

- ▶ **Öğretmen Görüşlerine Göre Okulların Mesleki Öğrenme Topluluğu Olma Durumlarının İncelenmesi**
Ramazan CANSOY
- ▶ **Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Mikro Öğretim Uygulaması Hakkındaki Değerlendirmeleri**
İlker DERE
- ▶ **Olumsuz Okul Tutumu, Okula Yabancılaşma ve Anti-Sosyal Davranışın Ortaöğretim Öğrencilerinin Suça Eğilimini Yordama Düzeyi**
Taner ATMACA
- ▶ **Öğretmen Adaylarının Bilimsel Araştırmaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi**
Muhammet Hanifi ERCOŞKUN
- ▶ **Okulun Kolaylaştırıcı Örgütsel Yapısı ile Örgütsel Sessizlik ve İş Tatmini Arasındaki İlişkiler**
Kıvanç BOZKUŞ / Fatih KARACABEY / Mustafa ÖZDERE
- ▶ **Sınıf Öğretmenlerinin Fen Kavram Yanılgılarına İlişkin Zihinsel Modelleri**
Menşure ALKIŞ KÜÇÜKAYDIN
- ▶ **Öğretmen Performansının Değerlendirilmesi: Okul Müdürü ve Öğretmenlerin Bakış Açısına Dayalı Bir Durum Çalışması**
Abdullah BALIKÇI / Ercan Yılmaz / Rüştü YIDIRIM

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERGİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 10 / Sayı: 19 / Yaz 2019

JOURNAL OF EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol: 10 / No: 19 / Summer 2019

EDİTÖR [EDITOR]

Doç. Dr. Sedat GÜMÜŞ (Aarhus University, Danimarka)

EDİTÖR YARDIMCILARI [ASSOCIATE EDITORS]

Prof. Dr. Mustafa GÜNDÜZ (Yıldız Teknik Üniversitesi)

Doç. Dr. Mehmet Şükrü BELLİBAŞ (Adıyaman Üniversitesi)

DANIŞMA ve HAKEM KURULU [EDITORIAL BOARD]

Prof. Dr. Ahmet AKIN (İstanbul Medeniyet Üniversitesi)

Prof. Dr. Ahmet Şükrü ÖZDEMİR (Marmara Üniversitesi)

Prof. Dr. Hasan BACANLI (Fatih Sultan Mehmet Üniversitesi)

Prof. Dr. Hasan FURKAN (Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi)

Prof. Dr. Mustafa SÖZBİLİR (Atatürk Üniversitesi)

Prof. Dr. Sally J. ZEPEDA (University of Georgia, ABD)

Prof. Dr. Soner DURMUŞ (Abant İzzet Baysal Üniversitesi)

Prof. Dr. Zülfü DEMİRTAŞ (Fırat Üniversitesi)

Doç. Dr. Bekir GÜR (Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi)

Doç. Dr. Bets Ann SMITH (Michigan State University, ABD)

Doç. Dr. İbrahim Hakan KARATAŞ (İstanbul Medeniyet Üniversitesi)

Doç. Dr. Türker KURT (Gazi Üniversitesi)

Doç. Dr. Zafer ÇELİK (Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Muhammad AKRAM (University of Education, Pakistan)

Dr. Öğr. Üyesi Seung-Hwan HAM (Hanyang University, Güney Kore)

Dr. Öğr. Üyesi Yan LIU (Central Connecticut State University, ABD)

Dr. Öğr. Üyesi Yisu ZHOU (Macau University, Çin)

DİL EDİTÖRLERİ [LANGUAGE EDITORS]

Doç. Dr. Filiz METE (Hacettepe Üniversitesi)

Dr. Meltem AKBULUT YILDIRMIŞ (Technical University of Munich, Almanya)

DİZİN [INDEXING SERVICES]

Akademik Türk Dergileri Dizini (ATDD)

Akademia Sosyal Bilimler İndeksi (ASOS)

TÜBİTAK ULAKBİM Veri Tabanı

eibd@eibd.org.tr

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERĐİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 10 / Sayı: 19 / Yaz 2019

JOURNAL OF EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol: 10 / No: 19 / Summer 2019

www.dergipark.gov.tr/eibd

eibd@eibd.org.tr

Yayın türü:

Yaygın süreli

Sahibi:

Eğitim-Bir-Sen adına

Ali YALÇIN

Genel Başkan

Sorumlu yazı işleri müdürü:

Şükrü KOLUKISA

Genel Başkan Yardımcısı

Grafik tasarımı:

Caner KAÇAMAK

Baskı, tarihi ve adeti:

Hermes Ofset, 15.07.2019, 4.000 adet

İdare yeri:

Eğitim-Bir-Sen Genel Merkezi

Zübeyde Hanım Mahallesi Sebze Bahçeleri Caddesi

No:86 Kat14-15-16 Altındağ /Ankara-TÜRKİYE

Telefon no : (0.312) 231 23 06

Bürocell : (0.533) 741 40 26

Faks : (0.312) 230 65 28

Web adresi : www.ebs.org.tr

E-posta : ebs@ebs.org.tr

I Makaleler

- Öğretmen Görüşlerine Göre Okulların Mesleki Öğrenme Topluluğu Olma Durumlarının İncelenmesi** 1
Ramazan CANSOY
- Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Mikro Öğretim Uygulaması Hakkındaki Değerlendirmeleri** 29
İlker DERE
- Olumsuz Okul Tutumu, Okula Yabancılaşma ve Anti-Sosyal Davranışın Ortaöğretim Öğrencilerinin Suça Eğilimini Yordama Düzeyi** 63
Taner ATMACA
- Öğretmen Adaylarının Bilimsel Araştırmaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi** 87
Muhammet Hanifi ERÇOŞKUN
- Okulun Kolaylaştırıcı Örgütsel Yapısı ile Örgütsel Sessizlik ve İş Tatmini Arasındaki İlişkiler** 107
Kıvanç BOZKUŞ / Fatih KARACABEY / Mustafa ÖZDERE
- Sınıf Öğretmenlerinin Fen Kavram Yanılgılarına İlişkin Zihinsel Modelleri** 131
Menşure ALKIŞ KÜÇÜKAYDIN
- Öğretmen Performansının Değerlendirilmesi: Okul Müdürü ve Öğretmenlerin Bakış Açısına Dayalı Bir Durum Çalışması** 153
Abdullah BALIKÇI / Ercan Yılmaz / Rüştü YIDIRIM

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERĐİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 10 / Sayı: 19 / Yaz 2019

JOURNAL OF EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol: 10 / No: 19 / Summer 2019

ÖĞRET MEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE OKULLARIN MESLEKİ ÖĞRENME TOPLULUĞU OLMA DURUMLARININ İNCELENMESİ

SCHOOLS AS PROFESSIONAL LEARNING COMMUNITIES FROM TEACHERS' PERSPECTIVES

Ramazan CANSOY

www.dergipark.gov.tr/eibd
eibd@eibd.org.tr

ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE OKULLARIN MESLEKİ ÖĞRENME TOPLULUĞU OLMA DURUMLARININ İNCELENMESİ

Ramazan CANSOY¹

Öz: Bu araştırmada, öğretmenlerin perspektifinden okulların mesleki öğrenme topluluğu olma durumlarının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Olivier, Hipp, ve Huffman (2003) tarafından belirlenen kuramsal çerçeveye ilişkin boyutların ölçüt alındığı bu çalışma fenomenolojik desende yürütülmüştür. Araştırmaya ilkökul ve ortaokullarda görev yapan 9 öğretmen katılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde betimsel analiz ve içerik analizleri birlikte yürütülmüştür. Araştırmada okul müdürlerinin destekleyici çalışma ortamı oluşturdukları, okullarda iyi insan yetiştirme ve akademik başarıyı geliştirmeye yönelik ortak amaçların ve değerlerin önemsendiği, güven, iş birliği ve saygıya dayalı bir okul kültürü geliştirilmeye çalışıldığı görülmüştür. Diğer taraftan okul müdürlerinin yasal bazı sınırlılıklardan dolayı yetkilerini ve güçlerini paylaşmaya yönelik inisiyatif almak istemedikleri görülmüştür. Ayrıca okullarda kolektif öğrenme ve bireysel uygulamaların paylaşılmasına yönelik bir çabanın olduğu, ancak bu çabanın öğretmenlerin öğrenmeleri üzerindeki etkisinin tartışmalı olduğu anlaşılmıştır. Bunların yanında okulların çalışmaya uygun mekânlarının yetersiz olduğu ve öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik çalışmaların alışılmış bir rutin içinde yürütülmeye çalışıldığı, bu rutinin de öğretmenler açısından fayda üretmediği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Mesleki öğrenme, öğrenen okul, öğrenen örgüt, öğretmen mesleki iş birliği

Giriş

Öğrencilerin nitelikli öğrenmelerinde öğretmenlerin etkili öğretim davranışları göstermeleri okul düzeyindeki önemli değişkenlerden biridir (Guskey, 1986; Hattie, 2003; Koedel, 2009; Rivkin, Hanushek, ve Kain, 2005). Öğretime yönelik etkili davranışlar ise okullardaki belirli unsurlar sağlandığında ortaya çıkmaktadır. Bu unsurlardan biri okullardaki öğretmenlerin öğrenci öğrenmelerini geliştirmeye yönelik mesleki öğrenme topluluğu olarak davranışlar

MAKALE HAKKINDA:

Geliş Tarihi: 01.02.2019; Revizyon Tarihi: 07.05.2019; Kabul Tarihi: 07.05.2019

1) Dr. Öğr. Üyesi, Karabük Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, cansoyramazan@gmail.com ORCID ID: 0000-0003-2768-9939

sergilemeleridir. Çünkü öğretmenlerin gösterdiği mesleki öğrenme topluluğu davranışlarıyla birlikte öğretmenler üzerinde itici bir güç oluşur, öğretim ve öğrenci öğrenmelerine ilişkin nitelik (DuFour, 2004; Little, 2012) ve kolektif öğretmen yeterliğine ilişkin inanç artar (Robertson, 2011). Ayrıca öğretmenler güçlü profesyonel davranışlar gösterirler (Cansoy ve Parlar, 2018). Diğer taraftan okullardaki öğrenme toplulukları öğretmenlerin motivasyonu artırarak öğretmenlere farklı beceriler kazandırır ve okulda iş birliği ortamını kolaylaştırır (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace ve Thomas, 2006). Böylece öğretmenlerin birlikte iş yapabilme yeterlikleri artar (Hord, 1997). Bu ifadelerden okulların güçlü birer mesleki öğrenme topluluğu olmalarına bağlı olarak öğrenci öğrenmelerinin olumlu etkileneceği ve okulların birer öğrenen örgüt haline geleceği söylenebilir.

Mesleki öğrenme topluluğu öğrenci öğrenmelerini ve başarılarını artırmaya dönük faaliyetlere, öğretmenlerin okulu daha etkili hale getirmek için birbirlerini desteklemelerine ve geliştirmelerine vurgu yapmaktadır (DuFour, 2003; Hord, 1997). Mesleki öğrenme topluluğu davranışlarının görüldüğü okullarda öğretmenler karşılıklı mesleki uzmanlık bilgilerini artırmaya ve öğrencilerin öğrenmeye yönelik ihtiyaçlarını karşılamaya, öğretim ve öğrenme süreçlerine ve öğrencilerin başarılarını artırmaya (Morrissey, 2000), öğretmenler arası iş birliğini artırarak okulların geliştirilmesine odaklanırlar (Hargreaves ve Dawe, 1990). Mesleki öğrenme topluluğu davranışları sergilendiğinde öğretmenler bilgi, beceri ve tecrübelerini artırır, neyi, nasıl yapmaları gerektiği üzerinde yansıtıcı düşüncelerini geliştirirler (Timperley, Wilson, Barrar ve Fung, 2007). Böylece öğretmenlerin öğretim yöntemlerini geliştirmeleri, iyi uygulamaları yaygınlaştırmaları ve işleriyle ilgili daha fazla sorumluluk alırlar (Hiebert ve Morris, 2012). Bu davranış örüntüleriyle okulda bir değişim ve gelişim kapasitesi oluşturulur, okulla ilgili ortak amaçlar oluşturularak öğrenci öğrenmelerini iyileştirme ve geliştirmeye yönelik etkinlikler okulun işleyişinin odağına alınır (Harris ve Lambert, 2003). O halde mesleki öğrenme topluluklarının okullarda öğretmenler arasında iş birliğini, etkileşimi ve karşılıklı mesleki bilgi paylaşımını artıracığı okulların öğrencilerin akademik ya da farklı alanlarda etkinlikler kazanmalarında daha etkili olmalarını sağlayacağı ifade edilebilir.

Okulların mesleki öğrenme topluluğu olma durumları okuldaki çalışanların bazı özellikleri göstermeleriyle ortaya çıkmaktadır. Bunlar paylaşılan ve destekleyici liderlik, paylaşılan değerler ve vizyon, kolektif öğrenme ve uygulamalar, paylaşılan kişisel uygulamalar, destekleyici koşullardır (DuFour ve Eaker, 1998; Hord, 1997; Olivier ve diğerleri, 2003). Bu özellikler şunlardır: (i) *Paylaşılan ve destekleyici liderlik* öğrenci öğrenmelerini geliştirecek liderlik davranışlarını destekleme, yeni roller sergileme, liderliğe ilişkin fırsatlar oluşturma, gücü, yetkiyi ve sorumluluğu dağıtma, kurumsal düzeyde geniş katılımlı karar alma davranışları gösterme, (ii) *Paylaşılan değerler ve vizyon* öğrenci öğrenmelerini geliştirecek ortak değerleri ve amaçları ortaya koyma, ortak vizyonu benimseme, öğrenci öğrenmeleriyle ilgili beklentileri üst düzeyde tutma ve öğrenme niteliğine odaklanma, okuldaki öğretim ve öğ-

renmeyi yönlendirme, (iii) *Kolektif öğrenme ve uygulama* öğrenci niteliğini artırmaya yönelik eğitim ve öğretime ilişkin verilerin paylaşılması, iletişimin güçlendirilmesi, mesleki alandaki yeniliklerin tartışılması, öğrencilerin öğrenmelerini geliştirmeye yönelik iş birliği ve bu konuda karşılaşılan problemlerin çözülmesi, öğrencilerin değerlendirilmesinde eldeki verilere göre öğrenci öğrenmelerini geliştirmeye yönelik bazı stratejileri geliştirme, (iv) *Paylaşılan kişisel uygulamalar* öğrenci başarısını artırmaya yönelik öğretmenlerin etkili görüş alışverişinde bulunmaları, öğretmenler arası sınıf gözlemleri yapmaları, derslerde kullanılan yeni uygulamaların etkililiğini meslektaşlarıyla farklı yollarla paylaşmaları, meslektaşlarına eğitim ve öğretim konularında rehberlik yapmaları, öğrencilerin yaptıkları çalışmaları ve uygulamaları takip ederek değerlendirmeleri davranışlarını ön plana çıkarmak, (v) *Destekleyici koşullar* okulda ilişkileri güçlendirme, ilerletme ve bu ilişkileri güçlendirmeye yönelik uygun yapı ve şartları sağlamaktır. Destekleyici koşulların iki çeşidi bulunur. Bunlardan *yapıyla ilgili destekleyicilik* eğitim ve öğretim için kaynakların yeterliği, öğretmenler arasında iş birliğine yönelik zaman yeterliği ve okul büyüklüğü gibi unsurlardan oluşur. Çalışanları bir araya getirecek kolaylaştırıcı şartların oluşturulması, öğrenci öğrenmelerinin ve akademik başarılarının değerlendirilmesine yönelik şartların sağlanmasıdır. *İlişkilerle ilgili destekleyicilik ise* mesleki öğrenme topluluğundaki bireyler arasında güven, saygı ve olumlu ilişkilerin kurulmasıdır. İşbirliği odaklı ve destekleyici bir okul kültürünü oluşturarak birlikte öğrenme şartlarının oluşturulması amaçlanır. Amaç okulda bir değişim kültürü oluşturmaktır.

Uluslararası alanyazında okulların mesleki öğrenme topluluğu olma durumları ile ilgili kuramsal ve ampirik birçok çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalarda okulların mesleki öğrenme topluluğu olma durumlarını kolaylaştıran ve engelleyen etmenler ya da mesleki öğrenme topluluğuyla ilişkili değişkenler incelenmiştir. Bu bakımdan uluslararası alanyazında ki incelemelerin oldukça zengin olduğu ifade edilebilir (ör., Giles ve Hargreaves, 2006; Harris ve Jones, 2010; Servage, 2008; Stoll ve diğerleri, 2006; Stoll ve Louis, 2007; Vescio, Ross, ve Adams, 2008). Diğer taraftan ulusal alanyazına bakıldığında okulların mesleki öğrenme topluluğu olma düzeylerine ilişkin ampirik çalışmalara yönelik ilginin son yıllarda arttığı, ancak sayılarının çok yeterli düzeylerde olmadığı anlaşılmaktadır (Cücemen, 2018; Gümüş, Apaydın ve Bellibaş, 2018; Hünük, 2013; İlğan, Erdem, Çakmak, Erdoğan, ve Sevinç, 2011; Kalkan, 2015a; Karadağ ve Bellibaş, 2017; Bellibas, Bulut, ve Gedik, 2017). Bu bağlamda ulusal alanyazında konunun yeni olduğu ve okulların mesleki öğrenme topluluğu olmalarına ilişkin mevcut durumu ortaya koyan yeni çalışmalara ihtiyaç olduğu çıkarımı yapılabilir. Bu çalışmaların büyük bölümünde ise öğretmen algılarına göre okulların genel olarak mesleki öğrenme topluluğu olma düzeylerinin orta derece ve üzerinde olduğu tespit edilmiştir (Cansoy ve Parlar, 2018; İlğan ve diğerleri, 2011; Kalkan, 2015a; Bellibas ve diğerleri, 2017). Ayrıca bazı araştırmalarda öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucu okulların mesleki öğrenme topluluğu olmalarının önünde bazı etmenlerin sınırlayıcı olabildiği gösterilmiştir. Bu sınır-

layıcı etmenler okuldaki işlerin rutinleşmesi, öğretmenlerin meslektaşlarının öğretimlerine yönelik gözlemlerinin yetersiz olması, okullarda ortak çalışmaya yönelik fiziksel ve psikolojik şartların sağlanamaması olarak ifade edilmiştir. Ayrıca yöneticilerin de okulda mesleki öğrenmenin temeli sayılabilecek iş birliğini sağlamaya yönelik çalışmaları etkili yürütemedikleri tespit edilmiştir (Dervişoğulları, 2014; Karadağ ve Bellibaş, 2017).

Bu bağlamda Türkiye’de halihazırda okulların mesleki öğrenme topluluğu olma durumlarının ortaya konulması, topluluk olmayı olumlu ya da olumsuz yönde etkileyen etmenlerin farklı bakış açılarıyla ve araştırmalarla ortaya konulması gerektiği anlaşılmaktadır. Böylece bu çalışmalardan elde edilecek sonuçlarla Türkiye’de mesleki öğrenme topluluğu olarak okulların durumlarının ortaya konularak, etkili ya da etkisiz yönleri tespit edilerek uygulayıcılar ve politika yapıcılar için bazı öneriler sunulabileceği düşünülmektedir. Bu kapsamda, mevcut araştırmanın amacı öğretmen görüşlerine göre okulların mesleki öğrenme topluluğu olma durumlarının ortaya koyulmasıdır.

Yöntem

Desen

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden olan fenomenoloji kullanılmıştır. Böylece katılımcıların yaşantılarından, duygularından, düşüncelerinden ve deneyimlerinden hareketle yaşadıklarının anlamı ve bilinçli deneyimlerinin yansımaları incelenebilmektedir (Creswell, 2013; van Manen, 2007). Bu bağlamda, öğretmenlerin bakış açılarına göre görev yaptıkları okul ortamlarının mesleki öğrenme topluluğu olma durumları, neler yapıldığı, nasıl yapıldığı ya da engelleyici etmenlerin neler olduğu detaylı olarak incelenmiştir.

Katılımcılar

Katılımcıların seçiminde amaçlı örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örneklemede derinlemesine araştırma yapabilmek için katılımcı seçimi ve araştırma konusunun ölçütlerini karşılayan bireyler araştırmaya dâhil edilmektedir (Padilla-Diaz, 2015). Bu bakımdan öğretmenlik mesleğinde belirli deneyimlere sahip bireylere ulaşılmıştır. Böylece katılımcılarının deneyimlerine bağlı olarak okulların öğrenme topluluğu olma durumlarının açıklanabileceği düşünülmüştür. Bu bakımdan araştırmaya katılımcı olarak dahil edilen öğretmenler deneyimli öğretmenler arasından seçilmiştir. Katılımcıların en az 5 yıl deneyimli olmalarına dikkat edilmiştir. Bu şekilde ilgili konuda deneyime sahip olan öğretmenlerin doğrudan gözlemlerine ve deneyimlerine detaylı biçimde ulaşmak hedeflenmiştir. Katılımcı sayısının belirlenmesinde herhangi bir ölçüte başvurulmamıştır. Veriler belirli bir doygunluğa ulaştığında araştırma neticelendirilmiştir. Nitel araştırmalarda katılımcı sayılarının sorulara, verilere ve kaynaklara göre değişebileceği ifade edilmektedir (Merriam, 2015).

Bu çerçevede mevcut araştırmaya 2019 yılında Karabük, Bartın ve Zonguldak ilindeki ilkokul ve ortaokullarda görev yapan 9 öğretmen katılmıştır. Araştırmada katılımcılar belirlenirken branş değişkeni ya da okul türü değişkeni dikkate alınmamıştır. Bunun en önemli nedeni Türkiye’de öğretmenler zümre çalışmaları, öğretmenler kurulu ya da şube öğretmenler kurulu gibi çalışmalarla sık sık bir araya gelerek iş birliği yapmaktadırlar. Bu bağlamda daha çok öğretmenlerin deneyimli olup olmadıkları üzerinde durulmuştur. Böylece öğretmen iş birliğini ve öğrenmelerini ortaya koyacak daha fazla yaşantıya sahip bireylere ulaşılmak hedeflenmiştir. Öğretmenlerin 4’ü kadın 5’i erkektir. Bunun yanında 6’sı ilkokul ve 3’ü ortaokulda görev yapmaktadırlar. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin ortalaması 17.4 yıl, yaş ortalaması ise 42’tir. Katılımcılara ait demografik bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcılara ait demografik bilgiler

Katılımcı Kodu	Cinsiyet	Yaş	Eğitim Durumu	Mesleki Kıdem	Görevi
Ö1	E	37	Lisans	14	Türkçe Öğretmeni
Ö2	K	39	Lisans	18	Sınıf Öğretmeni
Ö3	E	56	Eğitim Enstitüsü	34	Sınıf Öğretmeni
Ö4	K	39	Lisans	17	Sınıf Öğretmeni
Ö5	E	55	Eğitim Enstitüsü	34	Sınıf Öğretmeni
Ö6	K	48	Lisans	27	Türkçe Öğretmeni
Ö7	E	43	Lisans	19	Sınıf Öğretmeni
Ö8	E	32	Lisans	6	Türkçe Öğretmeni
Ö9	K	34	Lisans	13	Sınıf Öğretmeni

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri Olivier ve diğerleri (2003) tarafından geliştirilen ve farklı çalışmalarla kullanılan okulların mesleki toplulukları olmalarına ilişkin teorik çerçeveye dayalı sorular hazırlanarak toplanmıştır. Sorular hazırlanırken alanyazın incelenmiş, benzer çalışmalar araştırılmış, alan uzmanı ve öğretmen ön görüşmeleri yapılarak yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Ardından ilgili görüşme soruları düzenlenmiş ve görüşmelere uygun hale getirilmiştir. Görüşmeler 15 dakika ile 2 saat arasında sürmüştür. Öğretmenlerden ses kayıtları için izinler alınmıştır. Bunun yanında öğretmenlere bilgilerinin gizli kalacağı ifade edilmiştir. Böylece öğretmenlerin tamamı ses kaydına izin vermişlerdir. Görüşmedeki bazı sorular şunlardır: “Okulda okul müdürleri hangi tür kararlar alınırken size fikrinizi sorarlar? Örnekler verir misiniz?”, “Okuldaki öğrenci başarısını artırmaya yönelik neler yapılmaktadır? Açıklar mısınız?”, “Öğretim uygulamalarınızı meslektaşlarınızla paylaşıyor musunuz?”

Neleri paylaşırsınız?” soruları ve bazı sonda sorular sorulmuştur. Katılımcıların gerçek isimlerine araştırmada yer verilmemiş ve öğretmenler için Ö1, Ö2...Ö9 kodları kullanılmıştır.

Verilerin analizi

Öğretmenlerle görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde içerik analizi ve betimsel analiz teknikleri bir arada kullanılmıştır. Öncelikle Oliver ve diğerleri (2003) tarafından belirlenen boyutlara bağlı olarak verilerin betimsel analizleri yapılmıştır. Bu boyutlar ana temalar olarak alınmış, aynı zamanda bu temalar bulgular bölümünde alt başlıklar olarak belirlenmiştir. Bunlarla birlikte her bir ana tema altındaki verilere içerik analizi uygulanmış ve veriler kodlanmıştır. Kodlar elde edildikten sonra birbiriyle anlamlı biçimde ilişkili olanlar bir araya getirilmiştir. Böylece ana temanın altında veriler gruplandırılmış ve yorumlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu işlemler yapılırken araştırma amacına uygun olmayan gereksiz ifadeler işleme alınmamıştır. Bunun yanında katılımcıların görüşlerinin farklı ve benzer yönleri ortaya konulmuştur. Son olarak sentezleme sürecinde katılımcılardan elde edilen görüşler bir arada değerlendirilerek ortak bazı anlamlara ulaşılmıştır (Moustakas, 1994)

Bu araştırmanın geçerlik ve güvenilirlik değerlendirmesi veri çeşitlemesi, dış denetim ve doğrudan alıntı gibi üç aşamada gerçekleştirilmiştir (Christensen, Johnson ve Turner, 2015). Veri çeşitlemesinde araştırmayla ilgili görüşmeler yapılmıştır. Bunun yanında gözlemlerden ve araştırmacının deneyimlerinden yararlanılmıştır. Alan uzmanı olan kişilerin verilerle ilgili görüşleri alınmıştır. Benzer araştırmalar incelenmiştir. Doğrudan alıntıda, araştırmaya katılanların görüşleri doğrudan alıntılanmıştır. Çalışmadaki doğrudan alıntılarda Ö1, Ö2...Ö9 kodları kullanılmıştır. Dış denetimde ise alanda çalışmaları olan kişilerle araştırma sonuçları üzerine görüşmeler yapılmıştır. Bununla birlikte araştırmanın güvenilirliği için, verileri kodlandıktan sonra farklı araştırmacılar tarafından kodlar ve temalar kontrol edilmiştir.

Bulgular

Araştırmacı veri analizinde öğretmenlerin cevaplarını sınıflandırarak kategoriler arasındaki örüntüleri ve ilişkileri Olivier ve diğerleri (2003) tarafından belirlenen modeldeki, okulların MÖT olma durumları boyutlarına göre yürütmüştür. Bu modele göre veriler çözümlenerek beş ana tema altında toplanmıştır. Beş ana tema (i) Paylaşılan ve destekleyici liderlik, (ii) paylaşılan değerler ve vizyon, (iii) kolektif öğrenme ve uygulama, (iv) paylaşılan bireysel uygulamalar, (v) destekleyici koşullar (ilişkiler ve yapı) boyutları göz önünde bulundurularak geliştirilmiştir.

Paylaşılan ve destekleyici liderlik boyutuna ilişkin bulgular.

Okul müdürleri okullarda öğretmen, öğrenci ya da velilerle ilgili karşılaşılan sorunları takip ederek, sonuçlandırmaya çalışmaktadırlar. Sorunların çözümüne yönelik iş birliğini sağlamaktadırlar. Ayrıca gerektiğinde bir sorunla ilgili tarafları bire bir dinleyerek ilgili kişilerin

fikirlerini almaktadırlar. Böylece sorunların nedenlerine inmeye ve sorunları temelden çözmeye çalışmaktadırlar:

“Okul müdürümüz, sorunlara genellikle daha çok çözüm odaklı yaklaşır. Sorunlarla alakalı öğretmenleri yüreklendiren, onları teşvik eden, onları iş birliğine yönlendiren yaklaşımları vardır.” (Ö1)

“Okul müdürümüz her konuda öğretmenlere fikirlerini sorar ve uygun bir çözüm yolu bulmaya çalışır.” (Ö6)

Okul müdürleri okul içindeki ve dışındaki etkinliklerde sorumlulukları dengeli biçimde dağıtmaktadırlar. Genelde bu dağıtımda adil olmaya çalışmaktadırlar. Öğretmenlerin sahip oldukları becerilere ve yeterli alanlarına dikkat ederek görev vermektedirler. Okuldaki farklı etkinliklerin hazırlanmasında ve yürütülmesinde mümkün olduğunca farklı öğretmenler arasında görevi paylaşmaktadırlar. Bunun yanında sorumluluklar ve görevler kanun ve yönetmeliklerin belirlediği sınırlar çerçevesinde yürütülmektedir:

“Müdürümüz yapılan toplantılarla zümre öğretmenlerine ortak sorumluluklar verir. Görevimizle ilgili yapmamız gereken işleri herkesin aynı hassasiyetle yapmasına çalışır. Zümrelerin iş birliği içerisinde çalışmasını sağlar. Sorumlulukları bu şekilde paylaşırması öğretmenlerin iş yükünü azaltır ve iş birliği içinde çalışılmasını sağlar. İlgi alanlarına göre bazı arkadaşlara fazladan görev verebilir.” (Ö9)

“Müdürümüz görevleri mevzuat ve programa uygun olarak dağıtır. Her müdürün yaptığı gibi. Resmi prosedürü takip eder.” (Ö5)

Okul müdürleri öğretmenlerin karar almaya katılmalarını mümkün olduğunca sağlamaya çalışmaktadırlar. Bunlar farklı etkinliklerin düzenlenmesine yardımcı olma, okuldaki ve okul dışındaki etkinlikleri yürütme, öğrenci başarısını artırma, okuldaki eğitim ve öğretimi geliştirmeye yönelik araç ve gereçleri sağlama, öğretmenlerin ders programlarını düzenleme, izin günleri gibi konularda olabilmektedir. Ayrıca okul müdürleri genelde okuldaki eğitim ve öğretim ile ilgili farklı sorunların çözümünde öğretmenlerle ortak kararlar almaktadırlar. Alınan kararlarda yönetmeliklere ve mevzuatın belirlediği sınırlara dikkat etmektedirler:

“Müdürümüz sosyal etkinliklerde fikrimizi alır. Örneğin resim sergisi açılacak, nerede nasıl açılacak hangi ürünler var, kim seçecek gibi öğretmenlerle görüşür. Okul bahçesinin ve okul tuvaletlerinin nasıl daha temiz olmasını sağlarız, öğrencilere ne demeliyiz gibi okulla ilgili konularda da danışır.” (Ö3)

“Müdürümüz biz öğretmenleri doğrudan etkileyen her konuda fikrimize danışır. Mesela, sigara içme sorununu bizimle görüştü. Beraber çözüm aradık. Çocuklara olumsuz örnek olmayacak bir alan temin ettik. Okulda okul aile birliği toplantılarından önce bizimle görüşür.” (Ö5)

“Sınıf paylaşımlarında, sınıfları düzenlerken, eğitim öğretim konularında, öğrencinin başarı düzeyi ile ilgili sorunlarda fikrimizi alır genelde” (Ö2)

Okul müdürleri öğretmenleri teşvik edici davranışlar sergilemektedirler. Örnek öğretmen çalışmaları ödüllendirilmektedir. Bu yönde olumlu ve cesaret verici davranmaktadırlar. Gerktiğinde bire bir görüşmeler yoluyla öğretmenlere bireysel destek sağlamaktadırlar. Okul müdürleri okul içinde samimiyete dayalı, güven odaklı bir atmosfer oluşturmayı hedeflemektedirler:

“Okul müdürümüz yaklaşım olarak çalışmalarımızı destekler. Yapılan çalışmalara eğer eğitim öğretimi artıracak bir çalışma olduğunu görüyorsa bunu desteklemektedir.” (Ö8)

“Müdürümüzün öğretmenlere yaklaşımı olumlu ve yapıcıdır. Öğretmenler arasında herhangi bir tatsız olay yaşandığında bu durumun tüm öğretmenleri etkileyip iletişim kopukluğuna neden olmaması için öğretmenlerimizi uzlaştırır. Sorunu olan öğretmenlerimizle özel olarak konuşur ve sorunun çözülmesine yönelik yapıcı bir davranış sergiler.” (Ö6)

Okullarda paylaşılan ve destekleyici liderlik durumlarına bakımından okul müdürleri, öğretmenlerin doğrudan görevleriyle ilgili konulardaki karar almayla ilgili öğretmenlerin fikirlerini almaktadırlar, onların tavsiye ve önerilerine dikkat etmektedirler, okulda eğitim ve öğretimi geliştirmeye yönelik çalışmaları desteklemektedirler, öğretmenlerin liderlik davranışları göstermelerine yardımcı olmaktadır. Bunun yanında okul müdürleri, okuldaki sorunları çözmeye çalışmaktadırlar ve öğretmenlerin görev alanlarıyla ilgili sorumlulukları öğretmenlere iletmektedirler. Ayrıca okuldaki eğitim ve öğretim süreçleriyle ilgili öğretmenlerin görev alanlarına giren işleri öğretmenler arasında paylaşmaktadırlar ve öğretmenleri teşvik edici davranmaktadırlar. Bu bağlamda okul müdürleri yetki ve güçlerini dağıtma konusunda hassas oldukları, risk almak istemedikleri, kanun ve yönetmeliklerin dışına çıkmadıkları anlaşılmaktadır.

Paylaşılan değer ve vizyona ilişkin bulgular

Okullarda öğretmenler ve yöneticiler iş birliği içerisinde ortak amaçları belirlemeye çalışmaktadırlar. Belirlenen ortak amaçlar genelde Milli Eğitim temel ilkeleri merkeze alınarak belirlenmektedir. Birçok okul öncelikle insan yetiştirmeye, ardında da akademik başarıya ve öğrencilere kazandırılabilir diğ er yetkinlik alanlarına vurgu yapmaktadırlar:

“Bizim okulumuzun vizyonu ve misyonu kendini bilen, öğrenmeyi öğrenen, hayata hazırlayan bireyler yetiştirmektir.” (Ö1)

“Bizim okulda bu yıldan yıla değişiyor. Örneğin bir yıl velilerin eğitime katılımıyla ilgili bir vizyon belirlenmişti. O yıl veli görüşmeleri, veli ile ortak etkinlikler vb düzenlendi. Velilere yönelik konferanslar düzenlendi.” (Ö3)

“Okulun misyonu, programın ve sistemin öğrenciyeye kazandırmasını istediği özellikleri kazandırmak olarak anlaşılıyor. Bunun için okul kursları, sınıf içi test çözme gibi akademik başarıyı artırıcı çalışmalar yapılıyor. Seviye belirleme sınavlarında ve diğer sınav ve yarışmalarda dereceye girmek önemli.” (Ö5)

“Yapılan sene başı toplantılarımızda konuşulur: Vizyonumuz; “Okuyan, okuduğunu sorgulayan bireyler yetiştirmek. Değerler eğitimini hayatına taşıyan bireyler yetiştirmek. Aldığı öğretilerle hedefine ulaşan bireyler yetiştirmek.” şeklindedir.” (Ö9)

Okulların büyük bölümünde öğrencilerin akademik başarılarının artırılmasına yönelik çalışmalarda ortak bir anlayış bulunmaktadır. Başarılı öğrenci sayısını artırma önemli hedefler arasındadır. Bu bakımdan başarılı öğrenciler yetiştirme önemli bir değer olarak görülmektedir. Öğrencilerin öğrenmelerini iyileştirmeye ve akademik başarıyı sağlamaya yönelik çalışmalar yürütülmektedir. Genelde bu çalışmalar destekleme ve yetiştirme kursları ya da öğretmenlerin bireysel olarak öğrencilere sınıf içinde ve dışında yardımcı olmada yoğunlaşmaktadır. Aynı zamanda bu çalışmaları okul müdürleri de maddi ve manevi olarak desteklemektedirler:

“Başarı, ahlak ve görev ve sorumluluk bilinci” gibi değerler okulumuzun ortak değerleri olarak toplantılarda ve kendi aramızdaki konuşmalarda belirlendi. Başarı için, öğrenciyeye tanımak için ailelerin dolduracağı formlar verildi. Aileler bunu doldurup okulda dosyalandı.” (Ö3)

“Akademik başarı için destek kursları veriliyor. Özellikle ilkökul bölümünde... Ortaokulda çok uygun olmuyor çünkü taşınmalı öğrenciler olduğu için çıkışta çocuklar aynı saatte gidiyor. Onları tutup bekletme şansımız yok.” (Ö4)

“Okulumuz öğretmenleri her öğrenci başarabilir düşüncesinde. Uygun ortam sağlandığı ve yeteri kadar zaman ayrılabilirdiği takdirde her öğrencinin kendini geliştirebileceğine olan inancı vardır.” (Ö9)

Okullarda paylaşılan değer ve vizyona ilişkin genel duruma bakıldığında öğretmen ve yöneticiler tarafından ortak bir vizyon ve değer algısı oluşturulmaya çalışıldığı görülmektedir. Öğretmenler genelde yeni bir yılın başında yapılan toplantılarda ortak bir vizyon oluşturulmaya çalışıldığını ifade etmektedirler. Bu bağlamda akademik başarı ve iyi insan yetiştirme düşüncesi en önemli iki amaç olarak ele alınmaktadır. Bu amaçlar çerçevesinde Milli Eğitimin temel ilkelerine vurgu yapılmaktadır. Diğer taraftan okulların buldukları bağlama göre öğrenci bağlılığını artırma, okula veli katılımını ve desteğini sağlama, devamsızlıkları azaltma, öğrencinin kendini tanımasına yardımcı olacak çalışmalarda örnek verilebilir. Karakter eğitimi, öğrenci bağlılığı, veli katılımını sağlama önemli değerler olarak görülmektedir.

Kolektif öğrenme ve uygulamalar

Okullarda öğrenci öğrenmeleri ve akademik başarı durumları, kazanım değerlendirme, deneme sınavı ya da yazılı sınavlar yoluyla takip edilmektedir:

“Okulda başarı testleri takip edilir. Ödev kontrolü, ders sonu değerlendirme gibi uygulamaya dönük işlem yapılır.” (Ö3)

“Öğrenci başarılarını değerlendirmeye yönelik 4. sınıf öğretmenlerimiz yönetmeliğimize uygun olarak yazılı yapıyorlar. 1,2 ve 3. Sınıf öğretmenlerimiz ise kendi sınıflarına uygun kazanımları ölçen mini sınavlarla kazanımının öğrenci tarafından alınıp alınmadığını kontrol ediyorlar. Bunu yaparken sonucu nota çevirmek yerine hangi kazanımın alınıp alınmadığını inceliyorlar.” (Ö9)

“Özellikle 3. ve 4.sınıflara yönelik kazanım değerlendire testleri uygulanır ve sınıf öğretmenleri kazanım öğrencilerin hangi sorulara doğru veya hatalı cevap verdiklerini tablo haline getirerek izler.” (Ö7)

Okulların geliştirilmesine yönelik öğretmenler arasında iş birliği ve dayanışma ortamı bulunmaktadır. Bu bağlamda okul çalışanlarının fikirleri alınmakta ve ortak benimsenen fikirlere ulaşılmaya çalışılmaktadır. Bu ortak fikirler okulun akademik, kültürel ya da fiziksel gelişimi ile ilgili olabilmektedir:

“Öğretmen arkadaşlar arasındaki gayet olumlu yönde okulumuzda. Öğrencilerimiz için neler yapabiliriz, ne seviyeye getirebiliriz, hangi hedeflere ulaşabiliriz gibi birlikte sürekli konuşuyoruz, görüşüyoruz.” (Ö4)

“Okulumuz köy okulu olduğu için maddi kaynaklarımız da yeterli olmadığı için gerekli materyalleri biz sağlamaktayız. Toner olsun, kağıt olsun farklı materyaller öğretmen arkadaşlarımızla ortak alınmaktadır. Öğretmen arkadaşlarımız genel olarak uyumludur, okulda herhangi bir eşya veya teknolojik bir ürün zarar gördüğünde bunu beraber yap-tururuz.” (Ö8).

Diğer taraftan çok az sayıda ki okulda ise, okulu geliştirmeye yönelik çalışmalara gerektiği kadar önem verilmediği ifade edilmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin okulla ve görevleriyle ilgili sorumlulukları alma konusunda istekli olmadıkları belirtilmektedir:

“Maalesef çok çok az ve yetersiz bir durum var bu konuda. Çıkış saati geldiğinde herkes evine dağılmakta. Kimse bir saniye bile durmuyor. Okulda da teneffüsler dinlenmek için mantığında bir şey konuşulmuyor” (Ö7).

Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik çalışmaları yılın başında ya da sonunda düzenlenen seminer dönemlerinde ele alınmaktadır. Öğretmenler Milli Eğitim tarafından önerilen hizmet

içi çalışmalara katılmaktadırlar. Genelde öğretmenler bu çalışmalara okul müdürleri tarafından yönlendirilmektedirler. Ancak öğretmenler bu mesleki eğitimlerin kendi gelişimlerine olan katkılarının bekledikleri düzeyde olmadığını ve etkisiz olduğunu belirtmektedirler:

“Seminer dönemlerinde gelen etkinlikler, mesleki gelişimlere yönelik çalışmalar bu şekilde yapılır. Mesela Milli Eğitimin bize gönderdiği formlar dâhilinde seminerlere, sempozyumlara katılmak ister misiniz diye sorulur. Biz de o yazıları onayladığımız sürece bu yazılar Milli Eğitime gider, belli sayıya ulaştınca da o kurslar açılıyor. Genellikle okul çıkışı ve saat 6-7 ye kadar süren çalışmayı genelde öğretmenler tercih edemiyor” (Ö4).

Öğrencilerin öğrenmelerini geliştirmeye yönelik destekleme kursları düzenlenmekte ya da akademik başarıyı geliştirici kararlar alınmaktadır. Bazı öğretmenler ise bu kursların yanında öğrencilere bireysel destek sağlamaktadırlar:

“Destekleme ve yetiştirme kursları açıyoruz. Ölçme değerlendirme genel müdürlüğünün sitesinde milli eğitim bakanlığı tarafından yazılmış olan kazanım kavrama testlerini kullanıyoruz. Bunun dışında il bazında hazırlanmış olan, İl Milli Eğitim Müdürlüğünce hazırlanmış olan denemeleri öğrencilerimize uyguluyoruz.” (Ö1).

“Anlaşılmayan konuların tekrarının yapılması ve düzenli soru çözülmesi yönünde kararlar alınır.” (Ö6).

Zümre toplantılarının bazı okullar tarafından etkili biçimde yürütüldüğü, bazı okullarda ise biçimsel olarak yerine getirilmeye çalışıldığından dolayı etkili olmadığı anlaşılmaktadır. Bu toplantıların etkili olduğunu ifade eden öğretmenler toplantılarda ağırlıklı olarak öğrenci başarısızlık nedenleri, araç-gereç ihtiyaçları, veli-okul ilişkileri, müfredat değişimleri, öğretim ve eğitimi geliştirmeye yönelik yapılabilecekler, karakter eğitimi ve güncel eğitim problemlerinin üzerinde durulduğunu belirtmektedirler:

“Yapmamız gereken çalışmaları görüşüyoruz. Zayıf olan öğrencilerimizin hakkında ne yapabiliriz, iyi olan öğrencilerimiz hakkında ne yapabiliriz, bu konularla ilgili zümrelerde olsun, ya da diğer toplantılarda olsun, konuşmalarımızda yer veriyoruz. Ayrıca zümrelerde özellikle branş dersleriyle alakalı olarak müfredat değişiklikleri görüşülüyor.” (Ö1)

“Zümre toplantılarında, okul idaresi yarı yıldaki öğrenci notlarına göre, sınıf başarısına göre bir değerlendirme yapar. Şubeler arası farklar konuşulur. Sınıf öğretmenleri bu başarısızlığın nedenlerini açıklar.” (Ö3)

Zümre toplantılarını etkisizi olarak nitelendiren öğretmenler bu toplantılarda gündeme alınan konuların her yıl aynı tarzda ele alındığını, konuların ele alınış biçimlerinin etkisiz olduğunu ve bu toplantıların amacına ulaşmadığını belirtmektedirler:

“Her sene aynı şeyler konuşulur. Evraklar doldurulur. Müfredat konuşulur. Planlar yapılır. Uygulamaya dönük ayrıntılı görüşme yapılmaz.” (Ö4)

“Zümre toplantıları kağıt üzerinde yapıldığı için genelde sene başında yapılan toplantılarda konuşulur. Öğrenci başarısını arttırmak için neler yapabiliriz? Sorusu üzerinde konuşulur.” (Ö2)

“Genelde aynı tür cümleler kurulur ve herkes işinin –çoluk çocuğuna yetişmenin derdine düşer. Çünkü her öğretmenin bir ailesi vardır. Hatta çoğu zaman zümre başkanımız önceden hazırlayıp gelir bir sadece imza atarız.” (Ö7)

Okullarda kolektif öğrenme ve uygulama durumlarına bakıldığında öğretmenlerin öğrencilerin akademik başarılarını takip etmeye çalıştıkları ve başarıyı arttırmaya yönelik çalışmalar planladıkları, okulu geliştirmek için ortak kararlar aldıkları ve ortak bir çaba içinde oldukları anlaşılmaktadır. Bu bakımdan öğrenci öğrenmelerini geliştirmeye yönelik iş birliği ortamı oluşturulmaktadır. Genelde bu iş birlikleri zümreler ve resmi toplantılar paralelinde yürütülmektedir. Öğretmenlerin bu iş birliği içinde birbirlerinden öğrendikleri görülmektedir. Diğer taraftan mesleki gelişime yönelik profesyonel çalışmaların yürütülmediği, resmi uygulamalar çerçevesinde mesleki öğrenim etkinliklerine katılım sağlandığı anlaşılmaktadır. Ayrıca etkili bir öğrenme topluluğu olarak görülen zümre çalışmalarının bazı okullarda standart bazı çerçeveler altında yürütüldüğü ve verimsiz olduğu görülmektedir

Paylaşılan bireysel uygulamalar

Okullarda öğretmenler birbirlerine öğretim desteği vermektedirler. Bireysel öğretim uygulamalarını okul içindeki farklı ortamlarda paylaşmaktadırlar ve öğrenci öğrenmelerini geliştirme konusunda karşılıklı yardımcı olmaktadır. Bu bakımdan derslerdeki etkili yöntem ve teknikler, öğretimle ilgili yaşanan sorunlar, araç ve gereçlerin derslerde nasıl kullanılacağı, bazı yeni öğretim uygulamaları paylaşılmaktadır. Aynı zamanda öğretmenler eğitim ve öğretim ile ilgili çözemedikleri konularda diğer öğretmenlerin yardımına başvurumaktadırlar:

“Ders içerisinde yaptığımız ya da uyguladığımız yeni bir yöntemi, öğrencilerden güzel dönütler alabilirsek, bunları diğer öğretmen arkadaşlarımızla paylaşıyoruz. Hani böyle bir yöntem denedim, şöyle güzel sonuçları oldu, siz de deneyebilirsiniz şeklinde fikir alışverişi yapabiliyoruz.” (Ö1)

“Okul içinde farklı öğretim tekniği uygulayan arkadaşlarda, öğretmenler odasında bunu paylaşmaktadır.” (Ö8)

“Gerekli oldukça, yani takıldığım bir konuda, örneğin dördüncü sınıfta okutuyorum ben şimdi. Geçen yıl dördüncü sınıfta okutmuş öğretmene fikirlerini soruyorum, mesela ke-

sirler konusunda nasıl bir etkinlik yapmıştınız? gibi. Ya da takıldığımız konularla ilgili branş öğretmenleri ile iletişime geçiyorum, bilgi alışverişi yapmak için.” (Ö2)

Bunların aksine bazı öğretmenler ise okullarda uygulamalara yönelik paylaşım olmadığını ifade etmektedirler. Bu düşüncüyü ifade edenler, meslektaşlarının genellikle bireysel çalışmalarındaki iyi örnekleri paylaşma konusunda isteksiz olduklarını belirtmektedirler. Diğer taraftan öğretmenlerin birbirlerinin derslerdeki uygulamalarını doğrudan sınıf ziyareti yoluyla izlemedikleri görülmektedir. Az sayıda öğretmen ise ders izlemesi yapıldığını ya da sınıf içindeki birçok uygulamanın öğretmenler tarafından farklı ortamlarda paylaştıklarından bu tip gözlemlere ihtiyaç olmadığını belirtmektedirler. Öğretmenlerin meslektaşlarının derslerini izlememe nedenleri arasında, okullarda ders izlemeye yönelik bir atmosferin olmadığı, böyle bir etkileşimin sağlanamadığı ifade edilmektedir. Öğretmenler ders izlemelerine ihtiyaç duymadıklarını, çünkü öğretmenlerin ders dışında öğretmenlerle bazı uygulamaları paylaştıkları belirtilmektedir:

“Hayır, ders esnasında gidip bir öğretmeni izlemedim hiç, benim dersime de gelen kimse olmadı. Sınıfları ziyaret ederiz, ama ders anında değil de teneffüslerde özellikle.” (Ö2)

“Daha önceden çalıştığımız bir arkadaşla birbirimizin sınıflarını ziyaret ederdik, dersleri izler; birbirimize öneriler sunardık, lakin, şu anda bunu kabul edecek bir öğretmen arkadaşım olmadığı için sınıf ziyareti yapmamaktayım.” (Ö8)

“Sınıf ziyaretleri yapmıyoruz belki ama ders anlatımlarımızı birbirimizle paylaşıyoruz, farklı yollar bulabilmek adına “Sen nasıl anlatıyorsun” diyerek fikir alışverişinde bulunuyoruz” (Ö9)

Paylaşılan bireysel uygulamalar durumuna bakıldığında öğretmenlerin mesleki yönden birbirlerini destekledikleri öğretim uygulamalarını paylaştıkları, öğrenci akademik başarısını geliştirmek için iş birliği içinde buldukları anlaşılmaktadır. Öğretim uygulamalarını destekleme özelliği olarak sınıf ziyaretlerinin ise nadiren yapıldığı ya da çok az öğretmenin bireysel uygulamalarını paylaşmadıkları ifade edilmektedir. Bunun yanında bazı öğretmenler ise bireysel paylaşımlara okul genelinde yeterince önem verilmediğini ve ya paylaşımların yeterince yapılmadığını belirtmişlerdir.

Destekleyici koşullar: İlişkiler ve yapı

Okullarda genel olarak güven, iş birliği ve dayanışma ortamı bulunmaktadır. Öğretmenler ve yöneticiler birbirlerine destek olmakta, gerektiğinde birlikte hareket ederek okul ve eğitim-öğretimle ilgili sorunları beraber çözmeye çalışmaktadırlar. Yönetici ve öğretmenler açık iletişime yönelik davranışlar sergilemektedirler:

“Evet, gayet samimi, hem iş arkadaşı hem de dışarıda sosyal arkadaş olduğumuz için birbirimize güvenimiz tamdır.” (Ö1)

“Okulumuzda çalışan öğretmenlerimizin hedeflerinin ortak olması iş birliğini kolaylaştırıyor. Ayrıca onlara güvenen idarecilerin olması, ayrıştırıcı değil, aksine birleştirici idarecilerinin olması, öğretmenlerin birbiri ile yarıştan uzak birbirlerinin destekçisi olmalarını sağlıyor.” (Ö9)

“İdarecimiz bize kesinlikle güvenir. Ve en güzel özelliği okulumda hiç kimse birbirinin arkasından kuyu kazmaz. Özel bir durumda kimse kimsenin açığını aramaz ve aksine açığını kapatmaya çalışır.” (Ö4)

Sınırlı sayıda bir okulda ise iş birliği, güven ve dayanışma olmadığı görülmüştür. Bunların nedenleri arasında okullarda gruplaşmaların ve özellikle okuldaki işleyişlerde kişisel menfaatlerini gerçekleştirmeye çalışan kişilerin davranışlarının buna neden olduğu ifade edilmiştir:

“Yok. Kimse böyle bir ortam için istekli değil. Zaman da ayırmaz. Okul dışı iş birliği yok, okul içerisinde gruplaşma var.” (Ö5)

“Birbirine güven son zamanlarda azalmıştır. Herkes kendi işinin görülmesine baktığından ortamın sıcaklığı azalmıştır. Zaman zaman ufak tefek tartışmalar bile oluyor. Bu ortamın sıcaklığını bozdu. Kimse kimse ile fazla muhatap olmuyor artık.” (Ö7)

Okul müdürleri öğretmenleri mesleki gelişimlerini sağlamaları için hizmet içi eğitimlere yönlendirmektedirler. Mesleki gelişime yönelik çalışmalar yeni eğitim öğretim yılının başında düzenlenen toplantı ve çalışmalarla sınırlıdır. Bununla birlikte sınırlı sayıda okulda ek bazı seminerler ya da kurslar düzenlenmektedir:

“Öğretmen donanımı için branş öğretmenleri kurslara veya eğitimlere gitmek istediklerinde ders programlarını ayarlamaya çalışılır. İl milli eğitim müdürlüğü vasıtasıyla da satranç, izcilik, futbol antrenörlüğü gibi kurslar açılır.” (Ö5)

“Ancak okul aile birliği bütçesinin adeta sıfır oluşu nedeniyle özel kurslar ve mesleki gelişim için katılım tamamen öğretmenin kişisel gayreti ile ilgilidir okulda. Ancak mahalli olarak il milli eğitim müdürlüğüne hizmet içi eğitim açılması için istekte bulunur okul müdürü.” (Ö7)

Okulların tamamına yakınında öğretmenler okuldaki yöneticilerle ilişkilerini oldukça olumlu olarak nitelendirmişlerdir. Öğretmenler okul müdürlerinin kendilerine eğitim-öğretim, araç-gereç, ders günlerini ve zamanlarını ayarlama, velilerle iletişim gibi konularda yardımcı olduklarını belirtmektedirler:

“Herkes görevinin gerekliliklerini bildiği için resmi çerçeve içerisinde iletişimimiz iyidir. Birbirimize duyduğumuz saygı ve yardımlaşma da gayet iyi seviyededir.” (Ö8)

“Okulda yöneticilerimizle iletişimim iyi. Ayrıca sadece benim değil tüm öğretmenlerin iletişimi iyi. Çünkü öğretmen ve idarecilerimizde birbirine güven var.” (Ö9)

Öğretmenler velilerle olan iletişimlerinin genelde sağlıklı olduğunu ifade etmişlerdir. Veli ile iletişimin sağlıklı olması için öğretmenlerin yoğun bir çaba gösterdikleri görülmektedir. Öğretmenler gerektiğinde velilerle iletişime geçmektedirler. Bu bakımdan bu iletişimin sürmesinde öğretmenlerin gayretli oldukları görülmektedir:

“Velilerle iletişim tüm okullarda iyi olmuştur. Veliler öğrencileriyle ilgilendiğimi hissettikleri anda ilgili ve dikkatli olurlar; istek ve taleplerimi, önerilerimi yerine getirmeye, uygulamaya çalışırlar. Ben de elimden geleni yaparım. Mezun olan öğrenci velileri bile hala arar sorarlar.” (Ö5)

Sınırlı sayıda öğretmen ise bazı velilerle iletişimlerinin ve veli desteğinin istenen düzeylerde olmadığını belirtmektedirler. Bu noktada öğretmenler velilerin sosyoekonomik durumlarının bu iletişimi sağlamada engelleyici olduğunu, çünkü eğitime ilişkin beklentilerinin düşük olduğunu ifade etmektedirler:

“Veliler ile olan iletişimimiz pek iyi seviyede diyemem. Zaten çoğu öğrencilerimizin ailesi ayrı yerlerde ve boşanma yüzdesi diğer okullara, ilçelere göre fazla olan bir yerdeyiz, bu da bizi olumsuz etkilemektedir. Veliler, veli toplantısına bile yarı yarıya gelmektedir. Okuldan pek beklentileri yoktur. Öğrenciler ile ilgilenmemiz daha çok öğretmenlerin inisiyatifinde maalesef.” (Ö8)

Okul müdürleri önemli başarılar elde eden ya da belirli konularda örnek olan öğretmenleri ödüllendirmektedirler. Bu ödüller genelde sözlü olmaktadır:

“Hem diğer öğretmen arkadaşlarım, hem de idare tarafından takdir edilir. Az önce bir soruda da söylediğim gibi, okul müdürümüz de yapılan çalışmaları, yapılan güzel işleri hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin önünde onore eder.” (Ö1)

“Başarılarımız takdir edilir. Sadece öğretmenlerin değil, çocukların başarılarını da okul müdürü takdir eder.” (Ö3)

Öğretmenlerin büyük bölümü okulların fiziksel koşullarında eksiklikler bulunduğunu belirtmişlerdir. Bu bağlamda okullarda farklı etkinliklerin yapılabileceği alanların olmayışı önemli eksikler arasında görülmüştür. Bu bağlamda spor salonları, dinlenme alanları, okul bahçesi gibi alanların geliştirilmesi gerektiği belirtilmektedir:

“Ayrıca, fiziksel imkânlar bakımından düşününce, birçok okulda olduğu gibi spor salonu eksikliği... Yağmurlu havalarda çocuklar dışarıda beden eğitimi dersi yapamıyor. Sadece sınıfta durmak zorunda. Bu sorun sadece bizim okulumuzda değil birçok okulda mevcut.”
(Ö4)

“Okulumuzun sınıf ortamı fena olmamakla birlikte, herhangi bir etkinlik odası, tiyatro salonu, spor yapacak düzgün ve sağlıklı bir ortam yoktur. Okulun bahçesi çok küçük ve yerler taş olduğundan çocuklarımız düştüğünde ufak yaralanmalar da meydana gelebilmektedir.” (Ö7)

Destekleyici koşullar bakımından okullarda güven, saygı ve sorumluluğa dayalı bir kültür olduğu görülmektedir. Okullarda yöneticilerle olan ilişkiler güçlü ve sağlıklı olarak yürümektedir. Okul müdürleri önemli başarıları ödüllendirmekte ve öğretmenleri teşvik edici davranmaktadırlar. Velilerle olan iletişim çok iyi olmamakla birlikte, belirli düzeylerde yürümektedir. Diğer taraftan okullardaki fiziksel koşulların yeterince iyi olmadığı ve iyileştirilmesi gerektiği görülmektedir. Ayrıca az sayıda olmakla birlikte, bazı okullarda güven ve iş birliğine dayalı çalışma ortamlarının olmadığı, veli desteğinin çok sınırlı düzeylerde kaldığı görülmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin ortak öğrenmelerine yönelik okul içindeki mesleki gelişim etkinliklerinin sınırlı olduğu, hizmet içi eğitimlerle sonuç alınmaya çalışıldığı, ancak bu eğitimlerin çok nitelikli olmadığı ve istenen faydanın sağlanamadığı anlaşılmaktadır.

Tartışma

Bu çalışmada Olivier ve diğerleri (2003) tarafından belirlenen modele dayalı olarak öğretmen görüşlerine göre okullardaki yönetici ve öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğu olarak sergiledikleri davranış örüntüleri incelenmiştir. Araştırmada okul müdürlerinin öğrenci öğrenmelerini artıracak öğretmen çalışmalarını destekledikleri, ancak yetki ve güçlerini dağıtmadıkları anlaşılmaktadır. Bunun yanında öğretmenlerin kurumsal düzeydeki karar alma süreçlerinde öğretmenlerin kendi görev ve sorumluluk alanlarıyla ilgili olan kararlara katıldıkları ve okul müdürü tarafından bu konuda teşvik edildikleri görülmektedir. Diğer taraftan okul müdürlerinin destekleyici liderlik davranışları sergiledikleri anlaşılmaktadır. Okul müdürleri öğretmenleri dinlemektedirler ve okulla ilgili önerilerini desteklemektedirler.

Bunun yanında okul müdürleri, okulda eğitim ve öğretimi geliştirmeye yönelik çalışmalar yapan öğretmenleri maddi ve manevi olarak desteklemektedirler. Bu bağlamda okul müdürleri kendi görev ve yetki alanlarına giren konularda yönetmeliklerin belirlediği çerçevede hareket etmektedirler, ancak liderliklerine ilişkin rol ve davranışları dağıtmaktan uzak durmaktadırlar. Daha öz bir ifadeyle okullarda liderliğin paylaşılmadığı ve okul müdürlerinin paylaşım konusunda temkinli davrandıkları, risk almak istemedikleri anlaşılmaktadır. Benzer biçimde Karadağ ve Bellibaş (2017) okul müdürlerinin liderliği paylaşma konusundaki davranışlarının oldukça sınırlı düzeylerde olduğunu, öğretmenlerin karar alma sürecinde katı-

lım gösterdikleri alanların, görev ve sorumlulukları ile ilgili olduğunu, yönetsel, finansman, organizasyon ve çevre ile ilişkiler gibi alanlarda fikirlerinin yeterince alınmadığını ortaya koymuşlardır. Aynı zamanda Dervişoğulları (2014) öğretmenlerin okul içinde, ancak kendilerini doğrudan ilgilendiren konularda kararlara katıldıklarını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda okullarda destekleyici liderlik davranışlarının sergilendiği, ancak liderlik rollerinin paylaşılmadığı ifade edilebilir.

Okullarda destekleyici liderlik davranışların gösterilmesi öğrenci öğrenmelerinin desteklenmesi açısından olumlu olarak değerlendirilebilir. Ancak liderliğin paylaşılmaması ise olumsuz bir durum olarak düşünülebilir. Okul yöneticilerinin gücü, otoriteyi çalışanlar arasında demokratik olarak paylaşmaları liderliğin paylaşılması ve dağıtılması açısından önemlidir (Hord, 1997). Okullarda liderliğin paylaşılmasıyla birlikte öğrencilerin akademik başarıları ve okul performansı artmaktadır (Leithwood, Patten, ve Jantzi, 2010; Spillane, Healey, ve Mesler Parise, 2009). Okul liderliğine destek sağlamaya yönelik, okulda komisyonlar oluşturma, yönetsel yetkileri paylaşma, ortak amaç düşüncesi oluşturma ve okulu bir öğrenen örgüt haline getirme paylaşılmış liderlik uygulamalarındandır (Lambert, 2003). Bu bağlamda bu çalışmadaki okul müdürlerinin paylaşılan liderlik davranışları önündeki engel olarak bürokratik yapı görülebilir. Bürokratik yapının örgütsel amaçları gerçekleştirmede bireyin sorumluluk hissetmesinde sorunlara yol açtığı, karar süreçlerine katılımı zorlaştırdığı, çalışanın örgütle birlikte hareket etmesini zorlaştırdığı ifade edilmektedir (Adler ve Borys, 1996). Diğer yandan nesnellikle ortaya çıkan moral bozukluğu, iletişim sorunları, kuralların katılığından dolayı amaçların yer değiştirmesi, çatışmalar bürokratik yapının beklenmeyen olumsuz işlevlerindedir (Aydın, 2007). Çünkü okulda yönetsel süreçlerdeki yapılacak bir yanlıştın bedelinin öncelikle okul müdürü tarafından ödenecek olması, okul müdürlerinin güç ve yetkilerini paylaşmaya yönelik risk almaları önünde bir engel olabilir. Bu bakımdan, okul müdürlerinin inisiyatif alabilmeleri için yasal düzenlemelerin yapılması ve okulların liderliğin paylaşılabileceği biçimde yapılandırılmasına yönelik çalışmalar yapılması önerilebilir.

