



Behavioral Habits of Primary and Secondary Teachers and Their Perceptions on the Characteristics of a “Good Teacher”

Ayşe AYPAY*

ABSTRACT. In this study, it was aimed to determine the behavioral habits of primary and secondary school teachers and their perceptions on the characteristics of “good teachers.” Study group was composed of 183 primary and secondary school teachers in Eskişehir. Quantitative data was analyzed using descriptive statistics, t-tests, ANOVA, and Chi-square. Qualitative data regarding “good teacher” characteristics was analyzed with content analysis. Findings indicated that teachers read fewer books on psychology and teaching profession. When compared, female teachers to male teachers, primary school teachers to secondary school teachers, more experienced teachers to less experienced ones spent more effort to solve student problems. Teachers emphasized characteristics of a “good teacher” as personality characteristics, professional motivation, communication skills, and subject knowledge.

Key Words: good teacher, teacher behavior, teacher perceptions.

SUMMARY

Purpose and Significance: In the study, the goal was both to examine teacher behavioral habits that have been considered as important in carrying out the teaching profession and to determine teachers views on “good teacher” characteristics. It was aimed to determine teachers’ reading habits in general, more specifically books with psychological content or books on teaching profession. It was also one of the goals of the study that teachers’ habits of communicating in case of low achieving and students with behavioral problems with guidance teachers, other subject teachers, families, and students themselves. Moreover, how these behavioral habits were related to some other variables were examined. Finally, in the study, based on teacher views, what characteristics “good teachers” should have were determined. Without limiting or directing teacher responses, revealing their ideas on “good teacher” characteristics based on their experiences in their daily life was considered as important.

Methods: The study group was composed of 183 teachers who work in primary and secondary schools in the center of Eskişehir. There were teachers in the study from 15 schools in total while 9 of them in primary schools and the rest were from secondary schools. School guidance teachers were excluded while all other teachers who were voluntary were included in the study group. Data was collected in the spring of 2009-2010 academic year. A data collection form was developed by the researcher and used to collect the data. The quantitative data was analyzed by using descriptive statistics, t-tests, ANOVAs, and Chi-square. The qualitative data on “good teacher” characteristics in the data collection form which included open-ended questions was analyzed using content analysis. Frequency of the views was used in the analyses.

Results: Although teachers in this study indicated that they spent time frequently and regularly on reading books, it was determined that they have not read books with psychological content and on teaching profession. In addition, it was found that the female teachers spent more effort to communicate with school guidance teacher, subject teachers, families, and student themselves when they had low achieving and students with behavioral problems. It was also found that primary school teachers spent more effort than the secondary school teachers and more experienced ones spent more effort than the less experienced ones. Finally, teachers attributed more importance in the following order on what characteristics “good teachers” should have: 1) Personality characteristics, 2) Pedagogical knowledge, 3) Professional motivation, 4) Ability to communicate, and 5) Subject knowledge.

Discussion and Conclusions: Since the study was carried on a limited number of teachers, it provides an overview of teacher behavioral habits and their perceptions of “good teacher” characteristics. The findings of this study cannot be generalized to all teachers.

* Assist. Prof. Ayşe AYPAY, Eskişehir Osmangazi University, College of Education, Meşelik Campus, 26480, Eskişehir/TURKEY. E-mail: ayseaypay@hotmail.com

İlk ve Ortaöğretim Öğretmenlerinin Davranış Alışkanlıkları ve “İyi Öğretmen” Özelliklerine İlişkin Algıları

Ayşe AYPAY*

ÖZ. Araştırmada ilk ve ortaöğretim öğretmenlerinin davranış alışkanlıkları ve öğretmenlerin “İyi Öğretmen”in sahip olması gereken özelliklerine ilişkin görüşleri belirlenmiştir. Çalışma grubu Eskişehir’deki ilk ve ortaöğretim okullarında görev yapan 183 öğretmenden oluşmuştur. Nicel veriler betimleyici istatistikler, t-testi, ANOVA, Kay-kare ile; “İyi Öğretmen”in özellikleriyle ilgili görüşler nitel analiz yönteminin içerik analizi ile analiz edilmiştir. Bulgulara göre, öğretmenler psikoloji ve öğretmenlik mesleğiyle ilgili kitapları yeterince okumamaktadır. Kadın öğretmenler erkek öğretmenlere, ilköğretim öğretmenleri ortaöğretim öğretmenlerine; hizmet yılı fazla olan öğretmenler hizmet yılı az olanlara oranla öğrenci sorunlarını çözmeye daha fazla çaba harcamaktadır. Öğretmenler “İyi Öğretmen”in özellikleri olarak kişilik özellikleri, pedagojik formasyon, mesleki motivasyon, iletişim becerisi, alan bilgisini vurgulamıştır.

Anahtar Sözcükler: iyi öğretmen, öğretmen davranışları, öğretmen algıları

GİRİŞ

Eğitim sistemlerinin en temel sorunu eğitimin kalitesidir. Eğitimin kalitesi konusundaki değerlendirmelerde de gittikçe artan bir biçimde öğrencilerin ne öğrendiği ve ne kadar iyi öğrendiği temel ölçütler olarak ele alınmaktadır (Passos, 2009). Eğitimin kalitesi öğretmen nitelikleriyle çok yakından ilişkilidir. Özellikle de kişiliğin gelişmeye ve şekillenmeye en açık olduğu eğitimin erken yıllarında bu ilişki daha da önemli olmaktadır. Öğretmenler öğrencilerinin toplumda ve iş dünyasında iyi bir yer edinmeleri ve en genel anlamda hayata hazırlanmalarında kilit bir rol oynamaktadır.

Eğitim sisteminin en temel ögesi olarak kabul edilen öğretmen, yaptığı iş gereği insan davranışlarını ve kişiliğini biçimlendiren bir sanatkardır (Şişman, 2001). Özel uzmanlık bilgisi ve becerisi gerektiren öğretmenlik mesleğini icra eden öğretmenlerin bu mesleğin gereklerini tam anlamıyla yerine getirebilmeleri için bazı yeterliklere sahip olması gerektiğini vurgulayan Şişman ve Acat’a (2003) göre, alanyazındaki çalışmalarda temelde dört yeterlik alanından söz edilmektedir. Bunlar: 1) Alan bilgisi konusunda yeterlik, 2) Öğretmenlik meslek formasyonuna ilişkin yeterlik, 3) Genel kültür alanında yeterlik ve 4) Etik değerlere sahip olma yönünden yeterlidir. Alan bilgisi konusundaki yeterlik, öğretmenin uzmanlık dalına ait bilgi düzeyini ifade etmektedir. Öğretmenlik meslek formasyonuna ilişkin yeterlik, öğretmenin öğretme ve öğrenme süreçlerine ilişkin bilgi ve beceri düzeyini ifade etmektedir. Genel kültür alanında yeterlik, öğretmenin dünya görüşü ve genel kültür düzeyini ifade etmektedir. Etik değerlere sahip olma yönünden yeterlik ise, öğretmenin öğretmenlik mesleğini icra ederken ahlaki ilkelere, mesleğe ve insana ilişkin bazı değerlere uyma düzeyini ifade etmektedir.

Öğretmen eğitimin kalitesinin geliştirilmesi, öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin geliştirilmesine bağlıdır. Çünkü bu yeterlikler okulöncesi eğitim düzeyinden yükseköğretime kadar eğitimin her kademesinde eğitimin kalitesinin ve öğrencilerin niteliğinin temel belirleyicisidir (TED, 2009).

MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü’nün (2006) çalışmalarında öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri şöyle sıralanmaktadır:

- a) *Kişisel ve Mesleki Değerler- Mesleki Gelişim:* Öğretmenlerin bu yeterlik alanında öğrencilere değer verme, anlama, saygı gösterme, öğrencilerinin öğrenebileceğine ve başarabileceğine inanma; ulusal ve evrensel değerlere önem verme; öz değerlendirme yapma ve kişisel gelişimi sağlama; mesleki gelişimleri izleme ve katkı sağlama, okulun iyileştirilmesine ve geliştirilmesine katkı sağlama, mesleki yasaları izleme, görev ve sorumluluklarını yerine getirme yeterliklerine sahip olması beklenmektedir.

* Yrd. Doç. Dr., Eskişehir OsmanGazi Üniversitesi, ayseaypay@hotmail.com

- b) *Öğrenciyi Tanıma*: Öğretmenlerin bu yeterlik alanında öğrencilerin gelişim özelliklerini tanıma, ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alma, öğrenciye değer verme onlara rehberlik etme yeterliklerine sahip olması beklenmektedir.
- c) *Öğretme ve Öğrenme Süreci*: Öğretmenlerin bu yeterlik alanında dersi planlama, materyal hazırlama, öğrenme ortamlarını düzenleme; ders dışı etkinlikleri düzenleme; bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi çeşitlendirme; zaman yönetimi ve davranış yönetimi yeterliklerine sahip olması beklenmektedir.
- d) *Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme*: Öğretmenlerin bu yeterlik alanında ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini belirleme; değişik ölçme tekniklerini kullanarak öğrencilerin öğrenmelerini ölçme; verileri analiz ederek yorumlama, öğrencinin gelişimi ve öğrenmesi hakkında geribildirim sağlama; sonuçlara göre öğretme-öğrenme sürecini gözden geçirme yeterliklerine sahip olması beklenmektedir.
- e) *Okul, Aile ve Toplum İlişkileri*: Öğretmenlerin bu yeterlik alanında çevreyi tanıma ve çevre olanaklarından yararlanma; okulu kültür merkezi durumuna getirme; aileyi tanıma ve ailelerle ilişkide tarafsızlık; aile katılımı ve işbirliği sağlama yeterliklerine sahip olması beklenmektedir.
- f) *Program ve İçerik Bilgisi*: Öğretmenlerin bu yeterlik alanında Türk Milli Eğitiminin amaçları ve ilkelerini bilme ve uygulama; özel alan öğretim programı bilgisi ve uygulama becerisi; özel alan öğretim programını izleme, değerlendirme ve geliştirme yeterliklerine sahip olması beklenmektedir.

Darling-Hammond, (2000) öğretmen nitelikleri ve öğrenci başarısı konusundaki çalışmasında öğretmen niteliklerinin öğrenci başarısı ile sınıf büyüklüğü, genel harcama düzeyi, öğretmen maaşı gibi değişkenlerden daha yüksek düzeyde bir ilişki gösterdiğini belirlemiştir. Bu çalışmada öğretmen niteliklerinin değerlendirildiği değişkenlerden alanında uzman ve öğretmenlik formasyonu ile ilgili tüm sertifikalara sahip olan öğretmenlerin oranının öğrenci başarısını öğretmenin öğrenim düzeyinden (örneğin yüksek lisans derecesi) daha güçlü bir biçimde yordadığı da belirlenmiştir. Aynı çalışmada ayrıca, öğretmenlerin öğretmenlik formasyonu ile ilgili sertifika statü derecelerinin de (tüm sertifikalara sahip olma, bazı sertifikalara sahip olma ya da hiç sertifika sahibi olmama gibi) öğrenci başarısıyla güçlü bir ilişki gösterdiği belirlenmiştir.

OECD (2005), birçok ülkenin okul ve öğretmen eğitim sistemlerinin her yerinde saklı kalmış öğretmen profilinde öğretmenlerin bilmesi ve yapabilmesi beklenenler açık ve özlü bir biçimde ifade edilme gereksinimini kabul ettiği düşüncesinin temelini attı. Onlar öğretmen yeterlikleri profilinin öğrenci öğrenmesinin amaçlarından türetilme, tüm meslek standartlarını sağlama ve başarılı öğretimi oluşturan şeylerin neler olduğu konusunda ortak bir anlayış sağlama gereksinimi içinde olduğunu ileri sürdüler. Öğretmen profilleri, bu nedenle, bilgi, pedagojik beceriler, geniş bir dağılımdaki öğrenci ve iş arkadaşları ile etkin biçimde çalışma kapasitesi, okula ve mesleğe katkıda bulunma ve gelişmeyi sürdürmeyi kapsamalıdır. Öyle bir profil öğretmenlerin gelişimindeki tüm elementleri sıralamaya yardım edebilir ve öğretmen yetiştirme programlarının bir fark oluşturup oluşturmadığını belirleme çalışmalarına da destek verebilir (Akt. European Agency for Development in Special Needs Education, 2010, s.39). Chionna, Elia, Rossini, Santelli ve Villani (2006, s.79) öğretmen mesleki kişiliğinin a) Disiplin ve yöntemsel öğretim ve örgütsel yeterliklerden, b) Öğretme-öğrenme sürecine ilişkin kişisel vizyonlardan, c) “Duygusal zeka”dan ve son olarak da d) Öğretmenlerin duyarlılığından türediğini söylemektedir.

Alanyazındaki bazı araştırmalarda Türkiye’deki öğretmen adaylarının ya da öğretmenlerin öğretmenlik mesleğindeki genel yeterlikleri (TED, 2009); hizmet öncesi öğretmenlik eğitimlerinin öğretmenlik mesleğini icra etmedeki yeterliliği konusundaki değerlendirmeleri (Aypay, 2010); sınıf öğretmeni yetiştirme programında yer alan derslerin gereklilik ve işe vurukluk düzeylerine ilişkin algıları (Kılıç ve Acat, 2007); öğretmenlik meslek algıları (Acat, Balbağ, Demir ve Görgülü, 2005); mesleki kıdemlerine göre öğretmenlik meslek yeterliklerine ilişkin algılarının farklılaşp farklılaşmadığı (Şişman ve Acat, 2003); öğretmenlik mesleğine ilişkin kişisel özelliklerin ne şekilde algılandığı ve bireylerin bu özelliklere ne derecede sahip olduklarına ilişkin algıları (Özabacı ve Acat, 20005); öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon düzeyleri (Acat ve Yenilmez, 2004) belirlenmiştir. Öğretmen ya da öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen yukarıdaki çalışmalara ek olarak Eryılmaz

(2010) ortaöğretim öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği araştırmada derse katılım konusunda öğrencilerin öğretmenlerden beklentilerini belirlemeye çalışmıştır.

