

Owner

On Behalf of İnönü University
Graduate School of Education
Assoc. Prof. Dr. Niyazi ÖZER

Editor in Chief

Assoc. Prof. Dr. Niyazi ÖZER

Editors

Res. Assist. Dr. Metin KIRBAÇ
Res. Assist. Onur BALI

Advisory Board

Assoc. Prof. Dr. Niyazi ÖZER
Assoc. Prof. Dr. Ali KIŞ
Prof. Dr. Süleyman Nihat ŞAD
Prof. Dr. Mesut AYDIN
Prof. Dr. Sibel KAHRAMAN
Prof. Cemal YURGA
Assist. Prof. Dr. Hikmet ZELYURT
Assist. Prof. Dr. Metin KAPIDERE

Language Editor

Res. Assist. Onur BALI

Design

Res. Assist. Dr. Metin KIRBAÇ
Res. Assist. Onur BALI

Contact

İnönü University Graduate School of
Education 44280 - MALATYA /
TURKEY
Phone: +90 422 377 44 77
Fax: +90 422 341 05 06
Web: <http://dergipark.gov.tr/inujgse>

Abstracted & Indexed in

I2OR
Türk Eğitim İndeksi
DRJI
Sobiad
ResearchBib
JournalTOCS
Journal Factor

International Scientific Board

Abdurrahman GÜZEL, Başkent University - Turkey
Akmatali ALİMBEKOV, Kyrgyz-Turkish Manas University - Kyrgyzstan
Alim KAYA, Mersin University - Turkey
Ayperı SİĞİRTMAÇ, Çukurova University - Turkey
Bilal GENÇ, İnönü University - Turkey
Burhanettin DÖNMEZ, İnönü University - Turkey
Coşkun BAYRAK, Anadolu University - Turkey
Dilek İNAL, İstanbul University - Turkey
Eman AL-ZBOON, Hashemite University - Jordan
Gürer GÜLSEVİN, İnönü University - Turkey
Halil IŞIK, Van Yüzüncü Yıl University - Turkey
Hüseyin KIRAN, Pamukkale University - Turkey
Iuliana MARCHİS, Babeş-Bolyai University - Romania
İmam Bakır ARABACI, Fırat University - Turkey
Kakoma LUNETE, University of Johannesburg - Republic of South Africa
Khalid ARAR, The Center for Academic Studies, Israil
Meral ATICI, Çukurova University - Turkey
Mesut AYDIN, İnönü University - Turkey
Mualla AKSU, Akdeniz University - Turkey
Mukadder BOYDAK ÖZAN, Fırat University - Turkey
Murat TUNCER, Fırat University - Turkey
Mustafa BALOĞLU, Hacettepe University - Turkey
Mustafa KUTLU, İnönü University - Turkey
Mustafa Serdar KÖKSAL, Hacettepe University - Turkey
Nesrin SİS, İnönü University - Turkey
Nevzat BAYRI, İnönü University - Turkey
Olgun Adem KAYA, İnönü University - Turkey
Osman TİTREK, Sakarya University - Turkey
Ozan Deniz YALÇINKAYA, Dicle University - Turkey
Özcan SEZER, İnönü University - Turkey
Recep DÜNDAR, İnönü University - Turkey
Ruhan KARADAĞ, Adıyaman University - Turkey
Sadegül AKBABA ALTUN, Başkent University - Turkey
Selma YEL, Gazi University - Turkey
Serap NAZLI, Ankara University - Turkey
Sibel KAHRAMAN, İnönü University - Turkey
Songül TAŞ, İnönü University - Turkey
Songül TÜMKAYA, Çukurova University - Turkey
Süleyman DOĞAN, Ege University - Turkey
Süleyman Nihat ŞAD, İnönü University - Turkey
Tuncer CAN, İstanbul University - Turkey
Turan SAĞER, Yıldız Technical University - Turkey
Yaşare AKTAŞ ARNAS, Çukurova University - Turkey
Zaid AL-SHAMMARİ, Kuwait University - Kuwait
Zülfü DEMİRTAŞ, Fırat University - Turkey



İÇİNDEKİLER / TABLE OF CONTENTS

- Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Uygulanan Bilişsel Gelişimle İlgili Farklı Soru Türlerinin Psikometrik Özelliklerinin Değerlendirilmesi
Evaluation of Psychometric Characteristics of Different Types of Questions Related to Cognitive Development Applied to Preschool Children
Fatma Betül KURNAZ ADIBATMAZ, Rukiye YILDIRIM 1 - 19
- Fen Bilimleri Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirme; Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması
Developing an Attitude Scale for Science Course; Validity and Reliability Study
Gökhan TAŞKIN, Gökhan AKSOY 20 - 35
- Müdürlerin Güç Temelinin Öğretmenlerin Mesleğe Yönelik Tutumuna Etkisi
The Effect of Principals' Power Basis on Teachers' Professional Attitude
Ahmet KARAKAŞ, Metin KIRBAÇ 36 - 65
- Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Biyoteknoloji ve Genetik Mühendisliği Bilgi Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi: Malatya İli Örneği
Investigation of Knowledge Levels of Science Teachers on Biotechnology and Genetic Engineering in Terms of Different Variables: The Case of Malatya Province
Gülşah GÜRKAN, Sibel KAHRAMAN 66 - 78
- Öğretmen Adaylarının Denetim Odağı ve Öz Yeterlik İnançları Arasındaki İlişki
The Relation between Prospective Teachers' Locus of Control and Their Beliefs of Self Efficacy
Hasan DEMİRTAŞ, Esra MUTLU YENER 79 - 107
- Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamasında Karşılaştıkları Sorunlar (İnönü Üniversitesi Örneği)
The Problems of Preschool Teacher Candidates Facing in Teaching Practice (Inonu University Sample)
Oğuz GÜRBÜZTÜRK, Nuran ÇALIŞ 108 - 122
- Profesyonel Okul Yöneticiliği ve Kadın Faktörü
Professional School Management and Female Factor
Yeliz ÇELİKTEN, Ahmet YILDIRIM, Mustafa ÇELİKTEN, Kemal AYYILDIZ 123 - 143
- İngilizce Öğretmenlerinin Erken Yaşta İngilizce Öğretimine İlişkin Yeterlilik Düzeyleri (Kütahya İli Örneği)
English Teachers' Competencies in Teaching English To Young Learners (Sample of Kütahya Province)
Süleyman Nihat ŞAD, Merve SARI 144 - 163



Evaluation of Psychometric Characteristics of Different Types of Questions Related to Cognitive Development Applied to Preschool Children *

Fatma Betül KURNAZ ADIBATMAZ

Karabuk University, Karabuk - TURKEY

Rukiye YILDIRIM

Gazi University Application Kindergarten, Ankara - TURKEY

Article History

Submitted: 09.08.2018

Accepted: 08.07.2019

Published Online: 09.10.2019

Keywords

Measurement and Evaluation
Cognitive Development
Pre-school
Items



DOI: 10.29129/inujgse.452512

Abstract

Purpose: In this study, it was aimed to evaluate the different types of questions related to cognitive development applied to preschool children and their psychometric characteristics.

Design & Methodology: The sample of the study constituted 4-6 years of children. In this study, the researcher developed a cognitive development test and presented evidence of validity and reliability by pre-trial.

Findings: According to the results of the study, the descriptive statistics obtained from the application of verbal responses and multiple choice items were examined, the mean, standard deviations, mean difficulties and median values were very close to the results were determined. The correlation between the scores obtained from the two tests was positive, moderate and meaningful. It was determined that verbal response was more difficult for children and multiple choice was more moderate. It was concluded that the discriminative power indices of verbal responses and the discriminative power indices of verbal responses were higher than those of multiple choice.

Implications and Suggestions: The correlation between the scores obtained from the two tests was positive, moderate and meaningful. It was determined that verbal response was more difficult for children and multiple choice was more moderate. It was concluded that the discriminative power indices of verbal responses and the discriminative power indices of verbal responses were higher than those of multiple choice. The differences between the upper and lower groups of verbal responses and multiple choices items were examined, and both tests concluded that the scores between the lower and upper groups were significantly different.

* This paper is based on a Master's thesis titled "Evaluation of Psychometric Characteristics of Different Types of Questions Related to Cognitive Development Applied to Preschool Children".

Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Uygulanan Bilişsel Gelişimle İlgili Farklı Soru Türlerinin Psikometrik Özelliklerinin Değerlendirilmesi *

Fatma Betül KURNAZ ADIBATMAZ

Karabük Üniversitesi, Karabük – TÜRKİYE

Rukiye YILDIRIM

Gazi Üniversitesi Uygulama Anaokulu, Ankara - TÜRKİYE

Makale Geçmişi

Geliş: 09.08.2018

Kabul: 08.07.2019

Online Yayın: 09.10.2019

Anahtar Sözcükler

Ölçme Ve Değerlendirme
Bilişsel Gelişim
Okul Öncesi
Madde



DOI: 10.29129/inujse.452512

Öz

Amaç: Bu çalışmada, okul öncesi dönem çocuklara uygulanan bilişsel gelişimle ilgili farklı soru türlerinin psikometrik özelliklerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Yöntem: Çalışmanın örneklemini 4-6 yaş çocuklar oluşturmuştur. Çalışmada, araştırmacı tarafından Bilişsel Gelişim Testi geliştirilmiş, ön denemesi gerçekleştirilerek geçerliğine ve güvenilirliğine ilişkin kanıtlar sunulmuştur.

Bulgular: Araştırmanın sonuçlarına göre, sözlü yanıtı ve çoktan seçmeli maddelerin uygulanmasından elde edilen verilere göre test ortalamalarının, standart sapmaların, ortalama güçlüklerin ve ortanca değerlerinin çok yakın sonuçlar verdiği belirlenmiştir. İki testten elde edilen puanlar arasındaki korelasyonun pozitif, orta düzeyde ve manidar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sözlü yanıtı maddelerin çocuklar için daha güç, çoktan seçmeli maddelerin ise daha çok orta güçlükte olduğu belirlenmiştir. Sözlü yanıtı ve çoktan seçme gerektiren maddelerde ayırıcılık gücü indeksleri incelendiğinde, sözlü yanıtı maddelerin ayırıcılıklarının çoktan seçmeli maddelere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuçlar ve Öneriler: Sözlü yanıtı maddelerin çocuklar için daha güç, çoktan seçmeli maddelerin ise daha çok orta güçlükte olduğu belirlenmiştir. Sözlü yanıtı maddelerin ayırıcılıklarının çoktan seçmeli maddelere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Her iki testte de alt ve üst grup arasındaki puanların manidar düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

* Bu çalışma "Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Uygulanan Bilişsel Gelişimle İlgili Farklı Soru Türlerinin Psikometrik Özelliklerinin Değerlendirilmesi" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

GİRİŞ

Okul öncesi dönemde değerlendirmelerin temel amaçları; çocuğu tanımak, öğretim programlarını çocukların gereksinimlerine göre düzenlemek, gerekli durumlarda anne ve babalara uygun rehberliği sağlamak, gelişimsel geriliği olan çocukları belirlemek, vb. olarak sıralanabilir (Tagay, 2014). Hangi amaçla gerçekleştirilirse gerçekleştirilsin değerlendirmede kayıt tutmayı kolaylaştıracak ölçme araçlarına gereksinim vardır. Yetişkinlerle ya da büyük çocuklarla yürütülen çalışmalarda, ölçme araçlarının geliştirilmesi de uygulanması da okul öncesi evredeki çocuklarla yürütülen çalışmalara göre nispeten daha kolaydır. Buna rağmen okul öncesi dönemde uygulanabilecek çok sayıda ölçme aracıyla farklı soru türlerinin kullanılması da dikkate değerdir. Okul öncesi dönemde uygulanan ölçme araçlarıyla ilgili alanyazın incelendiğinde çoktan seçmeli ya da sözlü yanıt gerektiren soru türlerine rastlanmaktadır. Bu bakımdan okul öncesi evrede kullanılan farklı soru türlerinin psikometrik özellikleri konusunda bilgi sahibi olmak ölçek geliştiren araştırmacılara rehberlik sağlayacaktır. Bu nedenle bu araştırma okul öncesi dönem çocuklara uygulanan bilişsel gelişimle ilgili farklı soru türlerinin psikometrik özelliklerini incelemeyi konu edinmiştir. Araştırmanın amaç, önem ve yönteminden söz etmeden önce okul öncesi dönem çocuklarının bilişsel özellikleri, okul öncesi dönemde değerlendirmelerin amaçları ve farklı soru türlerinin özellikleri kısaca açıklanacaktır.

Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Bilişsel Özellikleri

Piaget'in (1964) kuramında birbirini izleyen ve aşamalı olarak ilerleyen dört gelişim dönemi bulunmaktadır. Piaget'in açıkladığı bilişsel gelişim evreleriyle ilgili iki önemli nokta vurgulanmaktadır. Bunlardan ilki; dönemler değişmez bir sırayla ortaya çıkar, çocuklar belirli dönemlerden geçer ve bir aşamadan geçmeden diğer aşamaya atlanmaz. İkincisi ise, aşamaların evrensel oluşudur. Yani bütün çocuklar aynı aşamalardan geçer ve aşamalar kültürel ya da sosyal yapılardan etkilenmezler. Piaget'in kuramındaki dönemler belirli yaş aralıkları ile belirtilmiş olup bu kurama göre bazı çocukların bir sonraki döneme geçişi daha geç veya daha erken olabilmektedir. Bu çalışmada araştırma grubunu, işlem öncesi evredeki çocukların oluşturması nedeniyle diğer gelişim evrelerine değinilmeyerek yalnızca araştırma grubunun bilişsel gelişim özelliklerinden söz edilmiştir.

Piaget, 2-7 yaş arasını işlem öncesi dönem olarak adlandırır. Dönemin isminde belirtildiği gibi çocuk bu evrede işlem yapmasa da gerekli zihinsel yapıları kazanıp işlem yapmaya hazır hale gelmektedir. Dönem kendi içinde iki alt evrede incelenmektedir. Bunlardan ilki sembolik evre (2-4 yaş), ikincisi sezgisel evredir (4-7 yaş). Sembolik evrede nesnelere zihinde temsil etmek için birtakım semboller kullanılmaktadır. Bu semboller kendilerini sembolik veya –miş gibi oyunlarda, resimlerde ve ifade biçimlerinde ortaya çıkarmaktadır. Dil gelişimi oldukça hızlanır. Yine bu evrede cansız nesnelere canlıymış gibi düşünme (animizm), benmerkezcilik (egosantrizm), olaylara başka birinin gözünden bakamama ve dünyanın merkezinde kendinin olduğunu düşünme görülür. Sezgisel evrede, çocuk sezgileriyle hareket ederek bir probleme çözüm bulabilmekte, ancak çözüm hakkında açıklama yapamamaktadır. Açıklama yapamaması, bir noktaya odaklanması, tersine çevirememesi, özelden özele akıl yürütmesi, korunum konularında sınırlı düşünceye sahip olmasından kaynaklanmaktadır (Angın, 2015; Keklik, 2014; Miller, 2008; Slavin, 2013).

Okul Öncesi Dönemde Değerlendirme ve Değerlendirmenin Amaçları

Değerlendirme, okul öncesi dönemde çocukla ilgili tüm resmi görmeyi sağlayan önemli bir eğitsel araçtır. Yapılan değerlendirmeler birden fazla yöntemle ve çeşitli teknikler kullanılarak gerçekleştirilmelidir.

Böylece çocukla ilgili çok sayıda bilgi daha güvenilir yollarla elde edilmiş olur. Ayrıca çocuk, ebeveyn, öğretmen ve diğer kurum görevlileri de bu değerlendirmenin bir parçası olmalıdır. Çünkü çocuklarla ya da eğitsel amaçlarla ilgili alınan kararlar önemli sorumlulukları beraberinde getirmektedir (Mindes, 1996). Kullanılan ölçme aracının güvenilir ve geçerli sonuçlar vermesi, ölçme aracının amacının dışında kullanılmaması bu sorumluluklar arasında gösterilebilir. Erken çocukluk konularında çalışan araştırmacılar ve eğitimciler okul öncesi dönemde ölçme araçlarının yanlış amaçlarla kullanımına ve buna ek olarak güvenilirlik, geçerlilik, standardizasyon gibi teknik standartların minimal düzeyde sağlandığına ilişkin eleştirilerde bulunmaktadır (Adelman, 1982; Boehm ve Sandberg, 1982; Bracken, 2000; Salvia ve Ysseldyke, 2004; Brassard ve Boehm, 2007). Bu nedenle değerlendirmelerde kullanılan tüm ölçme yöntemlerinin ve gözleme dayalı uygulamaların teknik özelliklerinin bilinmesi bir gereklilik olarak görülmektedir.

Okul öncesi dönemde değerlendirmeler portfolyolar gibi durum belirleme (assessment) yaklaşımlarıyla gerçekleştirilebileceği gibi standart testlerde olduğu gibi testlere dayalı olarak da gerçekleştirilebilir. Hangi yolla olursa olsun yapılan bu değerlendirmeler çocuğun okumayı ve yazmayı gerçekleştirememesi nedeniyle gözleme dayalıdır. Bu nedenle değerlendirme sonuçlarını etkileyen gözlem sonuçlarının nasıl değerlendirileceği ve bu sonuçlara ilişkin teknik özelliklerin bilinmesi okul öncesi dönemde değerlendirmeleri daha iyi anlamayı sağlayacaktır. Test durumlarına dayalı değerlendirmelerde kullanılabilecek farklı soru biçimleri söz konusudur. Çoktan seçme gerektiren, eşleştirme gerektiren, sözlü yanıt gerektiren soru türleri okul öncesi evrede çeşitli ölçme araçlarında kullanılmaktadır. Bu döneme özgü olarak soru türlerinin tümünde madde kökünün bir yetişkin tarafından okunması ve yanıtın kaydedilmesi gerekliliği diğer gruplarla gerçekleştirilen uygulamalardan farklılık göstermektedir. Bu çalışmada okul öncesi çocuklara uygulanan bir ölçme aracı kullanılarak sözlü yanıt gerektiren maddeler ile çoktan seçme gerektiren maddelerin teknik özellikleri karşılaştırılmıştır. Bu nedenle aşağıda kısaca bu iki madde türü hakkında bilgi verilecektir.

Sözlü Yanıt Gerektiren Maddeler

Okul öncesi dönemde sözlü yanıt gerektiren maddeler çocuğa sorunun sözlü olarak sorularak yanıtın yine sözlü olarak alınmasıyla uygulanır. Ancak ölçme aracını uygulayan kişi tarafından çocuğun vermiş olduğu yanıtın kaydedilmesi ya da ölçme aracı üzerinde işaretleme yapılarak değerlendirilmesi gerekmektedir. Denver II Gelişim Tarama Testinde (Anlar ve Yalaz, 1996) “top nedir, elma nedir” benzerinde kullanılan maddeler bu soru türüne örnek oluşturmaktadır.

Sözlü yanıt gerektiren maddelerde yanıtlayıcı yanıtı kendisi düşünür ve bulur. Bu nedenle yanıtlayıcının tahminle doğru yanıtı ulaşma olasılığı yoktur. Bu durum maddenin teknik özelliklerini (güçlük, ayırıcılık, varyans vb.) etkilemektedir. Sözlü yanıt gerektiren maddelerin nasıl değerlendirileceği önceden belirlenmemişse puanlama hatalarının sonuçlara karışma olasılığı yüksektir (Atılğan, Kan ve Doğan, 2009; Tekin, 2010).

Seçme Gerektiren Maddeler

Seçme gerektiren maddeler, doğru yanıtı maddenin kendi yapısı içinde bulundurur. Okul öncesi dönemde bu tür maddeler kullanılırken çocuğa madde kökü bir yetişkin tarafından sorulur ve çocuktan doğru yanıtı verilen seçenekler arasından seçerek göstermesi beklenir. Çocuğun vermiş olduğu yanıt kaydedilir. Peabody Resim Kelime Testinde (Dunn ve Dunn, 1997) yer alan maddeler buna örnektir.

Yanıtlayıcı kendinden beklenen yanıtı verilen seçenekler arasından seçer. Seçme gerektiren maddelerde doğru yanıt maddenin içinde yer aldığından yanıtlayıcının doğru yanıtı tahminle bulma olasılığı vardır. Bu durum maddenin teknik özelliklerini (güçlük, ayırıcılık, güvenilirlik vb.) etkileyebilmektedir. Puanlamada, puanlayıcıdan kaynaklanan bir yanlılığın sonuçlara karışma olasılığı yoktur (Baykul, 2000; Özçelik, 1998; Turgut, 1995).

Yukarıda araştırma konusuna ilişkin kuramsal açıklamalara kısaca yer verilmiştir. Çalışmanın bundan sonraki kısmında araştırmanın amaçlarından, yönteminden ve araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan söz edilecektir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Çocuklara okul ortamlarında uygulanan özgün değerlendirmeler, eğitim sürecinin en değerli ögesidir. Değerlendirmelerle, çocukların gelişimleri ve kavrama yetenekleriyle ilgili bilgilere ulaşılır. Ulaşılan bilgilerle, onların gelişim ve eğitimlerine doğru bir yaklaşımla destek olmak amaçlanır (Mcafee ve Leong 2011). Okul öncesi dönemde değerlendirme denildiğinde iki soruya yanıt aranmaktadır. Bunlardan ilki “çocukların ne bildiği”, ikincisi ise “onların neler yapabildiği” şeklindedir. Bu soruların yanıtlarına ulaştırabilecek her türlü ölçme, okul öncesi dönemde değerlendirme kapsamına alınmaktadır.

Değerlendirme kavramı genellikle, test etmek ya da değer vermek anlamına gelen olumsuz durumlardan kurtulmak için kullanılmaktadır. Okul öncesi dönemdeki değerlendirme çocuğun bir sınavı başarması, bir grup arasından seçilmesi gibi amaçlar taşımamaktadır. Bu dönemde yapılan değerlendirme; çocuğu tanıyıp gelişimini desteklemek, yapılan etkinliklerin ona ne kazandırdığını belirlemek, ebeveyn ve yetkilileri gerekli konularda bilgilendirmek, araştırmacılara yol göstermek amaçlarıyla yapılmaktadır. Değerlendirmede öncelik, çocuğun güçlü yönlerini belirlemek ve desteklemek olmalıdır. Çocuğun gelişim seviyesi ve öğrenme durumu belirlendikten sonra buna bağlı olarak ebeveynler bilgilendirilmeli, desteklenmeli, uygulanan programların da kalitesi arttırılmalıdır (Elibol ve Avcı, 2014).

Okul öncesi dönemde bulunan çocuklar için hazırlanan ölçme araçlarında kullanılacak soru türü belirlenirken sorunun ölçtüğü özelliklerle birlikte çocukların içinde bulunduğu bilişsel süreçler de dikkate alınmalıdır. Okul öncesi çocuklara uygulanan farklı soru türleri, çocukların ölçülen özelliklerini belirlemede etkili olacak biçimde hazırlanmalıdır. Bu düşünceden hareketle, bu çalışmada okul öncesi dönem çocuklara uygulanan farklı soru türlerinin psikometrik özelliklerinin ne tür farklılıklar gösterebileceği araştırılmıştır. Çalışmada aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

1. Okul öncesi dönemdeki çocuklara uygulanan farklı soru türlerinin oluşturduğu testlerin betimsel istatistikleri arasındaki ilişkiler nasıldır?
2. Okul öncesine dönemdeki çocuklara uygulanan sözlü yanıt ve çoktan seçmeli maddelerden oluşan maddelerin
 - a. güçlük indeksleri
 - b. ayırıcılık gücü indeksleri arasındaki ilişki nasıldır?
3. Sözlü yanıt ve çoktan seçmeli maddelerden oluşan test puanları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın çalışma grubu, araştırmada kullanılan veri toplama aracı, verilerin toplanması, madde analizi, madde gücülüğü, madde ayırıcılığı, verilerin analizi, araştırmanın etik yönü, kapsam ve sınırlılıkları açıklanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmada evren örneklem belirlenmemiştir. Araştırma çalışma grubuyla yürütülmüştür. Bu araştırmanın çalışma grubunu Karabük ilindeki okul öncesi kurumlara devam eden 4-6 yaş arası 113'ü kız, 97'si erkek olmak üzere toplam 210 çocuk oluşturmuştur. Tablo 1'de uygulamanın gerçekleştirildiği çalışma grubuna ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Tablo 1

Uygulamanın Gerçekleştirildiği Çalışma Grubu

Değişken	Grup	Sayı (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kız	113	53.8
	Erkek	97	46.2
	Toplam	210	100

Tablo 1 incelendiğinde çalışma grubunun %53.8'inin kız, %46.2'sinin erkek çocukların oluşturduğu görülmektedir. Kız ve erkek çocukların sayısının birbirine yakın olması dikkate değerdir.

Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanmasında araştırmacılar tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu" ve "Bilişsel Gelişim Testi" kullanılmıştır. Kişisel Bilgi Formunda çocukların yaş ve cinsiyeti gibi bazı kişisel bilgileri yer almıştır. Bilişsel Gelişim Testinin geliştirilmesinde ise aşağıdaki işlemler gerçekleştirilmiştir.

Bilişsel Gelişim Testinin (BGT) Geliştirilmesi: BGT araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Programında (2013) ele alınan bilişsel gelişimle ilgili kazanımlar incelenmiş ve mevcut 21 kazanımın tamamını kapsayan 42 seçme gerektiren, 42 sözlü yanıt gerektiren olmak üzere toplamda 84 soru hazırlanmıştır. Soruların hazırlanması aşamasında güzel sanatlar mezunu bir uzmandan destek alınmıştır. Resimlerde istenen durum uzmana açıklanmış ve taslak bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu taslak üzerinde araştırmacı ve iki alan uzmanı incelemelerde bulunmuş ve çocukların dikkatini dağıtacak, onların anlamasını güçleştirecek uygun olmayan öğeler değiştirilmiştir. Daha sonra taslak resimler sorularla birlikte çocuk gelişimi, ölçme ve değerlendirme, okul öncesi alanlarında çalışmakta olan dört uzmana gönderilmiş ve görüşleri alınmıştır. Resimlerin uygunluğu, soruların açıklığı ve anlaşılabilirliği, maddelerin ölçülen özelliğe uygunluğu, ölçülebilirliği konularında uzmanlardan görüş alınmıştır. Uzmanların sorular ve resimler hakkındaki değerlendirmeleri temel alınarak gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Böylece soruların ölçülmek istenen özelliğe uygunluğu sağlanmaya çalışılmıştır. Aşağıda BGT' de yer alan sorulardan örnekler verilmiştir.

BGA-K7: Nesne veya varlıkları özelliklerine göre gruplar.

Çoktan seçmeli soru örneği

Madde 4: Resimdeki nesnelere gruplasak, hangisi bu grubun dışında kalır?



Sözlü yanıt gerektiren soru örneği

Madde 4: Buz ve dondurma hangi bakımdan benzerdir?



Sözlü yanıtli maddelerin değerlendirilmesinde, her bir madde için puanlama anahtarı oluşturulmuştur. Bu puanlama anahtarında yanıtlar “Kabul Edilebilir Yanıtlar” ve “Kabul Edilemez Yanıtlar” olarak sınıflandırılmıştır. Kabul Edilebilir Yanıtlar “1” ile Kabul Edilemez Yanıtlar “0” ile puanlanmıştır. Değerlendirmede kullanılan puanlama anahtarıyla ilgili bir örnek aşağıda verilmiştir.

Madde 4: Buz ve dondurma hangi bakımdan benzerdir?

Amaç: Nesne veya varlıkları özelliklerine göre gruplar.

İşlem: Maddeyi çocuğa okuyun. Çocuğun maddedeki durumun özelliklerine göre gruplama yaparak yanıtlamasını sağlayın.

(1) Kabul Edilebilir Cevaplar

Maddede açıkça istenen haliyle buz ve dondurmanın hangi bakımdan benzer olduğunu doğru şekilde belirleyen yanıtlardır.

Kanıt: İkisi de soğuktur, sıcakta erirler, soğuk yere konulmalıdır.

Örnekler:

Buzda soğuktur dondurmada soğuktur. İkisi de buzdolabına konulur.

(0) Kabul Edilemez Cevap

Bu yanıtlar maddede açıkça istenen haliyle buz ve dondurmanın hangi bakımdan benzer olduğunu doğru şekilde belirlemeyen yanıtlardır.

Kanıt: Biri sıcak biri soğuktur. Benzemezler.

(2) Uygulanmadı. Araştırmacı ya da çocuğun kontrolü dışında bir nedenle uygulanmadı.

Sözlü yanıtli ve seçme gerektiren maddelerden oluşan Bilişsel Gelişim Testi (BGT) Karabük ilinde toplam 100 çocuğa uygulanmıştır. Ön deneme uygulamasının gerçekleştirildiği çalışma grubuna ilişkin bilgiler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Ön Deneme Uygulamasının Gerçekleştirildiği Çalışma Grubuna İlişkin Bazı Kişisel Bilgilerin Dağılımı

Değişken	Grup	Sayı	%
Cinsiyet	Kız	48	48
	Erkek	52	52

Tablo 2 incelendiğinde deneme uygulamasında yer alan 100 çocuğun 48'inin kız, 52'sinin erkek çocuklardan oluştuğu görülmektedir. BGT uygulamaları için uygun bir alan düzenlenmiş (boş bir sınıf, bekleme odası vb.) ve uygulama sırasında çocuğun dikkatini dağıtabilecek olan materyaller bu alandan çıkarılmıştır. BGT uygulamaları için araştırmacı sınıf öğretmeniyle birlikte sınıfa girmiş ve çocuklarla tanışmıştır. Araştırmacı çocukların güvenlerini kazanmak için onlarla oyunlar oynamış, gerekli güven kazanıldığında araştırma için çalışmaya başlamıştır. Araştırmacı, çocuklara çalışması hakkında bilgi vermiştir. Çocuklardan çalışmaya katılmak isteyenler sırayla uygulama alanına alınmış ve BGT araştırmacı tarafından çocuklara bireysel olarak uygulanmıştır. BGT'nin uygulamasında çocukların her açıdan rahat olmaları sağlanmış ve çocuklar baskı altında bırakılmamıştır. BGT'nin uygulama süresi sınırlandırılmayıp, soruları düşünüp yanıtlarını vermeleri için çocuklara gerekli zaman tanınmıştır. Uygulama sırasında araştırmacı yalnızca BGT'de bulunan soruları okumuş, çocukları doğru yanıtla götüreceği herhangi bir ipucu vermektan kaçınmıştır. Çocukların yanıtlamak istemediği sorular, çocuğa yanıtlaması için ısrar edilmeden diğer soruya geçilmiştir. Çocukların çalışma sürecinde oluşan bireysel ihtiyaçlarını (tualete gitme, su içme gibi) karşılamaları için onlara fırsat verilmiştir. Aynı zamanda çocukların sözlü yanıtli maddelerde, maddeleri kendilerince yorumlamaları ve konuşma fırsatı bularak bu fırsatı değerlendirmeleri de dikkat çeken bir başka unsur olmuştur. Çalışma sonunda çocuklara çalışmaya katıldıkları için teşekkür edilmiştir. BGT uygulaması sonunda çocukların vermiş olduğu doğru yanıtlar "1", yanlış yanıtlar "0" olarak puanlanmıştır. Testten alınabilecek en yüksek puan ise 84 olarak hesaplanmıştır. Ön deneme uygulama sonrasında ulaşılan verilerle madde analizleri hesaplanmıştır. Madde analizleri sonucunda, bilişsel gelişim kazanımlarıyla ilgili en yüksek ayırt ediciliğe sahip olan maddeler arasından aynı kazanımı ölçen ve benzer güçlüğü sahip olan maddeler seçilmiştir. Belirlenen bu maddeler asıl uygulamada kullanılacak nihai formda kullanılmıştır. Asıl uygulamaya alınan sözlü yanıtli ve çoktan seçmeli maddelerin, madde güçlük ve ayırıcılık indekslerine ilişkin bilgiler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Asıl Uygulamaya Seçilen Sözlü Yanıtli ve Çoktan Seçmeli Maddelerin Güçlük ve Ayırıcılık İndeksleri

Madde No	Sözlü Yanıtli Maddeler		Çoktan Seçmeli Maddeler	
	p_j	$r_{çift}$	p_j	$r_{çift}$
1	0.74	0.51	0.83	0.58
2	0.83	0.76	0.74	0.54
3	0.73	0.62	0.74	0.56
4	0.74	0.69	0.73	0.61
5	0.94	0.93	0.94	0.96
6	0.69	0.40	0.61	0.66
7	0.81	0.75	0.76	0.68
8	0.81	0.47	0.83	0.63
9	0.62	0.65	0.65	0.74
10	0.91	0.54	0.90	0.85
11	0.74	0.43	0.84	0.50
12	0.53	0.50	0.66	0.49
13	0.95	0.71	0.97	0.80
14	0.63	0.60	0.71	0.71
15	0.82	0.83	0.89	0.67

Sözlü yanıt gerektiren 7., 9., 12., 13., 15., 18., 19., 26., 28., 31., 33., 35., 37., 39. ve 41. maddeler ile çoktan seçme gerektiren 7., 9., 12., 13., 16., 17., 20., 26., 28., 32., 33., 36., 38., 39. ve 42. maddelerin ayırıcılık düzeyleri 0,30 ve üzerinde olması; aynı kazanımı ölçmeleri; bu maddelerin güçlük indekslerinin benzer olması nedeniyle bu maddelerin testte olduğu gibi kalması uygun görülmüştür. Nihai test, 15 çoktan seçme gerektiren, 15 sözlü yanıt gerektiren madde olmak üzere 30 maddeden oluşmuştur.

Madde ayırıcılık gücü indeksine bağlı olarak madde seçimi yaparken sözlü yanıt ve çoktan seçmeli maddelerin aynı güçlük ve yüksek ayırıcılık gücü indeksine sahip olmasına dikkat edilmiştir. Maddelerin seçiminde üç ölçüt kullanılmıştır. İlki sözlü yanıt ve çoktan seçmeli maddelerden oluşan her iki forma alınacak soruların yüksek ayırt ediciliğe sahip olması, ikincisi maddelerin güçlük indekslerinin birbirine yakın olması, üçüncüsü ise maddelerin ölçtükleri kazanımın aynı olmasıdır. Bu ölçütler dikkate alınarak oluşturulan formlarda MEB Okul Öncesi Öğretim Programında (2013) ele alınan bilişsel gelişim kazanımlarıyla ilgili hazırlanan soruların bazıları ya ayırıcılığının düşük olması ya da güçlüklerin eşit olmaması nedeniyle test kapsamı dışında bırakılmıştır. Böylece sözlü yanıt ve çoktan seçmeli sorulardan oluşan güçlük ve ayırıcılık bakımından on beşer maddelik iki form oluşturulmuştur.

Testteki maddelerin güçlük düzeylerinin farklı olması nedeniyle KR 20 güvenilirliği hesaplanmış ve testin iç tutarlılık katsayısı .82 bulunmuştur. Testin iç tutarlılık katsayısının .70 ve üzerinde olması güvenilir sonuçlar verdiğinin göstergesidir. Ayrıca testin ortalama güçlüğü .48 olarak hesaplanmıştır. Orta güçlükte olan testlerin, ölçülen özelliğe sahip olan ve olmayan öğrencileri birbirinden ayırmada daha etkili olabileceğini belirtmektedir (Baykul, 2000). Nihai testte bulunan maddelerin bilişsel gelişim alanı kazanımlarına göre dağılımı Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

BGT Maddelerinin Ölçtüğü Bilişsel Gelişim Alan Kazanımları

Soru No	Bilişsel Gelişim Alan Kazanımları
1	Kazanım 4: Nesneleri sayar.
2	Kazanım 5: Nesne veya varlıkları gözlemler.
3	Kazanım 6: Nesne veya varlıkları özelliklerine göre eşleştirir.
4	Kazanım 7: Nesne veya varlıkları özelliklerine göre gruplar.
5	Kazanım 8: Nesne veya varlıkların özelliklerini karşılaştırır.
6	Kazanım 9: Nesne veya varlıkları özelliklerine göre sıralar.
7	Kazanım 10: Mekânda konumla ilgili yönergeleri uygular.
8	Kazanım 13: Günlük yaşamda kullanılan sembollerini tanıır.
9	Kazanım 14: Nesnelere örüntü oluşturur.
10	Kazanım 16: Nesnelere kullanarak basit toplama ve çıkarma işlemlerini yapar.
11	Kazanım 17: Neden-sonuç ilişkisi kurar.
12	Kazanım 18: Zamanla ilgili kavramları açıklar.
13	Kazanım 19: Problem durumlarına çözüm üretir.
14	Kazanım 20: Nesne/sembollerle grafik hazırlar.
15	Kazanım 21: Atatürk'ü tanıır ve Türk toplumu için önemini açıklar.

Sözlü yanıt gerektiren maddeleri puanlama anahtarı, bağımsız olarak uygulamadan önce hazırlanmıştır. Bu şekilde, yanıtların nesnel olarak puanlanması amaçlanmıştır. Puanlama anahtarı, uygulama sonrasında verilen yanıtlar göz önünde bulundurularak tekrar değerlendirilmiş ve olası aksaklıkları önlemek amaçlanmıştır. Bu şekilde puanlamada tutarsızlık olasılığının da önüne geçilmesi amaçlanmıştır.

Verilerin Toplanması

Geliştirilen BGT esas uygulaması Karabük'te Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanmak üzere hazırlanmıştır. Rastgele seçilen dört okulda, okul yönetimi çalışma hakkında bilgilendirilmiştir. Testi uygulamak için uygun bir zaman ve mekânın belirlenmesinin ardından araştırmacı, çocuklara öğretmenleriyle birlikte gerekli açıklamaları yapmıştır. BGT çocuklara hazırlanan ortamda bireysel olarak uygulanmıştır. Çocuklar hazır olduklarında BGT uygulamasına başlanmıştır. Çocuklara öncelikle sözlü yanıt gerektiren maddeler, daha sonra çoktan seçmeli maddeler araştırmacı tarafından sorulmuştur. Sözlü yanıt maddelerde resimli olmayan dört soruyu çocuğun bilgilerini kullanarak yanıtlaması gerektiği açıklanmıştır. Çoktan seçmeli maddelerde ise çocukların üç seçenektan birini seçmeleri gerektiği konusunda çocuklar bilgilendirilmiştir. Araştırmacı, uygulama sırasında çocukları yönlendirmekten kaçınmıştır. Çocukların ifadeleri yanıtlama formuna aynen yazılmıştır. Çocukların yanıtlamak istemediği maddeler ise boş bırakılarak bir sonraki soruya geçilmiştir. BGT' de bulunan sözlü yanıt 15 madde en kısa 15, en fazla ise 30 dakikada tamamlanmıştır. Çoktan seçmeli 15 madde en kısa 10, en uzun 23 dakikada tamamlanmıştır.

Verilerin Analizi

Deneme uygulamasının ardından maddelerin güçlük ve ayırıcılık değerleri hesaplanmış, bu hesaplamalara dayalı olarak birbirine denk güçlük düzeyinde olan ve aynı kazanımı ölçen, ayırıcılığı yüksek olan maddeler asıl forma seçilmiştir. Yapılan işlemin anlaşılması bakımından aşağıda madde güçlüğü ve madde ayırıcılığı hakkında bilgiler verilmiştir.

Madde analizi, geliştirilen bir testte bulunan maddelerin özellikleri bakımından incelenerek çözümlenmesi şeklinde tanımlanabilmektedir (Büyüköztürk vd., 2016). Belirli bir amaca ulaşmak için uygulanacak testin alacağı son hali, testin uygulanacağı hedef grup ile hemen hemen aynı özellikteki bir gruba, mümkün olduğunca aynı koşullar sağlanarak uygulanır. Test maddelerinin hedef gruba değil de farklı bir gruba uygulanmasındaki amaç, hedef grubun uygulamadan etkilenmesiyle sonuçlara hata karışması ihtimalini ortadan kaldırmaktır. Uygulama sonuçları belirli bir amaç doğrultusunda incelenerek madde analizleri yapılır. Madde analizi sayesinde gerçek uygulamadan doğabilecek olumsuzlukları en aza indirmek mümkün olabilir (Tekin, 2010).

Çalışmanın Etik Yönü

Bu çalışmanın etik açıdan uygun olduğuna dair belge Karabük Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulundan alınmıştır. Çalışmanın Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda yürütülmesi amacıyla Karabük Valiliğinden "olur" alınmıştır. Çalışmanın uygulanması için belirlenen okulların müdürlerine ve okul öncesi öğretmenlerine çalışma hakkında bilgi verilmiştir. Çocuklarla sınıf ortamında tanışıldıktan sonra çalışmaya katılmaya gönüllü oluru veren velilerin çocuklarına, sınıf ortamından uzak bir bölümde BGT bireysel olarak uygulanmıştır. Uygulama sırasında çocuk hakları göz önünde bulundurulmuş olup, çocukların çalışmaya sonra devam etmeleri ya da çalışmayı sonlandırma taleplerine saygı duyulmuştur. Uygulama sırasında etik kurallara uygun davranışlar sergilenmeye gayret edilmiştir.

Kapsam ve Sınırlılıklar

Bu araştırma sonuçları Karabük'te yaşayan ve okul öncesi kuruma devam eden 4-6 yaşındaki çocukların maddelere verdikleri yanıtlarla ve bilişsel gelişim alanına ilişkin sorularla sınırlıdır. Araştırmanın amacı doğrultusunda elde edilen bilgi ve bulgular araştırmanın kapsamını oluşturmaktadır. Araştırma 2016-

2017 yılında Karabük ili Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı sekiz okul öncesi eğitim kurumu ve bu kurumlara devam eden 4-6 yaş arası 210 çocuktan elde edilen verilerle sınırlıdır.

BULGULAR

Bu araştırmada okul öncesi dönemdeki çocuklara uygulanan farklı soru türlerinin psikometrik özellikleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bu bölümde, yapılan araştırma sonucu ulaşılan bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklara Uygulanan Farklı Soru Türlerinin Oluşturduğu Testlerin Betimsel İstatistikleri Arasındaki İlişkilere İlişkin Bulgular

Araştırmada aynı kazanımları ölçen sözlü yanıt gerektiren ve seçme gerektiren maddelerden oluşan alt testler, okul öncesi eğitime devam eden 210 çocuğa uygulanmıştır. Sözlü yanıt gerektiren ve seçme gerektiren maddelerden oluşan alt testlere ait betimsel istatistikler Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

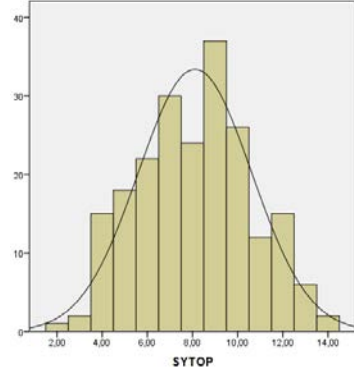
BGT Sözlü Yanıtlı ve Çoktan Seçmeli Maddelere Ait Betimsel İstatistikler

Madde türü	Sayı	Ortalama	Standart sapma	En küçük değer	En büyük değer	Ortanca	Ortalama güçlük	Çarpıklık	Basıklık	Korelasyon
SY	210	8.11	2.51	2.00	14.00	8.00	0.54	.49	-.07	.450*
ÇS	210	9.13	2.24	3.00	15.00	9.00	0.60	-.59	-.37	

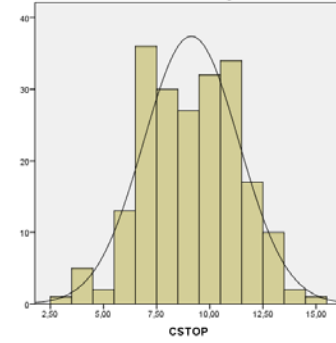
* p<.001

Tablo 5'te verilen betimsel istatistikler incelendiğinde sözlü yanıtlı maddelerden oluşan testte en düşük değer iki iken en yüksek değer 14 olduğu, seçme gerektiren maddelerden oluşan alt teste ise en düşük değer üç iken en yüksek değer 15 olduğu görülmektedir. Her iki testin ortalamalarına bakıldığında, ortalama değerlerin ortancaya yakın olduğu görülmektedir. Sözlü yanıtlı testin standart sapması 2.51 ve çoktan seçmeli testin standart sapması ise 2.24 olarak hesaplanmıştır. Basıklık değerleri incelendiğinde sözlü yanıtlı testin basıklık değerinin -.07 ve çoktan seçmeli testin ise -.37 olduğu görülmektedir. Çarpıklık katsayıları incelendiğinde, sözlü yanıtlı testin çarpıklık katsayısı .49 ve çoktan seçmeli testin çarpıklık katsayısı -.59'dur. Çarpıklık katsayısının +1 ile -1 arasında değer alması her iki testten alınan puanların normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediği şeklinde yorumlanabilir (Büyüköztürk, 2005).

Sözlü Yanıtlı Madde Histogramı



Çoktan Seçmeli Madde Histogramı



Şekil 1. BGT Sözlü Yanıtlı ve Çoktan Seçmeli Madde Histogram Grafikleri

Şekil 1'deki histogram grafikleri incelendiğinde, sözlü yanıtlı testten elde edilen puan dağılımının normal eğriye yakın olduğu ve normal dağılım gösterdiği görülmektedir. Çoktan seçmeli testten elde edilen puanlar da normal dağılım göstermesine rağmen sözlü yanıtlı puanlara göre, ortalamadan biraz daha uzağa dağılmıştır.

Sözlü yanıtlı ve çoktan seçmeli alt testlerde yer alan maddelerden elde edilen toplam puanlara ait korelasyon katsayısı .45 olarak hesaplanmıştır. Orta düzeyde pozitif yönde bir ilişki veren sonuçlar .001 düzeyinde manidardır. Hesaplanan korelasyon katsayısının karesi alındığında $r^2=.20$ belirtme katsayısı bulunur. Bu katsayı iki madde türünün birbirlerindeki değişimin %20'sini açıklayabildiğini gösterir. Açıklayamadığı oran ise %80'dir. Bu bilgilere dayanarak bu iki madde türüyle hazırlanan testlerin, aynı özelliği ölçmesine rağmen farklı puanlar ortaya koyabileceği söylenebilir. Dağılımlara ilişkin daha detaylı bilgiler histogram grafikleriyle incelenmiş ve bu histogram grafikleri Şekil 1'de verilmiştir.

Alt testlere ait güvenilirlik katsayıları incelenmiş, sözlü yanıtlı maddelerden elde edilen iç tutarlılık katsayısı (KR-20) .58; çoktan seçmeli maddelerden elde edilen iç tutarlılık katsayısı (KR-20) .40 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen güvenilirlik katsayılarının beklenen düzeyin altında çıkmasının bir nedeni, testlerde yer alan madde sayısının az olması olabilir (Özçelik, 1998; Baykul, 2000; Tan, 2008; Tekin 2010). Sözlü yanıtlı ve çoktan seçmeli maddelerin tümünden elde edilen iç tutarlılık katsayısı 0,61'e yükselmiş olması da madde sayısının az olmasının güvenilirlik katsayısını etkilediğini göstermektedir. Maddelerin ayırıcılık değerlerinin yüksek olduğu dikkate alındığında, madde sayısının artmasıyla iç tutarlılık katsayısının artacağı da düşünülmektedir. Maddelerin ayırıcılık indekslerinin yüksek olması da (Tablo 6 ve Tablo 8) bu görüşü destekler niteliktedir. Bu çalışmanın amacı maddelerden elde edilen psikometrik özelliklerin nasıl değiştiğinin incelenmesidir. Bu nedenle tartışılması gereken önemli bir bulgu, çoktan seçmeli maddelerde iç tutarlılığın sözlü yanıtlı maddelere göre daha düşük olmasıdır. Bu durum çocukların şansa dayalı başarılarından kaynaklanabilir.

Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklara Uygulanan Sözlü Yanıtlı ve Çoktan Seçme Gerektiren Maddelerin Güçlük ve Ayırıcılık Gücü İndeksleri Arasındaki İlişkilere İlişkin Bulgular

Sözlü yanıt gerektiren ve seçme gerektiren maddelerin, madde güçlük indeksi aralığındaki dağılımı ise Tablo 6'da verilmiştir. Sözlü yanıt gerektiren ve seçme gerektiren maddelerin güçlük ve ayırıcılık değerlerine ilişkin bilgiler Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 6
BGT Madde Güçlük İndeksi Aralıklarında Yer Alan Maddeler

Güçlük Düzeyi	p _i Aralığı	Madde Numaraları	
		SY	ÇS
Çok Zor	0.00 – 0.39	4, 6, 9, 12, 14, 15	6, 12
Orta Zorlukta	0.40 – 0.69	1, 7, 8, 10, 13	1, 2, 4, 7, 8, 9, 10, 14
Kolay	0.70 – 1.00	2, 3, 5, 11	3, 5, 11, 13, 15

Tablo 6’da, sözlü yanıtı altı ve çoktan seçmeli iki maddenin .00 – .39 aralığında; sözlü yanıtı beş ve çoktan seçmeli sekiz maddenin .40 – .69 aralığında; sözlü yanıtı dört ve çoktan seçmeli beş maddenin .70 – 1.00 aralığında yer aldığı görülmektedir. Bu durum, okul öncesi dönemde sözlü yanıtı soruların çoktan seçmeli sorulara göre çocuklara daha zor geldiğini göstermektedir. Çoktan seçmeli maddelerde yanıtın seçeneklerin içinde verilmesi ya da şans başarısının bulunması çocukların çoktan seçmeli maddeleri doğru yanıtlama olasılıklarını artırmış olabilir.

Tablo 7
BGT Sözlü Yanıtlı (SY) ve Çoktan Seçmeli (ÇS) Maddelerin Güçlük ve Ayırcılık İndeksleri

Madde No	p _i		r _{çift}	
	SY Maddeler	ÇS Maddeler	SY Maddeler	ÇS Maddeler
1	.42	.50	.51	.57
2	.84	.47	.40	.43
3	.81	.70	.46	.55
4	.35	.59	.63	.57
5	.93	.94	.55	.55
6	.32	.35	.50	.13
7	.46	.52	.45	.55
8	.69	.59	.52	.44
9	.27	.40	.25	.47
10	.65	.68	.55	.58
11	.71	.72	.59	.31
12	.39	.50	.48	.22
13	.61	.96	.53	.32
14	.34	.47	.50	.53
15	.31	.75	.48	.29

Tablo 7 incelendiğinde sözlü yanıtı maddelerde madde güçlüğü .27 ile .93 arasında değiştiği; çoktan seçmeli maddelerde ise .35 ile .94 arasında değiştiği görülmektedir. Madde ayırcılıkları ise sözlü yanıtı maddelerde .25 ile .63; çoktan seçmeli maddelerde .13 ile 58 arasında değiştiği görülmektedir. Alt testlerdeki maddelerin, ayırcılık indekslerine göre dağılımı ise Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8
Madde Ayırıcılık İndeksi Aralıklarında Yer Alan Maddeler

Ayırıcılık	r _{çift} Ölçüt değerler	Madde Numaraları	
		SY	ÇS
Çok Düşük	.00 – .19		6
Düşük	.20 – .29		12, 15
Orta	.30 – .59	1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 14
Yüksek	.60 – .79	4	

Tablo 8 incelendiğinde, çoktan seçmeli 6. maddenin “Çok Düşük”; çoktan seçmeli 12. ve 15. maddelerin “Düşük”; sözlü yanıtı 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14. ve çoktan seçmeli 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 14. maddelerin “Orta”; sözlü yanıtı 4. maddenin ise “Yüksek” ayırıcılık gücüne sahip olduğu görülmektedir. Sözlü yanıtı maddelerde “Çok Düşük” ayırıcılık gücüne sahip madde yok iken çoktan seçmeli maddelerde bir tane vardır. Sözlü yanıtı maddelerde “Düşük” ayırıcılık gücüne sahip madde bulunmazken, çoktan seçmeli maddelerde bu sayı ikidir. Sözlü yanıtı maddelerde “Orta” ayırıcılık gücüne sahip 13 madde varken, çoktan seçmeli maddelerde bu sayı 12’dir. Sözlü yanıtı maddelerde “Yüksek” ayırıcılık gücüne sahip madde bir tane iken çoktan seçmeli maddelerde bu ayırıcılık gücüne sahip madde yoktur.

Bir testte alınan puanların dağılımdaki en yüksek ve en düşük puanı alan bireyler tarafından farklı yanıtlanıp yanıtlanmadığı, testin ölçülen özelliğe sahip olanla olmayanı birbirinden ayırabildiğinin bir göstergesidir. Bu nedenle bu çalışmada sözlü yanıtı ve çoktan seçmeli maddelerle hazırlanan testlerin en yüksek puanı alan %27’lik üst grupta en düşük puanı alan %27’lik alt grubun puanları arasındaki farklar incelenmiştir ve alt ve üst gruplar arasındaki farklara ilişkin bilgiler Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9
BGT Alt ve Üst Grubun Toplam Puanları Arasındaki Farklara İlişkin t-Testi Sonuçları

	Grup	Sayı	Ortalama	Standart sapma	sd	t	p
Sözlü Yanıtı	Alt	57	4.98	.97	112	-30.79	.000
	Üst	57	11.19	1.17			
Çoktan Seçmeli	Alt	57	6.37	1.03	112	-29.19	.000
	Üst	57	11.82	.97			

Sözlü yanıtı alt testin alt grup ortalamasının 4.98; aynı alt teste ait üst grup ortalamasının 11.19 olduğu bulunmuştur. Çoktan seçmeli alt teste ait alt grup ortalamasının 6.37; üst grup ortalamasının ise 11.87 olduğu görülmektedir. Sözlü yanıtı alt testte, alt ($\bar{X}=4.98$) ve üst ($\bar{X}=11.19$) grupların arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Alt grubun çoktan seçmeli testte puan ortalamaları sözlü yanıtı testteki puan ortalamalarına göre az da olsa daha yüksek değer vermiştir. Bu durum çoktan seçmeli maddelerde ölçülen özellik bakımından alt dilimde olan çocukların maddeleri doğru yanıtı olma olasılıklarının arttığını düşündürmektedir. Çoktan seçmeli maddelerde seçenekler arasında doğru yanıtın bulunması, çocukların doğru yanıtı tahminle bulma olasılığını artırmış olabilir.

Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklara Uygulanan Sözlü Yanıtlı ve Çoktan Seçme Gerektiren Maddelerden Oluşan Test Puanlarının Cinsiyete Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Bulgular

Çocukların cinsiyetlerine göre testleri yanıtlama davranışları arasında bir fark olup olmadığı dağılımların alt gruplarda normal olması nedeniyle bağımsız örneklem için t-Testi ile incelenmiştir. İlgili bulgular Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

Kız ve Erkek Çocukların BGT Puanları Arasındaki Farklara İlişkin t-Testi Sonuçları

Madde türü	Grup	Sayı	Ortalama	Standart sapma	sd	t	p
Sözlü Yanıtlı	Kız	97	8.09	2.61	208	-.09	.929
	Erkek	113	8.12	2.42			
Çoktan Seçmeli	Kız	97	9.42	2.13	208	1.77	.078
	Erkek	113	8.87	2.30			

Tablo 10 incelendiğinde kız ve erkek çocukların çoktan seçmeli ($t(208)=1.77$; $p>.05$) ve sözlü yanıt gerektiren maddeleri ($t(208)=.09$; $p>.05$) yanıtlama davranışları arasında manidar bir fark olmadığı görülmektedir. Kız ve erkek çocukların testlerden aldıkları puanların ortalamaları ve standart sapmaları benzer değerler almıştır. Ancak kızların çoktan seçmeli maddelerde puan ortalamalarının erkek çocuklara göre az da olsa daha yüksek olması dikkate değerdir.

SONUÇLAR VE TARTIŞMA

Bu araştırmada okul öncesi dönem çocuklara uygulanan bilişsel gelişimle ilgi farklı soru türlerinin psikometrik özelliklerini değerlendirmek amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik 42 sözlü yanıtlı, 42 çoktan seçmeli olmak üzere toplam 84 maddeden oluşan bir ölçek geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçek 100 çocuğa uygulanmıştır. Deneme uygulaması sonunda 15 sözlü yanıtlı ve 15 çoktan seçmeli olmak üzere 30 madde seçilerek geliştirilen BGT 4-6 yaş arası 210 çocuğa uygulanarak asıl uygulama gerçekleştirilmiştir.

Sözlü yanıtlı ve çoktan seçmeli maddelerin uygulanmasından elde edilen betimsel istatistikler incelendiğinde, alt test ortalamalarının, standart sapmalarının, ortalama güçlüklerin ve ortanca değerlerinin çok yakın sonuçlar verdiği belirlenmiştir. İki testten elde edilen puanlar arasındaki korelasyonun pozitif, orta düzeyde ve manidar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İki testten elde edilen toplam puanların korelasyonunun yüksek olmaması, madde yapısının farklı sonuçlar üretebileceğini düşündürmektedir. Bu nedenle sözlü yanıt gerektiren ve seçme gerektiren maddelerin güçlük ve ayrıcalık indekslerinin arasındaki farklılıklar incelenmiştir.

Sözlü yanıtlı maddelerin çocuklar için daha güç, çoktan seçmeli maddelerin ise daha çok orta güçlükte olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Çoktan seçmeli maddelerin yanıtının seçenekler arasında verilmesi çocukların doğru yanıtı daha kolay bulmasına, soruda isteneni anlamlandırmasına neden olmuş olabilir. Ayrıca bu yaş evresinde hayal gücünün çok geniş olması, sözlü yanıt gerektiren sorularda çocuğun yanıtı bulmasında güçlükler de yaratabilir. İşlem öncesi dönemde çocuklar özelden özele akıl yürütürler, yani birbiriyle ilişkili olmayan iki durumu ilişkilendirerek olay ya da durumları yorumlayabilirler. Örneğin annesi sigara böreği yer misin diye sorduğunda "yemem, çünkü sigara zararlıdır" yanıtını verebilirler. Ayrıca benmerkezci düşünmenin etkisiyle olay ya da durumları herkesin kendisi gibi yorumladığını düşünürler. Yanıtın sınırlandırılmış olmasına karşın çocukların sınırsız düşünme güçleri, maddelerin doğru

yanıtlanma olasılıklarını değiştirebilir. Aydın (1993), Uğurlu (1996) ve Karaca (1996), çalışmalarında sözlü yanıtli maddelerin çoktan seçmeli maddelere göre daha güç olduğunu; Ünal (1997) ve Akdeniz (2003) çalışmalarında sözlü yanıtli ve çoktan seçmeli maddelerin güçlükleri bakımından bir fark olmadığını bulmuşlardır.

Sözlü yanıtli gerektiren ve seçme gerektiren maddelerde ayırıcılık gücü indeksleri incelendiğinde, sözlü yanıtli maddelerin ayırıcılıklarının çoktan seçmeli maddelere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca sözlü yanıtli maddeler arasında ayırıcılığı düşük soru bulunmazken, çoktan seçmeli üç maddenin ayırıcılığının düşük çıkması dikkat çekmiştir. Bu durumun nedenlerinden biri, çoktan seçmeli maddelerin doğru yanıtli seçenekler arasında barındırması olabilir. Çocukların şansa dayalı bir başarıyla, ilgili maddeyi doğru yanıtli olasıları artmış olabilir.

Sözlü yanıtli gerektiren ve seçme gerektiren maddelere ilişkin alt ve üst gruplar arasındaki puan farkları incelenmiş, her iki testte de alt ve üst grup arasındaki puanların manidar düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. Test geliştirme çalışmalarında testin yapı geçerliğinin bir kanıtı olarak, üst ve alt grubun puan farklılıkları incelenmekte ve bu iki grubun puan farklılıkları arasındaki farkların geçerliği kanıtlamada yeterli olabileceği düşünülmektedir. Ancak erken çocukluk evresindeki çocukların soruları yanıtli madde sınırlılıkları ve düşünme becerileri dikkate alındığında, toplam puanlar arasındaki farklar kadar madde yapılarının ne tür farklara sahip olacağına incelenmesi de önemli görülmektedir. Örneğin; bu çalışmada üst ve alt grubun puan farklılıkları iki soru türünü içeren testte manidar düzeyde farklılaşmıştır. Ancak maddelerin güçlük ve ayırıcılık değerleri, aynı özellikleri ölçtüğü düşünülmesine rağmen farklılık göstermiştir. Bu nedenle erken çocukluk evresinde farklı özellikler için, aynı beceriyi ölçen farklı madde türlerinin nasıl sonuçlar ürettiğine ilişkin daha çok sayıda araştırmanın yapılması gerektiği söylenebilir.

Kız ve erkek çocukların sözlü yanıtli gerektiren ve çoktan seçmeli maddelerde yanıtli davranışları arasında, manidar bir fark olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Farklı madde türleri içeren testlerin cinsiyete göre fark oluşturup oluşturmaması, test yanlılığıyla açıklanabilir (Osterland, 1983). Peabody Resim Kelime Testinin cinsiyete dayalı olarak yanlılık içerdiği Kurnaz ve Kelecioğlu (2008) tarafından yürütülen çalışmada bildirilmiştir. Bu nedenle okul öncesi evrede çocuklara uygulanan farklı soru türlerini içeren testlerin de yanlılık içerip içermediğine ilişkin çalışmaların yapılması bir gereklilik gibi görünmektedir. Bir testin yapısından kaynaklanan farklar, bazı durumlarda farklı grupların testi yanıtli davranışları arasında farka neden olabilir.

Seçme gerektiren maddelerden oluşan alt testin iç tutarlılık katsayısı (KR-20) sözlü yanıtli maddelerden oluşan alt teste göre daha düşük çıkmıştır. Seçme gerektiren maddeleri alt %27'lik gruptaki çocukların doğru yanıtli olasıları bakımından sözlü yanıtli gerektiren maddelere göre nispeten yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucun oluşmasında şansa dayalı bir başarının çoktan seçmeli maddelerin psikometrik özelliklerini etkilediğini düşündürmüştür.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Sözlü yanıtli ve çoktan seçmeli maddelerden elde edilen betimsel değerler incelendiğinde, puan ortalamalarının benzer olduğu belirlenmiştir. Standart sapmalar, testten alınan en büyük ve en küçük değerler arasında önemli farklılıklar gözlenmemiştir ve puanlar aynı aralıkta dağılmıştır. Ancak çoktan seçmeli maddelerden elde edilen puanların dağılımı sözlü yanıtli gerektiren maddelerden elde edilen puanlara göre normalden biraz uzaklaşmıştır. Ayrıca, sözlü yanıtli ve çoktan seçmeli testte yer alan maddelerin korelasyonunun pozitif ve orta düzeyde bir ilişki verdiği, bu ilişkinin manidar olduğu gözlenmiştir.

Sözlü yanıt gerektiren maddelerde sorular güçlük bakımından daha heterojen bir dağılım sergilemiştir. Sözlü yanıt gerektiren soruların zor, orta güçlükte ve kolay sınıflamasına neredeyse eşit dağıldığı görülmüştür. Seçme gerektiren maddelerde ise soruların daha çok orta güçlük düzeyinde yığılma gösterdiği bulunmuştur. Bu durum çoktan seçmeli maddelerin yanıtı içinde barındırmasıyla açıklanmıştır.

Sözlü yanıt ve çoktan seçmeli maddeler ayırıcılık değerleri bakımından incelenmiş ve sözlü yanıt gerektiren maddelerin çoktan seçmeli maddelere göre daha ayırıcı olduğu sonucuna varılmıştır. Sözlü yanıt gerektiren maddelerde ayırıcılığı düşük olan soru yoktur, ancak çoktan seçmeli üç maddenin ayırıcılığının asıl uygulamanın yapıldığı grupta düşük değer aldığı belirlenmiştir.

Sözlü yanıt gerektiren ve seçme gerektiren maddelerden oluşan alt testlerde en yüksek puanı alan %27'lik üst gruba, en düşük puanı alan %27'lik alt grubun puanları arasındaki farklar incelenmiş ve her iki testin de alt ve üst grupları birbirinden ayırmada etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca seçme gerektiren ve sözlü yanıt gerektiren maddelerin cinsiyete dayalı farka neden olup olmadığı da araştırılmıştır. Sonuç olarak kız ve erkek çocukların iki testte de manidar düzeyde farklı puanlar almadığı gözlenmiştir.

Özetle, sözlü yanıt gerektiren maddeler güçlükler dağılım ve ayırıcılık bakımından seçme gerektiren maddelere göre daha iyi sonuçlar üretmiştir. Bu durum seçme gerektiren maddelerin doğru yanıtı kendi içinde bulundurması ve sorularla yanıtı hatırlatmaya yönelik resimler içermesi nedeniyle oluşmuş olabilir. Ancak madde analizleri gruba dayalı olarak farklı istatistikler üretebilir. Bu nedenle bu araştırma sonuçlarının uygulanan gruba sınırlı olduğu dikkate alınmalı, diğer alanlarda farklı soru türleri de çalışma kapsamına alınarak farklı madde türlerinin okul öncesi grupta nasıl çalıştığına ilişkin daha çok sayıda araştırma yapılmalıdır. Gerçekleştirilecek bir diğer çalışmada çocukların farklı soru türlerinden oluşan aynı özelliği ölçen testlerde sıralamalarının değişip değişmediğine ilişkin olabilir.

Araştırma sözlü yanıt gerektiren ve seçme gerektiren maddelerden oluşan testlerle gerçekleştirilmiştir. Başka bir çalışma da farklı soru türleriyle yapılabilir. Böylece alana katkı sağlayacak farklı sonuçlara ulaşılabilir. Araştırma için hazırlanan test, bilişsel gelişim alanındaki kazanımlar doğrultusunda uygulanmıştır. Benzer bir çalışma diğer gelişim alanlarındaki kazanımlar doğrultusunda yapılabilir ya da deneysel bir şekilde tasarlanarak uygulanabilir, bu çalışma kapsamında çocukların yanıtlama davranışları ve düşünme süreçleri incelenebilir. Yapılan araştırmaya benzer bir çalışma, farklı yerleşim bölgelerinde ve sosyo-ekonomik düzeyi düşük ve yüksek olan yerlerde uygulanabilir. Farklı soru türleri de araştırma kapsamına alınarak, farklı yaştaki çocukların maddelere verdikleri yanıtlar arasındaki farklılıklar ve elde edilen istatistikler arasındaki farklar incelenebilir. Performansa dayalı ya da öğrenci ürün dosyalarından (portfolyolardan) elde edilen değerlendirmelere dayalı sonuçlarla standart oluşturulmuş testlerden edilen sonuçlar arasındaki ilişkilerin araştırılması da önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Adelman, H. S. (1982). Identifying learning problems at an early age: A critical appraisal. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 11(3), 255-261.
- Akdeniz, M. (2003). *Kısa cevaplı ve çoktan seçmeli testlerin madde ve test istatistiklerinin karşılaştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Angın, E. (2015). Bilişsel gelişim. E. Arslan (Ed.), *Erken çocukluk döneminde gelişim* (s. 1-14) içinde. Ankara: Eğiten.

- Anlar, B., & Yalaz, K. (1996). *Denver II Gelişimsel Tarama Testi-Türk çocuklarına uyarlanması ve standardizasyonu*. Ankara: Hacettepe Çocuk Nörolojisi Gelişimsel Tıp Araştırmaları Grubu.
- Atılğan, H., Kan, A. & Doğan, N. (2009). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. H. Atılğan (Ed.), 4. Baskı. Ankara: Anı.
- Aydın, B. (1993). *Seçme gerektiren test maddeleri ile kısa cevap gerektiren test maddelerinin psikometrik özellikleri ve öğrenci başarısı bakımından karşılaştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Baykul, Y. (2000). *Eğitimde ve psikolojide ölçme klasik test teorisi ve uygulaması*. Ankara: ÖSYM.
- Bracken, B. A. (2000). Maximizing content-relevant variance: The assessment situation. *Psychoeducational assessment of preschool children*, 33-44.
- Brassard, M. R. & Boehm, A. E. (2007). *Preschool assessment: Principle and practices*. London: The Guilford Press.
- Boehm, A. E., & Sandberg, B. R. (1982). Assessment of the preschool child. *The handbook of school psychology*, 82-120.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. 5. Baskı. Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. 20. Baskı. Ankara: Pegem.
- Dunn, L. M., & Dunn, L. M. (1997). *PPVT-III: Peabody picture vocabulary test*. American Guidance Service.
- Elibol, F. & Avcı N. (2014). Her yönüyle okul öncesi eğitim. P. Bayhan (Ed.), *Okul Öncesi Dönemde Alternatif Değerlendirme* (s.366-382) içinde. 1. Baskı, Ankara: Hedef CS Basın Yayın.
- Karaca, E. (1996). *Seçme gerektiren kısa cevaplı ve doğru-yanlış testlerin madde ve test özelliklerinin karşılaştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Keklik, İ. (2014). Bilişsel gelişim. İ. Yıldırım (ed.), *Eğitim psikolojisi* (s.62-73) içinde. 4. Baskı. Ankara: Anı.
- Kurnaz, F. B., & Kelecioğlu, H. (2008). Investigation of Peabody Picture Vocabulary Test from the Point of item bias. *World Applied Sciences Journal*, 3 (2), 231-239.
- Mcafee, A. & Leong, J. D. (2011). *Erken çocukluk döneminde gelişim ve öğrenmenin değerlendirilmesi ve desteklenmesi*. (Çev. B. Ekinci Palut). Ankara: Nobel.
- Miller, P. H. (2008). *Gelişim Psikolojisi Kuramları*. (Çev. Z. Gültekin). Yay. Haz. Bekir Onur. Ankara: İmge Kitabevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*, Ankara. Erişim adresi: www.meb.gov.tr
- Mindes, G. (1996). *Assessing young children*. New Jersey: Pearson.
- Osterlind, S. J. (1983). *Test item bias* (Vol. 30). Sage.
- Özçelik, D. A. (1998). *Ölçme ve değerlendirme*. 3. Baskı. Ankara: ÖSYM.
- Piaget, J. (1964). Part I: Cognitive development in children: Piaget development and learning. *Journal of research in science teaching*, 2(3), 176-186.
- Salvia, J., Ysseldyke, J. E., & Bolt, S. (2004). *Assessment in special and inclusive education*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Slavin, R. E. (2013). *Eğitim psikolojisi: Kuram ve uygulama*. 10. Baskı. (Çev. Ed. G. Yüksel). Ankara: Nobel.
- Tagay, Ö. (2014). Okul öncesi eğitimde çocuğu tanımanın önemi. A. Önder (Ed.). *Okul öncesi dönemde çocukları değerlendirme ve tanıma teknikleri* (s. 1-8) içinde. Ankara: Pegem.
- Tekin, H. (2010). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. 20. Baskı. Ankara: Yargı.
- Turgut, M. F. (1995). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları*. Ankara: Yargıcı.
- Uğurlu, N. (1996). *Aynı davranışı ölçmeye yönelik kısa cevaplı ve çoktan seçmeli maddelerden oluşan testlerin psikometrik özelliklerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Ünal, Z. (1997). *İlköğretim okulları IV. sınıf fen bilgisi programına göre hazırlanmış kısa cevaplı ve çoktan seçmeli test maddelerinin psikometrik özelliklerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Developing an Attitude Scale for Science Course; Validity and Reliability Study

Gökhan TAŞKIN

Ministry of National Education, Konya-TURKEY

Gökhan AKSOY

İnönü University, Malatya-TURKEY

Article History

Submitted: 20.03.2019

Accepted: 08.07.2019

Published Online: 09.10.2019

Keywords

Science
Science Attitude Scale
Student



DOI: 10.29129/inujgse.542568

Abstract

Purpose: The aim of this study is to develop a valid and reliable instrument to measure students' attitudes towards science course in line with the revised science curriculum and the developments in science. Literature review and interviews with students were carried out in order to generate an item pool for the scale.

Method: The study employs a descriptive survey model. "Attitudes Scale for Science Course", developed by the researcher, was used as the data collection tool in the study. The population of the research consists of students attending to lower secondary schools in Erzurum in 2016/2017 academic year. The participants were selected through cluster sampling method. 196 eight grade students took the scale. Exploratory and confirmatory factor analyses were carried out to test the construct validity.

Findings: Sampling adequacy of the study was found above the threshold values. The factor analysis resulted in a scale form with three factors. Following the factor analysis, reliability of each factor was calculated. After the data analysis, Cronbach's alpha coefficients were calculated for reliability, which proved that the factors had high reliability.

Implications & Suggestions: In the study, a valid and reliable attitude scale was developed in order to measure students' attitudes towards sciences course. Through this scale, the effect of the new curriculum on the students can be understood.

Fen Bilimleri Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirme; Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Gökhan TAŞKIN

Milli Eğitim Bakanlığı, Konya-TÜRKİYE

Gökhan AKSOY

İnönü Üniversitesi, Malatya-TÜRKİYE

Makale Geçmişi

Geliş: 20.03.2019
Kabul: 08.07.2019
Online Yayın: 09.10.2019

Anahtar Sözcükler

Fen Bilimleri
Fen Tutum Ölçeği
Öğrenci



DOI: 10.29129/inujse.542568

Öz

Amaç: Bu çalışmanın amacı güncellenen fen bilgisi öğretim programını ve fen bilimlerinde yaşanan gelişmeleri dikkate alarak öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir. Konu ile ilgili ölçek maddesi oluşturmak için literatür taraması ve öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır.

Yöntem: Araştırma, var olan durumu olduğu gibi betimlediği için betimsel tarama özelliği göstermektedir. Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen "Fen Bilimleri Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Erzurum iline bağlı ortaokullarda öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmada olasılığa dayalı örnekleme türlerinden grup (cluster) örnekleme türü seçilmiştir. Ölçek maddeleri 196 sekizinci sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Bulgular: Çalışmanın örneklem uyum testi kritik değer için yeterli bulunmuştur. Faktör analizi sonucunda, Ölçeğin toplamda üç faktöre sahip olduğu görülmüştür. Faktör analizinden sonra her bir faktörün güvenilirlikleri hesaplanmıştır. Veri analizleri tamamlandıktan sonra faktörlerin güvenilirlik katsayıları (Cronbach Alpha) hesaplanmıştır. Güvenirlik katsayılarına göre faktörlerin oldukça güvenilir olduğu görülmüştür.

Sonuçlar ve Öneriler: Çalışmada öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik tutumlarını ölçmek için geçerli ve güvenilir tutum ölçeği geliştirilmiştir. Geliştirilen bu ölçek ile yeni fen bilimleri öğretim programının öğrenciler üzerinde oluşturduğu etkinin kolaylıkla anlaşılabileceği düşünülmektedir.

