

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM YÖNETİMİ VE POLİTİKASI ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE TEFTİŞİ PROGRAMI**

**ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL KIRILGANLIĞI VE
ÖZGÜVEN İLE İLİŞKİSİ**

DOKTORA TEZİ

NURİYE KARABULUT

**ANKARA
NİSAN, 2021**



**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM YÖNETİMİ VE POLİTİKASI ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE TEFTİŞİ PROGRAMI**

**ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL KIRILGANLIĞI VE
ÖZGÜVEN İLE İLİŞKİSİ**

DOKTORA TEZİ

NURİYE KARABULUT

DANIŞMAN: PROF. DR. ALİ BALCI

**ANKARA
NİSAN, 2021**

KABUL/ONAY

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Nuriye KARABULUT adlı öğrencinin hazırladığı “Öğretmenlerin Örgütsel Kırılganlığı ve Özgüven ile İlişkisi” başlıklı bu çalışma Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı / Eğitim Yönetimi ve Teftişi Programı’nda jüri üyelerince oy birliği / oy çokluğu ile **Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

	<u>Jüri Üyeleri</u>	<u>İmza</u>
Başkan	Prof. Dr. Ali BALCI	
Üye	Prof. Dr. İnayet AYDIN	
Üye	Prof. Dr. Cemalettin İPEK	
Üye	Prof. Dr. Yasemin KARAMAN KEPENEKÇİ	
Üye	Prof. Dr. Murat TAŞDAN	

ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim - Öğretim Yönetmeliği’nin ilgili maddeleri uyarınca, jüri üyeleri tarafından .../.../20... tarihinde, Enstitü Yönetim Kurulu tarafından ise .../.../20... tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Yasemin KARAMAN KEPENEKÇİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgileri akademik yazım kurallarına uygun biçimde raporlaştırdığımı ve bunları etik ilkelere (atıfta bulunulan tüm yapıtlara kaynaklarda yer verilmesi, tezde kullanılan bilgi ve belgelere resmi yollarla ulaşılması ve bunların aslı bozulmadan kullanılması vb.) uygun olarak elde ettiğimi ve sunduğumu bildiririm.

Nuriye KARABULUT

ÖZET

ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL KIRILGANLIĞI VE ÖZGÜVEN İLE İLİŞKİSİ

KARABULUT, Nuriye

Doktora Tezi, Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Ali BALCI

Nisan, 2021, xv + 257 sayfa

Bu araştırmada, Ankara İli kamu ortaöğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin örgütsel kırılabilirlik ve özgüven ile ilgili görüşlerini ortaya koymak ve örgütsel kırılabilirlik düzeyleri ile özgüven düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma, karma araştırma yöntemlerinden *yakınsayan paralel desende* yürütülmüştür. Araştırmanın nicel bölümünde ilişkisel tarama ve nedensel karşılaştırma modeli uygulanmış, nitel bölümünde ise olgubilim araştırması yapılmıştır. Araştırmanın nicel bölümünün hedef evrenini Ankara İlinin dokuz merkez ilçesinde görev yapan 16171 öğretmen, örneklemini ise tabakalı örnekleme yöntemiyle belirlenen 377 öğretmen oluşturmaktadır. Nitel bölümün çalışma grubu ise Ankara İlinin dokuz merkez ilçesinde görev yapan ve maksimum çeşitlilik örnekleme ile belirlenen 31 öğretmenden oluşmaktadır.

Araştırmanın nicel verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen *Örgütsel Kırılabilirlik Ölçeği* ve Akın (2007) tarafından geliştirilen *Özgüven Ölçeği* ile toplanmış, nitel verileri ise araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış *Örgütsel Kırılabilirlik ve Özgüven Görüşme Formu* kullanılarak gerçekleştirilen görüşmelerle elde edilmiştir. Nicel verilerin analizinde değişkenlere ilişkin durumların betimlenmesinde yüzde, frekans ve aritmetik ortalama gibi istatistikler kullanılmıştır. Örgütsel kırılabilirlik ve özgüven düzeyinin ilgili bağımsız değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı t-testi ve tek yönlü varyans analizi ile test edilmiştir. Örgütsel kırılabilirlik ve özgüven arasındaki ilişkinin düzey ve yönü Pearson korelasyon katsayısı ile belirlenmiş; özgüvenin örgütsel kırılabilirliği yordayıp yordamadığı çoklu regresyon analizi ile tespit edilmiştir. Nitel veriler ise içerik analizi ile çözümlenmiştir.

Nicel verilerin analiz sonuçlarına göre örgütsel kırılganlık düzeyi cinsiyet, okul türü, kıdem ve sendika üyeliğine göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Ancak savunmasızlık, üzüntü ve genel örgütsel kırılganlık düzeyleri eğitim durumuna göre, yetersizlik düzeyi ise branşa göre farklılaşmaktadır. Özgüven düzeyi cinsiyet, sendika üyeliği, eğitim durumu ve okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemekte; ancak iç özgüven ve genel özgüven düzeyi branşa göre, dış özgüven ile genel özgüven düzeyi kıdeme göre farklılaşmaktadır. Yetersizlik düzeyi ile iç güven ve dış özgüven arasında düşük düzeyde negatif bir ilişki vardır. Özgüven örgütsel kırılganlığı anlamlı olarak yordamamaktadır.

Nitel verilerin analiz sonuçlarına göre okul yöneticileri, meslektaşlar, öğrenciler, veliler, öğretmenin kendisi, sendikalar, okulla ilgili diğer örgütler ve medya ile Milli Eğitim Bakanlığı ve genel eğitim sorunları öğretmenlerin örgütsel kırılganlık kaynaklarıdır. Öğretmenler örgütsel kırılganlıkla baş etmede çeşitli yumuşak ve sert stratejiler kullanmaktadırlar. Örgütsel kırılganlıkların bireysel, ailevi ve okul yaşamına etkileri olmak üzere üç tür yansıması bulunmaktadır. Özgüven gelişiminde aile, çevre ve bireyin tutum ve davranışları etkili olmakta, özgüvenin okul yaşantısına olumlu etkileri olmakla beraber aşırı ya da yetersiz özgüven olumsuz sonuçlara neden olabilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Kırılganlık, Örgütsel Kırılganlık, Özgüven, Öğretmen

ABSTRACT

THE ORGANIZATIONAL VULNERABILITY OF TEACHERS AND ITS RELATIONSHIP WITH SELF-CONFIDENCE

KARABULUT, Nuriye

PhD, Department of Educational Administration and Policy

Supervisor: Prof. Dr. Ali BALCI

April, 2021, xv + 257 pages

In this study, it was aimed to reveal the views of teachers working in public secondary schools in the city of Ankara on organizational vulnerability and self-confidence and to determine the relationship between their level of organizational vulnerability and level of self-confidence. The study was conducted in a *convergent parallel design*, one of the mixed research methods. In the quantitative part of the study, the relational survey and causal-comparative models were employed while in the qualitative part of the study, the phenomenological design was used. The population of the quantitative part of the study is comprised of 16171 teachers working in the schools located in the nine central districts of the city of Ankara while the sample of the study is comprised of 377 teachers selected through the stratified sampling method. The study group in the qualitative part of the study is comprised of 31 teachers working in the schools located in the nine central districts of the city of Ankara and selected by means of the maximum variation sampling method.

The quantitative data of the study were collected by using the *Organizational Vulnerability Scale* developed by the researcher and the *Self-Confidence Scale* developed by Akın (2007) while the qualitative data of the study were generated through interviews by using the semi-structured *Organizational Vulnerability and Self-Confidence Interview Form* developed by the researcher. In the analysis of the quantitative data, percentages, frequencies and arithmetic means were used to describe the states related to the variables. T-test and one-way variance analysis were employed to test whether the levels of organizational vulnerability and self-confidence vary significantly depending on the independent variables. The degree and direction of the

relationship between organizational vulnerability and self-confidence were determined by using the Pearson correlation coefficient and whether self-confidence predicted organizational vulnerability was determined by using multiple regression analysis. The quantitative data, on the other hand, were analyzed by the content analysis.

According to the analysis results of quantitative data, the level of organizational vulnerability does not vary significantly depending on gender, school type, professional seniority and union membership. However, the levels of defencelessness and sadness, and the general level of organizational vulnerability vary significantly depending on education level, and the level of inadequacy varies significantly depending on branch. The level of self-confidence was found to be not varying significantly depending on gender, union membership, education level and school type yet the inner self-confidence and general self-confidence level were found to be varying significantly depending on the branch; the external self-confidence and general self-confidence level were found to be varying significantly depending on professional seniority. There is a negative and low correlation between the level of inadequacy and inner and external self-confidence. Self-confidence was found not to significantly predict organizational vulnerability.

According to the analysis results of qualitative data, school administrators, colleagues, students, parents, the teacher himself/herself, unions, other organizations related to the school and the media, the Ministry of National Education and general education problems are the sources of organizational vulnerability of teachers. Teachers use a variety of soft and hard strategies to cope with their vulnerability. There are three types of reflections of organizational vulnerability; namely, their effects on individual, family and school life. Family, environment and individual's attitudes and behaviours are influential on the development of self-confidence and although self-confidence has positive effects on school life, excessive or insufficient self-confidence can cause negative consequences.

Key Words: Vulnerability, Organizational Vulnerability, Self-confidence, Teacher

ÖNSÖZ

Eğitimin amaç ve işlevlerinin gerçekleşmesinde ve etkililiğinin sağlanmasında en önemli aktörlerden biri öğretmenlerdir. Ancak toplumun ve eğitim paydaşlarının giderek artan beklentileri ve bilgiye erişimin kolaylaşmasının bir sonucu olarak öğretmen otoritesinin sarsılması vb. nedenler öğretmenlerin kendilerini yalnız, baskı altında ve savunmasız hissetmelerine neden olmakta; diğer bir ifadeyle örgütsel kırılabilirlik yaşamalarına yol açmaktadır. Bu noktada öğretmenlerin yaşadıkları örgütsel kırılabilirlik sürecinin doğru anlaşılması bir gereklilik olarak görülmektedir. Bu çalışmada öğretmenlerin yaşadıkları örgütsel kırılabilirlik düzeyi, kaynakları, yansımaları ve baş etme yöntemleri gibi örgütsel kırılabilirlik parametreleri ortaya konulmuş ve kırılabilirliklerin azaltılması için politika yapıcılara ve eğitim paydaşlarına öneriler sunulmuştur. Ayrıca örgütsel kırılabilirliklerin öğretmenin kendisine yönelik algıları ve kendine duyduğu güvenle ilgili olabileceği ve özgüvenin öğretmenin mesleki yaşamına olumlu katkılar sağlayabileceği düşüncesinden hareketle örgütsel kırılabilirlik kavramı özgüvenle ilişkilendirilerek araştırılmıştır.

Bu doktora tez çalışmasında birçok kişinin katkısı bulunmaktadır. Emeği geçen kişileri anmayı ve teşekkürlerimi sunmayı bir borç bilirim. Öncelikle lisansüstü eğitimim boyunca ve tez yazma sürecinde, görüş ve önerileriyle destek olan, her zaman ulaşılabilir olup sorularıma ve çalışmalarına hızla dönüt veren, motive eden, yolumu aydınlatan saygıdeğer hocam, danışmanım Prof. Dr. Ali BALCI'ya en içten teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca doktora eğitim sürecimde yetişmemde ve tezimde katkıları olan Prof. Dr. Hasan Hüseyin AKSOY ve Prof. Dr. Kasım KARAKÜTÜK hocalarım başta olmak üzere bölümümün değerleri hocalarına teşekkür ederim.

Eleştiri ve önerileriyle doktora tezimin daha nitelikli hale gelmesini sağlayan saygıdeğer TİK üyelerim, Prof. Dr. İlayet AYDIN ve Prof. Dr. Cemalettin İPEK hocalarıma; aynı şekilde saygıdeğer jüri üyelerim, Prof. Dr. Yasemin KARAMAN KEPENEKÇİ ve Prof. Dr. Murat TAŞDAN hocalarıma tezimin olgunlaşmasına sağladıkları katkı ve emekleri için sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Veri toplama ve tez yazım sürecinde desteğini esirgemeyen, motivasyonum düştüğünde moral kaynağım olan dostum, Dr. Öğretim Üyesi Ayşe SOYLU'ya bütün içtenliğimle teşekkür ederim.

Veri toplama sürecinde yardım eden, ismini teker teker sayamayacağım eğitim paydaşlarına teşekkürü bir borç bilirim. Araştırma ölçeklerinin öğretilere ulaşmasını sağlayan okul yöneticilerine, zamanlarını ayırıp ölçekleri dolduran öğretmenlere ve görüşme yapmayı kabul ederek araştırma sürecimin tamamlanmasında katkı sağlayan öğretmenlere sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca veri toplama sürecimde yardım eden, görüşmelere katılan, doktora sürecini beraber yaşadığım öğretmen arkadaşlarıma bütün içtenliğimle teşekkür ederim.

Doktora eğitimim boyunca Bilim İnsanı Destekleme Programı kapsamında maddi destek sağlayan Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu'na (TÜBİTAK) teşekkür ederim.

Son olarak, uzakta olsalar da destekleriyle hep arakamda duran ve varlıklarıyla bana güç veren başta annem Bağdagül KARABULUT ve babam Yaşar KARABULUT olmak üzere ailemin bütün fertlerine teşekkür ederim.

Nisan, 2021

Nuriye KARABULUT

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
ÖNSÖZ.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar DİZİNİ.....	xiv
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xvi
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ.....	1
Problem	1
Kırılğanlık	1
Örgütsel Kırılğanlık.....	8
Örgüt Merkezli Kırılğanlık (Örgütün Kırılğanlığı).....	8
Birey Merkezli Örgütsel Kırılğanlık.....	10
Eğitim Örgütlerinde Kırılğanlık	14
Öğretmenlerin Örgütsel Kırılğanlığı	17
Öğretmenlerin Örgütsel Kırılğanlık Kaynakları	19
Okul Yöneticileri ve Politikaları	20
Deneticiler ve Eğitim Kurulu	22
Aileler.....	23
Rol-Model Beklentileri	24
Çalışma Ortamı	26
Değişen Eğitim Politikaları	26
Karmaşık Okul ilişkileri	27
Öğretmenlerin Öz-Algıları ve Öğretmen Verimliliğinin Sınırları.	29
Öğretmenlerin Kültürel Yükleri	30
Öğretim Ortamındaki Belirsizlikler	31
Olağandışı Koşullar.....	32
Öğretmenlerin Örgütsel Kırılğanlıkla Baş Etme Stratejileri.....	34
Özgüven	40
Özgüvenin Oluşumu	45
Özgüven İle İlgili Bazı Kavramlar	48
Benlik Kavramı ve Özgüven.....	48
Özsaygı ve Özgüven	50
Özyeterlik ve Özgüven	51
Düşük ve Yüksek Özgüvene Sahip Bireylerin Özellikleri	55
Eğitim Örgütlerinde Özgüven	57

Araştırmanın Amacı.....	61
Araştırmanın Önemi	63
Araştırmanın Sınırlılıkları.....	66
Tanımlar.....	66
BÖLÜM 2.....	67
YÖNTEM.....	67
Araştırmanın Modeli.....	67
Evren, Örneklem ve Çalışma Grubu.....	69
Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi.....	74
Örgütsel Kırılabilirlik Ölçeği.	74
Özgüven Ölçeği.	82
Örgütsel Kırılabilirlik ve Özgüven Görüşme Formu.	87
Verilerin Toplanması	87
Verilerin Analizi	89
BÖLÜM 3.....	93
BULGULAR VE YORUMLAR	93
Örgütsel Kırılabilirlik ile İlgili Bulgular ve Yorumlar	93
Örgütsel Kırılabilirlik ile İlgili Nicel Bulgular ve Yorumlar.....	93
Örgütsel Kırılabilirlik Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.	93
Örgütsel Kırılabilirlik Düzeyinin Çeşitli Bağımsız Değişkenlere Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Bulgular ve Yorumlar.	97
Cinsiyet Değişkenine Göre Örgütsel Kırılabilirlikle İlgili Bulgular ve Yorumlar.....	98
Eğitim Durumu Değişkenine Göre Örgütsel Kırılabilirlik ile İlgili Bulgular ve Yorumlar.	100
Sendika Üyeliği Değişkenine Göre Örgütsel Kırılabilirlik ile İlgili Bulgular ve Yorumlar.....	101
Branş Değişkenine Göre Örgütsel Kırılabilirlik ile İlgili Bulgular ve Yorumlar.....	102
Okul Türü Değişkenine Göre Örgütsel Kırılabilirlik ile İlgili Bulgular ve Yorumlar.....	104
Kıdem Değişkenine Göre Örgütsel Kırılabilirlik ile İlgili Bulgular ve Yorumlar.....	105
Örgütsel Kırılabilirlik ile İlgili Nitel Bulgular ve Yorumlar	107
Öğretmenlerin Örgütsel Kırılabilirlik Kaynakları.....	107
Örgütsel Kırılabilirlik Kaynağı Olarak Yöneticiler.....	107
Örgütsel Kırılabilirlik Kaynağı Olarak Meslektaşlar.	116
Örgütsel Kırılabilirlik Kaynağı Olarak Öğretmenin Kendisi.	125
Örgütsel Kırılabilirlik Kaynağı Olarak Sendikalar, Okulla İlgili Diğer Örgütler ve Medya.....	128
Örgütsel Kırılabilirlik Kaynağı Olarak Öğrenciler.....	130
Örgütsel Kırılabilirlik Kaynağı Olarak Veliler.....	136
Kırılabilirlik Kaynağı Olarak MEB ve Genel Eğitim Sorunları.....	142

Öğretmenlerin Örgütsel Kırılganlıkla Baş Etme Stratejileri	153
Örgütsel Kırılganlığının Yansımaları/Etkileri.....	166
Örgütsel Kırılganlığın Azaltılması ya da Önlenmesi İçin Yapılması Gerekenler.	170
Örgütsel Kırılganlıkla İlgili Nitel ve Nicel Bulguların Değerlendirilmesi	179
Özgüven ile İlgili Bulgular ve Yorumlar	182
Özgüven ile İlgili Nicel Bulgular ve Yorumlar.....	182
Özgüven Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.	182
Özgüven Düzeyinin Çeşitli Bağımsız Değişkenlere Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Bulgular ve Yorumlar.	184
Cinsiyet Değişkenine Göre Özgüven ile İlgili Bulgular ve Yorumlar.....	184
Eğitim Durumu Değişkenine Göre Özgüven ile İlgili Bulgular ve Yorumlar.	185
Sendika Üyeliği Değişkenine Göre Özgüven ile İlgili Bulgular ve Yorumlar.	186
Branş Değişkenine Göre Özgüven ile İlgili Bulgular ve Yorumlar.....	187
Okul Türü Değişkenine Göre Özgüven ile İlgili Bulgular ve Yorumlar.	189
Kıdem Değişkenine Göre Özgüven ile İlgili Bulgular ve Yorumlar.	190
Özgüven ile İlgili Nitel Bulgular ve Yorumlar	191
Öğretmenlerin Özgüven Tanımlamaları.	191
Öğretmenlerin Özgüven Bağlamında Kendilerine Yönelik Değerlendirmeleri.	194
Öğretmenlerin Özgüvenini Etkileyen Faktörler.	196
Özgüvenli Olmanın Öğretmen Açısından Önem ve Gerekliliği	202
Özgüven İle İlgili Nicel ve Nitel Bulguların Değerlendirilmesi	206
Örgütsel Kırılganlık ve Özgüven Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular ve Yorumlar	207
Özgüvenin Örgütsel Kırılganlık Düzeyini Yordamasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	208
BÖLÜM 4.....	211
SONUÇLAR VE ÖNERİLER	211
Sonuçlar	211
Örgütsel Kırılganlık ile İlgili Sonuçlar.....	211
Özgüven ile İlgili Sonuçlar	213
Örgütsel Kırılganlık ve Özgüven Değişkenleri Arasındaki İlişki ve Yordamanın Varlığına İlişkin Sonuçlar	214
Öneriler	215
MEB'e Öneriler.....	215
Eğitim Fakültelerine ve Akademisyenlere Öneriler.....	217
Okul Yöneticilerine ve Öğretmen Sendikalarına Öneriler.....	218
Öğretmenlere Öneriler.....	219
Araştırmacılara Öneriler.....	219

KAYNAKLAR.....	221
EKLER	245
EK 1. Örgütsel Kırılabilirlik ve Özgüvene İlişkin Çizgi Grafikleri	246
EK 2. Özgüven Ölçeği'nin Kullanım İzni	247
EK 3. Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni	248
EK 4. Ankara Üniversitesi Etik Kurul Onayı	249
EK 5. Aydınlatılmış Onam Formu.....	250
EK 6. Örgütsel Kırılabilirlik ve Özgüven Ölçekleri.....	251
EK 7. Örgütsel Kırılabilirlik ve Özgüven Görüşme Formu	253
BENZERLİK BİLDİRİMİ	255
ÖZGEÇMİŞ.....	257



TABLolar DİZİNİ

Tablo	Sayfa
Tablo 1 Araştırma Kapsamındaki Öğretmenlerin Sayısı ve Örneklemeye Dâhil Edilen Öğretmenlerin İlçe ve Okul Türlerine Göre Dağılımı.....	70
Tablo 2 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çeşitli Değişkenlere Göre Dağılımı ve Yüzdeleri	71
Tablo 3 Çalışma Grubunu Oluşturan Öğretmenlere İlişkin Betimsel İstatistikler	73
Tablo 4 Örgütsel Kırılganlık Ölçeği'ne Yönelik Açıklayıcı Faktör Analizi ve Güvenirlilik Analizlerinin Sonuçları	78
Tablo 6 Örgütsel Kırılganlık Ölçeği'nin Faktörleri Arasındaki Korelasyon Matrisi	80
Tablo 7 Öz güven Ölçeği'ne Yönelik Açıklayıcı Faktör Analizi ve Güvenirlilik Analizlerinin Sonuçları.....	84
Tablo 8 Doğrulamalı Faktör Analizi Modelinde Uyum İndeksleri İçin Kabul Değerleri 85	
Tablo 9 Öğretmenlerin Örgütsel Kırılganlık Düzeyine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	94
Tablo 10 Öğretmenlerin Örgütsel Kırılganlık Düzeylerinin Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları.....	98
Tablo 11 Öğretmenlerin Örgütsel Kırılganlık Düzeylerinin Eğitim Durumlarına Göre T-Testi Sonuçları.....	100
Tablo 12 Öğretmenlerin Örgütsel Kırılganlık Düzeylerinin Bir Sendikaya Üye Olup Olmama Durumlarına Göre T-Testi Sonuçları.....	101
Tablo 13 Öğretmenlerin Örgütsel Kırılganlık Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	103
Tablo14 Öğretmenlerin Örgütsel Kırılganlık Düzeylerinin Okul Türü Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	105
Tablo15 Öğretmenlerin Örgütsel Kırılganlık Düzeylerinin Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	106
Tablo 16 Yönetici Kaynaklı Örgütsel Kırılganlıklara Yönelik Öğretmen Görüşleri ...	108
Tablo 17 Meslektaşlara İlişkin Örgütsel Kırılganlıklara Dair Öğretmen Görüşleri.....	117
Tablo 18 Öğretmenlerin Kendilerine İlişkin Örgütsel Kırılganlıklara Dair Katılımcı Görüşleri	126
Tablo19 Öğrencilere İlişkin Örgütsel Kırılganlıklara Dair Öğretmen Görüşleri	131
Tablo 20 Veli Kaynaklı Örgütsel Kırılganlıklara İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	137
Tablo 21 MEB ve Genel Eğitim Sorunlarına Dayanan Örgütsel Kırılganlıklara Dair Öğretmen Görüşleri.....	143
Tablo 22 Öğretmenlerin Örgütsel Kırılganlıklarla Baş Etme Stratejilerine İlişkin Görüşleri.....	154
Tablo 23 Örgütsel Kırılganlığın Etkilerine İlişkin Katılımcı Görüşleri	167

Tablo 24 Öğretmenlerin Örgütsel Kırılganlığın Azaltılması ya da Önlenmesi İçin Yapılması Gerekenlere İlişkin Görüşleri.....	171
Tablo 25 Öğretmenlerin Özgüven Düzeyine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	183
Tablo 26 Öğretmenlerin Özgüven Düzeylerinin Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları	185
Tablo 27 Öğretmenlerin Özgüven Düzeylerinin Eğitim Durumlarına Göre T-Testi Sonuçları.....	185
Tablo 28 Öğretmenlerin Özgüven Düzeylerinin Bir Sendikaya Üye Olup Olmama Durumlarına Göre T-Testi Sonuçları	186
Tablo 29 Öğretmenlerin Özgüven Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	188
Tablo 30 Öğretmenlerin Özgüven Düzeylerinin Okul Türü Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	189
Tablo 31 Öğretmenlerin Özgüven Düzeylerinin Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	190
Tablo 32 Örgütsel Kırılganlık ve Özgüven Boyutlarına İlişkin Pearson Korelasyon Katsayısı Sonuçları.....	207
Tablo 33 Örgütsel Kırılganlık ve Özgüven Boyutlarına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	209

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil	Sayfa
Şekil 1. Özgüven ve Özgüvensizliğe İlişkin Döngü.....	46
Şekil 2. Bireyin İç Dünyasına İlişkin Daire Modeli	54
Şekil 3. Örgütsel Kırılganlık Ölçeği'ne İlişkin Yol Diyagramı ve Standartlaştırılmış Değerler	81
Şekil 4. Özgüven Ölçeği'ne İlişkin Yol Diyagramı ve Standartlaştırılmış Değerler	86



BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem, önem, amaç ve sınırlılıkları hakkında bilgi verilmiş ve araştırmayla ilgili tanımlar açıklanmıştır.

Problem

Öğretmenler eğitim ve öğretimin etkililiğinde, öğrencilerin hem akademik hem de ahlaki gelişiminde rol oynayan en önemli aktörlerden biridir. Çünkü eğitimden beklenen toplumsal, ekonomik, politik ve bireyin gelişimine yönelik işlevlerin gerçekleşmesinde belki de en büyük rol öğretmenlere düşmektedir. Öğrencilerin başarısızlığı durumunda ise öğretmenler, en büyük sorumlulardan biri olarak ilan edilmektedirler. Ayrıca teknoloji ve bilgi üretimindeki hızlı değişme ve gelişmeler, öğretmenlerin mesleki anlamda sürekli kendilerini geliştirmelerini gerekli kılmaktadır. Nitekim internet gibi bilgiye ulaşımın herkese açık olduğu bir ortamda, öğretmenin tek bilgi kaynağı olmaktan kaynaklanan otoritesi sarsılmaktadır. Özellikle eğitimin öğrencileri yarıştıran sınava dayalı bir sistem haline gelmesi öğretmenler üzerindeki baskıyı arttırmaktadır. Bütün bu gelişmeler ile öğrenci, yönetici ve toplumun öğretmenlerden beklentileri, öğretmenlerin kendilerini tehdit altında, yetersiz ve savunmasız hissetmesine neden olabilmektedir. Bu durum literatürde *kırılganlık* olarak ele alınmaktadır.

Kırılganlık

Literatür incelendiğinde İngilizce “vulnerability” olarak ifade edilen kırılganlık kavramının ekonomi, matematik, bilgi ve iletişim teknolojileri, işletme, tıp etiği, psikoloji gibi çok farklı alanlarda araştırma konusu olarak ele alındığı ve Türkçeye farklı şekillerde çevrildiği görülmektedir. Örneğin söz konusu kavram çeşitli araştırmalarda, kırılganlık (Sarıçalı ve Satıcı, 2017), hassasiyet (Nenem, 2009), zedelenebilirlik (Çelik, 2005), zarar görebilirlik (Sürmeli, 2011), incinebilirlik

(Erözkan, 2004), savunmasızlık (Tonkal, 2013), örselenebilirlik (Balseven-Odabaşı, 2018) gibi farklı biçimlerde çevrilmiştir. Bu çalışmada ise ele alındığı bağlama uygunluğu nedeniyle kırılğanlık ifadesi tercih edilmiştir.

Yukarıda bahsedildiği üzere çalışma alanının genişliği nedeniyle kırılğanlık üzerinde görüş birliği mevcut değildir. Söz konusu kavram, Latince “yaralanmak” anlamına gelen “vulnerare” kökünden gelmekte ve genel olarak “tehlike ya da saldırıya açıklık” veya “yaralanmalara karşı duyarlılık” anlamlarını taşımaktadır (Brown, 2012; Lasky, 2004). Oxford Sözlüğünde (2018) kırılğanlık ve kırılğan kavramları şöyle tanımlanmaktadır: Kırılğanlık, “fiziksel ya da duygusal olarak saldırıya uğrama veya zarar görme olasılığına maruz kalma özelliği ya da durumu” olarak tanımlanmaktadır. Kırılğan kavramı ise, “fiziksel ya da duygusal olarak zarar görme veya saldırıya uğrama olasılığına maruz kalan kimse” ya da “ihmal veya istismar riski ya da engellilik, yaş gibi nedenlerden dolayı korunma desteğine ya da özel ilgiye ihtiyacı olan kimse” olarak tanımlanmaktadır. Türkçe Sözlüğünde (2018) ise kırılğanlık kavramı “kırılğan olma durumu” diye ifade edilmekte, kırılğan ise “kolay ve çabuk kırılan veya kolay ve çabuk gücenen” anlamlarını taşımaktadır. Benzer şekilde Cambridge Sözlüğünde (2018) kırılğan, “fiziksel veya duygusal olarak kolayca incinebilir veya yaralanabilir” şeklinde tanımlanmaktadır.

Genellikle konuşma dilinde kırılğan kavramı birinin ya da birilerinin diğerlerinden daha hassas olduğunu tanımlamak için kullanılmaktadır. Yaygın olarak kırılğan, kendilerini koruma kapasitesi olmayan ya da az olan, riske maruz kalma olasılıkları yüksek ve zarar görmeye karşı duyarlı insanları ifade etmek için kullanılmaktadır (Sellman, 2005). Ancak kırılğanlık her insanın tüm yaşamı boyunca ve bütün sosyal koşullarda var olan insanlık halinin sürekli bir özelliğidir. Bütün insanlar, hatta örgüt ve devletler sürekli ve evrensel olarak kırılğandır; fiziksel ve sosyal iyi oluşlarıyla ilgili bütün değişikliklere-bu değişiklikler pozitif ya da negatif de olsa-duyarlıdır (Fineman, 2018). Bu kapsamda kırılğanlık birey, toplum, örgüt ya da devletin kendisini saldırı ya da incinmelere açık hissettiği durumu ifade etmektedir. Kırılğanlık çok çeşitli bağlamlarda düşünülebilir. Örneğin ekstrem sporlarda olduğu gibi fiziksel kırılğanlık, parasal konularda akılcı olmayan seçimlerin yol açtığı finansal kırılğanlık ya da bilgisayarların hacker saldırılarına karşı hassaslığını ifade eden teknik kırılğanlık söz konusu olabilir (Hamilton ve Pinnegar, 2015).

Kırılğanlık birey temelli ele alınırsa, bireylerin çeşitli bağlamlarda hissettiği çok boyutlu ve karmaşık duygusal bir deneyim olarak kabul edilebilir. Kırılğanlık bireylerin

kimlikleri, inançları, değerleri ve yeterlik duygularıyla etkileşimde bulunan ve bireylerin mevcut durumu algılama şeklinden etkilenen akışkan bir durumdur. Özellikle kritik olaylar kırılganlık durumunu değiştiren ya da yoğunlaştıran tetikleyici bir rol oynamaktadır. O halde kırılganlık sevgi, şefkat, öğrenme ve ilişki kurma için gerekli olan güven ve açıklık deneyimi olarak ifade edilebilir (Lasky, 2005).

Kırılganlık temel insan deneyimlerinden biridir. Kırılganlık da diğer duygular gibi bireyin kendi özellikleri ile çevresel özelliklerinin etkileşiminden kaynaklanan içsel ve psikolojik bir yapıdır. Bu yönüyle kırılganlığı stres gibi olumlu ya da olumsuz olarak değerlendirmek mümkündür (Lasky, 2004). Bazı yazarlar kırılganlığı olumsuz bir durum olarak değerlendirip zayıflık olarak ele almaktadır. Örneğin Bennett'e (1998) göre kırılganlık uyuma karşı direnen, farklı tepkiler gösteren ve uzun bir zamanı kapsayan biyolojik, sosyal ve psikolojik süreçleri ifade etmektedir. Kırılgan insanlar ise zorluklar karşısında yılmazlık gösteremeyen bu nedenle psikolojik rahatsızlıklar için daha fazla risk altında olan bireylerdir. Bazı yazarlar ise kırılganlığın zayıflık olduğuna karşı çıkmaktadırlar. Örneğin Brown (2012) kırılganlığı, belirsizlik, risk ve duygusal açıklık/savunmasızlık (exposure) olarak tanımlamaktadır. Yazara göre kırılganlık gerçek ya da cesaret gibidir; her zaman rahat hissettirmez, ancak kesinlikle zayıflık demek de değildir.

İnsanlar genellikle kırılganlığı korku, keder, üzüntü ve hayal kırıklığı gibi olumsuz duygularla ilişkilendirdiği için kırılganlıklarıyla yüzleşmek istemezler. Oysa bireylerin yaşamak istediği birçok duygu ve deneyimin temelinde kırılganlık vardır. Örneğin sevgi, aidiyet, neşe, cesaret, empati, yaratıcılık, hesap verebilirlik ve özgünlük kavramlarının altında kırılganlık vardır. Çünkü kırılganlık belirsizlik, risk ve duygusal baskıyı ifade etmektedir. Örneğin sevgi ele alındığında birey, kendisini terk etme, ihanet etme ya da yaşamını yitirme olasılıklarına rağmen diğer bir kişiyi sevmeye devam eder, kendini yaralanmaya açık hale getirir. Bu durum kırılganlıktır; çünkü içerisinde belirsizlik, risk ve duygusal açıklık barındırmaktadır. Yaratıcılık için de aynı durum söz konusudur; bir sanatçı, yazar, ressam ya da fotoğrafçı diğerleri tarafından kabul görmeme ya da beğenilmeme ihtimaline rağmen yine de eserler üretip dünyaya sunar. Görüldüğü gibi kırılganlıkta risk alma belirsizliğe maruz kalma, duygusal olarak kendini açık ve korunmasız hale getirme söz konusudur ve bu durum zayıflık değildir (Brown, 2012). Zayıflık ise saldırı ya da yaralanmalara karşı koyamama ya da dayanamamayı ifade etmektedir. Dolayısıyla zayıflığın aslında kırılganlığın

olmayışından kaynaklandığı söylenebilir. Şöyle ki, birey nasıl ve nerede hassas olduğunu anlamaz ve kabul etmezse daha fazla kırılma riski altında kalır (Brown, 2012).

Kırılgnalık kişilere göre değışse de insan gelişiminin arkasındaki önemli bir motivasyon kaynağıdır. Kırılgnalık; ilişkilerin öngörülemezliği ile bağlantısı kurulduğunda öğrenme ve öğretme konusunda ilham verici bir kaynak olabilir. Ancak kırılgnalık, yükü çok ağır olduğunda kişinin umutlarını ve hayallerini yıkabilir, bazı durumlarda ise farkındalığı artırarak yeniden şekillenmeyi sağlayabilir (Bullough, 2005). Bu çerçevede bazı yazarlar kırılgnalığın hem olumlu hem de olumsuz değerlendirilebileceğinden yola çıkarak kavramı iki şekilde sınıflandırmaktadırlar. Örneğin Gilson (2014) ile Meyer, Le Fevre ve Robinson (2017), pozitif/epistemik-negatif kırılgnalık ayrımını yapmaktadırlar. Pozitif kırılgnalık, bireyin bilmeme ve yanlış olma durumunu, hatalarını kabul edip bunlardan öğrenmeye karşı açık ve dürüst olma isteğini göstermektedir. Kişi kendi kırılgnalığını tanımlayarak kendi eylemlerinin sorumluluğunu üstelenebilir, diğerlerine karşı daha duyarlı olabilir, sorunlar ve sorunların çözümüne yönelik daha fazla sorumluluk paylaşabilir. Kırılgnalığı kabul etmek ve hassasiyet göstermek kişinin kendi konumunu sorgulaması, savunması ve yansıtmaya dair gerçek bir arzuyu ifade etmektedir. Bu nedenle kırılgnalık bireye güç sağlayıcı bir işaret olarak kabul edilebilir (Meyer vd., 2017). Gilson'a (2014) göre de pozitif kırılgnalık, öğrenmeyi ve böylece cehaletin azalmasını mümkün kılmaktadır.

Negatif kırılgnalık ise genellikle utanma ve tehdide karşı bir tepkidir ve koruyucu, savunmacı ya da etkisiz davranışlarla sonuçlanmaktadır. Negatif kırılgnalık yaşayan bireyler, kendi sorumluluklarını hesaba katmadan kötü performanslarından dolayı diğer insanları ya da yönetimi suçlamaktadırlar (Meyer vd., 2017). Negatif kırılgnalık yaşamamak için bireyin eleştiriye açık olması, iddiaların doğruluğunu kanıtlarla sınaması, karşılaştığı problemlerden kısmen de olsa sorumlu olduğunu kabul etmesi gerekmektedir (Tsoukas, 1991).

Lasky (2004) ve Song (2016) ise kırılgnalığı açık ve koruyucu kırılgnalık olarak sınıflandırmaktadırlar. Song (2016) kırılgnalık türlerini şöyle açıklamaktadır: Bireyler ilişki kurma ve öğrenmeyi sağlamak amacıyla utanç ve duygusal stres olasılığına karşı kendilerini açacak kadar güvenli ve emin hissettikleri zaman “açık kırılgnalık” yaşarlar. Bireyler tehlike olasılığı taşıyan durumdan kaçınma ya da uzaklaşma eğiliminde olup korku ve endişe hissetmeleri durumunda ise “koruyucu kırılgnalık” yaşamaktadırlar. Lasky'e (2005) göre insanlar sevgi, öğrenme, ilişki kurma gibi durumlarda kendilerini isteyerek utanmaya, kaybetmeye ve duygusal acıya açık hale getirirler; çünkü bu

açıklığın yararlı olacağını düşünürler. İsteyerek açık olan insanlar öğrenmeyi, güven inşa etmeyi ve işbirliğini geliştirebilmektedirler. Kırılganlık yoğun korku ve kaygı durumlarındaki güçsüzlük, savunmasızlık ve ihanet (betrayal) duyguları nedeniyle de gelişebilmektedir. Böyle durumlarda insanların olayları etkileyen faktörler üzerinde doğrudan kontrolleri yoktur ya da insanlar öyle olduğunu düşünürler ya da temel inanç ve değerlerine aykırı olacak şekilde davranmaya zorlandıklarını hissederler. İnsanlar duygusal olarak isteyerek kendilerini açmak yerine korunmacı ve savunmacı bir tavır içinde kendilerini kapatabilirler ya da geri çekebilirler. Böylesine kapalı bir duruş ise öğrenmeyi, güven inşa etmeyi ve işbirliğini engeller ve kapalı duruş sergileyen kişiler politik etkisizlik, korku, öfke ve savunmasızlık hissedebilirler. Bu insanlar kendilerini çevrelerinde güvende hissetmezler; dolayısıyla ya hiç risk almazlar ya da kendilerine veya diğerlerine zarar verecek riskler alırlar (Lasky, 2005).

Sellman (2005) ise kırılganlığı, insanların kontrolünde olup olmaması temelinde olağan ve olağan dışı kırılganlık olarak sınıflandırmaktadır. *Olağan kırılganlık* insanın içinde yaşadığı belirsizliğin bir fonksiyonudur ve belirsizlik iyi giden yaşam için çeşitli riskler oluşturmaktadır. İnsan dayandığı ya da bağlandığı şeylerin yarın yerinde olacağından emin olamaz. Buna rağmen insanlar normal sosyal düzen içerisinde günlük işlerini yaptıkları zaman yara almadan günü kurtaracaklarını varsayarlar. Ancak sorun, böyle olacağına dair bir kesinliğin olmamasıdır. Stoacıların belirttiği gibi eğer her şeyin iyi gideceği düşüncesine inanılırsa sonrasında beklentiler insanı, sadece hayal kırıklığına uğratmayacak, aynı zamanda tehlikeler karşısında da hazırlıksız bırakabilecektir. Dolayısıyla insanın kendi kırılganlığını görmezden gelmesi kırılganlığını azaltmaz; aksine daha da artırır. *Olağan dışı kırılganlıkta* bireyin tehlikelerden korunmak ya da tehlike riskini azaltmak için diğer insan ya da kurumlara bağımlılığı söz konusudur. Örneğin bireyin zihinsel gelişiminin fiziksel gelişimi ile uyuşmaması, bir etkinliği gerçekleştirirken günün herhangi bir saatinde uykuya dalması, günlük yaşamını idare edemeyecek kadar dikkatinin dağınık olması ya da bir felaket yaşanması gibi koşulların olması durumunda olağandışı kırılganlıktan söz edilebilir (Sellman, 2005).

Olağan dışı kırılganlık afet yönetiminde oldukça fazla çalışılmış bir konudur. Bu bağlamda Bhandari (2014, 44) kırılganlığı, “risk tehlikesine maruz kalma derecesi ya da duyarlık düzeyi” olarak ifade etmekte ve sekiz tür kırılganlıktan söz etmektedir. Yazar söz konusu kırılganlık türlerini aşağıda belirtildiği üzere birer örnekle şöyle açıklamaktadır (Bhandari, 2014):

- *Fiziksel kırılganlık.* Doğal afet riski taşıyan bölgelerdeki güvensiz binalarda yaşayan insanlar fiziksel olarak kırılgandır.
- *Ekonomik kırılganlık.* Finansal ve maddi kaynakları olmayan ve ekonomik açıdan yetersiz insanlar varlıklılara göre daha kırılgandır.
- *Sosyal kırılganlık.* Sosyal bağlantı ve desteği olmayan insanlar sosyal olarak kırılgandırlar.
- *Ekolojik kırılganlık.* Devam eden ekolojik bozulmadan korunmayan topluluklar ve insanlar ekolojik olarak kırılgandırlar.
- *Örgütsel kırılganlık.* Kapasite ve örgütsel desteği olmayan topluluklar örgütsel olarak kırılgandırlar.
- *İletişimsel kırılganlık.* Bilgi ve telekomünikasyon imkânlarına erişimi olmayan topluluklar iletişimsel olarak kırılgandırlar.
- *Tutumsal kırılganlık.* Davranış eğitime ve farkındalığına sahip olmayan topluluklar, tutumsal olarak kırılgandırlar.
- *Politik kırılganlık.* Politik himayeye sahip olmayan bölgeler politik olarak kırılgandır.

Yukarıda bahsedilen kırılganlıklar, afet yönetimi bağlamında ele alınmış olsa da söz konusu kırılganlıkların bir kısmı, neredeyse bütün ülkelerde bazı topluluklar tarafından deneyimlenmektedir. Örneğin hemen her ülkede maddi gelir sıkıntısı yaşayan, ekonomik anlamda yaşamını sürdürmekte zorlanan, diğer bir ifadeyle ekonomik kırılganlık içinde olan dezavantajlı gruplar vardır. Benzer şekilde internete ya da bilgi teknolojilerine erişimi olmayan; iletişimsel kırılganlık yaşayan gruplar da söz konusudur. Ayrıca yaşanan kırılganlıklar, bu şekilde ülkeler ve topluluklar temelinde makro düzeyde değerlendirilebileceği gibi örgütler ve bireyler temelinde mikro düzeyde de değerlendirilebilir. Örneğin okullarda diğerlerine göre ekonomik kırılganlık ya da iletişimsel kırılganlık yaşayan öğrencilere rastlamak mümkündür.

Literatür incelendiğinde Bhandari (2014) tarafından ortaya konulan ve yukarıda maddeler halinde verilen kırılganlık türlerinin genellikle fiziksel, yapısal ve tutumsal olmak üzere üç kırılganlık boyutu altında toplandığı görülmektedir. Ayrıca kırılganlık sadece tehlikeye maruz kalma derecesini değil, tehlikenin etkilerini önceden tahmin etme, baş etme, direnme ve iyileşme konusundaki yetersizliği ya da kapasite eksikliğini ifade etmek için de kullanılmaktadır (Hamburg Üniversitesi, 2010). Bu bağlamda üç temel kırılganlık boyutu aşağıda kısaca açıklanmaktadır (Hamburg Üniversitesi, 2010):

- *Fiziksel/materyal koşullar.* İyi oluş, dayanıklılık ve yılmazlık eksikliği, finansal kaynak eksikliği, bina yol, ulaşım, elektrik sağlanması ve sağlık alanlarındaki eksiklikler, çevrenin korunmasında yetersiz kalma, çevrenin bozulması vb.
- *Yapısal/örgütsel koşullar.* Liderlik, girişim ve örgütsel yapının yetersizliği; politik güç ya da yetkililere ulaşamama ya da sınırlı düzeyde ulaşma; ulusal ve yerel kurumların yetersiz kaynakları; toplumsal işlere eşitsiz katılım; yetersiz beceri ve eğitim alt yapısı; zayıf ya da hiç olmayan sosyal destek ağları; dış dünyaya sınırlı erişim vb.
- *Motivasyon/tutum koşulları.* Hak, yükümlülük ve gelişimsel konuların bilincinde olmama; belirli inanç, gelenek ve kaderci tutumlar; dış desteğe aşırı bağımlılık vb.

Görüldüğü gibi olağan dışı durumlarda yaşanan kırılganlıklarda birey ve birey dışı koşullar etkili olmaktadır. Örneğin yöneten ve yönetilenlerin yanlış tutum ve davranışları ile sorumluluk ve mücadeleden kaçmaları birey kaynaklı koşullar olarak; sağlık, ulaşım, iletişim gibi destek kanallarının yetersizliği, finansal yetersizlikler ve eşitsizlikler ise birey dışı sistemsel koşullar olarak kırılganlığı besleyen faktörlerdir.

Kırılganlık kavramı kullanıldığı bağlama ya da çalışıldığı alana göre de tanımlanmaktadır. Örneğin Bennett (1998) varlıklı ailelerden gelen gençler üzerinde yaptığı çalışmada, kırılganlık, stres ve uyum arasındaki ilişkileri incelemiştir. Yazar kırılgan gençleri, akranlarına göre birey olma sürecinde gelişimsel görevleri etkili yönetme konusunda yetersiz gençler olarak nitelendirmektedir. Öte yandan Scanlon ve Lee (2007) ise sağlık alanında kırılganlığı incelemişler ve kavramı fiziksel, psikolojik ve sosyal kırılganlık olmak üzere üç boyutta ele almışlardır. *Fiziksel kırılganlık*, hastalık, felaket ya da travma yaşamış olan bireylerin tehlikelere karşı azalan direncini veya yatkınlığını ifade etmektedir. *Psikolojik kırılganlık* bireyin bulunduğu sosyal çevre içinde kendi kimliğini tamamen güvende hissedememesinden kaynaklanan hassaslığını belirtmektedir. *Sosyal kırılganlık* ise herkesin sağlık problemlerine karşı potansiyel bir kırılganlığının olduğunu anlatmaktadır. Söz konusu araştırmaya göre, demografik, ekonomik ve kültürel değişkenler, bireyin kırılganlığa direnme kapasitesini yordamaktadır (Scanlon ve Lee, 2007).

Yukarıda yapılan tartışmalardan hareketle kırılganlık, birey, grup, örgüt ya da bir sistemin risk ve tehlikelere açık olması, kendini yetersiz, güçsüz ya da savunmasız hissetme durumudur. Kısaca kırılganlık incinmeye açık olma ve savunmasız kalma

halidir. Kırılgnalık ilk bakışta olumsuz olarak değerdendirilse de y6netilme biçimine bağlı olarak kırılgnalığın olumlu ve olumsuz etkileri s6z konusu olabilmektedir. 6rneğin kırılgnalıklarını maskeleyerek yerine açık kırılgnalık yaşıyan bireyler g6ven ve işbirliği inşa ederken, kapalı ya da negatif kırılgnalık yaşıyan bireyler savunmacı tavırlarıyla gelişmeye ket vurabilmektedirler.

6rg6tsel Kırılgnalık. Literat6r incelendiğinde 6rg6tsel kırılgnalık kavramının iki şekilde ele alındığı g6r6lmektedir. Birincisinde 6rg6t merkezdedir; 6zne olarak 6rg6t6n kırılgnalığı s6z konusudur. İkincisinde ise 6zne bireydir; bireyin 6rg6tte iş ortamına ve mesleğine y6nelik yaşıadığı kırılgnalık s6z konusudur. Bu y6ndeki 6rg6tsel kırılgnalık genellikle mesleki kırılgnalık olarak incelenmiştir. Bu doğrultuda 6rg6t merkezli ve birey merkezli kırılgnalık kavramları aşağıda ayrı başlıklar altında açıklanmaktadır.

6rg6t Merkezli Kırılgnalık (6rg6t6n Kırılgnalığı). G6n6m6zde 6rg6tler değişken ve belirsiz bir 6evrede yaşamakta ve 6eşitli krizlerle uğraşmak durumundadır. Ancak geleneksel teoriler, kriz oluşum mekanizmalarını ve 6rg6t6n kriz sonrası kendini iyileştirmesini yeterince ağıklayamamaktadır. Bu noktada kriz y6netimi ve risk y6netiminde 6rg6tsel kırılgnalık kavramı 6n plana 6ıkmaktadır (Liu, 2010). 6rg6tsel krizler, 6rg6t 6zerinde b6y6k ve kapsamlı etkilere sahiptir ve sonuēta 6rg6tsel yaşam ve denge iēin ciddi bir tehdit oluşturur. Y6neticiler iēin en b6y6k zorluklardan biri beklenmedik olayların kontrol6n6 sağlayacak bir sistem tasarlamaktır. Kriz sonrasında y6netimler, kararlı bir şekilde riski azaltmaya, kuruluş ve y6netimleri yeniden yapılandırmaya 6alışmaktadırlar. Teknolojideki değişiklikler altyapı geliştirmede 6nemli bir rol oynamaktadır. Bu değişikliklerin yoğunluğu, 6rg6t6n kırılgnalığının artmasına neden olmaktadır (Zaboli, Tofighi, Seyyedini, Malmoon, ve Hoseini Shokuh, 2009).

Fineman'a (2018) g6re bireyler gibi 6rg6tler de evrensel olarak s6rekli kırılgnandır. 6rg6tsel kırılgnalık 6rg6t6n stres yaratan fakt6rler (stres6r) ve olası krizler karşısında zarar g6rebilme derecesini ifade etmektedir (Liu, 2010). Ayrıca 6rg6t6n risklere ve olaylara yanıt verme yeteneği de 6rg6tsel kırılgnalık 6erēevesinde ele alınmaktadır (Zaboli vd., 2009). Dolayısıyla 6rg6tsel kırılgnalık iē ve dış fakt6rlerin

krizlere neden olma, krizleri önleme ve krizlere tepki verme noktalarında birbirlerini nasıl etkilediğine odaklanmaktadır (Liu, 2010).

Kırılgnalık, örgütün tehlikeli bir olayın ortaya çıkmasını önlemede ve tehlikeli olayın etkileriyle başa çıkmada yetersiz olmasını ifade etmektedir. Kırılgnalık, örgütte belli bir olaya ilişkin hazırlıkların yetersiz olmasından kaynaklanmaktadır. Ayrıca kırılgnalık iç yetersizlik, kasıtlı bir yolsuzluk eylemi ya da çalışan tarafından uygulanan sabotaj sonucunda da ortaya çıkabilmektedir (Lyons, 2017).

Zaboli ve diğçerleri (2009) sağıık örgütleri üzerinde yapmış oldukları araştırmada örgütsel kırılgnalığı yapısal, yapısal olmayan ve yönetsel olmak üzere üç boyut altında incelemişlerdir. *Yapısal kırılgnalık*, binaların fiziksel yapısının temel bileşenleriyle ilgilidir. *Yapısal olmayan kırılgnalık*, binanın fiziksel yapısını desteklemek için oluşturulan kapılar, koridorlar ve kamusal alanlar gibi bileşenleri ifade etmektedir. *Yönetsel kırılgnalık* ise görev alanlarının dağıtımı, ilişkiler ve örgütlenme ve bunlarla ilgili uygulamalara yönelik yönetici planlamalarıyla ilgilidir. Araştırmacılara göre örgütün kırılgnan olduğı noktaların doğru değçerlendirilip gerekli önlemlerin alınması risk ve güvenlik düzeyini en aza indirmektedir. Bu nedenle örgütsel kırılgnalık giderek üzerinde durulan bir konu haline gelmektedir. Liu (2010) ise yaptığı araştırmada örgütsel kırılgnalığı “stresörlere (stres yaratan faktörlere) maruz kalma”, “strese duyarlılık/” ve “uyum kapasitesi” olmak üzere üç boyutlu olarak ele almıştır.

Liu, Zhu, ve Wang (2011) örgütsel kırılgnalığın, sorun, zorluk ya da krizlerle baş etmeye yönelik “yetersiz uyum kapasitesi” ve “yetersiz yılmazlık” olmak üzere iki boyuttan oluştuğunu ifade etmektedirler. Bu perspektife göre en kırılgnan örgütler tepki verme kapasiteleri ve kendilerini iyileştirme (recover) yetenekleri en zayıf örgütlerdir. Örgütsel kırılgnalığın bileşenlerinden biri olan uyum kapasitesi, sosyal ya da ekolojik bir sistemin değçişikliklere uyum sağılama ve karışıklıklara cevap verme yeteneğidir. Uyum kapasitesinin başlıca boyutları; değçişiklik ve belirsizlikle yaşamayı öğrenme, yeniden örgütlenme ve yenilenme için zengin çeşitlilik oluşturma, öğrenmek için değçişik bilgi türlerini birleştirme ve kendi kendini örgütleme (self-organization) için fırsatlar oluşturmadır. Yılmazlık ise örgütün uygun kararlar alma ve etkili faaliyetlerde bulunma kapasitesidir. Yılmazlık aslında hem kapasite hem de süreç olarak ifade edilebilir. Kapasite perspektifinden örgütsel yılmazlık, örgütün travma ya da zorluklarla başa çıkma yeteneğidir. Süreç perspektifinden örgütsel yılmazlık, bozulmalara karşı olumlu yönde gelişimsel bir ilerlemeyi içerir. Öyle ki önemli bir çevresel değçişim hızlı bir şekilde algılanır, kabul edilir ve hızlı bir şekilde uyum sağılamaya yönelik adımlar

atılır. Örgütsel yılmazlığın üç temel özelliği vardır: Bunlar; örgütün zorlukları ortadan kaldırma ya da özümseme yeteneği; örgütün kendi kendini örgütleme yeteneği; değişime uyum ve öğrenme kapasitesidir. Liu ve diğerleri (2011) örgütte yılmazlık ve uyum kapasitesinin olmaması ya da yetersiz olması durumunda kırılabilirliğin açığa çıktığını belirtmektedirler.

Örgüt merkezli kırılabilirlikle ilgili yukarıda belirtilen yazar görüşleri ışığında şu çıkarımlarda bulunmak mümkündür: Örgütsel kırılabilirlik örgütün risk, tehdit ya da tehlikelere maruz kalma ve etkilenme düzeyi ile uyum sağlama ve iyileşme göstermedeki yetersizlik derecesi olarak ifade edilebilir. Örgütsel kırılabilirliği oluşturan faktörler dış tehditlerin yanında örgütün maddi kaynakları olabileceği gibi insan kaynakları da olabilir. Örneğin çalışma koşullarının elverişsizliği ve örgütün fiziksel donanımının yetersizliği maddi kaynaklar kapsamında kırılabilirlik yaratan faktörlerdir. Diğer taraftan çalışanların gelişmeye kapalı olması, iş yavaşlatmaya yönelik tutum ve davranışları ya da yöneticilerin örgütlenme, planlama gibi yönetim süreçlerine dair yetersizlikleri insan kaynakları kapsamında kırılabilirlik yaratan faktörler olarak görülebilir. Örgütsel kırılabilirlik sadece risk ve tehditle yüzleşme sonrasındaki süreci ifade etmemektedir. Öncelikle tehdit ya da stres yaratan faktörün öngörülmesi gerekir. Örgütün ne kadar strese ya da zorlanmaya maruz kalacağını, bu zorluklar karşısında ne kadar hassas olduğunu, ne düzeyde zarar göreceğinin ya da etkileneceğinin tespit edilmesi gereken “yüzleşme öncesi bir süreç” de söz konusudur. Hatta bu süreçte olası uyum ve iyileşme mekanizmalarının planlandığı proaktif önlemler de alınabilir. Yüzleşme sonrasında ise yaşanan bozulmadan kurtulup yeni bir denge mekanizması ve uyum sistemi oluşturmak gereklidir. Dolayısıyla örgütsel kırılabilirlik sürecinde; tehlikeyi öngörme, örgütün bu tehlikeye karşı güçlü ve güçsüz yanlarını belirleme ile bozulma anında örgütün maddi ve insan kaynaklarını dengede tutacak uyum sistemlerini geliştirme aşamalarında yöneticilere büyük görev düştüğü açıktır. Bu çerçevede kırılabilirlik sürecinin etkili yönetilebilmesi için yöneticilerin, vizyon sahibi, proaktif, sakin ve kararlı olmalarının bir gereklilik olduğu ifade edilebilir.

Birey Merkezli Örgütsel Kırılabilirlik. Bütün çalışanlar gibi yöneticiler/işverenler de kırılabilir; ancak eşit ya da benzer şekilde kırılabilir değildirler. Kırılabilirlikler farklı olsa da örgütte iç içe geçmiş durumdadır; çünkü hem çalışan hem de işverenler kompleks iş ilişkilerinin bir parçasıdır. İş ilişkilerinin başarısız olması durumunda her

iki grup da zarar görür (Fineman, 2018). Brown'a (2012) göre iş ilişkileri de dâhil olmak üzere sosyal ilişkilerin temelinde kırılabilirlik yer almaktadır. Kırılabilirlik, bireyin kendisine "kendisi olma" cesaretini vermesidir. Kırılabilirlik aynı zamanda mesleki mesafe ve soğukluğun yerine belirsizlik, risk ve duygusal açıklığın geçmesi anlamına gelmektedir (Brown, 2012). Oysa bireyler kırılabilirlikten korkarlar ve işyerlerinde bunu belli etmenin uygun olmadığı algısına sahiptirler. Çünkü insanlar kırılabilirliklerini ifade ettiklerinde diğerlerinin onların gerçekte kim olduğunu fark edeceklerini ya da kırılabilir veya zayıf noktalarını görüp bunu aleyhlerinde kullanacaklarını düşünmektedirler (Seppala, 2014). Ancak diğerlerine karşı gerçek duygularını ve kırılabilirliklerini gösteren çalışanların dikkat ve performansının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Diğerlerinin duygularına karşı kendini kırılabilir yapma süreci insan ilişkilerini ve iyi oluşu artırmaktadır (Brendel, 2014).

İşyerlerinde insan ilişkileri zayıftır; çünkü liderler ve çalışanlar mesafe koymayı öğrenmekte ve belirli bir imajı sergilemeye çalışmaktadırlar. Bu imaj güven, yeterlik ve otorite imajıdır. Hem çalışan hem de yöneticiler genellikle kırılabilirliklerini işyerinde paylaşmamakta; kapalı kapılar arkasında yakın arkadaşlarına ya da eşlerine kırılabilirliklerini anlatmaktadırlar. Ancak doğru etkileşime geçme, empati kurma ya da durumun gerektirdiği diğer tepkileri gösterebilmek için tek bir imaj yansıtmaya düşüncesinden vazgeçilmeli ve kırılabilirlikler açıkça belirtilmelidir (Seppala, 2014).

Özellikle birçok lider kırılabilirliklerini açıkça belirtmek yerine "kırılmazlık maskesi" takmaktadır, aksi takdirde yönetme işini gerçekleştiremeyeceğini düşünmektedir. Oysa gerçek bunun tam tersidir. Günümüzde etkili liderlik için değişim ve dönüşümden kaynaklanan duygusal ve psikolojik çöküşlerle mücadele etme ve başa çıkma kapasitesine sahip olmak gerekmektedir. Zorluklarla baş edebilmek için liderin öncelikle kendisinin ve çevresindeki insanların kırılabilirliklerini anlayıp kabul etmesi gerekmektedir. İkinci adımda ise lider kendi kırılabilirliğini diğerlerini iyileştirmede de bir araç olarak kullanmasını bilmelidir (Bunker, 1997). Hatalarını kabul ederek, sorular sorup dönütler alarak, sorular ve zorluklara savunmasız, suçlayıcı olmayan cevaplar vererek kırılabilirliğini açıkça gösteren liderler, savunmacılığı azaltır. Liderlerin bu şekilde kırılabilirliklerini belirtmeleri daha güvenli ilişkilerin geliştirilmesini sağlar. Böylelikle diğer çalışanlar da kendi duygu ve düşüncelerini açıkça paylaşacak, tam ve doğru bilgiler sunacaklardır. İki taraf içinde böyle davranmak sadece güven ilişkileri oluşturmakla kalmayıp kaygı ile etkili şekilde baş edebilme becerisini de arttıracaktır (Meyer vd., 2017). Kırılabilirliğini belirten lider, çalışanlar tarafından daha insani olarak

görülebilecektir ve çalışanlar kendilerini ona daha yakın hissedebilecekler ve örgütte daha yatay bir yapılanma olduğunu düşüneceklerdir. Bu tür değişikliklerin, ilk başta rahatsız edici görünse de uzun vadede çalışan bağlılığını ve sadakatini artırma gibi birçok faydası olacaktır (Seppala, 2014).

Bunker'a (1997) göre örgütsel yaşamda değişen çevre, bireyin işi ve kariyeri hakkındaki beklentilerini tehdit ettiği zaman kırılabilirlik açığa çıkmaktadır. Örgütsel kırılabilirlik beklentilere karşı esnek cevaplar oluşturma ve koordine etmedeki yetersizliği ve sosyal çevredeki fırsatlardan yararlanamamayı ifade etmektedir. Örgütsel kırılabilirlik çeşitli bağlamlarda etkili şekilde uyum göstermeyi engeller; çünkü bireyin yeni uyaranlara karşı proaktif davranma ve esnek bir şekilde tepki verme yeteneğini kısıtlar (Bennett, 1998). Bu nedenle kırılmazlık maskesinin arkasına bakmak zengin ve güçlü bir öğrenme deneyimi sağlar. Böylesi bir bakış, çalışanların kendilerini gizlememeleri ve değişimin acı ve paradoksuyla mücadele etmelerini teşvik eder. Kırılabilirlik liderlerin diğerlerinin ihtiyaçlarını anlamalarını ve bu ihtiyaçlara cevap vermelerini sağlayan temel bir yeterlidir. Kırılabilirliğini ifade etme liderlerin diğerleriyle iletişim kurmalarını sağlayan bir liderlik aracı haline gelmektedir. Kırılabilirlik güvenilirliği arttırmaya katkıda bulunur. Birbirlerine kırgınlıklarını ifade edebilen iş arkadaşları bunun ödül niteliğinde olduğunu, enerji verdiğini ve özgür hissettirdiğini ifade etmektedirler (Bunker, 1997).

Brendel (2014) başkalarına karşı kırılabilir olma ve kırılabilirliğini belli etme düşüncesini koçluk uygulamalarında tavsiye etmiş ve sonuçlarını gözlemlemiştir. Brendel, koçluk yaptığı insanların, hatalarını kabul edip özür dileyerek, rakiplerinden yardım isteyerek ve diğer şekillerde kırılabilirliklerini belli ederek çok büyük başarılar sağladıklarını görmüştür. Hatta Brendel'in koçluk yaptığı üst düzey yöneticiler, kısa dönemli çıkarları bir kenara bırakarak örgütte işbirlikçi vatandaşlığın gelişmesi ve işverenlerin etkili hale gelmesi için kendilerini eleştiri ve başarısızlığa karşı kırılabilir hale getirmişlerdir.

Yukarıda yapılan tartışmalardan hareketle örgütlerde açık kırılabilirlik ya da pozitif kırılabilirlik göstermenin açık iletişim, işbirliği, değişimle baş etme, empati, güvenilirlik, iyi oluş, çalışan bağlılığı, sadakati ve performansı üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu söylemek mümkündür. Bu olumlu etkiler dikkate alındığında örgütlerde açık kırılabilirliği teşvik eden bir kültür inşa etmenin gerekli ve önemli olduğu ifade edilebilir. Ancak Türkiye gibi güç mesafesinin fazla olduğu, itaat ve otoritenin ön planda tutulduğu, duygu ve düşüncelerin dolaylı olarak aktarıldığı toplumlarda böyle bir kültür oluşturmak çok daha zor olabilir. Örneğin yönetici açısından bakıldığında,

yönetici, yetersizliklerini çalışanlarına belli ettiği ya da hatasını açıkça dile getirip özür dilediği zaman, otoritesinin sarsılacağını düşünebilir. Böyle bir durumda çalışanda da yöneticisinin “zayıf” olduğuna dair bir algı oluşabilir ve gerçekten yöneticinin saygınlığı zarar görebilir. Yahut bir çalışan başarısız olduğu konularda meslektaşlarından yardım istediği zaman, meslektaşları tarafından “yetersiz” ya da “liyakatsiz” olarak etiketlenilebilir. Ancak bütün bu güçsüz görünme ya da yetersiz olarak etiketlenme gibi kısa dönemli olumsuz etkilerine karşın açık kırılğanlığın uzun vadedeki işbirliği, güven gibi olumlu etkilerini düşünerek çalışan ve yöneticilerin kırılğanlıklarını açıkça belli etmede ısrarcı olmaları gerekir. Bu ısrar ve kararlılık sonucunda “etiketleme” eğiliminde olan insanların dahi kırılmazlık maskesini indirip kendilerini açma davranışına yönelmeleri mümkün olabilir. Böylelikle empati, anlayış, dayanışma ve aidiyet duyguları artabilir; kapalı kırılğanlık kültürü açık kırılğanlığa evrilebilir. Aslında örgütlerde açık kırılğanlık kültürü oluşturmak, bir bakıma örgütü büyük bir aileye dönüştürmek anlamını taşıyabilir. Çünkü aileler büyük ölçüde kişilerin kendilerini rahat bir şekilde açtıkları, güçsüzlüklerini ya da hatalarını ortaya koydukları ve buna rağmen ve belki de bu sayede bağlılık, güven, dayanışma ve sadakat duygularının yoğun şekilde yaşandığı yapılardır. Örgütü böyle bir yapıya dönüştürmede, etkileme gücünün fazla olacağı varsayımına dayanarak yöneticilerin öncülük etmelerinin doğru bir yaklaşım olacağı ileri sürülebilir.

Buraya kadar yapılan tartışmalarda daha çok kırılğanlığın duygusal boyutuna ve etkilerine ağırlık verildiği görülmektedir. Fineman (2018) ise örgütsel kırılğanlığı, işveren-çalışan ilişkilerine yönelik yasal düzenlemelerin meşrulaştırdığı koşullar bağlamında ele almaktadır. Yazara göre yasal düzenlemeler, işvereni ayrıcalıklı hale getirmektedir. Çalışan kırılğanlığı kavramı, bu ayrıcalık içerisine çalışanların da girmesine; dolayısıyla işverene daha fazla sorumluluğun yüklenmesine katkı sağlama potansiyeline sahip bir kavram olarak kabul edilebilir.

Fineman’a (2018) göre iş güvencesinin olmaması, yetersiz istihdam, ücret ve iş koşulları çalışan kırılğanlığını oluşturan temel faktörlerdir. İşini kaybetme tehlikesi, iş ilişkilerinin özel/kişisel olarak düzenlenmesinden kaynaklanan tek potansiyel zarar kaynağı değildir. Esneklik de ücret ve iş ile ilgili koşulların kontrolünü işverene devreden bir gerekçedir. İşveren iş saati, ödeme ve faydaları tek taraflı ayarlama yeteneğine sahiptir. İşverenin kontrolü, işin ve iş çevresinin yapı ve biçimini belirlemeye kadar uzanmaktadır. Bu kontrol sadece işverenin ekonomik çıkarlarıyla ilgili değildir; aynı zamanda hiyerarşiyi ve sosyal anlaşmaları da yansıtır. Şurası açıktır

ki fiziksel koşullar çalışanların sağlığını ve ekonomik iyi oluşlarını etkilerken işveren davranışları, çalışanların sosyal ve psikolojik iyi oluşlarını etkilemektedir. Masum gibi görünmesine rağmen işyeri kuralları çalışanların işverenin gözetim ve kontrolüne ihtiyaç duyan değersiz ve güvenilmez varlıklar olduğu mesajını iletir. İşverenler çalışanların işyeri içinde etkileşime girmelerini engelleyecek kısıtlamalar getirebilirler. Bu durum çalışanların pozitif iş ilişkileri geliştirmelerini engelleyebilir. Kısacası çoğunlukla işyerinde “oyunun kuralları” tek taraflı olarak işveren tarafından belirlenmektedir (Fineman, 2018).

Görüldüğü gibi çalışan kırılганlığında işverenlerin rolü büyüktür. Ancak işverenlerin de kırılганlıkları söz konusudur. İşverenler zarar görme, gerileme, devretme gibi konularda kırılغانdırlar. Bununla beraber işverenin kırılганlığı nitelik olarak çalışanın kırılганlığından farklıdır. İşveren pazarın risk ve faydaları ve rakiplerin tehditlerinin yanı sıra faaliyetlerini yerine getirirken yasal düzenlemeleri de dikkate almak durumundadır. Gelir kayıpları da işvereni incitir ve güçsüzleştirir. Anlaşılabacağı üzere işverenlerin de farklı kırılганlıkları vardır ve bunlar genellikle finansal konularla ilgilidir. Dolayısıyla devlet yaptığı yasal düzenlemelerde hem işverenin hem de çalışanın kırılганlığını dikkate almak ve çıkar çatışmaları arasında denge kurmak durumundadır (Fineman, 2018).

Yukarıda Fineman (2018) tarafından yasal düzenlemelerin ve iş yeri kurallarının yarattığı kırılганlığa ilişkin belirtilen görüşler, özellikle çalışan kırılганlığının etkili bir şekilde açığa çıkarılması bakımından anlamlıdır. Örneğin tamamıyla çalışanların lehine bir uygulama gibi görünen esnek saat uygulamasının aslında ücret koşullarını işverene devreden örtük bir kırılганlık kaynağı olması dikkat çekicidir. Yine meşru olarak algılanan işyeri kurallarının çalışanlar arasındaki pozitif iş ilişkilerini engelleyici etkisinin fark edilmesi, bu kuralların oluşmasında neden çalışan görüşlerinin dikkate alınmadığının sorgulanması ve işi kaybetme korkusunun çalışanlarda yarattığı gerilimin anlaşılması bakımından çalışan kırılганlığı kavramı oldukça anlamlı ve önemli görünmektedir.

Eğitim Örgütlerinde Kırılганlık

Palmer (1998) öğretim sürecini “kırılганlık içinde günlük bir faaliyet” olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda öğretme işini gerçekleştiren başta öğretmenler olmak üzere, akademisyenler, öğretmenler ve diğer eğitimcilerin örgütsel kırılганlıklarından

söz etmek mümkündür. Örgütsel kırılmanlık eğitimcinin mesleki yeterliğinin ve rol-model beklentileri kapsamındaki davranış ve tutumlarının eğitim paydaşları ve toplum tarafından sorgulanma durumunu ifade etmektedir. Farklı bir anlatımla eğitimcinin mesleki kimlik ve ahlaki bütünlüğünün sorgulandığı yönünde bir hisse kapılmasıdır (Kelchtermans, 1996). Bu yönüyle örgütsel kırılmanlık eğitimcinin hem hissettiği bir duygu hem de kendisini içinde bulduğu yapısal bir durum olarak değerlendirilmektedir (Gao, 2008).

Lemelin (2018) eğitimcilerin sınıf içerisinde başka bir ifadeyle öğretim faaliyetleri içinde yaşadığı kırılmanlık durumuna dikkat çekmektedir. Yazara göre eğitimcinin öğretim faaliyetini yerine getirmede yetersiz kalması, olumsuz öğrenci tutum ve davranışlarıyla nasıl mücadele edeceğini bilmemesi, yeni bir program ya da yöntemi uygulamaya çalışması, öğretimle ilgili yeni kavram ve konuları meslektaşlarıyla paylaşması onları eleştiriye açık hale getirmekte; dolayısıyla kırılmanlık oluşturmaktadır. Öğrenme ve öğretme, süreç içerisindeki bireylerin konu ya da alanla ilgili düşünce ve kavrayışlarını geliştiren özgün soru, bilgi ve fikir alışverişi olduğunda etkilidir. Bu süreçte hem öğretmenler hem de öğrenciler kendilerini kırılmanlık hissedebilirler. Ders için belirlenen planın dışına geçmek kırılmanlık oluşturabilir; ancak bu kırılmanlık eğitimci olmanın bir parçasıdır. Eğitim ve öğretim ortamında sadece ders veren kişiler değil aynı zamanda öğrenciler de kırılmanlık yaşarlar. Örneğin bir öğrencinin sınıfta sunum yapması aslında onun hem öğretmenine hem de arkadaşlarına karşı kırılmanlık olduğu bir durumdur (Lemelin, 2018).

Öğretmenlerin yaşadığı kırılmanlıkların kariyer evrelerine göre farklılaştığını ifade etmek mümkündür. Öğretmenlerin kariyer evreleri büyük ölçüde meslek öncesi hazırlık, hayatta kalma ve işe alışma, güçlenme ve yeterlik, coşku ve ustalık, mesleki hüsrana, mesleki durağanlık, mesleki sönme, geri çekilme ve meslekten ayrılma aşamalarından oluşmaktadır (Aydın, 2018). Özellikle hayatta kalma ve işe alışma ile mesleki hüsrana evrelerinde örgütsel kırılmanlıkların yoğun bir şekilde yaşandığı söylenebilir. Hayatta kalma ve işe alışma evresi mesleğin ilk yıllarındaki öğretmenleri kapsamaktadır. Bu dönemde öğretmenler, mesleki ve kişisel anlamda yetersizlik hissine kapılmakta, öğretim süreçlerine ilişkin beklentileri karşılayabilmek ve kendilerini meslektaş, yönetici ve deneticilere kanıtlamak için büyük bir mücadele içine girmekte ve aldıkları teorik eğitim ile uygulama alanına ilişkin gerçeklerinin örtüşmemesi nedeniyle gerçeklik şoku yasabilmektedirler. Mesleki hüsrana evresinde ise öğretmenlerin kazandıkları mesleki yetkinlik ve deneyimle beraber farkındalık ve

değişim yaratma istekleri de artmaktadır. Ancak sınıf ortamındaki monotonluk ve elverişsiz çalışma koşulları ve eğitim ortamının gerçekleri ile örtüşmeyen yanlış politika ve uygulamalar nedeniyle hayal kırıklığına uğrayabilmektedirler. Öğretmenler bu evrede eğer uygun gelişim fırsatları sunulmaz ise çabalamanın anlamsız olduğu düşüncesi ile mesleklerinden soğuyabilmektedirler (Aydın, 2018).

Öğretim esnasında öğretmen ve öğrencilerin kırılganlık yaşadığı bir gerçektir. Ancak okul yöneticilerinin de ciddi kırılganlıklar yaşadığı ifade edilebilir. Okullar üzerinde giderek artan etkililik baskısı, toplumun bu konudaki beklentileri ve medyanın saldırı niteliğindeki haberleri, kamu eğitimindeki etkililik beklentisini attırmış; ancak bunun yanı sıra yöneticilerin toplum ve baskılar karşısındaki kırılganlığını arttırmıştır (Callahan, 1962). Özellikle öğrencilerin sınavlarda başarılı olması yönündeki baskılar ve yönetici performansının buna göre değerlendirilmesi de ayrı bir kırılganlık oluşturmaktadır. Örneğin başarılı olarak nitelendirilen okul yöneticileri, “seviye belirleme sınavlarında derece almış okul yöneticileri” gibi parametrelerle belirlenmekte (Gürbüz, Erdem ve Yıldırım, 2013), okulun ve okul bölgesinin fiziki ve ekonomik koşulları, öğretmenlerin niteliği ve öğrencilerin sosyo-kültürel altyapısı gibi parametreler göz ardı edilmektedir. Bunların dışında, eğitim alanında yaşanan yeni gelişmeler, oluşturulan yeni programlar, iş güvensizliği, okullardan başarı beklentisi, eğitim paydaşlarının kendi çıkarları doğrultusunda kararlar alınmasını istemesi, okulların çağın gerisinde kaldığı ve yenilikleri uygulamadığı yönündeki eleştiriler, okulların medyaya şikâyet edilmesi vb. nedenler yönetici kırılganlığını arttırmaktadır (Callahan, 1962). Blase’e (1988) göre yöneticiler özellikle risk alma, yenilikçilik ve yüksek eğitim standartlarını sürdürme becerilerini engelleyen baskılara ve politik pasifliği teşvik etmeleri yönündeki baskılara karşı son derece kırılgandırlar. Okul yöneticileri çevrelerinin esiri olarak görülmekte ve sadece sürekliliği ve geleneksel toplumsal değerleri sürdürmek için çalıştıkları şeklinde bir algı yaratmaktadırlar. Okullar ise tutucu ekonomik, politik ve sosyal düşüncelerin hâkim olduğu uyumcu örgütler olarak kabul edilmektedir.

Yukarıda da belirtildiği üzere öğretim faaliyetleri içerisinde yer alan öğretmen, öğrenci ve yöneticilerin kırılganlıkları söz konusudur. Hamilton ve Pinnegar (2015) ise öğretmen yetiştirmekle sorumlu akademisyenlerin öğretim sürecindeki kırılganlıklarının yanında araştırma ve yayın yapma alanında da kırılganlıkları olduğunu belirtmekte ve bu durumu şöyle açıklamaktadırlar: Eğitim alanında araştırma yapan araştırmacılar da aslında kırılgandır. Bu kırılganlığı oluşturan

nedenlerden biri araştırma alanının durağan olmaması ve sürekli gelişmesidir. Akademisyenler yaptıkları araştırma sonuçlarını kamuya duyurarak bir anlamda öğretmen eğitimcileri olarak kendi bilgi ve eylemlerinin sorumluluğunu kabul etmiş bulunmaktadır. Akademisyenler araştırmalarının okuyucular tarafından kabul edilmesini ve okuyucuların kendi deneyimlerini buna göre yeniden tasarlamalarını beklemektedirler. Bu noktada verilerin doğruluğunu ve temsil edilebilirliğini sağlama ihtiyacı araştırmacıları eleştiriye açık hale getirmektedir. Bazı durumlarda bu eleştiriler araştırmacılar da şüphe, mutsuzluk ve bozulmaya neden olabilmektedir. Öte yandan böyle kırılğan bir ortamda çalışmak, öğretmen eğitime rehberlik edecek akademisyenlerin geçerli ve güvenilir çalışmalar üretmelerinde daha fazla dikkat göstermelerini sağlamaktadır (Hamilton ve Pinnegar, 2015).

Eğitim örgütlerinde örgütsel kırılğanlık üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde çalışmaların öğretmen kırılğanlığı üzerinde yoğunlaştığı anlaşılmaktadır. Bu bağlamda Blase'in (1988) ve Kelchtermans'ın (1996) öğretmen kırılğanlığı üzerine yaptıkları çalışmaların sonraki araştırmalara temel oluşturduğu görülmektedir. Yapılmakta olan bu araştırma öğretmenler üzerine olduğu için öğretmenlerin örgütsel kırılğanlığı, ilgili başlıklar altında ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Öğretmenlerin Örgütsel Kırılğanlığı. Öğretmenin mesleki kimliğinin ve ahlaki bütünlüğünün müdür, aileler ve diğerleri tarafından sorgulanması, sorumlu hissettiği görev ve süreçlere ilişkin kontrolünü kaybetmesi öğretmenin örgütsel kırılğanlığının temelini oluşturmaktadır (Kelchtermans, 2005). Genel olarak öğretmen kırılğanlığı, diğerlerinin eleştirileri ve saldırıları sonucunda oluşmaktadır. Okul yöneticilerinin ve ailelerin beklentileri, talepleri ve davranışları öğretmen kırılğanlığında son derece önemlidir. Bunların yanında deneticiler, okul yönetim kurulları ve yasal düzenlemeler de öğretmen kırılğanlığını etkileyen faktörlerdir (Blase, 1988).

Gao'ya (2008) göre öğretmenin mesleki kırılğanlığı öğretmenin kendini tehdit altında hissettiği deneyimleriyle ilişkilidir. Zembylas'a (2002) göre öğretmenler sahip olmak istedikleri mesleki statü ile gerçekten hissettikleri mesleki statüleri arasında boşluk ya da fark olduğu zaman kırılğanlığı deneyimlemektedirler. Song (2016) ise öğretmenin hissetmesi gereken ile hissettiği duygular arasında bir çatışma olduğu zaman kırılğanlık yaşadıklarını belirtmektedir.

Öğretmenler sadece gurur, merak ve coşku gibi pozitif duygular hissetmezler. Öğretim aynı zamanda hayal kırıklığı, güçsüzlük, hüsrân, korku ve öfke gibi duyguları da barındırmaktadır (Kelchtermans, 1996). Ancak örgütsel bağlamlar bazı duyguları destekleyerek bazılarını bastırarak ne hissedilmesi gerektiğine dair duygusal kurallar oluşturur ve böylece öğretmen benliğini yapılandırır. Bu doğrultuda okul kültürü kaygı, korku kırılganlık gibi duyguları kötü; sakinlik, empati, kibarlık gibi duyguları meşru olarak kabul eder ve kötü duyguların bastırılmasını ve meşru duyguların gösterilmesini teşvik eder. Duyguları bu şekilde kontrol etme çabası duygusal çalışma gerektirir ve bunun sonucunda duygusal emek ve kırılganlık oluşur. Öğretmenlerin gösterdiği duygusal emek genellikle fark edilmez; çünkü duygusal kurallar etik kodlar, mesleki teknikler ve uzmanlaştırılmış pedagojik bilgi şeklinde örtük olarak verilir (Song, 2016).

Gao'ya (2008) göre öğretmen kırılganlığı duyguların yanı sıra öğretmen deneyimleriyle ilgilidir. Öğretmenlerin örgütsel kırılganlık deneyimlerine ise genellikle içinde bulundukları sosyo-kültürel bağlam aracılık etmektedir. Özellikle değişen eğitim koşulları, eğitimin ticarileşmesine yönelik reformlar, düşük ücretler öğretmenlerin kendilerini yetersiz ve tehdit altında hissetmelerine yol açmaktadır. Öğretmenin temel güç kaynağı olan değerli kültürel gelenekler hızla yok olmaktadır. Bunun sonucunda öğretmenin mesleki otoritesi zarar görmekte, öğretmenin öğrencilerinin inanç, tutum ve davranışlarını etkileme yeteneği de azalmaktadır. Ayrıca öğretmene saygı kültürü Çin gibi Asya kültürüne sahip olan ülkelerde öğretmenin üzerinde yüksek beklentiler oluşturmakta ve otoritesini sarsabilmektedir. Bu durum ise öğretmenin mesleki kırılganlığına yol açmaktadır (Gao, 2008). Diğer taraftan öğretmen üzerinde artan toplum baskısı sadece Asya ülkelerinde değil, dünya genelinde söz konusudur. Öğretmenlerin çoğu kendilerini akvaryumda yaşıyor gibi hissetmektedirler; çünkü sürekli diğerleri tarafından izlenmekte ve başta veliler olmak üzere okul paydaşları küçük olaylara çok büyük tepki göstermektedirler. Öğretmenler hareketlerinin çoğunlukla yanlış anlaşıldığını, kişisel ve mesleki bilgilerinin toplum ve okul tarafından farklı şekilde yorumlanarak çarpıtıldığını belirtmektedirler (Blase, 1988).

Kırılganlık tartışmalarında daha önce belirtildiği gibi örgütsel kırılganlık da tamamıyla olumsuz bir kavram olarak değerlendirilmemektedir. Nitekim Zembylas'a (2002) göre kırılganlık iki yönlü bir etkiye sahiptir. Birincisi kırılganlık büyük bir duygusal emek ve öğretmen izolasyonuna neden olmaktadır. İkincisi kırılganlık öğretmenlerin gerçeklikleri anlamalarında ve pozitif alternatifleri müzakere etmelerinde daha iyi bir bakış açısı kazandırarak bir dönüşüm kapısı açmaktadır.

Kelchtermans'a (1996) göre kırılabilirlik öğretmenlerin okuldaki diğer aktörler ve toplumla olan etkileşimlerine dair deneyim kazanmalarının bir yoludur. Bu nedenle kırılabilirlik sadece duyguları değil aynı zamanda algılama ve yorumlama gibi bilişsel süreçleri de kapsamaktadır. Kırılabilirlik öğretmenler için önemli bir deneyim ve işte kalma aracıdır (Kelchtermans, 1996). Öğretmenlerin açık kırılabilirlik geliştirip yetersiz oldukları noktaları kabul etmeleri, güçsüzlüklerini ifade etmeleri, eleştiriye açık olmaları, savunmacı olmayan bir tutum sergilemeleri öğrenciler için de oldukça yararlıdır. Bu şekilde öğretmenlerin kendi rahatlık alanlarının (comfort zone) dışına çıkmaları, öğrencileri de cesaretlendirir ve öğrenciler de öğrenme sürecinde kendi rahatlık alanlarının dışına çıkarlar. Böylelikle de etkili bir öğretim ortamı oluşur (Lemelin, 2018).

Kırılabilirliğin olumlu ve olumsuz olarak değerlendirilmesi bir anlamda öğretmenin kırılabilirliğini nasıl yönettiği ya da kırılabilirliğiyle nasıl başa çıktığıyla yakından ilişkilidir. Bu doğrultuda kırılabilirlik iş doyumunu ve mesleki performansı olumlu ya da olumsuz etkileyebilmektedir (Kelchtermans, 1996). Kırılabilirlik öğretmenliğin bir parçası iken öğretmenler kırılabilirliklerini farklı şekilde yönetirler. Bu farklılıklar öğretmen ve gelişimi, öğrenci ve öğrenme ile öğretim faaliyetleri açısından son derece önemlidir. Bazı öğretmenler riski göze alırken bazıları kendilerini “kırılmaz” yapmaya çalışmaktadırlar. Ayrıca mesleki bağlamda bu farklılıklar öğretmenlerin kırılabilirlik duygusunu artırmakta veya azaltmakta; öğretmenlerin amaçları gerçekleştirmeleri ve benlik duygularını sürdürmelerinde olumlu ya da olumsuz etki yapmaktadır (Bullough, 2005).

Öğretmenlerin kırılabilirliklerini etkili bir şekilde yönetmeleri ve açık kırılabilirlik yaşamaları için öncelikle öğretmen kırılabilirliğinin kaynaklarını incelemek yararlı olacaktır. Öğretmen kırılabilirliğinin kaynaklarını doğru anlamak uygun çözümler ya da stratejiler öğretmenin ilk adımı olarak görülebilir.

Öğretmenlerin Örgütsel Kırılabilirlik Kaynakları. Öğretmenlerin kırılabilirlik kaynakları Gao'ya (2008) göre değişen eğitim politikaları, karmaşık okul ilişkileri, öğretmenlerin kültürel yükleri ve öğretmenlerin öz-algılarıdır. Blase (1988) kırılabilirlik kaynaklarını okul yöneticileri, aileler, deneticiler ve eğitim kurulu, çalışma ortamının koşulları, yasal düzenlemeler ve rol-model beklentileri olarak sıralamaktadır. Kelchtermans (1996) ise eğitim yöneticileri, öğretmen ve öğretmen verimliliğinin

sınırları ve okuldaki mesleki ilişkiler olarak kırılma kaynaklarını sıralamaktadır. Song (2016) öğretmen kırılma durumunda kültürel bağlamla odaklanırken, Lemelin (2018) öğretim ortamındaki belirsizliklere dikkat çekmektedir. Literatürdeki bu çalışmalar ışığında başlıca kırılma kaynakları ilgili başlıklar altında tartışılmıştır.

Okul Yöneticileri ve Politikaları. Okul yöneticileri doğrudan ya da dolaylı olarak öğretmen kırılma durumuna katkı sağlamaktadırlar. Yöneticilerin öğretmenleri kontrol etme, sözleşmeli öğretmen alma ve daimi kadroya geçirme, değerlendirme, kaynak dağıtım, formal ya da informal olarak tanıma, takdir etme, iş yükü ile ilgili sorumlulukları dağıtma, kararlara katılım, öğrenci ve velilerle ilgili çatışmalarda destek verme ve cezalandırma (kınama, misilleme, eleştiri) alanlarında yaptıkları faaliyetler ve aldıkları kasıtlı kararlara öğretmen kırılma durumuna yol açmaktadır (Blase, 1988). Özellikle daimi kadroya geçemedikleri sürece öğretmenler, yöneticiler ve okul yönetim kurulunun kararlara karşı açıkça kırılma durumundadırlar. Bu, bir türlü formal ya da yasal kırılma durumudur. Öğretmenler daimi kadroya atanmazlarsa ya da her ne sebepten olursa olsun atamaları reddedilirse kendi mesleki özelliklerinden şüphe duymaya başlamaktadırlar. Öğretmenler neyi yanlış yaptıklarını ya da asla açıkça belirtilmeyen okul beklentilerinden hangilerini karşılayamadıklarını merak etmektedirler. Görüldüğü gibi belirsizlikler, açık nedenler ve normların olmayışı öğretmenlerin son derece kırılma durumuna hissetmelerine neden olmaktadır (Kelchtermans, 1996).

Yöneticiler okul yaşamı içinde üst konumunda yer aldıkları için tutum ve davranışlarının öğretmenler tarafından oldukça önemsendiği ve bu nedenle de yaşanan yönetici kaynaklı örgütsel kırılma durumlarının daha yoğun hissedildiği ifade edilebilir. Örneğin yöneticilerin öğretmenlere eşit davranmamaları ya da ayrımcılık yapmaları öğretmenlerde mutsuzluk, nefret ve öfke gibi olumsuz duygulara neden olabilmektedir (Kara, 2016). Polat ve Hiçyılmaz'a (2017) göre öğretmenlerin maruz kaldıkları ayrımcılık alanlarından biri sorumluluk dağıtımıdır. Bu kapsamda yöneticiler, sınıfların ve derslerin öğretilmeye dağıtılmasında, nöbet görevlerinin planlanmasında ve tören ve okul dışı görevlerin düzenlemesinde yanlı davranabilmektedirler. Örneğin yöneticiler bazı öğretmenlere başarısız olarak nitelendirilen sınıfları vererek ya da angarya olarak tanımlanan gereksiz işleri yükleyerek ayrımcılık yapabilmektedirler (Kara, 2016). Öğretmenlerin yöneticilerin ayrımcı ya da adil olmayan uygulamalarına maruz kaldığı bir diğer alan tepki gösterme konusudur; yöneticiler ödül ve ceza gerektiren durumlarda

gerekeni yapmayarak ya da çatışmalarda taraf tutarak ayrımcılık yapabilmektedirler. Ayrıca yöneticiler izin ve etkinlik gibi inisiyatif kullanmalarını gerektiren konularda da yanlı ya da adil olmayan bir şekilde davranabilmektedirler (Polat ve Hiçyılmaz, 2017).

Daha önce belirtildiği üzere öğretmenlerin yöneticilerinden çeşitli konularda destek almamaları da kırılabilirlik oluşturmaktadır. Bu kapsamda yöneticinin öğretmenin mesleki gelişim amacıyla gösterdiği çabayı, yaratıcı fikir ve önerileri desteklememesi, öğretmenin öğrenci, meslektaş ve veli gibi eğitim paydaşları ile yaşadığı sorunlarda uzlaştırıcı bir rol üstlenerek onun yanında durmaması, öğretmenin sınıf içi ve dışı etkinliklerine yönelik dönüt vermemesi, öğretmenin sorumluluklarını gerçekleştirirken yardımcı olmaması vb. davranışlar öğretmenler tarafından sıklıkla dile getirilen sorunlar arasındadır (Boone ve Boone 2007; Güler, 2006; Kara ve Güneş, 2016). Oysa öğretmenlerin yöneticilerinden en büyük beklentilerinden biri destek görmektir. (Aslanargun, 2015; Köyebakan, 2020) ve bu durum sağlandığında eğitimin niteliğini arttırmak için daha fazla çaba sarf etmekte ve risk almaktadırlar (Türkmenoğlu ve Bülbül, 2015).

Uygulanan yönetici politikalarında öğretmenlerin karar süreçlerine dâhil edilip edilmemesi öğretmenler açısından son derece önemlidir. Yöneticilerin karar süreçlerine öğretmenleri dâhil etmesi, eğitim-öğretim ortamının olumlu yönde gelişmesi, iş doyumunun artması ve motivasyonun yükselmesi ve işbirliğinin sağlanması gibi olumlu sonuçlar doğurmaktadır (Celep, 1990; Hoy ve Tarter, 1993; Özdoğru ve Aydın, 2012). Özellikle alınacak kararlar öğretmenin kabul alanı dışında ise diğer bir ifade ile öğretmenin bilgi ve beceri sahibi olduğu ve sonucundan etkileneceği bir konuda karar alınıyorsa öğretmen sürecin dışında tutulmamalıdır (Hoy ve Tarter, 1993). Ancak öğretmenler hem yönetim hem de öğretim süreçleri ile ilgili kararlara katılmayı istemekle beraber istedikleri düzeyde karar süreçlerine dâhil edilmemektedirler (Köklü, 2012; Özdoğru ve Aydın, 2012).

Karar süreçlerine dâhil edilmemenin yanı sıra yöneticilerin öğretmenlerin itibarlarını zedelemek için dedikodu yapmaları da öğretmenlerin kırılabilirliğini son derece etkilemektedir. Çünkü öğretmenlere göre okulda diğerlerinin kendileri hakkındaki algısı son derece önemlidir. Ayrıca kimse onları ders yaparken görmediği için haklarında söylenenler algı oluşturmada etkilidir. Dolayısıyla bu konuda öğretmenlerin yöneticilere karşı kırılabilirlikleri anlaşılabilir. Öğretmenler müdürlerin doğrudan ya da dolaylı olarak okul içerisindeki ve okul dışındaki hayatlarına müdahale etmelerinden de rahatsız olmaktadır. Genellikle göreve yeni başlayan öğretmenler

müdürün istekleri doğrultusunda hareket etmekte, diğer öğretmenler ise kendi duygu, düşünce ve kişisel faaliyetlerini gizli yaşamaya çalışmaktadırlar (Blase, 1988).

Deneticiler ve Eğitim Kurulu. Öğretmenler işte tutma, atama ve yükseltme alanlarında deneticilerin ve okul yönetim kurulu üyelerinin gücüne karşı kendilerini kırılgan hissetmektedirler. Öğretmenlerin müfettişlerin otoriter tutumları nedeniyle hem okul hem de bölge bazında karar verme süreçlerine katılımları son derece sınırlıdır. Örneğin öğretmenler, değerlendirme sürecinde karar verilirken söz hakkına sahip değildir. Öğretmenlerin gerek deneticiler gerekse okul yönetimi ile yüzleşmek istedikleri birçok durum vardır; ancak misilleme korkusu nedeniyle itiraz etmeden rıza göstermektedirler (Blase, 1988).

Yukarıda bahsedilen eğitim kurullarına yönelik kırılganlıkların daha çok yabancı ülkelerde ve özel okul öğretmenleri için geçerli olduğunu söylemek mümkündür. Bununla birlikte denetim süreçlerine ilişkin öğretmen kırılganlığı Türkiye’de de söz konusudur. Her ne kadar denetim paradigmaları giderek kontrol odaklı olmaktan geliştirme amacına doğru evrilmiş olsa da (Aydın, 2012), yapılan birçok araştırma (Boydak-Özan ve Şener, 2015; Boydak-Özan ve Özdemir 2010; Ilgaz, 2011) öğretmenlerin denetimi korku ve baskı aracı olarak gördüklerini ve denetimle ilgili olumsuz bir algıya sahip olduklarını göstermektedir. Öğretmenler denetimi bürokratik ve işlevsiz bir süreç olarak değerlendirmekte ve denetimin kendi kişiliklerinden uzaklaşmalarına yol açtığını düşünmektedirler. Öte yandan denetim süreçlerine ilişkin öğretmen kırılganlıklarının zamanla ve sistemdeki değişiklikler doğrultusunda değişime uğradığı açıktır. Şöyle ki 2014 yılına kadar sınıf denetimleri müfettişler tarafından yapılmakta iken, bu tarihten itibaren Milli Eğitim Bakanlığı’nın (MEB) ilgili yasal düzenlemeleri ile bu görev müfettişlerden alınmış ve okul yöneticileri aktif olarak sınıf denetimi yapmaya başlamışlardır (MEB, 2014). Bu değişimin öğretmenler tarafından istenen bir durum olduğu söylenebilir. Çünkü birçok araştırma (Altun, 2014; Aslanargun ve Göksoy, 2013; Buran, 2018) öğretmenlerin, müfettişlerin sınıftaki küçük düşürücü uygulamaları nedeniyle ve süreç denetimini sağlaması ile etkileşimin fazla olması gibi gerekçelerle öncelikle okul yöneticileri tarafından denetlenmek istediklerini ortaya koymaktadır. Söz konusu değişiklik, öğretmenler üzerindeki denetim korkusunu kısmen azaltmış olsa da farklı kırılganlıklar meydana gerektirmiştir. Şöyle ki öğretmenler, yöneticilerin denetim sürecini planlayamadıklarından, tarafsız

değerlendirme yapmadıklarından, özellikle farklı branşlardaki öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlamadıklarından ve iletişim ve dönüt vermede yetersiz olduklarından yakınmaktadırlar (Dönmez ve Demirtaş, 2018). Sonuç olarak ister okul yöneticisi isterse müfettiş tarafından yapılsın, denetim, “denetlenen” konumunda olmaları nedeni ile öğretmenler için önemli bir kırılma kaynağıdır ve öyle olmaya devam edecek gibi görünmektedir.

Aileler. Ailelerin eğitime yatırımları arttıkça öğrencilerinin akademik başarılarının artması yönünde talepleri de artmaktadır. Aileler öğrencilerin başarısızlığının tek sorumlusunun öğretmenlerin yetersiz performansı olduğunu iddia etmektedirler. Ailelerin beklentileri ile öğretmen performansı arasındaki bu uyumsuzluk toplumda öğretmenlere karşı güveni azaltmakta ve onların daha kırılma hissetmelerine neden olmaktadır (Gao, 2008). Öğretmenler ailelerin öğrencilerin akademik performansını artırma ve disiplin konusunda adil ve etik olmayan istekleri karşısında kendilerini kurban gibi hissetmektedirler (Blase, 1988).

Literatür incelendiğinde aslında velilerin okul ve öğretmenle etkileşim halinde bulunmalarının öğretmenin mesleki performansını ve öğrencinin akademik başarısını olumlu yönde etkilediği görülmektedir (Barge ve Loges, 2003; Hatipoğlu ve Kavas, 2016; Şenaras ve Çetin, 2018). Ancak bu etkileşimin katılım düzeyinden baskı düzeyine geçmediği sürece yararlı olduğu söylenebilir. Katılım ailenin çocuğunun eğitsel açıdan gelişmesine yönelik sergilediği davranışları ve onun eğitimine yaptığı yatırımları içine alan bir kavramdır. Baskı ise karşı tarafın tutum ve davranışlarını değiştirmek için ona yapılan zorlamadır. Bu kapsamda velilerin kendi isteklerini öğretmene ve yöneticiye kabul ettirmek için suçlayıcı tutum ve davranışlar sergilemeleri, sınıf içi ve dışındaki eğitim süreçlerine müdahale etmeleri ve istekleri olmadığında hemen şikâyet mekanizmalarını devreye sokmaları veli ya da aile baskısı içerisinde yer almaktadır (Şenaras ve Çetin, 2018). Bu çerçevede yapılan birçok araştırma, öğretmenlerin öğrencilerin notunu değiştirme, sınıf geçirme, ödevlerin standartlarını azaltma, öğrenciye daha fazla ilgi gösterme, sınıf içi etkinliklere karışma gibi veli baskısına maruz kaldıklarını göstermektedir (Blase, 1988; Şenaras ve Çetin, 2018; Türk ve Kiroğlu, 2018). Ayrıca veliler, disiplin konusunda da öğretmenlerde kırılma meydana getirmekte; öğretmenleri öğrenciye yanlış ya da nedensiz ceza verdikleri ya da haksız yere suçladıkları gibi gerekçelerle eleştirmektedirler (Blase, 1988). Dahası aileler

çocukları ile ilgili herhangi bir sorunda ya da öğrencinin başarısız olması durumunda öğretmeni sorumlu tutabilmekte, her fırsatta öğretmeni eleştirme, yöneticiye şikâyet etme ya da kendi aralarında öğretmenin dedikodusunu yapma yoluna gidebilmektedirler (Hatipoğlu ve Kavas, 2016).