Araştırmada okullarda eğitim ve öğretim ile ilgili ortak amaçlar ve değerler oluşturulmaya çalışıldığı görülmektedir. Bu bağlamda Milli Eğitim Temel amaçları çerçevesinde iyi insan yetiştirilmesine ve öğrencilerin akademik başarılarının geliştirilmesine yoğun biçimde vurgu yapılmaktadır. Okullara yönelik bağlılığı artırma, veli katılımını sağlama, karakter eğitimi konuları ortak amaçlar ve değerler olarak ele alınmaktadır. Bu bağlamda *paylaşılan vizyon ve değerlerin* okullarda güçlü biçimde tartışıldığı ve gündemde tutulduğu anlaşılmaktadır. Benzer biçimde Karadağ ve Bellibaş (2017) araştırmalarında okullarda kültürel değerlere, akademik başarıya, iş birliğine ve veli katılımını sağlamaya yönelik amaçlar ve değerler oluşturulmaya çalışıldığını belirtmişlerdir. Diğer taraftan okulların mesleki öğrenme topluluğu olma durumlarını nicel olarak inceleyen çalışmalarda öğretmen algılarına göre okulların paylaşılan değerler ve vizyon özelliği yüksek düzeylerde bulunmuştur (Cücemen, 2018; Kalkan, 2015b;

Bellibas ve diğerleri, 2017). Bu bulguların aksine Dervişoğulları (2014) okullarda ortak bir vizyon algısının tam olarak oluşturulamadığını, okulun vizyonunun nasıl belirlendiğine yönelik öğretmenler arasında bir fikir birliğine sahip olunmadığını ifade etmiştir. Senge (2002) paylaşılan vizyonun nereye varılmak istendiği ile ilgili bir inanç olduğunu, DuFour ve Eaker (1998) ise çalışanların neyin önemli olduğu ile ilgili ortak anlayışın vizyon, misyon ve değerleri oluşturduğunu ifade etmektedir. Blase ve Blase (2000) okul müdürlerinin görevlerinden birinin okul toplumunu, okulun ortak amaçları temelinde geliştirmek olduğunu ifade etmektedir. Hallinger (2003) okul müdürlerinin okulun vizyon ve misyonunu belirlemeye yönelik öğretmenlerin görüşlerini alma ve paylaşma sorumluluğu olduğunu belirtmektedir. Bu ifadelerle göre okullarda ortak amaçlar ve değerler oluşturmaya yönelik bir çabanın olduğu, okul yöneticileri ve çalışanların bu çabaya destek oldukları ifade edilebilir.

Araştırmada okullarda *kolektif öğrenme ve uygulamaya yönelik etkinliklerin* bazı okullarda verimli bazı okullarda verimsiz olarak yürütüldüğün ifade eden iki öğretmen grubu olduğu ortaya çıkmıştır. Bu uygulamaları verimli olarak ele alan okullarda, öğrenci başarısının artırılması ve okulun geliştirilmesi ile ilgili konuların tartışıldığı belirtilmektedir. Diğer taraftan, kolektif öğrenme ve uygulamaları verimsiz olarak nitelendiren öğretmenler ise, okullarda kolektif öğrenmenin bir uygulama alanı olan zümrelerde öğrencilerin başarısını artıracak etkili çalışmaların yürütülmediğini belirtmektedirler. Ayrıca öğretmenlerin çoğu hizmet içi mesleki gelişim uygulamalarının da faydalı olmadığını ve öğretmen gelişimi açısından hedeflenen amaca ulaşmayı sağlamadığını ifade etmişlerdir. Bu bulgular öğretmenlerin bir araya geldiği bu uygulamalarda, öğrencilerin gelişimine yönelik öğretmen çabasının olduğunu göstermekle birlikte, bu toplantıların ve çalışmaların etkililiğine ilişkin sorunlar olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre zümre çalışmalarının ve mesleki gelişime yönelik eğitimlerin öğretmenler arasındaki iş birliğini yeterince sağlayamadığını, öğretmenlerin kolektif çalışmaları etkili yürütemediklerini ortaya koymaktadır. Bu bulguya benzer biçimde Karadağ ve Bellibaş (2017) öğretmenlerin birlikte katıldıkları öğrenme faaliyetlerinin yalnızca hizmet içi eğitim faaliyetleri ve zümre toplantılarından ibaret olduğunu tespit etmişlerdir. Zaman sıkıntısı ve iş birliğinin yeterince olmaması ise bu faaliyetlerin önündeki engel olarak gösterilmiştir. Diğer taraftan Dervişoğulları (2014) okullarda öğretmen iş birliğinin prosedürel olarak yazılı metinde gösterildiğini, ancak alınan kararların uygulamaya yansımadığını, öğretmenlerin birbirlerinin sınıftaki uygulamalarından oldukça az bilgi sahibi oldukları, ortak çalışma yapabilmek için yer ve zaman sorunu yaşandığını belirtmişlerdir. Bu bulguları destekleyecek biçimde öğretmenlerin zümre toplantılarına ya da hizmet içi eğitimler yönelik tutumlarının olumlu düzeyde olmadığı, yönetici ve öğretmenlerin bu çalışmaları etkin biçimde yürütemediklerini gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Ayvacı, Bakırcı, ve Yıldız, 2014; Şahin, Maden, ve Gedik, 2011). Bu ifadelerle göre okullarda kolektif öğrenme ve uygulamaların daha nitelikli işletilebilmesine yönelik zümre çalışmalarının ve hizmet içi eğitim faaliyetlerinin iyileştirilmesi gerektiği ifade edilebilir.

Araştırmada bazı öğretmenlerin okuldaki farklı ortamlarda öğretimi ve akademik başarıyı geliştirmeye yönelik öğretim yöntemleri, kaynak kullanımına ilişkin uygulamaları paylaştıkları, bazılarının ise bu paylaşımlara yeterince önem vermedikleri anlaşılmaktadır. Diğer taraftan öğretmenlerin büyük bölümü sınıf ziyaretleri yoluyla birbirlerinin derslerini gözlemlediklerini, çünkü okulda böyle bir kültür olmadığını belirtmektedirler. Genel olarak okullarda *bireysel uygulamalarının paylaşılmasının* istenen düzeylerde olmadığı anlaşılmaktadır. Karadağ ve Bellibaş (2017) çalışmasında öğretmenler arasında iletişim, motivasyon ve kaynak gibi sınırlı düzeylerde bireysel paylaşım olduğunu, eğitim farklı alanlarındaki paylaşımların nadiren yapıldığı, öğretmenlerin sınıf ziyaretlerinde bulunmadıklarını tespit etmişlerdir. Dervişoğulları (2014) çalışmasında da öğretmenlerin sınıf içindeki öğretimi izlemeye yönelik faaliyetlere katılmadıklarını tespit etmiştir. Mesleki öğrenme topluluğu faaliyetleri arasında öğretmenlerin birbirlerinin derslerini izlemeleri, uzman öğretmenlerin yeni öğretmenlere koçluk yapmaları, birlikte ders planlarının hazırlanması bulunmaktadır (Wang, Wang, Li ve Li, 2017). Yani okullardaki mesleki öğrenme toplulukları öğretimin geliştirilmesi ve öğretmenlerin farklı uygulamalarının paylaşılması temelinde yürüdüğü ifade edilmektedir (Mangrum, 2004). Hipp ve Huffman (2003) kolektif öğrenme ve uygulamalar ile paylaşılan kişisel uygulamaların bir bütün olduğunu ve birbiriyle çok yakın ilişkili olduğunu ifade etmektedirler. Böyle bir öğrenme süreci, iş birliği kültürüne bağlı olarak uygulamaları birlikte tekrarlayarak karşılıklı tartışarak ve modelleme yoluyla öğrenmeyi gerçekleştirebilir (Argyris, 1999). Bu bağlamda okullarda bireysel uygulamaların paylaşımında güçlü olmakla birlikte, bazılarında sorunlar yaşandığı, bu paylaşımları geliştirmeye yönelik bir okul kültürünün geliştirilmesi gerektiği söylenebilir.

Araştırmada okullar destekleyici koşullar bakımından farklı özellikler göstermektedirler. Okulların büyük bölümünde yöneticilerin çalışanları desteklediği, teşvik edici davranışlar gösterdikleri, saygı ve güvene dayalı ilişkiler geliştirdikleri görülmektedir. Bu bağlamda bu ilişkiler önemli görülebilir. Çünkü okul yöneticilerinin davranışları okulda iş birliği ve destek ortamını geliştirirken, güvene dayalı bir atmosfer oluşmasına neden olmaktadır (Tschannen-Moran, 2004). Ayrıca yöneticilerin tutarlı davranışları, adaletli yaklaşımları, dürüst tavırları ve verdikleri sözlerde durmaları işgörenlerin davranışlarını yönlendirmektedir (Deluga, 1995). Araştırmada öğretmenler tarafından veli-okul ilişkilerinin belirli niteliklerde yürütülmeye çalışıldığı belirtilmektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik çalışmaların ise hizmet içi eğitimlerle sağlanmaya çalışıldığı, okul temelli çalışmaların yapılmadığı anlaşılmaktadır. Diğer taraftan fiziksel koşulların istenen düzeylerde olmadığı, bazı okullarda ise karşılıklı iletişim sorunlarından dolayı iş birliği ortamının oldukça sınırlı düzeylerde olduğu belirtilmektedir. Karadağ ve Bellibaş (2017) çalışmasında öğretmenler okullardaki destekleyici unsurların sınıflardaki öğretim süreçlerindeki niteliği artırmaya yönelik olduğunu, mesleki gelişime yönelik çalışmaların yapılmadığını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda ekonomik durumlarının engel olduğunu belirtmişlerdir. Dervişoğulları (2014) çalışmasında ise öğretmenler ortak çalışma yapabilmek için yer ve zaman sorunu yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Benzer biçimde okulların mesleki öğrenme toplulukları olma düzeyini ortaya koyan çalışmalarda destekleyici koşullar boyutu diğer boyutlara göre düşük düzeylerde algılanmıştır (Kalkan, 2015b; Ögdem, 2015). Senge (2002) destekleyici ortam ve koşulların, destek kültürünün bir örgütte değişimi, başlatma, uygulama ve sürdürmede önemli olduğunu ifade etmektedir. Hord (1997)'a göre destekleyici koşulların öğrenme kültürünün oluşmasını sağladığı, bu bakımdan okullarda kaynak ve zaman gibi unsurların önemli olduğunu belirtmektedir. Bunun yanında topluluk üyeleri arasında güven, saygı ve olumlu ilişkilerin bulunması da bu koşulların oluşumunda önemli olduğu ifade edilmektedir. Stoll ve diğerleri (2006) yaptıkları sistematik derleme çalışmasında mesleki öğrenme toplulukları ile ilgili çalışmalarını incelemişlerdir. Bu çalışmada mesleki öğrenme topluluklarının öğrenme süreçlerine odaklanarak, insan ve sosyal kaynaklarla en iyisini yapmaya çalışarak, yapısal kaynakları iyi yöneterek ve dış çevre ile etkileşim kurarak güçlenebileceğini tespit etmişlerdir. Bu bağlamda okullarda öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamaya yönelik etkili planlar yapılması, okulda iş birliğini güçlendirecek etkinlikler yapılması, atölye, hobi, dinlenme odaları gibi uygun mekanların oluşturulması önerilebilir. Bunun yanında okul temelli mesleki gelişim faaliyetleri desteklenebilir.

Özetle, uygulayıcılara okullarda güçlü olarak algılanan değer paylaşımı, destekleyici liderlik, iş birliği gibi özelliklerin daha da geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapmaları önerilebilir. Diğer taraftan insan kaynaklarının geliştirilmesine, meslektaş öğrenmelerine, okuldaki öğrenci öğrenmeleriyle ilgili verileri öğretmenlerin bir arada yorumlayıp tartışmalarına ve planlar yapmalarına ihtiyaç olduğu ifade edilebilir. Okulların mesleki öğrenme topluluğu olarak güçlenebilmeleri için politika yapıcıların okul müdürlerine yetki ve güçlerini dağıtabilmelerine ilişkin daha fazla inisiyatif vermeleri önerilebilir. Çünkü okul müdürlerinin yasal sınırların dışına çıkmama endişesi ile hareket ettikleri ve bu konuyla ilgili baskı altında oldukları anlaşılmaktadır. Diğer taraftan mesleki gelişimi sağlayamaya yönelik okul temelli etkinlikler Milli Eğitim Müdürlükleri ve üniversitelerle birlikte planlanıp, yürütülebilir.

Bu araştırma Karabük, Zonguldak ve Bartın ilindeki ilkokul ve ortaokul kademeleriyle sınırlıdır. Dolayısıyla mevcut bulgular yorumlanırken bu bölgedeki okulların özellikleri dikkate alınmalıdır ve sonuçlar bu bağlamda değerlendirilmelidir. Türkiye’de okulların mesleki öğrenme durumlarıyla ilgili nitel ve nicel çalışmaların oldukça yeni olduğu görülmektedir. Bu bakımdan farklı okul türlerinde meslektaşlar arası öğrenmenin nasıl gerçekleştiği ve nasıl teşvik edildiği detaylı biçimde incelenebilir. Bunun yanında okulların mesleki öğrenme topluluğu olarak güçlendirilmesine yönelik hangi örgütsel ve bireysel değişkenlerin öncül olabileceği de araştırılabilir. Ayrıca mesleki öğrenme topluluklarının önemli özelliklerinden olan kolektif uygulamalar ve bireysel uygulamaların akademik, sosyal ve bilimsel alanlarda başarılarını kanıtlamış okul kültürlerinde nasıl sergilendiği daha derinlemesine araştırılabilir. Diğer taraftan başarı düzeyleri farklı okulların mesleki öğrenme topluluğu olma durumları olumlu olarak etkileyen etmenler ve ya engeller okul temelli nitel araştırma yöntemleriyle araştırılabilir.

Kaynakça

- Adler, P. S., & Borys, B. (1996). Two types of bureaucracy: Enabling and coercive. *Administrative Science Quarterly*, 41(1), 61-89.
- Argyris, C. (1999). *On organizational learning* (2 ed.). Malden, MA: Blackwell.
- Aydın, M. (2007). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatiboğlu Basım Yayın San.
- Ayvacı, H. Ş., Bakırcı, H., & Yıldız, M. (2014). Fen Bilimleri öğretmenlerinin hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri ve beklentileri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 357-383.
- Blase, J., & Blase, J. (2000). Effective instructional leadership: Teachers' perspectives on how principals promote teaching and learning in schools. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 130-141.
- Cansoy, R., & Parlar, H. (2018). Examining the relationships between the level of schools for being professional learning communities and teacher professionalism. *Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 5(3), 13-27.
- Christensen, L. B., Johnson, B., & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri: Desen ve analiz* (Çev. A. Aypay). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri* (Çev. L. Bütün & B. Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Cücemem, F. (2018). *Mesleki öğrenme topluluğu olarak ilkokulların incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi), Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Deluga, R. J. (1995). The relation between trust in the supervisor and subordinate organizational citizenship behavior. *Military Psychology*, 7(1), 1-16.
- Dervişoğulları, M. (2014). *Profesyonel öğrenme topluluklarının boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- DuFour, R. (2004). To create a professional learning community, focus on learning rather than teaching, work collaboratively, and hold yourself accountable for results. *Educational Leadership*, 61(8), 6-10.
- DuFour, R., & Eaker, R. (1998). *Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student achievement*. Bloomington, IN: National Education Service.
- Giles, C., & Hargreaves, A. (2006). The sustainability of innovative schools as learning organizations and professional learning communities during standardized reform. *Educational Administration Quarterly*, 42(1), 124-156.

- Guskey, T. R. (1986). Staff development and the process of teacher change. *Educational Researcher*, 15(5), 5-12.
- Gümüş, S., Apaydın, Ç., & Bellibaş, M. Ş. (2018). Öğretmen mesleki öğrenme ölçeğinin türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 9(17), 107-124.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329-352.
- Hargreaves, A., & Dawe, R. (1990). Paths of professional development: Contrived collegiality, collaborative culture, and the case of peer coaching. *Teaching and Teacher Education*, 6(3), 227-241.
- Harris, A., & Jones, M. (2010). Professional learning communities and system improvement. *Improving Schools*, 13(2), 172-181.
- Harris, A., & Lambert, L. (2003). *Building leadership capacity for school improvement*. UK:McGraw-Hill Education
- Hattie, J. (2003). Teachers Make a Difference, What is the research evidence? https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=research_conference_2003 adresinden indirildi.
- Hiebert, J., & Morris, A. K. (2012). Teaching, rather than teachers, as a path toward improving classroom instruction. *Journal of Teacher Education*, 63(2), 92-102.
- Hord, S. M. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Austin: Southwest Educational Development Laboratory.
- Hünük, D. (2013). *Mesleki öğrenme grubunun beden eğitimi öğretmenlerinin sağlıkla ilgili fiziksel uygunluk bilgilerini geliştirmede kullanımı: Öğrenci öğrenmesine etkileri*. (Yayımlanmamış Doktora tezi), Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- İlğan, A., Erdem, M., Çakmak, A., Erdoğan, E., & Sevinç, S. Ö. (2011). İlköğretim okullarının mesleki öğrenme topluluğu olma durumlarının değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 151-166.
- Kalkan, F. (2015a). *İlköğretim okullarında mesleki öğrenme topluluğu ile bürokratik yapı ve örgütsel güven arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Doktora tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kalkan, F. (2015b). İlköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki öğrenme topluluğu algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 10(11), 847-868.
- Karadağ, N., & Bellibaş, M. Ş. (2017). İlkokulların mesleki öğrenme toplulukları olma durumlarının değerlendirilmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 8(16), 24-42.

- Koedel, C. (2009). An empirical analysis of teacher spillover effects in secondary school. *Economics of Education review*, 28(6), 682-692.
- Lambert, L. (2003). *Leadership capacity for lasting school improvement*. Alexandria, VA: ASCD.
- Leithwood, K., Patten, S., & Jantzi, D. (2010). Testing a conception of how school leadership influences student learning. *Educational Administration Quarterly*, 46(5), 671-706.
- Little, J. W. (2012). Professional community and professional development in the learning-centered school. http://www.nea.org/assets/docs/HE/mf_pdreport.pdf adresinden indirildi.
- Mangrum, J. R. (2004). *The evolution of a professional learning community: The role of dialogue initiated through faculty Paideia seminars*. University of North Carolina at Greensboro,
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel Araştırma* (Çev. S. Turan). Ankara: Nobel Yayınları.
- Morrissey, M. S. (2000). *Professional learning communities: An ongoing exploration*. <http://www.willettsurvey.org/TMSTN/PLCs/plc-ongoing.pdf> adresinden indirildi.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. London: Sage Publications.
- Olivier, D. F., Hipp, K. K., & Huffman, J. B. (2003). *Reculturing schools as professional learning communities*. Maryland: Scarecrow Press.
- Öğdem, Z. (2015). *Mesleki öğrenme topluluğu olarak ilköğretim okullarında takım liderliği ve örgüt iklimi*. (Yayımlanmamış Doktora tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Padilla-Diaz, M. (2015). Phenomenology in educational qualitative research: Philosophy as science or philosophical science. *International Journal of Educational Excellence*, 1(2), 101-110.
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., & Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), 417-458.
- Robertson, D. S. (2011). *The relationship of teachers' perceptions of collective efficacy and perceptions of professional learning communities*. (Unpublished Doctoral thesis), Gardner-Webb University, Carolina.
- Senge, P. (2002). *Beşinci Disiplin* (Çev. A. İldeniz & A. Doğukan). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Servage, L. (2008). Critical and transformative practices in professional learning communities. *Teacher Education Quarterly*, 35(1), 63-77.

- Spillane, J. P., Healey, K., & Mesler Parise, L. (2009). School leaders' opportunities to learn: A descriptive analysis from a distributed perspective. *Educational Review*, 61(4), 407-432.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221-258.
- Stoll, L., & Louis, K. S. (2007). *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas*: UK:McGraw-Hill Education.
- Sukru Bellibas, M., Bulut, O., & Gedik, S. (2017). Investigating professional learning communities in Turkish schools: the effects of contextual factors. *Professional Development in Education*, 43(3), 353-374.
- Şahin, E., Maden, S., & Gedik, M. (2011). Zümre öğretmenler kurulu toplantılarının etkinliğinin Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi (Erzurum ili örneği). *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 155-172.
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2007). *Teacher professional learning and development: Best evidence synthesis iteration*. <http://www.oecd.org/education/school/48727127.pdf> adresinden indirildi.
- Tschannen-Moran, M. (2004). *Trust matters: Leadership for successful schools*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- van Manen, M. (2007). Phenomenology of practice. *Phenomenology & Practice*, 1(1), 11-30.
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80-91.
- Wang, D., Wang, J., Li, H., & Li, L. (2017). School context and instructional capacity: A comparative study of professional learning communities in rural and urban schools in China. *International Journal of Educational Development*, 52, 1-9.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yurtluk, M. (2010). Proje tabanlı öğrenme. Ö. Demirel (Ed.), *Eğitimde yeni yönelimler içinde* (s. 67-79). Ankara: Pegem.

SCHOOLS AS PROFESSIONAL LEARNING COMMUNITIES FROM TEACHERS' PERSPECTIVES

Extended Abstract

Introduction

Effective teacher behaviors are among the most significant variables that influence student learning at school (eg., Guskey, 1986; Hattie, 2003; Koedel, 2009; Rivkin ve diğ erleri, 2005). Such effective behaviors are likely to emerge only under certain conditions. Teachers exhibit effective behaviors towards student learning and instruction when they are structured as a professional learning community. This structure leads to a driving force for teachers in that community and an increase in the quality of instruction and student learning (DuFour, 2004; Little, 2012) as well as the beliefs regarding collective teacher efficacy (Robertson, 2011), and thus, teachers perform highly professional behaviors (Cansoy ve Parlar, 2018). In this regard, the present study aimed at examining schools as professional learning communities based on teachers' views.

Method

The primary aim of this study was to evaluate schools as professional learning communities from the perspectives of teachers. The study was designed in accordance with the phenomenological design based on the dimensions regarding the theoretical framework proposed by Oliver and et all (2003) . Nine teachers working in elementary and middle schools participated in the study. Content analysis and descriptive analysis techniques were employed to analyze the data gathered by means of the interviews with the teachers. Descriptive analysis of the data was conducted considering the dimensions identified by Oliver and at all (2003) . These dimensions were regarded as the main themes that were presented as sub-sections while reporting the findings. Moreover, the data under each main theme were subjected to content analysis, and were coded. After the codes were retrieved, the ones that were related were combined. In this way, the data were grouped and interpreted under main themes (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Findings and Discussion

The findings showed that school principals created a supporting work environment, there were common objectives and values for educating well-mannered individuals and enhancing academic achievement in schools, and effort was made to develop a school culture based on trust, cooperation, and respect. On the other hand, school principals were observed not to

be able to take initiative in sharing authority and power due to certain legal limitations. In addition, there were efforts for collective learning and sharing individual practices, but the effect of these processes on teachers' learning was controversial. It was also found that school needs such as facilities and resources were not met at desired levels, and activities towards teachers' professional development were nothing more than a vicious circle, yielding not benefits for teachers.

This study was limited to elementary and middle schools located in Karabük, Zonguldak, and Bartın. Therefore, the current findings should be interpreted by taking into account the characteristics of schools in these provinces. In Turkey, quantitative and qualitative research on schools as professional learning communities is quite new. In this respect, how learning in collaboration with colleagues emerge and is encouraged can be investigated in different school types. Which organizational and individual variables are antecedents for strengthening schools as professional learning communities can also be examined in further studies. More specifically, in-depth attempts can be undertaken to reveal how collective and individual practices, as important characteristics of professional learning communities, are shared by teachers in school cultures that have been proven to be academically successful. This is because the dimension concerned can play a key role in enhancing student learning and academic achievement (Yurtluk, 2010).

In brief, practitioners can be suggested to undertake practices towards improving the characteristics such as sharing values, supportive leadership, and collaboration, which are perceived as strong in schools. On the other hand, there seems to be a need for developing human resources, learning from colleagues, and teachers' interpreting and discussing the data related to student learning and making plans accordingly. In order for schools to become professional learning communities, policy-makers should give school principals more initiative to distribute authority and power in their schools because they are observed to act with the concern that they may go beyond legal boundaries. Lastly, school-based activities for professional development can be planned in collaboration with the provincial directorates of national education.

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERĐİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 10 / Sayı: 19 / Yaz 2019

JOURNAL OF EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol: 10 / No: 19 / Summer 2019

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRET MEN ADAYLARININ MİKRO ÖĞRETİM UYGULAMASI HAKKINDAKİ DEĞERLENDİRMELERİ

ASSESSMENTS OF SOCIAL STUDIES TEACHER CANDIDATES ON MICROTEACHING PRACTICE

İlker DERE

www.dergipark.gov.tr/eibd
eibd@eibd.org.tr

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ MİKRO ÖĞRETİM UYGULAMASI HAKKINDAKİ DEĞERLENDİRMELERİ

İlker DERE¹

Öz: Bu araştırmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mikro öğretim uygulaması hakkındaki değerlendirmelerini ortaya çıkarmaktır. Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması desenine göre yürütülmüştür. Çalışma grubu, Necmettin Erbakan Üniversitesi'nde öğrenim gören 18 sosyal bilgiler öğretmen adayından oluşmuştur. Katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemine göre seçilmiştir. Veri toplamak için yarı yapılandırılmış görüşme formu ve yapılandırılmış gözlem formları kullanılmıştır. Toplanan veriler, içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, mikro öğretim uygulamasının en önemli avantajı, öğretmen adaylarının kendi zayıf ve güçlü yönlerini keşfetmelerine yardımcı olmasıdır. Bu avantajın en önemli bileşenleri, kamera kaydı ve eleştirilerdir. Buna karşın mikro öğretimin en büyük dezavantajı, mikro öğretim uygulamasında öğretme ortamının (sınıfın) yapay olmasıdır. Bunların yanında mikro öğretimin öğretmen adaylarına psikolojik-kişisel ve mesleki yeterlilikler boyutunda çeşitli katkılar sağladığı tespit edilmiştir. Son olarak mikro öğretim sürecinde öğretmen adaylarının planlama ve uygulama aşamalarında bazı sorunlarla karşılaştığı görülmüştür. Bu sonuçlar bağlamında bazı öneriler sunulmuştur.

Anahtar kelimeler: sosyal bilgiler, aday öğretmenler, mikro öğretim, eleştiri, mesleki yeterlilikler

Giriş

Eğitim, bir toplumun gelişmesi ve ilerlemesinin lokomotifidir. Bu gelişme ve ilerleme, eğitim kurumları aracılığıyla yürütülen faaliyetlerle gerçekleştirilir. Nitelikli gelişim, eğitim kurumlarının en önemli amaçlarından biridir. Eğitimde hedeflenen bu nitelikli gelişmeyi sağlayan önemli iki unsur, eğitim programı ve öğretmendir (Görgen, 2003). Bu durum, eğitim sisteminin en önemli öğelerinden biri olan öğretmen eğitiminin ve öğretmenlerin nitelikli bir şekilde yetiştirilmesinin önemini artırmaktadır. Öğretmen eğitiminin niteliği

MAKALE HAKKINDA:

Geliş Tarihi: 28.02.2019; Revizyon Tarihi: 22.05.2019; Kabul Tarihi: 22.05.2019

1) Dr. Öğr. Üyesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, idere@erbakan.edu.tr ORCID ID: 0000-0003-0993-7812

artırılmadan, kaliteli bir eğitim hedefine ulaşmak mümkün değildir. Bu nedenle özellikle öğretmen yetiştirme sürecinde öğretmen adaylarının mesleğini benimsemesi ve kendilerini öğretmen gibi hissedebilmelerini sağlayacak eğitim uygulamalarının işe koşulması gerekmektedir. Bu uygulamalarda kuramla uygulama arasında bağlantı kurulması, en kritik hususlardan biridir. Öğretmen adayları, kuram-uygulama bağlantısı kurulabilen bir programda öğretim becerilerini ve kuramsal bakış açılarını daha iyi bir şekilde geliştirme olanağı bulurlar (Saraçoğlu, Gürışık ve Furat, 2018).

Bir öğretmenin ya da öğretmen adayının sahip olduğu ilke ve teorileri uygulama fırsatı bulabileceği ve çeşitli becerileri kazanabileceği en uygun yöntemlerden biri mikro öğretimdir (Görgen, 2003). Mikro öğretim, ilk defa 1963 yılında Stanford Üniversitesi'nde öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimleri sırasında her seferinde bir öğretim becerisini deneyerek öğrenmesi ve öğretmenlerin sahip olması gereken teknik becerileri kazanması amacıyla başlatılmıştır (Kazu, 1996; Küçükahmet, 1997).

Mikro öğretim yöntemi, öğretmen yetiştiren lisans programlarından çok uzun yıllar önce araştırmacıların ilgisi çekmiş ve dünyada ve Türkiye'de eğitim alanında yapılan çeşitli araştırmalara konu olmuştur. Dünyada mikro öğretim yöntemi, daha çok öğretim ilke ve yöntemleri, eğitim teknolojileri, materyal tasarımı veya özel bir ders olarak mikro öğretim derslerinde kullanılmaktadır. Bu derslerin çoğunluğu, bazı bölümler için ortak ders olduğu için çeşitli branşlardan öğretmen adayları katılmaktadır. Bu nedenle incelenen makalelerin büyük çoğunluğunda araştırmacının çalışma grubunu ya da örneklemini hangi bölümün oluşturduğuna yer verilmemiştir. Bunun yerine genellikle çalışma grubu ya da örneklem, yalnızca "öğretmen adayları" (Allen ve Eve, 1968; Albin ve Shihomeka, 2017; Benton-Kupper, 2001; Harlin, 2014) şeklinde ifade edilmiştir. Bu çalışmalarda bir yöntem olarak mikro öğretimin öğretmen adaylarının mesleki yeterlilikleri ve becerilerinin geliştirilmesinde nasıl bir rol oynadığına odaklanılmıştır.

Türkiye'de yapılan çalışmalar incelendiğinde ise çalışma grubu ve alanlar açısından kategorik bir ayırım yapmak mümkündür. Daha çok öğretmenlik alanlarında yapılan bu çalışmaların; biyoloji (Atav, Kunduz ve Seçken, 2014), beden eğitimi (Abakay, Alincak ve Demir, 2016), bilgisayar (Saban ve Çoklar, 2013), coğrafya (Siyamoğlu, 2014), fen ve teknoloji (Marulcu ve Dedetürk, 2014), fizik (Şen, 2010), İngilizce (Saraçoğlu, Gürışık ve Furat, 2018), görsel sanatlar (Dilmaç ve Yıldız, 2017), kimya (Karataş ve Cengiz, 2016), matematik (Bilen, 2015), müzik (Çelik, 2010) okul öncesi (Karadeniz, 2014), sınıf (Duban ve Kurtdede-Fidan, 2015), sosyal bilgiler (Tok, 2016; Tünkler ve Güven, 2018) ve Türkçe (Özdemir, 2016) gibi çeşitli alanları içeren geniş bir kapsama sahip olduğu görülmektedir.

Hem dünyadaki hem de Türkiye’deki mikro öğretimle ilgili çalışmaların büyük çoğunluğunda, üniversitede yürütülen ya da gerçek okul şartlarında yapılan mikro öğretim uygulamalarına katılan öğretmen adaylarının görüşlerine başvurulmuştur. Diğer araştırmalardan farklı olarak bu araştırmada mikro öğretim uygulaması iki aşamada yapılmıştır. Uygulamanın ilk aşaması, üniversitede; ikinci aşaması öğretmen adaylarının gözlem yaptığı devlet ortaokullarında yürütülmüştür. Bu süreçte öğretmen adayları, hem üniversitedeki hem de okullarda yaptıkları uygulamaları değerlendirmiş ve karşılaştırmışlardır. İki aşamalı olarak tasarlanan araştırmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mikro öğretim uygulaması hakkındaki değerlendirmelerini ortaya çıkarmaktır. Bu kapsamda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mikro öğretim uygulaması hakkında görüşleri nelerdir?
2. Mikro öğretim uygulamasının öğretmen adaylarına ne tür katkıları olmuştur?
3. Öğretmen adayları, mikro öğretim uygulaması sürecinde ne tür sorunlarla karşılaşmıştır?

Literatür Taraması

Mikro öğretim yöntemi

Stanford’dan dünyaya yayılan mikro öğretim, adayların okullarda gerçek sınıf ortamında yapılan öğretmenlik uygulamalarına deneyerek hazırlanmalarını amaçlar (Kazu, 1996). Bu yöntem, öğretmen adaylarını öğretmenlik mesleğine hazırlamada uygulamaya yönelik çalışmaların önemli bir ögesidir. Başka bir ifadeyle mikro öğretim uygulaması, öğretmen adaylarının araştırma yeteneklerini geliştirmeyi ve gerçek öğrenme-öğretme süreçlerinin karmaşıklığını kolaylaştırmayı amaçlayan bir laboratuvar öğretim yöntemidir. Bu uygulamalarda hata yapma korkusu en aza indirilerek öğretmen adaylarının özgüven kazanmalarına katkı sağlar (Görgeç, 2003; Tan, Kayabaşı ve Erdoğan, 2003). Genel olarak değerlendirildiğinde ise mikro-öğretim; konu, öğrenci sayısı ve öğretim süresi açısından küçültülmüş, yoğunlaştırılmış bir ortamın, yeniden izlemek ve değerlendirmek üzere teknolojik olanaklarla kayıt altına alındığı, bir öğretim deneyi (Çoban, 2015) olarak tanımlanabilir.

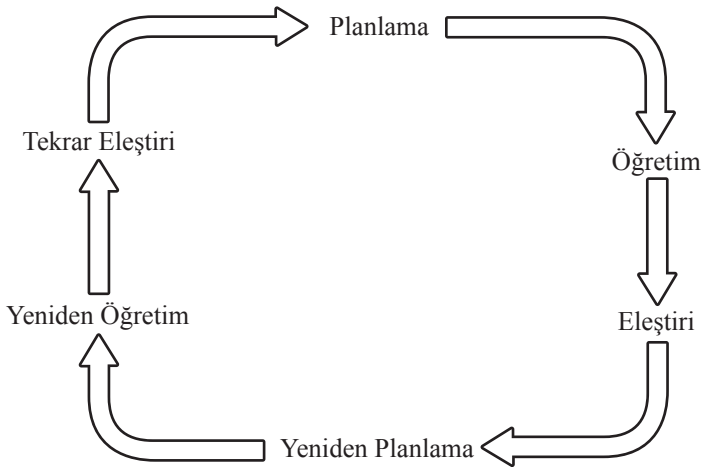
Laboratuvar ya da öğretim deneyi gibi isimlerle anılan mikro öğretim yönteminin öğretmen adaylarına birçok yönden katkısı bulunmaktadır. Mikro öğretim, öncelikle öğretmen adaylarının öğretim becerilerini uygulamasını ve geliştirmesini sağlar. İkincisi, hem akranlarından hem de danışmanı olan öğretim üyesinden alınan geri bildirimlerle öğretmen adaylarının zayıf ve güçlü yönlerini ve eksiklerini keşfetmesine, hatalarını en aza indirmesine yardımcı olur. Üçüncüsü, adaylar kamera kaydıyla kendi kendini analiz etme ve değerlendirme fırsatı bulur. Dördüncüsü, adayların heyecan ve kaygıyı yenmesini, dolayısıyla özgüven kazanmasını sağlar. Beşincisi, adaylar yeni öğretim strateji, yöntem, teknik ve uygulamaları tanır.

Altıncısı, adayların teori ile pratik arasındaki ilişkiyi anlamlandırmasına imkân tanır. Son olarak öğretmen adaylarının kendini öğretmen gibi hissetmesine ve mesleğe hazırlanmasına yardımcı olur (Akbaba-Dağ ve Doğan-Temur, 2018; Akkuş ve Üner, 2017; Saban ve Çoklar, 2013; Şen, 2009).

Mikro öğretimin değinilen birçok katkısı ve avantajının yanında eleştirilen ve dezavantaj olarak görülen bazı yönleri bulunmaktadır. Literatürdeki çalışmalarda; ders anlatımı sırasında öğrenci grubunun adayların akranlarından oluşması, akranların çocukların seviyesine uygun davranamaması, akran değerlendirmesinin objektif olarak yapılamaması, sınıf yönetiminin zor olması, dersin gerçek bir ortamda (sınıfta) işlenmemesi, kameranın heyecana neden olması, uygulamanın dördüncü sınıfta olması, ders süresi, kullanılan yöntem ve tekniklerin sınırlı olması (Çoban, 2015; Erökten ve Durkan, 2009; Güven, Kahveci, Öztürk ve Akın, 2016) gibi çeşitli eleştiriler ve dezavantajlara yer verilmektedir.

Çeşitli avantajlar ve dezavantajları bulunan mikro öğretimin hedefine ulaşması için bazı teknolojik donanımlara ihtiyaç duyulmaktadır. Yöntem kullanılırken kamera, mikrofon, televizyon veya bilgisayar gibi teknolojilerin hazır bulunması gerekir (Çoban, 2015; Rıza, 1990). Bu teknolojiler içerisinde en temel donanım, ayna işlevi gören kameradır (Kazu, 1996). Uygulama sırasında ders kaydedildiği için her öğretmen adayı, kendi performansını kamera kaydından izlemekte ve kendisinin olumlu ve olumsuz yönlerini görmektedir (Amobi ve Irwin, 2009; Ostrosky, Mouzourou, Danner ve Zaghawan, 2012; Taşkaya, 2018). Bu durum, öğretmen adayının danışman ve akranlarının yaptığı eleştirileri daha sağlıklı bir şekilde değerlendirmesine zemin oluşturmaktadır. Klasik bir mikro öğretim uygulamasında Şekil 1'deki süreç takip edilir:

Şekil 1. Mikro Öğretim Döngüsü



Kaynak: Saban ve Çoklar, 2013

Şekil 1’deki gibi bir mikro öğretim uygulaması sürecinde öğretmen adayları, öncelikle anlatacakları konuyu ve yöntemi, öğretim üyesinin danışmanlığında seçerler. Ardından ders planı hazırlarlar. Hazırlıklar tamamlandıktan sonra öğretmen adayına 10-15 dakika verilerek performansını sergilemesi istenir. Öğretim süreci, kamera/lar ile kaydedilir. Ders anlatımı sırasında hem öğretim üyesi hem de dersi izleyen öğretmen adayları, mikro öğretim değerlendirme formunu doldururlar. Ardından kaydedilen ders izlenir. Öğretmen adayının performansı, akranları ve öğretim üyesi tarafından değerlendirilir. Öneriler, eleştiriler ve katkılar ışığında öğretmen adayı, dersini düzenleyerek yeniden anlatır ve ilgili ders yeniden değerlendirilir (Görgen, 2003; Rıza, 1990). Bu “Öğret-Yeniden Öğret” döngüsü (Demirel, 2006), hedeflenen beceriler kazandırılana kadar sürdürülebilir (Tan, Kayabaşı ve Erdoğan, 2003).

Klasik mikro öğretim döngüsü, yöntemin ilk uygulanmaya başlandığı Stanford Üniversitesi’nin uyguladığı modeli esas almaktadır. Ancak literatürde öğretmen adayına verilecek süre, uygulama biçimleri ve özellikleri konusunda çeşitli görüşler bulunmaktadır. Genellikle bir mikro öğretim sürecinde her oturum için öğretmen adayına 10-15 dakika verilmesi tavsiye edilmektedir. Bunun yanında 5-10 dakika, 4-15 dakika, 5-20 dakika, 10 dakika, 20 dakika ve 20-30 dakika verilmesi gerektiğini savunan çeşitli görüşler vardır (Demirel, 2006; Küçükahmet, 1997).

Öte yandan bir mikro öğretim uygulamasında en az 4, en fazla 20 öğretmen adayının yer alması önerilmektedir. Buna rağmen uygulamada yer alacak öğretmen adayı sayısının 1-5, 4-7, 5-10 ve 4-20 arasında olması gerektiğini savunan çeşitli görüşler de mevcuttur (Küçükahmet, 1997; Rıza, 1990; Tan, Kayabaşı ve Erdoğan, 2003). Mikro öğretimin beklenen başarıya ulaşması için öğrenci sayısının mümkün olduğu kadar az olması gerektiği konusunda hâkim bir görüş vardır.

Yöntemin ilk olarak ortaya çıktığı Stanford Modelinde becerilerin küçük parçalar halinde ele alınması esastır (Kazu, 1996). Her uygulamada bir ya da birkaç beceri öğretilir ve değerlendirilir (Demirel, 2006). Buna karşın Borg (1972), birçok beceriyi birlikte değerlendirdiği ve Minicourse 1 adını verdiği üç yıllık araştırmasında, birleştirilmiş yaklaşımla makro becerileri (macroskill), yani öğretmenlerin 10 temel davranışının gelişimini gözlemiştir. Bunlara ek olarak bazı mikro öğretim uygulamaları, doğrudan gerçek okul şartlarında gerçekleştirilmektedir. Genişletilmiş mikro öğretim denilen bu yöntem, öğretmen adaylarının gerçek sınıf ortamında öğrencilere ders vermelerine ve bu dersin kamerayla kaydedilmesine, daha sonra eğitim fakültesinde kendi sınıflarında izlemelerine ve değerlendirmelerine dayanan bir uygulama türüdür (Taşkaya, 2018). Bu uygulamada tamamen gerçek okul şartlarına uygun olarak bir ders için ayrılan süre, yani 40 dakika verilir (Karadeniz, 2014; Peker, 2009). Ayrıca bazı uygulamalarda ilk uygulamadan hemen sonra yeniden eğitim aşamasına geçilirken, bazılarında bir gün veya bir hafta sonra eğitim yapılır. Bunlarla birlikte kimi uygulamalarda

zaman veya teknik arıza gibi nedenlerle yeniden öğretme ve video çekimi yapılamamaktadır (Taşkaya, 2018). Özetle mikro öğretimin uygulama şekli, araştırmacıların yaklaşımları ve koşullarına göre değişebilmektedir.

Öğretmen yetiştirme eğitiminde mikro öğretimin kullanımı

1960'lardan beri Amerika'da kullanılan mikro öğretim yöntemi (Amobi ve Irwin, 2009), Türkiye'de ilk defa 1990-1991 yılında Teknik Eğitim Fakültelerine bir ders olarak girmiştir (Kazu, 1996). Özellikle 2000'li yıllardan itibaren araştırmacılar tarafından tanınmış ve çeşitli alanlarda kullanılmaya başlanmıştır. Ancak 2018 yılına kadar öğretmen yetiştiren öğretim programlarında yeterince yer bulamamıştır. Örneğin; bu araştırmaya konu olan sosyal bilgiler lisans programlarına bakıldığında, 2006-2018 yılları arasında uygulanan 2006 Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı'nda (Yükseköğretim Kurumu [YÖK], 2006) mikro öğretimle ilgili açıklamalara yer verilmediği görülmektedir. Ancak 2018 yılından itibaren uygulanmaya başlanan Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı'nda mikro öğretim hem seçmeli bir ders olarak hem de Öğretmenlik Uygulaması I ve II (meslek bilgisi dersleri), Sosyal Bilgiler Öğretimi I ve II (alan eğitimi dersleri) derslerinin içeriğinde yer almıştır. Meslek Bilgisi grubunun seçmeli derslerinden biri olarak açılan mikro öğretimin içeriği şu şekilde açıklanmıştır:

“Etkili öğretim ve öğrenmeyle ilgili temel kavramlar ve ilkeler; öğretmenlerin mesleki yeterlik, tutum, rol ve davranışları; ders planı hazırlama; mikro öğretim yönteminin kapsamı, yararları ve sınırlılıkları; konuya uygun aktif öğrenme etkinlikleri hazırlama; sınıfta örnek ders anlatma uygulamaları; ders sunumlarının videoya kaydedilmesi; kayıtlardan yararlanarak dersin değerlendirilmesi; hazırlanan etkinliklerin ve ders anlatımlarının geliştirilmesi.”

Görüldüğü gibi mikro öğretim uygulamasının bütün aşamalarının detaylı bir şekilde ele alınması öngörülmektedir. Bunun yanında yalnızca Sosyal Bilgiler Öğretimi I dersinde mikro öğretim uygulamalarının yapılması tavsiye edilirken, Öğretmenlik Uygulaması I ve II derslerinde doğrudan *“alana özgü özel öğretim yöntem ve tekniklerini kullanarak mikro-öğretim uygulamaları yapma”* (Yükseköğretim Kurumu [YÖK], 2018) şeklinde açıklamaya yer verilmiştir. Bu durum, mikro öğretim uygulamalarının sosyal bilgiler lisans eğitiminde bundan sonraki süreçte daha fazla yer bulacağını göstermektedir. Özellikle Sosyal Bilgiler Öğretimi I-II ve Öğretmenlik Uygulaması I-II dersleriyle mikro öğretim uygulamaları arasında kurulmak istenen bağ, mikro öğretim uygulamalarını artırabilir. Ayrıca 2018 yılında yayınlanan diğer öğretmenlik lisans programlarının tamamında mikro öğretimin benzer şekilde seçmeli bir ders olarak yer aldığı ve özellikle Öğretmenlik Uygulaması ve öğretim yöntemleri dersleriyle ilişkilendirildiği görülmüştür.

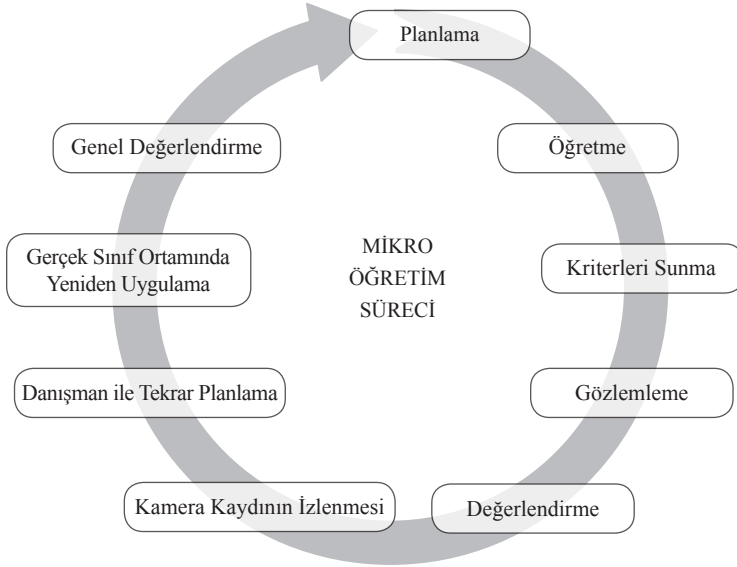
Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması desenine göre yapılmıştır. Durum çalışmalarında belirli bir olgu, olay, durum, uygulama, program veya aktiviteyle ilgili örneklem alınarak doğal ortamında çeşitli kaynaklara dayanarak derinlemesine incelenir (Hancock ve Algozzine, 2017).

Araştırma Süreci

Bu araştırmanın verilerini toplamak için 2018 güz yarıyılında Özel Öğretim Yöntemleri II dersi kapsamında mikro öğretim uygulamaları yapılmıştır. Araştırma kapsamında takip edilen karma mikro öğretim süreci, Şekil 2’de gösterilmiştir:

Şekil 2. Mikro Öğretim Süreci



Özel Öğretim Yöntemleri II dersinin ilk haftasında öğretmen adaylarına mikro öğretim süreci hakkında geniş bir bilgilendirme yapılmıştır. Adaylar, daha önce Özel Öğretim Yöntemleri I dersinde mikro öğretim uygulamasında kullanacağı yöntem ve teknikleri belirlediği için haftalık olarak derslerin nasıl yürütüleceği açıklanmış ve tartışılmıştır. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı'nın aday öğretmenleri değerlendirmek için geliştirdiği “Aday Öğretmen Performans Değerlendirme Formu”nda (Resmi Gazete, 17 Nisan 2015) bazı değişiklikler yapılarak mikro öğretim sürecinde kullanılmıştır. Bu değerlendirme formunun ilk bölümünde değerlendirilen aday öğretmenin bilgileri yer almıştır. İkinci bölümünde ise aday öğretmenin kazanması beklenen 10 farklı mesleki yeterlilik kategorisi ve bu kategorilerin kazanımlarına

(göstergelerine) yer verilmiştir. Ancak bu form, hem öğretmen adaylarını ilgilendirmeyen okul süreçlerini değerlendiren birçok göstergeyi hem de mikro öğretimle ilgisi olmayan bazı konuları (aile katılımını sağlama, okul çevresinin olanaklarından yararlanma vb.) içermektedir. Bu gerekçeyle ilgili form, mikro öğretimin amaçları doğrultusunda düzenlenmiş, bazı kategoriler ve göstergeler çıkarılmıştır. Ayrıca mikro öğretim sürecinde gözlenmesi amaçlanan yeni kategoriler ve göstergeler eklenmiştir. Sonuç olarak 5 temel mesleki yeterlilik kategorisi ve 32 göstergesini içeren “Aday Öğretmen Performans Değerlendirme Rubriği” kullanılmıştır (*Ek-1*). Bu formun bir örneği öğretmen adaylarına dijital olarak ulaştırılmıştır.

Kriterlerin açıklanmasından sonra her hafta dört öğretmen adayının değerlendirileceği şekilde 12 haftalık süreç planlanmıştır. Her adaya bir ders sürecini yürütmesi için 25 dakika verilmiştir. Ayrıca her öğretmen adayı, akran değerlendirmesi için birbiriyle eşleştirilmiştir. Eşleştirilen kişiler, değerlendirme rubriğini kullanarak arkadaşının 25 dakikalık ders performansını gözlemlemiştir. Aynı zamanda öğretim üyesi, sınıfın en arka sırasına oturarak pasif konumda dersi izlemiş, bir yandan da adayın rubrikteki ilgili kriterleri ne kadar sağlandığına ilişkin puanlama yapmıştır. Öğretmen adayının derse başladığı andan itibaren kamera kaydı alınmış ve dersi sonlandırmasıyla kamera kapatılmıştır.

Her aday dersini bitirdikten sonra değerlendirme aşamasına geçilmiştir. Bu değerlendirme, üç aşamalı gerçekleştirilmiştir. Öncelikle ders performansı değerlendirmesi için aday öğretmene söz verilmiştir. Aday öğretmenden sonra diğer öğretmen adayları söz alarak arkadaşının performansını kuvvetli ve zayıf yönleriyle değerlendirmişlerdir. Üçüncü aşamada öğretim üyesi söz alarak öğretmen adayının ve akranlarının değinmediği yönlere vurgu yaparak geri bildirimlerde ve adayın gerçek okul ortamında yapacağı uygulama için önerilerde bulunmuştur.

Kamera kaydı yapılmasına rağmen ders süresinin yetersizliği, her adaya eşit olarak performans sergileme ve geri bildirim alma şansı tanıma gibi gerekçelerle öğretmen adaylarının kamera kayıtları sınıf ortamında izlenememiştir. Bunun yerine öncelikle öğretmen adayı, kendi kendine görüntü kaydını izlemiş ve kendini değerlendirmiştir. Ardından öğretim üyesiyle görüşerek performansını kayıt üzerinden tartışmış ve ortaokulda yapacağı uygulamasını planlamıştır. Öğretmen adayları, okul deneyimi dersi kapsamında ortaokullarda her hafta 4 saat gözlem yaptıkları için mikro öğretimde kullandıkları yöntem, teknik, materyal ve etkinlikleri kullanarak ikinci uygulamasını yürütmüştür. Gerçek sınıf şartlarındaki bu uygulamada öğretim üyesi ortamda bulunamadığı için her adayın performansının mutlaka bir meslektaş tarafından gözlenmesi istenmiştir. Ancak üniversitedeki mikro öğretim uygulamasından farklı olarak ders anlatımı süresi için 25 dakika değil, 40 dakika verilmiştir. Okul sürecinde genişletilmiş mikro öğretim uygulamasının özelliklerine uyulmuştur. Sonuç olarak bu araştırmadaki mikro öğretim uygulaması; Stanford modeli, Borg’ın (1972) makro beceri değerlendirmesi ve genişletilmiş mikro öğretim yöntemlerinin birleşimi olmuştur. Değinen özelliklere ve kurallara dikkat edilen uygulamanın neticesinde öğretmen adaylarının mesleki yeterlilikleri ve becerileri, bütüncül olarak değerlendirilmiştir.

Çalışma Grubu

Nitel araştırmalarda genellikle örneklem, seçkisiz değil, amaçlı olarak belirlenen somut durumları içerdiği (Flick, 2018) için araştırmacılara bir konuda çeşitli ve yoğun bir şekilde çalışma imkânı sunan (Denzin ve Lincoln, 2005) amaçlı örnekleme yöntemi kullanılır. Bu yöntemde katılımcılar, araştırma sorularına göre seçilir ve araştırmacının tanımlamak istediği belirli bir olay ya da durumla ilgili benzer tecrübelere sahiptir (Willig, 2013). Bu bağlamda çalışma grubu olarak Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliğinde yürütülen mikro öğretim uygulamasına katılan ve farklı mikro öğretim performanslarına sahip olan 18 sosyal bilgiler öğretmen adayı (11 kadın, 7 erkek) seçilmiştir. Katılımcılara ilişkin bilgiler aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Bilgileri

Rumuz	Cinsiyet	Strateji, Yöntem veya Teknik
Burak	Erkek	Düşün-Eşleş-Paylaş
Bahadır	Erkek	Kavram Haritası
Çağdaş	Erkek	Sunuş Yoluyla Öğretim
Süleyman	Erkek	Doğru mu Yanlış mı?
Tarik	Erkek	Akrostiş
Haluk	Erkek	Açıkoturum
Muhammed	Erkek	Tereyağ Ekmek
Sinem	Kadın	Siz Olsaydınız Ne Yapardınız?
Esmâ	Kadın	Konuşma Halkası
Melek	Kadın	Buluş Yoluyla Öğretim
Tülin	Kadın	Buluş Yoluyla Öğretim
Reyhan	Kadın	Beyin Fırtınası
Ceyda	Kadın	Soru-Cevap
Kübra	Kadın	Balık Kılıcı
Nilay	Kadın	Sokratik Tartışma
Halime	Kadın	Panel
Özlem	Kadın	Hızlı Tur
Rabia	Kadın	Hikâye Anlatma

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, yarı-yapılandırılmış görüşme formu ve yapılandırılmış aday değerlendirme formu (*Ek-1*) kullanılarak toplanmıştır. Bilindiğın gibi yarı yapılandırılmış görüşme, nitel araştırmaların popüler veri toplama araçlarından biridir. Bu görüşme türü, analiz yöntemine uygun olması, görüşme soruları (ajandası) içermesi ve gerekli durumlarda konuyu daha derinlemesine ele almaya imkân tanınması (Willig, 2013) gibi önemli avantajlara sahiptir.

Görüşmelerde kullanılan sorular, mikro öğretimle ilgili çalışmalar incelendikten sonra hazırlanmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşme formu, iki bölümdür. İlk bölümde demografik ve kişisel bilgiler, ikinci bölümde mikro öğretim süreciyle ilgili 6 açık uçlu soruya yer verilmiştir. Bu sorular; betimleyici, yapılandırıcı, sorgulayıcı ve değerlendirici soru tiplerinden oluşturulmuştur. Soruların hazırlanmasından sonra çalışma grubunda yer almayan iki öğrenciyle kayıt yapılmadan görüşülmüş, sorular değerlendirilmiş ve anlaşılmayan bölümler düzeltilmiştir. Yapılandırılmış gözlem formu ise Milli Eğitim Bakanlığı'nın kullandığı "Aday Öğretmen Performans Değerlendirme Formu"ndan uyarlanmıştır. Her iki form için 2 alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Gelen eleştiriler doğrultusunda düzeltmeler yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Nitel veri analizi; insanların düşünceleri, duyguları, tecrübeleri ve sosyal olayları, farklı bileşenleri ve bağlantıları kullanarak anlamlı hale getirmeyi amaçlar (Willig, 2014). Ulaşılan verileri okuyucular için anlamlı hale getirmek için içerik analizine tabii tutulmuştur. İçerik analizi kapsamında frekans analizi ve tematik analiz teknikleri kullanılmıştır. Frekans analizinde sayılabilecek nitelikteki birimler (örneğin; sözcükler) alınır ve analiz göstergeleri frekans türünde ifade edilir (Bilgin, 2014). Tematik analizde ise temalar, araştırma sorularına göre belirlenir. Bu temalar, araştırmacının verideki kalıpları tanımlamasına ve yorumlamasına rehberlik eder (Willig, 2014). Bu özellikler dikkate alınarak veriler dikkatli bir şekilde okunmuş ve kısa notlar alınmıştır. Daha sonra araştırma sorularına (temalara) göre kodlar çıkarılmış ve frekansları belirlenmiştir. Kodların benzeşen ve ayrışan yönleri değerlendirilmiş ve kategoriler ortaya çıkarılmıştır. Kategoriler ve temalara göre veriler yorumlanmış ve çıkarımlarda bulunulmuştur. Analiz ve yorumlama sürecini desteklemek için görüşmelerden alınan doğrudan alıntılar kullanılmıştır. Ayrıca veri analizi ve yorumlamanın güvenilirlik ve geçerliliğini artırmak için uzman incelemesine başvurulmuştur. Bunun için iki alan uzmanı, veri analizini değerlendirmiştir. Bu değerlendirmeler, bu analiz sürecine dâhil edilmiştir.

Bulgular ve yorum

Araştırma verilerinin analizi neticesinde ulaşılan bulgular, araştırma soruları doğrultusunda üç temel başlık altında sunulmuştur.

1. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mikro öğretim yöntemi hakkında görüşleri nelerdir?

Mikro öğretim uygulaması sonucunda katılımcı öğretmen adaylarına mikro öğretimle ilgili çeşitli sorular yöneltilmiştir. Bu kapsamda ilk olarak mikro öğretimin avantajları ele alınmış ve Tablo 2'de sunulmuştur:

Tablo 2. Mikro Öğretimin Avantajları

Avantajlar	f
Zayıf ve kuvvetli yönlerini keşfetme	18
Kamerayla kendi kendini değerlendirebilme	15
Yaparak yaşayarak öğrenme	13
Kalıcı öğrenme	11
Birbirlerinin öğretmenlik yeterliliklerini değerlendirme	11
Birbirinden öğrenme	6
Gerçek sınıfın provası olması	5

Tablo 2'deki bulgulara göre çalışmaya katılan öğretmen adaylarının tamamı, mikro öğretimin en önemli avantajını, zayıf ve kuvvetli yönlerini keşfetmeye yardımcı olması olarak görmektedir. Görüşmeler sırasında sık sık bu avantaja vurgu yapan adaylar, kendileri için en önemli avantajın, eksiklerini görmek olduğunu dile getirmişlerdir. Öğretmen adaylarından Burak, mikro öğretimin kendisi için anlamını şu şekilde açıklamıştır: *“Sınıf içerisinde anlat-tık konuyu bir öğretmen gibi, daha sonra onun değerlendirmesi, eleştirileri olsun bizim eksik yönlerimizi gördük.”* Burak'ın bahsettiği eksiklerin tespit edilmesinde en etkin rolü, öğret-men adayları oynamıştır. Her ders oturumundan sonra ilk olarak ders anlatan öğretmen ada-yı kendini değerlendirmiş, ardından akranları ona çeşitli eleştirileri yöneltmiş, son aşamada danışman öğretim üyesi adayın performansını değerlendirmiştir. Bunların yanında adaylar, kamera kayıtlarını izlemiş ve kendilerini birçok yönden görme şansı bulmuştur.

Öte yandan derslerin kaydının kanıt niteliğinde olması, bazı tartışmaların önüne geçmiştir. Özellikle ilk derslerde bazı öğretmen adayları, eleştirilen hataları yapmadığını iddia etmiştir. Ancak öğretmen adayları, kamera kaydını izledikten sonra yaptığı hatalarını fark etmiştir. Böylece adayların, kendi kayıtlarını izledikçe yapılan eleştirilere verdikleri tepkiler azalmış-tır. Sonrasında *“Videoyu izledikten sonra bunu gerçekten yapıp yapmadığını kontrol edece-ğim.”* şeklinde yorum yapanlar olmuştur. Ayrıca yapılan görüşmelerde adaylar, kameranın kanıt sunmasının kendileri için ikna edici olduğuna dikkat çekmişlerdir. Bu konuda öğretmen adaylarından Özlem, şunları söylemiştir: *“Çoğumuz, mikro öğretim sonrasında biri eleştiri yaptığı zaman ‘Öyle mi dedim?’, ‘Hatırlamıyorum.’ olduğu için ben kamera kaydının ke-sinlikle olması gerektiğini düşünüyorum... Ben belki video olmasa ikna olmayabilirdim...”* Benzer şekilde Halime, kameranın nasıl bir rol üstlendiğini şöyle açıklamıştır: *“Kendimdeki eksikleri daha iyi görmemi ve aynı hataya tekrar düşmememi sağladı. Mesela heyecanlanı-rım normalde, heyecanımı oraya yansıttım mı, yansıtmadım mı onu görüyorum ve düzeltmem gereken yerleri daha iyi fark ediyorum.”* Ayrıca kameranın öz değerlendirme için önemine vurgu yapan bir diğer isim olan Çağdaş, şunları aktarmıştır:

“Son derece faydalı zaten, mikro öğretimin amacı da bu. Şahsen ben defalarca izlemiştir kendi ders anlatım videomu. Bir kere defalarca izleyip de her defasında farklı bir detay yakaladığın filmlere benziyor bu. Kendi ders anlatım videonda da her defasında farklı bir eksikliğini, farklı bir özelliğin dikkatini çekiyor.”