Türk Eğitim Derneği'nin (2009) yaptığı bir araştırmada, Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) tarafından belirlenen istatistiki bölge birimi sınıflandırması esas alınarak, 12 istatistiki bölge biriminden birer il olmak üzere, toplam 12 ilde, toplamda 2007 öğretmen, 272 yönetici, 4450 öğrenci ve 2112 veliden oluşan çalışma grubu üzerinde ilköğretim öğretmenlerinin “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri”nin mevcut durumu belirlenmeye çalışılmıştır. Bu araştırmada öğretmenlerin “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” değerlendirilirken MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü'nün çalışmasında tanımlanan ve yukarıda özetlenen altı yeterlik alanı esas alınmıştır. Raporda bu araştırmanın bulguları bütün olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin tüm alanlarında bir yeterlik sorunu olduğu ve geliştirmeye ihtiyaç duyulduğu yorumu yapılmıştır. TED Öğretmen Yeterlikleri Alan Araştırması bulguları şöyle özetlenebilir:

- 1) Kişisel ve mesleki değerler – mesleki gelişim yeterlikleri ile ilgili bulgular: Görev başındaki öğretmenlerin en az üçte biri için öğretmenlik ilgi ve istek dışı seçilen bir meslektir. Öğretmenlerin mesleki gelişimi için düzenlenen etkinlikler ve öğretmenlerin mesleki gelişim çabaları yetersiz kalmaktadır. Öğretmenler görev alanları ile ilgili mevzuat değişikliklerini ve öğretim programlarındaki değişiklikleri izlemede yetersiz kalmaktadır. Okul gelişim ve yönetim çalışmaları kapsamında öğretmen katılımı yetersiz kalmaktadır. Öğretmen ve yöneticiler, öğrencilerin öğrenmeye istekliliği konusunda negatif bir algıya sahiptir.
- 2) Öğrenciyi tanıma yeterlikleri ile ilgili bulgular: Öğretmenlerin, öğrencilerin gelişim düzeyini ve bireysel farklılıklarını belirlemek için yaptıkları çalışmalar yetersiz kalmaktadır. Öğretmenlerin yaklaşık yarısı öğrencilerine verdikleri ödev ve sınıf dışı çalışmalarda yalnızca öğretmen kılavuz kitabında yer alan ödev ve çalışmaları kullanmaktadır. Öğrencilerin bireysel farklılıkları, başarı düzeyleri ve çevre koşullarına göre bir uyarılama yapmamaktadır. Veliler okul eğitiminin yetersiz kaldığını düşünmekte ve çocuklarına ek bir eğitim aldirmayı tercih etmektedir. Velilere göre okulda düzenlenen ders dışı etkinlikler yetersizdir. Özellikle çocuğunun başarısız olduğunu düşünen velilerin çoğunluğu öğretmenin yeterince yönlendirme yapmadığını düşünmektedir.
- 3) Öğretme ve öğrenme süreci yeterlikleri ile ilgili bulgular: Öğretmenlerin yarısı eğitim teknolojilerini kullanmamaktadır. Öğretmenlerin yarıdan fazlası ders planını yararına inanmıyor ya da ders planı yapmıyor. Öğretmenlerin yaklaşık yarısı sınıf hakimiyetini ve disiplini sağlamada güçlük çekmektedir. Velilerin önemli bir oranı öğretmenlerin çocuğuna verdiği ödev ve proje gibi çalışmaların gerektirdiği maliyeti ve kaynakları karşılamakta güçlük çektiklerini belirtmektedir.
- 4) Öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme yeterlikleri ile ilgili bulgular: Öğretmenler yenilenen programların gerektirdiği alternatif ölçme ve değerlendirme yöntem ve araçlarını kullanmada yetersiz kalmaktadır.
- 5) Okul, aile ve toplum ilişkileri yeterlikleri ile ilgili bulgular: Öğretmenlerin önemli bir oranı velileri tanıma ve bilgilendirme konusunda yetersiz kalmaktadır. Öğretmenlerin önemli bir oranı okul-çevre ilişkileri ve çevre olanaklarından yararlanma konularında yetersiz kalmaktadır.
- 6) Program ve içerik bilgisi yeterlikleri ile ilgili bulgular: Öğretmenler görev alanları ile ilgili mevzuat değişikliklerini ve öğretim programlarındaki değişiklikleri izlemede yetersiz kalmaktadır.

TED'in (2009) araştırma raporunda yer alan öğretmenlerin öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin tüm alanlarında bir yeterlik sorunu yaşadığı ve gelişmeye ihtiyaç duyduğu yönündeki yorumlara karşın; bir grup araştırmada öğretmenlerin ya da öğretmen adaylarının öğretmenlik formasyonu ile ilgili kendi yeterlikleri konusunda yüksek algılara sahip oldukları belirlenmiştir (Acat ve diğerleri, 2005; Aypay, 2010). Bu bulgulara paralel bulguların elde edildiği başka bir çalışmada da (Kılıç ve Acat, 2007) öğretmen adaylarının öğretmenlik formasyonu ile ilgili dersleri en gerekli dersler olarak algıladığı da belirlenmiştir. Acat ve diğerleri'nin (2005), Aypay'ın (2010) ve Kılıç ve Acat'ın (2007) araştırma bulguları bir arada değerlendirildiğinde, öğretmenlik formasyonunun bir öğretmenin sahip olması gereken en önemli yeterlik gibi algılanmasının öğretmenlerde ya da öğretmen adaylarında özellikle bu yeterlik alanında kendilerini daha yeterli hissetme gereksinimini doğuruyor

olabileceği düşünülmektedir. Şişman ve Acat'ın (2003) çalışması öğretmenlerin öğretmenlik formasyonu yeterliğine ilişkin algılarının kıdeme göre farklılaştığını göstermiştir. Bu çalışmanın bulgularına göre, mesleğe yeni başlayanların öğretmenlik formasyonu ile ilgili özelliklere ilişkin algıları kıdemlilere göre daha olumludur, meslekte kıdem arttıkça öğretmenlik formasyonu ile ilgili özelliklere ilişkin olumsuz algılar gelişmektedir.

Alanyazındaki bir grup çalışmada elde edilen öğretmenlerin ya da öğretmen adaylarının kendi mesleki gelişim ve üretken bir sınıf oluşturma becerilerini (Aypay, 2010) ve alan bilgilerini (Acat ve diğerleri, 2005) zayıf buldukları yönündeki bulgular TED'in (2009) araştırma bulgularını destekleyici niteliktedir. Bu bulgulara paralel bulguların elde edildiği başka bir çalışmada da (Kılıç ve Acat, 2007) öğretmen adaylarının konu alanı bilgisi ve alan genel kültür derslerini en az gerekli dersler olarak algıladığı da belirlenmiştir. Acat ve diğerleri'nin (2005), Aypay'ın (2010) ve Kılıç ve Acat'ın (2007) araştırma bulguları bir arada değerlendirildiğinde, öğretmenlikte alan bilgisi konusundaki yeterliğin çok da önemli olmadığı biçimindeki algılamaların öğretmenlerin ya da öğretmen adaylarının kendilerini bu yeterlik alanında geliştirme gereksinimini daha az hissetmesine yol açıyor olabileceği düşünülmektedir.

Acat ve diğerlerinin (2005) çalışmasında, öğretmen adaylarının “Öğretmenlik formasyonu” kadar olmasa da “Öğretmenliğin etik değerleri” ve “Bireysel yeterlikler” boyutlarında da yüksek bir algılamaya sahip oldukları belirlenmiştir. Şişman ve Acat'ın (2003) çalışması ise öğretmenlerin öğretmenlik etik değerlerine ilişkin algılarının kıdeme göre farklılaştığını göstermiştir. Bu çalışmanın bulgularına göre, mesleğe yeni başlayanların, öğretmenliğin etik değerlerine ilişkin algıları kıdemlilere göre daha olumsuzdur ve meslekte kıdem arttıkça etik değerler daha çok benimsenmektedir.

Özabacı ve Acat'ın (2005) çalışmasında elde edilen bulgulara göre, öğretmen adayları ideal öğretmende bulunması gereken en önemli on özelliği şöyle sıralamıştır: 1) Bilgilendirici, 2) Mesleğini seven, 3) Dile hakim, 4) İşini seven, 5) Güvenilir, 6) Bilgili, 7) İletişim kurabilen, 8) Demokratik, 9) Dürüst ve 10) Tarafsız. İlk beş özellik içinde yer alan mesleğini sevme ve işini sevme özelliklerinin daha çok öğretmenlik mesleki motivasyonu ile ilgili olduğu görülmektedir. Acat ve Yenilmez'in (2004) çalışmasında öğretmen adaylarının içsel faktörlere dayalı yüksek bir motivasyona sahip oldukları belirlenmiştir. Bu iki çalışmanın bulguları birlikte değerlendirildiğinde, öğretmenlikte mesleki motivasyonun önemli olduğu yönündeki algının öğretmen adaylarının mesleki motivasyonlarını artırmalarına hizmet ediyor olabileceğini düşünülmektedir.

Eryılmaz'ın (2010) ortaöğretim öğrencilerinin derse katılım konusunda öğretmenden beklentilerini belirlemeye çalıştığı çalışmada, üç önemli bulguya ulaşılmıştır. Derse katılım konusunda öğrenciler öğretmenlerinden beklentilerini “olumlu kişilik özelliklerine sahip olma” “öğrenciyi motive etme” ve “öğrencinin benlik saygısını zedelememe” olarak ifade etmiştir. Bu özelliklerin öğretmen kişilik özellikleri ve formasyon becerileriyle ilişkili olduğu görülmektedir.

Yukarıda özetlenen çalışmalar Türkiye'de öğretmenlerin öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri konusunda doğrudan ya da dolaylı bilgiler sunmakla birlikte; bu çalışmaların hepsinde bireylerin kendilerine sunulan bir takım anket, ölçek ya da listelerdeki içeriklerle ilgili yanıtları değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin yanıtlarını sınırlandırmaksızın ya da yönlendirmeksizin “İyi Öğretmen” e ilişkin tanımlamalarını nasıl yaptıkları ya da hangi özellikleri “İyi Öğretmen”de bulunması gereken özellikler olarak gördüklerinin belirlenmesi onların öğretmenlik mesleğini icra ederken, mesleğe dair geçtikleri her türlü yaşantılarından süzülüp gelen öğretmenliğe dair fikirlerini ortaya çıkarmak açısından önemli görülmektedir. Bu nedenle, bu çalışmada hem öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini başarılı bir biçimde icra etmelerinde önemli olduğu düşünülen bazı davranış alışkanlıklarının sorgulanması hem de onların “İyi Öğretmen” özellikleri konusundaki düşüncelerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Bu çalışmada betimsel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada hem nicel hem de nitel analize imkan tanıyacak biçimde iki tür veri toplanmıştır. Nicel veriler toplanırken öğretmenlerin öğretmenlik mesleğiyle ilgili bazı davranış alışkanlıklarını belirlemeyi sağlayacak dördü ya da beşli dereceleme biçiminde yanıtlanan sorular kullanılmıştır. Nitel veriyi toplamak amacıyla da öğretmenlere yazarak yanıtlayacakları açık uçlu bir soru sorulmuştur.

Çalışma grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu Eskişehir İl Merkezindeki ilk ve ortaöğretim okullarında görev yapan 183 öğretmenden oluşmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenler altısı ilköğretim ve dokuzu ortaöğretim olmak üzere toplam 15 okuldan gönüllülük esasına göre seçilmiştir. Okul rehber öğretmenleri bu araştırmanın çalışma grubunun dışında tutulmuş, diğer tüm branşlardan gönüllü olarak katılmak isteyen öğretmenler araştırmanın çalışma grubuna dahil edilmiştir.

Çalışma grubundaki öğretmenlerin yaşları 22 ile 56 arasında değişmektedir. Öğretmenlerin 120'si kadın (%66), 63'ü (%34) erkektir. Öğretmenlerin 75'i (%41) ilköğretim, 108'i (%59) ortaöğretim okulunda görev yapmaktadır. Öğretmenlerin 13'ü (%7.1) önlisans, 135'i (% 73.8) lisans, 21'i (%11.5) yüksek lisans ve doktora mezunudur; 14'ünün de (%7.7) yüksek lisans öğrenimleri halen sürmektedir. Öğretmenlik mesleğindeki hizmet yılları 1-35 arasında değişen çalışma grubundaki öğretmenlerin branşlarına göre dağılımları tablo-1'deki gibidir.

Tablo 1.