GİRİŞ

Bilimsel ve teknolojik alanda yaşanan gelişmeler, hayatın önemli bir parçası olan fen bilimlerine de yansımaktadır. Fen bilimlerinde gerçekleşen bu değişimler fen programlarını yenileme ve güncelleme ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır. Nitekim ülkemizde sıklıkla fen bilimleri programının güncellenmesi bu durumun bir göstergesidir. Fen bilimlerinin günlük hayatımızda her alanda karşımıza çıkması ve her geçen gün öneminin artmasına rağmen, öğrencilerin fen bilimleri alanındaki başarısının diğer disiplinlere göre daha düşük olduğu görülmektedir (Dieck, 1997; Gök & Sılay, 2008). Bu durumun önüne geçmek için ülkeler öğretim programlarının dinamik süreçlerini (hedef, içerik, eğitim öğretim süreci ve ölçme-değerlendirme) dikkate alarak tüm disiplinlerde olduğu gibi fen bilimleri dersi öğretim programını da güncellemektedir. Fen bilimleri programı güncellenirken öğrencilerin günümüz ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik becerilere kolaylıkla ulaşabilmesi amaçlanmalıdır. Ülkemizde de bu doğrultuda 2017 yılında fen bilimleri programlarında güncelleme çalışmaları yapılmıştır. Bu doğrultuda, öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal becerileri; Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik alanlarıyla yoğun bir şekilde ilişkilendirilmeye çalışılmıştır (MEB, 2017). Fen bilimleri programında yapılan bu güncellemeler dolaylı olarak eğitim-öğretim sürecini de etkilemektedir. Eğitim öğretim sürecinde yaşanan bu değişikliklerin ise bu sürecin en önemli iki unsuru olan öğretmen ve öğrencileri bilişsel ve duyuşsal bakımdan etkilemesi ise kaçınılmazdır.

Tutum, bireye atfedilen psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir şekilde oluşturan bir eğilimdir. Tutum, bireyin duygu, düşünce ve davranışlarını uyumlu hale getirir. Tutumlar yoğunlaştıkça bireyi davranışa yönlendiren bir hal alır. Böylece bireyin çevresindekilere karşı beslediği duyguları, düşünceleri ve davranışları devamlılık ve düzen gösterir (Kağıtçıbaşı, 1988). Eğitim öğretim sürecinde öğrenenlerin tutumlarını ölçmek, değiştirmek ve yeni tutumlar oluşturmak üzere öğrencilerin tercihlerini öğrenmek, öğrenme ve öğretme açısından önemlidir (Nuhoğlu & Yalçın, 2004). Öğrencilerin duyuşsal açıdan beklentilerini belirlemek bireyin bir bütün olarak gelişmesine imkan sağlamaktadır. Demirel (2001), tutumu; insanlar, nesnelere ve durumlar karşısında bireyi belirli davranışlar göstermeye iten eğilim olarak tanımlamıştır. Hendrickson (1997), ise tutumu öğrenci başarısını tahmin etmede en iyi saptayıcı olduğunu belirtmiştir.

Fen bilimleri disiplini bireylere planlı ve programlı bir şekilde bilimsel süreç becerilerini, bilimsel tutumları ve bilimsel bilgileri kazandırmaya çalışır. Bundan dolayı fen eğitimi deney yapan, gözlem yapan, bilimsel tutum ve davranışlar sergileyen bireylerin yetiştirilmesine yönelik amaç taşımaktadır (Gücüm, 1998). Fene ilgili tutumların farklı alt gruplara ayrıldığı görülmektedir. Fene yönelik tutum ile ilgili yapılan araştırmalarda; bu grupların fene eğilim, fene yönelik bireysel görüşler, başarı güdüsü, fen ortamı gibi faktörlere ayrıldığı görülmektedir (Osborne, Simon & Collins, 2003). Son yirmi yılda yapılan fene yönelik tutum araştırmalarında ise; öğretmen algısı, derse yönelik kaygı, fenin değeri, özgüven, güdü, zevk alma, akranların ve ailelerin fene yönelik tutumları, sınıf ortamı, fende başarı ve dersten kalma korkusu gibi boyutların yer aldığı görülmektedir (Balım & Aydın, 2009; Kenar & Balcı 2012; Mordi, 1991; Schrigley, 1998). Tutum literatürde bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlarıyla davranışların yordayıcısı olarak da tanımlanmıştır (Yaşar & Anagül, 2008). Fen bilimlerine karşı tutum ise fen bilimlerini sevme veya hoşlanma gibi duyguları betimleme olarak tanımlanmıştır (Simpson, Koballa, Oliver & Crawley, 1994). Bu minvalde bireyin fen bilimlerine karşı tutumu ilkökul çağlarında başlamaktadır (Jewett, 1996). Tutumu etkileyen birçok faktör vardır. Bu yüzden tutum tek bir davranışla gözlemlenemez (Tezbaşaran, 1996). Bireyin tutumunun birçok davranışa bakarak ölçülmesi gerekmektedir (Kağıtçıbaşı, 1988). Bu davranışlar duygu düşünce ve tepkilere bakılarak ölçüleceğinden tutum ölçeği çalışmalarında genellikle çok boyutlu ölçekleme çalışmaları yapıldığı görülmektedir (Tavşancıl, 2002).

Günümüze kadar fen bilimlerine karşı tutumu ölçmek için eğitim öğretim sürecinin her kademesinde çalışmalar yapılmıştır (Açıkgöz, 1992; Altınok, 2004; Altınok & Açıkgöz, 2006; Baş & Beyhan, 2017; Berberoğlu, 1990; Bilgin & Geban, 2004; Fidan, 1996; Gürkan & Gökçe, 2000; Kayri, Elkonca, Şevgin & Ceyhan, 2014; Kenar & Balcı 2012; Mordi, 1991; Mutlu, 2005; Usta, 2006; Yeşilyurt, Kurt & Temur, 2005; Zacharias & Barton, 2004). Yapılan çalışmalar incelendiğinde farklı boyutlar ele alınarak tutum ölçme çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Tutum ölçme çalışmalarının daha çok derste uygulanan yöntemler öğretmenlerin tutumu, sınıf seviyesine ve sosyoekonomik özelliklere göre yoğunlaştığı görülmektedir (Baş & Beyhan, 2017; Gürkan & Gökçe, 2000; Kaf-Hasırcı, 2004; Ilgaz, 2006; Kayri et al., 2014; Usta, 2006). Öğrencilerin fen bilimlerine karşı tutumunu olumlu yönde etkileyen faktörler arasında öğrenmede kullanılan öğrenci merkezli yöntem ve teknikler, öğretmeni sevme ve akademik başarılarının yüksek olması olarak sıralanmaktadır (Baş & Beyhan, 2017; Gürkan & Gökçe, 2000; Kaf-Hasırcı, 2004; Ilgaz, 2006; Kayri et al., 2014; Usta, 2006). Literatürde sınıf seviyesi arttıkça öğrencilerin fen bilimlerine karşı tutumlarının olumsuz yönde etkilendiği çalışmalara rastlanmaktadır (Gürkan & Gökçe, 2000). Sosyoekonomik durumlarının ise öğrencilerin fen bilimlerine karşı tutumlarına etkisinin olmadığı görülmektedir (Kayri et al., 2014; Mordi, 1991). Yapılan çalışmalarda görüldüğü gibi bireyin tutumunu birçok faktör etkilemektedir. Fen bilimlerinde yaşanan değişmelere göre bireylerin tutumuna etki eden faktörlerde değişmektedir. Bu faktörlerin belirlenebilmesi ve birbirinden net bir şekilde ayrılabilmesi için geçerli bir güvenilir bir fen bilimleri tutum ölçeği geliştirilmesi eğitim için elzem bir durumdur.

Fen bilimleri dersi fenle ilgili temel bilgi ve kavramların öğretilmesinden ziyade fenin öğrencinin yaşantısında yer almasını hedeflemektedir. Bundan dolayı öğrencinin hem bilişsel hem de duyuşsal becerileri dikkate alınır (MEB, 2017). Bilişsel beceriler eğitim öğretim sürecinde sürekli güncellenerek ölçülürken, duyuşsal becerilerin ölçülmesi ihmal edilebilmektedir. Duyuşsal becerileri ölçebilecek geçerli ve güvenilir ölçme araçlarına her zaman ihtiyaç duyulmaktadır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Eğitim öğretim sürecinde öğrencileri tanımak, öğrencilerin derse karşı tutumunu kısa zamanda, pratik ve ekonomik bir yolla en iyi şekilde ölçmek için iyi bir tutum ölçeğine ihtiyaç vardır. Fen bilimleri alanında geçmişte birçok tutum ölçeği çalışması mevcut olduğu literatürden anlaşılmaktadır. Ancak fen bilimleri alanında yaşanan değişim ve gelişimlere bağlı olarak fen bilimlerine yönelik yeni bir tutum ölçeği geliştirme çalışmasının yapılma ihtiyacı ortaya çıkmıştır. 2005 fen öğretim programında fen ve teknoloji okuryazarı ifadesi 2013 fen öğretim programında fen okuryazarı olarak değiştirilmiştir. Fen okuryazarı bireylerin özelliklerine; bütün değişimlerin fen ve doğal çevreyle ilişkisini kavrayabileceğini, fen ve teknoloji meslek sahiplerinin toplumsal sorunların çözümünde önemli bir rol alacağını çizmiştir (MEB, 2013). Fen öğretim programına paralel olarak bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarını bütünleştirerek bu disiplinleri günlük yaşamla ilişkilendirmeyi hedefleyen STEM (Science-Technology-Engineering-Mathematics) eğitimi de fen bilimleri ve matematik gibi derslerin ezberden çıkıp bilgilerin gerçek yaşamda uygulanabilirliği, problem çözme metotlarının geliştirilmesini, merak, araştırma ve yaratıcılık özelliklerinin öne çıkarılmasını hedef almaktadır (Yıldırım, 2016). Yaşanan bu değişimlerin etkisiyle öğrencilerdeki fen bilimleri dersi anlayışını değiştirmesi beklenmektedir. Bu durum öğrencilerin fen bilimleri dersine tutumunu etkilemektedir. Öğrencilerin tutumuna etkisinin ne olduğunu öğrenmek ve bu yenilikleri dikkate alarak bir tutum ölçeğinin hazırlanması araştırmanın önemini ortaya koymaktadır. Çalışmanın amacı güncellenen fen bilimleri dersi öğretim programını ve fen bilimlerinde yaşanan gelişmeleri dikkate alarak öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir.

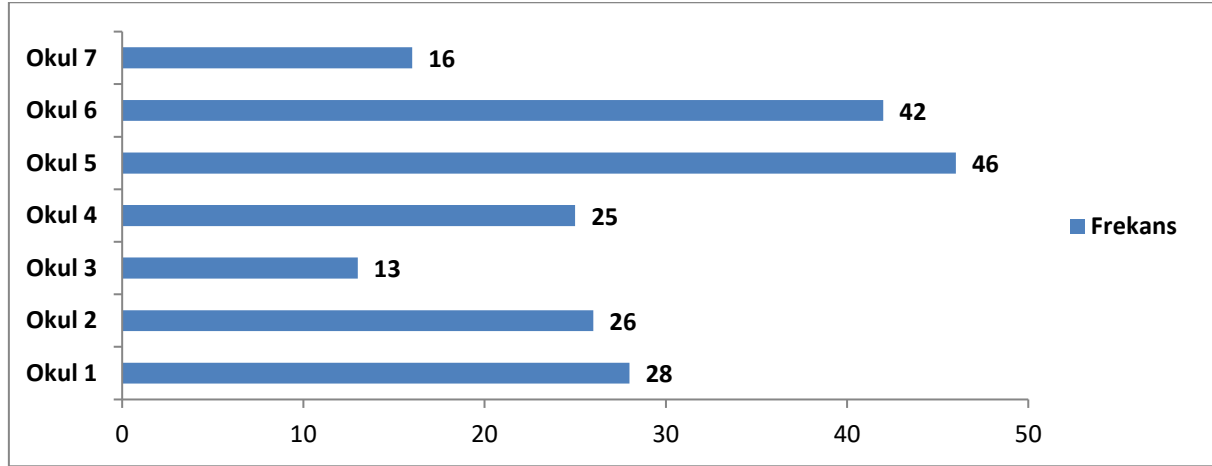
YÖNTEM

Desen

Bu çalışmada nicel araştırma desenlerinden betimsel tarama deseni kullanılmıştır. Çalışma, var olan durumu olduğu gibi betimlediği için tarama özelliği göstermektedir. Tarama araştırması katılımcıların ilgi ve tutumlarının özelliklerini belirlemek için büyük örneklem üzerinde yapılan araştırmalardır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2016).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Erzurum iline bağlı ortaokullarda öğrenim gören ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın evreni geniş olması itibarıyla olasılığa dayalı örnekleme türlerinden grup örnekleme yoluyla çalışma örneklemini oluşturulmuştur. Bu örnekleme türü büyük ölçekli tarama araştırmalarında kullanılan örnekleme türüdür. Grup örnekleme türünde benzer özellik gösteren birimler bir araya getirilir (Balci, 2015). Çalışma örneklemini Erzurum ilinde 7 ayrı ortaokulda okuyan 196 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma yapılan okulların frekans dağılımları Şekil 1' de gösterilmiştir.



Şekil 1. Çalışmanın örneklemi ve frekans dağılımı

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen "Fen Bilimleri Tutum Ölçeği" kullanılmıştır (EK-1). Bu ölçeğin geliştirilmesi için öncelikle literatür taraması yapılmış ve öğrencilerin duyu ve düşünceleri görüşme yoluyla dikkate alınmıştır. Fen bilimleri dersine yönelik tutum ölçeği çalışmaları ve bu konuda izlenen bilimsel yöntem basamaklarını anlatan literatür incelenmiştir (Bıkmaz, 2001; Bindak, 2005; Büyüköztürk et al., 2016; Ekici, 2002; Kan & Akbaş, 2005; Karasar, 2013; Şimşek, 2002; Tavşancıl, 2002). Fen Tutum Ölçeğinin geliştirilmesinde Büyüköztürk ve diğerleri (2016) tarafından önerilen aşamalar kullanılmıştır. Bu aşamalar; problemi tanımlama; amaç ve soru belirleme, madde yazma; taslak ve form oluşturma, uzman görüşü alma; ön uygulama formu oluşturma, ön uygulama, analizler ve ölçeğe son şeklini vermedir.

Verilerin Analizi

Ölçek Formunun Geliştirilmesi: Araştırmada öğrencilerin görüşlerinin ortaya konulması için; öğretmenlerin fen bilimleri dersi öğretim programında yer alan yöntem ve teknikleri nasıl uyguladıkları ve fen bilimleri dersi öğretim programındaki yenilikleri dikkate alıp almadıkları temel referans noktası olarak ele alınmıştır. Bu doğrultuda, ortaokul öğrencileri ile dersin işlenişi, konunun içeriği ve günlük yaşamla ilişkilendirilmesi bağlamında görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmeler sonucunda ve yapılan literatür incelemesi doğrultusunda araştırmacının problemi ortaya konulmuştur. Görüşmelerden ve literatürden faydalanılarak araştırmacılar tarafından beyin fırtınası tekniği ile probleme yönelik 36 maddeden oluşan bir ölçek türetilmiştir. Aynı anlama gelen ve çalışmanın amacına hizmet etmeyecek nitelikteki 10 madde araştırmacılar tarafından çıkarılmıştır. Daha sonra ölçek temel olarak iki bölüme ayrılmıştır. Birinci bölümde öğrencilerin günlük hayatta derslere karşı tutumunu etkileyen demografik (cinsiyet, sınıf seviyesi, anne baba eğitim durumu) özelliklerine ait bilgilere, ikinci bölümde ise görüşmeler ve literatür ışığı altında fen programında daha önceki uygulamalardan farklı olan uygulamaları ve programın getirdiği reformları içeren maddelere yer verilmiştir. Ölçeğin kapsam geçerliliğinin sağlanması amacıyla fen eğitimi alanında 3 uzmanın görüşlerine başvurulmuştur. Görüşler doğrultusunda 4 maddenin uygulama için gereksiz olduğu belirtilmesi sonucunda ölçekten 5. 12. 15. 26. maddeler kapsam geçerliliği bakımından tekrar eden maddeler olduğu için çıkarılmıştır. Ölçek formunun madde sıraları yeniden düzenlenerek 22 maddelik bir ölçek haline getirilmiştir. Ölçeğin yazım ve dil açısından kontrol edilmesi için ise 2 Türkçe öğretmenin görüşüne başvurulduktan sonra ölçek pilot uygulama için hazır hale getirilmiştir. Pilot uygulama 76 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Ölçekte eğilim seçenekleri olarak likert tipi dereceleme yaklaşımı dikkate alınarak hazırlanmıştır. Ölçekte eğilim seçenekleri olarak “Kesinlikle katılıyorum”, “katılıyorum”, “kısmen katılıyorum”, “katılmıyorum” ve “kesinlikle katılmıyorum” biçiminde 5’li likert tipi maddeler kullanılmıştır. Ölçek maddelerinden fen bilimleri ilişkin olumlu görüş ifade eden maddelerin likert derecelerine karşılık gelen puanlar ($4/5 = 0.8$); Kesinlikle katılıyorum: 5 (4.20-5.00), Katılıyorum: 4 (3.40-4.19), Kısmen Katılıyorum: 3 (2.60-3.39), Katılmıyorum: 2 (1.80-2.59), Kesinlikle katılmıyorum: 1 (1.00-1.79) şeklinde puanlanmıştır. Ölçeğin ortaokulda öğrenim gören 201 öğrenciye uygulanmıştır. 201 öğrenciden 196 öğrencinin formları değerlendirmeye alınmıştır (EK-1)

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde madde analizi, açımlayıcı faktör analizi, doğrulayıcı faktör analizi ve güvenilirliğe yönelik bulgular sunulmuştur.

Madde Analizine Yönelik Bulgular

Araştırma kapsamında 196 öğrencinin formları değerlendirmeye alınmıştır. Değerlendirme sonrasında faktör analizine başlamadan önce maddelerin güvenilirlik testleri yapılmıştır. Test sonucu Cronbach Alpha değeri $\alpha = 0.891$ olarak bulunmuştur. Yapılan güvenilirlik testleri sonucu negatif değer çıkan 15.(-.140) ve 22.(-.054) maddeler testten çıkarılmıştır. Bu maddelerin çıkarılmasıyla ölçeğin güvenilirliğindeki değişim incelenmiş ve Cronbach Alpha değerinin $\alpha = 0.926$ olduğu görülmüştür. Testteki bu farklılık güvenilirliğe hizmet etme açısından kayda değer olduğu için maddelerin testten çıkarılmasına karar verilmiştir. Yirmi maddeyle açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Maddeler arasındaki ilişkilerden hareketle faktörler oluşturulurken ilk etapta aynı yapı ya da niteliğe yönelik görüş ifadelerini içeren maddeleri bir araya getirerek anlamlandırmayı kolaylaştırmak amacıyla faktör analizine başvurulmuştur. Faktör analizi çalışmalarının ilk adımında, ölçek uygulamasından elde edilen veriler Kaiser-Meyer- Olkin (KMO) ve Bartlett's testleri ile test edilmiştir. Yapılan testler sonucunda elde edilen değerler Tablo 1'de görüldüğü gibidir.

Tablo 1
Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Uyumu		.857
Bartlett's Küresellik Testi	χ^2	1426.892
	Sd	528
	p	.000

Tablo 1'de görüldüğü üzere, hesaplanan örneklemin yeterliliği uyum ölçüsü değeri (KMO) 0.857 olarak bulunmuştur. Bu değer kritik değer olarak kabul edilen 0.60'ın (Büyüköztürk, 2007) üzerinde olduğu görülmektedir. Aynı veriler için hesaplanan değerlerin faktör analizine uygunluğu ise 1426.892 olup.05 düzeyinde anlamlıdır. Elde edilen bu bulgular uygulamadan elde edilen verilerin faktör analizi yapılabileceğini göstermektedir.

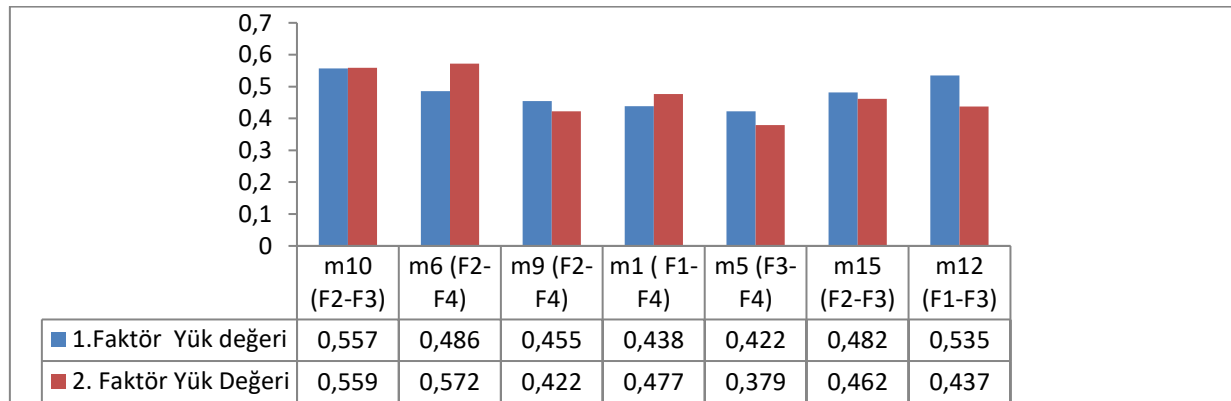
Açımlayıcı Faktör Analizine Yönelik Bulgular

KMO ve Bartlett Küresellik Testi sonuçları uygun olduğundan ön uygulama formunda yer alan 20 maddeyle ilgili veriler açımlayıcı faktör analizine tabi tutulmuştur. Ölçülen özellikle ilişkili faktörler belirlenmeye çalışılmıştır. Faktörlerin belirlenmesi sürecinde temel bileşenler faktör analizi ve varimax döndürme yöntemi kullanılmıştır. Maddelerin 0.30'dan küçük yük değeri aldığımda hiçbir faktöre hizmet etmediği kabul edilmektedir. Ayrıca iki faktör arasındaki yük değerleri farkı .1 olan maddelerde (binişik maddeler) her iki faktöre hizmet ettiği için ölçek maddesi olarak kullanılmamaktadır (Kalaycı, 2008). Yapılan işlemler sonucunda faktör yük değerlerinin incelenmesiyle:

* Uygulama formunda yer alan yük değeri 0.30'dan küçük olan maddeler

* İki faktöre birden hizmet eden maddelerden yük değerleri farkı .1 den az olan maddeler (binişik maddeler) sırasıyla çıkarılmıştır.

Çıkarılan maddeler ve hangi faktörlere hizmet ettikleri Şekil 2'de gösterilmiştir.



Şekil 2. Binişik maddeler ve hizmet ettiği faktörler

Faktör analiz sonuçları Rotated Component Matrix tablosundan incelenmiştir. Analizinin birinci aşamasında maddeler beş faktör altında toplanmıştır. Tabloya göre 13. maddenin yük değeri .249 olduğu görülmüştür. Bu değer hiçbir faktöre hizmet etmediği için çıkarılmıştır. 10. madde ise ikinci faktöre .557, üçüncü faktöre .559 yük değeri ile hizmet etmiştir. Bu madde binişik madde olduğu için testten çıkarılmıştır. 6. madde ise ikinci faktöre .486, dördüncü faktöre .572 yük değerinde hizmet etmiştir. Bu

madde de testten çıkarılmıştır. Daha sonra 9. maddenin ikinci faktöre .455, dördüncü faktöre .422 yük değerinde hizmet ettiği görülmüş bu madde de binişik madde olduğu için çıkarılmıştır. Faktör analizinin birinci aşamasında toplam 4 madde çıkarılmıştır. Kalan 16 madde ile ikinci kez faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda maddeler 4 faktör altında toplanmıştır. 1. maddenin birinci faktöre .438, 1. maddenin dördüncü faktöre .477 yük değeri ile hizmet ettiği görülmüştür. Bu madde binişik madde olduğu için testten çıkarılmıştır. Aynı şekilde 5. madde üçüncü faktöre .422, dördüncü faktöre ise .379 yük değeri ile hizmet etmiştir. Binişik madde olduğu için bu madde de ölçekten çıkarılmıştır. İkinci analiz sonucunda iki madde daha ölçekten aynı gerekçeyle çıkarılmıştır. 14 madde ile üçüncü defa faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda maddeler üç faktör altında toplanmıştır. 15. madde ikinci faktöre .482, üçüncü faktöre .462 yük değeri ile hizmet etmiştir. Binişik madde ölçekten çıkarılmıştır. Daha sonra dördüncü defa faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonucu yine maddeler üç faktör altında toplanmıştır. 12. madde birinci faktöre .535, üçüncü faktöre ise .437 yük değeri ile hizmet ettiği için bu madde de ölçekten çıkarılmıştır. Kalan 12 madde ile beşinci kere faktör analizi yapılmış yük değerleri incelendiğinde binişik madde bulunamamış ve maddeler üç faktör altında toplanmıştır. Faktör analizi sonucunda faktör yük değerleri ve açıkladığı varyans değerleri Tablo 2' de gösterilmiştir.

Tablo 2

Faktör Yük Değerleri ve Faktörlerin Açıkladığı Varyanslar

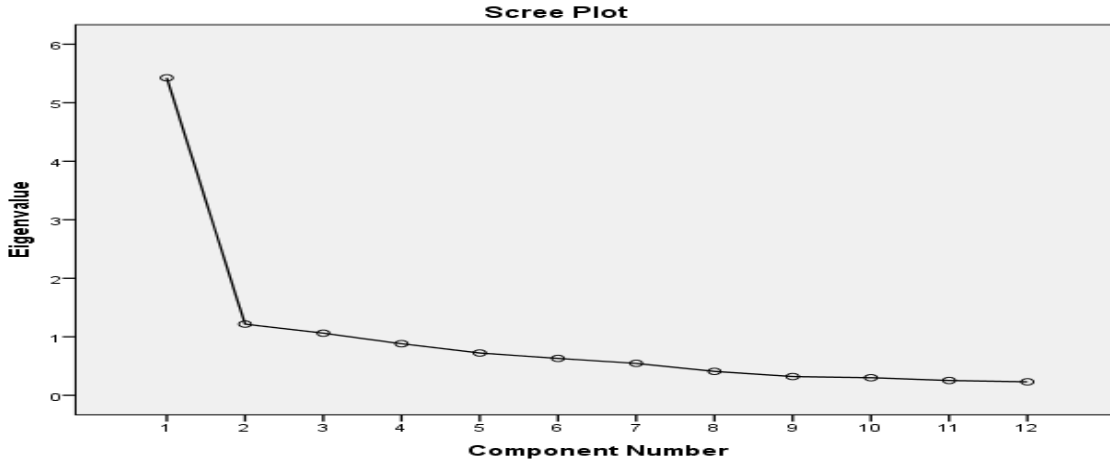
FAKTÖR	Maddeler	Yük Değeri	Açıkladığı Varyans (%)
Fen bilimleri dersinde kullanılan yöntemler hakkında öğrenci tutumu	m19	.815	25.552
	m21	.704	
	m17	.688	
	m8	.617	
	m20	.595	
Fen bilimleri dersinin günlük hayattaki yeri hakkında öğrenci tutumu	m16	.540	22.522
	m2	.780	
	m18	.746	
	m4	.689	
Fen bilimleri dersi içeriğine yönelik tutumu	m14	.660	16.127
	m11	.843	
	m7	.783	

Tablo2 incelendiğinde, ölçeğin uygulama formunda yer alan maddelerinin 3 temel faktörle açıklanabildiği görülmektedir. Birinci faktör içinde yer alan maddeler; öğrencilerin fen dersine işbirliği yaparak çalışma, arkadaşlarıyla beraber çalışma, derste verilen ödevler, dersle ilgili projeler yapma, deneyler yapma ve dersle ilgili mesleklere ilişkin tutumları belirlenmeye çalışılmıştır. Dolayısıyla birinci faktör “Fen bilimleri dersinde kullanılan yöntemler hakkında öğrenci tutumu” şeklinde adlandırılmıştır. Birinci faktör 6 maddeden oluşmaktadır. Öz değerleri .540 ile .815 arasında değişen değerlere sahip maddelerden oluşan bu faktörün açıkladığı varyans ise % 25.552’tür.

İkinci faktör kapsamındaki maddeler incelendiğinde; Fen bilimleri dersini günlük hayatın bir parçası olduğu, günlük hayatta karşılaştıkları problemleri çözmeye, çalışma durumları ve ders kaynaklarına ilişkin tutumlarına ilişkin ifadeler içerdiği için ikinci faktör “Fen bilimleri dersinin günlük hayattaki yeri hakkında öğrenci tutumu” biçiminde adlandırılmıştır. Bu faktör .780 ile .660 arasında değişen öz değerlere sahip 4 maddeden oluşmaktadır. Söz konusu faktörün açıkladığı varyans ise % 22.522’dir.

Üçüncü faktörde yer alan ifadeleri incelendiğinde; Fen bilimleri ders kitabına ilişkin etkinliklerde teknolojinin yerini ve fen bilimleri dersinin diğer derslerle olan ilişkisine karşı tutumları yer almaktadır.

Bu sebeple bu faktör “Fen bilimleri dersi içeriğine yönelik tutumu” şeklinde adlandırılmıştır. 3 maddeden oluşan bu faktörde maddelerin öz değerleri .743 ile .883 arasında değişmektedir. İlgili faktörün açıkladığı varyans ise % 16.127’dir. Ölçek faktörlerinin açıkladığı toplam varyans % 64.201 olarak hesaplanmıştır. Bu varyans değeri maddelerin ölçeği yeterli derecede açıkladığını göstermektedir. Şekil 3’de verilen faktörlere ait öz değer çizgi grafiğini içeren şekilden de anlaşılacağı gibi; üçüncü faktörden sonra bir düşüş olması ve öz değeri 1’den büyük üç faktör olması nedeni ile ölçeğin üç faktörlü olabileceği düşünülmüştür.



Şekil 3. Faktör özdeğerleri

Faktör özdeğerlerine ait Şekil 3 ile Tablo 2’deki yük değerleri incelendiğinde ölçeğin üç faktörden oluştuğu teyit edilmiştir. Ölçekte yer alan faktörler arasındaki korelasyonel ilişkiler ise Tablo 3’de gösterilmiştir.

Tablo 3

Ölçek Puanları ile Ölçüt Arasındaki Korelasyon Analiz Sonuçları

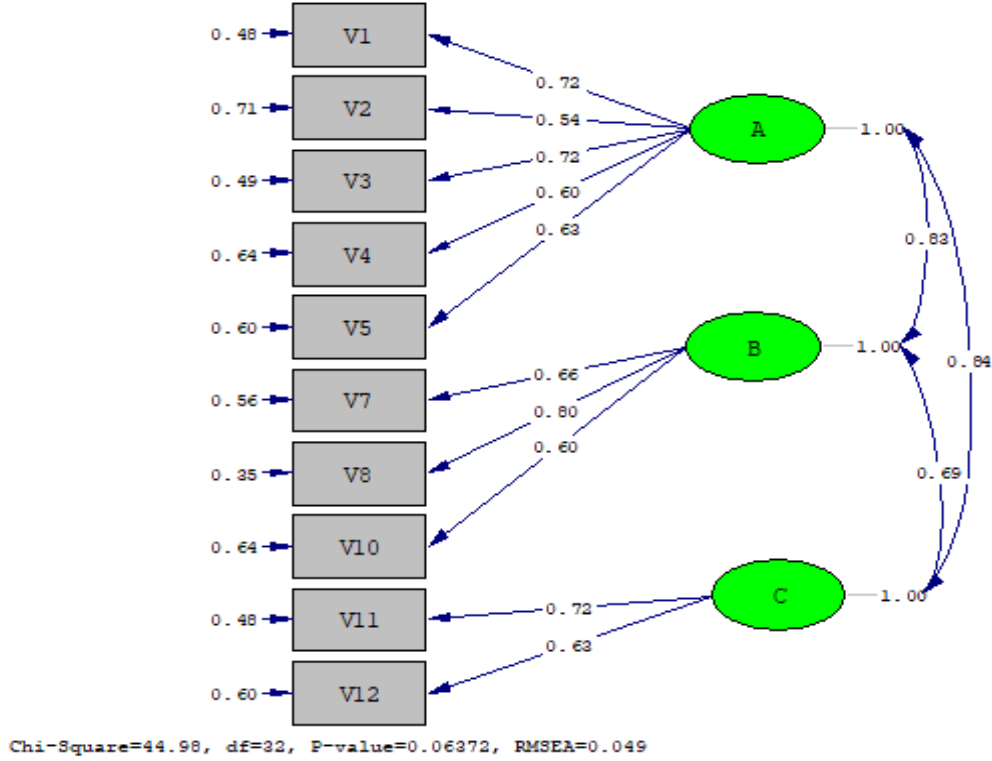
		Faktör-1	Faktör-2	Faktör-3
Faktör-1	r	1	.607	.541
	p	-	.000	.000
Faktör-2	r	.607	1	.498
	p	.000	-	.000
Faktör-3	r	.541	.498	1
	p	.000	.000	-

Korelasyon katsayısının mutlak değer anlamında, .70-1.00 arasında değer alması yüksek; .69-.30 arasında değer alması orta; .29-.00 arasında olması ise, düşük düzeyde bir ilişki olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk, 2007). Tablo 3’e göre; birinci faktörle ikinci faktör arasındaki ilişki ($r=.607$) orta düzeydedir. Birinci faktörle üçüncü faktör arasındaki ilişkisi de ($r=.541$) orta düzeydedir. İkinci faktörle üçüncü faktör arasındaki ilişki ($r=.498$) orta düzeydedir.

Doğrulamalı Faktör Analizine Yönelik Bulgular

Çalışmada açıklayıcı faktör analizi sonucunda geliştirilen Fen Tutum Ölçeğinin üç faktörlü yapısının örneklem verisine uyum göstermesini belirlemek için 170 sekizinci sınıf öğrencisine uygulama yapılmıştır.

(Şekil 1). Elde edilen veriler üzerinden doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analiz sürecinde ölçeğe her bir faktör ve kapsadığı maddeler faktör isimlerine uygun olacak şekilde kodlandırılmıştır. Buna göre birinci faktöre ait maddeler V1...V6, ikinci faktöre (ait maddeler V7...V10 ve üçüncü faktöre ait maddeler V11,V12 şeklinde kodlanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda birinci faktördeki V6 (t=.08) ve ikinci faktördeki V9 (t=.50) maddelerinin t değerleri düşük olduğu için doğrulayıcı faktör analizi yaparken çıkarılmıştır. Oluşan doğrulayıcı faktör analiz modeli Şekil 4’de gösterilmiştir.



Şekil 4. Fen tutum ölçeği için doğrulayıcı faktör analiz modeli

Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda hesaplanan uyum indekslerine ait değerlerin yorumlanmasında Chiang ve Liu (2014) dikkate alınarak, bu değerlerin ileri sürdüğü ölçütler dikkate alınarak, ölçeğe ait uyum indeksleri Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4
Fen Tutum Ölçeğine Ait Uyum İndeksleri

Uyum İndeksleri	Ölçüt	Değer	Sonuç
Kesin Uyum İndeksi			
χ^2	$p > .05$	44.98	İyi
sd	-	32	-
GFI	$\geq .90$	.95	İyi
AGFI	$\geq .90$	.91	İyi
SRMR	$\leq .08$	.04	İyi
RMSEA	$\leq .08$	.04	İyi
Görelî Uyum İndeksi			
NFI	$\geq .90$	.96	İyi
NNFI	$\geq .90$	.98	İyi
RFI	$\geq .90$	.94	İyi
IFI	$\geq .90$	.99	İyi
CFI	$\geq .90$	.99	İyi
Sıkı Uyum İndeksi			
PGFI	$\geq .50$	.55	İyi
PNFI	$\geq .50$	.68	İyi

Tablo 4 görüldüğü gibi 10 maddeden oluşan üç faktörlü ölçeğin yapısına ilişkin olarak incelenen ki kare ($\chi^2=44.98$) ve serbestlik derecesi ($sd=32$) istatistiğinin anlamlı olmadığı ($p < .01$) gözlenmiştir. χ^2 değerinin anlamlı çıkması istenmeyen bir durumdur. Chiang ve Liu (2014)'nin belirlediği ölçütlere göre fen tutum ölçeğinin uyum indeksleri iyi derecede çıkmıştır.

Ölçeğin Güvenirliğine Ait Bulgular

Ölçeğin yapı geçerliği sağlandıktan sonra kalan maddeler üzerinden yapılan ölçeğin güvenilirlik analizi sonucu iç tutarlık katsayısı $\alpha = .862$ olduğu görülmüştür bu sonuç alt boyutlar için gerekli güvenilirlik değerlerinin de iyi seviyede olduğu görülmüştür. Ölçekteki her bir faktörün güvenilirlikleri hesaplanmıştır. Kalaycı (2008)'ya göre alfa katsayısına bağlı olarak güvenilirlik katsayı yorumları;

- 0.00 < α < 0.40 Ölçek güvenilir değildir,
- 0.40 < α < 0.60 Ölçek düşük güvenilirliktedir.
- 0.60 < α < 0.80 Ölçek oldukça güvenilirirdir.
- 0.80 < α < 1.00 Ölçek yüksek düzeyde güvenilirirdir.

İlgili maddeler çıkarıldıktan sonra edilen faktörlerin güvenilirlik katsayı sonuçlarından elde edilen bulgular Tablo 5'de yansıtılmıştır.

Tablo 5
Faktörlerin (Cronbach's Alpha) Katsayıları

Faktör No	Faktör Adı	Faktörlerin Güvenirlikleri (Cronbach's Alpha)
1	Fen bilimleri dersinde kullanılan yöntemler hakkında öğrenci tutumu	.782
2	Fen bilimleri dersinin günlük hayattaki yeri hakkında öğrenci tutumu	.718
3	Fen bilimleri dersi içeriğine yönelik tutumu	.640

Tablo 5’de görüldüğü üzere “Fen bilimleri dersinde kullanılan yöntemler hakkında öğrenci tutumu” faktörünün Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı $\alpha = .782$ ’dir. “Fen bilimleri dersinin günlük hayattaki yeri hakkında öğrenci tutumu” faktörünün Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı $\alpha = .718$ ’dir. “Fen bilimleri dersi içeriğine yönelik tutumu” faktörünün Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı $\alpha = .640$ ’dır. Kalaycı (2008)’e göre faktörler oldukça düzeyde güvenilirlerdir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Eğitimde yapılan reformların öğrencilerin duygu, düşünce ve tutumlarını etkilediği bir gerçektir. Yaşanan bu gelişmelere paralel olarak fen bilimleri alanında öğrencilerin tutumlarını ölçmek için ölçek geliştirme çalışmaları yapılmaktadır (Açıkgöz, 1992; Altınok, 2004; Altınok & Açıkgöz, 2006; Aydoğdu & Kesercioğlu, 2005; Baş & Beyhan, 2017; Berberoğlu, 1990; Bilgin & Geban, 2004; Fidan, 1996; Gürkan & Gökçe, 2000; Kayrı et al., 2014; Kenar & Balcı 2012; Mordi, 1991; Morgan, 1995; Mutlu, 2005; Usta, 2006; Yeşilyurt, Kurt & Temur, 2005; Zacharias & Barton, 2004). Çalışmada öğrencilerin fen bilimleri dersine ilişkin tutumlarını ölçmek için geçerli ve güvenilir tutum ölçeği geliştirilmiştir. Öğrencilerin dersteki akademik başarılarıyla tutumları arasında doğru orantılı bir ilişki olduğu bilinmektedir (Altınok, 2004; Dieck, 1997; Martinez, 2002). Bu bakımdan öğrencilerin fen bilimleri alanına karşı tutumu fen eğitimi açısından büyük önem taşır.

Ölçekte verilerin analize uygunluğu KMO katsayısı ve Barlett Testi ile incelenmiştir. KMO değeri 0.857 ve Barlett testi sonucu anlamlı $p = .000$ olarak bulunmuştur ($p < .05$). Ki kare değeri =1426.892, Sd: .528 olduğu görülmüştür (Tablo 1). Ortaya çıkan bu değerler verilerin açımlayıcı faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir. Çalışmada yapılan analizler sonucunda ölçeğin 3 faktör ve 12 maddeden oluşmuştur. Ölçeğin birinci faktöründe 6 madde, ikinci faktöründe 4 madde, üçüncü faktöründe ise 2 madde yer almaktadır. Yapılan araştırmalar bakıldığında benzer madde sayısı ve faktör sayısına sahip araştırmalar bulunmaktadır (Kenar & Balcı 2012; Sarıtaş & Süral, 2008). Bunun yanı sıra üç faktörün puanları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için pearson korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Ölçekteki faktörlerin arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan korelasyonel çalışmada Tablo-3’e göre üç faktör arasında orta düzeyde ilişki olduğu görülmüştür. Geliştirilen Fen Tutum Ölçeğinin üç faktörlü yapısının örneklem verisine uyum göstermesini belirlemek için aynı veriler üzerinden doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır (Şekil 4). Faktörlerin ve ölçeğin güvenilirlik katsayılarına bakıldığında ölçeğin kullanılabilir ölçek güvenilirliğine sahip olduğu görülmüştür (Tablo-4). Literatürde ilgili çalışmalar incelendiğinde; Sarıtaş & Süral (2008) tarafından hazırlanan fen ve teknoloji öğretimi dersine yönelik tutum ölçeğinde faktör yüklerinin .53 ile .82 arasında değiştiği ve 11 maddeden oluştuğu görülmektedir. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı (Cronbach alpha) $\alpha = 0.88$ çıkmıştır. Kenar & Balcı (2012) tarafından geliştirilen fen ve teknoloji dersine yönelik tutum ölçeğinin ise madde yük değerleri. 40 ile .71 arasında değer aldığı ve 12 maddeden oluşmuştur. Ölçeğin iç tutarlık katsayısının (Cronbach alpha) $\alpha = 0.862$ olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Balım & Aydın (2009)’in fen ve teknolojiye yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışmasında madde yük değerleri .40 ile .71 arasında olup, iç tutarlık katsayı (Cronbach alpha) $\alpha = .94$ ’tür.

Literatürde incelenen fen tutum ölçekleri ile çalışmada oluşturulan fen bilimleri ölçeğinde geçerlik ve güvenilirlik açısından bir birine yakın değerler çıktığı görülmektedir. Ancak ölçek maddelerinin içerik bakımdan literatürdeki diğer ölçeklerden ayrılmaktadır. Sonuç olarak çalışmada içerik bakımından güncel, geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmiştir.

Öğrencilerin fen bilimler dersine yönelik tutumları çalışmada geliştirilen ölçek ile farklı çalışma evrelerinde ölçülebilir. Geliştirilen bu ölçek ile yeni öğretim programının öğrenciler üzerinde

oluşturduğu etkiyi kolaylıkla gösterebilir. Fen Bilimleri tutum ölçeği yeni öğretim programının amaçlarını ve içeriğini gerçekleştirme noktasında bir yenilik sağlayabilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, A. (1992). *İşbirlikli öğrenme kuram, uygulama, araştırma*. Malatya: Uğurel Matbaası.
- Altınok, H. (2004). Öğretmenlerin fen öğretimine yönelik tutumlarına ilişkin öğrenci algıları ve öğrencilerin fen bilgisi dersine yönelik tutum ve güdüleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 1-8.
- Altınok, H., & K. Ü. Açıkgöz (2006). İşbirlikli ve bireysel kavram haritalamanın fen bilgisi dersine yönelik tutum üzerindeki etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 21-30.
- Aydoğdu, M., & Kesercioğlu, T. (2005). *İlköğretimde fen ve teknoloji öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Balcı, A. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Balım, A. G., & Aydın, H. S. G. (2009). Fen ve teknolojiye yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25), 33-41.
- Baş, G., & Beyhan, Ö. (2017). Sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımının öğrenenlerin akademik başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 137-162.
- Berberoğlu, G. (1990). Kimyaya ilişkin tutumların ölçülmesi. *Eğitim ve Bilim*, 14(76), 16-27.
- Bıkmaz, H. F. (2001). *İlköğretim 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin fen bilgisi dersindeki başarılarını etkileyen faktörler* (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bilgin, İ., & Geban, Ö. (2004). İşbirlikli öğrenme yöntemi ve cinsiyetin sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının fen bilgisi dersine karşı tutumlarına, fen bilgisi öğretimi 1 dersindeki başarılarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 9-18.
- Bindak, R. (2005). İlköğretim öğrencileri için matematik kaygı ölçeği. *Fırat Üniversitesi Fen ve Mühendislik Bilimleri Dergisi*, 17(2), 442-448.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı (8. Baskı)*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö, E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Chiang, W.W., & Liu, C. J. (2014). Scale of academic emotion in science education: development and validation. *International Journal of Science Education*, 36(6), 908-928.
- Demirel, Ö. (2001). *Eğitim sözlüğü*. Ankara: Pegem Yayıncılık
- Dieck, R.H. (1997). Measurement uncertainty models. *ISA Trans.* 36(1), 29-35.
- Ekici, G. (2002). Biyoloji öğretmenlerinin laboratuvar dersine yönelik tutum ölçeği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(22), 62-66.
- Fidan, N. (1996). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Alkım Yayınevi.
- Gök, T., & Sılay, İ. (2008). The effects of problem-solving strategies teaching on problem-solving attitude, in the cooperative learning groups in physics education. *Journal of Theory and Practice in Education*, 4(2), 253-266.
- Gücüm, B. (1998). Fen bilimlerinin oluşumu, gelişimi ve fen bilgisi, S. Yasar, (Ed.), *Fen bilgisi öğretimi (1-11)*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Gürkan, T., & Gökçe, E. (2000). *İlköğretim öğrencilerinin fen bilgisi dersine yönelik tutumları*. IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi Bildiri Kitabı, 6-8 Eylül: 188- 192.
- Hendrickson, A. B. (1997). *Predicting student success with the learning and study strategies 14. inventory (LASSI)* (Yüksek Lisans Tezi), Iowa State Üniversitesi, IOWA, ABD.
- İlgaz, G. (2006). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin fen bilgisi dersine yönelik tutumları ve kullandıkları öğrenme stratejileri* (Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

- Jewett, T. O. (1996). "And they is us": gender issues in the instruction of science. Information analyses. ERIC. ED402202.
- Kaf-Hasırcı, Ö. (2004). *İlköğretim 3. sınıf hayat bilgisi dersinde görsel öğrenme stillerine göre düzenlenen öğretimin öğrencilerin akademik başarısına etkisi* (Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1988). *İnsan ve insanlar*. İstanbul: Evrim Basım Yayım Dağıtım.
- Kalaycı, Ş. (2008). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- Kan, A., & Akbaş, A. (2005). Lise öğrencilerinin kimya dersine yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 227-237.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kayri, C. Elkonca, F. Şevgin, H. & Ceyhan, G. (2014) Ortaokul öğrencilerinin fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlarının CHAID analizi ile incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi*. 4(1), 301-316.
- Kenar, İ., & Balcı, M. (2012). Fen ve teknoloji dersine yönelik tutum ölçeği geliştirme: İlköğretim 4 ve 5. sınıf örneği. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (34), 201-210.
- MEB. (2013). *Fen eğitim programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (2017). *Fen eğitim programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Mordi, C. (1991). Factors associated with pupils' attitudes toward science in Nigerian primary schools. *Research in Science and Technological Education*, 9, 39-49.
- Morgan, C. T. (1995) Tutumlar ve önyargı. S. Karakaş (Ed.), *Psikolojye Giriş* (ss. 362-382). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları.
- Mutlu, M. (2005). Öğrenme stillerine dayalı fen bilgisi öğretimi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 1-23.
- Nuhoğlu, H., & Yalçın, N. (2004). Fizik laboratuvarına yönelik bir tutum ölçeğinin geliştirilmesi ve öğretmen adaylarının fizik laboratuvarına yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 5(2), 317- 327.
- Osborne, J., Simon, S., & Collins, S. (2003). Attitudes towards science: A review of the literature and its implications. *International Journal of Science education*. 25(9), 1049-1079.
- Sarıtaş, E., & Süral, S. (2008). Fen ve teknoloji öğretimi dersine yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 1(2). 201-213.
- Shringley, R.L. (1988). Defining attitude for science educator. *Journal of Research in Science Teaching*. 25(8), 659-678.
- Simpson, R.D., Koballa, T.R.Jr., Oliver, J.S., & F.E. Crawley. (1994). Research on the affective dimension of science learning. D. White (Ed). *Handbook of Research on Science Teaching and Learning*. New York: MacMillan Publishing Company. 211-235.
- Şimşek, N. (2002). *Kimya eğitimine yönelik bir tutum ölçeği hazırlanması ve buna yönelik çeşitli değerlendirmelerin yapılması* (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Tezbaşaran, A. (1996). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Usta, A. (2006). *İlköğretim fen bilgisi derslerinde öğrenme stilline dayalı öğretim etkinliklerinin öğrenci erişimi ve tutumlarına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yaşar, Ş., & S. Anagül, Ş. (2008). İlköğretim beşinci sınıf fen ve teknoloji dersi tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 8(2), 223-236.
- Yeşilyurt, M., Kurt, T., & Temur, A. (2005). İlköğretim fen laboratuvarı için tutum anketi geliştirilmesi ve uygulanması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 17, 23-37.
- Yıldırım, B. (2016). *7. Sınıf fen bilimleri dersine entegre edilmiş fen teknoloji mühendislik matematik (STEM) uygulamaları ve tam öğrenmenin etkilerinin incelenmesi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Zacharias, Z., & Barton, A.C. (2004). Urban middle-school students' attitudes toward a defined science. *Science Education, 88*, 197-222.

EK-1
FEN TUTUM ÖLÇEĞİ

Değerli Öğrenciler,

Bu ölçek ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersine karşı tutumunu belirlemek amacıyla düzenlenmiştir. Sorulara vereceğiniz cevaplar sadece istatistiksel veri olarak kullanılacaktır. Bu yüzden isminizi vermeniz gerekmemektedir. Ölçekteki soruları içtenlikle cevaplamanız araştırmanın amacına ulaşmasında etkili olacaktır. Lütfen ölçekte boş soru bırakmayınız. İlgilerinizden dolayı teşekkür ederim.

BÖLÜM-I
1-Cinsiyetiniz:
 Kız Erkek

2-Fen yazılısında aldığınız yazılı notları ortalaması:
 0-44 45-54 55-69 70-84 85-100

3-Anne ve Babanızın Öğrenim Durumu:

	Anne	Baba
Okuma yazma bilmiyor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
İlköğretim	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Use	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Üniversite	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Üsans Üstü	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

BÖLÜM-II
-Fen Bilimleri Dersi Yöntem Tekniklerine karşı Tutumu-

MADDELER	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1.Fen Bilimleri dersine arkadaşlarımla beraber çalışmak hoşuma gidiyor					
2. Fen Bilimleri dersinde arkadaşlarımla çalışmak bireysel çalışmaktan daha eğlenceli geliyor.					
3. Fen Bilimleri dersi ödevlerini yapmak eğlenceli geliyor.					
4. Fen Bilimleri dersinde proje yapmak diğer bilim dallarını da ilgilendirdiği için hoşuma gidiyor					
5. Fen Bilimleri dersinde yaptığımız deneyler matematik, mühendislik gibi alanlara olan ilgimi artırıyor.					
6. Fen Bilimleri dersi fen ile ilişkilendirilen bilim dallarına (Matematik, mühendislik) olan ilgimi artırıyor.					

- Fen Bilimleri Dersinin Günlük Hayatla İlişkilendirilmesine karşı Tutumu-

MADDELER	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
7. Fen bilimleri dersini günlük hayatın bir parçası olarak görüyorum					
8. Fen Bilimleri dersinde öğrendiğim bilgilerin günlük hayatta teknolojiyi kullanırken karşılaştığım problemleri çözmeye bana yardımcı olduğunu düşünüyorum					
9. Fen Bilimleri dersine günlük hayatta kullandığımız teknolojiyle ilişkilendiriyorum.					
10.Fen dersinde araştırma yaparken ders kaynaklarına kolaylıkla ulaşabiliyorum.					

-Fen Bilimleri Dersi İçeriğine Yönelik Görüşler-

MADDELER	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
11. Fen bilimleri ders kitabı etkinlikleri teknolojiyi kullanmaya gerektiriyor.					
12. Fen Bilimleri dersinin konularını diğer bilim dallarıyla ilişkilendirebilmek ilgimi çekiyor.					

The Effect of Principals' Base of Power on Teachers' Attitude Towards the Profession

Ahmet KARAKAŞ

Kilis 7 Aralık University, Kilis – TURKEY

Metin KIRBAÇ

İnönü University, Malatya – TURKEY

Article History

Submitted: 06.04.2019
Accepted: 02.05.2019
Published Online: 09.10.2019

Keywords

Bases of Power
Professional Attitude
Phenomenography



DOI:10.29129/inujgse.550283

Abstract

Purpose: The aim of this research is, to reveal how many conceptions of a principal can be related to the basis of power (source), to show the effect of different ways of conception on teachers' professional attitudes and to examine conceptions in the context of the relevant field.

Design & Methodology: In this study, a phenomenographic design was used within the scope of qualitative research methodology. The research covers 14 teachers in the province of Malatya during the 2018-2019 education period (The study group was selected by maximum sampling approach). The acquisition of the research data was conducted through face-to-face interviews.

Findings: As a result of the phenomenological analysis of interviews, it was seen that the power basis of the principals was perceived in eight different ways; impersonal coercive power, personal coercive power, legitimate position power, personal reward power, impersonal reward power, direct informational (persuasive) power, negative expert power and legitimate power of reciprocity.

Implications & Suggestions: As a result of the research findings, it was concluded that the attitude towards the profession was affected by the power bases used. This research can provide benefits to principals in developing a healthy perspective on effective power foundations in school management with the findings of how teachers perceive the foundations of power in school management process.

Müdürlerin Güç Temelinin Öğretmenlerin Mesleğe Yönelik Tutumuna Etkisi

Ahmet KARAKAŞ

Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Kilis – TÜRKİYE

Metin KIRBAÇ

İnönü Üniversitesi, Malatya – TÜRKİYE

Makale Geçmişi

Geliş: 06.04.2019
Kabul: 02.05.2019
Online Yayın: 09.10.2019

Anahtar Sözcükler

Güç Temelleri
Mesleki Tutum
Fenomenografi



DOI:10.29129/inujse.550283

Öz

Amaç: Bu fenomenografik araştırmanın amacı, kamuya ait okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin ifadelerinden yola çıkarak, bir okul müdürünün güç temeline (kaynağına) ilişkin kaç farklı algılama olabileceğini, bu algılama yollarının öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumlarına etkileriyle birlikte ortaya koymak ve ortaya konulan algılamaları ilgili alan yazın çerçevesinde incelemektir.

Yöntem: Bu çalışmada, nitel araştırma metodolojisi kapsamında fenomenografi deseni tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılında Malatya ilinde görev yapan 14 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubunun oluşturulmasında maksimum çeşitlilik örnekleme yaklaşımı esas alınmıştır. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme yöntemiyle elde edilmiştir.

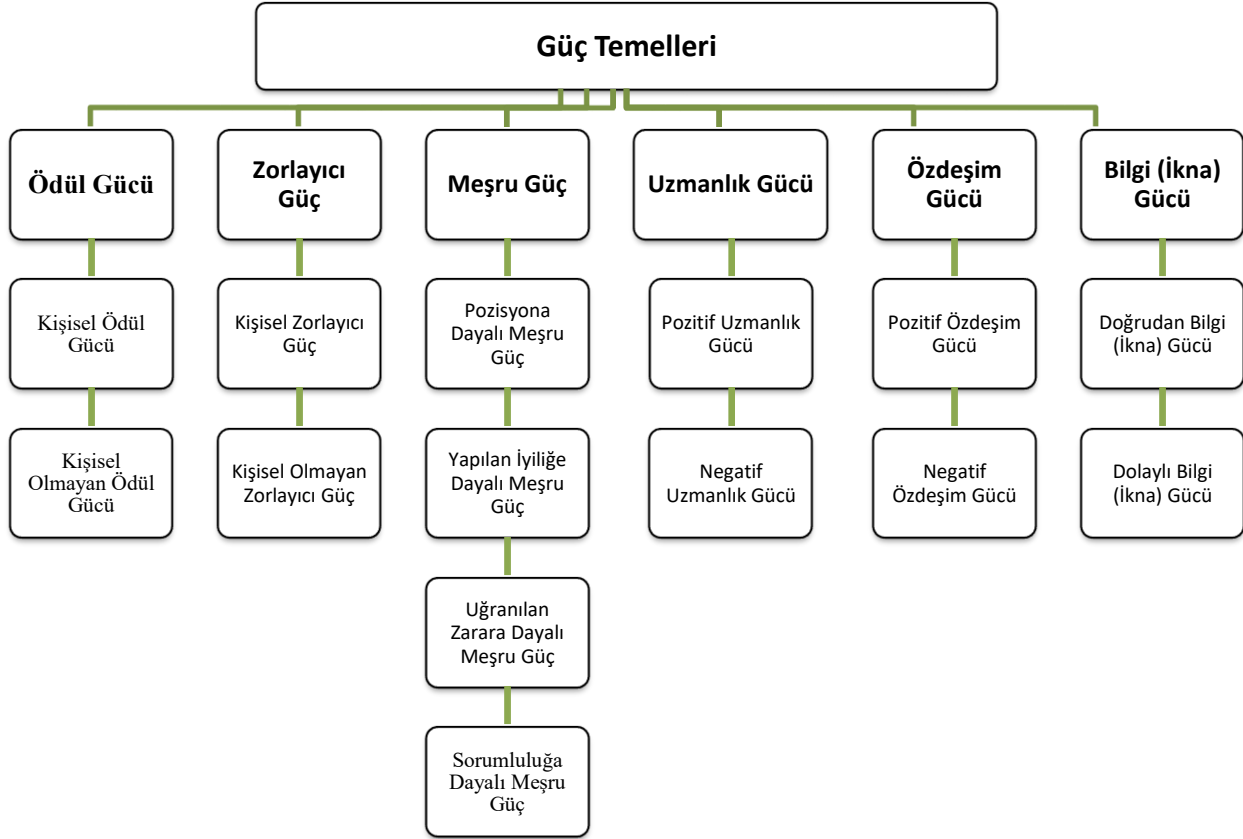
Bulgular: 14 öğretmenle yapılan yüz yüze görüşmelerin fenomenografik analizi sonucunda, bir okul müdürünün güç temelinin sekiz farklı şekilde algılanabildiği görülmüştür. Bu güç temelleri en fazla algılanandan başlanarak sırasıyla kişisel olmayan zorlayıcı güç, kişisel zorlayıcı güç, pozisyona dayalı meşru güç, kişisel ödül gücü, kişisel olmayan ödül gücü, doğrudan bilgi (ikna) gücü, negatif uzmanlık gücü ve yapılan iyiliğe dayalı meşru güçtür.

Sonuçlar ve Öneriler: Araştırma bulguları neticesinde mesleğe yönelik tutumun kullanılan güç temelinden etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma, okul yönetimi sürecinde esas alınan güç temellerinin öğretmenler tarafından nasıl algılandığını ortaya koyan bulgularıyla müdürlere okul yönetiminde etkili güç temellerine ilişkin sağlıklı bir perspektif geliştirmeleri bakımından fayda sağlayabilir.

GİRİŞ

Güç hakkında zaman zaman birbiriyle örtüşen, kimi zaman da birbirini tamamlayan farklı tanımlar yapılmıştır. Güç, “kendinde mümkün olan kaynakları kullanarak değişimi meydana getirmek için etken faktörün sahip olduğu yetenek veya etki yaratmak için sahip olunan potansiyel” olarak tanımlanmıştır (French ve Raven, 1959/1968, s. 261). Yaygın olarak organizasyon, altyapı ve lojistik kaynaklar olarak görülmekle birlikte (Mann, 1986) potansiyel etki (Raven, 1993) olarak da ifade edilebilen güç, genel olarak, insanlar ya da nesnelere üzerinde değişikliğe sebep olacak etki kuvveti ya da kontrole sebep olabileme kapasitesidir ve yöneten bireye yönetilenler tarafından atfedilir. Yani yönetilenler, yöneticide güç varlığını algılamadıkça onun güçlü olduğunu da kabul etmezler. Diğer yandan birinin gücü diğerlerinin güçsüzlüğünden doğar (Corbett, 1994). Güç, Salancik ve Pfeffer (1977) tarafından, “halledilmesi istenen şeylerin halledilmesini sağlama yeteneği” olarak tanımlanmıştır (s. 4). Weber (1947) gücü, “sosyal iletişim halindeki bir aktörün, karşı çıkmalara rağmen, dayandığı temellere bakılmaksızın, kendi isteklerini uygulatabilme olanağı” şeklinde tanımlamıştır (s. 152). Güç, insanların davranışlarına ve olayların oluş biçimine yön verebilme (Pfeffer, 1992) ve birinin özellikle yapmak istemediği, yani yapmayı planlamadığı bir şeyi yapmasını sağlama yeteneğidir (Pfeffer, 1992; Jackson ve Carter, 2007).

Etkileme potansiyeli olarak gücün farklı temelleri ya da diğer bir deyişle kaynakları vardır (French ve Raven, 1959/1968). Bu araştırmada French ve Raven (1959/1968) tarafından oluşturulan ve Raven (1993) tarafından son şekli verilen güç temelleri taksonomisi esas alınmıştır. Bu taksonomiye göre gücün 14 temeli vardır. Bunlar; kişisel ödül gücü, kişisel olmayan ödül gücü, kişisel zorlayıcı güç, kişisel olmayan zorlayıcı güç, pozisyona dayalı meşru güç, yapılan iyiliğe dayalı meşru güç, uğranılan zarara dayalı meşru güç, sorumluluğa dayalı meşru güç, pozitif uzmanlık gücü, negatif uzmanlık gücü, pozitif özdeşim gücü, negatif özdeşim gücü, doğrudan bilgi (ikna) gücü ve dolaylı bilgi (ikna) gücüdür. Bu güç temelleri Şekil 1’de gösterildiği gibidir.



Şekil 1. Güç Temelleri

Şekil 1’de gösterilen güç temelleri hakkında bilgi verilecek olursa;

Ödül gücü, temelini ödüllendirme yeteneğinden alan güçtür (French ve Raven, 1959/1968). Hinkin ve Schriesheim’e (1989) göre ödül gücü, birinin istediklerini sağlama, istemediklerini ortadan kaldırma ya da azaltma yeteneğidir. Ödül gücü, astların ödül almak için yöneticinin sahip olduğu ve emirlere uyanlara sunduğu maaş, terfi, övgü, onaylama, olumlu sorumluluk artırma, iş paylaşımı ve düzenlenmesi ve imtiyaz tanıma gibi güç ve kaynaklarını algılama biçimine dayanır (Mullins, 2005). Bu güç temeli; kişisel olarak onaylama, beğenme, takdir etme gibi davranışların kişi üzerinde oluşturduğu güç olarak kişisel ödül gücü ve daha çok somut olan ve daha çok kurumun ya da kuralların sağlamaya olanak verdiği terfi, prim ve izin gibi ödüller üzerine kurulu olarak kişisel olmayan ödül gücü şeklinde iki alt boyuta ayrılmaktadır (Raven, 1993; Raven, 2008).

Zorlayıcı gücü, ödül gücüyle benzer olarak değerlere erişimin yönlendirilebilmesi yeteneğine dayanır. İsteklere uymakta başarısız olmanın verdiği cezalandırılabilirlik algısı kişinin bu güce maruz kalmasına sebebiyet verir (French ve Raven, 1959/1968). Daha açık bir şekilde ifadeyle; korkuya ve üst rütbedeki bireyin emirlere uymayanları cezalandırabileceği ya da hoş gitmeyen sonuçlara sebebiyet verebileceği; maaş, terfi, imtiyazı geri çekebilme, istenmeyen görev ve sorumluluk verebilme, desteğini ya da arkadaşlık ilişkisini geri çekebilme, resmi ihtar ya da işten atma olasılığı gibi güçlere sahip olmasının daha alt rütbedeki bireyler tarafından algılanmasına dayanır (Mullins, 2005, s. 306). Bu güç temeli; kişisel olarak onaylamama, reddetme, yapılan işi görmezden gelme gibi davranışlar üzerine kurulu güç olarak kişisel zorlayıcı gücü ve işten çıkarma, maaştan kesme, disiplin cezaları gibi kişisel olmayan ve somut cezalar üzerine kurulu güç olarak kişisel olmayan zorlayıcı gücü şeklinde iki alt boyuta ayrılmaktadır (Raven 1993; Raven 2008).

Meşru güç, birinin diğerine dayattığı, güce sahip olanın meşru olarak etkileme hakkına sahip olduğu ve maruz kalanın uymak zorunda olduğu içselleştirilmiş değerlere dayanır (French ve Raven, 1959/1968). Hinkin ve Schriesheim'e (1989) göre meşru güç, diğerlerine zorunluluk ya da sorumluluk hissi verebilme yeteneğidir. Resmi ya da gayri resmi sosyal bir yapı içerisindeki statüsü daha yüksek olan kişiye uyulması gerekliliğinden kaynaklanan pozisyona dayalı meşru güç; yapılan iyiliğin karşılığını verme zorunluluğu hissetmekten doğan yapılan iyiliğe dayalı meşru güç; yapılan yanlışın verdiği mahcubiyet duygusunun dayattığı yanlış düzeltme isteğine dayanan uğranılan zarara dayalı meşru güç ve güç sahibinin kendisine bağlı bireylere karşı sorumluluk hissetmesi ve buna bağlı olarak onlar için bir şeyler yapma zorunluluğu hissetmesinden doğan ve "güçsüzün gücü" olarak da tanımlanan sorumluluğa dayalı meşru güç şeklinde dört alt boyuta ayrılmaktadır (Raven, 1993; Raven, 2008).

Uzmanlık gücü, bilgiye ya da belirli bir alanda kişinin diğerine muhtaç olduğu algısına dayanır (French ve Raven, 1959/1968). Uzmanlık gücünde etkinin sebeplerinin anlaşılması zorunlu değildir (Raven, 2008). Yani ikna olmuş olma zorunluluğu yoktur. Eğer bir öğretmen yöneticisinin yapmasını istediği şey hakkında "sebebinin anlamadım ama müdürüm diyorsa doğrudur, yapmalıyım" gibi bir düşünceye sahip oluyorsa; müdürün uzmanlığından dolayı güce maruz kalıyor demektir. Raven'a (1993) göre bu uzmanlık her zaman pozitif sonuçlar vermez. Güce maruz kalanların güç sahibinin belirli bir alanda uzmanlığa sahip olduğunu kabul ettiği ancak bu uzmanlığı örgütün ya da çalışanların menfaatine kullanmayacağını ve kendi menfaatine kullanacağını düşündükleri durumlarda uzmanlığın negatif etki etmesi durumu ortaya çıkar. Bunun sonucu olarak güce maruz kalanlar uzmanlığından dolayı güç atfettiği kişinin gücünü kabullenseler bile istediklerini yerine getirmeyecekler ya da getirmek istemeyeceklerdir.

Özdeşim gücü, yaygın olarak arkadaşlık ilişkilerine bağlı olarak ortaya çıkmakta olup (Gemmill ve Wilemon, 1972); birinin diğer biriyle kendini özdeşleştirmesi temeline dayanır (French ve Raven, 1959/1968). Özdeşim gücüne sahip olanlar bu güce maruz kalanlarda kendine benzeme isteği uyandırır. Bu benzeme isteği bazen aksi şeklinde kendini gösterir. Raven'ın (1993) özdeşim gücünün negatif hali olarak bahsettiği bu güç, özdeşim gücünün tersi şeklinde meydana gelir. Yani güce maruz kalanlar güç sahibine benzemek yerine benzememeye, onun gibi olmamaya çalışır. Bu durum güç sahibinin sevilmediği durumlarda ortaya çıkar. Örneğin öğretmen "Müdürüm gibi olmamalıyım!" gibi bir ifade kullanıyorsa negatif özdeşleşme durumu ortaya çıkmış demektir.

Bilgi gücü ya da ikna, değişiklik sağlamak için hedef kitleye sunulan bilgi ve mantıksal argümana dayanır (Raven, 1993). Bilgi gücünde güce maruz kalana sunulmuş bilgiler söz konusudur; ancak bazı durumlarda bu bilgiler dolaylı olarak sunulur. Bu da bu güç temelinin dolaylı bilgi gücü ve doğrudan bilgi gücü olarak iki alt boyutta ele alınmasını beraberinde getirmiştir. Bilgi gücünün doğrudan ya da dolaylı olarak kullanılmasının etkisi kullanımına göre farklılık gösterebilmektedir. Bilgi gücünün daha düşük pozisyondaki birinin daha üst pozisyondaki birine istediği bir şeyi yaptırırken kullanılmasında dolaylı olarak sunulan bilgiler daha etkili olmaktadır; üst pozisyondaki birinin alt pozisyondaki birine sunacağı bilgilerin doğrudan olması daha etkili sonuçlara neden olabilmektedir (Raven, 1993).

Gücün farklı kullanımları, güce maruz kalan bireylerin etrafındaki nesnelere yönelik farklı tutumlar geliştirmelerine neden olabilmektedir. Bireylerin tutum geliştirdiği nesnelere bazıları gün içerisinde zamanlarının dikkate değer bir kısmını harcadıkları iş ortamları, iş arkadaşları ve meslekleridir. Öğretmenler de gün içerisinde zamanlarının önemli bir kısmını mesleklerine yönelik aktivitelere ayırmaktadır. Bu açıdan bakıldığında okul müdürlerinin kullandığı güç temelinin öğretmenlerin mesleğine yönelik tutumuna etki etmesi kaçınılmaz görünmektedir ve bunu destekleyen araştırmalar mevcuttur (Karakaş, 2018).

Tutum, bir kimsenin uyarılar karşısında yüklendiği olumlu ya da olumsuz duyguları ifade eder (Fishbein ve Ajzen, 1975). Tutumlar kişilerin nesnelere, diğer bireylere, kurallara ve davranışlara karşı edindiği bakış açısı ve bu bakış açısıyla birlikte aldığı tavırlardır (Ajzen ve Fishbein, 1977). Tutum, bireyin kendisi için bir anlam taşıyan ve farkında olduğu bir nesne hakkındaki düşünce, duygu ve davranışlarını sistemli bir şekilde yönlendiren eğilimidir (Smith, 1968). Bu ifadelerden anlaşılacağı üzere tutum farklı öğelerden oluşmaktadır. Tutumu oluşturan öğeler düşünce, duygu ve davranıştır. Bir eğilimin tutum olarak tanımlanabilmesi için bu üç öğenin aynı anda var olması şart olmamakla birlikte, eğilimin tutum olarak tanımlanabilmesinin asgari şartı düşüncedir. Bununla birlikte kişilerin zaman içinde geliştirdikleri yerleşik tutumlar duygu ve davranış öğelerini de içermektedir (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2014). Tutumun belirleyicisi olan eğilim hedef nesneye karşı olumlu ya da olumsuz yaklaşma şeklinde ortaya çıkar (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2014). Bir nesneye karşı edinilen tutum sonucunda davranış ortaya çıkabileceği gibi çıkmayabilir de. LaPiere (1934) tutumların davranışa dönüşüp dönüşmediğini görmek amacıyla bir çalışma yapmıştır. O yıllarda uzak doğulu ve özellikle Çinli ırkçılığın ön planda olduğu Amerika Birleşik Devletleri'nde yanına Çinli bir çift alarak 66 otel ve 184 restorana giderek Çinli müşteri kabul edip etmeyeceklerini sormuştur. Üçüncü sınıf bir motel dışında bütün otel, motel ve restoranlara kabul edildiler ve kendilerine hizmet edildi. Bu deneyden altı ay sonra otel ve restoranlara mektup yazarak yer ayırtmak istediğini ve Çinli müşteri kabul edip etmeyeceklerini sorduğunda ancak %50 dönüş olmuştur. Dönüş yapanların da %92'i Çinli müşteri kabul edemeyeceklerini bildirdi. Kesin bir cevap vermeyen işletme sayısının oranı %8'ken olumlu cevap verenlerin sayısı sadece %1 olmuştur. Bu araştırma sonuçları açıkça göstermektedir ki tutumlar davranışa dönüşebildiği gibi özellikle yüz yüze iletişim halindeyken ortaya çıkmayabilir. Ayrıca tutum ve davranış arasında düşük ya da hiç ilişki olmadığını gösteren çalışmalar da vardır. Wicker (1969) tutum-davranış ilişkisinin konu edildiği 30'dan fazla çalışmanın sonuçlarını incelemiş ve çoğu durumda tutum ve davranış arasında ya ilişki bulunmadığı ya da düşük düzeyde ilişki bulunduğu sonucuna ulaştıklarını görmüştür. Bu bulgular ışığında tutumun sadece düşünce de kalabildiği durumların olabileceği de görülmektedir.

Tutum, bireyin etkileşim halinde olduğu bütün nesnelere karşı olabileceğine göre okul ortamında bir öğretmenin de okula, meslektaşlarına ve işine karşı tutum geliştirmesi beklenir. Öğretmenin mesleğine karşı geliştirdiği tutumu ölçmeye yönelik yapılmış ölçek çalışmaları mevcuttur (Üstüner, 2006; Aşkar ve Erden, 1987; Semerci, 1999; Erkuş, Şanlı, Güven ve Bağlı 2000; Doğan, 2002). Mesleğe yönelik tutumun birçok etken tarafından etkilenmesi beklenen bir durumdur. Mesleğe yönelik tutumu etkileyen değişkenlerden biri de yöneticilerin ve bu çalışma kapsamında okul müdürlerinin gücünün temeli olması ihtimali yüksektir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Gücün yönetimi gerçekleştirmek için örgütler açısından sahip olduğu önem, onun birçok çalışmaya konu edilmesine neden olmuştur (Burke ve Wilcox, 1971; Podsakoff ve Schriesheim, 1985; Afzalur Rahim, 1986; Hinkin ve Schriesheim, 1989; Schriesheim, Hinkin ve Podsakoff, 1991; Raven, 1992; Raven, 1993; Erchul ve Raven, 1997; Raven, Schwarzwald ve Koslowsky, 1998; Özasan, 2006; Raven, 2008; Aslanargun, 2009; Polat, 2010; Sezgin ve Koşar, 2010; Kayalı, 2011; Koşar ve Çalık, 2011; Akgül, 2013; Altınkurt vd., 2014; Cömert, 2014; Demir, 2014; Yorulmaz, 2014; Özhan, 2016; Uçar, 2016; Pars, 2017; Vatansver, 2017; Özasan, 2018; Karakaş, 2018). Aynı zamanda tutuma ve mesleki tutuma yönelik de bir çok araştırma yapılmıştır (Lapiere, 1934; Smith, 1968; Wicker, 1969; Fishbein ve Ajzen, 1975; Ajzen ve Fishbein, 1977; Schmidt ve Bruner, 1981; Offerman ve Schrier, 1985; Holm, 2002; Griffiths, Speed, Horne ve Keeley, 2012; Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2014).