Öğretmenlerin veliler nedeniyle yaşadığı kırılmalıklar kimi zaman eleştirme ve şikâyet kaynaklı olmanın ötesine geçmekte, öğretmenler mobbing düzeyinde nitelendirilebilecek saygısız ve saldırgan tavırlara ya da şiddete maruz kalabilmektedirler (Atmaca ve Öntaş, 2014; Evans ve Thompson, 2016; Özdemir, 2012; Wilson, Douglas ve Lyon 2011). Bütün bunların sonucunda ise korku, stres, motivasyonun ve örgütsel bağlılığın azalması, örgütsel sessizlik, mesleki tükenmişlik gibi öğretmenin ve dolayısıyla eğitimin etkililiğini düşürecek sonuçlar ortaya çıkabilmektedir (Atmaca ve Öntaş, 2014; Wilson vd., 2011).

Veli kaynaklı kırılmalıkların öğretmenlerde bıraktığı etkide yöneticilerin tavrının da rol oynadığı söylenebilir. Örneğin veliler özellikle sınıfta değerlerle ilgili yapılan tartışmalara karşı son derece duygusal ve irrasyonel tepkiler verebilmektedir. Ayrıca çoğu zaman öğrencilerin ailelerine anlattıkları öğrenciler tarafından çarpıtılmış bilgiler olmaktadır. Ancak böyle durumlarda yöneticiler ve okul kurulları, ailelere karşı son derece politik davranmaktadırlar ve öğrenci için yararlı olan durum farklı olsa da ailelerin düşüncelerini desteklemektedirler. Yöneticilerin desteği olmadığı veya yetersiz ve tutarsız olduğu zaman öğretmenlerin velilere karşı kırılmalıkları artmaktadır (Blase, 1988). Hatta öğretmenler veli baskısının yarattığı kırılmalıklarla mücadele etmede yöneticilerden destek almadıkları gibi kimi zaman veli müdahaleleri nedeniyle yöneticilerle çatışmalar da yaşayabilmektedirler (Şenaras ve Çetin, 2018).

Blase'e (1988) göre, öğretmenlerin okulda ve toplumda etkileşim ve katılım düzeyleri arttıkça yaşadıkları kırılmalıklar da artmaktadır. Bu artışın iki nedeni vardır. Birincisi, öğretmenlerin katılımı arttıkça yanlış yapma olasılıkları ya da öyle gösterilme olasılıkları artmaktadır. İkincisi etkileşim arttıkça öğretmenler toplumun farklı değer ve beklentilerine karşı daha duyarlı hale gelmektedirler.

Rol-Model Beklentileri. Öğretmenlerin öğrencilere rol model olması konusunda yönetici, denetici ve ailelerin talep ve beklentileri ve öğretmenlerin kendilerini öyle görme isteği politik yönelimin gelişmesine katkı sağlamaktadır. Öğretmenler gerek sınıf içinde gerekse sınıf dışında uygun davranış normlarının uygulanmasında geleneksel

değerleri geliştirmek için kendilerini baskı altında hissetmektedirler. Böyle durumlarda öğretmenler dürüstlük, otoriteye saygı, itaat, işbirliği sorumluluk ve merhamet gibi değerlerin teşvik edilmesini ya da hangilerinin teşvik edilmemesi gerektiğini tartışmaktadırlar. Öğretmenlere göre mesleklerinin en önemli boyutlarından birisi akademik öğretimin yanı sıra karakter geliştirmeyi sağlamaktır. Öğrencilerin okul normlarına uyması için öğretmenlerin rol model olması gerektiği mesajı eğitim paydaşları tarafından da sürekli vurgulanmaktadır (Blase, 1988). Dolayısıyla öğretmenler üzerinde öğretici olmanın yanında ahlaki açıdan da örnek olmaları ve etik davranışlar göstermeleri gerektiği yönünde hem içsel hem de dışsal bir baskının varlığından söz edilebilir. Bu baskının sonucu olarak öğretmenler, ahlaki yükümlülüklerini yerine getirip getirmediği konusunda kendilerini sorgulayabilmekte; örneğin öğrencilere adil ve tarafsız davranma, öğrencilerle yeterince ilgilenme, öğrenci çalışmalarını doğru değerlendirme, günlük uygulamalarını azim ve sevgiyle yürütme vb. konularda iç çatışma yasabilmektedirler. Öğretmenler bu ahlaki yükümlülüklerini yerine getirdiklerini hissettikleri zaman işlerinden memnuniyet duymaktadırlar (Campbell, 2008, 2013).

Rol-model beklentilerinin yanı sıra öğretmenler için devlet yasaları ve emirleri başka bir ifadeyle mevzuat da önemli bir kırılganlık kaynağıdır. Öğretmenler testler uygulamayı zorlayan, yeni değerlendirme ve ödeme sistemlerini dayatan yasalara karşı hassastırlar. Bu durum öğretmenlerin dış kontrole karşı doğal bir direnç göstermelerinin ötesinde eğitimi geliştirmek için tasarlanan yasal düzenlemelerin ve uygulanmaya çalışılan eğitimsel politika ve programların yararsız olduğuna inanmalarından kaynaklanmaktadır. Nitekim öğretmenler yasal düzenlemelerin okulun gerçeklikleri ve gerçek problemleri ile örtüşmediğini düşünmektedirler (Blase, 1988). Öğretmenler özellikle eğitim programları konusunda yapılan değişikliklere karşı kırılgandırlar; çünkü eğitim programlarının sınıf koşulları ya da öğrenci farklılıklarını dikkate almaksızın öğrenci öğrenmesini ölçme, yüksek yeterlik standartlarına ulaşma gibi öğretmenlerden beklentileri söz konusudur. Öğretmenler ise bu yüksek beklentiler ile eğitim-öğretim ortamının koşulları arasındaki boşluğu görmekte ve hüsrana uğramaktadırlar (Mellegard ve Pettersen, 2016). Ayrıca yapılan birçok çalışma (Akdeniz ve Paliç, 2012; Karaman ve Karaman, 2016; Susam ve Demir, 2020) öğretmenlerin yapılan bu yasal düzenlemelerde karar süreçlerine kendilerinin dâhil edilmemesinden; düzenlemelerin okul, öğrenci ve öğretmenin ihtiyaçlarını dikkate almamasından, yeni bir programın

uygulanması için gerekli donanımın sağlanmamasından ve öğretmenlere gerekli bir ön bilgilendirme ve eğitimin verilmemesinden rahatsızlık duyduklarını göstermektedir.

Çalışma Ortamı. Aşırı iş yükü ve sınıf içinde çalışmanın neden olduğu izolasyon dolaylı olarak öğretmen kırılabilirliğine katkı sağlamaktadır. Öğretmenler okulu bir bütün olarak görememekte, diğer öğretmenlerle sınırlı etkileşimde bulunmaktadır. Ayrıca sertifika almak ve maaşı yükseltmek için gerekli olan üniversitedeki eğitimler, ailevi sorumluluklar, hafta sonu ya da akşamları ek işlerle uğraşmak, öğretmenlerin tüm zamanlarını almakta ve sürekli duygusal ve fiziksel olarak yorgun hissetmelerine neden olmaktadır. Sınıf içindeki rutin prosedürler öğretmenlerin değişiklik yapmak için gerekli duygusal enerjilerini de olumsuz etkilemektedir (Blase, 1988).

Okullarda evrak işlerinin çok olması, sürekli aynı ortamda ve aynı işi yapmanın vermiş olduğu monotonluk, öğretmenlerin iş doyumlarının azalmasında, mesleki tükenmişlik yaşamalarında ve işe yabancılaşmalarında etkili olan temel faktörler arasında yer almaktadır (Farber, 1984; Erjem, 2005). Birçok araştırmada (Boone ve Boone, 2007; Demir ve Arı, 2013; Ünsal, 2018) gereksiz olduğu ve zaman kaybına yol açtığı düşünülen bürokratik evrak işleri, öğretmenlerin önde gelen sorunlarından biri olarak gösterilmektedir.

Değişen Eğitim Politikaları. Öğretmen kırılabilirliğinin temel kaynaklarından biri değişen eğitim politikaları ve düzenlemeleridir. Önceden öğretmenler büyük çoğunlukla daimi kadrolarda bulunmaktaydı; ancak özelleştirme ve eğitimde yerelleştirme çalışmaları kapsamında devlet yerel birimleri özerklik ve esneklik sağlamıştır. Bunun sonucunda ise sözleşmeli öğretmen çalıştırma uygulamaları giderek artmıştır. Öğretmenleri işten çıkarma kolaylaşmış ve öğretmenler düşük ücretli bir meslek haline gelmiştir. Sözleşmeli öğretmenler yöneticilerine karşı diğer meslektaşlarına göre daha fazla hesap vermek durumundadır ve yılsonu değerlendirmeleri için ayrıntılı kayıtlar tutmak zorundadırlar. Bu durum ise öğretmenleri son derece güçsüz ve kırılabilir hale getirmiştir (Gao, 2008).

Sözleşmeli öğretmenlik uygulaması Türkiye’de 2005 yılında başlatılmıştır. Sözleşmeli olarak çalışan öğretmenlerin aynı görevi yapan ve daimi kadroda bulunan meslektaşlarına göre özlük hakları bağlamında daha kırılabilir oldukları açıktır. Çünkü sözleşmeli öğretmenler memur değil, işçi statüsünde çalıştırılmakta, kadrolu

meslektaşları gibi kıdem ve derece artışının sağladığı avantajlardan faydalanamamakta, isteye bağlı tayin ve yöneticiliğe başvuru hakları bulunmamakta ve görevde kalabilmek için her yıl sözleşme yenilemek durumunda kalmaktadırlar (Karadeniz ve Demir, 2010; Türk Eğitim-Sen, 2018). Diğer taraftan sözleşmeli öğretmenlerin haklarına dahi sahip olmayan ve belki de örgütsel kırılabilirliği en yoğun şekilde deneyimleyen grup ücretli öğretmenlerdir. Ücretli öğretmenler, geçici olarak öğretmen ihtiyacını gidermek üzere göreve alınmakta ve iş güvencesi olmadan çalışmakta, tatillerde ücret almamakta ve kadrolu atama yapılması durumunda görevlerine son verilmektedir. Ayrıca ücretli öğretmenler, kadrolu meslektaşları ve yöneticiler tarafından yetersiz oldukları yönünde eleştirilmekte ve ayrımcılığa maruz kalabilmektedirler (Öğülmüş, Yıldırım ve Aslan, 2013). Dolayısıyla esnek istihdam politikaları kapsamında yaygınlaşan sözleşmeli ve ücretli öğretmenlik uygulamalarının, okulları aynı görevi yapan ancak farklı haklara sahip öğretmenlerden oluşan bir eşitsizlik alanı haline getirdiği ileri sürülebilir.

Karmaşık Okul ilişkileri. Öğretmenler okulda kendilerini, çeşitli grup ve alt grupların güç ve etkilerini kendi çıkarlarını gerçekleştirmek üzere kullandıkları mikropolitik bir örgüt içerisinde bulurlar. Kırılabilirlik, iş koşulları üzerinde yapılan mikropolitik mücadeleler karşısında öğretmenlerin kendilerini güçsüz ve politik açıdan etkisiz hissettiklerinde oluşmaktadır. Bu işyeri koşulları arasında malzeme ihtiyaçları (örneğin yeni öğretim kitabının ne olacağı konusundaki kararlar), kaynaklar (örneğin zaman, bilgi, bütçe ve altyapı tesisleri), örgütsel ve sosyal çıkarlar (örneğin prosedürler, roller, örgütteki pozisyon, kişiler arası ilişki türleri) yer almaktadır. İşyeri koşulları ile ilgili diğer bir faktör ise kişisel çıkarlardır. Kişisel çıkarlar öğretmenin mesleki benliği (görev algısı, özsaygı ve sosyal tanınma vb.) ve sosyal ağdaki yerini ifade etmektedir. Örneğin hem sosyal yaşam hem de öğretim açısından son derece otoriter olan okullarda görev yapan öğretmenler, belirlenen kural ve yönergelere göre hareket etmek durumunda ve öğretim programına tamamen uymak zorundadırlar. Bu durumda öğretmenler yaratıcı olamamakta, kendi kişisel stillerini uygulayamamakta ve ne söylenirse onu yapmak durumunda kalmaktadırlar (Kelchtermans, 1996). Bu doğrultuda yöneticiler, eğitim reformları ve hesap verebilirliği öne sürerek öğretmenlere daha fazla çalışmaları için baskı yapmakta, sözleşmelerini bitirmekle tehdit etmektedir (Gao, 2008). Görüldüğü karmaşık okul ilişkilerinin önemli aktörlerinden biri sahip olduğu güç

ve yetkiden dolayı yöneticilerdir. Söz konusu bu okul ilişkilerinin diğ er bir akt oru ise meslektaşlardır.

Öğretmenler meslektaşlarının dedikodu ve kıskançlıkları karşısında kendilerini g  cs z hissetmektedirler (Kelchtermans, 1996). Dedikodu kavramı, iki ya da daha fazla kişinin orada bulunmayan biri hakkında konuşmasını ifade etmekte olup (DiFonzo ve Bordia, 2007)  rg tteki informal iletişim araçlarından biridir (Arabacı, Sünkür ve şimşek, 2012). Örgütlerde söylenti ve dedikodular, bilgi edinme ve sosyal ilişkilerin güçlenmesi gibi olumlu etkilerine karşılık örgüt işleyişine zarar verme ve sinizmi oluşturma gibi oldukça olumsuz etkilere de neden olabilmektedir (Dağlı ve Han, 2018). De Gouveia, Van Vuuren ve Crafford'a (2005) göre özellikle olumsuz dedikodular örgütteki saygı, güven ve dürüstlük gibi değ erlerin kaybolmasına ve moral ve motivasyonun bozulmasına yol açabilmektedir. Ancak bu olumsuz etkilerine rağmen dedikodu öğretmenler arasında yaygın olarak kullanılmakta (Akyürek 2020) ve öğretmenlerde üzüntü ve öfkeye neden olmaktadır (Arabacı vd., 2012).

Hargreaves'e (2002) göre de öğretmenler arasında olumsuz tavır ve davranışlar yoğun bir şekilde sergilenmektedir. Yazar,  ğretmenlerin birbirlerine karşı kötü niyetli ve zararlı dedikodularının, yanlış anlaşılmaların ve meslektaşların birbirlerini diğ erlerinin önünde yıkıcı bir şekilde eleştirmelerinin güven ve bir arada etkili çalışabilme kapasitesine zarar verdiğini belirtmekte ve bu durumu "iletişim ihaneti" olarak nitelendirmektedir. Öğretmenler arasında samimi bir iletişimin olmaması, kıskançlık ve gruplaşmalar, empati ve işbirliğinin olmaması, girişimci ve  alışkan öğretmenlerin heveslerinin diğ erleri tarafından kırılması ve küçümsenmesi, öğretmenlerin işlerini gerektiğ i gibi yapmamaları ve sorumluluklarını diğ er öğretmenlere yüklemeye  alışmaları (Köse ve Uzun, 2020) karmaşık okul ilişkileri içerinde meslektaşlara ilişkin diğ er kırılgnlık kaynakları olarak nitelendirilebilir.

Karmaşık okul ilişkilerindeki diğ er bir aktör velilerdir ve onlardan gelen eleştiriler de kırılgnlığ  tetiklemektedir (Kelchtermans, 1996). Politika değ işiklikleri  ğrenci ve aileleri daha bilinçli hale getirmiş, öğretmenlerin geleneksel otoritesini sarsmış ve büyük bir rahatsızlık yaratmıştır. Sonuç olarak aile, yönetici ve öğrencilerin öğretmenler üzerindeki beklentileri onlarda büyük bir stres oluşturmuştur ve bu beklentiler onların mesleki kimliğinin sorgulanır hale getirmiştir (Gao, 2008). Öğrencilerin okuldaki yaramazlıklarından ya da istenmeyen davranışlarından dolayı öğretmenin mesleki kimliğinin aşağılanması ya da küçümsenmesi de öğretmenler için bir kırılgnlık sebebi olmuştur. Öğretmenler kendi üzerlerinde hissettikleri bu baskıdan

dolayı öğrenciler üzerinde aşırı bir düzen ve disiplin sağlamaya yönelmektedirler. Disiplin etkinliği, mesleğin görünür ya da gözlemlenebilir bir bölümüdür. Öğretmenler diğer bireylerin sadece bu görünür kısma bakarak mesleki yeterlik konusunda karar verdiklerini düşünmektedirler. Öğretmenin mesleki niteliklerinin değerlendirilmesinde, öğretmen üzerindeki talep ve sorumluluklar göz önüne alındığında sadece disiplin etkinliğine bakarak karar vermek oldukça sınırlayıcıdır (Kelchtermans, 1996).

Öğretmenlerin Öz-Algıları ve Öğretmen Verimliliğinin Sınırları. Yeni eğitim politikaları, zorlu okul ilişkileri öğretmenlerin mesleki otoritesini azaltmakta, büyük bir performans baskısı oluşturmakta ve kaçınılmaz olarak öğretmenlerin mesleki kimliklerine karşı şüphe duymalarına yol açmaktadır. Öğretmenler özverili çalışmalarına rağmen kimi zaman farklı eğitim görüşüne sahip olan ailelerle çatışma yaşamaktadırlar. Bazı aileler öğretmenlere öğrencilerin sınavlardan yüksek not almaları için baskı uygularken bazı aileler öğretmenleri çocuklarının hayatlarını daha stresli hale getirdikleri yönünde eleştirmektedirler. Öğretmenler kendilerinden büyük beklentiler olmasına rağmen yeterince destek görememektedirler. Öğretmenleri; aileler anlamamakta, öğrenciler sevmemekte, yöneticiler umursamamakta ve toplum suçlamaktadır (Gao, 2008).

Öğretmenler öğretim programının beklentileri ve öğretmenlik gerçeklerinin çelişkileri karşısında kendilerini yeteneksiz ve yetersiz hissetmektedirler. Öğretmenler toplumun ve devletin beklediği şekilde öğrencilerin hem ahlaki hem de akademik gelişimlerine katkı sağlayıp sağlayamadıkları konusunda kendilerini sorgulamaktadırlar. Öğretmenler öğrencilerin düşen notları ve yaptıkları uygunsuz ahlaki davranışlardaki sorumluluklarını tartışmaktadırlar. Öğretmenler öğrencilerin eğitimsel gelişmelerindeki rollerinin sınırlı olduğunu düşünmektedirler (Gao, 2008). Oysa öğrenci öğrenmesinde öğretmen yeterlikleri önemli bir faktördür ancak tek etken değildir. Öğretmenlerin üzerinde çok az ya da hiç kontrol sahibi olmadıkları çeşitli faktörler öğrenci öğrenmesini belirlemektedir. Eğitim ve öğretim, sadece amaçlı eğitim müdahaleleri ile belirlenmeyen oldukça karmaşık bir süreçtir. Öğretmenler her ne kadar büyük bir çaba ve iyi niyet gösterebilirler dahi bu, başarı için yeterli olmayabilir. Öğretmenler özellikle mesleklerinin başlangıç yıllarında programı öğretmeyi başaramadıkları ya da tam olarak yardımcı olamadıkları öğrenciler karşısında hayal kırıklığı ve güçsüzlük duygusu yaşamaktadırlar. Bu başarısızlık öğrenciden kaynaklansa dahi öğretmen kendi içinde

kırılganlık yaşamaktadır. Öğretmenler mesleki yeterliklerini her zaman geliştirmelerine rağmen başarı garanti edilemez. Bu durumda öğretmenler etkililiğe karşı kırılganlık içindedirler. Özellikle gerçekçi olmayan beklentiler, öğretmenlerde hayal kırıklığı, motivasyon düşmesi ve tükenmeye yol açabilmektedir. Benzer şekilde “fark yaratamazsınız” düşüncesinin var olduğu gizli sinizm, öğretmenlerin bağlılığını, işe uyumunu azaltmakta ve kendi mesleki yeterlikleri konusunda olumsuz duygulara sahip olmalarına neden olmaktadır (Kelchtermans, 1996).

Öğretmenlerin Kültürel Yükleri. Özellikle Asya kültüründe öğretmenler bilginin efendisi olarak nitelendirilmekte ve bu sayede öğrenci ve ailelerden saygı görmekte ve otorite kazanmaktadırlar. Bu bağlamda öğretmenlerin yetersiz bilgiye sahip olmaları, hata yapmaları ya da kendi hayal kırıklıklarını sınıfta belli etmeleri güçsüzlük olarak algılanmakta, hatta öğretmenlerin otoritelerini kaybetmelerine neden olabilmektedir (Song, 2016). Özellikle kendini öğrencilerine feda eden öğretmen hikâyelerinin yüceltilmesi, öğretmenler için ipek böceği, mum, ruh mühendisi gibi metaforların kullanılması öğretmenleri eleştirilere karşı kırılgan hale getirmektedir. Söz konusu bu kültürel gelenek öğretmenlerin toplumun beklentilerini karşılamaları için bir baskı aracı olarak kullanılmakta ve öğretmenlere güç ve otorite vermekten ziyade onların mesleki sorumluluğuna vurgu yapmakta ve öğretmen kırılganlığının beklenmeyen bir kaynağı olmaktadır (Gao, 2008).

Öğretmenlerin “her şeyi bildiğine dair kutsal hikâye” öğretmen kırılganlığının temel kaynaklarından biridir. Nitekim bu kutsal hikâye, hem yeni hem de deneyimli öğretmenlerin kendileri hakkında olumsuz değerlendirmeler yapmalarına ve utanç duygusu yaşamalarına neden olmaktadır. Öğretmenin hissetmesi gereken ile hissettiği duygular arasındaki bu çatışma onların koruyucu kırılganlık yaşamalarına; dolayısıyla öğretmenlerin bilmediklerini kabul etmek yerine buna direnç göstermelerine yol açmaktadır. Ayrıca bu kutsal hikâye öğretmenlerin; özellikle öğrencilerinin önünde korkularını, güçsüzlüklerini ve yanlışlarını kabul edip açığa çıkarmamalarına, endişe ve şüphelerini gizlemeye çalışmalarına, kendilerini güvensiz ve kaygılı hissetmelerine, sürekli hata yapma korkusu taşımalarına ve yetenekleri konusunda şüpheyne düşmelerine ve sonuçta öğrencileriyle ilişkilerini ve öğretim faaliyetlerini sınırlandırmalarına neden olmaktadır (Song, 2016).

Türkiye özelinde bakılacak olursa Asya toplumlarında yaygın olan öğretmenin her şeyi bilmesi gerektiğine yönelik beklentinin Türkiye’de geçerli olduğunu söylemek mümkündür. Bu bağlamda öğretmenlerin bilmediklerini ya da yetersizliklerini açıkça ifade etmelerinin otoritelerini ve itibarlarını sarsması kaçılmazdır. Ayrıca sınav odaklı bir eğitim sistemine sahip olmanın, öğretmenlerin bilgisi ölçüsünde değerli görülmelerinde etkili olduğu ifade edilebilir. Diğer taraftan Türkiye’de öğretmenlerin kültürel yüklerinin ya da toplumun öğretmene bakış açısının büyük bir dönüşüm geçirdiğini belirtmek mümkündür. Şöyle ki geçmişte “eti senin, kemiği benim” anlayışı ile velilerin çocuklarını öğretmenlere teslim ettikleri bilinen bir gerçektir. Her ne kadar bu anlayış bir yerde öğretmen şiddetine izin vermesi nedeniyle doğru bir yaklaşım olmasa da öğretmene duyulan güveni ifade etmesi bakımından da anlamlıdır. Geçmişte veliler çocuklarının eğitimi için öğretmenlere tam yetki verirken günümüzde sınıf içerisine dahi girerek öğretmene müdahale etme hakkını kendilerinde görmekte; öğretmen, öğrencinin olumsuz davranışını söndürmeye yönelik bir davranışta bulunsa dahi, veli tepkisi ve hatta şiddeti ile karşılaşabilmektedir (Başak, 2021).

Gerek dünyada gerekse Türkiye’de öğretmenlere karşı tepkisel bir yaklaşımın olduğu ileri sürülebilir. Nitekim toplumda öğretmen yakınmalarına karşı negatif bir tepki söz konusudur. Bu negatif tepki öğretmenlerin algılarında ağır bir kültürel yük oluşturmaktadır. Yöneticiler, aileler ve politika yapıcılar da dâhil olmak üzere toplum öğretmenlerin ekonomik durumları ya da iş yükleri yüzünden şikâyet etmemeleri gerektiğini düşünmektedir. Özellikle eğitim yöneticileri ve politika yapıcılar öğretmenlerin itaat etmeleri gerektiğini; çünkü öğretmenlik mesleğinin her zamankinden daha iyi koşullara sahip olduğu görüşünü paylaşmaktadırlar. Ayrıca öğretmenlerin ailelerden hediyeler almaları da eleştirilmektedir (Gao, 2008).

Öğretim Ortamındaki Belirsizlikler. Lemelin (2018) kırılganlık duygusunun küçük ancak önemli öğretim anlarında açığa çıkabileceğini belirtmektedir. Öğretim ortamında kırılganlık oluşturan başlıca durumlar şunlardır (Lemelin, 2018):

- Bir öğrenci soru sorduğunda eğitimcinin ya da öğretmenin vereceği cevaptan emin olmaması,
- Bir sınıf faaliyetinin öğretmenin umduğu gibi gerçekleşmemesi,
- Bir öğrencinin özellikle büyük sınıflarda ya da bir konferans anında öğretmenin otorite ve uzmanlığını sorgulaması,

- Öğrencilerin kaba, uygunsuz ve olumsuz yorumları,
- Öğretmenin yeni bir öğretim programını uygulamaya çalışması,
- Öğretmenin, öğretimle ilgili bir kavram ya da araştırmayı daha deneyimli meslektaşlarıyla paylaşması,
- Öğretmenin, bir konu kapsamında ya da bir öğrenen olarak öğrencilerle kendi deneyimlerini paylaşması.

Özellikle günümüzde internet gibi kaynakların bilgiye ulaşımı hızlandığı ve bilgiye erişimin herkese açık olduğu bir ortamda öğrencilerin derslere ilişkin tatmin edici ön bilgilere sahip olması ve öğretmenin bilgisini sorgulaması pek şaşırtıcı değildir. Böyle durumlarda öğretmenin kırılganlığını gizlemek için sert ve savunmacı tutumlar sergilemek yerine kabullenici bir tutum sergilemesi daha yerinde bir tavır olacaktır.

Olağandışı Koşullar. Deprem, salgın gibi olağan dışı durumlar, mevcut yaşam koşullarını ve çalışma düzenini, diğer bir ifade ile hayatın işleyişini daha kırılgan hale getirmektedir. Bütün sistemler gibi eğitim sistemleri de bu süreçten etkilenmekte, olağan dışı koşullarla mücadele ve uyum sürecinde yönetici, öğretmen ve öğrenci gibi eğitim paydaşlarının kırılganlıkları derinleşmektedir. Örneğin 2019 yılının sonlarına doğru ortaya çıkan koronavirüs salgını ile beraber eğitim paydaşları uzaktan eğitim gibi yüz yüze eğitimden tamamen farklı bir sisteme kısa sürede uyum sağlamak durumunda kalmıştır. Öğretmenler özelinde bakılacak olursa, öğretmenler hem yeni sisteme hem de yeni teknolojilere kısa sürede adapte olma gibi bir kırılganlık kaynağı ile baş ederken aileler, okul yöneticileri, uygulanan politikalar gibi yukarıda sözü geçen kırılganlık kaynaklarının etkilerini de belki daha yoğun bir şekilde hissetmektedirler.

Hem Türkiye hem de dünya genelinde birçok öğretmen daha önce uzaktan eğitim sürecini deneyimlemediği için yeni sisteme duyulan yabancılık ciddi bir stres oluşturmaktadır. Ayrıca öğretmenler bir yandan salgın döneminde kendi sosyal ve psikolojik iyi oluşlarını korumaya çalışırken bir yandan da öğrencilerin kaygılarını gidermeye ve onlara destek olmaya çalışmakta ve eğitim-öğretim faaliyetlerinin aksamadan yürümesi için çaba sarf etmektedirler. Bütün bunların yanında özellikle ücretli çalışan ve özel okullar da görev yapan öğretmenler işsiz kalma kaygısını da yaşamaktadırlar (Aydın, 2020; Eğitim Reformu Girişimi, 2020).

Salgın öncesinde hizmet öncesi ya da hizmet içi eğitimlerde krizlerle mücadele konusunda eğitim almayan öğretmenler süreci yönetme konusunda zorluk

yaşamaktadırlar. Üstelik uzaktan eğitim sürecine ani bir şekilde geçilmesinin sonucu olarak öğretmenlere yeterli destek verilememekte ve onların inisiyatif olarak süreci yönetmeleri beklenmektedir. Bu durumda bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma konusunda yeterliği düşük olan öğretmenler ile dezavantajlı bölge ve okullarda görev yapan öğretmenler daha kırılgan hale gelmektedirler (Aydın 2020). Nitekim yapılan çalışmalarda öğretmenler yeni sistemle ilgili olarak yazılım, donanım ve kullanım bilgisine ihtiyaç duyduklarını belirtmektedirler. Ayrıca öğretmenler, MEB'in oluşturduğu Eğitim Bilişim Ağı (EBA) platformunun yanı sıra Zoom gibi yabancı uygulamalardan yararlanmakta; ancak bu uygulamaların güvenilirliğine karşı şüphe duymaktadırlar (Balaman ve Hanbay-Tiryaki, 2021). Bunların dışında uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin motivasyonunu sağlayabilmek, onlarla etkileşim kurup geri bildirim alabilmek, öğrenci öğrenmesini takip edip etkili bir ölçme ve değerlendirme yapabilmek ve öğrencileri denetleyebilmek öğretmenlerin başlıca stres kaynakları arasında yer almaktadır (Aydın, 2020; Balaman ve Hanbay-Tiryaki, 2021; İmamoğlu ve Siyer-İmamoğlu, 2020). Bunların yanında öğrencilerin yeterince öğrenip öğrenmediği ve öğrencilerin internet bağımlılığının arttığı yönündeki kaygılar, öğrencilerin sisteme erişim imkân ve becerilerinin yetersiz oluşu, uygulamaya yönelik olan spor, sanat ve mesleki derslerin uzaktan eğitimle yürütülmesinin zorluğu, sürekli evde ekran başında ders anlatmanın yarattığı monotonluk ve elektronik eğitim-öğretim materyallerinin eksikliği de diğer başlıca öğretmen kırılganlıkları arasında yer almaktadır (Aydın, 2020; Balaman ve Hanbay-Tiryaki, 2021; Canpolat ve Yıldırım, 2021; İmamoğlu ve Siyer-İmamoğlu, 2020). Ayrıca yüz yüze eğitimde dahi eğitim-öğretim ortamını öğrenci farklılıklarına göre yapılandırmak zor iken uzaktan eğitimde bunu sağlamak çok daha zordur ve öğretmenin iş yükünü arttırmaktadır. Bunun sonucu olarak öğrenci farklılıklarını dikkate alamamak ve kaynaştırma öğrencilerine gerektiği gibi destek olamamak öğretmende yetersizlik duygusu oluşturmaktadır (Aydın, 2020; İmamoğlu ve Siyer-İmamoğlu, 2020).

Yukarıda bahsedilenlerin dışında velilerin çocuklarının yeterince öğrenmediğini düşünerek öğretmeden daha fazla ilgi ve destek beklemesi öğretmen kırılganlığını biraz daha artırmaktadır (Aydın, 2020). Yine öğretmenler salgın sürecinde az çalıştıkları yönündeki aile ve toplumdaki eleştirilerden de rahatsızlık duymaktadırlar. Ayrıca özellikle özel okullarda çalışan öğretmenler, sürecin etkili yürütülmesine dair yöneticilerinin yoğun beklentisi ve baskısı ile karşı karşıya kalmaktadırlar. Bunun yanında MEB'in uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitime geçiş süreçleri ile ilgili kimi

zaman uyguladığı belirsiz politikalar ve öğretmenlerin yeterince bilgilendirilmemesi de sürece dair öğretmen kırılğanlığını artırmaktadır (Eğitim Reformu Girişimi, 2020).

Görüldüğü gibi öğretmenler salgın gibi olağandışı kırılğanlıkların yaşandığı dönemlerde kendilerinin, ailelerinin ve öğrencilerinin iyi oluşlarını sağlamak ve eğitim-öğretim süreçlerini aksatmamak için belki de her zamankinden daha fazla çaba göstermekte; kendi teknolojik ve akademik bilgi ve becerilerini harmanlayarak öğrencilere faydalı olmaya çalışmaktadırlar. Bununla birlikte öğretmenler, aile ve yöneticilerinin aşırı beklentisi, yeterince çalışmadıkları yönündeki eleştiriler, yeterli yetiştirme desteği alamama, uygulanan belirsiz politikalar ve öğrenci öğrenmesini gerektiği gibi sağlayama endişesi gibi nedenlerle kırılğanlıklar yaşayabilmektedirler.

Öğretmenlerin Örgütsel Kırılğanlıkla Baş Etme Stratejileri. Song’a (2016) göre öğretmenlerin kırılğanlıkla baş etmeleri ya da etkili olarak kırılğanlığı yönetmeleri için açık kırılğanlık geliştirmeleri gerekmektedir. Bunu sağlamanın ilk adımı ise öğretmenin okulda kendine empoze edilen ve teşvik edilen duygular ile gerçekte hissettikleri duygular arasındaki boşluğu fark etmesi ve inkâr etmemesidir. Bu kapsamda öğretmenler “öğretmen her şeyi bilir kutsal hikâyesine” karşı çıkmalı, başkalarının, örneğin öğrencilerinin yetersizliğine karşı hissettikleri aşağılık duygusunu ortadan kaldırmalı, belirsizlik duygusunu kabul ederek kendi becerilerine yönelik kaygılarını azaltmalı ve güven duygusunu geliştirebilmelidirler. Kendi yetersizliklerini kabul eden öğretmenler daha güvenilir öğretim uygulamaları gerçekleştirirler, öğrencilerin yaşadıkları zorluklara karşı daha empatik olurlar, daha iyi bir anlayış geliştirirler (Song, 2016). Kırılğanlığı yönetmede okul iklimi de son derece önemlidir. Açık kırılğanlık oluşturma ve kendilerini dönüştürme sürecinde öğretmenlerin, hem olumlu hem de olumsuz/bastırılmış duygularını tartışabilecekleri bir okul iklimi oluşturulmalıdır. Böylelikle öğretmenlerin, yaşadıkları duyguların nedenlerini, uygulamaya ve sonuçlara etkilerini anlamaları mümkün olur (Song, 2016).

Blase (1988) öğretmenlerin kırılğanlık kaynaklarıyla baş etmede kullandıkları altı temel politik stratejinin olduğunu saptamıştır. Bu stratejiler; itiraz etmeden razı olma, uyma, diplomasi, pasif agresiflik, yüzleşme ve kendini sevdirmе/göze girmedir. Her strateji farklı reaktiflik ve proaktiflik kombinasyonlarını içermektedir. Proaktiflik başkalarını etkileme ile ilgilidir. Reaktiflik ise korunma amacıyla diğerlerinin beklenti ya da taleplerine rıza gösterme ile ilgilidir. İtiraz etmeden razı olma gibi stratejilerde

reaktif kaygılar, yüzleşme gibi stratejilerde ise proaktif kaygılar söz konusudur. Öğretmenler tarafından kullanılan bu stratejiler aşağıda en reaktif olandan en proaktif olana doğru açıklanmaktadır (Blase,1988):

- *İtiraz Etmeden Razi Olma.* Burada beklentilere itaat etme ve uygun davranma söz konusudur. Bu stratejinin temelinde korunmacı düşünceler ve reaktif taktiklerin kullanılması yatmaktadır ve stratejiye negatif yoğun duygular eşlik etmektedir. Bu strateji genellikle örgütsel değerler ve öğretmenin meslek etiği açısından uygun olmayan faktörler tarafından tetiklenmektedir. Örneğin bir velinin baskısı sonucunda öğretmenin öğrencinin notunu değiştirmeye razı olması bu stratejiye verilebilecek bir örnektir.
- *Uyma.* İtiraz etmeden razı olmada olduğu gibi uyma stratejisi de neredeyse tamamen korunmacı kaygılarla ve reaktif taktiklerle bağlantılıdır. Bu strateji öğretmenlerin hayatta kalmak için yaptıkları uzlaşmalarla ilgilidir. İtiraz etmeden razı olmadan farklı olarak burada öğretmenlerin kendi takdirleri söz konusudur ve buna çoğu kez negatif duygular eşlik etmemektedir. Kırılganlık kaynakları meşru olarak algılanmaktadır. Formal politikalara ve rol-model normlarına ilişkin öğretmenlerin tepkileri uyma stratejisine örnek olarak gösterilebilir.
- *Kendini Sevdirme/Göze Girme.* Kendini sevdirmede korunmacı kaygılar ve reaktif taktikler baskındır. Burada karşılıklı iyilik yapılması ve diğerlerinin etkilenmesi ön plandadır. Bu strateji kişinin kendini korumak ve amaçlarını gerçekleştirmek için diğer bir kişiyi övmesi ya da överek onun gözüne girmesi üzerine tasarlanmıştır. Aslında negatif duygular söz konusudur. Yöneticinin sadece duymak istediklerini söyleyerek terfi için şansını arttırmak bu stratejiye verilebilecek bir örnektir.
- *Diplomasi.* Hem korunma hem de etkileme arasında denge kuran bir stratejidir. Çoğunlukla bu strateji uygulanırken pozitif duygular söz konusudur. Stratejideki taktikler diğerleri için dokunaklılık, nezaket, dostluk, pozitif duygu ve empati yansıtacak şekilde inşa edilmektedir. Ayrıca zamanlama ile ilgili hesaplamalar kritik öneme sahiptir. Diplomasi açık yönetim anlayışı benimseyen müdürler ve makul düşünen ebeveynler için kullanılmaktadır. Müdüre sadece şikâyetlerle değil, çözümlerle yaklaşmak bu stratejinin özünü göstermektedir.

- *Pasif Agresiflik.* Pasif agresiflik korunma ve negatif etkileme ile ilgilidir. Dolaylı, örtülü ve hileli araçlar diğerlerinin eylemlerini itibarsızlaştırmak için kullanılmaktadır. Bu strateji diğerlerine göre daha az kullanılmaktadır ve tahmin edilmesi zordur. Bir diğeri hakkında zarar vermek amacıyla dedikodu yaymak, yönetimi disiplinle ilgili şikâyetlerle bunaltmak bu stratejinin örnekleri arasındadır.
- *Yüzleşme.* Yüzleşme doğrudan açık ve dürüst bir strateji olarak kabul edilebilir. Bu stratejide korku ve güvensizlik duyguları baskındır. Yüzleşme genellikle başkalarının faaliyetlerine engel olmak için kullanılmakta ve genellikle güçlü kişisel ya da mesleki değerlere veya mesleki etkiye dayanmaktadır. Güçlü kültürel normlar ve misilleme ile karşılaşma tehlikesi genellikle bu stratejinin kullanılmasını engellemektedir. Ancak öğretmenin kişisel ya da mesleki etik anlayışı bu korumacı kaygıların üstesinden gelmesini sağlamaktadır. Bir kurul toplantısında yöneticiyi eleştirmek yüzleşme stratejisine örnek olarak gösterilebilir.

Öğretmenler, genellikle korunmacı kaygılarla hareket etmekte ve yukarıda belirtilen stratejiler arasında özellikle itiraz etmeden razı olma, uyma, kendini sevdirmeye ve diplomasi stratejilerini kullanmaktadırlar (Blase,1988). Nitekim yöneticiler, aileler, öğrenciler ve toplumun giderek artan beklenti ve baskıları karşısında kırılganlıkları da artan öğretmenlerin yüzleşme gibi bir stratejiyi kullanmamaları anlaşılırdır. Örneğin okul yöneticisini diğerlerinin önünde eleştiren bir öğretmen, sonrasında müdür tarafından yapılacak kasıtlı ve haksız uygulamaları, görev ve sorumlulukların dağıtımında adaletsiz davranışları, ötekileştirme, dışlanma ve sözleşmeli ya da ücretli görev yapmakta ise işini kaybetme olasılıklarını göze almak durumundadır. Dolayısıyla gerek dünyada gerekse Türkiye’de öğretmenlerin giderek kendilerini akvaryumdaki balık gibi hissettiklerini, savunmasızlıklarının arttığını ve itaate zorlandıklarını söylemek mümkündür.

Literatür incelendiğinde öğretmenlerin kırılganlığı üzerine Türkiye’de herhangi bir çalışma yapılmadığı, yurt dışında ise sınırlı sayıda çalışma yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalardan biri Blase (1988) tarafından yapılmıştır. Blase okul içindeki politikaları dikkate alarak, üç yıl boyunca bir okulda öğretmenlerin yaşadıkları kırılganlık deneyimlerini incelemiştir. Araştırma yapılan okulda öğretmen hareketliliğinden dolayı araştırmaya katılan öğretmen sayısı toplamda 75-80 civarında

olmuştur. Araştırma nitel araştırma türlerinden gömülü teori ile desenlemiştir. Üç yıl içerisinde öğretmenlerle belirli aralıklarda görüşmeler ve gözlemler gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin başlıca kırılabilirlik kaynakları ve baş etme stratejileri saptanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler için görece en büyük kırılabilirlik kaynağının okul müdürleri ve aileler olduğu görülmüştür. Sonuçlar öğretmenlerin kırılabilirlikle baş etmede Blase (1988) tarafından tanımlanan ve yukarıda kısaca açıklanan altı politik stratejiyi kullandıklarını göstermiştir. Ayrıca araştırma sonuçları öğretmenlerin diğerlerinin güç kullanması karşılığında genellikle pasif cevap verdiklerini ortaya koymuştur.

Kelchtermans'ın (1996) yaptığı araştırmada veriler 1990 ve 1991 yılları arasında dört farklı okuldaki 15-25 yıllık kıdeme sahip 10 öğretmenden yarı yapılandırılmış biyografik görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Ayrıca okul ve sınıf gözlemleri gerçekleştirilmiş ve müdür ve deneticilerle de görüşmeler yapılmıştır. Verileri yorumlamak için durum içi ve durumlar arası nitel analizler yapılmıştır. Öğretmen biyografilerinin analizlerinde yorumlayıcı (hermeneutical) analiz gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen kırılabilirliğinin ana kaynaklarının, “yöneticiler ve politikaları, okuldaki mesleki ilişkiler ve öğretmen etkinliğinin sınırları” olduğu gözlenmiştir. Öğretmenler için kırılabilirliğin anlamına yönelik yapılan daha derin analizler, kırılabilirliğin ahlaki ve politik kökenlerini açığa çıkarmıştır. Bu bağlamda kırılabilirlikle başa çıkmak, bireyin profesyonel kimliğinin sosyal olarak tanınmasını sağlamak ve yüksek performans oluşturacak işyeri koşullarını açığa çıkarmak amacıyla politik faaliyetler tavsiye edilmiştir. Son olarak, otobiyografik yansıtma (reflection) ve hikâye anlatımı, zayıflık duygusuyla başa çıkabilmek için etkili stratejiler olarak önerilmiştir.

Lasky (2004) Kanada’da ortaokullara yönelik yapılan geniş ölçekli eğitim reformunun etkilerini öğretmen kırılabilirliği bağlamında araştırmıştır. Araştırma karma yöntemle desenlemiştir. Reformun etkilerini saptamak üzere bir ölçek geliştirilmiş, öğretmenlerin kırılabilirliğini incelemek üzere görüşmeler yapılmıştır. Bunların dışında veri toplama araçları olarak bakanlık ve okula ait belgeler, gazete makaleleri gibi kamu yorumları ve araştırmacı ile katılımcıların mail yoluyla yazışmaları dikkate alınmıştır. Bakanlık ve okul belgeleri ile makaleler reformla ilgili temel boyutları belirlemek için kullanılmış, mail yazışmaları ise yapılan görüşmeleri desteklemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler eğitim reformları karşısında değerli iş koşullarını ve bir öğretmenin sahip olması gereken amaç ve sorumlulukları kaybetme

tehlikesi altında olduklarını düşünmektedirler. Reform uygulamaları öğretmenleri koruyucu kırılmalıya yönelmektedir. Bununla birlikte öğretmenler öğrencileriyle ilişkilerinde açık kırılmalılık göstermektedirler.

Bullough (2005) ise bir mentör ve iki stajyer öğretmenle yürüttüğü durum çalışmasında mentör ve stajyerlerin kırılmalılığı yönetme sürecini incelemiştir. Bu çalışmada mentörün, yetersiz olan ve belirsizlikle baş edemeyen öğretmene yönelik onun eksiklikleriyle yüzleşmesini sağlamak için oldukça kararlı ve zorlayıcı bir tavır sergilediği görülmüştür. İlk başlarda yetersiz olan öğretmen, mentörü kendisine düşman olarak görmüş, direnç göstermiş, sınıfını gözlemlememesini istemiş, sonuçta sınıf yönetimi konusundaki başarısızlığı daha da artmıştır. Öğretme konusunda yeterli olan öğretmen ise mentör ile çok sıcak ilişkiler geliştirmiştir. Bu durum yetersiz öğretmenin kendisini daha kötü hissetmesine neden olmuştur. Mentörün kararlı tutumu, öğretmenin kırılmalılığını giderek arttırmış, ilk başlarda olumsuz sonuçlar doğurmuştur. Ancak ilerleyen zamanlarda öğretmen, mentörün haklılığını anlamış, zayıflıklarıyla yüzleşmiş ve gelişme göstermeye başlamıştır. Aslında mentör ilk başlarda oldukça dostane bir tavır sergilemiş; ancak bu tavrın yetersiz öğretmende işe yaramadığını görünce ona karşı daha katı bir tutum sergilemiştir. Bu süreçte ilk başlarda mentör, bir öğretmende olumlu gelişme sağlarken diğerinde sağlayamaması nedeniyle kendisini son derece kırılmalı hissetmiş, bu kırılmalılık onu yeni çözümler üretmeye yönellemiştir.

Gao (2008) ise çevrim içi etnografik araştırma olarak desenlediği çalışmasında Çin’de çevrim içi bir öğretmen topluluğunun mesajlarını inceleyerek öğretmenlerin mesleki kırılmalılığını araştırmıştır. Yazar, araştırma verilerini toplamadan altı ay önce siteye üye olmuş ve mesajları okuyup notlar almaya başlamıştır. Aldığı notlardan hareketle yazar, öncelikle temaları belirlemiş ve sonrasında temalara göre kategorileri oluşturmuştur. Araştırma Çin’in kültürel geleneğinin öğretmenlerin kırılmalılığına katkıda bulunduğunu ortaya koymuştur. Söz konusu gelenek öğretmenlere otorite verirken onları çok ciddi bir incelemeye tabi tutmaktadır ve bu durum öğretmenlerin kırılmalı hissetmelerine yol açmaktadır. Kırılmalılık sadece olumsuz duygularla ilişkili olmamasına rağmen olumsuz deneyim ve yorumların daha fazla yer aldığı görülmüştür.

Song (2016) yapmış olduğu araştırmada beş İngilizce öğretmeni ile görüşme yapmıştır. Araştırmada İngilizce öğretmenlerinin, yurtdışından dönen öğrencilerinin eğitimlerine yönelik anlattıkları gizli ve örtük hikâyeler öğretmen kırılmalılığı bağlamında analiz edilmiştir. Ayrıca kırılmalılığın öğretmenlerin mesleki gelişimine, öğretim sürecine ve öz-dönüşümlerine olumlu ve olumsuz etkileri araştırılmıştır.

Araştırma sonucunda iki öğretmenin açık kırılabilirlik, üçünün ise koruyucu kırılabilirlik geliştirdiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin açık kırılabilirlik geliştirebilmeleri için öğretmen her şeyi bilir düşüncesinden vazgeçmeleri, yetersizliklerini kabul edip yetersiz oldukları konuları açıkça ifade etmekten çekinmemeleri gerektiği vurgulanmıştır.

Buraya kadar yapılan tartışmalardan anlaşılacağı üzere eğitimin en önemli aktörlerinden biri olan öğretmenler üzerindeki baskı ve beklentiler geçmişten günümüze dek devam etmekte ve öğretmenlik mesleği var oldukça da devam edecek gibi görünmektedir. Dolayısıyla kendisini akvaryumda balık olarak gören öğretmenlerin örgütsel kırılabilirlik yaşamaları kaçınılmazdır. Öğretmenlerin hem mesleki açıdan hem de okul kültürü bağlamında yaşadıkları örgütsel kırılabilirliklerden söz etmek mümkündür. Öğretmenlerin örgütsel kırılabilirlik düzeyini, kaynaklarını, belirtilerini ve mücadele etme stratejilerini ortaya koymak öğretmenlerin ve dolayısıyla eğitimin etkililiğini arttırmak için önemli bir gereklilik olarak görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin örgütsel kırılabilirliğinde aile, yönetici, meslektaş gibi dışsal faktörlerin yanı sıra öğretmenin kendisinin de önemli bir faktör olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmenler, diğer eğitim paydaşlarının yapmış oldukları değerlendirmeleri ve eleştirileri gereğinden fazla dikkate alarak yetersizlik hissine kapılabilmekte, kendi karar ve davranışlarından şüpheye düşmekte ve benlikleri hakkında gerçekçi olmayan olumsuz algılara sahip olabilmektedirler. Öğretmenler, sebep olmadıkları olumsuz sonuçlar da dahi kendilerini suçlayabilmektedirler (Gao, 2008; Kelchtermans, 1996). Böylelikle öğretmenler bir anlamda kendi örgütsel kırılabilirliklerini kendileri arttırmaktadırlar. Buradaki insanların eleştirilerini gereğinden fazla dikkate alma, kendisi hakkında gerçekçi olmayan algılara sahip olma, yetersizlik hissi, kendi karar ve davranışlarından şüpheye düşme, sürekli kendini suçlama gibi özellikler düşük özgüveni (Gökner, 2017; Lauster 2003) işaret etmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin örgütsel kırılabilirliklerinin özgüvenleri ile ilişkili olabileceğine; düşük özgüvene sahip öğretmenlerin örgütsel kırılabilirlik düzeyinin artabileceğine dair bir çıkarımda bulunmak mümkündür. Bu noktadan hareketle, Türkiye’de öğretmenlerin özgüven düzeylerine yönelik sınırlı araştırmanın (Cengiz, Arslan ve Şahin, 2014; Koyuncu-Şahin, 2015) yapılmış olmasından da yola çıkarak bu çalışmada öğretmenlerin örgütsel kırılabilirliklerinin özgüven değişkeni ile ilişkilendirilip araştırılmasına karar verilmiştir.

Özgüven

Literatür incelendiğinde birçok özgüven tanımının yapıldığı ancak kavram üzerinde uzlaşılmış bir tanımın olmadığı görülmektedir. Özgüven (self-confidence) kavramını tanımlamadan önce güven (confidence) kavramını tanımlamak yararlı olabilir. Güven kavramı Cambridge Sözlüğünde (2021) “1) kişinin herhangi bir işi iyi yapma yeteneğinden emin olma hissi, 2) birinin yeteneğine itimat etme ya da bir şeyin iyi sonuçlar ortaya çıkaracağına inanma” anlamlarına gelmektedir. Oxford Sözlüğünde (2021) güven, “1) birinin/bir şeyin yeteneklerinden ya da niteliklerinden emin olma, onlara inanma ve itimat etme duygusu, 2) kişinin bir şeyi yapacağına ve başarılı olacağına ilişkin kendi yeteneklerine duyduğu inanç” olarak ifade edilmektedir. Türkçe Sözlüğünde (2021) ise güven kavramı, “1) korku, çekinme ve kuşku duymadan inanma ve bağlanma duygusu, itimat, 2) yüreklilik, cesaret” olarak tanımlanmaktadır.

Yukarıda verilen tanımlardan hareketle güvenin inanç, itimat etme, umut ve cesaret ve ile ilgili olduğunu ve şu iki bağlamda değerlendirildiğini söylemek mümkündür: Birincisi, güven bireyin kendine inanmasıdır ve bu daha sonra açıklanacağı üzere özgüven ile ilgilidir. İkincisi, güven bireyin kendisi dışındaki kişi ya da nesnelere inanması ve itimat etmesidir; bu bağlamda “kişiye güven”, “örgüte/kuruma güven” ve “sisteme güven” gibi çeşitli güven türlerinden söz etmek mümkündür. Kişiye güven bireyin, karşı tarafın samimi, ilgili, itimat edilebilir ve yeterli olduğuna ve ondan zarar görmeyeceğine inanmasını ifade etmektedir. Eğer kişi karşıdakine güveniyorsa onu izleme ya da kontrol etme gereği duymaz, ondan olumsuz davranışlar beklemediği ve onun yararlı olacağına inandığı için kendi eksiklik ya da güçsüzlüklerini belli etmekten çekinmez. Diğer bir ifadeyle kişi güvendiği bireye karşı gönüllü bir savunmasızlık ya da teslimiyet içine girer (Demirbilek, 2018). Sisteme güven, yönetmelik, kural, teminat ve sözleşme gibi yapısal güvencelerden oluşmakta ve bu öğeler kişinin kendinden emin davranışlar sergilemesinde etkili olmaktadır (Uzbilek, 2006). Örgüte güven ise bireyin örgütsel ilişkilere olan itimadını ve örgütünün eylemlerinde kişinin çıkarını da gözeteceğine, en azından kişiye zarar vermeyeceğine dair beklenti ve inancını ifade etmektedir. Bu bağlamda yöneticiye güven, iş arkadaşlarına güven ve örgütün faaliyetlerine güven ön plana çıkmaktadır (Çimen, 2019). Yapılan açıklamalar ışığında örgüte güvenin, kişiye ve sisteme güveni de içine alan oldukça kapsamlı bir kavram olduğunu söylemek mümkündür.

Daha önce de belirtildiği üzere güven kişinin kendine inanmasıyla da ilgilidir ve kavramın bu bağlamda ele alınması özgüveni işaret etmektedir. Bu doğrultuda özgüven kavramı kişinin ne kadar zor ya da kolay olursa olsun karşılaşılan durumlarda doğru karar ve uygun adım atma konusunda kendi yeteneklerine duyduğu inançtır (Richards, 2016). Benzer şekilde Hambly (1997) özgüvenin yüreklilik ve cesaret kavramıyla ifade edildiğini ancak “kendi yeteneklerine kesin inanç” olarak tanımlanması gerektiğini belirtmektedir. Bakırcıoğlu (2012, 665) benzer bir tanımla özgüveni “kişinin kendi güç ve yeteneğine olan inancı, güveni; kendine güven” olarak ifade etmektedir. Perry’e (2011) göre özgüven kişinin geçmiş deneyimlerine ve çevresine bağlı olarak kendi yeteneklerine inancına ilişkin öz algısının ölçüsüdür. Feltz (1988) ise özgüveni “kişinin istenen bir davranışı başarılı bir şekilde yerine getireceğine dair inancı” olarak tanımlamaktadır.

Özgüven konusunda odaklanılması gereken noktanın kişinin inancı olduğu söylenebilir. Çünkü belli bir konuda yeteneği olmasına rağmen özgüveni düşük olan insanlar söz konusudur. Örneğin yüksek düzeyde teorik bilgisi ve iyi bir konuşmacı olmasına rağmen konferans verme konusunda kendine güvenemeyen insanlar söz konusudur (Hambly, 1997). Başka bir ifadeyle özgüven kendinden emin olma ile yakından ilgilidir. Özgüven kişinin kendi güç ve değerinin farkında olması ve bunu kavramasıdır. Kişinin güç, karar ve yeteneklerine inanma derecesi, özgüven düzeyini arttırmaktadır. Diğer taraftan özgüven kibir demek değildir. Örneğin bireyin güçlü yönlerini aşırı şekilde vurgulaması, kendini üstün göstermek için diğer insanları aşağılaması bir özgüven göstergesi değildir (Tyler, 2016).

Sarı (2016a, 3) özgüveni “bireyin kendi yapabileceklerine duyduğu güven ve kendini sevme kapasitesi” olarak tanımlamaktadır. Özgüven bireyin kendine yönelik iyi duygular geliştirmesi sonucu kendini iyisi hissetmesi demektir. Diğer bir anlatımla bireyin kendisi olmaktan memnun olması ve bunun sonucunda kendisi ve çevresiyle barışık olmasıdır (Sarı, 2016b). Gökner (2017, 9) ise kişinin kendi dünyası üzerindeki hâkimiyetine vurgu yaparak kavramı “kişinin bedeni ve davranışıyla kendi dünyası üzerinde denetim ve egemenlik kurduğunu bilmesi” olarak tanımlamaktadır. Bu noktada kişinin kendini gerçekçi bir şekilde değerlendirmesi de önemlidir. Kendini değerlendirme düzeyi gerçeğe yakın olduğu zaman özgüven düzeyinin de yüksek olduğu söylenebilir (Tyler, 2016).

Barnes’e (2016) göre özgüven ses, beden dili, tavır ve eylemler yoluyla başkalarına aktarılan zihinsel bir durumdur. Başka bir ifadeyle özgüvenin zihinsel bir

durum olmasının yanı sıra fiziksel belirtileri de söz konusudur. Örneğin bireyin özgüvenin eksik olduğu durum ya da ortamlarda terleme, aşırı soluma, panik hali, çarpıntı, kasılma gibi fiziksel belirtiler ortaya çıkabilmektedir. Bu belirtiler var olan özgüven eksikliğinin daha fazla artmasına neden olabilmektedir (Hambly, 1997). Benzer şekilde Tyler (2016) da davranış şeklinin özgüven göstergeleri arasında olduğunu vurgulamaktadır. Örneğin kendine güvenen insanlar, genellikle düzgün bir duruş sergilemekte, konuşurken insanların gözlerinin içine bakmakta, el sıkışırken ve konuşurken kendinden emin bir şekilde hareket etmektedirler.

Yukarıda yapılan açıklamalardan hareketle özgüveni bireyin kendi güç, karar ve yeteneklerinden emin olma duygu ve inancı olarak tanımlamak mümkündür. Bireyin kendi içinde yaşadığı bu inancın bir de diğer insanlarla etkileşim sırasında davranışlarına yansıyan belirtileri söz konusudur. Nitekim Hambly (1997) ve Tyler'ın (2016) işaret ettiği özgüvenle ilgili bu içsellik ve dışsallık, Lindenfield (1997) tarafından “iç özgüven” ve “dış özgüven” olarak nitelendirilmiştir.

İç özgüven kişinin kendisiyle barışık ve kendisinden memnun olduğuna ilişkin inancı ve bu konuda hissettiklerini ifade etmektedir. Dış özgüven ise kişinin kendisinden emin olduğuna ilişkin çevresine verdiği görüntü ve göstermiş olduğu tavır ve davranışları anlatmaktadır. Aslında iç özgüven ve dış özgüven birtakım eksiklikleri olsa bile birbirini tamamlamakta, bir araya geldiğinde güçlü bir bütün oluşturmaktadır (Lindenfield, 1997).

Kendini tanıma, kendini sevme, pozitif düşünme ve kendine açık hedefler koyma iç özgüveni oluşturan temel öğelerdir. Kendini tanıyan birey, kendi kimliğinin, güçlü ve zayıf yönlerinin ve değerlerinin farkındadır; eleştiriye ve yardıma açıktır. Kendini seven birey, hem fiziksel hem de duygusal gereksinimlerine önem verir ve bunların karşılanmasını hak olarak görür; ilgilenilmek, övgü almak ve ödüllendirilmek ister; sağlığına dikkat eder ve başarı, mutluluk ve yaşamını sabote edecek şeylerden kaçınır. Pozitif düşünen birey, bardağın dolu tarafını görür, insanlar hakkında olumlu düşünür, olumsuzluklara takılıp kalmaz ve her sorunun bir çözümü olacağına inanır; değişmeye ve gelişmeye açıktır ve ilerlemekten zevk alır. Kendine açık hedefler koyan birey ne istediğini ve bu yolda nasıl davranması gerektiğini iyi bilir, ulaşabileceği hedefler koyar, hedefe ulaşmada motivasyonu yüksektir, istikrarlı bir şekilde ilerler, öz-eleştiri ve öz kontrol becerisine sahiptir (Lindenfield, 1997, 10-13).

İletişim, kendini iyi ifade edebilme, kendini ortaya koyabilme ve duygularını kontrol edebilme ise dış özgüveni oluşturan temel öğelerdir. İletişim becerisi yüksek

birey, başkalarını dikkatle ve anlayışla dinler, farklı özellik ve kültüre sahip insanlarla iletişime girebilir, toplum önünde kendini iyi ifade edebilir, benden dilini anlar ve etkili kullanır, yani sözsüz iletişimde de başarılıdır. Kendini iyi ifade eden birey beklentilerini saldırgan ve pasif taktiklerle değil, açık ve doğrudan dile getirir, gerekirse geri çekilir ve yeri geldiğinde karşıdakinden de bunu bekler, övgü ve eleştirileri kabul eder, gerektiğinde insanları över, eleştirir, şikâyet eder ve mücadele eder. Kendini ortaya koyabilen birey kendine özgü bir giyim tarzı ve dış görünüş oluşturur; ancak durum ve koşulların gerektirdiği şekilde de giyinmesini ve davranmasını bilir, ilk izlenimin öneminin farkındadır. Duygularını kontrol edebilen birey, korku ve endişeleriyle kolayca başa çıkabilir, mutsuzluklarına takılıp kalmaz, sıkıntılarında kısa sürede kurtulur, dinlemeyi de anlaşmazlık durumunda kendini savunmayı da bilir, kıskançlık ve öfke gibi olumsuz duygularına karşı suçluluk duymaz ve bu duygularını kontrol etmeye çalışır (Lindenfield, 1997, 10-13).

Lindenfield'e göre iç özgüven ve dış özgüvenin birbirini desteklemesi ve aralarında denge olması durumunda sağlıklı ve istenilen bir özgüven oluşur. Nitekim böyle bir durumda özgüven "süper özgüven" olarak adlandırılır. Ancak bir özgüven türü geliştirilirken diğerinin ihmal edilmesi özgüveni zedeler. Örneğin dışarıya karşı hep başarılı ve kontrollü olmasına rağmen iç dünyasında sürekli gelgitler yaşayan, kararlarından emin olmayan bireyde dış özgüven gelişmiş; ancak iç özgüven gelişmemiştir. Tam dersi bir durum da mümkündür, örneğin kendi fikir ve kararlarına güvenen kişi, bunu davranışlarına yansıtmakta başarısız olabilir. İç özgüven ve dış özgüven arasındaki bu dengesizlik bireyin mutsuz ve başarısız olmasına yol açabilir (Lindenfield, 1997).

Literatür incelendiğinde iç-dış-süper özgüven ayrımının yanı sıra genel özgüven ve spesifik özgüven olarak da bir ayrımın yapıldığı da görülmektedir. Genel özgüven, kişinin görev ve bağlamdan bağımsız olarak başarılı olma yeteneği hakkındaki inanç ve yargılarıyla ilgilidir. Yaşamın erken dönemlerinde, ailede ve kreş ve anaokulu gibi diğer sosyal çevrelerde, kişinin yetenekleri ve dolayısıyla kendisi hakkındaki yargıları ve duygularının bir toplamı olarak gelişir. Bu erken çocukluk öz değerlendirmeleri, kişiliğin bir parçası haline gelir ve bu nedenle değişime oldukça dirençlidir. Spesifik özgüven ise kişinin belirli bir zamanda karşılaştığı belirli bir görevi yerine getirme yeteneği hakkındaki inanç ve duygularını yansıtmaktadır. Spesifik özgüven neredeyse her yeni deneyimde değişen zihinsel bir durumdur. Genel özgüven düzeyinden bağımsız

olarak, belirli bir görevi yapmayı öğrendikçe ve başardıkça giderek spesifik özgüven artar; ancak başarısızlık durumunda azalabilir (Axelrod, 2017).

Genel ve spesifik özgüven kavramları öncelikle bağlam bakımından farklılaşmaktadırlar. Spesifik özgüven belli bir zamanda belirli davranışlarla ilgili olarak oluşurken; genel özgüven, kişinin dâhil olduğu tüm davranışların, eylemlerin, düşüncelerin ve yeteneklerinin genel bir değerlendirmesinin sonucunda oluşur. Bu nedenle genel özgüven aslında birçok spesifik özgüvenin toplamını yansıtmaktadır. Örneğin spor, eğitim, akademi vb. alanlardaki spesifik özgüvenler, genel özgüveni arttırmaktadır. İkincisi, söz konusu iki kavram istikrarlılık (stability) açısından farklıdır: Genel özgüven zaman içinde oldukça sabit kalır, bireyin kişiliğinin bir parçası haline gelir ve önemli olaylar yaşanmadıkça değişmez. Buna karşılık, spesifik özgüven, göreve ilişkin deneyimlere dayandığı ve her yeni deneyimden sonra güncellendiği için istikrarlı değildir. Sonuç olarak genel özgüven bir kişilik özelliği iken, spesifik özgüven bir kişilik durumudur (Öney ve Öksüzoğlu-Güven, 2015).

Hem genel hem de spesifik özgüven, otomatik, çoğunlukla bilinçsiz iç diyaloglar aracılığıyla gelişir. Bu iç diyaloglarla kişi deneyimleri ve diğerlerinden aldığı geri bildirimlere dayanarak kendisi hakkında yargılamalarda bulunur (Axelrod, 2017). Her iki özgüven türü de bireyin duygu, düşünce ve davranışlarını etkilerken, genel özgüven öncelikli olarak yeni ve alışılmadık durumlarda önemlidir, spesifik özgüven ise günlük performans ile ilgilidir (Öney ve Öksüzoğlu-Güven, 2015). Yüksek düzeyde genel özgüvene sahip bireyler diğerlerine göre yeni çevrelere girmeyi ve yeni görevler üstlenmeyi daha kolay bulurlar ve kaygı düzeyleri daha düşük olur. Bununla birlikte başarılı denemeler sonunda hem genel özgüvenleri yüksek olanlar hem de düşük olanlar, yeterlik duygusu geliştirmeye başlarlar ve o anki davranışlarıyla ilgili güven kazanırlar. Daha açık bir anlatımla spesifik özgüven tekrarlayan ve aşına olunan sorunlarla başa çıkmayı desteklerken, genel özgüven bilinmeyenle baş etmede etkilidir (Axelrod, 2017).

Yukarıdaki tartışmalardan yola çıkarak şu çıkarımlarda bulunmak mümkündür: Özgüven kavramı bireyin kendine, yapabileceklerine, yeteneklerine duyduğu inancı ifade etmekle beraber söz konusu bu inancın görünür olması da gerekmektedir. Diğer bir ifadeyle özgüven hissedilen-gizil bir olgu olmanın yanı sıra gözlenen-açık bir durum da olmalıdır. Daha açık bir anlatımla bireyin kendini sevmesi, olduğu gibi kabul etmesi, kendine değer vermesi ve inanması ve iyimser bir bakış açısına sahip olması gibi özellikler özgüveninin hissedilen-gizil boyutunu; yani iç özgüveni oluşturmaktadır.

Diğer taraftan bireyin bu içsel dünyasını dışarıya yansıtabilmesi; sözlü ve sözsüz iletişiminin güç olması, eleştirme becerisine sahip olması, beden dili ve giyim tarzı ile kendine özgü bir duruş sergilemesi, öfke gibi olumsuz duygularını yönetebilmesi ise özgüvenin gözlenen-açık boyutunu diğer bir ifadeyle dış özgüveni oluşturmaktadır.

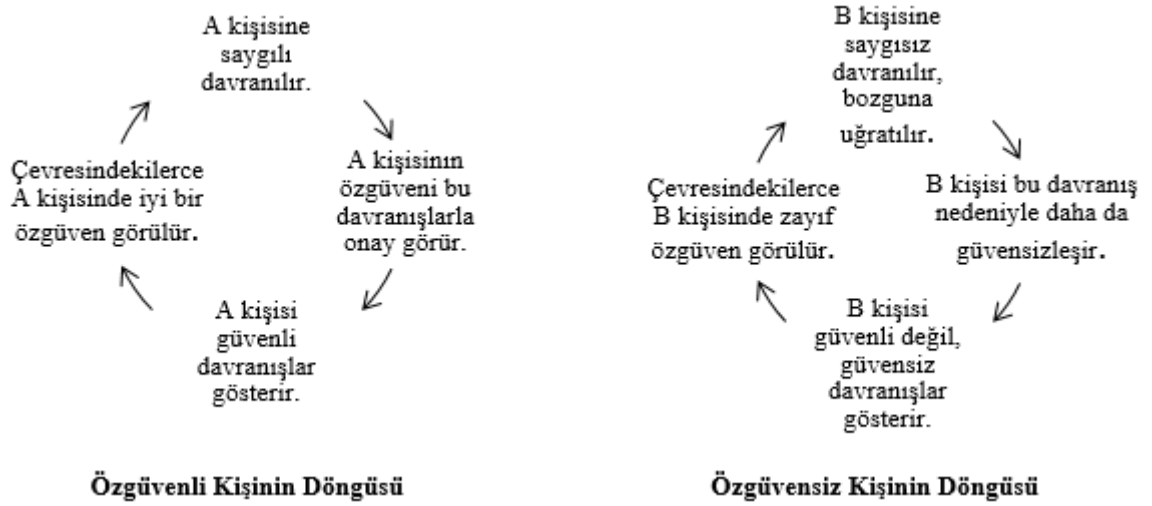
İç özgüven düzeyinin, dış özgüvene göre değiştirilmesinin ya da geliştirilmesinin daha zor olduğunu söylemek mümkündür. Örneğin kişi kendini sevmiyorsa ya da özdeğeri düşük ise bunun altında yatan nedenleri saptamak ve bu olumsuz algılarını olumluya dönüştürmek oldukça uzun bir süreç ve emek gerektirebilir. Öte yandan kişinin dış özgüveni ile ilgili sorunu varsa; örneğin iletişim becerisi ya da öfke kontrolü zayıf ise çeşitli eğitim ve tekniklerle bu becerileri güçlendirmek görece daha kolay olabilir. Kişinin hem iç özgüven hem de dış özgüveninin yüksek olması, diğer bir ifadeyle süper özgüvenli olması istenen bir durumdur; ancak çok kolay olmadığı ya da sık rastlanmadığı açıktır. Örneğin akademik bilgisi çok iyi olan ve bu konuda kendine inanan ama öğrencilerine sesi titremeden bilgisini aktaramayan bir öğretmen iç özgüveni olmasına rağmen dış özgüveninde sorun yaşamaktadır. Bu durumun tam tersine öğrencisi ile yaşadığı bir sorunda öfke kontrolünü sağlayan, ancak eve gittiğinde iç çatışmalar yaşayan öğretmende ise iç özgüven ile ilgili sorun olduğu ifade edilebilir. İç özgüven ve dış özgüvenin arasındaki uyumsuzluğa yönelik bu tür örnekler çoğaltılabilir.

Özgüven ile ilgili yapılan iç-dış-süper özgüven sınıflandırmasını, zaman ve içinde bulunulan bağlam ya da görevden bağımsız olması nedeniyle genel-spesifik özgüven ayrımı açısından genel özgüven kapsamında değerlendirmek mümkündür. Genel özgüven kişinin başarılı olacağına ilişkin özellikle çocukluk dönemindeki öz değerlendirmeleri ile oluşan, görece değişime dirençli genel yargılar bütünü iken, spesifik özgüven ise görevin gerektirdiği bilgi ve beceriye dayalı olarak kişinin başaracağına dair inancıdır ve deneyimler aracılığı ile sürekli değişen dinamik bir olgudur.

Özgüvenin Oluşumu. Özgüven insanların doğuştan sahip oldukları değil çocukluktan itibaren yavaş yavaş gelişen ve öğrenilen temel bir özelliktir (Lauster, 2003). Özgüven kişinin çevresiyle etkileşimi ile yaşadığı deneyimler sonucunda oluşmaktadır. Büyüme sürecinde elde edilen başarı ve başarısızlıklar, aile, öğretmen ve önem verilen diğer insanların kişiye davranış biçimi özgüveni şekillendirmektedir (Sarı,

2016b). Başka bir ifadeyle diğer insanlarla olan ilişkilerde yaşanan olumsuz deneyimler özgüvene zarar vermektedir (Hambly, 1997). Yaşam boyunca bireyin karşılaştığı hayal kırıklığı ve ruhsal yaralanmalar sistematik olarak özgüveni zedelemektedir. İnsanların yaklaşık sadece %10'u gerçekten kendilerini geliştirebilmektedir. Birçok insan özellikle yetiştirilme ve toplumsal durumlar nedeniyle özgüveni ile ilgili sorunlar yaşamaktadır (Lauster, 2003).

Özgüven özgüveni benzer şekilde özgüvensizlik de özgüvensizliği teşvik etmektedir (Hambly, 1997). Aslında özgüven ya da özgüvensizlik çevreyle etkileşim yoluyla gerçekleşen kısır bir döngü içine girmektedir (Lauster, 1996) Bu kısır döngü Şekil 1'de gösterilmektedir.



Şekil 1. Özgüven ve Özgüvensizliğe İlişkin Döngü

Kaynak. Lauster, 1996, 55.

Şekil 1'den anlaşılacağı üzere çevresine özgüvenli olduğuna dair izlenim bırakan kişi, diğer insanlar tarafından saygı görür, onaylanır ve bu durum özgüveni olumlu yönde etkiler. Diğer taraftan çevresine özgüvensiz izlenimi bırakan kişi, diğerleri tarafından saygı görmez, ciddiye alınmaz ve hayal kırıklığına uğrar. Sonuçta özgüveni daha da azalan kişi, kurtulması oldukça zor olan bir kısır döngü içine girmiştir. Bu kişi bir anlamda bozguna uğramıştır. Birey hayatı boyunca ne kadar çok bozguna uğramışsa o ölçüde özgüveninin düşük olma olasılığı artmaktadır (Lauster, 1996). Kısacası Şekil 1'de de görüldüğü gibi özgüvenin de özgüvensizliğin de çevre tarafından beslendiği açıktır.

Özgüven büyük ölçüde yaşamın ilk yıllarında şekillendiğinden yetiştirilme süreci son derece önemlidir. Örneğin çocuğun sözünü dinleme, onunla saygılı bir şekilde konuşma, ona yeterli ilgi gösterme, başarılarının farkına varma ve hatalarını kabullenme çocuğun özgüvenini artıracak deneyimlerdir. Diğer taraftan sert bir şekilde çocuğu eleştirme, fiziksel, duygusal ya da cinsel olarak kötüye kullanma, aşağılama ve görmezden gelme ve her şeyi mükemmel yapmasını bekleme çocuğun özgüvenini azaltan deneyimlerdir. Bireyin özellikle çocukluğunda yaşadığı bu deneyimler “iç sesi” olarak sonraki yaşamında da varlığını sürdürür (Sarı, 2016b). Başka bir anlatımla bireyin yaşadığı deneyimler kendisine yönelik algılamalarını dolayısıyla özgüvenini etkilemektedir. Bu algılamalar bilinçli veya bilinçsiz bir şekilde bireyin davranışlarına yansır; olumlu ya da olumsuz olarak kendini gösterir. Bireyin kendisiyle sağlıklı ve güçlü bir ilişkisi varsa dış dünya ile ilişkisi de o denli sağlıklı olur ve birey yeterlilik duygusu içinde kendisine güvenir. Ancak birey kendisi ile sağlıklı ve zayıf bir ilişki geliştirmiş ise dış dünya ile ilişkisinde de yetersizlik duygusu taşır ve özgüven eksikliği yaşar (Gökner, 2017).

Özgüven ya da özgüven eksikliği farklı alanlarda baskın olabilir. Örneğin kişi okul başarısında ya da mesleğinde özgüven sahibi iken sosyal ilişkiler ya da evlilik gibi konularda özgüven eksikliği yaşayabilmektedir. Diğer taraftan kişi bazı alanlarda başarılı olup yüksek performans göstermesine rağmen özgüven eksikliği yaşayabilmektedir. Bu gibi durumların temelinde ise çoğunlukla kişinin bilinçaltında bulunan şartlanmış olumsuz inançlar bulunmaktadır (Gökner, 2017).

Yukarıda yapılan açıklamalar ışığında şunları söylemek mümkündür: Bireyin yaşadığı olumlu deneyimler, özgüvenin artmasına olumsuz deneyimler ise özgüvenin azalmasına neden olmaktadır. Bireyin deneyimleri şekillenirken etkileşim halinde bulunduğu aile, akraba, öğretmen ve diğer okul paydaşları gibi yakın çevresinin tutum ve davranışları son derece önemlidir. Örneğin aile ve çevre tarafından çocuğun kabul edilmesi, onaylanması, saygı ve değer görmesi, çocuğun özgüveninin gelişmesini sağlamakta; ancak aşağılanmaya, eleştiriye ve şiddete maruz kalması özgüvenini zedelemektedir. Özgüvenin şekillenmesinde çocukluk dönemi yaşantıları son derece etkili olmakla beraber özgüven sadece bu dönemde artan ya da azalan bir olgu olmayıp değişkenlik gösteren dinamik bir yapıdır. Şöyle ki bireyin çocukluk döneminden sonra, örneğin iş yaşamında da yöneticisi ya da önem verdiği bir meslektaşının eleştirileri karşısında özgüvenin zarar göreceğini; bunun tam tersine kabul ve takdir görmesi durumunda özgüvenin artacağını ifade etmek yanlış bir değerlendirme olmayacaktır.

Özgüven İle İlgili Bazı Kavramlar. Literatür incelendiğinde özgüven ile ilgili özyeterlik ve özsaygı gibi kavramların olduğu görülmektedir. Öyle ki özgüven ve bu kavramlar kimi zaman birbirinin yerine kullanılmaktadır. Aşağıda söz konusu kavramların başlıcaları ilgili başlıklar altında ana hatlarıyla açıklanmaktadır.

Benlik Kavramı ve Özgüven. Özgüven birçok kavramla ilişkilidir; bunlardan biri benlik kavramıdır (Sarı, 2016b). İngilizcede “self/self-concept” olarak geçen benlik kavramı, literatürde “benlik”, “benlik tasarımı” ve “benlik algısı” olarak da adlandırılmaktadır (Arseven, 1986; Bayat, 2003). Khan, Ayaz, Ghazi, Khan ve Khan’a (2017) göre benlik kavramı bireyin kendisi hakkında oluşturduğu zihinsel resmidir. Bu resmin içerisinde bireyin “Ben çalışkanım.”, “Ben güzel değilim.”, “Rahat bir insanım.” gibi kendine dair öz-anlayış ya da öz-kavrayışlarının tamamı yer almaktadır. Bordens ve Horowitz’e (2008) göre ise kişinin kendisine, kim olduğuna, sahip olduğu özelliklere, kişisel deneyimlerinin onu hangi noktaya getirdiğine ve nereye götüreceğine dair duygu, düşünce ve bilgisi benlik kavramını oluşturmaktadır. Daha kısa bir anlatımla benlik kavramı, kişinin kim olduğuna ve olacağına ilişkin algı, görüş ve inançlarının tamamını ifade etmektedir (Başaran, 2008).

Görüldüğü gibi benlik kavramında kişinin kendisi hakkında hem mevcut durumuna hem de gelecekteki durumuna ilişkin algı ve değerlendirmeleri söz konusudur. Bu bağlamda literatürde gerçek (actual), ideal (ideal) ve olması gereken (ought) benlik kavramlarının öne çıktığı görülmektedir. Gerçek benlik kişinin mevcut benlik algısı; ideal benlik, olmak istediği ya da önem verdiği kişinin olmasını istediği zihinsel temsil; olması gereken benlik ise kişinin olması gerektiğine inandığı zihinsel imajdır (Higgins, 1989, Akt. Bordens ve Horowitz, 2008). İdeal ve olması gereken benlik, davranışı güdüleyen faktörlerdir; eğer kişi söz konusu bu iki benlik ile gerçek benliği arasında boşluk hissederse, bu boşluğu giderecek şekilde davranışlarını yönlendirmeye çalışır. Bu süreçte, diğer bir ifadeyle kişinin benlik kavramının gelişmesinde, kişisel deneyimleri, diğer insanlarla olan etkileşimleri ve kültürel güç ya da dinamikler etkili olmaktadır (Bordens ve Horowitz, 2008). Aslında birey çocukken başlangıçta kendi varlığının farkında değildir. Çocuk, “ben” ile “ben olmayanı” diğer bir ifadeyle kendisi ile ilgili olan ve olmayanı ayırt edemez; örneğin elinin ya da ayağının kendisine veya başkasına ait olup olmadığının bilincinde değildir. Üç yaşından itibaren bu ayrımı yapmaya başlar, çevresindeki bireylerle etkileşimi ve sosyalleşmesi

sonucunda, içe yansıtma ve özdeşleşme yoluyla benlik kavramını geliştirir. Dolayısıyla benlik kavramının gelişmesinde aile, arkadaşlar ve öğretmen gibi yakın çevre etkileşimi son derece önemlidir (Arseven, 1986). Örneğin koşulsuz sevginin ve demokratik yaklaşımların olduğu bir aile ortamında büyüyen birey, güçlü ve olumlu bir benlik kavramı geliştirirken, ailesi tarafından aşağılanan, reddedilen ve aşırı aşırı baskı ve otoriteye maruz kalan kişi kendisini değersiz gören bir benlik kavramı inşa eder. Olumlu benlik kavramı geliştirilenler, girişken, yaratıcı, öz-denetlemeye ve öz-düzenlemeye sahip bireyler iken, olumsuz benlik kavramı geliştirenler daha saldırgan, kendini ifade edemeyen ve kurallara uyum sağlamada zorlanan kişilerdir (Kayım ve Ayaz, 2019).

Bireyin sahip olduğu benlik kavramı ile özgüveni yakından ilişkilidir. Bireyin olumsuz bir benlik kavramına sahip olması, güçlü ve zayıf yanlarını gerçekçi bir şekilde değerlendirememesi ve zayıf yanlarını aşırı şekilde vurgulaması, kendini diğerlerine göre kusurlu ve yetersiz görmesine neden olur. Bu durum özgüvene olumsuz olarak yansır. Bu nedenle kişinin gerçekçi bir benlik değerlendirmesi yapması gerekir. Daha açık bir ifadeyle kişinin güçlü yanlarının farkında olması, zayıf yanlarını ise aşağılayıcı bir dil kullanmadan gerçekçi ve belirgin bir şekilde tanımlaması gerekmektedir (McKay ve Fanning 2014, 48-63). Literatür incelendiğinde benlik kavramı ve benlik saygısı üzerine geliştirilen ölçeklerin aynı zamanda özgüven düzeyini ölçmek üzere de kullanıldığı görülmektedir. Örneğin Dursun (2008) çocukluk döneminde şiddete maruz kalmış bireylerin özgüven ve öfke kontrol durumlarını incelerken, özgüven düzeyini belirlemek için Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği'ni kullanmıştır. Benzer şekilde Çevik (2015) de üniversite öğrencilerinin özgüven düzeyini belirlemek üzere aynı ölçeği kullanmıştır. Merey (2010) ise yetişkinlerde özgüven ve anksiyete arasındaki ilişkiyi araştırırken özgüven düzeyini ölçmek üzere Tennessee Benlik Kavramı Ölçeği'ni kullanmıştır.

Yukarıdaki açıklamalar ışığında benlik kavramını, kişinin geçmiş yaşantıları ve deneyimleri ile şekillenen “bugünkü ve gelecekteki kendisine” yönelik öz algı ve değerlendirmelerinin bir bütünü olarak tanımlamak mümkündür. Benlik ve özgüven birbiriyle etkileşim halinde, hatta içe içe geçmiş kavramlardır. Şöyle ki bireyin kendisine yönelik zihninde oluşturduğu olumlu imajın kendine emin şekilde hareket etmesine katkı sağlaması, olumsuz imajın ise aşağılık hissine ve özgüvenin azalmasına yol açması beklenen bir durumdur. Ayrıca hem benliğin hem de özgüvenin oluşumu incelendiği zaman bireyin yaşadığı deneyimlerin ve aile, öğretmen, akraba ve arkadaş

gibi yakın çevre ile etkileşimlerin son derece önemli olduğu; kurulan doğru ve etkili ilişkilerin olumlu benlik algısının gelişmesinde ve dolayısıyla özgüvenin artmasında katkı sağladığı söylenebilir.

Özsaygı ve Özgüven. Özgüven ile ilişkili kavramlardan bir diğeri özsaygıdır. Özsaygı, benliğin duygusal değerlendirmesini yansıtan bir özelliktir (Gist ve Mitchell, 1992). Özsaygı kişinin kendisine duyduğu gerçekçi saygıyı; öz-değer ve öz-önem içeren genel bir duyguyu ifade etmektedir (Zulkosky, 2009). Daha açık bir anlatımla özsaygı, kişinin kendisini sevmeye, değer verme, onaylama ve takdir etmesinin bir ölçüsüdür (Blascovich ve Tomako, 1991). Özgüven kavramı ise kişinin kendisine ve kendi yeteneklerine güvenmesini ifade etmektedir (Zulkosky, 2009). Söz konusu iki kavram, bireyin davranışlarına kararlı bir şekilde etki eden kişisel özellik olarak kabul edilen kavramlardır. Bir bireyin genel olarak yüksek veya düşük düzeyde özsaygı ya da özgüvene sahip olduğunu söylemek mümkündür. Ayrıca özsaygı kişinin kendisiyle ilgili bir tanımlamasıdır ve başkaları tarafından gözlenemez; ancak özgüven sözlü ve davranışsal olarak doğrulanabilir (Öney ve Öksüzoğlu-Güven, 2015). Druckman ve Bjork'a (1994) göre kavramlar birbiriyle ilişkili olsa da, bireyler birine sahip olmadan diğere sahip olabilirler. Bazı bireyler belirli bir etkinlik için yüksek özgüven sahibi olmayabilir, ancak yine de kendilerini sevebilirler; aksine, belirli bir etkinlikte kendilerini son derece yetkin olarak gören; ancak buna eşit düzeyde özsaygıları olmayan bireyler de söz konusudur. Bununla birlikte Lindenfield (1995), özsaygıyı özgüvenin temel faktörü olarak nitelendirmektedir. Yazara göre kişinin kendine ve yaptıklarına değer vermeden, mutlu ve başarılı olmayı hak ettiğine inanmadan özgüven geliştirmesi pek mümkün değildir. Yüksek özsaygı, motivasyonu ve özgüveni tetiklemektedir. Özgüven literatürü ve buradaki özsaygı tartışmaları dikkate alındığında özsaygının iç özgüveni temsil ettiğini söylemek mümkündür. Yine ilgili literatürden hareketle özgüven ve özsaygı kavramlarının iç içe geçtiği; birbirinin yerine kullanıldığı görülmektedir. Örneğin Ibrahim, Jaafar, Kassim ve Isa (2016) motivasyon iklimi, özgüven ve algılanan başarı arasındaki ilişkiyi araştırdıkları çalışmalarında özgüven düzeyini belirlemek üzere Robson (1989) tarafından özsaygıyı ölçmek üzere geliştirilen ölçeği kullanmışlardır.

Özyeterlik ve Özgüven. Özyeterlik kavramı, davranış, biliş ve çevrenin dinamik olarak birbirini etkilediğini öne süren üçlü bir karşılıklı nedensellik modeli olan sosyal bilişsel kuramdan türetilmiştir (Gist ve Mitchell, 1992). Algılanan öz-yeterlik, bir kişinin olası durumları yönetmek ya da belli talepleri karşılamak için gereken eylem planlarını oluşturma ve yürütme yeteneklerine olan inançlarını ifade eder. Bu inançlar, bireyin nasıl düşündüğünü ve hissettiğini, kendini nasıl motive ettiğini ve nasıl davrandığını etkiler. Bu tür inançlar insan motivasyonuna ve kazanımlarına önemli ölçüde katkıda bulunmaktadır (Bandura, 1995).

Özyeterliği tanımlarken kavramın üç özelliğinden söz etmek gerekir (Bandura, 1989; Akt. Gist ve Mitchell, 1992). Birincisi, öz yeterlik, belirli bir görevi yerine getirmek için algılanan yeteneğin kapsamlı bir özeti veya yargısıdır. Örgütsel bağlamda, bireyden, işle ilgili görevinden ve çalışma ortamındaki diğerlerinden elde edilen bilgiler, kapsamlı kabiliyet (capability) değerlendirmesine katkıda bulunabilir. İkincisi, öz yeterlik dinamik bir yapıdır; yeni bilgi ve deneyimler elde edildikten sonra ya da elde edilirken yeterlik yargısı zamanla değişir. Üçüncüsü, yeterlik inancı bir hareket halinde olmayı (mobilization) gerektirir. Şöyle ki, öz-yeterlik, değişen koşullara göre uyarlanabilir performansın oluşturulmasını ve düzenlenmesini içeren daha karmaşık ve üretken bir süreci yansıtır. Bu nedenle, aynı becerilere sahip kişiler, değişen bir bağlamda bu becerilerini kullanma, sıralama ve birleştirme durumlarına göre farklı düzeyde performans gösterebilirler (Bandura, 1989; Akt. Gist ve Mitchell, 1992). Bandura'ya (1995) göre insanların öz yeterlik inançları genel olarak dört yolla geliştirilebilir. Bu yollar ilgili başlıklar altında şöyle açıklanabilir:

- *Ustalık (mastery) deneyimleri.* Tekrar eden deneyimler sonucunda elde edilen başarılar güçlü bir yeterlik algısını inşa etmektedir. Bu şekilde güçlü bir yeterlik inancı mevcutsa, zaman zaman oluşan başarısızlıklar özyeterlik inancı üzerinde ciddi bir azalmaya yol açmamaktadır (Bandura, 1977; Bandura, 1995). Ancak başarısızlıklar, -özellikle henüz sağlam bir şekilde yerleşmemiş bir özyeterlik algısı varsa- yeterlik inancını zayıflatmaktadır. Kolay başarılar yaşamak insanların hızlı sonuçlar beklemesine ve başarısızlık durumunda hemen geri çekilmelerine neden olur. Uzun çabalar sonucunda aşılacak nispeten zor güçlükler insanların yeterlik inancını attırmakta ve daha yılmaz bir özyeterlik geliştirmelerini sağlamaktadır (Bandura, 1995). Bununla birlikte büyük çaba gösterilmesine rağmen başarı elde edilmemesi özyeterlik inancını zayıflatabilir (Usher ve Pajares, 2008). Ayrıca kişilerin ustalık deneyimlerini çok fazla dış

destek almadan gerçekleştirmeleri gerekir. Aksi takdirde çok yoğun dış destek ile elde edilen başarılar da öz yeterlik inancının zayıflamasına yol açabilir (Tschannen-Moran ve McMaster, 2009).

- *Sosyal modeller tarafından sağlanan dolaylı deneyimler.* Kendilerine benzeyen insanların ısrarlı çabalar sonucunda başarılı olduklarını görmek insanların da benzer etkinliklerde başarılı olacakları inancını ve özyeterlik algısını güçlendirir (Bandura, 1995). Böylelikle insanlar “Eğer diğerleri yapıyorsa ben de yapabilirim.” düşüncesiyle motive olur ve benzer görevleri üstelenmeye istekli hale gelirler. Ancak sosyal modellerin özyeterlik ve motivasyon üzerinde oluşturduğu bu dolaylı ve olumlu etkinin tam tersi de söz konusu olabilir. Örneğin akranlarının belli bir görevde başarısız olduğunu gören öğrenciler, kendilerinin de gereken yeterliğe sahip olmadıklarını düşünerek o görevi denemekten vazgeçebilirler (Schunk, 2012). Dolaylı deneyimlerin insanların özyeterlik inançları üzerindeki etkisi, modellere ilişkin algılanan benzerliğe göre değişir; bu benzerlik ne kadar büyükse modellerin başarı ya da başarısızlıkları o ölçüde ikna edici olur (Bandura, 1995). Ayrıca bireyin belli bir görevin başarılabilceğini defalarca tek bir model üzerinden deneyimlemek yerine farklı modeller üzerinden deneyimlemesi özyeterlik inancını güçlendirmede daha etkilidir (Bandura, 1977).
- *Sosyal ikna.* Verilen bir görevi yerine getirmek için gerekli yeteneğe sahip olduğuna sözel olarak ikna edilen kişiler, sorunlar artığında öz-şüpheyne ve kişisel yetersizliğe kapılmadan daha fazla ve uzun süreli çaba gösterebilmektedirler (Bandura, 1995). Örneğin bir öğretmen belli bir görevi başaracağına dair meslektaş, yönetici ya da deneticileri tarafından sözlü olarak ikna edilirse bu özyeterliği üzerinde olumlu etki yaratacaktır (Tschannen-Moran ve McMaster, 2009). Diğer taraftan yeterliğine dair gerçekçi olmayan iknalar ise kişinin çabalarının hayal kırıklığıyla sonuçlanmasıyla yanlışlığını ortaya koyar. Bunun yanı sıra yeterli olmadığına ikna edilen kişiler, kendilerini geliştirebilecek faaliyetlere girmekten kaçınır ve kolay pes ederler (Bandura, 1995). Sosyal ikna konusunda vurgulanması gereken nokta, sözel iknanın özyeterlik üzerinde kalıcı etkiler yaratma konusunda sınırlı olduğudur (Tschannen-Moran ve McMaster, 2009). Telkinler yolu ile açığa çıkarılan yeterlik beklentisinin, gerçek deneyimler ile pekiştirilmezse ortan kalkması

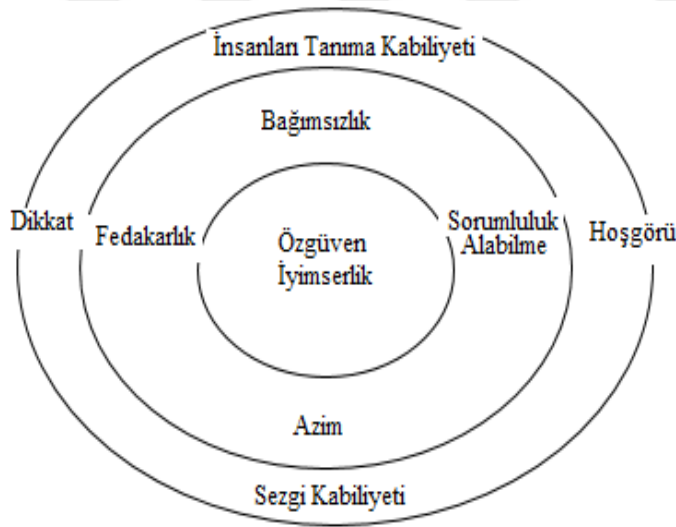
muhtemeldir (Bandura, 1977). Bu nedenle bireyin yeterliğini arttırmak için onu yeteneklerine inandırmanın yanı sıra başarıyı deneyimleyeceği yapılandırılmış durumlar oluşturmak gerekir. Ayrıca birey diğerleriyle rekabet etmekten öte kendini geliştirmesi konusunda cesaretlendirilmelidir (Bandura, 1995). Sosyal ikna tek başına çok güçlü bir özyeterlik kaynağı olmasa da diğer kaynaklarla beraber kişinin belli bir göreve dair gereken beceriyi kazanma konusunda çaba sarf etmesini teşvik etmektedir (Tschannen-Moran ve McMaster, 2009).

- *Fiziksel durumları iyileştirme, stres ve olumsuz duygusal eğilimleri azaltma, bedensel durumların yanlış yorumlanmasını düzeltme.* İnsanlar yeteneklerini ve dolayısıyla özyeterliklerini kaygı, stres, yorgunluk ve ruh hali gibi fiziksel ve duygusal durumlarına bağlı olarak da değerlendirirler (Usher ve Pajares, 2008). Kişiler, stres ve gerilimlerini düşük performanslarının gerekçesi olarak görür, güç ve dayanıklılık gerektiren faaliyetlerde fiziksel yetersizliklerini yorgunluk, acı ve ağrılarına bağlarlar. Ruh hali de algılanan özyeterliği etkilemektedir; ruh halinin pozitif olması algılanan özyeterliği artırırken, negatif olması azaltmaktadır (Bandura, 1995). Örneğin karamsar bir ruh halindeki birey, hatalarını yanlış bir şekilde yetersizlik olarak yorumlar ve bu özyeterliğinin azalmasına neden olur. Buna karşın iyi bir ruh hali özyeterlik inancını ve motivasyonu artırır (Usher ve Pajares, 2008). Önemli olan duygusal ve fiziksel tepkilerin yoğunluğu değil, daha çok nasıl algılandığı ve yorumlandığıdır. Örneğin, yeterlik inancı yüksek olan kişiler, duygusal uyarılma durumlarını, performansın canlandırıcı bir kolaylaştırıcısı olarak görürler, oysa kendinden şüphe duyanlar, uyarılmalarını bir zayıflatıcı olarak görürler (Bandura, 1995). Ayrıca zorluk olarak algılanan makul düzeydeki bir uyarılma dikkat ve enerjiyi göreve odaklayarak performansı artırırken, tehdit olarak algılanan yüksek düzeydeki bir uyarılma kişinin yetenek ve becerilerini etkili bir şekilde kullanmasını engelleyebilir (Tschannen-Moran ve McMaster, 2009).

Özgüven ve öz yeterlik kimi yazarlar tarafından eş anlamlı olarak kullanılmakta bazıları tarafından ayrıştırılmaktadır. Örneğin, Bandura (1977; Akt. Feltz, 1988) özyeterlik ve özgüveni birbirinden şöyle ayırmaktadır: Özgüven bir inanç ya da yargının gücüdür, algılanan yetkinlik düzeyini belirtmemektedir. Algılanan yetkinlik ve buna ilişkin inancın gücünü özyeterlik kavramı belirtmektedir. Öte yandan Druckman ve Bjork (1994) Bandura'nın bu ayrımına katılmadıklarını özgüven kavramının informal,

özyeterlik kavramının ise formal dilde kullanıldığını; ancak eş anlamlı olduğunu savunmaktadırlar. Bununla birlikte bu iki kavram birbirinden şu şekilde ayrıştırılmaktadır: Özyeterlik kişinin genel bir bakış açısıyla kendi hakkında ne düşündüğü ile alakalı değildir, bundan daha çok kişinin belli bir amacı gerçekleştirip gerçekleştiremeyeceğine dair yargı ya da algılarıyla ilişkilidir. Bir bireyin genel olarak yüksek veya düşük düzeyde özgüvene sahip olduğunu söylemek mümkündür. Bununla birlikte genel bir özyeterlik düzeyinden söz etmek mümkün değildir. Çünkü özyeterlik belli bir durum ya da göreve ilişkindir; geçici ve kolay etkilenen bir özelliktir. Örneğin bir atlet kısa mesafe koşma konusunda öz yeterliğe sahip olabilirken uzun mesafe koşma konusunda öz yeterliğe sahip olmayabilir (Zulkosky, 2009). Bu bağlamda özyeterliğin spesifik özgüven ile ilişkili olduğu söylenebilir.

Yukarıda özgüven ile ilgili bahsedilen kavramların dışında Lauster (2003) özgüvenin etkileşim içinde bulunduğu diğer kavramları geliştirdiği bir modelde ele almaktadır. Yazarın bireyin iç dünyasını anlamaya yönelik geliştirdiği bu modele göre 10 önemli kişilik özelliği bulunmaktadır. Özgüven ve iyimserlik bu özelliklerin merkezinde yer almaktadır. Şekil 2’de söz konusu model gösterilmektedir.



Şekil 2. Bireyin İç Dünyasına İlişkin Daire Modeli

Kaynak. Lauster, 2003, 10.

Şekil 2’de de görüldüğü gibi özgüven ve iyimserliğin dışındaki halkada fedakârlık, azim, sorumluluk alabilme ve bağımsızlık yer almaktadır. En son halkada ise dikkat, sezgi kabiliyeti, hoşgörü ve insanları tanıma kabiliyeti bulunmaktadır. Özgüven

başta iyimserlik olmak üzere adı geçen diğer kavramlarla ilişki içerisindedir. Ruhun merkezinde yer alan özgüven ve iyimserlik diğerlerine göre daha erken yaşlarda oluşmakta ve gelişmektedir (Lauster, 2003).

Özgüvenin ilk bakışta zekâ ile daima doğrusal bir ilişkiye sahip olduğu düşünülebilir; ancak bu görüş her zaman doğru değildir. Şöyle bir durum söz konusudur; zekâsı düşük olan bireyler özellikle akademik konularda düşük bir özgüvene sahiptirler ve engellenmiş davranırlar. Böyle davrandıkları için diğer insanlar tarafından aşağılanırlar. Zekâ kompleksine giren bu insanlar kısır bir döngüye girerler ve tekrar tekrar başarısız olurlar. Bununla birlikte yüksek zekâyâ sahip olan insanların yüksek özgüvenlerinin olacağı da söylenemez. Şöyle ki zeki insanlar zekâ gerektiren işlerde örneğin akademik alanda başarı gösterirler ve bu yönde diğer insanlar tarafından takdir edilirler. Bu durum ise zeki insanları zekâ kompleksine sokabilir. Kişi kendi içinde bu alanda sürekli başarılı olma gerekliliği duyabilir. Ayrıca zeki insanlar, sürekli zekâ gerektiren işlerde kendilerini kanıtlama isteğiyle yaşamın diğer alanlarında kendini gösteremez ve başarısız olurlar. Dolayısıyla yüksek zekâ başlangıçta bir özgüven kaynağı iken bir güvensizlik kaynağı haline de gelebilir. Aynı durum güzellik kompleksi için de geçerlidir. Güzel insanlar, diğer insanlardan sürekli iltifat duymak için dış görünüşlerine abartılı bir şekilde önem verirler. Ancak bu durum bir saplantı haline gelebilir ve sağlıksız bir özgüven oluşabilir (Lauster, 2003).