Öğretmenlerin Branşlarına Göre Dağılımı

Branş	Frekans	Yüzde
Sınıf Öğretmenliği	35	19.1
Türk Dili ve Edebiyatı	28	15.3
Matematik	21	11.5
İngilizce	20	10.9
Coğrafya	10	5.5
Biyoloji	9	4.9
Kimya	7	3.8
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	6	3.3
Fizik	6	3.3
Beden Eğitimi	5	2.7
Fen Bilgisi	5	2.7
Türkçe	5	2.7
Felsefe	5	2.7
Tarih	4	2.2
Müzik	4	2.2
Teknoloji ve Tasarım	4	2.2
Sosyal Bilgiler	3	1.6
Resim	2	1.1
Görsel Sanatlar	2	1.1
Bilişim Teknolojileri	2	1.1
Toplam	183	100.0

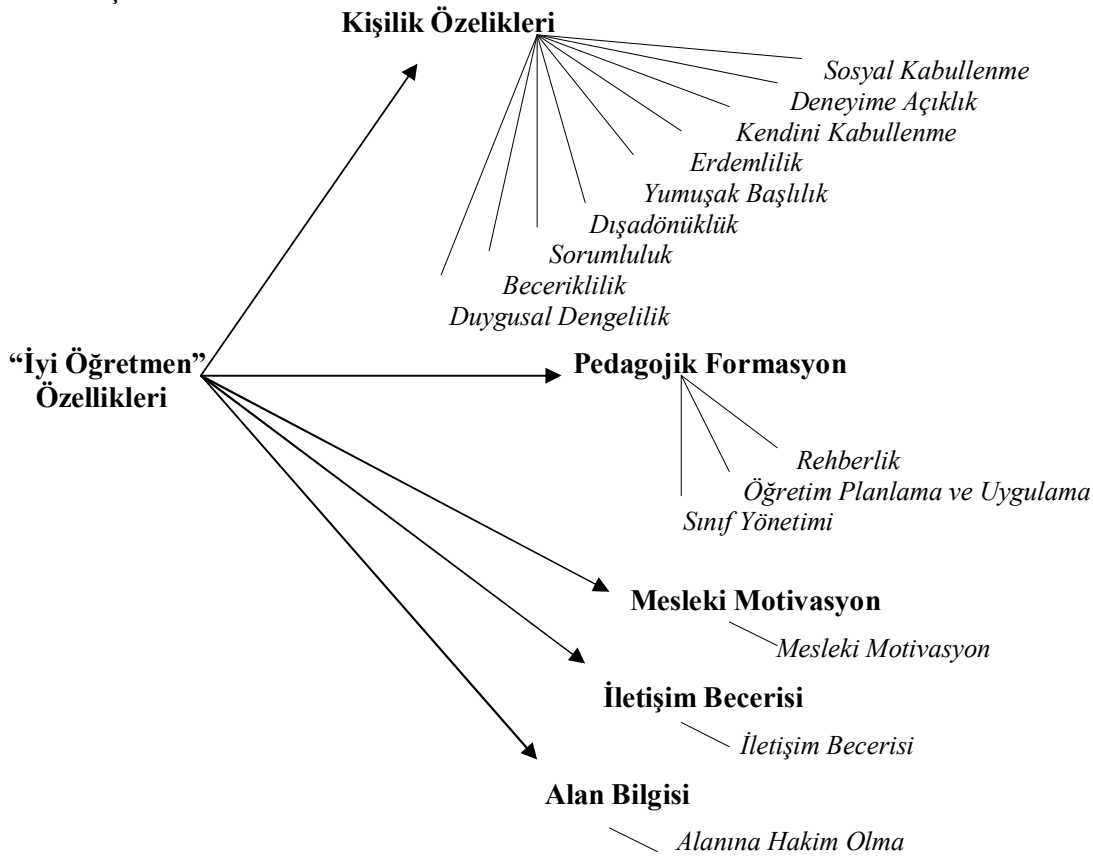
Verilerin toplanması

Araştırma verileri araştırmacı tarafından hazırlanan bilgi toplama formu kullanılarak toplanmıştır. Bu formda yer alan sorular şu alanları kapsamaktadır: a) Öğretmenlerle ilgili demografik bilgiler, b) Öğretmenlerin kitap okuma alışkanlıkları, c) Öğretmenlerin başarı düzeyi düşük ya da davranış sorunları olan öğrencilerle ilgili bazı davranış alışkanlıkları, d) Öğretmenlerin “İyi Öğretmen”in sahip olması gerektiğini düşündükleri özellikleri konusundaki görüşleri. Bilgi toplama formunda yer alan ve öğretmenlerin “İyi Öğretmen”in sahip olması gerektiğini düşündükleri özellikleri konusundaki görüşlerinin toplandığı soru açık uçlu olarak sorulmuş, öğretmenlerin ister maddeler halinde ister kompozisyon biçiminde bu konudaki görüşlerini yazarak belirtmeleri istenmiştir.

Verilerin analizi

Araştırmanın nicel verileri betimleyici istatistikler, t-testi, ANOVA ve Kay-kare ile analiz edilmiştir. Görüşme formundaki öğretmenlerin “İyi Öğretmen”in sahip olması gerektiğini düşündükleri özellikleri konusundaki görüşlerinin toplandığı açık uçlu soruya verilen yanıtlar nitel analiz yönteminin içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Analizlerde görüş sıklığı esas alınmıştır. Açık uçlu soruya verilen yanıtlar ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenleri için ayrı ayrı analiz edilmiştir. Böylece ilk ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin “İyi Öğretmen” nitelikleri konusundaki görüşleri arasındaki benzerlik ve farklılıklar belirlenmeye çalışılmıştır. Daha sonra analiz sonuçları birleştirilerek araştırmanın çalışma grubunu oluşturan ilk ve ortaöğretim öğretmenlerinin genel olarak “iyi öğretmen”in sahip olması gerektiğini düşündükleri özellikleri konusundaki görüşleri belirlenmiştir.

Bilgi toplama formundaki öğretmenlerin “İyi Öğretmen”in sahip olması gerektiğini düşündükleri özellikleri konusundaki görüşlerini içeren açık uçlu sorudan elde edilen nitel verilerin analizine bu görüşleri içeren yazıların araştırmacı tarafından okunması ile başlanmıştır. Bu okumalar sırasında araştırmaya katılan öğretmenlerin yorumları çerçevesinde farklı kodlama birimleri belirlenmeye çalışılmıştır. Tek bir özelliği yansıtan kelime veya cümleler araştırmanın kodlama birimleri olarak belirlenmiştir. Bu kodlamalardan araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerinin benzerliklerine dayalı olarak temalar ve kategoriler oluşturulmuştur. Bu çerçevede öğretmen görüşlerine dayalı olarak toplam beş tema (kişilik özellikleri, pedagojik formasyon, mesleki motivasyon, iletişim becerisi, alan bilgisi) ve 16 kategori oluşturulmuştur. Son üç tema kendi isimlerini taşıyan birer kategoriden oluşurken; kişisel özellikler teması on kategori, pedagojik formasyon teması da üç kategoriden oluşmuştur. Bu tema ve kategorilere isim verilirken alanyazındaki kuram ve uygulamalardan yararlanılmıştır. Kişilik özellikleri temasındaki kategoriler adlandırılırken Bacanlı, İlhan ve Aslan’ın (2009) ve Köse ve diğerlerinin (2004) çalışmalarından yararlanılmıştır. “İyi Öğretmen” özelliklerine ilişkin görüşlere dayalı olarak oluşturulan tema ve kategoriler şekil-1’de sunulmuştur.



Şekil 1. “İyi Öğretmen” özelliklerine ilişkin tema ve kategoriler

Araştırmanın nitel boyutunda iç geçerlik “inandırıcılık” veri kaynakları ve araştırmacı çeşitliliğine gidilerek sağlanmaya çalışılmıştır (Cohen, Manion ve Morrison, 2000; Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu amaçla çalışma grubu oluşturulurken öğretmenleri daha iyi temsil edebilmesi açısından hem ilköğretimde hem orta öğretimde görev yapan ve hem de olabildiğince farklı branşlardan öğretmenlerin araştırmaya katılması sağlanmıştır. Araştırmacı çeşitlenmesi için de bu araştırmayla ilgisi olmayan; fakat nitel araştırma konusunda deneyimli iki ayrı araştırmacıdan nitel verilerin analizi ile ilgili çalışmaları uzman gözüyle inceleyip araştırmacıya bu konudaki görüş ve önerilerini belirtmeleri istenmiştir. Bu amaçla araştırmacı, diğer iki araştırmacıdan açık uçlu sorudan elde edilen öğretmen görüşlerine dair ham verileri ve bu verilerden oluşturduğu tema ve kategorilerin isabetliliğini şu ölçütleri dikkate alarak incelemelerini istemiştir: a) kategoriler mantıksal olarak belirlenmiş midir? b) kategoriler öğretmen görüşlerini temsil etmekte midir? c) kategoriler birbirini dışlamakta mıdır? d) kategoriler açık bir biçimde belirlenmiş midir?. Bu ölçütler ışığında nitel verilere dayalı tema ve kategorilerle ilgili olarak iki araştırmacıdan alınan geri bildirimler ile araştırmacının görüşleri arasındaki bazı ufak görüş ayrılıkları da araştırmacılar arasında yapılan fikir alışverişi yoluyla herkesin üzerinde hemfikir olduğu biçimde çözümlenmiştir. Bu araştırmanın analiz sürecinde iç geçerliği sağlamak için başvuru alan araştırmacı çeşitliliğinde gerçekleştirilen işlemler aynı zamanda bir “tutarlık incelemesi” olduğundan araştırmanın iç güvenilirliğine “tutarlılığına” katkı sağlamıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Araştırmanın dış geçerliği “aktarılabirlik” için ayrıntılı betimleme yapılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu amaçla araştırma rapor edilirken okuyucuya araştırmaya katılan bireylerin kullandıkları ifadelerden bazı örnekler ham haliyle alıntılanarak sunulmuştur.

BULGULAR

Nitel bulgular

Öğretmenlerin kitap okuma durumlarına yönelik bulgular

Öğretmenlere ne sıklıkta kitap okudukları sorulmuştur. Öğretmenlerin kitap okuma sıklıklarına ilişkin yanıtların frekansları ve yüzdeleri Tablo-2’de sunulmuştur.

Tablo 2.

Kitap Okuma Sıklıklarına İlişkin Oranlar

Öğretmenlerin Kitap Okuma Sıklıkları	Frekans	Yüzde
Kitap Okumaya Hiç Zaman Ayırmıyorum.	2	1.1
Senede 1-2 Kitap Okumaya Çalışırım.	14	7.7
Ayda Birkaç Gün Kitap Okumaya Zaman Ayırıyorum.	25	13.7
Haftada Birkaç Gün Kitap Okumaya Zaman Ayırıyorum.	70	38.3
Her Gün Kitap Okumaya Zaman Ayırıyorum.	72	39.3
Toplam	183	100.0

Tablo-2 öğretmenlerin yaklaşık dörtte üçünün (142) (%78) haftada birkaç gün ya da her gün kitap okumaya zaman ayırdığını göstermektedir. Öğretmenlerin yaklaşık %10’u ya hiç kitap okumadığını ya da senede bir ya da iki kitap okumaya çalıştığını belirtmiştir.

Öğretmenlere psikoloji içerikli kitapları ne sıklıkta okudukları sorulmuştur. Öğretmenlerin psikoloji içerikli kitap okuma sıklıklarına ilişkin yanıtların frekansları ve yüzdeleri Tablo-3’de sunulmuştur.

Tablo 3.*Psikoloji İçerikli Kitap Okuma Sıklıklarına İlişkin Oranlar*

Öğretmenlerin Psikoloji İçerikli Kitap Okuma Sıklıkları	Frekans	Yüzde
Hiçbir Zaman	20	10.9
Ara Sıra	116	63.4
Genellikle	36	19.7
Her Zaman	11	6.0
Toplam	183	100.0

Tablo-3 öğretmenlerin dörtte üçünün (136) (%74) psikoloji içerikli kitapları ya hiç okumadığını ya da ara sıra okuduğunu, buna karşın dörtte birinin de genellikle ya da her zaman okuduğunu göstermektedir.

Öğretmenlere öğretmenlik mesleğiyle ilgili kitapları ne sıklıkta okudukları sorulmuştur. Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğiyle ilgili kitap okuma sıklıklarına ilişkin yanıtların frekansları ve yüzdeleri Tablo-4’de sunulmuştur.

Tablo 4.*Öğretmenlik Mesleğiyle İlgili Kitap Okuma Sıklıklarına İlişkin Oranlar*

Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğiyle İlgili Kitap Okuma Sıklıkları	Frekans	Yüzde
Hiçbir Zaman	4	2.2
Ara Sıra	73	39.9
Genellikle	84	45.9
Her Zaman	22	12.0
Toplam	183	100.0

Tablo-4 öğretmenlerin yarısından biraz fazlasının (106) (%58) öğretmenlik mesleğiyle ilgili kitapları genellikle ya da her zaman okuduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin psikoloji içerikli ve öğretmenlik mesleğiyle ilgili kitap okuma durumlarının cinsiyet, görev yapılan eğitim kademesi, yönetim kadrolarında bulunma durumları, mezuniyet derecesi ve hizmet yılı ile ilişkisine yönelik bulgular

Öğretmenlerin psikoloji içerikli ve öğretmenlik mesleğiyle ilgili kitap okuma durumlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı t-testi ile analiz edilmiştir. t-testi sonuçları Tablo-5’de sunulmuştur.

Tablo 5.*Psikoloji İçerikli Kitap Okumanın Cinsiyete Göre t-testi*

	Cinsiyet	n	\bar{X}	S	sd	t
Psikoloji İçerikli Kitap Okuma Sıklığı	Kadın	120	2.29	.69	181	2.19*
	Erkek	63	2.04	.72		

*p<.05

Öğretmenlerin psikoloji içerikli kitap okumaları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte [$t_{(181)} = 2.19, p<.05$]; fakat öğretmenlik mesleğiyle ilgili kitap okumaları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık

göstermemektedir [$t_{(181)} = -.72, p>.05$]. Kadınların psikoloji içerikli kitap okuma puanları ($\bar{X}=2.29$) erkeklerin puanlarından ($\bar{X}=2.04$) daha yüksektir. Bu bulgu, öğretmenlerin psikoloji içerikli kitap okuma puanları ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olduğu şeklinde de yorumlanabilir.

Öğretmenlerin psikoloji içerikli ve öğretmenlik mesleğiyle ilgili kitap okuma durumlarının öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim kademesine göre farklılaşıp farklılaşmadığı t-testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları öğretmenlerin psikoloji içerikli [$t_{(181)} = -1.16, p>.05$] ve öğretmenlik mesleğiyle ilgili [$t_{(181)} = -.59, p>.05$] kitap okuma durumlarının onların görev yaptıkları eğitim kademelerine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur.

Öğretmenlerin psikoloji içerikli ve öğretmenlik mesleğiyle ilgili kitap okuma durumlarının öğretmenlerin yönetim kadrolarında bulunup bulunmama durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı t-testi ile analiz edilmiştir. t-testi sonuçları öğretmenlerin psikoloji içerikli [$t_{(181)} = .36, p>.05$] ve öğretmenlik mesleğiyle ilgili [$t_{(181)} = -.09, p>.05$] kitap okuma durumlarının onların yönetim kadrolarında bulunup bulunmama durumlarına göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığını göstermiştir.

