektaş İş birliği	0.764	0.800
	Kurumsal Gelişim	0.797	0.875
	Mesleki Gelişim	0.816	0.860
	Toplam	0.891	0.916
Kendini Geliştirme	Zihinsel Gelişim	0.874	0.848
	Bedensel Gelişim	0.832	0.789
	Duygusal Gelişim	0.877	0.828
	Ruhsal Gelişim	0.946	0.944
	Toplam	0.960	0.949

Verilerin Toplanması

Araştırma ile ilgili gerekli izinlerin Trabzon İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınmasından sonra araştırma örnekleme alınan okullardaki öğretmenlere, veri toplama araçlarının uygulanması araştırmacı tarafından bizzat gerçekleştirilmiştir. Veri toplama araçları uygulanmadan önce araştırma hakkında öğretmenlere açıklamalar yapılmış ve gönüllü olanların katılımı sağlanmıştır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada istatistiksel analizler SPSS Statistics 20.0 istatistiksel paket programı kullanılarak yapılmıştır. Test sonuçlarında elde edilen p değerleri %95 güven düzeyinde ve $\alpha=0.05$ anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

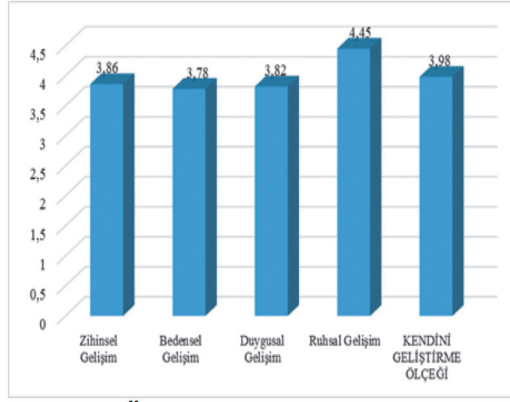
Sürekli değişkenlerin karşılaştırılmasında 2 grupta bağımsız gruplar için t Testi, üç ve daha fazla grupta Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi kullanılmıştır. ANOVA Testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı fark saptandığı durumlarda ikili karşılaştırmalar için Tukey Testi kullanılmıştır. Ayrıca sürekli değişkenlerin ilişkisinin araştırılmasında Pearson Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda anlamlı çıkan değişkenlerin öğretmen liderliği ölçek puanı üzerindeki etkisinin araştırılmasında ise Regresyon Analizinden yararlanılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırmadan elde edilen yönetici ve öğretmen görüşleriyle bunlar arasında fark olup olmadığına ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

Öğretmen görüşlerine göre öğretmenlerde kendini geliştirme düzeyi

Araştırmada, öğretmenlerin kendilerini geliştirme işlevlerini gerçekleştirme düzeyine ilişkin öğretmenlerin görüşleri alınmış ve bulgular şekil 1 'de verilmiştir.

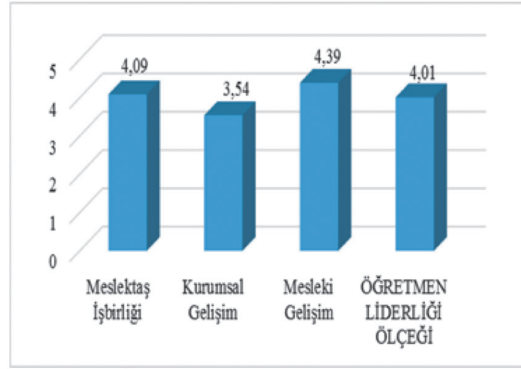


Şekil 2: öğretmenlerde liderlik düzeyi

Kendini geliştirme ölçeği ortalama puanı ($\bar{x} = 3.98$) olarak hesaplanmış ve öğretmenlerin ölçek sorularında yer alan davranışları gerçekleştirme sıklıkları “çoğu zaman” olarak bulunmuştur. Alt ölçeklere bakıldığında en yüksek puanın ruhsal gelişim alt ölçeğinde ($\bar{x} = 4.45$), en düşük puanın ise bedensel gelişim alt ölçeğinde ($\bar{x} = 3.78$) olduğu görülmüştür. Diğer iki alt ölçek olan zihinsel gelişim ve duygusal gelişim ortalama puanları sırasıyla ($\bar{x} = 3.86$) ve ($\bar{x} = 3.82$) olarak hesaplanmıştır. Burada öğretmenlerin ruhsal gelişim alt ölçek sorularında yer alan davranışları gerçekleştirme sıklıkları “her zaman”; zihinsel, bedensel ve duygusal gelişim alt ölçek sorularında yer alan davranışları gerçekleştirme sıklıkları ise “çoğu zaman” olarak bulunmuştur.

Öğretmen Görüşlerine Göre Öğretmenlerde Liderlik Düzeyi

Araştırmada, öğretmenlerin kendi liderlik işlevlerini gerçekleştirme düzeyine ilişkin algıları değerlendirilmiş ve bulgular şekil 2 'de verilmiştir.



Şekil 2: öğretmenlerde liderlik düzeyi

Öğretmen Liderliği ölçeği ortalama puanı ($\bar{x} = 4.01$) olarak hesaplanmış olup, öğretmenlerin ölçek sorularında yer alan davranışları gerçekleştirme derecesi “sık sık” olarak bulunmuştur. Alt ölçeklere bakıldığında en yüksek puan mesleki gelişim alt ölçeğinde ($\bar{x} = 4.39$) olup, meslektaş iş birliği ortalama puanı ($\bar{x} = 4.09$) olarak hesaplanmıştır, en düşük alt ölçek puanı ise ($\bar{x} = 3.54$) ile kurumsal gelişime aittir. Burada öğretmenlerin meslektaş iş birliği ve kurumsal gelişim alt ölçek sorularında yer alan davranışları gerçekleştirme dereceleri “sık sık”, mesleki gelişim alt ölçek sorularında yer alan davranışları gerçekleştirme dereceleri ise “her zaman” olarak yorumlanabilir.

Öğretmenlerde Kendini Geliştirme ve Liderlik Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi

Araştırmada, öğretmenlerin kendini geliştirme ve liderlik rolü ile ilgili davranışları gerçekleştirme düzeyine ilişkin görüşlerinin okul türüne göre değerlendirilmesi sonuçları tablo 2’ de verilmiştir.

Tablo 2

Okul Türüne Göre Öğretmen Liderliği ve Kendini Geliştirme Ölçeğinin Karşılaştırılması

	Okul Türü		p değeri	t değeri
	Devlet (N=235)	Özel (N=70)		
Meslektaş İşbirliği	4.02 ± 0.6	4.31 ± 0.6	0.001*	-3.463
Kurumsal Gelişim	3.41 ± 0.7	3.95 ± 0.6	0*	-5.940
Mesleki Gelişim	4.32 ± 0.5	4.61 ± 0.4	0*	-5.158
Öğretmen Liderliği Ölçeği	3.92 ± 0.5	4.29 ± 0.4	0*	-5.613
Zihinsel Gelişim	3.83 ± 0.6	3.97 ± 0.7	0.093	-3.024
Bedensel Gelişim	3.76 ± 0.7	3.86 ± 0.8	0.256	-1.783
Duygusal Gelişim	3.8 ± 0.6	3.87 ± 0.8	0.465	-1.891
Ruhsal Gelişim	4.44 ± 0.7	4.49 ± 0.7	0.581	-0.236
Kendini Geliştirme Ölçeği	3.96 ± 0.6	4.05 ± 0.7	0.230	-2.262

* p<0.05

Yapılan Bağımsız Gruplar için t Testi sonuçlarına göre: meslektaş iş birliği ($p<0.05$), kurumsal gelişim ($p<0.05$) ve mesleki gelişim ($p<0.05$) alt ölçekleri ile öğretmen liderliği ölçeği ($p<0.05$) ortalama puanları okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermiştir. Tüm bu ölçekler için özel okulda görev yapan öğretmenlerin kendi liderlik rolleri ile ilgili davranışları sergileme derecesi ile ilgili algı puanları devlet okulunda görev yapanlara göre daha yüksektir. Kendini geliştirme ölçeği ve alt ölçekleri ortalama puanları ise ($p>0.05$) okul türüne göre anlamlı farklılık göstermemiştir.

Araştırmada, öğretmenlerin kendini geliştirme düzeyine ilişkin görüşleri ve liderlik işlevlerini gerçekleştirme düzeyine ilişkin algılarının cinsiyete göre değerlendirilmesi sonuçları tablo 3' de verilmiştir.

Tablo 3

Cinsiyete Göre Öğretmen Liderliği ve Kendini Geliştirme Ölçeğinin Karşılaştırılması

	Kadın (N=170)	Erkek (N=135)	p değeri	t değeri
Meslektaş İş birliği	4.11 ± 0,6	4,06 ± 0,6	0.539	0.616
Kurumsal Gelişim	3.55 ± 0,7	3.52 ± 0,7	0.652	0.456
Mesleki Gelişim	4.46 ± 0,4	4.30 ± 0,5	0.002*	3.384
Öğretmen Liderliği Ölçeği	4.04 ± 0,5	3.96 ± 0,5	0.157	1.531
Zihinsel Gelişim	3.99 ± 0,6	3.70 ± 0,6	0*	4.510
Bedensel Gelişim	3.81 ± 0,6	3.73 ± 0,7	0.314	0.205
Duygusal Gelişim	3.87 ± 0,6	3.76 ± 0,7	0.137	0.599
Ruhsal Gelişim	4.54 ± 0,6	4.34 ± 0,8	0.009*	3.193
Kendini Geliştirme Ölçeği	4.06 ± 0,5	3.88 ± 0,6	0.009*	2.488

* $p<0.05$

Yapılan Bağımsız Gruplar İçin t testi sonuçlarına göre: mesleki gelişim ($p<0.05$) zihinsel gelişim ($p<0.05$) ve ruhsal gelişim ($p<0.05$) alt ölçekleri ile kendini geliştirme ölçeği ($p<0.05$) ortalama puanları cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermiştir. Tüm bu ölçekler için kadın öğretmenlerin puanları erkeklere göre daha yüksektir. Meslektaş iş birliği ($p>0.05$), kurumsal gelişim ($p>0.05$) ve öğretmen liderliği ($p>0.05$) ile bedensel gelişim ($p>0.05$) ve duygusal gelişim ($p>0.05$) alt ölçekleri ortalama puanları bakımından ise cinsiyete göre anlamlı farklılık saptanmamıştır.

Araştırmada, öğretmenlerin kendini geliştirme düzeyine ilişkin görüşleri ve liderlik işlevlerini gerçekleştirme düzeyine ilişkin algılarının mezuniyete göre değerlendirilmesi sonuçları tablo 4' de verilmiştir.

Tablo 4*Mezuniyete Göre Öğretmen Liderliği ve Kendini Geliştirme Ölçeğinin Karşılaştırılması*

	Mezuniyet			
	Eğitim Fakültesi (N=242)	Diğer (N=63)	p değeri	t değeri
Meslektaş İş birliği	4.09 ± 0,6	4.08 ± 0,6	0.901	0.189
Kurumsal Gelişim	3.55 ± 0,7	3.50 ± 0,7	0.637	0.744
Mesleki Gelişim	4.39 ± 0,5	4.40 ± 0,5	0.857	0.072
Öğretmen Liderliği Ölçeği	4.01 ± 0,5	3.99 ± 0,5	0.831	0.450
Zihinsel Gelişim	3.85 ± 0,7	3.88 ± 0,6	0.757	0.699
Bedensel Gelişim	3.78 ± 0,7	3.76 ± 0,6	0.819	0.852
Duygusal Gelişim	3.81 ± 0,6	3.84 ± 0,7	0.702	-0.501
Ruhsal Gelişim	4.46 ± 0,7	4.41 ± 0,8	0.615	0.098
Kendini Geliştirme Ölçeği	3.98 ± 0,6	3.98 ± 0,6	0.978	0.377

* p<0.05

Yapılan bağımsız gruplar için t testi sonuçlarına göre: öğretmen liderliği ölçek ve alt ölçekleri (p>0.05) ile kendini geliştirme ölçek ve alt ölçekleri (p>0.05) ortalama puanları bakımından mezuniyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmamıştır.

Araştırmada, öğretmenlerin kendini geliştirme düzeyine ilişkin görüşleri ve liderlik işlevlerini gerçekleştirme düzeyine ilişkin algılarının branşa göre değerlendirilmesi sonuçları tablo 5' de verilmiştir.

Tablo 5*Branşa Göre Öğretmen Liderliği ve Kendini Geliştirme Ölçeğinin Karşılaştırılması*

	Branş						p değeri
	Yabancı Dil (N=55)	Matematik (N=44)	Türkçe (N=51)	Sosyal Bilimler (N=28)	Fen Bilimleri (N=36)	Diğer (N=91)	
Meslektaş İş birliği	4.07 ± 0.6	4.04 ± 0.6	4.00 ± 0.6	4.11 ± 0.6	4.20 ± 0.6	4.12 ± 0.6	0.694
Kurumsal Gelişim	3.42 ± 0.7	3.39 ± 0.6	3.43 ± 0.7	3.69 ± 0.8	3.71 ± 0.7	3.62 ± 0.7	0.094
Mesleki Gelişim	4.39 ± 0.5	4.36 ± 0.5	4.42 ± 0.4	4.41 ± 0.5	4.39 ± 0.6	4.39 ± 0.4	0.994
Öğretmen Liderliği	3.96 ± 0.5	3.93 ± 0.5	3.95 ± 0.5	4.07 ± 0.6	4.10 ± 0.5	4.04 ± 0.5	0.495
Zihinsel Gelişim	4.03 ± 0.6	3.63 ± 0.6	3.81 ± 0.6	3.74 ± 0.7	3.97 ± 0.7	3.89 ± 0.6	0.027*
Bedensel Gelişim	3.72 ± 0.6	3.46 ± 0.7	3.84 ± 0.7	3.64 ± 0.8	3.98 ± 0.7	3.89 ± 0.6	0.003*
Duygusal Gelişim	3.88 ± 0.6	3.66 ± 0.6	3.83 ± 0.6	3.60 ± 0.9	3.95 ± 0.6	3.87 ± 0.6	0.125
Ruhsal Gelişim	4.41 ± 0.7	4.44 ± 0.6	4.47 ± 0.7	4.27 ± 0.9	4.58 ± 0.7	4.48 ± 0.6	0.608
Kendini Geliştirme	4.03 ± 0.5	3.80 ± 0.5	3.98 ± 0.6	3.81 ± 0.8	4.11 ± 0.6	4.03 ± 0.5	0.101

* p<0.05

Yapılan ANOVA Testleri sonuçlarına göre, zihinsel gelişim ($p < 0.05$) ve bedensel gelişim ($p < 0.05$) alt ölçek ortalama puanları branş gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermiştir. Öğretmen liderliği ölçek ve alt ölçekleri ($p > 0.05$) ile duygusal gelişim alt ölçeği, ruhsal gelişim alt ölçeği ve kendini geliştirme ölçeği ($p > 0.05$) ortalama puanları bakımından branşlar arasında anlamlı farklar bulunmamıştır.

İkili karşılaştırmalar için yapılan Tukey Testleri sonuçlarına göre, zihinsel gelişim alt ölçek puanı sadece yabancı dil branşındaki öğretmenlerde matematik branşındakilere göre daha yüksektir. Bu ölçek için diğer branşlar arasında anlamlı farklılık yoktur. Ancak bedensel gelişim alt ölçeği içinse sadece matematik branşındaki öğretmenlerin ortalama puanları fen bilimleri ve diğer branşlardakilere göre daha düşüktür. Bu ölçek için diğer branşlar arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Araştırmada, öğretmenlerin kendini geliştirme düzeyine ilişkin görüşleri ve liderlik işlevlerini gerçekleştirme düzeyine ilişkin algılarının kıdeme göre değerlendirilmesi sonuçları tablo 6' da verilmiştir.

Tablo 6

Kideme Göre Öğretmen Liderliği ve Kendini Geliştirme Ölçeğinin Karşılaştırılması

Kidem	1-5 yıl (N=44)	6-10 yıl (N=66)	11-15 yıl (N=75)	16-20 yıl (N=60)	21 + yıl (N=60)	p değeri	F değeri
Meslektaş İş birliği	4.00 ± 0.5	4.10 ± 0.7	4.09 ± 0.6	4.02 ± 0.7	4.19 ± 0.6	0.495	0.848
Kurumsal Gelişim	3.53 ± 0.6	3.60 ± 0.8	3.48 ± 0.7	3.45 ± 0.7	3.65 ± 0.7	0.485	0.866
Mesleki Gelişim	4.40 ± 0.5	4.43 ± 0.5	4.32 ± 0.5	4.39 ± 0.4	4.43 ± 0.5	0.587	1.056
Öğretmen Liderliği	3.98 ± 0.4	4.04 ± 0.6	3.96 ± 0.5	3.95 ± 0.5	4.09 ± 0.5	0.480	0.958
Zihinsel Gelişim	3.88 ± 0.7	3.98 ± 0.7	3.72 ± 0.6	3.85 ± 0.5	3.91 ± 0.6	0.165	1.502
Bedensel Gelişim	3.74 ± 0.8	3.77 ± 0.7	3.67 ± 0.6	3.80 ± 0.6	3.93 ± 0.7	0.278	1.148
Duygusal Gelişim	3.77 ± 0.7	3.94 ± 0.7	3.66 ± 0.6	3.83 ± 0.6	3.90 ± 0.7	0.093	2.052
Ruhsal Gelişim	4.34 ± 0.8	4.45 ± 0.6	4.38 ± 0.7	4.52 ± 0.6	4.56 ± 0.7	0.406	2.612
Kendini Geliştirme	3.94 ± 0.6	4.04 ± 0.6	3.86 ± 0.6	3.99 ± 0.5	4.07 ± 0.6	0.207	1.390

* $p < 0,05$

Yapılan ANOVA Testleri sonuçlarına göre: öğretmen liderliği ölçek ve alt ölçekleri ($p > 0.05$) ile kendini geliştirme ölçek ve alt ölçekleri ($p > 0.05$) ortalama puanları bakımından kıdeme göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmamıştır.

Tablo 7

Öğretmen Görüşlerine Göre Kendini Geliştirme ile Liderlik Düzeyleri Arasındaki İlişkiler

Boyutlar	1		2		3		4		5		6		7		8		9	
	r	p	r	p	r	p	r	p	r	p	r	p	r	p	r	p	r	P
1. Meslektaş iş birliği	1	-	.571**	0	.518**	0	.832**	0	.267**	0	.232**	0	.284**	0	.145*	.011	.260**	0
2. Kurumsal gelişim		1		-	.613**	0	.887**	0	.346**	0	.304**	0	.318**	0	.185*	.001	.323**	0
3. Mesleki gelişim			1			-	.806**	0	.348**	0	.315**	0	.311**	0	.269**	0	.350**	0
4. Öğretmen liderliği					1			-	.377**	0	.333**	0	.359**	0	.228**	0	.364**	0
5. Zihinsel gelişim							1			-	.689**	0	.732**	0	.693**	0	.893**	0
6. Bedensel gelişim									1			-	.769**	0	.667**	0	.859**	0
7. Duygusal gelişim											1			-	.740**	0	.915**	0
8. Ruhsal gelişim													1			-	.876**	0
9. Kendini geliştirme																	1	-

* $p < 0.05$

Yukarıdaki tablo incelendiğinde, hesaplanan Pearson Korelasyon Katsayıları (r) ve p değerleri sonuçlarına göre her iki ölçek puanları ve alt ölçeklerinin puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı ($p < 0.05$) ilişkiler saptanmıştır.

Öğretmen liderliği ölçeği ile alt ölçekleri arasındaki ilişkiler incelendiğinde, meslektaş iş birliği, kurumsal gelişim ve mesleki gelişim alt ölçeklerinin kendi aralarında aynı yönlü ve orta düzeyli ($r = 0.571$, $r = 0.518$, $r = 0.613$) ilişkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmen liderliği toplam puanları da alt ölçek puanları ile aynı yönlü ve güçlü ($r = 0.832$, $r = 0.887$, $r = 0.806$) ilişkiye sahiptir.

Kendini geliştirme ölçeği ve alt ölçekleri arasındaki ilişkiler incelendiğinde: zihinsel gelişim alt ölçeği bedensel gelişim ve ruhsal gelişim alt ölçekleri ile, bedensel gelişim alt ölçeği de ruhsal gelişim alt ölçeği ile kendi aralarında aynı yönlü ve orta düzeyli ($r = 0.689$, $r = 0.693$, $r = 0.667$) ilişkiler ortaya koymaktadır. Duygusal gelişim alt ölçeği ile zihinsel gelişim, bedensel gelişim ve ruhsal gelişim alt ölçekleri kendi aralarında aynı yönlü ve güçlü ($r = 0.732$, $r = 0.769$, $r = 0.740$) ilişkiler göstermektedir. Kendini geliştirme toplam puanları ise alt ölçek puanları ile aynı yönlü ve diğerlerine göre daha güçlü ($r = 0.893$, $r = 0.859$, $r = 0.915$, $r = 0.876$) ilişkiye sahiptir.

Ancak öğretmen liderliği ve kendini geliştirme ölçekleri ile alt ölçeklerinin birbirleriyle ilişkisinin araştırılması sonucunda, hem her iki ölçeğin toplam puanlarının hem de bu ölçeklerin alt ölçek puanlarının birbirleriyle aynı yönlü ve zayıf ilişkilere sahip olduğu görülmüştür. Sonuç olarak ölçeklerin kendi içlerinde alt

ölçekleri ile aralarında pozitif ve güçlü ilişkiler saptanmış iken, iki ölçek arasında pozitif ve zayıf ilişkiler saptanmıştır. Yani öğretmen liderliği ile kendini geliştirme ölçek ve alt ölçek puanları birbirlerini aynı yönde az etkilemektedir.

Tablo 8
Regresyon Analizi Sonuç Tablosu

Bağımlı Değişken: Öğretmen Liderliği Ölçeği	B	B (G.A. %95)	p değeri
Sabit	2.279	1.830 / 2.729	0*
Kendini Geliştirme Ölçeği	0.272	0.185 / 0.359	0*
Okul Türü	0.442	0.310 / 0.574	0*
Cinsiyet	-0.055	-0.158 / 0.048	0.295
Mezuniyet	-0.076	-0.202 / 0.050	0.235
Branş	0.019	-0.008 / 0.046	0.172
Kıdem	0.065	0.022 / 0.109	0.103

*p<0.05 (Bağımsız Değişkenler: Kendini Geliştirme Ölçeği, Okul Türü, Cinsiyet, Mezuniyet, Branş, Kıdem)

Yapılan regresyon analizi sonucunda kendini geliştirme ölçeği toplam puanları ve okul türünün öğretmen liderliği ölçeği üzerinde istatistiksel olarak anlamlı etkisi saptanmıştır. Kendini geliştirme ölçek puanı arttıkça öğretmen liderliği ölçek puanı da artmakta olup, devlet okullarında çalışan öğretmenlerin öğretmen liderliği puanları özel okullarda çalışanlara göre daha düşüktür.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

On birinci kalkınma planında “Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin motivasyonları ve mesleki gelişimleri artırılacak ve öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsü güçlendirilecektir” ifadesi yer alırken, 19. Milli Eğitim Şurasında “öğretmen niteliğinin artırılması” konusu başlıklardan biri olarak seçilmiştir. Yasal yönetsel metinlerde ve eğitim içeriklerinde sıkça ifade edilen öğretmen niteliği konusunun gittikçe artan önemi, kendi gelişim sorumluluğunu alabilen, öğrenmeye sürekli devam eden, örnek olan, yol gösteren lider öğretmen ihtiyacını ortaya koymaktadır. Bu bağlamda araştırmada, öğretmenlerin kendilerini geliştirme düzeyleri ile kendi liderlik davranışlarına ilişkin algıları arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin “çoğu zaman” düzeyinde kendilerini geliştirdikleri, en fazla gelişimin “her zaman” düzeyiyle ruhsal gelişimde olduğu bulunmuştur. Araştırmada öğretmen liderliği davranışlarının gerçekleştirme derecesi “sık sık” olarak ifade edilirken, en fazla gelişimin “her zaman” düzeyi ile mesleki gelişim alt boyutunda olduğu bulunmuştur. Özel okulda görev yapan öğretmenlerin kendi liderlik rolleri ile ilgili algı puanları devlet okulunda görev yapanlara göre daha yüksekken, kendini geliştirme düzeyi ile ilgili okul türüne göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Mesleki, zihinsel, ruhsal gelişim alt

ölçekleri ile kendini geliştirme ölçeği cinsiyet açısından kadınlar lehine bir sonuç ortaya koyarken, mezuniyet değişkenine göre anlamlı farklılık saptanmamıştır. Branşlara göre zihinsel ve bedensel gelişim düzeyinde fark ortaya çıkarken, kıdem değişkeninde hiçbir alanda fark ortaya çıkmamıştır. Araştırmada öğretmen liderliği ve kendini geliştirme ölçeği kendi içlerinde ve alt ölçekleri ile pozitif ve güçlü ilişkiler ortaya koyarken, iki ölçek arasında pozitif ve zayıf ilişkiler saptanmıştır. Yani öğretmen liderliği ile kendini geliştirme ölçek ve alt ölçek puanları birbirlerini aynı yönde az etkilemektedir. Yapılan regresyon analizi sonucunda ise kendini geliştirme ölçeği toplam puanları ve okul türünün öğretmen liderliği ölçeği üzerinde istatistiksel olarak anlamlı etkisi saptanmıştır.

Araştırmada öğretmenlerde kendini geliştirme davranışının sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin kendini geliştirme davranışını çoğu zaman yaptıkları yönünde bulgulara ulaşılmıştır. Bu araştırma bulgularının Can'ın (2009) öğretmenlerin öğrenme ve kendilerini geliştirme isteklerinin yüksek, fakat bu yönde davranış gösterme sıklıklarının düşük olduğunu ortaya koyan araştırma bulgularıyla farklılık gösterdiği söylenebilir. Seferoğlu (2004) iyi bir öğretmenle ilgili değerlendirmesinde “kendisini mesleki ve kişisel açılardan sürekli olarak geliştiren, kendisini geliştirmeye ilgili fırsatları ve olanakları araştıran ve değerlendiren öğretmen” şeklinde bir tanımlama yapmıştır. Bu tanımdan yola çıkılarak araştırmada öğretmenlerin kendilerini, gelişime önem veren, iyi öğretmenler olarak gördüklerini söyleyebiliriz. Yine bu araştırmaya benzer şekilde Ertürk (2009) araştırmasında genel olarak öğretmenlerin kendilerini mesleki açıdan geliştirmek istediklerini ileri sürmekte, bu isteklerinin cinsiyete göre değişmezken, öğretmenlerin kıdemlerine göre değiştiğini ifade etmektedir.

Ruhsal zekâ diğer zekâ türleri ve yeteneklerini uyum içinde çalıştıran, birleştiren ve davranışa dönüştüren bir yönetmen gibi işlev görür (Savaş ve Çobanoğlu, 2016). Bu açıdan bakıldığında araştırmada öğretmenlerin ruhsal gelişim alt ölçek sorularında yer alan davranışları gerçekleştirme sıklıklarının “her zaman” olarak bulunması göze çarpan bir sonuç olarak yorumlanabilir. Bu bulgu öğretmenlerin tavır ve davranışlarında yaşama sevinci yüksek, hayata katkıda bulunma arzusu taşıyan, değer ve ilkelere gönülden bağlı, hayatın anlamını kavramış, bilgece tuma sahip bireyler olma beklentisini arttırır. Bu nedenle öğretmenlerin ruhsal gelişim düzeylerini anlamaya dönük çok yönlü ve daha farklı boyutta araştırmalar yapılması önerilebilir. Araştırmada öğretmenlerin zihinsel gelişim, bedensel gelişim ve duygusal gelişim alt ölçek sorularında yer alan davranışları gerçekleştirme sıklıkları “çoğu zaman” olarak bulunmuştur. Ayrıca araştırmada zihinsel gelişim ve ruhsal gelişim alt ölçekleri ile kendini geliştirme ölçeği puanları kadınlar lehinde daha fazladır. Bu araştırma sonuçlarına benzer şekilde Özmen (2013) ilköğretim okulu öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerinin yeterli olduğunu ortaya koyduğu çalışmasında ayrıca duygusal zekâ konusunda kadınlar lehinde bir farklılık olduğuna değinmiştir. Yine aynı şekilde Güvenç (2012) yüksek lisans tezinde sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerine ilişkin algılarının “çok sık” düzeyde olduğunu ancak cinsiyet, öğrenim durumu ve öğrenci sayısına göre algılarda fark olmasa da kıdeme göre görüşler arasında fark olduğunu belirtmiş-

tir. Bu araştırmada zihinsel gelişim alt ölçek puanı sadece yabancı dil branşındaki öğretmenlerde matematik branşındakilere göre daha yüksek bulunmuştur. Canbulat ve İlğan (2011) farklı olarak sınıf öğretmenlerinde bilişsel gelişim ile ilgili yaptıkları araştırmada sınıf öğretmenlerinin bilişsel gelişim alanındaki bilgi düzeylerinin; cinsiyetlerine, öğrenim durumlarına göre anlamlı farklılık göstermediğini belirtirken, meslekteki hizmet sürelerine göre anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu araştırmada ayrıca bedensel gelişim alt ölçek puanlarının matematik branşındaki öğretmenler için diğerlerinden düşük olması ilgi çekici bir bulgu olarak değerlendirilebilir.

Alanyazındaki çeşitli araştırma sonuçları öğretmenlerin liderlik rollerine ilişkin algı ve beklentileri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkilerin olduğunu ortaya koymakla birlikte (Yiğit, Doğan ve Uğurlu, 2013; Kılınç ve Recepoğlu, 2013), öğretmenlerin, öğretmen liderliği beklentilerinin öğretmen liderliği algılarından daha yüksek düzeyde olduğu ifade edilmektedir (Beycioğlu ve Aslan, 2010; Can 2009; Kölükçü, 2011; Yiğit, Doğan ve Uğurlu, 2013). Araştırmanın öğretmen liderliği boyutunda, öğretmenler liderlik rolü ile ilgili davranışları gerçekleştirme durumlarını “sık sık” şeklinde ifade etmiştir. Öğretmenler meslektaş iş birliği ve kurumsal gelişim alt ölçek sorularında yer alan davranışları gerçekleştirme durumlarını “sık sık”, mesleki gelişim alt ölçek sorularında yer alan davranışları gerçekleştirme sıklıklarını ise “her zaman” olarak yorumlamıştır. Bu araştırma sonucuna benzer şekilde Balyer (2016) öğretmenlerin, öğretmen liderle ilgili algılarını ortaya koyduğu araştırmasında öğretmenlerin, öğretmen liderliği ve öğretmen lider rollerini bildikleri sonucuna ulaşmıştır. Yine benzer şekilde Arslan ve Özdemir (2015) öğretmenlerin öğretmen liderliği olgusuna karşı olumlu bir tutuma sahip olduğunu ifade etmiştir.

Aslan, Çalık, Er (2019) yaptıkları çalışmalarda öğretmen liderliğinde cinsiyete göre anlamlı farklılıklar olmadığını ifade ederken, Kılınç ve Recepoğlu (2013) ve Beycioğlu ve Aslan (2012) araştırma bulguları ile de örtüşecek şekilde öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre liderlik rollerine ilişkin beklentilerinin kurumsal gelişme ve meslekî gelişim boyutlarında anlamlı bir biçimde farklılaştığını ifade etmektedir. Ayrıca Öntaş ve Okut (2017) ile Yiğit, Doğan, Uğurlu (2013) araştırma bulgularında kadın öğretmenler lehine fark ortaya koyarken, bu araştırmada diğer alt boyutlarda olmasa da, mesleki gelişim boyutu davranışlarını kadın öğretmenlerin daha fazla göstermesi bu bulgularla benzerlik taşımaktadır. Kılınç ve Recepoğlu (2013) araştırmasında daha az deneyimli öğretmenlerin öğretmen liderliği algılarının daha yüksek olduğunu ifade ederken, Beycioğlu ve Aslan (2012) araştırmalarında kıdemi daha fazla olan öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin algılarının kıdemi daha az olan öğretmenlere göre, daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak bu araştırmada öğretmenlerin kendi liderlik davranışlarını gösterme dereceleri ile ilgili algılarında kıdeme göre istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Öğretmenlerde liderlik davranışlarına ilişkin algılar Kıranlı'ya (2013) göre mezun olduğu fakülteye göre değişmezken, Beycioğlu ve Arslan'a göre (2012) branşlara göre değişmektedir. Ancak bu araştırmada öğretmen liderliği ölçek ve alt ölçeklerinde mezuniyete,

branşlara ve kıdeme göre anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Araştırmada okul türüne göre özel okul öğretmenleri lehinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu durum özel okullarda görev yapan öğretmenlerin liderlik davranışlarını daha fazla sergiledikleri algısına sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Çağdaş eğitim liderliği öğrenme ve kendini geliştirme üzerine odaklanmıştır (Çelik, 1999). Araştırma sonuçlarına benzer şekilde öğretmen liderliğini öğretmen gelişimini destekleyen bir işlev olarak tanımlayan Margolis ve Deuel (2009), öğretmen liderliğinin en olumlu sonuçlarından birini, öğretmen liderlerin kişisel hedeflerini, mesleki özlemlerini ve ahlaki zorunlulukları geliştirerek sürdürmeye devam etmeleri, kendilerini etkilemeleri, dönüştürmeleri olarak ifade etmektedir. Araştırmada öğretmen liderliği ile öğretmenlerde kendini geliştirme davranışları arasında pozitif ve zayıf ilişkiler saptanmıştır. Bu bulgu Sarıdaş ve Bakioğlunun (2015) ileri sürdüğü öğretmen liderlerin genellikle daha çok okuyan ve kişisel gelişimlerini sürdüren kişiler olduğu ifadesi ile benzerlik taşımaktadır. Yaylacı (2013) araştırmasında benzer şekilde eğitim sistemlerinin başarısının öğretmenlerin başarıları ile doğru orantılı olduğunu ifade etmiş, öğretmenlerin başarılı olabilmelerini, öğretmenlik yeterliklerine sahip olmalarına ve bu yeterlikleri kullanabilecekleri, kendilerini geliştirebilecekleri ortamların sağlanmasına bağlamıştır.

Araştırmada, kendini geliştirme ölçeği toplam puanlarının, öğretmen liderliği ölçeği üzerinde istatistiksel olarak anlamlı etkisi saptanmıştır. Yani kendini geliştirme ölçek puanı arttıkça öğretmen liderliği ölçek puanları da artmaktadır. Katzenmeyer ve Moller (2013) liderlik davranışları üstlenen öğretmenlerin kendi meslekî gelişimleri sürdürmeye de odaklanabildiklerini ileri sürmektedir. Bu noktada, liderlik davranışları sergileyen öğretmenlerin bu davranışlarını belli birtakım beklentilerin üzerine yapılandıkları düşünülebilir. Bu bağlamda, araştırmanın bu bulgusunun beklentilerle uyum içinde olduğunu söylemek mümkündür. Bu bulgu Kalafatın (2012) kendini geliştirmeye ilişkin yeterliklerin diğer yeterlik boyutlarını dolaylı etkilediği, başka bir deyişle kendini geliştirmeye ilişkin yeterliklerin diğer yeterlik boyutları için aracı bir yeterlik konumunda olduğu ifadesi ile de benzerlik göstermektedir. Bu nedenle araştırma sonucunda ortaya çıkan öğretmenlerin kendini geliştirmeleri ile liderlik becerileri arasındaki pozitif ilişki düşünüldüğünde mesleğe öğretmen seçiminde gelişme yönelimi fazla olan kişilerin seçilmesine özen gösterilmesi, böylece lider öğretmen sayısının artırılmasına katkı sağlanması önerilebilir.

Okulun ve öğretimin iyileştirilmesi süreçlerinde en önemli unsurlardan biri eğitimcilerin mesleki öğrenme ve gelişimidir (Kose ve Lim, 2011). Ancak genel kabul gören bu anlayışın varlığına karşın, öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri konusunda gerek yaklaşım gerekse uygulama açısından ciddi sorunların olduğu göz ardı edilemeyecek bir olgu niteliğindedir (Yaylacı, 2013). London ve Smither (1999), “Kendini geliştirme ve sürekli öğrenme” adlı çalışmalarında örgütlerdeki değişimin, çalışanların kendilerini geliştirme zorunluluğunu ve sürekli öğrenme ihtiyacını yarattığını belirtmektedir. Bu nedenle öğretmenlere yönelik, içeriğinde

fiziksel, zihinsel, ruhsal, duygusal-sosyal gelişim konularının bütünsellik içinde işlendiği “kendini geliştirme” konulu Millî Eğitim Bakanlığı destekli hizmet içi eğitim programlarının düzenlenmesi ivedi bir gereksinim olarak düşünülebilir.

Liderlerin karakter özellikleri kendilerini geliştirmeleri ile ilgili kararlılıklarında ve eylemlerinde bütüncü bir rol oynamaktadır (Orvis ve Ratwani, 2010; Boyce vd. 2010). Bu açıdan bakıldığında öğretmen niteliğinin artırılması çok önemsenen bir kavram olsa da okulların ve daha fazla sayıda öğretmenin güçlendirilmesine yönelik hızlı bir hareketin söz konusu olduğu söylenemeyebilir (Aytaç, 2013). Öğretmen liderliği becerilerini geliştirme uygulamalarına yönelik öğretmen görüşleri incelendiğinde okul içi liderlik gelişim uygulamalarının yeterli düzeyde olmadığı görülmektedir (Arslan ve Özdemir, 2015). Can (2006) öğretmen liderliğinin önündeki engelleri, okul kültürüyle ilgili engeller, mesleki yetiştirme sürecindeki yetersizlik, yönetim desteğinin yetersizliği, zaman sınırlılığı, öğretmenin formal ders yükü, diğer öğretmenlerin yetersiz desteği, yetiştirme ve gelişme ortamının yetersizliği, ilave çabaların değerlendirilmemesi, demokratik güven katılım ortamının yetersizliği olarak ifade etmiştir. Buradan çıkan sonuçla öğretmen liderlerin betimlenen birçok özelliği kullanmaları ve kendilerini geliştirmeleri konusunda, tam bir özgürlüğe sahip olmadıkları anlaşılmaktadır. Liderlikleri söz konusu olduğunda öğretmen liderlere bu konuda özgürlük alanı sağlanmadığı, bağımsız gibi görünen mesleğin aslında o kadar da özgür olmadığı görülmektedir (Balyer, 2016). Bu noktadan hareketle eğitim ortamlarında öğretmenlerin liderlik davranışları göstermelerine engel olacak durumların ortadan kaldırılması, okul içi liderlik gelişim uygulamalarının planlanması ve aktif kılınması, tüm bunların sağlanabilmesi için özellikle yöneticilerin okullarda öğretmen liderliğini ve gelişimini destekleyici tutum ve davranışlar göstermeleri önerilebilir. Bunların yanı sıra Can (2009), öğretmen yetiştiren programların, mesleğini seven, iletişim becerileri gelişmiş, ilgi ve merak seviyesi yüksek, her konuda kendini yetiştirmeye çalışan, çevresine iyi model olabilecek lider öğretmenler yetiştirmesi gereğine vurgu yaparak, lider öğretmenlerin işlerinde uzman olduklarını kanıtlayarak çevrelerine güven vermeleri gereğinden söz eder.

Eğitimin kalitesi açısından öğretmen niteliğini artırmanın önem taşıdığı düşünüldüğünde, eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarını ve öğretmenleri geliştirip güçlendirecek uygulamalara yer verilmesi, liderlik davranışlarına sahip öğretmenlerin yetiştirilmesi amacı doğrultusunda eğitim fakülteleri müfredatlarının öğretmen liderliği alanında zenginleştirilerek yenilenmesi önerilebilir. Bu araştırmada öğretmenlerde kendini geliştirme ve öğretmen liderliğine ilişkin durum “öğretmen” perspektifi ve nicel yöntem sınırlılığında ortaya konmuştur. Bu nedenle konuyla ilgili, konuyu her yönüyle ele alan, farklı perspektifleri de içine katarak fikir verebilen, çok yönlü ve farklı yöntemler içeren daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

Öğretmen liderliği geliştirildikçe ulusun zihninde “sadece bir öğretmen” kavramı zihin alışkanlığı olarak kalacaktır (Helterbran, 2010; Levin ve Schrum, 2016). Toplumsal yapıda öğretmenlerin edineceği statü düzeyinde, öğretmenle-

rin kendi gelişim sorumluluklarını almaları, kişisel liderlikten öğretmen liderliğine geçiş sürecini tamamlamaları önemli rol oynar. Güçlü bir toplum yapısının teminatı olan güçlü öğretmenlerin, sürekli gelişim ilkelerini benimsemiş, liderlik becerilerin arttıran kişiler olması gerektiğinden, bu özellikteki öğretmenlerin yetiştirilmesi ve sayılarının artırılması için gerekli önlemlerin alınması önemlidir.

References/Kaynaklar

- Açıklık, A. (1995). 2020 Yılında Benim Okulum, *Kuramda ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1),7-21.
- Adair, J. (2013). *Bir lider nasıl yetişir?* (4. bs.). İstanbul: Babiali Kültür.
- Adams, D. N. (2007). Lifelong learning skills and attributes: The perceptions of Australian secondary school teachers. *Issues in Educational Research*, 17(2), 149-160.
- Arslan, M. C. & Özdemir, M. (2015). Öğretmen liderliğine ilişkin öğretmen görüşleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 4(2), 190-207.
- Aslan, H., Çalık, T. & Er, E. (2019). İlköğretim öğretmenlerinin öğretim liderliği ve politik beceri algılarının incelenmesi. *İlköğretim Online*, 18(3), 1087-1098
- Aytaç, T. (2013). *Eğitim Yönetiminde Yeni Paradigmalar: Okul Merkezli Yönetim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Baker, P. (2005). *Üstün İnsan Olmanın Sırları* (1. bs.). İstanbul: Arıtan Yayınevi.
- Balyer, A. (2016). Öğretmen liderler: Öğretmen algıları üzerine nitel bir araştırma. *İlköğretim Online*, 15(2), 391-407.
- Beycioğlu, K., & Aslan, B. (2010). Teacher leadership scale: A validity and reliability study. *Elementary Education Online*, 9(2), 764-775.
- Beycioğlu, K. & Aslan, B. (2012). Öğretmen ve yöneticilerin öğretmen liderliğine ilişkin görüşleri: Bir karma yöntem çalışması. *Educational Administration: Theory and Practice*, 18(2), 191-223.
- Bolat, T., Seymen, O. A., Bolat, O. İ., & Erdem, B. (2008), *Yönetim ve Organizasyon*. Ankara: Detay Yayınları.
- Boyce, L. A., Zaccaro, S. J., & Wisecarver, M. Z. (2010). Propensity for self-development of leadership attributes: Understanding, predicting, and supporting performance of leader self-development. *Leadership Quarterly*, 21(1), 159-178.
- Can, N. (2006). Öğretmen liderliğinin geliştirilmesinde müdürün rol ve stratejileri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 349-363.
- Can, N. (2007). Öğretmen liderliği becerileri ve bu becerilerin gerçekleştirilme düzeyi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(1), 263-288.
- Can, N. (2009). Öğretmenlerin sınıfta ve okulda liderlik davranışları. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 385-399.
- Canbulat, T., & İlğan, A. (2011). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin bilişsel gelişim alanındaki bilgi düzeyleri ile öğrencilerinin akademik başarıları arasındaki ilişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1),169-189.
- Coleman, J. (2009). Well-being in schools: empirical measure, or politician's dream? *Oxford Review of Education*, 35(3), 281-292.
- Cornford, I.R. (2002). Learning-to-learn strategies as a basis for effective lifelong learning. *International journal of Lifelong Education*, 21(4), 357-368.

- Covey, S. (2001). *Etkili İnsanların 7 Alışkanlığı* (15. bs.). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Covey, S. R. (2005). *8'inci Alışkanlık- Bütünlüğe Doğru* (S. Soner ve Ç. Erendağ, çev.). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Cüceloğlu, D. (1993). *İyi Düşün Doğru Karar Ver: Etkili Yaşamın Temel Boyutları Üzerine Yakup Bey'le Söyleşiler* (10. bs.). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Çelik, V. (2007). *Eğitimsel Liderlik* (4. bs.). Ankara: Pegem Yayınları.
- Çeşitcioglu M. (2003). *Kaliteli İnsan* (1. bs.). İstanbul: Alfa Basım Dağıtım.
- Elias, M. J. (2009). Social-emotional and character development and academics as a dual focus of educational policy. *Educational Policy*, 23(6), 831-846.
- Ertürk, M. (2009). Sınıf öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının kendilerini geliştirme isteklerinin değerlendirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 2(2), 44-59.
- Fındıkçı, İ. (1996). *Bilgi Toplumunda Yöneticilerde Kendini Geliştirme* (2. bs.). İstanbul: Kültür Koleji Eğitim Vakfı Yayınları.
- Freshman, B. (1999). *Skills and Activities Related to Experienced Life Meaningfulness In Four Domains: Socioemotional, Cognitive, Spiritual, and Physical*. Los Angeles: California School at Professional Psychology.
- Goleman, D. (2006). *Duyusal Zeka Neden IQ'dan Daha Önemlidir?*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Goodnough, K., & Hung, W. (2009). Enhancing pedagogical content knowledge in elementary science. *Teaching Education*, 20(3), 229-242. <http://dx.doi.org/10.1080/10476210802578921>.
- Güvenç, Z. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekaları ile yansıtıcı düşünme becerileri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Hanuscin, D. L., Rebello, C. M., & Sinha, S. (2012). Supporting the development of science teacher leaders: Where do we begin? *Science Educator*, 21(1), 12-18.
- Harris, A. (2005). Teacher leadership: More than just a feel-good factor? *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 201-219.
- Harris, A. (2013). Distributed Leadership: Friend or Foe? *Educational Management Administration & Leadership*, 41(5) 545-554.
- Harris, A. & Lambert, L. (2003). *Building leadership capacity for school improvement*. Maidenhead, Philadelphia: Open University.
- Helterbran, V. R. (2010). Teacher leadership. Overcoming "I'm just a teacher" syndrome. *Education*, 131(2), 363-371.
- Jacobs, J., Gordon, S. P., & Solis, R. (2016). Critical Issues in teacher leadership. A national look at teachers' perception. *Journal of school leadership*, 26(3), 374-405.
- Johnson, S. M., & Donaldson, M.L. (2007). Overcoming the obstacles to leadership. *Educational Leadership*, 65(1), 8-13.
- Kalafat, S. (2012). Lise öğretmenleri kişilik özelliklerinin öğretmen yeterliliklerine etkisi, *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(3), 193-200.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kasapoğlu, H. (2009). *Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Göre Yönetel Etklilik Açısından Okul Yöneticilerinin Kendilerini Geliştirme Düzeyinin Değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Katzenmeyer, M., & Moller, G. (2013). *Uyuyan devi uyandırmak öğretmen liderler yetiştirmek* (3. Basımdan Çeviri). S. Özdemir (Ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Khan, S., & Malik, S. (2013). Is teacher leadership a fantasy or reality? A review. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, 3(3), 66-72.
- Kılıncı, A.Ç., & Receptoğlu, E. (2013). Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin öğretmen liderliğine ilişkin algı ve beklentileri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 3(2), 175-215.
- Kıranlı, S. (2013). Teachers' and school administrators' perceptions and expectations on teacher leadership. *International Journal of Instruction*, 6(1), 179-194.
- Kose, B.W., & Lim, E. Y. (2011). Transformative professional learning within schools: relationship to teachers' beliefs, expertise and teaching. *The Urban Review*, 43(2), 196-216.
- Kölküçü, D. (2011). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin öğretmen liderliğini gösteren davranışlarının gereklilik ve sergilenme derecesine ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Başkent Üniversitesi, Ankara.
- Lai, E., & Cheung, D. (2014). Enacting teacher leadership: The role of teachers in bringing about change. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(5), 673-692.
- Levin, B. L., Schrum, L. (2016). *Every Teacher a Leader: Developing the Needed Dispositions, Knowledge, and skills for teacher leadership*. California: Sage Company.
- Loehr J., & Schwartz T. (2004). *Developing Leaders*. Harvard Business School Publishing Corporation.
- London, M., & Smither J. (1999). Empowered self development and continuous learning. *Human Resource Management*, 38(1), 3-15.
- Mangin, M. M. (2005). Distributed Leadership and the Culture of Schools: Teacher Leaders' Strategies for Gaining Access to Classrooms. *Journal of School Leadership*, 15(4), 456-484.
- Margolis, J., & Deuel, A. (2009). Teacher leaders in action: Motivation, morality, and money. *Leadership and Policy in Schools*, 8(3), 264-286.
- Margolis, J., & Doring, A. (2012). The Fundamental Dilemma of Teacher Leader-Facilitated Professional Development: Do as I (Kind of) Say, Not as I (Sort of) Do. *Educational Administration Quarterly*, 48(5), 859-882.
- Marşap, A. (1999). *Yaratıcı Liderlik* (1. bs.). Ankara: Öncü Limited.
- Megginson, D., & Whitaker, V. (2004). *Continuing Professional Development*. (4th Ed.). London, CIPD House.
- Neuman, W.L., & Robson, K. (2014). *Basics of Social Research*. Toronto: Pearson Canada.
- Nudrat, F., & Akhtar, M.S. (2014). Assessing Potential for Teacher Leadership: The Case of Prospective Teachers. *Journal of Research and Reflections in Education*, 8(2), 105-115.
- Orvis, K.A., & Ratwani, K.L. (2010). Leader self-development: A contemporary context for leader development evaluation. *The leadership Quarterly*, 21(4), 657-674.
- Öntaş, T., & Okut, L. (2017). Özel öğretim kurumlarındaki ilk ve ortaokul öğretmenlerinin öğretmen liderliği davranışları ve sınıf yönetimi eğilimleri arasındaki ilişki. *İnönü Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 98-115.
- Özmen, Z.K. (2013). *İlköğretim öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyleri* <http://www.izu.edu.tr/Assets/Content/file/20130201-zko.pdf>. adresinden erişildi.
- Peker, Ö. (2004). Eğitim liderliğinin sorumluluğu. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 29(307), 41-49.

- Sarıdaş, G., & Bakioğlu, A. (2015). *Okul liderinin sürekli kendini geliştiren öğretmen yaratmadaki rolü*. <http://docplayer.biz.tr/6221768-Okul-liderinin-surekli-kendini-gelistiren-ogretmen-yaratmadaki-rolu.html> adresinden erişildi.
- Saruhan, S. C., & Yıldız, M. L. (2009). *Çağdaş Yönetim Bilimi*. İstanbul: Beta Basım A.Ş.
- Savaş, A. C., & Çobanoğlu, N. (2016). Öğretmenlerin ruhsal zekâsı ve örgütsel bağlılıkları: İş memnuniyetinin aracılık rolü. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 496 – 511.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlanmasında Eğitim*, 58, 40-45.
- Sönmez, V. (2007). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. (1. bs.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Uribe-Florez, L., Al-Rawashdeh, A., & Morales, S. (2014). Perceptions about teacher leadership: Do teacher leaders and administrators share a common ground? *Journal of International Education and Leadership*, 4(1), 1-15.
- Vranješević, J., & Frost, D. (2016). Stories from intercultural education in Serbia: Teacher leadership and parent participation. *European Education*, 48(1), 63-78.
- Yaylacı, A. F. (2013). Öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine ilişkin yaklaşım sorunu. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(14), 25-40.
- Yılmaz, K., Oğuz, A. & Altinkurt, Y. (2017). Öğretmenlerin liderlik davranışları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(3), 659-675.
- Yiğit, Y., Doğan, S., & Uğurlu, C. T. (2013). Öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarına ilişkin görüşleri. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 2(2), 93-105.

Metaphoric Expressions of the Students about the Concept of Happiness

Öğrencilerin Mutluluk Kavramına İlişkin Metaforik İfadeleri

Fatma Kesik¹, Hüseyin Aslan²

Abstract

This study aims to reveal the views of students about the concept of happiness through metaphors. The study was designed in descriptive model and analysed with metaphor analysis, a qualitative research method. 188 students who were selected by snowball sampling technique and studying in secondary and high schools constituted the sample of the study. The data collected through a semi-structured interview form was analyzed by content analysis. The results show that the students defined happiness and happiness at school as “a temporary, hard to reach, an increasing and enriching feeling and a state of freedom.” However, it was also revealed that while the metaphors produced by students about happiness have more positive characteristics; the metaphors produced for the concept of happiness at school have mostly negative characteristics. In this sense, the students described happiness at school with such characteristics as “temporary, impossible, hard to reach, changeable, virtual and defined it as a state of obligation, despair, dependence, loneliness, a form of obligatory relationship and an expression of negative experience and produced metaphors in accordance with these.

Keywords: Happiness, happiness at school, metaphor

Öz

Bu araştırma öğrencilerin mutluluk kavramına ilişkin görüşlerini metaforlar aracılığıyla belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma betimsel modelde tasarlanmış ve nitel araştırma yöntemlerinden metafor analiziyle edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu kartopu örneklem tekniğine göre seçilen 188 ortaokul ve lise öğrencisi oluşturmaktadır. Yarı-yapılandırılmış bir görüşme formu aracılığıyla toplanan veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin genel olarak mutluluğu ve okulda mutluluğu “geçici, erişilmesi güç, çoğalan/çoğaltan bir duygu ve bir özgürlük durumu” olarak algıladıkları ortaya çıkmıştır. Bununla beraber, mutluluk ve okulda mutluluk kavramlarına ilişkin üretilen metaforlar ve bu metaforların oluşturduğu kategoriler bağımsız olarak ele alındığında, öğrencilerin mutluluğa ilişkin ürettikleri metaforların daha olumlu niteliklere sahipken; okulda mutluluk kavramına yönelik üretilen metaforların daha olumsuz nitelikte olduğu görülmüştür. Bu kapsamda, öğrenciler okulda mutluluğu “geçici, imkansız, erişilmesi güç, değişken, sanal, ” gibi özelliklerle nitelenmişler; bir zorunluluk, umutsuzluk, bağımlılık, yalnızlık durumu, zorunlu bir ilişki biçimi ve olumsuz bir deneyim ifadesi olarak tanımlamışlar ve bu doğrultuda metaforlar üretmişlerdir.

Anahtar Sözcükler: Mutluluk, okulda mutluluk, metafor

Received: 05.11.2019 / Revision received: 13.04.2020 / Approved: 17.04.2020

- 1 Dr., fatos2299@hotmail.com, Ministry of National Education, Manisa, Turkey, ORCID ID: 0000-0003-2267-8368
- 2 Assist. Prof., huseyaslan@gmail.com, Ondokuz Mayıs University, Faculty of Education, Samsun, Turkey, ORCID ID: 0000-0003-2724-0445

Atf için/Please cite as:

Kesik, F., & Aslan, H. (2020). Metaphoric expressions of the students about the concept of happiness. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 26 (2), 303-354. doi: 10.14527/kuey.2020.007

English Version

Introduction

“Happiness is an allegory, unhappiness is a story”

Tolstoy

The concept of happiness which can be described “as an uncrossed desert and unclimbed ridge, a star that is not reached and the harvest that is sleeping in the unplowed ground” (Johnson, 1965) has been one of the main goals of all humanity throughout history. Today, this pursuit for happiness manifests itself in such expressions as the habits that you have to quit in order to be happy, factors that will increase your happiness level for a happy life, ways to reach happiness, the discourses of happiness economy, happiness industry which take its place in social and educational environments (Bailey, 2009) and educational policies (Bhutan’s 2011 policy of Educating for Gross National Happiness, Korea’s 2013 policy of Happy Education for All).

“The history of happiness is as old as the history human kind” (McMahon, 2006: p. 1). The concept of happiness has been discussed by various philosophers and researchers and different definitions have been argued. In this regard, while philosophers such as Socrates, Plato, and Aristotle adopted an approach advocating that happiness can be achieved with wisdom and similar virtues, which depend on one’s knowledge of himself and being, and discussed happiness within the context of eudomonia; such philosophers as Democritus and Epicurus argued that happiness can be achieved with pleasure and addressed happiness from a perspective of hedonic taste (Cevizci, 1999; Haidt, 2006; UNESCO, 2016). Contrary to instant happiness acquired by hedonism or pursuing of satisfaction, happiness based on the theory of Ethics for Aristototeles Nikomakhos, which examines the fundamental question of how man should live, ‘true happiness’ which is obtained by living a meaningful life is defined as eudomonia (Fowers, 2005). According to Aristotle (1997: pp. 14-15), “it is impossible or not easy to take good actions without some support for living, in order to be able to define a person as happy, both the whole of virtue and life are necessary; thus happiness is something divine”. Similarly, Plato described achieving happiness as reaching the immortal or the divine (Platon, 2000). Accordingly, “happiness within the context of eudaimonia does not mean a result or a final situation as part of the individual’s process of realizing its own nature; but it means that the individual realizes his virtuous nature and lives as he intended in accordance with his nature”(Deci and Ryan, 2008: p.2). Nevertheless, Democritus, who addressed happiness from a hedonic perspective, stated that the “happiness of human depends on himself/herself and that he/she can achieve happiness when

he acts in a measured manner in the case of pleasures” (Capelle, 1995: p. 192). Similarly, according to Epicurus, “happiness is pleasure, life’s starting point and goal” (Epicurus, 1994: p. 128) and people can only achieve happiness if they can be freed from certain fears and are satisfied with natural satisfaction (Bergsma, Poot and Liefbroer, 2008). “Hedonism is a perspective that suggests that well-being depends only on how people feel, and according to hedonism, only positive experiences are good for man” (Fletcher, 2015: p. 1) and people need to pursue as much pleasure as possible and avoid pain (Bunnin and Yu, 2004). According to Veenhoven (2003: p. 437), “hedonism is a way of life, characterised by openness to pleasurable experience and in which pleasure has a very important place and hedonists are people who are positive about pleasure and harvest the fruits of pleasure as much as possible”.

With the influence of the positive psychology movement that was put forward in the 1990s, the subject of happiness has started to take an important place in the literature (Carr, 2011; Haidt, 2006). Academic literature on happiness often used the concept synonymously with subjective well-being. Recently, the concept has been discussed within the perspective of qualifications approach and it has been suggested that happiness can be achieved by acting virtuously and developing the necessary values and traits (Bailey, 2009; Beebe, 2003). In this regard, positive individual traits such as courage, interpersonal relationships, aesthetic sensitivity, forgiveness, perseverance, talent and intelligence and subjective experiences such as well-being, satisfaction, hope, optimism and happiness was emphasized more in the definitions of happiness (Seligman and Csikszentmihalyi, 2000). Accordingly, the importance of individual traits such as creativity, perseverance, kindness and team work was laid stress on to increase happiness (Peterson and Seligman, 2004). Within this context, the literature about happiness has started to be used together with the concepts of well-being, subjective well-being and life satisfaction, and it has been defined as an umbrella concept that is synonymous with these concepts (Eid and Diener, 2004; Lu, 2000). In this sense there are such definitions of happiness as subjective well being of individual (Jiang, Lu and Sato, 2012), life satisfaction (Van Praag, Romanov and Ferreri-Carbonell, 2010); the way individuals evaluate how happy they are or how good their quality of life is by using their subjective perceptions, in the literature (Ryan and Deci, 2001; Veenhoven 2008).

Conceptualizing happiness in this way and introducing various definitions in this direction enabled the concept to be tested and measured by experimental, quantitative researches, surveys and data collection tools. In this context, data collection tools were developed to measure the happiness of individuals; various formulas of happiness have been introduced (Haidt, 2006). Especially in recent years, as a result of the governments’ paying special attention to the happiness of their citizens and thus setting the attainment to happiness as an important goal (Thoilliez, 2011) various global initiatives such as United Nations General Assembly, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), Organisation for Economic Co-operation and Deve-

lopment (OECD) and Economic Cooperation and Development Organization have placed serious emphasis on the concept of happiness and they accepted the pursue of happiness as a basic human goal (UNESCO, 2016). In this sense, happiness and well-being levels of the countries have been attempted to be measured through various global indices such as the World Happiness Report, Happy Planet Index, World Values Survey and Better Life Index.

Behind happiness's being a serious issue that every social policy takes into consideration worldwide (Van Hal, Bruggeman, Aertsen and Bruggeman, 2017), the positive relationship which the individuals established with their quality of life, life force, optimism, originality, self-sensitivity and self-efficacy plays an important role (Göksoy, 2017). In fact there are various researches in the literature revealing that happy individuals are more tolerant, open to interaction (Walsh, Boehm and Lyubomirsky, 2018) make a decision easily (Lyubomirsky, King and Diener, 2005), perceive the world as more reliable and feel safer (Fredrickson, 2013) and thus are more successful in several aspects of life such as marriage, friendship, work life and health (Lyubomirsky, King and Diener, 2005). Accordingly, the concept of happiness which is paid serious importance in the fields of philosophy, psychology and politics has gained an important place in the field of education in the current era which both the students and teachers have been exposed to more change, competition and stress (Tasnim, 2016).

Happiness and education are intimately related: "Happiness should be an aim of education, and a good education should contribute significantly to personal and collective happiness". (Noddings, 2003: p.3). Providing a good educational environment is only possible with happy schools that improve students' abilities, offer them effective learning experiences, raise their energies and happy teachers and students in these schools (Ale Yasin, 2001). Happy schools are schools where physical, individual, social-emotional and educational conditions are effectively offered to students (Talebzadeh ve Samkan, 2011); therefore, it contributes not only to students' academic success and effective learning, but also to the development of various skills such as healthy communication, lifelong learning and self-realization (Bird and Markle, 2012; Boehm and Lyubomirsky, 2008). McCabe, Bray, Kehle, Theodore and Gelbar (2011) revealed that happy students have lower stress levels, higher self-efficacy and social support levels and thus negative school experiences such as school anxiety, alienation. Also weak relationships with other students are less common among these students. Within this context, happy schools with happy students are key in ensuring a healthy and happy future for students (UNESCO, 2016). Especially with the increase of researches and evidences regarding that happiness brings better learning, conceptual definitions, criteria, and prescriptions for happy schools, happy teachers and happy students have been introduced in both national and international context in order to create happy schools (Bird and Markle, 2012; Boehm and Lyubomirsky, 2008; Pan and Zhou, 2013; Seligman, Ernst, Gillham, Reivich and Linkins, 2009; Talebzadeh and Samkan, 2011). In this sense, in order to increase the welfare and holistic development of learners, "Happy School" project was launched by

UNESCO in 2014 and happy schools were defined as those that offer better health, success in future and business life, and thus well-being to learners (UNESCO, 2016). This emphasis on learner happiness in happy school definitions and criteria brought along various surveys which are developed to measure student welfare, happiness and researches were conducted in this context. Accordingly, the International Student Assessment Program (PISA) conducted a comprehensive study regarding student welfare to measure student happiness and to examine the relationship between student happiness and learning outcomes in 2015. In this study, which examines the welfare levels of 15-year-old students in 72 countries, the role students' happiness, family, teacher and school community played in providing quality education for everyone was attempted to be revealed. In the research which Turkey was among the participating countries, students' anxiety levels, motivations, expectations, social life at school, home environment and family-school extracurricular activities were discussed. Research results revealed that the students in Turkey were found to be in the most unhappy student category with an average of 28.6 % (with a score of 6.2 out of 10) by remaining below the OECD average and they experienced problems within the context of belonging to school (OECD, 2017). Among the reasons for the problems experienced by all students, there are such reasons as negative perceptions of students about their relationships with their teachers, exam and homework anxiety, low student motivation, future expectation (education), school social life (relationships with friends, belonging to school), bullying, home environment (the family's interest, support for student's school life and socio-economic level of the family), the way the child spends his out of school time (physical activity and eating habits, working to contribute to the family budget or helping with housework), use of information and communication technologies (internet use). Considering the opinions of the students participating in the research, it was revealed that happy students have more positive perceptions in their relationships with their teachers, lower exam and homework anxiety and thus higher motivation, higher expectations of completing university education; feel more belonging to school and have higher belonging levels; expose to bullying less; their families are more concerned and have better socio-economic status; they do more physical activity and have more regular, healthy eating habits (OECD, 2017). Nevertheless, it is identified that the concept of happiness, which is a vital concept for education processes, learning and teaching activities is not given enough attention (Bulough, 2011; Noddings, 2003; Talebzadeh and Samkan, 2011).

Concerning the related literature, it is determined that researches mostly focus on such issues as students' anxiety, stress, and depression and the main subject areas of positive psychology such as happiness and life satisfaction of children and young people were not included in the literature until 1990s (Andrews and Wilding, 2004; Beiter et. all, 2015; Çapulcuoğlu and Gündüz, 2013; Kapçı, 2004; Ören and Gençdoğan, 2007; Uusitalo-Malmivaara, 2012). It was also revealed that the concept of happiness was generally associated with learning, success and self-efficacy of students; however the perceptions of students about

happiness were not included in the literature (Asıcı and İkiz, 2018; Boehm and Lyubomirsky, 2008; Çertel, Bahadır, Saraçaloğlu and Varol, 2015; Pan and Zhou, 2013; Schnittker, 2008). It is possible to argue that the abstract and undefined nature of the concept has an effect on this.

How people define and conceptualize happiness is an important aspect of researches about happiness and it can affect their behaviors of achieving happiness by offering them the opportunity to evaluate their happiness and identify their grounds for being happy (Lopez-Perez, Sanchez and Gummerum 2016; Uusitalo-Malmivaara, 2012). Accordingly, identifying the concept of happiness, an abstract and complex concept, together with its causes through metaphors are expected to contribute to the literature in terms of both explaining the concept, developing ideas related to the concept and providing a richer awareness regarding individuals' perceptions of happiness and ensuring change. Furthermore, given that metaphors are one of the effective data collection methods to understand the inner worlds of children's happiness and to reveal what they think about happiness at school, this study is believed to contribute to revealing students' perceptions about the concept of happiness, which is vital for educational environments. Accordingly, following questions were attempted to be answered:

1. What metaphors did students use to express the concept of happiness? Which conceptual categories are these metaphors collected under in terms of their common features?
2. What metaphors did students use to express the concept of happiness at school? Which conceptual categories are these metaphors collected under in terms of their common features?

Method

This study which aims to determine the views of students about the concept of happiness through metaphors is designed in descriptive model and was carried out with metaphor analysis, a widely accepted qualitative research method (Patton, 2014). "When metaphors are used to describe a situation, event and phenomenon are described as they exist; the use of metaphors as a qualitative method of data collection corresponds to its descriptive role" (Yıldırım and Şimşek, 2005: p. 212). Qualitative research allows the use of metaphor in the context of their own analysis and understanding. In addition, metaphors are also used in the perception, understanding and description of social realities as they are effective tools to understand individuals' feelings, thoughts and understandings about a particular situation, understanding or subject (Collins and Green, 1990).

As a research tool, metaphors have three important functions: expressiveness, effective expression and vitality (Ortony, 1975) and metaphor analysis "by making a formative effect on individuals' self-expression (Morgan, 1998: p. 14), "it allows to reveal meaning and mental images that the interviewees are not even aware of themselves" (Srivastva and Barrett, 1988: p. 36). "As metaphor

analysis has an important function as mind settings, which influence our cognition of the self and the world, provide a reliable and accessible operationalization of tacit knowledge, provide a holistic representations of understanding and knowledge and reflect social and cultural processes of understanding, it allows for a multifaceted research perspective” (Moser, 2000: pp. 4- 6). In addition, “metaphors provide approaches to uncover key elements of social support, interaction, networking, relationships, and various other social factors, giving the researcher the opportunity to represent her role in theorizing various explanations and relationships” (Berg, 2001: p. 171) and are widely used to understand, explain and examine abstract and complex concepts (Jensen, 2006; Low, 2008; Oxford, Tomlinson, Barcelos, Harrington, Lavine and Saleh, 1998; Yob, 2003).

Within this context, in this research, the answers given by students to two open-ended questions regarding their feelings and thoughts about happiness and happiness at school were divided into conceptual categories using qualitative data analysis methods. Each conceptual category is supported with direct quotations from the answers given by the participants in the questionnaires.

Participants

The study group of the research consists of 188 students studying in secondary and high schools in the Turgutlu, district of Manisa province, during the 2nd semester of 2018 academic year. Snowball sampling method was used to determine the students in the study group. In the snowball sampling method, a relationship with one of the individuals in the population is established and with the help of this person, the other interviewer can be reached, and with the help of the other interviewer, more interviewers can be reached (Yazıcıoğlu and Erdoğan, 2004). In this context, students who are at secondary and high school level and who can be obtained in-depth data have been reached and through these students, the other students have been reached. Primary school students are not included in the study group considering that they may differ in terms of their developmental characteristics, expectations, needs, conceptualization of events and phenomena and understanding the expressions used in the data collection tool. Taking the personal characteristics of students in the research, it was identified that 138 (71.55%) of the students were female and 50 (24.45%) were male; their ages ranged between 13 and 18 and 15 of them are 13; 16 of them are 14; 27 of them are 15; 60 of them are 16; 42 of them are 17 and 28 of them are 18 years old. Also, it was revealed that 158 of them were studying in high schools and 30 of them were studying in secondary schools.

Data Collection Tool

In the first part of the data collection tool used in this research, there are questions to determine the personal characteristics (gender, age) of the participants. In the second part of the data collection tool, the students were asked to complete the following sentences:

1. “For me, happiness is like....because...”
2. “For me, happiness at school is like....because...”

The reason why the expression of “because” is used here is that the metaphors produced are not sufficient to reveal the descriptive power alone. With the responses given by the participants to the “because” expression, different meanings attributed to the same metaphor and the purpose of using this metaphor can be revealed (Yıldırım and Şimşek, 2005). The research data were collected in written format first and then transferred to the computer and prepared for the analysis.

Data Analysis

In the analysis of research data, content analysis method was used. “Content analysis is a research method that provides systematic and objective ways in order to make valid deductions from verbal, visual or written research data to identify and quantify a particular phenomenon” (Downe-Wambolt, 1992: p. 314). Similarly, according to Krippendorff (2004: p. 18), “content analysis is a research technique which is used to make replicable and valid conclusions from the text (or a meaningful subject) in its own context”.

Through content analysis, the data and the facts that may be hidden within the data are attempted to be revealed and defined. The basic process in content analysis is to gather similar data within the framework of certain concepts and themes and to organize and interpret them in a way that the reader can understand (Yıldırım and Şimşek, 2005). Accordingly, in the first stage, the metaphors that students produced for the concepts of “happiness” and “happiness at school” were examined by the researchers and the metaphors that were produced were analyzed with the steps of “naming, elimination, recompiling, category development, ensuring validity and reliability and calculating frequencies of the obtained metaphors” as follows:

Naming: In this stage, all metaphors about happiness and happiness at school concepts, created by the participants, were alphabetically listed.

Elimination: In this stage, the metaphors created by the participants were reviewed and the concepts which were not considered as a metaphor in both metaphor sentences and the metaphors without a consistent relationship with the “because” expressions (34) were removed from the list.

Recompiling: In this stage, valid metaphors, obtained after removing the metaphors that were not meeting the established criteria, were listed in alphabetical order again. **Category development:** In this stage of the analysis, categories were formed through examining the metaphors created by the participants about the concepts of happiness and happiness at school in terms of their common features.

