

Öğretmen Failliğinin İncelenmesi

*¹Serkan ACAR,

¹0000-0002-5018-4376 Karabük Üniversitesi, Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans Programı
Öğrencisi, serkanacar7887@hotmail.com

Geliş Tarihi : 24-05-2021

Kabul Tarihi : 08-08-2021

Öz

Bu çalışmada alan yazında yeni bir kavram olarak ortaya çıkan öğretmen failliğinin kavramsal analizi yapılmıştır. Eğitim – öğretimde, öğretmen failliğinin önemi ve etkileri tartışılmıştır. Araştırma, başarılı bir öğretmenin faillik algılarını yükselten etkilerin neler olduğu sorusuna cevap arama ktadır. Çalışma literatür tarama yöntemi ile yazılmıştır. Literatür taraması sonucunda bir öğretmenin faillik algısı üzerinde öğretmenin kendi kimliğinin ve çevresel değişkenlerin büyük rolü olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin birbirlerini etkilediği ve birlikte çalıştıklarında öğrenme etkililiklerinin arttığı anlaşılmıştır. Ortam koşullarının öğretmenlerin öğretme etkililiği üzerinde değiştirici bir rolünün olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen failliği, Öğrenme etkililiği, İyimserlik, Yapıcı katılım

Examination of Teacher Activity

Abstract

In this conversation literature, teacher failure analysis has been made as a new concept. The importance and effects of teacher failure in education were discussed. The research seeks an answer to the question of what are the effects that increase the failure perceptions of a successful teacher. The study was written with the literature review method. To conduct a literature review, it has been observed that the teacher's failure perception teacher's own cultural variables are large. It was observed that the learning effectiveness of the teachers increased with their colleagues whom they were happy to work to influence each other. The changing power of environmental conditions was observed on the teacher's teaching effectiveness and optimism perceptions.

Anahtar Kelimeler: Teacher agency, learning effectiveness, teaching effectiveness, Optimisim, Constructive Engagement

*¹ Serkan ACAR, Karabük Üniv. Eğt. Yön. Yük. Lisans Öğrencisi, serkanacar7887@hotmail.com

* Bu makale Serkan ACAR'ın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

* İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün 26.06.2020 tarih ve 8495224 sayılı izni alınmıştır.

1. GİRİŞ

Ülkelerin iktisadi kalkınması ile bireylerin eğitim düzeyleri arasında doğrudan bir ilişki bulunmaktadır. Çakmak, (2008) bir ülkenin ekonomik gelişiminin sağlanmasının ancak o ülke bireylerinin “sürekli ve iyi eğitim alması” ile mümkün olabileceğini belirtmektedir. Bireylere iyi eğitim verilmesinin sağlanması ise o ülkenin eğitim kurumlarının ve öğretmenlerinin fail bir şekilde üzerlerine yüklenen görevleri yerine getirmesi ile mümkün olabilmektedir.

1966 yılında Coleman ve arkadaşlarının yaptığı çalışma ile okulların etkililiğinin tartışıldığı görülmektedir (1966, Akt: Ehrenberg ve Brewer 1995). ABD hükümeti tarafından araştırmacılara hazırlatılan raporda, dönemin ABD vatandaşlarının ekonomik gelir dağılımları ve sosyolojik durumunu yansıtan veriler yer almaktadır. Örneğin, dönemin şartlarında velilerin ekonomik beklentilerinin öğrencilerin eğitimi üzerinde baskın etkisinin varlığı ve aile için en önemli unsurun ekonomik idamenin devamı olduğu gibi önemli bilgiler yer alır (Coleman,1968). Bazı araştırmacılar raporda yer alan okulların kaynaklarının farklı olmasının öğrenci başarısını doğrudan etkilediğini savunmaktadır (Downey ve Condron, 2016). Gamoran ve Long (2006) ise farklı bir bakış açısıyla yine Coleman raporundan hareket ile öğrenci başarısında ailelerin gelir düzeyleri ve ebeveynlerin çocuklarını yetiştirme davranışlarının okulların altyapı olanaklarından daha etkili olduğunu değinmektedirler. Alanda birçok araştırmaların odağında ise öğretmenlerin yer aldığı görülür. Timperley ve Hattie (2007) öğrenci başarısının öğretmenin çabaları sonucunda ortaya çıktığını savunmakta ve öğretmenlerin eğitimdeki değiştirici güçleri ön plana çıkarılmaktadır. Bu bağlamda genel olarak, eğitimde başarıyı etkileyen birçok değişkenin varlığı görülmektedir.

Geçmişte olduğu gibi günümüzde de birçok ülke eğitim sistemlerinin başarısını sorgulamakta ve geleceğe yönelik önlem alma çabası içerisinde. Coleman raporundan sonra eğitim alanında dünyanın birçok ülkesinde akademisyenler araştırmalar yayınlamaktadırlar. Günümüzde okullar arasında başarı farklılıklarının nedenleri açıklama adına akademisyenlerin etkili okul kavramını incelediği görülmektedir (Helvacı ve Aydoğan, 2011). Gottfredson (2001) etkili okul kavramını yüksek başarı, düşük sorun gösteren kurum olarak ele almaktadır. Yüksek başarının etkili öğretmenlerce elde edileceği belirtilmektedir. Turan ve Cansoy (2021) günümüzde etkili okulların ancak değişimin yakalanması ve teknolojinin okula entegrasyonu ile mümkün olabileceğini belirtirler. Etkili okullar oluşmasında öğretmenlerin rolü ve önemi kesinlikle yadsınamaz bir değişkendir. Eğitim etkili okullar ile, etkili okullar ise etkili öğretmenler ile inşa edilebilecektir. Öğretmenin tutum ve davranışları öğrencilerin gelecekteki

hayatlarını etkilemektedir. Öğrenciler, öğretmenlerini kendilerine rol model almakta, hatta kimi zaman onların davranışlarını taklit etme yoluna gitmektedirler. Bu sebeple öğretmenlerin failliği sistem yaklaşımı içinde ele alındığında eğitim başarısı ile birlikte, bir ülkenin gelecekteki konumunu doğrudan etkileyen etmenler arasında olduğu düşünülmektedir.

Goldhaber ve Hannaway, (2009) öğretmenlik mesleği için bir bireyin bilginin yanında beceri gibi birtakım donanımlara sahip olması gerektiğinden bahseder. Kılınç, (2014) günümüzde öğretmenlik mesleğinin sadece bilgiyi aktarmak olmadığını savunmaktadır. Cansoy, (2018) öğretmenlerin öğrencilerine karmaşık hayat problemlerini çözmeye yönelik 21.yüzyıl becerilerini sadece okul içinde değil okul dışında da kazandırması gerektiğinden bahsetmektedir. Çelikten, (2005) öğretmenlerin toplumun istekleri ve bakış açıları doğrultusunda öğrencilerini ve kendilerini biçimlendirdiklerini savunur. Tüm bu bakış açıları doğrultusunda değerlendirildiğinde günümüzde öğretmenin tanımı yeniden yapılmakta ve yeni anlamlar yüklenmektedir. Bu da beraberinde günümüzde fail bir öğretmenin nasıl olması gerektiği sorusunu akıllara getirmektedir.

Öğretmen Failliği

Türkiye’de son yıllarda yapılan araştırmalarda karşımıza çıkan faillik kavramının yurtdışında yapılan ilk çalışmalar arasında orijinali “agency” kavramı olarak Priestley, Edwards, Priestley ve Miller’in (2012) müfredat oluşturmada öğretmenlerin rollerini incelemiş olduğu araştırmada rastlanmaktadır. Literatür incelendiğinde bu kavramın yeni ve gelişmekte olduğu görülmektedir. Teknoloji alanında yaşanan değişimler ve bu değişimlere okulların ve eğitim sistemlerinin ayak uydurması ile bu kavramın da kendi yerini bulacağı düşünülmektedir. Bazı araştırmacılar toplumda öğretmenlerin değişimin öncüsü olarak görüldüğünden “agency” kavramının yanlış bir kanı olarak değişim gibi algılandığını iddia etmişlerdir (Priestley vd., 2012).

Türkiye’de sosyal bilimlerin farklı alanlarında bu kavramın kullanıldığı görülmektedir. Araştırmacılardan bazıları “agency” kavramının Türkçede “Faillik” kavramı ile eşdeğer olduğunu düşünmektedirler (Eryılmaz, 2015; Karahan ve Roehrig, 2016; Yörük, 2017). Faillik, sözlük anlamı olarak fail olma, fail ise bir sıfat olarak eden, yapan, işleyen kimse olarak karşımıza çıkmaktadır (TDK, 2021). Bazı araştırmacılar “teacher agency” kavramı için ekolojik bakış açısı üzerinden “öğretmen etkenliği” kavramını kullanmayı tercih etmişlerdir (Erdem, 2020). Diğer araştırmacılar ise öğretmenlerin meslekteki gelişimlerini içsel ve seçime bağlı

nedenlerle ilişkilendirildiği için “öğretmen aktörlüğü” kavramını kullanmayı uygun görmüşlerdir (Akdemir ve Akdemir, 2019).