Yukarıdaki açıklamalar doğrultusunda bireyin özgüvenin tek yönlü olarak gelişmesinin ya da tek bir alanda yoğunlaşmasının dikkat edilmesi gereken bir durum olduğu söylenebilir. Örneğin sadece akademik başarıya yoğunlaşan, bu konuda özgüven sahibi ama sosyal ilişkileri zayıf, hakkını arayamayan, eleştiri yapamayan bir öğrencinin sağlıklı bir özgüven geliştirmedeği açıktır. Dolayısıyla çocukluk döneminin özgüven gelişimi üzerinde oldukça etkili olduğu dikkate alındığında, anne, baba ve öğretmenlerin çocukların özgüvenlerinin çok yönlü olarak gelişmesine ayrıca özen göstermeleri bir gereklilik halini almaktadır. Böylelikle zekâ ya da başarı kompleksi gibi sağlıksız özgüven gelişiminin sonuçları önlenabilir.

Düşük ve Yüksek Özgüvene Sahip Bireylerin Özellikleri. Özgüven sahibi insanlar karşılaştıkları zorluklar karşısında hayatlarını farklı şekillerde yönlendirebilmekte, sorunları gerçekçi bir şekilde değerlendirip zorluklar karşısında umutsuzluğa düşmeden yeni hedefler belirleyebilmektedirler. Özgüveni yüksek olan

insanlar daha yaratıcı, üretken ve verimlidirler; kendi benliklerini daha iyi bilirler, kapasitelerinin farkındadırlar ve ona göre hedefler belirledikleri için başarılı olma ihtimalleri yüksektir; başkalarının istek ve beklentilerine göre değil, kendi istek ve amaçları doğrultusunda hayatlarını şekillendirirler (Gökner, 2017). Çünkü özgüveni yüksek olanlar diğer insanların düşüncelerinden korkmazlar ve diğerlerinin düşüncelerine gereğinden fazla anlam yüklemesler. Özgüveni yüksek olanlar diğer insanlar üzerinde üstünlük sağlama çabasına girmez, kendine diğer insanların tepkilerine göre değer vermez ve diğer insanlara korkusuz bir şekilde yaklaşabilirler (Lauster, 2003). Yüksek özgüvene sahip insanlar, sorunlardan kaçmaz, onlarla yüzleşir ve gerçekçi bir şekilde değerlendirirler (Gökner, 2017). Özgüvenli insanlar kendilerine yönelik yapılan kasıtlı ve kötü niyetli söz ve davranışlar karşısında dahi gerginlik yaratmadan tepki gösterir ve objektif davranırlar (Lauster, 2003). Özgüveni yüksek olanlar görev ve sınırlarının farkındadırlar ve yaptıkları işte sorumluluğu kendilerinde ararlar; işe girme gibi kendilerini ilgilendiren konularda kendilerinden emin bir şekilde tercihte bulunurlar (Gökner, 2017). Ayrıca özgüveni yüksek kişiler genişleme dürtülerinden korkmazlar. Genişleme dürtüsünün içinde sahip olma, cinsellik ve değerli olma dürtüleri yer almaktadır. Özgüveni yüksek olanlar bu dürtüleri gerçekleştirirler (Lauster, 2003).

Özgüven eksikliği olan insanlar ise yetersizlik duygusu yaşarlar ve cesaretleri azdır (Kasatura, 1998). Belki de bu nedenle özgüveni düşük insanlar hep zafer kazanmak, diğer insanların üstünde otorite kurmak ve üstünlük kazanarak kendi özgüvenlerini kanıtlamak isterler; ancak bu sağlıklı ve doğru bir özgüven değildir (Lauster, 2003). Özgüven eksikliği olan insanlar başarısızlığın nedenini kendilerinde görürler ve sonuçları değiştiremeyeceklerini düşünürler; değersiz, eksik ya da beceriksiz hissettikleri için kendilerini geliştiremezler; zihinsel aktivitelerini ve yeteneklerini olumsuz etkileyen bir inanç geliştirir ve bu yönde davranışlarda bulunurlar (Gökner, 2017). Bu insanlar, gerekli beceri ve deneyime sahip oldukları halde daha önce yapmadıkları bir işle karşılaştıklarında cesaretsizdirler; özellikle karar verme, inisiyatif kullanma ve yeni insanlarla iş yapma konusunda rahatsızlık ve huzursuzluk duyarlar (Sarı, 2016b). Özgüveni düşük olan insanlar, kolay bir şekilde yaralanır ve kendilerini koruma davranışları içerisine girerler; kendilerine karşı yöneltilen olumsuz eleştiriler karşısında moralleri bozulur ve psikolojik güçleri azalır. Bu durum ise bireyin psikolojik dengesini tehlikeye atar. Özgüveni düşük olan insanlar beğeni kazanmak ya da olumsuz eleştiri almamak için olduklarından farklı hareket eder ve adeta

davranışlarını maskelerler (Lauster 2003). Bu insanlar aslında özgüven eksikliğinin verdiği huzursuzluğu gidermek için olduklarından farklı görünmeye çalışırlar; diğer insanlara karşı üstün görünmek için olduklarından farklı davranırlar. Bu durum istenmeyen bazı karakter özelliklerinin yanında kişilik bozulmalarına da neden olabilmektedir (Gökner, 2017). Özgüven eksikliği yaşayan insanlar hayatın zorlukları karşısında direnmek yerine büyük bir çöküntü içerisine girerler; karar verme ve tercihte bulunma gibi konularda diğer insanların görüş ve düşüncelerini ön planda tutarlar; sorumluluk almaktan korkarlar (Gökner, 2017). Özgüveni düşük olan insanlar kendilerine yönelik yapılan kasıtlı ve kötü niyetli söz ve davranışlar karşısında boş vermişlik, saldırganlık ya da utangaçlık gibi tepkiler verirler. Ayrıca bu insanlar sahip olma, cinsellik ve değerli olma gibi genişleme dürtülerini güvenle gerçekleştiremezler (Lauster, 2003).

Yukarıda yapılan tartışmalar ışığında özgüveni yüksek insanların özgüveni az olan insanlara göre daha dışa dönük, içten denetimli, girişimci, sorumluluk sahibi, sağduyulu ve eleştiriye açık oldukları söylenebilir. Bunların yanında bağımsız karar verme ve problem çözme becerisine sahip, özyeterlik ve özsaygı düzeyi fazla, kendisini, diğer insan ve olayları gerçekçi bir şekilde değerlendiren, diğer insanların düşünce ve tepkilerine gereğinden fazla anlam yüklemeyen, kolay incinmeyen, zorluklar karşısında yılmayan, kendi davranışlarını maskeleyen, aşağılık duygusu taşımayan, kasıtlı ve olumsuz durumlar karşısında dahi objektif ve sakin davranabilen insanların özgüvenlerinin yüksek olduğu ifade edilebilir.

Eğitim Örgütlerinde Özgüven

Öğretmenin olumlu tutum ve davranışlar göstermesi, mesleğine saygı duyması, mesleğini yaparken iş doyumunun olması, girişimci ve destekleyici olması, öğrencileri güdüleyebilmesi, zorluklar karşısında yılmazlık göstermesi, yeterli ve yetersiz olduğu alanları görüp kendisine yeni hedefler koyan bir eğitimci olması gerekmektedir. Bu noktada özgüven kavramı önem kazanmaktadır (Koyuncu-Şahin, 2015). Çünkü özgüven kişinin kendisi hakkında olumlu yargılarının ve kendisini ve olayları kontrol edebileceğine yönelik inancının olması, yeterli ve değerli olduğunu düşünmesi, kendini sevmesi, kendisini tanıması, kabullenmesi ve kendisiyle barışık olması gibi durumlarla ilgili bir kavramdır (Otacıoğlu, 2008).

Öğretmenler meslek yaşamlarının ilk gününden itibaren karşılarında söylediklerini anlamayan çalışan ve merakla bakan öğrencilerle karşı karşıyadırlar. Öğretmen ister göreve yeni başlasın ister çok iyi bilmediği bir konuyu öğretmeye çalışsın daima öğrencilerinin ona inanması için özgüvenli olmak durumundadır (Hesmondhalgh, 2011) Özgüveni yüksek olan öğretmenlerin etkili bir sınıf ortamı oluşturma ihtimali daha yüksektir. Özgüveni düşük öğretmenlerin sınıf ortamında mükemmeliyetçi ve hataları affetmeyen otoriter bir tutum sergilemesi; özgüveni yüksek olan öğretmenlerin ise öğrencilerine sevecen yaklaşması, başarılarını takdir etmesi ve başarısızlıklarından dolayı öğrencileri suçlayıcı bir yaklaşımda bulunmaması beklenmektedir (Koyuncu-Şahin, 2015). Nitekim öğretmenlerin farklı öğretim yaklaşımlarını tercih etmelerindeki önemli faktörlerden biri özgüvendir. Özellikle yeni bir ortamda ve ders konusu hakkında yeterince bilgilerinin olmadığını düşündüklerinde özgüven düzeyleri de düşük olmaktadır. Böyle bir durumda ise öğretmenler öğrenci merkezli yaklaşımlar yerine öğretmen merkezli yaklaşımları tercih etmekte; dolayısıyla öğrencilerle etkileşime girmemekte, öğrencilerin aktif katılımını sağlayamamaktadırlar (Sadler, 2013). Oysa öğrencilerin öğretim etkinliklerine aktif olarak katılmalarını sağlamak olumlu bir benlik geliştirmelerine ve yeterliklerinin artmasına ve böylece özgüvenlerinin gelişimine katkı sağlar. Bu nedenle öğretmen, öğrencilerin kendi düşüncelerini savunacakları ve tartışma kültürü kazanabilecekleri etkinliklere önem vermelidir. Ayrıca öğretmenin, hem öğrenmeye hem de sosyalliğin önemini anlamaya yardımcı, ancak karşılaştırma yapmayan sosyal faaliyetlere, öz-düzenlemeyi geliştiren üst bilişsel etkinliklere, öğrencinin kendi öğrenmesini kontrol edebileceği etkileşimsel dönütlere odaklanması ve bunları derslere yerleştirmesi gerekmektedir (Maclellan, 2014).

Özellikle okul dışındaki yaşantıları nedeniyle özgüveni gelişmemiş olan öğrencilerin özgüvenlerini güçlendirecek en önemli etkenlerden biri öğretmendir. Özgüven insan yaşamında çok önemli bir yer tutmaktadır. Öğretmenine soru sormaktan çekinen bir çocuk ile uğradığı haksızlığın hesabını soramayan bir yetişkinin ortak sorunun düşük özgüven olduğunu söylemek mümkündür. Bu noktada kendine güvenen öğrencileri dolayısıyla geleceğin kendine güvenen bireylerini yetiştirmekte öğretmenin katkı ve sorumluluğu büyüktür. Kendine güvenen bireylerin yetiştirilmesi için öncelikle öğretmenin özgüveninin yüksek olması gerekmektedir (Koyuncu-Şahin, 2015). Nitekim öğretmen okuldaki formal eğitim sürecinin dışındaki informal süreçlerde de öğrenci özgüvenini etkilemektedir. Örneğin formal eğitimin dışında da öğretmenleri ile

etkileşimde bulunan öğrenciler duygusal ve entellektüel açıdan kendilerine daha fazla güvenmektedirler (Maclellan, 2014).

Özgüven bu kadar önemli kavram olmasına rağmen Türkiye’de öğretmenlerin özgüvenlerini belirlemeye yönelik sınırlı sayıda araştırmanın yapıldığı görülmektedir. Cengiz, Arslan ve Şahin (2014) tarafından yapılan çalışmada 113 beden eğitimi öğretmenin boyun eğici davranışları ile özgüven düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin özgüvenlerinin yaş değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığı; 20-25 yaş aralığındaki öğretmenlerin özgüven düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin özgüven düzeyleri ile yöneticilere karşı boyun eğici davranışları arasında düşük düzeyde de olsa anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Buna göre özgüven düzeyi azaldıkça, boyun eğici davranış geliştirme düzeyi artmaktadır.

Koyuncu-Şahin (2015) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin özgüven düzeyleri ile mesleğe yönelik tutumları araştırılmıştır. Bu çalışmada araştırmaya katılan 176 okul öncesi öğretmenin çoğunluğunun özgüven düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin özgüvenlerinin cinsiyet, kıdem, yaş ve mezun olunan program değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Özgüven düzeyleri yüksek olan öğretmenlerin diğerlerine göre mesleki tutumlarının daha olumlu olduğu sonucu bulunmuştur.

Özgüvenle ilgili eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğrenciler için yapılan çalışmalar da söz konusudur. Yalçın ve Özgen (2017) Girne Amerikan Üniversitesi’nde Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü’nde öğrenim gören 184 öğrenci üzerinde yaptıkları çalışmada öğrencilerin özgüven düzeyleri ile mesleğe yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Öğrencilerin mesleğe yönelik tutumları ile özgüvenleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca öğrencilerin özgüven düzeyinin cinsiyet, anne-babanın eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği; ancak son sınıf öğrencilerinin üçüncü sınıf öğrencilerine göre özgüven düzeylerinin anlamlı derecede fazla olduğu görülmüştür. Otacıoğlu (2008) da eğitim fakültesi öğrencilerinin problem çözme ve özgüven düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmada, özgüvenin problem çözme becerisini anlamlı düzeyde yordamadığı sonucuna ulaşmıştır. Martins, Monsalve ve Martinez (2018) ise üniversite öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada özgüven, başarısızlık korkusu ve girişimcilik arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre başarısızlık korkusu ile özgüven ve başarısızlık korkusu ile girişimcilik arasında negatif bir ilişki bulunmaktadır.

Ayrıca özgüven düzeyi yüksek olan öğrencilerin proaktiflik, girişimcilik ve risk alma düzeyleri de yüksektir.

Ballane (2019) ise lise öğrencilerinin özgüvenlerini anlamaya yönelik yaptığı araştırmada öğrenci ve öğretmenlerle odak grup görüşmeleri yapmıştır. Çalışma, özgüvenin öğrenme, akademik performans ve başarının önemli bir belirleyicisi olduğunu ortaya koymuştur. Öğrenciler çevre değişikliğine uyumdan, zorbalık ve zihinsel bozukluklara kadar uzanan çok çeşitli zorluklara maruz kalmaktadırlar. Bu nedenle öğrencilerin özgüvenlerini geliştirmek amacıyla hem öğretmenlerin hem de ebeveynlerin işbirliği içerisinde çalışması gerekmektedir. Bu kapsamda öğretmen ve ebeveynler, öğrencilerin “Ben yapamam.” tutumunu kırıp “Yapabilirim.” tutumunu desteklemeyi amaçlayan özsaygı güçlendirme faaliyetlerine öğrencileri dâhil edebilirler. Öğretmenler her bir öğrencinin biricik olduğu görüşünden hareketle farklı öğretim stratejileri geliştirmeli ve uygulamalıdır. Öğretmenler bu çaba içerisine girerken politika yapıcılar ve yöneticilerin de öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemek için işbirliği içinde çalışmaları gerekmektedir. Bu adımların atılması öğrencilerin özsaygı ve özgüvenini besleyerek akademik performansın artmasına katkı sağlayacaktır (Ballane, 2019).

Sadler (2013) tarafından yapılan araştırmada ise yükseköğretim kurumlarında yeni göreve başlayan akademisyenlerin öğretmeyi öğrenmelerinde özgüvenin rolü araştırılmıştır. 11 akademisyeninle iki yıl boyunca üç defa yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Sonuçta özgüvenin, öğretmenlerin öğrencilerin aktif katılımını sağlayan öğretim stratejilerini kullanmalarında temel etken olduğu görülmüştür.

Buraya dek tartışmalardan hareketle, yüksek özgüvene sahip öğretmenlerin, kendileriyle barışık, kendilerini seven, özsaygıları olan, kendilerini yeterli ve değerli gören insanlar olduklarını söylemek mümkündür. Bu özelliklere sahip olmanın öğretmenin bireysel yaşamını olumlu etkileyeceği açıktır. Diğer taraftan, yüksek özgüvene sahip öğretmen, eğitim öğretimin etkililiğinde ve özgüvene sahip öğrencilerin yetişmesinde de olumlu katkılar sağlayacaktır. Nitekim yapılan araştırmalar, özgüveni yüksek öğretmenlerin diğerlerine göre mesleki tutumlarının daha olumlu, öğrenci merkezli öğretim stratejilerine daha açık, körü körüne itaat etmeyen insanlar olduklarını ortaya koymuştur. Özgüven düzeyi yüksek olan öğretmenlerin zorluklar ya da stres yaratan olaylar karşısında kendilerini güçsüz, yetersiz ve savunmasız hissetmeyeceklerini söylemek mümkündür. Faklı bir ifadeyle özgüven düzeyi yüksek öğretmenlerin örgütsel kırılganlık düzeylerinin düşük olması beklenmektedir.

Daha önce de ifade edildiği üzere öğretmenler teknolojinin gelişmesi ve özellikle internetin yaygınlaşması ile beraber tek bilgi kaynağı olmanın sağladığı gücü kaybetmişlerdir. Bunun yanında toplum ve eğitim paydaşlarının öğretmenler üzerinde sürekli var olan ve giderek artan baskı ve beklentileri söz konusudur. Bunların sonucunda ise öğretmenlerin örgütsel kırılganlık yaşamaları kaçınılmaz hale gelmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin örgütsel kırılganlık deneyimlerini ortaya koymak, yaşadıkları kırılganlıkların daha iyi anlaşılması ve yönetilmesi açısından bir gereklilik halini almaktadır. Öte yandan öğretmenlerin örgütsel kırılganlıklarında rol oynayan faktörlerden birinin öğretmenlerin kendileri hakkındaki algıları olduğu dikkate alındığında özgüvenin öğretmen kırılganlığında etkili olması beklenmektedir. Böylelikle öğretmenlerin örgütsel kırılganlığı ile özgüvenlerinin ilişkilendirilmesi anlamlı görünmektedir. Bu doğrultuda bu araştırmanın problemi şu soru cümlesi ile ifade edilebilir: Ankara İli kamu ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel kırılganlık ve özgüven ile ilgili görüşleri nelerdir ve öğretmenlerin örgütsel kırılganlık düzeyleri ile özgüven düzeyleri arasında nasıl bir ilişki vardır?

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Ankara İli kamu ortaöğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin örgütsel kırılganlık ve özgüven ile ilgili görüşlerini ortaya koymak ve örgütsel kırılganlık düzeyleri ile özgüven düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Ankara İli kamu ortaöğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel kırılganlık düzeyleri;
 - a. Ölçek genelinde,
 - b. Savunmasızlık,
 - c. Üzüntü
 - d. Yetersizlik ve
 - e. Tahammülsüzlük boyutlarında nasıldır?
2. Ankara İli kamu ortaöğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel kırılganlık düzeyleri, ölçek genelinde ve savunmasızlık, üzüntü, yetersizlik ve tahammülsüzlük boyutlarında;

- a. Cinsiyet,
 - b. Kıdem,
 - c. Okul türü,
 - d. Branş ve
 - e. Sendika üyeliği değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
3. Ankara İli kamu ortaöğretim okulu öğretmenlerinin başlıca örgütsel kırılma kaynakları nelerdir?
4. Ankara İli kamu ortaöğretim okulu öğretmenlerinin yaşadıkları örgütsel kırılmanın başlıca yansımaları/etkileri nelerdir?
5. Ankara İli kamu ortaöğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel kırılma durumlarıyla mücadele etmede başvurdukları başlıca stratejileri nelerdir?
6. Ankara İli kamu ortaöğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel kırılma durumlarını azaltmak için neler yapılmalıdır?
7. Ankara İli kamu ortaöğretim okulu öğretmenlerinin özgüven düzeyleri;
 - a. Ölçek genelinde,
 - b. İç özgüven ve
 - c. Dış özgüven boyutlarında nasıldır?
8. Ankara İli kamu ortaöğretim okulu öğretmenlerinin özgüven düzeyleri, ölçek genelinde ve iç özgüven ile dış özgüven boyutlarında;
 - a. Cinsiyet,
 - b. Kıdem,
 - c. Okul türü,
 - d. Branş ve
 - e. Sendika üyeliği değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
9. Ankara İli kamu ortaöğretim okulu öğretmenleri özgüven kavramını nasıl tanımlamaktadırlar?
10. Ankara İli kamu ortaöğretim okulu öğretmenleri özgüven bağlamında kendilerini nasıl değerlendirmektedirler?

11. Ankara ili kamu ortaöğretim okulu öğretmenlerinin özgüvenlerini etkileyen temel faktörler nelerdir?
12. Ankara İli kamu ortaöğretim okulu öğretmenlerinin, özgüvenli olmanın öğretmen açısından önem ve gerekliliğine ilişkin görüşleri nasıldır?
13. Ankara İli kamu ortaöğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel kırılganlık düzeyleri ile özgüven düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
14. Ankara İli kamu ortaöğretim okulu öğretmenlerinin özgüven düzeyleri örgütsel kırılganlık düzeylerini anlamlı derecede yordamakta mıdır?

Araştırmanın Önemi

Öğretmenler, öğrencilerin hem akademik hem de ahlaki gelişiminde rol oynayan en önemli aktörlerden biridir. Eğitimin işlevleri ve etkililiğini sağlama noktasında belki de en büyük yük öğretmenlere düşmektedir. Bu noktada öğrenci, yönetici ve toplumun öğretmenlerden beklentileri giderek artmaktadır. Ayrıca teknoloji ve bilgi üretimindeki hızlı değişme ve gelişmeler, öğretmenin mesleki anlamda sürekli kendisini geliştirmesini gerekli kılmaktadır. Nitekim internet gibi bilgiye ulaşımın herkese açık olduğu bir ortamda, öğretmenin tek bilgi kaynağı olmaktan kaynaklanan otoritesi sarsılmaktadır. Bütün bu beklenti ve gelişmeler, öğretmenin kendini tehdit altında, güçsüz ve yetersiz hissetmesine, başka bir ifadeyle örgütsel kırılganlığa neden olabilmektedir. Örgütsel kırılganlık kavramı öğretmenin mesleğine ve çalışma ortamına ilişkin risk ve tehlikelere açık olma, yetersiz, savunmasız ve güçsüz olma durumlarını ifade etmektedir. Kırılganlık, başlangıçta olumsuz bir kavram gibi görünmesine rağmen bireyin gelişimine katkı sağlayan temel kaynaklarından biridir. Nitekim kırılganlıklarını bilmeyen ya da gizlemeye çalışan bireyler aslında daha savunmasızdırlar (Brown, 2012). Bu açıdan bakıldığında, kırılganlığın yaşanıp yaşanmamasından çok nasıl yönetildiği önem kazanmaktadır.

Öğretmenler örgütsel kırılganlığı etkili olarak yönetemedikleri takdirde, öğretmen dışlanması ortaya çıkabilir, performans düşürebilir, suçlayıcı ve savunmacı davranışlar artar, gelişme sağlanamaz (Song, 2016; Zembylas, 2002). Ancak öğretmenlerin kırılganlıklarını etkili olarak yönetmesi durumunda iletişim, iyi oluş, empati, etkili öğretim uygulamaları, işbirliği, hoşgörü, güven ve öğrenme artar (Brendel, 2014; Lasky, 2005; Song, 2016). Öğretmenler kırılganlıklarını azaltmak için

hem nicel (zaman, enerji) hem de nitel (ilgi düzeyi, değer) olarak okul ve toplumdaki genel katılımlarını azaltma eğilimindedirler. Bu geri çekilme ise kontrolden kurtulup özerk olmaya yönelik görünmesine rağmen öğretmenin etkili kararlar almasını ve faaliyetlerin yürütülmesinde yapacağı katkıyı engellemektedir (Blase, 1988). Dolayısıyla öğretmenlerin mevcut kırılganlık düzeylerinin ve deneyimlerinin ortaya konulması, kırılganlığın anlaşılması ve etkili şekilde yönetilmesini inceleyen bu araştırma öğretmenlere katkı sağlayacaktır. Öğretmenlerin örgütsel kırılganlık hakkında farkındalık kazanmaları, onların açık kırılganlık yaşamalarında etkili olabilir. Bunun sonucunda öğretmenler, zayıf ve güçsüz oldukları noktaları ve korkularını gizlemek yerine açığa çıkarabilir, öğrenci, öğretmen, yönetici, veli ve diğer eğitim paydaşlarıyla daha etkili ve güvene dayanan ilişkiler geliştirebilirler. Özellikle mesleğe yeni başlayan öğretmenler bu çalışmada ortaya konulacak kırılganlık deneyimleri, kaynakları ve baş etme stratejileri sayesinde yaşayacakları olası zorluklarla ve gerçeklik şoklarıyla daha etkili şekilde mücadele edebileceklerdir. Bu çalışmanın öğretmen dışlanmışlığını önlemede de olumlu katkıları olacağı umulmaktadır.

Öğretmenleri gerçekten anlamak için onların kırılganlıklarını anlamak son derece önemlidir (Kelchtermans, 1996). Bu noktada öğretmenlerin kırılganlık düzey ve deneyimlerinin ortaya konulması öğretmenlerin dışında yönetici, veli ve politika yapıcılarının (MEB, YÖK) öğretmenlere yönelik tutum ve davranışlarında olumlu gelişmeler sağlayabilir. Ayrıca yetiştirme ve geliştirme programlarının öğretmen kırılganlığını azaltacak ve etkili yönetilmesini sağlayacak şekilde düzenlenmesine katkı sunabilir.

İlgili literatür incelendiğinde, öğretmenlerin örgütsel kırılganlıklarıyla ilgili olarak yurt içinde herhangi bir araştırma yapılmamış olduğu anlaşılmaktadır. Yurt dışında ise bu konuda sınırlı sayıda araştırma (Blase, 1988; Bullough, 2005; Gao, 2008; Kelchtermans, 1996; Lasky, 2004; Song, 2016) yapılmış olduğu görülmektedir. Söz konusu araştırmalarda, nitel araştırma deseni kullanılarak öğretmenlerin kırılganlık deneyimleri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Hem yurt içi hem de yurt dışındaki ilgili literatürde örgütsel kırılganlık düzeyini belirlemeye yönelik herhangi nicel bir çalışmaya rastlanmamıştır. Oysa örgütsel kırılganlık, öğretmenlerin katlanması gereken yapısal bir koşuldur (Gao, 2008). Öğretmenlerin örgütsel kırılganlık düzey ve deneyimlerine ilişkin literatürde bir boşluk olduğu açıktır. Yapılan bu çalışmanın literatürdeki boşluğu doldurup alana katkı sağlaması umulmaktadır.

Öğretmenlerin örgütsel kırılganlığına etki eden temel faktörlerden biri öğretmenlerin kendileri hakkındaki algılarıdır (Gao, 2008; Kelchtermans, 1996). Öğretmenlerin kendileri hakkındaki algılarının dolayısıyla da örgütsel kırılganlıklarının oluşmasında özgüvenin etkili olabileceğinden hareketle, örgütsel kırılganlığın özgüven ile ilişkilendirilip araştırılması anlamlı görünmektedir. Ayrıca özgüven ile ilgili literatür incelendiğinde Türkiye’de özgüven konusunda yapılan çalışmaların genellikle öğrenciler (Çelik, 2014; Ezmeci, 2012; Otacıoğlu, 2008; Özcan, 1996; Yalçın ve Özgen, 2017) üzerinde yoğunlaştığı, öğretmenlerin özgüvenine yönelik sınırlı araştırmanın (Cengiz, vd., 2014; Koyuncu-Şahin) olduğu görülmektedir. Özgüven üzerine yapılan bu araştırmaların tamamı nicel çalışmalardır. Ayrıca öğretmenlerin özgüveni üzerine Türkiye’de herhangi bir nitel çalışmaya rastlanmamıştır. Yabancı literatürde ise sınırlı sayıda nitel çalışma (Sadler, 2013) vardır. Yapılmakta olan bu çalışmanın hem nicel hem de nitel olarak özgüvene yoğunlaşması, özgüven literatüründeki bu boşluğun doldurulmasına katkı sağlaması bakımından anlamlıdır. Bu araştırma ile öğretmenlerin özgüvenli bireyleri ve kendilerini nasıl tanımladıklarına, özgüvenlerinin gelişmesinde ve azalmasında nelerin etkili olduğuna ve özgüvenli olmanın öğretmen için önemine yönelik özgün sonuçlara ulaşılması beklenmektedir. Özellikle mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin özgüvenli olmanın önemini kavramaları açısından farkındalık yaratması ve öğretmenlerle ilgili çalışma alanına katkı sağlaması umulmaktadır.

Özgüveni yüksek öğretmenler mesleklerine karşı daha olumlu tutum sergilemekte, öğrenci merkezli öğretme yaklaşımları uygulamaktadırlar (Koyuncu-Şahin, 2015; Sadler, 2013). Bunun yanında özgüven gelişiminde bebeklik, çocukluk ve ergenlik dönemlerinin son derece önemli olduğu düşünüldüğünde yüksek özgüvene sahip öğretmenlerin öğrencilerin özgüvenlerinin gelişmesinde olumlu rol oynayacağını söylemek mümkündür. Bu noktada bu çalışma öğretmenlerin özgüven konusunda bilinç kazanmalarında etkili olabilir ve hem öğretmenlerin hem de dolaylı olarak öğrencilerin özgüven gelişimine katkı sağlayabilir. Ayrıca öğretmenlerin sahip olduğu özgüven düzeyinin ortaya konulması politika yapıcıların konu hakkında düşünmelerine ve gerektiğinde öğretmenlere bu konuda destek verecek politika ve uygulamalar geliştirmelerine yönelik farkındalık yaratabilir. Dolayısıyla öğretmenlerin örgütsel kırılganlık deneyimleri ve özgüven üzerine düşüncelerinin ortaya konulmasının ve öğretmenlerin örgütsel kırılganlıkları ile özgüvenleri arasındaki ilişkinin belirlenmesinin hem öğretmenlerin daha iyi anlaşılmasına yardımcı olması hem de ilgili alana özgün bir katkı sağlaması umulmaktadır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma 2018–2019 eğitim-öğretim yılında Ankara ilinin Altındağ, Çankaya, Mamak, Yenimahalle, Etimesgut, Sincan, Gölbaşı, Keçiören ve Pirsaklar ilçelerinde görev yapan ve örnekleme dâhil edilen kamu ortaöğretim okulu öğretmenlerinin görüşleri ile sınırlıdır.

Araştırma kapsamında örnekleme yer alan öğretmenlere yüz yüze ölçeklerin uygulanması ve aynı şekilde çalışma grubundaki öğretmenlerle de yüz yüze görüşme yapılması planlanmıştır. Ancak yaşanan salgın nedeniyle ölçeklerin bir bölümü yüz yüze, bir bölümü ise çevrim içi olarak uygulanmış ve benzer şekilde görüşmeler de telefon ve çevrim içi uygulamalar aracılığı ile görüntülü ya da sesli olarak gerçekleştirilmiştir.

Tanımlar

Kırılgnalık. Öğretmenin risk ve tehditlere karşı açık olması, kendini güçsüz, yetersiz ya da savunmasız hissetme durumudur.

Örgütsel Kırılgnalık. Öğretmenin mesleği ve çalışma koşullarıyla ilgili risk ve tehditlere karşı açık olması, kendisini güçsüz, yetersiz ya da savunmasız hissetmesi durumudur.

Özgüven. Öğretmenin kendi güç, karar ve yeteneklerinden emin olma duygusu ve inancıdır.

Öğretmen. Araştırma kapsamındaki kamu ortaöğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerdir.

BÖLÜM 2

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren, örneklem ve çalışma grubu, veri toplama araçlarının geliştirilmesi, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Ankara ili kamu ortaöğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin örgütsel kırılganlık ve özgüven ile ilgili görüşlerini ve örgütsel kırılganlık düzeyleri ile özgüven düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlayan bu çalışma, karma araştırma yöntemlerinden “yakınsayan paralel desen”de (convergent parallel design) yürütülmüştür. Karma araştırma, nicel ve nitel yöntem ve paradigmalarının bir arada uygulandığı yaklaşımı ifade etmektedir (Balcı, 2015). Karma araştırmalarda, genellikle verileri genellemek amacıyla geniş bir tarama yapılmakta ve açık uçlu görüşmelerle katılımcılardan detaylı görüşler elde edilmektedir. Böylelikle nitel araştırmadaki genellenememe ve nicel araştırmadaki yüzeysel kalma sınırlılıkları giderilmeye çalışılmakta; nicel ve nitel veriler güçlendirilmektedir (Creswell ve Plano Clark, 2014; Creswell, 2014). Teddlie ve Tashakkori’ye (2009) göre karma araştırmaya başvurulmasının temel gerekçesi araştırma sorularıdır. Bu soruları cevaplayabilmek için hem nitel hem de nicel yöntemlere gerek duyulmasıdır. Bu kapsamda yapılan araştırmada öğretmenlerin örgütsel kırılganlık ve özgüven düzeylerini, örgütsel kırılganlık ve özgüven düzeylerinin demografik değişkenlere göre (cinsiyet, branş, kıdem, okul türü, sendika üyeliği) farklılaşıp farklılaşmadığını, örgütsel kırılganlık ve özgüven arasında anlamlı bir ilişkinin var olup olmadığını ve özgüvenin örgütsel kırılganlığı anlamlı derecede yordayıp yordamağını saptamak amacıyla nicel yönetime başvurulmuştur. Öğretmenlerin örgütsel kırılganlık kaynakları ve baş etme stratejilerine, örgütsel kırılganlığın etkileri ve azaltılması için yapılması gerekenlere; öğretmenlerin özgüven tanımına, özgüven bağlamında kendileri hakkındaki değerlendirmelerine ve özgüvenin gelişimi ile önemi hakkındaki düşüncelerine ilişkin detaylı bilgi elde etmek için ise nitel yönetime başvurulmuştur.

Karma yöntem araştırmalarında nitel ve nicel yöntemler birbirini tamamlarken araştırma soruları çerçevesinde bu tamamlama şekli de farklı olmakta ve farklı desenler ortaya çıkmaktadır (Christensen, Johnson ve Turner, 2015). Karma yöntem desenleri genellikle öncelik, zamanlama ve karmalama temelinde sınıflanmakta, nitel ve nicel araştırma yöntemleri eş zamanlı ya da sıralı bir biçimde birlikte kullanılmaktadır (Creamer, 2020; Teddlie ve Tashakkori, 2009). Creswell ve Plano Clark’a (2014) göre nitel ve nicel verilerin toplanma ve analiz sıralamasına ve ilişkilendirilme biçimlerine göre altı temel karma yöntem araştırma deseni söz konusudur. Bunlar “yakınsayan paralel desen”, “açımlayıcı sıralı desen”, “keşfedici sıralı desen”, “iç içe karma desen”, “dönüştürücü desen” ve “çok aşamalı karma desen”dir. Yakınsayan paralel desende nitel ve nicel aşamalar araştırma sürecinde eş zamanlı olarak uygulanmaktadır. Açımlayıcı sıralı desende temelde nicel yaklaşım vardır ve nicel verilerden hareketle nitel veriler toplanmaktadır. Keşfedici sıralı desende nitel veriler temeldedir ve elde edilen nitel verileri doğrulamak amacıyla nicel verilere başvurulmaktadır. Dönüştürücü desende ise dönüştürücü bir kuramsal çerçeve esas alınmakta ve nitel ve nicel verilerin eş zamanlı ya da sıralı toplanması kararı bu kuramsal çerçeve doğrultusunda şekillenmektedir. Çok aşamalı desende ise bir programın geliştirilmesine, dönüştürölmesine ya da değerlendirilmesine dönük olarak nitel ve nicel yaklaşımlar belirli bir süre kullanılmaktadır (Creswell ve Plano Clark, 2014).

Bu araştırmada nitel ve nicel yaklaşımlara eşit düzeyde öncelik verilmesi, bu yaklaşımların birbirini tamamlayacak şekilde kullanılması ve analizlerin bağımsız gerçekteştirilmesi ve genel çıkarımlara ulaşma aşamasında verilerin birleştirilmesi nedeniyle (Creswell ve Plano Clark, 2014) araştırma yakınsayan paralel desende yürütölmüştür. Yakınsayan paralel desende, nicel ve nitel veriler herhangi bir zamansallık aşamasına bağımlı kalmadan toplanır ve ayrı analiz edilir (Teddlie ve Tashakkori, 2009). Yakınsayan paralel desenle yürütölen bir araştırma temelde dört aşamada gerçekteştirilmektedir. İlk aşamada nitel ve nicel veriler birbirinden bağımsız bir biçimde toplanır. İkinci aşamada her iki veri seti birbirinden bağımsız bir biçimde kendi parametreleri doğrultusunda analiz edilir. Üçüncü aşamada sonuçların örtüştüğü ya da örtüşmediği noktalar belirlenir ve son aşamada ise bulgular, bu örtüşmeler ve çelişkiler üzerinden bütöncöl bir bakış ağısıyla yorumlanır (Creswell ve Plano Clark, 2014). Buna göre araştırmanın alt problemlerine yönelik nitel ve nicel veriler ayrı ayrı ele alınıp analiz edilmiş ve her iki veri analizinden elde edilen bulgular sentezlenmiştir.

Araştırmanın nicel bölümünde öğretmenlerin örgütsel kırılganlık ve özgüven düzeylerini belirlemek ve örgütsel kırılganlık ve özgüven arasındaki ilişkiyi incelemek için tarama araştırma modellerinden ilişkisel tarama ile nedensel karşılaştırma modeli uygulanmıştır. Tarama ya da betimleyici desenler araştırılan olguya ilişkin özellikleri ve gerçeklikleri (durumları) ya da olgu ve olaylar arasındaki ilişkileri sistematik bir şekilde tanımlamak amacıyla kullanılmakta ve nicel verilere odaklanılmaktadır (Merriam, 2009). Tarama araştırmalarında ilgili durum, olay, birey ya da nesne kendi bulunduğu koşullar içerisinde var olduğu haliyle betimlenmektedir. İlişkisel tarama araştırmalarında ise özellikle iki ya da daha fazla değişkenin birlikte değişiminin varlığı, yönü ve büyüklüğü belirlenmeye çalışılmaktadır (Karasar, 2009). Nedensel karşılaştırma ise sosyal ve eğitimsel araştırmalarda kullanılan, görece deneysel araştırmalara benzer olan ve bir özelliğe sahip olanlarla olmayanların karşılaştırılması sonunda farklılığın nedenini ortaya koyan bir modeldir (Balcı, 2015).

Araştırmanın nitel bölümünde öğretmenlerin örgütsel kırılganlık deneyimlerini ve özgüvene ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak için nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda ilgili olgunun anlamını keşfetme, insanların deneyimlerini nasıl yorumladıklarını, yaşamlarını nasıl inşa ettiklerini ve deneyimlerine hangi anlamları yüklediklerini anlamak esas amaçtır (Merriam, 2009). En çok kullanılan nitel araştırma desenlerinden biri olan olgubilim, belli bir olgu ya da kavrama ilişkin deneyim sahibi olan bireylerin deneyimlerinin ortak anlamını tanımlamaktadır. Başka bir ifadeyle olgubilim, çoğunlukla görüşmeler yoluyla, bireylerin neyi, nasıl deneyimlediklerini bütüncül betimlemelerle ortaya koymaktadır (Creswell, 2016).

Evren, Örneklem ve Çalışma Grubu

Araştırmanın nicel bölümünde hedef evreni Ankara'nın dokuz merkez ilçesindeki kamu ortaöğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Hedef evreninin ulaşılamayacak büyüklükte olması ve zaman ve emek tasarrufu sağlamak amacıyla örneklem alma yoluna gidilmiştir. Tablo 1'de araştırmanın hedef evreni ve örneklemi içerisinde yer alan ilçe, okul türü ve öğretmen sayılarına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Tablo 1

Araştırma Kapsamındaki Öğretmenlerin Sayısı ve Örnekleme Dâhil Edilen Öğretmenlerin İlçe ve Okul Türlerine Göre Dağılımı

	İlçeler	*Anadolu Lisesi	Meslek Lisesi	İmam Hatip Lisesi	Toplam
Altındağ	Evrendeki Öğretmen Sayısı	460	1118	199	1777
	Örnekleme Alınacak Öğretmen Sayısı	12	27	5	44
Çankaya	Evrendeki Öğretmen Sayısı	1811	1271	127	3209
	Örnekleme Alınacak Öğretmen Sayısı	45	30	4	79
Etimesgut	Evrendeki Öğretmen Sayısı	605	699	194	1498
	Örnekleme Alınacak Öğretmen Sayısı	15	17	5	37
Gölbaşı	Evrendeki Öğretmen Sayısı	200	284	90	574
	Örnekleme Alınacak Öğretmen Sayısı	5	7	3	15
Keçiören	Evrendeki Öğretmen Sayısı	784	1164	357	2305
	Örnekleme Alınacak Öğretmen Sayısı	19	28	10	57
Mamak	Evrendeki Öğretmen Sayısı	650	1010	185	1845
	Örnekleme Alınacak Öğretmen Sayısı	16	24	5	45
Pursaklar	Evrendeki Öğretmen Sayısı	104	312	106	522
	Örnekleme Alınacak Öğretmen Sayısı	3	7	3	13
Sincan	Evrendeki Öğretmen Sayısı	423	1013	222	1658
	Örnekleme Alınacak Öğretmen Sayısı	10	25	6	41
Yenimahalle	Evrendeki Öğretmen Sayısı	972	1452	367	2791
	Örnekleme Alınacak Öğretmen Sayısı	24	35	10	69
Evrendeki Öğretmen Sayısı					16171
Örnekleme Alınan Öğretmen Sayısı					400

Kaynak. Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü, 2017

*Evrende yer alan fen, spor, sosyal bilimler ve güzel sanatlar liselerinde görev yapan öğretmenler içinden örnekleme dâhil edilecek öğretmen sayısı 30'un altında (9 öğretmen) olduğu için parametrik istatistik testlerini uygulayabilmek amacıyla fen ve sosyal bilimler liseleri Anadolu lisesi, spor ve güzel sanatlar liseleri ise meslek lisesi kapsamında değerlendirilmiştir.

Tablo 1'de görüldüğü gibi araştırmanın hedef evrenini kamu ortaöğretim okullarında görev yapan 16171 öğretmen oluşturmaktadır. Bu hedef evreni temsil edebilecek örneklem büyüklüğü $\alpha = .05$ anlamlılık ve %5 hata payı esas alındığında Cohran'ın (1962; Akt. Balcı, 2015) örneklem büyüklüğü hesaplama formülüne göre en az 375 olmalıdır. Kayıp veri ve uç değerler nedeniyle veri kaybı yaşanabileceği dikkate alınarak örneklem büyüklüğü 400 olarak belirlenmiştir. Nitekim kayıp veri ve uç değer analizinden sonra 377 kişilik veri seti ile gerekli istatistiksel analizler yapılmıştır.

Evrenin örnekleme en iyi şekilde temsil edilmesini sağlamak amacıyla "tabakalı örneklem" tekniği uygulanmıştır. Tabakalı örneklem almada evren ilgili alt tabakalara ayrılmakta ve her tabakanın evrendeki oranı ölçüsünde örnekleme dâhil edilmesi sağlanmaktadır (Balcı, 2015; Karasar, 2009). Bu çerçevede öncelikle evren ilçelere göre dokuz tabakaya ayrılmış ve her ilçeden örnekleme girecek öğretmen sayısı belirlenmiştir. Ardından her bir ilçe okul türlerine göre tabakalandırılmış ve okul

türlerine göre örnekleme dâhil edilmesi gereken öğretmen sayısı hesaplanmıştır. Araştırmaya katılacak öğretmenler seçkisiz olarak belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çeşitli değişkenlere göre dağılımı ve yüzdeleri Tablo 2’de gösterilmektedir.

Tablo 2

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çeşitli Değişkenlere Göre Dağılımı ve Yüzdeleri

Değişken	Grup	n	%
İlçeler	Altındağ	40	10.7
	Çankaya	76	20.2
	Etimesgut	34	9.0
	Gölbaşı	15	3.9
	Keçiören	52	13.8
	Mamak	43	11.4
	Pursaklar	12	3.2
	Sincan	39	10.3
	Yenimahalle	66	17.5
	Toplam	377	100.00
Okul Türü	Anadolu Lisesi	148	39.3
	Meslek Lisesi	180	47.7
	İmam Hatip Lisesi	49	13.0
	Toplam	377	100.0
Branş	Matematik	63	16.7
	Edebiyat	55	14.6
	Yabancı Dil	38	10.1
	Fen Bilimleri	55	14.6
	Beşeri Bilimler	72	19.1
	Meslek Dersleri	59	15.6
	Spor ve Sanat	35	9.3
	Toplam	377	100.0
Cinsiyet	Kadın	266	70.6
	Erkek	111	29.4
	Toplam	377	100.0
Eğitim Durumu	Lisans	272	72.1
	Lisansüstü	105	27.9
	Toplam	377	100.0
Kıdem	1-9 yıl	53	14.1
	10-19 yıl	123	32.6
	20-29 yıl	158	41.9
	30 yıl ve üzeri	43	11.4
	Toplam	377	100.0
Bir Sendikaya Üye Olma Durumu	Sendikaya Üyesi	199	52.8
	Sendika Üyesi Olmayan	178	47.2
	Toplam	377	100.0

Tablo 2’den anlaşılabacağı gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin %10.7’si Altındağ, %20.2’si Çankaya, %9.0’u Etimesgut, %3.9’u Gölbaşı, %13.8’i Keçiören, %11.4’ü Mamak, %3.2’si Pursaklar, %10.3’ü Sincan %17.5’i Yenimahalle’de görev yapmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin %39.3’ünün Anadolu lisesi, %47.7’sinin meslek

lisesinde görev yaparken %13.0'ünün ise imam hatip liselerinde çalıştığı anlaşılmaktadır.

Tablo 2'de görüldüğü gibi araştırma örnekleminin %19.1'ini beşeri bilimler, %16.7'sini matematik, %15.6'sını meslek dersleri, % 14.6'sını edebiyat ve yine %14.6'sını fen bilimleri ile %10.1'ni yabancı dil ve %9.3'ünü ise spor ve sanat alanlarında çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Öğretmenlerin cinsiyet durumuna bakıldığında ise kadın öğretmenlerin çoğunlukta olduğu görülmektedir. Kadın öğretmenler araştırmanın %70.6'ını oluştururken erkek öğretmenler %29.4'ünü oluşturmaktadır.

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğun (%72.1) lisans mezunu olduğu anlaşılmaktadır. Lisansüstü eğitim alan öğretmenler ise örneklemin %27.9'unu oluşturmaktadır. Öğretmenler kıdemleri açısından incelendiğinde ise 30 yıl ve üzerinde kıdeme sahip olan öğretmenlerin örneklemdeki oranı %11.4 iken 1-9 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin oranı ise %14.1'dir. Ayrıca öğretmenlerin %32.6'sı 10-19 yıllık, %41.9'u ise 20-29 yıllık kıdeme sahiptir.

Araştırmaya katılan öğretmenler sendika üyesi olma durumlarına göre incelendiğinde ise sendika üyesi olan ve olmayan katılımcı sayısının görece birbirine yakın olduğu anlaşılmaktadır. Sendika üyesi olanlar örneklemin %52.8'sini oluştururken sendika üyesi olmayanlar %47.2'sini oluşturmaktadır.

Araştırmanın nitel bölümünde ise yapılan olgubilim araştırmasının çalışma grubunu Ankara'nın dokuz merkez ilçesinde görev yapan 11'i Anadolu lisesi, 10'u meslek lisesi ve 10'u imam hatip lisesi öğretmeni olmak üzere toplamda 31 öğretmen oluşturmaktadır. Nitel araştırmalarda çalışma grubunun büyüklüğüne dair kesin bir kural söz konusu değildir. Çalışma grubunun büyüklüğü, araştırmanın amacı, araştırmacının neyi bilmek isteği, inandırıcılığın (credibility) sağlanması, zaman ve kaynaklar göz önünde bulundurularak değişkenlik gösterebilir (Patton, 2002). Bununla birlikte Creswell (2016) olgubilim çalışmaları için 5-25 katılımcının yeterli olabileceğini belirtmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada 31 öğretmenin oldukça yeterli olduğu düşünülmektedir. Nitekim elde edilen veriler kendini tekrar etmeye başlamış ve nitel verilerin doyuma ulaşma gerekliliği de (Merriam, 2009) sağlanmıştır. Öğretmenler “maksimum çeşitlilik örnekleme” tekniğiyle belirlenmiştir. Maksimum çeşitlilik örneklemede amaçlı bir şekilde mümkün olduğunca farklı özelliklere sahip katılımcının çalışmaya dâhil edilmesi sağlanmaktadır (Anderson ve Arsenault, 2005). Böylelikle sağlanan heterojenlik nedeniyle ortak örüntüleri ve bir bağlamın ya da bir olgunun ortak

yönlerini açığa çıkarmak mümkün olmaktadır (Patton, 2002) Bu doğrultuda araştırmaya katılan öğretmenlerin, okul türü cinsiyet, branş ve kıdem açısından farklı özelliklere sahip olmalarına dikkat edilmiştir. Çalışma gurubunu oluşturan öğretmenlere ilişkin betimsel istatistikler Tablo 3’te gösterilmektedir.

Tablo 3

Çalışma Grubunu Oluşturan Öğretmenlere İlişkin Betimsel İstatistikler

		<i>n</i>	<i>%</i>
Okul Türü	Anadolu Lisesi	11	35.4
	Meslek Lisesi	10	32.3
	İmam Hatip Lisesi	10	32.3
	Toplam	31	100.0
Cinsiyet	Kadın	19	61.3
	Erkek	12	38.7
	Toplam	31	100.0
Branş	Matematik	3	9.7
	TDE	7	22.6
	İngilizce	3	9.7
	Arapça	2	6.5
	Felsefe	1	3.2
	Resim	1	3.2
	Beden	1	3.2
	BÖTE	3	9.7
	Makine	1	3.2
	Kimya	1	3.2
	Fizik	1	3.2
	Tarih	2	6.5
	Sağlık hizmetleri	1	3.2
	Elektrik	1	3.2
	İmam Hatip Meslek Dersi	3	9.7
	Toplam	31	100.0
Kıdem	1-9 yıl	7	22.6
	10-19 yıl	9	29.0
	20-29 yıl	14	45.2
	30 yıl ve üzeri	1	3.2
	Toplam	31	100.0
Eğitim Durumu	Lisans	15	48.4
	Lisansüstü	16	51.6
	Toplam	31	100.0

Tablo 3’te görüldüğü gibi katılımcıların 19’u kadın, 12’si ise erkektir. Branşları dikkate alındığında araştırmaya 15 farklı branştan öğretmenin katıldığı görülmektedir. Kıdemler incelendiğinde ise en fazla katılımın 20-29 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerden sağlandığı anlaşılmaktadır. Eğitim durumları açısından ise lisans ve lisansüstü eğitime sahip öğretmenlerin sayısının neredeyse eşit olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin 15’i lisans, 16’sı ise lisansüstü eğitim almıştır. Ayrıca lisansüstü eğitim alan öğretmenlerden beşi yüksek lisans eğitimini tamamlamış ve doktora eğitimlerine devam etmektedirler.

Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi

Araştırmanın nicel bölümünde öğretmenlerin örgütsel kırılganlık düzeylerini belirlemek üzere araştırmacı tarafından Örgütsel Kırılganlık Ölçeği geliştirilmiştir. Öğretmen özgüven düzeylerini belirlemek için ise Akın (2007) tarafından geliştirilen Özgüven Ölçeği gerekli geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılarak uygulanmıştır. Araştırmanın nitel bölümünde ise araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış Örgütsel Kırılganlık ve Özgüven Görüşme Formu kullanılmıştır. Aşağıda ilgili başlıklar altında veri toplama araçlarına ilişkin bilgilere ver verilmiştir.

Örgütsel Kırılganlık Ölçeği. Öğretmenlerin kırılganlık düzeyini saptamak üzere Örgütsel Kırılganlık Ölçeği geliştirilmiştir. Ölçek geliştirme sürecinde büyük ölçüde Hinkin, Tracey ve Enz'in (1997) ölçek geliştirme aşamaları dikkate alınmıştır. Bu aşamalar; "1. Madde oluşturma, 2. İçeriğin uygunluğunu değerlendirme; maddelerin kavramsal olarak birbiriyle tutarlı olup olmadığını inceleme, 3. Uygun büyüklükteki bir örnekleme taslak ölçeğin uygulanması, 4. Faktör analizi yapılması, 5. İç tutarlılık/güvenirlik değerlendirmesi, 6.Yapı geçerliğinin doğrulanması, 7. Yeni bir grup üzerinde ölçeğin uygulanması" şeklinde sıralanmaktadır (Hinkin, vd., 1997). Bu çerçevede öncelikle örgütsel kırılganlık literatüründen yararlanılarak 71 maddeden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur. Bu madde havuzuna katkı sağlamak üzere iki öğretmen ile hangi durumlarda kendilerini kırılgan hissettiklerini belirlemek üzere görüşme yapılmış ve üç öğretmene de mevcut madde havuzu gönderilerek görüşleri alınmıştır. Bunun sonucunda 84 maddelik bir havuz oluşturulmuştur. Bu madde havuzu araştırmacı ve danışman tarafından tekrar incelenmiş, benzer ve ilgisiz maddeler ölçekten atılarak 52 maddelik taslak form oluşturulmuştur.

Oluşturulan 52 maddelik taslak form kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla çoğunlukla eğitim yönetimi ve ölçme ve değerlendirme alanında uzman 13 öğretim üyesine¹ gönderilerek görüşleri alınmıştır. Uzmanların dönütleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak pilot uygulamaya geçilmiştir. Pilot uygulama kapsamında araştırma örneklemi dışındaki Anadolu, Meslek ve İmam hatip liselerinde görev yapmakta olan 266 öğretmene ölçek uygulanmıştır. Toplanan ölçekler örüntü, kayıp

¹ Prof. Dr. İnayet Aydın, Prof. Dr. Cemalettin İpek, Prof. Dr. Kasım Karakütük, Prof. Dr. Hasan Hüseyin Aksoy, Prof. Dr. Yasemin Kepenekci, Prof. Dr. Ömay Çokluk, Prof. Dr. Murat Taşdan, Prof. Dr. Ferudun Sezgin, Doç Dr. Uğur Akın, Doç Dr. Tarık Soydan, Doç Dr. C. Deha Doğan, Doç Dr. Pelin Taşkın, Öğretim Görevlisi Dr. Ayşe Soylu

veri ve normallik açısından incelenmiştir. Bu işlemlerin sonucunda 212 katılımcıdan oluşan veri seti ile açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılarak ölçeğin yapı geçerliği sınaması yapılmıştır.

Faktör analizi, gözlenen değişkenler arasındaki ilişki örüntülerini özetleme, çok sayıda gözlenen değişkeni daha az sayıda faktörle ifade etme, gözlenen değişkenleri kullanarak temelde yatan süreç için operasyonel bir tanım (regresyon denklemi) sağlama veya temelde yatan süreçlerin doğası hakkında bir teoriyi test etme gibi amaçlarla yapılan bir analiz türüdür (Tabachnick ve Fidell, 2013). Faktör analizi maddeler arası ilişkiye maddeler arası ilişki ise örneklem büyüklüğüne karşı duyarlıdır. Bu nedenle faktör analizi için örneklem büyüklüğü son derece önemli olmakla beraber bu büyüklüğün ne kadar olması gerektiği konusunda kesin bir görüş bulunmamaktadır (Erkuş, 2012). Örneğin Hair, Black, Babin, Anderson ve Tatham (1998) örneklem büyüklüğünün kesinlikle 50'den az olmaması; en az 100 ve üzerinde olması gerektiğini belirtmektedirler. Bu kapsamda Comrey ve Lee (1992; Akt. Tabachnick ve Fidell, 2013) örneklem sayısı ile ilgili şöyle bir sınıflandırma yapmaktadır; 50 = çok zayıf, 100 = zayıf, 200 = orta, 300 = iyi, 500 = çok iyi ve 1000 = mükemmel. Öte yandan madde sayısını dikkate alarak örneklem büyüklüğünü belirleyen görüşler de söz konusudur. Örneğin Everitt (1975) örneklem büyüklüğünün madde sayısının en az 10 katı, Goursuch (1983) en az 5 katı, Cattell (1978) ise 3 ile 6 katı arasında olması gerektiğini belirtmektedir (Akt. MacCallum, Widaman, Zhang ve Hong, 1999).

Bu çalışmada faktör analizi yapabilmek için madde sayısının en az beş katı büyüklükte katılımcıya ulaşılması hedeflenmiştir. Madde sayısı Özgüven Ölçeği'ne göre fazla olan Örgütsel Kırılganlık Ölçeği'nin madde sayısı (52) dikkate alınarak 266 öğretmene ölçekler uygulanmıştır. 266 ölçek uygulaması içerisinde 12 tanesi özensiz doldurulduğuna kanaat getirilerek analiz dışında tutulmuştur. Sonrasında veri dosyası kayıp veri ve uç değerler açısından incelenmiş ve gerekli düzenlemeler yapılarak normallik varsayımı test edilmiştir.

Kayıp veriler rastlantısal ve %5'ten az olduğu için ilgili serinin ortalama değerini atama yoluyla (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014) doldurulmuştur. Tek yönlü uç değerleri incelemek üzere ölçek maddesine ilişkin puanlar, z puanına dönüştürülmüştür. + 3 ve -3 kritik değerleri (Stevens, 2009) dışında kalan gözlem birimleri silinmiştir. Çok yönlü uç değerleri incelemek üzere Mahalanobis uzaklık değerleri hesaplanmış ve $sd=52$ ve .001 anlamlılık düzeyinde ilgili kritik değer dışında kalan gözlemler de veri setinden çıkarılmıştır. Sonuçta 230 katılımcıdan oluşan bir veri

seti elde edilmiştir. Verilerin tek değişkenli normalliğini test etmek üzere çarpıklık-basıklık katsayıları ve histogram grafikleri incelenmiştir. Yapılan tüm incelemelerde histogram grafiklerinin simetrik ve çan eğrisi şeklinde (Büyüköztürk, 2014) olduğu, çarpıklık ve basıklık katsayılarının ise yaklaşık olarak ± 1 aralığında (Çokluk, vd., 2014) olduğu görülmüştür. Dolayısıyla tek değişkenli normalliğin sağlandığına karar verilmiştir.

Yukarıda belirtilen incelemeler yapıldıktan sonra Örgütsel Kırılganlık Ölçeği'nin yapı geçerliğini test etmek üzere açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Verilerin faktör analizine uygun olup olmadığını belirlemek için KMO ve Barlett Küresellik testi değerlerine bakılmıştır. KMO örneklem yeterliliğine yönelik bir ölçüttür (Sharma, 1996). KMO değerinin .50'in altında olması kabul edilemez, .50-.60 arasında olması kötü, .60-.70 arasında olması zayıf, .70-.80 arasında olması orta, .80-.90 arasında olması iyi, .90'nın üzerinde olması ise mükemmel olarak kabul edilmektedir (Kaiser ve Rice 1974; Akt. Sharma, 1996). Barlett Küresellik testi ise değişkenler arasındaki ilişkinin anlamlı olup olmadığını belirlemeye yönelik bir ölçüt olup (Can, 2013) aynı zamanda ölçekten elde edilen puanların çok değişkenli normalliğinin de göstergesidir (Büyüköztürk, 2014). Faktör analizi yapılabilmesi için Barlett Küresellik testi anlamlılık değerinin .05'ten küçük çıkması başka bir deyişle anlamlı olması gerekmektedir (Çokluk, vd., 2014). Bu çalışmadaki KMO değeri .87, Barlett Küresellik testi ise anlamlı ($p=.001<.05$) çıkmıştır. Bu bağlamda verilerin faktör analizi için oldukça uygun olduğunu söylemek mümkündür.

Ölçeğin faktör yapısını ortaya çıkarmak üzere en yaygın tekniklerden biri olan temel bileşenler analizi (Çokluk, vd., 2014) yapılmış ve faktör yük değeri için sınır değer .40 olarak kabul edilmiştir. Sınır değerle ilgili literatürde bir görüş birliği yoktur. Örneğin faktör yük değeri için sınır değerin .40 (Balcı, 2015), .30 (Kline, 1994) ya da .32 (Tabachnick ve Fidell, 2013) olması gerektiği yönünde çeşitli görüşler söz konusudur. Faktör yük değeri her değişkenin başka bir ifadeyle her maddenin içinde bulunduğu faktör ile arasındaki ilişkinin göstergesi olduğundan (Balcı, 2015) bu değer yüksek tutulmasına karar verilmiştir. Döndürme tekniği olarak ise sosyal bilimlerde en fazla kullanılan eğik döndürme yöntemlerinden varimax uygulanmıştır (Büyüköztürk, 2014). Faktör sayısının belirlenmesinde ise özdeğerler, her bir faktörün ve faktörlerin tamamının açıkladığı varyanslar ile çizgi grafiği dikkate alınmıştır.

Yapılan temel bileşenler analizi sonucunda binişik maddeler ve faktör yük değeri .40'ın altında yer alan maddeler teker teker analizden çıkarılmıştır. Öz değeri

birden büyük olan yedi faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Ancak iki faktörde yeterli madde olmadığı; bir faktörün iki maddeden, diğerinin ise bir maddeden oluştuğu görülmüştür. Bunun üzerine çizgi grafiği incelenmiştir. Çizgi grafiğindeki (EK1) keskin düşüş ölçeğin iki faktörlü olabileceğini göstermiştir. Böylece ölçek iki faktörlü olmaya zorlanmış ancak elde edilen yapıyı isimlendirmede güçlük yaşanmıştır. Bu nedenle faktörlerin açıklandığı varyans değerleri dikkate alınmış, toplam varyansa katkılarının %90'a yakın olduğu (Eroğlu, 2014) dikkate alınarak ölçeğin dört faktörlü olması denemesi yapılmıştır. Bu işlem sonucunda oluşan binişik maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Sonuç olarak toplamda 27 madde ölçekten çıkarılmış 25 madde ve dört faktörlü Örgütsel Kırılganlık Ölçeği elde edilmiştir. Elde edilen ölçeğin güvenilirliğini test etmek için ise madde-toplam puan korelasyonları ve Cronbach Alpha katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğe ilişkin yapılan açımlayıcı faktör analizi ve güvenilirlik analizlerinin sonuçları Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4 incelendiğinde 13. ve 27. maddelerin faktör yük değerlerinin .40-.50 arasında olduğu ve diğer maddelerin ise faktör yük değerlerinin .50-.80 arasında değiştiği görülmektedir. Bir maddenin faktör yük değeri, o maddenin ilgili faktörü ne derece ölçtüğünün göstergesi olup (Büyüköztürk, 2014), bu değerin alt sınır olarak .30'a kadar düşebileceği (Kline, 1994) göz önüne alındığında ölçekteki maddelerin faktör yük değerlerinin oldukça yeterli düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 4'ten anlaşılabileceği gibi madde-toplam puan korelasyonları .35-.67 arasında değişmektedir. Madde-toplam puan korelasyonu .30 ve üzerinde olan maddelerin ayırt ediciliğinin yeterli düzeyde olduğu kabulünden hareketle (Büyüköztürk, 2014) Örgütsel Kırılganlık Ölçeği'ndeki maddelerin ayırt ediciliğinin oldukça yeterli olduğu ifade edilebilir.

Tablo 4'te görüldüğü gibi hem boyutlar bazında hem de ölçeğin tamamı için Cronbach Alpha değerleri hesaplanmıştır. Literatürde genellikle ölçeklerin güvenilir olarak kabul edilmesi için Cronbach Alpha değerlerinin .70 ve üzerinde olması beklenmektedir (Pallant, 2001). Başka bir görüşe göre Cronbach Alpha değerinin .40'ın altında olması ölçek ya da boyutun güvenilir olmadığını; .40 ile .60 arasında olması güvenilirliğin düşük olduğunu; .60 ve .90 arasında olması ise oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir (Özdamar, 1999; Akt. Tavşancıl, 2010). Bu doğrultuda gerek savunmasızlık (.80), yetersizlik (.79), üzüntü (.82) ve öfke (.88) boyutlarının gerekse ölçeğin tamamının (.90) oldukça güvenilir olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 4

Örgütsel Kırılganlık Ölçeği'ne Yönelik Açımlayıcı Faktör Analizi ve Güvenirlik Analizlerinin Sonuçları

Faktör	Madde No	Madde	Faktör Yük Değeri	Madde Top. Korelasyonu
Savunmasızlık	4	Yeni bir öğretim yöntemini uygularken kendimi güvende hissetmiyorum.	.56	.35
	5	Denetim faaliyetleri sürecindeki otoriter tutumlar karşısında kendimi savunmasız hissediyorum.	.62	.54
	6	Mesleki yeterliğimin eğitim-öğretim dışı etkenlere göre değerlendirilmesinden rahatsızlık duyuyorum.	.61	.42
	11	Eğitim-öğretim sürecinde öğretim programına uyma zorunluluğu karşısında kısıtlanmış hissediyorum.	.67	.52
	13	Öğretim programındaki değişiklikler beni kaygılandırıyor.	.48	.59
	12	Öğrencilerin okulda/derste yaşanan olumsuz durumları veli, yönetim ya da ilgili kurumlara şikâyet etmeleri beni tedirgin ediyor.	.58	.43
	15	Yasal düzenlemelerin okul gerçekleriyle örtüşmemesi beni kaygılandırıyor.	.74	.44
	21	Mesleğime ilişkin sahip olmayı umduğum statü ile mevcut statümü karşılatırdığımda hayal kırıklığı hissediyorum.	.58	.57
		Açıklanan Varyans = % 14.32	Cronbach's Alpha = .82	
Yetersizlik	14	Öğrencilere hangi değerleri kazandırmam gerektiği konusunda kaygı duyuyorum.	.62	.48
	17	Öğretmenin rol-model olma beklentisi beni tedirgin ediyor.	.57	.51
	19	Öğrencilerimle aramdaki kuşak farkı nedeniyle onlarla iletişim kurmakta zorlanıyorum.	.62	.48
	22	Yeni eğitim teknolojilerini kullanırken kendimi yetersiz hissediyorum.	.53	.35
	24	Öğrencilerime ders programında belirtilen davranışları kazandırmada kendimi yetersiz hissediyorum.	.74	.42
	25	Ders anlatırken öğrencilerin yetersiz olduğum bir konuda soru sormaları beni tedirgin ediyor.	.77	.40
		Açıklanan Varyans = % 13.19	Cronbach's Alpha = .79	
Üzüntü	27	Okuldaki yetersiz sosyalleşme ortamı beni üzüyor.	.42	.45
	37	Meslektaşlarımın beni görmezden gelmesi karşısında üzüntü duyuyorum.	.64	.58
	39	Yöneticilerimin karar süreçlerine beni dâhil etmemeleri durumunda kendimi değersiz hissediyorum.	.69	.64
	40	Meslektaşlarımın hakkımda dedikodu yapmaları beni üzüyor.	.77	.49
	41	İyi işler yaptığımda yöneticilerimden takdir görmemek beni incitiyor.	.76	.56
		Açıklanan Varyans = % 11.84	Cronbach's Alpha = .82	
Tahammülsüzlük	45	Velilerin öğretim faaliyetlerine müdahale etmesi beni sinirlendiriyor.	.74	.53
	46	Velilerin öğrencilere karşı davranışlarını değiştirmeye yönelik talepleri beni kızdırıyor.	.80	.54
	47	Meslektaşlarımın öğretim faaliyetlerimle ilgili haksız eleştirilerine dayanamıyorum.	.73	.54
	48	Yöneticilerimin gereğinden fazla idari görevler vermesi beni öfkeliyor.	.68	.57
	49	Yöneticilerimin sürekli beni kontrol etmesinden rahatsız oluyorum.	.71	.67
	51	Yöneticilerimin mesleki yeterliğimi sorgulamasından rahatsızlık duyuyorum.	.68	.62
		Açıklanan Varyans = % 15.34	Cronbach's Alpha = .88	
		Açıklanan Toplam Varyans = % 54.70	Cronbach's Alpha = .91	
		KMO = .88	Barlett Küresellik testi = p=.001<.05	

Tablo 4'te belirtildiği gibi ölçeğin açıklanan toplam varyans değeri %54.70'tir. Açıklanan varyans, ölçeğin faktör yapısının gücünü göstermektedir (Çokluk vd., 2014).

Sosyal bilimlerde açıklanan varyansın %40 ile %60 arasında olması yeterli görülmektedir (Tavşancıl, 2010). Bu nedenle ölçekte oluşan faktör yapısının yeterince güçlü olduğu ifade edilebilir. Ayrıca Tablo 4'ten anlaşılabacağı üzere açıklanan toplam varyansa görece en büyük katkısı tahammülsüzlük boyutu (%15.34); en düşük katkısı ise üzüntü boyutu (%11.84) sağlamaktadır.

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda oluşan dört faktörlü Örgütsel Kırılganlık Ölçeği'nin geçerliği doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi yapı geçerliğine ilişkin uyum indeksleri ile model veri uyumuna ilişkin net bilgiler sunmaktadır (Çokluk vd., 2014). Doğrulayıcı faktör analizinde kullanılan başlıca uyum indeksleri ve bu indekslere ilişkin çeşitli değerlendirme kriterleri Tablo 5'te gösterilmiştir. Ayrıca Tablo 5'te bu çalışmada yapılan doğrulayıcı faktör analizi ile elde edilen indeks değerleri de belirtilmiştir.

Tablo 5

Doğrulayıcı Faktör Analizi Modelinde Uyum İndeksleri İçin Kabul Değerleri

Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Bu Çalışmadaki Değerler
χ^2 /sd	$0 \leq \chi^2 /sd \leq 2.00$	$2.00 \leq \chi^2 /sd \leq 3.00$	1.83
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 < RMSEA \leq .08$	.06
SRMR	$0 \leq SRMR \leq .05$	$.05 < SRMR < .10$	.06
NFI	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI < .95$	.93
NNFI	$.97 \leq NNFI \leq 1.00$	$.95 \leq NNFI < .97$	.96
GFI	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI < .95$	.85
AGFI	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$.85 \leq AGFI < .90$	.82
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI < .95$	.96

Kaynak: Schermelleh-Engel ve Moosbrugger, 2003, 52.

Tablo 5'te görüldüğü gibi bu çalışmada elde edilen χ^2 /sd (1.97) ve CFI (.96) değerleri mükemmel uyumu göstermektedir. RMSEA (.06), SRMR (.06), NFI (.93), NNFI (.96) değerleri ise kabul edilebilir uyum değerleri arasında yer almaktadır. GFI (.85), AGFI (.82) değerleri, kabul edilebilir değerler sınırının dışında kalmasına rağmen sınıra oldukça yakındır. Ayrıca kendi yazarları tarafından da belirtildiği gibi Tablo 5'te yer alan sınır değerler oldukça katı bir sınıflandırmayı göstermektedir (Schermelleh-Engel ve Moosbrugger, 2003). GFI değeri örneklem büyüklüğüne karşı oldukça duyarlıdır; örneklem büyüklüğü arttıkça GFI değeri de artmaktadır. Bu nedenle 200 civarında kısmen küçük örneklemelerde ve madde sayısının 24 ve üzerinde olduğu modellerde uyum indekslerine yönelik sınır değerinde esnek davranılması ve bu değerlerin .80 olması önerilmektedir (Sharma, Mukherjee, Kumar ve Dillon, 2005). AGFI indeksi ise GFI'nın düzeltilmiş halidir ve bu indeks için yaygın kullanılan sınır değeri .80'dir

(Sharma, 1996). Dolayısıyla GFI ve AGFI değerleri de kabul edilebilirdir. Sonuç olarak tüm indeksler dikkate alındığında modelin doğrulandığı anlaşılmaktadır. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi ile elde edilen yol diyagramı ve standartlaştırılmış değerler Şekil 3’de gösterilmektedir.

Şekil 3’ten anlaşılacağı gibi Lisrel Modelinin önerisi doğrultusunda 45.-46., 46.-47., 13.-15. ve 5.-6. maddeler arasında düzeltme işlemi yapılmıştır. Şekil 3 incelendiğinde standartlaştırılmış hata terimlerinin .90’dan küçük olduğu görülmektedir. Hata terimleri açıklanamayan varyansla ilgili olup bu değerlerin .90’dan küçük olması istenen bir durumdur (Çokluk vd., 2014). Standartlaştırılmış yol katsayıları incelendiği zaman bu değerlerin .44 (27.madde) ile .87 (49. Madde) arasında değiştiği görülmektedir. Dolayısıyla ölçeği görece en fazla yordayan maddenin 49. madde en az yordayan maddenin ise 27. madde olduğu anlaşılmaktadır.

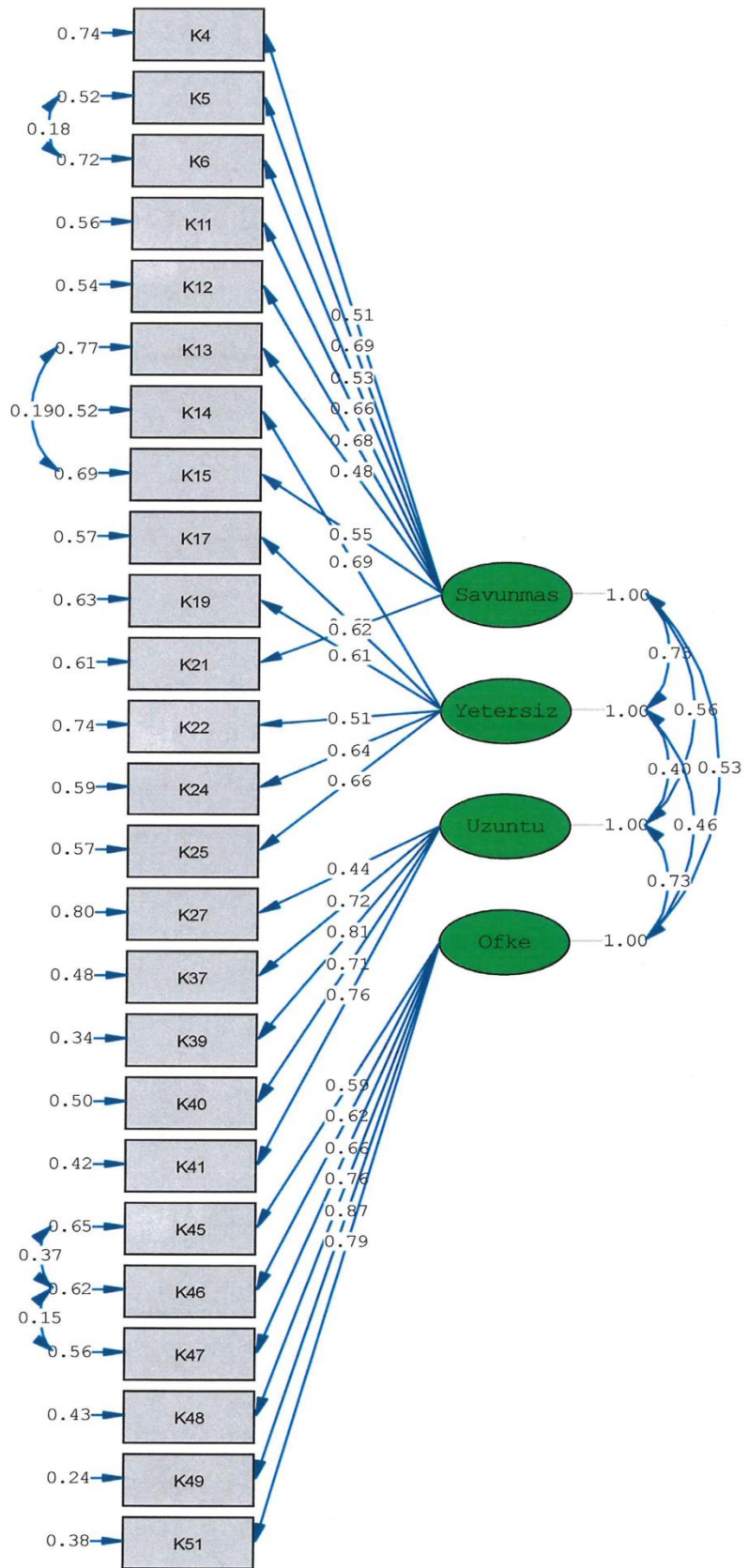
Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen t değerlerinin 1.96’dan büyük olması, değerlerin .05 düzeyinde, 2.56’dan büyük olması ise .01 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir (Çokluk vd., 2014). Bu çalışmada elde edilen t değerleri 6.59 ile 16.03 arasında değiştiği için .01 düzeyinde anlamlıdır. Ölçek faktörleri arasındaki korelasyon matrisi Tablo 6’te gösterilmektedir.

Tablo 6

Örgütsel Kırılabilirlik Ölçeği’nin Faktörleri Arasındaki Korelasyon Matrisi

	Savunmasızlık	Yetersizlik	Üzüntü	Öfke
Savunmasızlık	1.00			
Yetersizlik	0.71 (0.05) 15.83	1.00		
Üzüntü	0.56 (0.06) 9.43	0.40 (0.007) 5.73	1.00	
Öfke	0.53 (0.06) 8.78	0.46 0.06 7.13	0.73 (0.04) 17.18	1.00

Tablo 6’dan anlaşılacağı gibi ölçek faktörleri arasındaki ilişki. 40 ile .73 arasında değişmektedir. Kline’a (1994) göre aynı ölçekte yer alan faktörler arasındaki ilişkinin .85’ten düşük olması gerekmektedir. Bu doğrultuda söz konusu dört faktörlü yapı uygun bir ölçek modeli oluşturmaktadır.



Chi-Square=486.23, df=265, P-value=0.00000, RMSEA=0.060

Şekil 3. Örgütsel Kırılganlık Ölçeği'ne İlişkin Yol Diyagramı ve Standartlaştırılmış Değerler

Sonuç olarak yapılan açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda dört faktör ve 25 maddeden oluşan Örgütsel Kırılğanlık Ölçeği'nin yapı geçerliğinin sağlandığını ve madde toplam korelasyonları ve Cronbach Alpha katsayılarına ilişkin yukarıda yapılan açıklamalar ışığında güvenilir bir ölçek olduğunu söylemek mümkündür.

Özgüven Ölçeği. Öğretmenlerin özgüven düzeylerini belirlemek amacıyla Akın (2007) tarafından geliştirilen Özgüven Ölçeği kullanılmıştır. Özgüven Ölçeği, 796 lise öğrencisi üzerinde yapılan bir ölçek geliştirme çalışması sonucunda oluşturulmuştur. Ölçek 33 maddeden ve “iç özgüven” ve “dış özgüven” olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı ölçek genelinde .91, iç özgüven boyutunda .83, dış özgüven boyutunda ise .85'tir. Test tekrar test güvenilirliğinden elde edilen katsayılar ise .94, .97 ve .87'dir. Ölçeğin faktör yükleri .31 ve .75 arasında değişmektedir. Ölçek beş dereceli likert tipi bir ölçek olup ölçekten alınabilecek en yüksek puan 165, en düşük puan 33'tür. Ölçeğin kullanılması için Akın'dan (2007) gerekli izin (EK2) alınmıştır. Söz konusu ölçek yapılan birçok araştırmada kullanılmış ve yüksek Cronbach Alpha katsayıları elde edimıştır. Örneğin Koyuncu-Şahin (2015) Cronbach Alpha katsayısını genel özgüven için .95; iç özgüven için .90; dış öz güven için ise .92 olarak hesaplamıştır. Çalikuşu (2020) genel, iç ve dış özgüven katsayılarını sırasıyla .87, .82 ve .81; Yalçın ve Özgen (2017) ise .93, .88 ve .86 olarak tespit etmiştir. Bu çalışmada ölçeğin öğretmenler üzerinde de geçerli ve güvenilir bir ölçek olup olmadığını test etmek için tekrar açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmış, madde toplam puan korelasyonu ve Cronbach Alpa katsayıları hesaplanmıştır.

Örgütsel Kırılğanlık Ölçeği'nde olduğu gibi Özgüven Ölçeği de 266 öğretmene uygulanmıştır. Toplanan ölçeklerden 19 tanesi özensiz doldurulduğu için analize dâhil edilmemiştir. Veri seti üzerinde öncelikle kayıp veri uç değerler incelenmiş sonrasında normallik varsayımı test edilmiştir. Kayıp veriler rastlantısal ve %5'ten az olduğu için ilgili serinin ortalama değeri atanarak (Çokluk, vd., 2014) doldurulmuştur. Ölçek maddelerine ilişkin puanlar z puanına dönüştürülmüş ve + 3 ile -3 kritik değerleri (Stevens, 2009) dışında kalan gözlem birimleri silinmiştir. Çok yönlü uç değerler ise Mahalonobis uzaklık değerleri hesaplanarak incelenmiş $sd= 33$ ve .001 anlamlılık düzeyinde ilgili kritik değer dışında kalan gözlemler de veri setinden çıkarılmıştır. Sonuçta 212 katılımcıdan oluşan veri seti elde edilmiştir ve tek değişkenli normalliğin sağlanıp sağlanmadığını incelemek üzere çarpıklık-basıklık katsayıları ile histogram

grafikleri incelenmiştir. Histogram grafikleri simetrik ve çan eğrisi şeklinde (Büyüköztürk, 2014), çarpıklık ve basıklık katsayıları ise yaklaşık olarak ± 1 aralığında (Çokluk, vd., 2014) olduğundan tek değişkenli normallik sağlanmıştır.

Yukarıda belirtilen incelemelerden sonra Özgüven Ölçeği'nin açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Verilerin analize uygunluğunu test etmek üzere KMO ve Barlett Küresellik testi değerlerine bakılmıştır. KMO değeri (.93) mükemmel düzeyde (Sharma, 1996) ve Barlett küresellik testi ise anlamlı ($p=.001<.05$) olduğundan (Çokluk, vd., 2014) verilerin faktör analizine uygun olduğu görülmüştür.

Ölçeğin faktör yapısını ortaya çıkarmak için temel bileşenler analizi yapılmış ve faktör yük değeri için sınır değer .40 olarak kabul edilmiştir. Döndürme tekniği olarak ise eğik döndürme yöntemlerinden varimax uygulanmıştır. Faktör sayısının belirlenmesinde ise özdeğerler, her bir faktörün ve faktörlerin tamamının açıkladığı varyanslar ile çizgi grafiği dikkate alınmıştır.

Yapılan temel bileşenler analizi sonucunda binişik maddeler ve faktör yük değeri .40'ın altında olan maddeler teker teker analizden çıkarılmıştır. Öz değeri birden büyük olan beş faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Ancak faktörlerden birinin iki maddeden diğerinin ise bir maddeden oluştuğu görülmüştür. Çizgi grafiği (EK1) yapının bir boyutlu olabileceğine işaret ederken faktörlerin açıkladığı varyans değerleri dikkate alındığında yapının iki faktörlü olmasının daha uygun olacağına karar verilmiş ve ölçeğin iki faktörlü denemesi yapılmıştır. Bu işlem sonucunda da oluşan binişik maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Toplamda 13 madde ölçekten atılarak 21 madde ve iki boyuttan oluşan Özgüven Ölçeği elde edilmiştir. Elde edilen bu iki boyutlu yapı ölçeği geliştiren Akın'ın (2007) bulgularını destekler niteliktedir. Ölçeğin güvenilirliğini test etmek için ise Cronbach Alpa katsayıları ve madde-toplam puan korelasyonları hesaplanmıştır. Ölçeğe ilişkin yapılan açımlayıcı faktör analizi ve güvenilirlik analizlerinin sonuçları Tablo 7'te gösterilmiştir.

Tablo 7 incelendiğinde 3. ve 30. maddelerin faktör yük değerlerinin .40'ın üzerinde olduğu diğer maddelerin ise faktör yük değerlerinin .50-.79 arasında değiştiği görülmektedir. Bir maddenin faktör yük değerinin .30'a kadar düşürülebileceği (Kline, 1994) dikkate alındığında ölçekteki maddelerin faktör yük değerleri yeterli düzeydedir.

Tablo 7'de görüldüğü gibi madde-toplam puan korelasyonları .34-.73 arasında değişmektedir. Madde toplam puan korelasyonları .30'un üzerinde olduğundan maddelerin ayırt ediciliğinin oldukça yeterli düzeyde (Büyüköztürk, 2014) olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 7

Özgüven Ölçeği'ne Yönelik Açımlayıcı Faktör Analizi ve Güvenirlik Analizlerinin Sonuçları

Faktör	Madde No	Madde	Faktör Yük Değeri	Madde Top. Korelasyonu
İç Özgüven	1	Kendimi başarılı bir insan olarak görürüm.	.58	.46
	3	Seçimlerimde başkalarına bağımlı değilimdir.	.48	.36
	4	Yaşamdaki zorluklarla baş edebilirim.	.79	.58
	5	Benim için aşılamayacak sorun yoktur.	.69	.45
	7	Problemlerimin üstesinden gelebileceğime inanırım.	.66	.64
	10	Kendi kendime yetebileceğime inanırım.	.62	.68
	27	Değerli birisi olduğuma inanırım.	.61	.63
	30	Kolay karar verebilirim.	.44	.55
	32	Kendimi severim.	.57	.64
	Açıklanan Varyans = % 27.91		Cronbach's Alpha = .84	
Dış Özgüven	6	Başkalarının görüşlerine saygı gösteririm.	.51	.47
	8	Sosyal etkinliklere katılmaktan çekinmem.	.52	.46
	13	Anlamadığım konularda başkalarına soru sorabilirim.	.61	.52
	14	Yeni girdiğim ortamlara uyum sağlarım.	.73	.60
	16	Gerektiğinde sonuna kadar hakkımı savunurum.	.63	.68
	18	Kendimi rahat bir şekilde ifade edebilirim.	.74	.73
	19	Kendimi ve başkalarını olduğu gibi kabul ederim.	.64	.60
	22	Diğer insanların eleştirilerini anlayışla karşılayabilirim.	.66	.53
	24	Ön plana çıkmaktan korkmam.	.65	.59
	26	Başka insanlarla kolaylıkla iletişim kurabilirim.	.68	.70
	29	Düşüncelerimi ifade ederken başkalarından çekinmem.	.68	.72
	31	Sosyal bir insan olduğuma inanırım.	.64	.62
	Açıklanan Varyans = % 20.12		Cronbach's Alpha = .90	
Açıklanan Toplam Varyans = % 48.03		Cronbach's Alpha = .92		
KMO = .93		Barlett Küresellik testi = p=.001<.05		

Tablo 7'de belirtildiği gibi iç özgüven ve dış özgüven boyutları ile ölçek genelinde Cronbach Alpa değerleri sırasıyla .84, .90 ve .92'dir. Bu değerler hem ölçek boyutlarının hem de ölçeğin tamamının oldukça güvenilir (Özdamar, 1999; Akt. Tavşancıl, 2010) olduğunu göstermektedir.

Tablo 7'de belirtildiği gibi ölçeğe ilişkin açıklanan toplam varyans değeri %48.03'tür. Sosyal bilimlerde açıklanan varyansın %40 ile %60 arasında olması yeterli kabul edildiğinden (Tavşancıl, 2010) ölçekte oluşan faktör yapısının yeterince güçlü

olduğu söylenebilir. Açıklanan toplam varyansa dış özgüven boyutu %27.91; iç özgüven boyutu ise % 20.12 katkı sağlamaktadır.

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda oluşan iki faktörlü Özgüven Ölçeği'nin geçerliği doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizine yönelik başlıca uyum indeksleri ve değerlendirme ölçütleri ile bu çalışmada elde edilen indeks değerleri Tablo 8'de gösterilmiştir.

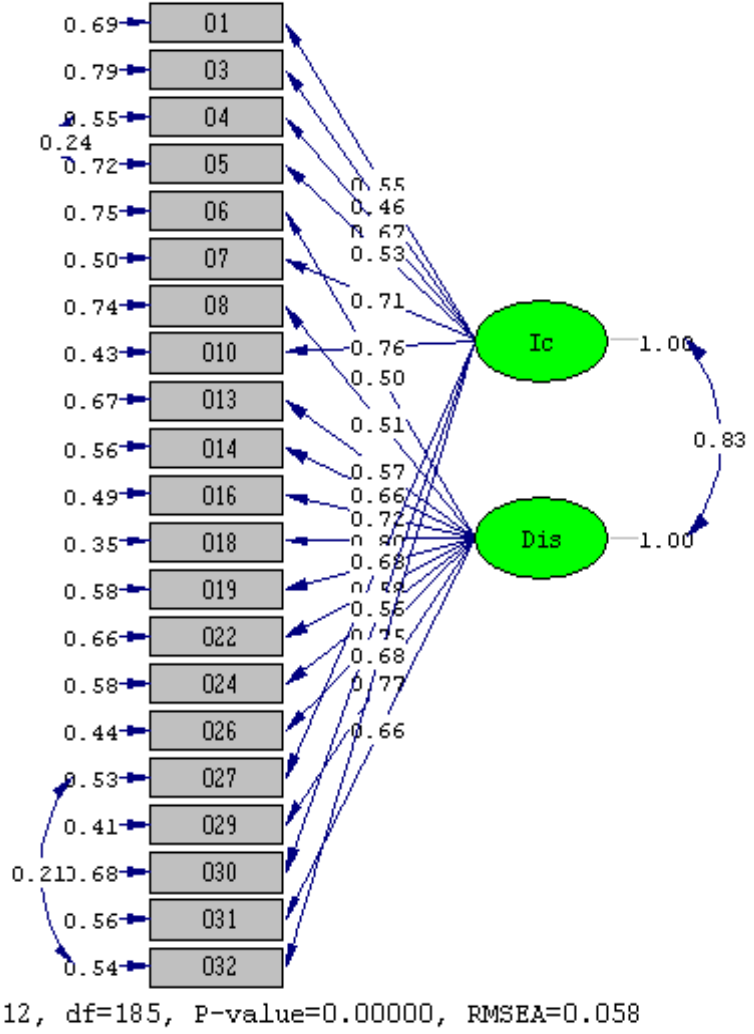
Tablo 8

Doğrulayıcı Faktör Analizi Modelinde Uyum İndeksleri İçin Kabul Değerleri

Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Yapılan Çalışmada Elde Edilen Değerler
χ^2 /sd	$0 \leq \chi^2 /sd \leq 2.00$	$2.00 \leq \chi^2 /sd \leq 3.00$	1.72
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 < RMSEA \leq .08$	.06
SRMR	$0 \leq SRMR \leq .05$	$.05 < SRMR < .10$	.05
NFI	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI < .95$	.95
NNFI	$.97 \leq NNFI \leq 1.00$	$.95 \leq NNFI < .97$	.97
GFI	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI < .95$	.87
AGFI	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$.85 \leq AGFI < .90$	.84
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI < .95$	.98

Kaynak: Schermelleh-Engel ve Moosbrugger, 2003, 52.

Tablo 8'de görüldüğü gibi bu çalışmada elde edilen χ^2/sd (1.72), NFI (.95), NNFI (.97) ve CFI (.96) değerleri mükemmel uyumu göstermektedir. RMSEA (.06) ve SRMR (.05), değerleri ise kabul edilebilir uyum değerleri arasında yer almaktadır. GFI (.87), AGFI (.84) değerleri, kabul edilebilir değerler sınırının dışında kalmasına rağmen sınıra oldukça yakındır. Ayrıca Tablo 8'de yer alan sınır değerlerin oldukça katı bir sınıflandırma olduğu Schermelleh-Engel ve Moosbrugger, 2003) ve daha önce de tartışıldığı üzere nispeten küçük örneklemelerde sınır değerinin .80 olabileceğinden (Sharma, 1996; Sharma vd., 2005) hareketle söz konusu GFI ve AGFI değerleri de kabul edilebilirdir. Dolayısıyla bütün indeks değerleri dikkate alındığında modelin doğrulandığı anlaşılmaktadır. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi ile elde edilen yol diyagramı ve standartlaştırılmış değerler Şekil 4'te gösterilmektedir.



Şekil 4. Özgüven Ölçeği'ne İlişkin Yol Diyagramı ve Standartlaştırılmış Değerler

Şekil 4'ten de anlaşılabacağı üzere Lisrel Modelinin önerisi doğrultusunda sırasıyla 4.-5. ve 27.-32. maddeler arasında düzeltme işlemi yapılmıştır. Şekil 4 incelendiğinde standartlaştırılmış hata terimlerinin .90'dan küçük olduğu görülmektedir. Standartlaştırılmış yol katsayıları incelendiği zaman bu değerlerin .46 ile .80 arasında değiştiği görülmektedir. Bu durumda ölçeği görece en fazla yordayan maddenin 18. madde en az yordayan maddenin ise 3. madde olduğu anlaşılmaktadır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen t değerleri ise 6.70 ile 13.81 arasında değişmektedir. T değerleri 2.56'dan büyük olduğundan .01 düzeyinde anlamlılık söz konusudur (Çokluk vd., 2014). Ölçek faktörleri arasındaki korelasyon ise .83'tür. Kline (1994) aynı ölçeğin faktörleri arasındaki ilişkinin .85'ten küçük olması gerektiğini belirtmektedir. Dolayısıyla söz konusu faktörler aynı ölçek içerisinde kullanılabilir.

Sonuç olarak yapılan açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda iki faktör ve 21 maddeden oluşan Özgüven Ölçeği'nin yapı geçerliğinin sağlandığı ve madde toplam puan korelasyonları ve Cronbach Alpha katsayıları dikkate alındığında ölçeğin güvenilirliğinin kanıtlandığı anlaşılmaktadır.

Örgütsel Kırılgnlık ve Özgüven Görüşme Formu. Araştırmanın nitel bölümünde öğretmenlerin kırılgnlık deneyimlerini ve özgüven hakkındaki görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, nitel araştırmalarda kullanılan en yaygın ve kullanışlı görüşme tekniği olarak kabul edilmektedir (Packer, 2011). Yarı yapılandırılmış görüşmelerin temel özelliği araştırmacı tarafından görüşme formu hazırlandıktan sonra görüşmenin seyrine göre katılımcıya farklı sorular yöneltilmesine ya da soruların yeniden düzenlenmesine imkân tanınmasıdır. Böylece sorulan ek sorularla görüşme esnek bir yapı kazanmakta ve daha detaylı bilgiler elde edilmektedir (Merriam, 2009). Bu kapsamda araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış Örgütsel Kırılgnlık ve Özgüven Görüşme Formu kullanılmıştır. Görüşme formunun yapılandırılması kapsamında örgütsel kırılgnlık ve özgüven literatürü dikkate alınarak araştırmanın alt amaçları doğrultusunda bir soru havuzu oluşturulmuş ve taslak form hazırlanmıştır. Görüşme sorularının kapsam geçerliğini test etmek üzere taslak form 13 öğretim üyesinin² uzman görüşüne sunulmuştur. Gelen uzman görüşleri doğrultusunda görüşme formu yeniden düzenlenmiştir. Çalışma grubuna uygulanmadan önce biri kadın biri erkek olmak üzere iki lise öğretmeni ile pilot görüşme yapılmış ve anlaşılmayan sorular daha açık hale getirilerek görüşme formuna son şekli verilmiştir. Sonuç olarak 12 sorudan oluşan Örgütsel Kırılgnlık ve Özgüven Görüşme Formu elde edilmiştir.

Verilerin Toplanması

Ankara ilindeki kamu liselerinde görev yapmakta olan öğretmenlere araştırmada belirlenen ölçeklerin uygulanması ve öğretmenlerle görüşmelerin yapılabilmesi

² Prof. Dr. İneyet Aydın, Prof. Dr. Cemalettin İpek, Prof. Dr. Kasım Karakütük, Prof. Dr. Hasan Hüseyin Aksoy, Prof. Dr. Yasemin Kepenekci, Prof. Dr. Ömay Çokluk, Prof. Dr. Murat Taşdan, Prof. Dr. Ferudun Sezgin, Doç Dr. Uğur Akın, Doç Dr. Tarık Soydan, Doç Dr. C. Deha Doğan, Doç Dr. Pelin Taşkın, Öğretim Görevlisi Dr. Ayşe Soylu

amacıyla Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izin (EK 3) ve Ankara Üniversitesi Etik Kurulu'ndan (EK 4) onay alınmıştır.

Araştırmanın nicel bölümü kapsamında 400 öğretmene Örgütsel Kırılganlık Ölçeği ve Özgüven Ölçeği uygulanmıştır. Öğretmenlerin 186'sına ölçekler yüz yüze uygulanmıştır. Yaşanmakta olan salgın nedeni ile 214 öğretmenden de çevrim içi olarak veriler toplanmıştır. Bu kapsamda öncelikle Google Forms aracılığı ile kişisel bilgiler ve ölçek maddeleri çevrimci ortama aktarılarak Örgütsel Kırılganlık Ölçeği ve Özgüven Ölçeği'ne ilişkin form ve bu formu katılımcıların dolduracağı link oluşturulmuştur. Öğretmenlere ulaşmak için örnekleme yer alan merkez ilçelerdeki okullar tek tek telefonla aranmış, okul yöneticilerine araştırma isteği bildirilmiştir. Kabul eden yöneticiler, kişisel telefon numaralarını ya da e-posta adreslerini araştırmacıya vermişlerdir. Böylelikle araştırmacı tarafından Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan izin belgesi ve ölçek formuna ilişkin link yöneticilere aktarılmış, yöneticiler tarafından da WhatsApp ya da e-posta yoluyla öğretmen grupları ile paylaşılmıştır.

Araştırmanın nitel bölümü kapsamında 31 öğretmen ile görüşme yapılmıştır. Görüşmelerin yapıldığı dönemlerde salgın nedeni ile okullar kapalı ve çevrim içi eğitim süreci söz konusu olduğundan öğretmenlerle yüz yüze görüşme yapılamamıştır. Öncelikle öğretmenler telefonla aranarak ya da mesaj gönderilerek görüşme talebinde bulunulmuş ve onların uygunluk durumuna göre görüşme gün ve saatleri belirlenmiştir. Ayrıca araştırma konusu hakkında kısaca bilgi verilmiş ve araştırmaya katılım konusundaki soruları yanıtlanmıştır. Görüşmeler, öğretmenlerin istekleri doğrultusunda telefonla ve Google Meet, Zoom ya da WhatsApp aracılığıyla görüntülü veya sesli olarak gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin gizliliğini korumak ve kendilerini rahat hissetmelerini sağlamak amacıyla görüntülü kayıt alma yoluna gidilmemiş; öğretmenlerin izin ve istekleri esas alınarak ses kayıt cihazı ile görüşmeler kaydedilmiştir. Bu doğrultuda kayıt alınmasına izin veren 28 katılımcı ile yapılan görüşmeler, ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmış, üç görüşme ise yazı yoluyla kaydedilmiştir. Görüşmeler tamamlandıktan sonra en kısası 17 dakika ve en uzun 85 dakika olan ses kayıtları deşifre edilerek yazıya dökülmüştür. Herhangi bir veri kaybını önlemek amacıyla ses kayıtları tekrar dinlenerek kayıt dökümleri gözden geçirilmiştir. Böylelikle analize hazır hale getirilen toplamda 277 sayfalık yazılı dosyalar, katılımcıların gizliliğini sağlamak amacıyla yeniden adlandırılmıştır. Bu çerçevede araştırmaya katılan Anadolu lisesi öğretmenleri A1-A11; meslek lisesi öğretmenleri M1-M10 ve imam hatip lisesi öğretmenleri ise İ1-İ10 şeklinde kodlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel bölümünde toplanan verilerin analizinde SPSS (Statistical Package Program for Social Sciences [Sosyal Bilimler için İstatistik Paket Programı]) kullanılmıştır. Analize başlamadan önce veri seti üzerinde gerekli ön incelemelerle kayıp veri ve uç değer analizleri yapılmıştır. Bu kapsamda puanlar z puanına dönüştürülmüş ve + 3 ile -3 kritik değerleri (Stevens, 2009) dışında kalan gözlem birimleri veri setinden çıkarılmıştır. Kayıp veriler%5'ten az ve rastlantısal olduğu için ilgili serinin ortalama değeri atanarak (Çokluk, vd., 2014) doldurulmuştur. Sonuç olarak 377 kişilik veri seti ile analizlere başlanmış ve aşağıdaki istatistiksel analizler yapılmıştır:

1) Araştırmaya katılan öğretmenlere yönelik kişisel bilgilerin (cinsiyet, branş, kıdem, eğitim durumu, sendika üyeliği, okul türü) betimlenmesinde yüzde ve frekans hesaplamaları yapılmıştır.