Öğretmenlerin psikoloji içerikli ve öğretmenlik mesleğiyle ilgili kitap okuma durumlarının öğretmenlerin meslekteki hizmet yıllarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır. Bu amaçla yapılan tek faktörlü varyans analizi sonuçları Tablo-6'da sunulmuştur.

Tablo 6.

Psikoloji İçerikli Kitap Okumanın Meslekteki Hizmet Yıllarına Göre Varyans Analizi

Psikoloji Kitapları Okuma	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	Anlamlı Fark
Meslekteki Hizmet Yılı	Gruplararası	11.198	5	2.240	4.849**	1-3, 1-4, 1-6, 2-3
	Gruplarıçi	80.824	175	.462		
	Toplam	92.022	180			

** $p<.01$

ANOVA sonucunda, öğretmenlerin psikoloji içerikli kitap okuma durumlarının öğretmenlerin meslekteki hizmet yıllarına göre anlamlı bir biçimde farklılaştığı [$F_{(5-175)}=4.84, p<.01$]; fakat öğretmenlik mesleğiyle ilgili kitap okuma durumlarının hizmet yıllarına göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı [$F_{(5-175)}=1.24, p>.05$] görülmüştür.

Öğretmenlerin psikoloji içerikli kitap okuma durumlarında hizmet yıllarına bağlı farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre, hizmet yılı 1-5 yıl ($\bar{X}=1.66$) arasında olanların hizmet yılı 11-15 yıl ($\bar{X}=2.42$), 16-20 yıl ($\bar{X}=2.32$) ve 26 yıl ve üstü ($\bar{X}=2.44$) olan öğretmenlerden daha az psikoloji içerikli kitap okudukları belirlenmiştir. Tukey testinin sonuçları hizmet yılı 6-10 yıl ($\bar{X}=1.95$) arasında olan öğretmenlerin de hizmet yılı 11-15 ($\bar{X}=2.42$) arasında olan öğretmenlerden daha az psikoloji içerikli kitap okuduklarını da göstermiştir. Bu sonuçlara göre, öğretmenlerin meslekteki hizmet yılları arttıkça daha fazla psikoloji içerikli kitap okudukları söylenebilir.

Öğretmenlerin psikoloji içerikli ve öğretmenlik mesleğiyle ilgili kitap okuma durumlarının öğretmenlerin mezuniyet derecelerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır. Bu amaçla yapılan tek faktörlü varyans analizi sonuçları öğretmenlerin mezuniyet derecelerinin onların psikoloji içerikli [$F_{(3-179)}=1.28, p>.05$] ve öğretmenlik mesleğiyle ilgili [$F_{(3-179)}=.12, p>.05$] kitap okuma durumlarında anlamlı bir farklılaşmaya yol açmadığını göstermiştir.

Öğretmenlerin başarı düzeyi düşük ya da davranış problemleri gösteren öğrencilerin durumları ile ilgili olarak okul rehber öğretmeni, diğer branş öğretmenleri, öğrenci aileleri ve öğrencilerin kendileri ile görüşme sıklıklarının dağılımına yönelik bulgular

Öğretmenlerin başarı düzeyi düşük ya da davranış problemleri gösteren öğrencilerin durumları ile ilgili olarak okul rehber öğretmeni, diğer branş öğretmenleri, öğrenci aileleri ve öğrencilerin kendileri ile görüşme sıklıklarına ilişkin dağılımlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığı tek örneklemli kay-kare testi ile analiz edilmiştir.

Tek örneklem Kay-kare testi sonucuna göre, başarı düzeyi düşük ya da davranış problemleri gösteren öğrencilerin durumları ile ilgili olarak öğretmenlerin 6'sı hiçbir zaman; 41'i ara sıra; 78'i genellikle ve 58'i de her zaman okul rehber öğretmeni ile görüştiklerini belirtmiştir. Öğretmenler en az hiçbir zaman en çok genellikle seçeneklerini tercih etmişlerdir. Başarı düzeyi düşük ya da davranış problemleri gösteren öğrencilerin durumları ile ilgili olarak öğretmenlerin okul rehber öğretmeni ile görüşme sıklıklarını gösteren seçenekler arasında gözlenen fark anlamlı bulunmuştur [$\chi^2_{(3)} = 61.04$, $p < .01$].

Tek örneklem Kay-kare testi sonucuna göre, başarı düzeyi düşük ya da davranış problemleri gösteren öğrencilerin durumları ile ilgili olarak öğretmenlerin 3'ü hiçbir zaman; 35'i ara sıra; 90'ı genellikle ve 55'i de her zaman diğer branş öğretmenleri ile görüştiklerini belirtmiştir. Öğretmenler en az hiçbir zaman en çok genellikle seçeneklerini tercih etmişlerdir. Başarı düzeyi düşük ya da davranış problemleri gösteren öğrencilerin durumları ile ilgili olarak öğretmenlerin diğer branş öğretmenleri ile görüşme sıklıklarını gösteren seçenekler arasında gözlenen fark anlamlı bulunmuştur [$\chi^2_{(3)} = 87.14$, $p < .01$].

Tek örneklem Kay-kare testi sonucuna göre, başarı düzeyi düşük ya da davranış problemleri gösteren öğrencilerin durumları ile ilgili olarak öğretmenlerin 4'ü hiçbir zaman; 53'ü ara sıra; 69'u genellikle ve 57'si de her zaman öğrenci aileleri ile görüştiklerini belirtmiştir. Öğretmenler en az hiçbir zaman en çok genellikle seçeneklerini tercih etmişlerdir. Başarı düzeyi düşük ya da davranış problemleri gösteren öğrencilerin durumları ile ilgili olarak öğretmenlerin öğrenci aileleri ile görüşme sıklıklarını gösteren seçenekler arasında gözlenen fark anlamlı bulunmuştur [$\chi^2_{(3)} = 53.83$, $p < .01$].

Tek örneklem Kay-kare testi sonucuna göre, başarı düzeyi düşük ya da davranış problemleri gösteren öğrencilerin durumları ile ilgili olarak öğretmenlerin 3'ü hiçbir zaman; 10'u ara sıra; 74'ü genellikle ve 96'sı da her zaman öğrencilerin kendileri ile görüştiklerini belirtmiştir. Öğretmenler en az hiçbir zaman ve ara sıra en çok genellikle ve her zaman seçeneklerini tercih etmişlerdir. Başarı düzeyi düşük ya da davranış problemleri gösteren öğrencilerin durumları ile ilgili olarak öğretmenlerin öğrencilerin kendileri ile görüşme sıklıklarını gösteren seçenekler arasında gözlenen fark anlamlı bulunmuştur [$\chi^2_{(3)} = 140.5$, $p < .01$].

Öğretmenlerin başarı düzeyi düşük ya da davranış problemleri gösteren öğrencilerin durumları ile ilgili olarak okul rehber öğretmenleri, diğer branş öğretmenleri, öğrenci aileleri ve öğrencilerin kendileri ile görüşme durumlarının cinsiyet, görev yapılan eğitim kademesi, mezuniyet derecesi, hizmet yılı ile ilişkisine yönelik bulgular

Öğretmenlerin başarı düzeyi düşük ya da davranış problemleri gösteren öğrencilerin durumları ile ilgili olarak okul rehber öğretmenleri, diğer branş öğretmenleri, öğrenci aileleri ve öğrencilerin kendileri ile görüşme durumlarının öğretmenlerin cinsiyetlerine bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği t-testi ile analiz edilmiştir. t-testi sonuçları öğretmenlerin başarı düzeyi düşük ya da davranış problemleri gösteren öğrencilerin durumları ile ilgili olarak diğer branş öğretmenleri ile görüşme durumlarının öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı biçimde farklılaştığını [$t_{(181)} = 3.48$, $p < .01$]; ancak okul rehber öğretmenleri [$t_{(181)} = .51$, $p > .05$], öğrenci aileleri [$t_{(181)} = .88$, $p > .05$] ve öğrencilerin kendileri ile [$t_{(181)} = 1.62$, $p > .05$] görüşme durumlarının öğretmenlerin cinsiyetlerine bağlı olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmadığını ortaya çıkarmıştır. t-testi sonucu Tablo-7'de sunulmuştur.

Tablo 7.*Öğrencilerin Durumu ile İlgili Olarak Diğer Branş Öğretmenleri ile Görüşmenin Cinsiyete Göre**t-testi*

	Cinsiyet	n	\bar{X}	S	sd	t
Diğer Branş Öğretmenleriyle Görüşme	Kadın	120	3.09	.78	155.7	3.48**
	Erkek	63	2.73	.60		

**p<.01

Kadın öğretmenlerin başarı düzeyi düşük ya da davranış problemleri gösteren öğrencilerin durumları ile ilgili olarak diğer branş öğretmenleri ile görüşme puanları ($\bar{X}=3.09$) erkeklerin puanlarından ($\bar{X}=2.73$) daha yüksektir. Bu bulgu, öğretmenlerin başarı düzeyi düşük ya da davranış problemleri gösteren öğrencilerin durumları ile ilgili olarak diğer branş öğretmenleriyle görüşme puanları ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olduğu şeklinde de yorumlanabilir.

Öğretmenlerin başarı düzeyi düşük ya da davranış problemleri gösteren öğrencilerin durumları ile ilgili olarak okul rehber öğretmenleri, diğer branş öğretmenleri, öğrenci aileleri ve öğrencilerin kendileri ile görüşme durumlarının öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim kademesine bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği t-testi ile analiz edilmiştir. t-testi sonuçları öğretmenlerin başarı düzeyi düşük ya da davranış problemleri gösteren öğrencilerin durumları ile ilgili olarak okul rehber öğretmenleri [$t_{(181)} = 2.72, P<.01$], öğrenci aileleri [$t_{(181)} = 6.27, P<.01$] ve öğrencilerin kendileri ile [$t_{(181)} = 2.15, P<.05$] görüşme durumlarının öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim kademesine bağlı olarak anlamlı bir biçimde farklılaştığını; ancak diğer branş öğretmenleri ile görüşme durumlarının öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim kademesine bağlı olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmadığını [$t_{(181)} = .14, P>.05$] ortaya çıkarmıştır. t-testi sonuçları Tablo-8'de sunulmuştur.

Tablo 8.*Öğrencilerin Durumu ile İlgili Olarak Okul Rehber Öğretmeni, Öğrenci Ailesi ve Öğrencinin Kendisi**ile Görüşmenin Görev Yapılan Eğitim Kademesine Göre t-testi*

	Eğitim Kademesi	n	\bar{X}	S	sd	t
Rehber Öğretmenle Görüşme	İlköğretim	75	3.09	.84	145.8	2.72**
	Ortaöğretim	108	2.76	.74		
Aileyle Görüşme	İlköğretim	75	3.31	.83	133.6	6.27**
	Ortaöğretim	108	2.59	.65		
Öğrenciyle Görüşme	İlköğretim	75	3.51	.66	163.6	2.15*
	Ortaöğretim	108	3.29	.69		

*p<.05 **p<.01

İlköğretimde görev yapan öğretmenlerin başarı düzeyi düşük ya da davranış problemleri gösteren öğrencilerin durumları ile ilgili olarak okul rehber öğretmeniyle ($\bar{X}=3.09$), öğrenci ailesiyle ($\bar{X}=3.31$) ve öğrencinin kendisiyle ($\bar{X}=3.51$) görüşme puanları ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin puanlarından (sırasıyla $\bar{X}=2.76$; $\bar{X}=2.59$; $\bar{X}=3.29$) daha yüksektir.

Öğretmenlerin başarı düzeyi düşük ya da davranış problemleri gösteren öğrencilerin durumları ile ilgili olarak okul rehber öğretmenleri, diğer branş öğretmenleri, öğrenci aileleri ve öğrencilerin kendileri ile görüşme durumlarının öğretmenlerin mezuniyet derecelerine bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi ile analiz edilmiştir. ANOVA sonuçları öğretmenlerin başarı düzeyi düşük ya da davranış problemleri gösteren öğrencilerin durumları ile ilgili olarak okul rehber öğretmenleri [$F_{(3-179)}=1.31, p>.05$], diğer branş öğretmenleri [$F_{(3-179)}=1.87, p>.05$], öğrenci aileleri [$F_{(3-179)}=.77, p>.05$] ve öğrencilerin kendileri [$F_{(3-179)}=.48, p>.05$] ile görüşme durumlarının öğretmenlerin mezuniyet derecelerine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığını göstermiştir.

Öğretmenlerin başarı düzeyi düşük ya da davranış problemleri gösteren öğrencilerin durumları ile ilgili olarak okul rehber öğretmenleri, diğer branş öğretmenleri, öğrenci aileleri ve öğrencilerin kendileri ile görüşme durumlarının öğretmenlerin meslekteki hizmet yıllarına bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi ile analiz edilmiştir. ANOVA sonuçları öğretmenlerin başarı düzeyi düşük ya da davranış problemleri gösteren öğrencilerin durumları ile ilgili olarak okul rehber öğretmenleri [$F_{(5-175)}=2.94, p<.05$] ve öğrencilerin aileleriyle [$F_{(5-175)}=2.22, p<.05$] görüşme durumlarının öğretmenlerin meslekteki hizmet yıllarına bağlı olarak anlamlı biçimde farklılaştığını; fakat diğer branş öğretmenleri [$F_{(5-175)}=1.41, p>.05$] ve öğrencilerin kendileriyle [$F_{(5-175)}=.59, p>.05$] görüşme durumlarının öğretmenlerin meslekteki hizmet yıllarına bağlı olarak anlamlı biçimde farklılaşmadığını göstermiştir. ANOVA sonuçları tablo-9'de sunulmuştur.

Tablo 9.