Uluslararası alan yazımdaki çalışmalar incelendiğinde öğretmen failliği tanımının birbirlerinden farklılık gösterdiği ve her araştırmacının öğretmene ait bir özelliği ön plana çıkarılarak tanımlamaya çalıştığı görülmektedir. Bir araştırmada faillik öğretmenlerin görevlerini yerine getirmesi ve bu işleri yaparken işlerinde fark oluşturması olarak ele alınmıştır (Priestley vd., 2012). Bir diğer araştırmada faillik, eğitim müfredatını okuluna, sınıfına ve öğrencisine göre düzenleyebilen öğretmeni işaret etmiştir (Campbell, 2012). Bazı araştırmacılar ise failliğin önemine vurgu yaparken, failliğin eğitim sistemini değiştirebilecek güç ve nitelikte olduğunu belirtmektedir (Bellibaş, Çalışkan ve Gümüş, 2019). Bir diğer araştırmada failliğin içinde bulunulan durumdan da etkilenen bir kavram olarak değerlendirilmesi gerektiği savunulmuştur (Biesta vd., 2015).

Fail kavramını tanımlamadan önce “Fail öğretmen kimdir?” sorusuna yönelmek daha uygun olacaktır. Ayrıca bu kavramın çıkış sorunsalının ve arka planın incelenmesi, kavramın alanda uygun konumda yerleşmesine katkı sağlayacaktır. Kavramın İskoçya eğitim sistemi içinde müfredat programlarının öğretmenlere yük olarak görülmesi ve bu sorunu çözecek gücün yine öğretmenleri işaret etmesi ile birlikte müfredat çalışmalarında öğretmenler için kullanıldığı görülmektedir (Ball, 2008). Dünyanın farklı bir bölgesinde de öğretmenler benzer durumlarla karşılaşmışlardır. Çin’de eğitimin başarısına etkiyen nedenler araştırılmış, sınav performansına odaklanmanın zararlarının görülmesi ile birlikte müfredat programlarında reformlara gidilmiştir (Qian ve Walker, 2013). Bu reformların başarıya ulaşmasının öğretmenlerin rolleri ile ilişkili olduğu anlaşılan çalışmalarda öğretmen davranışlarının önemine dikkat çekildiği görülmektedir (Lee ve Yin, 2011). Araştırmalar eğitim reformunun başarılı olması için bürokrasinin her şeyden önce öğretmenlere odaklanması gerektiğini, öğretmenlerin davranışlarının reformları başarıya ulaştıracaklarını ortaya çıkarmıştır (Curtis ve Cheng, 2001). Eğitimin başarısında özellikle fail olarak özveri ile çalışan öğretmenlerin rolü büyüktür. Öğretmenlerin inanmışlık düzeyleri kararlarını etkilemekte ve kararlar öğretmenleri harekete geçirmektedir. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin eğitimsel inançları eğitimde davranışlarını etkilemektedir (Alkın Şahin, Tunca ve Ulubey, 2014). Bu doğrultuda bir öğretmenin failliğinin bir karara veya bir uygulamaya inanmasına bağlı olduğu görülmektedir.

Liu, Hallinger ve Feng (2016) tarafından geliştirilen, Bellibaş ve diğerlerinin (2019) Türkçeye uyarladığı öğretmen faillik ölçeğinde yer alan maddeler incelendiğinde öğretmenlerin

mesleki gelişimleri, iyimserlik düzeyleri, öğrenme etkililikleri, öğretme etkililikleri, yapıcı katılımları, etkin karar verme, öğrencisini tanıma, zümreler arası işbirlikleri, liderlik, zorluklar ile baş edebilme, iletişim gibi becerilerin sorgulandığı görülmektedir. Bu bağlamda failliğin öğretmenlerin bireysel davranışları, nitelikleri ve içinde bulunduğu ortam ile ilişkili olduğu görülmektedir.

Öğretmen kimliğinin, bireyin kendini, çalışmalarını ve öğretmenlik mesleğini nasıl tanımladığı ve gördüğü ile ilgili olduğu bilinmektedir (Lasky, 2005). Kendini fail olarak gören öğretmenlerin ise öğretmenlik mesleğini diğerlerinden daha fazla anlamlandırdıkları daha fazla sorumluluk almaya istekli oldukları söylenebilir. Bu bağlamda fail öğretmenlerin kimlik algı düzeyleri de yüksektir. Başarılı bir şekilde çalışmayı hedeflemesine rağmen hayallerini gerçekleştiremeyen öğretmenlerin motivasyonun düşmesine bağlı olarak kimliğin olumsuz etkileneceği belirtilmektedir (Ceylan, 2019). Bu bağlamda motivasyon, kimlik ve failliğin birbirleri ilişkili olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır.

Öğretmenler meslek hayatları boyunca tayin yolu ile farklı okullarda çalışabilmektedir. Her okulun kendine özgü bir okul iklimi bulunmaktadır. Bir okulda faillik düzeyi yüksek olan bir öğretmenin başka bir okulda faillik düzeyinin düşmesi söz konusu olabilmektedir. Veya başka bir bakış açısı ile öğretmenler tüm meslek hayatları boyunca aynı faillik düzeylerini sergilemeyebilmektedirler. Bu tür durumlar öğretmen failliğinin sadece öğretmenin kendi bireysel özelliklerine bağlı olmadığını ve ortam koşullarından etkilendiğini göstermektedir. Bu bağlamda dış uyarcıların öğretmen failliği üzerinde değiştirici bir etkisinin olduğu anlaşılmaktadır. Öyle ki yapılan bir araştırma istenmeyen öğrenci davranışlarının öğretmen davranışlarında etkisi olduğu, öğretmenlerin her zaman benzer tepkiler veremediklerini ortaya çıkarmıştır (Siyez, 2009). Biesta ve Tedder'in (2007) bakış açısı ile uyarana verilen cevap zamana, ortama ve bireyin o anki durumuna göre değişebilmektedir. Bu doğrultuda öğretmenlerde failliğinin durağan değil de zamana ve ortama göre değişebilen bir kavram olduğu söylenebilir. Şöyle ki faillik düzeyi yüksek bir öğretmenin her zaman bu düzeyde davranış sergileyeceğini iddia etmek yanlış olacaktır. Fakat faillik düzeyi uzun süre yüksek olan bireylerin olumsuz etkenlerden kolayca etkilenmeyeceği de söylenebilir. Tersten bakıldığında faillik düzeyi düşük bir öğretmen uzun süre bu süreçte görev yaptığında tükenmişliğe bağlı olarak faillik düzeyi düşük olacağı, negatif durumlardan kolay etkileneceği söylenebilir. Elbette bu varsayımların kesin olarak ortaya konulabilmesi için faillik üzerine uzun soluklu araştırmaların yapılmasına ihtiyaç duyulduğu göz ardı da edilmemelidir.

Bazı araştırmacıların konun daha iyi anlaşılması için sosyal bilimlerde yer alan “habitus, yapılanma, aktör- ağ” gibi teorilerden yararlandıkları görülmektedir (Priestley vd., 2012). Teorilerde insan faillik kavramı sorgulanmış buradan yola çıkarak öğretmen failliğini açıklanmaya çalışılmıştır. Bu teoriler genel çerçeveleri ile incelemek olursa, habitus kavramının öğretmen failliği üzerinde önemli yerinin olduğu düşünölmektedir. Sosyal bilimler araştırmalarında önemli yer tutan Habitus kavramı, sosyolog Bourdieu tarafından alana kazandırılmıştır. Bourdieu’ ya göre bireyin davranışları, içinde bulunduğu sosyal, kültürel çevre şartlarından etkilenmektedir (Bourdieu ve Passeron, 1990). Bireyin, içinde yaşadığı çevreden gelen uyarılara verdiği cevapları içselleştirdiği ve gelecek yaşantısında alacağı kararlarda bu içselleşmiş bilgilerin hareketine yön vereceği varsayılmaktadır (Bourdieu, ve Passeron, 2015). Bu bağlamda öğretmenlerin meslek hayatlarındaki ilk deneyimlerinin önemli olduğu düşünölmektedir. Bir araştırmada mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin okul içinde ve dışında sorunlarla karşılaştığı ve sorunları çözmeye destek olunmasının gerekliliği belirtilmiştir (Kozikoğlu ve Senemoğlu, 2018). Öğretmenlerin meslekte ilk tecrübeleri ve disiplinli çalışma azimleri onların habituslarının şekillenmesinde önemli rol oynayacaktır. Mesleğe etkili bir okulda başlayan öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğini içselleştirmesi daha kolay olacaktır. Çünkü mesleğe yeni başlayan öğretmenler okuldaki deneyimli öğretmenler ile etkileşim içerisinde olacaklardır. Ayrıca Bourdieu’nun Habitus kavramında, baskı kavramının olduğu, eğitiminde bir baskı olarak kullanıldığı, hatta bireylerin davranışlarında önde olma duygusunun savunulduğu görölmektedir (Ölçer, 2019). Habitus kavramı açısından faillığe bakıldığında öğretmen faillik davranışlarının arka planında okulda ön planda olma duygusunun olabileceği düşünölebilir. Bireyin habitusu sosyal yaşantısındaki uyarılara göre yeniden şekillendirebilmekte ve değişime uğrayabilmektedir (Wacquant ve Bourdieu, 2003). Bir başka açıdan öğretmenlerin okul müdürlerinin baskıcı tutumları, üst okullara öğrenci yetiştirme amaçlı sınav baskısı, müfredatın yoğunluğu gibi öğretmen üzerinde olan baskıların habitus kavramı içinde değerlendirilerek öğretmen failliğini açıklamada önemli bir kavram olduğu görölmektedir.