2) Öğretmenlerin örgütsel kırılganlık ve özgüven düzeylerini belirlemek amacıyla aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Öğretmenlerin ölçek maddelerine verdikleri yanıtların aritmetik ortalama puanlarına yönelik şu değerlendirme aralıkları kullanılmıştır: “1.00-1.79=Hiçbir Zaman”, “1.80-2.59=Nadiren”, “2.60-3.39=Bazen”, “3.40-4.19 =Sık Sık”, “4.20-5.00 = Her Zaman ”.

3) Öğretmenlerin örgütsel kırılganlık ve özgüven düzeylerinin cinsiyet, eğitim durumu, sendika üyeliği, değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla bağımsız örneklem için t-testi; kıdem, branş ve okul türü değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek için tek yönlü varyans analizi (f-testi) yapılmıştır.

4) Öğretmenlerin örgütsel kırılganlık ve özgüven düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını tespit etmek amacıyla Pearson korelasyon katsayısı (Basit korelasyon) hesaplanmıştır.

5) Öğretmenlerin özgüven düzeylerinin örgütsel kırılganlık düzeylerini anlamlı olarak yordayıp yordamadığını saptamak amacıyla ölçeklerin boyutları arasında çoklu regresyon analizi yapılmıştır.

Nitel verilerin analiz edilmesinde tümevarımcı analiz yaklaşımı (Patton, 2002) benimsenerek içerik analizi ile analizler gerçekleştirilmiştir. İçerik analizi veriler

üzerinde derinlemesine çalışmayı, kavram ve kategorilere ulaşmayı amaçlayan analiz türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Analize geçmeden önce nitel verilerin analizinde önemli bir yer tutan *veri aşinalığını* (Green vd., 2007) sağlamak üzere, önceden deşifre edilerek yazıya aktarılmış olan veriler birkaç kez okunmuştur. Sonrasında *kodlama aşamasına* geçilmiş ve kodlar; bu çalışmadaki ifadesiyle alt kategoriler oluşturulmuştur. Kodlama verilerin küçük bilgi kategorileri içerisinde toplanmasını ifade etmekte olup elle kodlama şeklinde ya da nitel analizler için geliştirilen bilgisayar programları aracılığıyla yapılabilmektedir (Creswell, 2016). Bu çalışmada bir excel dosyasında tablolar oluşturma yoluna gidilmiştir. Bu kapsamda katılımcılara ait veri dosyaları okunarak belirlenen alt kategoriler, araştırmanın alt amaçlarını (ana kategori) temsil eden tablolara yerleştirilmiştir. Alt kategoriler belirlenirken mümkün olduğunca katılımcı ifadelerine sadık kalınmıştır. Kodlama işlemi tamamlandıktan sonra kategoriler (temalar) oluşturulmuştur. *Kategori oluşturma*, birden çok kodun diğer bir ifadeyle alt kategorinin bir araya getirilip ortak bir örüntü ya da fikir meydana getirme sürecidir (Creswell, 2016). Bu çerçevede tablodaki benzer alt kategoriler bir araya getirilmiş ve bu benzer örüntüler isimlendirilerek kategoriler elde edilmiştir. İsimlendirme işlemi yapılırken ilgili literatür dikkate alınmıştır. Sonrasında alt kategori ve kategorilere ilişkin bu tablolar tekrar gözden geçirilmiş ve birleştirilmesi gereken alt kategori ve kategoriler birleştirilerek daha öz bir analiz dosyası elde edilmiştir. Ayrıca bu süreçte araştırmacının danışmanının ve nitel araştırmada uzman bir akademisyenin görüşlerinden de yararlanılmıştır. Elde edilen bulgular, tablolar ya da metin halinde frekanslar belirtilerek ve araştırmacı tarafından yorumlanarak sunulmuştur.

Araştırmanın nitel bölümünde geçerliğin ve güvenilirliğin sağlanabilmesi için inandırıcılık (credibility), aktarılabilirlik (transferability), güvenilebilirlik (dependability) ve onaylanabilirlik (confirmability) ölçütleri (Lincoln ve Guba, 1985; Akt. Creswell, 2016) sağlanmaya çalışılmıştır. Söz konusu kriterler, nicel araştırmalardaki iç geçerlik, dış geçerlik, güvenilirlik ve nesnellik terimlerini karşılamaktadır (Merriam, 2009).

Dış geçerliğe karşılık gelen inandırıcılığı sağlamak için araştırma bulgularının dış dünyadaki gerçekliklerle uyumlu olduğuna, araştırma sonuçlarının benzer bağlamlarda da geçerli olabileceğine ilişkin kanıtlar gereklidir (Patton, 2002). İnandırıcılığın sağlanması için uzun süreli görüşme ya da etkileşim, veri çeşitlemesi, sürekli gözlem, akran raporları/uzman görüşü/uzman denetimi, olumsuz durum analizi, referans yeterliliği, katılımcı kontrolü, araştırmacı ön yargılarının açıklanması, zengin

ve yoğun betimleme, yeterli katılım gibi çok çeşitli teknikler kullanılmaktadır (Creswell, 2016; Lincoln ve Guba, 2013). Bu çalışmada daha öncede ifade edildiği gibi veriler doyuma ulaştıktan sonra araştırma sonlandırılmıştır. Dolayısıyla inandırıcılık için yeterli katılım kriteri sağlanmıştır. Ayrıca yapılan görüşmelerin çoğunluğu 30 dakika ve üzerinde sürmüştür; katılımcılarla gerekli olan uzun süreli etkileşim sağlanmıştır. Katılımcı kontrolü, yapılan analizlere ilişkin raporların katılımcılara gönderilmesi ya da bu raporlara ilişkin katılımcılarla toplantı yapılması veya görüşme esnasında gerçekleştirilebilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada görüşmeler esnasında katılımcı kontrolü sağlanmış; her sorununun sonunda katılımcı görüşleri özetlenmiş ve düzeltmek ya da eklemek istedikleri noktalar konusunda görüş alınmıştır.

İç geçerliğe karşılık gereken aktarılabilirlik ise bir araştırma sonucunun farklı durumlara ne derece uygulanabileceği ile ilgilidir. Araştırmanın başka durumlara nasıl aktarılabilirliğinin kestirilmesi adına yoğun betimlemelerin ve ayrıntılı açıklamaların yapılması gereklidir (Merriam, 2009). Bu çerçevede yapılan araştırmada aktarılabilirliği sağlamak için veri toplama aracının geliştirilmesi, çalışma grubun belirlenmesi, katılımcı özellikleri, verilerin toplanması ile analiz süreçleri başta olmak üzere çalışmanın bütün aşamaları ayrıntılı bir biçimde betimlenmeye ve raporlaştırılmaya çalışılmıştır. Ayrıca Lincoln ve Guba'nın da (2013) vurguladığı gibi verinin doğasına mümkün olduğu kadar sadık kalınarak bulgular aktarılmış ve bu amaçla katılımcılardan doğrudan alıntılara sık sık yer verilmiştir.

Güvenilebilirlik ise pozitivizmin güvenilirlik kriterine karşılık gelmekte ve bulguların ve yorumların nasıl tutarlı ve güvenilir bir sürecin sonucu olarak belirlenebileceğini ifade etmektedir. Güvenilebilirlik kriterinin sağlanmasında kullanılabilecek tekniklerden biri belirlenen bir kişinin tutarlılığı kontrol etmek için araştırma aşamasını, verileri, bulguları, yorumları ve önerileri gözden geçirdiği bir denetimdir (Lincoln ve Guba, 2013). Yapılan çalışma, sürecin başından sonuna kadar araştırmacının danışmanının gözetiminde gerçekleştirilmiş; veri, bulgu, yorum ve öneriler danışmanın eleştirileri doğrultusunda geliştirilip düzenlemiştir. Böylelikle güvenilebilirlik kriteri sağlanmıştır.

Nesnellik kriterine karşılık gelen onaylanabilirlik, bulgu ve yorumların, veri toplamanın yanı sıra güvenilir bir sorgulama sürecinin bir sonucu olduğunu ifade etmektedir. Onaylanabilirliği sağlamaya yönelik, denetim (audit), veri çeşitlemesi (triangulation) ve yansıtıcı günlük (reflexive journal) gibi teknikler kullanılabilir

(Lincoln ve Guba, 2013). Bu çalışmada bulgu ve yorumlar hem araştırmacının danışmanı tarafından hem de nitel araştırma alanında uzman bir akademisyen tarafından incelenmiş ve nesnellik kriteri sağlanmaya çalışılmıştır.



BÖLÜM 3

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde Ankara ili kamu ortaöğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerden örgütsel kırılganlık ve özgüven kavramlarına yönelik toplanan verilerin analizi ile elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Örgütsel Kırılganlık ile İlgili Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmenlerin Örgütsel Kırılganlık Ölçeği'ne vermiş oldukları yanıtlar ile örgütsel kırılganlığa ilişkin yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucunda ulaşılan nicel ve nitel bulgular ve yorumları ilgili başlıklar altında sunulmuştur.

Örgütsel Kırılganlık ile İlgili Nicel Bulgular ve Yorumlar

Bu başlık altında araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel kırılganlık düzeyi ve örgütsel kırılganlık düzeyinin cinsiyet, kıdem, branş, okul türü, eğitim durumu ve sendika üyeliği değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular yer almaktadır.

Örgütsel Kırılganlık Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumlar. Kamu ortaöğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel kırılganlık düzeyini ölçek genelinde ve boyutlar bazında belirlemek üzere aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Bu çerçevede elde edilen analiz sonuçları Tablo 9'da gösterilmektedir.

Tablo 9'da görüldüğü gibi öğretmenlerin savunmasızlık ($\bar{X}=2.72$) düzeyleri, üzüntü ($\bar{X}=2.43$), yetersizlik ($\bar{X}=1.43$) ve tahammülsüzlük ($\bar{X}=2.39$) düzeylerinden görece daha fazladır. Öğretmenlerin tahammülsüzlük ($\bar{X}=2.39$) ve üzüntü ($\bar{X}=2.43$) düzeyleri birbirine yakın olmakla beraber yetersizlik ($\bar{X}=1.43$) düzeyinin görece düşük olduğu anlaşılmaktadır ($\bar{X}=1.43$). Ayrıca ortalama değerlendirme kriterleri göz önüne alındığında öğretmenlerin savunmasızlık boyutundaki ifadeleri “bazen”, yetersizlik boyutundaki ifadeleri “hiçbir zaman”, tahammülsüzlük ve üzüntü boyutlarındakileri ifadeleri ise “nadiren” benimsedikleri anlaşılmaktadır.

Tablo 9

Öğretmenlerin Örgütsel Kırılganlık Düzeyine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyut	No	Madde	$\bar{x}$	ss	Önem Sırası
Savunmasızlık	4	Yasal düzenlemelerin okul gerçekleriyle örtüşmemesi beni kaygılandırıyor.	3.16	1.22	1
	1	Öğretim programındaki değişiklikler beni kaygılandırıyor.	3.10	1.06	2
	7	Mesleki yeterliğimin eğitim-öğretim dışı etkenlere göre değerlendirilmesinden rahatsızlık duyuyorum.	3.04	1.28	3
	2	Eğitim-öğretim sürecinde öğretim programına uyma zorunluluğu karşısında kısıtlanmış hissediyorum.	2.90	1.05	4
	6	Yeni bir öğretim yöntemini uygularken kendimi güvende hissetmiyorum.	2.42	1.03	5
	23	Mesleğime ilişkin sahip olmayı umduğum statü ile mevcut statümü karşılattığımda hayal kırıklığı hissediyorum.	2.41	1.28	6
	9	Denetim faaliyetleri sürecindeki otoriter tutumlar karşısında kendimi savunmasız hissediyorum.	2.40	1.15	7
	10	Öğrencilerin okulda/derste yaşanan olumsuz durumları veli, yönetim ya da ilgili kurumlara şikâyet etmeleri beni tedirgin ediyor.	2.35	1.15	8
		Boyut Ortalaması	2.72	.80	
Yetersizlik	3	Öğretmenin rol-model olma beklentisi beni tedirgin ediyor.	1.85	.99	1
	19	Yeni eğitim teknolojilerini kullanırken kendimi yetersiz hissediyorum.	1.83	.83	2
	20	Öğrencilere hangi değerleri kazandırmam gerektiği konusunda kaygı duyuyorum.	1.62	.78	3
	18	Öğrencilerimle aramdaki kuşak farkı nedeniyle onlarla iletişim kurmakta zorlanıyorum.	1.54	.77	4
	17	Öğrencilerime ders programında belirtilen davranışları kazandırmada kendimi yetersiz hissediyorum.	1.48	.72	5
	21	Ders anlatırken öğrencilerin yetersiz olduğum bir konuda soru sormaları beni tedirgin ediyor.	1.43	.61	6
		Boyut Ortalaması	1.63	.54	
Üzüntü	25	İyi işler yaptığımda yöneticilerimden takdir görmemek beni incitiyor.	2.60	1.30	1
	12	Meslektaşlarımla hakkımda dedikodu yapmaları beni üzüyor.	2.59	1.34	2
	15	Yöneticilerimin karar süreçlerine beni dahil etmemeleri durumunda kendimi değersiz hissediyorum.	2.48	1.25	3
	22	Okuldaki yetersiz sosyalleşme ortamı beni üzüyor.	2.30	1.13	4
	16	Meslektaşlarımla beni görmezden gelmesi karşısında üzüntü duyuyorum.	2.19	1.21	5
		Boyut Ortalaması	2.43	.94	
Tahammülsüzlük	11	Velilerin öğretim faaliyetlerine müdahale etmesi beni sinirlendiriyor.	2.98	1.23	1
	13	Meslektaşlarımla öğretim faaliyetlerimle ilgili haksız eleştirilerine dayanamıyorum.	2.37	1.24	2
	5	Yöneticilerimin sürekli beni kontrol etmesinden rahatsız oluyorum.	2.36	1.18	3
	8	Yöneticilerimin gereğinden fazla idari görevler vermesi beni öfkeliyor.	2.30	1.20	4
	14	Yöneticilerimin mesleki yeterliğimi sorgulamasından rahatsızlık duyuyorum.	2.19	1.21	5
	24	Velilerin öğrencilere karşı davranışlarımı değiştirmeye yönelik talepleri beni kızdırıyor.	2.13	1.15	6
		Boyut Ortalaması	2.39	.87	
		Ölçek Ortalaması	2.32	.66	

Savunmasızlık boyutunda bulunan maddelerin ortalama değerleri incelendiğinde retmenlerin görece en fazla benimsedikleri ilk üç madde “Yasal düzenlemelerin okul gerçekleriyle örtüşmemesi beni kaygılandırıyor.” ($\bar{X}=3.16$), “ğretim programındaki değişiklikler beni kaygılandırıyor.” ($\bar{X}=3.10$) ve “Mesleki yeterliğimin eğitim-ğretim dışı etkenlere göre değerlendirilmesinden rahatsızlık duyuyorum.” ($\bar{X}=3.04$) şeklinde sıralanmaktadır. Söz konusu boyut içinde öğretmenlerin görece en az katıldıkları maddeler ise sırasıyla “ğrencilerin okulda/derste yaşanan olumsuz durumları veli, yönetim ya da ilgili kurumlara şikâyet etmeleri beni tedirgin ediyor.” ($\bar{X}=2.35$), “Denetim faaliyetleri sürecindeki otoriter tutumlar karşısında kendimi savunmasız hissediyorum.” ($\bar{X}=2.40$) ve “Mesleğime ilişkin sahip olmayı umduğum statü ile mevcut statümü karşılatırdığımda hayal kırıklığı hissediyorum.” ($\bar{X}=2.41$) şeklinde dir.

Yukarıdaki bulguları destekleyecek şekilde Blase (1988) de öğretmenlerin yasal düzenlemelere karşı kırılganlık yaşadığını ortaya koymaktadır. Çünkü ğretmenler özellikle ders programları, değerlendirme ve sınav sistemleri konusunda yapılan düzenlemelerin yararsız olduğunu ve okulun gerçek problemlerine çözüm üretmediğini düşünmektedirler (Blase, 1988). Yasal düzenlemelerle okul gerçeklerinin örtüşmemesi ve buna karşı duyulan kaygı, öğretmenlerin bu düzenlemeler yapılırken karar süreçlerine dâhil edilmemelerinden kaynaklanıyor olabilir.

Bilim ve teknoloji alanındaki değişmelerle beraber eğitim paradigmalarının da değiştiği ve bunun sonucunda eğitim ve ğretim programlarında da sık sık değişikliklerin yapıldığı bilinen bir gerçektir. Dolayısıyla “ğretim programındaki değişiklikler beni kaygılandırıyor” maddesinin öğretmenler tarafından görece yüksek düzeyde benimsenmesi anlaşılırdır. Öğretim programındaki değişiklikleri özümsemek ya da yeni bir ğretim programını uygulamaya çalışmak ğretmen için kırılganlık yaratacak önemli bir durumdur (Lemelin, 2018). Nitekim literatürdeki birçok alışma (Dağlı ve Han, 2017; Demir ve Arı, 2013; Gündüz ve Can, 2011; Mellegard ve Pettersen, 2016) ğretmenlerin ğretim programı değişikliklerinden duyduğu rahatsızlık ve kaygı durumunu vurgulamaktadır.

Öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin eğitim-ğretim dışı etkenlere göre değerlendirilmesinin yarattığı kırılganlık Blase (1988) tarafından da dile getirilmiştir. Bu bağlamda özellikle yöneticilerin öğretmenleri sa stili, giyim, konuşma biçimi ya da ye olunan sivil toplum örgütleri dibi konularda doğrudan veya dolaylı olarak kontrol etme ve değerlendirme eğilimleri bulunmaktadır (Blase, 1988).

Tablo 9’da da görüldüğü gibi yetersizlik boyutu dikkate alındığında öğretmenlerin görece en fazla katıldıkları görüşler sırasıyla “Öğretmenin rol-model olma beklentisi beni tedirgin ediyor.” ($\bar{X}=1.85$) ve “Yeni eğitim teknolojilerini kullanırken kendimi yetersiz hissediyorum.” ($\bar{X}=1.83$) maddeleridir. “Ders anlatırken öğrencilerin yetersiz olduğum bir konuda soru sormaları beni tedirgin ediyor.” ($\bar{X}=1.43$) ve “Öğrencilerime ders programında belirtilen davranışları kazandırmada kendimi yetersiz hissediyorum.” ($\bar{X}=1.48$) maddeleri ise öğretmenlerin bu boyutta görece en az benimsedikleri görüşlerdir.

Örgütsel kırılganlık literatüründe öğretmenin rol-model olma beklentisi geniş bir yer tutmakta ve öğretmenler üzerindeki büyük bir baskı aracı olarak görülmektedir. Öğretmenler rol model beklentisi çevresinde öğrencilerin akademik ve kişilik gelişimlerine katkı sağlayıp sağlamama konusunda kendi mesleki kimliklerini sorgulamakta ve yetersizlik yaşamaktadırlar. Öğretmenler, öğrencilerin akademik ve kişilik gelişimindeki yetersizlikler aile ya da öğrenci kaynaklı olsa da öz-şüpheyeye düşmekte ve sorumluluğu kendilerine yüklemektedirler (Blase, 1988; Gao, 2008; Kelchtermans, 1996).

Tablo 9’dan anlaşılabacağı gibi üzüntü boyutunda öğretmenlerin görece en fazla katıldıkları maddeler sırasıyla “İyi işler yaptığımda yöneticilerimden takdir görmemek beni incitiyor.” ($\bar{X}=2.60$) ve “Meslektaşlarımda hakkımda dedikodu yapmaları beni üzüyor.” ($\bar{X}=2.59$) ifadeleridir. Öğretmenler üzüntü boyutunda “Meslektaşlarımda beni görmezden gelmesi karşısında üzüntü duyuyorum.” ($\bar{X}=2.19$) ve “Okuldaki yetersiz sosyalleşme ortamı beni üzüyor.” ($\bar{X}=2.30$) maddelerini ise görece daha az benimsemektedirler.

Yukarıdaki bulgularla örtüşecek şekilde örgütsel kırılganlık literatürü öğretmenlerin hak ettikleri halde yöneticilerinden takdir görmediklerinde üzüntü ve kırılganlık yaşadıklarını doğrulamaktadır (Blase, 1988). Takdir edilme öğretmenin kendisine duyduğu saygıyı besleyen temel faktörlerden biridir. Öğretmenler hükümet, toplum ve medyanın okul içinde yaptıklarının ve çabalarının farkında olmayacağını bildikleri için takdir beklentilerini daha çok birebir etkileşim içinde bulundukları yöneticilere yöneltmektedirler (Hargreaves, Cunningham, Hansen, McIntyre ve Oliver, 2018). Dolayısıyla temel takdir kaynağı olan yöneticilerin, öğretmenlerin bu beklentisini karşılamamasının üzüntü yaratması oldukça anlaşılabilir. Ayrıca meslektaş dedikodusu eğitim örgütlerinde yaygın olarak varlığını sürdürmekte ve öğretmenlerde

kırılganlığa yol açmakta (Kelchtermans, 1996; Blase, 1987, 1988) ve işbirlikçi okul kültürüne zarar vermektedir (Hargreaves, 2002).

Tablo 9’da görüldüğü üzere tahammülsüzlük boyutundaki maddelerin ortalamaları incelendiğinde ise öğretmenlerin görece en fazla katıldıkları madde “Velilerin öğretim faaliyetlerine müdahale etmesi beni sinirlendiriyor.” ifadesidir ($\bar{X}=2.98$). Bu maddeyi “Meslektaşlarımın öğretim faaliyetlerimle ilgili haksız eleştirilerine dayanamıyorum.” ($\bar{X}=2.37$) maddesi izlemektedir. Tahammülsüzlük boyutunda öğretmenlerin görece en az benimsedikleri görüş, “Velilerin öğrencilere karşı davranışlarını değiştirmeye yönelik talepleri beni kızdırıyor.” ($\bar{X}=2.13$) maddesidir. Öğretmenlerin görece en az katıldıkları ikinci madde ise “Yöneticilerimin mesleki yeterliğimi sorgulamasından rahatsızlık duyuyorum.” ifadesidir ($\bar{X}=2.19$).

Yukarıdaki bulguları doğrulayacak şekilde Blase (1988) ve Kelchtermans (1996) tarafından yapılan araştırmalara göre öğretim faaliyetlerine velilerin müdahale etmesi öğretmenlerin mesleki kimliklerine karşı bir eleştiri olarak algılanmakta ve kırılganlığa neden olmaktadır. Diğer yandan meslektaşın haksız eleştirileri de öğretmenlerin oldukça rahatsız olduğu konular arasında yer almakta ve öğretmenin meslektaşıyla ilişkilerinin zayıflamasına yol açmaktadır (Hargreaves, 2002).

Genel olarak Örgütsel Kırılganlık Ölçeği dikkate alındığında ise öğretmenlerin görece en fazla “Yasal düzenlemelerin okul gerçekleriyle örtüşmemesi beni kaygılandırıyor.” görüşünü ($\bar{X}=3.16$); en az ise “Ders anlatırken öğrencilerin yetersiz olduğum bir konuda soru sormaları beni tedirgin ediyor.” ($\bar{X}=1.43$) görüşünü benimsedikleri görülmektedir.

Örgütsel Kırılganlık Düzeyinin Çeşitli Bağımsız Değişkenlere Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Bulgular ve Yorumlar. Öğretmenlerin örgütsel kırılganlık düzeylerinin cinsiyet, eğitim durumu, sendika üyeliğine göre anlamlı olarak farklılaşp farklılaşmadığı t-testi ile; branş, kıdem ve okul türü değişkenlerine göre anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi ile test edilmiş ve ilgili başlıklar altında sunulmuştur. Bağımsız değişkenlerin eşit aralık düzeyinde olması, bağımsız gruplara göre normal dağılım göstermeleri ve varyanslarının homojen olması t-testi ve tek yönlü varyans analizinin varsayımlarıdır (Büyüköztürk, 2014; Can, 2013). Gerek örgütsel kırılganlık gerekse özgüven değişkenine yönelik analizler yapılırken gruplara göre normalliğin sağlanıp

sağlanmadığını görmek amacıyla çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakılmış ve kutu-çubuk grafiği incelenmiştir. Grupların büyük çoğunluğunda çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 1 aralığında (Çokluk, vd., 2014) olduğu ve normalliğin sağlandığı görülmüştür. Normallikten küçük sapmaların yaşandığı durumlarda kutu çubuk grafiğine göre uç değerler analiz dışında tutularak çarpıklık ve basıklık katsayıları ± 1 aralığına çekilmiş ve analizler yapılmıştır. Çalışma boyunca yapılan tüm t-testlerinde Levene testi varyansların homojen olduğunu göstermiştir ($p>.05$). Yapılan tek yönlü varyans analizlerinde ise Levene testinin anlamlılığına bakılmış ve buna göre varyansların eşit olduğu ya da olmadığı durumlarda uygun post hoc testleri yapılmıştır.

Cinsiyet Değişkenine Göre Örgütsel Kırılганlık İlgili Bulgular ve Yorumlar.

Öğretmenlerin örgütsel kırılганlık düzeylerinin hem boyutlar bazında hem de ölçeğin tamamı dikkate alındığında cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla t-testi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin sonuçlar Tablo 10’da gösterilmektedir.

Tablo 10

Öğretmenlerin Örgütsel Kırılганlık Düzeylerinin Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

Değişken	Grup	N	$\bar{x}$	ss	t	sd	p	Anlamlı Fark
Savunmasızlık	Kadın	266	21.84	6.65	.12	375	.90	-
	Erkek	111	21.75	5.92				
Üzüntü	Kadın	266	12.16	4.82	-.16	375	.86	-
	Erkek	111	12.25	4.52				
Yetersizlik	Kadın	266	9.77	3.33	-.08	375	.93	-
	Erkek	111	9.80	3.09				
Tahammülsüzlük	Kadın	266	14.11	5.36	-1.46	375	.14	-
	Erkek	111	14.98	4.86				
Genel Örgütsel Kırılганlık	Kadın	266	57.89	17.37	-.47	375	.63	-
	Erkek	111	58.79	14.95				

Tablo 10’da görülebileceği gibi kadın öğretmenlerin ($\bar{X}=21.84$) ve erkek öğretmenlerin ($\bar{X}=21.75$) savunmasızlık düzeyleri birbirine oldukça yakındır ve savunmasızlık düzeyi cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{(375)} = 12$; $p>.05$). Benzer şekilde üzüntü g ($t_{(375)} = -.16$; $p>.05$), yetersizlik ($t_{(375)} = -.08$; $p>.05$) ve tahammülsüzlük ($t_{(375)} = -1.46$; $p>.05$) boyutlarında da kadın ve erkek öğretmelerin ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık söz konusu değildir. Genel örgütsel

kırılgnlık puanları dikkate alındığında erkeklerin ($\bar{X}$ =58.79) örgütsel kırılgnlık düzeylerinin kadınlardan ($\bar{X}$ =57.89) yüksek olduğu; ancak bu farklılığın anlamlı olmadığı görölmektedir. Göröldüğu gibi boyutlar bazında ve genel olarak örgütsel kırılgnlık düzeyi cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Literatür incelendiğinde bu çalışma bulgularıyla karşılaştırılabilecek herhangi bir örgütsel kırılgnlık ölçeğine rastlanmamıştır. Bununla birlikte çalışan istihdamına yönelik yapılan araştırmalarda kullanılan İş Güvencesizliği Ölçeği'nin boyutlarından biri kırılgnlıktır; adaletsiz, tehdit edici, baskıcı ve otoriter tutumlara kaşı savunmasızlığı ifade etmektedir (Vives vd., 2013). Dolayısıyla söz konusu alt boyutu bu çalışmadaki savunmasızlık düzeyiyle karşılaştırmak mümkündür. Bu çerçevede Daly, Schenker Ronda-Perez ve Reid'in (2020) araştırmasında bu çalışma bulgularıyla çelişecek şekilde kadınların savunmasızlık düzeyi erkeklerden daha yüksek çıkmıştır.

Örgütsel Kırılgnlık Ölçeği'nde yer alan yetersizlik boyutu öğretmen mesleği ve öğretim faaliyetlerine ilişkin hissettiği yeterli olmama durumunu ifade etmektedir. Literatürde doğrudan öğretmen yetersizliğine ilişkin bir çalışma olmamakla beraber yetersizlik boyutunu dolaylı olarak öğretmenin özyeterliği ile ilişkilendirmek mümkündür. Bu çalışmada tespit edildiği gibi yetersizliğin cinsiyete göre farklılaşmadığını doğrulayacak şekilde öğretmenlerin mesleklerine yönelik algıladıkları özyeterliğin de cinsiyete göre değişmediğini saptayan çalışmalar (Aydın, 2020; Benzer, 2011; Taşkın ve Hacıömeroğlu, 2010) söz konusudur. Ancak öğretmen özyeterliğinin cinsiyete göre erkeklerin lehinde (Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011; Klassen ve Chiu, 2010) ya da kadınların lehinde (Gürbüztürk ve Şad 2009; Şubaş, 2018) farklılaştığını belirleyen araştırmalar da bulunmaktadır. Göröldüğu gibi yeterlik ya da yetersizliğin cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığı konusunda literatürde bir tutarlılık bulunmamaktadır.

Daha önce de değinildiği gibi literatürde doğrudan Örgütsel Kırılgnlık Ölçeği'nin tamamı ya da boyutlarını birebir karşılaştıracak ölçeklere rastlanmamıştır. Ancak son yıllarda öğretmen duygularını ölçmeye yönelik geliştirilen ölçme araçları söz konusudur ve Örgütsel Kırılgnlık Ölçeği'nin boyutlarına denk gelmese de bir karşılaştırmayı mümkün kılmaktadır. Örneğin, Frenzel ve diğerleri (2016) tarafından geliştirilen Öğretmen Duyguları Ölçeği, öğretmenlerin öğretim faaliyetlerindeki kaygı, öfke ve zevk durumlarını ölçmektedir. Chen (2016) tarafından geliştirilen Öğretmen Duygu Envanteri ise zevk, sevgi, öfke, korku ve üzüntü alt ölçeklerinden oluşmaktadır.

Dolayısıyla söz konusu ölçme araçlarındaki öfke ve üzüntü boyutlarını Örgütsel Kırılabilirlik Ölçeği'nin tahammülsüzlük ve üzüntü boyutlarıyla ilişkilendirmek mümkündür. Bu araştırmada öğretmenlerin tahammülsüzlük düzeyleri cinsiyete göre farklılaşmazken, bu bulguyu destekleyecek şekilde Köse (2019) ve Adams (2020) tarafından yapılan araştırmalarda da öğretmenlerin öfke düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı görülmüştür. Diğer yandan bu çalışmada kadın ve erkeklerin üzüntü düzeyi farklılaşmazken, Kırmızı ve Sarıçoban (2020) kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha fazla üzüntü yaşama eğiliminde olduğunu ifade etmektedirler.

Eğitim Durumu Değişkenine Göre Örgütsel Kırılabilirlik ile İlgili Bulgular ve Yorumlar. Öğretmenlerin örgütsel kırılabilirlik düzeylerinin eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği hem boyutlar bazında hem de ölçeğin tamamı için t-testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 11'de gösterilmektedir.

Tablo 11

Öğretmenlerin Örgütsel Kırılabilirlik Düzeylerinin Eğitim Durumlarına Göre T-Testi Sonuçları

Değişken	Grup	N	$\bar{x}$	ss	t	sd	p	Anlamlı Fark
Savunmasızlık	Lisans	272	21.14	6.40	-3.27	375	.001	var
	Lisansüstü	105	23.54	6.22				
Üzüntü	Lisans	272	11.86	4.75	-2.12	375	.03	var
	Lisansüstü	105	13.01	4.58				
Yetersizlik	Lisans	272	9.77	3.26	.28	374	.77	-
	Lisansüstü	104	9.67	3.01				
Tahammülsüzlük	Lisans	272	14.19	5.39	-1.07	375	.28	-
	Lisansüstü	105	14.83	4.78				
Genel Örgütsel Kırılabilirlik	Lisans	272	56.98	17.03	-2.20	375	.02	var
	Lisansüstü	105	61.20	15.40				

Tablo 11'de görüldüğü gibi öğretmenlerin savunmasızlık düzeyleri eğitim durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır ($t_{(375)} = -3.27$ 12; $p < .05$). Lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin ($\bar{X}=23.54$) savunmasızlık düzeyi lisans mezunu öğretmenlere ($\bar{X}=21.14$) göre anlamlı ölçüde daha fazladır. Benzer şekilde lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin ($\bar{X}=13.01$) üzüntü düzeyleri lisans mezunu öğretmenlere ($\bar{X}=11.86$) göre anlamlı düzeyde daha fazladır ($t_{(375)} = -2.12$; $p < .05$). Öğretmenlerin yetersizlik düzeyleri incelendiğinde ise lisans ($\bar{X}=9.77$) ve lisansüstü ($\bar{X}=9.67$) eğitim

almış olan öğretmenlerin yetersizlik düzeylerinin birbirine oldukça yakın olduğu ve anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir ($t_{(374)} = .28$; $p > .05$). Benzer şekilde öğretmenlerin tahammülsüzlük düzeyleri de lisans ($\bar{X}=14.39$) ya da lisansüstü ($\bar{X}=14.83$) eğitim almış olmalarına göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır ($t_{(375)} = -2.12$; $p > .05$). Öğretmenlerin genel olarak örgütsel kırılganlık düzeyleri incelendiğinde ise lisansüstü mezunlarının örgütsel kırılganlıklarının ($\bar{X}=61.20$) lisans mezunlarına ($\bar{X}=56.98$) göre anlamlı ölçüde daha fazla olduğu tespit edilmiştir ($t_{(375)} = -2.02$; $p < .05$). Gerek savunmasızlık ve üzüntü boyutlarında gerekse genel örgütsel kırılganlık bazında lisansüstü mezunlarının lisans mezunlarına göre kırılganlık düzeylerinin fazla olması dikkat çekicidir. Bu bulgu, eğitim düzeyi arttıkça öğretmenlerin meslekleri ve çalışma koşullarındaki olumsuzluklara karşı farkındalık ve duyarlılık düzeylerinin artması nedeniyle örgütsel kırılganlıklarının artmış olabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Yetersizlik düzeyinin eğitim durumuna göre anlamlı olarak değişmediği bulgusu literatürdeki öğretmen yeterliği üzerine yapılan birçok araştırma bulgusu ile örtüşmektedir. Örneğin Benzer (2011) ve Özata (2007) eğitim durumu değişkenine göre öğretmenlerin algıladıkları yeterlik düzeyinin farklılaşmadığını tespit etmişlerdir.

Sendika Üyeliği Değişkenine Göre Örgütsel Kırılganlık ile İlgili Bulgular ve Yorumlar. Öğretmenlerin örgütsel kırılganlık düzeylerinin herhangi bir sendikaya üyelik durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği hem boyutlar bazında hem de ölçeğin tamamı için t- testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 12’de gösterilmektedir.

Tablo 12

Öğretmenlerin Örgütsel Kırılganlık Düzeylerinin Bir Sendikaya Üye Olup Olmama Durumlarına Göre T-Testi Sonuçları

Değişken	Grup	N	$\bar{x}$	ss	t	sd	p	Anlamlı Fark
Savunmasızlık	Sendika Üyesi Olanlar	199	21.21	6.27	-1.93	375	.053	-
	Sendika Üyesi Olmayanlar	178	22.49	6.57				
Üzüntü	Sendika Üyesi Olanlar	199	11.89	4.52	-1.27	375	.20	-
	Sendika Üyesi Olmayanlar	178	12.51	4.94				
Yetersizlik	Sendika Üyesi Olanlar	199	9.68	3.15	-.23	373	.81	-
	Sendika Üyesi Olmayanlar	176	9.75	3.14				
Tahammülsüzlük	Sendika Üyesi Olanlar	199	14.18	5.21	-.71	375	.47	-
	Sendika Üyesi Olmayanlar	178	14.57	5.25				
Genel Örgütsel Kırılganlık	Sendika Üyesi Olanlar	199	56.97	16.45	-1.45	375	.14	-
	Sendika Üyesi Olmayanlar	178	59.48	16.88				

Tablo 12 incelendiğinde sendika üyesi olmayan öğretmenlerin ($\bar{X}$ =22.49) savunmasızlık düzeylerinin sendika üyesi olan öğretmenlere ($\bar{X}$ =21.21) göre daha fazla olduğu; ancak bu farklılaşmanın anlamlı olmadığı görülmektedir ($t_{(375)} = -2.12$; $p > .05$). Benzer şekilde öğretmenlerin üzüntü ($t_{(375)} = -1.27$; $p > .05$), yetersizlik ($t_{(373)} = -.23$; $p > .05$) ve tahammülsüzlük ($t_{(375)} = -.71$; $p > .05$) düzeyleri sendika üyesi olup olmamalarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Öğretmenlerin genel örgütsel kırılganlıkları incelendiğinde sendika üyesi olmayanların ($\bar{X}$ =59.48) sendika üyesi olanlara ($\bar{X}$ =56.97) göre örgütsel kırılganlıklarının fazla olmasına rağmen bu farklılığın anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır ($t_{(375)} = -1.45$; $p > .05$). Aslında sendika üyesi olmanın en azından savunmasızlık düzeyinde anlamlı bir fark oluşturması beklendiğinden sendika üyesine göre örgütsel kırılganlığın anlamlı olarak farklılaşması şaşırtıcı bir bulgu olarak değerlendirilebilir.

Branş Değişkenine Göre Örgütsel Kırılganlık ile İlgili Bulgular ve Yorumlar.

Öğretmenlerin örgütsel kırılganlık düzeylerinin branşlarına göre anlamlı ölçüde farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edilmiş ve analiz sonuçları Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13'te görüldüğü üzere öğretmenlerin savunmasızlık ($F_{(6, 364)} = 1.93$; $p > .05$), üzüntü ($F_{(6, 367)} = 1.26$; $p > .05$), tahammülsüzlük ($F_{(6, 365)} = .62$; $p > .05$) düzeyleri ve genel örgütsel kırılganlık ($F_{(6, 364)} = 1.57$; $p > .05$) düzeyleri branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Diğer taraftan Tablo 13'ten de anlaşılaacağı gibi öğretmenlerin yetersizlik düzeyleri branşlarına göre anlamlı ölçüde farklılaşmaktadır ($F_{(6, 363)} = 3.68$; $p < .05$). Yapılan Dunnett's C post hoc testine göre matematik öğretmenlerinin ($\bar{X}$ =9.71) yetersizlik düzeyleri spor ve sanat öğretmenlerinin yetersizlik düzeylerine ($\bar{X}$ =8.03) göre daha fazladır. Edebiyat öğretmenlerinin ($\bar{X}$ =10.68) yetersizlik düzeyleri ise fen bilimleri ($\bar{X}$ =8.78) ile spor ve sanat ($\bar{X}$ =8.03) öğretmenlerinininkinden anlamlı ölçüde daha fazladır. Benzer şekilde beşeri bilimler ($\bar{X}$ =10.09) alanında görev yapan öğretmenlerin yetersizlik düzeyleri spor ve sanat ($\bar{X}$ =8.03) öğretmenlerinininkinden anlamlı olarak daha yüksektir.

Tablo 13

Öğretmenlerin Örgütsel Kırılma Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	Branş	N	$\bar{x}$	ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Tp.	sd	Kareler Ort.	F	p	A. F.
Savunmasızlık	1. Matematik	63	22.61	6.40	Gruplar Arası	470.19	6	78.36	1.93	.07	-
	2. Edebiyat	55	23.08	6.11	Gruplar İçi	14770.15	364	40.57			
	3. Yabancı Dil	38	20.56	7.11	Toplam	15240.34	370				
	4. Fen Bilimleri	49	21.01	6.31							
	5. Beşeri Bilimler	72	21.42	5.96							
	6. Meslek Dersleri	59	22.46	6.52							
	7. Spor ve Sanat	35	19.31	6.47							
Üzünü	1. Matematik	63	12.34	4.45	Gruplar Arası	168.52	6	28.08	1.26	.27	-
	2. Edebiyat	55	11.94	4.25	Gruplar İçi	8164.38	367	22.24			
	3. Yabancı Dil	38	11.31	4.73	Toplam	8332.91	373				
	4. Fen Bilimleri	52	11.42	4.93							
	5. Beşeri Bilimler	72	12.13	4.25							
	6. Meslek Dersleri	59	13.49	5.38							
	7. Spor ve Sanat	35	11.82	5.19							
Yetersizlik	1. Matematik	63	9.71	2.90	Gruplar Arası	196.41	6	32.73	3.68	.001	1-7
	2. Edebiyat	55	10.68	3.00	Gruplar İçi	3225.23	363	8.88			2-4
	3. Yabancı Dil	37	9.59	3.40	Toplam	3421.64	369				2-7
	4. Fen Bilimleri	52	8.78	2.17							5-7
	5. Beşeri Bilimler	72	10.09	3.65							
	6. Meslek Dersleri	59	9.55	2.89							
	7. Spor ve Sanat	32	8.03	1.97							
Tahammülsüzlük	1. Matematik	63	14.45	4.93	Gruplar Arası	98.76	6	16.46	.62	.70	-
	2. Edebiyat	54	14.12	4.42	Gruplar İçi	9587.71	365	26.26			
	3. Yabancı Dil	38	14.28	5.69	Toplam	9686.47	371				
	4. Fen Bilimleri	52	13.32	5.50							
	5. Beşeri Bilimler	72	14.55	5.10							
	6. Meslek Dersleri	59	14.93	5.12							
	7. Spor ve Sanat	34	13.54	5.26							
Örgütsel Kırılma	1. Matematik	63	59.13	15.75	Gruplar Arası	2524.45	6	420.74	1.57	.15	-
	2. Edebiyat	55	60.13	14.56	Gruplar İçi	97568.49	364	268.04			
	3. Yabancı Dil	38	56.11	19.28	Toplam	100092.94	370				
	4. Fen Bilimleri	49	53.17	15.66							
	5. Beşeri Bilimler	72	58.20	15.61							
	6. Meslek Dersleri	59	60.44	17.36							
	7. Spor ve Sanat	35	53.89	17.48							

Not: Yetersizlik boyutunda gruplar arası anlamlı farkın kaynağı tespit edilirken varyanslar homojen dağılmadığı için (Levene testinde $p=.001<.05$) ilgili post hoc testlerinden Dunnett's 'C' testi kullanılarak hangi gruplar arasında anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Dunnett's 'C' varyansların ve grup büyüklüklerinin eşit olmadığı durumlarda sıklıkla kullanılan post hoc testlerinden biri olduğu için (Kayri, 2009; Büyüköztürk, 2014) tercih edilmiştir.

Yetersizlik boyutunda matematik, edebiyat ve beşeri bilimler alanında görev yapan öğretmenlerin spor ve sanat alanında görev yapanlara kıyasla örgütsel kırılganlıklarının fazla olması Türkiye’de üniversiteye geçiş için uygulanan merkezi sınav ile ilgili olabilir. Bilindiği gibi bu sınavda matematik, edebiyat ve beşeri bilimler alanında sorular sorulmakta ve öğrenci başarısı ya da başarısızlığından dolayı olarak öğretmen de sorumlu tutulmamakta ve toplumun öğretmenden beklentisi artmaktadır. Bu durum öğretmenin kendini baskı altında ve yetersiz hissetmesine neden olabilir. Öte yandan bu merkezi sınavda spor ve sanat alanında sorulara yer verilmemesi ve bu derslerin doğası gereği daha fazla uygulamaya dönük olması, bu alanda görev yapan öğretmenlerin yetersizlik düzeylerinin görece düşük çıkmasında etkili olabilir.

Yetersizlik düzeyi ile ilgili bu çalışma bulgularını destekleyecek şekilde Demirtaş ve diğerleri (2011) ile Gürbüz Türk ve Şad (2009) tarafından yapılan araştırmalarda da matematik öğretmen adaylarının özyeterlik algılarının görece düşük olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca tahammülsüzlük düzeylerinin branşlara göre farklılaşmadığı bulgusu Adams (2020) ve Köse’nin (2019) çalışmalarındaki öfke düzeyinin branşa göre farklılaşmadığı bulgusu ile örtüşmektedir.

Okul Türü Değişkenine Göre Örgütsel Kırılganlık ile İlgili Bulgular ve Yorumlar. Öğretmenlerin örgütsel kırılganlık düzeylerinin görev yaptıkları oku türüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği hem boyutlar hem de ölçek bazında tek yönlü varyans analizi ile test edilmiş ve analiz sonuçları Tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo 14’ten anlaşılacağı gibi Anadolu, meslek ve imam hatip liselerinde görev yapmakta olan öğretmenlerin savunmasızlık ($F_{(2, 374)}=.27$; $p>.05$), üzüntü ($F_{(2, 374)}=.20$; $p>.05$), yetersizlik ($F_{(2, 374)}=.76$; $p>.05$) ve tahammülsüzlük ($F_{(2, 374)}=.50$; $p>.05$) düzeyleri anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Benzer şekilde öğretmenlerin genel örgütsel kırılganlık düzeyleri de görev yaptıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F_{(2, 374)}=.02$; $p>.05$).

Görüldüğü gibi bu çalışmada öğretmenlerin yetersizlik düzeyleri görev yaptıkları okul türüne göre değişmemektedir. Ancak öğretmenlik yeterliğine yönelik literatür incelendiğinde bu bulguyu destekleyen araştırmaların yanı sıra çelişen araştırmaların olduğu da görülmektedir. Örneğin Benzer (2011) öğretmen yeterliğinin okul türüne göre farklılaşmadığını tespit etmiştir. Ancak Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özer (2009) tarafından yapılan araştırmaya göre Anadolu lisesinde görev yapan

öğretmenler, diğer lise türlerinde çalışan öğretmenlere göre kendilerini daha yeterli görmektedirler. Diğer taraftan tahammülsüzlük düzeyinin okul türüne göre farklılaşmadığı bulgusu Köse'nin (2019) öfke düzeyinin okul türüne göre farklılaşmadığı bulgusu ile paralellik göstermektedir.

Tablo14

Öğretmenlerin Örgütsel Kırılgnlık Düzeylerinin Okul Türü Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

D.	Okul Türü	N	$\bar{x}$	ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	A. F.
Savunmasızlık	1. Anadolu Lisesi	148	21.53	6.08	Gruplar Arası	22.78	2	11.39	.27	.76	-
	2. Meslek Lisesi	180	21.92	6.61	Gruplar İçi	15569.82	374	41.63			
	3.İmam Hatip Lisesi	49	22.24	6.89	Toplam	15592.60	376				
Üzüntü	1. Anadolu Lisesi	148	12.00	4.31	Gruplar Arası	8.97	2	4.48	.20	.81	-
	2. Meslek Lisesi	180	12.27	5.01	Gruplar İçi	8408.65	374	22.48			
	3.İmam Hatip Lisesi	49	12.42	4.91	Toplam	8417.62	376				
Yetersizlik	1. Anadolu Lisesi	148	9.91	3.42	Gruplar Arası	14.69	2	7.34	.76	.46	-
	2. Meslek Lisesi	177	9.58	2.88	Gruplar İçi	3581.63	371	9.65			
	3.İmam Hatip Lisesi	49	9.36	2.84	Toplam	3596.32	373				
Tahammülsüzlük	1. Anadolu Lisesi	148	14.6	5.22	Gruplar Arası	27.87	2	13.93	.50	.60	-
	2. Meslek Lisesi	180	14.08	5.15	Gruplar İçi	10274.21	374	27.47			
	3.İmam Hatip Lisesi	49	14.60	5.58	Toplam	10302.08	376				
Örgütsel Kırılgnlık	1. Anadolu Lisesi	148	58.10	16.01	Gruplar Arası	12.983	2	6.49	.02	.97	-
	2. Meslek Lisesi	180	58.07	17.30	Gruplar İçi	104622.79	374	279.74			
	3.İmam Hatip Lisesi	49	58.64	16.65	Toplam	104635.77	376				

Kıdem Değişkenine Göre Örgütsel Kırılgnlık ile İlgili Bulgular ve Yorumlar.

Öğretmenlerin örgütsel kırılgnlık düzeylerinin kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği hem boyutlar hem de ölçek bazında tek yönlü varyans analizi ile test edilmiş ve analiz sonuçları Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo15

Öğretmenlerin Örgütsel Kırılganlık Düzeylerinin Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	Kıdem	N	$\bar{x}$	ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	A. Fark
Savunmasızlık	1-9 yıl	53	20.40	6.46	Gruplar Arası	150.02	3	50.00	1.20	.30	-
	10-19 yıl	123	22.02	5.99	Gruplar İçi	15442.57	373	41.40			
	20-29 yıl	158	22.25	6.74	Toplam	15592.60	376				
	30 yıl ve üzeri	43	21.34	6.44							
Üzüntü	1-9 yıl	53	11.60	4.86	Gruplar Arası	70.46	3	23.48	1.05	.37	-
	10-19 yıl	123	11.89	4.27	Gruplar İçi	8347.16	373	22.37			
	20-29 yıl	158	12.36	4.90	Toplam	8417.62	376				
	30 yıl ve üzeri	43	13.11	5.14							
Yetersizlik	1-9 yıl	51	9.17	2.77	Gruplar Arası	31.93	3	10.64	1.17	.32	-
	10-19 yıl	123	9.84	2.97	Gruplar İçi	3337.86	367	9.09			
	20-29 yıl	156	9.74	3.24	Toplam	3369.79	370				
	30 yıl ve üzeri	41	9.04	2.47							
Tahammülsüzlük	1-9 yıl	53	14.01	6.03	Gruplar Arası	50.12	3	16.70	.60	.61	-
	10-19 yıl	123	14.00	4.38	Gruplar İçi	10251.96	373	27.48			
	20-29 yıl	158	14.78	5.62	Toplam	10302.08	376				
	30 yıl ve üzeri	43	14.34	4.98							
Örgütsel Kırılganlık	1-9 yıl	53	55.61	17.58	Gruplar Arası	563.48	3	187.82	.67	.56	-
	10-19 yıl	123	57.77	14.62	Gruplar İçi	104072.29	373	279.01			
	20-29 yıl	158	59.28	17.93	Toplam	104635.77	376				
	30 yıl ve üzeri	43	58.27	16.49							

Tablo 15 incelendiğinde öğretmenlerin savunmasızlık ($F_{(3, 373)}=1.20$; $p>.05$), üzüntü ($F_{(3, 373)}=1.05$; $p>.05$), yetersizlik ($F_{(3, 373)}=1.17$; $p>.05$) ve tahammülsüzlük ($F_{(3, 373)}=.60$; $p>.05$) boyutlarının her birinde ortalama puanlarının kıdeme göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Ayrıca örgütsel kırılganlık genel olarak ele

alındığında da öğretmenlerin örgütsel kırılganlık düzeylerinin kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır ($F_{(3, 373)}=.67$; $p>.05$).

Öğretmenlerin yetersizlik düzeyinin kıdeme göre farklılaşmadığı bulgusunu destekleyecek şekilde Aydın (2020) ile Üstüner ve diğerlerinin (2009) araştırmalarında öğretmenlerin yeterlik düzeyinin kıdeme göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Öte yandan Klassen ve Chiu (2010) yeterlik ile kıdem arasında doğrusal olmayan bir ilişki tespit etmiştir. Yazarların araştırmasına göre 0-23 yıl aralığında kıdemin artmasıyla beraber yeterlik düzeyi artmakta; ancak 23 yıldan sonra kıdemin artmasıyla yeterlik düzeyinde azalma yaşanmaktadır. Diğer yandan tahammülsüzlük düzeyinin kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermediği Adams'ın (2020) çalışmasındaki öfke düzeyinin kıdeme göre farklılaşmadığı bulgusu ile paralellik göstermektedir.

Örgütsel Kırılganlık ile İlgili Nitel Bulgular ve Yorumlar

Bu başlık altında çalışma gurubuyla yapılan görüşmelerin analizi sonucunda öğretmenlerin örgütsel kırılganlık kaynakları, yaşanan örgütsel kırılganlığın yansımaları, öğretmenlerin örgütsel kırılganla baş etme stratejileri ile örgütsel kırılganlığı azaltmada yapılması gerekenlere ilişkin bulgu ve yorumlara ver verilmiştir.

Öğretmenlerin Örgütsel Kırılganlık Kaynakları. Öğretmenlere çalıştıkları okul ve meslekleri ile ilgili ne gibi örgütsel kırılganlıklar yaşadıkları sorulmuştur. Elde edilen verilere göre öğretmenlerin başlıca kırılganlık kaynakları; yöneticiler, meslektaşlar, öğrenciler, öğretmenin kendisi, veliler, sendikalar, okulla ilgili diğer örgütler ve medya ile Milli Eğitim Bakanlığı ve genel eğitim sorunları olmak üzere yedi temel kategoride toplanmaktadır. Söz konusu kırılganlık kaynakları ilgili başlıklar altında sunulmuştur.

Örgütsel Kırılganlık Kaynağı Olarak Yöneticiler. Bu araştırmada öğretmenlerin önde gelen kırılganlık kaynaklarından birinin okul yöneticileri olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin hiyerarşik güç ilişkisi içinde ve birebir etkileşimde oldukları yöneticilere karşı kırılganlık yaşamaları beklenen bir durumdur. Nitekim Blase (1988) ve Kelctermans'a (1996) göre de yöneticiler, öğretmenler için önemli bir kırılganlık kaynağıdır. Öğretmenlerin yöneticilere ilişkin yaşadıkları örgütsel kırılganlıklara ilişkin görüşleri Tablo 16'da gösterilmektedir.

Tablo 16

Yönetici Kaynaklı Örgütsel Kırılganlıklara Yönelik Öğretmen Görüşleri

A. K.	Kategori	Alt kategori	f
Örgütsel Kırılganlık Kaynağı Olarak Yöneticiler	Takdir ve Teşekkür Etmeme	Yöneticilerin verdikleri görevler sonrası teşekkür etmemesi A1, A8, M6 İyi işler yapıldığında yöneticinin teşekkür etmemesi A7, M6 Yöneticilerden takdir görmemek A8, M6, M8	8
	Öğretimle İlgili Sorun ve Faaliyetlerde Destek Olmama	Yöneticinin motivasyonu sağlamak için çaba göstermemesi A1, A8 Yöneticinin verdiği görevlerde gerekli maddi desteği sağlamaması A1 Yöneticinin yeni faaliyetler yapılması için destek vermemesi İ6 Okul yönetiminin öğretmeni yalnız bırakması İ3 Yöneticinin öğretmene ihtiyacı olduğunda öğrenci sorunlarını çözmede destek olmaması İ7	6
	Yöneticilerin Liyakatsizliği	Yöneticilerin donanımsızlığı, iş bilmeyişi A6, M3, M4, M7, M10, İ1 Yöneticilerin plansız ve programsız ilerlemesi M7 Yöneticilerin liyakatsizliği M3, M6, M8, İ1, A6, İ1 Yöneticilerin ölçme değerlendirme bilmemesi M3 Yöneticilerin liderlik özelliklerinin olmaması M10, İ1 Yöneticinin işini hakkıyla yapmaması M10, İ1	18
	Ayrımcılık ve Kayırmacılık Yapma	İdarenin kendine yakın ya da aynı sendikadan öğretmenleri gözetmesi M4 Yöneticinin İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne takdir edilmesi gereken öğretmenleri önerirken yanlı davranması A6 Yöneticinin kendine yakın bulduğu ya da iyi anlaştığı öğretmenleri kayırması M9, A8 Yöneticilerin farklı sendikaya mensup öğretmenlere baskı yapması, ayrımcılık yapması ve önyargılı davranması M4 Yöneticilerin nüfuzlu öğretmenleri kayırması ve onlara toleranslı davranması İ5 İdarecilerin farklı disiplinlerdeki öğretmenlere değer vermemesi A2	7
	Eşitsiz ve Adaletsiz Uygulamalar Yapma	İdarenin yapılacak işleri öğretmenlere eşit dağıtmaması A5, M3, M8 Yöneticilerin teşekkür ederken adaletsiz davranması A7 Yöneticilerin ders programlarını düzenlerken eşit ve adaletli davranmaması A1, İ5 Yöneticilerin dersleri adil dağıtmaması M4, M3	8
	Karar Süreçlerine Öğretmenleri Dâhil Etmeme	Yöneticilerin karar ama süreçlerine öğretmenleri dâhil etmemesi A8, M5, İ3, İ7, İ8 Yöneticilerin aldığı kararları dikte etmesi ve öğretmen görüşlerini sormaması A9, İ3, İ6, İ10 İdarenin ders programlarını hazırlarken öğretmenlerin taleplerini dikkate almaması A3, İ7 İdarenin kaynakları dağıtırken öğretmenlerin taleplerini dikkate almaması İ6 Yöneticilerin ben yaptım oldu anlayışına sahip olmaları İ7, İ10 İdarenin aldığı kararların gerekçelerine dair açıklama yapmaması İ7	15
	Baskıcı ve Otoriter Yönetim Anlayışı	Diktatör yönetim anlayışı İ3, İ7 Müdürün sürekli öğretmenleri yaptırım uygulamakla tehdit etmesi İ1, Yöneticilerin şekilci ya da otoriter olması A2, M5 Yöneticilerin ast-üst ilişkisini çok ön planda tutması A6, M5, İ7, İ10	9
	Öğretmenlere Mobbing Uygulama	Müdürün mobbing uygulaması A11, M4, M8, İ1, İ8 Yöneticinin yanlışlarına ya da haksızlıklarına karşı çıkan öğretmenlere misilleme ve yıldırma faaliyetleri uygulaması A11, İ6 Yöneticinin haksızlıklara müdahale edenleri uyumsuz kişi olarak etiketlemesi İ6	8
	Öğretmene Kaba ve Saygısız Davranma	Yöneticilerin öğretmenlere kaba ve saygısız davranması A6, M4, İ1, İ7 Yöneticinin emir kipi ile ve bağırarak konuşması M4, İ1 Yöneticinin öğretmenlere hakaret etmesi İ6 Yöneticinin öğretmenlerin telefonlarına dönüt vermemesi İ7	8

(Devam Ediyor)

Tablo 16 (Devam)

Yönetici Kaynaklı Örgütsel Kırılğanlıklara Yönelik Öğretmen Görüşleri

A. K.	Kategori	Alt kategori	f
Örgütsel Kırılğanlık Kaynağı Olarak Yöneticiler	Başarısızlık Durumunda Öğretmen Yeterliğini Sorgulama	Yöneticilerin öğrenci başarısızlığından öğretmeni sorumlu tutması A5, M3 Yöneticilerin başarı durumunu sadece öğrencilerin not ortalamasına göre ölçmesi M3 Yöneticilerin öğretmenlerin yeterliklerini sorgulaması M5	4
	Öğretmen İş Yapmıyor Algısı ile İdari İşleri Öğretmene Yükleme	Yöneticilerin öğretmenler iş yapmıyor algısı İ3 Yöneticilerin angarya işleri A8 Yöneticilerin öğretmenler emek vermeden para kazıyor düşüncesi İ7 Yöneticilerin kendi yapmaları gereken işleri öğretmenlere yaptırması A7, M6, İ3 Yöneticinin öğretmene verilmemesi gereken komisyon görevlerini vermesi A3	6
	Yaratıcılığa ve Yeniliğe Kapalı Olma	İdarecinin lisansüstü eğitim almak isteyen öğretmenleri moralini bozan ve engelleyen tavrı A6, M4 Müdürün yeni işler yapmak isteyen öğretmenleri engellemesi A10, M8, M10 Yöneticilerin yaratıcılığa kapalı olması A10	6
	Anlayış, Empati ve İletişim Becerisinden Yoksun Olma	İdarecilerin kendilerinden farklı disiplinlerdeki öğretmenlerle empati kuramaması A2 Yöneticilerin öğretmenleri muhatap almaması, dinlememesi İ10, A6 Yöneticilerin ikna kabiliyetinin olmaması M10 Yöneticilerin bazı öğretmenlerin dolduruşuyla hareket edip diğer öğretmenlere tavır alması İ1 Yöneticilerin uzlaşma dili kullanmaması M4 Yöneticilerin öğretmen ve öğrencileri önemsememesi İ7	7
	Öğrenciye Şiddet Uygulama	Yöneticilerin öğrencilere fiziksel şiddet uygulaması M4, İ4 Yöneticilerin öğrenciye küfür etmesi M4 Yöneticilerin öğrencileri aşağılaması M10	4
	Diğer	Yöneticilerin kendi aralarında kutuplaşmaları ve öğretmenlerin arada kalması M4 Müdürün başarılı öğretmenleri çekememesi M8 Müdürün iftira atması A11 Müdürün haksız yere soruşturma açması M8 Yöneticilerin yalan söylemesi, dürüst olmaması M5 İdarenin öğretmenleri belli bir sendikaya üye etmeye çalışması A6, M4	7

Tablo 16 incelendiğinde öğretmenlerin yöneticilerle ilgili örgütsel kırılğanlıklarının 15 kategoride toplandığı görülmektedir. Öğretmenler en fazla yöneticilerin liyakatsizliği kategorisinde görüş belirtmişlerdir. Yöneticilerin karar süreçlerine öğretmenleri dâhil etmemesi ise katılımcıların en fazla yakındığı ikinci örgütsel kırılğanlık kaynağıdır. Bu konularda bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

M4: Size izin verecek, yılda kaç gün izin almanız gerektiğini bilmiyor ya da ne bileyim, bir probleminiz var, onu çözeceksiniz, ek dersle ilgili bir problem yaşıyorsunuz, ek ders yapmasını bilmiyor okul idarecisi. Çözemiyor dolayısıyla sorunlarınızı da.

İ7: Ders programımızı değiştiriyorlar, sabahtan alıp akşama veriyorlar. Ben bir dönem öglenciydim, ona göre bakıcı tuttum, ona göre işimi ayarladım. Ama dönem ortasında dediler ki “sen sabahçı olacaksın”. [...] Dolayısıyla onların

gözünde sadece bir istatistik ve isim olarak varız. Sadece ders programı için söylemiyorum bunu, genel itibari ile öyle olduğunu düşünüyorum. Bir de bu ast üst ilişkisinin idare tarafından önemli olduğunu düşünüyorum. Onlar da çalışan, biz de çalışınız ama onlarda böyle bir şey var. Ben yaptım oldubitti, açıklamada bulunmuyorlar.

Liyakat kavramı aslında 1958’lerde meritokrasi kavramının gündeme gelmesiyle önem kazanmaya başlamıştır. Meritokrasi refah, iş ve gücün liyakate (merit) dayalı dağıtıldığı sosyal bir sistemi temsil etmektedir. Buna bağlı olarak başlangıçta sadece zekâ ve çabaya eş değer görülen liyakat, günümüzde yetenek, eğitim ve deneyimi de içine almaktadır (Son Hing vd., 2011). Bu noktadan hareketle liyakatli okul yöneticisi, görevi için gerekli zekâ, çaba, yetenek, eğitim ve deneyime sahip olan kişidir. Dolayısıyla öğretmenlerin liyakatli yöneticilerle çalışmak istemesi ve liyakatsiz yöneticilere karşı kırılganlık yaşaması anlaşılardır. Literatür incelendiğinde birçok araştırmada (Eğer, 2018; Yılmaz ve Alabaş, 2019) öğretmenlerin yönetici liyakatsizliğinden yakındığı anlaşılmaktadır. Oysa yönetici liyakati öğretmenlerin kurumsal sadakat ve iş gayretlerinin anlamlı bir yordayıcısıdır. Daha açık bir ifadeyle yöneticinin liyakat sahibi olması öğretmenlerin sadakat ve gayretini arttırmaktadır (Özdemir, 2013). Ayrıca yöneticinin liyakatli olması öğretmen gözündeki saygınlığını da arttırmaktadır (Yılmaz ve Alabaş, 2019).

Tablo 16’dan anlaşılacağı üzere öğretmenlerin yöneticilerle ilgili başlıca örgütsel kırılganlıklarından biri baskıcı ve otoriter yönetim anlayışıdır. Katılımcılara göre yöneticilerin aşırı otoriter tutumu güçlerini kaybetme korkusundan (İ10) ya da kendilerini gerçekleştirilmemelerinden ve bu yolla kendilerini tatmin etmeye çalışmalarından (A6) kaynaklanmaktadır. Diğer bir katılımcı yöneticilerin otoriter tavrını, toplumda var olan bu tutumunun okula yansımaları (İ3) şeklinde değerlendirmektedir. Yöneticilerin baskıcı ve otoriter tutum ve davranışlarına yönelik bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

A2: Önünü iliklemedi diye bir arkadaşım soruşturma geçirdi, yani okuldan ayrıldı, müdürle arası bozuldu, ceketin önünü iliklemeden odasına girdi diye. Şu son dönemde biraz bir kılık kıyafettir, bu tip şeylerde aşılma var ama zihni şeyler kolay aşılıyor.

A6: Bir hegemonya kurmak bazılarının çok hoşuna gidiyor yani. Otorite. Aslında insanlar kendilerini gerçekleştirememişler ama insanlar üzerinde kuracakları baskıyla kendilerini tatmin ediyorlar.

Yukarıda katılımcıların dile getirdiği şekilde aşırı baskı ve otoriteye maruz kalan öğretmenlerin, haksızlıklar karşısında tavır koyan, hakkını arayan, eleştiren

kaçınmayan, özgüvenli nesilleri nasıl yetiştireceği düşündürücüdür. Nitekim Kelchtermans (1996) baskıcı ve otoriter anlayışa sahip yöneticilerle çalışan öğretmenlerin yaratıcı olamadığını, kendi benliklerini ve öğretim yöntemlerini ortaya koymadıklarını ve söylenileni yapmakla yetindiklerini belirtmektedir. Blase ve Blase'in (2006) araştırmasında ise öğretmenler yöneticileri için “despot”, “diktatör”, “otoriter” gibi sıfatlar kullanmakta ve yöneticilerin, otoriter ve yanlış davranışlarını örtük ya da açık olarak gerçekleştikleri anlaşılmaktadır. Açık yaklaşımı benimseyen yöneticiler doğrudan “benim dediğim olacak” tavrını sergilemekte ve fikir alışverişinde bulunmamaktadırlar. Öte yandan örtük yaklaşımı uygulayanlar ise yönettikleri insanlara fikirlerini sormakta; ancak gelen görüşleri olumsuz yorumlarla manipüle ederek kendi istediklerini yapmaktadırlar. Her iki durumda da öğretmenlerde aşağılanmışlık, öz-şüphe, yalnızlık gibi olumsuz etkiler oluşmakta ve sonuçta eğitim-öğretim faaliyetleri ve okul ortamı zarar görmektedir (Blase ve Blase, 2006).

Tablo 16 incelendiğinde öğretmenlerin en fazla kırılganlık yaşadığı konulardan birinin öğretmenlere uygulanan mobbing olduğu görülmektedir. Bir diğer kırılganlık kaynağı ise sürekli hale gelmesi durumunda mobbing kapsamında değerlendirilebilecek yöneticilerin kaba ve saygısız davranışlarıdır. Aşağıda öğretmenlerin maruz kaldığı mobbing ile kaba ve saygısız davranışlara ilişkin bazı katılımcı görüşleri yer almaktadır.

İ6: Toplantıda müdür, hiç haklı olmadığı halde bir sürü arkadaşı rencide edecek yani hakaret içerikli bir şey kullanabiliyor. Yani bunlar öğretmen, üniversite mezunu insanlar, 45-50 kişinin içerisinde. Orada müdahale ediyorsun, işte bunun doğru olmadığını söylüyorsun, yani bir suç varsa bunun yasal karşılığı var, yani böyle böyle olmayacağını söylüyorsun, işte o zaman dediğim gibi ikinci yere geliyor. Yaptığınız bu müdahaleden ötürü, birtakım yaptırımlara maruz kalıyorsunuz, mobbingler oluyor, yani iş yapacaksanız malzemeniz kısıyor, salonunuz varsa elinizden alınıyor, programınız varsa delik deşik ediliyor.

A6: Orada (ders tamamlamak için gidilen başka bir okulda) görüyordum, şimdi zil çalıyor, müdür öğretmenler odasının kapısında bitiyor. Öğretmenler bunu görünce ben anlıyorum, yani saçları diken diken oluyor insanların. Hemen toparlanıyorlar, kalkıp gidiyorlar. [...] Bizim müdürümüz sekiz yıl mevzusundan dolayı başka bir okula tayin oldu. Başka bir idareci grup geldi. Yeni gelen müdür yardımcısı şimdi bize aynı şeyi yapmaya başladı. Düdük çalıyor adam. Düdük çalabilir mi, bu ne demek ya. Şu kalabalığa bak, iticiliğe bak.

İ1: Bizim müdürümüz bizle karşı karşıya gelmemek için mesela böyle bir yol (memur aracılığıyla emir verme) seçti, bu çok çirkindi benim baktığım yerden. Tepkimi gösterdim, en son bunu yaşadık ama buna benzer çok şey yaşıyorum okulda, yani idare ile maalesef. Ara ara müdür bey toplantılarda işte sürekli tehdit eder, “Size sarı zarf veririm, şöyle yaparım, böyle yaparım.”.

Okullar mobbing, kaba ve saygısız davranışların var olmaması gereken kuruluşlar olmasına rağmen, öğretmenler ve diğer eğitim paydaşları bu tür olumsuz durumları sıkça yaşamaktadırlar. Literatürdeki birçok araştırma (Blase ve Blase, 2006; Çelebi ve Taşçı, 2014; De Wet, 2010; Ertürk, 2013; Gökçe, 2012; Koç ve Bulut, 2009; Yıldırım, 2010) söz konusu bu davranışların okullardaki varlığını ortaya koymaktadır. Gökçe (2012) öğretmenlerin en fazla okul yöneticileri tarafından mobbinge uğradığını; Koç ve Bulut (2009) ise 25 yaş altı öğretmenlerin, erkek ve özel okulda çalışanların görece daha fazla mobbinge maruz kaldıklarını tespit etmiştir. Yöneticilerin mobbing uygulamaları nedeniyle öğretmenlerin okula saygıları, performansları ve özgüvenleri olumsuz yönde etkilenebilmekte (Yıldırım, 2010), bunun sonucunda fiziksel ve duygusal iyi oluşun azalması (Blase ve Blase, 2006) ile öğretmenler motivasyon düşüklüğü, huzursuzluk, tükenmişlik ve örgütsel sessizlik gibi olumsuzluklar (Çelebi ve Taşçı, 2014) yaşayabilmektedirler. De Wet'e (2010) göre öğretmenlerin yöneticiler tarafından mobbinge uğramasında kişilik özellikleri ve etkili bir denetim sisteminin olmaması temel etkenlerdir. Ertürk (2013), 1316 öğretmen ve yönetici üzerinde yaptığı araştırmada katılımcıların %4.1'inin her gün mobbinge maruz kaldığını; bununla birlikte kadın öğretmen ve yöneticilerin üçte birinin, erkeklerin ise üçte ikisinin mobbingi "normal" olarak algıladıklarını tespit etmiştir. Bu bulgu mobbingin giderek meşrulaşan bir olgu olduğuna işaret etmesi bakımından düşündürücüdür. Bu nedenle mobbingin meşru bir okul kültürü bileşeni olarak algılanmaması için Koç ve Bulut'un (2009) da belirttiği gibi okul yöneticilerinin duygusal zekâsı yüksek, liyakatli, hoşgörülü ve iletişim becerisi güçlü kişiler arasından seçilmesi ve mobbing mağdurunu koruyacak yasal düzenlemelerin yapılması gereklidir.

Tablo 16'dan anlaşılabacağı gibi öğretmenlerin yöneticilerin ayrımcılık ve kayırmacılık yapması ve yine aynı doğrultuda değerlendirilebilecek eşitsiz ve adaletsiz uygulamaları da öğretmenlerin başlıca kırılganlık kaynakları arasındadır. Katılımcılar, yöneticilerin adaletsiz davranışları, ayrımcılık yapmaları ve bu şekilde etik dışı davranmalarını etkili bir denetim mekanizmasının olmaması ile gerekçelendirmektedirler (M3, M10). Bu konularda bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

M9: Adam kayırmacılık, öyle diyeyim, bazen adam kayırmacılıkla ilgili hazmedemediğimiz, hoşumuza gitmeyen şeyler oluyor tabii ki. Her idarenin kendine daha yakın hissettiği ya da işleri daha rahat yürütebildiği ya da daha iyi anlayabildiği bir kesim oluyor ve o kesim biraz daha ayrıcalıklı oluyor okullarda, bu böyledir.

M8: Mesela bir örnek vereyim. Bir branş arkadaşım var. Ona okulda hiçbir görev verilmiyor. Ona görev verilmeme nedeni her şeyi “bilmiyorum, yapamıyorum” diyor. Böyle olunca siz yapıyorsunuz ve yaptığınız için cezalandırılıyorsunuz. Çünkü bir şey olduğun da niye bu arkadaşına vermiyorsunuz dediğinde “hocam o yapamıyor.” diyorlar.

M4: Mesela benim de saçım uzun, okulda başka saçı uzun olan öğretmen de var. Ona müdahale etmiyor ama size müdahale ediyor. “Hocam, kılık kıyafet kurallarına uymanızı rica edeceğim” diyor. Onun dışında benim ders programlarım hiçbir zaman istediğim gibi olmuyor. Maalesef benim ders programım bir türlü eğitim öğretim sürecime göre düzenlenmiyor. Hep kaçırdığım dersler oldu o yüzden yüksek lisansta ve doktora sürecinde.

Kelchtermans’ın (1996) araştırmasına göre ise öğretmenler yöneticilerin ilgi ve destek verme bağlamında eşit davranmalarını beklemekte, aksi yöndeki uygulamalar karşısında ise öğretmenlik hevesleri kırılmaktadır. Öğretmenler genellikle ders, sınıf, görev ve nöbet dağılımı gibi *sorumluluk dağıtımında*; ödül, ceza ve çatışma gibi konularda *gösterilen tepkide* ve izin ve etkinlik düzenleme gibi konularda *inisiyatif kullanma* bağlamında yöneticiler tarafından ayrımcılığa uğramaktadırlar (Polat ve Hiçyılmaz, 2017). Maruz kalınan ayrımcılıklar öğretmenlerde nefret, öfke ve mutsuzluğa yol açabilmektedir (Kara, 2016). Diğer taraftan önemli bir kırılma kaynağı olan yöneticilerin bu kayırmacı, ayrımcı, eşit ve adil olmayan uygulama ve davranışlarının, öğretmenlerin örgütsel adalet inançlarına da zarar vereceği açıktır. Nitekim Polat ve Kazak (2014) kayırmacılığın örgütsel adaletin anlamlı bir yordayıcısı olduğunu ve okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışları arttıkça öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının anlamlı olarak azaldığını tespit etmiştir.

Tablo 16’den anlaşılacağı gibi öğretmenler ihtiyaçları olduğunda yöneticilerinden gereken desteği görmemekte; tam tersine yöneticiler öğretmenlerin iş yapmadığını düşünerek onlara angarya olarak tabir edilen işleri yüklemekte ya da fazla sayıda komisyon görevi vermektedirler. Aşağıda yöneticilerin idari işleri öğretmene yükleme ve öğretimle ilgili sorun ve faaliyetlerde öğretmene destek olamamalarıyla ilgili çeşitli katılımcı görüşleri yer almaktadır.

İ8: Başka derslerle alakalı ya da öğrenci ile iletişim kurma açısından baktığım zaman, bazı zamanlarda öğrenciye ulaşamadığımı düşündüğüm zaman kendimi kötü hissediyorum. Bazı konularda tek başıma kalıp idarecilerden yardım isteyip o yardımı alamadığım zamanlar da oldu. O desteği bulamadığım zamanlar da oldu.

A3: Bazen böyle ek görevler veriliyor, hem motivasyonunuzu düşürüyor, yani işinize odaklanmanızı engelleyebiliyor. Mesela bazı komisyon görevleri, mesela öğretmenlerin yapmaması gereken komisyon görevleri veriliyor. İşte muayene

satin alma komisyonu var, kantin denetleme var, servis denetleme var, bunların bir rutinleri var. Şimdi siz derstesiniz, bir bakıyorsunuz ihale komisyonuna çağırılıyorsunuz, ders aksıyor. Dersten çıkıp bu evrak işini tamamlamanız isteniyor.

Gao'nun (2008) araştırmasında da öğretmenler, okul yöneticilerinin kendilerinden beklentilerinin yüksek; ancak desteklerinin yetersiz olduğunu ve yöneticiler tarafından umursanmadıklarını belirtmektedirler. Boone ve Boone (2007) tarafından yapılan araştırmada ise yöneticiler tarafından gereken ilgi ve desteği görmeme, öğretmenlerin en önemli sorunu olarak tespit edilmiştir. Oysa örgütsel destek kuramına göre adalet, ödül ve iyi iş koşullarının yanı sıra yönetici desteği çalışanlar için son derece önemlidir; iş doyumu, bağlılık ve performansı artırırken geri çekilme davranışlarını azaltmaktadır (Rhoades ve Eisenberger, 2002). Ayrıca yeterli düzeydeki yönetici desteği öğretmenlerin işgücü devir hızını azaltmaktadır (Ingersoll, 2001). Öğretmenler, proje ve çalışmalarında, materyal temin edilmesinde, motivasyonu sağlamada, değişme ve gelişmeleri takip etmede yardımcı olan yöneticileri “destekleyici” olarak tanımlamakta ve yöneticileri tarafından desteklendiklerinde kendilerini daha azimli, mutlu, özgüvenli ve değerli hissetmektedirler (Argon, 2014).

Tablo 16 incelendiğinde öğretmenlerin kırılganlık kaynaklarından birinin de yöneticilerinin takdir ve teşekkür etmemesi olduğu anlaşılmaktadır. Bunun yanı sıra öğretmenler yöneticileri tarafından başarısızlıktan sorumlu tutulmakta ve yeterlikleri sorgulanmaktadır. Bu konularda bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

M3: Öğretmenler kurulunda okul idarecilerimiz başarıları açıklıyor. İşte derslerdeki başarılar %50, 60 falan. “A. İ. Hocam sizin şu kadar, %30, hocam açıklar mısınız başarısızlığınızın nedenini?” Neye göre ben başarısızım? Sadece aldığım yüzdeye göre mi? Ben bunu kurulda da konuştum, ben sınıftaki öğrencilerin hepsine 50 veririm 100 üzerinden, senin elindeki yüzdeye göre %100 başarılı mı oldum ben?

M5: Zaman zaman kişilerin gelip öğretmenlik yeterliğimi sorgular üslupta davranmalarından rahatsız oluyorum. Zaman zaman böyle davranan idareciler de oluyor çünkü.

Bu çalışmanın bulgularıyla örtüşecek şekilde Kelchtermans (1996) da öğretmenlerin başarı ve yeterlik bağlamında mesleki kimliklerinin yöneticiler tarafından sorgulanmasının öğretmenler için ciddi bir kırılganlık kaynağı olduğunu belirtmektedir. Ayrıca öğretmenler disiplin ve öğrenci iletişimi konusundaki yeterliklerinin sorgulanmasından da rahatsızlık duymaktadırlar (Kelchtermans, 1996). Diğer taraftan birçok çalışma (Güler, 2006; Karakaş 1999; Uştı, Taş ve Sever, 2016) bu araştırma

bulgularını destekleyecek şekilde yöneticilerin öğretmenleri gerekli durumlarda takdir ve teşekkür ederek ödüllendirmediğini ve bu konuda adil davranmadıklarını ortaya koymaktadır. Oysa maddi ya da manevi takdir araçları ile çalışanları ödüllendirme Rhoades ve Eisenberger'in belirttiği gibi (2002) performans, iş doyumu ve mesleki bağlılığı olumlu yönde etkilemektedir. Bunun aksine öğretmenlerin yöneticileri tarafından takdir edilemeleri ise duyarsızlaşma, duygusal tükenme ve kişisel başarı açısından daha fazla tükenmişlik yaşamalarına neden olmaktadır (Cemaloğlu ve Şahin, 2007)

Tablo 16'da belirtildiği üzere yaratıcılığa ve yeniliğe kapalı olma, anlayış, empati ve iletişim becerisinden yoksun olma öğretmenlerin yöneticilere dair kırılmalı kaynakları arasında yer almaktadır. Bu konularda bazı katılımcıların ifadeleri aşağıda belirtildiği gibidir.

M4: İdareciler arasında da bir uzlaşma dili yok maalesef. Yani okullar için çatışmalar alanı denilir ama yani herkes mi birbirini yanlış anlar, herkes mi birbiriyle kavga eder. Herkes mi birbiriyle kavgalıdır, herkes mi birbiriyle küstür.

A2: Kalabalık bir zümreyiz, hani işte fen bilimleri ve sayısal bilimler ile çalışıyoruz ama bizim idarecilerimizin genelde çoğunluğu sözel bilimler mezunu kişiler oldukları için bu anlamda çok empati kuramıyorlar, yani oluyor bazen, hani yeterince değer verilmediğini düşünmüyor değilim.

A10: Yani farklı çalışmalar yapmak istediğimiz de izin vermiyorlar. Engelleniyorsunuz sürekli yeniliğe açık değiller. Mesela ben yaratıcı drama çalışması yapıyordum T. koleji ile. Bir defa çocukları götürbildim ki T. koleji devlet okullarını almıyor aslında. Ben bağlantılarım aracılığıyla o çocukları oraya götürdüm, çok değerli bir çalışmaydı ama. Sonraki yıllarda okul müdürü izin vermedi o çalışmayı sürdürmemize.

Katılımcıların dile getirdiği anlayış, iletişim becerisi ve empati gibi özellikler etkili yöneticilerde ya da liderlerde aranan beceriler arasındadır (Gülbüz vd., 2013; Jiang ve Lu, 2020). Son zamanlarda giderek üzerinde durulan bir kavram olan empati, kişinin diğerlerinin duygularını tanımlama, anlama ve deneyimleme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Mehrabian ve Epstein, 1972; Akt. Jiang ve Lu 2020). Okullar sosyal ortamlar olduğu için aynı zamanda duygu yüklü yapılardır. Dolayısıyla empatik beceriye sahip olan yöneticiler, çalışma arkadaşlarının duygularını doğru anlayıp yorumlamakta ve duygusal savunmacılık düzeyleri düşük olmaktadır. Böylelikle yöneticilerin problem çözme becerileri gelişmektedir; çünkü empati yoluyla elde ettikleri bilgiler, çalışanların yüzleştikleri sorunları görmelerinde ve amaçları

gerçekleştirmek için gerekli koordinasyon ve ilerleme adımlarını atmalarında yararlı olmamaktadır (Wolff, Pescosolido ve Druskat, 2002). Kısaca söylemek gerekirse anlayış, iletişim becerisi ve empati 21. yüzyılda çağdaş okul yöneticilerinin sahip olması gereken özelliklerdendir; aksi takdirde öğretmenlerin örgütsel kırılganlık kaynaklarından biri haline gelmektedir.

Tablo 16'dan anlaşılaçağı üzere öğretmenler yönetici-öğretmen ilişkisine dair kırılganlıkların yanı sıra yönetici-öğrenci ilişkisinden de etkilenmektedirler. Nitekim yöneticilerin öğrencilere şiddet uygulaması öğretmenlerin kırılganlık kaynaklarından biridir. M4, “Ben mesela iki tane müdür yardımcısı, öğrenciyi aralarına almış dövüyorlardı. Ben öğrenciyi aralarından çıkardım. Sonra bir sürü sorun yaşadık.” sözleriyle okullarda şiddetin varlığını devam ettirdiğini ortaya koymaktadır. 21. yüzyılda eğitim örgütlerinde şiddetin varlığını sürdürmesi endişe vericidir. Diğer taraftan öğrenciye şiddetin hem yönetici hem de öğretmen tarafından uygulandığını belirten M4, bu durumun meslek lisesi öğrencilerinin yoksul olmaları, sahipsiz olarak görülmeleri ve meslek öğretmenlerinin ustabaşı gibi davranmalarından kaynaklandığını vurgulamıştır. Ne yazık ki okullarda şiddet olayları yaşanmakta ve okulda şiddete belki de en fazla başvuran grup yöneticiler olmaktadır (Özmen ve Küçük, 2013). Bu durum yöneticilerin düzen ve disiplini sağlamak üzere üzerlerinde hissettikleri baskıdan ya da okul hiyerarşisinde en üst kademede bulunan yöneticilerin otorite sağlamak adına güçlerini keyfi olarak kullanmalarından ve şiddete karşı yasal düzenlemelerin yetersizliğinden kaynaklanıyor olabilir.

Tablo 16'da öğretmenlerin yöneticilere ilişkin kırılganlıkları arasında diğer kategorisinde yer alan ifadeler incelendiğinde yöneticilerin öğretmenleri belli bir sendikaya üye etme çabası dikkat çekmektedir. Bu konuda A6'nın ifadeleri şöyledir:

A6: Yüksek lisansa başlayacağım zamandı. Nöbet tutuyorum, müdür yardımcısı geldi, bana “İşte izin alıp da gidiyorsun, sen ne okuyorsun, ne yapıyorsun?” dedi. Dedim, eğitim yönetimi teftişindeyim ben. “İdareci mi olacaksın, müfettiş mi olacaksın” dedi. Ben de güldüm, müfettiş olacağım dedim. “Bizim sendikaya gel, üye ol” dedi. Eğitime siyaset girsin falan istemiyorum ben dedim. Bu sefer bana “O zaman hiçbir şey olamazsın.” dedi.

Örgütsel Kırılganlık Kaynağı Olarak Meslektaşlar. Öğretmenlerin meslektaşlarına ilişkin yaşadıkları örgütsel kırılganlıklar Tablo 17'de gösterilmektedir.

Tablo 17

Meslektaşlara İlişkin Örgütsel Kırılganlıklara Dair Öğretmen Görüşleri

A. K.	Kategori	Alt kategori	f
Kırılganlık Kaynağı Olarak Meslektaşlar	Kıdem, Cinsiyet, Memleket ve İdeoloji Ayrımcılığı	Kıdemli öğretmenlerin genç öğretmenlere psikolojik baskı kurması İ2 Öğretmenlerin yeni gelen öğretmen üzerinde baskı kurmaya çalışması İ7 Kıdemli meslektaşların görece kıdemsizlere kaba bir dil kullanması M4 Kıdemli öğretmenlerin genç öğretmenlerin düşüncelerini önemsememi İ8 Kıdemlilerin genç öğretmenlerin düşüncelerine saygı göstermemesi İ8 Kıdemli meslektaşların görece kıdemsizlerin bilgisini küçümsemesi A11, İ2 Kıdemli meslektaşların mesleki ve pedagojik her şeyi ben bilirim egosuna sahip olması A4, İ4, İ5, İ8 Kıdemli erkek öğretmenlerin genç ve kadın öğretmenlere çaylak muamelesi yapması M7, M4 Meslek liselerinde erkek egemen bir kültür olması ve kadın öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlarda kıdemli erkek öğretmenlerden yardım alması gereken aciz ve korunması gereken insanlar olarak görülmesi M7 Kıdemli meslektaşların görece kıdemsizler üzerinde hiyerarşi kurması M4, M7, İ2 Kıdemli meslektaşın görece kıdemsiz öğretmenin öğrencisi ile iletişimine müdahale etmesi İ8 Öğretmenlerin farklı ideolojideki öğretmenlere düşmanca davranması M3 İmam Hatip meslek dersinin diğer öğretmenler tarafından pek kabul görmemesi İ2 Meslektaşın farklı sendikadan öğretmene ön yargılı davranması M4 Öğretmenlerin aynı ideolojideki meslektaşlarını kayırması A11, M3 Öğretmenlerin aynı memlekettten olan meslektaşlarını kayırması A11	23
		Meslektaşın öğrencilere öğretmeni kötülemesi A2, İ3 Meslektaşların öğretmenler odasında konuşulanları öğrencilere anlatmaları A7 Meslektaşın öğrencilerle öğretmenin dedikodusunu yapması M4 Meslektaşın öğretmenler hakkında yöneticilerle dedikodu yapması İ8 Meslektaşın yönetime laf taşıması A6 Meslektaşın öğrencinin öğretmene karşı cephe alması için uğraşması M4 Meslektaşların kendi aralarında başka öğretmenlerin dedikodularını yapmaları M3	8
		Öğretmenlerin yeni işler yapmak isteyen meslektaşlarını engellemesi M8, Öğretmenlerin yeni işler ya da farklı uygulamalar yapmak isteyen öğretmenlerin motivasyonunu kırmaya çalışması İ7 Öğretmenlerin birbirinin açığını araması A7 Meslektaşların başarılı öğretmenlere mobbing uygulaması M8 Meslektaşların yeni uygulamalar yapan öğretmeni engelleyemeye çalışması M8, İ5, İ6 Meslektaşların kıskançlık yapması A2, M3, M8 Meslektaşların başarılı öğretmenleri kıskanması İ5	11
		Meslektaşın öğrenciye aşırı otoriter tutumu İ4 Meslektaşların öğrencinin ruh halin dikkate almaması A9 Meslektaşların öğrenci üzerinde not baskısı kurması A9 Öğretmenin sürekli öğrenciyi suçlaması M1 Öğretmenlerin öğrenciye küfür etmesi M4 Öğretmenin öğrenciye fiziksel şiddeti M4	6
		Meslektaşın “bu öğrencilerden adam olmaz” anlayışına sahip olması M10, İ4, İ7 Öğretmenin öğrenciyi aşağılaması M4 Meslektaşın öğrencileri başarı ve seviye bakımında küçümsemeleri İ2, İ7	6

(Devam ediyor)

Tablo 17 (Devam)

Meslektaşlara İlişkin Örgütsel Kırılğanlıklara Dair Öğretmen Görüşleri

A. K.	Kategori	Alt kategori	f
Kırılğanlık Kaynağı Olarak Meslektaşlar	Siyasi Kutuplaşma ve Propaganda	Öğretmenlerin siyasi propaganda yapması M3 Öğretmenler arasındaki kutuplaşma, siyasi taraftarlık M6, M7 Meslektaşın siyasi açıdan hegemonya kurmaya çalışması A6 Meslektaşın siyasi görüşlerini öğrenciye empoze etmeye çalışması M6 Fikir ayrılıkları nedeniyle meslektaşlar tarafından ötekileştirilme İ7	6
	Hoşgörü, Birlik ve Dayanışmanın Olmaması	Öğretmenler arasında hoşgörü kültürünün olmayışı M7 Öğretmenler arasında işbirliği ve dayanışmanın olmaması A7, M10, İ8 Öğretmenlerin birlik olup haklarını savunamaması İ3, İ8 Öğretmenlerin farklı görüşlere tahammülsüzlüğü M6, M7, İ8	9
	Mesleki Yetersizlik	Meslektaşların öğretmenlik mesleğinin hakkını vermemesi A10, M3, M10, İ9 Öğretmen niteliğinin düşük olması A5 Öğretmenin yetersizliği M1, M3, M7, İ5	9
	Mesleki Gelişime Kapalılık ve Atalet Hali	Öğretmenlerin kendini geliştirmek için çaba göstermemesi, her şeyi yük görmesi ve şikâyet etmesi A10, İ5, İ6, İ7 Öğretmenlerin kendi mesleklerine saygı göstermemeleri İ7 Öğretmenlerin kendilerini geliştirmeyip kendi mesleklerini değersizleştirmeleri İ7 Meslektaşların bıkkınlığı ve umutsuzluğu M10	7
	Eleştiri ve Hak Arama Kültüründen Yoksunluk	Haksızlıklara ses çıkaranların meslektaşlar tarafından uyumsuz olarak etiketlenmesi İ6 Meslektaşın yöneticinin yaptığı haksızlıklar karşısında sessiz kalması A11, İ1, İ6, İ8 Öğretmenlerin özel eleştiri yapmaması, sorumluluğunu kabul etmemesi M1 Öğretmenlerin eleştirel bakış açısından yoksun olması M6	7
	Diğer	Meslektaşlar arasında daha çok ders alma kavgaları A11, M4 Öğretmenlerin uygun olmayan kılık ve kıyafetlerle okula gelmesi A7 Aynı branştaki meslektaşlarla öğrencilere hangi konuların öğretilmesi gerektiği konusunda anlaşmazlığa düşme A5 Meslektaşların ortak çalışmalarda üzerine düşeni yapmaması A5, M8 Öğretmenlerde tevazu, empati gibi değerlerin kaybolarak bencillik ve çıkarıcılığın yükselmesi A2 Meslek liselerinde erkek egemen dilin etkisiyle erkek öğretmenlerde şiddet dilinin hâkim olması M7	8

Tablo 17 incelendiğinde öğretmenlerin en fazla meslektaşlarının kıdem, cinsiyet, memleket ve ideoloji ayrımcılığı yapmalarından rahatsız oldukları anlaşılmaktadır. Bu bulgu oldukça dikkat çekici ve düşündürücüdür. Çünkü rol model konumunda olan öğretmenler arasında birçok ayrımcılığın yaşanması öğrencilerin ve toplumun geleceğine dair yıkıcı etkiler yaratabilme potansiyeline sahiptir. Nitekim bazı katılımcılara göre özellikle öğretmenlerin ideoloji ya da siyasi ayrımcılık bakımından kendi görüşlerini öğrencilere yansıtma girişimleri söz konusu olabilmektedir. Örneğin M3'ün bu konudaki görüşleri şöyledir:

M3: Taraflı insanlar, ideolojisini mesleğe böyle yansıtanlar sizi örgütsel kırılğanlığa kadar itiyor. Böyle taraflı, ideolojik, olaya objektif bakmıyor. Bir de mesela öğrencilere empoze ediyorsa bu sefer sinirleniyorsun. Yani toplumun

belirli bir kesimine karşı özellikle inançla ilgili şeylerde “işte bak, bunlar böyledir işte, bu sakallılar var ya hepsi böyledir”. Bu ideolojisini empoze edip ve belirli şeyleri öfkelenendirip kine sürükler çocukları, yanlış yönlendirirse diye de düşünmeye başlıyorsunuz bu sefer.

Benzer şekilde M7 de farklı görüşlerin ötekileştirildiğini ve kendi öğrencilik döneminde öğretmenlerin farklılıklarını hiçbir şekilde öğrencilere yansıtmadığını; ancak günümüzde durumun değiştiğini dile getirmiştir. İdeoloji ayrımcılığı ve bunun bir uzantısı olarak değerlendirilebilecek siyasi kutuplaşma öğretmenler arasında önemli ölçüde kırılma oluşturmaktadır. Bu durum bazı katılımcı görüşlerinde açıkça görülmektedir. Örneğin karşıt siyasi görüşlere sahip oldukları bilinen M3 ve M6’nın aşağıda belirtilen ifadeleri, aynı durumdan yakınırken ya da aynı sonucu isterken öğretmen toplumunun birbirinden ne kadar ötekileştiğinin somut bir örneğini oluşturmaktadır. Söz konusu görüşler aşağıda belirtilmiştir:

M3: Mesela meslektaşlarımızın içerisindeki taraflı davranışlar var ya. Adam mesela siyasi bir bakış açısı var ve öfkesi var. Her ortamda mutlaka bunun propagandasını yapıyor. Kendi ideolojisinden birisi olumlu bir şey yaptığı zaman her yerde anlatıyor. Ama karşı ideolojiden birisinin başarısını görmezden geliyor ya. Bu nedir, yani bu kadar da siyasi tarafsızlık olur mu diye bu sizi üzüyor.

M6: Olayı siyasi kutuplaşma, siyasi tarafsızlık noktasına indirgeyen bir grup var. Onlar durum ne olursa olsun eleştirel bir bakış açısından yoksunlaşmaya başladılar. Yani giderek değişen süreçle beraber böyle partizanlık, eleştireliden uzak, taraflı bir tutum içerisine girdiler. Mesela en ufak şeylerde, 3600 konuşulurken öğretmenlerin sosyal ve ekonomik hakları üzerine bile herkesin hissetmiş olduğu yaşamsal zorlukları kabul etmeyip tam tersi yaklaşım biçimi sergileyen arkadaşlar oluyor.

Yukarıdaki tartışmadan hareketle öğretmenlerin eğitimci kimliklerinden kaynaklanan bütünleştirici gücünün, siyasi ya da ideolojik farklılıkları dengeleme konusunda azaldığını söylemek mümkündür. Diğer taraftan kıdem ve cinsiyet ayrımcılığının da küçümsemeyecek düzeyde olduğu aşağıdaki katılımcı görüşlerinden anlaşılmaktadır:

M4: Öğretmenler size belki daha önce söylenmiştir; eğer okulun eski öğretmeni ise üzerinizde hemen bir hiyerarşi kurar ve bu hiyerarşi size kaba bir dil olarak da yansır ve bunu bir türlü düzeltmez öğretmen.

İ8: Mesela toplantıda diyelim ki öğrenci ile ilgili bir durum olduğunda ben kendi fikrimi söylediğimde “ya işte sen daha gençsin, sen daha yenisin” gibi muamelelerle karşılaşabiliyorum. Aslında bu rahatsız ediyor beni, hâlbuki bu benim fikrim, düşüncem, düşünce tarzım. Bunun küçük olmak ya da yeni öğretmen olmakla bir ilgisi yok. Bu benim karakterim ve yapım yani.

M7: Meslek liselerinde meslek öğretmenleri genellikle uzun süredir okulda görev yapmakta olan kişiler oluyor. Yaklaşık 20 yıldır 30 yıldır aynı okulda çalışmakta olan ve yaşça benden çok büyük olan erkek öğretmenlerin çoğunlukta olduğu bir yer oluyor. Dolayısıyla kendinizi sürekli çaylak, size sürekli bir çaylak muamelesinin yapıldığını, kadın olduğunuz için sürekli korunması gereken bir kişiymişsiniz gibi hani en küçük bir sorunda sizin çözemeyeceğinizi düşünerek müdahaleci davrandıklarını hissediyorsunuz, görüyorsunuz. Bu rahatsız ediyor insanı.

Öğretmenler arasında yaşanan bu ayrımcılıklar, diğer birçok araştırmada da ortaya konmuştur. Örneğin Dağlı ve Han (2017) tarafından yapılan çalışmada öğretmenler, meslektaşlarının siyasi görüşlerini okula yansıtılmalarını önemli bir sorun olarak nitelendirmektedirler. Kozikoğlu ve Senemoğlu (2018) tarafından yapılan araştırmada ise meslektaşlar arasındaki kutuplaşmalar öğretmen sorunlarından biri olarak dile getirilmiştir.

Tablo 17’den görüleceği gibi öğretmenlerin kırılabilirlik kaynaklarından biri meslektaşlarının dedikodu yapması ve yönetime bilgi uçurmasıdır. Bu bağlamda meslektaşların öğretmen ile ilgili öğrenci, diğer öğretmenler ve yöneticilerle dedikodu yapması, onlara bilgi uçurması, öğretmeni kötüleyen bir tavır takınması son derece rahatsız edici bir durum olarak algılanmaktadır. Bu konuda A7’nin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

A7: Mesela ben bazen öğretmenler odasında konuşulan bir şeyi öğrenciden duyduğum oluyordu. Ben o zaman şoka giriyordum bunun için. Yani nasıl diyeyim, öğretmenler odası bir evin yatak odası gibi, her şeyi konuşuyorsunuz orada yeri geliyor. Ama sonra gidip de öğrenciden duyunca insan biraz şok oluyor.

Dedikodu ve söylenti örgütlerdeki informal iletişim araçlarından biridir. Dedikodu ve söylentilerin etkisi dedikodunun içeriğinin olumlu ya da olumsuz olması, inandırıcılığı ve örgütle ilgili olmasına bağlı olarak değişebilmektedir. Bununla birlikte olumsuz dedikodular, birey, grup ya da örgüte zarar verir; çalışanlar arasındaki güveni bozabilir, açıklık, şeffaflık, dürüstlük gibi değerlerin yara almasına neden olabilir. Sonuç olarak kişilerarası saygı, moral ve motivasyon azalırken çalışan devir hızı ve işten ayrılmalar artabilir (De Gouveia, Van Vuuren ve Crafford, 2005). Bütün bu olumsuz etkilerine rağmen dedikodu eğitim örgütlerinde yaygınlığını sürdürmektedir. Genellikle okul içi konuların okul dışı konulardan daha fazla dedikodusu yapılmaktadır (Akyürek, 2020). Arabacı, Sünkür ve Şimşek’in (2012) araştırmasında da öğretmenler, okuldaki söylenti ve dedikodular nedeniyle üzüntü ve öfke duyduklarını ve bu tür durumların kıskançlık ve çekememezlik nedeniyle yaşandığını belirtmektedirler.