Ensuring validity and reliability: In order to ensure the validity and reliability of the research, the data collection tool to be applied to the students was presented to the opinions of three specialists who conducted studies in the field of educational sciences and two Turkish teachers to test the adequacy of language and meaning. Then, the data collection tool was applied to a classroom of 24 students studying at a school out of the sample. After the mock interview, it was identified that the demographical and open-ended questions in the data collection tool was understood correctly and clearly. In addition, how the analysis process was carried out was given in detail, direct quotations were used in the analysis and interpretation of the data and all of the metaphors were included in the findings section of the research. While direct quotations were given, the real names of the participants were kept secret, instead the expressions of P1, P2, P3... .. were used. In order to ensure the reliability of the research, percentage of fit formula developed by Miles and Huberman (1994) ($\text{Reliability} = \frac{\text{Consensus}}{\text{Consensus} + \text{disagreement}} \times 100$) and in this regard, the agreement percentage of the codes under the categories was found as .89. Once the literature is examined, it can be argued that this value is quite reliable since the percentage of agreement of 70% and above is accepted as reliable (Miles and Huberman, 1994). Also, in order to ensure the internal reliability of the research, the opinions of three experts in the field of educational administration were asked for and it was revealed that the experts also agreed on the categories and the metaphors under these categories.

Calculating frequencies of the obtained metaphors: At this stage of the analysis, the number of metaphors at each category and the frequencies of the participants who produced these metaphors were calculated.

Findings

In this part of the research, findings regarding the metaphors that students produced about the concepts of happiness and happiness at school are presented in related titles.

Findings regarding the metaphors that students produced about the concept of happiness

According to the general findings obtained from the research, a total of 95 valid metaphors, related to the concept of “happiness” and are consistent with the reason statements were produced by the students and these metaphors were collected under 14 conceptual categories. These conceptual categories were named as “a temporary emotion, a soothing emotion, an emotion which is hard to reach, an emotion that requires effort, a pleasing emotion, an ambiguous emotion, a state of freedom, a state of routine, an increasing emotion, an emotion of innocence, an emotion of infinity, an exciting emotion, a sense of loneliness”. A total of 53 metaphors were produced in the categories of “a temporary emotion,

a soothing emotion, an emotion which is hard to reach” and these metaphors made up more than half the total number of metaphors. “Butterfly” metaphor (f=4) that was produced in the category of “a temporary emotion” became the most commonly referred metaphor by the participants. Conceptual categories used in defining happiness, the number of metaphors produced and the frequencies of the number of participants producing these metaphors are presented in Table 1.

Table 1.
Conceptual Categories, the Number of Metaphors and the Frequencies of Participants

Conceptual categories	The number of metaphors	Frequencies
Happiness as a temporary emotion	24	28
Happiness as a soothing emotion	15	16
Happiness as an emotion which is hard to reach	13	13
Happiness as an emotion that requires effort	6	6
Happiness as a pleasing emotion	5	5
Happiness as an ambiguous emotion	6	6
Happiness as a state of freedom	5	6
Happiness as a state of routine	5	6
Happiness as an increasing emotion	4	4
Happiness as an emotion of innocence	4	4
Happiness as an emotion of infinity	3	3
Happiness as an exciting emotion	3	3
Happiness as a sense of loneliness	2	2
Total	95	102

Happiness as a temporary emotion

In the category of happiness as a temporary emotion, 28 participants produced a total of 24 metaphors. The metaphors produced in this category and their frequencies are as follows: love (f=1), balloon (f=1), glass jar (f=1), flower (f=1), ice-cream (f=1), ferris wheel (f= 1), bread (f=1), the calm before the storm (f=1), rainbow (f=1), sun (f=1), firework (f=1), coke without cap (f=1), butterfly (f=4), fairy tale (f=2), candle (f=1), my nail polishes (f=1), Money (f=1), dream (f=1), hours (f=1), candy (f=1), pen (f=1), tv serial (f=1), drug (f=1), newly bought dress (f=1). Some of the metaphors produced in this category are given in the following statements:

“For me happiness is like a fairy tale because it is like once upon a time.” (P5)

“For me happiness is like a butterfly because like a butterfly’s lifespan, it is very short.” (P99)

“For me happiness is like coke without cap because as the fizz and taste of the coke without cap is immediately lost, the happiness gets away from us quickly.” (P9)

“For me happiness is like a drug because it is a momentary pleasure and later life of course asks for the return of it and makes you regret.” (P90)

“For me happiness is like the calm before the storm because the happiness does not last long and then something bad happens.” (P177)

Happiness as a soothing emotion

In the category of happiness as a soothing emotion, 16 participants produced a total of 15 metaphors. The metaphors produced in this category and their frequencies are as follows: my dad (f=1), spring evenings (f=1), walking in a spring day (f=1), riding a bike (f=1), sky (f=1), spring (f=1), cat (f=2), reading (f=1), amusement park (f=1), music (f=1), namaz (a ritual worship in Islam) (f=1), being with your loved one (f=1) hot drink (f=1), sleep (f=1), listening to the sound of rain (f=1). Some of the metaphors produced in this category are given in the following statements:

“For me happiness is like a cat because it is something which is sweet, soothing and makes me laugh.” (P102)

“For me happiness is like namaz because it makes me feel at peace with the world.” (P61)

“For me happiness is like listening to the sound of rain because it relieves me.” (P165)

“For me happiness is like the season of spring because when we are happy, we become very peaceful and blossom like a flower.” (P184)

Happiness as an emotion which is hard to reach

In the category of happiness as an emotion which is hard to reach, 13 participants produced a total of 13 metaphors. The metaphors produced in this category and their frequencies are as follows: fish (f=1), diamond (f=1), retirement (f=1), go on a pilgrimage to mecca (f=1), being drunk on the first sip (f=1), drone (f=1), tightrope walker (f=1), kebab (f=1), butterfly (f=1), a diamond mined in a coal mine (f=1), a white dot on a black page (f=1), travelling by taxi (f=1), volcano (f=1). Some of the metaphors produced in this category are given in the following statements:

“For me happiness is like going on a pilgrimage to mecca because you expect for your turn and when it is finally your turn, you are already dead.” (P19)

“For me happiness is like a drone because even if you do not see it, it is already there, I hope it shows its face us as well.” (P14)

“For me happiness is like a tightrope walker because she keeps her balance hardly; however if she becomes succesful, she can go to the last end of the rope.” (P114)

“For me happiness is like kebab for the dinner because you can not always find it.” (P8)

Happiness as an emotion that requires effort

In the category of happiness as an emotion that requires effort, 6 participants produced a total of 6 metaphors. The metaphors produced in this category and their frequencies are as follows: flower (f=1), retirement (f=1), football (f=1), rose (f=1), maths (f=1), high-heeled shoes (f=1). Some of the metaphors produced in this category are given in the following statements:

“For me happiness is like a flower because if you give the flower enough water, it will not fade, it will stay alive.” (P17)

“For me happiness is like high-heeled shoes because they are nice; however it is difficult to walk with them.” (P118)

“For me happiness is like retirement because in the end you get the value of your labor, happiness is also the result of an action.” (P20)

Happiness as a pleasing emotion

In the category of happiness as a pleasing emotion, 5 participants produced a total of 5 metaphors. The metaphors produced in this category and their frequencies are as follows: a glass of sugared tea (f=1), chocolate(f=1), candy floss (f=1), trampoline (f=1), watching foreign series/movies (f=1). Some of the metaphors produced in this category are given in the following statements:

“For me happiness is like candy floss because it gives pleasure.” (P154)

“For me happiness is like trampoline because first you feel the excitement and then the pleasure.” (P80)

“For me happiness is like a glass of sugared tea because the delight which a hot tea is utterly different.” (P124)

Happiness as an ambiguous emotion

In the category of happiness as an ambiguous emotion, 6 participants produced a total of 6 metaphors. The metaphors produced in this category and their frequencies are as follows: idle class session (f=1), sofa bed (f=1), death(f=1), stroke of luck (f=1), journey(f=1), sea (f=1) Some of the metaphors produced in this category are given in the following statements:

“For me happiness is like an idle class session because it uncertain when you will have it.” (P63)

“For me happiness is like sofa bed because it is not certain what it is. Is it a bed or sofa? Nobody knows what happiness is.” (P10).

“For me happiness is like stroke of luck it is not certain when and who will hit the jackpot.” (P17).

“For me happiness is like sea because it is not certain what it will be like: Sometimes it is rough and stormy but sometimes it is calm and an infinite peace.” (P109)

Happiness as an emotion of freedom

In the category of happiness as an an emotion of freedom, 6 participants produced a total of 5 metaphors. The metaphors produced in this category and their frequencies are as follows: riding a bike (f=1), bird (f=2), after school time (f=1), kite (f=1), summer holiday (f=1). Some of the metaphors produced in this category are given in the following statements:

“For me happiness is like riding a bike because I can wander freely on two wheels.” (P117)

“For me happiness is like after school time because the discipline of school is very meaningless.” (P149).

Happiness as a state of routine

In the category of happiness as a state of routine, 5 participants produced a total of 6 metaphors. The metaphors produced in this category and their frequencies are as follows: coke (f=1), chocolate (f=2), milk with chocolate (f=1), banana(f=1), cigarette (f=1). Some of the metaphors produced in this category are given in the following statements:

“For me happiness is like chocolate because it causes addiction.” (P134)

“For me happiness is like cigarette because once you smoke it, it causes addiction and you always want to smoke.”(P12)

Happiness as an increasing emotion

In the category of happiness as an increasing emotion, 4 participants produced a total of 4 metaphors. The metaphors produced in this category and their frequencies are as follows: amoeba (f=1), chocolate (f=1), covalent bond (f=1), pomegranate(f=1). Some of the metaphors produced in this category are given in the following statements:

“For me happiness is like amoeba because as amoeba increases in a suitable environment, happiness can increase in a suitable environment as well.” (P18)

“For me happiness is like covalent bond because it will increase and flourish.” (P157).

Happiness as an emotion of innocence

In the category of happiness as an emotion of innocence 4 participants produced a total of 4 metaphors. The metaphors produced in this category and their frequencies are as follows: baby (f=1), child (f=1), joy of a small kid (f=1), water (f=1). Some of the metaphors produced in this category are given in the following statements:

“For me happiness is like water because it is pure, clean and lovely.” (P84)

“For me happiness is like baby because they never think of troubling things, they are happy as they have not encountered the facts of life.”(P173)

Happiness as an emotion of infinity

In the category of happiness as an emotion of infinity, 3 participants produced a total of 3 metaphors. The metaphors produced in this category and their frequencies are as follows: sea (f=1), ocean (f=1), time (f=1). Some of the metaphors produced in this category are given in the following statements:

“For me happiness is like sea because it is infinite and beautiful like the blue.” (P2)

“For me happiness is like time because it slips by and is interminable.” (P169)

Happiness as an exciting emotion

In the category of happiness as an exciting emotion, 3 participants produced a total of 3 metaphors. The metaphors produced in this category and their frequencies are as follows: watching a football match (f=1), heart of a bird (f=1), newsbreak (f=1). Some of the metaphors produced in this category are given in the following statements:

“For me happiness is like a newsbreak because it gets you excited.” (P13)

“For me happiness is like heart of a bird because it gets me excited. No matter how small its appearance is, it creates excitement and happiness on me.” (P120)

Happiness as a sense of loneliness

In the category of happiness as a sense of loneliness, 2 participants produced a total of 2 metaphors. The metaphors produced in this category and their frequencies are as follows: a dark box (f=1), my earphones (f=1). Some of the metaphors produced in this category are given in the following statements:

“For me happiness is like a dark box because the times I have the most fun are the times I stay alone and when I am isolated from the society.” (P155)

Findings regarding the metaphors that the students produced about the concept of happiness at school

According to the general findings obtained from the research, a total of 86 valid metaphors, related to the concept of “happiness at school” and are consistent with the reason statement were produced by the students and these metaphors were collected under 13 conceptual categories. These conceptual categories were named as “a temporary emotion, an impossible emotion, an emotion which is hard to reach, a state of obligation, a state of freedom, an expression of unfavourable experience, an expression of enriching experience, a changeable emotion, the expression of sharing, an emotion of hopelessness, a status of addiction, a virtual emotion, a compulsory form of relationship”. A total of 46 metaphors were produced in the categories of “an impossible emotion, an emotion which is hard to reach and a state of obligation” and these metaphors made up approximately half the total number of metaphors. “Idle class session” metaphor (f=8) that was produced in the category of “a state of freedom” became the most commonly referred metaphor by the participants. Conceptual categories used in defining happiness, the number of metaphors produced and the frequencies of the number of participants producing these metaphors are presented in Table 2.

Table 2

Conceptual Categories, the Number of Metaphors and the Frequencies of Participants

Conceptual categories	The number of metaphors	Frequencies of participants
Happiness at school as a temporary emotion	13	19
Happiness at school as an impossible emotion	13	13
Happiness at school as an emotion which is hard to reach	10	10
Happiness at school as a state of obligation	10	11
Happiness at school as a state of freedom	6	13
Happiness at school as an expression of unfavourable experience	6	6
Happiness at school as an expression of enriching experience	6	6
Happiness at school as a changeable emotion	5	5
Happiness at school as the expression of sharing	5	5
Happiness at school as an emotion of hopelessness	4	4
Happiness at school as a status of addiction	4	4
Happiness at school as a virtual emotion	2	2
Happiness at school as a compulsory form of relationship	2	2
Total	86	100

Happiness at school as a temporary emotion

In the category of happiness at school as a temporary emotion, 19 participants produced a total of 13 metaphors. The metaphors produced in this category and their frequencies are as follows: fire (f=1), speed of light (f=1), butterfly (f=1), lifespan of a butterfly (f=2), petrol (f=1), dream (f=1), hours (f=2), time bomb (f=1), chewing gum (f=2) water (f=3), surprize (f=2), tarawih prayer (f=1), summer rain (f=1). Some of the metaphors produced in this category are given in the following statements:

“For me happiness at school is like a time bomb because you know that it will go off immediately but you can not know when it will happen.” (P15)

“For me happiness at school is like a tarawih prayer because it finishes quickly.” (P63)

“For me happiness at school is like speed of light because it comes and goes in an instant.” (P79)

“For me happiness at school is like water because it flows and finishes quickly.” (P176)

Happiness at school as an impossible emotion

In the category of happiness at school as an impossible emotion, 13 participants produced a total of 13 metaphors. The metaphors produced in this category and their frequencies are as follows: America (f=1), sea in Ankara (f=1) putting a ladder to the moon (f=1), a Christian who missed the friday prayer (f=1), water in desert (f=1), not to sin (f=1), a song I have never heard (f=1), talking dog (f=1), angels (f=1), money (f=1), platinum mine (f=1), dream (f=1), snowing in summer (f=1). Some of the metaphors produced in this category are given in the following statements:

“For me happiness at school is like America because it is the dream of everybody but nobody can realize that dream.” (P13).

“For me happiness at school is like a Christian who missed the friday prayer because because there is no happiness in school just as there is no Christian missing the Friday prayer.” (P10)

“For me happiness at school is like platinum mine because just as there are not any platinum mines in our country, there is not any happiness at school.” (P12).

“For me happiness at school is like angels because there are not any angels and they are invisible.” (P30)

“For me happiness at school is like putting a ladder to the moon because cry for the moon but do not cry for happiness at school.” (P16).

Happiness at school as an emotion which is hard to reach

In the category of happiness at school as an emotion which is hard to reach, 10 participants produced a total of 10 metaphors. The metaphors produced in this category and their frequencies are as follows: elevator (f=1), my father (f=1), municipality bus (f=1), groom's shaving (f=1), mountain (f=1), bridal hair style (f=1), sun (f=1), a little smile (f=1), stork (f=1), dream (f=1). Some of the metaphors produced in this category are given in the following statements:

“For me happiness at school is like a groom's shaving because just as groom's shaving costs a lot, happiness at school is hardly achieved and costs us a lot.” (P14)

“For me happiness at school is like a stork because you see it only once a year.” (P62).

“For me happiness at school is like a little smile because only when I get a high grade from the exam, I smile.” (P177).

Happiness at school as a state of obligation

In the category of happiness at school as a state of obligation, 11 participants produced a total of 10 metaphors. The metaphors produced in this category and their frequencies are as follows: hot pepper (f=1), tomato sauce (f=1), night (f=1), pencil (f=1), celery (f=1), water, (f=2), oxygen (f=1), cucumber (f=1), God (f=1), having dinner (f=1). Some of the metaphors produced in this category are given in the following statements:

“For me happiness at school is like God because I believe there is God, I hope so, but there is none. You feel obliged to believe, but this is self-deception, it is a must.” (P90).

“For me happiness at school is like celery because it is essential and nutritious but tasteless.” (P5).

“For me happiness at school is like oxygen because we also need to enjoy in that boring environment.” (P80).

Happiness at school as a state of freedom

In the category of happiness at school as a state of freedom, 13 participants produced a total of 6 metaphors. The metaphors produced in this category and their frequencies are as follows: Physical education course (f=1), idle class session (f=8), the joy of a man coming out of prison (f=1), bird in the trap (f=1), lunch break (f=1), break time (f=1). Some of the metaphors produced in this category are given in the following statements:

“For me happiness at school is like idle class session because I am just like a free bird in idle class sessions.” (P160).

“For me happiness at school is like a bir in the trap because there are a lot of restrictions and there is no technology.” (P116)

“For me happiness at school is like the joy of a man coming out of prison because getting out of the school and getting freedom is a great pleasure.” (P120).

Happiness at school as an expression of unfavourable experience

In the category of happiness at school as an expression of unfavourable experience, 6 participants produced a total of 6 metaphors. The metaphors produced in this category and their frequencies are as follows: spicy steak tartar a la turca (f=1), arabesque song (f=1), fire (f=1), game (f=1), hot pepper (f=1), eraser (f=1). Some of the metaphors produced in this category are given in the following statements:

“For me happiness at school is like an eraser because it erases good memories in my life.”(P98)

“For me happiness at school is like spicy steak tartar a la turca because while the school is good at first, exam time may be a problem.” (P82).

Happiness at school as an expression of enriching experience

In the category of happiness at school as an expression of enriching experience, 6 participants produced a total of 6 metaphors. The metaphors produced in this category and their frequencies are as follows: hot pepper (f=1), stuffed green pepper (f=1) the world (f=1), chewing gum that is sour at first but later gets sweeter (f=1), pomegranates (f=1), my fingernail polishers(f=1). Some of the metaphors produced in this category are given in the following statements:

“For me happiness at school is like stuffed green pepper because it includes in various spices just as the school includes a great variety of knowledge.” (P112).

“For me happiness at school is like chewing gum that is sour at first but later gets sweeter because the school is the same, it gets sweeter as you go inside.” (P57).

Happiness at school as a changeable emotion

In the category of happiness at school as a changeable emotion, 5 participants produced a total of 5 metaphors. The metaphors produced in this category and their frequencies are as follows: tree (f=1), aşk-ı memnu (the name of a Turkish tv serial) (f=1), shared taxi (f=1), weather forecast (f=1) mathematics (f=1). Some of the metaphors produced in this category are given in the following statements:

“For me happiness at school is like aşk-ı memnu because it is not certain when and what will happen.” (P162)

“For me happiness at school is like weather forecast because sometimes it warms you up; but sometimes it wets you.”(P172).

Happiness at school as the expression of sharing

In the category of happiness at school as an increasing emotion, 5 participants produced a total of 5 metaphors. The metaphors produced in this category and their frequencies are as follows: butterfly (f=1), the course of chemistry (f=1) tangerine (f=1), deskmate (f=1), jigsaw puzzle (f=1). Some of the metaphors produced in this category are given in the following statements:

“For me happiness at school is like deskmate because you share everything with her” (P1).

“For me happiness at school is like tangerine because it is a fruit that emits smell when it is peeled.” (P129).

Happiness at school as an emotion of hopelessness

In the category of happiness at school as an emotion of hopelessness, 4 participants produced a total of 4 metaphors. The metaphors produced in this category and their frequencies are as follows: the room of which the lights are not switched on (f=1) cancer patient (f=1), black train (f=1), condolence (f=1). Some of the metaphors produced in this category are given in the following statements:

“For me happiness at school is like a cancer patient because you know that he will not get better but you still expect for happiness at school.”(P13)

“For me happiness at school is like condolence because actually you are sad but you still expect that he will come even if you know that he will not.” (P15)

Happiness at school as a status of addiction

In the category of happiness at school as a status of addiction, 4 participants produced a total of 4 metaphors. The metaphors produced in this category and their frequencies are as follows: hot pepper (f=1), sunflower seeds (f=1), mobile phone (f=1), youtube(f=1). Some of the metaphors produced in this category are given in the following statements:

“For me happiness at school is like hot pepper because although you do not like it, it makes you feel strange. The hot pepper is the same, no matter how hot it is, you can not stop yourself from eating it.” (P59).

“For me happiness at school is like youtube because once you access it, you can not get out of it.” (P89)

Happiness at school as a virtual emotion

In the category of happiness at school as a virtual emotion, 2 participants produced a total of 2 metaphors. The metaphors produced in this category and their frequencies are as follows: women who make up (f=1), crocodile tears (f=1). Some of the metaphors produced in this category are given in the following statements:

“For me happiness at school is like women who make up because you know that it is not her but you still believe. Happiness at school is just the same.” (P17)

Happiness at school as a compulsory form of relationship

In the category of happiness at school as a compulsory form of relationship, 2 participants produced a total of 2 metaphors. The metaphors produced in this category and their frequencies are as follows: cyclical alliance (f=1), customer-seller relationship (f=1). Some of the metaphors produced in this category are given in the following statements:

“For me happiness at school is like cyclical alliance because it is a relationship based on mutual interests.” (P85)

Considering the metaphors that the students produced regarding the happiness and happiness at school, it is revealed that the metaphors produced and the categories to which they belong generally show similarity and the students defined the happiness and happiness at school as temporary, hard to reach, changeable and increasing emotion and perceived them as a status of freedom. Nevertheless, another important finding of the research is that while the metaphors that students produced for the concept of happiness at school have mostly negative characteristics, the metaphors regarding happiness have more positive characteristics. Within this context, while the students generally defined happiness as a soothing, exciting, pleasing, infinity and innocence emotion; they defined happiness at school as an impossible, virtual emotion and a status of obligation, hopelessness and addiction. As a matter of fact, once the findings that do not fall into any category or have no metaphor expression are examined, it was revealed that the students mostly associated happiness at school with their friends as an expression of sharing (f: 12), they defined happiness with idle class sessions (f:12) and they thought that there is no happiness at school (f:7) and described the school with such expressions as hell, torture, etc.

Discussion, Conclusions and Suggestions

In this study, it is aimed to reveal students' opinions about happiness and happiness at school through metaphors. Within this context, metaphors produced regarding happiness were collected under the categories of “a temporary emotion, a soothing emotion, an emotion which is hard to reach, an emotion that requires effort, a pleasing emotion, an ambiguous emotion, a state of fre-

edom, a state of routine, an increasing emotion, an emotion of innocence, an emotion of infinity, an exciting emotion, a sense of loneliness". Similarly, metaphors produced regarding happiness at school were collected under the categories of "a temporary emotion, an impossible emotion, an emotion which is hard to reach, a state of obligation, a state of freedom, an expression of unfavourable experience, an expression of enriching experience, a changeable emotion, the expression of sharing, an emotion of hopelessness, a status of addiction, a virtual emotion, a compulsory form of relationship".

Accordingly, once the metaphors and the categories created by the students about the concepts of happiness and happiness at school are considered as a whole, it is revealed that the students perceive both happiness and happiness at school as an emotion which is temporary, hard-to-reach, increasing through the sharings with their friends and a state of freedom. Thoilliez (2011), in his study which aims to reveal the meaning of happiness for children, identified that while children perceive happiness as a gift or something to be accomplished in the beginning, with the adolescence period, they start to perceive happiness as a valuable goal that they should do something to achieve it and they are more deliberate towards happiness. In this sense, it can be argued that the study group of this research's consisting of students aged 13-18, mainly 16-17 years of age corroborates the metaphors in the categories of "happiness as a temporary and hard-to-reach emotion". In addition, the students' defining both happiness and happiness at school as an increasing emotion and a status of freedom and producing metaphors in this regard can be explained with the fact that students of this age group generally define happiness through interpersonal relations and perceive happiness as a state of freedom. In this regard, various studies in the literature have revealed that students of this age group conceptualize happiness in the context of their relationships with their peers and friends (Freire et al., 2013) and define them in the context of freedom or autonomy (Lopez-Perez, Sanchez and Gummerum, 2016). Nevertheless, once the metaphors produced about the concepts of happiness and happiness at school are considered independently, as can be understood from both the metaphors produced and the names given to the categories, it is clearly seen that while the metaphors regarding happiness generally have more positive characteristics; the metaphors for the concept of happiness at school have more negative characteristics. It was revealed that while the students described happiness as "temporary, soothing, hard to reach, requiring effort, a pleasing, ambiguous, increasing, exciting and defined it with the concepts of "freedom, routine, innocence, infinity, loneliness"; they described happiness at school as "temporary, impossible, hard to reach, changeable, enriching, virtual and defined it with the concepts of "obligation, freedom, an expression of unfavourable experience, hopelessness, addiction, a compulsory form of relationship" and produced metaphors accordingly.

In addition, considering the metaphors produced by students regarding the concepts of happiness and happiness at school in the category of "happiness as a status of freedom", it is seen that while the students produced metaphors such

as bird, kite, and cycling related to the concept of happiness; they produced such metaphors as “idle class sessions, physical education courses, lunch breaks, break time, the joy of a man who leaves the prison, and the bird in the trap” related to the concept of happiness at school in the same category. Moreover, once the expressions produced by students which do not have the characteristics of being a metaphor or do not fall into any category are examined, it is revealed that students perceive happiness at school as if there was not any kind of happiness at school and associated happiness at school with empty lessons.

In the light of all these findings, it can be argued that the students are generally not happy at school, perceive school as a compulsory place that restricts their freedom and associate happiness at school with out of school/lesson time such as idle class sessions, lunch breaks, break time, summer holidays and after school time. In fact, in the study of Saban (2008), students also defined the school as “a discipline and control center” and explained this definition with such metaphors as “prison, hippodrome, cage, a boring place and a country ruled by the kingdom”. Similarly, in various studies in the literature, it was identified that students perceived the school as a place of pressure (Özdemir, 2012) and they defined being a student as a status of “slavery, imprisonment and guinea pig” (Saban, 2009). In another study which discussed the metaphors produced by the gifted students about the schools they attend (Aslan and Doğan, 2016), gifted students defined the school with such metaphors as “cage, zoo, hell, horror movie, robot, racetrack, life-draining and they considered the school as a racing circuit and a competition area, a constituent which is frightening and prevents from thinking. Accordingly, considering both the metaphors produced by the students in the literature and the metaphors produced by the students about the concepts of happiness and happiness at school in this study, it can be argued that the students do not have very positive emotions about the school, they perceive the school as a form of compulsory relationships and dependency, and therefore they can not feel happy and free at school.

In several studies which happiness perceptions of university students, adolescents and children in literature, it was revealed that freedom and autonomy were found to be one of the determining factors of happiness (Delle Fave, Brdar, Freire, Vella-Brodrick and Wissing, 2011; Giacomoni, Souza and Hutz, 2014). In parallel with these findings, Uusitalo-Malmivaara (2012) identified that the three factors that make the students around 11-16 years old happy most, were ‘success in school, more free time and success in a hobby. Similarly, Csikszentmihalyi and Hunter (2003) revealed that the happiness of the adolescents decreased while studying. In this regard, considering both the researches about the happiness of students and the findings of this research, it can be argued that behind the unhappiness of students and negative perceptions of them towards schools, there is the perception of schools’ not being an area of freedom but an obligation. As a matter of fact, the number of daily course hours of secondary school students who constitute the majority of the participant group of this study (n: 158) is 8-10 and the number of hours per week varies between 40-45 hours.

When the training courses in which the students are included after school are added to this number, it is seen that the students spend almost half of their days at school and do not have their own free time. In addition, findings regarding the students' perceptions of happiness at school as a form of compulsory relationship, a status of obligation and addiction can be interpreted in a way that students experience problems in terms of relationships in school and they do not feel belonging to the school.

In fact according to the data of PISA 2015 in which Turkey was confirmed as the country having most unhappy students, students in Turkey delivered negative opinions about the characteristics of teacher-student relationships, school / classroom discipline and school belonging and remained below the OECD average (OECD, 2017). However, according to Baker, Terry, Bridger, and Winsor (1997: p. 589), the student's perception of school as a personally supportive community plays a crucial role in satisfaction towards school and completing it. In this sense, it can be argued that students who have a high perception of social support regarding the school and have more positive perceptions within the context of interpersonal relations can be happier and more successful at school. Accordingly, it is an expected situation that perceptions of academic efficacy, teacher support and general happiness of Finnish students, who achieved the highest success in international school evaluation programs such as PISA, are important predictors of global happiness perceptions (Gilman and Huebner 2006; Suldo et al. 2006, 2008, 2009; Cited by: Uusitalo-Malmivaara, 2012). It is already known that in Finland which is selected as the happiest country in the world according to the data of PISA 2015 and has attracted attention with its success in PISA exams since 2000, the number of course hours range between 19-32 per week, free time is given utmost importance and going out during class time is frequently encouraged at secondary level (Dinçer, 2017). Within this context, the policies and practices which will provide the students with more freedom and free time should be brought into action as soon as possible. Indeed, schools are not only places where students acquire academic skills, but also social environments where they can develop the social and emotional skills they need to succeed (OECD, 2017: p. 3) and the creation of these social environments also requires more free, free time.

Based on the discourse that "happy students are the best learners" (Noddings, 2003: p. 2), the energy which is expended on the question of why the students in Turkey fail in PISA exams should be redirected to find the reasons for students' unhappiness. In this study which aims to reveal the perceptions of students about happiness and happiness at school through metaphors, only the current situation was described. However, in order to increase the students' happiness at school and ensure them to have a happier life accordingly, the reasons for the students' unhappiness should be revealed in detail. In this sense, PISA 2015 findings should be taken into consideration in revealing the reasons for students' unhappiness and such areas which are perceived as problematic in terms of students' happiness as lessons, homework and exam anxiety, the quality of teacher-student relationships, school / classroom discipline, and belonging to

school should be placed greater emphasis. Within this context, considering that students' lesson, homework and exam anxiety pose one of the biggest challenges for their happiness, some kind of change should be implemented in the assessment and evaluation process in Turkey and alternative methods should be developed to the current examination system. In addition, in order to enable the students to have more free time, the number of course hours should be reorganized and thus reduced. What is more, taking the facts that teacher's happiness is an important predictor of student's happiness and thus success (Bakker, 2005; Van Hall, Bruggeman, Aertsen and Bruggeman, 2017) and teacher's happiness plays a significant role in creating a supportive class environment and teacher-student relationships (Jennings and Greenberg, 2009) into consideration, education policies which enable the teachers to feel happier should be developed. Reducing the students' school anxiety and thus increasing their motivation for learning can only be realized with happy teachers who will build a trust-based relationship with students (TEDMEM, 2017).

In the 21st century when insecurity, inequality, poverty, conflict, and hence the stress of life, are increasing more and more, it is expected from the education systems to train the students in a way to cope with these problems and consider the schools not only as an educational institution but also as an environment which contributes to the students' social and emotional development (Sezer and Can, 2019). In this regard, it must be kept in mind that all of the struggles ignoring the hope and happiness of students and teachers but aiming to increase teachers' competences, students' learning and thus schools' performance will inevitably fail (Bullough, 2011: p. 17) and teachers and students' happiness status should be put more emphasis in both policies and practices and literature. Accordingly, it is suggested that qualitative and mixed method studies that will enable the students to present their views in more detail are conducted in order to reveal the reasons for the unhappiness of students. Lastly, in order to develop a full picture of students' happiness/unhappiness status, teachers' happiness/unhappiness status and reasons for their happiness which have an important role in predicting students' happiness should also be determined.

GİRİŞ

“Mutluluk bir alegori, mutsuzluk ise hikayedir”

Tolstoy

“Geçilmemiş bir çöl, tırmanılmamış bir tepe, ulaşılmamış bir yıldız ve sürülmemiş bir tarlada uyuyan hasat” (Johnson, 1965) olarak tanımlanabilecek mutluluk kavramı tarih boyunca tüm insanlığın temel arayışlarından biri olmuştur. Günümüzde de bu mutluluk arayışı kendisini “mutlu olmanız için bırakmanız gereken alışkanlıklar, mutlu bir yaşam için mutluluk düzeyinizi arttıracak faktörler, mutluluğa ulaşma yolları” gibi ifadelerde, sosyal ve eğitsel ortamlarda kendine yer edinmeye başlamış olan mutluluk ekonomisi, mutluluk endüstrisi söylemlerinde (Bailey, 2009), eğitim politikalarında (2011 Bhutan Gayri Safi Mutluluk için Eğitim Politikası, 2013 Kore Cumhuriyeti Herkes için Mutlu Eğitim Politikası) göstermektedir.

Mutluğun tarihi, insanlık tarihinin kendisi kadar eski olup (McMahon, 2006: s. 1), mutluluk kavramı çeşitli düşünürler ve araştırmacılar tarafından ele alınmış ve bu kapsamda farklı tanımlar ileri sürülmüştür. Sokrates, Platon ve Aristoteles gibi çeşitli düşünürler, mutluluğa, kişinin kendisine ve varlığa ilişkin bilgisine bağlı olan bilgelik ve benzeri erdemlerle erişilebileceğini savunan ve mutluluğu eudomonia bağlamında ele alan bir yaklaşımı benimserken; Demokritos ve Epiküros gibi çeşitli düşünürler mutluluğa hazla ulaşılabilirliğini savunmuş ve mutluluğu hedonik zevke ait bir perspektiften ele almışlardır (Cevzici, 1999; Haide, 2006; UNESCO, 2016). Temelleri insanın nasıl yaşaması gerektiği sorusunu inceleyen Aristoteles’in Nikomakhos’a Etik kuramına dayanan mutluluk, hedonizm ya da tatmin arayışı ile edinilen anlık mutlulukların tersine, anlamlı bir hayat yaşamakla edinilen ‘gerçek mutluluk’, eudomonia, olarak tanımlanmıştır (Fowers, 2005). Aristoteles’e göre (1997: ss. 14-15), “yaşamak için yeterli bazı destekler olmadan, iyi eylemlerde bulunmak olanaksızdır ya da pek kolay değildir, bir insana mutlu diyebilmek için hem erdemın tamı, hem de yaşamın tamı gereklidir; bu nedenle de mutluluk tanrısal bir şeydir.” Benzer bir biçimde, Platon da mutluluğa ulaşmayı ölümsüz olana ya da tanrısal olana ulaşmak olarak betimlemiştir (Platon, 2000). Bu doğrultuda, eudomonia bağlamında mutluluk, “bireyin kendi doğasını gerçekleştirme sürecinin bir parçası olarak bir sonuç ya da son durum değil; bireyin erdemli doğasını gerçekleştirme ve doğasına uygun bir biçimde hedeflediği gibi yaşaması” demektir (Deci ve Ryan, 2008: s. 2). Bununla beraber, mutluluğu hedonik bir perspektiften ele alan Demokritos ise, “insanın mutluluğunun kişinin kendisine bağlı olduğunu ve hazlar söz konusu

olduğunda eylemlerinde ölçülü bir şekilde davrandığında mutluluğa ulaşabileceğini” ifade eder (Capelle, 1995: s.192). Benzer bir biçimde, Epiküros’a göre de “mutluluk ve haz yaşamın başlangıç noktası ve hedefidir” (Epicurus, 1994: s. 128) ve insanlar ancak belli korkularından özgürleşebilirlerse ve doğal memnuniyetlerle tatmin olurlarsa mutluluğa ulaşabilirler (Bergsma, Poot ve Liefbroer, 2008). “Hedonizm iyi oluşun sadece insanın nasıl hissettiğine bağlı olduğunu ileri süren bir bakış açısıdır ve hedonizme göre sadece olumlu deneyimler insan için iyidir” (Fletcher, 2015: s. 1). Bu doğrultuda da, insanların mümkün olduğu kadar çok hazzı aramaları ve acıdan kaçmaları gerekir (Bunnin ve Yu, 2004). Veenhoven’a (2003: s. 437) göre de, “hedonizm haz veren deneyimlere açıklıkla nitelendirilen ve içerisinde hazzın çok önemli bir yere sahip olduğu bir yaşam biçimidir ve hedonistler haz konusunda olumlu olan ve mümkün olduğunca hazzın meyvelerini toplayan kişilerdir”.

1990’lı yıllarda ortaya atılan pozitif psikoloji akımının etkisiyle, mutluluk konusu literatürde önemli bir yer edinmeye başlamıştır (Carr, 2011; Haidt, 2006). Mutlulukla ilgili akademik yazın çoğunlukla kavramı iyi oluş veya refah kavramlarıyla eş anlamlı olarak kullanmıştır. Son zamanlarda da kavram yeterlilikler yaklaşımı bağlamında ele alınmış ve mutluluğa erdemli davranarak ve gerekli değer ve yeterliliklerin geliştirilerek ulaşılacağı ileri sürülmüştür (Bailey, 2009; Beebe, 2003). Bu kapsamda, mutluluk tanımlamalarında bireylerin cesaret, kişilerarası ilişkiler, estetik duyarlılık, affedebilirlik, azim, yeteneklilik, zekâ gibi olumlu bireysel özelliklerine; iyi oluş, memnuniyet, doyum, umut, iyimserlik ve mutluluk gibi öznel deneyimlerine daha çok vurgu yapılmış ve mutluluğu arttırmada yaratıcılık, azim, nezaket ve takım çalışması gibi karakter özelliklerinin önemine değinilmiştir (Peterson ve Seligman, 2004; Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000). Bu bağlamda, mutlulukla ilgili alanyazın da iyi oluş, öznel iyi oluş hali, refah, yaşam memnuniyeti kavramlarıyla birlikte anılmaya ve bu kavramlarla eş anlamlı, bir şemsiye kavram olarak tanımlanmaya başlamıştır (Eid ve Diener, 2004; Lu, 2000). Dolayısıyla, mutluluğun, bireyin öznel iyi oluş hali (Jiang, Lu ve Sato, 2012) ya da yaşam doyumunu (Van Praag, Romanov ve Ferrer-i-Carbonell, 2010); bireylerin kendi öznel algılarını kullanarak ne kadar mutlu olduklarını ya da yaşam kalitelerinin ne kadar iyi olduğunu değerlendirme biçimi (Ryan and Deci, 2001; Veenhoven 2008) gibi çeşitli tanımları alanyazında mevcuttur.

Mutluluğun bu şekilde kavramlaştırılması ve bu doğrultuda çeşitli tanımlar ileri sürülmesi, kavramın deneysel, nicel araştırmalarla, anketler ve ölçme araçlarıyla test edilmesini, ölçülmesini beraberinde getirmiştir. Bu kapsamda da, bireylerin mutluluğunu ölçmek için ölçme araçları geliştirilmiş; çeşitli mutluluk formülleri ortaya atılmıştır (Haidt, 2006). Özellikle son yıllarda hükümetlerin kendi yurttaşlarının mutluluğuna özel bir önem vermelerinin ve dolayısıyla da mutluluğa erişimi önemli bir hedef olarak koymalarının bir sonucu olarak (Thoilliez, 2011) Birleşmiş Milletler Genel Kurulu, Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) ve Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD), ya da İktisadi İşbirliği ve Gelişme Teşkilatı gibi çeşitli küresel inisiyatifler mutluluk kavramına ciddi bir önem vermiş ve mutluluk arayışını temel bir insan amacı

olarak kabul etmişlerdir (UNESCO, 2016). Bu anlamda, Dünya Mutluluk Raporu, Mutlu Gezegen Endeksi, Dünya Değerler Anketi ve Daha İyi Yaşam Endeksi gibi çeşitli küresel endeksler aracılığıyla ülkelerin mutluluk ve iyi oluş seviyeleri ölçülmeye çalışılmıştır.

Mutluluğun dünya genelinde her sosyal politikanın dikkate aldığı ciddi bir konu olmasının arkasında (Van Hal, Bruggeman, Aertsen ve Bruggeman, 2017), bireylerin yaşam kalitesi, yaşama gücü, iyimserliği, özgünlüğü, öz-duyarlılığı ve öz yeterliği ile kurduğu pozitif ilişkinin önemli bir rolü vardır (Göksoy, 2017). Nitekim mutlu bireylerin daha hoşgörülü, etkileşime açık (Walsh, Boehm, ve Lyubomirsky, 2018) kolay karar verebilen (Lyubomirsky, King ve Diener, 2005), dünyayı daha güvenilir algılayan ve daha güvenli hisseden (Fredrickson, 2013) dolayısıyla da evlilik, arkadaşlık, çalışma hayatı ve sağlık gibi hayatın bir çok alanında daha başarılı olduğunu ortaya koyan araştırmalar alanyazında mevcuttur (Lyubomirsky, King ve Diener, 2005). Bu doğrultuda, felsefe, psikoloji ve politika alanlarında üzerinde önemle durulan ve son dönemlerde daha fazla vurgulanan mutluluk kavramı, hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin gittikçe daha fazla değişim, rekabet ve bunun bir sonucu olarak da strese maruz kaldığı içinde bulunduğumuz dönemde eğitim alanında da kendine önemli bir yer edinmiştir (Tasnım, 2016),

Mutluluk ve eğitim birbiri ile çok yakın ilişkilidir; bu bağlamda da “mutluluk eğitimin bir amacı olmalı ve iyi bir eğitim de kişisel ve kolektif mutluluğa önemli katkılarda bulunmalıdır” (Noddings, 2003: s.3). İyi bir eğitim ortamının sağlanması da öğrencilerin yeteneklerini geliştiren, onlara etkili öğrenme deneyimleri sunan, enerjilerini yükselten mutlu okullar ve bu okullarda bulunan mutlu öğretmenler ve öğrencilerle mümkündür (Ale Yasin, 2001). Mutlu okullar fiziksel, bireysel, sosyal-duygusal ve öğretimsel koşulların öğrencilere etkili olarak sunulduğu okullardır (Talebzadeh ve Samkan, 2011) ; dolayısıyla da, sadece öğrencilerin akademik başarılarına ve etkili öğrenmelerine değil aynı zamanda sağlıklı iletişim, yaşam boyu öğrenme ve kendini gerçekleştirme gibi çeşitli becerilerinin de gelişimine katkıda bulunur (Bird ve Markle, 2012; Boehm ve Lyubomirsky, 2008). McCabe, Bray, Kehle, Theodore ve Gelbar (2011) mutlu öğrencilerin stres seviyelerinin daha düşük; öz yeterliklerinin ve sosyal destek düzeylerinin daha yüksek olduğunu dolayısıyla da bu öğrencilerde okul kaygısı, yabancılaşma, diğer öğrencilerle zayıf ilişkiler gibi olumsuz yaşantıların daha az görüldüğünü ortaya koymuştur. Bu bağlamda, mutlu öğrencilerin yer aldığı mutlu okullar öğrenciler için sağlıklı ve mutlu bir geleceğin sağlanmasında anahtar konumdadır (UNESCO, 2016). Özellikle de mutluluğun daha iyi öğrenmeyi beraberinde getirdiğine yönelik araştırmaların, kanıtların artmasıyla, mutlu okul, mutlu öğretmen ve mutlu öğrencilere yönelik kavramsal tanımlar, kriterler, mutlu okullar yaratmak için gerek ulusal gerekse uluslararası bağlamda çeşitli reçeteler ortaya atılmıştır (Bird ve Markle, 2012; Boehm ve Lyubomirsky, 2008; Pan ve Zhou, 2013; Seligman, Ernst, Gillham, Reivich ve Linkins, 2009; Talebzadeh ve Samkan, 2011). Bu doğrultuda, UNESCO tarafından 2014 yılında öğrenen refahını ve bütüncül gelişimi arttırmak amacıyla ‘Mutlu Okul’ projesi ortaya atılmış

ve mutlu okullar öğrenenlere daha iyi sağlık, gelecek yaşamında ve iş hayatında başarı ve doğal olarak da refah sunan okullar olarak tanımlanmıştır.

Mutlu okul tanımlamalarında ve kriterlerinde öğrenen mutluluğuna yapılan bu vurgu öğrenci refahını, mutluluğunu, ölçmek için geliştirilen çeşitli anketleri ve bu kapsamda gerçekleştirilen çalışmaları da beraberinde getirmiştir. Bu kapsamda, Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) öğrenci mutluluğunu ölçmek ve öğrenci mutluluğu ve öğrenme çıktıları arasındaki ilişkiyi incelemek için 2015 yılında öğrenci refahına yönelik kapsamlı bir çalışma gerçekleştirmiştir. 72 ülkede bulunan 15 yaş düzeyindeki öğrencilerin refah düzeylerinin incelendiği bu çalışmada, herkes için kaliteli bir eğitimin sağlanmasında öğrencilerin mutluluğunun, aile, öğretmen ve okul toplumunun oynadığı rol ortaya konmaya çalışılmıştır. Türkiye'nin de katılımcı ülke olarak yer aldığı çalışmada, öğrencilerin kaygı düzeyleri, motivasyonları, gelecek beklentileri, okuldaki sosyal yaşamları, aile-ev ortamları ve okul dışı etkinlikleri ele alınmıştır. Araştırma sonuçları Türkiye'deki öğrencilerin 28 OECD ülkesi içerisinde %28.6'lık ortalamayla (10 üzerinden 6.2 puanla) OECD ortalamasının altında kalarak en mutsuz öğrenciler kategorisinde olduğunu ve okula aidiyet bağlamında sorunlar yaşadıklarını ortaya koymuştur (OECD, 2017). Genel olarak araştırmaya katılan öğrencilerin tamamında özelde de Türkiye'deki öğrencilerde okula aidiyet ile ilgili sorunlar yaşanmasının nedenleri arasında öğrencilerin öğretmenleriyle kurdukları ilişkilere yönelik negatif algıları, sınav ve ödev kaygısı, öğrenci motivasyonunun düşüklüğü, gelecek beklentisi (eğitim), okul sosyal yaşamı (arkadaşlarla ilişkiler, okula aidiyet) zorbalık, ev ortamı, (ailenin çocuğun okul yaşamına ilgisi, desteği, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi), çocuğun okul dışında zamanını geçirme biçimi (Fiziksel aktivite ve yeme alışkanlıkları, öğrencinin aile bütçesine katkıda bulunmak için çalışması ya da ev işlerine yardım), bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı (internet kullanımı) gibi sebepler vardır. Araştırmaya katılan öğrencilerin görüşleri incelendiğinde, mutlu öğrencilerin öğretmenleri ile ilişkilerinde daha olumlu algılara sahip oldukları, sınav ve ödev kaygılarının daha düşük olduğu ve dolayısıyla da motivasyonlarının daha yüksek olduğu, üniversite eğitimini tamamlama beklentisinin daha yüksek olduğu, okula daha fazla ait hissettikleri ve aidiyet düzeylerinin daha yüksek olduğu; zorbalığa daha az maruz kaldıkları, ailelerinin daha fazla ilgilendikleri ve sosyo-ekonomik durumlarının daha iyi oldukları, daha fazla fiziksel aktivite yaptıkları ve daha düzenli, sağlıklı yeme alışkanlıklarına sahip oldukları ortaya çıkmıştır (OECD, 2017). Bununla beraber, eğitim süreçleri, öğrenme ve öğretme etkinlikleri için hayati öneme sahip bir kavram olan mutluluğa gereken önem verilmediği görülmektedir (Bullock, 2011; Noddings, 2003; Talebzadeh ve Samkan, 2011).

Konuyla ilgili alanyazın incelendiğinde, araştırmaların daha çok kaygı, stres, depresyon gibi öğrencilerin mutsuzluğuna sebep olan konular üzerinde yoğunlaştığı ve 1990'lara kadar çocukların ve gençlerin mutluluğu, yaşam doyumu, umudu gibi pozitif psikolojinin temel konu alanlarına yer verilmediği görülmektedir (Andrews ve Wilding, 2004; Beiter ve diğerleri 2015; Çapulcuoğlu ve Gündüz, 2013; Kapçı, 2004; Ören ve Gençdoğan, 2007; Uusitalo-Malmivaara,

2012). Mutluluk kavramının ele alındığı çalışmalarda ise öğrenci mutluluğunun genellikle öğrenme, başarı ve öz-yeterlik ile ilişkilendirildiği; bununla beraber öğrencilerin mutluluk kavramına ilişkin algılarına alanyazında yeterince yer verilmediği görülmektedir (Asıcı ve İkiz, 2018; Boehm ve Lyubomirsky, 2008; Çertel, Bahadır, Saraçalıoğlu ve Varol, 2015; Pan ve Zhou, 2013; Schnittker, 2008). Bunda kavramın soyut ve tanımlanamaz doğasının etkisinin olduğunu söylemek mümkündür.

İnsanların mutluluğu tanımlama ve kavramsallaştırma biçimleri mutlulukla ilgili araştırmaların önemli bir yönüdür ve bireylerin mutluluğu nasıl tanımladıkları ve kavramsallaştırdıkları kendi mutluluklarını değerlendirme ve mutlu olma nedenlerini ortaya koyma fırsatı sunarak mutluluğa ulaşma davranışlarını ve diğer bireylere yönelik davranışlarını etkileyebilir (Lopez-Perez, Sanchez, ve Gummerum 2016; Usitalo-Malmivaara, 2012). Bu doğrultuda, mutluluk gibi soyut ve karmaşık bir kavramın metaforlar aracılığıyla nedenleri ile birlikte ortaya konmasının hem kavramı açıklama, kavrama ilişkin düşünce geliştirme hem de bireylerin egemen mutluluk algılarına ilişkin daha zengin bir farkındalık kazandırma ve değişimi sağlama bağlamında alanyazına önemli katkılarda bulunacağı düşünülmektedir. Ayrıca, metaforların çocukların mutluluk olgusuna yönelik iç dünyalarını anlama ve okulda mutluluğa ilişkin ne düşündüklerini ortaya çıkarmada etkili veri toplama yöntemlerinden biri olduğu göz önüne alındığında, bu çalışmanın eğitim-öğretim ortamları için hayati bir öneme sahip olan mutluluk kavramına ilişkin öğrencilerin algılarını ortaya koymaya katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda, aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğrenciler mutluluk kavramını hangi metaforlarla ifade etmişlerdir ve bu metaforlar ortak özellikleri bakımından hangi kavramsal kategoriler altında toplanmaktadır?
2. Öğrenciler okulda mutluluk kavramını hangi metaforlarla ifade etmişlerdir ve bu metaforlar ortak özellikleri bakımından hangi kavramsal kategoriler altında toplanmaktadır?

Yöntem

Öğrencilerin genel olarak mutluluk özelde de okulda mutluluk kavramlarına ilişkin görüşlerini metaforlar aracılığıyla belirlemeyi amaçlayan bu araştırma betimsel modelde tasarlanmış ve nitel araştırma yöntemlerinden biri olarak yaygın kabul gören metafor analiziyle gerçekleştirilmiştir (Patton, 2014). “Metaforlar betimleme amacıyla kullanıldığında bir durum, olay ve olgu varolduğu haliyle betimlenir, resmedilir; metaforların nitel bir veri toplama yöntemi olarak kullanılması onun betimleyici rolüne karşılık gelmektedir” (Yıldırım ve Şimşek, 2005: s. 212). Nitel araştırmalar metafor analizlerinin kendi bağlamında kullanımına ve anlaşılmasına olanak vermektedir. Ayrıca, metaforlar özellikle bireylerin belli bir duruma, kavrama ya da konuya ilişkin duygu, düşünce ve anlayışlarının

anlaşılmasında etkili araçlar olmaları sebebiyle, sosyal gerçekliklerin algılanması, anlaşılması ve betimlemesinde de kullanılmaktadır (Collins ve Green, 1990).

Bir araştırma aracı olarak, metaforların ifade edilebilirlik, etkili anlatım ve canlılık olmak üzere üç önemli işlevi vardır (Ortony, 1975) ve metafor analizi “bireylerin kendilerini ifade etmelerinde biçimlendirici bir etki yaparak” (Morgan, 1998: s.14), “görüşme yapılan kişilerin kendilerinin bile farkında olmadığı anlamların ve zihinsel imajların ortaya konmasına olanak tanır” (Srivastva ve Barrett, 1988: s. 36). Metafor analizleri “kendimize ve dış dünyaya ilişkin bilincimizi etkileyen düşünme biçimlerimiz için önemli işlevlere sahip olmaları, örtük bilginin işlevsel hale getirilmesinde güvenilir ve kolay bir yol sağlamaları, bilginin ve anlayışın bütüncül bir temsilini sunmaları ve bilginin ve anlayışın sosyal ve kültürel süreçlerini yansıtmaları” gibi çeşitli nedenlerle çok yönlü bir araştırma perspektifine olanak sunarlar (Moser, 2000: ss. 4- 6). Ayrıca metaforlar, “sosyal destek, etkileşim, ağ, ilişkiler ve diğer çeşitli sosyal faktörlerin önemli unsurlarını ortaya çıkarmada yollar sağlar ve araştırmacıya çeşitli açıklamaları ve ilişkileri kuramsallaştırırken rolünü temsil etme fırsatı sunar” (Berg, 2001: s. 171) ve soyut , karmaşık kavramların anlaşılmasında, açıklanmasında ve incelenmesinde yaygın olarak kullanılır (Jensen, 2006; Low, 2008; Oxford, Tomlinson, Barcelos, Harrington, Lavine ve Saleh, 1998; Yob, 2003).

Bu kapsamda, bu çalışmada, öğrencilerin mutluluğa ve okulda mutluluğa ilişkin duygu ve düşüncelerine yönelik açık uçlu iki soruya verdikleri cevaplar, nitel veri çözümleme yöntemleri kullanılarak kavramsal kategorilere ayrıştırılmıştır. Her kavramsal kategori, katılımcıların anketlerde verdikleri cevaplardan direkt alıntılarla desteklenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2018 eğitim-öğretim yılı 2. döneminde Manisa ili Turgutlu ilçesine bağlı ortaokul ve liselerde öğrenim gören toplam 188 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubunda yer alacak öğrencilerin belirlenmesinde kartopu örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kartopu örnekleme yönteminde evrende yer alan bireylerden birisi ile ilişki kurulmakta ve bu kişinin yardımı ile diğer görüşmeciye, diğer görüşmecinin yardımı ile de daha fazla görüşmeciye ulaşılabilmektedir (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004). Bu kapsamda ortaokul ve lise düzeyinde öğrenim gören ve derinlemesine veri elde edilebilecek öğrencilere ulaşılmış ve bu öğrenciler aracılığıyla bu çalışmanın amacına uygun veri elde edilebilecek diğer öğrencilere ulaşılmıştır. İlkokul öğrencileri gelişim özellikleri, beklentileri, ihtiyaçları, olay ve olguları kavramsallaştırmaları ve ayrıca çalışmada kullanılan veri toplama aracında yer alan ifadeleri anlama ve algılamalarında açısından farklılık gösterebileceği dikkate alınarak çalışma grubuna dahil edilmişlerdir. Araştırma kapsamına giren öğrencilerin kişisel bilgileri incelendiğinde, öğrencilerin 138'inin (%71.55) kız, 50'sinin (% 24.45) erkek olduğu; yaşlarının ise 13 ile 18 arasında değiştiği ve 15'inin 13 yaşında, 16'sının 14 yaşında; 27'sinin 15 yaşında; 60'ının 16 yaşında; 42'sinin 17 yaşında; 28'inin ise 18 yaşında

olduğu ve 158'inin liselerde öğrenim görürken 30'unun ortaokullarda öğrenim gördüğü belirlenmiştir.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada kullanılan veri toplama aracının birinci bölümünde katılımcıların kişisel özelliklerinin (cinsiyet, yaş) belirlenmesine yönelik sorular vardır. Veri toplama aracının ikinci bölümünde ise katılımcıların mutluluk, okulda mutluluk kavramlarına yönelik ürettikleri metaforları ortaya koymak için öğrencilerden aşağıdaki cümleleri tamamlamaları istenmiştir:

1. “Bana göre mutluluk.... gibidir çünkü.....”
2. “Bana göre okulda mutluluk gibidir çünkü.....”

Burada “çünkü” ifadesinin kullanılmasının nedeni üretilen metaforların tek başına betimsel gücü ortaya koymada yeterli olamamasıdır. Katılımcıların çünkü ifadesine verdiği yanıtlar ile farklı katılımcılar tarafından aynı metafora yüklenen farklı anlamlar ve bu metaforun kullanılma amacı ortaya çıkarılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Araştırma verileri yazılı olarak toplanmış ve daha sonra bilgisayar ortamına aktarılarak analize hazır hale getirilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi “belli bir olguyu tanımlamak ve niceliğini belirtmek için sözel, görsel ya da yazılı araştırma verilerinden geçerli çıkarımlar yapmak amacıyla sistematik ve nesnel yollar sağlayan bir araştırma yöntemidir” (Downe-Wambolt, 1992: s.314). Benzer bir biçimde, Krippendorff’a göre (2004: s.18) içerik analizi, “metinden (ya da anlamlı bir konu) kendi bağlamına uygun yinelenebilir ve geçerli çıkarımlar yapmak için kullanılan bir araştırma tekniğidir”. İçerik analizi yoluyla veriler tanımlanmaya, verilerin içinde saklı olabilecek gerçekler ortaya çıkarmaya çalışılır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenlemek ve yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu kapsamda, birinci aşamada öğrencilerin “mutluluk” ve “okulda mutluluk” kavramlarına yönelik ürettiği metaforlar araştırmacılar tarafından incelenmiş ve geliştirilen metaforlar “adlandırma, eleme, derleme, kategori geliştirme, geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması ve frekansların hesaplanması” aşamalarıyla aşağıdaki gibi analiz edilmiştir.

Adlandırma: Bu aşamada katılımcıların mutluluk ve okulda mutluluk kavramlarına ilişkin ürettiği oldukları metaforlar alfabetik sıraya göre numaralandırılmıştır.

Eleme: Analizin bu aşamasında katılımcılar tarafından ortaya konan metaforlar yeniden gözden geçirilmiş, her iki metafor cümlesinde de metafor niteliği taşımayan, üretilen metafor ile neden cümlesi uyumsuz metafor ifadeleri (34) araştırmadan çıkarılmıştır.

Derleme: Geçersiz metafor ifadelerinin çıkarılmasından sonra, kalan metaforlar tekrar alfabetik sıraya göre listelenmiştir.

Kategori geliştirme: Analizin bu aşamasında katılımcıların mutluluk ve okulda mutluluk kavramlarına ilişkin üretmiş oldukları metaforlar ortak özelliklerine göre sınıflandırılmıştır.

Geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması: Araştırma geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanması için öncelikle öğrencilere uygulanacak veri toplama aracı eğitim bilimleri alanında çalışmalar yürüten üç alan uzmanının ve dil ve ifade yeterliliğini test etmek için de iki Türkçe öğretmenin görüşlerine sunulmuştur. Daha sonra hazırlanan veri toplama aracı uygulama yapılacak okulların dışında yer alan başka bir okuldaki 24 kişilik sınıfa uygulanmıştır. Pilot uygulama sonrasında, veri toplama aracında yer alan demografik soruların ve açık uçlu soruların öğrenciler tarafından doğru olarak anlaşıldığı görülmüştür. Ayrıca, araştırmada analiz sürecinin nasıl gerçekleştirildiği ayrıntılı bir biçimde verilmiş, verilerin analizinde ve yorumlanmasında doğrudan alıntılara başvurulmuş ve üretilen tüm metaforlara araştırmanın bulgular bölümünde yer verilmiştir. Doğrudan alıntılar verilirken katılımcıların gerçek isimleri gizli tutulmuş, bunun yerine K1, K2, K3....ifadeleri kullanılmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen uyuşum yüzdesi formülü ($\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş birliği}}{\text{Görüş birliği} + \text{Görüş ayrılığı}} \times 100$) kullanılmış ve bu kapsamda kategoriler altında yer alan kodların uyuşum yüzdesi .89 olarak bulunmuştur. Literatür incelendiğinde, uyuşum yüzdesinin %70 ve üzeri olması güvenilir olarak kabul edildiğinden, (Miles ve Huberman, 1994), elde edilen bu değer oldukça güvenilir olduğu ileri sürülebilir. Araştırmanın iç güvenilirliğini sağlamak için de, üretilen metaforların bulunduğu kategoriyi temsil edip etmediğini onaylamak amacıyla eğitim bilimleri alanında üç uzmanın görüşlerine başvurulmuş ve uzmanların kategorilerde ve bu kategorilerin kapsamına giren metaforlarda uzlaştığı görülmüştür.

Frekansların hesaplanması: Analizin bu aşamasında her bir kategorideki metafor sayısı ve bu metaforları üreten katılımcıların frekansları hesaplanmıştır.

Bulgular

Öğrencilerin mutluluk ve okulda mutluluk kavramlarına ilişkin üretmiş oldukları metaforlara ilişkin bulgular başlıklar halinde sunulmuştur.

Öğrencilerin Mutluluk Kavramı ile İlgili Sahip Oldukları Metaforlara İlişkin Bulgular

Araştırmadan elde edilen genel bulgulara göre, öğrenciler tarafından “mutluluk” kavramı ile ilgili olarak metafor niteliği taşıyan ve neden cümlesi ile uyuşan toplam 95 adet geçerli metafor üretilmiş ve bu metaforlar 14 kavramsal kategori altında toplanmıştır. Bu kavramsal kategoriler “geçici bir duygu, huzur

veren bir duygu, erişilmesi güç bir duygu, emek gerektiren bir duygu, keyif veren bir duygu, belirsiz bir duygu, özgürlük durumu, alışkanlık durumu, çoğalan/çoğaltan bir duygu, masumiyet duygusu, sonsuzluk duygusu, heyecan veren bir duygu, yalnızlık duygusu” olarak adlandırılmıştır. Geçici bir duygu, huzur veren bir duygu ve erişilmesi güç bir duygu kategorilerinde toplam 53 metafor üretilmiş ve bu metaforlar toplam metafor sayısının yarısından fazlasını oluşturmuştur. Geçici bir duygu olarak mutluluk kategorisinde üretilen kelebek (f=4) metaforu ise katılımcılar tarafından en çok ifade edilen metafor olmuştur. Mutluluğu tanımlamada kullanılan kavramsal kategoriler üretilen metafor sayısı ve üreten kişi sayısına ilişkin frekanslar Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.

Kavramsal Kategoriler, Üretilen Metafor Sayısı ve Üreten Kişi Sayısı

Kavramsal Kategoriler	Metafor Sayısı	F
Geçici bir duygu olarak mutluluk	24	28
Huzur veren bir duygu olarak mutluluk	15	16
Erişilmesi güç bir duygu olarak mutluluk	13	13
Emek gerektiren bir duygu olarak mutluluk	6	6
Keyif veren bir duygu olarak mutluluk	5	5
Belirsiz bir duygu olarak mutluluk	6	6
Özgürlük durumu olarak mutluluk	5	6
Alışkanlık durumu olarak mutluluk	5	6
Çoğalan/çoğaltan bir duygu olarak mutluluk	4	4
Masumiyet duygusu olarak mutluluk	4	4
Sonsuzluk duygusu olarak mutluluk	3	3
Heyecan veren bir duygu olarak mutluluk	3	3
Yalnızlık duygusu olarak mutluluk	2	2
Toplam	95	102

Geçici bir duygu olarak mutluluk

Geçici bir duygu olarak mutluluk kategorisinde 29 katılımcı toplam 25 metafor üretmiştir. Bu kategoride üretilen metaforlar ve belirtilme sıklıkları; aşk (f=1), balon (f=1), cam kavanoz, (f=1), çiçek (f=1), dondurma (f=1), dönme dolap (f= 1), ekmek (f=1), fırtına öncesi sessizlik (f=1), gökkuşağı (f=1), güneş (f=1), havai fişek (f=1), kapaksız kola (f=1), kelebek (f=4), masal (f=2), mum (f=1), ojelerim (f=1), para (f=1), rüya (f=1), saat (f=1), topitop şekeri (f=1), tükenmez kalem (f=1), tv dizisi (f=1), uyuşturucu (f=1), yeni alınmış elbise (f=1) şeklindedir. Bu kategoride üretilen metaforların bazıları aşağıda verilmiştir:

“Benim için mutluluk masal gibidir çünkü bir varmış, bir yokmuş.” (K5)

“Benim için mutluluk kelebek gibidir çünkü kelebek gibi ömrü çok kısadır.” (K99)

“Benim için mutluluk kapaksız kola gibidir çünkü kapaksız kolanın nasıl asidi hemen kaçır ve tadı kaçarsa mutlulukta hızlı şekilde bizden uzaklaşır.” (K9)

“Benim için mutluluk uyuşturucu gibidir çünkü anlık bir zevktir ve sonrasında tabii ki bunun bedelini ister senden hayat, pişman ettirir.” (K90)

“Benim için mutluluk fırtına öncesi sessizlik gibidir çünkü mutluluk uzun sürmez ve ardından kötü şeyler olur.” (K177)

Huzur veren bir duygu olarak mutluluk

Huzur veren bir duygu olarak mutluluk kategorisinde 16 katılımcı toplam 15 metafor üretmiştir. Bu kategoride üretilen metaforlar ve belirtilme sıklıkları; baba (f=1), bahar akşamları (f=1), bir ilkbahar gününde yürümek (f=1), bisiklet sürmek (f=1), gökyüzü (f=1), ilkbahar (f=1), kedi (f=2), kitap okumak (f=1), lunapark (f=1), müzik (f=1), namaz (f=1), sevdiğinin yanında olmak (f=1) sıcak içecek (f=1), uyku (f=1), yağmurun sesini dinlemek (f=1) şeklindedir. Bu kategoride üretilen metaforların bazıları aşağıda verilmiştir:

“Benim için mutluluk kedi gibidir. Çünkü tatlı, huzur verici, yüzümü güldüren bir şeydir.” (K102)

“Benim için mutluluk namaz gibidir. Çünkü insana huzur verir.” (K61)

“Benim için mutluluk yağmurun sesini dinlemek gibidir. Çünkü insanın içini rahatlatır.” (K165)

“Benim için mutluluk ilkbahar mevsimi gibidir. Çünkü mutlu olduğumuzda çok huzurlu oluruz, çiçek gibi açarız hemen.” (K184)

Erişilmesi güç bir duygu olarak mutluluk

Erişilmesi güç bir duygu olarak mutluluk kategorisinde 13 katılımcı toplam 13 metafor üretmiştir. Bu kategoride üretilen metaforlar ve belirtilme sıklıkları; balık (f=1), elmas (f=1), emeklilik (f=1), hacca gitmek (f=1), ilk yudumda sarhoş olmak (f=1), insansız hava aracı (f=1), ipteki cambaz (f=1), kebab (f=1), kelebek (f=1), kömür madeninde çıkarılan bir elmas (f=1), siyah bir sayfadaki beyaz bir nokta (f=1), taksi ile yolculuk yapmak (f=1), volkan (f=1) şeklindedir. Bu kategoride üretilen metaforların bazıları aşağıda verilmiştir:

“Benim için mutluluk hacca gitmek gibidir çünkü beklersin ki sıra sana gelsin; tam gelir bi bakmışsın ölmüşsün.” (K19)

“Benim için mutluluk insansız hava aracı gibidir çünkü görmeden de vardır; elbet bir gün bize de görünür inşallah.” (K14)

“Benim için mutluluk bir ipteki cambaz gibidir çünkü zar zor denge kuruyorlar ama başarabilirlerse ipin sonuna kadar gidebiliyorlar. Benim için mutluluk da böyle, mutluluğu yakalarsak ömrümüzün sonuna kadar gider.” (K114)

“Benim için mutluluk yemekteki kebab gibidir çünkü her zaman insanın önüne gelmez.” (K8)

Emek gerektiren bir duygu olarak mutluluk

Emek gerektiren bir duygu olarak mutluluk kategorisinde 6 katılımcı toplam 6 metafor üretmiştir. Bu kategoride üretilen metaforlar ve belirtilme sıklıkları çiçek(f=1), emeklilik(f=1), futbol(f=1), gül(f=1), matematik(f=1), topuklu ayakkabı (f=1) şeklindedir. Bu kategoride üretilen metaforların bazıları aşağıda verilmiştir:

“Benim için mutluluk çiçek gibidir çünkü çiçeğe yeteri kadar su verersen solmaz, canlı kalır.” (K17)

“Benim için mutluluk topuklu ayakkabı gibidir çünkü güzeldir ama yürümesi zordur.” (K118)

“Benim için mutluluk emeklilik gibidir çünkü sonunda emeğinin karşılığını alırsın, mutluluk da bir eylem sonucu oluşur.” (K20)

Keyif veren bir duygu olarak mutluluk

Keyif veren bir duygu olarak mutluluk kategorisinde 5 katılımcı toplam 5 metafor üretmiştir. Bu kategoride üretilen metaforlar ve belirtilme sıklıkları bir bardak şekerli çay (f=1), çikolata(f=1), pamuk şeker (f=1), trambolin (f=1), yabancı dizi/film izlemek (f=1), şeklindedir. Bu kategoride üretilen metaforların bazıları aşağıda verilmiştir:

“Benim için mutluluk pamuk şeker gibidir çünkü zevk verir.” (K154)

“Benim için mutluluk trambolin gibidir çünkü önce heyecanı sonra eğlencesi geliyor” (K80)

“Benim için mutluluk bir bardak şekerli çay gibidir çünkü sıcak çayın verdiği haz bambaşkadır.” (K124)

Belirsiz bir duygu olarak mutluluk

Belirsiz bir duygu olarak mutluluk kategorisinde 5 katılımcı toplam 5 metafor üretmiştir. Bu kategoride üretilen metaforlar ve belirtilme sıklıkları boş ders (f=1), çekyat(f=1), ölüm(f=1), talih kuşu (f=1), yolculuk(f=1), deniz (f=1) şeklindedir. Bu kategoride üretilen metaforların bazıları aşağıda verilmiştir:

“Benim için mutluluk boş ders gibidir çünkü ne zaman olacağı belirsizdir.” (K63)

“Benim için mutluluk çekyat gibidir çünkü ne olduğu belli değildir. Çekyat yatak mı? Koltuk mu? Mutluluğunda ne olduğunu bilen yoktur.” (K10).

“Benim için mutluluk talih kuşu gibidir çünkü kime ne zaman konacağı belli olmaz.” (K17).

“Benim için mutluluk deniz gibidir. Çünkü ne olacağı belli olmaz. bazen dalgalıdır heyecanlı, bazen de dalgasız, sonsuz bir huzurdur.” (K109)

Özgürlük durumu olarak mutluluk

Özgürlük durumu olarak mutluluk kategorisinde 6 katılımcı toplam 5 metafor üretmiştir. Bu kategoride üretilen metaforlar ve belirtilme sıklıkları bisiklet sürmek(f=1), kuş (f=2), okul çıkışı(f=1), uçurtma(f=1), yaz tatili (f=1), şeklindedir. Bu kategoride üretilen metaforların bazıları aşağıda verilmiştir:

“Benim için mutluluk bisiklet sürmek gibidir çünkü iki tekerin üstünde özgürce dolaşabiliyorum.” (K117)

“Benim için mutluluk okul çıkışı gibidir çünkü okul disiplini vs. çok anlamsız.” (K149).

Alışkanlık durumu olarak mutluluk

Alışkanlık durumu olarak mutluluk kategorisinde 5 katılımcı toplam 6 metafor üretmiştir. Bu kategoride üretilen metaforlar ve belirtilme sıklıkları coca cola(f=1), çikolata (f=2), çikolatalı süt(f=1), muz(f=1), sigara(f=1) şeklindedir. Bu kategoride üretilen metaforların bazıları aşağıda verilmiştir:

“Benim için mutluluk çikolata gibidir çünkü bağımlılık yapar.” (K134)

“Benim için mutluluk sigara gibidir çünkü vücuda bir girdimi alışkanlık yapar hep istersin.”(K12)

Çoğalan/çoğaltan bir duygu olarak mutluluk

Çoğalan/çoğaltan bir duygu olarak mutluluk kategorisinde 4 katılımcı toplam 4 metafor üretmiştir. Bu kategoride üretilen metaforlar ve belirtilme sıklıkları; amip(f=1), çikolata(f=1), kovalent bağ(f=1), nar(f=1) şeklindedir. Bu kategoride üretilen metaforların bazıları aşağıda verilmiştir:

“Benim için mutluluk amip gibidir çünkü amip uygun ortamda nasıl artarsa mutlulukta uygun ortamda hızlıca çoğalabilir.” (K18)

“Benim için mutluluk kovalent bağ gibidir çünkü paylaştıkça artacak, güzelleşecek.” (K157).