Öğrencilerin Durumu ile İlgili Olarak Okul Rehber Öğretmeni ve Öğrenci Ailesiyle Görüşmenin Meslekteki Hizmet Yıllarına Göre Varyans Analizi

Meslekteki Hizmet Yılı	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	Anlamlı Fark
Rehber Öğretmenle Görüşme	Gruplararası	9.009	5	1.802	2.945*	1-4, 2-4, 3-4
	Gruplariçi	107.049	175	.612		
	Toplam	116.058	180			
Öğrenci Ailesiyle Görüşme	Gruplararası	7.144	5	1.429	2.220*	1-5, 2-5
	Gruplariçi	112.646	175	.644		
	Toplam	119.790	180			

* $p<.05$

Öğretmenlerin başarı düzeyi düşük ya da davranış problemleri gösteren öğrencilerin durumları ile ilgili olarak okul rehber öğretmeni ve öğrenci aileleri ile görüşme durumlarında hizmet yıllarına bağlı farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre, hizmet yılı 16-20 yıl ($\bar{X}=3.25$) arasında olan öğretmenlerin hizmet yılı 1-5 yıl ($\bar{X}=2.56$), 6-10 yıl ($\bar{X}=2.66$) ve 11-15 yıl ($\bar{X}=2.90$) olan öğretmenlerden daha fazla okul rehber öğretmeni ile görüştikleri belirlenmiştir. LSD testinin sonuçları hizmet yılı 21-25 yıl ($\bar{X}=3.31$) arasında olan öğretmenlerin hizmet yılı 1-5 yıl ($\bar{X}=2.56$) ve 6-10 yıl ($\bar{X}=2.69$) arasında olan öğretmenlerden daha fazla öğrenci aileleriyle görüştiklerini de göstermiştir. Bu sonuçlara göre, öğretmenlerin meslekteki hizmet yılları arttıkça başarı düzeyi düşük ya da davranış problemleri gösteren öğrencilerin durumları ile ilgili olarak okul rehber öğretmeni ve öğrenci aileleri ile daha fazla görüşme yaptıkları söylenebilir.

Nitel bulgular

Öğretmenlerin “İyi Öğretmen” özelliklerine ilişkin görüşlerine yönelik bulgular

Öğretmenlere “İyi öğretmen” ifadesinden ne anladıkları ve “İyi öğretmen”in sahip olması gerektiğini düşündükleri özellikleri hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Öğretmenlerin yazılı olarak verdikleri yanıtlarına dayalı veriler ilköğretim öğretmenleri ve ortaöğretim öğretmenleri için ayrı ayrı analiz edilmiştir. Nitel analiz yönteminin içerik analizi tekniği ile analiz yapılırken görüş sıklığı esas alınmıştır.

İlköğretim öğretmenlerinin “İyi Öğretmen” özelliklerine ilişkin görüşlerinin tema ve kategorilere göre dağılımına yönelik bulgular

İlköğretim öğretmenlerinin “İyi Öğretmen” özelliklerine ilişkin görüşlerinin tema ve kategorilere göre dağılımı tablo-10’da sunulmuştur.

Tablo 10.

İlköğretim Öğretmenlerinin “İyi Öğretmen” Özelliklerine İlişkin Görüşlerinin Tema ve Kategorilere

Göre Dağılımı

Tema	Frekans	Yüzde
Kişilik Özellikleri	249	44.14
<i>Sosyal Kabullenme</i>	50	
<i>Deneyime Açıklık</i>	47	
<i>Kendini Kabullenme</i>	32	
<i>Erdemlilik</i>	29	
<i>Yumuşak Başlılık</i>	28	
<i>Dışadönüklük</i>	28	
<i>Sorumluluk</i>	13	
<i>Beceriklilik</i>	12	
<i>Duygusal Dengelilik</i>	10	
Pedagojik Formasyon	193	34.21
<i>Rehberlik</i>	110	
<i>Öğretim Planlama ve Uygulama</i>	48	
<i>Sınıf Yönetimi</i>	35	
Mesleki Motivasyon	67	11.87
<i>Mesleki Motivasyon</i>	67	
İletişim Becerisi	41	7.26
<i>İletişim Becerisi</i>	41	
Alan Bilgisi	14	2.48
<i>Alanına Hakim Olma</i>	14	
Toplam Görüş Sayısı	564	% 100

Tablo-10 ilköğretim öğretmenlerinin “İyi Öğretmen” özelliklerine ilişkin ifade ettikleri görüşlerinin hemen hemen yarısının öğretmenlerin sahip olması gereken kişilik özellikleri ile ilişkili olduğunu; yaklaşık üçte birinin de öğretmenlerin pedagojik formasyon bilgi ve becerileriyle ilişki görüşlerinden oluştuğunu göstermektedir. Öğretmenler mesleki motivasyona görece daha düşük oranda vurgu yapmışken; iletişim becerilerini ve alan bilgisini oldukça düşük oranlarda vurgulamıştır.

Ortaöğretim öğretmenlerinin “İyi Öğretmen” özelliklerine ilişkin görüşlerinin tema ve kategorilere göre dağılımına yönelik bulgular

Ortaöğretim öğretmenlerinin “İyi Öğretmen” özelliklerine ilişkin görüşlerinin tema ve kategorilere dağılımı tablo-11’de sunulmuştur.

Tablo 11.

Ortaöğretim Öğretmenlerinin “İyi Öğretmen” Özelliklerine İlişkin Görüşlerinin Tema ve Kategorilere Göre Dağılımı

Tema	Frekans	Yüzde
Kişilik Özellikleri	299	40.46
<i>Deneyime Açıklık</i>	66	
<i>Sosyal Kabullenme</i>	47	
<i>Kendini Kabullenme</i>	43	
<i>Yumuşak Başlılık</i>	39	
<i>Sorumluluk</i>	27	
<i>Dışadönüklük</i>	23	
<i>Erdemlilik</i>	23	
<i>Duygusal Dengelilik</i>	15	
<i>Beceriklilik</i>	12	
<i>Amaçlılık</i>	4	
Pedagojik Formasyon	249	33.69
<i>Rehberlik</i>	124	
<i>Öğretim Planlama ve Uygulama</i>	97	
<i>Sınıf Yönetimi</i>	28	
Mesleki Motivasyon	80	10.82
<i>Mesleki Motivasyon</i>	80	
İletişim Becerisi	72	9.74
<i>İletişim Becerisi</i>	72	
Alan Bilgisi	39	5.27
<i>Alanına Hakim Olma</i>	39	
Toplam Görüş Sayısı	739	% 100

Tablo-11 ortaöğretim öğretmenlerinin “İyi Öğretmen” özelliklerine ilişkin ifade ettikleri görüşlerinin %40’ının öğretmenlerin sahip olması gereken kişilik özellikleri ile ilişkili olduğunu; yaklaşık üçte birinin de öğretmenlerin pedagojik formasyon bilgi ve becerileriyle ilişki görüşlerinden oluştuğunu göstermektedir. Öğretmenler mesleki motivasyona ve iletişim becerilerine görece daha düşük ancak birbirine yakın oranlarda vurgu yapmışken; alan bilgisini oldukça düşük oranda vurgulamıştır.

Tüm öğretmenlerin “İyi Öğretmen” özelliklerine ilişkin görüşlerinin tema ve kategorilere göre dağılımına yönelik bulgular

Çalışma grubundaki tüm öğretmenlerin “İyi Öğretmen” özelliklerine ilişkin görüşlerinin tema ve kategorilere dağılımı tablo-12’de sunulmuştur.

Tablo-12 çalışma grubundaki tüm öğretmenlerin “İyi Öğretmen” özelliklerine ilişkin ifade ettikleri görüşlerinin yaklaşık %40’ının öğretmenlerin sahip olması gereken kişilik özellikleri ile ilişkili olduğunu; yaklaşık üçte birinin de öğretmenlerin pedagojik formasyon bilgi ve becerileriyle ilişki görüşlerinden oluştuğunu göstermektedir. Öğretmenler mesleki motivasyona ve iletişim becerilerine görece daha düşük ancak birbirine yakın oranlarda vurgu yapmışken; alan bilgisini oldukça düşük oranda vurgulamıştır.

Tablo 12.

Tüm Öğretmenlerin “İyi Öğretmen” Özelliklerine İlişkin Görüşlerinin Tema ve Kategorilere Göre Dağılımı

Tema	Frekans	Yüzde
Kişilik Özellikleri	548	41.92
<i>Deneyime Açıklık</i>	113	
<i>Sosyal Kabullenme</i>	97	
<i>Kendini Kabullenme</i>	75	
<i>Yumuşak Başlılık</i>	67	
<i>Erdemlilik</i>	52	
<i>Dışadönüklük</i>	51	
<i>Sorumluluk</i>	40	
<i>Duygusal Dengelilik</i>	25	
<i>Beceriklilik</i>	24	
<i>Amaçlılık</i>	4	
Pedagojik Formasyon	442	33.81
<i>Rehberlik</i>	234	
<i>Öğretim Planlama ve Uygulama</i>	145	
<i>Sınıf Yönetimi</i>	63	
Mesleki Motivasyon	139	10.63
<i>Mesleki Motivasyon</i>	139	
İletişim Becerisi	121	9.25
<i>İletişim Becerisi</i>	121	
Alan Bilgisi	53	4.05
<i>Alanına Hakim Olma</i>	53	
Toplam Görüş Sayısı	1307	% 100

Tüm öğretmenlerin “İyi Öğretmen” özelliklerine ilişkin görüşlerine dayalı olarak oluşturulan tema ve kategorilerdeki görüşler ve görüşlerin dağılımına yönelik bulgular

Öğretmenlerin “İyi Öğretmen” özelliklerine ilişkin görüşlerine dayalı olarak oluşturulan beş tema ve her temanın içerdiği kategori ve alt kategorilere yerleştirilen görüşlerin dağılımları aşağıda sırasıyla Tablo-13, 14, 15, 16 ve 17’de sunulmuştur. Her tablonun altında o tabloda yer alan görüşlere örnek alıntılar sunulmuştur.

Tablo-13 çalışma grubundaki öğretmenlerin “İyi Öğretmen”in sahip olması gereken “Kişilik özellikleri” içinde ilk üç sırada “Deneyime açıklık”, “Sosyal kabullenme” ve “Kendini kabullenmeye” ilişkin özellikleri vurguladıklarını göstermektedir. Öğretmenler “Duygusal dengelilik” ve “Becerikliliğe” ilişkin özellikleri görece az vurgularken, en az “Amaçlılık” özelliğini vurgulamıştır. Tek tek görüşlerin frekansları dikkate alındığında, en fazla vurgulanan görüşün “İnsanı seven”, ikinci sırada “Gelişmeye ve yeniliğe açık olma” ve üçüncü sırada da “Ahlaklı ve güvenilir” olma ile ilgili görüşler olduğu dikkati çekmektedir. Aşağıda öğretmenlerin bu temadaki görüşlerinden örnek alıntılara yer verilmiştir.

“İyi öğretmen gelişmeye ve yeniliklere açık, sosyal yönü olan, misyon sahibi bir kişidir.”

“iyi bir öğretmen kitap okumalı, tutarlı bir kişilik yapısına sahip olmalı, ... yaratıcı olmalı. İyi bir öğretmen öğrencilerine her yönüyle iyi bir model olmalı.”

“İyi öğretmen kendine ve başkalarına saygılı, iyi niyetli ve güvenilir olan, etrafına güven veren, giyim kuşam tavrı ve davranışlarına özen gösteren, planlı olan bir öğretmendir.”

“iyi bir öğretmen, öğrencilerini seven, çalışkan, kendini geliştiren, sabırlı, çok yönlü, sevecen, saygılı, şefkatli, ...birisi olmalıdır.”

“İyi öğretmen insan sevgisiyle dolu olan, ...sorun çözücü olan, anlık çözümler üretebilen,
....öğretmendir.”
“İyi öğretmen genel kültür açısından entelektüel birikime sahip olmalı.”

Tablo 13.

“Kişilik Özellikleri” Temasındaki Görüşlerin Kategorilere Göre Dağılımı

Kategori	Frekans
Görüş	
Deneyime Açıklık	113
<i>Gelişmeye ve Yeniliğe Açık</i>	65
<i>Entelektüel ve Genel Kültür Sahibi</i>	25
<i>Kitap Okuyan</i>	15
<i>Sanatçı ve Yaratıcı</i>	8
Sosyal Kabullenme	97
<i>İnsanı Seven</i>	82
<i>Başkalarına Saygılı</i>	15
Kendini Kabullenme	75
<i>Model Olma Bilincinde</i>	31
<i>Kendine Güvenli</i>	13
<i>Tavır ve Davranışlarına Özenli</i>	11
<i>Giyim Kuşamına Özenli</i>	10
<i>Kendine Karşı Objektif</i>	6
<i>Kendine Saygılı</i>	4
Yumuşak Başlılık	67
<i>Hoşgörülü</i>	29
<i>Yardımsaver ve İyiliksever</i>	21
<i>İyi Niyetli</i>	7
<i>Duyarlı</i>	7
<i>Uyumlu</i>	3
Erdemlilik	52
<i>Ahlaklı ve Güvenilir</i>	42
<i>Vatansever</i>	6
<i>Vicdanlı</i>	4
Dışadönüklük	51
<i>Güler Yüzlü ve Sevecen</i>	37
<i>Sosyal</i>	10
<i>Lider</i>	4
Sorumluluk	40
<i>Görev ve Sorumluluk Sahibi</i>	22
<i>Çalışkan</i>	9
<i>Planlı</i>	7
<i>Dakik</i>	2
Duygusal Dengelilik	25
<i>Sabırlı</i>	21
<i>Ruh Sağlığı Yerinde</i>	4
Beceriklilik	24
<i>Sorun Çözücü</i>	24
Amaçlılık	4
<i>Misyon Sahibi</i>	4
Toplam Görüş Sayısı	548

Tablo 14.*“Pedagojik Formasyon” Temasındaki Görüşlerin Kategorilere Göre Dağılımı*

