



## Öğretmenlerin Hata Yönelimli Motivasyona İlişkin Görüşleri

### Teachers' Opinions Related to Error Oriented Motivation

Hakan SÖNMEZ<sup>1</sup>, Hamit ÖZEN<sup>2</sup>

#### Öz

Bu çalışmada öğretmenlerin hata yönelimli motivasyona ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji desenine göre kurgulanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, nitel araştırma yöntemine uygun olarak amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Araştırmaya 2018-2019 eğitim öğretim yılı bahar döneminde, devlete bağlı okullarda görev yapan 10 sınıf ve branş öğretmeni katılmıştır. Verilerin toplanması sürecinde görüşme yaklaşımı benimsenmiştir. Elde edilen veriler betimsel analiz yaklaşımına uygun şekilde analiz edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, mesleki açıdan hatayı öğretimsel, pedagojik, iletişim, psikolojik yöneltme ve yönlendirme ile stratejik hatalar olarak anlamlandırdıkları bulunmuştur. Hatadan doğan kaygı ile öğrenen, deneysel, narsist ve sağlamcı stillerde baş etmektedirler. Genellikle yapılan hataların, duygusal davranışlar, mesleki yeterlikler ve bürokratik süreçler kökenli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** hata, motivasyon, hata yönelimli motivasyon

#### Abstract

In this study, it is aimed to evaluate the opinions of teachers about error oriented motivation. The study is designed according to the phenomenological pattern of qualitative research methods. The study group was determined by using the maximum variation sampling method from purposive sampling methods in accordance with the qualitative research method. 10 class and branch teachers working in state-affiliated schools in the spring term of 2018-2019 academic year participated in the study. The interview approach was adopted in the data collection process. The data were analyzed in accordance with the descriptive analysis approach. It was found that the teachers who participated in the study; interpret professional errors as educational, pedagogical, communication, psychological orientation and direction, strategic errors. They deal with the concern of error by experimental, narcissistic and whole-hogger styles. It was concluded that the errors are generally originated from emotional behaviors, professional competences and bureaucratic processes.

**Keywords:** error, motivation, error oriented motivation

<sup>1</sup>Milli Eğitim Bakanlığı, Bilecik, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0002-9441-6183>

<sup>2</sup>Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakóltesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eskişehir, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0002-0280-9714>

## Extended Abstract

**Purpose:** One of the most important building blocks of schools, which are our educational institutions, is undoubtedly the teachers who are the application agents of labor force. Teachers are the main actors in ensuring that the educational processes in our country are carried out in accordance with the general objectives and principles in the Basic Law of National Education. Therefore, researches on the qualifications and capabilities of the teacher are kept up-to-date as an important subject area in educational sciences. Motivation is one of the most important factors affecting the learning-teaching process because it is effective in making an individual willing for a behavior. When the studies carried out regarding motivation are examined, it is seen that they are mostly focusing on external factors but the studies focusing on personal experiences such as errors are limited. Purpose of this study is to determine the error oriented motivation statuses of the teachers according to teachers' opinions and perceptions.

**Method:** This study, which aims to determine the teachers' error-oriented motivations according to their opinions and perceptions, was designed as a qualitative research with a phenomenological approach. The study group was determined by using the maximum variation sampling method from purposive sampling methods in accordance with the qualitative research method. 10 class and branch teachers working in state-affiliated schools in the spring term of 2018-2019 academic year participated in the study. The inclusion of teachers from different departments and branches in different settlements has been accepted as a sampling in accordance with the maximum variation criteria. Interview form was used in data collection process. Interview questions were developed regarding the literature. The questions were confirmed by two field specialist academicians. Interviews were conducted and recorded face-to-face with all participants. The data were analyzed with descriptive analysis approach. In terms of validity and reliability, participant confirmation of the data and expert/colleague confirmation of the codes and categories were performed.

**Findings:** It was found that the teachers who participated in the study; interpret professional errors as educational, pedagogical, communication, psychological orientation and direction, strategic errors; perceive the process and future-oriented effects of their mistakes; deal with the error anxiety by experimental, narcissistic and whole-hogger styles; associate errors with learning and troubleshooting in terms of development; make emotional behavior, professional competence and bureaucratic process errors; approach errors as due diligence, compensation and development, alternative development in terms of learning; take the recognition of the error in terms of professional competition, negative judgment and individual development; have outspoken, avoiding repetition and silent solution approaches in terms of concealing errors.

**Conclusion and Discussion:** It was observed that most of the teachers who participated in the research emphasized the educational error while defining the professional error. Additionally, pedagogical errors, communication errors, psychological orientation and direction errors and strategic errors are also expressed by teachers. It is stated that the errors made by teachers have both process and future-oriented effects. The teachers state that they try to overcome error anxiety by learning. Teachers who know the error, get information about the error and prepared not to repeat the error will be successful in converting the error into a gain. It is very important for teachers to have these qualifications in order to educate students as individuals who are not afraid of errors and who can turn errors into learning opportunities. When the types of mistakes made by the teachers are considered, emotional behavior errors and professional competence errors appear as outstanding results. When teachers' approaches to errors are examined in terms of learning, this situation is seen as due diligence, compensation and development and alternative development. It can be considered as an element that triggers anxiety if the errors are known by the individuals within the organization. It is stated that teachers do not carry a reservation to hide their mistakes. Although the concealed errors may provide a partial learning opportunity for the individual, it will deprive the stakeholders of their contribution towards the solution and make it impossible for other individuals to make gains from this error.

**Suggestions:** It is suggested that the teachers, should be aware of the students' personalities and socio-economic conditions, should not be afraid of making errors and should use these errors as learning opportunities, should see each other as stakeholders not the rivals. School administrators should be trained to create a collaborative school climate and teachers should be encouraged to cooperate. It is suggested that similar studies should be repeated with larger groups of participants.

## 1. Giriş

Öğretim kurumlarımız olan okulların en önemli yapıtaşlarından biri de şüphesiz öğretmenlerdir. Gerçekleştirdikleri eğitim-öğretim faaliyeti ile öğretmenler, Türkiye'deki eğitim süreçlerinin Milli Eğitim Temel Kanunu'nda mevcut olan genel amaç ve ilkelere uygun bir şekilde yürütülmesini sağlamada baş aktörlerdir. Bu nedenle öğretmenin nitelikleri ve yeterlilikleri üzerine yapılan araştırmalar, eğitim bilimlerinde önemli bir konu alanı olarak güncelliğini korumaktadır (Aydın, Şahin ve Topal, 2008; Azar, 2011; Şişman, 2009; Yetim ve Göktaş, 2004). Bunun da en önemli sebebi öğretmenlerin öğrencilerinin bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimlerini etkileyen en önemli etkenlerden birisi olarak görülmesidir (Glasser, 1990; Jones, 2000; Orhan, 2017; Sergiovanni, 1996).

Öğretmenlerin okulda ve sınıfta istedik davranışları sergilemelerinde başlatıcı güç konumunda olan bir grup faktörden bahsetmek mümkündür. Bu faktörler kimi zaman öğretmenlerin kendi öz niteliklerinden (içsel) kaynaklanırken kimi zaman ise onların bulunduğu çevreden (dışsal) kaynaklanabilmektedir. Öğretmenin bir davranış için istekli hale gelmesinde etkili olması nedeniyle motivasyon, öğrenme-öğretme sürecini etkileyen en önemli faktörlerden birisi olarak da karşımıza çıkmaktadır (Akbaba, 2006). Bu nedenle eğitim-öğretim süreçlerinin etkililiğini ve başarısını anlamlandırabilmek için öğretmenlerin kişisel motivasyon kaynaklarını irdelemek de oldukça önemlidir.

Öğretmenlerin motivasyon kaynaklarına ilişkin alanyazında kapsamlı çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmaların büyük bir kısmında yöneticilerin davranışlarının, öğretmen motivasyonu üzerine etkileri konusunda çıkarımlar bulunmaktadır. Ada, Akan, Ayık, Yıldırım ve Yalçın'ın (2013) öğretmenlerin motivasyon etkenleri konulu çalışmalarında, 63 dışsal motive edici etken ve 19 içsel motive edici etkenden bahsedilmekte ve öğretmenlerin motivasyonlarının sağlanması adına önemli bir etken olarak yönetici desteğine dikkat çekilmektedir. Okul yöneticilerinin tutum ve davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisi üzerine benzer sonuçlar sadece devlet okullarında değil özel okul öğretmenlerinde de görülmektedir (Karaköse ve Kocabaş, 2006). Yöneticilerin kullandıkları dil ile öğretmenlerin motivasyon durumları arasındaki ilişkiye değinen çalışmalar da alanda mevcuttur (Mert, Keskin ve Baş, 2011; Özen, 2013; Özen, 2014).

Motivasyona ilişkin yürütülen çalışmalar incelendiğinde çoğunlukla dışsal faktörlere odaklanıldığı ve hatalar gibi kişisel deneyimlerin konu edinildiği çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bireyler, gerek gündelik sosyal yaşamlarında gerekse çalışma ortamları içerisinde sıklıkla hatalara maruz kalmakta veya hata yapan özne konumunda olmaktadır. Hataların bireyde yol açabileceği motivasyonel etki ise bireylerin hatayı algılama şekillerine göre farklılık gösterebileceğinden tahmin edilmesi güç bir olgudur. Bundan dolayı hatalar, özellikle çalışma psikolojisinde önemli bir yere sahiptir (Rybowiak, Garst, Frese ve Batinic, 1999). Hata, sadece işini iyi yapan profesyonellerin yaşamında olduğu kadar sıradan insanların yaşamının da önemli bir parçasıdır. Nasıl hata yapılmaz sorusuna verilecek birçok cevap olabilir fakat ne kadar gerçek olacağı tartışılacak bir olgudur. Çünkü her birey hata yapmaktadır. Türk Dil Kurumu Güncel Sözlüğü (2019) hatayı bilmeden, istemeden yapılan yanlışlık, yanlışlık olarak tanımlamaktadır. Oysa dikkatsizlik, umursamazlık ve bilgisizlik gibi bazı durumlar da hata olarak adlandırılmaktadır. Eğer yapılan hatalardan olumlu dersler çıkarılırsa, elde edilen çıkarımlar bireyin gelecekteki başarısı için fırsatlara dönüşerek bireyde başarıyı ivmeleyen motivasyonel etkileri açığa çıkabilecektir.