Ancak 1993 yılından beri Raven'ın ortaya koyduğu 14 güç temelinin kapsamlı çalışıldığı ve güç temellerinin mesleğe yönelik etkisinin çalışıldığı çalışmalara rastlanmamaktadır. Güç temellerine ve tutuma ilişkin alanyazında göze çarpan bir diğer eksiklik ise nitel çalışmaların sayıca azlığı sonucunda söz konusu alanyazının nitel araştırmaların katkısıyla yeterince geliştirilememiş olmasıdır. Ayrıca güç temellerinin mesleğe yönelik tutuma etkisinin çalışıldığı araştırmalara da rastlanmamaktadır. Güç temelleri ve mesleki tutuma ilişkin alanyazının yukarıda sayılan eksikleri dikkate alınarak yürütülen bu çalışmanın amacı kamuya ait okullarda görev yapmakta olan 14 öğretmenin ifadelerinden yola çıkarak okul müdürlerinin güç temeline ilişkin kaç farklı algılama olabileceğini ve bu algılama yollarının öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumunu nasıl etkilediğini ortaya koymak ve buna ilişkin bulguları ilgili alanyazın çerçevesinde tartışmaktır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kapsamında fenomenografi deseni kullanılmıştır. Bu araştırma yönteminin kullanılması, araştırmanın amacına uygunluğu açısından tercih edilmiştir. Çünkü araştırmada müdürlerin güç temelinin katılımcılar tarafından kaç farklı şekilde algılandığının ve algılanan bu güç temellerinin mesleğe yönelik tutuma etkisinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Fenomenografi kavramı, Yunanca phainómenon (görünüm) ve graphia (tasvir-tanım) kelimelerinin birleştirilmesiyle oluşturulmuş olup; görünenin tarifi ya da görünenlerin tanımlanması olarak ifade edilebilir. Fenomenografi, genel bilim geleneğinde kendi kökleri olan bir araştırma yöntemidir. Pozitivist, davranışçı ve nicel araştırma yöntemlerinin baskın geleneğine karşı bir tepki ve alternatif olarak ortaya çıkmıştır. Fenomenografi, bazı eski ve birbiriyle bağlantılı geleneklerden ilham alarak kendi ontolojik, epistemolojik ve metodolojik varsayımlarını oluşturur, ancak bu geleneklerden herhangi birisini tam olarak kabul da etmez (Svensson, 1997).

Fenomenografinin en temel varsayımları şunlardır;

1. Bilginin ilişkisel ve bütüncül bir doğası vardır,
2. Kavramlar bilginin merkezinde yer almaktadır,
3. Kavramlar hakkındaki bilimsel bilgi genel olarak doğru değildir, belirsizdir, bazen daha doğru ve bazen daha yanlıştır,
4. Tanımlamalar, genellikle kavramlarla ilgili bilimsel bilginin temelidir,
5. Kavramlar hakkındaki bilimsel bilgi, sınırlamaların ve kavramsallaştırılmış nesnelerin bütünsel anlamlarının araştırılmasına dayanır,
6. Kavramlarla ilgili bilimsel bilgi genel olarak farklılaşma, soyutlama, azaltma ve anlamın karşılaştırılmasına dayanır (Svensson, 1997).

Fenomenografi, bir araştırma yaklaşımı olarak 1970'li yıllarda İsveç'te ortaya çıkmış olmasına rağmen (Saljö, 1979; Marton ve Svensson, 1979); terim olarak ilk defa Ference Marton tarafından 1981 yılında kullanılmıştır (Marton, 1981). Eğitim Psikolojisinde neden bazı çocukların diğerlerinden daha başarılı oldukları sorulur. Bu sorulara verilecek bir cevap mevcut durumu açıklayan bir ifade olacaktır. Bu tarz sorulara alternatif olarak Saljö (1981) şu soruyu yöneltmiştir: Bazı çocukların diğerlerinden daha kolay öğrenmelerinin nedeni hakkında insanlar ne düşünür? Bu tür bir soruya verilecek bir cevap ise var olan durumun insanlar üzerinde bıraktığı algılama biçimini gösterecek bir ifadedir. Bu iki soru biçimi, iki farklı bakış açısını temsil eder. Birinci bakış açısında dünya ve onun hakkında ifadeler üretilir. İkinci bakış açısında ise insanların dünya hakkındaki bireysel deneyim ve fikirlerini de içeren farklı algılamalara yönelik ifadeler üretilir. İkinci bakış açısı fenomenografinin bir yöntem olarak ortaya çıkışını sağlamıştır.

İnsanların bir fenomen hakkındaki farklı deneyimleri ve farklı fikirleri fenomenografinin çıkış noktasıdır (Marton, 1981).

Fenomenografi, insanların bir fenomeni deneyimleme, kavramlaştırma, algılama ve anlamalarındaki bakış açısı farklılıklarının nitel olarak haritalanmasında kullanılan bir yöntemdir (Marton, 1986). Fenomenografi yönteminin kullanıldığı bir araştırma tanımlamayı, analizi ve deneyimleri anlamayı hedefler; yani araştırma, deneyime bağlı tanımlamaya yöneliktir (Marton, 1981) ve insanların deneyimledikleri farklı yolları veya çeşitli fenomenler hakkındaki düşüncelerini araştırır. Fenomenografik bir araştırma sonucu ortaya çıkan tanımlamalar ilişkisel ve deneyimsel olmalıdır. Fenomenografik tanımlamalar nitel olarak belirli bir fenomen ya da fenomenin algılanış biçiminin anlaşılmasındaki farklılıklara dayanır (Dalla'Alba vd., 1989). Kısaca fenomenografi ilişkisel, deneyimsel, içerik odaklı ve nitel tanımlamalar elde etmemizi sağlar. Bir kimsenin algılamalarının onun içyapısı ve dış dünyayla bağlantılı olduğu kabul edilir. Bu yüzden her bir bireyin algılamasının da farklı olması beklenir. Fenomenografi sistematik olarak, katılımcıların bir fenomeni kavramsal anlama biçimlerini deneyimler ve tespitler üzerinden keşfetmeye çalışır (Sin, 2010). Bowden ve Walsh (2000), fenomenografik yaklaşımla araştırma yaparken sorunların çözümüne odaklanarak araştırma yapılması gerektiği üzerinde durmuşlardır. Bunun için fizikle ilgili öğretim ve öğrenme yöntemlerinin etkili olmasının araştırıldığı bir çalışmada katılımcıları, fizikle ilgili eğitim almış bireylerden seçmeyi uygun bulmuşlardır. Çünkü eğer katılımcılar fenomenle ilgili olmayan ya da deneyimlemeyen kişilerden seçilirse, araştırma sonucunun hayali olacağını ve araştırma sonucunda araştırmacının elde edeceği bulgularının sorunla alakasız olacağını ileri sürmüşlerdir.

Fenomenografi yöntem olarak fenomenolojiye benzemesine rağmen araştırmanın amacına bağlı olarak ondan farklılaşmaktadır. Her iki araştırma yönteminde de deneyimlere odaklanılır ve fenomenolojik bir araştırmada deneyimlerin özü yani araştırma konusu olarak seçilen fenomenin deneyimlenmesinde bir grup insan için ortak ve değişmez anlam ortaya çıkarılmaya çalışılır. Ancak fenomenolojiden farklı olarak fenomenografide fenomenin algılanmasındaki farklılıkların ortaya konulması amaçlanır. Fenomeni algılama farklılıklarıyla birlikte bu farklılıklar hakkındaki tasvirler, tanımlamalar ve kavramlar, fenomenle ilgili beklentiyi de ortaya çıkarır (Marton, 1981). Fenomenografi, yalnızca fenomen üzerine düşünen ya da deneyimleyen insanlar veya üzerine düşünülen ya da deneyimlenmiş fenomenle ilgili değildir. Soyut bir fenomeni düşünme ve algılamayla da ilgili değildir. Düşünce ve algının konusundan tamamıyla ayrılır (Marton, 1986). Fenomenografi, fenomenin nasıl görüldüğü kadar ne olarak görüldüğüyle de ilgilidir (Marton, 1994). Ne olduğunun keşfedilmesi, fenomen açısından katılımcının neye odaklandığının bilinmesine yardımcı olur. Nasıl olduğunun keşfedilmesi ise, deneyimlenmiş fenomenin nasıl tanımlandığını gösterir (Larsson ve Holmström, 2007). Deneyimler, özne ile nesne ya da kişiyle fenomen arasındaki içsel bir bağ olarak görülür. Bu bağ kişiyle birlikte fenomeni de betimler (Marton, 1994).

Marton'a (1988) göre fenomenografinin amacı betimlemektir. Bu betimleme, nesnelerin kendilerinin ne olduğundan ziyade; nesnelerin bireylere nasıl görüldüğüyle ilgilidir. Fenomenografi araştırma geleneğinde betimlemenin birimi algılamadır (Marton ve Pong, 2005) ve fenomenografik bir çalışmadaki fenomene ilişkin algılamalar betimleme kategorilerini meydana getirir (Barnard vd., 1999). Bu kategoriler katılımcıların fenomeni anlamlandırma yollarını gösterir. Katılımcılar aynı fenomen hakkında birden fazla algılama dile getirebilirler (Barnard vd., 1999; Marton ve Pong, 2005); ancak bu algılamaların sayısı önemli değildir (Barnard vd., 1999). Çünkü fenomenografik araştırma geleneğinde fenomen hakkındaki algılamaların sıklık derecesine değil, algılama çeşitliliğine odaklanılır (Orgill, 2012). Fenomenografik araştırmada her ifade eşit değere sahiptir ve bu değer fenomen hakkındaki ifadelerin sayısından bağımsızdır. Kategorilerin sayısı, teorinin genellenebilmesi olanağına katkı sağlar. Fenomenografi yönteminde veriler çoğunlukla görüşmeler yapılarak elde edilir. Görüşmeler grup

görüşmeleri şeklinde de yapılabilir. Elde edilen veriler içerisinde fenomene ilişkin farklı algılamaları ortaya koyan parçalar bulunur ve bunlar benzerlik ve farklılıkları esas alınarak kategorilere ayrılır. Bu betimleme kategorileri (algılamalar/conceptions) katılımcıların belirli bir fenomeni kaç farklı şekilde algıladıklarını ortaya koyar (Osteraker, 2002).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Malatya il merkezinde, Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı okullarda 2018-2019 eğitim öğretim yılı içerisinde görev yapmakta olan 14 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında odaklanılan fenomene yönelik olabildiğince çok sayıda algılamaya (conception) ulaşabilmek için katılımcıların seçilmesinde maksimum çeşitlilik örnekleme yaklaşımı esas alınmıştır. Bu kapsamda katılımcılar yaş, mesleki kıdem, cinsiyet, okul düzeyi ve branş fark alanlarında çeşitlendirilmişlerdir. Katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1

Katılımcılar

Katılımcı	Okul Düzeyi	Cinsiyet	Branş	Yaş	Mesleki Kıdem
K1	Okul Öncesi	Kadın	Okul Öncesi Öğretmenliği	37	16
K2	Okul Öncesi	Kadın	Okul Öncesi Öğretmenliği	38	16
K3	İlkokul	Erkek	Matematik Öğretmenliği	22	2
K4	İlkokul	Kadın	Sınıf Öğretmenliği	34	13
K5	İlkokul	Erkek	Bilgisayar Bilişim Teknolojileri	28	5
K6	Ortaokul	Kadın	Matematik Öğretmenliği	32	10
K7	Ortaokul	Erkek	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	36	8
K8	Ortaokul	Erkek	Fen Bilimleri Öğretmenliği	34	6
K9	Ortaokul	Erkek	İngilizce Öğretmenliği	24	1
K10	Ortaokul	Kadın	Türkçe Öğretmenliği	32	10
K11	Ortaokul	Kadın	Türkçe Öğretmenliği	30	7
K12	Ortaokul	Kadın	Din Kültürü ve A. B. Öğretmenliği	34	12
K13	Lise	Erkek	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	48	23
K14	Lise	Erkek	Felsefe Grubu Öğretmenliği	37	11

Tablo 1’de görüldüğü üzere 14 katılımcının yarısı kadın yarısı erkektir. Katılımcıların yaş dağılımı 22-48, mesleki kıdemleri ise 1 yıl ile 23 yıl aralığında dağılım göstermektedir. Branş fark alanı açısından bakıldığında katılımcılardan ikisinin Okul Öncesi, ikisinin Matematik, ikisinin Türkçe Öğretmenliği branşlarından olduğu, ayrıca Sınıf, Bilgisayar-Bilişim Teknolojileri, Fen Bilgisi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, İngilizce, Sosyal Bilgiler, Felsefe Grubu Öğretmenliği branşlarından da birer katılımcının araştırma grubuna dâhil olduğu görülmektedir. Branş öğretmenlerinin yanı sıra bir adet okul rehber öğretmeni de araştırma grubu içerisinde yer almıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Ses kayıt cihazıyla kaydedilen görüşmelerden en kısısı 16 dakika, en uzun 48 dakika iken görüşmelerin ortalaması ise 29 dakikadır. Katılımcılara yöneltilen sorular şunlardır:

1. Meslek yaşamınızda birlikte çalışmış olduğunuz bir müdürün sizin tutum ve davranışlarınızı etkilemeye, size istediklerini yaptırmaya çalıştığı bir örneği tasvir eder misiniz? Lütfen bu soruya kendi başınızdan geçen bir anınıza, yani kendi deneyiminize dayanarak cevap veriniz.
2. Anlattığınız bu örnekte söz konusu müdürün gücünün, yani size istediği şeyi yaptırabilme potansiyelinin, temeli (diğer bir deyişle kaynağı) neydi?
3. Bu güç temeli mesleğe yönelik tutumunuzu nasıl etkiledi?
4. Meslek yaşamınızda birlikte çalışmış olduğunuz bir müdürün vermiş olduğunuz örnektekinden farklı bir güç temeline (kaynağına) dayandığı başka örnekler de hatırlıyor musunuz?

Verilerin Analizi

Görüşme sonrasında elde edilen ses kayıtları Google documents voice typing tool kullanılarak kelimesi kelimesine yazıya geçirilmiştir. Analiz öncesinde ortaya çıkan transkripsiyon metni tekrar tekrar okunmuştur. Bu okumaların ardından analiz sürecine geçilmiş ve önce güç temellerine ilişkin bilgi veren kısımlar kodlanmıştır. Ardından oluşturulan kodlardan farklı algılama ve tanımlama yolları arasındaki benzerlikler ve farklılıklar esas alınarak içerik analizi yapılmış ve betimleme kategorilerine ulaşılmış, böylelikle katılımcıların gücü farklı algılama ve tanımlama yolları belirlenmiştir. Algılama yollarındaki farklılıkların belirlenmesinin ardından her bir güç temeli için kullanılan, mesleğe yönelik tutuma ilişkin ifadeler, algılama yollarındaki farklılıkların dile getirilmesinin ardından etkiye yönelik algılar olarak tespit edilerek verilmiştir. Kodlama sürecinde a priori kod listesi kullanılmamıştır. Bunun nedeni, analiz sürecini teorik çerçeve ile sınırlamamak ve eğer sözü geçen taksonomide yer almayan herhangi bir güç temeli var ise bunu da görebilmektir. Sonuç olarak, French ve Raven (1959/1968) tarafından geliştirilen ve Raven (1993) tarafından son haline getirilen güç temelleri taksonomisinde yer almayan yeni bir güç temeli ile karşılaşılma ve betimleme kategorileri sözü geçen taksonominin son halindeki güç temelleri üzerinden isimlendirilmiştir. Fenomenografinin doğası gereği kategoriler oluşturulurken belirgin bir sınıflama yapılmasına; yani katılımcıların gücü algılama yollarındaki farklılıkların ortaya konulmasına dikkat edilmiştir. Fenomenografik bir araştırmada amaç belirli bir fenomen hakkında insanların algılama farklılıklarını tanımlamak (Marton, 1994) olduğundan, her bir bireyin algılama şeklinin özetlenmesi yerine gücün algılanmasında görülen farklılıkların ve benzerliklerin bütün halinde raporlanması yoluna gidilmiştir. Raporlama aşamasında katılımcılar K1, K2, K3...vs. şeklinde kodlanmıştır. Araştırmanın geçerliğini ve güvenilirliğini artırmak için tutarlılık incelemesi (Yıldırım ve Şimşek, 2006) yapılarak; araştırmacının betimleme kategorilerinin hangi veriler üzerinden ve nasıl oluştuğu diğer araştırmacı tarafından kontrol edilmiştir. Ortaya çıkan değerlendirme farklılıkları, araştırmacılar tarafından tartışılarak karara bağlanmıştır. Araştırmanın geçerliğini artırmak üzere diğer bir yöntem olarak katılımcı teyidi (member checking) (Lincoln ve Guba, 1985) yapılarak; katılımcılara araştırma bulguları gönderilmiş ve onlara araştırma sonucunda ulaşılan bulgulara katılmadıkları bir nokta olup olmadığı sorulmuştur. Bu kapsamda araştırmacı tarafından her bir katılımcının farklı betimleme kategorilerine giren alıntılarını bir araya getirilerek, alıntının sahibi olan katılımcıya gönderilmiş ve onlara kendi ifadelerinden çıkarılan sonuçları onaylayıp onaylamadıkları sorulmuştur. Bu uygulama sonucunda katılımcıların kendi ifadelerinde çıkarılan sonuçlara katılmadıklarına dair bir geri dönüş olmamıştır.

BULGULAR

14 öğretmenle yapılan görüşmelerin fenomenografik analizi sonucunda, bir okul müdürünün güç temelinin katılımcılar tarafından sekiz farklı şekilde algılanabildiği görülmüştür. Algılamaların isimlendirilmesinde French ve Raven taksonomisinde geçen güç temellerinin isimleri kullanılmış; bu taksonomide yer alan bazı güç temellerine ilişkin bulgulara ulaşılamamıştır. Araştırma bulguları

doğrultusunda belirlenen sekiz farklı güç algılaması, en fazla algılanandan başlanmak üzere ve kaç katılımcı tarafından algılandığı da görülebilecek şekilde Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2

Müdürün Güç Temelleri

Güç Temeli	Algılayan Katılımcı Sayısı
Kişisel Olmayan Zorlayıcı Güç	8
Kişisel Zorlayıcı Güç	6
Pozisyona Dayalı Meşru Güç	5
Kişisel Ödül Gücü	4
Kişisel Olmayan Ödül Gücü	2
Doğrudan Bilgi (İkna) Gücü	2
Negatif Uzmanlık Gücü	1
Yapılan İyiliğe Dayalı Meşru Güç	1

Tablo 2’de görüldüğü üzere müdürün güç temeli, algılayan katılımcı sayısı bakımından en yüksek frekansa sahip olarak kişisel olmayan zorlayıcı güçtür. Diğer yandan negatif uzmanlık gücü ve yapılan iyiliğe dayalı meşru güç en az katılımcı tarafından algılanan güç temelleri olmuştur. Tablo 2’de frekansları ile görülen güç temellerinin içerikleri şöyledir:

Kategori 1: Kişisel Olmayan Zorlayıcı Güç

Araştırma bulguları neticesinde kişisel olmayan zorlayıcı güç, müdürün güç temellerinden birisi olarak en fazla katılımcı tarafından algılanmıştır. Sekiz katılımcı tarafından algılanan kişisel olmayan zorlayıcı gücün; müdürün işleri zorlaştırmasından, müdürün aday öğretmenlik kaldırmamayla tehdit etmesinden, müdürün öğretmeni yıldırmaya çalışmasından ve öğretmenin cezalardan kaçınmak istemesi ya da müdürle olan ilişkisinin bozulmasını istememesinden kaynaklandığı görülmüştür. Kişisel olmayan zorlayıcı gücün kaynaklarına ilişkin içerikler şöyledir:

Müdürün İşleri Zorlaştırması: Araştırma bulguları, istediğini yaptırmak isteyen ya da istediği yapılmayan bir okul müdürünün aşağıdaki alıntılarda görüleceği üzere bu güce başvurduğunu göstermektedir. Aşağıdaki ilk alıntıda görüleceği üzere müdür her ne kadar yasaların arkasına gizlenmeye çalışsa da daha önce neden bu kurallara dikkat edilmediğiyle ilgili akıllara gelen soru burada kullanılan gücün zorlayıcı bir güç olduğunu göstermektedir.

İstedığı bir şeyi yapmadığınız ya da onun istediği düzeyde dikkat etmediğiniz durumlarda bir öğretmene imtiyazlı davranırken, istediği şeyi yapmayan öğretmene onu olmaz diye kesip atabiliyordu. Niye olmaz, nasıl olmaz şeklinde değil; olmaz. Kesip atılabiliyordu ama başka öğretmene aynı konuda olabilir şeklinde cevap verebiliyordu (K8).

Bir konuda müdürle ters düşmüştük. İkinci gün mesai saatlerinin yazılı olduğu bir çizelge elimize tutuşturuldu. Tabi ben olayın nerden kaynaklandığını biliyorum. “Siz bizim hakkımızda böyle düşünüyorsanız, bizde sizin işinizi böyle zorlaştırırız.”. Üstü kapalı bir şekilde bundan sonra böyle olacağız, profesyonel olacağız, giriş çıkış saatlerine dikkat edeceğiz, duygularınızdan arınacaksınız saat sekiz buçuk ta geleceksiniz üçte çıkacaksınız... Ondan sonra size 15 dakika yemek molası şu saatte gireceksiniz şu saatte çıkacaksınız (K13).

Kişisel olmayan zorlayıcı gücün öğretmenin mesleğe yönelik tutumuna etkisi aşağıdaki alıntılarda görüldüğü gibidir ve genel olarak olumsuz bir tutuma sebep olmaktadır. Kişisel olmayan zorlayıcı güç, aşağıdaki ilk alıntıda görüleceği üzere öğretmenin mesleğini gerektiği gibi yerine getirme konusundaki inancını zayıflatmıştır. Öğretmenliğin kendisine göre bir meslek olmadığını düşünecek kadar meslekten uzaklaşan bir öğretmenin mesleğe yönelik tutumu olumsuz etkilenmiş demektir. Kaldı ki öğretmenin mesleğe ideallerle ve hayallerle başladığını ifade etmesi, mesleğe yönelik tutumunda olumludan olumsuza doğru bir etkinin varlığına işaret etmektedir. Aşağıdaki ikinci alıntıda görüleceği üzere kişisel olmayan zorlayıcı güç öğretmenin belli bir zaman aralığında mesleğinden uzaklaşmasına sebep olmuştur. Bu da mesleğe yönelik tutumun süreli olarak olumsuz etkilendiğini göstermektedir.

Bir şekilde adaletsizlik olduğunu ve öğretmenlik yaparken hayal ettiğim şeyleri yapamayacağımı hissettim. Bu hissiyat öğretmenlik yapamayacağımı hissettirdi. Doğruyu yapabilmek için güç gerekiyor olması açıkçası benim öğretmenlikten soğuma sebebim oldu. Nihayetinde ideallerle başlarsınız ama ilk yılınızda veya ikinci yılınızda böyle bir şeyle karşılaştığınızda öğretmenlik mesleğinin bana göre olmadığını hissettim. Kaldı ki öğrenciyken dahi yapılan haksızlığa bile tahammül edemeyen bir öğretmen öğrencilerin hakkını savunmak ister ve savunamayınca öğretmenlikten soğur doğal olarak (K8).

Ne yapıyorsun işine yansıtıyorsun sadece gidip geliyorsun okula. Böyle bir ortamda nasıl işimi severek yapabilirim ki? Sadece okula gelip gittim iki ay boyunca (K13).

Aday Öğretmenlikle Tehdit: Araştırma bulguları neticesinde öğretmene istediklerini yaptırmaya çalışan bir müdürün aday öğretmenlik sürecini bir araç olarak kullandığını göstermiştir. Aşağıdaki alıntılarda görüleceği üzere müdür öğretmeni aday öğretmenliğini kaldırmamakla tehdit etmektedir. Bu şekilde istediklerini yaptırmakta veya yaptırmaya çalışmaktadır.

Mesleğimin ilk yılında bana müdürün çocuğunun da bulunduğu bir sınıf vermişlerdi. Yazılı yaptığımda yazılı sonuçlarını açıkladığımda her zaman müdür beyin odasında buluyordum kendimi. Mesela kızı 40 almışsa, 20 almışsa işte 70 almışsa hep “İşte hocam neden böyle oldu, hocam neler oluyor?” şeklinde çocuğun başarısızlığını sanki benim başarısızlığım gibi algıladı. Yazılı kâğıtlarım incelendi, soruların kapsam geçerliliği incelendi. Müdür çocuğun notlarının yükseltilmesi için bana baskı yaptı o dönem. Bir de adaylık sürecindeyiz adaylığınızı kaldırmam gibi bir ifadesi de oldu. “Hocam benim çocuk geçemezse sende adaylığı geçemezsin.” dedi (K4).

Müdürümüz toplantılarda “İşte size puan vereceğiz, dosyanıza biz not vereceğiz, adaylığınızı biz kaldıracacağız. Birincide kalkmazsa ikincide, ikincide kalkmazsa üçüncüde atılırsınız.” şeklinde söylüyordu sürekli. Kendisine alan açmak için bakın böyle bir silahım var bakın burada gösteriyorum şeklinde. Bunu söyledikten sonra muhtemelen arkadaşların zihinlerine işliyor ve bir dahaki sefere ters bir şey yapacakları zaman bunu hatırlıyorlar böyle bir şey vardı diye (K9).

Kişisel olmayan zorlayıcı gücün öğretmeni aday öğretmenliğini kaldırmamayla tehdit edilerek uygulanmasının mesleğe yönelik tutuma etkileri aşağıdaki alıntılarda görüldüğü gibidir ve genel olarak olumsuzdur. Kişisel olmayan zorlayıcı güç, aşağıdaki ilk alıntıda görüleceği üzere, öğretmenin korku ve kaygıya bağlı olarak kendine ve yaptığı işe saygı duymamasına sebep olmaktadır. Belli bir zaman aralığında öğretmenin olumsuz etkilenen mesleki tutumu şartların değişmesine bağlı olarak olumluya dönebilmektedir. Aşağıdaki ikinci alıntıda görüleceği üzere kişisel olmayan zorlayıcı güç öğretmenin olumsuz duygularla girdiği ancak yapabilirim inancını da taşıdığı meslekten tamamen kopmasına sebep olmuştur.

Korku ve kaygıyla birlikte soruların güçlük düzeyini düşürdüğümü hatırlıyorum çünkü adaylık kalkmayacaktı. O dönem soğudum da korktum da. Yani siz öğretmenliğin daha eğlenceli ve keyifli olacağını düşünürken müdürün böyle bir şey istemesi ve benim bunu yapmam kendimi yetersiz hissetmeme ve kendime olan saygımı yitirmeme sebep oldu. O dönem mesleğe karşı olumsuz bir tutum geliştirdim ancak daha sonra farklı insanlar tanıdıkça ve çocuklarla olan bağım arttıkça bunun etkisi kırılmaya başladı (K4).

Ben öğretmenliği sevmiyordum zaten böyle şeyler olunca daha da sevmedim. Benim öğretmenliğe karşı genel bir olumsuz bakış açım vardı. Bu müdürün tavrı okulu yaşanmaz bir hal yapıyordu. Yani öğrenciler, öğretmenler, veliler elini attığı yeri kötüleştiriyordu. Beni olumsuz etkiledi tabi. Lanet olsun öğretmenliğe demiştim. Sadece müdür kaynaklı değil; öğrenci kötüydü, çevre kötüydü, veli kötüydü. Hafif olumsuzu yakın girsem de yapabilirim diyerek girdim mesleğe ama o okulda çalışamazdım kesin ve net söyleyebilirim. Orada devam etsem tayin isterdim, tayin isteyemeseydim istifa ederdim belki. Bunun sebebi de müdür olmakla beraber diğer faktörler. Ama şunu da söyleyeyim ben o okuldan ayrıldıktan bir sene sonra müdür de okuldan ayrıldı. Yeni gelen müdürle okulun çok değiştiğini duydum benden bir sene uzun kalan arkadaşlardan. Okulun çok düzeldiğini söylediler. Yani müdürün etkisi büyük kesinlikle okulun kötüleşmesinde (K9).

Yıldirmaya Çalışma: Araştırma bulguları müdürün gücünü öğretmeni yıldirmak için de kullanabildiğini göstermektedir. Aşağıdaki alıntılarda görüleceği üzere müdür öğretmenlere istediğini yaptırmak için onları huzursuz etmekte ve istemeyecekleri görevler vererek yıldirmaya çalışmaktadır. Bu durumda ortaya çıkan güç de kişisel olmayan zorlayıcı güçtür.

İlk çalıştığım müdürüm, ikinci senemdi, doğum izninden sonra geldiğimde bana sınıfımı vermek istemediğini söyledi. O beni çok etkilemişti. Yani özellikle kendi sınıfımı istedim gibi bir durum değil de görevime devam etmek istediğimi söyledim. Müdürüm, yerime bir usta eğitici almıştı, o usta eğiticiyi devam ettirmeyi düşündüğünü söyledi. Benim ücretsiz izin alabileceğimi, başka bir okula görevlendirme gidebileceğimi söyledi. Tabi ben istemedim kendi okulumda devam etmek istediğimi söyledim. Bana şöyle görevler veriyordu, işte kaynaştırma öğrencileri vardı okulda. Üç tane kaynaştırma öğrencisini tek başıma bana veriyordu. Tek başıma onlarla ben ilgiliyordum. Boş olan bir sınıfa koyuyordu o şekilde doldurmaya çalışıyordu tabi ben sürekli gidip sınıfımı istediğimi yani bir sınıfta görev almak istediğimi dile getirdim. Böyle boş gidip gelmek istemediğini söyledim. O zaman işte başka okula görevlendirme verelim filan dediler. Hatta başka okuldan beni aradılar. Bizim okulumuzda bir öğretmene ihtiyacımız var bizim okula görevlendirme gelin biz sizi isteyelim diye. Benim yasal hakkım, dilekçemi de vermiştim müdürüme, işleme koysun diye. İşleme koydu tabi ama beni bekletiyordu yine de. İdareci olarak kendi istediğinin olmasını istiyordu hep sanırım. Yani o kendi egosuyla ilgili diye düşünüyorum. Şöyle hani nasıl benim söylediğim şey yerine gelmiyor gibi inatlaştı benimle bence. Kendi konumundan alıyordu ve kendi sözünün geçerli olmasını istiyordu (K2).

Mesela yaz tatili dönüşü geldik ki böyle rehberlik servisi boşaltılmış; ondan sonra bir müdür yardımcısına verilmiş; okula ilişkin bütün evraklarımız, gizli kalması gereken görüşmeler, tutanaklar, okulun rehberlik hafızası koridorda. Ondan sonra iki ay bize hiçbir ortam veya mekân sunulmadı. En son da öğretmenler odasının arkasında bir mekân; çay demlenen baraka tarzı bir yer vardı orayı gösterdiler. Adam herhalde ben bunları yerinden yurdundan tedirgin edeyim, kendi istekleriyle çekip gitsinler gibi bir anlayışla yaklaştı. Biz de onu yapmadık usulen gidip geldik (K13).

Kişisel olmayan zorlayıcı gücün öğretmeni yıldirmaya çalışarak uygulanmasına ilişkin etkiler aşağıdaki alıntılarda görüldüğü gibidir ve genel olarak olumsuzdur. Aşağıdaki ilk alıntıda görüleceği üzere kişisel olmayan zorlayıcı güç, öğretmenin çalıştığı iş ortamını değiştirmek istemesine sebep olmuştur. Ayrıca halen izlerini taşıdığı olumsuz duygular yaşamasına sebep olmuştur. Her şart altında bu mesleği yaparım

diyemeyecek olan öğretmenin mesleğe yönelik tutumu olumsuz etkilenmiş demektir. Aşağıdaki ikinci alıntıda ise kişisel olmayan zorlayıcı gücün öğretmen üzerindeki mesleğinin sadece resmi olarak yapılmasını gerektiren görevleri yerine getirmekle sınırlama etkisi görülmektedir.

Yani o dönem zaten benim de çalışma hayatımın ikinci yılıydı, ya iki ya üçüncü yılıydı. Yani çok üzül müştüm gerçekten hala da yara olarak kalmış içimde. Olumsuz olarak etkiledim, idarecim başka biri olabilirdi, başka okula tayin isteseydim gibi olumsuzluklar düşündüm. Kuruma ve idareciye yönelik bir olumsuzluk oldu (K2).

Tayin isteyip gideriz diye düşündü ama biz onu yapmadık usulen gidip geldik. O süreçte modumuzu düşürdü yani (K13).

Cezalardan Kaçınma ve İyi İlişkileri Korumaya Çalışma: Araştırma bulguları bu güç temelini müdür tarafından kullanılmasa dahi bazı durumlarda ortaya çıkabildiğini göstermiştir. Aşağıdaki alıntılarda görüleceği üzere öğretmen müdürle olan iyi ilişkilerini bozmak istememekte ve gelebileceğini düşündüğü cezalardan kaçınmaktadır. Müdür kullanmasa dahi bir potansiyel olarak öğretmen tarafından algılan güç temeli kişisel olmayan zorlayıcı güçtür.

Müdür hafta içi tecrübeli öğretmenlerin dersinin olduğu güne nöbet yazıyordu. Adam zaten akşama kadar derste, dersten sonra da gidip nöbet tutuyordu. Bana ise hafta sonlarını yazdı iki gün. Yedi gün okula geliyordum. Dersimin olmadığı günlere de nöbet koymuştu. Toplam 48 saat okuldasin yani. Bana böyle yaptı nasıl peki beni yedi gün okula götürebildi. Geç kaldığım için müdürden çekiniyordum. Soruşturma falan açar diye. Ceza veririm demedi bana ama müdürün söylediklerini yapmam gerektiğini çünkü geç kalırsam ceza yiyebileceğimi düşündüm. Korktum acemilik yedi gün okula geldim (K5).

Mesela bizim müdürümüz ders planını yaparken kendisinin de alanı vardı sosyalciydi kendi. Kendisi 2. veya 3. saatini hep boş bırakırdı. İkinci saat olunca fırından ekme aldırır işte biber közletir, odasında iki ders boyunca kahvaltı yapardı müdür yardımcısı ve bazı hocalarla birlikte. Bazı hocaların dersi dolu olurdu sınıfçı oldukları için. Sınıfçının yerine birini gönderirdi sen onun sınıfına git yarım saat. Söylendi giderdik. Çok sorgulamazdık. Sonuçta müdürümüzü ve müdürle ilişkinizi bozmak istemiyorsunuz bir ders için. Yani ben bugün müdüre bir şey veriyorsam oda yarın bana başka bir şey veriyor. Öğretmen sayımız azdı ve yüksek lisansa gidiyordum başka bir şehre. Cuma günüm boştu ben ders istemiyordum oda vermiyordu. Hatta ikinci dönem benim Perşembe ve Cumam boştu. Perşembe sabah bir dersim vardı. İki günüm boştu. Bunu yapmaya da bilir benimle uğraşabilir. Yani bunu kaybetmek istemezdim kendi çıkarlarım da etkileniyor. Benim için az vermesi benim işime yarıyordu. İlişkimi bozmak istemiyordum (K9).

Kişisel olmayan zorlayıcı gücün öğretmenin üzerinde korku oluşturmasıyla birlikte mesleğe yönelik değişen tutumuna ilişkin etkiler aşağıdaki alıntılarda görüldüğü gibidir ve genel olarak olumsuzdur. Aşağıdaki ilk alıntıda görüldüğü üzere kişisel olmayan zorlayıcı güç öğretmenin mesleğe karşı olumlu tutum geliştirme isteğini yok etmiştir. Öğretmenlik mesleğinin değeri olmadığı düşünmeye başlamış ve haliyle mesleğe yönelik tutumu olumsuz etkilenmiştir. Aşağıdaki ikinci alıntıda görüleceği üzere kişisel olmayan zorlayıcı güç, öğretmenin mesleğe yönelik tutumunu olumsuz etkilemiştir. Bununla birlikte kişisel olmayan zorlayıcı gücün okula, iş doyumuna, motivasyona yönelik de olumsuz etkileri bulunmaktadır.

Mesleğe başladığımda çok iyi bir öğretmen olacağım gibi bir iddiam yoktu zaten atanma kaygısıyla seçtiğimiz meslek olduğu için. Ama yani öğretmenken daha fazla çaba harcamayı daha fazla çalışmayı düşünmüştüm. Hiçbir önemi olmayan bir meslek olduğunu gördüm sonraki

yıllarda. Öğretmenin şey mesleği olduğunu anladım yani sen istediğin kadar çalış evet ama eğer idarecilerle aran iyi değilse hiç kimse senin çalıştığını görmez (K5).

Olumsuz etkiler. Okula yönelik tutumunu olumsuz etkiler, mesleğine yönelik tutumunu olumsuz etkiler, iş doyumunu olumsuz etkiler, motivasyonunu olumsuz etkiler, keyif kaçırır, can sıkır, okula gelmek istemeyiz, istemedim de yani. Okula keyifli gittiğim gün sayısı bir elin parmağı kadardır. Çok nadirdir yani okula keyifli gittiğim gün sayısı. Okuldan çıkışım daha mutlu olmuştur daima. Aslında öğretmen değilken de bu mesleğin geleceği yok, bana göre değil, yani yeterli değil, tatmin etmez gibi düşüncelerim vardı. Müdür bunları pekiştirdi (K9).

Kategori 2: Kişisel Zorlayıcı Güç

Araştırma bulguları neticesinde tespit edilen diğer bir güç temeli kişisel zorlayıcı güçtür. Altı katılımcı tarafından algılanmıştır. Kişisel zorlayıcı gücün; sözlü şiddet, çalışanın görülmemesi, fikirlere değer vermemek ve iletişimi koparmaktan kaynaklandığı görülmüştür. Kişisel zorlayıcı gücün kaynaklarına ilişkin içerikler şöyledir:

Sözlü Şiddet: Araştırma bulguları neticesinde kişisel zorlayıcı gücün sözlü şiddetten (azarlama, aşağılama vs.) kaynaklandığı görülmüştür. Aşağıdaki alıntılarda görüleceği üzere müdür sözlü şiddet yoluyla güç kullanmıştır. Sözlü şiddet kişisel bir zorlayıcı güçtür.

Taşımali eğitim sistemi ile ilgili bir sıkıntı vardı servis şoförünün yanında müdür öğretmeni payladı. Diğer öğretmenler de bu olaya şahit olmalarına rağmen tek kelime etmediler. Öyle olunca ne oluyor, servis şoförü bir daha ki sefere öğretmeni tınlamıyor (K4).

Bir tane de müdürümüz vardı onu da çok iyi hatırlarım çok da severdim aslında. O da kafayı şeye takmıştı işte neden 15 dakika erken gelmiyorsunuz, neden gelip hazırlık yapmıyorsunuz şeklinde uyarırdı sürekli. Hani biz de servisle geldiğimiz için dersin başlama saatine ancak yetişebiliyoruz. Bir gün benim nöbetim değişmişti, arkadaşım ile değiştirmiştik. Müdürün haberi yokmuş. Merdivenden iniyorum müdürle karşılaştık beni bir azarladı. Neye uğradığımı şaşırımdım. Bayan olunca daha hassas oluyorsunuz bu tür durumlarda. Hani ben nöbetçi değilim bile diyemedim. Arkamı döndüm gittim ama bir ağlıyorum. Öyle laflar söyledi ki işte “Ben şerefsiz miyim, ben ne miyim, ben başçavuşun eşeği miyim, ben ... çocuğu muyum?”. Ben hayatımda duymadığım argo lafları o an duydum (K6).

Bir defasında öğrenciler sabah içeri alınırken müdiremiz “Çocukların okul kıyafetini kontrol edelim hocam, okul kıyafeti değilse almayalım.” dedi. Tabi bana demiyor bütün öğretmenlere söylüyor. Ben de işte bir geç iki geç derken yanımdaki öğretmen arkadaşla bir şekilde konuşmaya dalmışım. Bu müdiremiz de feci halde dikkatli hemen fark eder bir yapıda olduğu için. Benimde yaşım küçük okulda en küçük öğretmen benim ezilmeye en müsait kişi olarak görünüyordum. Bütün öğrenciler içeri girdikten sonra bana seslendi işte. Seslenerek “Sağ ol hocam çok yardımcı oldun.” dedi. Ben o an bittim. Bu herkese yapamayacağı bir tavırdı ama burada kesinlikle benim yaşımın küçük olmasından ve kendisine ses çıkarmayacağı bilmesinden dolayı bu şekilde beni açık ve net bir şekilde, hatta öğrenciler bile geri dönüp baktılar, beni ezdi orada (K10).

Sözlü şiddet yoluyla uygulanan kişisel zorlayıcı gücün öğretmenin mesleğe yönelik tutumuna etkisi aşağıdaki alıntılarda görüldüğü gibidir ve genel olarak olumsuzdur. Aşağıdaki ilk alıntıda görüleceği üzere öğretmen kişisel zorlayıcı gücün mesleki saygınlığa zarar verdiğini düşünmektedir. Bu da mesleğe yönelik tutumun olumsuz etkilendiğini göstermektedir. Aşağıdaki ikinci alıntıda görüleceği üzere kişisel zorlayıcı güç öğretmenin değersiz hissetmesine yol açarak mesleğini sorgulamasına sebep olmuştur. Bu da öğretmenin mesleğe yönelik tutumunun olumsuz yönde etkilendiğini göstermektedir. Kişisel

zorlayıcı güç, tek başına öğretmenin meslekten uzaklaşmasına sebep olmasa da mesleğe yönelik geliştirilen olumsuz tutumun sebeplerinden biridir (aşağıdaki üçüncü alıntıda görüleceği üzere).

Olumsuz etkileniyor tabi ki. Sonuçta bu mesleğin ve bu mesleği icra edenlerin bir saygınlığı var ve sen o saygınlığı bitiriyorsun (K4).

Çok değersiz hissettim. Okuldaki yerimin ne olduğumu düşündüm bir an. Ben neyim, neciyim, ne iş yapıyorum şeklinde mesleğimin gereklerini sorguladım (K6).

Bu mesleğe saygı yok dedim. İdarenin, velilerin yaptıklarıyla ve öğrencilerin ilgisizliğiyle zamanla ilk idealistliğimi kaybetmeye başladım (K10).

Çalışanın Görülmemesi: Çalışanın görülmemesi, takdir edilmemesi, çalışmayanlarla aynı değerlendirmeye tabi tutulması öğretmen tarafından zorlayıcı bir güç olarak algılanmaktadır. Kişisel zorlayıcı gücün çalışanın görülmemesi yoluyla gerçekleşmesi aşağıdaki alıntılarda görülmektedir. Çalışanlar ya aynı değerlendirmeye tabi tutulmakta ya da yapılan, yapılacak bir iş önemsiz görülmektedir.

Okulla ilgili sorumluluk almıyor ve sorun çıkınca da topu sizin üstünüze atıyor. Rehberlik servisi olarak ne yaptın veya niye çalışmıyorsun gibi sizi suçluyor. Genelde Rehberlik servisindeki arkadaşlardan biri çalışmayınca okul idarecileri herkesi aynı kefeye koyuyor. Hâlbuki sen üzerine düşeni yapmışsındır. İşte "Rehberlik servisi olarak üzerinize düşeni çok fazla yapmadınız, sınıflara girmediniz, öğrenci tanıma formlarını veya anketlerini yeterince doldurmadınız." filan diyor. Hani biz çalışıyoruz görevimizi yapıyoruz ama çalışmayanla aynı kefeye koyuluyoruz gibi oluyor. Bazen söz konusu eksiklik benim bir eksikliğim olabilir ama genel olarak uygulama bu yönde oluyor. Sayı olarak çok fazla olduğumuz için değerlendirme de genel oluyor, çalışan ile çalışmayan aynı kefedede değerlendiriliyor (K13).

Geçmişte ben amatör olarak tiyatro işi ile uğraşıyordum; yazarlık, yönetmenlik ve oyunculuk yapıyordum. Antep'te bir okulda çalışırken orada çok yetenekli çocuklar keşfetmiştim hani böyle tiyatro anlamında gerçekten farklı, yetenekli ve kesinlikle bu kulvarlarda yürüdüğünde başarıya ulaşabilecek çocuklar gördüm. Bunlarla bir organizasyon yaparak bir gösteri yapmayı planladım. O zaman aklıma öyle bir proje gelmişti. Gittim Müdire hanıma söyledim şöyle bir düşüncem var ben bu çocuklarla çalışmak istiyorum filan. "Dersten kaytarmayacaksınız." dedi. Şimdi böyle deyince aslında benim çok masumane olan düşüncem bir anda tersine döndü yani açıkçası gerildim. Böyle bir amacı olan, okulda ekstra mesai harcamak isteyen bir kişiye bu şekilde yaklaşılması işten, dersten kaytarma çabası gibi düşünülmesi beni çok huzursuz etti. Rahatsız etti. Böyle bir organizasyondan vazgeçtim. Olumsuz olan bir tavırdı o kişinin böyle davranması bu olaya karşı benim geri adım atmama sebep oldu (K14).

Kişisel zorlayıcı gücün mesleğe yönelik tutuma etkisini gösteren ifadeler aşağıda görüldüğü gibidir ve genel olarak olumsuzdur. Aşağıdaki ilk alıntıda görüleceği üzere kişisel zorlayıcı güç öğretmeni mesleğinden soğutarak sadece resmi görevlerini yerine getirmeye sınırlamaktadır. Ayrıca kişisel zorlayıcı güç öğretmenin mesleğin geleceğinden kaygı duymasına sebep olmuştur (aşağıdaki ikinci alıntıda görüleceği üzere). Bu da mesleğe yönelik tutumun olumsuz etkilendiğini göstermektedir.

İşimden soğutuyor. Ne yapıyorsun prosedürde yerine getirmen gereken şeyleri yerine getiriyorsun, çok fazla kendinden ödün vermiyorsun (K13).

Benim müdürlere karşı bakış açımı değiştirdi, mesleğe karşı bakış açımı da değiştirdi. İlerde böyle müdürlerle çalışırsam hiçbir verim alamam dedim. Projelerim olsa veya fikirlerim olsa bunu

rahatlıkla karşıdakine veremem gibi düşünüyordum. Çünkü orası benim ilk görev yerimdi, ilk görev yerimde böyle bir şey ile karşılaşınca ister istemez ilerisini çok etkileyeceğini düşünmüştüm. Tabi Allah'tan daha sonra çalıştığım müdürler bu konuda hep yardımcı oldukları için o biraz bende git gide azaldı. Ama yine bir müdürle çalışsam, yine o tepkiyi verse, yine mesleğe karşı azmim düşecek biliyorum (K14).

Fikirlere Değer Vermemek: Bazen okul müdürleri, aşağıdaki alıntıda müdiresi, öğretmenlerin fikirlerine değer vermemektedir. Küçümsemeye maruz kalan öğretmen aşağılanmış hissedebilmektedir. Fikirlere değer vermemek de kişisel bir zorlayıcı güçtür.

Okulda yapılandırıcılığın eksik olan taraflarını sıralamaya başladım. Müdire hanım dinlermiş gibi yaparken gülmeye başladı. Neden gülüyorsunuz dediğimde, bu saydıklarınız olsaydı zaten burada siz ben değil de başkaları çalışırdı modunda oraya hizmet götürmenin aslında oranın kalitesini artırmanın bizlerle mümkün olmayacağını, bizim orada vaktimizi doldurup oradan uzaklaşmamız gerektiğini ima eder gibi açıklama yaptı. Müdire hanımın o yaklaşımı da rahatsız ediciydi. Sonuçta Milli Eğitim Okulu oraya yapmış bizleri atamış. Oranın elektrik faturasını su faturasını ödüyor, oraya yol yapmış devlet onun takdirini zaten vermiş yani bu çocuklar değerlidir mesajını zaten size veriyor çocukların değerli olup olmadığı belirlemek öğretmene müdire düşmez. Müdire hanımın küçümsememesi gerekirdi söylediklerimi. Söylediklerimin cevabı gülmek değildir. Hani hocam eksiklerimiz bunlar bunlar diyerek ifade edebilirdi. Ciddiyetini görebilmek isterdim (K3).

Kişisel zorlayıcı gücün mesleğe yönelik tutuma etkisine ilişkin aşağıdaki alıntı olumsuz bir mesleki tutuma sebep olduğunu göstermektedir. Kişisel zorlayıcı güç nedeniyle öğretmen mesleğinin gereklerini yapmak konusunda destek görmediğini düşünmekte ve bundan dolayı meslekten uzaklaşmaktadır. Bu da mesleğe yönelik olumsuz tutum geliştirdiğini göstermektedir.

Öğretmen misyonerdir. Benim misyonum neyse onu yapmaya giderim oraya. Benim misyonum Milli Eğitimde böyle belirlenmiş; git okula öğrencilere yapılandırmacı kuramın gereklerine göre matematik öğret. Matematik öğrenmelerine, matematiği yapılandırmalarına yardımcı ol. Bizim öğretmen gibi öğretmen olmamız gerekir, değişimi istememiz gerekir, kovalamamız gerekir, değişimden korkmamamız gerekir. Ama ben bunları göremedim açıkçası. Bir ortamdasınız herkes yas tutarken siz göbek atamazsınız. O an mesleğe karşı soğuduğumu söyleyebilirim. Elinizde bilgi var beceri var o bilgi beceriyi o duyguyu faaliyete dökmek için o ortamdan destek almazsanız ister istemez negatif duygular geliştiriyorsunuz (K3).

İletişimi Koparmak:

Kişisel zorlayıcı gücün göstergelerinden biri de okul müdürünün öğretmene karşı olumsuz davranışlarda bulunmaya yönelmesidir. Aşağıdaki alıntıda görüleceği üzere müdür öğretmenden bir şey talep etmiş ancak öğretmen kabul etmemiştir. Bunun sonucunda müdür öğretmenle iletişimini sınırlandırmak yoluyla cezalandırmak istemiştir.

Müdür bey kendisinin de yönetici olduğu sendikaya üye olmam konusunda beni ikna etmeye çalışmıştı ancak ben kabul etmemiştim. Sonra selam vermedi birkaç gün hani ben onu ona bağlıyorum bilmiyorum gerçekte öyle mi yaptı mı yapmadı mı bilmiyorum. Onun dışında hasta olduğumda genelde geçmiş olsun derdi o dönemde onu da pek demedi. Mesela o dönemde projede çalışıyorduk iki arkadaşla birlikte ve sürekli benden bilgi alırdı. Proje kapsamında iletişim kurardık sürekli ve o dönem benimle değil ikinci arkadaşla sürekli iletişim kurdu (K4).

Kişisel zorlayıcı gücün mesleğe yönelik tutuma etkisi aşağıdaki alıntıda görüldüğü üzere olumsuzdur. Her ne kadar öğretmen mesleğe yönelik olumsuz tutum geliştirmedini ifade etse de toplantılarda

daha az söz hakkı almaya başlaması yani meslekle ilgili konuların konuşulmasında isteksiz davranması ve kendisiyle aynı meslekten olan birine karşı selam vermeyi kesmiştir. Bu da öğretmenin mesleğe yönelik olumsuz tutum geliştirdiğini göstermektedir.

Okula ve yöneticiye karşı olumsuz tutum geliştirdim ama mesleğime karşı geliştirmedim çünkü mesleğimi çok seviyorum. Ama ben de müdür beyin o tavrından sonra toplantılarda daha az konuşmaya başladım ki ben konuşurum yani. Birkaç gün selam almadık vermedik (K4).

Kategori 3: Pozisyona Dayalı Meşru Güç

Araştırma bulguları neticesinde tespit edilen diğer bir güç temeli pozisyona dayalı meşru güçtür. Beş katılımcı tarafından algılanmıştır. Araştırma bulguları pozisyona dayalı meşru gücün müdürün kendi pozisyonunu vurgulamasından ve öğretmenin müdürün pozisyonunu kabullenmesinden kaynaklandığını göstermektedir. Pozisyona dayalı meşru gücün kaynaklarına ilişkin içerikler şöyledir:

Müdürün Kendi Pozisyonunu Vurgulaması: Araştırma bulguları müdürün kendi pozisyonunu vurgulamak yoluyla güç kullandığını göstermektedir. Aşağıdaki alıntılarda görüleceği üzere müdür kendisinin müdür olduğunu, okulun ve okulda olan şeylerin sahibi olduğunu, isteklerinin yerine getirilmesinin zaruri olduğunu vurgulamaktadır. Burada kullanılan güç temeli pozisyona dayalı meşru güçtür.

Okul müdürümüz kapıları dinliyor kapıların o görünen kısmından anahtar kısmından sınıfları gözlediğini biliyorduk. Bir gün, bir rüzgâr, kapı açıldı müdür kapıdaymış içeri girdi. Arka sıralara doğru gidip birini kaldırıp “2 kere 3, 3 kere 5, 6 kere 4?” bu şekilde çocuklara sordu. Sonra “Ne yazdırdı bu defterinize?” dedi. Yani aklınca beni teftiş ediyordu. Denetimi müdürlere vermişlerdi. O da o yasal gücü kullanıyordu. “Ben müdürüm, siz de beni takacaksınız.” tavrını hissettiriyordu (K6).

Hava karardığı için koridorlarda Lambayı açmıştık. Çocuklar çarpışmasın öğrenciler düşmesin diye. Bir defasında adam çıktı oradan bağırıyor; “Böyle şey mi olur, israf, hocam koridorun lambalarını sınıfın lambalarını yakmayın.”. Biz de dedik ki ne kadar nazik düşünüyor. Sonra odasına gittiğimde bir baktım ki masanın altında elektrikli sobayla ayaklarını ısıtıyor. İsrafa karşı tasarruflu nazik düşünce, söz konusu kendi bedeni olunca hiç de önemli olmuyormuş. Burada söz konusu olan şey tamamen kendi egoları. Biz burada hepimiz çalışıyoruz. Hiçbirimiz buranın gerçek sahipleri değiliz. Ama eğer ben bir yerlerden bir şekilde buralara geldiysem ben buranın sahibiyim, aynı zamanda çalışanların da sahibiyim. Mantalite tamamen bu. Ben buranın sahibi olduğum için israf yapabilirim ama siz çalışanlar olarak yapamazsınız diye düşünüyor. Firavun'un kendini Nil Nehri'nin sahibi hissetmesi gibi bir şey bu. Okul onun tahakküm alanıymış gibi. Adamın iş ahlakı egemenlik anlayışında (K7).

Yılsonu olduğundan dolayı bir toplantı vardı. Öğrencilerin yıl içerisindeki davranışlarıdır, notlarıdır, gelişmeleridir vs. o tarz şeyler konuşuldu. Önceden öğretmenler odasında bulunan bir çaycıyı, oruç tutan insanlar rahatsız olmasın diye, boş bir sınıfa indirmiştik. İndirdiğimiz sınıf beden eğitim sınıfıydı. İşte toplantı bittikten sonra müdür bey masadan kalktı kapıdan daha çıkmadan Beden Eğitimi hocamıza “O çaycıyı getir yerine bırak.” dedi emri vaki bir şekilde. Yani ben müdürüm benim dediğim olacak şekilde. Yoksa biz insanlar rahatsız olmasın diye yaptığımız bir şey, iyi niyetle yaptığımız bir şey. Karşı tarafa hiçbir söz hakkı tanımadan direk kapıyı çektik yani benim dediğimi yapmak zorundasınız tarzında (K8).

İlk atandığımda o zaman bu yönetmeliğe işte işleyişe yabancıyız doğal olarak. Üniversitede bir şeyler öğreniyoruz evet ama gittiğimizde sınıf defterini doldurmak bile yabancı oluyor bize. İlk gittiğimizde de bir sene başı toplantısı olacak. İşte toplantının gidişatının yazılması gerekiyor. Müzik

öğretmenimiz kendisinin tutmak istediğini söyledi. Sonra idarecimiz geldiğinde neden benim yazmadığı sordu. Ben dedim ki hani hocam zaten hocamız istedi açıkçası benim yazım da güzel değildir. Her Türkçe öğretmenin yazısı çok güzel gibi düşünüyorlar. Sonra bu konuda çok ısrarcı oldu hocam sen yazacaksın ben öyle istiyorum şeklin de bir üsluba geçince ben de niye diğer öğretmen arkadaşların okuma yazması yok mu dedim. Buda biraz zoruna gitti. Hani cevap vermem bide yeni atamayım tam ezmeye müsait kişiyim. Dedi ki “Hocam burası Hopa Malatya’ya benzemez buraya gelirsiniz ama buradan çıkamazsınız.”. Ben de dedim ki çıkarabiliyorsanız çıkarın zaten dedim. Halep ordaysa arşın burada dedim. Ondan sonra ayağa kalktı bir hışımla Hopalıymış zaten sonradan öğrendim. Nüfuslu biriymiş. Sonra o kalkınca ben de kalktım arbedeye dönüşmek üzereken beni çıkardılar (K11).

Pozisyona dayalı meşru gücün mesleğe yönelik tutuma etkisine ilişkin alıntılar aşağıda görüldüğü gibidir ve genel olarak olumsuzdur. Aşağıdaki ilk alıntıda görüleceği üzere pozisyona dayalı meşru güç, öğretilimde mesleğin değersiz olduğu algısına yol açarak öğretmenin mesleki tutumunu olumsuz etkilemiştir. Ayrıca “Hani biz her şartta öğretmenlik yapabileceğimizin sözünü vermiştik, bizim için müdür ya da okul çok önemli değildi ama mesleki anlamda mutsuzduk, okula gerçekten mutlu gitmiyorduk.” cümlesinde görüldüğü üzere öğretmenin mesleğe yönelik tutumu, mesleğe başlamadan önce olumluymken mesleğe başladıktan sonra özellikle söz konusu müdürün pozisyona dayalı güç kullanımından sonra olumsuzla doğru evrilmiştir. Yine “Olumsuzluk bir duygu oluşturdu ama daha farklı bir okula tayin olunca anladım ki bu sadece o süreçte orada yaşanan durummuş.” cümlesinden görüldüğü üzere mesleğe yönelik tutum öğretmenin çalıştığı ortam ve kişilere göre değişiklik gösterebilmektedir. Aşağıdaki ikinci alıntıda görüleceği üzere pozisyona dayalı meşru güç, öğretmenin okulun temel felsefesinden uzaklaşmış olduğu olan inancını güçlendirirken mesleğin gereklerinin yerine getirildiğine olan inancını sarsmıştır. Bu da mesleğe yönelik olumsuz tutumu göstermektedir. Pozisyona dayalı meşru güç öğretmenin değersiz hissetmesine sebep olarak mesleğe yönelik tutumunu olumsuz etkilemektedir (aşağıdaki üçüncü alıntıda görüleceği üzere). Ayrıca aşağıdaki dördüncü alıntıda görüleceği üzere pozisyona dayalı meşru güç, öğretmenin mesleğe yönelik olumsuz olan tutumunu daha da olumsuz hale getirebilmektedir.

Kapının aniden açılıp içeriye güm diye girmesi, kapının arkasından izlemesi bizi çok rahatsız eden bir durumdu ve benim şevkimi kırmıştı. Yani mesleğin değersiz olduğunu düşünmeye başlamıştık, okul ortamına güven kalmamıştı. Hani biz her şartta öğretmenlik yapabileceğimizin sözünü vermiştik, bizim için müdür ya da okul çok önemli değildi ama mesleki anlamda mutsuzduk, okula gerçekten mutlu gitmiyorduk. Sürekli hastalanıyorduk; yani raporu almamak için direniyorduk. Olumsuzluk bir duygu oluşturdu ama daha farklı bir okula tayin olunca anladım ki bu sadece o süreçte orada yaşanan durummuş (K6).

Burada oyun oynadığımızı düşündüm. Burası bir okul ve okulun işleyişinde yapısal sorunlar olduğunu hissettim. Çocuklardan ya da çalışanlardan bir şeyler yapmalarını istiyoruz ancak kendimiz yapmıyoruz (K7).

Yetki altında ezildik değersiz bir varlık gibi (K8).

Mesleğe yönelik tutumum baştan beri olumsuzdu ama bu olayı yaşadıkdan sonra kesin bir şekilde burada ne işim var dediğimi hatırlıyorum (K11).

Öğretmenin Müdürün Pozisyonunu Kabullenmesi: Araştırma bulguları neticesinde bazı durumlarda öğretmenin müdürün pozisyonunu kabullendiği görülmüştür. Bu nedenle de müdürün verdiği görevleri yerine getirmektedir. Buna ilişkin algılamalar aşağıdaki alıntılarda görüldüğü gibidir.

Görevimin ilk yıllarıydı sanırım, çok da erken değil aslında 3. veya 4. yıllarıydı. Normalde mesai saatleri dışında okulda kalmak gibi bir zorunluluğumuz yok ama öğrencilerin tamamı okuldan ayrılmadıkları için ve sınıftaki öğrencileri velileri teslim almadığı için birkaç öğrencimi 5'te çıkmam gerekirken beş buçuğa kadar beklemek zorunda kalmıştım. Yani her gün yarım saat fazladan beklemiştim sınıfta. Sadece müdürüm öyle istediği için. Senin sınıfında ki öğrenciler çok hareketli çocuklar onları başkasına emanet edemezsin, ondan dolayı başında bekleme zorundasın şeklinde söylemişti. Tamamen kendi bulunduğu pozisyonu kullanarak yaptırıyordu bence (K1).

Okulun merdivenlerinin tirabzanlarını yapmak zorunda kalmıştık. Hani orda ahşap yapı vardı zaten. O ahşap yapıların üstlerini kaplamamız gerekiyordu. Bunda biraz da el becerisi gerekiyordu. Hani bu işte iyi olmak gerekiyordu, profesyonelce yapıyor olmak gerekiyordu. Ama biz görevlendirildik ve yapmak zorunda kaldık. Mesela o dönem de öğrencilerimizi sınıfta bıraktık gittik merdivenlerde birkaç gün uğraştık. Müdür beyin kendisi öyle karar vermiş ve biz yapmak zorunda kaldık (K1).

Öğretmenin müdürün pozisyonunu kabul etmesi yoluyla pozisyona dayalı meşru gücün mesleğe yönelik tutuma etkileri aşağıdaki alıntılarda görüldüğü gibidir ve genel olarak olumsuzdur. Aşağıdaki ilk alıntıda görüleceği üzere pozisyona dayalı meşru güç öğretmenin öfkelenmesine, kendine ve idareciye karşı olumsuz tutum geliştirmesine sebep olmuştur. Ayrıca kendini yetersiz hisseden öğretmenin mesleğe yönelik tutumu olumsuz etkilenmiş demektir. Ayrıca aşağıdaki ikinci alıntıda görüleceği üzere pozisyona dayalı meşru güç, öğretmenin mesleğine olan inancının ve saygısının azalmasına sebep olmuştur. Öğretmenlik mesleğini gerektiği gibi uygulayamadığını düşünmeye başlamıştır. Bunlar da öğretmenin mesleğe yönelik tutumunun olumsuz etkilendiğini göstermektedir.

Öfkelenim hani. Kendime ve idareciye karşıydı öfkem. Kendimi çok yetersiz hissettim. Çok değersiz hissettim. O sırada benim başka bir yerde dersen girmem gerekiyordu mesela. O dönem bütün derslerime yarım girmek zorunda kaldım. Ben gittiğimde ders başlamış oluyordu. Öyle bir şekilde engellenmiş oldum (K1).

Yaptığım işin gerçekten gerekli olduğuna dair inancım azaldı o dönemde. Öğretmenlik mesleği olarak o dönem işe yarar bir şey yapıyorum önemli bir şey yapıyorum hissini gerçekten hiç yaşayamadım. Müdürün emir vererek yaptırmasından, hiç fikrimin alınmamasından ve bunların eğitime bir katkısının olmayışıyla ilgili tamamen bu. O dönemleri hatırladığımda hani kendi sınıftaki eğitime dair bile bir yorum gücü katamıyordum. Bir etkim yoktu. Bir düşünce oluşturamıyordum. Çünkü sürekli bir idareci size direktifler veriyor ve onları uygulamak zorunda kalıyorsunuz. Hep böyle yönetilmeye başlandığın için ve düşüncelerini söyleyemediğin için bu sefer düşünme ihtiyacı da hissetmiyorsun. Bu anlamda sınıfın üzerindeki etkin de azalıyor, öğretmenlik mesleğini etkili bir şekilde yapamıyorsun, kendi öğrencilerinin üzerinde de etkin azalıyor. Çünkü kendine inancın olmayınca, mesleğe inancın olmayınca bunu yapamıyorsun (K1).

Kategori 4: Kişisel Ödül Gücü

Araştırma bulguları neticesinde müdürün güç temellerinden diğer birinin de kişisel ödül gücü olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu güç temeli dört katılımcı tarafından algılanmıştır. Araştırma bulguları kişisel ödül gücünün müdürün öğretmenin fikirlerine değer vererek yanında olduğunu hissettirmesinden ve takdir etmesinden kaynaklandığını göstermiştir. Kişisel ödül gücünün kaynaklarına ilişkin içerikler aşağıdaki gibidir:

Müdürün Fikirlerine Değer Vererek Öğretmenin Yanında Olması: Müdürün öğretmenin fikirlerine değer vermesi ve fikirlerini gerçekleştirmede yanında olması da müdürün güç temellerinin dayanaklarındandır. Bu şekilde bir güç, kişisel ödül gücüdür. Buna ilişkin içerikler şöyledir:

Bir gezi planı yapmıştım çocukları gezmeye götürecektim. Birazcık da o zaman gençliğin toyluğun verdiği şeyler var. Gezi planı için ilçeden izin alınması gerekiyormuş. Ben gittim müdür beye, iznimin çıkmaması durumunda bile, “Ben bu çocukları götüreceğim servis tuttum çocuklarım hazır, gideceğim bilginiz olsun.” dedim. Bana dedi ki “Ben senin yanındayım, izin prosedür neyse hepsini telefonla, gerekirse kendim elden götüreceğim senin için, halledeceğim.”. “Ne olursa sana da olsun bana da olsun, madem bu kadar etkinlik yapmak için isteklisiniz sen çocuklara zaten sahipsin al çocukları götür nereye gidiyorsanız gidin.” dedi. Ben gittim geziyi yaptım geldim izin ondan sonra çıkmıştı. Prosedürlerden haberim bile olmadı. Mesela onun o tarzı çok hoşuma gitmişti (K6).

Meslek lisesinde çalışıyordum ben bir ara. Meslek lisesinde çalışırken öğrencilerin derse karşı olumsuz duygular içermeleri, derse karşı olumsuz tutumları hep dikkatimi çekmişti. Daha sonra neden bu okulda başarı yükselmiyor, başarının düşme nedenleri nedir gibi kendi kendime düşündüm. Öğrencilerden bir grup oluşturdum, özellikle 9. sınıf ve 10. sınıflarda bu öğrencilerle birebir görüştüm işte ileriye yönelik hedeflerinin olmadığını anladım. Aileleri ile görüştüm ama tek başıma yapabileceğim bir iş değildi. Bir ekip lazımdı bana ve idarenin desteği lazımdı. O noktada müdür beyin yanına gittim işte içeri girdim, konuştuk. Kendisine bu düşüncemi söyledim yani dedim neden bizim okuldan bir tıp fakültesi öğrencisi çıkmasın neden bir diş hekimliği ya da farklı bölümlerden biri çıkmasın sonuçta bizim okulda üniversite kazanan kişi sayısı dörttü. Bunların dördü de iki yıllık fakültelere yerleşmişlerdi ve müdür bey her toplantıda başarısızlığın nedenlerini alt yapılarını bizimle paylaşıyor fikirlerimiz düşüncelerimizi alıyordu. Gittim müdür beyin odasına düşüncemi anlattım. Çok hoşuna gitti. Yani bu güne kadar böyle hiçbir projenin gerçekleşmediğini söyledi. Daha sonra birkaç öğretmen arkadaş katıldı grubun içerisine yani biz de varız diye. Müdür bey de sürekli yanımıza gelip neye ihtiyacınız var, bunu daha farklı bir ortamda size nasıl sağlayabilirim şeklinde soruyordu. İşte bununla ilgili gerekli alt yapının neredeyse tamamını oluşturdu. Müdür öyle yapınca bizim azmimiz bir kat daha arttı (K14).

Kişisel ödül gücünün mesleğe yönelik tutuma etkisine ilişkin ifadeler aşağıda görüldüğü gibidir ve genel olarak olumludur. Aşağıdaki ilk alıntıda görüleceği üzere kişisel ödül gücü öğretmenin mesleğini iyi yaptığını düşünmesini sağlamıştır. Bu da kişisel ödül gücünün öğretmenin mesleğe yönelik tutumunu olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Ayrıca aşağıdaki ikinci alıntıda görüleceği üzere kişisel ödül gücü, öğretmenin mesleğini daha çok sevmesini ve azminin artmasını sağlamıştır. Bu da mesleğe yönelik tutumunun olumlu etkilendiğini göstermektedir.

Orada benim bir özveride bulunduğumu gördü. “Ben senin için bunu yapacağım.” dedi ve yaptı, beni gönderdi. İşimi kolaylaştırmaya çalışması, benim için bir şeyler yapması, beni prosedürlere takmaması çok hoşuma gitti. Beni de öğrencileri de o an çok sevdiğini düşündüm. Okulu takip ettiğini düşündüm. Çünkü matematik dersinde de baya ilerleme kaydetmiştik okul olarak. Müdürümün benim çabamı görmesi, bunu ödüllendirmesi, “Vay be benden iyi matematik öğretmeni oluyormuş. Bunu insanlar görüyor beni takdir ediyor demek ki ben bu mesleği iyi yapıyorum.” şeklinde düşünmeme neden olarak onur duymamı sağladı (K6).

Ben bu olaydan sonra mesleğimi biraz daha sevdim. Müdür bey aksi bir görüş bildirseydi. Belki düşüncemi yabana atsaydı desteklemeseydi o noktada tabi ki çalışma azmim kırılacaktı (K14).

Müdürün Öğretmeni Takdir Etmesi: Araştırma bulguları neticesinde kişisel ödül gücünün kaynaklarından birinin de öğretmenin takdir görmesi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Takdir edilen öğretmen ödüllendirildiğini düşünmektedir. Buna ilişkin katılımcı ifadeleri aşağıda görüldüğü gibidir:

Tubitak projesi yaptık birçok okulun müdürü bunu zaten yapmak zorundasınız bu sizin göreviniz gibi davranırken bizim müdürümüz projelere elinden gelen bütün yardımı sundu. Hatta fazlasını sundu, birçok proje de emeği var yani bu anlamda. Her defasında da toplantılarda “Arkadaşlar hepimize teşekkür ederim, çok uğraştınız.” dedi kendi emeğini asla söylemeyip. Bütün işin, çünkü bazı hocalar geciktirdi projelerini, peşine müdür bey düştü yetişmesi gerekiyor diye. Ona rağmen hiç kimseye sen böyle yaptın, sen bu işin peşine düşmedin, sen bu kadar iyi yaptın şeklinde değil de hepimize çok teşekkür etti ve o kişilerin mahcubiyetini biz toplantı sırasında hissettik (K11).

Sonraki yıl bana iyi bir sınıf verdi. Bu sınıfı bana vererek aslında beni ödüllendiriyordu. Bu bir tür takdir etmektir. Bunu sadece bana karşı yapmıyordu diğer tüm öğretmen arkadaşlara karşıda yapıyordu (K12).

Kişisel ödül gücünün mesleğe yönelik tutuma etkisine ilişkin katılımcı ifadeleri aşağıdaki gibidir ve genel olarak olumludur. Aşağıdaki ilk alıntıda görüleceği üzere kişisel ödül gücü öğretmenin mesleğini yürütmekten uzak durma isteğini engellemiştir. Aşağıdaki ikinci alıntıda görüleceği üzere müdürün kişisel ödül gücü kullanması, öğretmenin ve diğer öğretmenlerin mesleğe daha çok yaklaşımlarını sağlamış ve dolayısıyla daha verimli çalışmalarına neden olmuştur. Bunlar da kişisel ödül gücünün mesleğe yönelik tutumu olumlu etkilediğini göstermektedir.

Her zamanda söyler önemli olan öğretmenin okula mutlu gelmesi. Yani kimsenin ayağının bu okula gelirken geri geri gelmesini istemiyorum diyor. Çünkü benim çok oldu öyle başka kurumlarda ayağımın geri geri gittiği. Hiç rapor almadım ama bazen gitmek yerine ya acaba rapor mu alsam dediğim olmuştu başka bir okul müdüründen kaynaklı bir şey yaşamıştım (K11).

Herkes birbiriyle yarışıyor müdür iyi desin diye. Çünkü müdürün düşüncesi herkes için çok önemli (K12).

Kategori 5: Kişisel Olmayan Ödül Gücü

Araştırma bulguları neticesinde ulaşılan müdürün diğer bir güç temeli kişisel olmayan ödül gücüdür. Bu güç temeli iki katılımcı tarafından algılanmıştır. Buna ilişkin katılımcı ifadeleri aşağıda görüldüğü gibidir:

İmam Hatip’te çalışıyordum, oradaki müdür de şunu yapardı. TEOG sınavı var ya, İnkılap Tarihi bandınız 20 sorudan 12 olsun mesela. Bunu 14 yaparsanız balığa gideriz şeklinde söylüyordu ve gerçekten de yapıyordu (K7).

Okul müdürümüz öğretmen arkadaşlara dedi ki “Burada çalışkan gördüğünüz öğretmenin ismini yazın teşekkür belgesi düzenleyeceğiz.” dedi. Yazılan isimleri toplandıktan sonra benim ismim çıktı. Sonra üzerinden zaman geçti ama tabii ki ben bir belge falan hiçbir şey alamadım. Sonra müdür beyden hiç ses yok o konuyu sen bahsetmesen sanki hiç olmamış sayacak. Ben müdürle yine konuşmadım. Benim belgem gibi bir havalara girmedim gerek yok. Öğrendim ki bayan öğretmen arkadaşlar o çalıştı da biz çalışmadık mı gibi şeyler söylemişler. Müdürün odasına gidip ağlayanlar bile olmuş. Sonra o proje rafa kaldırıldı (K10).

Kişisel olmayan ödül gücünün mesleğe yönelik tutuma etkisine ilişkin katılımcı ifadeleri aşağıda görüldüğü gibidir. Aşağıdaki ilk alıntıda görüleceği üzere kişisel olmayan ödül gücü sürecin dinamikliğini azalttığı için öğretmenin çalışma ortamında kendini baskı altında hissetmesine ve hatta mesleğe yönelik

güvenini kaybetmesine neden olmuştur. Bu da öğretmenin mesleğe yönelik tutumunun olumsuz etkilendiğini göstermektedir. Aşağıdaki ikinci alıntıda görüleceği üzere ise ödüllendirilmeyi hak etmiş ancak farklı sebeplerden dolayı bundan mahrum bırakılmış öğretmenin mesleğe yönelik tutumu olumsuz etkilenmiş ve öğretmen sadece mesleğinin yükümlülüklerini yapmakla kendini sınırlamıştır. Bu da öğretmenin ödüllendirme sağlansaydı mesleğine yönelik tutumunun olumlu etkilenebileceğini göstermektedir.

Yani eğitimsel sorunları çözmek değil de test çöz tost ye; rutine biniyor. Yani sonuç odaklıyım süreçte neler geliyor çok önemli değil. Öğretmen orada ne hissediyor, öğrenci ne hissediyor, öğrenci gerçekten mutlu mu mutsuz mu? Çocuk orda ailesi ile tartışmış ama ben sen kaç net yaptın diye soruyorum. Her geçen gün daraldığını hissediyorsun. Şunu bile söylüyorsun ya çocuğumu okula göndermezsem mi. Benim arkadaş var göndermemiş çok takdir ediyorum (K7).

Çok üzüldüm. Çalışana değer verilmediğini en azından çalışanla çalışmayan arasındaki farkın görülmeyeceğini anlamış oldum. Üzücü gerçekten çok üzücü bunu görünce bir şeyler yapmaktan da soğuyup vazgeçebiliyorsun. Bu benim için gerçekten bir dönüm noktası oldu. Kimsenin yapmadığı ama benim atıldığım şeylerde, evet bir şey kaybettirmiyor ama bir şey kazandırmadığını da gördüğümden, geri planda durmaya başladım (K10).