Kategori Görüş	Frekans
Rehberlik	234
<i>Öğrencilerin Gelişimsel Özelliklerini Tanıma ve İhtiyaçlarına Duyarlılık Gösterme</i>	36
<i>Öğrenciyi Motive Edebilme</i>	30
<i>Öğrenci Kişisel Sorunlarına Zaman Ayırma</i>	30
<i>Öğrenci-Okul-Aile Etkileşimini Sağlayabilme</i>	21
<i>Eğitici Olma</i>	19
<i>Öğrenciyi Tanıma Becerisine Sahip Olma</i>	18
<i>Bireysel Farklılıkları Gözetme ve Herkesi Olduğu Gibi Kabul Etme</i>	15
<i>Öğrencinin Öz güvenini Arttırma</i>	14
<i>Öğrenciye Arkadaşça Yaklaşma</i>	13
<i>Öğrenciye Anne Şefkati Gösterme</i>	11
<i>Öğrencilere Uygun Yönlendirmelerde Bulunma</i>	10
<i>Rehber Olma</i>	7
<i>Rehberlik Hizmetlerinden Yararlanma</i>	3
<i>Öğrencilere Kendilerini Tanıma Becerisini Kazandırma</i>	3
<i>Öğrencisinin Başaracağına İnanma</i>	2
<i>Öğrencilere Disiplinli Olmayı Öğretme</i>	2
Öğretimi Planlama ve Uygulama	145
<i>Etkili Öğretim Yöntemlerini Bilme ve Uygulama</i>	45
<i>Öğrenci Düzeyine Uygun Öğretim Yapabilme</i>	31
<i>Öğrenciye Yaşının Gerektirdiği Biçimde Davranabilme</i>	19
<i>Eğitim ve Öğretim Etkinliklerini Bütünleştirme</i>	14
<i>Öğretimde Teknolojiden Yararlanma</i>	11
<i>İyi Öğrenci Davranışlarını Ödüllendirme</i>	10
<i>Etkili Öğrenme Yollarını Öğretme</i>	9
<i>Ölçme ve Değerlendirme Bilgisine Sahip Olma</i>	3
<i>Öğrenciyi Çok Yönlü Değerlendirme</i>	3
Sınıf Yönetimi	63
<i>Adil Olma, Ayrımcı Davranmama</i>	24
<i>Sınıfta Disiplini Sağlama</i>	23
<i>Sınıfta Demokratik Bir Ortam Oluşturma</i>	7
<i>Sınıf Yönetimi Becerisine Sahip Olma</i>	5
<i>Kişisel Sorunları Sınıfa Yansıtma</i>	2
<i>Derste Zaman Yönetimini Yapabilme</i>	2
Toplam Görüş Sayısı	442

Tablo-14 çalışma grubundaki öğretmenlerin “İyi Öğretmen”in sahip olması gereken “Pedagojik formasyon” bilgi ve becerileri içinde “Rehberliği” ilk sırada, “Öğretimi planlama ve uygulamayı” ikinci sırada ve “Sınıf yönetimini” de üçüncü sırada vurguladığını göstermektedir. “Rehberlik” kategorisindeki görüşler içinde “Öğrencilerin gelişimsel özelliklerini tanıma ve ihtiyaçlarına duyarlılık gösterme” ilk sırada, “Öğrenciyi motive edebilme” ve “Öğrenci kişisel sorunlarına zaman ayırma” aynı oranlarla ikinci sırada, “Öğrenci, okul, aile etkileşimini sağlayabilme” de üçüncü sırada vurgulanmıştır. “Öğretimi planlama ve uygulama” kategorisindeki görüşler içinde “Etkili öğretim yöntemlerini bilme ve uygulama” ilk sırada, “Öğrenci düzeyine uygun öğretim yapabilme” ikinci sırada, “Öğrenciye yaşının gerektirdiği biçimde davranabilme” de üçüncü sırada vurgulanmıştır. “Sınıf yönetimi” kategorisindeki görüşler içinde “Adil olma, ayrımcı davranmama” ilk sırada, “Sınıfta

disiplini sağlama” ikinci sırada, “Sınıfta demokratik bir ortam oluşturma” de üçüncü sırada vurgulanmıştır. Aşağıda öğretmenlerin bu temadaki görüşlerinden örnek alıntılara yer verilmiştir.

“Öğretmen kendisinin de bir zamanlar öğrenci olduğunu unutmaz ve öğrencileri anlamaya çalışır.”

“İyi öğretmen, öğrencinin ‘beni anlayan biri var’ diyebildiği, öğrencilerle arkadaş olan, onlarla sohbet edip dertlerini dinleyebilen, ... öğrencinin özgüvenini pekiştiren, başarmanın mutluluğunu tattırabilen öğretmendir.”

“...öğrencilerin ihtiyaçları, gereksinimleri vardır. Her zaman anne-baba, arkadaş gibi oturup konuşulabilmelidir. Yeri geldiğinde rehber, yeri geldiğinde arkadaş, yeri geldiğinde anne-baba gibi olmalıdır.”

“Öğrencilerinin farklı aile ortamlarından geldiklerinin farkında olan, insani değerleri yüksek olan kişidir iyi öğretmen. İyi öğretmen öğrencilerin aileleriyle diyalog halinde olur.”

“İyi bir öğretmen öğrencisini her yönüyle tanımalı.”

“İyi öğretmen dersi seviyeye uygun anlatabilmeli.”

“İyi bir öğretmen öğrencilerinin motivasyonunu yükseltmek için görsel ve işitsel teknolojiyi kullanır.”

“İyi bir öğretmen öğrencilerini sadece dersteki başarılarıyla değil, bir bütün olarak değerlendirir.”

“Pedagojik donanımı yeterli olmalı. İyi bir öğretmen bildiğini en iyi öğretendir.”

“İyi öğretmen sınıfa hakim olabilen, disiplini sağlayabilen....”

“İyi öğretmen sınıfta demokratik bir ortam oluşturur, ...”

Tablo 15.

“Mesleki Motivasyon” Temasındaki Görüşlerin Dağılımı

Kategori	Frekans
Görüş	
Mesleki Motivasyon	139
<i>Mesleğini Sevme</i>	43
<i>İyi İnsan Yetiştirme İdealine Sahip Olma</i>	38
<i>Alanında Kendini Geliştirme İstek ve Çabasına Sahip Olma</i>	26
<i>Araştırmacı Olma</i>	21
<i>Derse Hazırlıklı Gelme</i>	11
Toplam Görüş Sayısı	139

Tablo-15 çalışma grubundaki öğretmenlerin “İyi Öğretmen”in sahip olması gereken “Mesleki motivasyonla” ilgili özelliklerine ilişkin görüşleri içinde ilk üç sırada “Mesleğini sevme”, “İyi insan yetiştirme idealeine sahip olma” ve “Alanında kendini geliştirme istek ve çabasına sahip olma” görüşleri yer almaktadır. Aşağıda öğretmenlerin bu temadaki görüşlerinden örnek alıntılara yer verilmiştir.

“İyi bir öğretmen ‘bir insan yetiştirme ideailine’ sahip olduğunu unutmamalıdır.”

“İyi öğretmen...derse hazırlıklı gelen, ...araştırmayı seven, bir öğretmen olarak eksikliklerini görüp, kabul edip üstüne giden...”

“...iyi öğretmen, mesleğini sevmeli de”

Tablo 16.

“İletişim Becerisi” Temasındaki Görüşlerin Dağılımı

Kategori Görüş	Frekans
İletişim Becerisi	121
<i>Etkili İletişim Kurma</i>	33
<i>Öğrenciyle Empati Kurabilme</i>	31
<i>Güzel Konuşma</i>	15
<i>Öğrenciye Saygı Gösterme</i>	12
<i>Etkili Dinleme Becerisine Sahip Olma</i>	11
<i>İletişimde Sınırları Koruma</i>	9
<i>Yapıcı Eleştiride Bulunma ve Eleştiriye Açık Olma</i>	7
<i>Kendini İfade Edebilme</i>	3
Toplam Görüş Sayısı	121

Aşağıda öğretmenlerin “İyi Öğretmen”in sahip olması gereken “İletişim Becerisi” ile ilgili özelliklerini oluşturan temadaki görüşlerinden örnek alıntılara yer verilmiştir.

“iyi öğretmen iyi dinleyicidir, ... empati yapabilir... kendisinin de bir zamanlar öğrenci olduğunu hep hatırlar ve öğrencilerini anlamaya çalışır.”

“İyi öğretmen, insanlarla iletişimini en iyi şekilde sağlayan ...”

“... iyi öğretmenin konuşma yeteneği olmalı, dili düzgün konuştuğu gibi kendini güzel ifade edebilmeli...”

“... iyi öğretmen öğrencisine saygılı olmalı, öğrenciyle iletişime açık olmalı; fakat laubaliliğe izin vermemeli, ”

“İyi öğretmen hem eleştiriye açık olmalı hem de başkalarını eleştirdiğinde yapıcı olmaya çalışmalıdır.”

Tablo 17.

“Alan Bilgisi” Temasındaki Görüşlerin Dağılımı

Kategori Görüş	Frekans
Alan Bilgisi	53
<i>Alanına Hakim Olma</i>	53
Toplam Görüş Sayısı	53

Aşağıda öğretmenlerin “İyi Öğretmen”in sahip olması gereken “Alan Bilgisi” ile ilgili özelliklerini oluşturan temadaki görüşlerinden örnek alıntılara yer verilmiştir.

“İyi öğretmen, alanındaki bilgilere hakim olan....”

“İyi öğretmen...kendi alanında belirli bir bilgi sahibi...”

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmada ilk ve ortaöğretim öğretmenlerinin davranış alışkanlıkları ve öğretmenlerin “İyi Öğretmen”in sahip olması gereken özelliklerine ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu bölümde bulgular iki alt başlık altında ele alınıp tartışılmıştır.

Nicel bulgulara ilişkin değerlendirmeler

Öğretmenlerin kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin yanıtları öğretmenlerin büyük bir bölümünün (dörtte üçü) kitap okumaya düzenli olarak ve sıkça zaman ayırdıklarını göstermiştir. Bu bulgu MEB'in (2006) Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri ile ilgili çalışmalarında "Kişisel ve Mesleki Değerler- Mesleki Gelişim" olarak ifade edilen yeterlik alanında ve Şişman ve Acat'ın (2003) özetlediği, alanyazındaki çalışmalarda yer alan dört temel yeterlik alanından "Genel Kültür Alanında Yeterlik" olarak adlandırılan yeterlik alanında öğretmenlerin iyi bir düzeyde olması gerektiği beklentisine yol açmaktadır. Ancak TED'in, (2009) ilköğretim öğretmenlerinin "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri"nin mevcut durumunu belirlemeye çalıştığı Öğretmen Yeterlikleri Alan Araştırması bulguları öğretmenlerin "Kişisel ve Mesleki Değerler- Mesleki Gelişim" yeterlikleri konusunda bir yeterlik sorunu yaşadığını ve öğretmenlerin bu yeterliklerinin geliştirilme ihtiyacı içinde olduğunu göstermiştir. Oldukça yakın bir zamanda yapılmış bu araştırmanın bulguları ile bu çalışmada elde edilen öğretmenlerin çok büyük bir bölümünün düzenli olarak sıkça kitap okudukları yönündeki bulgudaki çelişki yine bu çalışmada öğretmenleri psikoloji içerikli ya da öğretmenlik mesleğiyle ilgili kitapları okuma sıklıkları ile ilgili bulgularla büyük ölçüde açıklığa kavuşmaktadır. Çünkü öğretmenlerin yanıtları öğretmenlerin dörtte üçünün psikoloji içerikli kitapları ya hiç okumadığını ya da nadiren okuduğunu gösterirken; öğretmenlerin yaklaşık yarısının öğretmenlik mesleğiyle ilgili kitapları genellikle ya da her zaman okuduğunu ortaya koymuştur. Bu tür içerikleri olan kitapların düzenli olarak okunmasının, öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişim yeterlik alanında kendilerini geliştirmelerine katkı sağlaması mantıksal olarak beklenen bir durumdur. Tüm bu bulgular bir arada değerlendirildiğinde, öğretmenlerin okudukları kitapların büyük bölümünün onların kişisel ve mesleki gelişimlerine doğrudan katkı sağlayıcı nitelikteki kitaplar olmayabileceğini düşündürmektedir.

Bulgular öğretmenlerin psikoloji içerikli kitap okuma durumlarının cinsiyete ve meslekteki hizmet yılına bağlı olarak anlamlı biçimde farklılaştığını göstermiştir. Bulgulara göre kadın öğretmenler erkek öğretmenlerden daha fazla psikoloji içerikli kitapları okurken; hizmet yılı 6 yıl ve daha fazla olan öğretmenler hizmet yılı beş yıl daha az olan öğretmenlerden daha fazla psikoloji içerikli kitapları okumaktadır. Bu konuyla ilgili dikkati çeken bir başka bulgu, öğretmenlerin psikoloji içerikli ya da öğretmenlik mesleği ile ilgili kitap okuma durumlarının mezuniyet derecelerine bağlı olarak anlamlı biçimde farklılaşmamasıdır. Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha fazla psikoloji içerikli kitap okudukları yönündeki bulgunun toplumsal cinsiyet rolleri ile ilişki olabileceği düşünülmektedir. Gilligan (1982), kadınların yetiştiriliş biçiminde onlara kazandırılmak istenen özelliklerin kişiler arası ilişkiler, başkalarına bakım verme ve şefkat ile ilişkili olduğunu belirtmektedir. Dökmen'in (1991) çalışmasında da belirtildiği gibi birçok toplumda toplumsal öğrenmeler bağlamında kadınsı ve erkeksi özellikler farklılaşmaktadır. Örneğin Türkiye'de yaptığı çalışmasında Dökmen, hassas, yumuşak-nazik, gönül alan, incinmiş duyguları tamir etmeye istekli, kaba dil kullanmayan, anlayışlı ve başkalarının ihtiyaçlarına duyarlı olma gibi özelliklerin kadınsı özellikler olarak belirlendiğini ifade etmektedir. Bu ve benzeri özellikler böyle özelliklere sahip olan insanlarda insan psikolojisi konusunda daha donanımlı olma gereksinimini daha fazla hissettiriyor olabilir. Öğretmenlerin altıncı yıl ve sonrasındaki hizmetleri süresince ilk beş yıldakine oranla daha fazla psikoloji içerikli kitap okudukları yönündeki bulgu, öğretmenlerin ilk beş yıllık süreçte öğrencileri ve belki de meslektaşlarını yeterince iyi anlayamamaktan kaynaklı sorunlar yaşamalarından ya da daha iyi anladıklarında öğretmenliği de daha kolay ve başarılı icra edebilecekleri düşüncesini geliştirmelerinden kaynaklanıyor olabilir. Öğretmenlerin psikoloji içerikli ya da öğretmenlik mesleği ile ilgili kitap okuma durumlarının mezuniyet derecelerine bağlı olarak anlamlı biçimde farklılık göstermemesi ilgi çekicidir. Çünkü daha üst düzey öğrenim yaşantılarının kişilerde kişisel ve mesleki gelişimlerine yönelik kitap okuma bilincini artırması ya da kitap okumaya karşı daha olumlu tutumlar oluşmasına katkıda bulunması beklenir. Bu bulgu öğretmenlerin aldıkları eğitimlerin onların kişisel ve mesleki gelişimlerine katkıda bulunabilecek nitelikteki kitapları okumaya yönelik tutumlarını değiştirici nitelikte olmadığını düşündürmektedir. Bu bulgunun akla getirdiği bir diğer yorum, öğretmenlerin belki de bu mesleği seçerken kendi ilgi ve yeteneklerinden daha çok başka faktörlerle bu meslek alanını seçmiş olabileceğidir. Aypay'ın (2010) araştırmasındaki öğretmenlerin hizmet öncesi aldıkları eğitimle ilgili değerlendirmelerinde bu eğitimlerin onları mesleki gelişim konusunda yeterince iyi hazırlamadığı yönündeki bulgu ve TED'in (2009) araştırma sonuçlarındaki öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimleri konusunda yeterlik sorunları yaşadığı ve öğretmenlerin üçte birinin öğretmenlik mesleğini ilgi ve istek dışı seçtikleri yönündeki bulgular bu yorumları destekleyici niteliktedir.