Tablo 17’de belirtildiği gibi katılımcılar meslektaşlarının kıskançlık ve yeni uygulamaları engelleyen tavrından, mesleki yetersizliklerinden, mesleki gelişme kapalı ve atalet hali içinde bulunmalarından yakınmaktadır. Bu doğrultuda bazı katılımcı ifadeleri aşağıda belirtilmiştir:

M8: Bu ülkede başarılıysanız insanlar ben de yapayım demezler. Sizin üstünüze gelip siz de yapmayın derler; çünkü siz yaptığınız zaman branş arkadaşlarınız da yapmak zorunda kalabilir. Bunun yerine sen de yapma, o da yapmasın. Bunun için uğraşırlar. Bu da ciddi bir şekilde özellikle branş arkadaşları ve diğer öğretmenler tarafından mobbinge uğramanıza yol açar.

A10: Örnek olarak vereyim, mesela yazılıda çocuğun öğrenmesi gereken bilmesi gerekeni değil, “kolay soralım, işte kısa soralım, çabucak oluversin bitiversin.” Ama çocuğun şunu öğrenmesi gerekiyor, şunu sormalıyız, şunu ölçmeliyiz, kafada yormuyorlar, vakit de ayırmıyorlar. Olsun bitsin bir an önce, her şey angarya, her şey yük. Aslında öğretmenlik hayatı yaşam tarzı olmalı ama iş-müşteri gibi bir hava getirdiğimizde çok çok kötü bir hal alıyor.

Yukarıdaki bulguları destekleyecek şekilde Kelchtermans’ın (1996) araştırmasında da öğretmenler meslektaşlarının kıskançlık ve dedikoduları karşısında kırılabilirlik yaşadıklarını, öğretim faaliyetlerine yönelik yeni girişimlerinin kıskanıldığını ve engellenmeye çalışıldığını belirtmişlerdir. Benzer şekilde Hargreaves (2002) de öğretmenler arasındaki dedikodu, yanlış anlama ve yıkıcı eleştiri gibi olumsuz durumların örgütsel güvene ve dolayısıyla işbirliği kültürüne zarar verdiğini ifade etmektedir.

Öğretmenlerin yetersiz, mesleki gelişme kapalı ve atalet halinde oldukları; yenilikleri takip etmedikleri, öğretim materyallerini kullanmada yetersiz oldukları, mesleki gelişimlerini artıracak etkinliklere katılmadıkları ve kitap okuma kültüründen yoksun oldukları birçok araştırmada (Dağlı ve Han, 2017; Demir ve Arı, 2013) ifade edilmiştir. Söz konusu çalışmalarda ve bu araştırmada öğretmenlerin mesleki gelişme kapalı ve atalet halinde olduklarına ilişkin eleştirilerin yine öğretmenler tarafından dile getirilmesi dikkat çekicidir; sorunun varlığı ve ciddiyetini göstermektedir. Oysa Cobb, Darling-Hammond ve Murangi’ye (1995) göre göreve yeni başlayacak öğretmenlerin iyi bir şekilde yetiştirilmesi ve mevcut öğretmenlerin mesleki gelişiminin sağlanması, eğitimin ilerlemesinde kilit rol oynamaktadır. Bu konuda farklı mesleki gelişim uygulamalarına başvurulmaktadır. Örneğin Japonya’da her hafta toplamda 20 saatlik meslektaş çalışmaları ve planlama, diğer sınıf ve okulları ziyaret ve gözlem ile öğretim stratejilerine ilişkin gösterimler gibi araçlarla öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sürdürülmesi sağlanmaktadır. Amerika’da ise mesleki gelişim genellikle okul saatleri

dışında ve hafta sonu resmi çalıştaylar ve kurslar aracılığı ile yapılmakta; müfredat ile ilgili gelişmeler tanıtılmakta, akademik ve pedagojik gelişmelerin takip edilmesi ve teknoloji kullanımına yardımcı olma amaçlanmaktadır (Cobb vd., 2015). Aslında Japonya'daki meslektaş çalışmalarının “mesleki öğrenme toplulukları” modeline benzediği söylenebilir. Bu model öğretmenlerin gelişmesi ve güçlenmesi ile okul yöneticilerinin liderliği paylaşması amacıyla uygulanmaktadır. Böylelikle belirli bir çalışma ortamı veya alandaki meslektaşların işbirliğine dayalı olarak öğrenme teşvik edilmekte ve öğretmenler çalışma grupları halinde organize edilmektedirler. Mesleki öğrenme toplulukları farklı şekillerde yapılabilmektedir. İşbirlikçi sınıf uygulamaları, öğrencilerin öğrenme becerilerini ve programı zenginleştirmek için eğitim paydaşlarını okulda toplama gibi yollarla birlikte öğrenme süreci gerçekleştirilmektedir (Melvin, 2011). Dolayısıyla okullarda mesleki öğrenme toplulukları oluşturmak ve Japonya'daki gibi farklı sınıf ve okullara planlı ziyaretler düzenlemek öğretmenlerin mesleki gelişimleri açısından yararlı olabilir.

Tablo 17'den de görüleceği gibi öğretmenler, meslektaşlar arasında farklılıklara tahammül edeme, işbirliği yapamama, birlik içinde haklarını savunamama temelinde hoşgörü, birlik ve dayanışmanın olmamasından yakınmaktadırlar. Öğretmenler meslektaşlarının öz eleştiri yapmama ve haksızlıklara boyun eğme bağlamında eleştiri ve hak arama kültüründen yoksun olduklarını dile getirmektedirler. Bu konuda bir katılımcının görüşleri şöyledir:

İ3: Öğretmenler maalesef bu ülkede birlik olamıyor, bir araya gelemiyor. Bir araya gelemediğimiz için de istediğimiz şeyleri yapamıyoruz. Öğretmenler çok korkuyor, öğretmenler çok geride duruyor. Şunun örneğini verebilirim. Bir sağlıkçı şiddet gördüğünde, hakaret işittiğinde hemen birlik olup bir gün iş bırakma eylemi yapıyorlar. Onlar bunu yaparken biz öğrencilerden şiddet görüyoruz, velilerden şiddet görüyoruz, mobbing uygulanıyor öğretmenlere idare tarafından. Şimdi biz bunları yaşarken öğretmenler asla ses çıkarmıyor.

Öğretmenlerin işbirliği yapması ve dayanışma içerisinde olması hem eğitimin etkililiği hem de öğretmenlerin iyi oluşları ve mesleki gelişimleri açısından yararlı olabilir. Ancak okullarda öğretmenler arasında işbirliğinin zayıf olduğu literatürde sıkça belirtilen sorunlardan biridir. Örneğin Demirtaş (2010) okul kültürü ile ilgili yaptığı araştırmada öğretmen işbirliğinin düşük düzeyde olduğunu ortaya koymuş; öğretmenlerin plan, program ve proje geliştirme ve değerlendirme ile birbirlerinin öğretim etkinliklerini gözlemleme konusunda dayanışma içerisinde olmadıklarını tespit etmiştir. Gök ve Bozbayındır'ın (2020) çalışmasında ise öğretmenler birlik ve

beraberlik içinde hareket etmedikleri için haklarının yetersiz olduğunu ve gereken değeri görmediklerini ifade etmektedirler. Diğer yandan Şen'in (2006) hak arama kültürü ile ilgili yaptığı araştırmada öğretmenlerin hak ve görevlerini bilme durumlarının orta düzeyde olduğu; özellikle kadın ve görece kıdemsiz öğretmenlerin haklarını bilmediği; öğretmenlerin hak arama seviyelerinin ise düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Dolayısıyla öğretmenlerin eleştiri ve hak arama kültüründen yoksun olmaları, haksızlıklar karşısında örgütsel sessizliğe yönelmelerine neden olabilir; dahası bu durum demokratik yurttaş bilincine sahip öğrencilerin yetişmesini de olumsuz etkileyebilir.

Tablo 17'den anlaşılabacağı üzere yönetici kaynaklı kırılmalıklarda olduğu gibi öğretmenler, meslektaşlarının öğrenciler ile etkileşiminden de rahatsız olabilmektedirler. Bu kapsamda meslektaşların öğrenciyi aşağılaması ve küçümsemesi ve bunun uzantısı olarak sözel ve fiziksel şiddet uygulaması öğretmenlerin kırılmalıklık kaynakları arasında yer almaktadır. Bu konuda M4'ün ifadeleri aşağıda belirtilmiştir:

M4: O çocuklara geri zekâlı da derler, aptal da derler, yani söylemedikleri şey yok. Özellikle meslek lisesinde bu çok yaygın... Meslek lisesinde çalışan herkes şahit olmuştur, öğretmenler öğrencilere küfür de ediyorlar. Çok açık kaba küfür ediyor. Çocuk da öğretmen sorunlarını şiddet ve küfürle çözdüğü için o da şiddet ve küfürle çözüyor sorunlarını.

Literatür incelendiğinde okullarda öğretmen kaynaklı sözel, psikolojik ve fiziksel şiddetin varlığının azımsanmayacak düzeyde olduğu ve zaman geçtikçe şiddet olaylarında pek fazla azalma yaşanmadığı görülmektedir. Örneğin Özmen ve Küçük (2013), okullarda yaşanan şiddeti ortaya koymak amacıyla altı yıl ara ile aynı anketi benzer nitelik ve nicelikteki bir öğrenci grubuna uygulamış ve sonuçları karşılaştırmışlardır. Hem birinci hem de ikinci araştırmada öğrenciler, öğretmenleri tarafından fiziksel, sözel ve psikolojik şiddete maruz kaldıklarını belirtmişlerdir. Geçen altı yıllık sürede fiziksel şiddetin, görece azalmakla beraber her iki çalışmada da öğretmenden en fazla görülen şiddet türü olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin çoğunluğu öğretmenlerinin, öğrenci saygısızlığı ve öğretmene karşı gelme durumunda şiddete başvurdıklarını, bir kısmı ise herhangi bir nedenle şiddet uyguladıklarını belirtmiştir. Oysa öğretmenler, rol model olmaları nedeniyle öğrenci davranışlarını şekillendirmede önemli bir faktördür. Öğretmenin şiddet içerikli tutum ve davranışlarının öğrenciler tarafından özümseme ve devam ettirilme olasılığı söz konusudur. Dolayısıyla öğretmen yetiştirme programlarının sorunlu öğrencilerle baş

etme, öğrenci ile etkili iletişim ve öfke kontrolü, şiddet tanımı ve önlenmesi konularına yer vermesi ya da daha fazla önem vermesi öğretmen şiddetini azaltmada yarar sağlayabilir.

Öğretmenler, meslektaşlarıyla yaşadıkları kırılmalıkların altında yatan nedenlere ilişkin çeşitli çıkarımlarda bulunmuşlardır. Örneğin, bazı katılımcılara göre öğretmenlerin mesleki gelişime kapalılık ve atalet hali, yönetici kaynaklı kırılmalıkta olduğu gibi denetim eksikliği ve müfettişlerin denetim yapmamasından kaynaklanmakta (M3, M10) ve rasyonel yönetim süreçlerinin yoksunluğu ön plana çıkmaktadır. İ7'ye göre ise bu durumun nedeni toplumdaki var olan “sallabaşını al maaşını” mantığının öğretmenlere de yansımış olmasıdır. A4, meslektaş yetersizliğinin nedeni olarak yanlış yetiştirme politikalarını ve bunun bir uzantısı olarak eğitim fakültelerinde öğretmenlerin iyi yetiştirilmemesini göstermektedir. Benzer şekilde M10 da eğitim fakültelerini öğretmen yetersizliğinden sorumlu tutmakta ve stajların etkisizliğini dile getirmektedir. M4'e göre cinsiyet ayrımcılığının ve kadınların meslek liselerinde pek rahat edememelerinin nedeni buradaki erkek öğrenci ve öğretmenlerin genellikle erkek egemen eğitim kuruluşlarında okumaları ve bunun sonucu olarak kadınlara nasıl davranmaları gerektiğini bilmemeleridir. Bu bulgu aslında dolaylı olarak karma eğitimin ne kadar önemli olabileceğini göstermektedir. Diğer taraftan Tablo 17 incelendiğinde cinsiyet ayrımcılığının sadece meslek lisesi öğretmenleri tarafından dile getirildiği görülmektedir. Bu açıdan meslek liseleri ve cinsiyet ayrımcılığı üzerine çalışmaların yoğunlaştırılması sorunun varlığı ve ortadan kaldırılmasında etkili olabilir.

Bazı katılımcılara göre öğretmenlerin yöneticilere karşı eleştiri yapmama ya da hak aramamalarının temel nedenleri şikâyet etseler de sonucun değişmeyeceği ve istenmeyen kişi olarak etiketlenecek olmalarıdır (M3, A11, İ6, İ8). Bu bulgu öğretmenlerin ilgili kurumlara duydukları güvenin zayıflığına işaret etmesi bakımından oldukça düşündürücüdür. A6, İ6 ve İ8 ise söz konusu bu durumun temelinde öğretmenlerin uyumlu olma sonucunda elde ettikleri çıkarları kaybetme korkusu ve konfor alanlarını bozacak sonuçlarla karşılaşma kaygısı bulunmaktadır. Bu konuda İ6'nın ifadeleri aşağıdaki gibidir:

İ6: Camiamız çok tuhaf ben bunu yıllardır düşünüyorum. Yani biz öğretmen camiasının küçük küçük şeyleri var, ne diyeyim o kelimeyi doğru seçmek istiyorum ama hesapları demeyeyim de küçük kaleleri var, onlara hiç müdahale edilmesini istemiyorlar. Ya mesela ders programı diye bir şeyleri var, bunun bozulmasını istemiyorlar. Hâlbuki sen devlet memurusun, yani bu adam seni en fazla dokuzdan beşe kadar tutabilir. Yani ders programını en kötü yapsa seni

beşe kadar tutabilir. Ama bizim öğretmenimiz dörtte çıkacak ya da üçte çıkacak ya bunu çok kutsal bir şeye dönüştürüyor kafasında. Okul idaresiyle sorun yaşamak istemiyor, böyle bir durum. Ama ben şunu da gözlemliyorum, bu kadar eğilip bükülen öğretmenlerin verimlilik konusunda da hani çok da bir şey yapmadıklarını görüyorum, yani buruşmaz, kokmaz, suya sabuna dokunmaz bir hal alıyorlar zamanla.

Bazı katılımcılar ise öğretmen kırılğanlığının altındaki temel nedenlere çok farklı açılardan yaklaşmışlardır. Örneğin A8 bu durumun temelinde öğretmenin yaptıklarını görünür kılamamasının bir anlamda izlenim yönetimi yapamamasının etkili olduğunu belirtmiştir. Diğer taraftan A6'ya göre öğretmenlerin kırılğanlık nedeni alınan lisansüstü eğitim ile öğretmenlerin farkındalık düzeylerinin artması ile beraber yaşanan olumsuzlukların daha çabuk farkında olmaları ve bunlardan daha fazla rahatsız olmalarıdır. Bu konuda A6'nın ifadeleri şöyledir:

A6: Yüksek lisans eğitimini alıp da işte orada İ. Hocadan, A. Hocadan dersler alıp, hakikaten çok donanımlı hocalar, sağ olsunlar, çok şey kattılar bize. Bu da aslında biraz rahatsızlık veriyor. Keşke hani biraz böyle görmesem ya da bana biraz batmasa bu işler diyorsun ama artık çok geç yani.

Örgütsel Kırılğanlık Kaynağı Olarak Öğretmenin Kendisi. Yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin kırılğanlıklarının yönetici, veli gibi dışsal faktörlerden kaynaklanabileceği gibi bizzat öğretmenin kendisinden de kaynaklanabileceği tespit edilmiştir. Meslektaşlarla ilgili kırılğanlıklarda öğretmenler meslektaşlarının mesleki yetersizliğinden bahsederken burada kendi eksiklerini ya da yetersizliklerini dile getirmekten kaçınmamışlardır. Kırılğanlık literatürü incelendiğinde öğretmenlerin eksikliklerini görüp bunu kabullenmeleri ve dile getirmekten çekinmemeleri olumlu karşılanmaktadır; çünkü bu durum öğretmenlerin açık kırılğanlık yaşandığına işaret etmektedir. Nitekim bu bireyler eksikliklerini düzeltmek için çaba harcama ve kendilerini geliştirme eğilimindedirler (Lemelin, 2018; Song, 2016). Dolayısıyla katılımcı öğretmenlerin bu gerçekçi öz değerlendirmeleri mesleki gelişimi başlatmaya yarayacak önemli bir adım olarak görülebilir. Öğretmenlerin kendilerinden kaynaklanan örgütsel kırılğanlıkları Tablo 18'de gösterilmektedir.

Tablo 18'den anlaşılacağı gibi öğretmenlerin kendileriyle ilgili kırılğanlıkları pedagojik ve akademik yetersizliklerinden kaynaklanmaktadır. Pedagojik yetersizlikler içinde yeni nesil ve sorunlu öğrencilerle baş edememe, kriz anlarını yönetememe ve öğrencilere istenilen değer ve vatandaşlık bilincini kazandırma kaygıları yer

almaktadır. Söz konusu pedagojik yetersizliklere ilişkin bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

İ8: Gözümün önünde kavga edip benim onları (öğrencileri) ayıramama gibi bir durumum oldu. Hatta orada kriz geçirip orada onları ayıramadım; aksine daha da kendim de kötü oldum. O kontrolü sağlayamamak beni üzmüştü.

A8: İşte mesela bazen inanılmaz yaramaz, sınıf ortamını bozan çocuklar olabiliyor. Yani her şeye karşı çocuk, her şeye aykırı hareket ediyor. Bazen çocukların sorunlarıyla baş edemiyoruz. İster istemez çocukların sorunlarıyla da. Sadece dersi ver çık değil, yani sadece öğretim yapmadığımız için. Mesela rehberlik adı altında denebilir, ders dışı faaliyetlerde başa çıkamıyorsun, yetersiz olduğunu hissediyorum bazen. Ne diyeceğimi bilemiyorum yani.

Tablo 18

Öğretmenlerin Kendilerine İlişkin Örgütsel Kırılganlıklara Dair Katılımcı Görüşleri				
A. K.	Kategori	Alt Kategori	f	
Kırılganlık Kaynağı Olarak Öğretmenin Kendisi	Pedagojik Yetersizlik	Problemlili öğrencilerle baş edememe A8	7	
		Öğrencilerin sorunlarını çözmede yetersiz hissetme A6		
		Yeni nesil öğrencilerle baş edememe M2		
		Öğrencilerin şiddete yöneldiği kriz anlarını yönetememe İ8		
		Öğrenciye ulaşmakta zorlanma M7, İ8		
			Vatandaşlık bilinci ve değerlere sahip öğrencilerin yetiştirememe endişesi A7	
	Akademik Yetersizlik	Öğrencilere İngilizce dersini sevdirememe İ7	12	
		Branşla ilgili her alana hâkim olamama İ3, A6		
		Telefondaki hareketli yaşama alternatif olarak bir eğitim oluşturmama İ10		
		Öğrencinin dersteki düşük başarısından ya da performansından kendini sorumlu hissetme A5, İ8		
		Öğrencinin dersi anlamadığı durumlarda kendi yeterliğinden şüphe duyma İ10		
		Öğrencilerin derse motive olmalarını sağlayamama İ10		
		Ders planının dışına çıkıp dersi toparlayamama İ9		
		Derse yeterince hazırlanamama İ9		
		Öğrencilerin derse dikkatini toplayamama İ10		
Yeni nesil öğrencilerin dikkatini çekecek farklı öğretim yöntemleri uygulayamama İ10				
Diğer	Öğrencileri üniversiteye yönlendirememe M10	2		
	Öğrencilerin iyi bir geleceğe sahip olamayacağı endişesi İ3			

Sınıf yönetimi açısından oldukça önemli bir etken olmasına rağmen öğretmenler zaman zaman öğrencilerle iletişim kurma konusunda güçlük yaşamaktadırlar (Ayan ve Taşpınar, 2011). Ayrıca istenmeyen öğrenci davranışları ile baş edememe özellikle göreve yeni başlayan öğretmenlerin sıkça dile getirdiği bir sorundur (Kozikoğlu ve Senemoğlu, 2018). İstenmeyen öğrenci davranışları ile baş etme ve sınıfta disiplini sağlama konusunda yetersizlik ve yoğun stres yaşayan öğretmenlerde içe kapanma ve kendini izole etme eğilimleri görülebilmektedir. Bu noktada meslektaş ve yönetici desteği yaşanan pedagojik yetersizliğin aşılmasında etkili araçlar olarak kabul

edilmektedir (Lewis, 1999). Diğer taraftan öğrencilere dürüstlük, işbirliği, otoriteye saygı gibi hangi değerlerin öğretilmesi gerektiği ve bu konudaki endişeler de öğretmenler için önemli bir kırılma noktasıdır. Çünkü öğretmenden beklenen, öğrenciyi sadece akademik anlamda değil, karakter olarak da geliştirmesidir (Blase, 1988).

Öğretmenlerin akademik yetersizlikleri incelendiğinde, öğretmenlerin alana tam hâkim olamama, çağın gerektirdiği eğitim ve yöntemlerini uygulayamama, derse hazırlıksız gitme, planın dışına çıkınca dersi toparlayamama, öğrenci dikkat ve motivasyonunu sağlayamama ve öğrenci yetersizliğinden kendini sorumlu hissetme gibi kaygılarının olduğu görülmektedir. Bu konuda bazı katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

İ3: Şimdi ben halk oyuncusuyum uzun sürelerden beri halk oyunu ile ilgilendim. Halkoyunları öğretmenliği de yapıyorum. İyi bir öğretmenim halkoyunları konusunda. Ama mesela bir basketbol branşına geldiğimde kendimi yetersiz hissediyorum. Uygulamaya geldiğinde kendimi yeterli göremiyorum. Ben burada yetersiz hissediyorum. Hani branşım beni bu konuda gerçekten zorluyor.

İ10: Öğrencilerin dikkatlerini bazen toparlayamayabiliyorsunuz, çünkü bizler halen sunuş yoluyla dersleri anlatıyoruz. 21. yüzyıla gelmişiz, evet, akıllı tahtalarımız var, elimizden geldiği kadar akıllı tahta da kullanmaya çalışıyoruz, ama yine de, dediğim gibi çocuklar zaten doymuş, buna da doymuş yani. Çok da fazla, hani, belki etkinlik alanı yaratamıyoruz, çocukları yaparak yaşayarak öğretemiyoruz çocuklara. Ben çok araştırıyorum ne yapabilirim diye, bu çocuklara kendimi dinletebilirim diye. Yani nasıl eğlenceli bir ortam yaratabilirim diye ama mümkün değil tabii ki. Aynı şekilde moda mod sıkıcı bir şekilde ders anlatıyorduk ve bundan dolayı da ben çok üzülüyordum yani. Arapça derslerinde çocuklara yetemiyorum.

İ8: Yani öğrencilerle iletişimim güzel aslında, öğrencilere ilişkin pek bir sıkıntı yaşamıyorum kendi adıma. Sadece bazen verdiğimi alamadığım zaman “acaba bir eksiklik mi var” diye kendimi sorguluyorum sadece. Daha başka türlü ne yapabilirim diye. Burada benim kendime eleştirim oluyor bu konuda.

İ9: Benden kaynaklı sorunlar da oluyor. Yani bir dersin verimli geçmesi için bence öğretmenin de o derse gelmeden gerçekten değer verip hazırlanması gerekiyor. Yani hazırlanmadığımız derste ne kadar bilsek de biraz tökezliyoruz. Hani o dakikaları doldurana kadar ne anlatsak. Ama hazırlandığımız zaman bir plan dâhilinde, o zaman gerçekten çok verim alıyoruz.

Öğretmen yetersizliğine ilişkin görüş bildiren katılımcıların demografik özellikleri incelendiğinde kıdem değişkeninin öne çıktığı görülmüştür. Şöyle ki Tablo 18’de belirtilen toplamda 21 görüşün 16’sı 13 yıl ve altında kıdeme sahip diğer bir ifade ile görece daha az kıdemli öğretmenler tarafından dile getirilmiştir. Tecrübe ile birlikte

öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ve akademik yetkinliğinin artabileceği göze alındığında bu beklenen bir durumdur. Nitekim Kelchtermans da (2008) araştırmasında özellikle kıdemsiz diğer bir ifadeyle göreve yeni başlayan öğretmenlerin akademik yetersizlik yaşadığını; tam olarak program içeriğini öğretmediklerini; dolayısıyla öğrencilere faydalı olmadıklarını ve öğrenci başarısızlığından sorumlu olduklarını düşünerek kırılma yaşadıklarını ortaya koymuştur. Song (2016) ise öğretmenlerin öğrenci başarısından kendilerini sorumlu hissetmelerinin ötesinde öğrenci yetersizliği durumunda aşağılık duygusuna kapıldıklarını ifade etmektedir. Bu noktada öğretmenin öğrenci başarısının ailenin sosyo-ekonomi durumu, öğrencinin hazır bulunuşluğu vb. çok çeşitli faktörlerden etkileneceğini düşünerek kendi yeterliğine ilişkin gerçekçi değerlendirmeler yapması ve kendi rolünü doğru konumlandırması daha doğru bir yaklaşım olacaktır. Ayrıca Tablo 18’de belirtildiği gibi ders planının uygulanmasında yaşanan sorunların ve özellikle ders planı dışına çıkmanın örgütsel kırılma oluşturabileceği Lemelin (2018) tarafından da ifade edilmektedir.

Örgütsel Kırılma Kaynağı Olarak Sendikalar, Okulla İlgili Diğer Örgütler ve Medya. Yapılan analizler sonucunda katılımcıların öğretmen sendikalarının siyasi kaygılarla hareket etmesinden (A4, İ3), sendikalar arasında birliğin olmamasından (A4, A11, A7, İ3), dahası bu kuruluşların birbirine düşmanca tavır sergilemesinden (A4, A7) ve sivil toplum örgütleri ile sendikaların yetersizliğinden (A11) son derece rahatsız oldukları anlaşılmaktadır. Bu konuda bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

A7: Yani o kadar çok sendika var ki hatırlamıyorum bile. Bir sürü sendika var, saçma sapan ve herkes birbiriyle böyle kavgalı. Aslında aynı şey için mücadele ettiklerinin farkında değiller. Aslında öğretmenlerin hakları için herkes mücadele ediyor burada güya. Ama herkes birbirine düşman tavırlar halinde.

A4: Sendika da böyle beş altı parça olduğu için ortak bir karar almak, ortak bir şey yapmak adına böyle bir havayı hiçbir zaman görmedim. Benim sendikam, onun sendikası, bunu sendikası, ocu sendika, bucu sendika. Sendika başına geçmiş adamların ne hedefi var, ilerde işte meclisin içine gireyim. Hangi partiden, o partiden, bu partiden, şu partiden. Biz en alttayız, en mutfaktayız yani. Beraber olamıyoruz, toplanamıyoruz...

Katılımcıların sendikalarla ilgili dile getirdikleri kırılmalar birçok çalışmada da vurgulanmıştır. Örneğin Taşdan’ın (2012) çalışmasında da araştırmaya katılan öğretmenler sendika-siyaset ilişkisinin mevcut olduğunu ve bunun doğru olmadığını, sendikaların öğretmen sorunlarına yeterince değinmediklerini ve yardımcı olmadıklarını

belirtmişlerdir. Berkant ve Gül'ün (2017) araştırmasında da öğretmenler sendikaların siyasetten fazla etkilendiğini ve ötekileştirmeye neden olduğunu dile getirmişlerdir. Eğitim sendikalarının genellikle siyasi ve ideolojik felsefeler temelinde örgütlenmesi, birbirleriyle çatışmalar yaşamına ve sendikalar arasında güçlü bir işbirliğine engel olmaktadır (Eraslan, 2012). Sendikalar arasında birlik ve işbirliğinin olmaması Gök ve Bozbayındır'ın (2020) araştırmasında da öğretmenler tarafından belirtilmiştir.

Yapılan analizlerde okulla ilgili diğer örgütlere ilişkin rahatsızlık, belki de bu örgütlerle işbirliğine en fazla ihtiyaç duyan bir meslek lisesi öğretmeni tarafından dile getirilmiştir. M8'e göre meslek lisesi ile ilgili iş dünyasındaki kuruluşların meslek lisesine destek vermemeleri, malzeme yardımı yapmamaları ya da malzeme tedarik edilmesinde indirim uygulamamaları, projelerde sponsor olmamaları öğretmenlerin kırılganlık kaynakları arasındadır. Bu konuda M8'in ifadeleri şöyledir:

M8: Yani mesleki eğitim sadece okulların sorumluluğu değil. Okulların yanında işte bilişimle ilgili çalışıyoruz biz, bilişimle ilgili tüm firmaların da sorumlusudur. Çünkü biz onların insan kaynağını yetiştiriyoruz. Doğal olarak onlardan da Milli Eğitimin yetişemediği noktalarda okullara yardım etmesini bekliyoruz. Yardım eden firmalar var.[...] Bunlar güzel şeyler ama bir taraftan da hiç destek olmayan ya da okul malzeme alacakken hiç indirim yapmayan ki okullar çok sınırlı imkânlarla bunları yapmaya çalışıyor, paydaşlar var. Onlar beni üzüyorlar. Yani şöyle üzüyorlar, ortak bir amaç için uğraşıyoruz ama bu ortak amaçta kendi üzerlerine düşeni yapmıyorlar.

M8'in okullarla ilgili örgütlere yönelik ifade ettiği kırılganlıklar aslında meslek lisesi ve iş dünyası arasındaki işbirliği yetersizliğinin bir yansımasıdır. Söz konusu bu işbirliği eksikliğinin sıkça dile getirilen bir sorun olmasına ve işverenlerin çoğunun meslek lisesi mezunlarının bilgi, beceri ve tutumlarını yetersiz görmesine rağmen (Özsoy, 2015) liselere gereken desteği vermemeleri düşündürücüdür. Çünkü işverenlerin meslek liselerine yönelik destek ve yatırımları, uzun vadede kendi çalışma sektörlerine de katkı getirecektir.

Öğretmenlerin örgütsel kırılganlık kaynaklarından bir diğeri ise medya ve sosyal medyadır. Şöyle ki medyanın ve sosyal medyanın gerçek iyi öğretmen örneklerini paylaşmaması (M8), basında öğretmenlerin iş yapmıyor ve emek vermeden para kazanıyor olarak gösterilmeleri (İ7, M8), televizyonda öğretmenlerin itibarını zedeleyici yayınlar yapılması (M8), sosyal medyada öğrenci fotoğraflarının ve öğrencileri aşağılayan videoların paylaşılması ve sosyal medyadaki öğretmenlerin çalışmadığına dair algı yönetimi (A2, M8) öğretmenlerin örgütsel kırılganlık kaynakları arasındadır. Bu konuda bir katılımcının görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

M8: Bugün bir köşe yazarı yazısında öğretmenler rahata alıştı demiş. İşte geçen hafta bir televizyon kanalında yayınlanan öğretmen maaşlarının manipüle edilmesi, almadığımız maaşı alıyor gibi göstermeleri, toplumun öğretmenlere hep yatarak para kazanıyorsunuz demesi, bunlar zaten başlı başına bir problem. [...] Normalde yurtdışında suçtur ama ülkemizde sosyal medyada öğrenci fotoğrafları rahatlıkla paylaşılabilir. Mesela bir öğretmen öğrencisi ile dalga geçiyor, bunu sosyal medyada paylaşıyor. Bir bakıyorsunuz, binlerce takipçisi var ve aynı video başka okullarda hızlı bir şekilde çoğalıyor. Bu da genel olarak eğitim ekosistemine çok zarar veriyor.

Yukarıdaki bulguları doğrulayacak şekilde medyanın öğretmenlere yaşattığı örgütsel kırılğanlıklar Kelchtermans (1996) ve Gao (2008) tarafından da ortaya konulmuştur. Özellikle internet medyası aracılığıyla öğretmenlere “yetersiz pedagoglar” ve “suistimalciler” gibi olumsuz imajlar atfedilmekte ve bu durum öğretmen kırılğanlığını arttırmaktadır (Gao, 2008). Medyadaki öğretmenlere yönelik haber, yayın ve söylemlerin öğretmenlik mesleğini olumsuz etkilediği ve statüsüne zarar verdiği diğer çalışmalarda da dile getirilmiştir (Aydın, Güner-Demir ve Erdemli, 2015; Bozbayındır, 2019; Ünsal, 2018). Medyada, dizi ve filmlerdeki olumsuz öğretmen algısı, öğretmenlerin olumlu faaliyetlerinden ziyade olumsuz haberlerin çarpıtılarak gündeme getirilmesi ve genellenmeye çalışılması öğretmenleri olumsuz etkilemektedir (Bozbayındır, 2019; Ünsal, 2018). Öte yandan Hargreaves ve diğerleri (2018) medyanın öğretmenleri yansıtma şeklinin mesleki imaj ve saygınlığı etkilemekle beraber bu etkinin gerçekçi olarak algılanmadığını belirtmektedirler. Yazarlara göre öğretmenlerin çoğunluğu medya tarafından çok az ya da hiç saygı görmediklerini ve kötü muameleye maruz kaldıklarını düşünmektedirler; ancak son yıllarda medyadaki öğretmen tasviri olumsuzdan olumlu yöne doğru evrilmiş, öğretmenlerin çabaları takdir edilmeye başlanmıştır; bu nedenle öğretmenlerin medyaya karşı algılarını gözden geçirmeleri gerekmektedir.

Örgütsel Kırılğanlık Kaynağı Olarak Öğrenciler. Öğretmenlerin öğrencilere ilişkin yaşadıkları örgütsel kırılğanlıklar Tablo 19’da gösterilmektedir.

Tablo19

Öğrencilere İlişkin Örgütsel Kırılganlıklara Dair Öğretmen Görüşleri

A. K.	Kategori	Alt kategori	f
Kırılganlık Kaynağı Olarak Öğrenciler	Öğrenci Umutsuzluğu	Öğrencilerin umutsuzluğu A4, M4, M7, M10, İ10 Öğrencilerin hayallerinin olmaması A4, M7 Öğrencilerdeki karamsarlık, vazgeçmişlik M7, M10, İ10 Öğrencilerdeki aşağılık ya da yetersizlik duygusu İ10	11
		Öğrencilerin öğretmenleri sadece not veren kişi olarak görmesi A2 Öğrenci ile kurulan duygusal bağa karşılık artık ders almayan öğrencinin öğretmene selam bile vermemesi A2, İ2, İ6 Öğrencilere verilen emeğe karşılık mezun olan öğrencinin öğretmeni tanımaması A2, İ2	6
		Öğrenci Seviye ve Niteliğinin Düşük Olması Öğrenci niteliğinin düşük olması A6, A7, M9, İ3, İ5 Öğrencilerin akademik seviyesinin düşük olması A4, İ7, İ9, İ10 Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin düşük olması M4, M9, İ7, İ9	13
		Öğretmene Karşı Saygısız Tutum ve Davranışlar Öğrencilerin öğretmen ile saygısız iletişim kurma biçimi A6 Öğrencilerin öğretmene saygısız tavırları ve davranışları M5, M7, İ2 Yabancı uyruklu öğrencilerin öğretmene saygısız tavırları, İ2 Yabancı uyruklu öğrencilerin Türk kültürüne ve değerlerine gereken saygıyı göstermemeleri İ2 Öğrencilerin öğretmeni dikkate almaması A3	7
	Bazı Branşlara Karşı Ön Yargı ve Önemsememe	İmam hatip lisesi öğrencilerinin İngilizce dersini önemsememesi İ7 Öğrencilerin felsefe dersine ön yargılı davranması İ1, Öğrencilerin sanat ve sosyokültürel etkinliklere yönelik derslere önem vermemesi A1 Öğrencilerin İngilizce dersine ön yargılı davranması İ7 Meslek lisesi öğrencilerinin meslek dersleri dışındaki dersleri önemsememesi M4, M7 Öğrencilerin matematik dersine ilgisiz olması A3	7
		Öğretmene Karşı Aşağılayıcı ve Onur Kırıcı Davranışlar Öğrencinin öğretmene hakaret etmesi İ2 Öğrencinin öğretmeni taciz etmesi M7 Öğrencilerin öğretmeni aşağılaması M5, İ2 Öğrencilerin ilahiyat mezunu öğretmene ön yargılı yaklaşması ve aşağılaması İ2	5
		Öğrencilerin Birbirlerine Karşı Sözel ve Fiziksel Şiddeti Öğrencilerin birbirlerine zorbalık yapması A7 Öğrencilerin birbirlerine şiddet uygulamaları M7 Öğrencilerin birbiriyle küfürlü konuşmaları M7 Öğrencilerin birbirlerine karşı saygısız iletişim biçimi A6	4
	Derse Karşı İlgisizlik ve Sorumlulukları Yerine Getirmeme	Öğrencinin derse dinlemek istememesi İ1, İ10 Öğrencilerin derse takip etmemesi A3, M3 Öğrencilerin ilgisizliği A4, A7, M9, M3, M10, İ1, İ2, İ9, İ10 Öğrencilerin derse hazırlanıp gelmemeleri İ2 Öğrencilerin dersle ilgili sorumluluklarını yerine getirmemeleri İ2, İ9	16
		Öğrencilerin Derste İstenmeyen Davranışları Öğrencilerin derste telefon kullanmaları M7, İ9, İ10 Öğrencilerin sınıfta gürültü yapmaları A3 Öğrencinin dikkatinin dağınık olması İ10 Öğrencilerin kural tanımamaları İ2	6
	Diğer	Öğrencinin kendisi hatalı olduğu halde öğretmeni rehberlik ya da yönetime şikâyet etmesi İ2 Öğrencilerin bencilliği A7, İ10 Öğrencilerin birbirlerine karşı ırkçılık yapması İ4	4

Tablo 19 incelendiğinde öğretmenlerin en fazla öğrencilerin derse karşı ilgisizliği ve sorumluluklarını yerine getirmemelerinden rahatsız oldukları anlaşılmaktadır. Derse karşı ilgisizliğin bir uzantısı olarak değerlendirilebilecek öğrencilerin derste istenmeyen davranışları da öğretmenlerin kırılanlık kaynakları arasındadır. Bunların yanında öğrencilerin bazı branşlara karşı önyargı ve önemsememe durumlarının söz konusu olduğu anlaşılmaktadır. Bu konularda bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

M4: Yani çocuk zaten ileride bir fabrikada çalışacağını, sanayide çalışacağını biliyor. Dolayısıyla edebiyat derslerini çok önemsemiyor. Hatta dilbilgisi ağırlıkta yapmaya çalıştığımızda da en azından düzgün konuşsun, düzgün yazsın diyorsunuz ama bu bile çocuk için biraz fazla oluyor.

İ1: İmam hatipte olduğum için ve branşımdan dolayı, felsefe olunca bazen ciddi problemler yaşayabiliyorum, yani hem öğrenciler bazında, hem de veliler bazında da yaşadığım oldu bunu. Yani felsefe olunca İmam Hatip olunca zaten öğrencilerin bakış açısı direkt şey yani “hani dinsiz imansız biri felsefe öğretmeni, başka ne olacak”. “Hani hocam sizin dininiz ne? Hocam sizin dininiz var mı? Hocam söyledikleriniz bizim kafamızı karıştırıyor, dinden çıkar mıyım? Çok rahatsız oluyorum bu dersten”. Hiç unutamayacağım bir anım, mesela benim derse girmeden önce çocuk gidip cami hocasına “hani ben felsefe dersi alacağım, dinden çıkar mıyım, bir şey oluyor mu” sorup icazet alıp derse girmiş yani. Ders anlatırken çocuklar kulaklarını kapatır, “ben bunları duymak istemiyorum işte, bunları duyunca gece aklıma kötü kötü şeyler geliyor” dedikleri şey yani sorgulama mevzusunda, sorgulamaya başlayınca kafaları karışıyor. Bundan çok rahatsızlık duyuyor çocuklar.

Yukarıdaki bulguları destekleyecek şekilde yapılan birçok çalışmada (Altun, 2009; Dağlı ve Han, 2017; Ekinci, Bindak ve Yıldırım, 2012) öğrencilerin ilgisizliği ve istenmeyen davranışları, öğrenci başarısızlığının temel nedenlerinden biri olarak gösterilmekte ve öğretmenlerin önde gelen sorunları arasında yer almaktadır. Aslında eğitim sistemlerinin yeni gelişmelere ayak uyduramaması ve beklentileri karşılayamaması ve belki de bunun sonuçlarından biri olan öğrenci ilgisizliği, geçmişte de var olan genel bir sorun olma özelliği taşımaktadır. Nitekim bundan 30 yıl öncesinde de öğrenci ilgisizliği temel eğitim sorunları arasında bulunmakta ve öğretmenlerin tükenmişlik ve görevi terk etme nedenleri arasında gösterilmektedir (Haberman ve Rickards, 1990, Farber, 1984).

Tablo 19’den anlaşılağı üzere öğrencilerin içinde bulundukları umutsuzluk durumu da öğretmenleri oldukça etkilemektedir. Öğretmenler öğrenci ilgisizliği ve umutsuzluğunu beraber değerlendirmekte ve söz konusu bu iki kırılanlık kaynağının temelinde yatan nedenlere ilişkin çeşitli çıkarımlarda bulunmaktadır. Örneğin İ9

öğrenci ilgisizliğinin ve umutsuzluğunun velilerin çocukları istemedikleri bölüm ya da okulda okumaya zorlamalarından kaynaklandığını belirtmektedir. İ10'a göre öğrenci isteksizliğinin ve umutsuzluğunun nedeni, müfredatın öğrenci seviyesine göre ağır olması, öğrencinin baştan yenilgiyi kabullenmesi ve akıllı telefonların yarattığı eğlence dünyasına kendisini kaptırmasıdır. Diğer taraftan A4 ve İ6 bu durumun ailenin sosyo-ekonomik düzeyinin düşük olmasından ve öğrencilerin kendi standart ya da kaderlerini kabullenmelerinden kaynaklandığını ifade etmektedirler. M9'a göre öğrencilerin ilgisizliği ve umutsuzluğunun altında iş bulamama düşüncesi ve iyi bir gelecek elde etmenin zorluğu yatmaktadır. İ10'a göre ise öğrencilerdeki umutsuzluk duygusunun nedenlerinden biri, okulların seviyeye göre gruplandırılıp bir kast sistemi oluşturulması ve çocukların bu durumunun farkında olmasıdır. Katılımcıların çıkarımlarına ilişkin bazı görüşler şöyledir:

M9: Sonuçta belli bir coğrafyada yaşıyoruz, belli bir konjonktürde yaşıyoruz ve günden güne maalesef sıkışan bir tabloda yaşıyoruz. Gençler de bunu görüyorlar. Ne kadar biz onlara ilgisizler, umursamazlar desek de yine de gördükleri şeyler var çocukların. Her geçen gün onların geleceği daha da gelecek oluyor. İşte şu var önünde, bu var önünde ve o önündekiler hiç bitmiyor, her zaman aşması gereken dağlar var önünde. O yüzden de umutsuzluğa kapılıyorlar haklı olarak.

A4: Herkes aslında kendi standardında kabul ediyor her şeyi. Yazgısını mı diyelim nedir; yani ne olabileceğini. Sanırım çocukların da hayal kurmaları biraz sınırlı. Çünkü dışarda da sınırlı bir hayatları var. Bu çocukların yaşadıkları aile ortamıyla da alakalı. Yani “benim annem babam bu durumda, ben de en fazla bu durumu yapabilirim”, en fazla hayalleri de televizyon dizileri kadar oluyor, onlar da tamamıyla ütöpik yani televizyon dizileri.

İ10: Ne kadar inkâr etsek de böyle bir kast sistemi var. O çocuklar bizim okullara geliyorlar ama diyorlar ki “Zaten benim seviyem belli benden bir şey olmaz”. Birazcık bu özgüvensizlikle geliyorlar. Yapamayacaklarını düşünüyorlar.

Yukarıda katılımcıların da belirttiği gibi öğrencilerin ilgisizliği ve umutsuzluğu, ailenin tutumu ve sosyo-ekonomik durumu, gelecek beklentisinin olmaması ve eğitim araç-gereç ve yöntemlerinin z kuşağı öğrencilerinin öğrenmesini sağlayacak nitelikte olmamasından kaynaklanabilir. Literatürde özellikle öğrenci umutsuzluğu üzerine yapılan araştırmalarda ailenin sosyo-ekonomik düzeyi ve iş bulma endişesi öne çıkmaktadır (Dereli ve Kabataş, 2009; Özmen, Dündar, Çetinkaya, Taşkın ve Özmen, 2008). Bununla birlikte bu çalışmada öğretmenler için önemli bir kırılma kaynağı olmasına rağmen öğrenci umutsuzluğunun öğretmen üzerindeki etkisine yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Tablo 19’da görüldüğü gibi öğrenci seviye ve niteliğinin düşük olması da öğretmenlerin başlıca örgütsel kırılganlık kaynakları arasında yer almaktadır. M4’e göre öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin ya da niteliklerinin düşük olmasının altında öğrenci ailelerinin sosyo-ekonomik durumlarının düşük olması ve buna bağlı olarak çocukların yeterli beslenememesi ve okula yaya ulaşımın verdiği yorgunluk bulunmaktadır. Benzer şekilde İ9 da bu durumun ekonomik yetersizlikler, öğrencilerin aynı zamanda çalışıyor olmaları ve aile içi huzursuzluklardan kaynaklandığını belirtmiştir. Öğrenci niteliğinin düşüklüğüne ilişkin bir katılımcının görüşleri şöyledir.

M9: Öğretmen olduğumuz için gelen öğrencinin alt yapısına bakıyoruz sonuçta biz. Bir de Türk Dili ve Edebiyatı benim branşım ve branşım gereği onların konuşmasına da bakıyorum, yazısına da bakıyorum, hayal güçlerine bakıyorum, cümleleri kurmalarına bakıyorum. Baktığımda da gördüğüm çok çok vahim bir durum. Öğrenci yani kendiyle ilgili bir cümleyi kuramıyor maalesef, düzgün bir cümle kuramıyor. Belki meslek lisesinin verdiği bir dezavantaj bu. Ama Anadolu lisesinde de çalıştım, çok da farklı değildi ve günden güne de kötüleyen bir profil var etrafımızda.

Literatürdeki birçok araştırmada (Dağlı ve Han, 2017; Kara ve Güneş, 2016; Milwaukee, 1988; Akt. Haberman ve Rickards, 1990; Özdemir, Civelek, Çetin, Karapınar ve Özel, 2015) bu çalışma bulgularını destekleyecek şekilde öğretmenlerin öğrenci seviye ve niteliğinin düşük olmasından yakındıkları görülmektedir. Özgan ve Tekin’nin (2014) araştırmasında da öğretmenler, öğrencilerin seviye ve hazır bulunuşluk düzeyinin düşük olduğunu belirtmekte; bu durumu alt kademelerde öğrencilerin iyi yetiştirilmemesi, öğrencilerin çalışması, velinin ilgisizliği ve destek vermemesi gibi nedenlere bağlamakta; sonuçta ise sınıf yönetimi ve disiplini sağlamada zorlandıklarını belirtmektedirler.

Bunların dışında öğretmene karşı saygısız tutum ve davranışlar, aşağılayıcı ve onur kırıcı davranışlar öğretmenlerin diğer kırılganlık kaynakları arasındadır. Söz konusu kategorilere yönelik bazı katılımcı görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

M5: Yani bir matematik öğretmeni bizim çocuklar sınıfta öğretmeni ağlatmıştı, sorularla ilgili bir sıkıntıdan. Yapamıyorsunuz, bilmiyorsunuz şeklinde kadıncağızı aşağılamışlardı ki ücretli öğretmendi.

İ2: Ben de listedeki gibi okudum ismini. Yumne diye okudum ismini sınıftakiler güldü, evet listede o şekilde yazıyor falan dedim. Sonra onun kardeşi de aynı sınıftaydı. İşte Türk kafası böyle çalışıyor dedi. Şimdi bu öğrenciye ne diyeceksin. Sınıfta farklı ırklardan öğrenciler var. Hani o anda ona birçok şey söyleyebilirsin ama söylemiyorsun bir şey. Aslında o anda hakaret etmiş oluyor. Bunun gibi ya da ne bileyim İstiklal Marşı töreninde mesela Türk öğrenciler istiklal marşı okuyor, yabancı öğrencilerin umurunda bile değil. Konuşuyorlar,

hani saygı gösterme gibi bir çabaları yok falan. Bizim aslında birazcık da farklı uyruklu öğrencilerin olmasından kaynaklanan sıkıntılarımız oluyor. Mesela nöbet tutuyorum, öğrenciye sınıfa gitmesini söylüyorum. Öğrenci bahçeye doğru yöneliyor. Neyse ben onu bir şekilde sınıfa doğru yönlendirirken “geri zekâlı” dedi. Şimdi ne yapacaksın, sana bunu çok rahat bir şekilde söyleyebiliyor ve bu öğrenci hiçbir ceza almadı.

Tablo 19’da belirtildiği gibi ve Yukarıda İ2’nin anlattıklarından yola çıkarak sadece Türk öğrencilerin değil, yabancı uyruklu öğrencilerin de saygısız tutum ve davranışlarının söz konusu olduğu ve öğretmeni zor durumda bırakabildiği söylenebilir. Küreselleşme, sınır ülkelerde yaşanan iç savaşlar vb. nedenlerle Türkiye’nin giderek yabancı öğrenci sayısının arttığı bilinmektedir. Dolayısıyla öğretmen giderek farklılaşan öğrenci profilleriyle yüzleşmek durumunda kalmaktadır. Bu nedenle öğretmenlere çok kültürlü eğitim ile ilgili sürekli ve etkili bir şekilde destek verilmesi, yabancı uyruklu öğrencilerin ise sisteme doğru bir şekilde entegre olmalarını sağlayacak uyum sistemlerinin oluşturulması yararlı olabilir. Aksi takdirde öğrenci ve öğretmen arasında ciddi gerilimler yaşanabilir. Nitekim sadece öğretmen-öğrenci gerilimi değil, İ4’ün de belirtildiği gibi öğrencilerin birbirlerine ırkçılık yapması gibi öğrenci-öğrenci gerilimi de söz konusu olabilir. Sonuç olarak bu durum eğitime ve topluma ciddi zararlar verebilir.

Öğrencilerin tutum ve davranışlarının önemli bir kırılma kaynağı olduğu Lemelin (2018) tarafından da vurgulanmış, özellikle öğrencilerin kaba ve olumsuz eleştirilerinin kırılmağa yol açtığı belirtilmiştir. Literatürdeki diğer birçok araştırmada (Boone ve Boone, 2007; Ingersoll; 2001; Özdemir vd., 2015) da öğretmenler öğrencilerinin saygısız tutum ve davranışlarından yakınmaktadır. Öğrencilerin olumsuz tutum davranışları eğitim öğretim ortamının etkililiğini düşüren bir kısır döngü yaratmaktadır. Şöyle ki öğrencilerin olumsuz tutum ve davranışlarıyla karşılaşan öğretmenlerin istek ve motivasyonları azalmakta, ilgili sınıfa karşı soğuk davranıp sert tepkide bulabilmektedirler. Bu durum ise öğrencinin olumsuz tutum ve davranışlarını daha da arttırmakta; böylelikle sınıf iklimine zarar veren bir öğrenci-öğretmen ilişki döngüsü oluşmaktadır (Can ve Baksi, 2014).

Öğretmenlerin öğrenci temelli kırılma noktaları öğrenci-öğretmen etkileşiminin yanı sıra öğrenci-öğrenci etkileşiminden de kaynaklanmaktadır. Bu bağlamda öğretmenler, öğrencilerin birbirlerine karşı uyguladıkları sözel ve fiziksel şiddetten rahatsız olmaktadır. Bunların dışında Tablo 19’daki diğer kategorisinde belirtildiği üzere öğrencilerin bencilliği ve öğretmeni haksız şikâyetleri de öğretmenlerin

kırılganlık kaynakları arasında yer almaktadır. Bu konuda İ2'nin görüşleri aşağıdaki gibidir:

İ2: Okulda belli kurallar var, işte makyaj yapıp öğrencinin gelmemesi gerekir. Bunu başlangıçta da söylüyorum zaten. Öğrenci bir iki aynı şekilde geliyor. Ben onu bu şekilde bir daha derse alamayacağımı söyledim. Kapıyı çarptı ve çıktı gitti. Bir de üstüne beni gidip rehberlik servisine şikâyet etmiş. Rehberliğin tavrına bakıyorsunuz bu şekilde.

Tablo 19'dan anlaşılacağı üzere öğretmenler öğrencilerine karşı duygusal bağlılıklarının ve emeklerinin bir sonucu olarak onlardan vefa beklemekte; ancak bu beklenti gerçekleşmeyince kırılganlık yaşamaktadırlar. Öğretmenler bakımından mesleği kırılgan hale getiren ya da meslekte tutunmayı kolaylaştıran en büyük etkenlerden birinin öğrenci olduğu açıktır. Nitekim burada belirtildiği gibi öğrenci kırılganlık kaynağı olabiliyorken daha sonra bahsedileceği üzere öğrenci kırılganlıkla baş etmede kullanılan stratejilerden bardağın dolu tarafını görmede de etkilidir. Bazı katılımcıların öğrenci vefasızlığına ilişkin görüşleri şöyledir:

A2: Mesela öğrencilerle aynı şekilde iyi bir iletişim kuruyorsunuz ama bir sene sonra dersinize girmediğinde ya da öğrencilerden sadece “öğretmen işte notunu verdi, işim bitti gibisinden bu şekilde sırt dönenler oluyor mesela. Hiç beklemediğiniz öğrencilerde bile bu tür eğilimler var. O kadar emeğiniz geçiyor, ben teneffüsleri mesela yanlarında geçiriyorum, teneffüse çıkmıyorum, çayımı alıyorum, masa başında unutuyorum bile ders başlamış, haberim olmuyor sorularını çözmekten. Hani bu kadar yakın olduğunuz öğrencilerde bile, bazen bu tür vefasızlık oluyor, insan üzülüyor bunlara.

İ2: Umurunda bile değilsin. Mesela mezun olan bir öğrencimi birkaç gün önce sokakta gördüm, beni gördüğü halde kafasını öteki tarafa çevirdi hani.

Örgütsel Kırılganlık Kaynağı Olarak Veliler. Öğretmenlerin veli kaynaklı yaşadıkları örgütsel kırılganlıklar Tablo 20'de gösterilmektedir.

Tablo 20'de görüldüğü üzere öğretmenlerin velilere ilişkin kırılganlıklarının başında velilerin okula gelmemesi ve öğrenciye karşı ilgisizliği yer almaktadır. Velilerin çocuklarının okul yaşantısı ile yeterince ilgilenmemeleri, okula yalnızca belirli zorunluluk hallerinde gelmeleri öğretmenleri rahatsız etmektedir. Öğretmenler velilerin bu ilgisizliğini çocuklarıyla ilgili olumsuzluk ya da başarısızlıkları duymak istememelerine bağlamaktadırlar. Velilerin ilgisizliği ve okula gelmemesine yönelik bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

M8: Meslek lisesinde velileri çok görmüyorum; çünkü meslek lisesindeki veliler çok ilgili değiller. Çoğu öğrenci dört yıl okula geliyor ve çoğu veliyi dört yıl

okulda hiç görmüyorum. Gördüklerinde genellikle iyi öğrencilerin velileri oluyor. [...] Çünkü başarılı olmayan çocukların velileri okula gelmeyi çok tercih etmiyorlar. Çünkü ne duyacaklarını biliyorlar. İyi öğrencilerin velileri de belki güzel şeyler duymak için geliyor olabilirler. Sonuçta toplantılara notları iyi, kişiliği düzgün çocukların velileri geliyorlar.

M5: Bir dönem hiç bir şekilde çocuğunu arayıp sormamış, sadece karne dönemlerinde, ben onlara mantar veli diyorum, hiç görmüyorum onları, sadece karnenin alınacağı hafta çıkıyorlar sadece.

Tablo 20

Veli Kaynaklı Örgütsel Kırılganlıklara İlişkin Öğretmen Görüşleri

A. K.	Kategori	Alt kategori	f
Kırılganlık Kaynağı Olarak Veliler	Öğretmene Karşı Saygısız Tavrı	Velilerin öğretmene saygısız tavrı M5, İ2, A5 Velilerin genç öğretmenleri küçümsemesi İ2 Velilerin öğretmeni dikkate almaması A3, M2	6
	Okula Gelmemesi ve Öğrenciye Karşı İlgisizlik	Velilerin okula gelmemesi A3, M8, İ2, İ6, İ9 Velinin toplantılara katılmaması İ9 Velilerin öğrenciler ile ilgilenmemesi A3, A4, A10, İ9 Velinin öğrencinin geleceği için çaba sarf etmemesi M6 Velilerin ilgisizliği M9, M5, M8, İ2, İ5, İ6	17
	Tehdit ve Şiddet	Velinin öğretmeni tehdit etmesi A5, A1, M4, M5 Velinin öğretmenin üzerine yürümesi A5, Velinin öğretmeni dövmesi M5 Velinin öğretmeni dinlemeden suçlayıcı bir dil kullanması A6, M5, M7	8
	Not Baskısı	Özellikle nüfuzlu velilerin öğretmen üzerinde not baskısı yapması A6, İ5 Velilerin verilen notu sorgulaması İ3 Velilerin spor ve sanat derslerinden öğrencilerin hep yüksek not alması gerektiği düşüncesi İ3 Velilerin öğretmenden not istemesi M5, İ2, İ9	7
	Öğretim Süreçlerine Müdahale	Velinin öğretim süreçlerine müdahalesi M3, M5, İ1, İ6 Velilerin dersin içeriği ve işlenişine karışması İ1 Velilerin öğretmenden çok şey beklemesi A8 Nüfuzlu velilerin öğretmen üzerinde hiyerarşi kurmaya çalışması İ5	7
	Öğrencileri Anlamama ve Potansiyellerini Kabul Etmeme	Velilerin çocukların ruh hali ve gelişimlerini anlayamaması A5 Velilerin çocuklarının düşük akademik durumunu ve potansiyelini kabullenmemesi A5 Velilerin çocuklarının potansiyelini kabul etmemesi M6 Velilerin çocuklarını tanınamaması İ5 Velilerin çocuklarının çok iyi bildiklerini sanması İ5 Velilerin bilinç seviyesinin düşük olması M6	6
	Öğrencileri Yetenekleri Dışında İstemedikleri Bölüm ya da Okulda Okutma	Velilerin çocuklarını ilgi ve becerileri olmayan bölümlere girmeleri için zorlaması M3, İ3 Velilerin çocuklarını istemedikleri okul türünde okumaya zorlaması A6, İ9, İ10 Velilerin öğrencilerin yeteneklerine karşı ilgisizliği ve bilgisizliği İ3 Velilerin öğrencinin yeteneklerine göre yönlendirilmesine karşı çıkması İ3	7
	Diğer	Velilerin Cumhurbaşkanlığı İletişim Merkezi'ne (CİMER) olur olmadık öğretmeni şikâyet etmeleri A7 Çocukları birbiriyle sorun yaşan velilerin okula gelip sorun çıkarmaları İ9 Velilerin çocuklarını şımartması A6, İ5 Velinin çocuğunun yalan söyleyebileceğine ihtimal vermemesi A6, A9, M7 Velilerin çocuklarını diğer çocuklarla karşılaştırması A5	8

Velilerin okula gelmemesi ve öğrenciye karşı ilgisizliği bu çalışmada velilere ilişkin en fazla dile getirilen kırılmalılık kaynağı olmasına rağmen yabancı literatürde veliye ilişkin kırılmalılıklarında böyle bir bulgu yer almamaktadır. Bu durum özellikle sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan velilerin yeterince bilinç ya da zamana sahip olmamalarından veya toplumda var olan günlük dildeki ifadesi ile “eti senin, kemiği benim” anlayışından kaynaklanıyor olabilir. Velilerin ilgisizliği ve öğretmene destek olmaması Türkiye’de öğretmenler üzerine yapılan birçok çalışmada (Dağılı ve Han, 2017, İkinci vd., 2012; Taşdan, Tösten, Bulut ve Karakaya, 2013) en fazla dile getirilen öğretmenlerin mesleki sorunları arasında yer almaktadır. Oysa velilerin öğrencilerle ilgilenmesi, öğretmen ile işbirliği içerisinde olması eğitimin etkililiğinde ve öğrenci başarısındaki kilit faktörlerden biridir (Barge ve Loges, 2003). Bu nedenle velilerin ilgisizliğinin önüne geçmek ve işbirliğini attırmak için öğrencilerin yararını merkeze alarak, suçlayıcı bir dil kullanmadan, samimi ve dürüst bir iletişim yolu benimsenmelidir (Bang, 2018).

Tablo 20’den anlaşıldığı gibi veliler tarafından, tehdit ve şiddete maruz kalma velilere ilişkin öğretmenlerin önde gelen kırılmalılık kaynakları arasındadır. Öğretmenlerin veliler tarafından maruz kaldıkları tehdit ve şiddet, bir anlamda öğretmenlerin aslında böyle tehlikeli durumlara karşı ne kadar savunmasız olduklarını ortaya koyması bakımından dikkat çekicidir. Nitekim A11’e göre “velinin öğretmene şiddetinin temel nedeni öğretmeni koruyacak ciddi yaptırımların olmaması”dır. Velinin tehdit ve şiddetine yönelik bazı katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

A5: Ben velilerden çok şikâyet ediyorum da onun yaşanmışlığı çok benim, veli üstüme yürüdü. Öğrenci dersten kopya çekmiş, yakalayan da ben değildim, benim dersimde kopya çekmiş, ortak sınav oluyor ya. Ben de arkadaşımın beyanı esastır dediğim için veli beni neredeyse dövecekti ve beni şeyle tehdit etti, o zamanın Milli Eğitim yöneticileri ile tehdit etti. Yani böyle olaylara da maruz kaldım.

M5: Bizim okulumuzda şunlar bile yaşandı. Veli gelip öğretmeni dövdü. Yani bu tarz şeyler çok oluyor. En ufak bir öğrencinin sözüyle veli geliyor palas pandalas sınıfı basmak şeklinde. Böyle bir şeyler olduğu zaman insanı üzüyor.

Tehdit ve şiddet kategorisinde görüş bildiren öğretmenlerin demografik özellikleri incelendiğinde çoğunluğunun kadın olduğu anlaşılmıştır. Söz konusu sekiz görüşün yedisi kadın öğretmenler tarafından dile getirilmiştir. Dolayısıyla toplumda giderek artan kadına şiddet olgusunun okullarda kadın öğretmenler üzerinde de baskın olması endişe vericidir. Wilson, Douglas ve Lyon’un (2011) araştırmasında da kadın

öğretmenlerin şiddetin belirtilerini daha fazla gösterdikleri tespit edilmiştir. Özdemir'in (2012) yaptığı araştırmada ise öğretmenlerin en fazla duygusal olmak üzere sözel, fiziksel ve görece düşük düzeyde cinsel şiddete maruz kaldıkları; ayrıca erkeklerin daha çok fiziksel şiddete, kadınların ise daha çok sözlü ve duygusal şiddete maruz kaldıkları saptamıştır. Atmaca ve Öntaş (2014) ise öğretmenler üzerindeki veli şiddetinin büyük ölçüde sözel ve psikolojik şiddet şeklinde gerçekleştiğini belirtmektedir. Öğretmenlere yönelik tehdit ve şiddet, korku, panik, stres, motivasyonun ve örgütsel bağlılığın azalması, örgütsel sessizlik, mesleki tükenmişlik gibi eğitimin etkililiğini düşürecek ciddi sonuçlara yol açmaktadır (Atmaca ve Öntaş, 2014; Wilson vd., 2011). Bütün bunlar dikkate alındığında öğretmen güvenliği için önleyici bir adım olarak, öğretmene yönelik tehdit ve şiddeti ciddi yaptırımlara bağlayan yasal düzenlemelerin yapılması büyük bir gereklilik halini almaktadır.

Tablo 20'de de belirtildiği gibi velilerin öğretim süreçlerine müdahale etmesi, öğretmenlerin örgütsel kırılmalık kaynakları arasındadır. Veliler eğitim-öğretim süreçlerine dâhil olurken öğretmenle arasına koyması gereken mesafeyi aşmakta ve öğretmenlerin sınırlarını ihlal etmektedirler. Bu konuda bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

M5: “Yani benim çocuk 48 almış, hocam, sözlüye 50 verseniz 50 verip geçerseniz” diye talepkar davranan veliler olabiliyor. Ama hani öğretmenin takdirinde. Not isteyen veli var çoğunlukla. Ödev verin, kurtaralım bunu diyen veli var.

İ1: Şöyle bir şey yaşadım, bir gün bir velim geldi. İşte öğrencisinin durumunu sordu. Öğrenci de çok iyi, benim dersimde de çok iyi bir çocuk, böyle kafası çalışır, soru sorarım yapar. Ben de çok memnunum falan deyince kadın bana şey dedi, “Hocam sizden rica etsem dersi geçecek kadar bir şeyler anlatsanız da hani gerisini de şey yapmazsanız” dedi, “Fazla düşünmesinler çocuklar ya da doğruyu söyleyin.”. Doğruyu söyleyin diyor, benim dersim neyse ben onu anlatıyorum, geçiyorum, yani bu iş o kadar.

Yukarıda M5 ve İ1'in ifadeleri, velinin öğretmene nasıl müdahale ettiğinin yanı sıra velilerin eğitime bakış açısını yansıtmaları bakımından da anlamlıdır. Veliler eğitimi sınıf geçmeye ya da diploma almaya indirgemekte, öğretmeni ise sadece bu basamaklarda geçişi sağlayan bir not verici olarak değerlendirmektedirler. Blase'in (1988) araştırmasında da velilerin öğretim süreçlerine müdahale etmelerinin; ödev standartlarını azaltma yönündeki isteklerinin ve öğretmenin disiplin uygulamalarını sorgulamalarının öğretmenleri son derece rahatsız ettiği görülmüştür.

Tablo 20’den de anlaşılacağı gibi öğretmenlerin velilere yönelik kırılgnlık kaynaklarından bir diğeri not baskısıdır. Not baskısının oluşmasında ise hiyerarşik güç ilişkilerinin devreye girmesi söz konusu olabilmektedir. Bu konuda A6’nın ifadeleri şöyledir:

A6: İşte bir milletvekilinin danışmanı tarafından aranmışım not konusunda. Şimdi, aslında öğretmenin orada haklı ya da haksız olmasının hiçbir önemi yok bence. Olay çirkin bir olay bana göre. Sen sadece Ayşe’nin babası olarak bana gelmelisin hani. Ben seni öyle görmüyorum çocuğunu da öyle değerlendirmiyorum açıkçası. İdarecim bana “Böyle bir durum var. ne yapalım?” dedi, ben de gelip veli benimle görüşün dedim. Veli telefonda talimat veriyor ve bana istediğini yaptırmaya çalışıyor. Veli buraya gelecek ve bunu yüz yüze görüşeceğiz, olması gereken bu dedim.

Not baskısı literatürdeki diğr çalışmalarda da sıkça dile getirilen velilere ilişkin kırılgnlık kaynakları arasındadır. Blase’in (1988) çalışmasında da velilerin öğrenci notlarını değiştirmeleri yönünde öğretmenden talepleri olduğu görülmüştür. Benzer şekilde Gao’nun (2008) çalışmasında velilerin, öğrencilerin sınavlarda yüksek not alması için öğretmenler üzerinde baskı kurmaya çalıştıkları tespit edilmiştir. Kelchtermans’ın (1996) araştırmasında ise veliler, öğrencinin düşük notlarından öğretmeni sorumlu tutmakta ve öğretmeni şikâyet ederek üzerinde baskı kurmaya çalışmaktadırlar.

Tablo 20’de belirtildiği üzere velilerin öğretmenlere karşı saygısız tavrı diğr bir örgütsel kırılgnlık kaynağıdır. Öğretmenler, velilerin kendilerine karşı saygısız tavrını öğretmenlik meslek itibarının zedelenmesine bağlamaktadırlar (A3, A5, M5, İ2). Velilerin saygısız tavırlarına yönelik bir katılımcının görüşleri şöyledir:

İ2: Bir tanesinin tavrından hiç hoşlanmadım. O da böyle yaşımın küçük olduğunu görünce ellerini cebine koymuş konuşuyor benimle. Karşında bir öğretmenle konuşuyorsun bir kere. Senin çocuğun kalmış, ben bir dönem boyunca orada kendimi parçalarken hiç umurunda olmamış. Sene sonunda gelmişsin, not istiyorsun ve gelmiş ellerini cebine sokmuş, benimle konuşuyorsun. Benim için çok rahatsız edici, itici bir durumdu.

Velilerin saygısız tavrının öğretmen kırılgnlığında etkili olduğu Kelchtermans (1996) tarafından da ortaya konulmuş, ailelerin öğretmeni, küçümsemesi, aşağılaması aşırı eleştiri ve saldırgan tavırlar sergilemesinin öğretmenin mesleki kimliğine zarar verdiği belirtilmiştir. Benzer şekilde Blase (1988) de ailelerin çok küçük olaylara dahi aşırı tepki gösterdiğini ve bu durumun öğretmeni incittiğini dile getirmektedir. Bu çerçevede Dağlı ve Han (2017) tarafından yürütölen çalışmada da velilerin yanlış tutum ve davranışları öğretmenler tarafından önemli bir eğitim sorunu olarak kabul

edilmektedir. Son yıllarda velilerin zorbalık boyutuna kadar varan kaba, saygısız, sürekli talep eden, küçük düşürücü, tehdit edici ve saldırgan tutum ve davranışları giderek artmakta; buna karşılık başta öğretmenler olmak üzere eğitimcilerin kırılganlıkları artmaktadır. Bu gibi durumlarda söz konusu velilere karşı sınırları çizen açık ve net konuşmalar yapılmalı; ancak uygulaması zor olsa da sakin ve savunmacı olmayan bir üslup kullanılmamalıdır (Evans ve Thompson, 2016) .

Tablo 20’de görüldüğü gibi öğrencileri anlamama ve potansiyellerini kabul etmeme öğretmenin kırılganlık kaynaklarındandır. A5 yaşanan durumu “Veliler çocuk bakıcısı olarak görüyor, işte herkesin çocuğu çok zeki, başarısız olduğu zaman, sen bir şey yapmamışsın gibi oluyor.” ifadesiyle özetlemektedir. Öğrencileri yetenekleri dışında istemedikleri bölüm ya da okulda okutma öğretmenlerin velilere ilişkin diğer bir kırılganlık kaynağıdır. Velilerin bu tavrı, sorunlu çocuklarının gönderdikleri okul ya da bölümlerde düzelebileceğini düşünmelerinden kaynaklanmaktadır. Bu kapsamda bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

İ9: Aslında bir nevi hani bazısı aile baskısıyla gelmesi. Mesela hani imam hatip olduğumuz için bunu çok yaşıyoruz. Okula gelmek istemiyor aslında ama ailesi göndermek istiyor. O da onun çalışmasını, performansını, her şeyini etkiliyor öğrencinin.

İ10: Kendi çocuklarıyla baş edemediklerini düşündükleri zaman bizim kucağımıza atıyorlar aslında. Hani bakıyorlar belki çocukların kötü alışkanlıkları var, belki kötü huyları var, kendileri bunu görüyorlar ve sanki “Biz imam hatibin kucağına atarsak bu çocuğu uyandırırılar, düzeltirler, ondan sonra topluma yararlı bir insan yaparlar”. Biz elimizden geleni yapmaya çalışıyoruz ama tabii ki aileyle işbirliği yapılması gerekiyor.

Tablo 20’deki diğer kategorisinde yer alan velinin öğretmeni şikâyeti dikkat çeken bir örgütsel kırılganlık kaynağıdır. Öğretmenler, CİMER’e velilerin haklı bir gerekçe olmadan yaptıkları şikâyetler ve bu şikâyetlere karşı müfettişlerin gereğinden fazla önem veren tutumu karşısında rahatsız olmaktadır. Bu konuda bir katılımcının ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

A7: O CİMER hattı bence velilerin haksız yere şımartıldığı bir yer oluyor. Bazen tabii ki bir yere ulaşmak derdini anlatmak gerekiyor. Ama Türk insanı, artık bilmiyorum, böyle bir şımarıklık var, “tamam, bunu da şikâyet edeyim, onu da şikâyet edeyim”, haklı haksız her şeyin şikâyet edildiği durumlarla karşılaşabiliyoruz. Orası artık şöyle oldu, “işte çocuğuma kaşının üstünde gözün var, demiş, ben bunu bir şikâyet edeyim”, böyle saçma şeyler şikâyet konusu oluyor artık. İnanmazsınız belki ama müfettişlerin işi mi yoktur, böyle geliyor tin tin. Niye gelmiş, böyle şoka giriyorsunuz. İdareciler bir taraftan kendi işlerini yapamaz durumda oluyor saçma şeyler için böyle.

CİMER ve Milli Eğitim Bakanlığı İletişim Merkezi gibi şikâyet hatları hesap verebilirliği sağlamaktan ziyade okullar üzerinde baskı aracı ve motivasyon düşürücü bir faktör olarak görülmektedir (Eski, Özben ve Günbayı, 2019). Bu çalışmadaki bulgularla örtüşecek şekilde Demir ve Almalı'nın (2020) araştırmasında da öğretmenler, CİMER ve benzeri şikâyet merkezlerine yapılan başvuruların, öğretmeni haksız gören yanlı bir tavırla, detaylı incelenmeden ve öğretmen itibarına zarar verecek şekilde kamuoyuna duyurularak değerlendirildiğini belirtmektedirler. Dolayısıyla gerek yürütülen bu çalışmadan gerekse literatürden anlaşılabileceği üzere öğretmenlerin, şikâyet hatlarına yapılan başvuruların tarafsız ve adaletli olarak değerlendirilmediği yönünde bir algısı bulunmaktadır. Bu algının ise öğretmenin yalnızlaşma ve kendini “öteki” olarak görme durumunu artıracaklarını söylemek mümkündür.

Kırılgnlık Kaynağı Olarak MEB ve Genel Eğitim Sorunları. Öğretmenlerin MEB ve genel eğitim sorunlarına yönelik kırılgnlıkları Tablo 21’de gösterilmiştir.

Tablo 21 incelendiğinde karar süreçlerine öğretmenlerin dâhil edilmemesi, takdir edilirken doğru ve eşit davranılmaması, atama ve görevlendirmelerde standardın olmaması ve liyakatin esas alınmaması ile denetim ve önleme mekanizmalarının yetersizliği kategorilerinin öğretmenlerin doğrudan MEB’den kaynaklanan kırılgnlık kaynakları olduğu görülmektedir. Doğrudan MEB’den kaynaklanan kırılgnlıklarda atama ve görevlendirmelerde standardın olmaması ve liyakatin esas alınmaması en fazla dile getirilen kırılgnlık kaynağıdır. Bu konuda bazı katılımcı ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

M4: Eskiden gerçekten bir MEB vardı. Eksiklikleri vardı, eleştirdiğimiz yerleri vardı ama insanlar sınavla geliyordu görevlere. Liyakatle geliyorlardı. Şimdi öyle bir şeyde yok... İngilizce kadrosunda olan birisi yıllardır bakanlıkta görevlendirme ile çalışıyor ve o orada olduğu için bir tane öğretmenimiz norm kadro dışı oldu ve evinden çok uzakta bir okula gitmek zorunda kaldı. Ya onu niye orada tutuyorsunuz, hiçbir işlevi yok orada.

M3: Bakanlığımızın böyle tutarsız uygulamalarını çeşitlendirmek gerekirse mesela öğretmenliğe ilk başlıyorsunuz, zorunlu hizmet var. Diyorsunuz ki ben zorunlu hizmeti yapayım geleyim. Sonra zorunlu hizmetinizi bitiriyorsunuz ve esas görev yapmak istediğiniz yere bir şekilde tayinle geliyorsunuz. Aradan 10 yıl geçiyor af çıkıyor. Dolayısıyla siz neden gittiniz sorgulamaya başlıyorsunuz ben neden gittim neden yaptım hani.

Tablo 21

MEB ve Genel Eğitim Sorunlarına Dayanan Örgütsel Kırılganlıklara Dair Öğretmen Görüşleri

A. K.	Kategori	Alt kategori	f
Örgütsel Kırılganlık Kaynağı Olarak MEB ve Genel Eğitim Sorunları	Karar Süreçlerine Dâhil Edilmeme	Üst yöneticilerin karar süreçlerine öğretmenleri dâhil etmemesi A8, M5, İ6, İ8 Üst yöneticilerin aldığı kararları dikte etmesi ve öğretmen görüşlerini sormaması A9, İ3, İ6	7
	Takdir Edilirken Doğru ve Eşit Davranılmaması	İyi işler yapıldığında MEB'den takdir görmeme M8 MEB'in yanlış davranışları olan öğretmenleri onore etmesi M8 MEB'in takdir ederken, ödüllendirirken eşit davranmaması M8	3
	Atama ve Görevlendirmelerde Standardın Olmaması ve Liyakatin Esas Alınmaması	Güçlü ve nüfuzlu öğretmenlere görevlendirme ve yer değiştirmelerde kayırmacılık yapılması M3 Üst yöneticilerin liyakatle atanmaması M3, M4, M6 MEB'in siyasi bir kimlik kazanması ve liyakatle atama yapmaması M4, M8 Okul yöneticilerinin liyakate ve adalete dayalı olarak atanmaması M1, M4, M6, İ1, İ5 Yöneticilerin sendikal baskılarla atanması İ5 MEB'in yönetici atarken belli bir atama sisteminin, standardının ve tutarlılığının olmaması M3 MEB'in öğretmen görevlendirme ve yer değiştirmelerinde tutarlı olmaması, sık sık değişiklikler yapması M3	14
	Denetim ve Önleme Mekanizmalarının Yetersizliği	İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerinin sorunlara göz yumması A11 MEB'in mesleği hakkıyla yapan öğretmen ile yapmayanı ayırmaması, denetim mekanizmasının olmaması M3, M10 Öğretmenlerin öğrencilere ve eğitim sistemine zarar verici paylaşımlarına karşı MEB'in önlem almaması M8	4
	Öğretmenlikte Yükselme ve Lisansüstü Eğitime Teşvik Sisteminin Olmaması	Lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin almayanlardan farkının olmaması A6, İ5 Lisansüstü eğitimi yeterince teşvik edici bir ödül sisteminin ya da değerlendirme sisteminin olmaması A6 Uzman öğretmen sisteminin işletilmemesi, kariyerde ilerleme imkânının olmaması İ1	4
	Öğretmenlik Mesleğinin İtibarının Azalması	Öğretmenlik mesleğinin toplumda değerinin olmaması A2, A5, M2 Toplumdaki değersizleşen öğretmen algısı A11, M5, İ2, İ7 Toplumdaki öğretmenlerin iş yapmadan para kazandığı algısı M8, A6 Mesleğin toplumda itibar görmemesi A6, İ2 Öğretmenlik mesleğinin itibarının zedelenmesi A4, M5 Öğretmenliğin saygı görmemesi M5, İ2 Öğretmenlerin sadece çocuk bakıcısı olarak görülmesi A5 "Hiçbir şey olamazsan öğretmen ol" söylemi kadar öğretmenliğin önemsiz bir meslek olması İ2	17
	Öğretmen Özlük Haklarının Düşük Olması	Öğretmenlerin maddi beklentilerinin karşılanmaması A4 Öğretmenlerin özlük haklarının düşük olması A4, A7, İ6 Öğretmenlerin maaşlarının düşük olması M4, M5, İ1 Öğretmenlerin ulaşım, yeme vb. ihtiyaçlarının karşılanmaması A7 Öğretmenlerin ücretli öğretmen sıfatıyla çok düşük ücretlerle çalıştırılması A4	9
	Öğretmenin Yalnız Bırakılması	Öğretmenlerin yalnız bırakılması A11, İ3 İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerinin öğretmeni yalnız bırakması İ3 Giderek meslekte yalnızlaşma M6, A7 Devletin öğretmene sahip çıkmaması A5 MEB'in yasal düzenlemelerle velileri öğretmenlerden üstün görmesi A7 Öğretmenin pedagojik ve akademik anlamda zora düştüğünde destek alacak kişi ya da kurum bulamaması İ8, M4	9

(Devam ediyor)

Tablo 21 (Devam)

MEB ve Genel Eğitim Sorunlarına Dayanan Örgütsel Kırılğanlıklara Dair Öğretmen Görüşleri

A. K.	Kategori	Alt kategori	f
Örgütsel Kırılğanlık Kaynağı Olarak MEB ve Genel Eğitim Sorunları	Müfredatın Ağır Olması ve Esnek Olmaması ve Müfredatı Yetiştirme Baskısı	Müfredatı yetiştirme baskısı A10, M4, M5, İ7 Müfredatın öğretmeni kısıtlaması ve esneklik tanımaması M4, M5, M7, İ7 Müfredatların okul türlerini dikkate almaması ve bunun sonucunda derslerin meslek lisesi öğrencilerine ağır gelmesi M4 İmam Hatip lisesine göre İngilizce müfredatının ağır olması İ7 Ders kitaplarının içerik bakımından eski ve ağır olmaları İ7 Müfredatın ağır olması İ10 Müfredatın sık değişmesi nedeniyle öğrenciye ne vereceğini bilememe A3	13
	Eğitim Kalitesinin Düşmesi ve Eğitimin Kendini Güncelleyememesi	Eğitimin genel olarak kalitesinin düşmesi İ3 Eğitim sisteminin yaparak yaşayarak öğretmeye imkân vermemesi İ10 Geçmişteki meslek liselerine kıyasla bu liselerin niteliğinin düşmesi M6 Eğitimin telefon ve internetin sağladığı eğlence dünyasıyla mücadele edememesi İ10	4
	Eğitimde Plansızlık	Öğretmen yetiştirme ve atanma politikalarının yanlışlığı nedeniyle öğretmenlerin iş kaygısı yaşamaları A4 Okullardaki norm kadroların düzgün planlanmaması M4 Eğitim sisteminin, başına gelen kişiye göre sürekli değişmesi M1 Üst yöneticilerin planlı programlı hareket etmemesi M7 MEB'in ani kararlarla ve sıkı sık sık değişiklikler yapması İ1, A8, M5 Eğitimin öğrenci ihtiyaçlarına göre değil, dış etkenlere göre şekillenmesi M5	8
	Bürokratik Evrak İşleri	Bürokratik evrak işleri, her şeyin yazıya dökülmesinin istenmesi M3, M5, İ1, Evrak işlerinin çok olması İ7	4
	Okul Koşullarının Yetersizliği	Zümre odasının olmaması gibi fiziksel imkânsızlıklar A2 Okulun fiziki şartlarının kötü olması A7 Sınıf mevcutlarının çok kalabalık olması ve verimli ders işleyememe A3, A10, A7, Okul ve sınıfların temizlik koşullarının kötü olması A7, M4 Sınıfların soğuk oluşu M4 Farklı okul türlerinde sınıf mevcutlarının adaletsiz dağılımı A7	9
	Öğrencilerdeki Fırsat ve Olanak Eşitsizliği	Öğrenciler arasındaki ekonomik eşitsizlikler A1, M4 Öğrenciler arasındaki ve okullar arasındaki fırsat ve olanak eşitsizliği İ3 Öğrencilerin maddi koşullarını düzeltilememesi A1, M7	5
	Öğrencilere Gelecek Sunulmaması	Mezun öğrencilerin iş bulamaması A4, Öğrencilerin üniversiteye girememeleri A4, M6, Öğrencilerin iyi bir geleceğe sahip olamamaları İ3 İyi yetişmiş gençlerin beyin göçüne katılması A10 Yöneticilerin gençlerin geleceğini düşünmemesi A4	6
	Yetenek Belirleme ve Yönlendirme Sisteminin Olmaması	Öğrencilere yeteneklerine göre yönlendirme yapılmaması ve yetenekli öğrencilerin yitip gitmesi A3, M10, İ3 Öğrencilerin yetenekleri olmayan bölümlerde okumaları M10	4
	Hizmet İçi Eğitim ve Seminerlerin Etkisiz Olması	Seminerlerin etkili olmaması İ7, M4 İngilizce gibi bazı branşlarda hizmet içi eğitimlerin az olması İ7 Öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri için fırsat verilmemesi İ7	4
	Diğer	Mevcut not sisteminin öğretmenin öğrenci üzerindeki otoritesini sarsması M3 Meslek liselerine karşı toplumun olumsuz algısı M7 Kılık kıyafet serbestliğinin eşitsizlik yaratması ve veliyi zora sokması A7 Matematik gibi daha fazla iş yükü olan branşlara gereken değerin verilmemesi ve bu iş yükünün fark edilmemesi A2 Öğretmenlerin evde sınav hazırlama, derse hazırlanma gibi mesai dışı faaliyetlerinin görülmemesi A2 Uzun okul saatleri yüzünden öğrencilerin kendilerine ve sosyal faaliyetlere vakit ayıramamaları A3 Sürekli aynı işi yapmanın ve aynı çevrede bulunmanın verdiği monotonluk M7	8

Doğrudan MEB kaynaklı kırılganlıklardan bir diğeri karar süreçlerine dâhil edilmemedir. Karar süreçlerine dâhil edilmeme okul yöneticilerine ilişkin kırılganlık kaynakları arasında da ifade edilmiştir. Dolayısıyla öğretmenlerin hem yerel hem de merkezi yönetim düzeyinde alınan kararlarda söz haklarının olmaması ve kararların dikte edilmesi nedeniyle kırılganlık yaşadıkları anlaşılmaktadır. Bu konuda İ6'nın ifadeleri şöyledir:

İ6: Yani biraz söz hakkımızın olduğu zamanlar vardı. Şimdi hiçbir şey sorulmuyor, her şey tepeden geliyor, hiçbir şey sorgulanmıyor şimdi. Doğrusunun ne olduğunu eğitimcilerden daha iyi biliyorlar. Ondan sonra, yani öyle yani yukarıdan söyleniyor, aşağıdan yapılması isteniyor gibi bir durum.

Literatürdeki birçok çalışma (Eğitim Bir Sen, 2004; Karakaş, 1999; Üzüm ve Kurt, 2019) öğretmenlerin karar süreçlerine dâhil edilmemelerinden duydukları rahatsızlığı dile getirmektedir. Hâlbuki kararlara katılım, iş çabası, özerklik ve bağlılığı arttırmaktadır; bireyler dâhil oldukları kararların sonuçlarını daha fazla sahiplenmektedirler (Scott-Ladd, Travaglione ve Marshall, 2006). Dolayısıyla merkez ve yerel düzeydeki yönetim kararlarına öğretmen katılımının artırılması, öğretmenlerin kendilerini daha değerli hissetmeleri, alınan değişiklik kararlarına direnç göstermemeleri ve amaca ulaşmak için daha fazla çaba göstermeleri bakımından gerekli bir adım olarak görülmektedir.

Doğrudan MEB kaynaklı kırılganlıklardan bir diğeri takdir edilirken doğru ve eşit davranılmamasıdır. Benzer bir durum okul yöneticilerine ilişkin kırılganlık kaynakların da belirtilmiş, yöneticilerin takdir ve teşekkür etmemesi ya da bu yönde adımlar atılırken eşit davranılmasından duyulan kırılganlık dile getirilmiştir. Dolayısıyla öğretmenlerin okul ve merkez teşkilatındaki yöneticilerin takdir ve teşekkür etme faaliyetlerini yakından izledikleri ve adaletsiz gördükleri uygulamalar karşısında incindikleri anlaşılmaktadır. Bu konuda bir katılımcının ifadeleri şu şekildedir:

M8: Mesela siz bir şey yapıyorsunuz takdir edilmiyor, başka biri benzer bir şey yapıyor haberlerde çıkıyor. İşte bakan onu örnek gösteriyor. Bu da can sıkıcı bir durum aslında. Böyle şeylerde yaşıyorum. Mesela örnek vermek gerekirse EBA'da bazı öğretmenler son bir yıldır ders veriyorlar, ben de işte üç farklı ders verdim. Öğretmenlerin bir kısmına bakan başarı belgesi verdi, bir kısmına vermedi. Ben de verilmeyen kısımdayım. Bu aslında çok saçma sapan bir durum. Aynı işi yapıyorsunuz ama bir kısmına başarı belgesi veriliyor, bir kısmına başarı belgesi verilmiyor.

Onaylanma, başarı, takdir ve teşekkür edilme, öğretmenlerin kendilerini önemli hissetmelerinde ve benlik saygısını geliştirmelerinde etkilidir ve dolayısıyla mesleki

tükenmişlik yaşama olasılıklarını azaltmaktadır (Farber, 1984). Ancak literatürdeki birçok çalışma (Demir ve Arı, 2013; Uştı, Taş ve Sever, 2016) öğretmenlerin yeterince takdir edilmediğini ortaya koymaktadır. Takdir ve teşekkür edilme öğretmen için bu kadar önemli iken bu faaliyetlerde adaletsizlik yapıldığını düşünme öğretmenin hayal kırıklığı yaşamasını, MEB’e olan inancının azalmasını ve sonuçta mesleğe yabancılaşmasını kaçınılmaz hale getirebilir.

Öğretmenlerin doğrudan MEB kaynaklı diğer bir örgütsel kırılganlık kaynağı denetim ve önleme mekanizmalarının yetersizliğidir. Öğretmenler sorunlara göz yumulması, eğitim sistemine yönelik zarar verici uygulamaların önüne geçilmemesi, görevini gereken şekilde yapan kişilere hakkının teslim edilmemesi, yapmayanlara ise yaptırım uygulanmaması temelinde denetim ve önleme mekanizmalarını yetersiz görmektedirler. Bu konuda bazı katılımcı görüşleri aşağıdaki gibidir:

M4: Liyakatli bir teftiş mekanizması olmalı. Yöneticilerin denetimi yeterli değil. Nasıl girecek adam İngilizce bilmiyor, İngilizce denetimi mi yapacak bize idarecimiz?

M3: Hani hiçbir müfettiş gelip “ya bu dersi nasıl dağıttınız, yönetmelikte dengeli dağıttın diyor. İdareciler siz ağa mısınız, paşa mısınız, bütün ücretleri kendiniz almışsınız, bu nedir?” demiyor. Mesela müfettiş bir geldi, denetledi ve baktı ki okul idarecileri açık lise derslerini kendilerine yazmışlar. Dengesiz dağıtmışlar. O tür burada açık bir şekilde yönetmeliğe aykırı bir işlem var. “Verin bakalım şu ücretleri faizi ile beraber” deyip canlarını yaksa Türkiye’de örnek olur. “Fılan okulda böyle olmuş yapmayalım bak, biz de zarar görürüz, canımız yanar” derler.

Tablo 21’de görüldüğü gibi öğretmenler kırılganlık kaynağı olarak en fazla meslek itibarının azalmasını ortaya koymuşlardır. Katılımcılar mesleğin itibarının azalmasında özlük haklarının düşük olmasını temel etken olarak görmektedirler (A2, M5). Bunun yanı sıra meslek itibarının azalmasında katılımcılar öğretmenlerin kendini geliştirmemesi ve kendi mesleklerine saygı göstermemeleri ile öğretmenliğin kolay olunabilen bir meslek olmasını neden olarak göstermektedirler (İ2, İ7). Aslında gerek Türkiye özelinde gerekse dünya genelinde bakıldığı zaman öğretmenlik mesleğiyle ilgili böyle bir saygı duyulmama, değer görmeme ya da önemin azalması gibi bir durumdan bahsetmek mümkündür. Aşağıda mesleğin itibarının ne denli azaldığına ilişkin bazı katılımcı görüşleri yer almaktadır:

İ2: Küçük bir kurumdaydım o zaman. Ambulansı arıyoruz, bir öğrenci bayılmış, ambulans istiyoruz, sonuçta birinin müdahale etmesi gerekiyor. Bana dediği şey şu “arabanız varsa getirin”. Başka bir arkadaşım adliyede çalışıyordu o sırada, “bir telefon açmam yeterli” diyor, adliyeye hemen ambulans gönderiyorlar. Yani

bizi o kadar alt bir meslek grubu olarak gördüklerini düşünüyorum. Bize karşı olan önem yok yani. Burada hani şey diyorlar ya hiçbir şey olamazsan öğretmen ol bari. Yani insanlar bu kadar kolay zannediyorlar öğretmen olmayı.

M5: Bizim toplumumuzda öğretmenin prestiji artık düşürüldü her anlamda. Eskiden maddi anlamda, her anlamda, eskiden öğretmen denilince herkesin bir saygısı vardı, bir düğme ilikleme durumu vardı. Ben toplumda yapılan bu olumsuz algıların; yani toplum artık öğretmeni bir zabıtan, bir banka memurundan farklı görmüyor. Onu da bir memur olarak görüyor. Yaptık durumunda, etmek durumunda olarak görüyor. Ben toplumda öğretmenlikle ilgili eksi algılar olduğunu düşünüyorum.

Literatür incelendiğinde bu çalışmanın bulgularını doğrulayacak şekilde, öğretmenler üzerine yapılan birçok çalışma (Aydın vd., 2015; Bozbayındır, 2019; Demir ve Almalı, 2020; Gao, 2008, Hargreaves vd., 2018; Külünkoğlu, 2017; Ünsal, 2018) mesleğin itibarının azaldığı konusunda görüş birliği oluşturmaktadır. Öğretmenlerin itibarının azalmasının temel nedenleri ise maaşların düşüklüğü, özlük haklarının yetersizliği, olumsuz medya yayınları, öğretmenlerin yetersizliği, üst yöneticilerin yanlış davranış, politika ve yasal düzenlemeleri, öğretmen istihdamındaki sorunlar, teknolojik gelişmeler olarak sıralanmaktadır (Bozbayındır, 2019; Demir ve Almalı, 2020; Külünkoğlu, 2017; Ünsal, 2018).

Tablo 21'den anlaşılacağı üzere öğretmenlerin meslek itibarının azalması dışında mesleklerine yönelik diğer bir genel kırılma kaynağı yalnız bırakılmalarıdır. Bu yalnızlık iki boyutta gerçekleşmektedir. Bunlardan birincisi öğretmenin Milli Eğitim Bakanlığı ve üst yöneticiler başta olmak üzere yetkililerden gereken değer ve desteği görmemeleri ve arkalarında kurumsal bir güvence hissetmelerinden kaynaklanmaktadır. Bu çerçevede bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

A5: Öğretmene çok sahip çıkılmadığını düşünüyorum ben devlet tarafından. Yani, meslek ele ayağa düştü diye düşünüyorum. Veliler bizi çocuk bakıcısı olarak görüyor, devlette onu destekliyor, yani sorun çıkarmayın da, sorunları çözmek yerine örtbas etmeye çalıştıklarını düşünüyorum. Hani sorun çıkarmayın, bir şekilde idare edin havası var. Mesleğin çok küçümsendiğini düşünüyorum. Bunun başlıca sebebinin de yönetim olduğunu düşünüyorum hani bunu yönetim okul yönetimi olarak algılamayın. Yani sizin yapabileceğiniz işi başkaları da yapar havası var ya...

A7: Sanki bizim yan yana yürümemiz gerekmiyor orada, bizim karşımıza geçiyorlar, yanımızda durmuyorlar durması gerekenler. Yani takım değiliz de sanki defans oyuncusuymuş gibi bazen böyle duvara çarptığımız olabiliyor.

Öğretmen yalnızlığını oluşturan diğer bir neden ise etkileşimsizliktir. Öğretmenlerin çalışma alanlarında kendi sorunlarıyla baş başa bırakılması ve mesleki ve

sosyal etkileşim olanaklarının bulunmaması öğretmenleri yalnızlaştırmaktadır. Bu konuda bir katılımcının ifadeleri aşağıda belirtilmiştir:

M4: Bakanlığa götürsem sorunu, belki beni kötü öğretmen olarak tanımlar ve hakkında soruşturma açar. Mesela deseniz ya hocam ben bu öğrenci ile bir türlü problemi çözemiyorum bunun yolları ne? Bu konuda yardım alabileceğiniz hiç kimse yok. [...] Hatta P. hoca falan gelmişti, benim dersime girmişlerdi. Çok kültürlülükle ilgili bir araştırma yapıyorlardı, göçmen öğrencileri gözlemlemişlerdi drama dersinde. Ben mesela o hafta ve ondan sonraki hafta kendimi hep çekidüzen verdim. Bir üçüncü göz çok önemli.

Yukarıda M4'ün de belirttiği gibi eğitim-öğretim boyunca derse-girip çıkmanın ve okul üyeleri dışında mesleki etkileşimin olmaması, öğretmeni bir anlamda dış dünyadan izole etmektedir. Öyle ki bir akademisyenin lise öğrencileriyle çalışma yapmak üzere sınıfına gelmesi dahi bir öğretmeni memnun ve motive etmekte ve onun üzerinde adeta Hawthorn etkisi yaratabilmektedir. Bir başka katılımcı (M7) ise içinde bulunduğu monotonlaşmayı “Hep aynı ortamda aynı kişilerle birlikte çalıştığınızda bir şey ezberliyorsunuz da sürekli aynı espriyi tekrarlıyormuşsunuz gibi hissediyorsunuz.” şeklinde ifade etmektedir. Öğretmeni içine kapanmaya ya da yalnızlaşmaya iten söz konusu bu etkileşimsizlik ve sıradanlaşma aslında mesleğin doğasında olan evrensel bir sorun olarak değerlendirilebilir. Bununla birlikte öğretmenlere farklı sosyo-kültürel ve akademik etkinlikler veya yurt dışı projelerle değişik kültürleri tanıma gibi farklı sosyalleşme fırsatları sunmak sorunun azaltılmasına katkı sağlayabilir.

Tablo 21’den anlaşılabacağı üzere katılımcılar, meslek itibarının azalması ve yalnız bırakılma dışında öğretmenlerin özlük haklarının düşük olması gibi bütün öğretmen toplumunu ilgilendiren diğer bir sorundan da yakınmaktadırlar. Katılımcılar özlük haklarının düşük olmasından sendikaları sorumlu tutmakta; sendikaların öğretmen haklarını merkeze alıp beraber hareket etmek yerine birbirlerine karşı mücadele ettiklerini belirtmektedirler (A7, İ3). Özlük haklarına ilişkin bir katılımcının görüşleri şöyledir:

A7: Türkiye’de sayıca çoğuz ama hak anlamında dersiniz yani ne bileyim, ne bir servis hakkımız var, ne bir yemekhane hakkımız var. Bazen bunları düşündüğüm zaman benim sinirimi bozuyor. Küçümsemek istemiyorum ama bizim hepimiz en az üniversite mezunuyuz. Ne bileyim bakanlığa lise mezunu olarak girmiş bir memurdan daha az haklara sahibiz. [...] Dedğim gibi servisle gidiyorlar, bir sürü full ek ders alıyorlar. Bizden böyle her türlü maddi manevi her şey kesilmeye çalışılıyormuş gibi.

Tablo 21 incelendiğinde öğretmenlerin maaşlarının düşük olduğuna dair oldukça fazla görüş belirttikleri görülmektedir. Ayrıca sadece kadrolu öğretmenlerin değil,

ücretli olarak çalışan meslektaşlarının özlük hakları bağlamında da öğretmenlerin kırılganlık yaşadıkları anlaşılmaktadır. Bu noktada A4'ün sözleri dikkat çekicidir:

A4: Gelen öğretmenleri düşünüyorum ben, şimdi ücretli öğretmenleri de katıyorum bu işin içine. Çocukların ücretli olarak sistemin içerisine dâhil edilmiş olmaları, mecbur olarak böyle bir şeyler yapıyor olmaları, onları bu şekilde çalışmaya zorluyor olmaları, benim için onların o durumları üzücü. Öğretmen açığı var. O çocuklar da bu şekilde geliyorlar. Aldıkları belki 1500 belki 2000 TL bir para, hayatlarını geçindirmeye çalışıyorlar. Bu başlı başına bir ünlem işaretidir. Yani ülkede eğitim işinin böyle olmaması lazım. Yani son yıllarda artık eğitimin ciddiyetinin ortadan kalktığını, zayıfladığını düşünüyorum.

Öğretmen açığı olmasına rağmen ücretli öğretmen gibi bir statüde öğretmenlerin çalıştırılması ucuz iş gücü elde etmenin kolay bir yolu olarak görülebilir. Ancak bu şekilde güvencesi olmadan, maddi ve manevi açıdan zor koşullarda çalışan ücretli öğretmenlerin ne kadar verimli olacakları ya da ileride kadroya alınsalar dahi kendilerine ve mesleklerine ne kadar saygı duyacakları tartışmalı bir konudur. Bu nedenle yıllardır Türkiye’de tartışılan; ancak pek somut adım atılmayan öğretmen yetiştirme ve istihdam politikalarına ilişkin uzun vadeli ve ciddi bir planlamanın gerekliliği kaçınılmaz görünmektedir.