Masumiyet duygusu olarak mutluluk

Masumiyet duygusu olarak mutluluk kategorisinde 4 katılımcı toplam 4 metafor üretmiştir. Bu kategoride üretilen metaforlar ve belirtilme sıklıkları bebek

(f=1), çocuk(f=1), küçük bir çocuğun sevinci(f=1), su (f=1) şeklindedir. Bu kategoride üretilen metaforların bazıları aşağıda verilmiştir:

“Benim için mutluluk su gibidir çünkü saf temiz ve hoş.” (K84)

“Benim için mutluluk bebek gibidir çünkü asla kötü düşünmezler, hayatın gerçekleriyle karşılaşmadıkları için mutludurlar.”(K173)

Sonsuzluk duygusu olarak mutluluk

Sonsuzluk duygusu olarak mutluluk kategorisinde 3 katılımcı toplam 3 metafor üretmiştir. Bu kategoride üretilen metaforlar ve belirtilme sıklıkları deniz(f=1), okyanus(f=1), zaman(f=1) şeklindedir. Bu kategoride üretilen metaforların bazıları aşağıda verilmiştir:

“Benim için mutluluk deniz gibidir çünkü mavi kadar güzel ve sonsuzdur.” (K2)

“Benim için mutluluk zaman gibidir çünkü akıp gider, sonu gelmez.” (K169)

Heyecan veren bir duygu olarak mutluluk

Heyecan veren bir duygu olarak mutluluk kategorisinde 3 katılımcı toplam 3 metafor üretmiştir. Bu kategoride üretilen metaforlar ve belirtilme sıklıkları; futbol maçı izlemek (f=1), kuşun kalbi (f=1), son dakika haberi (f=1) şeklindedir. Bu kategoride üretilen metaforların bazıları aşağıda verilmiştir:

“Benim için mutluluk son dakika haberi gibidir çünkü insanı heyecanlandırır.” (K13)

“Benim için mutluluk kuşun kalbi gibidir çünkü içimde pır pır eder. Görünüşü ne kadar küçük olursa olsun, heyecan mutluluk yaratır.” (K120)

Yalnızlık duygusu olarak mutluluk

Yalnızlık duygusu olarak mutluluk kategorisinde 2 katılımcı toplam 2 metafor üretmiştir. Bu kategoride üretilen metaforlar ve belirtilme sıklıkları karanlık bir kutu (f=1), kulaklığım(f=1) şeklindedir. Bu kategoride üretilen metaforların bazıları aşağıda verilmiştir:

“Benim için mutluluk karanlık bir kutu gibidir çünkü en çok eğlendiğim zamanlar tek kaldığım zamanlardır ve toplumdaki soyutlandığım zamanlar.” (K155)

Öğrencilerin Okulda Mutluluk Kavramı İle İlgili Sahip Oldukları Metaforlara İlişkin Bulgular

Araştırmadan elde edilen genel bulgulara göre, öğrenciler tarafından “okulda mutluluk” kavramı ile ilgili olarak metafor niteliği taşıyan ve neden cümlesi ile uyuşan toplam 86 adet geçerli metafor üretilmiş ve bu metaforlar 13 kavramsal kategori altında toplanmıştır. Bu kavramsal kategoriler “geçici bir duy-

gu, imkansız bir duygu, erişilmesi güç bir duygu, zorunluluk durumu, özgürlük durumu, olumsuz bir deneyim ifadesi, zenginleştiren bir deneyim ifadesi, değişken bir duygu, paylaşım ifadesi, umutsuzluk duygusu, bağımlılık durumu, sanal bir duygu, zorunlu bir ilişki biçimi” olarak adlandırılmıştır. İmkansız bir duygu, erişilmesi güç bir duygu, geçici bir duygu, zorunluluk durumu kategorilerinde 46 adet metafor üretilmiş ve bu kategorilerde üretilen metaforlar bu metaforların yaklaşık yarısını oluşturmaktadır. Özgürlük durumu olarak okulda mutluluk kategorisinde üretilen boş ders(f=8) metaforu ise katılımcılar tarafından en çok ifade edilen metafor olmuştur. Okulda mutluluğu tanımlamada kullanılan kavramsal kategoriler üretilen metafor sayısı ve üreten kişi sayısına ilişkin frekanslar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.

Kavramsal Kategoriler, Üretilen Metafor Sayısı ve Üreten Kişi Sayısı

Kavramsal Kategoriler	Metafor Sayısı	F
Geçici bir duygu olarak okulda mutluluk	13	19
İmkansız bir duygu olarak okulda mutluluk	13	13
Erişilmesi güç bir duygu olarak okulda mutluluk	10	10
Zorunluluk durumu olarak okulda mutluluk	10	11
Özgürlük durumu olarak okulda mutluluk	6	13
Olumsuz bir deneyim ifadesi olarak okulda mutluluk	6	6
Zenginleştiren bir deneyim ifadesi olarak okulda mutluluk	6	6
Değişken bir duygu olarak okulda mutluluk	5	5
Paylaşım ifadesi olarak okulda mutluluk	5	5
Umutsuzluk duygusu olarak okulda mutluluk	4	4
Bağımlılık durumu olarak okulda mutluluk	4	4
Sanal duygu olarak okulda mutluluk	2	2
Zorunlu bir ilişki biçimi olarak mutluluk	2	2
Toplam	86	100

Geçici bir duygu olarak okulda mutluluk

Geçici bir duygu olarak okulda mutluluk kategorisinde 19 katılımcı toplam 13 metafor üretmiştir. Bu kategoride üretilen metaforlar ve belirtilme sıklıkları; ateş (f=1), ışık hızı(f=1), kelebek(f=1), kelebeğin ömrü (f=2), petrol (f=1), rüya (f=1), saat (f=2), saatli bomba(f=1) , sakız (f=2) su (f=3), sürpriz (f=2), teravih namazı(f=1) , yaz yağmuru(f=1) şeklindedir. Bu kategoride üretilen metaforların bazıları aşağıda verilmiştir:

“Benim için okulda mutluluk saatli bomba gibidir çünkü yok olacağını bilirsin ama ne zaman olacağını bilemezsin.” (K15)

“Benim için okulda mutluluk teravih namazı gibidir çünkü hızlı biter” (K63)

“Benim için okulda mutluluk ışık hızı gibidir çünkü bir anda gelir ve gider”
(K79)

“Benim için okulda mutluluk su gibidir çünkü çabuk akar biter.” (K176)

İmkansız bir duygu olarak okulda mutluluk

İmkansız bir duygu olarak mutluluk kategorisinde 13 katılımcı toplam 13 metafor üretmiştir. Bu kategoride üretilen metaforlar ve belirtilme sıklıkları; Amerika (f=1), Ankara’da deniz (f=1) aya merdiven dayamak (f=1), Cuma namazını kaçırmış Hristiyan (f=1), çölde su(f=1), günah işlememek (f=1), hiç duymadığım şarkı(f=1) , konuşan köpek(f=1), melekler(f=1), para(f=1), platin madeni(f=1), rüya(f=1) , yazın kar yağması(f=1) şeklindedir. Bu kategoride üretilen metaforların bazıları aşağıda verilmiştir:

“Benim için okulda mutluluk Amerika gibidir çünkü herkesin hayalidir ama kimse kavuşamaz.” (K13).

“Benim için okulda mutluluk cuma namazını kaçırmış Hristiyan gibidir çünkü nasıl cuma namazını kaçırın Hristiyan olmazsa okulda da mutluluk yoktur.”
(K10)

“Benim için okulda mutluluk platin madeni gibidir çünkü ülkemizde platin madeni nasıl yoksa okulda da mutluluk yok ki” (K12).

“Benim için okulda mutluluk melekler gibidir çünkü hiç yoktur, görünmezler.” (K30)

“Benim için okulda mutluluk aya merdiven dayamak gibidir çünkü imkansız isteme.” (K16).

Erişilmesi güç bir duygu olarak okulda mutluluk

Erişilmesi güç bir duygu olarak okulda mutluluk kategorisinde 10 katılımcı toplam 10 metafor üretmiştir. Bu kategoride üretilen metaforlar ve belirtilme sıklıkları; asansör(f=1), babam(f=1), belediye otobüsü(f=1) , damat tıraşı(f=1), dağ (f=1), gelin başı(f=1) , güneş(f=1), küçük bir tebessüm(f=1), leylek(f=1), rüya(f=1) şeklindedir. Bu kategoride üretilen metaforların bazıları aşağıda verilmiştir:

“Benim için okulda mutluluk damat tıraşı gibidir. Çünkü damat tıraşı nasıl pahalıya mal oluyorsa, okulda mutlulukta zor elde edilir ve pahalıya mal olur.”
(K14)

“Benim için okulda mutluluk leylek gibidir çünkü senede bir kez görürsün.”
(K62).

“Benim için okulda mutluluk küçük bir tebessüm gibidir çünkü okulda sadece sınavdan yüksek not aldığımda acının tatlı tebessümü olur suratımda.” (K177).

Zorunluluk durumu olarak okulda mutluluk

Zorunluluk durumu olarak okulda mutluluk kategorisinde 11 katılımcı toplam 10 metafor üretmiştir. Bu kategoride üretilen metaforlar ve belirtilme sıklıkları; acı biber (f=1), domates sosu(f=1), gece(f=1), kalem(f=1), kereviz(f=1), su, (f=2), oksijen(f=1), salatalık(f=1), Tanrı (f=1), yemek yemek(f=1) şeklindedir. Bu kategoride üretilen metaforların bazıları aşağıda verilmiştir:

“Benim için okulda mutluluk Tanrı gibidir çünkü var zannederim, öyle umut ederim ama yoktur. İnanmak zorunda hissedersin ama bu kendini kandırmaktır, zorunluluktur.”(K90).

“Benim için okulda mutluluk kereviz gibidir çünkü gerekli ama çirkin.” (K5).

“Benim için okulda mutluluk oksijen gibidir çünkü o sıkıcı ortamda eğlenmemiz de gerekir.” (K80).

Özgürlük durumu olarak okulda mutluluk

Özgürlük durumu olarak okulda mutluluk kategorisinde 13 katılımcı toplam 6 metafor üretmiştir. Bu kategoride üretilen metaforlar ve belirtilme sıklıkları beden dersi(f=1), boş ders(f=8), cezaevinden çıkan bir adamın sevinci(f=1), kapandaki kuş(f=1), öğle arası(f=1), teneffüs(f=1) şeklindedir. Bu kategoride üretilen metaforların bazıları aşağıda verilmiştir:

“Benim için okulda mutluluk boş ders gibidir çünkü boş derste özgür bir kuş gibiyim.” (K160).

“Benim için okulda mutluluk kapandaki kuş gibidir çünkü kısıtlamalar çok ve teknoloji yok.” (K116)

“Benim için okulda mutluluk cezaevinden çıkan bir adamın sevinci gibidir çünkü okuldan çıkmak özgürlüğe kavuşmak büyük bir mutluluk.” (K120).

Olumsuz bir deneyim ifadesi olarak okulda mutluluk

Olumsuz bir deneyim ifadesi olarak okulda mutluluk kategorisinde 6 katılımcı toplam 6 metafor üretmiştir. Bu kategoride üretilen metaforlar ve belirtilme sıklıkları, acılı çiğköfte(f=1), arabesk şarkı(f=1), ateş(f=1), oyun(f=1), pul biber(f=1), silgi(f=1) şeklindedir. Bu kategoride üretilen metaforların bazıları aşağıda verilmiştir:

“Benim için okulda mutluluk silgi gibidir çünkü hayatımda güzel anıları sildiriyor.” (K98)

“Benim için okulda mutluluk acılı çiğköfte gibidir çünkü okul ilk başta iyi iken sınav zamanı sıkıntı olabilir.” (K82).

Zenginleştiren bir deneyim ifadesi olarak okulda mutluluk

Zenginleştiren bir deneyim ifadesi olarak okulda mutluluk kategorisinde 6 katılımcı toplam 6 metafor üretmiştir. Bu kategoride üretilen metaforlar ve belirtilme sıklıkları acı biber (f=1), biber dolması(f=1) dünya (f=1) , ilk başta ekşi, çiğnendikçe tatlılaşan sakız (f=1), nar(f=1), ojelerim(f=1) şeklindedir. Bu kategoride üretilen metaforların bazıları aşağıda verilmiştir:

“Benim için okulda mutluluk biber dolması gibidir çünkü içerisinde birçok baharat barındırır; tıpkı okulda birden fazla bilgi barındırdığı gibi.” (K112).

“Benim için okulda mutluluk ilk başta ekşi, çiğnendikçe tatlılaşan sakız gibidir çünkü içine girildikçe tatlılaşır.” (K57).

Değişken bir duygu olarak okulda mutluluk

Değişken bir duygu olarak okulda mutluluk kategorisinde 5 katılımcı toplam 5 metafor üretmiştir. Bu kategoride üretilen metaforlar ve belirtilme sıklıkları; ağaç(f=1), aşk-ı memnu(f=1), dolmuş(f=1), hava durumu(f=1) matematik (f=1) şeklindedir. Bu kategoride üretilen metaforların bazıları aşağıda verilmiştir:

“Benim için okulda mutluluk aşk-ı memnu gibidir çünkü ne zaman ne olacağı belli değildir.” (K162)

“Benim için okulda mutluluk hava durumu gibidir çünkü bazen içini ısıtır, bazen seni ıslatır.”(K172).

Paylaşım ifadesi olarak okulda mutluluk

Paylaşım ifadesi olarak okulda mutluluk kategorisinde 5 katılımcı toplam 5 metafor üretmiştir. Bu kategoride üretilen metaforlar ve belirtilme sıklıkları kelebek(f=1), kimya dersi(f=1), mandalina(f=1), sıra arkadaşı(f=1), yap boz(f=1) şeklindedir. Bu kategoride üretilen metaforların bazıları aşağıda verilmiştir:

“Benim için okulda mutluluk sıra arkadaşı gibidir çünkü her şeyi onunla paylaşırsın.” (K1).

“Benim için okulda mutluluk mandalina gibidir çünkü kabuğu soyulduğu an koku yayan ve paylaştıkça da tatlanan bir meyvedir.” (K129).

Umutsuzluk duygusu olarak okulda mutluluk

Umutsuzluk duygusu olarak okulda mutluluk kategorisinde 4 katılımcı toplam 4 metafor üretmiştir. Bu kategoride üretilen metaforlar ve belirtilme sıklıkları; ışığı açılmamış oda (f=1) kanserli hasta(f=1), kara tren(f=1), taziye(f=1) şeklindedir. Bu kategoride üretilen metaforların bazıları aşağıda verilmiştir:

“Benim için okulda mutluluk kanserli hasta gibidir çünkü olmayacağını bilirsin ama bir ümit ya olursa diye okulda mutluluğu beklersin.”(K13)

“Benim için okulda mutluluk taziye gibidir çünkü aslında üzüntüsündür ama gelmeyeceğini bile bile kapiya bakarsın.” (K15)

Bağımlılık durumu olarak okulda mutluluk

Bağımlılık durumu olarak okulda mutluluk kategorisinde 4 katılımcı toplam 4 metafor üretmiştir. Bu kategoride üretilen metaforlar ve belirtilme sıklıkları acı biber (f=1), çiğdem (f=1), telefon(f=1), youtube(f=1) şeklindedir. Bu kategoride üretilen metaforların bazıları aşağıda verilmiştir:

“Benim için okulda mutluluk acı biber gibidir çünkü ne kadar sevmesen de olmadığı zaman tuhaf ve farklı hissettiriyor. Acı biber de öyle. Ne kadar acı olsa da yemekten vazgeçemiyorsun.” (K59).

“Benim için okulda mutluluk youtube gibidir çünkü girdiğinde çıkamazsın.” (K89)

Sanal bir duygu olarak okulda mutluluk

Sanal bir duygu olarak okulda mutluluk kategorisinde 2 katılımcı toplam 2 metafor üretmiştir. Bu kategoride üretilen metaforlar ve belirtilme sıklıkları; makyaj yapan kadınlar (f=1), timsah gözyaşı(f=1) şeklindedir. Bu kategoride üretilen metaforların bazıları aşağıda verilmiştir:

Benim için okulda mutluluk makyaj yapan kadınlar gibidir çünkü bilirsin gerçek o değildir ama yine de inanırsın ya okulda da mutlulukta öyle bir şeydir.” (K17)

Zorunlu bir ilişki biçimi olarak okulda mutluluk

Zorunlu bir ilişki biçimi olarak okulda mutluluk kategorisinde 2 katılımcı toplam 2 metafor üretmiştir. Bu kategoride üretilen metaforlar ve belirtilme sıklıkları konjonktürel ittifak(f=1), müşteri satıcı ilişkisi(f=1) şeklindedir. Bu kategoride üretilen metaforların bazıları aşağıda verilmiştir:

“Benim için okulda mutluluk konjonktürel ittifak gibidir çünkü karşılıklı çıkar ilişkisine bağlıdır.” (K85)

Öğrencilerin mutluluk ve okulda mutluluk kavramlarına yönelik üretmiş oldukları metaforlar incelendiğinde, üretilen metaforların ve ait oldukları kategorilerin genel olarak benzerlik gösterdiği ve mutluluğu ve okulda mutluluğu genel olarak geçici, erişilmesi güç, belirsiz/değişebilir, paylaşımlarla çoğalan bir duygu olarak tanımladıkları ve bir özgürlük durumu olarak gördükleri ortaya çıkmıştır. Bununla beraber, araştırmanın bir diğer önemli bulgusu öğrencilerin okulda mutluluk kavramına yönelik ürettikleri metaforların çoğunlukla olumsuz niteliklere sahip olurken, mutluluk kavramına yönelik üretmiş oldukları metaforların

daha olumlu niteliklere sahip olmalarıdır. Bu kapsamda, öğrenciler genel olarak mutluluğu huzur veren, keyif veren, heyecan veren bir sonsuzluk, masumiyet duygusu olarak tanımlarken; okulda mutluluğu imkansız, sanal bir duygu ve bir zorunluluk, umutsuzluk ve bağımlılık durumu olarak tanımlamışlardır. Nitekim, araştırmada herhangi bir kategoriye girmeyen ya da metafor ifadesi olmayan bulgular incelendiğinde de öğrencilerin okulda mutluluğu bir paylaşım durumu olarak arkadaşlarıyla ilişkilendirdikleri (f:12), boş dersler üzerinden bir mutluluk tanımlamasında buldukları (f:12) ve bunun dışında “yok” gibi algıladıkları (f:7), okulu cehennem, işkence gibi kavramlarla betimledikleri ortaya çıkmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, öğrencilerin mutluluk ve okulda mutluluk kavramlarına ilişkin görüşlerinin metaforlar aracılığıyla ortaya konması amaçlanmıştır. Bu bağlamda mutluluk kavramına ilişkin üretilen metaforlar “geçici bir duygu, huzur veren bir duygu, erişilmesi güç bir duygu, emek gerektiren bir duygu, keyif veren bir duygu, belirsiz bir duygu, özgürlük durumu, alışkanlık durumu, çoğalan/çoğaltan bir duygu, masumiyet duygusu, sonsuzluk duygusu, heyecan veren bir duygu, yalnızlık duygusu” kategorilerinde toplanmıştır. Benzer bir biçimde, okulda mutluluk kavramına yönelik üretilen metaforlar incelendiğinde de, üretilen bu metaforların “geçici bir duygu, imkansız bir duygu, erişilmesi güç bir duygu, zorunluluk duygusu, özgürlük durumu, olumsuz bir deneyim ifadesi, zenginleştiren bir deneyim ifadesi, değişken bir duygu, paylaşım ifadesi, umutsuzluk duygusu, bağımlılık durumu, sanal bir duygu, zorunlu bir ilişki biçimi” kategorilerinde betimlendiği ortaya çıkmıştır. Öğrenciler tarafından mutluluk ve okulda mutluluk kavramlarına ilişkin üretilen metaforlar ve oluşturulan kategoriler bütün olarak ele alındığında, öğrencilerin hem genel olarak mutluluğu hem de okulda mutluluğu geçici, erişilmesi güç ve arkadaşlarıyla olan ilişkileri ve paylaşımlarıyla çoğalan, çoğaltan bir duygu ve bir özgürlük durumu olarak algıladıkları görülmektedir. Thoilliez (2011), çocuklar için mutluluğun anlamını ortaya koymayı amaçladığı çalışmasında, çocukların mutluluğu başlangıçta bir hediye ya da başarılacak bir şey olarak algılarken, ergenlikle birlikte elde etmek için bir şeyler yapmaları gereken değerli bir amaç olarak algıladıklarını ve mutluluğa daha temkinli yaklaştıklarını ortaya koymuştur. Bu doğrultuda, bu araştırmanın çalışma grubunun ağırlıklı olarak 16-17 yaş olmak üzere 13-18 yaş grubu öğrencilerden oluşması mutluluğa ilişkin üretilen “geçici ve erişilmesi güç bir duygu olarak mutluluk” kategorilerindeki metaforları açıklar niteliktedir. Ayrıca, bu yaş grubu öğrencilerin gerek mutluluğu gerekse okulda mutluluğu çoğalan/çoğaltan bir duygu ve bir özgürlük durumu olarak tanımlamaları ve bu doğrultuda metafor üretmeleri mutluluğu kişilerarası ilişkiler üzerinden tanımlamaları ve bir özgürlük durumu olarak algılamaları ile açıklanabilir. Nitekim, literatürde çeşitli çalışmalar bu yaş grubundaki öğrencilerin mutluluğu akranları ve arkadaşlarıyla ilişkileri bağlamında kavramsallaştırdıklarını (Freire ve diğerleri, 2013) ve

özgürlük ya da özerklik bağlamında tanımladıklarını (Lopez-Perez, Sanchez ve Gummerum, 2016) ortaya koymuştur.

Bununla beraber, mutluluk ve okulda mutluluk kavramlarına ilişkin üretilen metaforlar bağımsız olarak ele alındığında, gerek üretilen metaforlardan gerekse kategorilere verilen isimlerden anlaşılacağı gibi, genel olarak mutluluğa ilişkin üretilen metaforların daha olumlu niteliklere sahipken; okulda mutluluk kavramına yönelik üretilen metaforların daha olumsuz nitelikte olduğu görülmektedir. Bu kategoriler ışığında, öğrencilerin mutluluğu “geçici, huzur veren, erişilmesi güç, emek gerektiren, keyif veren, belirsiz, çoğalan/çoğaltan, heyecan veren” gibi özelliklerle nitelendirirken ve “özgürlük, alışkanlık, masumiyet, sonsuzluk, yalnızlık” gibi kavramlarla tanımlarken; okulda mutluluğu “geçici, imkansız, erişilmesi güç, değişken, sanal,” gibi özelliklerle nitelendikleri ve bir zorunluluk, umutsuzluk, bağımlılık, yalnızlık durumu, zorunlu bir ilişki biçimi ve olumsuz bir deneyim ifadesi olarak tanımladıkları ve bu doğrultuda metaforlar ürettikleri görülmüştür. Ayrıca, öğrenciler tarafından özgürlük kategorisinde mutluluk kavramına ilişkin üretilen metaforlar incelendiğinde, öğrencilerin kuş, uçurtma, bisiklet sürmek gibi metaforlar ürettikleri görülürken; aynı kategoride okulda mutluluk kavramına ilişkin üretilen metaforların boş ders, beden dersi, öğle arası, teneffüs, cezaevinden çıkan bir adamın sevinci, kapandaki kuş gibi ifadeler oldukları görülmektedir. Buna ek olarak, öğrenciler tarafından üretilen ve metafor olmayan ya da herhangi bir kategoriye girmeyen ifadeler incelendiğinde de, öğrencilerin okulda mutluluğu yok gibi algıladıkları ve okulda mutluluğu genel olarak boş derslerle tanımladıkları ortaya çıkmıştır.

Tüm bu bulgular ışığında, öğrencilerin genel olarak okulda mutlu olmadıkları, okulu özgürlüklerini kısıtlayan zorunlu bir yer olarak algıladıkları ve okulda mutluluğu boş ders, öğle arası, teneffüs, yaz tatili, okul çıkışı gibi okul/ders dışındaki zamanlarla ilişkilendirdikleri görülmektedir. Nitekim, Saban’ın (2008) çalışmasında da öğrenciler okulu disiplin ve kontrol merkezi olarak tanımlamışlar ve bu tanımları hapishane, hipodrom, kafes, sıkıcı bir yer, krallıkla yönetilen ülke metaforlarıyla açıklamışlardır. Benzer bir biçimde, alanyazında çeşitli araştırmalarda da öğrencilerin okulu baskı yeri olarak algıladıkları (Özdemir, 2012) ve öğrenciliği esirlik, kölelik, tutukluluk ve kobaylık durumu (Saban, 2009) olarak tanımladıkları görülmüştür. Aslan ve Doğan (2016) tarafından üstün yetenekli öğrencilerin devam ettikleri okullara ilişkin ürettikleri metaforların ele alındığı bir diğer çalışmada da üstün yetenekli öğrenciler okulu kafes, hayvanat bahçesi, cehennem, korku filmi, robot, yarış pisti, törpü gibi metaforlarla tanımlamışlar ve okulu bir yarış ve rekabet alanı, düşünmeyi engelleyici ve korkutucu bir unsur olarak ele almışlardır. Bu doğrultuda, gerek alanyazında öğrencilerin okula ilişkin ürettikleri metaforlar gerekse bu çalışmada öğrencilerin mutluluk ve okulda mutluluk kavramlarına ilişkin ürettikleri metaforlar ele alındığında öğrencilerin okula ilişkin çok olumlu duygular beslemedikleri, okulu bir zorunlu ilişkiler ağı ve bağımlılık durumu olarak algıladıkları ve dolayısıyla da okulda mutlu ve özgür olmadıkları sonucuna ulaşılabilir.

Alan yazında üniversite öğrencileri, ergenler ve çocukların mutluluk algılarının ele alındığı birçok çalışmada, özgürlüğün ve özerkliğin mutluluğun belirleyici unsurlarından biri olduğu ortaya konmuştur (Delle Fave, Brdar, Freire, Vella-Brodrick ve Wissing, 2011; Giacomoni, Souza ve Hutz, 2014). Bu bulgulara paralel olarak, Uusitalo-Malmivaara (2012) 11-16 yaş grubu öğrencileri en çok mutlu eden üç faktörün okulda başarı, daha fazla özgür zaman ve bir hobide başarı olduğunu; Csikszentmihalyi ve Hunter (2003) da ergenlerin ders çalışırken mutluluklarının azaldığını ortaya koymuştur. Gerek alanyazında öğrenci mutluluğuna yönelik araştırmalar gerekse bu araştırmanın bulguları incelendiğinde, öğrencilerin okula ilişkin olumsuz algılarının ve mutsuzluklarının arkasında okulun onlar için bir özgürlük alanı değil bir zorunluluk alanı algısının yattığı ileri sürülebilir. Nitekim bu araştırmanın katılımcı grubunun çoğunluğunu oluşturan ortaöğretim öğrencilerinin (n: 158) günlük ders saati sayısı 8-10; haftalık ders saati sayısı ise 40-45 saat arasında değişmektedir. Bu sayıya öğrencilerin okul sonrası dahil oldukları yetiştirme kursları da eklendiğinde öğrencilerin günlerinin neredeyse yarısını okulda geçirdikleri ve kendilerine ait serbest zamanlarının kalmadığı görülmektedir. Ayrıca, öğrencilerin okulda mutluluğu, zorunlu bir ilişki biçimi, zorunluluk ve bağımlılık durumu olarak algılamalarına ilişkin edinilen bulgular da, öğrencilerin okul içi ilişkiler bağlamında sorunlar yaşadıkları ve okula ait hissetmedikleri biçiminde yorumlanabilir. Nitekim, Türkiye'nin en mutsuz öğrencilerin yer aldığı ülke olarak tespit edildiği PISA 2015 verilerine göre de, Türkiye'deki öğrenciler öğretmen-öğrenci ilişkilerinin niteliği, okul/sınıf içi disiplin ve okula aidiyet gibi alanlarda olumsuz görüş bildirmişler ve OECD ortalamasının altında kalmışlardır (OECD, 2017). Bununla beraber, Baker, Terry, Bridger ve Winsor'a göre (1997: s. 589) "kişisel olarak destekleyici bir topluluk olarak öğrencinin okul algısı okulu tamamlamasında ve okula ilişkin doyumunda oldukça önemli bir role sahiptir". Bu bağlamda, okula ilişkin sosyal destek algısı yüksek olan ve kişilerarası ilişkiler bağlamında daha olumlu görüşlere sahip öğrencilerin okulda daha mutlu ve başarılı olabileceği ileri sürülebilir. Bu doğrultuda, PISA gibi uluslararası okul değerlendirme programlarında en yüksek başarıyı elde eden Finlandiyalı öğrencilerin akademik yeterlik, öğretmen desteği ve okulla ilgili genel mutluluk algılarının küresel mutluluk algılarının önemli bir yordayıcısı olması (Gilman and Huebner, 2006; Suldo et al. 2006, 2008, 2009; Akt: Uusitalo-Malmivaara, 2012) beklenen bir durumdur. PISA 2015 verilerine göre Dünya'nın en mutlu 2. ülkesi olarak seçilen ve 2000 yılından beri PISA sınavlarındaki başarısıyla dikkat çeken Finlandiya'da ortaöğretim düzeyinde ders saatlerinin haftada 19-32 saat arasında değiştiği, serbest zamana önem verildiği ve sınıf içerisinde de sık sık dışarıya çıkmanın teşvik edildiği bilinmektedir (Dinçer, 2017). Bu kapsamda, Türkiye'de öğrencilere daha fazla özgürlük ve serbest zaman tanyacak politika ve uygulamaların en kısa zamanda hayata geçirilmesi gerekmektedir. Nitekim "okullar öğrencilerin sadece akademik beceriler edindikleri yerler değil aynı zamanda başarılı olmak için ihtiyaç duydukları sosyal ve duygusal becerileri geliştirebilecekleri sosyal ortamlardır" (OECD, 2017: s. 3) ve bu sosyal ortamların oluşması da daha fazla serbest, özgür zamanı gerektirmektedir.

“Mutlu öğrencilerin en iyi öğrenen öğrenciler” (Noddings, 2003: s. 2) olduğu tezinden hareketle, Türkiye’de öğrencilerin PISA sınavlarında neden başarısız olduğuna ilişkin harcanan zaman ve çabanın öncelikle bu öğrencilerin mutsuzluk nedenlerini bulmaya yönlendirilmesi gerekmektedir. Öğrencilerin mutluluk ve okulda mutluluk kavramlarına ilişkin algıları metaforlar aracılığıyla ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada sadece mevcut durum betimlenmiştir. Bununla birlikte, öğrencilerin okulda mutluluğunu arttırmak; dolayısıyla da daha mutlu bir yaşama sahip olmalarını sağlamak için mutsuzluk nedenlerinin ayrıntılı bir biçimde ortaya konması gerekmektedir. Bu doğrultuda, öğrencilerin mutsuzluk sebeplerinin ortaya konmasında PISA 2015 bulguları dikkate alınmalı ve öğrencilerin mutsuzluğunda sorunlu alanlar olarak algılanan ders, ödev ve sınav kaygısı, öğretmen-öğrenci ilişkilerinin niteliği, okul/sınıf içi disiplin ve okula aidiyet gibi alanlara daha fazla odaklanılmalıdır. Bu kapsamda, öncelikle, öğrencilerin ders, ödev ve sınav kaygılarının mutlulukları yönünde en büyük engellerden biri olduğu göz önüne alınarak, Türkiye’de ölçme ve değerlendirme süreçlerinde bir değişime gidilmeli, mevcut sınav sistemine alternatif yöntemler üretilmelidir. Ayrıca, öğrencilerin daha fazla serbest zaman geçirmelerini sağlamak için, ders saatlerinde bir düzenlemeye gidilmeli ve ders saatleri kısaltılmalıdır. Ayrıca, öğretmen mutluluğunun öğrenci mutluluğunun ve dolayısıyla öğrenci başarısının önemli bir yordayıcısı olması (Bakker, 2005; Van Hall, Bruggeman, Aertsen ve Bruggeman, 2017) ve öğretmen mutluluğunun destekleyici bir sınıf ortamı ve öğretmen-öğrenci ilişkileri oluşturmada önemli rol oynaması (Jennings ve Greenberg, 2009) göz önüne alınarak öğretmenlerin de daha mutlu olmalarını sağlayacak politikalar geliştirilmelidir. Öğrencilerin okul kaygılarını azaltmak ve dolayısıyla öğrenme motivasyonlarını arttırmak ancak öğrencileriyle güven temelli ilişkiler kurabilecek mutlu öğretmenlerle gerçekleşebilecektir (TEDMEM, 2017).

Güvensizliğin, eşitsizliğin, yoksulluğun, çatışmanın ve dolayısıyla da yaşam stresinin gittikçe daha da arttığı 21. yüzyılda eğitim sistemlerinden öğrencileri bu sorunlarla baş edebilecek şekilde eğitmesi, okulu sadece bir eğitim kurumu olarak değil aynı zamanda öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerine katkıda bulunan bir çevre olarak görmeleri beklenmektedir (Sezer ve Can, 2019). Bu kapsamda, “öğrencilerin ve öğretmenlerin umudunu ve mutluluğunu göz ardı eden öğretmenlerin yeterliliklerini, öğrencilerin öğrenmelerini ve okulların performanslarını arttırma çabalarının hepsinin kaçınılmaz olarak başarısız olacağı” (Bullough, 2011: s. 17) göz önünde bulundurulmalı ve gerek politika ve uygulamalarda gerekse alanyazında öğretmen ve öğrencilerin mutluluk/mutsuzluk durumlarına ve nedenlerine daha fazla yer verilmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda, öğrencilerin mutsuzluk sebeplerinin daha ayrıntılı bir biçimde ortaya konması için, öğrencilerin görüşlerini daha ayrıntılı sunmalarına imkan verecek nitel ve karma yöntem çalışmalarının yapılması gerekmektedir. Son olarak, mutluluk/mutsuzluk durumunun tam bir betimlemesini ortaya koymak için, öğrenci mutluluğunu yordamada önemli bir etkisi olan öğretmen mutluluk durumlarının, mutsuzluk sebeplerinin ortaya konması da gerekmektedir.

References

- Ale Yasin, M.(2001). Happiness and joy in school. *Journal of Tarbiat*, 1, 9.
- Andrews, B. ve Wilding, J.M. (2004). The relation of depression and anxiety to lifestress and achievement in students. *British Journal of Psychology*, 95(4), 509-521.
- Argyle, M., Martin, M. ve Crossland, J. (1989). Happiness as a function of personality and social encounters. J.P.Forgas ve J.M.Innes (Eds.) *Recent Advances in Social Psychology: an international perspective* içinde (ss.189–203). North-Holland: Elsevier.
- Aristoteles (1997). *Nikomakhos'a Etik*, (Çev: Saffet Babür), Ankara: Ayraç yayınevi.
- Asıcı, E. ve İkiz, F. E. (2018). Okulda öznel iyi oluşun okul iklimi ve öz-yeterlik açısından yordanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 621-638
- Aslan, H. ve Doğan, Ü. (2016). Üstün yetenekli öğrencilerin devam ettikleri okulları ile bilim ve sanat merkezine ilişkin metaforik algıları: karşılaştırmalı durum çalışması *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (2), 335-350.
- Bailey, R. (2009). Wellbeing, happiness and education, *British Journal of Sociology of Education*, 30(6), 795-802.
- Baker, J., Terry, T., Bridger, R., ve Winsor, A. (1997). Schools as caring communities: A relational approach to school reform. *School Psychology Review*, 26(4), 586–602.
- Bakker, A. B. (2005). Flow among music teachers and their students: The crossover of peak experiences. *Journal of Vocational Behavior*, 66 (1), 26-44.
- Bastos Brito, R.M. (2017). The surprising success of the Finnish educational system in a global scenario of commodified education. *Revista Brasileira de Educação* 22 (70), 802-825.
- Beebe, J. R. (2003). *Socrates on Prozac and Happiness*. Buffalo, State University of New York at Buffalo. <http://www.acsu.buffalo.edu/~jbeebe2/Happiness.htm> adresinden 25/12/2018 tarihinde indirilmiştir.
- Beiter, R., Nash, R., McCrady, M., Rhoades, D., Linscomb, M., Clarahan, M. ve Sammut, S. (2015). The prevalence and correlates of depression, anxiety, and stress in a sample of college students. *Journal of Affective Disorders*, 173, 90-96.
- Berg, B.L. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences*. USA: Allyn & Bacon.
- Bergsma, A., Poot, G. ve Liefbroer, C.A. (2008). Happiness in the garden of Epicurus. *Journal of Happiness Studies* 9 (3), 397–423.
- Bird, J. M. ve Markle, R. S. (2012). Subjective well-being in school environments: Promoting positive youth development through evidence-based assessment and intervention. *American Journal of Orthopsychiatry*, 82(1),61-66.
- Boehm, J. ve Lyubomirsky, S. (2008). Does happiness promote career success? *Journal of Career Assessment*, 16 (1), 101-116.
- Bullough, R. V. (2011). Hope, happiness, teaching and learning. C. Day ve J. C. K. Lee (Ed.), *New understandings of teacher's work: Emotions and educational change* içinde (ss. 17-32). New York: Springer
- Bunnin, N. ve Yu, J. (2004). *The Blackwell dictionary of Western Philosophy*. MA: Blackwell Publishing.
- Burg, C. A. (2018). Finnish education in the 21st century: Paradoxes and Visions. *Inquiry in Education*, 10 (1), 1-9.
- Capelle, W. (1995). *Sokratesten önce felsefe II*, (Oğuz Özügül, çev.), İstanbul : Kabalcı yayınevi.
- Carr, A. (2011). *Positive psychology: The science of happiness and human strengths*. London and New York: Routledge

- Certel, Z., Bahadır, Z., Saracalolu, S. ve Varol, R. (2015). The investigation of the relation between the high school students' self-efficacy and subjective well-being. *Journal of Research in Education and Teaching*, 4 (2), 307-318.
- Cevzici, A (1999). *Felsefe sözlüğü*, İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Collins, E.C. ve Green, J.L. (1990). Metaphors: The construction of a perspective. *Theory into Practice*, 29 (2), 71-77.
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry & research design : Choosing among five approaches*. UK: Sage Publications.
- Csikszentmihalyi, M. ve Hunter, J. (2003). Happiness in everyday life: The uses of experience sampling. *Journal of Happiness Studies*, 4(2), 185-199.
- Çapulcuoğlu, U. ve Gündüz, B. (2013). Öğrenci tükenmişliğini yordamada stresle başa çıkma, sınav kaygısı, akademik yetkinlik ve anne-baba tutumları. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 201-218.
- Deci, E.L. ve Ryan, R.M. (2008). Hedonia, eudaimonia, and well-being: An introduction. *Journal of Happiness Studies*, 9 (1), 1-11.
- Delle Fave, A., Brdar, I., Freire, T., Vella-Brodrick, D., ve Wissing, M. P. (2011). The eudaimonic and hedonic components of happiness: Qualitative and quantitative findings. *Social Indicators Research*, 100, 158-207.
- Diñer, A. (2017). PISA ve TIMSS ya da Türkiye eğitimde neden başarısız? *Alternatif Eğitim*, 4, 159-187.
- Downe-Wamboldt, B.(1992). Content analysis: method, applications, and issues. *Health Care Women International*. 13(3), 313-21.
- Eid, M. ve Diener, E. (2004). Global judgements of subjective wellbeing: situational variability and longterm stability, *Social Indicators Research*, 65, 245-277.
- Epicurus. (1994). *The Epicurus reader. Selected writings and testimonia*. Indianapolis: Hackett
- Fletcher, G. (2015). *The Routledge handbook of the philosophy of well being*. Routledge.
- Fredrickson, B. L. (2013). Positive emotions broaden and build. Patricia Devine ve Ashby Plant. (Ed.). *Advances in experimental social psychology içinde (ss. 1-53)*. Burlington: Academic Press.
- Freire, T., Zenhas, F., Tavares, D.ve Iglésias, C. (2013). Felicidade hedónica e eudaimónica: um estudo com adolescents portugueses. *Análise Psicológica*, 4, 329-342.
- Fowers, B. J. (2005). *Virtue and psychology: Pursuing excellence in ordinary practice*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Giacomoni, C. H., Souza, L. K. ve Hutz, C. S. (2014). O conceito de felicidade em crianças (The concept of happiness in children). *Psico-USF, Bragança Paulista*, 19, 143-153.
- Göksoy, S. (2017). Situations that make students happy and unhappy in schools. *Universal Journal of Educational Research* 5 (12A),77-83.
- Haidt, J. (2006). *The Happiness hypothesis*. NY: Basic.
- Jennings, P. A. ve Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79, 491-525.
- Jensen, D. F. N. (2006). Metaphors as a bridge to understanding educational and social contexts. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(1), 1-17.
- Jiang, S., Lu, M. ve Sato, H. (2012). Identity, inequality, and happiness: evidence from urban China. *World Development*, 40(6), 1190-1200.

- Johnson, L.B. (1965). *Inaugural address of Lyndon Baines Johnson* http://avalon.law.yale.edu/20th_century/johnson.asp adresinden 17/11/2018 tarihinde indirilmiştir.
- Kapçı, E.G. (2004). İlköğretim öğrencilerinin zorbalığa maruz kalma türünün ve sıklığının depresyon, kaygı ve benlik saygısıyla ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37 (1), 1-13.
- Krippendorff, K.(2004). *Content analysis an introduction to its methodology*. USA: Sage Publications.
- López-Pérez, B., Sánchez, J. ve Gummerum, M. (2016). Children's and adolescents' conceptions of happiness. *Journal of Happiness Studies*. 17 (6), 2431-2455.
- Low, G. (2008). Metaphor and education. R. W. Gibbs (Ed.), *The Cambridge handbook of metaphor and thought*, içinde (s. 212-231). New York: Cambridge University Press.
- Lu, L. (2000). Gender and conjugal differences in happiness, *Journal of Social Psychology*, 140 (1), 132-141.
- Lyubomirsky, S., King, L. ve Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131 (6), 803-855.
- Malaty, G. (2006). What are the reasons behind the success of Finland in PISA? *Gazette des Mathématiciens*, 108, 59-66.
- McCabe, K., Bray, M.A., Kehle, T.J., Theodore, L.A. ve Gelbar, W. (2011). Promoting happiness and life satisfaction in school children. *Canadian Journal of School Psychology* 26(3) 177-192
- McMahon, D. M. (2006). *Happiness: A history*. New York: Grove Press.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: A source book*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Morgan, G. (1998). *Yönetim ve örgüt teorilerinde metafor* (G. Bulut, Çev.). İstanbul: Mü-Ka.
- Moser, K.S. (2000). Metaphor analysis in psychology —method, theory, and fields of application. *Forum: Qualitative Social Research*, 1(2), 1-10.
- Noddings, N. (2003). *Happiness and education*. UK: Cambridge University Press.
- Nussbaum, M. (2000). *Women and human development: The capabilities approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OECD. (2017). *PISA 2015 Results (Volume III): Students'Well-Being*, Paris: PISA, OECD Publishing. <http://www.oecd.org/education/pisa-2015-results-volume-iii-9789264273856-en.htm> adresinden 14/11/2018 tarihinde indirilmiştir.
- Ortony, A. (1975). Why metaphors are necessary and not just nice. *Educational Theory*, 25, 45-53.
- Oxford, R., Tomlinson, S., Barcelos, A., Harrington, C., Lavine, R. Z., Saleh, A. ve Longhini, A. (1998). Clashing metaphors about classroom teachers: Toward a systematic typology for the language teaching field. *System*, 26 (1), 3-50.
- Ören, N. ve** Gençdoğan, B. (2007). Lise öğrencilerinin depresyon düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi* 15 (1), 85-92.
- Özdemir, M.(2012). Lise öğrencilerinin metaforik okul algılarının çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(163), 96-109.
- Özdemir, S. ve Akkaya, E. (2013). Genel lise öğrenci ve öğretmenlerinin okul ve ideal okul algılarının metafor yoluyla analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19 (2), 295-322.
- Pan, J. ve Zhou, W. (2013). Can success lead to happiness? The moderators between career success and happiness. *Asia Pacific Journal of Human Resources*, 51 (1), 63-80.

- Peterson, C. ve Seligman, M. E. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. American Psychological Association and Oxford University Press.
- Platon. (2000). *Symposion (Şölen)*, (Cenap Karakaya, çev.) İstanbul: Sosyal Yayınları.
- Ryan, R.M., ve Deci, E.L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review Psychology*, 52, 141-166.
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Educational Administration: Theory and Practice* 55, 459-496.
- Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326.
- Sahlberg, P. (2007). Education policies for raising student learning: The Finnish approach. *Journal of Education Policy*, 22 (2), 147-171.
- Schnittker, J. (2008). Happiness and success: Genes, families, and the psychological effects of socioeconomic position and social support. *American Journal of Sociology*, 114 (1), 233-259.
- Seligman, M. E. P. ve Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.
- Seligman, M. E., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K. ve Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35 (3), 293-311.
- Sezer, Ş. ve Can, E. (2019). School happiness: A scale development and implementation study. *Eurasian Journal of Educational Research*, 79 (2019), 167-190.
- Srivastva, S. ve Barrett, F. J. (1988). The transforming nature of metaphors in group development: A study in group theory. *Human Relations*, 41, 31-63.
- Simmons, B.L. (2014). Organizational characteristics of happy organizations. P. Y. Chen, ve C.L. Cooper (Ed.), *Work and wellbeing* içinde (ss. 1-18). Hoboken: John Wiley & Sons, Inc.
- Talebzadeha F. ve Samkan, M. (2011). Happiness for our kids in schools: A conceptual model. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29 (2011), 1462 – 1471.
- Tasnim, Z. (2016). Happiness at workplace: Building a conceptual framework. *World Journal of Social Sciences* 6 (2), 62-70.
- Tedmem. (2017). *PISA 2015: Öğrencilerin İyi Olma Hali*. <https://tedmem.org/mem-notlari/degerlendirme/pisa-2015-ogrencilerin-iyi-olma-hali>) adresinden 15/01/2019 tarihinde indirilmiştir.
- Thoilliez, B. (2011). How to grow up happy: An exploratory study on the meaning of happiness from children's voices. *Child Indicators Research*, 4 (2), 323-351.
- UNESCO. (2016). *Happy Schools: A framework for learner-well-being in the Asia-Pacific*. Paris, France.
- Uusitalo-Malmivaara. (2012). Global and school-related happiness in Finnish children. *Journal of Happiness Studies*. 13 (4), 601-619.
- van Praag, B.M.S., Romanov, D. ve Ferrer-i-Carbonell, A. (2010). *Happiness and financial satisfaction in Israel: Effects of religiosity, ethnicity, and war*. Tinbergen Institute Discussion Paper 10-095/3. Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=1679666> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.1679666>
- Van Hall, G., Bruggeman, B, Aertsen, P. ve Bruggeman, H. (2017). Happy teachers and happy school children: going hand in hand. *European Journal of Public Health*, 27 (3), 400-401.

- Veenhoven, R. (2003). Hedonism and happiness. *Journal of Happiness Studies*, 4, 437–457
- Veenhoven, R. (2008). Healthy happiness: Effects of happiness on physical health and the consequences for preventive health care, *Journal of Happiness Studies*, 9 (3), 449-469
- Walsh, L.C., Boehm, J.K. ve Lyubomirsky, S. (2018). Does happiness promote career success? Revisiting the Evidence. *Journal of Career Assessment*, 26(2) 199-219.
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2004). *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve H. Şimşek. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Yob, I. M. (2003). Thinking constructively with metaphors. *Studies in Philosophy and Education*, 22 (2), 127-138.

Teachers' Opinions on Ethical and Unethical Leadership: A Phenomenological Research

Etik ve Etik Dışı Liderliğe İlişkin Öğretmen Görüşleri: Fenomenolojik Bir Araştırma

Mehmet Hilmi Koç¹ Tuncer Fidan²

Abstract

This study aims to reveal teachers' opinions regarding ethical and unethical leadership. A phenomenological research design was used in the study. Purposeful sampling technique was used to determine the study group. Interviews were conducted with 20 teachers to collect data. A content analysis was conducted to analyze the data. According to the findings, teachers defined administrators with moral personality as ethical leaders. It was also found that school administrators mostly displayed unethical leadership behaviors in co-worker relationships. Another characteristic of unethical leaders was their promoting unethical behaviors among co-workers and taking the lead in turning unethicality as a part of school culture. It is argued that behaviors leading to the emergence of unethical leadership tend to institutionalize if they do not meet with an obstacle or are supported by organizational environment. It was recommended that further research focus on how moral person and moral manager components of ethical leadership affect each other.

Keywords: Ethical leadership, unethical leadership, moral person, moral manager, teacher.

Öz

Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin etik ve etik dışı liderliğe ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Çalışmada nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Örneklem türü olarak amaçlı örnekleme yöntemi seçilmiştir. Veri toplama yöntemi olarak görüşmeden yararlanılmış olup bu doğrultuda 20 öğretmenle görüşme yapılmıştır. Yapılan görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Öğretmenler ahlaki kişiliğe sahip yöneticileri etik liderler olarak tanımlamaktadırlar. Okul yöneticilerinin etik dışı lider davranışlarının en çok meslektaş ilişkilerinde yaptıkları tespit edilmiştir. Etik dışı liderlerin dikkat çeken bir diğer özelliği ise etik dışı davranışları çalışanlar arasında özendirme ve etik dışılığı kurum kültürünün parçasına dönüştürmede ön ayak olmalarıdır. Etik dışı liderliğin ortaya çıkmasına etki eden davranışlar herhangi bir engelle karşılaşmadıklarında veya örgütsel çevre tarafından desteklendiklerinde kurumsallaşma eğiliminde olduğu söylenebilir. Yöneticilerin ahlaki kişilik ve ahlaki yöneticilik özelliklerinin birbirini nasıl etkilediği konusu üzerinde araştırmalar yapılabilir.

Anahtar Sözcükler: Etik liderlik, etik dışı liderlik, ahlaki kişilik, ahlaki yönetici, öğretmen.

Received: 07.10.2019 / Revision received: 21.04.2020 / Approved: 01.05.2020

- 1 Sabahattin Zaim University, İstanbul, Turkey, kocmehmethilmi@gmail.com, ORCID: 0000-0001-6259-173X
- 2 Mehmet Akif Ersoy University, Office of Internal Audits, Internal Audit, Burdur, Turkey ORCID: 0000-0002-9954-100

Atıf için/Please cite as:

Koç, M. H., & Fidan, T. (2020). Teachers' opinions on ethical and unethical leadership: A phenomenological research, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 26(2), 355-400. doi: 10.14527/kuey.2020.008

Introduction

Leaders play an important role in promoting ethical behavior. Leaders can determine the goals to be achieved and the behaviors required to achieve these goals. They can make decisions directly affecting employees through tools such as strategy formulation, performance evaluations and allocating resources (Brown & Treviño, 2006). Actions supported by leaders convey clear messages to employees about what values they care about. Employees also tend to display behaviors encouraged by leaders to achieve the promised rewards. Therefore, it is usual for employees to seek guidance from leaders when they face ethical problems (Treviño, 1986). Similarly, there are researchers who claim that employees comply with the ethical values of their leaders (e.g., Schminke, Wells, Peyrefitte & Sebor, 2002; Schminke, Ambrose & Neubaum, 2005; Weaver, Treviño & Agle, 2005). For example, leaders, who are sensitive about ethical values, ensure that employees have ethical awareness and experience less ethical dilemmas by creating an ethical climate in their organizations while unethical leaders have the opposite effect (Schminke et al., 2005).

In a similar vein, schools have their own ethical environments, which are heavily influenced by the way leaders manage; however, these environments are generally not stable. This is because schools do not merely consist of physical structures, methods and techniques, standard measurement and evaluation tools (Blase, 2000). Social differences, contradictions and conflicts infiltrate the school environment, turning it into a loosely coupled political system. Stakeholders such as teachers, administrators, parents, and the education bureaucracy play their roles in a complex environment regulated by laws, standards, policies and principles (Ball, 2012). As schools turn into complex organizations, it becomes difficult to direct different stakeholder groups with different values towards a specific purpose (Maxcy, 2008). At this point, there is a need for ethical leaders who can direct a wide variety of groups with different goals and value judgments to specific goals and create reconciliation mechanisms that can resolve ethical disputes between them; because ethical leaders can contribute to the establishment of an ethical climate that can shape the actions of school stakeholders with their behaviors and management styles (Begley, Begley & Stefkovich, 2007). Empirical studies in the literature also support this point (Carlson and Perrewe, 1995; Schminke et al., 2005).

As it is seen, leaders have important effects on establishing the ethical climate of their organizations. For this reason, the studies in the literature have mainly focused on what managers should do in order to be an ethical leader. In this respect, descriptive studies are mostly about to what extent employees meet pre-determined standards of ethical leader behaviors (Brown & Treviño, 2006).

Thus, conducting studies to describe the current situation about ethical and unethical leadership practices can reveal how teachers define ethical and unethical leadership and how they experience the effects of these leaders. Such studies can also provide clues as to what factors are effective in the emergence of ethical and unethical leadership in schools.

Ethical Leadership

It is possible to discuss the concept of ethical leadership under the dimensions of moral person and moral manager (Treviño, Hartman & Brown, 2000). Moral person dimension is about the qualities that an ethical leader has as an individual. They observe moral values in their actions and interpersonal relationships (Brown, Treviño & Harrison, 2005). Individuals with strong moral personality are honest and trustworthy people. They care about how other people are and they are known as friendly people. Employees are willing to open their problems to individuals with these characteristics, because they know that such individuals will lend an ear to them. Moral people are known for being fair and principled. Finally, these individuals consistently exhibit the same moral behaviors not only in their private but also in business lives (Treviño et al., 2000).

The moral manager dimension is about how the individuals use the tools they have as a result of their leadership position to promote ethical behavior in their organizations. Strong moral managers see themselves as role models. They make ethical rules visible in their organizations with their behaviors. They set ethical behavior standards and ensure that they are announced to employees (Kaptein, 2019). They use reward and punishment when necessary to institutionalize ethical values. In other words, ethical leaders set ethical standards, reward ethical actions and enforce sanctions to discipline those who do not comply. They take care of the conformity of the results of their decisions with ethical values and make fair choices that can be observed and imitated by the organization's stakeholders. In brief, there is a harmony between what ethical leaders speak and do. They first shape up their own behaviors in order to meet the ethical standards (Treviño, Brown & Hartman, 2003).

In the light of these discussions, it is possible to define ethical leadership as *“displaying morally acceptable behaviors in personal actions and interpersonal relations and promoting to exhibit such behaviors by organization stakeholders through two-way communication, reinforcement and decision-making processes”* (Brown et al., 2005). There are researchers who conclude that ethical leadership has positive effects on employees (Madenoglu, Uysal, Sarier, & Banoğlu, 2014; Uğurlu & Üstüner, 2011; Schminke et al., 2002). Ethical leaders increase employees' job satisfaction, commitment, communication willingness, and willingness to make constructive contributions. Ethical leadership has significant positive organizational level effects as well as individual effects. It has a positive relationship with organizational citizenship and trust (Brown & Mitchell, 2010).

Unethical Leadership

Unethical leadership is a concept that has rather emerged as a result of researches about the dark sides of organizations (Skarlicki & Folger, 1997; Tepper, 2000; Duffy, Ganster & Pagon, 2002; Tepper, Duffy, Henle & Lambert, 2006); because organizations are not environments where ethical values are fully dominant, but micropolitical environments where a wide variety of different groups compete to reach scarce resources (Ball, 2012). It is often possible to come across employees who have different understandings of ethics or who have not adopted the rules even if there is a consensus about ethical rules. For this reason, unethical behaviors such as aggression, deliberate disruption of the organization's operation, revenge and going behind others' backs are not uncommon. Studies on such behaviors are generally focused on employees; however, there are studies showing that leaders also exhibit or provoke such behaviors (Tepper, Moss, Lockhart, & Carr, 2007).

Studies on leadership do not define all of the destructive leadership behaviors as unethical (Brown & Mitchell, 2010; Eisenbeiß & Brodbeck, 2014; Resick et al., 2011), since unethical behaviors refer to actions that are illegal and/or incompatible with the moral values of society. Research on the dark sides of organizations covers some concepts such as abusive supervision, toxic leadership and tyranny, but it cannot fully cover unethical leadership (Liu, Liao & Loi, 2012). Of course, these leadership or behavior types can also be regarded as unethical; however, unethical leadership also extends beyond leaders' own behaviors. In some cases, leaders can encourage unethical actions to achieve organizational goals. Particularly in researches conducted in large commercial organizations, it was observed that unethical actions mostly took place with the knowledge of senior managers. In other words, although leaders do not engage in unethical actions, they encourage such actions through rewarding, ignoring or tolerating. In this way, they try to benefit from the unethical behavior of the employees (Brown et al., 2005). For instance, leaders can overestimate the importance of organizational goals, and lay excessive burden on stakeholders in achieving these goals. In this way, they can justify unethicality and encourage stakeholders to engage in unethical actions. Furthermore, researches show that leaders generally attach more importance to organizational goals than other employees and have higher self-confidence in engaging in unethical actions (Hoyt, Price & Poatsy, 2013).

As a result, unethical leadership can be defined as "*organizational leaders behaving or making decisions illegally and/or against ethical values, as well as implementing processes and structures that encourage unethical behaviors among employees*" (Brown & Mitchell, 2010). Unethical leadership has significant negative effects on employees. This type of leadership leads to negative effects on employees, such as resistance, decrease in psychological well-being and life satisfaction. Moreover, unethical leadership can disrupt the general functioning of organizations. Negative effects, such as increased absenteeism, increase in health expen-

ditures, decrease in productivity and increase in production costs, cause large financial losses for organizations (Schilling, 2009; Tepper et al., 2006).

The Emergence of Ethical and Unethical Leadership

The factors that lead to the emergence of ethical and unethical leadership are generally examined from the perspective of social learning theory; because, together with the individual characteristics of the leaders, environmental influences can shape ethical or unethical leadership perceptions of followers. It is possible to discuss these factors under the headings of “individual factors” and “situational factors”. While individual factors are related to characteristics, such as personality and motivation, situational factors are related to environmental characteristics, such as role models and ethical context (Brown & Treviño, 2006).

Individual Factors

Individual characteristics can lead to the emergence of ethical or unethical leadership. Brown and Treviño (2006) argue, based on social learning theory, that factors, such as personality traits, motivation, Machiavellism, level of moral judgment, level of implementing moral values, locus of control and self-monitoring, lead to the emergence of ethical or unethical leadership.

Personality traits: Personality traits hold an important place in the emergence of leadership. For example, five-factor personality traits consisting of agreeableness, openness to experience, extraversion, conscientiousness and emotional consistency/inconsistency are closely related to leader behaviors. While openness to experience and extraversion positively affect the effectiveness of leaders, conscientiousness and extraversion are effective in the emergence of leaders (Kalshoven, Den Hartog & De Hoogh, 2011). On the contrary, agreeableness and emotional inconsistency often have weak effects on leadership behaviors. Furthermore, when it comes to ethical leadership, agreeableness and conscientiousness have positive effects, while emotional inconsistency has a negative effect, since these traits reflect a collaborative, self-controlled and reliable personality that is necessary for the emergence of ethical leadership. On the other hand, since emotional inconsistency involves fear, anxiety and hostility, it can prevent the emergence of ethical leadership (Walumbwa & Schaubroeck, 2009).

Motivation: The relationship between motivation and ethical leadership can be described based on McClelland’s (1987) motivation theory. According to McClelland (1987), individuals act under the influence of three basic needs, which are classified as need for power, need for achievement and need for affiliation. Individuals, who need to gain power, intend to affect other people. Individuals, who need achievement, intend to do a job better than previously done. Individuals, who need to establish affiliations, intend to establish positive relationships with other people. The need for high power, the need for moderate achievement and the need for low or moderate level affiliation are considered

essential for effective leadership (McClelland, 1987). Moreover, there are differences between individuals, who tend to use the power in line with their personal goals, and those, who tend to use it in a limited way to benefit other people. Individuals, who tend to use power to the benefit of society, often show more effective leadership (McClelland & Boyatzis, 1982).

Machiavellism: It refers to the use of cheating, deception and opportunism in interpersonal relations. Unlike ethical leaders, machiavellist leaders tend to manipulate other people to achieve their goals. They have little trust in people and are found unreliable by others in return. Machiavellist tendencies often lead to consequences associated with unethical leadership, unethical and illegal acts. As influence sources used by machiavellists, such as coercion and manipulation, are not in line with ethical values, they turn them into unethical leaders (Brown & Treviño, 2006).

Moral judgment: Moral judgment refers to differences in individuals' assessment about right or wrong in certain situations. The cognitive moral development theory of Kohlberg (Kohlberg & Hersh, 1977) is often used to explain the differences between the reasoning processes individuals use to reach moral judgments. According to this theory, individuals in the preconventional stage form their right or wrong judgments with the help of obedience and fear of punishment or interest and exchange relations. In the decisions of individuals in the conventional stage, people who are close and cared about, rules, norms and laws are effective. Individuals in the postconventional stage generally act independently of external influences according to their internal values or universal ethical principles while shaping their judgments about what is right or wrong (Kohlberg & Hersh, 1977). As the moral judgment levels of leaders rise, they can analyze interpersonal relationships better, approach problems from different perspectives and produce more solution alternatives. In other words, as the level of moral judgment rises, leaders consider ethical principles and other people's rights more in their decisions. In the opposite case, leaders are more likely to exhibit unethical behaviors (Turner, Barling, Epitropaki, Butcher & Milner, 2002).

Implementation of moral values: There is a strong relationship between moral judgment and ethical leadership levels of individuals who can implement moral values in their daily lives. Accordingly, individuals differ not only according to their levels of moral judgment but also according to what extent they act under the influence of ethical principles in their daily decisions. Having a high moral judgment capacity is not enough to see a person as a role model. This capacity needs to be reflected in the actions of individuals and thereby be observed by other people (Brown & Treviño, 2006).

Locus of control: The locus of control is the perception of individuals' control over the events in their lives. While people with an internal locus of control have more sense of control over their lives, people with an external locus of control tend to link their events to fate or other strong people. Individuals with an internal locus of control are expected to act more ethically because they have the

ability to grasp the relationship between their behaviors and the results. External locus of control is more closely related to unethical behaviors (Treviño, 1986).

Self-monitoring: Self-monitoring is about the kindness of individuals towards others and how they introduce themselves to others. Individuals with a high level of self-monitoring skills can easily change the impressions they make in other people to adapt to the social environment more quickly (Hogue, Levashina & Hang, 2013). On the other hand, low self-monitoring ability leads to lower adaptability and a tendency to behave in the same manner in different social environments. High level of self-monitoring facilitates the emergence of leadership. However, individuals with low self-monitoring are more likely to emerge as ethical leaders. This is because high level of self-monitoring increases the likelihood of unethical behaviors such as lying and manipulation (Bedeian & Day, 2004).

Situational Factors

Situational factors lead to the emergence of ethical or unethical leadership through interacting with individual factors. Ethical role models, ethical context and moral intensity of the problems encountered are among these factors (Brown & Treviño, 2006; Eisenbeiß & Giessner, 2012).

Ethical role models: Not only followers but also leaders can learn a lot from role models. By observing the behaviors of ethical role models and their results, they can identify with the role model and internalize his/her moral values and attitudes. Moreover, role models do not need to be in higher positions than the individual; even peers or lower level employees can be role models. Individuals who had ethical role models in the past are more likely to have ethical leadership characteristics (Eisenbeiß & Giessner, 2012). Personal traits, such as honesty, fairness and attentiveness, as well as behaviors, such as determining ethical standards and giving others responsibilities, are among the qualities associated with ethical role models (Weaver et al., 2005).

Ethical context: Another factor that leads to the emergence of ethical or unethical leadership is the ethical context of the organization. Research on ethical context is often focused on ethical culture or ethical climate. Both concepts focused on the characteristics of the organization that support or do not support ethical attitudes and behaviors (Treviño, Weaver & Reynolds, 2006). Ethical culture is an organizational culture element that can differentiate the relationship between individuals' moral judgments and ethical/unethical behaviors. In other words, it covers formal and informal behavior control systems, such as leadership, authority structures, reward systems, rules and policies, decision making processes, norms and employee behaviors, that support ethical or unethical behaviors in an organization (Treviño, 1986). Ethical climate can be defined as "*a general perception of organizational practices and processes with ethical content*" or "*organizational climate elements that determine what an ethical behavior is in an organization*". As ethical climate strengthens, ethical decision-making tendencies

of managers become stronger and the probability of exhibiting unethical behaviors decreases (Fritzsche, 2000).

However, it is not possible to explain the emergence of ethical and unethical leadership without considering the social value systems and sectoral pressures that affect the culture and climate of the organizations; because social sensitivity about ethical rules and cultural values about responsibility, justice and transparency can direct individuals' internal and external behaviors. In addition, sector-specific characteristics, such as environmental complexity, content of the organization's tasks and stakeholder interests, can shape organizational cultures (Eisenbeiß & Giessner, 2012).

Moral intensity of problems: Ethical awareness is the first step of the ethical decision making process. In other words, if moral qualities of a question are not noticed, the moral judgment process does not start. The effective factor in this regard is the moral intensity of the problems encountered. Moral intensity has two dimensions: significance level of results and social consensus. Significance level of the results indicates the possible losses that the problem will cause and the number of people that these losses can affect. Social consensus expresses the existence of generally accepted strong ethical norms related to the problem encountered (Brown & Treviño, 2006).

As the number of people negatively affected by the decision on ethical issues increases, it draws the attention of the general public more. In addition, physical losses attract more attention than economic and psychological losses. The significance level of the results is particularly effective in the emergence of ethical leadership, because ethical leaders must consider the possible effects of their actions on other people. When there is a great loss, stakeholders pay more attention to how decision-makers solve the problems (Singhapakdi, Vitell & Kraft, 1996).

It is possible to say that the decisions that lead to ethical and unethical leadership behaviors are the product of complex processes resulting from the interaction of individual and situational factors. At this point, Jones (1991) developed a decision model on how the moral intensity of problems shapes individual behavior. According to this model, the processes of diagnosing moral problems, establishing moral judgments, establishing intentions on moral issues and reaching a decision to take action or not take action are shaped by the moral intensity of the problems and organizational factors, such as group dynamics, authority and socialization (Jones, 1991).

Furthermore, the ethical decision-making process is of great importance to prevent the emergence of unethical leader behaviors. Aydın (2012) proposes to think about the problem faced in a multidimensional way in the ethical decision process before making a sudden decision. Then, the problem should be diagnosed in detail, and sufficient and valid information about the problem should be collected. Besides, producing options related to the desired results can enable inquiries about the suitability of the results and the actions to be taken to achieve these results. While evaluating the results of the decision, the legality of the

actions to be taken, the potential reactions of those affected by the result and the potential effects on the person making the action decision should also be taken into consideration (Aydın, 2012).

The selection stage is the most important phase of the ethical decision-making process. Consulting when necessary, thinking about how a virtuous person will act in the same situation, and questioning how people will react to the decision will alleviate ethical concerns in the decision-making stage. Finally, it is suggested to make inquiries about the results after a decision is reached and to implement other decision options when necessary, since it is not possible to predict the results clearly before implementing the decisions (Aydın, 2012).

If individuals face problems that can lead to great harm and overcome these problems in a morally acceptable manner, they are regarded as ethical leaders by their circles (Brown & Treviño, 2006). On the other hand, decisions that cause great harm to others can lead to the emergence of unethical leadership. In addition, the moral intensity of problems, as Jones (1991) also stated, can lead to ethical or unethical leadership by interacting with individual and other situational factors. Leaders working in organizations, where situational factors that support ethical behavior are strong, can be more prepared for ethical issues and exhibit ethical leadership behaviors. However, in circles dominated by situational factors that support unethical or weak ethical characteristics, leaders may find it difficult to exhibit ethical leadership behaviors, and may even be prone to unethical leadership (O'Fallon & Butterfield, 2005).

As seen, it can be said that ethical and unethical leadership should be examined together with the contexts in which they arise. In the light of these discussions, the purpose of this study is to determine teachers' opinions on ethical and unethical leadership. In line with this general purpose, answers will be sought to the following questions:

1. How do teachers define ethical and unethical leadership?
2. What are the factors that lead to the emergence of ethical leadership in schools?
3. What are the factors that lead to the emergence of unethical leadership in schools?

Method

Information on research design, study group, data collection tool and data analysis was presented under this heading. In this research, it was aimed to reveal first-hand how the teachers' perceptions and experiences were about the ethical and unethical leadership behaviors of school administrators by using a qualitative research method. In this way, it was aimed to reach the essence of the experiences about the phenomenon (Balci, 2013).

Research Design

In this research, phenomenology, one of the qualitative research models, was used. Phenomenology is a research method that allows the researcher to examine the experiences of a case or event in depth (Yıldırım & Şimşek, 2018). Patton (2014) states that phenomenology focuses on how people make sense of their experiences. Best and Kahn (2017), on the other hand, define phenomenology as an approach that explains the current situation, or scrutinizes and analyzes the structure between factors affecting change and development.

In the research, it can be stated that phenomenology is an effective research model to analyze the experiences of teachers' about ethical and unethical leadership behaviors of school principals. Phenomenology tries to understand how individuals experience an event, situation or concept, and the internal and external relations of the concept studied from these experiences through phenomenological researches (Christensen, Johnson & Turner, 2015). Thanks to phenomenology, we get a chance to analyze the phenomena we have superficial knowledge in depth (Creswell, 2012).

Participants

In phenomenological studies, the study group should be made up of people who can reflect their experiences about the focus of the research (Creswell, 2012; Yıldırım & Şimşek, 2018). In this study, the research group consists of 20 teachers working in Istanbul Çekmeköy District in the 2019-2020 academic year. Maximum variation sampling method was chosen among the purposeful sampling methods. For this, teachers working in primary, secondary and high schools with different socio-economic environments are included in the study group. Moreover, attention was paid to the participants being of different years of seniority and gender. Demographic information on participants is presented in Table 1:

Table 1.

Demographic Characteristics of Participants

No	Nickname	Gender	Occupational Seniority	Branch
1	T1	Male	12	Science
2	T2	Female	3	Classroom Teacher
3	T3	Male	4	Math
4	T4	Male	18	Physics
5	T5	Male	13	Social Sciences
6	T6	Male	6	Classroom Teacher
7	T7	Female	14	Foreign Language
8	T8	Female	8	Foreign Language
9	T9	Male	17	Science
10	T10	Female	28	Classroom Teacher
11	T11	Female	9	Classroom Teacher
12	T12	Female	13	Math

13	T13	Male	16	History
14	T14	Female	18	Literature
15	T15	Male	5	Physical Education
16	T16	Female	5	Religion
17	T17	Male	12	Religion
18	T18	Female	24	Foreign Language
19	T19	Female	3	Literature
20	T20	Female	6	Classroom Teacher

As can be seen in Table 1, there were 11 female and nine male participants. Five of the participants have 1-5 years, four 6-10 years, five 11-15 years, and six 16 years or more seniority. In the research, the principle of the confidentiality of the private and corporate identities of the participants was adhered and no information reflecting their identities was given. Instead, each participant was given a nickname.