Kategori 6: Doğrudan Bilgi (İkna) Gücü

Araştırma bulguları müdürün güç temellerinden birinin de doğrudan bilgi (ikna) gücü olduğunu göstermiştir. Bu güç temeli iki katılımcı tarafından algılanmıştır. Öğretmeni ikna etmek için müdürün sunduğu doğrudan bilgilere ilişkin ifadeler aşağıda görüldüğü gibidir:

Daha önceki yıllarda bizim okulumuzda bir çalışma yapılıyordu. Mesela o zaman görev dağılımı yapılmıştı. Çok da istekli değildik hiç birimiz çünkü çok fazla emek gerektiren bir çalışmaydı ve diğer eğitsel faaliyetlerimizi engelliyordu. Mesela o zaman müdürümüz bu görev dağılımını yaptığında hani hepimize ılımlı bir şekilde açıkladı. Hani yapılmış bir çalışma, emek verilmiş bir çalışma buna devam edelim şeklinde. O zaman zorunlu olmadığı halde ben kendim görev almak istemişim. Çünkü müdürümüz bunu bir zorunluluk gibi dayatmadı. Hani bunlar bunlar yapılmış bunları da yapabiliriz, hani bu kadar çaba boşa gitmesin. Daha ılımlı daha yapıcı ne yapabiliriz bu konuda, bizimle işbirliğine girmeye çalışarak hani bizim sorumluluklarımızı paylaşacak bize destek olacak bir konuşma yapmıştı (K1).

Milli Eğitim belli saatleri okuma saati yapmıştı, işte müdür bey gelip dersin ilk 20 dakikası okuma saati olarak kullanacağız, bunu çocuklar okumaya özensin diye sizde okusanız iyi olur, okuyun demiyor mesela emir dilini kullanmıyor, okusanız iyi olur demişti, hani çocuklara örnek olur, biraz daha özenirler şeklinde söylemişti. Sonuçta yapılması gereken bir karar alınmış bunu da bizim uygulamamız gerekiyor. Yani üst tarafından alınmış. Ama bunu bize yansıtma şekli direk emir değil işte bunu yapmak zorundasınız gibi değil, böyle bir karar alınmış yapılması istenen hani bunu yaparken, uygularken teşvik amaçlı böyle şeyler yapmanız daha iyi olur şeklinde söylemişti. Yani direk yetkisinin olduğu şeyle bunu yapacaksınız mecburen kendi elinize kitabı alın, okuyun, buna mecbursunuz şeklinde değil veya ses tonuyla başka tarzlarla gösterme şeklinde değil de güzel bir şekilde yapmanız güzel olur arkadaşlar şeklinde söylemişti (K8).

Doğrudan bilgi (ikna) gücünün mesleğe yönelik tutuma etkisine ilişkin katılımcı ifadeleri aşağıdaki gibidir ve genel olarak olumludur. Aşağıdaki ilk alıntıda görüleceği üzere doğrudan bilgi (ikna) gücü öğretmenin kendisini değerli hissetmesini, kendine güvenmesini, mesleğini yürütürken daha mutlu olmasını sağlamıştır. Bu da mesleğe yönelik tutumunun olumlu etkilendiğini göstermektedir. Aşağıdaki ikinci alıntıda görüleceği üzere doğrudan bilgi (ikna) gücü öğretmenin kurum içerisinde olumlu havaya

bürünmesine ve mesleğini daha çok sevmesine neden olmuştur. Bu öğretmenin mesleğine yönelik tutumunun olumlu etkilendiğini göstermektedir.

Yani kendimin var olduğunu hissettim. Değerli hissettim kendimi. Sınıftaki çalışmalarımı da aksatmadım. Çocuklarla çalışırken de çok daha mutluydum. Biraz daha kendime güvendim bu da mesleki açıdan yansıdı, çalışmalarım da yansıdı. Daha mutlu olduğum için kendimi daha güvende hissettiğim için daha iyi bir öğretmen oldum (K1).

Yani mesleğe yönelik değil de üstlere karşı olumlu bir tutum geliştirmemi sağlıyor. Yani direk olumlu etkilendiğinden dolayı orda değerli olduğunu hissediyorsun. Sana o şeyi veriyor, tamam sadece oraya bağlı değilsin, senin değerlerin sadece oraya bağlı değil ama onun verdiği artı da seni bir adım daha öne getirmiş oluyor. Böyle davranıldığında yani ben bir öğretmenim bana değer veriliyor amirim tarafından, mesleğin diğer tarafları da var öğrenci boyutu var, öğretmek boyutu var bunlar da kendinizi değerli hissetmeniz için aslında yeterli sebeplerdir ama. Bu tarz davranışlar olumlu olduğu için mesleğimizi daha çok sevmemizi sağlayabiliyor (K8).

Kategori 7: Negatif Uzmanlık Gücü

Araştırma bulguları neticesinde müdürün güç temellerinden olduğu sonucuna ulaşılan diğer bir güç temeli negatif uzmanlık gücüdür. Bu güç temeli bir katılımcı tarafından algılanmıştır. Negatif uzmanlık gücünde katılımcı müdürün belirli bir konuda uzmanlığının farkındadır ama müdürün bunu kendi faydası doğrultusunda kullandığını da bilmektedir. Buna ilişkin katılımcı ifadeleri aşağıda görüldüğü gibidir:

Pazartesi, Salı, Çarşamba derslerim vardı. Dersin bitmesine rağmen yine gitmeme izin vermiyordu. Yönetmelik bilgim az bunun farkındaydı. Sen stajyersin, biz stajyerken neler neler yaptık filan diyordu (K5).

Negatif uzmanlık gücünün mesleğe yönelik tutuma etkisine ilişkin katılımcı ifadeleri aşağıda görüldüğü gibidir. Öğretmenin “Her şeyi bize yıktı.” ifadesi mesleğin gereklerinin fazlası iş yükü verildiğini düşündüğünü göstermektedir. Sonrasında başka bir ile gitmek istemesi duyduğu rahatsızlığın göstergesi olabilir. Bu da mesleğe yönelik olumsuz bir tutum geliştirme olarak görülebilir.

İyi bir insandı ama stajyeriz diye her şeyi bize yıktı. 1.5 yıl çalıştım. Sonra Malatya’ya geldim (K5).

Kategori 8: Yapılan İyiliğe Dayalı Meşru Güç

Araştırma bulguları neticesinde müdürün güç temellerinden birinin de yapılan iyiliğe dayalı meşru güç olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu güç temeli bir katılımcı tarafından algılanmıştır. Yapılan iyiliğe dayalı meşru gücün içeriğine ilişkin katılımcı ifadeleri aşağıda görüldüğü gibidir:

Yurtdışı bursunu kazandım sonra geri döndüm. Sonra annemin rahatsızlığı vardı istifa ettim. Müdür göreve devam etmiştir diye bir yazı yazdı Personel Daire Başkanlığına öyle söyledi. Aslında devam etmemiştim 10 gündür falan. Milli eğitim de iyi niyetli bir şekilde işine devam etmiştir şeklinde bir yazı yazın dedi yazdık mesleğimize geri döndük. Kadrom daha düşmemişti süreç devam ediyordu o yazıyı durdurduk geri çektik. Burada mesela sorumluluk aldı bana yardımcı oldu. Sonrada bana ne dese yaptım yani. Okul için çok çalıştım, gittim çocuklar için bir sürü bilgisayar videoları buldum. Bilgisayarlara koydum. Diğer öğretmenlere söyledim bu videoları izletebilirsiniz diye. Çizgi filmler, eğitsel videolar Fiziği Kimyayı anlatan videolar. Bütün bilgisayarları bunu yükledim. Başka bir okula gittim hoca arşivini yapmıştı. 500 CD’si vardı bunların hepsini tek tek kopyaladım. Ondan sonra bunların hepsini bilgisayarlara kopyaladım.

Çocuklara gösterdim sınıf öğretmenlerine anlattım. İnsanların hoşuna gitti bu. Yine bunu da müdürün hatırı için yaptım (K5).

Yapılan iyiliğe dayalı meşru gücün mesleğe yönelik tutuma etkisine ilişkin katılımcı ifadeleri aşağıda görüldüğü gibidir. Aşağıdaki alıntıda görüleceği üzere yapılan iyiliğe dayalı meşru güce maruz kalan öğretmen ekstra çaba göstermiştir. Aslında öğretmen yaptıklarını müdür için yaptığını ifade etse de mesleğe yönelik tutumun davranış boyutunda olumlu bir etkilenmeye maruz kalmıştır.

Yapmasaydı oyalasaydı beni o zaman haliyle müdüre uyuz olurum. İşim varsa onu yapayım dersin fazladan bir şeyler yapmazsın. Yani müdür iyi davranarak sizi motive edebilir. Müdürümün kızı engelliydi karısı ölmüştü. İkinci evliliğinden olan çocuğu Down Sendromluydu. Beni anlıyordu seviyordu geç kalmama hiç karışmazdı. Beni kollardı severdi yani. Muhabbetli o konuşurdu benimle. Ne dese hemen yaptım yani bana mesleki açıdan değil müdür için yaptım. Mesleği yönelik tutumu etkiler mi bilmiyorum ama davranışlarını etkiler. Müdür için daha çok uğraşıyorsun adama kıyamazsın. Daha iyi çalışmaya çalışırsın (K5).

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Belirtildiği gibi araştırmanın amacı bir müdürün güç temelini kaç farklı şekilde algılandığını ortaya koymak ve ortaya konulan algılama yollarının öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumuna etkisini görmektir. Algılama yolları tanımlama kategorileri şeklinde gösterilmiştir. Bu tanımlama kategorilerinden birincisi, en fazla katılımcı tarafından algılanan olarak kişisel olmayan zorlayıcı güçtür. Tanımlama kategorilerinden ikincisi ise kişisel zorlayıcı güçtür. Genellikle yapılmış çalışmalar kişisel-kişisel olmayan ayrımına gitmeseler de bu ayrıma yer vermiş çalışmalar da mevcuttur. Karakaş (2018) yürüttüğü yüksek lisans tez çalışmasında kamu okullarındaki müdürlerin güç temeli olarak hem kişisel hem de kişisel olmayan zorlayıcı güç algılamalarına rastlamıştır. Burke ve Wilcox (1971) kamu hizmeti veren bir kuruluştaki yürüttükleri çalışmalarında, kişisel olmayan zorlayıcı gücün üst kategorisi olan zorlayıcı gücün orta düzeyde kullanıldığını ortaya koymuşlardır. Aslanargun (2009), Kayalı (2011), Altınkurt ve arkadaşları (2014) ve Özhan (2016) zorlayıcı gücün en az kullanılan güç temellerinden biri olduğu sonucuna ulaşırlarken Pars (2017) ise, aksine, zorlayıcı gücün en fazla kullanılan güç temellerinden biri olduğunu gösteren bulgulara ulaşmıştır. Okumakta olduğunuz bu araştırma nicel olarak en fazla kullanılan güç temellerini ortaya koymayı amaçlamayıp gücün varlığını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu amaçla Raven'ın (1993) tanımlamasına uygun olarak bu güç temelini varlığına dair bulgulara ulaşılmıştır. Araştırma bulguları hem kişisel hem de kişisel olmayan güç temellerinin varlığının, öğretmenin mesleğe yönelik tutumunu olumsuz etkilediğini ortaya koymaktadır. Karakaş (2018) da güç temellerinin genel etkilerini görmeyi amaçladığı çalışmasında kişisel ve kişisel olmayan zorlayıcı gücün öğretmenin mesleğe yönelik tutumunu olumsuz etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Tanımlama kategorilerinden üçüncüsü pozisyona dayalı meşru güçtür. Raven'ın tanımlamasına uygun olarak müdürün pozisyonundan kaynaklanan güç temelidir. Bu güç temeli formal ya da informal sosyal bir yapı içerisinde daha yüksek statüdeki bireyin isteklerine uyulması yönündeki sosyal kabulden kaynaklanır (Raven, 2008). Okuduğunuz araştırmanın bulguları neticesinde pozisyona dayalı meşru gücün okul müdürünün sahip olduğu pozisyonu, kuralları, yasaları, yönetmelikleri vurgulayarak isteğinin meşruiyetini ortaya koyması sonucunda ve katılımcıların okul müdürünün pozisyonunu ya da yetkilerini meşru olarak görmesi sonucunda ortaya çıktığı görülmüştür. İlgili alanyazında örgüt içerisinde pozisyona dayalı meşru gücün varlığını destekleyen araştırmalara çok fazla rastlanmamaktadır. Ancak pozisyona dayalı meşru gücün varlığına işaret eden araştırmalar da mevcuttur (Karakaş, 2018). Araştırma bulguları neticesinde pozisyona dayalı meşru gücün, öğretmenin mesleğe yönelik tutumunu genel olarak olumsuz etkilediği görülmüştür. İlgili literatürde bu sonucu destekleyen araştırmalar

mevcutken, aksini gösteren çalışmalara rastlanmamıştır. Karakaş (2018) bu güç temelinin özellikle adil kullanılmadığı durumlarda öğretmenin meslektaşlarına karşı olumsuz tutum geliştirerek sadece öğrencilerle ilgilendiği ve dolayısıyla bu gücün mesleğe yönelik tutumda olumsuz etkisinin olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Tanımlama kategorilerinden dördüncüsü kişisel ödül gücüdür. Kişisel olarak onaylanmaktan, beğenilmekten, takdir görmekten kaynaklanan bu güç temeli (Raven, 1993), bu çalışmada müdürün öğretmenin fikirlerine değer vererek yanında olduğunu hissettirmesinden ve takdir etmesinden kaynaklanan şekilde bulgulara erişilmiştir. Karakaş (2018) kişisel ödül gücünün öğretmeni takdir etmek, öğretmene değerli olduğunu hissettirmek ve öğretmene yaptıklarının farkında olduğunu hissettirmekten kaynaklandığını ortaya koymuştur. Tanımlama kategorilerinden beşincisi kişisel olmayan ödül gücüdür ve somut ödüllere dayanmaktadır (Raven, 1993). Alanyazında bu konu üzerine yürütülmüş çalışmalarda ödül gücü için kişisel-kişisel olmayan ayırımına pek gidilmemiştir. Daha çok kullanıma düzeyinin ortaya konulduğu çalışmalardan; Polat (2010), Kayalı (2011), Cömert (2014), Demir (2014) ve Vatansaver (2017) okullarda ödül gücü kullanımının “çok” düzeyinde kullanılan güç temelleri arasında olduğu sonucuna ulaşmıştır. Özasan (2006) üniversite ortamında yaptığı çalışmasında öğretim elemanlarının ifadeleri doğrultusunda, bölüm başkanlarının en fazla ödül gücünü kullandığı sonucuna ulaşmıştır. Ancak Burke ve Wilcox (1971) kamu hizmeti veren bir kuruluştaki yaptıkları çalışmada ödül gücünün en az düzeyde kullanılan güç temeli olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca Yorulmaz (2014) da ödül gücünün en az düzeyde kullanıldığını tespit etmiştir. Kişisel ve kişisel olmayan ödül gücünün öğretmenin mesleğine yönelik tutumunda genel olarak olumlu etkilerine rastlanılan bu araştırmanın sonuçlarını destekleyecek veya aksini gösterecek çalışmalara rastlanılmamıştır.

Tanımlama kategorilerinden altıncısı doğrudan bilgi (ikna) gücüdür. Raven (1993) bilgi (ikna) gücünü doğrudan ve dolaylı bilgi gücü olarak iki alt boyutta tanımlamıştır. Alanyazında yürütülmüş çalışmalarda genelde bilgi (ikna) gücü boyutuna ilişkin sınıflamalarla karşılaşılmaktadır. Doğrudan ve dolaylı bilgi (ikna) gücü sınıflamalarına nadiren rastlanmaktadır. Özasan (2017) hazırladığı kitap bölümünde sınıflamanın Raven (1993) tarafından oluşturulmuş en geniş sürümüne yer vermiştir. Ancak deneysel çalışmalar halen yeterli düzeye ulaşmamıştır. Bu çalışmada olduğu gibi Karakaş (2018) da çalışmasında okullarda bilgi gücünün varlığına ilişkin bulgulara erişmiştir. Bilgi gücünün öğretmenin mesleğe yönelik tutumuna ilişkin etkisinin olumlu olduğu görülmüş ancak ilgili alanyazında bu sonucu destekleyen ya da aksini gösteren sonuçlara rastlanmamaktadır.

Tanımlama kategorilerinden yedincisi en az katılımcı tarafından algılanmış olan negatif uzmanlık gücüdür. Uzmanlık gücünün alt boyutlarından biridir. Karakaş (2018) bu güç temelinin, öğretmenin müdürün özel bir alanda bilgisinin ya da uzmanlığının olduğu algısından kaynaklandığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırma bulguları neticesinde Raven’in (1993) tanımlamasına uygun olarak negatif uzmanlık gücünde müdürün sahip olduğu bir uzmanlık söz konusudur ancak müdür bunu çalışanların ya da kurumun faydasına değil, kendi faydasına yönelik kullanmaktadır. İlgili alanyazında negatif uzmanlık gücüne ilişkin spesifik verilere ulaşılamazken Burke ve Wilcox (1971) yürüttükleri çalışmalarında uzmanlık gücünün en fazla kullanılan güç temeli olduğunu ortaya koymuştur. Negatif uzmanlık gücünün öğretmenin mesleğe yönelik tutumunu olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılırken; Karakaş (2018) da uzmanlık gücünün öğretilmekte korkuya sebep olabileceği sonucuna ulaşmıştır.

Tanımlama kategorilerinden sekizincisi, yine en az katılımcı tarafından algılanmış olan yapılan iyiliğe dayalı meşru güçtür. Bu güç temeline Karakaş (2018) yürüttüğü çalışmasında en fazla katılımcı tarafından algılanmış güç temellerinden biri olarak ulaşmıştır. Ayrıca Karakaş (2018) bu güç temelinin müdür tarafından öğretilmeye kişisel ve kişisel olmayan yardımlar sağlamak, öğretmenlerin okul

normları açısından olumsuz davranışlarını görmezden gelmek ve öğretmene rahat iş ortamı sağlamaktan kaynaklandığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Özaslan (2018) müdürlerin kendi güç temellerine ilişkin algılamalarını ortaya koymayı amaçladığı çalışmasında bu güç temelinin; müdürün kişisel ve kişisel olmayan yardımlar sağlamasından, öğretmenin değerli hissetmesini sağlayan müdür davranış ve eylemlerinden ve öğretmenlerin hatalarını görmezden gelmekten kaynaklandığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırma bulguları neticesinde yapılan iyiliğe dayalı meşru güç temelinin, öğretmenin mesleğe yönelik tutumunu, davranış boyutunda, olumlu etkilediği görülmüştür. Karakaş (2018) da bu güç temelinin öğretmende işini severek yapmak gibi etkilerinin olduğunu ve mesleğe yönelik olumlu tutum geliştirmeyi sağladığı sonucuna ulaşmıştır.

Bu araştırma, okul yönetimi sürecinde esas alınan güç temellerinin öğretmenler tarafından nasıl algılandığını ve bu güç temellerinin mesleğe yönelik tutumu nasıl etkilediğini ortaya koyan bulgularıyla müdürlere okul yönetiminde etkili güç temellerine ilişkin sağlıklı bir perspektif geliştirmeleri bakımından fayda sağlayabilir.

KAYNAKÇA

- Afzalur Rahim, M. (1986). Some psychometric properties of two measures of French and Raven bases of power. *The Journal of Psychology*, 120(5), 465-472.
- Ajzen, I. & Fishbein, M. (1977). Attitude-behavior relations: A theoretical analysis and review of empirical research. *Psychological Bulletin*, 84(5), 888.
- Akgül, R. (2013). *Ortaöğretim kurumlarındaki yöneticilerin yönetimde gücü kullanma stillerinin öğretmen algılarına göre örgütsel bağlılığa etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Altınkurt, Y., Yılmaz, K., Erol, E. & Salalı, E. T. (2014). Okul müdürlerinin kullandığı güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları arasındaki ilişki. *Journal of Teacher Education and Educators*, 3(1), 25-52.
- Aslanargun, E. (2009). *İlköğretim ve lise müdürlerinin okul yönetiminde kullandığı güç türleri* (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aşkar, P. & Erden, M. (1987). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği. *Çağdaş Eğitim*, 121(12), 8-11.
- Barnard, A., McCosker, H. & Gerber, R. (1999). Phenomenography: A qualitative research approach for exploring understanding in health care. *Qualitative Health Research*, 9(2), 212-226.
- Bowden, J. A. & Walsh, E. (2000). *Phenomenography*. Melbourne: RMIT University Press.
- Burke, R. J. & Wilcox, D. S. (1971). Bases of supervisory power and subordinate job satisfactions. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue Canadienne Des Sciences Du Comportement*, 3(2), 183.
- Corbett, J. M. (1994). *Critical cases in organisational behaviour*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire and London: The Macmillan Press LTD.
- Cömert, M. (2014). *Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile okul müdürlerinin kullandıkları örgütsel güç kaynakları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Dall'Alba, G., Walsh, E., Bowden, J., Martin, E., Marton, F., Masters, G., ... & Stephanou, A. (1989). Assessing understanding: A phenomenographic approach. *Research in Science Education*, 19(1), 57-66.
- Demir, A. (2014). *Örgütsel vatandaşlık davranışının öncülü olarak okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları* (Yüksek Lisans Tezi). Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.

- Doğan, C. (2002). Uludağ Üniversitesi sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine karşı tutum ve düşünceleri. *XI. Eğitim Bilimleri Kongresi*, 23-26.
- Erchul, W. P., & Raven, B. H. (1997). Social power in school consultation: A contemporary view of French and Raven's bases of power model. *Journal of School Psychology*, 35(2), 137-171.
- Erkuş, A., Sanlı, N., Bağlı, M. T. & Güven, K. (2000). Öğretmenliğe ilişkin tutum ölçeği geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 25(116).
- Fishbein, M. & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention, and behavior: An Introduction to theory and research*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- French, J.R.P. & Raven, B. (1968). The bases of social power. In D. Cartwright and A. Zander (Eds.), *Group dynamics: Research and theory*, (pp. 259–269). New York: Harper & Row. (Orijinal çalışma 1959'da yayınlanmıştır).
- Gemmill, G. R. & Wilemon, D. L. (1972). The product manager as an influence agent. *The Journal of Marketing*, 36(1), 26-30.
- Griffiths, J., Speed, S., Horne, M., & Keeley, P. (2012). 'A caring professional attitude': What service users and carers seek in graduate nurses and the challenge for educators. *Nurse Education Today*, 32(2), 121-127.
- Hinkin, T. R., & Schriesheim, C. A. (1989). Development and application of new scales to measure the French and Raven (1959) bases of social power. *Journal of Applied Psychology*, 74(4), 561.
- Holm, U. (2002). Empathy and professional attitude in social workers and non-trained aides. *International Journal of Social Welfare*, 11(1), 66-75.
- Jackson, N. & Carter, P. (2007). *Rethinking organisational behavior: A poststructuralist framework*. London: Pearson Education.
- Kağıtçıbaşı, Ç. & Cemalcılar, Z. (2014). *Dünden bugüne insan ve insanlar: Sosyal psikolojiye giriş*. İstanbul: Evrim.
- Karakaş, A. (2018). *Öğretmenlerin müdürlerin güç temeline ilişkin algılamaları: Fenomenografik bir araştırma* (Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Kayalı, M. (2011). *Okul müdürlerinin kullandıkları örgütsel güç kaynakları (Uşak ili örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Koşar, S. (2008). *İlköğretim okulu yöneticilerinin yönetimde gücü kullanma stilleri ile örgüt kültürü arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Koşar, S. & Çalık, T. (2011). Okul yöneticilerinin yönetimde gücü kullanma stilleri ile örgüt kültürü arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 17(4), 581-603.
- LaPiere, R. T. (1934). Attitudes vs. actions. *Social forces*, 13(2), 230-237.
- Larsson, J., & Holmström, I. (2007). Phenomenographic or phenomenological analysis: Does it matter? Examples from a study on anaesthesiologists' work. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 2(1), 55-64.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.
- Mann, M. (1986). *The Sources of Social Power: Volume 1, A History of Power from the Beginning to AD 1760*. New York: Cambridge University Press.
- Marton, F. (1981). Phenomenography: Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10(2), 177-200.
- Marton, F. (1986). Phenomenography: A research approach to investigating different understandings of reality. *Journal of Thought*, 21(3), 28-49.
- Marton, F. (1988). Phenomenography: A research approach to investigating different understanding of reality, in Sherman, R.R. and Webb, R.B. (Eds), *Qualitative Research in Education: Focus and Methods*, Routledge, London, pp. 140-160.

- Marton, F. (1994, November). The idea of phenomenography. In *Conference Proceedings, Phenomenography: Philosophy and practice QUT, Brisbane* (pp. 7-9).
- Marton, F. & Pong, W.Y. (2005). On the unit of description in phenomenography. *Higher Education Research and Development*, 24(4), 335-348.
- Marton, F. & Svensson, L. (1979). Conceptions of research in student learning. *Higher Education*, 8(4), 471-486.
- Offermann, L. R., & Schrier, P. E. (1985). Social influence strategies: The impact of sex, role and attitudes toward power. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 11(3), 286-300.
- Orgill, M. (2012), "Phenomenography", in Seed, N.M. (Ed.), *Encyclopedia of the Sciences of Learning*, Springer, New York, pp. 2608-2611.
- Osteraker, M. (2002), Phenomenography as a research method in management research, <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.199.5234&rep=rep1&type=pdf> adresinden erişilmiştir.
- Özaslan, G. (2006). *Eğitim yöneticilerinin güç tipi tercihlerinin değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Özaslan, G. (2017). French ve Raven Perspektifiyle Kişilerarası Gücün Temelleri. Editörler Yılmaz, E. ve Yılmaz, H. (Ed.) *Eğitimden Damlalar içinde* (s. 35-60). Konya: Palet Yayınları.
- Özaslan G. (2018). Principals' conceptions of their current power basis revealed through phenomenography. *Journal of Educational Administration*, 56(2), 220-235.
- Özhan, T. (2016). *Okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerine yönelik görüşleri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.
- Pars, M. Ş. (2017). *Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Pfeffer, J. (1992). *Managing with power: Politics and influence in organizations* (New Ed.). Boston: Harvard Business Press.
- Podsakoff, P. M., & Schriesheim, C. A. (1985). Field studies of French and Raven's bases of power: Critique, reanalysis, and suggestions for future research. *Psychological Bulletin*, 97(3), 387-411.
- Polat, S. (2010). *Okul öncesi yöneticilerinin kullandıkları yönetsel güç kaynaklarına ilişkin öğretmen algıları ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Raven, B. H. (1965). Social influence and power. In I.D. Steiner and M. Fishbein (Eds.), *Current studies in social psychology* (pp. 371-382). New York: Holt, Rinehart, Winston.
- Raven, B. H. (1992). A power/interaction model of interpersonal influence: French and Raven thirty years later. *Journal of Social Behavior & Personality*, 7(2), 217-244.
- Raven, B. H. (1993), The bases of power: Origins and recent developments. *Journal of Social Issues*, 49, 227-251. doi:10.1111/j.1540-4560.1993.tb01191.x
- Raven, B. H. (2008). The bases of power and the power/interaction model of interpersonal influence. *Analyses of Social Issues and Public Policy*, 8(1), 1-22.
- Raven, B. H., Schwarzwald, J., & Koslowsky, M. (1998). Conceptualizing and measuring a power/interaction model of interpersonal influence. *Journal of Applied Social Psychology*, 28(4), 307-332.
- Salancik, G. R. & Pfeffer, J. (1977). Who gets power and how they hold on to it: A strategic-contingency model of power. *Organizational Dynamics*, 5(3), 3-21.
- Säljö, R. (1979). Learning about learning. *Higher Education*, 8(4), 443-451.
- Säljö, R. (1981). Learning approach and outcome: Some empirical observations. *Instructional Science*, 10(1), 47-65.

- Semerci, Ç. (1999). Öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ölçeği. *Eğitim ve Bilim*, 23(111).
- Sezgin, F. & Koşar, S. (2010). İlköğretim okulu müdürlerinin güç stilleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 273-296.
- Schmidt, R. H., and Bruner, J. G. (1981). A professional attitude toward humaneness. *Wildlife Society Bulletin (1973-2006)*, 9(4), 289-291.
- Schriesheim, C. A., Hinkin, T. R., & Podsakoff, P. M. (1991). Can ipsative and single-item measures produce erroneous results in field studies of French and Raven's (1959) five bases of power? An empirical investigation. *Journal of Applied Psychology*, 76(1), 106.
- Sin, S. (2010). Considerations of quality in phenomenographic research. *International Journal of Qualitative Methods*, 9(4), 305-319.
- Smith, M. B. (1968). Attitude change. *International encyclopedia of the social sciences*, 1(17), 458-467.
- Svensson, L. (1997). Theoretical foundations of phenomenography. *Higher Education Research & Development*, 16(2), 159-171.
- Uçar, L. (2016). *Okul yöneticilerinin kullandıkları güç türleri ve örgütsel depresyon düzeyi: Bir ilişkisel tarama modeli* (Yüksek Lisans Tezi). Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Siirt.
- Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 12(1), 109-127.
- Vatansever, S. (2017). *Ortaokul yöneticilerinin güç tipi tercihlerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yorulmaz, A. (2014). *Ortaöğretim kurumlarındaki okul yöneticilerinin örgütsel güç kaynakları ve kullanma düzeyleri* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Weber, M. (1947). *The Theory of Social and Economic Organisation*. (T. Parsons, Dü., A. M. Henderson, & T. Parsons, Çev.) New York: The Free Press, Glencoe, Illinois & The Falcon's Wings Press.
- Wicker, A. W. (1969). Attitudes versus actions: The relationship of verbal and overt behavioral responses to attitude objects. *Journal of Social issues*, 25(4), 41-78.

Investigation of Knowledge Levels of Science Teachers on Biotechnology and Genetic Engineering in Terms of Different Variables: The Case of Malatya Province

Gülşah GÜRKAN

MEB, Kahramanmaraş-TURKEY

Sibel KAHRAMAN

Inonu University, Malatya-TURKEY

Article History

Submitted: 08.04.2019

Accepted: 08.07.2019

Published Online: 09.10.2019

Keywords

Biotechnology
Genetic engineering
Science teacher
Knowledge level



DOI: 10.29129/inujgse.550759

Abstract

Purpose: The aim of this study, it has been investigated whether there is significant difference between the knowledge level of science teachers on biotechnology/genetic engineering applications their gender, their field of graduation, duration of experience and taking biotechnology courses.

Design & Methodology: The research method was descriptive and cross-sectional. The sample of research were 58 science teachers in Malatya. Data collection instruments were researcher made valid and reliable questionnaire which was used to assess demographic information, knowledge level of science teachers.

Findings: According to the analysis, there is no significant difference between the knowledge level on biotechnology/genetic engineering and the gender, the their field of graduation, duration of experience and taking biotechnology courses was found. But, more than half of the science teachers participating in this study did not correctly answer 8 questions of the knowledge test. These questions that were answered incorrectly were mostly related to genetic engineering, genetic modified organisms, cloning and human genome project.

Implications & Suggestions: The results show that science teachers do not follow current developments and this problem needs to be solved. This problem can be solved by providing in-service training by field specialists.

Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Biyoteknoloji ve Genetik Mühendisliği Bilgi Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi: Malatya İli Örneği

Gülşah GÜRKAN

MEB, Kahramanmaraş-TÜRKİYE

Sibel KAHRAMAN

İnönü Üniversitesi, Malatya-TÜRKİYE

Makale Geçmişi

Geliş: 08.04.2019

Kabul: 08.07.2019

Online Yayın: 09.10.2019

Anahtar Sözcükler

Biyoteknoloji
Genetik mühendisliği
Fen bilgisi öğretmeni
Bilgi düzeyi



DOI: 10.29129/inuigse.550759

Öz

Amaç: Bu çalışmanın amacı, fen bilgisi öğretmenlerinin, biyoteknoloji ve genetik mühendisliği konusundaki bilgi düzeylerini belirlemek ve bu konudaki bilgi düzeylerini cinsiyetleri, mezun oldukları fakülte türü, mesleki kıdemleri ve biyoteknoloji dersi alma durumları açısından karşılaştırmaktır.

Yöntem: Nicel metodoloji kapsamında betimsel olarak tasarlanan araştırmanın çalışma grubunu Malatya il merkezinde görev yapmakta olan 58 fen bilgisi öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenlerin, bilgi düzeylerini ölçmek için, araştırmacılar tarafından güvenilirlik ve kapsam geçerliliği analizi yapılmış bilgi testi ve bazı demografik özellikleri belirlemeye yönelik kişisel bilgiler anketi kullanılmıştır.

Bulgular: Çalışmanın sonuçlarına göre; fen bilgisi öğretmenlerinin biyoteknoloji/genetik mühendisliği konusundaki bilgi düzeyleri ile öğretmenlerin cinsiyetleri, mezun oldukları fakülte, mesleki deneyimleri ve biyoteknoloji dersi alma durumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak, öğretmenlerin yarısından fazlası bilgi testinde bulunan genetik mühendisliği, genetiği değiştirilmiş organizmalar, klonlama ve insan genom projesi konularına ilişkin 8 soruyu doğru cevaplayamamıştır.

Sonuçlar ve Öneriler: Çalışmanın sonuçlarına göre, fen bilgisi öğretmenlerinin biyoteknoloji alanındaki güncel gelişmeleri takip etmedikleri görülmüştür ve bu problemi çözmek için alan uzmanları tarafından bir hizmet-içi eğitime tabi tutulmaları önerilebilir.

GİRİŞ

Biyoteknoloji ve genetik mühendisliği alanlarında 20. yüzyılın son çeyreğinde yaşanan hızlı gelişmeler 21. yüzyıla da damgasını vuracak bir biçimde devam etmektedir. Bu teknolojinin hızlı bir şekilde gelişmesiyle konuyla ilgili her geçen gün farklı faydalar ve riskler ortaya çıkmakta ve bu gelişmelerin beraberinde getirdiği tartışmalar günlük yaşamda daha çok önem kazanmaya başlamıştır (Sıcaker ve Öz Aydın, 2015). Biyoteknoloji uygulamalarının yaşamı kolaylaştırmak ya da yaşama müdahale için kullanıldığı düşünüldüğünde, bu konudaki bazı temel bilgilerin öğrenilmesi ve öğretilmesi zorunlu hale gelmiştir. Geleceğin vatandaşlarını oluşturacak olan bugünün öğrencilerini bu konuda bilgilendirmek için, son yıllarda fen öğretimi programlarına biyoteknoloji konuları entegre edilmiş olup, biyoteknoloji eğitiminin önemi çok sayıda ülkenin ulusal öğretim programında yer almaktadır (Steel & Aubusson, 2004).

Türkiye’de Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) tarafından 2006-2007 akademik yılından itibaren öğretmen yetiştirme programlarında güncellemeler yapılmış, Fen Bilgisi Öğretmenliği Lisans Programının 6. ve 7. dönemine “Genetik ve Biyoteknoloji” ve “Biyolojide Özel Konular” dersleri konulmuştur (Gürkan, 2013). 2018’de YÖK Fen Bilgisi Öğretmenliği Lisans programını yeniden düzenleyerek biyoteknoloji ile ilgili konu içeriklerini IV. yarıyıldaki Biyoloji-3 dersi kapsamına almıştır (YÖK, 2018). Fen bilgisi öğretmenlerinin ders anlattığı ortaokul öğretim programı kapsamında ise biyoteknoloji uygulamaları ile ilgili konular fen bilimleri dersi kapsamında 8. sınıfta verilmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017). Fen Bilimleri dersinin hedefinin öğrencileri fen bilimlerine ilişkin bilgi, beceri, olumlu tutuma sahip, araştıran, sorgulayan, mantıksal muhakemeye karar veren, yenilikçi düşünen, problem çözebilen, bireyler olarak yetiştirmek olduğu düşünüldüğünde, farklı alanlardaki biyoteknoloji uygulamalarının fen eğitimindeki önemi ortaya çıkmaktadır (Esmâ, Cebesoy, & Karışan, 2018; Klop, Severiens, Knippels, van Mil, & Ten Dam, 2010).

Biyoteknoloji eğitime yönelik olarak yapılan araştırmalarda, öğretim programlarında özellikle biyoteknolojinin günlük hayatta kullanımına yönelik doğru bilgilerin geniş bir şekilde yer alması gerektiği ve bunun yanı sıra özellikle fen bilgisi öğretmenlerinin bu konularda bilgili ve donanımlı olması gerektiğine dikkat çekilmiştir (France, 2000; Marchant & Marchant, 1999; Olsher & Dreyfus, 1999; Akt. Darçın, 2007). Uluslararası alanyazında yer alan bazı çalışmalara göre; öğretmenler biyoteknolojiye derslerde çok fazla zaman ayırmamaktadır (Fonseca, Costa, Lencastre & Tavares, 2011; Steele & Aubusson, 2004) ve öğrencilerin de biyoteknolojinin zor olduğuna dair önyargıları vardır (Steele & Aubusson, 2004). Ayrıca öğrencilerin, muhtemelen bu sebepten kaynaklanan biyoteknolojiye karşı öğrenme isteksizlikleri de bilinmektedir (Kidman, 2009). Keza, öğretmenlerin biyoteknolojiye dair olumsuz algı ve inanışları olduğu belirtilmektedir (France, 2007). Lamanaukas ve Makarskaite-Petkevičienė (2008) tarafından yürütülen bir çalışmaya göre, öğretmen adaylarının biyoteknoloji ile ilgili bilgi düzeylerinin düşük olduğu, genetiği değiştirilmiş gıdaların kullanımına yönelik tutumlarının olumsuz olduğu ve DNA manipülasyonlarının etik olmadığına inandıkları görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin çoğu genetiği değiştirilmiş besinleri faydalı bulurken, öğretmenlerin çoğu genetiği değiştirilmiş besinleri çevre için tehlikeli görmekte ve genetiği değiştirilmiş besinlerin faydaları hakkında tedirgin olmaktadır (Mohapatra, Priyadarshini, & Biswas, 2010).

Ülkemizde ise bu konudaki çalışmalar çoğunlukla ilköğretim, ortaöğretim ve lisans öğrencilerinin tutum ve bilgi düzeylerini belirleyen çalışmalarla sınırlıdır (Balemen, 2009; Darçın, 2011; Darçın, 2007; Yüce ve Yalçın, 2012). Bu çalışmalara göre, biyoteknoloji derslerinin laboratuvar destekli yürütülmesi başarı ve tutumun olumlu yönde değişmesine yol açmaktadır (Darçın, 2007). Öğrencilerin biyoteknolojiye karşı

tutumları, bilgi düzeyi, cinsiyet ve sınıf düzeyi gibi değişkenlere bağlı olarak farklılaşabilmektedir (Balemen, 2009; Darçın, 2011; Türkmen & Darçın, 2007). Öğretmen adaylarının üniversiteye gelmeden önce ve lisans eğitimleri boyunca biyoteknoloji konusunda ders görmüş olmaları bilgi ve tutumları üzerine olumlu etki yaratmaktadır (Yüce ve Yalçın, 2012). Ülkemizde hali hazırda görev yapmakta olan fen bilgisi öğretmenleri ile yapılmış sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır ve yapılan bu çalışmalarda, biyoloji, fen bilgisi, coğrafya ve sınıf öğretmeni branşlarında görev yapmakta olan öğretmenlerin; biyoteknoloji uygulamaları, Genetiği Değiştirilmiş Organizma (GDO) gibi kavramların tanımları bakımından yeterli bilgiye sahip iken, günlük hayatta karşımıza çıkan uygulamalar konusunda yeterli ve tutarlı bilgi düzeyinde ve donanımında olmadıkları tespit edilmiştir (Aksoy, 2006; Çiçekçi, 2008; Demirci, 2008; Şenler, Kozcu Çakır, Görecek ve Göçmen Taşkın, 2006).

Alanyazına göre biyoteknoloji ile ilgili bilgi eksikliğinin toplumu oluşturan bireylerin kaygılarının önemli bir nedeni olduğu (Gunter, Kinderlerer, & Beyleveld, 1998) ve bu nedenle insanların kendilerini etkileyecek konularda daha iyi tercihler yapabilmek için daha fazla bilgili olmak istediği ve yeterince bilgilendirilmeyen insanların biyoteknolojiye yönelik tutarsız davranışlar sergileyebileceği belirtilmektedir (Usak, Erdogan, Prokop & Ozel, 2009). Yapılan araştırmalar hem lise (Chen & Raffan, 1999; Dawson, 2007) hem de üniversite (Lamanauskas & Makarskaitė-Petkevičienė, 2008; Prokop, Leskova, Kubiatio, & Diran, 2007; Türkmen & Darçın, 2007) seviyesindeki öğrencilerin biyoteknoloji uygulamaları ile ilgili bilgi düzeylerinin sınırlı olduğunu göstermiştir. İnsanların biyoteknoloji uygulamalarının yarar, risk ve zararları hakkında bilgilendirilmesi bir ihtiyaçtır. Bu ihtiyaç bilimsel okuryazarlıkla çok yakın ilişkilidir (Hilton, Nichols, & Kanasa, 2011). İnsanları biyoteknoloji uygulamaları konusunda bilgilendirmek için en etkili yollardan birisinin okullarda yapılacak formal eğitim olduğu ifade edilebilir (Sinan, 2015).

Okullarda verilecek formal eğitimin niteliği öğretmenin alan bilgisi ile doğrudan ilişkilidir. Özellikle biyoteknoloji gibi kendi içerisinde çelişkiler barındıran konularda alan bilgisinin önemi daha da belirginleşmektedir. Bu çelişkiler biyoteknolojinin, insan yaşamına olumlu ve olumsuz etkileri beraberinde getirmesiyle açığa çıkmıştır. Örneğin; ilaç-aşı üretimi, atıkların değerlendirilmesi, enzim üretimi gibi bazı uygulamalar yaşantımızı olumlu yönde etkilerken; genetiği değiştirilmiş gıdalar, biyolojik silahlar, kopyalama gibi uygulamaların olumsuz yönleri de bulunmaktadır (Schibeci, 2000).

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Gelişen bilim ve teknoloji ile birlikte öğrencilerimiz gelecek yaşantılarında kendi gelecekları ve çevrelerindeki insanların gelecekları hakkında önemli kararlar verme gereksinimi duyacaklardır. Bu nedenle öğrenciler özellikle biyoteknolojik gelişmeler konusunda iyi bilgilendirilmeli, gelecekte bilinçli karar verebilmeleri için biyoteknolojinin sosyobilimsel yönlerini de öğrenmelidir. Bu durumda fen bilgisi öğretmenlerine önemli bir görev düşmektedir (Sürmeli, 2008). Biyoteknoloji gibi tartışmalı bir sosyobilimsel konuda ortaokullarda görev yapan fen bilgisi öğretmenlerinin bilgi düzeylerinin ortaya çıkarılması; fen bilimleri öğretim programlarını geliştirenler, bu alanda çalışan araştırmacılar ve bu dersleri anlatan eğitimciler açısından oldukça faydalı olabilir. Bu bağlamda, yapılan çalışmada ülkemizde hali hazırda görev yapmakta olan fen bilgisi öğretmenlerinin Biyoteknoloji ve Genetik Mühendisliği (BGM) konularına ilişkin bilgi düzeylerinin belirlenmesi alanyazına katkı yapması açısından önemlidir. Bu araştırma sonuçlarından yola çıkılarak fen bilgisi öğretmenlerinin biyoteknolojiye ilişkin konuların hangi boyutunda sıkıntı yaşadıkları tespit edilecek ve bu konular dikkate alınarak hem fen bilgisi öğretmenliği lisans programında hem de ilköğretim Fen Bilimleri dersi öğretim programında gerekli düzenlemelere gidilmesi bakımından önerilerde bulunulacaktır.

Yukarıdaki açıklamalardan yola çıkarak, çalışmanın ana problem cümlesi “fen bilgisi öğretmenlerinin BGM konularına ilişkin bilgileri ne düzeydedir?” şeklinde kurulmuş olup, alt problem cümleleri aşağıda yer almaktadır:

Fen bilgisi öğretmenlerinin BGM konularına ilişkin bilgi düzeyleri;

- cinsiyetlerine,
- mezun oldukları fakülte türüne,
- mesleki kıdemlerine ve
- lisans eğitimleri süresince biyoteknoloji dersi alıp almama durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Desen

Fen bilgisi öğretmenlerinin BGM konularına ilişkin bilgi düzeylerini ortaya çıkarmayı amaçlayan bu çalışmada nicel metodoloji kapsamında betimsel model kullanılmıştır. Tarama modeli var olan bir durumu betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır ve bu araştırma yaklaşımında, daha çok araştırılmak istenen olayın veya problemin mevcut durumu nedir ve neredeyiz, sorularına cevaplar aranır (Çepni, 2005; Karasar, 2009).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, ulaşım kolaylığı dikkate alınarak Malatya il merkezinde görev yapmakta 58 fen bilgisi öğretmeni oluşturmaktadır. Fen Bilgisi öğretmenlerinden kişisel bilgi formu ile elde edilen demografik özelliklere ait veriler frekans ve yüzde değerleri olarak Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1

Araştırmaya Katılan Fen Bilgisi Öğretmenlerine ait Demografik Bilgiler

Değişken	Grup	Frekans (n)	Yüzde (%)
Mezun Olduğu Fakülte	Eğitim Fakültesi	35	60.3
	Fen-Edebiyat Fakültesi	16	27.6
	Diğer	7	12.1
Cinsiyet	Kadın	20	34.5
	Erkek	38	65.5
Mesleki Kıdem	0-5 yıl	9	15.5
	6-10 yıl	9	15.5
	11-15 yıl	6	10.4
	16-20 yıl	17	29.3
	21 yıl ve üstü	17	29.3
Lisans Öğrenimi Süresince Biyoteknoloji Dersi Alma Durumu	Evet	12	20.7
	Hayır	46	79.3
TOPLAM		58	100

Tablo 1’e göre çalışma grubunun %60’ını eğitim fakültesi, %16’sını fen edebiyat fakültesi ve %7’sini diğer fakülte mezunu fen bilgisi öğretmenleri oluşturmaktadır. Yaklaşık olarak %34’ünü kadın öğretmenler ve %66’sını erkek öğretmenlerin oluşturduğu çalışma grubunun %60’ını 16 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler oluşturmaktadır. Tablo 1’e göre lisans öğrenimi süresince biyoteknolojiye yönelik ders alan öğretmenler, çalışma grubunun yaklaşık olarak %20’sini oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Betimsel tarama modeline göre tasarlanan çalışmada veri toplama aracı olarak iki aşamalı (Kişisel Bilgiler, Bilgi Düzeyi) bir ölçek formu kullanılmıştır. Veri toplamak için gerekli izinler, Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alındıktan sonra uygulama yapılmıştır. 85 öğretmene uygulanan ölçek formunun hepsi tek tek incelenmiş ve doğru-yanlış tipi bilgi testi ile kişisel bilgiler formunda eksiklikler olduğu tespit edilen 27 öğretmenin ölçek formu değerlendirmeye alınmamıştır. Uygun görülen 58 ölçek formu değerlendirilmeye alınmıştır.

Fen bilgisi öğretmenlerinin BGM konularına ilişkin bilgi düzeylerini ortaya çıkarmak amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen bilgi testinin oluşturulması sürecinde, öncelikle ilgili alan yazın geniş ölçüde taranmış ve içerik olarak yakın araştırmalarda kullanılan veri toplama araçları incelenmiştir. Ayrıca İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Öğretmenliği Programı, 3. ve 4. sınıflarda öğrenim görmekte olan 50 öğrenciye biyoteknoloji bilgi düzeylerini belirlemek amacıyla açık uçlu sorular sorulmuş ve bu soruları kompozisyon şeklinde cevaplamaları istenmiştir. Hem ilgili alan yazın hem de kompozisyonlardan alınan ifadeler sonucunda 80 soruluk madde havuzu oluşturulmuştur. Bilgi testinin kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla 8. sınıf Fen bilimleri dersi "DNA ve Genetik Kod" ünitesinde yer alan kazanımlar dikkate alınarak belirtke tablosu hazırlanmıştır. Yapılan çalışmada bilgi testi geliştirildiği için maddeler daha çok bilişsel alanın bilgi ve kavrama boyutunda yer bulmuştur. Bilgi testi kapsam geçerliliği ve dil kontrolü açısından da alan uzmanlarınca kontrol edilmiştir. Uzman görüşleri sonrasında 15 soru testten çıkarılarak 65 soruluk taslak test oluşturulmuş ve bu taslak test 170 fen bilgisi öğretmen adayına uygulanarak pilot analizler yapılmıştır. Analizler ITEMAN programı kullanılarak yapılmıştır ve pilot uygulama sonucu güçlük ve ayırt edicilik düzeyleri düşük olan 30 madde testten çıkarılarak 35 soruluk nihai test oluşturulmuştur. Testten 35 maddenin çıkarılmasında bazı ölçütler dikkate alınmıştır. Güçlük indeksinin 0'a yaklaşması maddenin zorlaştığını, 1'e yaklaşması maddenin kolaylaştığını, 0.50 olması maddenin orta güçlükte olduğunu gösterir (Tekin, 2000). Bu nedenle madde güçlük indekslerinin 0.20 ve 0.80 arasında olmasına dikkat edilmiştir. Madde ayırt edicilik indeksi 0.40 ve daha büyük ise madde çok iyi, 0.30-0.39 arasında ise madde oldukça iyi, 0.20-0.29 arasında ise madde zorunlu hallerde kullanılabilir, ancak maddenin düzeltilmesi ve geliştirilmesi gerekir, 0.19 ve daha küçük ise, madde çok zayıftır, eğer düzeltmelerle geliştirilemiyorsa testten çıkarılmalıdır (Tekin, 2000; Turgut, 1992). Ayırt edicilik indeksi çok küçük ve negatif değerde olan maddeler testten çıkarılmıştır. Doğru yanlış tipi 35 sorudan oluşan bilgi testinin α güvenirlik katsayısı 0.813, madde güçlük düzeyi 0.745 ve madde ayırt edicilik düzeyi 0.542 olarak tespit edilmiştir.

Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmesinde SPSS 24,0 paket programından yararlanılmıştır. Fen bilgisi öğretmenlerinin BGM konusundaki bilgilerinin ölçüldüğü ölçekten elde edilen veriler normallik varsayımlarını karşılamadığı için; nonparametrik testlerden iki kategorili değişkenler için Mann Whitney U-Testi, ikiden fazla kategorili değişkenler için ise Kruskal Wallis H-Testi kullanılarak veriler, $\alpha=0.05$ anlamlılık düzeyinde test edilmiştir.

BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde, araştırma verilerinin analizi sonucunda elde edilen bulgular araştırmanın alt problemlerine göre düzenlenmiş ve sunulmuştur.

Fen Bilgisi Öğretmenlerinin BGM Bilgi Düzeyine İlişkin Bulgular

Fen bilgisi öğretmenlerinin, BGM Bilgi Testinde yer alan maddelere verdikleri cevapların dağılımları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Fen Bilgisi Öğretmenlerinin BGM Bilgi Testinde Yer Alan İfadelere Verdikleri Cevapların Dağılımları

Madde No	Doğru Cevap Verenler		Yanlış Cevap Verenler	
	f	%	f	%
1	58	100	0	0
2	51	88	7	12
3	36	62	22	38
4	41	71	17	29
5	41	71	17	29
6	25	43	33	57
7	58	100	0	0
8	5	9	53	91
9	55	95	3	5
10	17	29	41	71
11	16	28	42	72
12	56	97	2	3
13	12	21	46	79
14	50	86	8	14
15	50	86	8	14
16	57	98	1	2
17	45	78	13	22
18	54	93	4	7
19	53	91	5	9
20	52	90	6	10
21	42	72	16	28
22	41	82	9	18
23	46	92	4	8
24	31	62	19	38
25	8	16	42	84
26	31	62	19	38
27	17	34	33	66
28	26	52	24	48
29	36	72	14	28
30	23	46	27	54
31	48	96	2	4
32	46	92	4	8
33	45	90	5	19
34	45	90	5	10
35	34	68	16	32

Tablo 2’ye göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısından fazlası 35 maddeden oluşan “BGM Bilgi Testi”nin 27 maddesine doğru cevap verirken, 8 maddesine doğru cevap verememiştir.

Fen bilgisi öğretmenlerinin yarısından çoğunun yanlış cevapladıkları maddeler ve yanlış cevap verenlerin % olarak oranları şöyledir: “Asitli içeceklerde kullanılan sitrik asit biyoteknolojinin en önemli ürünlerinden biridir” (%57), “Genleri inceleyen bilim insanlarına genetik mühendisi denir” (%91), “Genetiği değiştirilmiş canlılar hormon kullanımından dolayı doğal olanından daha büyüktür” (%71), “Genetiği değiştirilmiş gıdalar tehlikeli kimyasalları içerir” (%72), “Genetiği değiştirilmiş yiyeceklerin tüketimi insan genlerine zarar verir” (%79), “Klonlama bir organizmanın ikizinin yaratılmasıdır ve üreme amacıyla yapılır” (%84), “İlk memeli hayvanın klonlandığı ülke Amerika’dır” (%66), “İnsan Genom Projesi 1990 yılında tamamlanmıştır” (%54).

Fen Bilgisi Öğretmenlerinin BGM Konularına İlişkin Bilgi Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine göre Analiz Sonuçları

Araştırmaya katılan fen bilgisi öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre BGM bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla “Mann Whitney U-Testi” kullanılmıştır ve elde edilen sonuçlar Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3

Fen Bilgisi Öğretmenlerinin BGM Konularına İlişkin Bilgi Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine göre Analiz Sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Erkek	38	28.91	1098.50	357.500	.711
Kadın	20	30.63	612.50		
Toplam	58				

Tablo 3’teki U-Testi sonuçlarına göre fen bilgisi öğretmenlerinin BGM konularına ilişkin bilgi düzeylerinin, cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir (U= 357.500, p= .711, p>.05). Yani, kadın fen bilgisi öğretmenleri ile erkek fen bilgisi öğretmenlerinin BGM bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Fen Bilgisi Öğretmenlerinin BGM Konularına İlişkin Bilgi Düzeylerinin Mezun Oldukları Fakülte Türü Değişkenine göre Analiz Sonuçları

Araştırmaya katılan fen bilgisi öğretmenlerinin mezun oldukları fakülte türü değişkenine göre BGM konularına ilişkin bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla “Kruskal Wallis H- Testi” kullanılmıştır ve elde edilen veriler Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4

Fen Bilgisi Öğretmenlerinin BGM Konularına İlişkin Bilgi Düzeylerinin Mezun Oldukları Fakülte Türü Değişkenine göre Analiz Sonuçları

Fakülte Türü	N	Sıra Ortalamaları	Sd	χ^2	P
Eğitim Fakültesi	35	31.80	2	2.632	.268
Fen Edebiyat Fakültesi	16	28.28			
Diğer	7	20.79			
Toplam	58				

Tablo 4'e göre, fen bilgisi öğretmenlerinin BGM konularına ilişkin bilgi düzeylerinin mezun oldukları fakülte türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir (X^2 (sd=2, n= 58) = 2.632, $p>.05$).

Fen Bilgisi Öğretmenlerinin BGM Konularına İlişkin Bilgi Düzeylerinin Mesleki Deneyim Değişkenine göre Analiz Sonuçları

Araştırmaya katılan fen bilgisi öğretmenlerinin mesleki deneyim değişkenine göre BGM konularına ilişkin bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla "Kruskal Wallis H- Testi" kullanılmıştır ve elde edilen sonuçlar Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5

Fen Bilgisi Öğretmenlerinin BGM Konularına İlişkin Bilgi Düzeylerinin Mesleki Deneyim Değişkenine göre Analiz Sonuçları

Mesleki Deneyim	N	Sıra Ortalamaları	Sd	X^2	p
0-5 yıl arası	9	35.44	4	9.017	.061
6-10 yıl arası	9	40.89			
11-15 yıl arası	6	32.42			
16-20 yıl arası	17	26.24			
21 yıl ve üzeri	17	22.56			
Toplam	58				

Tablo 5'teki "Kruskal Wallis H- Testi" sonucuna göre fen bilgisi öğretmenlerinin BGM bilgi düzeylerinin, mesleki deneyim/kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir (X^2 (sd=4, n= 58) = 9.017, $p>.05$). Yani; 0-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl, 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip fen bilgisi öğretmenlerinin BGM bilgi düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Fen Bilgisi Öğretmenlerinin BGM Konularına İlişkin Bilgi Düzeylerinin Biyoteknoloji Dersi Alma Durumlarına göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan fen bilgisi öğretmenlerinin lisans öğrenim süresince biyoteknoloji dersi alıp-almama durumlarına göre BGM konularına ilişkin bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla "Mann Whitney U-Testi" kullanılmıştır ve elde edilen veriler Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Fen Bilgisi Öğretmenlerinin BGM Konularına İlişkin Bilgi Düzeylerinin Biyoteknoloji Dersi Alma Değişkenine göre Analiz Sonuçları

Biyoteknolojiye Yönelik Ders Alma Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Evet	12	31.92	383.00	247.00	.575
Hayır	46	28.87	1328.00		
Toplam	58				

Tablo 6'daki U-Testi sonucuna göre fen bilgisi öğretmenlerinin BGM konularına ilişkin bilgi düzeylerinin öğretmenlerin lisans öğrenimleri boyunca biyoteknoloji dersi alıp almama değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir (U= 247.00, $p= .575$, $p>.05$). Yani, lisans öğrenimleri süresince

biyoteknoloji dersi alan fen bilgisi öğretmenlerinin BGM konularına ilişkin bilgi düzeyleri ile biyoteknoloji dersi almayan fen bilgisi öğretmenlerinin bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Fen bilgisi öğretmenlerinin BGM konularına ilişkin bilgilerini ortaya çıkarmak amacıyla kurgulanan çalışmada hali hazırda görev yapmakta olan 58 öğretmene araştırmacılar tarafından geliştirilen 35 maddelik “BGM bilgi testi” uygulanmıştır. Araştırmaya katılan fen bilgisi öğretmenlerinin yarısından daha fazlası 35 maddeden oluşan BGM Bilgi Testinin 27 maddesine doğru, 8 maddesine yanlış cevap vermişlerdir.

Fen bilgisi öğretmenlerinin araştırmacılar tarafından geliştirilen BGM bilgi testine verdikleri yanıtlara göre en çok bilgi eksikliğinin olduğu konuların başında; genetik mühendisliği, genetiği değiştirilmiş canlılar, klonlama ve İnsan Genom Projesi gelmektedir. Bahsi geçen bu konuların daha çok son yıllara damgasını vuran genetik mühendisliği uygulamaları olduğu dikkat çekmektedir. Bu konularla ilgili öğretmenlerin bilgi eksikliğinin nedeni güncel gelişmeleri takip etme konusundaki yetersizlik olabilir. Bu eksikliğin giderilmesi amacıyla;

-MEB tarafından hazırlanan ilköğretim fen bilimleri dersi öğretim programında biyoteknoloji ile ilgili konulara (özellikle günlük hayattaki uygulamaları) daha fazla yer verilmelidir.

-MEB ve YÖK ile iş birliği halinde üniversitelerin ilgili bölümlerinden alanda yetkin öğretim elemanları tarafından verilecek genetik mühendisliğinin güncel uygulamalarına yönelik hizmet içi eğitimlerin faydalı olacağı düşünülmektedir.

Çalışma kapsamında ele alınan demografik değişkenler (cinsiyet, mezun olunan fakülte, mesleki kıdemleri ve lisans öğrenim süresince biyoteknolojiye yönelik bir ders alıp-almamaları) ile BGM bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Literatürde bahsi geçen değişkenlerin öğretmenlerin ve/veya öğretmen adaylarının BGM tutumu ve farkındalığı üzerine etkisi ile ilgili çalışmalar bulunmaktadır. Tutum ve farkındalığın belirlendiği bazı çalışmalarda, BGM tutumu ve farkındalığının bu değişkenlere göre anlamlı fark gösterdiği tespit edilirken (Öcal, 2012; Prokop vd., 2007; Mohapatra vd., 2010; Simon, 2010), bazı çalışmalarda da biyoteknoloji bilgi seviyesinin bu değişkenlerden etkilenmediği gösterilmiştir (Özel, Erdoğan, Uşak ve Prokop, 2009; Çiçekçi, 2008; Balemen, 2009; Türkmen & Darçın, 2007; Uyanıker, 2008; Mowen, Roberts, Wingenbach, & Harlin, 2007).

Fen bilgisi öğretmenlerinin BGM bilgi düzeylerinin öğretmenlerin cinsiyetlerine göre değişmemesinin nedeni olarak cinsiyetin daha çok tutum gibi duyuşsal karakterli davranışları yordaması, mesleki kıdeme göre fark oluşmamasının nedeninin ise BGM konularının çok hızlı gelişmeler kaydetmesi ve bu gelişim sürecinin son on yılda daha belirgin olması nedeniyle kıdem değişkeninin etkisinden uzaklaşması etken olarak gösterilebilir.

Okullarımızda görev yapmakta olan fen bilgisi öğretmenlerinin sorumluluğu bir yandan biyoteknolojinin bilimsel ve teknik özelliklerini somut bir şekilde öğrencilere bildirme, diğer bir yandan da öğrencilerin biyoteknolojinin fırsat ve riskleri ile mantıklı bir şekilde baş edebilmeleri için gelecekle ilgili karar verici olarak onları yetiştirme sorumluluğudur. Yani, okul eğitimi hem biyoteknoloji ile ilgili temel bilgilerle hem de biyoteknolojinin etkileri ile ilgilenmelidir (Yüce ve Yalçın, 2012). Fen bilgisi öğretmenlerinin bu sorumluluklarını yerini getirirken yukarıda sıraladığımız iki önerinin etkili olacağı öngörülmektedir.

Çalışmanın sonuçları araştırmaya katılan ve Malatya il merkezinde görev yapmakta olan fen bilgisi öğretmenleri ile sınırlıdır. Bu açıdan daha yüksek sayıda ve farklı bölgelerden veya kültürlerden katılımcılarla kıyaslamalı çalışmalar yapılması ile sonuçların genellenebilirliği sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Aksoy, F. (2006). *Lise öğretmenlerinin genetiği değiştirilmiş gıdalara ilişkin bilgi düzeyleri, görüşleri ve bilgilendirilme ihtiyaçlarının belirlenmesi: Adana Örneği* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 233814).
- Balemen, N. (2009). *Biyoloji öğretmen adaylarının nanobiyoteknoloji konularındaki bilgi seviyelerinin belirlenmesi ve nanobiyoteknoloji öğretim yöntem ve seviyelerinin araştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 229143).
- Chen, S. Y., & Raffan, J. (1999). Biotechnology: Student's knowledge and attitudes in the UK and Taiwan. *Journal of Biological Education*, 34(1), 17-23. DOI: 10.1080/00219266.1999.9655678.
- Çepni, S. (2005). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş* (Genişletilmiş 3.Baskı). Trabzon: Celepler.
- Çiçekçi, O. (2008). *İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin transgenik (GDO) konusundaki bilgilerinin ve görüşlerinin belirlenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Darçın, E. S. (2007). *Fen-teknoloji ve biyoloji öğretmen adayları için biyoteknoloji eğitiminin deneysel planlanması* (Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 206943).
- Darçın, E. S. (2011). Turkish pre-service science teachers' knowledge and attitude towards application areas of biotechnology. *Scientific Research and Essays*. 6(5). 1013-1019.
- Dawson, V. (2007). An exploration of high school (12-17 year old) students' understandings of, and attitudes towards biotechnology processes. *Research in Science Education*, 39, 59-73. DOI: 10.1007/s11165-006-9016-7.
- Demirci, A. (2008). Perceptions and attitudes of geography teachers to biotechnology: A study focusing on genetically modified (gm) foods. *African Journal of Biotechnology*. 7(23), 4321-4327. url. <https://www.ajol.info/index.php/ajb/article/view/59580>.
- Esmâ Uysal, E., Cebesoy, Ü., B. ve Karışan, D., (2018). Fen bilgisi öğretmen adaylarının genetik uygulamalarına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 1-14.
- Fonseca, M. J., Costa, P., Lencastre, L., & Tavares, F. (2011). Disclosing biology teachers' beliefs about biotechnology and biotechnology education. *Teacher and Teaching Education*, 28, 368-381. DOI: 10.1016/j.tate.2011.11.007.
- France, B. (2007). Location, location, location: Positioning biotechnology education for the 21st century. *Studies in Science Education*, 43(1), 88-122. DOI: 10.1080/03057260708560228.
- Gunter, B., Kinderlerer, J., & Beyleveld, D. (1998). Teenagers and biotechnology: A survey of understanding and opinion in Britain. *Studies in Science Education*, 32, 81-112. DOI: 10.1080/03057269808560128.
- Gürkan G. (2013). *Fen bilgisi öğretmen adayları ve öğretmenlerinin biyoteknoloji ve genetik mühendisliği bilgi düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılması*, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Malatya.
- Hilton, A., Nichols, K. & Kanasa, H. (2011). Developing tomorrow's decision-makers: Opportunities for biotechnology education research. *Australian Educational Researcher*, 38(4), 449-465. DOI: 10.1007/s13384-011-0039-3.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (19. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kidman, G. (2009). Attitudes and interests towards biotechnology: the mismatch between students and teachers. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 5(2), 135-143. DOI: 10.12973/ejmste/75265.

- Klop, T., Severiens, S. E., Knippels, M. P. J., van Mil, M. H. W., & Ten Dam, G. T. M. (2010). Effects of a science education module on attitudes towards modern biotechnology of secondary school students. *International Journal of Science Education*, 32(9), 1127–1150.
- Lamauskas, V., & Makarskaitė-Petkevičienė, R. (2008). Lithuanian university students' knowledge of biotechnology and their attitudes to the taught subject. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 4(3), 269-277. DOI: [10.12973/ejmste/75349](https://doi.org/10.12973/ejmste/75349).
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2017). İlköğretim ve Ortaöğretim Öğretim Programlarının Güncellenmesi. Erişim adresi: <https://ttkb.meb.gov.tr/www/ilkogretim-ve-ortaogretim-ogretim-programlarinin-guncellenmesi/icerik/289#>.
- Mohapatra, A.K., Priyadarshini, D., & Biswas, A. (2010). Genetically modified food: Knowledge and attitude of teachers and students. *Journal of Science Education and Technology*, 19(5), 489-497. DOI: 10.1007/s10956-010-9215-x.
- Mowen, D. L., Roberts, T. G., Wingenbach, G. J. & Harlin, J. F. (2007). Biotechnology: An assessment of agricultural science teachers' knowledge and attitudes. *Journal of Agricultural Education*, 48(1), 42-51. url. <http://pubs.aged.tamu.edu/jae>.
- Öcal, E. (2012). *İlköğretim Fen bilgisi öğretmenlerinin biyoteknoloji (genetik mühendisliği) farkındalık düzeyleri* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 300586).
- Özel, M., Erdoğan, M., Uşak, M. ve Prokop, P. (2009). Lise öğrencilerinin biyoteknoloji uygulamalarına yönelik bilgileri ve tutumları, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences: Theory & Practice* 9(1), 297-328.
- Prokop, P., Lešková, A., Kubiak, M., & Diran, C. (2007). Slovakian students' knowledge of and attitudes toward biotechnology. *International Journal of Science Education*, 29(7), 895-907. DOI: [10.1080/09500690600969830](https://doi.org/10.1080/09500690600969830).
- Schibeci, R. A. (2000). Student, teachers and the impact of biotechnology in the community. *Australian Science Teachers' Journal*, 46, 27-33. url. <http://researchrepository.murdoch.edu.au/id/eprint/6426>.
- Sıcaker, A. ve Öz Aydın, S. (2015). Ortaöğretim biyoteknoloji ve gen mühendisliği kavramlarının öğrenciler tarafından değerlendirilmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 51-67.
- Simon, R. M. (2010). Gender differences in knowledge and attitude towards biotechnology. *Public Understanding of Science*, 19(6), 642–653.
- Sinan, O. (2015). Öğrencilerin biyoteknoloji ile ilgili bilgi ve tutumların farklı değişkenlere göre incelenmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*. XII: 1, 183-201.
- Steele, F., & Aubusson, P. (2004). The challenge in teaching biotechnology. *Research in Science Education*, 34, 365-387. DOI: 10.1007/s11165-004-0842-1.
- Sürmeli, H. (2008). *Üniversite öğrencilerinin biyoteknoloji ve genetik mühendisliği çalışmaları ile ilgili tutum, bilgi ve biyoetik görüşlerinin değerlendirilmesi* (Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 226375).
- Şenler, B., Kozcu Çakır, N., Görecek, M. ve Göçmen-Taşkın B. (2006). Fen bilgisi öğretmenlerinin biyoteknoloji konusundaki bilgi düzeylerinin belirlenmesi (Muğla ili örneği). *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 31, 126-132. url. <http://hunedf/article/view/5000048622>.
- Tekin, H. (2000). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınları.
- Turgut, M.F. (1992). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Saydam Matbaacılık.
- Türkmen, L. & Darçın, E. S. (2007). A comparative study of Turkish elementary and science education major students' knowledge levels at the popular biotechnological issues. *International Journal of Environmental and Science Education*. 2(4), 125-131. url. <https://eric.ed.gov/?id=EJ901276>.

- Usak, M., Erdogan, M., Prokop, P. ve Ozel, M. (2009). High school and university students' knowledge and attitudes regarding biotechnology. *Biochemistry and Molecular Biology Education*, 37(2), 123-130. DOI: [10.1002/bmb.20267](https://doi.org/10.1002/bmb.20267).
- Uyaniker, S. (2008). *Biyoloji öğretmenlerinin moleküler biyoloji bilgi seviyeleri* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 178400).
- Yüce, Z. ve Yalçın, N. (2012). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının biyoteknoloji konusundaki bilgi düzeyleri. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi. http://kongre.nigde.edu.tr/xufbmek/dosyalar/tam_metin/pdf/2261-16_05_2012_10_53_15.pdf adresinden 08.11.2017 tarihinde edinilmiştir.*
- Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) (2018). *Öğretmen yetiştirme Lisans Programları. Ankara Üniversitesi Basımevi Müdürlüğü, Ankara.*

The Relation between Prospective Teachers' Locus of Control and Their Beliefs of Self Efficacy*

Hasan DEMİRTAŞ

Inonu University, Malatya - TURKEY

Esra Mutlu YENER

Ministry of National Education, Malatya - TURKEY

Article History

Submitted: 28.06.2019

Accepted: 18.10.2019

Published Online: 19.10.2019

Keywords

Preservice Teachers
Locus of Control
Self-Efficacy Beliefs



DOI: 10.29129/inujgse.583902

Abstract

Purpose: The aim of this study is to determine the relation between prospective teachers' locus of control and their beliefs of self efficacy. In this study, prospective teachers' locus of control and the level of their beliefs of self efficacy, and whether these levels can differ depending on gender, the class of study, the type of graduated high school, whether there is any relation between locus of control and self efficacy and whether locus of control can predict the self efficacy were investigated.

Design & Methodology: In the study, relational and casual scanning method was used 3611 students, studying at Inonu University Faculty of Education in 2017-2018 Academic Year constitute the population of the study. 347 prospective teachers, chosen by stratified sampling method constitute the sample of the study.

Findings: As a result of this study, the level of prospective teachers' self efficacy was found "fair enough" with an average of 3.72 and their locus of control was found "not very convenient" with an average of 2,59, It was determined that the prospective teachers' locus of control and their beliefs of self efficacy don't have significant differences depending on gender, the class of study and the graduated high school factor. A negative significant relationship between the locus of control and the belief of self efficacy was found. The prospective teachers' locus of control predicts their beliefs of for self efficacy significantly and explains the variance of self efficacy about 14%.

Implications & Suggestions: In order to make teacher candidates more internally supervised, courses and subjects that will improve personality traits can be included in the curriculum. Activities such as symposiums, panels and conferences will be organized to improve teacher candidates' locus of control and self-efficacy beliefs.

*This article is based on a thesis prepared in the supervision of Assoc. Prof. Dr. Hasan DEMİRTAŞ in the field of Educational Administration at İnönü University Department of Educational Sciences, named "The Research of Pre-Service Teachers' Locus of Control and Their Sense of Self Efficacy"

Öğretmen Adaylarının Denetim Odağı ve Öz Yeterlik İnançları Arasındaki İlişki*

Hasan DEMİRTAŞ

İnönü Üniversitesi, Malatya - TÜRKİYE

Esra Mutlu YENER

Milli Eğitim Bakanlığı, Malatya - TÜRKİYE

Makale Geçmişi

Geliş: 28.06.2019
Kabul: 18.10.2019
Online Yayın: 19.10.2019

Anahtar Sözcükler

Öğretmen Adayı
Denetim Odağı
Öz Yeterlik İnanç



DOI: 10.29129/inugse.583902

Öz

Amaç: Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının denetim odağı ve öz yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırmada öğretmen adaylarının denetim odağı ve öz yeterlik inançlarının düzeyi ve bu düzeylerin cinsiyet, öğrenim görülen sınıf, mezun olunan lise türü değişkenlerine bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı, denetim odağı ve öz yeterlik arasında ilişki olup olmadığı ve denetim odağının öz yeterliliği anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığı incelenmiştir.

Yöntem: Araştırmada ilişkisel tarama yöntemi ve nedensel karşılaştırmalı desen kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2017- 2018 eğitim öğretim yılında İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 3611 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini tabakalı örnekleme yöntemiyle seçilen 347 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Bulgular: Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeyleri 3.72 ortalama ile "oldukça yeterli" düzeyde ve denetim odağı ise 2.59 ortalama ile "pek uygun değil" düzeyinde bulunmuştur. Öğretmen adaylarının denetim odağının ve öz yeterlik inançlarının cinsiyet, öğrenim görülen sınıf, mezun olunan lise türü değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Denetim odağı ile öz yeterlik inancı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının denetim odağı, öz yeterlik inançlarını anlamlı bir şekilde yordamakta ve öz yeterliliğe ilişkin varyansın yaklaşık %14'ünü açıklamaktadır.

Sonuçlar ve Öneriler: Öğretmen adaylarının içten denetimli olması için ders programlarında kişilik özelliklerini geliştirecek ders ve konulara yer verilebilir. Öğretmen adaylarının denetim odağı ve öz yeterlik inanç düzeylerini geliştirecek sempozyum, panel, konferans gibi etkinlikler düzenlenebilir.

*Bu makale İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Bilim Dalında Doç. Dr. Hasan Demirtaş danışmanlığında hazırlanan "Öğretmen Adaylarının Denetim Odağı ve Öz-yeterlik Algıları Arasındaki İlişki" başlıklı tez esas alınarak hazırlanmıştır.

GİRİŞ

Bilgi çağı olarak adlandırılan 21. Yüzyılda bilim, teknoloji, ekonomi ve toplumsal alanlarda hızlı bir değişim ve gelişim meydana gelmektedir. Teknolojik ve ekonomik olarak gelişmek isteyen ülkelerin eğitilmiş insan gücüne ihtiyacı vardır. Hızla değişen dünyada toplumların bu değişime ayak uydurabilmesi için, yeni fikirler üreten, araştıran, sorgulayan bireylerin yetiştirilmesi gerekmektedir. Bu bireylerin yetiştirilmesi de eğitim yoluyla olur (Özer ve Gelen, 2008: 41).