Öğretmenlerin özlük haklarına ilişkin yaşadıkları kırılganlıklar hem bu çalışmada hem de literatürde önemli bir kırılganlık kaynağı olarak görülmektedir. Bu bağlamda Gao’nun (2008) araştırmasında da öğretmenler düşük maaşlarından yakınmaktadırlar. Özellikle sözleşmeli-daimi kadro uygulamalarının yaygınlaşmasıyla beraber, öğretmenler daimi kadroya geçip özlük haklarını iyileştirmek için yöneticilere karşı daha kırılgan hale gelmekte, bu doğrultuda yöneticilerin kişisel işlerini yaptırma yönündeki isteklerine de karşı gelememektedirler (Gao, 2008; Kelchtermans, 1996).

Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü’nün (OECD) 2019 yılı verilerine göre Türkiye’deki lise düzeyinde görev yapan öğretmenlerin maaşlarıyla ilgili şu istatistikler ortaya çıkmaktadır: Türkiye’de lise kademesinde, yıllık en düşük maaş 29407 Amerikan doları ve en yüksek maaş 33011 Amerikan dolarıdır. Söz konusu en düşük maaş sıralamasında Türkiye 37 ülke arasında 23. sırada; en yüksek maaş kategorisinde ise 33. sıradadır (OECD, 2021). Ayrıca Avrupa Eğitim Bilgi Ağı [EURYDICE] verilerine göre de Türkiye öğretmen maaşının düşük olduğu ülkeler arasında yer almakta, öğretmenlerin okul kademelerine ve kıdemlerine göre aldıkları maaşlarda çok az farklılık bulunmamaktadır (EURYDICE, 2020). Görüldüğü gibi öğretmen maaşları diğer ülkelerle kıyaslandığında da istenen düzeyde ya da iyi bir durumda değildir.

Nitekim yurt içinde yapılan birçok araştırmada (Dağlı ve Han, 2017; Demir ve Arı, 2013; Demir ve Almalı, 2020; Eğitim Bir Sen, 2004; Eğitim Sen, 2020; Uygun, 2012) öğretmenler maaşlarının ya da ücretlerinin düşük olduğu; aldıkları maaşın yaptıkları işin karşılığı olmadığı, maaşlarıyla kendilerinin ve ailelerinin ihtiyaçlarını karşılayamadıkları ve çalışılan çevrenin koşullarına göre ek ücret almaları gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Aslında Türkiye’de 2014-2019 yılları arasında yaşam maliyetine bağlı olarak öğretmenlerde dâhil olmak üzere kamu çalışanlarının maaşlarında iyileştirmeler yapılmıştır; buna rağmen öğretmenlerin satın alma gücü düşmüştür (EURYDICE, 2020). Dolayısıyla yapılan iyileştirmelerin yetersiz olduğunu ve Türkiye’deki ekonomik kırılganlığın özlük hakları bağlamında öğretmen kırılganlığını beslediğini söylemek mümkündür. Oysa maaş öğretmen itibarı ya da statüsünün temel belirleyicilerinden biridir (Aydın vd., 2015; Bozbayındır, 2019; Hargreaves vd., 2018). Bu nedenle özlük haklarında tatmin edici düzeyde iyileştirme yapmak, aslında öğretmen itibarının yükselmesine de katkı sağlamak demektir ve kaçınılmaz bir gereklilik olarak görülmektedir.

Tablo 21 incelendiğinde öğretmenlerin mesleki gelişim ve yükselme bağlamında da kırılganlık yaşadıkları anlaşılmaktadır. Öyle ki öğretmenlikler yükselme ve lisansüstü eğitime teşvik sisteminin olmaması ve hizmet içi eğitim ve seminerlerin etkisiz olmasından yakınmaktadırlar. Bu konuda bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

İ7: Bizim kendimizi geliştirmemizde çok da fırsat verilmediğini düşünüyorum. Hizmet içi eğitimler özellikle benim branşımda çok fazla yapılmıyor. Genelde mesela seminerlerde gidip işte birkaç şey yapıp dönüyoruz. Seminerler daha verimli, daha iyi değerlendirilebilir. Yani planlama ve düzenleme eksikliği de var.

A6: Hani böyle hep yakınır ya öğretmenler okumuyor, kendini geliştirmiyor, bundan hep yakınır ya. Aslında bunun için öğretmeni teşvik etmeleri gerekmiyor mu? Aslında hiçbir fark yok, bildiğim kadarıyla yok. Sadece bize bir kademe verildi. Doktora derece ilerlemesi veriliyor. Ek derste biz %5 fazla alıyoruz, onlar %10 mu öyle bir şey alıyorlar. Eskiden bu oran daha fazlaydı, %25’ti, sonra bunu düşürdüler. Yüksek lisans yapmış olmanın hiçbir getirisi yok. İnsanlar illa bir şeyleri her bir şeyin karşılığı olsun diye yapmazlar ama senin de bir farkın olsun değil mi.

Öğretmenlerin mesleki gelişim, yükselme ve hizmet içi eğitim konusunda dile getirdikleri kırılganlıklar literatürde (Aydoğan; 2002; Demir ve Almalı, 2020; Ekinci vd., 2012; Uçar ve İpek, 2006; Uygun, 2012) sıklıkla dile getirilen sorunlar arasındadır. Örneğin Uçar ve İpek’in (2006) araştırmasında yönetici ve öğretmenler, mesleki gelişim açısından hizmet içi eğitimleri gerekli bulmakta; ancak yeterince etkili olmadığını

düşünmektedirler. Aydoğan'ın (2002) araştırmasında ise yönetici ve öğretmen görüşleri doğrultusunda hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesinde eğitimcilerin görüşlerine başvurulmadığı ve bu eğitimlerin ihtiyacı tam karşılanmadığı saptanmıştır. Diğer taraftan Türkiye'de mesleki gelişim eğitimleri büyük ölçüde devlet tarafından karşılanmasına rağmen öğretmen katılım oranları düşük düzeydedir. Dolayısıyla hizmet içi eğitim bağlamında mesleki gelişimin sağlanamamasında bu "eğitimlerin etkisizliği" ve "öğretmenlerin mesleki gelişme kapalı ve atalet halinde bulunmaları" iki temel neden olarak öne sürülebilir.

Tablo 21'de görüldüğü üzere genel olarak eğitimde plansızlık ve okul koşullarının yetersizliği öğretmenlerin başlıca örgütsel kırılganlık kaynakları arasındadır. Bu konulara ilişkin bazı katılımcı ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

A4: Mezun olduktan sonra iş kaygısına düşüyorsunuz ve ne iş olursa yaparım diyorsunuz. Yani eğer öğretmenlik olmasaydı polis olacaktım, belki de başka bir işte olacaktım ya da KPDS ile alsalardı belki de başka yönelimlerim olacaktı. Aslında yapılmış olan politikaların ne kadar anlamsız, sadece günü kurtarmak için yapılmış olduğunun göstergesidir.

A7: Fiziki şartlar açısından bazen böyle insana ya burada mı çalışıyorum dedirtebiliyor. Yani fiziki şartlar bazen sorun yaratıyor gerçekten. Temizlik sıkıntısı çok oluyor. Çünkü sınıflar kalabalık, iki saatte bir belki tuvaletlerin yıkanması gerekiyor ama yok yani. Yıkasan bir de sadece suyla yakıyorsun, olmuyor, yani deterjan kullanman lazım. Bunların hepsi sıkıntı oluyor.

A3: Tabi bu 45 kişilik 40 kişilik sınıflar çok kalabalık. Yani siz kendi kendinize anlatıyorsunuz çoğu zaman, çocuk sizi izliyor ama öğrenemiyor. Siz yapıyorsunuz, o bakıyor ama çocuğa yaptırmaya kalksanız 40 öğrenciye yaptıramıyorsunuz.

Tablo 21 de görüldüğü gibi öğretmenler, bürokratik evrak işleri, müfredatın ağır olması, esnek olamaması ve müfredatı yetiştirme baskısından rahatsız olmaktadır. Söz konusu kategorilere göre bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

M4: Branş öğretmeni olarak pek bir doyum yaşayamıyorsunuz, onu söyleyebilirim. Çünkü fen lisesinde, Anadolu lisesinde uygulanan edebiyat müfredatı ile meslek lisesinde uygulanan edebiyat müfredatı aynı ve dolayısıyla bu çocuklara biraz ağır geliyor. Bizim üzerimizde oluşan bu müfredatı tamamlama baskısı ve müfredatı anlatma baskısı ben de açıkçası zaman zaman çaresizliğe yol açabiliyor. [...]Onların hayatıyla ve yaşam koşullarıyla çok ilgili olmayan bu edebiyat bilgileri çocukları biraz zorluyor. Onlar zorlanınca biz müfredatı bir türlü yetiştiremiyoruz, uygulayamıyoruz, olmuyor.

M5: Eğitimde bürokrasi çok. O yüzden o bürokratik kâğıt işlerinden ben yoruluyorum. Birçoğunun gereksiz olduğunu düşünüyorum. Öğretmenlerin

verimini aldığını düşünüyorum o kalıtsal işlerin. O keşke bazı evraksal, kâğıtsal işler öğretmenin sırtından alınsa bu anlamda.

Öğretmenlerle ilgili literatür (Altun, 2009; Demir ve Arı, 2013 Eğitim Bir Sen, 2004; Ünsal, 2018) incelendiğinde müfredat ile ilgili sorunların sıkça dile getirildiği görülmektedir. Örneğin Özgan ve Tekin'in (2011) araştırmasında da öğretmenler müfredatın öğrenci seviye ve hazır bulunuşluk düzeyinin üstünde olduğunu, fazladan zaman ayırmalarına rağmen programı yetiştirmekte zorluk yaşadıklarını belirtmektedirler. Müfredatın, öğretim ortamının gerçekleriyle örtüşmemesi öğretmenlerde hayal kırıklığı yaratmaktadır; çünkü sınıf ortamına girdiklerinde müfredatın kendilerine yüklediği yüksek beklentiler ile sınıf koşulları arasındaki boşluğu görmektedirler (Mellegard ve Pettersen, 2016). Ayrıca Tablo 21'den anlaşılacağı üzere müfredatın sıklıkla değişmesi öğretmenin neyi nasıl öğretmesi gerektiği konusunda kaygı yaşamasına neden olmaktadır. Nitekim müfredat değişikliklerinde doğru ve kapsamlı bir planlama, yeterli kaynak, bilgi ve becerinin olması gerekmektedir. Bu nedenle değişiklikler önce pilot uygulamalarla sınanmalıdır (Tshiredo, 2013). Merkezîyetçi bir yapıya sahip olan Türk Eğitim Sisteminde değişiklik kararlarının üst yönetim tarafından alınması ve öğretmenlerin program hakkında yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadan uygulamaya geçilmesi müfredatla ilgili kırılganlıkların altında yatan nedenler arasında sayılabilir. Diğer taraftan bu çalışmada da dile getirilen bürokratik evrak işlerinin yoğunluğu evrensel bir meslek sorunu olarak görülebilir. Birçok araştırmada (Boone ve Boone, 2007; Demir ve Arı, 2013; Ünsal, 2018; Wha Suh ve Ik,1995) “angarya” olarak nitelendirilen evrak işleri, öğretmenler için büyük bir yük olarak kabul edilmektedir. Öyle ki bürokratik evrak işleri mesleki tükenmişlik nedenleri arasında yer almaktadır (Farber, 1984).

Tablo 21 incelendiğinde öğretmenlerin kendileriyle birebir ilgili eğitim sorunlarına dair kırılganlıklarının yanı sıra öğrencilerini etkileyen eğitim sistemindeki sorunlara ilişkin de duyarlılık gösterdikleri anlaşılmaktadır. Bu anlamda öğrencilerdeki fırsat ve olanak eşitsizliği, yetenek belirleme ve yönlendirme sisteminin olmaması ve öğrencilere bir gelecek sunulmaması konularında da kırılganlık yaşamaktadırlar. Bu kategorilere ilişkin çeşitli katılımcı görüşleri şöyledir:

M4: Öğrencilerinizin aç olduğunu görüyorsunuz, işte montlarının olmadığını görüyorsunuz, üşüdüklerini görüyorsunuz. Bütün bunların ortasında ders anlatmaya çalışmak. Yani çocuğun karnını doyuracaksınız ama kaç tanesinin karnını kaç gün doyuracaksınız. Kantinden tost alacaksınız ama bunu kaç gün

yapacaksınız. Benim özellikle bu okullarda gördüğüm derin yoksunluk beni kırılğan hale getiriyor.

İ3: Bazı okullarda parayı döküp çok eğitim alan insanlarla benim okulumdaki çocuklar maalesef aynı kefeye konmaz, aynı kulvarda koşamazlar. Yani şimdi ülkenin geneline baktığımızda da benim okulumdaki gibi okullar çok fazla olduğu için gelecek kaygım daha da fazlalaşıyor. Yeni nesil için.

A3: Bu şekilde yitip giden çok da öğrencimiz var, öğrenciler var, gençler var. Yani ben biraz daha bu eğitim politikalarının bu anlamda evrilmesi gerektiğini düşünüyorum yani sportif kültürel faaliyetlere yer verilmesi, artırılması, çocukların yönlendirilmesi, yeteneklerinin keşfedilmesi gerekiyor.

A7: Bir de beyin göçünün çok fazla olduğunu düşünüyorum, biz bunları saklayamadığımız için yetiştirdiğimiz o emeklerin, pırlantaların gidip başka devletlerde çalışarak onlara hizmet verdiğini görmek beni çok acıtıyor açıkçası.

Tablo 21’de diğer kategorisinde yer alan bazı görüşler dikkati çekmektedir. Örneğin öğretmenin mesai dışı evde harcadığı zamanın dikkate alınmaması, mevcut not sisteminin öğretmenin otoritesini sarsması, öğretmenlerin kırılğanlık kaynakları arasında yer almaktadır. Öğretmenler özellikte not sistemini önemsemekte; kendilerine bir güç kaynağı olarak görmekte; ancak sistemdeki boşlukların otoritelerini sarstığını düşünmektedirler. Not sistemine yönelik bir katılımcının ifadeleri aşağıdaki gibidir:

M3: Hiç unutmuyorum çocuğun biri böyle derste uyuyor, çocukla karşı karşıya da geliyorum, bunlara kızıyorum falan. Bir de böyle kalıplı bir çocuk. Yanındaki arkadaşına dedi ki “bu ders kaç saat” dedi, o da dedi ki “2 saat”. “Sıfır verse ne olur, ortalama ile geçerim.” İşte öğrencinin bu tavrı sizi sinirlendiriyor, öfkeliendiriyor. Öğrenci senin derse böyle bakıyor.

Öğretmenlerin Örgütsel Kırılğanlıkla Baş Etme Stratejileri

Katılımcılara örgütsel kırılğanlık kaynaklarıyla nasıl baş ettikleri sorulduğunda elde edilen verilerin analizi sonucunda öğretmenlerin kırılğanlıkla baş etmede kullandıkları başlıca stratejiler Tablo 22’de gösterilmektedir.

Tablo 22 incelendiği zaman öğretmenlerin yaşadıkları örgütsel kırılğanlıklarla baş etmede en çok başvurdukları stratejinin *yüz yüze konuşma* olduğu görülmektedir. Ayrıca katılımcıların kırılğanlık kaynağı ister yönetici, öğretmen, öğrenci olsun isterse de veli olsun öncelikle yüz yüze konuşmayı tercih ettikleri anlaşılmaktadır. Bu noktada bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

M5: Eğer bireysel bir kırılğanlığımса yani tek bir öğrenci ile öğretmen arkadaşımla ya da bir yönetici ile ise hani oturup bunu gidip söylüyorum. Hani böyle böyle davranma, bunun farkında olmayabilirsin ama ben buna çok üzıldüm, kırıldım diye ifade edebiliyorum. Özellikle öğretmen arkadaşlarımıza bunu daha rahat ifade ediyorum.

Tablo 22

Öğretmenlerin Örgütsel Kırılğanlıklarla Baş Etme Stratejilerine İlişkin Görüşleri

A. K.	Kategori	Alt kategori	f
Öğretmenlerin Örgütsel Kırılğanlıklarla Baş Etme Stratejileri	Geri Çekilme	Taraflarla yaşanan sorunu içine atma A1, A2, A9, İ7, M5 Yöneticiyle genel sorunlarda görüş belirtmeme, kırılğanlıkları dile getirmeme A9, M5 Yöneticinin baskıları karşısında yeni çalışmalar yapmaktan vazgeçme, geri çekilme A10 Meslektaşın müdahalesinden çekinerek yeni bir şeyler yapmaktan vazgeçme İ7 Velinin not baskına karşı boş verme, doğruyu anlatmaktan vazgeçme, mevcut düzene uyma A5, İ3	11
		Meslektaşla ilişkin kırılğanlıkları umursamama, önemsememe, boş verme A4, M1, M6 Meslektaşın kıskançlıklarını görmezden gelme İ5 Yöneticinin yaptıklarını önemsememe, görmezden gelme M6	5
	Mesafe Koyma	Meslektaşlara küsme A9, İ2 Meslektaşla tamamen konuşmayı kesme M4, İ2 Meslektaşla iletişimi azaltma A3, A4, M1, M4, M6, M8 Meslektaşla soğuk davranma A3, A9, M1, M4, M8	15
		Hatalı olma durumunda öğrenciden özür dileme M4, İ10 Yetersiz olunan konularda bunu öğrenci ile açıkça paylaşma M10 Veli ile diyalogla sorunları çözme; gerekirse hatayı kabul edip özür dileme M4	4
	Yüz Yüze Konuşma	Soruna yönelik gidip yönetici ile birebir konuşma A9, M7, İ7, A7, M4, İ3, İ5, İ10 Meslektaşlarla yaşanan kırılğanlıklarda bağırıp çağırmadan sorun üzerine konuşma A7, M5 Öğrenci, veli ya da yönetici olsun taraflarla konuşarak sorunu dile getirme A3, İ3, İ10, M10 Sorunlu ya da problemli öğrenci ile yüz yüze konuşma A8, M4 Ders sonrasında öğrenciyi kırmayan bir dille konuşma, M5, İ5	18
		Öğrencinin hatasını görmesini sağlayacak şekilde davranma İ10 Meslektaşla önce olumlu yanlarını vurgulayıp gardını kırma, sonra olumsuz yanlarını dile getirme M10 Önce susup geri çekilme, olayın sıcaklığı geçtikten sonra karşı tarafla sorunu konuşma A5 Veliye öğrencinin sorunları hakkında konuşma, ikna etme, karşılıklı tavizler vererek ya da fedakârlıklar yaparak uzlaşma İ5 Sorunla ilgili kilit rol oynayan kişi ile görüşme A7 Sorunlu öğrencinin ilgi alanlarını kullanarak iletişime geçme ve yavaşça öğrenciyi kazanma İ4 Güleryüz ve sakin bir dille konuşarak veliyi ikna etme İ9 Nüfuzlu velinin ya da üst makamlardan gelen not baskısı karşısında adaleti sağlamak adına tüm öğrencilere yüksek not verme gibi alternatif bir yol bulma İ5	8
	Bardağın Dolu Tarafını Görme	Öğrencinin yanlısına karşı iyimser yaklaşma A9, M7 Olumlu davranışlar sergileyen öğrencilere odaklanarak onlardan güç alma M7 Derslere girip öğrenme heyecanı olan çocukları görünce tekrar mücadele için motivasyon kazanma İ6	4
		Meslektaşla yaşanan sorunu idareci ile paylaşma A2 Saygısızlık yapan öğrenciyi yönetime şikâyet etme İ2 Velinin istek ya da müdahalesi durumunda veliyi idareye yönlendirme İ9 Üye olunan sendikadan yetkilileri çağırarak yönetici ile konuşmasını sağlama M4 Sorun yaşanan kişinin bir üstü ile konuşup zorla yaptırma M8 Haksız yere soruşturma açan yöneticiyi şikâyet etme, misilleme yapma M8	6

(Devam ediyor)

Tablo 22 (Devam)

Öğretmenlerin Örgütsel Kırılğanlıklarla Baş Etme Stratejilerine İlişkin Görüşleri

A. K.	Kategori	Alt kategori	f
Öğretmenlerin Örgütsel Kırılğanlıkla Baş Etme Stratejileri	Yüzleşme	Genel toplantılarda rahatsızlık duyulan durumları söz alarak açıkça dile getirme M4, İ1, İ8, A6, İ3, İ6	8
		Meslektaşın yanlışını toplantılarda söz alıp dile getirme İ8	
		Meslektaşın yaptığı yanlışını açıkça yüzüne vurma ve nedenini sorma İ8	
	Bireysel Direniş	Velinin not baskısı karşısında ayak direme, bildiği doğrudan vazgeçmeme A6, İ2	7
		Yönetici baskına rağmen kararlarından vazgeçmeme A10	
		Yöneticinin destek olmadığı durumlarda farklı kaynaklardan destek alarak bireysel çabalarla sorun çözme ve süreci devam ettirme M3, M7, M8, İ6	
	Örgütlü Direniş	Meslektaşın siyasi hegemonya kurması karşısında diğer öğretmenlerle birlikte ayak direme A6	4
		Yöneticilerin rahatsız edici uygulamaları karşısında diğer arkadaşları bilgilendirerek ortak tepki vermeye davet etme İ1	
		Yöneticinin kaba muamelesine ve haksızlığına karşı öğretmenlerle birlik olup onu dikkate almama, ayak direme A6, M2	
	Kanıtla Karşı Koyma	Yöneticinin uygulamalarının yasal olup olmadığı belirlemek için yasal metinleri inceleme ve dile getirme, sürecin peşinde olduğunu belirtme A6, M4, İ5	4
		Yöneticinin yanlış uygulamalarına yasal metinlere dayanarak karşı çıkma İ6	
		Yöneticilerle sorun yaşamamak için yapılan işi görünür kılma A8	
	Proaktif Taktiklere Başvurma	Kırılğanlık yaşamamak için yapılan olumlu işleri bütün yöneticilerin duymasını sağlama A7	7
		Öğrenciden saygısız davranış görmemek için onlara saygılı davranarak, değer vererek örnek olma İ4	
		Kırılğanlık yaşamamak için öğrenciye otoriter davranma, araya mesafe koyma İ9	
	Tehdit Etme	Öğrenci ile kırılğanlık yaşamamak için kuralları ve beklentileri açık ve net bir dille ifade etme A7, İ4, İ9	7
		Öğrencinin dilinden daha iyi anlamak ve sorun yaşamamak için özel ve devlet kursları yoluyla sürekli mesleki yeterliği geliştirme çabası gösterme İ4	
		Öğrenci gürültü yaptığında öğrenciye bağırma, ses yükseltme A2, A3	
	Cezalandırma	Öğrenciyi disipline göndermekle tehdit etme A3	4
		Öğrenciyi derse dahil etmek için notla tehdit etme A6, A3	
		Öğrenciyi idareye götürme ile tehdit etme A3	
	Uzman Desteği Alma	Öğrencinin susması durumunda düşük notu düzeltceğini söyleme A3	3
		Disipline verme İ9	
		Saygısız davranışları devam eden öğrencinin performans notundan kırma A6	
	Sosyal Destek Alma	Yok yazma, cezalandırma, İ9	11
		Saygısızlık yapan öğrenciyi dersten atma İ2	
		Sorunlu öğrenci için öğrencinin psikiyatr ya da psikologdan psikolojik destek almasını sağlama ve öğrenciyle beraber süreci yönetme İ4, A8	
	Pasif direniş	Çözülemeyen durumlarda rehber öğretmen desteği alma A8	5
		Sportif ve kültürel faaliyetlere katılarak gerginliği üzerinden atmaya çalışma A6	
		Aile üyelerinden birine anlatarak rahatlamaya çalışma A1, A7, A8, İ8, İ7, İ9	
	Diğer	Arkadaşlara anlatarak rahatlamaya çalışma M9, A9, M8	4
		Farklı kişilerden görüş alarak sorunu çözmeye çalışma A8	
		Meslektaşın olumsuz tavırlarına rağmen saygılı, hoşgörülü ve sabırlı davranarak tutumunu kırma İ2, İ5	
	Diğer	Öğrencilerin saygısız davranışları karşısında, öğrenciye kibar davranma, değer verdiğini, sevdiğini hissettirerek öğrencinin şiddet dilini kırma M7, İ4	4
		Ne olursa olsun öğrenciye hoşgörü gösterme, onların yararına hareket etme, öğrenciye kendini sevdirmeme M4	
		Öğrencinin hatasını anlaması için onu kırmadan ve açığa vermeden ilgili bir ödevle ya da kısa bir video izleterek ders almasını sağlama M5	
	Diğer	Sorunlu öğrencinin ailesiyle işbirliği içinde sorunu çözme İ4	4
		Mizah yolunu kullanarak öğrenci ile sorunu çözme A7	

Tablo 22’den anlaşılabacağı gibi öğretmenlerin örgütsel kırılganlıkla baş etmede en fazla kullandıkları ikinci strateji *mesafe koymadır*. Söz konusu mesafe koyma kimi zaman iletişimi azaltma şeklinde olabileceği gibi kimi zaman iletişimi kesme gibi uç noktalara varabilmektedir. Ayrıca Tablo 22’de görüldüğü gibi mesafe koymanın sadece meslektaşlara karşı uygulanıyor olması da dikkat çekicidir. Bu konuda bazı katılımcı görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

A2: Yani onun için bazı şeyleri mesafe koyarak, o kişilerle iletişimizi sınırlı tutarak, günü kurtarmaya çalışıyoruz.

M4: Böyle gerçekten konuşmamayı tercih ettiğim öğretmen arkadaşlarımız var. Yani bir türlü düzeltemediğimiz için. Yani benimle konuşurken üstten bir dil kullanmıştır, uyarımışındır, düzeltmemiştir, uyarımışındır, düzeltmemiştir. Yani artık konuşmamayı tercih ettiğim noktalar oldu.

Mesafe koyma, Seppala’ya (2014) göre iletişim becerileri ve insan ilişkilerinin zayıflığından kaynaklanmaktadır. Öte yandan Hargreaves’e (2002) göre öğretmenler, dedikodu yapan, gelişime kapalı ve işini gerektiği gibi yapmayan ve yıkıcı tutum ve davranışlarla yeterliklerini sorgulayan meslektaşlarına karşı mesafe koyma yoluna başvurmaktadırlar. Çünkü öğretmenler söz konusu bu davranışları yapan ya da yapma potansiyeli olanları “hain” olarak görmekte ve iletişimden kaçınmaktadırlar. Ancak mesafe koyma ya da iletişim sınırlılığı ne kadar artarsa mesleki öğrenme ve okul gelişimi o ölçüde zarar görmektedir (Hargreaves, 2002). Nitekim birbiriyle etkileşime girmeyen öğretmenlerin işbirliği yaparak birbirlerinden ve birlikte öğrenmesi ve okul etkililiğine katkıda bulunması pek mümkün değildir.

Tablo 22 incelendiğinde öğretmenlerin en fazla kullandığı üçüncü stratejinin *geri çekilme* olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcılar kırılganlıklarını karşıdaki onu anlamayacağı (M6), konuşsalar da bir şeyin değişmeyeceğini düşündükleri (A9) ya da daha fazla sorun yaşamama (İ7) gibi nedenlerle haksızlıkları içine atmayı, yapacaklarından vazgeçmeyi ya da mevcut düzene uymayı tercih etmektedirler. Aslında geri çekilme sorunu çözmeye katkı getirmeyen hatta öğretmeni olumsuz yönde etkileyen bir strateji olarak kabul edilebilir. Bu nokta da bu stratejiye başvuran öğretmenlerin kapalı kırılganlık yaşama eğiliminde oldukları ifade edilebilir. Ayrıca geri çekilmenin yönetici, meslektaş ve veliye karşı yapıldığı görülmektedir. Bu konuda bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

A2: Aslında içimize atıyoruz, yani öyle söyleyeyim. Şimdi aslında doğrusu hani gidip konuşabilmek ya da bu böyle yapılmış, böyle olmuş diye bu arkadaşla

olayı doğruya kavuşturmak gibi bir şansımız olmuyor. Yani öyle bir şey deseniz, “ben öyle bir şey demedim ki” der.

İ3: Ben de artık yalan yok bu sisteme ayak uydurmaya başlayan bir öğretmen oldum. Yani nota da biraz şey (gereksiz) gözüyle baktığım için kırmıyorum artık öğrencileri, velileri de kırmıyorum. Elimden geldiğince yüksek not veriyorum.

A5: Bir müddet sonra ya çocuk diyorsun, nasıl olsa kaldığı zaman sen suçlusun, geçireyim diyorsun [...] Sonra bakıyorsun, çocuk sende (edebiyatta) çok kötü, senden çok kötü olan bir çocuğun matematik yapması imkânsızdır; çünkü anlamayan bir çocuk fizik yapamaz, bakıyorsun fizik notları çok güzel. Yani niye ben kötü olayım diyorsun en sonunda. Boş ver, yap gitsine dönüyor.

Örgütsel kırılganlıkla ilgili literatür incelendiğinde burada geri çekilme olarak ifade edilen stratejinin Blase (1988) tarafından “uyma” ve “itiraz etmeden razı olma” olmak üzere iki stratejide ifade edildiği görülmektedir. İtiraz etmeden razı olmada meslek etiği açısından uygun olmayan baskılara boyun eğme durumu, uymada ise meslek etiği açısından sorun olmasa da öğretmenlerin kendilerini koruma kaygısıyla istemeyerek yapma durumu söz konusudur. Bu anlamda yukarıda bahsedilen katılımcıların not baskısına yenilmelerini itiraz etmeden razı olma, görüşlerini içlerine atmaları ya da faaliyetlerinden vazgeçmelerini ise uyma kapsamında değerlendirmek mümkündür.

Geri çekilme ile aynı bağlamda değerlendirilebilecek bir diğer stratejinin ise *görmezden gelme* olduğu söylenebilir. Bu stratejide, öğretmenlerin yapılan yanlış ya da haksızlıklara karşı gözlerini kapama, umursamama ve önemsememe durumları söz konusu olmaktadır. Bu kapsamda bir katılımcının ifadeleri şöyledir.

A4: Herkesin kendi dünyası; çünkü herkes ben bilirim diyor. O zaman tamam, sen bilirsin, sıkıntı yok. Tartışmaya da gerek yok yani. Ya bana dokunmasa herhangi bir sıkıntı yok, bana dokunsa da sıkıntı yok. Umurunda olmuyor yani. Benim ekmeğimi karşı taraf vermiyor, yaşantımı düzenlemiyor, ben sadece tam duymuyorum da, yarım geçiyorum öyle diyeyim. Ya artık böyle düşünüyorum, böyle davranıyorum.

Görmezden gelme stratejisini uygulayan öğretmenlerin kişisel bilgileri incelendiğinde bu öğretmenlerin tamamının 24 yıl ve üzerinde kıdeme sahip oldukları görülmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerdeki bu gözlerini kapama ya da umursamama durumunu uzun eğitim yaşamının vermiş olduğu bir yorgunluk ya da mesleki tükenmişliğin sonucu olarak algılamak mümkündür. Nitekim örgütsel kırılganlıkları algılamak ya da tepki göstermek bağlamında kıdemin önemli bir faktör olduğu görülmektedir. Örneğin çalışmada 24 ve 29 yıllık kıdeme sahip olan M1 ve A4, genç öğretmenlere odaklanılması gerektiğini, kendilerinin artık kolay kolay incinmediklerini

ve tecrübe ve kişisel gelişmelerle birlikte olay ya da durumları önemsememeyi öğrendiklerini belirtmişlerdir. Görmezden gelme örgütsel kırılganlıkla baş etmede yumuşak bir strateji olsa da sorun çözümü ve gelişimine katkı sağlamak yerine sadece olumsuz durumu bastırmaktadır. Görmezden gelme aynı zamanda çatışma ve istenmeyen öğrenci davranışını yönetme literatüründe öne çıkan stratejilerden biridir. Çatışma yönetimindeki kaçınma yaklaşımı içerisinde yer alan görmezden gelme, sorunun uygun bir zamana ertelenmesi ya da daha ciddi sorunlardan uzak durmak adına kullanılabilir; ancak tarafların kaygılarını gidermede başarısız bir stratejidir (Rahim, 2001). Ayrıca istenmeyen davranışların sıklıkla görmezden gelinmesi karşı tarafa sorun olmadığı mesajını iletme ve onaylamak anlamına gelebilir. Bu durum ise istenmeyen davranışın süreklilik kazanmasına neden olabilir (Aktaş, 2019).

Tablo 22 incelendiğinde kırılganlık kaynağına karşı açıkça karşı koyma ve direnmeyi içeren dört stratejinin olduğu görülmektedir. Bunlardan biri *yüzleşme*dir. Yüzleşmede öğretmenler meslektaş ya da yönetici gibi kırılganlık kaynaklarını toplantılar gibi birçok kişinin bulunduğu ortamlarda eleştirmekte ve yanlış buldukları noktaları dile getirmektedirler. Diğer bir strateji olan *bireysel direniş*te öğretmenlerin dış baskılara karşı kararlarından vazgeçmemeleri, gerekirse alternatif yollarla kendilerine kaynak üreterek yollarına devam etmeleri söz konusudur. Açıkça karşı koyma ve direnmeyi içeren bir diğer strateji ise *örgütlü direniş*dir. Burada öğretmenlerin yapılan haksızlıklara ya da yanlış uygulamalara karşı birlik olup toplu tepkide bulunmaları söz konusudur. *Kanıtla karşı koyma* da ise öğretmenler ilgili yasal metinleri inceleyerek yapılan uygulamanın yasalara aykırılığına dayanarak karşı çıkmakta ya da tepkide bulunmaktadır. Yüzleşme stratejisine ilişkin bazı katılımcı görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

İ8: Toplantılarda bir şey olduğunda kimse konuşmuyor diye ben konuşmamazlık yapmam. Hatırlıyorum, böyle 80 kişilik bir okulda tek başıma, bir öğretmenin öğrencisine mal demesinin normal olduğunun düşünüldüğü bir ortamda, ben buna çıkıp karşı koyabilmişim yani. Ama hiç kimse arkamda olamamıştı mesela. Bunlar mesela çok ilginç geliyordu bana. İdare biraz üst konumda olduğu için bazı insanlar korkuyorlar, ben korkmuyorum. Hâlbuki yanlış bir şeye yanlış demek, fikrini söyleyebilmek bu benim özgürlüğüm olur, siz bunu yapamıyorsanız, zaten ne toplantının ne de bir araya gelmenin bir amacı olmaz.

İ1: Ama genel olarak okulda böyle konuşan yok, maalesef bir kaç kişidir. Yani toplantıda mesela bize belki çıkıntı diyorlar ama toplantıda genelde konuşanlar, karşı çıkanlar hep aynı insanlar.

Örgütsel kırılganlık literatürü incelendiğinde Blase'in (1988) sınıflandırmasına göre de öğretmenlerin kırılganlıkla baş etmede kullandıkları stratejilerinden biri yüzleşmedir. Yazar, öğretmenlerin korunmacı kaygılarla bu stratejiyi kullanmaktan çekindikleri için sık kullanmadıklarını belirtmektedir (Blase, 1988). Yukarıda İ8 ve İ1'in kullandığı ifadeleri incelendiğinde de öğretmenlerin yönetimden ve uyumsuz olarak etiketlenmekten korktukları için toplantılarda konuşmaktan kaçındıkları anlaşılmaktadır. Bu anlamda Blase'in bulgularıyla birebir örtüşme durumu söz konusudur. Açıkça karşı koyma ve direnme stratejilerinden olan bireysel direnişe dair bazı katılımcı görüşleri ise şöyledir:

A10: Mesela TÜBİTAK projemi kaldırmamı istediler ama kaldırmadım. Yapmadım öyle bir şey. Bayağı ciddi de baskı yaptı arkadaşlarımla falan, baskı da yaptı ama hayır o iş kalacak dedim.

M3: Ben mesela kısa film çektim üç sefer. Hem de imkânsızlıklar içerisinde. Nasıl imkânsızlıklar içerisinde, müdür yardımcısına gidiyorum, işte şu ekipmana ihtiyacım var. Bana diyor ki “hocam yani sen bu konuyla ilgili olabilirsin ama senden sonra bunlar böyle depolarda çürür gider, boş ver” diyor müdür yardımcısı. Tabii ben vazgeçtim mi, hayır. Gittim ses kartımı aldım, mikrofonumu aldım, tripotumu aldım, kendi paramla. O çocuklarla onu çektim, sinerji oluşturduk, çocuklar içinde bir hatıra o.

M8: Ben savaşçı bir yapıda olduğum için bir sorunla karşılaşıyorsam, kendim o sorunu çözüyorum. Mesela bir okul müdüründen bir şey istiyorum bunun için kaynak yok diyor, o zaman kaynağı kendim buluyorum. Ama bir şekilde yapıyorum.

Yukarıdaki örnekler, öğretmenlerin meslek içinde aslında çoğu zaman görülmeyen ya da takdir edilmeyen çabalarını göstermesi bakımından anlamlıdır. Açıkça karşı koyma ve direnme stratejilerinden olan örgütlü direnişe ilişkin bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

İ1: Mesela geçen bu problemi yaşadığımda şöyle oldu, herhalde ilk önce bizim okul grubu var, arkadaşlara orada yazdım, dedim ki bakın bugün bana bunu yapan yarın size de yapacak tarzında bir şeyler yazdım, zaten ortak tepki için.

A6: Sonra okulda huzursuzluk oldu, herkes (bütün öğretmenler) tavır almaya başladı. Bu sefer tavır koyunca idare şey oldu, “beni niye sevmiyorsunuz, beni niye ciddiye almıyorsunuz” tavrı oldu. [...] Birkaç yıl önce bir meslektaşımızın siyasi açıdan kurmaya çalıştığı bir hegemonya vardı. Gerçi öyle bir şeye hepimiz ayak dedik. Öyle bir şey olmadı ve kadın okuldan gitmek zorunda kaldı. Tayin isteyip ama öyle bir şeyle karşılaştık mesela.

Tablo 22 incelendiğinde örgütlü direnişe ilişkin çok fazla görüş belirtilmediği ve bu stratejiye öğretmenlerin pek başvurmadığı görülmektedir. Örgütlü direnişin bir ya

da birkaç öğretmene karşı yapılan haksızlığa toplu direnme şeklinde değil, daha çok bir okuldaki öğretmenlerin tamamını ilgilendiren haksızlıklara ortak tepki verme şeklinde gerçekleştiği anlaşılmaktadır. Açıkça karşı koyma ve direnme stratejilerinden olan kanıtla karşı koymaya ilişkin ise bir katılımcı görüşü ise şöyledir:

M4: Okul yönetimi ile yaşadığımız sorunları da açıkçası ben ilk başta konuşarak görüşerek halletmeye çalışıyorum. Daha olmadı bakanlık nezdinde yayınlanan işte yasalardır kararlardır onları gösteriyorum ve haklarımın farkında olduğumu ve peşinde olduğumu belirtmeye çalışıyorum.

A6: Eğer yaptığı usulsüz bir şeyler usulsüz derken bir yönetmeliğe bakıyorum ilk önce. Yani bunu yapabilir mi yani böyle bir şeyi bize uygulatabilir mi diye, onu bir araştırıyorum mesela. Yani yasal olarak böyle bir şeyi bize uygulatabiliyorsa bile bize rahatsızlık verirse onu da dile getiriyorum.

Yukarıda tartışılan açıkça karşı koyma ve direnme stratejilerine başvuran öğretmenlerin özellikleri incelendiğinde ortak özellik olarak sayılabilecek şu demografik bilgi öne çıkmaktadır: lisansüstü eğitim. Söz konusu bu 14 öğretmenin 10'nun (M4, İ1, İ8, A6, İ2, A10, M3, M7, M8, İ6) yüksek lisans mezunu olduğu ve üçünün (M3, M4, M8) ise doktora devam ettiği saptanmıştır. Dolayısıyla lisansüstü eğitimin, hakların farkında olma ve yapılan yanlışla ya da haksızlıklara açıkça karşı koyma açısından öğretmenlere özgüven kazandırdığı şeklinde bir çıkarımda bulunmak olanaklıdır. Söz konusu bu stratejileri uygulayan öğretmenlerin diğer bir özelliği ise kendi ifadeleriyle cesur kişilik yapısına sahip olmalarıdır (İ3, İ6). Bu öğretmenler haksızlığa tahammüllerinin olmadığını ve sadece kendilerine değil, çevrelerindeki insanlara da haksızlık yapılması durumunda tepki gösteren bir yapıya sahip olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca bu öğretmenler özgüvenle ilgili yapılan görüşmelerde de kendilerini oldukça yüksek özgüvenli olarak tanımlamışlardır. Dolayısıyla açıkça karşı koymayı uygulamada lisansüstü eğitim ve kişilik özelliklerinin etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 22'de belirtildiği üzere öğretmenlerin kırılganlıklarıyla baş etmede kullandıkları diğer bir strateji ise *sorumluluğu kabullenmedir*. Burada öğretmenler hata, eksiklik ya da yetersizliklerini kabul etmekte, açıkça dillendirmekte ve taraflardan özür dilemektedirler. Aslında bu kabullenme ve açıkça ifade etme durumunun öğretmenlerin bazı durumlarda açık kırılganlık yaşadıklarının somut göstergeleri olarak kabul edilebilir. Bu açıdan oldukça olumlu olarak değerlendirilebilir. Sorumluluğu kabullenme bağlamında M4'ün ifadeleri şöyledir:

M4: Çocuk kaynaştırma öğrencisiymiş mesela, rehberlik servisi bana bilgi vermemişti. Çocuk, parmak kaldırmış, kaldırmış, ben de bir türlü çocuğu görmemişim. Eve gittiğinde de işte kaynaştırma öğrencisi ağlamış. İşte babası geldi okula. “ya hocam” dedi, “böyle böyle bir şey oldu” dedi. Konuştum, çocuğu da çağırdım, çocuktan da özür diledim, veliden de özür diledim. Yani ben seni göremedim, işte kusura bakma dedim, sen arka sırada oturuyordun artık öne gel falan.

Öğretmenlerin uyguladıkları bir diğer strateji ise *bardağın dolu tarafını görmedir*. Bu stratejide öğretmenler iyimser bir yaklaşımla hareket etmekte, iyi ve güzel olan olay ve kişilere tutunarak güç kazanmakta ve faaliyetlerini sürdürmektedirler. Bu kapsamda bir katılımcının görüşleri şöyledir:

İ6: Bunun (yönetici ya da öğretmenle yaşanan kırılanlıkların) harika bir ilacı var, her şeyi unutturan bir ilaç oda sınıflara girmek, orada böyle heyecanlı çocuklarla, yeni çocuklarla tanışmak. Onlar inanın her şeyin ilacı, her şeyi unutturuyor ve sizde yepyeni bir motivasyon ortaya çıkarıyor. Belki de sizin yapmamaya söz verdiğiniz, belki yani biz bu meslekte binlerce kez yemin bozduk, bir daha yapmayacağım, bir daha tövbe, o işle niye uğraşıyorum, sanki bana madalya mı veriyorlar, dediğimiz işler var ya tırnak içinde, hani mükâfat değil de azar işittiğiniz, başınıza iş açtınız diye hani. O işlere her defasında bu sefer öğrencilerin isteğiyle, ısrarıyla yeniden başlıyorsunuz.

Tablo 22’de öğretmenlerin kullandıkları *proaktif taktikler* incelendiğinde öğretmenlerin kırılamlık yaşamamak için yaptıklarını yöneticilere gösterme gibi faaliyetlerle bir anlamda izlenim yönetimi yaptıkları anlaşılmaktadır. Bunun dışında öğretmenlerin mesleki anlamda sürekli kendini güçlendirme, öğrenciye örnek olma ve açık ve net kurallar koyma yoluyla kırılamlıkların önüne geçmeyi amaçladıkları anlaşılmaktadır. Bu konuda bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

A7: Hani iyilik yap denize at balık bilmezse halik bilir diye bir laf vardır ya onun olmadığını anladım. Yaptığım şeyleri göze sokuyorum artık yani. Kime yaptıysam yüzüne vurmak anlamında. Bir şey yaptım diyelim ki hani, örneğin sınıfımda ilgili bir şey yaptım, bunu müdür yardımcısının duymasını sağlıyorum bir şekilde. Yoksa baktım ki hani olmuyor, kimsenin kimseden haberi yok ya da bir şekilde olmadığını gördüm. Sorun yaşamamak için biraz da yaptıklarınızı bildirmeniz gerektiğini anladım.

İ4: Çocuğum çok küçükken çocuğuma bakan bir arkadaşım vardı. Bana bir cümle söyledi, açıkçası çok şaşırdım. “Çocuğunun şişeden su içmesini istemiyorsan kendin de şişeden su içmeyeceksin” dedi. O su içmekle ilgili bir örnekle tüm hayatınızı örneklendirebilirsiniz yani. Çocuğa nasıl örnek olursan nasıl davranırsan o şekilde devam ediyor. Mesela öğretmenler toplantısında bir gün arkadaşlar” çocuklar çok küfür ediyor” dediler. Ben de dedim ki ben hiç duymadım. Çok şaşırdılar dediler ki “nasıl duymazsınız” dediler. Ya da çocuklar ben geçerken dikkat ediyorlar, bilemiyorum, yani gerçekten duymadım.

Öğretmenliğimin ilk yıllarından itibaren konuştuğum kelimelere dikkat ederim, başka bir ima olur mu diye korkarım, dikkat ederim.

Tablo 22 incelendiğinde belki de öğretmenlerin kullandığı en sert stratejilerin *cezalandırma* ve *tehdit etme* olduğunu söylemek mümkündür. Bu stratejilerin sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarının önüne geçmek ya da öğrencinin saygısız davranışlarına bir tepki olarak kullanıldığı anlaşılmaktadır. Tehdit ve cezalandırma gibi sert stratejileri kullanan öğretmenlerin kapalı kırılabilirlik eğiliminde olduğu ifade edilebilir. Bu konuda bazı katılımcı ifadeleri şöyledir:

A3: Yani uyarıyorsunuz, yani yeri geliyor, hani öğretmenin şuan en büyük kozu not, notla tehdit ediyorsunuz. Tabi her öğrencinin ilacı farklı oluyor, yani kimisi o an korkuyor, not kaygısı olan öğrenci korkuyor, susuyor ama öyle öğrenci var ki nottan da korkmuyor. Bu sefer hani sesinizi yükseltiyorsunuz, gene hala devam ediyorsa bu sefer disiplin kurulu ile hani okul idaresine, müdür yardımcısına götürüleceğim diyorsunuz, oluyor. Devam ediyorsa alıp dışarıya çıkarıyorsunuz, müdür yardımcısına götürüyorsunuz. Yani bunların hepsini de yaşadık Mesela kimi çocuk dediğim gibi eksi veriyorum diyorsun, çocuk susuyor.” Susarsam eksimi silecek misin” diyor.

İstenmeyen öğrenci davranışları ile baş etmek için öğretmenler, görmezden, sözlü ve sözsüz uyarı, öğrencinin yerini değiştirme, öğrenciye sorumluluk verme, tehdit ve ceza gibi tepkisizlikten sert müdahalelere uzanan çeşitli yöntemler uyulabilmektedirler (Ökdem, Karaman-Kepenekci, 2007). Ancak yapılan birçok araştırmada (Melby, 1995; Yumuşak ve Balcı, 2018) öğretmenlerin tehdit ve cezalandırmaya başvurdukları anlaşılmaktadır. Hâlbuki tehdit ve cezalandırma istenmeyen davranış belli bir süre durdurabilir; fakat tamamen ortadan kaldırmaz ve bu yöntemdeki saldırgan tavrın öğrenciler tarafından benimsenme olasılığı vardır (Ökdem, Karaman-Kepenekci, 2007). Ayrıca istenmeyen öğrenci davranışlarını yönetmede takdir etme, onaylama, öğretim yöntemini değiştirme gibi hümanistik yaklaşımlar; tehdit ve fiziksel ceza gibi otoriter yöntemlerden daha etkilidir (Tulley ve Chiu, 1995). Nitekim otoriter yaklaşımlar daha çok yeterli düzeyi düşük öğretmenler tarafından benimsenmektedir (Melby, 1995).

Tablo 22’de görüldüğü gibi öğretmenlerin örgütsel kırılabilirlikle baş etmede kullandıkları stratejilerden bir diğeri ise *pasif direniştir*. Burada öğretmenler, meslektaş veya öğrencinin yanlışlarına karşı sabır ve hoşgörü göstererek onu doğru yola getirmeye ya da her şeye rağmen ona örnek olacak şekilde davranarak olumsuz davranışını söndürmeye çalışmaktadırlar. Bu kapsamda bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

İ2: Her gördüğümde günaydın dedim. Diyelim ki yer bulamadı, hocam mutlaka buyurun, siz oturun dedim. İşte ben ayakta beklerim, falan. Bu şekilde hep ben gösterdim ki bunun sebebi de şuydu, hep benimle ve okuduğum bölümle alakalı önyargılarını kırmak istememdi ve bunun kırıldığını gördüm bir süre sonra.

M7: Her şeye rağmen onlara karşı kibar olma ihtiyacı hissediyorum, çünkü öyle yapınca onlar da bana karşı öyle yaklaşıyorlar. İsmi ile değil, mesela önüne sevgili ekliyorum mesela. O şekilde hitap ediyorum, sanırım öğrenci de o zaman olumlu bir dille yaklaşıyor bana. Ona saygı duyduğumu, ona değer verdiğimi, kıymet verdiğimi, gösterdiğimi hissediyor. Ben bunu olabildiğince o eril dilin şiddetini de kırmak için yapıyorum aslında.

Öğretmenlerin kullandıkları stratejilerden biri *uzman desteği almadır*. Burada öğretmenlerin sorunlu öğrencileri için rehberlik öğretmeni, psikolog ya da psikiyatrist gibi uzmanların desteğine başvurdukları anlaşılmakta, dahası öğretmenlerin sadece öğrenciyi yönlendirmeyip kendilerinin de eşlik ettiği anlaşılmaktadır. Bu durumun öğretmenlerin sergilediği rol fazlası davranışlarına çok iyi bir örnek olduğunu söylemek mümkündür. Bu kapsamda İ4'ün ifadeleri şöyledir:

İ4: O durumda o çocuğu (sorunlu onan çocuğu) kazanmaya çalışıyorum. Ciddi kafa yoruyorum ve dersi yavaş yavaş işliyorum ben bu çocuğu nasıl kazanabilirim diye... Ama çok kafa yordum ben bu işi çok ciddiye aldım. Hatta B. şehrinde bir buçuk yıl boyunca bir öğrencim ve annesi ile beraber psikiyatriste gittik.

Tablo 22'de görüldüğü gibi öğretmenlerin en fazla kullandıkları stratejilerden bir diğeri *sosyal destek almadır*. Bu çerçevede öğretmenler aile ve arkadaş gibi yakın çevrelerine kırılganlıklarını anlatarak rahatlamakta ya da görüş alarak çözüm üretmeye çalışmaktadırlar. Bu çerçevede A8'in ifadeleri şöyledir:

A8: Kırılganlıklarımı bazen eşime anlatabiliyorum, bazen annemi anlatabiliyorum. Yani canım sıkıldı şöyle oldu, böyle oldu, diyebiliyorum. Sorunu paylaştınca biraz rahatlıyorum, farklı kişilerden görüş alıyorum. Güvendiğim kişilerden görüş alıyorum.

Sosyal destek alma öğretmenler başta olmak üzere eğitim ve iş alanında çalışan birey ve yöneticilerin sıklıkla kullandıkları bir stratejidir. Çünkü bireyler kırılganlıklarını örgütte açıkça paylaştıkları zaman, güçsüz olarak etiketleneceklerini ve ileride bu kırılganlıkların onların aleyhinde kullanılacağını düşünmektedirler (Seppala, 2014).

Tablo 22'de görüldüğü gibi öğretmenlerin kullandığı bir diğer strateji *diplomasidir*. Diplomaside öğretmenler taraflarla sorun yaşamadan alternatif bir yol bularak, etkili iletişim yollarını devreye sokarak, ikna ve uzlaşma araçlarını kullanarak

sorunlara çözüm üretmeyi amaçlamaktadırlar. Bu kapsamda bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

İ5: Çocuk başarısız, düşük not verdiniz. Sonra çocuğun velisi eğer üst düzey ise yukardan baskı gelebiliyor. O çocuğu geçirin diye. Bu durum her yerde olabiliyor. Baskı üstüne baskı görünce o zaman şöyle yapabiliyorsunuz, bütün çocukları geçiriyorsunuz. Adaleti bu şekilde korumaya çalışıyorsunuz mesela. Bıraktığım çocukların hepsini geçirdim.

İ4: Dokuzuncu sınıfta iki senelik bir öğrenci vardı. O çocukla ilgili çok fazla şikâyet vardı. Bu çocuğu nasıl kazanabilirim diye düşündüm. Futbol oynuyor. Ben de hatta futboldan nefret ederim. Orada oradan girdim. İşte ne zaman antrenmanın, futbol antrenmanından geliyor, işte kafasını koyuyor, bazen uyuyor. Oradan giriyorum işte çok yorgunsun herhalde diyorum. Sen ve ben dili var ya hani. İşte adım adım giderek kazanmaya çalışıyorum. Yavaş yavaş ilerlediği için bir iki ay kadar sürdü kazanmak.

Diplomasi, temelde negatif duyguları kontrol etme ve destek verme gibi pozitif politikaları içermekte ve taraflar arasında minnettarlık ve karşılıklı yardım kültürünü beslemektedir (Blase, 1987). Diplomasi öğretmenlerin kendilerini korumak amacıyla kırılganlıkla baş etmede sıklıkla kullandıkları önemli stratejilerden biridir (Blase, 1988). Balse'in (1988) araştırmasında öğretmenlerin genellikle yönetici ve velilere karşı diplomasi stratejisinin kullandıkları; güleryüz gösterme, iletişimi önce olumlu açıklamalarla başlatıp sonra olumsuz açıklamalar üzerinden sürdürme, suçlayıcı bir dil kullanmaktan kaçınma gibi pozitif iletişim yollarına başvurdukları anlaşılmıştır.

Tablo 22'de belirtildiği gibi öğretmenlerin kırılganlıklarıyla mücadele etmede kullandıkları diğer bir strateji *güce başvurmadır*. Güce başvurmada, öğretmenler güç, hiyerarşi ya da otorite bakımından üst konumda gördükleri kişi ya da kuruluşlara sorunu taşıyarak baskı yoluyla yanlışın ya da haksızlığın düzeltilmesini sağlamaya çalışmaktadırlar. Bu kapsamda bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

İ9: Hatırlıyorum mesela sıkıntılı bir öğrencimiz vardı, disipline vermiştim. Veli de beni aradı o zaman “hocam işte bizim kızımız böyle bir şey yaptı, disiplini kaldırın”. Sigara içerken yakalamıştım. Ben onu kaldıramam, kaldırmamı istedi, siz idarecilerle görüşün, hemen bir üst tarafa yönlendirdim.

M8: Bir üstü ile konuşarak zorla yaptırıyorum. Aslında, normalde böyle olmasını istemiyorum ama bir tarafta bir yanlışlık görüyorsam ve buna susuyorsam ben de orada hatalıyım. Onun için üslerine anlatarak bu durumun düzeltilmesini sağlıyorum çoğu zaman. Yani okul müdürü bana soruşturma açıyorsa ben de onu şikâyet ediyordum. Ki sonunda haklı çıkıyordum.

Tablo 22 incelendiğinde diğer kategorisinde belirtildiği gibi öğretmenlerden bazıları mizah ve dolaylı yolları kullanarak öğrencileri kırmadan kırılmalık sürecini yönetmektedirler. Bu çerçevede A7 ve M5'in görüşleri şöyledir:

A7: Ben mesela şeyimdir, şakayla karışık böyle her şeyi söylerim çocuklara, aşağılama anlamında değil. Böyle tatlı sert bir yapım vardır ve bu çocuklarda kabul görür ve hani onlar kendilerine çekti düzen verir, düzeltir falan. Bazen arkadaşlardan “ben bunu söylesem bakanlıktan şimdi müfettiş falan gelmişti” diyor mesela.

M5: Öğrenci ise onu kırmadan bu davranışının yanlış olduğunu ona nasıl aktarabilirim diye bazen ona ufak ders çıkarıcı ödevler, anekdotlar. Ama direk söylemeden, hani suçlayıcı tavırdan ziyade yaptığının farkında olması için bazen videolar var, böyle birkaç tane genel ders çıkarıcı sınıfta derslerde de izletiyorum bunları. Bir öğrenci yapsa da hani sınıfın genelini izletiyorum.

Blase (1988) de öğretmenlerin özellikle sınıf ortamındaki kırılmalıklara karşı öğretmenlerin mizah yoluna başvurdıklarını ortaya koymuştur. Eğitim ortamında mizahın kullanımının birçok olumlu etkisi bulunmaktadır. Şöyle ki mizah kullanımı formal okul iklimini yumuşatmakta, sosyal bağları güçlendirmekte, çatışma çözümü ve bağlılığı artırmaktadır (Williams ve Clouse, 1991).

Yukarıda sözü geçen stratejilerden sorumluluğu kabullenme, yüz yüze konuşma, diplomasi, güce başvurma, yüzleşme, bireysel direniş, örgütlü direniş, kanıtlarla karşı koyma, proaktif taktiklere başvurma, uzman desteği alma ve sosyal destek alma stratejilerini ilgili tarafa açıkça bildirmeyi ve çözüm üretmede aktif adımlar atmayı içerdiğinden açık kırılmalık stratejileri olarak değerlendirmek mümkündür. Geri çekilme, mesafe koyma, görmezden gelme, bardağın dolu tarafını görme, cezalandırma, tehdit etme ve pasif direniş stratejileri ise diğer stratejilere göre daha pasif, çözüm üretmekten ziyade günü kurtarmaya yönelik olduğu için ve ilgili tarafla açık bir iletişimi içermemesi nedeniyle kapalı kırılmalık stratejileri olarak görülebilir.

Sonuç olarak öğretmenlerin kullandıkları stratejiler bir bütün olarak değerlendirildiğinde bu stratejileri sert ve yumuşak stratejiler olmak üzere iki genel grupta toplamak mümkündür. Geri çekilme, görmezden gelme, mesafe koyma, pasif direniş, sorumluluğu kabullenme, yüz yüze konuşma, diplomasi, bardağı dolu tarafından görme, uzman desteği ve sosyal destek almayı yumuşak stratejiler; tehdit etme, cezalandırma, güce başvurma, yüzleşme, bireysel direniş, örgütlü direniş ve kanıtlarla karşı koymayı da sert stratejiler olarak değerlendirmek mümkündür. Öğretmenlerin sert ya da yumuşak stratejileri seçmelerinde kıdemlerinin etkili olduğuna dair çeşitli katılımcı görüşleri söz konusudur. Örneğin M10, mesleğinin ilk yıllarında meslektaşlarına karşı sert

tepkiler verip zıtladığını ancak ilerleyen yıllarda diplomasiyi tercih edip ılımlı yollarla kırılğanlıklarını yönettiğini bildirmiştir. Benzer şekilde A7 ilk yıllarda öğrencilerine tehdit ve cezalandırma uyguladığını ancak zamanla mizah yolunu kullanmayı tercih ettiğini belirtmiştir. Bununla beraber A7 yöneticilerine karşı ilk yıllarda geri çekilmeyi uyguladığını zamanla yüz yüze konuşma gibi görece daha sert bir yaklaşımı benimsediğini ifade etmiştir. Benzer şekilde A3'te ilk yıllarda öğrencilerine karşı sert sonrasında ılımlı yaklaşımlar sergilediğini dile getirmiştir. Dolayısıyla kıdemin artmasıyla beraber yatay ilişkilerde ve üst konumunda bulunan dikey ilişkilerde sert stratejilerden yumuşak stratejilere; ast konumunda bulunan dikey ilişkilerde ise yumuşak stratejilerden görece sert stratejilere geçme eğilimi söz konusudur.

Örgütsel Kırılğanlığının Yansımaları/Etkileri

Öğretmenlere yaşadıkları örgütsel kırılğanlıkların ne gibi yansımaları/etkileri olduğu sorulduğunda, öğretmenlerin bazıları (f=9) yaşadıkları kırılğanlıkların okul yaşamını olumsuz etkilemediğini, bazıları (f=10) aile yaşamını olumsuz etkilemediğini dile getirmiştir. Bununla beraber katılımcıların çoğu örgütsel kırılğanlıkların okul (f=22) ve aile (f=21) yaşamını olumsuz etkilediğinden söz etmişlerdir. Ayrıca öğretmenler yaşadıklarını sınıfa yansıtmamaya çalıştıklarını (f=14) ancak ister istemez sınıfa yansıdığını dile getirmişlerdir. Bu çerçevede bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

M7: Ben mesela bu fotoğraf olayından (Öğrencinin öğretmenin derste istenmeyen bir fotoğrafını çekmesi) sonra birkaç hafta daha aynı öğrenci varken sınıfa girmek durumunda kaldım. Ciddi anlamda zorlandım. Yani sınıfta özellikle objektif davranmaya çalıştım. Çünkü öğrenci sınıfta bulunduğu sürece yine de benim bir öğrencim hala. Dolayısıyla yine objektif davranmam gerekir. Sınıfta öğrenciye ekstra olumlu ya da olumsuz bir tavırla yaklaşmaman gerekir. Mesela onun zorluğunu yaşadım.

M4: Öğrencilerimi bundan etkilenmesini asla istemem. Hatta öğrencilerim “hocam bugün biraz moraliniz bozuk gibi” dediklerinde öğrencilerime yalan söylerim. Derim ki “Yok ya, moraliim bozuk değil, sadece biraz yoruldum çocuklar” falan derim. Yine öğrencilerin yüksek çıkarını gözeterek öğrenciler o sizin yaşadığınız mobbingi, baskıyı görmesin, hissetmesin ve en azından pedagojik anlamda o ders sürecinde, dersin işleyişini aksatan bir şeye dönüşmesin diye.

Yukarıdaki katılımcı görüşlerinden hareketle öğretmenlerin yaşadıkları örgütsel kırılğanlardan dolayı öğretim faaliyetlerinin aksamaması ve öğrencilerin olumsuz etkilenmemesi için büyük bir duygusal emek harcadıkları görülmektedir. Öğretmenlik

mesleğinin doğası gereği, meslektaş, yönetici, veli ve öğrenci gibi birçok eğitim paydaşı ile etkileşim halinde olan ve araştırmada da bahsedildiği üzere birçok kırılabilirlik kaynağı ile yüzleşmek zorunda kalan öğretmenlerin belli bir dengede kalıp öğrencileri için çabalamaları takdir edilmesi gereken bir durumdur. Ancak öğretmenlerin gösterdiği bu dengeli kalma çabasına rağmen yaşadıkları kırılabilirlikler onlarda olumsuz etkiler oluşturabilmektedir. Bu etkiler Tablo 23'te gösterilmektedir.

Tablo 23

Örgütsel Kırılabilirliğin Etkilerine İlişkin Katılımcı Görüşleri

A. K.	Kategori	Alt kategori	f
Örgütsel Kırılabilirliğin Etkileri	Bireysel Etkileri	Neden ve hatalı kim diye iç çatışma yaşama A2, M5, M7, İ9, İ8 Üzüntü M8, M9, İ3, İ6, İ7 Moral bozukluğu A7, İ10 Hiçbir şey yapmak istememe İ10 Dalgınlık M10, A4 Huzursuzluk A6, İ6 Sinirlilik A6, İ8, M4, İ2, M10 Gerginlik İ1 Kötü hissetme M4, M7 Stres İ7 Canın sıkılması /Rahatsız olma M8, M7, İ2 Psikolojinin bozulması A2, İ6 Duygusal yorgunluk M4 Zihinsel yorgunluk İ3 Mutsuzluk M5, İ1 Kısa süreli Umutsuzluk M9	36
		Evde sorun üzerine düşünme, dalgınlık M9, İ7, A4 Evde huzursuz bir ortam oluşturma İ9, A2 Aile üyelerine iş stresini yansıtırma A2, A8, M3, İ7, İ9 Sinirini aile üyelerinden çıkarma İ2, M4 Aile üyelerine bağırma İ2 Evde yüzü asık olarak dolaşma A5, M5 Aile üyelerine yakınma A1, A7, A8, İ8, İ9	20
		Sınıf ve iş ortamında gergin bir havanın olması A6, M5, İ2, İ4 İş barışının bozulması İ6 Sınıfa gitmek istememe İ2 Ders anlatma motivasyonunun düşmesi, M5, İ2, İ6 Verimliliğin düşmesi İ6 Öğretmenlik hevesinin kırılması İ5 Okula gitmek istememe İ1, İ4, İ6 Okuldan soğuma İ1, İ5 Okula karşı aidiyet duygusunu kaybetme, A9, M4, M6, İ1 Okula bağlılığın zayıflaması M3, M7 Örgütsel adalet inancının zayıflaması M3 Mesleki tükenmişlik M5	24

Tablo 23'te görüldüğü gibi örgütsel kırılganlığın etkileri bireysel, ailevi ve okul yaşamına ilişkin olmak üzere üç kategoride toplanmaktadır. Bireysel açıdan bakıldığında örgütsel kırılganlığın başlıca etkileri iç çatışmalar yaşama, sinirlilik, üzüntü ve canın sıkılması şeklinde sıralanmaktadır. Bunun yanı sıra moral bozukluğu, psikolojinin bozulması, dalgınlık, huzursuzluk, kötü hissetme, mutsuzluk, isteksizlik, stres, zihinsel ve duygusal yorgunluk ve umutsuzluk diğer bireysel etkilerdir. Bu konuda bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

A6: Ya sinirim bozuluyor bir kere, huzurum bozuluyor. Öğrenci ile bir şey yaşadığınız zaman sınıf geriliyor zaten. Yani o ayrı. Arkadaşınla bir şey yaşadığınız zaman zaten gerginlik oluyor.

M9: Negatif yönde etkiliyor. Sen de biraz şey yapmaya başlıyorsun, ben niye uğraşıp duruyorum o zaman. 30 dakika, 40 dakika çene patlatıyorum ama yok işte diyorsun. Ama bu anlık umutsuzluk gerçekten öyle. Öğretmenlerin çoğunun bence böyledir anlık umutsuzluktur. Akşam düşünür ama sabah yine aynı umutla okula gider aynı umutla derse başlar.

Katılımcıların dile getirdiği örgütsel kırılganlığın bireysel etkileri daha önce yapılan çalışma bulgularıyla örtüşmektedir. Bu çalışmalarda benzer şekilde örgütsel kırılganlığın umutsuzluk (Bullough, 2005; Lasky, 2005), mutsuzluk, moral bozukluğu (Hamilton ve Pinnegar, 2015), duygusal ve fiziksel yorgunluk (Blase, 1988), Lasky (2005), sinirlilik (Lasky, 2005), stres (Gao, 2008) gibi etkileri olduğu saptanmıştır. Bunların dışında korku, savunmacı bir hale bürünme, hayal kırıklığı ve şüphecilik (Bullough, 2005; Hamilton ve Pinnegar, 2015; Lasky, 2005) örgütsel kırılganlığın diğer bireysel etkileri olarak sıralanmaktadır.

Tablo 23'te görüldüğü üzere öğretmenler örgütsel kırılganlıkları eve taşımakta, iş stresini aile üyelerine yansıtmakta, aile üyelerine yakınma ve evde dalgınlık başta olmak üzere ailevi etkiler söz konusu olmaktadır. Bunun dışında sinirini aile üyelerinde çıkarma, huzursuz bir ev ortamı oluşturma aile üyelerine bağırma da diğer ailevi etkilerdir. Ailevi etkiler bağlamında bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

İ2: Bunun eve dönüşü de şu şekilde oluyor. O gün sinirlenmiş oluyorsun gün boyunca. Sinirini çıkaramamışsın. Eve geliyorsun sinirini birinden çıkarıyorsun, işte eşine sinirleniyorsun, çocuğuna sinirleniyorsun. Normalde kızmayacağım bir şeye kıızıyorsun falan. Yani evdekilerden bir şekilde bunun acısını çıkarıyorsunuz. Hani normalde kızmadıklarını onlarda biliyorlar, “ne oluyor bugün” falan hani diyorlar. Öyle sıkıntılar oluyor yani.

M7: Benim hayatımı çok etkiliyor. Ben duygusal bir insanım. Bazı öğretmenler okuldan çıktığınız an merdivenlerden indiğimiz an okulla ilgili yaşadığınız şeyleri orada bırakmalısınız; yoksa böyle bir hayat geçmez diyor. Ama ben bunu

yapamıyorum. Okulda mesela öğrenci ile ilgili bir problem yaşadığımda o mutlaka aklıma takılıyor. Yani eve geldiğimde de sorguluyorum, diyorum ki neden böyle bir şey yaşandı. Acaba başka bir problem mi var. Öğrenci ile ilgili onun hayatıyla ilgili sorular sormaya başlıyorum kendime.

A8: Bence iş hayatını eve gelince de okulda bırakıyorum diyor insanlar ama ben bunu hiç yapamıyorum mesela. Yapabileni de takdir etmek lazım gerçekten. Eve geldiğim zaman ben evdekilere anlatabiliyorum... Bunlar benim hayatımı etkiliyor çünkü ben işimi sanki özel hayatımdan ayrı tutmuyorum.

Ailevi etkilerdeki görüş sayısı ve yukarıda M7 ve A8'in anlattıkları dikkate alındığında öğretmenlerin iş-yaşam dengesini kurmakta zorlandıkları anlaşılmaktadır. Ailevi etkilere ilişkin görüşler detaylı incelendiğinde cinsiyet değişkeninin ön plana çıktığı görülmektedir. Öyle ki söz konusu 20 görüşün 16'sı kadınlar tarafından dile getirilmiştir. Dolayısıyla kadınların daha duygusal bir yapıya sahip olduğundan yola çıkarak iş yaşam dengesini kurmakta daha fazla zorlandıklarını ve iş yerindeki olumsuzlukları eve daha fazla yansıttıkları söylenebilir.

Tablo 23'ten anlaşılacağı gibi örgütsel kırılganlıklar eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatabilecek ciddi etkiler doğurmaktadır. Bu etkileri ayrıca kendi içerisinde kısa dönemli-hafif ve uzun dönemli-yıkıcı olarak sınıflandırmak mümkündür. Örneğin sınıfta ve işte gergin bir havanın oluşması, okula ve derse gitmede isteksizlik, motivasyon, heves ve verimin azalması görece kısa süreli ve düzeltilme imkanı kolay etkilerdir. Ancak okula karşı soğuma, bağlılık ve aidiyet duygusunu kaybetme, iş barışının bozulması, örgütsel inancın zayıflaması ve mesleki tükenmişlik görece uzun döneme yayılan ve geri dönülmesi zorlaşan etkilerdir. Örgütsel kırılganlığın okul yaşamına etkileriyle ilgili bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

İ2: Mesela sınıfla alakalı olarak en basitinden o sınıfa bir daha gitmek istemiyorum, ayaklarım geri geri gidiyor. Mesela diğer sınıfta daha heyecanlı, güzel daha neşeli, daha şen şakrak ders anlatabiliyorum. O sınıfta öğrencinin olduğu tarafa dahi bakmak istemiyorsun.

İ6: Biz duygusal olarak kendimizi iyi hissedersen, okul idaresi ile yani iş barışı olan bir yerde olursak o zaman verimli çalışıyoruz ama okul idaresiyle ya da bir arkadaşımızla çeşitli hani küskünlüklerimiz var ise bu bizim her şeyimize yansıyor. Yani insanın huzuru kaçıyor. İş barışı bozuluyor, verimliliği de düşüyor, motivasyonu da düşüyor.

İ1: Ben mesela toplantıda da dile getirdik biz bunu daha önce. Okulda yaşadığımız her problem bizi okuldan soğutuyor, bu kesin yani öğretmenler olarak. Yani idare ile problem yaşıyorsun okula gidesin gelmiyor. Okulun kapısından girdiğinde aklına bu geliyor, onlarla her karşılaştığımızda. Ama hakikaten şey yani o okulda olmak, o ortamda olmak insanı geriyor, insanlar mutsuz oluyor, kendinizi oraya ait hissetmiyorsunuz öyle söyleyeyim.

A9: Arkadaşlarımızla ilişkilerimizi gözden geçirip hani okulla çok bağlantı kuruyor muyum zannetmiyorum. Öyle bir aidiyet duygusu hissetmiyorum. Okulla ilgili etkinliklere çok fazla katılma isteği hissetmiyorum kendimde.

M5: Okuldaki eğitim öğretim ortamına da öğretmenlerle ya da velilerle de yaşamışsanız her noktada olumsuz yansıyor. Motivasyonu düşürüyor, insanın isteğini kırıyor. Hatta ben öyle arkadaşlarımı gördüm ki insanları tükenmişliğe kadar itiyor. Bunları çok çok üst üste yaşayan arkadaşlarımız da mesleki tükenmişlik yaşıyorlar.

Yukarıdaki bulgulara benzer şekilde Kelchtermans da (1996) örgütsel kırılmalıkların öğretmenler üzerinde motivasyonun düşmesi, mesleki tükenmişlik ve örgütsel bağlılığın, iş doyumunun, performansın ve işe uyumun azalması gibi nihai sonuçlara yol açtığını saptamıştır. Ayrıca yazar, işe uyum ve örgütsel bağlılığının azalma sürecinin sinizmle başladığını belirtmektedir. Gao (2008) ise öğretmenlerin örgütsel kırılmalıklar sonucunda mesleki heveslerinin kırılmasının ötesinde mesleklerinden son derece soğuduklarını ve hatta öğretme işini “aşağılayıcı” bulduklarını saptamıştır. Song (2016) ise kırılmalık nedeniyle öğrenci ile iletişimi sınırlandırarak araya mesafe koyma ve öğretim faaliyetlerini sınırlı tutma bağlamında öğretmen verimliliğinde azalma yaşanabileceğini belirtmektedir.

Öğretmenlerden bazıları yaşadıkları kırılmalıkların etkilerinin yaşa ve tecrübeye dayalı olarak zamanla hafıflediğini belirtmektedirler (A7, İ8, İ9). Ayrıca bazı öğretmenler yaşadıkları kırılmalıkları sadece hayatlarındaki bir olumsuzluk olarak değerlendirmemekte, kendi gelişimleri açısından bir fırsat olarak görüp açık kırılmalık geliştirebilmektedirler. Bu kapsamda bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

İ8: Şimdi o kadar etkilenmiyorum mesela. Bir şey olduğunda hemen atlatabiliyorum. Bazı şeyler tecrübe oluşturuyor. Nasıl davranmam gerektiğini ya da nasıl bir yol çizmem gerektiğini gösteriyor bana aslında. Bazı şeylerin yaşanmasını avantaja çevirip ya da daha sakin, daha böyle ne bileyim, kolay çözümler ya da iyi çözümler bulmak adına tecrübe oldu diye düşünüyorum.

İ9: Özellikle böyle bir ay sonra ya da iki ay sonra hangi öğrencinin ne yapabileceğini anlayabiliyorum. Yani ona nasıl davranmam gerektiğini seneler geçtikçe bunu daha iyi anlıyorum. Yani öğrenciyle sorun mu yaşadım, hemen ona göre bu sorunu tekrar yaşayabilirim diye şöyle davranmalıyım, böyle davranmalıyım gibi tecrübelerim oluşuyor, yani her geçen sene yeni bir şey öğreniyorum.

Örgütsel Kırılmalığın Azaltılması ya da Önlenmesi İçin Yapılması Gerekenler

Katılımcıların öğretmenlerin örgütsel kırılmalıklarının azaltılması ya da önlenmesi için yapılması gerekenlere ilişkin görüşleri Tablo 24’te özetlenmiştir.

Tablo 24

Öğretmenlerin Örgütsel Kırılabilirliğin Azaltılması ya da Önlenmesi İçin Yapılması Gerekenlere İlişkin Görüşleri

A. K.	K.	Alt kategori	f
Örgütsel Kırılabilirliğin Azaltılması ve Önlenmesi İçin Yapılması Gerekenler	Okul Yöneticilerinin Yapması Gerekenler	Yöneticilerin liyakat sahibi olması M4, M6, M9, M8, İ6, İ7 Yöneticilerin hiyerarşik değil, yatay bir iletişim dili kullanması M5, İ7 Okul yöneticilerinin öğretmenlerin isteklerini dikkate alması; karar süreçlerine öğretmenleri de dâhil etmeleri A8, M5, İ7, A3, M10, İ7 Yöneticilerin eleştiriye açık olması ve inisiyatif alması A2, A3, A6 Yöneticilerin öğretmenlere hoşgörölü, ılımlı ve anlayışlı olması A6, İ9 Yöneticilerin adil olması, eşit davranması ve şeffaf olması M1, M6, A9, A1, A3 Yöneticilerin öğretmene değer vermesi ve saygı göstermesi M1, M5 Yöneticilerin vizyon sahibi ve yeniliğe açık olmaları İ6, M8, İ6 Yöneticilerin lider özelliklerine sahip olması ve gerçekten liderlik yapması M8, M10 Yöneticilerin karşıdakiyle açık ve sakin bir dille iletişim kurması A2, İ7, A5, A4 Yöneticilerin okul çalışanlarının görev tanımlarını açıkça yapmaları ve bunu bildirmeleri A6 Yöneticilerinin kendi yapmaları gereken işleri öğretmenlere yüklememesi A7 Yöneticilerin yasal güçlerini baskı aracı olarak kullanmaması A6, İ1 Yöneticilerin gerektiğinde öğretmeni takdir ve teşekkür etmesi A5, M2, A5, M2	43
		Öğretmenlerin iletişim becerilerini geliştirmesi A4, A8, M4, M5 Öğretmenin kendini mesleki açıdan geliştirmesi M1, M4, M5, M8, İ5, İ7 Öğretmenin çok okuması ve daima öğrencinin önünde olması ve olgun davranması M5 Öğretmenlerin yasal hak ve sorumluluklarının farkında olması M1, A6, M10 Öğretmenlerin nereden gelirse gelsin yapılan haksızlıklara karşı birlik olup ortak tepki vermeleri İ8 Öğretmenin öğrencisini sevmesi ve öğrencinin yüksek yararını gözetmesi, öğrenciyi merkeze alması M1, M5, İ1, İ4 Öğrencileri kazanabilmek için öğretmenlerin onların sadece akademik durumlarıyla değil, psikolojik ve sosyolojik durumlarıyla da ilgilenmesi M7 Öğretmenlerin ailevi sorunlarını okula yansıtması İ9 Öğretmenlerin kendilerini geliştirme ve kendilerine dışardan bakabilmeleri için lisansüstü eğitime başlamaları M4 Öğretmenlerin öğrencilere şiddet ve baskı uygulamaması M4 Öğretmenlerin birbirlerine saygı göstermesi M5, M7, İ8 Öğretmenlerin kendi mesleklerine değer vermesi ve hakkıyla yapması İ9 Öğretmenlerin farklılıklarına hoşgörü gösteren demokratik bir anlayışa sahip olmaları M7, İ8	29
		Eğitim fakültelerindeki formasyon ve staj uygulamalarının daha etkili hale getirilmesi A4, M10 Eğitim fakültelerinde sadece mesleki akademik konular verilmemesi, öğretmen öğrenci ilişkisine yönelik eğitimler verilmesi ve çalışmalar yapılması M4 Eğitim fakültelerinin mezun öğrencilerini takip etmesi ve öğrencinin bağıni koparmaması için çaba göstermesi M6 Akademişyenlerin okullara yönelik çalışma ve etkinliklerini akademik puan kaygısıyla değil, gerçekten yararlı olmak adına yapmaları M4 Akademişyenlerin sadece teorik değil, uygulama bilgilerini de artırmaları M6 Bilimsel yayınların dillerinin daha anlaşılır hale getirilerek öğretmenlere ulaştırılması M4 Yöneticiler ile üniversite hocalarının birbirlerine karşılıklı olarak bilgi ve tecrübelerini aktarabilecekleri bir sistem geliştirilmesi A9	8
		Sendikaların tek çatı altında toplanması ve tek derdinin öğretmenin özlük hakları olması İ3 Okulların üzerinden siyasi ve sendikal baskıların kalkması İ5 Öğrencilerin sorumluluklarını yerine getirmesi, İ9 Bütün eğitim paydaşlarının birbirlerine karşı esnek ve hoşgörölü olması, etik kurallara uyarak hareket etmesi İ4, M5	5

(Devam ediyor)

Tablo 24 (Devam)

Öğretmenlerin Örgütsel Kırılganlığın Azaltılması ya da Önlenmesi İçin Yapılması Gerekenlere İlişkin Görüşleri

A. K.	K.	Alt kategori	f
Örgütsel Kırılganlıkların Azaltılması ve Önlenmesi İçin Yapılması Gerekenler	Öğrenciler için	Eğitim programlarında sportif ve kültürel faaliyetlere daha fazla yer verilmesi, bu bağlamda yetenek ve yönlendirme sistemlerinin geliştirilmesi A3, İ3 Öğrencilerin kendilerine vakit ayırabilmesi için ders saat ve yükünün azaltılması A3 Öğrencilerin arkadaşlarına, okula ve çevreye zarar vermemeleri için dürüstlük, iyi insan ve iyi vatandaş olma vb. erdemleri kapsayan değerler eğitimi verilmesi A7 Öğrenciler için fırsat ve olanak eşitliği sağlanması M4, İ3, M10 Beyin göçünü önlemek için gençlere Türkiye’de iyi bir gelecek sunulması A7	8
		Öğretmen itibarının artması için öğretmen özlük haklarının iyileştirilmesi A4, M5, M6, Öğretmen saygınlığının artırılması için öğretmen meslek kanunun çıkarılması M5, M8 Öğretmeni veli şiddetinden korumak için ciddi yaptırımlar içeren yasal düzenlemeler yapılması A5, A11 Öğretmenlerin sorunlu öğrencilerle etkili baş edebilmesi için eğitim verilmesi A8 Öğretmenlerin üzerlerindeki gereksiz evrak işlerinin alınması İ1 Karar süreçlerine öğretmenlerin de dâhil edilmesi A8, M5, İ8 Ani değişiklikler yapılmaması A8 Öğretmenlere kaşı tatlı bir dil kullanılması A5	
	Öğretmenler için	Öğretmenlerin gerektiğinde takdir ve teşekkür edilmesi A5, M2, A5, M2, M3 Öğretmenler için etkili ve adaletli bir ödül ve takdir sisteminin oluşturulması A8, M3 Öğretmen ihtiyacı ve yetiştirilme konusunda planlama yapılarak niteliğin artırılması ve atamamış öğretmen sorununun ortadan kalkması A4, M6 Öğretmen yetiştirme politikalarının gözden geçirilmesi; gerçekten mesleği seven öğrencilerin mesleğe yönelmesi; köy okulları gibi alternatif öğretmen yetiştirme politikalarının uygulanması M6 Lisansüstü eğitime teşvik için öğretmen kariyer yükseltme sisteminin uygulanması A6 Öğretmenlerin okuldaki kültürel, sanatsal ya da yaratıcı etkinliklerinin engellenmemesi için bu konudaki yasal boşluğun doldurulması; ilgili yönetmeliklerin çıkarılması İ6 Hizmet içi eğitimlerin ve seminerlerin ihtiyaca göre planlanması ve sadece sunumlar üzerinden olmaması ve etkili hale getirilmesi M3, M10, A9, İ7 Öğretmene rehber olarak tekrar müfettişlerin denetim yapması M4, M3 MEB’in işini gerektiği gibi yapanları ödüllendirmek, yapmayanlara ise yatırım uygulamak için etkili bir denetim sistemi oluşturması M3, İ8, M10	34
		Yöneticilerin liyakate göre atanması M4, M6, M8, İ5, İ6 Yöneticilerin sözlü ve yazılı sınavlarla atanması M4 Yönetici olacak kişilere yöneticilikle ilgili eğitimler verilmesi M10 Yöneticiliğe teşvik için yönetici ve öğretmen maaşı arasında belli bir farkın olması M10 Yöneticilerin hesap verebilir olmasının sağlanması, yaptırımların artması A11	9
		Not sisteminin değişmesi; yetenek derslerine not verilmemesi İ3 Öğretmenin otoritesinin artması için sınıf tekrarı sisteminin yeniden uygulanması İ7 Eğitimin öğrenci ihtiyaçlarına göre şekillenmesi, seçmeli derslerin öğrenci ihtiyaçlarına göre belirlenmesi M5	3
		Okulların fiziki koşullarının düzeltilmesi için devletin daha fazla maddi destek vermesi, eğitime daha fazla bütçe ayırması A7, M4, M6, M10 Okulların öğretmen ve öğrencilerin rahatlayabileceği ve sevebileceği yaşam alanlarına dönüştürülmesi M4, M6 Okulların, eğitim çalışanlarının ve öğrencilerin ihtiyaçlarını dikkate alan uzun dönemli kapsamlı planlama yapılması M4 Sınıf mevcutlarının azaltılması M4	8
		MEB’in meslek lisesinin niteliğini yükseltmek için çalışmalar yapması M8 Eşitlik ve düzenin sağlanması için öğretmen ve öğrenciler için kıyafet yönetmeliğinin düzenlenmesi A7 Teknik öğretmen yetiştiren üniversiteler, YÖK ve MEB’in işbirliği yapması M6 Velilere, çocukla iletişim, teknoloji kullanımı vb. alanlarda eğitimler verilmesi M10	4

Tablo 24'ten anlaşılacağı üzere öğretmenlerin yaşadıkları örgütsel kırılğanlıkların azaltılması ya da önlenmesi için yapılması gerekenler, okul yöneticileri, öğretmenler, eğitim fakülteleri ve MEB'in yapması gerekenler olmak üzere dört temel kategoride toplanmaktadır. Katılımcılara göre kırılğanlıklarının azaltılması için okul yöneticilerinin liyakat sahibi, eleştiriye açık, iletişim becerileri güçlü, hoşgörülü, yenilikçi, vizyon sahibi, adil, eşitlikçi ve saygılı olması, beklentileri dikkate alması ve öğretmenlere değer vermesi gerekmektedir. Bu açıdan öğretmenlerin otoriter liderlik anlayışını değil, demokratik liderlik anlayışını benimseyen, aslında sadece idare eden değil, gerçekten liderlik yapan yöneticilerle çalışmak istedikleri anlaşılmaktadır. Bu çerçevede bazı katılımcı görüşleri şöyledir.

M8: Okul müdürümün bana liderlik yapmasını, beni düzgün bir şekilde yönlendirmesini istiyorum ve 14 yıllık meslek hayatımda böyle bir müdüre sadece bir kere denk geldim. Toplam yedi müdürle çalıştım. Altısını kendimden yetersiz gördüğüm için onlara çok fazla saygı gösteremedim.

A3: Okul idaresi müdür, müdür yardımcıları hani çalıştıkları öğretmenlerine, kadrosuna daha ılımlı yaklaşırsa onların isteklerini dikkate alırsa. Yani mesela bizim müdürümüz herkesin istediğini dikkate alıyor, en azından iki isteğiniz, iki talebiniz varsa bir tanesini gerçekleştiriyor. Yani diyor ki “Hocam sizin iki talebinizi gerçekleştirmek istesem diğer arkadaşın taleplerini gerçekleştiremeyeceğim”. Hani ılımlı yaklaşıyor ve bu da hani herkes tarafından olumlu karşılanıyor.

M9: İdare çok önemli, o yüzden de liyakat çok önemli diye düşünüyorum Öğretmenlerin huzuru, birlikte çalışabilmesi, öğrencilerin okulu sevmesi, bunların hepsi idareyle ilgili. İdarenin liyakat sahibi olması gerekir. Liyakat sahibi olmayan insanlar zaten okullarının değerini bilmiyorlar. Ne yapılması gerektiğini de bilmiyorlar. Liyakat geldiği zaman zaten adil bir yönetim kendiliğinden işlemeye başlar.

Literatür incelendiğinde yukarıdaki bulguları destekleyecek şekilde öğretmenlerin yöneticilerinden başlıca beklentilerinin liderlik yeteneği, iletişim becerisi, liyakat, işbirliği, destek, yeniliğe açıklık, rehberlik ve girişimcilik olduğu anlaşılmaktadır (Diş ve Akbaşı, 2019; Özcan, Gavcar, Saçaklı ve Şahin, 2014). Bunların dışında yöneticilerin kendini yetiştirme ve yenilemesi, ilgili mevzuata hakim olması ve eğitim yönetimi alanında eğitim alması gibi beklentiler de söz konusudur (Özcan, vd., 2014).

Tablo 24'te görüldüğü gibi yaşanan örgütsel kırılğanlıkların azaltılması için öğretmenler meslektaşlarından kendilerini iletişim becerisi ve mesleki açıdan geliştirmelerini, öğrencilerini merkeze alıp onlarla her açıdan ilgilenmelerini, onlara karşı baskı ve şiddetten uzak durmalarını, birlik olmalarını, haklarını bilmelerini,

birbirlerine ve mesleklerine saygı duymalarını beklemektedirler. Bu kapsamda bazı katılımcı görüşleri şöyledir.

İ8: Yani geri çekilmek yerine, yani kime haksızlık yapılıyorsa ya da kim bu durumu yaşıyorsa o insana bireyselce “evet, seni anlıyorum” gibisinden değil de yani yapılması gereken bir durum varsa o şekilde tepki gösterilmesi, ortak bir paydada buluşup o şekilde davranılması gerektiğini düşünüyorum.

M5: Biz değişen bir çağdayız. Şu anda yöneticinin de öğretmenin de kırılganlıkları az yaşamak için çok okuması gerektiğini, çok araştırması gerektiğini düşünüyorum. Yani bir öğretmen öğrencisinin karşısında daha az kırılganlık yaşamak istiyorsa bazı konularda kendisini çok daha iyi yetiştirmeli, konulara hâkim olmalı, iletişim yeterlikleri ona göre olmalı ve tabii ki de kendi öğrencisinden çok daha olgun olmalı... Öğretmen çok okuyan, kendisini yetiştiren ve öğrencisinden bir adım önde olan demektir her zaman. Bir adım öndeliği sağlayamıyorsak zaten çocuğun size saygı duyması mümkün değil. Eğer çocuğa gerçekten sevginizi verebilirseniz çocuk açısından kırılganlıkları çok daha az yaşarsınız.

M4: Sadece bilgi aktarımı olarak görmemeli eğitimi. Şiddetten, baskıdan kesinlikle uzak durmaları gerekiyor. Şiddetin sadece fiziki şiddet olmadığını da öğretmenlere anlatmak gerekir, sözel şiddet de olabilir. Çocukları bakışıyla da korkutabilir öğretmen. Ani hareketleri ile de korkutabilir.

Tablo 24’ten anlaşılabacağı üzere öğretmenler, öğretmen yetersizliğini ortadan kaldırmak üzere eğitim fakültelerinin formasyon ve staj uygulamalarının daha etkili hale getirilmesi, pedagojik konulara daha fazla ağırlık verilmesi ve mezunlar, okul paydaşları ile akademisyenlerin paylaşım ve etkileşim halinde olmalarını istemektedirler. Aslında 2019 yılında MEB’in başlattığı Danışman Akademisyen Uygulaması okul ve üniversite arasında işbirliğinin sağlanması ve okulların daha etkili hale gelmesi için son derece olumlu bir adımdır. Görece yeni bir uygulama olması ve salgın sürecinin araya girmesi nedeniyle tam bir değerlendirme yapmak mümkün olmasa da ilerleyen zamanlarda bu işbirliğinin yararlı olması beklenmektedir. Diğer taraftan sadece MEB’in teklifiyle değil, eğitim fakültelerinin kendileri de inisiyatif alarak eğitimin geliştirilmesi ve değerlendirilmesi konusunda kendi bünyelerinde merkezler oluşturulabilirler. Bu doğrultuda Pensilvanya’ki Carnegie Mellon Üniversitesi bünyesindeki Eberly Merkezi bu tür yapılanmalara iyi bir örnektir. Eberly Merkezi, öğretim elemanı, öğretmen ve eğitim alanındaki öğrenciler dâhil olmak üzere tüm eğitimcilere rehberlik yapmaktadır. Merkezde görev yapan ve akademisyenlerden oluşan danışmanlar, öğretim danışmanlığı, sınıf gözlemi, çalıştay ve seminerler, eğitim teknolojileri ve ders geri bildirimi konularında destek sağlamakta ve paydaşlarla sürekli etkileşim halinde bulunmaktadır (Carnegie Mellon University, 2021). Bu tür merkezlerin Türkiye’deki

üniversitelerde oluşturulması, hem eğitimin etkililiğini artırmada hem de öğretmenlerin kırılabilirlik kaynağından biri olan öğretmen yalnızlığından kurtulmalarında son derece yararlı olabilir.

Eğitim fakültelerinin yapması gerekenler incelendiğinde öğretmenlerin, akademisyenlerin onlarla olan etkileşiminde samimi olmalarını ve akademik puan kaygısıyla çalışma yapmamalarını, uygulama alanı ile ilgili bilgilerini arttırmalarını ve akademik yayınların terminolojik dilden arındırılarak kendileriyle paylaşılmasını istedikleri anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

M4:... Enstitüsü'nden bir tane hocamız, öğrenci öğretmen ilişkisine dair bir drama eğitimi vermek üzere bizim okula geldi. O kadar kötü bir drama etkinliği yaptı ki. Bunu sadece ben söylemiyorum, bunu öğretmenler de fark etti. Yani oraya çıkıp kendi akademik çalışmasında puan kazanmak için geldiği de belliydi. Yani akademisyenlerin bu çalışmaları yaparken bence işi YÖK'ün baskısından, bir yayın yapma baskısından azade bunlar okullara ulaşsın, bunlar öğretmenlere ulaşsın kaygısıyla çalışma yapması lazım. Ama yapılan çalışmalarda maalesef ki akademik yayın baskısından yapılıyor. [...] Şimdi ben çalışmaya bakıyorum, diyor ki işte şu nedenle Anova kullandık, bu nedenle Manova kullandık. Yok, burada ilişkisel tarama modeli de kullandık. Bunları okuyana kadar zaten algılaması mümkün değil. İstatistik zaten bilmez. Sonuç kısmına bakıyor, sadece sonuç kısmı da bir metni anlamak için yeterli değil.

M6: Bir defa öğretmenlerin çıkmış olduğu yerler, yetiştirmiş olduğu yerler üniversiteler. Üniversitelerin daha iyi öğretmen yetiştirebilmeleri için üniversitedeki öğretim üyelerinde sadece teoriye dönük değil, uygulamaya dönük bir takım bilinçlerin de oluşması gerekiyor. Yalnızca teorik düzlemde bir konuyu iyi biliyor olmak, belki onu karşısındaki insana aktarabilme konusunda eksiklik oluşturabiliyor.

Öğretmenlerin örgütsel kırılabilirliklerini azaltılmasında Tablo 24'teki diğer kategorisi incelendiğinde okulların üzerinden siyasi ve sendikal baskıların kaldırılması ile sendikaların birlik olup sadece öğretmen hakları için mücadele etmeleri yönündeki istekler dikkat çekicidir. Özellikle Türkiye'deki öğretmen sendikalarının içinde bulunduğu durumu aşağıda İ3 son derece açık ve net bir şekilde ortaya koymaktadır:

İ3: Bir birlik yok. Şimdi sendikalarımız var. İlk sendikaya üye olmadan önce E. sendikası gelmişti. Bir şey söylemiştim orada. Yani çok yeni öğretmendim, beş aylık falan öğretmendim o zaman. Dedim ki siz bir araya gelmeden bize nasıl faydalı olacaksınız, nasıl faydalı olmaya çalışacaksınız, siz hepiniz farklı ideolojidesiniz ve hepiniz farklı şeyler söylüyorsunuz. Bir derdiniz olmalı, sendikaların bir derdi olmalı: Öğretmen. Başka bir şey olmamalı. Şaşırdılar, hiçbir şey söyleyemediler.

Sendikalarla ilgili bu çalışmada ortaya konan bulgular, literatürdeki diğer araştırmalarda da belirtilmiştir. Bu çalışmalarda öğretmenler, sendikaların siyasallaşmak

yerine öğretmen haklarını koruması (Berkant ve Gül, 2017), eğitim ve öğretime ve öğretmen haklarına odaklanması ve birlik olup tek çatı altında toplanması gerektiği (Gök ve Bozbayındır, 2020; Taşdan, 2012) yönünde görüş bildirmişlerdir. Türkiye’deki eğitim, öğretim ve bilim hizmetleri alanındaki sendikalar incelendiğinde, çoğunluğu bağımsız olan 48 farklı sendikanın faaliyet gösterdiği görülmektedir (Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, 2021). Gerçekten birlik olunması ve toplu hareket edilmesi durumunda söz konusu bu sendikaların öğretmen hakları başta olmak üzere eğitimcilerin koşullarının iyileştirilmesinde daha etkili ve önemli bir oynayacağı açıktır.

Tablo 24 incelendiğinde MEB’in örgütsel kırılganlığın azaltılmasında yapması gerekenlerin öğretmen, öğrenci, yönetici, öğretim süreci ve okul koşulları için olmak üzere beş temel grupta toplandığı görülmektedir. Katılımcıların öğrenciler için etkili bir yönlendirme sistemi, değerler eğitimi, fırsat ve olanak eşitliği, ders yükünün azaltılması ve beyin göçünün engellenmesi konusunda istekleri bulunmaktadır. Bu çerçevede bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

A7: Değerler eğitimi diye bir şey var aslında ağızımızda olan ama çok da aslında olmayan, yani artık yok olmaya başlamış durumda. Dürüstlük, temizlik, yani ne bileyim, bu tarz şeyler okulda falan bunlara daha çok önem verilse. Hani insan olma, iyi vatandaş olma, devletini, milletini sevmek, insanları, hayvanları, doğayı sevmek bunların hepsi. Eskiden bizim zamanımızda vatandaşlık diye bir ders vardı, şu anda öyle bir şey yok.

M4: Eğitime ayrılan bütçe ile çocukların eğitime erişimi noktasında fırsat ve olanak eşitliği sağlanmalı kesinlikle. Çünkü öğrenciler yemeklerini yiyebilmeliler. Üşümemeliler. Bu noktada eğitim kaynakları, işte okulun kaynakları, kaloriferi, okulun aydınlanması, işte o bahsettiğim tuvaletlerdeki problemler, karanlık sınıflar, salonlar ancak ekonomi ile parayla giderebilecek şeyler biraz.

Tablo 24 incelendiğinde örgütsel kırılganlıkların azaltılması için katılımcıların öğretmenlere yönelik MEB’den başlıca istekleri öğretmen özlük haklarının iyileştirilmesi, karar süreçlerine dâhil edilme, takdir ve teşekkür edilme, öğretmen ihtiyacı ve yetiştirilmesi konusunda etkili politikalar ve planlama yapılması, kariyer yükseltme sisteminin işletilmesi, lisansüstü eğitimin teşvik edilmesi, hizmet içi eğitimlerin ihtiyaca göre ve etkili yapılması, etkili bir denetim sistemi ve müfettişlerin sınıf denetimi yapması olarak sıralanmaktadır. Bu çerçevede bazı katılımcı görüşleri şunlardır:

M6: İnsanların kendilerini daha mutlu daha umutlu hissedebilmeleri için olaya maddi açısından baktığımız zaman öğretmenlerin özlük haklarının iyileştirilmesi gerekiyor. Öğretmenlerin özlük haklarının iyileştirilmesinin yanı sıra öğretmen

yetiştirme politikalarının yeniden gözden geçirilerek şu anda 100 binlerce hatta milyona yaklaşacak olan öğretmen fazlası kavramının ortadan kaldırılıp gerçekten birisinin okurken de seven öğrencilerin yönlendirebileceği, belki köy enstitüsünde olduğu gibi. Gerçekten şöyle bir baktığımda Türkiye’de en sağlam öğretmen yetiştiren kurumlar olarak köy enstitüleri oluyor, yani böyle birazcık daha bu olayın en başından, öğretmen yetiştirme kısmından başlayarak gerçekten isteyen öğrencilerin o noktaya doğru yönlendirilmesi.

M4: Okullara gelen liyakat sahibi bir müfettişin öğretmenler üzerinde çok ciddi etkisi ve yol göstericiliği oluyordu. Ben göreve başladığım günlerde bunu yaşadım. Yol göstericiliği oluyordu. Evet, kötü teftişlerle de karşılaştık ama şu an öğretmen ve idare ne yaparsa yapsın, hiçbir şey olmayacağını biliyor. Öğretmen dolayısı ile günlük plan yapmıyor, yıllık plan yapmıyor, haftalık plan yapmıyor. Dolayısıyla sınıfa giriyor, anlatacağı bir şey yok. Öğrenciye çatıyor, öğrenci ile kavgaya ediyor, idarecinin teftişi yeterli değil.

A5: Birazcık daha hani güzel bir dil olabilir aslında. Öğretmenlerin maaşı çok düşük ama ilk başta öğretmenin baktığı maaş değil ya, kimse bunu anlamıyor. Birazcık daha onore edilmeli diye düşünüyorum ben öğretmenler. Yani sadece maddi olarak da söylemiyorum, çok daha tatlı bir dille onore edilmeli, yani önemli bir şey yapıldığı söylenmeli gibi.