Hata Yönelimli Motivasyon kavramının teorik öncülü, hata yapmanın öğrenme sürecinin önemli bir parçası olduğu gerçeğine dayandırılabilir. İnsan yaşamında öğrenmenin gerçekleştirilmesi yaşamsal pratiklere dönüştürülmesi ile daha etkin hale getirilebilir. Bu sürecin ilk başlarında hataların daha fazla olduğu deneme-yanılmalar ön plana çıkar. Bireyin eğitim yaşantısını kapsayan öğrenme sürecinde konan kurallar hatalardan kaçınmayı gerektirebilir. Oysaki hata yapmaktan korkmak ve vazgeçmektense, hatayı irdelemek, ders çıkarmak, sorunu çözme stratejileri geliştirmek probleme dayalı öğrenme yönteminin de bir parçası olarak kabul edilebilir (Milter ve Stinson, 1993).

Öğrenmeyi etkileyen motivasyonel etkenlere ilişkin olarak yapılan araştırmalar, başarıma inançlarıyla ilişkili motivasyonel etkenlerden biri olan öğrencilerin hedef yönelimlerine işaret etmektedir (Leondari ve Giamalas, 2002). Öğrenme sürecinde kendine hedef belirleyen bir bireyin bu hedefi neden belirlediği, hedefine nasıl ulaşacağı ve performansını hangi standartlara göre değerlendireceği, hedef yönelimi ile ilgili bir husustur. Bu yapı aynı zamanda bireyin gösterdiği performansın nedenlerini anlamaya yönelik olarak bireye bir çerçeve sunmaktadır. Bireylerin hata yapmasına öncelikle başarıma inancının bulunduğu hedef yönelimlerinin olmaması sebep olabilir. Çünkü bu bireyler hatayı kaçınılması gereken bir şey olarak algılamaktadır. Bir hatadan kaçınmak genellikle hatayı yok saymak, hatayı reddetmek, hatayı tekrar tanınmak ve hatayı rasyonelleştirmek gibi olumsuz sonuçlara yol açabilir.

Hata yönelimli motivasyon kavramı bireyin başarı amacına yönelim, kişinin güttüğü amaç türünün, amacın peşini bırakmama üzerinde büyük bir etkisi olduğunu savunan bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Janzow ve Eison'un (1990) modelindeki hatalardan ders çıkararak öğrenme, öğrencilerde tam öğrenmeyi gerçekleştirebilir. Genel olarak, bu özelliğe sahip kişiler çok çalışıp zorluk ve hayal kırıklığı karşısında vazgeçmezler. Ayrıca eldeki görevi başarmak uğruna nasıl yapılacağını bilmedikleri şeyleri risk alarak denerler. Hata Yönelimli Motivasyon üç başlık altında açıklanabilir. Bunlardan ilki, hata odaklı öğrenmeye vurgu yapar. Bu boyutu ile hata yönelimli motivasyona sahip birey, kendini geliştirme ve öğrenme için değerli bilgi kaynakları olarak hataları algılama kapasitesine sahip bir birey olarak ifade edilebilir. İkinci boyut ise hata odaklı örtü kavramıdır. Hata odaklı örtü davranışı sergileyen ve hata yapan birey, örgüt içinde ve dışında konumunu ve durumunu korumak ve hatanın ortaya çıkaracağı etkileri yok etmek için hataları gizlemeye ve rasyonelleştirmeye yönelik davranış örüntüleri ve çalışma performansı ortaya koyar. Üçüncü boyut ise bireylerin hatalara yönelik kaygılı durumunu açıklayan "hata odaklı endişe" durumudur. Bu endişeye sahip bir birey ise hatadan kaynaklanan güçlü olumsuz etkilere ve strese neden olan önleyici davranışlara sahiptir (Rybowiak vd., 1999; Schell, 2012).

Hata yönelimli motivasyon kavramının kullanılmaya başlanması henüz yeni olsa da hatalara karşı yönelimlerin belirlenmesine yönelik olarak gerçekleştirilen ilk çalışma Rybowiak vd. (1999) tarafından geliştirilen Hata Yönelimi Ölçeği'dir. Bu çalışma sonucunda, işyerinde karşılaşılan hatalarla başa çıkabilme adına farklı tutumlara denk gelen altı alt boyutun yer aldığı ortaya konmuştur. Bu alt boyutlar hata becerisi, hatalardan öğrenme, hata riski alma, hata gerginliği, hata beklentisi ve hataları gizleme şeklinde adlandırılmıştır (Rybowiak vd., 1999).

Bu alt boyutlara kısaca değinmek gerekirse hata becerisi, hatalar ortaya çıkar çıkmaz hatayla baş edebilme bilgisi ve yeterliliği olarak tanımlanmaktadır. Hatalardan öğrenme ise hata becerisi gibi anlık gelişen bir başa çıkma gücü değil daha çok geleceğe yönelik ve uzun vadeli planlamalar adına öğrenmeleri ifade etmektedir. Hata riski alma alt boyutu, hatalara karşı açık ve esnek olmayı gerektirirken başarı odaklı kişilerin her hatayı gelişim adına bir fırsat olarak değerlendirmesi şeklinde de gerçekleşebilmektedir. Hata gerginliği, hatalardan ve dolayısı ile hataların olası sonuçları nedeniyle hissedilen gerginlik veya uç duygusal tepkiler anlamına gelmektedir. Hata beklentisi, hem bireyin gerçekçi bakış açısı nedeniyle gerçekleşebilecek hataları öngörmesi hem de sahip olunan karamsarlık ve özgüven eksikliği nedeniyle hataların ortaya çıkacağı beklentisi olarak ifade edilmektedir. Hataları gizleme ise iki farklı açıdan ele alınmakta olup birinci durumda toplumsal bağlamda bireyin hataların sonuçları nedeniyle suçlanmaktan kaçınması, ikinci durumda ise hata nedeniyle bireyin kariyerinin veya iş güvenliğinin tehlike altında olabileceği ihtimaline karşı bir savunma olarak ortaya çıkan bir tepkidir (Rybowiak vd., 1999).

Rybowiak ve arkadaşlarının yürüttüğü bu çalışmadan sonra hata yönelimi ile ilişkili olarak Korsten, Stanz ve Blignaut (2004) tarafından Yönetimsel Hata Yönelimi Ölçeği geliştirilmiştir. Çalışmada ortaya konan üç alt boyut ise hatalarla başa çıkma tutumu, hata riski ve hata gerginliği olarak adlandırılmıştır (Korsten vd., 2004). Hatalarla başa çıkma tutumu, hata yönetimine ilişkin olarak başa çıkma, iletişim, engelleme, düşünme gibi uygulama yönlerini ele almaktadır. Hata riski, özellikle yönetimsel uygulamalardan kaynaklanan hataların işletmede oluşturabileceği etkiler olarak tanımlanmaktadır. Hata gerginliği ise gerçekleşen veya gerçekleşme olasılığı bulunan hatalardan kaynaklanan stres anlamına gelmektedir (Korsten vd., 2004).

Schell (2012), hata yönelimini motivasyonel bağlamda ele alan çalışması Hata Yönelimli Motivasyon Ölçeği'ni, Rybowiak ve arkadaşlarının Hata Yönelimi Ölçeği'ni temel alarak geliştirmiştir. Büyük benzerlikler içermekle birlikte bu ölçek, 21 maddeden ve hatalardan öğrenme, hatalardan endişelenme ve hataları gizleme olarak adlandırılan üç alt boyut içermektedir. Hatalardan öğrenme alt boyutu, bireyin hatalarını kendini geliştirme adına değerli bir bilgi kaynağı olarak algılaması anlamına gelen uzmanlık yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır. Hatalardan endişelenme, hatalara karşı yoğun bir olumsuz duygu beslenmesini ve hata kaynaklı stresi ifade eden kaçınmacı bir yaklaşımı ifade etmektedir. Hataları gizlemenin ise hataları saklayan veya mantığa bürünen bir performans yaklaşımı olduğu belirtilmektedir (Schell, 2012).

Bu çalışmaların yanı sıra ülkemizde de hata yönelimli motivasyona ilişkin araştırmalar (Çıkrıkçı, 2018; Sezer, 2016; Topkaya, Yılar ve Zorluoğlu 2014) yürütülmektedir. Çıkrıkçı ve arkadaşları (2014) Hata Yönelimli Motivasyon Ölçeği'nin üniversite öğrencileri bağlamında Türk diline uyarlanması çalışmasında, üç boyutlu ölçeğin Türkiye örneğinde yeterli uyum indeksi gösterdiğini ve ölçeğin Türk kültürü bağlamında geçerli ve güvenilir olduğunu belirtmektedirler. Bununla birlikte Sezer (2016) yürüttüğü çalışmada eğitim koçluğunun, akademik motivasyon, hata yönelimli motivasyon ve eğitim stresi üzerindeki etkilerini incelemiş ve eğitim koçluğu uygulamasına dahil edilen öğrencilerin hata yönelimli motivasyon ölçeği bağlamında kontrol grubundan daha yüksek ortalama puanlar sergilediklerini ortaya koymuştur. Çıkrıkçı (2018) ise yürüttüğü çalışmasında bilişsel esneklik ve hata yönelimli motivasyonun hayat tatmini

üzerindeki yordayıcılığını incelemiş ve bilişsel esnekliğin alternatifler alt boyutu ile birlikte hata yönelimli motivasyonun hata gizleme alt boyutunun, hayat tatmininin negatif yönde yordadığı sonucuna ulaşmıştır.

Bireylerin hata yönelimli motivasyonlarının ölçülebilmesine yönelik Schell'in (2012) yaptığı ölçek geliştirme çalışması sonrasında bu konu daha çok dikkat çekmeye başlamıştır. Bunun yanı sıra hata yönelimli motivasyona ilişkin yapılan çalışmalar sonucunda hata yönelimli motivasyon ile hayat tatmini arasındaki ilişkiye işaret eden bulgulara ulaşmakla birlikte eğitim koçluğu uygulamalarının da hata yönelimli motivasyon üzerinde etkili olduğu ortaya konmuştur (Çıkrıkçı, 2018; Sezer, 2016). Bu çalışmayı önemli kılan en önemli faktör Türkiye'de eğitim-öğretim örgütü çalışanları olarak öğretmenlerin hata yönelimli motivasyon durumlarına ilişkin bir çalışmaya rastlanmamış olmasıdır. Bu çalışmanın, öğretmenlerin motivasyon durumlarının hata yönelimlerine göre ne şekilde etkilendiğini ve öğretmenlerin hatalara karşı nasıl bir yaklaşım sergilediklerini anlamlandırma açısından alandaki bu boşluğu doldurmaya yönelik bir katkı sağlaması beklenmektedir.