Eğitim, bireyi toplumsal ve mesleki hayata hazırlama, gerekli bilgi beceri ve kişilik özellikleri kazandırma ve istendik yönde davranış değiştirme sürecidir. Eğitim bireyin toplumsallaşmasını sağlar. Toplumun kültürel değerleri bireylere eğitim yoluyla aktarılır. Eğitim yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Okul ise eğitim sürecinin planlı olarak yürütüldüğü yerdir. Okullarda yürütülen planlı, programlı öğretme faaliyetlerine öğretim denir. Bireyin toplumsal hayatında ailesi, akranları ve kendisinden deneyimli diğer kişiler bireye tecrübe ve bilgilerini aktararak öğreten konumunda olabilirler. Fakat bu kişiler öğretmen değildir. Çünkü öğretmenlik mesleği uzmanlık gerektiren bir meslektir. Öğretmen, formal eğitim kurumlarında öğretim görevini yerine getiren uzman kişilerin yaptığı meslek olarak tanımlanabilir (Özden, 2004: 7-8).

Öğretmen eğitim öğretim sürecini düzenleyen, istendik davranışları kazandıran profesyonel kişidir (Sönmez, 2003: 3). Başka bir ifadeyle öğretmen, eğitim sisteminin farklı kademelerinde öğretme öğrenme sürecini gerçekleştiren alan bilgisi, genel kültür ve mesleki bilgi beceri bakımından üst düzeyde niteliklere sahip, alanında uzman olan kişilerin yaptığı meslektir (Ünal ve Ada, 2001: 25).

Toplumsal olarak ilerleyebilmek için okullarda iyi bir eğitim veriliyor olması gerekmektedir. Bu okullardaki başarının sağlanabilmesi için nitelikli öğretmenlere ihtiyaç vardır (Seferoğlu, 2004: 40).

Eğitim sisteminin en önemli unsuru öğretmenlerdir. Ülkenin ekonomik, sosyal ve kültürel yönlerden kalkınması, öğretmenlerin görevlerini iyi yapmalarına bağlıdır. Bu yüzden öğretmenlerin ülkenin ve çağın beklentilerine cevap verecek şekilde yetiştirilmesi gerekir (Yetim ve Göktaş, 2004: 542). Literatüre göre, öğretmenlerin üç alanda yeterli olması gerekir. Öğretmenlerin alan bilgisi, genel kültür ve meslek bilgisine sahip olmaları beklenir. Günümüzde öğretmen atamaları yapılırken öğretmen adayları genel kültür ve genel yetenek, eğitim bilimleri ve alan bilgilerini ölçen sınavlara girerek seçilirler. Fakat nitelikli öğretmen yetiştirebilmek için sadece bu üç alana ilişkin özelliklerin kazandırılması yeterli değildir (Akkaya, 2015: 5). Nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesinde alan bilgisi, genel kültür ve öğretmenlik becerileri kadar kişilik özellikleri de önemlidir (Şara, 2012: 2).

Denetim Odağı Kavramı

Kişilik geçmişte ve günümüzde üzerinde araştırma yapılan önemli konulardan biridir. Kişiliğin çok farklı yönü olduğundan tanımlanması zordur. Kişilik bir insanı başkalarından ayıran bedensel, ruhsal, zihinsel özelliklerinin tamamı olarak değerlendirilebilir. Kişiliğin önemli boyutlarından biri de denetim odağıdır. Denetim odağı ilk kez 1954 yılında kişiliğin oluşumunu açıklamak amacıyla J. B. Rotter tarafından Sosyal Öğrenme Kuramında tanımlanan bir kavramdır (Genç, 2000: 39-40).

Rotter' e (1996: 1) göre denetim odağı, bireyin iyi ya da kötü kendisini etkileyen olayların ve davranışların sonucunu kendisine ya da kendi dışındaki diğer kişilere, şans, kader gibi unsurlara bağlamasıdır. Birey, sosyal gelişim süreci boyunca, çocukluktan itibaren hangi davranışının hangi sonuçları doğuracağı ve hangi sonuçların kendi davranışlarından kaynaklandığı, hangilerinin kendi

dışındaki etkenlere bağlı olduğu konusunda oldukça tutarlı beklentiler geliştirir (Yeşilyaprak, 2014: 242).

Bireyin davranışı sonucunda aldığı ödül ve cezalar davranış üzerinde etkilidir. Bir öğrenme ilkesi olarak; ödül davranışın yinelenme olasılığını artırır, ceza ise davranışın yinelenme olasılığını azaltır. Fakat ödülün etkisi bireyin davranış ile ödül arasında nedensellik ilişkisi algılayıp algılamamasına bağlıdır. Yani her birey ödülü kendine göre algılar ve ona göre ödülün davranış üzerinde etkisi farklı olur. Eğer birey ödülü kendi davranış, yetenek ve çabalarının sonucu olarak algılıyorsa, ödül davranış üzerinde etkili olacaktır. Fakat birey ödülü kendi davranışlarından bağımsız, şans, talih, güçlü diğer insanlar gibi kendi dışındaki başka güçler tarafından uygulanan denetlenen bir olgu olarak görüyorsa, ödül davranışın yinelenme olasılığını artırmayacaktır. Kısaca insanlar ödül ve cezaların kaynağını kendi içinde yada kendi dışındaki güçlere bağlı olarak algılayabilir. Rotter (1966) ödül ve cezaları belirleyen güçlerin kaynaklandığı yere “denetim odağı” adını vermektedir (Dönmez ve Başal, 1985: 7; Yeşilyaprak, 2014: 242).

Denetim odağı, “bireylerin davranışları sonucunda elde ettikleri pekiştirmelerin ve ödüllerin, ya da başarı veya başarısızlık durumlarının, nelere atfedildiği” ile ilişkilidir. Bu atıflar kişinin kendisine ve ya kişi dışındaki diğer unsurlara da olabilir (Basım ve Şeşen, 2006: 160).

Denetim odağı kişinin karşılaştığı olayların sonuçları hakkındaki bireylerin geliştirdiği beklenti değişkenidir. Kişi kendisini etkileyen olayların kendi yetenek, özellik ve davranışı sonucunda olduğuna inanıyorsa içten denetimli, olayların sonuçlarını kendinden bağımsız şans, kader, kendi dışındaki güçler tarafından gerçekleştiğine inanıyorsa dıştan denetimlidir. Bireyin içten veya dıştan denetimli olması yaşadığı olaylara bağlı olarak değişebilir (Sarıkaya, 2007: 2).

Kişilerin, başlarına gelen olayların nedenlerini nasıl açıkladıkları çalışma ve sosyal hayatta önemlidir. Bazı bireyler yaşadıkları olayların sonuçlarını değiştirebileceğine inanırken, bazıları ise olayların sonuçlarının şans, kader gibi faktörlerin etkisinde olduğunu düşünmektedir. Kişilerin bu düşünceleri onların davranış şeklini etkilemektedir. Bu durum olayları kontrol edebileceğine inanan kişileri başarıya götürürken, her şeyi şans, kader gibi unsurlara bağlayan kişilerin başarısız olmasına sebep olmaktadır (Basım ve Şeşen, 2006: 159).

Bir kişilik özelliği olarak incelenen denetim odağı kavramı, birçok araştırmanın konusu olmuş ve farklı değişkenlerle ilişkisi incelenmiştir (Dağ, 1990: 6). Rotter (1966) tarafından Sosyal Öğrenme Kuramı içinde tanımlanan denetim odağı; insanın, iyi ya da kötü kendisini etkileyen olayları kendi yetenek, özellik ve davranışlarının sonuçları olarak veya şans, kader, talih ve daha güçlü başka insanlar gibi kendi dışındaki güçlerin işi olarak algılaması eğilimidir. Yani denetim odağı, kişilerin yaşadıkları olayların sebeplerini nasıl açıkladığına ilişkin düşünceleridir.

Kişiler yaşadıkları olayların kendi davranış veya özelliğine bağlı olduğunu düşünüyorsa içten denetimli, olayların sonuçlarının kendi dışındaki güçlere bağlı olduğunu düşünüyorsa dıştan denetimli olarak tanımlanır (Küçükkaragöz, 1998: 4). İçten denetimli kişiler diğer kişilere göre kendilerini daha etkili, güvenli ve bağımsız kişiler olarak algırlar; kendilerine saygı duyarlar; girişimci, duygusal yönden daha sağlıklı ve dengelidirler; olumsuzluklara daha fazla dayanır ve olumsuzluklar karşısında çaba gösterir; özgürlüklerinin kısıtlanmasına izin vermezler. Ayrıca içten denetimli kişilerin sosyal ilişkileri iyidir; çevreyle baş etmede oldukça etkilidirler, savunma mekanizmalarını daha az kullanırlar; zamanı iyi değerlendirirler, entelektüel ve akademik etkinliklere meraklıdır, akademik başarıları daha yüksektir (Yeşilyaprak, 2014: 243).

Dıştan denetimli kişiler ise yeterlilik, beklenti düzeyi, kendini kabul etme ve kendilerine saygı düzeyleri düşüktür; daha yalnızdırlar; daha fazla depresif özellikler gösterirler. Dıştan denetimliler olayların

sonuçlarını değiştiremeyeceklerini düşündüklerinden çevrelerinde değişim yapmak istemezler; çevrelerindeki olayları denetim altına alamayacaklarını ve sonucu etkileyemeyeceklerini düşündüklerinden daha kaygılı, daha pasif ve daha kuşkucudurlar. Ayrıca dıştan denetimliler, savunma mekanizmalarını çok sık kullanır ve daha fazla saldırgan tutum sergilerler (Yeşilyaprak, 2014: 244).

Yeterlik ve Öz Yeterlik İnancı

Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı'nda tamamlanan öz yeterlik inancı, bireyin istenen bir davranışı gerçekleştirebilmesi için gerekli olan eylemleri planlı, düzenli ve başarılı olarak yapabileceğine dair kendine olan inancıdır (Bandura, 1977). Öz yeterlik kavramı öğretmenlik mesleği açısından ele alındığında, öğretmenin gerektirdiği görev ve sorumlulukları gerçekleştirebilmek için sahip olunması gereken bilgi beceri ve tutumlar şeklinde ifade edilebilir (Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011: 99).

Ashton (1984) ise öğretmen öz yeterlik inancını, öğrencilerin performanslarını etkileme becerileri olarak tanımlamıştır. Öğretmenlerin öz yeterlik inançlarıyla ilgili yapılan çalışmalarda, öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile öğrencilerin başarıları ve öğrencilerin öz yeterlilik inancı arasında güçlü bir ilişki olduğu görülmüştür (Ashton, 1984; Dembo ve Gibson, 1984; Schunk, 1985; Hoy ve Woolfook, 1990).

Yeterlik, kişinin bir işi ya da görevi başarılı bir şekilde yapabilmek için sahip olması gereken özelliklerini ifade eden kavramdır (Şişman, 1999: 9). Yani, bir işi veya görevi istenilen düzeyde yapabilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri ve yeteneğe yeterlik denir (Ertok Konuk, 2011:15).

Bir işte başarılı olmak için sadece o işin gerektirdiği bilgi ve becerilere sahip olmak yeterli değildir. Aynı zamanda kişinin bilgi ve becerisini etkin olarak kullanması, kendine güvenmesi yani yapabileceğine inanması gerekir. Öz yeterlik inancı, kişinin bir işi başarabilmesi için gerekli olan bilgi ve becerilere sahip olduğu konusunda kendine olan inancıdır (Akkoyunlu ve Kurbanoğlu, 2003:1).

Sosyal Bilişsel Kuramın kavramlarından biri olan ve daha sonra çeşitli alanlarda yapılan araştırmalarda önemli bir değişken olarak kullanılan öz yeterlik inancı, bireylerin olası durumlarla başa çıkabilmek için gerekli olan etkinlikleri planlayarak başarabileceklerine ilişkin bireysel yargılarına denir (Bandura, 1977: 191).

Öz yeterlik, araştırmalarda sıklıkla kullanılan bir kavramdır. Literatürde "self efficacy" ve "self sufficiency" terimi Türkçe'ye öz etkililik ve öz yeterlilik olarak çevrilmiştir. Öz yeterlik kavramı literatürde farklı şekillerde adlandırılmıştır. Yapılan çalışmalarda öz yeterlik kavramı yerine (Bandura, 1977) Kişisel Yeterlik Beklentisi, Öz-Yeterlik İnancı (Self-Efficacy Belief) Öz-Yeterlik Algısı, Yetkinlik Beklentisi kavramları kullanılmıştır. Bu araştırmada, öz yeterlik inancı kavramı kullanılacaktır.

Schunk (1991: 207), öz yeterlik inancını bireyin verilen bir görevi yapabilme konusunda kendi gücüne ilişkin değerlendirmesi olarak tanımlamıştır.

Bireyin karşılaşacağı zorlukların üstesinden gelmesinde ne kadar başarılı olacağına ilişkin kendisini değerlendirmesine öz yeterlik denir (Senemoğlu, 2012). Kaya (2007: 431) öz yeterliği, bireyin bir işi becerisini kullanarak başarma yeteneğine, farklı durumlarla karşılaştığında baş edebilme gücüne ilişkin kendine olan inancı şeklinde tanımlamıştır.

Öz yeterlik inancı ile ilgili araştırmalarda çoğunlukla üç alan üzerinde çalışmalar yapılmıştır. Bunlardan ilki bilim ve matematik alanlarındaki yeterlik inancı ile meslek seçimi arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalardır. İkincisi öğretmenlerin yeterlik inançlarının eğitim öğretim faaliyetleri ve öğrenci öğrenmeleri ile ilgili olduğunu gösteren araştırmalardır. Üçüncü alan ise, öğrencilerin öz yeterlik inancı

ile öğrencilerin motivasyonu ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalardır (Pajares, 1977).

Öz-yeterlik inancının belirlenmesinde düzey, güç ve genellik olmak üzere üç temel boyut etkilidir (Kaya, 2007: 431):

1. Düzey: Bireylerin yapacakları işlerin güçlük derecesidir. Birey zor bir işi başardığını düşünüyorsa öz yeterlik inancının yüksek olduğu söylenebilir.
2. Genellik: Bireylerin geçmiş tecrübelerinden kendini yeterli gördüğü durumların çeşitliliğini gösterir. Bireyler daha önceden başardıkları işi yeniden başaracaklarına inanırlar ve benzer durumla karşılaşınca kendilerini yeterli hissederler.
3. Güç: Bireylerin tüm zorluklara rağmen davranışı yapmak istemesidir. Öz yeterliği yüksek olan kişiler engelleyici, caydırıcı durumlarla karşılaşınca hedeflerinden vazgeçerler, fakat öz yeterliği güçlü olanlar sabırla mücadele etmeye devam ederler.

Kişilerin öz yeterlik inancı, yaptıkları seçimleri, bir işi başarmada gösterdiği çabayı, yaşadıkları kaygı düzeyini oldukça etkiler. Aynı zamanda bireylerin öz yeterlik inancı, bireylerin belirledikleri hedefleri, bu hedefleri gerçekleştirmek harcayacakları çaba düzeyini, karşılaştıkları zorluklara nasıl tepki göstereceklerini etkiler (Akkoyunlu, Orhan, Umay, 2005: 1). Güçlü öz yeterlik inancına sahip olan kişiler, motivasyonu yüksek olan kişilerdir ve bir işi başarabilmek için çaba sarf ederler. Başarısız olduklarında ise yılmadan mücadele ederler (Akkoyunlu ve Kurbanoglu, 2004: 12). Düşük öz yeterlik beklentisine sahip kişiler ise başarılı olamayacaklarını düşündükleri için çaba göstermek istemezler ve hemen vazgeçerler (Yazgan İnanç ve Yerlikaya 2011: 214).

Bandura yeterlilik beklentilerini öz yeterlik ve sonuç beklentisi olarak ikiye ayırmıştır. Öz yeterlik beklentisi kişinin belirli bir davranışı yerine getirmesi için gerekli olan bireysel yeterliliklerine olan inancıdır. Kişiler yapabileceklerine inandıkları hedefleri gerçekleştirmek için çaba sarf ederler. Sonuç beklentisi ise kişinin, belirli bir davranışın ne tür sonuçları doğurabileceğine ilişkin inançlarıdır (Bandura, 1977: 193). Bireyin öz yeterlik inancı ile çevrenin bireyin yeterliğine ilişkin inancı aynı olmayabilir. Bu yüzden öz yeterlik inancı öznedir. Öz yeterlik bireyin kendi yeteneklerini nasıl değerlendirdiği ile ilgilidir. Birey bir işin gereklerini yapabilecek yetenek, beceri, motivasyon, bilgi düzeyi gibi özelliklerini değerlendirir. Eğer kendini yeterli hissediyorsa davranışı gerçekleştirmek için çaba sarf eder. Bu yüzden öz yeterlik davranışın oluşumu için önemli bir faktördür (Kıvılcım, 2014: 7).

Kişinin bir davranışı göstermesinde hem öz yeterlik beklentisi hem de sonuç beklentisi etkilidir. Fakat davranışı öz yeterlik beklentisi sonuç beklentisine göre daha iyi yordar (Yazgan İnanç ve Yerlikaya 2011: 214).

Öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının yüksek veya düşük olması öğrenme öğretme sürecini etkilemektedir. Öz yeterlik inancı yüksek olan öğretmen, öğrenciler üzerinde etkisinin olduğuna inanır, ders işlerken farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanır. Öğrenme öğretme sürecinde zorluklarla karşılaştığında hemen pes etmez. (Hazır Bıkmaz, 2014: 310). Bu nedenle eğitim öğretimin etkililiği ve öğrenci başarısının artırılması için öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının güçlendirilmesi önemlidir.

Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterliklere sahip olmasının yanı sıra bu yetenekleri etkili bir şekilde kullanacaklarına inanması gerekir. Öğretmenlerin kendilerinden beklenen görev ve sorumlulukları yerine getirebilmesi hem iyi eğitim almasına hem de öğretmenin kendi kapasitesine inanmasına bağlıdır (Söylemez, 2012: 39).

Öğretmen öz-yeterlik inancı, öğretmenin öğrencilerin performanslarını ne düzeyde etkileyeceğini ifade eder. Öğrenci başarısı üzerinde en etkili öğretmen özelliği, öğretmenin öz yeterliğidir. Bu sebeple öğretmen eğitimde öğretmenin öz yeterliğinin geliştirilmesi sağlanmalıdır (Ashton, 1984: 28).

Öğretmen öz-yeterliğini (Tschannen-Moran ve Hoy 2001: 783), öğrenci katılımını sağlama ve istenilen sonuçları elde etmede öğretmenin kendi kapasitesini yargılaması şeklinde açıklamıştır. Öz yeterlik inancı güçlü olan öğretmenler zor öğrenen veya motivasyonu düşük olan öğrencilerin bile öğrenmesinde etkili olacağına inanır. Çünkü öz yeterlik inancı yüksek öğretmenler yeni fikirlere daha açıktır ve her öğrencinin öğrenebilmesi için yeni yöntemler denemeye daha isteklidirler.

Öğretmen öz yeterlik inancı, öğretmenlerin öğretme işlevini başarılı bir şekilde yerine getirebilmek için gerekli çaba ve davranışları gösterecekleri konusundaki inanışları olarak tanımlanmaktadır (Köseoğlu, Yılmaz ve Soran 2007: 40).

Sonuç olarak öğretmenlerin denetim odağı ve öz yeterlik inançları öğretmenlerin mesleki başarısını etkileyen önemli kişilik özelliklerindedir. İçten denetimli ve yüksek öz yeterliğe sahip öğretmen adaylarının gelecekte iyi bir öğretmen olacağı söylenebilir. Öğretmen adaylarının denetim odağı ve öz yeterlik algılarının düzeyinin belirlenmesi ve bunları etkileyen faktörlerin tespit edilmesi, çağın ihtiyacı olan öğrencilerin yetiştirilmesi bakımından önemlidir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı eğitim sistemimizde görev yapacak olan öğretmen adaylarının denetim odağı ve öz yeterlik inançları arasındaki ilişkinin düzeyini belirlemektir. Bu araştırma öğretmen adaylarının denetim odağı ve öz yeterlik inancının bazı değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını, bu iki kavramın ilişki düzeyini ve denetim odağının öz yeterlik inancını yordama gücünü görebilme imkânı sunacaktır.

Günümüzde öğretmenlerden içten denetimli ve yüksek öz yeterlik algısına sahip öğrenciler yetiştirilmesi beklenmektedir. Bu öğrencilerin yetişebilmesi için öğretmenlerinde bu kişilik özelliklerine sahip olması gerekmektedir. Çünkü öğrenciler bu kişilik özelliklerini model alma yolu ile öğrenebilirler. Ayrıca öğretmen adaylarının kişilik özellikleri eğitim öğretim sürecinde kullanılacak yöntemi, sınıf yönetimini, zamanı etkili kullanmayı, zorluklara karşı sabırlı olmayı etkilediğinden önemlidir. Bu yüzden öğretmen adaylarının denetim odaklarını ve öz yeterlik inançlarını inceleyen araştırmalar yapılmalıdır.

Ülkemizde ve yurt dışında yapılan araştırmalar incelendiğinde denetim odağı ve öz yeterlik kavramları ile başka değişkenlerin ilişkisinin incelendiği çalışmalara rastlanmıştır. Fakat öğretmenlerin denetim odağı ve öz yeterlilik inançları arasındaki ilişkinin incelendiği sınırlı sayıda çalışma vardır. Yurt içinde Saracaloğlu, Yenice ve Özden'in (2013) Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Sınıf öğretmeni adaylarının öz yeterlik inancı ve akademik kontrol odaklarını inceledikleri çalışma ve Yenice, Evren ve Özden'in (2012) Fen Bilgisi öğretmen adaylarının öz yeterlik inancı ve akademik kontrol odağı arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmanın olduğu görülmüştür. Yurt dışında ise Severino, Aiello, Cascio, Ficarra ve Messina (2011) yaşam boyu öğrenmede öz yeterlik ve denetim odağının rolünü incelediği araştırması görülmüştür. Bu çalışma, farklı branşlarda olan öğretmen adaylarının denetim odağı ile öz yeterlik algısı arasındaki ilişkinin incelenmesi ve literatüre daha fazla katkıda bulunması sebebiyle önemlidir. Ayrıca araştırmadan elde edilen bulgular, bu alanda sınırlı sayıda çalışma olduğu için yapılan diğer araştırmaların sonuçları ile karşılaştırılma ve sonraki araştırmalara kaynaklık etmesi nedeniyle önemlidir.

Araştırma kapsamında problemi daha ayrıntılı olarak çözümleyebilmek amacıyla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1) Öğretmen adaylarının denetim odağı ve öz yeterlik inançlarının düzeyi nedir?
- 2) Öğretmen adaylarının denetim odağı ve öz yeterlik inançları cinsiyetlerine göre anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?
- 3) Öğretmen adaylarının denetim odağı ve öz yeterlik inançları mezun oldukları lise türüne göre anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?
- 4) Öğretmen adaylarının denetim odağı ve öz yeterlik inançları sınıf değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?
- 5) Öğretmen adaylarının denetim odağı ve öz yeterlik inançları arasındaki ilişkinin düzeyi nedir?
- 6) Öğretmen adaylarının denetim odağı, öz yeterlik inançlarını anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Bu araştırmanın iki temel amacı vardır. Birinci amaç, öğretmen adaylarının denetim odaklarına ve kendi öz yeterliklerine ilişkin inançlarını belirlemektir. Bu nedenle araştırma tarama modelindedir. Tarama modeli geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu haliyle betimlemek amacıyla veri toplanarak yapılan araştırma türüdür. Araştırmaya konu olan kişi, olay ya da nesne, kendi koşulları içerisinde ve olduğu gibi ifade edilmeye çalışılır (Karasar, 2007: 77).

Araştırmanın bir diğer temel amacı ise öğretmen adaylarının denetim odağına ilişkin algıları ile kendi öz yeterlikleri arasında ne düzeyde bir ilişki olduğunu belirlemektir. Bu yönüyle ise araştırma ilişki modelinin özelliklerini yansıtmaktadır. Bu kapsamda araştırmada hem betimsel hem de ilişki model kullanılmıştır. İlişki model tarama modelinin bir türüdür. İki veya daha çok değişken arasındaki değişimi veya değişimin derecesini belirlemek amacıyla yapılan araştırmalara ilişki model denir. İlişki model tarama modelinin karşılaştırma türü ve korelasyon türü olmak üzere iki türü vardır. Korelasyon türünde değişkenlerin birlikte değişip değişmediğini ve değişim varsa bu değişimin nasıl olduğunu incelenir (Karasar, 2007: 81-82). Diğer yandan öğretmen adaylarının denetim odaklarına ve kendi öz yeterliklerine ilişkin inançlarının cinsiyet, sınıf ve mezun olunan lise değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesinde nedensel karşılaştırmalı desen kullanılmıştır. Nedensel karşılaştırmalı desende bireyler ya da gruplar arasındaki farklılıkların nedenleri ve sonuçları belirlenir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012: 366) ve neden sonuç ilişkileri incelenir (Karasar, 2007: 89).

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 3611 öğrenci oluşturmaktadır.

Örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde, araştırmanın deseni (nicel, nitel ve karma), değişkenlerin sayısı, verilerin analizinde kullanılan istatistiksel teknikler, tahmin için kabul edilen güven düzeyi ve tolere edilecek sapma miktarı dikkate alınır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010: 92). Çok geniş bir örneklemle çalışmak para, zaman ve emek kaybına neden olur. Çok küçük bir örneklemle çalışıldığında ise örneklemden yapılan tahminler gerçeği ortaya koymayabilir (Çingir, 1990, s. 56). Bu yüzden örneklem büyüklüğünü belirlemek için, Cochran'ın (1962) tabakalı örneklemede yaygın olarak kullanılan (Akt: Balcı, 2010:102) formülünden yararlanılmıştır.

N = Evren Büyüklüğü

n = Örneklem büyüklüğü

d = Tolerans Düzeyi (.05)

t = Güven Düzeyi (%95 için 1.96)

PQ = (.50) x (.50) = .25 maksimum örneklem büyüklüğü için örneklem yüzdesi

$$n = \frac{t^2(PQ) / d^2}{1 + (1/N)t^2(PQ) / d^2} = \frac{1.96^2(.25) / .05^2}{1 + (1/3611)1.96^2(.25) / .05^2}$$

$$n = \frac{384.16}{1 + (1/3611)384.16} = 347$$

Yapılan hesaplama sonucunda, %95 güven aralığında güçlü tahminler yapabilmek için araştırma kapsamında gerekli olan örneklem büyüklüğü 347 olduğu belirlenmiştir. Araştırma kapsamında parametrik testlerinin uygulanabilmesi ve araştırma sürecinde ortaya çıkabilecek sorunlar göz önünde bulundurularak örneklem seçim sürecinde gerekli olan örneklem büyüklüğünden daha fazla sayıda veri toplanmıştır. Araştırma kapsamında ulaşılan öğretmen adaylarına ilişkin demografik bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

Değişken	Grup	Frekans (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	250	61.4
	Erkek	157	38.6
Anabilim Dalı	Bilgisayar Öğrt.	30	7.4
	Fen Bilgisi Öğrt.	32	7.9
	İngilizce Öğrt.	31	7.6
	Matematik Öğrt.	42	10.3
	Müzik Öğrt.	30	7.4
	Okul Öncesi Öğrt.	34	8.4
	Özel Eğitim Öğrt.	33	8.1
	Psikolojik Danışmanlık	35	8.6
	Resim Öğrt.	31	7.6
	Sınıf Öğrt.	42	10.3
	Sosyal Bilgiler Öğrt.	34	8.4
	Türkçe Öğrt.	33	8.1
Sınıf	1. Sınıf	92	22.6
	2. Sınıf	93	22.9
	3. Sınıf	105	25.8
	4. Sınıf	117	28.7
Mezun Olunan Lise	Anadolu ve Fen Lisesi	231	56.8
	Genel Lise	99	24.3
	Mesleki ve Teknik Lise	65	16
Toplam		407	100

Tablo 1' de araştırmaya katılan öğretmen adaylarının cinsiyet, öğrenim gördükleri ana bilim dalı, sınıf ve mezun olunan lise değişkenlerine göre dağılımı gösterilmiştir. Bulgular incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 250'sinin kadın (%61.4) , 157'sinin erkek (%38.6) olduğu görülmektedir.

Öğrenim görülen anabilim dalı değişkeni ele alındığında öğretmen adaylarının 30'u Bilgisayar, 32'si Fen Bilgisi, 31'i İngilizce, 42'si Matematik, 30'u Müzik, 34'ü Okul Öncesi, 33'ü Özel Eğitim, 35'i Psikolojik Danışmanlık, 31'i Resim, 42'si Sınıf, 34'ü Sosyal Bilgiler ve 33'ü Türkçe Öğretmenliği bölümlerinde okumaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 92'sinin 1. sınıf (%22.6), 93'ünün 2. sınıf (%22.9), 105'inin 3. sınıf (%25.8) ve 117'sinin 4. Sınıfta (28.7) okuduğu görülmektedir.

Mezun olunan lise türüne bakıldığında araştırmaya katılan öğretmen adaylarının yarısından fazlasının (%56.8) Anadolu ve Fen Liselerinden mezun olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 99'u genel liselerden mezun olduğu belirtmiştir. Düz liseden mezun olduğunu söyleyen adaylar genel lise mezunları grubunda değerlendirilmiştir. Öğretmen adaylarının %16' sının ise Mesleki ve Teknik liselerden mezun oldukları görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında öz yeterlik ölçeği ve denetim odağı ölçeği kullanılmıştır. Kullanılan ölçme araçlarının geçerlik ve güvenilirliklerine ilişkin bilgiler aşağıda detaylı olarak açıklanmıştır.

Öz Yeterlik Ölçeği: Öğretmen adaylarının öz yeterliklerini belirlemek amacıyla schannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy (1998) tarafından geliştirilen Türkçeye uyarlaması ise Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından yapılan Öğretmenler için Öz yeterlik Ölçeğinin uzun formu kullanılmıştır.

Öğretmen öz yeterliği ölçeğinin orijinal formu, Öğrenci Katılımı, Öğretim Stratejileri, Sınıf Yönetimi olmak üzere üç alt faktörden oluşmaktadır. Her bir faktörde madde yükleri .47 ile .72 arasında değişen 8 madde yer almaktadır. Ölçme aracı Türkçeye uyarlanırken yapı geçerliği kapsamında doğrulayıcı faktör analizi ve Rash modeli tekniği kullanılmış, güvenilirlik çalışmaları kapsamında ise iç tutarlık güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda, ölçekte yer alan maddelerin ölçeğin orijinal formunda olduğu gibi üç alt faktör altında toplandığı ve kurulan modelin veri yapısıyla iyi düzeyde uyum [TLI = .99, CFI= .99, RMSEA= .05] gösterdiği belirlenmiştir. Güvenirlik çalışması kapsamında yapılan hesaplamalar neticesinde iç tutarlık güvenilirlik katsayıları ise öğrenci katılımı faktörü için .82, sınıf yönetimi faktörü için .84, öğretimsel stratejiler faktörü için .86 ve ölçeğin geneli için .93 olarak hesaplanmıştır.

Bu araştırma kapsamında yapılan analizler sonucunda ise iç tutarlık güvenilirlik katsayıları öğrenci katılımı faktörü için .89, sınıf yönetimi faktörü için .88, öğretimsel stratejiler faktörü için .85 ve ölçeğin geneli için .90 olarak hesaplanmıştır.

Ölçekte yer alan her madde, puan değeri olarak 5= Çok yeterli, 4= Oldukça yeterli, 3= Biraz yeterli, 2=Az katılıyorum, 1=Hiç katılmıyorum şeklinde 5'li Likert tipi ölçek üzerinde değerlendirilmiştir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 24, en yüksek puan ise 120' dir. Ölçekten alınan puanların yükselmesi, öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeylerinin arttığını göstermektedir.

Denetim Odağı Ölçeği: Öğretmen adaylarının denetim odağına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla Dağ (2002) tarafından geliştirilen Denetim Odağı Ölçeği kullanılmıştır. Dağ (2002) Rotter'in iç-dış Kontrol Odağı Ölçeğinin 2 seçenekli formatının yarattığı sorunların üstesinden gelmek amacıyla daha kapsamlı ve Likert formatında yeni bir kontrol odağı ölçeği geliştirmiştir. Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde çeşitli kontrol odağı ölçeklerinde yer alan maddeler kullanılarak 80 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Daha sonra ölçme aracının geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Yapılan ilk geçerlik çalışmaları kapsamında, bazı maddenin faktör yüklerinin düşük olması ve aynı anda birden fazla faktörde yüklenmesi nedeni ile madde havuzunda yer alan 43 çıkarılmıştır. Sonraki aşamada elde kalan 47 maddelik ölçek formu farklı bir örneklem grubuna yeniden uygulanmış ve açımlayıcı faktör analizi tekniği ile ölçme aracının yapı geçerliği test edilmiştir.

Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda, ölçekte yer alan maddelerin beş faktör altında toplandığı belirlenmiştir. Beş faktör tarafından açıklanan varyans %50.63' tür. Büyüköztürk (2010: 125) analiz edilen değişkenlerle ilgili toplam varyansın 2/3' ü kadar miktarının ilk olarak kapsadığı faktör sayısının önemli faktör sayısı olarak değerlendirilebileceğini; fakat davranış bilimlerinde ölçek geliştirmede bu orana ulaşmanın güç olmasından dolayı tek faktörlü ölçeklerde bu oranın % 30 ve üzerinde olmasının yeterli olduğunu ve çok faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın daha fazla olması gerektiği ifade edilmektedir. Bu araştırmadaki ölçme aracında beş faktör tarafından açıklanan varyansın yeterli olduğu görülmektedir.

"Kişisel Denetim" olarak adlandırılan birinci faktörde yer alan 18 maddenin faktör yüklerinin .53 ile .70 arasında değiştiği, birinci faktörün açıkladığı varyansın %12.62 olduğu ve iç güvenilirlik tutarlık katsayısının .87 olduğu belirlenmiştir. "Şansa İnanma" olarak adlandırılan ikinci faktörde yer alan 11 maddenin faktör yüklerinin .32 ile .72 arasında değiştiği, ikinci faktörün açıkladığı varyansın %8.56 olduğu ve iç güvenilirlik tutarlık katsayısının .79 olduğu belirlenmiştir. "Çabalamanın anlamsızlığı" olarak adlandırılan üçüncü faktörde yer alan 10 maddenin faktör yüklerinin .31 ile .62 arasında değiştiği, üçüncü faktörün açıkladığı varyansın %7.7 olduğu ve iç güvenilirlik tutarlık katsayısının .76 olduğu belirlenmiştir. "Kadercilik" olarak adlandırılan dördüncü faktörde yer alan 3 maddenin faktör yüklerinin .75 ile .87 arasında değiştiği, dördüncü faktörün açıkladığı varyansın %6.0 olduğu ve iç güvenilirlik tutarlık katsayısının .74 olduğu belirlenmiştir. "Adil olmayan dünya inancı" olarak adlandırılan beşinci faktörde yer alan 5 maddenin faktör yüklerinin .37 ile .80 arasında değiştiği, beşinci faktörün açıkladığı varyansın %5.2 olduğu ve iç güvenilirlik tutarlık katsayısının .61 olduğu belirlenmiştir.

Ölçekte yer alan her madde, puan değeri olarak 5= Tamamen uygun, 4= Oldukça uygun, 3= Uygun, 2= Pek uygun değil, 1=Hiç uygun değil şeklinde 5'li Likert tipi ölçek üzerinde değerlendirilmiştir. Ölçekte yer alan maddelerin 20 tanesi yanıtlama yanlılığını önleyebilmek amacıyla tersten puanlanmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 47, en yüksek puan ise 235' tir. Ölçekten alınan puanların yükselmesi, öğretmen adaylarının dıştan denetim düzeylerinin arttığını göstermektedir.

Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan verilerin analizinde SPSS 22 (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı) istatistik paket programı kullanılmıştır. Veri analizleri gerçekleştirilmeden önce toplanan verilerin istatistiksel testler açısından uygun olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda, veriler öncelikle kayıp ve uç değerler açısından incelenmiştir. Daha sonra ise maddelerin çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanmıştır. Ayrıca, histogram ve P-P grafikleri aracılığıyla verilerin dağılımı görsel olarak incelenmeye çalışılmıştır. Yapılan analizler sonucunda veri seti için çarpıklık ve basıklık değerlerinin +0.57/-0.87 değerleri arasında değiştiği ve uç değerler içermediği belirlenmiştir. Bu bulgudan hareketle verilerin normal dağılım yakın dağılım gösterdiği belirlenmiştir.

Araştırmanın 1. alt problemi kapsamında betimsel istatistik hesaplamaları yapılarak öğretmen adaylarının denetim odağı ve öz yeterlik algılarının düzeyi belirlenmiştir. Aritmetik ortalamalar yorumlanırken denetim odağı ölçeği için puan aralıkları 1-1.80 “Hiç uygun değil”, 1.81-2.60 “pek uygun değil”, 2.61-3.40 “uygun”, 3.41-4.20 “oldukça uygun”, 4.21-5.00 “tamamen uygun” şeklinde değerlendirilmiştir. Aritmetik ortalamalar yorumlanırken öz yeterlik ölçeği için puan aralıkları 1-1.80 “Yetersiz”, 1.81-2.60 “Çok az yeterli”, 2.61-3.40 “Biraz yeterli”, 3.41-4.20 “Oldukça yeterli”, 4.21-5.00 “Çok yeterli” şeklinde değerlendirilmiştir.

Öğretmen adaylarının ölçeklerden ve ölçeklerin alt boyutlarından almış oldukları puanların cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla *t*-testi yapılmıştır. *t*-testi, mezun oldukları lise türüne ve sınıflarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. ANOVA testi sonucunda anlamlı farkın belirlendiği durumlarda, farkın hangi grup ya da gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere çoklu karşılaştırma için Scheffe testi kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının denetim odağı ve öz yeterlik algıları arasında ne düzeyde bir ilişki olduğunu belirlemek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı analizi yoluyla ölçeklerin geneli ve alt boyutları arasındaki ikili korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Öğretmen adaylarının denetim odağına ilişkin algılarının öz yeterliklerini ne düzeyde yordadığını belirlemek amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır.

BULGULAR

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “*Öğretmen adaylarının denetim odağı ve öz yeterlik inançlarının düzeyi nedir?*” biçiminde ifade edilmiştir.

Araştırmanın bu alt problemine yanıt bulmak amacıyla her bir ölçek ve alt boyutlar için, elde edilen veriler üzerinden betimsel istatistik hesaplamaları yapılmıştır. Öğretmen adaylarının her bir ölçekten ve alt boyuttan almış oldukları en düşük puanlar, en yüksek puanlar, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Öğretmen Adaylarının Denetim Odağı ve Öz Yeterlik İnançlarının Düzeyi

Boyut	En Düşük	En Yüksek	Ort.	Ss.	Düzye
Öğrenci Katılımı	2.13	5.00	3.75	.57	Oldukça Yeterli
Öğretim Stratejileri	2.00	5.00	3.70	.58	Oldukça Yeterli
Sınıf Yönetimi	2.00	5.00	3.73	.58	Oldukça Yeterli
Öz Yeterlik (Toplam)	2.13	5.00	3.72	.52	Oldukça Yeterli
Kişisel Denetim	1.00	4.28	2.62	.58	Oldukça Yeterli
Şansa İnanma	1.18	4.09	2.71	.52	Uygun
Çabalamanın Anlamsızlığı	1.00	4.30	2.33	.61	Pek Uygun Değil
Kadercilik	1.00	5.00	3.41	.84	Oldukça Uygun
Adil olmayan dünya inancı	1.00	4.60	2.23	.71	Pek Uygun Değil
Denetim odağı (Toplam)	1.05	3.70	2.59	.37	Pek Uygun Değil

* $p < .05$

Tablo 2’deki bulgular ilk olarak öz yeterlik ve öz yeterliğin alt boyutları açısından incelendiğinde, öğretmen adaylarının öz yeterlik puanlarının ortalamasının 3.72, standart sapmasının .52 olduğu görülmektedir. Ayrıca öğrenci katılımına ilişkin öz yeterliğinin ortalaması 3.75 standart sapması .57,

öğretim stratejilerine yönelik öz yeterliğin ortalaması 3.70 standart sapması .58, sınıf yönetimine ilişkin öz yeterliğin ortalaması ise 3.73 standart sapması .58 olarak hesaplanmıştır. Öğretmen adaylarının öz yeterlik ölçeğinde yer alan maddelere genel olarak “Oldukça yeterli” düzeyinde yanıt verdikleri belirlenmiştir.

Altun (2015), Kurt Güngör ve Ekici (2014) de yaptığı araştırmalarda bu araştırma sonucuna benzer sonuçlar elde etmiştir. Altun (2015), pedagojik formasyon alan öğretmen adayları ile yaptığı araştırmada öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının oldukça yeterli olduğunu tespit etmiştir. Kurt, Güngör ve Ekici (2014), aday öğretmenlerin öz yeterlik inancı ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmalarında da benzer biçimde öğretmen adaylarının öz yeterlik inancının oldukça yeterli düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Bulgular denetim odağı ve denetim odağının alt boyutları açısından incelendiğinde, öğretmen adaylarının denetim odağına ilişkin algılarının aritmetik ortalamasının 2.59 standart sapmasının .37 olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının denetim odağı ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları aritmetik ortalama puanları incelendiğinde ise en yüksek ortalama puanın 3.41 olarak kadercilik boyutundan aldıkları görülmektedir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının denetim odağının alt boyutu olan kadercilik boyutunda daha yüksek düzeyde dıştan denetimli oldukları, öte yandan adil olmayan dünya inancı boyutunda ise en düşük düzeyde dıştan denetimli oldukları söylenebilir. Kadercilik ve adil olmayan dünya inancı boyutlarında kişilerin dıştan denetimli olması dini inançlarından kaynaklanıyor olabilir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi *Öğretmen adaylarının denetim odağı ve öz yeterlik inançları cinsiyetlerine göre anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?* olarak ifade edilmiştir.

Araştırmanın bu alt problemine yanıt bulmak amacıyla her bir ölçek ve alt boyutlar için, elde edilen veriler üzerinden cinsiyet değişkenine göre *t*-testi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 3’ te verilmiştir.

Tablo 3

Öğretmen Adaylarının Öz Yeterliklerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Analizi

Boyut	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Öğrenci Katılımı	Kadın	250	3.79	.57	405	1.90	.02*
	Erkek	157	3.70	.55			
Öğretim Stratejileri	Kadın	250	3.73	.59	405	1.27	.20
	Erkek	157	3.65	.56			
Sınıf Yönetimi	Kadın	250	3.74	.60	405	.53	.60
	Erkek	157	3.71	.54			
Öz yeterlik (toplam)	Kadın	250	3.75	.53	405	1.40	.16
	Erkek	157	3.68	.50			

* $p < .05$

Öğretmen adaylarının öz yeterliklerinin cinsiyetlerine göre değişip değişmediğini test etmek amacıyla yapılan *t* testi sonucunda, cinsiyet değişkenine göre öğretmen adaylarının sadece öğrenci katılımına yönelik öz yeterliklerinin cinsiyetlerine göre $t_{(405)} = 1.90$, $p < .05$ anlamlı şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Öğrenci katılımı boyutunda kadın öğretmen adaylarının aritmetik ortalama puanlarının erkek öğretmen adaylarının puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarının öz yeterlilik inançlarında cinsiyete göre öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi alt boyutlarında ve ölçeğin genelinde anlamlı farklılık bulunmamıştır. Fakat Tablo 3’teki sonuçlar

incelendiğinde alt boyutlarda ve ölçeğin genelinde kadın öğrencilerin aldığı puanların erkek öğrencilerden daha fazla olduğu görülmektedir. Öğrenci katılımı boyutunda anlamlı farklılık görülmesinin nedeni öğretmenlik mesleğinin kadınlara daha uygun bir meslek olarak algılanmasından dolayı olabilir.

Altun (2015) yaptığı çalışmada, öğretmen öz yeterlik ölçeğinin alt boyutlarından biri olan sınıf yönetimi boyutunda kadın öğrencilerin anlamlı fark gösterdiğini söylemiştir. Ayrıca öz yeterlik ölçeğinin tüm alt boyutlarında kadın öğrenciler erkek öğrencilerden daha yüksek puan almışlardır. Çapri ve Çelikkaleli (2008), öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelediği araştırmasında öğretmen adaylarının öz yeterlilik inancının kadın öğretmen adayları lehine farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır.

Yapılan literatür araştırmasında öğretmen adaylarının öz yeterlilik inançlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılığın olmadığı araştırmalar bulunmaktadır. Taşkın ve Hacıömeroğlu (2010), Yenice (2012), Sandıkçı ve Öncü (2013), Akbaş ve Çelikkaleli (2006), Yılmaz, Köseoğlu ve Soran (2006), Altunçekiç ve diğer. (2005) yaptığı araştırmada öz yeterlik inancı cinsiyete göre anlamlı biçimde farklılaşmamaktadır.

Literatürde öz yeterlik algısının cinsiyete göre erkekler lehine farklılık gösterdiğine ilişkin çalışmalar da bulunmaktadır. Demirtaş, Cömert ve Özer'in (2011) yapmış olduğu araştırmada öz yeterlik ölçeğinin toplam puanı, Yönetim ve Strateji alt boyutlarında erkek öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğunu söylemişlerdir. Benzer şekilde Morgil, Seçken ve Yücel (2004), yaptıkları çalışmada erkek öğretmen adaylarının öz yeterlilik inancının kadın öğretmen adaylarından daha yüksek olduğunu söylemiştir. Bu çalışmaların sonuçları araştırmanın bulguları ile çelişmektedir.

Cinsiyetin öz yeterlik inancına etkisini inceleyen araştırmalarda farklı sonuçlar olduğu görülmüştür. Araştırmaların örneklemelerinin farklı olmasından dolayı sonuçlar farklı çıkmış olabilir.

Öğretmen adaylarının denetim odağına ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre *t* testi sonuçları Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4

Öğretmen adaylarının denetim odağına ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre analizi

Boyut	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Kişisel Denetim	Kadın	250	2.62	.61	405	.39	.70
	Erkek	157	2.60	.55			
Şansa İnanma	Kadın	250	2.69	.54	405	-.78	.43
	Erkek	157	2.74	.47			
Çabalamanın Anlamsızlığı	Kadın	250	2.28	.62	405	-2.43	.015*
	Erkek	157	2.43	.57			
Kadercilik	Kadın	250	3.40	.85	405	-.16	.86
	Erkek	157	3.42	.83			
Adil olmayan dünya inancı	Kadın	250	2.15	.70	405	-2.88	.004**
	Erkek	157	2.35	.71			
Denetim Odağı (toplam)	Kadın	250	2.57	.39	405	-1.45	.14
	Erkek	157	2.63	.33			

* $p < .05$

** $p < .01$.

Öğretmen adaylarının denetim odağına ilişkin algılarının cinsiyetlerine göre değişip değişmediğini test etmek amacıyla yapılan *t* testi sonucunda, cinsiyet değişkenine göre öğretmen adaylarının çabalamanın anlamsızlığı $t_{(405)} = -2.43$, $p < .05$ ve adil olmayan dünya inancı $t_{(405)} = -2.88$, $p < .01$ boyutlarına ilişkin algılarının anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Aritmetik ortalama puanları incelendiğinde kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre çabalamanın anlamsızlığı ve adil olmayan dünya inancı boyutlarında daha düşük puan aldıkları görülmektedir. Bu bağlamda kadın öğretmen adaylarının çabalamanın anlamsızlığı ve adil olmayan dünya inancı boyutları açısından erkek öğretmen adaylarına kıyasla daha az düzeyde dıştan denetimli oldukları söylenebilir.

Akbulut (2006), Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören öğrencilerle yaptığı araştırmasında öğrencilerin cinsiyetine göre denetim odaklarının anlamlı biçimde farklılaştığını tespit etmiştir. Yapılan araştırma sonucunda kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre daha içten denetimli oldukları görülmüştür. Dilmaç (2008), örnekleme güzel sanatlar öğretmen adaylarının olduğu çalışmada kadın öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık olduğunu söylemiştir. Bu araştırmalar yapılan araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir.

Durna ve Şentürk (2012), Şara (2012), yaptıkları çalışmada cinsiyete göre denetim odağının anlamlı biçimde farklılaşmadığını tespit etmişlerdir. Saracaloğlu ve diğerleri (2013), dışsal kontrol odağı alt boyutunda cinsiyete göre erkek öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık olduğunu, içsel kontrol odağı alt boyutunda ise cinsiyet göre anlamlı farklılık olmadığını belirtmişlerdir. Yağışan, Sünbül ve Yücelan (2007) erkek öğretmen adaylarının kadın öğretmen adaylarına göre daha içten denetimli olduğunu saptamıştır.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “*Öğretmen adaylarının denetim odağı ve özyeterlik inançları mezun oldukları lise türüne göre anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?*” olarak ifade edilmiştir.

Araştırmanın bu alt problemine yanıt bulmak amacıyla her bir ölçek ve alt boyutlar için, elde edilen veriler üzerinden mezun oldukları lise türü değişkenine göre tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 5’ te verilmiştir.

Tablo 5
Öğretmen Adaylarının Öz Yeterliklerinin Mezun Oldukları Lise Değişkenine Göre Analizi

Boyut	Sınıf	N	\bar{X}	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	<i>p</i>	Fark
Öğrenci Katılımı	Anadolu- Fen	231	3.80	Gruplar arası	1.34	2	.67	2.04	.13	-
	Genel	99	3.73	Gruplar içi	128.67	392	.32			
	Mesleki-Teknik	65	3.63	Toplam	130.01	394				
	Toplam	395	3.75							
Öğretim Stratejileri	Anadolu- Fen	231	3.69	Gruplar arası	.18	2	.09	.27	.76	-
	Genel	99	3.72	Gruplar içi	133.10	392	.34			
	Mesleki-Teknik	65	3.65	Toplam	133.29	394				
	Toplam	395	3.69							
Sınıf Yönetimi	Anadolu- Fen	231	3.73	Gruplar arası	.52	2	.26	.77	.46	-
	Genel	99	3.75	Gruplar içi	133.84	392	.34			
	Mesleki-Teknik	65	3.64	Toplam	134.36	394				
	Toplam	395	3.72							
Öz yeterlik (toplam)	Anadolu- Fen	231	3.74	Gruplar arası	.50	2	.25	.92	.39	-
	Genel	99	3.73	Gruplar içi	107.19	392	.27			
	Mesleki-Teknik	65	3.64	Toplam	107.69	394				
	Toplam	395	3.72							

**p* < .05

Mezun olunan lise türü değişkenine göre yapılan analizler sonucunda öğretmen adaylarının, öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik $F_{(2, 394)} = 2.04, p > .05$, öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik $F_{(2, 394)} = .27, p > .05$, sınıfı yönetimine yönelik öz yeterlik boyutlarında $F_{(2, 394)} = .77, p > .05$ ve öz yeterlik geneli açısından $F_{(2, 394)} = .92, p > .05$ anlamlı farklılık ortaya çıkmamıştır. Elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarının mezun oldukları lise türüne göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı, başka bir ifadeyle farklı türde liselerden mezun olan öğretmen adaylarının öz yeterliklerinin benzer düzeyde olduğu söylenebilir.

Kahyaoğlu ve Yangın (2007), Yenice (2012), Saracaloğlu ve diğerleri (2013), Yılmaz, Gerçek, Köseoğlu ve Soran (2006), Gürol, Altunbaş ve Karaaslan (2011), Çetinkaya (2007) ve Karakuş'un (2017) yaptığı araştırmaların sonucunda öğretmen adaylarının öz yeterliliklerinin mezun oldukları lise türüne göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bu çalışmalar ile araştırmanın sonucu birbirini destekler niteliktedir.

Öğretmen adayları eğitim fakültesinde öğrenci olana kadar ilkökul, ortaokul ve lise olmak üzere 12 yıllık zorunlu eğitim görürler. Mezun oldukları lise türü farklı olsa bile önceki yaşantılarında benzer deneyimlere sahip olduklarından farklı liselerden mezun olan öğretmen adaylarının öz yeterlilik inançları benzer sonuca ulaşılmış olabilir. Bu durumun diğer bir sebebi ise öğretmen adayları aynı fakültede yetiştirildiği, aynı dersleri gördüğü için öz yeterlik inançlarında anlamlı farklılık görülmemiş olabilir.

Öğretmen adaylarının denetim odağına ilişkin algılarının mezun oldukları lise türüne göre ANOVA testi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Öğretmen Adaylarının Denetim Odağına İlişkin Algılarının Mezun Oldukları Lise Değişkenine Göre Analizi

Boyut	Sınıf	N	\bar{X}	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Kişisel Denetim	Anadolu- Fen	231	2.65	Gruplar arası	.59	2	.29	.85	.42	-
	Düz	99	2.56	Gruplar içi	136.96	392	.35			
	Mesleki-Teknik	65	2.59	Toplam	137.56	394				
	Toplam	395	2.62							
Şansa inanma	Anadolu- Fen	231	2.73	Gruplar arası	.09	2	.04	.17	.83	-
	Düz	99	2.70	Gruplar içi	103.01	392	.26			
	Mesleki-Teknik	65	2.73	Toplam	103.10	394				
	Toplam	395	2.73							
Çabalamanın Anlamsızlığı	Anadolu- Fen	231	2.33	Gruplar arası	.56	2	.28	.75	.47	-
	Düz	99	2.41	Gruplar içi	147.18	392	.37			
	Mesleki-Teknik	65	2.30	Toplam	147.74	394				
	Toplam	395	2.35							
Kadercilik	Anadolu- Fen	231	3.49	Gruplar arası	4.73	2	2.37	3.28	.03*	1>2
	Düz	99	3.28	Gruplar içi	282.62	392	.72			1>3
	Mesleki-Teknik	65	3.25	Toplam	287.37	394				
	Toplam	395	3.40							
Adil olmayan dünyaya inancı	Anadolu- Fen	231	2.23	Gruplar arası	.39	2	.19	.38	.68	-
	Düz	99	2.20	Gruplar içi	203.76	392	.52			
	Mesleki-Teknik	65	2.30	Toplam	204.16	394				
	Toplam	395	2.24							
Denetim Odağı (toplam)	Anadolu- Fen	231	2.61	Gruplar arası	.15	2	.07	.55	.57	-
	Düz	99	2.57	Gruplar içi	55.03	392	.14			
	Mesleki-Teknik	65	2.57	Toplam	55.18	394				
	Toplam	395	2.59							

 * $p < .05$

Mezun olunan lise türü değişkenine göre yapılan analizler sonucunda öğretmen adaylarının, denetim odağına ilişkin görüşlerinin sadece kadercilik boyutunda $F_{(2, 394)} = 3.28, p < .05$ anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Yapılan çoklu grup karşılaştırma testi sonucunda Anadolu ve Fen lisesinden mezun olan öğrencilerin genel lise ile mesleki ve teknik liselerden mezun olan öğrencilere göre daha yüksek aritmetik ortalama puanlarına sahip olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgular kadercilik boyutunda Fen ve Anadolu lisesinden mezun olan öğrencilerin genel lise, mesleki ve teknik liseden mezun olan öğrencilere kıyasla daha yüksek düzeyde dıştan denetim odaklı oldukları söylenebilir.

Yapılan literatür taramasında öğretmen adaylarının denetim odağını inceleyen az sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Şara (2012) Sınıf öğretmeni adayları ile yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının denetim odağının mezun oldukları lise türüne göre anlamlı farklılık göstermediğini belirlemiştir. Saracaloğlu ve diğerleri (2013) tarafından yapılan çalışmada da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Bu araştırma bulguları ile mevcut araştırma bulguları çelişmektedir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “*Öğretmen adaylarının denetim odağı ve öz yeterlik inançları sınıf değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?*” olarak ifade edilmiştir.

Araştırmanın bu alt problemine yanıt bulmak amacıyla her bir ölçek ve alt boyutlar için, elde edilen veriler üzerinden okudukları sınıf değişkenine göre tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 7’ de verilmiştir.

Tablo 7

Öğretmen Adaylarının Öz Yeterliklerinin Öğrenim Gördükleri Sınıf Değişkenine Göre Analizi

Boyut	Sınıf	N	\bar{X}	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Öğrenci Katılımı	1. sınıf	92	3.75	Gruplar arası	.77	3	.25	.78	.50	-
	2. sınıf	93	3.83	Gruplar içi	131.67	403	.32			
	3. sınıf	105	3.72	Toplam	132.44	406				
	4. sınıf	117	3.72							
	Toplam	407	3.75							
Öğretim Stratejileri	1. sınıf	92	3.72	Gruplar arası	.96	3	.32	.96	.41	-
	2. sınıf	93	3.72	Gruplar içi	135.62	403	.33			
	3. sınıf	105	3.62	Toplam	136.59	406				
	4. sınıf	117	3.73							
	Toplam	407	3.70							
Sınıf Yönetimi	1. sınıf	92	3.78	Gruplar arası	1.07	3	.36	1.05	.36	-
	2. sınıf	93	3.76	Gruplar içi	136.88	403	.34			
	3. sınıf	105	3.64	Toplam	137.96	406				
	4. sınıf	117	3.74							
	Toplam	407	3.73							
Öz yeterlik (toplam)	1. sınıf	92	3.75	Gruplar arası	.69	3	.23	.84	.47	-
	2. sınıf	93	3.77	Gruplar içi	109.39	403	.27			
	3. sınıf	105	3.66	Toplam	110.07	406				
	4. sınıf	117	3.73							
	Toplam	407	3.72							

Öğrenim görülen sınıf değişkenine göre yapılan analizler sonucunda öğretmen adaylarının öz yeterliklerinin, öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik $F_{(3, 406)} = .78, p > .05$, öğretim stratejilerine yönelik

öz yeterlik $F_{(3, 406)} = .96, p > .05$, sınıfı yönetimine yönelik öz yeterlik boyutlarında $F_{(3, 406)} = .78, p > .05$ ve öz yeterlik geneli açısından $F_{(3, 406)} = .84, p > .05$ anlamlı biçimde farklılaşmadığı ortaya çıkmamıştır. Elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının öz yeterliklerinin öğrenim gördükleri sınıfa göre anlamlı şekilde değişmediğini, başka bir ifadeyle farklı sınıflarda öğrenim gören öğretmen adaylarının öz yeterliklerinin benzer düzeyde olduğu söylenebilir.

Kahyaoğlu ve Yangın'ın (2007) ve Saracaloğlu vd. (2013) yaptığı araştırmaların sonucu bu araştırmanın sonucunu desteklemektedir. Kahyaoğlu ve Yangın'ın (2007) yaptığı araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeyi sınıf değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmamıştır. Benzer biçimde Saracaloğlu ve diğer. (2013) Fen bilgisi, sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarının öz yeterlik inancını inceledikleri araştırmada öz yeterlik algısının sınıf değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığını tespit etmiştir.

Altunçekiç, Yaman ve Koray'ın (2005) yaptıkları araştırmada öğretmen adaylarının öz yeterliklerinin sınıf değişkenine göre anlamlı biçimde farklılık gösterdiğini, bu farklılığın birinci sınıflarla diğer sınıflar arasında olduğunu tespit etmiştir. Bu araştırmanın sonucu mevcut araştırma sonucu ile çelişmektedir.

Tablo 8

Öğretmen Adaylarının Denetim Odağına İlişkin Algılarının Öğrenim Gördükleri Sınıf Değişkenine Göre Analizi

Boyut	Sınıf	N	\bar{X}	Varyansın	Kareler	sd	Kareler	F	p	Fark
Kişisel Denetim	1. sınıf	92	2.66	Gruplar arası	.41	3	.14	.40	.75	-
	2. sınıf	93	2.60	Gruplar içi	140.10	403	.38			
	3. sınıf	105	2.63	Toplam	140.52	406				
	4. sınıf	117	2.58							
	Toplam	407	2.62							
Şansa İnanma	1. sınıf	92	2.76	Gruplar arası	.41	3	.13	.51	.67	-
	2. sınıf	93	2.69	Gruplar içi	109.16	403	.27			
	3. sınıf	105	2.72	Toplam	109.57	406				
	4. sınıf	117	2.68							
	Toplam	407	2.71							
Çabalamanın Anlamsızlığı	1. sınıf	92	2.33	Gruplar arası	.11	3	.04	.10	.95	-
	2. sınıf	93	2.31	Gruplar içi	151.76	403	.37			
	3. sınıf	105	2.34	Toplam	151.88	406				
	4. sınıf	117	2.35							
	Toplam	407	2.33							
Kadercilik	1. sınıf	92	3.50	Gruplar arası	1.31	3	.43	.60	.61	-
	2. sınıf	93	3.37	Gruplar içi	290.28	403	.72			
	3. sınıf	105	3.42	Toplam	291.60	406				
	4. sınıf	117	3.35							
	Toplam	407	3.41							
Adil olmayan dünya inancı	1. sınıf	92	2.22	Gruplar arası	.72	3	.02	.04	.98	-
	2. sınıf	93	2.21	Gruplar içi	209.33	403	.52			
	3. sınıf	105	2.22	Toplam	209.41	406				
	4. sınıf	117	2.25							
	Toplam	407	2.23							
Denetim Odağı	1. sınıf	92	2.62	Gruplar arası	.20	3	.06	.47	.70	-
	2. sınıf	93	2.57	Gruplar içi	57.18	403	.14			
	3. sınıf	105	2.60	Toplam	57.38	406				
	4. sınıf	117	2.57							
	Toplam	407	2.59							

Öğrenim görülen sınıf değişkenine göre yapılan analizler sonucunda öğretmen adaylarının denetim odağı algılarında, kişisel denetim $F_{(3, 406)} = .40, p > .05$, şansa inanma $F_{(3, 406)} = .51, p > .05$, çabalamanın anlamsızlığı $F_{(3, 406)} = .10, p > .05$, kadercilik $F_{(3, 406)} = .60, p > .05$, adil olmayan dünya inancı $F_{(3, 406)} = .04, p > .05$ boyutlarında ve denetim odağının geneli açısından $F_{(3, 406)} = .47, p > .05$ anlamlı farklılık ortaya çıkmamıştır. Elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının denetim odaklarına ilişkin algılarının öğrenim gördükleri sınıfa göre anlamlı biçimde değişmediğini, başka bir ifadeyle farklı sınıflarda öğrenim gören öğretmen adaylarının denetim odaklarına ilişkin algılarının benzer olduğu söylenebilir.

Durna ve Şentürk (2012), farklı bölümlerde okuyan öğrencilerin denetim odaklarını çeşitli değişkenler bakımından incelediği araştırmasında öğrencilerin denetim odaklarının sınıf değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığını tespit etmiştir. Benzer biçimde Akbulut'un (2006) 1. ve 4. sınıf öğrencileriyle yapmış olduğu çalışmada, denetim odağının sınıf düzeyine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmüştür. Dilmaç (2008), görsel sanatlar bölümünde okuyan öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada öğrencilerin sınıf düzeyine göre denetim odaklarının anlamlı biçimde farklılaşmadığını belirtmiştir. Benzer şekilde Saracaloğlu vd. (2013) yapmış olduğu çalışmada öğretmen adaylarının denetim odağının okudukları sınıfa göre anlamlı biçimde farklılaşmadığını söylemişlerdir. Yapılan bu çalışmalar araştırmanın sonuçları ile örtüşmektedir.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi “Öğretmen adaylarının denetim odağı ve öz yeterlik inançları arasındaki ilişkinin düzeyi nedir?” biçiminde ifade edilmiştir.

Araştırmanın bu alt problemine yanıt bulabilmek için, her bir ölçek ve alt boyutlar için, öğretmen adaylarının denetim odağı ve öz yeterlik inançları arasındaki ilişkinin düzeyini belirlemek amacıyla Pearson Momentler Çarpım Korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 9’ da verilmiştir.

Tablo 9

Öğretmen Adaylarının Denetim Odağı ve Öz Yeterlikleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Testi Sonuçları

Boyutlar	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Öğrenci Katılımı	-								
2. Öğretim Stratejileri	.76**	-							
3. Sınıf Yönetimi	.68**	.70**	-						
4. Öz yeterlik (toplam)	.90**	.91**	.88**	-					
5. Kişisel Denetim	-.36**	-.29**	-.30**	-.35**	-				
6. Şansa İnanma	-.07	-.08	-.10*	-.09	.25**	-			
7. Çabalamanın Anlamsızlığı	-.04	-.03	-.10*	-.06	-.02	.48**	-		
8. Kadercilik	.15**	.10*	.15**	.15**	-.22**	.16**	.33**	-	
9. Adil olmayan dünya inancı	-.07	-.035	-.05	-.06	-.06	.47**	.62**	.22**	-
10. Denetim Odağı (toplam)	-.25**	-.20**	-.23**	-.25**	.63**	.76**	.66**	.22**	.56**

** $p < .01$

* $p < .05$

Tablo 9’ daki bulgular incelendiğinde, öz yeterliğin alt boyutları olan öğrenci katılımı, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi arasında pozitif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu görülmüştür. Ayrıca öz yeterliğin geneli ile öz yeterliğin alt boyutları arasında da pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı ilişkilerin olduğu belirlenmiştir.

Analizler sonucunda elde edilen bulgular denetim odağı açısından incelendiğinde, denetim odağının alt boyutları ile denetim odağının geneli arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Ayrıca bu değişkenler arasında korelasyon katsayılarının .22 ile .76 arasında değiştiği belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının denetim odağı ile öz yeterlikleri arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla yapılan analizler sonucunda ise, denetim odağının geneli ile öz yeterliğin geneli arasında negatif yönde düşük düzeyde $r = -.25$, $p < .01$ anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca denetim odağının geneli ile öz yeterliğin alt boyutları arasında da negatif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişkilerin olduğu ve bu değişkenler arasındaki korelasyon katsayılarının $-.20$ ile $-.25$ arasında değiştiği belirlenmiştir.

Yapılan literatür çalışması sonucunda hem yurt içinde hem yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde öğretmen adaylarının denetim odağı ile öz yeterlikleri arasındaki ilişkiyi inceleyen sınırlı sayıda çalışma olduğu görülmüştür. Saracaloğlu ve diğer. (2013), yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları ile içsel kontrol odağı arasında düşük düzeyde pozitif ($r = .154$) ve anlamlı ilişki ve dışsal kontrol odağı ile öz yeterlik inancı arasında düşük düzeyde negatif ($r = -.174$) ve anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yenice vd. (2012), Fen Bilgisi öğretmen adayları ile yapmış olduğu çalışmada öğretmen adaylarının öz yeterlik puanları ile denetim odağı puanları arasında anlamlı ilişki olduğunu söylemişlerdir. Benzer şekilde Severino vd. (2011) yapmış oldukları araştırmada öz yeterlik inancı ile denetim odağı arasında anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Söz konusu çalışmaların sonuçları, mevcut araştırma bulgusunu destekler niteliktedir.

Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi “*Öğretmen adaylarının denetim odağı, öz yeterlik algılarını anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?*” biçiminde ifade edilmiştir.

Denetim odağı ve öz yeterlik çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10
Denetim Odağı ve Öz yeterlik Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

	Öğrenci Katılımı			Öğretim Stratejileri			Sınıf Yönetimi			Öz yeterlik (toplam)		
	B	Sh	β	B	Sh	β	B	Sh	β	B	Sh	β
Sabit	4.55	.200		4.43	.21		4.43	.209		4.47	.187	
Kişisel Denetim	-.363	.049	-.37**	-.282	.051	-.286**	-.288	.510	-.290**	-.311	.045	-.351**
Şansa İnanma	.095	.063	.08	.016	.067	.014	.044	.066	.039	.052	.058	.052
Çabalamanın Anlamsızlığı	-.048	.059	-.05	-.024	.062	-.025	-.146	.061	-.153*	-.073	.054	-.085
Kadercilik	.071	.034	.10*	.037	.036	.053	.092	.035	.134*	.066	.031	.108*
Adil olmayan dünya inancı	-.101	.049	-.12*				-.019	.051	-.023	-.055	.045	-.076
R^2	.158			.090			.122			.146		
Düzeltilmiş R^2	.148			.079			.111			.136		
$F_{(5,401)}$	15.07			7.93			11.09			13.74		

Not. sh = standart hata

* $p < .05$

** $p < .01$

Öğretmen adaylarının denetim odağına ilişkin algılarının, öz yeterliğin alt boyutu olan *öğrenci katılımına yönelik öz yeterliği* ne şekilde yordadığını ortaya koymak amacıyla yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda, kişisel denetim, şansa inanma, çabalamanın anlamsızlığı, kadercilik, adil olmayan dünya inancı değişkenleri birlikte, öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik ile anlamlı bir ilişki sergilemiştir ($F_{(5-401)} = 15.07, p < .01$). Söz konusu beş değişken birlikte, öğrenci katılımına yönelik öz yeterliğe ilişkin varyansın yaklaşık olarak %16'sını açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayıları göz önüne alındığında, yordayıcı değişkenlerden kişisel denetim ($\beta = -.37, p < .01$), kadercilik ($\beta = .10, p < .05$) ve adil olmayan dünya inancının ($\beta = -.12, p < .05$) öğrenci katılımına yönelik öz yeterliği anlamlı şekilde yordadığı tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının denetim odağına ilişkin algılarının öz yeterliğin alt boyutu olan *öğretim stratejilerine yönelik öz yeterliği* ne şekilde yordadığını ortaya koymak amacıyla yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda, kişisel denetim, şansa inanma, çabalamanın anlamsızlığı, kadercilik, adil olmayan dünya inancı değişkenleri birlikte, öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik ile anlamlı bir ilişki sergilemiştir ($F_{(5-401)} = 7.93, p < .01$). Söz konusu beş değişken birlikte, öğretim stratejilerine yönelik öz yeterliğe ilişkin varyansın %9'unu açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayıları göz önüne alındığında, yordayıcı değişkenlerden sadece kişisel denetimin ($\beta = -.28, p < .01$) öğretim stratejilerine yönelik öz yeterliği anlamlı şekilde yordadığı tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının denetim odağına ilişkin algılarının öz yeterliğin alt boyutu olan *sınıf yönetimine yönelik öz yeterliği* ne şekilde yordadığını ortaya koymak amacıyla yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda, kişisel denetim, şansa inanma, çabalamanın anlamsızlığı, kadercilik, adil olmayan dünya inancı değişkenleri birlikte, sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik ile anlamlı bir ilişki sergilemiştir ($F_{(5-401)} = 11.09, p < .01$). Söz konusu beş değişken birlikte, sınıf yönetimine yönelik öz yeterliğe ilişkin varyansın yaklaşık olarak %12'sini açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayıları göz önüne alındığında, yordayıcı değişkenlerden kişisel denetim ($\beta = -.29, p < .01$), çabalamanın anlamsızlığı ($\beta = -.15, p < .05$) ve kaderciliğin ($\beta = .13, p < .05$) sınıf yönetimine yönelik öz yeterliği anlamlı şekilde yordadığı tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının denetim odağına ilişkin algılarının öz yeterliği ne şekilde yordadığını ortaya koymak amacıyla yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda, kişisel denetim, şansa inanma, çabalamanın anlamsızlığı, kadercilik, adil olmayan dünya inancı değişkenleri birlikte, öz yeterlik ile anlamlı bir ilişki sergilemiştir ($F_{(5-401)} = 13.74, p < .01$). Söz konusu beş değişken birlikte, öz yeterliğe ilişkin varyansın yaklaşık olarak %14'ünü açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayıları göz önüne alındığında, yordayıcı değişkenlerden kişisel denetim ($\beta = -.35, p < .01$) ve kaderciliğin ($\beta = .10, p < .05$) öz yeterliği anlamlı şekilde yordadığı tespit edilmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının Öz Yeterlik Ölçeğine verdikleri cevaplar değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeylerinin ($X=3.72$) “oldukça yeterli” olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının öz yeterlik ölçeğinin alt boyutları için aldıkları puanların aritmetik ortalamasına bakıldığında öğrenci katılımı ($X=3.75$), öğretim stratejileri ($X=3.70$), sınıf yönetimi ($X=3.73$) boyutlarında öz yeterlikleri “oldukça yeterli” düzeyde çıkmıştır.

Öğretmen adaylarının denetim odağına ilişkin algılarının aritmetik ortalamasına bakıldığında ($X=2.59$) “pek uygun değil” düzeyinde çıkmıştır. Öğretmen adaylarının denetim odağı ölçeğinin alt boyutları tek tek incelendiğinde en yüksek ortalama puanının kadercilik boyutunda ($X = 3.41$), en düşük ortalamasının

adil olmayan dünya inancı boyutunda ($X=2.23$) olduğu görülmüştür. Diğer alt boyutlara bakıldığında kişisel denetim boyutunda ($X=2.62$) “uygun”, şansa inanma boyutunda ($X=2.71$) “uygun”, çabalamanın anlamsızlığı boyutunda ($X=2.33$) “pek uygun değil” düzeyinde çıkmıştır.

Bu bağlamda öğretmen adaylarının denetim odağının alt boyutu olan kadercilik boyutunda daha yüksek düzeyde dıştan denetimli oldukları, öte yandan adil olmayan dünya inancı boyutunda ise en düşük düzeyde dıştan denetimli oldukları sonucuna ulaşılabilir.

Öğretmen adaylarının öz yeterlilik inançları cinsiyet değişkenine göre öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi alt boyutlarında ve ölçeğin genelinde anlamlı biçimde farklılaşmazken, öğrenci katılımına yönelik öz yeterlilik boyutunda anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Bu farklılaşma kadın öğretmen adayları lehinedir.

Öğretmen adaylarının denetim odağının toplamda cinsiyete göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmüştür. Fakat öğretmen adaylarının denetim odağının alt boyutlarından çabalamanın anlamsızlığı ve adil olmayan dünya inancı boyutlarına ilişkin algılarının cinsiyetlerine göre anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Çabalamanın anlamsızlığı ve adil olmayan dünya inancı boyutlarında aritmetik ortalama puanlarına bakıldığında kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarından daha düşük puan aldıkları görülmektedir. Bu bağlamda kadın öğretmen adaylarının çabalamanın anlamsızlığı ve adil olmayan dünya inancı boyutları açısından erkek öğretmen adaylarına kıyasla daha az düzeyde dıştan denetimli oldukları söylenebilir.

Öğretmen adaylarının öz yeterliliklerinde, öğrenci katılımına yönelik öz yeterlilik, öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlilik, sınıfı yönetimine yönelik öz yeterlilik boyutlarında ve öz yeterlilik geneli açısından mezun olunan lise türü değişkenine göre anlamlı farklılık ortaya çıkmamıştır. Elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının öz yeterliliklerinin mezun oldukları lise türüne göre anlamlı şekilde değişmediğini göstermiştir. Bu sebeple farklı türde liselerden mezun olan öğretmen adaylarının öz yeterliliklerinin benzer düzeyde olduğu yorumu yapılabilir.