Görüldüğü gibi öğretmen adayları, kameranın faydalarını çeşitli yönlerden ifade etmişlerdir. Özellikle Çağdaş’ın mikro öğretimde kamera kaydını film izlemeye benzeterek: *“...defalarca izleyip de her defasında farklı bir detay yakaladığın filmlere benziyor bu.”* demesi, kameranın asıl işlevini göstermesi açısından oldukça anlamlı bir metafor olarak kaydedilmiştir. Kamera konusunda olumlu görüşlere sahip olan bütün adaylar (18), aşağıdaki süreci yaşamışlardır:

Tablo 3. Mikro Öğretim Sürecinde Kamera

Ders Öncesi	Ders Sırasında	Ders Sonrasında
Stres ve heyecana neden olma	Varlığını unutma ve rahatlama	Kendini değerlendirmek için fırsat olarak görme

Kameranın kendisini strese soktuğunu söyleyen ve yukarıdaki süreci birebir yaşadığını ifade eden öğretmen adaylarından Sinem, şunları söylemiştir: *“Anlatmadan önce kamera da olacakmış, kameraya çekilecekmışiz, çekinmesek ne olur gibi düşüncelerim vardı. Sunumdan önce çekinmesek de olur bize ne faydası var ki diye düşünüyordum. Sunumdan sonra izleyince iyi ki olmuş, bunlara dikkat ederim dediğim noktaları çok oldu.”* Sinem gibi diğer öğretmen adayları da ders öncesinde kameranın varlığından dolayı heyecanlanmış, ders sırasında varlığını unutmuş ve rahatlamış, ders sonunda ise kamerayı kendini görmek ve değerlendirmek için bir fırsat olarak algılamıştır.

Her öğretmen adayı, bir kazanım ve yöntem seçerek ona uygun olarak eğitim-öğretim sürecini planlamıştır. Bu durumda toplamda 40 farklı strateji, yöntem veya teknik, sınıf ortamında uygulanmıştır. Bunun yanında hem öğrenci hem de gözlemci rolünde olan diğer öğretmen adayları, uygulama sırasında etkinliklere katılmıştır. Yani her bir aday, aynı zamanda yöntemin ya da tekniğin uygulama ortağı olmuştur. Bu da yaparak yaşayarak öğrenmelerini ve öğrendiklerinin daha kalıcı olmasını sağlamıştır. Mikro öğretim sınıfını “laboratuvar ortamı” olarak nitelendiren Esmâ, mikro öğretim süreci hakkında şunları belirtmiştir: *“İlk olarak yararlı olduğunu düşünüyorum çünkü yaşayarak öğrendiğimiz için teknik olarak öğretmenlik deneyimimize büyük katkı sağlıyor. Sınıf ortamı bizler için birer laboratuvar görevi görüyor.”* Mikro öğretim uygulaması öğretmen adaylarına ileride görev yapacakları gerçek sınıfların bir provası niteliğinde olmuştur. Benzer şekilde düşünen Melek, mikro öğretimin canlı bir öğretim imkânı sunduğunu şu şekilde açıklamıştır: *“...Onları dinlerken yöntem ve teknikleri öğrendim ve birebir nasıl uygulanacağını gördüğüm için yani yaparak yaşayarak öğrenme*

ortamı bulmuş oldum. Bu şekilde kalıcı oldu.” Ayrıca Tülin, bu yöntemle öğrenmelerin kalıcı olmasının gerekçesini şöyle açıklamıştır: “Herkes ayrı bir yöntemi uyguladı. Çeşitli yöntemleri arkadaşlarımızın uygulamalarında gördük. Hatırlamak isteyince aklımıza o yöntemi kullanan arkadaşımız geliyor. Ezber yapmak yerine yöntem ve teknikleri uygulamada görmemiz kalıcılığı sağladı.”

Her öğretmen adayının kendi yöntem ve tekniğini bütün sınıfı derse katarak kullanması, yöntem ve tekniklerin anlamlı bir şekilde öğrenilmesine hizmet etmiştir. Ayrıca öğretmen adayları, mikro öğretim oturumları sırasında yöntemleri ve teknikleri öğrenirken aynı zamanda akranlarının öğretmenlik yeterlilikleri ve becerilerini değerlendirmişlerdir. Bu değerlendirmenin ifade etme, kendine yansıtma ve yargıya varma üzere üç boyutu vardır:

Tablo 4. Akran Değerlendirmesinin Boyutları

İfade Etme	Kendine Yansıtma	Yargıya Varma
Düşüncelerini Tüm Sınıfla Paylaşma	Düşüncelerini Sınıfla Paylaşmadan Kendi Ders Planını Düzenleme	Düşüncelerini Sınıfla Paylaşmadan Akranlarının Öğretmenlik Yeterlilikleri Hakkında Kesin İfadeler Kullanma

İfade etme boyutunda her öğretmen adayı, arkadaşlarının ders performansını bütün boyutlarıyla değerlendirmiş ve eleştirmiştir. Burak, bu boyutta yaptıklarını şöyle ifade etmiştir: *“Genel olarak arkadaşlarımızı düzeyli bir şekilde eleştirdik, onları sakince dinledik.”* Bu boyuttaki değerlendirmeler, adayların kendilerine eleştiri olarak iletilmiş ve tüm sınıf tarafından duyulmuştur.

Kendine yansıtma boyutunda öğretmen adayları, değerlendirmelerini sınıfla paylaşmadan kendi uygulamasına yansıtmıştır. Bu boyuttaki adaylar, izlediği derste yapılan hataları ve eleştirilen yönleri belirleyip kendi ders planını düzenlemiştir. İkinci boyut, öğretmen adaylarının ders performanslarını geliştirmesinde önemli bir rol oynamıştır. Öğretmen adayları, ifadelerinde bu boyuta şu şekilde atıf yapmışlardır:

“Onlardan bir şey kaptım, onların yaptığı yanlışlar oldu, onları yapmamaya çalıştım. Ama tabii yine yapabilirim yanlışları. Ama gördüm en azından, nasıl yanlış yapılıyor ve bu yanlışları sizin düzeltmeniz sayesinde nasıl düzelterebileceğim konusunda fikrim oldu.”
(Rabia)

“Dersi anlatanın, anlatış şeklini model aldık, bunu iyi yaptı, ben de yapmalıyım veya bunu yapamadı, ben de kendimi bu noktada geliştirmeliyim diye muhakeme yapma fırsatı bulduk. Bu açıdan bizim için güzel ve verimli bir deneyim oldu.” (Çağdaş)

Yargıya varma boyutunda ise öğretmen adayları, değerlendirmelerini sınıfla paylaşmadan sınıf arkadaşlarının öğretmenlik yeterlilikleri ve becerileri hakkında yorum yapmış ve bazı kişiler hakkında kesin ifadeler kullanmışlardır. Olumlu ve olumsuz görüşleri içeren bu ifadelerden bazıları şu şekildedir:

“Sınıftaki herkes öğretmen olmamalı diye düşünüyorum. Onu görmüş oldum. Çok iyi anlatan arkadaşlarımız da vardı. Kesinlikle öğretmen olmalı dediğim arkadaşlarımı da gördüm. Bu açıdan da çok iyi oldu. Onları dinleme şansım oldu.” (Reyhan)

“Diğer arkadaşlarımızın öğretmenlik yeteneklerini gördük. Bazı arkadaşlarımızın bu konudaki eksikliklerine şahit olduk. Sınava dayalı atama olduğu için ne kadar kötü de olsa atanırsa öğretmenlik yapacaklar...” (Burak)

Yargıya varma boyutunda kullanılan ifadeleri, öğretmen adaylarının sınıftaki ders anlatım performanslarının yanında akranlar arasındaki ikili ilişkilerin etkilediğini söylemek mümkündür. Bazı adaylar, ders anlatım performansı iyi olmasına rağmen tavır ve yaklaşımlarını beğenmedikleri kişileri de yargıya varma boyutuna dâhil etmişlerdir.

Diğer yandan birinci araştırma sorusunun diğer boyutunda öğretmen adayları, yöntemin dezavantajlarına değinmiştir. Ancak avantajlar kadar üzerinde durmamışlardır. Bu durum bile öğretmen adaylarının mikro öğretim uygulamasından ne kadar memnun olduklarını göstermektedir. Buna rağmen dile getirilen bazı dezavantajlar, aşağıdaki tabloda özetlenmiştir:

Tablo 5. Mikro Öğretimin Dezavantajları

Dezavantajlar	f
Yapay bir sınıf ortamı olması	7
Akranları öğrenci olarak kabul edememe	6
Geri bildirimlerin objektif olmaması	5
Akranlara ders anlatılması	5
Ders anlatım süresinin sınırlı olması	3
Kameranın strese ve heyecana neden olması	2

Görüldüğü gibi yöntemin en çok vurgulanan dezavantajı, sınıf ortamının yapay (laboratuvar) olmasıdır. Bu durum, aslında diğer dezavantajları doğurmaktadır. Mikro öğretim uygulamasında adaylar, örnek dersleri sınıf arkadaşlarına anlatmıştır. Bu da bazı adayların öğrenci rolünde olan akranlarını öğrenci gibi kabul edememesine ve motivasyonlarının bozulmasına neden olmuştur. Aslında öğretmen adaylarının bu düşüncelerinin oluşmasında onların yaptıkları ikinci uygulamanın etkisi büyüktür. Üniversitedeki mikro öğretim uygulamasından sonra her öğretmen adayından seçtiği yöntemi, eleştiriler ve geri bildirimler ışığında staj yaptığı okulda kullanması istenmiştir. İkinci uygulama sayesinde adaylar, her iki ortamı ve kendi performanslarını değerlendirme şansı bulmuştur. İki tecrübe sonrasında mikro öğretim ve gerçek sınıf ortamlarını şu şekilde karşılaştırmışlardır:

Tablo 6. Staj Okulu ve Mikro Öğretim Uygulamasının Karşılaştırılması

Staj Okulu Sınıfı	Mikro Öğretim Sınıfı	f
Gerçek öğrenciler	Sınıf arkadaşları	10
Öğretmen gibi hissetme	Aday gibi hissetme	9
Doğal ortam	Yapay ortam	9
Rahat	Stresli	9
Kolay	Zor	9
Aktif ve Hareketli	Pasif ve Durağan	2

Tablo 6'a göre öğretmen adayları, mikro öğretim sınıfında kendi arkadaşları olduğu için hem onları öğrenci olarak kabul etme hem de kendilerini öğretmen olarak hissetme konusunda zorluk yaşamışlardır. Staj uygulamasında ise gerçek (ortaokul) öğrencilerinin öğretmeni olarak ders anlatan adaylar, daha rahat ve özgüvenli hareket edebilmişlerdir. Adayların çoğunluğunun yaşadığı bu durumu, Kübra şu şekilde açıklamıştır:

“Staj okulunda öğrencilerim gayet meraklıydı. “Konumuzu balık kılıcı üzerinde hep beraber göstereceğiz.” dediğimde hepsi heyecanlandı. Sessizce dinlediler. Ben de bu tavırlarını görünce rahatladım ve heyecanım anlatımına yansımada. Ama burada öyle bir şey olmadı. Kendimi rahat hissedemedim... Yani burada çok heyecanlıyken, staj okulunda daha rahattım... Galiba öğretmen hissetmemden dolayıydı... Burada “Keşke soru sorsalar da dersi bir an önce bitirsem.” diye düşünürken, staj okulunda ise “Sorsalar da cevap versem, yardımcı olsam.” diye düşünmüştüm. (Kübra)

Öğretmen adaylarının staj okullarında öğrenciler tarafından bu şekilde ilgiyle karşılanmaları ve dikkatlice dinlenmelerinde birkaç önemli unsurun etkisi vardır. Öncelikle öğretmen adayları, okul deneyimi dersi kapsamında gözlem yapmak için okula haftada yalnızca bir gün gitmektedir. Gözlem döneminde zaman zaman ders anlatan adaylar, bu anlatımları sırasında materyal kullandıkları ve etkinliklerle dersleri zenginleştirdikleri için öğrencilerin yoğun ilgisiyle karşılaşmışlardır. Bu da adayların gerçek öğretmenlik ortamının daha rahat ve stressiz olduğunu düşünmelerine neden olmuştur. Adayların çoğunluğunun staj uygulamasındaki sınıf ortamıyla ilgili görüşlerinin aksine bazı öğretmen adayları, staj okulundaki uygulamada daha fazla sorunla karşılaşmıştır. O isimlerden biri olan Nilay, tecrübelerini şu şekilde aktarmıştır:

“Gerçek sınıfı susturmak daha zormuş. Ben bir saat ders anlattım ama sesim falan kısıldı. Çok bağırarak zorunda kaldım. Bir de onların ilgisi çekmek için daha farklı şeyler hazırlamam gerekiyordu. O yüzden zor oldu. Yani aslında mikro öğretim gerçek ortamı yansıtıyor ama gerçek ortam daha beter.”

Staj uygulamasında daha fazla zorlanan Nilay, mikro öğretim oturumlarında öğretmen adaylarının bilinçli olarak oluşturduğu gürültülü ortamın gerçek okul şartlarında daha fazla ve sınıf hâkimiyetinin çok zor olduğuna dikkat çekmiştir. Bunun yanında öğretmen adaylarının mikro öğretim ve gerçek sınıf uygulamaları konusundaki tecrübeleri okuldan okula farklılık göstermektedir. Bir öğretmen adayı, ikinci uygulamasında Suriyeli öğrencilerin olduğu bir sınıfta ders anlatmış ve Türkçe konuşma probleminden dolayı öğrencilerle anlaşamamıştır. Bir diğer aday, öğrencinin yaşına ve sınıfına göre gürültü oranı ve sınıf hâkimiyeti konusundaki zorluk derecesinin değiştiğini gözlemlemiştir.

Öğretmen adayları, sınıf arkadaşlarına ders anlatmayı dezavantaj olarak görmesine rağmen bu durumun ortadan kaldırılması için herhangi bir öneri getirmemişlerdir. Hatta adaylar, kendi arkadaşlarına anlatmalarının bir zorunluluk olduğuna dikkat çekmişlerdir. Son olarak ders anlatımları sırasında yapılan eleştirilerle ilgili görüşlere “mikro öğretimin katkıları” bölümünde değinilmiştir.

2. Mikro öğretim uygulamasının öğretmen adaylarına ne tür katkıları olmuştur?

İkinci araştırma sorusu kapsamında mikro öğretimin öğretmen adaylarına yaptığı katkılar incelenmiştir. Bu katkılar, psikolojik-kişisel ve mesleki yeterlilikler olmak üzere iki boyutludur. Aşağıdaki Tablo 7’de öncelikle mikro öğretimin psikolojik-kişisel boyuttaki katkılarına yer verilmiştir:

Tablo 7. Mikro Öğretimin Psikolojik-Kişisel Katkıları

Psikolojik-Kişisel Katkılar	<i>f</i>
Eleştiri yapabilmeyi ve eleştiriye tahammül etmeyi öğrenme	15
Heyecanı ve kaygıyı yenme	11
Özgüven kazanma	9
Beden dili ve ses tonunu doğru kullanma	2
Kendini daha iyi ifade etmeyi öğrenme	2
Bakış açısını değiştirme	1
Kendi tarzını belirleme	1
Özeleştiri yapma	1
Ön yargıları yıkma	1
Topluluk önünde konuşmaya alışma	1
Kendini öğretmen olarak hissetme	1

Tablo 7’ye göre, mikro öğretimin öğretmen adaylarına psikolojik-kişisel boyutta, en çok eleştiri yapabilmeyi ve eleştiriye tahammül etmeyi öğrenme konusunda katkı sağladığı gö-

rılmektedir. Bu sonuca bağlı olarak öğretmen adayları, kendisine akranları ve öğretim üyesi tarafından yöneltilen eleştirileri, yapıcı ve geliştirici (14) olarak tanımlamışlardır. Öğretmen adaylarından Çağdaş, mikro öğretim uygulamasının eleştiri yapabilmeyi ve eleştiriye tahammül etmeyi öğretme konusundaki katkılarına şu şekilde vurgu yapmıştır:

“Birkaç ay sonra bitireceğiz, fakat birbirimizin ders anlatımlarını eleştirme noktasında ilk defa bu deneyimi yaşadık ve son derece katkıları oldu bize. Olumlu ya da olumsuz eleştirebilmeyi, neyi eleştireceğimizi öğrenmiş olduk. Tahammül noktasında ise hemen hemen hiçbir problem yaşanmadı çünkü artık eleştirenler ne noktada ve nasıl eleştireceğini öğrenmişlerdi, eleştirilenler ise doğru eleştirilerin geldiğinin bilincinde olup olumlu karşıladılar.” (Çağdaş)

Görüldüğü gibi Çağdaş, 4 yıllık öğrenim yaşamları boyunca ilk defa eleştirinin gerçek manasını ve nasıl eleştiri yapabileceklerini öğrendiklerine dikkat çekmektedir. Benzer şekilde Melek, mikro öğretimin eleştiri konusundaki katkısını şu şekilde açıklamıştır: *“Bu derse başlamadan önce eleştirmenin, olumsuz bir kavram olduğunu ve sadece olumsuz kelimelerin eleştirme olduğunu düşünüyordum ben. Bu ders sayesinde olumlu eleştiriler de görmüş oldum, yani eleştirmenin olumlu olabileceği farkına vardım. Eleştirilerin arkadaşlara katkısı olduğunu düşünüyorum.”* Mikro öğretimin eleştiri konusundaki katkısının en önemli özelliklerinden biri de yapılan eleştirilerin ciddi tatsızlıklara neden olmamasıdır. Kimi zaman bazı öğretmen adayları, eleştirilere katılmasa da durumu söz dalaşına dönüştürmemiş, saygıyla karşılamıştır. Bu pozitif düşüncelere karşın 4 öğretmen adayı, akranlarından bazılarının kasıtlı ve yıpratıcı yorumlar yaptığını söylemiştir. Arkadaşlarının aksine eleştirilerin objektif olmadığını düşünen Bahadır, görüşünü şu şekilde gerekçelendirmiştir:

“Ben sınıftakileri pek objektif olduğunu düşünmüyorum. Arkadaşlarını övdüler, göklere çıkardılar, sevmediği insanları yerden yere vurdular. Ben çok iyi ders anlatmadığımı düşünüyorum ama hani iyi olduğum noktalarda vardı ama hiçbiri o iyi olduğum noktaların üstüne basmadılar [noktalara vurgu yapmadılar]. Hep olumsuz şeyler söylediler.”

Öğretmen adayının vurguladığı durumların bir kısmı, öğretim üyesi tarafından da gözlenmiştir. Sınıfta yapılan bazı eleştiriler, kimi zaman ders anlatan kişinin imajına göre değişiklik göstermiştir. Buna karşın sınıfta popüler veya diğer kişilerle yakın ilişkileri olmayan bazı adayların ders performansları mantıklı ve olumlu şekilde değerlendirilmiştir. Ancak Bahadır gibi ders anlatımı sırasında sert bir tavırla zaman zaman arkadaşlarına kızan kişiler, daha olumsuz şekilde eleştirilmiştir. Aksine mutedil bir şekilde dersini anlatan kişiler, daha olumlu algılanmıştır. Yani Bahadır, arkadaşlarını eleştirirken kendi hatalarının yansımalarını hesaba katmadan yargıya varmaktadır.

Diğer yandan psikolojik-kişisel boyutta mikro öğretim, öğretmen adaylarının ders anlatımı konusundaki heyecan ve kaygılarını yenmelerine, dolayısıyla özgüven kazanmalarına yar-

dımcı olmuştur. Bunun yanında adaylar, süreçte beden dilini ve ses tonunu doğru kullanmaları ve kendilerini daha iyi ifade etmeleri konusunda tecrübe kazanmıştır. Bu katkıları bir bütün olarak değerlendiren Nilay'ın görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“Öncelikle heyecanımı yendim. Yani topluluk önünde biraz daha rahat olabilmeyi öğrendim. Diksiyon açısından daha fazla dikkat etmem gerektiğini anlamam yönünde katkısı oldu. Daha sonra arkadaşlık ve insan ilişkilerim üzerinde de etkili oldu. Göz teması kurmak özellikle jest ve mimiklere önem vermek gerektiğini daha fazla anladım. Ses tonumu ayarlamam gerektiğini daha fazla anladım.”

Nilay gibi mikro öğretimin iletişim becerilerini geliştirme konusundaki katkısına vurgu yapan Süleyman, şunları kaydetmiştir: *“Öncelikle şunu söyleyeyim; toplum önündeki fobimi yıkmamı sağladı. Toplum önünde konuştuğum zaman ellerim titrerdi, heyecanlanırdım, kelimeleri yutardım fakat mikro öğretim uygulamasıyla toplum önündeki konuşma fobimi büyük oranda yendim.”* Öğretmen adaylarının ifadelerine dikkat edildiğinde, mikro öğretimin heyecanı yenme ve özgüven kazanmaya bağlı olarak birçok katkıya daha zemin hazırladığını söylemek mümkündür. Bunların yanında mikro öğretim uygulamasının; adayların bakış açısını değiştirme, özeleştirme yapma, önyargıları yıkma ve kendini öğretmen olarak görme gibi psikolojik-kişisel boyutu ilgilendiren çeşitli kazanımlar sağladığı tespit edilmiştir.

Mikro öğretimin katkılarının ikinci boyutu, mesleki yeterlilikleri içermektedir. Bu boyuttaki katkılar, aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 8. Mikro Öğretimin Adaylara Mesleki Katkıları

Mesleki Katkılar	f
Çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerini somut örneklerle öğrenme	17
Teori ile pratik arasında bağlantı kurma	13
Sınıf hâkimiyetinin önemini anlama	11
Eksiklerini fark etme ve giderme	9
Dersi planlamayı ve yürütmeyi öğrenme	5
Materyal kullanımının önemini anlama	5
Slayt hazırlama ve kullanımının önemi fark etme	4
Öğrencilerin derse aktif katılımını sağlama	3
Zamanı etkin kullanma	2

Tablo 8’de sunulduğu gibi mikro öğretim uygulaması, öğretmen adaylarına mesleki yeterlilik boyutunda en çok çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerini somut örneklerle öğrenme konusunda yardımcı olmuştur. Bu katkıda, sınıf içinde yaparak yaşayarak öğrenme ilkesine uygun şekilde yürütülen somut uygulamaların büyük payı vardır. Nitekim öğretmen adaylarından

Sinem, mikro öğretim oturumlarının yöntem ve tekniklerin öğrenilmesindeki rolünü şu şekilde açıklamıştır:

“Mesela, tartışma tekniklerini kâğıttan okuyorsun, görmediğin için oturtamıyorsun. Bunların aralarında çok küçük farklar var. Sınıfta biri panel yaptı, sınıfta konuşmalar geçti, o kaldı aklımda. Soru çözüyorum, paneli anlatan arkadaşım bunu yapmıştı ya da bunu yapmadığı için biz eleştirmiştik diye aklıma geliyor. Uyguladığımız tüm teknikleri öğrendiğimizi düşünüyorum. Sınıfta öğrenmeyen yoktur.”

Sinem, mikro öğretim uygulamalarının strateji, yöntem ve teknikler arasındaki ayrımları netleştirme ve anlamlandırma konusunda önemli paya sahip olduğunu vurgulamaktadır. Bunun yanında mikro öğretimin amaçlarından biri olan teori ve uygulama arasında anlamlı bağ kurulması konusunda da başarı sağlandığı görülmektedir. Nilay, bunu şu şekilde açıklamıştır: *“Biz öğretmenlik uygulamasını hep teori olarak görüyorduk, pratiğe geçirme imkânı oldu...”* Çeşitli derslerde öğrenilen bilgilerin kullanılmasını sağlayan mikro öğretim, aynı zamanda adayların yöntem, kazanım, değer ve beceri arasındaki ilişkiyi görmesine yardımcı olmuştur.

Etkili bir sosyal bilgiler öğretiminin önemli parçalarından biri olan sınıf yönetimi ve hâkimiyetinin önemi, mikro öğretim uygulamalarında daha net bir şekilde tecrübe edilmiştir. Bu katkıyı öğretmen adaylarından Esmâ, şu şekilde açıklamıştır:

“Öğrencilere nasıl davranılması gerektiği, sınıfta yapılan olumsuz bir hareket karşısında öğretmen nasıl bir tepki vermeli ve sınıfta disiplinsiz hareketlerde bulunan öğrencilerle nasıl iletişim kurulması gerektiği konusunda yeterlilik sağladığını düşünüyorum. Öğrencilere bağırıp çağıran öğretmen yerine daha ılımlı davrandıklarında sevilen ve saygı duyulan bir öğretmen olduklarını fark ettim.”

Öğretmen adayı, yalnızca ders anlatmanın değil, öğrencilerle kriz zamanlarında doğru iletişim kurmanın ve sınıf yönetiminin sosyal bilgiler dersleri için ne kadar önemli olduğunu fark etmiştir. Bunların yanında mikro öğretim uygulaması; dersi planlama, materyal kullanma, öğrencileri derse katma ve zamanı etkin kullanma konularında öğretmen adaylarına önemli bir farkındalık kazandırmıştır. Mikro öğretimin bu konularda uyandırdığı farkındalıkların bazılarını Halime, şu şekilde açıklamıştır: *“Yöntemleri, teknikleri daha iyi anlamamı sağladı. Etkinliklerin önemini kavradım. Etkinlikler, gerçekten dersi renklendirme konusunda çok önemli bir yere sahip...”*

Bu bölümdeki bulgular, mikro öğretim uygulamasının sosyal bilgiler öğretmen adaylarına psikolojik-kişisel ve mesleki yeterlilik boyutlarında önemli katkılar sunduğunu göstermiştir. Bunlar içerisinde heyecanı ve kaygıyı yenerek özgüven kazanma, eleştirmeyi ve eleştiriye tahammül etmeyi öğrenme, strateji, yöntem ve teknikleri detaylı bir şekilde öğrenerek teori ile uygulama arasında bağlantı kurma, en fazla ön plana çıkarılan katkılar olmuştur.

3. Öğretmen adayları mikro öğretim uygulamasında ne tür sorunlarla karşılaşmıştır?

Üçüncü araştırma sorusu kapsamında öğretmen adaylarının mikro öğretim sürecinde karşılaştığı sorunlar ele alınmıştır. Ders öncesinde (planlama) ve sırasında (uygulama) olmak üzere iki aşamada incelenen sorunlara aşağıdaki Tablo 9’da yer verilmiştir:

Tablo 9. Mikro Öğretim Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar

Planlama	<i>f</i>	Uygulama	<i>f</i>
Materyal bulma	7	Süreyi etkin kullanma	5
Yöntemin zorluğu	3	Yöntemi eksik uygulama	4
Kazanımın geniş olması	1	Öğrenci düzeyine inme	2
Etkinlik planlama	1	Materyali etkin kullanma	2
Kaynak eksikliği	1	Sınıf hâkimiyetini sağlama	1
Kazanım-yöntem uyumunu sağlama	1	Sınıf mevcudiyetinden etkilenme	1
		Söyleyeceklerini unutma	1
		Sınıf gürültüsünden etkilenme	1
		Etkinliği doğru yapma	1

Tablodaki bulgulara göre, öğretmen adaylarının planlama aşamasında en önemli sorunu, ders anlatımı sırasında kullanacakları materyali bulma konusunda yaşamıştır. Mikro öğretim uygulamaları sırasında öğretmen adaylarından seçtikleri yöntemi uygularken, orijinal bir materyal kullanmaları ve etkinlik yapmaları istenmiştir. Bu durum, adayları oldukça zorlamıştır. Bunların yanında adaylar, bazı kazanımların kapsamının geniş olması, kazanım-yöntem uyumunu sağlama, uygun etkinlik bulma gibi bazı sorunlarla karşılaşmıştır. Ancak kavram haritası tekniğini kullanan bir öğretmen adayının kaynak yetersizliğinden bahsetmesi, literatür taramasını iyi yapmadığını göstermektedir. Kavram haritaları, öğretim ilke yöntemleri ve özel öğretim yöntemleri gibi kitapların içerisinde bulunan temel konulardan biridir.

İkinci aşamada (uygulama) öğretmen adayları, ders anlatımları sırasında bazı sorunlarla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Bu sorunların en önemlisi, verilen süreyi (25 dakika) etkin kullanamamak olmuştur. Bu durum, adayların ders anlatım tecrübelerinin yetersiz olmasından kaynaklanmıştır. Okul deneyimi dersi kapsamında okullara giden adaylar, ders anlatma zorunlulukları olmadığı için yalnızca gözlem yapmaktadır. Bu sorunun yanında adayların bazıları, buluş yoluyla öğretim ve problem çözme gibi strateji ve yöntemleri kullanarak ders anlatmıştır. Bu strateji ve yöntemlerin doğasında bulunan uygulama zorluğu, daha fazla zaman gerektirmesi ve adayların yöntemin uygulanması için gerekli hazırlıkları yeterince yapmamasından kaynaklanan yanlışlıklar gözlenmiştir.

Öte yandan bazı adaylar, öğrenci seviyesine inme, öğretim materyalini etkin kullanma, etkinliği doğru yapma, sınıf gürültüsünden etkilenme ve heyecandan söyleyeceklerini unutma

gibi sorunlarla karşılaşmışlardır. Öğretmen adayları, bu sorunların büyük çoğunluğunun akranlarına ders anlatmaktan kaynakladığını ifade etmişlerdir. Ayrıca ikinci uygulamayı staj okullarında yapan bazı adaylar, mikro öğretim sınıfında yaptıkları hataları yapmadıklarını ve benzer sorunlarla karşılaşmadıklarını dile getirmişlerdir. Bu sonuca ulaşmalarında mikro öğretimde edindikleri tecrübenin önemli bir payı vardır. Nitekim aday öğretmenlerden bazıları, mikro öğretimin stajda yapılan uygulamaya katkılarına şu şekilde değinmişlerdir:

“...boş vermiş gibi bir tavırda ders anlattığımı, sınıftakilerden öyle bir geribildirim aldım. Staj okulunda uygularken ona dikkat etmeye çalıştım. Ben sizi önemsiyorum, bu konu çok önemli, öğrenmelisiniz gibi.” (Sinem)

“Tekniğimi uygularken arkadaşlarımdan birisinin tekniğime yönelik yaptığı eleştiri, benim uygulama okulunda ders anlatırken kullandığım tekniğimde hata yapmamamı sağladı.” (Tarık)

Görüldüğü gibi mikro öğretimde yapılan eleştiriler ve kamera kaydından adayların kendi hatalarını görmesi, staj uygulamasını daha etkin bir şekilde yapmalarına da yardımcı olmuştur.

Bu çalışmanın bulguları, mikro öğretim uygulamasının sosyal bilgiler öğretmeni yetiştirme konusunda etkili bir şekilde kullanılabileceğini göstermektedir. Bu yöntem, sahip olduğu birçok avantaj sayesinde öğretmen adaylarına çeşitli katkılar sağlamaktadır. Ayrıca karşılaşılan bazı sorunların öğretmen adaylarının daha çok tecrübe ve alan eğitimi bilgilerinin eksikliğinden kaynaklandığını söylemek mümkündür.

Sonuç, tartışma ve öneriler

Bu araştırma, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mikro öğretim uygulaması hakkındaki değerlendirmelerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Mikro öğretim sürecini kapsamlı bir şekilde değerlendirmek için üç araştırma sorusuna cevap aranmıştır. Birinci araştırma sorusu kapsamında ulaşılan sonuçlara göre, mikro öğretimin en önemli avantajı, öğretmen adaylarının kendi zayıf (ya da eksik) ve kuvvetli yönlerini keşfetmelerini sağlamasıdır. Bu sonuç, alanyazındaki mikro öğretimle ilgili neredeyse bütün çalışmalarda (Çoban, 2015; Görgeç, 2003; Elias, 2018; Karataş ve Cengiz, 2016; Kazu, 1996) vurgulanan en temel özelliklerden biridir.

Mikro öğretimde adayların zayıf ve güçlü yönlerini görmelerini sağlayan en önemli bileşenler, geri bildirimler (eleştiriler) ve kamera kayıdır (Taşkaya, 2018). Ancak adayların üzerinde en çok durduğu mikro öğretim bileşeni, kamera kaydı olmuştur. Ders anlatımları sırasında kamera kullanılması, dersten sonra adayların; akranlarının ve öğretim üyesinin yorumlarının ötesinde kendi performansını izleyerek daha sağlıklı bir şekilde kendini değerlendirmesi ve ikna etmesi için somut bir kanıt olmuştur. Kamera konusundaki bu sonuca Görgeç, (2003),

Saraçoğlu, Gürışık ve Furat (2018) ve Kùlahçı (1994) tarafından da ulaşılmıştır. İlgili çalışmalarda kameranın adayların hatalarını görmeleri konusundaki rolüne değinilmiştir. Bunların yanında özellikle Çağdaş'ın mikro öğretimde kamera kaydını film izlemeye benzeterek *“defalarca izleyip de her defasında farklı bir detay yakaladığın filmlere benziyor.”* ifadesini kullanması, kameranın asıl işlevini göstermesi açısından oldukça anlamlı bir metafor olarak kaydedilmiştir. Bu sonuçlar, kameranın mikro öğretim için ne kadar önemli olduğunu göstermesi açısından değerlidir.

Mikro öğretimin diğere önemli avantajları, yaparak yaşayarak öğrenmeye imkân vermesi ve buna bağılı olarak kalıcı öğrenmeler sağlamasıdır. Bu durum, onların öğrendiğı bilgileri daha kalıcı hale getirmiştir. Mikro öğretimin yaparak yaşayarak öğrenme ve öğrenmelerin kalıcılığı konusundaki katkılarından Benton-Kupper (2001) ve Kùlahçı (1994) tarafından yapılan çalışmalarda da bahsedilmiştir. Bu sonuçlar, aynı zamanda Dale'nin (1969) Yaşantı Konisi adlı modelinde yer verdiği öğrenme ilkeleriyle uyumludur. Bu modele göre öğrenciler, öğrenme sürecine aktif bir şekilde katıldıklarında öğrendiklerini daha uzun süre hatırlamaktadır.

Birinci araştırma sorusunun diğere boyutunda mikro öğretimin dezavantajlı yönleri incelenmiştir. Bu kapsamda adayların en fazla değindiğı dezavantaj, mikro öğretim uygulamasında ders anlatılan ortamın (sınıfın) yapaylığı olmuştur. Özellikle adaylardan bazıları, akranlarına ders anlattıkları ve onları öğrenci olarak kabul edemedikleri için mikro öğretim sınıfını gerçekçi bulmamıştır. Bu sonuç, alanyazındaki çeşitli çalışmalarla (Bilen, 2014; Kùlahçı, 1994; Peker, 2009; Şen, 2009) örtüşmektedir. Öğretmen adaylarının bu düşüncelerinin oluşmasında onların yaptıkları ikinci uygulama oldukça etkili olmuştur. Mikro öğretim uygulamasından sonra her öğretmen adayı, eleştiriler ve geri bildirimler ışığında seçtiğı yöntemde değişiklik yapmış ve staj yaptığı okulda yeniden ders anlatmıştır. İkinci uygulama sayesinde adaylar, her iki ortamı ve kendi performanslarını değerlendirme şansı bulmuştur. Adaylar, yaptıkları değerlendirmede staj okulundaki ikinci uygulamanın gerçek öğrencilere ders anlatma, kendini öğretmen gibi hissetme ve daha rahat bir şekilde ders yürütme gibi avantajlara sahip olduğunu dile getirmişlerdir.

Öte yandan bazı akranların eleştirilerinin objektif olmaması, kameranın strese neden açması, ders anlatımı için verilen sürenin sınırlı olması ve uygulamanın 4. sınıfta olması gibi durumlar, mikro öğretimin vurgulanan diğere dezavantajları olarak belirlenmiştir. Bahsedilen bu dezavantajlar, alanyazında çeşitli öğretmenlik alanlarıyla ilgili yapılan diğere çalışmalarda (Akbaba-Dağ ve Doğan-Temur, 2018; Akkuş ve Üner, 2017; Çoban, 2015; Saban ve Çoklar, 2013; Şen, 2009) ortaya konulmuştur.

Diğere yandan ders anlatımı için verilen sürenin sınırlı olması, mikro öğretimin gereğidir. Şen'in (2009) çalışmasına katılan adaylar, 15 dakikayı az bulurken; bu çalışmadaki adaylar kendilerine verilen 25 dakikayı yetersiz bulmuştur. Son olarak mikro öğretim uygulamasının

4. sınıfta olması, olmazsa olmazlardan biridir. 4. sınıfa kadar adayların çoğu, kendini bir öğretmen olarak görmemektedir. Ayrıca hem alan bilgisi hem de alan eğitimi derslerini alan adaylar, mikro öğretim uygulamasında öğretmenlik deneyimi yaşamak için daha olgun hale gelmektedir. Bu özellikler dikkate alındığında, uygulamanın 4. sınıfta olmasının gerekliliği anlaşılacaktır.

İkinci araştırma sorusu kapsamında mikro öğretim uygulamasının öğretmen adaylarına sunduğu katkılar, psikolojik-kişisel ve mesleki yeterlilikler olmak üzere iki boyutta değerlendirilmiştir. Mikro öğretim uygulaması, psikolojik-kişisel boyutta adaylara en çok eleştiri yapabilme ve eleştiriye tahammül etmeyi öğrenme (eleştirel düşünce) konusunda katkı sağlamıştır. Ostrosky, Mouzourou, Danner ve Zaghlawan (2012), Popovich ve Katz (2009) ve Saraçoğlu, Gürışık ve Furat (2018) tarafından yapılan araştırmalarda, mikro öğretim uygulamasının öğretmen adaylarının eleştirme ve eleştirel düşünme becerisini geliştirdiği tespit edilmiştir. Bu sonuca bağlı olarak adaylar, akranları ve öğretim üyesi tarafından kendilerine yöneltilen, yapıcı ve geliştirici olarak nitelendirmişlerdir. Bu iki sonuç, öğretmen adaylarının mikro öğretim sürecinin en önemli parçalarından biri olan geri bildirimini ya da eleştiriyi, doğru ve sağlıklı bir şekilde algıladıklarını göstermektedir.

Psikolojik-kişisel boyutunda mikro öğretim; adayların heyecan ve kaygılarını yenmelerini, dolayısıyla onların özgüven kazanmasını, beden dilini ve ses tonunu doğru kullanarak kendini daha iyi ifade etmesini sağladığı görülmüştür. Mikro öğretim bu faydaları, öğretmen adaylarıyla yapılan diğer çalışmalarda (Akbaba-Dağ ve Doğan-Temur, 2018; Görge, 2003; Ralph, 2014; Tok, 2016) en sık atıf yapılan konular arasında yer almaktadır. Bunlara ek olarak mikro öğretim; öğretime ve öğretmenliğe bakışını değiştirme (Karataş ve Cengiz, 2016; şen, 2010), özeleştirme yapma, önyargıları yıkma ve kendini öğretmen gibi hissetme (Akkuş ve Üner, 2017) gibi çeşitli kazanımlar sağladığı tespit edilmiştir. Bu çalışmanın ve alanyazındaki çalışmaların sonuçları, mikro öğretim uygulamasının psikolojik-kişisel boyutta özellikle adayların sahip olduğu inançları değiştirmede ve onlara yeni bakış açıları kazandırmada etkili olduğunu kanıtlamaktadır.

Mikro öğretim uygulamasının öğretmen adaylarına katkılarının ikinci boyutu, mesleki yeterliliklerle ilgilidir. Mikro öğretim, mesleki olarak adaylara, en çok çeşitli öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini somut örneklerle öğrenme konusunda katkı sağlamıştır. Bu katkının oluşmasında, yaparak yaşayarak öğrenme ilkesine dayalı olarak yürütölen somut uygulamaların büyük etkisi olmuştur. Bu katkılara bağlı olarak mikro öğretim uygulaması sayesinde teori ve uygulama arasında anlamlı bir bağ kurulduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçları; Gödek (2016), Leal-Rodríguez ve Albort-Morant (2018); Meutia, Elyza ve Yusnila (2018), Undiyanudeye ve Agbama-Inakwu (2012) tarafından yapılan çalışmalarda da görmek mümkündür.

Üçüncü ve son araştırma sorusu kapsamında mikro öğretim sürecinde öğretmen adaylarının planlama ve uygulama aşamalarında karşılaştığı sorunlar ele alınmıştır. Planlama aşamasında adayların en çok zorladığı konu, uygun materyal bulma olmuştur. Benzer sonuçlara Duban ve Kurtdede-Fidan'ın (2015) yaptığı çalışmada da ulaşılmıştır. İlgili çalışmaya katılan adaylar, mikro öğretim sürecinde ders anlatımı için uygun materyal bulma konusunda zorlandıklarını ifade etmişlerdir.

Bu çalışmada ulaşılan sonuçlar, mikro öğretim uygulamasının sosyal bilgiler öğretmeni yetiştirme konusunda etkili bir şekilde kullanılabileceğini göstermektedir. Bu yöntem, sahip olduğu birçok avantaj sayesinde öğretmen adaylarına çeşitli katkılar sağlamaktadır. Bu katkıların en önemlisi, adayların kendilerini görmeleri ve geliştirmelerine imkân vermesidir. Zaman ve emek yönünden oldukça maliyetli olan, ancak kullanıldığında öğretmen adaylarının hafızasında neredeyse ömür boyu sürecek derin izler bırakacak bir uygulama olduğunu söylemek abartı olmayacaktır.

Ulaşılan sonuçlar bağlamında araştırmacı öğretim üyeleri ve Yükseköğretim Kurumu'na bazı öneriler sunulabilir.

- Eğitim fakültesi öğretim üyeleri, öğretimin kalitesini artırmak ve öğretmen adaylarının öğretmenlik becerilerini geliştirmek için ilgili derslerde mikro öğretimi daha fazla kullanabilirler.
- Mikro öğretim araştırmalarının yalnızca üniversitedeki uygulamalarla sınırlı kalmaması ve okullardaki gerçek sınıf uygulamalarıyla birleştirilmesi, daha anlamlı sonuçlar verecektir.
- Yükseköğretim Kurumu ise üniversitelere teknik altyapı ve yenilikçi uygulamalar konusunda daha fazla destek olmalı ve Milli Eğitim Bakanlığı ile mikro öğretim uygulamalarına imkân tanıyacak protokoller yapmalıdır.
- 2018 lisans öğretmenlik programlarında mikro öğretim, meslek bilgisi grubunun seçmeli derslerinden biri olmuştur. Ancak mevcut şartlarda Eğitim Fakültelerinin özel bir mikro öğretim sınıfı oluşturmaları oldukça zor görünmektedir. Bunun için Eğitim Fakültelerine mikro öğretim sınıfları için teknik altyapı desteği verilmelidir.

Kaynakça

- Abakay, U., Alincak, F. ve Demir, H. (2016). The effects of microteaching practices on pre-service physical education and sport teachers' attitudes towards teaching profession. *European Journal of Education Studies*, 2(9), 127-135.
- Akbaba-Dağ, S. ve Doğan-Temur, Ö. (2018). Sınıf öğretmeni adaylarının mikro öğretim ders imecesi uygulaması ile ilgili görüşleri. *Academy Journal of Educational Sciences*, 2(2), 120-133.
- Akkuş, H. ve Üner, S. (2017). The effect of microteaching on pre-service chemistry teachers' teaching experiences. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 46(1), 202-230.
- Albin, S. ve Shihomeka, S. P. (2017). Learning from students' experiences of microteaching for numeracy education and learning support: a case study at University of Namibia, Southern campus. *American Scientific Research Journal for Engineering, Technology, and Sciences (ASRJETS)*, 36(1), 306-318.
- Allen, D. W. ve Eve, A. W. (1968). Microteaching. *Theory into practice*, 7(5), 181-185.
- Amobi, F. A. ve Irwin, L. (2009). Implementing on-campus microteaching to elicit pre-service teachers' reflection on teaching actions: Fresh perspective on an established practice. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 9(1), 27-34.
- Atav, E., Kunduz, N. ve Seçken, N. (2014). Biyoloji eğitiminde mikro öğretim uygulamalarına dair öğretmen adaylarının görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(4), 1-15.
- Bayat, S. ve Öztürk, T. (2017). İlkokuma yazma öğretimi dersinde mikro öğretim uygulaması örneği. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 339-351.
- Benton-Kupper, J. (2001). The microteaching experience: Student perspectives. *Education*, 121(4), 830-836.
- Bilen, K. (2014). Mikro öğretim tekniği ile öğretmen adaylarının öğretim davranışlarına ilişkin algılarının belirlenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 181-203.
- Bilen, K. (2015). Effect of micro teaching technique on teacher candidates' beliefs regarding mathematics teaching. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 609-616.
- Bilgin, N. (2014). *Sosyal bilimlerde içerik analizi: teknikler ve örnekler çalışmalar* (3. Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.

- Borg, W. R. (1972). The minicourse as a vehicle for changing teacher behavior: A three-year follow-up. *Journal of Educational Psychology*, 63(6), 572.
- Çelik, B. (2010). Piyano eğitiminde video kamera kullanımı. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 785-800.
- Çoban, A. (2015). Öğretmen eğitiminde mikro-öğretim ve farklı yaklaşımlar. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14, 219-231.
- Dale, E. (1969). *Audiovisual methods in teaching*. NY: Dryden Press.
- Demirel, Ö. (2006). *Planlamadan uygulamaya öğretme sanatı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Denzin, N. K. ve Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage handbook of qualitative research* (Third edition). Sage Publications, Inc.
- Dılmaç, O. ve Yıldız, C. (2017). Görsel sanatlar öğretmeni yetiştirmede mikro öğretimin etkisi. *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication-TOJDAC*, 7(2), 285-294.
- Duban, N. ve Kurtdede-Fidan, N. (2015). Öğretmen adaylarının mikro-öğretim uygulamalarına bakışı. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(41), 949-959.
- Elias, S. K. (2018). Pre-service teachers' approaches to the effectiveness of microteaching in teaching practice programs. *Open Journal of Social Sciences*, 6, 205-224.
- Erökten, S. ve Durkan, N. (2009). Özel öğretim yöntemleri II dersinde mikro öğretim uygulamaları. 1. *Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi Tam Metin Kitabı*. Çanakkale Üniversitesi, 1-3 Mayıs, Çanakkale.
- Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research*. London: Sage Publications Limited.
- Gödek, Y. (2016). Science teacher trainees' microteaching experiences: A focus group study. *Educational Research and Reviews*, 11(16), 1473-1493.
- Görgeç, İ. (2003). Mikro öğretim uygulamasının öğretmen adaylarının sınıfta ders anlatımına ilişkin görüşleri üzerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 56-63.
- Güven, S., Kahveci, Ö., Öztürk, Y. ve Akın, Ö. (2016). Türkiye'de mikro öğretim uygulamalarıyla ilgili yapılan çalışmaların içerik analizi. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 2(1), 19-34.
- Hancock, D. R. ve Algozzine, B. (2017). *Doing case study research: A practical guide for beginning researchers* (Third Edition). New York, NY: Teachers College Press.

- Harlin, E. M. (2014). Watching oneself teach—long-term effects of teachers’ reflections on their video-recorded teaching. *Technology, Pedagogy and Education*, 23(4), 507-521.
- Karadeniz, M. H. (2014). Okul öncesi öğretmeni adaylarının genişletilmiş mikro öğretim tekniğini matematik eğitiminde sürece dâhil etme durumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 15(1), 101-120.
- Karataş, F. Ö. ve Cengiz, C. (2016). Özel öğretim yöntemleri II dersinde gerçekleştirilen mikro-öğretim uygulamalarının kimya öğretmen adayları tarafından değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 24(2), 565-584.
- Kazu, H. (1996). *Öğretmen yetiştirmede mikro öğretim yönteminin etkililiği (F.Ü. Teknik Eğitim Fakültesi örneği)*. Yayınlanmamış doktora tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Küçükahmet, L. (1997). *Eğitim programları ve öğretim*. Ankara: Gazi Kitabevi, 43.
- Külahçı, Ş. G. (1994). Mikro öğretimde Fırat Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi deneyimi II. değerlendirme. *Eğitim ve Bilim*, 18(92), 12-22.
- Leal-Rodríguez, A. L. ve Albort-Morant, G. (2018). Promoting innovative experiential learning practices to improve academic performance: Empirical evidence from a Spanish Business School. *Journal of Innovation & Knowledge*, 1-8.
- Marulcu, İ. ve Dedetürk, A. (2014). Fen bilgisi öğretmen adaylarının mikro-öğretim yöntemini uygulamaları: bir eylem araştırması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(25).
- Meutia, P. D., Elyza, F. ve Yusnila, Y. (2018). Pre-service teachers’ performance post microteaching class in field experience program. *Englisia Journal*, 5(2), 102-112.
- Ostrosky, M. M., Mouzourou, C., Danner, N. ve Zaghawan, H. Y. (2012). Improving teacher practices using microteaching: Planful video recording and constructive feedback. *Young Exceptional Children*, 16(1), 16-29. Doi: 10.1177/1096250612459186
- Peker, M. (2009). Genişletilmiş mikro öğretim yaşantıları hakkında matematik öğretmeni adaylarının görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 353-376.
- Popovich, N. G. ve Katz, N. L. (2009). A microteaching exercise to develop performance-based abilities in pharmacy students. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 73(4), 1-8.
- Ralph, E. (2014). The effectiveness of microteaching: Five years’ findings. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education (IJHSSE)*, 1(7), 17-28.

- Resmi Gazete, (17 Nisan 2015). Millî eğitim bakanlığı öğretmen atama ve yer değiştirme yönetmeliği. 05.02.2019 tarihinde www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/04/20150417-4.htm adlı siteden alınmıştır.
- Rıza, E. T. (1990). *Eğitimde yöntemler teknolojisi*. İzmir: Karınca Matbaacılık.
- Özdemir, S. (2016). Dinleme eğitimi özyeterliliğini geliştirmede mikro öğretimin rolü. *VIII. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi Kongre Tam Metin Kitabı*, 5-8 Mayıs, Çanakkale.
- Saban, A. ve Çoklar, A. N. (2013). Pre-service teachers' opinions about the micro-teaching method in teaching practise classes. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 12(2), 234-240.
- Saraçoğlu, G. Gürışık, A. ve Furat, D. (2018). İngilizce öğretmen adaylarının mikro öğretim uygulamaları sonrasında yapılan eleştiri ile ilgili görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(1), 58-76.
- Şen, A. İ. (2009). A study on the effectiveness of peer microteaching in a teacher education program. *Education and Science*, 34(151), 165.
- Şen, A. İ. (2010). Effect of peer teaching and micro teaching on teaching skills of pre-service physics teachers. *Education and Science*, 35(155), 78-88.
- Siyamoğlu, S. (2014). *5E öğrenme modeline dayalı mikro öğretim uygulamalarının coğrafya öğretimine yansımaları*. Yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Tan, Ş., Kayabaşı, Y. ve Erdoğan, A. (2003). *Öğretimi planlama ve değerlendirme* (4. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Taşkaya, S. M. (2018). The opinions of primary school teacher candidates about the use of extended micro teaching method. *Electronic Turkish Studies*, 13(19), 1693-1707.
- Tok, Ş. (2016). Mikro öğretim yönteminin öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarına ve mesleğe yönelik tutumlarına etkisi. *Millî Eğitim Dergisi*, 45(212), 5-25.
- Tünkler, V. ve Güven, C. (2018). Mikroöğretim uygulamasının öğretmen adaylarının tamamlayıcı ölçme-değerlendirme tekniklerine yönelik okuryazarlık düzeylerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Advance online publication, 1-24. Doi: 10.16986/HUJE.2018043466
- Undiyaundeye, F. ve Agbama-Inakwu, A. (2012). Micro-teaching experiences in a preservice early childhood education programme. *International Journal of Technology and Inclusive Education (IJTIE)*, 1(2), 99-104.

Willig, C. (2013). *Introducing qualitative research in psychology* (Third edition). New York, NY: McGraw-Hill.

Willig, C. (2014). Interpretation and analysis. In Flick, U. (Ed.), *The SAGE handbook of qualitative data analysis* (pp. 136-149). Thousand Oaks, CA: Sage.

Yükseköğretim Kurumu [YÖK], (2006). 24.02.2019 tarihinde http://egitim.giresun.edu.tr/fileadmin/user_upload/ders_icerikleri/sosyal_bil._ders_icerikleri.pdf adlı siteden alınmıştır.

Yükseköğretim Kurumu [YÖK], (2018). 2018 Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı. Ankara: Yüksek Öğretim Kurumu. 24.02.2019 tarihinde https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-LisansProgramlari/Sosyal_Bilgileri_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf adlı siteden alınmıştır.

ASSESSMENTS OF SOCIAL STUDIES TEACHER CANDIDATES ON MICROTEACHING PRACTICE

Extended Abstract

Introduction

Microteaching is one of the most appropriate methods by which a teacher or teacher candidate will have the opportunity to put the principles and theories s/he has into practice (Gör-gen, 2003). The microteaching method aims to prepare teacher candidates by exercising the teaching practices in real classroom environments at schools (Kazu, 1996). In addition, the fear of making mistakes is minimized in microteaching practices, which contributes to the self-confidence of teacher candidates (Tan, Kayabaşı, & Erdoğan, 2003). Furthermore, the microteaching method helps teacher candidates to discover their strengths and weaknesses, make self-assessment through video records, learn about new teaching strategies, methods, techniques, and practices, and make a meaningful connection between theory and practice (Amobi & Irwin, 2009; Çoban, 2015; Taşkaya, 2018). On the other hand, microteaching is criticized due to the fact that the class is not taught in a real classroom environment, peer evaluation cannot be done objectively, presence of the camera causes nervousness and the practice is performed in fourth grade classroom settings (Akbaba-Dağ & Doğan-Temur, 2018; Saban & Çoklar, 2013). The microteaching approach that follows the “Teach-Re-Teach” cycle can be continued until the targeted skills are gained (Demirel, 2006). Although there are different opinions, it is generally recommended that each teacher is given 10-15 minutes per session, and a minimum of 4 and a maximum of 20 teacher candidates take place during the microteaching process (Küçükahmet, 1997). The microteaching practice that allows the improvement of various skills of prospective teachers is examined in studies conducted in the world and in Turkey (Atav, Kunduz, & Seçken, 2014; Benton-Kupper, 2001; Borg, 1972; Karadeniz, 2014; Saraçoğlu, Gürışık, & Furat, 2018). Unlike other studies, the microteaching practice was conducted at two stages in this study. The first stage of the practice was conducted at the university and the second stage was conducted at the state-owned secondary schools where teacher candidates made observations. The aim of the study designed in this direction is to elicit social studies teacher candidates’ considerations about the microteaching practice.

Method

The study was conducted as a case study that is one of the qualitative research methods. In the case of studies, a specific case, event, situation, practice, program, or activity is taken and scrutinized in its natural environment based on various sources (Hancock & Algozzine,

2017). The study group consists of 18 social studies teacher candidates studying at Necmettin Erbakan University. Participants were selected with the purposeful sampling method. Purposeful sampling provides the researchers with the opportunity to work in a variety of ways on a certain topic (Denzin & Lincoln, 2005). Besides, in this method, the participants are selected according to the research questions and have common experiences related to a specific event or situation the researcher wants to define (Willig, 2013). Interviews were conducted and structured observation forms were used to collect data. Interview questions were prepared after reviewing the related literature on microteaching. The structured observation form was adapted from the “Teacher Candidate Performance Evaluation Form” used by the Ministry of National Education. The data were analyzed and interpreted through the content analysis method. Two field experts have been consulted to improve the reliability and validity of data collection tools and data analysis.

Findings and Discussion

Findings of the study show that the most important advantage of the micro-scanning practice is that it helps teacher candidates to discover their own weaknesses and strengths. The most important components of this very advantage are video camera recording and feedbacks. This finding complies with the findings of almost all studies (Akbaba-Dağ & Doğan-Temur, 2018; Görden, 2003; Kuzu, 1996) on microteaching in the literature. On the other hand, the biggest disadvantage of microteaching is that the practice environment (classroom) is artificial. As emphasized by Bilen (2014), Çoban (2015) and Şen (2009), some of the candidates find the microteaching class artificial because they were actually teaching the class to their peers and having difficulty in viewing them as students. In addition, it was found that microteaching contributes to the teacher candidates’ psychological-personal and professional proficiency qualifications. Finally, it can be seen that teacher candidates encountered some problems in the planning and implementation stages of the microteaching process. Faculty members should not confine micro teaching studies to merely the practices at the university, and combine it with the real classroom practices at schools.

EKLER**Ek-1. Aday Öğretmen Ders Performansı Değerlendirme Rubriği**

ADAY ÖĞRETMEN DERS PERFORMANSI DEĞERLENDİRME RUBRİĞİ

Adı Soyadı:

Kazanım No:

Yöntem veya Teknik:

Kullandığı Süre:

MESLEKİ ÖLÇÜTLER	GÖSTERGELER	Her Zaman				
		Hiçbir Zaman Nadiren Bazen	Sıklıkla	Her Zaman	Her Zaman	
	ADAY ÖĞRETMENİ;	0	1	2	3	4
1 Eğitim Öğretimi Planlayabilme	1 Öğretimin içeriğini öğrenme ortamını dikkate alarak hazırlamıştır.					
	2 Öğretim planı, açık ve anlaşılırdır.					
	3 Öğretimin içeriği, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine uygun hazırlanmıştır.					
	4 Öğretimin içeriği, öğrencilerin bireysel farklılıklarını gözeterek hazırlamıştır.					
2 Eğitim ve Öğretim Ortamlarını Düzenleye- bilme	5 Öğrenme içeriği ve sunumu, dersin konusuna uygun ve yeterli bir şekilde hazırlanmıştır.					
	6 Öğrenme ortamını ve sunumu, farklı duyu organlarına hitap edecek biçimde düzenlemiştir.					
	7 Ders anlatımı sırasında öğrenmeyi destekleyen teknolojik araçları kullanmıştır.					
	8 Türkçeyi kurallarına uygun akıcı ve anlaşılır biçimde kullanmıştır.					
3 İletişim Becerilerini Etkili Kullanabilme	9 Beden dilini ve ses tonunu doğru bir şekilde kullanmıştır.					
	10 Eğlenceli ve esprili bir üslup kullanmıştır.					
	11 Sıkıcı ve monoton üslup kullanmıştır.					
	12 Öğrencilerle sağlıklı iletişim kurmuştur.					
4 Öğrenme - Öğretme Sürecini Yönetme	13 Heyecan ve kaygı durumu, sınıfa olumsuz yansımamıştır.					
	14 Ders anlatımı gelen eleştirileri, sakin ve yapıcı bir cevaplamıştır.					
	15 Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyini dikkate alarak ders anlatmıştır.					
	16 Öğrencilerin dikkatini çekmeyi başarmıştır.					
5 Öğretimi Destekleyici Materyal Kullanımı	17 Öğrenme sürecinde önceki bilgileri ile yeni bilgiler arasında bağlantı kurmayı başarmıştır.					
	18 Öğrencileri güdülemeyi başarmıştır.					
	19 Seçilen yöntem/teknik uygun şekilde kullanılmıştır.					
	20 Ders anlatımı sırasında öğrencilerin üst düzey beceriler düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler yapmıştır.					
	21 Kullandığı ek yöntem ya da teknikleri, ana yöntemle uygun şekilde kullanmıştır.					
	22 Öğrencilerden gelen soruları uygun ve doğru şekilde cevaplamıştır.					
	23 Sınıf hâkimiyetini sağlamıştır.					
	24 Öğrencilerin derse katılmasını sağlamıştır.					
	25 Öğrencileri derse katamamış, ilgilerini çekememiştir.					
	26 Verilen süreyi (25 dakika) etkili ve uygun şekilde kullanmıştır.					
	27 Akıllı tahtayı amacına uygun kullanmıştır.					
	28 Ders anlatımını zenginleştirici materyaller kullanmıştır.					
	29 Kullanılan PowerPoint sunusunun içeriği, sade, anlaşılır ve açıktır.					
	30 Kullanılan PowerPoint sunusunda kullanılan ifadeler ve görseller, öğrencilerin seviyesine uygundur.					
	31 Kullanılan PowerPoint sunusunda kullanılan ifadeler ve görseller, seçilen kazanıma uygundur.					

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERGİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 10 / Sayı: 19 / Yaz 2019

JOURNAL OF EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol: 10 / No: 19 / Summer 2019

OLUMSUZ OKUL TUTUMU, OKULA YABANCILAŞMA VE ANTI-SOSYAL DAVRANIŞIN ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN SUÇA EĞİLİMİNİ YORDAMA DÜZEYİ

THE PREDICTION LEVEL OF NEGATIVE ATTITUDE TOWARDS SCHOOL, SCHOOL ALIENATION AND ANTI-SOCIAL BEHAVIOR ON JUVENILE DELINQUENCY

Taner ATMACA

www.dergipark.gov.tr/eibd
eibd@eibd.org.tr

OLUMSUZ OKUL TUTUMU, OKULA YABANCILAŞMA VE ANTI-SOSYAL DAVRANIŞIN ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN SUÇA EĞİLİMİNİ YORDAMA DÜZEYİ¹

Taner ATMACA²

Öz: Bu çalışmanın temel amacı ortaöğretim öğrencilerinin olumsuz okul tutumlarının, anti sosyal davranışların ve okula yabancılaşma düzeylerinin okulda disiplin suçu kabul edilen davranışlarını yordama düzeyini ortaya koymaktır. Bu bağlamda Düzce’de sınıvla öğrenci kabul eden yirmi ortaöğretim kurumu içerisinde en düşük puana sahip bir meslek lisesine devam eden 256 öğrenciden 2018-2019 eğitim öğretim yılı güz döneminde veriler elde edilmiştir. Araştırma, ilişkisel tarama modelindedir. Verilerin toplanmasında, Okul Tutumu Ölçeği, Anti-Sosyal Davranışlar Ölçeği, Okula Yabancılaşma Ölçeği ve Suça Eğilim Envanteri kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde korelasyon, adimsal çoklu regresyon ve yol analizi teknikleri kullanılmıştır. Ortaya çıkan bulgulara göre olumsuz okul tutumu, anti sosyal davranış, okula yabancılaşma ve suça eğilim arasında orta düzeyde, anlamlı ve pozitif korelasyon bulunmaktadır. Ayrıca olumsuz okul tutumu, anti sosyal davranış ve okula yabancılaşma, ortaöğretim öğrencilerinin suça eğilim düzeylerinin %44’ünü açıklamaktadır. Yapılan yol analizinde anti sosyal davranışın aracılık etkisine de bakılmıştır. Olumsuz okul tutumu ve okula yabancılaşmanın lise öğrencilerinin suça eğilimlerini anti sosyal davranış aracılığı ile orta düzeyde yordadığı bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Anti-Sosyal Davranış, Yabancılaşma, Olumsuz Okul Tutumu, Suça Eğilim

Giriş

Suç, toplumsal kuralları ve düzeni bozduğu için kanunlar tarafından yasaklanmış eylem olarak ifade edilmektedir. Suç olarak kabul edilen davranışların sosyolojik, kriminolojik, pedagojik ve psikolojik nedenleri ve etkileri bulunmaktadır. Olumlu toplumsal ve ailevi ortamdan yoksun olmak, akran gruplarının niteliği, kimlik edinimi sürecindeki arayışlar, okul hayatındaki başarısızlıklar vb. faktörler ergenlik dönemindeki bireylerin suç kabul edilebilecek davranışlar göstermesinde etkili olabilmektedir (Yılmaz, 2015). Okullarda istenmeyen ve

MAKALE HAKKINDA:

Geliş Tarihi: 04.03.2019; Revizyon Tarihi: 22.05.2019; Kabul Tarihi: 22.05.2019

1) 14. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi’nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur. (2-4 Mayıs, 2019; Çeşme-İzmir)

2) Arş. Gör. Dr. Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, taneratmaca@duzce.edu.tr ORCID ID: 0000-0001-9157-3100

disiplin suçu olarak kabul edilen öğrenci davranışlarının yaygınlık kazanması son dönemlerde karşılaşılan en önemli eğitim sorunları arasında yer almaktadır (Tunç, Yıldız ve Doğan, 2015; Kahveci, 2012). Öğrencilerin okullarda bu türden olumsuz davranış göstermelerine neden olan çok çeşitli faktörler sayılabilir. Bunlar arasında öğrencinin kendisinden, öğretmenlerden, akran gruplarından, okuldan, çevreden ve aileden kaynaklı nedenler öne çıkmaktadır (Akar, 2006; Atıcı, 2014; Kızmaz, 2004).