Öğretmenlerin başarı düzeyi düşük ya da davranış problemleri gösteren öğrencilerin durumlarıyla ilgili olarak okul rehber öğretmeni, diğer branş öğretmenleri, öğrenci aileleri ve öğrencilerin kendileriyle görüşme durumlarının sıklıklarıyla ilgili bulgular, öğretmenlerin %92'sinin öğrencilerin kendileriyle, %81'inin diğer branş öğretmenleriyle, %74'ünün okul rehber öğretmeni ile ve %70'inin de öğrenci aileleriyle “genellikle” ya da “her zaman” görüştiklerini göstermiştir. Bu bulgular öğretmenlerin öğrencileriyle ilgili sorunlara duyarlılık gösterdiklerini düşündürmektedir.

Öğretmenlerin başarı düzeyi düşük ya da davranış problemleri gösteren öğrencilerin durumlarıyla ilgili olarak okul rehber öğretmeni, diğer branş öğretmenleri, öğrenci aileleri ve öğrencilerin kendileriyle görüşme durumlarının cinsiyet, görev yapılan eğitim kademesi, mezuniyet derecesi ve hizmet yılına bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik bulgular şöyle özetlenebilir: Başarı düzeyi düşük ya da davranış problemleri gösteren öğrencilerin durumlarıyla ilgili olarak; 1) Sadece diğer branş öğretmenleri ile görüşme durumu cinsiyete göre anlamlı biçimde farklılık göstermiştir. Kadın öğretmenler erkek öğretmenlere oranla diğer branş öğretmenleriyle daha fazla görüşmektedirler. 2) Okul rehber öğretmenleri, öğrenci aileleri ve öğrencilerin kendileriyle görüşme durumları görev yapılan eğitim kademesine göre anlamlı biçimde farklılık göstermiş, ancak diğer branş öğretmenleriyle görüşme durumu anlamlı bir biçimde farklılaşmamıştır. Rehber öğretmenle, öğrenci aileleriyle ve öğrencilerin kendileriyle görüşme durumları ilköğretim kademesinde orta öğretim kademesine oranla daha fazladır. 3) Okul rehber öğretmeni ve öğrenci aileleriyle görüşme durumları hizmet yılına bağlı olarak anlamlı biçimde farklılaşmakta, ancak diğer branş öğretmenleri ve öğrencilerin kendileriyle görüşme durumları anlamlı bir biçimde farklılaşmamıştır.

Öğretmenler meslekteki hizmet yılı 16 yıl ve daha fazla olduğunda, okul rehber öğretmeni ve öğrenci aileleriyle hizmet yılı daha düşük olan öğretmenlerden daha fazla görüşmektedirler. Kadın öğretmenlerin başarı düzeyi düşük ya da davranış problemleri gösteren öğrencilerle ilgili olarak meslektaşları olan diğer branş öğretmenleriyle erkek öğretmenlere oranla daha fazla görüşmeleri öğrencilerinin başarısızlıklarının ya da gösterdikleri davranış problemlerinin kendilerinden kaynaklanıp kaynaklanmadığını araştırma amacına yönelik olabilir. Bu durumun iki nedeni olabilir. Birinci neden, öğretmenlik mesleğinin kadın toplumsal cinsiyet rollerine daha uygun olduğu biçimindeki yaygın anlayışın (Hyde ve DeLamater 1997) bir devamı olarak, kadın öğretmenlerin kendilerini bu konuda daha sorumlu hissetmeleri ile ilgili olabilir. İkinci bir neden de, yükleme biçimiyle (Weiner, 1974) ilgili olabilir. Buna göre kadın öğretmenler benzerliklere bakarak var olan başarısızlığın ya da sorunun içsel mi dışsal mı kaynaklı olduğunu anlamaya çalışıyor olabilir.

İlköğretim kademesinde görev yapan öğretmenler başarı düzeyi düşük ya da davranış problemleri gösteren öğrencilerinin durumlarıyla ilgili olarak okul rehber öğretmeni, öğrenci aileleri ve öğrencilerin kendileriyle ortaöğretimde görev yapan öğretmenlere oranla daha fazla görüşmektedirler. Bu durumun bir nedeni her iki öğretim kademesinde yer alan öğrencilerin gelişim görevleriyle ilgili olabilir (Erikson, 1968 ve 1984). İlköğretim kademesindeki öğrencilerin en önemli gelişim görevleri çalışkanlık duygusunu geliştirmek iken; ortaöğretimde ise kimlik kazanmak en önemli gelişim görevidir. İlköğretim kademesindeki öğretmenler, öğrencilerinin akademik başarısızlıklarını ve davranış problemlerini öğrencinin dışındaki pek çok nedenle açıklama eğiliminde olabilirler. Çünkü bu dönemdeki öğrenciler, akademik başarısızlık ya da davranış problemleri gösteriyorlarsa bunun nedeni büyük oranda çevresel koşullarla ilişkilendirilir. Ortaöğretim kademesindeki öğretmenler ise, öğrencilerinin akademik başarısızlıklarını ve davranış problemlerini öğrencilerin kendi gelişimsel özellikleriyle açıklıyor olabilirler. Bu nedenle de çözüm arayışları ilköğretim öğretmenlerinkine oranla daha düşük düzeyde kalmış olabilir.

Meslekteki hizmet yılı 16 yıl ve daha fazla olan öğretmenler başarı düzeyi düşük ya da davranış problemleri gösteren öğrencilerinin durumlarıyla ilgili olarak okul rehber öğretmeni ve öğrenci aileleriyle hizmet yılı daha düşük olan öğretmenlerden daha fazla görüşmektedirler. Bu bulgu öğretmenlerin artan mesleki deneyimlerine bağlı olarak onların okul rehber öğretmeni ve aile katılımının öğrencilerle ilgili sorunların çözümündeki rolünü daha iyi takdir edebiliyor olmalarından kaynaklanmış olabilir.

Nitel bulgulara ilişkin değerlendirmeler

Öğretmenlerin “İyi Öğretmen” özelliklerine ilişkin görüşlerinin analizi öğretmenlerin “İyi Öğretmen”nin sahip olması gereken özellikleri içinde öncelikli sırayı, kişilik özelliklerine; ikinci

sırayı, pedagojik formasyon bilgi ve becerilerine; üçüncü sırayı, mesleki motivasyona dair özelliklere; dördüncü sırayı, iletişim becerisine ve son sırayı da alan bilgisine verdiklerini göstermiştir.

Öğretmenlik mesleği doğası gereği öğrendiğini öğrenciye aktarmayı, pek çok insanla etkileşim halinde bulunmayı, yeniliklere açık olmayı içeren bir meslektir. Öğretmenler mesleklerini icra ederken elbette kendilerini başkalarından ayırt eden kişilik özelliklerini de sürece dahil edeceklerdir. Çünkü Schopenhauer'a göre, kişilik özellikleri bireyin deneyimlerine rengini veren ve onlara her zaman ve her yerde eşlik eden en önemli faktördür (Akt. Aydoğan, 2005). Öğretmenlerin kişilik özelliklerini iyi öğretmen özelliği olarak ele almaları kişilik özelliklerinin işlevselliği açısından ele alınabilir. Örneğin sorumluluk kişilik özelliğine sahip olan bireylerin işlerini çok iyi yönettikleri ve ürün ortaya koydukları; deneyime açık bireylerin kendilerini geliştirdikleri ve yeni bilgileri daha iyi öğrendikleri ve dışa dönük bireylerin ise toplumsal ilişki kurmaya daha yatkın oldukları literatürce ortaya konmuştur. (Aiken, 1999; Costa ve McCrae, 1980; McCrae ve Costa, 2003). Eryılmaz'ın (2010) çalışmasındaki bulgular da bu çalışmanın bulgularıyla paralellik göstermiştir. Öğrenme sürecinin en önemli aktörlerinden olan öğrenciler de derse katılım konusunda öğretmenlerin olumlu kişilik özelliklerini ön plana çıkarmıştır.

Nitel verilerin analizine göre, öğretmenlerin iyi bir öğretmende ikinci olarak önemini vurguladıkları özellik, pedagojik bilgi ve becerilerle ilgili özelliklerdir. Acat ve diğerlerinin (2005) çalışmasında öğretmen adayı öğrencilerin öğretmenlik meslek yeterlikleri içinde en yüksek değerlendirmeleri öğretmenlik formasyonu yeterlik alanındadır. Şişman ve Acat'ın (2003) çalışmasında kıdemi az olan öğretmenler kıdemlilere oranla öğretmenlik formasyonuna daha olumlu değerlendirmeler yaparken; kıdem artarken bu değerlendirmelerin daha olumsuz doğru kaydığı belirlenmiştir. Bu araştırmaların bulguları bir arada değerlendirildiğinde, öğretmenlik formasyonu ile ilgili özelliklerin öğretmenler tarafından "İyi Öğretmende" bulunması gereken en önemli özellik olarak düşünülmüyor olabileceği akla gelmektedir. Bu durum, bu araştırmada öğretmenlerin "İyi Öğretmen" özellikleri içinde pedagojik formasyon bilgi ve becerileriyle ilgili özellikleri kişilik özelliklerine oranla daha düşük bir oranda vurguladıkları bulgusunu desteklemektedir. Bununla birlikte, pedagojik formasyona dair özelliklerin "İyi Öğretmen" özellikleri içinde ikinci sırada vurgulanmış olması bu özelliklerin de öğretmenler tarafından öğretmenlik mesleğinin başarılı icrası için önemli özellikler olarak algılandığına işaret etmektedir. Bu durum Darling-Hammond'un (2000) öğretmenlik formasyonunun öğrenci başarısı ile yakından ilişki olduğu yönündeki bulgusu ile örtüşmektedir.

Nitel verilerin analizi, öğretmenlerin "İyi Öğretmen" özellikleri içinde mesleki motivasyona, iletişim becerilerine ve alan bilgisine dair özellikleri dikkat çekici biçimde ilk iki özelliğe göre daha düşük oranda vurguladıklarını göstermiştir. Bu bulgular, öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinin uygun kişilik özellikleri ve yeterli pedagojik bilgi ve becerilerle büyük oranda başarıyla yürütülebileceğini düşünüyor olabileceklerini akla getirmektedir. Chionna ve diğerleri (2006, s.79) öğretmen mesleki kişiliğinin a) Disiplin ve yönetsel öğretim ve örgütsel yeterliklerden, b) Öğretme-öğrenme sürecine ilişkin kişisel vizyonlardan, c) "Duygusal zeka"dan ve son olarak da d) Öğretmenlerin duyarlılığından türediğini söylemektedir. Bu özellikler büyük oranda kişilik özellikleri ve pedagojik formasyon bilgi ve becerileriyle ilgili görünmektedir. Öğretmenlik mesleğini icra eden öğretmenlerin benzer bir algı geliştirmiş olmaları bu düşünceyle paralellik göstermektedir.