Öğretmen adaylarının, denetim odağı toplam puanlarında mezun olunan lise türüne göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Fakat denetim odağına ilişkin algılarının kadercilik boyutunda mezun olunan lise türü değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Kadercilik boyutunda Anadolu ve Fen lisesinden mezun olan öğretmen adaylarının aritmetik ortalama puanları genel lise ve mesleki ve teknik liselerden mezun olan öğretmen adaylarının aldıkları puanlardan yüksektir. Bu nedenle Anadolu ve Fen lisesinden mezun olan öğretmen adaylarının genel lise, mesleki ve teknik liseden mezun olan öğrencilere kıyasla daha yüksek düzeyde dıştan denetim odaklı oldukları söylenebilir.

Öğretmen adaylarının öz yeterlilik algılarında, öğrenci katılımına yönelik öz yeterlilik, öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlilik, sınıfı yönetimine yönelik öz yeterlilik boyutlarında ve öz yeterlilik ölçeğinin genelinde sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık ortaya çıkmamıştır. Dolayısıyla farklı sınıflarda öğrenim gören öğretmen adaylarının benzer öz yeterlilik inancına sahip olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Denetim odağı açısından öğretmen adaylarının algılarının, kişisel denetim, şansa inanma, çabalamanın anlamsızlığı, kadercilik, adil olmayan dünya inancı boyutlarında ve denetim odağının genelinde sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sebeple farklı sınıflarda öğrenim gören öğretmen adaylarının denetim odaklarına ilişkin algılarının benzer olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Öğretmen adaylarının denetim odağı ile öz yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi tespit etmek için yapılan korelasyon analizi sonuçlarına bakıldığında, denetim odağının geneli ile öz yeterliliğin geneli arasında

negatif yönde düşük düzeyde $r = -.25$, $p < .01$ anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Buna göre öz yeterlik inancı yüksek olan öğretmen adaylarının daha içsel denetim odağına sahip olacağı söylenebilir.

Öğretmen adaylarının denetim odağına ilişkin algılarının öz yeterliği ne şekilde yordadığını belirlemek için yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda, kişisel denetim, şansa inanma, çabalamanın anlamsızlığı, kadercilik, adil olmayan dünya inancı değişkenleri birlikte, öz yeterlik ile anlamlı bir ilişki sergilemiştir. Bu beş değişken birlikte, öz yeterliğe ilişkin varyansın yaklaşık olarak %14'ünü açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayıları göz önüne alındığında, yordayıcı değişkenlerden kişisel denetim ve kaderciliğin öz yeterliği anlamlı şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Uygulayıcılar İçin Öneriler

1) Araştırma sonucuna göre öğretmen adaylarının denetim odağı düzeyi “ pek uygun değil” düzeyinde bulunmuştur. Öğretmen adaylarının daha içten denetimli olması için ders programlarında kişilik özelliklerini geliştirecek ders ve konulara yer verilebilir.

2) Öğretmen adaylarının öz yeterlik inancı ile denetim odağı arasında negatif yönde anlamlı ilişki olduğu sonucu göz önüne alındığında öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının düzeyi arttıkça daha içsel denetimli oldukları söylenebilir. Bu sebeple öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının düzeyini arttıracak imkânlar sunulabilir. Öğretmen adaylarının öz yeterlik inancının güçlenmesi ve kendilerini geliştirebilmeleri için araştırma inceleme yapma ve bunları sunma fırsatı verilebilir.

3) Öğretmen adaylarının denetim odağı ve öz yeterlik inanç düzeylerini geliştirecek sempozyum, panel, konferans gibi etkinlikler düzenlenebilir.

4) Denetim odağı öğretmen adaylarının önemli kişilik özelliklerinden biridir. Ayrıca öğretmen adaylarının denetim odakları öğrencilerinin denetim odağının gelişimini etkilemektedir. Bu sebeple eğitim fakültelerine alınacak öğrencilerin kişilik özelliklerinin incelenebilir. Ayrıca eğitimleri boyunca denetim odağının olumlu olarak gelişmesi için çalışmalar yapılabilir.

5) Bu çalışmada öğretmen adaylarının denetim odağı ve öz yeterlik inançlarının okudukları sınıfa göre anlamlı farklılaşmadığı görülmüştür. Öğretmen adaylarının okuduğu sınıf düzeyi arttıkça denetim odağı ve öz yeterlik inancının artması beklenen bir durumdur. Bu nedenle öğrencilerin aldıkları derslerde denetim odağının ve öz yeterliliğinin gelişimini sağlamaya yönelik etkinliklere yer verilmelidir.

Araştırmacılar İçin Öneriler

1) Araştırma sonucuna göre öğretmen adaylarının öz yeterlikleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Fakat yapılan literatür çalışmasında bu araştırma sonucu ile çelişen araştırmaların olduğu görülmüştür. Bu konuda daha ayrıntılı nitel araştırmalar yapılabilir.

2) Öğretmen adaylarının daha içsel denetimli olmaları için ne tür çalışmalar yapılabileceği araştırılabilir.

3) Yapılan literatür çalışmasında denetim odağı ve öz yeterlik arasındaki ilişkiyi inceleyen çok az sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Bu sebeple farklı örneklem gruplarında denetim odağı ve öz yeterlikleri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar yapılabilir.

4) Öğretmen adaylarının denetim odağı ve öz yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi inceleyen bu araştırma İnönü Üniversitesinde okuyan öğretmen adaylarının görüşleri alınarak yapılmıştır. Buna benzer bir araştırma farklı üniversitelerde okuyan öğretmen adayları ile yapıp sonuçları karşılaştırılabilir.

5) Denetim odağı dışında öğretmen adaylarının öz yeterlik inanç düzeylerini yordayacağı düşünülen farklı değişkenlerle araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akbaş, A. ve Çelikkaleli, O. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi öz-yeterlik inançlarının cinsiyet, öğrenim türü ve üniversitelerine göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 98-110.
- Akbulut, E. (2006). Müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin denetim odaklarına ilişkin algıları. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(3), 171-180.
- Akkaya, R. (2015). *Öğretmenlerin kontrol odağı ile iş doyumunu arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Akkoyunlu, B. ve Kurbanoglu, S. (2003). Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı ve bilgisayar öz-yeterlik algıları üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(24), 1–10.
- Akkoyunlu, B. ve Kurbanoglu, S. (2004). Öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı ve öz-yeterlik inancı üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 11–20.
- Akkoyunlu, B., Orhan, F. ve Umay, A. (2005). Bilgisayar öğretmenleri için bilgisayar öğretmenliği öz-yeterlik ölçeği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 1–8.
- Altunçekiç, A., Yaman, S. ve Koray, O. C. ve (2004). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeylerinin incelenmesi üzerine bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 355-364.
- Altun, T. (2015). *Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları, öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi), Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Ashton, P. T. (1984). Teacher efficacy: A motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of Teacher Education*, 35 (5), 28-32.
- Aşkar, P. Ve Umay, A. (2001). İlköğretim matematik öğretmenliği öğretmen adaylarının bilgisayarla ilgili öz yeterlik algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(21), 1-8.
- Balcı, A. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler* (8. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191–215.
- Basım, H. N. ve Şeşen, H. (2006). Kontrol odağının çalışanların nezaket ve yardım etme davranışlarına etkisi: kamu sektöründe bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 159-168.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. Çakmak, E. K. Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Çapa, Y., Çakıroğlu, J., ve Sarıkaya, H. (2005). Öğretmen öz-yeterlik ölçeği Türkçe uyarlamasının geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 30(137), 74-81.

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.

Çingir, H. (1990). *Örnekleme kuramı*, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Fen Fakültesi Basım Evi.

Dağ, İ. (1990). *Kontrol odağı, stresle başa çıkma stratejileri ve psikolojik belirti gösterme ilişkileri* (Doktora tezi), Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Dağ, İ. (2002). Kontrol odağı ölçeği (KOÖ): Ölçek geliştirme, güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 17(49), 77-90.

Dembo, M. ve Gibson, S., (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582.

Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 96-111.

Dilmaç, O. (2008). Görsel sanatlar öğretmen adaylarının denetim odaklarına ilişkin algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 1-14.

Dönmez, A. ve Başal, A. H. (1985). Çevre büyüklüğü ve 10- 12 yaş ilkökul çocuklarında denetim odağı. *Psikoloji Dergisi*. 5(18). 7-14.

Dönmez, A. (1986). Denetim odağı: Temel araştırma alanları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* 19(1), 259-280.

Durna, U. ve Şentürk, K. F. (2012). Üniversite öğrencilerinin denetim odaklarını çeşitli değişkenler yardımıyla tespit etmeye yönelik bir çalışma. *ZKU Journal of Social Sciences*, 8(15), 37-48.

Ekici, G. (2009). Sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlik algı düzeyine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 98-110.

Ertok Konuk, N. (2011). *Müzik öğretmeni adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlilik algı düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi* (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). New York: McGraw-Hill.

Genç, E. (2000). *Öğretmenlerde denetim odağının problem çözmeye yönelik yaratıcılıklarıyla ilgisi* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Gibson, S., ve Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569-582.

Gürol, A., Altunbaş, S. ve Karaaslan, N. (2010). Öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ve epistemolojik inançları üzerine bir çalışma. *e-Journal of New World Sciences Academy, Education Sciences*, 5(3), 1395-1404.

Hazır Bıkmaz, F. (2014). Öz yeterlik İnançları. Y. Kuzgun, D. Deryakulu(Ed.), *Eğitimde bireysel farklılıklar*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Hoy, W. K. ve Woolfolk, A. E., (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82, 81-91.

İnanc, Y. B. ve Yerlikaya, E. E. (2011). *Kişilik kuramları* (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Kahyaoğlu, M. ve Yangın, S. (2007). İlköğretim öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15 (1), 73-84.

Karakuş, İ. (2017). *Öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.

Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (17.baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kiremit, H. (2006). *Fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin biyoloji ile ilgili öz yeterlik inançlarının karşılaştırılması* (Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Kurt, H., Güngör, F. ve Ekici, G. (2014). The relationship among teacher efficacy, efficacy regarding teaching, and responsibility for student achievement, *Social and Behavioral Sciences*, 116, 802-807.

Küçükkaragöz, H. (1998). *İlkokul öğretmenlerinde kontrol odağı ve öğrencilerinin kontrol odağının oluşumuna etkileri* (Doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Morgil, İ., Seçken, N. ve Yücel, A. S. (2004). Kimya öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 62-72.

Özden, Y. (2004). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Özer, B. ve Gelen, İ. (2008). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine sahip olma düzeyler hakkında öğretmen adayları ve öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 39-55.

Pajares, F. (1997). *Current Directions in Selfefficacy Research*. In M. L. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.), Greenwich, CT: JAI Pres.

Rotter, J. B. (1966). Generalized Expectancies For Internal Versus External Control Of Reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*. 80(1).

Saracaloğlu, A. S., Certel, Z., Varol, R. S. ve Bahadır, Z. (2012). Beden eğitimi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ve denetim odaklarının incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (2), 54-65.

Saracaloğlu, A. S., Yenice, N. ve Özden, B. (2013). Fen bilgisi, sosyal bilgiler ve sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen öz-yeterlik algılarının ve akademik kontrol odaklarının incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 227-250.

Saracaloğlu, A. S., ve Yılmaz, S. (2011). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumları ile denetim odaklarının incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(2), 468- 478.

Sarıkaya, P. (2007). *Tükenmişlik sendromunun kişilik özelliklerinden denetim odağı ile ilişkisi ve bir uygulama* (Yüksek lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Schunk, Dale H. (1991). Self -efficacy and academic motivation, *Educational Psychologist*, 26, 207-132.

Seferoğlu, S.S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim, *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 5 (58). 40-45.

Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. (21.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Severino, S., Aiello, F., Cascio, M., Ficarra, L. ve Messina, R. (2011). Distance education: the role of self-efficacy and locus of control in lifelong learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 28, 705-717

Sönmez, V. (2003). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Şara, P. (2012). *Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejileri, problem çözme becerileri ve denetim odağı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Şişman, M. (1999). *Öğretmenliğe giriş* (1. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Taşkın, Ş. C. ve Hacıömeroğlu, G. (2010). Öğretmen öz yeterlik inanç ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması ve sınıf öğretmeni adaylarının öz yeterlik inançları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27.

Tschannen–Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *teaching and teacher education*, 17(7), 783–805.

Ünal, S. ve Ada, S., (2001). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Yayınları.

Yağışan, N. Sünbül, A. M. ve Yücalan, Ö. B. (2007), Eğitim fakültesi güzel sanatlar ve diğer bölüm öğrencilerinin benlik imgesi ve denetim odaklarının karşılaştırılması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 595-607.

Yenice, N., Evren, B., Özden, B. (2012). Relationship between self-efficacy perceptions of science teacher candidates and academic control focus. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 46, 4044-4049.

Yeşilyaprak, B. (2014). Denetim odağı. Y. Kuzgun, D. Deryakulu(Ed.), *Eğitimde bireysel farklılıklar*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yetim, A. A. ve Göktaş, Z. (2004). Öğretmenin mesleki ve kişisel nitelikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(2), 541-550.

Yılmaz M., Gerçek, C., Köseoğlu, P. ve Soran, H. (2006). Hacettepe üniversitesi biyoloji öğretmen adaylarının bilgisayarla ilgili öz-yeterlik inançlarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (30), 278-287.

The Problems of Preschool Teacher Candidates Facing in Teaching Practice (Inonu University Sample)*

Oğuz GÜRBÜZTÜRK

İnönü University, Malatya - TURKEY

Nuran ÇALIŞ

Ministry of National Education, Ağrı - TURKEY

Article History

Submitted: 17.04.2018

Accepted: 23.10.2019

Published Online: 31.10.2019

Keywords

Preservice Teachers
Preschool Teaching
Teaching Practice



DOI: 10.29129/inujgse.416019

Abstract

Purpose: All the behaviors necessary for the teacher to be qualified and able to fulfill his responsibilities are directly related to the training he / she will receive during pre-service. Pre-service training includes theoretical knowledge and skills as well as practical work carried out in schools. This study aims to investigate the problems of preschool teacher candidates facing in teaching practice.

Design & Methodology: Relational survey model was used in the research. The sample of the study consists of 4th grade students that take Teaching Practice course at Inonu University, Faculty of Education, Preschool Teaching Programme. The data was collected through the questionnaire developed by the researchers. The questionnaire was implemented on 99 preservice teacher. The data analysis were done by using frequencies, percentage, mean and chi square via statistical package programme.

Implications & Suggestions: It is concluded that teachers partially, face the lack of material, paying all the expences for the materials, crowded classrooms, not being able to implement the theoretical knowledge they had at university; students' not following the teachers' instructions, being in different levels, being unwilling towards the activities and being unwilling to take part in the activities. Based on these results, some suggestions have been made.

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamasında Karşılaştıkları Sorunlar (İnönü Üniversitesi Örneği)*

Oğuz GÜRBÜZTÜRK

İnönü Üniversitesi, Malatya - TÜRKİYE

Nuran ÇALIŞ

Milli Eğitim Bakanlığı, Ağrı - TÜRKİYE

Makale Geçmişi

Geliş: 17.04.2018

Kabul: 23.10.2019

Online Yayın: 31.10.2019

Anahtar Sözcükler

Öğretmen Adayları
Okulöncesi Öğretmenliği
Öğretmenlik Uygulaması



DOI: 10.29129/inujse.416019

Öz

Amaç: Öğretmenin nitelikli olması ve sorumluluklarını yerine getirebilmesi için gerekli bütün davranışları üst düzeyde kazanmaları, hizmet öncesinde alacakları eğitimle doğrudan ilişkilidir. Hizmet öncesi eğitim, teorik bilgi ve beceriler yanında okullarda yürütülecek uygulama çalışmalarını da içermektedir. Bu araştırma okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasında karşılaştıkları sorunları belirlemek amacıyla yapılmıştır.

Yöntem: Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma grubunu 2016-2017 öğretim yılında İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin okul öncesi öğretmenliği programındaki Öğretmenlik Uygulaması dersini alan 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen anket aracılığıyla toplanmıştır. Anket 99 öğretmen adayına uygulanmıştır. Elde edilen verilerin analizi, istatistik paket programından yararlanılarak frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve ki-kare kullanılarak yapılmıştır.

Sonuçlar ve Öneriler: Araştırmada öğretmen adaylarının sınıftaki uygulama sürecinde materyal eksikliği, materyal hazırlamak için gerekli malzemeleri kendi bütçelerinden karşılamaları, sınıfın kalabalık olması, üniversitede aldıkları teorik bilgileri tamamen uygulayamamaları, etkinliklerde çocukların söz dinlememeleri, aynı seviyede olmamaları, etkinliklere karşı isteksiz olmaları ve etkinliğe katılmak istememeleri gibi sorunlarla kısmen karşılaştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara dayalı olarak, bazı önerilerde bulunulmuştur.

*Bu makale, 26-28 Ekim 2017 tarihleri arasında Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi tarafından düzenlenen 5. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi'nde sunulan bildirinin geliştirilmiş halidir.

GİRİŞ

2000’li yıllarda bilim ve teknolojidaki gelişmeler, bilgiyi hem nitelik, hem de nicelik olarak arttırmaktadır. Toplumların değişmesinde bilginin birikimli gücü, sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçişi hızlandırmıştır. Bilgi toplumu, bireyi bilgiyle donatan ve sorun çözme yeteneğine kavuşturan toplumdur. Bilgi toplumunda bilginin alternatifi yine bilgidir. Bilginin ayrıcalıklarıyla donatılmış bir meslek olan öğretmenlik 21.yüzyılda da, zevkli, ilginç olduğu kadar da zor ve iddialı olmaya devam edecektir. (Çakır, 2015: 237). Öğretmenlere bu bilgi toplumunda birçok görev düşmektedir.

Hangi düzeyde olursa olsun, yapılan eğitimin niteliğini, öğretmenin niteliğinden soyutlamak söz konusu değildir. Çünkü eğitimin niteliğinin temel belirleyicisi, öğretmendir. . . . Bu nedenle öğretmenlerin, sorumluluklarını yerine getirebilmeleri için, gerekli bütün davranışları en üst düzeyde kazanmaları gerekmektedir. Öte yandan öğretmenlerin öğrencileri, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda yetiştirerek zihinsel, duygusal, sosyal ve bedensel bakımdan sağlıklı birer vatandaş olarak hayata ve üst öğrenime yönelik bilgi ve becerilere sahip kılması, toplumumuzun en haklı ve gerçeği beklentisidir (Ünal ve Ada, 2011: 176).

Eğitim ve öğretim etkinliklerinden istenilen başarının elde edilebilmesi için öğretmenlerin gerek hizmet öncesinde gerekse hizmet içinde eğitilmesi büyük bir önem taşımaktadır.

Öğretmen eğitiminin eğitim fakültesi ve uygulama okulu olmak üzere iki temel ayağı bulunmaktadır. Öğretmen adayları, kendi alanlarının öğretimine yönelik olarak eğitim fakültelerinde almış oldukları bilgi, beceri ve tutumları Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersleri çerçevesinde gittikleri uygulama okullarında görme ve uygulama şansına sahip olmaktadır (Demircioğlu, 2010: 2). Öğretmen hizmet öncesi eğitimlerinin, öğretmenlik deneyimi dersleri ve öğretmenlik uygulamalarına yeni program düzenlemelerinde daha fazla yer verilmesi ile öğretmen adaylarının daha nitelikli yetişmesi sağlanmaya çalışılmaktadır (Ünal ve Ada, 2011: 175). Fakat zaman içerisinde uygulamalı derslerin hem sayıca ve hem de saat olarak eğitim fakültesi programlarında artırıldığı ya da azaltıldığı da görülmektedir. Ancak bu çalışmalar yapılırken çeşitli nedenlerle (fiziki imkânlar, program, uygulama öğretmeni vs.) öğretmen adayları bazı sorunlarla karşılaşmaktadır ve bu sorunlardan dolayı kendilerini geliştirmek için yeterli fırsatları bulamamaktadırlar. Eğitim Fakültelerinin büyümesi; fiziki alt yapı, derslik, kütüphane, bilgisayar ve öğretim materyalleri ve öğretim üyelerinin sayı ve nitelikçe artırılmasına paralel olarak gerçeğleşmemektedir. Bu nedenle öğretmen eğitimi, öğrencilere teorik bilgi aktarmak ve herkesi diploma sahibi yapmaktan öteye gidememektedir. Bugün Eğitim Fakülteleri’nde öğretmen olmanın gerektirdiği kişisel nitelikler ve mesleki yeterlikler bakımından yetersiz bulunan, bu sebeple de öğretmenlik yapmaktan alıkonulan öğrenci, yok denecek kadar azdır (Eskicumalı, 2013: 17-18). Bu durum okul öncesi öğretmen adayları açısından ele alındığı zaman onların da birçok problemle karşılaştığı görülmektedir.

Bu problemler ilgili öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimleri sırasında almaları gereken alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür boyutlarında olabilir. Ancak, fakültelerinde teorik olarak gördükleri derslerin önemi göz ardı edilmemekle birlikte, onların öğretmenlik mesleğine hazırlığının teori+uygulama bütünlüğü içerisinde fakat uygulamaya ağırlık verecek biçimde olması gerektiği önerilmektedir (YÖK, 1998). Bu uygulama çalışmalarına Eğitim Fakültelerinde daha çok Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinde yer verilmektedir. Okul Deneyimi dersi genellikle öğretmen adaylarının yalnızca okullarda gözlem yapmalarını gerektirirken, Öğretmenlik Uygulaması ise bizzat kendilerinin uygulama öğretmeni rehberliğinde gerçeğleştireceği etkinlikleri içermektedir. Bu dersteki

uygulamalar Okul Deneyimine göre paydaşlarının da çeşitliliği bakımından daha karmaşık olup çeşitli düzeylerde sorunlara neden olabilmektedir. Bu sorunların araştırmalara (Atmış, 2013; Azar,2003; Baştürk, 2009; Çetinkaya,2014; Çiçek ve İnce,2005; Eraslan 2009; Kasap, 2015; Özkılıç, Bilgin ve Kartal,2008; Seçkin Çetin,2005; Taşdere,2014; Yıldız, 2012) konu edilmesi, hemen her öğretmenlik alanında olduğu gibi, okulöncesi öğretmen adaylarının uygulamada karşılaştıkları sorunlara çözüm yolları üretmede oldukça önemlidir.

Alan yazında öğretmenlik uygulaması ile ilgili yapılmış yukarıda sıralananların dışında araştırmalar da olmasına rağmen, okulöncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasında karşılaştıkları sorunları ele alan çalışmalardan ulaşılabilenler (Demir ve Çamlı, 2011; Ramazan ve Yılmaz, 2017; Seçer, Çeliköz ve Kayılı, 2010; Severcan,2007; Şahin, 2003; Tuğluk, 2007) sınırlı sayıdadır. Bu çalışmalarda, okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmenlik uygulamasına yönelik olarak okul yöneticileri, okulöncesi öğretmenleri ve uygulama süreçleri ile ilgili sorunlar incelenmeye çalışılmıştır. Ayrıca, öğretmenlik uygulamasına ilişkin öğrenci, öğretmen ve öğretim elemanlarının görüşleri karşılaştırılmaya çalışılmıştır. Yapılan araştırmalarda farklı üniversitelerin okul öncesi programlarındaki öğretmenlik uygulaması ile ilgili sorunların ayrı ayrı incelenmesi, getirilecek çözüm önerilerine bütüncül yaklaşmayı sağlayabilir. Bu durum dikkate alındığında, araştırma farklı bir örneklem grubunda okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasında karşılaştıkları sorunları belirleme gereksiniminden doğmuştur.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı; okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarında karşılaştıkları sorunları belirlemektir. Bu temel amaç çerçevesinde şu sorulara yanıtlar aranmıştır; Okul öncesi öğretmen adaylarının;

1. Öğretmenlik uygulamasında karşılaştıkları sorunların dağılımı nasıldır?
2. Öğretmenlik uygulamasında karşılaştıkları sorunlar cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmenlik uygulamasında karşılaştıkları sorunlar öğretim türüne göre farklılaşmakta mıdır?
4. Öğretmenlik uygulamasında karşılaştıkları sorunlar uygulama sınıfındaki öğretmen adayı sayısına göre farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

Desen

Bu araştırmada, okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasında karşılaştıkları sorunları ve bu sorunların çeşitli değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte veya halen var olan bir durumu, var olduğu şekli ile betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2012).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 öğretim yılında İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul öncesi öğretmenliği programının I. ve II. öğretiminde Öğretmenlik Uygulaması dersini alan 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bunlardan, anketin uygulanması sırasında derslerde olan 99 öğretmen adayına ulaşılmıştır. Tablo 1’de bu adaya ilişkin betimsel istatistikler paylaşılmıştır.

Tablo 1

Okul öncesi öğretmen adaylarının kişisel bilgilerine göre dağılımları

Değişken	Grup	Frekans (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	89	89.9
	Erkek	10	10.1
Öğretim türü	I. Öğretim	65	65.7
	II. Öğretim	34	34.3
Sınıftaki aday sayısı	1-3 kişi	89	89.9
	4-6 kişi	6	6.1
	7-10 kişi	4	4.0

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın gerek kuramsal yapısının ve gerekse veri toplama aracının oluşturulması için, öncelikle kaynak taraması yapılmıştır. Kaynak taraması yapılırken, araştırma konusuna benzer konularda yapılmış araştırmalar incelenerek, veri toplama aracı şekillendirilmeye çalışılmıştır. Ardından 70 okul öncesi öğretmen adayına açık uçlu 8 soru sorularak öğretmenlik uygulamasında karşılaştıkları sorunlar belirlenmeye çalışılmıştır. Bu açık uçlu sorulardan ve yapılmış çalışmalardan hareketle 43 maddelik bir anket oluşturulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda düzenlenen anketin sol hali 33 maddeden oluşmuştur. Ankette yer alan maddeler için “evet”, “kısmen”, “hayır” şeklinde derecelendirilmiş üçlü seçenekler yer almaktadır. Aralıkların eşit olduğu varsayımından hareket edilerek aritmetik ortalamalar için puan aralığı .66 olarak bulunmuştur. (Puan aralığı= En yüksek değer – En düşük değer / 3 = 2/3 = .66) Bu durumda aritmetik ortalamaların değerlendirme aralığı, “1.00 – 1.66 Hayır”; “1.67-2.33 Kısmen”; “2.34- 3.00 Evet” olarak belirlenmiştir.

Geliştirilen anket, ilgili öğretmen adaylarının fakültede derslerinin olduğu günlerde araştırmacılarından birinin gözetiminde uygulanarak veriler toplanmıştır.

Verilerin Analizi

105 okul öncesi öğretmen adayına uygulanan anketlerden 6’sı kişisel bilgiler kısmındaki eksiklikler ya da maddelerdeki eksik işaretlemelerden dolayı, değerlendirme dışı bırakılmış; böylelikle 99 öğretmen adayından alınan veriler, analize tabi tutulmuştur.

Veri analizleri, istatistik paket programı yardımıyla yapılmıştır. Bu çerçevede öğretmen adaylarının cinsiyet, öğrenim türleri ve uygulama sınıfındaki öğretmen adayı sayısına göre frekans ve yüzde dağılımları tablo halinde verilmiştir. Yine öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasında karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin dağılımı, frekans, yüzde ve aritmetik ortalama kullanılarak analiz edilmiştir. Aritmetik ortalama değerlerinin burada kullanılması, öğretmenlik uygulamasında öğretmen adaylarının ilgili belli başlıklar (sınıftaki uygulama süreci, uygulama öğretim elemanı, uygulama öğretmeni, okul yönetimi gibi) altında sıralanan sorunların ayrı ayrı ya da bir bütün olarak genel bir fikir verme amacına yöneliktir. Ayrıca öğretmen adaylarının cinsiyet, öğrenim türü ve uygulama sınıfındaki öğretmen adayı sayısına göre öğretmenlik uygulamasında karşılaştıkları sorunlar arasında fark olup olmadığını belirlemek üzere parametrik olmayan tekniklerden ki-kare kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi $p < .05$ olarak alınmıştır.

Öğretmenlik uygulamasında karşılaşılan sorunlarla ilgili olarak, seçeneklere puanlar (Evet=3, Kısmen=2, Hayır=1) verilerek hesaplanan aritmetik ortalamalara göre kimi maddelerde “evet” seçeneğine

yoğunlaşma; kimi maddelerde ise “hayır” seçeneğine yoğunlaşma var ise, bu durum o maddeleri oluşturan uygulama çalışmalarında sorun yaşandığı şeklinde yorumlanmıştır. Örneğin 19. maddedeki “uygulama öğretim elemanı değerlendirmeyi taraflı yaptı” ifadesinde ortalama “evet”e yaklaştıkça bunun öğretmen adayları için bir sorun olduğu ya da 11. maddedeki “etkinliklerde çocukların söz dinlememeleri uygulamayı zorlaştırdı” ifadesinde ortalama “hayır”a yaklaştıkça bunun öğretmen adayları için bir sorun olmadığı anlamı çıkarılmıştır.

Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasında karşılaştıkları sorunlara yönelik görüşleri arasında çeşitli değişkenlere göre farklılık olup olmadığıyla ilgili olarak, yüzdelerin karşılaştırılmasını içeren ki-kare analizlerinde toplam yüzdelerine göre bir analiz yapılması gerekmektedir. Ancak anket maddelerinde yer alan ifadeler seçeneklerdeki “evet, kısmen, hayır” dağılımına göre bir soruna işaret ettiğinden, anlamlı fark çıkan maddelerde farkın hangi boyut lehine olduğunu belirlemek için sorunun niteliğine göre “evet- kısmen,” ya da “hayır-kısmen” seçeneklerinin yüzdeleri dikkate alınarak yorumlar yapılmıştır. Örneğin; okul öncesi öğretmen adaylarının 4. maddede geçen “etkinliklerde kullanacağım materyalleri kendi bütçemden karşıladım” ifadesinde “evet-kısmen” seçeneği bir sorun olarak görüldüğü için cinsiyetlerine göre anlamlı farklılığın kimin (kadın/erkek) lehine olduğu, ilgili seçeneklerdeki yüzdelerine göre yorumlanmıştır.

BULGULAR ve YORUMLAR

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamasında Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Bulgular

Bu başlık altında, okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması çalışmalarında karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin dağılımı yer almaktadır. Bu görüşler “sınıftaki uygulama süreci”, “uygulama öğretim elemanı”, “uygulama öğretmeni” ve “okul yönetimi” başlıklarına göre kategorileştirilmiştir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının, “sınıftaki uygulama sürecine” ilişkin karşılaştıkları sorunlar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasında “sınıftaki uygulama sürecine” ilişkin karşılaştıkları sorunların dağılımı

Sınıftaki uygulama süreci							
Maddeler	Evet		Kısmen		Hayır		\bar{x}
	f	%	f	%	f	%	
1. Çocukların ilgisini çekecek ve aktif katılımlarını sağlayacak etkinlikleri kolayca hazırladım.	76	76.8	17	17.2	6	6.1	2.70
2. Öğretmenlik uygulamasını yaptığım sınıf, etkinlikleri uygulayabilmek için yeterli genişlikteydi.	54	54.5	28	28.3	17	17.2	2.37
3. Öğretmenlik uygulaması için gittiğim sınıf içerisinde, bütün etkinlikler için yeterli miktarda materyal bulunuyordu.	28	28.3	44	44.4	27	27.3	2.01
4. Etkinliklerde kullanacağım materyalleri kendi bütçemden karşıladım.	26	26.3	45	45.5	28	28.3	1.97
5. Etkinliklerde özgün materyal tasarladım.	45	45.5	49	49.5	5	5.1	2.40
6. Sınıfın kalabalık olması etkinliklerin uygulanmasını zorlaştırdı.	42	42.4	37	37.4	20	20.2	2.22
7. Bütün çocukların aynı seviyede olmaması etkinliğin uygulanmasını zorlaştırdı.	36	36.4	40	40.4	23	23.2	2.13
8. Üniversite de aldığımız teorik bilgileri uygulayabildim.	37	37.4	58	58.6	4	4.0	2.33
9. Etkinliklerde çocukların isteksiz olması ve etkinliğe katılmak istememeleri uygulamayı zorlaştırdı.	31	31.3	43	43.4	25	25.3	2.06
10. Programda yer alan kavramlara, kazanım ve göstergelere uygun etkinlik bulmakta zorlandım.	14	14.1	29	29.3	56	56.6	1.57
11. Etkinliklerde çocukların söz dinlememeleri uygulamayı zorlaştırdı.	37	37.4	44	44.4	18	18.2	2.19
12. Bir etkinlikten diğerine akıcı bir şekilde geçiş yaptım.	67	67.7	30	30.3	2	2.0	2.65
13. Programdaki uyarılama bölümü hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığım için etkinlik planında bu bölümü oluştururken zorlandım.	21	21.2	33	33.3	45	45.5	1.75

Tablo 2 incelendiğinde, sınıftaki uygulama sürecinde öğretmen adaylarının karşılaştıkları sorunlara ilişkin olarak, “Öğretmenlik uygulaması için gittiğim sınıf içerisinde, bütün etkinlikler için yeterli miktarda materyal bulunuyordu” ifadesine öğretmen adaylarının %44.4’ü “kısmen” düzeyinde görüş bildirmişlerdir ($\bar{x}= 2.01$). Öğretmen adaylarının uygulamaya gittikleri okullarda materyal eksikliğinden dolayı kısmen sorun yaşadıkları söylenebilir.

Öğretmen adaylarının %45.5’i etkinliklerde kullanılacak materyalleri kendi bütçelerinden karşılamaları ($\bar{x}=1.97$), %37.4’ü sınıfın kalabalık olmasının etkinlikleri zorlaştırdığı ($\bar{x}=2.22$), %58.6’sı üniversitede aldıkları teorik bilgileri uygulayabildikleri ($\bar{x}= 2.33$), %44.4’ü etkinlerde çocukların söz dinlememelerinin uygulamayı zorlaştırdığı ($\bar{x}=2.19$) ifadelerine “kısmen” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Öğretmen adaylarının bu konularda kısmen sorun yaşadıkları söylenebilir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının, “uygulama öğretim elemanına” ilişkin karşılaştıkları sorunlar Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3

Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasında “uygulama öğretim elemanından” kaynaklı karşılaştıkları sorunların dağılımı

Uygulama öğretim elemanı							
Maddeler	Evet		Kısmen		Hayır		\bar{x}
	f	%	f	%	f	%	
14. Uygulama öğretim elemanı öğretmenlik uygulaması hakkında beni bilgilendirdi.	49	49.5	29	29.3	21	21.2	2.28
15. Uygulama öğretim elemanı yaptığım çalışmalarını düzenli olarak denetledi.	54	54.5	26	26.5	19	19.2	2.35
16. Uygulama öğretim elemanı uygulamanın her aşamasında rehberlik ve danışmanlık yaptı.	38	38.4	40	40.4	21	21.2	2.17
17. Uygulama öğretim elemanı fikirlerimi önemsemedi.	54	54.5	32	32.3	13	13.1	2.41
18. Uygulama öğretim elemanı notu tehdit unsuru olarak kullandı	19	19.2	12	12.1	68	68.7	1.50
19. Uygulama öğretim elemanı değerlendirmeyi taraflı yaptı.	19	19.2	13	13.1	67	67.7	1.51
20. Uygulama öğretim elemanı hazırladığım planlara olumsuz yorumlar yaptı ve sürekli eksik yönlerimden bahsetti.	16	16.2	17	17.2	66	66.7	1.49
21. Uygulama öğretim elemanının benden beklentisi çok yüksekti.	29	29.3	32	32.3	38	38.4	1.90
22. Uygulama öğretim elemanı ve uygulama öğretmeni sürekli iletişim halindeydi.	27	27.3	30	30.3	42	42.4	1.84
23. Uygulama öğretim elemanı ve uygulama öğretmenin istekleri çatıştı.	33	33.3	31	31.3	35	35.4	1.97

Tablo 3 incelendiğinde öğretmen adaylarının %40.4’ü uygulama öğretim elemanının uygulamanın her aşamasında rehberlik ve danışmanlık yaptığı ($\bar{x} = 2.17$), %32.3’ü öğretim elemanın beklentisinin çok yüksek olduğu ($\bar{x} = 1.90$), %30.3’ü uygulama öğretim elemanı ve uygulama öğretmenin sürekli iletişim halinde olduğu ($\bar{x} = 1.84$), %31.3’ü uygulama öğretim elemanı ve uygulama öğretmenin isteklerinin çatıştığı ($\bar{x} = 1.97$) ifadelerine “kısmen” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Öğretmen adaylarının bu konularda kısmen sorun yaşadıkları söylenebilir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının, “uygulama öğretmene” ilişkin karşılaştıkları sorunlar Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4

Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasında, “uygulama öğretmeninden” kaynaklı karşılaştıkları sorunların dağılımı

Uygulama öğretmeni							
Maddeler	Evet		Kısmen		Hayır		\bar{x}
	f	%	f	%	f	%	
24. Uygulama öğretmeni öğretmenlik becerilerimin gelişmesini olumlu yönde etkiledi.	52	52.5	31	31.3	16	16.2	2.36
25. Uygulama öğretmeni gözlem yaptığı zaman kendimi rahat hissettim.	44	44.4	33	33.3	22	22.2	2.22
26. Uygulama öğretmeni uygulamanın her aşamasında rehberlik ve danışmanlık yaptı.	43	43.4	34	34.3	22	22.2	2.21
27. Uygulama öğretmeni performansına ilişkin düzenli olarak değerlendirmeler yaptı.	38	38.4	35	35.4	26	26.3	2.12
28. Uygulama öğretmenin sürekli benzer etkinlikler yapması etkinlikleri çeşitlendirme becerimi olumsuz etkiledi.	33	33.3	31	31.3	35	35.4	1.97
29. Uygulama öğretmeni fikirlerimi önemsemedi.	62	62.6	27	27.3	10	10.1	2.52
30. Uygulama öğretmeni hazırladığım planlara olumsuz yorumlar yaptı ve sürekli eksik yönlerimden bahsetti.	18	18.2	17	17.2	64	64.6	1.53
31. Uygulama öğretmenin benden beklentisi çok yüksekti.	41	41.4	27	27.3	31	31.3	2.10

Tablo 4 incelendiğinde öğretmen adaylarının %33.3’ü uygulama öğretmeni gözlem yaptığı zaman kendisini rahat hissettiği ($\bar{x} = 2.22$), %34.3’ü uygulama öğretmenin uygulamanın her aşamasında rehberlik ve danışmanlık yaptığı ($\bar{x} = 2.21$), %35.4’ü uygulama öğretmenin performansına ilişkin

düzenli olarak değerlendirmeler yaptığı (\bar{x} = 2.12), %31.3'ü uygulama öğretmeninin sürekli benzer etkinlikler yapmasının etkinlikleri çeşitlendirme becerisini olumsuz etkilediği (\bar{x} = 1.97), %27.3'ü uygulama öğretmeninin beklentisinin yüksek olduğu (\bar{x} = 2.10) ifadelerine “kısmen” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Öğretmen adaylarının bu konularda kısmen sorun yaşadıkları söylenebilir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının, “okul yönetimine” ilişkin karşılaştıkları sorunlar Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5

Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasında, “okul yönetiminden” kaynaklı karşılaştıkları sorunların dağılımı

Okul yönetimi	Evet		Kısmen		Hayır		\bar{x}
	f	%	f	%	f	%	
Maddeler							
32. Okul yönetimi stajyerlere saygılı davrandı ve kolaylık sağladı.	59	59.6	31	31.3	9	9.1	2.50
33. Okul yönetimi ve uygulama öğretmeni yapmaları gereken görevleri bize yükledi.	26	26.3	21	21.2	52	52.5	1.73

Tablo 5 incelendiğinde öğretmen adaylarının karşılaştıkları sorunlara ilişkin olarak “Okul yönetimi ve uygulama öğretmeni yapmaları gereken görevleri bize yükledi” ifadesine öğretmen adaylarının %21.2’si “kısmen” düzeyinde görüş bildirmişlerdir (\bar{x} = 1.73). Öğretmen adaylarının bu konuda kısmen sorun yaşadıkları söylenebilir.

Cinsiyetlerine Göre, Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamasında Karşılaştıkları Sorunların Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Bu başlık altında, “Okul öncesi öğretmen adaylarının, öğretmenlik uygulamasında karşılaştıkları sorunlar, cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt bulunmaya çalışılmıştır.

Cinsiyetlerine göre okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasında karşılaştıkları sorunlar arasında fark olup olmadığı, anketteki her bir madde açısından analiz edilmiş; 4., 6., 7., 9., 10., 13., 19., 20., 26. ve 45. maddelerde anlamlı bir fark bulunmuş; diğer maddelerde anlamlı bir fark bulunmamıştır. Anlamlı fark bulunmayan ifadelerle ilişkin kadın ve erkek öğretmen adaylarının görüşlerinin paralel olduğu söylenebilir. Görüşler arasında anlamlı bir fark bulunan maddelere ilişkin bulgular Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6

Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasında karşılaştıkları sorunların cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığı ile ilgili ki-kare sonuçları

	Anket Maddeleri	Evet		Kısmen		Hayır		Toplam		χ ²	df	P
		f	%	f	%	f	%	f	%			
4	Kadın	20	22.5	41	46.1	28	31.5	89	89.8	8.040	2	.018*
	Erkek	6	60.0	4	40.0	0	0.0	10	10.2			
	TOPLAM	26	26.3	45	45.5	28	28.3	99	100			
6	Kadın	34	38.2	36	40.4	19	21.3	89	89.8	6.505	2	.039*
	Erkek	8	80.0	1	10.0	1	10.0	10	10.2			
	TOPLAM	42	42.4	37	37.4	20	20.2	99	100			
7	Kadın	30	33.7	40	44.9	19	21.3	89	89.8	7.550	2	.023*
	Erkek	6	60.0	0	0.0	4	40.0	10	10.2			
	TOPLAM	36	36.4	40	40.4	23	23.2	99	100			
9	Kadın	24	27.0	42	47.2	23	25.8	89	89.8	8.301	2	.016*
	Erkek	7	70.0	1	10.0	2	20.0	10	10.2			
	TOPLAM	31	31.3	43	43.4	25	25.3	99	100			
10	Kadın	10	11.2	27	30.3	52	58.4	89	89.8	6.127	2	.047*
	Erkek	4	40.0	2	20.0	4	40.0	10	10.2			
	TOPLAM	14	14.1	29	29.3	56	56.6	99	100			
13	Kadın	16	18.0	32	36.0	41	46.1	89	89.8	6.236	2	.044*
	Erkek	5	50.0	1	10.0	4	40.0	10	10.2			
	TOPLAM	21	21.2	33	33.3	45	45.5	99	100			
19	Kadın	14	15.7	13	14.6	62	69.7	89	89.8	7.475	2	.024*
	Erkek	5	50.0	0	0.0	5	50.0	10	10.2			
	TOPLAM	19	19.2	13	13.1	67	67.7	99	100			
20	Kadın	12	13.5	14	15.7	63	70.8	89	89.8	7.221	2	.027*
	Erkek	4	40.0	3	30.0	3	30.0	10	10.2			
	TOPLAM	16	16.2	17	17.2	66	66.7	99	100			
26	Kadın	41	46.1	27	30.3	21	23.6	89	89.8	6.272	2	.043*
	Erkek	2	20.0	7	70.0	1	10.0	10	10.2			
	TOPLAM	43	43.4	34	34.3	22	22.2	99	100			
33	Kadın	20	22.5	20	22.5	49	55.1	89	89.8	6.555	2	.038*
	Erkek	6	60.0	1	10.0	3	30.0	10	10.2			
	TOPLAM	26	26.3	21	21.2	52	52.5	99	100			

* p< .05

Tablo 6'da görüldüğü gibi, cinsiyetlerine göre öğretmen adaylarının, öğretmenlik uygulamasında karşılaştıkları sorunlar kapsamındaki "Etkinliklerde kullanacağım materyalleri kendi bütçemden karşıladım (m4)", "Sınıfın kalabalık olması etkinliklerin uygulanmasını zorlaştırdı (m6)", "Etkinliklerde çocukların isteksiz olması ve etkinliğe katılmak istememeleri uygulamayı zorlaştırdı (m9)", "Programda yer alan kavramlara, kazanım ve göstergelere uygun etkinlik bulmakta zorlandım (m10)", "Programdaki uyarılama bölümü hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığım için etkinlik planında bu bölümü oluştururken zorlandım (m13)", "Uygulama öğretim elemanı değerlendirmeyi taraflı yaptı (m19)", "Uygulama öğretim elemanı hazırladığım planlara olumsuz yorumlar yaptı ve sürekli eksik yönlerimden bahsetti (m20)", "Uygulama öğretmeni uygulamanın her aşamasında rehberlik ve danışmanlık yaptı (m26)", "Okul yönetimi ve uygulama öğretmeni yapmaları gereken görevleri bize yükledi (m33)" maddelerinde erkek öğretmen adaylarının lehine; "Bütün çocukların aynı seviyede olmaması etkinliğin uygulanmasını zorlaştırdı (m7)", maddesinde ise kadın öğretmen adayları lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Öğretim Türüne Göre, Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamasında Karşılaştıkları Sorunların Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Bu başlık altında, "Okul öncesi öğretmen adaylarının, öğretmenlik uygulamasında karşılaştıkları sorunlar, öğretim türüne göre farklılık göstermekte midir?" sorusuna yanıt bulunmaya çalışılmıştır.

Öğretim türüne göre okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasında karşılaştıkları sorunlar arasında fark olup olmadığı, anketteki her bir madde açısından analiz edilmiş; 13., 28. ve 33. maddelerde anlamlı bir fark bulunmuş; diğer maddelerde anlamlı bir fark bulunmamıştır. Anlamlı fark bulunmayan ifadelerle ilişkin kadın ve erkek öğretmen adaylarının görüşlerinin paralel olduğu söylenebilir. Görüşler arasında anlamlı bir fark bulunan maddelere ilişkin bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasında karşılaştıkları sorunların öğretim türüne göre farklılaşp farklılaşmadığı ile ilgili ki-kare sonuçları

	Anket Maddeleri	Evet		Kısmen		Hayır		Toplam		χ ²	df	p
		f	%	f	%	f	%	f	%			
13	I. öğretim	9	13.8	26	40.0	30	46.2	65	65.7	7.385	2	.025*
	II. öğretim	12	35.3	7	20.6	15	44.1	34	34.3			
	TOPLAM	21	21.2	33	33.3	45	45.5	99	100			
28	I. öğretim	23	35.4	14	21.5	28	43.1	65	65.7	9.207	2	.010*
	II. öğretim	10	29.4	17	50.0	7	20.6	34	34.3			
	TOPLAM	33	33.3	31	31.3	35	35.4	99	100			
33	I. öğretim	12	18.5	12	18.5	41	63.1	65	65.7	9.073	2	.011*
	II. öğretim	14	41.2	9	26.5	11	32.4	34	34.3			
	TOPLAM	26	26.3	21	21.2	52	52.5	99	100			

* p< .05

Tablo 7’de görüldüğü gibi, öğrenim türüne göre öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasında karşılaştıkları sorunlar kapsamındaki “Programdaki uyarılama bölümü hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığım için etkinlik planında bu bölümü oluştururken zorlandım (m13)”; “Uygulama öğretmenin sürekli benzer etkinlikler yapması etkinlikleri çeşitlendirme becerimi olumsuz etkiledi (m28)”; “Okul yönetimi ve uygulama öğretmeni yapmaları gereken görevleri bize yükledi (m33)” maddelerinde II. Öğretim’e devam eden öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu bulgu II. Öğretime devam eden öğretmen adaylarının anılan maddelerdeki sorunları I. Öğretime devam eden öğretmen adaylarından fazla yaşadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Uygulama Sınıfındaki Öğretmen Adayı Sayısına Göre, Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamasında Karşılaştıkları Sorunların Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Bu başlık altında, “Okul öncesi öğretmen adaylarının, öğretmenlik uygulamasında karşılaştıkları sorunlar, uygulama sınıfındaki öğretmen aday sayısı göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt bulunmaya çalışılmıştır.

Uygulama sınıfındaki öğretmen aday sayısı göre okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasında karşılaştıkları sorunlar arasında fark olup olmadığı, anketteki her bir madde açısından analiz edilmiş; 19. ve 32. maddelerde anlamlı bir fark bulunmuş; diğer maddelerde anlamlı bir fark bulunmamıştır. Anlamlı fark bulunmayan ifadelerle ilişkin kadın ve erkek öğretmen adaylarının görüşlerinin paralel olduğu söylenebilir. Görüşler arasında anlamlı bir fark bulunan maddelere ilişkin bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasında karşılaştıkları sorunların uygulama sınıfındaki öğretmen adayı sayısına göre farklılaşp farklılaşmadığı ile ilgili ki-kare sonuçları

	Anket Maddeleri	Evet		Kısmen		Hayır		Toplam		χ ²	df	p
		f	%	f	%	f	%	f	%			
19	1-3 kişi	13	14.6	13	14.6	63	70.8	89	89.9	12.818	4	.012*
	4-6 kişi	4	66.7	0	0.0	2	33.3	6	6.07			
	7-9 kişi	2	50.0	0	0.0	2	50.0	4	4.04			
	TOPLAM	19	19.2	13	13.1	67	67.7	99	100			
32	1-3 kişi	55	61.8	28	31.5	6	6.7	89	89.9	12.357	4	.015*
	4-6 kişi	4	66.7	0	0.0	2	33.3	6	6.07			
	7-9 kişi	0	0.0	3	75.0	1	25.0	4	4.04			
	TOPLAM	59	59.6	31	31.3	9	9.1	99	100			

* p< .05

Tablo 8’de görüldüğü gibi uygulama sınıfındaki öğretmen adayı sayısına göre öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasında karşılaştıkları sorunlar kapsamındaki “Uygulama öğretim elemanı değerlendirmeyi taraflı yaptı (m19)” maddesinde uygulama sınıfında 4-6 kişi bulunan öğretmen adayları lehine”; “Okul yönetimi stajyerlere saygılı davrandı ve kolaylık sağladı (m32)” maddesinde uygulama sınıfında 7-9 kişi bulunan öğretmen adayları lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

TARTIşMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu başlık altında araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar, alan yazındaki benzer çalışmaların sonuçlarıyla karşılaştırılmış ve bu sonuçlara göre önerilere yer verilmiştir.

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamasında Karşılaştıkları Sorunlara Ait Sonuçlar

- Öğretmen adayları, üniversitede aldıkları teorik bilgileri tamamen uygulayamama sorunuyla kısmen karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Gülmez-Dağ (2012)’ın okul öncesi öğretmen eğitimi programlarının etkililiğini incelediği çalışmasında da, okul öncesi eğitim programının temel zayıf noktalarından birinin kuram odaklı yapıya sahip olması ve bu nedenle gerek derslerde gerekse okul deneyimine yönelik derslerde uygulamaya dönük yeterli fırsatın sağlanmadığı sonucuna ulaşmıştır. Öğretmen adaylarının teorik bilgileri uygulayamamaları sorunuyla karşılaşmaları farklı nedenlerden kaynaklanabilir. Nitekim Şahin ve Özkılıç (2005) yaptıkları araştırmada öğretmen adaylarının kılavuzda yer alan etkinliklere ilişkin sorunlarının, genellikle etkinliklerde teorik olarak yapılması istenilenlerin sınıf içerisinde gerçekleştirilebilmesi için uygun zaman ve zeminin yaratılamamasından kaynaklandığını belirtmişlerdir.
- Öğretmen adaylarının etkinliklerde çocukların söz dinlememeleri, aynı seviyede olmamaları, etkinliklere karşı isteksiz olmaları ve etkinliğe katılmak istememeleri, sınıftaki uygulama sürecinde materyal eksikliği, materyal hazırlamak için gerekli malzemeleri kendi bütçelerinden karşılamaları, sınıfın kalabalık olması gibi sorunlarla kısmen karşılaştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Nitekim Demir ve Çamlı (2011)’nin yaptıkları çalışmada da okul öncesi öğretmen adaylarının karşılaştıkları güçlüklerden biri olarak materyal eksikliğini belirtmeleri, bu çalışmanın sonucunu desteklemektedir.
- Öğretmen adaylarının, uygulama öğretim elemanının öğretmenlik uygulaması hakkında yeterli bilgilendirme yapmaması, uygulamanın her aşamasında rehberlik ve danışmanlık yapmaması, beklentisinin çok yüksek olması, uygulama öğretmeniyle sürekli iletişim halinde olmaması ve uygulama öğretmeniyle fikirlerinin çatışması gibi sorunlarla kısmen karşılaştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazında yapılan bazı çalışmaların sonuçları bu çalışmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Şahin ve

Özkılıç (2005)'in çalışmasında öğretmen adaylarının işaret ettikleri sorunlardan biri uygulama derslerindeki ilgili taraflar arasındaki iletişim ve işbirliği konuları ile ilgilidir. Bu sorunlara ilişkin alan yazında çeşitli çözüm önerileri sunan çalışmalarda mevcuttur. Nitekim Seçer, Çeliköz ve Kayılı (2010)'nın çalışmasında öğretmen adaylarının okul uygulamalarında yaşadıkları sorunlara ilişkin çözüm önerileri arasında en fazla oranda dersi yürüten öğretim elemanları ve uygulama öğretmenlerinin kendilerine rehberlik yapmaları, öğretim elemanı ve öğretmenlerin arasında işbirliğinin sağlanması ve uygulama okullarının oturdukları yerlere yakın yerlerden seçilmesi gerektiği yer almaktadır. Demir ve Çamlı (2011) tarafından yapılan çalışmada da okul öncesi öğretmenliği adaylarının karşılaştığı olumsuz yaklaşımlardan ikisinin; ilgisizlik ve sorumluluğu paylaşmama olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Öğretmen adaylarının uygulama öğretmenin gözlem yaptığı sırada kendilerini rahat hissetmemeleri, uygulamanın her aşamasında rehberlik ve danışmanlık yapmaması, performanslarına ilişkin olarak düzenli değerlendirmeler yapmaması, sürekli benzer etkinlikler yapması ve beklentisinin çok yüksek olması gibi sorunlarla kısmen karşılaştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Seçer, Çeliköz ve Kayılı (2010)'nın çalışmasında elde ettikleri okul uygulamalarında yaşanan sorunlar arasında; uygulama öğretmenlerinin okul deneyimi ders içeriklerini bilmemeleri, öğretmen adaylarına karşı olumsuz tutum sergilemeleri, okul ve üniversite arasında işbirliği, iletişim ve koordinasyon sağlanamaması, öğretmen adaylarının uygulama alanlarında motive olamamaları gibi sonuçlar bu çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

- Öğretmen adaylarının okul yönetimi ve uygulama öğretmenin yapmaları gereken görevleri kendilerine yüklemesi gibi sorunlarla kısmen karşılaştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Başka çalışmaların sonucunda da Okul öncesi öğretmenlerin bu konuya ilişkin sorunlarla karşılaştıkları belirlenmiştir. Nitekim Severcan (2007)'in yaptığı çalışma sonucunda öğretmen adaylarının uygulama yaptıkları eğitim kurumlarında; okul yöneticileri, sınıf öğretmenleri ve uygulama süreci ile ilgili sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir.

Cinsiyetlerine, Öğretim Türüne, Uygulama Sınıfındaki Öğretmen Adayı Sayısına Göre, Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamasında Karşılaştıkları Sorunlara Ait Sonuçlar

- Okul öncesi öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre, öğretmenlik uygulamasında karşılaştıkları sorunlar bakımından 10 maddede anlamlı bir fark olduğu, 23 maddede ise anlamlı bir fark olmadığı; sınıfın kalabalık olması, etkinliklerde çocukların isteksiz olması ve etkinliğe katılmak istememeleri, programda yer alan kavramlara, kazanım ve göstergelere uygun etkinlik bulunması, programdaki uyarılama bölümü hakkında yeterli bilgiye sahip olunmaması, uygulama öğretiminin değerlendirmeyi taraflı yapması ve uygulama öğretmenin uygulamanın her aşamasında rehberlik ve danışmanlık yapması gibi konularda görüşlerinin farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazında cinsiyete göre anlamlı farklılığın olduğu çalışmalar mevcuttur. Nitekim Demir ve Çamlı (2011) tarafından yapılan çalışmada, kız öğretmen adaylarının, erkek öğretmen adaylarına göre uygulama okullarındaki idareciler, öğretmenler ve öğrenciler tarafından daha fazla olumsuz yaklaşımlarla karşılaştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Kız öğrencilerin en çok karşılaştıkları güçlükler; ulaşım zorluğu, kadın öğretmenlerle sorunlar ve uygulamaya imkân verilmemesidir. Erkek öğrencilerin en çok karşılaştıkları güçlük ise materyal eksikliğidir. Tuğluk (2007)'un çalışmasında ise kız ve erkeklerin öğretmenlik uygulaması ile ilgili görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Kızların çoğunluğu problemle karşılaştıklarını ifade ederken erkeklerin çoğunluğu problemle karşılaşmadığını ifade etmişlerdir.

- Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretim türüne göre öğretmenlik uygulamasında karşılaştıkları sorunlar bakımından 3 maddede anlamlı bir fark olduğu, 30 maddede ise anlamlı bir fark olmadığı;

programdaki uyarılama bölümü hakkında yeterli bilgiye sahip olunmaması, uygulama öğretmenin benzer etkinlikler yapması ve okul yönetimi ve uygulama öğretmenin yapmaları gereken görevleri yapmamaları gibi konularda görüşlerinin farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

- Okul öncesi öğretmen adaylarının uygulama sınıfındaki öğretmen adayı sayısına göre öğretmenlik uygulamasında karşılaştıkları sorunlar bakımından 2 maddede anlamlı bir fark olduğu, 31 maddede ise anlamlı bir fark olmadığı; uygulama öğretim elemanının değerlendirmeyi taraflı yapması ve okul yönetiminin stajyerlere saygılı davrandığı ve kolaylık sağladığı gibi konularda görüşlerinin farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Şahin (2003)'in yaptığı çalışmada, öğretmen adayları ve öğretmenler mesleki uygulamalarda yaşanan en fazla aksaklığı, öğretmen adaylarının farklı uygulama grupları ile aynı gün uygulama faaliyetlerine katılmaları olarak belirtmiştir. Tuğluk (2007)'un çalışmasında öğrencilerin uygulama okullarına göre öğretmenlik uygulaması ile ilgili görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu da bazı okulların fiziki şartlarından, çevre yapısından veya okul yönetiminden kaynaklanabilecek sorunlar olduğunu göstermektedir.

Araştırmada elde edilen sonuçlar ışığında, araştırma bulgularına ve araştırmacılara yönelik şu öneriler sunulabilir:

- Öğretmenlik uygulamasından sorumlu taraflar (fakülte ve okul yönetimi) daha uygulamalar başlamadan bu konu ile ilgili gerekli önlemleri alıp işbirliği yapmalı ve bu işbirliğini sürdürmelidir.
- Öğretmen adaylarının üniversitede almış oldukları teorik bilgileri uygulamaları ve kendilerinden beklenen davranışların farkında olmaları için uygulama öğretim elemanı ve uygulama öğretmeni sürekli olarak işbirliği içerisinde olmalıdır.
- Fiziki imkânları ve öğretmen yeterlilikleri açısından daha uygun olan okullar uygulama okulları olarak seçilmelidir.
- Uygulama öğretmenlerinin daha verimli olmaları ve neler yapmaları gerektiğini tam anlamıyla bilmeleri için eğitim verilmelidir.
- Okul öncesi öğretmen adaylarının belirttikleri sorunları daha ayrıntılı incelemek amacıyla nitel araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Atmış, S. (2013). *Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecini değerlendirmelerine yönelik görüşlerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi), Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Azar, A. (2003). Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin görüşlerinin yansımaları. *Milli Eğitim Dergisi*, 159(4). Erişim adresi: https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/159/azar.htm
- Baştürk, S. (2009). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre incelenmesi. *İlköğretim Online*, 8(2), 439-456.
- Çakır, M. A. (2015). Meslek ve öğretmenlik. *Eğitim bilimine giriş*. (Ed. V.Sönmez), (12. baskı), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çetinkaya, E. (2014). *Öğretmenlik uygulaması dersinin etkililik düzeyinin okul yöneticisi, sınıf öğretmeni ve öğretmen adayı görüşlerine göre incelenmesi* (Yüksek lisans tezi), Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Çiçek, Ş & İnce, M. L. (2005). Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecine ilişkin görüşleri. *Spor Bilimleri Dergisi*, 16(3), 146-155.

- Demir, Ö. & Çamlı, Ö. (2011). Öğretmenlik uygulaması dersinde uygulama okullarında karşılaşılan sorunların sınıf ve okul öncesi öğretmenliği öğrenci görüşleri çerçevesinde incelenmesi: Nitel bir çalışma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 117-139.
- Demircioğlu, İ. H. (2010). Etkili öğretmen. *Aday öğretmenler için okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması*. (Ed. İ.H.Demircioğlu) (2. baskı), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Eraslan, A. (2009). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının 'öğretmenlik uygulaması' üzerine görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3(1), 207-221.
- Eskicumalı, A. (2013). Eğitimin temel kavramları. *Eğitim bilimine giriş*. (Ed. Y. Özden- S. Turan), (3. baskı), Ankara: Pegem Akademi.
- Gülmez-Dağ, G. (2012). *Okul öncesi öğretmen eğitimi programlarının etkililiği: okul öncesi öğretmenlerinin algıları* (Yüksek lisans tezi), Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kasap, G. (2015). *Öğretmen adaylarının okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine yönelik görüşlerinin belirlenmesi* (Yüksek lisans tezi), Giresun Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Giresun.
- Özkılıç, R., Bilgin, A. & Kartal, H. (2008). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *İlköğretim Online Dergisi*, 7(3), 726-737.
- Ramazan, O. & Yılmaz, E. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamalarına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 332-349.
- Seçer, Z., Çeliköz, N. & Kayılı, G. (2010). Okul öncesi öğretmenliği okul uygulamalarında yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 128-149.
- Seçkin Çetin, N. (2005). *Öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin fizik öğretmeni adaylarının, öğretim elemanlarının ve uygulama öğretmenlerinin görüşleri üzerine bir araştırma* (Yüksek lisans tezi), Ortadoğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Severcan, S. (2007). *Okul öncesi öğretmen adaylarının uygulama yaptıkları okul öncesi eğitim kurumlarında karşılaştıkları sorunların belirlenmesi* (Yüksek lisans tezi), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Şahin, E. (2003). Okul öncesi eğitimi öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adayları ile uygulama okullarındaki öğretmenlerin mesleki uygulamalara ilişkin bakış açıları. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Yıl 4, Sayı 13, 98-110.
- Şahin, E. & Özkılıç, R. (2005). Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının uygulama dersleri için hazırlanan uygulama kılavuzu hakkındaki görüşleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 115-133.
- Taşdere, A. (2014). Sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine yönelik yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(2), 1477-1497.
- Tuğluk, M. (2007). *Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarında karşılaştıkları problemlerin değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi), Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Ünal, S. & Ada, S. (2011). *Eğitim bilimine giriş* (3. baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Yıldız, M. (2012). *Türkçe öğretmenliği lisans programında yer alan öğretmenlik uygulaması dersinin değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi), Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kilis.
- YÖK (1998). *Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi*. Ankara.



Professional School Management and Female Factor

Yeliz ÇELİKTEN

Ministry of National Education, Kayseri - TURKEY

Ahmet YILDIRIM

Ministry of National Education, Amasya - TURKEY

Mustafa ÇELİKTEN

Erciyes University, Kayseri - TURKEY

Kemal AYYILDIZ

Ministry of National Education, Kayseri - TURKEY

Article History

Submitted: 01.09.2019

Accepted: 12.10.2019

Published Online: 01.11.2019

Keywords

Organization
School
Executive
Professional
System



DOI: 10.29129/inujgse.613884

Abstract

The school principal, who is responsible for managing the school within the framework of laws and regulations, has a very important place to manage the school effectively and to provide a successful educational environment. It can be stated that the management approach that acts with the teachers and feels that all the stakeholders are valuable is more efficient in terms of the necessity of adopting and organizing the goals that can arrange rapprochement and unity between all the sections of the school. One of the administrative tasks of the school principal is to solve the problems that arise. Turkey requires professionalism in the management of the school and that naturally should be a separate profession from teaching school management are not fully developed yet. As a result, school management has not become a professional profession based on scientific basis. The continuous changes in legal regulations for appointing managers and changing legal regulations in many cases cause both waste of resources and insecurities and complaints about the institution in terms of those who want to become managers. In addition to all these, as the training and appointment of school administrators is not based on a scientific basis and policy, it is not possible to determine the managers who have the competency to form and manage today's effective schools.

Some segments of the society face social exclusion by lacking basic processes such as employment opportunities, health and education services, cultural activities, participation in social and institutional decision-making processes. Women are one of the most living groups in all areas of life. From the perspective of this exclusion indicates the presence everywhere and in every sector of the world, especially in Turkey, indicate the presence of more pronounced on the basis of gender. Gender-based discrimination, unfortunately, is evident in the rise of women from recruitment to promotion, particularly to higher levels of responsibility that require more responsibility. Women's labor force participation due to social, cultural and economic barriers has remained very low compared to men. Even if the differences between males and females vary in research results, gender-specific stereotypes are strongly resistant to change. With this research, by drawing attention to the problem of "Professional School Management" which is planned to be realized by the Ministry of National Education with legal regulations, valid and reliable solutions have been developed.



Profesyonel Okul Yöneticiliği ve Kadın Faktörü

Yeliz ÇELİKTEN

Milli Eğitim Bakanlığı, Kayseri – TÜRKİYE

Ahmet YILDIRIM

Milli Eğitim Bakanlığı, Amasya – TÜRKİYE

Mustafa ÇELİKTEN

Erciyes Üniversitesi, Kayseri - TÜRKİYE

Kemal AYYILDIZ

Milli Eğitim Bakanlığı, Kayseri - TÜRKİYE

Makale Geçmişi

Geliş: 01.09.2019

Kabul: 12.10.2019

Online Yayın: 01.11.2019

Anahtar Sözcükler

Örgüt
Okul
Yönetici
Profesyonel
Sistem



DOI: 10.29129/inujse.613884

Öz

Okulu yasa ve yönetmelikler çerçevesinde yönetmekle sorumlu olan okul müdürünün etkili bir şekilde yönetilmesinde ve başarılı bir eğitim öğretim ortamının sağlanmasında yeri oldukça önemlidir. Okul ile ilgili tüm kesimler arasında yakınlaşma ve birlik sağlayacak ortamları düzenleyebilen amaçların benimsenmesi ve gerekliliği açısından öğretmenlerle birlikte hareket eden ve bütün paydaşların değerli olduğunu hissettiren yönetim anlayışının daha verimli olduğu ifade edilebilir. Okul müdürünün yönetim görevlerinden biri de ortaya çıkan problemlerin çözülmesini sağlamaktır. Türkiye’de okul yönetimin profesyonellik gerektirdiği ve doğal olarak okul yönetimin öğretmenlikten ayrı bir meslek olması gerektiği hem akademiye hem de bürokraside resmi olarak tam karşılık bulamamıştır. Sonuç olarak okul yöneticiliği bilimsel temele dayalı profesyonel anlamda bir meslek haline gelememiştir. Yönetici atamaya yönelik yasal düzenlemelerin devamlı değişmesi ve değişen yasal düzenlemelerin birçok davaya konu olması hem kaynak israfına neden olmakta hem de yönetici olmak isteyenlerin açısından kuruma yönelik güvensizliklere, şikayetlere sebep olabilmektedir. Tüm bunların yanında okul yöneticilerinin yetiştirilmesi, atanması bilimsel temele dayalı bir plan ve politikaya dayandırılmadığından günümüz etkili okullarını oluşturacak ve yönetecek yeterliğe sahip yöneticileri belirlemek sorunu bir türlü çözüme kavuşmamaktadır.

Toplumda bazı kesimler, istihdam olanakları, sağlık ve eğitim hizmetleri, kültürel faaliyetler, toplumsal ve kurumsal karar alma süreçlerine katılma gibi temel süreçlerden yoksun kalarak sosyal dışlanma olgusu ile karşı karşıya kalmaktadırlar. Toplumsal dışlanılmışlığı, yaşamın her alanında en çok yaşayan grupların başında kadınlar gelmektedir. Dünyanın her yerinde ve her sektörde varlığını gösteren bu dışlanılmışlık özellikle Türkiye açısından bakıldığında da, cinsiyete dayalı olarak daha belirgin olarak varlığını göstermektedir. Cinsiyete dayalı ayrımcılık, ne yazık ki kadınların işe alınmasından terfilerine kadar, özellikle de daha fazla sorumluluk gerektiren üst yönetim kademelerine yükselmelerinde belirgin olarak kendini göstermektedir. Yasalardaki eşitlikçi hükümlere rağmen sosyal, kültürel ve ekonomik engeller nedeniyle kadınların işgücüne katılımı erkeklere göre çok düşük kalmıştır. Araştırma sonuçlarında erkekler ve kadınlar arasındaki farklılıklar bazen değişiklik gösterse bile cinsiyete özgü kalıp yargılar güçlü bir şekilde değişime direnç göstermektedir. Bu araştırma ile Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yasal düzenlemeler ile hayata geçmesi planlanan “Profesyonel Okul Yöneticiliği” sorununa dikkat çekilerek, geçerli ve güvenilir çözüm önerileri geliştirilmiştir.

GİRİŞ

Genel olarak istendik davranış oluşturma ve davranışları olumlu şekilde değiştirme sürecine eğitim denir. Bireyin olumlu davranışları istendik bir şekilde değiştirmek için kendi yaşantı yolu ile gerçekleşen faaliyetlere ise öğrenme denir. Bu durumda eğitim olumlu ve istendik davranış oluşturma süreci olarak tanımlanabilir (Senemoğlu, 2010, s. 86). Eğitimdeki en önemli görevler ise okullara verilmektedir. Okul toplumunun en önemli yapılarından biri ise okul müdürüdür. Müdür, okulun insan ve fizik kaynaklarını, eğitsel amacın en etkili biçimde gerçekleşmesi yönünde eşgüdümleyen ve işe koşan bir iş görendir (Özdemir, 2009). Okulların yapı ve yönetimlerindeki değişimler, okul yöneticilerini yönetim anlayışlarında değişimlere zorlamaktadır. Geleneksel yönetim anlayışı terk eden okul yöneticilerinin; öğretmen, öğrenci beklentilerini karşılayabilecekleri ve okullardaki verimliliği artırabilecek şekilde yeni yönetim anlayışlarını ortaya çıkaracak roller oynamalarını gerekli kılmaktadır (Akbaşlı ve Balıkcı, 2013). Bugün çeşitli denemeler göstermiştir ki, iyi bir yönetim ve iyi bir yönetici bir kurumun başarıya ulaşmasında en önemli unsur olarak görülmekte ve eldeki imkanlar aynı olduğu halde iyi bir yönetici elinde başarıya ulaşan kuruluş, kötü bir yöneticinin elinde verimsiz bir çalışma sergileyebilmektedir (Tortop, 1999). Okullarda meydana gelecek değişimler okul müdürünün görevlerini de etkilemekte ve bu değişimler aşamalı olduğu gibi bazı durumlarda aniden olabilmektedir (Çelikten, 2001). “İdeal Öğretmen” öğrencilere karşı güler yüzlü, hoşgörülü, sevecen, güvenilir, dürüst, objektif, sırdaş ve dost olmalı, düşünce ve davranışlarıyla öğrenciler için bir model olmalıdır. Öğretmenin başarmaya karşı güdülenmesi ve öğrencilerinin başarılı sonuçlara ulaşması isteği, çok önemli öğretmen özelliklerindedir (Çelikten ve Can, 2003). İdeal Öğretmen tanımında olduğu gibi ideal okul yöneticisinin de nasıl olması gerektiği ile ilgili fikirler ortaya atılmakta, ideal okul yöneticiliği kavramına karşılık günümüzde profesyonel okul yöneticiliği kavramı eğitimde ortaya çıkmaktadır.

Okul müdürlerinin sahip olması gereken temel yeterlikler, liderlik becerileri çerçevesinde şekillenmektedir. Problemin analiz edilmesi, karar sürecinin işletilmesi ve duruma uygun çözüm stratejilerinin uygulanması temelde okul müdürünün liderlik yetenekleriyle, daha da önemlisi öğretim liderliği davranışlarıyla yakından ilgilidir. Örgüt yapısının anlaşılması (Bursalıoğlu, 2010, s. 15) problemin iyi analiz edilmesi, eylem ve davranışlarda örneklik sergilenmesi (Şişman, 2011, s. 91) duruma özgü farklılıkların karar sürecinde dikkate alınması ve uyum sürecinde bunların gözetilmesi (Çağlar, Yakut ve Karadağ, 2005, s. 75) okul müdürlerinin öğretim lideri olarak sahip olması gereken temel beceriler olarak ifade edilmektedir. Okul yöneticisi, okul takımının lideri olarak bireysel ve mesleki nitelikleriyle diğerleri için iyi bir model olmaktadır. Eğitim yönetiminde iyi örnekler sergilenmesi okul içi ve dışı dengelerin gözetilmesini ve çoklu bakış açısına sahip olmayı gerektirmektedir. Yönetim uygulamalarının bağlamsallığı, çok yönlü oluşu, belirsiz doğası ve bireysellikle birlikte kitlesel niteliği (Glatter ve Kydd, 2003, s. 233) eğitim yöneticilerinin stratejik bir bakış açısına sahip olmalarını gerektirmektedir.

Okulu mevzuat doğrultusunda yönetmekle sorumlu olan okul müdürünün öğretmenlerle iletişimi okulun etkili bir şekilde yönetilmesinde ve başarılı bir eğitim öğretim ortamı oluşturulmasında oldukça önemlidir. Mevcut düzeni sağlayan, otoriter, tüm yetkileri kendinde toplayan, planlara aşırı bağlı, belirlenmiş amaçlara hizmet eden ve aşırı kontrolcü (Gedikoğlu, Şahin ve Büyükelbaşı, 2004, s. 74) bir yönetim anlayışı yerine öğretmenleri okulun değerleri etrafında toparlayabilen ve onlarla anlamlı iletişim yollarını kullanan bir yönetim tarzı tercih edilmelidir. Okulun tüm paydaşları arasında yakınlaşma ve kaynaşma sağlayacak ortamları düzenleyebilen (Özdemir, 2006, s. 418), amaçların içselleştirilmesi ve gerekliliği noktasında öğretmenlerle birlikte hareket eden ve bütün personeline değerli olduğunu hissettiren yönetim anlayışının daha etkili olduğu ifade edilebilir. Okul müdürünün yönetim görevi, ortaya çıkan problemlerin çözülmesini de kapsamaktadır. Problem çözme her şeyden önce belli bir amaca

ulaşmak için karşılaşılan güçlükleri ortadan kaldırmaya yönelik bir dizi çabayı içermektedir. Eğitim öğretim hizmeti sunan okullar düzeyinde düşünüldüğünde okul müdürleri problem çözme sürecinin merkezinde yer almaktadır. Yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli bu süreç içinde birlikte hareket etmek durumundadır. Özellikle okul kültürünün oluşturulması ve kurum kimliğinin belirlenmesi sürecinde bu birliktelik önemlidir.