Bireylerin toplumda suç veya sapma olarak nitelenen eylemleri yapmasına yol açan risk faktörlerini inceleyen hem psikolojik hem de sosyolojik teoriler alan yazında yer almaktadır. Psikoloji literatüründe ergen yaş gruplarının problemleri davranış sergilemelerini açıklayan Khantz'in Benlik kuramından, Stanton ve Todd'un kuramından, Patterson'un Sosyal Yapı Modelinden ve Ausebel'in Kişilik-Yetersizlik Kuramından, Brofenbrenner'in Sosyo-Ekolojik kuramından, Jessor'un Problem Davranış kuramından söz etmek mümkündür (Siyez ve Aysan, 2007). Söz gelimi bu kuramlar içerisindeki *Problem Davranış Kuramı* riskli davranışların temelinde bireyin aile yapısı, ailede öncelenen değerler ve ideolojiler, aile ortamı, akran çevresi, medya, mizaç gibi nedenlerin güçlü etkiye sahip olduğunu ileri sürmektedir (Jessor, 1998). Buna karşın bu tür sapma davranışlarına bulaşma riskini en aza indirmede Jessor (1991) bireylerin algıladığı sosyal desteğin ve toplumsal kontrol mekanizmalarının güçlendirilmesinin etkili olabileceğini dile getirmektedir.

Okulda suç sayılan davranışların ve istenmeyen eylemlerin ortaya çıkmasını açıklayan önemli sosyolojik teoriler arasında sosyal kontrol kuramı, etiketleme kuramı ve gerilim kuramı sayılabilir. Sosyal kontrol kuramı bireyin suçluluğunu toplumsal yapıya ola güçlü veya zayıf bağlılığı ile açıklamaktadır. Farklı bir ifadeyle birey toplumdaki çeşitli kontrol mekanizmalarına bağlı olarak suça bulaşır veya suçtan kaçınır. Okul ve suçluluk ile ilgili diğer bir kuram ise *gerilim teorisi* olarak alan yazında yer almaktadır. Cloward ve Ohlin (1960) tarafından geliştirilen bu teori, özellikle toplumsal katmanda altta bulunan gençlerin suça bulaşmalarında ve toplumda istenmeyen davranışları sergilemelerinde eğitimin önemli bir payı olduğunu ileri sürmektedir. Bu teoriye göre alt toplumsal sınıflarda bulunan öğrencilerin meşru kanallardan başarılı sayılmalarını ve toplumca istenen-onanan davranışları sergilemelerini var olan pedagojik yapı bloke etmektedir (Kızmaz, 2004). Farklı bir söylemle bu teoriye göre pedagojik sistem alt toplumsal sınıflarda bulunan, farklı bir deyimle ekonomik ve kültürel sermaye yönünden yoksul ve yoksun olan kesimlerin çocuklarını elimine etme üzerine kurulduğu için bu nitelikteki gençleri de suça itmektir. Ayrıca Cohen'e göre alt toplumsal tabakalardaki gençlerde orta ve üst tabakada bulunan gençlerde görülen hırs, sorumluluk alma, kendini kontrol edebilme, saldırgan olmama vb. olumlu niteliklerin olmaması ve bu değerlerden mahrum olmaları onları suç oluşturan davranışlara iten bireysel faktörler içerisinde yer almaktadır.

Öğrencinin okula karşı olan tutumu, okul içindeki davranışlarına yön veren önemli etkenler arasında yer almaktadır. Öğrencinin okula ve eğitim sistemine karşı geliştirdiği olumlu veya olumsuz tutum zamanla davranışlarına da yansımaktadır. Okula karşı geliştirilen tutum olumlu veya olumsuz olabilmektedir. Olumlu tutumun bir sonucu olarak bireyin daha isten-dik ve başarı odaklı davranışlar sergilemesi beklenir. Buna karşın olumsuz okul tutumuna sahip öğrencilerin okuldan kaçma, okul içinde çeşitli disiplin suçlarına karışma, sınıf ortama düzenini bozma gibi istenmeyen davranışlar sergiledikleri görülmektedir (Adıgüzel ve Karadaş, 2013). Okula karşı olumlu veya olumsuz tutum geliştirmede bireyin okul hayatı içerisinde karşılaştığı durumlar, öğretmenler, aile, akran grupları oldukça önemli role sahiptir.

Gerek olumsuz okul tutumundan gerekse başka nedenlerden dolayı okulda istenmeyen davranışların sıklıkla sergilenmesi öğrencinin zaman içerisinde okula karşı yabancılaşmasını da hızlandırmaktadır (Hascher ve Hadjar, 2018). *Yabancılaşma*, sosyal bilimlerde özellikle Marx'ın kullanımından sonra yaygınlık kazanmış bir kavramdır. Marx'ın yabancılaşma kavramının temelini iş oluşturmaktadır. İnsanın işi ile ilgili olan yabancılaşması Marx'a göre zamanla diğer her türlü etkinliğe de etki eder ve bunları yabancılaşmış ilişkilere dönüştürür (Kızılcık, 1992; Marx, 1968, akt. Kızıltan, 1986). Yabancılaşma kavramını özün kayboluşu, ümitsizlik, yalnızlık, güçsüzlük, ilgisizlik, kayıtsızlık, kaygı, yalıtılmışlık, anlamsızlık, hoşnutsuzluk, kuralsızlık gibi duyguların tamamını kapsayan bir olgu biçiminde de tanımlamak da mümkündür. Başka bir deyişle yabancılaşma, insanı insan olarak var eden öz niteliklerini yitirmesi sonucu kendisinden, ürettiği üründen, yaşadığı doğal, toplumsal, psikolojik ve kültürel çevresinden uzaklaşmasıdır. Okula karşı yabancılaşma ise öğrencilerin, okuldan bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olarak uzaklaşmasıdır. Okula yabancılaşmış öğrenciler, diğer öğrencilere göre okulda suç kabul edilen davranışları daha sık sergilemektedirler (Liazos, 1978; Türk, 2013).

Okulda istenmeyen ve suç kabul edilen öğrenci davranışlarının ortaya çıkmasında diğer önemli bir faktör de *anti sosyal davranışlar* olarak alan yazında yer almaktadır (Güler, 2010). Toplumsal normları ve kuralları hiçe sayan, kendi başına buyruk hareket eden bireylerin ortaya koydukları bu davranışlara anti sosyal davranışlar denilmektedir (Riley, 2007). Literatürde yer alan çalışmalar, anti sosyal davranış gösteren, okula karşı olumsuz tutumu olan ve okula karşı yabancılaşma yaşayan öğrencilerin istenmeyen ve suç kabul edilen davranışları daha sık gösterdiklerini ifade etmektedir (Burdek ve Lawska, 2016). Literatürde anti sosyal davranışlar ile okulda istenmeyen ve suç kabul edilen davranışlar arasındaki ilişkiyi inceleyen çeşitli çalışmaların yer aldığı görülmektedir (Bender ve Lösel, 2011; Pauwels ve Svensson, 2015). Ayrıca anti sosyal kişilik yapısına sahip olan bireylerin sadece okulda değil okul dışında da suça bulaşma, kendine veya başkasına zarar verme, madde bağımlılığı, şiddet uygulama, başka canlılara zarar verme ve intihar girişimi gibi eylemler içerisinde oldukları da araştırma sonuçları içerisinde yer almaktadır (Deniz, 2017; Durmaz, 2017).

Anti sosyal kişilik bozukluğu ve davranışların ortaya çıkmasında etkili olduğu düşünülen psiko-sosyal ve genetik faktörler üzerine çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Psiko-sosyal nedenlerin oluşmasında bireyin özellikle aile ve çocukluk yaşantılarının etkili olabileceği üzerinde durulmaktadır (Sardoğan ve Kaygusuz, 2006). Buna ek olarak kültürel ve sosyolojik yapının düzgün olmamasıyla ailevi bağların gevşek olması sayılabilir. Ayrıca, yeterince dayanışma ağlarının olmamasının, toplumsal çözümlerin çok olmasının, otoriter aile tiplerinde yetişmenin, istismara ve ihmale açık, travmatik geçmişi olan bir çocukluk geçirmenin ve çevresel faktörlerin de anti sosyal davranış bozukluğunun ortaya çıkmasını hızlandırdığı ve risk eşliğini düşürdüğü ileri sürülmektedir. Ayrıca bu davranışların gençlerde, erkeklerde ve düşük sosyoekonomik sınıfta bulunan insanlarda daha yaygın olduğuna yönelik çalışmalar da vardır (Ak ve Sayar, 2002; Erdem, Özdemir, Çelik, Balıkçı, Türker ve Özmenler, 2011). Ancak anti sosyal davranışların ve kişilik bozukluğunun belirli refah seviyesinin üstünde olan toplumsal sınıflarda da görülebildiği fakat “yakıştırılmadığı”, bu nitelikteki insanlarda gizli anti sosyallığın söz konusu olduğuna ve anti sosyal davranışların bu kesimler yerine yerine daha yoksul ve madun kesimlerde “tanınırlığının” yüksek olduğuna ilişkin argümanlar da alanyazın da söz konusudur (Black ve Larson, 1999; Reid, 1985).

Okulda veya okul dışında işlenen suçların arkasında bulunan nedenleri açıklayan hem sosyolojik hem de psikolojik çeşitli kuramlara alanyazında rastlamak mümkündür. Bu etkenler ve kuramlar arasında suçun ortaya çıkmasında çeşitli demografik özelliklerin ve kişilik yapısının olduğunu ileri sürenler olduğu gibi Eysenck gibi bazı psikologların suç işlemede genetiğin de önemli yeri olduğunu, suçlu davranış gösterenlerin farklı bir beyin korteksi ile dünyaya geldiklerini iddia ettikleri de görülmektedir. Bunun yanında Sutherland gibi bazı teorisyenler ise suçun içinde bulunulan toplumsal yapıdan ve arkadaş gruplarından öğrenildiğini dile getirmektedir (Ögel, 2014; Zembroski, 2011). Catalano ve Hawkins’in bilişsel ve sosyal gelişim teorisi de zihinsel gelişim evreleri doğrultusunda anti sosyal davranışların kümülatif şekilde okul öncesinden ortaöğretime kadar sürdüğünü iddia etmektedir (Moore, 2011). Çocuk-ergen suçluluğu ile ilgili yapılan araştırmalarda ortaya çıkan ortak profile göre okulda akademik başarısı yüksek öğrencilerin suçtan kaçınma davranışları da yüksek olmaktadır. Suç işlemiş kişilerle yakın ilişki kuranların suça bulaşma oranları da artmaktadır. Okula düzenli devam edenlerin suç işleme oranı düşmektedir. Akademik beklentisi düşük olanların suça bulaşması daha yüksek oranda gerçekleşmektedir. Bunlara ilaveten çevresince veya okulda ötelenmiş, örselenmiş, ihmal edilmiş, görmezden gelinmiş, damgalanmış ve böylece okula karşı yabancılaşmış bireylerin de suça bulaşma oranı daha yüksek şekilde gerçekleşmektedir (Bilici, 2016; Kızmaz, 2004; Ögel, 2014; Sarı, 2018).

Özellikle ergenlik döneminde ve akademik yaşantıları istendik seviyede gerçekleşmeyen bireylerin okula karşı yabancılaşmaları daha yüksek düzeyde olabilmektedir. Bu türdeki bireylerin okulda veya okul dışında suça bulaşmaları, şiddet eylemlerini içselleştirmeleri, okul terkleri daha yüksek oranda seyretmektedir (Kır, Altay ve Ceyhan, 2014; Kocayörük, 2007).

Bu çalışmada *Gerilim Teorisinden* yola çıkarak akademik beklentileri ve yaşantıları düşük, okul bağlılıkları zayıf, okul normlarını yeterince içselleştirmemiş ve kendini akademik göstergelerle öne çıkarmamış bireylere odaklanılmış ve bu bireylerin okulda ve okul dışında suç kabul edilen davranışları sergileyerek varlıklarını öne çıkarma eğilimleri irdelenmiştir.

Ergenlik döneminde bireyde ortaya çıkan psikolojik ve fizyolojik değişimler davranışlara da yansımaktadır. Bu dönemde bireyin hormonlarında ortaya çıkan değişim nedeniyle benlik algısında, aile ve arkadaş ilişkilerinde, okula ve otorite kabul edilen öğretmenlere yaklaşımlarında, sosyal rollerinde, sosyal beklentilerinde yenilikler ortaya çıkmaktadır ve oldukça hassas bir dönem olarak nitelenmektedir (Fetihi, 2002). Bu özel psikolojik ve biyolojik geçiş evresinde bireylerde ailesine, arkadaş çevresine, topluma ve okula karşı çeşitli uyum sorunları ve çatışmalar da zaman zaman görülmektedir (Avcı, 2006). Özellikle akademik beklenti ve başarısı düşük öğrencilerin bir arada olduğu ve ergenliğin ileri yıllarında ortaöğretimin son dönemlerine denk gelen dönemlere doğru otorite kabul edilen okula ve öğretmenlere yönelik isyankâr davranışlar sergilemek ve okul normlarını ve kurallarını çiğnemekten haz almak gibi okula olan düşük bağı gösteren eylemlere rastlamak daha güçlü bir olasılıktır. Bu davranışlar akademik olarak düşük gelişim göstermiş ergenlerin okuldan bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olarak kopuşlarını da hızlandırmakta yani bireyi okula karşı yabancılaştırmaktadır. Okula karşı yabancılaşmak ise okulda suç ve sapma kabul edilen davranışları sergileme olasılığını da artırmaktadır (Bülbül ve Doğan, 2016).

Okula yabancılaşma ve okulda disiplin suçu arasındaki ilişkiye dair de alan yazında farklı çalışmalar bulunmaktadır (Sankey ve Huon, 1999; Yüksek ve Solakoğlu, 2015). Ancak ortaöğretim öğrencilerinin okulda suç sayılan davranışlarını anti sosyal davranış, olumsuz okul tutumu ve okula yabancılaşma ile açıklayan bir çalışmaya alan yazında rastlanmamıştır. Ergenlik döneminde bulunan ve akademik başarısı düşük öğrencilerin, okulda sıklıkla suç kabul edilen davranışları göstermelerinin arkasında anti sosyal davranışların, okula yabancılaşmanın ve okula dönük olumsuz tutumların önemli bir etkiye sahip olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmanın, sayılan bağımsız değişkenlerin bir arada ergenlikteki ortaöğretim öğrencilerinin suça eğilimlerini yordama düzeyini ve anti sosyal davranışların suça eğilimde aracılık etkisini ortaya koyması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın modeli

Ortaöğretim öğrencilerinin okula yabancılaşma, okula karşı olumsuz tutum ve anti sosyal davranış göstermelerinin okulda suç kabul edilen davranışları sergileme eğilimleri üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkilerini inceleyen bu araştırma, ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. İlişkisel tarama türündeki araştırmalar iki ve/veya daha fazla değişkenin ilişkisini, birlikte değişiminin derecesini ve varlığını ortaya koymayı amaçlayan çalışmalardır (Büyükoztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012).

Araştırmanın örnekleme

Araştırmada öncelikle amaçlı örneklem çerçevesinde Düzce il merkezinde bulunan 20 ortaöğretim kurumu içerisinde giriş puanı en düşük olan meslek lisesi belirlenmiştir. Bu okul içerisinde ise öğrenciler basit seçkisiz örnekleme metodu ile belirlenmiştir. Toplamda 256 öğrenci araştırmaya katılmıştır. Katılımcıların tamamı erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin 9'unun (%3,5) annesi okuryazar ancak ilkokuldan mezunu değildir. 130 öğrencinin (%50,8) annesi ilkokul mezunu, 77 öğrencinin (%30,1) annesi ortaokul mezunu, 31 öğrencinin (%12,1) annesi lise mezunu ve 9 öğrencinin (%3,5) annesi üniversite mezunudur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının eğitim durumuna bakıldığında 7'sinin (%2,7) okuryazar ancak ilkokul mezunu olmadığı görülmektedir. 81 öğrencinin (%31,6) babası ilkokul mezunu, 90 öğrencinin babası (%35,2) ortaokul mezunu, 65 öğrencinin (%25,4) babası lise mezunu ve 13 öğrencinin (%5,1) babası üniversite mezunudur.

Veri toplama araçları

Araştırmada veri toplamak için kişisel bilgi formu, anti sosyal davranış ölçeği, okul tutumu ölçeği, okula yabancılaşma ölçeği ve suça eğilim envanteri kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olup öğrencilerin çeşitli kişisel bilgilerini (cinsiyet, anne-baba eğitimi, gelir durumu, liseye giriş puanı) içermektedir.

Anti-Sosyal Davranış Ölçeği: Bu ölçek Gençtanırım ve Ergene (2014) tarafından lise öğrencilerinde riskli davranışları ölçmek amacıyla geliştirilen Riskli Davranışlar Ölçeğinin bir alt boyutunu oluşturmaktadır. Ölçek toplamda 36 maddeden oluşmaktadır. Anti sosyal davranışlar boyutu ise 10 maddeden meydana gelmektedir. Anti sosyal davranış ölçeği 5'li Likert türündedir ve ölçeğin orijinal formunda bu alt boyutun Cronbach's alpha değeri 0,79 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırma için ise anti sosyal davranışlar alt boyutunun Cronbach's alpha değeri 0,83 olarak bulunmuştur. Ölçekte yer alan bazı örnek maddeler şöyledir: "Okula gitmek benim için işkence gibi". "Elimden geldiğince okuldan kaçırım". "Okul denilince hep soğuk duvarları olan bir bina düşünürüm".

Okula Yabancılaşma Ölçeği: Okula Yabancılaşma Ölçeği Şimşek, Abuzar, Yegin, Şimşek ve Demir (2015) tarafından ortaöğretim öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin AFA ve DFA sonrası kalan maddeleri 21 tanedir ve dört alt boyutu bulunmaktadır. Bu alt boyutlar sırasıyla Güçsüzlük, Kuralsızlık, Anlamsızlık ve Sosyal Uzaklık olarak belirlenmiştir. Okula yabancılaşma ölçeği 5'li Likert türündedir ve ölçeğin geneline ilişkin yapılan güvenilirlik analizinde Cronbach's alpha değeri 0,86 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışma için yapılan güvenilirlik analizine göre ölçeğin genel Cronbach's alpha değeri 0,74 olarak bulunmuştur. Ölçekte yer alan bazı örnek maddeler şöyledir: "Küfürlü konuştuğum olur". "Eğlence olsun diye arkadaşlarımla canını acıttığım olur". "Etrafımdakilere verdiğim zararı umursamam".

Okul Tutumu Ölçeği: Okul tutumu ölçeği Alıcı (2013) tarafından lise öğrencilerinin okul tutumlarını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin AFA ve DFA sonrası kalan 20 maddesi ve üç alt boyutu bulunmaktadır. Bu alt boyutlardan ilki *Kişisel Gelişimin Engeli Olarak Okul* olarak isimlendirilmiştir ve okula yönelik olumsuz tutumu ölçmektedir. Okul tutum ölçeği 5’li Likert türündedir ve ölçeğin orijinal versiyonunda güvenirlik katsayısı olan Cronbach’s alpha değeri 0,90 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışma için yapılan güvenirlik analizinde ise ölçeğin Cronbach’s alpha değeri de 0,90 olarak hesaplanmıştır. İlk alt boyutun ölçeğin orijinal versiyonunda Cronbach’s alpha değeri 0,87 iken bu çalışma için de Cronbach’s alpha 0,87 olarak hesaplanmıştır. Araştırmada ölçeğin sadece ilgili alt boyutu kullanılmıştır ve analizler bu alt boyutun toplam puanı üzerinden yapılmıştır. Ölçekte yer alan bazı örnek maddeler şöyledir: “Okula gitmek benim için işkence gibi”. “Elimden geldiğince okuldan kaçırım”. “Okul denilince hep soğuk duvarları olan bir bina düşünürüm”.

Suçta Eğilim Envanteri: Suçta Eğilim Envanteri, Ünal (2007) tarafından geliştirilmiştir ve okulda işlenen ve disiplin suçu kabul edilen çeşitli davranışları (kopya çekmek, kavga etmek, madde kullanmak, okulda kaçmak vb.) içeren 10 maddelik bir boyuttan oluşmaktadır. Suçta Eğilim Envanteri 5’li Likert türündedir ve bu araştırma için yapılan Cronbach’s alpha değeri de 0,87 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin orijinal versiyonunda Cronbach’s alpha değerine ilişkin bir bulgu yer almamaktadır. Ölçekte yer alan bazı örnek maddeler şöyledir: “Şu davranışları son bir sene içinde okulda ne sıklıkla yaptınız?” “Bir grupla kavga etmek, birinin eşyasını gasp etmek, kopya çekmek, madde kullanmak, eşyalara veya birine fiziksel ve kasten zarar vermek, okuldan kaçmak”.

Verilerin toplanması

Araştırmanın verileri 2018-2019 eğitim öğretim yılının güz döneminde toplanmıştır. Araştırmada kullanılan 4 farklı ölçek toplamda 270 öğrenciye uygulanmış olup bunların içinden 14’ü uygulama yönergesine uygun olmadığından analize dâhil edilmemiştir. Öğrencilere araştırmaya gönüllü olup olmadıkları ilk başta sorulmuş ve katılmak istemediğini belirtenlere ölçme aracı verilmemiştir. Ayrıca araştırmaya katılan öğrencilere çalışmanın bilimsel amaçla yapıldığı ve bu yüzden herhangi bir kişisel bilgi içeren ifade yazmamaları gerektiği de hatırlatılmıştır.

Verilerin analizi

Verilerin analizinde aşamalı korelasyon, çoklu regresyon modeli ve yol analizi kullanılmıştır. Çoklu regresyon yapılmadan önce bazı varsayımların karşılanıp karşılanmadığına bakılmıştır. Bu varsayımlar arasında normallik ve doğrusallığın bulunması, bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı sorununun olmaması önde gelmektedir. Çoklu bağlantılı sorunu bağımsız değişkenler arasındaki korelasyonun .80’den yüksek olması halinde ortaya çıkan bir sorun olmakla birlikte bu araştırmada bağımsız değişkenler arasındaki korelasyonun en faz-

la .64 olduğu görülmektedir. Dolayısıyla çoklu bağlantı sorununun olmadığı görülmektedir. Normallik dağılımlarında $n > 50$ örneklem için bakılan Kolmogrov Smirnov değerinin .05'ten büyük olması dağılımın normalliğine işaret olarak kabul edilmektedir. Ayrıca çarpıklık ve basıklık katsayılarının standart hataya bölümünden elde edilen değer $\pm 1,96$ aralığında olması dağılımın normal olduğunu göstermektedir. Kolmogrov Smirnov değerlerinin bu araştırmada .05'ten yüksek olduğu görülmektedir. Değişkenler için oluşturulan saçılma diyagramlarına bakıldığında ortaya çıkan şeklin doğrusal bir ilişkiyi tanımladığı ve noktaların bir eksen etrafında toplanma eğiliminde olduğu söylenebilir. Standardize edilmiş yordanan değerler için oluşturulan normal dağılım eğrileri de normale yakın bir dağılım göstermektedir. Bu varsayımların sağlandığı görüldükten sonra gerekli analizler yapılmıştır.

Bulgular

Korelasyona ve Regresyona İlişkin Bulgular

Bu çalışmada lise öğrencilerinin suça eğilimleri bağımlı değişken olarak ele alınmış ve okula yönelik olumsuz tutum, anti sosyal davranış ve okula yabancılaşmanın suça eğilimi ne oranda yordadığı adimsal regresyon ile sınanmıştır. Araştırmada sırasıyla okula yönelik olumsuz tutum, anti sosyal davranış ve okula yabancılaşma regresyon analizine bağımsız değişkenler olarak dâhil edilmiştir. VIF değerinin 5'ten büyük olmaması, tolerans değerinin 0,20'den küçük olmaması ve Durbin-Watson katsayısının 2'den küçük olması varsayımının karşılandığı, bağımsız değişkenler arasında otokorelasyon olmadığı ve en yüksek korelasyon değerinin 0,70'den düşük olduğu görülmüştür. Bu değerlerin istenen uyum indekslerini karşıladığı anlaşılmaktadır (Field, 2009; Tabachnick ve Fidell, 2015). Olumsuz okul tutumu, anti sosyal davranış, okula yabancılaşma ve suç eğilimi arasındaki ilişkilere ait korelasyon değerleri Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1: Araştırmanın Bağımsız ve Bağımlı Değişkenleri Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayıları

Değişkenler	Olumsuz Okul Tutumu	Anti sosyal Davranış	Okula Yabancılaşma	Suç Eğilimi
Olumsuz Okul Tutumu	1	0,419**	0,605**	0,360**
Anti Sosyal Davranış		1	0,408**	0,638**
Okula Yabancılaşma			1	0,428**
Suç Eğilimi				1

$n = 256$, * $p < .05$, ** $p < .01$

Tablo 1'de görüldüğü üzere, olumsuz okul tutumu ile anti sosyal davranış ($r = 0,419$, $p < 0,01$), okula yabancılaşma ($r = 0,605$, $p < 0,01$) ve suça eğilim ($r = 0,360$, $p < 0,01$) arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı korelasyon bulunmaktadır. Olumsuz okul tutumu arttıkça anti sosyal

davranış, okula yabancılaşma ve suç eğilimi de artmaktadır. Anti sosyal davranış ile okula yabancılaşma ($r=0,408$, $p<0,01$) ve suç eğilimi ($r=0,638$, $p<0,01$) arasında da orta düzeyde pozitif ve anlamlı korelasyon bulunmaktadır. Anti sosyal davranış arttıkça okula yabancılaşma ve suç eğilimi de artış göstermektedir. Son olarak, okula yabancılaşma ile suç eğilimi ($r=0,428$, $p<0,01$) arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı korelasyon bulunmaktadır. Başka bir deyişle, okula yabancılaşma arttıkça okulda işlenen suçlara olan eğilim de artmaktadır.

Çoklu Aşamalı Regresyon Analizine İlişkin Bulgular

Bu aşamada, okula yönelik olumsuz tutumun, anti sosyal davranışların ve okula yabancılaşmanın okulda işlenen suçlara olan eğilimi sırasıyla ne oranda yordadığına ilişkin aşamalı çoklu regresyon analizi uygulanmıştır. Bağımlı değişken olarak seçilen suça eğilimi yordama analize ilk olumsuz okul tutumu ile başlanmıştır. Çünkü olumsuz okul tutumunun okula yabancılaşmayı etkilediğine ilişkin çeşitli araştırmalar söz konusudur (Morinaj, Scharf, Grecu, Hadjar, Hascher ve Marcin, 2017; Hascher ve Hadjar, 2017). Ardından ikinci adımda analize okula yabancılaşma alınmıştır. Çeşitli araştırmalar okula yabancılaşmanın anti sosyal davranışlar üzerinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır (Burdek ve Lawska, 2016; Kocayörük ve Şimşek, 2016). En sonda ise anti sosyal davranışların aracılık etkisini ortaya koyabilmek için analize anti sosyal davranış eklenmiştir. Bu analizlere ilişkin sonuçlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2: Aşamalı Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Yordanan Model	B	SH _b	β	t	F	p	R	R ²	Tol.	VIF	Durbin-Watson
(Sabit)	14.213	1.157		12.286	37.898		.130	.126			
Olumsuz Okul Tutumu	0.326	0.053	0.360	6.156		0.000 ^b			1.00	1.000	
(Sabit)	6.192	2.040		3.036	90.167		.199	.193			
Olumsuz Okul Tutumu	.145	0.064	0.160	2258		0.000 ^c			.633	1.579	
Okula Ya-bancılılaşma	4.359	0.929	0.332	4.690					.633	1.579	1.871
(Sabit)	-0.013	1.809		-0.007	66.181		.664	.434			
Olumsuz Okul Tutumu	0.009	0.055	0.009	0.155					0.598	1.672	
Okula Ya-bancılılaşma	2.582	0.797	0.196	3.241		0.000 ^d			0.604	1.654	
Anti Sosyal Davranış	6.632	0.636	0.554	10.425					0.787	1.271	

a. Bağımlı Değişken: Suça Eğilim * $p<0,05$, ** $p<0,01$

Tablo 2’de yer alan R^2 değerleri incelendiğinde ilk aşamada olumsuz okul tutumunun suça eğilimin yaklaşık %13’ünü açıkladığı görülmektedir [(F1,254): 37.898; $p<0,01$]. İkinci aşamada ise okula yabancılaşmanın yordamaya katılması ile açıklanan toplam varyans oranı %19’a yükselmiştir [(F1,254): 90.167; $p<0,01$]. Son olarak anti sosyal davranışların da yordamaya katılması ile açıklanan toplam varyans oranı %44’e çıkmıştır [(F1,254): 66.181; $p<0,01$]. Aşamalı çoklu regresyon analizi sonucunda ortaya çıkan β değerlerine bakıldığında suça eğilimi en fazla anti sosyal davranışların ($\beta = 0,554$) yordadığı görülmektedir. Daha sonra sırasıyla okula yabancılaşma ($\beta=0,196$) ve olumsuz okul tutumu ($\beta = 0,009$) değişkenlerinin geldiği görülmektedir. Değişkenler arasındaki ilişkilerin yönüne bakıldığında olumsuz okul tutumu, anti sosyal davranış ve okula yabancılaşmanın ortaöğretim öğrencilerinin suça eğilim düzeylerini pozitif yönde yordadığı görülmektedir. Sonuç olarak, ortaöğretim öğrencilerin okulda suç kabul edilen davranışlara yönelme eğilimlerini açıklamada olumsuz okul tutumu, anti sosyal davranış ve okula yabancılaşmanın önemli düzeyde bir açıklama varyansına sahip olduğu görülmektedir. Adımsal regresyon sonuçlarındaki β değerlerine bakıldığında zaman ilk adımda analize giren olumsuz okul tutumu ve ikinci adımda analize katılan okula yabancılaşma değişkenlerinin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin üçüncü adımda analize giren anti sosyal davranışlarla birlikte düşünüşe geçtiği görülmektedir. Bu durum üçüncü adımda bağımsız değişken olarak analize giren anti sosyal davranışın bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni toplam yordama oranını düşürdüğünü göstermektedir. Anti sosyal davranışın diğer iki bağımsız değişkenle bağımlı değişken arasında bir aracılık rolünde olması gerektiğine ilişkin bir yeterli neden olarak ele alınabilir. Buradan hareketle bağımlı değişkenin, iki bağımsız değişken tarafından aracı değişken üzerinden (anti sosyal davranış) ne oranda yordandığına ilişkin bir yol analizine gereksinim vardır.

Yol Analizine İlişkin Bulgular

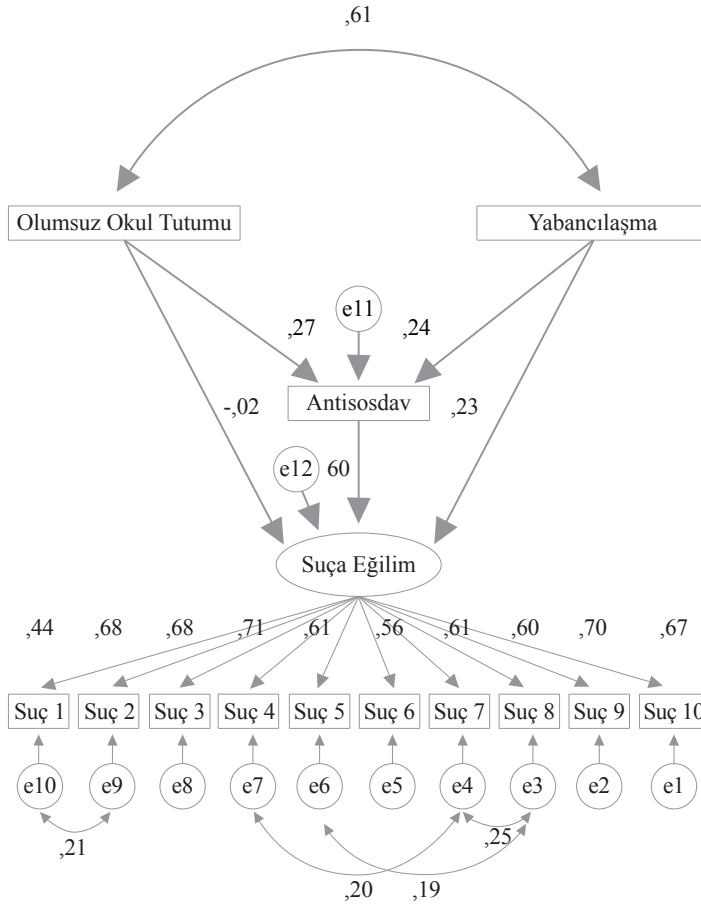
Yordayıcı değişkenlerin (olumsuz okul tutumu, okula yabancılaşma ve anti sosyal davranış) yordanan değişken (suça eğilim) üzerindeki açıklama düzeyini belirlemek amacıyla yol analizi AMOS programı aracılığı ile yapılmıştır. Yol analizi, yordayıcı değişkenlerin yordanan değişken üzerindeki doğrudan ve dolaylı yordama gücünü ortaya koymada etkili bir analiz türüdür. Modele ilişkin uyum iyiliği göstergeleri Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Modele İlişkin Uyum İyiliği Değerleri

χ^2	df	(χ^2/df)	RMSEA	GFI	AGFI	IFI	CFI	NFI	RMR
137,589	60	2,29	0,071	0,92	0,89	0,94	0,94	0,90	0,45

Modele ilişkin uyum iyiliği değerlerine bakıldığında zaman kabul edilebilir aralıkta yer aldıkları görülmektedir ($\chi^2 / df = 2,29 \leq 3$, RMSEA = 0,071, GFI = 0,92; AGFI = 0,89, IFI = 0,94; CFI = 0,94; NFI = 0,90 RMR = 0,45). Yordanan değişkene ilişkin standardize edilmiş yol katsayıları ile bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkene doğrudan dolaylı etki değerlerine ilişkin model Şekil 1’de verilmiştir.

Şekil 1. Standardize Edilmiş Yol Katsayıları



Standardize edilmiş yol katsayılarına bakıldığında zaman okula yabancılaşmanın anti sosyal davranışları $\beta = 0,24$ düzeyinde yordadığı görülmektedir. Okula ilişkin olumsuz tutumun anti sosyal davranışları yordama $\beta = 0,27$ düzeyindedir. Okula yabancılaşma ile okula ilişkin olumsuz tutum arasında orta düzeyde $r = 0,61$ pozitif korelasyon söz konusudur. Okula yabancılaşmanın, suça eğilimi doğrudan yordama düzeyi $\beta = 0,23$ olarak hesaplanmıştır. Olumsuz okul tutumunun suça eğilimi doğrudan yordaması ise anlamlı değildir. Anti sosyal davranışların suç eğilimini doğrudan yordama düzeyi $\beta = 0,60$ olarak hesaplanmıştır. Dolaylı yordama düzeylerine bakıldığında zaman okula yabancılaşmanın anti sosyal davranış aracılığı ile suça eğilimi $\beta = 0,14$ düzeyinde yordadığı görülmektedir. Okula ilişkin olumsuz tutumun anti sosyal davranışlar aracılığı ile suça eğilimi yordama düzeyi ise $\beta = 0,16$ olarak hesaplanmıştır. Okula yabancılaşma ve olumsuz okul tutumu suça eğilimi %20 oranında açıklarken, anti sosyal davranışlarla birlikte yordama gücü %44'e yükselmektedir. Bu durumda anti-sosyal davranışların suça eğilimi yordamada kısmi bir aracılık etkisine sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 4'te standardize edilmiş yol katsayıları aracılığı ile bağımlı değişkenleri bağımsız değişkenlerin yordama düzeyleri verilmiştir.

Tablo 4. Bağımsız Değişkenlerin Bağımlı Değişkeni Yordama Gücü

Bağımlı Değişkenler	Bağımsız Değişkenler	Standardize edilmiş yordama (<i>Estimate</i>)	Standart Hata (<i>SH</i>)	Kritik Oran (<i>CR</i>)	Anlamlılık derecesi (<i>p</i>)
Anti-sosyal Davranış	Okula yabancılaşma	0,021	0,005	3,886	0,000**
	Olumsuz okul tutumu	0,268	0,077	3,497	0,000**
Suça eğilim	Anti sosyal davranış	0,787	0,093	8,456	0,000**
	Okula yabancılaşma	0,341	0,097	3,501	0,000**
	Olumsuz okul tutumu	-0,002	0,007	-0,349	0,727

**p<0,01

Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki doğrudan, dolaylı ve toplam yordama düzeylerini gösteren oranlar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Bağımsız ve aracı değişkenlerin suça eğilim (bağımlı değişken) üzerindeki doğrudan, dolaylı ve toplam etkileri

Değişkenler	Yordama Düzeyleri		
	Doğrudan	Dolaylı	Toplam
Olumsuz Okul Tutumu	0,00	0,18	0,18
Okula Yabancılaşma	0,00	0,16	0,16
Anti-sosyal Davranış	0,68		0,68

Tablo 4 ve Tablo 5'ten de anlaşılacağı üzere olumsuz okul tutumunun suça eğilimi açıklaması doğrudan değil de aracı değişken olan anti sosyal davranışlar üzerinden olmaktadır. Okula yabancılaşmanın aracı değişkenle (anti sosyal davranış) bağımlı değişkeni yordama düzeyi ($\beta = 0,23$) doğrudan yordama düzeyinden ($\beta = 0,14$) daha yüksektir. Anti sosyal davranışın doğrudan suça eğilimi açıklama düzeyi ise oldukça yüksek ($\beta = 0,60$) bir orandadır.

Tartışma ve sonuç

Öğrencilerin düşük akademik başarıları ile suça bulaşmaları veya suç sayılan eylemleri tekrar tekrar yapmaları arasındaki ilişkiyi inceleyen pek çok araştırmaya literatürde rastlanmaktadır. Bu çalışmaların ortak bulguları akademik başarıları düşük öğrencilerin okula olan bağlılıklarının da düşük olduğunu, suça kolay bulaşma eğilimi içerisinde olduklarını, akademik beklenti ve umutlarının da düşük düzeyde olduğunu göstermektedir (Bui, 2018; Kızmaz, 2004; Maguin ve Loeber, 1996; Yun, Cheong ve Walsh, 2014). Bunun yanında, akademik başarıyı artırıcı etkinliklerin okullarda daha sık yer alması ve ailelerin bu konuda daha ilgili ve özenli davranış göstermesi çocuk ve ergen suçluluğunu düşürücü etkiye sahiptir (Toldson, Sutton ve Brown, 2012). Alan yazında yapılan bazı çalışmalar okul içinde istenmeyen dav-

ranış sergileyen, okulun norm ve değerlerine uymayan öğrencilerin okul dışındaki yaşantılarında yasalarca suç kabul edilen eylemleri sıklıkla yaptıklarını dile getirmektedir (Weerman, Harland ve Laan, 2007).

Okullardaki veya okul dışındaki çocuk veya ergen suçluluğunda etkili pek çok neden olmakla birlikte alan yazında öne çıkan faktörler arasında kötü arkadaş çevresi, düşük sosyoekonomik düzey, dağılmış ailelere mensup olmak, düşük akademik hayat, kişilik bozukluğu, anti sosyal davranışlar vb. sayılmaktadır (Gyanash, Soku ve Esilfie; 2015). Bunların yanında çocuk ve ergen suçluluğunda aile ve öğretmenlerin de rolü olduğunu ileri süren çalışmalar da alan yazın da yer almaktadır (Duke, 1978; Master, 1948). Bireyin okuldan ve akademik yaşantılardan fazla umutlu olmaması okula olan bağlılığını ve ilgisini düşürmekte ve bu durum okula karşı olumsuz bir tutum almasına hatta okul karşıtı bir kültürün parçası olmaya doğru etki zinciri oluşturabilmektedir. Okuldan yüksek akademik beklentisi olmayan, okulun değer ve normlarını içselleştirmeyen, kuralları hiçe sayan bireylerin bu değerleri, kuralları ve normları ihlal edici davranış içinde olmaları yüksek olasılıktadır. Buna ek olarak aile, öğretmen ya da sosyal çevre desteğini yeterince alamayan, yalnızlaşmış, toplumsal değerlere karşı yabancılaşmış bireylerin de suça bulaşma olasılıkları daha yüksek düzeyde olabilmektedir.

Akademik başarısı düşük ortaöğretim öğrencilerinin (meslek lisesi) okulda işlenen suçlara olan eğilimlerini olumsuz okul tutumu, okula yabancılaşma ve anti sosyal davranış; çerçevesinde açıklamaya çalışan bu araştırmanın sonucunda üç bağımsız değişkenin bağımlı değişkeni % 44 oranında yordadığı bulunmuştur. Ayrıca olumsuz okul tutumunun, okulda işlenen suçları doğrudan yordama düzeyinin anlamsız olduğu ve anti sosyal davranışlar üzerinden yordamasının anlamlı olduğu görülmektedir. Okula yabancılaşmanın suça eğilimi doğrudan yordama düzeyi, dolaylı yordama düzeyinden daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca, olumsuz okul tutumu, anti sosyal davranışlar ve okula yabancılaşma arasında orta düzeyde bir korelasyon söz konusudur. Anti sosyal davranışların doğrudan suç eğilimini yordama düzeyi ise oldukça yüksek düzeyde saptanmıştır. Bu bulgular, literatürdeki farklı çalışmaların bulguları ile tutarlılık göstermektedir. Atherton'un (2013), Bender ve Lösel'in (2011), Liazos'un (1978), Smith ve Stern'in (1997), Yüksek ve Solakoğlu'nun (2016) bulguları da bu bulgular ile örtüşmektedir.

Okula yabancılaşma, anti sosyal davranış ve olumsuz okul tutumu arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişkiler söz konusudur. Okula yabancılaşmış öğrencilerin anti sosyal davranışlar gösterdiği, akademik başarılarının oldukça düşük olduğu, suça eğilimli akran gruplarının içerisinde kendilerine yer edinme çabası içinde oldukları alan yazındaki çeşitli araştırmalarda yer almaktadır (Burdek ve Lawska, 2016; Dishion, Patterson, Stoolmiller ve Skinner, 1991). Ayrıca okula yabancılaşmış öğrencilerin kendilerini öğrencilik rollerinin dışına ittikleri, okulun beklediği ve istediği davranışların tam tersine davranışlar sergileme

eğilimlerinin de oldukça güçlü olduğu araştırmalarda vurgulanmıştır (Heimer ve Matsueda, 1997; Morinaj, Scharf, Grecu, Hadjar, Hascher ve Marcın, 2017). Ayrıca, Bülbül ve Doğan'ın (2016) bulguları, okula yabancılaşmış, okulu sevmeyen, mesleki ve gelecek beklentileri düşük olan, eğitimsel amaçlarını gerçekleştiremeyeceklerini düşünen öğrencilerin suça bulaşma ve suç kabul edilen davranışları sergileme olasılıklarının daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum *Gerilim Teorisinde* ileri sürüldüğü gibi okulun alt sosyoekonomik toplumsal sınıftaki öğrencileri etiketleyici ve engelleyici tavrına karşın hızlanan okula yabancılaşma, okuldan nefret etme, okuldan bilişsel olarak kopmasının bir uzantısı olarak yorumlanabilir (Kızmaz, 2004).

Okulda istenmeyen ve suç kabul edilen davranışları sergileyen öğrencilerin çeşitli özellikleri alan yazında betimlenmiştir. Bunlar arasında düşük akademik başarı, okul yönetiminin olumsuz tutumları, ekonomik yetersizlikler ve arkadaş grupları (Kızmaz, 2004), sınıf tekrarı yapmış olmaları ve ailelerinin ilgisizliği (Taylan, Genç ve Keskin, 2016), aile içi şiddete maruz kalma (Ayan, 2011) önemli etkiye sahiptir. Ayrıca etiketlenme (Lieberman, Kirk ve Kim, 2014), yabancılaşma (Liazos, 1978), anti sosyal davranışlar da (Burdek, 2016) okulda işlenen suçlarda ve istenmeyen davranışlar da önemli etki derecesine sahiptir. Olumsuz okul tutumunun okulda işlenen suçları doğrudan açıklama düzeyi anlamlı bulunmamıştır. Bu bulgu literatürdeki bazı çalışmaların bulguları ile örtüşmemektedir (Dembo, Briones-Robinson, Wareham, Winters, Ungaro ve Schmeidler, 2014).

Okullarda suç kabul edilen davranışların ortaya çıkmasında öğrenciden, aileden, akran gruplarında kaynaklı nedenlere olabileceği gibi alan yazındaki çeşitli araştırmalara göre okulun kendi iklimi de düşük akademik başarının yaygınlık kazanmasını, bireyin gelişim çağına göre uygun olmayan ve istenmeyen davranışlar sergilemesini, anti sosyal davranışların ve suç sayılan eylemlerin ortaya çıkmasını hızlandırmaktadır. Özellikle bu okul ikliminin genellikle kentlerin periferisinde konumlanan ve ekonomik ve kültürel sermayeden yoksul yoksun insanların yoğunlukla bulunduğu yerlerde olduğu görülmektedir (McEvoy ve Welker, 2000). Jenkins (1995) ise okula bağlılık ile okulda işlenen suçlar arasında önemli bir korelasyona işaret etmektedir. Öğrencinin okula bağlılığının düşük olması, suç işlemeye olan yatkınlığını artırabilmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin etkili olmayan liderlik becerileri ve okul yönetiminin yaptığı yanlış uygulamalar öğrencilere yönelik yabancılaştırıcı, dışlayıcı ve okul bağlılığını düşürücü davranışları da okulda istenmeyen davranışların sıklıkla görülmesinde etkili olan faktörler arasında sayılmaktadır (Blase ve Blase, 2002; Odetola, Erikson, Bryan ve Walker, 1972).

Çocuk ve ergen suçluluğu günümüzde okullarda ve okul dışında önemli bir toplumsal ve pedagojik sorun olmaya devam etmektedir. Bireylerin suç işleme eğilimlerini veya suça bulaşma olasılıklarını artıran pek çok risk faktöründen söz edilebilir. Bunlar kişinin kendinden, ailesinden, okulundan, öğretmenlerinden veya sosyal çevresinden, medyadan vb. olabilmek-

tedir. Kimi zaman bu faktörlerin bazıları bir arada bulunmakta ve bireyi suça daha güçlü şekilde itebilmektedir. Öğrencilerin okula karşı olumsuz tutum geliştirmelerine veya okula karşı yabancılaşmalarına neden olan birey dışı faktörler çoğunlukla sosyal çevreden kaynaklı olabilmektedir. Sosyal çevreden yeterince psikolojik destek alamayan ve kendini yalnız hisseden veya sistematik şekilde yalnızlaştırılmış, damgalanmış ve benliği zedelenmiş bireylerin anti sosyal davranışlar göstermesi daha güçlü bir olasılıktır. Bu nitelikteki bireylerin de okulda veya okul dışında suça karışmaları sosyal desteği, aile desteği, öğretmen ve akran desteği yüksek olan bireylere göre daha fazla olabilmektedir.

Öğrencilerin okula bağlılığını güçlendirecek türde pedagojik etkinliklerin yapılması ve öğrencilere bu etkinliklerde çeşitli rol ve sorumlulukların verilmesi başarıma duygusunu güçlendirebilir. Başarıma duygusu güçlü bireylerin okula ve akademik yaşantılara ilişkin daha çok ümitli olması beklenen bir durumdur. Bu nitelikteki bireylerin ulaşmak istedikleri amaçları olduğundan varmak istedikleri belirli hedefleri bulunduğu okulda veya okul dışında özellikle toplumsal otoritelerce veya yasalarca meşru kabul edilmeyen davranışları sergilemeleri ise uzak bir olasılık olarak ele alınabilir. Bunların yanında öğretmenlerin etkili liderlik becerileri sergilemeleri de öğrencilerin okul bağlılığını artırmada ve dolayısıyla da okulda işlenen suçların azalmasında etkili olabilir.

Bu araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Bunlar arasında yalnızca bir okul türünde (meslek lisesi) ve bir okulda sadece erkek öğrencileri içeren bir örneklem çerçevesinde yapılmış olması, suç kabul edilen davranışların art alandaki nedenlerini ilişkisel bir formda ortaya koyacak şekilde odak grup görüşmelerine veya bireysel görüşmelere yer vermemesi sayılabilir. Farklı çalışmalarda daha derinlikli olacak şekilde suç kabul edilen davranış örüntüleri irdelenebilir.

Kaynakça

- Adıgüzel, A. ve Karadaş, H. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin okula ilişkin tutumlarının devamsızlık ve okul başarıları arasındaki ilişki. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 49-66.
- Ak, İ. ve Sayar, K. (2002). Antisosyal kişilik bozukluğunda sosyobiyolojik etkenler. *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni*, 12, 155-158
- Akar, N. (2006). Ortaöğretim kurumlarında karşılaşılan disiplin sorunları ve eğitim yöneticilerinin çözüm yaklaşımları (Denizli ili örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli-Türkiye.
- Atherton, D. (2013). The relationship between the school environment and antisocial behaviour. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, RMIT University, Melbourne, Australia.
- Atıcı, R. (2014). Sınıf içerisinde öğrenci davranışlarına etki eden etmenler. *International Journal of Social Science*, 28, 413-427.
- Avcı, M. (2006). Ergenlikte toplumsal uyum sorunları. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 39-63.
- Ayan, S. (2011). Receiving disciplinary punishment at school, being exposed to family violence. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 12,137-142.
- Bender, D., & Lösel, F. (2011). Bullying at school as a predictor of delinquency, violence and other anti-social behaviour in adulthood. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 21, 99-106.
- Bilici, İ. (2016). İnfomal öğrenme, çocuk ve suç olgusu. *Sosyal Politika Çalışmaları*, 16(36), 55-78.
- Blase, J., & Blase, J. (2002). The dark side of leadership: Teacher perspectives of principal mistreatment. *Educational Administration Quarterly*, 38(5), 671-727.
- Black, D., & Larson, C. L. (1999). *Bad Boys, Bad Men*. New York: Oxford.
- Bui, L. (2018). Examining the academic achievement–delinquency relationship among southeast Asian-Americans. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 62(6), 1556-1572.
- Burdek, A., & Ławska, W. (2016). Reasons for alienation leading to anti-social and delinquent behaviour among juveniles, according to the juveniles themselves. *Państwo i Społeczeństwo*, 4, 55-68.

- Bülbül, S. ve Doğan, S. (2016). Suça sürüklenen çocukların durumu ve çözüm önerileri. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 59, 31-36.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Dembo, R., Briones-Robinson, R., Wareham, J., Winters, K., Ungaro, R., & Schmeidler, J. (2014). Brief intervention impact on truant youth attitudes to school and school behavior problems: A longitudinal study. *Journal of Educational Development Psychology*, 4(1), 163-193.
- Deniz, D. (2017). Suç davranışına etki eden psikopatolojik süreçler. *Aydın Toplum ve İnsan Dergisi*, 3(2), 1-8.
- Dishion, T., Patterson, G., Stoolmiller, M., & Skinner, M. (1991). Family, school, and behavioral antecedents to early adolescent involvement with antisocial peers. *Developmental Psychology*, 27, 172-180.
- Duke, D. (1978). Student behavior, the depersonalization of blame, and the society of victims. *The Journal of Educational Thought*, 12(1), .
- Durmaz, O. (2017). Antisosyal kişilik bozukluğunda zarar verici davranış örüntülerinin ve madde kullanım profilinin dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu belirtileri ile ilişkisi. *Düşünen Adam*, 30, 194-201.
- Erdem, M., Özdemir, B., Çelik, C., Balıkcı, A., Türker, T., & Özmenler, K. N. (2010). Antisosyal kişilik bozukluğu olgularının şiddet suçu niteliğine göre mizaç ve karakter özellikleri. *Klinik Psikiyatri*, 13, 113-118.
- Fetihi, L. (2002). Ergenlik ve toplum. *Eğitim ve Bilim*, 27(125), 62-68.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. London: SAGE.
- Gottfredson, M. R., & Hirschi, T. (1990). *A General The Theory Of Crime*. Stanford: Stansford Universtiy Press.
- Güler, M. (2010). Sosyal psikoloji bakış açısından çocuk ve ergenlerde suçlu davranış gelişimi. *TBB Dergisi*, 355-372.
- Gyansah, S., Soku, R., & Esilfie, G. (2015). Child delinquency and pupils' academic performance in Fumesua municipal assembly primary school in the Ejisu-Juaben Municipality, Ashanti Region, Ghana. *Journal of Education and Practice*, 6(12), 107-120.

- Hascher, T., & Hadjar, A. (2018). School alienation: Theoretical approaches and educational research. *Educational Research*, 60(2), 171-188.
- Heimer, K., & Matsueda, R. (1997). A symbolic interactional theory of motivation and deviance: Interpreting psychological research, D. Osgood (Ed.), *Motivation and delinquency* (s. 223-276) içinde, Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Jenkins, P. H. (1995). School delinquency and school commitment. *Sociology of Education*, 221-239.
- Jessor, R. (1991). Risk behavior in adolescence: A psychosocial framework for understanding and action. *Journal of Adolescent Health*, 12, 597- 605.
- Jessor, R. (1998). *New perspectives on adolescent risk behaviors*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Kahveci, N. (2012). Genel liselerde karşılaşılan disiplin sorunlarının uzamsal incelenmesi: İstanbul'dan bir ilçe örneği. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 64-92.
- Kır, İ., Altay, C., & Ceyhan, E. (2014). Lise 9. sınıf öğrencilerinin yabancılaşma düzeylerinin ve şiddete yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 155-174.
- Kızılcılık, S. (1992). *Sosyoloji teorileri II*. Konya: Kuzucular Ofset.
- Kızıltan, G. S. (1986). *Kişinin silinen yüzü: Çağımızda yabancılaşma sorunu*. İstanbul: Metis.
- Kızmaz, Z. (2004). Öğrenim düzeyi ve suç: Suç- okul ilişkisi üzerine sosyolojik bir araştırma. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 291-319.
- Kocayörük, E. (2007). Lise öğrencilerinin yabancılaşma ve anne-baba ilişkiler arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim, Bilim, Toplum*, 5(17), 92-111.
- Kocayörük, E., & Şimşek, Ö. (2016). Parental attachment and adolescents' perception of school alienation: The mediation role of self esteem and adjustment. *The Journal of Psychology*, 150(4), 405-421.
- Liazos, A. (1978). School, alienation, and delinquency. *Crime&Delinquency*, 355-370.
- Lieberman, A., Kirk, D., & Kim, K. (2014). Labeling effects of first juvenile arrests: Secondary deviance and secondary sanctioning. *Criminology*, 1-52.
- Maguin, E., & Loeber, R. (1996). Academic performance and delinquency. *Crime and Justice*, 20, 145-264.

- Master, J. (1948). Juvenile delinquency: A parent teacher challenge. *The Journal of Educational Sociology*, 21(7), 385-390.
- McEvoy, A., & Welker, R. (2000). Antisocial behavior, academic failure, and school climate: A critical review. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8(3), 130-140.
- Moore, M. (2011). Psychological theories of crime and delinquency. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 21, 226-239.
- Morinaj-Turkina, J., Scharf, J., Grecu, A., & Hadjar, A. (2017). School alienation: A construct validation study. *Frontline Learning Research*, 5(2), 36-59.
- Odetola, T., Erickson, E., Bryan, C., & Walker, L. (1972). Organizational structure and student alienation. *Educational Administration Quarterly*, 8(1), 15-26.
- Ögel, K. (2014). *Çocuk, suç ve bireyselleştirilmiş iyileştirme*. Ankara: Adalet Bakanlığı.
- Pauwels, L., & Svensson, R. (2015). Schools and child antisocial behavior: In search for mediator effects of school-level disadvantage. *SAGE Open*, 1-13.
- Reid, W. (1985). Antisocial personality: A review. *Hosp Com Psychiatry*, 36, 831-837.
- Riley, D. (2007). Anti-social behaviour: Children, schools and parents. *Education and the Law*, 19(3-4), 221-236.
- Sankey, M., & Huon, G. (1999). Investigating the role of alienation in a multicomponent model of juvenile delinquency. *Journal of Adolescence*, 22(95), 107.
- Sardoğan, M., & Kaygusuz, C. (2006). Antisosyal kişilik bozukluğu tanısı almış ve almamış olan bireylerin duygusal zeka düzeyleri açısından incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 7(1), 85-102.
- Sarı, E. (2018). Lise öğrencisi ergenlerin suça yönelik tutumları ve ilişkili faktörler. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Aydın.
- Siyez, D., & Aysan, F. (2007). Ergenlerde görülen problem davranışların psiko-sosyal risk faktörleri ve koruyucu faktörler açısından yordanması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 145-171.
- Smith, C., & Stern, S. (1997). Delinquency and antisocial behavior: A review of family processes and intervention research. *Social Service Review*, 382-420.
- Tabachnick, B., & Fidel, L. (2015). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı (Mustafa Baloğlu, Çev.)*. Ankara: Nobel.

- Taylan, H., Genç, Y. ve Keskin, Y. (2016). Sakarya’da Risk Altındaki Lise Gençliğinin Profili. *ICPES, 24-26 Ağustos 2016*, (s. 507-522). İstanbul.
- Toldson, I., Sutton, R., & Brown, R. (2012). Preventing delinquency and promoting academic success among school- age African American males. *Journal of African American Males in Education*, 3(1), 12-29.
- Tunç, B., Yıldız, S. ve Doğan, A. (2015). Meslek liselerinde disiplin sorunları, nedenleri ve çözümü: Bir durum analizi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (2), 384-403.
- Türk, T. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinde duygusal istismar, disiplin cezaları ve okula yabancılaşma arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.
- Weerman, F., Harland, P., & Laan, P. (2007). Misbehavior at school and delinquency elsewhere: A complex relationship. *Criminal Justice Review*, 32(4), 358-379.
- Yılmaz, F. (2015). Ergen suçları ergen suçlulara yönelik okul içindeki düzenlemeler ve Türk ceza kanunu karşılaştırması. *Ankara Barosu Dergisi*, 3, 335-354.
- Yun, I., Jinseong, C., & Walsh, A. (2014). The relationship between academic achievement and likelihood of police arrest among delinquents. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 58(5), 607-631.
- Yüksek, D. ve Solakoğlu, Ö. (2015). The relative influence of parental attachment, peer attachment, school attachment, and school alienation on delinquency among high school students in Turkey. *Deviant Behavior*, 723-747.
- Zembroski, D. (2011). Sociological theories of crime and delinquency. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 21, 240-254.

THE PREDICTION LEVEL OF NEGATIVE ATTITUDE TOWARDS SCHOOL, SCHOOL ALIENATION AND ANTI-SOCIAL BEHAVIOR ON JUVENILE DELINQUENCY

Extended Abstract

Introduction

Crime is defined as prohibited by law because it violates social rules and order. There are sociological, criminological, pedagogical and psychological causes and effects of criminal behavior. There are sociological, criminological, pedagogical and psychological causes and effects of criminal behavior. The lack of a positive social and family environment, the quality of peer groups, the quest for identity acquisition, failures in school life etc. factors can be effective in showing behaviors that can be accepted as crimes in adolescence (Yılmaz, 2015). The increasing prevalence of unwanted and disciplinary student behaviors in schools is one of the most important educational problems in recent years (Tunç, Yıldız ve Doğan, 2015; Kahveci, 2012). There are varieties of factors that can cause students to exhibit this kind of negative behavior in schools. Among these reasons, students, teachers, peer groups, school, environment and family reasons come to the fore (Akar, 2006; Atıcı, 2014; Kızmaz, 2004).

It is thought that anti-social behaviors, alienation and negative attitudes towards school have a significant effect on the students who are in adolescence and have low academic success, often show criminal behavior. It is considered that this study is important in terms of the predictive level of adolescent secondary school students' tendency to crime and the effect of anti-social behaviors on mediation tendency. Although there have been studies in the literature that alienation from school and negative school attitudes directly affect the behaviors that are accepted as crimes at school, there are no studies in which antisocial behaviors are mediating variables.

Method

This research was designed in a relational screening model to examine the direct and indirect effects of secondary school students' alienation from school, negative attitudes towards school and anti-social behavior on their tendency to exhibit criminal behavior. Relational surveys are the studies aiming to reveal the relationship, degree and presence of two and / or more variables (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz and Demirel, 2012).

Sampling: In this study, firstly, a vocational high school with the lowest entry score was determined among 20 secondary education institutions in Düzce city center. Within this school, students were determined by simple random sampling method. 256 students participated in the study. All participants were male students.

Data Collection: Personal data form, anti-social behavior scale (developed by Gençtanirim and Ergene, 2014), school attitude scale (developed by Şimşek, Abuzar, Yegin, Şimşek and Demir, 2015), school alienation scale (developed by Buyer, 2013) and crime trend inventory (developed by Ünal, 2007) were used to collect data.