Bu araştırma, öğretmenlerin motivasyonel durumlarının anlaşılabilmesi ve bu yolla eğitim-öğretim süreçlerinin başarısına etki edebilecek olması nedeniyle önemlidir. Bu çalışma ile öğretmenlerin hata yönelimli motivasyon durumlarının, öğretmen görüş ve algılarına göre belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaca ulaşabilmek adına çalışmada bazı sorulara yanıt aranmıştır. Buna göre öğretmenler:

1. Mesleki açıdan hatayı nasıl tanımlarlar?
2. Meslekleri ile ilgili yaptıkları hatalardan nasıl etkilenirler?
3. Hata kaygısı ile nasıl başa çıkarlar?
4. Hata ile gelişim arasında nasıl bir ilişki kurarlar?
5. Ne tür hatalar yaparlar?
6. Hatalara öğrenme açısından yaklaşımları nasıldır?
7. Hataların bilinirliğine ilişkin yaklaşımları nasıldır?
8. Hataları gizlemeye ilişkin yaklaşımları nasıldır?

## 2. Yöntem

### Desen

Öğretmenlerin hata yönelimli motivasyonlarının öğretmenlerin görüşlerine ve algılarına göre belirlenmesini amaçlayan bu çalışma, nitel bir araştırma olarak kurgulanmıştır. Nitel araştırmada temel amaç, insanların deneyimlerini ne şekilde yorumladıkları, dünyalarını ne şekilde kurdukları ve deneyimlerine ne gibi anlamlar yüklediklerini anlamaktır (Merriam, 2018). Bununla birlikte nitel araştırma, kelime, resim, imge gibi sayısal olmayan nitel verilerin toplanmasına dayanan ampirik bir araştırma yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır (Christensen, Johnson ve Turner, 2015).

Araştırma, fenomenolojik bir yaklaşımla desenlenmiştir. Fenomenoloji, bireylerin veya belli bir grubun deneyimlerine dayalı olarak bir fenomenin anlamlandırılması olarak tanımlanan ve başlıca veri toplama aracının görüşme olduğu bir nitel araştırma desendir (Christensen vd., 2015; Sharan, 2018; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu desenin belirlenmesindeki amaç, öğretmenlerin hata yönelimli motivasyon durumlarının yine kendi görüş ve algılarına göre sorgulanması ve tanımlanacak olmasıdır.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, nitel araştırma yöntemine uygun olarak amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. (Christensen vd., 2015). Amaçlı örnekleme yöntemleri, olgu ve olayların keşfedilmesi ve açıklanabilmesi adına yararlıdırlar (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Maksimum çeşitlilik örnekleme ise, bir problemin tarafı olabilecek bireylerin çeşitliliğini en üst düzeyde yansıtabilmeyi amaçlamaktadır ve bu yöntemle yürütülen bir araştırma ile elde edilen sonuçlar, diğer yöntemlerle yürütülen çalışmalara oranla daha zengin olabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmaya farklı kademe ve branşlardan, farklı yerleşim birimlerinde görev yapan öğretmenlerin dâhil edilmesi maksimum çeşitlilik kriterine uygun bir örnekleme olarak kabul edilmiştir. Bu bağlamda araştırmaya Bilecik ilinde, 2018-2019 eğitim öğretim yılı bahar döneminde, devlete bağlı ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 10 sınıf ve branş öğretmeni katılmış olup katılımcıların demografik verileri Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1. Katılımcıların Demografik Verileri**

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Mezun Olunan Okul Türü	Branş
K1	Kadın	28	Eğitim Fakültesi	İngilizce
K2	Erkek	52	Eğitim Fakültesi	Görsel Sanatlar
K3	Erkek	31	Eğitim Fakültesi	Sınıf
K4	Kadın	44	Eğitim Fakültesi	Türk Dili ve Edebiyatı
K5	Erkek	40	Eğitim Fakültesi	Fen Bilgisi
K6	Kadın	29	Eğitim Fakültesi	İngilizce
K7	Kadın	30	Eğitim Fakültesi	Rehberlik
K8	Kadın	34	Eğitim Fakültesi	Biyoloji
K9	Erkek	35	Eğitim Fakültesi	Türk Dili ve Edebiyatı
K10	Erkek	48	Eğitim Fakültesi	Müzik

Tablo 1’de görüldüğü üzere katılımcıların 5’i (%50) kadın, 5’i (%50) erkek öğretmenlerden oluşmaktadır. Mezun oldukları okul türleri incelendiğinde katılımcıların tümünün (%100) eğitim fakültesinden mezun oldukları görülmektedir. Katılımcılardan 2’si (%20) Türk Dili ve Edebiyatı, 2’si (%20) İngilizce, 1’i (%10) Görsel Sanatlar, 1’i (%10) Sınıf, 1’i (%10) Fen Bilgisi, 1’i (%10) Rehberlik, 1’i (%10) Biyoloji ve 1’i (%10) de Müzik branşında görev yapmaktadır.

### Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması sürecinde görüşme formu yaklaşımı benimsenmiştir. Görüşmelere geçilmeden önce alandaki benzer çalışmalar taranarak alanyazındaki bilgiler ışığında, öğretmenlerin hata kavramını ne şekilde tanımladıkları ve meslekleri bağlamında hata yapmaya ve hatanın bilinirliğine karşı ne şekilde bir yaklaşım sergilediklerini inceleyen bir görüşme formu taslağı oluşturulmuştur. Oluşturulan taslak formun, kapsam geçerliğini irdelemek adına iki farklı alan uzmanı görüşüne başvurulmuş ve alınan dönütler ışığında formda gereken düzeltmeler yapılmıştır. Gerçekleştirilen pilot görüşmeler sonucunda ise tespit edilen semantik hatalar giderilmiş ve forma son şekli verilmiştir. Katılımcılardan gönüllü katılım izin belgesi alınmış olup görüşmeyi istedikleri aşamada sonlandırarak araştırmadan çekilme hakları olduğu belirtilmiştir. Katılımcıların tümü aynı ilde görev yaptıklarından, görüşmeler tüm katılımcılar ile yüz yüze ve ses kaydı olarak gerçekleştirilmiştir. Bununla birlikte araştırma sonucunda ortaya çıkan bulgular ve nihai rapor katılımcılar ile paylaşılmıştır.

### Verilerin Analizi

Veri analizinde amaçlanan, verilerin anlamını dışarı aktarmak yani söylenenleri, gözlemlenenleri ve okunanları birleştirerek yorumlamak ve anlam vermektir (Merriam, 2018). Bu araştırmada, öğretmenlerin algılarına göre hata yönelimlerinin ne şekilde gerçekleştiğini öğretmenlerin algı ve görüşlerine göre incelemek ve sorular sorular çerçevesinde sunmak amaçlandığından, elde edilen veriler betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Bu yaklaşımda, bireylerin görüşlerini dikkat çekici bir şekilde sunmak adına doğrudan alıntılara da sıklıkla yer verilebilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Çalışma süresince derinlemesine veri toplamaya imkân sunacak şekilde her bir katılımcı ile ortalama bir saat süren görüşmeler yapılmıştır. Analizin hazırlık aşamasında, görüşmeler esnasında alınan tüm ses kayıtları sesi yazıya dönüştüren bir yazılım yardımıyla yazıya dökülmüş ve gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra toplam 59 sayfa veri elde edilmiştir. Tüm katılımcılara, katılımcı anlamına gelmek üzere K ile başlayan numaralar verilerek 1’den 10’a kadar kodlandırılmıştır. Sonrasında, katılımcıların sorulara verdikleri yanıtlar incelenerek kodlar çıkarılmış ve uyumlu kodları bir arada incelemeye imkân sağlayacak şekilde kategoriler oluşturulmuştur. Görüşme formunda yer alan sorular ana temalar olarak kabul edilmiştir. Tema ve kategoriler, raporlaştırma esnasında açık ve anlaşılır bir şekilde sunulmaya çalışılmış ve bu amaçla katılımcıların ifadelerine de doğrudan yer verilmiştir.

Verilerin geçerliği ve güvenilirliği bağlamında, araştırma sürecinde bazı uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Araştırmalarda elde edilen verilerin, araştırmacı tarafından ulaşılan sonuçların ve yapılan yorumların katılımcı tarafından teyit edilmesinde yarar olduğu belirtilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu nedenle, her katılımcıya görüşme sürecinin hemen ardından elde edilen veriler özet olarak aktarılmış ve verilerin katılımcı tarafından teyit edilmesi sağlanmıştır. Buna ek olarak iç geçerliği sağlamak adına çalışmada üye kontrolü uygulamasına da yer verilmiştir. Üye kontrolü stratejisinde amaçlanan, katılımcılara ulaşılarak ortaya çıkmaya başlayan bulgular hakkında dönüt alınmasıdır (Merriam, 2018). Bu uygulama sayesinde, katılımcılara dayanarak yapılan yorumların katılımcıların bakış açılarını doğru bir şekilde yansıttığından emin olunmuştur. Elde edilen kod ve kategorilerin, eğitim bilimleri ve psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanlarından iki alan uzmanı ve dört meslektaş tarafından teyit edilmesi sağlanarak araştırmacının geçerliğine katkı sunmaya çalışılmıştır. Bununla birlikte veriler ses kaydı altına

alınarak dökümü yapılmış, elde edilen sonuçlar yansız bir şekilde sunulmuş ve bu durumu destekleyecek şekilde katılımcıların ifadelerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır.

### 3. Bulgular ve Yorum

Araştırma bulguları bağlamında 8 ana tema oluşturulmuş olup bunlar sırası ile: mesleki açıdan hatanın tanımı, hatanın iş davranışlarına etkisi, hata kaygısı ile baş etme, hata ile gelişim ilişkisi, yapılan hata türleri, hataya öğrenme açısından yaklaşım, hatanın bilinirliğine ilişkin yaklaşım ve hata gizleme yaklaşımı olarak adlandırılmıştır. Temalara ilişkin bulgular tablolaştırılarak sunulmuş ve ayrıntıları ile açıklanmıştır.

#### Hatanın Tanımı

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, hatanın tanımına ilişkin görüşleri Tablo 2’de gösterilmiştir.