Problem çözme süreci bir anlamda karar verme sürecidir. Okulda her öğrencinin öğrenmesine uygun doyurucu bir öğrenme ortamının oluşturulması ve öğretmenlerin morallerinin yüksek tutulması etkili okul yöneticisinin ayırt edici nitelikleri (Balci, 2001, s. 114) arasında sayılmaktadır. Aynı şekilde problemin sağlıklı tespiti ve karar sürecinin etkili uygulanması aşamasında durumun, kişinin ve yöneticinin özelliklerine uygun olarak tatmin edici, gelişimci, rasyonel karar verme stratejilerinden söz edilmektedir. Karar verme ve problem çözme sürecinde tek bir en iyi yaklaşımın olmayacağından hareketle en iyi yaklaşım olarak duruma en iyi uyan stratejinin benimsenmesi vurgulanmaktadır (Hoy ve Miskel, 2010, s. 336). Bu anlamda yöneticinin sahip olduğu bilgi düzeyi ve yönetim deneyimi ile olayları ve kişileri analiz becerisi önemlidir. Yönetimde problemlerin yaşanması ve amaçların gerçekleştirilmesi yolunda kazaların olması kaçınılmaz bir durumdur. Okulda yönetim sorumluluğunu üstlenen müdürler ile öğretim sürecini yürüten öğretmenler arasında problem yaşanmasının çeşitli sebepleri olabileceği gibi bunun taraflarca nasıl algılandığı ve yorumlandığı önemlidir. Yaşanan bu problemlerin, profesyonel bir biçimde çözülmesi ilerde yaşanabilecek sorunlarında önüne geçilmesini sağlayabilir.

Türkiye’de yönetimin uzmanlık gerektirdiği ve doğal olarak yönetimin bir meslek alanı olduğu düşüncesi tam olarak gelişmemiştir. Nitekim okul yöneticiliği de bilimsel temele dayalı bir meslek haline gelememiştir (Sağlam, 2014). Yönetici atamaya ilişkin yasal düzenlemelerin sürekli değişmesi ve davalara konu olması hem kaynak israfına hem de adaylar açısından kuruma yönelik güvensizliklere, memnuniyetsizliklere sebep olabilmektedir. Tüm bunların yanında eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi, atanması bir plan ve politikaya dayandırılmadığından günümüz etkili okullarını oluşturacak ve yönetecek yeterliğe sahip yöneticileri belirlemek sorun olmaktadır.

Kadın Yönetici Olamama Sorunu

Kadınlar, tarihsel süreç içinde, her dönemin koşul ve niteliklerine göre değişen biçim ve statülerde çeşitli ekonomik faaliyetlere katılmıştır. Bununla birlikte kadınlar, gerçek anlamda, ilk kez sanayi devrimi ile birlikte, “ücretli” olarak ve “işçi” statüsü altında çalışma hayatı içinde yer almışlardır (Sefer, 2006, s. 8). İnsan kaynağı, örgütsel amaçların gerçekleştirilmesinde çok önemli bir role sahiptir. Bir örgütün maddi kaynakları ne kadar iyi durumda olursa olsun, insan kaynaklarını geliştiremediği ve yönetemediği takdirde, başarılı olamayacaktır (Çelikten, 2004). Günümüzde dünya nüfusunun yaklaşık yarısını (%49,7) kadınlar oluşturmaktadır. Ancak kadınların ekonomik yaşama katılımları ile toplumsal ve ekonomik kalkınmadan yararlanma düzeyleri doğru orantılı değildir. Bu durum her ne kadar ülkelerin gelişim düzeyleriyle ilişkilendirilse de genelde kadınların tüm toplumlarda erkeklerin gerisinde kaldıkları bir gerçektir (Demir, 1991; Pinar, 2008). Kadınlar, özellikle ekonomik sıkıntıların ve savaş gibi zor şartların yaşandığı dönemlerde, ekonomik hayatta rol almaya başlamış ve yedek işgücü olarak kullanılmışlardır. Kadınların çalışma hayatına girmeleri Sanayi Devrimi ile olmuştur. 1970’li yıllarda kadınlar, yöneticilik kademelerinde görev almaya başlamışlar, eğitim düzeylerinin yükselmesi ile bu sayı 1980’lerde artmaya başlamıştır. Fakat 2000’li yıllara gelindiğinde, kadın çalışanların ağırlıklı olduğu sektörlerde dahil, erkek yöneticilerin daha çok olması, dünyada ve Türkiye’de orta ve üst kademelerde kadın yönetici imajının henüz belirginleşmediği gerçeğini ortaya koymaktadır. (Mercanlıoğlu, 2009).

Kadınların yönetim kademesinde yer almamasına neden olan birçok faktör bulunmaktadır. Bu nedenlerden biri olarak cam tavan kavramından bahsedilebilir. Cam tavan örgütsel hiyerarşide üst düzey yönetim kademesinin bir altında olan, fakat bir türlü üst düzey kademelere yükselemeyen kadınların karşılaştıkları engeller olarak tanımlanabilir (Dreher, 2003).

İşyerlerinde cam tavanın neden olan faktörler şirket politikaları ve uygulamaları, eğitim ve kariyer geliştirme, terfi politikaları, ücret uygulamaları, davranışsal ve kültürel açıklamalar, iletişim stilleri, basmakalıplar, tercih edilen liderlik stilleri, güçlü şirket kültürü, statükoyu sürdürmektir (Lockwood, 2004).

Ayrıca kadınların yönetsel pozisyonda yer alamamasına neden olan diğer faktörler; ataerkil toplum değerleri ve kadınların toplumdaki anne ve eş algısından kaynaklanan geleneksel roller, cinsiyet temelli ayrışma, kendine güven eksikliği, zirvede yalnızlık korkusu, kraliçe arı sendromu (erkekler özenmesi), mobbinge yenilme ve basmakalıplardır (Yılmaz, 2013) (Yılmazdan aktaran Yıldız, Alhas, Sakal ve Yıldız, 2016). Kuramsal kısımda bahsedilen bilgiler ışığında, işletme bilimi yazınında cam tavana neden olan faktörler genel olarak üç başlıkta toplanmıştır. Bunlar; bireysel faktörler, örgütsel faktörler ve toplumsal faktörlerdir.

Kadınların cam tavan engeline takılması ve erkekler gibi cam asansöre giriş yapamaması nedeniyle bu kavramları genişleten Ryan ve Haslam (2005) hata riski göreceli olarak yüksek olan tehlikeli üst yönetim pozisyonlarına kadınları atama eğilimi olan cam uçurum kavramını ortaya atmışlardır. Bu tehlikeli pozisyonlar bir lider olarak kadının itibarına ve gelecek kariyerine zarar verecek olmasına rağmen kadın adaylar için “iyi fırsatlar” olarak algılanabilir. Ancak bu durum aynı nitelikteki erkek adaylar için bu şekilde algılanmaz (Chambers, 2011) (Chambers’den aktaran Yıldız, Alhas, Sakal ve Yıldız 2016).

Cam uçurum, kadın yöneticilerin cam tavan engelini kırdıktan sonra üst düzey pozisyonlarda tecrübe edindikleri görünmeyen bir engeldir (Dzanic, 2009) (Dzanic’den aktaran Yıldız, Alhas, Sakal ve Yıldız 2016). Buna göre cam uçurum, kadınların bir işte yüksek bir risk bulunduğu üst düzey yöneticilik pozisyonuna getirilmesidir. Diğer yandan cam uçurum sadece kadınların üst pozisyonlarına yükselmesini ifade etmemektedir. Aynı zamanda azınlıkların üst düzey yöneticiliğe gelememesini de kapsamaktadır (Kulich, Ryan ve Haslam, 2014) (Kulich vd. aktaran Yıldız, Alhas, Sakal ve Yıldız, 2016).

Yöneticinin sadece kendisine verilen formal yetkiyle çalışanları motive etmede beklenen düzeyde başarılı olması zordur. Bu nedenle yöneticilerin sahip oldukları kişilik özellikleri daha çok önem kazanmaktadır. Formal örgüt yöneticisinin grup tarafından benimsenme düzeyi, başarısının bir göstergesi olarak da kabul edilmektedir. Yöneticinin benimsenmesi, kişiliğine bağlı olarak çalışanlarla formal yetkiler dışında ilişkiler kurmasına, örgüt içi ilişkileri yetkeci kalıpların dışına çıkarıp sosyal ilişkilere dönüştürmesine bağlıdır. Yöneticiler için böyle bir imaja sahip olmanın yolu, çalışanlarca benimsenen olumlu kişilik özelliklerine sahip olmaktan geçmektedir (Saritaş, 1997).

Mott (1972) bir liderin rollerini nasıl yerine getirdiğinin fazlasıyla kişiliğinin bir fonksiyonu olduğunu ileri sürmüştür. Ona göre yöneticinin kişiliği onun meşgul olduğu davranış türünü ve ne kadar iyi bir performans sergilediğini etkileyebilir, bu ise yönettiği çalışma grubunun genel performansında etkilere sahip olacaktır. Hogan'a (2004)'a göre yetersiz yöneticilerin bir takım oluşturamamasının nedenlerinden birçoğu, yöneticinin kişiliğindeki temel eksikliklerden kaynaklanmaktadır. Argano (2012) liderlerin kişilik özellikleri ile örgütsel bağlılık arasında önemli ilişkiler olduğunu ileri sürmüştür.

Kalite yönelimli ve başarıya odaklanmış bir okul yöneticisinin görevlerini başarılı bir biçimde yerine getirmesinde etkili olan öğelerden birisi de iletişim becerisidir. Araştırmalar, iletişim problemlerinin kişilerarası güçlüklerin önemli bir nedenini oluşturduğunu göstermektedir. Örneğin, birçok iletişim problemi yanlış anlama ve bireyin düşüncelerini ve isteklerini kızgın ve öfkeli bir biçimde iletmesinden kaynaklanmaktadır (Wayne, 1997). Etkili iletişim becerileri, bireylerden doğan yanlış anlama ve anlaşılma gibi problemleri önler (Cooley, 1994). Etkili iletişim becerilerine sahip bireylerin karar verme süreci de daha kolay olabilmektedir.

Karar verme süreci, problemi çözmeye de yöneliktir (Huitt, 1992). Problem temelde, bireyin bir hedefe ulaşmada engellenme ile karşılaştığı bir çatışma durumudur. Problem çözmeye ise belirli bir amaca ulaşmak için karşılaşılan güçlükleri ortadan kaldırmaya yönelik bilişsel, psikolojik boyutları olan ve bir dizi çabayı içeren bir süreçtir (Çam, 1997; Morgan, 1984).

Problem çözmeye süreci, problemin farkına varılması ve tanımlanması, amacın belirlenmesi, çözüm seçeneklerinin oluşturulması, çözüm seçeneklerinin değerlendirilmesi, karar verme ve değerlendirmeyi içermektedir. Bir problemin çözümünde ilk adım, problemin fark edilmesidir. Problem fark edildikten sonra, problemin doğru tanımlanması çok önemlidir. Daha sonra, olması muhtemel çözümleri, düşünceleri, planları ya da önerileri toplayarak, konu ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmak gerekir. Bu durum, bulunacak olası çözümlerin etkililiğini artırmaktadır. Yeterli bilgi toplandıktan sonra problemi çözümlenebilecek gerçekçi ve ulaşılabilir çözümler belirlenir ve seçilir. En uygun seçime götüreceği düşünülen seçenekten başlanarak belirlenen seçenekler amaç doğrultusunda uygulamaya konulur ve değerlendirilmesi yapılır. Problem çözümünde başarısız olunmuşsa, diğer seçenekler üzerinde çalışılır.

Kadın Öğretmenlerin Yöneticilik Talepleri ile İlgili Sorunlar

Toplumda bazı kesimler, istihdam olanakları, sağlık ve eğitim hizmetleri, kültürel faaliyetler, toplumsal ve kurumsal karar alma süreçlerine katılma gibi temel süreçlerden yoksun kalarak sosyal dışlanma olgusu ile karşı karşıya kalmaktadırlar. Toplumsal dışlanmışlığı, yaşamın her alanında en çok yaşayan grupların başında kadınlar gelmektedir. Dünyanın her yerinde ve her sektörde varlığını gösteren bu dışlanmışlık özellikle Türkiye açısından bakıldığında da varlığını göstermektedir (Çakır, 2008; Kızılloluk, 2007). Cinsiyete dayalı ayrımcılık, ne yazık ki kadınların işe alınmasından terfilerine kadar, özellikle de daha fazla sorumluluk gerektiren üst yönetim kademelerine yükselmelerinde belirgin olarak kendini göstermektedir. Yasalardaki eşitlikçi hükümlere rağmen sosyal, kültürel ve ekonomik engeller nedeniyle kadınların işgücüne katılımı erkeklere göre çok düşük kalmıştır (Çelikten, 2004; Kızılloluk, 2007). Owen ve Todor' un (1993) yaptığı araştırma sonuçlarına göre, erkekler ve kadınlar arasındaki farklılıklar bazen değişiklik gösterse bile cinsiyete özgü kalıp yargılar güçlü bir şekilde değişime direnç göstermektedir.

Cinsiyete özgü kalıp yargılardan biri de liderliğe ilişkin önyargılar olarak düşünülebilir. Liderlik kavramı, erkeğe ait değerler ve erkek hakimiyetiyle ilişkilendirilmektedir. Fakat bu geleneksel algı gittikçe değişmektedir. Liderin kontrol eden, bilgiyi aktaran tavsiye veren başarması için görevler emreden, ödül ve ceza veren babacan lider tavrı gitgide yok olmaktadır. Hiyerarşi kavramı liderlik kavramı için daha çok öneme sahiptir ve yönetici çalıştığı grupta daha yakından ilgilenmekte ve işbirliği içinde çalışma biçimi ön plana çıkmaktadır (Daniel, 2010).

Örgütsel liderlik başka bir deyişle yöneticilik, gerek Türkiye'de gerekse diğer ülkelerde, gerektirdiği niteliklerden dolayı bir erkek mesleği olarak kabul görmüştür (Arıkan, 1997). Toplumda kadınlara ve erkeklere yönelik yer belirleme sürecinde, çalışma faaliyeti kadına pek yakıştırılmamıştır. Çalışma, kadınlar için temel etkinlik alanı olarak görülmemiş, bu durum kadınlar tarafından da içselleştirilmiştir

(Fidan ve İşçi, 2004). Kadınların yönetim kademelerinde ilerlemelerindeki en büyük engel, yönetim kademelerinde cinsiyete özgü kalıp yargıların günümüze kadar varlığını sürdürmesidir (Çelikten, 2004; Heilman, 2001; Karakılıç, Alay ve Koçak, 2008). Kadınların üst yönetim kadrolarında yer almaları, aile kurumunu ve toplumsal cinsiyet rollerini ilgilendiren normlar ve değerlerdeki uygun değişmelerin gerekli düzeye ulaşmaması sebebiyle yeterli hızda gerçekleşmemektedir (Arıkan ve Yıldırım, 1993).

İlgili Literatür

Erkeklerin sayıca çoğunlukta olması; cinsiyet rolü, kimin lider gibi görüldüğü ve davrandığına ilişkin toplumdaki cinsiyet-rol kalıp yargıları; erkeklere engel konulmazken kadınlara yöneticiliğe atanmada engeller konulması, 1980'lerin ortasına kadar müdür olabilmek için gereken eğitim koşulunu erkekler taşıırken kadınların taşıyamaması, kadınların öğretene, erkeklerin yönetene olarak iki gruba ayrılması ve okulların bu şekilde bürokratikleşmesi, okulların işbirliği ve hizmetten çok rekabetle, cinsiyet kalıp yargısında ise genellikle erkeklere atfedilen otoriteyle kavramlaştırılmasıyla açıklanmaktadır (Tallerico ve Blount, 2004). Bir başka araştırmaya göre eğitim yönetiminde kadınların sayıca az olmasının nedenleri; kadınların yöneticiliğe tercih edilmemesi, kadınların rol model yoksunluğu, yöneticilerin çoğunlukla erkek olması nedeniyle kadınların engellenmesi, erkeklerin meslektaş desteği bulurken kadınların güveneceği/destek alabileceği kadın yönetici azlığı ve kadınların ailevi gerekler nedeniyle engellenmesidir (Schmuck, 1975). Bell'e (1988) göre erkeklerin yöneticilikte çoğunlukta olması, sosyokültürel yargılara, cinsiyet-rol kalıp yargılarına, mesleki sosyalleşmeye, kadınların ve erkeklerin yetişme kültürüne (yöneticilik hevesi, yöneticiliğe ulaşma fırsatı, meslek tipi) dayandırılmaktadır.

Kadın yöneticilerin sorunları, yönetici olma engelleri üzerine araştırmalar yapılması ve bu konuda bilincin artırılması gerekmektedir. Bu araştırma kadın okul bölgesi müdürleriyle yapılan görüşmelere dayalı olarak yürütülmüştür. Kadın eğitim yöneticilerinin sorunları, yönetici olma engelleri, sayıca azlığın nedenleri, bu durumların üstesinden gelmek için neler yapılabileceği konularında daha fazla araştırma yapılmalıdır. Bu konuları derinlemesine ele alan, sadece görüşme verilerine değil de gözlem ve durum çalışması yöntemlerinin de kullanıldığı araştırmalar yapılması daha kapsamlı sonuçlara ulaşılmasını sağlayabilir. Diğer yandan başarılı kadın yöneticiler üzerine araştırmalar yapılarak kadın yöneticilerin başarıları kitle iletişim araçları yoluyla topluma duyurulabilir, böylece toplum kadın yönetici konusunda bilinçlendirilebilir. Bu sayede hem toplumun hem de kadın eğitimcilerin, eğitim yönetiminde kadınların görev almasını daha olağan durum olarak görmesi sağlanabilir.

Kadın yöneticilerin cinsiyet ayrımcılığına aldırılmaları, bunu bir sorun olarak görmemeleri için bu sorunları yaşayan ilk ve tek kadın olmadıklarını, bu sorunları yaşamalarının kendi kişilikleriyle ve yeterlikleriyle ilgili olmadığını bilmeye ihtiyaçları vardır. Bunu bilmeleri sorunları kişiselleştirmelerini engeller ve soruna aldırılmalarını sağlar. Bunun için her bir kadın yöneticinin yaşadığı sorunları anlatabilmesi, yine kendisi gibi sorun yaşayan kadın meslektaşlarını dinlemesi gerekmektedir. Bunu sağlamak için de kadın yöneticilerin iletişim halinde olmaları, kendi aralarında ilişkileri geliştirmeleri önerilebilir. Bu sayede kadınların birbirlerinden destek olarak ve deneyimlerinden faydalanarak cinsiyet ayrımcılığı sorunlarıyla daha etkili baş etme stratejileri geliştirmeleri sağlanabilir. Bu durum aynı zamanda kadın yöneticilerin cinsiyet ayrımcılığı sorunu yaşamalarının kendi kişilikleriyle ilgili olmadığını anlamaları bakımından da önemlidir.

Türkiye'de yönetici konumundaki kadınların nasıl algılandığını Bayrak ve Mohan (2001) araştırmıştır. Bu araştırmada, erkek yöneticiler, çalışma yaşamında kadın yöneticilerin kendilerine yüklenen cinsiyetle ilgili yerleşik değerlere (kalıp yargılara) ilişkin özelliklerinden (duygusal, nazik, sempatik, sıcakkanlı, hoş, tatlı vb.) ve toplumsal önyargılardan dolayı engellerle karşılaştıklarını; cinsiyete dair yargıların erkeklere

avantaj sağlarken, iş ve ev sorumluluğunun kadınları yöneticilikte dezavantajlı duruma getirdiğini belirtmişlerdir. Yine erkek yöneticiler, günümüzde şekillenmeye başlayan liderlik anlayışının, kadınların bazı özellikleri ile uyum gösterdiğini, ayrıca kadın yöneticilerin çalışanları desteklediğini, önemseydiğini, eşitlikçi ve ılımlı olduklarını belirtmişler ve diğer yandan etkin lider özellikleri olarak görülen güvenilir, bilgili, yenilikçi, kararlı, dürüst, demokratik olmayı erkek cinsiyeti ile ilişkilendirdiklerini ve kadınlara liderlikte şans tanımadıklarını ifade etmişlerdir (Bayrak ve Mohan, 2001).

Kadınların Türkiye’de yöneticilikte çok az olmaları, birçok araştırmada aynı nedenlere dayandırılmaktadır. Acuner ve Sallan (1993), (kadın erkek rollerinin belirgin bir şekilde ayrıldığı) taşrada kadının doğasından dolayı ev-içi alanda kalmasını yeğleyen, ekin sel görüş nedeniyle kadınların yönetimde temsilinin oldukça düşük olduğunu vurgulamıştır. Hatta araştırmacılar, Türkiye’de kadınların kamu yönetiminde yönetim görevlerinde yer alma oranlarının 1990 itibarıyla %4,2 olduğunu belirtmiştir. Altınışık (1988) ve Çelikten (2004), kadın öğretmenlerin yönetici olmak istemediklerini, Çelikten (2004) ve Çelikten ve Yeni (2004) ise, bu durumun nedeninin kadınların, çevreden destek görememesi ve ev-aile sorumluluklarının ağır basması olduğunu ortaya koymuştur.

Yirmi birinci yüzyılın son çeyreğinde kadın çalışanların işgücünün yaklaşık olarak yarısını oluşturmasına rağmen iş dünyasına katılımları noktasında önemli sorunlarla karşılaştıkları bilinmektedir (Lang, 2010). Halen kadın çalışanlar erkeklere göre daha az kazanç sağlamakta, kadınlara yönelik olumsuz tutumlar devam etmekte ve kadınların üst yönetici pozisyonlarına ulaşmaları daha zor olmaktadır (Carlson, Kacmar ve Whitten, 2006; Eurostat, 2009).

Agars’a (2004) göre, yaygın cinsiyet kalıpları ve cinsiyet ayrımcılığı bu durumun altında yatan sebeplerden birisi olabilir. Kültürel yönden çoğu toplumda şefkat ve duyarlılık içeren toplumsal roller kadın cinsiyet rolleri içerisinde görülmektedir. Erkek rollerinde ise daha girişken, iddialı ve ısrarlı olma gibi daha eylemli davranışlar bulunmaktadır. Cinsiyet rolü ile uyuşmayan davranışlar sergileyen bireyler ise olumsuz değerlendirilme eğilimi ile karşılaşmaktadır (Eagly ve Karau, 2002). Schein’a (1975) göre bu uyumsuzluk kadın yöneticilerde sorun yaşamasına neden olabilir çünkü başarılı liderlik için gerekli özellikler daha çok erkek cinsiyet rolü ile ilişkili görülmektedir.

Ancak, iş dünyasında kadınların diğer kadın çalışanlar ile olan ilişkileri tam olarak bilinmemektedir. Özellikle kadın yöneticilerin diğer kadın çalışanlar üzerindeki etkisi yeterince araştırılmamıştır. Araştırmalar, cinsiyet çeşitliliği ve yönetim kurulunda daha fazla kadın olan şirketlerin, daha az çeşitliliğe veya kadın yöneticisi olmayan şirketlere göre daha başarılı olduğunu göstermektedir (Herring, 2009; Joecks, Pull ve Vetter, 2012; Joy, Carter, Wagner ve Narayanan, 2007). Ancak kapsamlı bir araştırma, kadınların iş ortamında çok sayıda engelle yüz yüze olduğunu saptamıştır. Bu engeller sıklıkla kadınların işgücü katılımını, gelişimini ve yönetici pozisyonlarına gelmelerini engellemektedir. Bu engeller arasında yüksek rekabetçi iş ortamı (Niederle ve Vesterlund, 2007), uzun ve düzensiz çalışma saatleri (Goldin, 2014), iş-aile yaşamı dengesi (Groysberg ve Abrahams, 2014), düşük liderlik yeteneği ve duygusal istikrarsızlık algısı (Heilmann, 2001) belirtilebilir. Ayrıca Barsh ve Yee’ye (2012) göre kadın çalışanların karşılaştıkları engelleri gidermek için kültürel ve cinsiyet farkındalıkları tanımaya dönük çalışmalar ve uygulamalı liderlik ekipleri geliştirilebilir.

Alan yazında kadın çalışanların iş ortamında üst düzey pozisyonlara gelmeleri konusunda yapılan araştırmaların çelişkili sonuçlar içererek az sayıda olduğu görülmektedir. Bazı araştırmalara göre kadın yöneticiler, kadın çalışanları eşitlik ve başarıya ulaşmaları için teşvik ederken, bazıları da kadın çalışanların fırsatlarını engellediği ve başarılarına karşı çıktığına yönelik bulgular tespit edilmiştir. Çalışmalara göre yüksek statülü kadın yöneticilerin sayısındaki artış, cinsiyete dayalı ücret eşitsizliğini azaltmaktadır. Ayrıca

mevcut iş düzeyinde daha çok kadın çalışan varken, kadınların işten ayrılma eğilimlerinin düşük olduğu saptanmıştır. Dahası, kadınların oranlarının fazla olması, daha fazla kadın çalışanın terfi etmesine imkân sağlayabilir (Cohen ve Huffman, 2007; Elvira ve Cohen, 2001). Bu çalışmalarda özellikle üst düzey pozisyonlardaki kadınların, kadın çalışanların iş gücü çıktılarında olumlu etkide bulunduğu yönünde sonuçlara ulaşılmıştır. Bazı çalışmalarda ise, kadın çalışanların diğer kadınlar üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Parks-Stamm, Heilman ve Hearn (2008), araştırmalarında, kadınların diğer kadınları kendilerini koruma açısından stratejik olarak cezalandırdıklarını tespit etmişlerdir. Ayrıca erkek egemen alanlarda üst düzey kadınlar, diğer kadınlar hakkında toplumsal cinsiyet kalıplarını teşvik ederken, iş ortamındaki cinsiyet arkadaşlığına mesafe koymaktadır. Ellemers, Van Den Heuvel, De Gilder, Maass ve Bonvini'ye (2004) göre de kadınların diğer kadınların kariyerlerinin zarar görmesinde asıl sorumlu olabileceğinin altı çizilmiştir. Ayrıca, daha kıdemli kadınların kendilerinden daha kıdemsizlere yönelik sert eleştirilerde buldukları görülmektedir. Bu bulgular ışığında kendi benzersiz konumunu korumak isteyen ve diğer kadınlara eşit kariyer şansı tanımayan kadınların kraliçe arı sendromu (KAS) içerisinde olduklarını belirtmektedir (akt. Ellemers, 2014). Benton (1980), kraliçe arı olarak otorite pozisyonunda olan kadınların, kraliçe durumunu korumak için diğer kadınların liderlik pozisyonlarından uzak durmaları için çaba gösterdiklerini aktarmaktadır. Ayrıca KAS ile yatay şiddet kavramı arasında ilişki olduğunu saptayan Ginn (1989), kraliçe arı fenomeninin iktidar gücü ile ilgili olduğunu vurgulamıştır.

Yöneticilerin Liderlik Özellikleri

Eğitim sistemlerinin başarısı büyük ölçüde yöneticilerin niteliği ile doğru orantılıdır. Araştırmalar, eğitim ve okul sistemlerinin başarısı için her kademedeki yöneticilerin özellikle de okul müdürlerinin liderliğine vurgu yapmaktadır (Balcı, 2011; Çelik, 2003; Şişman, 2002). Okul müdürünün liderliği, örgütsel değişim, gelişim ve dönüşüm süreçleriyle birlikte okul çıktılarını da etkilemektedir.

Okul yöneticilerinin bilgi, beceri ve davranışları, başta öğrenciler, öğretmenler olmak üzere diğer personel ve toplum üzerinde de etkili olmaktadır. Okul müdürünün liderliği, büyük ölçüde öğretmenlerin moralini, iş doyumunu, örgütsel bağlılığını, performansını ve öğrenci başarısını etkilemekte; güçlü okul kültürü ve ikliminin oluşturulmasında kilit bir rol oynamaktadır. Bu yönüyle okul müdürlerinin etkili olabilmeleri için hem yönetim hem de insan ilişkileri konularında mesleki bilgi, beceri ve yeterliliklere sahip olmaları gerekmektedir.

Araştırmalar, eğitim kurumu yöneticilerinin etkili okulların yaratılmasında en temel unsurlardan biri olduğunu ve önemli sorumlulukları üstlenmeleri gerektiğini ortaya koymaktadır (Balcı, 2011; Şişman, 2011). Küreselleşmenin büyük ölçüde hissedildiği, bilgi teknolojilerinin hızla geliştiği, öğrenen örgüt, toplam kalite yönetimi, katılımcı yönetim ve stratejik yönetim gibi yeni yaklaşımların önemsendiği günümüzde, okul müdürlerinin etkili liderlik davranışları sergilemeleri gerekmektedir. Bu bağlamda geçmişten günümüze geliştirilen liderlik kuramları ve yaklaşımlarının bilinmesi önemli görülmektedir.

İnsanların topluluklar halinde yaşaması, tek başına yapamadıkları işleri birlikte başarmak adına kolaylaştırıcı bir etken olmuştur. Bununla birlikte topluluk halinde yaşamının gereklerinden biri olarak, toplulukları yönetecek ve yönlendirecek bireylere yani liderlere olan doğal ihtiyaç ortaya çıkmıştır. Liderlik konusu insanlık tarihiyle eş zamanlı olmakla birlikte, liderlik üzerine yapılan çalışmalar da literatürde uzun yıllardır oldukça hacimli bir yer kaplamaktadır. Liderlik tanımı, liderlerin özellikleri ve diğer insanlardan farkları yapılan araştırmaların temelini oluşturmaktadır.

Liderlik; lider, izleyiciler ve koşullar şeklinde belirlenen olguların bir fonksiyonu olarak tanımlanmakla birlikte, etkili bir lider bu üç bileşeni uyumlu bir şekilde idare edebilmektedir. Bu açıdan lider, değişen

koşullara karşı yeniliklere ayak uydurabilen ve hem kendini hem de izleyicileri bu koşullar perspektifinde geliştirerek, yeni hedeflere ulaşmak için motive edip, yönlendiren kişi olarak tanımlanabilir. Değişen dünya düzeninde, globalleşmenin de beraberinde getirdiği artan rekabet ortamında değişim ve yenileşme hareketleri önem kazanmıştır. Günümüzde işletmelerin değişen dünya düzenine ayak uydurabilmesi ve rekabet ortamında ayakta kalabilmesi için de bu özelliklere sahip lider yöneticilere ihtiyacı olduğu bir gerçektir. Diğer yandan, bu değişim ve yenileşme hareketleri ile birlikte kadınların sosyal yaşamda her alanda kendilerini göstermeye başlamaları, yönetici pozisyonunda da kadınların yer almalarını beraberinde getirmiştir. Ancak bu süreçte kadınların karşılaştığı pek çok sorun söz konusu olmuştur.

Kadınların iş yaşamında aktif rol almaları ile birlikte bu konu ile ilgili yapılan çalışmalar da hız kazanmıştır (Arıkan, 1997; Bakan, 2008; Eagly & Johnson, 1990; Hacıfazlıoğlu, 2010; Kabacoff, 2000; MRG, 2013; Uzun, 2005; Vinnicombe & Kakabadse, 1999). Bu çalışmalar genellikle yönetici kadınların yönetim becerileri, liderlik vasıfları ve bu bağlamda erkek yöneticilerle karşılaştırılmaları ile ilgili olmuştur. Özel ve devlet kurumlarında çeşitli sektörler üzerinde yapılan çalışmalar mevcut olmasına karşın, özellikle akademik örgütler olan üniversite yönetimi ve kadın rektörler ile ilgili bu anlamda bir çalışma bulunmamaktadır.

Yöneticilerin kurumlarda nasıl algılandığı kavramı giderek önem kazanmaktadır. Bu durum ile ilgili çalışmalarda başvurulabilecek yöntemlerden biri de metaforlardır. Metaforlar, analiz edilmek istenen kavramlarının nasıl algılandığını ortaya çıkarmaya katkı sağlar. Metaforlar, yöneticilerin örgütsel ortamdaki ilişkiler çerçevesinde onlarla etkileşim içerisinde bulunanlar tarafından nasıl görüldüğünün ortaya çıkarılmasını sağlayabilir. Çeşitli benzetmeler yoluyla yöneticilerin kurumlarda nasıl algılandığını farklı tanımlamalarla öğrenebiliriz. Böylece okulların nasıl yönetildiği hakkında bilgi sahibi olunabilir. Bu da geleceğin bireylerini yetiştirmekle görevli bulunan okulların, çağın gelişmeleri çerçevesinde ortaya çıkan yönetim teorilerine uygun şekilde etkili yönetilebilmesi için neler yapılması gerektiği konusunda da rehberlik yapabilir. Ayrıca okuldaki eğitim hizmetinin geliştirilmesinde müdürlerin önemli katkıları vardır (Leithwood, 2005). Okul geliştirme çalışmalarının müdürler tarafından tek başına yapılması yerine, okulda bulunan ve eğitim-öğretim ile ilişkili olan paydaşların desteğiyle yürütülmesi, eğitimin niteliğini olumlu yönde etkileyebilir (Grauwe, 2005). Bunun gerçekleştirilmesinde okul müdürlerinin imajlarının ne olduğu önemli görülebilir. Olumlu olarak algılanan müdürlerle öğretmen ve öğrencilerin işbirliği içerisinde çalışma düzeyleri, olumsuz algılanan müdürlere göre daha fazla olabilir. Okul müdürlerinin imajlarının ne olduğunu, olay, nesne ve olguları anlama ve açıklamada kullanılan metaforlar (Lakoff ve Johnson, 2005) yoluyla belirlemek olanaklı olabilir.

Etkili okul ve okul etkililiği, son dönemlerde eğitim alanındaki araştırmacıların ve uygulamacıların en çok kullandığı kavramlar olmakla beraber, Okulların etkililiğini ve verimliliğini etkileyen pek çok etken vardır. Bu etkenler arasında, okuldaki eğitim-öğretim faaliyetlerinin niteliğini etkileyen en önemli unsurlardan biri okul yöneticileridir. Okul örgütlerini yönetmekle görevli olan okul yöneticileri, okul içinde süregelen işlerin tamamından (özlük hakları, okul binasının işletilmesi, okul içinde ve dışındaki izlenim yönetimi, üst yönetim, çevre ve kişilerarası ilişkiler) sorumludur (Baltacı, 2017). Okul yöneticilerinin bu denli yoğun bir iş yükü olması, onların çeşitli işleri öncelik sırasına koymasına ve bazılarını da ertelemesine yol açmaktadır. Okullardaki iş yoğunluğuna rağmen, okul yöneticilerinin kişilik özellikleri bu işlerle başa çıkmalarını sağlayan en önemli kaynaklarıdır. Okul yöneticisinin kişilik özelliği onların iş performanslarını, işe yönelik tutumlarını, özyeterliklerini ve işdoyumları gibi çok çeşitli durumları etkilemektedir (Baltacı, 2017).

Kadın Yöneticiler

Son yirmi yıl içinde iş dünyasında kadınların ağırlığı giderek artmasına rağmen üst düzey yönetici pozisyonlarında kadınların sayısının istenilen düzeye ulaşmadığı görülmektedir. Yapılan araştırmalarda kadınların üst yönetim pozisyonlarına yükselmelerini engelleyen birçok neden bulunmaktadır. Bu nedenlerden biri de son yıllarda araştırmalara sıkça konu olan “cam tavan” adı verilen engellerdir (Mizrahi, 2010: 150). Cam tavan (glass ceiling) kavramı ilk kez, Wall Street’de Hymowitz ve Schellhardt’ın 1986 yılındaki röportajında yer almıştır (Jackson, 2001: 30). Cam tavan; kadınlar ile üst yönetim arasında yer alan ve onların başarılarına ve liyakatlarına bakmaksızın ilerlemelerini engelleyen, açıkça görünmeyen, aynı zamanda aşılabilen engellerdir. Bu kavram, kadınların ilerlemelerini engelleyen görünmeyen bariyerleri tanımlamak için kullanılmaktadır (Aytaç vd, 2002: 27). Maume’ye göre ulaşmak istedikleri işi görmelerine rağmen bunu ayrımcılık nedeniyle elde edemeyen azınlık ya da küçük grupların başarısızlığı meslekte ilerlemeye set çeken cam tavan olarak düşünülebilir (Mathur-Helm, 2006). Uzun’a göre cam tavan; devlette, şirketlerde, eğitim kurumlarında veya kar amacı gütmeyen kuruluşlarda yüksek mevkilere gelmeyi arzulayan ve yüksek mevkilere gelmek için çabalayan kadınların karşılaştıkları engellerdir. Cam tavan olgusu sadece tıp çevrelerinde değil, işletme yönetimi, hukuk ve diş hekimliği gibi geleneksel erkek mesleklerinde de görülmektedir (Zhuge et al., 2011). Kooskora ve Bekker’e göre Cam tavan kadınların üst yönetim kademelerinde yer almalarını önleyen görünmeyen engeller olarak tanımlanabilir (Sezen, 2008, s. 22). Oakley’e göre cam tavana sebep olan bariyerleri tanımlarken 3 kategoriye ileri sürmüştür: (1) işe alım, işte tutma ve terfi gibi iş uygulamaları (2) istenen liderlik stili ve stereotipler gibi davranışsal ve kültürel sebepler; ve (3) feminist teoride bahsedilen kökleşmiş yapısal ve kültürel açıklamalar (Weyer, 2007). Cotter ve diğerlerine göre benzer özelliklere sahip kadınlar kariyer ilerlemelerinde bariyerlerle karşılaştıklarında yükselmekten vazgeçerler (Mathur-Helm, 2006). Temelde kadınların mesleklerinde ilerlemesini engelleyen 5 ana faktör bulunmaktadır: 1. Stereotipler ve algılar 2. Mentorlük ve iletişim ağı oluşturma 3. Ayrımcılık 4. Ailesel sorunlar 5. Başka birinin işinde çalışma (Cai and Kleiner, 1999, s. 53-54).

Cinsiyet kalıp yargıları, kadının yönetim kademesine gelmesini engelleyen önyargıların temelini oluşturur. İyi yöneticilerin erkek olduğuna ilişkin genel kabul görmüş yargılar, kadının tepe yönetiminde az oranda temsil edilmesine neden olmaktadır (Çelikten, 2004). Okul müdürlerinin davranışlarına ilişkin yapılan araştırmalara göre, kadın yöneticilerin erkek yöneticilerden farklı özelliklere sahip olduğu; dolayısıyla etkili bir yönetimin gerekliliklerini değerine getiremeyeceği görüşü, toplum tarafından yaygın kabul görmüş bir inanıştır. Ayrıca yapılan araştırmalarda, kadın yöneticilerin çalışmaktan hoşlanmadıkları, erkekler kadar kariyerlerine bağlı olmadıkları, yeterince sert ve dayanıklı olmadıkları, mesai saatleri dışında çok çalışmadıkları, karar verme kapasitelerinin olmadığı ve işinde duygusal oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Can, 2008).

Sadece ülkemizde değil, küresel boyutta da yönetsel işlerin “erkeksi” olarak tanımlandığı ve bunun çok yaygın bir olgu halini aldığı görülmektedir. Oysa, eskiye oranla kadınların işgücüne katılımında önemli gelişmeler söz konusudur. Fakat ne bu değişimler ne de kültürlerarası farklılıklar, kadının yönetsel başarı için gerekli özelliklere erkekler kadar sahip olmadıkları görüşünü değiştirebilmiştir (Schein, 1994; Gerni, 2001; Akt. Çelikten, 2004). Çelikten (2004), “karar verme kademesinde olan ve yönetsel cinsiyet tiplemesinin fazlaca etkisinde kalan erkeklerin tutumları kontrol altında tutulmadıkça, kadınların yönetime katılmaları düşük düzeyde” kalacağını ve bu sürecin yapılacak yasal ve yapısal düzenlemelerle sağlanabileceğini belirtmektedir.

Toplumda bazı kesimler, istihdam olanakları, sağlık ve eğitim hizmetleri, kültürel faaliyetler, toplumsal ve kurumsal karar alma süreçlerine katılma gibi temel süreçlerden yoksun kalarak sosyal dışlanma olgusu ile

karşı karşıya kalmaktadırlar. Toplumsal dışlanmışlığı, yaşamın her alanında en çok yaşayan grupların başında kadınlar gelmektedir. Dünyanın her yerinde ve her sektörde varlığını gösteren bu dışlanmışlık özellikle Türkiye açısından bakıldığında da, cinsiyete dayalı olarak daha belirgin olarak varlığını göstermektedir (Çakır, 2008; Kızıloluk 2007).

Türkiye’de kadınların çalışma yaşamında karşılaştıkları sorunlar ve yöneticiliğe yönelme engelleri, ülkemizin geleneksel, ekonomik ve sosyo kültürel yapısı ile yakından ilgilidir (Aycan, Beyazıt, Berkman ve Boratav, 2012; Besler ve Oruç, 2010; Can, 2008). Yöneticilik, gelişmekte olan bir kavramdır ve bir grup insanı etkileyebilme ve onları ortak hedefe ulaştırmak için yönetme yeteneğidir. Yönetici bir takımı birleştirme ve motive etme kapasitesine sahip kişidir. Yönetmek, çalışanlarda güven ve sempati uyandırma, etkileyici olmakla ilişkilendirilir. Lider, çalışanlarının kuruma güvenmelerine, kuralları anlamalarına, etkililiklerini ve verimlerini artırmalarına yardım eder. Liderlerin görevi ortak hedefe ulaşmak için çalışanlarına işyerleriyle ilgili geniş bir bakış açısı (vizyon) ve takip edecekleri net bir yol sağlamaktır. Bu bakımdan en genel anlamda liderlik, hedeflenen amaçlara ulaşmak için örgütün diğer elemanlarını etkileme, motive etme ve yönlendirme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Hellriegel, 1992’ den aktaran: Arıkan, 1997).

Liderlik kavramı, erkeğe ait değerler ve erkek hakimiyetiyle ilişkilendirilmektedir. Fakat bu geleneksel algı gittikçe değişmektedir. Liderin kontrol eden, bilgiyi aktaran, tavsiye veren, başarması için görevler emreden, ödül ve ceza veren babacan lider tavrı git gide yok olmaktadır. Hiyerarşi kavramı liderlik kavramı için daha çok öneme sahiptir ve yönetici çalıştığı grupla daha yakından ilgilenmekte ve işbirliği içinde çalışma biçimi ön plana çıkmaktadır (Daniel, 2010).

Özellikle toplumumuzun ataerkil yaşam düzeninde erkek yöneten, kadın ise yönetilendir. Bu yüzden günümüzde, karar verme durumlarına erkekler hakimdir. Toplumdaki yerleşik değer yargıları karar vermenin erkeklere özgü bir yeterlilik olduğu yönündedir. Bu nedenle kadınların, karar verme yeterliliğini kullanmasını gerektiren örgütsel konumlarda bulunması toplum tarafından yadırganmaktadır (Sefer, 2006).

Kadınlar, tarihsel süreç içinde, her dönemin koşul ve niteliklerine göre değişen biçim ve statülerde çeşitli ekonomik faaliyetlere katılmıştır. Bununla birlikte kadınlar, gerçek anlamda, ilk kez sanayi devrimi ile birlikte, “ücretli” olarak ve “işçi” statüsü altında çalışma hayatı içinde yer almışlardır (Sefer 2006, s.8). İnsan kaynağı, örgütsel amaçların gerçekleştirilmesinde çok önemli bir role sahiptir. Bu örgütün maddi kaynakları ne kadar iyi durumda olursa olsun, insan kaynaklarını geliştiremediği ve yönetemediği takdirde, başarılı olamayacaktır (Çelikten, 2004). Günümüzde dünya nüfusunun yaklaşık yarısını (%49,7) kadınlar oluşturmaktadır.

Toplumsallaşma sürecinde çalışan kadınlar için çalışan kadın rolü ikinci plana itilmekte, sürekli olarak eş ve anne rolü öne çıkarılmaktadır. Kadınlar, meslek seçiminde bile cinsiyet ayrımına maruz kalmaktadır. Bunun sonucunda sekreterlik, hemşirelik ve öğretmenlik gibi “eş” ve “annelik” rollerinin uzantısı görülen mesleklere yönelmektedir (Ersöz, 1998; Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005). Fakat kadınlar bu mesleklerde etkin olabilmek için de erkeklerden daha çok çalışmak zorunda kalmaktadır (Can ve Çelikten, 2000; Çelikten, 2002; M. Çelikten ve Y. Çelikten, 2007). Kadınlara atfedilen itaatkarlık ve sabır gibi özellikler, onların vasıfsız, sıkıcı ve rutin işlerde yoğunlaşmalarına sebep olmuştur. İş hayatındaki ayrımcılık nedeniyle yüksek vasıflı ve yüksek kazançlı bazı işler kadınlara kapalı tutulmakta, kadınlar genellikle düşük statülü işlerde çalışmaktadır (Ulutaş, 2009). Kadın ve erkeklere toplum tarafından atfedilen özellikler çoğu zaman benimsenmekte ve buna uygun sonuçlar doğurmaktadır (Çelikten, 2003; Çelikten ve Yeni, 2004). Böylece sosyal hayat ve iş hayatında çeşitli aktiviteleri erkeklerle birlikte yürüten ve dünya

nüfusunun neredeyse yarısını oluşturan kadınlar, iş hayatında erkeklerle aynı paya sahip olamamaktadır (Örücü, R. Kılıç ve T. Kılıç, 2007).

Toplumsal beklentilerin, yöneticilik gibi karar verme becerilerini gerektiren görevler için erkekleri, hizmet sektöründeki iş kollarına da kadınları uygun bulma yönünde olduğu söylenebilir. İş yerinde; cam tavan, cam duvar engeliyle karşılaşan (Toduk Akiş, 2004) kadınlara karşı ayrımcılık daha çok önyargısız gibi görünen çalışma pratikleri ve kültürel normlar içine gizlenmiştir (Meyerson ve Fletcher, 2006). Kadınların karşılaştığı bu tür zorluklar birleşerek yöneticiliğe yükselmeleri önünde engel oluşturabilir.

Bu durum eğitim sürecinde yer alan kadınlar için de aynıdır. Kadın öğretmenlerin okullarda yönetici pozisyonunda olma oranının düşük olması, evin geçimini sağlamanın daha çok erkeğin görevi olarak görülmesi, daha iyi iş arayışları nedeniyle tayin kararının erkekler için daha kolay olması, kadınların daha çok öğretmenlik erkeklerinse yöneticilik yapmak istemesi, kadınların doğum, çocuk vb. nedenlerle daha sık izin almaları ve işten uzun süreli uzaklaşmaları, atamalardan sorumlu kişilerin kadınların aleyhinde ayrımcılık yapmaları gibi varsayımlarla açıklanmaktadır (Acar, Güneş Ayata ve Varoğlu, 1999, Delemont, 1980; Koray vd., 2000).

Yönetici Adaylarının Mantıklı Karar Verme ve Problem Çözme Becerilerinin Önemi

Yerinde ve uygun verilmiş kararlar, bireyin yaşamında olumlu değişimlere neden olurken, hatalı verilmiş kararlar yaşam yönelimini olumsuz yönde etkilemektedir (Güçray, 1998). Öyle ki, yanlış bir karar bireyin bazen çevresini veya içinde bulunduğu örgütü de tehdit edici sonuçlara yol açabilir (Sinangil, 1993). Karar verme ile ilgili kuramsal görüşlerde ve araştırmalarda bireylerin etkili karar vermelerinin kendilerinin ve başkalarının yaşamını daha doyumsuz hale getireceği ileri sürülmektedir (Bacanlı, 2000).

Karar verme süreci, problemi çözmeye de yöneliktir (Huitt, 1992). Problem temelde, bireyin bir hedefe ulaşmada engellenme ile karşılaştığı bir çatışma durumudur. Problem çözme ise belirli bir amaca ulaşmak için karşılaşılan güçlükleri ortadan kaldırmaya yönelik bilişsel, psikolojik boyutları olan ve bir dizi çabayı içeren bir süreçtir (Çam, 1997; Morgan, 1984).

Bir problemin çözümünde ilk adım, problemin fark edilmesidir. Problem fark edildikten sonra, problemin doğru tanımlanması çok önemlidir. Daha sonra, olması muhtemel çözümleri, düşünceleri, planları ya da önerileri toplayarak, konu ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmak gerekir. Bu durum, bulunacak olası çözümlerin etkililiğini artırmaktadır. Yeterli bilgi toplandıktan sonra problemi çözümleyebilecek gerçekçi ve ulaşılabilir çözümler belirlenir ve seçilir. En uygun seçime götüreceği düşünülen seçenekten başlanarak belirlenen seçenekler amaç doğrultusunda uygulamaya konular ve değerlendirilir. Problem çözümünde başarısız olunmuşsa, diğer seçenekler üzerinde çalışılır (Feldman, 1989; Liebert ve Spiegler, 1990; Mc.Connell, 1989; Parham, 1988; Stanton, 1988).

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Profesyonel Okul Yöneticiliği

Yapılan tüm araştırmalar okul yöneticilerinin okulun başarısı üzerindeki etkisine vurgu yapmışlardır. Okul yöneticisi, yönetim süreçlerini doğru okuyan bir lider olarak yetkinlikleri ile iyi bir model olmalıdır. Araştırmalarda, etkili okul yöneticilerinin öğretim lideri, arabulucu, iletişim ve problem çözme ve karar verme konularında yetkin olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Elaine K. McEwan (2018), Amerika'da görev en başarılı görev yapan 37 okul yöneticisi ile yaptığı görüşme sonrasında etkili okul müdürlerinin 10

özelliğini tanımlamış ve bunları; iletişim uzmanı, eğitimci, vizyon sahibi, kolaylaştırıcı, değişim uzmanı, kültür mimarı, harekete geçirici, üretici, karakter mimarı ve katkıda bulunan şekilde sıralamıştır. McEwan (2018), etkili okul yöneticilerinin 10 özelliğinin başına, iletişim uzmanlığı özelliğini yerleştirmiştir. Bir okul yöneticisinin bir eğitim-öğretim yılında binlerce kişi ile muhatap olduğunu, bu süreçte iletişim kurduğunu, o halde üst düzeyde iletişim becerisine sahip olması gerektiğini ileri sürmektedir. Her ne kadar araştırmacılar tarafından etkili okul yöneticilerinin özellikleri sıralansa da, Türkiye’de lisans düzeyinde eğitim yöneticiliği bölümü bulunmamaktadır. Bundan dolayı lisans düzeyinde mezun olan öğretmen adayları eğitim yönetimi konusunda yeterince bilgi edinmedikleri için profesyonel okul yöneticiliği problemi ortaya çıkmaktadır. Sadece lisansüstü olarak karşımıza çıkan eğitim yönetimi bölümü zorunlu olmadığı için alınmamakta üstüne üstlük okul yöneticileri tarafından eziyet olarak görülmektedir. Profesyonel okul yöneticiliği bir meslek haline gelmediği gibi, sürekli değişen yasal düzenlemeler bir türlü istenilen düzeye gelememiştir. Çağın ve geleceğin becerileriyle donanmış ve bu donanımı insanlık hayırına sarf edebilen, bilime sevdalı, kültüre meraklı ve duyarlı, nitelikli, ahlaklı bireyler yetiştirmek amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı (2018) tarafından yayımlanan 2023 Eğitim Vizyon Belgesi’nde okul yöneticiliği ile ilgili önemli kararlar alınmış ve açılımlar yapılmıştır. Bu kararlardan “okul yöneticiliği profesyonel bir uzmanlık alanı olarak düzenlenerek bir kariyer basamağı olarak yapılandırılacaktır” ve “okul yöneticiliği yüksek lisans düzeyinde mesleki uzmanlık becerisine dayalı profesyonel bir kariyer alanı olarak yapılandırılacaktır” maddeleri, etkili ve başarılı okul yöneticilerinin niteliklerini arttırmayı hedeflemiştir. Nitekim Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2019 yılında eğitim kurumlarına yeniden yönetici görevlendirmesi yapılmıştır. Kişilerin etkili ve yetkin olmasına bakılmadan eğitim bilgisi, hizmet kaydı, ödül ve cezalar bilgileri ile değerlendirme yapılmıştır. Her ne kadar hedeflerde profesyonel okul yöneticiliğinde bahsedilse de, uygulama bilimsel bir temele ve politikaya dayandırılmamıştır.

Diğer taraftan yukarıda sayılan koşul ve hedefler yerine getirilse bile liderlik becerisi bulunmayan okul yöneticisi, kuruma faydalı bir birey olmaktan çıkmaktadır. Modern liderlik vasıflarını kendinde biriktiren okul yöneticisi, lider olarak bireysel ve mesleki nitelikleri ile çevresine iyi bir rol model olmaktadır. Problem çözme, etkili karar verme ve durumlara uygun strateji geliştirme niteliklerine sahip okul lideri, özellikle öğretimsel liderlik vasıflarını taşıması gerekmektedir. Öğretim üzerinde odaklaşan liderlik biçimi olan öğretimsel liderlik ile okul yöneticisi, yönetimde etkili okul yaklaşımı ile kalite kontrolü sağlayarak öğretim kalitesini yükseltir.

Yönetimde Kadın Faktörü

Öğretmenlik mesleğinin yarısından fazlasını oluşturan kadın öğretmenlerin yönetici olmak istememelerini ya da yönetici olmalarının engellenmelerini bireysel, kurumsal (örgütsel) ve toplumsal olarak ayırabiliriz.

Bireysel Faktörler

Kadın öğretmenlerin eğitime ve eğitim yönetimine katkıları yadsınamaz. Fakat kadın öğretmenler yaptıkları bu katkılara rağmen yöneticilik görevini istememekte ya da engellenmektedirler. Lisans mezuniyeti sonrası bir okula ataması yapılan kadın öğretmen, edindiği bilgi ve birikim kendinden emin ve beklentilerin çok üstünde bir performansla öğretmenlik hayatına başlamaktadır. Fakat zamanla aile kuran kadın öğretmenin, çocuk büyüme ve aile sorumlulukları, iş hayatına ara vermesine neden olmakta ve kariyer basamağında geri kalmalarına yol açmaktadır. Aileler arasında problemlere yol açan faktörler, pek çok yerde kadınların mesleklerinde daha üst mevkilere çıkmalarını engellemektedir. Bazı kadınlar yöneticilik kadrolarına geldikten sonra enerjilerini okula harcamaktansa ailelerine harcamayı tercih

ederler. Bu durum kadın yöneticilerin yetkinliklerini azaltarak eğitim yönetiminin kalitesinin düşmesine sebep olmaktadır.

Kadınların yönetimdeki sayılarının az olmasından dolayı güvenip destek alabileceği kadın yöneticileri açısından sıkıntılar yaşamaktadırlar. Erkek yöneticiler yönetimin kalitesi için birbirleri ile sürekli olarak iletişim halinde iken kadın yöneticiler dertleşecek ve yardımlaşacak görevdaş bulamamaktadırlar. Bunun üzerine kadın öğretmenlerin hem cinsleri olan kadın yöneticilere karşı olumsuz bir tavır takındıklarından dolayı iyice yalnızlaşan kadın yöneticiler bireysel kaynaklı olarak yönetici olmak istememekte ya da engellenmektedirler.

Örgütsel (Kurumsal) Faktörler

Kadın yöneticilerin yöneticilikteki en önemli sorunları örgütsel faktörlerden kaynaklanmaktadır. İlgili alanyazın incelendiğinde, bir örgütte çalışan her iki kişiden biri mobbing mağduru ve her dört çalışan kadından biri ya da ikisi cinsel tacize maruz kaldığı görülmektedir. Yöneticilerin birçoğunun erkek olması kadın öğretmenlerin yönetim kademesine gelmesini engelleyen önyargıları oluşturmaktadır. Dışardan bakıldığında okul örgütü içerisinde iş gücüne dayalı bir yönetim algısı görülse de, örgütte; liderlik vasıflarını kendinde barındıran nitelikli bir yönetici ve takım çalışması ile faaliyetlerde bulunmaktadır. Eğitimde işgücü algısı, erkeklere yüklenen rol olduğundan kadınlar okullarda nasıl yöneticilik yapabilecek? sorusunu akıllara getirmektedir. Ayrıca örgütte liderlik kavramının erkeğe atfedilmesi otomatik olarak kadınların yönetime gelmemeleri düşüncelerine sebep olmaktadır. Okul ortamında erkek öğretmenlerin kadın yöneticilerin kendilerini yönetmelerine olumsuz bakmaları, kadın öğretmenlerin ise zaman zaman kadın yöneticileri kıskanmaları ve çekememeleri, kadın yöneticileri yönetimde büyük bir sorun ile karşı karşıya bırakmaktadır. Kadının kişisel özelliklerinin (duygusal, nazik, sempatik, sıcakkanlı, hoş, tatlı vb.) erkeklere göre daha belirgin olmasının kendilerine avantaj sağlarken çoğu zaman dezavantaja da dönüşebilir. Örgüt kadın yöneticinin nazik davranışından dolayı okulun paydaşlarını bir araya getiremeyeceğini ve bundan dolayı sorunlar yaşayacağını düşünmektedirler. Ayrıca yapılan araştırmalarda kadın yöneticilerin çalışmaktan hoşlanmadıkları, erkekler kadar kariyerlerine bağlı olmadıkları, yeterince dayanıklı olamadıkları ve mesai saatler dışında çalışmak istemedikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Toplumsal Faktörler

Kadınların cinsiyet ayrımcılığı ile ilgili bireysel ve örgütsel faktörlerin asıl kaynağı toplumsal faktörlerdir. Toplum tarafından kadınlara yüklenen cinsel rol onların üst yönetim kademelere yükselmelerinde belirgin olarak kendini göstermektedir. Toplumsal algının erkek işleri ve kadın işleri olarak ayrımın içinde olduğu düşünüldüğünde kadınlar toplumun kabul gördüğü mesleklere, erkekler ise erkek işleri olarak adlandırılan işlere yönelmektedirler. Bu meslekler genelde öğretmenlik, hemşirelik, sekreterlik vb. olmuştur. Toplumda kadının rolü ikinci planda görülmekte, sürekli olarak eş ve anne rolü ön plana çıkmaktadır. Bu yüzden kadınlar toplum algısı ve baskısı yüzünden yönetim kademelerine gelememektedirler. Her ne kadar kadın yöneticilerin yönetim başarısından söz edilse de toplum bunu kabul etmemekte ve kadının çalışma hayatında vasıfsız ve rutin işlerde çalışması gerektiğini ön görmektedir. Toplum baskısı yüzünden yönetim basamağına çıkamayan kadın, var olan güçlerinin kullanamamakta ve eğitime katkı sunamamaktadır.

Öneriler

“Bir okul yöneticisi kadar okuldur” anlayışını benimseyen Milli Eğitim Bakanlığı, okul yöneticisine gereken değeri vermelidir. Eğitim Yönetimi bölümü lisans düzeyinde açılmalı ve buradan mezun olan adaylar yönetici olarak kurumlara atanmalıdır. Yönetici atamalarında ehliyet ve liyakat kavramları ön planda tutulmalıdır. Yönetici adaylarında genel ve özel nitelikler aranmalıdır. Adaylar yönetim süreçlerini uygulama konusunda bilinçlendirilmeli ve etkili hizmetiçi seminer ve kongreler düzenlenmelidir. Denetim mekanizmasının kişiye göre etkinleştirilmesi yerine, sistemin ilerlemesine katkı yapacak şekilde kullanılarak yetkisiz olan bireyin yetkinleştirilmesi amaçlanmalıdır. Kadın yöneticilerin sayısı arttırılmalı ve onların bilgi ve becerilerinden faydalanılmalıdır. Dünya üzerinde etkili kadın yöneticiler ile ilgili başarılı uygulamalar kamuoyu ile paylaşılmalıdır. Okul yöneticilerinin yetkileri artırılmalı ve performansları belli aralıklarla değerlendirilmelidir.

KAYNAKÇA

- Acar, F., Güneş Ayata, A., & Varoğlu, D. (1999). Cinsiyete dayalı ayrımcılık: Türkiye'de eğitim sektörü örneği. Ankara: KSSGM.
- Acuner, S., & Sallan, S. (1993). Türk kamu yönetiminde yönetici kadınlar. *Amme İdaresi Dergisi*, 26(3), 77-92.
- Agars, M. D. (2004). Reconsidering the impact of gender stereotypes on the advancement of women in organizations. *Psychology of Women Quarterly*, 28(2), 103-111.
- Akbaşlı, S., & Balıkcı, A. (2013). Okul Yöneticisi ve Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticiliğinin Meslekleşmesinin Değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 366-377.
- Akiş, Y. T. (2004). Türkiye'nin gerçek liderlik haritası, İstanbul: Alfa.
- Altınışik, Ö. S. (1988). Kadın öğretmenlerin okul müdürü olmasının engelleri (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Argano, M. T. (2012). Leadership And Commitment The Relationship Between Leaders' Personality Traits And Organizational Commitment (Doctoral dissertation, Dissertation, The Faculty of Tennessee Temple University, 2012). http://www.thesisabstracts.com/ThesisAbstract_513_The-Relationship-Between-Leaders-Personality-Traits-And-Organizational-Commitment-.html adresinden 06.05. 2019 tarihinde ulaşılmıştır.
- Arıkan, G., & Yıldırım, Ş. (1993). Amerikan toplumu'nda kadınların yönetim kadrolarında yer alma koşulları. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 10(2).
- Arıkan, S. (1997). Kadın yöneticilerin liderlik davranışları. (Yayınlanmamış Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Aytaç, S., Sevüktekin, M., & Işığçok, Ö. (2002). Çağdaş Sanayi Merkezlerinde Kadın İşgücünün Konumu: Bursa Örneği (No. 219). Türkiye İşveren Sendikaları Konfederasyonu.
- Bacanlı, F. (2000). Kararsızlık ölçeğinin geliştirilmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2 (14), 7-16.
- Bakan, İ., (2008). “Örgüt Kültürü ve Liderlik Türlerine İlişkin Algılamalar ile Yöneticilerin Demografik Özellikleri Arasındaki İlişki: Bir Alan Araştırması” *Karaman İİBF Dergisi* c.10, S.14, s.s. 13-40.
- Balci, A. (2001). Etkili Okul ve Okul Geliştirme, Ankara: Pegem A Yayınları.
- Baltacı, A. (2017). Erteleme davranışı eğilimi ve beş faktörlü kişilik özellikleri arasındaki ilişkiler: okul yöneticileri üzerine bir araştırma. *International Journal of Contemporary Educational Studies (IntJCES)* 3 (1) .
- Barsh, J., & Yee, L. (2012). Unlocking the full potential of women at work. *McKinsey & Company/Wall Street Journal*.

- Bayrak, S., & Mohan, Y. (2001). Erkek yöneticilerin çalışma yaşamı ve liderlik davranışları açısından kadın yöneticileri algılama tarzları. *Amme İdaresi Dergisi*, 34(2), 89-114.
- Bell, C. S. (1988). Organizational influences on women's experience in the superintendency. *Peabody Journal of Education*, 65(4), 31-59.
- Benton, S. (1980). Women administrators for the 1980s: A new breed. *Journal of the National Association of Women Deans, Administrators and Counselors*, 43(4), 18-23.
- Brunner, C. C. (1996). Developing women leaders: The art of "stalking" the superintendency. ERIC Clearinghouse.
- Bursalioğlu, Z. (2010). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranışlar*. 15. Baskı. Ankara: Pegem A.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cai, Y., & Kleiner, B. H. (1999). Sex discrimination in hiring the glass ceiling. *Equal Opportunities International*, 18(2/3/4), 51-55.
- Can, N. (2008). Okul Yöneticilerinin Yönetimde Cinsiyet Faktörüne İlişkin Görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 33(147), 35-41.
- Can, N., & Çelikten, M. (2000). Alt Düzey Personelin Güç Kaynakları Erciyes Üniversitesi Örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(22), 269-290.
- Carlson, D., Kacmar, M., & Whitten, D. (2006). What men think about executive women. *Harvard Business Review*, 84(9), 28-29.
- Chambers, K. (2011). *The Glass Cliff: The Contribution of Social Identity and Gender Stereotypes in Preceding Leadership Preference and Trust*. Master of Art in Psychology. Canada: Carleton University.
- Cohen, P. N., & Huffman, M. L. (2007). Working for the woman? Female managers and the gender wage gap. *American Sociological Review*, 72(5), 681-704.
- Cooley, E. (1994). Training an interdisciplinary team in communication and decision-making skills. *Saudi Group Research*, 25 (1), 5-26.
- Cooper Jackson, J. (2001). Women middle managers' perception of the glass ceiling. *Women in management review*, 16(1), 30-41.
- Çağlar, A., Yakut, Ö. ve Karadağ, E. (2005). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Kişilik Özellikleri ve Liderlik Davranışları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi, *Ege Eğitim Dergisi*, 6 (1), 61-80.
- Çakır, Ö. (2008). Türkiye' de kadının çalışma yaşamında dışlanması. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 31, 25-47.
- Çam, S. (1997). İletişim becerileri eğitimi programının öğretmen adaylarının ego durumlarına ve problem çözme becerisi algılarına etkisi. (Yayınlanmamış doktora tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Çelik, V. (2003). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çelikten, M. (2001). Okul müdürlerinin değişim yönetimi becerileri. *Eğitim ve Bilim*, 26 (119).
- Çelikten, M. (2002). Okul Müdürlerinin Bilgisayar Kullanma Becerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 155, 182-190.
- Çelikten, M. (2003). Okul Kültürünün Şekillendirilmesinde Müdürün Rollerini. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(4).
- Çelikten, M. (2004). Okul müdürü koltuğundaki kadınlar: Kayseri ili örneği, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 91-118, (http://sbedergi.erciyes.edu.tr/sayi_17/06)
- Çelikten, M. ve Can, N. (2003). Yönetici, Öğretmen ve Veli Gözüyle İdeal Öğretmen, Selçuk Üniversitesi *Eğitim Fakültesi Dergisi*, Aralık, Sayı 15, ss. 253-267
- Çelikten, M. ve Yeni, Y. (2004). Okul Müdürlerinin Liderlik ve Yöneticilik Özelliklerinin Cinsiyet Açısından Değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(2), 305-314.
- Çelikten, M., & Yeni, Y. (2004). Okul müdürlerinin liderlik ve yöneticilik özelliklerinin cinsiyet açısından değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(2), 305-314.

- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207-237.
- Daniel, A., & Moudic, Y. (2010). Female and gender leadership: To which extents gender impacts on leadership and organizations in France?. Master dissertation, Linnaeus University.
- Delamont, S. (1980). Sex roles and the school. London: Methuen.
- Demir, G. (1991). Çalışan Kadınlarda Rol Çatışmaları. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Malatya İnönü Üniversitesi Sosyoloji Ana Bilim Dalı.
- Dreher, G. F. (2003). Breaking the Glass Ceiling: The Effects of Sex Ratios and Work-Life Programs. *Human Relations*, 56(5), 541-562. doi:10.1177/0018726703056005002
- Dzanic, L. (2009). The Role Of Women in Business: The Case of Bosnia and Herzegovina. Diploma Thesis. Bosna anad Herzegovina: University of Ljubljana Faculty of Economics.
- Eagly, A. H., & Johnson, B. T. (1990). Gender and leadership style: A meta-analysis. *Psychological bulletin*, 108(2), 233.
- Eagly, A. H., & Karau, S. J. (2002). Role congruity theory of prejudice toward female leaders. *Psychological Review*, 109, 573-598. <http://dx.doi.org/10.1037//0033-295x.109.3.573>.
- Ellemers, N. (2014). Women at work: How organizational features impact career development. *Work and Organizations*, 1(1) 46-54.
- Elvira, M. M., & Cohen, L. E. (2001). Location matters: A cross-level analysis of the effects of organizational sex composition on turnover. *Academy of Management Journal*, 44(3), 591-605.
- Ersöz, A. (1998). *Kamu Yönetiminde Yönetici Olarak Çalışan Kadınların Geleneksel ve Kadın Rollerine İlişkin Beklentileri*, O. Çitci (Ed.), 20. Yüzyılın Sonunda Kadınlar ve Gelecek (s. 255-264). Ankara: TODAİE Yayınları.
- Feldinan, R.S. (1989). Understanding psychology. New York: McGraw-Hill Inc.
- Fidan, F., & Isci, O. (2004). Çalışan Kadın Aslında Çalışmak İstemiyor mu? Zorunluluk mu? Gereklilik mi. Yeditepe Üniversitesi (Hg). Kadın Çalışmalarında Disiplinlerarası Buluşma Sempozyum Bildirileri, 1, 33-41. Yeditepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi, Ankara: Mor Ajans.
- Gedikoğlu, T., Şahin, S. ve Büyükelbaşı, (2004). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Kültürel Liderlik Davranışlarına İlişkin Yönetici ve Öğretmen Algıları, *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19, 73-84.
- Ginn, L. W. (1989). A quick look at the past, present, and future of women in public school administration. *Research in Education*. (RIE Document Reproduction No. ED3310 498). <http://eric.ed.gov/?id=ED310498> (Erişim Tarihi: 2019, 12 Mayıs).
- Glatte, R., & Kydd, L. (2003). Best Practice'in Educational Leadership and Management: Can We Identify It and Learn from It?. *Educational management & administration*, 31(3), 231-243. DOI: 10.1177/0263211X03031003002.
- Goldin, C. (2014). A grand gender convergence: Its last chapter. *The American Economic Review* 104(4), 1091-1119.
- Grauwe, A. (2005). Improving the quality of education through school-based management: Learning from international experiences. *Review of Education* 51, 269–287.
- Groysberg, B., & Abrahams, R. (2014). Manage your work, manage your life. *Harvard Business Review*. <https://hbr.org/2014/03/manage-your-work-manage-your-life>.
- Güçray, S. (1998). Bazı kişisel değişkenler, algılanan sosyal destek ve atılmanın karar verme stilleri ile ilişkisi. *Türk Psikolojik Danışına ve Rehberlik Dergisi*. 2 (9), 7-16.
- Hacıfazlıoğlu, Ö. (2010). Yükseköğretimde lider olarak göreve uyum sağlama süreci: Türkiye ve Amerika'dan kadın liderlerin deneyimleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(4), 2221-2273.
- Heilman, M. E. (2001). Description and prescription: How gender stereotypes prevent women's ascent up the organisational ladder. *Journal of Social Issues*, 57(4), 657.

- Herring, C. (2009). Does diversity pay? Race, gender and the business case for diversity. *American Sociological Review*, 74(2), 208-24.
- Hogan, R. (2004). *Personality psychology for researchers*. In B. Schneider & D.B. Smith (Eds.), *Personality and organizations*. (pp. 3-23). Mahwah, NJ. : Erlbaum.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2010). *Eğitim Yönetimi: Teori, Araştırma ve Uygulama*. (Çeviri Editörü Selahattin Turan). Ankara: Nobel Yayınları.
- Huitt, W. (1992). Problem solving and decision making: Consideration of individual differences using the Myers-Briggs type indicator. *Journal of Psychological Type*. 24, 33-44.
- Joecks, J., Pull, K., & Vetter, K. (2012). Gender diversity in the boardroom and firm performance: What exactly constitutes a "Critical Mass?". *Journal of Business Ethics*, 118(1), 61-72.
- Joy, L., Carter, N. M., Wagner, H. M., & Narayanan, S. (2007). The bottom line, corporate performance and women's representation on boards.
- Kabacoff, R. I. (2000). Gender and leadership in the corporate boardroom. *Management research group*, 1-10.
- Kaptan, S. (1995), *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*, Ankara: Gazi Eğitim Fakültesi
- Karakılıç, M., Alay, S., ve Koçak S. (2008). Kadın ve yönetici: aday yöneticiler, yönetsel becerilerde cinsiyete özgü kalıplara sahip midirler? *Hacettepe Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 14(9), 220-237.
- Karasar, N. (1994), *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler*, Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık.
- Kızılloluk, H. (2007). *Toplum bilim yazıları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Koray, M., Demirbilek, S., & Demirbilek, T. (2000). Gıda işkolunda çalışan kadınların koşulları ve geleceği. Ankara: Başbakanlık KSSGM.
- Kulich, C., Ryan, M., & Haslam, S. (2014). The Political Glass Cliff: Understanding How Seat Selection Contributes to The Under Performance of Ethnic Minority Candidates. *Politics Research Quarterly*, 84-95.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (2005). *Metaforlar Hayat, Anlam ve Dil*. (Çev: G. Y. Demir). İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Lang, I. (2010). Targeting inequity: The gender gap in US corporate leadership. Statement made before <http://www.jec.senate.gov/public/index.cfm>.
- Leithwood, K. (2005). Understanding successful principal leadership: progress on a broken front. *Journal of Educational Administration*, 43(6), 619-630.
- Liebert, R.M. & Spiegler, M.D. (1990). *Personality strategies and issues*. California: Wadsworth Inc., Belmont.
- Lockwood, N. (2004). The Glass Ceiling: Domestic and International Perspectives. *Human Resource Magazine Research Quarterly*, 1-49.
- Management Research Group, (2013). "Gender Differences and Leadership" www.mrg.com/research (erişim tarihi: 24.05.2019).
- Mathur-Helm, B. (2006). Women and the glass ceiling in South African banks: an illusion or reality?. *Women in Management Review*, 21(4), 311-326.
- Mc. Connell, J. (1989) *Understanding human behaviour*. Florida: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- McEwan, E. K. (2018). *Etkili okul yöneticilerinin 10 özelliği*. (Çev ed. Necati Cemaloğlu). Ankara: Pegem yayınları.
- Mercanlıoğlu, Ç. (2009, Mart). Cinsiyete Dayalı Eşitsizlik; Kadın Yöneticilerin İş ve Özel Hayatlarını Dengeleme Zorlukları ve Bedelleri. Uluslararası-Disiplinlerarası Kadın Çalışmaları Kongresi, s.35, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Meyerson, D. E., & Fletcher, J. K. (2006). *Cam tavanı parçalamak için ılımlı bir manifesto: İş yaşamında kadınlar*, *Harvard Business Review Dergisinden Seçmeler*, Çeviren: Aslan, L., İstanbul: MESS (494).