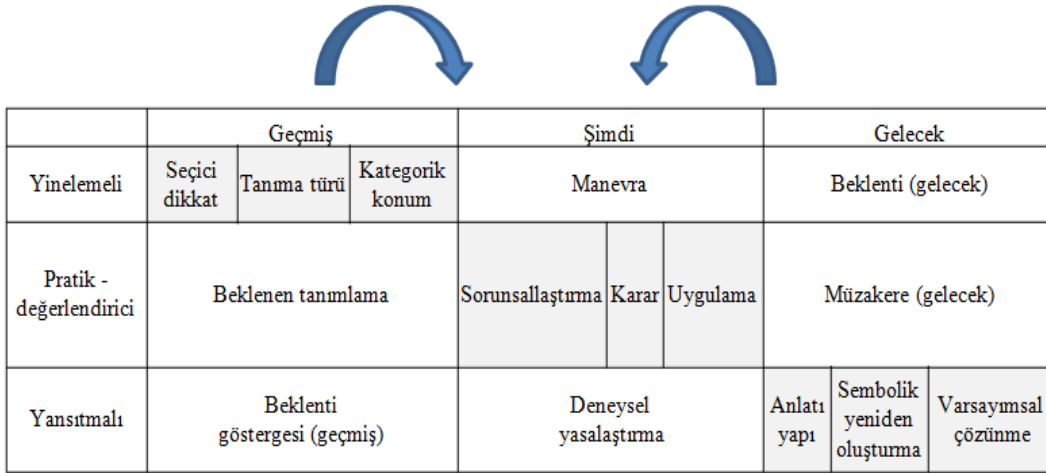
Öğretmen failliğini açıklamada yardımcı olabilecek teorilerden bir diğeri yapılandırma teorisidir. Bu teoriye göre fail – yapı ya da birey – toplum gibi kavramların birbirinde ayrı düşünölmeyeceği ifade edilir (Giddens, 1999). Diğer bir ifade ile özne ve yapının birbiri ile iç içe geçmiş olduğu, bireyin yapıyı hem oluşturduğu hem de yapının bir aracı olduğu söylenebilir (Giddens, 2003). Giddens’in Yapılandırma Teorisinde, bireylerin yaptıkları davranışların içinde bulunulan sosyal ortam içinde ele alınması gerektiği belirtilmektedir (Yıldırım, 1999).

Giddens'in bireye bakış açısıyla, öğretmenlerin okul iklimine bağlı olarak faillik düzeylerinin değişimini açıklamak mümkün olacaktır. Şöyle ki, öğretmenler mesleklerini icra ederken bir fail olarak toplumun inşa edilmesini sağlayacaklar, toplumun beklenti ve yönlendirmeleri ise öğretmenin fail davranışlar sergilemesine yol açacaktır. Bu bağlamda öğretmenin; öğrenci, veli, meslektaş gibi diğer değişkenlerden ayrı ele alınması düşünülemez. Öğretmen failliğini, öğretmen davranışların hem sonucu hem aracı olarak düşünmek uygun olacaktır. Aktör ağ teorisinde ise canlı ve cansız her varlığın birer aktör olduğu ve bunların birbirleri ile ilişkili olduğu savunulmaktadır (Şeker, 2014). Bu teori açısından öğretmen failliği incelendiğinde farklı fiziki koşullarda (derslik, laboratuvar, kütüphane, sosyal yaşam alanları vb.) görev yapan öğretmenlerin bu değişkenlerden farklı düzeylerde etkileneceği düşünülmektedir.

Sosyal bilimler teorileri arasında konu ile ilgisi olduğu düşünülen teorilerden biri de Planlanmış Davranış Teorisidir. İnsan davranışlarının nasıl ortaya çıktığını ve hangi koşullarda nasıl davranışlar sergilendiğinin anlaşılması öğretmenlerin davranışlarının dolayısı ile öğretmen failliğinin ortaya çıkışının anlaşılmasına katkı sağlayacaktır. Ajen, (1991) insan davranışlarını inceleyerek ortaya attığı teoride davranışın “kişisel tutum, öznel norm ve algılanan davranış kontrolü” şeklinde sıralanan faktörlerden etkilendiğini belirtilmektedir. Teoriye göre davranışın gerçekleşme olasılığı, kişinin öznel olarak davranışa pozitif bakmasına, önemli gördüğü kişilerin benzer davranışları sergilemesine ve davranış üzerinde kişinin bireysel algılarının kontrolüne göre değişiklik göstermektedir (Mercan, 2015). Bu bağlamda öğretmen failliği için öğretmenin uygulayacağı müfredata, programa veya sergileyeceği bir tutuma her şeyden önce inanması ve olumlu bakması gerekmektedir. Çalıştığı okulda veya görev yaptığı bölgede faillik davranışları sergileyen öğretmenlerin çokça bulunması ve bu bireylerin fail davranışları sergilemeye aday öğretmen tarafından sevilmesi ve saygı duyulması öğretmeni fail olarak çalışmaya itecektir. Ayrıca öğretmenin faillik davranışları sergilerken bu davranışların kendi kontrolünde gerçekleşmiş olduğunu görmesi, negatif unsurlardan daha az etkilenmesini dolayısıyla faillik algı düzeyinin artarak devam etmesine sebep olacaktır.

Öğretmen failliğinin ortaya çıkışını ekolojik model üzerinden açıklamaya çalışan araştırmacılar, bu modele göre failliğin “tekrarlayıcı, değerlendirici ve projektif” olarak üç boyutta gerçekleşmekte olduğunu savunurlar (Priestley, Biesta ve Robinson, 2015). Priestley vd., (2015)'in ekolojik model çalışmasının da, Biesta ve Tedder'in (2006) failliğin nasıl mümkün olacağına yönelik çalışmaların da temelinde kendilerinden önce Emirbayer ve

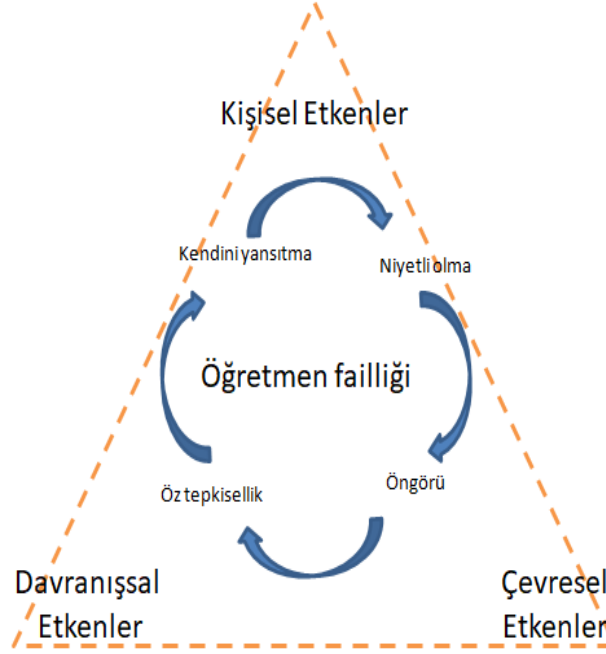
Mische'nin (1998) "Fail nedir?" isimli çalışmada yer alan üçlü faaliyet analizi modeline dayandığı görülmektedir.