**Tablo 2. Öğretmenlere Göre Mesleki Açıdan Hatanın Tanımı**

Mesleki Açıdan Hatanın Tanımı	Katılımcı	f
Öğretimsel Hatalar	K1, K4, K8, K9, K10, K5	6
Pedagojik Hatalar	K1, K3, K5, K8	4
İletişim Hataları	K6, K3, K4	3
Psikolojik Yöneltilme ve Yönlendirme Hataları	K1, K7, K9	3
Stratejik Hatalar	K2	1
<b>Toplam</b>		<b>17</b>

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bazıları (n=6), meslekleri açıdan hatanın öğretimsel hatalar olduğunu ifade etmiştir.

“Öncelikle yanlış bilgi vermek büyük ihtimalle hata olarak tanımlanabilir.” (K1).

“Anlattığım konu ile ilgili yanlış bir bilgi verdiğem bunu hata olarak tanımlarım.” (K8).

“Ölçmede hatalar yapabiliyoruz. Yani sınav yaparken oluyor bu. Bir kazanımdan 3 tane sormamız gerekiyorken 5 tane, 6 tane soruyoruz.” (K5).

“Bilgi aktarımı harici öğretmenlerin mesela kendi mesleki açıdan kendini geliştirmemesi veya geliştirme çabalarını sarf etmemesi diyelim. Öğrenciye daha verimli bir ders işlemesi açısından materyallerin tümünü kullanmaması gibi.” (K10).

Öğretmenlerin öğretimsel hataları geniş bir çerçevede algıladıkları görülmektedir. Kimi öğretmenler öğretimsel hatayı sadece yanlış bilgi aktarımı bağlamında ifade ederken kimi öğretmenler ise ölçme ve değerlendirme gibi öğretimin daha teknik olan konularındaki hataları ifade etmektedir. Bazı öğretmenler ise öğretimsel hata olarak sadece bilgi aktarımı değil eksik materyal kullanımını da vurgulamaktadır. İfade edilenler ele alındığında öğretmenlerin öğretimsel hataların yoğunlukla bilgi aktarımı, materyal kullanımı, ölçme değerlendirme gibi en göz önünde olanlarından bahsettikleri ve bu durumları öğretimsel hatalar olarak algıladıkları görülmektedir. Diğer yandan öğretim yöntem ve tekniklerini etkin kullanamamak, etkin bir ders planlaması yapamamak gibi mesleki yeterliliklere vurgu yapan bir hata tanımlamasından bahsedilmemektedir.

Araştırmaya katılan kimi öğretmenler (n=4), mesleki açıdan hatayı tanımlarken pedagojik hatalardan bahsetmektedir.

“Sınıfın düzenini sağlayamamak, öğrenci, almak isteyen öğrenmek isteyen öğrenciye o uygun ortamı sağlayamamak da hata olabilir.” (K1).

“Yani öğrencinin dış görünüşüne bakarak akademik başarısına bakarak okuldaki hal ve hareketlerine bakarak ön yargılı olarak davranabiliyoruz bazen.” (K5).

“Öğretmenin öğrenciye karşı tutumu, olumsuz tutumları da bir hatadır.” (K3).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin pedagojik hata olarak tanımladıkları durumlar biraz daha öğretimin odağı olan öğrenciye yönelik durumlar içermektedir. Burada öğretmenlerin hata olarak ifade ettiklerine bakıldığında öğrenciye uygun öğretim ortamı sunamama ve öğrenciye yönelik olumsuz tutum ve davranışlarda bulunma gibi öğrenciyi odağa koyan bir düşüncenin hâkim olduğu söylenebilir. Buna ek olarak ailelerin sosyo-ekonomik, kültürel ve politik

düzeylerinin öğretmen tarafından tam olarak bilinmemesinin pedagojik hataya yol açtığı ifade edilmektedir. Bu hatanın sosyo-ekonomik, kültürel ve politik yönden dezavantajlı öğrenciler açısından fırsat eşitsizliğine yol açtığı ifade edilebilir.

Öğretmenlerin 3'ü ise mesleki açıdan hatayı iletişim hataları olarak ifade etmektedir.

“Mesleki açıdan hata, bir öğretmenin öğrenciye ulaşamamasıdır.” (K3).

“Öğrenciyi anlamadığım her an bana göre hatadır. Mesela anlamayarak hiç ilerleyebileceğimi düşünmüyorum ben.” (K4).

“Öğrencilerin ve kendimin yanlış algılamalardan kaynaklanan yanlış algılamaları mesela hata olarak belirtebiliriz.” (K6).

Öğrenciyi anlamamak, öğrenciye ulaşamamak ve karşılıklı yanlış algılamalara sahip olmak öğretmenler tarafından mesleki hata olarak tanımlanmaktadır. Bu konuyla ilgili öğretmen görüşleri ele alındığında sağlıklı kurulmayan bir iletişimin anlamamaya ve anlaşılammaya yol açacağı söylenebilir. İletişim sorunlarının olduğu bir ortamda nitelikli bir eğitim öğretim faaliyetinin yer alması mümkün olmayacaktır. Bu nedenle öğretmenlerin olumsuz iletişim durumlarını mesleki açıdan hata olarak ifade etmeleri daha iyi anlaşılacaktır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bazıları (n=3) psikolojik yöneltme ve yönlendirme hatalarının mesleki açıdan hata olduğunu vurgulamaktadır.

“Öğrenciyi rehberlik alanında yanlış yönlendirmek hata olabilir.” (K1).

“Vereceği kararları kendi düşüncelerimle şekillendirebilecek olabilirim. Bu da yapabileceğim en büyük hata olur aslında.” (K7).

“Kendisinin hayatını etkileyecek ya da yanlış yönlendirecek her türlü yanlış yönlendirme hatadır.” (K9).

İfade edilenlerden anlaşılacağı üzere, öğretmenlerin bir kısmının en büyük çekinceleri arasında öğrenciyi yanlış yönlendirmek yer almaktadır. Bu durum da öğrencilerin hür ve sağlıklı bir tercih yapamamasının öğretmenler açısından dikkate değer bir sorun alanı olduğunu ortaya koymaktadır.

Bununla birlikte bir öğretmen ise stratejik hataları, mesleki açıdan hata olarak gördüğünü ifade etmektedir.

“Yaptığın uygulamaların yerini bulmaması hata olarak, daha sonra da yapmayı düşündüğüm şeyleri yapamamak da benim için bir hatadır.” (K2).

Öğretmenin ifadesinden anlaşıldığı üzere yapılanların amacına ulaşamaması da mesleki açıdan hata olarak görülmektedir. Bu durum da stratejik açıdan eksiklikler bulunduğu işaret etmektedir. Bir öğretmenin yapmayı istediği ancak yapamadığı şeylerin bulunması da dikkati çeken bir sorun alanı olarak görülmektedir. Bu durum vizyon, misyon, hedeflerin belirlenmesi ve süreçlerin yürütülmesi gibi konularda yönetsel hataların oluşabileceği algısına yol açabilmektedir.

### Hatanın İş Davranışlarına Etkisi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, hatanın iş davranışlarına etkisine ilişkin görüşleri Tablo 3'te gösterilmiştir.

**Tablo 3. Öğretmenlere Göre Hatanın İş Davranışlarına Etkisi**

Hatanın İş Davranışlarına Etkisi	Katılımcı	f
Süreç Odaklı	K1, K2, K4, K6	4
Gelecek Odaklı	K3, K5, K7, K8, K9, K10	6
<b>Toplam</b>		<b>10</b>

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bir kısmı (n=4), yaptıkları hataların iş davranışları bağlamında süreç odaklı etkilerini ifade etmektedir.

“Yaptığım hataya odaklanırım ve onu en kısa zamanda düzeltmeye çalışırım. Sadece ona odaklandığım için başka şeyleri kaçırabilirim.” (K1).

“Yani ben kendi kendime o hatayı bir yandan fark edersem, orada iç döngüde başlıyor benim savaşımlarım hatayla.” (K2).



“Yani ortamı, süreci hemen tekrar toparlayabilirim. Kendi, benden kaynaklı bir hata ise. Yani uzun üzerinde durmam.” (K4).

Öğretmenlerin aktardıkları ele alındığında, yaptıkları hataların süreç odaklı etkileri görülmektedir. Öğretmenler yaşadıkları hata sürecinde hata ile savaşıma, süreci toparlama ve hataya odaklandığı için diğer detayları gözden kaçırma gibi sürece dönük yaşantılara sahip olabilmektedir. Burada hatayı bertaraf etmenin önemli görüldüğü anlaşılabilir. Birlikte hatanın yarattığı stres ve buna bağlı gelişen dikkat dağınıklığına da vurgu yapıldığı söylenebilir.

Öğretmenlerin diğer bir grubu (n=6) ise mesleki açıdan yapılan hataların gelecek odaklı etkilerini ifade etmişlerdir.

“Hani bir anlamda da olumlu hatamı görmek ve daha olumlu davranışlar sergilememe sebep oluyor. Aynı hatayı tekrarlamamamı sağlıyor yani.” (K3).

“Yani kendimi başarısız hissedirim özellikle alanımda. Bu da tabii ki özgüven eksilmesine sebep olur ve cesaretim kırılır aslında hata yaptığım zamanlarda.” (K7).

“Hata yaptığım konu ile ilgili daha fazla araştırma yaparak yanlış bildiğim bir şeyi yeniden öğrenmeye çalışırım.” (K8).

Öğretmenlerin ifadelerine bakıldığında, hata yaptıkları zaman tekrarlamama, çekinme ve öğrenme gibi farklı eğilimler barındıran etkiler görüldüğü anlaşılmaktadır. Hata yapılan konuda bilgiyi artırma ve aynı hatayı tekrarlamamanın beklenen etkiler olacağı görülmektedir. Bununla birlikte önceden de değinildiği üzere hata yapmanın yaratacağı stres ve buna bağlı gelişen olumsuz etkiler geleceğe yönelik öngörülerde de kendisini göstermektedir. Özgüven eksilmesi ve iş yapma konusunda çekingen davranışlar sergileme elbette ki istenmeyecek ve dikkat edilmesi gereken etkiler olarak görülmektedir.

#### Hata Kaygısı ile Baş Etme Stilleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, hata yapma kaygısı ile baş etme şekillerine ilişkin görüşleri Tablo 4’te gösterilmiştir.

**Tablo 4. Öğretmenlere Göre Hata Kaygısı ile Baş Etme Stilleri**

Hata Kaygısı ile Baş Etme Stilleri	Katılımcı	f
Öğrenen	K1, K3, K5, K8, K9, K10	6
DeneySEL	K3, K9	2
Kendine Güvenen	K2, K7	2
Sağlamcı	K4	1
<b>Toplam</b>		<b>11</b>

Öğretmenlerin bir kısmı (n=6) hata kaygısı ile baş ederken öğrenen stilde ilerlediklerini ifade etmiştir.