Analysis: The data were analyzed using stepwise correlation, multiple regression model and path analysis. Before assuming multiple regressions, some assumptions were examined. These assumptions include the existence of normality and linearity, and the absence of multiple connection problems between independent variables. The multicollinearity problem is a problem that arises when the correlation between the independent variables is higher than .80, but the maximum correlation between the independent variables is .64. Therefore, it is seen that there is no multi-connection problem. For normality distributions, the Kolmogrov Smirnov value, which is examined for $n > 50$ samples, is greater than .05 is considered as a sign of the normality of the distribution. Furthermore, the fact that the skewness and kurtosis coefficients are within ± 1.96 range from the standard error division indicates that the distribution is normal. Kolmogrov Smirnov values are higher than .05 in this study.

Findings

According to the research findings, there is a moderate positive and significant correlation between negative social attitudes and anti-social behavior, alienation from school and tendency to crime. As negative school attitudes increase, anti-social behavior, alienation from school and crime tendency increases. There was also a moderate positive and significant correlation between anti-social behavior and alienation from school and crime tendency. As anti-social behavior increases, alienation and crime tendency increase. Finally, there is a moderate positive and significant correlation between school alienation and criminal tendency.

According to the results of the regression, it is seen that negative school attitude explains about 13% of the tendency to crime in the first stage. In the second stage, the total variance rate explained by the inclusion of alienation from school increased to 19%. Finally, the total variance rate explained by the inclusion of anti-social behaviors increased to 44%. As a result of the stepwise multiple regression analysis, it is seen that anti-social predominate the crime tendency. Then, alienation to school ($\beta = 0.196$) and negative school attitude were observed. When the direction of the relationships between the variables is examined, it is seen that negative school attitude, anti-social behavior and alienation of school positively predict the level of crime tendency of secondary school students. As a result, it is seen that negative school attitude, anti-social behavior and alienation from school have a significant level of explanation variance in explaining the tendency of secondary school students to behave in schools.

Discussion and Result

Many studies investigating the relationship between students' low academic achievement and the fact that they are involved in criminal offenses or repeated offenses are found in the literature. The common findings of these studies indicate that students with low academic achievement have low levels of commitment to school, tend to engage in crime easily, and their academic expectations and hopes are low (Bui, 2018; Kızmaz, 2004; Maguin ve Loeber, 1996; Yun, Cheong ve Walsh, 2014). In addition, the fact that activities that increase academic achievement take place more frequently in schools more related and caring behaviors have a lowering effect on juvenile and adolescent delinquency (Toldson, Sutton ve Brown, 2012).

Key Words: Anti-Social Behavior, Alienation, Negative School Attitude, Crime Tendency

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERĐİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 10 / Sayı: 19 / Yaz 2019

JOURNAL OF EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol: 10 / No: 19 / Summer 2019

ÖĞRETMEN ADAYLARININ BİLİMSEL ARAŞTIRMAYA YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ

AN INVESTIGATION INTO TEACHER CANDIDATES' ATTITUDES TOWARDS SCIENTIFIC RESEARCH

Muhammet Hanifi ERCOŞKUN

www.dergipark.gov.tr/eibd
eibd@eibd.org.tr

ÖĞRETMEN ADAYLARININ BİLİMSEL ARAŞTIRMAYA YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ¹

Muhammet Hanifi ERCOŞKUN²

Öz: Öğretmen adaylarını bilimsel araştırmaya yönelik olarak yetiştirmek üniversitelerin görevleri arasındadır. Bu nedenle bu araştırma öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarını çeşitli değişkenler açısından incelemek amacıyla yapılmıştır. Bu araştırmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın evreni, 2016-2017 öğretim yılında Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesinin çeşitli anabilim dallarında eğitimini sürdüren öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini evrenden seçilen 4 anabilim dalında eğitimini sürdüren 381 öğrenciden oluşmaktadır. Verileri elde etmek için, Korkmaz, Şahin ve Yeşil (2011) tarafından geliştirilen “Bilimsel Araştırmaya Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları incelendiğinde, her bir alt boyutun aritmetik ortalamaları “Araştırmacılara Yardımcı Olmaya İsteksizlik” için 2.69, “Araştırmalara Yönelik Olumsuz Tutum” için 2.28, “Araştırmalara Yönelik Olumlu Tutum” için 4.08 ve “Araştırmacılara Yönelik Olumlu Tutum” için 3.98’dir. Cinsiyet, sınıf seviyesi ve yerleşim yeri değişkenleri açısından öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik tutumları arasında istatistiki olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır. Mezun olunan lise değişkeni açısından öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik tutumları arasında genel olarak genel lise mezunları lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Gelir ve lisans başarı ortalaması ile öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik tutumları arasında istatistiki olarak anlamlı ilişki bulunmamıştır.

Anahtar kelimeler: Bilimsel araştırma, bilimsel araştırmaya yönelik tutum, öğretmen adayları

MAKALE HAKKINDA:

Geliş Tarihi: 03.10.2018; Revizyon Tarihi: 16.01.2019; Kabul Tarihi: 26.02.2019

1) Bu çalışma 17. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumunda sunulansözlü bildiri özetinin geliştirilmiş halidir.

2) Dr. Öğr. Üyesi, Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, ercoskun@atauni.edu.tr ORCID ID: 0000-0001-9932-3659

Giriş

Bilimsel araştırma; bir konuda sorunların belirlenmesi, bu soruna yönelik çözüm yollarının planlanması, bu çözüm yollarının uygulamaya konulması, sonuçlandırılması, sonuçların tartışılması ve yorumlanması ile ilgili etkinliklerin tümüdür (Şenol, 2012). Kısaca bilimsel araştırma, bireylere doğru ve güvenilir bilgiye ulaşmayı ve bilimsel bir bakış açısı kazandırmayı (Demir, 2012) amaçlamaktadır.

Bilgi üretebilmek için bilimsel araştırma yapabilen kişilere ihtiyaç vardır. Bu ihtiyacı karşılamada bilimsel araştırmaya yönelik bilgi ve becerilerin kazandırılması görevi genel olarak eğitim kurumlarının işidir. Aslında bilimsel araştırmaya yönelik kişiler yetiştirmek eğitim kurumlarının en önemli amaçlarından biridir. Özellikle araştırmaya yönelik becerileri olan öğrenciler yetiştirme işi ise özelde öğretmenlerin en önemli sorumluluklarından biridir. Bu sorumluluğun farkında olan, bilimsel araştırmaya yönelik öğretmen adayları yetiştirmek ise üniversitelerin görevleri arasındadır.

Öğrencilere bilimsel bakış açısı kazandırmada öğretmenlerin tutumu çok önemlidir. Öğretmenlerin, bilimsel araştırmaya yönelik bilgi ve becerilerle birlikte buna yönelik olumlu tutuma da sahip olması gerekmektedir (Korkmaz, Şahin ve Yeşil, 2011a). Başka bir ifadeyle öğretmenlerin araştırmacı ve araştırma yapmaya ilişkin olumlu tutuma sahip olmalarının önemli olduğu belirtilmektedir (Auger ve Wideman, 2000). Çünkü öğrenciler, okula başladıkları andan itibaren öğretmenlerini model alırlar. Öğretmenlerin tutumları, öğrencilerin tutumlarını geliştirmede önemli bir rol oynamaktadır. Öğrenciler öğretmenlerini taklit etmeye çalışırlar (Butt ve Shams, 2013). Geleceğin öğretmenleri olacak öğretmen adaylarının da bilimsel araştırmaya yönelik tutumu bu nedenle önemsenen bir durumdur.

Tutum kavramı diğer bireylere, durumlara ve kavramlara karşı tepkileri, düşünceleri açıklamanın temelini oluşturur (Bordens ve Horowitz, 2002). Yani tutum, bir olaya, duruma veya nesneye karşı olumlu veya olumsuz bir eğilimi içerir (Çakır, Kan ve Sünbül, 2006). Olumlu tutumlar başarıyı artırmaktadır. Olumsuz tutumlar ise başarıyı düşürebilmektedir (Semerci ve Semerci, 2004). Araştırmacılar (Swindoll, 2012; Abraham, 2003), tutumun deneyimden ve akademik hazırlıktan daha önemli olduğunu ileri sürmektedirler.

Tutumlar, araştırma yöntemlerinin öğretiminde önemli bir yere sahiptir. Çünkü bilimsel araştırmanın temelinde araştırmacı bir tutuma sahip bireylerin yetiştirilmesi esastır (Saracaloğlu, 2008). Bununla birlikte tutumlar, zamanla değişebilen niteliklerde olduklarından dolayı, öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarının belirlenmesi ve olumsuz tutuma sahip olanlara yönelik önlem alınması gerekmektedir (Önen, 2011).

Çelikten, Şanal ve Yeni (2005) öğretmenlerin, eğitim sisteminde ve sınıf ortamında karşılaşacakları problemlere bilimsel araştırma yöntemlerine göre çözüm aramaları gerektiğini belirtmektedirler. Bilimsel araştırmaya yönelik tutum ve becerileri öğrencilerine kazandırabilmeleri için önce bunlara öğretmen ve öğretmen adaylarının kendilerinin sahip olması gerekir (Dombaycı ve Ercan, 2017).

Lent, Brown ve Hackett (1994) araştırmaya olan ilginin kişisel özellikler (cinsiyet, yaş, vb.), çevresel etkiler gibi unsurlardan etkilendiğini belirtmişlerdir. Ayrıca Hren, Lukić, Marusić, Vodopivec, Vujaklija, Hrabak ve Marusić (2004) öğrencilerin yüksek olumlu tutum puanlarının akademik performansları ile kısmen açıklanabileceğini belirtmişlerdir. Bu nedenle bu araştırmada bilimsel araştırmaya yönelik tutum bu değişkenler dikkate alınarak incelenmiştir.

Türkiye’de bilimsel araştırma eğitime yönelik sorun ve eksikliklerin olduğu (Karasar, 1985; Saracaloğlu, Varol ve Ercan, 2005; Büyüköztürk, 1996; Yaşar, 2014), ayrıca öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının bilimsel araştırmalara yönelik olumsuz tutuma sahip oldukları (Geban, Çiçek, Başaran, Demirbaş ve Maden, 2001; Çepni ve Küçük, 2002; Aydın, Şahin ve Topal, 2008; Nartgün, Uluman, Akın, Çelik ve Çevik, 2008; Öztürk, 2010; Yaşar, 2014) yapılan bazı çalışmalarda vurgulanmıştır. Aradan geçen zamanda bu durumda ne gibi değişimin olduğunu görmek amacıyla bu araştırmada öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda öğretmen adaylarının;

- 1) Bilimsel araştırmaya yönelik tutumları nasıldır?
- 2) Bilimsel araştırmaya yönelik tutumları cinsiyet, sınıf seviyesi, mezun oldukları lise ve yerleşim yeri değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
- 3) Bilimsel araştırmaya yönelik tutumları ile gelir ve lisans başarı ortalamaları arasında bir ilişki var mıdır? sorularına cevap aranmıştır.

Bu bağlamda araştırmanın öğretmen adaylarının bilimsel araştırma ve araştırmacılara yönelik tutumlarıyla ilgili olarak alanyazına katkı sağlaması, yapılacak yeni araştırmalara ışık tutması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının bilimsel araştırma ve araştırmacılara yönelik tutumlarının mevcut durumu hakkında ilgililere bilgi sunması bakımından bu araştırmanın önemli olduğu düşünülmektedir. Bu araştırma; çalışmaya katılan öğretmen adaylarının görüşleri ile, 2016-2017 bahar yarıyılı ile, veri toplama aracı ile ve toplanan veriler ile sınırlıdır.

Yöntem

Bu araştırmada öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amacına uygun olduğu düşünülen ve nicel araştırma yöntemlerinden biri olan betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmanın Evren ve Örnekleme

Araştırmanın evreni, 2016-2017 bahar yarıyılında Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesinde eğitimini sürdüren 4894 öğretmen adayından oluşmaktadır. Evrenden 4 anabilim dalı seçkisiz ve bu anabilim dallarının 1. ve 4. sınıfında okuyan öğretmen adayları amaçsal örnekleme yöntemleriyle belirlenmiştir. Böylece örneklem, 381 öğretmen adayından oluşmuştur.

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı ve verilerin analizi

Verileri elde etmek için, Korkmaz, Şahin ve Yeşil (2011) tarafından geliştirilen “Bilimsel Araştırmaya Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. 5’li likert tipinde olan ve 30 maddeden oluşan ölçeğin 4 alt boyutu vardır. Ölçeğin bu araştırma için hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .758’dir.

Ölçekten elde edilen puanların yükselmesi “Araştırmacılara Yardımcı Olmaya İsteksizlik” ve “Araştırmalara Yönelik Olumsuz Tutum” alt boyutları için olumsuz tutumun arttığını, “Araştırmalara Yönelik Olumlu Tutum” ve “Araştırmacılara Yönelik Olumlu Tutum” alt boyutlarında ise olumlu tutumun arttığını göstermektedir. Başka bir ifadeyle ilk iki alt boyuttan elde edilen puanların yüksekliği olumsuzluğu, üçüncü ve dördüncü alt boyutlardan alınan puanların yüksekliği ise olumluluğu ifade etmektedir. İlk iki ve son iki alt boyut birbirlerine ters orantılı olduğundan dolayı ölçeğin bütünü için bir toplam puanın hesaplanması anlamlı olmayıp, alt boyutlar üzerinde ayrı ayrı işlem yapılması gerekmektedir (Korkmaz, Şahin ve Yeşil, 2011).

Elde edilen veriler SPSS programına aktarılmış, veriler normal dağıldığı ve homojen olduğu için istatistiksel analizlerde parametrik yöntemler kullanılmıştır. Elde edilen veriler üzerinde bağımsız gruplar için t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Pearson korelasyon katsayısı uygulanmıştır. Yapılan ANOVA sonucu anlamlı ise farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulmada çoklu karşılaştırma testini belirlemek için gruplar arası varyansın eşitliğine Levene Testi ile bakılmış, analizlerde gruplar arası varyans eşit çıkmıştır. Alt kategorilerdeki karşılaştırılacak grup sayılarının çok olması ve gruplardaki gözlem sayılarının eşit olmaması durumunda Scheffe testinin kullanılması gerekliliğinden (Kayri, 2009) dolayı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulmada Scheffe testi kullanılmıştır.

Bulgular

Öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik tutum puanlarının analiz sonuçları aşağıda Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik tutum puanlarının analiz sonuçları

	Min.	Max.	\bar{X} (\bar{X} /madde sayısı)	Ss
Araştırmacılara Yardımcı Olmaya İsteksizlik (8 madde: 1-8)	8	40	21.49 (2.69)	6.06
Araştırmalara Yönelik Olumsuz Tutum (9 madde: 9-17)	9	45	20.53 (2.28)	5.68
Araştırmalara Yönelik Olumlu Tutum (7 madde: 18-24)	9	35	24.48 (3.50)	5.44
Araştırmacılara Yönelik Olumlu Tutum (6 madde: 25-30)	6	30	23.91 (3.99)	4.47

Tablo 1’e bakıldığında öğretmen adaylarının araştırmacılara yönelik olumlu tutum puanlarının en yüksek (\bar{X} =3.99), araştırmalara yönelik olumsuz tutum puanlarının en düşük (\bar{X} =2.28) ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Bu ölçme aracında ilk iki alt boyutta ortalama puanların yüksek çıkması araştırmacılara ve araştırmalara yönelik olumsuz tutumu ifade etmektedir (Korkmaz, Şahin ve Yeşil, 2011). İlk iki alt boyutun puan ortalamalarının düşük ve son iki alt boyutun puan ortalamalarının yüksek olması öğretmen adaylarının bilimsel araştırma ve araştırmacılara yönelik olumsuz bir tutum içinde olmadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Cinsiyet değişkenine göre öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik tutum puanları arasında farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız gruplar için t testi sonuçları aşağıda Tablo 2’de sunulmuştur:

Tablo 2. Cinsiyet değişkenine göre öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik tutum puanlarının bağımsız gruplar için t testi sonuçları

	Cinsiyet	n	\bar{X}	Ss	t	p
Araştırmacılara Yardımcı Olmaya İsteksizlik	Kadın	264	2.6998	.77476		
	Erkek	117	2.6560	.71730	.521	.603
Araştırmalara Yönelik Olumsuz Tutum	Kadın	264	2.2765	.59917		
	Erkek	117	2.2915	.70026	-.214	.830
Araştırmalara Yönelik Olumlu Tutum	Kadın	264	4.0259	.90757		
	Erkek	117	4.2023	.89401	-1.758	.080
Araştırmacılara Yönelik Olumlu Tutum	Kadın	264	3.9798	.74692		
	Erkek	117	3.9943	.74244	-.175	.861

Tablo 2 incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik tutum puanlarının dört alt boyutta da $p>.05$ önem düzeyinde istatistiki olarak anlamsız olduğu görülmektedir. Başka bir ifadeyle cinsiyet değişkeni öğretmen adaylarının bilimsel araştırmalara yönelik tutumları üzerinde etkisizdir denilebilir.

Sınıf seviyesi değişkenine göre öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik tutum puanları arasındaki farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız gruplar için t testi sonuçları aşağıda Tablo 3’te verilmiştir:

Tablo 3. Sınıf seviyesi değişkenine göre öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik tutum puanlarının bağımsız gruplar için t testi sonuçları

	Sınıf Seviyesi	n	\bar{X}	Ss	t	p
Araştırmacılara Yardımcı Olmaya İsteksizlik	1. sınıf	187	2.6497	.71430	-.927	.355
	4. sınıf	194	2.7216	.79608		
Araştırmalara Yönelik Olumsuz Tutum	1. sınıf	187	2.2745	.63036	-.201	.841
	4. sınıf	194	2.2875	.63325		
Araştırmalara Yönelik Olumlu Tutum	1. sınıf	187	4.1007	.86177	.437	.663
	4. sınıf	194	4.0601	.94835		
Araştırmacılara Yönelik Olumlu Tutum	1. sınıf	187	3.9046	.73382	-2.058	.040*
	4. sınıf	194	4.0610	.74873		

*p< .05 sd: 379

Tablo 3'e bakıldığında sınıf seviyesi değişkenine göre öğretmen adaylarının "Araştırmacılara Yönelik Olumlu Tutum" alt boyutu puanlarının; p<.05 önem düzeyinde 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları lehine istatistiki olarak anlamlı, diğer üç alt boyuttaki puanlarının p>.05 önem düzeyinde istatistiki olarak anlamsız olduğu dikkat çekmektedir. Başka bir ifadeyle 4. sınıfa doğru öğretmen adaylarının "Araştırmacılara Yönelik Olumlu Tutum"ları artarken diğer alt boyutlarda bir değişimin olmadığı söylenebilir. Öğretmen adaylarının eğitim seviyesinin artmasının onların bilimsel araştırma yapan araştırmacılara karşı olumlu tutumlarını geliştirdiği söylenebilir.

Mezun olunan lise değişkenine göre öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik tutum puanları arasındaki farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları aşağıda Tablo 4'te görülmektedir:

Tablo 4. Mezun olunan lise değişkenine göre öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik tutum puanlarının tek yönlü varyans analizi sonuçları

	Lise	n	\bar{X}	Ss	t	p
Araştırmacılara Yardımcı Olmaya İsteksizlik	Genel Lise	173	2.641	.773	.968	.408
	Anadolu Öğretmen Lisesi	47	2.596	.717		
	Anadolu Lisesi	115	2.766	.747		
	Diğer	46	2.750	.759		
Araştırmalara Yönelik Olumsuz Tutum	Genel Lise	173	2.228	.609	1.146	.330
	Anadolu Öğretmen Lisesi	47	2.284	.753		
	Anadolu Lisesi	115	2.307	.605		
	Diğer	46	2.413	.640		
Araştırmalara Yönelik Olumlu Tutum	Genel Lise	173	4.303	.854	11.171	.000*
	Anadolu Öğretmen Lisesi	47	3.521	.990		
	Anadolu Lisesi	115	4.061	.802		
	Diğer	46	3.862	.973		
Araştırmacılara Yönelik Olumlu Tutum	Genel Lise	173	4.040	.659	1.989	.115
	Anadolu Öğretmen Lisesi	47	3.755	.934		
	Anadolu Lisesi	115	3.965	.788		
	Diğer	46	4.058	.697		

*p< .001

sd: 380

Tablo 4 incelendiğinde mezun olunan lise değişkenine göre öğretmen adaylarının “Araştırmalara Yönelik Olumlu Tutum” alt boyutu puanlarının $p < .05$ önem düzeyinde istatistiki olarak anlamlı farklılaştığı görülmektedir. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Post Hoc Scheffe testi sonucunda genel lise mezunları ile Anadolu öğretmen lisesi ve diğer kategorisinde toplanan lise mezunları arasında genel lise mezunları lehine; Anadolu lisesi ile Anadolu öğretmen lisesi mezunları arasında Anadolu lisesi mezunları lehine istatistiki olarak anlamlı, diğer üç alt boyuttaki puanlarının $p > .05$ önem düzeyinde istatistiki olarak anlamsız olduğu göze çarpmaktadır.

Yaşanılan yerleşim yeri değişkenine göre öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik tutum puanları arasında farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları aşağıda Tablo 5’te sunulmuştur:

Tablo 5. Yaşanılan yerleşim yeri değişkenine göre öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik tutum puanlarının tek yönlü varyans analizi sonuçları

	Yerleşim Yeri	n	\bar{X}	Ss	F	p
Araştırmacılara Yardımcı Olmaya İsteksizlik	İl	224	2.7461	.76648	1.856	.158
	İlçe	114	2.6217	.78203		
	Köy	43	2.5465	.60689		
Araştırmalara Yönelik Olumsuz Tutum	İl	224	2.3328	.65978	1.837	.161
	İlçe	114	2.2047	.59213		
	Köy	43	2.2145	.55998		
Araştırmalara Yönelik Olumlu Tutum	İl	224	4.0655	.89213	.659	.518
	İlçe	114	4.0526	.97519		
	Köy	43	4.2287	.78429		
Araştırmacılara Yönelik Olumlu Tutum	İl	224	3.9732	.75830	.067	.936
	İlçe	114	3.9956	.77525		
	Köy	43	4.0116	.58689		

Tablo 5 incelendiğinde yaşanılan yerleşim yeri değişkenine göre öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik tutum puanlarının dört alt boyutta da $p > .05$ önem düzeyinde istatistiki olarak anlamsız olduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik tutum puanları ile aylık gelirleri arasında ilişki olup olmadığını belirlemek için yapılan Pearson korelasyon analizi sonuçları aşağıda Tablo 6’da görülmektedir:

Tablo 6. Öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik tutum puanları ile aylık gelirleri arasındaki ilişkiye yönelik Pearson korelasyon analizi sonuçları

AYLIK GELİR	n	r	p
Araştırmacılara Yardımcı Olmaya İsteksizlik	332	-.050	.366
Araştırmalara Yönelik Olumsuz Tutum	332	.032	.557
Araştırmalara Yönelik Olumlu Tutum	332	-.041	.452
Araştırmacılara Yönelik Olumlu Tutum	332	-.099	.071

Tablo 6'ya göre öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik tutum puanları ile aylık gelirleri arasında istatistiki olarak $p > .05$ önem düzeyinde anlamlı ilişki olmadığı görülmektedir.

Öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik tutum puanları ile lisans başarı puan ortalamaları arasında ilişki olup olmadığını belirlemek için yapılan Pearson korelasyon analizi sonuçları aşağıda Tablo 7'de verilmiştir:

Tablo 7. Öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik tutum puanları ile ortalama lisans başarı puanları arasındaki ilişkiye yönelik Pearson korelasyon analizi sonuçları

ORTALAMA LİSANS BAŞARI PUANLARI	n	r	p
Araştırmacılara Yardımcı Olmaya İsteksizlik	353	.016	.765
Araştırmalara Yönelik Olumsuz Tutum	353	-.061	.251
Araştırmalara Yönelik Olumlu Tutum	353	-.042	.428
Araştırmacılara Yönelik Olumlu Tutum	353	.004	.943

Tablo 7 incelendiğinde öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik tutum puanları ile ortalama lisans başarı puanları arasında istatistiki olarak $p > .05$ önem düzeyinde anlamlı ilişki olmadığı dikkat çekmektedir. Yani akademik başarı ve gelir değişkenleri öğretmen adaylarının bilimsel araştırmacı ve araştırmalara yönelik tutumları üzerinde etkisizdir denilebilir.

Sonuç ve Tartışma

Cinsiyet, sınıf seviyesi ve yerleşim yeri değişkenleri açısından öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik tutumları arasında istatistiki olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır. Mezun olunan lise değişkeni açısından öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik tutumları arasında istatistiki olarak genel lise ve Anadolu lisesi mezunları lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Gelir ve lisans başarı ortalaması ile öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik tutumları arasında istatistiki olarak anlamlı ilişki bulunmamıştır.

Öğretmen adaylarının “Araştırmalara Yönelik Olumlu Tutum” ve “Araştırmacılara Yönelik Olumlu Tutum” puanlarının daha yüksek, “Araştırmacılara Yardımcı Olmaya İsteksizlik” ve “Araştırmalara Yönelik Olumsuz Tutum” puanlarının daha düşük olduğu görülmüştür. Bu araştırmada kullanılan aynı ölçme aracını kullanarak yapılan araştırmalar incelendiğinde

şu bulgular elde edilmiştir: Bu araştırma ile elde edilen bulgu Şahin Kürşad'ın (2015) bulduğu bulgu ile örtüşmekte, ancak Yenilemez ve Ata'nın (2012) bulduğu bulgu ile örtüşmemektedir. Bahtiyar ve Can (2016) fen öğretmen adaylarının ölçme aracının ilk iki alt boyutunda düşük düzeyde son iki alt boyutunda genel olarak yüksek düzeyde bir tutuma sahip olduğunu belirtmişlerdir. Çakmak, Taşkiran ve Bulut (2015) sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarının genel olarak olumlu olduğunu belirtmişlerdir. Dombaycı ve Ercan (2017) öğretmen adaylarının birinci alt boyutta “kararsız” kaldıklarını ancak diğer üç alt boyuttaki tutumlarının “katılıyorum” düzeyinde olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarının orta düzeyde olduğunu belirten bir araştırma göze çarpmıştır (Polat, 2014). Biçer, Bozkırlı ve Er (2013) Türkçe öğretmeni adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik tutum puanlarının tüm alt boyutlarda genel olarak yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Farklı ölçme araçlarını kullanarak yapılan araştırmalar incelendiğinde şu bulgular elde edilmiştir: İlhan, Çelik ve Aslan'ın (2016) başka bir ölçme aracı ile elde ettiği bulgulara göre kaygı boyutunda orta, diğer alt boyutlarda üniversite öğrencilerinin araştırma tutumlarının düşük düzeyde olduğu belirtilmiştir. Hemşirelik öğrencilerinin araştırma yapmaya yönelik tutumlarının (Çelik, Önder, Durmaz, Yurdusever ve Uysal, 2014) ve öğretmen adaylarının eğitim araştırmalarına ilişkin tutumlarının (Konokman, Tanrıseven ve Karasolak, 2013) olumlu olduğunu belirten araştırmalar vardır. Broekkamp ve van Hout-Wolters (2007) öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarının orta; Lambie, Hayes, Griffith, Limberg ve Mullen (2014) doktora öğrencilerinin bilimsel araştırmaya yönelik ilgilerinin yüksek; Bolin, Lee, GlenMaye ve Yoon (2012) sosyal çalışma öğrencilerinin bilimsel araştırmaya yönelik ilgilerinin orta düzeyde olduğunu; Butt ve Shams (2013) öğretmen adaylarının araştırmaya karşı olumsuz bir tutum sergilediklerini belirtmişlerdir.

Sınıf seviyesi değişkeni açısından öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik tutumları arasında “Araştırmacılara Yönelik Olumlu Tutum” alt boyutunda 4. sınıf öğretmen adayları lehine istatistiki olarak anlamlı fark bulunmuş, diğer alt boyutlarda anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bu araştırmadaki bu sonuca benzer şekilde “Araştırmalara Yönelik Olumlu Tutum” alt boyutunda 4. sınıf öğretmen adayları lehine sonuçlara ulaşan (Kürşad, 2015; Polat, 2014; Aşıroğlu, 2016), bu araştırmanın aksine 1. sınıftaki katılımcılar lehine sonuçları olan (Yenilmez ve Ata, 2012; Wayne, Hammerschlag, Savetsky-German ve Chapman, 2010) ve sınıf seviyesi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmayan (İlhan, Çelik ve Aslan, 2016; Çakmak, Taşkiran ve Bulut, 2015; Ekici, 2017; Lambie, Hayes, Griffith, Limberg ve Mullen, 2014) araştırmalar vardır. Biçer, Bozkırlı ve Er (2013) “Araştırmacılara Yardımcı Olmaya İsteksizlik” ve “Araştırmalara Yönelik Olumlu Tutum” alt boyutlarıyla Türkçe öğretmeni adaylarının sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulamazken, “Araştırmalara Yönelik Olumsuz Tutum” ile “Araştırmacılara Yönelik Olumlu Tutum” alt boyutlarında 4. sınıflar lehine anlamlı sonuç bulmuşlardır.

Bu araştırmaya benzer olarak, katılımcılarının bilimsel araştırmaya yönelik tutum puanlarının cinsiyet değişkeni açısından anlamsız farklılaştığını (Bibi, Lqbal ve Majid, 2012; Polat, 2014; Yenilmez ve Ata, 2012; Demircioğlu ve Özdemir, 2014; Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011; Konokman, Tanrıseven ve Karasolak, 2013; Saracaloğlu, 2008; Saracaloğlu, Varol ve Ercan, 2005; Çelik, Önder, Durmaz, Yurdusever ve Uysal, 2014; Çakmak, Taşkiran, ve Bulut, 2015; Walker ve Cousins, 1994; Winans ve Madhavan, 1992; Aşıroğlu, 2016; Ekiz, 2006; Lambie, Hayes, Griffith, Limberg, ve Mullen, 2014), bu araştırmadan farklı olarak kadın katılımcılar lehine anlamlı farklılaştığını (Dombaycı ve Ercan, 2017; Bozdoğan, Aydın ve Yıldırım, 2007; Çapri ve Çelikkalelli, 2008; Çakır, 2005; İlhan, Çelik ve Aslan, 2016; Saracaloğlu, 2005; Subotnik, 1988) ve “Araştırmalara Yönelik Olumlu Tutum” alt boyutunda erkek katılımcılar lehine farklılaştığını (Polat, 2014) genel olarak erkek katılımcılar lehine farklılaştığını (Gürkan ve Er, 2008; Salgueira, Costa, Gonçalves, Magalhães ve Costa, 2012) belirten araştırmalar vardır.

Mezun olunan lise değişkeni açısından öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik tutumları arasında “Araştırmalara Yönelik Olumlu Tutum” alt boyutunda genel lise ve Anadolu lisesi mezunu öğretmen adayları lehine istatistiki olarak anlamlı fark bulunmuş, diğer alt boyutlarda anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bu araştırmaya benzer olarak genel lise lehine anlamlı sonuçlara ulaşan (Yenilmez ve Ata, 2012) ve lise değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmayan (Polat, 2014; Saracaloğlu, 2005) araştırmalar vardır.

Yerleşim yeri değişkeni açısından öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik tutumları arasında istatistiki olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bu araştırmaya benzer sonuçları olan (Yenilmez ve Ata, 2012) bir araştırmaya rastlanmıştır.

Öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik tutum puanları ile aylık gelirleri arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Bu araştırmaya benzer sonuçlara ulaşan (Yenilmez ve Ata, 2012) bir araştırmaya rastlanılmıştır. Öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik tutum puanları ile ortalama lisans başarı puanları arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Bu araştırmaya benzer sonuçları olan (Yenilmez ve Ata, 2012; Ekici, 2017; Lambie, Hayes, Griffith, Limberg ve Mullen, 2014) ve katılımcılarının bilimsel araştırmaya yönelik tutum puanları ile başarı puanları arasında pozitif anlamlı ilişkiler olduğunu belirten (Saracaloğlu, 2005; Walker ve Cousins, 1994; Winans ve Madhavan, 1992; Benton ve Jerrolds, 1983; Cooke vd., 1993; Bennett, 1994; Salgueira, Costa, Gonçalves, Magalhães ve Costa, 2012) araştırmalar vardır.

Genel olarak bu araştırma ile diğer araştırma sonuçları arasındaki farklılıklar, çalışma gruplarının ve kullanılan ölçme araçlarının birbirinden farklı olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Öneriler

Bu alıŐma, çeşitli üniversitelerde okuyan öğrencileri kapsayacak Şekilde karşılaştırmalı olarak yeniden yapılabilir. Ayrıca bu çalışma nicel ve nitel çalışmaların beraber yürütüldüğü karma araştırmalarla genişletilebilir.

Bu araştırmada öğretmen adaylarının bilimsel araştırma ve araştırmacılara yönelik olumlu tutum puanları ölçme aracının olumsuz ilk iki alt boyutundan yüksek çıkmıştır. Bu durumu daha iyi duruma getirebilmek için öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik algılarını olumlulaŐtıracak çalışmaların yapılması önerilebilir. Bunun için öğrencilere lisans eğitimi sırasında bilimsel araştırma yapma deneyiminin sağlanması ve öğrencilerin lisans eğitimi sırasında bilimsel kongre ve sempozyumlara katılma olanaklarının sağlanması önerilebilir.

Kaynakça

- Abraham, J. (2003). *Positive attitude*. Retrieved from <http://www.thedominican.net/articles/attitude.htm> 13.08.2018.
- Aşıroğlu, S. (2016). Öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik tutumları ile bilimsel araştırma dersindeki başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 72-84. DOI: 10.29065/usakead.232429
- Auger, W. & Wideman, R. (2000). Using action research to open the door to lifelong professional learning. *Education*. 121(1), 120-127.
- Aydın, R., Şahin, H. ve Topal, T. (2008). Türkiye’de ilköğretime sınıf öğretmeni yetiştirmede nitelik arayışları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(2), 120-142.
- Bahtiyar, A. ve Can, B. (2016). Fen öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri ile bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 47-58. Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/deubefd/issue/35757/399518>
- Bennett, C. K. (1994). Promoting teacher reflection through action research: What do teachers think?. *Journal of Staff Development*. 15(1), 34-38.
- Benton, S. E. & Jerrolds, B. W. (1983). The relationship of graduate education students’ achievement in educational research to their reading attitudes, attitudes toward educational research, GPAs, and national teacher examinations. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Reading Forum*. (Sarasota, FL, Dec 10, 1983) (ERIC ED283929).
- Bibi, F., Lqbal, H. M. & Majid, N. (2012). Attitude of prospective teachers towards research: Implications for teacher education in Pakistan. *Contemporary Educational Researches Journal*, 1, 8-14.
- Biçer, N, Bozkırlı, K. ve Er, O. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 50, 327-341. Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/ataunitaed/issue/2889/40071>
- Bolin, B. L., Lee, K. H, GlenMaye, L. F. & Yoon, D. P. (2012) Impact of research orientation on attitudes toward research of social work students, *Journal of Social Work Education*, 48(2), 223-243, DOI: 10.5175/JSWE.2012.200900120

- Bordens, K. S., & Horowitz, I. A. (2002). *Social psychology* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Incorporated.
- Bozdoğan, A.E., Aydın, D. ve Yıldırım, K. (2007). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 8(2), 83-97.
- Broekkamp, H., & van Hout-Wolters, B. (2007). The gap between educational research and practice: A literature review, symposium, and questionnaire. *Educational Research and Evaluation*, 13(3), 203-220.
- Butt, I. H. & Shams, J. A. (2013). Master in education student attitudes towards research: A comparison between two public sector universities in Punjab, *A Research Journal of South Asian Studies*, 28(1), 97-105.
- Büyüköztürk, Ş. (1996). *Türk yüksek öğretiminde araştırma eğitimi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Cooke, N. L. & others. (1993). Teachers' opinion of research and instructional analysis in the classroom. *Teacher Education and Special Education*. 16(4), 319-29.
- Çakır, Ö. (2005). Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi İngilizce öğretmenliği lisans programı ve eğitim fakülteleri İngilizce öğretmenliği lisans programı öğrencilerinin mesleğe yönelik tutumları ve mesleki yeterlik algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(9), 27-42.
- Çakır, Ö., Kan, A. ve Sünbül, Ö. (2006). Öğretmenlik meslek bilgisi ve tezsiz yüksek lisans programlarının tutum ve özyeterlik açısından değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 36-47.
- Çakmak, Z., Taşkiran, C. ve Bulut, B. (2015). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Bilimsel Araştırmaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 266-287.
- Çapri, B. ve Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 33-53.
- Çelik, S., Önder, G., Durmaz, K., Yurdusever, Y. ve Uysal, N. (2014). Hemşirelik Öğrencilerinin Bilimsel Araştırmaya Yönelik Kaygı Ve Tutumlarının Belirlenmesi. *Sağlık Bilimleri ve Meslekleri Dergisi*, 1(2), 23-31. DOI: 10.17681/hsp.46332
- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 19(2), 207-237.

- Çepni, S. ve Küçük, M. (2002). Fen bilgisi öğretmenlerinin eğitim araştırmalarına ilişkin görüşleri. *V. Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi* 16-18 Eylül 2002. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi Kongre Kitabı, 282-287.
- Demir, M. K. (2012). İlköğretim bölümü öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının incelenmesi. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 343-358.
- Demircioğlu, E. ve Özdemir, M. (2014). Fen ve edebiyat fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 110-122.
- Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 96-111.
- Dombaycı, M. A. ve Ercan, O. (2017) Öğretmen Adaylarının Bilimsel Okuryazarlık Düzeyleri ve Bilimsel Araştırmaya Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 1265-1284.
- Ekici, F. Y. (2017). Examination of the Attitudes of Preschool Teacher Candidates and Teacher Candidates in Other Branches towards Scientific Research in Terms of Some Variables. *European Journal of Educational Research*, 6(1), 1-13. DOI:10.12973/eu-jer.6.1.1
- Ekiz, D. (2006). Primary school teachers' attitudes towards educational research. *Educational Sciences: Theory and Practice*. 6(2), 395-402.
- Geban, Ö., Çiçek, F. F., Başaran, S., Demirbaş, A. ve Maden, C. (2001). *21. yüzyıla girerken Türk eğitim sisteminin ihtiyaç duyduğu çağdaş öğretmen profili*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Gürkan, U. ve Er, K. O. (2008). Öğretmen adaylarının internet kullanımına ve araştırmaya yönelik tutumları arasındaki ilişkilerin çeşitli değişkenler açısından belirlenmesi. *17. Eğitim Bilimleri Kongresi*, 1-3 Eylül 2008, Sakarya.
- Hren, D., Lukic, I. K., Marusic, A., Vodopivec, I., Vujaklija, A., Hrabak, M., & Marusic, M. (2004). Teaching research methodology in medical schools: Students' attitudes towards and knowledge about science. *Medical Education*, 38(1), 81-86.
- İlhan, A., Çelik, H. C. ve Aslan, A. (2016). Üniversite Öğrencilerinin Bilimsel Araştırmaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 141-156. DOI: 10.17679/iuefd.17218132
- Karasar, N. (1985). *Araştırma eğitimi: Türk üniversitelerinde bir tarama*. Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi Yayını.
- Kayri, M. (2009). Araştırmalarda gruplar arası farkın belirlenmesine yönelik çoklu karşılaştırma (Post-Hoc) teknikleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 51-64.

- Konokman, G. Y., Tanrıseven, I. ve Karasolak, K. (2013). Öğretmen adaylarının eğitim araştırmalarına ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(1), 141-158.
- Korkmaz, Ö., Şahin, A. ve Yeşil, R. (2011). Bilimsel araştırmaya yönelik tutum ölçeği geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 10(3), 961-973.
- Korkmaz, Ö., Şahin, A. ve Yeşil, R. (2011a). Öğretmen Adaylarının Bilimsel Araştırmalara Yönelik Tutumları, *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(3), 1169-1194.
- Kürşad, M. Ş. (2015). Bilimsel araştırmaya yönelik tutum ve epistemolojik inanç arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 217-246.
- Lambie, G. W., Hayes, B. G., Griffith, C., Limberg, D. & Mullen, P. R. (2014). An exploratory investigation of the research self-efficacy, interest in research, and research knowledge of Ph.D.in education students. *Innovative Higher Education*, 39(2), 139-153.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-121.
- Nartgün, Z., Uluman, M., Akın, Ç., Çelik, T. ve Çevik, C. (2008). Öğretmen adaylarının bilimsel araştırma öz-yeterliklerinin incelenmesi. *XVII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*'nde sunulan bildiri, Sakarya.
- Önen, S. A. (2011). Öğretmen adaylarının eğitime yönelik inançları ile epistemolojik inançlarının mesleklerine yönelik tutumlarına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 293-301.
- Öztürk, M. A. (2010). An exploratory study on measuring educators' attitudes toward educational research. *Educational Research and Reviews*, 5(12), 758-769.
- Polat, M. (2014). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Bilimsel Araştırmaya Yönelik Tutumları, *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18, 77-90.
- Salgueira, A.P., Costa, P., Gonçalves, M., Magalhães, E. & Costa, M.J. (2012). Individual characteristics and student's engagement in scientific research: a cross-sectional study. *BMC medical education*, 12, 95-104. DOI:10.1186/1472-6920-12-95
- Saracaloğlu, A. (2005). Beden eğitimi öğretmeni adaylarının araştırmaya yönelik tutumları ve deneyimleri ile araştırma başarıları arasındaki ilişki. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 10(4), 13-32. Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/gbesbd/issue/27986/305015>

- Saracaloğlu, A. S. (2008). Lisansüstü Öğrencilerin Akademik Güdülenme Düzeyleri, Araştırma Kaygıları Ve Tutumları İle Araştırma Yeterlikleri Arasındaki İlişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 179-208. Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/yyuefd/issue/13714/166039>
- Saracaloğlu, S, Varol, S, R. ve Ercan, İ. E. (2005). Lisansüstü Eğitim Öğrencilerinin Bilimsel Araştırma Kaygıları Araştırma Ve İstatistiğe Yönelik Tutumları İle Araştırma Yetenekleri Arasındaki İlişki. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 187-199. Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/deubefd/issue/25433/268360>
- Semerci, N. ve Semerci, Ç. (2004). Türkiye’de öğretmenlik tutumları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1). 137-146.
- Subotnik, R. F. (1988). The Motivation to Experiment: A Study of Gifted Adolescents’ Attitudes toward Scientific Research, *Journal for the Education of the Gifted*, 11(3), 19-35.
- Swindoll, C. R. (2012). *Quotable quotes*. Retrieved from <https://www.goodreads.com/quotes/595630-attitude-is-more-important-than-facts-it-is-more-important>. 13.08.2018
- Şahin Kürşad, M. (2015). Bilimsel araştırmaya yönelik tutum ve epistemolojik inanç arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 217-246.
- Şenol, S. (2012). *Araştırma ve Örneklemeye Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Walker, C. A. & Cousins, J. B. (1994). Influences on Teachers’ Attitudes toward Applied Educational Research. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Evaluation Association*. Boston, MA, Nov, 1994, (ERIC ED378155).
- Wayne, P.M., Hammerschlag, R., Savetsky-German, J. & Chapman, T.F. (2010). Attitudes and interests toward research among students at two colleges of acupuncture and Oriental medicine. *Explore*, 6(1), 22-8.
- Winans, K. S. & Madhavan, S. (1992). Some Factors Influencing Undergraduate Pharmacy Students’ Perception of and Attitudes toward Research Related Activities. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 56(1), 29-35.
- Yaşar, M. (2014). Bilimsel Araştırma Yöntemleri Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirme Çalışması: Geçerlik ve Güvenirlik. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 109-129.
- Yenilmez, K. ve A. Ata, (2012). “Matematik öğretmeni adaylarının bilimsel araştırmalara yönelik tutumlarının incelenmesi”, X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Bildiri e-Kitabı, 27-30 Haziran 2012, Niğde Üniversitesi, Niğde

AN INVESTIGATION INTO TEACHER CANDIDATES' ATTITUDES TOWARDS SCIENTIFIC RESEARCH

Extended Abstract

Introduction

Scientific research aims to provide accurate and reliable information to individuals and finally to give them a scientific perspective (Demir, 2012). Teachers' attitude in terms of gaining this scientific perspective to students is crucial. However, teachers and teacher candidates need to have a positive attitude as well as having scientific knowledge and skills beforehand (Dombaycı & Ercan, 2017; Korkmaz, Şahin, & Yeşil, 2011). In other words, teacher candidates are expected to have some attitudes towards scientific research.

Since attitudes, which are comprised of a positive or negative tendency to an event, situation or an object (Çakır, Kan & Sünbül, 2006) are subject to change in time, the determination of the teacher candidates' attitudes towards scientific research and taking some precautions against these teacher candidates' negative attitudes are needed (Önen, 2011).

In modern world, individuals with scientific research skills are needed to transform knowledge. To meet this need, equipping people with scientific research knowledge is one of the primary purposes of educational institutes. To achieve this purpose is one of the missions of the teachers specifically. Universities realize this purpose by means of teacher candidates. For this reason, the current study focuses on the teacher candidates' attitudes towards scientific research in terms of certain variables.

Method

Descriptive survey method which is one of the quantitative research methods and which is thought to be appropriate for the general purpose of the research has been used in this study. The population of the research consists of teacher candidates who continue their education in various departments of a state university in Turkey. The sample of the research consists of 381 students who continue their education in four departments chosen from the abovementioned departments in 2016-2017 academic year. The "Scale of Attitude towards Scientific Research" developed by Korkmaz, Şahin and Yeşil (2011) was used to obtain the data. The data obtained from teacher candidates were coded and transferred to the SPSS package program on the computer for statistical processing. The data have been found to show

a normal distribution. For this reason, parametric methods have been used in the statistical analyses. In the light of the purpose and sub-problems of the research, independent-sample t test, one-way ANOVA and Pearson's correlation coefficient were applied to the obtained data.

Results, Discussion and Recommendations

When the results of the research are examined; the mean of each sub-dimension was 2.69 for "Unwillingness to Help Researchers", 2.28 for "Negative Attitude towards Research", 4.08 for Positive Attitude for Research and 3.98 for "Positive Attitude toward Researcher. There were no statistically significant differences between teachers' attitudes toward scientific research in terms of gender, grade level, and the settlement variables. Statistically significant differences were found in favor of Anatolian and general high school graduates among attitudes of teacher candidates towards the scientific research in terms of high school graduate variable. There was also no statistically significant relation between the income and the grade point average and teacher candidates' attitudes towards scientific research. In general, there seem certain similarities between the findings of the current research and other relevant studies. However, the differences may be due to sample sites and their measurement tools. This study can be comparatively reconducted among other universities. Such a research design can be further established upon mixed research methods.

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERGİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 10 / Sayı: 19 / Yaz 2019

JOURNAL OF EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol: 10 / No: 19 / Summer 2019

**OKULUN KOLAYLAŞTIRICI ÖRGÜTSEL YAPISI İLE
ÖRGÜTSEL SESSİZLİK VE İŞ TATMİNİ ARASINDAKİ İLİŞKİLER**

**THE RELATIONSHIPS AMONG ENABLING SCHOOL STRUCTURE,
ORGANIZATIONAL SILENCE AND JOB SATISFACTION**

Kıvanç BOZKUŞ
Fatih KARACABEY
Mustafa ÖZDERE

www.dergipark.gov.tr/eibd
eibd@eibd.org.tr

OKULUN KOLAYLAŞTIRICI ÖRGÜTSEL YAPISI İLE ÖRGÜTSEL SESSİZLİK VE İŞ TATMİNİ ARASINDAKİ İLİŞKİLER

Kıvanç Bozkuş¹

Mehmet Fatih Karacabey²

Mustafa Özdere³

Öz: Bu araştırmanın amacı kolaylaştırıcı okul yapısı, örgütsel sessizlik ve iş tatmini arasındaki ilişkileri belirlemektir. Araştırma ilişkisel desen ile yürütülmüştür. Adıyaman ilindeki devlet okullarında, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında ilkökul, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan 238 öğretmenden veriler okul yapısı, örgütsel sessizlik ve iş tatmini ölçekleriyle toplanmıştır. Veriler en çok olabilirlik hesaplamasına dayalı yapısal eşitlik modellemesi ile çözümlenmiştir. Bulgulara göre okullarda örgütsel sessizliğin ortaya çıkmadığı, okulların kolaylaştırıcı yapıda oldukları, öğretmenlerin işlerinden tatmin oldukları, kolaylaştırıcı okul yapısının sessizliği orta düzeyde ve ters yönlü olarak, iş tatminini ise zayıf düzeyde etkilediği, iş tatminiyle örgütsel sessizlik arasında zayıf ve ters yönlü bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Okulların kolaylaştırıcı yapıya sahip olmalarının sağlanması için uygulayıcılara önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okul yapısı, örgütsel sessizlik, iş tatmini, eğitim, öğretmen

Giriş

Mevcut araştırmalar okul yapısının farklı değişkenlerle olan ilişkisini ortaya koymaktadır. Örneğin, Sweetland (2001) kolaylaştırıcı okul yapısının öğretmenler arasında otantikliği ve bir güçlülük duygusunu sağlayabileceğini belirlemiştir. Rhoads (2009) kolaylaştırıcı okulun yapısının güçlendikçe öğretmenlerin algıladığı kolektif etkinliğin arttığını saptamıştır. Mayerson (2010) kolaylaştırıcı okul yapısının okul iklimini, örgütsel güveni ve okul etkililiğini

MAKALE HAKKINDA:

Geliş Tarihi: 03.08.2018; Revizyon Tarihi: 07.10.2018; Kabul Tarihi: 11.11.2018

1) Dr. Öğr. Üyesi, Artvin Çoruh Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Artvin, kbozkus@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-4787-3664

2) Dr. Öğr. Üyesi, Harran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Şanlıurfa karacabeyakademi@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-1874-8733

3) Öğr. Gör. Dr., Ömer Halisdemir Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokul, Niğde mozdere@ohu.edu.tr
ORCID ID: 0000-0001-7535-9024

iyileştirdiğini belirlemiştir. Gray (2016) kolaylaştırıcı okul yapısının okul etkililiğini artırdığını bulmuştur. Watts (2009) kolaylaştırıcı okul yapısı, düşüncelilik ve öğretmen güçlendirmesi arasında ilişkiler saptamıştır. Wu, Hoy ve Tarter (2013) kolaylaştırıcı okul yapısının öğrenci başarısını akademik iyimserlik aracılığıyla dolaylı olarak etkilediğini belirlemiştir. Kolaylaştırıcı okul yapısının mesleki öğrenme topluluklarının oluşumunu açıkladığı da ortaya konulmuştur (Gray ve Summers, 2015; Gray, Kruse ve Tarter, 2016).

Mevcut alanyazında ele alanın değişkenlere ek olarak örgütsel sessizliğin ve iş tatmininin okul yapısından etkilenmesi de beklenebilir. Çünkü öğretmenler görev yaptıkları okulun yapısına uygun olarak davranmaktadırlar (Hoy ve Sweetland, 2001). Dolayısıyla okul yapısının öğretmenleri olumsuz etkilediği durumlarda öğretmenlerin kendilerini ifade edemeyip sessiz kalmaları ve işlerinden tatmin olamamaları gözlemlenebilir. Okul yapısı elverdiğinde ise öğretmenler görüşlerini özgürce açıklayabilir ve yaptıkları işten tatmin olabilirler. Fakat alanyazında bu çıkarımları destekleyecek bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Bu nedenle mevcut araştırmada okul yapısının, örgütsel sessizlik ve öğretmenlerin iş tatminine olan etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Okul yapısı, örgütsel sessizlik ve iş tatmini arasındaki ilişkilerin daha öne araştırılmadığı dikkate alındığında bu araştırmayla önemli bir boşluğun doldurulabileceği umulmaktadır. Araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin algılarına göre örgütsel sessizlik, iş tatmini ve okul yapısı ne düzeydedir?
2. Örgütsel sessizlik, iş tatmini ve okul yapısı arasındaki ilişkiler ne düzeydedir?
3. Kolaylaştırıcı okul yapısının örgütsel sessizlik ve iş tatmini üzerindeki etkisi ne düzeydedir?

Literatür Taraması

Okul Yapısı

Örgütlerin etkililiği ve verimliliği için, belirli bir yapıya, düzene ve kararlılığa ihtiyaç vardır (Aydın, 2007). Bu bağlamda bir örgütün etkili ve verimli olmasında bürokratik özelliklere sahip olması önemli bir yer tutmaktadır. Okullar dâhil olmak üzere hemen hemen bütün örgütler yetki hiyerarşisi, iş bölümü, nesnellik, objektif standartlar, teknik yeterlilik, uzmanlaşma, kural ve düzenlemeler gibi bürokrasinin temel özelliklerine sahiptirler (Hoy ve Sweetland, 2001; Buluç, 2009). Örgütlerdeki yapıyı tanımlamak için Hoy ve Miskel (2013) bir örgütteki mevcut bürokrasi ve profesyonellik düzeyini esas aldıkları bir gruplandırma yapmışlardır. Bu gruplandırmaya göre örgütler Weberyan (yüksek bürokrasi + yüksek profesyonellik), Profesyonel (düşük bürokrasi + yüksek profesyonellik), Otoriter (yüksek bürokrasi + düşük profesyonellik) ve Kaotik (düşük bürokrasi + düşük profesyonellik) olmak üzere dört farklı şekilde gruplandırılmıştır. Hoy ve Sweetland (2001) ise biçimlendirme ve merkezileştirme açısından yetkilendirici ve engelleyici okul yapısı modeli geliştirmişlerdir. Biçimlendirme

bir örgütteki yazılı kural, düzenleme, prosedür ve politikaların mevcut seviyesi ile (Adler ve Borys, 1996), merkezileştirme ise bir örgütün karar verme sürecine örgüt üyelerinin katılım derecesi ile ilişkilidir (Hoy ve Sweetland, 2000). Biçimlendirme, var olan mevcut kuralların çalışanlara yaşadıkları sorunların çözümünde ne ölçüde yardımcı olduğu ile ilişkilidir. Etkili iletişim, diyalog, problemleri öğrenme fırsatı olarak görme, hatalardan ders çıkarma etkili bir biçimlendirmenin varlığını, yukardan aşağıya doğru bir iletişim, otokratik bir tutum, sorgusuz sualsiz itaatın beklendiği, güvensiz bir ortam, farklılıklara karşı toleranssızlık gibi durumların varlığı ise yokluğunu göstermektedir (Hoy ve Sweetland, 2000). Yüksek derecede merkezileştirmede kararlar sadece birkaç kişi tarafından alınırken, yargılayıcı, suçlayıcı bir anlayış, güvensizlik, düşük özerklik vardır. Düşük düzeyde merkezileşmede ise karar alma sürecinde yetki dağılımı, problemlerin çözümünde yardımcı bir anlayış, uzmanlık, güvende hissetme, iş birliği, özerklik mevcuttur (Sinden, Hoy, ve Sweetland, 2004).

Yetkilendirici ve engelleyici okul yapısı ise öğretmenlerin yönetim ve kurallara ilişkin düşüncelerini yansıtmaktadır (Hoy ve Miskel, 2013; Hoy ve Sweetland, 2000; Hoy ve Sweetland, 2001). Yetkilendirici bir okul yapısının süreç ve çıktı açısından olumlu, engelleyici bir okul yapısının ise olumsuz sonuçlar doğuracağı iddia edilmektedir (Hoy ve Miskel, 2013). Yetkilendirici okul yapısında etkili iletişim, katılımcı yönetim anlayışı, esneklik, profesyonel özerklik, problem çözme hedefi, öğretmenin güçlendirilmesi ve iş birliği vardır. Karşılaşılan problemler birer öğrenme fırsatı olarak görülmekte, farklılıklara değer verilmekte ve bu durum bir güven ortamı yaratmaktadır. Yetkilendirici bir okul yapısı öğretmenin güvenildiği, desteklendiği, değer verildiği, profesyonelliğine, özerkliğine saygı gösterildiği, demokratik bir yönetim anlayışının yansıtıldığı bir otorite hiyerarşisi, kurallar ve düzenlemeler sistemini yansıtmaktadır (Hoy, 2003; Hoy ve Sweetland, 2001). Fakat engelleyici bir okul yapısında hiyerarşik kontrol, otokrasi, katılık, iletişimsizlik, kurallara sorgusuz itaat, beklenmeyenden korku, hataların cezalandırılması, problemlerin birer engel olarak görülmesi ve sorgusuz itaat beklentisi söz konusudur. Ayrıca merkezi karar alma, dayatma, öğretmenin özerkliğinin sınırlandırılması, güçsüzleştirilmesi, sıkı ve katı denetim, değersizleştirme, korku ve çatışma mevcuttur (Hoy, 2003).

Yönetsel etkinliğe ulaşmada rasyonel bir yönetim biçimi olarak görülen bürokrasi (Merton, 1940; Aydın, 2007), merkeziyetçi, katı ve hiyerarşik yapısı, enformel örgütleri göz ardı etmesi, öğretmenlerin özerkliğini sınırlaması gibi çeşitli nedenlerle eleştirilmektedir (Hoy ve Miskel, 2013; Mansfield, 1973; Aydın, 2007; Akçakaya, 2016). Bir okulun bürokratik yapısının öğretmenlerin tutum ve davranışlarının şekillenmesinde önemli olduğu ve okulun işleyişini, etkililiği ve verimliliğini etkileyebildiği düşünülmektedir (Cerit, 2013). Örneğin aşırı bürokrasi okul iklimini olumsuz etkileyebilir (Dönder, 2006). Öğretmenlerin profesyonel özerkliklerine, yeterliliklerine saygı gösterildiği, onların güçlendirildiği, değişim ve gelişim için iş birliğinin arandığı, çatışmaların azaltıldığı, problemlerin birer öğrenme fırsatı olarak

görüldüğü yetkilendirici bir okul yapısında öğretmenlerin eğitim öğretim görevlerini daha etkili ve verimli gerçekleştirebileceklerine inanılmaktadır. Fakat otokratik bir yönetim anlayışı doğrultusunda, katı kurallarla yönetilen, profesyonel özerkliğin sınırlandırıldığı, öğretmenlerin kendilerini güvende hissetmedikleri, cezanın yaygın bir şekilde uygulandığı, yukarıdan aşağıya doğru tek yönlü bir iletişimin olduğu bir yapıda ise arzu edilen sonuçlara ulaşılamayacağı düşünülmektedir (Adler ve Borys, 1996; Hoy ve Miskel, 2013; Hoy ve Sweetland, 2000; Hoy ve Sweetland, 2001). Bu bağlamda öğretmenlerin kurum ve mesleklerine yönelik olumlu tutum ve davranışlar geliştirmelerine yardımcı, profesyonel gelişimlerini destekleyici, öğrenme ve öğretme misyonunu arzu edilen seviyede gerçekleştirmelerine yardımcı bir okul yapısının geliştirilmesi önemlidir (Özdemir ve Kılıç, 2014).

Örgütsel Sessizlik

Etkileşimli bir süreç olan iletişim okul yaşantısının büyük bir kısmını oluşturur ve örgütsel iletişimde yaşanabilen kopukluklar ya da iletişim kanallarının kapalı olması örgüt içinde çeşitli sorunların ortaya çıkmasına neden olabilir (Hoy ve Miskel, 2013). Etkili ve iki yönlü bir iletişim, örgütün devamlılığı, hedef ve amaçlarına ulaşması, iş birliği, uyum ve yaratıcılık için önemlidir (Güney, 2011). Bu nedenle örgüt içi iletişimi destekleyen, fikir ve bilgi paylaşımının önemli görüldüğü, çalışanların korkmadan fikir ve düşüncelerini paylaşmalarına imkân sağlayan bir iklim, örgütün hedef ve amaçlarına ulaşması, değişimi, gelişimi, etkililiği ve verimliliği gibi açılardan önemlidir. Fakat iletişimin olmadığı, örgüt üyelerinin çeşitli nedenlerle fikir ve düşüncelerini paylaşmaktan çekindikleri, yönetimin çalışanların görüşlerine değer vermediği, çalışanların sorgusuz sualsiz itaatini beklediği bir iklimde ise örgütün hedef ve amaçlarına ulaşmasını tehdit eden sorunların yaşanması kaçınılmazdır. Çalışanların çok farklı nedenlerle, olası problemler ve sorunlar karşısında düşüncelerini kendilerine saklamayı, sessiz kalmayı tercih ettikleri durum örgütsel sessizlik olarak tanımlanmaktadır (Morrison ve Milliken, 2000). Örgütsel sessizlik örgüt üyelerinin seslerini duyurmalarına engel olan bir durumdur. Örgütsel sessizlik en genel biçimiyle çalışanların kolektif düzeyde işlerini ve örgütlerini geliştirmeye yönelik fikir, görüş, bilgi ve düşüncelerini bilinçli bir şekilde seslendirmekten kaçınması durumu olarak tanımlanmaktadır (Çakıcı, 2008). Örgütsel sessizlik örgüt açısından istenmeyen, önlenmesi gereken bir durum olmasına rağmen birçok örgütte yaşanmakta ve çalışanlar kolektif bir düzeyde belirli mesele ve problemler hakkında bilgi sahibi olmalarına rağmen, sessiz kalmayı tercih etmekte ve üstlerine gerçeği söylemekten kaçınmaktadırlar. Morrison ve Milliken (2000) örgütsel sessizliğin örgüt üyelerinin sesinin örgütler tarafından duyulmasını engellediğini ve bu durumun örgüt üyelerinin çoğunluğunun ortak seçimi olduğunu söylemektedir. Örgütsel sessizliğin meydana gelmesinin altından yatan nedenlere göre Pinder ve Harlos (2001), uysallık (boyun eğme sonucu ortaya çıkan sessizlik) ve pasiflik (bilinçli olarak yok sayma sonucu ortaya çıkan sessizlik) olmak üzere iki tip örgütsel sessizlikten bahsetmektedir. Bildik (2009) ise çalışan itaati, sağır kulak

sendromu, pasif kalma ve razı olma, çekilme ve başka davranışlara yönelme olmak üzere dört farklı şekilde ortaya çıkan örgütsel sessizlikten bahsetmektedir. Nikmaram ve diğerleri (2012) örgütsel sessizliği toplantılardaki kolektif sessizlik, planlara düşük katılım, kolektif sesin yeterince kendini duyurmaması gibi örgütün kaynaklarının boşa harcanmasına neden olan etkisiz süreçler olduğunu ifade etmektedir.