Şekil 1. Üçlü Faaliyet Analizi (Emirbayer ve Mische, 1998; Şekilleştiren: Biesta ve Tedder, 2006)

Şekil 1. incelendiğinde geçmişte yaşanan davranışların ve geleceğe yönelik beklentilerin öğretmen davranışlarında belirleyici rol oynadığı görülmektedir. Öğretmenlerin karar verme ve eyleme geçme sürecinde en büyük etkenlerin, geçmiş deneyimlerin göstergeleri ile geleceğe yönelik varsayımsal çözümlerinin olduğu anlaşılmaktadır. Jenkins, (2019) müfredat değişiminde öğretmenlerin aktif ve pasif etkilerini incelediği nitel çalışmasında, öğretmen failliğini açıklamak için Bandura'nın üçlü nedensellik modeli (1999) ile faillik temel kavramlar modelinden faydalanarak (2001), "Temel Faillik Kavramı Üçlü Karşılıklı Çerçevesi" "Triadic Reciprocity Framework Core Agency Concepts- TRFCAC" modelini geliştirmiştir. Jenkins'a göre öğretmen failliği bireyin kişisel, çevresel ve davranışsal etkenlerden etkilenir. Ona göre bireyin öngörüsü, seçimleri, kendine bakış açısı ve değişim göstergesi birbirleri ile ilişki içinde bir döngü içerir. Jenkins (2019), 12 katılımcı üzerine yaptığı araştırmasının sonucunda "öğretmenlerin failliğinin zamana bağlı olarak değişim gösterdiğini ve proaktif, reaktif ve pasif olmak üzere üç şekilde" gerçekleştiğini ortaya çıkarmıştır. Jenkins'in bulgularından yola çıkıldığında bireylerin zamana bağlı kalmaksızın gelecekte ortaya çıkabilecek bir sorunu önceden görerek inisiyatif alabildikleri (Frese ve Fay, 2001) ve buna göre davranış sergileme kararlılıklarının öğretmen faillik düzeylerini belirlediği söylenebilir. Reaktif faillik ise bir durumun ortaya çıkması sonucunda öğretmen failliğinin ortaya çıkması şeklinde algılanabilir. Örneğin öğretmen sınıf içinde bir kargaşa yaşamasına bağlı olarak sorunu çözmek için harekete geçer burada failliğin tamamen sorun ile etkileşim

sonucunda bir tepki olarak oluştuğu söylenebilir. Pasif faillik ise öğretmenlerin üstlerinden gelen örneğin okul müdürlerinin kararlarına katılmasa dahi kararları uygulayıcı olarak failliğin ortaya çıktığı söylenebilir. Jenkins'in TRFCAC modeli Şekil 2'de yer almaktadır.



Şekil 2. Temel Faillik Kavramı Üçlü Karşılıklı Çerçevesi (Jenkins, 2019)

Öğretmen tüm bu düşünceler ışığında “Fail öğretmen kimdir?” sorusuna aşağıda maddeler altında verilebilecek her cevabın doğru olacağı düşünülmektedir.

- Kendini iyi tanıyan, öz yeterliliği olan, yeteneklerinin ve yapabileceklerinin farkında olan öğretmendir (Yaman, Koray ve Altunçekiç, 2004).
- Öğretmenlik mesleğinin saygınlığının bilincinde olarak öğretmenlik kimliğini iyi tanımlayabilen öğretmendir (Kızıltepe, 2002).
- Her öğrencisini iyi tanıyan, öğrenme eksikliklerinin farkına vararak bu eksiklikleri gideren öğretmendir (Karakelle, 2015).
- Her türlü zor koşullar ile mücadeleyi göze alan, zorlukların üstesinden gelebilen,
- Milli eğitim amaçları doğrultusunda öz veri ile çalışan, ülkesinin, okulunun, öğrencisinin çıkarlarını koruyan gözetmen (MEB, 2002),
- Etkili öğretme stratejilerini bilen, uygulayan, mesleki gelişimi için etkili öğrenen,
- İyimserlik düzeyi yüksek, gelecekte umutlu, motivasyonu yüksek olan (Jenkins, 2019),

- Yapıcı katılımları ile okulda katkı sahibi olan, okul ikliminin oluşmasına katkı sağlayan, güzel ahlaklı olan (Şahin, 2011), lider vasıfları taşıyan,
- Çeşitli nedenlerle zorunlu durumlarda müfredatın çerçevesini öğrencisine ve okuluna göre ayarlayabilen (Jenkins, 2019),
- Çevresinde fark yaratan,
- Bilgi, beceri ve tecrübelerini geliştirebilen (Priestley vd., 2015),
- Hata ve yanlışları görüp düzeltmeye çalışan,
- Etkili iletişim kurabilen
- Toplumun gözünde sevilen sayılan ve örnek olan,
- Toplumun, meslektaşlarının, üst yöneticilerinin, velilerin, okulun ve kısaca öğrencilerinin beklentilerine cevap verebilen öğretmendir (MEB, 2002).

Öğretmenin Öğrenme Etkililiği

Öğretmen öğrenmesinin önemi günümüzde daha fazla dikkat çekmektedir. Çünkü bu yüzyılda bilimde teknoloji ve eğitimde köklü değişiklikler ve yeni paradigmlar ortaya çıkmaktadır (Köseoğlu, Tümay ve Budak, 2008,). Öğretmenler iç dünyasında öğretme ihtiyacı duyduğu kadar öğrenme ihtiyacı da duyarlar. Hatta öğrenme ihtiyacının öğretme ihtiyacından önde geldiği de söylenebilir. Çünkü bir öğretmen bilimsel gelişmeler ve değişimleri takip ederek kendini geliştirdiği sürece öğretim faaliyetlerinde başarılı olabilecektir. Mesleki gelişimin durduğu veya yavaşladığı durumlarda öğrencilerin yetiştirilmesi sekteye uğrayacaktır. Öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu becerinin ortaya çıkması için bilgi ile donanması gerekir. Bu sayede öğrencilerinin bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimlerine katkı sağlarlar.

Öğretmen öğrenmesinin nasıl gerçekleştiği üzerine birçok araştırmaya rastlamak mümkündür. Araştırmacılar öğretmen öğrenmesinin sadece üniversite eğitimleri veya meslekteki resmi hizmet içi eğitimden ibaret olmadıklarını, teorik ve pratik uygulamalarla öğrenimin meslek içinde de devam ettiğini belirtmektedirler (Ur, 1992). Eğitim uzmanları sadece okulda (öğretmenlik için üniversitede alınan eğitim olarak düşünülebilir) alınan eğitimin gerçek hayatta yeterli olmayacağını savunur (Bağcı, 2011). Bilgi değişime uğramaktadır. Bireyler farklı koşullar altında farklı bilgilere ihtiyaç duymaktadır. Bazı araştırmacılar, eğitimin sadece mekâna bağlı kalmadığını, bireylerin hayatlarının bir kesitinde öğreneme yerine tüm

yaşantıları boyunca devam eden bir öğrenmeye muhtaç olduklarını belirtmektedir (Soran, Akkoyunlu ve Konak, 2006).

Cosner (1990), öğretmen öğrenmesi üzerinde meslektaş güveninin sağlanması ve yol göstericilik adına lider müdür davranışlarının büyük rolü olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda öğretmenleri öğrenmeye teşvik etme, öğrenme ortamının oluşturulması ve okul huzurunun sağlanması adına okul müdürlerinin sorumluluklarının fazla olduğu söylenebilir.

Richards ve Farrell (2005), öğretmen profesyonel öğrenmesinin süreç içinde bireysel veya toplu olarak gerçekleştiğini, akran koçluğu, planlı öğrenme, birlikte öğrenme gibi stratejilerin öğretmen öğrenmesine katkı sağlayacağını belirtir. Yalnız, öğretmenlere yüklenen “Öğretmen her şeyi bilir.” yakıştırması öğretmenlerin öğrenme konusunda meslektaşlarından yardım istemede zorlanıyor olabileceklerini düşündürmektedir. Nitekim araştırmacılar öğretmenlerin güvendikleri meslektaşları ile daha çok işbirliğine yöneldikleri belirtilmektedirler (Cosner, 1990). Bu bağlamda öğretmen öğrenmesine katkı sağlamak için işbirlikçi çalışmaların artırılması ve öğretmenler arasında iletişimin ve güvenin güçlendirilmesi gerektiğini söylemek yanlış olmayacaktır.