“Çok yaşadım. Mesela ben oturdum ders çalıştım. Mesleğe ilk başladığımda oturdum, gecelerce ders çalıştım. Farklı farklı kaynaklardan sorular çözdüm. Test kitapları aldım kendime, öğrenciye değil kendime test kitabı aldım.” (K5).

“O konuda bilgi sahibi insanlara veya ne bileyim internet dolayısıyla ona ulaşmaya çalışırım o bilgilere birikimlere.” (K10).

“Karşımdaki problemi tanımaya çalışırım. Ve onunla ilgili hata yapmamak için neye dikkat etmem gerektiğini ortaya çıkarmaya çalışırım.” (K9).

Öğretmen ifadelerine bakıldığında öğretmenlerin hata kaygısı ile baş ederken daha fazla hazırlık yaptıkları, konuya ilişkin bilgilerini artırdıkları ve problemi tanımaya çalıştıkları görülmektedir. Geleceğin en önemli kavramlarından olan hayat boyu öğrenme ve öğrenmeyi öğrenme göz önüne alındığında, sorunu tanımak, bilgi edinmek ve daha çok hazırlanmak tipik öğrenme davranışları olduğundan öğretmenlerin bu şekilde ifadelerde bulunmaları beklentiyi karşılamaktadır.

Bir diğer öğretmen grubu (n=2) ise hata kaygısı ile baş ederken deneysel stilde devam ettiklerini beyan etmiştir.

“O yüzden hata yapa yapa yapılan hataların tekrarlanması azaltılır.” (K3).

“Kişisel anlamda ya gelince de aynı yine burada da böyle düşünüyorum. Hani derler ya işte insanlar hata yapa yapa... Evet, bu doğru.” (K10).

İfadelerden anlaşıldığı üzere hata kaygısına deneysel stilde yaklaşan öğretmenler, hata yapa yapa ilerlediklerini ve bu kaygı ile bu şekilde başa çıktıklarını belirtmektedir. Burada en önemli vurgu hata yapmanın öğretici etkisi üzerindedir.

Öğretmenlerin bir diğer kısmı (n=2) hata kaygısı ile baş etmede kendilerine güven duygusuna sahip olduklarını ifade etmiştir.

“Çünkü o işe başlamadan önce eğer şeyse bir mutlaka o işle ilgili bir kendimde bir yeterlik görmüşümdür. Onun için başlıyorum.” (K2).

“Yani dediğim gibi daha önceki başarılarıma odaklanırım. Başarısızlıklarından ziyade başardığım durumları düşünürüm.” (K7).

Anlatılanlarda belirtildiği üzere öğretmenlerin bir bölümü hata kaygısı ile baş etmede kendilerini parlatacak algılar yaratmaya çalışmaktadır. Gerek o işte kendini yetkin görme gerekse önceki başarılarına odaklanma şeklinde ortaya konan bu durumda, öğretmen hata yapma kaygısı ile ben merkezli bir baş etme yoluna gitmektedir.

Diğer bir öğretmen ise hata kaygısı ile baş etmede sağlamcı bir yaklaşım sergilediğini ifade etmiştir.

“A, B planları yaparım. A, B, C... Hatta C'ye kadar gider. A'da bir aksilik çıkmışsa B'nin içinden o aksilik durumuna göre C'yi çeker çıkartırım, koymaya çalışırım.” (K4).

Sağlamcı stilde davranış sergileyen öğretmen, hata ihtimaline karşı tüm değişkenleri irdeleyerek alternatifler yarattığı için hata ile karşılaşma olasılığını en aza indirmekte ve bu nedenle hataları büyük birer kaygı kaynağı olarak görmemektedirler. Hiç hata yaşamama, yaşansa bile alternatifte hızlı bir şekilde adapte olma üzerine kurulu olması nedeniyle bu yaklaşımın akılcı olduğu söylenebilir.

### Hata ile Gelişim İlişkisi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, hata yapma ile mesleki ve kişisel gelişim arasındaki ilişkiye yönelik görüşleri Tablo 5'te gösterilmiştir.

**Tablo 5. Öğretmenlere Göre Hata ile Gelişim İlişkisi**

Hata Kaygısı ile Gelişim İlişkisi	Katılımcı	f
Öğrenme	K1, K3, K4, K5, K6, K8, K9	7
Eksikleri görme	K7, K10	2
İlişki yok	K2	1
<b>Toplam</b>		<b>10</b>

Öğretmenlerin büyük bir kısmı (n=7) hata ile gelişim arasında öğrenme temelli bir ilişki olduğunu ifade etmiştir.

“Genel konuşmak gerekirse bence hatalar kesinlikle kalıcı öğrenmelerdir. Hatalardan sonra öğrendiğimiz şeyleri kolay kolay unutmuyoruz.” (K1).

“Yani her hata yeni bir öğrenmedir diyebiliriz.” (K3).

“Mesleğim açısından hata beni olumlu etkiler. Kişisel gelişim için de beni olumlu etkiler. Çünkü bunun sonucunda, yaptığım hatanın sonucunda, yeni şeyler öğrenmeye çalışırım. Öğrendiğim bilgiler de benim kişisel gelişimime olumlu katkı sağlar.” (K8).

“Gelişim için hata kaçınılmazdır.” (K9).

İfade edilenlere bakıldığında öğretmenlerin hatayı bir öğrenme fırsatı olarak gördükleri açıkça anlaşılmaktadır. Hatanın sadece olumsuz yanlarının algılanmaması açısından ulaşılan bu bulgular oldukça önemlidir. Hatalarını öğrenme fırsatları olarak işe koşabilen öğretmenlerin kişisel ve mesleki açıdan daha sağlıklı bir gelişim sürdürebilecekleri söylenebilir.

Diğer bir grup öğretmen (n=2) ise hata ile gelişim arasındaki ilişkiyi betimlerken eksikleri görme açısından ifadelerde bulunmuştur.

“Yani yaptığım hatalar sonuçta neyin yolunda gitmediğini gösterir.” (K7).

“Demek ki bu konuda yetersizim ve bunda daha iyilerini yapabilmem için şöyle bir şeye başvurmam veya böyle bir çalışma yapabilmem diye kendi kendimi eleştiririm yani.” (K10).

Eksikleri görme boyutu da her ne kadar öğrenme ile ilişkilendirilebilse de daha çok var olan eksiklikleri anlayabilme ile ilgilidir. Bu açıdan ele alındığında yapılan hatanın ortaya koyduğu fotoğrafı anlayabilmek büyük öneme sahiptir. Hatayı, eksikleri görme penceresinden ele alabilen öğretmen, bir sonraki aşama olan eksikleri giderme ve ilerleme sürecine girebilecektir.

Bir öğretmen ise hata ile kişisel ve mesleki gelişim arasında hiçbir ilişki olmadığını ifade etmiştir.

“Onlarla bağdaştırmıyorum ben. Çünkü hata yapma, yani hata olarak zaten çoğu şeyi biz farkında olmadığımız için yani bu mesleki olayla hata yapma arasında çok bağ kuramıyorum.” (K2).

Yapılan hataların gelişim ile hiçbir şekilde ilişkisinin bulunmadığını savunan bu görüş, diğerleri ile karşılaştırıldığında son derece vahim bir tablo ortaya koymaktadır. Hataları gelişim açısından ele alamayan bireylerin hatalardan tecrübeler edinebileceklerini düşünmek imkansız olacaktır. Hata sürecinden beklenen, en azından hatanın tekrarlanmaması yönünde bir irade ortaya koyabilmektir. Bunu da bir gelişim ögesi olarak ele almak yanlış olmayacaktır. Bu açıdan ele alındığında bir öğretmenin hata ile mesleki ve kişisel gelişim arasında ilişki kuramamasının istendik bir durum olmadığı ifade edilebilir.

### Öğretmenlerin Yaptıkları Hata Türleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, yaptıkları hata türlerine ilişkin görüşleri Tablo 6’da gösterilmiştir.

**Tablo 6. Öğretmenlerin Yaptıkları Hata Türleri**

Yaptıkları Hata Türleri	Katılımcı	f
Duygusal Davranış Hataları	K1, K4, K5, K10	4
Mesleki Yeterlik Hataları	K1, K3, K6, K9	4
Bürokratik Süreç Hataları	K7, K8	2
<b>Toplam</b>		<b>10</b>

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bir kısmı (n=4) duygusal davranış hataları yaptıklarını ifade etmiştir.

“Pasif olan öğrencilere çok yönelmediğimi fark ettim bir üretim aktivitesi sırasında. Ve onlara söz vermediğimi onları derse çok katmadığımı fark ettim ve bu üzdü beni açıkçası. Yani neden yapmıyorum, bu öğrencilerle neden ilgilenmiyorum diye düşündüm.” (K1).

“Baba ölmüş, anne başkası ile evlenmiş. Çocuk derse geç geliyor. Kitap defter getirmiyor. Bu çocuğa baktığınız zaman diyorsunuz ki yani bunları bilmeden baktığınız zaman o çocuk sorumsuz bir çocuk olarak görüyorsunuz. Diyorsun ki bu çocuk başarısız. Bu çocuk ilgisiz, derse ilgisi yok.” (K5).

“Bir kız, herhalde sınavı kötü geçmiş. Benim daha önceki ilk mezun öğrencilerimden bir tanesi... Hiç de öyle kolay kolay ağlayabilecek bir yapıya sahip değildi ama o zamanki dönem hassasmış. Ben de sürekli derste biraz daha zorlasam diye daha böyle üstüne düşerekten çalışırken bir baktım ağlamaya başladı.” (K10).

Duygusal davranış hatalarının en belirgin nedeninin öğrenciyi tanımamak veya yanlış tanımak olduğu görülmektedir. Öğrencilerin kişilik özelliklerine uygun yaklaşım sergilememek, öğrencilerin sosyo-ekonomik ve psikolojik durumlarını eğitim süreçlerinde yeteri kadar göz önünde bulundurmamak ve öğrencilere karşı geliştirilen peşin hükümler bu gibi hataların yaşanmasının sebebi olarak görülebilir. Bu nedenle öğretmenlerin süreç ve sonuç kadar insan ögesine de gereken önemi mümkün olduğunca sergilemesi bu tip hataları önleyeceği söylenebilir.

Diğer bir kısım öğretmen (n=4) ise mesleki bağlamda yeterlik durumlarından kaynaklı hatalar yaşayabildiklerini ifade etmiştir.