Örgütsel sessizliğin ortaya çıkmasına neden olan yönetsel ve örgütsel faktörler çeşitli çalışmalarda araştırılmıştır (Milliken, Morrison, ve Hewlin, 2003; Akbarian, Ansari, Shaemi, ve Keshtiaray, 2015; Pinder ve Harlos, 2002; Çakıcı, 2007;2008). Bu çalışmalarda genellikle örgütsel sessizliğin temelinde korku iklimi (çalışan ve yöneticilerin çeşitli korkuları), çalışanların karakter özellikleri, güvensizlikleri, geçmiş tecrübeleri, yöneticinin yönetim anlayışı, tutum ve davranışları, ulusal ve kültürel nedenler gibi örgütsel, yönetsel ve bireysel etkenlerin olduğu bulunmuştur. Çalışanların kınanma, ceza, ödül kaybı, işini kaybetme, kendilerine güvenmeme, yöneticilerin ise olumsuz geribildirim alma gibi korku ve duygu durumları kolektif sessizliğin nedenlerindedir (Akbarian, Ansari, Shaemi, ve Keshtiaray, 2015). Argyris (1997) ise çalışanların bilgi sahibi oldukları teknik ve/veya politik konularda düşüncelerini seslendirmelerini engelleyen örgüt içindeki çeşitli durum ve normların varlığından bahsetmektedir. Çalışanların yönetimin kötü haberleri hoş karşılamayacağını düşünceleri, sorunun çözümü adına alternatifler üretmek için zaman kazanmaya çalışmaları veya kötü haberi doğrudan vermektense, farklı şekillerde problemin çok büyük olmadığı şeklinde bir algı operasyonu yürütmeye çalışmaları gibi durumların örgütsel sessizliğe neden olduğunu iddia etmektedir (Argyris, 1997). Örgüt içinde sadık, şirket politika veya yönetsel kararları sorgulamayan çalışanlara sahip olma düşüncesi, (Redding, 2009), farklı düşüncelere karşı toleranssızlık, yöneticilerin utanç, tehdit, zayıf veya beceriksiz görülme gibi nedenlerle olumsuz geribildirim alma korkusu ve yönetim anlayışı doğrultusunda, çalışanlara baskıladığı yazılı olmayan kurallar, tutum ve inançlar örgütsel sessizliği tetikleyebilmektedir (Morrison ve Milliken, 2000). Ayrıca çalışanların yöneticilerine güvenmemeleri, konuşmanın riskli sonuçları, dışlanma, yalnız kalma korkusu, kötü tecrübeleri ve ilişkilere zarar verme korkusu sessizliğe neden olabilmektedir (Bildik, 2009; Çakıcı, 2008). Yöneticilerin çalışanları bencil, güvenilmez görmesi, her şeyin en iyisini kendisinin bildiğini düşünmesi, verdikleri kararların ve buyrukların, astlar tarafından hiç tartışılmadan benimsenmesini istemesi gibi tutumlar çalışanların düşünme, yargılama ve yaratıcılık yeterliklerinin giderek azalmasına (Başaran, 2008) ve sonucunda örgütsel sessizliğe neden olabilmektedir. Çakıcı (2007) sessiz kalmanın teşvik ve tavsiye edildiği bir kültürdeki sosyokültürel normlar ve değerlerin örgütsel sessizliğin ortaya çıkmasına neden olabileceğini belirtmektedir. Çalışanın hissettiği korku, sadece sessizlik ile sonuçlanmaz. Korku temelli sessizlik, örgütsel davranış ve örgüt çıktılarına da etkiler (Kish-Gephart, Detert, Trvevino, ve Edmondson, 2009).

Örgütsel sessizlik örgüt performansını etkileyen, değişim, gelişim ve ilerlemesini engelleyen, örgütün bekasını tehdit eden bir olgudur. Erigüç, Özer, Turaç ve Songur (2014) örgütsel sessizliğin performansı ve sinerjiyi etkilediği, problemlerin tespitini ve çalışanların güvenini engellediği ve sonucunda örgütün gelişmesinin önünde bir engel olduğunu bulmuşlardır. Bilik (2009) örgütsel gelişim ve değişimin önündeki en önemli engellerden birisinin örgütsel sessizlik olduğunu, yani var olan olumsuz bir durum karşısında, fikir beyan etmeyerek, sessiz kalmanın örgüte zarar vereceğini iddia etmektedir. Örgütsel sessizliğin çalışanlar üzerindeki etkisini inceleyen çalışmalar benzer sonuçlar ortaya koymaktadır. Örgütsel sessizlik, çalışanların kendilerini güçsüz, değersiz hissetmelerine sebep olmakta, onların örgüte bağlılık, aidiyet, iş tatmini, duygularına zarar vermekte ve motivasyon kaybına, işten ayrılma isteğine neden olabilmektedir (Deter ve Edmondson, 2005; Arlı, 2013; Milliken, Morrison, ve Hewlin, 2003; Çakıcı, 2008).

İş Tatmini

Örgütlerin başarısı çalışanların verimliliği, çalışanların verimliliği ise onların çalışma ortamı ve yaptıkları işlerden ne kadar tatmin oldukları ile yakından ilişkilidir. İş tatmini bütün örgütler ve çalışanlar için göz ardı edilemeyecek bir olgudur. İş tatmini, çalışanların örgütleri ve işlerine ilişkin genel duygu durumlarını içeren bir kavramdır (Güney, 2011). İş tatmini bir örgütün başarılı olması, etkililiği, verimliliği ve çalışan sağlığı için çok önemlidir. İş tatmini konusunda çeşitli tanımlar bulunmaktadır. İş tatmini çalışanın işinden elde ettiklerinin onun maddi ve manevi ihtiyaçlarını ne kadar karşıladığı veya istekleri ile var olan durumu arasındaki farkın kıyaslaması sonucunda nasıl hissettiğidir (Güney, 2011). İş tatmini bir çalışanın işi konusunda yaptığı olumlu ve olumsuz değerlendirmesinin bütünüdür ve çalışanın işine yönelik genel tutumunu yansıtan sevgi, biliş ve davranışsal eğilimlerini içerir (Meier ve Spector, 2015). İş tatmini bir çalışanın işi veya işle ilgili tecrübelerinin onaylanması ve takdir edilmesi sonucu aldığı zevk veya hissettiği olumlu duygu durumudur (Batura vd., 2015). İş tatminini bir çalışanın iş performansına ilişkin tecrübe ettiği sevdiği ve sevmediği şeylerin toplamıdır (Awang, Ahamed ve Zin, 2010). İş tatmini çalışanların iş ve iş çevrelerine gösterdikleri duygusal tepkidir. Diğer bir ifade ile çalışanın maddi ve manevi ihtiyaçlarının ne kadar karşılandığına bağlı olarak yaptığı genel bir değerlendirmedir (Orgambiez, 2017). Tanımlar incelendiğinde iş tatmininin genellikle çalışanın iş ve örgütten beklentisi ile iş ve örgütün sundukları arasındaki fark, iş ve örgütün kişinin ihtiyaç ve beklentisini ne kadar karşıladığı ve çalışanın bireysel değerlerinin ne kadar karşılandığı şeklinde yorumlandığı görülebilir.

İş tatmininin nedenlerine ilişkin çeşitli yaklaşım ve modeller vardır. Meier ve Spector (2015) iş tatminine ilişkin üç yaklaşımdan bahsetmektedir. Birinci yaklaşım olan kişilik-eğilim yaklaşımına göre çalışanların kişilik özelliklerinin (nörotik kişilik, dışadönüklük, tecrübelerle

açıklık, uyumu, dürüstlük vb.) iş tatminlerine etkisi vardır. İkinci yaklaşım olan çevresel yaklaşıma göre yapılan işin doğası ve işyerinde yaşanan olaylar iş tatmini ile ilişkilidir. İşin çeşitli özelliklerinin (gerekirdiği yetenek, beceri çeşitliliği, işin tanımı, önemi, geribildirim, özerklik), işyerindeki stres kaynaklarının (iş yükü, engelleyiciler, kişiler arası çatışmalar, adaletsizlik) ve kaynakların (sosyal destek) iş tatmini üzerinde önemli etkisi vardır. Üçüncü yaklaşım olan etkileşimci yaklaşıma göre çalışan ile çalışma ortamı ve iş arasındaki uyum ya da uyumsuzluk iş tatminini etkilemektedir. Bu yaklaşım her bir çalışanın farklı olduğu ve aynı çalışma şartlarına benzer şekilde tepki vermediği, farklı bireylerin farklı özellikleri gerektiren işleri tercih ettiklerini ve işin doğası ile çalışan arasında iyi bir eşleşme olması durumunda tatminin artacağı düşüncesi üzerinde durmaktadır. Christen, Lyer ve Soberman (2006) işle ilgili faktörlerin ve çalışanların rol algılarının, iş ile örgüt performansı ve çalışanın iş tatmini üzerinde etkisi olduğunu belirtmektedir. Locke ve Latham (1990) hedef ile beklentilerin yüksek olmasının başarı getireceğini ve başarının iş tatmininde kilit olduğunu belirtmektedirler (akt. Aziri, 2011). Rue ve Byars (2003) ise iş tatminin yönetimin çalışanlara yönelik tutumu, iş tasarımı, çalışanın beklentilerinin karşılanması, çalışma şartları, sosyal ilişkiler, uzun dönemli fırsatlar, başka yerdeki fırsatlar, ilham seviyesi ve başarı ihtiyacı gibi durumların iş tatmini ya da tatminsizliğinin temelinde yatan faktörlerden olduğunu düşünmektedirler (akt. Aziri, 2011).

Çalışan örgüte, örgütün değerlerine ve amaçlarına karşı olumlu duygulara sahipse bu durum onun örgüt içindeki işinden tatmin olmasına yardımcı olur. Çalışanın iş tatmin seviyesi örgüt içindeki performansını etkiler (Awang, Ahamed ve Zin, 2010). İş tatmininin tersi olan iş tatminsizliği ani grevler, işi yavaşlatma, işten kaçma, düşük verimsizlik, disiplinsizlikler ve benzeri sorunların ortaya çıkışıyla kendini gösterir (Güney, 2011). Herzberg'in motivasyon ve hijyen teorisine göre örgüt politikaları, denetleme, kişiler arası ilişkiler, çalışma şartları, maaş, statü ve iş güvenliği gibi hijyen faktörleri ile başarı, tanınma, işin kendisi, sorumluluk, ilerleme ve büyüme gibi motivasyon faktörlerinin iş tatminine veya tatminsizliğine neden olabilir (Taek-Hong ve Waheed, 2011). Robbins (1998) iş tatmini ya da tatminsizliğinin temelinde ücret, çalışma ortamı ve iş arkadaşları ile olan ilişkilerin olduğunu ifade etmektedir.

İş tatmini çalışanın örgütü ile girdiği etkileşimin sonucu hissettiklerinin bütünüdür. Yüksek oranda bir iş tatmini bir örgütün değişimi, gelişimi, misyonunu gerçekleştirme, etkililiği, verimliliği ve geleceği için önemlidir. Çünkü iş tatmini çalışan performansı, iş verimliliği, personel sirkülasyonu, örgütsel vatandaşlık, adanmışlık, örgüte zarar veren davranışların azalması için önemlidir (Spector, 1997; Larrabee vd., 2003). Tükenmişlik, depresyon, psikolojik ve psikosomatik rahatsızlıklar gibi sağlık sorunları (Aziri, 2011) ve hayat tatmini (Zelenski, Murphy ve Jenkins, 2008; Judge ve Watanabe, 1993) gibi önemli durumlar ile ilişkilidir (Meier ve Spector, 2015). Ayrıca iş tatmini bir çalışanın örgüte devam ya da terk etme niyetinin önemli bir göstergesidir. Dolayısıyla çalışanların kuruma devamlılığı ve verimlilikleri için iş tatmininin önemi göz ardı edilmemelidir (Batura vd., 2015). Tüm bu nedenlerden ötürü iş tatmini çalışanların bir örgüt içinde ne kadar mutlu olduklarını belirlemek amacıyla kullanılan bir değişken haline gelmiştir (Wright ve Cropanzano, 2000).

Yöntem

Araştırma modeli

Okullarda var olan ve araştırmacılar tarafından değiştirilemeyen okul yapısı, örgütsel sessizlik ve iş tatmini arasındaki ilişkiler hakkında fikir edinebilmek için ilişki desen kullanılmıştır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Bağımsız ve bağımlı değişkenler arasındaki ilişkiler yapısal eşitlik modellemesiyle incelenmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2013).

Evren ve örneklem

Araştırmanın evrenini Adıyaman ilindeki devlet okullarında, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında ilköğretim, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan 9504 öğretmen oluşturmaktadır (MEB, 2017). İlde bulunan 784 okuldan basit seçkisiz örnekleme yöntemine göre 30 okul belirlenmiş ve daha sonra bu okullarda görev yapan tüm (320) öğretmenlere ulaşılmıştır. Dağıtılan formlardan geriye dönenler arasından hatalı doldurulanlar elendiğinde geriye 238 form kalmıştır. Cohen, Manion ve Morrison'un (2007) formülüyle yüzde on kabul edilebilir hata oranı ve yüzde doksan dokuz güven aralığına göre hesaplanan gerekli katılımcı sayısı 164'dür. Bu nedenle örneklemin evreni temsil edebileceği söylenebilir. Katılımcılara ait tanımlayıcı istatistikler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcılara ait tanımlayıcı istatistikler

Etken	Değişken	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Erkek	160	67.2
	Kadın	74	31.1
	Belirtmeyen	4	1.7
	1-5	51	21.4
	6-10	48	20.2
Kıdem	11-15	45	18.9
	16-20	40	16.8
	21 ve üzeri	27	11.3
	Belirtmeyen	27	11.3
Öğrenim	Lisans	209	87.8
	Lisansüstü	18	7.6
	Belirtmeyen	11	4.6
Branş	Sınıf	46	19.3
	Branş	163	68.5
	Belirtmeyen	29	12.2

Katılımcıların 160'ı (%67.2) erkek, 74'ü (%31.1) kadın iken, 4 katılımcı (%1.7) cinsiyet belirtmemiştir. Kıdem bakımından 51 öğretmen 1-5 yıl arası, 48 öğretmen 6-10 yıl arası, 45 öğretmen 11-15 yıl arası, 40 öğretmen 16-20 yıl arası, 27 öğretmen ise 21 yıl ve üzeri deneyime sahiptir. Lisans mezunu olan 209, lisansüstü eğitim mezunu olan 18 öğretmen yer almaktadır. Sınıf öğretmeni olduğunu belirten 46, branş öğretmeni olduğunu belirten 163 öğretmen araştırmaya katılmıştır.

Veri toplama araçları

Öğretmenlerden veriler, örgütsel sessizlik, iş tatmini, okul yapısı ölçekleriyle cinsiyet, branş, öğrenim düzeyi ve mesleki kıdem demografik değişkenlerinden oluşan bir form aracılığıyla toplanmıştır.

Örgütsel Sessizlik Ölçeği: Bu ölçek biri ters puanlanan olmak üzere 12 maddeden ve tek boyuttan oluşan beşli Likert tipi bir ölçektir. Erenler (2010) tarafından turizm sektörü için geliştirilmiştir. Ölçeğin okullarda uygulanabilmesi için maddeler araştırma örnekleme hi-tap edecek şekilde düzenlenmiştir. Madde-toplam korelasyonu Seçer'e (2015) göre düşük ($r<0.30$) olan bir madde elendiğinde geriye kalan 11 maddenin ölçeğin özgün tek boyutlu yapısını koruduğu, en çok olabilirlik yöntemiyle yapılan doğrulayıcı faktör analiziyle Hu ve Bentler'e (1999) göre uyumlu indeks değerlerinin elde edilmesiyle anlaşılmıştır ($\chi^2/sd=3.5$, GFI=0.89, CFI=0.91, IFI=0.91). Ölçeğin bu çalışmada toplanan verilerle hesaplanan güvenirlilik katsayısı $\alpha=0.89$ ve açıkladığı toplam varyans %45.9 olarak bulunmuştur.

İş Tatmini Ölçeği: Agho, Price ve Mueller (1992) tarafından geliştirilen 6 maddeli, tek boyutlu ve beşli Likert tipi bir ölçektir. Türkçeye uyarlanarak kullanılması için alan ve dil uzmanlarının yer aldığı bir çeviri ekibi kurulmuştur. Türkçeye çevrilen maddeler İngilizceye tekrar çevrilmiş ve uzmanlar arasında yüksek düzeyde uyum sağlanması dikkate alınmıştır. Madde-toplam korelasyonu Seçer'e (2015) göre düşük ($r<0.30$) olan bir madde elendiğinde geriye kalan 5 maddenin ölçeğin özgün tek boyutlu yapısını koruduğu, en çok olabilirlik yöntemiyle yapılan doğrulayıcı faktör analiziyle Hu ve Bentler'e (1999) göre uyumlu indeks değerlerinin elde edilmesiyle anlaşılmıştır ($\chi^2/sd=1.4$, GFI=0.98, CFI=0.99, IFI=0.99). Ölçeğin bu çalışmada toplanan verilerle hesaplanan güvenirlilik katsayısı $\alpha=0.86$ ve açıkladığı toplam varyans %57.7 olarak bulunmuştur.

Okul Yapısı Ölçeği: Hoy ve Sweetland (2000) tarafından geliştirilen ölçek Buluç (2009) tarafından Türkçeye uyarlanmış, Özer ve Dönmez (2013) tarafından faktör yapısı yeniden incelenmiştir. 12 madde ile kolaylaştırıcı okul yapısı ve engelleyen okul yapısı adlı 2 boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin özgün iki boyutlu yapısını koruduğu, en çok olabilirlik yöntemiyle yapılan doğrulayıcı faktör analiziyle Hu ve Bentler'e (1999) göre uyumlu indeks değerlerinin elde edilmesiyle anlaşılmıştır ($\chi^2/sd=1.5$, GFI=0.94, CFI=0.98, IFI=0.98). Ölçeğin bu çalışmada toplanan verilerle hesaplanan güvenirlilik katsayısı kolaylaştırıcı okul yapısı boyutu için $\alpha=0.87$, engelleyen okul yapısı boyutu için $\alpha=0.83$ ve açıkladığı toplam varyans %50.6 olarak bulunmuştur.

Verilerin toplanması ve çözümlenmesi

Verilerin toplanabilmesi için en uygun zaman okul yöneticileriyle birlikte belirlenmiştir. Katılımcılara araştırmanın amacı hakkında bilgiler verilmiş ve gizliliğin sağlanacağına ilişkin güvence verilmiştir. Veriler toplanırken katılımcılara rehberlik edilmiştir. Verilerin standart

Z puanları hesaplanmış ve -3 ile +3 arasında kalanlar çözümlenmiştir. Hesaplanan basıklık, çarpıklık ve Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarına göre verilerin normallik varsayımını karşılamasından sonra R programıyla en çok olabilirlik hesaplamasına dayalı yapısal eşitlik modellemesi yapılmış ve tanımlayıcı istatistiksel çözümler gerçekleştirilmiştir. Kurulan modele ait ayrıntılı şekil ekte yer almaktadır. Örgütsel sessizlik, iş tatmini ve okul yapısı düzeylerini anlamlandırmak için beşli Likert derece aralıklarına başvurulmuştur (1:1.00–1.79, 2:1.80–2.59, 3:2.60–3.39, 4:3.40–4.19, 5:4.20–5.00).

Bulgular

Katılımcıların algıladığı örgütsel sessizlik, iş tatmini ve okul yapısı düzeyleri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Katılımcıların algıladığı örgütsel sessizlik, iş tatmini ve okul yapısı düzeyleri

	X	SS	Düzyer
Örgütsel Sessizlik	2.35	0.86	Katılmıyorum (2/5)
İş Tatmini	3.92	0.88	Katılıyorum (4/5)
Kolaylaştırıcı Okul Yapısı	3.33	0.90	Bazen (3/5)
Engelleyici Okul Yapısı	2.42	0.87	Ara Sıra (2/5)

Bulgulara göre öğretmenlerin algıladığı örgütsel sessizliğin ortalaması ($X=2.35$, $SS=0.86$) katılmıyorum düzeyinde yer aldığından araştırma örneklemindeki okullarda örgütsel sessizliğin ortaya çıkmadığı iddia edilebilir. Öğretmenlerin algıladıkları iş tatmini ortalamaları ($X=3.92$, $SS=0.88$) ise katılıyorum düzeyindedir. Dolayısıyla öğretmenlerin işlerinden genel olarak tatmin oldukları söylenebilir. Son olarak kolaylaştırıcı okul yapısıyla ilgili algıların ortalamasının ($X=3.33$, $SS=0.90$) bazen düzeyinde ve engelleyici okul yapısının ortalamasının ($X=2.42$, $SS=0.87$) ara sıra düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla araştırmaya katılan okullarda kolaylaştırıcı yapının baskın olduğu söylenebilir.

Katılımcıların algıladığı örgütsel sessizlik, iş tatmini ve okul yapısı arasındaki korelasyonlar Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3. Örgütsel sessizlik, iş tatmini ve okul yapısı arasındaki korelasyonlar

	Örgütsel Sessizlik	İş Tatmini	Kolaylaştırıcı Okul Yapısı
İş Tatmini	-0.31*		
Kolaylaştırıcı Okul Yapısı	-0.46*	0.28*	
Engelleyici Okul Yapısı	0.49*	-0.23*	-0.60*

* $p<0.001$

Bulgulara göre kolaylaştırıcı okul yapısıyla örgütsel sessizlik arasında orta düzeyde ve ters yönlü bir ilişkinin ($r=-0.46$, $p<0.001$), iş tatminiyle de zayıf bir ilişkinin ($r=0.28$, $p<0.001$) olduğu söylenebilir. Engelleyici okul yapısıyla örgütsel sessizlik arasında orta düzeyde bir ilişkinin ($r=0.49$, $p<0.001$), iş tatminiyle de ters yönlü zayıf bir ilişkinin ($r=-0.23$, $p<0.001$) olduğu iddia edilebilir. İş tatminiyle örgütsel sessizlik arasında ise zayıf ve ters yönlü bir ilişkinin ($r=-0.31$, $p<0.001$) varlığından söz edilebilir. Kolaylaştırıcı ve engelleyici okul yapıları arasında orta düzeyde ters yönlü bir ilişkinin ($r=-0.60$, $p<0.001$) olduğu söylenebilir.

Okul yapısının örgütsel sessizlik ve iş tatmini üzerindeki etkisinin ortaya konulabilmesi için kurulan yapısal eşitlik modelinin bulunan ve olması gereken uyum değerleri Tablo 4’de sunulmuştur.

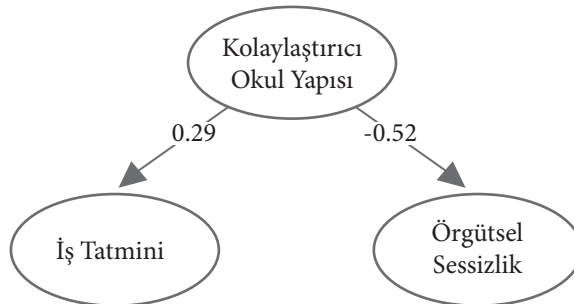
Tablo 4. Modele ait uyum değerleri

Uyum Endeksleri	Mükemmel Uyum Aralıkları*	Kabul Edilebilir Uyum Aralıkları*	Bulunan Değerler	Sonuç
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$	$2 \leq \chi^2/sd \leq 3$	1.55	Mükemmel Uyum
GFI	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.80 \leq GFI \leq .95$	0.85	Kabul Edilebilir Uyum
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI \leq .95$	0.94	Kabul Edilebilir Uyum
IFI	$.95 \leq IFI \leq 1.00$	$.90 \leq IFI \leq .95$	0.93	Kabul Edilebilir Uyum
RMSEA	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$	0.05	Kabul Edilebilir Uyum
SRMR	$.00 \leq SRMR \leq .05$	$.05 \leq SRMR \leq .10$	0.06	Kabul Edilebilir Uyum

* Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014; Hu ve Bentler, 1999.

Modelin uyum düzeyini belirlemede kullanılan uyum endeksleri ($\chi^2/sd=1.55$, $GFI=0.85$, $CFI=0.94$, $IFI=0.93$, $RMSEA=0.05$, $SRMR=0.06$) referans aralıklarında yer almaktadır. Dolayısıyla model ile veriler arasında uyum olduğu ve kolaylaştırıcı okul yapısının örgütsel sessizlik ile iş tatmini etkilediği kabul edilebilir. Kolaylaştırıcı okul yapısının, örgütsel sessizlik ve iş tatmini üzerindeki etkilerinin düzeyi Şekil 1’de sunulmuştur.

Şekil 1. Kolaylaştırıcı okul yapısının iş tatmini ve örgütsel sessizliğe etkisi



Bulgulara göre kolaylaştırıcı okul yapısının örgütsel sessizliği orta düzeyde ve ters yönlü ($\beta=-0.52$, $p<0.001$) olarak, iş tatminini ise zayıf düzeyde ($\beta=0.29$, $p<0.05$) etkilediği söylenebilir. Dolayısıyla okul yapısı kolaylaştırıcı bir yapıya sahip olduğunda örgütsel sessizliğin azalacağı ve öğretmenlerin iş tatminlerinin artacağı iddia edilebilir.

Sonuç ve Tartışma

Kolaylaştırıcı okul yapısı, örgütsel sessizlik ve iş tatmini arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada söz konusu ilişkilerin varlığı ortaya konmuştur. Kolaylaştırıcı okul yapısıyla örgütsel sessizlik arasında orta düzeyde ve ters yönlü bir ilişkinin, iş tatminiyle de zayıf bir ilişkinin olduğu, engelleyici okul yapısıyla örgütsel sessizlik arasında orta düzeyde bir ilişkinin, iş tatminiyle de ters yönlü zayıf bir ilişkinin olduğu, kolaylaştırıcı ve engelleyici okul yapıları arasında orta düzeyde ters yönlü bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Söz konusu ilişkiler daha önceki araştırmalarla ortaya konmadığından bu araştırmanın sonuçlarını alanyazınla kıyaslamak mümkün olamamaktadır. İş tatminiyle örgütsel sessizlik arasında zayıf ve ters yönlü bir ilişkiye rastlanmıştır. Diğer araştırmaların bulguları da bu ilişkiyi desteklemektedir (Aktaş ve Şimşek, 2015; Amah ve Okafar, 2008; Cheng, Lu, Chang, ve Johnstone, 2013; Yılmaz, Çetinel ve Uysal, 2016). Dolayısıyla iş tatmininin yaşandığı okullarda örgütsel sessizliğin görülme olasılığının az olduğu söylenebilir. Bu durumun nedeni iş tatminini sağlayan olumlu etkenlerin örgütsel sessizliğin ortaya çıkmasını engellemesi olabilir.

Araştırmanın bulgularından yola çıkılarak okul yapısının okuldaki örgütsel sessizliği etkilediği sonucuna varılabilir. Öğretmenlerin okulun yapısından etkilenerek fikirlerini ifade etmekten kaçınmaları sonucunda sessiz kalmaları beklenebilir. Örgütsel sessizliğin nedenleri yapısal, kişisel, siyasal, kültürel ve benzeri etkenlerden kaynaklanabilmektedir (Çakıcı, 2007;2008; Milliken, Morrison, ve Hewlin, 2003). Okul yapısının sessizliği orta düzeyde etkilediği ele alınırsa okul yapısının öğretmenlerin sessiz kalma durumları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Söz konusu etkinin ters yönlü olmasının sessizliğin olumsuz ve istenmeyen bir davranış olmasından kaynaklanması muhtemeldir. Çünkü okul yapısının kolaylaştırıcı olması durumunda olumsuz davranışları azaltması beklenebilir. Dolayısıyla bir okuldaki yapı ne kadar kolaylaştırıcı ise öğretmenlerin sessiz kalmalarına o kadar az rastlanacağı öngörülebilir.

Araştırmanın bulgularından yola çıkılarak okul yapısının öğretmenlerin iş tatminini etkilediği sonucuna varılabilir. Öğretmenlerin iş tatminini etkileyen birçok değişken bulunmaktadır (Meier ve Spector, 2015). Maddi ve manevi beklentilerin karşılanması, toplumsal statü,

çalışma şartları, verimlilik, sosyal ilişkiler gibi değişkenlerden birkaçının okul ortamında bulunduğu düşünülürse, okul yapısının iş tatminini etkilemesi bir anlam ifade etmektedir. Söz konusu etkinin zayıf olmasının nedeni iş tatmininin çok çeşitli nedenlerinin olmasından kaynaklanabilir. Dolayısıyla okul yapısının kolaylaştırıcı olmasının öğretmenlerin işlerinden tatmin olmasına katkı sağlayabileceği söylenebilir.

Bulgulara göre okul yapısının örgütsel sessizliği iş tatmininden daha çok etkilediği sonucu da çıkarılabilir. Bu durum iş tatminini etkileyen çeşitli değişkenlerin olabileceğini desteklemektedir. Nitekim Hajdukova, Klementova ve Klementova (2015) iş tatmininde statü, çalışma ortamı, iş yeri atmosferi ve iyi bir çalışma ekibinin etkili olduğunu Aziri (2011) ise yapılan işin doğası, maaş, ilerleme fırsatları, yönetim, çalışma grupları ve çalışma şartları gibi değişkenlerin tatmin olma ya da olmama durumunda belirleyici etkenler olduğunu belirtmektedir. Ayrıca örgütsel sessizliğin örgüt yapısına daha duyarlı olduğu (Argyris, 1997) düşünülürse okul yapısının örgütsel sessizliği iş tatmininden daha çok etkilemesinin nedeni anlaşılabilir.

Örnekleme yer alan okulların kolaylaştırıcı yapıda oldukları belirlenmiştir. Bu durumla Türkiye’de yapılan diğer araştırmalarda da karşılaşılmıştır (Buluç, 2009; Ömeroğlu, 2006; Kılınç, Koşar ve Er, 2016). Okullar kişiler arası ilişkilerin ön plana çıktığı toplumsal örgütler olduğundan okul yapısını değerlendirmek için bürokrasi ve profesyonellikten çok insan ilişkileri, iletişim, yönetim anlayışı, kural, uygulama ve düzenlemelerin öğretmenlerin düşünce, tutum, davranış ve beklentilerine etkisini esas alan kolaylaştırıcı bir yaklaşımla ele alınmasının gerekliliği savunulmuştur (Bursalıoğlu, 2003). Kolaylaştırıcı yapı sorunların çözümünü, iş birliğini ve karar almaya katılımı sağlar (Hoy ve Sweetland, 2001). Öğretmenlik bir uzmanlık mesleği olduğundan okulların kolaylaştırıcı yapıda olmaları mesleğin icrasını da kolaylaştırabilir. Uzmanlıklarının gereğini yerine getirebilen öğretmenlerin kendilerini özgürce ifade etmeleri ve iş tatmini yaşamaları beklenebilir. Dolayısıyla araştırma örneklemindeki okullarda örgütsel sessizliğin ortaya çıkmadığı ve öğretmenlerin işlerinden tatmin olduklarının belirlenmesinde okulların kolaylaştırıcı yapıda olması rol oynamış olabilir.

Öneriler

Okul yapısı kolaylaştırıcı bir yapıya sahip olduğunda örgütsel sessizliğin azalacağı ve öğretmenlerin iş tatminlerinin artacağı saptandığından, okulların yapılarının kolaylaştırıcı olmalarının sağlanması önemli olabilir. Her ne kadar araştırma örneklemindeki okullarda kolaylaştırıcı yapıya rastlanmışsa da Türkiye’de yürütülen bazı araştırmalarda tam tersi bir durumla karşılaşılmıştır (Cerit, 2013; Özdemir ve Kılıç, 2014). Bu nedenle eğitim karar alıcılarına ve okul yöneticilerine sorumluluk verilerek tüm okulların kolaylaştırıcı yapıya sahip olmaları sağlanmalıdır. Okul yapısının kolaylaştırıcı olması için etkili iletişim yolları oluşturulma-

lı, katılımcı yönetim anlayışı benimsenmeli, uygulamalarda esneklik tanınmalı, profesyonel özerkliğe saygı gösterilmeli, öğretmenler güçlendirilmeli, iş birliği sağlanmalı, sorunlar birer öğrenme fırsatı olarak görülmeli, farklılıklara değer verilmeli, öğretmenlere güvenilmeli ve demokratik bir yönetim anlayışı benimsenmelidir. Okullarda hiyerarşik denetime gidilmemeli, otokrasi, katılık, iletişimsizlik, kurallara sorgusuz itaat ve hatalar için bedel ödeme gibi beklentilerden kaçınılmalıdır. Kolaylaştırıcı okul yapısının yerleşebilmesi için yapılan öneriler doğrultusunda mevzuatta değişikliğe gidilmelidir. Okul yöneticilerinin liderlikleri kolaylaştırıcı okul yapısının kurulmasında etkili olabileceğinden yöneticilere bu yönde eğitimlerin verilmesi önerilebilir.

Benzer konularda çalışacak araştırmacıların okul yapısının örgütsel sessizliği ve iş tatminini nasıl etkilediğini araştırmaları önerilebilir. Bunun için nitel araştırma yöntemlerinden yararlanılabilir. Deneysel yöntemlerin kullanılmasıyla ise bu araştırmada ortaya konan ilişkiden daha güçlü bir bağ kurulabilir. Okul yapısının etkilediği diğer değişkenlerin belirlenmesi de konunun önemini kavranmasına yardım edebilir. Ayrıca okul yapısı iş tatminini zayıf derecede etkilediği için iş tatminini etkileyen diğer değişkenlerin etkisinin saptanmasıyla önemli sonuçlar elde edilebilir.

Kaynakça

- Adler, P. S., & Borys, B. (1996). Two types of bureaucracy: Enabling and coercive. *Administrative Science Quarterly*, 41, 61-89.
- Agho, A. O., Price, J. L., & Mueller, C. W. (1992). Discriminant validity of measures of job satisfaction, positive affectivity and negative affectivity. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 65(3), 185-195.
- Akbarian, A., Ansari, M. E., Shaemi, A., & Keshtiaray, N. (2015). Review organizational silence factors. *Journal of Scientific Research and Development*, 2(1), 178-181.
- Akçakaya, M. (2016). Weber'in bürokrasi kuramının bugünü ve geleceği. *Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(8), 275-295.
- Aktaş, H., & Şimşek, E. (2015). Bireylerin örgütsel sessizlik tutumlarında iş doyum ve duygusal tükenmişlik algılarının rolü. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 11(24), 205-230.
- Amah, O. E., & Okafar, C. A. (2008). Relationships among silence climate, employee silence behavior and work attitudes: the role of self-esteem and locus of control. *Asian Journal of Scientific Research*, 1(1), 1-11.
- Argyris, C. (1997). Double loop learning in organizations. *Harvard Business Review*, 55(5).
- Arlı, D. (2013). İlkokul müdürlerinin örgütsel sessizlik ile ilgili görüşleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 69-84.
- Awang, Z., Ahamed, J. H., & Zin, N. M. (2010). Relationship among leadership style, organizational culture and employee commitment in university libraries. *Library Management*, 31(4), 253-266.
- Aydın, M. (2007). *Eğitim yönetimi* (7th ed.). Ankara: Hatiboğlu Basım ve Yayımları.
- Aziri, B. (2011). Job satisfaction: A literature review. *Management Research and Practice*, 3(4), 77-86.
- Başaran, İ. E. (2008). *Örgütsel davranış: insanın üretim gücü*. Ankara: Ekinoks.
- Batura, N., Skordis-Worrall, J., Thapa, R., Basnyat, R., & Morrison, J. (2015). Is the job satisfaction survey a good tool to measure job satisfaction amongst health workers in Nepal? Results of a validation analysis. *BMC Health Services Research*, 16(308), 1-13.
- Bildik, B. (2009). *Liderlik tarzları, örgütsel sessizlik ve örgütsel bağlılık ilişkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gebze: Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü.

- Buluç, B. (2009). İlköğretim okullarında bürokratik okul yapısı ile okul müdürlerinin liderlik stilleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 71-86.
- Bursalıoğlu, Z. (2003). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama (7. b.)*. Ankara: Pegem.
- Cerit, Y. (2013). Okulun bürokratik yapısı ile sınıf öğretmenlerinin profesyonel davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(4), 497-521.
- Cheng, J.-W., Lu, K.-M., Chang, Y.-Y., & Johnstone, S. (2013). Voice behavior and work engagement: the moderating role of supervisor-attributed motives. *Asia Pasific Journal of Human Resources*, 51, 81-102.
- Christen, M., Lyer, G., & Soberman, D. (2006). Job satisfaction, job performance and effort: A reexamination using agency theory. *Journal of Marketing*, 70, 137-10.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education (6. b.)*. New York: Routledge.
- Çakıcı, A. (2007). Örgütlerde sessizlik: Sessizliğin teorik temelleri ve dinamikleri. *Ç. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1, 145-162.
- Çakıcı, A. (2008). Örgütlerde sessiz kalınan konular, sessizliğin nedenleri ve algılanan sonuçları üzerine bir araştırma. *Ç. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 117-134.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları (3. b.)*. Ankara: Pegem.
- Deter, J. R., & Edmondson, A. C. (2005). No exit, no voice: the bind of risky voice opportunities in organization. *Academy of Management Proceedings* (1), 1-6.
- Dönder, H. H. (2006). *Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ve bürokrasi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Karahisar Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erenler, E. (2010). *Çalışanlarda sessizlik davranışının bazı kişisel ve örgütsel özelliklerle ilişkisi: Turizm sektöründe bir alan araştırması*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erigüç, G., Özer, Ö., Turaç, İ. S., & Songur, C. (2014). The causes and effects of the organizational silence: on which issues the nurses remain silent? *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 10(22), 131-153.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education (8. ed.)*. New York: McGraw-Hill.

- Gray, J. (2016). Investigating the role of collective trust, collective efficacy, and enabling school structures on overall school effectiveness. *Education Leadership Review*, 17(1), 114-128.
- Gray, J. A., & Summers, R. (2015). International professional learning communities: The role of enabling school structures, trust, and collective efficacy. *International Education Journal: Comparative Perspectives*, 14(3), 61-75.
- Gray, J., Kruse, S., & Tarter, C. J. (2016). Enabling school structures, collegial trust and academic emphasis: Antecedents of professional learning communities. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(6), 875-891.
- Güney, S. (2011). *Örgütsel davranış*. Ankara: Nobel.
- Hajdukova, A., Klementova, J., & Klementova, J. J. (2015). The job satisfaction as a regulator of the working behavior. *Social and Behavioral Sciences*, 190, 471-476.
- Hoy, K. W. (2003). An analysis of enabling and mindful school structures: Some theoretical, research and practical considerations. *Journal of Educational Administration*, 41(1), 87-108.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2013). *Educational administration: Theory, research, and practice*. (9th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Hoy, W. K., & Sweetland, S. R. (2000). School bureaucracies that work: Enabling, not coercive. *Journal of School Leadership* (10), 524-541.
- Hoy, W. K., & Sweetland, S. R. (2001). Designing better schools: the meaning and measure of enabling school structures. *Educational Administration Quarterly*, 37(3), 296-321.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal*, 6(1), 1-55.
- Judge, T. A., & Watanabe, S. (1993). Another look at the job satisfaction- Life satisfaction relationship. *Journal of Applied Psychology*, 78(6), 939-948.
- Kılınç, A. Ç., Koşar, S., & Er, E. (2016). The relationship between bureaucratic school structures and teacher self-efficacy. *Mchill Journal of Education*, 51(1), 615-634.
- Kish-Gephart, J. J., Detert, J. R., Trvevino, L. K., & Edmondson, A. C. (2009). Silenced by fear: the nature, sources, and consequences of fear at work. *Research in Organizational Behavior*, 29, 163-193.

- Larrabee, J., Janney, M., Ostrow, C., Withrow, M., Hobbs, M., & Burant, C. (2003). Predicting registered nurse job satisfaction and intent to leave. *Journal of Nursing Administration, 33*(5), 271-283.
- Mansfield, R. (1973). Bureaucracy and centralization: an examination of organizational structure. *Administrative science quarterly, 18*(4), 477-488.
- Mayerson, D. R. (2010). *The relationship between school climate, trust, enabling structures, and perceived school effectiveness*. St. John's University (New York), School of Education and Human Services.
- MEB (2017). *Millî eğitim istatistikleri örgün eğitim 2016/17*. Ankara: MEB.
- Meier, L. L., & Spector, P. E. (2015). Human Resource Management. In C. L. Cooper, *Wiley Encyclopedia of Management* (Vol. 5).
- Merton, R. K. (1940). Bureaucratic structure and personality. *Social forces, 18*(4), 560-568.
- Milliken, F. J., Morrison, E. W., & Hewlin, P. F. (2003). An exploratory study of employee silence upward and why. *Journal of Management Studies, 40*(6), 1453-1476.
- Morrison, E. W., & Milliken, F. J. (2000). Organizational silence: A barrier to change and development in a pluralistic world. *Academy of Management Review, 25*(4), 706-725.
- Nikmaram, S., Yamchi, H. G., Shojaii, S., Zahrani, M. A., & Alvani, S. M. (2012). Study on relationship between organizational silence and commitment in Iran. *World Applied Science Journal, 17*(10), 1271-1277.
- Orgambiez, A. (2017). Workplace empowerment and job satisfaction in Portuguese nursing staff: An exploratory study. *Central European Journal of Nursing and Midwifery, 8*(4), 749-755.
- Ömeroğlu, Ö. (2006). *Okul yönetiminde bürokrasi ile öğretmenlerin okula ilişkin tutumları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özdemir, S., & Kılıç, A. Ç. (2014). Bürokratik okul yapısı ile öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 10*(1), 1-23.
- Özer, N., & Dönmez, B. (2013). Kolaylaştırıcı okul yapısı ölçeğinin Türkçe formunun psikometrik özelliklerinin yeniden değerlendirilmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 3*(4), 57-68.
- Pinder, C. C., & Harlos, K. P. (2001). Employee silence: Quiescence and acquiescence as responses to perceived injustice. *Research in Personnel and Human Resources Management* (20), 331-369.

- Redding, W. C. (2009). Rocking boats, blowing whistles and teaching speech communication. *Communication Education*, 245-258. doi: <https://doi.org/10.1080/03634528509378613>
- Rhoads, D. H. (2009). *Enabling structure and collective efficacy: a study of teacher perceptions in elementary divisions of American schools in Mexico*. Seton Hall University Dissertations and Theses.
- Robbins, A. (1998). *Organizational behavior: contexts, controversies, applications*. USA: Prentice-Hall.
- Seçer, İ. (2015). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Anı.
- Sinden, J. E., Hoy, W. K., & Sweetland, S. R. (2004). An analysis of enabling school structure: Theoretical, empirical and research considerations. *Journal of Educational Administration*, 42(4), 462-478.
- Spector, P. E. (1997). *Job satisfaction*. USA: Sage Publications Inc.
- Sweetland, S. R. (2001). Authenticity and sense of power in enabling school structures: an empirical analysis. *Education*, 121(3), 581-588.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics (6. ed.)*. Upper Saddle River: Pearson.
- Taek-Hong, T., & Waheed, A. (2011). Herzberg's motivation-hygiene theory and job satisfaction in the Malaysian retail sector: The mediating effect of love of money. *Asian Academy of Management Journal*, 16(1), 73-94.
- Watts, D. M. (2009). *Enabling school structure, mindfulness, and teacher empowerment: test of a theory*. Doctoral dissertation, University of Alabama Libraries.
- Wright, T. A., & Cropanzano, R. (2000). Psychological well-being and job satisfaction as predictors of job performance. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5(1), 84-94.
- Wu, J. H., Hoy, W. K., & Tarter, C. J. (2013). Enabling school structure, collective responsibility, and a culture of academic optimism: Toward a robust model of school performance in Taiwan. *Journal of Educational Administration*, 51(2), 176-193.
- Yılmaz, S. E., Çetinel, E., & Uysal, D. (2016). The effect of organizational silence on job satisfaction: a research on bank employees. *İşletme Araştırma Dergisi*, 8(1), 75-99.
- Zelenski, J. M., Murphy, S. A., & Jenkins, D. A. (2008). The happy-productive worker thesis revisited. *Journal of Happiness Studies*, 9(4), 521-537.

THE RELATIONSHIPS AMONG ENABLING SCHOOL STRUCTURE, ORGANIZATIONAL SILENCE AND JOB SATISFACTION

Extended Abstract

Purpose

Literature suggests that organizational structure affect the organizational silence and job satisfaction in school because teachers behave in accordance with the structure of the school in which they work. Therefore, when the structure of the school negatively affects the teachers, it can be observed that the teachers cannot express themselves and remain silent and cannot be satisfied with their job. When the school structure is enabling, teachers can freely express their views and be satisfied with their job. For these reasons, it was aimed to test the hypothesis that “school structure affects organizational silence and job satisfaction of teachers” in the research.

Method

The relational design was used to reveal the relationships among school structure, organizational silence, and job satisfaction, which existed in schools and could not be changed by researchers. Relationships between independent and dependent variables can be examined by structural equation modeling. In the models established, samples with more than 200 participants are usually sufficient. The population of the research consists of 9504 teachers working in primary schools, middle schools and high schools in 2016-2017 academic year in Adiyaman province. From 784 public schools in the province, data were collected from 420 teachers working in 35 schools, which were selected according to simple random sampling method. 238 forms have been analyzed when the incorrectly filled ones are eliminated from the returning forms. Data from teachers were collected through a form consisting of organizational silence, job satisfaction, school structure scales, gender, branch, education level and professional seniority demographic variables. The best time to collect the data is determined by school administrators. Volunteerism was considered during the collection of data. Information was provided about the intent of the participant’s research and assurance was given that confidentiality could be ensured. Participants were guided to participate while the data were collected. Standard Z scores of the data were calculated and those between -3 and +3 were analyzed. After the calculation of the kurtosis, skewness and Kolmogorov-Smirnov test results, the data were modeled by the AMOS program and the descriptive statistical analyzes were performed by the SPSS program.

Results

Organizational silence did not occur in the schools, the schools had enabling structures, the teachers had job satisfaction, the school structure affected silence negatively at a medium level while it affected job satisfaction at a minimum level, and job satisfaction and organizational silence were correlated negatively at a minimum level.

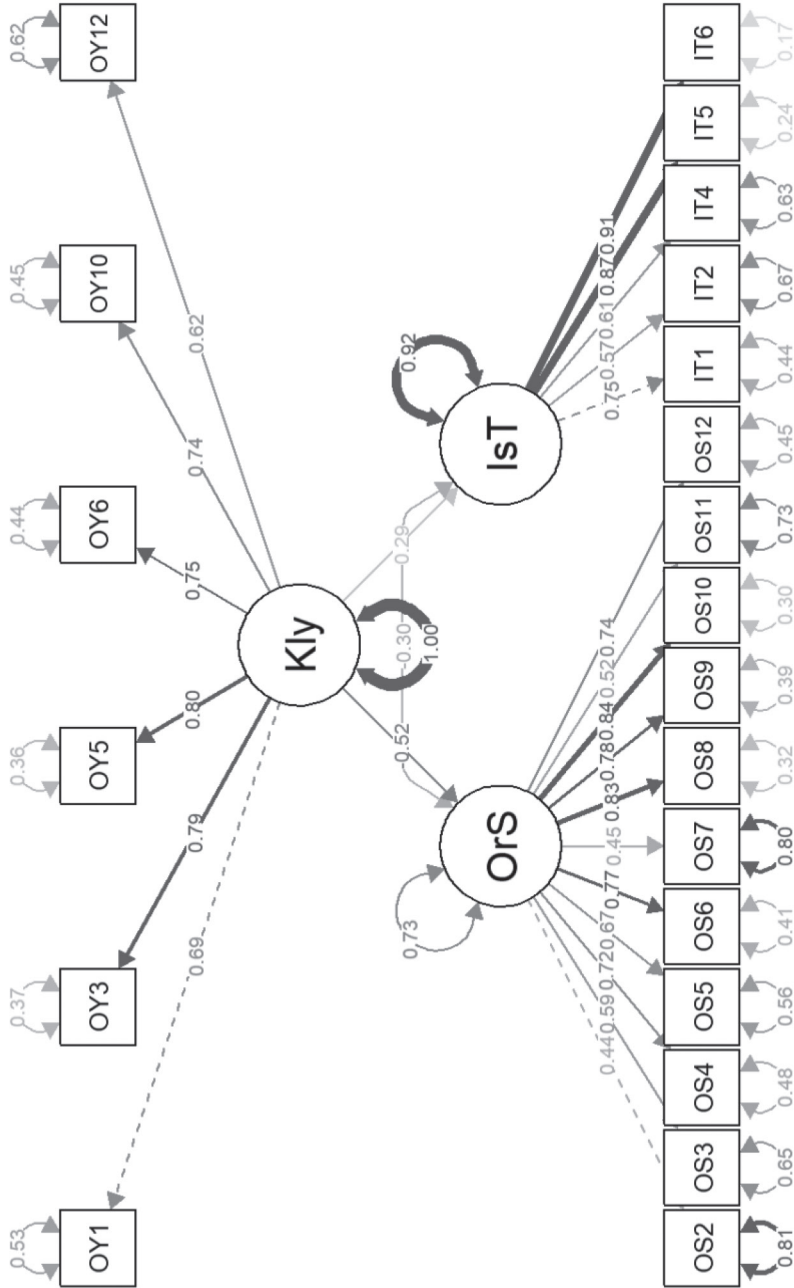
Discussion

The causes of organizational silence can be stemmed from structural, personal, political and cultural factors. It can be said that the structure of the school has an important effect on the silence of the teachers. There are many variables such as social status, working conditions, productivity, and social relations that affect teachers' job satisfaction. Therefore, it is meaningful that the school structure affects job satisfaction. According to the findings, it can be concluded that the structure of school affects organizational silence more than job satisfaction. This supports a variety of variables that affect job satisfaction. Since organizational silence is more sensitive to organizational structure, then it is understandable that school structure affects organizational silence more than job satisfaction. It has been determined that the schools in the sample have enabling structure. This situation has also been encountered in other studies. Since teaching is a profession of specialization, facilitating the enabling structure of schools can also facilitate the execution of the profession. Teachers who can fulfill the needs of their expertise can be expected to express themselves freely and have job satisfaction.

Conclusion

In order to facilitate an enabling school structure, effective communication channels should be established, participatory management should be adopted, flexibility should be given in practice, professional autonomy must be respected, teachers must be strengthened, cooperation should be provided, problems must be seen as learning opportunities, differences should be valued, teachers should be trusted, and democratic management should be adopted. Schools should not go through a hierarchical control and should avoid expectations such as autocracy, rigidity, lack of communication, unquestioned obedience, and paying for mistakes. The legislation should be amended in line with the recommendations made in order to facilitate an enabling school structure. Since the leadership of the school administrators can be effective in facilitating an enabling school structure, it may be suggested that administrators be given training in this direction. It may be suggested that researchers working on similar issues investigate how school structure affects organizational silence and job satisfaction. Qualitative research methods can be used for this. By using experimental methods, a stronger causality can be established. Determining other variables influenced by the school structure may also help to grasp the issue. In addition, because the school structure affects job satisfaction weakly, important results can be obtained by determining the effects of other variables that affect job satisfaction.

EK



EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERGİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 10 / Sayı: 19 / Yaz 2019

JOURNAL OF EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol: 10 / No: 19 / Summer 2019

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN FEN KAVRAM YANILGILARINA İLİŞKİN ZİHİNSEL MODELLERİ

MENTAL MODELS OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS ABOUT SCIENCE MISCONCEPTIONS

Menşure ALKIŞ KÜÇÜKAYDIN

www.dergipark.gov.tr/eibd
eibd@eibd.org.tr

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN FEN KAVRAM YANILGILARINA İLİŞKİN ZİHİNSEL MODELLERİ

Menşure ALKIŞ KÜÇÜKAYDIN¹

Öz: Öğrencilerde var olan kavram yanlışlarının tespiti, bu tespitlere göre uygun stratejilerin sınıf ortamında etkin bir biçimde kullanılarak gerekli öğrenme ortamlarının işe koşulması ve yanlışların iyileştirilmesi hususunda öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Öğrencilerdeki kavramsal değişim için gerekli stratejilerin belirlenmesi ve uygulanması, öğretmenin öğretiminde yer vermesi gereken bir durumdur. Ancak istenen bu durumu sağlamak için öğretmenlerde kavram yanlışlarının olmaması beklenmektedir. Bu amaçla, çalışmada deneyimli sınıf öğretmenlerinin, fen kavram yanlışlarına ilişkin zihinsel modelleri incelenmiştir. Durum çalışmasının kullanıldığı bu araştırma, İç Anadolu Bölgesi’nde yer alan büyük bir ilçenin, özel iki ilkokulunda görev yapan altı sınıf öğretmeniyle yürütülmüştür. Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemleri arasında yer alan ölçüt örnekleme tekniği ile oluşturulmuştur. Çalışmanın veri toplama aracı görüşme olup, veri analiz yöntemi olarak içerik analizi kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre deneyimli sınıf öğretmenlerinin “kavram yanlışısı” ifadesine ilişkin yeterli tanımlama yapamadıkları ayrıca kendilerine sunulan kavram yanlışlarını fark etmeyip, yanlışları doğru olarak değerlendirdikleri görülmüştür. Elde edilen bulgular doğrultusunda, öğretmenler için profesyonel gelişimlerini destekleyecek ve sınıflarındaki kavram yanlışlarını çözüme noktasında kendi kendilerine yetebilecekleri, karşılıklı tartışmaların yürütüldüğü ortamların sağlanması önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: fen, kavram yanlışısı, sınıf öğretmeni.

Giriş

Kavramlar, yaşadığımız dünya üzerindeki varlıkları, fikirleri, olgu ve olayları zihnimize gerçek dünya arasında köprü kurarak anlamamıza yardımcı olan imgeler olarak tanımlanmaktadır (Brown, 2011; Tall, 2011). Kavram yanlışısı olarak ifade edilen durum ise kişinin

MAKALE HAKKINDA:

Geliş Tarihi: 14.08.2018; Revizyon Tarihi: 23.10.2018; Kabul Tarihi: 13.11.2018

1) Dr. Öğr. Üyesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, mensurealkis@hotmail.com
ORCID ID: 0000-0003-4410-1279

deneyimleri aracılığıyla bahsedilen varlık, fikir, olgu ya da olaylar hakkında yanlış anlamaya sebebiyet veren fikirler olarak açıklanmaktadır (Martin, Sexton ve Gerlovich, 2002). Kavram yanılgısına işaret eden bu tanımın ilgili literatürde farklı kullanımları mevcuttur. Stein, Barman ve Larrabee (2007) kavram yanılgılarını; kabul edilebilen ifadelerin varyansı olarak temsil edilebileceğini vurgularken, Hewson ve P.Hewson (1983) “*alternatif kavramlar*”, Krebs (1999) “*yanlış anlamalar*”, Bahar (2003) “*bilimsel doğrularla uyuşmayan yorumlamalar*”, van den Broek ve Kendeou (2008) “*doğrulanmamış ön bilgiler*”, Ebert-May, Williams, Luckie ve Hodder (2004) “*hatalı ya da naiif bilgiler*” ifadesini kullanmıştır. Ancak bu çalışmada bilim insanları tarafından kabul edilen ve genel kavram çerçevesinin dışında kullanılan fikirleri işaret etmesi (Odom ve Barrow, 1995) bakımından “*kavram yanılgısı*” ifadesinin kullanımı tercih edilmiştir.

Fen eğitiminde tespit edilen kavram yanılgıları kimi çalışmalarda öğrenme üzerinde bir engel olarak görülmüştür (Acar ve Tarhan, 2007; Hamza ve Wickman, 2007; Töman ve Ergen, 2014). Bununla birlikte fen eğitimi alanında yapılan pek çok çalışmada kavram yanılgıları, öğretmenlerin öğretimlerinde kullanabilecekleri hızlı ve güçlü birer öğrenme kaynağı olarak tasvir edilmiştir (Butler, Simmie ve O’Grady, 2015; Gomez-Zwiep, 2008; Larkin, 2012). Bu açıdan incelendiğinde kavram yanılgıları; kökenlerinin tespiti, sınıf içerisinde farklı bakış açılarının ortaya konulması ve sosyokültürel değişkenlerin tartışma ortamına aktarılması bakımından eğitimde fırsata dönüştürülebilir. Konuyla ilgili yürütülen çalışmaların, çoğunlukla fenin belli bir konusuna odaklanarak tespit amaçlı yürütüldüğü görülmüştür. Sanger ve Greenbowe (1999) elektrokimya; Tamir, Gal-Chappin ve Nussnovitz (1981) tohumların canlılığı; Ahi (2017) boşaltım sistemi; Andersson ve Wallin (2000) ozon tabakasının delinmesi; Baxter (1989) astronomik olaylar; Bryce ve Blown (2013) Dünya, Ay ve Güneş’in şekilleri; Buluş Kırıkkaya ve Güllü (2008) ısı-sıcaklık, buharlaşma-kaynama; Byrne (2011) mikroorganizmalar; Çepni ve Keleş (2006) basit elektrik devreleri; Chambers (1983) bilim insanı imajı; Demirci ve Efe (2007) ses; Hatzinikita, Koulaidis ve Hatzinikitas (2005) maddedeki değişimler; Opitz, Blankenstein ve Harms (2017) enerji; Patrick ve Tunnicliffe (2008) omurgalı-omurgasız canlılar konusunda çalışma yürütmüşlerdir. Yürütülen bu çalışmaların büyük bir kısmında, kavram yanılgılarının öğretimden sonra bile devam ettiği ve değişime karşı dirençli olduğu tespit edilmiştir. Bu tespitlerden yola çıkılarak kavram yanılgılarını; öğrencilerin çeşitli deneyimleri sonucunda elde ettikleri verileri anlamlandırmak için kullandıkları büyük bilgi sisteminin parçası biçiminde yeniden tanımlamak mümkündür.

Kavram yanılgıları konusunda yürütülen çalışmaların bir kısmında, kavram yanılgılarının tespiti ve düzeltilmesi konusu ele alınmış, farklı kademelerdeki öğrenci ve öğretmen adayları ile çalışmalar gerçekleştirilmiştir (Acar ve Tarhan, 2007; Bakırcı ve Çalık, 2013; Çalık, Kolmuş ve Karagölge, 2010; İpek ve Çalık, 2008). Ancak kavram yanılgısının kaynaklarından biri olarak gösterilen öğretmenlerin (Opitz vd., 2017), kavram yanılgısına ilişkin zihinsel

modelleri ve bu modellerin onların öğretimlerini nasıl etkilediği konusu çalışmalarda bir boşluk olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrencilerde var olan kavram yanlışlarının tespiti, bu tespitlere göre uygun stratejilerin sınıf ortamında etkin bir biçimde kullanılarak gerekli öğrenme ortamlarının işe koşulması ve yanlışların iyileştirilmesi hususunda öğretmenlerin büyük bir çaba sarf etmesi gerekmektedir. Öğrencilerdeki kavramsal değişim için gerekli stratejilerin belirlenmesi ve uygulanması öğretmenin öğretiminde yer vermesi gereken bir durumdur (Andersson ve Wallin, 2000). Öğretmen uygulamalarının, öğrencilerdeki kavram yanlışlarının oluşum sebeplerinden biri olarak gösterildiği çalışmalarda (Köse, 2008; Opitz vd., 2017), öğretmenlerin aktif öğrenme ve etkileşimli öğrenmeyi öğrenciler için kullanımı önerilmektedir. Öğrenci söylem ve sorgulamaları yoluyla, öğrenci düşüncesini aktif hâle getirecek stratejilerin uygulanması, bir öğretmen için başarının bir parçası olarak görülmektedir (Opitz vd., 2017). Ayrıca mevcut kavram yanlışlarının farkında olan bir öğretmen için, öğretiminde kavram yanlışlarına yer verme ihtimali de söz konusu değildir (Gomez-Zwiep, 2008). Bununla birlikte kavram yanlışları konusunda bilgi sahibi bir öğretmenin, öğrencilerine yönelik alternatif uygulamalar geliştireceği de söylenebilir. Bakırcı ve Çalık (2013) ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinde var olan kavram yanlışlarının düzeltilmesinde rehber materyallerin etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca literatürde kavram yanlışlarının düzeltilmesiyle ilgili olarak kayda değer çalışmalar bulunmaktadır (Çalık, Ayas ve Coll, 2009; Küçük ve Çalık, 2015; Köse, 2007; Türk ve Çalık, 2008).

Yapılan tüm çalışmalar esasen öğretmenin konuyla ilgili farkındalık düzeyini ve kavram yanlışlarına ilişkin nasıl bir zihinsel modele sahip olduğunu da göstermektedir. Meyer (2004) yürütmüş olduğu çalışmasında deneyimli öğretmenlerin, öğrencilerinin ön bilgileri hakkında fikir sahibi oldukları, öğrenci fikirleri ile ilgili karmaşık bilgi yapısına sahip oldukları ve kavram yanlışlığı gibi durumlara hâkim olduklarından yeterli bir öğretim seviyesinde oldukları sonucuna ulaşmıştır. Burada göz önünde bulundurulması gereken esas nokta, deneyimli öğretmenlerin kavram yanlışlarına ilişkin zihinsel modellerinin tartışılması gerektiğidir. Kavram yanlışları hususunda herhangi bir özel deneyim yaşamamış ayrıca öğrencilerinin bu yanlışlarına ilişkin bilgi yapısına yeterince sahip olmayan, bunların geliştirilmesi için de mesleki gelişim eğitimi almamış, ilkokullarda hizmet eden sınıf öğretmenlerinin kavram yanlışlığına ilişkin zihinsel modellerinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte, kavram yanlışlığı konusuna hâkim olması durumunda öğrencilerinin var olan yanlışlarını değerlendirmede nasıl bir sınıf pratiği uygulayacakları ya da uyguladıklarının araştırılması gereklidir. Küçük ve Çalık (2015) 7. sınıf öğrencileriyle kavramsal değişim konusunda yürütmüş oldukları çalışmada, öğretmenlerin sahip olabileceği kavram yanlışlarının göz önünde bulundurulması çalışmalarına öğretmenlerin de dâhil edilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Bakırcı ve Çalık (2013) ise yanlışların düzeltilmesi ve materyal geliştirilmesi hususunda öğretmenlere verilecek hizmet içi eğitimlerin gerekliliğine değinmiştir. Bu gereklilikten ha-

rekette çalışmanın amacı, deneyimli sınıf öğretmenlerinin, fen kavram yanılgılarına ilişkin zihinsel modellerini incelemektir. Bu inceleme ile hâlihazırda görev yapan sınıf öğretmenlerinin kavram yanılgıları ile ilgili olarak nasıl bir zihinsel modele sahip oldukları, bu modelin öğrencilerdeki kavram yanılgılarını tespit etme, giderme ve değerlendirme konusunda onları nasıl yönlendirdiği açığa çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu çalışmanın alt problemleri;

1) Deneyimli sınıf öğretmenlerinin kavram yanılgılarının;

a) Tanımları,

b) Kaynakları,

c) Tespit etme yolları,

d) Giderme yollarına ilişkin zihinsel modelleri nasıldır?