Ülkeler eğitim sistemlerini iyileştirme amacı ile öğrenci öğrenmesinin yanında öğretmen öğrenmesinin de önemine dikkat çekerek öğretmenlerin mesleki gelişimlerine önem vermektedirler. Bazı düşünürler öğretmen öğrenmesinin daha çok resmi ortamlarda gerçekleştiğini belirtmektedir (Timperley, 2011). Türkiye’de öğretmenlerin meslek içi eğitimi için Millî Eğitim Bakanlığı seminerler, kurslar ve konferanslar düzenlemektedir. Bu eğitimler MEB bilgi işlem ağı olan “MEBBİS” üzerinden öğretmenlerin gönüllülük esasına dayalı gerçekleşmektedir. Bakanlık gerekli gördüğü takdirde belli dönemlerde öğretmenleri zorunlu olarak bu eğitimlere çağırabilmektedir. Hatta bazı kurs ve seminerler çevrimiçi olarak EBA bilişim ağı üzerinden de gerçekleşmektedir. MEB’in öğretmen eğitimi için imkânlar oluşturduğu görülmektedir.

Kaçan (2004), sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişimini incelediği çalışmasında öğretmenlerin hizmet içi kurslara katılma ve gelişimin önündeki en büyük engelin ekonomi, ders yükü ve yönetim olduğu bulgusuna erişmiştir. Bu bulgudan yola çıkıldığında öğretmenler kendilerini geliştirmek için ihtiyaç duyduğu kitap, dergi, makale ve teknik cihazları almak için ek bir bütçe ayırmakta zorlanmaktadır. Öğretmenler kendi eğitimler için sınıflarından öğrencilerinden ayrı kalmayı göze alamamaktadır. Çünkü öğretmen dersinden bir hafta ayrı

kaldığı zaman müfredatı yetiştirmede zorluk çekeceğini düşünmektedir. Ayrıca bazı okul yönetimlerinin de öğretmenin sınıfından ayrı kalmasına sıcak bakmadığı düşünülmektedir.

Cosner (1990), kurumsal kapasitenin oluşmasında kurum içi güvenin önemini dikkat çeker. Kurumsal kapasite, okulda güven ortamı ve meslektaş güvenin öğretmen öğrenmesi üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Şöyle ki bir kurumda yeterince güven ortamı oluşmuş ise bireyler birbirlerinin tecrübelerinden faydalanacaklardır. Okulda herhangi bir mesleki kursa katılarak kursun verimli olduğunu belirten öğretmenlerin varlığı ve sayısının fazlalığı diğer öğretmenleri de öğrenmeye yönlendirecektir. Tam tersi açıdan bakılacak olursa da, zümreler arası olumsuz işbirliğinin, öğretmen öğrenmesi üzerinde negatif etkileri ortaya çıkaracağı öngörülmektedir.

Özetlenecek olursa, bireyin kendine bakış açısı olarak değerlendirilen (Aşkın, 2007) ve bireyin içinde bulunduğu grup ile etkileşimlerden etkilendiği (Çelik ve Kalkan, 2019) belirtilen kimliğin, bireyin öğrenme kararının oluşmasında etkili olduğu görülmektedir. Bireyin davranışlarını süreğenliğini belirleyen faktör olarak tanımlanan motivasyonun (Akbaba, 2006) bireyin öğrenme eylemine geçmesinde etkili bir unsur olduğu görülmektedir. Bu bağlamda öğretmen öğrenmesi üzerinde bireyin kimliği diğer bir ifadeyle yargıları, motivasyon ve içinde bulunduğu topluluğa olan güven algısının önemli rolü olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmenin Öğretme Etkililiği

Öğretme etkililiği, öğretmenin dersinin amaç ve kazanımlarını etkili bir şekilde her öğrenciye kazandırabilme yetkinliği olarak tanımlanabilir. Literatürde etkili öğretmenlik, etkili öğretim gibi tanımların olmasına karşın öğretme etkililiğinin tanımından çok teknoloji destekli öğretimin etkililiğinin nasıl geliştirilebileceğine ve yöntemlerine yönelik çalışmaların (Camnalbur, 2008) varlığına rastlanmaktadır.

Öğretmen failliği üzerine çalışmalar yapan araştırmacıların öğretmen öğretme etkililiğini öğretmenin çalışma yöntem ve yetenekleri bakımından ele aldıkları görülür. (Liu vd., 2016). Bu bağlamda öğretmen davranışları ele alındığında, öğretmenin öğrenci ve veli ile etkili iletişimi, öğretmenin öğrencilerini iyi analiz etmesi, seviyelerini bilmesi, sınıf içinde öğrenme için uygun ortamı oluşturması, sınıf disiplini sağlayabilmesi, öğrencilerini motive ederek derse katabilme becerisi, öğrencilerine ulaşılabilir hedefler koyabilmesi gibi kavramlar öğretmen yeterlilikleri ile ilgilidir. Bu açıdan bu yeterlilik kavramlarının açıklanması öğretmen öğretme etkililiğini de açıklamasına olanak sağlayacaktır.

Bireyin kendini ve karşısındakini tanıması etkili iletişimin en önemli unsurudur. Öğretmenlerin mesleklerinde başarıya ulaşmaları için öğrencilerini çok iyi tanımaları gerekir. Uzmanlar tarafından iyi ve kaliteli bir eğitim için öğretmenlerin öğrencilerinin duygularını, anlayışlarını ve seviyelerini sürekli takip etmeleri gerektiği iddia edilmektedir (Gearhart ve Saxe, 2004). Öğretmen yeterlilikleri incelendiğinde öğrenciyi tanıma becerisi önemli yer tutmaktadır (MEB, 2002). Bu bağlamda öğretmenlerin etkili öğretim yapabilmeleri için öncelikle sınıflarını tanıma yoluna gittiklerini söylemek doğru olacaktır. Shulman (1987), “öğretmen bilgi modeli” olarak adlandırdığı çerçevede öğretmenlerin sınıf yönetimlerine ve öğrencilerini anlamlandırabilme kapasitelerine dikkat çekmektedir. Bu bilgilere sahip öğretmenlerin etkili olabileceklerini savunur. Bu kapsamdan bakıldığında öğretmenlerin öğrencilerinin güçlü ve zayıf yönlerini tespit etme eğilimi içinde olduğu söylenebilir.

Öğretmenler öğrencilerinin hangi şartlar altında hangi davranışlarını sergileyeceklerini tahmin ederek ona göre tutum sergilerler. Örneğin öğretmenler sınıfta rahatsızlık veren, derse ilgisiz bir öğrenciyi derse adapte etme yöntemlerini bilmesi önemlidir. Aydın, (2006) öğretmenlerin öğrencilerinin gelişimlerine zarar vermeden etkili bir eğitim yapabilmeleri için dönemin başlangıcında sınıflarında kurallar belirlemeleri gerektiğini belirtir. Bu bağlamda öğretmenler etkili öğretim yapabilmeleri için etkili iletişim kurmalıdırlar. Bir araştırmacı etkili iletişim için sadece sözcüklerin yeterli olmadığını karşısındakinin duygularını hareketlerini de okumak gerektiğini belirtmektedir (Uzuntaş, 2013). Öğretmenlik mesleği arasında kullanılan “İyi öğretmen öğrencisinin gözünden tanır.” söylemi Uzuntaş’ın ifadesi ile benzerlik göstermektedir. Öğrenci bazen kendini ifade edemeyebilir veya durumunu açıklamakta zorlanabilir. Bu tür durumlarda öğretmen öğrencisinin mimiklerinden, yüz halinden duruşundan bir sorunun olduğunu anlamalı ona göre yöntemler belirlemelidir.

Öğretmen kimliği öğretme etkililiği için önemlidir. Öğretmenlerin mesleğine adanmışlıkları ile başarılarının bağlantılı oldukları söylenmektedir (Turhan, Demirli ve Nazik, 2012). Kendilerini mesleklerine adayan öğretmenler bulunduğu zor durumlarda dahi umudunu kaybetmeyerek öğretmek için çabalayacaklardır. Öğretme faaliyetleri sürdüğü müddetçe tesadüfi veya bilinçli olarak etkili bir öğretim şekli kendiliğinden ortaya çıkarak öğretim başarıya ulaşacaktır. Adanmışlığın karşısında ise tükenmişliğin olduğu düşünülmektedir. Maslach ve Jackson, (1981) tükenmişliği kendisinden beklenene cevap vermeme, işverenin memnun olmama durumu olarak açıklamaktadırlar. Tükenmişlik içinde bulunan öğretmenin ise öğretme etkililiğinin yüksek olacağı beklemek yanlış olacaktır.

Sınıfın merkezinde olan öğretmenin davranışlarının, öğrenci öğrenmesi için gerekli motivasyonu etkileyen bir unsur olduğu belirtilmektedir (Sürücü ve Ünal, 2018). Öğretmenin ses tonu, davranışları, üzüntülü veya mutlu oluşu, kısacası o günkü ruh hali, tutum ve davranışları öğrenciler tarafından takip edilmektedir. Öğrenciler bu durumlara göre derse katılmaya istekli veya isteksiz olabilmektedir. Bu bağlamda öğretmen etkili öğretim yapabilmesi için üzüntü veya sinirliliğini okulun kapısının dışında bırakarak profesyonelleşmelidir.