“Her ne kadar şu anda genç bir meslektaşınız olsam da artık çocukların ve teknolojinin gelişmesi ile ilgi ve ihtiyaçları iyice değişmeye başladı. Bazen zaman zaman onlara yeterli gelemeyebiliyoruz diye hissediyorum.” (K3).

“Bu, bilgiden kaynaklı bir şey olmuştu ufak tefek. Yan alana bir giriş yapmıştık çocuklarla. Ve oradaki ufak bir bilgi eksikliğinden kaynaklı yanlış aktarım gerçekleşmişti.” (K6).

“Bazen bir sözün yazımını yanlış verebiliyorsunuz.” (K9).

Zaman içerisinde gelişen eğitim teknolojilerine ayak uydurmada yaşanan güçlükler, bilgi aktarımında istenmedik durumların ortaya çıkması gibi hataların yaşandığı öğretmenlerce ifade edilmektedir. Bu gibi durumları önleyebilmek adına mesleğin güncel bir şekilde takip edilmesi önem kazanmaktadır. Gerek alan bilgisi gerek eğitim teknolojileri kullanımı konusunda bilgilerini güncel tutmaya çalışan öğretmenlerin mesleki yeterlik hataları ile daha az karşılaşacakları ifade edilebilir.

Diğer bir öğretmen grubu (n=2) ise mesleki açıdan ele alındığında bürokratik süreç hataları yaptığını ifade etmiştir.

“Ne bileyim bir planlamayı yanlış yaparım. Yapamayacağım bir çalışmayı yaparım diye düşünürüm. O an için koşulları olumlu değerlendirememişimdir. Planladığım gibi gitmemiştir.” (K7).

“Protokol ile alakalı bir hataydı. Yazılması gereken isimleri yerinde yazmadığım için bir hataydı.” (K8).

Burada vurgulanan planlama, ders planlaması olmamakla birlikte eğitim-öğretim süreçlerindeki yan yükümlülüklerin planlanması anlamındadır. Gerek törenler ve kutlamalar gerek yarışmalar ve faaliyetler olsun, bu gibi durumlar yoğun bürokratik planlamalar içeren süreçler olarak karşımıza çıkmaktadır. İyi bir bilgilendirme süreci geçirmeyen öğretmenlerin özellikle ilk kez karşılaştıkları bu gibi durumlarda hata yapmaları oldukça olasıdır. Bu nedenle etkin planlama süreçleri yürütebilmek ve planlama hatalarına maruz kalmamak adına eyleme ilişkin tüm değişkenlerin planlama öncesinde detaylıca irdelenmesi ve olası bürokratik süreçler hakkında detaylı bilgi edinilmesinin planlama esnasında oluşacak hataları azaltacağı söylenebilir.

### Hataya Öğrenme Açısından Yaklaşım

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, yaptıkları hatalara öğrenme açısından yaklaşımlarına ilişkin görüşleri Tablo 7’de gösterilmiştir.

**Tablo 7. Öğretmenlerin Hataya Öğrenme Açısından Yaklaşımları**

Hataya Öğrenme Açısından Yaklaşım	Katılımcı	f
Durum Tespiti	K3, K4, K8, K6	4
Telafi ve Gelişme	K1, K2, K5, K9	4
Alternatif Geliştirme	K7, K10	2
<b>Toplam</b>		<b>10</b>

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bir kısmı (n=4) hataya öğrenme açısından yaklaşımları konusunda durum tespitine işaret eden ifadelerde bulunmuştur.

“Yaptığım hata eğer çevrem tarafından düzeltilebilecek, Onların gözlemleriyle düzeltilebilecek bir şeyse onları da danışırım.” (K3).

“Hatamı mesela direkt o andan başlayarak hızlı bir düşünceyle hemen nedenlerini ve sonuçlarını kendimde hemen bulmuş olurum zaten.” (K4).

“Onları bir mihenk taşı olarak düşünüp tekrar onları yaşamamak adına biraz daha tedbirli davranarak daha iyi analizler yaparak.” (K6).

Hata olarak tanımlanan durumu bir öğrenmeye dönüştürebilmek adına öncelikli olarak durumun iyi bir şekilde tespit edilmesi gerekmektedir. Bu nedenle araştırmaya katılan öğretmenlerin ifadelerine baktığımızda çevresel dönütler, neden sonuç üzerine düşünme ve iyi bir analiz sürecine yöneldikleri görülmektedir. Hatadan öğrenmeye geçebilmek için öncelikle hatanın tam olarak ne olduğu ve kaynağının iyi belirlenmesi kaçınılmaz bir zorunluluk olduğundan iyi bir durum tespiti sonucunda hatanın tekrarlanma olasılığını azaltacak kazanımlar çıkarılabilecektir.

Bir diğer grup öğretmen (n=4) hataya öğrenme açısından yaklaşımları konusunda telafi ve gelişime yönelik ifadeler sunmuştur.

“Dersler çıkarırım ve bunu bir daha yapmamam gerekiyor derim. Bu konuda olabildiğince dikkatli olmaya çalışırım.” (K1).

“Zaten insan hatalarından ders çıkarmazsa o hataları tekrarlayıp duracaktır. Yani kısır bir döngü içerisinde aynı hataları tekrar eden bir insan başarıya ulaşamaz.” (K5).

“Öncelikle daha önce de bahsettiğim gibi eğer hata olarak eğer kabul ettiysem içimde o kavgayı başlattıktan sonra bunu telafi edecek birden fazla yol arıyorum.” (K2).

Telafi ve gelişime yönelik ifadelerden de anlaşılacağı üzere, hataya öğrenme açısından yaklaşımlarında öğretmenlerin en temel motivasyonları aynı hatayı tekrar etmemek üzerine yoğunlaşmış durumdadır. Buna ulaşmak için tek yol ise ders çıkarmak yani bu hatayı bir öğrenmeye dönüştürebilmezdır.

Başka bir grup öğretmen (n=2) ise hatalara öğrenme açısından yaklaşımları ele alındığında alternatif geliştirmeye yönelik durumlar ifade etmiştir.

“Çünkü kendimi biliyorum yapabileceklerimi, yapamayacaklarımı. Ve yapabileceklerimin üzerine odaklanıp ilerliyorum alanımda, mesleğimde.” (K7).

“Bu gibi durumlarda, işte ne bileyim tecrübe ile bunları deneye deneye, yanıla yanıla ha bunu böyle davrandım bak çocuğun psikolojisi daha farklı oldu. Bana yaklaşıma daha iyi farklı. Dersime yaklaşımı daha farklı oldu.” (K10).

Alternatif geliştirme, adından da anlaşılacağı üzere hataya sebep olan unsurları fark edip bunlardan kaçınmayı içermektedir. Geliştirilen alternatifler sayesinde aynı hataya sebep olabilecek durumlardan kaçınmak mümkün olacaktır. Bu bağlamda hatanın oluştuğu süreci, hatayı oluşturmayacak şekilde yürütme veya bu süreçten tamamen kaçınarak alternatif uygulamalara yönelme gibi durumların hata oluşmasını engelleyebileceğini söyleyebiliriz. Burada öğrenilen, durum tespitine benzer şekilde hatanın sebepleridir. Ancak deneme yanılmalar içermesi nedeniyle durum tespitine göre daha deneysel bir yaklaşım olduğu belirtilebilir.

### Hatanın Bilinirliğine İlişkin Yaklaşım

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, yaptıkları hataların örgüt içerisinde bilinirliğine ilişkin yaklaşımlarına ilişkin görüşleri Tablo 8’de gösterilmiştir.

**Tablo 8. Öğretmenlerin Hatanın Bilinirliğine İlişkin Yaklaşımları**

Hatanın Bilinirliğine İlişkin Yaklaşım	Katılımcı	f
Mesleki Rekabet	K3, K7, K8, K9, K10	5
Olumsuz Yargı	K1, K2	2
Bireysel Gelişme	K6	1
Etkisiz	K4, K5	2
<b>Toplam</b>		<b>10</b>

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bir grubu (n=5) hatanın örgüt içerisinde bilinirliğine ilişkin mesleki rekabete göndermede bulunan ifadelerde bulunmuştur.

“Bu olumsuzluklar duyuldukça ya kişiye değişir ama genel anlamda zaten bir kişiden bir lafın çıkması diğer kişileri de etkiliyor günümüzde O yüzden ben kötü öğretmen, onun şöyle davranışları var, o öyle yapar. Onun şöyle bir hatası varmış. Bence tercih edilmemesi gereken bir öğretmendir deyip toplumu etkileyebiliyor bu tarz şeyler.” (K3).

“Yani bu kurum içerisinde de bunun bilinmesi olumsuz etkiler diye düşünüyorum. Ama yine bu noktada şey devreye giriyor. Eğer siz o hatayla bu benim hatam deyip tamamen kendinizi çekiyorsanız işin içinden, o zaman başarısız bir izlenim yaratmış oluyorsunuz. Ya da bu işte değilim mesajı vermiş olurum kurumdakilere ya da çevremdekilere.” (K7).

“Eğer aynı branştan birkaç kişi birlikte çalışıyorsanız zümre olarak çalışıyorsanız sizin hata yapmanız branştaşlarınız açısından daha belki de sevindirici olabilir. Aynı branştan çalışan insanlar için yani kariyer için belki de.” (K8).

“Bu bir karalama kampanyasına dönüşebilir. Yaptığınız bir hatayı size mal edip sürekli aynı hatayı yaptığınızı, işinizde performans göstermediğinizi ya da kendi pozisyonunuzda kötü olduğunuzu göstermeye çalışabilirler.” (K9).

Mesleki rekabet bağlamında ifadeler incelendiğinde öğretmenlerin hatanın bilinirliği ile doğrudan bir sorunları olmadığı, sorunun daha çok diğerleri tarafından mesleki açıdan başarısız görülecekleri olduğu görülmektedir. Bu da eğitim kurumlarının işbirlikçi değil rekabetçi bir düzende ilerlediğini gözler önüne sermektedir. Öğretmenlerin, meslektaşlarının hatalarını örtmek, hatalarını düzeltmede onlara yardımcı olmak yerine onları yargılayan bireyler olduğu anlaşılmaktadır.

Diğer bir grup öğretmen (n=2) ise hatanın bilinirliğine ilişkin yaklaşımları konusunda kendilerine karşı gelişebilecek olumsuz yargıları ifade etmiştir.

“Etkiler, bana olan güvenin azaldığını düşünürüm ben.” (K1).

“Yani psikolojik olarak otomatikman çökertir zaten. Böyle bir durum olduğu zaman yani yapabileceğin şeyleri bile yapamaz hale gelebilirsin.” (K2).