A8. Bence ikide bir düzenlemelerin gelmemesi, kararların daha uzun zamanda verilmesi, daha çok sahadan bilgi alınarak verilmesi. Yani kararların uygulanıp uygulanamayacağını düşünülmesi. Yani bu bizim işimizi zorlaştırıyor gerçekten. Üst düzey makamlar bunları yapabilirler. Bir gecede bir şeyler değiştirebilirler.

İ1: Mesela bu uzman öğretmenlik meselesi var. Ben işte yüksek lisansımı yaptım, zamanında dediler ki “uzman öğretmenlik vereceğiz yüksek lisansını yapanlara”, sonra “yok uzmanlık sınavla olur” dediler. Sınavı da açmadılar. Şimdi mesela bazı yaşlı öğretmenler var aramızda, uzman öğretmen ama ondan sonra hiç kimse mesela uzman olamadı, çünkü sınav açılmadı.

Örgütsel kırılmalıkların azaltılması için yöneticilerin liyakate dayanarak sözlü ve yazılı sınavlarla atanması, eğitimlerle yöneticilik becerilerinin geliştirilmesi, yönetici maaşı ile öğretmen maaşı arasında belirgin bir farkın olması ve yöneticilerin hesap verebilirliğinin sağlanması öğretmenlerin MEB’den istekleri arasındadır. Bu çerçevede bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

M4: [...] Bunun dışında (MEB) şu partizanlığı bırakmalı. Yani sadece belli bir sendikaya üye yöneticileri koruyup kollamak ve onları atamak. Bakanlıkta da okul yönetiminde de kesinlikle liyakate dayalı atamalar yapılmalı. Bunun için uygun bir sınav sistemi veya sözlü mülakat kesinlikle oluşturulabilir. Bu konuda da akademisyenlerden, eğitim bilimleri alanındaki akademisyenlerden yararlanılabileceğini düşünüyorum.

A11: Okul müdürü mobbing yatığında meslekten bir ay men edilmeli. Yaptırımlar uygulanmalı, hesap verebilirlik olmalı, hatası olan cezasını çekmeli.

Mevcut yönetici görevlendirme sisteminin gerek öğretmenler ve gerekse yöneticiler tarafından uygun bulunmadığı birçok araştırmada (Özan vd., 2014; Türkmenoğlu ve Bülbül, 2015) dile getirilmiştir. Türkmenoğlu ve Bülbül'ün (2015) yaptığı araştırmada yöneticilerin sınavla atanması gerektiği ve eğitim yönetimi alanında lisansüstü eğitim görmeleri gerektiği bizzat okul yöneticileri tarafından dile getirilmiştir. Bugüne kadar Türkiye’de uygulanan eğitim yöneticisi yetiştirmede dört tür yaklaşım benimsenmiştir (Balcı, 2008). Bunlardan birincisi çıraklık modelidir; 1970’lere kadar uygulanmıştır ve “meslekte asıl olan öğretmenliktir” anlayışına dayanmaktadır. İkincisi 1970’lerde uygulanan eğitim bilimleri modelidir; bu dönemde yöneticilerin çoğunluğu pedagoji bölümü mezunlarından oluşmaktadır. Üçüncüsü sınav modelidir; 1999’da uygulanmaya başlanmış, yöneticilik sınavını kazanan adayların 120 saatlik hizmet içi eğitimden geçtikten sonra başarılı olmaları durumunda sertifika almaları sağlanmıştır. Dördüncüsü ise keyfilik modelidir; yöneticiler sadece görevlendirme yolu ile seçilmekte ve belirgin standartlar bulunmamaktadır (Balcı, 2008). Dolayısıyla mevcut yönetici yetiştirme sisteminin keyfilik modelinde yer aldığını söylemek mümkündür. Oysa yöneticilerin *görevlendirilmesi* okullarda ortak ve demokratik bir çalışma kültürünün oluşmasını, öğretmen bağlılığı ve motivasyonunu olumsuz etkilerken, yöneticilerin *sınavla atanması* ise vizyon, karar süreçleri ve iletişim gibi konularda ve yöneticinin öğretmen tarafından kabul görmesinde yararlı olmaktadır (Türkmenoğlu ve Bülbül, 2015). Söz konusu etkiler göze alındığında liyakat esaslı, sözlü ve yazılı sınava dayanan bir yönetici atama sistemine geçilmesinin okulların etkililiği açısından faydalı olacağı söylenebilir.

Katılımcılar MEB’in öğretim süreçlerine yönelik, not sistemini değiştirmesi, sınıf tekrarı sisteminin getirilmesi ve özellikle seçmeli derslerin öğrenci ihtiyacına göre belirlenmesini beklemektedirler. Bu konuda bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

İ7: Bizim sınıfta bırakma gibi hiçbir yetkimiz yok. Hani çocuk derse girsin girmesin, yapsın yapmasın, öğrenci her şekilde geçtiğini bildiği için bizim otoritemiz kalmadı. Maalesef. Yani öğretmen otoritesinin tekrar sağlanması bakımından sınıf geçme, sınıf tekrarı önemli bence. Çocuk biliyor yapamasa da geçeceğini ve dolayısıyla öğrenmenin de amacı kalmıyor.

İ3: Yeteneğe not verilmemesi gerekiyor. Bu müzik için de geçerli, resim için de geçerli, bu aynı şekilde beden eğitimi için de geçerli. Yani çocuk iyi futbol oynayamıyor diye kalkıp o çocuğa 50 vermek benim vicdanıma ters.

Öğretmenler okul koşullarının düzeltilmesi için okullara daha fazla bütçe ayrılmasını, sınıf mevcutlarının azaltılması ve okulların eğitim paydaşlarının

sevebileceği mekânlara dönüştürülmesini beklenmektedir. Bu doğrultuda M4'ün şu ifadeleri dikkat çekicidir:

M4: Yani isteriz ki öğretmen de yorulmasın, 15 kişilik sınıflar olsun, okullar gerçekten öğrencilerin rahatlayabileceği bir okul bahçesine sahip olsun. Öğretmenler için yaşam alanları olsun okullar. Öğretmenler okulu sevsin. Ama bizde okullar sadece taş gibi binalardan ibaret. Bu noktada bir planlama yapılmalı. Kamunun çıkarı derken aslında bunu kastediyorum. Yani sadece taş bina yapmak değil, onların sağlık açısından görsel açıdan kendilerini iyi hissedebilecekleri bir planlama gerekiyor.

Tablo 24'te örgütsel kırılmalıkların azaltılmasına yönelik MEB'in yapması gerekenlerde diğer kategorisi incelendiğinde özellikle meslek liselerinin niteliğinin artırılması, MEB, YÖK ve üniversitelerin işbirliği içinde bulunacağı çalışma laboratuvarlarının oluşturulması istenmektedir. Ayrıca velilerin bilinçlendirilmesi ve esnetilen kılık kıyafet yönetmeliğinin tekrar eski haline dönmesinin istendiği anlaşılmaktadır. Bu konularda bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

M8: Şimdi MEB son iki yıldır meslek liselerine önem verdiğini söylüyor. İşte bazı kurumlarla ortak meslek liseleri açtı, mesela Aselsan'la. Ama tek bir kurumla meslek lisesi açmak, o meslek lisesinin % 0.5 dilimde öğrenci seçmesi, sorunun genelini etkilemiyor. Bu, sorunun geneline bakmak değil, aslında sorunu görmezden gelip kafayı kuma gömmek gibi geliyor. Şimdi burada bakanlığın da yapması gereken şeyler bence var.

M6: Bir de sadece son sınıfta görülen bir staj eğitiminden ziyade YÖK'ün, Milli Eğitimin ve üniversitelerin oluşturmuş oldukları laboratuvarlarda, milli eğitim temelli, adamakıllı oluşturulan laboratuvarlarda üretimin içerisinde yetişen mühendisler, laborantların vs. katıldığı bir ortamda öğretmen adaylarının her sene gidip katıldığı bir ortam oluşturmak çok etkili olacaktır. Öğretmenlerin mezun olduktan sonra bir şekilde üniversitelerden bağlantılarının koparılmaması için üniversiteler çalışmalar yürütebilir.

A7: Kıyafet yönetmeliği hem öğrenci için hem öğretmen için olması gerekiyor. Bu düzeni sağlıyor. Şu anda yani öğrenci de istediğini giyiyor. Sokaktaki teyzeden farkı olmayan, dallı güllü kıyafetle gelen öğretmenler var. Koridorda yürüyen bir veli mi, öğrenci mi bilemediğimiz zamanlar oldu. Ben o konuda eski kafalıyım. Üniforma zorunluluğu eşitliği sağlar. Veli “çocuğuma ne alayım, başkası bilmem ne marka çocuğuma almış, ben alamıyorum” diye üzülmez. Herkesin giyeceği kıyafet bellidir ve bu düzeni sağlar. Bu öğretmen için de geçerli.

Örgütsel Kırılmalıklarla İlgili Nitel ve Nicel Bulguların Değerlendirilmesi

Nicel bulgular incelendiğinde öğretmenlerin tahammülsüzlük düzeylerinin görece diğer boyutlara göre daha yüksek çıktığı anlaşılmaktadır. Tahammülsüzlük

boyutu öğretmenlerin işlerine müdahale edilmesi, gereğinden fazla iş yükü verilmesi gibi durumlarda hissettikleri rahatsızlık ve öfkelenme durumlarını içermektedir. Nitel bulgular incelendiğinde örgütsel kırılganlığın öğretmenler üzerinde en fazla görülen bireysel etkisinin sinirlilik olduğu görülmektedir. Bu anlamda nitel ve nicel bulgular tutarlılık içerindedir. “Tahammülsüzlük boyutunda “Velilerin öğretim faaliyetlerine müdahale etmesi beni sinirlendiriyor.” maddesinin ortalama puan değeri görece en yüksektir. Velilere ilişkin kırılganlık kaynakları incelendiğinde öğretmenlerin temel kırılganlık kaynaklarından birinin velilerin öğretim süreçlerine müdahalesi olduğu anlaşılmaktadır.

Nicel bulgularda örgütsel kırılganlık düzeyinin kıdeme göre farklılaşmadığı görülmüştür. Ancak nitel veriler incelendiğinde özellikle 24 yıl ve üzerinde kıdeme sahip olan öğretmenlerin daha az kırılganlık yaşadıkları anlaşılmaktadır. Yine kırılganlıkla baş etme stratejilerine bakıldığında kıdemin ve dolayısıyla mesleki tecrübenin artması ile beraber ilişkinin yatay ya da dikey olmasına bağlı olarak stratejiler giderek sertleşmekte ya da yumuşamaktadır. Dolayısıyla kıdem değişkenine ilişkin nicel ve nitel veriler arasında bir uyumsuzluk olduğu söylenebilir.

Nicel bulgularda lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin almayanlara göre kırılganlık düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Nitel veriler incelendiğinde öğretmenlerin lisansüstü eğitimle beraber bilgi ve farkındalık düzeylerinin artması sebebiyle çevrelerindeki haksızlık ya da yanlışların daha fazla farkında oldukları ve dolayısıyla kırılganlıklarının arttığı görülmüştür. Bu kapsamda nicel ve nitel veriler birbirini doğrulamaktadır.

Nicel bulgular, öğretmenlerin sendika üyesi olup olmalarına göre kırılganlık düzeylerinin değişmediğini ortaya koymuştur. Bu bulgu sendika üyesi olanların kendilerini daha güvende hissedileceği ve bu nedenle öğretmenlerin savunmasızlık düzeylerinde bir farklılık oluşturacağı şeklindeki genel beklentiyi karşılamamıştır. Ancak nitel veriler sendika üyeliğinin öğretmenlerin kırılganlıkları için neden fark yaratmadığını ortaya çıkarmıştır. Şöyle ki öğretmenler sendikalara güvenmemekte, sendikaların siyasi kaygılarla hareket ettiğini, öğretmeni merkeze almadıklarını ve yetersiz olduğunu düşünmektedirler. Dolayısıyla sendika üyeliğinin örgütsel kırılganlık bakımından fark yaratmaması anlaşılır hale gelmiştir.

Nicel bulgularda örgütsel kırılganlığın okul türlerine göre farklılaşmadığı saptanmıştır. Nitel bulgular incelendiğinde, mesleki eğitimle bağlantılı iş

kuruluşlarından destek almama ve cinsiyet ayrımcılığının özellikle meslek lisesi öğretmenleri tarafından dile getirildiği görülmüştür. Ayrıca imam hatip lisesinde çalışan felsefe öğretmeni ya da meslek lisesinde çalışan edebiyat öğretmeni gibi bazı branştaki öğretmenlerin çalıştıkları okul türünün temel işleyiş amaçları dışında kaldıkları için önemsenmemekten yakındıkları anlaşılmıştır. Bunların dışında meslek lisesi öğretmenleri ile Anadolu ya da imam hatip lisesi öğretmenlerinin kırılabilirlik kaynaklarının benzer olduğu görülmektedir. Bu bağlamda da nitel ve nicel bulgular arasında büyük ölçüde tutarlılık bulunmaktadır.

Nicel verilerde örgütsel kırılabilirlik düzeyinin cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmüştür. Nitel bulgularda ise sadece kadınların örgütsel kırılabilirliklerini ev yaşamına daha fazla yansıtma bakımından cinsiyetler arasında farklılık olabileceği görülmüştür. Bunun dışında nicel verilerle daha fazla ilişki kurulabilecek örgütsel kırılabilirlik kaynakları bakımından kadın ve erkek öğretmenlerin benzer sorunlar dile getirdikleri görülmüştür. Bu bakımdan nicel ve nitel veriler arasında tutarlılık söz konusudur.

Araştırmanın nicel bölümünde örgütsel kırılabilirlik düzeyine ilişkin bulgular incelendiğinde “Denetim faaliyetleri sürecindeki otoriter tutumlar karşısında kendimi savunmasız hissediyorum.” maddesinin savunmasızlık boyutunda görece en az benimsenen madde olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın nitel kısmında öğretmenlerin okul yöneticileri tarafından pek fazla denetlenmedikleri, dahası öğretmenlerin, müfettişlerin sınıf denetimi görevlerine geri dönmelerini talep ettikleri anlaşılmıştır. Dolayısıyla bu maddenin görece az benimsenmesi anlaşılır hale gelmiştir. Savunmasızlık boyutunda görece öne çıkan maddelerden biri “Eğitim-öğretim sürecinde öğretim programına uyma zorunluluğu karşısında kısıtlanmış hissediyorum” maddesidir. Benzer şekilde nitel bölümde öğretmenlerin kırılabilirlik kaynakları incelendiğinde, müfredatın ağır olması ve esnek olmaması ve müfredatı yetiştirme baskısının bir kategori oluşturacak şekilde fazla dile getirildiği anlaşılmaktadır.

Araştırmanın nicel bölümünde, üzüntü boyutunda görece en fazla benimsenen maddeler “İyi işler yaptığımda yöneticilerimden takdir görmemek beni incitiyor.” “Meslektaşlarımda hakkımda dedikodu yapmaları beni üzüyor.” ifadeleridir. Nitel bölümde okul yöneticilerinin takdir ve teşekkür etmemesi ve meslektaşların dedikodu yapması ayrı kategoriler halinde öğretmenlerin kırılabilirlik kaynakları arasında yer almaktadır. Ayrıca tahammülsüzlük boyutunda “Velilerin öğretim faaliyetlerine müdahale etmesi beni sinirlendiriyor.” maddesi görece en fazla dile getirilen maddedir.

Bu bulguyu destekleyecek şekilde verilerin öğretim süreçlerine müdahalesi ayrı bir kategori olarak öğretmenlerin kırılmalı kaynakları içerisinde yer almaktadır.

Nitel ve nicel bulgular incelendiğinde özellikle Örgütsel Kırılmalı Ölçeği'nde ilgili madde olmayıp ama öğretmenlerin en çok dile getirdiği konulardan biri özlük haklarıdır. Öğretmenler özlük haklarının düşük olmasının öğretmen itibarının azalmasının temel etkeni olarak görmekte ve MEB'den özlük haklarının iyileştirilmesi adına adımlar atılmasını; Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun çıkarılmasını talep etmektedirler.

Özgüven ile İlgili Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmenlerin Özgüven Ölçeği'ne vermiş oldukları yanıtlar ile yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucunda ulaşılan nicel ve nitel bulgular, yorumları ile birlikte ilgili başlıklar altında sunulmuştur.

Özgüven ile İlgili Nicel Bulgular ve Yorumlar

Bu başlık altında araştırmaya katılan öğretmenlerin özgüven düzeyi ve özgüven düzeyinin cinsiyet, kıdem, branş, okul türü, eğitim durumu ve sendika üyeliği değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular yer almaktadır.

Özgüven Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumlar. Kamu ortaöğretim okulu öğretmenlerinin özgüven düzeyini hem genel hem de özgüven boyutları bazında belirlemek üzere aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Bu çerçevede ele edilen analiz sonuçları Tablo 25'te gösterilmektedir.

Tablo 25 incelendiğinde öğretmenlerin dış özgüven ($\bar{X}=4.03$) düzeylerinin iç özgüven ($\bar{X}=3.98$) düzeylerinden görece daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bununla beraber söz konusu iki boyutun ortalama değerleri birbirine yakındır. Ayrıca ortalama değerlendirme kriterleri doğrultusunda da öğretmenlerin iç özgüven ve dış özgüven boyutundaki ifadelerle sıklıkla katıldıkları anlaşılmaktadır.

İç özgüven boyutunda öğretmenlerin görece en fazla katıldıkları ilk üç görüş, “Problemlerimin üstesinden gelebileceğime inanırım.” ($\bar{X}=4.24$), “Yaşamdaki zorluklarla baş edebilirim.” ($\bar{X}=4.22$) ve “Kendimi severim.” ($\bar{X}=4.19$) şeklinde

sıralanmaktadır. Öğretmenlerin bu boyutta görece en az katıldıkları ifade “Kolay karar verebilirim.” ($\bar{X}=3.59$) maddesidir. Öğretmenlerin görece en az benimsedikleri diğer maddeler ise “Benim için aşılamayacak sorun yoktur” ($\bar{X}=3.693$) ve “Seçimlerimde başkalarına bağımlı değilimdir.” ($\bar{X}=3.77$) ifadeleridir. “Benim için aşılamayacak sorun yoktur” maddesi ise oldukça iddialı bir ifade olması nedeniyle öğretmenler tarafından görece az benimsenmiş olabilir. Diğer taraftan seçimlerinde başkalarına bağımlı olmama ve kolay karar verebilme aynı bağlamda değerlendirebilecek, öğretmenlerin kendi iradeleriyle hareket etmelerine yönelik maddelerdir. Bu maddelerin görece düşük çıkması öğretmenlerin seçim yapma ve karar verme noktasında zorlanabildikleri şeklinde bir çıkarıma olanak tanımaktadır. Literatür incelendiğinde buradaki bulgulara benzer şekilde Koyuncu-Şahin’in (2015) okul öncesi öğretmenlerinin özgüven düzeylerine ilişkin yaptığı araştırmada da “Benim için aşılamayacak sorun yoktur” ve “Kolay karar verebilirim.” ifadeleri ölçekteki en az ortalama puana sahip olan maddelerdir.

Tablo 25

Öğretmenlerin Özgüven Düzeyine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyut	No	Madde	$\bar{x}$	ss	Önem Sırası
İç Özgüven	5	Problemlerimin üstesinden gelebileceğime inanırım.	4.24	.70	1
	3	Yaşamdaki zorluklarla baş edebilirim.	4.22	.75	2
	10	Kendimi severim.	4.19	.79	3
	7	Kendi kendime yetebileceğime inanırım.	4.17	.81	4
	17	Değerli birisi olduğuma inanırım.	4.13	.82	5
	1	Kendimi başarılı bir insan olarak görürüm.	3.85	.80	6
	2	Seçimlerimde başkalarına bağımlı değilimdir.	3.77	.97	7
	21	Benim için aşılamayacak sorun yoktur.	3.63	.90	8
	19	Kolay karar verebilirim.	3.59	.91	9
Boyut Ortalaması			3.98	.62	
Dış Özgüven	4	Başkalarının görüşlerine saygı gösteririm.	4.42	.69	1
	8	Anlamadığım konularda başkalarına soru sorabilirim.	4.34	.79	2
	13	Kendimi ve başkalarını olduğu gibi kabul ederim.	4.20	.77	3
	16	Başka insanlarla kolaylıkla iletişim kurabilirim.	4.08	.82	4
	12	Kendimi rahat bir şekilde ifade edebilirim.	4.06	.87	5
	9	Yeni girdiğim ortamlara uyum sağlarım.	4.05	.81	6
	11	Gerektiğinde sonuna kadar hakkımı savunurum.	4.04	.89	7
	14	Diğer insanların eleştirilerini anlayışla karşılayabilirim.	3.92	.81	8
	18	Düşüncelerimi ifade ederken başkalarından çekinmem.	3.89	.87	9
	20	Sosyal bir insan olduğuma inanırım.	3.87	.87	10
	6	Sosyal etkinliklere katılmaktan çekinmem.	3.81	.94	11
	15	Ön plana çıkmaktan korkmam.	3.63	.95	12
Boyut Ortalaması			4.03	.62	
Ölçek Ortalaması			4.00	.59	

Dış özgüven boyutu ele alındığında öğretmenlerin görece en fazla benimsedikleri ifade “Başkalarının görüşlerine saygı gösteririm.” ($\bar{X}=4.22$) maddesidir. Bu maddeyi “Anlamadığım konularda başkalarına soru sorabilirim.” ($\bar{X}=4.34$) ve “Kendimi ve başkalarını olduğu gibi kabul ederim.” ($\bar{X}=4.20$) ifadeleri takip etmektedir. Dış özgüven boyutunda öğretmenlerin kendileri için görece en az uygun buldukları ilk üç madde “Ön plana çıkmaktan korkmam.” ($\bar{X}=3.63$), “Sosyal etkinliklere katılmaktan çekinmem.” ($\bar{X}=3.81$) ve “Sosyal bir insan olduğuma inanırım” ($\bar{X}=3.87$) şeklinde sıralanmaktadır. Öğretmenlerin görece ön plana çıkma ve sosyal etkinliklere katılmaktan çekinmesi sosyal beceriler konusunda eksikliklerinin olduğunu gösterebilir. Benzer şekilde Koyuncu-Şahin’in (2015) araştırmasında da “Ön plana çıkmaktan korkarım” maddesi az benimsenen maddeler arasındayken “Başkalarının görüşlerine saygı gösteririm.” maddesi en fazla benimsenen maddeler arasındadır.

Özgüven Ölçeği genel olarak değerlendirildiğinde ise öğretmenlerin görece en fazla katıldıkları görüşün “Problemlerimin üstesinden gelebileceğime inanırım.” ($\bar{X}=4.24$) maddesi olduğu, en az katıldıkları görüşün ise “Kolay karar verebilirim.” ($\bar{X}=3.59$) ifadesi olduğu anlaşılmaktadır.

Özgüven Düzeyinin Çeşitli Bağımsız Değişkenlere Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Bulgular ve Yorumlar. Öğretmenlerin özgüvenlerinin cinsiyet, eğitim durumu, sendika üyeliği, branş, kıdem ve okul türü değişkenlerine göre anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediği test edilmiş ve ilgili başlıklar altında sunulmuştur.

Cinsiyet Değişkenine Göre Özgüven ile İlgili Bulgular ve Yorumlar. Öğretmenlerin özgüven düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği hem boyutlar bazında hem de ölçeğin tamamı için t-testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 26’da gösterilmektedir.

Tablo 26’dan anlaşılabacağı gibi öğretmenlerin iç özgüven $t_{(375)} = .16$ $p > .05$) ve dış özgüven $t_{(375)} = .40$; $p > .05$) düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin genel özgüven düzeyleri değerlendirildiğinde kadınların ($\bar{X}=84.32$) erkelere ($\bar{X}=83.88$) göre ortalama puanlarının daha fazla olmasına rağmen bu farklılığın anlamlı olmadığı görülmüştür. Literatürdeki birçok araştırma bu bulguları destekler niteliktedir. Örneğin Çoknaz, Yıldız, Erbil ve Altıntaş (2018)

yaptıkları araştırmada genel özgüven, iç özgüven ve dış özgüvenin cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmadığını tespit etmişlerdir. Okyay da (2012) yöneticiler üzerinde yaptığı araştırmada iç özgüven ve dış özgüvenin cinsiyete göre değişmediğini belirlemiştir. Benzer şekilde Çalikuşu (2020) lise öğrencileri, Yalçın ve Özgen (2017) ise öğretmen adayları ile yaptıkları araştırmalarda cinsiyet ile özgüven arasında anlamlı bir ilişki olmadığını saptamışlardır. Diğer taraftan Toktaş (2017), spor müsabakalarına katılan öğrenciler üzerinde yaptığı çalışmada dış özgüvenin cinsiyete göre farklılaşmadığını; ancak erkek öğrencilerin iç özgüven düzeyinin kız öğrencilerden fazla olduğunu tespit etmiştir. Benzer şekilde Kalaian ve Freeman (1994) bir yetiştirme programında yer alan erkek öğretmen adaylarının kadın öğretmen adaylarına göre özgüvenlerinin daha fazla olduğunu saptamışlardır.

Tablo 26

Öğretmenlerin Özgüven Düzeylerinin Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

Değişken	Grup	N	$\bar{x}$	ss	t	sd	p	Anlamlı Fark
İç Özgüven	Kadın	266	35.86	5.69	.16	375	.87	-
	Erkek	111	35.76	5.35				
Dış Özgüven	Kadın	266	48.46	7.56	.40	375	.68	-
	Erkek	111	48.12	7.25				
Genel Özgüven	Kadın	266	84.32	12.70	.30	375	.75	-
	Erkek	111	83.88	12.17				

Eğitim Durumu Değişkenine Göre Özgüven ile İlgili Bulgular ve Yorumlar.

Öğretmenlerin özgüven düzeylerinin eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği hem boyutlar bazında hem de ölçeğin tamamı için t- testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 27’de gösterilmektedir.

Tablo 27

Öğretmenlerin Özgüven Düzeylerinin Eğitim Durumlarına Göre T-Testi Sonuçları

Değişken	Grup	N	$\bar{x}$	ss	t	sd	p	Fark
İç Özgüven	Lisans	272	35.94	5.67	.62	375	.53	-
	Lisansüstü	105	35.54	5.37				
Dış Özgüven	Lisans	272	48.75	7.41	1.63	375	.10	-
	Lisansüstü	105	47.35	7.54				
Genel Özgüven	Lisans	272	84.70	12.58	1.25	375	.21	
	Lisansüstü	105	82.89	12.37				

Tablo 27’de görüldüğü gibi lisans ($\bar{X}=35.94$) ve lisansüstü ($\bar{X}=35.54$) mezunu öğretmenlerin iç özgüven düzeyleri birbirine oldukça yakındır ve düzeyler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($t_{(375)}=.62$; $p>.05$). Dış özgüven boyutunda da lisans ($\bar{X}=48.75$) ve lisansüstü ($\bar{X}=48.35$) mezunu öğretmenlerin ortalama puanları anlamlı olarak farklılaşmamaktadır ($t_{(375)}=1.63$; $p>.05$). Genel özgüvene bakıldığında da öğretmenlerin özgüven düzeylerinin eğitim durumuna göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir ($t_{(375)}=.21$; $p>.05$). Aslında lisansüstü eğitimin öğretmenlerin iletişim, kendini ifade etme, sosyalleşme becerilerini geliştirmesi ve dolayısıyla lisansüstü eğitim alan ve almayan öğretmenlerin özgüvenlerinde bir farklılık olması beklenmiştir. Ancak literatürde de bu bulguları destekleyen; özgüvenin eğitim durumuna göre farklılaşmadığını ortaya koyan çalışmalar vardır. Örneğin Gül ve Hergüner (2019) okul yöneticileri üzerinde yaptıkları araştırmada iç-özgüven ile dış özgüven boyutlarının ve genel özgüvenin lisans ya da lisansüstü eğitim alma durumuna göre farklılaşmadığını ortaya koymuşlardır. Levent (2011) kişilik özelliklerinin bir alt boyutu olarak ele aldığı özgüvenin eğitim durumuna göre farklılaşmadığını ortaya koymuştur.

Sendika Üyeliği Değişkenine Göre Özgüven ile İlgili Bulgular ve Yorumlar.

Öğretmenlerin özgüven düzeylerinin sendika üyeliği değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği hem boyutlar bazında hem de ölçeğin tamamı için t- testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 28’de gösterilmektedir.

Tablo 28

Öğretmenlerin Özgüven Düzeylerinin Bir Sendikaya Üye Olup Olmama Durumlarına Göre T-Testi Sonuçları

Değişken	Grup	N	$\bar{x}$	ss	t	sd	p	Anlamlı Fark
İç Özgüven	Sendika Üyesi Olanlar	199	35.44	5.84	-1.43	375	.15	-
	Sendika Üyesi Olmayanlar	178	36.26	5.27				
Dış Özgüven	Sendika Üyesi Olanlar	199	47.88	7.86	-1.32	375	.18	-
	Sendika Üyesi Olmayanlar	178	48.90	6.97				
Genel Özgüven	Sendika Üyesi Olanlar	199	83.33	13.36	-1.42	375	.15	-
	Sendika Üyesi Olmayanlar	178	85.17	11.49				

Tablo 28’de görüleceği gibi sendika üyesi olan ($\bar{X}=35.44$) öğretmenlerle olmayanların ($\bar{X}=36.26$) iç özgüven düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($t_{(375)} = -1.43$; $p > .05$). Dış özgüven boyutunda da bir sendikaya üye olan ($\bar{X}=47.88$) ve olmayan ($\bar{X}=48.90$) öğretmenlerin ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($t_{(375)} = -1.32$; $p > .05$). Benzer şekilde öğretmenlerin genel özgüven düzeyleri de sendika üyeliği değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır ($t_{(375)} = -1.42$; $p > .05$).

Branş Değişkenine Göre Özgüven ile İlgili Bulgular ve Yorumlar.

Öğretmenlerin özgüven düzeylerinin branşlarına göre anlamlı ölçüde farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edilmiş ve analiz sonuçları Tablo 29’da sunulmuştur.

Tablo 29’da görüldüğü gibi öğretmenlerin iç özgüven düzeyleri kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F_{(6, 370)} = 1.73$; $p > .05$). Bununla birlikte öğretmenlerin dış özgüven ($F_{(6, 363)} = 4.68$; $p < .05$) ve genel özgüven ($F_{(6, 365)} = 3.63$; $p < .05$) düzeyleri branşlarına göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Yapılan Dunnett’s C testi sonuçlarına göre yabancı dil ($\bar{X}=53.47$) öğretmenlerinin dış özgüven düzeyleri matematik ($\bar{X}=46.03$), edebiyat ($\bar{X}=48.58$), fen bilimleri ($\bar{X}=47.72$) ve beşeri bilimler ($\bar{X}=47.59$) alanlarında görev yapan öğretmenlerin dış özgüven düzeylerinden anlamlı ölçüde daha yüksektir. Matematik ($\bar{X}=46.03$) öğretmenlerinin dış özgüven düzeyleri, meslek dersleri ($\bar{X}=50.03$) öğretmenlerinden anlamlı ölçüde daha düşüktür. Öğretmenlerin genel özgüvenleri incelendiğinde ise yabancı dil ($\bar{X}=91.06$) öğretmenlerinin, matematik ($\bar{X}=80.96$) ve beşeri bilimler ($\bar{X}=82.23$) öğretmenlerinden anlamlı olarak daha yüksek özgüvene sahip oldukları görülmektedir. Matematik ($\bar{X}=80.96$) öğretmenlerinin özgüven düzeyleri ise yabancı dil ($\bar{X}=91.06$) ve beşeri bilimler ($\bar{X}=82.23$) öğretmenlerinin özgüven düzeylerinden anlamlı ölçüde daha düşüktür. Dolayısıyla matematik öğretmenlerinin görece düşük, yabancı dil öğretmenlerinin ise görece yüksek özgüvene sahip olduklarını söylemek mümkündür. Burada matematik öğretmenlerinin görece düşük özgüvenli olması, gerek üniversite eğitiminde gerekse mesleki yaşamda bu branşın sosyal etkileşime fazla imkân tanınamasından kaynaklanıyor olabilir. Literatürde öğretmenlerin branşına göre özgüvenlerini değerlendiren bir çalışma olmamakla beraber Gül ve Hergüner (2019) okul yöneticilerinin özgüven düzeylerinin branşlarına göre farklılaşmadığını tespit

etmişlerdir. Dureja ve Singh (2011) ise öğretmen adayları arasında yaptıkları araştırmada beden eğitimi öğrencilerinin özgüven düzeyinin psikoloji öğrencilerinden daha yüksek olduğunu belirlemişlerdir.

Tablo 29

Öğretmenlerin Özgüven Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

D.	Branş	N	$\bar{x}$	ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Tp.	sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Fark
İç Özgüven	1.Matematik	63	34.81	5.00	Gruplar Arası	321.82	6	53.63	1.73	.11	-
	2.Edebiyat	55	36.01	5.62	Gruplar İçi	11422.85	370	30.87			
	3.Yabancı Dil	38	36.31	5.92	Toplam	11744.67	376				
	4.Fen Bilimleri	55	36.03	6.03							
	5.Beşeri Bilimler	72	34.69	5.38							
	6.Meslek Dersleri	59	37.28	5.02							
	7.Spor ve Sanat	35	36.54	6.34							
Dış Özgüven	1.Matematik	62	46.03	6.01	Gruplar Arası	1426.61	6	237.76	4.68	.000	1-3
	2.Edebiyat	55	48.58	7.24	Gruplar İçi	18415.22	363	50.73			1-6
	3.Yabancı Dil	32	53.47	4.34	Toplam	19841.83	369				2-3
	4.Fen Bilimleri	55	47.72	8.72							3-4
	5.Beşeri Bilimler	72	47.59	7.19							5-3
	6.Meslek Dersleri	59	50.03	6.14							
	7.Spor ve Sanat	35	49.40	9.101							
Genel Özgüven	1.Matematik	63	80.96	10.50	Gruplar Arası	3150.75	6	525.12	3.63	.002	1-3
	2.Edebiyat	55	84.60	12.49	Gruplar İçi	52733.79	365	144.47			1-6
	3.Yabancı Dil	33	91.06	8.20	Toplam	55884.54	371				3-5
	4.Fen Bilimleri	55	83.76	14.13							
	5.Beşeri Bilimler	72	82.23	11.99							
	6.Meslek Dersleri	59	87.31	10.60							
	7.Spor ve Sanat	35	85.94	15.12							

Dış özgüven boyutunda gruplar arası anlamlı farkın kaynağı tespit edilirken varyanslar homojen dağılmadığı için (Levene testinde $p=.001<.05$) ilgili post hoc testlerinden Dunnetts'C testi kullanılarak hangi gruplar arasında anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde genel özgüven analizlerinde de varyans homojenliği sağlanmadığından ($p=.001<.05$) Dunnetts'C testi kullanılmıştır.

Okul Türü Değişkenine Göre Özgüven ile İlgili Bulgular ve Yorumlar.

Öğretmenlerin özgüven düzeylerinin görev yaptıkları okulların türüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği hem boyutlar hem de ölçek bazında tek yönlü varyans analizi ile test edilmiş ve analiz sonuçları Tablo 30’da sunulmuştur.

Tablo 30

Öğretmenlerin Özgüven Düzeylerinin Okul Türü Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	Okul Türü	N	$\bar{x}$	ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Tp.	sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Fark
İç Özgüven	1. Anadolu Lisesi	148	35.89	5.53	Gruplar Arası	34.37	2	17.18	.54	.57	-
	2. Meslek Lisesi	180	35.99	5.57	Gruplar İçi	11710.30	374	31.31			
	3.İmam Hatip Lisesi	49	35.06	5.86	Toplam	11744.67	376				
Dış Özgüven	1. Anadolu Lisesi	148	48.16	7.33	Gruplar Arası	66.13	2	33.06	.59	.55	-
	2. Meslek Lisesi	180	48.75	7.22	Gruplar İçi	20904.51	374	55.89			
	3.İmam Hatip Lisesi	49	47.55	8.71	Toplam	20970.65	376				
Genel Özgüven	1. Anadolu Lisesi	148	84.05	12.28	Gruplar Arası	180.79	2	90.39	.57	.56	-
	2. Meslek Lisesi	180	84.74	12.33	Gruplar İçi	58891.50	374	157.46			
	3.İmam Hatip Lisesi	49	82.61	14.05	Toplam	59072.30	376				

Tablo 30’da görüldüğü gibi Anadolu, meslek ve imam hatip liselerinde görev yapmakta olan öğretmenlerin iç özgüven ($F_{(2, 374)}=.54$; $p>.05$) ve dış özgüven ($F_{(2, 374)}=.59$; $p>.05$) düzeyleri anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ayrıca öğretmenlerin genel özgüven düzeyleri incelendiğinde de görev yapılan okulun türüne göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir ($F_{(2, 374)}=.57$; $p>.05$). Literatürde okul türü değişkenine göre öğretmen özgüvenini inceleyen çalışmaya rastlanmamıştır. Bununa birlikte öğrenci ve yöneticilerin özgüveninin okul türüne göre değişimini inceleyen çalışmalar vardır. Örneğin Toktaş (2017) spor müsabakalarına katılan endüstri meslek lisesi öğrencilerinin hem iç hem de dış özgüven düzeyinin diğer liselerdeki öğrencilere

göre daha fazla olduğunu saptamıştır. Toktaş, bu durumu endüstri meslek liselerinin spor başarısına bağlamakta bunun sonucu olarak öğrencilerin özgüvenlerinin yüksek olabileceğini belirtmektedir. Gül ve Hergüner (2019) ise okul türünü ilkökul-ortaokul-lise olarak sınıflandırmış ve dış özgüvenin okul türüne göre değişmediğini; ancak ilkökul yöneticilerinin iç özgüven düzeylerinin lisedekilere göre fazla olduğunu tespit etmişlerdir.

Kıdem Değişkenine Göre Özgüven ile İlgili Bulgular ve Yorumlar.

Öğretmenlerin özgüven düzeylerinin kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği hem boyutlar hem de ölçek bazında tek yönlü varyans analizi ile test edilmiş ve analiz sonuçları Tablo 31’de sunulmuştur.

Tablo 31

Öğretmenlerin Özgüven Düzeylerinin Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	Kıdem	N	$\bar{x}$	ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Fark
İç Özgüven	1)1-9 yıl	52	36.26	4.96	Gruplar Arası	321.88	3	107.29	3.74	.01	2-4
	2)10-19 yıl	123	35.01	5.33	Gruplar İçi	10581.15	369	28.67			
	3)20-29 yıl	158	36.08	5.66	Toplam	10903.04	372				
	4)30 yıl ve üzeri	40	38.22	4.51							
Dış Özgüven	1)1-9 yıl	52	49.36	7.11	Gruplar Arası	137.16	3	45.72	.85	.46	
	2)10-19 yıl	121	47.90	7.05	Gruplar İçi	19845.45	370	53.63			
	3)20-29 yıl	158	48.39	7.45	Toplam	19982.62	373				
	4)30 yıl ve üzeri	43	49.61	7.80							
Özgüven	1)1-9 yıl	53	84.98	12.18	Gruplar Arası	1302.91	3	434.30	2.96	.03	2-4
	2)10-19 yıl	123	82.61	12.16	Gruplar İçi	54062.15	369	146.51			
	3)20-29 yıl	157	84.69	12.38	Toplam	55365.06	372				
	4)30 yıl ve üzeri	40	89.10	10.57							

Genel Özgüvende gruplar arası anlamlı farkın kaynağı tespit edilirken varyansların homojenliği sağlandığı için (Levene testinde $p=.77>.05$) ilgili post hoc testlerinden Scheffe testi kullanılmıştır. Scheffe testi grup sayılarının eşit olmadığı durumlarda da güvenilir sonuçlar veren katı bir test olduğu (Kayri, 2009) için tercih edilmiştir. İç özgüven Levene testinde de $p=.15>.05$ olduğundan Scheffe testi kullanılmıştır.

Tablo 31 incelendiğinde öğretmenlerin dış özgüven düzeylerinin kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır ($F(3, 370)=.85$; $p>.05$). Diğer taraftan öğretmenlerin iç özgüven ($F(3, 369)=.85$; $p<.05$) ve genel özgüven ($F(3, 369)=2.96$; $p<.05$) düzeyleri kıdeme göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre 10-19 yıl arasında kıdeme sahip olan öğretmenlerin ($\bar{X}=36.26$), 30 yıl ve üzerinde kıdeme sahip olan öğretmenlere ($\bar{X}=38.22$) göre iç özgüven düzeyleri anlamlı ölçüde daha düşüktür. Benzer şekilde 10-19 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin genel özgüven düzeyleri ($\bar{X}=82.61$) de 30 yıl ve üzerinde kıdeme sahip olanlara ($\bar{X}=89.10$) göre anlamlı olarak daha düşüktür. 30 yıl ve üzerinde kıdeme sahip olan öğretmenlerin görece yüksek özgüvene sahip olması, bu öğretmenlerin mesleki ve yaşam deneyimlerinin artmasıyla beraber kendilerini daha iyi tanımaları, kabullenmeleri ve kendilerini çevrelerine daha iyi yansıtabilmelerinden kaynaklanıyor olabilir. Literatür incelendiğinde ise birçok çalışmada kıdeme göre özgüven düzeyinin farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Örneğin Koyuncu-Şahin (2015), Çoknaz ve diğerleri (2018) tarafından yürütülen çalışmalara göre öğretmenlerin özgüvenleri kıdemlerine göre farklılaşmaktadır. Benzer şekilde Gül ve Hergüner (2018) yöneticilerin özgüven düzeylerinin kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuşlardır.

Özgüven ile İlgili Nitel Bulgular ve Yorumlar

Bu başlık altında araştırmaya katılan öğretmenlerin özgüven kavramına ilişkin yaptıkları tanımlamalara, özgüven bağlamında kendilerine yönelik değerlendirmelerine, özgüven gelişiminde etkili olan faktörler ve öğretmenin özgüven sahibi olmasının önem ve gerekliliği üzerine belirttikleri görüşlere ilişkin elde edilen bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

Öğretmenlerin Özgüven Tanımlamaları. Yapılan analizler sonucunda katılımcılardan bazılarının iç özgüven ($f=12$) bazılarının dış özgüven ($f=14$) bazılarının ise hem iç özgüven hem de dış özgüven ($f=5$) bağlamında kavramı tanımladıkları görülmüştür. İç özgüven bağlamında tanım yapanların kavramsallaştırmalarında kendine inanma-güvenme, kendini iyi tanıma, kendinden emin olma, kendisiyle barışık olma kavramları ön plana çıkmaktadır. Örneğin M1 “Kendi yeterliliklerini, kısıtlılıklarını bilmek, yapabileceklerini bilmek, kendi kararlarına güvenmek şeklinde tanımlayabilirim özgüveni.” diyerek özgüvenin kendi kararlarına güvenmenin yanı sıra

gerçekçi bir öz değerlendirmeyi de kapsadığını belirtmektedir. M7 ise başarıya inanmayı ön plana çıkarmakta ve kavramı şöyle tanımlamaktadır: “Herhangi bir durumda panik duymadan, kaygı duymadan bir şey yapabileceğine, başarabileceğine inanmadır. M5 ise hem kendini tanıma hem de kendiyle barışık olmayı vurgulamakta ve kavramı şöyle ifade etmektedir: “Kendinin farkında olma diye düşünüyorum, ilk aklıma gelen bu oldu. Eksikliklerinin, ne bileyim, kendi yeteneklerinin, ilgisinin farkında olma veya varsa eksiklikleri ile barışık olma”. Diğer taraftan mesleki öz yeterlik, sorun çözme becerisi ve cesur olmak ile özgüveni tanımlayan katılımcılar da vardır. Örneğin M8 “Bence hem alanına hakim olma, hem de dünyadaki yeni trendleri takip etme hem de mesleki olarak yeterli olma.”, M10 “Sorun çözebilme, sorunu çözmek için emek ve zaman harcama” ve İ4 ise “cesaretli olma ve kaybetmeyi göze alma” olarak tanımlamaktadır. Literatürde de özgüven genellikle cesaret ve yüreklilikle özdeşleştirilse de Hambly (1997) daha doğru bir tanımlama için kendi yeteneklerine inancın vurgulanması gerektiğini belirtmektedir.

Özgüven kavramını dış özgüven bağlamında tanımlayanların kavramsallaştırmalarında ise kendini rahat ifade etme, eleştirilme korkusuna aldırmandan kendini anlatma, cesaretle doğruyu söyleme, etkili benden dilini kullanma kavramları ön plana çıkmaktadır. Örneğin A1 “Düşüncelerini ve duygularını rahat ifade edebilme”, M3 ise “İnsanların düşündüklerini dili ile yansıtabilmesi, kendisini ifade edebilmesi, çekinmeden korkmadan, ayıplanma korkusu yaşamadan, gerçekten düşüncelerini ifade edebilmesi, düşündüğü gibi yaşayabilmesi.” şeklinde tanımlamaktadır. A6 ise özgüveni “Doğru bildiğini söylemek” olarak ifade etmektedir. İ3 ise kişinin özgüvenin beden diline yansıyacağını dile getirerek, “Özgüven bir kere insanın kendi dik duruşu. Hani beden diline çok inanırım ve beden dilinden bir insanın özgüvenli olup olmadığını anlayabiliyorum. Omuzları düşükse özgüveni düşük demektir.” şeklinde özgüveni açıklamaktadır. Aynı doğrultuda A9’un tanımı şöyledir: “Kendi bildiğini duruşuyla, konuşmasıyla karşı tarafa hissettirme”. Benzer şekilde M9’da hem beden diline hem de iletişim becerisine vurgu yaparak özgüveni şöyle tanımlamaktadır: “Bir topluluk içerisinde rahat konuşabilmek. İnsanların yüzüne bakarak konuşabilmek ve iletişim kurabilmek, düzgünce kendini ifade edebilmek. Bir yere girdiğinde insanların seni sevgiyle saygıyla karşılaması, bunların hepsi özgüven olarak ifade edilebilir.” Öğretmenlerin dış özgüven üzerinden kavramı tanımlamaları anlaşılırdır. Çünkü özgüveni, özsaygı gibi diğer kişilik özelliklerinden ayıran faktör söze ve davranışa yansiyarak dışarıdan doğrulanabiliyor olmasıdır (Öney ve Öksüzöğlü-Güven, 2015).

Öyle ki Barnes'e (2016) göre özgüven ses, beden dili gibi araçlarla diğer insanlara aktarılan zihinsel bil durumdur. Genellikle topluluk içerisinde dik duran, iletişim becerisi yüksek, göz temasından kaçınmayan insanlar özgüvenli olarak algılanmaktadır (Tyler, 2016).

Özgüveni hem iç özgüven hem de dış özgüven bağlamında tanımlayanların kavramsallaştırmalarında ise kendine ve çevreye sevgi ve saygı gösterme, sorumluluk alma, kendine güvenme, doğru bildiği yolda kararlı olma, düşüncelerini açıkça ifade etme ve çevresine kendine duyduğu güveni yansıtmaya ön plana çıkmaktadır. Bu çerçevede A7'nin ve özgüven kavramını özgüvenli kişi üzerinden açıklayan İ8'in görüşleri şöyledir:

A7: Kendisini ve diğer insanları sevmeye, saygı gösterme, hem kendi hem de karşı tarafın haklarını koruma, karşı taraf ne der diye düşünmeden bildiği doğruya gitme, hatasını kabul edip sorumluluk alabilme, yeterliğine dayanarak kendine güven duymadır.

İ8: Kendi düşüncelerinin arkasında olan ve başkalarının düşüncelerine de saygı gösterebilen, bulunduğu ortamda da bunu yansıtabilen kişi özgüvenli kişi olarak tarif edilebilir. Kendimden yola çıkarsam insanların düşüncelerine de saygılıyım ama kendi düşüncemi de dile getirebiliyorum. Bir doğru varsa bu doğruyu söylemekten çekinmiyorum. Kendimi bu anlamda özgüvenli olarak görüyorum ki böyle olması gerekir. Kendinden emin, ne istediğini bilen, düşündüğünü dile getirebilen, saygı da duyabilen ayrıca.

Yapılan analizlerde öne çıkan bir diğer bulgu ise şudur: Bilgi, beceri ve yeterliğe dayanmayan özgüven ya da özgüvenli davranışlar öğretmenler tarafından genellikle kabul görmemekte ve böyle bir özgüven "boş özgüven" olarak tanımlanmaktadır. Katılımcılar aynı zamanda özgüvenli kişinin eleştirirken bile saygılı bir üslubunun olması, karşıdakini aşağılamaması, kendi sınırlarını bilmesi gerektiği ve özgüveninin ukalalıktan ayrı olarak değerlendirilmesi gerektiğini belirtmektedirler. Bu konuda bazı katılımcı görüşleri aşağıdaki gibidir:

A7: Özgüvenin olabilmesi için bir kere o konuda yeterli olmanız gerekiyor. Böyle de bir şey olmalı diye düşünüyorum yoksa cahil cesareti denilen bir şeye gider olay, bilmeyip de atıp tutmak ama kendini yetiştirmeye bakıyor diye düşünüyorum.

A5: Bir şeyleri başarabileceğine inanan insan aslında özgüvenli insan bence ya da böyle boş bir özgüven var. Mesela adamın profili belli, yapamayacak ama yaparım diye inanıyor. Böyle bir şey de var aslında, bazılarında tavan yapmış durumda. Bilmiyorum, aile çevresi belki onu o şekilde yetiştirdiği için; sen yaparsın, sen edersin ama bakıyorsun, yapamıyor.

İ10: Rahat hareket eden tabi ama özgürlüğünün bilincinde olarak benim sınırlarım senin sınırlarının başladığı yere kadar düşüncesiyle hareket etmesi gerekiyor kesinlikle. Tamam, özgüvenlisin ama karşıdakini kırmadan, üzmeden, üzülmeyen özgüvenli birey olarak hareket etmen gerekir.

Öğretmenlerin dile getirdiği özgüvenin ukalalık ya da kibirden ayrıştırılması ve özgüvenin diğerlerini aşağılamayı içermemesi gerektiği Tyler (2016) tarafından da vurgulanmaktadır; aşağılama özgüvenli insanların değil, kibirli insanların bir davranışı olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca Hambly'e (1997) göre toplumda özgüven itibar görmektedir; bu nedenle insanlar özgüvenli olmasalar da öyle görünmeye çalışmaktadırlar. Dolayısıyla katılımcıların dile getirdiği “boş özgüven” aslında öğretmenlerin kendilerini kabul ettirme ya da okul toplumundan saygı görme isteğinin bir sonucu olabilir. Prefontaine'nin (1980) araştırmasında da katılımcılar özgüvenin, çarpıtılmış bir değerlendirme yerine gerçekçi öz değerlendirmeyi içermesi gerektiğini belirtmektedirler.

Yukarıdaki araştırma bulguları bir bütün olarak değerlendirildiğinde şu şekilde bir çıkarımda bulunmak mümkündür: Kendini ve çevresindekileri seven ve saygı duyan, kendisini tanıyan, olumlu ve olumsuz yönlerinin farkında olan, kendisiyle barışık olan, sorumluluk alabilen, kendine ve yapabileceklerine inanan, cesaretle bildiği doğruyu söyleyen, kendisini rahatça ve açıkça ifade edebilecek bir iletişim becerisine sahip, duyduğu güveni beden dili ile çevresine yansıtabilen, bilgi, beceri ve yetenek sahibi, kendi sınırlarını bilen ve nezaket sahibi olan, kendisinin ve çevresindekilerin haklarını koruyan kişiler öğretmenler tarafından özgüvenli olarak kabul edilmektedir.

Öğretmenlerin Özgüven Bağlamında Kendilerine Yönelik Değerlendirmeleri. Katılımcılara özgüven bağlamında kendilerini nasıl tanımladıkları sorulduğunda öğretmenlerin 28'i yüksek özgüvenli, üçü ise kendisini düşük özgüvenli olarak görmektedir. Öğretmenler düşük özgüvenlerini kolay sosyalleşmeme (A1), kolay iletişim kurmama (A1) toplulukta rahat olmama ve kendini rahat ifade edememe (A5, A3), eleştirilere karşılık verememe (A5) ve ön plana çıkamama (A3) gibi nedenlere bağlamaktadırlar. Ayrıca kendini düşük özgüvenli olarak tanımlayan bu üç katılımcı da söz konusu sınıf ortamı olduğunda özgüvenlerinin yüksek olduğunu belirtmekte ve bu durumu alana hâkim olma gibi öğretmenlik öz yeterliklerinin yüksek olmasıyla açıklamaktadırlar. Ayrıca kendini düşük özgüvenli olarak gören bu iki öğretmenin matematik branşında olması dikkat çekicidir. Öğretmenlerin 17'si hem iç özgüven hem

de dış özgüven bakımından yüksek özgüvene sahip olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin 10'u iç özgüven bakımından dördü ise dış özgüven bakımından yüksek özgüvene sahip olduklarını dile getirmişlerdir. Özgüven düzeyinin yüksek olduğu anlaşılan bazı katılımcıların konuya ilişkin değerlendirmeleri şöyledir:

M8: Dışsal da bazı problemler yaşıyorum mesela mesleki anlamda saygı duymadığım biri beni eleştiriyorsa onun eleştirisini asla kabul etmeme eğilimi gösteriyorum. İletişim kısmına gelince o hani daha önce dediğim gibi herkesle çok rahat iletişim kuramıyorum çünkü gerçekten anlaşıyorum ve anlaşılmadığım zaman iletişim kurmama yoluna gidiyorum. Ama içsel olarak ben her şeyi başarabileceğime inanıyorum, her şeyi düzgün yapabileceğimi her şeyi öğrenebileceğime inanıyorum ve yapabiliyorum aslında.

A8: Bazen tereddütlerim olur ama göstermem. Ama dışarıya kararlı olduğumu yansıtırım. Olaya hâkim olduğumu, farkında olduğumu yansıtırım ama içimden bazen tereddüt edebilirim. Ya da yaptığım şeyi sorgulayabilirim, bir daha düşünebilirim, onu yansıtmam. Yanlış yapacağım bir şeyin içerisine de kendimi sokmam.

M9: İç özgüvenim çok yüksek. Gerçekten öyle kendimle çok barışık bir insanım. Dış özgüvenimle ilgili birkaç sorunum var. Mesela ilk başta konuşurken yanaklarım kızarır, bunu hissederim yanaklarımın kızardığını bilirim. Kızardığını bildiğim için o daha çok kızarır. Hani böyle bir kısır döngünün içerisine girersiniz ya. Özgüvenimi sarsan bir tek o vardır.

Yukarıdaki katılımcı görüşlerinden de anlaşılacağı üzere öğretmenler kendilerine inanma ve kendileriyle barışık olma temelinde iç özgüvenlerini yüksek görmektedirler. Dış özgüvende ise öğretmenler iletişim kuramama, eleştiriye tahammül edememe, eleştiri yapamama, kendini ortaya koyamama temelinde dış özgüvenlerini düşük görmektedirler. Kendilerini hem iç özgüvenli hem de dış özgüvenli olarak tanımlayan öğretmenler ise başaracağına inanma, eleştirme ve eleştirilme kültürüne sahip olma, kendi eksikliklerinin farkında olup kendini tanıma, insanlara saygı duyma, dinleme ve iletişim becerisine sahip olma, kendini sevme ve kendiyle barışık olma temelinde özgüvenlerini yüksek olarak görmektedirler. Bu konuda bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

İ9: Bence her ikisi de var bende yani hocam şimdi her şeyi yapabilirim açısından değil de. Bir işe başladığım zaman hiç yapmadığım bir şey de olsa ben bunu yaparım diye giriyorum, yaparım diyorum. Bazı noktalarda da mesela kendi eksikliklerimi insanlar arasında söyleyebilirim. Mesela hani yavaş olduğumu. Yani hiç çekinmeden kendimi ortamda eleştirebilirim, onların beni eleştirmesinden de bozulmam yani çok aşırıya gidilmediği sürece. İnsanlarla iletişim kurarken hani rahatça söylerim, yapabilirim. Hani eksik olduğum noktalarda işte ben yavaşım ya da işte yapamam, bitiremem bu işi gibilerinden söylerim yani bundan çekinmem.

İ8: Kendimi sevdiğimi söyleyebilirim, insanlarla iletişimimin iyi olduğunu söylüyorlar, ben de iyi olduğunu düşünüyorum. Karşımdaki insanı dinleyebiliyorum ve saygı duyabiliyorum. Bunu zaman içerisinde oluşturduğumu düşünüyorum ve gelecek zamanda daha da iyiye döneceğimi düşünüyorum kendi adıma. Bu bir serüven gibi bir şey benim için aslında.

A7: Ya ben kendisiyle barışık bir insanım, o yüzden kendimle dalga geçerim, karşı tarafla beraber eğlenirim. Yani kendimi sevdiğimi düşünüyorum açıkçası. Olumlu, olumsuz yanlarımı biliyorum hani onları törpülemeye çalışıyorum. Ama kendimi olduğum gibi kabul ettiğimi düşünüyorum. Ben mesela eğer ki bir hata yaptıysam yanlış bir bilgi verdimse sınıfta akşam onu gözden geçirir, ertesi gün onu sınıfta mutlaka düzeltirim. Özgüvenim tamdır çünkü. Yani çocuk bana ne yaptı diye düşünmem orada, açıklarım yani çocuklar böyle böyle hata yapmışım, size yanlış öğretmek istemiyorum, bunu sonradan fark ettim, bakayım oraya ne yazdınız şunu düzeltin.

Yukarıdaki öğretmen ifadeleri öğretmenlerin özgüvenlerinin yüksek olduğunun yanı sıra açık kırılganlık yaşadıklarına işaret etmesi bakımından da anlamlıdır. Şöyle ki literatür incelendiğinde öğretmenlerin eksikliklerini, hatalarını ve yetersizliklerini saldırgan ya da korunmacı bir tavırla gizlemek yerine bunu açıkça dile getirip düzeltmeleri ya da bu konuda çaba göstermeleri açık kırılganlık göstergeleridir. Dolayısıyla bu durum özgüvenin, kırılganlığı yönetmede daha açık bir ifadeyle yüksek özgüvenin açık kırılganlık yaşamada etkili olabileceği yönünde bir çıkarımda bulunmayı mümkün kılmaktadır.

Katılımcıların kendilerine yönelik değerlendirmelerinden yola çıkarak öğretmenlerin kolay sosyalleşme, iletişim kurma, toplulukta rahat olma ve kendini rahat ifade etme, eleştirilere tahammül etme ve karşılık verme ile ön plana çıkma konusunda sorun yaşadıkları söylenebilir. Araştırmanın nicel bölümünde de öğretmenlerin sosyal etkinliklere katılma, ön plana çıkma konusunda görece düşük özgüvenli oldukları görülmüştür. Bu bulgular öğretmenlerin sosyal becerilerinin düşük olduğunun göstergesi olarak kabul edilebilir. Oysa öğretmenlerin sahip olması gereken becerilerden biri sosyal becerilerdir. Bu kapsamda öğretmenlerin paydaşlarla etkileşim kurması, iyi iletişim becerisine sahip olması, işbirliği yapması gibi faaliyetleri başarabilmesi beklenmektedir (Yüksel, 2001). Oysa iletişim kurmada, sosyalleşmede, kendini ifade etmede özgüveni düşük olan öğretmenlerin sosyal becerilerini geliştirmede de başarısız olacağı açıktır.

Öğretmenlerin Özgüvenini Etkileyen Faktörler. Öğretmenlere özgüvenlerini geliştiren ya da azaltan etmenlerin neler olduğu sorulduğunda alınan cevaplara ilişkin

analizlerde aile, çevre ve bireyin kendisinin özgüveni olumlu ya da olumsuz etkileyen temel faktörler olduğu görülmüştür. Katılımcılara göre ailenin ilgisi (A8) pozitif, güler yüzlü ve yumuşak tavırlar sergilemesi (A1, A10, M5), başaracağına dair kişiye inanması, sabır ve hoşgörülü bir şekilde destek vermesi (İ8, M4) kişinin yaptıklarını beğenmesi ve takdir etmesi (İ1, M4, M6) gibi tutum ve davranışlar özgüveni arttırmaktadır. Öte yandan katılımcılar, ailenin baskıcı tavrının (A5, A9, M9, İ4, A11), bireye güvenmemesinin (M9), fiziksel ve psikolojik şiddetinin (A9), yıkıcı eleştirilerinin (A10) ve başarısızlık beklentisinin (İ2) özgüveni azaltıcı etkisi olduğunu ifade etmektedirler. Ailenin özgüven üzerindeki etkisine yönelik bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

İ8: Fakat bu konuda benim en iyi örneğim ve bana en çok destek olan kişi babam diyebilirim. Çünkü babam da benim meslektaşım, aynı şekilde bir öğretmen. Ben istersem her şeyi başarabileceğimi yönündeki özgüvenimi veren kişi babam aslında.

A10. Bir kere eleştiri olmaması lazım. Eğer aileden, çevreden çok eleştirilmişse ki bizim toplumumuz da bu çok yaygın, eleştirilen çocuklarda özgüven olmuyor. Daha böyle yumuşak yetiştirilmiş çocuklar daha özgüvenli oluyor. Eleştiriye ortadan kaldıracaksınız bence. Yani yapıcı bir şekilde yönlendirmek gerekiyor ama eleştirel tutum çok yıkıcı ondan eminim yani.

M9: Genellikle özgüven kırıklığı anne-babadan kaynaklanıyor zaten en başta. Ben en başında aileden kaynaklı bir özgüven kırılması yaşadım. Lise son sınıfa geçtiğimde ben dershaneye gitmek istiyorum, okuyacağım, üniversiteye gideceğim dediğimde, küçük bir ilçeden geliyorum. Babam da biraz tutucu bir adam, “hayır”, dedi, “sen okuyamazsın, sen kazanamazsın” dedi. İşte bir özgüven kırılması orada başladı. Güvenmedi bana. Güvenmediği için de benim öz güvenimi de kırdı ama kazandım, ondan sonra özgüven patlaması yaşadım kazandıktan sonra. Başardıktan sonra. O zaman kazandı kâğıtları eve geliyordu. Babama gösterdim bak kazandım, nasıl kazanılırmış dedim. O acayip bir özgüven patlamasıydı.

Özgüveni olumlu ya da olumsuz etkileyen faktörlerden bir diğeri çevredir. Çevrenin içerisine, akrabalar, meslektaşlar ve danışman akademisyenler gibi bireyin ilişki içinde olduğu ve genellikle kendisinden güçlü, otorite ya da üst konumundaki insanlar girmektedir. Çevrenin kişiye anlaşıldığına dair onay vermesinin, beğenmesi ve takdir etmesinin (A2, M4, M6), ılımlı, sevecen ve yumuşak tavırlarının (A5, M5, M1) yapıcı eleştirilerinin ve cesaretlendirici yorumlarının (M2, M7) özgüveni artırdığı kabul edilmektedir. Diğer taraftan çevrenin sinirli ve olumsuz tavır ve davranışlarının (A1, A7, A8), kişiyi aşağılayıcı ve yıkıcı bir dille eleştirmesinin (A6, İ2, A10, M4) kişi üzerinde başarısızlık beklentisi oluşturmalarının (İ8, İ2), baskıcı ve korku yaratan tutum

ve tavırlarının (A6, İ6, İ3, A11, M4) ve mobbing uygulamasının (İ3) özgüven üzerinde yıkıcı etki yaratacağına inanılmaktadır. Aşağıda çevrenin özgüven üzerindeki olumlu ve olumsuz etkilerine yönelik bazı katılımcı görüşleri sunulmuştur:

M6: Ben mesela bu kitabı (lise ders kitabı) yazdıktan sonra üç profesörün bunu inceleyip çok beğenmeleri ve beni üniversite ders kitabı yazma noktasında yönlendirmeleri benim özgüvenimi artıran bir şey oluyor. Gösterdiğiniz bir çabanın karşılığını görmek her zaman için özgüveninizi artırıyor.

M7: Cesaretlendirici yorumlar özellikle benim özgüvenimi çok artırıyor. Yorumuna, fikrine güvendiğim, kıymet verdiğim insanların yorumları da bakışları da tabii ki çok etkiler. Tez yazım sürecinde çok fazla detaya indim, çok fazla açıldım ve bu süreçte kendimi sürekli de motive ettim. Ama danışmanımın benimle ilgili, o süreçle ilgili yorumları mesela özgüvenimi hep güçlendirdi.

İ2: Sürekli görüştüğün insanların olduğu çevre özgüveni çok etkiliyor bence. Sürekli yapamazsın denildiği zaman yapamazsın. Mesela ben öyle bir çevrede büyüdüm. “Ya işte bizim ailemizden hiçbir şey çıkmaz.” Hani sürekli amcalarımın bu telkinleri, sürekli olumsuz yani “bizden olmaz” Ya ben oldum. “Ya senin olduğuna bakma, bizden bir şey olmaz” böyle bir anlayış var yani. Mesela üniversite kaydına gittim. Ben Marmara ilahiyat mezunuyum. Üniversite kaydına gittim, “kesin sen yanlışlıkla geldin” diyecekler falan diye düşünüyordum. Öğretmenliği kazandım, gittim yine aynı şekilde gittim. Hep bu şekilde bir özgüvenim eksikti hayatta.

A8: Farklı konularda çekinme oluyordu ben de. Bu ilkokulda başladı. Böyle öğretmenden bayağı saklanarak, söz almak istemeyerek başladı. Ama bunların hepsinin de öğretmenimin bıraktığı olumsuz etkileri olduğunu biliyorduk. Sonra her şey değişti, bir sınıf değişikliği ve öğretmen değişikliği ve birazcık ailemin gösterdiği ilgi ile toparlandım.

Özgüveni etkileyen bir diğer faktör ise bireyin kendisidir. Katılımcılara göre bireyin mesleki yetkinlik ve tecrübesi (A2, A3, A4, A6, A7, A8, M1, M2, M3, M8, M10, İ1, İ9), bilgi ve beceri sahibi olması (M1, M4, İ4, İ7), başarıyı deneyimlemesi (M3, M8, M9) olumlu düşüncesi (M7) özgüveni arttırmaktadır. Bununla birlikte katılımcılar, bireyin korkularının özgüvene ket vurduğuna inanmaktadırlar. Bu korkular, hata yapma (A3), başarısız olma ya da yapama (İ1, İ9), eleştirilme (M3) ve aşağılanma (İ6) korkuları şeklindedir. Bireyin kendisinin özgüven üzerindeki etkilerine yönelik bazı katılımcı görüşleri şunlardır:

M4: Ben mesela şunu fark ediyorum, bizim konularda tiyatro da var, tiyatro teorisi anlatırken çok daha özgüvenliyim çünkü o konudaki bilgilerim çok daha taze. O konuda daha fazla söz söyleyebiliyorum.

A6: Tecrübe önemli bence. Çok çok önemli hem de. Örneğin ben ortaokuldan liseye geçtim, özgüveni yüksek birisi olmama rağmen oradaki öğrencilerin önünde biraz ezildim ben. Yani ortaokuldaki çocukla muhatap olman ile lisedeki

çocukla muhatap olman çok çok farklı. Şu anda oradaki durumum bana komik geliyor, mesela şimdi düşündüğümde daha rahatım.

M8: Bence başarı duygusunu tattıkça özgüven gelişir diye düşünüyorum. Ben de belli şeyleri başardıktan sonra evet, yapabiliyorum dedim ve öyle devam etti. Bu bütün öğretmenler için geçerli.

İ1: Ankara’da bir sürü okul açılınca Eğitim’den aradılar beni, işte “Felsefe öğretmen ihtiyacı vardı, hani okul idaresi sizi önermiş, işte gelip yapmak ister misiniz?” diye. Gittim, hafta sonu mesela orada “sınava gir hocam, işte sen burada kal falan” dediler. O konuda kendime güvenemedim, yani ya yapamazsam ya çocuklara yetersiz kalırsam duygusunu yaşamıştım. Bu yüzden sınava girmedim, sonra da çok pişman oldum.

M7: İnsan gerçekten bunu yapamayacağım olmayacak diye düşündüğünde her zaman yaptığınız bir şeyi yapamıyorsunuz yani. Hiç yapamazken buluyorsunuz kendinizi. O yüzden gerçekten çok etkiliyor. Olumlu düşünme öğretmenlerin özgüvenlerini geliştirmede gerçekten etkili.

A3: İlçe Milli Eğitim’e bir seminere gittiniz veya zümre toplantısına gittiniz orada bir çekingenlik oluyor, yani hani yeni tanıdığınız insanlar ya da tanımadığınız insanlar da var tabii. Hani böyle bir pot kırma, işte küçük düşme durumuna düşmemek için çok temkinli davranıyorsunuz. Çok mecbur kalmadıkça konuşmuyorum yani o anlamda biraz kendimi eksik hissediyorum açıkçası.

Genel bir değerlendirme yapmak gerekirse onaylanma, beğenilme, takdir edilme, korku ve baskının olmadığı sevecen ve hoşgörülü ortamlar, kişi üzerindeki başarı beklentisi, cesaretlendirilme, güvenilme, mesleki yetkinlik ve bilgi ve tecrübe sahibi olma, olumlu düşünme ve başarı deneyimi özgüvene olumlu yönde katkı sağlamaktadır. Ancak aşağılanma, yıkıcı eleştiri, sert tavırlar, başarısızlık beklentisi, güvenilmeme, şiddet görme ve bireyin kendi içinde yaşattığı yapamama, başaramama ya da küçük düşme korkuları özgüveni azaltmaktadır. Literatür incelendiğinde bu bulguları destekleyen çok sayıda çalışma vardır. Örneğin ailenin ve bireyin yakın etkileşimde bulunduğu insanların, bireye güvenmemesinin ve başarısızlık beklentisinin özgüven üzerinde yıkıcı etkileri olacağı Kasatura (1998) tarafından da dile getirilmiştir. Yazar “Sen beceriksizsin, yapamazsın” sözlerini sıkça işiten bireylerin kendi potansiyellerini açığa çıkaramayacağını belirtmektedir. Ayrıca aile ve çevre tarafından onaylanmak, beğenilmek, övülmek ve takdir edilmek, destek, sevgi, ilgi ve anlayış görmek sağlıklı bir özgüven gelişiminde son derece önemlidir (Humphreys, 2002). Özellikle anne-baba, öğretmen ve yönetici gibi birey açısından önemli olan kişilerin, bireyde olan ama kimsenin görmediği olumlu yönleri ortaya koyması ve övmesi ciddi bir motivasyon ve güven kaynağıdır (Kasatura, 1998).

Tingstad (1994) kabul etme, güven verme, övme, takdir etme ve cesaretlendirmenin iş yaşamında çalışanların özgüvenini geliştirmek adına yöneticiler tarafından mutlaka kullanılması gerektiğini belirtmektedir. Çünkü kabul gören insanlar eksikliklerini bastırma yoluna gitmez, gerçekçi bir özgüven geliştirirler ve girişimde bulunmaktan kaçınmazlar. Çalışanın bilgi ve gelişiminin övülmesi, gösterdiği çabanın takdir edilmesi, iş memnuniyeti ve verimliliğin artmasına yardımcı olur. Hata yapan çalışanı cesaretlendirme, kendini yetersiz hisseden çalışana ilerlemesinin iyi olduğu ve kimsenin mükemmel olmadığı yönündeki telkinlerle güven verme özgüveni artırır (Tingstad, 1994). Bu kapsamda kişilerin çaba ve başarılarını bültenlerle duyurma, dinlenme alanları oluşturma, yeni gelenlere mentörler atama, gülümseme ve selamlama kültürü oluşturma, öğle yemeklerine çıkarma, takdir kartları gönderme, baskı altında da çalışanlara hoşgörülü olma, iş ortamında çalışanları değerli hissettirerek özgüvenlerini arttıracak uygulamalar arasındadır (Lindenfield, 1995).

Yukarıda bahsedildiği gibi özgüven üzerinde etkisi olan önemli faktörlerden bir diğeri eleştiridir. Sürekli eleştirilme, suçlayıcı bir dille tepki görme durumunda kişi kendini yetersiz görür, sevemez, utanç duygusuna kapılır, sık sık hata yapar ve bu durum özgüven eksikliği olarak sonuçlanır (Göknar, 2017). Sürekli eleştiri özellikle çocukluk yıllarında yıkıcı etki yaratsa da aynı durum yetişkinlik döneminde de söz konusudur. Eleştiri yardımcı olmak amacıyla olumlu düşüncelerle sunulan yapıcı eleştirisi ise özgüvene zarar vermeyebilir. Ancak eleştiri hata bulmak amacıyla yapıldığında yıkıcı etkiler bırakır. Dış eleştireler aynı zamanda, “patolojik eleştirmen” olarak nitelendirilen ve bireyin kendisine karşı acımasızca eleştiri yapan iç sesini de harekete geçirebilir ve ikisi birlikte özgüveni yıpratır (McKay ve Fanning 2014). Özellikle çalışma ortamında yapıcı eleştirinin performansı ve kişisel gelişimi teşvik ettiğine inanılsa da eleştiri çoğu zaman yıkıcı olabilmekte ve gerilemeye yol açabilmektedir. Çünkü sürekli hata bulmaya yönelik yapılan dış eleştiri, moral ve statüyü tehdit eder, çalışanları savunmaya geçirir, hatalarına yönelik gerçekçi öz eleştiride bulunmalarını baskılar ve özgüveni düşürür. Bu nedenle çalışma ortamlarında dış eleştiriden çok övgü ve cesaretlendirme gibi teknikler ön planda tutulmalıdır (Tingstad, 1994).

Araştırmada dile getirilen mesleki yetkinlik, bilgi ve tecrübe sahibi olma ile başarı deneyimi ise özellikle spesifik özgüvenin diğer bir anlatımla özyeterliğin gelişmesinde etkilidir. Yeni bilgi ve deneyimler spesifik özgüvene dinamik bir yapı kazandırır (Axelrod, 2017). Özellikle kolay değil gerçekten çaba gösterilerek elde edilen

başarılar spesifik özgüvene kalıcı ve köklü katkılar yapabilmektedir. Bu nedenle bireyin başarıyı deneyimleyeceği yapılandırılmış koşullar oluşturmak gereklidir (Bandura, 1995).

Özgüven dışsal faktörlerin yanı sıra bu çalışmada katılımcıların da dile getirdiği gibi kişinin kendi bakış açısından ve korkularında da etkilenmektedir. Örneğin kişinin kendisi hakkındaki “başarısız”, “beceriksiz” vb. olumsuz değerlendirmeleri ve bir problemle karşılatıldığı zaman hep kötüyü düşünmesi özgüvenine ket vurmakta; ancak sorunlar karşısında sakin kalarak, hataya odaklanmak yerine iyimser tavırlar sergilemek özgüveni artırmaktadır. Farklı bir anlatımla olumlu düşünce yapısına sahip olma özgüveni geliştirirken olumsuz düşünce yapısı azaltmaktadır (Kasatura, 1998). Ayrıca bireyin korkuları da özgüveniyle ilişkilidir. Martins ve diğerleri (2018) yaptıkları araştırmada başarısızlık korkusu ile özgüven arasında negatif bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. McKay ve Fanning (2014) ise başarısızlık ya da yapamama korkusu ile özgüven arasındaki ilişkiyi şöyle açıklamaktadırlar: Kişi yeni bir iş yapması ya da yeni bir adım atması gereken durumlarda başarısızlık korkusu devreye girer, iç sesi bireye yapamayacağını ya da kötü duruma düşeceğini söyler. Kişi vazgeçerek ya da davranışı erteleyerek kaygı durumundan kısa süreliğine kurtulur; ancak bu durum özgüveni değil, düşük özgüveni onaylamak anlamına gelir.

Öğretmenler özgüven üzerinde etkili olan faktörlere bağlı olarak özgüven geliştirme araçları ya da yollarına da değinmişlerdir. Katılımcılara göre başlıca özgüven geliştirme araçları şunlardır: Eksik yanlarının üzerine gidip geliştirme (İ8), zayıf ve güçlü yanlarını görmek için kendine karşı eleştirel olma (M6), kendine karşı olumsuz tutumlarının nedenlerini bularak ortadan kaldırma (M6), zorluklarla yüzleşmekten çekinmeme (A3), insanlarla sürekli etkileşim halinde olma (İ4, İ8 A4, İ9), güçlü yanlarına odaklanma (A8), iletişim becerilerini geliştirme (A2, M9), farklı sosyal, kültürel, sanatsal ve akademik etkinliklere katılma ve farklı deneyimler yaşama (M7, İ8), tecrübeli insanların deneyimlerinden faydalanarak belirsizliği azaltma (M8, M10, İ4), sınıfta ders anlatma dâhil bir işe başalarken ön çalıma yapma (A3, A7, M1, İ9, M8), uzmanlık alanını, bilgisini geliştirme (A8, İ4) kişisel gelişim kitapları ve filmlerinden yararlanma (A8, A10, İ4), uzman desteği alma (A8, M9, İ4) ve kişisel gelişim kurslarına gitmedir (İ4). Bu doğrultuda bazı katılımcı görüşleri şunlardır:

M2: Özgüvenin gelişmesinde eğitimler etkili olabilir. Hizmet içi eğitimler olsun, özelde aldığımız eğitimler olsun, bunlar özgüvenimizi geliştirir. İkincisi hayat

tecrübesi özgüvenimizi geliştirir. Eksik olduğumuz konularda yakın çevremizden aldığımız doğru bilgiler sayesinde özgüvenimiz geliyordu.

A8. Özgüvenini geliştirmek için öğretmen yapabildiği şeylerin üzerine gidebilir, yani yapamadığın şeylerle uğraşmak yerine ilk başta yapabildiği şeyleri biraz daha artırabilir. Yapabildiği şeylerin üstünde daha uzmanlaşabilir. Bununla ilgili kitaplar okuyabilir, özgüven geliştirici kitaplar var, filmler izleyebilir. Eğer bu özel hayatını da etkiliyorsa o zaman yardım alabilir.

M7: Öğretmenlerin özgüvenlerini artırmaları için farklı deneyimler yaşamaları gerekiyor bence. Mesela bizim alanımızda yurtdışında kurslara katılmak olabilir. Değişiklik güzel bir şey. Bunu sadece çalışma ortamı açısından demiyorum, mesela farklı kurslar olabilir, farklı seminerler olabilir, farklı konferanslar olabilir, yani her farklı noktada insan kendisinin farklı bir yönünü görüyor çünkü. Farklı ihtiyaçlarını görüyor keşfediyor. Sadece eğitim açısından değil, çünkü bizim psikolojik ihtiyaçlarımız da var. Hepimiz insanız, farklı duygusal ihtiyaçlarımız var, sosyal ihtiyaçlarımız var. Dolayısıyla hayatımızı da zenginleştirmemiz gerekiyor. Ben mesela pandemi öncesinde dans kursuna gidiyordum. Artık sınıfta yürüdüğümde daha emin adımlarla yürüdüğümü hissetmişim. Sonuçta sınıfa giriyorsunuz kalabalık bir ortama, düşünün yani gittiğiniz bir dans kursu onu bile olumlu etkiliyor. Hep aynı insanlarla görüşmek yerine farklı insanlarla da tanışmak, farklı ortamlara da girmek, farklı tartışmalara da girmek, bunlar hep insanı besleyen ve özgüvenini de aynı zamanda besleyen şeyler.

Maclellan (2014) özgüvenin geliştirilmesinde duygusal iyi oluşun önemli olduğunu ve bu kapsamda yoga, masaj gibi rahatlama araçları ile gelişim programları gibi pozitif-psikolojik araçların özgüven gelişimine katkı sağlayabileceğini belirtmektedir. İnsanlara farkındalık kazandıran ve güvenlerini arttıran bu araçlar aynı zamanda onların gelecekte karşılaşacakları potansiyel zorluklara hazırlıklı olmalarını sağlar. Konferanslar, sosyal hizmet programları gibi sosyal sermayeyi güçlendiren faaliyetler özgüveni pozitif yönde etkilemektedir (Maclellan, 2014). Dolayısıyla katılımcıların da belirttiği gibi farklı sosyal, kültürel, sanatsal ve akademik etkinliklere katılma, gelişim kurslarına gitme öğretmenlerin iyi oluşlarını arttırarak özgüven geliştirimlerinde etkili araçlar olabilir.

Özgüvenli Olmanın Öğretmen Açısından Önem ve Gerekliliği. Katılımcılara bir öğretmenin özgüven sahibi olmasının gerekliliği ve önemi sorulduğunda katılımcıların tamamı öğretmenlerin kesinlikle özgüven sahibi olmaları gerektiğini ve özgüvenli olmanın hem öğretmenin kendisi hem de okul paydaşları açısından önemli olduğunu belirtmişlerdir. Şöyle ki öğretmenin öğrencilerinden (f=11), meslektaşlarından ve okul yöneticilerinden (f=5) saygı ve itibar görmesi, öğrencilerin öğretmene değer

vermesi ve güvenmesi (f=7), öğretmenin empati kurup okul paydaşlarıyla etkili iletişim kurması (f=7), sınıfta otoriteyi sağlaması (f=9), öğretim faaliyetlerini etkili ve verimli yapması (f=6), rol model olup öğrenciye özgüven kazandırması (f=12) bakımından özgüven son derece etkilidir. Bu kapsamda bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

M8: Öğretmenlik malzemesi insan olan bir meslek ve karşınızda muhtemelen size benzeme ihtimali çok yüksek olan çocuklar var. Özgüveniniz yoksa sizin muhtemelen öğrencinin izin de olmayacaktır. Özgüveniniz varsa öğrencimizin de özgüven sahibi olmasını bekleyebilirsiniz. Örneğin topluluk önünde sunum yapamıyorsanız öğrencinizden bunu beklemeniz çok saçma.

M7: Özgüven olunca insan daha güzel işler çıkarıyor. Daha verimli ders anlatıyor. Daha güzel bir performans gösteriyor gerçekten ama tedirgin olduğunuzda, kaygı duyduğunuzda herhangi bir noktada performansınız giderek düşüyor.

A4: Yani iletişimsel ise o konuda özgüvenin, akademikse o konuda özgüvenin yani bu çocuklara bunları vermek lazım. Yani spor giyiniyorsa mesela, bu sana ekstra bir özgüven veriyordur, çocukların hoşuna da gidiyordur. Burada sizin ses tonunuz, konuyu anlatışınız, öğrencilerinizde sürekli göz teması kurmanız, bunlar bile çocukları etkiliyordur. Yani çocuklar da bunu örnek alıp bu döngüyü kendilerine çevirebilirler.

İ3: Özgüvensiz öğretmenleri öğrenciler parmağında oynatıyorlar, avuçlarının içine alıp öğretmenleri elinde oynatan öğrencilerimiz de var. Özgüvenli öğretmenlerin öğrenciler üzerinde otorite kurup öğrencilerin o öğretmenleri daha çok dinlediklerini, daha çok sözlerini önemsediklerini düşünüyorum.

Yukarıda katılımcılar tarafından da dil getirilen öğretmenin öğrenciye özgüven kazandırmada etkili olduğu düşüncesi Pajares (2005; Akt. Ertürk, 2015) tarafından da vurgulanmıştır. Yazara göre öğrenciler, öğretmenin özgüven sahibi olup olmadığını kısa sürede keşfetmekte ve özgüveni yüksek öğretmenler öğrencilerine bunu yansıtmaktadırlar. Diğer yandan özgüvensiz öğretmenler, kendine güven duymayan öğrencilerin yetişmesine sebep olmaktadır. Humphreys (2002) de benzer şekilde öğretmenlerin özgüven düzeyi ile öğrencinin özgüven düzeyinin pozitif bir ilişkiye sahip olduğunu; öğretmen ve anne baba gibi yetişkinlerin hareketleri, jets ve mimikleri ve konuşma biçiminin çocuğun olumlu benlik geliştirmesinde etkili olduğunu belirtmektedir. Ballane'nin (2019) araştırmasında da öğretmenler, öğrencilerinin özgüvenini geliştirmede kendi rollerinin önemli olduğuna inanmakta ve öğrenciler için pozitif öğrenme ortamları oluşturarak, onlarla birebir zaman geçirerek ve onlara insancıl davranarak özgüvenlerine katkı sağladıklarını belirtmektedirler. Ayrıca katılımcıların belirttiği gibi özgüven kişinin yaptığı görevlerde daha verimli olmasını sağlayan

faktörlerden biridir. Çünkü üretken kişiliğin altında yatan anahtar faktör, özgüven ve kişinin kendine ve yeteneklerine karşı sahip olduğu olumlu tutumdur (Prefontaine, 1980).

Yapılan analizler sonucunda özgüvenin aynı zamanda öğretmenin karşılaşılabileceği olumsuz durumları engelleyen proaktif bir güç kaynağı olduğu anlaşılmaktadır. Yetersizliğine yönelik okulda dedikodu yapılmamasının önüne geçme (İ1), meslektaşlar ve yönetim tarafından dışlanma ve ezilmenin önüne geçme (A2, İ2), haksızlıklara karşı gelme, haklarını savunabilme ve eleştiriler karşısında güçlü durabilme (M5, A8), görüşlerini açıkça ifade edip kabul görmesini sağlama (İ3, M3, M4, M5) özgüveninin öğretmenlerin okul yaşantısına olumlu katkıları arasındadır. Bu konuda bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

İ2: Ayrıca üstlerinin de sana hayır deyip dememesi de senin özgüveninle alakalı. Ben kendim de idarecilik yaptım, oradan da pay biçiyorum. Böyle kendinden emin bir şekilde cevaplayan bir öğretmene, hayır diyen bir öğretmene siz bir iş vermezsiniz. Ama bir şey demiyorsa “gel tamam, yapayım” diyorsa bütün işleri de onlara kitlersiniz. Bu yüzden mutlu olmak için de insanın gerçekten özgüven sahibi olması gerekir.

A2: Özgüvensiz, sinmiş, yetersiz, yani kendini anlatamayan ya da dersini ya da meramını yapamayan bir öğretmen zaten öğrenci gözünde direkt yenik başlıyor. Öğrenciler de bunu biliyor zaten, öğretmenler de aynı şekilde. Bir de öğretmenler açısından, nasıl akran zorbalığı var, deniyor, bu öğretmenler de de var, bu gerçekten. Yani zayıf ve yetersiz olduğunu düşündüğü insanları ezebiliyorlar, mobbing yani kısmen öteleme.

M1: Yani saygınlığını da artırır özgüvenli davranış. Aynı zamanda kendine yanlış davranılmasını da engeller öyle söyleyeyim, karşı tarafın ona yanlış davranmasını da engeller. Bu da yine aslında biraz bilgi ile alakalı, yani siz ne kadar bilgili olursanız, özgüveniniz de yerine gelecektir, öyle söyleyeyim.

Katılımcıların belirttiği gibi özgüven ile haksızlıklara karşı gelme, hakkını savunma ve görüşlerini etme ve eleştiriler karşında durma arasında bir ilişki söz konusudur. Şöyle ki literatür incelendiğinde boyun eğici davranışlar ile özgüven arasında negatif bir ilişki tespit edilmiştir (Cengiz vd., 2014; Eraydın, 2010). Daha açık bir anlatımla özgüven düzeyleri düşük olan bireyler haksızlıklar karşısında susma, eleştirilere karşılık vermeme, gerçek duygu ve düşüncelerini ortaya koyamama, kabullenme ve itaat etme gibi boyun eğici davranışları daha fazla göstermektedirler (Eraydın, 2010).

Yukarıda bahsedilenlerin dışında yapılan analizler sonucunda özgüvenli bir öğretmenin okulların etkili okullar haline gelmesinde büyük bir motivasyon kaynağı

olabileceği ve tüm eğitim paydaşlarını bu yönde harekete geçirebileceği görülmüştür. Bu doğrultta M10'nun aşağıda belirtilen sözleri öğretmenin özgüvenli olmasının nasıl bir itici güç oluşturacağına dair önemli bir örnektir.

M10: Öğretmenin özgüveni çevresine de yansıyabilir. Mesela geçen sene bir arkadaş proje yaptı, bu sene ikinci ve üçüncü arkadaşlar da çıktı. Yani okuldaki diğer öğretmenleri de değişime inandırabilirdi. Onların da bir şey yapmasını sağlayabilirdi. Yani okula katkı anlamında öğretmenleri de sürükleyebilir arkasından. Kalkınma ajansına proje yapan bir öğretmen okuldakilerin bakış acısını değiştirebiliyor, idarecilerin de bakış acısını değiştirebiliyor. Daha sonra çalıştığım okulda bir Avrupa Birliği projesi yapıldıktan sonra okuldaki tüm öğretmenlerde bir hareketlilik olmuştu. İngilizce öğrenmek istemeyen öğrenciler sonraki sene onlarcası İngilizce kursuna yazılmıştı. Yani bu tarz değişimler de olabiliyor. Mesela okuldaki kız öğrencilere kodlama ile alakalı bir projeyi yaptıran bir hocamız var. Okuldaki kızların bilişime olan bakış acısını değiştirmişti. Öğretmenlerin de bakış açısı değişmişti. Mesela bu projelerle bir öğrencimiz Avrupa'ya gidip gelmişti. Bu sefer veliler de geldi “biz de çocuklarımızın bu projelere katılabilmesi için neler yapabiliriz, kurslara yazdırmamız gerek mi” gibi diye sorar oldular. Yani Veli'ye kadar gidebiliyor kişinin özgüvenli olarak çalışması.

Özgüvenli bireyler karar verme, inisiyatif alma ve yeni işlere girişme konusunda başarılıdır (Sarı, 2016b). Özgüvenli insanlar risk alırlar, atiktirler; başka birinin yol göstermesini beklemek yerine hızla ilerlerler. Tepkiler hakkında endişelenmek yerine kendi iş sorumluluklarını odaklanabilirler ve hedeflerine ulaşma konusunda iyimserdirler. Kendileri hakkında olumlu hisseden insanlar etrafındakilerin özgüvenlerini artırma eğilimindedirler (Tingstad, 1994). Dolayısıyla özgüvenli öğretmenin eğitim-öğretim ortamını yeni faaliyetlerle geliştirme ve paydaşları değişime yönltecek girişimlerde bulunmaları olasıdır. Nitekim özgüveni yüksek bireylerin daha girişimci oldukları yapılan araştırmalarda da ortaya konulmuştur (Asoni, 2011; Martins vd., 2018).

Öğretmenler özgüvenli olmanın son derece gerekli ve önemli olduğunu vurgulamakla beraber kibir düzeyinde aşırı bir özgüvenin ya da özgüvensizliğin olması durumunda özellikle öğrenciye karşı alınma, baskı yapma, aşağılama ve empati kuramama gibi olumsuz tavırların ortaya çıkabileceğini belirtmektedirler. Bu konuda katılımcı görüşleri şöyledir:

M4: Yoksa kendine sınırsız bir özgüven duyup öğrencileri aşağılayacak, diğer arkadaşlarını aşağılayacak, hiç yapmaması gereken şeyleri yapacak, yani bunu asla doğru bulmam. Asla öğrenciye zarar verebilecek bir davranışı özgüven içerisinde değerlendirmem.

A10: Öğretmenin özgüvenli olması gerekir yoksa dünya kadar kompleksle uğraşır. Çocuğa alınır, çocuğa gücenir. Çocuğa küser, çocuğa baskı yapar, çocuğu eleştirir. Bütün bu olumsuz tavırlar çıkar yani.

A7: Aşırı özgüvenli olup karşı tarafı yani öğrenciyi eziyorsan, bazen böyle öğrenciye eğilemeyebiliyor. Öğrencinin ne düşündüğünü anlayamayabiliyor. Fazla özgüven bazen empatiyi törpüleyebiliyor bence. Aşırı özgüven. O yüzden onun bir sınırı olması gerektiğini düşünüyorum karşı tarafı anlama açısından.

Özgüveni düşük olan insanlar, kolay incelenabilir oldukları için kendini koruma davranışlarıyla hareket ederler; insanlarla etkileşimlerinde boş vermişlik ya da saldırgan tutumlar içerisine de girebilirler. Kendi zayıflıklarını kapatmak için diğer insanlar üzerinde aşırı derecede otorite kurmaya çalışabilirler (Lauster, 2003). Dolayısıyla özgüvensiz öğretmenler de baskı yapma ve aşağılama gibi davranışlar görülebilir. Aynı zamanda kibir düzeyinde aşırı özgüven de yine aşağılayıcı tavırlara yol açabilmektedir (Tyler, 2016). Hatta hak edilmemiş yüksek özgüven, saldırganlık ve narsizmin temel kaynakları arasında yer almaktadır (Gürsu ve Özokudan, 2019).

Özgüven İle İlgili Nicel ve Nitel Bulguların Değerlendirilmesi

Nicel bulgular incelendiğinde öğretmenlerin iç özgüven, dış özgüven ve genel özgüven düzeylerinin birbirine yakın ve yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulguyu doğrulayacak şekilde araştırmanın nitel bölümünde de öğretmenlerin çoğunluğu kendilerini yüksek özgüvenli olarak görmekte; iç özgüven ve dış özgüvenlerinin yüksek olduğunu düşünmektedirler.

Nicel bulgular incelendiğinde öğretmenlerin Özgüven Ölçeği'nde dış özgüven boyutunda görece az benimsenen maddeler “Diğer insanların eleştirilerini anlayışla karşılayabilirim.” “Düşüncelerimi ifade ederken başkalarından çekinmem.”, “Sosyal bir insan olduğuma inanırım.”, “Sosyal etkinliklere katılmaktan çekinmem.” ve “Ön plana çıkmaktan korkmam.” Maddeleridir. Araştırmanın nitel bölümünde bu bulguyu destekleyecek şekilde öğretmenler iletişim kurma, eleştiriye tahammül etme, eleştiri yapma, kendini ortaya koyma, kolay sosyalleşme, kolay iletişim kurma, toplulukta kendini rahat ifade etme ve ön plana çıkma çıkma konularında özgüvensizlik yaşamaktadırlar. Dolayısıyla nitel ve nicel veriler arasında bir uyum söz konusudur.

Araştırmanın nicel bölümünde matematik öğretmenlerinin diğer branş öğretmenlerine göre özgüven düzeyleri düşük çıkmıştır. Araştırmanın nitel bölümünde

kendilerini düşük özgüvenli olarak tanımlayan üç öğretmenden ikisi de matematik öğretmenidir. Dolayısıyla nitel ve nitel bulgulara uyuşma söz konusudur.

Nitel bulgular incelendiğinde 30 yıl ve üzerinde kıdeme sahip öğretmenlerin 10-19 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre hem iç özgüven hem de genel özgüven düzeyleri anlamlı ölçüde daha fazladır. Araştırmanın nitel bölümü incelendiğinde öğretmenlerin mesleki yetkinlik ve tecrübeyi özgüven gelişiminde en fazla etkili olan bireysel faktör olarak belirttikleri anlaşılmaktadır. Mesleki yetkinlik ve tecrübenin ve dolayısıyla özgüvenin kıdemle artacağı düşünüldüğünde nitel ve nitel bulguların örtüştüğü görülmektedir.

Örgütsel Kırılgnlık ve Özgüven Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin örgütsel kırılgnlıkları ile özgüven düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını tespit etmek amacıyla hem boyutlar bazında hem de ölçekler bazında Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Pearson korelasyon katsayısına ilişkin sonuçlar Tablo 32’de gösterilmektedir.

Tablo 32

Örgütsel Kırılgnlık ve Özgüven Boyutlarına İlişkin Pearson Korelasyon Katsayısı Sonuçları

Değişkenler	Savunmasızlık	Üzüntü	Yetersizlik	Tahammülsüzlük	İç Özgüven	Dış Özgüven
Savunmasızlık	1					
Üzüntü	.65**	1				
Yetersizlik	.49**	.39**	1			
Tahammülsüzlük	.74**	.75**	.44**	1		
İç Özgüven	.04	.08	-.23**	.06	1	
Dış Özgüven	.01	.03	-.24**	.02	.82**	1

** İşareti $p < .01$ düzeyindeki anlamlı ilişkiyi göstermektedir.

Tablo 32 incelendiğinde örgütsel kırılgnlık boyutlarından tahammülsüzlük ile savunmasızlık arasında ($r = .74$, $p < .01$) ve tahammülsüzlük ile üzüntü arasında ($r = .75$, $p < .01$) savunmasızlık ile üzüntü ($r = .65$, $p < .01$) arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Yetersizlik ile savunmasızlık arasında ($r = .49$, $p < .01$), yetersizlik ile üzüntü arasında ($r = .39$, $p < .01$) ve yetersizlik ile tahammülsüzlük ($r = .44$, $p < .01$) arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Özgüven boyutları olan dış özgüven ve iç özgüven arasında ($r=.82, p<.01$) ise pozitif yönde yüksek düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Örgütsel kırılabilirlik ve özgüven boyutları incelendiğinde ise iç özgüven ile savunmasızlık arasında ($r=.04, p>.01$), iç özgüven ile üzüntü arasında ($r=.08, p>.01$) ve iç özgüven ile tahammülsüzlük ($r=.06, p>.01$) arasında çok düşük düzeyde ve anlamlı olmayan ilişkiler söz konusudur. Benzer şekilde dış özgüven ile savunmasızlık ($r=.01, p>.01$), üzüntü ($r=.03, p>.01$) ve tahammülsüzlük ($r=.02, p>.01$) boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Diğer taraftan iç özgüven ile yetersizlik arasında ($r=-.23, p<.01$) ve dış özgüven ile yetersizlik arasında ($r=-.24, p<.01$) düşük düzeyde de olsa negatif ve anlamlı bir ilişki söz konusudur. Dolayısıyla öğretmenlerin iç özgüven ve dış özgüven düzeyleri arttıkça yetersizlik boyutunda örgütsel kırılabilirliklerinin azaldığını söylemek mümkündür ve bu ilişki beklenen bir sonuçtur. Çünkü belli bir alanda kendini yeterli gören insanların o alanda özgüven düzeyleri de yüksek olmaktadır (Ekinci, 2013).

Özgüvenin Örgütsel Kırılabilirlik Düzeyini Yordamasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Özgüven boyutlarının örgütsel kırılabilirlik düzeyini yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Çoklu regresyon analizi yapılmadan önce normal dağılım, doğrusallık, varyansların homojenliği, otokorelasyon ve çoklu bağlantılılık olmaması varsayımları test edilmiştir. Çoklu bağlantılılık olmaması için bağımsız değişkenler arasındaki ilişkinin .90'dan küçük olması, $VIF \leq 10$, tolerans değeri >0.10 ve $CI < 30$ (Çokluk, vd., 2014; Field, 2013) olması gerekmektedir. Çalışmada $r=.82 < .90$, $VIF=3.41/3.41 < 10$ $CI=14/28 < 30$ olduğundan çoklu bağlantılılık problemi bulunmamaktadır. Otokorelasyon olmaması için Durbin Watson değerinin $1 < d < 3$ olması gerekmektedir (Field, 2013). Yapılan bu çalışmada $d=1.67$ olduğundan bağımsız değişkenler arasında otokorelasyonun olmadığı görülmüştür. Çok değişkenli normallik, doğrusallık ve homojenlik varsayımının karşılanması için yordayıcı ve yordanan değişkenler için çizilen standartlaştırılmış tahmini değerler ve standartlaştırılmış hata değerlerine ilişkin pp-plot ve saçılma grafikleri ile mahalanobis ve cook değerleri incelenmiştir (Büyüköztürk, 2014). PP grafiği doğrusal, saçılma grafiği eliptik ve mahalanobis değerleri (.013-12.96) $sd=2$, .001'lik anlamlılık düzeyinde kritik değer olan 13.82'den küçük, Cook değerleri de (.00-.027) 1'den küçük çıktığı için çok değişkenli normallik, doğrusallık ve homojenliğin da sağlandığı

görülmüştür. Özgüvenin örgütsel kırılğanlığı yordayıp yordamadığına ilişkin yapılan çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo33'te gösterilmektedir.

Tablo 33

Örgütsel Kırılğanlık ve Özgüven Boyutlarına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata _B	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	59.13	6.26		9.44	.00		
İç Özgüven	.39	.29	.12	1.36	.17	.07	.07
Dış Özgüven	-.31	.21	-.13	-1.43	.15	-.08	-.08
R = 08 R ² = .01 F _(2, 366) = 1.08 p = .34							

Tablo 33 incelendiğinde iç özgüven ve dış özgüven değişkenleri ile örgütsel kırılğanlık arasında çok düşük düzeyde ve anlamlı olmayan bir ilişki olduğu görülmektedir (R = 08, p = .34). İç özgüven ve dış özgüven birlikte örgütsel kırılğanlıktaki toplam varyansın sadece %1'ini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayıları incelendiğinde ise dış özgüvenin (β = -.13) iç özgüvene (β = .12) göre örgütsel kırılğanlık üzerinde daha fazla etkisinin olduğu görülmektedir. Ancak regresyon katsayılarına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde gerek iç özgüvenin (p = .17 > .01) gerekse dış özgüvenin (p = .15 > .01) örgütsel kırılğanlık için anlamlı ya da önemli yordayıcılar olmadıkları anlaşılmaktadır. Söz konusu değişkenler için regresyon eşitliği ise şöyledir:

$$\text{ÖRGÜTSEL KIRILGANLIK} = 59.13 + 0.39\text{İÇÖZGÜVEN} - 0.31\text{DİŞÖZGÜVEN}$$

BÖLÜM 4

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulguları doğrultusunda elde edilen sonuçlara ve sonuçlara dayalı olarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar

Örgütsel kırılganlık ve özgüven ile ilgili araştırmada elde edilen sonuçlar ilgili başlıklar altında sunulmuştur.