2) Deneyimli sınıf öğretmenleri, kavram yanılgıları konusunda sahip oldukları zihinsel modellerle, öğrencilerinin kavram yanılgılarını değerlendirme konusunda nasıl bir yol izlemektedirler?

şeklinde hazırlanmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada nitel yöntem kullanılmış olup, durum çalışması ile desenlemiştir. Durum çalışmasında belirtilen örnek olay bazen tek bir olay, tek bir kişi bazen de bir grup olabilir. Bu yöntem, araştırmacıya çok özel bir konu ya da durum üzerinde yoğunlaşmasına fırsat verir (Çepni, 2012). Durum çalışmasının seçilmesinin nedeni, elde edilen verilerin araştırmacıya detaylar konusunda yardımcı olacağı düşüncesidir. Böylece deneyimli sınıf öğretmenlerinin kavram yanılgıları konusundaki zihinsel modellerine ilişkin detaylara ulaşılmaya çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma, İç Anadolu Bölgesi'nde yer alan büyük bir ilçenin özel iki ilkokulunda görev yapan, gönüllü altı sınıf öğretmeniyle yürütülmüştür. Çalışmada, amaçlı örnekleme yöntemleri arasında yer alan ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Çalışmada yer alan temel anlayış gereği, önceden belirlenen ölçütler doğrultusunda çalışma grubu oluşturulmuştur. Buna göre en az 25 yıl sınıf öğretmenliği yapmış olmak, farklı yerleşkelerde çalışmış olmak (şehir merkezi, köy vb.), imkan açısından farklı kurumlarda çalışmış olmak (devlet okulu, özel okul) ve farklı sınıf seviyelerinde öğretim yapmış olmak ölçütleri kullanılmıştır. Bu kriterler doğrultusunda çalışmaya gönüllü olarak katılan sınıf öğretmenlerinin gerçek isimleri yerine ruhumuzlar kullanılmıştır. Bu doğrultuda, çalışmada yer alan katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1: Katılımcılara ilişkin bilgiler

Rumuz	Hizmet Yılı	Araştırmanın Gerçekleştiği Anda Öğretim Yapılan Sınıf
Kemal	32 yıl	4.sınıf
Nilüfer	26 yıl	1.sınıf
Özge	30 yıl	2.sınıf
Hatice	31 yıl	3.sınıf
Ali	26 yıl	3.sınıf
Yusuf	30 yıl	4.sınıf

Katılımcı sınıf öğretmenlerinin tamamı, daha önce çalışmış oldukları kamu kurumundan emekliliğe ayrılmış ve özel eğitim kurumunda çalışmalarına devam etmekteydiler. Türkiye’deki mevcut eğitim sisteminde sınıf öğretmenleri 1.sınıftan 4.sınıfa kadar olan eğitim kademesinde öğretim yapmaktadırlar. Dolayısıyla öğretim yaptıkları sınıf kademesi gözetenilmeksizin fen kavramları ve kavram yanlışlarına ilişkin bilgiye sahip olmaları beklenmektedir. Bu beklentiyle 1,2,3 ve 4.sınıflarda öğretim yapmakta olan sınıf öğretmenleri çalışmaya dâhil edilmiştir. Çalışma grubundaki öğretmenlerin hiçbiri yüksek lisans eğitimi almamıştır. Daha önce kavram öğretimi ya da kavram yanlışları ile ilişkili herhangi bir hizmet içi eğitime katılmamış olan bu öğretmenler, hizmet yaptıkları süreçte ortalama olarak 5-12 defa 3. ve 4.sınıflarda öğretim yapmışlardır. Dolayısıyla deneyimli sınıf öğretmenlerinin bu süreçte fen öğretimlerinde kavram yanlışları ile karşılaşmış olmaları beklenmektedir.

Verilerin Toplanması

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Katılımcı öğretmenlerle yapılan yüz yüze görüşmeler 2017-2018 bahar ve 2018-2019 güz dönemlerinde öğretmenlerin uygun oldukları zaman dilimlerinde gerçekleştirilmiştir. Hazırlanan görüşme formu iki kısımdan oluşmuştur. Formun ilk kısmında, birinci araştırma problemini test etmek için kavram yanlışlığı ifadesi ile ilgili ne anlatılmak istendiği, öğretmenin kavram yanlışlığı ifadesini tanımlama biçimi, öğrencilerde var olan kavram yanlışlarının nasıl tespit edilebileceği ve var olan kavram yanlışlarını düzeltme amacıyla kullanılan strateji ve yöntemler bilgisi sorgulanmıştır. Formun ikinci kısmında ise ikinci araştırma problemini test etmek amacıyla bir takım kavram yanlışları sunulmuş ve öğretmenin öğrencisinde bu yanlışlığı tespit etmesi halinde yanlışlığı nasıl değerlendireceği sorulmuştur. Formun ikinci kısmında yer alan kavram yanlışları ilgili literatürde ilkökul düzeyinde tespiti yapılan yanlışlar arasından seçilerek, açık uçlu soru hâline dönüştürülmüş toplam 13 maddeden oluşmuştur. Formun son hâli oluşturulduktan sonra fen eğitimi alanında doktorasını tamamlamış

bir uzmana gönderilerek görüşlerine başvurulmuştur. Ardından bir sınıf öğretmeni ve bir fen bilgisi öğretmeniyle pilot uygulama yapılarak soruların anlaşılabilirliği ve amaca uygunluğu kontrol edilmeye çalışılmıştır. Uzman görüşü ve pilot uygulamanın ardından form, katılımcı öğretmenlere uygulanmıştır. Görüşme esnasında bir öğretmen dışında diğer katılımcılar ses veya görüntü kaydı alınmasını kabul etmemişlerdir. Bu nedenle yapılan görüşme, yazılı bir biçimde kayıt altına alınmıştır. Görüşmeyi kabul eden ilk katılımcıda (Özge) görüşme süresi 35 dakika sürerken, diğer katılımcılarda bu süre 40-45 dakika sürmüştür. Görüşme esnasında yazılı forma aktarılan veriler, katılımcı öğretmenlere okunmuş ve ekleme çıkarma yapmak istedikleri bir durumun olup olmadığı sorulmuştur. Formun son hâlinde katılımcı öğretmenler, kimi yerlerde eksiklik görerek forma yeni bilgilerin eklenmesini istemişlerdir. Ekleme sonrası son kez form okunarak, katılımcı öğretmenlerin bilgisine sunulmuş ve görüşme tamamlanmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışmada kullanılan görüşme formundan elde edilen veriler içerik analizi tekniğiyle analiz edilmiştir. Bu doğrultuda, elde edilen verilerden kodlama yapılmış ve temalara ulaşılmıştır. İlk aşamada yapılan kodlamalar sonucu, araştırmacı topladığı verileri düzenlediği bir sistem oluşturmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Elde edilen bu sistem sonucu oluşturulan temaların niceliksel güvenilirliğini sağlamak amacıyla güvenilirlik hesabı (Görüş Birliği/Görüş Birliği +Görüş Ayrılığı x 100) yapılmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Bu hesaplama için yine fen eğitimi alanında doktora tamamlamış farklı bir eğitimciden yardım alınmış ve veriler gönderilerek kodlama yapılması istenmiştir. Kodlama sonucu %95 oranında görüş birliği sağlanmıştır. Güvenirlik hesaplarının %70'in üzerinde çıkması nedeniyle (Yıldırım ve Şimşek, 2013) çalışmada veri analizlerinin güvenilir olduğu kabul edilmiştir.

Bulgular

Çalışmanın bu kısmında, ilgili araştırma problemleri doğrultusunda elde edilen bulgular başlıklar hâlinde sunulmuştur.

Öğretmenlerin Kavram Yanılgılarına İlişkin Zihinsel Modelleri

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin bulgulara ulaşmak amacıyla katılımcılara, kavram yanılgısının ne olduğu, öğrencilerinde var olan kavram yanılgılarını nasıl tespit ettikleri ve yanılgıları iyileştirmek için neler yaptıkları sorulmuş, katılımcıların verdikleri cevaplardan hareketle temalar elde edilmiştir. Araştırmanın birinci alt problemi için sorulan sorulardan elde edilen veriler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2:Katılımcılardan birinci alt probleme ilişkin elde edilen veriler

Boyut	Temalar	Zihinsel Modeller	
		Örnek İfadeler	
Kavram Yanılgısının Tanımı	Kavramları Yanlış Bilme	“Öğrencilerin herhangi bir konuyu yanlış anlamaları, uyarıldığı halde yanlış yapmaya devam etmesidir” (Ali), “Kavram yanılgısı, doğru olarak bildiğimiz yanılgılardır” (Yusuf)	
	Kavramları Eksik Bilme	“Kavramları tam olarak bilmemektir” (Kemal)	
Sınıf Öğretmenlerinin Kavram Yanılgılarının Kaynaklarına İlişkin Görüşleri	Fikrim Yok	Diğer katılımcılar kavram yanılgısıyla ilgili tanımlama yapmaktan kaçınmışlardır.	
	Okul-Aile Arasında Çelişen Bilgi	“Kavram yanılgılarına çocuk, genelde okul ile aile arasında kaldığı zaman düşüyor. Okulda başka, evde başka şeyler öğreniyor. Biz başka şey öğretiyoruz evdekiler başka başka şeyler” (Kemal)	
Sınıf Öğretmenlerinin Kavram Yanılgılarının Kaynaklarına İlişkin Görüşleri	Günlük Dilin Kullanımı	“Çocuk doğruyu değil bazen günlük yaşadığı ve ailede kullanılan ifadeleri tercih ediyor. Sokakta kullandığı dil etkiliyor onu” (Nilüfer)	
	Akran Etkisi	“Çocuk bazen diğer arkadaşlarının ifade ve yorumlarından, farklı öğrenebiliyor. Şimdi gitsin diğer sınıflara onlardan da bir şey öğreniyor. O da sebep oluyor” (Hatice)	
Sınıf Öğretmenlerinin Kavram Yanılgılarının Tespit Etme Yolları	Soru Sorma	“Sorduğum soruya farklı cevap veriyorsa onu böyle tespit ederim” (Nilüfer), “Sorulan kavramlarla ilgili öğrencinin verdiği cevaplardan anlarım. Yani benim duymak istediğim değil. Yanlış cevap veriyorsa..” (Özge), “Soru sorarım çocuklara. Verdikleri cevaplara bi bakarım, karar veririm yani” (Hatice), “Sorduğum sorularda, kavramları yanlış yerlerde, cümlelerde kullanımına uygun kullanmadıkları zaman onu tespit edebilirim” (Kemal)	
	Ön Bilgileri Yoklama	“Kavramlarla ilgili olarak öğrencilerin ön bilgileri tespit edilmelidir. Bunun için öğrencinin kavram yanılgısı ile yüzleşmesi sağlanmalı. Bilgileri yeniden yapılandırılmalı” (Yusuf)	
Sınıf Öğretmenlerinin Kavram Yanılgılarının Giderme Yolları	Tanımlama	“Kavramların önce anlamlarını iyi ve anlaşılır bir biçimde tanımlarım” (Kemal), “Hayatımızda doğru ve yanlışlar var. Bunlardan yanlış olanlar var. Bunları düzeltmek için iyice anlatmak, tanım yapmak lazım. Bunları söylerim” (Nilüfer)	
	Günlük Yaşamla İlişkilendirme	“Günlük yaşamlarında o kavramları kullanma ortamı sağlarım. Bu kavramı evde anne babanızla, kardeşinizle konuşun derim” (Kemal)	
Sınıf Öğretmenlerinin Kavram Yanılgılarının Giderme Yolları	Etkinlikler	“O kavramla ilgili, grup çalışmasına dayalı etkinlikler yaptırırım” (Hatice), “Kavramı açıklayan örnek etkinlikler, örnek olaylar işte beyin fırtınası yaparım. Kavramın doğrusuna bu etkinliklerle kendisinin ulaşmasını sağlarım” (Özge)	

Tablo 2 incelendiğinde, katılımcı sınıf öğretmenlerinden Ali ve Yusuf’un kavram yanılgısını “yanlış kavramalar” olarak nitelendirdiği, Kemal’in “kavramları tam olarak bilememek” biçiminde tanımlama yaptığı, üç öğretmenin ise ifadeyle ilgili fikir beyan etmedikleri görülmektedir. Kavram yanılgısı ifadesini açıklama konusunda fikir beyanında bulunmayan katılımcı öğretmenler, kavram yanılgılarının kaynakları konusunda akranlarının etkili olabileceğini söylemiş, sınıflarında öğrencilerinin kavram yanılgılarını soru sorarak tespit edebileceklerini bu yanılgıları ise etkinliklerle giderebileceklerini belirtmişlerdir. Kavram yanılgısı ifadesini yanlış kavramalar olarak açıklayan sınıf öğretmenleri ise kavram yanılgılarının

kaynağı olarak okul-aile arasındaki bilgi çelişmesine ve günlük dilin kullanımına dikkat çekmişlerdir. Bununla birlikte kavram yanılgılarını gidermek için kavramın düzgün bir biçimde tanımlanmaya ihtiyaç duyduğunu ve günlük yaşamla ilişkilendirilmesi gerektiğinden bahsetmişlerdir. Ayrıca Yusuf dışında katılımcı tüm sınıf öğretmenleri kavram yanılgılarını, öğrencilerine soru sorarak tespit edebileceklerine inanmaktadırlar. Yusuf ise öğrencilerde var olan kavram yanılgılarının tespitinde ön bilgilerin yoklanması gerektiğine dikkat çekmiştir.

Öğretmenlerin Kavram Yanılgıları Konusunda Sahip Oldukları Zihinsel Modellerle, Öğrencilerinin Kavram Yanılgılarını Değerlendirmeleri

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin bulgulara ulaşmak amacıyla katılımcılara, ilgili literatürde ilkökul düzeyinde tespit edilen kavram yanılgıları sunulmuş ve öğrencilerinde bu ifadeyle karşılaşmaları durumunda, öğrencilerinin yanılgılarını nasıl değerlendirecekleri sorulmuştur. Katılımcı sınıf öğretmenleriyle yapılan bu görüşme sonucunda, birbirinden farklı olmakla birlikte katılımcı öğretmenlerin tamamının kavram yanılgısına sahip oldukları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin yaptıkları açıklamalar dâhilinde, sahip olunan bu yanılgıların öğrenci değerlendirmeleri üzerinde etkili olduğu yani öğrencilerinde de bu yanılgıların olması halinde yanılgıları doğru kabul ettikleri söylenebilmektedir. Aşağıda sunulan Tablo 3'te öğretmenlerin sahip olduğu yanılgılar yer almaktadır.

Tablo3: Katılımcı sınıf öğretmenlerinin öğrenci yanılgılarını değerlendirmeleri

İfadeler	Yanılgıyı doğru kabul etme					
	Kemal	Nilüfer	Özge	Hatice	Ali	Yusuf
Kalp, göğsün sol tarafında yer alır.	√	√	√	√	√	√
Solunum yaparken, dışarıya çokça karbondioksit çok düşük miktarda da oksijen veririz.	√	√	√	√	√	√
Mumu yaktığımızda, mumun etrafındaki bal mumu sadece erir.	√	√	√	√	√	√
Sera etkisi yüzünden, ozon tabakası delinmektedir.	*	√	√	√	√	
Durmakta olan bir obje hiçbir şekilde kuvvet uygulamaz.	√	√	√	√	√	
Tüm hafif cisimler yüzer, tüm ağır cisimler batar.	√	√	√	√		
Yaz mevsimi, dünyanın Güneş'e en yakın olduğu zaman olduğu için çok sıcaktır.	√		√		√	
Geceleri gökyüzünü süsleyen yıldız ve gezegenler sabittir.		√	√	√	√	
Bir nesnenin parçalarını yakarsak, artık o nesneye ait her şey tamamen yok olur, kaybolur.	√		√	√	√	
Ay'da yer çekimi yoktur.	√	√		√	√	
Şeker, çayda erir.	√	√		√		√
Şekeri çayın içinde karıştırırsak daha çok şekeri eritebiliriz.	√	√		√		√
Manavdan aldığım domateslerin ağırlığı 3 kg'dır.	√	√	√	√	√	

*cevapsız

Tablo 3’te sunulan bulgular incelendiğinde; tüm öğretmenlerin kalbin tam olarak yeri, solunumda dışarı atılan gazlar ve miktarı ile mumun yanması esnasında bal mumunun sadece erime görevini yerine getirmesi konularında yanlışlığa düştükleri görülmektedir. Katılımcı öğretmenler arasında en az yanlışlığa Yusuf’un sahip olduğu görülmektedir. Yusuf, görüşmede bir sınıf öğretmeni olarak fen konularına karşı ayrı bir ilgisini olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte Hatice ve Kemal’in birer, Ali ve Nilüfer’in ikişer soru dışındaki tüm sorulara verdikleri cevaplarda yanlışlığa düştükleri görülmüştür. Araştırmanın ikinci alt problemine cevap bulabilmek amacıyla katılımcılara yönlendirilen sorulardan elde edilen genel veriler ise Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4: Öğretmenlerin, öğrencilerinin kavram yanlışlarını değerlendirme tercihleri

	<i>f</i>	%
Yanlışlığı Doğru Olarak Kabul Etme	58	75.3
Yanlışlığı Yanlış Olarak Kabul Etme	19	24.3
Cevapsız	1	1.2

Tablo 4 incelendiğinde katılımcı sınıf öğretmenlerinin, kendilerine öğrenci ifadeleri olarak sunulan ancak gerçekte kavram yanlışlığı içeren durumları % 75’lik gibi büyük bir oranla doğru olarak kabul ettikleri yani kendilerinin de kavram yanlışlıklarına sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenlerle yapılan görüşmede bu yanlışlıkların sınıf içi uygulamalara yansıdığı bulgusuna da ulaşılmıştır. Örneğin; kalbin göğsün sol tarafında yer alması ile ilgili olarak şu ifadeler kullanılmıştır. “*Önce şaşırılmış gibi yapardım. Gerçekten mi? Diye sorardım. Sol ve sağ kavramlarını ona çaktırmadan doğru bilip bilmediğini kontrol eder ve elini kalbinin üzerine koymasını isterdim. Ben de koyardım... Kalp atışlarımızı dinler, kalbin gerçekten de solda olduğunu keşfederdik...*” (Nilüfer), “*Öğrencimin bu düşüncesine katıldığımı söyledim. Tahtaya kaldırır solunum yaptırır, başka bir öğrenciye dışarıya atılan karbondioksitli havayı koklatırdım. Temiz ve kirli havanın karşılaştırmasını yaptırırdım*” (Kemal), “*Kalp vücudun sol tarafında bulunmaktadır ve göğüs kafesi içinde yer alır*” (Yusuf).

Katılımcı öğretmenlerin, en fazla belirsizliğe düştükleri ve doğru mu yoksa yanlış mı olduğuna karar veremedikleri ancak sonuçta yanlışlığı doğru olarak değerlendirdikleri “*mumu yakıtığımızda, mumun etrafındaki bal mumu sadece erir*” ifadesi olmuştur. Katılımcı öğretmenler bu ifadeyle ilgili olarak; “*Sıcaklığın nesnelere etkisi nelerdir? Sorarım. Sıcaklıkla birlikte maddenin hâl değiştirmesi olayı üzerinde öğrencilerimle karşılıklı konuşurum. Konu ile ilgili etkinlikler yaptırırım*” (Hatice), “*Haklısın derdim... Mumu yakardık, bal mumumun sadece eridiğini ama yok olmadığını, donunca eski hâline geldiğini birlikte gözlemlerdik*” (Nilüfer) yorumlarını yapmışlardır.

Katılımcı öğretmenlerden Yusuf dışında diğer tüm katılımcılar, sera etkisi yüzünden ozon tabakasının delindiğini kabul etmiş, Kemal ise bu soruya cevap vermekten kaçınmıştır. Katılımcı öğretmenlerin aynı zamanda, durmakta olan bir objenin hiçbir şekilde kuvvet uygulama

madığı, gökyüzündeki yıldız ve gezegenlerin sabit olduğu ve yakılan bir nesnenin tamamen kaybolduğu fikirlerini doğru olarak kabul ettikleri görülmüştür. Örneğin, “Ozon tabakasının Dünyamız için önemi üzerinde dururdum. Sera gazlarının ozon tabakasını nasıl deldiğini kavratırdım”(Hatice), “Konuya oyunla girerek dikkat çekerdim. Duran varlıkların herhangi bir şekilde kuvvet uygulamadıklarını gösterirdim. Sonra kuvvetin ne olduğunu öğrenciye bir takım etkinlikler yaptırarak kavratırdım...” (Nilüfer), “Güneş bir yıldızdır fakat Dünya ve gezegenler yıldız değildir...Gezegenler Güneş’e yakınlık sırasıyla belli bir yörüngede dizilmişlerdir. Yerleri sabittir, oldukları yerde dururlar.” (Özge), “Konu ile ilgili öğrencilerle deneyler yaparım. Maddelerin ısı etkisiyle renginin, şeklinin değiştiğini ve eski hâlini alamayacağını gösteririm” (Kemal), “Bu konuda karşı çıkmam ve konuyla ilgili olarak başka neler bildiğini sorarım” (Ali) yorumlarını yapmışlardır.

Katılımcı sınıf öğretmenleri, hafif cisimlerin yüzüp tüm ağır cisimlerin batacağı fikri konusunda farklı değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Ali ve Yusuf bu ifadenin yanlış olacağı düşüncesine hâkim iken Hatice, Özge, Nilüfer ve Kemal bu yanılgıyı doğru olarak değerlendirmiştir. Yaz mevsiminin, Dünya’nın Güneş’e en yakın olduğu zaman dilimi olduğunu kabul eden ifadeler ise şu şekilde olmuştur: “Bir elektrik sobasını çalıştırmasını ve yaklaşıp-uzaklaşmasını sağlayarak bu çıkarımda bulunmasını isterdim” (Kemal), “Güneş etrafında dönen Dünya’nın kimi zaman Güneş’e yaklaştığını kimi zaman uzaklaştığını örneklendiririm. Güneş’e çok yaklaştığında havanın daha çok ısındığını söylemelerini bunu da mevsim adı vererek söylemelerini sağlarım” (Özge), “Bu durumu film izleterek mevsimlerin oluşumunu gösteririm” (Ali). Bununla birlikte bu fikri diğer katılımcılar yanlış olarak değerlendirmiştir. Örneğin, “Mevsimler ve özelliklerini sorarım. Yaz mevsiminin diğer mevsimlere göre sıcak olmasının nedenini açıklatırım. Mevsimlerin oluşması ve sıcaklığı sadece Güneş’e yakınlıkla mı ilgilidir onu videoyla izletirim” (Hatice), “Yaz mevsiminin Güneş’e yakınlık ile ilgisi yoktur. Dünya Güneş’e 3 Temmuz’da en uzaktır. Sıcak olması Güneş ışınlarının dik gelmesiyle ilgilidir” (Yusuf) “Güneş ışınlarının Dünya’ya bazen eğik bazen daha dik geldiğini söyledim. Güneş ışınlarının Dünya’ya daha dik geldiğinde sıcaklığın çok hissedildiğini söyledim. Videolarla desteklerdim.” (Nilüfer).

Ay’da yerçekimi olmadığı fikrini Özge ve Yusuf yanlış olarak değerlendirirken Nilüfer, Kemal, Ali ve Hatice bu fikri doğru kabul etmişlerdir. Konuyla ilgili örnek ifadeler şu şekildedir; “Ay’da neden yerçekimi kuvveti olmadığını sorardım. Ay’da yer çekimi kuvveti olmadığından canlılar bu yüzden burada yaşayamamaktadırlar” (Hatice), “Ay’a giden insanların kendilerini uzay aracına bağladığını yoksa uçup gideceklerini söyledim. Ay’da yürüyormuş gibi canlandırmalar yapardık. Ay’da her şeyin aşağı değil yukarı doğru uçtuğunu anlatırım. Bunu da yerçekimine bağlarım”...(Nilüfer), “Her gökcisminin olduğu gibi Ay’ında bir çekim kuvveti vardır. Ay’ın kütlesi ve yoğunluğuna göre Dünya’nın yaklaşık altıda biri kadar yer çekimi vardır” (Yusuf).

Katılımcılara sunulan formda; şekerin çayda erimesi, şekerin çay içinde karıştırıldığında daha çok eriyeceği ve manavdan alınan domateslerin ağırlığının kg ile belirtilmesi ifadelerine de yer verilmiştir. Katılımcılardan Hatice ilk ifadeye yer alan, şekerin çayda erimeydiğini, çözüldüğünü belirtmiş ancak bu ifadelerle ilişkili diğer ifadeleri doğru olarak değerlendirmiştir. Örneğin, “Şekerin çayda nasıl çözüldüğünü deneyle gösteririm”, “Suda eriyebilen maddeleri sorarım. Söylediği cümleyi deneyle kanıtlanmasını sağlarım”, “Ağırlık ölçülerini sorarım. Okula terazi getiririm. Nesnelere tartmalarını isterim. Ağırlıkların terazi ile ölçüldüğünü kavratırım” açıklamalarını yapmıştır. Nilüfer ise formda kendisine sunulan bu üç ifadenin tamamını doğru olarak değerlendirmiştir. Örneğin, “Bazı maddelerin başka bir madde içinde eriyebileceğini ama yok olmayacağını söylerim. Örneğin şekerin çayda erimesi gibi. Şekeri çayda karıştırırsak daha çabuk erir ve içtiğimizde şeker tadı aldığımızı söyleriz.”, “Domateslerin ağırlığının nasıl 3 kg olduğunu, nasıl ölçüldüğünü anlatırım. Standart olan ve standart olmayan ölçü birimlerinden bahsederim. Sınıfa eşit kollu terazi getirip farklı nesnelere tartmalarını sağlarım. Kütle ölçü biriminin kg olduğunu, ölçtüğümüzde bunun ağırlık olduğunu kavratırım”. Kemal, kendisine yönlendirilen bu ifadelerin tamamını doğru olarak değerlendirmiş ve şu ifadeleri kullanmıştır: “Eline bir bardak çay vererek içine bir tatlı kaşığı şeker veririm ve sonuçlarını, eridiğini gösteririm”, “3 kg ağırlığındaki başka maddeleri tarttırarak örneklendiririm”. Özge çözünme konusunu açıklamakla birlikte, kg ile ilgili ifadeye yanlışlıkla düşmüştür. “Tuzlu su deneyini yaparak, tuzla suyu karıştırırım. Bu sudan damlalıklarla 1-2 damla alıp Güneş’te bekletirim. Kuruyunca oluşan tuza dokunmalarını sağlarım. Kaybolmadığını gösteririm. Şekerin de aynı tuz gibi küçük tanecikli katı olduğunu belirtirim. Onun da çayda erimeydiğini yani çözüldüğünü söylerim”, “Küçük tanecikli katıların su ile karıştırıldığında daha çabuk çözüldüklerini deneyle gösteririm...”, “Kütle ölçme araçları hakkında bilgi veririm. Terazi getirir değişik maddeleri tartarım. Kütlelerini tahaya yazar etkinlikler yaptırırım. Domatesi de tartar kütlelerini bulduğumuzu söylerim”. Ali, şekerin suda çözüldüğü fikrini savunmuş ancak ağırlığı kg ifadesi ile birlikte kullanmıştır. Yusuf ise “Ağırlık ve kütle birbirinden farklıdır. Ağırlığın temel birimi Newton’dur. Cisme etki eden kuvvettir. Kütlelerin temel birimi kilogramdır. Maddenin miktarıyla ilgilidir” açıklamasını yapmış ancak şekerin su içinde eridiğini kabul etmiş ve bu düşüncesine destek olarak erimenin fiziksel bir değişim olmasını göstermiştir.

Tartışma ve sonuç

Bu çalışmada, deneyimli sınıf öğretmenlerinin kavram yanlışlarına ilişkin zihinsel modelleri ve öğrencilerinde kavram yanlışlığı olması durumunda yanlışları nasıl değerlendirecekleri/ değerlendirdikleri araştırılmaya çalışılmıştır. Çalışmanın birinci alt problemi doğrultusunda yapılan görüşme sonuçlarına göre öğretmenler, kavram yanlışlığı ifadesini açıklama konusunda sıkıntı yaşamışlardır. Üç öğretmen bu ifadeyi açıklamaktan kaçınırken bir öğretmen yeterli bir tanımlama yapamamıştır. Ancak tanımlama konusunda sıkıntı yaşayan öğretmen-

ler, kavram yanılgısının kaynakları olarak okul ile aile arasında öğrencinin bildikleri konusunda çelişkiye düşmesi, günlük dilin yanlış kullanımı ve akranlarının etkili olabileceğinden bahsetmişlerdir. Öğretmenlerin bahsetmiş olduğu kavram yanılgısı kaynaklarından günlük dilin kullanımı ilgili literatürde kabul görmüştür (Töman ve Saka, 2010; Vosniadou ve Skopeliti, 2017; Yalçın, Altun, Turgut ve Aggöl, 2009). Bununla birlikte kavram yanılgısının ana kaynakları olarak Watss (1985) ders kitaplarının etkin rolü olduğunu, Gomez-Zwiep (2008) televizyon ve medyanın etkili olduğunu belirtirken kimi araştırmacılar da öğretmenlerin sınıflarında uyguladıkları geleneksel yaklaşımların öğrenci üzerinde yönlendirici olduğunu savunmuşlardır (Anderson ve Smith, 1986; Köse, 2008; Stein vd., 2007; Opitz vd., 2017). Dolayısıyla katılımcı öğretmenler, kendilerini bir kavram yanılgısı kaynağı olarak görmemektedirler.

Katılımcı öğretmenlerden Yusuf dışındaki diğer tüm sınıf öğretmenleri, öğrencilerinde bir kavram yanılgısı olup olmadığını tespit etmek için soru sorma tekniğini kullanmaktan bahsetmişlerdir. İlgili literatür kavram yanılgısı konusunda çok dikkatli olunması gerektiğini ve tespit için çeşitli yaklaşım ya da tekniklerin kullanımını önermektedir. Bu hususta kavram karikatürleri, kavram haritaları, çizimler, kelime ilişkilendirme testleri, iki aşamalı tanılayıcı testler ve simülasyonlardan yardım alınabilmektedir (Chin ve Teou, 2009; Karataş, Köse ve Coştu, 2003; Kulaberoğlu ve Gürdal, 2001). Ancak katılımcı sınıf öğretmenleri kavram yanılgılarını tespit etmek için sadece soru sormanın yeterli olacağını düşünmektedirler. Bununla birlikte öğretmenler öğrencilerindeki kavram yanılgılarını tespit etmeleri hâlinde kavramları daha iyi tanımlayarak, kelimeleri günlük yaşamla ilişkilendirerek ve grup çalışması gibi aktivitelerle bu yanılgıların üstesinden geleceklerini düşünmektedirler. Ayrıca sunmuş oldukları bu önerilerde kavram yanılgısının düzeltilmesi için tam olarak ne yapabileceklerini de açıklamamışlardır. Öğretmenlerin, öğrencilerinde kavram yanılgısı olduğunu fark etmeleri hâlinde, öğrencilerini ilgili öğretim müdahaleleri ile yüzleştirmesi ve öğrencinin kendi yanılgısının fark etmesi sağlanmalıdır. Böylece öğrenci bilimsel olarak doğru kabul edilen yeni anlayışı benimsemeye motive olacaktır (Witzig, Freyermuth, Siegel, İzci ve Chris Pires, 2013). Smith, Blakeslee ve Anderseon (1993) kavram yanılgılarının gelecekteki öğrenmeleri etkileyebileceğini savunmaktadır. Ayrıca bu tür olumsuz bir durumun önüne geçmek için öğretmenlerin öğrencilerindeki kavramsal değişimleri kontrol etmesi gerektiğini önermektedirler. Dolayısıyla öğrencilerdeki ön öğrenme ve son öğrenmedeki kavramsal anlayışlar mutlaka uygun yaklaşımlar kullanılarak değerlendirilmelidir. Töman ve Ergen (2014) kavram yanılgılarının düzeltilmesi amacıyla analogilerin, kavram haritalarının, grup tartışmalarının ve kavramsal değişim metinlerinin önemine vurgu yapmaktadırlar.

Çalışmanın ikinci alt problemünde katılımcı öğretmenlere kavram yanılgıları içeren öğrenci ifadeleri sunulmuş ve bu ifadelere sahip öğrencilere sınıf ortamında nasıl bir cevap verecekleri sorulmuştur. Başka bir deyişle kendilerine bu ifadelerle gelen bir öğrenciye karşı nasıl

bir öğretim yolu tercih edecekleri sorulmuştur. Ancak çalışmada yer alan katılımcıların, kendilerine sunulan ve kavram yanlışlığı içeren durumları aslında fark etmedikleri yani kavram yanlışlıklarını doğru olarak kabul ettikleri görülmüştür. Kendilerine sunulan ifadelerin kavram yanlışlığı olduğunu bilmeyen sınıf öğretmenleri, yanlışlıkları büyük bir oranda doğru olarak kabul etmiş ve ardından bu yanlışlıkları pekiştirerek nasıl bir öğretim yapacaklarından bahsetmişlerdir. Öyle ki bahsi geçen yanlışlığın öğretimi için etkinlik hazırlama ve deney yapma gibi aktiviteleri kullanacaklarını belirtmişlerdir. Halim ve Meerah (2002) öğretmen adaylarıyla kavram yanlışlıkları konusunda yürütmüş olduğu çalışmada, öğretmen adaylarının kendi yanlışlıklarının farkında olmadıklarını ve öğretimlerini bu yanlışlıkların üzerine hazırladıkları sonucuna ulaşmıştır. Dolayısıyla elde edilen bu bulgu, literatürde daha önce yürütülmüş çalışma bulgularını doğrular niteliktedir. Öğretmenler, öğretimleri esnasında öğrencilerinin ön bilgileri ile ilgili bilgiye sahip olmamakla birlikte oluşabilecek kavram yanlışlıkları hakkında bir fikre sahip değildirler. Ancak sınıf içinde uygulayacakları öğretim strateji ve tekniklerin yanlışlıkları tespit etme ve düzeltme noktasında yeterli olacağı düşüncesine sahiptirler. Dolayısıyla katılımcı sınıf öğretmenlerinin deneyimli olmalarına rağmen kavram yanlışlıkları konusunda yeterli düzeyde farkındalıklarının olmadığını söylemek mümkündür.

Çalışmadan elde edilen bu sonuç, öğretmenlerin fen kavram yanlışlıklarını tespit etme ya da düzeltme konusundaki yetersizliklerinden ziyade kendi kavram yanlışlıklarının farkında olmama ve bu durumu öğretimlerine yansıtmaları gibi olumsuz bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu sıkıntılar öğretmenlere uygulanacak kısa süreli hizmet içi eğitimlerle değil, uygulamalı aktivitelere yer veren uzun süreli pratikler ya da projelerle giderilebilir. Çünkü kavram yanlışlıklarının değişime direnç gösteren bir yapısı bulunmaktadır (Stein vd., 2007) ve bu direncin iyileştirilmesi noktasında öğretmenlere sadece basit öğretim tercihlerinin sunulması hatalı olacaktır. Deneyimli öğretmenlerle yürütülen bu çalışma belki de uzun yıllar bu yanlışlıklara sahip öğretmenlerin, yanlışlıklarını öğrencilerine aktarma durumları da dikkate alındığında daha ciddi bir boyutun olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin yanlışlıklara ne zamandan beri sahip oldukları sorusu bu çalışmada cevap bulamamaktadır. Bu noktada gelecek araştırmalar için deneyimli öğretmenlerin sahip oldukları yanlışlıkların kaynak tespitlerinin yapılarak, yanlışlıkları gidermede yardımcı olacak eylem araştırmalarına ihtiyaç duyulduğu belirtilebilir. Bununla birlikte kavram yanlışlıkları konusunda yürütülecek çalışmaların öğretmenlerle de yürütülmesi gerekliliği bir kez daha ön plana çıkmaktadır. Ayrıca öğretmenler için profesyonel gelişimlerini destekleyecek ve sınıflarındaki kavram yanlışlıklarını çözme noktasında kendi kendilerine yetebilecekleri mekanizmaların devreye sokulması gereklidir. Bu mekanizmalar aday öğretmen eğitimleri ile başlayarak, öğretmenin öncelikle kendi yeterliliğini sorgulayacak ve ardından sınıf içi öğretiminde etkililiğini artıracak önlemlerle sağlanabilir. Bunun için zümre toplantılarının sorun çözümü noktalarında aktifleştirilmesi ve teorik gereklilikler dışında uygulamayı teşvik edici özelliğine dikkat çekilmelidir.

Kaynakça

- Acar, B. & Tarhan, L. (2007). Effect of cooperative learning strategies on students' understanding of concepts in electrochemistry. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 5(2), 349-373.
- Ahi, B. (2017). Thinking about digestive system in early childhood: A comparative study about biological knowledge. *Cogent Education*, 4,1-16.
- Anderson, C.W. & Smith, E.L. (1986). Children's conceptions of light and color: Understanding the role of unseen rays. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED270318.pdf> adresinden 20.07.2018 tarihinde ulaşılmıştır.
- Andersson, B. & Wallin, A. (2000). Students' understanding of the greenhouse effect, the societal consequences of reducing CO₂ emissions and the problem of ozone layer depletion. *Journal of Research in Science Teaching*, 3(10), 1096-1111.
- Bahar, M. (2003). Misconceptions in biology education and conceptual change strategies. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 3(1),55-64.
- Bakırcı, H. & Çalık, M. (2013). Adaptasyon ve doğal seçim konusunda geliştirilen rehber materyallerin sekizinci sınıf öğrencilerinin alternatif kavramlarının giderilmesine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 38(168), 215-229.
- Baxter, J. (1989). Children's understanding of familiar astronomical events. *International Journal of Science Education*, 11, 502-513.
- Brown, L. (2011). What is concept? *For the Learning of Mathematics*, 31 (2), 14-15.
- Bryce, T.G.K. & Blown, E. J. (2013). Children's concepts of the shape and size of the earth, sun and moon. *International Journal of Science Education*, 35(3), 388-446.
- Buluş Kırıkkaya, E., & Güllü, D. (2008). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin ısı-sıcaklık ve buharlaşma-kaynama konularındaki kavram yanılgıları. *İlköğretim Online*, 7(1), 15-27.
- Butler, J., Simmie, G.M. & O'Grady, A.(2015). An investigation into the prevalence of ecological misconceptions in upper secondary students and implications for pre-service teacher education. *European Journal of Teacher Education*,38(3), 300-319.
- Byrne, J. (2011). Models of microorganisms: Children's knowledge and understanding of microorganisms from 7 to 14 years old. *International Journal of Science Education*, 33(14), 1927-1961.

- Chambers, D. W. (1983). Stereotypic images of the scientists: The draw-a-scientist test. *Science Education*, 67(2), 255-265.
- Chin, C. & Teou, L. Y. (2009). Using concept cartoons in formative assessment: Scaffolding students' argumentation. *International Journal of Science Education*, 31(10), 1307-1332.
- Çalık, M., Ayas, A. & Coll, R. K. (2009). Investigating the effectiveness of an analogy activity in improving students' conceptual change for solution chemistry concepts. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 7(4), 651-676.
- Çalık, M., Kolomuç, A. & Karagölge, Z. (2010). The effect of conceptual change pedagogy on students' conceptions of rate of reaction. *Journal of Science Education and Technology*, 19(5), 422-433.
- Çepni, S. (2012). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş* (6.Baskı). Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Çepni, S. & Keleş, E. (2006). Turkish students' conceptions about the simple electric circuits. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 4, 269-291.
- Demirci, N. & Efe, S. (2007). İlköğretim öğrencilerinin ses konusundaki kavram yanlışlarının belirlenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 1(1), 23-56.
- Ebert-May, D., Williams, K., Luckie, D. & Hodder, J. (2004). Climate change: Confronting student ideas. *Frontiers in Ecology and the Environment*, 2(6), 324-325.
- Gomez-Zwiep, S. (2008). Elementary teachers' understanding of students' science misconceptions: Implications for practice and teacher education. *Journal of Science Teacher Education*, 88, 970-983.
- Halim, L., & Meerah, S. M. (2002). Science trainee teachers' pedagogical content knowledge and its influence on physics teaching. *Research in Science & Technological Education*, 20, 215-225.
- Hamza, K.M. & Wickman, P.O. (2007). Describing and analyzing learning in action: An empirical study of the importance of misconceptions in learning science. *Science Education*, 92, 141 - 164.
- Hatzinikita, V., Koulaidis, V., & Hatzinikitas, A. (2005). Modeling pupils' understanding and explanations concerning changes in matter. *Research in Science Education*, 35, 471-495
- Hewson, M. G., & Hewson, P.W. (1983). Effect of instruction using students' prior knowledge and conceptual change strategies on science learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 20, 731-743.

- İpek, H., & Çalık, M. (2008). Combining different conceptual change methods within four-step constructivist teaching model: A sample teaching of series and parallel circuits. *International Journal of Environmental and Science Education*, 3(3), 143-153.
- Karataş, F.O., Köse, S. & Coştu, B. (2003). Öğrenci algılarını ve anlama düzeylerini belirlemede iki aşamalı testler. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(13),54-69.
- Köse, S. (2007). The effects of concept mapping instruction on overcoming 9th grade students' misconceptions about diffusion and osmosis. *Journal of Baltic Science Education*, 6(2),16-25.
- Köse, S. (2008). Diagnosing students misconception: Using drawing as a research method. *World Applied Sciences Journal*, 3(2), 283-293.
- Krebs, R. E. (1999). *Scientific development and misconceptions through the ages: A reference guide*. Westport, CT: Greenwood Press.
- Kulaberoğlu, N., & Gürdal, A. (2001). *Fen bilgisi derslerinde kavram haritaları yönteminin öğrenci başarısına etkisi*. Yeni Bin Yılın Başında Türkiye'de Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Küçük, Z., & Çalık, M. (2015). Zenginleştirilmiş 5E modelinin yedinci sınıf öğrencilerinin kavramsal değişimine etkisi: Elektrik akımı örneği. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 1-28.
- Larkin,D. (2012). Misconceptions about “misconceptions”: Pre service secondary science teachers' views on the value and role of student ideas. *Science Education*, 96 (5), 927–959.
- Martin, R., Sexton, C. & Gerlovich, J. (2002) *Teaching science for all children: Methods for constructing understanding*. Boston: Allyn and Bacon.
- Meyer, H. (2004). Novice and expert teachers' conceptions of learners' prior knowledge. *Science Education*, 19, 437-454.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. CA: Sage.
- Odom, A. L. & Barrow, L. H. (1995). Development and application of a two-tier diagnostic test measuring college biology students' understanding of diffusion and osmosis after a course of instruction. *Journal of Research in Science Teaching*, 32, 45–61.
- Opitz,S.T., Blankenstein,A. & Harms,U. (2017). Student conceptions about energy in biological contexts. *Journal of Biological Education*, 51(4), 427-440.

- Patrick, P., & Tunnicliffe, S.D. (2008). Effects of keeping animals as pets on children's concepts of vertebrates and invertebrates. *International Journal of Science Education*, 30, 431-449.
- Sanger, M.J. & Greenbowe, T.J. (1999). An analysis of college chemistry textbooks as sources of misconceptions and errors in electrochemistry. *Journal of Chemical Education*, 76, 853-860.
- Smith, E. L., Blakeslee, T. D. & Anderson, C. W. (1993). Teaching strategies associated with conceptual change learning in science. *Journal of Research in Science Teaching*, 30, 111-126.
- Stein, M., Barman, C.E. & Larrabee, T. (2007). What are they thinking? The development and use of an instrument that identifies common science misconceptions. *Journal of Science Teacher Education*, 18, 233-241.
- Tall, D. (2011). Crystalline concepts in long-term mathematical invention and discovery. *For the Learning of Mathematics*, 31(1), 3-8.
- Tamir, P., Gal-Chappin, R. & Nussnovitz, R. (1981). How do intermediate and junior high school students conceptualize living and non-living? *Journal of Research in Science Teaching*, 18, 241-248.
- Töman, U. & Saka, A. (2010). *Enerji kavramı ile ilgili öğrenci görüşlerinin yaşlara göre değişimi*. IX. Ulusal Fen ve Matematik Eğitimi Kongresi, İzmir.
- Töman, U. & Ergen, Y. (2014). Determination of misconceptions belonging to the "solar system and beyond: Space puzzle" unit in 7th grade science and technology curriculum with two-tier diagnostic tests. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 3(3), 58-64.
- Türk, F. & Çalık M. (2008). Using different conceptual change methods embedded within 5E model: A sample teaching of endothermic-exothermic reactions. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 9(1), 1.
- van den Broek, P. & Kendeou, P. (2008). Cognitive processes in comprehension of science texts: The role of co-activation in confronting misconceptions. *Applied Cognitive Psychology*, 22(3), 335-351.
- Vosniadou, S. & Skopeliti, I. (2017) Is it the Earth that turns or the Sun that goes behind the mountains? Students' misconceptions about the day/night cycle after reading a science text. *International Journal of Science Education*, 39(15), 2027-2051.

- Watts, D.M. (1985). Student conceptions of light: A case study. *Physic Education*, 20,183–187.
- Witzig, S.B., Freyermuth, S.K., Siegel, M.A., İzci, K. & Chris Pires, J.(2013). Is DNA alive? A study of conceptual change through targeted instruction. *Research Science Education*, 43, 1361–1375.
- Yalçın, M., Altun, S., Turgut, Ü. & Aggöl, F.(2009). First year Turkish science undergraduates' Aggölunderstandings and misconceptions of light. *Science & Education*,18, 1083–1093.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

MENTAL MODELS OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS ABOUT SCIENCE MISCONCEPTIONS

Extended Summary

Introduction

The case stated as a misconception is explained as opinions that result in misunderstandings about existence, idea, fact, or situations stated by one's experiences. Although misconceptions in science education are considered as an obstacle for learning in some studies, many studies have shown misconceptions as a fast and strong learning resource that teachers can use. When observed in this respect, misconceptions are considered as a situation that can be transformed into an opportunity in education in terms of determining the roots, introducing different perspectives in the class, and transferring sociocultural variables into the discussion environment. In this case, the absence of research on how the obtained results from the studies conducted on misconceptions can be turned into opportunities in the classroom environment attracts attention. Teachers need to make great effort to determine the present misconceptions of students, assigning appropriate strategies in an efficient manner in the classroom environment in line with the findings to create the essential learning environment and to correct these misconceptions. It is necessary for the teacher to specify and implement the required strategies for conceptual changes in students in the teaching process. Based on this necessity, the purpose of this study is to examine how experienced primary school teachers about mental models about their students' misconceptions. For this purpose, the sub-problems of the study are as follows;

1) How are experienced primary school teachers' mental models about

-definitions of misconceptions,

-sources of misconceptions,

-methods to identify misconceptions,

-methods to address misconceptions?

2) What strategies do experienced primary school teachers follow in evaluating their students' misconceptions with the mental models they have about the misconceptions?

Method

In this study, case study method was used. The research was carried out with six volunteered primary school teachers working in two private primary school in the district of Cental Anatolia Region. For this study, the criterion sampling method, which is one of the purposeful sampling methods, was chosen. A study group was established in line with the pre-determined criteria according to the main understanding in the study and a semi-structured interview form was used as a data collection tool. Face-to-face interviews with participating teachers were held between 2017-2018 fall and 2018-2019 spring semester, when the teachers were available. The interview form was formed of two sections. In the first part, the meaning of the term misconception, how the teacher describes the term of misconception, how to detect present misconceptions of students, and strategies and methods used to improve present misconceptions were questioned. In the second part of the form, misconceptions were presented to the teacher and the teacher was asked how s/he would evaluate the misconception when s/he found this misconception. The misconceptions in the second part of the form were selected among the misconceptions detected at the elementary school level in the relevant literature and were composed of 13 items turned into questions. The obtained data from the interview forms were analyzed by content analysis technique. Accordingly, the obtained data were coded, and themes were identified.

Findings, Discussion and Results

According to the results of the interview with the participating teachers in line with the first sub-problem of the study, the teachers had trouble explaining the term misconception. Two of the teachers avoided explaining the term while one teacher could not sufficiently define it. However, teachers having difficulties in explaining stated that the conflicts between what the students learn from the school and the family, the misuse of the daily language, and their peers could be effective as sources of the misconception. All the participating teachers cited using the technique of asking questions to determine whether there were misconceptions in their students. However, teachers believe that they will be able to handle these misconceptions by defining the concepts in a better way, associating words with everyday life and by activities such as group work if they detect the misconceptions in their students. In the second sub-problem of the study, participating teachers were presented with several misconceptions and were requested to evaluate the situation if students with these misconceptions were present. According to the obtained findings, there are misconceptions in all the participating form teachers. Primary school teachers who are not aware of this situation have acknowledged the misconceptions as accurate and they expressed the ways they would teach. In addition, they exemplified the situation by preparing activities and making an experiment for teaching of the mentioned misconception. Teachers do not have awareness about the prior

knowledge of their students during their teaching and they also do not have a notion about the misconceptions that can occur. However, they have the idea that teaching strategies and techniques to be implemented in the classroom will be enough for identifying and improving the misconceptions. As a general conclusion, primary schoolteachers, although experienced in their profession, do not have enough knowledge about misconceptions and this appears to be a barrier in the way of evoking the conceptual change in their students.

The general conclusion of the study shows that primary school teachers are distressed about not being able to recognize their own misconceptions and their teaching rather than their students' lack of prior knowledge or inadequacies about misconceptions. These problems cannot be solved with short-term in-service training for teachers but can be solved with long-term practices or projects including practical activities.

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERĐİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 10 / Sayı: 19 / Yaz 2019

JOURNAL OF EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol: 10 / No: 19 / Summer 2019

ÖĞRETMEN PERFORMANSININ DEĞERLENDİRİLMESİ: OKUL MÜDÜRÜ VE ÖĞRETMENLERİN BAKIŞ AÇISINA DAYALI BİR DURUM ÇALIŞMASI

ASSESSMENT OF TEACHER PERFORMANCE: A CASE STUDY BASED ON THE PERSPECTIVES OF THE SCHOOL PRINCIPAL AND TEACHERS

Abdullah BALIKÇI

Ercan Yılmaz

Rüştü YIDIRIM

www.dergipark.gov.tr/eibd
eibd@eibd.org.tr

ÖĞRETMEN PERFORMANSININ DEĞERLENDİRİLMESİ: OKUL MÜDÜRÜ VE ÖĞRETMENLERİN BAKIŞ AÇISINA DAYALI BİR DURUM ÇALIŞMASI ¹

Abdullah BALIKÇI²

Ercan YILMAZ³

Rüştü YIDIRIM⁴

Öz: Örgütler açısından performansların ortaya konulması önemli bir husustur. Örgütün varlığını devam ettirmesi örgüt çalışanlarının performans düzeylerinin anlaşılmasına bağlıdır. Bu çalışmanın amacı, öğretmen performans değerlendirme sistemini okul müdürü ve öğretmenlerin bakış açılarından anlamaktır. Bu araştırma, nitel araştırma yöntemi ve durum çalışması deseni çerçevesinde yürütülmüştür. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik ve zincirleme nitel durum örnekleme kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını toplam 9 eğitimci oluşturmuştur. Verilerin analizinde ise betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların değerlendirmeye önem verdikleri ortaya çıkmıştır. Performans değerlendirmede insani ve evrensel değerleri dikkate aldıkları anlaşılmaktadır. Mevcut performans değerlendirme sisteminin olumsuz etkileri vardır. Yapının belli bir sürecin dikkate alarak çalışana destek verecek şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Araştırmanın son bölümünde elde edilen sonuçlardan hareketle önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Performans değerlendirme, mevzuat, öğretmen, okul müdürü, nitel araştırma

BU MAKALE HAKKINDA:

Geliş Tarihi: 14.01.2019; Revizyon Tarihi: 17.03.2019; Kabul Tarihi: 08.05.2019

1) Bu araştırma 11-13 Mayıs 2017 tarihleri arasında Kızılcahamam'da düzenlenen 12. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

2) Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, abdullah.balikci@istanbul.edu.tr
ORCID ID: 0000-0002-9824-0197

3) Prof. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, eyilmaz@konya.edu.tr
ORCID ID: 0000-0003-4702-1688

4) Öğretmen, MEB, El-mek4, rustuyildirim12@gmail.com ORCID ID: 0000-0003-3787-6551

Giriş

Çalışanların performanslarının değerlendirilmesi örgütler için önem arz eden noktalardan biridir. Örgütte etkin bir hizmet anlayışını belirlemede performans değerlendirmeye yönelik çalışmalar yapılmaktadır. Konuyla ilgili alanyazında çeşitli değerlendirmelere rastlanmaktadır. Çevik ve diğerlerine (2008) göre, performans yapılan iş ile amaçların birbiriyle ne derece örtüştüğünü ortaya koyar. Performans değerlendirme ise yapılan işin amaçlara ne kadar dönük olduğunu belirlemeye yönelik ölçme ve bu ölçümün değerlendirilmesini ifade eder. Luecke'ye (2015) göre, performans değerlendirme denilince çalışanın verilen hedeflere yönelik çalışmalarını anlamak için ortaya konulan yöntem akla gelmektedir. Buradaki amaçlar şu şekilde sıralanabilir: Kişisel hedefleri değerlendirmek, performansı artırmak, yapıcı dönütler elde etmek ve örgüt ortamını geliştirmek.

Performans değerlendirmenin önemli bir çalışma alanı da eğitimidir. Eğitimin amaçlarına uygun olarak yapılması noktasında öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesi eğitim sistemi içinde başvurulan yollardan birisidir. Öğretmen performans değerlendirmenin sağlıklı ve doğru yapılması için belli noktaların göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Bu noktalar performans değerlendirmenin amacı, ölçütleri, performans değerlendirme araçları (yolları), beklenen faydalar, uygulama şekli ve uygulamanın değerlendirilmesi olarak belirtilebilir. OECD'nin (2009) raporuna göre, öğretmen değerlendirmenin iki amacı vardır: Bunlar, öğretmenlerin daha fazla gelişim sağlayabilmesi için güçlü ve zayıf yönlerini geliştirebilecek deneyimlemeleri edinmesi (geliştirici fonksiyon) ve öğrenci merkezli olarak öğrencinin öğrenmesini sağlama için en iyi performansı ortaya koymasına imkân sağlamasıdır (hesapverebilirlik fonksiyonu). Birinci amaç öğretmenin gelişimi için yararlı dönütlerin alınmasına odaklanırken ikinci amaç, öğretmenin yaptıkları konusunda hesapverebilirlik anlayışını geliştirerek kariyerine de katkıda bulunmaya odaklanır. Performans değerlendirmede önemli bir nokta ise, performans değerlendirmedeki ölçütlerdir. Bu ölçütler hem öğretmenler hem de temel görevi öğretmenlik olup da okul yöneticisi olarak görevlendirilen eğitimciler için geçerlidir. Demirtaş'a (2005) göre, okul yöneticilerinin performansları değerlendirilirken okulun vizyonuna, gelişimine, çalışma düzenine, öğretmenlere rehberlik edebilme kabiliyetine, takım ruhu oluşturma becerisine katkı sunma, uygun bir çalışma ortamı sunma, okulda sosyal etkinlikleri yönlendirme ve yönetme, paydaşların görüşlerini alma ve yeri geldiğinde hayata geçirme becerisi gibi ölçütlerden yararlanılabilir.

Öğretmenin performansının değerlendirilmesi noktasında dikkate alınan alanların belli olmasının hem değerlendirenin hem de değerlendirilenin performansına olumlu yansıması beklenir. Carlos-Guzmán'a (2016) göre, öğretmenin değerlendirme alanları şu şekildedir. Disiplin (alanındaki bilgisine yönelik olma), didaktik yönler (eğitim uzmanı tarafından

gözlemlenme, öğrenciye sınavla değerlendirme vb.), didaktik düşünme (öğretim, sunum becerisi vb.); motivasyon, öz yeterlik, öğretmenin sorumluluk anlayışı (öğretmenlere yapılan anket vb. çalışmalarla). Emery'e (2014) göre, öğretmenin değerlendirilmesi sınıftaki öğretimsel stratejilerin belirlenmesi noktasında faydalıdır. Değerlendirmelerde yeterli veri elde edilmesi öğretimsel uygulamalardaki değişiklikleri ve başarı düzeyini görme açısından da fayda sağlayabilir. Bunun yanında öğretmenlerin değerlendirilmesi, öğretmen hakkında bilgi edinilmesi ve öğretimsel amaçlara ulaşma düzeyini belirleme açısından da önemlidir. Darling-Hammond'a (2010) göre, öğretmenin performansının değerlendirilmesi hem kariyer gelişimi hem de mesleki gelişim hakkında veri elde etmek için faydalıdır. Bunun yanı sıra yapılan değerlendirme öğretmenin performansının izlenmesi için yönetimde bir veri kaynağı olarak da kullanılabilir. Performansın artırılması amacıyla öğretmenin değerlendirilmesi Türkoğlu, Cansoy ve Parlar'a (2017) göre, öğretmenin işi doyumunu da olumlu yönde etkiler. Belirtilen faydaların sağlanması için Dilbaz, Sayın ve Arslan (2017), öz değerlendirme, öğrenci ve okul idaresinden oluşan çoklu veri kaynaklarının kullanılmasını ve buna dayanılarak değerlendirme yapılmasını önermektedir. Bu durumun tek kişinin yapacağı değerlendirmede meydana gelebilecek hatalardan kaçınmayı sağlayacağını belirtmektedirler.

Performans değerlendirmenin farklı değişkenleri mevcuttur. Bu değişkenlerden birisi de okul müdürüdür. Okul müdürünün öğretmenin performansını değerlendirme noktasında önemli görevleri vardır. Erdoğan'a (2014) göre, okul yöneticisinin öğretmenleri izlemesi ve değerlendirmesi gerekir. Değerlendirme ve izlemede amaç öğrenme ve öğretim sürecindeki kalitenin artırılması, öğretmene mesleki gelişimi imkânı sağlanması ve öğretmenin güdülenmesidir. Buradaki değerlendirme belirtilen her üç amaçta da öğrenme ve öğretim sürecinin sağlıklı işleyebilmesidir. Walsh'a (1984) göre, okul yöneticisi öğretmenin gücü ve öğretmenliği noktasında anahtar bir role sahiptir. Burada öğretmen okul yöneticisi ilişkileri belirleyicidir. Okul yöneticisinin okuldaki rolü öğretmenin güçlendirilmesi için kullanılmalıdır. Bu roller destek, saygı, otonomi ve etki noktasında önemlidir. Okuldaki güç ilişkileri okul müdürü ve öğretmeni etkileyeceği için okul yönetimi standart okul yönetimi ilkelerini gözden geçirmeli, bu gözden geçirmede öğretmenliğin mesleki yönü ve beklentiler dikkate alınmalıdır. Belirtilen etkileşime yönelik araştırmalara alanyazında rastlamak mümkündür. Bu araştırmalarda okul müdürleri ve yöneticilerin bu süreci nasıl algıladığı da ortaya konmaktadır. Brown'un (1997), okul müdürü ve öğretmenler ile öğretmen değerlendirme üzerine yaptığı araştırmada katılımcıların hepsi okul müdürlerinin değerlendirme sürecinde bilgi alması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu konuda okul müdürlerinin % 86'sı değerlendirme konusunda yeterli olduklarını ileri sürerken öğretmenlerin % 58'i bu görüşe katılmaktadır. Okul müdürlerinin % 94'ü ve öğretmenlerin % 91'i kendilerinin neye göre değerlendirilecekleri hususunda bilgilendirilmeye ihtiyaçları olduğunu ileri sürmektedirler. Gregoire'nin (2009) yaptığı araştırmaya göre, değerlendirme

sürecinde 4 nokta hem okul müdürü hem öğretmenler tarafından, bilhassa okul müdürleri tarafından, olumlu algılanmıştır. Bu noktalar: Değerlendirmenin makul bir şekilde yapılması, adil bir şekilde yapılması, sonuçların açıkça paylaşımı ve değerlendirilene bilgi verilmesi. Soydan'ın (2012) yaptığı araştırmaya göre yönetici ve öğretmenler performans değerlendirme noktasında genelde olumsuz bir kanaate sahiptirler.

Eğitim sisteminin temeli olan öğretmenlik mesleğinin anlaşılması noktasında öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesi oldukça önemlidir. Öğretmen performans değerlendirme sürecinin anlaşılmasının üç noktadan yararlı olması beklenmektedir. Birincisi, hem mesleğin ve dolayısıyla eğitim öğretim sisteminin daha iyi anlaşılması; ikincisi, eğitim-öğretim politikalarına yön verenlerin öğretmen performans değerlendirmesi noktasındaki uygulamaları için yapacakları düzenlemelere bir alt yapı oluşturması; üçüncüsü, öğretmen performans değerlendirme sisteminin araştırılmasına ve ele edilen verilerden hareketle performans değerlendirme uygulamasının olumlu, olumsuz ve eksik yönlerinin ortaya konması. Belirtilen yararların sonucundan hareketle, araştırmaya ilişkin olarak alanyazının taranmasının yanında Türk eğitim sistemindeki performansa dayalı mevcut değerlendirme sistemi incelenmiş ve bu konuda yapılan tezler dikkate alınmıştır. Türk eğitim sisteminde öğretmenin performansının değerlendirilmesi 2015 yılına kadar müfettişler ve okul müdürleri kanalıyla yapılmaktaydı. Ancak 2015 yılında bu anlayışta değişikliğe gidilmiştir. 17.04.2015 tarihli ve 29329 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanan Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği'ndeki EK-3 formunda yer alan değerlendirme alanlarına göre yapılmıştır. EK-3 formundaki değerlendirme alanları ise şunlardır:

1. Eğitim Öğretimi Planlayabilme
2. Eğitim ve Öğretim Alanlarını Düzenleyebilme
3. İletişim Becerilerini Etkili Kullanabilme
4. Öğrencileri Hedef Kazanımlar Konusunda Güdüleyebilme
5. Çevre Olanaklarını Öğrenme Sürecini Destekleyecek Şekilde Kullanabilme
6. Zamanı Yönetebilme
7. Öğretim Yöntem ve Tekniklerini Etkin Biçimde Kullanabilme
8. Eğitim Öğretim Sürecini Değerlendirebilme
9. Okulun Eğitim ve Öğretim Politikalarına Uyum ve Katkı Sağlayabilme
10. Öğretmenlik Mesleğinin Gerektirdiği Genel Tutum ve Davranışları Sergileyebilme (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2015).