Data Collection

The most commonly used data collection tool in phenomenological researches is the interview (Yıldırım & Şimşek, 2018). In this study, the data were collected through semi-structured interviews as they allowed the subject to expand and to create new titles about the subject with different questions throughout the conversation (Merriam, 2015). While preparing the semi-structured interview questions, the related literature was scanned, and interviews were conducted with three school principals and six teachers working at primary, middle and high school levels. The questions in the interview form are open-ended questions. In line with the data obtained, semi-structured interview questions were prepared by the researchers and examined by a faculty member specialized in ethical leadership. There are six questions in the semi-structured interview form. The interviews were held at the schools, where the teachers worked, during their free hours. All interviews were audio-recorded. The interviews lasted for 30-40 minutes. The audio recordings were transformed into written format by the researchers and the participants were asked to check the interview recordings; because, as Guba (1981) states, participant check is the most important criterion used in ensuring credibility.

Data Analysis

Data collected through interviews were analyzed by using content analysis technique. Content analysis is a coding process and is done to convert raw data into standard formats (Hsieh & Shannon, 2005). In order to increase credibility in the analysis of the data, researcher triangulation was used. In this direction, the two researchers worked separately by creating two independent groups in coding and creating themes from data previously converted into written form. Apart from a researcher, there is an academician and an experienced teacher in each group.

After the groups created their own codes and themes, they came together and made comparisons, and the perceptions and comments of the two groups were compared. A consensus has been tried to be reached at a common point for the codes and themes created in different formats by the groups (Hsieh & Shannon, 2005). Moreover, it is an important credibility criterion for researchers to hold frequent sessions while creating codes and themes. This is because the people attending the meeting can transfer their experiences and perceptions to each other through discussions. In this process, the help of two field experts was received in order to ensure that the comments of the researchers were reflected in a fair and balanced manner by using the peer supervision technique (Arastaman, Öztürk Fidan & Fidan, 2018). At this point, Lam and Hung (2013) state that researchers' listening to the criticisms of other people will make them realize the points where they are biased and privileged. Finally, Miles and Huberman's (1994) inter-coder agreement technique was used and agreement was found to be 88%.

Findings

The findings are presented in accordance with the themes derived from the research questions. These are listed as characteristics of ethical and unethical leaders, factors leading to the emergence of ethical leaders and factors leading to the emergence of unethical leaders.

Characteristics of Ethical and Unethical Leaders

The participants were directed the questions "How do you describe ethical leadership? What comes to your mind when you say ethical leader?" and "When you think about the administrators you work with, what might be the most unethical leadership behaviors you encounter? Please explain with examples?" and the answers were gathered under the theme of "Characteristics of Ethical and Unethical Leaders". Sub-themes and frequencies related to this theme are presented in Figure 1.

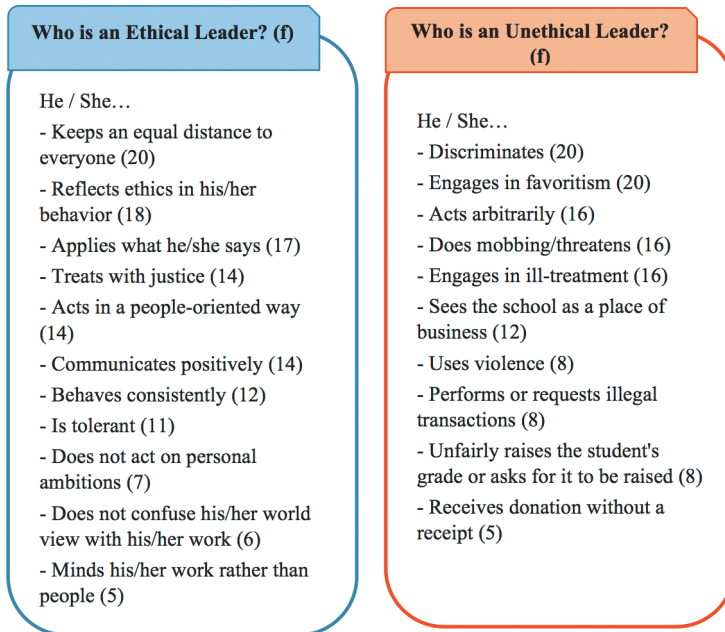


Figure 1. Characteristics of ethical and unethical leaders

When Figure 1 is analyzed, it is seen that the most important features that the participants see in an ethical leader were keeping an equal distance to everyone, reflecting the ethical principles to his/her behaviors and applying what he/she says. Regarding the characteristics that should be in an ethical leader, “T4” said “no teacher should feel discriminated against” while T6 said “should be a role model for teachers with his/her behaviors. The more ethical he/she behaves, the more ethical the teachers under his/her command will behave”. Participants also stated that an ethical leader should have a fair, consistent, tolerant, people-oriented personality with strong communication skills. He/she also should not act with personal ambitions and confuse his/her world view with his/her work. About this subject, “T9” said “should be fair to teachers, students, all employees and stakeholders”, “T10” said “should approach different views with tolerance”, and “T15” said “should communicate with each individual one-to-one”.

As seen in Figure 1, it is understood from the participants’ opinions that unethical leaders engage in relatively more unethical behaviors in human relations, such as discrimination, mobbing, arbitrariness and ill-treatment that might cause unrest among employees. It can be stated that the unethical leader behavior that teachers were most disturbed about was the abuse of his/her position in human relations. Behaving unethically for economic reasons can be said to be the second most important feature of the unethical leader. However, it is possible to argue that the unethical behaviors related to interpersonal communication were

emphasized more than the behaviors carried out for economic reasons. Besides, unethical leaders not only perform unethical behaviors but also encourage teachers to act unethically on issues such as violating legislation and raising student grades. Examples of the opinions on the theme are as follows:

“No warning to one of the two teachers making the same mistake, while constantly disturbing the other... Getting obsessed with one teacher and opening an investigation unfairly...” T3

“Acting arbitrarily. I left because we had an ethical conflict with our principal in my last school. As a teacher, I do not find it ethical to collect money from students. For this reason, I had a conflict with our principal. He/she was offending me in front of other teachers saying ‘that teacher collected that amount whereas you haven’t’. So he/she started to pressure me in other matters. Like commanding as ‘Bring me that file!’ or ‘Bring me this document!’... He/she had the mindset that if I can use the teacher, I like him/her; if I can’t then I will make the school unbearable for him/her.” T7

“Those who see the school as a place of business and create select classes. Students of high-income parents were gathered in select classes for money.” T14

“School principals make a score about the teachers. Based on their personal closeness or hometown relations, they were scoring some people high and some people low.” T19

Factors Leading to the Emergence of Ethical Leaders

Participants were asked “What may the factors that encourage the administrators you work with in your professional life to exhibit ethical leadership behaviors be? Please explain with examples?” and the answers were gathered under the theme of factors that led to the emergence of ethical leaders. Sub-themes and frequencies related to this theme are presented in Figure 2.

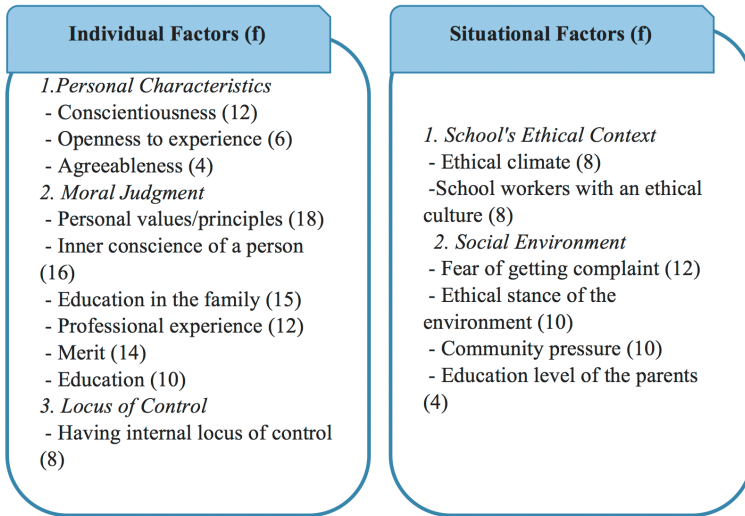


Figure 2. Factors leading to the emergence of ethical leaders

When the findings presented in Figure 2 are examined, individual factors, such as the personal characteristics of principals, their moral judgments shaped by the effects of their past experiences and the education they received, as well as their locus of control were effective in their ethical leadership behaviors. It was determined that the most influential factor in the principal’s ethical leadership behavior was the level of moral judgment. It can also be said that the ethical context of the school as well as the impact of the social environment contributed to the emergence of ethical leaders. Moreover, among the situational factors, it was observed that there were no findings regarding the pressures arising from the institutional environment of schools, such as legal regulations about ethics. Some of the participants’ opinions on the theme of the factors leading to the emergence of ethical leaders are given below.

“His/her personality pushes him/her to act ethically. He/she grew up in a good culture and this is effective in his/her ethical leadership behavior. His/her professional and life experiences are very good. He/she learned how to behave ethically by working in different schools. He/she served as an administrator for a long time and came to this position deservedly.” T5

“Sense of responsibility pushes to act ethically. But, this is an internal element. Authority, colleagues and parents are pushing the school principal not to act ethically, but on the contrary, to act unethically. The school principal takes shape according to the way society is” T9

“I don’t think people act ethically to maintain their dignity. They can act ethically with fear of getting complaints. They are afraid that parents will complain to BIMER or CIMER. While some act ethically although there is

no pressure, others tend to remain unethical despite the pressure of individuals and groups around them. So that complaint centers BIMER, CIMER won't give them headache. Because they are afraid of the parents' complaints." T17

Factors Leading to the Emergence of Unethical Leaders

Participants were asked “What may the factors that cause administrators to exhibit such unethical behavior be? Please explain with examples?” and the answers were gathered under the theme of “Factors Leading to the Emergence of Unethical Leaders”. Sub-themes and frequencies related to this theme are presented in Figure 3.

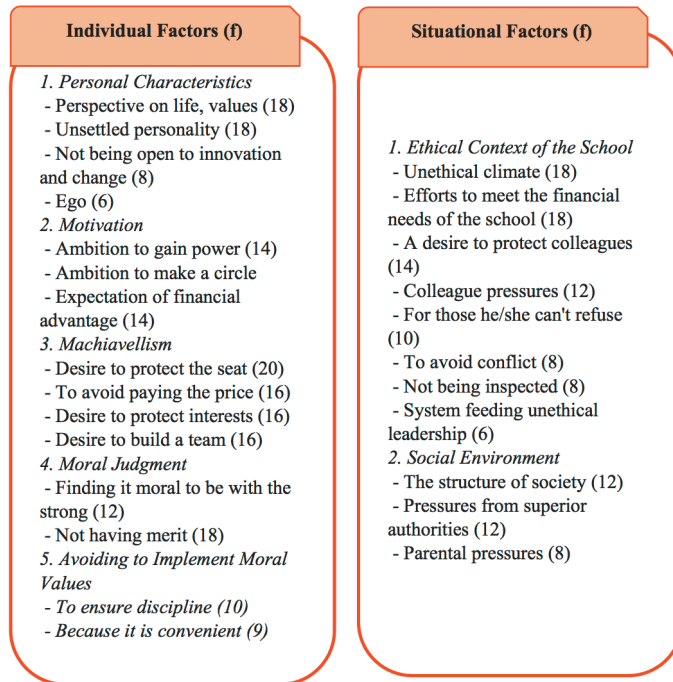


Figure 3. Factors leading to the emergence of unethical leaders

Based on the findings in Figure 3, it can be argued that individual reasons play an important role in the employees' orientation towards unethical leadership, but on the other hand, the school and the environment also constitute a suitable ground for the emergence of the unethical leader. In other words, it can be said that individual and situational factors feed each other in the emergence of an unethical leader. Considering the public schools where the research was conducted, it can be argued that schools could contain many features that might lead to the emergence of unethical leaders rather than ethical leaders. Individual

factors emphasized mostly by teachers are machiavellism, personality traits and motivation. Accordingly, it can be said that unethical leaders do not have ethical awareness, the basis of moral judgment process above all, and they use their current positions to manipulate other employees in line with their personal goals. Besides, the findings provided clues to the existence of an institutional environment supporting unethical leadership rather than ethical leadership. Some of the participants' opinions on the theme of the causes of unethical leader behavior are given below.

"If the school has an ethical culture, the principal will inevitably act ethically too. However, the environment is more suitable to act unethically. It is more difficult to act ethically. He/she gets negative reaction when he/she acts ethically." T1

"It is because of the way the leader is chosen. There used to be an exam before, and they would come deservingly. But now there is no merit, they can no longer stand upright so that their superior won't give them harm because they don't want to lose their seats. Not wanting to lose their seats pushes them to be unethical leaders." T8

"The principal is acting unethical in order to build a team or to get a circle or to keep his/her seat... He/she is acting unethical to avoid paying the price... Superior authority, colleagues and parents are pushing the school principal not to act ethically, but on the contrary, to act unethically." T20

Discussion and Conclusion

Based on the findings, we argue that the most important characteristics participants wanted to see in an ethical leader were keeping an equal distance to everyone and reflecting ethics in his/her behaviors. They also stated that an ethical leader should have a fair, consistent, tolerant and people-oriented personality who holds professional values more important than personal values. In the light of these findings, it can be claimed that the participants defined administrators with moral personality as ethical leaders. In a similar vein, Treviño, Hartman and Brown (2000) defined moral person as honest, trustworthy, friendly, caring about human relations, fair, principled and consistent. Participants' emphasis on concepts, such as equality, consistency and fairness, when describing ethical leaders, is a finding compatible with theoretical discussions and the results of empirical studies in the literature, especially on organizational justice. For instance, Cropanzano, Rupp, Mohler and Schminke (2001) state that earnings in return for losses, the nature of inter-personal relations, and moral principles emphasizing compliance with ethical standards are closely related to employees' perceptions of organizational justice. Similarly, McCain, Tsai and Bellino (2010) concluded that as employees' perception of organizational justice strengthens, they are more likely to exhibit ethical behaviors.

However, not only being an ethical role model, but also encouraging followers to act ethically are mentioned among the basic components of ethical leadership (Brown et al., 2005). This is because ethical leaders do not only adopt ethical values and reflect them on their personal behaviors, but also turn these values into an integral part of decision-making and management processes (Oğuz, 2011; Eisenbeiß & Brodbeck, 2014). In this way, they have the opportunity to set ethical behavior standards in their organizations and use reward and punishment systems when necessary to institutionalize these standards (Treviño et al., 2003). It can be said that the participants' conceptualizing ethical leadership in a personality-based way is due to the fact that "moral person" characteristics are more common in the school environment compared to "moral manager" characteristics and the institutionalization process of ethics in schools has not been completed yet (Popoola et al., 2017; Koç & Fidan, 2020). In other words, even though managers have moral personality, they may be deprived of the support of environmental factors necessary to turn ethical values into an integral part of managerial decisions and practices. At this point, Carlson and Perrewé (1995) state that transformational leaders can shape organizational cultures in accordance with ethical values, while ethical culture can support ethical behaviors and enable the emergence of ethical leaders.

Similarly, findings of this study imply that ethical leaders emerged as a result of the interaction of individual factors, such as personality, internal locus of control and moral judgments developed through past experiences and trainings, with the internal and external environments of schools. These findings are predominantly consistent with the relevant study results in the literature (Treviño, 1986; Brown et al., 2005; Brown & Treviño, 2006; Kalshoven et al., 2011). However, the environmental factors, such as legal regulations, were not mentioned among the factors leading to the emergence of ethical leaders. In the absence of a strong institutional environment that supports ethics, administrators may face difficulties where their commitment to ethical values in their relations with organizational stakeholders is continually tested (Fisher, Fried, Goodman & Germano, 2009). The need to meet the demands of stakeholders with different expectations and values by using scarce resources may lead administrators to struggle between right and wrong (Kaptein, 1998). What is more, even if there is a consensus on ethical issues among internal stakeholders, this consensus may not always comply with the value system of the society in which the organization operates and the expectations of external stakeholders (Treviño et al., 2006). In other words, the emergence of ethical leaders, in the absence of a strong institutional environment that supports ethics, depends on the overlap of the values of internal stakeholders, which are generally provided through informal means, and the overlapping values should not always be expected to be compatible with social values and norms (Hill, 2017). Accordingly, we argue that the emergence of ethical leadership in schools might be possible under coincidental conditions where appropriate individual and situational factors come together, since institutional pressures specific to public organizations, such as legal regulations, that can feed ethical leadership are not always felt strongly in schools.

This issue can also transform unethical employee behaviors and reactions to such misconducts into a subject of organizational politics rather than professional ethics or universal moral principles (Cohen, 2016). For example, participants defined unethical leadership in schools as *leaders who display illegal and amoral behaviors, such as discrimination, mobbing, arbitrary treatment, accepting undocumented donation, and violence, and who put their educational duties in the background because of their tendency to see the school as a place of business and who encourage school employees to act unethically on issues, such as violating legislation and raising student grades*. This definition largely overlaps with Brown and Mitchell's (2010) conception of unethical leaders. In addition, participant teachers argued that administrators performed unethical leadership behaviors in peer relationships more frequently compared to economic issues. This may be due to unethical leaders' not having enough humanitarian competencies. At this point, Aydın (1998) states that humanitarian competencies include issues, such as communication skills and their effective use, planned work, teamwork, motivating and rewarding employees, and collaborating. Another remarkable characteristic of unethical leaders is that they encourage unethical behaviors among employees and lead the unethicity to become a value in an institution's culture. Unethical leaders, who do not have ethical awareness, can use their current positions to manipulate other employees in line with their personal goals (Brown & Treviño, 2006). School administrators, who have turned into unethical leaders, may cause the institutionalization of unethicity in their schools (Treviño et al., 2006), since unethical leaders are considered among the most powerful means of the institutionalization of unethicity (Brown & Treviño, 2006).

Furthermore, research on unethical leader behaviors indicates that unethical leadership emerges when coercive pressures, such as legal regulations on ethics, and normative pressures, such as moral values, are not influential enough in organizational settings (Brown & Treviño, 2006; Cohen, 2016). In a similar way, participants mostly viewed unethical leaders as people who welcome unethical actions and act with the ambition of gaining power, establishing social networks and gaining financial advantages. These leaders are also the machiavellists who do whatever it takes to protect their positions and interests (Belschak, Muhammad & Den Hartog, 2018). Thanks to their high level of self-monitoring skills, they can shape their moral judgments when they think it is necessary according to the power relations in the school and they can avoid applying ethical rules when it suits their book (Hogue et al., 2013). Individual characteristics and behaviors leading to the emergence of unethicity tend to institutionalize when they do not encounter any obstacles or are supported by the organizational environment; because the institutionalization of unethicity occurs by repeating unethical behaviors over time and turning them into routine actions (Gino & Bazerman, 2009). As stated by the participants, when school administrators with such individual characteristics interact with a school context, where an unethical climate and informal relationships prevail, and a social environment, where unethicity is welcomed, they turn into unethical leaders. We argue that the findings of this study

were in line with the results of the previous research in the literature (Eisenbeiß & Giessner, 2012; Treviño, 1986).

Theoretical and Practical Implications

This study contributes to the literature of educational administration, as it revealed current conceptualizations about ethical and unethical leadership. First of all, it was revealed that the participants put more emphasis on “moral person” component of ethical leadership than moral manager component. Furthermore, it was determined how the participants defined unethical school leadership and it was seen to overlap with other conceptualizations in the literature apart from educational issues. In addition, it was revealed that the classifications in the literature regarding the factors leading to ethical and unethical leadership could be used in educational organizations.

Another contribution to the literature was to reveal that school stakeholders had an important weight, rather than legal regulations on ethics and organizational culture, among the factors affecting the emergence of ethical and unethical leaders. This indicates that, in addition to the social learning theory (Brown et al., 2005) which is frequently used in ethical leadership studies, stakeholder theory should continue to be used in future studies to determine whether different stakeholder groups in schools have different ethical and unethical leadership prototypes; and if so, to determine about which leadership characteristics they have differences. This is because, in conditions when the institutional environment elements related to ethics are not felt sufficiently (Gino & Bazerman, 2009) or when the extremely rigid institutional environment causes ethical blindness by putting the behaviors of the individuals into certain patterns (Palazzo, Krings & Hoffrage, 2012), the consensus among the stakeholders becomes the key criterion in ethical issues (Hill, 2017). Also, in such cases, stakeholder groups find the decisions of leaders, who are compatible with their prototypes, on ethical issues more reliable (Kalshoven & Hartog, 2009).

In addition, it was seen that unethical conducts that school administrators exhibited in communicating with employees were the most disturbing unethical leadership behaviors for teachers. Therefore, organizational communication theories should also be employed in ethical and unethical leadership studies. Building, maintaining and changing ethics within an organization belongs to the field of organizational communication (Seeger, 2001), since employees generally show sensitivity about interpersonal communication and decision making processes while organizational procedures are executed. Furthermore, people usually have normative expectations, such as accuracy and respect, in communication (Doğan, 2002). In other words, members of an organization expect decision-makers to properly follow the rules regarding the implementation of the procedures and to be informed accurately and adequately about organizational operations (Li, Cropanzano & Molina, 2015). Similarly, Jensen (2003) states that the reactions of individuals to others are grounded on understanding what others’ actions or words mean thro-

ugh organizational communication. Therefore, theory development in ethical and unethical leadership should take the effect of communication into consideration.

In addition to moral person characteristics, there are individual and organizational strategies that can be applied for school administrators to achieve moral manager characteristics of ethical leadership. First of all, it may be recommended to give school administrators trainings about the behaviors that constitute ethical and unethical leadership. Moreover, designing these trainings to cover the management of informal groups, effective communication and courtesy may increase the effectiveness of the trainings due to the determining roles of stakeholders on ethical climates of schools.

Furthermore, organizational-level strategies are required to save ethical leadership from being an accidental feature arising from interpersonal relationships. In order to make ethical values and related legal regulations visible in schools and turn them into a part of school cultures, it may be recommended to use formal structures, such as mission and vision statements, school-level ethical contracts, reward and punishment system, in-school guidelines and boards. Designing these structures to prevent unethical behaviors and reinforce ethical behaviors can create an appropriate environment for the emergence of ethical leaders by enabling the institutionalization of ethics. Moreover, highlighting ethical role models and emphasizing ethical values as a part of daily discourse can strengthen the institutionalization process by facilitating the internalization of ethics.

Limitations and Further Research Implications

This study was conducted with a small group of teachers working in public schools in Çekmeköy district in Istanbul. Therefore, it should be known that its results may not be generalized to larger samples. This is because the results of the studies to be conducted with teacher groups residing in different settlements or with large samples may be different. It may be suggested that further research on ethical or unethical leadership characteristics of school administrators in the future should be conducted with quantitative research methods with larger samples.

In future studies, individual and situational factors that lead school administrators towards unethical leadership can be further investigated. The issue of how moral person and moral manager characteristics of administrators affect each other can also be elaborated. In this study, it was found that, in addition to individual factors, situational factors might also be effective in school administrators' inclination to unethical leadership. Thus, it can be suggested to conduct studies investigating the relationship between the institutionalization level of ethics in schools and the ethical or unethical leadership characteristics of school administrators. In addition, in this study, it was determined that the internal and external social environments of schools might play a role in school administrators' exhibiting ethical or unethical leadership behaviors. Therefore, it may be suggested to focus more on ethical and unethical leadership studies based on stakeholder theory in future.

Türkçe Sürüm

Giriş

Etik davranışın teşvik edilmesinde liderler önemli roller üstlenmektedir. Liderler ulaşılacak hedefler ile bu hedeflere ulaşmak için gerekli olan davranışları belirleyebilirler. Stratejilerin belirlenmesi, performans değerlendirmeleri ve kaynakların dağıtımı gibi araçlar vasıtasıyla çalışanları doğrudan etkileyen kararlar alabilirler (Brown ve Treviño, 2006). Liderlerin teşvik ettiği eylemler, onların hangi değerlere önem verdikleri hakkında çalışanlara açık mesajlar iletmektedir. Çalışanlar da vaat edilen ödüllere ulaşmak için liderlerin özendirdikleri davranışları sergileme eğilimindedir. Bu nedenle, etik sorunlarla karşılaştıklarında çalışanların öncelikle liderlerin rehberliğine başvurması olağan bir durumdur (Treviño, 1986). Benzer şekilde, çalışanların, liderlerinin etik değerlerine uyum sağladığını ileri süren araştırmacılar mevcuttur (ör.: Schminke, Wells, Peyrefitte ve Sebora, 2002; Schminke, Ambrose ve Neubaum, 2005; Weaver, Treviño ve Agle, 2005). Örneğin, etik değerlere duyarlı liderler örgütlerinde etik iklim oluşturarak çalışanların etik bilince sahip olmalarını ve daha az etik ikilem yaşamalarını sağlarken, etik dışı lider davranışları tam tersi bir etkiye sahiptir (Schminke vd., 2005).

Benzer şekilde, okullar, liderlerin yönetim şekillerini yansıtan kendilerine özgü etik çevrelere sahiptir; fakat bu çevreler genellikle istikrarlı değildir. Zira okullar yalnızca fiziki yapılardan, yöntem ve tekniklerden, standart ölçme ve değerlendirme araçlarından ibaret değildir (Blase, 2000). Toplumsal farklılıklar, çelişkiler ve çatışmalar okul çevresine sızarak onu gevşek yapıli politik sisteme dönüştürmektedir. Öğretmenler, yöneticiler, öğrenci velileri ve eğitim bürokrasisi gibi paydaşlar kanunlar, standartlar, politikalar ve ilkeler tarafından düzenlenen karmaşık bir çevrede rollerini oynamaktadır (Ball, 2012). Okullar karmaşık örgütlere dönüştükçe farklı değerlere sahip paydaş gruplarının belirli bir amaç doğrultusunda yönlendirilmeleri de güçleşmektedir (Maxcy, 2008). Bu noktada, farklı hedeflere ve değer yargılarına sahip grupları belirli hedeflere yönlendirebilen ve aralarındaki anlaşmazlıkları giderebilecek uzlaşma mekanizmaları oluşturabilen etik liderlere gereksinim duyulmaktadır; zira etik liderler davranışları ve yönetim stilleriyle okul paydaşlarının eylemlerini şekillendirebilen etik iklimin oluşmasına katkı sağlayabilmektedir (Begley, Begley ve Stefkovich, 2007). Alan yazındaki ampirik çalışmalar da bu hususu desteklemektedir (Carlson ve Perrewe, 1995; Schminke vd., 2005).

Görüldüğü üzere, liderler örgütlerinin etik iklimini oluşturmada önemli etkilere sahiptir. Bu nedenle, alanyazındaki çalışmalar ağırlıklı olarak, etik bir lider olmak için yöneticilerin neler yapmaları gerektiğine odaklanmıştır. Betimleyici çalışmalar ise daha çok çalışanların etik lider davranışlarıyla ilgili önceden belirlenmiş standartları ne düzeyde karşıladıklarıyla ilgilidir (Brown ve Treviño,

2006). Bu nedenle, etik ve etik dışı liderlikle ilgili mevcut durumu betimleme amaçlı çalışmaların yapılması öğretmenlerin etik ve etik dışı liderliği nasıl tanımladıkları ve bu liderlerin etkilerini nasıl deneyimlediklerini gözler önüne serebilir. Bu tür çalışmalar aynı zamanda etik ve etik dışı liderliğin okullarda ortaya çıkmasında etkili olan etkenlerin neler olduğuna ilişkin ipuçları sunabilir.

Etik Liderlik

Etik liderlik kavramını ahlaki kişi ve ahlaki yönetici boyutları altında tartışmak mümkündür (Treviño, Hartman ve Brown, 2000). Ahlaki kişi; etik liderin birey olarak sahip olduğu niteliklerle ilgilidir. Eylemlerinde ve kişilerarası ilişkilerinde ahlaki değerleri gözetirler (Brown, Treviño ve Harrison, 2005). Güçlü ahlaki kişiliğe sahip bireyler dürüst ve güvenilir insanlardır. Diğer insanların ne durumda olduklarıyla ilgilenirler ve cana yakın insanlar olarak tanınırlar. Çalışanlar bu özelliklere sahip bireylere sorunlarını açmakta isteklidir; zira karşısındaki insanın kendilerini dinleyeceğini bilirler. Ahlaki kişiler adil ve ilkeli olmakla tanınırlar. Son olarak bu kişiler hem özel hem de iş yaşamlarında tutarlı bir şekilde aynı ahlaki davranışları sergiler (Treviño vd., 2000).

Ahlaki yönetici ise bireyin liderlik konumu gereği sahip olduğu araçları örgütte etik davranışları teşvik etmek için nasıl kullandığı ile ilgilidir. Güçlü ahlaki yöneticiler kendilerini rol model olarak görürler. Davranışlarıyla etik kuralları örgütlerinde görünür kılarlar. Etik davranış standartlarını belirler ve çalışanlara duyurulmasını sağlarlar (Kaptein, 2019). Etik değerleri kurumsallaştırmak için gerektiği durumlarda ödül ve cezayı kullanırlar. Başka bir ifadeyle, etik liderler etik standartlar belirler, etik eylemleri ödüllendirir ve standartlara uymayanları disipline etmek için yaptırım uygularlar. Aldıkları kararların sonuçlarının etik değerlere uygunluğunu göz önünde bulundururlar ve örgüt paydaşları tarafından gözlemlenebilen ve taklit edilen adil seçimler yaparlar. Özetle, ahlaki liderlerin konuştukları ile yaptıkları arasında bir uyum vardır. Ahlaki standartları karşılamak için öncelikle kendi davranışlarına çeki düzen verirler (Treviño, Brown ve Hartman, 2003).

Bu tartışmaların ışığında etik liderliği; *“kişisel eylemlerde ve kişilerarası ilişkilerde ahlaki açıdan kabul edilebilir bir biçimde davranış sergilemek ve bu tür davranışların iki yönlü iletişim, pekiştirme ve karar verme süreçleri yoluyla örgüt paydaşları tarafından sergilenmesini teşvik etmek”* şeklinde tanımlamak mümkündür (Brown vd., 2005). Etik liderliğin çalışanlar üzerinde olumlu etkileri olduğu sonucuna ulaşan araştırmacılar bulunmaktadır (Madenoğlu, Uysal, Sarier ve Banoğlu, 2014; Uğurlu ve Üstüner, 2011; Schminke vd., 2002). Etik liderler çalışanların iş doyumlarını, adanmışlıklarını, iletişim istekliliklerini ve yapıcı katkıda bulunma istekliliklerini artırmaktadır. Etik liderlik, bireysel etkilerin yanında örgütsel düzeyde de önemli olumlu etkilere sahiptir. Etik liderlik örgütsel vatandaşlık ve güven ile olumlu yönde ilişkiye sahiptir (Brown ve Mitchell, 2010).

Etik Dışı Liderlik

Etik dışı liderlik, daha çok örgütlerin karanlık yönleriyle ilgili araştırmalar sonucunda ortaya çıkmış bir kavramdır (Skarlicki ve Folger, 1997; Tepper, 2000; Duffy, Ganster ve Pagon, 2002; Tepper, Duffy, Henle ve Lambert, 2006). Zira örgütler etik değerlerin tamamen hâkim olduğu çevreler değil, çok farklı sayıda ve çeşitlilikteki grupların kıt kaynaklara ulaşmak için rekabet ettikleri mikropolitik çevrelerdir (Ball, 2012). Etik konusunda farklı anlayışlara sahip olan veya etik kurallar hakkında bir uzlaşma olsa dahi kuralları benimsememiş çalışanlara sıklıkla rastlamak mümkündür. Bu nedenle saldırganlık, örgütün işleyişini bilinçli olarak aksatma, öç alma ve başkalarının arkasından iş çevirme gibi etik dışı davranışlar nadir vakalar değildir. Bu tür davranışlarla ilgili çalışmalar genellikle çalışanlara odaklanmıştır; ancak liderlerin de bu tür davranışları sergilediklerini veya provoke ettiklerini gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Tepper, Moss, Lockhart ve Carr, 2007).

Liderlikle ilgili çalışmalar yıkıcı lider davranışlarının tümünü etik dışı olarak tanımlamamaktadır (Brown ve Mitchell, 2010; Eisenbeiß ve Brodbeck, 2014; Re-sick vd., 2011). Zira etik dışı davranışlar yasadışı ve/veya toplumun ahlaki değerlerine uygun olmayan davranışları ifade etmektedir. Örgütlerin karanlık yönleriyle ilgili araştırmalar istismarcı yönetim, toksik liderlik ve tiranlık gibi bazı kavramları kapsamaktadır, ancak etik dışı liderliği tam olarak kapsayamamaktadır (Liu, Liao ve Loi, 2012). Sayılan liderlik veya davranış türleri de etik dışı sayılabilir; fakat etik dışı liderlik, liderlerin kendi davranışlarının da ötesine uzanmaktadır. Örgütsel hedeflere ulaşabilmek için bazı durumlarda liderler etik dışı eylemleri teşvik edebilmektedir. Özellikle büyük ticari örgütlerde yapılan araştırmalarda etik dışı eylemlerin çoğunlukla üst düzey yöneticilerin bilgisi dâhilinde gerçekleştiği görülmüştür. Başka bir ifadeyle, liderler kendileri etik dışı eylemlerde bulunmadıkları halde bu tür eylemleri ödüllendirme, görmezden gelme veya hoş görme yoluyla teşvik etmektedir. Bu şekilde çalışanların etik dışı davranışlarından faydalanmaya çalışmaktadırlar (Brown vd., 2005). Örneğin liderler örgütsel hedeflerin önemini abartabilirler ve bu hedeflere ulaşma konularında paydaşlara aşırı sorumluluk yükleyebilirler. Bu şekilde etik dışılığı meşrulaştırabilirler ve paydaşların etik dışı eylemlere girişmelerini teşvik edebilirler. Zira yapılan araştırmalar liderlerin genellikle diğer çalışanlara göre örgütsel hedeflere daha fazla önem attıklarını ve etik dışı eylemlere girişme konusunda daha yüksek özgüvene sahip olduklarını göstermektedir (Hoyt, Price ve Poatsy, 2013).

Sonuç olarak, etik dışı liderlik; “*örgüt liderlerinin yasadışı ve/veya ahlaki değerlere aykırı olarak davranışlar sergilemeleri ve kararlar vermeleri, bunun yanında çalışanlar arasında etik dışı davranışı özendirme süreci ve yapıları uygulamaya koymaları*” şeklinde tanımlanmaktadır (Brown ve Mitchell, 2010). Etik dışı liderlik çalışanlar üzerinde önemli olumsuz etkilerde bulunmaktadır. Bu tür liderlik çalışanlarda direnç, psikolojik iyi oluş düzeyinde azalma ve yaşam doyumunda düşüş gibi olumsuz etkilere yol açmaktadır. Bunun yanında, etik dışı liderlik örgütlerin genel işleyişini aksatabilmektedir. Artan işe devamsızlık, sağlık harcamalarında

artış, verimlilik düzeyinde azalma ve üretim maliyetlerinde yükselme gibi olumsuz etkiler örgütlerin büyük mali kayıplar yaşamalarına neden olmaktadır (Schilling, 2009; Tepper vd., 2006).

Etik ve Etik Dışı Liderliğin Ortaya Çıkması

Etik ve etik dışı liderliğin ortaya çıkmasını sağlayan etkenler genellikle sosyal öğrenme kuramı perspektifinden incelenmektedir. Zira liderlerin bireysel özellikleri ile çevresel etkiler birlikte takipçilerin etik veya etik dışı liderlik algılarını şekillendirebilmektedir. Bu etkenleri bireysel etkenler ve durumsal etkenler başlıkları altında tartışmak mümkündür. Bireysel etkenler kişilik ve motivasyon gibi özelliklerle ilgiliyken durumsal etkenler rol modeller ve etik bağlam gibi çevresel özelliklerle ilgilidir (Brown ve Treviño, 2006).

Bireysel Etkenler

Bireysel özellikler etik veya etik dışı liderliğin ortaya çıkmasına yol açabilirler. Brown ve Treviño (2006) sosyal öğrenme kuramına dayalı olarak kişilik özellikleri, motivasyon, Makyavelizm, ahlaki yargı düzeyi, ahlaki değerlerin uygulanma düzeyi, kontrol odağı ve öz-izleme gibi etkenlerin etik veya etik dışı liderliğin ortaya çıkmasını sağladığını ileri sürmektedir.

Kişilik özellikleri: Kişilik özellikleri liderliğin ortaya çıkmasında önemli bir yere sahiptir. Örneğin beş faktör kişilik özellikleri olan yumuşak başlılık, gelişime açıklık, dışa dönüklük, sorumluluk ve duygusal tutarsızlık lider davranışlarıyla yakından ilişkilidir. Gelişime açıklık ve dışa dönüklük liderlerin etkililiğini olumlu yönde etkilerken, sorumluluk ve dışa dönüklük liderlerin ortaya çıkmasında etkilidir (Kalshoven, Den Hartog ve De Hoogh, 2011). Yumuşak başlılık ve duygusal tutarsızlık ise liderlik davranışları üzerinde genellikle zayıf etkilere sahiptir. Bununla birlikte, etik liderlik söz konusu olduğunda yumuşak başlılık ve sorumluluk olumlu yönde etkide bulunurken, duygusal tutarsızlık olumsuz bir etkiye sahiptir. Zira yumuşak başlılık ve sorumluluk etik liderliğin ortaya çıkması için gerekli olan işbirlikçi, öz-denetimli ve güvenilir bir kişiliği ifade etmektedir. Öte yandan, duygusal tutarsızlık korku, endişe ve düşmanlığı kapsadığından etik liderliğin ortaya çıkmasını engelleyebilmektedir (Walumbwa ve Schaubroeck, 2009).

Motivasyon: Motivasyon ile etik liderlik ilişkisi McClelland'ın (1987) motivasyon kuramına dayalı olarak betimlenebilir. McClelland'a göre (1987) bireyler güç kazanma ihtiyacı, başarı ihtiyacı ve ilişki kurma ihtiyacı şeklinde sınıflandırılan üç temel ihtiyacın etkisi altında eylemde bulunmaktadır. Güç kazanma ihtiyacı olan bireyler diğer insanları etkileme amacı taşırlar. Başarı ihtiyacı olan bireyler bir işi daha önce yapıldığı halinden daha iyi bir şekilde yapmak isterler. İlişki kurma ihtiyacı olan bireyler diğer insanlarla olumlu ilişkiler kurmak isterler. Yüksek güç kazanma ihtiyacı, orta düzeyde başarı kazanma ihtiyacı ile düşük veya orta düzey ilişki kurma ihtiyacı etkili bir liderlik için gerekli görülmektedir (McClelland, 1987). Bunun yanında elde ettikleri gücü kişisel hedefleri doğrul-

tusunda kullanma eğilimindeki bireyler ile diğer insanların da yararına olacak şekilde kısıtlı bir şekilde kullanma eğilimindeki bireyler arasında da farklılıklar bulunmaktadır. Gücü toplumun yararına olacak şekilde kullanma eğilimindeki bireyler genellikle daha etkili liderlik sergilemektedir (McClelland ve Boyatzis, 1982).

Makyavelizm: Kişilerarası ilişkilerde hile, aldatma ve fırsatçılığın kullanılmasını ifade etmektedir. Etik liderlerin tersine makyavelist liderler kendi hedeflerine ulaşmak için diğer insanları manipüle etme eğilimindedir. İnsanlara çok az güven duyarlar ve karşılığında diğerleri tarafından güvenilmez bulunurlar. Makyavelist eğilimler genellikle etik dışı liderlik, etik dışı ve yasadışı eylemler ile ilişkili sonuçlara yol açmaktadır. Makyavelistlerin kullandıkları zorlama ve manipülasyon gibi etki kaynakları etik değerlere uygun olmadığından onları etik dışı liderlere dönüştürmektedir (Brown ve Treviño, 2006).

Ahlaki yargı: Ahlaki yargı bireylerin belirli durumlarda doğru veya yanlış hakkındaki değerlendirme farklılıklarını ifade etmektedir. Bireylerin ahlaki yargılara ulaşmak için kullandıkları akıl yürütme süreçleri arasındaki farklılıkları açıklamak için genellikle Kohlberg'in (Kohlberg ve Hersh, 1977) bilişsel ahlaki gelişim kuramı kullanılmaktadır. Bu kurama göre gelenek öncesi evrede yer alan bireyler doğru veya yanlışla ilişkin yargılarını itaat ve ceza korkusu veya çıkar ve takas ilişkileri yardımıyla oluştururlar. Geleneksel evredeki bireylerin kararlarında ise yakınlık hissedilen ve önem verilen kişiler, kurallar, normlar ve kanunlar etkilidir. Gelenek sonrası evredeki bireyler doğru veya yanlışla ilişkin yargılarını şekillendirirken, genellikle dış etkilerden bağımsız bir şekilde içsel değerlerine veya evrensel etik ilkelere göre hareket etmektedirler (Kohlberg ve Hersh, 1977). Liderler, ahlaki yargı düzeyleri yükseldikçe kişilerarası ilişkileri daha iyi çözümleyebilmekte, sorunlara daha farklı açılardan yaklaşabilmekte ve daha fazla sayıda çözüm seçeneği üretebilmektedirler. Başka bir ifadeyle, ahlaki yargı düzeyi yükseldikçe, liderler kararlarında etik ilkeleri ve diğer insanların haklarını daha fazla göz önünde bulundurmaktadır. Tam tersi durumlarda ise liderlerin etik dışı davranış sergileme ihtimalleri yükselmektedir (Turner, Barling, Epitropaki, Butcher ve Milner, 2002).

Ahlaki değerlerin uygulanma düzeyi: Ahlaki değerleri günlük yaşamda uygulamaya geçirebilen bireylerin ahlaki yargı ve etik liderlik düzeyleri arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır. Buna göre bireyler yalnızca ahlaki yargı düzeylerine göre farklılaşmazlar; bunun yanında günlük kararlarında ne denli etik ilkelere etkisiyle hareket ettiklerine göre de farklılaşabilirler. Yüksek bir ahlaki yargı kapasitesine sahip olmak bir kişinin rol model olarak görülmesi için yeterli değildir. Bu kapasitenin bireylerin eylemlerine yansımaları ve böylece diğer insanlar tarafından da gözlemlenmesi gerekmektedir (Brown ve Treviño, 2006).

Kontrol odağı: Kontrol odağı bireylerin yaşamlarındaki olaylar üzerindeki sahip oldukları kontrole ilişkin algıdır. İçsel kontrol odağına sahip insanlar yaşamları üzerinde daha fazla kontrol hissine sahipken, dışsal kontrol odağına sahip insanlar yaşadıkları olayları kadere veya diğer güçlü insanlara bağlama eği-

limindedir. İçsel kontrol odağına sahip bireylerin daha etik davranmaları beklenmektedir, zira davranışları ile davranışlarının sonuçları hakkındaki ilişkiyi kavrama yeteneğine sahiptirler. Dışsal kontrol odağı ise etik dışı davranışla daha yakından ilişkilidir (Treviño, 1986).

Öz-izleme: Öz-izleme, bireylerin diğerlerine karşı nezaketleri ve kendilerini onlara nasıl tanıttıklarıyla ilgilidir. Yüksek düzeyde öz-izleme becerisine sahip bireyler toplumsal çevreye daha hızlı uyum sağlamak için diğer insanlarda bıraktıkları izlenimleri kolaylıkla değiştirebilirler (Hogue, Levashina ve Hang, 2013). Buna karşılık, düşük düzey öz-izleme yeteneği daha düşük uyum ve farklı toplumsal çevrelerde aynı şekilde davranma eğilimine yol açmaktadır. Yüksek düzey öz-izleme liderliğin ortaya çıkmasını kolaylaştırmaktadır. Bununla birlikte, düşük öz-izlemeye sahip bireylerin etik lider olarak ortaya çıkmaları daha olasıdır. Zira yüksek düzey öz-izleme yalan söyleme ve manipülasyon gibi etik dışı davranışların sergilenme ihtimalini yükseltmektedir (Bedeian ve Day, 2004).

Durumsal Etkenler

Durumsal etkenler, bireysel etkenlerle etkileşime girerek etik veya etik dışı liderliğin ortaya çıkmasını sağlamaktadır. Etik rol modeller, etik bağlam ve karşılaşılan sorunların ahlaki yoğunluğu bu etkenler arasında sayılmaktadır (Brown ve Treviño, 2006; Eisenbeiß ve Giessner, 2012).

Etik rol modeller: Yalnızca takipçiler değil, liderler de rol modellerden çok şey öğrenebilmektedir. Etik rol modellerin davranışlarını ve bu davranışların sonuçlarını gözlemleyerek rol model olan kişi ile özdeşleşebilirler, onun ahlaki değerlerini ve tutumlarını içselleştirebilirler. Üstelik bu rol modelin bireyden daha üst konumda yer almasına da gerek yoktur; eş veya alt düzeydeki çalışanlar dahi rol model olabilirler. Geçmişte etik rol modeline sahip bireylerin etik liderlik özelliklerine sahip olma ihtimalleri de yükselmektedir (Eisenbeiß ve Giessner, 2012). Dürüstlük, adaletlilik ve özenlilik gibi kişilik özellikleri ile etik standartlar belirleyip diğerlerini sorumlu kılma gibi davranışlar etik rol modellerle ilişkilendirilen nitelikler arasında yer almaktadır (Weaver vd., 2005).

Etik bağlam: Etik veya etik dışı liderliğin ortaya çıkmasını sağlayan bir diğer etken de örgütün etik bağlamıdır. Etik bağlam hakkındaki araştırmalar genellikle etik kültür veya etik iklime odaklanmıştır. Her iki kavram da örgütün etik tutum ve davranışları destekleyen veya desteklemeyen özelliklerine odaklanmıştır (Treviño, Weaver ve Reynolds, 2006). Etik kültür, bireylerin ahlaki yargıları ile etik/etik dışı davranışları arasındaki ilişkiyi farklılaştırabilen örgüt kültürü öğeleridir. Başka bir ifadeyle, bir örgütteki etik veya etik olmayan davranışları destekleyen liderlik, otorite yapıları, ödül sistemleri, kurallar ve politikalar, karar verme süreçleri, normlar ve çalışan davranışları gibi formal ve informal davranış kontrol sistemlerini kapsamaktadır (Treviño, 1986). Etik iklim ise *“etik içeriğe sahip örgütsel uygulama ve süreçlere ilişkin genel bir algı”* veya *“bir örgütte etik davranışın ne olduğunu belirleyen örgüt iklimi öğeleri”* şeklinde tanımlanabilir. Etik

iklim güçlendikçe yöneticilerin etik karar verme eğilimleri de güçlenmekte, etik dışı davranış sergileme ihtimali azalmaktadır (Fritzsche, 2000).

Bununla birlikte, örgütlerin kültürlerini ve iklimlerini etkileyen toplumsal değer sistemlerini ve sektörel baskıları göz önünde bulundurmadan etik ve etik dışı liderliğin ortaya çıkmasını açıklamak mümkün değildir. Zira etik kurallar hakkındaki toplumsal hassasiyet ile sorumluluk, adalet ve şeffaflık hakkındaki kültürel değerler bireylerin örgüt içi ve dışı davranışlarına yön verebilmektedir. Bunun yanında, çevresel karmaşıklık, örgütün görevlerinin içeriği ve paydaş çıkarları gibi sektörlere özgü özellikler örgüt kültürlerini şekillendirebilmektedir (Eisenbeiß ve Giessner, 2012).

Sorunların ahlaki yoğunluğu: Etik bilinç etik karar verme sürecinin ilk basamağıdır. Başka bir ifadeyle, bir sorunun ahlaki nitelikleri fark edilmezse, ahlaki yargı süreci de başlamaz. Bu hususta etkili olan etken ise karşılaşılan sorunların ahlaki yoğunluğudur. Ahlaki yoğunluğun iki boyutu bulunmaktadır: Sonuçların önem düzeyi ve toplumsal uzlaşma. Sonuçların önem düzeyi sorunun yaratacağı olası zararları ve bu zararların etkileyebileceği kişi sayısını ifade etmektedir. Toplumsal uzlaşma ise karşılaşılan sorunla ilgili genel kabul görmüş güçlü etik normların varlığını ifade etmektedir (Brown ve Treviño, 2006).

Etik sorunlarla ilgili karardan olumsuz etkilenen kişi sayısı arttıkça toplumun genelinin dikkatini daha fazla çekmektedir. Ayrıca fiziksel zararlar ekonomik ve psikolojik zararlara göre daha fazla dikkat çekmektedir. Sonuçların önem düzeyi özellikle etik liderliğin ortaya çıkmasında etkilidir, zira etik liderler eylemlerini diğer insanlar üzerindeki olası etkilerini göz önünde bulundurmak zorundadırlar. Büyük bir zarar söz konusu olduğunda, örgüt paydaşları karar vericilerin sorunları nasıl çözdüklerine daha fazla dikkat kesilmektedir (Singhapakdi, Vitell ve Kraft, 1996).

Etik ve etik dışı liderlik davranışlarına yol açan kararların, bireysel ve dursal etkenlerin etkileşimi neticesinde ortaya çıkan karmaşık süreçlerin ürünü olduklarını söylemek mümkündür. Bu noktada, Jones (1991) sorunların ahlaki yoğunluğunun bireysel davranışları nasıl şekillendirdiğine ilişkin bir karar modeli geliştirmiştir. Bu modele göre ahlaki sorunların teşhis edilmesi, ahlaki yargıların oluşturulması, ahlaki konularda niyet oluşturulması ve eyleme geçme veya geçmeme yönünde bir karara ulaşılması süreçlerinin geneli sorunların ahlaki yoğunluğu ile grup dinamikleri, otorite ve sosyalleşme gibi örgütsel etkenlerin etkisi altında şekillenmektedir (Jones, 1991).

Bunun yanında, etik dışı lider davranışlarının ortaya çıkmasını engellemek için etik karar verme süreci büyük önem taşımaktadır. Aydın (2012) etik karar sürecinde ani bir karara varmadan önce karşılaşılan sorun hakkında çok boyutlu bir şekilde düşünülmesini önermektedir. Ardından sorun ayrıntılı bir şekilde teşhis edilmeli ve sorun hakkında yeterli ve geçerli bilgiler toplanmalıdır. Ayrıca ulaşılmak istenen sonuçlarla ilgili seçenekler üretmek, sonuçların ve bu sonuçlara ulaşmak için girilecek eylemlerin etik ilkelere uygunluğu konusunda sorgulamalara olanak tanıyabilmektedir. Kararın sonuçlarını değerlendirirken

girişilecek eylemlerin yasallığı, sonuçtan etkilenenlerin olası tepkileri ve eylem kararını veren kişi üzerindeki olası etkileri de göz önünde bulundurulmalıdır (Aydın, 2012).

Seçim aşaması etik karar verme sürecinin en önemli aşamasını oluşturmaktadır. Gerekliğinde istişarelerde bulunmak, erdemli bir kişinin aynı durumda nasıl bir eylemde bulunacağını düşünmek ve verilecek kararı insanların nasıl karşılayacağını sorgulamak karar verme aşamasındaki etikle ilgili endişeleri hafifletebilmektedir. Son olarak, bir karara ulaşıldıktan sonra da sonuçlar hakkında sorgulamalar yapmak ve gerektiğinde diğer karar seçeneklerini uygulamaya koymak önerilmektedir; zira kararları uygulamadan önce sonuçları net olarak öngörmek mümkün değildir (Aydın, 2012).

Bireyler büyük zararlara yol açabilecek sorunlarla karşılaştıkları ve bu sorunları ahlaki açıdan kabul edilebilir bir şekilde aştıkları takdirde, çevreleri tarafından etik liderler olarak görülmektedir (Brown ve Treviño, 2006). Öte yandan diğerlerine büyük zararlar veren kararlar etik dışı liderliğin ortaya çıkmasını sağlayabilmektedir. Bununla birlikte, sorunların ahlaki yoğunluğu, Jones'un (1991) da belirttiği üzere, bireysel ve diğer durumsal etkenlerle etkileşime girerek etik veya etik dışı liderliğe yol açabilmektedir. Etik davranışı destekleyen durumsal etkenlerin güçlü olduğu örgütlerde çalışan liderler etik sorunlara karşı daha hazırlıklı olabilmekte ve etik liderlik sergileyebilmektedir. Fakat etik dışı veya zayıf etik özellikleri destekleyen durumsal etkenlerin egemen olduğu çevrelerde liderler, etik liderlik sergilemekte zorlanabilmekte, hatta etik dışı liderliğe eğilimli olabilmektedir (O'Fallon ve Butterfield, 2005).

Görüldüğü üzere etik ve etik dışı liderliğin, içinde ortaya çıktıkları bağlamlarla birlikte incelenmesi gerektiği söylenebilir. Bu tartışmaların ışığında, bu çalışmanın amacı öğretmenlerin etik ve etik dışı liderliğe ilişkin görüşlerinin saptanmasıdır. Bu genel amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranacaktır:

1. Öğretmenler etik ve etik dışı liderliği nasıl tanımlamaktadır?
2. Okullarda etik liderliğin ortaya çıkmasını sağlayan etkenler nelerdir?
3. Okullarda etik dışı liderliğin ortaya çıkmasını sağlayan etkenler nelerdir?

Yöntem

Araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama aracı ve veri analizine ilişkin bilgiler bu başlık altında sunulmuştur. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılarak, öğretmenlerin okul müdürlerinin etik ve etik dışı liderlik davranışlarına ilişkin algı ve deneyimlerinin nasıl olduğu ilk elden ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu şekilde fenomene ilişkin yaşanan deneyimlerin özüne ulaşmak amaçlanmıştır (Balcı, 2013).

Araştırma Deseni

Bu araştırmada nitel araştırma modellerinden biri olan fenomenoloji kullanılmıştır. Fenomenoloji araştırmacının bir olgu ya da olaya ilişkin deneyimlerin derinlemesine incelemesine olanak veren bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Patton (2014) fenomenolojinin insanların deneyimlerini nasıl anlamlandırdıkları üzerine odaklandığını belirtmektedir. Best ve Kahn (2017) ise fenomenolojiyi var olan durumu açıklama, ya da değişimi ve gelişimi etkileyen etkenler arasındaki yapıyı derinlemesine irdeleyen ve analiz eden bir yaklaşım olarak tanımlamaktadırlar.

Araştırmada öğretmenlerin okul müdürlerinin etik ve etik dışı liderlik davranışlarına ilişkin deneyimlerinin derinlemesine incelenmesi açısından fenomenolojinin, etkili bir araştırma modeli olduğu ifade edilebilir. Bireylerin bir olay, durum veya kavramları nasıl deneyimledikleri ve bu deneyimlerden hareketle çalışılan kavramın iç ve dış ilişkileri fenomenolojik araştırmalar yoluyla anlaşılabilir (Christensen, Johnson ve Turner, 2015). Fenomenoloji sayesinde hakkında yüzeysel bilgiye sahip olduğumuz fenomenleri derinlemesine inceleme imkânı elde ederiz (Creswell, 2012).

Çalışma Grubu

Fenomenolojik çalışmalarda çalışma grubu, araştırmanın odaklandığı konuda tecrübeleri olan ve bu tecrübelerini yansıtabilecek kişilerden oluşturulmalıdır (Creswell, 2012; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada araştırma grubu 2019-2020 eğitim öğretim yılında İstanbul Çekmeköy İlçesinde görev yapmakta olan 20 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada amaçlı örnekleme türlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme stratejisi kullanılmıştır. Bunun için farklı sosyo-ekonomik çevrelere sahip ilköğretim, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan öğretmenler çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Ayrıca katılımcıların farklı kıdem yıllarından ve cinsiyetten olmasına özen gösterilmiştir. Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur:

Tablo 1.

Katılımcıların Demografik Özellikleri

Sıra No	Rumuz	Cinsiyet	Mesleki Kıdem	Branş
1	Ö1	Erkek	12	Fen Bilgisi
2	Ö2	Kadın	3	Sınıf Öğrt.
3	Ö3	Erkek	4	Matematik
4	Ö4	Erkek	18	Fizik
5	Ö5	Erkek	13	Sosyal Bilgiler
6	Ö6	Erkek	6	Sınıf Öğrt.
7	Ö7	Kadın	14	Yabancı Dil
8	Ö8	Kadın	8	Yabancı Dil
9	Ö9	Erkek	17	Fen. Bilgisi
10	Ö10	Kadın	28	Sınıf Öğrt.

11	Ö11	Kadın	9	Sınıf Öğrt.
12	Ö12	Kadın	13	Matematik
13	Ö13	Erkek	16	Tarih
14	Ö14	Kadın	18	Edebiyat
15	Ö15	Erkek	5	Beden Eğit.
16	Ö16	Kadın	5	Din Kültürü
17	Ö17	Erkek	12	Din Kültürü
18	Ö18	Kadın	24	Yabancı Dil
19	Ö19	Kadın	3	Edebiyat
20	Ö20	Kadın	6	Sınıf Öğrt.

Tablo 1’de görüldüğü üzere katılımcıların 11’i kadın ve dokuzu erkektir. Katılımcıların beşi 1-5 yıl, dördü 6-10 yıl, beşi 11-15 yıl ve altısı 16 yıl ve üstü kıdeme sahiptirler. Araştırmada katılımcıların özel ve kurumsal kimliklerinin gizliliği ilkesine bağlı kalınarak kimliklerini yansıtırıcı bilgilere yer verilmemiştir. Bunun yerine her katılımcıya bir rumuz verilmiştir.

Verilerin Toplanması

Fenomenolojik araştırmalarda en çok başvurulan veri toplama aracı görüşmedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada veriler, konuşma boyunca farklı sorularla konunun genişlemesine, konu hakkında yeni başlıkların oluşmasına fırsat verdiği için yarı yapılandırılmış görüşme ile toplanmıştır (Merriam, 2015). Yarı yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanırken ilgili alanyazın taranmış ayrıca ilk, orta ve lise kademesinde görev yapan üç okul müdürü ve altı öğretmenle görüşmeler yapılmıştır. Görüşme formunda hazırlanan soruların açık uçlu olmasına özen gösterilmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda yarı yapılandırılmış görüşme soruları araştırmacılar tarafından hazırlanmış ve etik liderlik konusunda uzman bir öğretim üyesinin incelemesi sağlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda altı soru bulunmaktadır. Görüşmeler öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda onların derslerinin boş olduğu saatlerde gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmelerin tamamı ses kaydına alınmıştır. Görüşmeler 30-40 dakika arasında sürmüştür. Elde edilen ses kayıtları araştırmacılar tarafından yazılı hale getirilmiş ve katılımcılardan görüşme kayıtlarını kontrol etmeleri istenmiştir. Zira Guba (1981), katılımcı kontrolünün inandırıcılığı sağlamada kullanılan en önemli ölçüt olduğunu belirtmektedir.

Verilerinin Analizi

Görüşme yoluyla toplanan veriler içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizi bir kodlama işlemidir ve ham verileri standart biçimlere dönüştürmek için yapılmaktadır (Hsieh ve Shannon, 2005). Verilerin analizinde inandırıcılığı artırmak için araştırmacı çeşitlemesi yoluna gidilmiştir. Bu doğrultuda yazılı metin haline getirilen tüm verilerden kodlamalar ve temaların oluşturulmasında iki araştırmacı birbirlerinden bağımsız iki grup oluşturularak ayrı ayrı

çalışmışlardır. Her bir grupta araştırmacı dışında bir akademisyen ve bir deneyimli öğretmen bulunmaktadır. Gruplar kendi kod ve temalarını oluşturduktan sonra bir araya gelip karşılaştırmalar yapmışlar ve iki grubun algı ve yorumları kıyaslanmıştır. Gruplarca farklı biçimlerde oluşturulan kodlar ve temalar için ortak bir noktada uzlaşma sağlanmaya çalışılmıştır (Hsieh ve Shannon, 2005). Bunun yanında kod ve temalar oluşturulurken araştırmacıların kısa aralıklı toplantılar yapması önemli bir inandırıcılık ölçütüdür. Zira toplantıya katılan insanlar deneyimlerini ve algılarını tartışmalar yoluyla birbirlerine aktarabilirler. Bu süreçte, ayrıca, meslektaş denetimi tekniğine de başvurularak araştırmacıların yorumlarının katılımcı deneyimlerini adil ve dengeli bir şekilde yansıtılmasını sağlamak için iki alan uzmanından yardım alınmıştır (Arastaman, Öztürk Fidan ve Fidan, 2018). Bu noktada, Lam ve Hung (2013) araştırmacıların diğer insanların eleştirilerini dinlemesinin önyargılı ve imtiyazlı davrandıkları hususları fark etmelerini sağlayacağını belirtmektedir. Son olarak Miles ve Huberman'ın (1994) kodlayıcılar arası görüş birliği tekniği kullanılmış ve % 88 oranında görüş birliği bulunduğu görülmüştür.

Bulgular

Bulgular, araştırma sorularından türetilen temalara uygun olarak sunulmuştur. Bunlar etik ve etik dışı liderlerin özellikleri, etik liderlerin ortaya çıkmasını sağlayan etkenler ve etik dışı liderlerin ortaya çıkmasını sağlayan etkenler şeklinde sıralanmaktadır.

Etik ve Etik Dışı Liderlerin Özellikleri

Katılımcılara “Etik liderliği nasıl tanımlarsınız? Etik lider deyince ne anlıyorsunuz?” ve “Birlikte çalıştığınız yöneticileri düşündüğünüzde, en sık karşılaştığınız etik dışı liderlik davranışları neler olabilir. Lütfen örneklerle açıklayınız?” soruları yöneltilmiş ve verilen cevaplar “Etik ve Etik Dışı Liderlerin Özellikleri” teması altında toplanmıştır. Bu temaya ilişkin alt temalar ve frekanslar Şekil 1’de sunulmaktadır.



Şekil 1. Etik ve etik dışı liderin özellikleri

Şekil 1 incelendiğinde katılımcıların etik liderde gördükleri en önemli özelliklerin başında herkese eşit mesafede durma, etik ilkeleri davranışlarına yansıtma ve söylediklerini kendisinin de uygulaması şeklinde olduğu görülmektedir. Etik liderde bulunması gereken özelliklerle ilgili olarak katılımcılardan “Ö4” “*ayrımcılık hissine hiçbir öğretmen kapılmamalı*” derken “Ö6” “*davranışlarıyla öğretmenlere rol model olmalı. O ne kadar etik davranırsa emri altındaki öğretmenlerde o kadar etik davranır*” demektedir. Katılımcılar etik liderin ayrıca adaletli, tutarlı, hoşgörülü, insanı merkeze alan, iletişimi güçlü, kişisel hırsyla hareket etmeyen, dünya görüşü ile yaptığı işi birbirine karıştırmayan bir kişiliğe sahip olması gerektiğini belirtmektedirler. Bu konuyla ilgili olarak; “Ö9” “*Öğretmene, öğrenciye çaycıya bütün çalışanlara ve paydaşlara adil olmalı*”, “Ö10” “*farklı görüşlere hoşgörü ile yaklaşması lazım*” ve “Ö15” “*her bireyle birebir iletişim kurmalı*” demektedirler.

Şekil 1’de görüldüğü gibi, katılımcı görüşlerine göre etik dışı liderlerin çalışanlar arasında huzursuzluğa yol açacak ayrımcılık, mobbing, keyfi ve kaba muamele gibi insani ilişkilerde hoş karşılanmayan etik dışı davranışları daha çok yaptıkları anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin en çok rahatsız oldukları etik dışı lider davranışının insani ilişkiler boyutunda konumunu kötüye kullanmak olduğu ifade edilebilir. Ekonomik nedenlerle etik dışı davranma ise etik dışı liderin ikinci en önemli özelliği olduğu söylenebilir. Ancak iletişim ile ilgili etik dışı lider davranışlarının ekonomik nedenlerle yapılan davranışlara göre daha fazla vurgulandığını ileri sürmek mümkündür. Ayrıca etik dışı liderler etik dışı davranışlar

sergilemekle kalmamakta, mevzuata aykırı işlem yapma ve öğrenci notlarının yükseltilmesi gibi konularda öğretmenleri etik dışı davranmaya teşvik etmektedir. Temaya ilişkin aktarılan görüşlerden örnekler aşağıdadır:

“Aynı hatayı yapan iki öğretmenden birine hiçbir uyarıda bulunmaz iken diğerini sürekli rahatsız etmesi... Bir öğretmeni kafaya takıp haksız yere soruşturma açması...” Ö3

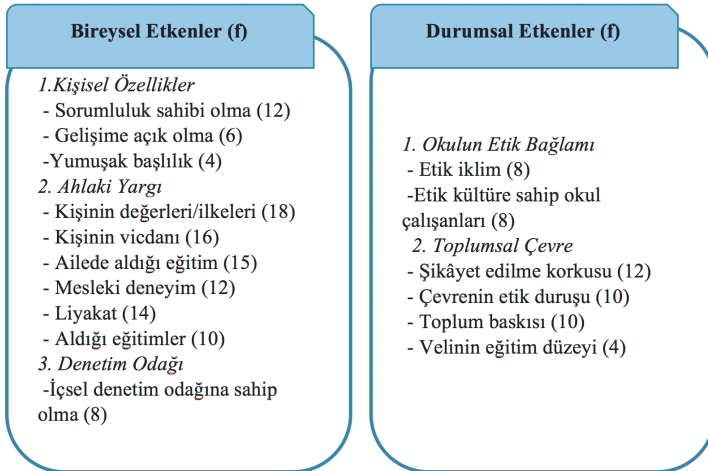
“Keyfi davranmaları. En son çalıştığım okulda idarecimizle etik çatışma yaşadığımız için ayrıldım. Öğrencilerden bir öğretmen olarak para toplamayı ben etik bulmuyorum. Bu nedenle müdürümüzle çatışma yaşadım. Şu öğretmen şu kadar toplamış sen toplamamışsın diye beni öğretmenler içinde rencide ediyordu. Bu nedenle başka konularda beni sıkıştırmaya başladı. Şu dosyayı getir şu evrakı getir gibi... Öğretmeni kullanabiliyorsam seviyorum kullanamıyorsam okulu ona dar ederim anlayışındaydı.” Ö7

“Okulu bir ticarethane gibi görenler. Sınıflar oluşturulurken seçme sınıflar oluşturulması. Gelir düzeyi yüksek velilerin öğrenciler para için seçme sınıflara toplandı.” Ö14

“Okul müdürleri öğretmenler hakkında bir puanlama yapıyorlar. Tamamen kişisel yakınlığına göre hemşericilik bağına göre notu birilerine yüksek verirken birilerine düşük veriyordu.” Ö19

Etik Liderlerin Ortaya Çıkmasını Sağlayan Etkenler

Katılımcılara “Meslek yaşamınızda birlikte çalıştığınız yöneticilerin etik liderlik davranışları sergilemelerini teşvik eden etkenler neler olabilir? Lütfen örneklerle açıklayınız?” sorusu yöneltilmiş ve verilen cevaplar etik liderlerin ortaya çıkmasını sağlayan etkenler teması altında toplanmıştır. Bu temaya ilişkin alt temalar ve frekanslar Şekil 2’de sunulmaktadır.



Şekil 2. Etik liderlerin ortaya çıkmasını sağlayan etkenler

Şekil 2’de sunulan bulgular incelendiğinde müdürlerin etik lider özellikleri sergilemelerinde; kişisel özellikleri, etik bilinçlerinin oluşmasını sağlayan geçmiş deneyimleri ile aldıkları eğitimlerin etkisiyle şekillenen ahlaki yargıları ve sahip oldukları içsel denetim odağı gibi bireysel etkenlerin etkili olduğu görülmektedir. Müdürün etik liderlik davranışını en çok etkileyen unsurun ahlaki yargı düzeyi olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca okulun etik bağlamı ve toplumsal çevrenin etkisi de etik liderlerin ortaya çıkmasına katkı sağladığı söylenebilir. Bunun yanında durumsal etkenler arasında etikle ilgili yasal düzenlemeler gibi okulun kurumsal çevresinden kaynaklı baskılara ilişkin herhangi bir bulgunun yer almadığı görülmektedir. Etik liderlerin ortaya çıkmasını sağlayan etkenler temasına ilişkin katılımcı görüşlerinin bir bölümü aşağıda yer almaktadır.

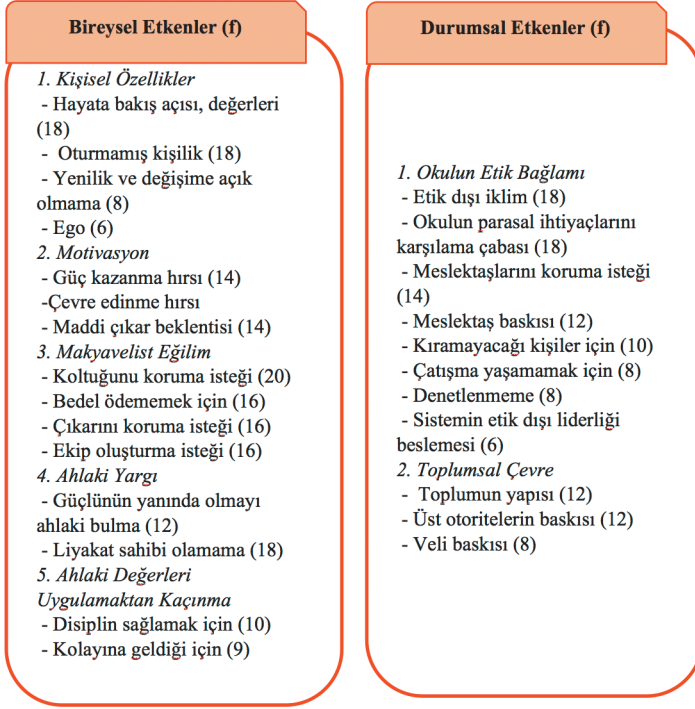
“Kişiliği onu etik davranmaya itmektedir. İyi bir kültürle yetişmiş ve bu durum onun etik liderlik davranışları göstermesinde etkili. Mesleki deneyimi ve edindiği tecrübeler çok iyi. Farklı okullarda çalışarak nasıl etik davranacağını öğrenmiş. Uzun süre müdürlük yapmış ve bu konuma hak ederek gelmiş.” Ö5

“Sorumluluk bilinci etik davranmaya itiyor. Ama bu içsel bir unsur. Otorite, meslektaşlar ve veliler okul müdürünü etik davranmaya değil tam tersine etik dışı davranmaya itiyor. Toplum nasılsa okul müdürü de ona göre şekil alıyor”Ö9

“Saygınlığını korumak için insanların etik davrandığını düşünmüyorum. Şikayet korkusu ile etik davranabiliyorlar. Velilerin BİMER’e veya CİMER’e şikayet etmelerinden korkuyor. Bazıları hiçbir baskı olmamasına rağmen etik davranırken bazıları etrafındaki kişi ve grupların baskısına rağmen etik dışı davranmayı sürdürme eğilimindedir. Şikayet sistemi BİMER, CİMER bunlardan başım ağrımasın. Velilerin şikayetlerinden korktuğu için.” Ö17

Etik Dışı Liderlerin Ortaya Çıkmasını Sağlayan Etkenler

Katılımcılara “Yöneticilerin bu tür etik dışı davranışları sergilemelerine neden olan etkenler neler olabilir? Lütfen örneklerle açıklayınız?” sorusu yöneltilmiş ve verilen cevaplar “Etik Dışı Liderlerin Ortaya Çıkmasını Sağlayan Etkenler” teması altında toplanmıştır. Bu temaya ilişkin alt temalar ve frekanslar Şekil 3’te sunulmuştur.