Olumsuz yargılar, hatanın bilinirliğine ilişkin yaklaşımın önemli bir etmeni olarak görülmektedir. Gerek kişinin kendisine yönelik hissedebileceği başarısızlık duygusu gerekse diğer bireylerin edinebilecekleri olumsuz izlenim ve güven azalması gibi durumlar, öğretmenlerin hatanın bilinirliğine ilişkin yaklaşımlarını etkilemektedir. Hatanın bilinmesinin olumsuz yargılarla açmaza girmeyeceği ortamların oluşması, hatanın bilinirliğini bir sorun olmaktan çıkaracaktır. Böylelikle hata yapılan bireye değil yapılan hataya ve çözüm yollarına odaklanılabilir.

Araştırmaya katılan bir öğretmen, hatanın bilinirliğini radikal bir şekilde olumlu bularak bireysel gelişmeye dönük ifadelerde bulunmuştur.

“Kimine göre olumlu etkileyebilir, kimisine göre olumsuz etkileyebilir ama genel anlamda olumlu etkileyeceğini düşünüyorum. Şöyle eğer o hatayı yaptığımızı biliyor ve bunu karşı tarafa ifade edebiliyorsak gönül rahatlığıyla bunun dersini çıkarmış olduğumuzu düşünmek gerekir.” (K6).

Bireysel gelişme odaklı bu yaklaşım, hatanın bilinirliğini aynı zamanda bir gelişim göstergesi olarak yorumlamaktadır. Her ne kadar planlı bir mesleki yaşam sürdürülmeye çalışılsa da öğretmenler de her birey gibi hatalar yapabilmektedir. Yapılan hataların bilinmesi, gönül rahatlığıyla göğüslenebilirse, bireyin yerinde saymadığını, bir şeyler yapmaya çalıştığını ve geliştiğini de bildireceğinden olumlu karşılanabilecektir.

Bunun yanı sıra araştırmaya katılan öğretmenlerin bir kısmı (n=2) hatalarının bilinmesi sonucunda herhangi bir şekilde etkilenmeyeceklerini ifade etmiştir.

“Ben hata yaptıysam yani bilinsin. Yok etkilemez. Mesela hataysa gerçekten hata ise bilinsin. Hiç etkilenmem ondan.” (K4).

“Eğer etrafındaki insanlar da bunu bilirse yani senin hata yaptığını ve bunu telafi edebileceğini biliyorsa sıkıntı yok.” (K5).

Hata yapmak, üretmek ve çabalamak ile doğrudan ilişkili bir durumdur. Yeni süreçlere adım atan bireylerin hatalarla karşılaşması ihtimal dahilindedir. Yapılan hataların örgüt içerisinde bilinmesinin yukarıda sayıldığı üzere bir dizi algılamalara yol açabileceği görülmektedir. Ancak hatalarının bilinmesinden hiçbir şekilde etkilenmeyeceğini ifade eden öğretmenlerin görüşleri oldukça dikkat çekicidir. Bu görüşü ifade edenler sadece mesleki açıdan değil duygusal açıdan da bir etkiye maruz kalmadıklarını ifade etmektedir. Bu nedenle hatanın bilinmesi sürecinden etkilenmeyen öğretmenlerin bu durumları, öz kabul düzeylerinin yüksek olması ile açıklanabilir.

### **Hata Gizleme Yaklaşımı**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, yaptıkları hataları gizleme yaklaşımlarına ilişkin görüşleri Tablo 9’da gösterilmiştir.

**Tablo 9. Öğretmenlerin Hata Gizleme Yaklaşımları**

Hata Gizleme Yaklaşımları	Katılımcı	f
Çekincesiz	K2, K5, K6, K7, K8, K9	6
Tekrardan kaçınma	K1, K10	2
Sessiz çözüm	K3, K4	2
<b>Toplam</b>		<b>10</b>

Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir kısmı (n=6) mesleki açıdan yaptıkları hataları gizleme konusunda çekincesiz bir tavır içeren ifadelerde bulunmuştur.

“Yani öncelikli olarak yaptığın hatayı kabullenmek lazım. Üzerini örtmektense telafi etmenin yoluna gitmek lazım.” (K5).

“Gizlemek için yani o konuda gözlemediğim bir şey bunu hiç yapmadım.” (K7).

“Birisi sorduğu zaman ben onu düzgün yaptım dediğinizde yalan söylemiş oluyorsunuz. O yüzden hataların ben böyle yalan söyleyerek gizlenmemesi gerektiğini düşünüyorum.” (K8).

Çekincesiz yaklaşım adından da anlaşılacağı üzere hataların açık yüreklilikle ifade edilmesi ve gizlemek için herhangi bir girişimde bulunulmaması durumu için kullanılmaktadır. Hatayı kabullenebilme ile de doğrudan ilişkili olduğu için hata gizleme yaklaşımları içerisindeki en etkin ve yapıcı yaklaşımın bu olduğu söylenebilir. Bu yaklaşım iki yönüyle önemlidir. İlk olarak hatayı kabullenen ve bunu gizlemeye çalışmayan birey, düzeltme adına atacağı adımlarda çevresinden de yardım alabilecek ve hatayı öğrenme sürecine çevirme konusunda daha başarılı olacaktır. İkinci olarak ise, yapılan hatayı gözler önüne serecek olması nedeniyle diğer bireyler de sosyal öğrenmeler yoluyla aynı hataya düşmeksizin hatayı yapan kişinin deneyimlerinden kazanımlar elde etme imkanına sahip olacaktır.

Diğer bir öğretmen grubu (n=2) hatalarını gizleme yaklaşımı olarak tekrardan kaçınma davranışına yöneldiklerini ifade etmiştir.

“O hata, yaptıysam eğer o hatayı, ondan sonra o hatayı yapmayarak gizlemeye çalışırım herhalde. Bir daha aynı hatayı yapmamaya çalışırım. Daha temkinli davranırım.” (K1).

“Yani onu gidermeye çalışırım eğer hataysa. Yani o hatayı bir daha yapmamaya çalışarak gidermeye çalışırım.” (K10).

Tekrardan kaçınma yaklaşımı, hatayı bir daha yapmayarak görünürlüğü azaltmayı ifade etmektedir. Aynı hatanın tekrar tekrar yapılması, bireyin aynı hataya sürekli düşmesi gibi durumlar toplum tarafından çok fazla hoşgörü ile karşılanmayabilir. Ancak hatanın sadece bir kez gerçekleşmesi, insanın doğası gereği daha doğal karşılanabilecektir. Bu durumda hata yapan bireyin hatanın sonuçlarından daha az etkileneceği ve sürekli hata yapan, başarısız bir kişi olarak etiketlenmeyeceği söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bir kısmı (n=2) ise hatayı gizleme yaklaşımlarından daha etkin bir gizleme davranışı içeren sessiz çözüm yaklaşımına ilişkin ifadelerde bulunmuştur.

“Ya küçük bir hataysa, kendi içimde bu hatayı düzeltip çözebildiysem, bunu herkesle paylaşmanın bir anlamı yok.” (K3).

“Gizli kalması derken yani çocuklar onu fark eder. Ama etmemesi yönünde, hani çünkü ettiğinde kurtaramayabilirsiniz. Etmeden kurtarma yoluna gitmek lazım. Böyle gizleyebilirim.” (K4).

Sessiz çözüm yaklaşımını ifade eden öğretmenlerin, hatayı kimse sezmeden, süratle telafi etme ve bunu kimseye duyurmama eğiliminde oldukları görülmektedir. Ancak bu tutum nedeniyle, hatayı kaçınılacak ve saklanacak bir unsur olarak görmelerinin, hatadan öğrenmeler çıkarma konusunda yetersiz kalmalarına neden olacağı söylenebilir.

#### **4. Sonuçlar ve Tartışma**

Bu çalışmada öğretmenlerin hata tanımlamaları ve yaptıkları mesleki hataların yarattığı yönelimler araştırılmıştır. Araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin büyük bir kısmının mesleki açıdan hatanın tanımlanmasında öğretimsel hataya vurgu yaptıkları görülmüştür. Buradan hareketle öğretmenlerin, en temel görev ve sorumluluklarından olan bilgi aktarımı konusunda oldukça dikkatli oldukları ve bu hususta yapılabilecek her türlü yanlış veya eksik uygulamanın

hatalara sebebiyet verebileceğinin bilincinde oldukları söylenebilir. Bununla birlikte pedagojik hatalar, iletişim hataları, psikolojik yöneltme ve yönlendirme hataları ve stratejik hataların da öğretmenler tarafından ifade edildiği görülmektedir. Özer, Gelen ve Duran (2016) da deneyimsiz öğretmen davranışlarını ele alan çalışmalarında benzer bir durumdan bahsetmekte ve deneyimsiz öğretmenlerin en sık karşılaştığı sorunların iletişim ve öğretim süreci bağlamında gözlemlendiğini belirtmektedir. Bu açıdan öğretmenlerin hatayı anlamlandırma şekillerinin alan ile benzerlik gösterdiği savunulabilir.

Öğretmenlerin yaptıkları hataların hem süreç hem de gelecek odaklı etkileri olduğu belirtilmektedir. Asıl vurgunun hatayı tekrarlamamak üzerine olduğu düşünüldüğünde öğretmenlerin hatalara saplanıp kalmadıkları ve hatadan alınan dersler ile geleceğe ilişkin sağlıklı adımlar atmayı hedefledikleri görülmektedir. Öğretmenler, toplumların geleceğini belirleyen bir diğer deyişle kaderini tayin eden insanlardır (Yetim ve Göktaş, 2004). Bu nedenle öğretmenlerin yapılan hatalardan geleceğe dönük olarak etkilendiklerini ifade etmeleri olumlu görülmektedir.

Hata yapmak elbette ki istendik bir durum olmamaktadır. İster mesleki anlamda ister günlük yaşamda olsun hata yapmak her bireyde belli düzeyde bir kaygı ve korku oluşmasına neden olabilmektedir. Bu bağlamda, karşılaştığı hata sonucu gelişen bu kaygıyı yenebilen bireyin özgüveni artacak ve olaylar karşısında kontrolün kendi elinde olduğu hissini geliştirecektir (Gençöz, 1998). Öğretmenler bu noktada, öğrenerek kaygıyı yenme yoluna gittiklerini ifade etmektedirler. Hatayı tanıyan, hata hakkında bilgi edinen ve hatayı tekrarlamamak adına hazırlanan öğretmenler hatayı kazanıma çevirme konusunda başarıya ulaşacaktır.