Performans değerlendirmeyle ilgili YÖK tez bankası tarandığında eğitim-öğretim grubunda 180, araştırmanın konusu olan düzenlemeye ilişkin beş yüksek lisans tezine ulaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde, öğretmenlerin performans değerlendirmesi ile ilgili boyutların neler olduğu (Bozan, 2017; Kaçar, 2018), uygulama esaslarında nelere dikkat edileceği (Falak, 2017; Kaçar, 2018; Öztekin, 2018); performans değerlendirmesinin eğitim sistemine olan katkısı (Kaçar, 2018; Topuz, 2018) üzerinde durulmasına rağmen, öğretmen performans değerlendirmesinin eğitim sistemine etkileri ile ilgili öğretmen ve okul yöneticisinin görüşlerine yeteri kadar yer veren nitel bir çalışma olmadığı görülmüştür.

Bu çalışma, hem öğretmenlerin hem de okul yöneticilerinin öğretmen performansı hakkındaki görüşlerini sergilemektedir. Bu araştırmayı okuyan karar vericiler, bu çalışmada ortaya çıkan görüşler doğrultusunda performans ölçütlerini revize edebilir en azından ortaya konan performans sürecini bu çalışmada ortaya çıkan görüşler doğrultusunda başka bir gözle de okuyabilirler.

Araştırmanın amacı

Bu çalışmanın amacı; okul müdürleri ve öğretmenlerin 17.04.2015 tarihli ve 29329 sayılı resmi gazetede yayımlanan Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliğinde yer alan EK-3 formunda 10 alandaki 50 ölçüte göre belirlenmiş öğretmen performans değerlendirmesinin eğitim sistemine olan etkilerini anlamaktır. Bu amaçla okul müdürlerinin ve öğretmenlerin yaşadıkları durumla ilgili olarak şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Okul müdürleri ve öğretmenler, “değerlendirme”yi nasıl algılamaktadırlar?
2. Okul müdürleri ve öğretmenler, mevcut öğretmen performans değerlendirme sistemi hakkında neler düşünmektedirler?
3. Okul müdürleri ve öğretmenler, mevcut öğretmen performans değerlendirmesinin okula etkileri noktasında neler düşünmektedirler?

Yöntem

Araştırmanın yöntem ve deseni

Araştırmada, katılımcıların yeni çıkarılan yönetmelik doğrultusunda mevcut durumu ifade edebilmelerine imkân vermesi nedeniyle nitel araştırma yöntemi kullanılmış; belirtilen mevzuat hükümlerine dayalı uygulamadan hareketle araştırma yapıldığı için durum çalışması deseni tercih edilmiştir. Merriam’a (2015) göre durum çalışması: “Sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesidir (s. 40)”. Christensen, Johnson ve Turner’a (2015) göre durum çalışması: “Bir veya daha fazla vakanın (durumun) yoğun ve detaylı bir tanımı ve analizidir (s. 416)”. Christensen ve diğerleri (2015) durumdan kastedilen kişi, grup, organizasyon, faaliyet vb. sınırları belirli bir sistem olduğunu belirtmektedir.

Katılımcı grubu

Araştırmanın katılımcılarının seçiminde, farklı eğitim düzeyleri (okulöncesi, ilkököl, ortaokul, lise) dikkate alınarak katılımcılar seçildiği için maksimum çeşitlilik ve görüşülen öğretmen ve okul yöneticilerinin önerileri dikkate alındığı için kartopu örnekleme stratejisinden yararlanılmıştır. Miles ve Huberman'a (2015) göre, maksimum çeşitlilik örneklemesinin amacı, "farklı çeşitlilikleri belgelemek ve önemli genel geçer kalıpları tanımlamak; kartopu (zincirleme) stratejisinin amacı, hangi durumların bilgi bakımından zengin olduğunu bilen insanları tanıyan ilgili kişilerin durumunu tanımlamak (s. 28)"tır. Nitel araştırmada örneklem sorulara verilen cevaplara ve verilere göre değişebilmektedir (Patton, 2014; Merriam, 2015). Bu noktadan hareketle, araştırmaya ilkököl düzeyinden birer öğretmen ve okul yöneticisiyle başlanmış ve daha sonra katılımcıların önerileriyle araştırmaya dört öğretmen ve dört okul yöneticisi dâhil edilmiştir. Elde edilen veriler araştırmacılar tarafından ve eğitim yönetimi alanında nitel araştırma yapmış olan iki akademisyenle değerlendirilmiştir. Verilerin araştırma için yeterli olduğu kanaati uyandığı için örneklem sayısı artırılmamıştır. Böylece katılımcı sayısı beş öğretmen ve beş okul yöneticisi olmak üzere on eğitimci olmuştur. Ancak araştırma sürecinde katılımcılardan birinin performans değerlendirme sürecine katılmadığı anlaşıldığından bu katılımcıdan elde edilen veriler araştırma dışı bırakılmıştır; böylece katılımcı sayısı dokuz olmuştur. Katılımcıların belirlenmesinde gönüllülük esas alınmıştır. Katılımcıların tamamı resmi okullardan seçilmiştir. Araştırmanın katılımcıları Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Katılımcı profili

Cinsiyet					
Erkek			Kadın		
7			2		
Branş					
Sınıf	DKAB	Okul Öncesi	Fen ve Tek.	Matematik	İngilizce
3	1	2	1	1	1
Medeni durum					
Evli			Bekâr		
9			0		
Mesleki kıdem					
0-5 yıl	6-11 yıl	12-17 yıl	18-23 yıl	24 yıl ve üzeri	
0	1	3	5	0	
Okul türü					
Okulöncesi	İlkokul	Ortaokul	Lise		
2	3	2	2		

Tablo 1'e bakıldığında, katılımcıların çoğunluğunun erkek olduğu, branş açısından sınıf öğretmenliğinin diğer branşlara göre fazla olduğu, tüm katılımcıların evli olduğu, mesleki kıdem açısından kıdemli olanların çoğunlukta olduğu ve her eğitim kademesinden eğitimcinin olduğu görülmektedir.

Verilerin toplanması ve analizi

Bu araştırmaya esas veriler için yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Bunun için görüşme yapılması planlanan bir okul müdürü ve bir öğretmenle ön görüşme yapılmış, buradan elde edilen verilere ve soruların belirlenen amaçlara hizmet etme durumuna göre görüşme formu gözden geçirilmiş; eğitim yönetimi alanında nitel araştırma yöntemini kullanarak araştırma yapmış iki akademisyen, iki Türkçe öğretmenin de görüşü alınarak yarı yapılandırılmış görüşme formuna uygulama için son hali verilmiştir. Form iki bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde katılımcıların profiline yönelik, ikinci bölümde araştırma konusuna yönelik sorular sorulmuştur. Araştırma konusunun dışında katılımcılara araştırma iznine ve soruların araştırma konusunu yansıtıp yansıtmadığına yönelik birer soru eklenmiştir. Görüşme formuna bu şekilde son hali verildikten ve gerekli izinle randevular alındıktan sonra uygulamaya geçilmiş ve ses kayıt cihazı kullanılarak görüşmeler kayıt altına alınmış, böylece veri kaybının önüne geçilmiştir. Görüşmeler toplam 317, 10 dakika; ortalama 21,14 dakika sürmüştür. Daha sonra verilerin analizine geçilmiştir. Verilerin analizinde ise betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2011) betimsel analizi katılımcıların görüşlerinin daha iyi yansıtılması için doğrudan alıntılar ön plana çıkarıldığı bir analiz türü olarak ifade etmektedirler. Araştırmada da katılımcıların görüşleri doğrudan alıntı yoluyla verilmiş ve buradan hareketle yorumlar ve sonuçlara ulaşılmıştır. Ayrıca görüşmelerin yanında gözlem notlarından da yararlanılmıştır. Merriam'a (2015) göre, bir görüşmede gözlemci gözlemlerini ortaya koymada ve bulguları değerlendirmede kendi bilgi ve tecrübelerinden yararlanır. Gözlemin araştırmaya bir başka katkısı ise sergilenen davranışların tam olarak anlaşılmasına katkı sunmasıdır. Gözlem notları her temanın sonunda belirtilmiştir. Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini artırmak için, Christensen ve diğerlerinin (2015) belirttiği stratejilerin dört tanesinden yararlanılmıştır. Bu stratejiler ve stratejilerin araştırmada kullanımı şu şekilde olmuştur: Veri çeşitlemesi: Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla (dokuz eğitime uygulanmıştır), araştırmacının gözlemleriyle (bulgular ve yorumlar bölümünde yer verilmiştir) toplanmıştır. Kapsamlı alan çalışması: Araştırma alanıyla ilgili yerli ve yabancı alanyazın taranmış; bu tarama sonucu problem durumunda ve tartışma bölümünde belirtilmiştir. Dış denetim: Araştırmayla ilgili olarak, hem araştırma öncesi, hem araştırma esnasında hem de araştırma bitiminde alanın uzmanı iki akademisyenle değerlendirmeler yapılmıştır. Değerlendirme sonucunda akademisyenler araştırma araçlarının, bulguların ve elde edilen sonuçların genel olarak tutarlı olduğunu ifade etmişlerdir. Uygun bulmadıkları değerlendirmeler için araştırma gözden geçirilmiştir. Doğrudan alıntı: Bulgular irdelenirken ses kayıt cihazıyla elde edilen ve yazı ortamına geçirilen katılımcı görüşlerine yer verilmiştir.

Araştırma etiği açısından hem bireysel bazda hem de kurumsal bazda izinler alınmış, bunun için görüşme sonunda katılımcılara “bu görüşmenin bir çalışmada kullanılıp yayınlanmasına izin verir misiniz? (Kişisel bilgiler gizli kalmak kaydıyla)” sorulmuş ve katılımcıların tamamından olumlu ve araştırmada yararlanılacak veriler halinde katılımcılardan teyit alınması üzerine veriler araştırmada kullanılmıştır. Ayrıca katılımcıların görüşlerine yer verilirken gerçek isimleri kullanılmamıştır. Öğretmenler Ö1, Ö2; okul müdürleri OM1, OM2 şeklinde belirtilmiştir. Görüşmelerin dökümü yapıldıktan sonra görüşme notları, katılımcılarla hem görüşlerini gözden geçirmeleri hem de öğretmenlik mesleğine katkısı açısından değerlendirmeleri için paylaşılmıştır. Böylece Creswell’in (2016) araştırma öncesi, araştırma esnasında ve araştırmanın sunumu noktasında öne sürdüğü etik ilkeler uygulanmaya çalışılmıştır.

Bulgular ve yorumlar

Bu bölümde elde edilen bulgulardan hareketle oluşturulan tema ve kategorilere yer verilmiştir. Tema ve kategorilerin oluşturulmasında Campbell’in (2014), değerlendirme yapma yöntemi planlama, devamlı izleme, değerlendirme öncesi ve sonrası gözlemlerin paylaşılması, resmi gözlem yapma, dönütler alma ve öğretmenin gelişimi için plan yapma şeklindeki teorisi dikkate alınmıştır. Yapılan araştırmada, elde edilen bulgulardan hareketle şu temaların ortaya çıktığı görülmüştür: Değerlendirme algısı, öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesi, öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinin yansımaları. Bu temalar yanında araştırmaya katkı sunabilecek ve eklenmesi uygun görülen noktalar da araştırmaya dâhil edilmiştir. Gözlem notlarından da bulguları yorumlarken yararlanılmıştır.

Değerlendirme algısına ilişkin bulgular ve yorumlar

Bu tema içinde kategoriler veriler ışığında değerlendirmeyi tanımlama, değerlendirmede dikkat edilen noktalar ve değerlendirmede yöntem olarak belirlenmiştir. Tema ve kategorilere iki ana ve beş sonda soruya verilen cevaptan ulaşılmıştır.

Değerlendirmenin tanımlanmasına ilişkin bulgular ve yorumlar

Katılımcılar “değerlendirme”yi nasıl tanımladıklarına ilişkin görüşlerini açıklarken farklı görüşleri belirtmektedirler. Değerlendirme katılımcılar açısından yapılan işin somut olarak ortaya konması açısından bir gösterge olarak, yapılan işlerin sonucu hakkında fikir edinebilmek adına yaşanan bir süreç olarak değerlendirilmektedir. Bu konuda *OM 1*: “Değerlendirmeyi değer biçme olarak tanımlayabiliriz.” *OM 2*: “Değerlendirme bir işin beklentileri karşılayıp karşılamadığı karardır.” *OM 9*: “Bana göre değerlendirme bireyden beklenen ile bireyin ulaştığı sonucun (başarısının) karşılaştırılmasıdır.” *Ö1*: “Değerlendirme planlama kabiliyeti...” şeklinde görüşler belirtilmiştir. Bunun yanında katılımcılar amaca

uygun bir değerlendirme yapma noktasında ulaşılan ve ulaşılmak istenen durum hakkında yeteri kadar bilginin edinilmesini ve buradan hareketle yapılacak değerlendirme sonucunda karşılaştırma yapmanın daha uygun olacağını ve böylece değerlendirmenin bir anlam kazanacağını Ö 2: “...neyi değerlendirirsek değerlendirelim mutlaka onun hakkında ayrıntılı bilgi edinmeliyiz.” Ö 3: “Değerlendirme yaptığımız planlamaya göre hedefimize ne derece ulaştık, performansımızı ne derece gerçekleştirdik, başlangıç aşamasına göre ne durumdayız bunu görmeye yönelik bir çalışmadır.” şeklinde ifade etmektedir.

Değerlendirmede dikkat edilen noktalara ilişkin bulgular ve yorumlar

Katılımcılar değerlendirmede dikkat edilenler noktasında insani ve evrensel değerleri belirtmeyi tercih etmişlerdir. Katılımcıların bu noktada hemfikir oldukları görülmüştür. Temel noktanın nesnellik olduğu dikkat çekmektedir. Bu durumu OM 1: “Değerlendirirken en başta dikkat ettiğim nokta objektiftir.” Ö 4: “Başta objektifliğe dikkat ederim. Bir öğretmen eğer öğrencisini değerlendiriyorsa veli ile olan ilişkisi ya da çocuklar yaşadığı bir sorun değerlendirme sürecine katılmamalı.” şeklinde ortaya koymuştur. Katılımcıların objektif olma gibi düşüncelerini hayata geçirmek için yararlandıkları temel aracın görevlerinin de bir gereği olan yasal düzenlemeler olduğu anlaşılmaktadır. Bu nokta görüşlere OM 2: “Tabi MEB hazırlamış olduğu performans değerlendirme kriterlerini alıyoruz.” OM 5: “...geçen eğitim öğretim yılında bize belirlenmiş verilen o 50 maddelik kriterlere göre değerlendirmemizi yaptık.” şeklinde yansımıştır. Katılımcıların değerlendirme noktasında değer verdikleri, dikkat ettikleri durumun değerlendirmenin insani değerleri dikkate alan ve görevdeki performanslarının dikkate alınmasıdır. Bunu OM 3: “Değerlendirmelerde ben şuna dikkat ettim. Hiçbir arkadaşımızın fikrinsel anlamda farklılığını ön plana çıkarmadan yani A zihniyetinde olabilir, B zihniyetinde olabilir, bunları perde arkasına koydum ve tamamen öğretmen arkadaşımın kriterler çerçevesinde okula yansımaları dikkate alırım.” OM 4: “Eşitlik ilkesine göre tüm öğretmenleri değerlendirme yaparız.” Ö 1: “Başta amaç kısmında belirtilen hedeflere ulaşılmış mı, kazanımlar elde edilmiş mi bunlara dikkat ederim.” olarak belirlemiştir. Belirtilen görüşlerden değerlendirmede insani ve evrensel değerlerle yasal düzenlemelerin temel göstergeler olarak kabul edildiği anlaşılmaktadır.

Değerlendirmede kullanılan yöntemlere ilişkin bulgular ve yorumlar

Katılımcıların değerlendirme yöntemi olarak ortaya koyduklarının ortak noktası, değerlendirmeyi geçmişten gelen yöntemlerle mevcut yöntemlerin birlikte kullanılması eğilimidir. Ancak deneyimlerin burada ağır bastığı görülmektedir. Katılımcılar değerlendirme yöntemi olarak kendi ölçütleri olarak ders denetimleri ve kendi gözlemlerini belirtirken yeni yapılan düzenleme ile Ek-3 formunu da kullanmaktadırlar. Ek- 3 formunun kullanımındaki bir başka özellik ise bu formun internet ortamında doldurulması ve değerlendirilenler (öğretmenler) tarafından görülebilesidir. Katılımcılardan öğretmen olanlar da yöntem olarak

okul müdürleri gibi gözlem yapmayı tercih etmektedirler. Bunun yanında evrensel değerleri de işin içine katmaya çalıştıkları görülmektedir. Konuyla ilgili görüşler şu şekildedir: *OM 2: "... Okulda yapması gereken işlemlerle ilgili bir çizelgem olur, onun haricinde bir çizelgem yok, gözlemlere dayalı olarak değerlendirme yaparım. Öğretmenin dersine girerim, dersteki ders anlatım yöntem ve tekniklerini izlerim."* *OM 3: "...yöntemler noktasında ders denetimleri yaptım."* *OM 4: "... bize belirlenmiş verilen o 50 maddelik kriterlere göre değerlendirmemizi yaptık."* *OM 5: "Gözlem yapmaya dayalı değerlendirme ve resmi evrak, dosyalara bakarak değerlendirme yöntemlerini kullanmaktayım."* *Ö 3: "Sınıf içerisindeki değerlendirmelerde yaptığımız planlamalarda öğrencilerin belirlediğimiz davranış değişikliği olup olmadığını gözlemleyerek değerlendiriyoruz."* Görüşlerden değerlendirme noktasında katılımcıların vicdani değerlerinin ön plana çıktığı anlaşılmaktadır. Değerlendirmenin faydalı olduğu düşünülmektedir. Faydalı noktaların ise durumun ortaya konması ve buradan hareketle adil bir şekilde kaliteye yönelik düzenlemelere imkân vermesidir. Değerlendirmede geleneksel yaklaşımlardan ve zaman içinde değişen mevzuat hükümlerinden birlikte yararlanıldığı anlaşılmaktadır.

Araştırmacıların gözlemlerine göre, katılımcılar görüşlerini araştırmacılarla belli bir dönemde meslektaş olarak görev yapmalarından dolayı içten, samimi bir şekilde açıklamışlardır. Bu durumun araştırmanın amacına katkı sunduğu düşünülmektedir. Ayrıca katılımcıların görüşlerini ifade ederken tecrübelerini, yaptıkları uygulamalarla bütünleştirerek somut bir ölçüt ortaya koyma gayreti görüşlerin inandırıcılığını artırdığını düşündürmektedir. Örneğin OM 2'nin öğretmen hakkında karar verirken sadece yaptıklarını dikkate alması, OM3'ün öğretmenin zihniyetini değil yaptıklarını dikkate aldığını ifade etmesi belirtilen durumla bağlantılı olduğu söylenebilir.

Bu tema ve kategorilerin Campbell'in (2014) belirttiği teorideki devamlı izleme (değerlendirmenin sürece yayılması), resmi gözlem yapma (bakanlığının oluşturduğu modülü kullanma açısından) noktalarını içerdiği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesine ilişkin bulgular ve yorumlar

Bu temada mevcut yapıya ilişkin değerlendirmeler ve değerlendirme modeline ilişkin bulgular ve yorumlara yer verilmiştir. Tema ve kategorilere iki ana ve altı sonda soruya verilen cevaptan ulaşılmıştır.

Öğretmen performans değerlendirme noktasında mevcut yapıya ilişkin bulgular ve yorumlar

Katılımcıların öğretmenin performansının ölçülmesi noktasında fikir birliği içinde oldukları görülmektedir -bir katılımcı hariç-. Performansın ölçülmesi noktasında temel ölçüt olarak

performans değerlendirme modülünün (yönetmelikte belirtilen EK- 3) alındığı görülmektedir. Mevcut yapının yanında katılımcıların hitap ettiği kesimin özelliklerini dikkate alarak yaptıkları gözlemlerden de yararlandıkları anlaşılmaktadır. Gözlemlerin yanında görevlerin yapılma durumu, resmi işlemlerle ilgili yapılanlar, akademik başarı gibi durumların mevcut gözlemler içinde değerlendirildiği anlaşılmaktadır. Ayrıca katılımcılar performans değerlendirme noktasında acele edilmemesini ve değerlendirmenin belli bir periyoda yayılmasını önemsemektedirler. Genel olarak değerlendirme ölçütleri noktasında birbirini destekleyen görüşlerin olduğu görülmektedir. Konuyla ilgili görüşler şu şekildedir: *OM 1: “Öğretmenlerin performansları ölçülmelidir. Öğretmenlerin performanslarının ölçütleri han şimdi biraz önce kısa vade uzun vadeden bahsettik. Bence öğretmen performansı ölçümü uzun vade gerektiren bir değerlendirme süreci.” OM 2: “Öğretmen performans ölçütleri var. Milli Eğitim Bakanlığının belirlemiş olduğu öğretmen performans kriterleri var.” OM 3: “Değerlendirme formu var...” OM 4: “Öğretmenlerin performansları ölçülmelidir... Bakanlığın verdiği değerlendirme formu var.” OM 5: “Öğretmenin performansının ölçülmesinin gerekli olduğunu düşünüyorum. Öğretmen performans ölçütleri vardır. Ben değerlendirmenin öğretmenlerin 1 yıl içerisindeki yapmış oldukları etkinlikler, çalışmalar, öğrenci-veli ilişkilerine göre yapılması gerektiğini düşünüyorum.”* Ancak katılımcılardan performans değerlendirme sisteminde hareket tarzı ve uygun bir sistemin olmadığı kanaatinden kaynaklanan eleştirilerinin de olduğu görülmektedir. Bu husus *Ö 3: “Öğretmenlerin performansları ölçülebilir. Ama objektiflik noktasında ölçümlerin yeterli olduğunu düşünmüyorum.” Ö 4: “Kesinlikle öğretmenlerin performansı ölçülmemeli. Öğretmenin performansını ölçecek şu ana kadar iyi bir model geliştirildiğini düşünmüyorum. Herhangi bir müdür, müdür yardımcısı olsun öğretmenin sınıf içerisindeki her zaman nasıl olduğunu bilemez.”* şeklinde ortaya konmuştur.

Değerlendirme modeline ilişkin bulgular ve yorumlar

Katılımcılar performans değerlendirme modelinde, çalışanla çalışmayan ayrılmasının sistemin işlevselliği noktasında önemli olduğunu ortaya koymaktadırlar. Bu ayrımın yapılmasının çalışanı teşvik edeceği için sistem içinde gelişmeyi de beraberinde getireceği ve dolayısıyla okula kazanımlar olarak döneceğini vurgulamaktadırlar. Ayrıca bu sistem çalışmayı da belirleyeceği için sistemin bu duruma yönelik adım atmasını da beraberinde getirebileceği görüşlerden çıkarılabilir. Konuyla ilgili görüşler şu şekildedir: *OM 3: “... Bir de bunun karşılığında ne alabileceğini ve ne kaybedeceğini bilecek.” OM 4: “Bazı öğretmen deney, harita vb. çalışmalar yapmaya çalışıyor, tiyatro çalışması yapıyor, egzersiz çalışması yapıyor. Bazısı hiç karışmıyor, bunların performansının aynı olmaması hatta bunun ücretlere yansımaları gerektiğini düşünüyorum ben.” OM 5: “Çalışanla çalışmayı ayırt edebilmeli. Çalışana daha fazla çalışması için teşvik edici şeyler olmalı, çalışmaya bu işte özveri göstermeyene de bunun bir karşılığının olması gerekiyor.” Ö 4: “Ölçüm sonuçları bazı*

yerlerde kullanılmalı. Örneğin terfilerde maaş işlemlerinde vs. yani öğretmene performans notu bir artı değer sağlamalıdır.” Katılımcıların okulda çalışmanın önemli olduğunu ve bunun için performans değerlendirmenin bu önemi ve elde edilenleri ortaya çıkarması açısından dikkate alınmasını önemsemektedirler.

Araştırmaya ilişkin bu noktadaki gözlemler okul yöneticileri ve öğretmenlerin yaşanan bu durumda çok rahat olmadıklarını göstermektedir. Verilen okul içi-dışı örnekler, öğretmenlerin görüşlerini ifade etme şekilleri, bu durumu belirtirken takındıkları tavır, jest ve mimikler belirtilen düşünceyi destekler niteliktedir. Örneğin performans değerlendirmede mevcut yapının olumsuzluklarına dikkat çekilirken katılımcıların yüz ifadelerinde gerilmelere rastlanmıştır. Ayrıca görüşlerde eleştirel bir yaklaşım gözlemlenmiştir. Hem olumlu (OM 1) hem olumsuz (Ö 4) hem de eksik yönlere (Ö 3) ilişkin değerlendirmelerin yapılması bu durumu desteklemektedir. Bunun yanında katılımcıların sisteme yönelik öneriler getirmesi, örneklerle önerilerin somutlaştırılmaya çalışılması (Ö 4, OM 4, OM 5) sistemin önemsendiğini de göstermektedir.

Bu tema ve kategorilerin ise Campbell'in (2014) belirttiği teorideki, gözlem öncesi ve sonrası verileri paylaşma (öğretmenlerin değerlendirme ölçütlerini bilmeleri ve sonuçları kendi sayfalarından görebilmeleri nedeniyle), birinci temada olduğu gibi resmi gözlem (okul müdürlerinin modül vasıtasıyla değerlendirme yapmaları), gelişim için plan yapma (değerlendirme modeli önerileri ortaya konması) noktalarını içerdiği görülmektedir.

Öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinin yansımalarına ilişkin bulgular ve yorumlar

Bu temada elde edilen verilerden hareketle performans değerlendirme süreci ve performans değerlendirmenin okula yansımaları ortaya konmuştur. Tema ve kategorilere iki ana ve beş sonda soruya verilen cevaptan ulaşılmıştır.

Performans değerlendirme sürecine ilişkin bulgular ve yorumlar

Katılımcılar belirtilen yönetmeliğe istinaden yaşadıkları duruma ilişkin sürecin hem değerlendirme sürecine hem de değerlendirilene olumsuz etkileri –bir öğretmen hariç- olduğunu düşünmektedirler. Katılımcılar yaşanan sürece ilişkin olumsuzlukları şu şekilde belirtmektedirler: Süreç hem bireysel hem de kurumsal bazda negatif etki yapmıştır. Değerlendirenin kişisel tercihlerinin ön plana çıktığı şeklinde bir algı oluşmuştur. *OM 1: “Bununla ilgili diyaloglarımız oldu tabii ki, toplantılarda diğer kurum müdürü arkadaşlarımızla, kendi okulumda kendi öğretmen arkadaşlarımızla konuşmalarımız oldu, ama dediğim gibi biraz sancılı bir süreç oldu. Sürece üst makamlar; STK'lar; yargı müdahali olmuştur.”* *OM 2: “...sendikaların baskısı, sendikalara şikayet veya üst amirlere şikayet*

edilerek okul müdürlerine bu konuda baskı yapılması, ...” OM 4: “... Notunu gördükten sonra dilekçe vererek mahkemelik olduklarını biliyoruz. Verilen performans notlarına ilişkin okul içi ve okul dışı değerlendirmeler karşılaştırma yapma şeklinde olmuş, bu da okul iklimini olumsuz yönde etkilemiştir. Ayrıca okulda çalışma barışı zedelenmiş, verilen görevleri yapma noktasında motivasyon düşüklükleri yaşanmıştır. Performans notlarındaki dalgalanmalar okulda çatışmalara zemin hazırlamıştır.” OM 3: “Yani biraz şöyle diyeyim öğretmenler arasındaki barış zedelendi sanki...” OM 4: “...Geçen sene yapılan öğretmen değerlendirme durumunun tamamen bir kutuplaşmaya yol açtığını, bunun kesinlikle ya kaldırılması ya da düzeltilmesi kanısındayım ben...” OM 5: “...Ama daha sonra o öğretmene bir görev verdiği zaman isteksiz davranıyor, moral bozuyor. O öğretmen arkadaşın müdüre karşı kinlenmesine sebep oluyor.” Ö4: “...öğretmenler arasında sıkıntılar çıktı. Kıyaslamalar yapıldı. Ben diğer öğretmenden daha iyiydim neden ben daha düşük puan aldım gibi şeyler konuşuldu. İdare ile öğretmenler karşı karşıya geldi. Müdür ve öğretmenler arasında bir kopukluk oldu, sıkıntı oldu. Süreçle ilgili yeterli ve etkili bir eğitim alınamamıştır ve verilememiştir.” Ö 3: “... Süreç hakkında öğretmenlerin hiçbir bilgisi yoktu bildiğim kadarıyla. Yeteri kadar bilgilendirme yapılmamıştı...”

Performans değerlendirme sürecinin okul ortamına yansımalarına ilişkin bulgular ve yorumlar

Katılımcılar mevcut performans değerlendirme sisteminin okul ortamına ve değerlendiren-değerlendirilen ilişkisine olumsuz yansımaları olduğunu belirtmektedirler. Sürecin okul iklimine zıtlama, gerginlikler, küskünlükler olarak yansıdığı anlaşılmaktadır. Bunun yanında yapılan kıyaslamaların okuldaki olumsuz havayı daha da artırdığı söylenebilir. Bu noktada değerlendiren konumundaki okul müdürünün yüksek puan-düşük puan vermede kişisel sebepleri dikkate aldığını düşünen katılımcılara da rastlanmıştır. Düşük notla değerlendirilmenin, o notu almış öğretmenlerin hem moral-motivasyonuna hem de çalışma isteğine olumsuz etkileri olduğu görülmektedir. OM 2: “Küskünlükler, dargınlıklar oldu. Ben 1-2 arkadaştan sitem aldım. Haklı mıydılar, bence haklı değildiler.” OM 3: “Yani öğretmen bunu bir mazeret olarak kullanıyor; müdür zaten bana düşük vermiş diyor. Ya da müdürle aynı siyasi görüşten değilim ya da aynı sendikadan değilim diye düşünüyor.” OM 4: “... bazı okullarda hoşnutsuzluklar oldu idareyle öğretmen arasında...” Ö4: “Bu haliyle olumsuz etkilemektedir. Ancak çeşitli düzenlemeler yapılarak iyi bir performans değerlendirme modeli geliştirilirse müdür öğretmen ilişkisini olumlu etkileyeceğini düşünüyorum. Özellikle de öğretmenin mesleki ve kişisel gelişimine yönlendirebilecek bir performans değerlendirme sistemi olmalı.”

Ancak adil bir şekilde ve yapıcı bir anlayışla değerlendirme yapılabileceği ve bunun olumlu etkileri olabileceğini düşünen katılımcılar da vardır. OM 2: “...Okullar arasında

kıyaslama biraz sıkıntılı oluyor.... Okul ortamını şöyle okul müdürü adilse, öğretmenler okul müdürünün adil not vereceğini düşünüyorsa öğretmenler o kriterleri yerine getirmek için çaba gösteriyorlar. Ben bunu gözlemedim, gördüm. Arkadaşlar verdiğim kriterlere göre eksikliklerin tamamlamaya çalışmışlar, tamamlamadıkları zaman ben sormadan açıklama yapıyorlar. Hocam şöyle oldu, böyle oldu filan. Şunu şöyle tamamlayacağım, şöyle düşündüm. Yani verdiğimiz kriterleri öğretmenler tamamlamaya çalışıyorlar.”

Sürecin veli ve öğrenciyi etkileme noktasında görüşlerin ikiye ayrıldığı anlaşılmaktadır. Bunlar; süreç veliyi de öğrenciyi de etkiler, onlara yansır ve süreç öğrenciyi de veliyi de etkilemez, onlara yansımaz. Buradan sürecin daha çok okul müdürü-öğretmen ilişkisini etkilediği anlaşılmaktadır. Katılımcılar bu konuyla ilgili görüşlerini şu şekilde ortaya koymuşlardır: *OM 1: “Belki bir veli öğretmenin kaç puan aldığını bilmeyecek ama öğretmenin performans düşüklüğünü veli hissedecektir. Ya da öğrenci öğretmenin sınıfta moralmen çöktüğünü performansının düşük olduğunu hissedecektir. Bunlardan etkileneceklerdir diye düşünüyorum.” OM 4: “Bu sürecin velilere vs. bir yansımaya olmadı.” OM 5: “Öğrenci ve velilere bu durumun yansımaya düşünmüyorum.” Ö 2: “Yok, öğrenci ve veliler bu durumu bilemez ki, okuldaki kişisel ilişkileri, okul hiyerarşisi içindeki ilişkilere yansır. Ne idareci ne öğretmen dışarı yansıtmaz.” Ö 3: “Velilere kadar yansımaya görmedim, öyle bir şeye şahit olmadım.”*

Araştırmacıların gözlemlerine göre, performans değerlendirme süreci genelde olumsuz olarak okula yansımaktadır. Performans değerlendirme noktasındaki beklentilerin (değerlendirmenin sürece yayılması ve EK-3 formunun geliştirilmesi gerektiği) yeterince karşılanmamasının belirtilen durumun temeli olduğu kendini belli etmektedir. Katılımcıların kendi yaptıkları çalışmalardan emin olmalarına rağmen uygulamada beklentilerin yeteri kadar karşılanamaması katılımcıları bireysel anlamda da okulda olduğu gibi olumsuz (OM4, Ö 2) etkilemektedir. Olumsuz etkinin sadece okul içine yansımaya (OM5, Ö 3), her şeye rağmen katılımcıların görevlerine aynı duygu ve düşüncelerle devam edecekleri (Ö 2) izlenimi edinilmiştir. Campbell’in (2014) belirttiği teorideki daha önce belirtildiği gibi resmi gözlemler yapma ve dönüt alma (öğretmenlere yansımaya şeklinde) noktalarını içerdiği görülmektedir.

Araştırmaya eklenmesi uygun görülen noktalar

Nitel araştırmalarda görüşme formunda olmayan ancak araştırmaya katkı sunabilecek durumlar olabileceği görüşünden hareketle görüşme formuna “araştırmaya eklemek istediğiniz başka bir şey var mı?” sorusu eklenmiş ve gelen cevaplar araştırmaya dâhil edilmiştir. Katılımcılar öğretmen performans değerlendirilmesinin olması gerektiğine inanmaktadırlar. Ancak bu değerlendirilmenin onların gelişimine katkı sunması bağlamında olması gerektiğini düşünmektedirler. Bunun yanında öğrencinin şartları başta olmak üzere

göreve ve sürece ilişkin düzenlemeleri de dikkate alan bir modeli önemsemektedirler. Araştırmacının gözlemlerine göre katılımcılar yaşanan durumun istenen amaca ulaşması noktasında pozitif bir tutum takınmaktadır. Görüşlerinde sistemin olması gereken taraflarını ortaya koymaktadırlar. Katılımcılar bu konuyla ilgili görüşlerini şu şekilde ortaya koymuşlardır: *OM 1: "...performans değerlendirme insanların nota bağlı olupta ha şu not yüksek bu not düşük şeklinde değil birbirimizin performansını artırıcı, güzel eleştirilerle değerlendirme yapılmalı ki değerlendirmenin bir anlamı olsun."* *OM 3: "Performans değerlendirme noktasında notun biraz daha arka planda olduğu ama davranışsal anlamda birtakım davranışlarla ön plana çıkan bir sistem,..."* *OM 4: "...performans değerlendirme mutlaka olmalı ama yine aynı sözümlü tekrar ediyorum fiziki şartlar değiştirilmeli."* *Ö 1: "Tabii ölçme lazım, başıboş gereksiz bir şey değil, illaki lazım ama işte uzmanlarca bir de öğretmenin çalıştığı ortam değerlendirilir, öğrenci şartları değerlendirilir, okula uygun şartlar değerlendirilerek fen lisesinde çalışan öğretmenle, bir endüstri meslek lisesinde çalışan öğretmeni ayrı değerlendirmek lazım."* *Ö 4: "Değerlendirmenin öğretmen açısından çok olumlu olacağını, çok objektif değerlendirmeler yapılabileceğini düşünüyorum."*

Araştırmacılara göre, öğretmen performans değerlendirmesi gereklidir. Bunun için uygun bir model, araç, yol belirlenmelidir. Aksi halde sağlıklı okul iklimi, çalışanların düşük motivasyonu, mevcut modelin işlevsiz olması gibi durumların okul içinde giderek artan bir şekilde yaşanacağı düşünülmektedir.

Genel olarak bakıldığında performans değerlendirme sisteminde Campbell'in (2014) performans değerlendirmeyle ilgili ortaya koyduğu teorideki noktalardan özellikle devamlı izleme, resmi gözlem yapma ve gözlemleri paylaşmanın araştırmanın tema ve kategorilerine yansıdığı görülmektedir.

Sonuç, tartışma ve öneriler

Nitel araştırma ve durum çalışması deseninde dokuz katılımcıyla yapılan araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır: Katılımcılar genelde "değerlendirme"yi mevcut durumla başlangıçtaki durum arasındaki farkın anlaşılması olarak görmektedirler. Değerlendirme yaparken ayırım yapılmaksızın performans, gelişim temelli bir yaklaşım benimsenmektedirler. Değerlendirmede mevcut yapıdan da yararlanılmaktadır. Öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinin yapılan işin değerini anlama açısından gerekli olduğu anlaşılmaktadır. Belirtilen noktaların dikkate alınması öğretmenlerin performansını etkilemektedir. Tekin ve Akyol'un (2017) okul müdürleri ve öğretmenlerle yaptığı araştırmaya göre, katılımcılar değerlendirmeyi işlerin yapımının takibi ve kontrolü, yapılan işlerde hedefe ulaşıp ulaşılmadığının anlaşılması, güçlü ve zayıf tarafların anlaşılması ve öğrenci merkezli kazanımların ortaya konması olarak görmektedirler. Ladd'in (2016) yaptığı araştırmaya göre, öğretmen değerlendirme sistemi hakkında bilgisi olmayanların % 75'i, bilgisi olanların

% 67'si, değerlendirmenin amacının mesleki gelişim olması gerektiğini ifade etmektedir. Yonghong ve Chongde'nin (2006) öğretmenin iş performansında mesleki moral, iş adanma etkili olmaktadır. McCaffrey'e (2000) göre, değerlendirmelerden sonra dönütler alınması öğretmene güven verme açısından olumlu etki yapmaktadır. Emery'e (2014) göre, değerlendirme hem başarı noktasında hem amaçlara ulaşıp ulaşılmamasını denetleme noktasında, hem de öğretmen hakkında sağlıklı bir değerlendirme noktasında önemlidir. Campbell'ın (2014) yaptığı araştırmaya göre, öğretmen performans değerlendirme ölçütlerinin net olarak ortaya konması kalitenin artmasına ve daha iyi hesapverebilirliği katkı sağlayabilir. Değerlendirmenin işbirliği, uyum ve güven içinde yapılması gerekir. Değerlendirme öğretmenin performansının artmasına, yapılanların daha iyi ortaya konmasına, öğretmenler lehine denetim yapılmasına ve ilerisi için dönütler alınmasına katkı sunabilir. Tekin ve Akyol'un (2017); Ladd'in (2016); Yonghong ve Chongde'nin (2006); McCaffrey'in (2000); Emery'in (2014); Campbell'in (2014) yaptığı araştırma ve değerlendirmelerin mevcut araştırmadaki değerlendirmenin ne olduğu, nasıl yapılması gerektiği ve faydaları noktasındaki bulgularla örtüştüğü söylenebilir.

Araştırmada ulaşılan sonuçlardan biri de, performans değerlendirmedeki uygulamalara yöneliktir. Performans değerlendirmede sürece dayalı, değerlendirilenlerin görüşlerinin alınarak geliştirilebilecek modelin, aracın, yolun, yöntemin uygun olduğu vurgulanmaktadır. Ayrıca değerlendirme şartlarının, değerlendirme sonuçlarının, değerlendirenlerin performans değerlendirme sisteminde dikkate alınması önemli görülmektedir. Oğuz'un (2006) yaptığı araştırmaya göre, okul yöneticileri ve öğretmenler performans değerlendirmenin kurullar tarafından yapılmasının uygun olacağını belirtmektedirler. Altun ve Memişoğlu'nun (2008) okul yöneticileri, öğretmenler ve müfettişlerle yaptığı araştırmaya göre, katılımcılar tek bir kişinin değerlendirme yapmasının uygun olmadığını belirtmektedirler. Performans değerlendirmede daha çok katılımın olmasının kaliteyi artırmaya etki edeceğini düşünmektedirler. Campbell'e (2014) göre, değerlendirme yapma yöntemi planlama, devamlı izleme, değerlendirme öncesi ve sonrası gözlemlerin paylaşılması, resmi gözlem yapma, dönütler alma ve öğretmenin gelişimi için plan yapmadır. Erdoğan'a (2014) göre değerlendirme yöntemi olarak okul yöneticisi ve öğretmenin performansının izlenmesi ve değerlendirilmesi gerekir. Oğuz'un (2006); Altun ve Memişoğlu'nun (2008); Campbell'in (2014) ve Erdoğan'ın (2014) yaptığı araştırmalar kapsam açısından çoğunlukla araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Ancak sürece, değerlendirme sonuçlarından nasıl yararlanılacağına ilişkin bulgu olmadığından belirtilen araştırmaların elde edilen bu sonuçları desteklemediği düşünülmektedir.

Araştırmada elde edilen bir başka sonuç, değerlendirmenin yansımalarının olduğudur. Performans değerlendirme gerekli görülmesine rağmen süreç uygulama aşamasında genel itibarıyla beklenen sonuçlara yol açmamış, okul içinde anlaşmazlıklara, çatışmalara neden olmuştur. Heneman III ve Milanowski (2004); Ekinci (2010); McCaffrey'in (2000); Balkar

ve Şahin'in (2010) yaptıkları araştırmalarda öğretmenlerin değerlendirme sürecinde çeşitli kaygılarının olduğunu ortaya koymaktadırlar. Soydan'ın (2012) yaptığı araştırmaya göre, yönetici ve öğretmenler performans değerlendirme noktasında genelde olumsuz bir kanaate sahiptirler. Akşit'in (2006) öğretmenlerle yaptığı araştırmaya göre, öğretmenler kendilerinin performanslarının artırılması için yapılan çalışmaların yetersiz olduğunu ve amacına uygun olmadığını düşünmektedirler. Ayrıca öğretmenler değerlendirmenin kendilerine niçin yapıldığı konusunda kafa karışıklığı içindedirler. Bunun yanı sıra öğretmenler değerlendirme sonuçlarının işlevsel olmadığını düşünmekte ve yetersiz olduğuna inandıkları personelin hizmet içi eğitim gibi uygulamalarına tabi tutulması gerektiğini düşünmektedirler. Tofur, Aypay ve Yücel'in (2016), Milli Eğitim Şuraları ve Tebliğler Dergisi (1980-2014) perspektifinden baktıkları çalışmalarında öğretmenlik mesleğine ilişkin alınan kararları uygulamada eksiklikler bulunduğunu ve şuralarda alınan kararların politika belgelerinde yeterince yer bulamamasının öğretmenlik mesleği açısından uygun olmadığını vurgulamaktadırlar. Tekin ve Akyol (2017), değerlendirme yapılırken dönüt verme ve gelişim için elde edilen dönütlerden yararlanmanın önemli olduğu düşünmektedir. Heneman III ve Milanowski (2004); Ekinci (2010); McCaffrey'in (2000); Balkar ve Şahin'in (2010); Soydan'ın (2012); Akşit'in (2006); Tofur, Aypay ve Yücel'in (2016); Tekin ve Akyol'un (2017) belirtilen araştırmaları mevcut araştırmada performans değerlendirmede sıkıntılar yaşandığı ve belli ölçütler gözetilmesi gerektiği şeklindeki sonucu desteklediği düşünülmektedir.

Araştırmayla ilgili uygulayıcılara şu önerilerde bulunulabilir: Değerlendirme sürecinde gelişimi ön plana çıkarabilecek ölçütlerden hareketle değerlendirmeler yapılabilir. Değerlendirme mümkün olduğunca sürece yayılarak yapılabilir. Değerlendirme sürecindeki ölçütler net, somut bir şekilde ortaya konabilir. Ölçütler hem değerlendirme yapacaklara hem de değerlendirilenlere belirli periyotlarla aktarılabilir. Takip edilecek bu sitemle okulda yaşanabilecek olumsuzlukların önüne geçilebilir. Araştırmacılara şunlar önerilebilir: Performans değerlendirme sisteminde önemli bir yere sahip olduğu düşünülen değerlendirme modeline ilişkin araştırmalar yapılabilir. Performans değerlendirme sistemi üzerine farklı yöntemler kullanılarak araştırma yapılabilir. Araştırma sonuçları çeşitli platformlarda ilgili taraflara aktarılabilir.

Kaynakça

- Akşit, F. (2006). Performans değerlendirmeye ilişkin öğretmen görüşleri (Bigadiç ilköğretim öğretmenleri örneği), *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, s. 76-101.
- Altun, S. A., ve Memişoğlu, S. A. (2008). İlköğretim okullarında çoklu veri kaynağına dayalı performans değerlendirmesine ilişkin nitel bir çalışma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 54, s. 151-179.
- Balkar, B. ve Şahin, S. (2010). The opinions of secondary school teachers on teacher performance appraisal model and implementations. *Elementary Education Online*, 9(1), s. 396-412.
- Bozan, S. *Okul müdürlerinin öğretmen performans değerlendirme yeterliliklerinin okul müdürleri ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mardin Artuklu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mardin.
- Brown, S. L. (1997). *Perceptions of principals and teachers regarding the West Virginia mandated performance evaluation of teachers* (Doctoral dissertation) Retrieved from Pro Quest Dissertations and Theses. (UMI No. 9727667)
- Campbell, A. B. (2014). *Understanding the teacher performance evaluation process from the perspective of jamaican public school teachers* (Doctoral dissertation) Retrieved from Pro Quest Dissertations and Theses. (UMI No. 3631163)
- Carlos-Guzmán, J. (2016). What and how to assess teacher's performance? A proposal based on the factors that support learning. *Propósitos y Representaciones*, 4(2), s. 285-358. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2016.v4n2.124>
- Christensen, L.B., Johnson, R.B. ve Turner, L.A. (2015). Nitel ve karma yöntem araştırmaları. İçinde, M. Sever (Çev.), A. Aypay (Çev. Ed.) *Araştırma yöntemleri desen ve analiz* (s. 400-433). Ankara: Anı.
- Creswell, J. W. (2016). Araştırma deseni. E. Bukova Güzel, (Çev.), S. B. Demir, (Çev. Ed.), *Yazma stratejileri ve etik hususlar* (s. 77-104). Ankara: Siyasal.
- Çevik, H. H., Göksu, T., Bilgiç, V., Karakaya, M., Seyhan, K., ve Gül, S. K. (2008). *Kamu kurumlarında performans yönetimi*. Ankara: Seçkin yayıncılık
- Darling-Hammond, L. (2010). Evaluating teacher effectiveness: How teacher performance assessments can measure and improve teaching, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED535859.pdf>, Erişim Tarihi: 01.05.2018

- Demirtaş, Z. (2005). İlköğretim okulu yöneticilerinin performanslarını değerlendirme ölçütleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 44, s. 489-506.
- Dilbaz Sayın, S. ve Arslan, H. (2017). Öğretmen ve okul yöneticilerinin öğretmen performans değerlendirme sürecindeki çoklu veri kaynakları ile ilgili görüşleri ve öz değerlendirmeleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(2), s. 1222-1241.
- Ekinci, A. (2010). Opinions of principals and teachers working in primary schools about their vocational problems. *İlkoğretim Online*, 9(2), s. 734-748.
- Emery, R. A. (2014). *The relationship of teacher evaluations and changes in classroom instructional practice* (Doctoral dissertation) Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (UMI No. 3691437)
- Erdoğan, İ. (2014). *Eğitim ve okul yönetimi*. İstanbul: Alfa.
- Falak, Ö. (2017). *2016 yılı öğretmen performans değerlendirme sisteminin öğretmen ve yöneticilerin görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Gregoire, S. A. (2009). *Effectiveness of principals as evaluators of teachers*. (Doctoral dissertation) Retrieved from Pro Quest Dissertations and Theses. (UMI No. 3387261)
- Heneman III, H. G., Milanowski, A. T. (2004). Continuing assessment of teacher reactions to a standards-based teacher evaluation system. *Journal of Personel Evaluation in Education*, 17(2), s. 173-195.
- Kaçar, Y. (2018). *Öğretmenlerin performans değerlendirmesinin kurum yöneticilerine bırakılması ile ilgili yönetici ve öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Ladd, S. (2016). *An examination of teachers' perceptions of teacher evaluation in New Jersey school systems* (Doctoral dissertation) Retrieved from Pro Quest Dissertations and Theses. (Pro Quest No. 10056404)
- Luecke, R. (2015) *Performans yönetimi*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları
- McCaffrey, D. L. (2000). *Teacher attitudes toward supervision and evaluation in the developmental research schools of the state of Florida* (Doctoral dissertation) Retrieved from Pro Quest Dissertations and Theses. (UMI No. 9957889)
- MEB, (2015). Milli eğitim bakanlığı öğretmen atama ve yer değiştirme yönetmeliği. T.C. Resmi Gazete, 29329, Erişim Tarihi: 17 Nisan 2015.

- Merriam, S. B. (2015). Nitel vaka çalışması. İçinde, E. Karadağ ve S.Turan, (Çev.), *Nitel araştırma yöntemleri* (s.39-54). Ankara: Nobel.
- Merriam, S. B. (2015). Dikkatli bir gözlemci olmak. İçinde H. Özen, ve M. Yalçın (Çev.), S.Turan, (Çev. Ed.), *Nitel araştırma yöntemleri* (s. 111-130). Ankara: Nobel.
- Merriam, S. B. (2015). Araştırmanın desenlenmesi ve örneklem seçimi. S. Turan ve D. Yılmaz, (Çev.), S. Turan, (Çev. Ed.), *Nitel araştırma yöntemleri* (s. 55-82). Ankara: Nobel.
- Miles, M. B., Huberman A. M. (2015). Veri toplamaya odaklanmak ve veri toplamayı sınırlamak: anlamlı bir başlangıç. D. Örucü (Çev.), S. Akbaba Altun, ve A. Ersoy, (Çev. Ed.) *Nitel veri analizi* (s. 16-39). Ankara: PegemA.
- Oğuz, E. (2006). İlköğretim okul yöneticilerinin performanslarının değerlendirilmesine ilişkin görüşler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 46, s. 227-258.
- Öztekin, A. (2018). *Eğitim kurumlarında performans değerlendirmelerine ilişkin öğretmen görüşleri (Beşiktaş ilçesi örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Patton, M. Q. (2014). Nitel araştırma tasarımı. B. Tarman ve M. F. Yiğit, (Çev.), M. Bütün, S. B. Demir (Çev. Ed.), *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (s. 209-258). Ankara: PegemA.
- Soydan, T. (2012). Eğitim alanında performans değerlendirme sisteminin geçerliği üzerine yönetici ve öğretmen görüşlerine dayalı bir araştırma. *Ege Eğitim Dergisi*, 13(1), s. 1–25.
- Tekin, Y. F. ve Akyol, B. (2017). Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin değerlendirme sürecinde örgütsel adalete ilişkin görüşleri üzerine nitel bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(1), s. 165-193. doi: 10.14527/kuey.2017.006
- Tofur, S., Aypay, A. ve Yücel C. (2016). 1980 - 2014 Türk milli eğitim şura kararları ile tebliğler dergisi fihristlerinin karşılaştırmalı değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 41(186), s. 253-274.
- Topuz, M. (2018). *Okul müdürleri ve öğretmenlerin performans değerlendirme süreci hakkındaki görüşleri: nitel bir araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Türkoğlu, M. E., Cansoy, R. ve Parlar, H. (2017). Examining relationship between teachers' self-efficacy and job satisfaction. *Universal Journal of Educational Research*, 5, s. 765-772. 10.13189/ujer.2017.050509.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yonghong, C., Chongde, L. (2006). Theory and practice on teacher performance evaluation. *Front. Educ. China, 1*, s. 29–39, DOI 10.1007/s11516-005-0004-x.

Walsh, D. M. (1984). *Power in teaching: the professional-bureaucratic interface face* (Doctoral dissertation) Retrieved from Pro Quest Dissertations and Theses. (UMI No. 8411343)

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2009). Teacher evaluation a conceptual framework and examples of country practices. <http://www.oecd.org/education/school/44568106.pdf>, Erişim Tarihi: 12.06.2018

ASSESSMENT OF TEACHER PERFORMANCE: A CASE STUDY BASED ON THE PERSPECTIVES OF THE SCHOOL PRINCIPAL AND TEACHERS

Extended Abstract

Introduction

Assessment of employee performance is one of the fundamental points for the organizations. According to Luecke (2015), when it comes to performance evaluation, the method, which is asserted to comprehend the work of the employee related to the given objectives, comes to mind. The objectives can be listed as follows: to assess personal goals, improve performance, acquire constructive feedback, and improve organizational environment. An important area for the performance assessment is education. The performance of the teachers should be assessed so as to perform education in accordance with the objectives. According to the OECD report (2009), assessment of teachers is of two purposes. The first one is to enable teachers to develop practices through which they can further develop their strengths and weaknesses (developer function) and the second one is student-centered; to enable the student to achieve the best performance to ensure learning (accountability). It is observed that assessment of teacher performance in the Turkish education system is mostly carried out by inspectors and school principals. Besides, for the first time, the assessment was determined in 10 fields in the form of ANNEX-3 in the Ministry of National Education Teacher Assignment and Relocation Regulation, which was published in the Official Gazette dated 17.04.2015 and numbered 29329. It was carried out at the end of the 2015-2016 academic year based on 50 criteria. The thesis bank of the Council of Higher Education was scanned and 180 theses were detected related to teacher performance evaluation; however, only 5 of them were related to the research topic. This situation indicates that the issue has not been adequately examined so far. The purpose of this research is to comprehend the effects of teacher performance assessment on the Turkish education system according to 50 criteria in 10 fields in the form of ANNEX-3 in the Ministry of National Education Teacher Assignment and Relocation Regulation, which was published in the Official Gazette dated 17.04.2015 and numbered 29329.

Method

The research was conducted in accordance with a qualitative case study design. Nine educators participated in the research. The maximum variation among the purposeful sampling methods and the snowball sampling strategy were implemented in the study. The data were collected

through the interview form and observations. Four of the strategies mentioned by Christensen et al. (2015) were used in order to increase the validity of the study. These strategies are data variation, field survey, external audit, and direct quotation. Permissions related to the institutional and individual participation in the study were obtained. The descriptive analysis technique was conducted in the analysis of the data.

Conclusion and Recommendations

The participants generally consider the “assessment” as an understanding of the difference between the current situation and the situation at the very beginning. While evaluating, a performance and development based approach is adopted without making any discrimination. It is emphasized that the process-based model that can be developed by taking the opinions of the evaluators is appropriate in assessing the performance. It is comprehended that the previous experiences and legislation were carried out in assessing the performance. Even through the assessment of performance was considered as necessary, the process did not lead to the expected results in the implementation phase and caused disagreements within the school.

Based on the findings of the study, practitioners need to prioritize the development of the teacher in the assessment process. The criteria can be applied by incorporating them into the process as much as possible. Additionally, researchers can carry out studies in order to generate an assessment model that is considered to have an important place in the performance assessment system. Also, performance assessment system can be researched by utilizing some other different methods. The results obtained from such research can be transferred to the related parties on various platforms.

EĞİTİM ve İNSANI BİLİMLER DERGİSİ: TEORİ ve UYGULAMA

Amaç ve Kapsam

Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama, Eğitimciler Birliği Sendikası [Eğitim-Bir-Sen] tarafından yılda iki kez yayımlanan hakemli bir dergidir. Dergide, eğitim bilimleri ve öğretmenlik mesleği ile ilgili teorik ve uygulamalı çalışmaların yayımlanması amaçlanmaktadır. Özellikle, öğretmen ve yöneticilerin çalışma yaşamları, özlük hakları ve mesleki gelişimlerine yönelik çalışmalara öncelik verilmektedir. İnsani bilimlerin diğer alanları ile ilgili çalışmalar ise ancak eğitim bilimleri ve öğretmenlik mesleği ile ilişkilendirilmek şartı ile değerlendirilmeye alınabilecektir.

EİBD yılda iki kez (Yaz ve Güz) hem basılı hem de online olarak yayınlanır. Ancak, hakem değerlendirme süreci tamamlandıktan sonra kabul alan çalışmalar ERKEN GÖRÜNÜM başlığı altında web sayfasında yer alırlar. Böylelikle yayına kabul edilen çalışmaların zaman kaybetmeden yayınlanması ve akademisyenter tarafından kullanılabilmesi amaçlanmaktadır. Yazarlardan kaynaklanan gecikmeler haricinde, dergiye gönderilen makalelerin hakem değerlendirme sürecinin 3-6 ay içerisinde [revizyon ve yeniden değerlendirme süreçleri dahil] tamamlanması planlanmaktadır.

Yazarlara Bilgi

Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama'ya gönderilen makaleler önce amaç, konu, içerik, genel yayım ve yazım kurallarına uygunluk yönlerinden Yayın Kurulu'nca incelenir. Uygun bulunmayan makaleler değerlendirilmeden yazarlarına iade edilir. Yayımlanmasının olanaklı olduğuna karar verilen makaleler, bilimsel bakımdan değerlendirilmek üzere, konu alanıyla ilgili en az iki hakemin görüşüne sunulur. Hakemler arasından görüş farklılığı olması durumunda üçüncü bir hakemin görüşüne başvurulabilir. Bir makalenin dergide yer alabilmesi için konu alanı ile ilgili en az iki hakemin olumlu görüş bildirmiş olması gerekmektedir.

Makalelerine ilişkin düzeltme önerisi almış olan yazarlar düzeltme işlemlerini, düzeltme önerisiyle birlikte, ya makale üzerine açıklama kutularına yazarak, değişiklikleri izleme komutunu kullanarak ya da ayrı bir raporla sayfa, paragraf ve satır belirterek göstermelidir. Hakemler tarafından önerilen değişiklikler yazar veya yazarlar tarafından benimsenmezse makale, yazarı/yazarları tarafından geri çekilebilir. Ayrıca böyle bir durumda, Yayın Kurulu yazıyı yazarına geri vermek ya da bir başka hakeme başvurmak konusunda tam yetkilidir. Yazar[lar]la hakemler arasındaki iletişimi yalnızca Editör veya Editör yardımcıları sağlar. Aksi belirtilmedikçe Yayın Kurulu, iletişimini birinci yazarla yürütür.

Dergi Yayın Kuralları

Dergiye gönderilen tüm makaleler aşağıda belirtilen yazım esaslarına uygunlukları açısından Yayın Kurulu tarafından ön incelemeye tabii tutulurlar. Uygun bulunan makaleler için kör hakemlik süreci başlatılır, uygun bulunmayan makaleler ise yazarlarına iade edilir. Derginin yayım dili Türkçe ve İngilizce'dir.

Dergiye gönderilecek yazılar, A4 boyutlarında üst, alt, sağ ve sol boşluk 2,5 cm 1,5 satır aralıklı, sola dayalı, satır sonu tirelemesiz ve 10 punto Times New Roman yazı karakteri kullanılarak yazılmalıdır. Ana başlıklar Times New Roman Bold 12 punto, ara başlıklar Times New Roman Bold İtalic 10 punto olarak düzenlenmelidir. Başlıklarda sadece ilk kelimenin ilk harfi büyük olmalı diğer kelimelerin ilk harfi küçük yazılmalıdır. Bu başlık sistemi tablolar içersin de de aynı şekilde kullanılmalıdır. Gönderilen tablo, şekil, resim, grafik ve benzerlerinin derginin sayfa boyutları dışına taşmaması ve daha kolay kullanılmalrı amacıyla 12 X 20'lik alanı aşmaması gerekir. Bundan dolayı tablo, şekil, resim, grafik ve benzeri unsurlarda daha küçük punto ve tek aralık kullanılabilir. Yazılar her biri ayrı bir sayfada başlamak kaydıyla aşağıdaki bölümleri içermelidir:

Başlık sayfası, (yazar/lar/ın tam adları, çalıştıkları kurumlar ve makale üst başlığını içeren) 100-150 kelime arası makalenin yazıldığı dilde (Türkçe veya İngilizce) öz ve 3-5 kelime arası Anahtar Kelimeler; Türkçe veya İngilizce özet, araştırmanın amacı, yöntem ve önemli bulgular mutlaka ifade edilmelidir. Ayrıca, makalenin en sonunda Türkçe makaleler için 500-750 kelime arası yapılandırılmış İngilizce özet; İngilizce makaleler ise 1500-2000 kelime arası yapılandırılmış Türkçe özet eklenmelidir. Yapılandırılmış özet, makalenin içeriğine bağlı olarak, giriş, literatür taraması/kavramsal çerçeve, yöntem, bulgular ve sonuç/tartışma başlıklarından en az üçünü içermelidir.

Ana Metin: Ampirik çalışmalar giriş, yöntem [evren-örneklem, veri toplama araç/ları, verilerin çözümlenmesi], bulgular ve tartışma bölümlerini içermelidir. Derleme türü çalışmalar ise problemi ortaya koymalı, ilgili alan yazınına yetkin bir biçimde analiz etmeli, literatürdeki eksiklikler, boşluklar ve çelişkilerin üzerinde durmalı ve çözüm için atılması gereken adımlardan bahsetmelidir. Diğer çalışmalarda ise konunun türüne göre değişiklik yapılabilir; fakat bunun okuyucuyu sıcakak ya da metinden faydalanmasını güçleştirecek detayda alt bölümler şeklinde olmamasına özen gösterilmelidir. Makale, APA Yayın Kılavuzu esas alınarak hazırlanmalıdır. Bu kurallara uygun olmayan yazılar yazarlarına iade edilir. Yazar Notları ve yazışma adresi, telefon ve e-posta adresi bulunmalıdır.

Çalışmanın, Word sürümü ile yazılmış bir kopyasının eibd@eibd.org.tr e-posta adresine gönderilmesi veya DergiPark makale gönderme sistemi üzerinden kayıt edilmesi editoryal sürecin başlaması için yeterlidir.

Telif ve Baskı

Dergiye gönderilen makaleler başka bir yerde yayımlanmamış veya yayımlanmak üzere gönderilmemiş olmalıdır. Yazar, makalenin herhangi bir yerde yayımlanmadığı ve yayım için gönderilmediğine dair bir ifadeyi elektronik postasına eklemelidir. Yayımlanmak üzere kabul edildiği takdirde, Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama, makalelerin bütün yayım haklarına sahip olacaktır. Makalenin yayımlanması durumunda beş adet dergi yazar(lar)la ücretsiz gönderilir. Yayımlanan yazıların içeriğinden, alıntı ile telif hakkı olan şekil ve görsellerden yazarlar sorumludur.



EĞİTİM-BİR-SEN
EĞİTİMCİLER BİRLİĞİ SENDİKASI