Şekil 3. Etik dışı liderlerin ortaya çıkmasını sağlayan etkenler

Şekil 3'teki bulgulara dayalı olarak, çalışanların etik dışı liderliğe yönelmelerinde bireysel nedenlerin önemli rol oynadığı ancak diğer taraftan okulun ve çevrenin de etik dışı liderin oluşmasına elverişli bir zemin oluşturduğu ileri sürülebilir. Başka bir ifadeyle, etik dışı liderin ortaya çıkmasında bireysel ve durumsal etkenlerin birbirini beslediği ifade edilebilir. Araştırmanın yapıldığı kamu okulları dikkate alındığında, okulların etik liderlerden çok etik dışı liderlerin ortaya çıkmasına sebep olacak birçok özelliği içinde barındırabildiği ileri sürülebilir. Öğretmenler tarafından ağırlıklı olarak vurgulanan bireysel etkenler; makyavelist eğilimler, kişilik özellikleri ve motivasyondur. Buna göre, etik liderlerin her şeyden önce ahlaki yargılama sürecine temel oluşturan etik bilince sahip olmadıkları ve mevcut konumlarını kişisel hedefleri doğrultusunda diğer çalışanları manipüle etme amacıyla kullandıkları söylenebilir. Ayrıca bulgular etik liderden çok etik dışı liderliği destekleyecek kurumsal bir çevrenin bulunabileceğine yönelik ipuçları sunmaktadır. Etik dışı lider davranışlarının nedenleri temasına ilişkin katılımcı görüşlerinin bir bölümü aşağıda yer almaktadır.

“Okulun etik kültürü olsa müdür de ister istemez etik davranacak. Ancak ortam etik dışı davranmaya daha müsait. Etik davranmak daha zor. Etik davranış olumsuz tepki görüyor.” Ö1

“Liderin seçilme şekline kaynaklı. Eskiden sınav vardı hakkıyla geliyordu. Ama şimdi liyakat yok üstüm bana zarar vermesin koltuğumu kaybetmeyim diye artık dik duramıyorlar. Koltuk sevdası onu etik dışı lider olmaya zorluyor.” Ö8

“Müdür ekip oluşturabilmek veya çevre edinebilmek için ya da koltuğunu koruyabilmek için etik dışı davranıyor... Bedel ödememek için etik dışı davranıyor... Otorite, meslektaşlar ve veliler okul müdürünü etik davranmaya değil tam tersine etik dışı davranmaya itiyor.” Ö20

Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın bulgularına dayalı olarak, öğretmenlerin etik liderde görmek istedikleri en önemli özelliklerin herkese eşit mesafede durması ve etiği davranışlarına yansıtması olduğu ifade edilebilir. Bunun yanında, katılımcılar etik liderin adaletli, tutarlı, hoşgörülü, iletişimi güçlü, insanı merkeze alan ve mesleki değerleri kişisel değerlerin üstünde tutan kişi olması gerektiğini belirtmektedirler. Bu bulguların ışığında katılımcıların ahlaki kişiliğe sahip yöneticileri etik liderler olarak tanımladıkları söylenebilir. Benzer şekilde, Treviño, Hartman ve Brown (2000) ahlaki kişiyi dürüst, güvenilir, cana yakın, insani ilişkileri önemseyen, adil, ilkeli ve tutarlı kişiler olarak tanımlamışlardır. Katılımcıların etik liderleri be-timlerken eşitlik, tutarlılık ve adillik gibi kavramlara vurgu yapmaları özellikle örgütsel adalet hakkındaki kuramsal tartışma ve ampirik çalışma sonuçlarıyla uyumlu bir bulgudur. Örneğin, Cropanzano, Rupp, Mohler ve Schminke (2001) verilen kayıplara karşılık elde edilen kazanç, kişiler ve örgütler arası ilişkilerin doğası ile etik standartlara uyumu öne çıkaran ahlaki ilkelerin çalışanların örgütsel adalet algıları ile yakından ilişkili olduğunu belirtmektedir. Aynı şekilde, McCain, Tsai ve Bellino (2010) çalışanların örgütsel adalet algıları güçlendikçe etik davranış sergileme ihtimallerinin de yükseldiği sonucuna ulaşmıştır.

Bununla birlikte, yalnızca etik rol model olmak değil, takipçilerin etik davranışlarda bulunmalarını açık bir şekilde teşvik etmek de etik liderliğin temel bileşenleri arasında zikredilmektedir (Brown vd., 2005). Zira etik liderler etik değerleri benimsemek ve kişisel davranışlarına yansıtma kalmayıp, bu değerleri karar verme ve yönetim süreçlerinin ayrılmaz bir parçasına dönüştüren kişilerdir (Oğuz, 2011; Eisenbeiß & Brodbeck, 2014). Bu şekilde örgütlerinde etik davranış standartlarını belirleme imkânına kavuşmakta ve bu standartları kurumsallaştırmak için gerektiğinde ödül ve ceza sistemlerini kullanmaktadırlar (Treviño vd., 2003). Katılımcıların etik liderliği kişilik temelli bir şekilde kavramlaştırma, okul çevresinde “ahlaki kişilik” özelliklerinin “ahlaki yönetici” özelliklerine göre daha sık rastlanmasından ve okullarda etiğin kurumsallaşma sürecinin henüz tamamlanamamasından kaynaklandığı söylenebilir (Popoola vd., 2017; Koç ve Fidan, 2020). Zira yöneticiler ahlaki kişiliğe sahip olsalar da, etik değerleri yönetsel kararların ve uygulamaların ayrılmaz bir parçasına dönüştürmek için gerekli olan çevresel etkenlerin desteğinden mahrum olabilirler. Bu noktada, Carlson ve Per-

rewe (1995) dönüşümcü liderlerin örgüt kültürlerini etik değerlere uygun olarak şekillendirirken, etik kültürün de etik davranışları destekleyerek etik liderlerin ortaya çıkmasını sağlayabileceğini ifade etmektedir.

Benzer şekilde, bu çalışmada kişilik, içsel denetim odağı, geçmiş deneyim ve eğitimler aracılığıyla geliştirilen ahlaki yargılar gibi bireysel etkenlerin okulun iç ve dış çevresi ile etkileşimi neticesinde etik liderlerin çıktığına işaret eden bulgulara ulaşılmıştır. Bu bulgular alanyazındaki ilgili çalışma sonuçlarıyla tutarlık göstermektedir (Treviño, 1986; Brown vd., 2005; Brown ve Treviño, 2006; Kalshoven vd., 2011). Ancak, etik liderlerin ortaya çıkmasını sağlayan etkenler arasında yasal düzenlemeler gibi kurumsal çevre öğeleri zikredilmemektedir. Etiği destekleyen güçlü bir kurumsal çevrenin yokluğunda, yöneticiler örgüt paydaşlarıyla ilişkilerinde etik değerlere bağlılıklarının sürekli olarak sınındığı zorluklarla karşılaşabilmektedir (Fisher, Fried, Goodman ve Germano, 2009). Kıt kaynakları kullanarak farklı beklentilere ve değerlere sahip paydaşların taleplerinin karşılanması gerekliliği yöneticilerin doğru ve yanlış arasında gidip gelmelerine yol açabilmektedir (Kaptein, 1998). Bunun yanında, paydaşlar arasında etik konularda uzlaşma olsa dahi, bu uzlaşma örgütün içinde bulunduğu toplumun değerler sistemine ve örgüt dışı paydaşların beklentilerine her zaman uygun olmayabilir (Treviño vd., 2006). Başka bir ifadeyle, etiği destekleyen güçlü kurumsal çevrenin yokluğunda etik liderlerin ortaya çıkması, genellikle informal yollardan sağlanan örgüt içi paydaşların değerlerinin örtüşmesine bağlıdır ve örtüşen değerlerin toplumsal değerler ve normlarla her zaman uyum içinde olması beklenmemelidir (Hill, 2017). Buna göre okullarda etik liderliğin ortaya çıkmasının uygun bireysel ve durumsal etkenlerin bir araya geldiği rastlantısal koşullarda mümkün olabileceği, zira etik liderliği besleyebilecek yasal düzenlemeler gibi kamu örgütlerine özgü kurumsal baskıların okullarda her zaman güçlü bir şekilde hissedilmediği ileri sürülebilir.

Bu husus aynı zamanda etik dışı çalışan davranışlarını ve bu davranışlara yönelik tepkileri mesleki etik veya evrensel ahlak ilkelerinden çok örgüt politikasının bir konusuna dönüştürebilmektedir (Cohen, 2016). Örneğin, katılımcılar okullarda etik dışı liderliği; *ayrımcılık, mobbing, keyfi ve kaba muamele, belgesiz bağış alma ve şiddet gibi yasadışı ve ahlaki değerlere aykırı davranışlar sergileyen, okulu ticarethane gibi görme eğilimi nedeniyle öğretimsel görevlerini geri plana atan ve okul çalışanlarını mevzuata aykırı işlem yapma ve öğrenci notlarını yükseltme gibi konularda etik dışı davranmaya teşvik eden liderler* olarak tanımlamışlardır. Bu tanım büyük ölçüde Brown ve Mitchell'in (2010) etik dışı lider kavramlaştırmasıyla örtüşmektedir. Bunun yanında, öğretmenler yöneticilerin meslektaş ilişkilerindeki etik dışı lider davranışlarını ekonomik konulara göre daha sık yaptıklarını ileri sürmektedirler. Bu husus etik dışı liderlerin insani yeterliklere yeterince sahip olmamalarından kaynaklanıyor olabilir. Aydın (1998) insani yeterlilikleri iletişim becerileri ve bunların etkili kullanımı, planlı çalışma, takım çalışması, çalışanların motive edilmesi ve ödüllendirilmesi ve işbirliği yapma gibi konuları kapsadığını belirtmektedir. Etik dışı liderlerin dikkat çeken bir diğer özelliği ise etik dışı davranışları çalışanlar arasında özendirilmesi ve kurum kültüründe etik

dışılığın bir değer haline gelmesine ön ayak olmasıdır. Etik bilince sahip olmayan etik dışı liderler mevcut konumlarını kişisel hedefleri doğrultusunda diğer çalışanları manipüle etme amacıyla kullanabilmektedirler (Brown ve Treviño, 2006). Etik dışı lidere dönüşen okul yöneticileri buldukları okullarda etik dışılığın kurumsallaşmasına sebep olabilmektedirler (Treviño vd., 2006). Zira etik dışı liderler, etik dışılığın kurumsallaşmasının en güçlü araçları arasında sayılmaktadır (Brown ve Treviño, 2006).

Buna ek olarak, etik dışı lider davranışlarına ilişkin araştırmalar, etikle ilgili yasal düzenlemeler gibi zorlayıcı ve ahlaki değerler gibi normatif baskıların yeterince etkili olmadığı durumlarda etik dışı liderliğin ortaya çıktığını göstermektedir (Brown ve Treviño, 2006; Cohen, 2016). Benzer şekilde, katılımcılar etik dışı liderleri genellikle etik dışı eylemleri hoş karşılayan, güç kazanma, çevre edinme ve maddi çıkar elde etme hırsıyla hareket eden kişiler olarak görmektedir. Bu liderler aynı zamanda konumlarını ve çıkarlarını korumak için ellerinden geleni yapan makyavelistlerdir (Belschak, Muhammad ve Den Hartog, 2018). Yüksek düzeydeki öz-izleme yetenekleri sayesinde okuldaki güç ilişkilerine göre gerekli olduğunu düşündüklerinde ahlaki yargılarını şekillendirebilirler ve işlerine geldiği zaman etik kuralları uygulamaktan kaçınabilirler (Hogue vd., 2013). Etik dışılığın ortaya çıkmasına etki eden bireysel özellikler ve davranışlar herhangi bir engelle karşılaşmadıklarında veya örgütsel çevre tarafından desteklendiklerinde kurumsallaşma eğilimindedir. Zira etik dışılığın kurumsallaşması, etik dışı davranışların zaman içinde tekrarlanarak rutin eylemlere dönüşmesiyle gerçekleşmektedir (Gino ve Bazerman, 2009). Katılımcıların da belirttiği üzere bu tür bireysel özelliklere sahip okul yöneticileri etik dışı iklim ve okul içi informal ilişkilerin etkili olduğu okul bağlamı ve etik dışılığın olağan karşılandığı bir toplumsal çevreyle etkileştiklerinde etik dışı liderlere dönüşmektedirler. Elde edilen bulgular alanyazındaki araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir (Eisenbeiß ve Giesner, 2012; Treviño, 1986).

Kurama ve Uygulamaya Yönelik Etkiler

Bu çalışma etik liderlik ve etik dışı liderlikle ilgili mevcut kavramlaştırmaları ortaya koyması nedeniyle eğitim yönetimi alanyazınına katkılar sağlamaktadır. İlk olarak, katılımcıların etik liderliğin ahlaki kişilik bileşenine ahlaki yönetici bileşenine göre daha fazla vurgu yaptıkları ortaya konmuştur. Bunun yanında, katılımcıların etik dışı okul liderliğini nasıl tanımladıkları belirlenmiş ve öğretimsel konular dışında alanyazındaki diğer kavramlaştırmalarla örtüştüğü görülmüştür. Ayrıca etik ve etik dışı liderliğe yol açan etkenlerle ilgili alanyazındaki sınıflandırmaların eğitim örgütlerinde kullanılabileceği ortaya konmuştur.

Alanyazına yapılan diğer katkı ise, etik ve etik dışı liderlerin ortaya çıkmasında etkili olan faktörler arasında etikle ilgili yasal düzenlemelerden ve örgüt kültüründen çok okul paydaşlarının önemli bir etkiye sahip olduğunun ortaya konmasıdır. Bu husus etik liderlik çalışmalarında sıklıkla kullanılan sosyal öğrenme kuramının (Brown vd., 2005) yanında, okullardaki farklı paydaş gruplarının

farklı etik ve etik dışı liderlik prototiplerine sahip olup olmadıklarını, sahip oldukları takdirde hangi liderlik özelliklerine ilişkin farklılıklar olduğunu belirlemek amacıyla gelecekteki çalışmalarda paydaş kuramının kullanılmaya devam edilmesi gerektiğini göstermektedir. Zira etikle ilgili kurumsal çevre öğelerinin yeterince hissedilmediği (Gino ve Bazerman, 2009) veya aşırı katı kurumsal çevrenin bireylerin davranışlarını belirli kalıplara sokarak etik körlüğe yol açtığı durumlarda (Palazzo, Krings ve Hoffrage, 2012) paydaşlar arasındaki uzlaşma etik konusunda temel ölçüte dönüşmektedir (Hill, 2017). Ayrıca bu tür durumlarda paydaş grupları, kendi prototiplerine uygun olan liderlerin etik sorunlar hakkındaki kararlarını daha güvenilir bulmaktadır (Kalshoven ve Hartog, 2009).

Diğer taraftan etik dışı lider davranışları arasında öğretmenleri en çok okul müdürünün çalışanlarla olan iletişimde yaptığı etik dışı davranışların rahatsız ettiği görülmektedir. Bu nedenle etik ve etik dışı liderlik çalışmalarında örgütsel iletişim kuramlarından da faydalanılması gerekmektedir. Örgüt içinde etiğin inşa edilmesi, sürdürülmesi ve değiştirilmesi örgütsel iletişimin alanına girmektedir (Seeger, 2001). Zira örgütsel işlemler uygulanırken çalışanlar genellikle kişilerarası iletişim ve karar verme süreçleri konusunda hassasiyet göstermektedir. Ayrıca insanlar iletişim konusunda doğruluk ve saygı gibi normatif beklentilere sahiptir (Doğan, 2002). Başka bir ifadeyle, insanlar karar vericilerin işlemlerin uygulanmasına ilişkin kuralları düzgün bir şekilde uygulamalarını ve bu hususta doğru ve yeterli şekilde bilgilendirme yapmalarını beklemektedir (Li, Cropanzano ve Molina, 2015). Benzer şekilde, Jensen (2003) bireylerin diğer bireylere tepkilerinin, diğer bireylerin eylem veya sözcüklerinin ne anlama geldiğinin örgütsel iletişim sayesinde anlaşılması üzerine temellendirildiğini belirtmektedir. Dolayısıyla etik liderlik ve etik dışı liderlikle ilgili kuram geliştirme çalışmalarının iletişimin etkisini göz önünde bulundurması gerekmektedir.

Okul yöneticilerinin ahlaki kişiliğinin yanında ahlaki yönetici özelliklerine kavuşmaları için uygulanabilecek bireysel ve örgütsel stratejiler mevcuttur. Öncelikle okul yöneticilerine etik ve etik dışı liderliği oluşturan davranışlar hakkında eğitimler verilmesi önerilebilir. Bunun yanında, okul paydaşlarının okulun etik iklimi üzerindeki belirleyici rollerinden dolayı bu eğitimlerin informal grupların yönetimi, etkili iletişim ve nezaket konularını kapsayacak şekilde tasarlanması eğitimlerin etkililiğini artırabilir.

Etik liderliği kişiler arası informal ilişkilerden doğan tesadüfi bir özellik olmaktan kurtarmak için örgütsel düzeyde stratejilere ihtiyaç duyulmaktadır. Etik değerlerin ve ilgili yasal düzenlemelerin okullarda görünür kılınması ve okul kültürlerinin bir parçasına dönüşmesi için misyon ve vizyon ifadeleri, okul düzeyindeki etik sözleşmeler, ödül ve ceza sistemi, okul içi yönerge ve kurullar gibi formal yapıların kullanılması önerilebilir. Bu yapıların etik dışı davranışları engelleyecek ve etik davranışları pekiştirecek şekilde tasarlanması etiğin kurumsallaşmasını sağlayarak etik liderlerin ortaya çıkabileceği uygun bir ortam oluşturabilir. Buna ek olarak etik rol modellerin öne çıkarılması ve etik değerlerin günlük

söylemin parçası olacak şekilde vurgulanması etiğin içselleştirilmesini sağlayarak kurumsallaşma sürecini güçlendirebilir.

Sınırlılıklar ve Araştırma Önerileri

Araştırma İstanbul Çekmeköy ilçesindeki kamu okullarında görev yapan küçük bir öğretmen grubuyla yapılmıştır. Bu nedenle araştırmadan çıkan sonuçların daha büyük örneklemelere genellenemeyebileceğinin bilinmesi gerekmektedir. Çünkü farklı yerleşim yerlerinde ikamet eden öğretmen gruplarıyla yapılan veya büyük örneklemelerle yapılan çalışmaların sonuçları farklı olabilir. Gelecekte okul müdürlerinin etik liderlik veya etik dışı liderlik özelliklerini araştıran bu tür çalışmaların daha büyük örneklemelere sahip nicel araştırma yöntemleriyle yapılması önerilebilir.

Bundan sonra yapılacak çalışmalarda okul müdürünü etik dışı liderliğe yönelmesine sebep olan bireysel ve durumsal faktörler daha da derinlemesine araştırılabilir. Yöneticilerin ahlaki kişilik ve ahlaki yönetici özelliklerinin birbirini nasıl etkilediği konusu üzerinde durulabilir. Bu çalışmada, okul müdürlerinin etik dışı liderliğe yönelmesinde bireysel etkenlerin yanında durumsal etkenlerin de etkili olabileceği bulgusuna ulaşılmıştır. Buradan hareketle, okullarda etiğin kurumsallaşma düzeyi ile okul müdürlerinin etik veya etik dışı liderlik özellikleri arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmaların yapılması önerilebilir. Ayrıca bu çalışmada okul müdürlerinin etik veya etik dışı liderlik davranışları sergilemesinde okulun iç ve dış toplumsal çevresinin rolü olabileceği tespit edilmiştir. Bu nedenle, gelecekte paydaş kuramına dayalı etik ve etik dışı liderlik çalışmalarına daha fazla yoğunlaşılması önerilebilir.

References

- Arastaman, G., Fidan, İ. Ö., & Fidan, T. (2018). Nitel Araştırmada Geçerlik ve Güvenirlilik: Kuramsal Bir İnceleme. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal of Education Faculty)*, 15(1), 37-75.
- Aydın, M. (1998). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu Yayıncılık.
- Aydın, İ. P. (2012). *Yönetişel mesleki ve örgütsel etik*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Balcı, A. (2013). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler* (Genişletilmiş 10. Baskı). Ankara: PegemAkademi.
- Ball, S. J. (2012). *The micro-politics of the school: Towards a theory of school organization*. New York, NY: Routledge.
- Bedeian, A. G., & Day, D. V. (2004). Can chameleons lead?. *The Leadership Quarterly*, 15(5), 687-718.
- Begley, P., Begley, P. T., & Stefkovich, J. (2007). Integrating values and ethics into post secondary teaching for leadership development. *Journal of Educational Administration*, 45(4), 398-412.

- Belschak, F. D., Muhammad, R. S., & Den Hartog, D. N. (2018). Birds of a feather can butt heads: When Machiavellian employees work with Machiavellian leaders. *Journal of Business Ethics, 151*(3), 613-626.
- Best, J. W. & Kahn, J. V. (2017). *Eğitimde araştırma yöntemleri* (Çev.: M. Durmuşçelebi) (Çev. Ed.: O. Köksal). Konya: Dizgi Ofset.
- Blase, J. J. (2000). The teachers' political orientation vis[ua]vis the principal: The micropolitics of the school. In Stephen J. Ball (Ed.), *Sociology of education: Major themes* (pp. 1232-1249). New York, NY: RoutledgeFalmer.
- Brown, M. E., & Mitchell, M. S. (2010). Ethical and unethical leadership: Exploring new avenues for future research. *Business Ethics Quarterly, 20*(4), 583-616.
- Brown, M. E., Treviño, L. K., & Harrison, D. A. (2005). Ethical leadership: A social learning perspective for construct development and testing. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 97*(2), 117-134.
- Brown, M. E., & Treviño, L. K. (2006). Ethical leadership: A review and future directions. *The Leadership Quarterly, 17*(6), 595-616.
- Carlson, D. S., & Perrewe, P. L. (1995). Institutionalization of organizational ethics through transformational leadership. *Journal of Business Ethics, 14*(10), 829-838.
- Christensen, L.B., Johnson, R. B. & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri: Desen ve Analiz* (Çev. Ed.: A. Aypay). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cohen, A. (2016). Are they among us? A conceptual framework of the relationship between the dark triad personality and counterproductive work behaviors (CWBs). *Human Resource Management Review, 26*(1), 69-85.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research*. Boston: Pearson.
- Cropanzano, R., Rupp, D. E., Mohler, C. J., & Schminke, M. (2001). Three roads to organizational justice. *Research in Personnel and Human Resources Management, 20*, 1-13.
- Doğan, H. (2002). İşgörenlerin adalet algılamalarında örgüt içi iletişim ve prosedürel bilgilendirmenin rolü. *Ege Akademik Bakış Dergisi, 2*(2), 71-78.
- Duffy, M. K., Ganster, D. C., & Pagon, M. (2002). Social undermining in the workplace. *Academy of Management Journal, 45*(2), 331-351.
- Eisenbeiß, S. A., & Brodbeck, F. (2014). Ethical and unethical leadership: A cross-cultural and cross-sectoral analysis. *Journal of Business Ethics, 122*(2), 343-359.
- Eisenbeiß, S. A., & Giessner, S. R. (2012). The emergence and maintenance of ethical leadership in organizations. *Journal of Personnel Psychology, 11*(1), 7-19.
- Fisher, C. B., Fried, A. L., Goodman, S. J., & Germano, K. K. (2009). Measures of mentoring, department climate, and graduate student preparedness in the responsible conduct of psychological research. *Ethics & Behavior, 19*(3), 227-252.
- Fritzsche, D. J. (2000). Ethical climates and the ethical dimension of decision making. *Journal of Business Ethics, 24*(2), 125-140.
- Gino, F., & Bazerman, M. H. (2009). When misconduct goes unnoticed: The acceptability of gradual erosion in others' unethical behavior. *Journal of Experimental Social Psychology, 45*(4), 708-719.

- Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Ectj*, 29(2), 75-91.
- Hill, R. P. (2017). Failure of Ethical Leadership: Implications for Stakeholder Theory and “Anti-Stakeholders”. *Business and Society Review*, 122(2), 165-190.
- Hogue, M., Levashina, J., & Hang, H. (2013). Will I fake it? The interplay of gender, Machiavellianism, and self-monitoring on strategies for honesty in job interviews. *Journal of Business Ethics*, 117(2), 399-411.
- Hoyt, C. L., Price, T. L., & Poatsy, L. (2013). The social role theory of unethical leadership. *The Leadership Quarterly*, 24(5), 712-723.
- Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288.
- Jensen, M. T. (2003). Organizational communication: A review. *Research and Development Report*, 1, 1-106.
- Jones, T. M. (1991). Ethical decision making by individuals in organizations: An issue-contingent model. *Academy of Management Review*, 16(2), 366-395.
- Kaptein, M. (1998). *Ethics management*. Dordrecht: Springer.
- Kalshoven, K., & Den Hartog, D. N. (2009). Ethical leader behavior and leader effectiveness: The role of prototypicality and trust. *International Journal of Leadership Studies*, 5(2), 102-120.
- Kalshoven, K., Den Hartog, D. N., & De Hoogh, A. H. (2011). Ethical leader behavior and big five factors of personality. *Journal of Business Ethics*, 100(2), 349-366.
- Kaptein, M. (2019). The moral entrepreneur: A new component of ethical leadership. *Journal of Business Ethics*, 156(4), 1135-1150.
- Koç, M. H., & Fidan, T. (2020). The institutionalization of ethics in schools: A qualitative research on teachers. *Participatory Educational Research*, 7(2), 80-101.
- Kohlberg, L., Hersh, R. H. (1977). Moral development: A review of the theory. *Theory Into Practice*, 16 (2), 53-59.
- Lam, K. K., & Hung, S. Y. M. (2013). Perceptions of emergency nurses during the human swine influenza outbreak: a qualitative study. *International Emergency Nursing*, 21(4), 240-246.
- Li, A., Cropanzano, R., & Molina, A. (2015). Fairness at the unit level: Justice climate, justice strength, and peer justice. In R. Cropanzano & M. L. Ambrose (Eds.), *Oxford handbook of justice in work organizations* (pp. 137–164). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Liu, D., Liao, H., & Loi, R. (2012). The dark side of leadership: A three-level investigation of the cascading effect of abusive supervision on employee creativity. *Academy of Management Journal*, 55(5), 1187-1212.
- McCain, S. L. C., Tsai, H., & Bellino, N. (2010). Organizational justice, employees’ ethical behavior, and job satisfaction in the casino industry. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 22(7), 992-1009.
- Madenoglu, C., Uysal, Ş., Sarier, Y., & Banoğlu, K. (2014). Okul müdürlerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş doyumlarının örgütsel bağlılıkla ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), 47-69.

- Maxcy, S. J. (2008). *Ethical school leadership*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education.
- McClelland, D. C., & Boyatzis, R. E. (1982). Leadership motive pattern and long-term success in management. *Journal of Applied Psychology*, 67(6), 737-743.
- McClelland, D. C. (1987). *Human motivation*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Merriam, S. (2015). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev: S. Turan). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2. ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- O'Fallon, M. J., & Butterfield, K. D. (2005). A review of the empirical ethical decision-making literature: 1996–2003. *Journal of Business Ethics*, 59(4), 375-413.
- Oğuz, E. (2011). Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile yöneticilerin liderlik stilleri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 45-65.
- Palazzo, G., Krings, F., & Hoffrage, U. (2012). Ethical blindness. *Journal of Business Ethics*, 109(3), 323-338.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (3. baskıdan çeviri). Ankara: Pegem Akademi.
- Popoola, I. T., Garner, B., Ammeter, A., Krey, N., Beu Ammeter, D., & Schafer, S. (2017). How does ethics institutionalization reduce academic cheating?. *Journal of Education for Business*, 92(1), 29-35.
- Resick, C. J., Martin, G. S., Keating, M. A., Dickson, M. W., Kwan, H. K., & Peng, C. (2011). What ethical leadership means to me: Asian, American, and European perspectives. *Journal of Business Ethics*, 101(3), 435-457.
- Schilling, J. (2009). From ineffectiveness to destruction: A qualitative study on the meaning of negative leadership. *Leadership*, 5(1), 102-128.
- Schminke, M., Wells, D., Peyrefitte, J., & Sebor, T. C. (2002). Leadership and ethics in work groups: A longitudinal assessment. *Group & Organization Management*, 27(2), 272-293.
- Schminke, M., Ambrose, M. L., & Neubaum, D. O. (2005). The effect of leader moral development on ethical climate and employee attitudes. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 97(2), 135-151.
- Seeger, M. W. (2001). Ethics and Communication in Organizational Contexts: Moving from the Fringe to the Center. *American Communication Journal*, 5, 1-10.
- Singhapakdi, A., Vitell, S. J., & Kraft, K. L. (1996). Moral intensity and ethical decision-making of marketing professionals. *Journal of Business Research*, 36(3), 245-255.
- Skarlicki, D. P., & Folger, R. (1997). Retaliation in the workplace: The roles of distributive, procedural, and interactional justice. *Journal of Applied Psychology*, 82(3), 434.
- Tepper, B. J. (2000). Consequences of abusive supervision. *Academy of Management Journal*, 43(2), 178-190.
- Tepper, B. J., Duffy, M. K., Henle, C. A., & Lambert, L. S. (2006). Procedural injustice, victim precipitation, and abusive supervision. *Personnel Psychology*, 59(1), 101-123.

- Tepper, B. J., Moss, S. E., Lockhart, D. E., & Carr, J. C. (2007). Abusive supervision, upward maintenance communication, and subordinates' psychological distress. *Academy of Management Journal*, 50(5), 1169-1180.
- Treviño, L. K. (1986). Ethical decision making in organizations: A person-situation interactionist model. *Academy of Management Review*, 11(3), 601-617.
- Treviño, L. K., Brown, M., & Hartman, L. P. (2003). A qualitative investigation of perceived executive ethical leadership: Perceptions from inside and outside the executive suite. *Human Relations*, 56(1), 5-37.
- Treviño, L. K., Hartman, L. P., & Brown, M. (2000). Moral person and moral manager: How executives develop a reputation for ethical leadership. *California Management Review*, 42(4), 128-142.
- Treviño, L. K., Weaver, G. R., & Reynolds, S. J. (2006). Behavioral ethics in organizations: A review. *Journal of Management*, 32(6), 951-990.
- Turner, N., Barling, J., Epitropaki, O., Butcher, V., & Milner, C. (2002). Transformational leadership and moral reasoning. *Journal of Applied Psychology*, 87(2), 304.
- Uğurlu, C. T., & Üstüner, M. (2011). Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine yöneticilerinin etik liderlik ve örgütsel adalet davranışlarının etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(41), 434-448.
- Weaver, G. R., Treviño, L. K., & Agle, B. (2005). "Somebody I Look Up To": Ethical Role Models in Organizations. *Organizational Dynamics*, 34(4), 313-330.
- Walumbwa, F. O., & Schaubroeck, J. (2009). Leader personality traits and employee voice behavior: mediating roles of ethical leadership and work group psychological safety. *Journal of Applied Psychology*, 94(5), 1275-1286.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Investigation of Teachers' Change Fatigue Level: Comparison by Demographics¹

Öğretmenlerin Değişim Yorgunluğu Düzeyi: Demografik Değişkenler Açısından Karşılaştırma

İbrahim Limon², Şenay Sezgin Nartgün³

Abstract

The aim of this study is to determine teachers' change fatigue level and compare it based on some demographics. To this end, current study employed single screening model which is one of quantitative designs. The study was conducted on two different study groups and population. The data obtained from the first and second study groups were used to run exploratory and confirmatory factor analyses of the scale developed in scope of current study, respectively. On the other hand, the data from population was used for descriptive statistics and comparing the mean scores of groups based on demographics. The findings indicated that teachers had a "I agree" level change fatigue. Additionally, demographics such as gender, educational level, type of school (primary, secondary or high school), district that the school is located, and marital status did not create a statistically significant difference in teachers change fatigue level while experience and the faculty graduated did. The teachers with 10 years and below experience had a higher level of change fatigue than the teachers with 16 years and above experience. The teachers graduating from education faculties had a higher level of change fatigue than the teachers from other faculties. Based on the findings, it can be suggested that there should be fewer change initiatives in Turkish educational system. Also, teachers with less experience and graduates of education faculties should be given special guidance during multiple change initiatives.

Keywords: teacher, change, fatigue.

Öz

Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin değişim yorgunluğu düzeyini belirleyerek; değişim yorgunluğu düzeyinin bir takım demografik değişkenler temelinde karşılaştırılmasıdır. Belirtilen amaç doğrultusunda araştırmada nicel araştırma desenlerinden tekil tarama modeli esas alınmıştır. Araştırma iki farklı çalışma grubu ve evren üzerinde yürütülmüştür. Birinci ve ikinci çalışma gruplarından elde edilen veri setleri sırasıyla araştırma kapsamında geliştirilen değişim yorgunluğu ölçeğinin açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri; evrenden elde edilen veri seti ise betimsel analiz ve demografik değişkenler temelinde karşılaştırma amaçlı kullanılmıştır. Elde edilen bulgular öğretmenlerin "Katılıyorum" düzeyinde değişim yorgunluğu deneyimlediklerine; cinsiyet, öğrenim düzeyi, görev yapılan okul düzeyi, okulun bulunduğu yerleşim merkezi ve medeni durum gibi demografik değişkenlerin öğretmenlerin değişim yorgunluğu düzeylerini istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaştırmadığını; kıdem ve mezun olunan fakülte değişkenlerinin ise değişim yorgunluğu düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark yarattığını ortaya koymuştur. Buna göre, kıdemi 10 yıla kadar olan öğretmenlerin 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlere göre; eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin ise fen edebiyat ve diğer fakültelerden mezun öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde bir değişim yorgunluğu deneyimledikleri görülmüştür. Elde edilen bulgulara dayanarak, eğitim sisteminde daha az değişikliğe gidilmesi; nispeten kıdemi düşük ve eğitim fakültesi mezunu öğretmenlere çoklu değişim girişimlerinin yaşandığı süreçlerde ayrıca rehberlik sunulması önerilebilir.

Anahtar Sözcükler: öğretmen, değişim, yorgunluk.

Received: 29.11.2019 / Revision received: 15.01.2020 / Approved: 01.05.2020

- 1 This study was a part of PhD thesis prepared by the first author under the supervision of the second author.
- 2 Dr., Mithatpaşa Anadolu Lisesi, Sakarya, ibomon@gmail.com, ORCID: 0000-0002-5830-7561
- 3 Prof. Dr., University of Bolu Abant İzzet Baysal, szbn@yahoo.com, ORCID: 0000-0002-5404-1655

Atf için/Please cite as:

Limon, İ., & Sezgin-Nartgün, Ş. (2020). Investigation of teachers' change fatigue level: Comparison by demographics. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 26(2), 401-448 doi: 10.14527/kuey.2020.009

Introduction

Today is considered as the era of change and nearly in almost all social areas a rapid change is experienced. Organizations are also affected by this change process and involved in it. According to Abrahamson (2000), the motto of contemporary organizations is “Change or perish”. However, change can reach such a devastating extent that the organizations may disappear while trying to change. Falkenberg, Stensaker, Christine & Haueng (2005) focus on two different aspects of change initiatives taking place today. Firstly, organizations may launch simultaneous change initiatives that are inconsistent or overlapping with each other. Secondly, they launch new initiatives without finalizing prior ones or evaluating their consequences. The researchers associate this situation with releasing lots of balloons into air at the same time. Such a change atmosphere may bring about some problems both for organizations and employees (Bamett & Freeman, 2001; Bernerth, Walker & Harris, 2011). In terms of organizations, it impairs competitive edge of the organization (Scott-Morgan, Hoving, Smit & Slot, 2001), increases the cost of change and reduces the returns (Abrahamson, 2000; Abrahamson, 2004). As for employees, they perceive the change as excessive and develop negative reactions against change (Cullen-Lester, Webster, Edwards & Braddy, 2019; Drasin, 2004; Falkenberg et al., 2005; Hargreaves, 2004; Kiefer, 2005). Aggression, anxiety, fear, cynicism, decrease in commitment and loyalty, disorientation, insecurity, indifference, helplessness, absenteeism, loss of concentration, idea of betrayal, rejection of change, worry and uncertainty are among the individual reactions to constant / frequent change initiatives (Allen, Freeman, Russell, Reizenstein & Rentz, 2001; Baruch & Hind, 2000 cited in Salsol, 2007; Ibrahim, Al-Kaabi & El-Zaatari, 2013). In this context, another concept associated with such a change atmosphere is “change fatigue” (Abrahamson, 2000; Ace & Parker, 2010; Bernerth et al., 2011; Camilleri, Cope & Murray, 2018; Ead, 2015; MacIntosh, Beech, McQueen & Reid, 2007; Rafferty & Griffin, 2006; Torppa & Smith, 2011; Vestal, 2013; Winter, 2013).

In literature, “repetitive change syndrome” (Abrahamson, 2003), “reform fatigue” (Lingard, Mills & Hayes, 2000; Smith, 2018), “initiative fatigue” (Fredman, 1992; Kuh & Hutchings, 2015), “innovation fatigue” (Lindsay, Perkins & Karanjikar, 2009), “being tired of change”, “adaptive failure” and “future shock” are interchangeably used with change fatigue (Lyle, 2013; Lyle, Cunningham & Gray, 2014). In this study, change fatigue is used to refer to the perception that too much change is taking place. It is possible to come up with different definitions of the concept in literature. Change fatigue is the perception that change initiatives are “excessive” or “more than needed” (Falkenberg et al., 2005; Bernerth et al., 2011); it refers to the confusion originating from too many stimulants and

employees' working style being negatively affected (Stensaker, Meyer, Falkenberg & Haueng, 2002). According to Winter (2013), those experiencing change fatigue have a perception that change will never end, it will not improve organization and thus being a part of change is meaningless. Brown (2016) states that change fatigue refers to a high level of stress, tiredness and burnout associated with constant and rapid change. On the other hand, Zink, Steimle & Schroder (2008) focus on the consistency of change initiatives and suggest that too many unrelated change initiatives cause change fatigue. Bernerth et al. (2011) state that change fatigue is an experience related with the quantity of change initiatives and occurs when employees have a perception that too much change is taking place in the organization. As can be understood from the definitions given above, change fatigue is an individual reaction to change and is not a feature that can be associated with the whole organization (Elving, Hansma & Boer, 2011). In this sense, employees experiencing change fatigue may have a perception that too many change initiatives are launched in the organization, the frequency of change is overwhelming, being tired of change and change is constant (Bernerth et al, 2011); the pace of change is too fast to keep up with, new initiatives are launched without finalizing the current ones or evaluating the results of previous ones, instability climate in the organization and unhappiness originating from this (Elving et al., 2011) and difficulty in perceiving when the change begins and ends (Rafferty & Griffin, 2006).

Those experiencing change fatigue will be reluctant to participate in the upcoming change initiatives and change fatigue bears with the cognitive evaluations of previous change initiatives (Chung, Choi & Du, 2017). The researchers state that such an evaluation handles change in terms of quantity and quality. The former refers to the perceived intensity while the latter to the failure of change initiatives. When they have to implement top-down changes which leads to the perception that they do not have the control and these changes result in failure, employees develop learned helplessness. In turn, learned helplessness causes a passive reaction against change even after successful change initiatives following a number of unsuccessful ones.

According to Garside (2004), efforts of boosting performance and quality in organizations require change. However, as a result of this requirement organizations go round in circles (Scott-Morgan et al., 2001). With global competition pressure, organizations accelerate their change initiatives to boost their performance which in turn causes substantial impediments. These impediments, on the other hand, obstruct change and increase performance pressure. Organizations seek the solution in more change. Finally, the administrators fall into an inextricable dilemma. While organizations feel obliged to change further, employees run out of change energy. Employees suffer from change fatigue but organizations seek more change. The process can be illustrated as in Figure 1 below:

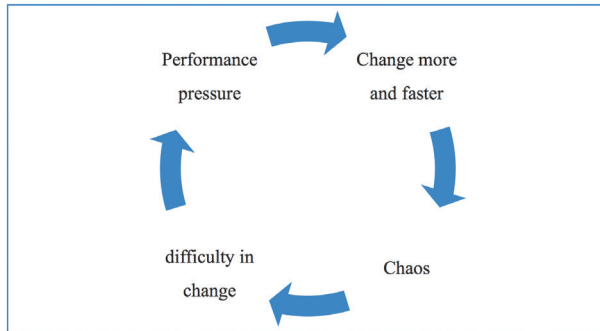


Figure 1. Spiral of change fatigue (Scott-Morgan et.al., 2001)

To conclude, contemporary organizations need to change their technologies, practices, structures, policies and processes in order to survive in and keep up with the dynamic environment. When change initiatives are perceived as excessive and far-reaching by employees, they bring about some problems. In this sense, the concept of “change fatigue” come into prominence and stands as a research area for organizational researchers.

Change Fatigue in Educational Organizations

Change seems to be a much more significant need for organizations than ever before and changes in various fields of life force organizations to change (Güçlü & Şehitoğlu, 2006). In this environment, just like others educational organizations must show a continuous adaptation to changes by updating their structures, technologies and intellectual capital in order to survive (Saribaş ve Babadağ, 2015; Töremen, 2002). However, particularly in centralized systems schools do not have an opportunity to take part in decision processes but their role is to practice changes originating from new regulations. Thus, the main task of schools can be said to respond to changes. On the other hand, Speck (1996) defends the necessity of change on behalf of improvement of school and learning environment. The process of change include individuals’, school’s and school environment’s accepting, adapting and institutionalising change. However, it can be said that change is challenging for educational organizations as it is for others. The more frequent the change initiatives are, the more difficult it can be to implement them (OECD, 2017). Frequent and constant change affect not only organizations as a whole but also the employees.

Brounstein (1992) state that teachers’ reactions to frequent and constant change can be addressed in two dimensions: behavioral and attitudinal. Behavioral reactions can be explained as pretending to implement the change which is “unchanging” and avoiding from stimulants related to change and interacting with shareholders which is “divergence”. As for attitudinal reactions, they are “lack of time”, “teachers know best”, “flexibility” and “You reap what you sow”.

“Lack of time” reaction means continuous and constant change cannot be implemented because there is not enough time. “Teachers know best” refers to the belief that no one but teachers know the best practices improving student learning in the classroom. The next one, flexibility, refers to the implementation of change initiatives with minor updates. The last reaction, “You sow what you reap”, refers to the perception that previous change initiatives, which ended up in failure, are re-practiced. On the other hand, Tribuzzi (2017) suggests that frequent change initiatives damages teachers’ occupational resiliency, willingness to actively participate in the change process and trust in sustainability of reforms. As a matter of fact, the findings in literature show that frequent changes in structure, curriculum and cultural context of educational systems induce a minimal improvement in teaching practices (Cuban, 2013 cited in Beycioğlu & Kondakçı, 2014). Additionally, multiple and constant change initiatives impair change capacity of educational organizations. To eliminate these drawbacks, educational organizations should determine priorities in line with institutional vision, local needs and common needs of internal shareholders. Thus, a cooperation and synergy will be created within the framework of these priorities and human and financial resources will be used more efficiently (Kezar, 2009). Just like in other organizations, frequent and constant change initiatives in educational organizations bring about extra responsibilities and tasks for teachers which results in change fatigue (Spann, 2018). Findings in literature show that change fatigue is a prevailing phenomenon globally (Cheng & Walker, 2008; Education Week Research Center, 2017; Hargreaves, 2004; Ibrahim et.al., 2013; Jeffrey, 2015; Kennedy, 2010; Leuschke, 2017; Lingard et.al., 2000; Lyle, 2013; Lyle et.al., 2014; Nunnally, 2016; OECD, 2017; O’Quinn, 2018; Orlando, 2014; Overton, 2004; Spann, 2018; Tribuzzi, 2017).

According to Kennedy (2010), educational systems put into practice one or more innovations every year, which can be considered as the main reason of change fatigue. The administrators, appointed at local or national level, feel obliged to change something. Every change initiative, in turn, forces teachers to update its routine and teaching practices. On the other hand, even if the initiatives are not related with the content of teaching, they may affect the teaching environment. In this context, any change in the system requires teachers to adapt his/her plans accordingly, to attend more meetings and professional development activities, to fill in new forms, to carry out more exams etc. To sum up, when scope of new ideas on education expands and they become time consuming, teachers experience change fatigue. According to Cheng and Walker (2008) change fatigue in educational organizations can be characterized as following:

- Educational systems desire to implement reforms in a very short time and practice multiple change initiatives simultaneously.
- Educational reforms undervalue cultural and contextual conditions in which they are implemented.
- Educational reforms result in chaos and increase the risk of failure.

Reeves (2010) focuses on a similar point and refers to change fatigue as law of initiative fatigue. The researcher states that educational administrators have three types of resources which are time, money and emotional energy. Time and financial resources are constant. Also, financial resources of schools can be said to be decreasing. On the other hand, emotional energy is unsteady and it has limits which can run out when it has to be spent on for different initiatives. In this context, it can be said that the number of change initiatives educators have to implement with limited resources is progressively increasing which means with every initiative no matter how well they are perceived or prepared the time, financial resource and emotional energy spent will lessen compared to the previous ones. This can be identified as change fatigue.

Teachers experience change fatigue due to new approaches in professional development, innovations in educational technologies and changes in curriculum (Education Week Research Center, 2017; Jeffrey, 2015; Lyle, 2013; Lyle et.al., 2014; Tribuzzi, 2017). On the other hand, it is associated with variables such as organizational culture, authentic leadership, teacher efficiency, technology use in educational organizations. (Leuschke, 2017; Nunnally, 2016; Perel, 2015; Orlando, 2014; O'Quinn, 2018). Based on this, it can be said that there has been an increasing interest in change fatigue among researchers in the field of educational organizations.

It can be stated that it is impossible both for organizations and individuals to survive ignoring the change in an environment characterized by constant change and development (Ömür ve Sezgin-Nartgün, 2014). However, it should be kept in mind that it is of great importance to be aware of potential risks and adopt policies that will minimize those risks. In this sense, Caruana (2005) lists some tips to fight against change fatigue. According to these, teachers should;

- give up trying to implement every innovation about teaching.
- put into practice only the innovations from which the majority of students will benefit.
- allow time for innovations to obtain the desired benefits.
- calculate the cost of innovations considering that students will be more active in an environment in which they feel safe.
- anticipate forfeits and obstacles during the implementation of an innovation.
- provide students with support for innovations affecting the learning process.
- evaluate the outcomes of the innovations at the end of academic year.

The tips mentioned above requires teachers' analyzing the change process very well, developing both reactive and proactive responses and evaluating the outcomes of change / innovations thoroughly. Handling change initiatives criti-

cally and questioning them and taking initiative while putting them into practice can be of use in minimizing change fatigue.

Educational organizations must follow the developments in every field of life and educate manpower society needs. However, when these efforts are perceived as excessive by teachers they can result in some individual reactions. Change fatigue is a concept which can be considered as one of those. Therefore, school administrators' providing teachers with support during change process, allowing them some flexibility and not imposing time pressure on them come into prominence.

Turkish Educational System has undergone many changes in exams and coefficients for exam scores (Sarıca, 2019), organizational structure and appointment procedures of administrators (Sağır, 2015); school types (Cankar & Taş, 2017) supervision system (Durnalı & Limon, 2018); curriculum (Orakçı, Durnalı & Özkan, 2018), knowledge management systems and educational technologies (Duman, Baykan, Köroğlu, Yılmaz & Erdoğan, 2014), coursebooks (Dağlı, 2007), optional subjects and weekly schedule (Sağır, 2015), measurement and evaluation (Akyüz, 2010) and grade levels (Sağır, 2015). These frequent changes have posed some problems in terms of quality of the system (Can, 2014; Yaşar & Sözbilir, 2017). Additionally, these frequent and short-termed change initiatives have caused discomfort and maladaptation among its components (Argon & Ateş, 2007; Göksoy & Argon, 2014; Yeşil & Şahan, 2015). As a matter of fact, the findings in the literature indicate that shareholders perceive the changes as too frequent and the educational system turned into a jigsaw puzzle (Can, 2014; Çam-Tosun, 2017; Demir & Arı, 2013; Doğutaş, 2016; Duman et.al., 2014; İbret, Avcı & Recepoğlu, 2016; Kasapoğlu, 2016; Örucü, 2014; Sağır, 2015; Yeşil & Şahan, 2015). Based on these findings it can be said that there is a potential risk of change fatigue in Turkish education system. In this sense, to determine whether change fatigue is a prevailing phenomenon among teachers or not can offer valuable insights in terms of solving this problem and sustaining efficiency. Considering change management practices, change efforts are handled in terms of their failure or success. However, secondary outcomes such as change fatigue and loss of trust are of minor importance (Winter, 2013). A fair literature review at least in scope of this study yielded no research on change fatigue nationally and a few of them internationally (Dool, 2006; Education Week Research Center, 2017; Jeffrey, 2015; Grigg, 2016; Hargreaves, 2004; Hargreaves, 2005; Leuschke, 2017; Orlando, 2014) which means that the topic stands as a field to be discovered. The current study will introduce change fatigue to national literature and form a theoretical basis. It will also depict the level of change fatigue in Turkish educational system. On the other hand, change fatigue scale developed and validated in this study can fill the gap in literature. The findings are anticipated to have a tremendous value to explain the unsuccessful change initiatives and guide change management efforts (Brown, 2016). The study aims to compare change fatigue level of teachers based on some demographics. In this way, relatively sensitive teachers to change fatigue will be detected and they can be provided special guidance and leadership during multiple and simultaneous change initiatives.

Aim of the Study

This study aims to determine change fatigue level of teachers and compare it by various demographics. In this sense, the study sought answers for the following questions:

1. What is the change fatigue level of teachers?
2. Does the change fatigue level show a statistically significant difference by gender, faculty graduated, educational level, marital status, experience, location of the school and grade level?

Method

Research Design

This study employs single screening model. In this model, the researchers focus on a single variable and they investigate the level of this variable at a certain time or its change over a certain period (Şimşek, 2012). This study handles change fatigue level of teachers.

Study Groups and Population

The study was carried out on three different groups. The data obtained from the first and second study groups were used in development and initial validation of change fatigue scale. The data from the population was exploited to conduct descriptive statistics and comparisons based on demographics. The characteristics of these groups are given in detail below.

Study groups

Table 1 below shows the demographics of the study groups.

Table 1.
Demographics of Study Groups

Variable	Group	EFA Group		CFA Group	
		f	%	f	%
Gender	Female	129	51,3	280	55
	Male	136	48,7	229	45
Grade level	Primary school	71	26,8	138	27,1
	Secondary school	84	31,7	152	29,9
	High school	110	41,5	219	43,0
Experience	0-5 years	58	21,9	161	31,6
	6-10 years	48	18,1	112	22,0
	11-15 years	64	24,2	75	14,7
	16-20 years	45	17,0	71	13,9
	21 years and above	50	18,9	90	17,7

Location of school	Province	108	40,8	213	41,8
	County	128	48,3	202	39,7
	Town or village	29	10,9	94	18,5
Educational level	Graduate	167	63	407	80
	Undergraduate	98	37	102	20
Marital status	Married	188	70,9	357	70,1
	Single	77	29,1	152	29,9
	Total	265	100	509	100

As shown in the Table, there are 265 participants in exploratory factor analysis group. Of these participants, 129 (48.7%) were women and 136 male (51.3%); 71 (26.8%) were primary school teachers, 84 (31.7%) were secondary school teachers and 110 (41.5%) were high school teachers. 58 of them (21.9%) had 0-5 years, 48 (18.1%) had 6-10 years, 64 (24.2%) had 11-15 years, 45 (17%) had 16-20 years and lastly 50 (18.9%) had ≥ 21 years of experience as teachers. Of the teachers 108 (40.8%) were working in province center, 128 (48.3%) in county center and 29 (10.9%) in towns or villages. 167 of them (63%) had an undergraduate and 98 (37%) had a graduate degree. 188 of them (70.9%), were married and 77 single (29.1%).

In confirmatory factor analysis group, there are 509 participants. Of these participants, 280 (55%) were women and 229 male (45%); 138 (27.1%) were primary school teachers, 152 (29.9%) were secondary school teachers and 219 (43%) were high school teachers. 161 of them (31.6%) had 0-5 years, 112 (22%) had 6-10 years, 75 (14.7%) had 11-15 years, 71 (13.9%) had 16-20 years and lastly 90 (17.7%) had ≥ 21 years of experience as teachers. Of the teachers 213 (41.8%) were working in province center, 202 (39.7%) in county center and 94 (18.5%) in towns or villages. 407 of them (80%) had an undergraduate and 102 (20%) had a graduate degree. 357 of them (70.1%), were married and 152 singles (29.9%).

Population and Sample

The population of the study consists of 10.290 teachers working in Sakarya province in 2018-2019 academic year. The researchers aimed to reach the whole population and did not take sample. The scale was sent online to all teachers in the province with the cooperation of Sakarya Provincial National Education Directorate R&D unit. 1935 teachers voluntarily participated the study by responding the scale. In this sense, the response rate was 18.8%. When the response rate is relatively low, the limitations of “non-response bias (the assumption that the participants of the study may behave differently than those who did not participate)” (Carley-Baxte et al., 2009) and “sampling bias (the assumption that the demographic characteristics of the participants differ from the general) (Payne & Barnfather, 2012) may come to the agenda. In order to check whether the current research was affected by the non-response bias or not, the mean scores of those who answered the scale early (between 24.10.2018-30.10.2018) and those who answered late (between 31.10.2018-19.11.2018) were compared with the

t-test method (Radics, Dasmohapatra & Kelley, 2016). The finding shows that there is no statistically significant difference between the mean scores of the two groups ($t(1933) = 1405; p = .16$). Based on this finding, it can be stated that the research findings are not affected by the non-response bias. As a matter of fact, this method is based on the assumption that those who do not participate in the research will act as participants. Another issue is sampling bias. In the current research, the demographic characteristics of the participants and the known features of the population were compared to determine whether there is such a problem. It was seen that the characteristics of the participants such as district, gender, school level and education level overlapped with the general population. In short, it can be said that the data obtained from 1935 participants can be generalized to the research population. The demographic characteristics of the participants are presented in Table 2.

Table 2.
Demographics of Study Population

Variable	Group	n	%
Gender	Female	896	46.3
	Male	1039	53.7
Grade level	Primary school	669	34.6
	Secondary school	661	34.1
	High school	605	31.3
Educational level	Undergraduate	1677	86.7
	Graduate	258	13.3
Experience	0-5 years	462	23.9
	6-10 years	440	22.7
	11-15 years	330	17.1
	16-20 years	337	17.4
	21 years and above	366	18.9
Location of school	Province	640	33.1
	County	939	48.5
	Town or village	356	18.4
Marital status	Married	1524	78.8
	Single	411	21.2
Faculty graduated	Education	1335	69.0
	Arts and Sciences	327	16.9
	Other	273	14.1
	Total	1935	100

As can be seen Table 2, of the participants 896 (46.3%) were female and 1039 (53.7%) were male. 669 (34.6%) were primary school teachers, 661 (34.1%) were secondary school teachers and 605 (31.3%) were high school teachers. The number of participants with an undergraduate degree was 1677 (86.7%) while it was 258 (13.3%) with a graduate degree. As for experience, 462 (% 23.9%) of

the participants had an experience of 0-5 years, 440 (22.7%) had an experience of 6-10 years, 330 (17.1%) had an experience of 11-15 years, 337 (17.4%) had an experience of 16-20 years and 366 (18.9%) had an experience of 21 years and above. 640 (33.1%) of the participants work in a school located in city centre, 939 (48.5%) of them work in schools located in counties and 356 (18.4%) of them work in schools located in towns or villages. Of the participants 1524 (78.8%) were married and 411 (21.1%) were single. Lastly, 1335 (69%) of the participants graduated from educational faculties, 327 (16.9%) graduated from arts and sciences faculties and 273 (14.1%) from other faculties.

Data Collection Tool

“Change Fatigue Scale” was exploited to collect data and it was developed and validated in this study. The procedures followed in the development and validation process of the scale can be explained as follows.

The steps suggested by DeVellis (2017) were followed for scale development and validation. These steps are as follows, (1) to determine the behavior to be measured, (2) to generate an item pool, (3) to decide measurement format, (4) to apply to expert opinion, (5) to add items to the pool, (6) to implement the scale, (7) to evaluate the items and (8) to optimize the length of the scale. In this sense, first of all it was aimed to measure “change fatigue” based on the definitions and approaches put forward in literature (Bernerth et.al, 2011; Elving et.al., 2011; Nunnally, 2016). These definitions and approaches were also benefited while generating the item pool. Additionally, 24 teachers were interviewed to support the item pool. A rigorous literature review and interviews yielded an item pool of 24 items. In the next step, format of the scale was decided which is a 5 point Likert type because of its advantages in implementation. (Clark & Watson, 1995). Response options range from 1 (Strongly Disagree) to 5 (Strongly Agree). Following this step, content validity ratios of the items were calculated (Lawshe, 1975). 12 experts evaluated the items and 7 items were discarded since they did not satisfy the criteria. 17 items remained in the item pool. To test whether the items could be answered easily and they were clear or not, a pilot implementation was conducted on target group. This implementation showed that the items were clear and they could be answered without confusion. Lastly, the items were sent to a measurement expert to evaluate their face validity. Based on the feedback, minor revisions were made on the items and they were ready for main implementation.

In the next stage, it was aimed to determine factor structure of change fatigue scale and to this end, the steps and criteria suggested by Pallant (2007) were followed. The first run of factor analysis yielded a three-dimensional factor structure with eigenvalues greater than 1 explaining about 67% of total variance. However, this three-dimensional structure was not compatible with theoretical framework and a rupture after the first dimension in screeplot was observed which gave cause for rerunning the analysis fixing the number of factors to 1. The findings obtained from this analysis

showed that unidimensional structure explained 51% of the total variance. However, item 2 had low correlations ($r < .30$) with other items in the scale (Field, 2009) and its factor loading was $< .45$ (Büyüköztürk, 2011) so it was discarded. The analysis was repeated with 16 items and it was observed that 54% of total variance was explained and correlation coefficients were relatively higher. Kaiser–Meyer–Olkin (KMO) measure of sampling adequacy coefficient was .940 and Bartlett’s test for sphericity was statistically significant ($p < .000$) which indicated that data set was suitable for factor analysis (Pallant, 2007; Tabachnick & Fidell, 2013). Factor loadings which ranged from .472 to .854 were satisfactory (Büyüköztürk, 2011; Tabachnick & Fidell, 2013). To test the reliability of the scale Cronbach’s Alpha coefficient was calculated which was ($\alpha=.940$) satisfactory (Singh, 2007; Büyüköztürk, 2011). The differences between upper-lower 27% groups’ mean scores were statistically significant for all items in the scale at $p=.0001$ level. On the other hand, corrected item total correlations ranged from .420 to .826. These findings showed that internal consistency was high, and the items were distinguishing individuals well (Büyüköztürk, 2011; Field, 2009).

To confirm unidimensional factor structure of the scale confirmatory factor analysis was run. (Brown, 2015; Worthington & Whittaker, 2006). The sample size was 509 for CFA and it was satisfactory (Comrey & Lee, 1992; Pallant, 2007). Factor loadings in CFA ranged from .36 to .78 which were satisfactory (Harrington, 2009). On the other hand, all the t-values of items were statistically significant at $p < .01$ level and they were higher than 2.56 which shows that correlations between the latent variable and the items were significant (Ullman, 2013). Fit indices of the scale were as follows ($\chi^2/df=4.85$; $p=.00$; RMSEA=.08; CFI=.90; SRMR=.05). These findings indicated that unidimensional structure of the scale satisfied the cut off values in literature (Brown, 2015).

Data Analysis

Data analysis was run through SPSS and AMOS. In descriptive analysis, arithmetic means and standard deviations were calculated. To interpret arithmetic means, score intervals below in Table 3 were used.

Table 3.

Interpretation of Arithmetic Means

Interval	Interpretation
1.00-1.80	Strongly disagree
1.81-2.60	Disagree
2.61-3.40	Undecided
3.41-4.20	Agree
4.21-5.00	Strongly agree

To decide whether to use parametric statistics or non-parametric statistics in comparison of arithmetic means criteria suggested by Field (2009) and Pallant (2007) were followed. They are as follows;

- a normal distribution,
- homogeneity of variance
- interval data,
- independent measurement.

In this study, data were collected through a five-point Likert type scale and the measurements were independent which shows that third and fourth criteria were met. On the other hand, to test the normality of the data histogram graphics (Büyüköztürk, 2011; Field, 2009; Kilmen, 2015) and for homogeneity Levene test (Field, 2009; Huck, 2012; Kilmen, 2015) were used. In Table 5 below the interpretation of these tests are presented.

Table 4.

Assumptions of Parametric Test

Variable	Histogram Graph	Homogeneity of variance	Evaluation
Gender	Normal distribution	Non-homogeneous	Non-parametric
School	Normal distribution	Homogeneous	Parametric
Experience	Normal distribution	Homogeneous	Parametric
Location of school	Normal distribution	Homogeneous	Parametric
Education	Normal distribution	Homogeneous	Parametric
Marital status	Normal distribution	Homogeneous	Parametric
Faculty graduated	Normal distribution	Homogeneous	Parametric

As can be understood from Table 4, to compare the variables both parametric and non-parametric tests were used. Except for gender all the variables satisfied both of the assumptions for all sub-groups, so they were compared using parametric tests (t-test, ANOVA), but gender was compared through non-parametric test (Mann Whitney U) (Büyüköztürk, 2011; Pallant, 2007). When there was a statistically significant difference in ANOVA test, Scheffe test was employed to find the source of difference. Additionally, effect sizes were calculated (Field, 2009; Pallant, 2007).

Findings and Comments

In this section, the findings on change fatigue level of teachers and comparisons of arithmetic means based on demographics are presented.

Table 5.
Change Fatigue Level of Teachers

	Items	\bar{X}	Ss
1	I would be happier if there were fewer changes in educational system.	3,84	1,02
2	I am tired of all these changes in educational system.	3,94	1,02
3	I say “Here we go again” in every change.	3,90	1,00
4	I think that change would be smoother if earlier changes were evaluated adequately.	4,20	,83
5	I feel that education system is always changing.	4,00	,85
6	I cannot overcome the workload that change initiatives bring about.	2,77	1,07
7	I don’t feel excited about the change initiatives because I think that they will not last long.	3,62	1,06
8	I consider every change initiative as something that will change very soon.	3,71	1,01
9	The changes taking place have an adverse effect on my occupational motivation.	3,68	1,11
10	The changes taking place have an adverse effect on my occupational commitment.	2,85	1,14
11	The changes taking place tire me.	3,28	1,09
12	Because of changes I move away from my objectives.	2,72	1,09
13	The changes taking place give harm to my trust in the system.	3,45	1,11
14	I am confused because of the changes taking place.	3,14	1,11
15	I think that the change initiatives are aimless.	2,86	1,10
16	I have difficulty in change management because of the frequency of change initiatives.	3,12	1,10
Total scale		3,42	,72

Table 5 presents arithmetic means of items in change fatigue scale and their standard deviations. The arithmetic mean of total scale is (\bar{X} =3.42; ss =.72). Based on this finding it can be said that teachers experience change fatigue at “I Agree” level. In other words, participating teachers perceive the change initiatives in Turkish educational system excessive.

Table 6.
Mann-Whitney U Test by Gender

Variable	Group	n	Mean Rank	Sum of Ranks	U	p	Significant difference	Effect size
Gender	Female	896	956.06	856634	454778	.383	-	-
	Male	1039	978.29	1016446				

According to Table 6 gender does not create a statistically significant difference on mean scores of participants ($U=454778$; $p>.05$). Based on this finding it can be said that male and female teachers experience change fatigue at a similar level. On the other hand, mean rank of male teachers ($M.R.=978.29$) is higher than that of female teachers ($M.R.=956.06$). These findings show that even if there is not a statistically significant difference male teachers experience a slightly higher level of change fatigue than female ones.

Table 7.
T-Test by Educational Level and Marital Status

Variable	Group	N	\bar{X}	s.s.	Sd	sd	p	Significant difference	Effect size
Educational level	Undergraduate	1677	3.42	.72	1933	.073	.942	-	-
	Graduate	258	3.42	.68					
Marital status	Married	1524	3.42	.71	1933	-.444	.657	-	-
	Single	411	3.44	.75					

Table 7 presents findings of t-test based on educational level and marital status. The findings show that neither educational level nor marital status create a statistically significant difference on teachers' change fatigue level ($t_{(1933)} = .073$; $p>.05$; $t_{(1933)} = -.444$; $p>.05$). Considering mean scores which are 3.42 for both groups, teachers with both a graduate and undergraduate degree experience change fatigue at "I agree" level. As for marital status, both married and single teachers experience change fatigue at "I agree" level and their mean scores being ($\bar{X}=3.42$; $\bar{X}=3.44$) respectively. Based on these findings, it can be said that neither educational level nor marital status has an effect on teachers' change fatigue level.

Table 8.
Anova results by faculty, grade level, experience and location of school

Variable	Group	n	s.s	F	p	Significant difference	Effect size
Faculty	(1) Education faculty	1335	3.47	.72	8.154	.000	(1-2) (1-3)
	(2) Arts and science faculty	327	3.32	.72			
	(3) Other	273	3.32	.72			
Grade level	Primary	669	3.41	.71	.809	.445	-
	Secondary	661	3.45	.73			
	High school	605	3.40	.71			
Experience	0-5 years	462	3.53	.70	7.150	.000	(1-4) (1-5) (2-4) (2-5)
	6-10 years	440	3.49	.70			
	11-15 years	330	3.40	.71			
	16-20 years	337	3.33	.76			
	21 years and above	366	3.31	.70			
Location of school	Province	640	3.38	.72	2.135	.099	-
	County	939	3.42	.71			
	Town or village	356	3.49	.72			

Table 8 presents ANOVA results by demographics such as faculty graduated, grade level, experience and location of school. The first variable presented in Table is faculty graduated. The findings reveal that it creates a statistically significant difference on teachers' change fatigue level ($F_{(2,1932)} = 8.154; p < .05$). According to Scheffe test result run to find out the source of difference, teachers graduating from education faculty had a higher mean score ($\bar{X} = 3.47$; I agree) than teachers graduating from arts and science faculties ($\bar{X} = 3.32$; Undecided) and other faculties ($\bar{X} = 3.32$; Undecided). In this sense, it can be said that teachers graduating from education faculties are more change-fatigued than teachers from arts and science and other faculties at a statistically significant level. To determine the magnitude of observed effect of faculty graduated on the change fatigue level, effect size was calculated. The finding showed that the effect of faculty on variance of change fatigue scores was "very small". In other words, it can be said that the difference observed is not very important.

The second variable presented in Table 8 is grade level. Findings reveal that it does not create a statistically significant difference in teachers' change fatigue level ($F_{(2,1932)} = .809; p > .05$). On the other hand, mean score of teachers working in primary schools was ($\bar{X} = 3.41$; I agree), it was ($\bar{X} = 3.45$; I agree) for secondary school teachers and ($\bar{X} = 3.40$; Undecided) for high school teachers. Though there is not a statistically significant difference among the groups, high school teachers had a relatively higher level of change fatigue.

The findings in Table 8 indicated that experience created a statistically significant difference ($F_{(4,1930)} = 7.150; p < .05; r = .120$). According to Scheffe test result, teachers with a 0-5 years of experience ($\bar{X} = 3.53$; I agree) and 6-10 years of experience ($\bar{X} = 3.49$; I agree) had a higher level of change fatigue than the teachers with a 16-20 years of experience ($\bar{X} = 3.33$; Undecided) and teachers with 21 years and above experience ($\bar{X} = 3.31$; Undecided). In other words, the higher their experience was the lower level of change fatigue teachers had. Effect size showed that experience had a "small" effect on the variance of change fatigue scores.

Lastly, in Table 8 the location of school is handled. The findings show that it does not create a statistically significant difference ($F_{(2,1932)} = 2.315; p > .05$). Based on this finding, it can be said that teachers working at different settlements experience a similar level of change fatigue. Considering mean scores, it was ($\bar{X} = 3.38$; Undecided) for teachers working in province center, ($\bar{X} = 3.42$; I agree) for teachers working in county and ($\bar{X} = 3.49$; I agree) for teachers working in towns or villages. Based on these findings, it can be said that the smaller the settlement was, the higher level of change fatigue teachers experienced.

Discussion

This study reveals that teachers are change fatigued. It can be said that considering the quantity of changes initiatives occurring in Turkish Education

System, the phenomenon of change fatigue is almost inevitable. The studies show that the change initiatives in the system and policies are perceived as too frequent by shareholders (Can, 2014; Çam-Tosun, 2017; Doğutaş, 2016; Duman et. al., 2014; İbret, Avcı & Reçepoğlu, 2016; Kasapoğlu, 2016; Örucü, 2014; Sağır, 2015; Sezgin-Nartgün & Gökçer, 2014; Yeşil & Şahan, 2015; Yılmaz & Altınkurt, 2011). These studies suggested that constant and unplanned change was one of the most important problems and it led to incoherence and disturbance among shareholders. In this sense, it can be said that the finding about the level of change fatigue is consistent with previous literature. This finding is also consistent with international studies on educational organizations (Dool, 2006; Education Week Research Center, 2017; Jeffrey, 2015; Grigg, 2016; Hargreaves, 2004; Hargreaves, 2005; Leuschke, 2017; Orlando, 2014). Additionally, studies carried out on different samples put forward similar findings which indicate a fatigue resulting from frequent and constant change (Bernerth et. al., 2011; Brown, 2016; Camilleri et. al., 2018; Dilkes, Cunningham & Gray, 2014; Elving et. al., 2011; Neill, 2012; Perel, 2015). In this sense, it can be said that findings of the current study are mostly consistent with literature. However, there are some studies suggesting that employees can deal with constant change (Johnson, Bareil, Giraud & Autissier, 2016; Cullen-Lester et. al., 2019) which shows that further studies are needed to have a better understanding of the phenomenon. In short it can be argued that change fatigue is a problem not only for Turkish education system but also for educational systems globally.

Another finding of the study is that gender does not create a statistically significant difference in change fatigue level. In literature, individual reactions to change in terms of gender is a widely discussed issue (Linstead, Brewis & Linstead, 2005; Paton & Dempster, 2002). Paton & Dempster (2002) state that males and females respond to change differently; when change bring about multiple tasks, males perceive it more challenging than females do. In the same study, the necessity of completing a task before beginning a new one is mentioned more by males than females. In other words, females state that they have less problem in a complex and multi-task change context. The finding that even it is not statistically significant males have a higher level of change fatigue than females can be explained through this perspective. Multi-task change environments are more challenging for males than females. On the other hand, the findings in current study are consistent with previous literature both on educational organizations (Jeffrey, 2015) and others (Babalola, Stouten & Euwema, 2014; Brown, 2016; Brown, Wey & Foland, 2018; Chung et. al., 2017; Elving et. al., 2011; Johnson, 2016; Johnson et. al., 2016).

Another striking finding of the study is that educational level of teachers does not create a statistically significant difference in change fatigue scores. It was anticipated that the higher educational level of an employee was, the higher his intellectual and cognitive capacity would be and this in turn would boost change management ability of employees. However, the findings did not support this hypothesis. In literature there are inconsistent findings on the relations-

hip between change fatigue and educational level. For example, Babalola et.al. (2014) had similar findings while Brown (2016) found that as the educational level of nurses increased their change fatigue level decreased. Considering different jobs, a higher level of education can mean a higher level of position. On the other hand, having a higher level of position in the organization may change the perception of employees towards consecutive change initiatives. Employees with higher positions perceive these change initiatives integral and continuation of each other (Stansaker et. al., 2002). In this sense, it can be said that since having a graduate degree does not mean a higher position for teachers, teachers with both graduate and undergraduate degrees have a similar level of change fatigue.

The study also reveals that marital status does not create a statistically significant difference in teachers' change fatigue level. Considering their private lives, it can be stated that married participants experienced more changes than single ones did. This can bring about a familiarity to change in married teachers and perceiving change as a usual phenomenon. Thus, it was thought that marital status could create a significant difference on change fatigue level. On the other hand, the finding is consistent with the previous literature (Brown, 2016) which was carried out with nurses.