Yapılan araştırmalar, öğretim yöntemlerinin öğrenci başarısı ve bilgi aktarım süreci ile ilişkili olduğunu ve hedefe ulaşmada kolaylık sağladığını göstermiştir (Ganyaupfu, 2013). Bu bağlamda öğretmenin, öğretim yöntemlerini en iyi bir şekilde bilmesi, uygulayabilmesi ve hangi şartlar altında hangi yöntemin geçerli olacağını tahmin etmesi, öğretmenin öğretme etkililiğini de etkileyeceği gerçektir. Nitekim araştırmacılar en iyi yöntemin içinde bulunulan duruma göre en iyi seçilen yöntem olduğunu söylemektedir (Liu ve Shi, 2007). Bu bağlamda öğretmen etkili bir öğretim sergilemesi için dersini zenginleştirici görsel uygulamalar ile birlikte etkili öğretim yöntemlerini de kullanma becerisini geliştirmelidir.

İyimserlik

Bireyin iyimserliği, içinde bulunduğu zorluklarla mücadele edebileceğine olan güveni ve ümidi olarak tarif edilmiştir (Çoban ve Demirtaş, 2011). İyimserliğin öğretmenlerin meslektaşlarına yönelik tavırları ve geleceğe yönelik düşünceleri ile ilişkili olduğu düşünülmektedir (Liu vd.,2016). Bireyin benliğinin ve meslekteki seçimleri arasındaki ilişkinin bireyin ruh halini dolayısı ile iyimserlik bakış açısını etkilediği bilinmektedir (Moore ve Clarke, 2016). Bu bağlamda öğretmenlerin geleceğe bakış açıları, geleceğe yönelik ümitli olmaları faillik durumlarına katkı sağlayan en büyük yardımcılarıdır. Geleceğe yönelik pozitif bakış açısında bulunan öğretmenler, başarılı olacaklarını düşünerek çalışmaya devam edeceklerdir. Öğretmenlerin geleceğe yönelik iyimser olmaları ve sonucunda iyi performans göstermeleri içinde buldukları okul ikliminden etkilendiği düşünülmektedir. Şöyle ki okulunda engellemelere maruz kalmayan, desteklenen, hataları maruz görülebilen öğretmenler kendilerini huzurlu hissederek iyimser tutum izleyebilecektir. Korkmaz (2005), yapmış olduğu çalışmasında liderlik davranışları, iyimserlik ve performans arasında bir ilişkinin olduğunu

tutarlı liderlik davranışlarının beraberinde iyimserliği ve performans artışını getireceğini belirtmiştir.

Berlant, (2011) iyimserliğin bilişsellikten ziyade bireyin duygusal yapısı ve hazları ile ilgili olduğunu belirtir. İnsan duygularının insan davranışları üzerinde etkisi olmadığını söylemek yanlış olacaktır. Her ne kadar insanlar mesleklerine duygularını karıştırmak istemeseler dahi insanların davranışları, içlerinde buldukları ortam ve ruh hallerinden etkilenmektedir. Öğretmenlik mesleği için de duyguların önemli yer tuttuğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Çünkü öğretmen öğrencilerini kendi çocuğu gibi görerek onların mutlu, huzurlu ve başarılı olmalarını ister bu doğrultuda başarılı olmak için davranışlar sergiler. Bazen ise olumsuz bir davranış ile karşılaştığında umutsuzluğa düşebilir veya sinirlenerek ses tonuna hâkim olamayabilir. Tüm bu nedenlerden dolayı öğretmenler de her meslekte olduğu gibi duygularından arınmış olarak görevlerini yerine getiremezler. Bu tür durumları açıklamak için Berlant'ın (2011) "acımasız iyimserlik" kavramı daha iyi açıklamaktadır. Berlant'a göre acımasız iyimserlik duygusu bireyin başarısını ve ruh halini olumsuz etkilemektedir. Dolayısıyla bireyler belirsizlik durumlarından rahatsız olmaktadır. Belirsizlik, içinde bulunulan durumun nereye yönleneceğini veya gelecekte ne olacağına dair bireyin kestirim yapamaması olarak tarif edilebilir. Belirsizlik bireyde korkuya neden olduğu ve bu tür durumlarda bireyin akıllı davranışlar sergileyemeyeceği söylenmektedir (Çakır, 2007). Çoğu meslekler gibi öğretmenlik mesleği de belirsizliğe olumlu bakmamaktadır. Çünkü öğretmenler belirsizlik durumlarında geleceğe yönelik nasıl bir davranış sergilemesi gerektiğini bilemeyeceğinden veya geleceğe yönelik plan yapmakta zorlanacağından rahatsızlık duyacaklardır.

Yapıcı Katılım

Yurt dışında yapılan çalışmalarda "Constructive Engagement" olarak kullanılan kavram Türkçeye öğretmen faillik ölçeğini geliştiren araştırmacılar tarafından yapıcı katılım olarak çevrilmiştir (Bellibaş vd., 2019). Yapıcı katılım, öğretmenlerin öğrenmeye, öğretmeye ve okul yönetimine katılmaları için gösterdikleri kendi çabaları ve tutumları olarak tarif edilmiştir (Timperley, 2011).

Öğretmenlerin yapıcı katılım davranışlarının iyimserlik düzeyleri ile ilişkili olduğu ve öğretmenlerin kendilerinin bilincine vararak çalışmalarından memnun olmasının katılım düzeylerini belirlediği söylenmektedir (Rutter ve Jacobson, 1986). Bu bağlamda öğretmenlerin

yapıcı katılım davranışları sergilemesinin kendi benlikleri ile içinde bulunduğu okul ortamının etkisi olduğu düşünülmektedir. Öğretmenin eğitim içindeki yapıcı katılım davranışlarının nasıl arttırılacağını araştıran çalışmalarda etkili okul ortamı oluşturulmasının önemi dikkat çekmektedir (Lee, Bryk ve Smith, 1993). Helvacı ve Aydoğan (2011), etkili okul üzerine öğretmen düşüncelerini inceledikleri çalışmalarında öğretmenlerin etkili okul için, huzurlu, güvenli, işbirlikli çalışmaların olduğu müdür tarafından desteklenen bir yapı üzerinde durdukları bulgusuna ulaşmışlardır. Bu bağlamda öğretmenlerin huzurlu ortamlarda yapıcı katılım davranışlarının beklenebileceği söylenebilir.

Kendilerine hedef koyarak bu hedef doğrultusunda çabalayan öğretmenlerin faillik davranışlar sergilemesi dolayısı ile başarılı olmaları beklenir. Sonucu gözlenen, geri bildirim olan, ulaşılabilir, bir amaca yönelik hedeflerin daha kolay ulaşılabilirdiği bilinmektedir (Arslan ve Göksoy, 2017). Bu bağlamda öğretmenler doğru hedeflere yönelmeli veya yönetici tarafından yönlendirilmelidir. Doğru hedefler doğrultusunda tutum sergileyen öğretmenler yapıcı katılım davranışı sergileyerek faillik düzeyleri artacaktır. Hedeflerine ulaşan öğretmen bu durumdan mutlu olacak dolayısı ile yeni hedeflere yönlenecektir. Tam tersi olarak kendisine gerçekçi hedefler koymayarak geri dönüşümü gözlemlenemeyecek hedefler öğretmende mutsuzluk ortamı oluşturacaktır. Öyle ki öğretmenlerin formasyon eğitimleri sırasında işi bölümlendirme etkili hedef koyma ve hedeflerin sonuçlarını okuma konularında bilgilendirilmeleri gerekmektedir.

Sonuç

Bu çalışma, öğretmenlerin faillik algılarının teoriksel temellerine değinerek, öğretmen failliğini açıklamaya çalışmıştır. Toplumun eğitimli bireyleri olan öğretmenlerin, davranışlarının toplumu etkilediği ve etkilendiği görülmüştür (Giddens, 1999). Öğretmen sosyal yapının önemli bir unsurudur. Toplumun refah seviyesinin yükselmesi için öğretmenlerin fail olarak görevlerini icra etmeleri gerekir. Öğretmenlerin mesleklerini en iyi şekilde icra etme eğilimi içinde olmalarına rağmen, teknolojik değişimlerin beklenmeyen etkileri, birçok ülkenin eğitimde sorunlarla karşılaşmasına ve reformlar yapmasına neden olmuştur (Cansever, 2009).