- Mizrahi, R., & ARACI, H. (2010). Kadın Yöneticiler Ve Cam Tavan Sendromu Üzerine Bir Araştırma. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 149-156.
- Morgan, C. (1984) *Psikolojiye giriş*. Ankara: H.Ü. Psikoloji Bölümü Yayınları.
- Mott, P. E. (1972). The characteristics of effective organizations. Newyork: Haper& Row
- Niederle, M., & Vesterlund, L. (2007). Do women shy away from competition? Do men compete too much?. *The Quarterly Journal of Economics*, 122(3), 1067-1101.
- Owen, C. L.,& Todor W. D. (1993). Attitudes toward woman as managers: Still the same. *Bussines Horizons*, 36(2), 12-5.
- Örücü, E., Kılıç, R. ve Kılıç, T. (2007). Cam Tavan Sendromu ve Kadınların Üst Düzey Yönetici Pozisyonuna Yükselmesindeki Engeller: Balıkesir İli Örneği. *Yönetim ve Ekonomi*, 14(2), 117-135.
- Özdemir, A. (2006). Okul Kültürünün Oluşturulması ve Çevreye Tanıtılmasında Okul Müdürlerinden Beklenen Ve onlarda Gözlenen Davranışlar, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (4), 411-433.
- Özdemir, M. (2009). Okul Yöneticiliğinin Hukuksal Temelleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 279-300.
- Parham, A. C. (1988). Psychology, studying the behavior of people. Ohio: South-Western Publishing Co.
- Parks-Stamm, E. J., Heilman, M. E., & Hearn, K. A (2008). Motivated to penalize: Women's strategic rejection of successful women. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34(2), 237-48.
- Pınar, F. (2008). Barbara Frischmuth' ta çalışan kadınların sorunları ve kültürel ilişkiler. (Yüksek Lisans Tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ryan, M., & Haslam, S. (2005). The Glass Cliff: Evidence that Women are Over-Represented in Precarious Leadership. *British Journal of Management*, 81-90.
- Sağlam, A. Ç. (2014). *Okul örgütü ve yönetimi*. H.B. Memduhoğlu ve K. Yılmaz (Ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (159-190). Ankara: Pegem Akademi.
- Sarıtaş, M. (1997). Yönetimde kişilik faktörü. *Eğitim yönetimi*, 4, 527-548.
- Schein, V. E. (1975). Relationships between sex role stereotypes and requisite management characteristics among female managers. *Journal of Applied Psychology*, 60(3), 340-344.
- Schmuck, P. A. (1975). Deterrents to women's careers in school management. *Sex Roles*, 1(4), 339-353.
- Sefer, S. R. (2006). Üsküdar İlçesindeki okullarda Çalışan Bazı Kadın Yöneticilerin Mesleklerine İlişkin Beklenti ve Sorunları. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Senemoğlu, N. (2010). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Sezen, B. (2008). Örgütlerde Kadın Çalışanların Karşılaştıkları Cam Tavan Engeli: Orta ve Büyük Ölçekli Otel İşletmelerinde Bir Araştırma. (Yüksek Lisans Tezi), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Sinangil, H. K. (1993). *Yönetici adaylarında karar verme ile kaygı ilişkisi*. VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları, 171- 174. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayını.
- Stanton, H.E. (1988). The success factor. London: Macdonald and Co. (Publishers) Ltd.
- Şişman, M. (2011). *Öğretim Liderliği*. 3.Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Tortop, N. (1999). *Personel Yönetimi (Altıncı b.)*. Ankara: Yargı Yayınları.
- Ulutaş, Ç. Ü. (2009). Yoksulluğun Kadınlaşması ve Görünmeyen Emek. *Çalışma ve Toplum*, 2, 25-40.
- Uzun, G. (2005). Kadın ve erkek yöneticilerin liderlik davranışları arasındaki farklılıklar ve bankacılık sektöründe uygulama. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı.
- Vinnicombe, S., & Kakabadse, A. (1999). The debate: Do men and women have different leadership styles. *Management Focus*, 12, 9-10.
- Weyer, B. (2007). "Twenty Years Later: Explaining the Persistence of The Glass Ceiling for Women Leaders". *Women In Management Review*, 22(6):482-496.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

- Yıldız, S., Alhas, F., Sakal, Ö., & Yıldız, H. (2016). Cam Uçurum: Kadın Yöneticiler Cam Tavanı Ne Zaman Aşar? *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi*, 1119-1146.
- Yılmaz, T. (2013). Kadın ve Erkek Eğitim Yöneticilerinin Cam Tavan Sendromuna İlişkin Algıları. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Zhuge, Y., Kaufman, J., Simeone, D. M., Chen, H., & Velazquez, O. C. (2011). Is there still a glass ceiling for women in academic surgery?. *Annals of surgery*, 253(4), 637-643.

English Teachers' Competencies in Teaching English to Young Learners (The Case of Kütahya Province)*

Süleyman Nihat ŞAD

Inonu University, Malatya - TURKEY

Merve SARI

Ministry of National Education, Kütahya - TURKEY

Article History

Submitted: 28.05.2019

Accepted: 02.11.2019

Published Online: 03.11.2019

Keywords

Teaching English to Young
Learners

Teacher Competence

Teacher Self-Efficacy

Primary School English

Teachers



DOI: 10.29129/inujgse.567423

Abstract

Purpose: In this study, it was aimed to examine the English teachers' levels of proficiency to teach English to young learners.

Design & Methodology: This study was conducted according to the quantitative associational research design. The population consisted of 80 English teachers from 62 state and 8 private schools located in Kütahya province. The data were collected using "Achievement Test on Early Foreign Language Teaching" and "Perceived Self-Efficacy Scale for Foreign Language Teaching to Young Learners".

Findings: As a result of the analyses, it was found that teachers' theoretical knowledge was above moderate level ($\bar{x}=61.76/100$) and their sense of self-efficacy was high ($\bar{x}=83.73/95$). Teachers' levels of theoretical knowledge were found similar regardless of their gender, type of faculty they graduated and whether they had a training about early foreign language teaching; however, English teachers with a seniority of 6-10 years were more successful in the test than their peers with less and more seniority. Also English teachers' levels of perceived self-efficacy were found similar regardless of their gender, type of faculty and seniority, whereas those who had former training about early foreign language teaching were found to have higher self-efficacy. Also, it was found that English teachers' level of theoretical knowledge was not a statistically significant predictor of their senses of self-efficacy in teaching young learners English.

Implications & Suggestions: Based on the research findings, it is recommended that the graduate and international certificate training programs planned for foreign language teachers within the scope of 2023 educational vision should be designed so as to meet the needs of teachers teaching foreign languages to young learners.

* This article is based on a master's thesis prepared by the second author in the supervision of first author titled "English teachers' qualification of early age foreign language (English) teaching levels (Example of Kütahya province)".

İngilizce Öğretmenlerinin Erken Yaşta İngilizce Öğretimine İlişkin Yeterlilikleri (Kütahya İli Örneği)*

Süleyman Nihat ŞAD

İnönü Üniversitesi, Malatya - TÜRKİYE

Merve SARI

Milli Eğitim Bakanlığı, Kütahya - TÜRKİYE

Makale Geçmişi

Geliş: 28.05.2019

Kabul: 02.11.2019

Online Yayın: 03.11.2019

Anahtar Sözcükler

Çocuklara Yabancı Dil
Öğretimi
Öğretmen Yeterliliği
Öğretmen Özyeterliliği
İlkokul İngilizce Öğretmenleri



DOI: 10.29129/inujgse.567423

Öz

Amaç: Bu çalışmada ilköğretim düzeyinde İngilizce derslerini yürüten öğretmenlerin erken yaşta yabancı dil öğretimine ilişkin yeterlilik düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem: Çalışma nicel ilişkisel araştırma desenine göre yürütülmüştür. Araştırmanın katılımcılarını Kütahya merkez ilçesindeki 62 devlet ve 8 özel okulda görev yapan toplam 80 İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler “Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretimi Başarı Testi” ve “Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi Özyeterlilik Algısı Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır.

Bulgular: Yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin erken yaşta yabancı dil öğretimine ilişkin kuramsal bilgilerinin orta düzeyin üzerinde ($\bar{x}=61.76/100$) ve özyeterlilik algılarının ise yüksek ($\bar{x}=83.73/95$) düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İngilizce öğretmenlerinin erken yaşta İngilizce öğretimine ilişkin kuramsal bilgi düzeylerinin; cinsiyetlerine, mezun oldukları fakülte türüne ve erken yaşta yabancı dil öğretimine ilişkin bir eğitim alma durumlarına göre benzer olduğu; ancak mesleki kıdemleri açısından 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip İngilizce öğretmenlerinin kuramsal bilgi düzeylerinin diğer mesleki kıdemlere sahip öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerinin erken yaşta İngilizce öğretimine yönelik özyeterlilik algılarının cinsiyetlerine, mesleki kıdemlerine ve mezun oldukları fakülte türüne göre benzer olduğu, diğer taraftan erken yaşta yabancı dil öğretimine ilişkin bir eğitim alanların özyeterlilik algılarının almayanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada ayrıca İngilizce öğretmenlerinin erken yaşta İngilizce öğretimine ilişkin kuramsal bilgi düzeylerinin, erken yaşta yabancı dil öğretimine yönelik özyeterlilik algılarının istatistiksel açıdan anlamlı bir yordayıcısı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuçlar ve Öneriler: Bulgulardan hareketle 2023 Eğitim vizyonu kapsamında yabancı dil öğretmenlerine verilmesi planlanan lisansüstü ve uluslararası sertifika eğitimlerinin erken yaşta yabancı dil öğrenen öğretmenlerin ihtiyaçlarına odaklanacak şekilde uygulama ağırlıklı tasarlanması önerilmektedir.

* Bu makale İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü bünyesinde birinci yazarın danışmanlığında yürütülen ikinci yazarın “İngilizce Öğretmenlerinin Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretimine İlişkin Yeterlilik Düzeyleri (Kütahya İli Örneği)” başlıklı yüksek lisans tezi esas alınarak hazırlanmıştır.

GİRİŞ

Erken yaşta zorunlu yabancı dil eğitimi, gelişmiş ülkelerin eğitim politikaları içerisinde öncelikli bir yer tutmaktadır. 1960'ların başında pek çok Avrupa ülkesinde ve Amerika'da ilkokulun erken dönemlerinde yabancı dil dersleri verilmeye başlanmıştır (Stone ve Bradley, 1994). Avrupa Konseyi'nin "çokdillilik" ve "çokkültürlülük" politikası, başta Avrupa olmak üzere çocuklara yabancı dil öğretiminin yaygınlaşmasında etkili olmuştur (Avrupa Konseyi, 2009). Eurydice'nin 2007 yılı raporuna göre bazı Avrupa ülkelerinde zorunlu yabancı dil eğitimine başlama yaşı Almanya'da 8, Fransa'da 7, İtalya'da 6, Avusturya'da 6, Romanya'da 8, Finlandiya'da 7, Norveç'te 6, İspanya'da 8, Macaristan'da 9 ve Hollanda'da ise 10'dur (akt. Şad, 2011).

Bilişsel, duyuşsal ya da psikomotor tüm öğrenme alanları bazı kritik dönemlerde normalden daha fazla gelişim gösterir. Bu durum yabancı dil öğrenimi ve dil gelişimi için de geçerlidir. Beynin dil öğrenmeden sorumlu olan *Broca* bölgesi altı yaş civarında belirgin bir büyüme gösterir ve bu kritik dönem ergenliğin başlangıcına kadar devam eder (Gordon, 2007). 12-13 yaşından sonra beyindeki sinirlerin esnekliğinin azalmasıyla birlikte bir dilin edinim ya da öğrenim süreci de zorlaşmaya başlar (Demirezen, 2003). Cameron (2001) yabancı dil öğrenimi için en kritik dönemin özellikle 7-8 yaş arası olduğunu bildirir. Dolayısıyla alanyazında bu dönemlerde yapılan yabancı dil eğitimi ayrı bir kategoride ele alınmış ve genellikle erken yaşta yabancı dil eğitimi olarak adlandırılmıştır.

Erken yaşta yabancı dil öğrenmeye başlamak çocukların ileriki yaşlardaki öğrenmesini kolaylaştırır ve yetişkinlere göre daha yüksek dil yeterliliğine ulaştırır (Johnson ve Newport, 1989). Yabancı dili erken yaşta öğrenmeye başlamak, çocukların yabancı dili daha kolay ve çabuk öğrenmesini sağlamanın (Aslan, 2008; Katsuyama, Nishigaki ve Wang, 2008) yanında çocukların yabancı dile ve o dilin kültürüne karşı olumlu tutum geliştirmesini de sağlar (Edelenbos, Johnstone ve Kubanek, 2006). Farklı kültürler çocuklara farklı düşünce ve davranışları göstererek, daha geniş bir dünya görüşü kazandırır (Tost Planet, 1997). Bu süreçte çocukların yabancı dille ilgili yaşadıkları ilk deneyimler çok önemlidir (Edelenbos vd., 2006). Çünkü çocukların yabancı dile karşı edindikleri ilk duyuşsal kazanımlar, ileriki yıllarda alacakları yabancı dil eğitimine karşı tutumları açısından son derece belirleyici olmaktadır (Djigunovic, 2009; Egel, 2009; Katsuyama vd., 2008; Schindler, 2006).

Avrupa'da ve Amerika'da çocuklara yabancı dil öğretimiyle ilgili yaşanan gelişmeler Türkiye'nin eğitim politikalarını da etkilemiştir. Türkiye'de 1997 yılında 8 yıllık zorunlu temel eğitimin kabul edilmesiyle yabancı dil öğretimi ilköğretim birinci kademesinde 4. sınıftan itibaren verilmeye başlanmıştır. Dolayısıyla Türkiye'de yabancı dil öğretimi resmi olarak yaklaşık 10 yaşında başlamıştır (Tebliğler Dergisi, 1997). Ardından 2000 yılında Milli Eğitim Bakanlığı ilköğretim okullarında yabancı dil eğitiminin ana sınıfları, birinci, ikinci ve üçüncü sınıflarda başlayabileceğini duyurmuştur. Ancak, bu düzeylerde yabancı dil dersi sunma inisiyatifi ilköğretim okulları idarecilerine bırakılmıştır (Tebliğler Dergisi, 2000). İlköğretimin erken dönemlerinde yabancı dil dersiyle ilgili resmi kayıtlar incelendiğinde ise ilköğretim düzeyindeki çoğu devlet okulunun 4. sınıf öncesinde bu dersin uygulanmadığı görülmüştür. Bununla birlikte özel okullarda da erken yaşta yabancı dil öğretimiyle ilgili sınırlı sayıda uygulama gözlenmiştir (Caner, Subaşı, Kara, 2010).

Türkiye'de eğitim sisteminin 4+4+4 şeklinde yapılandırılmasını içeren eğitim reformu kapsamında ilköğretim düzeyinde köklü değişikliklerin yolu açılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 25.06.2012 tarihli ve 69 sayılı Kurul Kararı eki ilköğretim Kurumları (İlkokul ve Ortaokul) Haftalık Ders Çizelgesi, 2012-2013 eğitim ve öğretim yılından itibaren uygulanmasıyla ilkokul 2. sınıftan

itibaren İngilizce dersi öğretimi başlamıştır. İlkokula başlama yaşının 6'ya çekilmesi dolayısıyla da Türkiye'de yabancı dil öğrenmeye başlama yaşı devlet okullarında 7'ye kadar inmiştir.

İngilizce dersi öğretim programı hazırlanırken Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programının (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment- CEFR) ilke ve açıklayıcıları dikkate alınmıştır (MEB, 2013). Programda İngilizce öğretimi için doğal bir iletişim ortamı oluşturularak dinleme ve konuşmaya öncelik verilmesi gerektiği; bunun için de tek bir yol değil birçok öğretim yöntem ve tekniğinin kullanılacağı; öğretim materyalleri olarak flashcard (şimşek kart), video gibi görsel-işitsel materyallerin önerildiği; ölçme ve değerlendirme kapsamında öz ve akran değerlendirmeleri, öğretmen gözlemi, proje ve portfolyo değerlendirmeleri ve yazılı sınavların kullanılacağı öngörülmüştür (MEB, 2013).

Yabancı dilde ne ölçüde başarıya ulaşılacağı öğrencilerin kabiliyetinin yanında büyük oranda öğretmenin yeterliliğine ve motivasyonuna bağlıdır (Driscoll,1999). Erken yaşta yabancı dil öğretiminde çocuğun sahip olduğu bilişsel, duyuşsal, sosyal, devinışsel gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak öğrenci merkezli bir öğretim yapılması esastır. Bu sebeple öğretmen, öğrencilerin ihtiyaçlarına ve hazır bulunuşluk düzeylerine göre rahat, eğlenceli, aktivite odaklı bir sınıf ortamını yaratarak en uygun öğretim yöntemlerini kullanmalıdır (Doye ve Hurrell, 1997; Moon, 2000; Schindler, 2006). Dolayısıyla çocuklara yabancı dil öğretimi hizmeti verecek kişi hem yabancı dil öğretim pedagojisine hem de ilköğretim pedagojisine sahip olmalıdır. Ekuş ve Babayigit (2013) da İngilizce ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerine başvurduğu çalışmalarında İngilizce derslerine sınıf öğretmenlerinin girmesi ve İngilizce öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine danışmanlık yapması yönünde önerilere yer verilmiştir.

Türkiye'de çocuklara yabancı dil dersi öğretimini kimin üstleneceği yasal olarak tanımlanmıştır. 21.07.2012 tarih ve 28360 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanan Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nin değişen 64'üncü maddesinde yer alan "İlkokullarda yabancı dil ile din kültürü ve ahlâk bilgisi derslerinin alan öğretmenlerince okutulması esastır" hükmüne göre İngilizce dersini İngilizce öğretmenin okutması esastır. Bu hükme göre Türkiye'de ilkokullarda yabancı dil derslerine İngilizce öğretmeni girmektedir. Ancak, yeterli İngilizce öğretmenin olmadığı ilkokullarda sınıf öğretmenleri de yabancı dil derslerini yürütmektedir (Genç ve Kaya, 2011; Şad, 2015). Mirici (1999) tarafından yapılan çalışmada ilköğretim 4. ve 5. sınıflarda İngilizce dersini yürüten öğretmenlerin %67'sinin eğitim fakültesi mezunu olmadıkları ve %79,51'inin ise İngilizce öğretmeni olmadıkları belirtilmektedir. Ayrıca yabancı uyruklu öğretmenler ve Türkiye'de yaşayan İngilizce konuşan yabancılar da Özel Eğitim kurumlarında yabancı dil öğretmeni olarak istihdam edilmektedir (Aslan, 2008).

Türkiye'de yabancı dil öğretmenleri yaş ve seviye fark etmeden her eğitim kademesindeki ve yaştaki çocuğa İngilizce dersi verebilmektedir. Ancak farklı yaş grupları içerisinde özellikle erken yaş grubu olarak tanımlanan anasınıfı ve ilkokul öğrencilerine yabancı dil öğretecek öğretmenlerin sadece yabancı dil pedagojisine değil aynı zamanda ana sınıfı ve ilkokul pedagojisine de hâkim olmaları gerekmektedir. Dolayısıyla sahip olmaları gereken yeterlilikler, diğer yaş gruplarının yabancı dil öğretmenlerinin sahip olmaları gereken genel yeterliliklerden önemli ölçüde ayrılmaktadırlar. Bu anlamda yabancı dille ilk defa karşılaşacak çocukların derslerini yürütecek öğretmenlerin gerekli yeterliliklere sahip olmaları son derece önemlidir. Çünkü öğrencilerin ilk deneyimlerinin olumlu ya da olumsuz olması, gelecekteki yabancı dil öğrenme deneyimlerinin niteliği açısından belirleyici olabilecektir. Bu yüzden de ilkokul derslerine giren İngilizce öğretmenlerinin çocuklara yabancı dil öğretimindeki yeterliliklerinin araştırılmasının yabancı dil öğretmeni yetiştirme bağlamı açısından önemli olacağı öngörülmektedir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmada ilkökul düzeyinde İngilizce derslerini yürüten öğretmenlerin erken yaşta İngilizce öğretimine ilişkin yeterlilik düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin yeterlilikleri hem kuramsal bilgi düzeyleri hem de özyeterlilik algıları bakımından incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. İngilizce öğretmenlerinin erken yaşta İngilizce öğretimine ilişkin kuramsal bilgi düzeyleri nedir?
2. İngilizce öğretmenlerinin erken yaşta İngilizce öğretimine ilişkin kuramsal bilgi düzeyleri,
 - a. cinsiyetlerine,
 - b. mesleki kıdemlerine,
 - c. mezun oldukları fakülte türüne,
 - d. erken yaşta yabancı dil öğretimine ilişkin bir eğitim alma durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
3. İngilizce öğretmenlerinin erken yaşta İngilizce öğretimine yönelik özyeterlilik algıları ne düzeydedir?
4. İngilizce öğretmenlerinin erken yaşta İngilizce öğretimine yönelik özyeterlilik algıları,
 - a. cinsiyetlerine,
 - b. mesleki kıdemlerine,
 - c. mezun oldukları fakülte türüne,
 - d. erken yaşta yabancı dil öğretimine ilişkin bir eğitim alma durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
5. İngilizce öğretmenlerinin erken yaşta İngilizce öğretimine ilişkin kuramsal bilgi düzeyleri, erken yaşta yabancı dil öğretimine yönelik özyeterlilik algılarını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

YÖNTEM

Desen

Bu çalışma nicel bir araştırma olup ilişkisel desende tasarlanmıştır. İlişkisel araştırmalarda iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkileri incelemek, neden-sonuç ile ilgili ipuçlarını elde etmek ve incelenen olguları daha iyi anlamak amaçlanır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010). Bu doğrultuda araştırmada İngilizce öğretmenlerinin erken yaşta İngilizce öğretimine ilişkin kuramsal bilgi düzeyleri ve özyeterlilik algıları öncelikle betimlenerek, ardından cinsiyet, mesleki kıdem, mezun olunan fakülte ve erken yaşta yabancı dil öğretimine ilişkin bir eğitim alma durumları değişkenleri açısından karşılaştırılmıştır. Ayrıca katılımcıların erken yaşta İngilizce öğretimine ilişkin kuramsal bilgi düzeylerinin bu konudaki özyeterlilik algılarının anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığı da incelenmiştir.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini Kütahya merkez ve ilçelerde bulunan ilkökullarda görev yapan İngilizce öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmada evrenden örnekleme alma yoluna başvurulmadan evrenin tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu doğrultuda evrende yer alan 62 devlet ve 8 özel okulda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin tamamına ulaşılarak toplamda 80 öğretmen araştırmaya dâhil edilmiştir. Veri toplama süreci 2015-2016 eğitim öğretim yılı bahar döneminde başlamış ve 2017-2018 eğitim öğretim yılında tamamlanmıştır. Tablo 1'de araştırmaya katılan öğretmenlere ait demografik bilgiler sunulmuştur.

Tablo 1
Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

Sürekli Değişkenler	Grup	N	%
Cinsiyet	Kadın	57	71.2%
	Erkek	23	28.8%
	Toplam	80	100.0%
Mesleki kıdem	1-5 yıl	24	30.0%
	6-10 yıl	30	37.5%
	11-15 yıl	18	22.5%
	16 yıl ve üzeri	8	10.0%
	Toplam	80	100.0%
Mezuniyet	Eğitim Fakültesi	49	61.2%
	Diğer	31	38.8%
	Toplam	80	100.0%
Çocuklara yabancı dil öğretimiyle ilgili eğitim alma durumu	Evet	31	38.8%
	Hayır	49	61.3%
	Toplam	80	100.0%

Tablo 1'e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin %71,2'si (n=57) kadın %28,8'i (n=23) ise erkektir. Bu öğretmenlerin %30'u (n=24) 1-5 yıl arası, %37,5'i (n=30) 6-10 yıl arası, %22,5'i (n=18) 11-15 yıl arası ve %10'u (n=8) da 16 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahiptir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %61,2'si (n=49) eğitim fakültesinden mezun ve %38,8'i (n=31) de diğer fakültelerden (fen edebiyat fakültesi, iktisadi idari bilimler fakültesi vb.) mezun olmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %38,8'i (n=31) çocuklara yabancı dil öğretimiyle ilgili eğitim almış, %61,3'ü (n=49) çocuklara yabancı dil öğretimiyle ilgili eğitim almamıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada iki veri toplama aracı kullanılmıştır. Birinci veri toplama aracı; Şad (2010) tarafından geliştirilmiş olan "Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi Özyeterlilik Algısı Ölçeği"dir. İkinci veri toplama aracı ise, araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan "Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretimi Başarı Testi"dir. Aşağıda veri toplama araçlarına ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi Özyeterlilik Algısı Ölçeği: İngilizce öğretmenin ve öğretmen adaylarının çocuklara yabancı dil öğretimi özyeterlilik algılarını ölçmek amacıyla Şad (2010) tarafından sınıf öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencileri için geliştirilen "Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi Yeterlilik ve İsteklilik Algısı Ölçeği"nin yeterlilik algısına ilişkin formu kullanılmıştır. Ölçek çocuklara yabancı dil öğretimi sürecinde uygulaması gereken öğrenci merkezli etkinlikleri içeren 19 maddeden oluşmaktadır (Şad, 2010). 5'li (5-Oldukça yeterli ile 1-Oldukça yetersiz arası) Likert tipi ölçek tek faktörlü bir yapıya sahip olup varyans açıklama oranı %76,57'dir. Faktör yük değerleri .936-.714 aralığında olan ölçeğin güvenilirliğine ilişkin Cronbach Alpha içtutararlılık katsayısı .983 ve madde toplam korelasyon katsayıları ise .925-.821 aralığında hesaplanmıştır.

Bu araştırmada "Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi Özyeterlilik Algısı Ölçeği" İngilizce öğretmenlerinden veri toplamak amacıyla kullanılacağı için bir uyarılma çalışması yapılmasına karar verilmiştir. Bu amaçla pilot uygulama kapsamında 188 öğretmen ve öğretmen adayından elde edilen verilerin örnekleme yeterliliği KMO ve Bartlett Küresellik testleri ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları (KMO= 0.923 ve Bartlett Küresellik testi (X^2)= 1680,295; sd=171; p= .000) veri setinin faktör analizi için örnekleme yeterliliğine sahip olduğunu göstermiştir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Ayrıca her bir maddenin örnekleme yeterliliği anti-ımağ korelasyon katsayıları hesaplanarak test edilmiştir. Analiz

sonucunda maddelerin anti-ijam korelasyon katsayılarının .950 ile .875 arasında dağıldığı ve örnekleme yeterliliğinin yüksek olduğu görülmüştür. Ölçek maddeleri Temel Bileşenler Analizi kullanılarak açımlayıcı faktör analizine tabi tutulmuştur. Faktör analizinde Kaiser ölçütü (özdeğer ≥ 1), yamaç çizgi grafiği, bileşenler matrisi, ortak faktör varyansı ve açıklanan varyans oranı (Büyüköztürk, 2010; Çokluk vd., 2010; Field, 2005; Pallant, 2007; Tabachnick ve Fidell, 2007) ölçüt olarak alınmıştır.

Analiz sonucunda sadece üç faktörün özdeğerinin 1'in üzerinde olduğu görülmüştür. Bunlardan 1.'sinin özdeğeri 8.16 olup toplam varyansın %42.93'ünü açıklamaktadır ve diğer iki faktörün özdeğerleri sırasıyla 1.43 ve 1.17 olup toplam varyansa katkıları düşüktür. Ayrıca yamaç çizgi grafiğinin en belirgin düşüşü ilk faktörde yaptığı ve 2. faktörden itibaren dirsek yaparak yatay bir seyir izlediği görülmüştür. Son olarak bileşenler matrisi incelendiğinde bütün maddelerin birinci faktörde yüksek yük değeri (.651-.594) aldığı anlaşılmıştır. Bu kanıtlardan hareketle ölçme aracının orijinal formunda (Şad, 2010) olduğu gibi tek faktörlü bir yapıya sahip olduğuna karar verilmiştir. Bu amaçla uyarlama çalışması kapsamında ölçeğin açımlayıcı faktör analizi, faktör sayısı bir ile sınırlandırılarak tekrarlanmıştır. Yapılan analiz sonucunda elde edilen tek faktörlü yapıya ilişkin bilgiler Tablo 2'de sunulmuştur:

Tablo 2

Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi Özyeterlilik Algısı Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenilirliğine İlişkin Analiz Sonuçları

Madde	Faktör yükü	Faktör Ortak varyans	Madde-toplam r
İngilizce derslerinde çocukların kendilerini kaygısız ve rahat hissetmelerini sağlayacak etkinlikler yapabilirim.	.773	.353	.600
Sınıf içinde sürekli kullandığım basit yönergeleri İngilizce verebilirim.	.754	.370	.601
İngilizceyi kullanarak el becerisi gerektiren etkinlikler (origami, kolaj, boyama, kesme-yapıştırma, süsleme vb.) yaptırabilirim.	.733	.436	.613
İngilizce diyalog, rol oynama, drama etkinlikleri yaptırabilirim.	.693	.597	.608
Çocukların yabancı dil öğrenmeye karşı tutumlarını olumlu yönde artırabilirim.	.678	.481	.686
Sınıfın duvarlarını İngilizce poster, resim, pano vb. materyallerle zenginleştirebilirim.	.674	.353	.647
Çocuklara İngilizce çocuk şarkıları öğretebilirim.	.668	.460	.550
Çocukların fiziksel olarak yerine getirmesi gereken İngilizce komutlar verebilirim.	.667	.434	.541
Öğrencilerin İngilizce portfolyolar (ürün dosyaları) hazırlamalarını sağlayabilirim.	.664	.446	.621
İngilizce derslerinde çocuklara dünyanın farklı kültürlerini tanıtabilirim.	.660	.364	.458
İngilizce dersleri için öğrencilere eğlenceli etkinlikler hazırlayabilirim.	.659	.537	.596
Sınıfta İngilizce oyunlar oynatabilirim.	.651	.423	.619
Çocuklara İngilizce şiir ve tekerlemeler öğretebilirim.	.648	.441	.605
Çocuklara resimli İngilizce çalışma sayfaları hazırlayabilirim.	.647	.445	.631
Teyp, TV, video, bilgisayardan İngilizce dinleme/izleme etkinlikleri yaptırabilirim.	.603	.358	.617
İngilizce derslerinde çocukların diğer derslerde öğrendiği bilgilerden faydalanabilmelerini sağlayabilirim.	.594	.419	.734
Resimli hikâye kartlarından İngilizce hikâyeler okuyup sorular sorabilirim.	.594	.569	.451
İngilizce söylediklerimi mimik ve jestlerimle daha anlaşılır hale getirebilirim.	.519	.419	.707
Öğrencilere telaffuz açısından iyi bir model olabilirim.	.508	.454	.547
KMO= 0.923			
$\chi^2= 1680.295$; $sd=171$; $p= .000$			
Açıklanan toplam varyans= 42.93			
Cronbach alfa=.923			
Guttman iki yarı tutarlılık katsayısı=.902			

Yapılan analizler sonucunda tek faktörlü yapının açıklanan toplam varyans oranının %42.93 olduğu, maddelerin faktör yüklerinin .773 ile .508 arasında değiştiği, ortak faktör varyanslarının ise .569 ile .353 arasında değer aldığı görülmüştür. Ölçek maddelerine ilişkin düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları .451 ile .734 arasında değişmektedir. Bu da ölçeğin yapısının tek boyutluluğu açısından önemli bir kanıt sunmaktadır. Ölçekten elde edilen puanların güvenilirliğinin kanıtı olarak hesaplanan Cronbach Alpha ve Guttman iç tutarlılık katsayıları sırasıyla .923 ve .902 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler ölçekten elde edilen puanların tesadüfi hatalardan arınıklığının bir göstergesi olan güvenilirlik düzeylerinin yeterli olduğu göstermektedir (Kline, 2011, s. 70).

Daha önce de belirtildiği üzere 5’li Likert ölçeği formatında hazırlanan ölçekte küçük yaş gruplarında yabancı dil derslerine giren öğretmenlerin etkili bir yabancı dil öğretimi hizmeti sunabilmek için uygulaması gereken 19 kritik etkinlik ya da performans göstergesi yer almaktadır. Öğretmenlere bu etkinlikleri uygulayabilme konusunda kendilerini ne düzeyde yeterli algıladıkları sorulmaktadır. Ölçekten alınabilecek minimum ve maksimum puanlar 19-95 arasındadır. Puanın artması öğretmen ya da öğretmen adayının çocuklara yabancı dil öğretimi konusunda kendisini yeterli algıladıkları, puanın azalması ise kendilerini bu konuda yetersiz algıladıkları anlamına gelmektedir.

Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretimi Başarı Testi: İngilizce öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının çocuklara yabancı dil öğretimine dair kuramsal bilgi düzeylerini ölçmek amacıyla “Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretimi Başarı Testi” geliştirilmiştir. Test, alan yazın taraması sonucunda öğretmenlere kazandırılması beklenen 5 konu alanı altında dağılan toplam 16 kazanımdan oluşmaktadır. Bu kazanımlar ışığında toplam 42 maddeden oluşan bir soru havuzu geliştirilmiştir. Sorular 5 seçenekli çoktan seçmeli formatta hazırlanmıştır.

Başarı testinin madde havuzunun hazırlanmasında ilgili literatürden (Brewster, Ellis ve Girard, 2004; Cameron, 2003; Crosse, 2007; Crosse, 2007; Doye ve Hurrell, 1997; Edelenbus, Johnstone, Kubanek, 2005; English ve Williamson, 2005; Goodwyn ve Bronson, 2005; Gordon, 2007; Halliwell, 1992; Hayes, 2009; Johnson ve Newport, 1989; Larson-Hall, 2008; Matsuka ve Smith, 2008; MEB, 2013; Moon, 2000; Nikolov, 2009; Philips, 1993; Scott ve Ytreberg, 2001; Scott, 2009; Ytreberg, 1997) faydalanılmıştır. Ardından hazırlanan “Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretimi Başarı Testi” taslak formunun kapsam ve görünüş geçerliliğini sağlamak amacıyla yabancı dil öğretimi alanından 3 öğretim üyesi ve bir İngilizce öğretmeni olmak üzere toplam 4 kişilik bir uzman panelin görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda taslak formda yer alan 4. ve 33. maddeler çıkarılmıştır ve belirtke tablosu yeniden düzenlenmiştir.

Testin yapı geçerliliği ve güvenilirliğini test etmek amacıyla 40 maddelik “Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretimi Başarı Testi” İnönü Üniversitesinden 63, Abant İzzet Baysal Üniversitesinden 49, Gazi Üniversitesinden 25 İngilizce öğretmeni adayı olmak üzere toplam 137 kişiye uygulanmıştır. Başarı testi analiz programı (TAP, Version 14.7.4) (Brooks & Johanson, 2003) kullanılarak maddelere ait güçlük ve ayırtedicilik indisleri ile teste ait KR20 içtutarlılık katsayısı hesaplanmıştır.

Yapılan ilk analiz sonucunda 40 madde için ortalama güçlük indisinin 0.574, ortalama ayırtedicilik indisinin 0,368 ve KR20 içtutarlılık katsayısının da 0.796 olduğu görülmüştür. Madde bazında yapılan analizler sonucunda madde ayırtedicilik katsayıları düşük olan 7., 11., 31., 38. ve 40. maddeler ($r < 0.19$) ile güçlük düzeyi oldukça düşük olan 5. maddenin ($p=0.91$) testten çıkarılmasına karar verilmiştir. Aynı kazanımları ölçen alternatif maddeler olduğu için maddelerin testten çıkarılmasının yedinci madde dışında kapsam geçerliliği açısından sorun yaratmadığı görülmüştür. Ayırtedicilik indisi 0.20 ile 0.29 arası olan 3., 10. ve 19. maddeler ise gözden geçirilerek gerekli iyileştirmeler yapılmıştır. Sorunlu maddeler

testten çıkarıldıktan sonra tekrarlanan analizler sonucunda 34 maddelik testin son hali için hesaplanan güçlük ve ayırtedicilik indisleri ile KR20 ve madde-toplam korelasyon katsayıları Tablo 3'te verilmiştir:

Tablo 3

“Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretimi Başarı Testinin” Madde Analizi Sonuçları

Madde	Güçlük (p)	Ayırtedicilik (r)	Madde-toplam korelasyon katsayısı	Madde	Güçlük (p)	Ayırtedicilik (r)	Madde-toplam korelasyon katsayısı
Madde 01	0.58	0.36	0.29	Madde 22	0.74	0.53	0.54
Madde 02	0.59	0.39	0.37	Madde 23	0.88	0.38	0.61
Madde 03	0.65	0.24	0.29	Madde 24	0.45	0.33	0.23
Madde 06	0.81	0.47	0.57	Madde 25	0.67	0.50	0.49
Madde 08	0.67	0.30	0.30	Madde 26	0.79	0.54	0.63
Madde 09	0.68	0.40	0.37	Madde 27	0.60	0.41	0.32
Madde 10	0.45	0.20	0.26	Madde 28	0.64	0.43	0.41
Madde 12	0.83	0.38	0.45	Madde 29	0.47	0.33	0.29
Madde 13	0.61	0.30	0.25	Madde 30	0.61	0.62	0.57
Madde 14	0.68	0.51	0.44	Madde 32	0.53	0.48	0.43
Madde 15	0.65	0.34	0.35	Madde 34	0.51	0.37	0.34
Madde 16	0.48	0.41	0.28	Madde 35	0.46	0.33	0.25
Madde 17	0.63	0.45	0.34	Madde 36	0.39	0.30	0.25
Madde 18	0.38	0.42	0.34	Madde 37	0.67	0.46	0.39
Madde 19	0.37	0.29	0.26	Madde 39	0.59	0.57	0.53
Madde 20	0.30	0.30	0.25	Madde 41	0.31	0.25	0.25
Madde 21	0.66	0.56	0.54	Madde 42	0.45	0.55	0.45
Ortalama p = 0.582							
Ortalama r = 0.368							
KR20 (Alpha)= 0.809							
Ortalama madde-toplam korelasyon katsayısı= 0.380							

Tablo 3'te görüldüğü gibi başarı testinde yer alan 34 maddeye ait ortalama güçlük düzeyi 0.582 (min.= 0.30 ve maks.= 0.88), ortalama ayırtedicilik düzeyi 0.368 (min.= 0.20 ve maks.= 0.62), ortalama madde toplam korelasyon katsayısı 0.380 (min.= 0.23 ve maks.=0,63) ve KR20 içtutarlılık katsayısı da 0.809 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler başarı testinin yapısının geçerli olduğunu ve testten elde edilen puanların güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Verilerin Analizi

Öğretmenlerin çocuklara yabancı dil öğretimine ilişkin özyeterlilik algı puanları ve başarı testinden aldıkları puanların bağımsız değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için öncelikle puanlara ait normallik varsayımları kontrol edilmiştir. Bu amaçla her iki bağımlı değişkene ait puanların her bir bağımsız değişkenin alt gruplarında normal dağılıp dağılmadığı çarpıklık ve basıklık katsayılarıyla incelenmiştir. Öğretmenlerin başarı testinden aldıkları puanların analizinde her bir alt grup için çarpıklık (Ç) ve basıklık (B) katsayılarının ± 1 aralığında hesaplandığı mesleki kıdem değişkeni (Ç= .088 ve -.986 arası; B= -.289 ve .517 arası) için parametrik tek yönlü ANOVA testi kullanılmıştır. Çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 1 sınırını aştığı cinsiyet (Ç= -.623 ve -1.525 arası; B= 3.197 ve .871 arası), mezuniyet (Ç= -1.124 ve -1.387 arası; B= 2.126 ve 2.398) ve çocuklara yabancı dil öğretilmesiyle ilgili eğitim almış olma durumu (Ç= -1.219 ve -1.438 arası; B= 1.913 ve 3.738) değişkenleri açısından fark analizlerinde ise parametrik olmayan Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

Yapılan ön analizlerde özyeterlilik algısı puanlarına ait çarpıklık ve basıklık katsayılarının cinsiyet ($\chi = -.592$ ve $-.820$ arası; $B = -.353$ ve $-.617$ arası) ve mesleki kıdem ($\chi = -.406$ ve $-.728$ arası; $B = -.509$ ve $-.763$ arası) değişkenlerinin alt gruplarında ± 1 aralığında kaldığı, mezuniyet ($\chi = -1.00$ ve -1.274 arası; $B = .330$ ve 1.804 arası) ve çocuklara yabancı dil öğretimiyle ilgili eğitim almış olma durumu ($\chi = -.949$ ve -1.553 arası; $B = .330$ ve 1.804 arası) değişkenlerinin alt gruplarında ise ± 1 sınırını aştığı görülmüştür. Dolayısıyla özyeterlilik algısı puanlarının cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenleri açısından fark analizlerinde parametrik testler (sırasıyla bağımsız gruplar için t testi ve tek yönlü ANOVA) kullanılırken, mezuniyet ve çocuklara yabancı dil öğretimiyle ilgili eğitim almış olma durumu değişkenleri açısından fark analizlerinde ise parametrik olmayan Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

Öğretmenlerin çocuklara yabancı dil öğretimiyle ilgili kuramsal bilgi düzeylerinin çocuklara yabancı dil öğretimine yönelik özyeterlilik algılarının anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını test etmek amacıyla basit doğrusal regresyon analizinden faydalanılmıştır. Analiz öncesinde bilgi düzeyi ve özyeterlilik algısı puanları arasındaki ilişkinin doğrusallığı saçılma diyagramıyla incelenerek teyit edilmiştir. SPSS programı yardımıyla yapılan tüm analizlerde anlamlılık düzeyi $p < .05$ olarak kabul edilmiştir.

BULGULAR

İngilizce Öğretmenlerinin Kuramsal Bilgi Düzeyine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırma kapsamında geliştirilen başarı testi aracılığıyla ölçülen İngilizce öğretmenlerinin erken yaşta İngilizce öğretimine ilişkin kuramsal bilgi düzeyine ilişkin sonuçlar Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4

İngilizce Öğretmenlerinin Kuramsal Bilgi Düzeyine ait Betimsel Analiz Sonuçları

Kuramsal bilgi testi puanı	İstatistik	Standart hata
Ortalama	61.76	2.03
Standart sapma	18.15	
Minimum	2.94	
Maksimum	97.02	
Çarpıklık	-1.233	.269
Basıklık	2.163	.532

34 sorudan oluşan kuramsal bilgi testine katılan 80 öğretmenin puanları 100’lük sistemde hesaplanmıştır. Öğretmenlerin başarı testinden aldıkları puanların ortalaması 61,76 [Güven aralığı (%95)=57.72-65,80], medyanı 64.70 ve modu 73.50 bulunmuştur. Puanlar 2.94 ile 97.02 (ranj=94.08) arasında değişirken standart sapma 18.15 olarak hesaplanmıştır. Grup başarısının orta düzeyin üzerinde olduğu ve grubun sola çarpık ($\chi = -1.233$) bir dağılım gösterdiği görülmektedir.

İngilizce Öğretmenlerinin Kuramsal Bilgi Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Analizi

İngilizce öğretmenlerinin erken yaşta İngilizce öğretimine ilişkin kuramsal bilgi düzeylerinin cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar için t testi sonuçları tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5

İngilizce Öğretmenlerinin Kuramsal Bilgi Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Fark Analizi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{x}	Ss	t	sd	p
Kadın	57	62.76	18.10	.770	78	.444
Erkek	23	59.30	18.45			

* $p < .05$

Yapılan bağımsız gruplar için t testi sonucunda erken yaşta İngilizce öğretimine ilişkin başarı testinden alınan puanlar açısından kadın İngilizce öğretmenlerinin ortalamasının ($\bar{x}=62.76$), erkek meslektaşlarına ($\bar{x}=59.30$) göre daha yüksek olmakla birlikte aralarında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür, $t_{(78)} = .770$; $p > .05$. Dolayısıyla araştırmaya dâhil edilen kadın ve erkek İngilizce öğretmenlerinin erken yaşta İngilizce öğretimine ilişkin kuramsal bilgi düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir.

İngilizce Öğretmenlerinin Kuramsal Bilgi Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Analizi

İngilizce öğretmenlerinin erken yaşta İngilizce öğretimine ilişkin kuramsal bilgi düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.

İngilizce Kuramsal Bilgi Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Fark Analizi Sonuçları

Mesleki kıdem	N	\bar{x}	Ss	Vary. Kay.	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F (Brown-Forsythe)	p	Fark (Dunnett' C)
A) 1-5 yıl	24	58.42	25.25	G.arası	3131.65	3	1043.882	3.862	.014*	B > C
B) 6-10 yıl	30	69.57	11.42	G.içi	22909.43	52.33	301.440			B > D
C) 11-15 yıl	18	57.31	14.36	Toplam	26041.08					
D) 16 yıl ve üzeri	8	52.54	11.71							
Toplam	80	61.76	18.16							

Levene_(3;76)=4,166, $p < .05$

* $p < .05$

Yapılan tek yönlü ANOVA testi sonucunda İngilizce öğretmenlerinin erken yaşta İngilizce öğretimine ilişkin kuramsal bilgi düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür, $F_{(3; 52.33)} = 3.862$; $p < .05$. Bu farka ilişkin hesaplanan Eta Kare (η^2) etki büyüklüğü değeri 0.12 olarak hesaplanmıştır. Buna göre öğretmenlerin kuramsal bilgi düzeylerinde gözlenen varyansın % 12'si mesleki kıdem değişkeni tarafından açıklanmaktadır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla varyansların eşitliği koşulu karşılanmadığı için Dunnett's C post-hoc testi uygulanmıştır. Test sonucunda 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip İngilizce öğretmenlerinin erken yaşta İngilizce öğretimine ilişkin kuramsal bilgi düzeylerinin ($\bar{x}=69.57$) hem 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip meslektaşlarından ($\bar{x}=57.31$), hem de mesleki kıdemi 16 yıl ve üzeri olan meslektaşlarından ($\bar{x}=52.54$) istatistiksel olarak daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İngilizce Öğretmenlerinin Kuramsal Bilgi Düzeylerinin Mezun Oldukları Fakülte Değişkenine Göre Analizi

İngilizce öğretmenlerinin erken yaşta İngilizce öğretimine ilişkin kuramsal bilgi düzeylerinin mezun oldukları fakülte değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

İngilizce Öğretmenlerinin Kuramsal Bilgi Düzeylerinin Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre Fark Analizi Sonuçları

Mezuniyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	P
Eğitim fakültesi mezunu	49	42.90	2102.00	642	.245
Diğer fakülte mezunları	31	36.71	1138.00		
Toplam	80				

* $p < .05$

Yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda İngilizce öğretmenlerinin erken yaşta İngilizce öğretimine ilişkin kuramsal bilgi düzeylerinin mezun oldukları fakülte değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür, $U=642$, $p > .05$. Dolayısıyla eğitim fakültesinden ya da diğer fakültelerden mezun olan İngilizce öğretmenlerinin erken yaşta İngilizce öğretimine ilişkin kuramsal bilgi düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir.

İngilizce Öğretmenlerinin Kuramsal Bilgi Düzeylerinin Çocuklara Yabancı Dil Öğretimiyle İlgili Eğitim Alma Durumu Değişkenine Göre Analizi

İngilizce öğretmenlerinin erken yaşta İngilizce öğretimine ilişkin kuramsal bilgi düzeylerinin çocuklara yabancı dil öğretimiyle ilgili eğitim alma durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

İngilizce Öğretmenlerinin Kuramsal Bilgi Düzeylerinin Çocuklara Yabancı Dil Öğretimiyle İlgili Eğitim Alma Durumu Değişkenine Göre Fark Analizi Sonuçları

Çocuklara yabancı dil öğretimiyle ilgili eğitim alma durumu	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Evet	31	46.44	1439.50	575.5	.069
Hayır	49	36.74	1800.50		
Toplam	80				

* $p < .05$

Yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda İngilizce öğretmenlerinin erken yaşta İngilizce öğretimine ilişkin kuramsal bilgi düzeylerinin çocuklara yabancı dil öğretimiyle ilgili eğitim alma durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür, $U=575.5$, $p > .05$. Dolayısıyla çocuklara yabancı dil öğretimiyle ilgili geçmişte bir eğitim alan ve almayan İngilizce öğretmenlerinin erken yaşta İngilizce öğretimine ilişkin kuramsal bilgi düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir.

İngilizce Öğretmenlerinin Erken Yaşta İngilizce Öğretimine Yönelik Özyeterlilik Algılarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

İngilizce öğretmenlerinin “Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi Özyeterlilik Algısı Ölçeği”nin her bir maddesinden ve toplamından aldıkları puanlara ilişkin sonuçlar Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9

Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi Özyeterlilik Algısı Ölçeği'nden Madde Bazında ve Toplamda Alınan Puanların Dağılımı

Maddeler	N	Min	Mak.	\bar{x}	Ss
01. Sınıfta İngilizce oyunlar oynatabilirim.	80	3	5	4.33	0.74
02. Çocuklara İngilizce şiir ve tekerlemeler öğretebilirim.	80	2	5	4.03	0.87
03. Çocukların fiziksel olarak yerine getirmesi gereken İngilizce komutlar verebilirim.	80	3	5	4.71	0.53
04. Çocuklara İngilizce çocuk şarkıları öğretebilirim.	80	3	5	4.55	0.63
05. İngilizceyi kullanarak el becerisi gerektiren etkinlikler (origami, kolaj, boyama, kesme-yapıştırma, süsleme vb.) yaptırabilirim.	80	1	5	4.30	0.92
06. İngilizce diyalog, rol oynama, drama etkinlikleri yaptırabilirim.	80	2	5	4.11	0.93
07. Teyp, TV, video, bilgisayardan İngilizce dinleme/izleme etkinlikleri yaptırabilirim.	80	3	5	4.64	0.64
08. Resimli hikâye kartlarından İngilizce hikâyeler okuyup sorular sorabilirim.	80	1	5	4.20	0.89
09. Sınıfın duvarlarını İngilizce poster, resim, pano vb. materyallerle zenginleştirebilirim.	80	2	5	4.63	0.64
10. İngilizce söylediklerimi mimik ve jestlerimle daha anlaşılır hale getirebilirim.	80	3	5	4.76	0.48
11. Çocuklara resimli İngilizce çalışma yaprakları hazırlayabilirim.	80	1	5	4.51	0.83
12. Öğrencilerin İngilizce portfolyolar (ürün dosyaları) hazırlamalarını sağlayabilirim.	80	1	5	4.30	0.95
13. İngilizce dersleri için öğrencilere eğlenceli etkinlikler hazırlayabilirim.	80	1	5	4.34	0.89
14. Çocukların yabancı dil öğrenmeye karşı tutumlarını olumlu yönde artırabilirim.	80	1	5	4.39	0.82
15. İngilizce derslerinde çocuklara dünyanın farklı kültürlerini tanıtabilirim.	80	2	5	4.19	0.75
16. İngilizce derslerinde çocukların kendilerini kaygısız ve rahat hissetmelerini sağlayacak etkinlikler yapabilirim.	80	2	5	4.40	0.77
17. Öğrencilere telaffuz açısından iyi bir model olabilirim.	80	2	5	4.34	0.65
18. Sınıf içinde sürekli kullandığım basit yönergeleri İngilizce verebilirim.	80	2	5	4.68	0.65
19. İngilizce derslerinde çocukların diğer derslerde öğrendiği bilgilerden faydalanabilmelerini sağlayabilirim.	80	2	5	4.34	0.71
Toplam	80	49	95	83.73	10.37

Tablo 9'daki veriler incelendiğinde İngilizce öğretmenlerinin erken yaşta İngilizce öğretimine ilişkin algıladıkları özyeterlilik düzeylerini ölçmek amacıyla uygulanan Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi Özyeterlilik Algısı Ölçeği'nden alınan puanların aritmetik ortalamasının 83.73 ve standart sapmasının 10.37 olduğu görülmektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük ve en yüksek puanların sırasıyla 35 ve 95 olduğu dikkate alındığında bu bulgu İngilizce öğretmenlerinin yabancı dil öğretimi konusunda kendilerini yüksek düzeyde yeterli gördüğü söylenebilir.

İngilizce Öğretmenlerinin Erken Yaşta İngilizce Öğretimine Yönelik Özyeterlilik Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Analizi

İngilizce öğretmenlerinin erken yaşta İngilizce öğretimi konusundaki özyeterlilik algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

İngilizce Öğretmenlerinin Yeterlilik Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Fark Analizi Sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	P
Kadın	57	42.12	2401.00	563	.325
Erkek	23	36.4	839.00		
Toplam	80				

* $p < .05$

Yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda İngilizce öğretmenlerinin erken yaşta İngilizce öğretimine yönelik yeterlilik algılarının cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür $U=563$, $p > .05$. Dolayısıyla kadın ya da erkek İngilizce öğretmenlerinin erken yaşta İngilizce öğretimine yönelik yeterlilik algılarının benzer olduğu söylenebilir.

İngilizce Öğretmenlerinin Erken Yaşta İngilizce Öğretimine Yönelik Özyeterlilik Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Analizi

İngilizce öğretmenlerinin erken yaşta İngilizce öğretimine yönelik yeterlilik algılarının mesleki kıdemlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11

İngilizce Öğretmenlerinin Erken Yaşta İngilizce Öğretimine Yönelik Yeterlilik Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Fark Analizi Sonuçları

Mesleki kıdem	N	\bar{x}	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F (Brown-Forsythe)	p
A) 1-5 yıl	24	84.92	7.59	Gruplar arası	284.097	3	94.699	.568	.645
B) 6-10 yıl	30	82.90	10.76	Gruplar içi	8203.853	13.92	107.945		
C) 11-15 yıl	18	85.56	6.81	Toplam	8487.950				
D) 16 yıl ve üzeri	8	79.13	19.76						
Toplam	80	83.73	10.37						

Levene_(3;76)=14,890, $p < .05$

* $p < .05$

Yapılan tek yönlü ANOVA testi sonucunda İngilizce öğretmenlerinin erken yaşta İngilizce öğretimine yönelik yeterlilik algılarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür, $F_{(3; 13.92)}=,568$; $p > .05$. Dolayısıyla farklı mesleki kıdemlere sahip İngilizce öğretmenlerinin kendilerini erken yaşta İngilizce öğretimi konusunda benzer şekilde yüksek düzeyde yeterli algıladıkları söylenebilir.

İngilizce Öğretmenlerinin Erken Yaşta İngilizce Öğretimine Yönelik Özyeterlilik Algılarının Mezun Oldukları Fakülte Değişkenine Göre Analizi

İngilizce öğretmenlerinin erken yaşta İngilizce öğretimine yönelik yeterlilik algılarının mezun oldukları fakülte değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12

İngilizce Öğretmenlerinin Yeterlilik Algılarının Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre Fark Analizi Sonuçları

Mezuniyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	P
Eğitim fakültesi mezunu	49	42.57	2086.00	658	.315
Diğer fakülte mezunları	31	37.23	1154.00		
Toplam	80				

* $p < .05$

Yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda İngilizce öğretmenlerinin erken yaşta İngilizce öğretimine yönelik yeterlilik algılarının mezun oldukları fakülte değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür, $U=658$, $p > .05$. Dolayısıyla eğitim fakültesinden ya da diğer fakültelerden mezun olan İngilizce öğretmenlerinin erken yaşta İngilizce öğretimine yönelik yeterlilik algılarının benzer olduğu söylenebilir.

İngilizce Öğretmenlerinin Erken Yaşta İngilizce Öğretimine Yönelik Özyeterlilik Algılarının Çocuklara Yabancı Dil Öğretimiyle İlgili Eğitim Alma Durumu Değişkenine Göre Analizi

İngilizce öğretmenlerinin erken yaşta İngilizce öğretimine yönelik yeterlilik algılarının çocuklara yabancı dil öğretimiyle ilgili eğitim alma durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13

İngilizce Öğretmenlerinin Yeterlilik Algılarının Çocuklara Yabancı Dil Öğretimiyle İlgili Eğitim Alma Durumu Değişkenine Göre Fark Analizi Sonuçları

Çocuklara yabancı dil öğretimiyle ilgili eğitim alma durumu	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p	Etki büyüklüğü (r)
Evet	31	50.60	1568.50	446.5	.002*	.35
Hayır	49	34.11	1671.50			
Toplam	80					

* $p < .05$

Yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda İngilizce öğretmenlerinin erken yaşta İngilizce öğretimine yönelik yeterlilik algılarının çocuklara yabancı dil öğretimiyle ilgili eğitim alma durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür, $U=575.5$; $p > .05$ ($r = .35$). Gruplara ait sıra ortalamaları incelendiğinde çocuklara yabancı dil öğretimiyle ilgili geçmişte bir eğitim alan (Sıra ort. = 50.60) İngilizce öğretmenlerinin erken yaşta İngilizce öğretimine yönelik yeterlilik algılarının böyle bir eğitimi almayan meslektaşlarına (Sıra ort. = 34.11) göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. Bu fark için hesaplanan orta düzeydeki etki büyüklüğünden ($r = .35$) hareketle bu farkın pratikte de anlamlı olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin Kuramsal Bilgi Düzeylerinin Erken Yaşta İngilizce Öğretimine Yönelik Özyeterlilik Algılarını Yordama Düzeyinin Analizi

Öğretmenlerin çocuklara yabancı dil öğretimiyle ilgili kuramsal bilgi düzeylerinin çocuklara yabancı dil öğretimine yönelik özyeterlilik algılarının anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığına ilişkin araştırmanın

beşinci alt problemine cevap aramak amacıyla yapılan basit doğrusal regresyon analizinin sonuçları Tablo 14’de verilmiştir.

Tablo 14

Öğretmenlerin Çocuklara Yabancı Dil Öğretimiyle İlgili Kuramsal Bilgi Düzeylerinin Yeterlilik Algılarını Yordamasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonucu (N=80)

Değişken	B	Standart Hata B	β	t	p	İkili r
Sabit	81.526	4.151		19.639	0.000	
Kuramsal bilgi düzeyi	.036	.065	.062	.552	.583	0.062
R= .062, R ² = .004, F _(1, 78) = .304, p= .583						

Tablo 14 incelendiğinde öğretmenlerin çocuklara yabancı dil öğretimiyle ilgili kuramsal bilgi düzeylerinin çocuklara yabancı dil öğretimiyle ilgili yeterlilik algılarının istatistiksel açıdan anlamlı bir yordayıcısı olmadığı görülmüştür [R= .062, R²= .004, F_(1, 78)= .304, p= .583]. Bu bulgudan hareketle küçük yaş gruplarında yabancı dil derslerine giren öğretmenlerin etkili bir yabancı dil öğretimi için gerekli etkinlikleri uygulayabilme konusunda kendilerini ne düzeyde yeterli algıladıklarının bu konudaki kuramsal bilgi düzeylerinden etkilenmediği söylenebilir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada İngilizce öğretmenlerinin çocuklara yabancı dil öğretimi konusundaki yeterlilik düzeyleri hem kuramsal bilgi hem de özyeterlilik algıları açısından çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. Erken yaşta yabancı dil öğretiminde çocuğun içinde bulunduğu bilişsel, duyuşsal, sosyal, devinışsel gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak öğrenci merkezli bir öğretim yapılması gerekir (Moon, 2000). Dolayısıyla yabancı dil öğretmenlerinin çocukların gelişimsel özelliklerini bilmeleri ve her yaş grubuna yönelik öğretim yöntemlerini etkili bir şekilde uygulayabilmeleri gerekmektedir (İşpınar, 2005; Sarı, 2004). Bu açıdan kuramsal bilgi düzeyleri ve kendilerini ne ölçüde yeterli hissettikleri önemlidir, çünkü öğretmenlerin özyeterlilik algılarının öğretim yeterliliklerini etkilediği bilinmektedir (Aslan, 2013). Bu araştırma sonucunda kuramsal beklentilerle tutarlı bir şekilde Kütahya ilinde görev yapan öğretmenlerin erken yaşta İngilizce öğretimine ilişkin kuramsal bilgi düzeylerinin ortanın üzerinde (\bar{x} =61.76/100) ve özyeterlilik düzeylerinin ise yüksek (\bar{x} =83.73/95) olduğu bulunmuştur. Bu bulgunun aksine Haznedar (2012, akt. Bayyurt, 2012) erken yaşta yabancı dil eğitimi veren 533 İngilizce öğretmeniyle yaptığı çalışmada öğretmenlerin erken yaşta çocuklara İngilizce öğretme konusunda gerekli önbilgilere yeterince sahip olmadığını ve %49’unun çocuklara yabancı dil öğretimine özgü yöntem ve yaklaşımlarından habersiz olduğunu ortaya koymuştur. Gürsoy, Korkmaz ve Damar (2013) ise 203 ilkokul İngilizce öğretmenin görüşüne başvurdukları çalışmada öğretmenlerin çoğunun ilkokul düzeyinde yabancı dil öğretiminin nasıl olması gerektiği konusunda kuramsal açıdan doğru görüşlere sahip olduğunu bulmuştur.

Araştırma sonucunda İngilizce öğretmenlerinin erken yaşta İngilizce öğretimine ilişkin kuramsal bilgi düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip İngilizce öğretmenlerinin kuramsal bilgi düzeyleri hem daha az kıdeme hem de daha fazla kıdeme sahip meslektaşlarına göre daha yüksek bulunmuştur. Şad (2011) da özellikle 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin öğrencilere duyuşsal davranışları kazandırma konusunda daha başarılı olduğunu bulmuştur. Diğer taraftan İngilizce öğretmenlerinin erken yaşta İngilizce öğretimine ilişkin kuramsal bilgi düzeylerinin cinsiyetlerine, mezun oldukları fakülte türüne ve erken yaşta yabancı dil öğretimine ilişkin bir eğitim alma durumlarına göre benzer olduğu anlaşılmıştır.

Özellikle mezun olunan fakülte türünün ve erken yaşta yabancı dil öğretimine ilişkin eğitim alma durumunun kuramsal bilgi düzeyi açısından fark yaratmaması, dikkatle incelenmesi gereken bir bulgudur. Yapılan betimsel analiz sonucunda öğretmenlerin kuramsal bilgi düzeyleri yüz puan üzerinden ortalama 61,76 bulunmuştur. Mezuniyete ya da eğitim alma durumuna göre bu puanın anlamlı düzeyde farklılaşmaması araştırmaya katılan tüm öğretmenlerin kuramsal bilgilerinin benzer şekilde ortanın üzerinde düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu açıdan katılımcıların geçmişte aldıkları hizmet-öncesi ya da hizmet-içi eğitimlerin kuramsal açıdan mesleki gelişimlerine yüksek düzeyde katkı sağlamadığı söylenebilir. Daha önce de vurgulandığı üzere çocuklara yabancı dil öğretimi, genel yabancı dil öğretiminin ötesinde yaşa göre okulöncesi ve/veya ilköğretim pedagojisini de içeren bir uzmanlaşma gerektirmektedir. Dolayısıyla bu yaş grubuna yabancı dil öğretecek öğretmenlerin eğitim fakültelerinin İngilizce öğretmenliği bölümlerinden mezun olmaları veya kısa süreli hizmet-içi eğitimler almaları bu alanda uzmanlaşmaları için yeterli olmayabilir. Çocuklara yabancı dil öğretimi konusunda yeterince uzmanlaşmamış öğretmenler yanlış uygulamalar sonucu yabancı dille ilk defa karşılaşan çocukların yabancı dile karşı olumsuz duyuşsal davranışlar geliştirmesine neden olabilmektedir (Schindler, 2006; Şad, 2011). Bu nedenle okulöncesi ya da ilkokul düzeyinde çocuklara yabancı dil öğretecek öğretmenlerin uzmanlaşabilmesi için lisansüstü düzeyde eğitimlerin zorunlu hale getirilmesi etkili bir çözüm yolu olabilir.

Araştırmada İngilizce öğretmenlerinin erken yaşta İngilizce öğretimine yönelik olarak kendilerini yüksek düzeyde yeterli ($\bar{x}=83.73/95$) algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. İngilizce öğretmenlerinin erken yaşta İngilizce öğretimine yönelik özyeterlilik algılarının; cinsiyetlerine, mesleki kıdemlerine ve mezun oldukları fakülte türüne göre benzer olduğu görülmüştür. Diğer taraftan erken yaşta yabancı dil öğretimine ilişkin bir eğitim alanların almayanlara göre kendilerini daha yeterli algıladıkları bulunmuştur. Güven ve Çakır (2012) da çocuklara dil öğretimi dersi alan öğretmenlerin özyeterlilik algılarının almayanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu bulmuştur. Ancak eğitim fakültesinden mezun olmanın İngilizce öğretmenlerinin özyeterlilik algısında anlamlı bir artışa neden olmamasına rağmen özelde erken yaşta yabancı dil öğretimine ilişkin bir eğitim almanın özyeterlilik algısında anlamlı bir artışa neden olması, eğitim fakültelerinde çocuklara yabancı dil öğretimine yönelik verilen eğitimlerin niteliğini sorgulanır hale getirmektedir.

Araştırmada İngilizce öğretmenlerinin erken yaşta İngilizce öğretimine ilişkin kuramsal bilgi düzeylerinin, erken yaşta yabancı dil öğretimine yönelik özyeterlilik algılarının istatistiksel açıdan anlamlı bir yordayıcısı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçtan hareketle araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerin çocuklara yabancı dil öğretimi konusundaki özyeterlilik algılarının kuramsal bilgi düzeylerinden beslenmediği söylenebilir. Doğan (2009) da yabancı dil öğretmenleriyle yaptığı çalışmada öğretmenlerin genel olarak çocukların ihtiyaçlarının farkında olduğunu, ancak yarıdan fazlasının hizmet-öncesinde ve hizmet-içinde küçük çocuklara İngilizce öğretimi eğitimi almalarına rağmen teoride bildiklerini uygulayamadıklarını göstermiştir. Kuram ve uygulamadaki bu tutarsızlığı kanıtlayacak şekilde Haznedar (2010) da çalışmasında İngilizce öğretmenlerinin gerçekte iletişime dayalı dili kullanmaya dayalı yöntemler konusunda bilgi sahibi olmalarına rağmen sınıf-içi uygulamada büyük ölçüde geleneksel dil öğretim yöntemlerini ve tekniklerini kullandıklarını bildirmiştir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında, uygulamacılara ve araştırmacılara yönelik bazı öneriler geliştirilmiştir. Buna göre özellikle çocuklara yabancı dil eğitimi almayan öğretmenlerin çocuklara yabancı dil öğretimi konusundaki özyeterlilik algılarının daha düşük çıkmasından hareketle bu eğitimlerin sürdürülebilir bir şekilde verilmeye devam edilmesi önerilebilir. Diğer taraftan öğretmenlerin kuramsal bilgi düzeylerinin özyeterlilik algılarının anlamlı bir yordayıcısı olmadığına ilişkin bulgu; tek başına kuramsal bilginin yeterli olmadığını, bu eğitimler ile daha çok uygulamaya dönük

becerilerin kazandırılması gerektiğini göstermektedir. Dolayısıyla MEB tarafından hazırlanan 2023 Eğitim vizyonu kapsamında yabancı dil öğretmenlerine verilmesi planlanan lisansüstü ve uluslararası sertifika eğitimlerinin daha çok pratik ağırlıklı olmasına önem verilmelidir. Diğer taraftan çocuklara yabancı dil öğretiminin genel İngilizce öğretimi içerisinde çok daha özel bir alan olduğu görüşünden hareketle okulöncesi ya da ilkokul düzeyinde çocuklara yabancı dil öğretecek öğretmenlerin uzmanlaşabilmesi için lisansüstü düzeyde eğitimlerin zorunlu hale getirilmesi önerilebilir. Ayrıca çocuklara yabancı dil öğretimi konusunda gerekli eğitimleri almak suretiyle sınıf öğretmenlerinin yabancı dil öğretmenlerine alternatif olarak bu dersleri yürütebilecekleri de önerilmektedir (Şad, 2015)

Araştırmacılara yönelik öneriler kapsamında özellikle öğretmenlerin erken yaşta yabancı dil öğretimine ilişkin kuramsal bilgi düzeylerinin özyeterlilik algılarının anlamlı bir yordayıcısı olmadığına dair bulgudan hareketle öğretmenlerin kuramsal bilgi düzeyleriyle özyeterlilik algıları arasındaki ilişkinin derinlemesine incelendiği nitel araştırmaların yapılması önerilebilir. Ayrıca bu araştırma Kütahya ilinde bulunan ilkokul İngilizce derslerini yürüten İngilizce öğretmenleriyle sınırlı kaldığı için araştırmacıların farklı bölgelerde ve illerdeki öğretmenlerin erken yaşta yabancı dil öğretimine yönelik kuramsal bilgi düzeyleri ve özyeterlilik algılarını araştırmaları önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Aslan, E. (2013). *The role of teacher efficacy over English language teaching*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi, Mersin.
- Aslan, N. (2008). Dünyada erken yaşta yabancı dil öğretimi uygulamaları ve Türkiye'deki durum. *Çukurova Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(3), 1-9.
- Avrupa Konseyi (2009). *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment* (10. Baskı). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bayyurt, Y. (2012, Kasım). 4+ 4+ 4 Eğitim sisteminde erken yaşta yabancı dil eğitimi. *Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayı*, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Brewster, J., Ellis, G. ve Girard, D. (2004). *The primary English teacher's guide* (New Edition). England: Pearson Education Limited.
- Brooks, G. P., & Johanson, G. A. (2003). TAP: Test Analysis Program. *Applied Psychological Measurement*, 27(4), 303-304.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (5. baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. UK: Cambridge University Press.
- Cameron, L. (2003). Challenges for ELT from the expansion in teaching children. *ELT Journal*, 57(2), 105-112.
- Caner, M., Subaşı, G., & Kara, S. (2010). Teachers' beliefs on foreign language teaching practices in early childhood education: A case study. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 1(1), 62-76.
- Crosse, K. (2007). *Introducing English as an additional language to young children: A practical handbook*. London: Paul Chapman Publishing.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: Spss ve Lisrel uygulamaları*. Ankara: PegemA Akademi.
- Demirezen, M. (2003). Yabancı dil ve anadil öğreniminde kritik dönemler. *Dil Dergisi*, 118, 5-15.
- Djigunovic, J.M. (2009). Impact of learning conditions on young FL learners' motivation. Marianne Nikolov (Ed.), *Early learning of modern foreign languages: Processes and outcomes* (s.75-89). Bristol, UK: Multilingual Matters Ltd.
- Doğan, Y. (2009). *Young learner English teacher profile from teachers' and students' perspectives*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

- Doye, P. & Hurrell, A. (1997). *Foreign Language Education in Primary Schools (age 5/6 to 10/11)*. Council of Europe Press.
- Driscoll, P. (1999). Modern foreign languages in the primary school: A fresh start. P. Driscoll & D. Frost (Ed.), *The teaching of modern foreign languages in the primary school* (s. 9-26). London: Routledge.
- Edelenbos, P., Johnstone, R. & Kubanek, A. (2006). *The main pedagogical principles underlying the teaching of languages to very young learners*. European Commission, Final Report of the EAC 89/04, Lot 1 study http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/young_en.pdf
- Egel, İ.P. (2009). English language learning and teaching styles in two Turkish primary schools. *Social Behavior and Personality*, 37(8), 1117-1128.
- Ekuş, B. ve Babayığıt, Ö. (2013). İlkokul 2. sınıftan itibaren yabancı dil eğitimi verilmesine ilişkin sınıf ve İngilizce öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Researcher: Social Science Studies*, 1, 40-49.
- English, E. & Williamson, J. (2005). *Meeting the standards in primary English*. The Taylor and Francis e-Library.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS (2nd Ed.)*. London: Sage.
- Genç, G. ve Kaya, A. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının yabancı dil derslerine yönelik tutumları ile yabancı dil akademik başarıları arasındaki ilişkisi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(26). 19-30.
- Goodwyn, A. ve Branson, J. (2005). *Teaching English*. The Taylor and Francis e-Library.
- Gordon, T. (2007). *Teaching young children a second language*. USA: Praeger Publisher.
- Gürsoy, E., Korkmaz, S.Ç., & Damar, A. E. (2013). Foreign language teaching within 4+4+4 education system in Turkey: Language teachers' voice. *Eurasian Journal of Educational Research*, 53A, 59-74.
- Güven, S. ve Çakır, Ö. (2012). İlköğretim İngilizce öğretmenlerinin özyeterlilik inançları üzerine bir çalışma. *Eğitim ve Bilim*, 37(163), 43-52.
- Halliwell, S. (1992). *Teaching english in the primary classroom*. New York: Longman Publishing.
- Hayes, D. (2009). *Primary teaching today*. Taylor & Francis e-Library.
- Haznedar, B. (2010). Türkiye'de yabancı dil eğitimi: Reformlar, yönelimler ve öğretmenlerimiz. *International Conference on New Trends in Education and their Implications*. 11-15 Kasım, Antalya, Türkiye
- İşpınar, D. (2005). *A Study on teachers' awareness of teaching English to young learners*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Johnson, J. S. & Newport, E. L. (1989). Critical period effects in second language learning: The Influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive Psychology* 21, 60-99.
- Katsuyama, H., Nishigaki, C. & Wang, J. (2008). The effectiveness of English teaching in Japanese elementary schools: Measured by proficiency tests administered to seventh-year students. *RELC Journal*, 39, 359-380.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling (3rd Ed.)*. New York/London: The Guilford Press.
- Larson-Hall, J. (2008). Weighing the benefits of studying a foreign language at a younger starting age in a minimal input situation. *Second Language Research*, 24(1), 35-63.
- MEB (2013). *İlköğretim İngilizce Dersi (2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Mirici, İ. H. (1999). *Türk milli eğitiminde ilköğretim 4. ve 5. sınıflarında uygulanmakta olan İngilizce programlarına bakış ve öneriler*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı EARGED.
- Moon, J. (2000). *Children learning English*. Oxford: Macmillan Heinemann.

- Nikolov, M. (2009). Early modern foreign language programmes and outcomes: Factors contributing to Hungarian learners' proficiency. Marianne Nikolov (Editör), *Early learning of modern foreign languages: Processes and outcomes* (s. 90-107). Bristol, UK: Multilingual Matters Ltd.
- Pallant, J. (2007). *SPSS Survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS for Windows* (3. Baskı). Berkshire: Open University Press
- Sarı, H. Y. (2004). *Teacher's role in teaching English to young learners*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Schindler, A. (2006). Channeling children's energy through vocabulary activities. *English Teaching Forum* 2, 8-12.
- Scott, C. (2009). *Teaching children English as an additional language*. Taylor & Francis e-Library.
- Scott, W. A. & Ytreberg, L.H. (2001). *Teaching English to children* (14. Baskı). New York: Longman.
- Stone, L.A. & Bradley, F.O. (1994). *Foundations of elementary and middle school counseling*. New York: Longman.
- Şad, S. N. (2010, Mayıs) *Sınıf öğretmeni adaylarının çocuklara yabancı dil öğretimi konusundaki yeterlilik algılarının ve isteklilik düzeylerinin incelenmesi*. 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitim Sempozyumu, Elazığ.
- Şad, S. N. (2011). *İlköğretim birinci kademe İngilizce öğretim programının çocuklara yabancı dil öğretiminin duyuşsal hedeflerini gerçekleştirme düzeyi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Şad, S. N. (2015). Do Prospective Classroom Teachers Perceive Themselves as Effective and Willing to Teach Young Learners English? *Educational Sciences: Theory & Practice*, 5, 1257-1269.
- Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (2007). *Using multivariate statistics* (5. Baskı). Boston: Pearson Education.
- Tebliğler Dergisi (1997). *İlköğretim birinci kademe 4. ve 5. Sınıflar İngilizce Dersi Programı*. Ankara: MEB Yayınlar Dairesi Başkanlığı.
- Tebliğler Dergisi (2000). *Okul öncesi eğitim kurumları 5 ve 6 yaş grupları, ilköğretim okullarının 1'inci, 2'nci ve 3'üncü sınıfları yabancı dil öğretim etkinlikleri programı*. Ankara: MEB Yayınlar Dairesi Başkanlığı.
- Tost Planet, M. A. (1997). Objectives and contents. P. Doyé & A. Hurrell (Ed.), *Foreign language learning in primary schools* (s. 15-24). Strasbourg: The Council of Europe.
- Wang, W. (2008). *Teaching English to Young Learners in Taiwan: Issues Relating to Teaching, Teacher Education, Teaching Materials and Teacher Perspectives*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. University of Waikato, Yeni Zellanda.
- Ytreberg, L. (1997). Methods. P. Doyé & A. Hurrell (Ed.), *Foreign language learning in primary schools* (s. 25-34). Strasbourg: The Council of Europe.