Another finding of the study is that faculty graduated creates a statistically significant difference in change fatigue level of teachers. Teachers graduating from education faculties had a higher level of change fatigue than teachers graduating from arts / science and other faculties. Teachers graduating from education faculties can be said to have richer pedagogic training than others. In this sense, any change in educational system may require those teachers from education faculties to update their knowledge and practices learnt in the faculty. This can be the reason of their higher level of fatigue compared to others.

According to findings, school level does not create a statistically significant difference in change fatigue mean scores. In other words, teachers working in primary, secondary or high schools had a similar level of fatigue. Recently, there have been radical changes in educational system and changes initiated for any level may affect others, as well. On the other hand, this finding is consistent with the previous literature (Orlando, 2014).

One of the most striking finding of the current study is the relationship between change fatigue and experience. According to this, more experienced teachers had a statistically lower level of change fatigue. Teachers with an experience less than 10 years had a higher level of change fatigue than those with 16 years and above experience. In the literature, there are two conflicting views on the relationship between change fatigue and experience. The former suggests that as the tenure of employee with the organization increases, the more organizational changes s/he will be exposed to (Elving et. al., 2011). Considering the same perspective for teaching profession, Hargreaves (2005) states that teachers in early career can adapt to change better thanks to energy and enthusiasm they have in a constantly changing environment. However, in their late career because of

getting older they feel fatigued. The researcher claims that teachers in late career may desire to spend their energy to activities in the classroom. Thus, focusing on a similar point Orlando (2014) states that experienced teachers who spend most of their career changing teaching-practices feel change fatigued. On the other hand, the latter view suggests that experienced employees can be characterized as “change experienced” or “familiar to change” which enables them to be less negatively affected from frequency of change (Stensaker & Meyer, 2012). In other words, when employees are familiar to change they can develop change management skills which will work even in frequently changing environments. Additionally, novice employees are under the pressure of showing a satisfactory performance while they are still learning basic skills of their jobs and the obligation to adapt to changes simultaneously in this process can be considered as an important factor contributing to change fatigue (Camilleri et. al., 2018; Vestal, 2013). In this sense, the findings of the current study are consistent with the second view mentioned above. Frequent change initiatives concurrent with novice teachers efforts to attain basic skills of the profession may be considered as the reason of change fatigue. On the other hand, the findings in literature on the relationship between change fatigue and experience are inconsistent (Babalola et. al., 2014; Brown, 2016; Brown et.al., 2018; Elving et.al., 2011; Johnson, 2016; Leuschke, 2017; Perel, 2015; Rafferty & Griffin, 2006; Camilleri et.al., 2018). These studies were carried out on different jobs and cultural contexts which can be regarded as the reason of this inconsistency.

The last finding of the study is on the relationship between the location of school and change fatigue level of teachers. The findings show that the location of school does not have a statistically significant effect on change fatigue level of teachers. However, it can be said that teachers working in smaller settlements experience a higher level of change fatigue. According to Kraatz and Zajac (2001), organizations with richer resources have a capacity to perform better in changing environments. Considering educational organizations, the ones in smaller settlements can be said to have more limited resources. Change initiatives in educational system bring about some new practices which require to find further resources. In this sense, having limited resources may put an extra burden on schools which are in smaller settlements during change processes. This in turn can be considered as a factor contributing to change fatigue. For example, changes in school entrance exams may require updating materials used for preparation. This can be more unfavorable for students and schools whose resources are relatively limited. On the other hand, it is highly probable that academic expectations from schools are higher in bigger places. In line with these expectations, teachers working in such places may feel obliged to adapt to changes more quickly. Additionally, in bigger settlements there is a dynamic working environment which can be considered as a factor contributing to change management skills positively.

Conclusion and Suggestions

This study investigates change fatigue level of teachers. To this end, it firstly aimed to develop a valid and reliable measure. Following the steps suggested by DeVellis (2017) a uni-dimensional scale with 16 items was obtained. The psychometric properties of the scale satisfied the cut off values in the literature. In the next step, it was responded by 1935 teachers working in Sakarya province. The findings showed that teachers had a “I agree” level of change fatigue. In other words, teachers perceive changes in Turkish educational system as too frequent and excessive.

The study also aimed to determine whether demographics such as gender, grade level, experience, the location of school, education level, marital status and faculty graduated created a statistically significant difference in change fatigue level or not. It was concluded that while gender, grade level, educational level, and marital status did not create a statistically significant difference, experience and faculty graduated did. Teachers with an experience of 0-5 years and 6-10 years were more change fatigued than teachers with an experience of 16-20 years and 21 years and above. Additionally, teachers graduating from education faculties had a higher level of change fatigue than those graduating from arts/ science and other faculties.

Based on the findings, some suggestions have been put forward. Since the frequency and rate of change initiatives is the main reason of change fatigue, it can be suggested that the number of change initiatives should be reduced, and long-term educational policies should be implemented. The findings showed that experience and faculty graduated created a statistically significant difference in change fatigue level. In this sense, the groups that are more prone to change fatigue level should be supported and given special guidance especially during fast-paced and multiple change processes. This study employed single screening model. Further studies employing relational method can be carried out to reveal the relationship between change fatigue and various organizational behaviors. On the other hand, to have a deeper understanding of the phenomenon qualitative studies can be conducted.

Türkçe Sürüm

Giriş

Günümüz değişim çağı olarak nitelendirilmekte ve neredeyse bütün toplumsal alanlarda çok hızlı bir değişim yaşanmaktadır. Söz konusu değişim sürecinden örgütler de etkilenmekte ve değişim sürecine dahil olmaktadır. Abrahamson'a (2000) göre günümüz örgütlerinin sloganı *“Değiş veya yok ol”* (Change or perish) şeklindedir. Ancak günümüzde değişim o kadar yıkıcı boyutlara ulaşabilmekte ki örgütler gerçekten değişip yok olabilmektedir. Falkenberg, Stensaker, Christine ve Haueng (2005) günümüzde yaşanan değişim girişimlerinin iki yönüne vurgu yapmaktadır. Birincisi, örgütler bir biri ile ilgisiz ve bazen bir biri ile çakışan değişim girişimlerini eşzamanlı olarak başlatabilmektedir. İkincisi önceki değişim girişimleri neticelenmeden ve sonuçları yeterince değerlendirilmeden yeni girişimler söz konusu olabilmektedir. Araştırmacılar söz konusu bu durumu birçok balonun aynı anda havaya bırakılmasına ve süregelen değişim sürecinin bir anda sonlandırılmasına benzetmektedir. Böylesi bir değişim ortamı ise hem örgütsel hem de bireysel olarak çalışan açısından birtakım sorunları beraberinde getirmektedir (Bamett ve Freeman, 2001; Bernerth, Walker ve Harris, 2011). Örgütler açısından ele alındığında örgütün rekabet yeteneğine zarar verdiği (Scott-Morgan, Hoving, Smit ve Slot, 2001), değişimin maliyetini artırırken getirisini azalttığı ve örgüt açısından hedeflenen sonuçların alınamamasına neden olduğu söylenebilir (Abrahamson, 2000;2004). Çalışanlar açısından ele alındığında ise örgütlerin eş zamanlı olarak birbiri ile ilişkisiz veya çakışan değişim girişimini hayata geçirmesi herhangi bir değişikliğin sonuçları beklenmeden bir diğersinin uygulanmaya çalışılması çalışanların değişimi aşırı olarak algılamasına ve değişime yönelik farklı olumsuz tepkiler geliştirmesine neden olabilmektedir (Cullen-Lester, Webster, Edwards ve Braddy, 2019; Drasin, 2004; Falkenberg ve diğersleri, 2005; Hargreaves, 2004; Kiefer, 2005). Saldırganlık, endişe, korku, sinizm, bağlılık ve sadakatte azalma, yönelim kaybı, güvensizlik, duygusuzluk, çaresizlik, işe gelmeme, işe odaklanamama, ihanete uğradığını düşünme, değişimi reddetme, üzüntü ve belirsizlik gibi hisler sözü edilen örgütsel değişim ortamı ile ilişkilendirilebilmektedir (Allen, Freeman, Russell, Reizenstein ve Rentz, 2001; Baruch ve Hind, 2000; Akt. Sasol, 2007; İbrahim, Al-Kaabi ve El-Zaatari, 2013). Bu bağlamda alanyazında bahsi geçen bir diğers kavram ise *“değişim yorgunluğu”*dur (Abrahamson, 2000; Ace ve Parker, 2010; Bernerth ve diğersleri, 2011; Camilleri, Cope ve Murray, 2018; Ead, 2015; MacIntosh, Beech, McQueen ve Reid, 2007; Rafferty ve Griffin, 2006; Torppa ve Smith, 2011; Vestal, 2013; Winter, 2013).

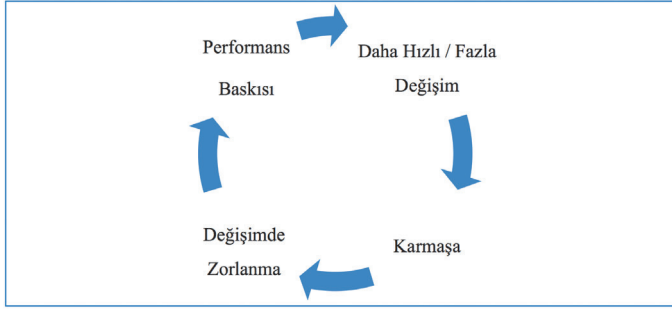
Alanyazında değişim yorgunluğunun “tekrarlayan değişim sendromu (repetitive change syndrome)” (Abrahamson, 2000), “reform yorgunluğu (reform fatigue)” (Lingard, Mills ve Hayes, 2000; Smith, 2018), “girişim yorgunluğu (initiative fatigue)” (Freedman, 1992; Kuh ve Hutchings, 2015), “yenilik yorgunluğu

(innovation fatigue)” (Lindsay, Perkins ve Karanjikar, 2009), “değişim bıkkınlığı (being tired of change)”, “uyumsuz başarısızlık (adaptive failure)” ve “gelecek şoku (future shock)” (Lyle, 2013; Lyle, Cunningham ve Gray, 2014) gibi terimler ile eş anlamlı olarak kullanıldığı görülmektedir. Mevcut araştırmada ise değişim yorgunluğu kavramı tercih edilmiştir. Alan yazında değişim yorgunluğuna yönelik farklı tanımlar yer almaktadır. Bu tanımlardan bazıları şu şekildedir. Değişim yorgunluğu çalışanın değişim girişimlerini ‘gereğinden fazla’ veya ‘aşırı’ olarak algılaması (Falkenberg ve diğerleri, 2005; Bernerth ve diğerleri, 2011); çok fazla uyaran neticesinde bireyin kafasının karışması ve çalışma tarzının olumsuz etkilenmesi (Stansaker, Meyer, Falkenberg ve Haueng, 2002); değişime dahil olanların değişikliklerin hiç son bulmayacağı, örgütte farkedilir bir gelişimi veya iyileşmeyi beraberinde getirmeyeceği ve bu nedenle de değişimin bir parçası olmanın anlamsız olacağı yönündeki algısıdır (Winter, 2013). Lyle ve diğerleri’ne (2014) göre değişim yorgunluğu çok fazla sayıda değişim girişiminden kaynaklı olumsuz iş deneyimlerinin bir sonucu olarak değişime dönük bir isteksizlik ve bıkkınlık hissedilmesidir. Bir diğer tanımda ise değişim yorgunluğu sürekli ve hızlı örgütsel değişim ile ilintili yoğun bir stres, yorgunluk ve tükenmişlik olarak ifade edilmektedir (Brown, 2016). Zink, Steimle ve Schroder (2008) değişim yorgunluğunu tanımlarken değişim sürecinin bütünlüğüne vurgu yaparak bir biri ile ilintisiz çok fazla değişim girişiminin değişim yorgunluğuna neden olduğunu ifade etmektedir. Öte yandan Bernerth ve diğerleri (2011) değişim yorgunluğunun deneyimlenen değişikliklerin niceliği ile ilişkili olduğunu ve çalışanın gereğinden fazla değişiklik yaşandığına yönelik bir algı geliştirdiğinde ortaya çıktığını ifade etmektedir. Yukarıda verilen tanımlardan da anlaşılacağı üzere değişim yorgunluğu değişime yönelik bireysel bir tepki olup örgütün bütününe atfedilebilecek bir özellik değildir (Elving, Hansma ve Boer, 2011). Bu bağlamda değişim yorgunluğu deneyimleyen çalışanların örgütte çok fazla değişim girişi başlatıldığı, değişim girişimlerinin bunaltıcı bir sıklıkta gerçekleştiği, değişime yönelik bıkkınlık, sürekli bir değişim içerisinde oldukları (Bernerth ve diğerleri, 2011), değişime ayak uydurma çabalarının yersiz olduğu çünkü değişimin çok hızlı olduğu, önceki değişim girişimleri neticelendirilmeden veya yeterince değerlendirilmeden yeni girişimlerin başlatıldığı, örgütte istikrarsızlığın hakim olduğu ve bu durumdan kaynaklı mutsuzluk (Elving ve diğerleri, 2011) ve değişim girişiminin ne zaman başlayıp ne zaman sonlandığının anlaşılabilmesi (Rafferty ve Griffin, 2006) gibi algıya sahip oldukları söylenebilir.

Değişim yorgunluğu deneyimleyen çalışanların bir sonraki değişim girişiminde aktif katılım göstermek istemeyeceğini ifade eden Chung, Choi ve Du’a (2017) göre değişim yorgunluğu süreci çalışanın daha önceki değişikliklere yönelik bilişsel değerlendirmelerine dayanmaktadır. İlgili değerlendirme ise değişiklikleri nitelik ve nicelik yönünden ele almaktadır. Nicelik, önceki değişikliklerin algılanan yoğunluğunu; nitelik ise algılanan başarısızlığını ifade etmektedir. Çalışanlar kontrolün kendilerinde olmadığı algısına neden olan sürekli tepeden inme değişiklikleri uygulamak zorunda kaldıklarında ve söz konusu girişimler başarısızlıkla sonuçlandığında değişime yönelik öğrenilmiş çaresizlik geliştirmek-

tedir. Öğrenilmiş çaresizlik ise bir dizi başarısızlıktan sonra başarılı kabul edilen girişimlerden sonra dahi çalışanın değişime yönelik pasif bir tepki sergilemesine yol açmaktadır.

Garside (2004) örgütler açısından performans ve kaliteyi artırma çabalarının değişimi gerektirdiğini ifade etmektedir. Ancak Scott-Morgan ve diğerleri'ne (2001) göre ilgili gereklilik örgütleri bir kısır döngüye itmektedir. Örgütler küresel rekabet baskısı ile performanslarını artırma adına değişim girişimlerini hızlandırmakta ancak bu daha büyük aksaklıklara yol açmaktadır. Ortaya çıkan aksaklıklar ise değişimi zorlaştırmakta ve performans baskısını artırmaktadır. Sorunun çözümü ise yine daha fazla değişim girişiminde aranmaktadır. Sonuç olarak örgüt yöneticileri kendilerini içinden çıkılmaz bir ikilem içerisinde bulmaktadır. Örgütler git gide daha hızlı bir değişim ihtiyacı hissetmekte ancak çalışanlarının değişim enerjisi tükenmektedir. Örgüt çalışanları değişim yorgunluğundan müzdarip olurken yöneticiler ise daha büyük bir değişim arayışına girmektedir. İlgili süreç aşağıda Şekil 1'de gösterilmektedir.



Şekil 1. Değişim yorgunluğu sarmalı (Scott-Morgan ve diğerleri, 2001)

Kısaca özetlemek gerekirse günümüz örgütleri oldukça dinamik bir çevrede faaliyetlerini sürdürürken söz konusu dinamizme ayak uydurmak ve hayatta kalabilmek adına süreçlerde, politikarda, örgütsel yapılarda, uygulamalarda ve kullandıkları teknolojiye sürekli bir değişime gitme ihtiyacı hissetmektedir. Bununla birlikte girişilen değişim çabaları nicel ve etki alanı açısından çalışanlarca aşırı olarak algılandığında bir takım sorunları beraberinde getirebilmektedir. Bu bağlamda değişim yorgunluğu kavramının ön plana çıktığı ve örgütler açısından önemle üzerinde durulması gereken bir husus olduğu anlaşılmaktadır.

Eğitim Örgütlerinde Değişim Yorgunluğu

Değişim, günümüz örgütleri açısından her zamankinden daha önemli bir ihtiyaç olarak gözükmekte; toplumsal hayatın farklı alanlarında meydana gelen değişiklikler örgütleri de değişime zorlamaktadır (Güçlü ve Şehitoğlu, 2006). Bu bağlamda eğitim örgütleri de varlıklarını sürdürebilmek adına çevrelerinde meydana gelen sürekli değişime ayak uydurarak; insan ögesinde, örgüt yapısında ve kullandıkları teknolojilerde değişime gitmek durumundadır (Sarıbaş ve Baba-

dağ, 2015; Töremen, 2002). Ancak özellikle merkezîyetçi yapının hâkim olduğu durumlarda kanun ve yönetmeliklerde gerçekleşen değişiklikler eğitim örgütlerinde “tepeden inme” uygulamaları beraberinde getirmekte; örgüt olarak okulun değişimle ilgili karar sürecine dâhil olmasını neredeyse imkânsızlaştırmaktadır. Bu bağlamda örgüt olarak okula düşen en temel vazife ise değişime cevap vermek olarak değerlendirilebilir. Öte yandan, Speck (1996) okulun gelişmesi ve öğrenme ortamının iyileştirilmesi adına değişimin gerekliliğini savunmaktadır. Değişim süreci bireylerin, okulun ve okul çevresinin değişimi kabul etmesini, değişime ayak uydurmasını ve değişimi kurumsallaştırmasını içermektedir. Ancak diğer bütün örgütler açısından olduğu gibi eğitim örgütleri için de değişimin kolay olmadığı söylenebilir. Özellikle girişimlerin nicel olarak fazlalığı uygulamalarını zorlaştırmaktadır (OECD, 2017). Sık ve sürekli değişim girişimleri bir bütün olarak örgütü etkilediği gibi; örgütü meydana getiren unsurlardan biri olan çalışanları da etkilemektedir.

Brounstein (1992) aynı anda birden fazla ve süreklilik arz eden değişim çabalarına yönelik öğretmenlerin davranışsal ve tutumsal olmak üzere iki farklı boyutta ele alınabilecek tepkiler geliştirdiklerini belirtmektedir. Davranışsal tepkiler değişikliği uyguluyormuş gibi davranma olarak ifade edilebilecek “değişmeme” ve değişimle ilgili uyaranlardan ve özellikle paydaşlarla etkileşimden kaçınma olarak tanımlanabilecek “uzaklaşma” olarak ifade edilmiştir. Tutumsal tepkiler ise “zaman yetersizliği”, “öğretmen en iyisini bilir”, “esneklik” ve “ne ekersen onu biçersin” olarak tanımlanmıştır. Zaman yetersizliği çoklu ve sürekli değişim girişimlerinin zaman yetersizliğinden dolayı uygulanamayacağına; “öğretmen en iyisini bilir tutumu” öğrenci öğrenmesine olumlu yansiyabilecek uygulamaları sınıf dışından birinin öğretmenler kadar iyi analiz edemeyeceğine; “ne ekersen onu biçersin” değişim girişimlerinin daha önceki başarısız olmuş girişimlerin ufak tefek düzeltmelerle tekrar uygulamaya konulduğuna yönelik tutumları ifade etmektedir. “Esneklik” ise değişim girişimlerinin nispeten esnetilerek uygulanmasına yönelik tutuma atıfta bulunmaktadır. Tribuzzi (2017) çok sık değişikliklerin öğretmenlerin mesleki anlamda dayanıklılıklarını, reformları uygulama isteklerini ve reformların sürdürülebilirliğine ilişkin güvenlerini zedelediğini ifade etmektedir. Öte yandan alanyazında eğitim sistemlerinin yapı, müfredat ve kültürel bağlamda sık değişikliğe gitmesinin öğretim uygulamalarında meydana getirdiği iyileştirmenin asgari düzeyde kaldığına yönelik bulgular mevcuttur (Cuban, 2013; Akt. Beycioğlu ve Kondakçı, 2014). Kezar’a (2009) göre ise eğitim örgütlerinin sürekli ve çoklu değişim girişimleri ile meşgul olmaları değişimi uygulama kapasitelerini tahrip etmektedir. Bu bağlamda eğitim örgütleri eşzamanlı olarak varlıklarını sürdüren değişim girişimlerinin topyekün başarısızlığının önüne geçmek için kurumsal vizyon, bölgesel ihtiyaçlar ve iç paydaşların ortak ihtiyaçları doğrultusunda öncelikler belirlemelidir. Böylece belirlenen öncelikler etrafında bir işbirliği ve sinerji yaratılacak; beşeri ve finansal kaynaklar daha etkin kullanılmış olacaktır. Öte yandan diğer bütün örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütleri açısından da sık ve sürekli değişim çabaları öğretmenlere bir takım ekstra sorumluluk ve görevleri beraberinde getirmekte; ilgili sorumluluk ve görevlerin

öğretmenin sırtına yüklediği zorluk ise değişim yorgunluğu olarak ifade edilmektedir (Spann, 2018). Nitekim küresel bağlamda ele alındığında öğretmenlerin değişim yorgunluğu deneyimledikleri anlaşılmaktadır (Cheng ve Walker, 2008; Education Week Research Center, 2017; Hargreaves, 2004; İbrahim ve diğerleri, 2013; Jeffrey, 2015; Kennedy, 2010; Leuschke, 2017; Lingard ve diğerleri, 2000; Lyle, 2013; Lyle ve diğerleri, 2014; Nunnally, 2016; OECD, 2017; O'Quinn, 2018; Orlando, 2014; Overton, 2004; Spann, 2018; Tribuzzi, 2017).

Öğretmenlerin değişim yorgunluğu deneyimlemelerinin altında yatan en temel neden her öğretim yılında bir veya daha fazla yeniliğin hayata geçirilmesidir. Ulusal veya yerel düzeyde yeni atanan her eğitim yöneticisi kendini bir şeyleri değiştirmeye zorunlu hissetmektedir. Ancak her girişim öğretmeni rutinini ve öğretim stratejilerini gözden geçirmeye mecbur bırakmakta ve dikkatini bu yöne çevirmesine neden olmaktadır. Öte yandan hayata geçirilen girişimler öğretimin içeriği ile ilintili olmasa dahi öğretim yapılan ortamı etkileyebilmektedir. Bu bağlamda sistemde meydana gelen herhangi bir değişiklik öğretmenin planlarını bu doğrultuda uyarlamasını, hizmet içi eğitim etkinliklerine veya daha fazla toplantıya katılımını, yeni formlar doldurmasını, öğrencileri daha fazla sınava almasını, daha uzun ve karmaşık ders planları yazmasını vb. ek sorumlulukları gerektirebilmektedir. Özetle, eğitim ile ilgili yeni fikirlerin etki alanı genişlediğinde ve zaman alıcı bir hal aldığı anda öğretmenler değişim yorgunluğu deneyimleyebilmektedir (Kennedy, 2010). Cheng ve Walker (2008) ise eğitim örgütlerinde değişim yorgunluğunu üç temel unsur ile karakterize edilebileceğini ifade etmektedir:

- Eğitim sistemlerinin reform amaçlarını çok kısa bir süre içerisinde gerçekleştirmek istemesi ve bir çok girişimi eş zamanlı olarak uygulamaları.
- Eğitim reformlarının uygulandıkları kültürel ve bağlamsal koşulları göz ardı etmesi.
- Eş zamanlı yürütülen eğitim reformlarının kaosa neden olması ve başarısızlık riskini artırması.

Reeves (2010) ise değişim yorgunluğunu “girişim yorgunluğu yasası (law of initiative fatigue)” olarak adlandırmaktadır. Reeves'e göre eğitim yöneticilerinin zaman, para ve duygusal enerji olmak üzere üç temel kaynağı bulunmaktadır. Zaman ve finansal kaynakların sabit olduğu; hatta günümüzde okulların finansal kaynaklarının azaldığı ifade edilebilir. Duygusal enerji ise değişkendir ve sürekli farklı girişimler için harcanmak zorunda kalındığında hızlı bir biçimde tükenilecek sınırları vardır. Bu bağlamda kısıtlı olarak nitelendirilebilecek kaynaklar ile eğitimcilerin uygulamak zorunda kaldığı değişim girişimlerinin sayısı gün geçtikçe artmaktadır. Söz konusu artış ise ne kadar iyi niyetli ve ne kadar iyi algılanmış olursa olsun hayata geçirilen her yeni girişime bir önceki ile karşılaştırıldığında daha az zaman, finansal kaynak ve duygusal enerji harcanması anlamına gelecektir. İlgili durum ise değişim yorgunluğu olarak adlandırılabilir.

Alanyazında öğretmenlerin mesleki gelişimde yeni yaklaşımlar, öğretmen performans değerlendirme, müfredat ve eğitim teknolojilerinde meydana gelen gelişmeler gibi unsurlar bağlamında değişim yorgunluğu deneyimledikleri anlaşılmaktadır (Education Week Research Center, 2017; Jeffrey, 2015; Lyle, 2013; Lyle ve diğerleri, 2014; Tribuzzi, 2017). Öte yandan kavram eğitim örgütlerinde örgütsel kültür, otantik liderlik, öğretmenin etkinliği, teknoloji kullanımı gibi değişkenler ile ilişkilendirilmiştir (Leuschke, 2017; Nunnally, 2016; Perel, 2015; Orlando, 2014; O'Quinn, 2018). Bu bağlamda, eğitim örgütlerinde değişim yorgunluğu olgusunun son dönemde git gide artan bir ilgi görmeye başladığı ve farklı örgütsel davranışlarla ilişkilendirildiği ifade edilebilir.

Sürekli bir gelişim ve değişim içerisinde olan günümüz dünyasında, hem örgütlerin hem de bireylerin değişime kayıtsız kalarak varlıklarını sürdüremeyecekleri ifade edilebilir (Ömür ve Sezgin-Nartgün, 2014). Bununla birlikte, değişimin barındırdığı potansiyel risklerin de farkına varılması ve söz konusu riskleri en aza indirgeyecek hareket tarzının benimsenmesinin önemli olduğu değerlendirilebilir. Bu bağlamda, Caruana'a (2005) göre değişim yorgunluğu ile mücadele noktasında öğretmenlerin dikkat etmesi gereken hususlar aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- öğretim ile ilgili her yeniliği uygulama çabasından vazgeçmek,
- öğrencilerin çoğunluğunun faydasına olabilecek uygulamaları hayata geçirmek,
- öngörülen faydayı elde etmek için yeniliklere zaman tanımak,
- öğrencilerin kendilerini güvende hissettikleri bir ortamda daha aktif olduklarını göz önünde bulundurarak yeniliklerin maliyetini hesaplamak,
- uygulamada karşılaşılabilecek olası kayıp ve engelleri öngörmek,
- öğrenme sürecine yansıyan yeniliklerde öğrencilere gerekli desteği sunmak,
- öğretim yılı sonunda uygulanan yeniliklerin amaçlanan faydayı sağlayıp sağlamadığını değerlendirmek.

Yukarıda sıralanan stratejiler öğretmenin değişim sürecini çok iyi analiz etmesini, hem proaktif hem de reaktif tepkiler geliştirmesini ve değişimin / yeniliklerin sonuçlarını detaylı bir biçimde değerlendirmesini gerektirmektedir. Öğretmenin değişim girişimlerini eleştirel bir bakış açısı ile ele alarak sorgulaması ve uygulamaya geçirme noktasında inisiyatif alması değişim yorgunluğunun minimize edilmesinde yararlı olabilir.

Eğitim örgütleri de günümüz koşullarında her türlü gelişmeyi takip ederek toplumun ihtiyaç duyduğu insangücünü yetiştirmek durumundadır. Ancak bu doğrultudaki çabalar nicel olarak eğitim örgütü çalışanlarınca aşırı olarak algılandığında bireysel tepkilere neden olabilir. Değişim yorgunluğu da bu kapsamda ele alınabilecek bir kavramdır. Bu nedenle eğitim yöneticilerinin özellikle değişim sürecinde öğretmenlere gerekli desteği sunması, onlara esneklik tanınmaları

ve hayata geçirilen yeniliklere zaman tanıyarak sonuçlarını değerlendirmeleri önem kazanmaktadır.

Türk Eğitim Sisteminde son dönemde kademeler arası geçiş sınavları ve katsayı uygulamaları (Sarica, 2019); eğitim sisteminin yapısı, okul yöneticisi atama usulleri, öğretmenlik mesleği ile ilgili düzenlemeler (Sağır, 2015); okul türleri (Cankar ve Taş, 2017) denetim sistemi (Durnalı ve Limon, 2018); müfredat (Orakçı, Durnalı ve Özkan, 2018), bilgi yönetim sistemleri ve eğitim teknolojileri (Duman, Baykan, Köroğlu, Yılmaz ve Erdoğan, 2014), ders kitapları (Dağlı, 2007), seçmeli dersler ve haftalık ders saatleri (Sağır, 2015), öğrenci başarı ve ölçme değerlendirme sistemi (Akyüz, 2010) ve eğitimin kademelendirilmesi (Sağır, 2015) gibi bir çok alanda çok sık değişiklikler yaşanmış ve bu durum eğitim sisteminin niteliği açısından önemli bir sorun teşkil etmiştir (Can, 2014; Yaşar ve Sözbilir, 2017). Sistemin bir bütün olarak niteliğini olumsuz yönde etkilemesinin yanında kısa vadeli ve çok sık yaşanan değişim girişimleri sistemin bileşenleri arasında da bazı olumsuzluklara ve uyumsuzluklara neden olabilmektedir (Argon ve Ateş, 2007; Göksoy ve Argon, 2014; Yeşil ve Şahan, 2015). Nitekim alanyazında mevcut bulgular paydaşların sistemde “çok sık” değişikliğe gidildiğine ve sistemin yapboz tahtasına döndüğüne yönelik algılarının olduğunu ortaya koymaktadır (Can, 2014; Çam-Tosun, 2017; Demir ve Arı, 2013; Doğutaş, 2016; Duman ve diğerleri, 2014; İbret, Avcı ve Receptoğlu, 2016; Kasapoğlu, 2016; Örucü, 2014; Sağır, 2015; Yeşil ve Şahan, 2015). Söz konusu değişim ortamında eğitim çalışanlarının değişim yorgunluğuna duyarlı hale geldikleri düşünülebilir. Bu bağlamda, öğretmenlerin deneyimledikleri değişim yorgunluğu düzeyinin belirlenmesi ve mümkün olduğunca hızlı çözülmesi etkililiğin devam ettirilmesi adına hayati önem taşımaktadır. Değişim yönetimi açısından ele alındığında ise değişim çabaları genellikle başarılı olup olmadıkları yönüyle değerlendirilmekte ancak güven kaybı ve değişim yorgunluğu gibi ikincil sonuçları çok fazla ele alınmamaktadır (Winter, 2013). Bu yönüyle değişime farklı bir bakış açısı getiriyor olması araştırmanın alanyazına önemli bir katkısı olarak değerlendirilebilir. Uluslararası alanyazında değişim yorgunluğu ile ilgili araştırmaların özellikle de eğitim örgütleri bağlamında nerede ise yok denecek kadar az olduğu; ulusal alanyazında ise kavramın henüz ele alınmadığı görülmektedir (Dool, 2006; Education Week Research Center, 2017; Jeffrey, 2015; Grigg, 2016; Hargreaves, 2004; Hargreaves, 2005; Leuschke, 2017; Orlando, 2014). Mevcut çalışma ile ulusal alanyazına değişim yorgunluğu kavramı kazandırılmış olacak; kavram ile ilgili kuramsal temel oluşturulacak ve kavram, eğitim örgütleri bağlamında ele alınarak mevcut durumun resmi ortaya konmuş olacaktır. Ayrıca araştırma kapsamında geliştirilen “Değişim Yorgunluğu Ölçeği (DYÖ)” gelecekte yürütülecek araştırmalarda kullanılacak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı boşluğunu doldurabilir. Öte yandan öğretmenlerin olası değişim yorgunluğu deneyimlerinin ortaya konması eğitim sisteminde başarısız değişim girişimlerini açıklamada yeni bir bakış açısı sunarak; eğitim yöneticilerine değişim yönetimi stratejileri noktasında bir rehber niteliği taşıyabilir (Brown, 2016). Değişim yorgunluğuna ilişkin bulguların farklı kişisel değişkenler temelinde karşılaştırılarak bu bağlamda daha duyarlı öğret-

menlerin belirlenmesi ve eşzamanlı ve süregelen değişim sürecinde bu öğretmen gruplarına özel rehberlik veya liderlik sunulabilmesi yönüyle de büyük önem taşıdığı değerlendirilmektedir.

Araştırmanın Amacı

Mevcut araştırmanın amacı öğretmenlerin değişim yorgunluğu düzeylerini belirlemek ve çeşitli demografik değişkenler açısından karşılaştırmaktır. Bu bağlamda, araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenler ne düzeyde değişim yorgunluğu deneyimlemektedir?
2. Öğretmenlerin değişim yorgunluğu düzeyleri cinsiyet, mezun olunan fakülte, öğrenim düzeyi, medeni durum, kıdem, görev yapılan yerleşim merkezi ve görev yapılan okul düzeyi değişkenleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırma modeli

Mevcut araştırmada tekil tarama modeli esas alınmıştır. Tekil tarama modelinde tek bir değişkene odaklanılarak söz konusu değişkenin belirli bir andaki durumunu veya belirli bir dönemdeki değişimini incelemek amaçlanmaktadır (Şimşek, 2012). Mevcut araştırmada ise öğretmenlerin değişim yorgunluğu düzeylerine odaklanılmıştır.

Araştırmanın Çalışma Grupları ve Evreni

Mevcut araştırma üç farklı katılımcı grubu üzerinde yürütülmüştür. Birinci ve ikinci çalışma gruplarından araştırmada kullanılan ölçme aracının geliştirilmesi için veri toplanmış; araştırma evreninden toplanan veri ise öğretmenlerin değişim yorgunluğu düzeylerini belirlemek ve çeşitli kişisel değişkenler açısından karşılaştırmak amacıyla kullanılmıştır. İlgili çalışma gruplarının özellikleri aşağıda açıklanmaktadır.

Araştırmanın çalışma grupları

Aşağıda Tablo 1'de çalışma gruplarında yer alan katılımcılara ilişkin demografik bilgiler sunulmaktadır.

Tablo 1.
Çalışma Gruplarında Yer Alan Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

Değişken	Grup	AFA		DFA	
		f	%	f	%
Cinsiyet	Kadın	129	51,3	280	55
	Erkek	136	48,7	229	45
Okul Türü	İlkokul	71	26,8	138	27,1
	Ortaokul	84	31,7	152	29,9
	Lise	110	41,5	219	43,0
Deneyim	0-5 yıl	58	21,9	161	31,6
	6-10 yıl	48	18,1	112	22,0
	11-15 yıl	64	24,2	75	14,7
	16-20 yıl	45	17,0	71	13,9
	21 yıl ve üzeri	50	18,9	90	17,7
Görev Yeri	İl merkezi	108	40,8	213	41,8
	İlçe	128	48,3	202	39,7
	Köy veya kasaba	29	10,9	94	18,5
Eğitim durumu	Lisans tamamlama	167	63	407	80
	Lisans	98	37	102	20
Medeni durum	Lisansüstü	188	70,9	357	70,1
	Evli	77	29,1	152	29,9
	Total	265	100	509	100

Tablo 1’de görüldüğü üzere açıklayıcı faktör analizinin gerçekleştirildiği çalışma grubunda 265 katılımcı yer almaktadır. Katılımcıların 136’sı kadın (%48,7) 129’u erkek (%51,3); 71’i ilkokul (%26,8), 84’ü ortaokul (%31,7) 110’u lisede görevli (%41,5); 58’i 0-5 yıl (%21,9), 48’i 6-10 yıl (%18,1), 64’ü 11-15 yıl (%24,2), 45’i 16-20 yıl (%17), 50’si 21 yıl ve üzeri kıdem aralığına sahip; 108’i il merkezinde (%40,8), 128’i ilçe merkezinde (%48,3), 29’u köy ve kasabalarda görevli (%10,9); 8’i lisans tamamlama (%3), 159’u lisans (%60), 98’i lisansüstü mezunu (%37) ve son olarak 188’i evli (%70,9), 77’si bekar (%29,1) öğretmenlerden oluşmaktadır.

Doğrulamalı faktör analizinin yürütüldüğü grupta ise 509 katılımcı bulunmaktadır. Tablo ’da görüldüğü üzere ikinci çalışma grubunda yer alan katılımcıların 280’i kadın (%55) 229’u erkek (%45); 138’i ilkokul (%27,1), 152’si ortaokul (%29,9) 219’u lisede görevli (%43); 161’i 0-5 yıl (%31,6), 112’si 6-10 yıl (%22), 75’i 11-15 yıl (%14,7), 71’i 16-20 yıl (%13,9), 90’ı 21 yıl ve üzeri (%17,7) kıdem aralığına sahip; 213’ü il merkezinde (%41,8), 202’si ilçe merkezinde (%39,7), 94’ü köy ve kasabalarda görevli (%18,5); 12’si lisans tamamlama (%2,4), 395’i lisans (%77,6), 102’si lisansüstü mezunu (%20) ve son olarak 357’si evli (%70,1), 152’si bekar (%29,9) öğretmenlerden oluşmaktadır.

Araştırma Evreni ve Örneklemi

Araştırma evrenini 2018-2019 öğretim yılında Sakarya ilinde görevli 10,290 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem alınmamış; Sakarya il milli eğitim ARGE birimi ile işbirliği ile ölçek formu il genelinde bütün öğretmenlere çevrimiçi olarak ulaştırılmış; ancak 1935 öğretmen ölçek formunu cevaplayarak

araştırmaya gönüllü olarak katılım sağlamıştır. Bu bağlamda, geri dönüş oranı %18,8 olarak gerçekleşmiştir. Geri dönüş oranı nispeten düşük olduğunda “cevaplamayan önyargısı (araştırmaya katılanların katılmayanlardan farklı davranabileceği varsayımı)” (Carley-Baxte ve diğerleri, 2009) ve “örneklem önyargısı (katılımcıların demografik özelliklerinin evrenin genelinden farklılık gösterdiği varsayımı)” (Payne ve Barnfather, 2012) sınırlılıkları gündeme gelebilmektedir. Mevcut araştırmanın cevaplamayan önyargısından etkilenip etkilenmediğini belirlemek amacıyla ölçeği erken cevaplayanların (24.10.2018-30.10.2018) ortalama puanları ile geç cevaplayanların (31.10.2018-19.11.2018) ortalama puanları t-testi yöntemi ile karşılaştırılmıştır (Radics, Dasmohapatra ve Kelley, 2016). Elde edilen bulgu iki grubun ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($t_{(1933)} = 1405; p=.16$). Bu bulgudan yola çıkarak araştırma bulgularının cevaplamayan önyargısından etkilenmediği ifade edilebilir. Nitekim bu yöntem araştırmaya katılmayanların da katılanlar gibi hareket edeceği varsayımına dayanmaktadır. Diğer bir husus ise örneklem önyargısıdır. Mevcut araştırmada böyle bir sorun olup olmadığını belirlemek amacıyla katılımcıların demografik özellikleri ile evrenin bilinen özellikleri karşılaştırılmıştır. Katılımcıların görev yaptıkları ilçe, cinsiyet, okul düzeyi ve öğrenim düzeyi gibi özelliklerinin evrenin geneli ile örtüştüğü görülmüştür. Kısacası, 1935 katılımcıdan elde edilen verinin araştırma evrenine genellenebileceği söylenebilir. Katılımcılara ilişkin demografik özellikler Tablo 2’de sunulmaktadır.

Tablo 2.

Katılımcıların Demografik Özellikleri

Değişken		n	%
Cinsiyet	Kadın	896	46.3
	Erkek	1039	53.7
Okul	İlkokul	669	34.6
	Ortaokul	661	34.1
	Lise	605	31.3
Öğrenim	Lisans	1677	86.7
	Lisansüstü	258	13.3
Deneyim	0-5 yıl	462	23.9
	6-10 yıl	440	22.7
	11-15 yıl	330	17.1
	16-20 yıl	337	17.4
	21 yıl ve üzeri	366	18.9
Görev yeri	İl Merkezi	640	33.1
	İlçe	939	48.5
	Köy veya kasaba	356	18.4
Medeni durum	Evli	1524	78.8
	Bekâr	411	21.2
Fakülte	Eğitim fak.	1335	69.0
	Fen edebiyat fak.	327	16.9
	Diğer fak.	273	14.1

Tablo 2'de'te görüldüğü üzere, katılımcıların 896'sı kadın (%46,3) 1039'u ise erkektir (%53,7). 669'u ilkokul (%34,6) 661'i ortaokul (% 34,1) 605'i lise (%31,3) düzeyinde görev yapmaktadır. 1677'si lisans ve lisans tamamlama (% 86,7); 258'i lisansüstü mezundur (%13,3). 462'si 0-5 yıl (%23,9) 440'ı 6-10 yıl (%22,7) 330'u 11-15 yıl (%17,1) 337'si 16-20 yıl (%17,4) ve 366'sı 21 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. 640 katılımcı (%33,1) il merkezinde, 939 katılımcı (%48,5) ilçe merkezinde ve 356 katılımcı (%18,4) köy ve kasabalardaki okullarda görev yapmaktadır. 1524 katılımcı evli (%78,8) 411 katılımcı ise (%21,2) bekadır. 1335 katılımcı (%69) eğitim fakültesi 327 katılımcı fen edebiyat fakültesi (%16,9) ve 273 katılımcı diğer fakültelerden (%14,1) mezundur.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplamak amacıyla “Değişim Yorgunluğu Ölçeği (DYÖ)” kullanılmış ve ölçek mevcut araştırma kapsamında geliştirilmiştir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizlerine ilişkin bulgular aşağıda ayrıntılı olarak sunulmaktadır.

DYÖ geliştirilirken DeVellis (2017) tarafından önerilen adımlar izlenmiştir. İlgili adımlar ise (1) ölçülecek davranışın belirlenmesi, (2) madde havuzunun oluşturulması, (3) ölçme formatının belirlenmesi, (4) uzman görüşünün alınması, (5) madde ekleme, (6) ölçeğin uygulanması, (7) maddelerin değerlendirilmesi ve (8) ölçek uzunluğunun optimizasyonu şeklindedir. Bu bağlamda, öncelikle değişim yorgunluğunun alanyazında ortaya konan tanımları ve yaklaşımlar esas alınarak ölçülmesi amaçlanmıştır (Bernierth ve diğerleri, 2011; Elving ve diğerleri, 2011; Nunnally, 2016). Madde havuzu oluşturulurken de ilgili kaynaklardan yararlanılmış; ayrıca 24 öğretmen ile birebir görüşme yapılarak nicel yönden aşırı değişime yönelik algılar belirlenmeye çalışılarak madde havuzu desteklenmiştir. Alanyazın taraması ve görüşmeler sonucunda 24 maddeden oluşan aday madde havuzu oluşturulmuştur. Bir sonraki adımda ise ölçme aracının formatı belirlenmiş ve uygulamada sağladığı avantajlardan ötürü 5'li Likert tarzı tercih edilmiştir (Clark ve Watson, 1995). Cevap seçenekleri ise “Kesinlikle Katılmıyorum (1)” ile “Kesinlikle Katılıyorum (5)” aralığındadır. Ölçme formatının belirlenmesinin ardından, uzman görüşü alınarak maddelerin kapsam geçerlik oranları hesaplanmıştır (Lawshe, 1975). 12 uzmanının aday maddeleri kapsam geçerliliği açısından değerlendirmesi sonucunda aday madde havuzundaki 7 madde gerekli ölçütü karşılayamadığı için aday madde havuzundan çıkarılmıştır. Sonuç olarak, aday madde havuzunda 17 madde kalmıştır. İlgili maddeler hedef grup ile benzer özellikleri taşıyan bir öğretmen grubuna uygulanmış ve maddelerin anlaşılabilirliği ve cevaplanabilirliği test edilmiştir. Son olarak, aday maddelerin görünüş geçerliliğinin değerlendirilmesi amacıyla bir ölçme değerlendirme uzmanına sunulmuştur. Uzmandan gelen dönütler doğrultusunda maddeler gözden geçirilmiş ve gerekli düzeltmeler yapılarak uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Öncelikle DYÖ'nün faktör yapısının belirlenmesi hedeflenmiştir. Bu amaç doğrultusunda, Pallant (2007) tarafından önerilen adımlar ve ölçütler göz önünde bu-

lundurularak aday maddeler açımlayıcı faktör analizine tabi tutulmuştur. Yürütülen ilk analizde, öz değeri 1'den büyük ve toplam varyansın yaklaşık olarak %67'sini açıklayan 3 faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. Ancak ortaya çıkan yapının kavramsal çerçeve ile örtüşmemesi ve çizgi yamaç grafiğinde birinci faktörden sonra önemli bir kırılmanın olduğunun gözlenmesi nedeniyle analiz tek boyut ile sınırlanarak tekrarlanmıştır. Elde edilen bulgular tek boyutun toplam varyansın yaklaşık %51'ini açıkladığını ortaya koymuştur. Ancak korelasyon matrisi incelendiğinde 2 nolu aday maddenin diğer maddeler ile olan korelasyonun $r < ,30$ (Field, 2009) ve faktör yük değerinin $< ,45$ (Büyüköztürk, 2011) olduğu görülmüş ve ilgili maddenin çıkarılarak analizlerin tekrarına karar verilmiştir. Üçüncü kez tekrarlanan analiz neticesinde, tek boyutun toplam varyansın yaklaşık olarak %54'ünü açıkladığı; korelasyon matrisi tablosundaki değerlerde gözle görülür bir iyileşme olduğu için analize tek boyut ve 16 madde ile devam edilmesi uygun bulunmuştur. KMO değerinin ,940; Bartlett küresellik testinin ise anlamlı ($p=.0000$) olması verinin faktör analizine uygunluğuna işaret etmiştir (Pallant, 2007; Tabachnick ve Fidell, 2013). Maddelerin faktör yük değerlerinin ,472-,854 arasında değişmesi yeterli düzeyde faktör yük değeri taşıdıkları şeklinde yorumlanmıştır (Büyüköztürk, 2011; Tabachnick ve Fidell, 2013). Daha sonra ölçeğin güvenilirlik analizlerine geçilmiş ve bu kapsamda öncelikle Cronbach's Alpha değeri hesaplanmıştır. İlgili değerin $\alpha=.940$ olması (Singh, 2007; Büyüköztürk, 2011); alt-üst %27'lik gruplar arasındaki farkın bütün aday ölçek maddeleri için $p=.0001$ düzeyinde anlamlı olması ve düzeltilmiş madde toplam korelasyonlarının ,420-,826 arasında değişmesi iç tutarlılığının yüksek ve maddelerin bireyleri ayırt edici nitelikte oldukları şeklinde yorumlanmıştır (Büyüköztürk, 2011; Field, 2009).

AFA sonucunda elde edilen tek faktörlü yapının geçerliği bir kez de farklı bir katılımcı grubundan elde edilen veri setinden yararlanılarak DFA ile test edilmiştir (Brown, 2015; Worthington ve Whittaker, 2006). DFA'nın 509 öğretmen-den oluşan bir çalışma grubuna uygulanması hem örneklem büyüklüğü dikkate alındığında (Comrey ve Lee, 1992) hem de madde sayısı ile oranlığında (Pallant, 2007) yeterli görülmüştür. DFA'da faktör yük değerleri ,36 ile ,78 arasında değişmekte ve ilgili değerlerin yeterli düzeyde olduğu değerlendirilmiştir (Harrington, 2009). Diğer taraftan örtük değişken ile maddeler arasındaki ilişkinin anlamlılığına atıfta bulunan t değerlerinin tamamı $p < .01$ düzeyinde anlamlı ve 2.56'dan büyüktür (Ullman, 2013). Ölçeğin uyum iyiliği değerleri ise $\chi^2/df=4.85$; $p=.00$; RMSEA=.08; CFI=.90; SRMR=.05 şeklindedir. Bu bulgular ölçeğin uyum iyiliğinin yeterli düzeyde olduğu şeklinde yorumlanmıştır (Brown, 2015).

Veri Analizi

Araştırma kapsamında toplanan veri SPSS ve AMOS programları kullanılarak analiz edilmiştir. Betimsel analiz kapsamında aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Ölçek ifadelerine katılım düzeylerinin yorumlanmasında aşağıda Tablo 3'te sunulan aralıklar kullanılmıştır.

Tablo 3.
Ölçek İfadelerinin Yorumlanmasında Kullanılan Aralıklar

Puan aralığı	Değerlendirme
1.00-1.80	Kesinlikle katılmıyorum
1.81-2.60	Katılmıyorum
2.61-3.40	Kararsızım
3.41-4.20	Katılıyorum
4.21-5.00	Kesinlikle katılıyorum

Öte yandan, değişkenlere ilişkin aritmetik ortalama puanlarının karşılaştırılmasında parametrik veya parametrik olmayan analiz yöntemlerinin hangisinin kullanılacağına karar verilirken Field (2009) ve Pallant (2007) tarafından ortaya konan ölçütler dikkate alınmıştır. Buna göre; (1) verinin normal dağılım göstermesi, (2) varyans homojenliği, (3) eşit aralıklı ölçek kullanılmış olması, (4) bağımsız ölçüm gibi ölçütlerin değerlendirilmesi gerekmektedir. Verinin 5’li Likert tipi ölçek aracılığı ile toplanmış olması ve ölçümlerin birbirinden bağımsız olması üçüncü ve dördüncü ölçütlerin karşılandığını göstermektedir. Veri dağılımının normalliğinin sınanması amacıyla histogram grafikleri (Büyüköztürk, 2011; Field, 2009; Kilmen, 2015) incelenmiştir. İkinci ölçüt olan varyans homojenliği ise Levene testi kullanılarak (Field, 2009; Huck, 2012; Kilmen, 2015) kontrol edilmiştir.

Tablo 4.
Değişim Yorgunluğu Ölçeği Parametrik Test Varsayımları Kontrol Tablosu

Değişken	Histogram Grafiği	Varyans Homojenliği	Değerlendirme
Cinsiyet	Normal dağılım	Homojen değil	Non-parametrik
Okul	Normal dağılım	Homojen	Parametrik
Kıdem	Normal dağılım	Homojen	Parametrik
Görev Yeri	Normal dağılım	Homojen	Parametrik
Öğrenim	Normal dağılım	Homojen	Parametrik
Medeni durum	Normal dağılım	Homojen	Parametrik
Fakülte	Normal dağılım	Homojen	Parametrik

Tablo 4’ten de anlaşılacağı üzere her iki ölçüt bağlamında normalliği sağlayan değişkenlerin karşılaştırılmasında parametrik testlerden (t-testi, ANOVA); tersi söz konusu olduğunda ise non-parametrik (Mann Whitney U) testlerden yararlanılmıştır. ANOVA testi sonucunda anlamlı farkın çıkması durumunda farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için Scheffe testine başvurulmuştur (Büyüköztürk, 2011; Pallant, 2007). Ayrıca, istatistiksel olarak anlamlı farklılık olması durumunda etki büyüklüğü hesaplanmıştır (Field, 2009; Pallant, 2007).

Bulgular

Bu bölümde öğretmenlerin değişim yorgunluğu düzeyine ve değişim yorgunluğu düzeyinin çeşitli demografik değişkenler temelinde karşılaştırılmasına yönelik bulgular sunulmaktadır.

Tablo 5.
DYÖ Betimsel İstatistikleri

	Ölçek maddeleri	\bar{X}	ss
1	Eğitim sistemimizde daha az değişikliğe gidilse, mesleki açıdan daha mutlu olurum.	3,84	1,02
2	Eğitim sistemimizde yaşanan değişikliklerden usandım.	3,94	1,02
3	Eğitim sistemimizde yaşanan her değişiklikte 'Yine mi' hissine kapılıyorum.	3,90	1,00
4	Eğitim sistemimizde önceki değişikliklerin sonuçları yeterince değerlendirilse, daha sorunsuz bir değişim süreci yaşanabileceğini düşünürüm.	4,20	,83
5	Eğitim sistemimiz sürekli bir değişim içindeymiş gibi hissedirim.	4,00	,85
6	Eğitim sistemimizde yaşanan değişikliklerin beraberinde getirdiği iş yükünün altından kalkamam.	2,77	1,07
7	Eğitim sistemimizde yaşanan değişikliklerin uzun soluklu olmayacağını düşündüğüm için söz konusu değişiklikler bende heyecan uyandırmaz.	3,62	1,06
8	Eğitim sistemimizde yaşanan her değişikliğe nasıl olsa bu da değişir gözüyle bakarım.	3,71	1,01
9	Eğitim sistemimizde yaşanan değişiklikler mesleki motivasyonumu olumsuz etkiler.	3,68	1,11
10	Eğitim sistemimizde yaşanan değişiklikler mesleğime olan bağlılığımı olumsuz etkiler.	2,85	1,14
11	Eğitim sistemimizde yaşanan değişiklikler beni yorar.	3,28	1,09
12	Eğitim sistemimizde yaşanan değişiklikler nedeniyle mesleki hedeflerimden uzaklaşıyorum.	2,72	1,09
13	Eğitim sistemimizde yaşanan değişiklikler sisteme olan güvenimi zedeler.	3,45	1,11
14	Eğitim sistemimizde yaşanan değişiklikler nedeniyle mesleki açıdan kafam karışır.	3,14	1,11
15	Eğitim sistemimizde yaşanan değişikliklerin amaçsız olduğunu düşünürüm.	2,86	1,10
16	Eğitim sistemimizde yaşanan değişikliklerin sıklığı nedeniyle değişim sürecini yönetmekte zorlanırım.	3,12	1,10
	DYÖ Genel	3,42	,72

Tablo 5'te katılımcıların değişim yorgunluğu ölçeğinde yer alan ifadelerden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve söz konusu ortalamalara ilişkin standart sapma değerleri sunulmaktadır. Elde edilen bulgulara göre ölçek genelinde katılımcıların aritmetik ortalaması ($\bar{X} = 3,42$) düzeyindedir. Söz konusu bulgu değerlendirildiğinde katılımcıların DYÖ genelinde "Katılıyorum" düzeyinde görüş belirttikleri anlaşılmaktadır. Diğer bir ifade ile, katılımcıların eğitim

sisteminde meydana gelen değişiklikleri nicel yönden aşırı ve gereğinden fazla olarak algıladıkları söylenebilir.

Tablo 6.

Cinsiyet Değişkenine Yönelik Mann-Whitney U Testi Bulguları

Cinsiyet	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p	Anlamli fark
Kadın	896	956,06	856634	454778	,383	-
Erkek	1039	978,29	1016446			

Tablo 6'da öğretmenlerin değişim yorgunluğu ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik Mann-Whitney U testi bulguları sunulmaktadır. Buna göre; cinsiyetin öğretmenlerin değişim yorgunluğu puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmadığı anlaşılmaktadır ($U=454778; p=,383$). Bu bulgudan yola çıkarak, erkek ve kadın öğretmenlerin benzer düzeyde değişim yorgunluğu deneyimledikleri ifade edilebilir. Öte yandan, sıra ortalamaları incelendiğinde erkek öğretmenlerin ($S.O=978,29$); kadın öğretmenlerin ($S.O=956,06$) olduğu görülmektedir. Bu bağlamda istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamakla birlikte erkek öğretmenlerin değişim yorgunluğu düzeylerinin kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Diğer bir ifade ile erkek öğretmenlerin kadın meslektaşlarıyla karşılaştırıldığında değişimden daha fazla yoruldukları dile getirilebilir.

Tablo 7.

Öğrenim Düzeyi ve Medeni Durum Değişkenlerine Göre T-Testi Bulguları

Değişken	Grup	N	\bar{X}	ss	Sd	sd	p
Öğrenim	Lisans	1677	3,42	,72	1933	,073	,942
	Lisansüstü	258	3,42	,68			
Medeni durum	Evli	1524	3,42	,71	1933	-,444	,657
	Bekar	411	3,44	,75			

Tablo 7'de öğretmenlerin değişim yorgunluğu ölçeğinden aldıkları puanların öğrenim düzeyi ve medeni durum değişkenleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik t-testi bulguları sunulmaktadır. Elde edilen bulgulardan öğrenim düzeyinin öğretmenlerin değişim yorgunluğu puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı anlaşılmaktadır ($t_{(1933)} = ,073; p=,942$). Aritmetik ortalamalar dikkate alındığında lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin ($\bar{X} =3,42$; Katılıyorum) aynı düzeyde değişim yorgunluğu deneyimledikleri; diğer bir ifade ile öğrenim düzeyinin değişim yorgunluğu düzeyini etkilemediği söylenebilir.

Tabloda ele alınan diğer bir değişken ise medeni durumdur. Elde edilen bulgulara göre medeni durum öğretmenlerin değişim yorgunluğu düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır ($t_{(1933)} = -,444; p=,657$). Öte yandan, aritmetik ortalamalar dikkate alındığında evli öğretmenlerin (\bar{X}

=3,42; Katılıyorum); bekar öğretmenlerin (\bar{X} =3,44; Katılıyorum) düzeyinde ortalamaya sahip oldukları; aritmetik ortalamaların birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle, öğretmenlerin değişim yorgunluğu düzeylerinin medeni durum değişkeninden etkilenmediği ifade edilebilir.

Tablo 8.

Fakülte, Görev Yapılan Okul Düzeyi, Kıdem ve Görev Yeri Değişkenlerine Göre ANOVA Testi Bulguları

Değişken	Grup	n	\bar{X}	ss	F	p	Anlamlı Fark	Etki Büyüklüğü
Fakülte	Eğitim Fakültesi	1335	3,47	,72	8,154	,000	(1-2) (1-3)	,091
	Fen-Edebiyat Fakültesi	327	3,32	,72				
	Diğer	273	3,32	,72				
Okul düzeyi	İlkokul	669	3,41	,71	,809	,445	-	-
	Ortaokul	661	3,45	,73				
	Lise	605	3,40	,71				
Kıdem	0-5 yıl	462	3,53	,70	7,150	,000	(1-4) (1-5) (2-4) (2-5)	,120
	6-10 yıl	440	3,49	,70				
	11-15 yıl	330	3,40	,71				
	16-20 yıl	337	3,33	,76				
	21 yıl ve üzeri	366	3,31	,70				
Görev yeri	İl merkezi	640	3,38	,72	2,135	,099	-	-
	İlçe merkezi	939	3,42	,71				
	Köy veya kasaba	356	3,49	,72				

Tablo 8’de öğretmenlerin değişim yorgunluğu ölçeğinden aldıkları puanların mezun oldukları fakülte türü, görev yaptıkları okul düzeyi, kıdem ve çalıştıkları okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yürütülen ANOVA testi bulguları sunulmaktadır. Tabloda ele alınan ilk demografik değişken mezun olunan fakülte türüdür. Elde edilen bulgulara göre mezun olunan fakülte değişim yorgunluğu puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmaktadır ($F_{(2,1932)} = 8.154; p = ,000$). Söz konusu farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla yürütülen Scheffe testi sonucuna göre eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin (\bar{X} =3,47; Katılıyorum) değişim yorgunluğu düzeyleri fen-edebiyat fakültesi (\bar{X} =3,32; Kararsızım) ve diğer fakültelerden (\bar{X} =3,32; Kararsızım) mezun olan öğretmenlere göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Bu bağlamda, fen-edebiyat fakülteleri ve diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin değişim yorgunluğu düzeylerinin benzerlik gösterdiği; eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin ise değişimden daha fazla yoruldukları söylenebilir. Mezun olunan fakülte değişkeni açısından değişim yorgunluğu puanlarındaki varyansın ne ölçüde farklı fakültelerden mezun olma durumu

ile açıklanabileceğini belirlemek amacıyla etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Buna göre mezun olunan fakültenin değişim yorgunluğu puanlarındaki varyansa etkisi “çok küçük” etki düzeyindedir. Diğer bir ifade ile, istatistiksel olarak anlamlı bulunan bu farkın pratikte çok önemli olmadığı söylenebilir.

Tablo 8’de ele alınan ikinci demografik değişken öğretmenlerin görev yaptıkları okul düzeyidir. Elde edilen bulgular görev yapılan okul seviyesinin öğretmenlerin değişim yoğunluğu ölçeğinden aldıkları puanlarda istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmadığını göstermektedir ($F_{(2,1932)} = ,809; p = ,445$). Bu bulgu farklı okul seviyelerinde görev yapan öğretmenlerin benzer düzeylerde değişim yorgunluğu deneyimledikleri şeklinde yorumlanabilir. Öte yandan aritmetik ortalamalar değerlendirildiğinde ilkokulda çalışan öğretmenlerin değişim yorgunluğu ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ($\bar{X} = 3.41$; Katılıyorum); ortaokulda çalışan öğretmenlerin ($\bar{X} = 3.45$; Katılıyorum) ve lisede çalışan öğretmenlerin ($\bar{X} = 3.40$; Kararsızım) düzeyindedir. Ayrıca istatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte ortaokulda görev yapan öğretmenlerin lise ve ilkokullarda görev yapan öğretmenleri ile karşılaştırıldığında nispeten daha yüksek düzeyde bir değişim yorgunluğu deneyimledikleri ifade edilebilir.

Tablo 8’de ele alınan üçüncü demografik değişken kıdemdir. Elde edilen bulgular öğretmenlerin değişim yorgunluğu ölçeği puanlarının kıdem değişkeni temelinde istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaştığını göstermektedir ($F_{(4,1930)} = 7,150; p = ,000; r = ,120$). Söz konusu farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Scheffe testi yürütülmüştür. Buna göre 0-5 yıl ($\bar{X} = 3,53$; Katılıyorum) ve 6-10 yıl ($\bar{X} = 3,49$; Katılıyorum) kıdeme sahip öğretmenlerin aritmetik ortalamaları 16-20 yıl ($\bar{X} = 3,33$; Kararsızım) ve 21 yıl ve üzeri ($\bar{X} = 3,31$; Kararsızım) kıdeme sahip öğretmenlerin aritmetik ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde daha yüksektir. Bu bulgu değerlendirildiğinde; öğretmenlerin kıdem düzeyi arttıkça değişim yorgunluğu düzeylerinin azaldığı söylenebilir. Değişim yorgunluğu puanlarındaki varyansın ne ölçüde farklı kıdem grupları ile açıklanabileceğini belirlemek amacıyla etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Buna göre kıdemde değişim yorgunluğu puanlarındaki varyansa etkisi “küçük etki” düzeyindedir.

Tablo 8’de ele alınan son demografik değişken **öğretmenin görev yaptığı okulun bulunduğu yerleşim yeridir**. Elde edilen bulgulara göre görev yapılan yerleşim yeri değişim yorgunluğu puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmamaktadır ($F_{(2,1932)} = 2,315; p = ,099$). Bu bağlamda ilk, orta ve lise düzeyindeki okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin benzer düzeylerde değişim yorgunluğu deneyimledikleri ifade edilebilir. Öte yandan aritmetik ortalamalar incelendiğinde il merkezinde görev yapmakta olan öğretmenlerin ($\bar{X} = 3,38$; Kararsızım); ilçe merkezinde görevli öğretmenlerin ($\bar{X} = 3,42$; Katılıyorum) ve köy / kasabada görevli öğretmenlerin ($\bar{X} = 3,49$; Katılıyorum) düzeyinde değişim yorgunluğu deneyimledikleri anlaşılmaktadır. Bu bulgulardan hareketle istatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte görev yapılan yerleşim yeri küçüldükçe değişim yorgunluğu düzeyinin yükseldiği ifade edilebilir.

Tartışma

Mevcut araştırma bulguları öğretmenlerin “değişim yorgunluğu” deneyimlediklerine işaret etmektedir. Türk Eğitim Sisteminde meydana gelen değişikliklerin niceliği göz önünde bulundurulduğunda değişim yorgunluğu olgusu neredeyse kaçınılmaz bir hal almaktadır. Nitekim sistemin farklı paydaşları üzerinde yürütülen araştırma bulguları da eğitim sisteminde ve politikalarında “çok sık” değişikliğe gidildiğine işaret etmektedir (Can, 2014; Çam-Tosun, 2017; Doğuş, 2016; Duman ve diğerleri, 2014; İbret, Avcı ve Recepoğlu, 2016; Kasapoğlu, 2016; Örucü, 2014; Sağır, 2015; Sezgin-Nartgün ve Gökçer, 2014; Yeşil ve Şahan, 2015; Yılmaz ve Altinkurt, 2011). İlgili araştırmalarda sürekli ve plansız değişimin eğitim sisteminin en önemli sorunlarından biri olduğu ve sistemin unsurları arasında rahatsızlığa ve uyumsuzluğa neden olduğu ifade edilmektedir. Bu bağlamda mevcut araştırmada değişim yorgunluğunun “Katılıyorum” düzeyinde olduğu yönündeki bulgunun alanyazın ile örtüştüğü ifade edilebilir. Uluslararası alan yazın incelendiğinde de eğitim örgütlerinde yürütülen nitel ve nicel çalışmalarda öğretmenlerin ve eğitim çalışanlarının değişim yorgunluğu deneyimledikleri görülmektedir (Dool, 2006; Education Week Research Center, 2017; Jeffrey, 2015; Grigg, 2016; Hargreaves, 2004; Hargreaves, 2005; Leuschke, 2017; Orlando, 2014). Öte yandan, hemşireler, ofis çalışanları ve yöneticiler gibi farklı katılımcı grupları üzerinde yürütülen araştırmalarda da benzer bulgular elde edilmiştir (Bernert ve diğerleri, 2011; Brown, 2016; Camilleri ve diğerleri, 2018; Dilkes, Cunningham ve Gray, 2014; Elving ve diğerleri, 2011; Neill, 2012; Perel, 2015). Bununla birlikte, alanyazında çalışanların sürekli değişim ortamında değişimle başa çıkabildikleri, diğer bir ifade ile değişimden yorulmadıkları yönünde bulgular da mevcuttur (Johnson, Bareil, Giraud ve Autissier, 2016; Cullen-Lester ve diğerleri, 2019). Bu bağlamda mevcut araştırma bulgularının alan yazın ile büyük ölçüde örtüştüğü ifade edilebilir. Sonuç olarak değişim yorgunluğu olgusunun sadece Türk eğitim sistemi açısından değil eğitim sistemleri açısından küresel bir sorun teşkil ettiği söylenebilir.

Araştırmada elde edilen diğer bir bulgu kadın ve erkek öğretmenlerin değişim yorgunluğu düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı yönündedir. Alanyazın incelendiğinde, çalışanların değişim olgusuna yönelik tepkilerinin cinsiyet değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığının yaygınca tartışılan bir husus olduğu görülmektedir (Linstead, Brewis ve Linstead, 2005; Paton ve Dempster, 2002). Paton ve Dempster (2002) değişim durumunda kadın ve erkeklerin tepkilerinin farklılaştığını; değişimin beraberinde getirdiği çoklu görev durumlarını erkeklerin kadınlara nispeten daha zor olarak nitelendirdikleri bulgusunu ortaya koymuşlardır. Erkek katılımcılar başka bir göreve başlamadan önce mevcut görevi bitirme gerekliliğini daha fazla dile getirmişlerdir. Diğer bir ifade ile değişimin karmaşık olduğu ve çoklu görev gerektirdiği durumlarda kadınlar daha az sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Mevcut araştırmada erkek öğretmenlerin istatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte daha yüksek düzeyli bir değişim yorgunluğu deneyimlemeleri yukarıda bahsedilen özellik ile

açıklanabilir. Öte yandan hem eğitim örgütleri bağlamında (Jeffrey, 2015) hem de farklı meslek grupları üzerinde yürütülen çalışmalarda (Babalola, Stouten ve Euwema, 2014; Brown, 2016; Brown, Wey ve Foland, 2018; Chung ve diğerleri, 2017; Elving ve diğerleri, 2011; Johnson, 2016; Johnson ve diğerleri, 2016) benzer bulgulara rastlamak mümkündür.

Araştırmada elde edilen bir diğer bulgu öğretmenlerin değişim yorgunluğu düzeyinin öğrenim düzeyi temelinde farklılaşmadığı yönündedir. Öğrenim düzeyi arttıkça çalışanın entelektüel ve bilişsel kapasitesinin artabileceği; bunun ise değişimi yönetme kapasitesine olumlu katkı sunabileceği öngörülerek öğrenim düzeyinin değişim yorgunluğu ile ilişkisi irdelenmiştir. Ancak öngörülenin aksine öğrenim düzeyi çalışanın değişim yorgunluğu düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır. Alanyazında öğrenim düzeyi ile değişim yorgunluğu arasındaki ilişkiye yönelik farklı bulgular mevcuttur. Örneğin, Babalola ve diğerleri (2014) tarafından ortaya konan bulgular mevcut araştırma bulguları ile örtüşürken; Brown (2016) eğitim seviyesi arttıkça, hemşirelerin değişim yorgunluğu düzeyinin azaldığını ortaya koymuştur. Farklı meslekler açısından değerlendirildiğinde, öğrenim düzeyi çalışanın statüsünü yükseltebilmektedir. Çalışanın statüsünün artması ise birbirini takip eden aşırı değişikliklere yönelik algısını değiştirmekte; statüleri arttıkça çalışanlar birbirini takip eden değişiklikleri bir bütünün parçası olarak algılamakta ve farklı değişim girişimlerini bir bütünlük içerisinde bir birinin devamı olarak algılayabilmektedir (Stansaker ve diğerleri, 2002). Alan yazın ile mevcut araştırma bulguları arasındaki uyumsuzluk bahsi geçen durum ile izah edilebilir. Nitekim lisansüstü öğrenim öğretmenlere statü açısından bir kazanım getirmemektedir.

Araştırmada ele alınan bir diğer demografik değişken katılımcıların medeni durumudur. Ancak elde edilen bulgular medeni durumun öğretmenlerin değişim yorgunluğu düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığını göstermektedir. Evli ve bekar öğretmenlerin özel hayatları göz önünde bulundurulduğunda; evlilerin özel hayatlarında nispeten daha fazla değişiklik deneyimlemiş oldukları düşünülebilir. Böylesi bir durum ise evli öğretmenlerin değişime aşinalık geliştirmelerine veya değişimi bekar meslektaşları ile karşılaştırıldığında daha normal bir olgu olarak algılamalarına sebebiyet verebilir. Bu noktadan hareketle evli ve bekar öğretmenlerin değişim yorgunluğu düzeyleri karşılaştırılmıştır. Öte yandan alan yazının mevcut araştırma bulguları ile örtüştüğü anlaşılmaktadır. Nitekim, Brown (2016) hemşirelerin medeni durumu ile değişim yorgunluğu düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmadığını belirlemiştir.

Araştırma bulguları mezun olunan fakülte türünün öğretmenlerin değişim yorgunluğu düzeylerini istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaştırdığını ortaya koymuştur. Eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin değişim yorgunluğu düzeyleri fen-edebiyat fakültesi ve diğer fakültelerden mezun meslektaşlarına nispeten daha yüksektir. Eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin diğer fakültelerden mezun öğretmenler ile karşılaştırıldığında daha yoğun bir mesleki eğitim-

den geçtikleri ifade edilebilir. Bu bağlamda, eğitim sisteminde meydana gelen herhangi bir değişiklik eğitim fakültesi mezunu öğretmenler için fakültede edinilen mesleki bilginin veya uygulamanın güncellenmesi anlamına gelebilir. Eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin değişim yorgunluğu algısının daha yüksek olması ise ilgili durum ile açıklanabilir.