Teknoloji alanında yaşanan hızlı değişimler ve bu değişimler içinde yaşayan yeni öğrenci profili, öğretmenlerin kendilerini yenilemelerini zorunlu kılmaktadır. Kendisini yenileyen öğretmenlerin faillik algılarının yükselmesine bağlı olarak, başarısının artacağı

düşünülmektedir. Öğretmen failliğinin, öğretmenin kimliği ve çevresel değişkenler ile şekillendiği tespit edilmiştir (Jenkins, 2019). Faillik olgusunun; öğretmenlerin sergilediği, iyimserlik, öğrenme, öğretme etkililiği ve yapıcı katılım davranışlarının bir bütünü olarak ortaya çıktığı görülmüştür (Liu vd., 2016). Bu bağlamda öğretmen failliğinin dört boyutlu bir yapı olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin iyimserlik algılarının, kararlarında etkili olduğu varsayılmaktadır. Bu bağlamda iyimserlik algısı yüksek bir öğretmenin öğretme ve öğrenme eylemlerine daha yatkın olacağı ve sonucunda yapıcı katılım davranışlar sergileyeceği düşünülmektedir.

Faillik davranışlarının sürekli aynı düzeyde sergilenemeyeceği, uyaran ile etkileşim sonucunda farklı düzeylerde ortaya çıkabileceği görülmüştür (Biesta ve Tedder, 2006). Öğretmenler, zorluklar ile karşı karşıya kaldıklarında veya değişim içinde yenilikleri yakalayamadıklarında faillik algılarında düşüşün gerçekleşeceği öngörülmektedir. Bu durumun devamında ise öğretmenlerin tükenmişlik ile karşılaşma olasılığının yüksek olacağı düşünülmektedir. Bu tür sorunların önüne geçilmesi için, öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin yüksek tutulması, hizmet içi kurslar ile öğretmen öğrenmesinin teşvik edilmesi gibi uygulamaların artırılarak devam edilmesi önerilmektedir (Avcı ve Seferoğlu, 2011).

Yurtdışında yapılan araştırmalar öğretmenlerin eğitimde yadsınamayacak gücünün olduğunu ortaya çıkarmıştır. Çin’ de okul, müfredat, uygulama gibi birçok alanda yapılan eğitim reformlarına bakıldığında, odağında öğretmenin olduğu görülmektedir (Xu, 2009, Wong, 2012, Cheng, 2010). Teknolojik değişim içinde öğretmenlerin kendi müfredatlarını yenilemede eğitim sistemine katkı sundukları ve müfredatın başarılı uygulanmasında etkin rollerinin olduğu bilinmektedir (Qian ve Walker, 2013).

Bu araştırma öğretmen faillik algılarının eğitim başarısı ile ilişkili olduğu yönünde kanıtlar içermektedir. Öğretmenlerin faillik algılarının mevcut durumunun korunması ve giderek yükseltilmesi için öğretmenlerin motivasyonlarını artırıcı çalışmaların ve mesleki öğrenme eğilimlerinin desteklenmesi yararlı olacaktır. Alan yazındaki çalışmalar öğretmen öğrenmesi üzerinde meslektaşlarının önemli rollerinin bulduklarını göstermektedir (Cosner, 1990). Bu bağlamda bir okulda işbirlikçi çalışmaların ve olumlu okul ikliminin artırılmasına yönelik çalışmaların yapılması, okuldaki öğretmen etkililiklerinin artmasına katkı sağlayacaktır.

Öğretmen failliği kavramının Türkiye’de üzerine yeni çalışmalar yapılan bir kavram olduğu görülmüştür. Kavramın yeni olması dolayısıyla araştırmacılar, alan yazında kavramın teorik çerçevesi üzerinde yoğunlaşmaktadırlar. Liu vd. (2016) öğretmenlerin fail davranışlarını anlamlandırma adına geliştirdikleri ölçeği, Bellibaş vd. (2019) Türkçeye uyarlamışlar ve araştırmacıların kullanımına sunmuşlardır. Bu bağlamda bu ölçek ile örgütsel ve bireysel değişkenler ile öğretmen failliğinin incelendiği nicel çalışmaların sonuçlarının öğretmen failliğini anlamlandırma adına literatüre ve eğitimin başarısına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Biesta ve Tedder (2006) failliğin ortaya çıkışında geçmiş ve geleceğin mukayesesinin önemine değinmektedirler. Bu bağlamda mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin ilk faillik deneyimlerini kazanmasında aldıkları adaylık eğitimlerinin rolü araştırılabilir. Bu sayede öğretmen failliğinin ilk temellerine yönelik ipuçlarına ulaşılacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- [1]. Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179-211.
- [2]. Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 343-361.
- [3]. Akdemir, Ö.A. ve Akdemir, A.S. (2019). Öğretmen aktörlüğü: Mesleki gelişimde yeni bir eğilim. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(2), 865-874.
- [4]. Alkın Şahin, S. Tunca, N. ve Ulubey, Ö. (2014). The relationship between pre-service teachers' educational beliefs and their critical thinking tendencies. *İlköğretim Online*, 13(4), 1473- 1492.
- [5]. Arslan, H. ve Göksoy, S. (2017). Hedef kurami kapsamında beklenen ve gerçekleşen yönetici davranışları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 32-47.
- [6]. Aşkın, M. (2007). Kimlik ve giydirilmiş kimlikler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(2), 213-220.
- [7]. Aydın, H. A. (2018). *Türk kamu yönetimi (8.baskı)*. Ankara: Seçkin yayıncılık.
- [8]. Avcı, Ü., & Seferoğlu, S. S. (2011). Bilgi toplumunda öğretmenin tükenmişliği: Teknoloji kullanımı ve tükenmişliği önlemeye yönelik alınabilecek önlemler. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 13-26.
- [9]. Bağcı, E. (2011). Avrupa Birliği'ne üyelik sürecinde Türkiye'de yaşam boyu öğrenme politikaları. *OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 139-173.
- [10]. Ball, S. J. (2008). *The education debate*. Bristol, UK: The Policy Press.
- [11]. Bellibaş, M. Ş., Çalışkan, Ö. ve Gümüş, S. (2019). Öğretmen failliği ölçeği'nin (ÖFÖ) geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(1), 1-11.
- [12]. Berlant, L. (2011). *Cruel Optimism*. Durham, NC: Duke University Press.
- [13]. Biesta, G., & Tedder, M. (2006). How is agency possible? Towards an ecological understanding of agency-as-achievement. *Learning lives: Learning, identity, and agency in the life course*.
- [14]. Biesta, G., & Tedder, M. (2007). Agency and learning in the life course: towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, 39(2), 132-149.
- [15]. Bourdieu, P., & Passeron, J.C. (1990). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage Publications.

- [16]. Bourdieu, P., & Passeron, J.C. (2015). *Yeniden Üretim: Eğitim Sistemine İlişkin Bir Teorinin İlkeleri* (Çev. Sümer, A., Akkaya, Ö. ve Ünsaldı, L.). Ankara: Heretik Yayınları.
- [17]. Camnalbur, M. (2008). *Bilgisayar destekli öğretimin etkililiği üzerine bir meta analiz çalışması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- [18]. Campbell, E. (2012). Teacher agency in curriculum contexts. *Curriculum Inquiry*, 42(2), 183–190.
- [19]. Cansever, B. A. (2009). Avrupa Birliği eğitim politikaları ve Türkiye'nin bu politikalara uyum sürecinin değerlendirilmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1(1), 222-232.
- [20]. Cansoy, R. (2018). Uluslararası çerçevelere göre 21. yüzyıl becerileri ve eğitim sisteminde kazandırılması 21st century skills according to international frameworks and building them in the education system. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 3112-3134.
- [21]. Ceylan, Y. (2019). *Matematik öğretmen adaylarının öğretmen kimliği gelişimi ve kendilerini öğretmen hissetmeleri üzerine bir karma araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- [22]. Cheng, K.M. (2010). Shanghai and Hong Kong: Two distinct examples of education reform in China. In *Organisation for Economic Co-operation and Development, Strong performers and successful performers in education: Lessons from PISA for the United States* (pp. 83–115). <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46581016.pdf>.
- [23]. Cosner, S. (2009). Building organizational capacity through trust. *Educational Administration Quarterly*, 45(2), 248-291.
- [24]. Curtis, A., & Cheng, L. (2001). Teachers' self-evaluation of knowledge, skills and personality characteristics needed to manage change. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 29(2), 139-152.
- [25]. Çakır, B. (2007). Belirsizlik ve korkunun yeni düzenin oluşmasına katkısı. *Sosyoloji Konferansları*, (36), 63-82.
- [26]. Çelik, H ve Kalkan, Ö. (2019). Öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimliği algıları: Pamukkale Üniversitesi örneği. *Ege Eğitim Dergisi*, 20 (2), 351-365.
- [27]. Çelikten, M. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(19) , 207-237.