Nitel verilerin analizi, öğretmenlerin "İyi Öğretmen" in sahip olması gerektiğini düşündükleri kişilik özellikleri içinde ilk üç özellik olarak sırasıyla deneyime açıklık, sosyal kabullenme ve kendini kabullenme özelliklerini vurguladıklarını göstermiştir. Deneyime açık olma, öğretmenlerin gelişmeye ve yeniliğe açık olma, entelektüel ve genel kültür sahibi olma, kitap okuma ve sanatçı ve yaratıcı olma özelliklerini içerirken; sosyal kabullenme, öğretmenlerin insanı sevme ve başkalarına saygılı olma özelliklerini içermekte; kendini kabullenme özelliği ise, öğretmenlerin model olma bilincinde olma, kendine güvenme, tavır ve davranışlarına özenme, giyim kuşamına özenme, kendine karşı objektif olma ve kendine saygılı olma özelliklerini içermektedir. Özetle, öğretmenler "İyi Öğretmen" kişilik özellikleri içinde kendini sevme ve kendine saygı duyma; etkileşim içinde bulunduğu kişileri sevme ve onlara saygı duyma; değişime ve yeniliğe açık ve ufku geniş bir kişi olmanın diğer özelliklerden daha önemli olduğunu belirtmektedirler. Öğretmenlerin kişilik özellikleri içinde en sık vurguladıkları on görüş açısından bakıldığında ilk on sırada sırasıyla şu özellikler yer almaktadır: İnsanı seven, gelişmeye ve yeniliğe açık, ahlaklı ve güvenilir, güler yüzlü ve sevecen, model olma bilincinde, hoşgörülü, entelektüel ve genel kültür sahibi, sorun çözücü, sabırlı, yardımsever ve iyilik sever. Bu

bulgular, Özabacı ve Acat'ın (2005) çalışmalarında öğretmen adaylarının İdeal Öğretmen Özelliklerini değerlendirdikleri çalışmada ideal bir öğretmende bulunması gereken ilk on özellik olarak belirledikleri özelliklerle büyük oranda farklılık göstermiştir. Bu farklılığın araştırma yöntemi ve mesleki deneyim olarak iki nedenden kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Özabacı ve Acat, araştırmalarında öğrenci adaylarına bir sıfat listesi vermiş ve bu listedeki özellikler üzerinden değerlendirme yapmalarını istemiştir. Bu çalışmada ise, öğretmenlerden tümüyle kendi düşüncelerini bir sınırlandırma olmaksızın belirtebilecekleri açık uçlu bir soru ile “İyi Öğretmende” bulunması gerektiğini düşündükleri özellikleri yazmaları istenmiştir. Ayrıca Özabacı ve Acat, araştırmalarını öğretmen adayı öğrenciler üzerinde yapmıştır. Bu araştırma ise öğretmenlerle yapılmıştır. Henüz öğretmenlik deneyimi olmayan adaylarla mesleği icra eden öğretmenler arasında deneyimden kaynaklanan düşünce farklılıklarının olması doğaldır. İki çalışmadaki bu yöntemsel farklılıkların ve çalışma gruplarında mesleki deneyimden kaynaklı farklılıkların farklı sonuçları doğurmuş olabileceği düşünülmektedir.

Nitel verilerin analizi, öğretmenlerin “İyi Öğretmen”in sahip olması gerektiğini düşündükleri pedagojik formasyon bilgi ve becerileriyle ilgili özellikleri içinde ilk sırada rehberlikle ilgili, ikinci sırada öğretimi planlama ve uygulama ile ilgili, üçüncü sırada da sınıf yönetimi ile ilgili bilgi ve becerileri vurguladıklarını göstermiştir. Öğretmenlerin pedagojik formasyon bilgi ve becerileriyle ilgili toplam görüşlerinin yarısından fazlasını rehberlikle ilgili özelliklere ilişkin görüşleri oluşturmuştur. Bu bulgu öğretmenlerin bakış açısıyla “İyi Öğretmen”in kendi uzmanlık alanında öğretimden öte bir rol üstlenmesi gerektiği yönünde bir düşünceye sahip olduklarına işaret etmektedir. Bu bulgu aynı zamanda öğretmenlerin “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” (MEB, 2006) içinde “Öğrenciyi tanıma” yeterlik alanını önemli bulduklarını da düşündürmektedir. Rehberlik ile ilgili özellikler içinde öğretmenler ilk üç sırada birbirine yakın oranlarda öğrencilerin gelişimsel özelliklerini tanıma ve ihtiyaçlarına duyarlılık gösterme, öğrenciyi motive edebilme ve öğrenci kişisel sorunlarına zaman ayırma özelliklerini vurgulamıştır. Öğretimi planlama ve uygulama ile ilgili özellikler içinde öğretmenler ilk üç sırada etkili öğretim yöntemlerini bilme ve uygulama, öğrenci düzeyine uygun öğretim yapabilme ve öğrenciye yaşının gerektirdiği biçimde davranabilme özelliklerini vurgulamıştır. Sınıf yönetimi ile ilgili özellikler içinde öğretmenler ilk üç sırada adil olma ve ayrımcı davranmama, sınıfta disiplini sağlama ve sınıfta demokratik bir ortam oluşturma özelliklerini vurgulamıştır. Pedagojik formasyon bilgi ve becerileriyle ilgili görüşler içinde gerek en çok vurgulananlar, gerekse tüm görüşler dikkate alınarak bir değerlendirme yapılacak olursa, bu özelliklerin neredeyse tamamının “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” (MEB, 2006) içinde “Öğrenciyi tanıma”, “Öğretme ve öğrenme süreci” ve oldukça sınırlı bir biçimde “Okul, aile ve toplum ilişkileri” yeterliklerini kapsadığı görülmektedir. Öğretmenlerin “İyi Öğretmen” özellikleriyle ilgili ifade ettikleri toplam 1307 görüş içinde “Öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme” ile ilgili toplamda sadece altı görüş bildirmiş olmaları dikkat çekicidir. Bu durum öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme ile ilgili bilgi ve becerileri “İyi Öğretmen” olmak için çok gerekli bulmadıklarına işaret ediyor olabileceği gibi; öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme ile ilgili bilgi ve becerilerin eğitim ve öğretimdeki rolünü yeterince iyi takdir edemiyor olabileceğine de işaret ediyor olabilir.

Nitel verilerin analizi, öğretmenlerin “İyi Öğretmen”in sahip olması gerektiğini düşündükleri mesleki motivasyon ile ilgili özellikleri içinde ilk sırada mesleğini sevmeye, ikinci sırada iyi insan yetiştirme idealine sahip olma ve üçüncü sırada da alanında kendini geliştirme istek ve çabasına sahip olma özelliklerini vurguladığını göstermektedir. Bu bulgular öğretmenlerin içsel motivasyonu önemsediklerini düşündürmektedir. Bu bulgular, Acat ve Yenilmez'in (2004) çalışmalarında öğretmen adayı öğrencilerin içsel faktörlere dayalı motivasyon kaynaklarına sahip oldukları bulgusu ile bir arada değerlendirildiğinde, öğretmenlerin mesleklerini başarılı bir biçimde icra etmelerinde hizmet öncesi sahip oldukları içsel motivasyon kaynaklarını sürdürebilmelerinin önemli olduğu düşünülebilir.

Nitel verilerin analizi, öğretmenlerin “İyi Öğretmen”in sahip olması gerektiğini düşündükleri iletişim becerileri ile ilgili özellikleri içinde ilk sırada etkili iletişim, ikinci sırada öğrenci ile empati kurabilme ve üçüncü sırada da güzel konuşmayı vurguladıklarını ortaya çıkarmıştır. İletişim becerilerinin “İyi Öğretmen”in özelliklerine ilişkin görüşler içinde sadece %9'luk bir orana sahip olması da dikkat çekicidir. Çünkü öğretmenlik mesleği doğasında iletişime açık olmayı ve iletişim becerilerini etkili kullanabilmeyi gerektirir. Bu durum öğretmenlerin iletişim becerilerinin eğitim ve öğretimdeki önemini yeterince iyi takdir edemediklerine işaret ediyor olabilir. Bu bulgu tartışmanın bundan önceki bölümünde öğretmenlerin dörtte üçünün psikoloji içerikli kitapları ya hiç okumadıkları

ya da çok nadir okudukları yönündeki bulgu ile de paralellik göstermektedir. Nitel verilerin analizi, öğretmenlerin “İyi Öğretmen”in özelliklerine ilişkin görüşler içinde sadece %4'lük bir oranda alan bilgisi ile ilgili özelliği vurguladıklarını ortaya çıkarmıştır. Bu bulgu dikkat çekicidir. Çünkü öğretmenler “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” (MEB, 2006) içinde “Program ve içerik bilgisi” yeterlik alanıyla ilgili oldukça sınırlı sayıda görüş bildirmişlerdir. Bu bulgu, öğretmenlerin neredeyse uzmanlık alanlarına dair bilgi, uygulama becerisi, izleme ve değerlendirme becerisi olmadan da “İyi Öğretmen” olunabileceğini düşünüyor olabileceklerini akla getirmektedir.

Bu çalışma öğretmenlerin mesleklerini başarılı bir biçimde icra etmelerinde önemli olduğu düşünülen bazı davranış alışkanlıkları konusunda ve öğretmenlerin kendi düşünceleri ve algılarında “İyi Öğretmen” özelliklerinin neler olduğu hakkında fikir vermekle birlikte; araştırmanın sadece Eskişehir İli'nde görev yapan sınırlı sayıda öğretmenle gerçekleştirildiği dikkate alındığında, elde edilen bulguların genellenemeyeceği düşünülmektedir. Ancak yine de araştırmadan elde edilen bulgular ışığında, daha geniş örneklemeler üzerinde önemli olduğu düşünülen bazı öğretmen davranış alışkanlıklarının belirlenmesinin öğretmenlere verilecek hizmet öncesi eğitimlerde ve hizmet içi eğitimlerde öğretmenlerde geliştirilmek istenen yeterlikler konusunda fikir verebileceği düşünülmektedir. Benzer biçimde daha geniş örneklemeler üzerinde öğretmenlerin “iyi Öğretmen” özellikleri konusundaki algı ve düşüncelerinin belirlenmesi, “Öğretmenlik Mesleği Genel yeterlikleri” açısından öğretmenlerde görülen bazı yetersizliklerin nedenini anlamaya ve iyileştirme çabalarına yön verebileceği de düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Acat, M.B., Demir, Z., Balbag, A. ve Görgülü, A. (2005). Fen edebiyat fakültesi eğitim fakültesi ve tezsiz yüksek lisans programına devam eden öğrencilerin öğretmenlik meslek algıları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (17), 27-35.
- Acat M.B. ve Yenilmez K. (2004). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon (güdülenme) düzeyleri. *Манас» университети КООМДУК ИЛИМДЕР ЖУРНАЛЫ (Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi)*, 53(12), 126-140.
- Aiken, L. R. (1999). *Assessment of personality*. London: Allyn and Bacon.
- Aydoğan, A. (2005). *Kişilik: Oluşumu ve sorunları*. İstanbul: İz Yayıncılık.
- Aypay, A. (2010). Öğretmenlerin hizmet öncesi öğretmenlik eğitimlerini değerlendirmeleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences: Theory & Practice*. 9 (3), 1085-1123.
- Bacanlı, H., İlhan, T. & Aslan, S. (2009). Beş faktör kuramına dayalı bir kişilik ölçeğinin geliştirilmesi: Sıfırlara dayalı kişilik testi (sdtk). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7 (2), 261–279.
- Chionna, A., Elia, G., Rossini, V., Santelli, L. & Villani, C. (2006). Helping beginning teachers take account of pupils' special educational needs in Italy. In Gash, H. (ed.) *Beginning teachers and diversity in school: A European Study*. (Instituto Politécnico de Bragança Report of research undertaken within Comenius Project 94158-CP-1-2001-FR).
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2000). *Research methods in education*. London, UK: Routledge Falmer.
- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1980). Influence of Extraversion and Neuroticism on Subjective Well-Being: Happy and Unhappy People. *Journal of Personality and Social Psychology*, 38, 668-678.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: a review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*. 8(1).
- Dökmen, Z.Y. (1991). Bem cinsiyet rolü envanteri kadınsılık ve erkeksilik ölçekleri Türkçe formunun psikometrik özellikleri. *Kriz Dergisi* 7(1): 27-40.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.
- Erikson, E. H. (1984). *İnsanın sekiz çağı*, Çev.: Üstün, T.B. ve Şar, V., Ankara: Birey ve Toplum yayınları.

- Eryılmaz, A. (2010). Okulda motivasyon ve amotivasyon: Derse katılmada öğretmenlerden beklentiler ölçeğinin geliştirilmesi. *IX. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, 23-25 Eylül 2010.
- European Agency for Development in Special Needs Education, 2010. *Teacher Education for Inclusion – International Literature Review*, Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education. ISBN (Print): 978-87-7110-028-0 ISBN (Electronic): 978-87-7110-029-7 <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion/teacher-education-web-files/TE4I-Lit-Review.pdf> adresinden 21/01/2011 tarihinde indirilmiştir.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Hyde, J.S. & DeLamater, J. (1997). *Understanding human sexuality*. New York: Mc Graw Hill.
- Kılıç A. ve Acat M.B. (2007). Öğretmen adaylarının algılarına göre öğretmen yetiştirme programlarındaki derslerin gereklilik ve işe vuruluk düzeyi” «Манас» университету КООМДУК ИЛИМДЕР ЖУРНАЛЫ (*Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*) (17) 21-37, 2007.
- Köse, S., Sayar, K., Ak, I., Aydın, N., Kalelioğlu, Ü., Kırpınar, I., Reeves, R. A., Przybeck, T. R. ve Cloninger, C. R. (2004). Mizaç ve karakter envanteri (Türkçe TCI): geçerlik, güvenilirliği ve faktör yapısı. *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni*. 14:107-131.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (2003). *Personality in adulthood: A five-factor theory perspective* (2nd ed.). New York: Guilford.
- MEB (2006). Öğretmen Yeterlikleri Kitabı 2. Kısım: Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. <http://otmg.meb.gov.tr/Yayin.html> adresinden 10/01/2011 tarihinde indirilmiştir.
- Özabacı, N. ve Acat, M.B. (2005). Öğretmen adaylarının kendi özellikleri ile ideal öğretmen özelliklerine dönük algılarının karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, Bahar* (42), 211-236.
- Passos, A.F.J. (2009). A comparative analysis of teacher competence and its effect on pupil performance in upper primary schools in mozambique and other sacmeq countries. Doctoral thesis, In the Department of Education Management and Policy Studies, Faculty of Education, University of Pretoria
- Şisman M. ve Acat M. B. (2003). Öğretmenlik uygulaması çalışmalarının öğretmenlik mesleğinin algılanmasındaki etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (1), 235-250.
- Türk Eğitim Derneği. (2009). Öğretmen yeterlikleri: Özet raporu 1. Baskı, ISBN 978-9944-5128. http://portal.ted.org.tr/yayinlar/Ogretmen_Yeterlik_Kitap_Ozet_rapor.pdf adresinden 10/01/2011 tarihinde indirilmiştir.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2000). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (2.baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık San. ve Tic. A.Ş.
- Weiner, B. (1974). *Achievement motivation and attribution theory*. Morristown, N.J.: General Learning Press.