Araştırmada elde edilen bir diğer bulgu öğretmenlerin değişim yorgunluğu düzeylerinin görev yaptıkları okul düzeyinden (ilk, orta, lise) etkilenmediği yönündedir. Diğer bir ifade ile, ilk, orta ve lise düzeyinde çalışan öğretmenler benzer düzeylerde değişim yorgunluğu deneyimlemektedir. Nitekim son dönemde eğitim sisteminde köklü değişikliklere gidilmekte ve herhangi bir düzeye yönelik değişiklik bütün kurumları etkilemektedir. Bu bağlamda, yapılan değişikliklerin bütün öğretmenleri etkilediği dolayısıyla da benzer düzeyde yorgunluğa neden olduğu ifade edilebilir. Alanyazın incelendiğinde benzer bir bulguya rastlanmaktadır. Orlando (2014) ilk ve orta düzeyli okullarda çalışan öğretmenlerin değişim yorgunluğu düzeylerinin liselerde çalışan öğretmenler ile benzerlik gösterdiğini belirlemiştir. Bu bağlamda araştırma bulgularının alanyazın ile örtüştüğü ifade edilebilir.

Mevcut araştırmada değişim yorgunluğu ve kıdem ilişkisine yönelik çarpıcı bulgular elde edilmiştir. Buna göre, kıdemli öğretmenlerin istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde daha düşük düzeyde değişim yorgunluğu deneyimledikleri anlaşılmaktadır. Kıdemi 10 yılın altındaki öğretmenlerin değişim yorgunluğu düzeyleri kıdemi 16 yıl ve üzeri öğretmenlere göre daha yüksektir. Alanyazın incelendiğinde kıdem ve değişim yorgunluğu ilişkisine birbiri ile çelişen iki farklı bakış açısı sunulduğu görülmektedir. Birinci bakış açısına göre kıdem arttıkça çalışanın örgütsel değişime maruz kalma sıklığı da artacağından değişim yorgunluğu düzeyi de artacaktır (Elving ve diğerleri, 2011). Aynı bakış açısı öğretmenlik mesleği özelinde değerlendirildiğinde; Hargreaves (2005) öğretmenlerin sürekli tekrar eden değişim ortamına erken kariyer döneminde sahip oldukları enerji ve hevesle daha iyi uyum sağlayabildiklerini; bununla birlikte geç kariyer döneminde git gide yaşlanmanın da etkisi ile yorgunluk hissettiklerini belirtmektedir. Hargreaves'e (2005) göre mesleğin ilerleyen yıllarında öğretmenler sahip oldukları enerjiyi sınıf içinde yürütecekleri etkinliklere harcamak isteyebilir. Nitekim Orlando (2014) da benzer bir hususu vurgulayarak çalışma sürelerinin önemli bir bölümünü eğitim öğretim ile ilgili uygulamalarını değiştirerek geçiren kıdemli öğretmenlerin değişim yorgunluğu deneyimlediklerini belirtmektedir. İkinci bakış açısına göre ise kıdemli çalışanlar “değişim deneyimli” veya “değişime aşına” olarak nitelendirilebilecekleri için değişimin sıklığından nispeten daha az etkileneceklerdir (Stensaker ve Meyer, 2012). Diğer bir ifade ile, değişime aşına kıdemli çalışanlar değişim yönetimi becerilerini geliştireceklerinden sık tekrar eden değişim durumlarında dahi süreci daha iyi yönetebileceklerdir. Ayrıca herhangi bir mesleğe yeni başlamış çalışanların mesleki bağlamda hala birşeyler öğrenme aşamasında iken belirli düzeyde performans sergileme baskısının yanında hayata geçirilen değişikliklere uyum sağlama zorunluluğu da değişim yorgunluğuna katkı sunan diğer bir unsur olarak belirtilmektedir (Camilleri ve

diğerleri, 2018; Vestal, 2013). Bu bağlamda, mevcut araştırma bulguları ikinci bakış açısı ile açıklanabilir. Öğretmenler mesleğin ilk yıllarında mesleki anlamda yeni birşeyler öğrenme gayretindeyken bir taraftan da eğitim sisteminde meydana gelen sık değişim girişimleri yorgunluğun nedeni olarak ifade edilebilir. Öte yandan yine nispeten daha deneyimli öğretmenlerin değişime aşinalık geliştirdikleri ve değişim yönetimi becerileri geliştirdikleri düşünülebilir. Alanyazın incelendiğinde araştırma bulgularının tutarsızlık sergilediği görülmektedir. Johnson (2016) tarafından ortaya konan bulgular mevcut araştırma bulguları ile örtüşürken; alan yazında değişim yorgunluğu düzeyinin kıdeme paralel arttığını ortaya koyan araştırma bulgularına da rastlamak mümkündür (Camilleri ve diğerleri, 2018; Elving ve diğerleri, 2011). Öte yandan kıdem ile değişim yorgunluğu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmadığına işaret eden bulgular da mevcuttur (Babalola ve diğerleri, 2014; Brown, 2016; Brown ve diğerleri, 2018; Leuschke, 2017; Perel, 2015; Rafferty ve Griffin, 2006). Alanyazında mevcut söz konusu tutarsızlık yürütülen çalışmaların farklı mesleki ve kültürel bağlamlarda yürütülmüş olmaları ile açıklanabilir.

Araştırmada ele alınan son demografik değişken ise görev yapılan yerleşim merkezidir. Elde edilen bulgular istatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte, okulun bulunduğu yerleşim yeri küçüldükçe öğretmenlerin değişim yorgunluğu düzeylerinin arttığını ortaya koymaktadır. Kraatz ve Zajac'a (2001) göre kaynak yönünden zengin örgütler çevresel değişim süreçlerinden daha etkili bir performans sergileyerek çıkma kapasitesine sahiptir. Eğitim örgütleri açısından bir değerlendirme yapıldığında, okulun bulunduğu yerleşim yeri küçüldükçe okulun kaynakları da daha kısıtlı hale gelebilmektedir. Eğitim sisteminde süregelen değişim girişimleri uygulamaya yönelik birtakım gereklilikleri beraberinde getirmekte; söz konusu uygulamalar ise yeni kaynak oluşturulması zorunluluğu anlamına gelebilmektedir. Bu bağlamda istatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte okulun bulunduğu yerleşim yeri küçüldükçe değişim yorgunluğu düzeyinin artması okulun olanaklarının kısıtlı olması ile açıklanabilir. Örneğin temel eğitimden ortaöğretime geçiş sınav sisteminin değişmesi sınava hazırlık amacıyla kullanılan materyallerin (basılı veya görsel) de güncellenmesi anlamına gelmektedir. Böylesi bir durum imkânların nispeten kısıtlı olduğu köy / kasaba okullarında hem okul örgütü açısından hem de sınava hazırlanan öğrenciler açısından daha olumsuz bir etki yaratabilir. Öte yandan köy / kasabalardan il merkezine gidildikçe akademik başarı beklentisinin artma ihtimalinde söz edilebilir. İlgili beklenti doğrultusunda ise öğretmenlerin eğitim sisteminde meydana gelen değişime mümkün olduğunca hızlı bir biçimde uyum sağlama gayretinde oldukları düşünülebilir. Ayrıca yerleşim yeri büyüdükçe daha dinamik bir çalışma ortamının gündeme gelmesi öğretmenlerin değişimi daha etkili yönetme becerisine katkı sunan bir unsur olarak değerlendirilebilir. Mevcut araştırma değişim yorgunluğunu görev yapılan yerleşim merkezi açısından ele alan ilk araştırmadır. Bu bağlamda, araştırma bulguları alanyazın ile karşılaştırılamamıştır.

Sonuç ve Öneriler

Mevcut araştırmada “değişim yorgunluğu” kavramı ele alınmıştır. Bu bağlamda, öncelikle araştırma kapsamında değişim yorgunluğunu ölçmede kullanılacak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının geliştirilmesi amaçlanmıştır. DeVellis (2017) tarafından önerilen işlem adımları izlenerek 16 maddenin tek boyutta toplandığı bir ölçme aracı elde edilmiş ve elde edilen bulgular ölçeğin psikometrik özelliklerinin alanyazında aranan ölçütleri karşıladığı görülmüştür. Daha sonra ölçek Sakarya ilinde görevli 1935 öğretmene uygulanmıştır. Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde öğretmenlerin değişim yorgunluğuna yönelik görüşlerinin “Katılıyorum” düzeyinde gerçekleştiği anlaşılmaktadır. Diğer bir ifade ile öğretmenlerin eğitim sisteminin oldukça sık ve hızlı değiştiğine yönelik bir algılarının olduğu söylenebilir.

Araştırmada ayrıca öğretmenlerin değişim yorgunluğu düzeylerinin cinsiyet, görev yapılan okul türü, kıdem, görev yapılan okulun bulunduğu yerleşim yeri, öğrenim düzeyi, medeni durum ve mezun olunan fakülte gibi değişkenler açısından istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu bağlamda, cinsiyet, görev yapılan okul düzeyi, öğrenim düzeyi ve medeni durum gibi demografik değişkenlerin öğretmenlerin değişim yorgunluğu düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, kıdem ve mezun olunan fakülte değişkenleri öğretmenlerin değişim yorgunluğu düzeylerini istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaştırmaktadır. 0-5 ve 6-10 yıl aralığında kıdeme sahip öğretmenlerin değişim yorgunluğu düzeyleri 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksektir. Ayrıca, eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin değişim yorgunluğu düzeyleri fen edebiyat fakültesi ve diğer fakültelerden mezun olan öğretmenler ile karşılaştırıldığında daha yüksektir.

Elde edilen bulgulara dayalı olarak mevcut araştırma kapsamında birtakım öneriler sunulmuştur. Öncelikle öğretmenlerin değişim yorgunluğu deneyimledikleri göz önünde bulundurulduğunda eğitim sisteminde daha az değişikliğe gidilmesi ve daha uzun süreli eğitim politikalarının oluşturulması önerilebilir. Elde edilen bulgular kıdem ve mezun olunan fakülte değişkenlerinin öğretmenlerin değişim yorgunluğu düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, özellikle çoklu ve hızlı bir değişim sürecinin söz konusu olduğu dönemlerde eğitim yöneticilerinin bu öğretmenlere özel bir ilgi ve destek sunması önerilebilir. Mevcut araştırma tekil tarama modelinde yürütülmüştür. Araştırmacılar değişim yorgunluğu olgusunu farklı örgütsel davranışlarla ilişkilendiren çalışmalar yürütebilir. Sorunun daha derinlemesine analiz edilebileceği nitel araştırmalar hem değişim yorgunluğunun nedenleri hem de soruna çözüm önerileri noktasında önemli bulgular sağlayabilir.

References

- Abrahamson, E. (2000). Change without pain. *Harvard Business Review*, July-August.
- Abrahamson, E. (2004). Managing change in a world of excessive change: Counterbalancing creative destruction and creative recombination. *Ivey Business Journal*, January / February, 1-9.
- Ace, W., & Parker, S. (2010). Overcoming change fatigue overcoming change fatigue engagement. *Od Practitioner*, 42(1), 21-25.
- Allen, T.D., Freeman, D.M., Russell, J.E.A., Reizenstein, R.C., & Rentz, J.O. (2001). Survivor reactions to organizational downsizing: Does time ease the pain? *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 74 (2), 145-164. doi: org/10.1348/096317901167299
- Argon, T., & Ateş, H. (2007). İlköğretim okulu birinci kademe öğretmenlerini etkileyen stres faktörleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 53-63.
- Babalola, M. T., Stouten, J., & Euwema, M. (2014). Frequent change and turnover intention: The moderating role of ethical leadership. *Journal of Business Ethics*, 1-12. doi: 10.1007/s10551-014-2433-z
- Bamett, W. P., & Freeman, J. (2001). Too much of a good thing? Product proliferation and organizational failure. *Organization Science*, 12(5), 539-558. doi: 10.1287/orsc.12.5.539.10095
- Bernerth, J. B., Walker, H. J., & Harris, S. G. (2011). Change fatigue development and initial validation of a new measure. *Work & Stress: An International Journal of Work, Health & Organisations*, 25(4), 321-337.
- Beycioğlu, K., & Kondakçı, Y. (2014). Principal leadership and organizational change in schools: A cross-cultural perspective. *Journal of Organizational Change Management*, 27(3). doi: 10.1108/JOCM-06-2014-0111
- Brounstein, C. J. (1992). *Teacher adjustments to multiple and continuous change* (Unpublished doctoral dissertation). Portland State University, Portland, The U.S.A.
- Brown, R. (2016). *Determining the relationship among change fatigue, resilience and job satisfaction of hospital staff nurses* (Unpublished doctoral dissertation). South Dakota State University, Dakota, The USA.
- Brown, R., Wey, H., & Foland, K. (2018). The relationship among change fatigue, resilience, and job satisfaction of hospital nurses. *Journal of Nursing Scholarship*, 50(3), 306-313. doi: 10.1111/jnu.12373
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: The Guilford.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: PegemA Akademi.
- Camilleri, J., Cope, V., & Murray, M. (2018). Change fatigue: The frontline nursing experience of large-scale organisational change and the influence of teamwork. *Journal of Nursing Management*, 27 (3), 1-13. doi: 10.1111/jonm.12725
- Can, E. (2014). Türk eğitim sisteminde nitelik: Engeller ve öneriler. *I.Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi.
- Cankar, B., & Taş, A. (2015). Milli eğitim bakanlarının eğitim faaliyetleri. *Kırkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 189-210.
- Caruana, V. (2005). *Recess for teachers taking time out for your body, mind and soul*. Tennessee: Broadman and Holman Publishers.

- Carley-Baxter, L. R., Hill, C. A., Roe, D. J., Twiddy, S. E., Baxter, R. K., & Ruppenkamp, J. (2009). Does response rate matter? journal editors use of survey quality measures in manuscript publication decisions. *Survey Practice*, 2(7), 1-10.
- Cheng, Y. C., & Walker, A. (2008). When reform hits reality: the bottleneck effect in Hong Kong primary schools. *School Leadership and Management*, 28(5), 505-521.
- Chung, G. H., Choi, J. N., & Du, J. (2017). Tired of innovations? Learned helplessness and fatigue in the context of continuous streams of innovation implementation. *Journal of Organizational Behavior*, 1-19. doi: 10.1002/job.
- Comrey, A. L., & Lee, H. B. (1992). *A first course in factor analysis*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Cullen-Lester, K. L., Webster, B. D., Edwards, B. D., & Braddy, P. W. (2019). The effect of multiple negative, neutral, and positive organizational changes. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 28(1), 124-135.
- Çam-Tosun, F. (2017). Öğrenci gözüyle geçmişten günümüze Türk eğitim sistemi. *Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu (EYFOR 8)*, Ankara.
- Dağlı, A. (2007). Küreselleşme karşısında Türk eğitim sistemi. *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* 9, 1-13.
- Demir, M. K., & Arı, E. (2013). Öğretmen sorunları-Çanakkale ili örneği. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 107-126.
- DeVellis, R. F. (2017). *Scale development theory and applications*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Dilkes, J., Cunningham, C., & Gray, J. (2014). The new Australian curriculum, teachers and change fatigue. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(11), 45-64.
- Doğutaş, A. (2016). Eğitim sistemindeki son değişikliklerle ilgili öğretmen görüşleri. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(9), 30-41.
- Dool, R. (2006). *The impact of persistent change initiatives on job satisfaction*. (Unpublished doctoral dissertation). Faculty of the Graduate School of the University of Maryland University College, Maryland, The U.S.A.
- Drasin, J. (2014). *Employee trust in leadership as a moderator for stress brought on by organizational change* (Unpublished doctoral dissertation). University of Maryland University College, Maryland, The USA.
- Duman, G., Baykan, A. K., Köroğlu, G. N., Yılmaz, S., & Erdoğan, M. (2014). Öğretmen adaylarının Türkiye'deki eğitim reformlarını takip etme durumlarının incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(2), 609-628.
- Durnalı, M., & Limon, İ. (2018). Çağdaş Türk eğitim denetimi sistemi (değişimler ve yasal dayanakları). *Kastamonu Education Journal*, 413-425. doi:10.24106/kefdergi.389801
- Ead, H. (2015). Change fatigue in health care professionals—an issue of workload or human factors engineering? *Journal of PeriAnesthesia Nursing*, 30(6), 504-515. doi: 10.1016/j.jopan.2014.02.007
- Education Week Research Center. (2017). *Teachers and education reform results from a natural survey*. Bethesda: Editorial Projects in Education. Retrieved from <https://www.edweek.org/media/teachers-and-education-reform-report-education-week.pdf> on 11.08.2019.
- Elving, W. J., Hansma, L. D., & Boer, M. G. (2011). BOHICA: bend over here it comes again. *Teorija In Praksa*, 48(6), 1628-1647.

- Falkenberg, J., Stensaker, I. G., Meyer, C. B., & Haueng, C. (2005). When change become excessive. *Research in Organizational Change and Development*, 15, 31-62.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. Los Angeles: Sage Publications.
- Freedman, M. (1992). Initiative fatigue. *Journal of Strategic Change*, 1, 89-91.
- Garside, P. (2004). Are we suffering from change fatigue? *Quality and Safety in Healthcare*, 13, 89-90.
- Göksoy, S., & Argon, T. (2014). Okullarda öğretmenleri engelleyici ve destekleyici stres kaynakları. *Journal of Teacher Education and Educators*, 3(2), 245-271.
- Grigg, R. (2016). Leave me alone and let me teach: Teachers' views of Welsh government education policies and education in Wales. *Wales Journal of Education*, 18(1), 64-86.
- Güçlü, N., & Şehitoğlu, E. T. (2006). Örgütsel değişim yönetimi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*(13), 240-254.
- Hargreaves, A. (2004). Inclusive and exclusive educational change: Emotional responses of teachers and implications for leadership. *School Leadership & Management*, 24(2), 287-309.
- Hargreaves, A. (2005). Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. *Teaching and Teacher Education*, 21(2005), 967-983.
- Harrington, D. (2009). *Confirmatory factor analysis*. New York: Oxford University Press.
- Huck, S. W. (2012). *Reading statistics and research*. Boston: Pearson Education.
- İbrahim, A. S., Al-Kaabi, A., & El-Zaatari, W. (2013). Teacher resistance to educational change in the United Arab Emirates. *International Journal of Research Studies in Education*, 2(3), 25-36.
- İbret, B. Ü., Avcı, E. K., & Receptoğlu, S. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının toplumsal sorunların tespitine yönelik görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(USBES Özel Sayı II), 1295-1319.
- Jeffrey, D. A. (2015). *Testing the technology acceptance model 3 (tam 3) with the inclusion of change fatigue and overload, in the context of faculty from seventh-day adventist universities: A revised model* (Unpublished doctoral dissertation). Andrews University School of Education, Michigan, The U.S.A.
- Johnson, K. J. (2016). The dimensions and effects of excessive change. *Journal of Organizational Change Management*, 29(3), 445-459.
- Johnson, K. J., Bareil, C., Giraud, L., & Autissier, D. (2016). Excessive change and coping in the working population. *Journal of Managerial Psychology*, 31(3), 739-755.
- Kasapoğlu, H. (2016). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sistemine ilişkin algılarının metaforlar yoluyla analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(1), 59-80.
- Kennedy, M. M. (2010). Attribution error and the quest for teacher quality. *Educational Researcher*, 39(8), 591-598.
- Kezar, A. (2009). Change in higher education: not enough, or too much? *Change the Magazine of Higher Learning*, 41 (6), 18-23. doi: 10.1080/00091380903270110
- Kiefer, T. (2005). Feeling bad: Antecedents and consequences of negative emotions in ongoing change. *Journal of Organizational Behavior*, 26(8), 875-897.
- Kilmen, S. (2015). *Eğitim araştırmacıları için spss uygulamalı istatistik*. Ankara: Edge Akademi.

- Kraatz, M. S., & Zajac, E. J. (2001). How organizational resources affect strategic change and performance in turbulent environments: theory and evidence. *Organization Science*, 12(5), 632-657.
- Kuh, G. D., & Hutchings, P. (2015). Assessment and initiative fatigue: keeping the focus on learning. In G. D. Kuh, S. O. Ikenberry, N. A. Jankowski, T. R. Cain, P. T. Ewell, P. Hutchings (Eds.) *Using student evidence to improve higher education* (pp. 183-200). San Francisco: Jossey Bass.
- Lawshe, C.H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28, 563-575.
- Leuschke, E. E. (2017). *School culture and change fatigue in Tennessee* (Unpublished doctoral dissertation). Middle Tennessee State University, Tennessee, The U.S.A.
- Lindsay, J. D., Perkins, C. A., & Karanjikar, M. R. (2009). *Conquering innovation fatigue: overcoming barriers to personal and corporate success*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Lingard, B., Mills, M., & Hayes, D. (2000). Teachers, school reform and social justice: Challenging research and practice. *Australian Educational Researcher*, 27(3), 99-115.
- Linstead, S., Brewis, J., & Linstead, A. (2005). Gender in change: gendering change. *Journal of Organizational Change Management*, 18(6), 542-560.
- Lyle, J. (2013). *The reality of reform : Teachers reflecting on curriculum reform in Western Australia* (Unpublished master dissertation). Edith Cowan University, Australia.
- Lyle, J., Cunningham, C., & Gray, J. (2014). The new Australian curriculum, teachers and change fatigue. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(11), 45-64.
- MacIntosh, R., Beech, N., McQueen, J., & Reid, I. (2007). Overcoming change fatigue: Lessons from Glasgow's National Health Service. *Journal of Business Strategy*, 28(6), 18-24.
- Neill, M. S. (2012). Change management communication: Barriers, strategies & messaging. *Public Relation Journal*, 12(1), 1-26.
- Nunnally, L. (2016). *Minimizing change fatigue amongst directors and managers through introducing an authentic leadership style at a small university in the southwest United States* (Unpublished doctoral dissertation). University of Liverpool, Liverpool, The United Kingdom.
- OECD. (2017). *The Welsh education reform journey: a rapid policy assessment*. Paris: OECD.
- O'Quinn, K. M. (2018). *Teacher perceptions of initiative fatigue and its impact on teacher efficacy* (Unpublished doctoral dissertation). Southwest Baptist University, The Faculty of the Graduate Education Department, Missouri, The U.S.A.
- Orakçı, Ş., Durnalı, M. & Özkan, Ö. (2018). Curriculum reforms in Turkey. In O. Karnauhkova & B. Christiansen (Eds.), *Economic and geopolitical perspectives of the commonwealth of independent states and Eurasia* (pp. 225-251). Hershey, PA: IGI Global.
- Orlando, J. (2014). Veteran teachers and technology: Change fatigue and knowledge insecurity influence practice. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 20(4), 427-439.
- Overton, D. (2004). *Understanding teachers' responses to educational change in act high schools: Developing professional voice and identity* (Unpublished master thesis). The University of Canberra, Canberra, Australia.
- Ömür, Y. E., & Nartgün, Ş. S. (2014). Öğretim elemanlarının değişime uyumu ölçeği: Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(3), 307-326.

- Örücü, D. (2014). Öğretmen adaylarının okul, okul yönetimi ve Türk eğitim sistemine yönelik metaforik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(3), 327-358.
- Pallant, J. (2007). *SPSS survival manual a step by step guide to data analysis using spss for windows*. Berkshire: McGraw Hill.
- Paton, R., & Dempster, L. (2002). Managing change from a gender perspective. *European Management Journal*, 20(5), 539-548.
- Payne, J., & Barnfather, N. (2012). Online data collection in developing nations: an investigation into sample bias in a sample of South African University Students. *Social Science Computer Review*, 30(3), 389-397.
- Perel, C. (2015). *Examining the relationship between organizational culture and change fatigue*. (Unpublished master dissertation). Middle Tennessee State University, Tennessee, The U.S.A.
- Radics, R.I., Dasmohapatra, S. & Kelley, S.S. (2016). Public perception of bioenergy in North Carolina and Tennessee. *Energy, Sustainability and Society*, 6 (17), 1-11. doi:10.1186/s13705-016-0081-0
- Rafferty, A. E., & Griffin, M. A. (2006). Perceptions of organizational change: a stress and coping perspective. *Journal of Applied Psychology*, 91(5), 1154-1162.
- Reeves, D. B. (2010). *Transforming professional development into students results*. Virginia: ASCD.
- Rivard, S., Aubert, B. A., Patry, M., Paré, G., & Smith, H. A. (2004). *Information technology and organizational transformation: solving the management puzzle*. Oxford: Elsevier Butterworth-Heinemann.
- Sağır, M. (2015). Eğitim ve okul sistemindeki son dönem politika değişimlerine ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinin incelenmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(11), 1297-1310.
- Sarıbaş, S., & Babadağ, G. (2015). Temel eğitimin temel sorunları. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 3(1), 18-34.
- Sarıca, R. (2019). 2017-2018 eğitim-öğretim yılında değiştirilen üniversite giriş sınav sisteminin ortaöğretim 12. Sınıf öğrencilerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(Ek Sayı1), 841-865.
- Sasol, M. D. (2007). Healing emotional trauma in organizations: An o.d. framework and case study. *Organization Development Journal*, 25(1), 35-41.
- Scott-Morgan, P., Hoving, E., Smit, H., & Slot, A. V. (2001). *The end of change : how your company can sustain growth and innovation while avoiding change fatigue*. New York : McGraw Hill Books.
- Sezgin-Nartgün, Ş., & Gökçer, İ. (2014). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının mesleklerine, geleceklarine, istihdamlarına ve eğitim politikalarına ilişkin metaforik algıları. *e-International Journal of Educational Research*, 5(4), 57-69.
- Singh, K. (2007). *Quantitative social research methods*. New Delhi: Sage.
- Spann, A. M. (2018). *Teacher's description of multiple initiatives implementation: A phenomenological study* (Unpublished doctoral dissertation). Concordia University, College of Education, Portland, The U.S.A..
- Speck, M. (1996). The change process in a school learning community. *The School Community Journal*, 6(1), 69-79.
- Stansaker, I., Meyer, C. B., Falkenberg, J., & Haueng, A. C. (2002). Excessive change: coping mechanisms and consequences. *Organizational Dynamics*, 31(3), 296-312.

- Şimşek, A. (2012). *Bilimsel gelişme ve paradigma değişimi*. İçinde, A. Şimşek (Ed.) *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Eskişehir: AÖF Yayınları.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. New Jersey: Pearson Education.
- Torppa, C. B., & Smith, K. L. (2011). Organizational change management: a test of the effectiveness of a communication plan. *Communication Research Reports*, 28(1), 62-73.
- Töremen, F. (2002). Eğitim örgütlerinde değişimin engel ve nedenleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 185-202.
- Tribuzzi, J. M. (2017). *Frequently changing curriculum: the implementation process and teacher resiliency* (Unpublished doctoral dissertation). University at Buffalo, Faculty of the Graduate School of Education, New York, The U.S.A.
- Vestal, K. (2013). Change fatigue: a constant leadership challenge. *Nurse Leader*, 11(5), 10-11.
- Winter, A. J. (2013). *The human cost of change: tales from the campus about personal change fatigue, resistance, and resilience* (Unpublished doctoral dissertation). Queensland University of Technology, Brisbane City, Australia.
- Worthington, R. L., & Whittaker, T. A. (2006). Scale development research a content analysis and recommendations for best practices. *The Counseling Psychologist*, 34(6), 806-838.
- Yaşar, M. D., & Sözbilir, M. (2017). Fen bilgisi öğretmen adaylarının Türk eğitim sistemi'ne yönelik görüşleri: güncel sorunlar ve çözüm önerileri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46(1), 165-201.
- Yeşil, R., & Şahan, E. (2016). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin en önemli sorun, neden ve çözüm yollarına ilişkin algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 123-143.
- Yılmaz, K., & Altinkurt, Y. (2011). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 942-973.
- Zink, K. J., Steimle, U., & Schroder, D. (2008). Comprehensive change management concepts development of a participatory approach. *Applied Ergonomics*, 39, 527-538.

Prediction of Professional Commitment of Teachers by the Job Characteristics of Teaching Profession*

Öğretmenlik Mesleği İş Özelliklerinin Mesleğe Adanmışlığı Yordama Düzeyi

Erdal Meriç¹, Mustafa Erdem²

Abstract

The purpose of this study is to investigate the predictive value of the characteristics of teaching profession for teachers' professional commitment to their job. The target population of the research consists of 812 teachers working in public primary and secondary schools in Fatsa district of Ordu. Of the entire target population, 327 teachers are selected by cluster sampling method. Using the correlational survey design, the set data is obtained by using Teaching Job Characteristics and Teachers' Professional Commitment scales. Results of the study suggest that teachers' perceptions of job characteristics and their professional commitment levels are very high. Multiple linear regression analysis results suggest that there is a moderate level of positive relation between teachers' perceptions of job characteristics and professional commitment, commitment to job and commitment to students, and a low level of positive relation between perceptions of job characteristics and devoted work. It is also revealed that job characteristics explain 34% of professional commitment and that the sub-dimensions of job characteristics; teacher competencies, teacher performance feedback and teacher autonomy are significant predictors of professional commitment. It is determined that teachers' perceptions of job characteristics and general levels of professional commitment do not differ in terms of gender, area and educational level; although the perceptions of job characteristics do not differ in terms of marital status and year of service, the general level of Professional commitment is found to differ in favor of single teachers and teachers with 1-10 years of service.

Keywords: Teacher, job characteristics, professional commitment

Öz

Bu araştırma, öğretmenlik mesleği iş özelliklerinin mesleğe adanmışlığı yordama düzeyini tespit etmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın hedef evreni, Ordu ilinin Fatsa ilçesinde kamuya bağlı ilk ve ortaokullarda görev yapan 812 öğretmenden oluşmaktadır. Hedef evrenden küme örnekleme yöntemi ile belirlenen 327 öğretmen örnekleme dâhil edilmiştir. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı çalışmada veriler, "Öğretmenlik Mesleği İş Özellikleri Ölçeği" ve "Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği" kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin iş özellikleri algısı ve mesleğe adanmışlık düzeylerinin çok yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda, öğretmenlerin iş özellikleri algısı ile mesleğe adanmışlık, mesleğe bağlılık ve öğrencilere adanma arasında orta düzeyde; özverili çalışma arasında ise düşük düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada ayrıca, iş özelliklerinin mesleğe adanmışlığı %34 oranında açıkladığı ve iş özelliklerinin alt boyutlarından öğretmen yeterlikleri, öğretmen performansı geribildirim ve öğretmen özerkliğinin mesleğe adanmışlığın anlamlı yordayıcıları olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin iş özellikleri algısı ve mesleğe adanmışlık genel düzeylerinin cinsiyet, alan ve eğitim durumu açısından farklılaşmadığı; iş özellikleri algısının medeni durum ve hizmet yılı açısından farklılaşmamasına rağmen mesleğe adanmışlık genel düzeyinin bekar öğretmenler ve 1-10 yıl hizmeti olan öğretmenler lehine farklılaştığı tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen, iş özellikleri, mesleğe adanmışlık.

Received: 19.11.2019 / Revision received: 23.03.2020 / Approved: 05.03.2020

* Brief summary of this research was held on April 25-28, 2019 in Rize, XII. presented as an oral presentation at the International Educational Research Congress.

1 Lecturer, Ordu University, Ordu-Turkey, ekinerdal@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-8994-7708

2 Assoc. Prof. Dr., Kırşehir Ahi Evran University, Kırşehir-Turkey, merdem50@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-8595-0504

Atf için/Please cite as:

Meriç, E., & Erdem, M. (2020). Prediction of professional commitment of teachers by the job characteristics of teaching profession. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 26,(2), 449-494. doi: 10.14527/kuey.2020.010

Introduction

There are many factors that can affect the working performance of individuals in organizations. Some of these elements are; the motivation of employees, perceptions about their job, the positive/negative situations they encounter while performing their job, the variables that affect the occurrence of these situations, working conditions and the characteristics of the job performed.

Hackman and Oldham (1975) developed the “Job Characteristics Theory” in order to determine the factors that affect the motivation, job satisfaction and job attendance of employees. In that theory, subjects like the basic job characteristics that determine the degree of motivation of the job, the critical psychological levels that these features affect (the significance felt, the responsibility felt, the knowledge about the results) and the individual and job-related outputs formed as a result of these critical levels (job motivation, job satisfaction, quality of work, attendance) were discussed.

Job characteristics are important in terms of expressing how the tasks performed by the employees affect their attitudes towards the job (Oldham & Hackman, 2005, as cited in Mavi, 2015) and aims to motivate people in the organization at a high level (Aşan, 1998). Job characteristics theory, which aims to explain the effects of job enrichment and expansion programs on employees, is one of the main organizational psychology theories that address business motivation and job satisfaction together. According to the job characteristics theory, a job in general has five basic characteristics (dimensions); *skill variety*, *task identity*, *task significance*, *autonomy* and *feedback* (Hackman & Oldham, 1975; 1976).

Skill variety is the feature of the job regarding whether it allows the employee to use different skills. In some jobs, only physical or mental skills are used, while in some jobs, employees use both mental and physical skills together. *Task identity* deals with to what extent a job or an identifiable part of it is done by the concerned person from start to finish. In some jobs, production is divided into different departments and employees are only concerned with the jobs performed in the relevant department. However, in team production, all employees produce the related product together from start to finish. *Task significance* is about whether the job done has an important effect on the lives of others. When an employee thinks that the results of his job have important effects on the lives of others, the significance of the job will increase. It is an undeniable fact that teachers have very important effects on their students’ lives. This shows how important and significant the teaching job is and teachers should be aware of this fact. *Autonomy* is about the flexibility of the employees to determine the rules of their job and to perform their duties without instructions from others. Autonomy contributes to the development of a sense of responsibility in the employee. When the job done

makes the employee autonomous, the tendency of the employees to hold themselves responsible for the success or failure in the result of the job will increase. Teachers are among those responsible for their students' success or failure. This makes it inevitable that the teaching job should have autonomy. *Feedback* refers to the degree of clear information that employees directly derive from the result of their work. Teachers track the changes that occur in student behavior during/ at the end of the teaching-learning process through feedback. In case the data obtained with the feedback shows insufficiency in reaching the targets, necessary corrective and reinforcing measures are taken. A person who encounters basic job characteristics while performing his job experiences a different psychological situation according to each feature and makes a reaction accordingly. This situation may produce different results for both employees and the organization (Bilgiç, 2008; Hackman & Oldham, 1975; 1976; Polat & Özdemir, 2018). The presence of the mentioned first three features (skill variety, task identity and task significance) in the job reveals the psychological situation of finding the job significant in the employee, while the autonomy feature allows the employee to feel responsible for the results of the job, and the feedback feature provides information about the results (Hackman & Oldham, 1975; 1976).

While the teaching job is defined as “a specialist job which takes on the education, training and related management duties of the state” in Article 43 of the National Education Basic Law No. 1739, Çelikten, Şanal & Yeni (2005) state that the teaching job has some unique characteristics and divided these characteristics into two groups as personal and professional. While *personal characteristics* are listed as being open-minded and objective towards students, being able to investigate the problems encountered by taking into account the expectations and needs of students with scientific methods, considering the individual differences of students, being open to innovations and developments, being able to understand and interpret social changes, being a researcher and having a high expectation of success, *professional characteristics* are listed as field knowledge, teaching job knowledge and general culture.

According to the job characteristics theory, teachers' finding the job they do significant and evaluating the teaching job as autonomous with high feedback will motivate them and make them dedicate themselves to their jobs and ensure that they will take more responsibility by working harder for educational institutions to achieve their goals.

While the concept of commitment expresses the participation, commitment, passion, excitement, self-giving, energy and focused effort (Schaufeli & Bakker, 2010), professional commitment is the employee's desire to comply with professional goals and values and an expectation to perform their professional roles efficiently (Celep, 2000; Eroğlu, 2007). Professional commitment of employees is directly related to the effort they put in doing their jobs. Therefore, professional commitment significantly affects employees' performance at the job (Turhan,

Demirli & Nazik, 2012). As with other employees, teachers' professional commitment level is effective in their performance.

Professional commitment in teaching can be defined as the attitudes of teachers towards their jobs. Professional commitment of teachers can be determined by criteria such as being satisfied with choosing teaching, being proud of the job, caring about the values of teaching more than other professional values, perceiving teaching as an ideal job, making a reputation in the job and maintaining the job even though it is not economically needed (Celep, 1998).

Teachers' professional commitment significantly affects their success in their job. In other words, the degree of professional commitment and the degree of commitment to the job shows a parallel development (Celep, Doyuran, Sarıdele & Değirmenci, 2004). The professional commitment of teachers depends on their dialogue with other teachers and their students, the quality of the activities carried out at school and their level of perception of their job. Therefore, low professional commitment of teachers reduces their success in school and consequently leads to inefficiency (Celep, 1998). Therefore, it is important that professional commitment of teachers is high in order to achieve predetermined educational goals.

When the literature is analyzed, It is seen that studies on the relation between the perceptions of the employees about their job characteristics and different concepts covers employees working in various institutions (Aşan, 1998; Coşkun, 2012; Çamur, 2006; Demirbaş, 2008; Erben, 2008; Eyi, 2010; Kaşlı, 2007; Özpınar, 2003; Öztürk, 2010; Sert, 2017; Suveren, 1998; Uysal, 2014, Ünüvar, 2006, Yıldız, 2018, Yolcu, 2010) and though limited, employees in educational institutions (Mavi, 2015; Polat, 2017, Polat & Özdemir, 2018). There are studies on professional commitment and commitment to job covering employees working in different institutions (Aşkın, 2014; Bostancı & Ekiyor, 2015; Çalışkan, 2014; İnce, 2016; Kahn, 1990; Keleş, 2014; Nigah, Davis & Hurrell 2012; Schaufeli, Salanova, González-Romá & Bakker, 2001; Zhang et al., 2014) and employees working in educational institutions (Celep, 1998; Celep et al., 2004; Güner, 2006; Kozikoğlu, 2016; Turhan et al., 2012). In the literature, there is no study that deals with the perception of the job characteristics of teaching and the levels of professional commitment in teaching. From this point of view, the relationship between teachers' perception of the job characteristics and their professional commitment was found worthy to investigate, and this research was carried out to determine the relationship between the professional commitment and commitment to the job of the teachers working in public schools affiliated to the Ministry of National Education. Within the framework of this general aim, answers to the following questions were sought:

1. What is the level of perception of job characteristics regarding teaching and teachers' professional commitment?
2. Do perception of job characteristics and professional commitment of teachers show a significant difference in terms of gender, marital status, area, education level and year of service?
3. To what extent do job characteristics predict professional commitment?

Method

Research Model

Correlational survey design is used in this research, which tries to determine the predictive value of the characteristics of teaching profession for teachers' professional commitment to their job.

Universe and Sampling

The target universe of the study consists of teachers working in public primary and secondary schools in Fatsa district of Ordu. There are 19 primary and 20 secondary schools in Fatsa in the 2018-2019 academic year, and a total of 812 teachers work in these schools. Since it is not possible to reach the entire target universe, sampling is used.

The sample of the study is determined by proportional cluster sampling method. For this, all the schools in the universe are divided into two clusters: primary and secondary schools. Teachers working in these schools which are selected by simple random sampling constitute the sample of the study. In this context, the sample of the research consists of 327 teachers working in 10 primary schools and 8 secondary schools. The number of teachers from each cluster is decided according to their ratios in the target universe. Anderson's (1990) "Theoretical Sample Table for Different Sized Universes" (as cited in Balcı, 2016) is used for the sample size. According to the table in question, if the number of units in the universe is 1000, it is seen appropriate to include 270 units as a sample in the 5% confidence interval.

After obtaining permission from the Ordu Provincial Directorate of National Education for research, schools are visited by researchers, meetings are held with school principles and scales are distributed on a voluntary basis after the teachers were informed about the research. 350 teachers are included in the sample considering the situations such as non-returning scales, missing or incorrect filling. After removing 15 missing and incorrectly filled scales from teachers, 327 scales are evaluated in total. The frequency and percentage distributions of the information regarding the demographic characteristics of the participants are shown in Table 1.

Table 1
Information on Participants' Demographic Characteristics

	Group	Frequency (f)	Percentage (%)
Gender	Female	170	52
	Male	157	48
	Total	327	100
Marital Status	Married	299	91.4
	Single	28	8.6
	Total	327	100
Area	Classroom Teacher	154	47.1
	Branch Teacher	173	52.9
	Total	327	100
Education Status	Associate Degree	32	9.8
	Bachelor's Degree	288	88.1
	Master Degree	7	2.1
	Total	327	100
Years of Service	1-10 years	75	22.9
	11-20 years	141	43.1
	21 years and more	111	33.9
	Total	327	100

It is seen in Table 1 that 52% of the participants are female and 48% are male; 91.4% married and 8.6% single. 47.1% of the participants are classroom teachers and 52.9% are branch teachers. When analyzed in terms of educational status, it is seen that 9.8% of the participants have Associate Degree, 88.1% of them have Bachelor's Degree and 2.1% of them have Master Degree. It is noteworthy that the number of teachers with Master Degree is quite low. When the service years of the participants are analyzed, it is seen that 22.9% have 1-10 years, 43.1% have 11-20 years and 33.9% have 21 and more years of service.

Data Collection Tools

“Teaching Job Characteristics” and “Professional Commitment” scales are used to collect research data.

The perception of job characteristics related to teaching is measured with the “Teaching Job Characteristics Scale” consisting of 35 items and five sub-dimensions developed by Polat and Özdemir (2018). Polat and Özdemir (2018) name the sub-dimensions of the scale respectively; “Teacher Competencies”, “Teacher Roles and Responsibilities”, “Significance of Teaching Job”, “Teacher Autonomy” and “Teacher Performance Feedback”. 5-point Likert scales are between “I strongly disagree (1)” and “I strongly agree (5)”. The increase in the scores obtained from the scale shows that the perception of job characteristics increases. In the reliability analysis made by Polat and Özdemir (2018), the Cron-

bach Alpha value for the overall scale is calculated as .89. Cronbach Alpha values related to the sub-dimensions of the scale are calculated as .90, .81, .74, .74 and .77 respectively. The total variance explained by the scale is 54%.

In this research, the Cronbach Alpha value calculated for the overall scale is found as .89. Cronbach Alpha values related to the sub-dimensions of the scale are calculated as .90, .80, .66, .78 and .72 respectively.

Teachers' professional commitment is determined using the "Teachers' Professional Commitment Scale" consisting of 20 items and three sub-dimensions developed by Kozikoğlu (2016). Kozikoğlu (2016) names the sub-dimensions of the scale, respectively; "Commitment to Job", "Commitment to Students" and "Devoted Work". The 5-point Likert scales are between "I strongly disagree (1)" and "I strongly agree (5)". The increase in the scores on the scale shows that professional commitment level increases. In the reliability analysis made by Kozikoğlu (2016), the overall Cronbach Alpha value for the scale is calculated as .90. Cronbach Alpha values related to the sub-dimensions of the scale are calculated as .92, .86 and .70 respectively. The total variance explained by the scale is 58%.

In this study, the Cronbach Alpha value calculated for the overall scale is found as .92. Cronbach Alpha values related to the sub-dimensions of the scale are calculated as .89, .88 and .83 respectively. The values obtained in the reliability analysis show that the reliability of both scales and the internal consistency of the data are appropriate.

Data Analysis

In the research, the data is analyzed using the SPSS program. After data entries, extreme values are removed and then skewness and kurtosis values are examined to test the normality of the data set. Tabachnick and Fidell (2013) state that the distribution can be accepted as normal when the skewness and kurtosis values are between +1.5 and -1.5. For "Teaching Job Characteristics Scale", skewness value is -.32 and kurtosis value is -.40; for "Teachers' Professional Commitment Scale" the skewness value is calculated as -.69 and the kurtosis value as -.06. According to skewness and kurtosis values, the data set is accepted to conform to the normal distribution and parametric tests are used for the analyzes.

"Independent Samples t-Test" is used for gender and area in perception of job characteristics and professional commitment levels; "One Way Analysis of Variance (ANOVA)" is used for the years of service. However, as the number of single teachers and the number of teachers with Master Degree are less than 30, nonparametric tests are preferred in these groups (Yılmaz, 2007), "Mann-Whitney U Test" is used for marital status and "Kruskal-Wallis H Test" is used for educational status. The level of job characteristics predicting teachers' professional commitment is tested by multiple linear regression analysis.

The significance level is taken as .05 for the statistical analysis in the research. Scale scores are evaluated as 1-1.79 "Strongly Disagree" (very weak);

1.80-2.59 “Disagree” (weak); 2.60-3.39 “Partially Agree” (medium); 3.40-4.19 “Agree” (high) and 4.20-5.00 “Strongly Agree” (very high). The relation resulting from the Pearson correlation analysis is evaluated as low between 0-0.29, moderate between 0.30-0.69, and high for 0.70 and above (Büyüköztürk, Çokluk, & Köklü, 2013).

Findings

The findings section includes the participants’ perception of teaching job characteristics and their level of professional commitment and descriptive statistical information about these levels, and the results of multiple linear regression analysis to determine whether the job characteristics are an important predictor of teachers’ professional commitment.

Findings for Teaching Job Characteristics and Professional Commitment Levels

The arithmetic mean and standard deviation values of the participants’ job characteristics and professional commitment are shown in Table 2.

Table 2

Arithmetic Mean and Standard Deviation Values Regarding Teaching Job Characteristics and Professional Commitment Levels

	\bar{X}	S
Job Characteristics	4.39	.34
<i>Teacher Competencies</i>	4.77	.31
<i>Teacher Roles and Responsibilities</i>	4.25	.54
<i>Significance of Teaching Job</i>	4.59	.43
<i>Teacher Autonomy</i>	3.99	.61
<i>Teacher Performance Feedback</i>	4.32	.52
Professional Commitment	4.42	.45
<i>Commitment to Job</i>	4.45	.57
<i>Commitment to Students</i>	4.45	.49
<i>Devoted Work</i>	4.29	.61

N=327

When Table 2 is examined, it is seen that the arithmetic means of the dependent variables vary between 4.29 and 4.45, and the standard deviation values vary between .45 and .61. Arithmetic means of independent (predictive) variables range from 3.99 to 4.77, and standard deviation values range from .31 to .61. It is noteworthy that the arithmetic means of dependent and independent variables are quite high.

The arithmetic mean and standard deviation values of the items that the participants agreed the most in teaching job characteristics and professional commitment are given in Table 3.

Table 3
Items with the Highest and the Lowest Arithmetic Mean for Teaching Job Characteristics and Professional Commitment Levels

		\bar{X}	S	
The Most Agreed Items				
Job Characteristics	1. My job requires seeing the students as individuals and caring for them.	4.86	.35	
	2. My job requires effort for the learning and development of the students.	4.86	.36	
	4. My job requires getting to know the students in all aspects.	4.82	.40	
	The Least Agreed Items			
	27. My personal opinion is decisive in whether the student is successful in the course.	3.75	1.09	
	29. It is my initiative to give lectures above the weekly course load that I have to attend.	3.72	1.14	
	25. I determine the number of exams I will make during the year.	3.37	1.29	
The Most Agreed Items				
Professional Commitment	1. I carry out the teaching job lovingly.	4.66	.58	
	2. As a teacher, I enjoy working with students.	4.65	.54	
	15. I try to do my best for every student to succeed.	4.65	.56	
	The Least Agreed Items			
	6. If I had a chance to choose one more time, I would choose the teaching job again.	4.15	.98	
	11. For my professional development, I waive many things in other areas of my life.	4.13	.88	
	14. It is a great pleasure for me to spend time with my students outside of the lesson and help them.	4.09	.85	
N=327				

When Table 3 is analyzed, it is seen that the item “My job requires seeing the students as individuals and caring for them.”(4.86) has the highest mean; and the item “I determine the number of exams I will make during the year.” (3.27) has the lowest mean.

On the professional commitment section, the item “I carry out the teaching job lovingly.” (4.66) has the highest arithmetic mean; and the item “It is a great pleasure for me to spend time with my students outside of the lesson and help them.” (4.09)” has the lowest mean.

Findings for the Evaluation of Demographic Variables of Teaching Job Characteristics and Professional Commitment Levels

T Test and Mann-Whitney U Test Findings

Independent Samples T Test for demographic variables gender and area and Mann-Whitney U Test for the marital status is used and the results are shown in tables. The t-test results of the teaching job characteristics and professional commitment by gender are given in Table 4.

Table 4

T-Test Results of Teaching Job Characteristics and Professional Commitment Levels by Gender

	Gender		t/p
	Female	Male	
	\bar{X} /s	\bar{X} /s	
Job Characteristics	4.42/.33	4.37/.35	t=1.370 / p=.17
<i>Teacher Competencies</i>	4.78/.31	4.76/.31	t=.620 / p=.54
<i>Teacher Roles and Responsibilities</i>	4.28/.51	4.22/.57	t=1.066 / p=.29
<i>Significance of Teaching Job</i>	4.62/.42	4.56/.43	t=1.337 / p=.18
<i>Teacher Autonomy</i>	4.04/.57	3.93/.65	t=1.592 / p=.11
<i>Teacher Performance Feedback</i>	3.31/.50	4.33/.54	t=-.414 / p=.68
Professional Commitment	4.42/.43	4.42/.48	t=.096 / p=.92
<i>Commitment to Job</i>	4.45/.55	4.45/.59	t=-.072 / p=.94
<i>Commitment to Students</i>	4.45/.49	4.46/.50	t=-.086 / p=.93
<i>Devoted Work</i>	4.31/.56	4.27/.66	t=.636 / p=.53
Female N=170	Male N=157		

When Table 4 is examined, it is seen that there is no statistically significant difference between the participants' perception of job characteristics and professional commitment in terms of gender ($p > .05$). In other words, the gender of the participants does not significantly differentiate their perception of job characteristics and professional commitment. The results of Man-Withney U Test for teaching job characteristics and professional commitment levels according to marital status are given in Table 5.

Table 5
Man-Withney U Test Results for Teaching Job Characteristics and Professional Commitment Levels According to Marital Status

	Marital Status		U/p
	Married	Single	
	Mean Rank/ Sum of Ranks	Mean Rank/ Sum of Ranks	
Job Characteristics	161.55/ 48304.50	193.13/5323.50	U=3454.5/p=.13
<i>Teacher Competencies</i>	161.21/4820.50	193.84/5427.50	U=335.5/p=.06
<i>Teacher Roles and Responsibilities</i>	162.65/48631.50	178.45/4996.50	U=3781.5/p=.40
<i>Significance of Teaching Job</i>	162.54/4860.50	179.55/5027.50	U=375.5/p=.35
<i>Teacher Autonomy</i>	161.75/48364.50	187.98/5263.50	U=3514.5/p=.16
<i>Teacher Performance Feedback</i>	162.77/48668.50	177.13/4959.50	U=3818.5/p=.44
Professional Commitment	16.60/4802.50	20.27/5607.50	U=317.5/p=.03*
<i>Commitment to Job</i>	162.23/48507.50	182.88/512.50	U=3657.5/p=.26
<i>Commitment to Students</i>	16.44/4797.50	202.05/5657.50	U=312.5/p=.03*
<i>Devoted Work</i>	16.04/4785.50	206.34/5777.50	U=300.5/p=.01*
Married N=299	Single N=28		

* $p < .05$

According to Table 5, it is seen that the general level of perception of job characteristics of the participants [$U=3454.50$; $p > .05$] and their level in all sub-dimensions do not differ statistically in terms of marital status. In other words, the fact that the participants are married or single does not significantly affect the perception of job characteristics related to the teaching job.

It is seen that the general level of professional commitment [$U=317.50$] of the participants and the sub-dimensions of "Commitment to Students" [$U=312.50$] and "Devoted Work" [$U=300.50$] differ in favor of single teachers ($p < .05$), but their professional commitment for the "Commitment to Job" [$U=3657.50$] sub-dimension does not differ significantly in terms of marital status ($p > .05$). The T-test results for teaching job characteristics and professional commitment levels according to area are given in Table 6.

Table 6
T-Test Results for Teaching Job Characteristics and Professional Commitment Levels According to Area

	Area		
	Classroom	Branch	
	\bar{X} /s	\bar{X} /s	t/p
Job Characteristics	4.43/.34	4.36/.34	t=1.651 / p=.10
<i>Teacher Competencies</i>	4.80/.29	4.75/.33	t=1.587 / p=.11
<i>Teacher Roles and Responsibilities</i>	4.38/.52	4.13/.53	t=4.425 / p=.00*
<i>Significance of Teaching Job</i>	4.54/.45	4.63/.40	t=-1.842 / p=.07
<i>Teacher Autonomy</i>	3.97/.61	4.00/.61	t=-.327 / p=.74
<i>Teacher Performance Feedback</i>	4.36/.52	4.28/.52	t=1.424 / p=.16
Professional Commitment	4.47/.43	4.38/.47	t=1.765 / p=.08
<i>Commitment to Job</i>	4.51/.51	4.40/.62	t=1.816 / p=.07
<i>Commitment to Students</i>	4.50/.48	4.41/.50	t=1.775 / p=.08
<i>Devoted Work</i>	4.30/.58	4.28/.63	t=.346 / p=.73
Classroom N=154	Branch N=173		

*p<.05

When Table 6 is analyzed, it is seen that the perception of the job characteristics of the participants in the sub-dimension of “Teacher Roles and Responsibilities” differs in favor of classroom teachers ($p < .05$). Therefore, it can be said that the perception of job characteristics of the classroom teachers about roles and responsibilities is higher than the branch teachers. It is also seen that the general level of the perception of job characteristics and other sub-dimensions of the participants did not differ in terms of area.

It is seen that there is no significant difference in terms of area between the participants’ professional commitment ($p > .05$). In other words, it can be said that the professional commitment levels of class teachers and branch teachers do not differ.

One Way Analysis of Variance (ANOVA) and Kruskal-Wallis H Test Findings

Kruskal-Wallis H Test is used for teaching job characteristics and professional commitment levels of participants according to educational status and ANOVA is used for years of service, and the results are shown in tables. Kruskal-Wallis H test results of perception of teaching job characteristics and professional commitment levels according to the educational status are shown in Table 7.

Table 7
Kruskal-Wallis H Test Results for Teaching Job Characteristics and Professional Commitment Levels According to Educational Status

	Educational Status (Mean Rank)			sd	χ^2	p	Diff.
	Associate Degree	Bachelor's Degree	Master Degree				
N	32	288	7				
Job Characteristics	162.94	163.53	188.00	2	.463	.79	--
<i>Teacher Competencies</i>	152.75	164.97	175.36	2	.664	.72	--
<i>Teacher Roles and Responsibilities</i>	16.11	163.36	208.00	2	1.598	.45	--
<i>Significance of Teaching Job</i>	152.88	167.12	86.43	2	5.830	.05	--
<i>Teacher Autonomy</i>	166.89	163.08	188.71	2	.538	.76	--
<i>Teacher Performance Feedback</i>	187.48	159.97	222.57	2	5.322	.07	--
Professional Commitment	173.19	163.02	162.50	2	.336	.85	--
<i>Commitment to Job</i>	175.11	162.52	174.07	2	.607	.74	--
<i>Commitment to Students</i>	175.27	162.97	154.71	2	.564	.75	--
<i>Devoted Work</i>	156.11	164.43	182.50	2	.509	.78	--

According to Table 7, there is no statistically significant difference in participants' perceptions of job characteristics and professional commitment in terms of educational status ($p > .05$).

ANOVA results for teaching job characteristics and professional commitment according to years of service are shown in Table 8.

Table 8
ANOVA Results for Teaching Job Characteristics and Professional Commitment Levels According to Years of Service

	1-10 years (1)		11-20 years (2)		21 years and more (3)		ANOVA Results		Diff.
	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	F	p	
	Job Characteristics	4.44	.31	4.35	.33	4.41	.36	2.106	
<i>Teacher Competencies</i>	4.83	.29	4.75	.32	4.76	.31	1.745	.18	--
<i>Teacher Roles and Responsibilities</i>	4.32	.53	4.15	.54	4.33	.51	4.452	.01*	3-2
<i>Significance of Teaching Job</i>	4.67	.39	4.55	.43	4.59	.45	2.068	.13	--
<i>Teacher Autonomy</i>	4.00	.63	3.98	.59	3.97	.63	.068	.93	--
<i>Teacher Performance Feedback</i>	4.35	.48	4.23	.55	4.40	.48	3.528	.03*	3-2
Professional Commitment	4.50	.40	4.35	.46	4.45	.47	3.255	.04*	1-2
<i>Commitment to Job</i>	4.56	.50	4.36	.62	4.50	.53	3.791	.02*	1-2
<i>Commitment to Students</i>	4.52	.46	4.39	.49	4.48	.51	2.120	.12	--
<i>Devoted Work</i>	4.35	.57	4.26	.63	4.30	.60	.578	.56	--

* $p < .05$

When Table 8 is analyzed, while there is no statistically significant difference according to years of service in terms of overall level of perceptions of job characteristics and the sub-dimensions “Teacher Competencies”, “Significance of Teaching Job” and “Teacher Autonomy” ($p > .05$); A significant difference was found in the sub-dimensions of “Teacher Roles and Responsibilities” and “Teacher Performance Feedback” ($p < .05$). Tukey test results suggest that this difference is between teachers who have 21 or more years of service and teachers with 11-20 years of service and the mean scores show that teachers who have 21 or more years of service have a higher perception of job characteristics than teachers with service between 11-20 years in sub-dimensions “Teacher Roles and Responsibilities” and “Teacher Performance Feedback”.

It is seen that professional commitment and the commitment levels in the sub-dimension “Commitment to Job” differ significantly in terms of years of service ($p < .05$). Tukey test results suggest that this difference is between teachers with 1-10 years of service and teachers with 11-20 years of service and the mean scores show that teachers with 1-10 years of service have a higher level of professional commitment both overall and in the sub-dimension “Commitment to Job”.

There is no statistically significant difference between professional commitment levels of teachers in terms of years of service in the sub-dimensions of “Commitment to Students” and “Devoted Work” ($p > .05$).

Findings Regarding Predictive Value of the Characteristics of Teaching Profession for Teachers’ Professional Commitment to Their Job

In this study to determine the extent to which teachers’ perception of job characteristics predict their professional commitment levels, the five sub-dimensions of the Teaching Job Characteristics Scale are determined as predictive variables, and the sub-dimensions of the Professional Commitment Scale were determined as dependent variables. Standard enter method and multiple linear regression analysis are used to determine the extent to which the predictive variables predict the dependent variable.

As the first step, it is checked whether the basic assumptions of the model are met. In this context, as a result of examining the scattering diagram matrix, it is seen that the data meets the multivariate normality and there is a linear relationship between the predictive variables and the dependent variable, there is no multiple connection problems between the independent variables ($VIF < 10$; $TV > .10$; $CI < 30$) and there is no auto correlation ($1.5 < DW = 1.86 < 2.5$). After testing the basic assumptions, multiple linear regression analysis is continued, and the results are presented in tables.

The results of multiple linear regression analysis for professional commitment prediction level of sub-dimensions of teaching job characteristics are given in Table 9.

Table 9
Multiple Linear Regression Analysis Results for Professional Commitment Prediction Level of Teaching Job Characteristics.

Predictive Variables	Professional Commitment						
	B	SHB	β	t	p	bilateral r	partial r
Constant	.644	.328		1.963	.05		
Teacher Competencies	.487	.089	.335	5.442	.00*	.513	.291
Teacher Roles and Responsibilities	.070	.048	.082	1.456	.15	.380	.081
Significance of Teaching Job	.014	.059	.013	.237	.81	.308	.013
Teacher Autonomy	.094	.039	.126	2.386	.02*	.332	.132
Teacher Performance Feedback	.167	.052	.190	3.225	.00*	.458	.177
R = .580		R ² = .336		F ₍₅₋₃₂₁₎ = 32.474		p < .000*	

In Table 9, when looking at the bilateral relation between sub-dimensions of job characteristics and professional commitment, a meaningful, positive and medium level of relation is seen ($.31 < \text{binary } r < .51$; $p < .001$). When the partial relations are examined, the highest relation is seen between professional commitment and teacher competencies (partial $r = .29$).

When T value is examined, it is seen that teacher competencies, teacher autonomy and teacher performance feedback are significant predictors of professional commitment ($p < .05$). It is seen that the most predictive variable is teacher competencies. One-unit increase in teacher competencies increases the professional commitment by a ratio of .487. One unit increase in teacher performance .167; and one unit increase in teacher autonomy increases professional commitment by a ratio of .094.

It is seen that all of the variables in the model are significant predictors of professional commitment ($F_{(5-321)} = 32.47$; $p < .00$). Sub-dimensions of job characteristics predict 34% of professional commitment ($R^2 = .336$; $p < .001$). According to the standardized regression coefficients (β), the relative importance order of the predictive variables on professional commitment is; teacher competencies, teacher performance feedback, teacher autonomy, teacher roles and responsibilities, and significance of teaching job.

The results of multiple linear regression analysis for the sub-dimension “commitment to job” prediction level of sub-dimensions of teaching job characteristics are given in Table 10.

Table 10
Results of Multiple Linear Regression Analysis for the Sub-Dimension “Commitment to Job” Prediction Level of Job Characteristics

Predictive Variables	Commitment to Job						
	B	SHB	β	t	p	bilateral r	partial r
Constant	1.026	.466		2.200	.03		
Teacher Competencies	.607	.127	.333	4.777	.00*	.375	.258
Teacher Roles and Responsibilities	.031	.068	.029	.455	.65	.235	.025
Significance of Teaching Job	.015	.083	.011	.179	.86	.216	.010
Teacher Autonomy	.090	.056	.097	1.621	.11	.189	.090
Teacher Performance Feedback	-.007	.073	-.007	-.101	.92	.224	-.006
R= .388 R ² =.151 F ₍₅₋₃₂₁₎ =11.407 p<.001*							

In Table 10, when we look at the bilateral relationship between the sub-dimensions of job characteristics and the sub-dimension commitment to job, a significant, positive, low and medium level relation is seen (.19<bilateral r<.38; p<.001). When the partial relations are examined, the highest relation is seen between commitment to job and teacher competencies (partial r=.26). When T value is examined, it is seen that teacher competencies are a significant predictor of commitment to job (p <.05). One unit increase in teacher competencies increases commitment to job by a ratio of .607.

It is seen that all of the variables in the model are significant predictors of commitment to job (F₍₅₋₃₂₁₎=11.41; p<.001). Job characteristics sub-dimensions predict 15% of commitment to job (R²=.151; p<.001). According to the standardized regression coefficients (β), the relative importance order of the predictive variables on commitment to job is; teacher competencies, teacher autonomy, teacher roles and responsibilities, significance of teaching job and teacher performance feedback.

The results of multiple linear regression analysis for the sub-dimension “commitment to students” prediction level of sub-dimensions of teaching job characteristics are given in Table 11.

Table 11
Multiple Linear Regression Analysis Results for the Sub-Dimension “Commitment to Students” Prediction Level of Teaching Job Characteristics

Predictive Variables	Commitment to Students						
	B	SHB	β	t	p	bilateral r	partial r
Constant	.280	.339		824	.41		
Teacher Competencies	.477	.092	.303	5.157	.00*	.530	.277
Teacher Roles and Responsibilities	.127	.050	.139	2.573	.01*	.432	.142
Significance of Teaching Job	-.023	.061	-.020	-3.79	.71	.305	-.021
Teacher Autonomy	.081	.041	.100	1.989	.04*	.352	.110
Teacher Performance Feedback	.264	.053	.277	4.948	.00*	.530	.266
R= .630 R ² =.397 F ₍₅₋₃₂₁₎ =42.194 p<.000*							

In Table 11, when looking at the bilateral relationship between sub-dimensions of job characteristics and commitment to students, a meaningful, positive and medium level relationship is seen (.31<bilateral r<.53; p<.001). When the partial relations are examined, the highest relationship is seen between commitment to students and teacher competencies (partial r=.28) and teacher performance feedback (partial r=.27).

When T value is analyzed, it is seen that teacher competencies, teacher roles and responsibilities, teacher autonomy and teacher performance feedback are significant predictors of commitment to students (p<.05). It is seen that the most predictive variable is teacher competencies. One-unit increase in teacher competencies increases commitment to students by a ratio of .477. One-unit increase in teacher performance feedback .264; one unit increase in teacher roles and responsibilities .127; and one-unit increase in teacher autonomy increases commitment to students by a ratio of .081.

It is seen that all of the variables in the model are significant predictors of commitment to students (F₍₅₋₃₂₁₎=42.19; p<.001). Job characteristics sub-dimensions predict 40% of commitment to students (R²=.397; p<.001). According to the standardized regression coefficients (β), the relative importance order of predictive variables on commitment to students is; teacher competencies, teacher performance feedback, teacher roles and responsibilities, teacher autonomy and significance of teaching job.

The results of multiple linear regression analysis for the sub-dimension “devoted work” prediction levels of teaching job characteristics sub-dimensions are given in Table 12.

Table 12
Multiple Linear Regression Analysis Results for the Sub-Dimension “Devoted Work” Prediction Level of Teaching Job Characteristics

Predictive Variables	Devoted Work						
	B	SHB	β	t	p	bilateral r	partial r
Constant	.611	.471		1.297	.20		
Teacher Competencies	.266	.128	.138	2.073	.04*	.354	.115
Teacher Roles and Responsibilities	.032	.069	.028	.467	.64	.279	.026
Significance of Teaching Job	.086	.084	.061	1.017	.31	.252	.057
Teacher Autonomy	.126	.056	.127	2.240	.03*	.315	.124
Teacher Performance Feedback	.319	.074	.273	4.308	.00*	.434	.234
R= .480 R ² =.230 F ₍₅₋₃₂₁₎ =19.214 p<.000*							

In Table 12, when looking at the bilateral relationship between the sub-dimension devoted work and sub-dimensions of job characteristics, a significant, positive, low and medium level relationship is seen ($.25 < \text{bilateral } r < .43$; $p < .001$). When the partial relations are examined, the highest relation is seen between devoted work and teacher performance feedback (partial $r = .23$).

When T value is analyzed, it is seen that teacher competencies, teacher autonomy and teacher performance feedback are significant predictors of devoted work ($p < .05$). It is seen that the most predictive variable is teacher performance feedback. One-unit increase in teacher performance feedback increases devoted work by a ratio of .319. One unit increase in teacher competence .266; and one-unit increase in teacher autonomy increases devoted work by a ratio of .126.

It is seen that all the variables in the model are significant predictors of devoted work ($F_{(5-321)} = 19.21$; $p < .001$). Job characteristics sub-dimensions predict 23% of devoted work ($R^2 = .230$; $p < .001$). According to the standardized regression coefficients (β), the relative importance order of the predictive variables on devoted work is; teacher performance feedback, teacher competencies, teacher autonomy, significance of teaching job, and teacher roles and responsibilities.

Discussion, Conclusion and Suggestions

In this study, which is carried out to determine the extent to which the perception of teaching job characteristics predict professional commitment, it is seen that teachers’ perception of job characteristics and their professional commitment levels are very high. In the sub-dimensions of job characteristics, while teachers agreed the most in teacher competencies (very high), they agreed at least in teacher autonomy (high). In the sub-dimensions of professional commitment, teachers agreed the most in commitment to job (very high) and commitment to students (very high) while they agreed the least in devoted work (very high).

The teachers stated the most that their job “requires seeing the students as individuals and caring for them” and “requires effort for the learning and development of the students”. Teachers agreed the least in terms of their job characteristics that “they determined the number of exams they make during the year”. In terms of Professional commitment, while teachers agreed the most to the item “I carry out the teaching job lovingly”, they agreed the least on the item “It is a great pleasure for me to spend time with my students outside of the lesson and help them”.

In the study, no significant gender difference is detected in the perception of job characteristics and professional commitment levels of the participants. Therefore, it can be said that the gender of the participants did not affect their perception of job characteristics and professional commitment levels. This result, which suggests that teachers’ perceptions of job characteristics do not differ in terms of gender, does not coincide with the research results of Polat (2017). In the research of Polat, it is found that the perceptions of teachers’ job characteristics differ in favor of females in all other sub-dimensions except for significance of teaching job. Similar to Polat’s research, Sert (2017) explains that the perception of the job characteristics of the participants differed in favor of females in the sub-dimensions of diversity and autonomy. In this study, the results regarding professional commitment coincides with the research conducted by Turhan, Demirli and Nazik (2012) which shows that professional commitment levels do not differ in terms of gender. In contrast, some studies have revealed that female teachers have more professional commitment than male teachers (Alper Apak, 2009; Karagöz, 2008). Although the results differ in terms of gender, the literature indicates that teachers generally have professional commitment. In this context, Celep (1998) revealed that teachers have high professional commitment.

In the research, it is determined that the general level of perception of teaching job characteristics and the levels in all sub-dimensions do not differ in terms of marital status. This result significantly overlaps with the results of the research conducted by Polat (2017). In Polat’s research, it is determined that the perceptions of job characteristics in all sub-dimensions except for teacher performance feedback do not differ in terms of marital status. It is determined that teachers’ general level of professional commitment and the levels of commitment to students and devoted work sub-dimensions differ in favor of single teachers. This difference may have resulted from the fact that single teachers have more time for their professions and students since their responsibilities for family life are relatively low compared to married teachers. It is revealed that the teachers’ commitments in the sub-dimensions of professional commitment do not differ in terms of marital status. In other words, it can be said that the fact that the participants are married or single does not affect their professional commitment levels.

Although there is no significant difference in teachers’ professional commitment and perceptions of job characteristics in terms of area except the sub-dimension “Teacher Roles and Responsibilities”, the perception of job charac-

teristics in “Teacher Roles and Responsibilities” sub-dimension differed in favor of classroom teachers. This difference may be due to the fact that the classroom teachers feel responsible for everything related to their duties as they spend the whole training day with the same students and in the same classroom.

There is no statistically significant difference in teachers’ perceptions of job characteristics and professional commitment levels in terms of educational status. This result, which suggests that job characteristics do not differ in terms of educational status variable, partially overlaps with the results of the research conducted by Polat (2017). In the research of Polat, it is determined that perceptions of the job characteristics in the three sub-dimensions other than significance of teaching job and teacher autonomy did not differ in terms of educational status. Regarding the groups with difference, it is revealed that the perception of job characteristics of teachers with Bachelor’s Degree is higher than that of teachers with Master Degree.

While teachers’ overall perceptions of job characteristics and perceptions of the sub-dimensions “Teacher Competencies”, “Significance of Teaching Job” and “Teacher Autonomy” do not differ in terms of years of service, it is found that there is a significant difference between teachers with 11-20 years of service and those with 21 and more years of service in the sub-dimensions of “Teacher Roles and Responsibilities” and “Teacher Performance Feedback” in favor of teachers with 21 and more years of service. In the research conducted by Polat (2017) with secondary education teachers, it is determined that the perceptions of job characteristics of the participants do not differ in significance of teaching job sub-dimension in terms of years of service which is in parallel with this research, while the perceptions of job characteristics in the other four sub-dimensions differed in favor of the teachers with 1-5 years of service. Results of the research conducted by Demirbaş (2008) with the participation of İDO employees to determine the effects of job characteristics on job integration suggest that experienced employees evaluated the significance of their jobs more positively than inexperienced employees. While teachers’ professional commitment levels do not differ in terms of years of service in the sub-dimensions of “Commitment to Students” and “Devoted Work”, there is a difference between the teachers with 1-10 years of service and teachers with 11-20 years of service in overall levels and the sub-dimension “Commitment to Job” in favor of teachers with 1-10 years of service. This result suggests that teachers have more professional commitment in the first years of the job. There are studies supporting this result in the literature. The results of the research carried out by Kozikoğlu (2016) suggest that preservice teachers are highly committed to the teaching job.

As a result of the research, a moderate positive correlation is found between teaching job characteristics and professional commitment levels. This confirms the existence of a relation which is the main research problem. The results of the study suggest that teachers’ professional commitment is 34% dependent on their perception of job characteristics. It is seen that teacher competencies, teach-

her performance feedback and teacher autonomy sub-dimensions are significant predictors of professional commitment; however, teacher roles and responsibilities and significance of teaching job sub-dimensions are not significant predictors of professional commitment.