Örgütsel Kırılganlık ile İlgili Sonuçlar

Öğretmenlerin örgütsel kırılganlıklarına yönelik araştırmada elde edilen başlıca sonuçlar aşağıda maddeler halinde sunulmuştur.

- Öğretmenlerin savunmasızlık düzeyleri, üzüntü, yetersizlik ve tahammülsüzlük düzeylerinden görece daha fazladır.
- Öğretmenlerin savunmasızlık, üzüntü, yetersizlik ve tahammülsüzlük düzeyleri ile genel örgütsel kırılganlık düzeyleri cinsiyet, sendika üyeliği, okul türü ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Öğretmenlerin savunmasızlık, üzüntü ve genel örgütsel kırılganlık düzeyleri eğitim durumlarına göre farklılaşmaktadır. Lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin savunmasızlık, üzüntü ve genel örgütsel kırılganlık düzeyleri lisans mezunlarına göre anlamlı ölçüde daha yüksektir.
- Öğretmenlerin branşlarına göre yetersizlik düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Matematik, edebiyat ve beşeri bilimler alanlarında görev yapan öğretmenlerin yetersizlik düzeyleri spor ve sanat alanında görev yapan öğretmenlere göre daha fazladır.

- Öğretmenlerin okul yöneticileri ile ilgili başlıca kırılganlık kaynakları yöneticilerin karar süreçlerine öğretmenleri dahil etmemeleri, liyakatsiz olmaları, baskıcı ve otoriter yönetim anlayışı benimsemeleri, takdir ve teşekkür etmemeleri, öğretimle ilgili sorun ve faaliyetlerde destek olmamaları, ayrımcılık ve kayırmacılık yapmaları, öğretmenlere mobbing uygulamaları ile anlayış, empati ve iletişim becerisinden yoksun olmalarıdır.
- Öğretmenlerin meslektaşları ile ilgili başlıca kırılganlık kaynakları; meslektaşlarının kıdem, cinsiyet, memleket ve ideoloji ayrımcılığı yapmaları, dedikodu yapıp yönetime bilgi uçurmaları, kıskançlıkları ve yeni uygulamaları engellemeleri, mesleki açıdan yetersiz olmaları, mesleki gelişime kapalı ve atalet halinde bulunmaları, öğrenciye sözel ve fiziksel şiddet uygulamaları ile birlik ve dayanışma içinde olmamalarıdır.
- Öğretmenlerin kendileriyle ilgili örgütsel kırılganlıkları; öğrencilerle baş edememe, kriz anlarını yönetememe ve öğrenciye ulaşamama gibi pedagojik yetersizlikleri ile alana tam hâkim olamama, çağın gerektirdiği eğitim yöntemlerini uygulayamama, derse hazırlıksız gitme, planın dışına çıkınca dersi toparlayamama gibi akademik yetersizliklerinden kaynaklanmaktadır.
- Öğretmenlerin öğrencileri ile ilgili başlıca kırılganlık kaynakları, öğrencilerin umutsuz ve vefasız olmaları, derse ilgisiz olmaları ve istenmeyen davranışları, seviye ve niteliklerinin düşük olması, öğretmene karşı saygısız davranışları ve bazı branşlara karşı ön yargılı olmaları ile bazı branşları önemsememeleridir.
- Öğretmenlerin velilerle ilgili başlıca kırılganlık kaynakları velilerin öğretmene karşı saygısız tavırları, okula gelmemeleri ve öğrenciye ilgi göstermemeleri, öğretmeni şikayet, tehdit ve şiddet girişiminde bulunmaları, not baskısı yapmaları, öğretim süreçlerine müdahale etmeleri ile öğrencileri anlamamaları ve potansiyellerini kabul etmemeleridir.
- Öğretmenlerin MEB'e ilişkin başlıca kırılganlık kaynakları, MEB'in karar süreçlerine öğretmenleri dâhil etmemesi, öğretmenleri takdir ederken doğru ve eşit davranmaması, atama ve görevlendirmelerde standardının olmaması ve liyakati esas almaması ile denetim ve önleme mekanizmalarının yetersiz olmasıdır.
- Öğretmenlerin genel eğitim sistemi ile ilgili başlıca kırılganlıkları şunlardır: Öğretmenlikte yükselme ve lisansüstü eğitime teşvik sisteminin olmaması,

öğretmenlik mesleğinin itibarının azalması, özlük haklarının düşük olması, öğretmenin yalnız bırakılması, müfredatın ağır olması ve esnek olmaması ve müfredatı yetiştirme baskısı, eğitimde plansızlık, bürokratik evrak işleri, okul koşullarının yetersizliği ve hizmet içi eğitim ve seminerlerin etkisiz olması.

- Öğretmenlerin sendikalarla ilgili kırılganlık kaynakları, sendikaların birlik içinde olmamaları, öğretmen haklarını değil, siyasi kaygıları ön planda tutmaları ve yetersiz olmalarıdır.
- Öğretmenlerin medya ile ilgili temel kırılganlık kaynağı öğretmen itibarını zedeleyici yayınlar yapılması, öğretmenlerin iş yapmıyor olarak gösterilmesi ve öğrenci görsellerinin rahatça paylaşılmasıdır.
- Yüz yüze konuşma, mesafe koyma, geri çekilme, diplomasi, sosyal destek alma, tehdit etme ve yüzleşme örgütsel kırılganlıkla baş etmede öğretmenlerin kullandıkları başlıca stratejilerdir.
- Öğretmenlerin yaşadıkları örgütsel kırılganlıkların iç çatışma, sinirlilik ve üzüntü gibi bireysel; iş stresini eve yansıtma ve aile üyelerine yakınma gibi ailevi; okulda gerginlik, motivasyon ve aidiyet duygularını kaybetme gibi okul yaşamına etkileri bulunmaktadır.

Özgüven ile İlgili Sonuçlar

Öğretmenlerin özgüvenlerine yönelik araştırmada elde edilen başlıca sonuçlar aşağıda maddeler halinde sunulmuştur.

- Öğretmenlerin dış özgüven düzeyleri, iç özgüven düzeylerinden görece daha yüksektir.
- Öğretmenlerin iç özgüven ve genel özgüven düzeyleri kıdemlerine göre anlamlı şekilde değişmektedir; 30 yıl ve üzerinde kıdeme sahip öğretmenlerin özgüven düzeyleri görece daha yüksektir.
- Öğretmenlerin dış özgüven ve genel özgüven düzeyleri branşlarına göre değişmektedir. Yabancı dil öğretmenlerinin dış özgüven düzeyleri, matematik, edebiyat, fen bilimleri ve beşeri bilimler alanlarında görev yapan öğretmenlerin dış özgüven düzeylerinden anlamlı ölçüde daha yüksektir.
- Öğretmenler, kendini ve çevresindekileri seven ve saygı duyan, kendisini tanıyan, kendisiyle barışık, sorumluluk alan, kendine ve yapabileceklerine

inanan, cesaretli, kendisini rahatça ifade edebilen, duyduğu güveni beden dili ile çevresine yansıtabilen, bilgi, beceri ve yetenek sahibi, nezaketli ve kendisinin ve çevresindekilerin haklarını koruyan kişileri özgüvenli olarak tanımlamaktadırlar.

- Öğretmenlerin çoğunluğu hem iç özgüven hem de dış özgüven bağlamında kendilerini yüksek özgüvenli olarak görmektedirler.
- Öğretmenler, iletişim kurma, kendini ortaya koyma, kolay sosyalleşme, kolay iletişim kurma, toplulukta kendini rahat ifade etme, eleştirme ve eleştirilere karşılık verme ile ön plana çıkma konularında özgüvensizlik yaşayabilmektedirler.
- Özgüven gelişiminde onaylama, takdir etme, başarı beklentisi, hoşgörülü davranma ve cesaretlendirme gibi aile ve çevrenin olumlu tutum ve davranışları ile iyimser düşünme, başarıyı deneyimi, bilgi ve tecrübe ile mesleki yetkinlik sahibi olma gibi bireysel özellikler etkili olmaktadır.
- Aile ve çevre tarafından gösterilen aşağılama, güvensizlik, şiddet, başarısızlık beklentisi, yıkıcı eleştiriler ve sert tavırlar ile bireyin kendi içinde yaşattığı başaramama ya da küçük düşme korkuları özgüveni azaltmaktadır.
- Eksik yanlarının üzerine gitme, zorluklarla yüzleşme, iletişim becerilerini geliştirme, farklı sosyal, kültürel, sanatsal ve akademik etkinliklere katılma ve farklı deneyimler yaşama, tecrübeli insanların deneyimlerinden faydalanma, işe başlarken ön çalışma yapma, uzmanlık alanını ve bilgisini geliştirme öğretmenlerin başlıca özgüven geliştirme araçlarıdır.
- Özgüven, öğrencilerin öğretmene değer vermesi ve güvenmesi, öğretmenin eğitim paydaşlarından saygı ve itibar görmesi, okul paydaşlarıyla etkili iletişim kurması, sınıfta otoriteyi sağlaması, öğretim faaliyetlerini etkili ve verimli yapması, rol model olup öğrenciye özgüven kazandırması ve yeni girişimlerde bulunarak okul etkililiğine katkı sağlaması bakımından yararlıdır.

Örgütsel Kırılganlık ve Özgüven Değişkenleri Arasındaki İlişki ve Yordamanın Varlığına İlişkin Sonuçlar

Örgütsel kırılganlık ve özgüven değişkenleri arasındaki ilişki ve yordamanın varlığına ilişkin araştırmada elde edilen başlıca sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

- İç özgüven ile yetersizlik arasında ve dış özgüven ile yetersizlik arasında düşük düzeyde negatif ve anlamlı bir ilişki söz konusudur.
- Dış özgüven ve iç özgüven ile örgütsel kırılganlığın diğer boyutları olan savunmasızlık, üzüntü ve tahammülsüzlük arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.
- Özgüvenin boyutları olan iç özgüven ve dış özgüven örgütsel kırılganlığı anlamlı olarak yordamamaktadır.

Öneriler

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak geliştirilen öneriler ilgili başlıklar altında sunulmuştur.

MEB'e Öneriler

Araştırma sonuçlarına dayanarak MEB'e yönelik geliştirilen önerilere aşağıda yer verilmiştir.

- Meslek itibarının ve özlük haklarının düşük olması öğretmenlerin önde gelen kırılganlık kaynağıdır. Bu nedenle öğretmen özlük hakları iyileştirilmeli; öğretmen maaşları yükseltilmelidir. Bu kapsamda Öğretmenlik Meslek Kanunu çıkarılmalıdır.
- Meslek itibarının artırılması için öğretmenlik herkesin olabileceği bir meslek olmaktan çıkarılmalı, üniversitelere girişte öğretmenlik programlarının taban puanları yükseltilmelidir.
- Araştırmada öğretmenlerin mesleki gelişim fırsatlarının yetersizliğinden ve meslekteki yalnızlaşmadan yakındıkları tespit edilmiştir. Bu durumun iyileştirilmesi için okullarda mesleki öğrenme topluluklarının oluşturulması ve Japonya'daki gibi farklı okul ve sınıflara düzenli ziyaretlerin düzenlemesi teşvik edilmelidir.
- Araştırmada öğretmenlerin denetim sisteminin yetersizliğinden yakındıkları saptanmıştır. Gelişim ve hesap verebilirliğin sağlanması adına okullara yapılan denetimler sıklaştırılmalı ve daha etkili hale getirilmelidir.

- Öğretmenlerin okul yöneticilerinin denetiminden memnun olmadığına yönelik araştırma sonucundan hareketle, müfettişlerin, rehberlik ve geliştirme amacıyla *puanlama yapmadan* tekrar sınıf denetimi yapmaları sağlanmalıdır.
- Öğretmenlerin MEB'in yaptığı atama ve görevlendirilmelerde liyakati esas almadığına yönelik endişeleri mevcuttur. Bu endişeleri gidermek için okul yöneticilerinin atanmasında sözlü ve yazılı sınav sistemine geri dönülmelidir. Bu sınavları, güvenilirliği ve şeffaflığı sağlamak adına farklı sendika üyeleri ve çeşitli üniversitelerden akademisyenlerin yer alacağı bir sınav komisyonu yürütmelidir.
- Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler yönetim bilgisi ve liderlik becerilerine sahip liyakatli yöneticilerle çalışmak istemektedirler. Bu nedenle okul yöneticisi adaylarında eğitim yönetimi veya kamu yönetimi gibi ilgili bir alanda lisansüstü eğitim yapma şartı aranmalıdır.
- Okul yöneticilerinin liderlik becerilerini geliştirmek için göreve yeni başlayan ya da etkisiz olarak kabul edilen yöneticilerin görece kıdemli ve etkili yöneticilerle etkileşim kurabileceği bir mentörlük sistemi geliştirilmelidir.
- Araştırmaya göre okulların fiziki koşullarının yetersizliği öğretmen kırılganlığını arttırmaktadır. Okulların öğretmenler tarafından istenilen bir yaşam alanına dönüştürülmesi için okullara ayrılan bütçe arttırılmalı; en azından okullarda ısınma ve hijyen koşullarının düzeltilmesi için iyileştirmeler yapılmalıdır.
- Araştırmada hizmet içi eğitimlerin yetersiz ve etkisiz olduğu yönünde dile getirilen öğretmen görüşlerinden hareketle hizmet içi eğitimlerin içeriği ve sıklığı gelişim ihtiyaçlarına göre belirlenmeli ve bu eğitimler gerçekten uzman ve eğitmenlik becerisi yüksek kişiler tarafından yürütülmelidir.
- Araştırmada ortaya konulan öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışları ve yabancı uyruklu öğrencilerle yaşadıkları kırılganlıkları gidermek için öğretmenlere öğrenci sorunlarıyla baş etme ve çok kültürlü eğitim ile ilgili sürekli ve etkili bir şekilde destek verilmelidir.
- Velilerin tehdit ve şiddetinin önemli bir kırılganlık kaynağı olduğu yönündeki araştırma sonucundan hareketle tehdit ve şiddet içeren girişimlerin ciddi yaptırımla karşılaşmasını sağlayacak yasal düzenlemeler yapılmalıdır.
- MEB, öğrenci ve eğitim paydaşlarına yönelik sosyal medyada yapılan zarar verici paylaşımlara yönelik önlemler almalıdır. Bu paylaşımların eğitimciler

tarafından yapılmaması adına eğitimcilerin paylaşımlarında dikkat etmesi gerekenler yasal metinlerde detaylı olarak düzenlenmelidir.

- Müfredatı yetiştirme baskısının, müfredatın güncel ve esnek olmamasının ve ders kitaplarının ihtiyacı karşılamamasının önemli bir kırılma kaynağı olduğuna ilişkin araştırma sonucundan hareketle müfredat ve ders kitapları okul türleri ve branşlar gözeticilerle gözden geçirilmeli ve güncellenmelidir.
- Öğretmenlerin akademik ve pedagojik yetersizliği, atalet halinde olmaları ve ücretli öğretmenlik sorunu gibi örgütsel kırılma kaynaklarını ortadan kaldırmak için MEB, YÖK ve eğitim fakülteleri işbirliği yapmalı, öğretmen yetiştirme, atama ve istihdam politikalarını gözden geçirmeli ve uzun dönemli bir planlama yapmalıdırlar.
- Araştırmada öğretmenlerin, MEB'in eşit ya da adil olmadığını düşündükleri takdir ve teşekkür uygulamaları ve haksız eleştirileri nedeniyle kırılma yaşadıkları görülmüştür. Bu kırılmalıkları gidermek için MEB, öğretmenlere karşı takdir ve teşekkür politikalarını artırmalı ve destekleyici bir dil kullanarak yalnız olmadıklarını vurgulamalıdır. Ayrıca MEB takdiri hak eden öğretmenlerin eşit şekilde onore edilmesine dikkat etmelidir.
- Lisansüstü eğitimin örgütsel kırılma ve özgüven üzerindeki olumlu etkisi düşünülerek öğretmenler bu yönde teşvik edilmelidir. Bu teşvik kapsamında lisansüstü eğitim alanların özlük haklarında lisans mezunlarına göre daha fazla iyileştirme yapılabilir ya da başöğretmen uygulaması işletilebilir.

Eğitim Fakültelerine ve Akademisyenlere Öneriler

Araştırma sonuçlarına dayanarak eğitim fakültelerine ve akademisyenlere yönelik geliştirilen öneriler aşağıda sunulmuştur.

- Meslekte giderek yalnızlaşan öğretmenlere eğitim-öğretim süreçlerinde destek olmak amacıyla eğitim fakülteleri de inisiyatif almalıdır. Bu kapsamda eğitim fakültelerinde Eberly Eğitim Merkezindeki yapılanmaya benzer merkezler oluşturulabilir; böylelikle hem mezun öğrencilerin takip edilmesi hem de akademisyen-öğretmen etkileşiminin artması sağlanabilir.
- Öğretmen gelişiminin desteklenmesi için eğitim fakültelerinde görev yapan akademisyenler sadece yükselme kaygısı ile araştırma yapmamalı, öğretmen ve

okul toplumu ile etkileşimlerinde onlara katkıda bulunma kaygısını ön planda tutmalı ve alanın sorunlarıyla ilgilenmelidirler.

- Yapılan bilimsel araştırmaların anlaşılır olmadığına yönelik araştırmada belirtilen öğretmen görüşlerinden hareketle, bu çalışmaların öğretmenlere daha anlaşılır bir dille ulaştırılması ve mesleki gelişimlerine katkı sağlaması için fakültelere düzenli olarak öğretmenler davet edilerek çalıştaylar ve seminerler düzenlenebilir.
- Öğretmen kırılganlığının kaynaklarından birinin pedagojik yetersizlikler olduğu sonucu ışığında eğitim fakülteleri formasyon ve staj uygulamalarını daha etkili hale getirmelidir.

Okul Yöneticilerine ve Öğretmen Sendikalarına Öneriler

Araştırma sonuçlarına dayanarak okul yöneticileri ve sendikalara ilişkin geliştirilen önerilere aşağıda yer verilmiştir.

- Okul yöneticileri hem mesleki hem de kişiler arası iletişim becerilerini geliştirerek öğretmenlerin beklentilerindeki liderlik davranışlarını sergilemelidirler.
- Yöneticiler öğretmenlere saygı ve anlayış göstererek, empati yaparak, işbirliğine açık, adil ve şeffaf davranarak ve karar süreçlerine öğretmenleri de dahil ederek okullarda yaşanan örgütsel kırılganlıkların azalmasına katkı sağlamadırlar.
- Yöneticiler, özgüvenin okul yaşantısına sağladığı olumlu katkıları düşünerek öğretmen özgüvenini geliştirmeye özen göstermeli; hoşgörünün hâkim olduğu bir okul iklimi yaratmalı, öğretmenle ilişkilerinde tehdit, suçlama ve cezadan ziyade kabul, takdir ve övme yollarına başvurmalıdırlar.
- Eğitim sendikaları öğretmenlerin güvenini kazanabilmek ve öğretmen kırılganlığının önüne geçmek için siyasi kaygılarla hareket etmeyip öğretmen haklarını merkeze almalıdırlar.
- Öğretmen haklarını daha güçlü şekilde savunmak için en azından benzer görüşteki sendikalar aynı çatı altında toplanmalıdır.

Öğretmenlere Öneriler

Araştırma sonuçlarına dayanarak öğretmenlere ilişkin geliştirilen öneriler aşağıda sunulmuştur.

- Öğretmenler yalnızlık ve atalet hali gibi kırılganlıklarıyla mücadele etmek ve edinecekleri farklı deneyimlerle özgüvenlerini geliştirmek için lisansüstü eğitime yönelmelidirler.
- Öğretmenler siyasi kutuplaşma temelinde yaşadıkları ayrımcılıkların önüne geçmek için kendilerine eleştirel bir gözle bakmalı ve birbirlerinin farklılıklarına hoşgörü göstererek tekrar ve öncelikle öğretmen kimliklerini ön plana çıkarmalıdır.
- Okullarda yaşanan kıdem ayrımcılığının azaltılması için kıdemli öğretmenler mesleki deneyim ve tecrübelerini diğer öğretmenleri aşığılama aracı olarak görmemeli ve meslektaşlarının kişisel alanına müdahale etmemelidirler. Ayrıca kıdemli öğretmenler deneyim ve tecrübelerini meslektaşlarına aktarmaları gereken durumlarda, bunu kırııcı olmayan bir üslupla yapmalıdırlar.
- Öğretmenler kıskançlık göstererek birbirlerinin mesleki çaba ve başarılarını engellemek yerine işbirliği içinde birbirlerinden öğrenmek amacıyla hareket etmelidirler.
- Öğretmenler daha az kırılganlık yaşamak ve özgüvenlerini artırmak için sürekli öğrenmeye ve mesleki ve kişisel gelişime açık olmalıdırlar. Öğretmenler, dıştan denetimli bir anlayışla bu gelişim sürecini MEB ya da başka kurumların başlatmasını beklememelidirler. Bu çerçevede öğretmenler ilgili kitap, makale vb. yayınlardan faydalanabilir; internet ortamındaki eğitim video ve görsellerinden yararlanabilir ya da öğretmen geliştirme platformlarına katılma gibi farklı yollara başvurabilirler. Özellikle özgüven gelişimi için öğretmenler farklı akademik, sosyal ve kültürel etkinliklere katılmaya istekli olmalıdırlar.

Araştırmacılara Öneriler

Araştırma sonuçları doğrultusunda araştırmacılara yönelik geliştirilen önerilere aşağıda yer verilmiştir.

- Öğretmenlerin kırılganlıkları yönetmede açık ya da kapalı kırılganlık anlayışını benimseyip benimsemediklerini tespit etmek amacıyla daha fazla çalışma yapılmalıdır. Yapılacak araştırmalarda çalışma alanı daraltılarak, örneğin sadece sınıf içi yaşantılar ya da sadece meslektaş etkileşimi konu edilerek daha spesifik bağlamda açık ve kapalı kırılganlık eğilimleri incelenmelidir.
- Araştırmada kıdemle beraber yaşanan kırılganlıkların ve kırılganlıkları yönetme stratejilerinin değişebileceği görülmüştür. Bu bilgiyi daha kesin hale getirmek için boylamsal çalışmalar yapılmalıdır. Bu çalışmalarda belli aralıklarla öğretmenlerle gözlem ve görüşme yapılabileceği gibi öğretmenin tutacağı günlüklerden de yararlanılabilir.
- Araştırmada dış özgüven ve iç özgüven ile kırılganlığın alt boyutu olan yetersizlik arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişki çıkmasına rağmen özgüvenin açık kırılganlık yaşamada etkili olabileceği görülmüştür. Örgütsel kırılganlık ve özgüven arasındaki ilişkinin tam olarak anlaşılması için daha fazla çalışma yapılmalıdır.
- Araştırmada meslektaşlara yönelik kırılganlıkların başında kıdeme, cinsiyete ve ideolojiye yönelik ayrımcılıkların bulunması nedeniyle söz konusu ayrımcılıkların varlığına, nedenlerine ve önlenmesine ilişkin öğretmenler üzerinde derinlemesine çalışmalar yapılmalıdır.
- Cinsiyet ayrımcılığının meslek liselerinde öne çıktığına ilişkin araştırma sonucundan hareketle cinsiyet ayrımcılığı üzerine çalışan araştırmacılar, gerçekten bu okullarda ciddi boyutlarda ayrımcılık yaşanıp yaşanmadığının orta konulması amacıyla meslek liseleri üzerine yoğunlaşmalıdırlar.
- Bu araştırma felsefe, edebiyat ve İngilizce gibi branş öğretmenlerinin çalıştıkları okulun temel işleyiş amacı dışında kaldıklarında daha yoğun kırılganlık yaşayabileceğini göstermiştir. Branş ve okul türüne odaklanan daha fazla örgütsel kırılganlık araştırması yapılmalıdır.
- Araştırmada kişisel özelliklerinin örgütsel kırılganlıkla baş etmede etkili olabileceği görülmüştür. Bu çerçevede örgütsel kırılganlık ve kişilik özellikleri üzerine araştırmalar yapılmalıdır.

KAYNAKLAR

- Adams, J. B. (2020). *Teacher emotion skills and teaching styles of prospective teachers in Ghana* (Unpublished master's thesis). Fırat University, Elazığ, Türkiye.
- Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, (2021). *Hizmet Kollarına Göre Kamu Görevlileri Sendikalar*. Erişim adresi: <https://www.ailevecalisma.gov.tr/tr-tr/sendikalar/hizmet-kollarina-gore-kgs/>
- Akdeniz, A. R. ve Paliç, G. (2012). Yeni Fizik Öğretim Programına ve Uygulanmasına Yönelik Öğretmen Görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(196), 290-307. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/442232>
- Akın, A. (2007): Öz-güven Ölçeği'nin Geliştirilmesi ve Psikometrik Özellikleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 167-176. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd/issue/1494/18075>
- Aktaş, A. (2019). *Sınıf Yönetiminde Sınıf İçi Disiplin Sorunları ve Çözüm Yöntemleri Konusunda Yönetici ve Öğretmen Görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Akyürek, M. İ. (2020). Okullarda Dedikodu ve Söylenti Durumunun İncelenmesi. *İZÜ Eğitim Dergisi*, 2(4), 174-190. doi: 10.46423/izujed.732139
- Altun, B. (2014). *Denetime Eleştirel Yaklaşım: Öğretmen Denetimi Nasıl Olmalı?* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Altun, S. A. (2009). İlköğretim Öğrencilerinin Akademik Başarısızlıklarına İlişkin Veli, Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi. *Ilkogretim Online*, 8(2), 567-586. Erişim adresi: <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü, (2017). *Eğitim İstatistikleri*. Erişim adresi: <http://ankara.meb.gov.tr/www/egitim-istatistikleri/icerik/24>
- Arabacı, İ. B., Sünkür, M. ve Şimşek, F. Z. (2012). Öğretmenlerin Dedikodu ve Söylenti Mekanizmasına İlişkin Görüşleri: Nitel bir çalışma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(2), 171-190. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10324/126583>
- Argon, T. (2014). Eğitim Kurumlarında İnsan Kaynaklarının Desteklenmesi: Yönetici Desteğine Yönelik Öğretmen Görüşleri. *International Journal of Human Sciences*, 11(2), 691-729. doi: 10.14687/ijhs.v11i2.2848
- Arseven, A. (1986). Benlik Tasarımı (Gelişimi ve Okul Başarısıyla İlişkisi). *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 15-26. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/88467>

- Aslanargun, E. (2015). Teachers' expectations and school administration: Keys of better communication in schools. *Eurasian Journal of Educational Research*, 60, 17-34. doi: 10.14689/ejer.2015.60.2
- Aslanargun, E. ve Göksoy, S. (2013). Öğretmen Denetimini Kim Yapmalıdır? *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (özel sayı), 98-121. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/usaksosbil/issue/21642/232637>
- Asoni, A. (2011). *Intelligence, self-confidence and entrepreneurship*. Working Paper No. 887. Retrieved from: <https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstractid=2050371>
- Atmaca, T. ve Öntaş, T. (2014). Velilerin Öğretmenlere Uyguladığı Şiddete Yönelik Nitel Bir Araştırma. *Anatolian Journal of Educational Leadership and Instruction*, 2(1), 47-62. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/ajeli/issue/1522/18710>.
- Axelrod, R. H. (2017). Leadership and self-confidence. In J. Marques, & D. Satinder (Eds.), *Leadership today: Practices for personal and professional performance* (pp. 297-313). Cham: Springer
- Ayan, M. ve Taşpınar, M. (2011, Ekim). *Sınıfta Etkili İletişim Becerileri Açısından Sınıf Öğretmenlerinin Durumu*. I. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Aydın, G. Ç. (2020). *COVID-19 Salgını Sürecinde Öğretmenler*. Erişim adresi: <https://tedmem.org/covid-19/covid-19-salgini-surecinde-ogretmenler>
- Aydın, I., Güner-Demir, T., & Erdemli, O. (2015). Teacher's views regarding the social status of the teaching profession. *The Anthropologist*, 22(2), 146-156. doi:10.1080/09720073.2015.11891865.
- Aydın, İ. (2012). Öğretimde Denetim. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Aydın, İ. (2018). Öğretmenlik Kariyer Evreleri ve Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi. *Journal of Human Sciences*, 15(4), 2047-2065. doi:10.14687/jhs.v15i4.5450
- Aydın, T. (2020). *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin ve Öğretmen Özyeterlik İnançlarının İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van, Türkiye.
- Aydoğan, İ., (2002). *MEB İlköğretim Okulları Yönetici ve Öğretmenlerinin Personel Geliştirmeye İlişkin Görüşleri (Kayseri İli Örneği)* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Bakırcıoğlu, R. (2012). *Anksiklopedik Eğitim ve Psikoloji Sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Balaman, F. ve Hanbay-Tiryaki, S. (2021). Corona Virüs (Covid-19) Nedeniyle Mecburi Yürütülen Uzaktan Eğitim Hakkında Öğretmen Görüşleri. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 52-84. Erişim adresi: <http://www.itobiad.com/tr/pub/issue/60435/769798>
- Balcı A. (2015). *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler* (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Balcı, A. (2008). Türkiye’de Eğitim Yönetiminin Bilimleşme Düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 14(54), 181-209. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/161132>
- Ballane, G. P. (2019). *Understanding of self-confidence in high school students* (Unpublished doctoral dissertation). Walden University, Minnesota, USA.
- Balseven-Odabaşı, A. (2018). *Tıpta Örselenebilir Gruplar, Hekim Tutumu*. Erişim adresi: http://www.deontoloji.hacettepe.edu.tr/ekler/pdf/aset_15_bahar/tipta_orselenebilir.pdf
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs. NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 1-45). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bang, Y. S. (2018). Parents' perspectives on how their behaviors impede parent-teacher collaboration. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 46(11), 1787-1799. doi: 10.2224/sbp.7270
- Barge, J. K., & Loges, W. E. (2003) Parent, student, and teacher perceptions of parental involvement. *Journal of Applied Communication Research*, 31(2), 140-163, doi: 10.1080/0090988032000064597
- Barnes, A. (2016). *How to be confident?*. Chichester: Summersdale Publishers.
- Başak, F. (2021). *Eti Senin Kemiği Benim Derken Nereye Geldik?* Erişim adresi: <https://fatihbasak.org/2021/01/07/2021/01/07/eti-senin-kemigi-benim-derken-nereye-geldik>
- Bayat, B. (2003). Bireylerin Benlik Algısı (Benlik Tasarımları) Sistemi ve Bu Sistemin Davranışları Üzerindeki Rolü. *Kamu-İş*, 7(2). Erişim adresi: <https://www.researchgate.net/publication/267921326>
- Bennett, A. (1998). *Vulnerability, stress and adjustment: A study of affluent young adolescents* (Unpublished doctoral dissertation). McGill University, Montreal, Canada.
- Benzer, F. (2011). *İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algılarının Analizi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya, Türkiye.

- Berkant, H. G. ve Gül, M. (2017). Sendika Üyesi Öğretmenlerin Sendikalara Yönelik Algıları ve Sendikalardan Beklentileri. *Itobiad: İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 419-442. Erişim adresi: <http://www.itobiad.com/tr/download/article-file/316110>
- Bhandari, R. 2014. *Disaster education and management: A joyride for students, teachers and disaster managers*. New Delhi: Springer.
- Blascovich, J., & Tomako, J. (1991). Measures of self-esteem. In J. P. Robinson, P. R. Shaver, & L. S. Wrightsman (Eds.), *Measures of personality and social psychological attitudes* (pp. 115 –160). San Diego: Academic Press.
- Blase, J. J. (1987). Political interactions among teachers: Sociocultural context in the schools. *Urban Education*, 22(3), 286-309. doi: 10.1177/004208598702200302
- Blase, J. J. (1988). The everyday political perspective of teachers: Vulnerability and conservatism. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 1(2), 125-142. doi: 10.1080/0951839880010202
- Blase, J., & Blase, J. (2006). Teachers' perspectives on principal mistreatment. *Teacher Education Quarterly*, 33(4), 123-142. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ795230.pdf>
- Boone Jr, H. N., & Boone, D. A. (2007). Problems faced by high school agricultural education teachers. *Journal of Agricultural Education*, 48(2), 36-45. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ840104>
- Bordens, K.S., & Horowitz, I.A. (2008) *Social psychology*. St. Paul, MN: Freeload Press.
- Boydak-Özan, M. ve Özdemir Y. T. (2010). *Denetimin Öğretmen Üzerinde Oluşturduğu Psikolojik Baskı*. Erişim adresi: [https://www.academia.edu/11817659 / Denetimin _% C3%96%C4%9Fretmen](https://www.academia.edu/11817659/Denetimin_%C3%96%C4%9Fretmen)
- Boydak-Özan, M. ve Şener, G. (2015). Sınıf Öğretmenlerinin Denetim Sürecine İlişkin Algı ve Beklentilerinin Metaforlar Aracılığı İle Belirlenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (41), 19-33. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2248>
- Bozbayındır, F. (2019). Öğretmenlik Mesleğinin Statüsünü Etkileyen Unsurların Öğretmen Görüşleri Temelinde İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(72), 2076-2104. doi: 10.17755/esosder.583274.
- Brendel, D. (2014). *Expressing your vulnerability makes you stronger*. Retrieved from https://hbr.org/2014/07/expressing-your-vulnerability-makes-youstronger?referral=03759&cmvc=rr_item_page.bottom
- Brown, B. (2012). *Daring greatly: How the courage to be vulnerable transforms the way we live, love, parent, and lead*. New York: Gotham Books.

- Bullough, R. V., Jr. (2005). Teacher vulnerability and teachability: A case study of a mentor and two interns. *Teacher Education Quarterly*, 32(2), 23-40. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/23478720>
- Bunker, K. A. (1997). The power of vulnerability in contemporary leadership. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 49 (2), 122-136. doi: 10.1037/1061-4087.49.2.122
- Buran, K. (2018). *Okul Müdürlerinin Ders Denetim Faaliyetlerinin Öğretimsel Liderlik Bağlamında İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Bümen, N. T., Ataş, A., Çakar, E., Ural, G. ve Acar, V. (2012). Türkiye Bağlamında Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi: Sorunlar ve Öneriler. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(194), 31-50. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/issue/36174/406732>
- Büyüköztürk. Ş. (2014). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (17. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Callahan, R.E. (1962). *Education and the cull of efficiency: A study of the social forces that have shaped the administration of the public schools*. Chicago: University of Chicago Press.
- Cambridge Sözlüğü, (2018). *Vulnerable, vulnerability*. Retrieved from <https://dictionary.cambridge.org/tr/s%C3%B6zl%C3%BCk/ingilizcet%C3%BCrk%C3%A7/vulnerable?q=vulnerability>
- Cambridge Sözlüğü, (2021). *Confidence*. Retrieved from <https://dictionary.cambridge.org/tr/s%C3%B6zl%C3%BCk/ingilizcet%C3%BCrk%C3%A7/confidence>
- Campbell, E. (2008). The ethics of teaching as a moral profession. *Curriculum Inquiry*, 38(4), 357-385. doi:10.1111/j.1467-873x.2008.00414.x
- Campbell, E. (2013). Ethical intentions and the moral motivation of teachers. In K. Heinrichs, F. Oser, & T. Lovat (Eds.), *Handbook of moral motivation: Theories, models, applications* (pp. 517-532). Rotterdam: Sense Publishers.
- Can, A. (2013). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Can, E. ve Baksi, O. (2014). Öğrencilerin Sınıf İçi Tutum ve Davranışlarının Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Başarısına Etkisi. *Asya Öğretim Dergisi*, 2(1), 86-101. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aji/issue/1538/18859>
- Canpolat, U. ve Yıldırım, Y. (2021). Ortaokul Öğretmenlerinin Covid-19 Salgın Sürecinde Uzaktan Eğitim Deneyimlerinin İncelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 7(1), 74-109. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1446616>

- Carnegie Mellon University, (2021). *Eberly center*. Retrieved from <http://www.eberly.cmu.edu/services/faculty>
- Celep, C. (1990). Öğretmenlerin Okul Yönetiminde Karara Katılması. *Eğitim ve Bilim*, 14(78), 34-42. Erişim adresi: <http://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/6008/2137>
- Cemaloğlu, N. ve Şahin, D. E. (2007). Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 463-484. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefdergi/issue/49102/626583>
- Cengiz, R., Arslan, F., ve Şahin, E. (2014). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Öz-güven ve Boyun Eğici Davranışlarının İncelenmesi. *Turkish Journal of Education*, 3(3), 4-10. doi: 10.19128/turje.181083
- Chen, J. (2016). Understanding teacher emotions: The development of a teacher emotion inventory. *Teaching and Teacher Education*, 55, 68-77. doi: 10.1016/j.tate.2016.01.001
- Christensen, L. B., Johnson, R. B. ve Turner, L. A. (2015) *Araştırma Yöntemleri: Desen ve Analiz*. (A. Aypay, Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cobb, V. L., Darling-Hammond, L., & Murangi, K. (1995). Teacher preparation and professional development in APEC members: An overview of policy and practice. In L. Darling-Hammond, & V. L. Cobb, (Eds.), *Teacher preparation and professional development in APEC members: A comparative study* (pp. 1-16). Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Creamer, E. G. (2020). *Karma Yöntem Araştırmalarına Giriş* (İ. Seçer ve S. Ulaş, Çev. Ed.). Ankara: Vizetek.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş Yaklaşım Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni* (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. L. (2014). *Karma Yöntem Araştırmaları Tasarımı ve Yürütülmesi* (Y. Dede ve S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Creswell, J. W., (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Los Angeles: Sage Publications.
- Çalıkuşu, H. (2020). *Ergenlerde Öz güven ile Olumsuz Otomatik Düşünceler Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya, Türkiye.
- Çelebi, N. ve Taşçı, G. (2014). Öğretmenlerin Maruz Kaldığı Mobbing (Yıldırma). *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 9, 43-65. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/eibd/issue/22668/242065>

- Çelik, İ. (2014). *Ortaokul Öğrencilerinin Özgüven Düzeyinin Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi: Afyonkarahisar Örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Türk Hava Kurumu Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Çelik, Ş. (2005). *Zedelenebilirlik Kavramı ve Graflarda Zedelenebilirlik Ölçümleri* (Yayımlanmamış yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- Çevik, Z. (2015). *Türkiye’de Yaşayan Yabancı Uyruklu Öğrenciler ile Türk Uyruklu Öğrencilerin Özgüven Düzeylerinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Çimen, M. (2019). *Örgüte Güvenin Çalışanların Değişime Hazır Olma Durumları Üzerindeki Etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2014). *Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Çoknaz, H., Yıldız, M., Erbil, E. ve Altıntaş, H. (2018). Lise Öğrencilerinin Öz Güven Düzeylerinin Karşılaştırılması. *İstanbul Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 8(1), 37-48. Erişim adresi: <https://rissjournal.org/tr>
- Dağlı, A. ve Han, B. (2017). Öğretmen Görüşlerine Göre Diyarbakır ili Eğitim Sorunları ve Çözüm Önerileri. *Electronic Journal of Education Sciences*, 6(12), 108-124. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/366331>
- Dağlı, A., & Han, B. (2018). Organizational rumor scale for educational institutions. *Universal Journal of Educational Research*, 6(5), 936-946. doi:10.13189/ujer.2018.060515
- Daly, A., Schenker, M. B., Ronda-Perez, E., & Reid, A. (2020). Examining the impact of two dimensions of precarious employment, vulnerability and insecurity on the self-reported health of men, women and migrants in Australia. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17, 1-15. doi: 10.3390/ijerph17207540
- De Gouveia, C. M., Van Vuuren, L. J., & Crafford, A. (2005). Towards a typology of gossip in the workplace. *SA Journal of Human Resource Management*, 3(2), 56-68. doi:10.4102/sajhrm.v3i2.68
- De Wet, C. (2010). The reasons for and the impact of principal-on-teacher bullying on the victims’ private and professional lives. *Teaching and Teacher Education*, 26(7), 1450-1459. doi:10.1016/j.tate.2010.05.005
- Demir, K. ve Arı, M. E. (2013). Öğretmen Sorunları-Çanakkale İli Örneği. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 107-126. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/omuefd/issue/20246/214791>
- Demir, S. ve Almalı, H. (2020). Öğretmenler Ne Yapıyor Ki!: Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Öğretmenlik Mesleğinin İtibarı Üzerinde Etkili Olan Faktörler. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 1-17. doi: 10.17556/erziefd.448632

- Demirbilek, N. (2018). *Okul Müdürlerinin Kayırmacı Davranışlarının Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları İle Müdüre Güvene Etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya, Türkiye.
- Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2011). Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnançları ve Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 96-111. Erişim adresi: <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/278>
- Demirtaş, Z. (2010). Okul Kültürü ile Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki. *Eğitim ve Bilim*, 35(158), 3-13. Erişim adresi: <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/117>
- DiFonzo, N., & Bordia, P. (2007). Rumor, gossip and urban legends. *Diogenes*, 54(1), 19-35. doi: 10.1177/0392192107073433
- Diş, O. ve Akbaşlı, S. (2019). Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Lider Okul Yöneticilerinin Yeterlikleri. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 2(2), 86-102. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/ijls/issue/47860/586375>
- Dönmez, B. ve Demirtaş, Ç. (2018). Okul Müdürlerinin Ders Denetimi Görevlerine İlişkin Okul Müdürleri ve Öğretmenlerin Görüşleri (Adıyaman İli Örneği). *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (29), 454-478. doi: 10.14520/adyusbd.379209
- Druckman, D., & Bjork, R. A. (1994). *Learning, remembering, believing: enhancing human performance*. Washington, D.C.: National Academy Press.
- Dureja, G., & Singh. S. (2011). Self-confidence and decision making between psychology and physical education students: A comparative study. *Journal of Physical Education and Sports Management*, 2(6), 62-65. Retrieved from [http://www.academicjournals.org/app/webroot/article/article1379417098_Dureja % 20 and%20Singh.pdf](http://www.academicjournals.org/app/webroot/article/article1379417098_Dureja%20and%20Singh.pdf)
- Dursun, E. (2018). *Çocukluk Çağında Aile İçerisinde Şiddete Maruz Kalmış Bireylerde Özgüven ve Öfke Kontrol Durumlarının İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Eğer, H. (2018). *Yönetici Atamalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli, Türkiye.
- Eğitim Bir Sen, (2004). *Öğretmen Sorunları Araştırması*. Ankara: Eğitimciler Birliği Sendikası.
- Eğitim Reformu Girişimi, (2020). *Eğitim İzleme Raporu 2020: Öğretmenler*. Erişim adresi: https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2010/01/_EIR20_Ogretmenler_.pdf
- Eğitim Sen, (2020). *Öğretmenlerin Ekonomik ve Mesleki Sorunlarına Bakış Anketi Sonuçları*. Erişim adresi: <https://egitimsen.org.tr/ogretmenlerin-ekonomik-ve-mesleki-sorunlarına-bakis-anketi-sonuçları/>

- Ekinci, A., Bindak, R. ve Yıldırım, C. (2012). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretmenlerin Mesleki Sorunlarına Empatik Yaklaşımlarının İkili Karşılaştırmalar Metodu ile İncelenmesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 11(3), 759-776. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/223316>
- Ekinci, H. (2013). Müzik Öğretmeni Adaylarının Solo Sahne Performansına İlişkin Özgüven Algılarının Bazı Değişkenler Bakımından İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 52-64. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ebed/issue/22330/239298>
- Eraslan, L. (2012). Günümüz Öğretmen Sendikacılığının Değerlendirilmesi. 21. *Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 59-72. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/egitimvetoplum /issue/5132/69871>
- Eraydın, Ş. (2010). *Farklı Müfredat Programlarında Öğrenim Gören Hemşirelik Öğrencilerinin Öz-duyarlılık, Öz-güven ve Boyun Eğici Davranışlarının İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas, Türkiye.
- Erjem, Y. (2005). Eğitimde Yabancılaşma Olgusu ve Öğretmen: Lise Öğretmenleri Üzerine Sosyolojik Bir Araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 395-417. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/tebd/issue/26122/275175>
- Erkuş, A. (2012). *Psikolojide Ölçme ve Ölçek Geliştirme-1: Temel Kavramlar ve İşlemler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Eroğlu, A. (2014). Çok Değişkenli İstatistik Tekniklerin Varsayımları. S. Kalaycı, (Ed.), *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri* (ss. 207-230). (6. Baskı). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Erözkan, A. (2004). *Romantik İlişkilerde Reddedilmeye Dayalı İncinebilirlik, Bilişsel Değerlendirme ve Başa Çıkma* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Ersoy, N. (2018). *Tıpta İncinebilirlik ve Etik*. Erişim adresi: tip.kocaeli.edu.tr/docs/ders_notlari/n_ersoy/Incinebilirlik_ve_Etik.doc
- Ertürk, A. (2013). Mobbing behaviour: Victims and the affected. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(1), 169-173. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1016740.pdf>
- Eski, N., Özben, D. ve Günbayı, İ . (2019). BİMER ve CİMER'e Gelen Şikâyetler ile İlgili Maarif Müfettişlerinin, İlçe Milli Eğitim Müdürlerinin ve Şube Müdürlerinin Görüşleri: Bir Durum Çalışması. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 163-182. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cybd/issue/49666/558627>.
- EURYDICE, 2020. *Teachers' and school heads' salaries and allowances in Europe-2018/19. Eurydice facts and figures*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

- Evans, R., & Thompson, M. G. (2016). Parents who bully the school. *Independent School*, 75(3). Retrieved from <https://www.nais.org/magazine/independent-school/spring-2016/parents-who-bully-school/>
- Ezmeci, F. (2012). *İlköğretim 1. Sınıf Öğrencilerinin Öz güvenleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum, Türkiye.
- Farber, B. A. (1984). Stres and burnout in suburban teachers. *Journal of Educational Research*, 77(6), 325-332. Erişim adresi: <https://www.jstor.org/stable/27540071?seq=1>
- Feltz, D. L. (1988). Self-confidence and sports performance. *Exercise and Sport Science Reviews* 16, 423-457.
- Field. A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (4th ed.) London: Sage Publications.
- Fineman, J. W. (2018). A vulnerability approach to private ordering of employment. In M. A., Fineman, & J. W. Fineman, (Eds.), *Vulnerability and the legal organization of work*, Newyork: Routledge.
- Frenzel, A. C., Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L. M., Durksen, T. L., Becker-Kurz, B., & Klassen, R. M. (2016). Measuring Teachers' enjoyment, anger, and anxiety: The Teacher Emotions Scales (TES). *Contemporary Educational Psychology*, 46, 148-163. doi: 10.1016/j.cedpsych.2016.05.003
- Gao, X. (2008). Teachers' professional vulnerability and cultural tradition: A Chinese paradox. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 154-165. doi: 10.1016/j.tate.2006.11.011
- Gilson, E.C. (2014). *The ethics of vulnerability: A feminist analysis of social life and practice*. New York: Routledge.
- Gist, M. E., & Mitchell, T. R. (1992). Self-efficacy: A theoretical analysis of its determinants and malleability. *Academy of Management review*, 17(2), 183-211. doi: 10.5465/amr.1992.4279530
- Gök, A. ve Bozbayındır, F. (2020). Öğretmen Görüşlerine Göre Eğitim Sendikaları Mevcut Durum ve Beklentiler. *Anatolian Turk Education Journal*, 2(2), 101-127. Erişim adresi: <https://anadoluturkegitim.com/index.php/ated/article/view/25>
- Gökçe, A. (2012). Mobbing: İş Yerinde Yıldırma Özel ve Resmi İlköğretim Okulu Öğretmen ve Yöneticileri Üzerinde Yapılan Bir Araştırma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 272-286. Erişim adresi: [//dergipark.org.tr/tr/pub/zgefd/issue/47947/606643](http://dergipark.org.tr/tr/pub/zgefd/issue/47947/606643)
- Gökner, Ö. (2017). *Özgüven Kazanmak*. (6. Baskı). Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Green, J., Willis, K., Hughes, E., Small, R., Welch, N., Gibbs, L., & Daly, J. (2007). Generating best evidence from qualitative research: the role of data analysis. *Australian and New Zealand Journal of Public Health*, 31(6), 545-550. doi: 10.1111/j.1753-6405.2007.00141.x

- Gül, M. ve Hergüner, B. (2019). Okul Yöneticilerinde Özgüven Düzeyini Etkileyen Faktörler: Trabzon Örneği. *Academic Review of Humanities and Social Sciences*, 2(1), 1-18. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/arhuss/issue/44842/526221>
- Güler, A. (2006). *İlköğretim Okullarında Öğretmen-Yönetici İlişkilerinde Sorun Yaratan Konular (Bingöl Örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya, Türkiye.
- Gürbüz, R., Erdem, E. ve Yıldırım, K. (2013). Başarılı Okul Müdürlerinin Özellikleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* 20, 167-179. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/zgefd/issue/47944/606579>
- Gürbüztürk, O. ve Şad, S. N. (2009). Student teachers' beliefs about teaching and their sense of self-efficacy: A descriptive and comparative analysis. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 10(3), 201-226. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/inuefd/issue/8704/108685>
- Gürsu, O. ve Özokudan, F. S. Ö. (2019). Ergenlerde Dindarlık, Narsizm ve Özgüven. *Turkish Academic Research Review*, 4(4), 439-454. doi.org/10.30622/tarr.648729
- Haberman, M., & Rickards, W. H. (1990). Urban teachers who quit: Why they leave and what they do. *Urban Education*, 25(3), 297-303. doi: 10.1177/0042085990025003005
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (1998). *Multivariate data analysis*. Upper Saddle River, NJ: Prentice hall.
- Hambly, K. (1997). *Özgüven*. (B. Bıçakçı, Çev.). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Hamburg Üniversitesi, (2010). *Understanding vulnerability*. Retrieved from <http://daad.wb.tu-harburg.de/tutorial/integrated-flood-management-ifm-policy-andplaning-aspects/social-aspects-and-stakeholder-involvement/social-aspects/vulnerability/>
- Hargreaves, A. (2002). Teaching and betrayal. *Teachers and Teaching*, 8(3), 393-407. doi:10.1080/135406002100000521
- Hargreaves, Linda, H., Cunningham, M. Hansen, A. McIntyre, D., & Oliver, C. (2018). *The status of teachers and the teaching profession in England: Views from inside and outside the profession: Synthesis report*. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/329444007_the_status_of_teachers_and_the_teaching_profession_in_england_views_from_inside_and_outside_the_profession_Synthesis_Report
- Hatipoğlu, A. ve Kavas, E. (2016). Veli Yaklaşımlarının Öğretmen Performansına Etkisi. *Itobiad: Journal of the Human & Social Science Researches*, 5(4), 1012-1034. Erişim adresi: <http://www.itobiad.com/tr/download/article-file/206387>.
- Hesmondhalgh, T. (2011). *The Confident Teacher—how to appear confident... Even when you aren't*. Retrieved from <https://www.creativeeducation.co.uk/the-confident-teacher-how-to-appear-confident-even-when-you-arent/>

- Hinkin, T. R., Tracey, J. B., & Enz, C. A. (1997). Scale construction: Developing reliable and valid measurement instruments. *Journal of Hospitality & Tourism Research*, 21(1), 100-120. doi: 10.1177/109634809702100108
- Hoy, W.K., & Trater, C.J. (1993). A normative theory of participative decision making in schools. *Journal of Educational Administration*, 31, 4-19. doi:10.1108/09578239310038804
- Humphreys, T. (2002). *Çocuk Eğitiminin Anahtarı: Öz güven* (4. Baskı). (T. Anapa, Çev.). İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Ibrahim, H. I., Jaafar, A. H., Kassim, M. A. M., & Isa, A. (2016). Motivational climate, self-confidence and perceived success among student athletes. *Procedia Economics and Finance*, 35, 503-508. doi: 10.1016/S2212-5671(16)00062-9
- Ilgaz, A. Ö. (2011). *Öğretmen Performansına Denetimin ve Yöneticilerin Etkileri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Ingersoll, R. M. (2001). *Teacher turnover, teacher shortages, and the organization of schools*. Washington: University of Washington Center for the Study of Teaching and Policy.
- İmamoğlu, H. V. ve Siyimer-İmamoğlu, F. (2020). Coronavirüs Salgını ve Uzaktan Eğitim Süreci Hakkında Öğretmen Görüşleri: Şehit Bülent Yalçın Spor Lisesi ve Şehit Ertan Yılmaz Güzel Sanatlar Lisesi (Sinop) Örneği. *Journal of Humanities and Tourism Research*, 10(4): 742-761. doi: 10.14230/johut890
- Jiang, M., & Lu, S. (2020). To Empathize, or not empathize in educational leadership. *Journal of Organizational and Educational Leadership*, 5(1), 1-20. Retrieved from <https://digitalcommons.gardner-webb.edu/joel/vol5/iss1/3>
- Kalaian, H. A., & Freeman, D. J. (1994). Gender differences in self-confidence and educational beliefs among secondary teacher candidates. *Teaching and Teacher Education*, 10(6), 647-658. doi: 10.1016/0742-051X(94)90032-9
- Kara, S. B. K. (2016). Okullarda Yaşanan Siyasi Ayrımcılığın Bireysel ve Örgütsel Etkileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(3), 1371-1384. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/22607/241657>
- Kara, S. K. ve Güneş, D. Z. (2016). İlkokulların Sorunlarının Öğretmenler Kurulu Toplantılarına Dayalı Olarak İncelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 142-153. doi: 10.14686/buefad.v5i1.5000152053
- Karadeniz, Y. ve Demir, S. B. (2010). Sözleşmeli Öğretmenlik Uygulamasının Değerlendirilmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 55-77. doi:10.7827/TurkishStudies.5850
- Karakaş, M. (1999). *Endüstri Meslek Liselerinde Yönetici Öğretmen İletişimi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

- Karaman, P. ve Karaman, A. (2016). Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Yenilenen Fen Bilimleri Öğretim Programına Yönelik Görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 243-269. doi: 10.17556/jef.65883
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (19. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kasatura, İ. (1998). *Kişilik ve Özgüven*. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Kayım, F. ve Ayaz, M. (2019). 3-4 Yaş Grubu Çocuklarda Benlik Kavramı ve Ebeveyn Tutumlarının Cinsiyetler Açısından Karşılaştırılması. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, 11(3), 241-254. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/iaud/issue/46720/585985>
- Kayrı, M. (2009). Araştırmalarda Gruplar Arası Farkın Belirlenmesine Yönelik Çoklu Karşılaştırma (Post-Hoc) Teknikleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 51-64. Erişim adresi: <http://web.firat.edu.tr/sosyalbil/dergi/arsiv/cilt19/sayi1/051-064.pdf>
- Kelchtermans, G. (1996). Teacher vulnerability: Understanding its moral and political roots. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 307-323. doi: 10.1080/0305764960260302
- Khan, S., Ayaz, M., Ghazi S. R., Khan, I. U., & Khan, N. (2017). Impact of parents' occupation on students selfconcept at secondary level. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 7(1), 46-53. doi: 10.6007/IJARBS/v7-i1/2615
- Kırmızı, Ö. & Sarıçoban, A. (2020). An investigation of the relation between pre-service EFL teachers' emotions and their approaches to teaching. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 16(4), 1968-1986. doi: 10.17263/jlls.851029
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-756. doi: 10.1037/a0019237
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. London: Routledge Publications.
- Koç, M. ve Bulut, H. U. (2009). Ortaöğretim Öğretmenlerinde Mobbing: Cinsiyet, Yaş ve Lise Türü Değişkenleri Açısından İncelenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1(1), 64-80. Erişim adresi: <https://www.academia.edu/3220578/>
- Koyuncu-Şahin, M. (2015). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Özgüvenleri ve Mesleki Tutumlarının İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar, Türkiye.
- Kozikoğlu, İ. ve Senemoğlu, N. (2018). Mesleğe Yeni Başlayan Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlükler: Nitel Bir Çözümleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(3), 341-371. doi:10.14689/issn.2148-2624.1.6c3s16m

- Köklü, M. (2012). Ortaöğretim Okulları Öğretmenlerinin Kararlara Katılma Durumları, Katılma İstekleri, İş Doyumları, Çatışmaları Yönetme Biçimleri. *Eğitim ve Bilim*, 37(165), 208-223. Erişim adresi: <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1223/423>
- Köse, A. ve Uzun, M. (2020). Öğretmenlerin Kendini İşe Verememe Nedenleri Üzerine Fenomenolojik Bir Çözümleme. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 680-728. doi: 10.33437/ksusbd.716213
- Köse, F. (2019). *Öğretmen Adaylarının Duygu ve Kişilik Özellikleri ile Öğretim Yeterlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Türkiye.
- Köyebakan, A. (2020). *Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinden Beklentileri: Denizli İli Kale İlçesi Örneği* (Yayımlanmamış Tezsiz Yüksek Lisans Projesi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli, Türkiye.
- Külünkoğlu, T. (2017). Ortaokul Öğretmenlerinin Öğretmene Saygı Değerine İlişkin Görüşleri. *Asya Studies*, 1(1), 11-22. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/352557>
- Lasky, S. (2004). *An exploration of teacher professional vulnerability in a context of large-scale reform* (Unpublished doctoral dissertation). University of Toronto, Toronto, Canada.
- Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, 2(8), 899-916. doi: 10.1016/j.tate.2005.06.003
- Lauster, P. (1996). *Kendine Güven* (2. Baskı). (N. Yıldırım, Çev.). Ankara: Doruk Yayınları.
- Lauster, P. (2003). *Özgüven Öğrenilebilir* (2. Baskı). (L. Yarbaş, Çev.). İzmir: İlyas Yayinevi.
- Lemelin, C. (2018). *Feeling naked in teaching: The vulnerability in teaching*. Retrieved from: <https://blog.ualberta.ca/feeling-naked-in-teaching-the-vulnerability-in-teaching-575d25da253>
- Levent, B. (2011). *Sınıf Öğretmenlerinin Kişilik Özelliklerinin İletişim Becerilerine Etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya, Türkiye.
- Lewis, R. (1999). Teachers coping with the stress of classroom discipline. *Social Psychology of Education*, 3(3), 155-171. doi: 10.1023/A:1009627827937.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (2013). *The constructivist credo*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
- Lindenfield, G. (1995). Super confidence at work. *Executive Development*, 8(1), 9-11. doi: 10.1108/09533239510079491

- Lindenfield, G. (1997). *Kendine Güvenen Çocuk Yetiştirme* (G. Tümer, Çev.). Ankara: HYB Yayıncılık.
- Liu, W. W. (2010). *Research on organizational vulnerability* (Unpublished doctoral dissertation). Tsinghua University, Beijing, Peoples Republic of China.
- Liu, W. W., Zhu, Y., & Wang, Y. (2011). Organizational vulnerability: New perspective in risk management research. *2011 International Conference on Business Management and Electronic Information Business Management and Electronic Information (BMEI)*, 1, 708-712. doi: 10.1109/ICBMEI.2011.5917034
- Lyons, S. (2017). *Corporate defense and the value preservation imperative: Bulletproof your corporate defense program*. Newyork: CRC Press.
- MacCallum, R.C., Widaman, K. F., Zhang, S., & Hong, S. (1999). Sample size in factor analysis. *Psychological Methods*, 4(1), 84-99. doi: 10.1037/1082-989X.4.1.84
- Maclellan, E. (2014). How might teachers enable learner self-confidence? A review study. *Educational Review*, 66(1), 59-74. doi: 10.1080/00131911.2013.768601
- Martins, I. Monsalve, J. P.M., & Martinez, A. V. (2018). Self-confidence and fear of failure among university students and their relationship with entrepreneurial orientation: Evidence from Colombia. *Academia Revista Latinoamericana de Administración*, 31(3), 471-485. doi: 10.1108/ARLA-01-2018-0018 .
- McKay, M., ve Fanning, P. (2014). *Özgüven*. (F. G. Atay, Çev.). İstanbul: Arkadaş Yayınları.
- MEB, (2014). *Millî Eğitim Temel Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair 6528 Sayılı Kanun*. Erişim adresi: <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/03/20140314-1.htm>
- Melby, L. C. (1995). *Teacher efficacy and classroom management: A study of teacher cognition, emotion, and strategy usage associated with externalising student behaviour* (Unpublished doctoral dissertation). University of California, Los Angeles, USA.
- Mellegard, I., & Pettersen, K. D. (2016). Teachers' response to curriculum change: Balancing external and internal change forces. *Teacher Development*, 20(2), 181-196. doi: 10.1080/13664530.2016.1143871
- Melvin, L. (2011). *How to keep good teachers and principals: Practical solutions to today's classroom problems*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education.
- Merey, B. (2010). *Yetişkinlerde Özgüven Duygusu ile Anksiyete Düzeyi Arasındaki İlişkinin Karşılaştırılması ve Kültürlerarası Bir Yaklaşım* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Merriam, S. B (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco: John Wiley & Sons.

- Meyer, F., Le Fevre, D. M., & Robinson, V. M. (2017). How leaders communicate their vulnerability: Implications for trust building. *International Journal of Educational Management*, 31(2), 221-235. doi: 10.1108/IJEM-11-2015-0150
- Nenem, M. Ş. (2009). *Enerji Hassasiyeti ve Uluslararası Ticaret, Türkiye'nin Enerji Hassasiyetinin Ölçümü ve AB Verileri ile Karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- OECD, (2021). *Teachers' salaries*. Retrieved from <https://data.oecd.org/teachers/teachers-salaries.htm>.
- OECD. (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. Retrieved from <https://www.oecd.org/education/school/43023606.pdf>
- Okyay, B. (2012). *Yönetici ve Çalışanların Özgüven Düzeyleri ile Kişisel Gelişim İnişiyatifi Alma Becerilerinin Karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Otaçioğlu, S. G. (2008). Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerileri ile Öz Güven Düzeylerinin İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 8(3), 893-923. Erişim adresi: <https://app.trdizin.gov.tr/makale/T0RrM05qRXg>
- Oxford Sözlüğü, (2018). *Vulnerability*. Retrieved from: <https://en.oxforddictionaries.com/definition/vulnerability>
- Oxford Sözlüğü, (2018). *Vulnerable*. Retrieved from: <https://en.oxforddictionaries.com/definition/vulnerable>
- Oxford Sözlüğü, (2021). *Confidence*. Retrieved from: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/confidence?q=confidence>
- Öğülmüş, K., Yıldırım, N. ve Aslan, G. (2013). Ücretli Öğretmenlerin Görevlerini Yaparken Karşılaştıkları Sorunlar ve Ücretli Öğretmenlik Uygulamasının Okul Yöneticilerince Değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 12(4), 1086-1099. Erişim adresi: <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Ökdem, M. ve Karaman-Kepeneci, Y. (2007) Sınıf Disiplini Üzerine Bir Araştırma: Eski ve Yeni Uygulamaların Karşılaştırılması. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 6(12), 41-58. Erişim adresi: <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=b40487d8-79bd-40f9-886e-b031d37def45%40sdc-v-ssmgr02>
- Öney, E., & Öksüzoğlu-Güven, G. (2015). Confidence: A critical review of the literature and an alternative perspective for general and specific self-confidence. *Psychological reports*, 116(1), 149-163. doi: 10.2466/07.PR0.116k14w0
- Özan, M., Gavcar, M., Saçaklı, F. ve Şahin, N. (2014). Okul Yöneticilerinin Seçilme ve Atama Kriterlerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(1), 103-134. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/turkjes/issue/34150/377622>.

- Özata, H. (2007). *Öğretmenlerin Öz-Yeterlik Algılarının ve Örgütsel Yenileşmeye İlişkin Görüşlerinin Araştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli, Türkiye.
- Özcan, H. (1996). *İlkokul Öğrencilerinin Öz güvenleri, Akademik Başarıları ve Anne-Baba Tutumları Arasındaki İlişkiler* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Özdemir, A. (2013). Okul Yöneticilerindeki Adalet ve Liyakat ile Öğretmenlerdeki Sadakat ve Gayret Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), 99-117. Erişim adresi: <https://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/137918-20130430144919-makale-4.pdf>
- Özdemir, M., Civelek, Ş., Çetin, Y.E., Karapınar, N. ve Özel, D. (2015). Öğretmenlerin Eğitimsel, Çevresel ve Sosyal Sorunları (Şırnak İli Örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 163-181. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/zgefd/issue/47934/606374>
- Özdemir, S. M. (2012). An investigation of violence against teachers in Turkey. *Journal of Instructional Psychology*, 39(1), 51-62. Erişim adresi: <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=6fbc6599-5f7d-4cdc-b28a-b7ab3954f946%40sessionmgr4008>
- Özdoğru, M. ve Aydın, B. (2012). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Karara Katılma Durumları ve İstekleri İle Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 357-367. Erişim adresi: <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1223/423>
- Özgan, H. ve Tekin, A. (2014). Öğrencilerin Hazır Bulunuşluk Düzeylerinin Sınıf Yönetimine Etkisine Yönelik Öğretmen Görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 421-434. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/19555/208682>
- Özmen, D. ve Küçük, N. (2013). İki Ayrı Zaman Diliminde Okulda Şiddet Durumu. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 78-96. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cbayarsos/issue/4064/53550>
- Özsoy, E. C. (2015). Mesleki Eğitim-İstihdam İlişkisi: Türkiye’de Mesleki Eğitimin Kalite ve Kantitesi Üzerine Düşünceler. *Electronic Journal of Vocational Colleges*, 5(5), 173-181. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/334611772_mesleki_egitim_istihdam_iliskisi_turkiye'de_mesleki_egitimin_kalite_ve_kantitesi_uzerine_dusunceler
- Packer, M. (2011). *The science of qualitative research*. New York: Cambridge University Press.
- Pallant, J. (2001). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS for windows (Version 10 and 11)*. Maidenhead: Open University Press.
- Palmer, P.J. (1998). *The courage to teach: Exploring the inner landscape of the teacher's life* (20th anniversary edition). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research and evaluative methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Perry, P. (2011). Concept analysis: Confidence/self-confidence. *Nursing Forum*, 46 (4), 218-230. doi: 10.1111/j.1744-6198.2011.00230.x
- Polat, S. ve Hiçyılmaz, G. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin Maruz Kaldıkları Ayrımcılık Davranışları ve Bu Davranışların Nedenleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 47-66. doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.5c2s3m
- Polat, S. ve Kazak, E. (2014). Okul Yöneticilerinin Kayırmacı Tutum ve Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 20(1), 71-92. doi: 10.14527/kuey.2014.004
- Prefontaine, C. J. (1981). *Transforming self-doubt into self-confidence* (Unpublished doctoral dissertation). Humanistic Psychology Institute, London, England.
- Rahim, M. A. (2001). *Managing conflict in organizations* (3rd Ed.). Westport, CT: Quorum Books.
- Rhoades, L., & R. Eisenberger. (2002). Perceived organizational support: A review of the literature. *Journal of Applied Psychology*, 87, 698-714. doi: 10.1037/0021-9010.87.4.698
- Richards, K. (2016). *How to be confident and improve your self-image*. South Carolina: CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Robson, P. (1989). Development of a new self-report questionnaire to measure self esteem. *Psychological Medicine*, 19(2), 513-518. doi:10.1017/S003329170001254X
- Sadler, I. (2013). The role of self-confidence in learning to teach in higher education. *Innovations in Education and Teaching International*, 50 (2), 157-166. doi: 10.1080/14703297.2012.760777
- Sarı, E. (2016a). *Çocuklarda Özgüven Gelişimi*. Antalya: NoktaE-Book Publishing.
- Sarı, E. (2016b). *Özgüven Duygusu*. Antalya: NoktaE-Book Publishing.
- Sarıçalı, M. ve Satıcı, S. A. (2017). Bilinçli Farkındalık ile Psikolojik Kırılganlık İlişkisinde Utangaçlığın Aracı Rolü. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(1) 655-670. doi: 10.17218/hititsosbil.285121
- Scanlon, A., & Lee, G. A. (2007). The use of the term vulnerability in acute care: Why does it differ and what does it mean?. *Australian Journal of Advanced Nursing*, 24 (3), 54-59.
- Schermelleh-Engel. K., Moosbrugger. H., & Muller. H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research-Online*, 8, 23-74. Retrieved from <http://www.mpr-online.de>

- Schunk, H. D. (2012). *Learning theories: An educational perspective*. Ohio: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Scott-Ladd, B., Travaglione, A., & Marshall, V. (2006). Causal inferences between participation in decision making, task attributes, work effort, rewards, job satisfaction and commitment. *Leadership & Organization Development Journal*, 27(5), 399-414. doi:10.1108/01437730610677990
- Sellman, D. (2005). Towards an understanding of nursing as a response to human vulnerability. *Nursing Philosophy*, 6(1), 2-10. doi:10.1111/j.1466-769X.2004.00202.x
- Seppala, E. (2014). *What bosses gain by being vulnerable?* Retrieved from <https://hbr.org/2014/12/what-bosses-gain-by-being-vulnerable>.
- Sharma, S. (1996). *Applied multivariate techniques*. New York: John Willey & Sons.
- Sharma, S., Mukherjee, S., Kumar, A., & Dillon, W. R. (2005). A simulation study to investigate the use of cutoff values for assessing model fit in covariance structure models. *Journal of Business Research*, 58(7), 935-943. doi: 10.1016/j.jbusres.2003.10.007.
- Son Hing, L. S., Bobocel, D. R., Zanna, M. P., Garcia, D. M., Gee, S. S., & Oraziotti, K. (2011). The merit of meritocracy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 101(3), 433-450. doi: 10.1037/a0024618
- Song, J. (2016). Emotions and language teacher identity: Conflicts, vulnerability, and transformation. *TESOL Quarterly*, 50 (3), 631-654. doi: 10.1002/tesq.312
- Stevens. J. P. (2009). *Applied multivariate statistics for the social sciences* (5th ed.). Newyork: Routledge.
- Susam, B. ve Demir, M. K. (2020). Öğretim Programlarının Değişimi Üzerine Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 245-267. doi: 10.38089/ekud.2020.18
- Sürmeli, D. (2011). *Yapay Sinir Ağları ile Afet Yönetiminde Sosyal Zarar Görebilirlik Riskinin Belirlenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya, Türkiye.
- Şen, S. (2006). *Öğretmenlerin İdareye Karşı Hak Arama Düzeyleri* (Yayımlanmamış Tezsiz Yüksek Lisans Projesi). Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli, Türkiye.
- Şenaras, B. ve Çetin, Ş. (2018). Okul Müdürleri İle Öğretmenlerin Algılarına Göre İlk ve Ortaokullarda Veli Baskısı: Nitel Bir Araştırma. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(220), 157-176. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/issue/40715/489793>
- Şubaş, R. (2018). *Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öz-Denetimleri ve Öğretmen Özyeterlik İnançları Arasındaki İlişkinin Bazı Değişkenlerle İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya, Türkiye.

- Tabachnick. B. G., & Fidell. L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Boston: Pearson.
- Taşdan, M. (2012). Eğitim İşkolundaki Sendikaların Yaşadıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri Nitel Bir Çalışma. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 57-78. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/inuefd/issue/8696/108624>
- Taşdan, M., Tösten, R., Bulut, K. ve Karakaya, V. (2013). İlköğretim okullarında Yönetim ve Yönetici Sorunları (Kars İli Örneği). *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi (EBULİNE)*, 12(24), 95-113. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/pub/ataunisobil/issue/2832/38491>
- Taşkın, Ç. ve Hacıömeroğlu, G. (2010). Öğretmen Özyeterlik İnanç Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Özyeterlik İnançları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (27), 63-75. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/deubefd/issue/25435/268375>
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların Ölçülmesi ve Veri Analizi* (4. Baskı), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Teddlie, C., and Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. Los Angeles: Sage Publications.
- Tingstad, J, E. (1994). Improving your staff's self-confidence. *R&D Innovator*. 3(2). Article 79. Retrieved from <http://www.winstonbrill.com/bril001/html/article/index/articles/51-100/article79body.html>.
- Toktaş, S. (2017). *Okul Spor Müsabakalarına Katılan Lise Öğrencilerinin Kaygı Özgüven ve Güdülemelerini Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Karadeniz Teknik Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı (Yayımlanmamış Doktora Tezi)*. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon, Türkiye.
- Tonkal, Ö. (2013). *Ağdaki Aktif Cihaz Savunmasızlıkları İçin Güvenlik Politikası Geliştirme Sistemi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Tschannen-Moran, M., & McMaster, P. (2009). Sources of self-efficacy: Four professional development formats and their relationship to self-efficacy and implementation of a new teaching strategy. *The Elementary School Journal*, 110(2), 228-245. doi:10.1086/605771
- Tshiredo, L.L. (2013). *The impact of the curriculum change in the teaching and learning of science: A case study in under-resourced schools in Vhembe district* (Unpublished doctoral dissertation), University of South Africa, Pretoria, South Africa.
- Tsoukas, H. (1991). Commentary: Vulnerability, moral responsibility and reflexive thinking. *The New York Times Special Features*, 69(3), 14-15.

- Tulley, M., & Chiu, L. H. (1995). Student teachers and classroom discipline. *The Journal of Educational Research*, 88(3), 164-171. doi:10.1080/00220671.1995.9941295
- Türk Eğitim-Sen, (2018). *Sözleşmeli Öğretmenlik Uygulaması Kaldırılmalıdır*. Erişim adresi: https://www.turkegitimsen.org.tr/icerik_goster.php?Id=12777
- Türk, H. ve Kıroğlu, K. (2018). Ailelerin Sınıf Öğretmenlerine Uyguladığı Mobbing Davranışları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(4), 2357-2389. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/611456>
- Türkçe Sözlüğü, (2018). *Kırılğan*. Erişim adresi: http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5b02b6077e87.85141833.
- Türkçe Sözlüğü, (2018). *Kırılğanlık*. Erişim adresi: http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5b02b61592e5b0.86514421
- Türkçe Sözlüğü, (2021). *Güven*. Erişim adresi: <https://sozluk.gov.tr/>
- Türkmenoğlu, G. ve Bülbül, T. (2015). Okul Yöneticilerinin Göreve Geliş Biçimlerinin Okul Kültürüne Yansımaları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/mersinefd/issue/1739/181986>
- Tyler, J. K. (2016). *Self confidence: Your guide to developing self confidence, self esteem, irresistible charisma and overcoming anxiety!* Kindle-ebooks. Retrieved from <https://www.amazon.com/Self-Confidence-Developing-IrresistibleOvercoming-ebook/dp/B01EV0V9S6>
- Uçar, R. ve İpek, C. (2006). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerinin MEB Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 34-53. Erişim adresi: http://www.efdergi.yyu.edu.tr/makaleler/cilt_III/ucar_ipek.doc
- Usher, E. L., & Pajares, F. (2008). Sources of self-efficacy in school: Critical review of the literature and future directions. *Review of Educational Research*, 78(4), 751-796. doi:10.3102/0034654308321456
- Uştu, H., Taş, A. M. ve Sever, B. (2016). Öğretmenlerin Mesleki Gelişime Yönelik Algılarına İlişkin Nitel Bir Araştırma. *Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 82-106. doi: 25.1234/0123456789
- Uygun, S. (2012). Basında Öğretmen Sorunları. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(194), 72-91. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/36174/406737>
- Uzbilek, A. (2006). *Örgütlerde Oluşan Sosyal İlişkilerin Örgütsel Güvenin Alt Boyutlarına Etkileri: Başkent Üniversitesi Örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Başkent Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Ünsal, S. (2018). Türkiye’de Öğretmenlik Mesleğinin Statüsüne İlişkin Bir Pareto Analizi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(2), 111-130. doi: 10.19126/suje.379040.

- Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2009). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Öz-yeterlik Algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(17), 1-16. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/285376012_Ortaogretim_ogretmenlerinin_oz-yeterlik_algilari
- Üzüm, H. ve Kurt, T. (2019). Okullarda Katılımcı Karar Verme Sürecinin İncelenmesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi/JRES*, 6(1), 95-112. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/747196>
- Vives, A., Amable, M., Ferrer, M., Moncada, S., Llorens, C., Muntaner, C., ...& Benach, J. (2013). Employment precariousness and poor mental health: Evidence from Spain on a new social determinant of health. *Journal of Environmental and Public Health*, 2013, 1-10. doi: 10.1155/2013/978656
- Wha Suh, C., & Ik, H. (1995). Teacher training and professional development in Korea In L. Darling-Hammond & V. L. Cobb, (Eds.), *Teacher preparation and professional development in APEC members: A comparative study* (pp. 131-143). Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Williams, R. A., & Clouse, R. W. (1991). *Humor as a management technique: its impact on school culture and climate*. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED337866.pdf>
- Wilson, C. M., Douglas, K. S., & Lyon, D. R. (2011). Violence against teachers: prevalence and consequences. *Journal of Interpersonal Violence*, 26(12), 2353-2371. doi: 10.1177/0886260510383027
- Wolff, S. B., Pescosolido, A. T., & Druskat, V. U. (2002). Emotional intelligence as the basis of leadership emergence in self-managing teams. *The Leadership Quarterly*, 13(5), 505-522. doi: 10.1016/S1048-9843(02)00141-8
- Yalçın, O. M. ve Özgen, B. (2017). Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Mesleğe Yönelik Tutumlarının ve Öz Güven Düzeylerinin İncelenmesi (KKTC). *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, (3), 63-80. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ekuat/issue/31101/346054>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, G. (2010). *İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmenlerinin Okul Müdürleri Tarafından Yıdırma Davranışlarına Maruz Kalma Durumları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale, Türkiye.
- Yılmaz, İ. ve Alabaş, R. (2019). Okul Yöneticilerinin Saygınlıklarının Belirlenmesi: Bir Durum Çalışması. *Elementary Education Online*, 18(4), 2128-2146. doi:10.17051/ilkonline.2019.640615.
- Yumuşak, G. ve Balcı, Ö. (2018). Öğretmenlerin İstenmeyen Öğrenci Davranışları İle Başa Çıkma Yöntemleri ve Bu Yöntemlerin Etkililiğine İlişkin Görüşleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(40), 223-254. doi: 10.31795/baunsobed.489128

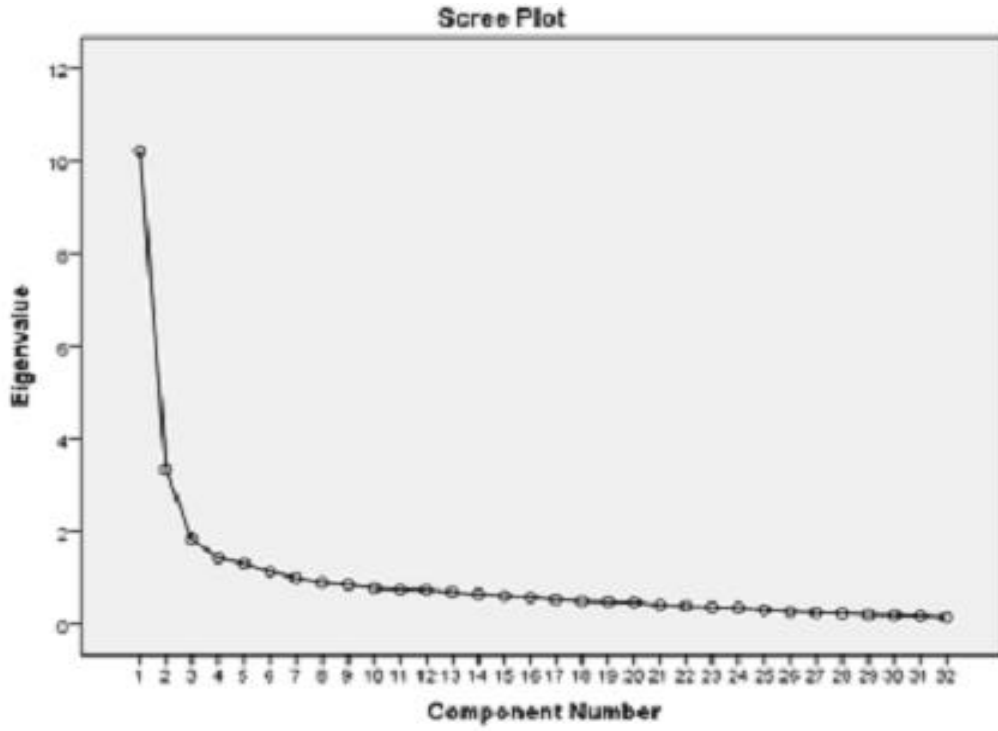
- Yüksel, G. (2001). Öğretmenlerin Sahip Olmaları Gereken Davranış Olarak Sosyal Beceri. *Milli Eğitim Dergisi*, 150. Erişim adresi: http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli_egitim_der_gisi/150/yuksel.htm
- Zaboli, R., Tofighi S., Seyyedin S., Malmoon Z., & Hoseini Shokuh, S. M. (2009). Organizational vulnerability and management of clinical departments against crisis. *Iranian Journal of Critical Care Nursing*, 2(3), 99-103. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/291356074_Organizational_vulnerability_and_management_of_clinical_departments_against_crisis
- Zembylas, M. (2002). Structures of feeling in curriculum and teaching: Theorizing the emotional rules. *Educational Theory*, 52, 187-208. doi:10.1111/j.1741-5446.2002.00187.x
- Zulkosky, K. (2009). Self-efficacy: A concept analysis. *Nursing Forum*, 4 (2), 93-102. doi: 10.1111/j.1744-6198.2009.00132.x



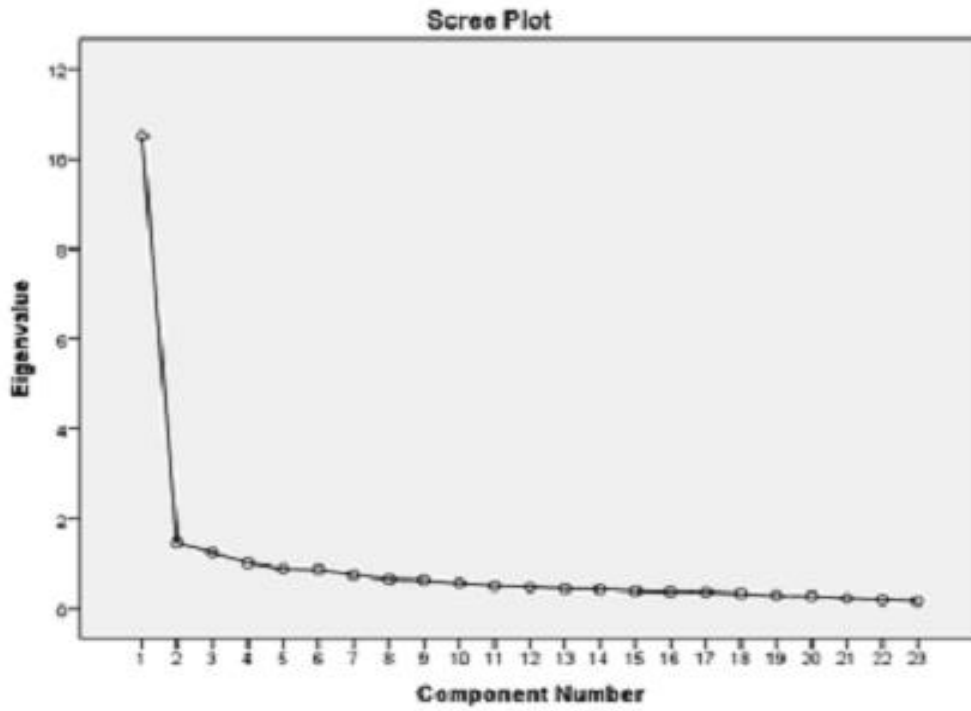


EKLER

EK 1. Örgütsel Kırılganlık ve Özgüvene İlişkin Çizgi Grafikleri



Örgütsel Kırılganlık Değişkeni İçin Çizgi Grafiği



Özgüven Değişkeni İçin Çizgi Grafiği

EK 2. Özgüven Ölçeği'nin Kullanım İzni



Özgüven Ölçeği_İzin ▶ Gelen Kutusu x



nuriye karabulut

Merhaba Sayın Hocam, Ben Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinde araştırma görevlisiyim. D:



AHMET AKIN

Alıcı: ben ▼

Merhaba Nuriye Hanım
Özgüven Ölçeğini çalışmalarınızda kullanabilirsiniz.
İyi çalışmalar

[Android için Outlook](#)'u edinin



EK 3. Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.14757549
Konu : Araştırma İzni

09.08.2019

ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: a)17.07.2019 tarihli ve 2608 sayılı yazınız.

b)MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2017/25 nolu Genelgesi.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi doktora programı öğrencisi Nuriye KARABULUT'un "**Öğretmenlerin Örgütsel Kırılganlığı ve Özgüven İle İlişkisi**" konulu çalışması kapsamında ekli listedeki okullarda uygulama talebi ilgi (b) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Turan AKPINAR
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

EK 4. Ankara Üniversitesi Etik Kurul Onayı

ANKARA ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ALT ETİK KURULU KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi : 23/09/2019

Toplantı Sayısı : 11

Karar Sayısı : 324

324- Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı doktora öğrencisi **Nuriye Karabulut**'un "Öğretmenlerin Örgütsel Kırılganlığı ve Özgüven ile İlişkisi" başlıklı tezi ile ilgili 16/07/2019 tarihli "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelendi.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı doktora öğrencisi **Nuriye Karabulut**'un "Öğretmenlerin Örgütsel Kırılganlığı ve Özgüven ile İlişkisi" başlıklı tezinin, araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

EK 5. Aydınlatılmış Onam Formu

Aydınlatılmış Onam Formu

“Öğretmenlerin Örgütsel Kırılabilirliği ve Özgüven ile İlişkisi” adlı çalışma, Arş. Gör. Nuriye Karabulut tarafından yapılan karma desenli bir çalışmadır. Çalışmanın amacı, Ankara İli kamu ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel kırılabilirlik ve özgüven hakkındaki görüşlerini ortaya koymak ve örgütsel kırılabilirlik düzeyleri ile özgüven düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Çalışmaya katılım tamamen gönüllülük temelinde olmalıdır. Kullanılan ölçme aracı sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplarınız tamamen gizli tutulacak ve sadece araştırmacı tarafından değerlendirilecektir; elde edilecek bilgiler bilimsel yayımlarda kullanılacaktır.

Ölçme aracı genel olarak kişisel rahatsızlık verecek soruları kapsamamaktadır. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden ötürü kendinizi rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta serbestsiniz. Böyle bir durumda araştırmacıya, anketi doldurmaktan vazgeçtiğinizi söylemeniz yeterlidir. Bu çalışmaya katıldığınız için şimdiden teşekkür ederiz. Çalışma hakkında daha fazla bilgi almak için Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Yönetimi Anabilimdalı öğretim elemanlarından Arş. Gör. Nuriye Karabulut ile iletişim kurabilirsiniz.

Bu çalışmaya tamamen gönüllü olarak katılıyorum ve istediğim zaman yarıda kesip çıkabileceğimi biliyorum. Verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlı yayımlarda kullanılmasını kabul ediyorum. (Formu doldurup imzaladıktan sonra uygulayıcıya geri veriniz).

Ad Soyad

Tarih

İmza

----/----/----

EK 6. Örgütsel Kırılğanlık ve Özgüven Ölçekleri

ÖRGÜTSEL KIRILGANLIK ÖLÇEĞİ VE ÖZGÜVEN ÖLÇEĞİ

Sayın Katılımcı,

Bu araştırma kamu ortaöğretim okulları öğretmenlerinin örgütsel kırılğanlık ve özgüven düzeylerini tespit etmek ve bu iki değişken arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla planlanmıştır. Araştırmada *örgütsel kırılğanlık* kavramı “öğretmenin mesleği ve çalışma koşullarıyla ilgili risk ve tehditlere karşı açık olma, kendisini güçsüz, yetersiz ya da savunmasız hissetme durumu” olarak tanımlanmıştır. Araştırma verilerini toplamak üzere üç bölümden oluşan bir form geliştirilmiştir. Birinci bölümde kişisel bilgiler, ikinci bölümde Örgütsel Kırılğanlık Ölçeği, üçüncü bölümde ise Özgüven Ölçeği yer almaktadır. Sizden, açıklamalar ışığında ölçekleri yanıtlamanız beklenmektedir. Vereceğiniz yanıtlar birleştirilerek değerlendirilecek ve sadece bilimsel amaçla kullanılacaktır. Lütfen ölçeklerdeki her madde için tek bir seçeneği işaretleyiniz ve yanıtsız madde bırakmayınız. Değerli katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Arş. Gör. Nuriye Karabulut

Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi
Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı

1. BÖLÜM KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz: () Kadın	() Erkek
2. Mesleki kıdeminiz (yıl):...	
3. Branşınız:.....	
4. Eğitim durumunuz: () Önlisans	() Lisans () Yüksek Lisans () Doktora
6. Çalışmakta olduğunuz okul türü: () Anadolu Lisesi	() İmam Hatip Lisesi () Meslek Lisesi () Diğer
7. Bir sendikaya üye olma durumunuz: () Evet	() Hayır

2. BÖLÜM ÖRGÜTSEL KIRILGANLIK ÖLÇEĞİ

Lütfen aşağıdaki ifadelerin size ne kadar uyduğunu belirtiniz ve yanıtsız madde bırakmayınız.	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sık Sık	Her Zaman
1. Öğretim programındaki değişiklikler beni kaygılandırıyor.	☐	☐	☐	☐	☐
2. Eğitim-öğretim sürecinde öğretim programına uyma zorunluluğu karşısında kendimi kısıtlanmış hissediyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
3. Öğretmenin rol-model olması beklentisi beni tedirgin ediyor.	☐	☐	☐	☐	☐
4. Yasal düzenlemelerin okul gerçekleriyle örtüşmemesi beni kaygılandırıyor.	☐	☐	☐	☐	☐
5. Yöneticilerimin sürekli beni kontrol etmesinden rahatsız oluyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
6. Yeni bir öğretim yöntemini uygularken kendimi güvende hissetmiyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
7. Mesleki yeterliğimin eğitim-öğretim dışı etkenlere göre değerlendirilmesinden rahatsızlık duyuyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
8. Yöneticilerimin gereğinden fazla idari görevler vermesi beni öfkeliyor.	☐	☐	☐	☐	☐
9. Denetim faaliyetleri sürecindeki otoriter tutumlar karşısında kendimi savunmasız hissediyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
10. Öğrencilerin okulda/derste yaşanan olumsuz durumları veli, yönetim ya da ilgili kurumlara şikâyet etmeleri beni tedirgin ediyor.	☐	☐	☐	☐	☐
11. Velilerin öğretim faaliyetlerine müdahale etmesi beni sinirlendiriyor.	☐	☐	☐	☐	☐
12. Meslektaşlarımla hakkımda dedikodu yapmaları beni üzüyor.	☐	☐	☐	☐	☐
13. Meslektaşlarımla öğretim faaliyetlerimle ilgili haksız eleştirilerine dayanamıyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
14. Yöneticilerimin mesleki yeterliğimi sorgulamasından rahatsızlık duyuyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
15. Yöneticilerimin karar süreçlerine beni dahil etmemeleri durumunda kendimi değersiz hissediyorum.	☐	☐	☐	☐	☐

Lütfen aşağıdaki ifadelerin size ne kadar uyduğunu belirtiniz ve yanıtız madde bırakmayınız.	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sık Sık	Her Zaman
16. Meslektaşlarımla beni görmezden gelmesi karşısında üzüntü duyuyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
17. Öğrencilerime ders programında belirtilen davranışları kazandırmada kendimi yetersiz hissediyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
18. Öğrencilerimle aramdaki kuşak farkı nedeniyle onlarla iletişim kurmakta zorlanıyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
19. Yeni eğitim teknolojilerini kullanırken kendimi yetersiz hissediyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
20. Öğrencilere hangi değerleri kazandırmam gerektiği konusunda kaygı duyuyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
21. Ders anlatırken öğrencilerin yetersiz olduğum bir konuda soru sormaları beni tedirgin ediyor.	☐	☐	☐	☐	☐
22. Okuldaki yetersiz sosyalleşme ortamı beni üzüyor.	☐	☐	☐	☐	☐
23. Mesleğime ilişkin sahip olmayı umduğum statü ile mevcut statümü karşılattığımda hayal kırıklığı hissediyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
24. Velilerin öğrencilere karşı davranışlarını değiştirmeye yönelik talepleri beni kızdırıyor.	☐	☐	☐	☐	☐
25. İyi işler yaptığımda yöneticilerimden takdir görmemek beni incitiyor.	☐	☐	☐	☐	☐

3. BÖLÜM ÖZGÜVEN ÖLÇEĞİ

Lütfen aşağıdaki ifadelerin size ne kadar uyduğunu belirtiniz ve yanıtız madde bırakmayınız.	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sık Sık	Her Zaman
1. Kendimi başarılı bir insan olarak görürüm.	☐	☐	☐	☐	☐
2. Seçimlerimde başkalarına bağımlı değilimdir.	☐	☐	☐	☐	☐
3. Yaşamdaki zorluklarla baş edebilirim.	☐	☐	☐	☐	☐
4. Başkalarının görüşlerine saygı gösteririm.	☐	☐	☐	☐	☐
5. Problemlerimin üstesinden gelebileceğime inanırım.	☐	☐	☐	☐	☐
6. Sosyal etkinliklere katılmaktan çekinmem.	☐	☐	☐	☐	☐
7. Kendi kendime yetebileceğime inanırım.	☐	☐	☐	☐	☐
8. Anlamadığım konularda başkalarına soru sorabilirim.	☐	☐	☐	☐	☐
9. Yeni girdiğim ortamlara uyum sağlarım.	☐	☐	☐	☐	☐
10. Kendimi severim.	☐	☐	☐	☐	☐
11. Gerekğinde sonuna kadar hakkımı savunurum.	☐	☐	☐	☐	☐
12. Kendimi rahat bir şekilde ifade edebilirim.	☐	☐	☐	☐	☐
13. Kendimi ve başkalarını olduğu gibi kabul ederim.	☐	☐	☐	☐	☐
14. Diğer insanların eleştirilerini anlayışla karşılayabilirim.	☐	☐	☐	☐	☐
15. Ön plana çıkmaktan korkmam.	☐	☐	☐	☐	☐
16. Başka insanlarla kolaylıkla iletişim kurabilirim.	☐	☐	☐	☐	☐
17. Değerli birisi olduğuma inanırım.	☐	☐	☐	☐	☐
18. Düşüncelerimi ifade ederken başkalarından çekinmem.	☐	☐	☐	☐	☐
19. Kolay karar verebilirim.	☐	☐	☐	☐	☐
20. Sosyal bir insan olduğuma inanırım.	☐	☐	☐	☐	☐
21. Benim için aşılamayacak sorun yoktur, her sorunu aşabilirim.	☐	☐	☐	☐	☐

Katkılarınız için teşekkür ederim.

EK 7. Örgütsel Kırılğanlık ve Özgüven Görüşme Formu

ÖRGÜTSEL KIRILGANLIK GÖRÜŞME FORMU

Sayın Katılımcı,

Bu araştırmada Ankara’da görev yapan kamu ortaöğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel kırılğanlık ve özgüven hakkındaki görüşlerini ortaya koymak amaçlanmaktadır. Bu çalışmada örgütsel kırılğanlık kavramı “öğretmenin mesleği ve çalışma koşullarıyla ilgili risk ve tehditlere karşı açık olma, kendisini güçsüz, yetersiz ya da savunmasız hissetme durumu”nu ifade etmektedir. Özgüven ise “bireyin kendi güç, karar ve yeteneklerinden emin olma duygusu ve inancı”dır. Sizden açıklamalar ışığında soruları yanıtlamanız beklenmektedir. Görüşmenin yaklaşık 40 dakika süreceği tahmin edilmektedir. Vereceğiniz bilgiler, başka kişi ya da kurumlarla paylaşılmayacak ve yalnızca araştırma kapsamında kullanılacaktır.

Talep etmeniz durumunda araştırma sonuçları tarafınıza gönderilecektir.

Yapacağınız değerli katkılarınız için teşekkür ederim.

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi
Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı
Arş. Gör. Nuriye Karabulut,

Görüşme Soruları

1. Biraz kendinizden bahseder misiniz? (Branş, mesleki deneyim, görev yapılan okul türü, vb.)
2. Sizin okulunuzla ve mesleğinizle ilgili kırılğanlık yaşadığınız durumlar oluyor mu? Bu durumlardan biraz bahseder misiniz?
3. Sizce bir öğretmenin mesleği ve çalıştığı okulla ilgili kırılğanlık yaşamasının başlıca kaynakları nelerdir? Örgütsel kırılğanlığın temel kaynakları bireysel ve örgütsel (okulla ilgili) diye ayrıldığında bunlar neler olabilir? Lütfen açıkla mısınız?
4. Örgütsel kırılğanlık yaşadığınız zamanlarda buna neden olan kişilere (öğrenci, meslektaş, yönetici vb.) ya da durumlara karşı nasıl tepkide bulunuyorsunuz?
5. Mesleğinizle ve okulunuzla ilgili yaşadığınız kırılğanlıklar sizi nasıl etkilemektedir? Başka bir ifadeyle örgütsel kırılğanlık yaşadığınız durum ya da durumların bireysel ve mesleki yaşamınıza, uygulamalarınıza ve ilişkilerinize yansımaları nasıl olmaktadır?
6. Sizce bir öğretmenin çalıştığı okul ve mesleğiyle ilgili yaşadığı kırılğanlıklar önlenebilir ya da en aza indirilebilir mi? Nasıl? Lütfen açıkla mısınız?
7. Kendi deneyimlerinizden yola çıkarak, yaşanan örgütsel kırılğanlıkların kolaylıkla atlatılması ve bunun öğretmen gelişiminde itici bir role dönüşmesi için paydaşların (meslektaşlar, yöneticiler, öğrenciler, yasal düzenlemeler, veli vb.) üzerine düşen görevler sizce nelerdir?
8. a) Size göre özgüven nedir, özgüveni nasıl tanımlarsınız?
9. b) Özgüven bağlamında kendinizi nasıl tanımlıyorsunuz, kendinizi hangi alanlarda özgüvenli ya da özgüvensiz olarak görüyorsunuz?
- c) İç özgüven ve dış özgüven bağlamında kendinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?
10. Özgüveninizin artmasında ya da azalmasında hangi faktörlerin etkili olduğunu düşünüyorsunuz?
11. Size göre öğretmenin özgüven sahibi olması önemli ve gerekli mi? Özgüvenin öğretmenin mesleki yaşamına yönelik olumlu ve olumsuz etkileri nelerdir?
12. Eklemek istediğiniz bir şey var mı?

Katkılarınız için teşekkür ederim.

BENZERLİK BİLDİRİMİ

“Öğretmenlerin Örgütsel Kırılganlığı ve Özgüven ile İlişkisi” başlıklı tezimin ana bölümü (ön bölüm, kaynaklar ve ekler hariç) Turnitin İntihali Engelleme Programı aracılığıyla incelenmiş ve ilgili rapor danışmanım tarafından da kontrol edilmiştir. Kontrol sırasında (1) “Beş sözcükten daha az olan benzeşmeler” (2) “Kaynaklar” (3) “Doğrudan Alıntılar” dışarıda tutulmuştur. Benzerlik kontrolüne ilişkin rapordan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Rapor Tarihi	: 02.04.2021
Gönderim Numarası	: 1548769482
Sayfa Sayısı	: 167
Sözcük Sayısı	: 57998
Karakter Sayısı	: 408532
Benzerlik Oranı	:%4
Savunma Tarihi	: 28.04.2021

Yukarıda belirtilen sonuçları gösteren Turnitin İntihali Engelleme Programı’na ilişkin orijinal raporu, sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmaksızın bu beyanım ekinde Enstitüye teslim ettiğimi, tezimin %10’dan fazla benzerlik oranı içerdiğinin belirlenmesi durumunda, bundan doğabilecek tüm yasal sorumluluğu kabul ettiğimi bildirir, saygılarımı sunarım.

Öğrencinin Adı Soyadı: Nuriye KARABULUT

Tarih:

İmza:

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı ve Soyadı : Nuriye KARABULUT

E-Posta Adresi :

İş Deneyimi :

Unvan	Görev Yeri	Yıl
Arş. Gör.	Kafkas Üniversitesi Dede Korkut Eğitim Fakültesi	2011-2012
Arş. Gör. (ÖYP kapsamında 35. madde ile)	Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi	2012-Halen

Akademik Bilgiler

Öğrenim Durumu:

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları/Fizik Öğretmenliği	Atatürk Üniversitesi	2005-2010
Yüksek Lisans	Eğitim Yönetimi ve Politikası/Eğitim Yönetimi ve Teftişi	Ankara Üniversitesi	2011-2015