Yapılan hataların, kişisel ve mesleki gelişim bağlamında ele alınması bilinmedik bir kavram değildir. Genellikle yaşanan başarısızlıklar ve yapılan hatalardan, deneme yanılma ve yansıtmaya dayalı bir yapılandırma ile elde edilen bilgi türü, negatif bilgi olarak adlandırılmaktadır (Akpınar ve Akdoğan, 2010). Negatif bilgi kavramı açısından ele alındığında öğretmenlerin hataları öğrenme ve eksikleri görebilme ile ilişkilendiren ifadeleri anlamlılık kazanmaktadır. Hatalardan korkmayan ve hataları gelişim için bir fırsat olarak gören öğrencilerin yetiştirilebilmesi için öğretmenlerin de bu niteliklere sahip olması oldukça önemlidir.

Öğretmenlerin yaptıkları hata türleri ele alındığında duygusal davranış hataları ve mesleki yeterlik hataları göze çarpan sonuçlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Duygusal davranış hataları, genellikle öğrenciyi tanıyamamak ve anlayamamak gibi iletişimsel boyutlar üzerine şekillenmektedir. Gülbahar ve Sivacı (2018) da çalışmalarında iletişim becerileri ile sınıf yönetimi yeterlikleri arasındaki anlamlı ilişkiye dikkat çekmektedir. Bu yönden ele alındığında iyi iletişim becerileri gösteren öğretmenlerin sınıf yönetimi ve öğrenciye yönelik duygusal davranışlar anlamında olumlu bir çizgiye erişebileceği savunulabilir. Mesleki yeterlik hataları ele alındığında bu tip hataların doğrudan öğretmenlerin yeterliklerinden kaynaklandığı görülmektedir. Kamuda öğretmen istihdamı için ön koşul olan Kamu Personeli Seçme Sınavı sonuçları da bu görüşü destekler niteliktedir. Öğretmen adaylarının kendi alanlarındaki soruların sadece yarısına doğru yanıt verebildikleri görülmektedir (Aydın, 2018). Aydın (2018), KPSS'nin mezuniyet koşulu olarak kabul edildiği bir durumda öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun mezun bile olamayacağını belirtmektedir.

Öğretmenlerin hatalara öğrenme açısından yaklaşımları irdelendiğinde bu durumun durumu tespit etmeye, telafi ve gelişmeye ve alternatif geliştirmeye yönelik olduğu görülmektedir. Hatalar öz itibarıyla bireye utanma ve yetersizlik duygusu aşılama ile birlikte öğrenme süreçlerinde yeni açılımlar sağlayabilmektedir (Akpınar ve Akdoğan, 2010). Buna ulaşmak için de hatanın doğası, nedenleri ve sonuçları iyi incelenmelidir. Bununla birlikte telafi edecek ve ders olarak çıkarılabilecek hususlara odaklanmak hatanın tekrarını önleyecektir. Bu aşamalar sonucunda hataların öğrenmelere dönüşmesi sağlanabilir.

Hatanın örgüt içerisindeki bireyler tarafından bilinme durumu kaygıyı tetikleyen bir unsur olarak değerlendirilebilir. Bu kaygı faktörü kendisine en çok mesleki rekabet bağlamında yer bulmaktadır. Bunun nedeni olarak öğretmenler arası rekabet davranışı görülebilir. Öğretmenlerin meslektaşları arası işbirliği davranışının yüksek olduğu bir okul ikliminin yaratılması durumunda mesleki rekabet kaynaklı hata bilinirliği kaygısının daha az etkili olacağı açıktır. Sönmez (2018) yaptığı çalışmada okul müdürlerinin motivasyonel dil kullanımının, öğretmenler arası işbirlikçi davranışın anlamlı bir yordayıcısı olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda, mesleki rekabet odaklı hata bilinirliği konusunda okul müdürlerine de önemli görevler düştüğü belirtilebilir.

Öğretmenlerin hatalarını gizleme konusunda bir çekince taşımadıkları yoğun bir şekilde ifade edilmektedir. Gizlenen hata, kişinin kendisi için kısmen bir öğrenme olanağı sunabilse de hem paydaşların çözüme yönelik katkılarından mahrum bırakacak hem de diğer bireylerin bu hatadan kazanımlar çıkarmasını olanaksız hale getirecektir. Negatif bilgi kavramı açısından ele alındığında da öğrenme adına her bireyin tek tek hata yapmasını beklemek doğru bir yaklaşım



olarak görülmemekle birlikte diğerlerinin hata ve başarısızlıklarından da yararlanmanın daha uygun olduğu belirtilmektedir (Akpınar ve Akdoğan, 2010).

## 5. Öneriler

Araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak geliştirilen öneriler şu şekilde sıralanabilir: Elde edilen bulgular ışığında öğretmenlerin; öğrencilerinin sosyo-ekonomik durumları ve karakterleri konusunda detaylı bilgi sahibi olmaları, hata yapmaktan korkmayarak bu hataları öğrenme fırsatı olarak değerlendirmeleri, meslektaşlarının yaptığı hataları da gelişimleri açısından kullanmaları, birbirlerini rakip değil paydaş olarak görmeleri önerilmektedir. Okul yöneticileri, işbirlikçi okul iklimi oluşturabilmek için eğitilmeli ve öğretmenler işbirliği ve yardımlaşma konularında isteklendirilmelidir. Nitel bir çalışma olması nedeniyle karakteristik sınırlılıkları bulunan bu çalışmaya benzer araştırmaların daha geniş katılımcı gruplarıyla yinelenmesi önerilmektedir.

## 6. Kaynakça

- Ada, Ş., Akan, D., Ayık, A., Yıldırım, İ., ve Yalçın, S. (2013). Öğretmenlerin motivasyon etkenleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3), 151-166.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 343-361.
- Akpınar, B., ve Akdoğan, S. (2010). Negatif bilgi kavramı: Hata ve başarısızlıklardan öğrenme. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 14-22.
- Aydın, A. (2018). *Eğitim politikası*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, R., Şahin, H., ve Topal, T. (2008). Türkiye’de ilköğretime sınıf öğretmeni yetiştirmede nitelik arayışları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(2), 119-142.
- Azar, A. (2011). Türkiye’deki öğretmen eğitimi üzerine bir söylem: Nitelik mi, nicelik mi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(1), 36-38.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., ve Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz*. Ankara: Anı Yayınevi.
- Çıkrıkçı, Ö. (2018). The predictive roles of cognitive flexibility and error oriented motivation skills on life satisfaction. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 9(31), 717-727.
- Gençöz, T. (1998). Korku: Sebepleri, sonuçları ve başatme yolları. *Kriz Dergisi*, 6(2), 9-16.
- Glasser, W. (1990). *The quality school: Managing students without coercion*. New York: Harper Collins.
- Gülbahar, B., ve Sivacı, S. Y. (2018). Öğretmen adaylarının iletişim becerileri ile sınıf yönetimi yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 268-301.
- Hata. (t.y.). *Türk Dil Kurumu güncel Türkçe sözlük* içinde. Erişim adresi: [www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gts](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts)
- Janzow, F., ve Eison, J. (1990). Grades: Their influence on students and faculty. *New Directions for Teaching and Learning*, (42), 93-102.
- Jones, F. (2000). *Tools for teaching: Discipline, instruction, motivation*. Santa Cruz: Jones Publishing.
- Karaköse, T., ve Kocabaş, İ. (2006). Özel ve devlet okullarında öğretmenlerin beklentilerinin iş doyum ve motivasyon üzerine etkileri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 2(1), 3-14.
- Korsten, V. A., Stanz, K. J., ve Blignaut, J. (2004). The development of a management error orientation questionnaire. *SA Journal of Human Resource Management*, 2(1), 37-44.
- Leondari, A. & Gialamas, V. (2002). Implicit theories, goal orientations and perceived competence: Impact on students’ achievement behaviours. *Psychology in the Schools*, 39(3), 279-291.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Mert, İ. S., Keskin, N., ve Baş, T. (2011). Motivasyonel dil (MD) teorisi ve ölçme aracının Türkçede geçerlik ve güvenilirlik analizi. *Doğus Üniversitesi Dergisi*, 12(2), 243-255.

- Milner, R.G., ve Stinson, J.E. (1993). Educating Leaders for the New Competitive Environment. In Gijsselaers, G., Tempelaar, S., Keizer S. (Eds.), *Educational innovation in economics and business administration: The case of problem-based learning*. London: Kluwer Academic Publishers.
- Orhan, E. E. (2017). Türkiye’de öğretmen adayları aldıkları öğretmen eğitimi hakkında ne düşünüyor? Nitel bir araştırma. *Eğitim ve Bilim*, 42(189), 197-216.
- Özen, H. (2013). Okul müdürlerine yönelik motivasyonel dil ölçeği: Türk kültürüne uyarlama, dil geçerliği ve faktör yapısının incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 87-103.
- Özen, H. (2014). Motivasyonel dil teorisi ışığında okul müdürlerinin kullandığı motivasyonel dilin öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarına olan etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 9(5), 1737-1746.
- Özer, B., Gelen, İ., ve Duran, V. (2016). Deneyimsiz öğretmen davranışları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(58), 822-836.
- Rybowiak, V., Garst, H., Frese, M., ve Batinic, B. (1999). Error orientation questionnaire (EOQ): Reliability, validity, and different language equivalence. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 20(4), 527-547.
- Schell, K. L. (2012). The error-oriented motivation scale: An examination of structural and convergent validity. *Personality and Individual Differences*, 52(3), 352-356.
- Sezer, Ş. (2016). The effects of educational coaching on students’ academic motivation, error-oriented motivation and educational stress. (Special issue for INTE 2016), 850-855.
- Sergiovanni, T.J. (1996). Leadership for schoolhouse; How is it different? Why is it important? San Francisco: Jossey-Bass.
- Sönmez, H. (2018). *Okul müdürlerinin motivasyonel dil kullanımı ile öğretmenlerin okul iklimi algısı arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Şişman, M. (2009). Öğretmen yeterlilikleri: Modern bir söylem ve retorik. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 63-82.
- Topkaya, Y., Yılar, B., ve Zorluoğlu, S. L. (2014). Structural validity of Turkish version of the error oriented motivation scale (EOMS) for university students. *Online Journal of Counseling & Education*, 3(4), 1-16.
- Yetim, A. A., ve Göktaş, Z. (2004). Öğretmenin mesleki ve kişisel nitelikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(2), 541-550.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.