- [28]. Çoban, D. ve Demirtaş, H. (2011). Okulların akademik iyimserlik düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3(3), 317-348.
- [29]. Ehrenberg, R. G., & Brewer, D. J. (1995). Did teachers' verbal ability and race matter in the 1960s? Coleman revisited. *Economics of Education Review*, 14(1), 1-21.
- [30]. Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). "What is agency?" *American Journal of Sociology* 103(4), 962-1023.
- [31]. Erdem, C. (2020). A new concept in teacher identity research: teacher agency. *Adiyaman University Journal of Educational Sciences*, 10(1), 32-55.
- [32]. Eryılmaz, M. E. (2015). Faillik-yapı tartışması ekseninde örgütsel unutm kavramını yeniden düşünmek: Bir eğitim örgütünden iki vaka. VI. Örgüt Kuramı Çalıştayı. Muğla, Türkiye.
- [33]. Frese, M., & Fay, D. (2001). 4. Personal initiative: An active performance concept for work in the 21st century. *Research in organizational behavior*, 23, 133-187.
- [34]. Gamoran, A., & Long, D. A. (2007). Equality of educational opportunity a 40 year retrospective. In *International studies in educational inequality, theory and policy* (pp. 23-47). Springer, Dordrecht.
- [35]. Ganyaupfu, E. M. (2013). Teaching methods and students' academic performance. *International Journal of Humanities and Social Science Invention*, 2(9), 29-35.
- [36]. Gearhart, M., & Saxe, G. B. (2004). When teachers know what students know: Integrating mathematics assessment. *Theory into Practice*, 43(4), 304-313.
- [37]. Giddens, A. (1999). *Toplumun Kuruluşu*. (Çev. Özel, H.). Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- [38]. Giddens, A. (2003). *Sosyolojik yöntemin yeni kuralları:Yorumcu sosyolojilerin pozitif eleştirisi*. (Çev. Tatlıcan, Ü. ve Balkız, B.). İstanbul: Paradigma Yayınları.
- [39]. Gottfredson, D. C. (2001). *Schools and delinquency*. New York, NY: Cambridge University Press.
- [40]. Helvacı, M. A. ve Aydoğan, İ. (2011). Etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 41-60.
- [41]. Jenkins, G. (2019). Teacher agency: The effects of active and passive responses to curriculum change. *The Australian Educational Researcher*, 47(1), 167-181.

- [42]. Kaçan, G. (2004). Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişime ilişkin isteklilik düzeyleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 57-65.
- [43]. Karahan, E., & Roehrig, G. (2016). Sosyobilimsel bağlamların çevre eğitiminde öğrenci failliğinin desteklenmesinde kullanılması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 5(2), 425 – 442.
- [44]. Karakelle, S. (2005). Öğretmenlerin etkili öğretmen tanımlarının etkili öğretmenlik boyutlarına göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 30(135).
- [45]. Kılınç, A.Ç. (2014). Öğretmen profesyonelizminin bir yordayıcısı olarak okul kültürü. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 105-118.
- [46]. Kızıltepe, Z. (2002). İyi ve etkili öğretmen. *Eğitim ve Bilim*, 27(126).
- [47]. Kozikoğlu, İ., & Senemoğlu, N. (2018). Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler: Nitel bir çözümleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, – *Journal of Qualitative Research in Education*, 6(3), 341-371.
- [48]. Köseoğlu, F., Tümay, H. ve Budak, E. (2008). Bilimin Doğası Hakkında Paradigma Değişimleri ve Öğretimi ile İlgili Yeni Anlayışlar. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 28(2), 221-237.
- [49]. Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and teacher education*, 21(8), 899-916.
- [50]. Lee, J. C. K., & Yin, H. B. (2011). Teachers' emotions and professional identity in curriculum reform: A Chinese perspective. *Journal of Educational Change*, 12(1), 25–46.
- [51]. Lee, V., Bryk, A. S., & Smith, J. B. (1993). Chapter 5: The organization of effective secondary schools. *Review of research in education*, 19(1), 171-267.
- [52]. Liu, Q. X., & Shi, J. F. (2007). An analysis of language teaching approaches and methods-effectiveness and weakness. *Online Submission*, 4(1), 69-71.
- [53]. Liu, S., Hallinger, P., & Feng, D. (2016). Supporting the professional learning of teachers in China: Does principal leadership make a difference?. *Teaching and Teacher Education*, 59, 79-91.
- [54]. Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burn out. *Journal of organizational behavior*, 2(2), 99-113.
- [55]. Mercan, N. (2015). Ajzen'in planlanmış davranış teorisi bağlamında whistle blowing (bilgi ifşası). *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 7(2), 1-14.

- [56]. Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü (2002). *Öğretmen yeterlilikleri*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- [57]. Moore, A., & Clarke, M. (2016). Cruel optimism: Teacher attachment to professionalism in an era of performativity. *Journal of Education Policy*, 31(5), 666-677.
- [58]. Ölçer, H. (2019). Pierre Bourdieu sosyolojisinde simgesel şiddet sorunsalı ve biçimleri. *NOSYON: Uluslararası Toplum ve Kültür Çalışmaları Dergisi*, (2), 34-49.
- [59]. Priestley, M., Biesta, G.J.J., & Robinson, S. (2015). Teacher agency: what is it and why does it matter? In R. Kneyber & J. Evers (eds.), *Flip the System: Changing Education from the Bottom Up*. London: Routledge.
- [60]. Priestley, M., Edwards, R., Priestley, A., & Miller, K. (2012). Teacher agency in curriculum making: Agents of change and spaces for manoeuvre. *Curriculum inquiry*, 42(2), 191-214.
- [61]. Qian, H., & Walker, A. (2013). How principals promote and understand teacher development under curriculum reform in China. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 41(3), 304-315.
- [62]. Richards, J. C., & Farrell, T. S. C. (2005). *Professional development for language teachers: Strategies for teacher learning*. Ernst Klett Sprachen.
- [63]. Rutter, RA. ve Jacobson, JD. (1986). *Facilitating teacher engagement*. Madison University of Wisconsin.
- [64]. Siyez, D. M. (2009). Liselerde görev yapan öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik algıları ve tepkileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25), 67-80.
- [65]. Soran, H., Akkoyunlu, B. ve Kavak, Y. (2006). Yaşam boyu öğrenme becerileri ve eğitimcilerin eğitimi programı: Hacettepe Üniversitesi örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(30), 201-210.
- [66]. Sürücü, A. ve Ünal, A. (2018). Öğrenci motivasyonunu artıran ve azaltan öğretmen davranışlarının incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(14), 253-295.
- [67]. Şeker, Ş. E. (2014). Aktör ağ teorisi (Actor Network Theory). *YBS Ansiklopedisi*, 1(1), 14-15.
- [68]. TDK Sözlük, (2021).< <https://sozluk.gov.tr/> >, 03.01.2021 tarihinde erişilmiştir.
- [69]. Timperley, H. (2011). *Realizing the power of professional learning*. McGraw-Hill Education (UK).

- [70]. Timperley, H., & Hattie, J. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- [71]. Turan, S. ve Cansoy, R. (2021). *Yenilikçi okullar – özellikler-beceriler- stratejiler- uygulama örnekleri*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- [72]. Turhan, M., Demirli, C. ve Nazik, G. (2012). Sınıf öğretmenlerinin mesleğe adanmışlık düzeyine etki eden faktörler: Elazığ örneği. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(21),179-192.
- [73]. Ur, P. (1992). Öğretmen öğrenimi. *ELT dergisi*, 46 (1), 56-61.
- [74]. Uzuntaş, A. (2013). Etkili iletişim: anlatabilmek ve anlayabilmek. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(1), 11-30.
- [75]. Wacquant, L., & Bourdieu, P. (2003). Düşünsel bir antropoloji için cevaplar. (Çev. Ökten, N.).İstanbul:Yapı Kredi Yayınları.
- [76]. Wong, L.N.(2012). How has recent curriculum reform in China influenced school-based teacher learning? An ethnographic study of two subject departments in Shanghai, China. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(4), 347–361
- [77]. Xu, Y. (2009).School based teacher development through a school university collaborative project: A case study of a recent initiative in China. *Journal of Curriculum Studies*, 41(1), 49–66.
- [78]. Yaman, S., Koray, Ö. C. ve Altunçekiç, A. (2004). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeylerinin incelenmesi üzerine bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 355-366.
- [79]. Yıldırım, E. (1999). Anthony Giddens’ in yapılanma teorisi. *Bilgi Sosyal Bilimler Dergisi*, (1), 25-44.
- [80]. Yörük, E. (2017) Söylem, temsil, faillik ve anlatı: yeni yoksulluk literatürünün bir eleştirisi. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 6(4), 319-330