It is observed that all the sub-dimensions of job characteristics are in a moderately positive relation with teachers' professional commitment; however, only the teacher competencies sub-dimension is a significant predictor of professional commitment, and the remaining four sub-dimensions are not significant predictors of professional commitment.

In the research, it is determined that all the sub-dimensions of job characteristics are in a moderately positive relation with the teachers' commitment to students and that the teachers' commitment to students are 40% dependent on their perception of job characteristics. It is also observed that the four sub-dimensions of job characteristics other than significance of teaching job are significant predictors of commitment to students.

It is seen that all the sub-dimensions of job characteristics are in a low-level positive relation with devoted work sub-dimension; teacher competencies, teacher autonomy and teacher performance feedback sub-dimensions are significant predictors of devoted work; and teacher roles and responsibilities and significance of teaching job sub-dimensions are not significant predictors of devoted work.

There are various studies in the literature which points to the fact that positive perceptions of employees about job characteristics affect their motivation and performance positively. In this context, in one of the limited number of studies examining job characteristics in educational institutions, Mavi (2015) explains that job characteristics positively and significantly predict the workflow of teachers. In another study conducted in the field of education, Polat (2017) determines that there is a low relationship between job characteristics and work life balance dimensions and intention to leave the profession as a result of the research conducted with the participation of teachers working in secondary education institutions.

The results of the research in a different sector conducted by Kaşlı (2007) with the participation of hotel employees suggest that there is a significant relationship between three job characteristics (skill variety, task integrity and significance of task) and the increase in job motivation of the hotel employees. In another study carried out with the participation of hotel employees, Sert (2017) determines that autonomy, job identity, feedback, cooperation and friendship characteristics reduced alienation, and the diversity of the job increased alienation. In the research carried out by Demirbaş (2008), it is found that autonomy, feedback and felt significance of the job explained 19% of the job integration. According to the research results of Uysal (2014), job autonomy and job complexity positively affect the proactive job behavior. The results of the study conducted by Yıldız (2018) suggest that job characteristics positively affect the success target orientation.

Research on job characteristics shows that diversity in skills, task identity and significance, autonomy and feedback in the job increase job satisfaction and performance and contribute to less absenteeism in employees (Kass, Vodanovich & Khosravi, 2011).

In this study, the extent to which the perceptions of teaching job characteristics predict teachers' professional commitment levels is examined. In subsequent research, the subject of to what extent the teaching job characteristics predict the dependence on job, work life balance, job satisfaction and performance can be studied.

Türkçe Sürüm

Giriş

Örgütlerde bireylerin çalışma performanslarını etkileyen birçok unsurdan söz edilebilir. Bu unsurlardan bazıları; çalışanların motivasyonu, mesleklerine yönelik algıları, mesleklerini icra ederken karşılaştıkları olumlu/olumsuz durumlar ile bu durumların oluşmasında etkili olan değişkenler, çalışma koşulları ve yapılan işin özellikleri şeklinde sıralanabilir.

Hackman ve Oldham (1975) çalışanların motivasyonu, iş tatmini ve işe devamları konularında etkili olan faktörleri belirleyebilmek amacıyla “İş Özellikleri Kuramı” nı geliştirmişlerdir. Kuramda, işin motive etme derecesini belirleyen temel iş özelliklerine, bu özelliklerin etkilediği kritik psikolojik düzeylere (hissedilen anlamlılık, hissedilen sorumluluk, sonuçlara ilişkin bilgi sahibi olma) ve bu kritik düzeyler sonucu şekillenen bireysel ve işe ilişkin çıktılara (iş motivasyonu, iş doyumu, işin kalitesi, işe devam ve devamsızlık) yer verilmiştir.

İş özellikleri, çalışanların gerçekleştirdikleri görevlerin işe yönelik tutumlarını nasıl etkilediğini ifade edebilmek açısından önemlidir (Oldham ve Hackman, 2005: akt. Mavi, 2015) ve kişileri örgüt içerisinde üst düzeyde motive etmeyi amaçlamaktadır (Aşan, 1998). İş zenginleştirme ve genişletme programlarının çalışanlar üzerindeki etkilerini açıklamayı amaçlayan iş özellikleri kuramı, iş motivasyonu ve iş doyumunu birlikte ele alan örgüt psikolojisi kuramlarının başında gelmektedir. İş özellikleri kuramına göre genel olarak bir işin; *beceri çeşitliliği*, *görev kimliği*, *görevin önemi*, *özerklik* ve *geribildirim* olmak üzere beş temel özelliği (boyutları) bulunmaktadır (Hackman ve Oldham, 1975; 1976).

Beceri çeşitliliği (skill variety); yapılan işin, çalışanın farklı becerilerini kullanmasına imkân verip vermemesiyle ilgili olan özelliğidir. Bazı işlerde sadece fiziksel veya zihinsel beceriler kullanılırken, bazı işlerde çalışanlar hem zihinsel hem de fiziksel becerilerini birlikte kullanırlar. *Görev kimliği (task identity)*; bir işin tamamının ya da tanımlanabilir bir bölümünün, baştan sona kadar ne derecede ilgili kişi tarafından yapıp yapılmadığıyla ilgilidir. Bazı işlerde üretim değişik bölümlere ayrılmakta ve çalışanlar sadece ilgili bölümde yapılan işlerle ilgilenmektedirler. Buna karşın takım halinde yapılan üretimlerde tüm çalışanlar ilgili ürünü baştan sona kadar birlikte üretirler. *Görevin önemi (task significance)*; gerçekleştirilen işin başkalarının yaşamları üzerinde önemli bir etkiye sahip olup olmamasıyla ilgilidir. Bir çalışan, yaptığı işlerin sonucunun başkalarının hayatı üzerinde önemli etkileri olduğunu düşündüğünde işin kendisi için anlamı da artacaktır. Özellikle öğretmenlerin, öğrencilerinin hayatında oldukça önemli etkileri olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Bu da öğretmenlik mesleğinin ne kadar önemli ve anlamlı olduğunu ve öğretmenlerin de bu gerçeğin farkında olmaları gerektiğini göstermektedir. *Özerklik (autonomy)*; çalışanların yapmış oldukları işlerin kurallarını belirleme esnekliğine sahip olması ve görevini başkalarından yönerge almadan

yapabilmesiyle ilgilidir. Özerklik, çalışmada sorumluluk duygusunun gelişmesine katkı sağlar. Yapılan işler çalışmanı özerkleştirdiğinde, çalışanlarda işin sonucundaki başarı ya da başarısızlık durumlarından kendilerini sorumlu tutma eğilimi artacaktır. Öğretmenler, öğrencilerinin başarı ya da başarısızlık durumlarının sorumluları arasında gösterilmektedir. Bu durum, öğretmenlik mesleğinin özerklik taşıması gerektiğini kaçınılmaz kılmaktadır. *Geribildirim (feedback)*; çalışanların yaptıkları işin sonucundan doğrudan elde ettikleri net bilgi derecesini ifade eder. Öğretmenler, öğrenme-öğretme süreci içerisinde/sonunda öğrenci davranışlarında meydana gelen değişiklikleri geribildirim yoluyla takip ederler. Geribildirimler sonunda elde edilen verilerin hedeflere ulaşma noktasında yetersiz kalması durumunda ise gerekli düzeltici ve takviye edici önlemler alınır. İşini icra ederken temel iş özellikleri ile karşılaşan bir kişi, her bir özelliğe göre farklı bir psikolojik durum yaşar ve ona göre bir tepkide bulunur. Bu durum hem çalışanlar hem de örgüt açısından farklı sonuçlar ortaya çıkarabilir (Bilgiç, 2008; Hackman ve Oldham, 1975; 1976; Polat ve Özdemir, 2018). İşinde, belirtilen söz konusu ilk üç özelliğin (beceri çeşitliliği, görev kimliği ve görevin önemi) bulunması, çalışmada işini anlamlı bulma psikolojik durumunu ortaya çıkarırken, özerklik özelliği işin sonuçlarından sorumlu olmayı, geribildirim özelliği ise işin sonuçları hakkında bilgi sahibi olmayı sağlamaktadır (Hackman ve Oldham, 1975; 1976).

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 43. Maddesinde öğretmenlik mesleği, "Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği" olarak tanımlanırken Çelikten, Şanal ve Yeni (2005), öğretmenlik mesleğinin kendine özgü bazı özellikleri olduğunu ifade etmiş ve bu özellikleri kişisel ve mesleki özellikler olarak iki gruba ayırmışlardır. *Kişisel özellikler* öğrencilere yönelik açık görüşlü ve objektif davranma, öğrencilerin beklenti ve gereksinmelerini dikkate alarak karşılaşılan problemleri bilimsel yöntemlerle araştırabilme, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alma, yenilik ve gelişmelere açık olma, toplumsal değişimleri anlayıp yorumlayabilme, araştırmacı bir yapıda olma ve yüksek başarı beklentisi olarak sıralanırken, *mesleki özellikler* alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür olarak ifade edilmiştir.

İş özellikleri kuramına göre öğretmenlerin yaptıkları işi anlamlı bulup, öğretmenlik mesleğini özerk ve geribildirimi yüksek olarak değerlendirmeleri, işlerine daha iyi motive olarak kendilerini mesleklerine adanmalarını ve daha çok çalışarak eğitim kurumlarının hedeflerine ulaşması adına daha fazla sorumluluk almalarını sağlayacaktır.

Adanmışlık kavramı; katılım, bağlılık, tutku, heyecan, kendini verme, enerji ve odaklanmış çabayı ifade ederken (Schaufeli ve Bakker, 2010) mesleğe adanmışlık ise çalışanın, mesleki amaç ve değerlere uyma isteği ve mesleki rollerini verimli bir şekilde gerçekleştirme beklentisidir (Celep, 2000; Eroğlu, 2007). Çalışanların mesleğe adanmışlıkları, işlerini yaparken ortaya koydukları çaba ve gayret ile doğrudan ilişkilidir. Dolayısıyla mesleki adanmışlık çalışanların işteki performanslarını önemli oranda etkilemektedir (Turhan, Demirli ve Nazik, 2012). Diğer çalışanlarda olduğu gibi öğretmenlerin de mesleğe adanmışlık düzeyleri çalışma performanslarında etkili olmaktadır.

Öğretmenlik mesleğine adanma, öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumları olarak tanımlanabilir. Öğretmenlerin mesleki adanmışlığı; öğretmenlik mesleğini seçmekten hoşnut olma, mesleği ile gurur duyma, öğretmenlik mesleğinin değerlerini diğer mesleki değerlerden daha fazla önemseme, öğretmenlik mesleğini ideal bir meslek olarak algılama, mesleğinde ün yapma ve ekonomik açıdan ihtiyaç hissetmese de öğretmenlik mesleğini sürdürme gibi ölçütlerle belirlenebilir (Celep, 1998).

Öğretmenlerin mesleki adanmışlıkları işlerindeki başarılarını önemli oranda etkilemektedir. Yani öğretmenlerin mesleğe adanma dereceleri ile işe adanma dereceleri paralel bir gelişme göstermektedir (Celep, Doyuran, Sarıdede ve Değirmenci, 2004). Öğretmenlerin mesleki adanmışlıkları, diğer öğretmenler ve öğrencileriyle olan diyaloglarına, okulda gerçekleştirilen etkinliklerin niteliğine ve mesleklerini algılama düzeylerine bağlıdır. Bu nedenle öğretmenlerin mesleğe adanmışlıklarının düşük olması, okuldaki başarılarını düşürmekte ve sonuç olarak verimsizliğe yol açmaktadır (Celep, 1998). Dolayısıyla önceden belirlenmiş eğitsel amaçlara ulaşılabilmesi açısından öğretmenlerin mesleğe adanmışlıklarının yüksek olması önemlidir.

Alan yazın incelendiğinde, çalışanların iş özellikleri ile ilgili algılarının farklı kavramlarla ilişkisi konusunda çeşitli kurumlarda çalışanları (Aşan, 1998; Coşkun, 2012; Çamur, 2006; Demirbaş, 2008; Erben, 2008; Eyi, 2010; Kaşlı, 2007; Özpınar, 2003; Öztürk, 2010; Sert, 2017; Suveren, 1998; Uysal, 2014, Ünüvar, 2006, Yıldız, 2018, Yolcu, 2010) ve sınırlı da olsa eğitim kurumlarında çalışanları (Mavi, 2015; Polat, 2017, Polat ve Özdemir, 2018) kapsayan çalışmalar yer almaktadır. Mesleğe adanmışlık ve işe adanmışlık konusunda da farklı kurumlarda çalışanlar (Aşkın, 2014; Bostancı ve Ekiyor, 2015; Çalışkan, 2014; İnce, 2016; Kahn, 1990; Keleş, 2014; Nigah, Davis ve Hurrel 2012; Schaufeli, Salanova, González-Romá ve Bakker, 2001; Zhang vd., 2014) ve eğitim kurumlarında çalışanlar (Celep, 1998; Celep vd., 2004; Güner, 2006; Kozikoğlu, 2016; Turhan vd., 2012) ile ilgili araştırmalar yapılmıştır. Alan yazında, öğretmenlik mesleğinin iş özellikleri algısı ile öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeylerini birlikte ele alan herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Buradan hareketle öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinin iş özellikleri algısı ile mesleğe adanmışlıkları arasındaki ilişki araştırılmaya değer bulunmuş ve bu araştırma Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı kamu okullarında görev yapan öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinin iş özelliklerine yönelik algısı ile mesleğe adanmışlıkları arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlik mesleğine yönelik iş özellikleri algısı ve öğretmenlerin mesleğe adanmışlıkları ne düzeydedir?
2. İş özellikleri algısı ve mesleğe adanmışlık düzeyleri öğretmenlerin; cinsiyet, medeni durum, alan, eğitim durumu ve hizmet yılı değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. İş özellikleri mesleğe adanmışlığı ne derece yordamaktadır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Öğretmenlik mesleği iş özelliklerinin mesleğe adanmışlığı yordama düzeyini belirlemeye çalışan bu araştırma ilişkisel tarama modelindedir.

Evren ve Örneklem

Çalışmanın hedef evreni Ordu ilinin Fatsa ilçesindeki kamuya ait ilk ve ortaokullarında görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. 2018-2019 eğitim öğretim yılında Fatsa’da 19 ilkokul ve 20 ortaokul bulunmakta ve bu okullarda toplam 812 öğretmen görev yapmaktadır. Hedef evrenin tamamına ulaşma imkânı olmadığından örneklem alma yoluna gidilmiştir.

Çalışmanın örnekleme oranlı küme örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Bunun için öncelikle evrendeki tüm okullar, ilkokul ve ortaokul olarak iki kümeye ayrılmış ve listelenmiştir. Bu listelerde yer alan ve basit seçkisiz yöntem ile seçilen okullarda görev yapan öğretmenler araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Bu kapsamda araştırmanın örneklemi, 10 ilkokul ve 8 ortaokulda görev yapan 327 öğretmenden oluşmaktadır. Her kümeden hedef evrendeki oranlarıyla örnekleme temsil edilecek sayıda öğretmen seçilmiştir. Örneklem büyüklüğü için Anderson’ un (1990) “Farklı Büyüklükteki Evrenler İçin Kuramsal Örneklem Tablosundan” (akt. Balcı, 2016) yararlanılmıştır. Söz konusu tabloda evrendeki birim sayısının 1000 olması durumunda %5 güven aralığında örneklem olarak 270 birimin araştırmaya dâhil edilmesinin uygun olacağı ifade edilmiştir.

Araştırma için Ordu İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden izin alındıktan sonra araştırmacılar tarafından okullar ziyaret edilerek öncelikle okul müdürü ile görüşülmüş ve ardından öğretmenlere araştırma hakkında bilgi verildikten sonra gönüllülük esasına göre ölçekler dağıtılmıştır. Ölçeklerin geri dönmemesi, eksik veya hatalı doldurulması gibi durumlar dikkate alınarak 350 öğretmen örnekleme dâhil edilmiştir. Öğretmenlerden geri dönen 342 ölçekten eksik ve hatalı doldurulan 15 ölçek ayıklandıktan sonra toplamda 327 ölçek değerlendirmeye alınmıştır. Katılımcıların demografik özelliklerine ait bilgilerin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1
Katılımcıların Demografik Özelliklerine Ait Bilgiler

	Grup	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	170	52
	Erkek	157	48
	Toplam	327	100
Medeni Durum	Evli	299	91.4
	Bekâr	28	8.6
	Toplam	327	100
Alan	Sınıf Öğretmeni	154	47.1
	Branş Öğretmeni	173	52.9
	Toplam	327	100
Eğitim Durumu	Ön Lisans	32	9.8
	Lisans	288	88.1
	Lisansüstü	7	2.1
	Toplam	327	100
Hizmet Yılı	1-10 yıl	75	22.9
	11-20 yıl	141	43.1
	21 yıl ve üzeri	111	33.9
	Toplam	327	100

Tablo 1 incelendiğinde, katılımcıların %52'si kadın, %48'i erkek; %91,4'ü evli ve %8,6'sı ise bekâr öğretmenlerden oluşmaktadır. Katılımcıların %47,1'i sınıf, %52,9'u ise branş öğretmenidir. Eğitim durumu açısından incelendiğinde katılımcıların %9,8'i ön lisans, %88,1'i lisans ve %2,1'i ise lisansüstü eğitimi mezunudur. Lisansüstü eğitim mezunu öğretmen sayısının oldukça düşük olduğu dikkat çekmektedir. Katılımcıların hizmet yılları incelendiğinde %22,9'u 1-10 yıl, %43,1'i 11-20 yıl ve %33,9'u ise 21 yıl ve üzeri hizmete sahip oldukları görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerini toplamak için “Öğretmenlik Mesleği İş Özellikleri” ve “Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık” ölçekleri kullanılmıştır.

Öğretmenlik mesleğine yönelik iş özellikleri algısı, Polat ve Özdemir (2018) tarafından geliştirilen 35 madde ve beş alt boyuttan oluşan “Öğretmenlik Mesleği İş Özellikleri Ölçeği” ile ölçülmüştür. Polat ve Özdemir (2018) ölçeğin alt boyutlarını sırasıyla; “Öğretmen Yeterlikleri”, “Öğretmen Rol ve Sorumlulukları”, “Öğretmenlik Mesleğinin Önemi”, “Öğretmen Özerkliği” ve “Öğretmen Performansı Geribildirim” şeklinde adlandırmıştır. 5'li Likert şeklindeki ölçek puanları “Kesinlikle katılmıyorum (1)” ile “Tamamen katılıyorum (5)” arasında

yer almaktadır. Ölçekten alınan puanların yükselmesi, iş özellikleri algısının yükseldiğini göstermektedir. Polat ve Özdemir (2018) tarafından yapılan güvenilirlik analizinde ölçeğin geneline ilişkin Cronbach Alpha değeri .89 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alpha değerleri ise sırasıyla .90, .81, .74, .74 ve .77 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans ise %54'tür.

Bu araştırmada ölçeğin geneline ilişkin hesaplanan Cronbach Alpha değeri .89 olarak bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alpha değerleri ise sırasıyla .90, .80, .66, .78 ve .72 olarak hesaplanmıştır.

Öğretmenlerin mesleğe adanmışlık düzeyleri, Kozikoğlu (2016) tarafından geliştirilen 20 madde ve üç alt boyuttan oluşan “Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği” kullanılarak belirlenmiştir. Kozikoğlu (2016) ölçeğin alt boyutlarını sırasıyla; “Mesleğe Bağlılık”, “Öğrencilere Adanma” ve “Özverili Çalışma” şeklinde adlandırmıştır. 5’li Likert şeklindeki ölçek puanları “Kesinlikle katılmıyorum (1)” ile “Tamamen katılıyorum (5)” arasında değişmektedir. Ölçekteki puanların yükselmesi mesleğe adanmışlık düzeyinin arttığını göstermektedir. Kozikoğlu (2016) tarafından yapılan güvenilirlik analizinde ölçeğin geneline ilişkin Cronbach Alpha değeri .90 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alpha değerleri ise sırasıyla .92, .86 ve .70 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans ise %58’dir.

Bu araştırmada ölçeğin geneline ilişkin hesaplanan Cronbach Alpha değeri .92 olarak bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alpha değerleri ise sırasıyla .89, .88 ve .83 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik analizinde elde edilen değerler, her iki ölçeğin güvenilirliklerinin ve verilerin içsel tutarlıklarının uygun olduğunu göstermektedir.

Verilerin Analizi

Araştırmada veriler SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir. Veri girişlerinden sonra uç değerler ayıklanmış ve ardından veri setinin normalliğini test etmek için çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Tabachnick ve Fidell (2013) çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1.5 ve -1.5 arasında olduğu durumlarda dağılımın normal kabul edilebileceğini ifade etmektedirler. “Öğretmenlik Mesleği İş Özellikleri Ölçeği” için çarpıklık değeri -.32, basıklık değeri -.40; “Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği” için çarpıklık değeri -.69, basıklık değeri -.06 olarak hesaplanmıştır. Çarpıklık ve basıklık değerlerine göre veri setinin normal dağılıma uyduğu kabul edilmiş ve analizler için parametrik testler kullanılmıştır.

İş özellikleri algısı ve mesleğe adanmışlık düzeylerinde cinsiyet ve alanları için “Bağımsız Örneklemeler t-Testi”; hizmet yılı için ise “Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)” kullanılmıştır. Ancak bekâr öğretmen sayısı ile lisansüstü eğitim almış öğretmen sayısının 30’un altında olması nedeniyle bu gruplarda parametrik olmayan testler tercih edilmiş (Yılmaz, 2007) ve medeni durum için “Mann-

Whitney U Testi”, eğitim durumu için ise “Kruskal-Wallis H Testi” kullanılmıştır. İş özelliklerinin öğretmenlerin mesleğe adanmışlıklarını yordama düzeyi ise çoklu doğrusal regresyon analizi ile test edilmiştir.

Araştırmadaki istatistikî çözümler için anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır. Ölçek puanları 1-1.79 arası “kesinlikle katılmıyorum” (çok zayıf); 1.80-2.59 arası “katılmıyorum” (zayıf); 2.60-3.39 arası “kısmen katılıyorum” (orta); 3.40-4.19 arası “katılıyorum” (yüksek) ve 4.20-5.00 arası ise “tamamen katılıyorum” (çok yüksek) şeklinde değerlendirilmiştir. Pearson korelasyonu analizinden çıkan ilişki 0-0.29 arası düşük, 0.30-0.69 arası orta, 0.70 ve üstü yüksek düzey olarak değerlendirilmiştir (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2013).

Bulgular

Bulgular bölümünde katılımcıların öğretmenlik mesleğine yönelik iş özellikleri algısı ve öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeyleri ile bu düzeylere ilişkin tanımlayıcı istatistiksel bilgilere ve iş özelliklerinin öğretmenlik mesleğine adanmışlığın önemli bir yordayıcısı olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Öğretmenlik Mesleği İş Özellikleri ve Mesleğe Adanmışlık Düzeylerine Yönelik Bulgular

Katılımcıların öğretmenlik mesleği iş özellikleri ve öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeylerine ait aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2

Öğretmenlik Mesleği İş Özellikleri ve Mesleğe Adanmışlık Düzeylerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	\bar{X}	S
İş Özellikleri	4.39	.34
<i>Öğretmen Yeterlikleri</i>	4.77	.31
<i>Öğretmen Rol ve Sorumlulukları</i>	4.25	.54
<i>Öğretmenlik Mesleğinin Önemi</i>	4.59	.43
<i>Öğretmen Özerkliği</i>	3.99	.61
<i>Öğretmen Performansı Geribildirimi</i>	4.32	.52
Mesleğe Adanmışlık	4.42	.45
<i>Mesleğe Bağlılık</i>	4.45	.57
<i>Öğrencilere Adanma</i>	4.45	.49
<i>Özverili Çalışma</i>	4.29	.61

N=327

Tablo 2 incelendiğinde bağımlı değişkenlerin aritmetik ortalamalarının 4.29 ve 4.45 arasında, standart sapma değerlerinin .45 ile .61 arasında değiştiği görülmektedir. Bağımsız (yordayıcı) değişkenlerin ise aritmetik ortalamaları 3.99 ile 4.77 arasında, standart sapma değerleri .31 ile .61 arasında değişmektedir. Bağımlı ve bağımsız değişkenlerin aritmetik ortalamalarının oldukça yüksek çıkması dikkat çekmektedir.

Katılımcıların öğretmenlik mesleği iş özellikleri ve öğretmenlik mesleğine adanmışlık ölçeklerinde en fazla ve en az katıldıkları maddelerin aritmetik ortalamaya ve standart sapma değerleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3
Öğretmenlik Mesleği İş Özellikleri ve Mesleğe Adanmışlık Düzeylerine İlişkin En Yüksek ve En Düşük Aritmetik Ortalamaya Sahip Maddeler

	\bar{X}	S	
İş Özellikleri	En Fazla Katıldıkları Maddeler		
	1. İşim; öğrenciyi birey olarak görmeyi ve ona değer vermeyi gerektirir.	4.86 .35	
	2. İşim; öğrencinin öğrenme ve gelişimi için çaba harcamayı gerektirir.	4.86 .36	
	4. İşim; öğrenciyi tüm yönleri ile tanımayı gerektirir.	4.82 .40	
	En Az Katıldıkları Maddeler		
	27. Öğrencinin dersten başarılı sayılıp sayılmayacağına kişisel kanaatim belirleyicidir.	3.75 1.09	
	29. Girmekle yükümlü olduğum haftalık ders yükünün üstünde ders verip vermemek benim inisiyatifimdedir.	3.72 1.14	
	25. Yıl içerisinde yapacağım sınav sayısını kendim belirlerim.	3.37 1.29	
	Mesleğe Adanmışlık	En Fazla Katıldıkları Maddeler	
		1. Öğretmenlik mesleğini severek yapıyorum.	4.66 .58
2. Öğretmen olarak öğrencilerle çalışmaktan zevk alıyorum.		4.65 .54	
15 Her öğrencimin başarılı olabilmesi için elimden gelen en iyisini yapmaya çalışıyorum.		4.65 .56	
En Az Katıldıkları Maddeler			
6 Eğer bir kez daha tercih şansım olsaydı, yine öğretmenliği seçerdim.		4.15 .98	
11 Mesleki gelişimim için yaşamımın başka alanlarında birçok şeyden feragat ediyorum.		4.13 .88	
14 Ders dışı zamanlarda öğrencilerimle vakit geçirerek onlara yardımcı olmak benim için büyük bir zevktir.	4.09 .85		
N=327			

Tablo 3 incelendiğinde iş özellikleri ölçeğinde en yüksek aritmetik ortalamanın “İşim; öğrenciyi birey olarak görmeyi ve ona değer vermeyi gerektirir” (4.86)

maddesinde; en düşük ortalamasının ise “Yıl içerisinde yapacağım sınav sayısını kendim belirlerim” (3.27) maddesinde olduğu görülmektedir.

Öğretmenlik mesleğine adanmışlık ölçeğinde ise en yüksek aritmetik ortalamasının “Öğretmenlik mesleğini severek yapıyorum” (4.66) maddesinde; en düşük ortalamasının ise “Ders dışı zamanlarda öğrencilerimle vakit geçirerek onlara yardımcı olmak benim için büyük bir zevktir” (4.09) maddesinde olduğu görülmektedir.

Öğretmenlik Mesleği İş Özellikleri ve Mesleğe Adanmışlığın Demografik Değişkenler Açısından Değerlendirilmesine Yönelik Bulgular

T Testi ve Mann-Whitney U Testi Bulguları

Demografik değişkenlerden cinsiyet ve alan için Bağımsız Örneklem t Testi; medeni durum için ise Mann-Whitney U Testi yapılmış ve sonuçlar tablolar halinde gösterilmiştir. Cinsiyete göre öğretmenlik mesleği iş özellikleri ve mesleğe adanmışlık düzeylerinin t-testi sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4

Cinsiyete Göre Öğretmenlik Mesleği İş Özellikleri ve Mesleğe Adanmışlık Düzeylerinin t-testi Sonuçları

	Cinsiyet		t/p
	Kadın	Erkek	
	\bar{X} /s	\bar{X} /s	
İş Özellikleri	4.42/.33	4.37/.35	t=1.370 / p=.17
<i>Öğretmen Yeterlikleri</i>	4.78/.31	4.76/.31	t=.620 / p=.54
<i>Öğretmen Rol ve Sorumlulukları</i>	4.28/.51	4.22/.57	t=1.066 / p=.29
<i>Öğretmenlik Mesleğinin Önemi</i>	4.62/.42	4.56/.43	t=1.337 / p=.18
<i>Öğretmen Özerkliği</i>	4.04/.57	3.93/.65	t=1.592 / p=.11
<i>Öğretmen Performansı Geribildirimi</i>	3.31/.50	4.33/.54	t=-.414 / p=.68
Mesleğe Adanmışlık	4.42/.43	4.42/.48	t=.096 / p=.92
<i>Mesleğe Bağlılık</i>	4.45/.55	4.45/.59	t=-.072 / p=.94
<i>Öğrencilere Adanma</i>	4.45/.49	4.46/.50	t=-.086 / p=.93
<i>Özverili Çalışma</i>	4.31/.56	4.27/.66	t=.636 / p=.53
Kadın N=170	Erkek N=157		

Tablo 4 incelendiğinde katılımcıların öğretmenlik mesleğinin iş özellikleri algısı ve mesleğe adanmışlıkları arasında cinsiyet açısından istatistikî olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Yani katılımcıların cinsiyetleri, onların iş özellikleri algısı ile mesleğe adanmışlıklarını anlamlı düzeyde farklılaştırmamaktadır.

Medeni duruma göre öğretmenlik mesleği iş özellikleri ve mesleğe adanmışlık düzeylerinin Man-Withney U Testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Medeni Duruma Göre Öğretmenlik Mesleği İş Özellikleri ve Mesleğe Adanmışlık Düzeylerinin Man-Withney U Testi Sonuçları

	Medeni Durum		U/p
	Evli	Bekâr	
	Sıra Ort/Sıra Top	Sıra Ort/Sıra Top	
İş Özellikleri	161.55/ 48304.50	19.13/5323.50	U=3454.5/p=.13
<i>Öğretmen Yeterlikleri</i>	161.21/4820.50	193.84/5427.50	U=335.5/p=.06
<i>Öğretmen Rol ve Sorumlulukları</i>	162.65/48631.50	178.45/4996.50	U=3781.5/p=.40
<i>Öğretmenlik Mesleğinin Önemi</i>	162.54/4860.50	179.55/5027.50	U=375.5/p=.35
<i>Öğretmen Özerkliği</i>	161.75/48364.50	187.98/5263.50	U=3514.5/p=.16
<i>Öğretmen Performansı Geribildirimi</i>	162.77/48668.50	177.13/4959.50	U=3818.5/p=.44
Mesleğe Adanmışlık	16.60/4802.50	20.27/5607.50	U=317.5/p=.03*
<i>Mesleğe Bağlılık</i>	162.23/48507.50	182.88/512.50	U=3657.5/p=.26
<i>Öğrencilere Adanma</i>	16.44/4797.50	202.05/5657.50	U=312.5/p=.03*
<i>Özverili Çalışma</i>	16.04/4785.50	206.34/5777.50	U=300.5/p=.01*
Evli N=299	Bekar N=28		

*p<.05

Tablo 5'e göre katılımcıların iş özellikleri algısı genel düzeyi [U=3454.50; p>.05] ile bütün alt boyutlardaki düzeyinin medeni durum açısından istatistikî olarak farklılaşmadığı görülmektedir. Yani katılımcıların evli ya da bekâr olmaları öğretmenlik mesleğine ilişkin iş özellikleri algısını anlamlı bir şekilde etkilememektedir.

Katılımcıların mesleğe adanmışlık genel düzeyi [U=317.50] ile "Öğrencilere Adanma" [U=312.50] ve "Özverili Çalışma" [U=300.50] alt boyutlarındaki düzeylerinin bekâr öğretmenler lehine farklılaştığı (p<.05) ancak "Mesleğe Bağlılık" [U=3657.50] alt boyutundaki adanmışlıklarının medeni durum açısından istatistikî olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir (p>.05).

Alana göre öğretmenlik mesleği iş özellikleri ve mesleğe adanmışlık düzeylerinin t-testi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Alana Göre Öğretmenlik Mesleği İş Özellikleri ve Mesleğe Adanmışlık Düzeylerinin t testi Sonuçları

	Alan		t/p
	Sınıf	Branş	
	\bar{X} /s	\bar{X} /s	
İş Özellikleri	4.43/.34	4.36/.34	t=1.651 / p=.10
<i>Öğretmen Yeterlikleri</i>	4.80/.29	4.75/.33	t=1.587 / p=.11
<i>Öğretmen Rol ve Sorumlulukları</i>	4.38/.52	4.13/.53	t=4.425 / p=.00*
<i>Öğretmenlik Mesleğinin Önemi</i>	4.54/.45	4.63/.40	t=-1.842 / p=.07
<i>Öğretmen Özerkliği</i>	3.97/.61	4.00/.61	t=-.327 / p=.74
<i>Öğretmen Performansı Geribildirimi</i>	4.36/.52	4.28/.52	t=1.424 / p=.16
Mesleğe Adanmışlık	4.47/.43	4.38/.47	t=1.765 / p=.08
<i>Mesleğe Bağlılık</i>	4.51/.51	4.40/.62	t=1.816 / p=.07
<i>Öğrencilere Adanma</i>	4.50/.48	4.41/.50	t=1.775 / p=.08
<i>Özverili Çalışma</i>	4.30/.58	4.28/.63	t=.346 / p=.73
Sınıf N=154	Branş N=173		

*p<.05

Tablo 6 incelendiğinde katılımcıların “Öğretmen Rol ve Sorumlulukları” alt boyutundaki iş özellikleri algısının sınıf öğretmenleri lehine farklılaştığı görülmektedir (p<.05). Dolayısıyla sınıf öğretmenlerinin rol ve sorumlulukları konusundaki iş özellikleri algısının branş öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Katılımcıların iş özellikleri algısı genel düzeyi ve diğer alt boyutlardaki düzeylerinin alan açısından farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır.

Katılımcıların mesleğe adanmışlık düzeyleri arasında alan açısından anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir (p>.05). Diğer bir ifadeyle sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenlerinin mesleğe adanmışlıklarının farklılaşmadığı söylenebilir.

Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve Kruskal-Wallis H Testi Bulguları

Katılımcıların öğretmenlik mesleğine yönelik iş özellikleri algısı ve mesleğe adanmışlık düzeylerinde eğitim durumu için Kruskal-Wallis H Testi ve hizmet yılı için ise ANOVA yapılmış olup sonuçlar tablolar halinde gösterilmiştir. Eğitim durumuna göre öğretmenlik mesleği iş özellikleri algısı ve mesleğe adanmışlık düzeylerinin Kruskal-Wallis H testi sonuçları Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7
Eğitim Durumuna Göre Öğretmenlik Mesleği İş Özellikleri ve Mesleğe Adanmışlık Düzeylerinin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

	Eğitim Durumu (Sıra Ort)				χ^2	p	Fark
	Ön Lisans	Lisans	Lisansüstü	sd			
N	32	288	7				
İş Özellikleri	162.94	163.53	188.00	2	.463	.79	--
<i>Öğretmen Yeterlikleri</i>	152.75	164.97	175.36	2	.664	.72	--
<i>Öğretmen Rol ve Sorumlulukları</i>	16.11	163.36	208.00	2	1.598	.45	--
<i>Öğretmenlik Mesleğinin Önemi</i>	152.88	167.12	86.43	2	5.830	.05	--
<i>Öğretmen Özerkliği</i>	166.89	163.08	188.71	2	.538	.76	--
<i>Öğretmen Performansı Geribildirim</i>	187.48	159.97	222.57	2	5.322	.07	--
Mesleğe Adanmışlık	173.19	163.02	162.50	2	.336	.85	--
<i>Mesleğe Bağlılık</i>	175.11	162.52	174.07	2	.607	.74	--
<i>Öğrencilere Adanma</i>	175.27	162.97	154.71	2	.564	.75	--
<i>Özverili Çalışma</i>	156.11	164.43	182.50	2	.509	.78	--

Tablo 7'ye göre katılımcıların iş özellikleri algıları ve mesleğe adanmışlık düzeylerinde eğitim durumu açısından istatistikî olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p > .05$).

Hizmet yılına göre öğretmenlik mesleği iş özellikleri ve mesleğe adanmışlık düzeylerinin ANOVA sonuçları Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8
Hizmet Yılına Göre Öğretmenlik Mesleği İş Özellikleri ve Mesleğe Adanmışlık Düzeylerinin ANOVA Sonuçları

	1-10 yıl (1)		11-20 yıl (2)		21 yıl ve üzeri (3)		ANOVA Sonuçları		Fark
	\bar{X}	S	S	\bar{X}	S	F	p		
İş Özellikleri	4.44	.31	4.35	.33	4.41	.36	2.106	.12	--
Öğretmen Yeterlikleri	4.83	.29	4.75	.32	4.76	.31	1.745	.18	--
Öğretmen Rol ve Sorumlulukları	4.32	.53	4.15	.54	4.33	.51	4.452	.01*	3-2
Öğretmenlik Mesleğinin Önemi	4.67	.39	4.55	.43	4.59	.45	2.068	.13	--
Öğretmen Özerkliği	4.00	.63	3.98	.59	3.97	.63	.068	.93	--
Öğretmen Performansı Geribildirim	4.35	.48	4.23	.55	4.40	.48	3.528	.03*	3-2
Mesleğe Adanmışlık	4.50	.40	4.35	.46	4.45	.47	3.255	.04*	1-2
Mesleğe Bağlılık	4.56	.50	4.36	.62	4.50	.53	3.791	.02*	1-2
Öğrencilere Adanma	4.52	.46	4.39	.49	4.48	.51	2.120	.12	--
Özverili Çalışma	4.35	.57	4.26	.63	4.30	.60	.578	.56	--

* $p < .05$

Tablo 8 incelendiğinde katılımcıların iş özellikleri algıları arasında genel düzey ile “Öğretmen Yeterlikleri”, “Öğretmenlik Mesleğinin Önemi” ve “Öğretmen Özerkliği” alt boyutlarında hizmet yılı açısından istatistikî olarak anlamlı bir fark bulunmazken ($p>.05$); “Öğretmen Rol ve Sorumlulukları” ile “Öğretmen Performansı Geribildirim” alt boyutlarında anlamlı bir fark olduğu bulgulanmıştır ($p<.05$). Tukey testi sonuçları bu farklılığın 21 yıl ve üzeri hizmete sahip olan öğretmenler ile 11-20 yıl arası hizmete sahip öğretmenlerden kaynaklandığını ve ortalamalar, 21 yıl ve üzeri hizmete sahip öğretmenlerin “Öğretmen Rol ve Sorumlulukları” ile “Öğretmen Performansı Geribildirim” boyutlarındaki iş özellikleri algılarının 11-20 yıl arası hizmete sahip öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin mesleğe adanmışlık genel düzey ile “Mesleğe Bağlılık” alt boyutundaki adanmışlıklarının hizmet yılı açısından istatistikî olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir ($p<.05$). Tukey testi sonuçları bu farklılığın 1-10 yıl arası hizmete sahip olan öğretmenler ile 11-20 yıl arası hizmete sahip öğretmenlerden kaynaklandığını ve ortalamalar incelendiğinde 1-10 yıl arası hizmete sahip öğretmenlerin mesleğe adanmışlık genel düzey ile “Mesleğe Bağlılık” alt boyutundaki adanmışlıklarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin mesleğe adanmışlık düzeyleri arasında “Öğrencilere Adanma” ve “Özverili Çalışma” alt boyutlarında hizmet yılı açısından istatistikî olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$).

Öğretmenlik Mesleği İş Özelliklerinin Mesleğe Adanmışlığı yordama düzeyine Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin iş özellikleri algısının mesleğe adanmışlık düzeylerini ne derece yordadığının saptanmasına yönelik bu çalışmada Öğretmenlik Mesleği İş Özellikleri Ölçeği'nin beş alt boyutu yordayıcı değişkenler, Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği ve alt boyutları da bağımlı değişken olarak belirlenmiştir. Yordayıcı değişkenlerin bağımlı değişkeni ne derece yordadığını tespit etmek için standart enter yöntemiyle çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.

Öncelikle modelin temel sayıtlarının karşılanıp karşılanmadığı kontrol edilmiştir. Bu kapsamda, saçılma diyagramı matrisinin incelenmesi sonucu verilerin çok değişkenli normallığı karşıladığı ve yordayıcı değişkenler ile bağımlı değişken arasında doğrusal bir ilişki olduğu, bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı sorunu olmadığı ($VIF<10$; $TV>.10$; $CI<30$) ve oto korelasyon olmadığı ($1.5<DW=1.86<2.5$) görülmüştür. Temel sayıtların test edilmesinin ardından çoklu doğrusal regresyon analizine devam edilmiş ve sonuçlar tablolar halinde verilmiştir.

Öğretmenlik mesleği iş özellikleri alt boyutlarının öğretmenlik mesleğine adanmışlığı yordamasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9
 Öğretmenlik Mesleği İş Özelliklerinin Mesleğe Adanmışlığı Yordamasına İlişkin
 Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayıcı Değişkenler	Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık						
	B	SHB	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	.644	.328		1.963	.05		
Öğretmen Yeterlikleri	.487	.089	.335	5.442	.00*	.513	.291
Öğretmen Rol ve Sorumlulukları	.070	.048	.082	1.456	.15	.380	.081
Öğretmenlik Mesleğinin Önemi	.014	.059	.013	.237	.81	.308	.013
Öğretmen Özerkliği	.094	.039	.126	2.386	.02*	.332	.132
Öğretmen Performansı Geribildirimi	.167	.052	.190	3.225	.00*	.458	.177
R = .580		R ² = .336		F ₍₅₋₃₂₁₎ = 32.474		p < .000*	

Tablo 9'da iş özellikleri alt boyutlarıyla öğretmenlik mesleğine adanmışlık arasındaki ikili ilişkiye bakıldığında anlamlı, pozitif ve orta düzeyde bir ilişki görülmektedir (.31 < ikili r < .51; p < .001). Kısmi ilişkilere bakıldığında mesleğe adanmışlık ile en yüksek ilişki öğretmen yeterlikleri arasında görülmektedir (kısmi r = .29).

T değeri incelendiğinde öğretmen yeterlikleri, öğretmen özerkliği ve öğretmen performansı geri bildirimini öğretmenlik mesleğine adanmışlığın anlamlı yordayıcıları olduğu görülmektedir (p < .05). Yordayıcılar içerisinde en fazla yordayanın öğretmen yeterlikleri olduğu görülmektedir. Öğretmen yeterliklerindeki bir birimlik artış öğretmenlik mesleğine adanmışlığı .487 oranında artırmaktadır. Öğretmen performansındaki bir birimlik artış .167; öğretmen özerkliğindeki bir birimlik artış .094 oranında öğretmenlik mesleğine adanmışlığı artırmaktadır.

Modeldeki değişkenlerin hepsi birlikte mesleğe adanmışlığın anlamlı yordayıcısı olduğu görülmektedir (F₍₅₋₃₂₁₎ = 32.47; p < .00). İş özellikleri alt boyutları hep birlikte öğretmenlik mesleğine adanmışlığın %34'ünü yordamaktadır (R² = .336; p < .001). Standardize edilmiş regresyon katsayılarına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin mesleğe adanmışlık üzerindeki göreceli önem sırası; öğretmen yeterlikleri, öğretmen performansı geribildirimi, öğretmen özerkliği, öğretmen rol ve sorumlulukları ve öğretmenlik mesleğinin önemi şeklindedir.

Öğretmenlik mesleği iş özellikleri alt boyutlarının mesleğe bağlılık alt boyutunu yordamasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

Öğretmenlik Mesleği İş Özelliklerinin Mesleğe Bağlılık Alt Boyutunu Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayıcı Değişkenler	Mesleğe Bağlılık						
	B	SHB	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	1.026	.466		2.200	.03		
Öğretmen Yeterlikleri	.607	.127	.333	4.777	.00*	.375	.258
Öğretmen Rol ve Sorumlulukları	.031	.068	.029	.455	.65	.235	.025
Öğretmenlik Mesleğinin Önemi	.015	.083	.011	.179	.86	.216	.010
Öğretmen Özerkliği	.090	.056	.097	1.621	.11	.189	.090
Öğretmen Performansı Geribildirimi	-.007	.073	-.007	-.101	.92	.224	-.006
R= .388 R ² =.151 F ₍₅₋₃₂₁₎ =11.407 p<.001*							

Tablo 10'da iş özellikleri alt boyutlarıyla mesleğe bağlılık alt boyutu arasındaki ikili ilişkiye bakıldığında anlamlı, pozitif, düşük ve orta düzeyde bir ilişki görülmektedir ($.19 < \text{ikili } r < .38$; $p < .001$). Kısmi ilişkilere bakıldığında mesleğe bağlılık ile en yüksek ilişki öğretmen yeterlikleri arasında görülmektedir (kısmi $r = .26$). T değeri incelendiğinde öğretmen yeterliklerinin mesleğe bağlılığın anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir ($p < .05$). Öğretmen yeterliklerindeki bir birimlik artış mesleğe bağlılığı .607 oranında artırmaktadır.

Modeldeki değişkenlerin hepsi birlikte mesleğe bağlılığın anlamlı yordayıcısı olduğu görülmektedir ($F(5-321) = 11.41$; $p < .001$). İş özellikleri alt boyutları hep birlikte öğretmenlik mesleğine adanmışlığın %15'ini yordamaktadır ($R^2 = .151$; $p < .001$). Standardize edilmiş regresyon katsayılarına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin mesleğe adanmışlık üzerindeki görece önem sırası; öğretmen yeterlikleri, öğretmen özerkliği, öğretmen rol ve sorumlulukları, öğretmenlik mesleğinin önemi ve öğretmen performansı geribildirimi şeklindedir.

Öğretmenlik mesleği iş özellikleri alt boyutlarının öğrencilere adanma alt boyutunu yordamasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11
Öğretmenlik Mesleği İş Özelliklerinin Öğrencilere Adanma Alt Boyutunu Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayıcı Değişkenler	Öğrencilere Adanma						
	B	SHB	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	.280	.339		824	.41		
Öğretmen Yeterlikleri	.477	.092	.303	5.157	.00*	.530	.277
Öğretmen Rol ve Sorumlulukları	.127	.050	.139	2.573	.01*	.432	.142
Öğretmenlik Mesleğinin Önemi	-.023	.061	-.020	-.379	.71	.305	-.021
Öğretmen Özerkliği	.081	.041	.100	1.989	.04*	.352	.110
Öğretmen Performansı Geri bildirimi	.264	.053	.277	4.948	.00*	.530	.266
R= .630 R ² =.397 F ₍₅₋₃₂₁₎ =42.194 p<.000*							

Tablo 11’de iş özellikleri alt boyutlarıyla öğrencilere adanma alt boyutu arasındaki ikili ilişkiye bakıldığında anlamlı, pozitif ve orta düzeyde bir ilişki görülmektedir (.31 < ikili r < .53; p < .001). Kısmi ilişkilere bakıldığında öğrencilere adanma ile en yüksek ilişki öğretmen yeterlikleri (kısmi r = .28) ve öğretmen performansı geri bildirimi arasında görülmektedir (kısmi r = .27).

T değeri incelendiğinde öğretmen yeterlikleri, öğretmen rol ve sorumlulukları, öğretmen özerkliği ve öğretmen performansı geri bildiriminin öğrencilere adanmanın anlamlı yordayıcıları olduğu görülmektedir (p < .05). Yordayıcılar içerisinde en fazla yordayanın öğretmen yeterlikleri olduğu görülmektedir. Öğretmen yeterliklerindeki bir birimlik artış öğrencilere adanmayı .477 oranında artırmaktadır. Öğretmen performansı geri bildirimindeki bir birimlik artış .264; öğretmen rol ve sorumluluklarındaki bir birimlik artış .127; öğretmen özerkliğindeki bir birimlik artış .081 oranında öğrencilere adanmayı artırmaktadır.

Modeldeki değişkenlerin hepsi birlikte öğrencilere adanmanın anlamlı yordayıcısı olduğu görülmektedir (F₍₅₋₃₂₁₎ = 42.19; p < .001). İş özellikleri alt boyutları hep birlikte öğrencilere adanmanın %40’ını yordamaktadır (R² = .397; p < .001). Standardize edilmiş regresyon katsayılarına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin öğrencilere adanma üzerindeki görece önem sırası; öğretmen yeterlikleri, öğretmen performansı geribildirimi, öğretmen rol ve sorumlulukları, öğretmen özerkliği ve öğretmenlik mesleğinin önemi şeklindedir.

Öğretmenlik mesleği iş özellikleri alt boyutlarının özverili çalışma alt boyutunu yordamasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12

Öğretmenlik Mesleği İş Özelliklerinin Özverili Çalışma Alt Boyutunu Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayıcı Değişkenler	Özverili Çalışma						
	B	SHB	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	.611	.471		1.297	.20		
Öğretmen Yeterlikleri	.266	.128	.138	2.073	.04*	.354	.115
Öğretmen Rol ve Sorumlulukları	.032	.069	.028	.467	.64	.279	.026
Öğretmenlik Mesleğinin Önemi	.086	.084	.061	1.017	.31	.252	.057
Öğretmen Özerkliği	.126	.056	.127	2.240	.03*	.315	.124
Öğretmen Performansı Geribildirim	.319	.074	.273	4.308	.00*	.434	.234
R= .480 R ² =.230 F ₍₅₋₃₂₁₎ =19.214 p<.000*							

Tablo 12’de iş özellikleri alt boyutlarıyla özverili çalışma alt boyutu arasındaki ikili ilişkiye bakıldığında anlamlı, pozitif, düşük ve orta düzeyde bir ilişki görülmektedir (.25<ikili r<.43; p<.001). Kısmi ilişkilere bakıldığında özverili çalışma ile en yüksek ilişki öğretmen performansı geri bildirim arasında görülmektedir (kısmi r=.23).

T değeri incelendiğinde öğretmen yeterlikleri, öğretmen özerkliği ve öğretmen performansı geri bildiriminin özverili çalışmanın anlamlı yordayıcıları olduğu görülmektedir (p<.05). Yordayıcılar içerisinde en fazla yordayanın öğretmen performansı geri bildirim olduğu görülmektedir. Öğretmen performansı geri bildirimindeki bir birimlik artış özverili çalışmayı .319 oranında artırmaktadır. Öğretmen yeterliğindeki bir birimlik artış .266; öğretmen özerkliğindeki bir birimlik artış .126 oranında özverili çalışmayı artırmaktadır.

Modeldeki değişkenlerin hepsi birlikte özverili çalışmanın anlamlı yordayıcısı olduğu görülmektedir (F₍₅₋₃₂₁₎ =19.21; p<.001). İş özellikleri alt boyutları hep birlikte özverili çalışmanın %23’ünü yordamaktadır (R²=.230; p<.001). Standardize edilmiş regresyon katsayılarına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin özverili çalışma üzerindeki görece önem sırası; öğretmen performansı geribildirim, öğretmen yeterlikleri, öğretmen özerkliği, öğretmenlik mesleğinin önemi ve öğretmen rol ve sorumlulukları şeklindedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmenlik mesleği iş özellikleri algısının öğretmenlik mesleğine adanmışlığı ne derece yordadığını belirlemeye yönelik gerçekleştirilen bu çalışmada öğretmenlerin iş özellikleri algısı ve mesleğe adanmışlık düzeyleri çok yüksek çıkmıştır. İş özellikleri alt boyutlarında öğretmenler en fazla öğretmen yeterliklerine katılırken (çok yüksek), en az öğretmenlerin özerkliğine katılmışlardır (yüksek). Mesleğe adanmışlık alt boyutlarında ise öğretmenler en fazla mesleğe

bağlılık (çok yüksek) ve öğrencilere adanmaya (çok yüksek) katılırken en az özverili çalışmaya (çok yüksek) katılmışlardır.

Öğretmenler iş özelliklerine yönelik en fazla “işlerinin öğrenciyi birey olarak görmeyi, ona değer vermeyi ve öğrencilerinin öğrenme ve gelişimi için çaba harcamayı gerektirdiğini” belirtmişlerdir. Öğretmenler iş özelliklerine yönelik olarak en az ise “yıl içerisinde yaptıkları sınav sayısını kendilerinin belirlediklerine” katılmışlardır. Mesleğe adanmışlıkta öğretmenler en fazla “öğretmenlik mesleğini severek yaptıklarına” katılırken, en az ise “ders dışı zamanlarda öğrencilerle birlikte vakit geçirerek onlara yardımcı olmaktan büyük zevk aldıklarına” katılmışlardır.

Araştırmada katılımcıların iş özellikleri algısı ve mesleğe adanmışlık düzeylerinde cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Dolayısıyla katılımcıların cinsiyetlerinin onların iş özellikleri algısı ile mesleğe adanmışlık düzeylerini etkilemediği söylenebilir. Öğretmenlerin mesleklerine yönelik iş özellikleri algısının cinsiyet açısından farklılaşmadığına yönelik bu sonuç, Polat’ın (2017) araştırma sonuçlarıyla örtüşmemektedir. Polat’ın araştırmasında öğretmenlerin iş özellikleri algılarının, öğretmenlik mesleğinin önemi alt boyutu dışındaki diğer tüm alt boyutlarda kadın öğretmenler lehine farklılaştığı bulgulanmıştır. Polat’ın araştırmasına benzer şekilde Sert (2017), yapmış olduğu araştırmanın sonucunda katılımcıların iş özellikleri algısının çeşitlilik ve özerklik alt boyutlarında kadınlar lehine farklılaştığını tespit etmiştir. Mesleğe adanmışlığın cinsiyet açısından farklılaşmadığına yönelik sonuç ile benzer şekilde Turhan, Demirli ve Nazik (2012) tarafından yapılan araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin mesleğe adanmışlık düzeylerinin cinsiyet açısından farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Buna karşın yapılan bazı araştırmalar kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha fazla mesleğe adandıklarını ortaya koymuştur (Alper Apak, 2009; Karagöz, 2008). Cinsiyet açısından ele alındığında sonuçlar farklılık gösterse de alan yazın, öğretmenlerin genel olarak kendilerini mesleklerine adadıklarına işaret etmektedir. Bu kapsamda Celep (1998) yaptığı araştırmada, öğretmenlerin yüksek derecede mesleklerine adandıklarını ortaya çıkarmıştır.

Araştırmada öğretmenlerin iş özellikleri algısı genel düzeyi ile bütün alt boyutlardaki düzeylerinin medeni durum açısından farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuç Polat (2017) tarafından yapılan araştırma sonuçlarıyla önemli oranda örtüşmektedir. Polat’ın araştırmasında, öğretmen performansı geri bildirim dışındaki diğer tüm alt boyutlardaki iş özellikleri algısının medeni durum açısından farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin mesleğe adanmışlık genel düzeyi ile öğrencilere adanma ve özverili çalışma alt boyutlarındaki düzeylerinin bekâr öğretmenler lehine farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu farklılık bekâr öğretmenlerin aile yaşamı konusundaki sorumluluklarının evli öğretmenlere oranla görece az olmasından dolayı mesleklerine ve öğrencilerine daha fazla zaman ayırabilmelerinden kaynaklanmış olabilir. Öğretmenlerin mesleğe bağlılık alt boyutundaki adanmışlıklarının ise medeni durum açısından farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır.

Yani katılımcıların evli veya bekâr olmalarının onların mesleğe bağlılık boyutundaki adanmışlık düzeylerini etkilemediği söylenebilir.

Öğretmenlerin iş özellikleri algısı genel düzeyi, iş özelliklerinin “Öğretmen Rol ve Sorumlulukları” dışındaki diğer alt boyutlarındaki düzeyleri ve mesleğe adanmışlık düzeylerinde alan açısından anlamlı bir fark ortaya çıkmamasına rağmen “Öğretmen Rol ve Sorumlulukları” alt boyutundaki iş özellikleri algısının sınıf öğretmenleri lehine farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu fark, sınıf öğretmenlerinin tüm eğitim gününü aynı öğrencilerle ve aynı sınıfta geçirdiği için görevleriyle ilgili her hususta kendilerini sorumlu hissetmelerinden kaynaklanabilir.

Öğretmenlerin iş özellikleri algıları ve mesleğe adanmışlık düzeylerinde eğitim durumu açısından istatistikî olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. İş özelliklerinin eğitim durumu değişkeni açısından farklılaşmadığına yönelik bu sonuç Polat (2017) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarıyla kısmen örtüşmektedir. Polat’ın araştırmasında iş özelliklerinin, öğretmenlik mesleğinin önemi ve öğretmen özerkliği dışındaki diğer üç alt boyutundaki öğretmen algılarının eğitim durumu açısından farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Fark olan gruplarda ise lisans mezunu öğretmenlerin iş özellikleri algısının lisansüstü mezunu öğretmenlere göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin iş özellikleri algısı genel düzey ile “Öğretmen Yeterlilikleri”, “Öğretmenlik Mesleğinin Önemi” ve “Öğretmen Özerkliği” alt boyutlarında hizmet yılı açısından farklılaşmazken “Öğretmen Rol ve Sorumlulukları” ile “Öğretmen Performansı Geribildirimi” alt boyutlarında 11-20 yıl arası hizmete sahip öğretmenler ile 21 ve üzeri hizmet yılı olan öğretmenler arasında; 21 ve üzeri hizmet yılı olan öğretmenler lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Polat’ın (2017) ortaöğretim öğretmenleriyle gerçekleştirdiği çalışmada katılımcıların öğretmenlik mesleğinin önemi boyutundaki iş özellikleri algısı, bu çalışmaya paralel bir şekilde, hizmet yılı açısından farklılaşmazken diğer dört alt boyuttaki iş özellikleri algılarının 1-5 yıl hizmeti olan öğretmenler lehine farklılaştığı tespit edilmiştir. Demirbaş’ın (2008) İDO çalışanlarının katılımıyla gerçekleştirdiği, iş özelliklerinin iş bütünleşmesi üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik araştırmasının sonucunda, tecrübeli çalışanların deneyimsiz çalışanlara oranla işlerinin hissedilen anlamlılığını daha olumlu olarak değerlendirdikleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin mesleğe adanmışlıkları “Öğrencilere Adanma” ve “Özverili Çalışma” alt boyutlarında hizmet yılı açısından farklılaşmazken genel düzey ile “Mesleğe Bağlılık” alt boyutunda 1-10 yıl arası hizmeti olan öğretmenler ile 11-20 yıl arası hizmeti olan öğretmenler arasında; 1-10 yıl arası hizmeti olan öğretmenler lehine farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Bu sonuç öğretmenlerin mesleğin ilk yıllarında kendilerini mesleklerine daha çok adanmış olduklarını göstermektedir. Alan yazında bu sonucu destekler nitelikte araştırmalar bulunmaktadır. Kozikoğlu’nun (2016) yapmış olduğu araştırma sonucunda aday öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yüksek düzeyde adanmış oldukları tespit edilmiştir.

Araştırma sonucunda öğretmenlik mesleği iş özellikleri ve mesleğe adanmışlık arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir. Bu durum,

temel araştırma problemi olan ilişkinin varlığını doğrulamaktadır. Araştırmada elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin mesleğe adanmışlıklarının %34 oranında iş özellikleri algı düzeylerine bağlı olduğunu göstermektedir. İş özelliklerinin alt boyutlarından öğretmen yeterlikleri, öğretmen performansı geribildirimi ve öğretmen özerkliğinin mesleğe adanmışlığın anlamlı yordayıcıları olduğu; öğretmen rol ve sorumlulukları ve öğretmenlik mesleğinin öneminin ise mesleğe adanmışlığın anlamlı yordayıcıları olmadığı görülmüştür.

İş özelliklerinin tüm alt boyutlarının hep birlikte öğretmenlerin mesleğe bağlılıklarıyla orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki içinde olduğu, iş özelliklerinin sadece öğretmen yeterlikleri boyutunun mesleğe bağlılığın anlamlı yordayıcısı olduğu ve geriye kalan diğer dört alt boyutunun ise mesleğe bağlılığın anlamlı yordayıcıları olmadığı görülmüştür.

Araştırmada iş özelliklerinin tüm alt boyutlarının hep birlikte öğretmenlerin öğrencilere adanmalarıyla orta düzeyde pozitif yönlü ilişki içinde olduğu ve öğretmenlerin öğrencilere adanmalarının %40 oranında iş özellikleri algılarına bağlı olduğu tespit edilmiştir. İş özelliklerinin öğretmenlik mesleğinin önemi dışındaki diğer dört alt boyutunun öğrencilere adanmanın anlamlı yordayıcıları olduğu görülmüştür.

İş özelliklerinin tüm alt boyutlarının hep birlikte öğretmenlerin özverili çalışmalarıyla düşük düzeyde pozitif yönlü bir ilişki içinde olduğu; öğretmen yeterlikleri, öğretmen özerkliği ve öğretmen performansı geribildirimi alt boyutlarının özverili çalışmanın anlamlı yordayıcıları olduğu, öğretmen rol ve sorumlulukları ve öğretmenlik mesleğinin önemi alt boyutlarının ise özverili çalışmanın anlamlı yordayıcıları olmadığı görülmüştür.

Alan yazında, çalışanların iş özellikleriyle ilgili olumlu algılarının onların işleriyle ilgili motivasyon ve performansını olumlu yönde etkilediğine yönelik çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Bu kapsamda, eğitim kurumlarında iş özelliklerini inceleyen sınırlı sayıda araştırma vardır. Birinde Mavi (2015) iş özelliklerinin öğretmenlerin iş akışını pozitif yönde ve anlamlı şekilde yordadığını tespit etmiştir. Eğitim alanında yapılan bir başka araştırmada Polat (2017) ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin katılımıyla gerçekleştirdiği araştırmanın sonucunda, iş özellikleri ile iş yaşam dengesi boyutları ve meslekten ayrılma niyeti arasında düşük bir ilişki olduğunu saptamıştır.

Farklı bir sektörde Kaşlı'nın (2007) otel çalışanlarının katılımıyla gerçekleştirdiği araştırmasının sonucunda, işi anlamlı hissetmeye yönelik üç iş özelliği (beceri çeşitliliği, görev bütünlüğü ve görevin önemi) ile otel çalışanlarının iş motivasyonunun artması arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya konulmuştur. Yine otel çalışanlarının katılımıyla gerçekleştirilen bir başka araştırmada Sert (2017) işin özerklik, görev kimliği, geribildirim, iş birliği ve arkadaşlık özelliklerinin işe yabancılaşmayı azalttığını, işin çeşitlilik özelliğinin ise yabancılaşmayı arttırdığını tespit etmiştir. Demirbaş'ın (2008) yapmış olduğu araştırmada, iş özellikleri boyutlarından özerklik, geri bildirim ve işin hissedilen anlamlılığının iş bütünleşmesini %19 oranında açıkladığı bulgulanmıştır. Uysal'ın (2014) araştırma sonuç-

larına göre iş özerkliği ve işin karmaşıklığı, proaktif iş davranışını pozitif yönde etkilemektedir. Yıldız (2018) tarafından yapılan araştırmada ise iş özelliklerinin başarı hedef yönelimini pozitif yönde etkilediği ifade edilmiştir.

İş özellikleri konusunda yapılan araştırmalar çalışanlara becerilerinde çeşitlilik, görevin kimliği ve önemi, işlerinde özerklik ve geri bildirim sağlamanın iş tatmini ve performansını arttırdığını ve çalışanların işlerinde daha az devamsızlık yapmalarına katkı sunduğunu göstermektedir (Kass, Vodanovich ve Khosravi, 2011).

Bu araştırmada, öğretmenlik mesleği iş özelliklerine yönelik algılarının öğretmenlerin mesleğe adanmışlık düzeylerini ne derece yordadığı incelenmiştir. Sonraki araştırmalarda öğretmenlik mesleği iş özelliklerinin mesleğe bağlılığı, iş yaşam dengesini, iş tatmini ve performansını ne düzeyde yordadığı çalışılabilir.

References

- Alper Apak, E. G. (2009). *Yıldırma eylemleri ve örgütsel adanmışlık ilişkisi: İlköğretim okulu öğretmenleri üzerinde bir araştırma* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.
- Aşan, Ö. (1998). *İş özellikleri modeli ve bir uygulama* (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- Aşkın, H. H. (2014). *Mesleğe adanmışlık, örgütsel sadakat ve işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkinin incelenmesi: Sağlık çalışanları üzerine bir araştırma* (Yüksek lisans tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep, Türkiye.
- Balcı, A. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler* (12. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Bilgiç, R. (2008). İş özellikleri kuramı: Geniş kapsamlı gözden geçirme. *Türk Psikoloji Yazıları Dergisi*, 11(22), 66-77.
- Bostancı, H. ve Ekiyor, A. (2015). Çalışanların işe adanmasının örgüt içi girişimcilğe etkisinin incelenmesi: Sağlık sektöründe bir uygulama. *Uluslararası Sağlık Yönetimi ve Stratejileri Araştırma Dergisi*, 1(1), 37-51.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2013). *Sosyal bilimler için istatistik* (12. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Celep, C. (1998). Eğitim örgütlerinde öğretmenlerin örgütsel adanmışlığı. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 22(108), 56-62.
- Celep, C. (2000). *Eğitimde örgütsel adanma ve öğretmenler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Celep, C., Doyuran, Ş., Sarıdede, U. ve Değirmenci, T. (2004). Eğitim örgütlerinde çok boyutlu iş etiği ve örgütsel adanmışlık. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004*. Malatya: İnönü Üniversitesi Rektörlüğü.
- Coşkun, H. (2012). *The examination of moderating role of personality trait on the relationship between job characteristics, boredom at work and intention to leave* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.
- Çalışkan, S. C. (2014). Pozitif örgütsel davranış değişkenleri ile yeni araştırma modelleri geliştirme arayışları: Pozitif örgütsel davranış değişkenlerinin işe adanmışlık, tükenmişlik ve sinizm üzerine etkileri ve bu etkileşimde örgütsel adalet algısının aracılık rolü üzerine bir araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(3), 363-382.

- Çamur, B. (2006). İş doyumunun iş özellikleri modeli bakımından incelenmesi ve bazı demografik özelliklerle ilişkilerinin belirlenmesi (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(19), 207-237.
- Demirbaş, H. T. (2008). İş özellikleri algısının iş bütünleşmesi üzerindeki etkisi (*İDO A. Ş'.de bir uygulama*) (Yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.
- Erben, G. S. (2008). *Effects of perceived employment opportunities, peer support, exhaustion and work alienation on the relationship between perceived job characteristics and work attitudes: A comparative study between lean and traditional production contexts* (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.
- Eroğlu, S. (2007). *Toplam kalite yönetimi uygulanan ortaöğretim kurumlarında öğretmenlerin örgütsel adanmışlık ve motivasyon düzeyleri* (Yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.
- Eyi, F. (2010). *Critical thinking as a mediator between job resources and goal achievement* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.
- Güner, H. (2006). Öğretmenlerin adanmışlık sorunu: İstanbul ili örneğinde bir çalışma (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.
- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1975). Development of the job diagnostic survey. *Journal of Applied Psychology*, 60(2), 159-170.
- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1976). Motivation through the design of work: Test of a theory. *Organizational Behavior and Human Performance*, 16, 250-279.
- İnce, A. R. (2016). Algılanan örgütsel desteğin işe adanmışlık üzerindeki etkisinde yönetici desteğinin aracılık rolü. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(57), 649-660.
- Kahn, W. A. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of Management Journal*, 33(4), 692-724.
- Karagöz, A. (2008). İlk ve ortaöğretim okulu yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan etik liderlik rolleri ile öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişki (*Bursa ili örneği*) (Yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.
- Kass, S. J., Vodanovich, S. J., & Khosravi, J. Y. (2011). Applying the job characteristics model to the college education experience. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 11(4), 56-68.
- Kaşlı, M. (2007). İş özellikleri modelinin otel işletmelerinde uygulanabilirliğine yönelik bir araştırma. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 8(2), 159-174.
- Keleş, S. (2014). Aile şirketlerinde Y jenerasyonunun öz yeterlilik algısı ve işe adanmışlık ilişkisi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 5(11), 95-109.
- Kozikoğlu, İ. (2016). Öğretimin ilk yılı: Mesleğin ilk yılındaki öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler, hizmet öncesi eğitim yeterlikleri ve mesleğe adanmışlıkları (Doktora tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van, Türkiye.
- Mavi, D. (2015). Öğretmen görüşlerine göre duygusal emek, iş özellikleri ve iş akışı arasındaki ilişki (Yüksek lisans tezi). Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep, Türkiye.

- Milli Eğitim Temel Kanunu. Kanun Numarası: 1739, Kabul Tarihi: 14.6.1973 (Yayımlandığı Resmi Gazete: Tarih: 24.6.1973, Sayı: 14574).
- Nigah, N., Davis, A. J., & Hurrell, S. A. (2012). The impact of buddying on psychological capital and work engagement: An empirical study of socialization in the professional services sector. *Thunderbird International Business Review*, 54(6), 891-905.
- Özpınar, T. (2003). İş özellikleri modeli ve Kara Kuvvetleri Komutanlığı'nda bir uygulama (Yüksek lisans tezi). Kara Harp Okulu Komutanlığı Savunma Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- Öztürk, F. (2010). *Determinants of organizational citizenship behavior among knowledge workers: The role of job characteristics, job satisfaction, and organizational commitment* (Yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- Polat, Ş. (2017). İş özellikleri, iş-yaşam dengesi ve meslekten ayrılma niyeti arasındaki ilişkilerin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- Polat, Ş. ve Özdemir, M. (2018). Öğretmenlik mesleği iş özellikleri ölçeğinin (ÖMİÖÖ) geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (46), 428-446.
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2010). Defining and measuring work engagement: Bringing clarity to the concept. In A. B. Bakker & M. P. Leiter (Eds.), *Work engagement: A handbook of essential theory and research*, (pp. 10–24). New York, NY, US: Psychology Press.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. B. (2001). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3(1), 71-92.
- Sert, S. (2017). *Otel işletmelerinde çalışan işgörenlerin iş özellikleri ve örgütsel yapı algılarının yabancılaşma düzeylerine etkisi* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- Suveren, B. (1998). İnşaat sektöründe iş özellikleri ve iş tatmini ilişkisi üzerine bir araştırma (Yüksek lisans tezi). İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th Edition). Boston: Pearson Education.
- Turhan, M., Demirli, C., ve Nazik, G. (2012). Sınıf öğretmenlerinin mesleğe adanmışlık düzeyine etki eden faktörler: Elazığ örneği. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(21), 179-192.
- Uysal, B. (2014). Çalışma yaşamındaki güncel gelişmeler çerçevesinde iş dizaynı ve iş özelliklerinin *proaktif* iş davranışına etkisi üzerine bir araştırma (Doktora tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.
- Ünüvar, T. G. (2006). *An integrative model of job characteristics, job satisfaction, organizational commitment, and organizational citizenship behavior* (Doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- Yıldız, T. (2018). Çalışmaya tutkunluk, iş özellikleri, kişilik tipleri, işkoliklik, stratejik çeviklik ve başarı hedef yöneliminin örgütsel bağlılığa etkisi üzerine bir araştırma (Yüksek lisans tezi). İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.

- Yılmaz, H. (2007). Örneklem büyüklüğünün saptanması ve istatistiksel testler. Celal Bayar Üniversitesi Tıp Fakültesi, Nöroloji Anabilim Dalı, Manisa. https://www.tavsiyee-diyorum.com/makale_298.htm (15.10.2018).
- Yolcu, S. (2010). Çağrı merkezindeki işlerin iş özellikleri modeline göre incelenmesi ve bir araştırma (Yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.
- Zhang, T., Avery, G. C., Bergsteiner, H., & More, E. (2014). The relationship between leadership paradigms and employee engagement. *Journal of Global Responsibility*, 5(1), 4-21.